

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADEMIJA

PEDAGOĢIJAS FAKULTĀTE



Eiropas Sociālā fonda projekts „Atbalsts studijām Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktora studiju programmā „Pedagoģija””
Nr. 2011/0046/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/009

Liene Batņa

**Skolas kora diriģenta profesionālās pašpieredzes
pilnveidošanās pedagoģiskajā procesā augstskolā**

PROMOCIJAS DARBS

Doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijas zinātnē

Apakšnozare augstskolu pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja

Dr. habil. paed. profesore Ausma Špona

Rīga, 2015

Anotācija

Lienes Batņas promocijas darbs pedagoģijā *Skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes pilnveidošanās pedagoģiskajā procesā augstskolā* izstrādāts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas Pedagoģijas fakultātē profesores Dr. habil. paed. Ausmas Šponas vadībā.

Pētījuma objekts ir skolas kora diriģenta darbība. Pētījuma priekšmets: skolas kora diriģenta pašpiederze. Pētījuma mērķis ir izveidot un pārbaudīt skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības modeli studiju procesā augstskolā.

Promocijas darba mērķa realizācijai tika izvēlētas atbilstīgas **pētījuma metodes**: *Teorētisko pamatu izpētes metodes*: zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstībai studiju procesā, strukturālā studiju procesa modelēšana profesionalitātes pilnveidē. *Datu vākšanas metodes*: anketēšanas metode, lekciju kontentanalīze un pedagoģiskais novērojums. *Datu apstrādes metodes*: lai nodrošinātu iegūto rezultātu ticamību, validitāti un objektivitāti, iegūtie kvalitatīvie un kvantitatīvie dati analizēti, izmantojot kvantitatīvo datu apstrādi un analīzi ar Microsoft Office Exel, IBM SPSS Statistical Package for the Social Sciences ar dispersiju un krostabulācijas analīzi.

Empīriskā pētījuma bāzi veido pieredzējušu skolu kora diriģenti, virsdiriģenti, mūzikas mācīšanas metodiķi un Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju nodaļas studenti.

Pētījuma novitāte, darba teorētiskā nozīme ir teorētiski pamatoti skolas kora diriģenta profesionālās darbības veidojošie komponenti; atklāti skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes pilnveidojošie pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi, izstrādāti skolas kora diriģenta profesionālās darbības kritēriji un rādītāji; izveidots pašpiederzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās; empīrisko datu analīzes rezultātā izveidota un teorētiski pamatota *skolas kora diriģenta ↔ skolēnu* sadarbības procesuālās pieejas aferentācijas spirāle.

Pētījuma nozīmība praksei – pētījumā formulētās atziņas ieviestas JVLMA profesionālās bakalaura studiju programmas *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs* studiju kursā *Skolas kora darba metodika*. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības kritēriji un rādītāji tiek realizēti pedagoģiskajā praksē diplomeksāmenā *Darbs ar skolas kori*. Izstrādātā studiju kursa *Skolas kora darba metodika* saturs tiek īstenots reālajā studiju procesā JVLMA un skolu kora diriģentu tālākizglītībā Latvijā.

Abstract

The doctoral thesis in pedagogy entitled *Formation of School Choir Conductor's Personal Experience During the Studies of Pedagogy in Institution of Higher Education* is composed by Liene Batņa at the Faculty of Pedagogy, Riga Teacher Training and Educational Management Academy, under the guidance of Dr. habil. paed. Ausma Špona.

The **research object**: the operations performed by a school choir's conductor. The **research instrument**: the school choir conductor's experience. The **goal**: to establish and verify the model of the development of the school choir conductor's experience during the studies at the institution of higher education.

The **methodology** comprises: Secondary analysis of the theoretical materials devoted to the development of school choir conductor's experience gained during the study process and the modelling of structural study process for professionalism enhancement; Data collection tools: questionnaires, content analysis and pedagogical evaluation of the lectures; Methods of data analysis: the qualitative and quantitative data analysis by Microsoft Office Excel, IBM SSPS Statistical Package for the Social Sciences, dispersion and cross-tabulation analysis.

The basis of the empirical part consists of the responses provided by experienced school choir conductors, chief conductors, methodologists of musical pedagogy and the students of the music teacher department of the Jāzeps Vītols Latvian Academy of Music (JVLMA).

The novelty and the **theoretical** signification of the thesis is supported by the establishment of criteria for the conductor's professional operations and the pedagogical-psychological conditions for the improvement of professional experience; formation of criteria and indicators of conductor's professionalism; establishment of a model of experience development; creation of an afferentation model between school choir conductor↔student.

The **practical** signification – the main findings are introduced in the course *Methods of Work with School Choir* (professional bachelor study programme *General Education Music Teacher* at JVLMA); the criteria and indicators of school choir conductor's professionalism are applied as a part of a diploma examination entitled *Work With a School Choir*. The content of the course *Methods of Work with School Choir* has become an integral part of the study process in the JVLMA and further education of school choir conductors in Latvia.

Saturs

Ievads.....	5
1. Skolas kora diriģenta pašpiederzes veidošanās teorētiskie pamati studiju procesā.....	13
1.1. Pašpiederzes būtība.....	13
1.2. Skolas kora diriģenta profesionalitātes veidošanās.....	17
1.2.1. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības raksturojums.....	17
1.2.2. Skolas kora diriģenta profesionalitātes veidošanās studijās augstskolā.....	28
1.3. Skolas kora diriģenta pašpiederzes veidošanās subjektīvie un objektīvie komponenti	47
1.3.1. Studiju procesa raksturojums.....	47
1.3.2. <i>Docētājs ↔ students</i> sadarbība studiju procesā.....	59
1.4. Skolas kora diriģenta pašpiederzes vērtēšanas kritēriji un rādītāji dialogiskajā studiju procesā.....	66
2. Skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes attīstība dialogiskajā studiju procesā.....	87
2.1. Skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības empīriskās izpētes saturs un organizācija.....	87
2.2. Empīriskās izpētes metodoloģija.....	90
2.3. Skolas kora diriģenta profesionalitātes noteikšana realitātē.....	93
2.4. Profesionālās pašpiederzes veidošanās studiju procesuālā pieejā empīriskajā pētījumā.....	102
2.5. Skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības modeļa profesionālajai pilnveidei studijās eksperimenta datu interpretācija teorijas un prakses vienotībā.....	132
Nobeigums.....	143
Izmantotās literatūra un avoti.....	146
Pielikumi	160

Ievads

Viens no mūsdienu augstākās izglītības galvenajiem uzdevumiem ir sekmēt ilgtspējīgu, līdzsvarotu un radošu cilvēka attīstību mainīgajos apstākļos. Eiropas Komisijas stratēģiskajā plānā līdz 2020. gadam (European Commission 2013) izglītība ir prioritāte, akcentējot sabiedrības mainīgo lomu. Izglītības procesā par mērķi ir izvirzīta zināšanu apguve, izmantojot efektīvākas investīcijas izglītībā, pētniecībā / inovācijā, kas nodrošina sabiedrības izaugsmi. *Gudra izaugsme* nozīmē veidot profesionālu izglītību, rosinot jauniešus mācīties un apgūt inovatīvas zināšanas un prasmes, integrējot tās praksē. 2013. gadā Latvijas Kultūras ministrijas kompetences ietvaros tika izstrādāts valsts izglītības attīstības plāns ar mērķi īstenot valsts politiku kultūras izglītības jomā (LKM kultūrizglītības koncepcija, 2013). Tā īstenošanā nozīmīga vieta ierādīta mūzikas skolotāja un skolas kora diriģenta profesionalitātei.

Skolu kora kustība mūsdienās strauji paplašina savas darbības robežas. Veidojas jauna pieeja kora muzicēšanas mākslā. To ietekmē multikulturālā sadarbība, par to liecina 8. Pasaules kora olimpiādes (09.-19.07. 2014.) notikumi Rīgā, kurā piedalījās divdesmit septiņi tūkstoši kora dziedātāju, veicinot kora mūzikas, dažādu mūzikas stilu un dziedāšanas veidu pieredzes apmaiņu (World Choir games, Riga 2014, Latvia). Tādēļ ir vajadzība iegūto informāciju uztvert, saprast un analizēt, lai sekmētu skolu kora attīstību, aktualizējot muzikālās audzināšanas inovācijas.

Līdz šim Latvijā pārsvarā tika izglītoti kora diriģenti, kuru galvenais darbības mērķis ir pieaugušo tālākizglītība un profesionāla koncertdarbība. Taču skolas kora diriģenta darbības mērķis ir atšķirīgs: skolēna mākslinieciskā un muzikālā audzināšana, kur pedagoģiskās darbības pamatā ir noteiktas zināšanas par dziedātāja vispārējo attīstību un pedagoģisko līdzekļu atbilstīgu lietošanu.

Mūsdienu apstākļos paradigmas maiņa izglītībā joprojām ir aktuāla, tas nozīmē – skolas kora diriģenta mācību procesa metodoloģijas un organizācijas maiņu, pāreju jaunā humānpedagoģijas kvalitātē. To raksturo: skola/augstskola – līdztiesīga, aktīva sadarbība radošā mācību/studiju vide *docētājs ↔ students ↔ students*, kas sekmē profesionālu zināšanu apriti – daudzfunkcionālu, radošu studiju / mācību metožu lietošanu praksē. Radošā domāšana, iniciatīvas un uzdrīkstēšanās palielināšana un pašpiederze kļūst par personīgi nozīmīgām vērtībām un ir neatņemama sastāvdaļa skolas kora diriģenta veiksmīgai profesionālai darbībai praksē.

Pētījuma aktualitāti nosaka problēma – pedagoģiskā darbība skolas korī Latvijā vairākus gadījumus tiek balstīta uz pieaugušo mācīšanas/mācīšanās metodēm, neņemot vērā noteikta vecuma skolēna/bērņa mācību uztveres procesus un

balss attīstības specifiku. Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā tika secināts, ka skolas kora diriģenta profesionālajā darbībā ir nepieciešamas noteiktas zināšanas skolas kora dziedāšanas pedagoģiskajā procesā. Tās ir:

- specifiskas zināšanas par pedagoģisko pieeju dziedāšanas procesam noteiktā vecumā vispārizglītojošā skolā;
- balstīšanās uz unisona, daudzbalsības veidošanās pamatprincipiem;
- zināšanas par skolēna balss aparāta attīstību (ieskaitot mutācijas periodu), par iedziedāšanās, vokālajiem vingrinājumiem un to efektivitāti atšķirīgos vecumos.

Ir nepieciešams izzināt, kādas zināšanas, komunikatīvās un organizatoriskās prasmes, speciālās muzikālās spējas, būtiskākās attieksmes un profesionalitātei atbilstīgas rakstura īpašības nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam. Ilggadēja pieredze rāda, ka minētie komponenti tiek ierindoti mazsvarīgāko kritēriju kategorijā. Tas liecina, ka Latvijā joprojām pedagoģiskā darbība skolas korī tiek balstīta uz pieaugušo mācīšanas/mācīšanās modeli, nepietiekoši ņemot vērā skolēna balss funkcionālās atšķirības, skolēna balss un tembra raksturīgākās attīstības iezīmes. Jēkabs Graubiņš (Graubiņš, 1931, 56), veidojot metodisko materiālu skolotājiem *Pirmās notis dziedāšanas stundās*, akcentēja, ka būtiskākais skolas kora diriģenta darbībā ir dziedātāja brīvas un dabiskas skaņas veidošana, nošu lasīšanas prasmju attīstīšana, repertuāra izvēle atbilstīgi bērna vecumam. Jānis Paruka 1926. gadā grāmatā *Rokas grāmata kora dziedātājiem raksta: ...balss trūkumiem (defektiem) ir dažādi cēloņi. Sabojātas balss cēloņi atrodami, viņas nelietīgā izmantošanā bērnībā, t.i., mutācijas laikā, nodarbinot bērnus koros. Pēdējie pa lielāku daļu atrodas tādu dziedāšanas skolotāju vadībā, kuriem nav vajadzīgo zināšanu par balss higiēnu un balss kultivēšanu* (Paruka, 1926, 53). Skolas kora dziedāšanas procesā galvenais uzdevums ir veidot labskanīgu, dabisku, brīvu, harmoniski un intonatīvi kvalitatīvu dziedājumu, kur nozīmīgs nosacījums ir atbilstīga skolēna balss attīstības diagnostika. Korī veidojas skolēna pirmie priekšstati par skaņas veidošanas kvalitātes pamatprincipiem. Tas norāda nepieciešamību augstākajā profesionālajā izglītībā īstenot humānas un ilgtspējīgas izglītības paradigmu, radīt iespēju paaugstināt izglītošanās mērķa izpratni par skolas kora diriģenta profesionalitātes kritērijiem un rādītājiem, akcentējot radošās pašpiederības nozīmību kvalitatīvai mākslinieciskai un pedagoģiskai darbībai.

Skolas kora diriģenta profesionālās darbības pamatu izstrādei teorijas un prakses vienotībā studijām augstskolā promocijas darbam tika izvēlēts temats: *Skolas*

kora diriģenta profesionālās pašpiederzes pilnveidošanās pedagoģiskajā procesā augstskolā.

Pētījuma objekts: skolas kora diriģenta darbība.

Pētījuma priekšmets: skolas kora diriģenta pašpiederze.

Pētījuma mērķis: izveidot un pārbaudīt skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības modeli studiju procesā augstskolā.

Pētījuma hipotēze:

Skolas kora diriģenta pašpiederze studiju procesā veidojas sekmīgāk, ja

- studijās ir mērķtiecīgi un līdztiesīgi organizēts *docētājs ↔ students ↔ students* sadarbības process pašpiederzes kā vērtības apguvei;
- students aktīvi un radoši apgūtās zināšanas un prasmes lieto mērķtiecīgā studiju procesā un pedagoģiskajā praksē skolā atbilstīgi izstrādātajam skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības modelim;
- studijās tiek sistemātiski pašvērtēta un vērtēta apgūtās pašpiederzes attīstība.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt filozofijas, pedagoģijas, psiholoģijas un mūzikas pedagoģijas zinātnisko literatūru par skolas kora diriģenta profesionalitāti.

2. Izpētīt skolu kora diriģentu pašpiederzes būtību, tās veidošanās procesu un saturu.

3. Pamatojoties uz zinātniskās literatūras atziņām, analizēt skolas kora diriģenta profesionālās darbības būtību, saturu un komponentus.

4. Izstrādāt skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes vērtēšanas kritērijus, rādītājus un eksperimentāli pārbaudīt tos pedagoģiskajā praksē.

5. Izveidot un teorētiski pamatot skolas kora diriģenta *pašpiederzes attīstības modeli profesionālajai pilnveidei studijās*, empīriski pārbaudīt modeļa efektivitāti, aprobējot to reālā pedagoģiskā procesā.

Pētījuma teorētisko pamatu veido:

- Humānā darbības pieeja pedagoģijā – personīgi nozīmīga darbība kā attīstības līdzeklis skolas kora diriģenta profesionalitātes pilnveidē, darbības procesuāli strukturālā pieeja, kas paredz mācībās vienotībā realizēt objektīvos un subjektīvos darbības komponentus, nodrošinot mācīšanās jēgu - Ananņevs (*Ананьев*), 1969; Ļeontjevs (*Леонтьев*), 1975; Rubinšteins (*Рубинштейн*), 2003; Špona 2001, 2006.
- Holistiskā pieeja – skolas kora diriģents kā nedalāms veselums darbojas, apvienojot zināšanas, prasmes un spējas lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā saskaņā ar sevi darbojoties mērķtiecīgi, sekmējot līdzsvarotu attīstību: Graubiņš, 1931; Mediņš, 1958; Anohins (*Анохин*), 1978; Aldersons (*Alderson*), 1979; Birzkops, 1999; Nelsons un Bleids (*Nelson & E. Blades*), 2002; Guglhors (*Guglhör*), 2006; Vengruss (*Венгрус*) 2009.
- Fenomenoloģiskā pieeja – traktē fenomenu par to, kā cilvēks atklāj par sevi to īpašo, kas ir viņa sajūtās, uztvērumos un pašpieredzē: Huserls 1962; Kivle 2008; filozofu, psihologu un pedagogu teorijas par pašpieredzes būtību kā cilvēka iekšējās pasaules izziņas avotu - Noulzs (*Knowles*), 1970; Bolnovs (*Bollnow*), 1974; Djuī (*Dewey*), 2000; Burdjē, 2004; Tenorts, Tipelts (*Tenorth, Tippelt*), 2007; Gīze (*Giese*), 2010.
- Dialogiskā pieeja studiju procesam sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ students*: Mīds (*Mead*), 2001; Būbers, 2010; Jermolajeva, 2011; 1997; Špona, 2001, 2006.

Pētījuma metodes:

1. Teorētisko pamatu izpētes metodes:

- 1.1. zinātniskās literatūras teorētiskā analīze;
- 1.2. strukturālā studiju procesa modelēšana skolas kora diriģenta pašpieredzes attīstībai profesionalitātes pilnveidei;
- 1.3. lekciju kontentanalīze studiju kursā *Skolas kora darba metodika*.

2. Datu vākšanas metodes:

2.1. anketēšana – skolu kora diriģentu viedokļu noskaidrošana par skolas kora diriģenta profesionālās darbības komponentiem un reālo pedagoģisko situāciju vispārizglītojošās skolās;

2.2. studiju kursa *Skolas kora darba metodika* studentu anketēšana, lai noskaidrotu studentu viedokli par profesionālo pilnveidi studiju procesā;

2.3. pedagoģiskais novērojums un situāciju analīze pašpiederzes pilnveidei pedagoģiskajā praksē.

3. *Datu apstrādes metodes:* lai nodrošinātu iegūto rezultātu ticamību, validitāti un objektivitāti, iegūtie kvalitatīvie un kvantitatīvie dati analizēti, izmantojot kvantitatīvo datu apstrādi un analīzi ar Microsoft Office Excel, IBM SPSS Statistical Package for the Social Sciences ar dispersiju un krostabulācijas analīzi.

Empīriskā pētījuma bāze: pieredzējušu skolu koru diriģenti, virsdiriģenti, mūzikas mācīšanas metodiķi un Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju nodaļas studenti. Tika veikta anketēšana projektā *Profesionālās kultūrizglītības pedagoģu tālākizglītība* Projekta Nr. 2009/0208/1DP/ 1.2.1.1.2/09/IPIA/VIAA/005 ar Eiropas Savienības līdzfinansējumu sadarbībā ar Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedru. Anketēšanā *Ekspertu aptauja* piedalījās 23 respondenti no Latvijas vēsturiskajiem novadiem. Anketēšanā par profesionālās pilnveides pašpiederzes analīzi studijās piedalījās 15 respondenti no JVLMA (pirmā anketēšana norisinājās 2011./2012. ak.g. janvārī, IV semestrī, atkārtotas anketas aizpildīšana un pedagoģiskā novērojuma un situāciju analīze tika veikta 2013./2014. ak. g. maijā, VIII semestrī).

Pētījuma posmi:

Pētījums tika veikts no 2009. gada oktobra līdz 2014. gada jūnijam.

Promocijas darba izstrāde notikusi šādos posmos:

- Pirmsdoktorantūras posms – veikta zinātniskās literatūras apzināšana, pedagoģiskās pašpiederzes analīze darbā ar skolēnu kori (no 1996. gada). Docētājas pašpiederzes iegūšana *Skolas kora darba metodikas* lekciju un pedagoģiskās prakses vadībā Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā (no 2002. gada). Promocijas darba pētījuma temata izvēle.
- Pētījuma posmā (2009. gada oktobris - 2010. gada oktobris) – pētījuma teorētisko pamatu, metodoloģijas izstrāde. Saskaņā ar pētījuma stratēģiju empīriskais pētījums noritēja trijos posmos:
 1. No 2010. gada oktobra līdz 2011. gada oktobrim tika izstrādāts pētījuma teorētiskais pamatojums kā arī sagatavots *Ekspertu aptaujas* (anketas) saturs un izvēlēti konstatējošā pētījuma dalībnieki.

2. No 2011. gada oktobra līdz 2012. gada oktobrim, pamatojoties uz pētījuma teorētisko atziņu un metodoloģisko nostādņu konceptuālo vienotību, tika izstrādāts *pašpieredzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās*.

3. Izstrādātā modeļa empīriskā pārbaude laikā no 2012. gada janvāra līdz 2014. gada maijam ar mērķi noskaidrot, kā veidojas skolas kora diriģenta profesionalitāte studiju procesā.

4. Pētījuma posmā no 2014. gada jūnija līdz 2015. gada janvārim – pētījuma rezultātu datu analīze un interpretācija. Iegūto datu un to interpretācijas rezultātā tika izveidota *skolas kora diriģenta ↔ skolēna sadarbības procesuālās pieejas aferentācijas spirāle* (sk. 1. tab.).

1.tabula. Pētījuma posmi

Zinātniskās literatūras analīze. Pedagoģiskās pašpieredzes veidošanās, refleksija. Pētījuma temata izvēle.	→ Empīriskās pieredzes analīze.
↓	
Pētījuma teorētiskās daļas, metodoloģijas izstrāde (2009. – 2010. ak. g.).	→ <i>Eskpertu aptauja</i> pētāmās problēmas pedagoģisko aspektu atklāšana un izvērtēšana (2010. – 2011. ak. g.)
↓	
Pašpieredzes attīstības modeļa izveide (2011. – 2012. ak. g.).	→ Papšpieredzes attīstības modeļa empīriskā pārbaude (2012.- 2014. ak. g.) ↓
	lekciju kontentanalīze
	↓
	studentu anketēšana IV semestrī
	↓
	pedagoģiskais novērojums praksē
↓	
	studentu atkārtota anketēšana VIII semestrī
↓	
Datu analīze, iegūto rezultātu interpretācija (2014.- 2015. ak. g.).	→ Izmantojot statistiskās metodes analizēti iegūtie dati, veikts rezultātu izvērtējums.
↓	
	Datu analīzes rezultātā izveidota skolaskora diriģenta profesionālās darbības aferentācijas spirāle.

Pētījuma novitāte, darba teorētiskā nozīme:

1. Teorētiski pamatoti skolas kora diriģenta profesionālās darbības veidojošie komponenti.
2. Izveidots skolas kora diriģenta pašpieredzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās augstskolā.

3. Izstrādāti skolas kora diriģenta profesionālās darbības vērtēšanas kritēriji un rādītāji.
4. Atklāti skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes pilnveidojošie pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi.
5. Empīrisku datu analīzes rezultātā izveidota un teorētiski pamatota *skolas kora diriģenta ↔ skolēnu* sadarbības procesuālās pieejas aferentācijas spirāle.

Pētījuma nozīmība praksei:

1. Pētījumā formulētās atziņas ieviestas JVLMA profesionālās bakalaura studiju programmas *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs* studiju kursā *Skolas kora darba metodika*.
2. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības kritēriji un rādītāji tiek realizēti pedagoģiskajā praksē diplomeksāmenā *Darbs ar skolas kori*.
3. Izstrādātā studiju kursa *Skolas kora darba metodika* saturs tiek īstenots reālajā studiju procesā JVLMA un skolu koru diriģentu tālākizglītībā Latvijā.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darbs sastāv no ievada, divām daļām, nobeiguma, izmantotās literatūras un avotu saraksta, pielikumiem. Kopumā analizētas 206 zinātniskās vienības latviešu, angļu, vācu un krievu valodās.

Pētījuma rezultāti aprobēti

Zinātniskās publikācijās

1. Batņa, L. (2013) *Skandēšanas partitūras. Mūzikas pedagoģija – vēsture, teorija, prakse*. Rīga: MUSICA BALTICA, 52 lpp., ISMN 979-0-69795-444-1
2. Batņa, L. (2013) *Mūzika skolas pedagoģiskajā procesā cauri gadsimtiem. (Music in Shool Teaching Process Through the Centuries)*. No: *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzeknes augstskola, Rēzekne: 423. – 432. lpp. ISSN 1691-5887 (publikācija iekļauta Thomson Reuters datu bāzē)
3. Batņa, L., Medne, D., Nelsone, I., Vilde, I., (2013) *Satura un metožu realizācija studiju procesā mūzikas skolotāju izglītībā augstskolā /The Implementation of Content and methods in the study Process of Music teachers Education in Higher Education School*. No: Latvijas Universitātes

- raksti, 790. sējums: Pedagoģija un skolotāju izglītība, 200.-207. lpp. ISSN1407-2157, ISBN 978-9984-45-660-7
4. Batņa, L., Tūbele, S., (2013) *Skolas kora diriģenta profesionalitāte XXI gadsimtā*, 2013 ATEE Spring Conference proceedings - *QUALITY EDUCATION FOR QUALITY TEACHING* Published in 2013 by Association for Teacher Education i Europe ATEE aisbl, Rue Hobbema 67, 1000 Brussels, Belgium, p. 118-130., ISBN 9789081563963
 5. Batņa, L., (2014) *Pašpieredzes būtība un tās veidošanās studiju procesā/ The Essence of Personal Experience and its Development during Studies*, zinātniskā darba prezentācija 7. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē TEORIJA PRAKSEI MŪSDIENU SABIEDRĪBAS IZGLĪTĪBĀ, 7th International Scientific Conference, THEORY FOR PRACTICE IN THE EDUCATION OF CONTEMPORARY SOCIETY, 17–33.lpp., izdots DVD formātā. Izdevējs/ Publisher: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, ISBN 978-9934-503-15-3

Zinātnisko rakstu prezentācijas

1. Zinātniskā raksta prezentācija: L. Batņa, S. Tūbele. *Bērnu kora metodikas vēsturiskā attīstība Latvijā*, LU 68. zinātniskajā konferencē *Speciālā pedagoģija: pētniecība, studijas, prakse*, 2010. gada 11. februārī.
2. Zinātniskā raksta prezentācija: *Mūzika skolas pedagoģiskajā procesā cauri gadsimtiem* konferencē *Rīgas Domskola un izglītības pirmsākumi Baltijā*, 2011. gada 2. decembrī.
3. Zinātniskā raksta prezentācija: Batņa, L., Medne, D., Nelsone, I., Vilde, I., (2013). *Satura un metožu realizācija studiju procesā mūzikas skolotāju izglītībā augstskolā (The Implementation of Content and methods in the study Process of Music teachers Education in Higher Education School)*, LU 70. zinātniskajā konferencē, 2012. gada 16. februārī.
4. Zinātniskā darba prezentācija 7. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē TEORIJA PRAKSEI MŪSDIENU SABIEDRĪBAS IZGLĪTĪBĀ, 7th International Scientific Conference, THEORY FOR PRACTICE IN THE EDUCATION OF CONTEMPORARY SOCIETY, *Pašpieredzes būtība un tās veidošanās studiju procesā/ The Essence of Personal Experience and its Development during Studies* 2014. gada 10. aprīlī.

1. Skolas kora dirigenta pašpiederdes veidošanās teorētiskie pamati studiju procesā

Problēmas teorētiskās izpētes procesā tiek analizēta pašpiederdes jēdziena būtība un tā lietošana pedagoģiskajā procesā. Līdz šim trūkst vienotas pašpiederdes teorijas, kas būtu vispārēji saistošs pamats uz pieredzi orientētā mācīšanās procesā. Šajā ziņā nav vienotības pieredzes un pašpiederdes jēdziena lietošanā.

1.1. Pašpiederdes būtība

Lielākais skolotājs ir dzīve. Tai piemīt daudzi mācīšanās avoti, bet viens no visspēcīgākajiem ir cilvēces uzkrātā pieredze. Cilvēka pieredze veidojusies daudzu gadsimtu garumā. Tā tikusi pārmantota no paaudzes paaudzē, tikusi uzkrāta un aprakstīta. Laika gaitā pedagoģiskā darbība tiek virzīta līdz ar cilvēces audzināšanu un sabiedrības attīstību.

Frānsiss Bēkons (*Francis Bacon*) raksta, ka pedagoģija ir mācība par zināšanu nodošanu no vienas paaudzes nākamajai (Бэкон, 1977). Zināšanu nodošana un pieredzes pārmantošana no sava *skolotāja* ir sociāla parādība, bet zināšanu lietošana ir personīgi nozīmīga vērtība, kas kļūst par paša pārdzīvotu, pieredzētu, personīgi lietotu pieredzi jeb pašpiederzi. Pašpiederzei ir būtiska loma cilvēka profesionalitātes attīstībā.

Pieredzes jēdziens ir plaši sastopams pedagoģijas diskursos. Primārā pieredze veidojas bērna attīstības prenatālajā periodā, vēlāk tā pārmantojas savas tautas kultūrā, tās tradīcijās. Latviešu dzīves pieredzi izzinot un skaidrojot, dzīvē iegūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums veido nacionālo pedagoģisko darbības pamatu. Joprojām paaudžu zināšanu un prasmju pārmantojamība sniedz jaunu sociālo pieredzi. Pieredzes veidošanās ir būtisks faktors arī studentiem kā studiju procesa sastāvdaļa profesionalitātes apguvē. Tā ir komplicēta darbības struktūra, ko raksturo objektīvo un subjektīvo komponentu mijiedarbība un attīstība.

Jūlijs Aleksandrs Students 20. gadsimta sākumā analizē pieredzes jēdzienu kā būtisku cilvēka pašpiederdes sastāvdaļu, definējot inteliģences (*intelligence*) jēdzienu – *galvenais ne tikai ir domāšana un saprašana, bet inteliģence ir spēja no jauna, piemērot reiz iegūtu pieredzi*. Piemērot primāro pieredzi nozīmē agrākos vērojumus

un visu, ko cilvēks agrāk ir iemācījies, prast radoši lietot jaunā situācijā, analizējot piedzīvoto, lai, pieredzot atkārtoti, cilvēks spēj piemēroties jaunai situācijai (Students, 1998, 227).

Otto Frīdrihs Bolnovs (*Otto Friedrich Bollnow*) ir secinājis, ka *visa jauno laiku zinātne jāsaprot kā pieredzes zinātne, tātad zinātne balstās uz pieredzes jēdzienu* (Bollnow, 1974, 19). Tas nozīmē, ka ne tikai praksē, bet arī zinātnē īpaši svarīgi ir pētījumi par pieredzes būtību un tās veidošanās procesu.

Analizējot pieredzes jēdzienu **filozofiski pedagoģiskā** rakursā, viens no pirmajiem terminoloģiskajiem skaidrojumiem ir rodams domātāja, filozofa Aristoteļa rakstos. Tur pieredze nozīmē jebkāda jautājuma teicamu pazīšanu, meistarību un zināšanas (Aristotelis, 2008). Pedagoģiskajā un filozofiskajā teorijā pieredzes pamatjēdziens ir pieredze visplašākajā nozīmē, kas ietver visus cilvēka dzīves un darbības faktorus. Visas darbības pamatā ir mācību process, tas ir pašatklāsmes process. Pieredzes būtība tiek skaidrota aktīvā un pasīvā vienībā. Aktīvā darbība nozīmē darbību, eksperimentu – cilvēks iegūst pieredzi. Pasīvā puse ir pārciešana jeb kritiska analīze. Abas šīs pieredzes ir nepieciešamas (Dewey, 2000, 186). Pjērs Burdjē (*Pierre Bourdieu*) pašpieredzi nosaucis par sevi reflektējošo pieredzi. Taču šis zināšanu ieguves veids nevar pastāvēt ārpus tā aprakstīšanas, kas tieši raksturo pašu *piedzīvoto* sociālās pasaules pieredzi. Praktiskā pieredze, kas ir balstīta uz fenomenoloģiju – mācību par apziņā tvertajām parādībām, izslēdz jebkuru izjautāšanu par šī izziņas veida iespējamības sociālajiem nosacījumiem, precīzāk, par praktisko sociālo nozīmi, lai varētu saprast sākotnējo izpratni par sociālajām attiecībām, ko pieļauj atgriešanās pie primārās pieredzes reflektīvas atkārtotības (Burdjē, 2004, 39). Objektīvisms vismaz objektīvi liek parādīties aizmirstajam jautājumam par īpašiem nosacījumiem, kas dara iespējamu sociālās pasaules primāro pieredzi. Pirmā pieredze vienlaikus ir objektivizācijas operāciju nosacījums un produkts (Burdjē, 2004, 40).

Martins Gīze (*Martin Giese*) raksturo trīspusēju pieredzes sistematizāciju: no *subjekta puses* (jānosaka, ka subjektam pašam ir jāiegūst personīgā pieredze un ka teorētiska, tīri verbāla pieredzes nodošana nav iespējama; tikai pašanalīzes rezultātā subjekts spēj apjaust pašpieredzes nozīmi), no *objekta puses* (mācīšanās notiek pašpieredzes rezultātā un tam, kas ir jāpieredz obligāti, jāatrodas subjekta redzes apvārsnī, jo pretējā gadījumā nenotiek nedz mācīšanās, nedz iepazīšana; pilnīgs pieredzes trūkums kavē pieredzes gūšanu). Ja subjekts ir guvis kādu pašpieredzi, tā strukturāli atšķiras ar runāšanas un domāšanas operācijām, ir atbrīvota no sava sākotnējā stāvokļa. Pašpieredzes rezultāts veidojas apziņā un pilda rīcību pavadošo

funkciju nākotnē (Giese, 2010, 69-89). Svarīgs ir arī pats pieredzējums un pārdzīvojums – apriori dotā iespēja pārdzīvot neatkarīgi no tā, kas ir pārdzīvots. Tādējādi veidojas subjekta pieredze, kur pārdzīvotais saturs tiek *objektivēts*, un uztveres norisē objekts tiek veidots no pārdzīvotā satura materiāla (Huserls, 2002, 165).

Pašpieredze ir katra cilvēka kompetences pamats. Tā veidojas un attīstās dažādās dzīvesdarbības formās. Ausma Špona pašpieredzi definē kā dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām (Špona, 2006, 161). Mācīšanās ir cilvēka dzīvesdarbības forma.

Mērķtiecīgi virzītu **mācību procesa teorētisko** pamatu rodam humānpedagoģijā, balstoties uz Pestalocija pedagoģiskajām idejām un teorijām, kuras akcentē individualizētu pieeju cilvēkam, tā attīstību kā cilvēcisko vērtību audzināšanu, pašapziņas, pašvērtības, pašrefleksijas un apkārtējās pasaules un citu cilvēku izpratnes veicināšanu, gūstot jaunu personīgo pieredzi. *Humāni virzīta pedagoģijas zinātne ir orientēta uz cilvēku kā augstāko vērtību, tā dabiskās un sociālās attīstības pilnveidošanās procesiem, brīvas pašattīstības iespējām un priekšnoteikumiem* (Špona, 2001, 163).

Pieredzes apguves process ir interpretējams kā paša cilvēka darbība. Pieredzes rašanās ir indivīda aktīva konfrontācija ar pasauli un saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos. Pašpieredze mācīšanās procesā veidojas aktīvas intelektuālās un emocionālās darbības mijiedarbībā (Brigmane, 2013, 17).

Mērķtiecīgi virzītā mācību procesā ir nepieciešama līdztiesīga dialogiska sadarbība *docētājs ↔ students ↔ students* gan pieredzēto mācību sasniegumu izvērtēšanai, gan tālāko mācību mērķu izvirzīšanai. Pedagoģiskajā literatūrā mērķtiecīgi virzīts mācību process tiek analizēts mācību teoriju kontekstā un to darbībā pedagoģiskajā realitātē.

Malkolms Noulzs (*Malcolm Knowles*) analizē mērķtiecīgi virzītu mācību procesu un uzskata, ka cilvēka mērķtiecīgi virzīts mācību process tiek asociēts ar tādām personības iezīmēm kā pašapziņa, sasniegumu motivācija, mērķtiecīgums, gribas īpašību spēks, pašrefleksijas un pašvērtējuma prasmes, mācību darba vispārīgās prasmes un pieredze (Knowles, 1970). M. Gīze mācīšanās procesu definē kā *uz pieredzi balstītu pedagoģisku procesu*. Didaktiskajā perspektīvā pašpieredzes attīstībai pedagoģiskajā diskursā tiek izdalīti vairāki nosacījumi: uz pieredzi balstītas mācīšanās nozīmē, ka indivīda procesuālā darbība ir jāvirza situācijās, kurās viņš personīgi var veidot formas. Tai raksturīga ir atklāta uzdevuma došana ar skaidru

rīcības mērķi, lai orientētu studentu radošo potenciālu un aktivizētu noteiktas mācību formas. Mācīšanās nozīmē orientēšanos uz noteiktu mērķi, veicinot refleksiju, galveno uzmanību vēršot uz iepriekš apzināto, tas ir, ancipāciju, rīcības prognozētu rezultātu apzināšanu (Giese, 2010).

Voldemārs Zelmenis analizē pieredzes transformāciju: *attīstoties cilvēka apziņai, līdztekus pilnveidojas pieredze, transformējot to, veidojas jaunas mācību metodes un pedagogijas teorijas. Ceļš no empīriskas līdz teorijai ir cieši saistīts ar cilvēka prāta attīstību, lietu un parādību apjēgšanu un likumsakarību atklāšanu* (Zelmenis, 2000, 74).

Analizējot pašpieredzes jēdzienu (*selbsterfahrung*), Haincs – Elmārs Tenorts un Rūdolfs Tipelts (*Heinz – Elmar Tenorth, Rudolf Tippelt*) to raksturo – *uztverot atpazīst un veido priekšstatu par individuālās attīstības iespējām, tās atrodas kognitīvā, emocionālā, sociālā līmenī un notiek kā process mūža garumā* (Tenorth, Tippelt, 2007, 649).

Analizējot autoru atziņas var secināt, ka

- mācīšanās ir neatņemama pašpieredzes veidošanās sastāvdaļa;
- pašpieredzes iegūšanai notiek trīspusējs pieredzēšanas process: a) subjektīvā pieredzēšana; b) pieredzēšana no otra subjekta puses. Tam, kam ir jāpieriedz, jāatrodas abu subjektu iepriekšējo pieredžu jomā; c) pašpieredze ir pieredzē balstīts mācīšanās process, kas ir vērsts uz pašvirzītu mācīšanos. Tas ir process mūža garumā, kurš atrodas kognitīvā, emocionālā un sociālā mijšakarībā;
- pašpieredzes rezultātā radošā mācību procesā tiek izmainīts iepriekšējās pieredzes rezultāts. Veidojas humāna personība, kas ir orientēta uz cilvēku kā augstāko vērtību, tā dabiskās un sociālās attīstības pilnveidošanās procesiem, brīvas pašattīstības iespējām un priekšnoteikumiem.

Pašpieredze veidojas tikai personīgi piedzīvotās un pārdzīvotās, pašreflektējošās darbības rezultātā, kurās zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot kļūst par personīgi nozīmīgu vērtību.

1. 2. Skolas kora diriģenta profesionalitātes veidošanās

1.2.1. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības raksturojums

Latvijas Valsts izglītības *Skolotāja profesijas standartā* ir noteiktas zināšanas, prasmes un attieksmes, kuras nepieciešams apgūt studiju procesā *Skolas kora diriģents* turpmākajai profesionālajai darbībai vispārizglītojošajā skolā. Skolotāja profesijas standarts paredz noteiktu kompetenču saturu skolotāja profesionālai sagatavotībai un darbībai.

Pētot profesionalitātes jēdzienu kā komplicētu psihiskās darbības procesu, Jevgēnijs Kļimovs (*Климов*) to raksturo kā sarežģītu sistēmu, kurā darbojas ne tikai pašreflektīva atgriezeniskā saite, bet arī sarežģīta un daudzveidīga strukturālās domāšanas sistēma. Tās pamatā īpaši svarīgas ir garīgās funkcijas. Šīs iekšējās funkcijas prognozē nākotnes rīcību par tās veidiem, līdzekļiem un iespējām, lai sasniegtu vēlamu rezultātu. Pēc J. Kļimova svarīgi profesionalitātes komponenti ir emocionalitāte, drošības apziņa, ticība nākotnei un apmierinātība ar dzīvi (Климов, 1996, 386-387).

Analizējot profesionalitātes jēdzienu, Tatjana Rogačeva (*Рогачева*) saista to ar vides faktoru noteicošo lomu sabiedrības dzīvē un attīstībā, tostarp nacionālajām un mentālajām vajadzībām. Ar šo pozīciju viņa skaidro identitātes izjūtu. Vajadzības, motīvi, intereses, griba, mērķis vienībā ar profesijai atbilstīgu mentālo plānu un sociālo situāciju sekmē personas sev nepieciešamās profesijas izvēli. Tas ir profesionālās pašnoteikšanās posms socializācijas periodā, kurā persona pieņem lēmumu veikt pastāvīgu profesionālo darbību, pamatojoties uz izpratni, kas attiecas uz *Es gribu, Man vajag, Man ir nepieciešams* (Рогачева, 1991, 270), tātad personīgo identitāti. Profesijas izvēle lielā mērā nosaka personības *Es* identitāti. Jaunieši, kuri savas darba gaitas uzsākuši jau agrā jaunībā, izvēlētajā dzīves koncepcijā agri piešķir nozīmi profesijai, apmierinātībai ar savu izvēli. Tajā jauniešiem rodas atzinība un spēja izteikt sevi kā personību (Gudjons, 1998, 151). Viens no svarīgākajiem aspektiem, iegūstot profesiju, ir personīgie ideāli, vērtības un normas (*Es* ideāls kā priekšstats par to, kāds vēlos kļūt), kas balstās uz sabiedrībā valdošajām nostādnēm, interesēm un vērtībām (Lenzen, 1989, 802).

Internacionalizācija ir 21. gadsimtu raksturojoša paradigma Eiropas informācijas telpā. Profesionalitātes jēdzienu skatīt internacionalizācijas kontekstā – tas nozīmē elastīgi veidot un organizēt jaunu, pašattīstošu personīgās pilnveides pašmācīšanās procesu plašākā mērogā. Profesionālā pilnveide starptautiskajā sadarbībā internacionalizācijas kontekstā ietver plašu sadarbības loku, citu pieredzes apgūšanu, tās analīzi un labāko piemēru sintēzi personīgi nozīmīgā profesionālajā darbībā, kā arī pašpieredzes gūšanu starptautiskos, pedagoģiskajos un mākslinieciskos projektos.

Pēc T.Rogačevas, J.Kļimova, H.Gudjona un D.Lencena teorētiskajām atziņām, akcentējot būtiskāko profesionalitātes attīstības procesā, ir nostiprināt profesionālo pašapziņu, kas pamatā veido profesionālo identitāti. Profesionālo apziņu raksturo:

- pašapziņa par profesionālo piederību nozarei, zināšanas, viedoklis un pašvērtējums par atbilstību profesionālajiem standartiem;
- jaunas pašpieredzes un pašanalīzes rezultāta apkopošana apziņā;
- nākotnes perspektīves un stratēģijas plānošana profesionālajai darbībai (Климов, 1996, 73-74).

Dažādu komponentu mijiedarbībā Anastasija Markova (*Маркова*) profesionālismu raksturo ar dažādu kompetenču struktūru.

1. Profesionālis ir speciāla vai kompetenta darbība augstā profesionālā līmenī, spēja zināšanas reproducēt īpašā veidā, piemērojot praksē, ko dēvē par darbības profesionālo kompetenci.

2. Sociālā profesionalitāte ir kompetence, kas cieši saistīta profesionālajā darbībā un sadarbībā ar savas nozares speciālistiem.

3. Profesionalitāte nozīmē spēju kompetenti veidot savu karjeru, pašizglītoties un pašattīstīties: pieņemt patstāvīgus lēmumus, risināt problēmsituācijas, tā ir personības profesionālā kompetence.

4. Individuālo profesionālo kompetenci raksturo pašrefleksija visa mūža garumā - nepārtraukti veicina profesionālo izaugsmi, ir motivēts profesionālajai darbībai. Viens no svarīgākajiem komponentiem, individuālās profesionālās kompetences uzdevumiem ir pastāvīgi apgūt jaunas zināšanas un prasmes, lietot tās praksē, analizēt, aktualizēt, radīt jaunas, inovatīvas idejas un nodot pieredzi nākamajai paaudzei (Маркова, 1996).

Professionalitātes un kompetences jēdziens pedagoģijā tiek raksturots neviennozīmīgi. Kompetences būtība tiek skaidrota kā personības integratīvā veseluma aspekts, tajā ietverot daudzveidīgu saturu, kā arī psiholoģisko un

pedagoģisko jēgu. Jēdzienu „kompetence” Tatjana Koķe skaidro kā spēju, pamatojoties uz zināšanām, izvēlēties situācijai vai darbībai atbilstīgus pedagoģiskos līdzekļus adekvāti rīkoties (Koķe, 2003).

Pedagoģiskā kompetence ir zināšanu, prasmju, attieksmju lietošana profesionālajā darbībā. Tā veidojas uz personības spēju pamata. Pedagoģisko spēju komponenti ir erudīcija, augsta saskarsmes un sadarbības prasme, prasme mērķtiecīgi organizēt savu un citu darbību, kā arī augsta emocionālās inteliģences pakāpe (Šteinberga, 2013, 67). Šīs prasmes izpaužas profesionālās kompetencēs. A. Špona, I. Čamane definē, ka kompetence ir nepieciešamās zināšanas profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā (Špona, 2006, Špona, Čamane, 2009, 69).

Pedagoga gnozeoloģiskās, komunikatīvās, konstruktīvās, organizatoriskās un pašpiederības darbības kompetences raksturo profesionālai darbībai atbilstīgus komponentus (sk.1.att.).



1. attēls. Pedagoga profesionālās darbības kompetences komponenti

Skolotāja profesionālās darbības pamatkomponents ir gnozeoloģiskais komponents, to sekmē izziņas darbības vadība. Zinātniskās izziņas komponenta pamatā ir

- 1) svešvalodu zināšanas;
- 2) prasme pārvaldīt informācijas komunikācijas un tehnoloģijas (IKT). Kā minēts Eiropas Komisijas (European Commission, 2013) izglītības dokumentā, IKT

izmantošana izglītībā Latvijā un Eiropā ir svarīgs mācību procesa elements, kas nodrošina mācību satura sekmīgāku apgušanu;

3) pētnieciskās darbības prasmes, ko raksturo reproduktīvo zināšanu apguve (izziņas vajadzība, atcerēšanās, pieredze) un produktīvās zināšanas (izziņas vajadzība, atcerēšanās, radošā pašpieredze) (Špona, 2006, 192 -193).

Komunikatīvais komponents ir emocionālā inteliģence saskarsmē, prast skolēnu vērtēt tā, lai mūzikas apguves vērtējums tuvinātos pašvērtējumam, prast ātri orientēties muzikālās situācijās, būt elastīgam, ar pedagoģiskā takta sajūtu.

Konstruktīvais komponents ir prasme palīdzēt apgūt jaunu pieredzi mācīšanās procesā, nepārtraukta jaunu metožu apguve un pielietošana, prasme vadīt dziedātāja attīstību, reflektīvās pedagoģiskās darbības pielietošana, prasme konstruēt savu pieredzi sadarbībā ar dziedātājiem saskaņā ar konstruktīvisma shēmu: rekonstruēšana, dekonstruēšana, jaunkonstruēšana.

Organizatoriskais komponents ir prasme izvirzīt mērķi un palīdzēt sasniegt to kopējā pozitīvā sadarbībā, prasme plānot pedagoģisko darbību, prast izmantot skolotāja kā līdera īpašības profesionālajā darbībā (Šteinberga, 2013, 68).

Lūcija Rutka izdala pedagoģiski psiholoģisko komponentu, kas raksturo pedagoga darbību kā sociāli psiholoģisku fenomenu, kas sekmē personības mērķu sasniegšanu un socializācijas procesu multikulturālā vidē (Rutka, 2012). Psiholoģiskais komponents ir psiholoģiskās zināšanas, psiholoģiskā domāšana, profesionāli nozīmīgas personības īpašības, pašanalīzes prasmes, empātija, lēmuma pieņemšanas prasmes, psiholoģiskā atbalsta sniegšanas prasmes, emocionālā pašregulācija, stresa vadīšanas prasmes.

Saskaņā ar K. Aregera (*Aregger*) viedokli no priekšmetiski saturiskā viedokļa profesijas sagatavošanā būtiskas ir:

- sociālā profesionālā kompetence – profesionālās atbildības veicinātāja, kas nodrošina kolektīva organizāciju (Aregger, 1997, 14);
- personīgā profesionālā kompetence - speciālās zināšanas kā prasmes lietot zināšanas ir personīgās kompetences lietošana izvirzītā mērķa īstenošanā (Rychen, Sagalnik, 2001).

Inārs Beļickis atzīmē, ka skolotāja profesionālās kompetences pamats ir spējas kā dotumi (talants, speciālās muzikālās spējas). Profesionālā kompetence ir potenciāls, kas nodrošina meistarību realizēt izvirzīto uzdevumu atbilstīgi savai kompetencei (Beļickis, 1998, 54).

Profesionālā kompetence, pēc D. Laužacka domām, ir efektīvas darbības demonstrēšana, spēja veikt uzdevumus reālā vai imitētā darba situācijā. Kompetences pamats ir kvalifikācija. Kvalifikācija ir attiecīgo zināšanu, prasmju, attieksmju kopums, ko cilvēks iegūstot var kvalitatīvi (kompetenti) realizēt (Laužackis, 1999, 76). Kvalifikācijas iegūšanai ir nepieciešams inovatīvs un radošs dialogisks studiju process, pašpieredzes iegūšanai skolas kora diriģenta profesionālai, kompetentai darbībai darbam skolā ar skolas kori.

Skolas kora diriģenta profesionālās darbības realizācijai vispārizglītojošajā skolā *Skolotāja profesijas standarts* paredz nozīmīgu profesionālo kompetenču nepieciešamību kā nosacījumu skolas kora diriģenta profesionālai sagatavotībai un darbībai.

Skolas kora diriģenta profesionalitāti vispārizglītojošajā skolā raksturo *Skolotāja profesijas standartā* noteikti darbības komponenti. Skolotāja gatavība pedagoģiskajai darbībai ir pārzināt noteikta (vispārizglītojošajā skolā tās ir 1. – 4. kl., 5. – 9. kl., 10. – 12. kl. kora grupas) vecuma dziedātāju attīstības un mācīšanās specifiku, mērķtiecīgi sasniedzot izvirzītos uzdevumus. Saskaņā ar izglītības programmu svarīgi ir pārzināt mācību priekšmetam *Skolas koris* atbilstīgu dziedātāju izglītošanas saturu, svarīgi būt inovatīvam un atvērtam jauna mācību satura mācību priekšmetā *Skolas koris* metodikas apguvei un realizācijai praksē. Organizēt kora kolektīvu un atbalstošu izglītojošo vidi dziedātājiem, ievērojot viņu tiesības un pienākumus, rūpējoties par dziedātāju drošību un veselību (*Венгерс*, 2009).

Skolas kora diriģenta profesionālā darbība skolā nozīmē:

- zināšanu lietošanu radošās, aktīvās mācību metodēs, veidojot mācību nodarbībās pozitīvu, atbalstošu vidi, ievērojot profesionālo ētiku un higiēnu;
- nodrošināt skolēna personības kā intelektuāli, emocionāli un sociāli līdzsvarotas un atbildīgas Latvijas valsts pilsoņa izaugsmi;
- sekmēt dziedātāja personības ētisko īpašību attīstību, veicināt līdzdalību un sadarbību muzicēšanas procesā;
- ievērot toleranci pedagoģiskā procesa diferenciācijā un individualizācijā atbilstīgi dziedātāja spējām un vajadzībām. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības viens no galvenajiem komponentiem ir spēja organizēt kolektīvu.

Mana pieredze liecina, ka tas nozīmē organizēt sadarbību ar vecākiem, skolotājiem, citiem speciālistiem un sabiedrību, izvērtēt dziedātāju sasniegumus, sekmēt pozitīva pašvērtējuma veidošanos. Skolas kora diriģenta uzdevums ir nepārtraukti izvērtēt un pilnveidot savu profesionālo darbību (Skolotāja profesijas standarts, IZM, 2003).

Pēc Šponas, Čamanes 2009, Šteinbergas, 2013, Rutkas, 2012, Maslo, 2001; Rychen, Sagalnik, 2001; Aregera, 1997 u. c. autoru teorētiskajām atziņām var secināt, ka kompetence ir pamatkomponents profesionalitātei. Promocijas darbā profesionalitātes jēdziens tiek saprasts kā skolas kora diriģenta profesionālās darbības augstākais līmenis, kas ietver sevī atbilstīgas kompetences. Profesionalitāte ir plašāks jēdziens par kompetenci. Kompetence ir didaktiska gatavība profesionālai darbībai. Kompetence pedagoģijā veidojas visa mūža garumā mācīšanās rezultātā, gan neformālajā, gan formālajā izglītībā. Profesionalitāte pedagoģijā ir psiholoģiskā un praktiskā gatavība darbībai, zināšanas un prasmes veikt pedagoģisko darbību atbilstīgi mūsdienu skolēnu, vecāku un sabiedrības vajadzībām. Profesionālo kompetenci raksturo darbība. Tā ir

- saistīta ar darbības subjektu;
- aplūkojama no cilvēka veseluma pieejas;
- saistāma ar subjekta spēju organizēt pašam sevi;
- kompetence, kuru iegūst mācoties un realizējot to praksē.

Skolas kora diriģenta profesionālo darbību raksturo process un rezultāts: zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot, kuras pilnveidojas pašrefleksijas rezultātā (sk. 2. att.).

Pēc Intas Tiļļas domām, profesionālās darbības kompetence ir gan procesuāla (spēju un iespēju potenciāls darbībā), gan rezultatīva (darbības kvalitāte un pieredze). Kompetences priekšmetiski saturisko būtību veido divu komponentu mijiedarbība. Pirmajā komponentā ietilpst individuālajā pieredzē pamatotas kognitīvās, emocionālās, fiziskās spējas, kas ir cilvēka individuālais potenciāls. Otrais, pašpieredze, kuru veido personīgi nozīmīgas zināšanas (Tiļļa, 2005).

Analizējot autoru teorētiskās atziņas, var secināt, ka

- 1) vajadzība, motīvi, intereses, griba un mērķis rosina profesijas izvēli,
- 2) profesijas izvēle nosaka noteiktu profesijai nepieciešamo zināšanu, prasmju un attieksmju apguvi kompetentai profesionālai darbībai,
- 3) profesionālās kompetences pamatā ir profesionālā apziņa, ko raksturo pašapziņa, piederība nozarei, zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot, komunikācija, prasme sadarboties, socializācija un objektīvs pašvērtējums,

- 4) skolas kora diriģenta profesionālās darbības kompetenci veido gnozeoloģiskais, komunikatīvais, konstruktīvais, organizatoriskais un pedagoģiski psiholoģiskais komponents.

Tāpat skolas kora diriģenta profesionalitāti var definēt kā integratīvu profesionālo komponentu veselumu: mērķi, motivāciju un saturiski procesuālās darbības sistēmu, kas nepārtraukti attīstās un kvalitatīvi izpaužas pedagoģiskajā un mākslinieciskajā pašrealizācijas procesā.

Balstoties uz Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studiju virziena *Izglītība, pedagoģija un sports*, profesionālās bakalaura studiju programmas *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs* (kods 42141) programmas īstenošanas mērķi – nodrošināt valsts kultūras un sociālajām vajadzībām augstākā līmeņa vispārējās izglītības mūzikas skolotāju sagatavošanu (skolas kora diriģents, pirmsskolas muzikālais audzinātājs, mūzikas skolotājs), kuri ir apguvuši pedagoģijas un mūzikas zinātņu teorētiskajos pamatos sakņotas, skolotāja profesijas standartam atbilstīgas, praktiski lietojamas profesionālās zināšanas, ir spējīgi konkurēt profesionālajā vidē Latvijā un ārvalstīs, motivēti profesionālai attīstībai un tālākizglītībai vienotajā Eiropas izglītības filozofijā. Pildot savu pamatuzdevumu, studenti balstās uz humanitātes, demokrātiskuma, zinātniskuma, profesionalitātes, individualizācijas, radošas darbības principiem, ievēro Latvijas tautas intereses, iekļaujoties starptautiskajā kultūras apritē, saglabā un attīstīta nacionālās mūzikas kultūras mantojumu (JVLMA, bakalaura studiju programma *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs*, 2014). Studiju process nozīmē docētāja un studenta sadarbību, kurā tiek sasniegti noteikti mērķi. Studenta mērķis - mācoties mērķtiecīgi apgūt profesijai atbilstīgas zināšanas un attīstīt spējas kā prasmes lietot zināšanas darbības procesā. Svarīgi studiju procesā integrēt visus nepieciešamos komponentus skolas kora diriģenta profesionalitātes pilnveidē.

Mākslinieciskais process vienmēr ir izzinošs un starpdisciplinārs. Individu uz mākslas izpratni ved vienīgi nepārtraukts attīstības ceļš no pirmtipa uz tā neskaitāmiem dažādojumiem. Svarīgākais, pēc Jūlija Rozīša domām, ir patiesa izglītība no iekšienes (Rozītis, 1929, 15).

Lai noteiktu skolas kora diriģenta profesionalitātes komponentus, ir nepieciešams, analizējot skolas kora diriģenta darbību, noskaidrot:

- kādas ir nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes skolas kora diriģenta pedagoģiskajā procesā vispārizglītošajā skolā;
- kādu veidot studiju kursa saturu profesionālajai pilnveidei, lai skolas kora diriģents sekmīgi strādātu ar skolēniem (sk. 2.att.).



2.attēls. Skolas kora diriģenta profesionalitātes apguves komponenti studiju procesā

Mūzikas skolotāju katedras stratēģiskajā attīstības plānā, balstoties uz Eiropas Komisijas līdz 2020. gadam izglītības stratēģijas *Gudra izaugsme* (European Commission 2013) dokumentu, nodrošināt kvalitatīvu, efektīvu studiju programmu, integrējot jaunos skolas kora diriģentus darba gaitās vispārizglītošajās skolās pēc augstskolas absolvēšanas, ir nepieciešams izvērtēt:

1. nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes pedagoģiskajā darbībā skolas korī, kas teorētiski izstrādātas un praksē pārbaudītas.

Latvijas Vispārējās izglītības likuma 19. pants nosaka, *ka pedagogs skolas kora diriģents izstrādā mācību programmu atbilstoši vispārējās izglītības mācību priekšmeta standartam un vispārējās izglītības programmai, kurā ietverta mācību priekšmeta **skolas koris** mācību programma* (Izglītības likums, 2013). Veidojot skolas kora programmu vispārizglītojošā skolā mācību priekšmetā *Koris*, tika analizēti Latvijas Valsts Vispārējās izglītības standarti mūzikā no 1. līdz 12. klasei, pieredzējušu autoru teorētiskās atziņas un padomi praksei par pedagoģisko darbību vokālajā mākslā un darbā ar skolas kori: Aldersons (Alderson), 1979; Kļaviņa, 1982;

Zvirgzdiņa, 1986; Dmitrijevs (Дмитриев), 2000; Nelsons un Bleids (Nelson & Blades), 2002; Vengruss (Венгрус), 2009, kā arī par skolēnu izziņas, personības fizisko un fizioloģisko attīstību.

Vispārizglītojošajā skolā interešu izglītības programmas *Koris* īstenošanas mērķis ir veicināt skolēna pilnveidošanos par radošu, brīvu un emocionālu personību. Mācību priekšmetā *Koris* ir ietverti visi nepieciešamie skolas kora pedagoģiskās darbības komponenti. Tā ir integrēta izglītības programma, kurā skolas kora diriģents ir lietpratīgs, ar plašām zināšanām apveltīta persona, kuram ir izpratne par darbības procesiem dažādos skolēnu vecuma posmos un metožu daudzveidīgu lietošanu.

Pedagoģiskais process korī sākas ar vokālo iemaņu apguvi un attīstību, muzikālās dzirdes, muzikālās atmiņas, ritma izjūtas attīstību, kopējās kora kolektīvās muzicēšanas apguvi, paplašinot redzesloku Latvijas un pasaules kultūras mūzikas, vēstures un kultūrvides mantojuma apgūšanā (Graubiņš, 1931; Gailīte, 2005).

Gan skolēni, gan skolas kora diriģents mijiedarbībā iegūst radošās darbības pašpieredzi, izkopj sadarbības prasmes un sajūtas kolektīvās muzicēšanas procesā. Veidojas priekšnoteikumi tam, lai ikviens audzēknis spētu iesaistīties mūzizglītībā, piedaloties mākslinieciskajā un profesionālajā darbībā (Mediņš, 1958).

Lai nodrošinātu mācību procesa rezultātu, skolotājam vēlams būt profesionāli gatavam pedagoģisko funkciju veikšanai. Skolas kora galvenie uzdevumi ir atraisīt muzikalitāti, uzkrāt muzikālo pieredzi, veidot dziedāšanas iemaņas (stāju, elpu, skaņveidi, dikciju, artikulāciju, atraisīt iztēli un fantāziju, attīstīt mūzikas uztveri, veicināt radošo pašizpaušmi (Guglhör, 2006, 23).

Dziedāšanas procesā būtiski ir attīstīt ne tikai dziedāšanas spējas, bet izkopt metroritmu, attīstīt melodisko un harmonisko dzirdi un arī muzikālo domāšanu – veicināt apgūt nošu lasīšanas prasmes, kā arī iepazīstināt ar mūzikas izteiksmes līdzekļiem, muzikālo formu, veidot priekšstatus par mūzikas žanriem un stiliem (Alderson, 1979; Дмитриев, 2000).

Gatavība mācību procesam ir meistarība, kas izpaužas diagnostiskajās, komunikatīvajās, konstruktīvajās un organizatoriskajās prasmēs (Čehlova, 1995). Nosauktās prasmes ir būtiskas skolas kora diriģenta profesionālajā darbībā. Koris ir diriģenta instruments (Kļaviņa, 1982).

Diagnostiskā prasme nozīmē dziedātāja balss fizioloģiskās un cilvēka psiholoģiskās attīstības nosacījumu ievērošanu pedagoģiskajā procesā, savukārt komunikatīvā prasme nozīmē psiholoģisku un pedagoģisku sadarbību ar dziedātāju. Konstruktīvi praktiskā darbība ir darba procesa plānošana, kā konstruktīvi realizēt

mācību procesu. Mācību stunda *Koris* vispārizglītošajā skolā notiek vai nu agri no rīta, vai pēc stundām. Organizatoriskā prasme skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā izpaužas kā prasme organizēt kora kolektīva mēģinājumus, koncertus, konkursus, festivālus un citus kultūras pasākumus.

2. skolas kora diriģenta profesijas apguvi augstskolā. Lai skolas kora diriģents sekmīgi apgūtu profesiju, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā tika izveidots studiju kurss *Skolas kora darba metodika* (<http://www.jvlma.lv/latvian/page/1361.html>).

Veidojot studiju kursu *Skolas kora darba metodika*, tika analizēta:

a) Latvijas mūzikas pedagoģijas vēsturiskā attīstība (1.1. nodaļā, liecības par skolas kora pedagoģisko procesu un darbību (1.3. nodaļā),

b) speciālā teorētiskā literatūra, kas sekmētu studentiem satura vispusīgu apguvi darbam ar skolas kori (sk. 2. tab.),

c) pieredze dažādu studiju kursu struktūrā. Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* veidošanas pamatā tika analizēti V. Kerisa, D. Kemisa (Carr, Kemiss, 1986) D. Preta (Prets, 2000), L. Stenhausā (Stenhouse, 1975) piedāvātie studiju kursa veidošanas pamatprincipi, ievērojot

- 1) studiju kursa tematu saskaņotību un līdzsvarotību, kuru galvenais kritērijs ir studējošā *holistiskā* attīstība, fiziskās, garīgās un sociālās attīstības vienotība;
- 2) rezultātu un mērķu atbilstību studiju saturam: satura atlases princips, studiju satura apguves mācību stratēģijas plānošana, metodoloģijas izvēle;
- 3) studiju kursa satura funkcionēšanas nepārtrauktības, secīguma, pēctecīguma principu studiju satura īstenošanā;
- 4) studiju satura attīstības procesa apguves plānošanu. Pēc secīguma un pēctecīguma principa katrs nākamais posms piedāvā kvalitatīvu pieredzes pilnveidošanos un jaunu pašpiederības iegūšanu;
- 5) individuālo pilnveidošanos – nozīmīgu personības individualizācijā, personības izaugsmē, izpratni par cēloņu un sekām likumsakarībām pedagoģiskajā procesā, diferencēta satura efektivitātes principu;
- 6) radošu studiju teorētisko zināšanu lietošanu, iegūstot pašpiederību.

2. tabula. Studiju kursa *Skolas kora darba metodika satura izveidei analizētā literatūra*

Analizētā specialā pedagoģiskā literatūra un studiju programmu nosaukumi	Originālais programmas nosaukums	Izmantotās literatūras raksturojums
<i>Bērnu kora darba metodika, mācīšanās, audzināšana un pašaudzināšana</i>	Методика детского хорового воспитания и образования, Школьная, 1985	Rekomendācijas programmas īstenošanā un ieteicamais satura tematiskais plānojums programmas apguvei.
<i>Mūzikas mācīšanās teorija praksē vispārizglītojošās skolas korī</i>	Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе, Абдуллин, 1983	Teorētiskās atziņas un metodiskie ieteikumi kā sasniegt profesionālu gatavību nākotnes mūzikas skolotājiem, organizējot mūzikas nodarbības.
<i>Dziedāšanas didaktiskie principi un izmaiņas vidusskolas kora dziedātājiem</i>	Vocal Transformation For Secondary School Choirs, Bass, 2013	Teorētisks pamatojums par balss mutācijas izmaiņām jauniešiem un vokālās skaņveides paņēmieniem, praktiski vingrinājumi balss izkopšanai un diapazona attīstīšanai un harmoniskās dzirdes attīstīšanas metodiskie pamati.
<i>Mācību metodes skolu koru attīstībā</i>	Strategies for Teaching Junior High & Middle School Male Singers, Barham, 2000	Teorētiski pamatotas dziedātāja balss diapazona attīstības fizioloģiskās izmaiņas, dziedātāju balss tipa diagnostikas metodes un praktiski vingrinājumi darbībai.
<i>Darbs ar mācību kori</i>	Metodiskais materiāls vidusskolu un konservatorijas studentiem, Brežņevs, 1982	Kora darba mēģinājuma procesa mērķis un galvenie darbības uzdevumi, skaņdarba izvēle, tā apgušanas tehniskie uzdevumi, kora partitūras teorētiskās analīzes komponenti, mākslinieciskās darbības kritēriji un skolas kora diriģenta psiholoģiskā gatavība darbībai.
<i>Kordiģenta profesionālās darbības pamati</i>	Mācību līdzeklis kora zinātnes apgūšanai pedagoģisko institūtu studentiem, mūzikas pedagoģijas nodaļas studentiem, Sudņika 1989	Kora kolektīva organizācijas, kora diriģenta un kora dziedātāja sadarbības teorētiskie aspekti, kora dziedātāju balss tipa noteikšanas tehniskie komponenti, koncertdarbības plānošana un kora izveidojums, telpas akustikas ietekme dziedāšanas procesā u.c.
<i>Mūzikas mācīšanas – mācīšanās metodika</i>	Muzikālās audzināšanas metodika, Eidiņš, 1974	Muzikālās audzināšanas metodiskie ieteikumi unisona veidošanā, skolēna, bērna balss diagnostika, dziesmas mācīšanas pēc dzirdes un notīm teorētiskās atziņas.

Analizējot skolas kora diriģenta nepieciešamās vajadzības profesijas *skolas kora diriģents* apgūvē, augstskolā studiju kursā *Skolas kora darba metodika* nepieciešams apgūt ne tikai zināšanas par skolas kora darba teorijas lietošanu praksē *teorija ↔ praksei, prakse ↔ teorijai*, bet svarīgi ir arī apgūt komunikatīvās un organizatoriskās prasmes kora kolektīva veidošanā, teorētiski padziļināt un apgūt jaunas zināšanas mūzikas pedagoģijā, nostiprināt prasmes citos studijuursos: mūzikas vēsturē (Mūzikas literatūra laikmetīgajā kontekstā), teorijā (Solfedžo, Harmonija, Mūzikas

pedagoģija, Mūzikas mācīšanas metodika, K. Orfa metodika, Pedagoģiskā psiholoģija u. c.) un individuālajos (Instrument spēle, Solo dziedāšana, Diriģēšana) studijuursos, veicinot skolas kora diriģenta, studenta personības radošu attīstību, iegūstot pašpiederzi studiju procesā.

Tāpat skolas kora diriģenta profesionālās pilnveides sagatavošanas pedagoģiskais process augstskolā tiek organizēts pēc vispārīzglītojošās skolas mācību priekšmeta *Koris* vajadzībām: zināšanu, prasmju un attieksmju lietošanu praktiskā darbībā *teorija ↔ praksei, prakse ↔ teorijai*.

1.2.2. Skolas kora diriģenta profesionalitātes veidošanās studijās augstskolā

Par dziedāšanas galvenajiem uzdevumiem tiek diskutēts jau no 1929. gada. Jūlijs Rozītis, aktualizējot problēmu, raksta, ka *galvenais uzdevums ir attīstīt skolēna spēju mākslas darbu uztvert, viņu pārdzīvot* (Rozītis, 1929, 13). Lai radītu mākslinieciskā pārdzīvojuma pedagoģisko rezultātu, svarīgs ir process, kurā tiek sagatavoti visi priekšnoteikumi mākslinieciski emocionālam baudījumam. Tādēļ skolas kora diriģenta zināšanu, prasmju un attieksmju profesionalitātes loks ir starppriekšmetisks.

Vispārīgā pedagoģija veido pedagoģijas zinātņu sistēmas pamatu (Zelmenis, 2000, 15). Tā pēta un skaidro audzināšanas vispārīgās likumsakarības pedagoģiskajā darbībā. **Audzināšanas mērķis** ir veicināt humānas personības attieksmju sistēmas veidošanos, brīvas, patstāvīgas un atbildīgas personības attīstību, kas profesionālajā darbībā ir lielākā vērtība. *Demokrātiskas sabiedrības mērķis ir atzīt cilvēku kā augstāko vērtību un nodrošināt ikvienam cilvēciskā potenciāla realizēšanos* (Špona 2001, 9,10). Šim audzināšanas mērķim pakļaujama arī muzikālā audzināšana, J. Rozītis to dēvē par augstākās, *īstās mākslas audzināšanas mērķi* (Rozītis, 1929, 14), attieksmi pret mūziku. Muzikālā audzināšana nozīmē kultūrvērtību – latviešu tautasdziesmu, kora dziesmu, instrumentālās mūzikas, mūzikas mācīšanas metodikas, vēstures, mūzikas teorijas liecību – nodošanu no paaudzes paaudzē. Vissenākās ziņas par audzināšanu sniedz etnogrāfija un folklorā. Latviešu tautas kultūrai tāpat kā citu tautu kultūrām ir savs mentālais kods jeb kultūras determinisms, kurš bieži vien ir noteicošais faktors, veicot profesijas izvēli studēt Latvijas augstskolās. Jūlijs Rozītis raksta, ka *audzināšanai vajag vest uz kultūru, bet kultūra ir ļoti daudzu un dažādu vērtību sistēma. Audzināšana ir kultūras tālākdeģstīšana* (Rozītis 1929, 8). Latviešu

tautas dzīvesziņa ir zināšanas par lietu kārtību un norisēm. Tā ir mūsu unikālā, mentālā attieksmju audzinātāja. Mātes dziedātās šūpuļdziesmas vēl nedzimušam bērnam veido epigēnētisko vidi un mentālo, iekšējo sajūtu, kas viņu atšķirs no citas tautas mentālās pasaules uztveres. Brūss Liptons akcentē, ka augļa un jaundzimušā nervu sistēmai piemīt plašas sensorās un mācīšanās spējas un atmiņa, ko neirobiologi dēvē par netiešo atmiņu. Tās labvēlīgu vidi nodrošina epigēnētiskie mehānismi, kas nosaka, kā vides stimuli reaģē uz gēnu darbību. Citiem vārdiem sakot, bērniem nepieciešama audzinoša vide, un tikai tad varēs aktivizēties gēni, kuri ir atbildīgi par veselu smadzeņu attīstību (Liptons, 2011, 137). Audzināšana, iedzimtība un vide (dabas un sociālā, mikrovide, mezovide, makrovide) ir paši nozīmīgākie cilvēka attīstību noteicošie faktori (Špona, 2006, 39). Pedagoģiskās vērtības veidojas galvenokārt muzikālās audzināšanas darbībā un patstāvīgās studijās. Pedagoģiskās vērtības ir Jāņa Cimzes pedagoģiskās filozofijas pamats un skolotājs kā personība ir audzinātājs, augstākā vērtība, *skolotājs – zemes sāls* (Kalniņš, 1914, 78).

Pedagoģiskās vērtības izpaužas vienībā ar principiem, normām, mērķiem un ideāliem (Špona, 2006, 57).

Attieksmes veidojas darbībā zināšanu, gribas un pārdzīvojumu vienībā. Noteicošā loma ir pārdzīvojumam un pašpiederzei. Noturīgu attieksmju veidošanās pamats ir paradumi. Tie uzskatāmi par cilvēka automatizētu darbību, kas nostiprinās sistemātiskos vingrinājumos pašpiederzes uzkrāšanās procesā, zināšanu un prakses vienotībā (Špona, 2006, 57). Skolas kora diriģenta ikdienas darbs skolā ir saistīts ar **attieksmju nostiprināšanu mērķtiecīgā, komunikatīvā, pašdisciplinējošā dzīvesdarbībā**. Attieksme pret sevi, pret skolēniem, pret skolas vadību, pret darbu, pret mūziku un stila interpretāciju, pret klausītājiem, pret vecākiem, pret pedagoģisko procesu, pret kora partitūru un attieksme pret skolas kora darba metodiku un radošumu ir nozīmīgi muzikālās audzināšanas komponenti.

Pedagoģiskā psiholoģija ir zinātne, kas pēta kā cilvēks apgūst zināšanas, prasmes un attieksmes, kā mainās viņa personība dažādos attīstības posmos pedagoģiskajā procesā, kas ietekmē cilvēka psihi mācību un audzināšanas procesā (Šteinberga, 2013, 10,11), tās mērķis ir izmantot visus sasniegumus un atklājumus pedagoģijas praksē. *Pedagoģija ir zinātne par audzināšanu* (Zelmenis, 2000, 10). **Pedagoģiskā darbība** ir daudzpusīga un daudzveidīga, kurā integrējas didaktika, metodoloģija, pedagoģijas vēsture, audzināšanas teorija (Gudjons, 2007). Praksē pedagoģiskā darbība īstenojas noteiktā situācijā, kurā tiek realizēti pedagoģiskajai

situācijai atbilstīgi pedagoģiskie līdzekļi (Бордовская, Реан, 2011, 20). Krievu zinātnieki N. Borodovskaja un A. Reans pedagoģisko darbību raksturo arī kā cilvēka darbības kultūras komponentu. *Cilvēka pedagoģiskā kultūra ir mūsdienu pasaules kultūras sastāvdaļa* (Бордовская, Реан, 2011, 31). Pedagoģija pēta tās realitātes parādības, kuras veicina cilvēkattīstību veselumā (Марцинковская, Григорович, 2013, 258). Pedagoģis – skolas kora diriģents savu profesionālo kompetento darbību veic vispārīglītojošajā skolā. Tā ir attīstība no skolas, augstskolas līdz profesionālajai darbībai. Zināšanas pedagoģijā skolas kora diriģentam ir profesionalitātes pamats, kurā tiek mērķtiecīgi realizēts mācību process. Tas tiek bagātināts ar pedagoģisko praksi vispārīglītojošajā skolā, gūstot paša pārdzīvotu, pieredzētu zināšanu lietošanu, pašrefleksiju.

Apgūt vispusīgas zināšanas psiholoģiskajā pedagoģijā ir skolas kora diriģenta profesionalitātes pamats, lai varētu izprast, analizēt pedagoģisko procesu darbībā. Tas ir komplicēts psiholoģisko sakarību zināšanu komplekss, kurā ietilpst ne tikai zināšanas par skolēna vecuma specifiku un attīstības posmiem, bet arī zināšanas par psihomotorās darbības mērķiem un uzvedības procesiem (Geidžs, Berliners, 1998, 614). Muzicēšanā ietverta arī neverbālā saskarsme. Darbības mērķis muzicēšanas procesā ir saistīts ar ķermeņa motoriku no sīkas kustības līdz visa ķermeņa aktivitātei. Dziedāšanas procesos darbojas balss saites, dzirdes komponenti, elpošanas sistēma un smalka smadzeņu darbība (Zvirgzdiņa, 1986; Венгрус, 2009; Guglhör, 2006).

Līdzīgi procesi notiek arī skolas kora diriģēšanas procesā. Izpildījuma brīdī vienlaicīgi atrasties dažādos laikos pagātnē, tagadnē un nākotnē, nepārtraukti prognozējot dažādas darbības: spēja dziedāšanas laikā kontrolēt iepriekš nodziedāto, saistīt vienlaicīgi ar šajā brīdī dziedāto un prognozēt tālāk dziedāmo. Šādu darbību sauc par somomotorisku prognozēšanu (Birzkops, 1999, 35).

Papildus dziedāšanai diriģents vienlaicīgi izvirza prasības: veidot teicamu vokālo toni, kontrolēt elpas padevi, analizēt dziedājuma kvalitāti, intonatīvo loku, harmonisko (*akorda*) tīrību, precizitāti un satura atklāsmi. Šos visus procesus pārvalda izpildītājmākslinieks – students, kora dziedātājs, skolēns, skolotājs, diriģents.

Skolas kora diriģents ir sabiedriska personība, kurš suģestē un ved sev līdz dziedātāju gan mākslinieciskajā, gan organizatoriskajā darbībā. Komunikācija ir informācijas intelektuālo vai emocionālo ziņojumu apmaiņa, kas nepieciešama cilvēku kopīgai darbībai (Ukolovs, 2006, 193). Tā ir saziņas forma, kas ir ideju un domu apmaiņas matrice. Efektīvs komunikācijas process veidojas tad, kad

informācijas devējs (docētājs) ir pilnvērtīgi sniedzis nepieciešamo informāciju un saņēmējs (students) to precīzi uztvēris. Komunikācijas process ir emocionāls process. Klausīšanās prasmes savstarpējā sadarbībā *docētājs ↔ students* ir būtisks faktors, lai klausītājs izprastu paustās idejas, informācijas būtību (Kramar, Lewis, 1951, 308).

Informācija ir ziņu kopums, kuru izmanto noteiktu lēmumu pieņemšanā. Informācija ir augstvērtīgs resurss. Studentam, kuram tiek nodota pilnvērtīga, kvalitatīva, daudzpusīga informācija, ir nepieciešama spēja iegūto informāciju analizēt, novērtēt darbības attīstības nosacījumus, iedzīvināt to pedagoģiskās situācijās, konstruēt alternatīvus metodiskos paņēmienus, radoši īstenot doto informāciju pašpiedzē (Ukolovs, Mass, Bistrjakovs, 2006, 208). Tieši radoša komunikācija spēj mainīt uzskatus par pasauli un līdzcilvēkiem. Sadarbība vienmēr ir subjektīva. Tās vērtība ir socializācija un abpusēja tolerance. Sadarbības *docētājs ↔ students* galvenā funkcija ir *Mēs*: vienotas intereses, vienots darbības mērķis, vajadzības, intereses, motīvs, darbības uzdevums, līdzekļi, pašpiedzē apmaiņa.

Sabiedrībā komunikācija vērojama dažādās kvalitātēs: tā ir informācijas nodošana, savstarpēja emocionāla apmaiņa, pieredzes nodošana, pašpiedzē, socializācija. Vladimirs Behterevs, veicot pētījumus, secinājis, ka normāli attīstītam, sociālam cilvēkam tieksme uz labvēlīgu saskarsmi ir iedzimta (Бехтерев, 1994). Saskarsme studiju/mācību pedagoģiskajā procesā ir secīgi, pēctecīgi *docētājs ↔ skolas kora diriģents ↔ dziedātājs* tiešs vai netiešs kontaktēšanās process, kura mērķis ir sekmēt partnera attieksmju maiņu, emocionalitāti, aktivitāti un produktīvu, radošu darbību.

Analizējot teorētiskās atziņas, var secināt, ka saskarsme ir cilvēku mijiedarbība, kurā notiek emocionāla un racionāla apmaiņa ar informāciju, darbību, kas ir psihisks darbības process. Krievu psihologu Alekseja Ļeontjeva (*Леонтьев*) un Sergeja Rubinšteina (*Рубинштейн*) pētījumi par cilvēka psihiskajiem procesiem norāda uz komplicētu sadarbības procesu profesionālajā darbībā. A. Ļeontjevs uzskata, ka cilvēka psihe rodas darbības procesā un atbilst funkcionālai darbībai – tas nozīmē, ka normāli funkcionējošas smadzenes ir psihe rašanās un attīstības nosacījums. Tās darbības principi – psihe attīstības princips, priekšmetiskuma princips, darbības, aktivitātes un jēgas princips, kas var eksistēt ārpus konkrētās situācijas un ir specifiska cilvēka psihe parādība, iekšējās un ārējās darbības vienotības princips jeb interiorizācija (iekšējā pieredze) un eksteriorizācija (psihisks process, kurā notiek pāreja no iekšējās – prāta darbības formas uz ārējo – praktisko

darbību) kā sociokultūras pieredzes apguves process, kļūst par personīgi nozīmīgu vērtību (Леонтьев, 1972, Рубинштейн, 1973).

Edmunds Apsalons grāmatā *Komunikācijas kompetence* analizē komunikāciju kā kompetenci. *Komunikācijas kompetence ir prasme ietekmēt citu cilvēku rīcību sev vēlamajā virzienā, bet vienlaikus ir vēlme to darīt, sadarbojoties ar cilvēkiem* (Apsalons, 2013, 44). Saskarsme ietver daudznozīmīgus komponentus.

Komunikācijai korī ir divējāds raksturs: **verbālā un neverbālā komunikācija**. Komunikatīvo rīcību nosaka tas, kā mūsu izvirzītais mērķis skar arī otra cilvēka mērķus, tātad notiek mērķu tuvināšanās, bet galvenā funkcija komunikācijā ir informācijas apmaiņa (Apsalons, 2013, 43). Primārais uzdevums pedagoģiskajā procesā ir informācijas nodošana, kura galvenais uzdevums ir veidot dziedāšanas (vokālās) iemaņas, nostiprināt tās daudzveidīgos vingrinājumos. Dziedātājs korī apzināti atlasa iegūto informāciju, to patstāvīgi noformulē (iekšējs psihisks process), reproducē un nostiprina patstāvīgi vingrinoties, ar mērķi iegūto informāciju mākslinieciski eksteriorizēt.

Informāciju muzicēšanas procesā iespējams nodot tiešas saskarsmes ceļā, izmantojot dažādas saziņas formas. Galvenā no tām ir informācijas sniegšana ar mākslas darba (mūzikas, teksta, idejas) palīdzību, kas attīstījušies tāpēc, ka cilvēkam piemīt spēja redzēt, dzirdēt, domāt, dziedāt un runāt (Kramiņš, 2005, 19).

Verbālās komunikācijas izteiksmes līdzeklis ir cilvēku valoda - fonētisko zīmju sistēma, kas veido divus principus: leksisko un sintaksisko. Pie **paraverbālās komunikācijas** izteiksmes līdzekļiem pieder skaņas, kas atspoguļo saziņas partneru iekšējos psihes stāvokļus, jūtas un vērtības. Pie šī aspekta pieder arī klusums. Saziņa nav iespējama bez informācijas emocionālā izteiksmīguma. Tieši vokalizācija (balss plūdums, augstums, dinamika un tembrālā nokrāsa) parasti pavada verbālo saskarsmi un vispilgtāk atspoguļo emocionālās izpausmes (Plotnieks, 1970, 20).

Neverbālā komunikācija (ķermeniskā) ir izteiksmes līdzeklis, kas atbild uz acu skatienu, mīmiku, dažādu ķermeņa motoriku. Manieres šo līdzekļu izmantošanā laikā un telpā, kur psihes īpašības (temperaments, raksturs, spējas, noslieces, pārliecība, zināšanas, iemaņas, prasmes un ieradumi) atklāj saziņas partneru individuālās vajadzībās un vēlmes profesionālajā darbībā. Ķermeņa valoda ir cilvēka emocionālā stāvokļa ārējā izpausme (Pīzs, 2004, 29). Skolas kora diriģenta manuālās tehnikas (diriģēšanas) lietošana, kopējas elpas, frāzes veidošana, acu skatienu komunikācija, labizjūtas un komforta izjūta muzicēšanas procesā ir sarežģīts, sugestīvošs sadarbības process, kura rezultāts ir muzikāls pārdzīvojums un baudījums

klausītājiem. Neverbālā komunikācija jeb žestu valoda ir pretstats unisensoriskai (skaņu valodas) dzirdes attīstīšanai. Žestu zīmes tiek virknētas cita pēc citas, tām nav gramatikas un sintakses likumu (Šēnveils, Ptoks, 2001, 121).

Mūzika ir māksla, kas plūst laikā un telpā. Līdzīgi valodai, kur viens vārds seko otram, izveidodami frāzes un teikumus. Skaņai sekojot skaņai, veidojas muzikāli tēli, skaņdarbi. Muzikālie tēli, ko iekšēji dzird diriģents, kļūst redzami un saprotami dziedātājiem ar diriģenta žestu, mīmikas un ķermeņa kustību starpniecību (Marnauza, Bašs, 2012, 129).

Skolas kora diriģenta muzikālās zināšanas un interpretācijas vēlmes ir jānogādā līdz dziedātājam, izmantojot diriģēšanas tehniku. Tieši diriģēšanas tehnika palīdz kora dziedātājiem sasniegt vēlamo rezultātu, izmantojot taktsfigūru dažādos tehniskos paņēmienus (Garretson, 2002, 5, 6). J. Vītoliņš par diriģēšanu uzskata tās kustības (diriģenta žestus) ar kurām diriģents parāda vajadzīgo tempu, panāk kopīgu, vienlaicīgu skaņdarba sākumu un nobeigumu. Taču pats svarīgākais ir garīgais process, kas norisinās diriģenta apziņā un suģestīvi pārraidās dziedātājiem. No tā dzimst radošais elements mākslas darba priekšnesumā, citiem vārdiem sakot – diriģēt nozīmē spēt pārraidīt savas izjūtas, savu dziesmas izpratni tā, lai dziedātājs spēj aizraut, saviļņot, spārnēt savu radošo fantāziju (Vītoliņš, 1947, 8).

Lielu nozīmi diriģenta un kora dziedātāja neverbālajā komunikācijā ieņem roku un delnu kustību attiecība, kas ir smalks organizēts kustību aparāts, kurš atspoguļo galvenos mūzikas izteiksmes līdzekļus (melodija, ritms, metrs, temps, dinamika) muzicēšanas laikā, un svarīgākais no tiem ir ritma organizācija (Ольков, 1979, 48,49).

Diriģēšanā kopumā piedalās viss ķermenis - stāja, roku, delnu kustība, sejas mīmika. Mendelis Bašs raksta, ka vissvarīgākā loma piemīt roku kustībām. Lielākoties labās un kreisās rokas funkcijas ir diferencētas. Labā roka rāda izpildījuma raksturu, metru un tempu (taktējošā roka), bet kreisā tajā pašā laikā rāda dinamiku, iekritienus un frāzējumu (runājošā jeb izteiksmīgā roka) (Bašs, 1982, 2).

Analizējot R. Šēnveila, M. Ptoka, (2001), M. Marnauzas, M. Baša, (2012), M. Baša (1982), R. L. Garretsona, (2002), J. Vītoliņa, (1947), K. Oļkova (Ольков) (1979) teorētiskās atziņas, var secināt, ka diriģēšanas tehnika (diriģēšanas žesti) ir sarežģīts psihiski komunikatīvs process, ko raksturo skolas kora diriģenta personīgi nozīmīgās zināšanas, prasmes un attieksmes mūzikā, pedagoģijā, psiholoģijā, komunikācijā un tehniskajā gatavībā darbībai diriģēšanā. Tā ir profesionalitātes rādītāja mācību procesā. Mācību process korī kā komunikatīva darbība ir apzināts, atklāts dialogs

(verbāls, neverbāls) un diskusija starp *subjektu ↔ subjektu* par darbības mērķiem, līdzekļu izvēli, sadarbības raksturu un veidu atbilstīgi individuālajām vajadzībām, interesēm un iespējām (Guglhör, 2006, 61-65).

Skolas kora diriģenta galvenais uzdevums pedagoģiskajā procesā ir informēt, pārliecināt un stimulēt dziedātājus. Svarīgi ir sasniegt savstarpēju sapratni un uzticēšanos, lai diriģents iegūtu atgriezenisko informāciju (domas, pašsajūtu, muzikālo atdevi) muzicēšanas brīdī un sadzīvē. Lai skolas kora diriģenta komunikācija būtu efektīva, viņam ir vajadzīgas ne tikai zināšanas, kā veidojas attieksmes un kā dziedātāji uztver jebkura tipa informāciju, bet nepieciešama arī pedagoģiskā intuīcija par to, kā dziedātājs izmanto iegūto pedagoģisko, psiholoģisko, psihofizioloģisko un māksliniecisko informāciju. Tam sagatavoties palīdz mūzikas pedagoģija.

Domāšana mūzikā par skaņas un teksta mijiedarbību, tēla saturiskā atspoguļošana daudzveidīgajās harmoniskajās, intonatīvajās krāsās, tembrālajās noskaņu intonācijās, mūzikas formas izjūtu interpretācijas ir **mūzikas filozofiskais aspekts** pedagoģiskajā procesā, iestudējot skaņdarbu. Mūzika ir izcils ceļvedis un atbilžu avots uz galvenajiem filozofiskajiem jautājumiem cilvēka dvēseles spodrūmam (Gracyk, Kania, 2011). J.Vītoliņš akcentē: *kas ķermenim ir sirds, tas mūzikas tehnikai priekšnesums. Priekšnesuma izjūta un īpaši dzirde ir tā, kas paver pašu dziesmas dvēseli, tā saprotama kā spēja izjust īstos tempus, sajust melodijas plūdumu un bagātību, radīt skaidrību daudz balsībā, izlīdzināt un līdzsvarot dažādas balsu grupas, stiprumu samērus* (Vītoliņš, 1947, 7). Tehniskais izpildījums nedrīkst aizēnot mūzikas dvēseles jeb mūzikas filozofisko pārdzīvojumu. Mūzikas filozofisko pārdzīvojumu no malas nevienam nevar piešķirt, filozofiskais pārdzīvojums kā ceļš pie sevis jāveic katram pašam. Tā ir mūsu pašu nedzirdamā saruna ar sevi (Kivle, 2008, 10). Komponista un dzejnieka metaforiskā sadarbība, veidojot kompozīciju, pēc Karla Gustava Junga domām, ir psiholoģiskā jaunrade. Psiholoģiska tipa saturu raksturo tāds materiāls, kas atrodams cilvēka apziņas sasniedzamības jomā, piemēram, dzīves pieredze, satricinājums, kaislības, pārdzīvojums. Šo materiālu uztver mākslinieka dvēsele, paceļ no ikdienības sava pārdzīvojuma augstumos un virza to līdz klausītāja apziņai un cenšas uzrunāt to (Jungs, 1993, 137). Mūzikas filozofija atklāj mākslas darba saturu un emocionāli uzrunā klausītāja dvēseli. Lai veiksmīgi realizētu izvirzīto mērķi skolas kora darbībā, ir nepieciešamas noteiktas **zināšanas par pieeju dziedāšanas procesam dažādos vecumos skolas kora darba**

metodikā. Latvijas Republikas izglītības sistēmā vispārizglītojošajā skolā klasiski tiek veidoti dažāda vecuma kori (sk. 4. att.).



4. attēls. Skolu koru veidi vispārizglītojošajā skolā Latvijā

Šāds koru sadalījums vēsturiski veidojies no 1960. gada *Padomju Latvijas skolu jaunatnes I dziesmu un deju svētkiem* līdz mūsdienām (IZM Valsts izglītības un satura centrs, 2010, 4). Profesionāls skolu koru dziedājums koru skatēs (*Dziesmu svētku koru karos*) nosaka arī skolas kora diriģenta profesionālo meistarību. Zināšanas, prasmes un attieksmes skolēnu koru sagatavošanā ir skolas kora diriģenta profesionālās identitātes pamats.

Profesionalitāti pedagoģiskajā procesā darbā ar skolēnu kori nosaka zināšanas par dziedātāja fizisko, fizioloģisko, psihisko – intelektuālo, emocionālo, gribas un sociālo – attīstību un tās galvenajām atšķirībām noteiktā skolēnu vecuma grupā. Arī metodoloģiskā pieeja dziedāšanas mācīšanā ir atšķirīga (Венгрус, 2009; Дмитриев, 2000).

Vokālo vingrinājumu izvēle 1. – 4. klašu koru grupā vairāk tiek balstīta uz iztēli veidojošiem, radošiem vokālajiem vingrinājumiem, izmantojot kustību. Ņemot vērā šo noteikto vecumu, dziedātājs atpūšas kustībā, kas nozīmē bieži mainīt mācību vingrinājumus. Skaņdarba izvēle ir ierobežota, jo šajā vecumā bērni dzied uz balss saišu iestiepuma rēķina, jo balssaites nav pietiekami attīstītas (Zvirgzdiņa, 1986). Pamatā tiek izmantots bezspēka dziedājums, tiek veidots unisona dziedājums, 3. un 4. klasēs tiek iestrādāti pirmie harmoniskās dzirdes priekšstati, ieskandinot divbalsīgu dziedājumu. Savukārt 5. – 9. klašu koru grupā vokālo vingrinājumu izvēle tiek pielāgota dziedātāju balss mutācijas perioda vokālajai varēšanai. Balss mutācijas skaņveides izmaiņas ir novērojamas vairākos posmos pirmsmutācijas, mutācijas un pēcmutācijas periods (Trinīte, 2007, 24 - 26). Tas liecina, ka šajā vecumā dziedāšanas slodze ir ierobežojama. Skaņdarbu izvēle ir saistīta ar harmoniskās dzirdes attīstīšanu (Joffe, 1992). Trīsbalsīga un četrbalsīga dziedājuma iestrāde viendabīgā (meiteņu un zēnu) kora skanējumā – pirmā, otrā, trešā un ceturtā balss (Sudņika, 1989). Vidusskolas kora dziedātāji - gan meitenes, gan zēni ir pārdzīvojuši mutācijas

periodu, balss pamazām atgūst skanīgumu. Puiši pēc balss mutācijas dzied vienu vai divas oktāvas zemāk. Veidojas jauktais koris - soprāni, alti, tenori un basi. Tomēr dziedātāju diapazons ir ierobežots - ir manāmas pēcmutācijas pazīmes (balss neklausas iedomātajam skanējumam, matēta balss tembrālā krāsa, ierobežots diapazons, it īpaši tenoriem un basiem). Tiek veidots četrbalsīgs harmoniskais dziedājums.

Skolēnu kora dziedājuma kvalitātes rādītājs ir dziedājuma estētisks, intonatīvi tīrs, ansambliski sabalansēts dziedājums. Kvalitātes rādītājs ir arī izkopts, kvalitatīvs un muzikāli izstrādāts unisons (no lat. *unus* – viens, *sonus* – skaņa, Kārklīšs, 1990, 303). Savukārt izstrādāts unisons ir daudzbalsīgas dziedāšanas pamatu pamats (Абдуллин, 1983). **Unisona un daudzbalsības dziedāšanas izkopšana** prasa noteiktas **metodiskas zināšanas** mācīšanas procesā, radošas, aktīvas mācību metodes un atbilstīgu repertuāra izvēli (Graubiņš, 1931; Vītoliņš, 1934; Mediņš, 1958).

Kora dziedātāja lielākā vērtība ir balss. Tā ir kopjama un saudzējama. **Zināšanas par skolēna balss aparāta attīstību dažādos vecumos** ir skolas kora diriģenta pienākums un profesionālās darbības ētikas kodekss. M. Luters uzskata, ka profesionālais pienākums ir dzīves galvenais uzdevums, aicinājums, kas nāk no Dieva (Lasmane, Milts, Rubenis, 1995, 186). Bērns, sākot no 7 gadiem līdz vidusskolas pēdējai klasei, maina savu fizioloģisko stāvokli, mainās diapazons, mainās pārejas skaņas, mainās balss saišu saslēgumi, attīstās reģistri. Pusaudžu periodā notiek balss mutācija gan zēniem, gan meitenēm. Šajā periodā nepieciešamas alternatīvas mācību metodes dziedāšanā (Bass, 2013; Trinīte, 2007; Zvirgzdiņa, 1981, 1986).

Kora vokālais darbs ik reizi sākas ar iesildīšanās vingrinājumiem. *Iesildīšanās vingrinājumu kompleksā* ietilpst četras daļas: 1) atbrīvošanās vingrinājumi, 2) elpošanas vingrinājumi, 3) artikulācijas jeb pirmsdziedāšanas vingrinājumi, 4) vokālie vingrinājumi diapazona un harmoniskās dzirdes izkopšanai. Vokālo vingrinājumu galvenais uzdevums ir psiholoģiski sagatavoties dziedāšanas procesam, sagatavot, iesildīt ķermeni darbībai; praktiski izkopt diapazonu un veidot vokālās iemaņas, attīstīt harmonisko dzirdi (Guglhör, 2006; Zvirgzdiņa, 1986; Gailīte, 2005). Skolas kora diriģenta svarīgākais uzdevums ir **diferencēt iedziedāšanās vingrinājumus noteiktā vecumā** un prognozēt dziedātāja spēju vokālos vingrinājumus izpildīt kvalitatīvi korī, konstatēt nepilnību un piedāvāt didaktiskus, alternatīvus vingrinājumus mērķa realizācijai. Tātad skolas kora diriģentam nepieciešamas daudzveidīgas metodiskās zināšanas par iesildīšanās vingrinājumiem un to realizāciju dažādās kora vecuma grupās, kā arī plašas zināšanas kora mūzikas vēsturē, sākot no

viduslaiku sakrālajiem dziedājumiem, renesanses, baroka, klasicisma, romantisma līdz mūsdienām un arī teicamas zināšanas par mūzikas stiliem un izpildījuma interpretācijām.

Skolas kora diriģents ir ne tikai pedagogs, bet arī mākslinieks. Personības kā mākslinieka gara inteligences veidošanās nav iedomājama bez mākslas un estētikas kultūras vērtību pārmantošanas un apgūšanas, bez cēlā skaistuma un jūtu dziļuma (Anspaks, 2004, 254). Skolas kora diriģents ir mākslinieks savā būtībā, apgūstot profesijai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes. Profesionālās mūziķa prasmes tiek iegūtas, uzsākot mūzikas apguvi no 6 gadu vecuma, vēlāk izvēloties mūziķa ceļu profesionālās izglītības iestādēs, kur tiek apgūti mūzikas priekšmetu (solfedžo, mūzikas literatūra, klavierspēle, solo, kora dziedāšana, diriģēšana, harmonija, polifonija u. c.) teorētiskie un prakses pamati. Profesionālā izglītība skolas kora diriģentam gan kā māksliniekam, gan pedagogam, pastiprinātās kvalitātes prasību dēļ nozīmē nepārtrauktu personības attīstības kvalitāti par galvenajām skolas kora diriģenta kvalifikācijām: sociālā, metodiskā, komunikatīvā, mākslinieciskā kompetence, tostarp arī *autonomija, racionāla (arī mākslinieciska) domāšana, atbildības izjūta un solidaritāte, kuras nav atdalāmas no spējām, zināšanām un iemaņām* (Gudjons, 1998, 314) mākslinieciskajā procesā.

Māksla ir radīšanas process, mākslinieciskais process ir darbība. Mākslinieciskā darbība ir radošs, vienlaicīgi konstruktīvs process, kas ietver iekšējās un ārējās darbības komponentus. Muzicēšanas galaprodukts ir radoša procesa prognozēta summāra darbība, kuras rezultātā rodas muzikāls baudījums kā izpildītājam, tā klausītājam. **Mākslinieciskās darbības mērķis kora muzicēšanā – mākslas (kora partitūras) darba tehniski precīza, vokāli izkopta, muzikāla, radoša darbības pieeja mūzikas tēla atklāšanā, tā estētiska pasniegšana.** To virza skolas kora **diriģents**, kurš ir harmoniska, noteikta, gara inteligences apveltīta harismātiska, mākslinieciska personība. Lai īstenotu savu iekšējo potenciālu, savus talantus un spējas, indivīdam tie ir attīstāmi saskaņā ar sevi pašpiederzot, pašaktualizējoties (Leclerc, 1998). Pašaktualizācija ir kā dzinējs, kas motivē cilvēkus attīstīt sev iedzimtās spējas pilnībā, un tieši tas arī ir katras personības dzīves motīvs un mērķis (Goldstain, 1963) profesionālajai izaugsmei. Iveta Kepule un Aina Strode pašaktualizācijai izdala vairākus komponentus: pašizziņu, pašapziņu, psihosintēzi, radošumu, pašapliecināšanos (Kepule, Strode, 2011).

Pašizziņa ir spēja iedziļināties, izzināt sevi: apzināt savu profesionālo potenciālu profesijas izvēlei, apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes,

pieņemt lēmumu un veltīt savu mūžu mākslai. Mākslinieka dzīve ir dzīvesveids. Tas ir personīgi nozīmīgs lēmums, kurš izvēlētajā profesijā skolas kora diriģents (mūzikas skolotājs) ir apguvis un attīstījis muzikālās spējas, nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes:

- a) klavierspēlē (citā instrumentspēlē),
- b) mūzikas vēsturē un teorijā (apgūstot mūzikas teorijas pamatzināšanas, prasmes, mūzikas laikmetu stilistiku – viduslaiku mūzika, renesanse, baroks),
- c) harmonijā (muzikālā, tembrālā, harmoniskā, melodiskā dzirdes izkopšana, precīza un ātra orientēšanās partitūrā, teicama ritma un formas izjūta),
- d) dziedāšanā (solo, ansamblā, kora muzicēšanā),
- e) diriģēšanā (manuālo prasmju apguve, neverbālās komunikācijas lietošana kolektīvajā muzicēšanā), uzkrājot intelektuālās un muzikālās erudīcijas un gara inteliģences kapacitāti.

Eriks Fromms uzsver, ka tieksme uz individualizāciju ir konstruktīva cīņa ar vientulības, bezpalīdzības izjūtām, veidojot principiāli jaunas attiecības ar apkārtējo pasauli caur iekšējo spēku, radošās aktivitātes attīstību. Autors uzskata, ka pie vislabākajiem apstākļiem tiek realizēta tikai daļa no personības potenciāla (Fromm, 1990, 80). Pašizziņas posms cilvēka profesionālajā izaugsmē ir viens no ilgākajiem periodiem, tas apver laika periodu no 6 līdz 20 gadiem, neatlaidīgi realizējot izvirzīto mērķi.

Pašapziņa ir savas rīcības jēgas, esības nozīmes, seku apzināšanās un izpratne, ļaujot atklāties arī klausītājam muzicēšanas (personīgā mākslinieciskā darbībā dziedāšanas, spēlēšanas) procesā. Nostiprinot pašapziņu, mākslinieka izpausmes muzicēšanā ir pārliecinātākas, radošākas, veicina jaunas izjūtas. Mākslinieks meklē jaunus izteiksmes veidus, cenšoties sasniegt jaunradi kā iekšēji nepieciešamu psihisko procesu. Iekšējā jaunrade var sākties arī ar intuitīvu nojautu par to, ka pastāv arī cita veida radošā patība, ko saprot kā galveno ritmu un virzītājspēku, kas atrodas visu bioloģisko un psiholoģisko funkciju pamatā. Tas noved pie spēcīgām alkām izzināt šo patību, kuras daba pati par sevi ir pašapziņas būtība (Gosvami, 2010, 170).

Psihosintēzes mērķis ir mākslinieka garīgā attīstība, viņa dzīves uzdevuma, unikālā individuālā ceļa apzināšanās un īstenošana. Psihosintēzes uzdevumi ir neattīstīto funkciju attīstīšana, kas aptver atmiņu, sajūtas, kustību, jūtas, iztēles, domāšanas, intuīcijas un gribas attīstību līdzsvarā. Mākslinieciskā darbība vienmēr ir plūsmā. Tās darbības veids pārsvarā ir nepārtraukts mūziķa iekšējs psihiskās darbības

radošs ceļš uz eksteriorizāciju līdz produktam, kas ir skaņdarba iestudēšana dzirdamā formātā. Bieži iedomātā tēla skaniskais veidols nerealizējas mākslinieka iedomātajā koncepcijā. Starp intelektuālo koncepciju un atklāsmes pārlicību pastāv atšķirība. Intelektuāla izpratne ir apmierinoša, tomēr uz kādu laiku. Ar atklāsmes un psihosintēzes palīdzību iegūta izpratne ir pastāvīga un nešaubīga. Tas ir klātesošs stāvoklis profesionālajā dzīvesveidā, jo ir mainījies priekšstatu modeli (Gosvami, 2010, 172). Šādai mākslinieciskai darbībai ir nepieciešamas komplicētas profesionālās zināšanas, prasmes un attieksmes mijiedarbībā, jo darbojas ne tikai vispārējie cilvēka dabas likumi, bet arī apziņa, zemapziņa, vēlmes un sajūtas (Gosvami, 2010, 1973).

Radošums ir spēja paraudzīties uz lietām no cita rakursa (Bono, 2009). Diriģenta personība kā mākslinieks ir radošs, jo muzicēšanas procesā viņš var uzticēties tikai savām iekšējām sajūtām. Iekšējā psihiskā tēla atklāsmē ir sarežģīts iekšējs psihisks process. Šis tēls ir sajūtu un pārlicību kopums, kura organizācija un radīšana ir uzticēta tikai sev pašam. Jebkura radoša darbība norisinās četros posmos:

- 1) sagatavošanās posms, mākslinieciskās informācijas iepazīšana;
- 2) kaldināšana vai neapzināta datu apstrāde, ļaušana zemapziņai apstrādāt domas, jūtas bez to pakļaušanas kolapsam, tas nozīmē – ļaut domām izplatīties varbūtībā, kļūt nenoteiktām un sniegt izvēles iespējas tēlam, piemēram, skaņdarba interpretācijai;
- 3) pašpiederzes piedzīvošana – tas ir pārtraukts kvantu lēcieni, kas norisinās domās un pakļauj kolapsam radošu risinājumu vai nemainīgu veidolu no tās nenoteiktības, kura izveidojās zemapziņas procesa laikā;
- 4) realizācija – jaunās atklāsmes izpaušanās reālajā dzīvē mūzikā (Gosvami, 2010, 164).

Pašapliecināšanās ir mākslinieka talanta pilnveidošana un īstenošana pozitīvā darbībā. Tas ir motīvu kopums, kas rosina un pamato vajadzību, ir neatkarīgs domāšanā un atbildīgs par pieņemto lēmumu (Kepule, Strode, 2011, 63-75). Ceļā uz mākslas vērtībām un visu skaisto nepieciešams atbrīvoties no dogmatisma, formālisma un autoritārisma izpausmēm audzināšanā, izglītībā un mākslā (Anspaks, 2004, 290).

Pašaktualizācijas psihiskie stāvokļi (pašizziņa, pašapziņa, psihosintēze, radošums, pašapliecināšanās) mijiedarbībā veido harmoniskas personības attīstības pamatu. Harmoniskas personības veidošanos veicina veselīga psihosociālā vide. Harmoniskas personības dzīvo saskaņā ar sevi un ārējo pasauli. Harmonisku personību kā mākslinieku raksturo viņa inteliģence un spēja savas iekšējās pasaules

tēlus iedzīvināt reālā skaniskā veidolā. Jānis Anspaks grāmatā *Mākslas pedagogija* (2004) analizē inteliģences jēdzienu kā mākslinieciskās darbības strukturālo pamatu.

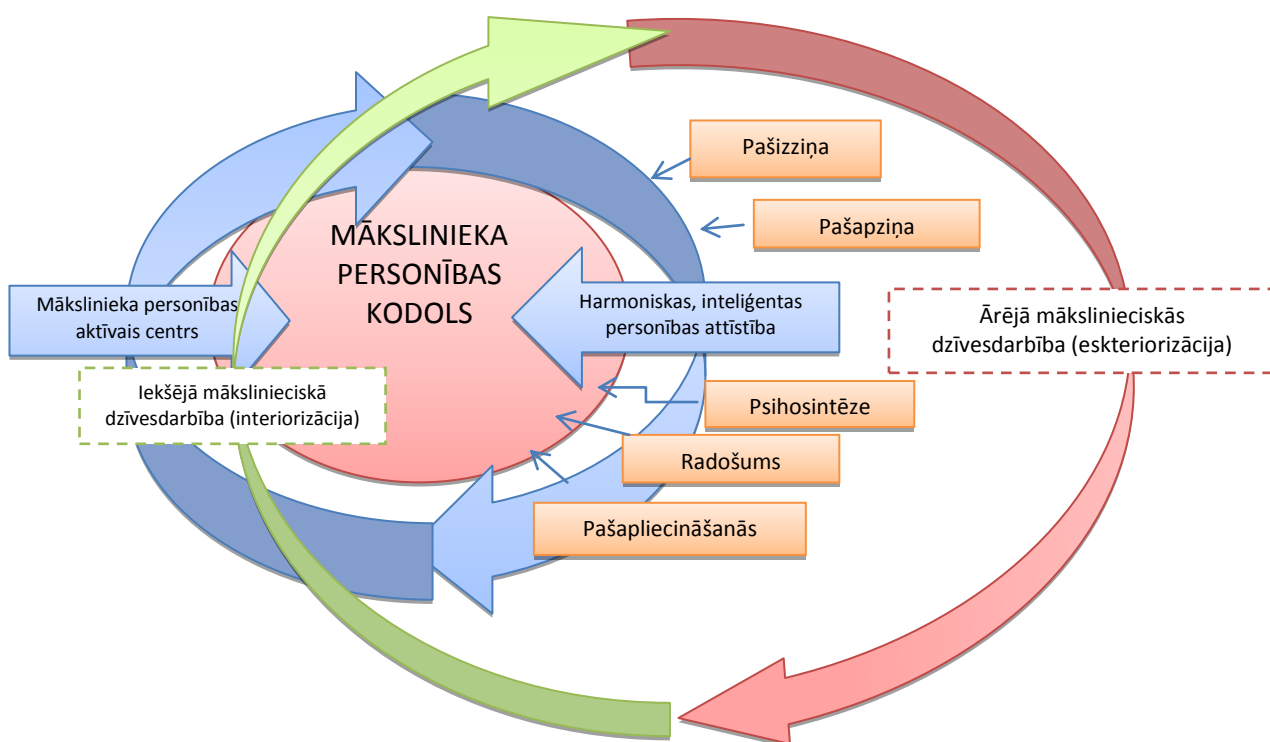
Gara inteliģence kā cilvēka personības garīgais līmenis veselumā veidojas un izpaužas zināšanu apgūvē, nemitīgā pieredzes paplašināšanā visdažādākajos nodarbību veidos. Tā izpaužas un veidojas nemitīgā un produktīvā mācību darbībā, kura pamatā ir gribasspēks un rakstura noteiktība. Garīgās izglītības un pašizglītības procesā veidojas mākslinieka raksturs, ko dēvē par **personības aktīvo centru**, kad visus psihiskos komponentus un spēkus savalda, satur kopā skaņdarba tehniskā darbība un emocionālais sniegums, kas veido un virza cilvēka iekšējās un ārējās dzīves līniju profesionālajā darbībā, kas izpaužas kā interiorizācija un eksteriorizācija (Tenorth, Tippelt, 2007, 208). Iekšējā vienība un saskaņotība, pašnoteikšanās (iekšējās autonomijas un brīvības) un jaunrades spēja dod virzienu un impulsus mākslinieka radīšanas, interpretācijas trauksmēm, skaistā un patiesā kopšanai un vairošanai (Anspaks, 2004, 253).

Patiesā gara inteliģence kalpo procesam, kas ir daudz diženāks par mums pašiem. Gara inteliģences uzdevums ir virzīt mūsu ikdienas dzīvi uz priekšu: tā ir evolūcija darbībā, kad mēs pilnveidojamies kopsolī ar dzīvi. Gara inteliģence atgādina par mūsu dzīves mērķi (Bouvels, 2007,228). Attīstītu gara inteliģenci P. Dāle skata ciešā kopsakarā ar harmoniski izkoptas personības veidošanos, tajā redzot izglītības augstāko mērķi: *Ja stipra rakstura cilvēkam bez prāta inteliģences piemīt arī augsta sirds inteliģence, t.i., sirds un gara dzīva un smalka atsaucība uz visu, kas ir vērtīgs, cilvēciski augsts, kas patiess un labs, daiļš un svēts, tikai tad mums ir darīšana ar harmoniski izkoptu un pilnvērtīgu personību, kurā iemīt un darbojas īsta gara inteliģence* (Dāle, 1939, 231). Psihologi uzskata, ka garīgā inteliģence attīstās pamazām, cilvēkam nobriestot, iegūstot nepieciešamo pašpieredzi. Refleksijas rezultātā garīgā inteliģence palīdz cilvēkam saskatīt notikumus no vairāk kā vienas perspektīvas vai vienā gaismā (Ozoliņa – Nucho, Vidnere, 2009, 17, 16).

Aprakstot emocionālo atvērtību skatuviskajai darbībai, Viola Spolina uzsver, ka mākslinieks ir gatavs atvērties brīnumpasaulei, ja viņam uz skatuves jārada realitāte. Viņš visu uzsūc sevī un atdod atpakaļ, iemiesodams sajūtas ikdienas vingrinājumos (Spolina, 1999, 18). Mākslinieciskais pārdzīvojums mūzikā ir augstākā vērtība muzicēšanā. Spēja suģestēt un atklāt savu iekšējo pārdzīvojumu pasauli citiem ir mākslinieka visgrūtākais uzdevums. Tāpēc mākslinieka iekšējā mākslinieciskā kapacitāte ir spogulis viņa darbībai. Šī kapacitāte ir mākslinieka personības aktīvais centrs (Anspaks, 2004, 253).

Psihiskos procesus, psihiskos stāvokļus, psihiskās īpašības un fiziskās aktivitātes satur kopā mākslinieka personības aktīvais centrs, kurš veido un virza mākslinieka iekšējās un ārējās profesionālās darbības dzīves līniju. Ekonomiski un emocionāli līdzsvarotas, harmoniskas, inteligēntas mākslinieciskās personības veidošanos sekmē: pozitīva vērtīborientācija (vērtības + dominantes); ilgtspējīga, profesionāla, kvalitatīva mākslinieciskā un pedagoģiskā darbība, ko nodrošina teicama veselība kā augstākā vērtība; pašrealizācija visa mūža garumā un pozitīvs pašreflektējošs pašvērtējums (Auziņa, 2008, 68).

Mākslinieka personības aktīvā centra iekšējā un ārējā mākslinieciskās dzīvesdarbības līnijas ir apkārtņē esošo **vērtību individuālā sintēze**. Dzīves vērtību veido mākslinieka personīgi nozīmīgās vērtīborientāciju sistēmas komponentu kopums. Tās izpaužas aktīvā dzīves pozīcijā kā emocionāli vērtējošais, motivācijas un izturēšanās komponents, kas veido labizjūtu par paveikto (Auziņa, 2008, 48). Rezultātā veidojas harmoniska un inteligēnta mākslinieciska personība pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības sistēmā un mījsakarībā, ko iespējams modelēt (sk. 5. att.).



5. attēls. Mākslinieka personības kodola iekšējās un ārējās darbības sakarība

Cilvēka attīstību nosaka iedzimtība, audzināšana, mācīšanās un dzīves apstākļi kultūrvidē. Iedzimtība ir katra cilvēka unikalitātes pamats. Tā nosaka personības stabilāko un mazāk mainīgo īpašību kopumu (Šteinberga, 2011, 19). Pedagoģijā ar personību saprot katru apzinātu cilvēku, kam ir savs statuss un sabiedriski nozīmīga loma sabiedrībā. Psiholoģijā personība ir jebkurš cilvēks, kas spēj apzināti vadīt savu darbību un kontrolēt savu rīcību. Ir noteiktas **personības īpašības**, tāpat kā zināšanas, prasmes, attieksmes skolas kora diriģenta profesijā, kuras nepieciešamas veiksmīgai profesionālai darbībai. Skolas kora diriģenta *instruments* ir kora kolektīvs. Kora kolektīvā darbojas diriģents (-i), dziedātāji, kormeistars (-i), koncertmeistars (-i) un citi izpildītājmākslinieki (solisti, instrumentālisti). Pedagoģiskais darbs ar cilvēkiem no diriģenta prasa pašdisciplīnu komunikācijā.

Skolas kora diriģents ir harismātiska personība, kas ir apguvis nepieciešamās humānās pedagoģijas un psiholoģijas zināšanas, kā arī apveltīts ar līderismam nepieciešamajām rakstura iezīmēm, īpaši akcentējot cilvēka kā augstākās vērtības attīstību, harismātiskas personības pašstenošanos. *Harismātisks* no sengrieķu valodas nozīmē *Dieva žēlaltības dāvana* (Reņģe, 2002, 39).

Analizējot R. Houzes līderisma teoriju, var uzskatīt, ka skolas kora diriģents ir harismātiskais līderis, kas ir centrālā persona kora kolektīvajā muzicēšanā un organizatoriskajā darbībā. Harismātiskā līderība ir sekotāju (izpildītāju) pozitīva ietekmēšanās, pateicoties līdera personībai un komunikācijas iemaņām. Līderiska personība ir apveltīta ar spēju izvirzīt un precīzi formulēt mērķi, kurš iedvesmotu un aizrautu sekotājus mākslinieciskskajai darbībai. Harismātiskais līderis nodrošina vajadzīgos līdzekļus un apstākļus kora kolektīva galvenās darbības – muzicēšanas – realizācijai. Skolas kora diriģents kā harismātiskais līderis ir pozitīvais piemērs izpildītājiem, veicinot personīgo pārliecību, izglītojot un sekmējot pozitīvu vērtību sistēmu veidošanos (House, 1987).

Saskaņā ar Brandona Basa transformatīvās līderības koncepciju skolas kora diriģenta transformatīvo līderību veido četri faktori (Bass, 1995), (sk. 3. tab.).

3. tabula. Skolas kora diriģenta transformatīvās līderības komponenti

Harisma jeb idealizētā darbība	Estētiska, ētiska uzvedība un rīcība pedagoģiskajā darbībā, augsti morāles principi sadarbībā ar dziedātājiem un kolēģiem: kormeistariem, koncertmeistariem, pavadošajiem skolotājiem, skolas vadību, tiek cienītas viņu intereses un personīgās vajadzības
Iedvesmojoši emocionālā darbība	<i>Skolas kora diriģents</i> rada iedvesmojošu darbību <i>izpildītājos</i> (kora dziedātāji, koncertmeistari, citi pavadošie mākslinieki), emocionālas ekspektācijas (veido mūsu realitāti), stimulē viņus būt iesaistītiem un iedvesmotiem kļūt par mākslinieciskās darbības mērķa vīzijas sasniedzējiem, sekmējot komandas garu
Intelektuālā darbība	<i>Skolas kora diriģents</i> stimulē <i>izpildītājus</i> būt radošiem un inovatīviem, mest izaicinājumu savām, līderu un organizācijas vērtībām. Atbalsta izpildītājus jaunā meklējumos, viņu patstāvīgo domāšanu un iesaistīšanos māksliniecisko problēmsituāciju risināšanā
Individualizēta pieeja	<i>Skolas kora diriģents</i> rada labvēlīgu psiholoģisko klimatu, uzmanīgi uzklausa <i>izpildītāju</i> individuālās vajadzības. <i>Skolas kora diriģents</i> darbojas kā padomdevējs, palīdzot <i>izpildītājiem</i> pašapliecināties

Saskaņā ar Geidža, Berlinera, 1998; Basa, 1995; Houzes, 1987 teorētiskajām atziņām var definēt, ka kolektīvs ir organizēta grupa. Kolektīvs sadarbībā ar līderi socializējas, apgūstot sadarbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes, kā arī attiecīgajai lomai atbilstīgu uzvedību (Geidžs, Berlinera, 1998, 244). Kolektīva galvenās izpausmes ir sociālā percepcija (uztvere), atrakcija (lat. *attrahere* – valdzināt, pievilkt), attieksmes veidošana un saturs (Vorobjovs, 2002, 264).

Kolektīva raksturojošos psiholoģiskos procesus un parādības ietekmē līderis – skolas kora diriģents. V. Reņģe, akcentējot līdera lomu, uzsver, ka tā ir ārkārtīgi svarīga kolektīvu raksturojoša iezīme, jo līderim ir vislielākā ietekme grupā (Reņģe, 2002, 42). Tieši skolas kora diriģents galvenokārt nosaka kora kolektīva darbību un dziedātāju apmierinātību ar dalību tajā.

Balstoties uz Pētera Bendiksena teorētiskajām atziņām, līdera un kolektīva dziedātāja psiholoģiskajai gatavībai sadarbībā tiek izdalīti četri posmi:

1) **atklāt un atrast** – atkāšanas funkcijai bez tīri pragmatiska aspekta priekšplānā izvirzās psiholoģiskais komponents, kas ir izziņas prieks un vēlme piedzīvot nezināmo, piedzīvot muzicēšanu kā iekšējo pārdzīvojumu;

2) **novērtēt un izlemt** – novērtēt situāciju, kas piesaista iesaistīto cilvēku interesi, tas nozīmē attiecināt uz to noteiktus pašvērtējuma kritērijus ar mērķi izlemt, vai šī vienkāršā interese par darbību kolektīvā var izvērsties konkrētā, konstruktīvā lietojumā atbilstīgi aktivitātēm;

3) **attīstīt un veidot** – attīstīšana ir konstruktīvs domāšanas process, kura laikā no pirmā atklājuma, atraduma vai idejas tiek izveidots dzīvē īstenojams konkretizējums, tiek iegūta pašpieredze muzicēšanā. Personīgi nozīmīgie atklājumi un

atradumi ir kā pirm piedzīvojums, kuru patiesais derīgums reproducējošo cilvēku nodomu realizācijas laikam, izpildei vēl jāpierāda, notiek mācīšanās process;

4) **realizēt un pārveidot**. Realizācija ir termins, kas ietver sevī dialektisku saistību ar apziņu izstrādāto plānojumu. Plāns ir intelektuāla procesa rezultāts, kurā mākslinieciskās idejas gūst konkrētu teorētisko veidolu. Tā vērtība izpaužas fiziskajā īstenošanā paredzētā elastīgā muzicēšanā, kas rosina līdzdomāšanu un līdzdarbošanos. Aiz tā slēpjas priekšstats par gara pārākumu pār fizisko pasauli (Bendiksens, 2008).

Kora kolektīva un skolas kora diriģenta kā līdera sadarbība nosaka kopējo kolektīvās muzicēšanas mērķi, kura sasniegšanu veicina saliedētība un pozitīvs psiholoģiskais klimats kora kolektīvā.

Saliedētību kora kolektīvā var uzskatīt par sava veida centricies spēku, kurš satur kolektīvu kopā, tā ir kopējā darba plānošana, kora kolektīva kopējā mērķa un tā sasniegšanas līdzekļu noteikšana. Organizēšana – darba sadalīšana atsevišķos uzdevumos, pienākumu sadale, uzticēšanās un koordinēšana – kolektīvā iesaistīto cilvēku un kultūras menedžmenta koordinēšana kā kolektīva galvenās darbības organizācija, kas pamatojas uz sistēmisku plānošanu un diferencētu lēmumu pieņemšanu (Bendiksens, 2008,52).

Psiholoģiskais klimats kolektīvā – cilvēku vispārējais emocionālais noskaņojums kolektīvā, ko sekmē savstarpējā uzticēšanās, atvērtība, gatavība sadarboties, apmierinātība, valda brīva un radoša saziņa un sadarbība.

Balstoties uz Bruce Tukmana (*Tucmann*) *The Forming – Storming – Norming – Performing* modeli, to adaptējot, kolektīvā var veidoties četras iekšējās darbības attīstības fāzes:

Savstarpējās iepazīšanās fāze – kora diriģenta un dziedātāju (*subjekts ↔ subjekts*) savstarpējā iepazīšanās, kā rezultātā notiek pakāpeniska uzskatu un interešu salīdzināšana, kuras kļūst par personīgi nozīmīgām vērtībām.

Konfrontācijas fāzei raksturīga ir kora kolektīva dalībnieku dalīšanās pa grupām, šī dalīšanās notiek uz interešu, uzskatu līdzības un vecuma pamata.

Darbības fāze – labvēlīgas konfrontācijas rezultātā kora kolektīva attīstība nonāk trešajā fāzē, kurai raksturīga kopīga sadarbība veselumā. Dziedātāji apzinās savas pozīcijas un lomu kora kolektīvā, savstarpējos vērtējumos nozīmīgāka kļūst attieksme pret darbu. Kora kolektīvs muzicēšanas procesā tuvinās paškontroles līmenim, veidojas spēja vienlaicīgi muzicēt.

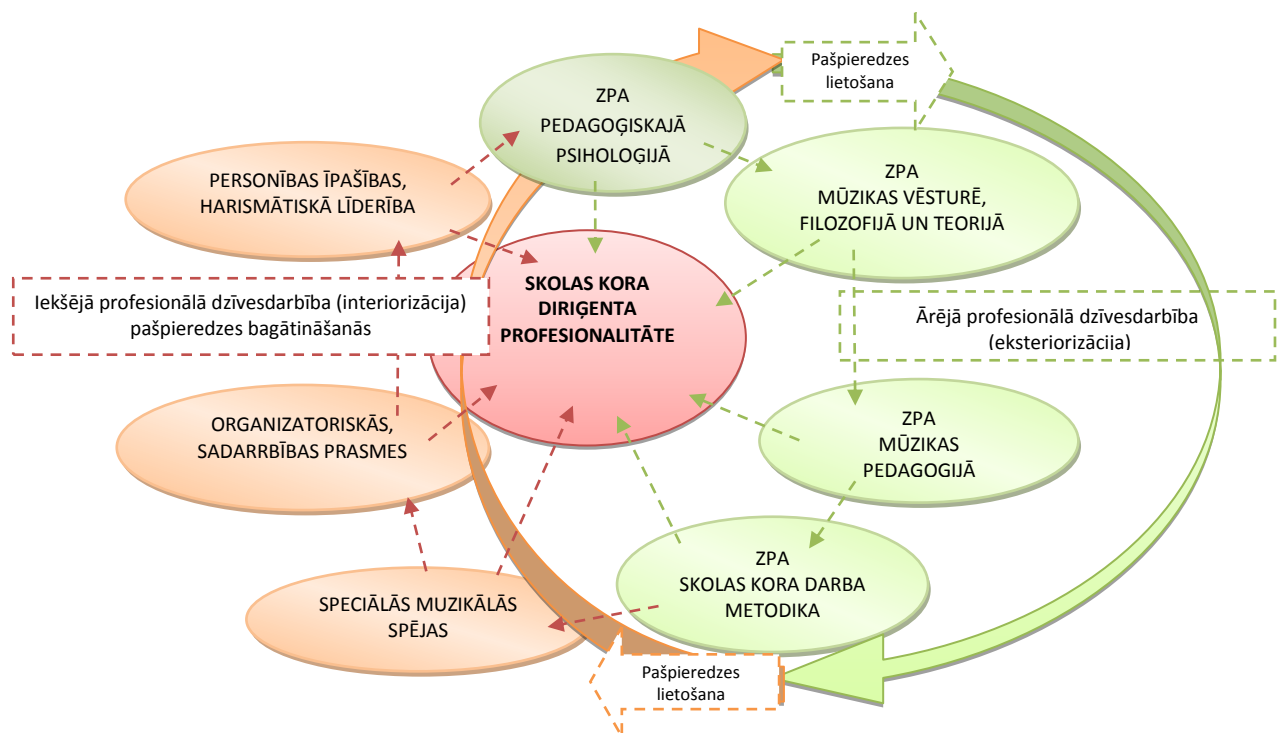
Sinergijas fāze. Sinergija nozīmē sistēmiskas pieejas konceptu – kā vienots vesels. Šajā fāzē dziedātāji skaidri apzinās kopēju mērķtiecīgu sadarbību visaugstākajā saliedētības līmenī kā vienota komanda (White, 2009).

Kora dziedātāja personīgais komforts muzicēšanā nosaka muzikālo un vokālo brīvību muzikālajā saskarsmē. A. K. Vaitis (*White*) izdala divas komforta zonas starp kora grupas un individuālo (kolektīva dalībnieka) personīgo attīstību: būtiski ir pārvaldīt izmaiņas un izmantot tās, lai veidotos izpratne par sniegumu. Tā mērķis ir sniegt drošu pieeju kopējā darbībā, lai iegūtu labāko kopējo rezultātu, kas tiek stingri balstīta uz stabiliem uzvedības, psiholoģiskajiem un ētiskajiem principiem. Pareizs transformatīvās līderības vadības stils ir stratēģiska, gudra izvēle rīcībā un komunikācijā (White, 2009).

Zinātniskās literatūras analīze atklāja, ka skolas kora diriģenta un kora kolektīva sadarbība ir divējāds process:

1. Skolas kora diriģents kā līderis ir iedvesmotājs un kora kolektīva idejiskais un praktiskais vadītājs, kas realizējas kā ārējās darbības process.
2. Skolas kora diriģents un kora kolektīvs muzicēšanas procesā ir sinerģētisks veselums, iekšējās darbības procesa dalībnieks, respektīvi, skolas kora diriģents kā līderis nespēj pastāvēt bez kora kolektīva, jo koris ir diriģenta profesionālās darbības instruments.

Analizējot Zvirgzdiņas, 1986; Basa, 1995; Gudjona, 1998; Anspaka, 2004; Guglhora, 2006; Bendiksena, 2008; Vaita, 2009; Marnauzas, Baša, 2012 un citu autoru teorētiskās atziņas, tika apkopoti skolas kora diriģenta profesionālās darbības interiorizācijas un eksteriorizācijas (ZPA – zināšanas, prasmes, attieksmes) profesionālās darbības komponenti (sk. 5. att.).



5. attēls. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības komponenti pašpietiekamības pilnveidē un lietošanā

Tātad skolas kora diriģenta profesionalitāti raksturo intelektuālo zināšanu, komunikatīvās sadarbības un organizatorisko prasmju, speciālo muzikālo spēju un attieksmju kopums mijiedarbībā, kas mērķtiecīgi virzītā studiju procesā kļūst par cilvēka dzīvesdarbības profesionālo pamatu. Empīriskajā pētījumā tika pārbaudīti skolas kora diriģenta profesionālās darbības komponenti un to sakarības.

1.3. Skolas kora diriģenta pašpiedzes veidošanās subjektīvie un objektīvie komponenti

1.3.1. Studiju procesa raksturojums

Latvijas augstākā izglītības pakāpe ir izšķirošs *līdzeklis* zinātnē un mākslā personības attīstībai izraudzītajās akadēmiskajās vai profesionālajās studijās (Izglītības likums, 2013).

Lai skolas kora diriģents sagatavotos profesionālai darbībai, svarīga ir studiju procesa realizācijas kvalitāte. To nosaka vairāki pedagoģiskie nosacījumi, viens no tiem ir cilvēka vērtību sistēma. Cilvēka darbībai vērtības piešķir būtisku nozīmi profesionalitātes attīstībā. ***Darbība pedagoģijā ir jēdziens, kas sekmē līdzsvarotu cilvēka fizisko, psihisko un sociālo attīstību, mērķtiecīgas un progresīvas izmaiņas uzskatos, rīcībā, uzvedībā, ja darbība ir personīgi nozīmīga*** (Špona, 2004, 40). Vērtības jēdziens ir definēts visdažādākajos veidos, bet izpratne par vērtību kā jēdzienu pedagoģijā ir bijusi aktualitāte visos vēsturiskos zinātnes attīstības posmos.

Mūsu apziņa ir kaut kas vairāk kā ārēju iespaidu un sajūtu summa, ko vada gribasspēks. Mēs iegūstam iespaidus, pieredzot un pārdzīvojot dažādas sajūtas un izjūtas. Tāpēc ir svarīgi iegūt apziņu par apzināšanos, un tieši šī īpašība veicina mūsu kā personības veidošanos, kas nosaka vērtību nozīmi. Ar gribasspēka palīdzību vai tiesībām izvēlēties rīcību tiek noteikta vērtības pakāpe tam, ko pieredzam. Izdarot izvēli, vērtības jēdziens tiek uzskatīts par augstāku nekā gribasspēks. Rīcības procesā vērtība kļūst personīgi nozīmīga.

Par cilvēka dzīvesdarbības profesionālo pamatu kļūst personīgi nozīmīgas vērtības. Tas nosaka visu, kas ir *ar* un *ap* mums. Zināšanas un pieredzes uzkrāšanas paradumi ietekmē spēju mācīties apzinīgi. Mācīšanās procesā apziņa par dzīves vērtībām neveidojas, apgūstot tikai atsevišķu mācību priekšmetu saturu. Tā veidojas apkārtējās vides, izglītības, audzināšanas, ģimenes dzīves un izlasīto grāmatu, piedzīvoto un pārdzīvoto kultūras notikumu, paša dzīvesdarbībā gūtās pieredzes, mantoto tradīciju savstarpēji nozīmīgu kopsakarību ietekmē (Vēbers, 2011, 291).

Izglītība kā vērtība ir jebkura cilvēka neatņemama vajadzība pēc zināšanām. Tā nodrošina cilvēces uzkrātās pieredzes nodošanu no paaudzes paaudzē, kas ir saudzējama, saglabājama un attīstāma. Izglītība sekmē pasaules uzskata veidošanos, atsevišķu faktu, informācijas bloku integrēšanu vienotā sistēmā. Šī uzdevuma risināšanā, sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanā svarīgākā, noteicošā loma

ir pedagoģijai, psiholoģijai, filozofijai un mākslai, kuras sekmē katra cilvēka vērtību sistēmas veidošanos (Rychen, Salganik, 2001).

Studentu profesionalitātes vērtību sistēmas pamatu veidošanos augstskolā nodrošina pedagoģiskais process. Tas ir pašattīstoša un pašregulējoša visu tā subjektu mijiedarbība. Studiju pedagoģiskais process ir virzīts uz katra indivīda personības pašattīstības iespēju un apstākļu radīšanu, tā socializāciju atbilstīgi humānisma ideālam. Radošo pašattīstību pedagoģiskajā procesā pēc būtības nosaka tās savdabīgais raksturs, paša personīgi nozīmīga darbība ir pašattīstības veicinātāja. Tā studiju saturs kļūst par motīvu jeb personīgi nozīmīgu studiju satura vai nodarbības priekšmetu (Špona, Maslo, 1991,12).

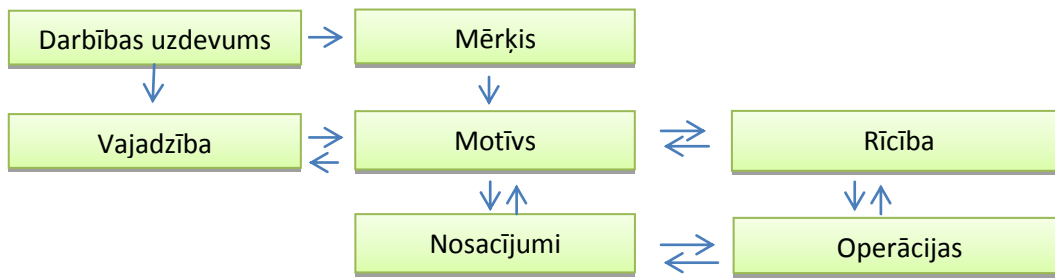
Lai kādos apstākļos mēs studentu neliktu, lai kādas prasības tiem neizvirzītu, līdz tam laikam, kamēr apstākļi un prasības nav vajadzīgas *pašam studentam*, tie nekļūst par studiju procesa, personības attīstības faktoriem. Personīgi nozīmīgai darbībai ir primāra nozīme cilvēka personības attīstībā (Божович, 1960).

Būtiska nozīme personības attīstībā ir socializācijai. Tas ir personības pašattīstošs process, cilvēkam jau no dzimšanas pārmantojot cilvēces pieredzi un zināšanas, pakāpeniski iesaistoties sociālā vidē, pašpieredzot. Sociālā izziņa ir sociālas informācijas uztvere, interpretācija, atcerēšanās un lietošana (Nisbett, Ross, 1980). Skolas kora diriģenta studiju pedagoģiskā procesa uzdevums augstskolā ir organizēt ne tikai pilnvērtīgu studiju satura apguvi, bet nozīmīgi ir sekmēt pozitīvu studiju vidi personības attīstībai, viņa jūtu sfēras izkopšanai un sociālo prasmju pilnveidošanai.

Pedagoģiskais process augstskolā ir speciāli organizēts, mērķtiecīgs mijiedarbīgs, līdztiesīgs, aktīvs studiju pedagoģiskais process, kurā līdztiesīgi sadarbojas *docētājs ↔ students*, kas sekmē profesionālu zināšanu apriti – daudzfunkcionālu, radošu studiju metožu lietošanu praksē. Studijas ir sarežģīts mācīšanas un mācīšanās savstarpējs garīgās bagātināšanās process. Produktīvā studiju procesā docētājs ne tikai palīdz studentiem apgūt zinātnes pamatus, bet mācās arī pats (Špona, Čamane, 2009, 223, 224).

Sadarbība studijās ir pamatlīdzeklis humānas personības attīstībai, ko nodrošina psiholoģijas un pedagoģijas pamatota darbības organizācija. Pedagoģisko procesu studijās veido mērķtiecīgi organizēta sadarbība.

Studiju process ir mērķtiecīga cilvēka darbība, kurā realizējas cilvēks personība, pilnveidojas viņa potenciāls, attīstās cilvēka spējas, raksturs un griba. Krievu zinātnieki T. Marcinovskaja un L. Grigorovičs piedāvā iekšējās un ārējās darbības veidošanās struktūru (sk. 6. att.).



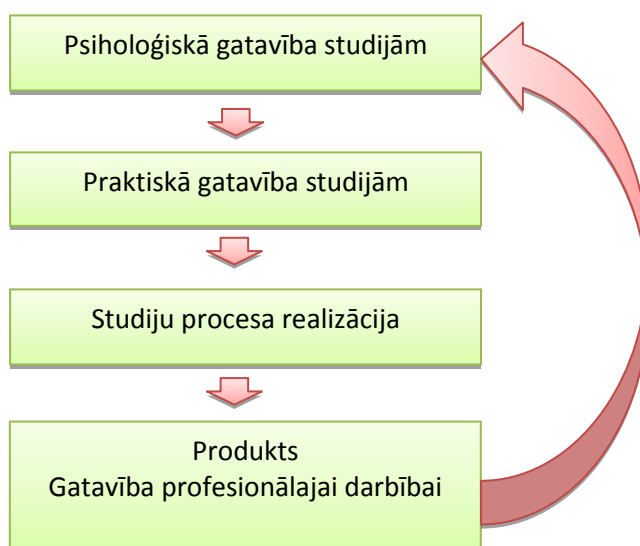
6. attēls. **Darbības struktūra** (adaptēts pēc Марцинковская, Григорович, 2013, 77)

Vajadzība ir cilvēka iekšējs stāvoklis, dzinulis, kas sekmē vēlmi mērķtiecīgi un aktīvi darboties. Tā cilvēkam ir objektīvi nepieciešama. Vajadzības aktualizācija veidojas tad, kad tiek izjaukts līdzsvars starp cilvēka iekšējo psihisko stāvokli un apkārtējo pasauli. Enerģija, ko subjekts patērē līdzsvara atjaunināšanai, ir vajadzības avots. Tikai enerģijas esamība ne vienmēr noved pie rīcības, jo subjekts var arī nenojaust, kā apkārtējā pasaule spēj apmierināt viņa vajadzības. Vēlmei ir jāsakrīt ar subjekta vajadzības papildījumu un emocionālu līdzsvaru, tad veidojas motivēta rīcība. Motīva rašanās ved uz rīcību (sekmē darbību), vajadzība sekmē enerģiju rīcībai. Tā veido rīcības attīstību *vajadzība ↔ motīvs ↔ rīcība*. Motīvi ir katram cilvēkam subjektīvi un virzīti uz darbības realizāciju. Vajadzība ir iekšējs psiholoģiskais stāvoklis, bet motīvs ir cilvēka rīcības vai aktivitātes dzenulis. Darbības motīvi un stimuli ir cieši saistīti. Rīcība ir ārēji objektīva psihiska darbība. Rīcības aktualitāte var būt dažādos līmeņos. Tā var būt saistīta ar vajadzību, kas tiešā veidā ietekmē *rīcību ↔ darbību ↔ operācijas*. Rīcība ir savstarpēji saistīta ar vajadzību, tā rosina rīcības noteiktu darbību. Darbība ir soļi rīcībai. Operācija ir aktivitātes veids, kas ir darbības paņēmieni. Operācijas atkarīgas no nosacījumiem, kas virza izvirzītā mērķa realizāciju darbībā (Марцинковская, Григорович, 2013, 77-79).

Studiju procesa darbības mērķis ir uzkrāt pieredzi, veiksmīgā sadarbībā to realizēt praksē, iegūstot pašpieredzi. *Pedagoģiskais process aptver tā subjektu secīgu, nepārtrauktu, citam citu nomainošu daudzpakāpju un daudzveidīgu mijiedarbību*. Tā ir darbības subjektu savstarpējās izziņas process. Savstarpējs mijiedarbības process ir uztveršana, vērtēšana un rezultāts, savstarpējā ietekmēšanās un savstarpējā sapratne. Mijiedarbības procesa rezultāts ir pašrefleksija. Mijiedarbības procesā pilnveidojas pašpieredze, mainās darbības motīvi, izmainās savstarpējās attieksmes ar apkārtējo

pasauli, ko Aleksejs Bodaļevs (Бодалёв) formulē kā *apgrieztās saiknes likumu* (Бодалёв, 1995). *Pedagoģiskā procesa mērķis ir pašorganizējoša un pašregulējoša sistēma ar noteiktu pašaudzināšanas gatavības pakāpi* (Špona, Maslo 1991,13).

Ar mērķi izveidot efektīvu pedagoģisko procesu augstskolā, svarīgi kļūst studiju procesa galvenās studiju darbības posmi (sk. 7.att.). Tie ir psiholoģiskā gatavība studijām, praktiskā gatavība studijām, studiju procesa realizācija un rezultātu noteikšana.



6. attēls. Studiju pedagoģiskais process, tā posmi

Studijās realizējas darbības procesuāli strukturālā pieeja. Šis metodoloģiskais princips pedagoģiskajā pētniecībā prasa studiju procesu analizēt izmaiņās, attīstībā un atklāt procesa struktūru (Vedins, 2008). Procesuālā pieeja prasa pētīt darbību kā cilvēka attīstības lauku. Pedagoģiskajos pētījumos atklājas aizvien jauni, precīzāki pedagoģiskās darbības paņēmieni konkrēta cilvēka personības attīstībai. Svarīgs ir studiju procesa mērķis. A.Ļeontjevs (Леонтьев, 1975) grāmatā *Деятельность. Сознание. Личность. (Rīcība. Apziņa. Personība.)* raksta, ka bez ārējas darbības ir iekšēja sistēmiska darbība:

- primāri tā ir iekšējā motivācija darbībai,
- sekundāri darbojas jau citi subjektīvie un objektīvie komponenti darbības izvirzītā mērķa sasniegšanai.

Balstoties uz Ļeontjeva (Леонтьев, 1975), Rubiņšteina (Рубинштейн, 2003), Анаņjeva (Ананьев, 1969), A. Šponas (Špona, 2001, 2006) teorētiskajām atziņām, tiek definēti *procesuālās darbības galvenie struktūras komponenti*:

- objektīvie - priekšmets, līdzekļi un produkts,

- subjektīvie – mērķis, motīvs, vajadzības, intereses, zināšanas prasmes lietot zināšanas, pašpriedze.

Subjektīvi darbība tiek realizēta praksē. Darbības motīvs rosina subjektīvu pašpriedzes un psiholoģisko pašvērtējumu, kā rezultātu darbības procesam – atklāt radošus, pārveidojošus darbības paņēmienus, kas cilvēkam ir būtiski un personīgi nozīmīgi (Špona, 2004, 40). Procesuāli strukturālā pieeja analizējama kā studiju procesa tā katras nodarbības norisē.

Psiholoģiskā gatavība studijām – pats svarīgākais kā docētājiem, tā studentiem ir skaidra mērķa apzināšanās un izvēlēti piemērotākie līdzekļi tā sasniegšanai. Psiholoģiskā gatavība nozīmē apgūt prasmes *veicamā uzdevuma* izpildei, izvirzīt un apzināties pozitīvos *darbības mērķus*. Studiju darbības efektivitāti veicina:

- 1) mērķa apzināšanās,
- 2) prasme mērķi izvirzīt, prognozēt to kā darbības rezultātu.

Tas ir studiju procesa efektivitātes kritērijs. Ļeontjevs *mērķa un motīva tuvināšanos sauc par darbības jēgu* (Леонтьев, 1975). Skolas kora diriģenta profesionālajā darbībā satura, mērķa, motīva un vajadzības apzināšanās ir nozīmīgi komponenti psiholoģiskai gatavībai studijām.

Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju nodaļas studenti, iestājoties skolotāju studiju programmā, ir izdarījuši izvēli kļūt par mūzikas skolotāju skolā un skolas kora diriģentu. Studējošā mērķis – profesionāla skolas kora diriģenta darbība. Tas ir subjektīvs lēmums, kuru stimulē studējošā motīvi: vajadzības, vērtības, sabiedriskā doma, attieksmes un intereses. Mērķi studiju procesā var būt dažādi. Viens no svarīgākajiem mērķiem skolas kora diriģenta kā mūziķa sasniegšanā ir emocionālais mērķis. Emocionālie mērķi skar jūtas, emocijas, attieksmi, atzīšanu, vērtēšanu (Kratwohl, 2000).

Psiholoģiskā gatavība studijām rodama cilvēka vajadzībā apgūt zināšanas, prasmes un iemaņas izvēlētajā profesijā. Tās stimuls ir motīvs, motivācija. Motīvs studiju procesā ir noturīgs, iekšēji psiholoģisks cilvēka darbības cēlonis (Šteinberga, 2013, 41). Geidžs un Berliners šos motīvus dēvē par motīva pastiprinātājiem (Geidžs, Berliners, 1998, 310). Motīvs studiju procesā ir viens no galvenajiem profesionalitātes virzītājspēkiem. Motīvs ir subjektīvs. Rubinšteins motīvu raksturo kā iekšēju stāvokli darbībai. Motīvs darbībā ir cilvēka rakstura mērķtiecības izpausme, kura nepieciešama profesionalitātes izaugsmē (Рубинштейн, 1973,191). Amerikāņu psihologs R. L. Atkinsons izdala četrus motivācijas komponentus:

1) motivācijas spēks, 2) motīvs mērķa sasniegšanai, 3) subjektīvā pašanalīze mērķa sasniegšanai, 4) personības motivācija mērķa sasniegšanai (Atkinson,1999).

Motivācija ir mērķa orientācijas pamats (Geidžs, Berliners,1998, 310). Psiholoģe Šteinberga motivāciju raksturo kā dinamisku, psihisku cilvēka darbību, psihiski un fizioloģiski regulējošu procesu, kas nosaka tās noturību, organizētību, aktivitāti un virzību (Šteinberga, 2013, 41).

Analizējot psiholoģisko gatavību studijām, uzskatu, ka būtiska loma skolas kora diriģenta sagatavošanā ir emocijām. Emocijas ir cilvēka subjektīvās izziņas process, kas izpaužas indivīda pārdzīvojumā. Emocijas akcentē visu, kas cilvēkam šķiet nozīmīgs, emociju situatīvais raksturs, vērstība uz noteiktu priekšmetu, to vadāmība, pārslēgšanās uz citu situāciju un pārvietojamība laikā un telpā (Šteinberga, 2013, 44-45).

Svarīga loma psiholoģiskajai gatavībai studijām ir vajadzībai. Vajadzība nodrošina skolas kora diriģenta motivāciju psiholoģiskajai gatavībai studijās. Motīvs un vajadzība savstarpēji mijiedarbojas, veicina pašaktualizāciju. Mijiedarbībā visu šo komponentu saskaņota darbība veicina vispusīgi funkcionējošas personības attīstību, kuras prioritāte kļūst sava *Es* iepazīšana. Abrahams Maslovs pašaktualizāciju formulē kā labvēlīgu cilvēka uzvedību, kas vērsta uz pozitīva mērķa sasniegšanu (Maslow, 1943, 96). Psihologs A. Maslovs (1954) raksta, ka indivīda motivācija ir balstīta uz cilvēka ego *Es* izaugsmi, kas meklē papildījumu un pārmaiņas, veicinot personīgo izaugsmi, tādējādi visas darbības rezultātā veidojas pašaktualizācija (Maslow, 1954). Viens no būtiskākajiem mērķiem studiju procesā ir radīt sociāli aktīvu, draudzīgu, humānu studiju vidi, kurā skolas kora diriģents veidojas kā unikāla, brīva neatkārtojama, radoša personība. Tā kā ikkatrs cilvēks ir unikāls, daži pašaktualizējas, radot mākslas darbus vai rakstot zinātnisko, literāro un cita veida literatūru (Kenrick, 2010, 63-67). Hofmans uzskata, ka ir svarīgi atzīmēt, ka pašaktualizācija ir nepārtraukts process, lai kļūtu nevis perfekts, bet līdzsvarā ar savu *Es* (Hoffman, 1988).

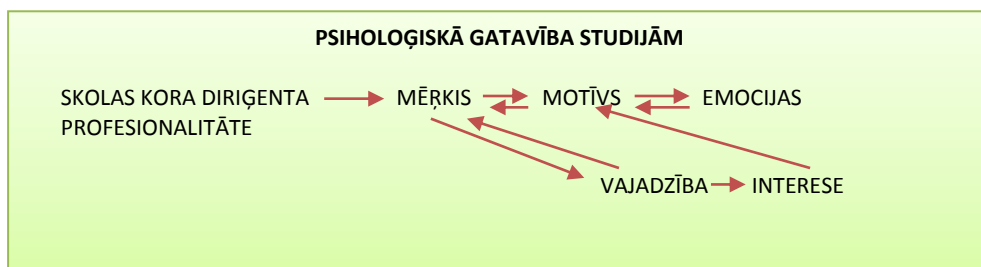
Adaptējot Maslova *vajadzību teoriju* (Maslow, 1954) pedagoģiskajā procesā, to var raksturot šādi:

- *Vajadzība pēc zināšanām* – pieeja informācijai, studiju satura mācību materiāliem, nepieciešamo studiju procesa darbību pārzināšana, vēlme precizēt lietu, notikumu un studiju procesa nozīmību.

- *Vajadzība pēc izpratnes* – zināšanas par sakarībām pedagoģiskajā procesā, sistēmām, dažādām metodoloģiskām pieejām, kas izteikti teorijās, zināšanu integrācijā, radošā lietošanā.
- *Estētiskās vajadzības* – harmonijas un līdzsvara atzīšana visās dzīves jomās, visaptveroša skaistuma izjūta un mūzikas mīlestība pret notiekošajiem procesiem vispārējā dzīves telpā.

A. Maslovs, akcentējot pašaktualizāciju, raksturo to kā visaugstāko līmeni, kurā cilvēka uzvedība pauž vajadzību pilnībā būt tam, kas viņš vēlas būt. Pašaktualizācijas virzītu cilvēku motivē vajadzība būt patiesam, darboties profesionāli un radoši, būt zinātkāram un atraisītam mijiedarbībā ar apkārtējo vidi (Maslow, 1971).

Skolas kora diriģenta studijas izvēlētajā profesijā ir studenta paša izvēlēta, apzināta vajadzība. Viens no svarīgākajiem komponentiem studiju procesā – veidot vajadzību mērķtiecīgi un aktīvi piedalīties studiju procesā, veicinot dažādas studiju procesa kvalitātēm izvēlētas studiju metodes. *Vajadzība cilvēkam ir attīstības avots* (Špona, 2006, 79). Vajadzība izpaužas interesē par studiju procesu, profesionālo darbību un gribā, vēlmē radīt, izteikties, pašapliecināties. Vajadzību apmierināšana studējošajam ir objektīvi nepieciešama profesionālajā izaugsmē. Aleksandrs Kovaļovs intereses definē kā specifisku personības attieksmi pret objektu (studiju procesu), ko nosaka šī objekta nozīmīgums dzīvē un emocionālā vajadzība (Kovaļovs, 1976).



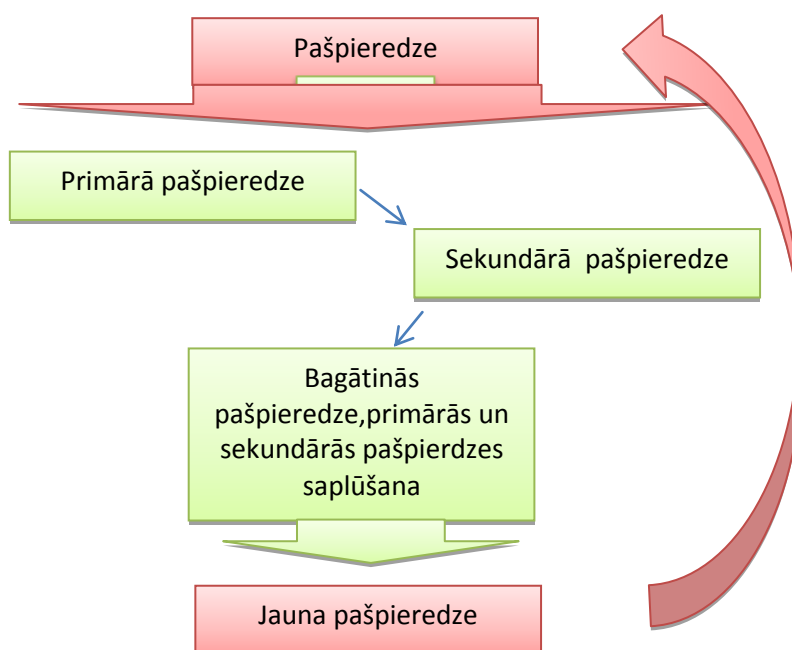
8. attēls. Psiholoģiskā gatavība studijām

(adaptēts pēc Špona, Čehlova, 2004, 81)

Analizējot psiholoģiskās gatavības studijām komponentus (sk. 8. att.), var secināt, ka pedagoģiskais studiju process ir mērķtiecīgi vadīta darbība. Tās uzdevums ir uzkrāt pieredzi, izvirzīt un virzīt, apzinoties motivāciju, vajadzības un intereses izvēloties psiholoģisko mērķi studijām. Skolas kora diriģenta profesijas apguves psiholoģiskās gatavības darbības komponenti ir uzdevuma apzināšanās, zināšanas par kora

dziedātāja fizioloģisko, metodoloģisko pieeju dziedāšanas procesā un prasmes lietot zināšanas izvirzītā mērķa sasniegšanai.

Gatavība darbībai studijās un praksē. Mācīšanās rezultātā pašpiederzē apgūtās nepieciešamās zināšanas un prasmes veido jaunas zināšanas un prasmes, kas ir cita pašpiederze. Primārā pašpiederze un sekundārā pašpiederze nepastāv paralēli, tās secīgi ieplūst viena otrā, transformējas un veidojas jauna pašpiederze, jauna zināšanu, prasmju, paradumu un motīvu nostiprināšanās (Krow,1999; Brigmane, 2013), (sk. 9. att.).



9. attēls. Pieredzes transformācija

Darbības prasmes kā pašpiederzes nozīmīgs komponents veidojas teorētisko zināšanu un prasmju lietošanā vingrinājumos (Burdjē, 2004; Zelmenis, 2000). V. Zelmenis gatavību darbībai praksē dēvē par *darbības fāzi*. Zināt, prast lietot zināšanas vēl nenozīmē darīt. Darbības gaitā ir iespējami dažādi šķēršļi, kuru pārvarēšanai nepieciešama stipra *griba*. Griba un paradumi attieksmēs kļūst noturīgi, un veidojas jaunas attieksmes, kas izpaužas rīcībā (Zelmenis, 2000, 190). Pašpiederzes veidošanās ir paša cilvēka darbības process (Špona, 2014, 190).

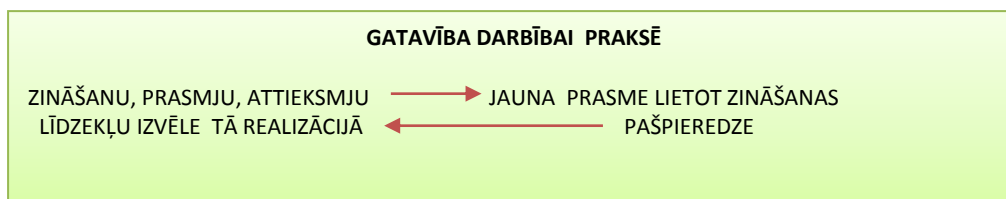
Apzinīga attieksme studijās veido emocionālo pašizjūtu pret personīgo darbību. Tā rosina iekšēju brīvību, kas sekmē radošumu studijās. Attieksme ir relatīvi noturīga, pozitīva vai negatīvi vērtējoša reakcija, virzīta uz konkrētiem objektiem vai idejām, attieksme ietekmē un motivē ar tiem saistīto uzvedību (Olsons&Zanna,1993). Attieksmes, kas nostiprinājušās sistemātiskā darbībā, veido personības īpašības.

Galvenais līdzeklis personības attieksmju veidošanās procesā ir audzēkņa brīvprātīga iesaistīšanās daudzveidīgā personīgi nozīmīgā darbībā. Liela nozīme ir pārdzīvojumam (Buck, 1989). Attieksmes raksturs var būt dažāds atkarībā no attieksmju objekta. Sociāli nozīmīgas attieksmes veidojas dzīves gaitā, pašpieredzes rezultātā studiju satura realizācijas laikā tās mainās. Daniels Kacs ir izdalījis četras attieksmju pamatfunkcijas, kuras ir nozīmīgas skolas kora diriģenta profesionalitātei: *zināšanu funkcija* (attieksmes palīdz izskaidrot un saprast apkārtējo pasauli), *utilitārā funkcija* (attieksmes palīdz cilvēkiem sasniegt vēlamos mērķus), *vērtību funkcija* (attieksmes atspoguļo cilvēka nozīmīgākās vērtības) un *ego aizsardzības funkcija* (attieksmes var aizsargāt pret negatīvām jūtām pret sevi) (Katz, 1960).

A. Špona (2001) izšķir *situatīvās, paraduma un pašregulācijas attieksmes*. Darbības situācijā pārdzīvojuma izraisītu attieksmi sauc par *situatīvu* jeb epizodisku. Studiju laikā šai attieksmei ir īpaši radoša nozīme. Atklājums un pārdzīvojums par pašpieredzēto sekmē noturīgu attieksmju veidošanos. Noturīgu attieksmju veidošanās pamats ir paradumi. Tie uzskatāmi par cilvēka automatizētu darbību, kas nostiprinās sistemātiskos vingrinājumos pašpieredzes uzkrāšanās procesā, zināšanu apguves un prakses vienotībā. Paraduma attieksme jaunajam speciālistam veido profesionālās ētikas tikumisko normu sistēmu. Attieksmi, kas balstīta uz paradumiem, sauc par paraduma attieksmi. Dzīvesdarbība ir cilvēka *filoģenēzē* (evolūcijas attīstības vēsture, Liddell, 1968) un *ontogēnēzē* (organisma individuāla attīstība, realizējoties ģenētiskajai informācijai, Liddell, 1968) izveidojusies sevis, sabiedrības un dabas izziņā un pārveidē pilnveidojusies indivīda aktivitātes realizēšanas un vajadzību apmierināšanas paņēmieni un attieksmju sistēma (Špona, 2001, 57-58). Sistemātiski nostiprinot atkārtotas darbības, cilvēks vingrina ne tikai dzīves ikdienas paradumus, bet pilnveidojas arī kā personība, kā profesionālis izvēlētajā profesijā. Rubiņšteins attieksmi raksturo kā *iekšēju personas pozīciju*. Personības attieksme ir personas subjektīvā pozīcija, kuru virza noteikts mērķis vai uzdevums un kas izpaužas kā noteikta gatavība darbībai, kas vērsta uz mērķu un uzdevumu īstenošanu (Рубинштейн, 2003, 520), izvēloties līdzekļus mērķa sasniegšanai.

Pašpieredzes bagātināšanās rezultātā iegūto jauno zināšanu un prasmju līmenim ir nepieciešama *līdzekļu izvēle* pedagoģisko paņēmieni lietošanai profesionālā darbībā. Tieši līdzekļu izvēle noteiks *veiksmi – neveiksmi*, veidos pieredzi, kas nepieciešama vēlākai izvērtēšanai, refleksijai. Tikai pieredzot un izvērtējot, students spēs noteikt turpmāko līdzekļu lietošanu atkārtotai darbībai pedagoģiskajā procesā. Pieredze ir dzīvē iegūto, personīgi novērtēto, paradumos

nostiprinājušos un daudzveidīgās darbības situācijās lietojamo zināšanu, prasmju attieksmju kopums (Špona, 2006, 103; Knowles, 1970).



10. attēls. Gatavība darbībai praksē

(adaptēts pēc Špona, Čehlova, 2004, 81)

Pašpieredzes bagātināšanās rezultātā tiek apgūtas jaunas zināšanas, prasmes, attieksmes, rodas jauna motivācija, prasme izvēlēties atbilstīgus pedagoģiskos līdzekļus mērķa sasniegšanai, gatavībai darbībai praksē tos lietot. Gatavība darbībai praksē nozīmē realizēt izvirzīto mērķi atbilstīgi izvēlētajiem līdzekļiem un prasmīgi zināšanas lietot pedagoģiskajā procesā (sk. 10. att.).

Studiju procesa realizācija. Svarīgs aspekts ir izvēlēto līdzekļu lietošana, zināšanas, prasmes un attieksmes, kuras tiek pārbaudītas un realizētas pedagoģiskajā pieredzē, prasme lietot jaunas zināšanas, iegūt jaunu pašpieredzi. V. Zelmenis studiju procesa realizāciju ir nosaucis par *mācību vingrinājumiem*, kuru uzdevums ir zināšanas lietot pieredzē – izkopt daudzveidīgas prasmes un iemaņas vienlaikus attīstot arī intelektuālās un motoriskās spējas. *Prasmes un iemaņas veidojas un attīstās sistemātisku vingrinājumu gaitā, kur elementārās prasmes pakāpeniski automatizējas, veidojot aizvien sarežģītākas prasmes* (Zelmenis 2000, 132). Studiju satura realizācija praksē nozīmē precīzi definēt mērķus, realizējot tos caur noteiktiem uzdevumiem, izvēlēties metodiskos paņēmienus izvirzītā mērķa sasniegšanai.

M. Noulzs (Knowles) analizē mērķtiecīgi virzītu mācību procesu un uzskata, ka cilvēka mērķtiecīgi virzīts mācību process tiek asociēts ar tādām personības iezīmēm kā pašapziņa, sasniegumu motivācija, mērķtiecīgums, gribas īpašību spēks, pašrefleksijas un pašvērtējuma prasmes, mācību darba vispārīgās prasmes un pieredze (Knowles, 1970).

Savukārt S. Rubiņšteins motīva un mērķa sakarībās redz iespēju motīvam atdalīties no mērķa un pārvietoties uz darbības rezultātu (Рубинштейн, 2003, 467).

STUDIJU PROCESA REALIZĀCIJA

ZINĀŠANAS, PRASMES, ATTIEKSMES → JAUNA PRASME LIETOT ZINĀŠANAS
PEDAGOĢISKO LĪDZEKĻU LIETOŠANA ← JAUNA PAŠPIEREDZE

11. attēls. Studiju procesa darbības realizācija

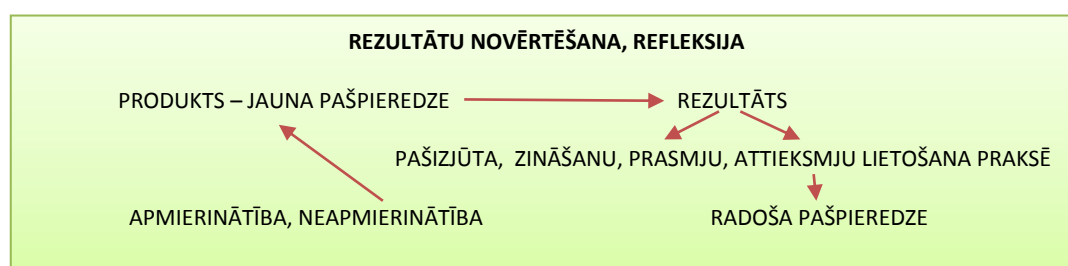
(adaptēts pēc Špona, Čehlova, 2004, 81)

Studiju procesa realizācijas rezultāts ir paveiktā praktiskā darba izvērtēšana, analīze, bagātinās pašpieredze. Tiek veikta rezultāta analīze un interpretācija jaunas pieredzes iegūšanai (sk. 11. att.).

Rezultāts ir objektīvs produkts, kurš cilvēka darbībā un apziņā veido pašrefleksijas un pašnovērtējuma subjektīvo rezultātu. Pašpieredzes veidošanās domāšanas procesos ir sarežģīts psihisks process. Taču tikai pašrefleksējošas domāšanas procesos veidojas pašpieredze, apkopojot savstarpēju cēloņu un seku likumsakarības (Giese 2010, 6). Refleksija domāšanas procesā nozīmē atgriezties atpakaļ laikā un piedzīvot izdzīvotās sajūtas un izjūtas. Ne vienmēr tās ir pozitīvas. Refleksijai ir liela loma personības profesionālajā izaugsmē. Refleksijas komponenti ir idejas, jūtas un pats domāšanas process kā atgriezeniskā saite pašpieredzei. Svarīgs ir refleksijas rezultāts, kas izpaužas gatavībā jaunai pašpieredzei, uzvedības maiņai, darbībai (Šteinberga, 2013, 150). Zanda Rubene darbā *Kritiskā domāšana studiju procesā* refleksiju definē kā *reflektīvo pieredzi*. Saskaņā ar kritiskās psiholoģijas atziņām studēšanas dialektiskais raksturs norāda uz to, ka reflektīvās pieredzes veidošanās gaita ir atkarīga no cilvēka domāšanas īpatnībām. Primārā refleksijas pieredze dod iespēju paplašināt teorētisko zināšanu jomu, kas secīgi veido paplašinātu personisko pieredzi. Šī procesa rezultāts ir padziļināta reflektīvā pieredze, kas sekundāri pāriet uz nākamo reflektīvās pieredzes veidošanos jaunā kvalitātē (Rubene, 2008,100). Domāšanas operācijas kā prasība domāt radoši ir šodienas pedagoģijas galvenais uzdevums. Radošums ir īpašība, ko cilvēki izmanto, lai iegūtu radošu rezultātu. Radošums pedagoģijā ir arī viss cilvēka emocionālās attieksmes un spēju kopums, tāds psihiskais stāvoklis, kurš ļauj attīstīt radošas domas, idejas vai iztēles veidus (Fišers, 2005, 48). Krievu psihologs V. Panferovs raksta, ka refleksijas psihiskais stāvoklis ir pieredzētā rezultāta transformācija psihorefleksijas procesos, psihiskos darbības stāvokļos. Pēc būtības tas ir cilvēka iekšējo pārdzīvoto izjūtu

atspoguļojums (Панферов, 2009,339). Pēc refleksijas studentam rodas apmierinātība vai neapmierinātība par pieredzēto.

Apmierinātība vai neapmierinātība par rezultātu nosaka studiju procesa efektivitāti. Pjērs Burdjē (Pierre Bourdieu) grāmatā *Praktiskā jēga* (2004) pašpiederzi nosaucis par sevi reflektējošo pieredzi (*cogito*) kā paša acīm redzamu un „pašcaurspīdīgu” objektīvajās zināšanās. *Zināšanu veidu, ko dēvē par fenomenoloģisku, izpētes objekts ir pieredze, kas apriori sevi neapzinās, tās ir sākotnēji nepiespiestas attiecības ar ierastu vidi, tādējādi šīs pieredzes īstenību, kas no objektīvā viedokļa ir pilnīgi neapšaubāma kā pašpiederze* (Burdjē 2004, 39). Pašpiederzes rezultāts sekmē apmierinātību vai neapmierinātību par pieredzēto, veidojas *pašizjūta* (Šteinberga, Tunne, 1999). P. Bekers izdala divus pašizjūtas veidus: aktuālo pašizjūtu, kurai raksturīgas pašreizējās, momentānās izjūtas, un ilgstošo pašizjūtu kā relatīvi stabilus pārdzīvojumus un jūtas (Becker, 1991). Aktuālās un momentālās pašaktualizācijas un refleksijas rezultātā veidojas radošā pašpiederze. *Radošā pašpiederze ir dzīvesdarībā iegūtās, izvērtētās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām un lietojamas daudzveidīgās dzīves situācijās* (Špona, 2006, 161). Pašpiederzes un pašizjūtas mijiedarbības rezultāts veido pedagoga darbības produktivitāti, kas izpaužas pašvirzītā un mērķtiecīgā darbībā (Šteinberga, 2011, 10), (sk. 12. att.).



12. attēls. Studiju procesa darbības rezultātu novērtēšana

(adaptēts pēc Špona, Čehlova, 2004, 81)

Rezultāta mērķis ir analizēt studiju procesā iegūtās zināšanas, prasmes, attieksmes. Refleksijas rezultātā atklāt, prognozēt un pašizvērtēt studiju satura nozīmīgumu, izdarīt secinājumus un izstrādāt jaunus darbības uzdevumus profesionālai pilnveidei.

1.3.2. *Docētājs ↔ students sadarbība studiju procesā*

Skolas kora diriģents ir autonoma, neatkarīga, harismātiska, radoša personība attieksmēs un rīcībā. Diriģents profesionāli attīsta ne tikai skolēnu dziedātprasmi, bet audzina skolēnu kā līdzsvarotu intelektuālu personību, veicina skolēna emocionalitāti un gribas attīstību. Skolotāja personību veicinošais faktors – profesionālas izglītības apguve inovatīvā, integrētā studiju procesā. Mūsdienu apstākļos paradigmas maiņa izglītībā ir aktuāla, tas nozīmē skolas kora diriģenta mācību procesa organizācijas un metodoloģijas maiņu, pāreju jaunā humānpedagoģijas kvalitātē atbilstīgi noteiktam vecumam. To raksturo:

- skola/augstskola – līdztiesīga, aktīva mācību/studiju vide;
- *docētājs ↔ students*, kas sekmē profesionālu zināšanu apriti – daudzfunkcionālu, radošu studiju/ mācību metožu lietošanu praksē;
- radošā/konceptuālā domāšana – iniciatīvas un uzdrīkstēšanās palielināšana un pašpriedze, kas kļūst par personīgi nozīmīgām vērtībām un ir neatņemama sastāvdaļa skolas kora diriģenta veiksmīgai profesionālajai darbībai.

Līdztiesīgu, aktīvu studiju vidi *docētājs ↔ students* veido pozitīva abpusēja *sadarbība*, ko sekmē abpusēja komunikācija. Dialogiskās filozofijas pamatlicējs M. Būbers uzskata, ka dialogiskums kā kultūras sastāvdaļa ir viena no cilvēka un pasaules mijiedarbības pamatformām (Būbers, 2010). Dialogiskums ir svarīgs komponents pedagoģiskajā procesā. Efektivitāte un rezultāti ir atkarīgi no metaforiskā dialoga. Sarunu biedrs jeb otrs subjekts var būt ne tikai cilvēks (reāla dialoga gadījumā), bet arī cilvēku grupa vai daiļdarbs, daba, alter ego – metaforiskais dialogs. Dialogiskā mijiedarbība ir dažādu pozīciju un interešu sadursme, to saskaņošana un pārveidošana (Jermolajeva 2011, 177). Dialogiskās norisēs autore izdala divas savstarpēji mijiedarbīgas parādības: pirmā parādība izpaužas kā abu dialoga dalībnieku idejiska saplūšana, otrā - kā iziešana no objekta un tā vērošana no malas. J. Jermolajevas piedāvātā dialogiskā koncepcija atbilst metaforiskam dialogam, tas ir, dialogam starp personu un objektu, mākslas darbu, grāmatu, ideju (Jermolajeva, 1997). Sadarbība dialogā ir divu vai vairāku cilvēku darbs uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātu novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja labāko paraugu atdarināšanai, pašpriedzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām (Špona, 2001, 108). Docētāja dialogiskā sadarbība studiju procesā ir aktīva

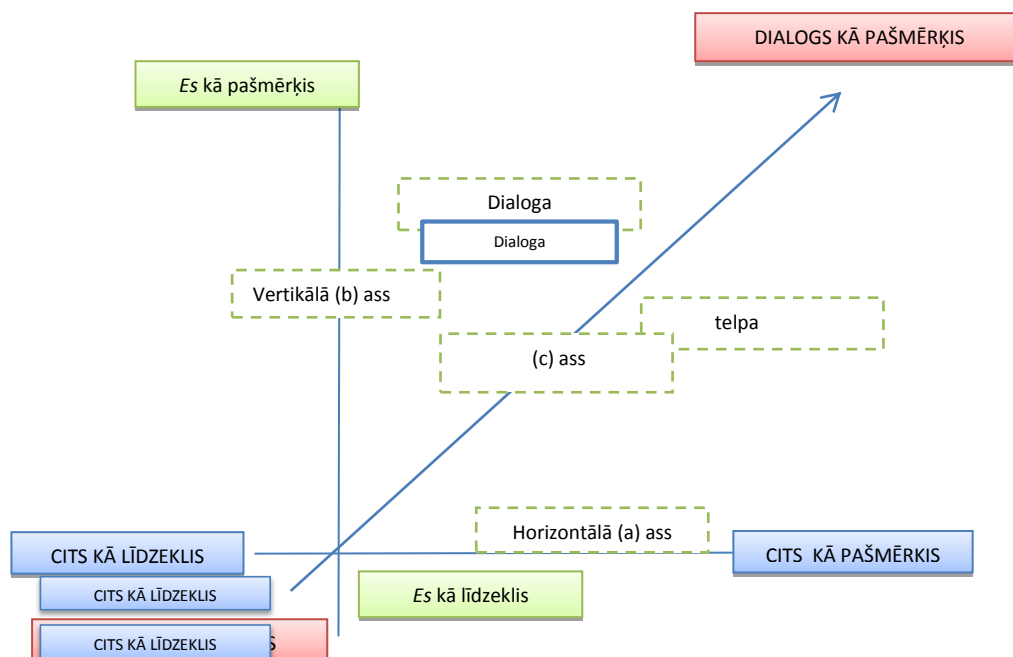
iesaistīšanās uzdevumu formulēšanā, apspriešanā, īstenošanā un novērtēšanā. Docētājs sadarbojas, sniedzot atbalstu. Patiesums sadarbībā ir dzīva iztēle, radoša sadarbība, nevis terminoloģiskas kalkūlācijas un prāta apsvērumi (Jacobi, 1967; Šuvajevs, 1991).

Dialogiskā sadarbība studiju procesā ir sociālās vides veidošanās avots, kuras pamatā ir komunikācija kā sadarbības forma. Sadarbības galvenie virzītājspēki ir docētāja ↔ studenta mērķu tuvināšanās, līdzekļu saskaņošana un iegūtā rezultāta analīze, jaunas pieredzes apguve, pašrefleksijas un jaunas pašpieredzes veidošanās. Ikdienu pedagoģiskais process ir saistīts ar cilvēka saskarsmi dažādos veidos: sadarbojoties ar skolas vadību, skolēnu vecākiem, prasme risināt konfliktus, prasme būt pacietīgam un iecietīgam, prasme būt empātiskam, prasme mācīties no skolēniem, prasme pamatot viedokli, prasme klausīties, prasme izskaidrot un pamatot pedagoģiskos uzdevumus, prasme uzklaut dziedātāja viedokli. Par attīstītām komunikācijas prasmēm tiek uzskatīta spēja pielāgoties dažādiem pedagoģiskiem, sadzīviskiem apstākļiem un partneriem, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Saskarsmes kvalitāte un attiecības, kas veidojas sadarbības procesā, būtiski ietekmē cilvēka dzīvi, pašizjūtu un darba spējas (Fontana, 1995).

Dialogiskā psiholoģiskā gatavība studiju kursā *Skolas kora darba metodika ir sadarbības process*, kurā docētājs izvirza uzdevumus profesionālās darbības realizācijai, praksei. Docētājs sekmē studenta subjektīvo rīcību, paša *mērķa* izvirzīšanu un motīvu to īstenošanā praksē. Notiek mērķu tuvināšanās, taču vajadzības, intereses un pašpieredze (docētājs/students) ir atšķirīgas. Tāpēc svarīgs ir darbības uzdevums, kas palīdz apzināt tuvāko un tālāko mērķi profesionālai sadarbībai.

Dialogiskā praktiskā gatavība studiju kursā *Skolas kora darba metodika* sadarbībai izmanto *koordinācijas metodes*. Koordinācijas *metodes* uzdevums ir kopēju darbības līdzekļu izvēle, sagatavošana un plānveidīga prognozēšana. Praktiskā gatavība sadarbībai nozīmē: intelektuālo un gribas darbību un aktivitāti, nodrošinot komunikatīvo sadarbību, kā arī veidot nostādni par aktuāliem pedagoģiskiem jautājumiem, sekmēt sociālās pieredzes apmaiņu pedagoģiskajā praksē, adaptēt dažādas pedagoģiskas situācijas sociālā vidē, nodrošināt, vērtēt emociju un uzvedības saskaņotību dialogā un veikt sociālās kontroles un neformālās uzvedības regulāciju, novērst negatīvas emocijas un agresiju. Dialogiskā praktiskā gatavība studijām veido attieksmju kopumu, kas ir komplicēta psihiska parādība, kurā mijiedarbojas dialoga dalībnieku savstarpējās attiecības un viņu attieksme pret dialogisku mācīšanās procesu. Jo aktīvāk abas puses iesaistās dialogā, jo plašāka veidojas dialoga telpa.

Dialoga procesā students informāciju uztver, analizē, piešķir tam personīgu nozīmi un eksteriorizē. J. Jermolajeva šo procesu dēvē par dialogiskās telpas veidošanos (sk.13. att.).



13. attēls. Dialogiskās telpas veidošanās psiholoģiskajai un praktiskajai gatavībai darbībā

(adaptēts pēc Jermolajevas, 1997)

Lai dialogiskā telpa studiju procesā attīstītos, dialoga dalībnieki progresējoši virzās pa trim asīm. *Horizontālā (a) ass* raksturo attieksmi pret otru sarunas dalībnieku. Tās nulles punkts ir vēlme redzēt otrā cilvēkā līdzekli savai izpaušmei (otrs kā līdzeklis), bet dialogā arvien aktīvāk izpaužas spēja saskatīt otrā citu personību, ar kuru veidojas sadarbība pašpiedzēšanai (otrs kā pašmērķis). Pašpiedzēšanas veidošanās domāšanas procesos dialogiskajā pieejā ir sarežģīts psihisks process. Taču tikai pašrefleksējoša domāšana procesos veido pašpiedzēzi, apkopojot savstarpēji domās dialogiskajā procesā cēloņu un seku likumsakarības.

Vertikālo (b) asi veido dialoga dalībnieka attieksme pret sevi. Te nulles punkts ir attieksme pret sevi kā noslēgtu, nemainīgu personību (es kā līdzeklis), bet, risinoties dialogam, attīstās spēja dziļāk izprast sevi un atklāt iekšējo mainīgo *Es* (es kā pašmērķis). *Trešā (c) ass* ir attieksme pret dialoga norisi. Nulles punkts šajā gadījumā ir dialoga kā utilitārās nepieciešamības atzīšana (dialogs kā līdzeklis). Attālinoties no tās veidojas dialoga augstākās vērtības apzināšanās (dialogs kā pašmērķis). (Jermolajeva, 1997, 18-19) Pieredzes dialektika ir atkarīga no tā, kā subjekts iekšēji

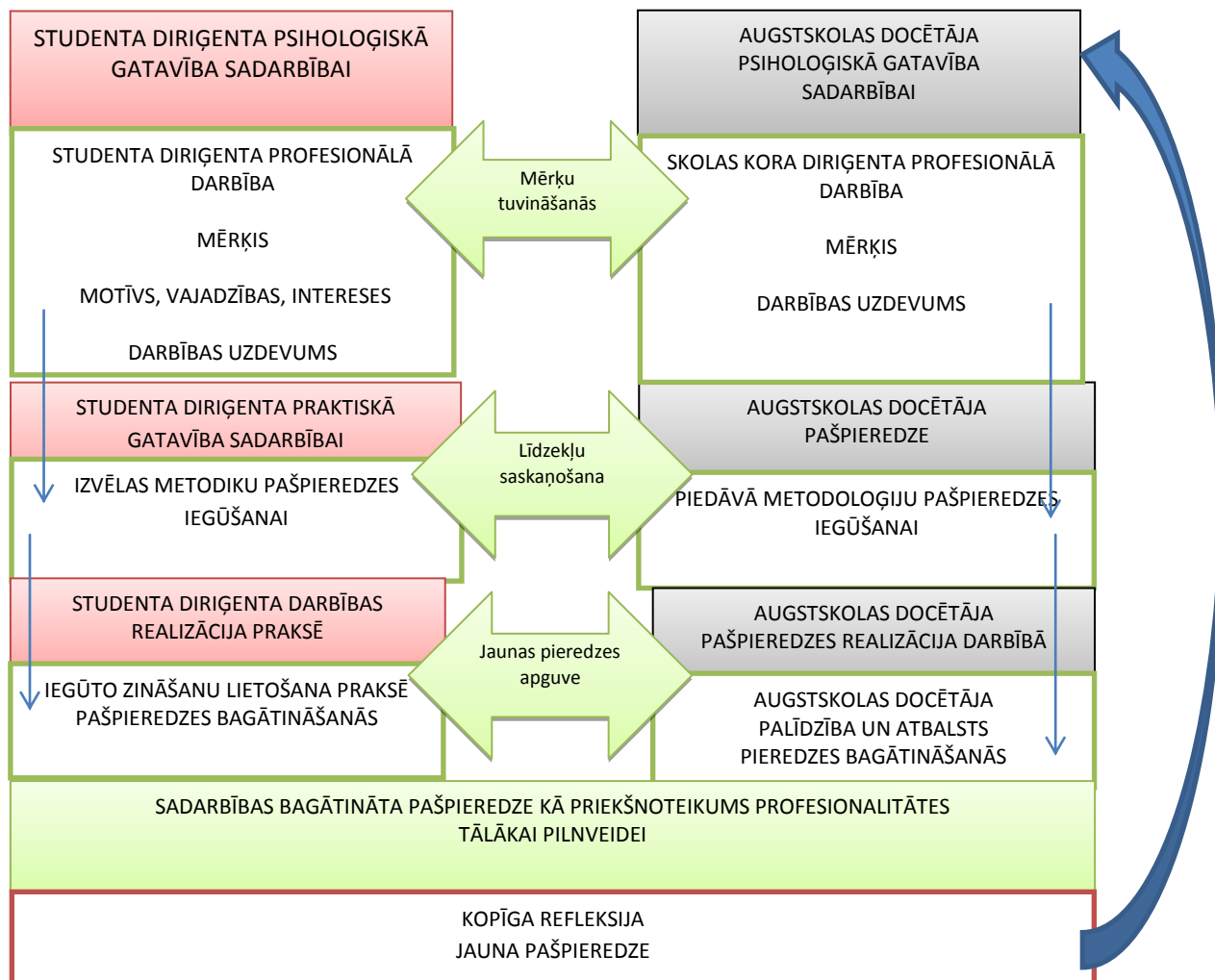
piedalās procesā ar visu savu esību/personību. *Pieredzes princips satur bezgala svarīgu nosacījumu: satura uztveršanai un apzināšanai ir nepieciešams, lai cilvēks pats tajā piedalītos vai lai viņš uzskatītu šādu saturu par saskanīgu un savienotu ar viņa paša pašpārliecību* (Hegel, 1952, 50).

Studiju kursa *Skolas kora metodika dialogiskās darbības realizācija*. Studijās darbības realizācija nozīmē sekmēt intelektuālo un gribas darbību aktivitāti, nodrošināt komunikatīvo dialogisko sadarbību, veidot nostādni par aktuāliem pedagoģiskiem jautājumiem, iegūtās zināšanas lietot praksē, sekmēt sociālās pieredzes apmaiņu pedagoģiskajā praksē, adaptēt dažādas pedagoģiskas situācijas sociālā (skolas, studiju) vidē, nodrošināt, kontrolēt emociju un uzvedības saskaņotību, novērst negatīvas emocijas un agresiju. Pieredzēt praktiskajā darbībā nozīmē iegūt jaunu, citu pašpiederzi. Tas nozīmē, ka tiek lietotas *stimulēšanas metodes*. Tās ir savstarpēja palīdzība, pieredzes apmaiņa, sasniegumu atzīšana – palīdz nostiprināt objektīvo apstākļu un subjektīvo faktoru vienību darbības procesā, pilnveido personības pārdzīvojuma pieredzi un gribu.

Docētāja un studenta dialogiskās *sadarbības priekšmets* ir atšķirīgs. *Students* pedagoģiskajā praksē lieto zināšanas, atklāj jaunas sakarības, realizē metodes praksē, atklāj, iepazīst sevi, pilnveido zināšanas, iegūst jaunas atziņas, veidojas jauna pieredze, pašpiederze. *Docētājs* sadarbībā palīdz, atbalsta, analizē, iesaka, vajadzības gadījumā pārliecina, kas rezultātā maina studenta attieksmi. *Pārliecināšanas rezultātā rodas jaunas attieksmes* (Reņģe, 2002, 114). Tātad sadarbībā *docētājs ↔ students bagātinās pašpiederze*. *Students* iegūst pašpiederzi, refleksijas rezultātā veidojas jaunas atziņas par zināšanu lietošanu praksē, attīstās pašapziņa. *Docētājs* sadarbībā iegūst jaunas atziņas, bagātinās pašpiederze. Skolas kora diriģenta sagatavošanā *docētājs ↔ students* ir dialogisks pedagoģiskais process, kas cieši saistīts ar emocionālo sadarbību. *Emocijas ir situācijas tiešs pārdzīvojums saistībā ar subjekta vajadzībām* (Tiltiņa, 1999, 82).

Ja dialogiskā sadarbība *docētājs ↔ students* veidojas pozitīva, emocionāli līdzsvarota, izzinoša, konstatējoša, līdztiesīga, tad veidojas attiecību sistēma *subjekts ↔ subjekts*. Šādā situācijā veidojas visveiksmīgākais dialogiskais sadarbības process, un rezultāts tiek sasniegts.

Analizējot teorētisko literatūru tika modelēts dialogiskais studiju procesu augstskolā. Izveidots dialogiskās sadarbības *docētājs ↔ students* modelis skolas kora diriģenta studijās, pašpiederzes iegūšanai (sk. 14. att.).



14. attēls. Dialogiskās sadarbības *docētājs ↔ students* modelis *Skolas kora*

diriģenta studijās pašpieredzes iegūšanai

(adaptēts pēc Špona, Čamane, 2009, 223)

Pedagoģiskās sadarbības nodrošināšanai dialogā ir nepieciešams psiholoģiskais kontakts – emocionālā noskaņojuma izjušana, kopā domāšana, kopā darbošanās. Kopā darīšana nozīmē sekošanu darbības trīsstūrī: mācību procesam apjēgt mērķi, ir zināmi tā kopējie sasniegšanas līdzekļi un motivācija, intereses vajadzības tuvināšanās un pieredzes bagātināšanās (Šteinberga, 2011, 90).

Pedagoģiskais process skolas kora diriģenta profesionalitātes attīstībā nozīmē zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot *pedagoģiskajā praksē* vispārīzglītojošajā skolā pedagoģiskajā darbā ar skolas kori. Patstāvīga profesionālā darbība pedagoģiskajā procesā paredz galvenos uzdevumus veikt patstāvīgā profesionālā sadarbībā dialogā *students ↔ skolēns*. Galvenais uzdevums ir noteiktā brīdī pieņemt patstāvīgus, pareizus lēmumus, balstoties uz teorētiskajām zināšanām, kuras iegūtas

dialogiskā studiju procesā. Aina Strode akcentē, ka patstāvība studijās veidojas patstāvīgā darbībā. Galvenais profesionalitātes attīstības kritērijs ir atšķirt galveno, operatīvi orientēties nosacījumos un pedagoģiskajos apstākļos (Strode, 2010, 30). Džordžs Mīds uzskata, ka students realizējas kā personība tikai tad, kad spēj pieņemt patstāvīgus lēmumus un uzņemties atbildību, kā arī prognozēt rezultātu (Mead, 2001). Studiju kursā *Skolas kora darba metodika* docētāja un studenta dialogiskā sadarbība pedagoģiskajā praksē nozīmē rūpīgi organizēt darbības pa posmiem jeb soļiem: psiholoģiskā dialogiskā gatavība darbībai, praktiskā dialogiskā gatavība sadarbībai, praktiskās dialogiskās darbības realizācija un kopīga rezultāta vērtēšana un analīze, turpmākās sadarbības prognozēšana (sk. 4. tab.).

4. tabula. Dialogiskā docētāja ↔ studenta sadarbība pedagoģiskajā praksē

<i>Darbības organizācijas posmi</i>	<i>Studiju procesa sadarbības efektivitātes rādītājs</i>	<i>Sadarbība</i>	
		<i>Docētāja darbība</i>	<i>Skolas kora diriģenta, studenta darbība</i>
Psiholoģiskā dialogiskā gatavība darbībai	Studiju priekšmeta <i>Skolas kora darba didaktika</i> kopīga mērķa apzināšanās.	Studiju kusa <i>Skolas kora darba didaktika</i> docētājs iepazīstina studentus ar studiju kursa mērķi un uzdevumiem. Rosina būt radošiem un atvērtiem studiju kursa satura apgūšanā.	Studenti ir ieguvuši nepieciešamās profesionālās prasmes mūzikā (klavierspēlē, dziedāšanā, mūzikas teorijā un vēsturē, diriģēšanā). Ir motivēti kopējai sadarbībai studiju satura apgūšanā.
Praktiskā dialogiskā gatavība sadarbībai	Studiju kursa satura metodoloģijas pedagoģisko līdzekļu formu, metožu apguve.	Docētājs izsmelīgi, teorētiski pamatoti, radoši, izmantojot daudzveidīgas studiju metodes, lasa studiju kursa saturu, piedāvājot bagātīgu formu un metožu klāstu pedagoģiskai darbībai ar skolas kori. Hospitē, novēro kora nodarbības skolā, analizē kora diriģenta metodiskos, organizatoriskos un audzinošos pedagoģiskos paņēmienus.	Studenti apgūst teorētiskās zināšanas un prasmes <i>Skolas kora darba didaktikā</i> . Radoši līdzdarbojas studiju kursa satura apgūšanā, pielietojot daudzveidīgas studiju apguves metodes. Veido stundu konspektus, metodiskos materiālus pedagoģiskajai praksei, lai iegūtu pašpiederzi darbā ar skolas kori. Hospitē, analizē kora nodarbības skolā.
Praktiskās dialogiskās darbības realizācija	Studiju kursā apgūto zināšanu lietošana pedagoģiskajā praksē darbā ar skolas kori. Veidojas pirmā pašpiederze pedagoģiskajā darbībā.	Docētājs vēro studentu praktiskajā darbā ar skolas kori. Vajadzības gadījumā sniedz padomu (ja students lūdz), lai students sekmīgāk realizētu izvirzīto mērķi. Analizē un piefiksē studenta sagatavotajā kora stundas plānā veiksmīgos un ne tik veiksmīgos metodiskos paņēmienus realizācijas laikā.	Students realizē iepriekš sagatavotu kora stundas darba mērķi un uzdevumus. Metodoloģiski precīzi virza stundas gaitu mērķa sasniegšanai.
Rezultātu analīze, novērtēšana	Pedagoģiskās prakses, darbības refleksija, veicot analīzi izvirzītā mērķa, rezultāta un uzdevuma realizēšanā. Savstarpēja pašpiederzes bagātināšanās sadarbībā, vērtējuma un pašvērtējuma tuvināšanās.	Docētājs aicina studentu analizēt kora stundas gaitu. Docētājs analizē kora nodarbības gaitu, salīdzina izvirzītā mērķa un uzdevumu realizāciju. Vedina studentu uz diskusiju par metožu lietošanu kora nodarbībā. Nepieciešamības gadījumā iesaka alternatīvus metodiskos paņēmienus mērķa sasniegšanā. Novērtē studenta darbību. Sekmē, pozitīvi atbalsta, motivē studenta profesionālo, personīgo izaugsmi.	Students analizē izvirzītā mērķa realizācijas gaitu kora nodarbībā. Izvērtē personīgo zināšanu, prasmju, savstarpējo attiecību students ↔ skolēns sadarbību. Pašrefleksijas rezultātā secina par metodisko paņēmieni efektivitāti. Radošas komunikācijas, analīzes students ↔ docētājs pašpiederzes rezultātā pieņem lēmumu par turpmākajiem metodiskajiem paņēmieniem darbā ar skolas kori, turpmākās sadarbības prognozēšana.

Dialogiskā didaktiskā pieeja studijās balstās uz diviem būtiskākajiem procesiem: 1) uz sadarbību un 2) zināšanu un prasmju kā spēju tās lietot pedagoģiskajā procesā, kas ir šīs sadarbības rezultāts.

Balstoties uz autoru teorētiskajām atziņām, var secināt, ka skolas kora diriģenta pašpiederzes veidošanās sadarbībā studiju procesā

a) **subjektīvie komponenti** ir

- vajadzība apgūt profesionālās prasmes pedagoģiskajai darbībai;
- apzināts mērķis **kā darbības motīvs**, kurš rosina subjektīvās pašpiederzes veidošanos;
- psiholoģiskais **pašvērtējums** ir iegūstamais rezultāts personības attīstībai procesuālajā studiju darbībā;
- **attieksmes**, kas nostiprinājušās sistemātiskā darbībā, veido nepieciešamās personības īpašības profesijā;
 - **pašpiederze** – atklājot sev personīgi nozīmīgus radošus, pārveidojošus darbības paņēmienus, rezultātā tiek veicināta subjektīva darbība zināšanu kā prasmju lietošana darbības gaitā;

b) **objektīvie komponenti** ir:

- līdzekļu lietošana: saturs, metodes, produkts, kas tiek pārbaudīts un realizēts pedagoģiskajā darbībā, iegūstot jaunu pašpiederzi;
- studiju procesa realizācijas objektīvs rezultāts – izmainītas zināšanas un prasmes tās lietot – veidojas produkts, jauna pašpiederze.

Studiju dialogiskais pedagoģiskais sadarbības process *docētājs ↔ students* ir virzīts uz katra indivīda harmoniskas personības pašattīstības iespējām un studiju apstākļu radīšanu, tā socializāciju atbilstīgi humānam ideālam. Tāds studiju process ir pašattīstošs un pašregulējošs visu tā subjektu harmoniskā mijiedarbībā.

1.4. Skolas kora diriģenta pašpiederzes vērtēšanas kritēriji un rādītāji dialogiskajā studiju procesā

Pasaule strauji mainās pārmaiņu tempa ietekmē. Tieši tāpat būtu jāmainās arī mūsu priekšstatiem par akadēmisko izglītību Latvijā. 2011./2012. akadēmiskajā gadā Augstākās izglītības padome veica visu pedagoģijas studiju programmu starptautisko izvērtēšanu. Tās mērķis: **kā uzlabot augstākās izglītības studiju kvalitāti, efektivitāti, starptautisko konkurētspēju un veicināt studiju programmu**

atbilstību tautsaimniecības vajadzībām (Evaluation of Higher Education Programs and Suggestions for Quality, 2011).

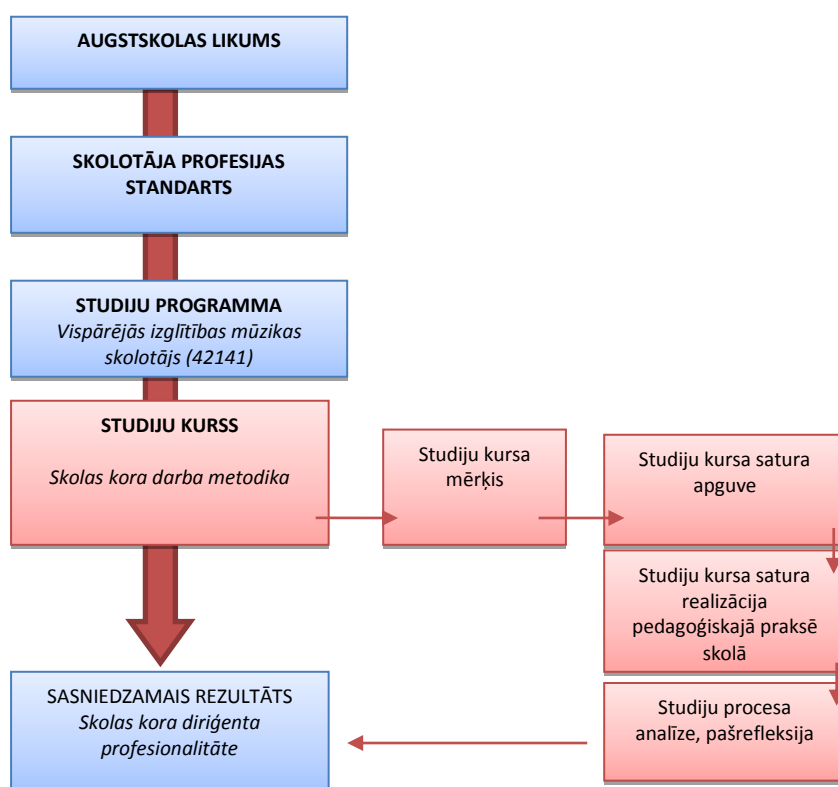
Sabiedriskie portāli aktīvi iesaistās diskusijās par izglītības kvalitāti. Lielākajā Latvijas izglītības portālā e – klasē kāds no vecākiem raksta, ka būtiskākā **problēma izglītībā ir skolotāju nepietiekamais kvalifikācijas līmenis – īpaši neprasme saprasties ar bērniem**, skaidras vērtēšanas sistēmas trūkums pamatskolā un neizsvērti lēmumi valsts līmenī (e-klase, 2013). Ir skaidrs, ka akadēmisko standartu paaugstināšana neatrisinās samilzušās problēmas. Kens Robinsons to dēvē par akadēmisko ilūziju. Lai turpinātu ceļu, ir citādi jāvērtē intelekts, spējas, radošuma būtība (Robinsons, 2013, 88) un studiju satura apguves veidu. Dace Namsone aktualizē **problēmu**, ka **skolotāju izglītošana augstskolā** ir vāji saistīta ar studiju kursu saturu piemērotību praksē, kur veidojas **pretruna starp teoriju un praktisko darbību klasē**. Mainot mācīšanās pieeju un stratēģiju atbilstīgi mūsdienu tendencēm, šo problēmu risināšanai nepieciešams:

- **modernizēt mācību saturu**, atslogojot to no liekā faktu materiāla, saistot to ar reālo dzīvi, pārzinot skolēna fizioloģiskās, psihiskās un izziņas intereses, vajadzības;
- **mainīt pieeju mācību procesam**, rosinot skolotājus izmantot skolēnu/studentu izziņas aktivitāti, izmantojot daudzveidīgas, laikam atbilstīgas mācību metodes;
- **mainīt pieeju skolotāju studijām augstskolā** un turpmākai profesionālai pilnveidei, sekmējot nepārtrauktu, ilgtspējīgu skolotāju pilnveidošanos (Namsone, 2010, 27).

Pieteiktā problēma akadēmiskajā izglītībā aktualizē nepieciešamību veidot integratīvas un radošas studijas. Daudz tiek analizētas un aprakstītas mācību priekšmetu mācīšanas metodes un inovatīva, praktiska pieeja skolēnu izglītošanā, bet maz tiek diskutēts par mācīšanās metožu apguves veidiem lekcijās. Izglītība nav tikai lineārs process, kurā notiek gatavošanās nākotnei. Izglītošanās ir dotību un jūtu attīstīšana, lai pēc iespējas pilnīgāk izdzīvotu tagadni un saviem spēkiem radītu nākotni (Robinsons, 2013, 243).

Akadēmiskās izglītības saturu Latvijā nosaka *Augstskolu likums* (sk. 15. att.). Skolotāju profesijai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes definē *Skolotāju profesijas standarts*, kura saturu īsteno Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (turpmāk JVLMA) profesionālās bakalaura studiju programmā *Vispārējās izglītības*

mūzikas skolotājs (kods 42141). Studiju virzienā *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs* mūzikas skolotāji apgūst plašas teorētiskās zināšanas un praktiskās prasmes profesionālajai pedagoģiskajai darbībai skolā. Absolvējot JVMA *Mūzikas skolotāju studiju programmu*, jaunie speciālisti iegūst tiesības strādāt vispārizglītojošajā skolā par mācību priekšmeta *mūzika* skolotāju, *skolas kora diriģentu* un pirmsskolas izglītības iestādē *muzikālā(ais) audzinātāja(s)*. Studiju kursā *Skolas kora darba metodika* studenti iegūst profesijai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes profesionālajai darbībai skolas korī (JVLMA, bakalaura studiju programma *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs*, 2013).



15. attēls. Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* organizācija JVLMA

Skolas kora metodikas kursa mērķis ir veicināt studentu spēju zināšanas lietot dažādās pedagoģiskās situācijās, **zināšanu** (vārda plašākajā nozīmē): informējošās zināšanas (zinu, ka) un procesuālās zināšanas (zinu, kā) praktisku īstenošanu pašpieredzē, kuras kļuvušas par personīgi nozīmīgām prasmēm un iemaņām. *Skolas kora darba metodikas* uzdevumi ir iegūtās zināšanas un prasmes lietot, izmantojot radošas, daudzveidīgas tiešās uztveres (1. signālsistēmas) un netiešās uztveres (2. signālsistēmas) mācību metodes zinātniskā teksta analīzei, mācību struktūras

veidošanai individuālajā un grupu darbā, lai attīstītu skolas kora diriģenta profesionālās prasmes, kas nepieciešamas praktiskai pedagoģiskajai darbībai ar skolas kori. Studiju procesā students apgūst kritisku pieeju mācīšanās procesā, kas pašpiederības rezultātā sekmē teicamas zināšanas profesijā, labas sadarbības prasmes, neatkarīgu lēmumu pieņemšanu, mācību (personīgā laika, pedagoģiskā) procesa plānošanu, spēju diferencēt un sistematizēt iegūto informāciju. Veiksmīgai mērķu sasniegšanai studijās ir nepieciešama atbalstoša mācību vide, ko sadarbības procesā nodrošina *docētājs ↔ students*.

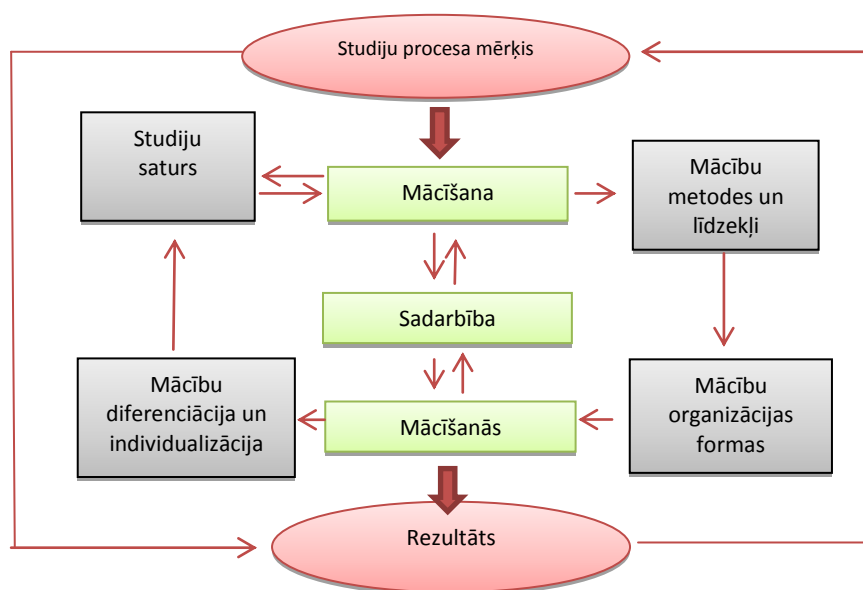
Mācīšanās ir personīgi individuāls un aktīvs sadarbības process. K. Robinsons to dēvē par personificētu mācīšanos. Personificēta mācīšanās nozīmē studiju procesu iespēju robežās individualizēt, attīstot studenta dotības un spējas, padziļināt izpratni pedagoģiskajā psiholoģijā, filozofijā, vēsturē, mūzikas pedagoģijā, teorijā, didaktikā, sagatavojot studentus profesionālajai darbībai, lai pēc augstskolas absolvēšanas jaunais speciālists būtu psiholoģiski, praktiski un profesionāli sagatavots darba tirgum (Robinsons, 2013, 246).

Studijas ikvienam ir personīgi nozīmīgs laiks. Uzsākot studijas, students interpretē savu izglītības pieredzi duāli: meklē patiesību un tiecas pēc zināšanām, turklāt pasaule viņa uztverē var būt laba vai slikta, pareiza vai nepareiza. Faktiski visi spriedumi tiek pakļauti šādam duālismam. Nākamajā posmā studenti ir spiesti pieņemt, ka nav tikai divas patiesības, ka par vienu un to pašu jautājumu var būt vairāki viedokļi. Trešais posms ir nepieciešamība pēc sava personīgā viedokļa, tāpēc šajā posmā studenti uzņemas atbildību par dzīves pozīciju, vērtībām, dzīvesveidu un stilu. Tātad no duālisma uz toleranci līdz izvēlētai dzīves pozīcijai un atbildībai (Šteinberga, 2013, 129).

Kritiski konstruktīvajā pedagoģijā *studiju procesa kritiskais aspekts* ir saistīts ar emancipāciju, pašnoteikšanās un solidaritātes prasību. Studijas arīdžan kā zinātniskais darbs kritiskajā pedagoģijā nozīmē patstāvīgu studēšanu, refleksiju par personīgo akadēmisko pieredzi, brīvību, kas izpaužas kā mācīšanās un pētniecības brīvība ar kritisku jautājumu uzstādīšanas un pārbaudīšanas palīdzību, kā arī teoriju tālāka attīstīšana un interpretēšana (Rubene, 2008, 97). Ikviena doma, ikviena emocija, uzslavas, iedrošinājumi, un kritika, paškritika saglabājas cilvēka zemapziņā, kas veido personības profesionālo apziņu (Bradens, 2009, 94). Kritiskās domāšana studiju procesā veicina studenta profesionālo izaugsmi. Domāšana ietver gan kritisko, gan radošo psihes aspektu. Domāšana iesaistās ikvienā psihes norisē, kas palīdz formulēt

vai risināt problēmu. Domāšana norisinās sociālā kontekstā, to ietekmē kultūra, apkārtējā vide, tāpēc lekcijas saturu katrs uztver un reproducē atšķirīgi (Fišers, 2005, 18). Vienpersoniska, monotona mācību nodarbība nespēj nodrošināt vienlīdzīgu studiju satura komponentu radošu un sekmīgu izziņas darbību. Tādēļ viens no vissvarīgākajiem veidiem, kā veicināt sekmīgu studiju satura apguvi profesionālajai darbībai ir **mācību metožu un mācību organizāciju formu dažādošana lekcijās.**

Mācību process kā mācīšanās vienota sistēma ietver vairākus mācīšanās komponentus: mācību procesa mērķa realizācijai tiek izmantoti mācību saturs, mācību metodes un līdzekļi, mācību organizācijas formas un mācību diferenciacija un individualizācija (Кукушкин, 2010, 88), (sk.16. att.).



16. attēls. Studiju procesa komponenti
(adaptēts pēc Kukuškina (Кукушкин, 2010, 89))

Īpaši svarīgi skolas kora diriģentu (skolotāju) izglītošanā, mācību procesu organizēt, nodrošinot studiju kursa satura apguvē daudzveidīgu mācību metožu un mācību organizācijas formu integrāciju kā personīgi nozīmīgu studiju satura apguves formu, kas zināšanu darbībā, gribas un pārdzīvojuma vienībā veido attieksmju (situatīvu, paradumu, pašregulācijas attieksmes) maiņu (Špona, 2006, 59). Tomēr jāņem vērā arī vairāki citi faktori: mācību motivācijas līmenis, satura un prasību apjoms, materiāli tehniskā bāze, telpas, studentu sagatavotība, vērtīborientācija un izpratne par vienas vai otras metodes efektivitāti. Sadarbībā *docētājs ↔ students*

docētājs kļūst par veicinātāju, atbalstītāju, konsultantu un padomdevēju (Miķelsone, 2002, 5).

Skolas kora diriģenta profesionalitāti raksturo ne tikai zināšanas, prasmes un attieksmes darbībā, bet svarīga ir pedagoģiskā darba kultūra. Pedagoģiskā darba kultūru raksturo noteikta pedagoģiskā darbība, kas norit saskaņā ar sadarbības principu, garīgu kopību, savstarpēju izpratni, brīvu izvēli un izzīņas prieku. Pedagoģiskās darba kultūras pamatu veido empātisks domāšanas veids un radoša pacietība (Кукушкин, 2006). Saskaņā ar I. Kuzņecova pedagoģijas teoriju pedagoģiskās darba kultūras komponenti ir:

- izzīņas komponents – sistemātiska jaunas literatūras apguve, jaunas pedagoģiskās un zinātniskās literatūras analīze, personīgi nozīmīgas pedagoģiskās meistarības pilnveide, tās attīstība, mācīšanās iegūstot pašpieredzi;
- konstruktīvais komponents – darbības realizācijas plānošana, darbības atlase un projektēšana, darbības plānošana (*kā* panākt izvirzīto mērķi), paredzēšana, mācību materiāla līdzekļu atlase, to integrācija kopējā mācību nodarbības kontekstā;
- organizatoriskais komponents – plānotā mācību materiāla satura apguves organizācija, plānotās pedagoģiskās rīcības, sadarbības *skolotājs ↔ skolēns* plānošana;
- komunikatīvais komponents nozīmē mērķtiecīgi izvirzīt *docētājs ↔ students* sadarbības nosacījumus, veicināt pozitīvu mikroklīmatu mācīšanās procesā, spēja prognozēt pozitīvu sadarbības rezultātu (Кузнецов, 2005, 207).

Veiksmīgā sadarbībā pedagoģiskā darba kultūra un tolerance sekmē pozitīvu saskarsmi mācīšanās procesā un veicina mācību materiāla ātrāku apguvi patīkamā, rosinošā mācību vidē.

Mācību metode ir nozīmīga studiju procesa komponents. Pedagoģiskajā literatūrā mācību metode definēta dažādi, tomēr definīcijās par metodes būtību ir sastopami divi skaidrojumi:

- 1) *metode* ir mācību darbā lietoto paņēmieni kopums,
- 2) *metode* kā radoša sadarbība mērķa realizācijai.

Mērķa realizācijai pedagogijā tiek izmantotas mācību metodes un mācību metodiskie paņēmieni. *Mācību metode* un *mācību paņēmiens* tiek definēts atšķirīgi. Mācību metode ir skolotāja un skolēnu didaktiskas sadarbības paņēmieni sistēma skolēnu zināšanu un prasmju veidošanai un izziņas spēju attīstīšanai. V. Zelmeņa raksturojumā mācību paņēmiens ir metodes sastāvdaļa, kas tieši iedarbojas uz skolēna, studenta apziņu. Metodes izvēli nosaka mācību priekšmeta specifika (Zelmenis, 2000, 111). Māra Rubana, analizējot metodes un paņēmiena mijiedarbību, uzskata, ka viens un tas pats paņēmiens var tikt iekļauts vairākās metodēs un viena metode var būt par sastāvdaļu citai metodei (Rubana, 2004, 43). Mācību metožu izvēle, plānojot studiju saturu, būtiski ietekmē tās īstenošanas gaitā mācību procesa rezultātus, studentu mācību sasniegumus un viņu attieksmes veidošanos pret studiju priekšmetu un izvēlēto profesiju, kā arī studenta personības veidošanos (Andersone, 2007, 139).

Minētie studiju aspekti iekļauj galvenos studiju satura apguves uzdevumus: studēt aktīvi, radoši, attīstoši, integratīvi, zinātniski, gūstot pašpieredzi, īstenojot studiju procesā didaktikas pamatprincipus:

- mācību procesa zinātniskuma un saprotamības principu,
- mācību procesa mērķtiecīguma un vienotības principu,
- zināšanu noturīguma un pamatīguma principu,
- sadarbības un brīvas izvēles principu.

Mācību metodi kā māksliniecisko vērtību raksturo radošums, spēja uz lietu kārtību paraudzīties no cita skatu punkta. J. A. Komenskis akcentē, ka **mācību metode jāpārvērš mākslā** (Komenskis, 1992). Radošums ir spēja eksperimentāli paraudzīties uz mācību materiālu ar dažādu metodisko paņēmieni palīdzību. Eksperimentēšana pedagogiskajā procesā ir iedziļināšanās procesuālajā vidē un pilnīga, organiska saplūsme ar to. Apstākļi, kuri nodrošina emocionāli atvērtu sadarbību, atraisa spontānitāti, kas veido personisko brīvību pašizpausmē (Spolina, 1999, 9), mācību metodes lietojot radoši. Ikviens radošs cilvēks ir kaut kāda divdabība vai paradoksālu īpašību sintēze. No vienas puses, viņš ir cilvēciski personisks, bet, no otras puses, viņā norisinās bezpersonisks, radošs process (Jungs, 1993, 147) Pēc Amita Gosvami domām, radošumam par pamatu kļūst jaunrade, tā ir kaut kā jauna atklāšana jaunā kontekstā (fundamentālā jaunrade) vai jaunas nozīmes atklāšana jaunā kontekstā (pozicionālā jaunrade) (Gosvami, 2010, 163).

Dažādu metožu izmantošana *docētājs ↔ students* (students/ topošais *skolotājs ↔ skolēns*) studijās atklājas reālo pedagoģisko situāciju darbībā. Procesam pakļauto lomu mainību nosaka izziņas procesa sarežģītība un daudzveidība, kuras mērķis ir veicināt studenta/ skolēna izziņas darbību mācību procesā. Izziņas ceļā ir ne tikai docētāja lekcija un zinātniskās literatūras studijas, bet arī pašu studentu vienaudžu sadarbība *students ↔ students*, kurā nepieciešams labi apgūt sadarbības prasmes, iepazīt sevi, izprast savas stiprās un vājās puses, mācēt analizēt savas izjūtas, pārdzīvojumus un darbību (Rubana, 2004, 70). Dažādu mācību metožu izmantošana ir cieši saistīta ar mācību organizācijas formu. Mācību darba formas un līdzekļi ir mācību satura apguves organizācija, procesuālā struktūra un kārtība (Andersone, 2007).

Plašākā nozīmē ar praktiskajiem darbiem saprot arī dažādus **mācību vingrinājumus** intelektuālo prasmju un iemaņu izkopšanai. Lai dziļāk izprastu šo vingrinājumu būtību un attīstošo vērtību, V. Zelmenis mācību vingrinājumus raksturo kā iekšējo, psiholoģisko saturu un ārējos izpildes līdzekļus – formu. Prāts organizē, vada un kontrolē katru apzinātu, mērķtiecīgu darbību, kas ir vingrinājumu psiholoģiskais saturs. Mācību vingrinājumu daudzveidībā var konstatēt tās pašas psihiskās darbības grupas, kas izpaužas cilvēka praktiskajā darbībā. Tās tiek sakārtotas pēc psihisko procesu, operāciju un dominantu veidotās struktūras īpatnībām (grūtību pieauguma secībā). Darbībā iesaistās dažādi psihiskie procesi: uztvere, atmiņa, iztēle un domāšana (Zelmenis, 2000).

Sevišķa nozīme ir **domāšanas operācijām**: analīzei, sintēzei, salīdzināšanai, abstrahēšanai, vispārināšanai, klasifikācijai, sistematizācijai un konkretizācijai. Domu gaitas virzienam – indukcijai vai dedukcijai. Kāds no psihiskajiem procesiem vai kāda domāšanas operācija var būt pārsvarā, veidojot dominanti (sk. 5. tab.).

5. tabula. Domāšanas operāciju vingrinājumu veidu psiholoģiskais saturs un didaktiskās dominantes kopsavilkums (Zelmenis, 2000)

Vingrinājuma veids	Vingrinājuma psiholoģiskais saturs	Didaktiskā dominante
Perceptīvie jeb uztveres vingrinājumi	Attīstīt uztveres spējas, spilgtāk izpaužas mākslas cikla mācību priekšmetos: klausoties mūziku, uztver ritmu, melodiju, harmoniju un dažādu instrumentu tembrus	Dominante ir uztvere ar primāru iegaumēšanu un domāšanu (informācijas analīze)
Mnēmiskie jeb atmiņas vingrinājumi	Apjēgt, iegaumēt zināšanas. Mnēmiskie vingrinājumi izpaužas kā atcerēšanās, atpazīšana, atstāstīšana, skandēšana un atdarināšana	Psihiskā dominante ir iegaumēšana un reproducēšana
Diagnostiskie jeb orientācijas vingrinājumi	Orientācijas darbība ievada katru mācību vingrinājumu un uzdevumu. Diagnoze var būt arī vingrinājuma (uzdevuma) pašmērķis. Nepieciešama analītiska darbība: objektu salīdzināšana, sintēze, diagnostiskie vingrinājumi, skaņdarba analīze	Dominante ir analītiskā domāšana, tās attīstīšana ir galvenais didaktiskais uzdevums
Reproduktīvie jeb atdarinošie vingrinājumi	Psihiskajiem procesiem un zināšanām pievienojas ārēji redzamā darbība ar objektīvi uztveramiem rezultātiem. Darbība norit pēc norādījumiem	Dominante ir deduktīvā domāšana (konkretizācija), kas izmanto iepriekš iegūtās zināšanas un mācību prasmes
Variatīvie jeb meklējuma vingrinājumi	Savdabīgs diagnostisko, reproduktīvo un konstruktīvo darbību elementu apvienojums meklējumdarbībā	Psihisko dominanti variatīvajos vingrinājumos veido iztēle un deduktīvā domāšana
Konstruktīvie jeb jaunrades vingrinājumi	Variatīvo vingrinājumu augstākā pakāpe, jaunrade aizpilda visu darbību kopumā. Rezultāts ir konkrēta un subjektīvi jauna materiālā vai didaktiskā vērtība.	Dominante konstruktīvajos vingrinājumos ir radošā iztēle un deduktīvā domāšana (konkretizācija). Pedagoģiskais efekts – jaunrades prasmju un spēju attīstība.
Heiristiskie jeb jaunatklāsmes vingrinājumi	Diagnostisko vingrinājumu turpinājums pēctecības virzienā. Rezultāts ir abstrakcija – subjektīvi jaunas atziņas.	Dominante ir induktīvā domāšana: analīze, salīdzināšana, abstrahēšana, vispārināšana.
Korektīvie jeb labošanas vingrinājumi	Darbības regulācijas un attiecības korekcijas. Kritiski (vērtējoši), objektīvi un atbildīgi novērtēt rīcību, kas veicina paškontroles sistēmas veidošanos.	Dominante ir pašpiederzes veidošanās.

Pēc V. Zelmeņa ieteikuma doto vingrinājumu veidu uzdevums ir izkopt norādītās psihiskās darbības mācību vingrinājumu ietvaros.

Mācību satura un mācīšanās nozīmīguma, līdzsvarotības un intelektuālo vajadzību apmierināšanas attiecības skolas kora diriģenta studijās saskaņā ar *Blūma taksonomiju* ir aplūkojamas kognitīvā (aptver informāciju un zināšanas), afektīvā (saistīta ar attieksmi, emocijām un vērtībām) un psihomotorā aspektā (ietilpst muskuļu darbības motorās iemaņas). *Blūma taksonomijas* kognitīvajā jomā ietilpst **plašs domāšanas procesu diapazons** – no vienkāršām faktu zināšanām līdz sarežģītiem pašvērtēšanas

kritērijiem, kuri veicina kritisku, personīgi nozīmīgu mācīšanās pieeju studijām. Domāšanas procesi sagrupēti sešās pamatkategorijās, kuras studijās tiek organizētas kā zināšanas, izpratne, izmantošana, analīze, sintēze, izvērtēšana (Blooms, Engelhart, 1956). *Blūma taksonomija* tika aktualizēta (autoru grupa, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001)), veicot izmaiņas, optimizējot un pārkārtojot domāšanas procesu struktūru (Krathwohl, 2000).

Domāšanas procesu organizāciju, cēloņu un seku sakarību atklāšanu starp noteiktiem procesiem, vienlaicīgi iesaistot emocijas, informāciju, loģiku, attieksmes un radošumu E. Bono izveidojis paralēlās domāšanas veidu – *sešas domāšanas cepures*, kuras mērķis ir izkopt prasmi izteikt viedokli, patstāvīgi pieņemt lēmumu, sakārtot savas domas, atlasot nozīmīgāko informāciju: vispārināt, salīdzināt, klasificēt, sistematizēt informāciju, pievēršot uzmanību atšķirīgām pedagoģiskām situācijām, sintezēt aktuālo informāciju (Bono, 2009).

Blūma taksonomijas (Blooms, Engelhart, 1956) L. V. Kratvūla (2000) un E. Bono (2009) paralēlās domāšanas metode salīdzinājumā (sk. 6. tab.).

6. tabula. Pilnveidotais domāšanas procesu raksturojums

<i>Blūma taksonomija</i>	<i>Pilnveidotā Blūma taksonomija pēc Kratvūla, 2000</i>	Bono 2009 paralēlās domāšanas metode sarindota pēc <i>Blūma taksonomijas</i> domāšanas principiem
Zināšanas (<i>Knowledge</i>): atcerēties vai atpazīt noteiktu informāciju, atsauc atmiņā zināmos faktus, terminus, pamatjēdzienus un atbildes, definīcijas, likumus, uztver konkrētu informāciju	Atceroties (<i>remembering</i>) – atgādināt iepriekš izvīzīto informāciju, uz tā bāzes veidot jaunu informāciju	Baltā cepure simbolizē objektīvu informāciju ar noteiktām zināšanām, faktiem un cipariem
Izpratne (<i>Comprehension</i>): parādīt kā mācītā informācija ir saprasta	Izvērtējot (<i>understanding</i>) datu informācijas apstrāde, tulkošana, informācijas interpretēšana	Melnā cepure saistīta ar kritisku idejas izvērtēšanu
Izmantošana (<i>application</i>): izmantot iepriekš mācītas zināšanas, likumu vai metodi jaunā situācijā, problēmu risināšanā	Piemērojot (<i>applying</i>) zināmo informāciju vai koncepciju, lietojot to jaunā situācijā	Sarkanā cepure saistīta ar emocionālo skatījumu, iespēja brīvi paust izjūtas
Analīze (<i>analysis</i>): sadalīt informāciju daļās, lai pierādītu izpratni un sakarības	Analizējot (<i>Analyzing</i>) atdala koncepcijas vai mācību materiālu, nošķir faktus no secinājumiem	Zilā cepure saistīta ar domāšanas procesa kontroli un visu pārējo lomu novērošanu, tā veic koordinēšanas uzdevumu, pārraugot un apkopojot, atrisinot konfliktsituācijas un panākot slēdzienus
Sintēze (<i>Synthesis</i>): savienot priekšstatus vai informāciju, veidot jaunus, oriģinālus spriedumus vai secinājumus; veidot uz nelielu informācijas apjomu balstītus paredzējumus, atrisināt problēmu, izmantojot vairākus informācijas avotus	Piemērojot spriest (<i>understanding</i>) par vērtību, ideju un materiālu pilnveidi	Dzeltenā cepure saistīta ar optimismu un pozitīvi konstruktīvu domāšanu, tā izvērtē idejas pozitīvos aspektus
Izvērtēšana (<i>evaluation</i>): vērtēt materiālu vai priekšstatu vērtību pēc noteiktiem kritērijiem	Radīt (<i>creating</i>) veidot struktūru un modeli no dažādiem elementiem, saliekot daļas, veidot vienu veselumu, vēršot uzmanību veidojot jaunu nozīmi un struktūru	Zaļā cepure saistīta ar radošumu jeb kreativitāti un jaunām idejām, tā mudina meklēt citas iespējas, blakus loģiskām izteiktajām

Analizējot V. Zelmeņa (2000), Bono (2009), Kratvūla (2000) u.c. autoru teorētiskās atziņas par domāšanas procesiem, var secināt, ka analīzei, sintēzei, salīdzināšanai, abstrahēšanai, vispārināšanai, klasifikācijai, sistematizācijai un konkretizācijai, indukcijai vai dedukcijai ir noteicošā loma studiju satura apguvē, nodrošinot ilgtspējīgu un noturīgu zināšanu, prasmju un attieksmju rezultātu. Vācu filozofs Georgs Vilhelms Frīdrihs Hēgelis (*Georg Wilhelm Friedrich Hegel*) uzskata, ka svarīgi ir izšķirt lietu patieso būtību, zināšanas par lietām kļūst par mūsu apziņas konstrukciju, uzzinot ko jaunu par kādu lietu, veidojas mūsu priekšstatos kritēriji par to. Kritēriji, ar kuriem mēs mērām realitāti, mainās to lietošanas laikā un procesā (Hegel, 1952). Zinātniskajā literatūrā tiek piedāvāti vairāki metožu klasifikācijas veidi. V. Zelmenis mācību metodes klasificē šādi (sk. 7. tab.):

7. tabula. **Mācību metožu sistēma** (Zelmenis, 2000, 112)

MĀCĪBU METOŽU SISTĒMA				
Didaktiskie uzdevumi	IZZIŅAS UN CEĻU AVOTI			
	Netiešais (2. signālu sistēma)		Tiešais (1. signālu sistēma)	
	RUNA	RAKSTI	VĒROJUMI	DARBS
	Vārdiskās		Tiešās izziņas	
	MONOLOGS UN DIALOGS	DARBS AR GRĀMATU	UZSKATES METODES	PRAKTISKĀS METODES
Zināšanu veidošana Prasmju izkopšana Pārbaude	IZKLĀSTS PĀRRUNAS MUTVĀRDU VINGRINĀJUMI	LASĪŠANA RAKSTVEIDA VINGRINĀJUMI	DEMONSTRĒJUMI, EKSKURSIJAS, PATSTĀVĪGIE NOVĒROJUMI	LABORATORIJAS UN PRAKTISKIE DARBI

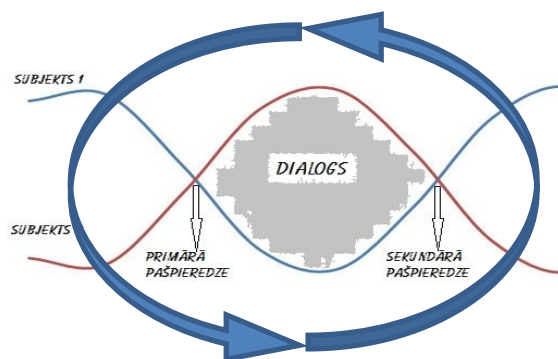
D. Namsones apkopotajā metožu klasifikācijā tās tiek sadalītās kā

- tiešās (1. signālsistēmas) uztveres metodes: uzskates metodes (demonstrēšana, vizualizēšana), praktiskās metodes (praktiskais darbs, modeļu izgatavošana, laboratorijas (patstāvīgais) darbs, spēles, modeļu izgatavošana), pētnieciski praktiskās metodes (mācību eksperiments, pētnieciskās laboratorijas darbs, pētījums) un
- netiešās (2. signālsistēmas) uztveres metodes: produktīvi vārdiskās metodes (prāta vētra, diskusija, eseja, debates, situāciju analīze, situāciju izspēle, intervija, apskats), reproduktīvi vārdiskās metodes, kas ietver darbu ar tekstu (stāstījums, jautājumi/atbildes, dialogs, lasīšana ar izpratni, pierakstu veidošana); tipveida metodes (tipveida uzdevumu risināšana); pētījuma metodes (problēmu risināšana; metodes, izmantojot ITK tehnoloģijas (Namsone, 2010, 68-98).

Mācīšanās procesu vēsturiski attīstošā kontekstā A. Špona raksturo šādi: *dogmatisko mācību procesu (uztveršana → atcerēšanās) nomainīja ilustratīvi izskaidrojošais mācību process (uztveršana → izprašana → pielietošana → atcerēšanās). Vēlāk veidojās problemātiski pētnieciskais mācību process (pašpiederze → problēma → hipotēze → pārbaude → secinājumi → radošā pašpiederze)* (Špona, 2006, 155-160). Diagnosticēšanas uzdevums – noteikt spēju līmeni, un uz tā apzināšanas pamata prognozēt darbības mērķi, pedagoģiskās situācijas konstruēšana uz zināšanu pamata. Radošuma attīstībai nozīmīgi ir organizēt problemātiski pētniecisko mācību procesu, īpaši studijās.

Dialogiskās mācību metodes studijās tiek raksturotas kā dialogs ne tikai starp *subjektu ↔ subjektu*. Pedagoģiskais process, kuru veido dialogiskā izziņas darbība, ir brīva no dogmām mācīšanās procesā. Šādā mācību darbībā, pēc P. Freires (*Paulo Freire*) domām, izziņas objekts mijiedarbojas dialogā informācijas apmaiņas procesā. Tajā tiek aktualizētas tematiskas pedagoģiskās situācijas, kurās, risinot pedagoģiskās mācību situācijas dialogu, piedalās abas ieinteresētās puses. Tas veidojas mijiedarbībā starp personu iegūto pašpiederzi dzīvesdarbībā un kritisku pasaules atspoguļojumu (Freire, 2005). Saskaņā ar Gordona Velsa (*Gordon Welss*) dialogiskās izziņas (*dialogic inquiry*) mācību teoriju – studiju pamatā ir grupu darbs. Dialogiskajā mācību procesā, pēc G. Velsa teorijas, rodas *zināšanu veidošanās spirāle*, izzinātā informācija mijiedarbojas ar citu pieredzi, tā rezultātā veidojas primārā pašpiederze. Saskaņoties ar spirāles loku, pieredze, kas kļuvusi par personīgi nozīmīgu informāciju, atkārtoti veic attīstības loku caur spirāli, bagātinās pašpiederze, veidojot sekundāro pašpiederzi (Welss, 2000, 62-68). Tātad jauna (primārā) pašpiederze vienmēr pārveido esošās zināšanas un to veidu, tā tiek iegūta turpmākā pieredze zināšanu lietošanā, veidojot sekundāro pašpiederzi. Tāds studiju process ir personīgi nozīmīgs. Tā galvenais mērķis ir dialogiskais mācību process studiju kursa satura apguvē.

Ciklisku divu subjektu komunikācijas procesu mācībās var uzskatāmi redzēt 17. attēlā. Sastopoties divu subjektu viedokļiem mijiedarbībā, sākotnēji sastopas subjektu primārā pašpiederze. Dialogiska procesa rezultātā veidojas sekundārā pašpiederze. Ja notiek zināšanu apmaiņas process interpretīvā dialogā, kur procesa gala produkts ir pieņemts noteikts lēmums (personīgi izvērtētas, nozīmīgas zināšanas), tās kļūst par sekundāru pašpiederzi. Loks noslēdzoties veido jaunu dialogisko loku, notiek pieredzes bagātināšanās. Sekundārā pašpiederze kļūst par nākamā loka primāro pašpiederzi. Šāds ciklisks dialogiskais mācību process ir pašpiederzi pilnveidojošs, attīstošs savstarpējās mācīšanās un bagātināšanās process.



17. attēls. Dialogiskais mācību process pašpiederzes iegūšanai

Dialogiskā pieeja mācību procesā studijās, pēc Velsa domām, pārvēršas par kopēju darbību, kurā notiek sadarbība mācību nolūkos, mērķtiecīgi, par prioritāti izvirzot aktuālas mācību metodes. Tātad zināšanu lietošana, refleksija par iegūto produktu vienmēr ir pārbaude ne tikai zināšanām, bet arī kritērija pārbaude. Šī dialektiskā kustība, ko apziņa veic attiecībā uz paša darbību, ir pašpiederze (Hegel 1952, 72).

Analizējot autoru teorētiskās atziņas, var secināt, ka dialogiskums studijās nozīmē mācīšanu un mācīšanos dialogā vienotā veselumā, zināšanas un prasmes lietot daudzveidīgus metodiskos paņēmienus, gūstot pašpiederzi.

Balstoties uz vispārīgo pedagoģiju, mūzikas pedagoģija (nozaru pedagoģija) ir cilvēku darbības joma, kurā mūziķa darbība jebkurā aspektā ietver pedagoģijas elementus, tā cieši saistīta ar māksliniecisko darbību un māksliniecisko procesu. D. Zariņš, raksturojot mūzikas pedagoģijas nozari, uzskata, ka *mūzikas pedagoģiju var uzskatīt par patstāvīgu robežzinātni, kas izmanto gan pedagoģijas, gan mūzikas mākslas un muzikoloģijas izstrādātās atziņas* (Zariņš, 2003, 17). Skolas kora diriģenta studijās kā personīgi nozīmīgas ir tās mācību metodes, kuras nepieciešamas:

1) personības realizācijai profesionālajā darbībā. Tās ir praktiskas darbības dialogiskās metodes, kuras savstarpēji mijiedarbojas kā psihisks, iekšējs domāšanas un sajūtu uztveres process muzicēšanā:

- vokālo vingrinājumu, diapazonu paplašināšanas tehniskie vingrinājumu veidi (Guglhör, 2006; Gailīte 2005), dažādi štrihi (*legato, staccato, tenuto u.c.*), melismi (izrotājumi mūzikā), to izpildīšanas tehniskie paņēmieni dažādu laikmetu mūzikā;
- elpošanas vingrinājumi (Guglhör, 2006; Gailīte, 2005);

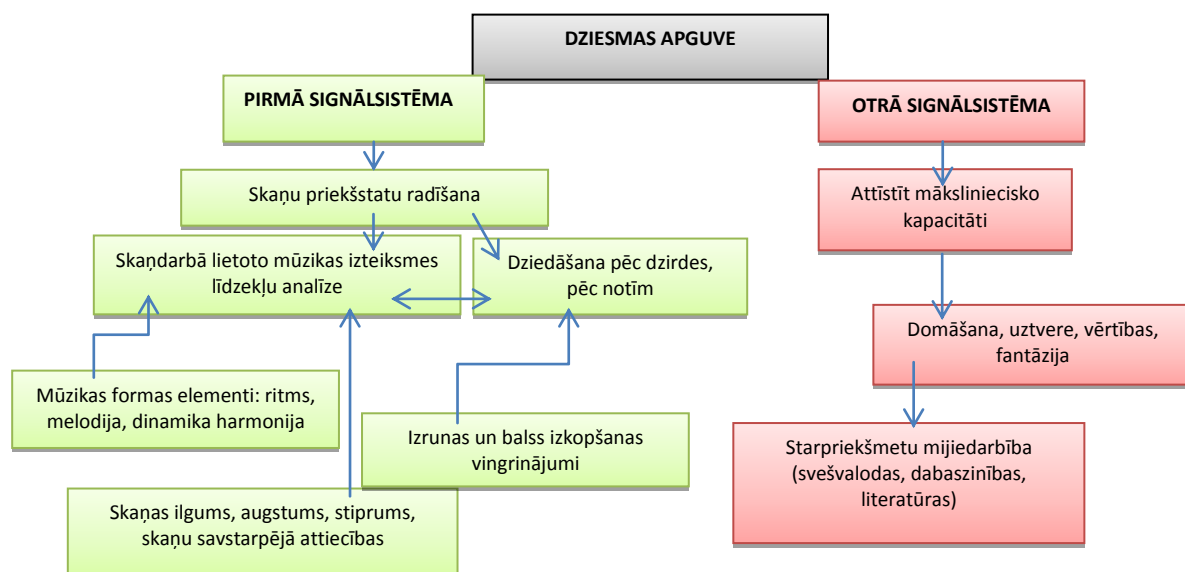
- intonācijas, unisona, harmoniskās dzirdes attīstīšanas uzdevumi (Garretson, 2002);
- diriģēšanas tehnikas apgūšanas galvenie tehniskie uzdevumi un metodiskie paņēmieni (Bašs, 1982; Vītoliņš, 1947; ОЛЬКОВ, 1979) kā arī klavierspēles un citu instrumentu spēles vingrinājumu metodes mācību prasmju pilnveidei.

Mūzikas mācīšanas metodikā J. Rozītis mūzikas mācīšanas metodi raksturo kā īsāko ceļu, kurš palīdz skolotājam veicināt nošu lasīšanas prasmju veidošanos un muzikāli izglītot skolēnus (Rozītis, 1929, 11). Akcentējot dziedāšanas nozīmi muzikālajā audzināšanā, A. Eidiņš uzsver, ka *muzikālās audzināšanas pamats ir dziedāšana*. Caur dziedāšanu tiek apgūti mūzikas izteiksmes līdzekļi, nošu raksts un formveide. Klausoties mūziku, tiek veidoti dzirdes priekšstati un attīstīta muzikālā domāšana (Eidiņš, 1974, 3).

2) *skolas kora diriģenta (mūzikas skolotāja) ↔ skolēna dialogiskās mācīšanas metodes* praktiskajā darbā ar skolas kori. Tās galvenokārt saistītas ar dziedāšanas, nošu lasīšanas, mūzikas valodas analīzes un muzikālās domāšanas attīstīšanas metodēm, kuras savstarpēji viena otru papildina mācību nodarbībās, veidojot starppriekšmetu saikni *mūzika ↔ koris*.

Analizējot pirmās (1.) un otrās (2.) signālsistēmas darbību mūzikas mācīšanas metodikā Irēna Nelsone 1. signālsistēmas darbību raksturo kā tiešās uztveres metodi domāšanā – simbolu (nošu) uztvere notiek bez iekšējās dzirdes kairinājuma, kurā darbojas tikai redzes analizatoru uztvertā informācija. 2. signālsistēmas darbība nozīmē augstāko domāšanas pakāpi – ar redzes analizatoru uztvertā informācija, t. i., skaņu simboli (notis) izraisa iekšējās dzirdes kairinājumu, kā rezultātā no šiem simboliem rodas priekšstats par absolūto skaņas augstuma skanējumu. Tas savukārt iedarbojas uz dzirdes centriem, rosinot balss aparāta darbību noteikto nošu reproducēšanai. No iepriekšminētā var secināt, ka bez vingrinājumiem, kas attīsta iekšējo dzirdi, nav iespējama sekmīga muzicēšana pēc notīm (Nelsone, Paipare, 1992). 1. un 2. signālsistēmas starppriekšmetiskā saikne *mūzika ↔ koris* veido sarežģītu metožu vingrinājumu sistēmu nošu lasīšanas un dziedāšanas apmācībā. Skolas kora diriģents vispārīzglītojošajā skolā ir arī mācību priekšmeta *mūzika* skolotājs. *Mūzikas* stundā skolas kora diriģents veido kora dziedātāja prasmi lasīt nošu tekstu, pilnveido vokālās iemaņas, veido muzikālo gaumi un muzikālo domāšanu.

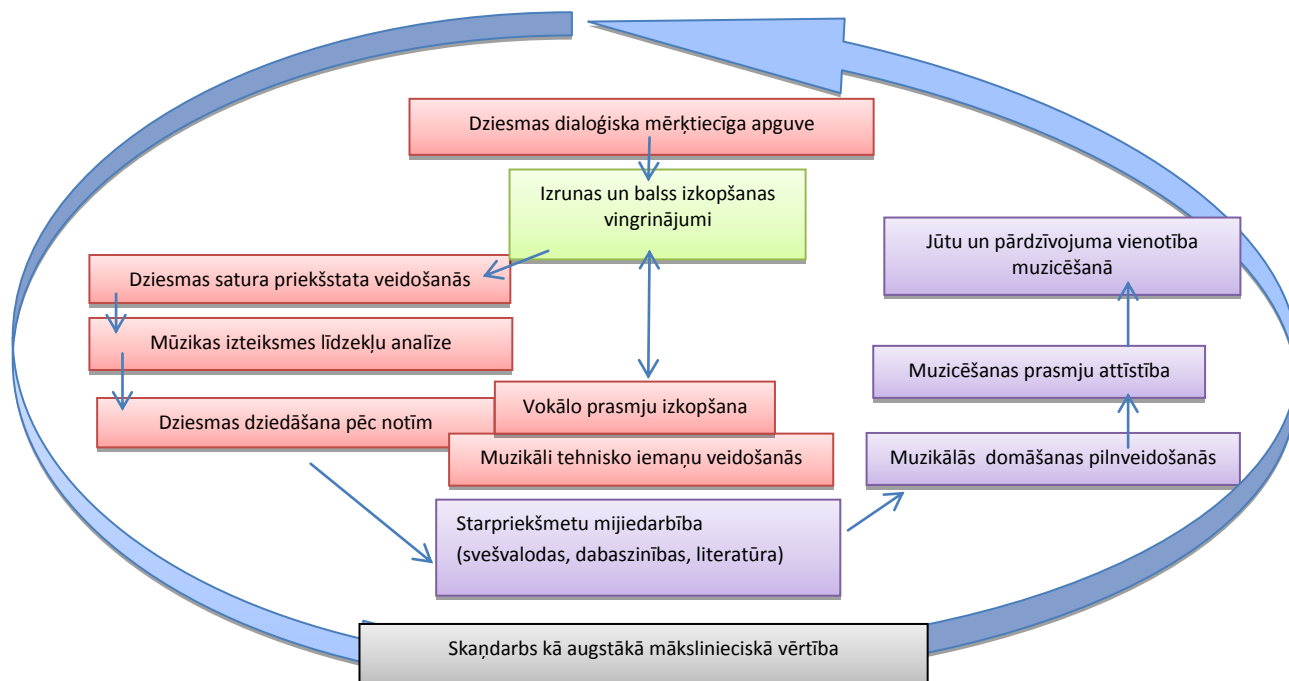
J. Rozītis, klasificējot dziedāšanas mācīšanas metodes raksta: *šķirojot dziedāšanas metodes pēc viņu mērķiem, skaidri vērojamas divas galvenās strāvas* (Rozītis, 1929, 11), (sk. 18. att.) jeb signālsistēmas.



18. attēls. **Dziedāšanas mācīšanas metodes** (Rozītis, 1929)

Analizējot J. Rozīša pieeju dziedāšanas mācīšanas metodēm, var secināt, ka pirmā un otrā signālsistēmas mijiedarbība ir dziesmas mācīšanās kopveseluma pieeja. No skaņdarba teorētisko un māksliniecisko komponentu kopuma veidojas veselums skaņdarbā kā mākslinieciskā vērtība. J. Rozīša dziedāšanas mācīšanas metodes raksturojums precīzi raksturo kora dziesmas iestudēšanas **komplekso pieeju**. Adaptējot J. Rozīša metožu klasifikāciju pedagoģiskajā procesā darbā ar skolas kori, ir redzami noteikti metodiski secīgi, pēctecīgi sakārtoti metodiskie paņēmieni dziesmas apguvē.

Analizējot mūsdienu autoru teorētiskās atziņas par skolas kora darba metodiskajiem paņēmieniem, tie izvietojas kā divpusēja pakāpju pieeja dziesmas apguvē, kura secīgi seko viena otrai. Primāri tiek izvietoti dziesmas apguves tehniskie uzdevumi, kurus papildina mākslinieciskās pilnveides uzdevumi, rezultātā veidojas produkts, kas ir augstākā (dziesma kā) mākslinieciskā vērtība (sk. 19. att.).



19. attēls. Dziesmas dialogiskās apguves metodiskie komponenti

Apgūstot studiju kursa *Skolas kora darba metodika* saturu, būtisks priekšnosacījums ir studenta motivācijai, kas cieši saistīta ar studiju pašorganizāciju, mācību darba formām, procesuālo struktūru un kārtību, zināšanas *zinu, ka*, lietot *zinu, kā* formā. Šajā studiju satura apgūvē darbojas spēcīgi domāšanas impulsi, kuri informāciju apkopo, atlasa, sistematizē un iegūto informāciju pārnes lietošanā, iegūstot pašpieredzi. Par mācīšanās pamatu sadarbībā *students ↔ docētājs* kļūst *kā domā Tu, kā ideju realizēt praksē*, ko R. Fišers dēvē par transformatīvo veidu mācībās (Fišers, 2005, 222). Par darbības nosacījumu kļūst teorētisko zināšanu lietošana pašpieredzē, un kā līdzeklis kļūst metodiskie paņēmieni.

Apgūt studiju kursu *Skolas kora darba metodiku* radoši, iekļaujot analizētos komponentus, nozīmē lekcijas satura komponentus veidot atbilstīgi skolas kora diriģenta profesionālajai darbībai. Lekcijas struktūra (sk. 20. att.):

- lekcijas satura **teorijas apguve dialogā** (vienotībā ar e-studiju kursu *Skolas kora metodika* teorētisko materiālu, <http://estudijas.jvlma.lv/>) ar mērķi aktualizēt teorētiskās zināšanas (*zinu, ka*) metodikā;
- lekcijas dialogisko metožu **satura praktiska aprobācija** daudzveidīgās studiju /mācību metodēs ar mērķi attīstīt pašpieredzi, zināšanu lietošanu (*zinu, kā*) praksē;

- **refleksija** par apgūto sekundāro pašpiederzi kā lekcijas sākums un noslēgums mācību materiāla aktualizēšanā un nostiprināšanā ar mērķi zināšanas, prasmes un attieksmes aktualizēt un saglabāt ilglaicīgā atmiņā;
- **dialogiskā mācību procesa satura un rezultātu analīze** ir diskusija par iegūtajām zināšanām, prasmēm un attieksmju maiņu, teorijas un prakses vienotību, individuālajā un grupu sadarbības rezultātā iegūtajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm kā jaunu, personīgi nozīmīgu vērtību profesionālajai izaugsmei.



20. attēls. **Lekcijas struktūra**

Lekcijas satura komponentes savstarpējā mijiedarbībā vienmēr ir mainīgā kārtībā, saglabājot lekcijas temata satura galvenos uzdevumus un izvirzītā mērķa realizāciju. Šādu studiju organizāciju var dēvēt par **dialogiskās sadarbības satura apguves modeli**.

Pašpiederzes veidošanās studiju kursā *Skolas kora darba metodika* veidojas sekmīgi, ja

- mācīšanās process studijās ir personīgi nozīmīgs un aktīvs sadarbības process;
- *mācību metode* ir pašpiederzi veidojošs nozīmīgs studiju procesa komponents;
- mācīšana un mācīšanās realizējas radošā teorijas un metodikas zināšanu kā prasmēs lietot vienotībā (*zinu, ka; zinu, kā*) dialogā;

- lekciju kursa *Skolas kora darba metodika* saturs tiek realizēts objektīvo un subjektīvo komponentu procesuālā darbībā un savstarpējā mijiedarbībā.

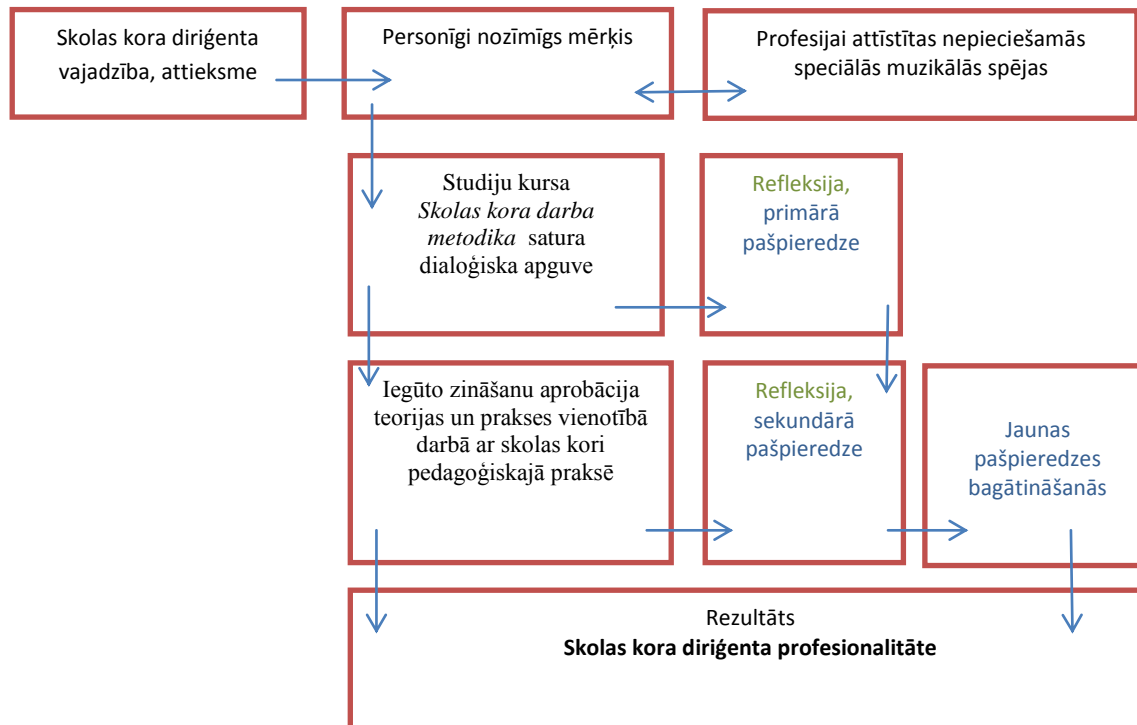
Apgūstot studiju kursu *Skolas kora darba metodika* students (topošais skolas kora diriģents), iegūst zināšanas, apgūst prasmes un iemaņas teorijā un metodikā, aprobē tās pedagoģiskajā praksē, iegūstot pašpieredzi profesionālajai darbībai. Iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes nosaka katra studenta individuālās spējas un psiholoģisko gatavību apgūt skolas kora diriģenta profesiju vienotā veselumā. Zināšanas, prasmes un attieksmes veidošanās notiek pedagoģiskās darbības visos līmeņos, kad ir iegūtas nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes skolas kora diriģenta darbībai. Skolas kora diriģenta profesionalitāti raksturo iepriekš analizētie profesionalitātes raksturojošie komponenti (sk. 5. att.), kurus nosaka to kritēriji un rādītāji (sk. 8. tab.), kuri izmantoti skolas kora diriģenta profesionālās pašpieredzes pilnveides izpētei empīriskajā pētījumā. Kā liecina skolas kora diriģenta profesionalitātes vērtēšanas kritēriji un rādītāji, pašpieredze ir savas pašattīstības mērķtiecīga sekmēšana un tās rezultātu izvērtēšanas iespēja.

8. tabula. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības pašpiederzes

kritēriji un rādītāji

Kritēriji	Rādītāji	<i>Līmeņi (1. līmenis –produktīvais, 2.līmenis – interpretējošais, 3. līmenis – reproduktīvais)</i>	
1.Prasme lietot speciālās diriģēšanas prasmes	Diriģēšana, manuālās tehnikas prasmes	- ļoti labi spēj lietot diriģēšanas tehniku muzikālā un tehniskā mērķa sasniegšanai skolēnu korī, sasniedzot augstu māksliniecisko sniegumu, <i>spēj vest sev līdzī, izpildījumā lietojot radošu pieeju un atklājot jaunu risinājumu</i> ; - labi spēj lietot diriģēšanas tehniku, muzikālā un tehniskā mērķa sasniegšanai skolēnu korī, sasniedzot labu māksliniecisko sniegumu, <i>spēj vest sev līdzī, izpildījumā lietojot radošu pieeju un atklājot jaunu risinājumu</i> ; - daļēji spējīgs lietot diriģēšanas tehniku, muzikālā un tehniskā mērķa sasniegšanai skolēnu korī, <i>spēj vest sev līdzī, izpildījumā lietojot radošu pieeju un atklājot jaunu risinājumu</i>	3 2 1
	Dziedāšanas prasmes	- ļoti labi spēj demonstrēt teicamas vokālās un nošu lasīšanas prasmes, intonatīvi kvalitatīvu, brīvu dziedājumu vienotā frāzējumā ; - labi spēj demonstrēt labas vokālās un nošu lasīšanas prasmes, intonatīvi kvalitatīvu, brīvu dziedājumu vienotā frāzējumā; - daļēji spēj demonstrēt labas vokālās un nošu lasīšanas prasmes, intonatīvi kvalitatīvu, brīvu dziedājumu vienotā frāzējumā	3 2 1
	Instrumentspēles prasmes	- ļoti labi spēj demonstrēt teicamas instrumentspēles tehniskās un nošu lasīšanas prasmes, lietot radošu pieeju izpildījumā, demonstrējot ansambļa muzicēšanas sadarbības prasmes ; - labi spēj demonstrēt teicamas instrumentspēles tehniskās un nošu lasīšanas prasmes, lietot radošu pieeju izpildījumā, demonstrējot ansambļa muzicēšanas sadarbības prasmes; - daļēji spējīgs demonstrēt teicamas instrumentspēles tehniskās un nošu lasīšanas prasmes, lietot radošu pieeju izpildījumā, demonstrējot ansambļa muzicēšanas sadarbības prasmes	3 2 1
	Mūzikas teorijas, vēstures un stilistikas interpretācijas prasmes	- ļoti labi prot lietot mūzikas teorijas, vēstures un mūzikas stilistikas galvenos faktus ; - labi prot lietot mūzikas teorijas, vēstures un mūzikas stilistikas galvenos faktus; - daļēji prot lietot mūzikas teorijas, vēstures un mūzikas stilistikas galvenos faktus	3 2 1
2.Profesionālās darbības integrētās zināšanas un prasmes	Pedagoģiskās psiholoģijas zināšanu lietošana	- ļoti labi spēj lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi, ņemot vērā noteikta vecuma posma psihofizoloģiskās īpašības un vajadzības ; - labi spēj lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi, ņemot vērā noteikta vecuma posma psihofizoloģiskās īpašības un vajadzības; - daļēji spējīgs lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi, ņemot vērā noteikta vecuma posma psihofizoloģiskās īpašības un vajadzības	3 2 1
	Skolas kora vokālās darba metodikas lietošana	- ļoti labi spēj lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi, ņemot vērā noteikta vecuma posma psihofizoloģiskās īpašības un vajadzības ; - labi spēj lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi, ņemot vērā noteikta vecuma posma psihofizoloģiskās īpašības un vajadzības; - daļēji spējīgs lietot zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi, ņemot vērā noteikta vecuma posma psihofizoloģiskās īpašības un vajadzības	3 2 1
	Empātija muzikālā mākslinieciskajā neverbālajā sadarbībā	- ļoti labi spēj empātiski pārdzīvot mūzikas un teksta satura atklāsmi kolektīvajā sadarbībā, pāsaktualizēties mijiedarbībā ar pašapziņu, psihosintēzi, radošumu un pašapliecināšanos; - labi spēj empātiski pārdzīvot mūzikas un teksta satura atklāsmi kolektīvajā sadarbībā, pāsaktualizēties mijiedarbībā ar pašapziņu, psihosintēzi, radošumu un pašapliecināšanos; - daļēji spēj empātiski pārdzīvot mūzikas un teksta satura atklāsmi kolektīvajā sadarbībā, pāsaktualizēties mijiedarbībā ar pašapziņu, psihosintēzi, radošumu un pašapliecināšanos	3 2 1
	Dialogiskā sadarbība	- ļoti labi spēj organizēt skolas kora kolektīva dialogisko sadarbību, ir kolektīva idejiskais, harismātiskais vadītājs; - labi spēj organizēt skolas kora kolektīva dialogisko sadarbību, ir kolektīva idejiskais, harismātiskais vadītājs; - daļēji spēj organizēt skolas kora kolektīva dialogisko sadarbību	3 2 1
3.Skolas kora daba metodikas zināšanu lietošana Studijās	Personīgā procesuālā darbības pieeja studijās	- ļoti labi spēj subjektīvos darbības komponentus: mērķi, motīvu, vajadzības, prasmes lietot zināšanas - realizēt pašpiederzē darbībā ; - labi spēj subjektīvos darbības komponentus: mērķi, motīvu, vajadzības, prasmes lietot zināšanas - realizēt pašpiederzē darbībā; - daļēji spēj subjektīvos darbības komponentus: mērķi, motīvu, vajadzības, prasmes lietot zināšanas - realizēt pašpiederzē darbībā	3 2 1
	Dialogiski metodiskā pieeja mācībām, pašpiederzē veidojošā procesā	- ļoti labi spēj lietot zināšanas (zinu, ka) (zinu, kā) praktiskā sadarbībā <i>subjekts ↔ subjekts, mācīšanās kā personīgi nozīmīgs process profesionālajai izaugsmei;</i> - labi spēj lietot zināšanas (zinu, ka) (zinu, kā) praktiskā sadarbībā <i>subjekts ↔ subjekts, mācīšanās kā personīgi nozīmīgs process profesionālajai izaugsmei;</i> - daļēji spēj lietot zināšanas (zinu, ka) (zinu, kā) praktiskā sadarbībā <i>subjekts ↔ subjekts, mācīšanās kā personīgi nozīmīgs process profesionālajai izaugsmei</i>	3 2 1

Lai sekmīgi veidotos skolas kora diriģenta profesionalitāte ir nepieciešams izveidot un praksē pārbaudīt *Pašpiederzes attīstības modeli profesionālajai pilnveidei studijās*. Veidojot modeli, kā primārais komponents studiju procesam tika izvēlēta vajadzība pēc **zināšanām** izvēlētajā profesijā *skolas kora diriģents*, vajadzība pašaktualizēties, būt patiesam, darboties profesionāli, būt zinātkāram un atraisītam mijiedarbībā ar apkārtējo vidi. Studiju pašizglītošanās virzītājspēks ir **personīgi nozīmīgs studiju procesa mērķis**. Mērķis rosina mērķtiecīgu rīcību sistemātiski organizēt mācīšanās procesu. Lai sasniegtu sev izvirzīto mērķi, skolas kora diriģentam, uzsākot studijas Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā, ir jāveic profesionālajai darbībai atbilstīgi iestājpārbaudījumi: diriģēšanā, klavierspēlē, dziedāšanā, mūzikas vēsturē un stilistikā. IV semestrī dialogiskā studiju procesā, iegūstot primāro pašpiederzi, topošais skolas kora diriģents apgūst metodikas kursu *Skolas kora darba metodika*. V, VI un VII semestrī studenti iegūtās zināšanas pārbauda pedagoģiskajā praksē, iegūstot pašpiederzi. Pēc atklātajām nodarbībām pedagoģiskajā praksē sadarbībā ar docētāju refleksijas rezultātā notiek pieredzes bagātināšanās. Noslēdzot studijas augstskolā, VIII semestrī topošais skolas kora diriģents kārtā diplomeksāmenu *Darbā ar skolas kori*, iegūstot kvalifikāciju *Skolas kora diriģents* (sk. 21. att.).



21. attēls. Pašpiederzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās

Analizējot autoru teorētiskās atziņas var definēt, ka **skolas kora diriģenta profesionalitāte ir personīgi nozīmīga mērķa realizācija muzikāli mākslinieciskajā darbībā, speciālo diriģēšanas prasmju un integrēto zināšanu lietošana teorijas un prakses vienotībā.**

Skolas kora diriģenta *Pašpieredzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās* tiks pārbaudīts empīriskajā pētījumā. Empīriskais pētījums veikts laikā no 2010. līdz 2015. gadam.

2. Skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes attīstība dialogiskajā studiju procesā

2.1. Skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības empīriskās izpētes saturs un organizācija

Empīriskā pētījuma mērķis bija noskaidrot skolas kora diriģenta psiholoģisko un praktisko gatavību profesionālajai darbībai. Rezultātā nosakāmi studentu profesionālās pašpiederzes pilnveidošanās pedagoģiskie nosacījumi sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ skolēns* studiju procesā.

Balstoties uz teorētiskajā daļā analizētajām teorētiskajām un zinātniskajām atziņām un izstrādātajiem profesionālās pašpiederzes vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem, tika noskaidrots kā veidojas skolas kora diriģenta profesionalitāte studijās un pedagoģiskajā praksē vispārizglītošajā skolā darbā ar skolas kori.

Pašpiederzes veidošanās studijās un pedagoģiskajā praksē tika realizēta eksperimentāli **personīgā pieejā studiju procesuālajai darbībai mācībās**. Tas nozīmē – spēt analizēt, izvērtēt un izdalīt sev atbilstīgus subjektīvās darbības komponentus: mērķi, motīvu, vajadzības un prasmi apgūt un lietot zināšanas personīgi nozīmīgā profesionālā darbībā. Pašpiederzes metodiskā pieeja studijās nozīmē spēt zināšanas un prasmes lietot zināšanas *zinu, ka un zinu, kā* praktiskā, personīgi nozīmīgā dialogiskā sadarbībā *subjekts ↔ subjekts* studiju kursa *Skolas kora darba metodikas* satura apgūvē.

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā studiju programmā *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs* profesionāla skolas kora diriģenta sagatavošanā studiju process tiek organizēts tā, lai

- 1) ikviens students iegūst profesionālajai darbībai atbilstīgas zināšanas;
- 2) zināšanas un prasmes kā spējas lietot zināšanas, apgūstot studiju kursa *Skolas kora darba metodika* saturu, radošā individuālā sadarbībā *docētājs ↔ students*;
- 3) ikviens students spēj lietot integrētās un profesionālās diriģēšanas prasmes pedagoģiskajā praksē vispārizglītošajā skolā darbā ar skolas kori.

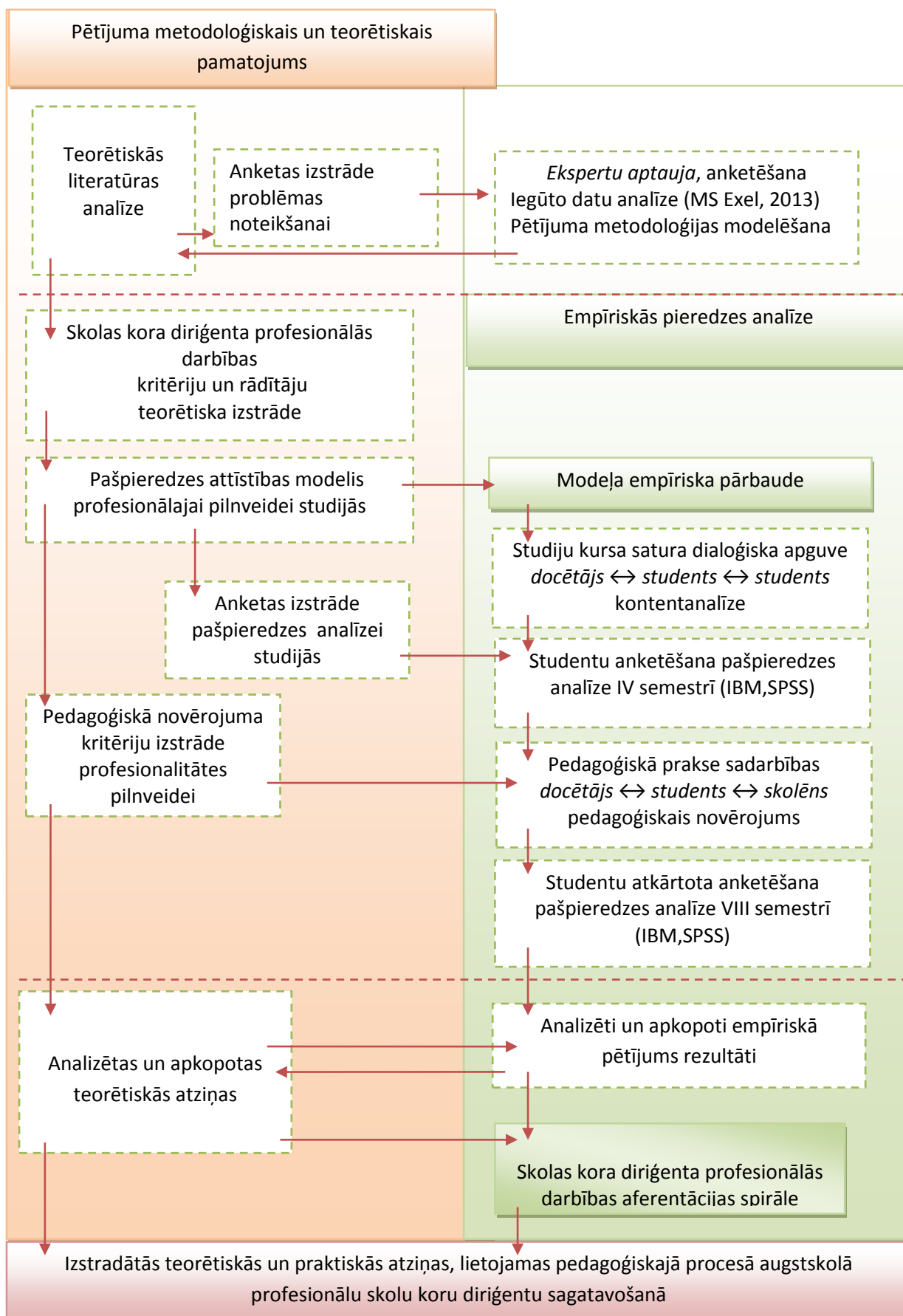
Pašpiederzes veidošanos sekmē iegūto speciālo diriģentam nepieciešamo zināšanu **praktisku lietošanu personīgi nozīmīgā profesionālajā darbībā**. Tā ir spēja lietot:

- 1) diriģēšanas (manuālo) tehniku muzikālā un tehniskā mērķa sasniegšanai dialogiskā, neverbālā sadarbībā, sasniedzot māksliniecisko pārdzīvojumu;

2) vokālās un instrumentālās tehniskās un nošu lasīšanas prasmes radošā izpildījumā, atklājot individuālās un ansambļa muzicēšanas sadarbības prasmes;

3) zināšanas personīgi nozīmīgā darbībā mūzikas teorijas un stilistikas, teorijas un prakses vienotībā.

Pamatojoties uz pētījuma ideju, pētījuma priekšmeta analīzi, procesuālo pēctecību, pētījuma stratēģiju un programmu, tāpat, balstoties uz pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatojumu un konceptuālo vienotību, tika izveidots šāds pētījuma dizains (sk. 22. att.).



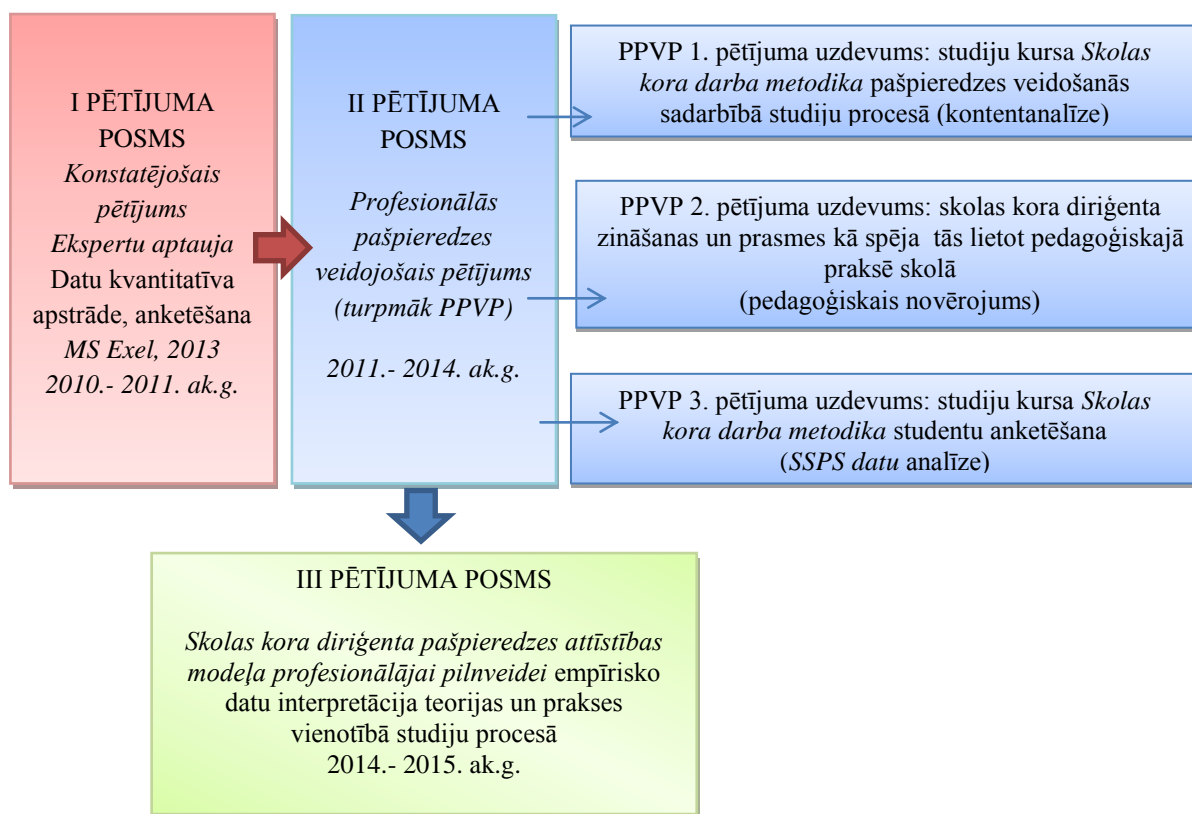
22. attēls. Pētījuma dizains

Par empīriskā pētījuma bāzi problēmas aktualizācijai tika izvēlēti pieredzējuši skolu kora diriģenti, virsdiriģenti un mūzikas mācīšanas metodiķi un JVLMA Mūzikas akadēmijas studenti. Studiju procesa analīzei par profesionālās pilnveides pašpiederdes analīzi studijās tika izvēlēti 15 profesionālās bakalaura studiju programmas studenti, topošie mūzikas skolotāji un skolu kora diriģenti. Topošo mūzikas skolotāju un skolu kora diriģentu studiju process noris pilna laika klātienē četrus gadus. *Mūzikas mācīšanas un kora darba metodiku* (sk.1. piel.) studenti apgūst no I līdz VII semestrim. VIII semestrī studenti kārtot diplomeksāmenus *Mūzikas mācīšanas un kora darba metodikā* atklāto nodarbību mācību priekšmetā *Mūzika un Darbs ar skolas kori*. Paralēli studijām no III semestra studenti piedalās pedagoģiskajā praksē vispārīzglītojošajā skolā, pirssmkolas izglītības iestādēs un profesionālās ievirzes skolās.

2.2. Empīriskās izpētes metodoloģija

Lai sasniegtu promocijas darbā izvirzīto pētījuma mērķi **izveidot un pārbaudīt skolas kora diriģenta pašpiederdes attīstības modeli studiju procesā**, tika lietots pētījuma metožu komplekss, kas atbilst doktora disertācijas pētījuma priekšmetam skolas kora diriģenta pašpiederze. Profesionālās pašpiederdes veidojošajā pētījumā tika izmantota anketēšana, lekciju kontentanalīze, intervijas un pedagoģiskais novērojums ar mērķi noskaidrot pašpiederdes veidošanos studiju procesā. Tika analizēta: 1) studiju kursa *Skolas kora metodikas* satura teorētisko zināšanu lietošana praktiskā sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ students* lekcijās; 2) spēja lietot integrētās zināšanas teorijas un prakses vienotībā, secīgi, pēctecīgi realizējot izvirzīto mērķi pedagoģiskajā praksē sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ skolēns*; 3) spēja empātiski pārdzīvot mūzikas un teksta satura atklāsmi kolektīvajā muzicēšanas procesā.

Lai pārbaudītu skolas kora diriģenta *Pašpiederdes attīstības modeli profesionālajai pilnveidei studijās* efektivitāti, saskaņā ar pētījumā izvirzīto mērķi empīriskais pētījums tika organizēts trijos posmos (sk. 23. att.).



23. attēls. Empīriskā pētījuma posmi

I pētījuma posma *Konstatējošais pētījums* mērķis un uzdevumi

Skolas kora diriģenta profesionalitātes kritēriju noteikšanai tika veidots I pētījuma posms, izmantojot anketēšanas metodi *Ekspertu aptauja* 2011. gada martā un aprīlī. I pētījuma posma mērķis bija noskaidrot profesionālu skolu kora diriģentu, mūzikas mācīšanas metodiķu un virsdiriģentu viedokli par skolas kora diriģenta profesionālajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm skolas kora pedagoģiskajā darbībā. Plānotā darbības realizācija: pieredzējušu skolu kora diriģentu un virsdiriģentu anketēšana visos Latvijas vēsturiskajos novados projektā (*Profesionālās kultūrizglītības pedagogu tālākizglītība* Projekta Nr. 2009/0208/1DP/1.2.1.1.2/09/IPIA/VIAA/005) ar Eiropas Savienības līdzfinansējuma atbalstu (sk.12. piel.). Prognozētais rezultāta mērķis – izzināt pieredzes bagātu skolu kora diriģentu, pedagogu viedokli par skolas kora diriģenta profesionalitāti veidojošiem komponentiem. Pētījuma rezultāta izpētei tika izvirzīti šādi uzdevumi: 1) konstatēt reālo Latvijas skolu kora diriģentu viedokli par profesionālās darbības komponentiem; 2) atklāt, kādas zināšanas, prasmes un attieksmes nepieciešams integrēt Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas *Vispārējās izglītības mūzikas*

skolotājs studiju kursa saturā *Skolas kora darba metodika*, profesionālu skolu kora diriģentu sagatavošanā.

II pētījuma posma *Profesionālās pašpiederzes veidojošā pētījuma* mērķis un uzdevumi

Profesionālās pašpiederzes veidojošais pētījums (turpmāk tekstā PPVP) ir empīriskā pētījuma II posms, kura mērķis – izstrādātā studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura realizācija pedagoģiskajā sadarbībā studijās. Otrā pētījuma posma mērķa realizācijai tika izvirzīti trīs uzdevumi:

1) JVLMA Mūzikas skolotāju nodaļas studentiem, topošajiem skolu kora diriģentiem organizēt studiju kursa *Skolas kora darba metodika* dialogisku sadarbības satura apguves modeli;

2) zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot pedagoģiskajā praksē darbā ar skolas kori;

3) ar anketēšanas metodi noteikt studentu pašpiederzes veidošanās dinamiku studiju kursā *Skolas kora darba metodika*.

III pētījuma posma *Skolas kora diriģenta pašpiederzes attīstības modeļa profesionālajain pilnveidei* empīrisko datu interpretācija teorijas un prakses vienotībā studiju procesā. Pētījuma rezultātu kopējo datu izvērtēšana un interpretēšana tika plānota pētījuma III posmā ar mērķi novērtēt konstatējošā pētījuma un profesionālās pašpiederzes veidojošā pētījuma rezultātus un noteikt skolas kora diriģenta profesionalitātes pašpiederzi veidojošos komponentus. Trešā pētījuma posma uzdevumi: 1) veicot pedagoģisko novērojumu, analizēt studentu attieksmju maiņu studiju procesā; 2) veikt pedagoģiskā novērojuma rezultātu interpretāciju; 3) anketēšanas rezultātā ar MS Exel un izmantojot aprakstošo prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūru IBM SSPS (*Statistical Package for the Social Sciences*), apkopot un veikt datu apstrādi par studentu viedokli skolas kora diriģenta pašpiederzes profesionalitātes veidošanās komponentiem; 4) zinātniskās literatūras un empīriskā pētījuma datu analīzes rezultātā izveidot un teorētiski pamatot *skolas kora diriģenta profesionālās darbības aferentācijas spirāli*.

2.3. Skolas kora diriģenta profesionalitātes līmeņa noteikšana relitātē

Empīriskā pētījuma I posma mērķis bija noskaidrot profesionālu skolu kora diriģentu, mūzikas mācīšanas metodiķu un virsdiriģentu viedokli par skolas kora diriģenta profesionālajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm skolas kora pedagoģiskajā darbībā. I pētījuma posma realizācijai tika

1) analizēta zinātniskā un metodiskā literatūra par skolas kora diriģenta profesionālās darbības galvenajiem komponentiem, to lietošanu praksē;

2) novērotas pieredzējušu pedagoģu atklātās kora nodarbības Rīgas Franču liceja 5. – 9. klašu meiteņu un zēnu korī, Valmieras Mūzikas bērnu skolas korī, Rīgas 49. vidusskolas 2. - 4. klašu bērnu korī, Rīgas Imantas vidusskolas 5. – 9. klašu meiteņu korī, Rīgas 6. vidusskolas 5. – 9. klašu meiteņu korī, analizējot un aprakstot pedagoģu darbību un metodiskos paņēmienus;

3) analizēti skolu kora diriģentu profesionalitātes empīriskie pētījumi.

Mūzikas pedagoģijā par mūzikas skolotāju profesionālo pilnveidi pētījumus ir veikusi autoru grupa Resniks, Hamerns, Hamonds un Bransfords (Resnik, Hammernes, Darling-Hammond, Bransford, 2005), bet maz ir pētījumi par skolu kora diriģentu profesionalitātes darbības komponentiem (Bauer, 2007, 12). 2003. gadā C. Bouls (Bowles) izstrādāja anketu, lai noteiktu mūzikas skolotāja profesionālās darbības kritērijus. Tika veikts kvantitatīvs analītisks pētījums, tajā piedalījās 1541 pieredzējuši mūzikas skolotāji no Vācijas, Austrijas, Francijas, Kanādas un Amerikas. Pētījuma rezultātā (100% respondenti) par nepieciešamajām zināšanām un prasmēm profesionālai pedagoģiskajai darbībai tika izdalīti būtiskākie komponenti:

- teicamas zināšanas IT tehnoloģijās (66%),
- pašnovērtējums, mūzikas skolotājs kā personība (57%),
- zināšanas metodikā (53%),
- pedagoģiskā procesa metodoloģijas ievērošana (45%),
- radošums (43%) un
- zinātnisko/pedagoģisko rakstu studijas (38%) (Bowls, 2003, 2).

Latvijā veiktie pētījumi (Znutiņš, 2004, 16-18, Marnauza, 2007, 80-81) raksturo diriģenta profesionālo kompetenci kā integratīvas pieejas diriģēšanas apguves procesu augstskolā. Par pieaugušo mācīšanas/mācīšanās modeli un metodēm Latvijā ir veikti dažādu mācību priekšmetu skolotāju profesionālās kompetences pētījumi. R. Andersone (Andersone, 2009, 14,15) analizē dažādu mācību priekšmetu

skolotāju profesionālās kompetences izpētes un pilnveides projektus, rezultātā klasificējot vispārējās skolotāju zināšanas, prasmes un attieksmes. Lai uzlabotu skolu koru dziedāšanas kvalitāti, ir nepieciešamība sīkāk analizēt skolu koru diriģentu speciālās profesionālās zināšanas un attieksmes. Ikgadējo koru skašu rezultāti liecina, ka pedagoģiskā darbība skolas korī Latvijā tiek balstīta uz pieaugušo mācīšanas/mācīšanās modeli un metodēm, neņemot vērā konkrētā vecuma skolēna/bērna mācību procesa īpatnības un balss fizioloģisko specifiku. Par to liecina X Latvijas Skolu jaunatnes dziesmu un deju svētku (2010) un I, II, III Jāzepa Vītola Latvijas mūzikas skolu koru (2009, 2011, 2013) skates protokolu liecības un rezultāti. Tos analizējot, var secināt, ka būtiskākie iebildumi par skolēnu koru dziedāšanas kvalitāti ir:

- nepiemērota repertuāra izvēle;
- par vokālā toņa skaņveidi;
- par intonācijas nenoturību,
- par skolēnu vispārējo attieksmi pret skolas kora dziedāšanu.

Tas noteica nepieciešamību pētīt skolu koru reālo pedagoģisko situāciju un skolu diriģentu attieksmi par praksē nepieciešamajām zināšanām un prasmēm kvalitātes nodrošināšanai skolu koros Latvijā.

I pētījuma posma – *konstatējošā pētījuma Ekspertu aptaujas* organizācija un saturs

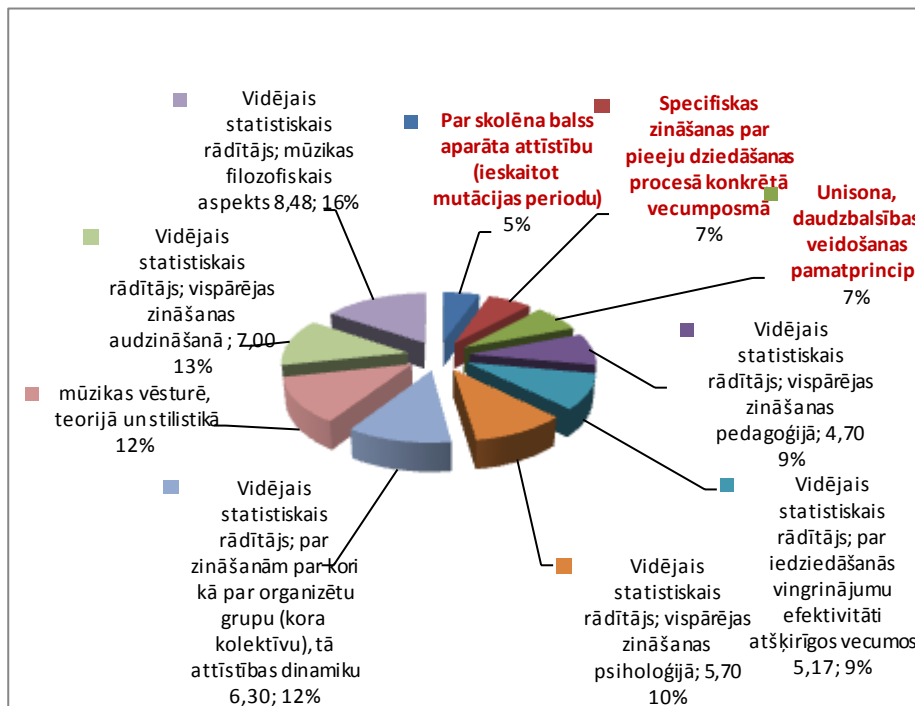
Lai noteiktu skolas kora diriģenta profesionalitātes veidojošos komponentus topošo skolas kora diriģentu izglītošanā, tika veikts empīriskā pētījuma I posms – profesionālu skolas kora diriģentu anketēšana. Pirmā pētījuma posma mērķis bija noskaidrot skolu koru diriģentu, mūzikas mācīšanas metodiķu un Latvijas Skolu jaunatnes dziesmu un deju svētku virsdiriģentu viedokli par skolas kora diriģenta profesionālajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm skolas kora pedagoģiskajā darbībā.

Izvēloties anketēšanas metodi *Ekspertu aptaujai*, par pamatu anketas izstrādei, jautājumu formulēšanai un tās dizainam tika izmantotas divas starptautiski aprobētas anketas par profesionālo identitāti (Fernadezs, 2012) un mūziķu profesionalitāti (Isbell, 2008), piemērojot tās pētījuma teorētiskajām vajadzībām. Anketas teorētiskais konstrukts balstīts uz profesionālās darbības izpratni kā mijiedarbības procesu starp pedagoģisko psiholoģiju, mūzikas teoriju, mūzikas pedagoģiju, mūzikas interpretāciju, filozofiju skolas kora diriģenta profesionalitāti raksturojošu darbību.

Lai sasniegtu pirmā pētījuma posma mērķi, tika izmantota *Ekspertu aptauja* (Kristapsons, 2008, 267). *Ekspertu aptaujas* jautājumi tika sastādīti pēc skolas kora diriģenta profesionālās darbības kritērijiem, izmantojot Andersones, 2009; Brežņeva, 1982 Graubiņa, 1931, Sudņikas, 1989, Marnauzas, 2007; Vītoliņa, 1942; Boulza (Bowles), 2003; Vengrusa (Венгрус), 2009; Jakuševas (Якушева), 2010; Petrušina (Петрушин), 2009 teorētiskās atziņas, atzīmējot atbildes pēc nozīmības no 1 līdz 10. Tika noskaidrots, kādas zināšanas, komunikatīvās prasmes, organizatoriskās prasmes, speciālās muzikālās spējas, būtiskākās attieksmes un profesionalitātei atbilstošas rakstura īpašības nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam.

Empīriskais pētījums tika veikts profesionālās kultūrizglītības pedagogu tālākizglītības kursos, projektā Nr. 2009/0208/1DP/1.2.1.1.2/09/IPIA/VIAA/005 2011. gada martā un aprīlī. Aptaujā piedalījās 23 eksperti no vēsturiskajiem Latvijas novadiem – Zemgales, Latgales, Vidzemes, Kurzemes un Rīgas: 3 Latvijas Skolu jaunatnes dziesmu deju svētku virsdiriģenti, 4 mūzikas mācīšanas metodiķi, 16 skolu kora diriģenti. Ekspertu vidējais darba stāžs 20 gadi. Iegūtā izglītība: 22 ekspertiem – augstākā pedagoģiskā, 1 ekspertam – vidējā speciālā. Analizējot pētījuma datus, īpaša nozīme tika piešķirta 1. jautājumam *Kādas zināšanas ir nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam?*, kurš tālākajā metodoloģiskajā darbībā bija noteicošais līdzeklis skolas kora diriģenta studiju kursa *Skolas kora darba metodikas* satura izveidē un tā aprobācijā praksē. Veiksmīgs, uz dialogisko didaktisko pieeju balstīts studiju process var īstenoties situācijā, kad ir skaidri definēts skolas kora diriģenta profesionālās darbības lauks un pedagoģiskie paņēmieni. Atbilstīgi vecumam izvēlēti pedagoģiskie paņēmieni un zināšanas skolas kora pedagoģiskajā darbībā ir skolas kora diriģenta profesionalitātes rādītājs.

Ekspertu aptaujas iegūtie rezultāti liecina, ka skolas kora diriģenta profesionālās darbības nozīmīgākā aktualitāte tiek veltīta filozofijai (16%) un vispārējām zināšanām audzināšanā (13%), zināšanām mūzikas vēsturē, teorijā un stilistikā (12%), zināšanām par skolas kori kā organizētu grupu (kolektīvu) tā attīstības dinamiku (12%), zināšanām psiholoģijā (10%) (sk. 24. att., 3. piel.). Pēc skolas kora diriģentu viedokļa mazāka vērtība tiek piešķirta padziļinātām zināšanām par iedziedāšanās vingrinājumu efektivitāti atšķirīgos vecumos skolas vecuma bērniem (9%), zināšanām pedagoģijā (9%), unisona un daudz balsības veidošanas pedagoģiskajiem pamatprincipiem (7%), specifiskām zināšanām par pedagoģisko pieeju dziedāšanas procesā noteikta vecuma skolas vecuma bērniem (7%), zināšanām par skolēna balss aparāta attīstību, ieskaitot mutācijas periodu (5%) (sk. 24. att., 3. piel.).



24. attēls. Skolas kora diriģentam nepieciešamās profesionālās zināšanas

Analizējot atbildes uz I pētījuma posma pirmo jautājumu: *Kādas zināšanas nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam?* – skolas kora diriģenta galvenās profesionālās zināšanas, kas veido kvalitatīvu, profesionāli augstvērtīgu kora dziedājumu:

- zināšanas par unisona un daudzbalsības veidošanas pamatprincipiem (7%);
- specifiskas zināšanas par pieeju dziedāšanas procesā konkrētā vecumā (7%) (metodisko paņēmieni lietošana atbilstīgi vecumam, it īpaši sākumskolā, kurā mācību metodiskie paņēmieni kora nodarbībā tiek lietoti tādi paši kā pieaugušo izglītībā);
- zināšanas par skolēna balss attīstības svarīgākajiem fizioloģiskajiem un psiholoģiskajiem procesiem (5%) no 1. – 4. klašu, 5. – 9. klašu līdz 10 – 12. klašu korim, ieskaitot mutācijas perioda pedagoģisko pieeju dziedāšanā (sk. 9. tab.).

9. tabula. Respondentu viedokļi, atbildot uz *Ekspertu aptaujas*

1. jautājumu

1. Kādas zināšanas ir nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam?	Respodentu viedoklis,cilvēku skaits
par skolēna balss aparāta attīstību (ieskaitot mutācijas periodu)	1 (2,96%)
specifiskas zināšanas par pieeju dziedāšanas procesā konkrētā vecumposmā	1 (3.61%)
unisona, daudzbalsības veidošanas pamatprincipi	1 (3.96%)
vispārējas zināšanas pedagoģijā	2 (4,70%)
par iedziedāšanās vingrinājumu efektivitāti atšķirīgos vecumposmos	2 (5,17 %)
vispārējas zināšanas psiholoģijā	2 (5,70%)
par zināšanām par kori kā par organizētu grupu (kora kolektīvu), tā attīstības dinamiku	3 (6,30 %)
mūzikas vēsturē, teorijā un stilistikā	3 (6,78%)
vispārējas zināšanas audzināšanā	4 (7,00%)
mūzikas filozofiskais aspekts	4 (8,48%)

Šādi rādītāji ir pārsteidzoši, jo skolas kora diriģenta galvenā profesionālā darbība ir dziedātāja kvalitatīva izglītošana, ņemot vērā katra dziedātāja balss attīstības specifiku. Analizējot 1. jautājuma iegūtos rezultātus, var secināt, ka skolu kora diriģenti pārāk maz pievērš uzmanību dziedātāja fizioloģiskajai un psiholoģiskajai attīstībai, neuzskata teoriju par nozīmīgu praksei. Iespējams, ka tam var būt vairāki iemesli: 1) ikdienas pedagoģiskajā darbībā skolu kora diriģenti ir noslogoti ar repertuāra apguvi, kas it īpaši aktualizējas pirms Latvijas Skolu jaunatnes dziesmu un deju svētkiem. Par primāro uzdevumu kļūst nevis skaņas kvalitātes veidošana, bet nošu tehniska mācīšanās; 2) skolu kora diriģentiem trūkst nepieciešamo zināšanu par dziedātāja (bērna, jaunieša) fizioloģisko un psiholoģisko attīstību noteiktā vecumā, kā arī par dziedāšanas mācīšanas metodisko pieeju atšķirīgos skolēna vecuma posmos.

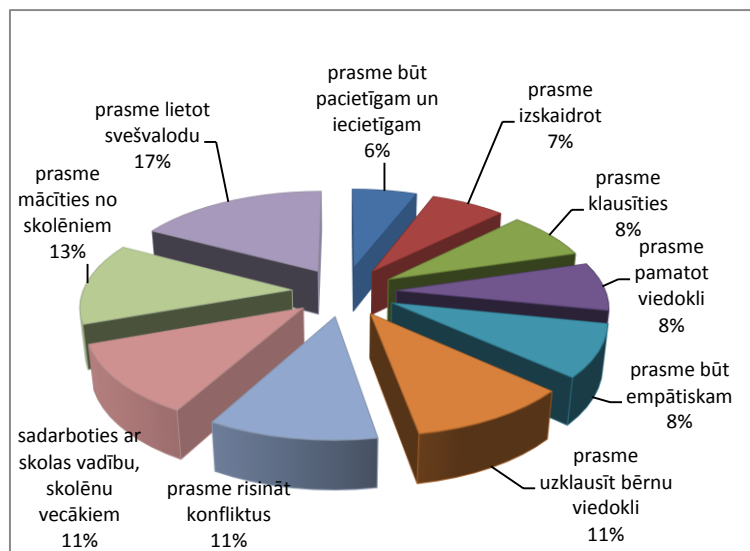
Analizējot *Ekspertu aptaujas* datus, kādas zināšanas ir nepieciešamas skolas kora diriģentam par fizioloģisko procesu pārzināšanu, pedagoģiskajām zināšanām un atbilstīgu metodisko pieeju dziedāšanas procesā, var izšķirt četru veidu attieksmes pret izvirzīto jautājumu. Skolas kora diriģentu pašvērtējums tika apkopots četros līmeņos (sk. 10. tab.).

**10. tabula. Respondentu viedoklis par teorijas nozīmību praksei
profesionālajā darbībā ar skolas kori**

A	pārzina psiholoģiskos un fizioloģiskos dziedātāja attīstības procesus un uzskata par nepieciešamību papildināt zināšanas šajā jomā (17%)
B	pārzina psiholoģiskos un fizioloģiskos dziedātāja attīstības procesus un neuzskata par nepieciešamu papildināt savas zināšanas šajā jomā (15%)
C	nepārzina psiholoģiskos un fizioloģiskos dziedātāja attīstības procesus un uzskata par nepieciešamību papildināt zināšanas šajā jomā (35%)
D	nepārzina psiholoģiskos un fizioloģiskos dziedātāja attīstības procesus, un neuzskata par nepieciešamu papildināt savas zināšanas šajā jomā (33%)

Iegūtie dati ļāva konstatēt, ka pedagogi ar lielāku darba stāžu – vairāk par 20 gadiem – pārsvarā strādā intuitīvi. Vidēja vecuma pedagogi, kam darba stāžs ir vidēji 15 gadi, ietilpst kategorijā B un C: zināšanas lieto intuitīvā līmenī, bet noteikti būtu nepieciešama pašizglītošanās. Jaunākā gada gājuma pedagogi, kam darba stāžs ir līdz 10 gadiem, ietilpst kategorijā starp A un B, iegūtās zināšanas lieto apzināti, jo ir ieguvuši atbilstīgu izglītību augstskolā. Pētījuma dati iezīmē noteiktu problēmu – tā ir **teorija** → **praksei**, tas nozīmē, ka nepieciešams sekmēt to skolu koru diriģentu tālākizglītību, kuri studiju procesā nav apguvuši studiju kursu *Skolas kora darba metodiku*.

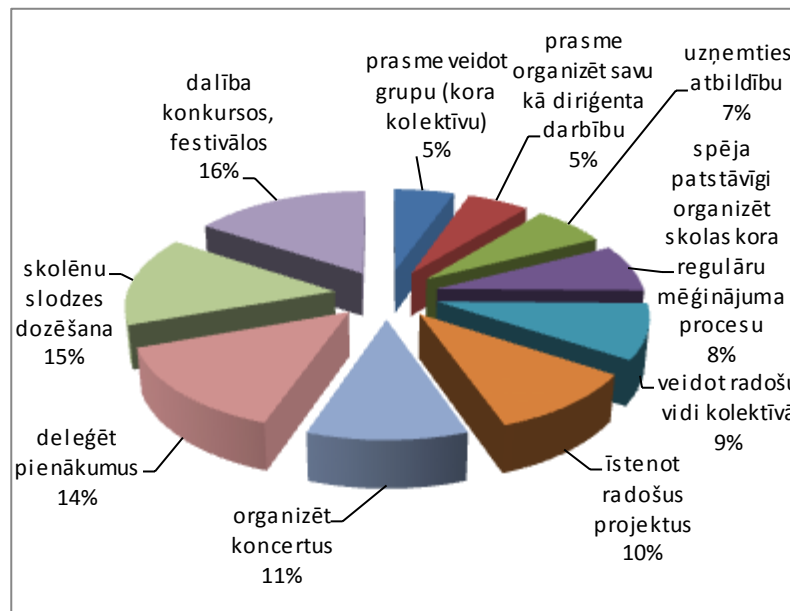
Ekspertu aptaujā tika noskaidrots, ka būtisks pedagoga profesionalitāti raksturojošs komponents ir teicami attīstītas sadarbības prasmes. Kā prioritāte tika izvirzīta prasme lietot svešvalodu (17%), prasme mācīties no skolēniem (13%), sadarboties ar skolas vadību, vecākiem (11%), prasme risināt konfliktus (11%), prasme uz klausīt bērna viedokli (11%), prasme būt empātiskam (8%), prasme pamatot viedokli (8%), prasme klausīties (8%), prasme izskaidrot (7%), prasme būt pacietīgam un iecietīgam (6%) (sk. 25. att.).



25. attēls. Skolas kora diriģenta komunikatīvās prasmes profesionālai darbībai

Ekspertu aptaujas rezultāti liecina, ka no komunikatīvajām prasmēm prioritāra loma tiek piešķirta svešvalodu zināšanām (17%). Šādu izvēli var izskaidrot tā, ka skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbā tiek iestudēti skaņdarbi ne tikai latviešu valodā, bet arī citās valodās un labas svešvalodu zināšanas paver lielāku profesionālās darbības lauku. Prasme mācīties no skolēniem (13%) un sadarbība ar dziedātāju, sadarbība ar klases audzinātāju un skolas vadību (11%) ir pamats skolas kora diriģenta ikdienai. Sadarbības prasmes ir vienas no būtiskākajām dzīvesprasmēm, organizējot kora mācību procesu un gatavojot skolēnus koncertdarbībai.

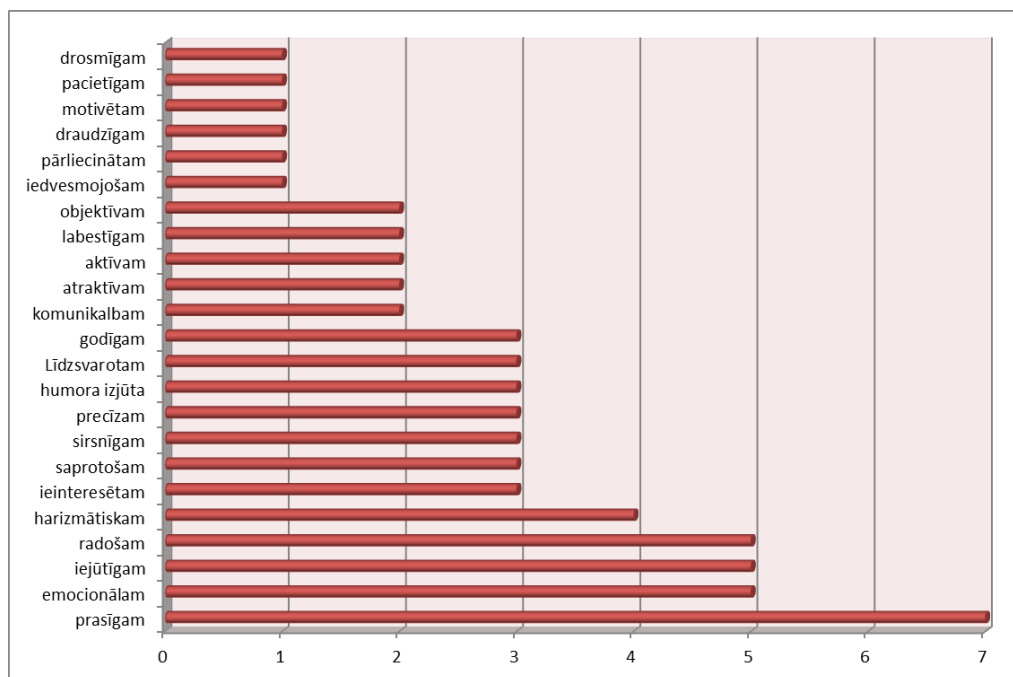
Anktēšanas ceļā iegūto atbilžu apkopojums ļauj konstatēt, ka skolas kora diriģenta profesionālā darbībā skolā, pēc respondentu domām, svarīgs faktors ir *kā?* stimulēt dziedātāju motivāciju muzicēšanai, jo diriģenta organizatoriskās prasmes ir viens no skolas kora diriģenta profesionalitātes komponentiem. Pēc respondentu viedokļa skolēnu dziedāšanas motivāciju veicinošie faktori ir sarindoti šādā secībā: dalība konkursos un festivālos (16%), skolēnu slodzes sadalīšana (15%), spēja deleģēt pienākumus (14%), organizēt koncertus (11%), īstenot radošus projektus (10%), veidot radošu vidi kolektīvā (9%), organizēt kora regulāru mēģinājuma procesu (8%), uzņemties atbildību (7%), prasme organizēt savu diriģenta darbību (5%), prasme veidot grupu, kora kolektīvu (5%) (sk. 26. att.).



26. attēls. *Skolas kora diriģenta organizatoriskās prasmes profesionālajai darbībai*

Iegūtie dati apliecina, ka skolu kora diriģenti aktīvi iesaistās dalībai konkursos un festivālos, lai stimulētu kora kolektīva profesionālo izaugsmi, kā arī veidotu kora kolektīvu kā muzikālu vienību, veicinot pozitīvu sadarbību, jo pašorganizācija un spēja organizēt skolas kora kolektīvu ir nopietns un sarežģīts ikdienas uzdevums.

Skolas kora diriģenta spēju strādāt autonomi, radīt radošu, brīvu muzikālu vidi atbilstīgi apstākļiem skolas korī veicina arī skolas kora diriģenta personīgās rakstura īpašības. Apkopojot *Ekspertu aptaujā* izvirzītās galvenās rakstura īpašības profesionālajai darbībai (sk. 27. att.), skolas kora diriģents tiek raksturots kā cilvēcis, sirsnīgs, atsaucīgs, prasīgs, emocionāls, radošs, harismātisks un precīzs, viņš ir apveltīts ar teicamu humora izjūtu, ir godīgs, komunikabls, atraktīvs, objektīvs, iedvesmojošs, pārliecinošs un pacietīgs. Pēc respondentu viedokļa skolas kora diriģenta galvenā rakstura īpašība ir prasīgums, tajā pašā laikā viņam ir jābūt iejūtīgam, harismātiskam un saprotošam.



27. attēls. Skolas kora diriģentam nepieciešamās rakstura īpašības profesionālai darbībai

Pēc attēlā apkopotajiem datiem var secināt: skolas kora diriģents kā personība pieder pie *emocionālā* tipa, kam raksturīgs paaugstināts jutīgums, smalka, niansēta emocionālā uztvere. Pateicoties smalkajai emocionālajai uztverei, attīstās estētiskās vajadzības, interese par mūziku un mākslu un visu skaisto dabā. Viņi ir labi un centīgi savā personīgajā dzīvē un darbā. Viņiem ir raksturīga līdzcietība, attīstīta pienākuma izjūta, altruisms un prieks par citu, visbiežāk skolēnu, panākumiem, viņi ir rūpīgi izpildītāji. Vislabāk *sensitīvo raksturu* atspoguļo viņa profesionālā darbība, kur skolas kora diriģents var sevi realizēt muzikālā pārdzīvojumā. Tāpēc īpaši svarīgi profesionālajā darbībā ir sevi pasargāt no *pašizdegšanas sindroma*. Lai strādātu ar citiem cilvēkiem, skolas kora diriģentam pašam jābūt emocionāli uzpildītam, un savukārt emocionālā atdeve no dziedātāju puses dod atgriezenisko saiti. Skolas kora diriģentam noteikti ir nepieciešams apkārtējo emocionāls atbalsts un sapratne, kas stiprina tālākai profesionālai darbībai.

Analizējot *Ekspertu aptaujas* anketu rezultātus, var secināt, ka: *specifiskas zināšanas par pieeju dziedāšanas procesā noteiktā vecumos, unisona, daudzbalsības veidošanas pamatprincipi, zināšanas par skolēna balsis aparāta attīstību (ieskaitot mutācijas periodu), par iedziedāšanās vingrinājumu efektivitāti atšķirīgos vecumos*, pēc respondentu viedokļa, ir ierindoti mazsvarīgāko profesionālās darbības kritēriju kategorijā. Tas liecina, ka Latvijā pedagoģiskā darbība skolas korī tiek balstīta uz pieaugušo mācīšanas/mācīšanās modeli, nepietiekoši ņemot vērā skolēna vispārējo attīstību. **Skolas kora dziedāšanas procesā galvenais uzdevums ir**

veidot labskanīgu, dabisku, brīvu, harmoniski un intonatīvi tīru dziedājumu, kur nozīmīgs nosacījums ir pareiza skolēna balss attīstības diagnostika, kas veido skolēna priekšstatu par kvalitatīvas skaņas veidošanas pamatprincipiem.

Konstatējošā pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka Latvijā nepieciešams organizēt inovatīvu, mūsdienām atbilstīgu studiju procesu. Būtiskākie priekšnosacījumi skolas kora dziedāšanas kvalitātes uzlabošanā un skolas kora diriģentu sagatavošanā ir nodrošināt pilnvērtīgu dialogisku studiju procesu, sadarbību augstskolā *docētājs ↔ students*, kurā zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot, tiek realizētas praksē darbā ar skolas kori. Tas veicina pašpiederzes metodisko pieeju studijās, lai veicinātu skolu kora profesionālāku attīstību. *Ekspertu aptaujas* rezultātu galvenās atziņas tika iestrādātas studiju kursa *Skolas kora darba metodika* saturā.

Teorētiskās literatūras un konstatējošā pētījuma rezultātu analīzes un sintēzes var secināt, ka **skolas kora diriģenta profesionalitāti veido zināšanu, prasmju un attieksmju integrēts veselums. Tās tiek pārnestas un lietotas ikdienas pedagoģiskajā darbībā un to virza autonoma, brīva, kritiski domājoša personība kā augstākā vērtība, profesionālis.**

2.4. Profesionālās pašpiederzes veidošanās studiju procesuālā pieejā empīriskajā pētījumā

II pētījuma posma *Profesionālo pašpiederzi veidojošā eksperimenta* mērķis bija izstrādātā studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura realizācija praksē. Mērķa realizācijai tika izvirzīti trīs uzdevumi: 1) studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura realizācija sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ students*; 2) apgūtā studiju kursa satura realizācija pedagoģiskajā praksē vispārizglītojošajā skolā darbā ar skolas kori, iegūstot pašpiederzi sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ skolēns*; 3) studiju kursa *Skolas kora darba metodika* studentu anketēšana, studiju kursu uzsākot IV semestrī un studiju kursu noslēdzot pēc prakses diplomeksāmena *Darbā ar skolas kori* VIII semestrī.

Profesionālo pašpiederzi veidojošā eksperimenta 1. uzdevums

Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura apgūvē būtiska nozīme ir docētāja izvēlētajām satura apgūves metodēm un lekcijas satura apgūves struktūrai (sk. 20. att.), kas pakārtota skolas kora diriģenta profesionālās darbības pilnveidei. Studiju kursa apgūvē primāri tiek izvirzīts dialogiskuma princips *docētājs ↔ students ↔ students*. Lekcijas kontekstā dialogiskums tiek saprasts plašāk nekā tikai kā priekšnoteikums kopējai sadarbībai. Dialogiskums skolas kora diriģenta profesionālajā pilnveidē tiek lietots ne tikai abpusējā individuālā dialogā *subjekts ↔ subjekts*, bet arī dialogā ar cilvēku grupu un mācību materiālu analīzi: DVD materiālu, grāmatu, dziesmu partitūru analīzi, mūzikas materiāla, interpretācijas jautājumu diskusijas, *domu kartes* metodiskā materiāla izveide, satura atlases *lotto* principa realizācija lekcijā, *galeriju metodes* un mācību metodes *koris – diriģents* pedagoģiskās situācijas simulācija u.c. mācību metožu izmantošanu lekcijās (sk. 4. piel.). Lekcijas satura dažādas apgūves metodes tiek izvēlētas ar noteiktu mērķi, lai topošie skolu kora diriģenti savā pedagoģiskajā darbībā spētu lietot alternatīvas mācību metodes. Studiju kursā *Skolas kora darba metodika* dialogiskās saskarsmes jēdziens tiek skatīts plašāk nekā verbālais diskurss, kura mērķis ir apmainīties ar lietderīgu informāciju. Skolu kora diriģentu profesionālajā pilnveidē būtiski ir stimulēt dialoga dalībnieku daudzveidīgas prasmes, kuras nepieciešamas profesionālajai darbībai: prasme klausīties, prasme uzticēties, atsaucība uz dialogisko situāciju, augsts racionālās domāšanas un refleksijas attīstības līmenis, personīgas pozīcijas veidošana, prasme to apšaubīt un lūgt palīdzību, prasme pieņemt palīdzību. Tiek izdalīti trīs galvenie dialoga priekšnoteikumi studiju kursa satura apgūvē: 1) dialogiskā attieksme – dialogiskās mijiedarbības emocionāli estētiskais pamats diskusijas un skaņdarba interpretācijas neverbālā sadarbībā ar izpildītāju; 2) domāšanas antinomija – dialoga intelektuālais pamats (*antinomija* – divu pretstatīto spriedumu savienojums, turklāt katrs no diviem poliem ir vienādi pārlicinoši pamatots, respektīvi, saglabājot savu personīgo pozīciju, pieņem pretējo viedokli (Jermolajeva, 2011, 194)); 3) procesuāli atklāta nozīmju uztvere – priekšnoteikums savu personīgo nozīmju un jēgu radīšanai dialoga gaitā (Jermolajeva, 2011, 178).

Empīriskā pētījuma II posma *Profesionālās pašpiederzes veidojošā eksperimenta 1. uzdevuma* mērķis bija atklāt lekcijas satura apgūves dialogisku *docētājs ↔ students ↔ students* procesu pašpiederzes iegūšanai (sk. 8. tab, 84. lpp.).

Veicot II pētījuma posma 1. uzdevumu, tika analizētas noteiktas mācību metodes dialogiskā studiju procesā un analizēti skolas kora diriģenta profesionalitāti veidojošie kritēriji un rādītāji. Tika izmantota pedagoģiskā novērošana un lekciju kontetanalīze, kura tiek uzskatīta par vispiemērotāko pedagoģijas pētniecības metodi, jo tā dod iespēju iegūt noteiktu informāciju par studentu darbības faktiskajām izmaiņām mācīšanās procesā. Pedagoģiskās novērošanas dati ticami atspoguļo pedagoģiskās darbības procesu (Cohen, 2007, Moyles, 2002). Tāpēc, lai novērtētu studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura apguves dialogisko procesu *docētājs ↔ students ↔ students* pašpiederzes iegūšanai, tika veikta lekcijas nestrukturētā pedagoģiskā novērošana un analīze, kas ļāva situācijai veidoties intuitīvi un radoši, kombinējot tiešo (piezīmēs fiksēto) novērošanu (Cooper, 2001).

Metodisko pamatu mācību procesa organizācijā veido noteikti lekciju satura komponenti:

1. Lekcijas satura teorijas apguve dialogā (vienotībā ar e-studiju kursu *Skolas kora darba metodika* teorētisko materiālu), ar mērķi aktualizēt teorētiskās zināšanas *zinu, ka* metodikā (sk. 4. piel.).
2. Lekcijas dialogisko metožu satura aprobācija daudzveidīgās studiju /mācību metodēs ar mērķi attīstīt pašpiederzi, zināšanu lietošanu *zinu, kā* praksē.
3. Refleksija par iegūto sekundāro pašpiederzi, rosinot aanalizēt, *kā?* lekcijas saturs realizējies mācīšanās procesā. Lekcijas satura aktualizēšana un nostiprināšana ar mērķi zināšanas, prasmes un attieksmes nostiprināt un saglabāt ilglaicīgā atmiņā.
4. Dialogiskā mācību procesa saturiskā un rezultātu analīze ir diskusija par iegūtajām zināšanām, prasmēm un attieksmju maiņu kā teorijas un prakses vienotību, individuālajā un grupas sadarbības rezultātā iegūtajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm kā jaunu, personīgi nozīmīgu vērtību profesionālajai izaugsmei.

Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura (sk.4. piel.) realizēšanā tika izmantotas interaktīvas mācību metodes, veidojot dialogisku mācīšanās procesu. Nodarbībā svarīga ir *docētāja ↔ studenta* un *studenta ↔ studenta* dialogiska sadarbība. Notiek lomu maiņa mācīšanās procesā, docētājs kļūst par sabiedroto, uzklausa studentu viedokli, kā arī mācīšanās procesā mainās mācību metožu izvēle, galveno lomu atvēlot interaktīvām mācību procesam. Strādājot interaktīvi, pirmkārt, studenti iegūst zināšanas un uzklausa docētāja reflektēto pašpiederzi, otrkārt, docētājs

simulē pedagoģisko situāciju zināt, *kā?* mācīties un *kā?* sasniegt rezultātus. Procesa galvenais uzdevums ir prasme lietot zināšanas šeit un tagad, tas izvirza tūlītēju mērķa sasniegšanu lekcijā temata ietvaros. Brīvā un interaktīvā abu mācību procesā iesaistīto pušu *docētājs ↔ students, students ↔ students* sadarbībā sākotnēji būtiska loma ir docētājam. Vispirms docētājs studentiem nodrošina aktuālu **informāciju** par mācību programmā izvirzīto mērķi un sasniedzamajiem uzdevumiem, kā arī informē par satura apguves procesu un izmantojamajām mācību metodēm un novērtējumu, akcentējot pašnovērtējuma nozīmi, lai realizētu dialogisku procesu aktīvā mācību procesā, stimulējot studenta motivāciju studēt aktīvi. Lai nodrošinātu brīvu un radošu sadarbību lekcijā, docētājs mērķtiecīgi virza studentus viedokļu apmaiņai, zināšanu lietošanu sadarbības prasmju apguvei. Šādā pedagoģiskā procesā tiek pārrunātas šaubas un kļūdas, veicināta vienotības izjūta saskarsmē pašpiederzes veidošanā. Mērķtiecīgas sadarbības pamatā ir docētāja izvēlēti humāni pedagoģiskie paņēmieni un līdzekļi, sekmējot studentu pašrealizāciju. Tā izpaužas studenta patstāvīgā izvēlē apgūt sev personīgi nozīmīgo mācībās.

Pašpiederzes veidošanās studiju kursā *Skolas kora darba metodika* dialogiskā mācību procesā nozīmē, ka lekciju saturs tiek apgūts personīgi nozīmīgi un aktīvi. Mācīšana un mācīšanās realizējas radošā teorijas un prakses vienotībā (*zinu, kā; zinu, ka*) dialogā un lekciju satura *Skolas kora darba metodika* visu komponentu mijiedarbīga procesuāla darbība. Mācību metodes ir nozīmīgs studiju procesa komponents pašpiederzes veidojošā procesā.

Realizējot praksē studiju kursu *Skolas kora darba metodika*, docētāja pozīcija sākotnēji bija atšķirīga no studenta pozīcijas. Svarīgi bija apzināt studenta subjektīvos komponentus mērķa sasniegšanā kā vajadzību apgūt profesionālās prasmes pedagoģiskajai darbībai kā arī stimulēt pozitīvu attieksmi profesionalitātes pilnveidei. Objektīvie komponenti studiju procesā ir noteikta līdzekļu izvēle, to lietošana daudzveidīgās mācību situācijās, veicinot pašpiederzes veidošanos profesionalitātes pilnveidei. Studenta un docētāja pozitīvas sadarbības rezultātā notiek mērķu tuvināšanās, kopēju līdzekļu saskaņošana, kā rezultātā veidojas dialogiska sadarbība. Ar noteiktiem pedagoģiskajiem līdzekļiem docētājs veido studenta profesionālo domu gaitu un pedagoģiskā darba mācību priekšmeta personīgo nozīmību. Tas ir studenta subjektīvais mērķis, kas rosina atbildēt uz jautājumiem *Ko es uzzināšu?, Ko iemācīšos?, Kas šajā lekcijā būs interesants?, Kā man tas noderēs turpmākajā pedagoģiskajā darbībā?*

Lai sekmīgi realizētu studiju kursa mērķi, ir nepieciešama studijām piemērota materiāltehniskā bāze. Tā ir:

- mācību telpa vismaz 35–50 m² platībā;
- pieaugušo izglītībai piemērotas mēbeles – galdi un krēsli, vēlams pārvietojami, lai realizētu dažādu izvietojumu aktīvām mācību metodēm, piemēram, grupu darbi tiek realizēti grupās. Lai imitētu kora mēģinājuma procesu, krēsli un galdi pēc būtības nav nepieciešami, jo studenti strādā brīvā telpā;
- mūzikas instrumenti – akustiskās vai digitālās klavieres, Karla Orfa instrumentārijs, kamertonis, nošu pulsts;
- tāfele (melnā vai baltā) ar krāsainiem rakstāmpiederumiem un piecām nošu līnijām;
- interaktīvā tāfele ar interneta pieslēgumu vai projektors un ekrāns;
- portatīvais dators docētājam;
- papīrs izdales materiāliem, uzdevumiem u. c.;
- nepieciešamības gadījumā lielā formāta papīrs A2, krāsainie krītiņi, pildspalvas un papīrs piezīmēm;
- iepriekš sagatavots teorētiskais, metodiskais izdales materiāls, tajā skaitā mācību satura fragmenti un noteikti uzdevumi;
- citi izdales materiāli.

Lekcijas *Radošā domāšana skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā* norise (sk. 6., 7. piel.). (Lekcijas satura apguves laiks 180 minūtes.)

Lekcijas norises apraksta mērķis ir raksturot lekcijas satura apguves dialogisko procesu, docētāju un studentu sadarbību kopējā mērķa sasniegšanai. Kopējās sadarbības realizācijai docētājs apzināti izvietojis galdus un krēslus tā, lai studenti spētu savstarpēji diskutēt. Lekcijas mērķa sasniegšanai docētājs informē par lekcijas plānoto norisi (~ 5 min.) un aktualizē lekcijas tematu *Radošā domāšana skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā*, pamatojot lekcijas satura teoriju par radošās domāšanas nepieciešamību. Radoša domāšana ir veids, kādā cilvēki risina problēmas. Tā ir spēja zināšanas lietot dažādās pedagoģiskās situācijās, pārzinot skolēna uztveres procesu, it īpaši domāšanā un komunikācijā. Edvarda de Bono *Sešu domāšanas cepuru* paralēlās domāšanas metode praksē ir pierādījusi, ka radoša domāšana nav tikai talants, tā ir prasme, kuru var apgūt ikkatrs (Bono, 2009) (kopējais laiks ~25 min.).

Lekcijas satura teorijas apguvei tiek raksturota *Sešu domāšanas cepuru* metode praktiskajai sadarbībai lekcijā (~10 min.) ar mērķi dialogiskā studiju procesā atklāt radošas domāšanas nozīmi pedagoģisko situāciju risināšanai skolā. Tiek izdalīts teorētiskais materiāls (sk. 7. piel.)

Studiju procesa darbības realizācijai tiek izvēlēta pedagoģiskā situācija *Vecais niķis* skolā – 7. klases skolnieces un skolotājas konfliktsituācijas analīze mācību stundā *Mūzika*. Izvirzītais mērķis: pirmo reizi lasot pedagoģisko situāciju, izmantot monotonu intonāciju, lai izteiksmes veids neietekmētu studentu attieksmi pret pedagoģisko situāciju (~3 min.). Studenti tiek sadalīti grupās. Sadalīšana notiek, izlozējot dažādu krāsu konfektes, kas nosaka piederību noteiktas krāsas grupai (~7 min.). Studenti ieņem vietu noteiktajās darba grupās, un docētājs izdala grupai atbilstīgas krāsas papīru, tiek dots 1. uzdevums – izlocīt cepurīti (~ 13 min.). Docētājs vēlreiz raksturo pedagoģisko situāciju *Vecais niķis* ar atšķirīgu mērķi kā pirmajā reizē – lasīt izteismīgi, akcentējot būtiskākās dialogā sadzirdamās intonatīvās nianšes (~ 3 min.). Tiek dots 2. uzdevums – savas cepures domāšanas ietvaros diskutēt par pedagoģisko situāciju *Vecais niķis* (~15 min.). Kad grupas ir gatavas diskusijai, docētājs vēlreiz izrunā situāciju *Vecais niķis*, izmantojot trešo intonatīvo lasījumu ar nelielām pauzēm, lai mainītu iepriekšējo skanisko priekšstatu (~ 4 min.). Tiek dots laiks diskusijai, grupas prezentē savu redzējumu un aizstāv, diskutē par situācijas nopietnību. Piedāvā situācijai risinājumus, oponējot un aizstāvot skolotājas un skolnieces viedokli, docētāji ik pa brīdim uzdod jautājumus, kas maina pedagoģiskās situācijas domāšanas gaitu ar mērķi, lai studenti spētu radoši pielāgoties un turpinātu risināt jau sarežģītāku situāciju (~ 40 min.).

Pēc aktīvas diskusijas docētāji sadarbībā ar studentiem reflektē par pedagoģisko situāciju *Vecais niķis* (~ 20 min.).

Lekcijas noslēgumā ir dialogiskā mācību procesa analīze: docētāji un studenti nostājas vienā aplī, lai reflektētu par lekcijā piedzīvoto. Katrs students un docētājs atbild uz jautājumu *Ko es ieguvu šajā lekcijā? Kas ir kļuvis par manu, personīgi nozīmīgu vērtību turpmākai pedagoģiskajai darbībai?* (~25 min.)

Lekciju noslēdz docētāja kopsavilkums par lekcijas norisi un tiek akcentētas iegūtās galvenās atziņas par radošo domāšanu skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā (~ 10 min.).

Lekcijas *Radošā domāšana skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā* analīze un secinājumi.

Lekcijas gaitā studenti mērķtiecīgi analizē pedagoģisko situāciju *Vecais niķis*, asociējot to ar savu personīgo pašpieredzi trīspusējās attiecībās: 1) skolniece → skolotājs, 2) paša personīgā pieredze – *mans skolotājs* un 3) šodienas pašpieredze *Es kā skolotājs, kā rīkošos es?*

1. Mērķtiecīgi virzīts diskusijas process tiek balstīts uz studenta personīgajām rakstura iezīmēm, ko ietekmē šī noteiktā brīža pašapziņa, spēja diskusijas laikā pierādīt savu viedokli, veicina motivāciju diskutēt par lietu parādībām pedagoģijā.

2. Gribas īpašību spēks rosina izzināt, saprast un izprast, kā pareizi rīkoties dažādās pedagoģiskās situācijās ne tikai noteiktajā situācijā *Vecais niķis*, bet arī citās pedagoģiskās situācijās. Tas nozīmē, ka veidojas subjektīva, padziļināta interese par pedagoģisko procesu kopumā.

3. Kā rezultāts lekcijas satura realizācijai ir docētāja plānotā darbība – mērķtiecīgi, secīgi pēctecīgi virzīt pedagoģisko procesu tā, lai ikviens students būtu drošs, ka izteiktais viedoklis vai apgalvojums tiks uzklauts. Katra studenta viedoklis noteikti tiek interpretēts un piedāvāts noteikts pedagoģisks risinājums vai situācijas izspēle piedāvātajam viedoklim.

Refleksijā studenti izteica pozitīvus apgalvojumus, ka ir apmierināti par lekcijā realizēto dialogisko studiju mācīšanās procesu, jo ir aizdomājušies par cilvēku dažādām uztveres atšķirībām un informācijas interpretācijas niansēm.

Izvērtējot lekcijā iegūtos analīzes rezultātus, tika konstatēts, ka studenti

- 1) ir ieguvuši zināšanas par dažādiem cilvēka domāšanas un uztveres procesiem;
- 2) guvuši pašpieredzi un prasmi iegūtās zināšanas lietot radošā darbībā.

Veicot sarunas par lekcijas norisi, studenti atklāja, ka lekcijas satura apguves process ir emocionāli komfortabls un patīkams, kā arī īpaši pozitīvi vērtēja docētāju savstarpējo sadarbību dialogiskā mācību procesā un docētāju sadarbību ar studentiem.

Apmierinātību par iegūto rezultātu noteica studiju satura apguves forma un procesa efektivitāte.

Var secināt, ka dialogisks satura apguves process rada pozitīvu attieksmi pret studiju procesu. Uz pašpieredzes aktualizāciju virzīts studiju process un pozitīvas pašizjūtas mijiedarbības rezultātā veidojas skolas kora diriģenta profesionalitāte, kas izpaužas kā vajadzība mērķtiecīgi un motivēti studēt.

Lekcijas Iedziedāšanās vingrinājumi dažādos vecumos skolas korī 1. – 4. klašu., 4.– 9. klašu., 10. – 12. klašu korī norise (sk. 8. piel.). Lekcijas norises apraksta mērķis bija raksturot lekcijas satura apguvi radošā sadarbības procesā *students ↔ students*, simulējot pedagoģisko procesu *diriģents – skolas koris*. (Lekcijas satura apguves laiks 180 minūtes.)

Psiholoģiskā gatavība lekcijā dialogiskā sadarbībā nozīmē apzināties kopēju darbības mērķi un vajadzību to sasniegt. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, svarīga nozīme ir videi, kurā darbojas studenti. Šai lekcijai bija nepieciešama brīva telpa, tāpēc galdi tika izvietoti gar malām un krēsli novietoti pusaplī, lai vidū veidotos brīva telpa aktīvai, radošai darbībai. Lekcijas sākumā docētājs informēja par plānoto lekcijas norisi (~ 2 min.) un aktualizēja lekcijas tematu *Iedziedāšanās vingrinājumi dažādos vecumos skolas korī*. Tika analizēti dažāda vecuma (1. – 4. klašu, 5. – 9. klašu un 10. – 12.) klašu koru unisona un daudz balsības veidošanas tehniskie paņēmieni, skolēna uztveres un domāšanas galvenās atšķirības un balsis attīstības fizioloģiskie procesi konkrētajos vecumos (sk. 8. piel.), (kopējais laiks ~ 30 min.). Plānojot **praktisko gatavību sadarbībai**, mērķtiecīgi tika izmantota *izskaidrojoši ilustratīvā jeb informatīvi receptīvā metode*. Pēc docētāja analizētā teorētiskā materiāla **lekcijas turpinājumā studiju procesa darbības realizācijai** tika veikts 1. uzdevums: noskatīties video mācību materiālu *Daudzveidīgie iedziedāšanās vingrinājumi skolā dažāda vecuma skolēniem* un atzīmēt iedziedāšanās vingrinājumus un metodiskos paņēmienus to iestudēšanā (~ 30 min.). Pēc video materiāla noskatīšanās notika diskusija par iedziedāšanās vingrinājumu daudzveidību un to efektivitāti (~ 10 min.). Studiju kursa satura realizācijas 2. uzdevums bija sadalīties trīs grupās ar mērķi sagatavot iedziedāšanās vingrinājumu kompleksu līdz 12 minūtēm. Katrai grupai tika dots atšķirīgs uzdevums:

1. grupai bija jā sagatavo iedziedāšanās vingrinājumu komplekss 1. – 4. klašu korim;
2. grupai – 5. – 9. klašu korim;
3. grupai – 10. – 12. klašu korim (gatavošanās laiks ~ 15 min.).

Katra grupa praktiski realizēja izveidoto iedziedāšanās vingrinājumu kompleksu noteiktam vecumam, pārējie studenti aktīvi līdzdarbojās (37 min.).

Pēc iedziedāšanās vingrinājumu realizācijas tika analizēta atšķirīgā pieeja vingrinājumu sastādīšanā un lietošanā attiecīgajam skolēnu vecuma posmam (~ 15 min.).

Lekcijas noslēgumā kā gala **produkts** – mācību procesa analīze, ar nolūku noskaidrot studentu viedokli *kā?* būtu nepieciešams veidot līdztiesīgu atbalstošu vidi mācīšanās/dziedāšanas procesā. Lekcijas noslēguma daļā docētājs un studenti apsēdās aplī, lai reflektētu par lekcijā iegūto galveno informāciju un izmantotajām mācību metodēm. Katrs students izteica apgalvojumu docētāja izvirzītajai hipotēzei: *skolas kora mākslinieciskā attīstība veidojas sekmīgāk, ja...* (~ 25 min.). Lekciju noslēdzot, docētājs aktualizēja zināšanas, prasmes un attieksmes par *Iedziedāšanās vingrinājumu galvenajiem komponentiem*, būtiski akcentējot teorijas nozīmi praksei (~ 15 min.).

Lekcijas *Iedziedāšanās vingrinājumi dažādos vecumos skolas korī 1. – 4. klašu., 5. – 9. klašu., 10. – 12. klašu korī* tika veikta nodarbības analīze. Lai sasniegtu izvirzīto lekcijas mērķi, tika realizēta dialogiskā sadarbība *docētājs ↔ students ↔ students*. Vērojot studentu aktīvo sadarbību lekcijas laikā, varēja secināt, ka dažādu metožu izmantošana aktīvā darbībā bija cieši saistīta ar iekšējiem psiholoģiskiem procesiem: prāts organizē, vada un kontrolē noteikta vingrinājuma realizāciju noteiktā laikā, spēj reaģēt vienlaicīgi izvirzot uzdevumu un tūlīt pat to realizēt. Tika noskaidrots, ka spēja sagatavot uzdevumu *zinu, ka* un tanī pašā brīdī *zinu, kā* izpildīt noteiktu dziedāšanas vingrinājumu, ir sarežģīts uzdevums IV semestra studentam. Galvenā problēma bija pašpiederzes trūkums vingrinājuma izpildes laikā, jo vairāk dominēja *zinu, ka*, bet, lai realizētu *zinu, kā*, pietrūka zināšanu lietošanas aktīvā pedagoģiskā procesā. Pašanalīzes rezultātā, lietojot zināšanas atkārtotā pedagoģiskā praktiskā mācību procesā, veidojas sekundārā pašpiederze. Sekundārā pašpiederze rada jaunu pašpiederzi, kas kļūst radoša pašpiederze daudzveidīgā pedagoģiskā darbībā. Dialogisks mācību process bija kopēja pedagoģiska sadarbība, kurā notika sadarbība *docētājs ↔ students, students ↔ students* kopējā mērķa sasniegšanai, par prioritāti izvirzot zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot aktīvā studiju procesā.

Tāpat profesionālas zināšanas un prasmes kā spēja tās lietot veido pašpiederzi: *zinu, kā* lietot iedziedāšanās vingrinājumus konkrētā vecumā, *zinu kādus* vingrinājumus izvēlēties, un *zinu, kā* labot vokālās nepilnības, lai veicinātu skolēna dziedāšanas spējas.

Profesionālās pašpiederdes veidojošā eksperimenta 2. uzdevums

Profesionālās pašpiederdes veidojošā eksperimenta otrā uzdevuma mērķis ir pedagoģiskās darbības novērošana pedagoģiskajā praksē darbā ar skolas kori. Tika analizēta 1) pašpiederze lietot speciālās diriģēšanas prasmes – tā ir spēja lietot diriģēšanas manuālās tehnikas prasmes, dziedāšanas prasmes, instrumentspēles prasmes, mūzikas teorijas, vēstures un stilistikas interpretācijas prasmes, pašpiederdes veidojošā procesā; 2) uz pašpiederdes aktualizāciju balstīts integrēts mācīšanās process – tā ir spēja lietot pedagoģiskās psiholoģijas zināšanas praksē, skolas kora vokālās darba metodikas lietošana pašpiederzē, empātija muzikāli mākslinieciskajā darbībā, organizatoriskās prasmes kā spējas lietot zināšanas sadarbībā, pašpiederze organizatoriski dialogiskā sadarbībā.

Mācību stundas Koris sadarbības psiholoģiskā gatavība darbībai

Lai pilnveidotos skolas kora diriģenta profesionalitāti, iegūtās zināšanas un prasmes tiek realizētas teorijas un prakses vienotībā pedagoģiskajā praksē vispārīzglīdošā skolā mācību stundā *Koris*. Studiju procesa laikā pedagoģiskā prakse ir mācīšanās procesa sastāvdaļa. Pedagoģiskās prakses laikā veidojas trīspusēja sadarbība *docētājs ↔ students* un *students ↔ skolēns*, kuras galvenais mērķis ir kopējās sadarbība: pozitīvs rezultāts. Rezultātā visi tiek iekļauti aktīvā izziņas procesā un virzās uz arvien jaunām atziņām, iegūstot pašpiederzi. Šajā procesā tiek apgūtas jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, studenti attīsta savas izziņas spējas, izkopj tikumiskās un estētiskās vērtības. Mācībās gūtā pašpiederze tiek nodota no vienas paaudzes nākamajai paaudzei. Raugoties no filozofiskā viedokļa, mācības nevar reducēt tikai uz skolotāju un skolēnu. No pedagoģiskā viedokļa mācības ir īpašs pasaules izziņas veids, ko speciāli organizē un vada docētājs vai skolotājs. Mācību procesa būtība ir zināšanu, prasmju, iemaņu apguve un izziņas spēju attīstība.

Psiholoģiskā gatavošanās pedagoģiskajai praksei norit, sākotnēji apgūstot IV semestrī studiju kursu *Skolas kora darba metodika*. Praktiskā gatavība norit V, VI, VIII un VIII semestrī, realizējot pedagoģisko praksi vispārīzglītojošā skolā mācību nodarbībā *Koris* docētāja pavadībā saskaņā ar Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas, profesionālās bakalaura studiju programmas *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs* – kods 4214104, A – daļas, obligāto studiju kursu *Pedagoģiskā prakse, Darbs ar skolas kori* (sk. 1., 4., 5. piel.).

Mācību stundas Koris sadarbības plānošana

Dialogiskā sadarbība, gatavojoties mūzikas stundai *Koris*, nozīmē mācību stundas satura komponentu detalizētu plānošanu. Mācību procesa galveno struktūru veido mācību satura uztveršana, izprašana, apjēgšana un lietošana. Kopīgi plānojot *docētājs ↔ students* mācību saturu, būtiski ir apzināt: 1) kā notiks mācību satura apguve, kāpēc ir svarīgi apgūt mācību saturu un kādu izmērāmu sasniedzamo rezultātu iegūs; 2) kā skolēnus stimulēt motivēti līdzdarboties muzicēšanā.

Kārtējās stundas plānošana balstās uz iepriekšējās mācību stundas reflektīvajiem rezultātiem. Kritiski izvērtējot tos, *docētājs* kopā ar studentu analizē izvirzīto uzdevumu saprotamību un izpildi, to realizāciju kopējās stundas koncepcijā.. Īpaši svarīgi atzīmēt, kādus mācību metodiskos paņēmienus neizdevās realizēt iepriekšējās stundas saturā un organizācijā. Tikai apkopojot iepriekšējās stundas rezultātus, ņemot vērā tās plusus un mīnus, skolotājs var sākt plānot jaunu, radošu dialogisku mācību procesu. Lai sekmīgi vadītu mācību nodarbību, *docētājam* ir svarīgi rast visefektīvāko zināšanu nodošanas veidu studentam, lai vajadzīgajā brīdī students spētu zināšanas, prasmes un attieksmes objektīvi realizēt praksē, kas savukārt veido studenta zināšanas un prasmes izvirzīt uzdevumus atbilstīgi skolēna / dziedātāja vecumam un interesēm.

Mācību stundas Koris praktiskā gatavība sadarbībai

Docētāja ↔ studenta pozitīva sadarbības plānošana mācību stundā *Koris* galvenais mērķis ir realizēt studiju kursa saturā apgūtās zināšanas, prasmes un iemaņas realizēt praktiskā saskaņotībā ar skolas mācību plāna galveno uzdevumu realizāciju. Tā ir studenta, topošā skolas kora diriģenta,

- spēja ātri domāt un rīkoties,
- prasme atklāt būtisko,
- spēja ieraudzīt sakarības un likumības,
- prasme nepārtraukti paplašināt zināšanas dialogiskajā procesā,
- patstāvīgi pieņemt lēmumus,
- prasme sadarboties,
- prasme uzreiz analizēt un izvērtēt padarīto izvirzot jaunus uzdevumus.

Docētāja praktiskā gatavība sadarbībai nozīmē vērot studenta vadītu mācību nodarbību, atzīmējot *Kora* nodarbībai izvirzītā mērķa realizācijas paņēmienus,

mūzikas stundas darbības galvenos virzienus un metodiskos paņēmienus *Mācību stundas Koris sadarbības analīzes lapā profesionālajai attīstībai* (sk. 9. piel.).

Mācību stundas Koris sadarbības psiholoģiskā analīze, pašrefleksija

Atklātās Kora stundas novērošanas mērķis ir analizēt studenta zināšanu lietošanu *zinu, kā* teorijas un prakses vienotībā: prasmi veidot dziedātāja vokālās iemaņas, strādāt ar nošu partitūru, iestudējot dziesmas tehnisko un emocionālo izpildījumu.

Lai atbilstīgi izvērtētu mācību stundu *Koris* topošā skolas kora diriģenta sagatavošanā pedagoģiskajā praksē, tika izstrādāta veidlapa *Mācību stundas Koris pašpiederzes analīze profesionalitātes attīstībai* (sk. 9. piel.) pēc IZM izstrādātajiem pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kritērijiem adaptējot vērtēšanas kritērijus skolas kora darbībai (Pedagogu profesionālās kvalitātes novērtēšanas sistēmas apraksts un sistēmas, IZM, 2013./2014. m.g.).

Mācību stundas *Koris* noslēgumā students kopā ar docētāju veic pašvērtējumu, atzīmējot dialogiskās darbības plānoto uzdevumu realizāciju. Veicot pašvērtējumu regulāri katras nodarbības noslēgumā, students var noskaidrot zināšanu *zinu, ka* un prasmes lietot zināšanas *zinu, kā* realitāti. Tikai pašrefleksijas rezultātā iespēju robežās students spēj objektīvi izvērtēt savu zināšanu un prasmju kapacitāti, lai pilnveidotu pedagoģisko meistarību. Students pašvērtē un docētājs izvērtē studenta pedagoģisko darbību pēc trīs punktu sistēmas: 3 punkti – augsts pašpiederzes realizācijas līmenis *zinu kā*; 2 punkti – vidējs pašpiederzes realizācijas līmenis – *zinu, ka*, 1 punkts – zems pašpiederzes realizācijas līmenis vai netiek realizēti izvirzītie uzdevumi.

Studenta uzdevumi veicot pašrefleksiju ir:

- 1) izvērtēt mācību nodarbības plānojumu atbilstīgi dziedātāju vecuma posmam, ievērojot fizioloģiskās atšķirības dziedāšanas procesā, izvēloties metodiskos paņēmienus, *zinu, kā*;
- 2) izvērtēt spēju vadīt skolas kori dialogiskā sadarbības procesā, izvēloties katrai mācību situācijai piemērotākās darba formas, metodes un paņēmienus, iegūstot pašpiederzi;
- 3) izvērtēt savu profesionālo meistarības pakāpi.

Docētāja galvenais uzdevums pedagoģiskās prakses analīzei mācību procesā ir analizēt mācību dialogisko, pedagoģisko un psiholoģisko procesu, un, vai tiek

sasniegts iepriekš izvirzītais mācību mērķis un uzdevumi. Mācību nodarbības *Koris* analīzes norisē svarīgi ievērot psiholoģiskos principus:

- paškritiski izvērtēt pedagoģisko darbību;
- prasme veidot konstruktīvu sarunu tā, lai palīdzētu atklāt studenta pedagoģiskās darbības stiprās puses;
- veidot studentam pārliecību, ka novērošana ir abpusēja sadarbība nevis kontrole.

Prasmīgi veikts pašnovērtējums abpusēji sniedz pozitīvu pašpieredzes bagātināšanos, kas ļauj gūt jaunu skatījumu uz pedagoģisko darbību un vēlmi turpināt studēt aktīvi un radoši, lai pilnveidotu profesionālās zināšanas, prasmes un iemaņas.

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas VIII semestra studenti kvalifikācijas iegūšanai kārtu praktisku diplomeksāmenu darbā ar skolas kori, kurā tiek izvērtētas:

a) spējas lietot diriģēšanas integrētās profesionālās darbības prasmes (sk. 9. piel., 8. tab.):

1) pozitīvs skolotāja noskaņojums, prasme organizēt kora kolektīvu darbam, pozitīva psiholoģiskā ievirze darbam ar plānoto mācību materiālu;

2) prasme atraišīt skolēnu izzīņas un radošo aktivitāti kora nodarbībā – ar interesantu stāstījumu, dažādu metožu un paņēmienu palīdzību, piemēram, spēle, sacensība, uzslava, aizrādījums utt.;

3) skolēnu pozitīvas attieksmes veidošana par dziedāšanas procesu – atbildes uz dziedātāju jautājumiem, atmiņas izmantošana mācību situācijās;

4) spēja saredzēt skolēna uzmanības koncentrāciju, uzmanības noturību, sadalīt mācību stundas vielu, nepieciešamības gadījumā pārslēgties citā mācību situācijā;

5) spēj noteikt mācību tempa grūtības un atbilstīgi izvēlēties skolēnu vecuma posma īpatnībām piemērotas mācību metodes un apjomu;

b) spējas lietot speciālās diriģēšanas prasmes:

7) veidot priekšstatu par mūzikas žanru un stilu;

8) sekmēt nošu lasīšanas iemaņu veidošanu skolēniem, darbs ar nošu materiālu;

9) vokālo iemaņu veidošana – stāja, elpa, skaņveide, dikcija, frāzēšana u.c.;

10) unisona veidošanas metodisko paņēmienu lietošana;

11) harmoniskās dzirdes attīstīšana, daudzbalsības veidošana;

12) veido dziedātāja prasmes diriģenta žesta (manuālās tehnikas) lasīšanai;

13) spēj demonstrēt dziedājumu pareizi vokāli, tehniski precīzi un intonatīvi tīri;

14) mūzikas instrumenta spēles izmantošana mūzikas nodarbībā, kamertoņa izmantošana;

15) spēja empātiski vest sev līdzī muzikālajam pārdzīvojumam.

Mācību stundas noslēgumā analīze – izvirzītā mērķa sasniegšana, stundas kopvērtējums, secinājumi, pēc stundas kopēja refleksija ar docētāju.

2013./2014. akadēmiskajā gadā tika novēroti un analizēti 15 studenti mācību nodarbībās *Koris*. Veicot pedagoģisko novērojumu atklātajās mācību nodarbībās un diplomeksāmenā, tika secināts, ka pašpiederdes līmenis studentu vidū ir ļoti atšķirīgs. Kopumā tika saņemtas 15 primārās pašpiederdes anketas un 15 sekundārās pašpiederdes *Mācību stundas Koris dialogiskās sadarbības analīze profesionalitātes attīstībai* anketas (sk. 9. piel.). Primārās pašpiederdes aktualizācija tika veikta pirmajā mācību nodarbībā pedagoģiskajā praksē darbā ar skolas kori. Pēc mācību nodarbības tika veikta dialogiska analīze par realizēto mācību nodarbībā.

Tika secināts, ka nepieciešams aktualizēt studiju kursa *Skolas kora darba metodikas* atsevišķus tematus un konkretizēt metodiskos paņēmienus, lai aktualizētu trūkstošos zināšanu posmus un atkārtoti realizētu mācību stundas komponentus iegūstot pašpiederzi. Sekundārās pašpiederdes analīze tika veikta pēc diplomeksāmena darbā ar skolas kori, lai noteiktu studenta, topošā skolas kora diriģenta profesionālo izaugsmi (sk. 11. tab.).

11. tabula. Mācību stundas *Koris* pašpieredzes analīze profesionalitātes

attīstībai anketu kopsavilkums

Mācību stundas vērtēšanas kritēriji		Primārā pašpieredze			Sekundārā pašpieredze		
		Zinu kā?	Zinu, ka!	Netiek vērtēts	Zinu kā?	Zinu, ka!	Netiek vērtēts
<i>Diriģēšanas integrētās profesionālās darbības prasmes</i>	Mācību stundas vērtēšanas rādītāji						
	1. Pozitīvs skolotāja noskaņojums, prasme organizēt kolektīvu darbam, pozitīva psiholoģiskā ievirze darbam ar plānoto mācību materiālu.	3 st.* *studenti	12		13	2	
	2. Prasme rosināt skolēnu izzinās un radošo aktivitāti kora nodarbībā – ar interesantu stāstījumu, dažādu metožu un paņēmienu palīdzību – spēle, sacensība, uzslava, aizrādījums utt.		10	5	5	9	1
	3. Skolēnu pozitīvas attieksmes veidošana par dziedāšanas procesu – atbildes uz dziedātāju jautājumiem, atmiņas izmantošana mācību situācijās.	2	8	5	8	6	1
	4. Spēj saredzēt skolēna uzmanības koncentrāciju, uzmanības noturību, sadalīt mācību stundas vielu, nepieciešamības gadījumā pārslēgties citā mācību situācijā.	1	7	7	5	9	1
	5. Spēj noteikt mācību tempa grūtības un atbilstīgi izvēlēties skolēna vecuma posma īpatnībām piemērotas mācību metodes un apjomu.		9	6	7	6	2
<i>Spējas lietot speciālās diriģēšanas prasmes</i>	6. Veido priekšstatu par mūzikas žanru un stilu.	5	10		14	1	
	7. Nošu lasīšanas iemaņu veidošana skolēniem, darbs ar nošu materiālu.	6	9		14	1	
	8. Vokālo iemaņu veidošana – stāja, elpa, skaņveide, dikcija, frāzēšana u.c.	5	6	4	9	5	1
	9. Unisona veidošanas metodisko paņēmienu lietošana.	6	9		12	3	
	10. Harmoniskās dzirdes attīstīšana, daudzbalsības veidošana.	3	7	5	9	5	1
	11. Veido dziedātāja prasmes diriģenta žesta (manuālās tehnikas) lasīšanai.	2	8	5	8	6	1
	12. Spēj demonstrēt dziedājumu pareizi vokāli, tehniski precīzi un intonatīvi tīri.	13	2		13	2	
	13. Mūzikas instrumenta spēles izmantošana mūzikas nodarbībā, kamertoņa izmantošana.	9	6		15		
	14. Spēja empātiski vest sev līdzīgu muzikālajam pārdzīvojumam.	2	8	5	8	6	1
Refleksija	15. Stundas noslēgumā analīze – izvirzītā mērķa sasniegšana, stundas kopvērtējums, secinājumi.	9	6		14		1

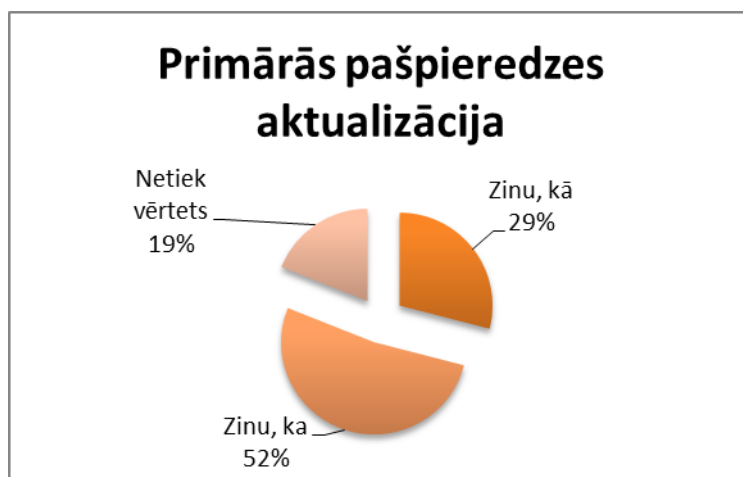
Analizējot primārās un sekundārās pašpiederzes datus (sk. 12. tab.) pedagoģiskajā procesā var, secināt, ka

- 1) zināšanu lietošana pirmajā reizē, piedzīvojot primāro zināšanu lietošanu personīgi nozīmīgā pedagoģiskā darbībā, rada apjukumu, jo iecerētais organizatoriskais, tehniskais un skaniskais priekšstats nerealizējas pašpiederzes trūkuma dēļ. To ietekmē arī studenta emocionālais pārdzīvojums, ikviena neparedzēta darbība *nojauc* izplānotās darbības mērķi un uzdevumus.

12. tabula. Primārās un sekundārās pašpiederzes analīzes kopsavilkums

Primārā pašpiederze			Sekundārā pašpiederze		
Zinu, kā?	Zinu, ka!	Netiek vērtēts	Zinu, kā?	Zinu, ka!	Netiek vērtēts
3	12		13	2	
	10	5	5	9	1
2	8	5	8	6	1
1	7	7	5	9	1
	9	6	7	6	2
5	10		14	1	
6	9		14	1	
5	6	4	9	5	1
6	9		12	3	
3	7	5	9	5	1
2	8	5	8	6	1
13	2		13	2	
9	6		15		
2	8	5	8	6	1
9	6		14		1
Kopā: 66	117	42	154	61	10

- 2) pēc tabulā apkopotajiem rezultātiem var secināt, ka zināšanu lietošana atkārtoti, to nostiprināšana personīgi nozīmīgā darbībā veicina skolas kora diriģenta spēju izvirzīto uzdevumu mērķtiecīgā realizācijā, kā rezultātā veidojas sekundārā pašpiederze. Tikai personīgi izvērtētās, dzīves paradumos nostiprinātās zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot pašpiederzē veicina profesionalitāti.



28. attēls Primārās pašpiederzes aktualizācija studijās



29. attēls. Sekundārās pašpiederzes realizācija studijās

Pedagoģiskā novērojuma iegūto datu analīzes rezultātā, salīdzinot primārās (sk. 28. att.) un sekundārās pašpiederzes (sk. 29. att.) lietošanu pedagoģiskajā praksē, var secināt, ka studenti, topošie skolu kora diriģenti pedagoģiskās prakses laikā ievērojami uzlabo savas profesionālās zināšanas kā prasmes tās lietot daudzveidīgās mācību situācijās. Tomēr ir vērojamas dažas nepilnības studentu pedagoģiskajā darbībā, piemēram,

- studenta topošā skolas kora diriģenta personība ievērojami *pozitīvi vai ne tik pozitīvi* ietekmē kora dziedātāja vēlmi kopā muzicēt;
- nespēj noturēt dinamisku mācību tempu;
- nespēj saredzēt skolēna koncentrācijas spējas;

- nespēj ātri reaģēt situācijā, ja kaut kas neizdodas, nespēj precīzi metodiski pamatot neizdošanās iemeslu;
- nespēj radoši muzicēt, apgūstot vienkāršu dziesmiņu, veicinot pozitīvu saskarsmi.

Šie iemesli reizēm rada neprognozējamu mācību stundas gaitas virzienu. Students, topošais skolas kora diriģents ir apguvis *Skolas kora darba metodikas* kursu, bet iepriekš rūpīgi izplānotā stundas gaita praksē nerealizējas. Tā iemesls ir nepietiekama personīgā pašpieredze, jo, bagātinot pašpieredzi, ar laiku skolas kora diriģents spēj prognozēt mācību stundas gaitu, piemēram, tiek prognozēts rezultāts, *kā* tiek sasniegts skaņdarba augstākais realizācijas līmenis, teicami pārzinot unisona un daudzbalsības veidošanas metodiskos paņēmienos, skolas kora dziedātāju balss attīstības fizioloģiskos procesus, kā arī noteiktus dziesmas iestudēšanas un darba organizācijas pedagoģiskos darbības paņēmienus.

Profesionālās pašpieredzes veidojošā eksperimenta 3. uzdevums

Veidojošā eksperimenta 3. uzdevuma pārbaudei tika analizētas Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju nodaļas 30 topošo skolas kora diriģentu studentu anketas. Šajā sadaļā tiks raksturots hipotēzes trešā komponenta – *studijās tiek sistemātiski pašvērtēta un vērtēta apgūtās pašpieredzes attīstība* – pārbaudes process, kas saistīts ar studentu pašpieredzes pašanalīzi profesionālajai pilnveidei studiju procesā. Lai salīdzinātu pašpieredzes veidošanās dinamiku, tika anketēti IV semestra 15 studenti, noslēdzot studiju kursu *Skolas kora darba metodika*, un VIII semestra 15 studenti pēc diplomeksāmena darbā ar skolas kori. Anketas *Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīzei studijās* tika izstrādāta pēc skolas kora diriģenta profesionālās darbības kritērijiem un rādītājiem (sk. 10. piel.).

Apkopojot anketu rezultātu ieejas datus, tika ievadītas (IBM SSPS) 30 atbildes uz 8 jautājumiem, 1 – 15 atbildes ir IV semestra studentu anketu rezultāti un 16 – 30 atbildes ir VIII semestra studentu anketu rezultāti (sk. 11. piel.). Katra anketēšanas reize tiek uzskatīta kā atsevišķa izlase jeb datu grupa. Anketa sastāv no 8 pašpieredzes veidojošiem jautājumiem (datu apstrādes laikā tika pārsaukts par rādītāju) profesionālajai pilnveidei ar trīs līmeņu atbilžu variantiem A, B, C. Datu apstrādes laikā atbildes tika pārkodētas: A (jā) – 1, B (daļēji jā) – 2, C (nē) – 3.

Lai noskaidrotu studentu viedokli par profesionālo pilnveidi studijās, anketās tika aktualizēti šādi profesionālās pašpieredzes veidojošie komponenti: vai studiju

procesā studenti studē aktīvi, iesaistoties diskusijās par personīgi nozīmīgiem jautājumiem; vai seko inovācijām kora mūzikas attīstībā; vai spēj primārās pašpiederības rezultātā patstāvīgi aktualizēt un izvirzīt sev jaunus mācību uzdevumus pašpiederības iegūšanai.

Jāzepa Vītolas Latvijas Mūzikas akadēmijas, Mūzikas skolotāju nodaļas IV semestra 15 studentu anketas *Profesionālās pilnveides pašpiederības analīzei studijās* rezultātu rādītāju (jautājumu) analīze (sk.12. tab.).

13. tabula. Profesionālās pilnveides pašpiederības analīzei studijās rezultātu aprakstošo rādītāju analīze IV semestrim

		1.r.	2.r.	3.r.	4.r.	5.r.	6.r.	7.r.	8.r.
N	Valid	15	15	15	15	15	15	15	15
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,80	1,07	1,80	1,93	1,20	1,47	1,60	1,33
Median		2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00
Mode		2	1	2	2	1	1	2	1
Std. Deviation		,414	,258	,414	,458	,414	,640	,507	,488
Percentile ^s	25	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	50	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00
	75	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00

Pēc tabulā apkopotajiem datiem, var secināt, ka respondentu izvēlētajā atbilde uz 1. un 3. rādītāju (jautājumu) ir daļēji apstiprinoša (B – daļēji jā, mean – 1,8). Uz 4. rādītāju (jautājumu) atbilde ir daļēji apstiprinoša lielākākajam skaitam respondentu (B – daļēji jā, mean – 1,93). 2., 5., 8. rādītāja (jautājumu) atbildes atspoguļo, ka vairums respondentu atbild apstiprinoši (A – jā, atbilstoši mean – 1,07; 1,20; 1,33). Pēc apkopoto atbilžu rādītāja *Std. Deviation* var secināt, ka nevienā no rādītājiem nav viennozīmīgas atbildes. Vistuvāk viennozīmīgumam ir 2. rādītājs (jautājums) (0,258) un visdažādākie atbilžu varianti ir 6. rādītājā (jautājumā) (0,640).

Anketēšanas ceļā iegūto atbilžu apkopojums pēc studiju kursa *Skolas kora darba metodika* noslēguma ļauj situāciju raksturot sekojoši: IV semestra studenti 50% gadījumu atbild apstiprinoši (jā, 1) uz anketas 2.,5.,6.,8. jautājumiem (moda 1, mediāna 1) un 50% gadījumos atbild daļēji apstiprinoši uz 1.,3.,4.,7. jautājumiem (moda 2, mediāna 2). Var secināt, ka 50% gadījumu respondenti studē mērķtiecīgi, sistemātiski izvērtē iespēju sevi profesionāli pilnveidot, prot diskutēt par problēmjautājumiem un izmanto primārās un sekundārās pašpiederības zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību. Pārējie 50% respondentu neregulāri izkopj

profesionālās prasmes, neregulāri iegūst informāciju par profesionālajām vērtībām, ne vienmēr pozitīvi pārdzīvo neveiksmes mācībās un ne vienmēr prot analizēt primārās pašpieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei.

Mūzikas skolotāju nodaļas VIII semestra studentu anketas *Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīzei studijās* rezultātu anketas jautājumu analīze (sk. 14. tab.). Anketu rezultāti tika apkopti pēc pedagoģiskās prakses *Darbs ar skolas kori, vispārizglītošajā skolā* un atklātās eksāmena stundas nokārtošanas.

14. tabula. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīzei studijās rezultātu aprakstošo rādītāju analīze VIII semestrim

		1.r.	2.r.	3.r.	4.r.	5.r.	6.r.	7.r.	8.r.
N	Valid	15	15	15	15	15	15	15	15
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,40	1,27	1,67	2,00	1,00	1,40	1,67	1,53
Median		1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00
Mode		1	1	1	2	1	1	2	1
Std. Deviation		,507	,594	,724	,655	,000	,507	,617	,640
Percentiles	25	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	50	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00
	75	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00

Pēc VIII semestra studentu anketu rezultātiem var secināt, ka respondentu izvēlēta atbilde uz 4. rādītāju (jautājumu) ir daļēji apstiprinoša (B – daļēji jā, mean – 2,00). Vairums respondenti atbild apstiprinoši uz 2. rādītāju (jautājumu) (mean – 1,27). 5. rādītāja (jautājumu) atbildes atspoguļo, ka 100% respondenti atbild apstiprinoši (A – jā, atbilstoši mean – 1,00). Pēc apkopoto atbilžu rādītāja *Std. Deviation* var secināt, ka absolūti viennozīmīgas atbildes ir uz 5. rādītāju (jautājumu) (0,00), bet visdažādākās atbildes ir uz 3. rādītāju (jautājumu) (0,724).

Anketā *Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīzei studijās* VIII semestra studenti 75 % gadījumos atbild apstiprinoši (A – jā) uz anketas 1., 2., 3., 5., 6., 8. rādītājiem (jautājumiem), (moda 1) un 25 % respondentu atbild daļēji apstiprinoši (B – daļēji jā) uz 4. un 7. rādītājiem (jautājumiem) (moda 2). Tas liecina, ka VIII

semestra studenti, sistemātiski, patstāvīgi vingrinoties, izkopj profesionālās prasmes, studē mērķtiecīgi, sistemātiski iegūst informāciju par profesionālajām vērtībām, izvērtē iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei, prot diskutēt par problēmjautājumiem un vajadzības gadījumā pārliecināt par pretējo viedokli, izmanto primārās un sekundārās pašpieredzes kompetences pārnesi. 25% respondentu VIII semestrī ne vienmēr pozitīvi pārdzīvo neveiksmi mācībās, taču, tās izvērtējot, gūst pozitīvas atziņas pašattīstībai, ne vienmēr prot aktualizēt pašpieredzi jaunas informācijas uztverei.

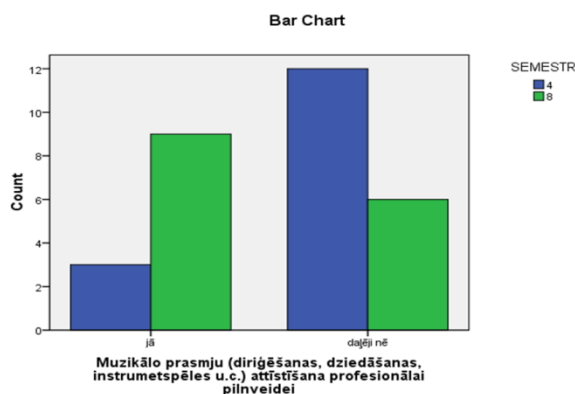
Empīriskā pētījuma profesionālās pašpieredzes veidojošā eksperimenta 3. uzdevuma izpētei tika salīdzināti IV un VIII kursa anketu *Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās* rezultāti ar krostabulācijas un dispersijas analīzi.

Apkopojot iegūtos datus un analizējot studentu sniegtās atbildes uz anketas **1. rādītāju (jautājumu)**, var secināt, ka IV semestra 3 studenti (20%), sistemātiski patstāvīgi vingrinoties, izkopj profesionālās prasmes, savukārt 12 studenti (80 %) neregulāri vingrinās profesionālo prasmju izkopšanā.

VIII semestra 9 studenti (60%) patstāvīgi vingrinās, lai izkoptu profesionālās prasmes un 6 studenti (40%) neregulāri izkopj profesionālas prasmes patstāvīgi vingrinoties (sk. 15. tab., 30. att.).

15. tabula. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 1. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Muzikālo prasmju (dirigēšanas, dziedāšanas, instrument spēles u.c.) attīstīšana profesionālai pilnveidei	jā	Count % within SEMESTR	3 20,0%	9 60,0%	12 40,0%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	12 80,0%	6 40,0%	18 60,0%
Total		Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



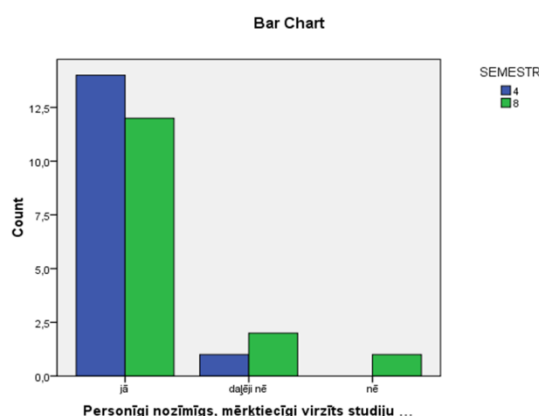
30. attēls. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 1. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

Var secināt, ka 12 studenti (40%), regulāri, patstāvīgi vingrinoties, izkopj profesionālās prasmes un 18 studenti (60%) neregulāri izkopj profesionālās prasmes patstāvīgā mācīšanās procesā. Kopējā rezultātu dinamika ir pozitīva, studenti, topošie skolas kora diriģenti uzskata, ka ir nepieciešams patstāvīgā mācīšanās procesā pilnveidot profesionālās prasmes diriģēšanā, dziedāšanā un instrument spēlē. Studentu attieksme pret personīgi nozīmīgo prasmju izkopšanu ir diezgan zema, būtu nepieciešams, lai studenti vairāk laika ieguldītu savu personīgo muzikālo spēju izkopšanai, kas sekmē skolas kora diriģenta kā mākslinieka personīgo izpausmi.

Personīgi nozīmīgi virzīts studiju process ir studenta iekšējās motivācijas spēks, kas virza profesionālo zināšanu apguvi. Analizējot studentu sniegtās atbildes uz **2. rādītāju (jautājumu)** var secināt, ka IV semestra 14 studenti (93,3%) apzināti izvirza mērķi studijās un studē mērķtiecīgi, 1 students (6,7%) neapzināti izvirza mērķi studijām, vēl neizprot studiju procesa nozīmi. VIII semestra 12 studenti (80%) apzinās studiju procesa nozīmi un studē mērķtiecīgi, 2 studenti (13,3 %) neapzināti izvirza mērķi studijās, 1 students (3,3%) neizprot studiju procesa mērķi un apzinās, ka neredz sevi kā skolas kora diriģentu (sk. 16. tab., 31. att.).

16. tabula. Profesionālās pilnveides pašpiederdes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 2. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Personīgi nozīmīgs, mērķtiecīgi virzīts studiju process	jā	Count % within SEMESTR	14 93,3%	12 80,0%	26 86,7%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	1 6,7%	2 13,3%	3 10,0%
	nē	Count % within SEMESTR	0 0%	1 6,7%	1 3,3%
Total		Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



31. attēls. Profesionālās pilnveides pašpiederdes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 2. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

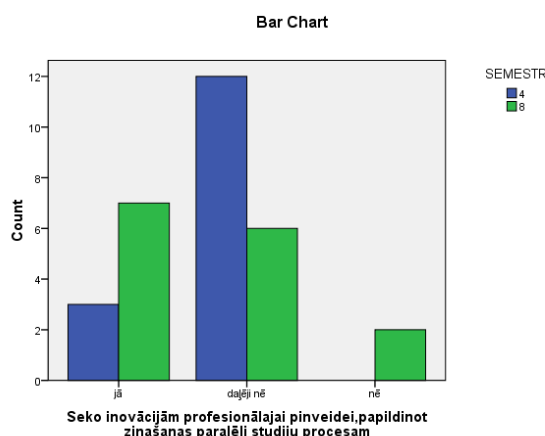
Kopējā 2. rādītāja (jautājuma) dinamika parāda, ka 26 (86, 7%) – apzināti izvirza studiju procesa mērķi, apzinās sevi kā skolas kora diriģentu. 3 studenti (10%) no kopējā respondentu skaita neapzināti izvirza mērķi studijās, īsti neizprot studiju procesa mērķi. 1 students (3, 3%) nav motivēts būt par skolas kora diriģentu.

Profesionāla skolas kora diriģenta darbība ir saistīta ar koncertu un koru skašu, konkursu apmeklēšanu un koru kvalitātes dziedājumu analizēšanu. Studiju procesā studenti tiek mudināti apmeklēt kora mūzikas koncertus, analizēt skolēnu koru skates rezultātus un apmeklēt citas aktivitātes paralēli lekciju kursam. Analizējot anketas **3. rādītāju (jautājumu)**, var secināt, ka IV semestra 3 studenti (20%) sistemātiski iegūst informāciju par profesionālajām vērtībām izvēlētajā profesijā, 12 studenti (80%) neregulāri iegūst informāciju par profesionālajām vērtībām izvēlētajā profesijā, 0 studenti (0%) lielākā vai mazākā mērā interesējas par profesionālajām vērtībām. VIII semestra 7 studenti (46,7%) sistemātiski iegūst informāciju par profesionālajām vērtībām izvēlētajā profesijā, 6 studenti (40%) neregulāri iegūst informāciju par

profesionālajām vērtībām izvēlētajā profesijā, 2 studenti (6,7) uzskata, ka pietiek ar lekciju apmeklēšanu un iegūt papildu informāciju par profesionālajām vērtībām nav nepieciešams (sk. 17. tab., 32. att.).

17. tabula. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 3. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Seko inovācijām profesionālajai pinveidei, papildinot zinašanas paralēli studiju procesam	jā	Count % within SEMESTR	3 20,0%	7 46,7%	10 33,3%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	12 80,0%	6 40,0%	18 60,0%
	nē	Count % within SEMESTR	0 0%	2 13,3%	2 6,7%
Total		Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



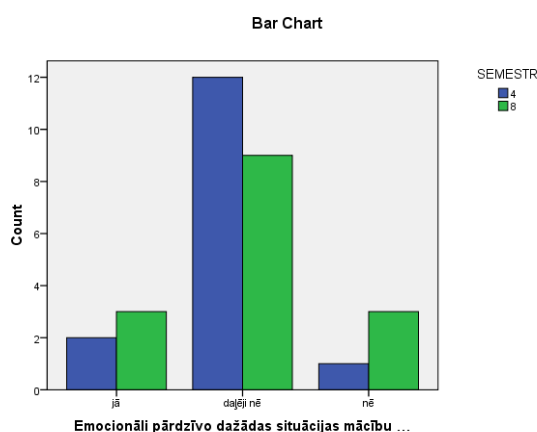
32. attēls. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 3. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

Anketēšanas rezultātā iegūtie kopējie iegūtie dati uzskatāmi parāda, ka 10 studenti (33%) no kopējā respondentu skaita uzskata, ka studiju procesā ir svarīgi iegūt informāciju par profesionālajām vērtībām, 18 studenti (60%) neregulāri iegūst informāciju par profesionālajām vērtībām, 2 studenti (6,7%) uzskata, ka pietiek ar lekciju apmeklēšanu, reti izvērza sev uzdevumu iegūt informāciju ārpus lekciju nodarbībām par skolas kora diriģenta profesionālajām vērtībām. Emocijas atspoguļo cilvēka vajadzības, kas rada pozitīvu vai negatīvu emocionālo pārdzīvojumu. Emocijas studijās palīdz orientēties noteiktā mācību situācijā, liek vērtēt un izvērtēt mācīšanās procesā notiekošo un lielā mērā nosaka mūsu uzvedību, kā izturēties situācijā, ja studenta subjektīvās domas nesakrīt ar docētāja vērtējumu. Analizējot anketas profesionālās pilnveides pašpieredzes 4. rādītāju (jautājumu), var secināt,

ka IV semestra 2 studenti (13, 3%) pozitīvi pārdzīvo neveiksmes studiju procesā, tās rūpīgi izvērtējot, 12 studenti (80%) ne vienmēr neveiksmes pārdzīvo pozitīvi, tomēr izvērtēšanas rezultātā gūst pozitīvas atziņas, 1 students (6,7%) ir neitrāls pret emocionālu pārdzīvojumu mācību procesā, uzskata, ka tas traucē profesionālajai pilnveidei. VIII semestra 3 studenti (20%) pozitīvi pārdzīvo neveiksmes studiju procesā, tās rūpīgi izvērtējot, 9 studenti (60%) ne vienmēr neveiksmes pārdzīvo pozitīvi, tomēr izvērtēšanas rezultātā gūst pozitīvas atziņas, 3 studenti (20%) ir neitrāli pret emocionālu pārdzīvojumu mācību procesā, uzskata, ka tas traucē profesionālajai pilnveidei (skat. 18. tab., 33. att.).

18. tabula. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 4. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Emocionāli pārdzīvo dažādas situācijas mācību procesā	jā	Count % within SEMESTR	2 13,3%	3 20,0%	5 16,7%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	12 80,0%	9 60,0%	21 70,0%
	nē	Count % within SEMESTR	1 6,7%	3 20,0%	4 13,3%
Total		Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



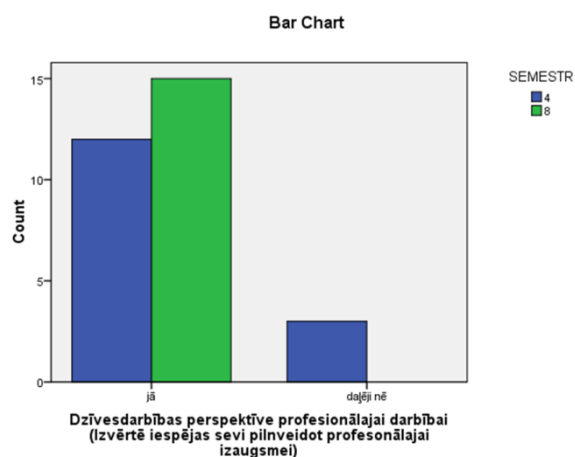
33. attēls. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 4. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

Kopējie iegūtie dati atspoguļo, ka 5 studenti (16,7%) no kopējā respondentu skaita 30 studentiem (100%) pozitīvi pārdzīvo neveiksmes studiju procesā, tās rūpīgi izvērtējot. Pozitīvs ir arī vidējais rādītājs: 21 students (70%) ne vienmēr neveiksmes

pārdzīvo pozitīvi, tomēr izvērtēšanas rezultātā gūst pozitīvas atziņas, 4 studenti (13,3%) ir neitrāli pret emocionālu pārdzīvojumu mācību procesā un uzskata, ka emocionālitate traucē profesionālajai pilnveidei. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās **5. rādītāja (jautājuma)** atbildes atklāja, ka IV semestra 12 studenti (80%) sistemātiski izvērtē iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei studijās, 3 studenti (20%) reti izvērtē iespējas sevi pilnveidot profesionālajai pilnveidei studijās. VIII semestra 15 studenti (100 %) sistemātiski izvērtē iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei studijās (sk. 19. tab., 34. att.).

19. tabula. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 5. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Dzīvesdarbības perspektīve profesionālajai darbībai (Izvērtē iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei)	jā	Count % within SEMESTR	12 80,0%	15 100,0%	27 90,0%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	3 20,0%	0 ,0%	3 10,0%
Total		Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



34. attēls. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 5. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

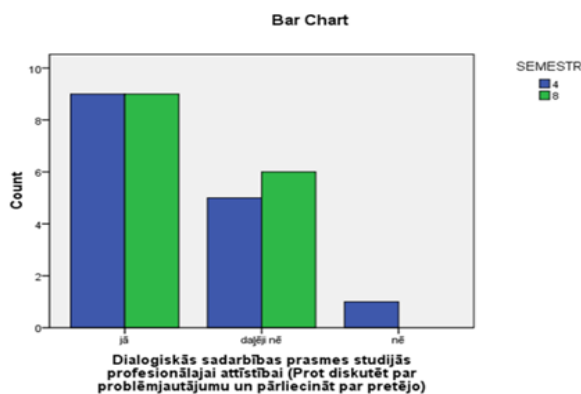
Analizējot IV un VIII semestru respondentu viedokli, var secināt, ka 27 studenti (90%) no 30 kopējā respondentu skaita (100%) sistemātiski izvērtē iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei studijās, 3 studenti (10 %) reti izvērtē iespējas

sevi pilnveidot profesionālajai pilnveidei studijās. Var secināt, ka studiju process nodrošina studentu motivāciju pilnveidot profesionālās prasmes.

Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura dialogiskās apguves nozīmību atklāj studentu sniegtās atbildes atspoguļo **6. rādītājs (jautājums)**: IV semestrī 9 studenti (60%) uzskata, ka mācīšanās procesā prot diskutēt par problēmjaudājumiem un vajadzības gadījumā spēj pārliecināt par pretējo viedokli, 5 studenti (33, 3%) mācīšanās procesā prot diskutēt par izvirzīto problēmjaudājumu, bet nav drošs izteikt savu personīgo viedokli, bet 1 students (6,7%) labprātāk uzklausa citu viedokli un nevēlas iesaistīties diskusijā. VIII semestrī ir vērojama līdzīga tendence: 9 studenti (60%) mācīšanās procesā prot diskutēt par problēmjaudājumiem un vajadzības gadījumā spēj pārliecināt par pretējo viedokli, 6 studenti (40%) mācīšanās procesā prot diskutēt par izvirzīto problēmjaudājumu, bet nav drošs izteikt savu personīgo viedokli (skat. 20. tab., 35. att.).

20. tabula. Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 6. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Dialogiskās sadarbības prasmes studijās profesionālajai attīstībai (prot diskutēt par problēmjaudājumu un pārliecināt par pretējo)	jā	Count % within SEMESTR	9 60,0%	9 60,0%	18 60,0%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	5 33,3%	6 40,0%	11 36,7%
	nē	Count % within SEMESTR	1 6,7%	0 ,0%	1 3,3%
Total		Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



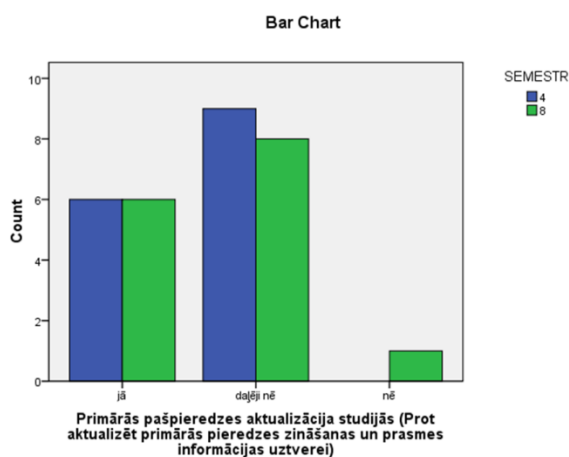
35. attēls. Profesionālās pilnveides pašpieredzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 6. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

Var secināt, ka dialogiskais mācību process pēc studentu sniegtajām atbildēm ir kopēja darbība, kas notiek sadarbībā mācību nolūkos, mērķtiecīgi, par prioritāti izvirzot aktuālas mācību metodes. Tātad 18 studenti (60%) no kopējā respondentu skaita (100%) mācīšanās procesā prot diskutēt par problēmjaudājumiem un vajadzības gadījumā spēj pārliecināt par pretējo viedokli, 11 studenti (36,3%) mācīšanās procesā prot diskutēt par izvirzīto problēmjaudājumu, bet nav droši izteikt savu personīgo viedokli, 1 students (3,3%) labprātāk uzklausa citu viedokli, neiesaistās diskusijā. Analizējot dialogiskās sadarbības prasmes studijās, var secināt, ka 18 studenti (60%) ir atvērti diskusijai, prot pamatot savu viedokli, ir gatavi radošam atvērtam studiju procesam, 11 studenti (36,6%) ir gatavi diskutēt par izvirzīto jautājumu, taču dažādu apstākļu dēļ nav gatavi aizstāvēt savu viedokli. 1 students (3,3%) nav gatavs diskutēt par problēmjaudājumiem un labprātāk neizpauž savu viedokli.

Studiju procesa galvenais mērķis ir iegūtās zināšanas un prasmes lietot teorijas un prakses vienotībā (dialogiskā studiju procesā vai pedagogiskajā praksē ar skolas kori), iegūstot paša personīgi nozīmīgu pašpieredzi, jo tikai paša pieredzētas vērtības veido profesionalitāti. Analizējot studentu sniegtās atbildes uz 7. rādītāju (jautājumu) var secināt, ka IV semestra 6 studenti (40%) prot aktualizēt primārās pašpieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas apguvei, 9 studenti (60%) ne vienmēr prot aktualizēt pirmās pašpieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas apguvei. VIII semestra 6 studenti (40%) prot aktualizēt primārās pašpieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas apguvei, 8 studenti (53,3%) ne vienmēr prot aktualizēt pirmās pašpieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas apguvei. 1 students (6,7%) nepietiekami izmanto primāro pieredzi jaunas informācijas uztverei (sk. tab. 21., 36. att.).

21. tabula. Profesionālās pilnveides pašpiederdes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 7. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Primārās pašpiederdes aktualizācija studijās (prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes informācijas uztverei)	jā	Count % within SEMESTR	6 40,0%	6 40,0%	12 40,0%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	9 60,0%	8 53,3%	17 56,7%
	nē	Count % within SEMESTR	0 0%	1 6,7%	1 3,3%
Total	Count % within SEMESTR		15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%



36. attēls. Profesionālās pilnveides pašpiederdes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 7. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

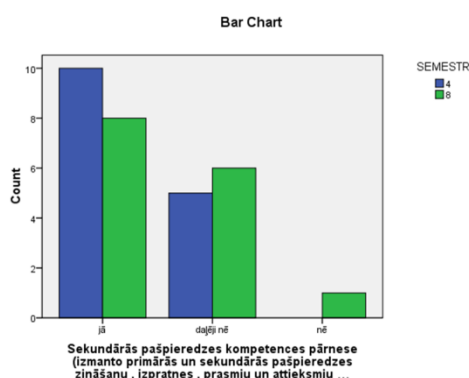
Anketēšanas rezultātā iegūtie dati liecina, ka 12 studenti (40%) prot aktualizēt primārās pašpiederdes zināšanas un prasmes jaunas informācijas apguvei, 17 studenti (56,7%) ne vienmēr prot aktualizēt pirmās pašpiederdes zināšanas un prasmes jaunas informācijas apguvei. 1 students (3,3%) nepietiekami izmanto primāro pieredzi jaunas informācijas uztverei. Var secināt, ka mazākā daļa – 12 studenti (40%) prot aktualizēt pirmās pašpiederdes nozīmi. Tas liecina, ka studiju process ir jāveido tā, lai studenti iegūtās zināšanas kā prasmes lietu praksē, iegūstot pašpiederzi un sadarbībā ar docētāju analizētu notikušo.

Primārās un sekundārās pašpiederdes rezultātā radošā studiju procesā tiek izmainīts iepriekšējās pašpiederdes rezultāts un refleksijas rezultātā notiek primārās pašpiederdes pārnese uz sekundāro pašpiederzi. Pašpiederdes iegūšanai ir

nepieciešams dialogisks studiju process, kura rezultāts ir zināšanu pārnese no teorijas uz pedagoģisko praksi. Analizējot **8. rādītāja (jautājuma)** dinamiku, var saskatīt, ka IV semestra 10 studenti (66, 7%) izmanto primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, prasmju un attieksmju vienotību, 5 studenti (33,3%) uzskata, ka ne vienmēr izmanto primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu un prasmju vienotību. VIII semestra 8 studenti (53,3%) izmanto primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, prasmju un attieksmju vienotību, 6 studenti (40 %) uzskata, ka daļēji izmanto primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu un prasmju vienotību, 1 students (3,3%) neizmanto primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu vienotību (sk. 22. tab., 37. att.).

22. tabula. Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 8. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

			SEMESTR		Total
			4	8	
Sekundārās pašpiederzes kompetences pārnese (izmanto primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību)	jā	Count % within SEMESTR	10 66,7%	8 53,3%	18 60,0%
	daļēji jā	Count % within SEMESTR	5 33,3%	6 40,0%	11 36,7%
	nē	Count % within SEMESTR	0 ,0%	1 6,7%	1 3,3%
Total	Count % within SEMESTR	15 100,0%	15 100,0%	30 100,0%	



37. attēls. Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīze studijās IV un VIII semestra studentu aptaujas 8. rādītāja (jautājuma) salīdzinājums

Anketēšanas ceļā iegūto atbilšu apkopojums ļauj konstatēt, ka 18 studenti (60%) no kopējā respondentu skaita prot izmantot primārās un sekundārās pašpiederdes zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību.

11 studenti (36, 7%) izmanto primārās un sekundārās aktualizāciju studijās, spēj savu mērķi realizēt jaunā pedagoģiskā situācijā, un 1 students (3,3%) neizprot primārās un sekundārās pašpiederdes aktualizācijas nozīmi studiju procesā.

Apkopojot profesionālās pašpiederdes veidojošā eksperimenta 3. uzdevuma IV un VIII semestra studentu anketas datus par 8 pašpiederdes pašanalīzes rādītājiem studijās, var secināt, ka IV semestra studenti tikai daļēji (50%) apjauš skolas kora diriģenta profesionālās darbības uzdevumus, bet VIII semestra studenti studijās gūtās zināšanas un prasmes tās lietot ir pārbaudījuši praksē, gūstot pašpiederzi un izprotot profesionālās pilnveides nepārtrauktu nepieciešamību un 93% respondentu ir gatavi profesionālajam darbam vispārīzglītojošajā skolā.

2.5. Skolas kora diriģenta pašpiederdes attīstības modeļa profesionālajai pilnveidei studijās eksperimenta datu interpretācija teorijas un prakses vienotībā

Empīriskā pētījuma izvirzītā mērķa sasniegšanai – noteikt studiju procesā skolas kora diriģenta psiholoģisko un pedagoģisko gatavību pedagoģiskajam darbam vispārīzglītojošajā skolā ar skolas kori – tika veikti divi pedagoģiskā eksperimenta posmi teorijas un prakses vienotībā, atklājot pašpiederdes nozīmi profesionalitātes attīstībā.

Profesionālās pašpiederdes veidojošā pētījuma III posma mērķis – novērtēt eksperimenta rezultātus ar uzdevumu analizēt skolas kora diriģenta profesionalitātes pašpiederdes veidojošos komponentus.

1. Empīriskā pētījuma I posma — *Ekspertu aptaujas* par skolas kora diriģenta profesionālajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm — iegūtie rezultāti liecina, ka lielākoties Latvijā skolas kora diriģentu pedagoģiskā darbība tiek balstīta uz pieaugušo mācīšanas / mācīšanās metodēm. Anketas rezultāti atspoguļo galveno problēmu, kas liecina, ka metodiskā pieeja skolēnu dziedāšanas procesā netiek balstīta uz zināšanām:

1) par psiholoģiskajām un psihofizioloģiskajām izmaiņām dažādos skolēnu vecuma posmos,

2) par unisona un daudzbalsību veidojošajiem metodiskajiem paņēmieniem,

- 3) par iedziedāšanās vingrinājumu nozīmi un efektivitāti dažādos vecuma posmos.

Pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka ir īpaši svarīgi organizēt inovatīvu studiju procesu. Studijās ir svarīgi nodrošināt dialogisku studiju procesu jeb sadarbību augstskolā, kurā zināšanas un prasmes kā spēju tās lietot pedagoģiskajā praksē darbā ar skolas kori, veicinot pašpiederzes aktualizāciju profesionālajai pilnveidei, lai veicinātu topošo skolas koru diriģentu gatavību profesionālajai darbībai skolā.

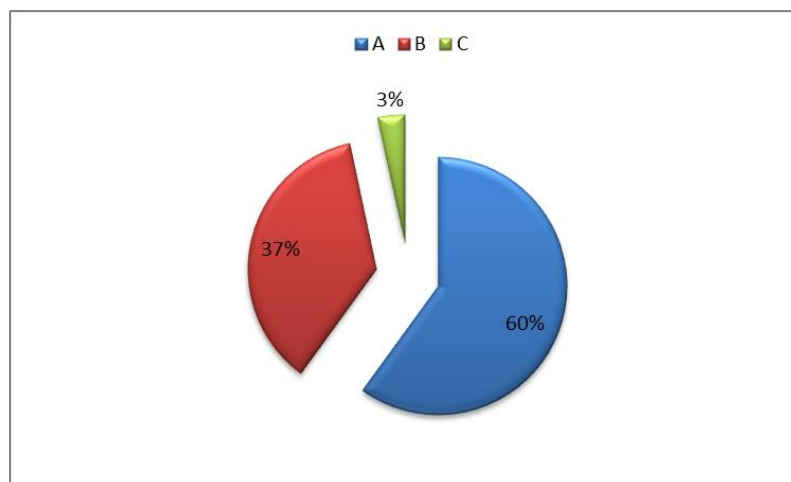
2. *Ekspertu aptaujas* rezultāti noteica nākamā pētījuma posma galvenos uzdevumus. Profesionālās pašpiederzes veidojošā eksperimenta empīriskā pētījuma II posma mērķa – izstrādāt studiju kursa *Skolas kora darba metodika* saturu realizācijai praksē — sasniegšanai tika veikti *Profesionālās pašpiederzes veidojošā pētījuma* trīs uzdevumi. *Profesionālās pašpiederzes veidojošā pētījuma* 1. uzdevuma veikšanai, izmantojot pedagoģiskā novērojuma aprakstošo metodi, tika analizētas divas lekcijas studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura apgūvē JVLMA Mūzikas skolotāju nodaļas IV semestra studentiem: *Radošā domāšana skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā* norise un *Iedziedāšanās vingrinājumi dažādos vecumos skolas korī 1. – 4. klašu., 5. – 9. klašu., 10. – 12. klašu korī* ar mērķi atspoguļot lekcijas dialogisko, metodisko pieeju mācīšanās procesā. Īpaši būtisks faktors satura apguves dialogiskā studiju procesā ir mācību metožu daudzveidīga izmantošana mācīšanās procesā. Lekcijas pamatkomponentu realizācijai:

- 1) mācību procesā docētājs topošajiem skolu koru diriģentiem sniedzot teorētiskās zināšanas, veicina apziņu *zinu, ka*;
- 2) zināšanas tiek lietotas praktiskā darbībā, iegūstot primāro pašpiederzi *zinu, kā*;
- 3) reflektīvais lekcijas noslēgums veicina studentu prasmi analizēt un pašvērtēt pieredzēto lekcijā;
- 4) vēlāk zināšanas kā prasmes tās lietot pedagoģiskajā procesā, *zinu, kā subjekts ↔ subjekts* esošajā dialogiskā mācību situācijā atrodas un darbojas it kā divos līmeņos: kā mācību procesa galvenais vadītājs un kā dialoga stimulētājs un vērotājs.

Kopumā studentu analizētās atziņas liecina, ka dialogisks studiju process veicina interesi par studiju procesa galvenajiem tematiem, lekcijas ir interesantas un radošas. Dažas no atziņām studentu refleksijas rezultātā:

- laiks paiet ļoti ātri, un informācijas lekcijā ir ļoti daudz – tās vajadzētu ierakstīt video, lai pēc tam tās varētu izanalizēt;
- tagad zināšu, kā labāk skolēniem iemācīt dziedāt divbalsīgi;
- saprotu, ka manas profesionālās prasmes ir pilnveidojamas, lai realizētu lekcijā izvirzītos uzdevumus;
- neiedomājos, ka kora dziedāšanu var pasniegt tik interesanti un radoši, to noteikti izmēģināšu praksē.

3. Lai noskaidrotu studentu viedokli par *Profesionālās pašpiederzes analīzi studijās*, tika izmantota aprakstošā prognozējošā analītiskās un statistiskās analīzes programmatūra IBM SSPS (*Statistical Package for the Social Sciences*), ar kuras palīdzību tika veikta anketu datu aprakstošā analīze. Anketas jautājumi tika sagatavoti pēc *Skolas kora diriģenta profesionālās vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem* (sk. 8. tab.). Empīriskā pētījuma *Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīzes studijās* 6. rādītāja (jautājuma) *Dialogiskās sadarbības prasmes studijās profesionālajai attīstībai* (sk. 10., 11. piel.) anketēšanas rezultāti liecina, ka studenti dialogisko studiju procesu studijās vērtē kā ļoti pozitīvu (A – Jā) – 18 respondenti un lielākā daļa (B – daļēji jā) 11 respondenti – kā pozitīvu. Viens students (C – nē) dialogisko mācību procesu uztver kā sarežģītu, labprāt mācīšanās procesā priekšroku dodot citu viedokļu uzklaušīšanai, neiesaistoties diskusijās, savas domas paturot pie sevis (sk. 37. att.).



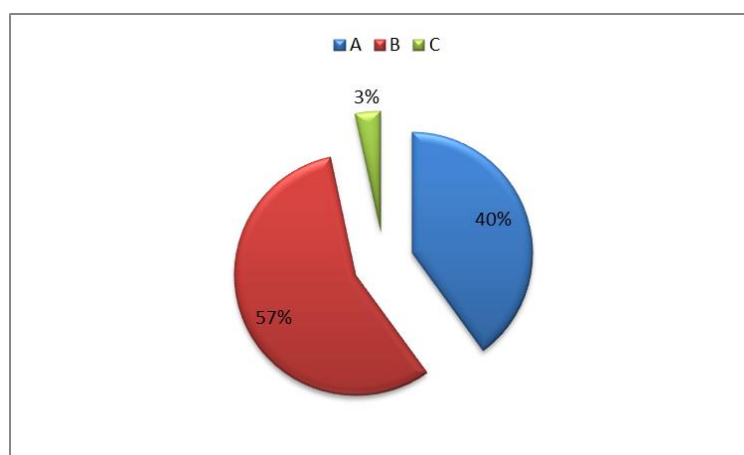
37. attēls 6. rādītāja (jautājuma) *Dialogiskās sadarbības prasmes studijās profesionālajai attīstībai* kopsavilkums

Tam iespējami vairāki skaidrojumi: students nav pārliecināts par savu viedokli noteiktā jautājumā vai neprot izteikt viedokli, vai arī nevēlas iesaistīties aktīvā mācību

procesā. Izvērtējot skolas kora diriģenta profesionālās darbības kritērijus, studenta iesaistīšanās aktīvā mācību procesā ir nepieciešama skolas kora diriģenta profesionālajai attīstībai. Dialogisks mācību process ir kopēja darbība, kas notiek mācīšanās nolūkos, profesionālajai pilnveidei.

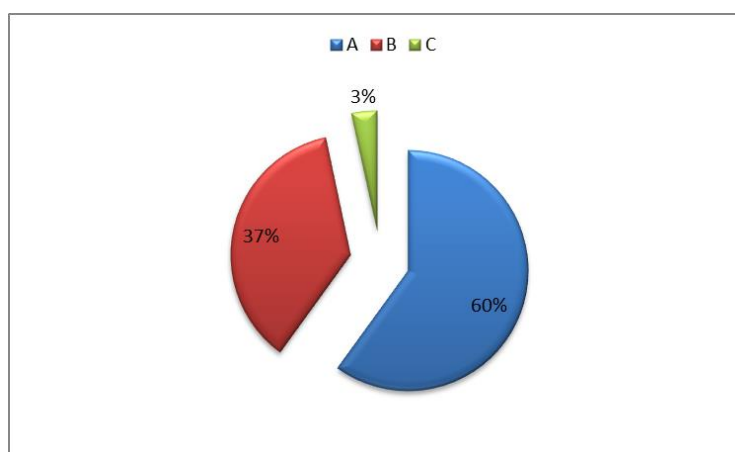
Tātad var secināt, ka 60% no respondentu atbildēm liecina, ka dialogisks studiju process mijiedarbībā *subjekts ↔ subjekts*, kurā tiek risinātas pedagoģiskas mācību situācijas dialogā, zināšanas lietojot praktiski personīgi nozīmīgā studiju procesā, sekmē pašpiederzes veidošanos.

Profesionālās pašpiederzes veidojošā pētījuma 2. uzdevuma mērķa sasniegšanai tika veikta studentu mācību nodarbības *Koris* hospitācijas VII un VIII semestra studiju procesa laikā. Pētījuma mērķis: noteikt studentu profesionālo gatavību pedagoģiskajai darbībai. Tā sasniegšanai tika izstrādāta anketa (sk. 9. piel.) studentu pašpiederzes analīzei. Lai noteiktu dinamiku, pētījumu uzsākot, (2012. gada janvārī) tika noteikts 15 studentu primārās pašpiederzes līmenis, bet pēc diplomeksāmena nokārtošanas (2014. gada maijā) tika noteikts to pašu 15 studentu sekundārās pašpiederzes līmenis. Anketas *Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīzes studijās 7. rādītāja* (jautājuma) *Primārās pašpiederzes aktualizācijas* (sk. 10. piel.) rezultāti liecina, ka primārā pašpiederze studentu profesionālajai izaugsmei ir nopietns apliecinājums, jo zināšanu lietošana dažādās pedagoģiskās situācijās studentiem sagādā grūtības (sk. 38. att.).



38. attēls. 7. rādītāja (jautājuma) *Primārās pašpiederzes aktualizācija studijās* kopsavilkums

Izvērtējot rezultātus anketas *Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīzes studijās* 8. rādītāja (jautājuma) *Sekundārās pašpiederzes aktualizācija studijās* visu respondentu atbildēs, var secināt, ka daļa respondentu atbild apstiprinoši (A — jā), 12 studenti, iegūstot primāro pašpiederzi, refleksijas rezultātā atkārtoti pašpiederzēto realizē praksē, iegūstot pārliecību, ka iegūto zināšanu realizācija praksē veicina studenta kā topošā profesionāļa pašapziņu, izmantojot primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību. Procentuāli lielākā daļa respondentu atbild *daļēji jā* (B — daļēji jā), t.i., 17 studenti ne vienmēr spēj mācīšanās procesā aktualizēt primāro pašpiederzi un pārnest to jaunā mācību situācijā. Tas liecina, ka šādā situācijā ir nepieciešams docētāja atbalsts un ieteikumi turpmākajai darbībai. Viens students apgalvo, ka nespēj pats patstāvīgi primāro pašpiederzi izmantotot jaunas informācijas uztverei (C — nē). Tas liecina, ka students neprot patstāvīgi atlasīt nepieciešamo informāciju noteiktai darbībai, iespējams, mācās automātiski, nesaredz lietu kopsakarības. Tādā gadījumā ir nepieciešama docētāja un studenta ciešākā individuāla sadarbība (sk. 39. att.).



39. attēls. **8. rādītāja (jautājuma) Sekundārās pašpiederzes aktualizācija studijās kopsavilkums**

Tātad, var secināt, ka primārās pašpiederzes aktualizācija studijās sekmē profesionālo pilnveidi, tā veicina studentu interesi un attieksmi par zināšanu lietošanu praktiskā darbībā. Primārās un sekundārās pašpiederzes aktualizācija, par ko liecina empīriskā pētījuma II posma 2. uzdevums, ir dialogiska studiju procesa pozitīvs rezultāts, kas veidojas individuālā sadarbībā *docētājs ↔ students* studiju procesā vairāku semestru garumā. Anketēšanas datu konstatējošā analīzē *Profesionālās pašpiederzes veidojošā eksperimenta 3. uzdevumā* par studenta topošā skolas kora diriģenta pašpiederzes pašanalīzi profesionālajai pilnveidei tika pārbaudīta studentu

pašanalīze studiju procesa IV un VIII semestra studentiem. Anketu analīzes rezultātā tika secināts, ka 60% respondentu (A – jā, 18 studenti) spēj patstāvīgi refleksijas rezultātā, izmantojot primāro pašpeieredzi, zināšanas, prasmes un attieksmes pārnest jaunā pedagoģiskā situācijā, kā rezultātā bagātinās pašpiederze. Tika secināts, ka 37% respondentu (B – daļēji jā, 11 studenti) ne vienmēr spēj patstāvīgi refleksijas rezultātā, izmantojot primāro pašpeieredzi, zināšanas, prasmes un attieksmes pārnest jaunā pedagoģiskā situācijā. Viens students (3%) nespēj patstāvīgi (C – nē) izmantot primārās un sekundārās pašpeieredzes zināšanu vienotību.

Tātad, var secināt, ka lielākā daļa – 97% respondentu, 29 studenti – spēj patstāvīgi vai daļēji patstāvīgi izvirzīt mērķi mācību/pedagoģiskajā procesā, refleksijas rezultātā veicot primārās pašpiederdes aktualizāciju, spēj iegūtās atziņas pārnest uz jaunu mācību/pedagoģisko situāciju.

Analizējot empīriskā pētījuma rezultātus par skolas kora diriģenta profesionālās darbības komponentiem un meklējot atbildi uz I empīriskā pētījuma konstatējošā pētījuma *Ekspertu aptaujas* anketēšanas rezultātā iegūtajiem secinājumiem, aktualizējas problēma: *kā veidojas sadarbības procesuālā pieeja skolas kora profesionālai darbībai?*

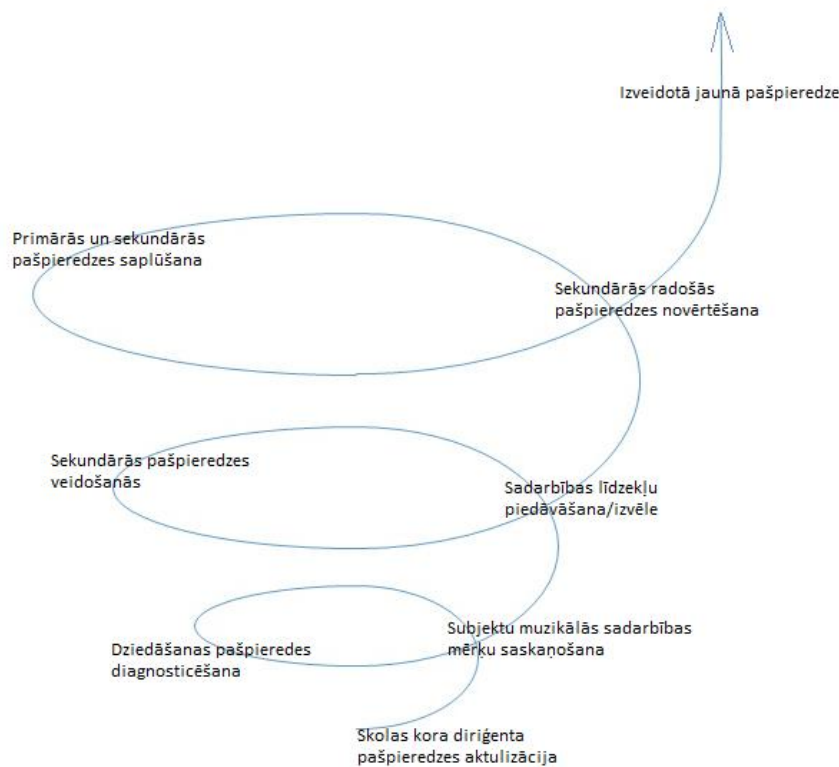
Pieaugušo mācīšanās būtība un saturs ir balstīts uz apzinātu mācīšanos, t.i., pašizziņas, dabas un sabiedrības izziņas vienotu procesu mācīšanās procesā, un tas ir arī sociālās pieredzes apguves process kā mācīšanās mūža garumā. Andragoģijas teorija akcentē, ka pieaugušie ir spējīgi uzņemties atbildību par savu izglītošanās procesu un spēj paši sevi virzīt mācību procesā (Koķe, 1999). Pieaugušo mācīšanās/mācīšanās pedagoģiskās darbības metodiskā pieeja kolektīvajā muzicēšanā tiek balstīta uz mācīšanos kā personīgi nozīmīgu pašattīstošu procesu, ņemot vērā dziedātāja iegūto pašpiederzi. Baiba Brigmane, analizējot pieaugušo pašpiederdes veidošanos mācību procesā, ir izstrādājusi biopsihosociālo ciklu jaunas pieredzes apguvei mācībās. Dzīvesdarbības būtība ir vajadzību apmierināšanas procesa nepārtrauktība un pārmaiņas notiek, ja veidojas sabiedrības kopēja mērķa un katra cilvēka vajadzību apmierināšana vienotībā. Pašpiederze mācīšanās procesā veidojas aktīvas intelektuālās un emocionālās darbības mijiedarbībā (Brigmane, 2013, 17). Personības attīstība nav iedomājama bez socializācijas – bez darba un dzīves kolektīvā (Špona, 2004, 37).

Iegūta pašpiederze kora kolektīvajā muzicēšanā nozīmē **attīstīti muzikālās dzirdes un muzikālās atmiņas attīstības mijiedarbības procesi, kurus,**

sistemātiski vingrinoties, nostiprina skolā un veido pamatu sekmīgai muzicēšanai mūža garumā. Lai sekmīgi sagatavotu dziedātāju dziedāšanai, ir nepieciešams ilgstošs un mērķtiecīgi metodiski pamatoti virzīts mācīšanās process jau no pirmsskolas vecuma. Tas nozīmē, ka skolēniem vispārīglītojošajā skolā tiek attīstītas ne tikai vokālās prasmes, bet arī muzikālās dzirdes spējas, to komponenti ir cieši saistīti ar muzikālo atmiņu, *jo katram no dzirdes elementiem – skaņas augstumam, dinamiskajai, melodiskajai, harmoniskajai, tembrālajai, artikulācijai un metroritmiskajai dzirdei – veidojas savi iekšējie muzikālās dzirdes atmiņas priekšstati, kas savienojas vienotā dzirdes priekšstatā par muzikālo tēlu* (Pundurs, 2014,13).

Pieaugušo mācīšanas/mācīšanās praksē realizējas sekmīgi, ja kora dziedātājam jau no skolas vecuma dziedāšana ir kļuvusi par personīgi nozīmīgu darbību, kurā realizējas subjektīvo (apzināts mērķis kā darbības motīvs, padziļināta interese, psiholoģiskais pašvērtējums, attieksmes un pozitīva pašpiederze) un objektīvo (līdzekļu lietošana, rezultāts) komponentu mijiedarbība muzicēšanas procesā. Tas rosina interesi, personības vajadzību papildījumu un veicina nepieciešamību muzicēt arī turpmāk mūža garumā.

Būtiskākā atšķirība starp pieaugušo mācīšanu/mācīšanos un skolēna mācīšanas/mācīšanos kora dziedāšanā ir metodiskā procesuālā pieeja. *Skolas kora diriģents* ir mācību procesa organizators, kas sistemātiskos vingrinājumos sekmē uz pašpiederzi balstītu mācīšanos pozitīvā sadarbībā *skolas kora diriģents ↔ dziedātājs*. Sadarbības procesuālā pieeja atspoguļota aferentācijas spirālē (skat. 41. att.). Aferento jeb smadzenēs esošo impulsu plūsma, kas jušanas jeb aferentajiem nerviem nes no maņu orgāniem informāciju par organisma ārējās un iekšējās vides pārmaiņām. Smadzenēs šī ieplūstošā informācija tiek uzkrāta atmiņā un vajadzīgā brīdī reproducēta (Анохин, 1978, 88 – 87).



41. attēls. Skolas kora diriģenta profesionālās darbības procesuālā pieeja

Lai sekmīgi realizētu sadarbības procesuālo pieeju *skolas kora diriģents* ↔ *dziedātājs* ar skolas kori, ir nepieciešams izvērtēt, aktualizēt un strukturēt pašpiederzē iegūtās zināšanas profesionālajai darbībai. Turpmākās darbības plānošanai nepieciešams, pirmkārt, veikt dziedātāja iepriekšējās **dziedāšanas pašpiederzes diagnostiku**, otrkārt, noskaidrot dziedātāja attieksmi pret dziedāšanas procesu. Pašpiederzes līmeni skolēnam var noteikt brīdī, kad dziedātājam ir bijusi noteikta pašpiederze dziedāšanā, kuru veido *Es* personīgā apziņa:

- 1) kognitīvie priekšstati par sevi, savām īpašībām, spējām, ārieni un sociālo nozīmību;

vide → *personīgie konstrukti* → uzvedība → sekas
 (domas, uzskati, pārliecības) (stimuli)

- 2) emocionālais priekšstats par sevi (Špona, 2009, 116). Pozitīvas sadarbības nodrošināšanai svarīgs ir izvēlētais mācību saturs.

Vispārīzglītojošajā skolā mācību priekšmetā *Koris* mācīšanas/mācīšanās ir balstīta uz skolas kora diriģenta profesionālajām zināšanām par dziedātāja mācīšanās un attīstības savstarpējo saistību. Svarīgi atzīmēt, ka dziedātāja attīstība skolas vecumā ir sarežģīts process, kura laikā notiek personības, intelektuālās, sociālās, uzvedības un darbības izmaiņas. Cilvēka attīstību nosaka iedzimtība, audzināšana, mācīšanās un dzīves apstākļi kultūrvīdē. Skolēnu dabiskā (fiziskā, psihiskā, intelektuālā, emocionālā, gribas) un sociālā (saskarsme, sadarbība) attīstība (Špona, 2006, 21) noris atšķirīgi. Skolas vecuma bērniem tiek izdalīti trīs galvenie attīstības posmi: no 7 līdz 10 gadiem, 11 – 14 gadiem, 15 – 18 gadiem, kuros vispārējā attīstība noris ļoti atšķirīgi (Šteinberga, 2013, 110 – 126). Tāpēc jo īpaši nozīmīga ir mācību un audzināšanas metožu izvēle skolas kora diriģenta profesionālajā darbībā. Lai realizētu efektīvu metožu izvēli, nepieciešams:

- būtiski ir ievērot dziedātāja balss attīstību – pārzināt dziedātāja mutācijas pazīmes, noteikt dziedāšanas ierobežojumus;
- ik gadu pārbaudīt balss diapazona attīstību;
- pārzināt balss dinamiskās iespējas dziedāšanā noteiktā vecumā;
- ik gadu veikt dziedātāja balss pārgājskaņu diagnostiku;
- veikt balss grupu atbilstīgu komplektāciju.

Dziedāšanas mācīšanas metožu atbilstīga izvēle ir būtiska dziedātāja izziņas (atcerēšanās, reproducēšana, pamatošana, reorganizācija, attiecināšana, refleksija) un vajadzību attīstībai noteiktā vecuma posmā. Atbilstoši izvēloties mācību saturu, mācību metodes un paņēmienus, tiek simulēts dziedātāja darbības pašvērtējums, sekmējot individualitātes attīstību kolektīvās muzicēšanas procesā.

Pozitīva saskarsme un sadarbība ir prasme ieklausīties otrā cilvēkā, prasme uzklaut cita viedokli, prasme izdarīt secinājumus, prasme ar cieņu uztvert atšķirīgu viedokli. Sadarbība ir dziedātāja un skolas kora diriģenta kopīga virzīšanās uz mērķi. Abpusējā sadarbībā *skolas kora diriģents ↔ dziedātājs* apgūst un pilnveido muzikālo pašpiederzi, mācās pieņemt lēmumus, kopā muzicēt, būt brīviem, atbildīgiem un patstāvīgiem. Mērķa sasniegšanai ir nepieciešama subjektīvo mērķu abpusēja saskaņošana darbībai, lai veicinātu dziedātāja vēlmi pašizpausties *Es gribu*. Īpaši svarīgi, izvēloties vecumam atbilstīgus metodiskos paņēmienus, veicināt pašizjūtu *Es varu*. Mācību procesā izmantojot koordinācijas un stimuācijas metodes, svarīgākais ir pareizu darbības **līdzekļu izvēle un sagatavošanās plānveidīgai darbības realizācijai**. Svarīgi ir piedāvāt variatīvus sadarbības līdzekļus, jo brīvas izvēles

nodrošināšana ir noteicošais līdzeklis personības tapšanas procesā, lai sekmīgi sasniegtu izvirzīto kolektīvās darbības mērķi.

Pareizi izvēlētas mācību metodes *skolas kora diriģents ↔ dziedātājs* pilnveido dziedātāja pašregulācijas spējas sevi vadīt individuāli dziedāšanas procesā. Atbilstīgi četriem sadarbības pamatposmiem – psiholoģiskā gatavošanās, praktiskā gatavošanās, darbības realizācija, rezultātu novērtēšana – katram skolēna vecuma posmam izmantojamas atbilstīgas dziedāšanas attīstīšanas metodes. *Metozu prasmīga izmantošana nodrošina rīcības paradumu veidošanos, dod iespēju personībai nodarboties ar pašaudzināšanu, pašam regulēt savu rīcību un uzvedību, izkopt pašregulācijas spējas* (Špona, 2006, 133). Arī paša skolas kora diriģenta profesionālā darbība ir cieši saistīta ar pašregulācijas spējām muzicēšanā. Tā noris laikā *šeit un tagad*, kurā, apsteidzot laiku, diriģents prognozē tālāko darbības rīcību. Muzicēšanā noris vairāki nepārtraukti domāšanas procesi jeb *nepārtrauktās domāšanas emancipācijas* (Birzkops, 1999, 35): spēja vadīt (diriģēt) kori vienlaicīgi dziedāšanas procesam, muzicēt, spēja pārslēgties un būt sekundes simtdaļu ātrākam par esošo dziedāšanas laiku, vienlaicīgi analizējot darbību pagātnē, tagadnē un nākotnē, izvērtējot dziedājuma kvalitāti, teksta precizitāti, melodiju, dinamiku, frāzējumu.

Radošā mācību procesā tiek izmainīts iepriekšējās pieredzes rezultāts. Mācīšanās sadarbībā ir savstarpēji bagātināts mācīšanās process. Muzicēšanas procesā tiek izmainīti sākotnējie pedagoģiskie nosacījumi. Līdz ko ir apgūts nošu teksts, notiek teksta un mūzikas saplūšana citā emocionālā līmenī, darbojas iekšējās un ārējās darbības vienotības princips atkarībā no sadarbībā iesaistīto subjektīvā muzikālā pārdzīvojuma sekām. Kolektīvās muzicēšanas vienotas darbības rezultātā psihiska tēla veidā realizējas subjekta attiecības ar priekšmetisko pasauli (interiorizācija – eksteriorizācija) – **domās radīta tēla skaņas apvīta verbāla, emocionāla reproducēšana**. Šāda veida sadarbības princips sekmē sekundārās radošās pašpiederzes veidošanos. Muzicēšana kā augstākās muzikālās darbības rezultāts savstarpēji bagātina abas puses, un **sekundārās pašpiederzes aktualizācijas** rezultāts ir savstarpēja bagātināšanās kā priekšnoteikums tālākai pozitīvai sadarbībai kora kolektīvajā muzicēšanā. Mācīšanās procesā pozitīvas sadarbības rezultātā pašpiederzē apgūtās zināšanas, prasmes un attieksmes veido jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ir jauna pašpiederze. **Primārā un sekundārā pašpiederze saplūst** un veidojas jauna zināšanu, prasmju, paradumu un motīvu nostiprināšanās citā muzikālās darbības procesā, kurā ir jauni muzikālās darbības nosacījumi. Cilvēka vajadzību pēc sasniegumiem rosina vajadzība pašpilnveidoties. Dziedātājs seko

saviem sasniegumiem, veidojas prasme mācīties un sevi objektīvi pašvērtēt. Apmierinot izziņas vajadzības, notiek dziedātāja iekšēja psihiska pārveidošanās, attīstība, mācīšanās pašpiederdes uzkrāšana.

Skolas kora diriģenta pašpiederde ir zināšanas un prasmes kā spēja tās lietot daudzveidīgās pedagoģiskās situācijās muzikāli radošā sadarbībā skolas korī un vajadzībā realizēt personīgi nozīmīgas vērtības.

Empīriskā pētījuma rezultāti liecina, ka *pašpiederdes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei* (sk. 21. att.) ir rezultatīvs. Studenti izjūt vajadzību pēc zināšanām, vajadzību pēc izpratnes, estētikas vajadzības, vienlaicīgi akcentējot pašaktualizāciju apgūt skolas kora diriģenta profesiju, tas ir, darboties profesionāli un radoši, būt zinātkāram un atraisītam. Sākotnējā vajadzība nosaka studenta izvēli apgūt noteiktu profesiju. Personīgi nozīmīgs mērķis nosaka studenta paša izvēlētu apzinīgu rīcību un motivāciju. Ja skolas kora diriģenta mērķis sakrīt ar docētāja izvirzīto mērķi studijās, veidojas sadarbība. Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* dialogiskā apgūvē diskusiju un refleksijas rezultātā veidojas ciklisks dialogiskais mācību process, kas ir pašpiederzi pilnveidojošs, attīstošs savstarpējās mācīšanās process. Iegūtās zināšanas un prasmes lietot zināšanas pedagoģiskajā procesā darbā ar skolas kori prasa studenta uzkrāto pašpiederzi realizēt aktīvā sadarbībā *students ↔ skolēns*.

Empīriskā pētījuma rezultātu analīzes noslēgumā var secināt, ka skolas kora diriģenta profesionālās pilnveidošanās procesu augstskolā sekmē:

- personīgi nozīmīga mērķa izvirzīšana un tā realizācija;
- muzikālo prasmju (diriģēšana, dziedāšana, instrumentspēle, zināšanas mūzikas teorijā un vēsturē, mūzikas stilistikā) attīstīšana;
- personīgās procesuālās darbības pieeja studijām;
- empātija muzikāli mākslinieciskajā darbībā;
- prasme veidot sadarbību *docētājs ↔ students ↔ skolēns*;
- dialogiska studiju kursa *Skolas kora darba metodika* satura apguve;
- uz pašpiederdes aktualizāciju balstīts mācīšanās process;
- zināšanu un prasmju lietošana teorijas un prakses vienotībā.

Nobeigums

Promocijas darbā ir veikts inovatīvs pētījums par skolas kora diriģenta profesionālo pilnveidi pedagoģiskajā procesā augstskolā. Balstoties uz teoriju analīzi un empīriskā pētījuma rezultātiem, tika izveidots un praksē aprobēts *Pašpiederzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās* JVLMA studiju kursā *Skolas kora darba metodika* un pedagoģiskajā praksē vispārizglītojošajā skolā mācību nodarbībā *Koris*.

Promocijas darba mērķa sasniegšanai, balstoties uz darbības teoriju, pašpiederze studiju procesā tika analizēta kā profesionalitāti veicinošs process. Teorētiskajā pētījumā tika analizēts studiju process, pamatojot to ar darbības procesuāli strukturālo pieeju, kas paredz mācībās vienotībā realizēt subjektīvos un objektīvos darbības komponentus, nodrošinot mācīšanās jēgu. Tika analizētas Anaņjeva (Ананьев), 1996, 1980; Ļeontjeva (Леонтьев), 1975; Rubiņšteina (Рубинштейн), 2003; Šponas 2001, 2004, 2006 un citu autoru teorētiskās atziņas.

Pašpiederzes jēdziena būtība promocijas darbā tiek analizēta Hēgeļa, 1952; Noulza (Knowles), 1970; Bolnova (Bollnow), 1974; Bēkona (Бэкон), 1977; Djūija (Dewey), 2000; Šponas, 2001; Gīzes (Giese), 2010; Burdjē, 2004; Tenorta, Tipelta (Tenorth, Tippelt), 2007 u. c. autoru teorētiskās atziņās par pašpiederzes nozīmību profesionalitātes attīstībā. Pašpiederzes rezultātā radošā studiju procesā sadarbībā tiek izmainīts iepriekšējās pieredzes rezultāts, kas sekmē jaunu pašpiederzi citā pedagoģiskā situācijā. Pašpiederze veidojas tikai personīgi piedzīvotas un pārdzīvotas, pašreflektējošas darbības rezultātā, zināšanas un prasmes kā spējas tās lietot kļūst par personīgi nozīmīgu vērtību.

Skolas kora diriģenta profesionalitāti raksturo vairāku komponentu kopums: diriģēšanas / manuālās tehnikas, dziedāšanas, instrumentspēles, mūzikas un vēstures stilistikas, interpretācijas zināšanas un prasmes, pedagoģiskās psiholoģijas zināšanu lietošana studiju kursa *Skolas kora daba metodika* satura apgūvē, empātija muzikāli mākslinieciskajā darbībā, organizatoriskās prasmes un spēja zināšanas lietot sadarbībā kā studijās, tā pedagoģiskajā praksē. Balstoties uz analizēto teorētisko, zinātnisko un metodisko literatūru par skolas kora diriģenta profesionalitāti, Stenhaus (Stenhouse), 1975; Kerisa, Kemisa (Carr, Kemiss), 1986; Brežņeva, 1982; Abduļina (Абдуллин), 1983; Sudņikas, 1989; Behtereva (Бехтерев), 1994; Geidža, Berlinera, 1998; Birzkopa, 1999; Preta (Prets), 2000; u. c. autoru teorētiskajām atziņām, svarīgākais

pedagoģiskā procesa uzdevums, sagatavojot skolas kora diriģentu profesionālajai darbībai, ir organizēt tādu studiju procesu, kurā zināšanas un prasmes kā spēja lietot zināšanas ir galvenais darbības veids mācīšanās procesā. Studiju pedagoģiskais sadarbības process *docētājs ↔ students* ir pašattīstošs un pašregulējošs mācīšanās process. Studiju procesa metodiskās organizācijas realizācijai tika analizētas Mīda (Mead), 2001; Būbera, 2010; Jermolajevas, 2011; 1997, Zelmeņa, 2000; Rubanas, 2004; Andersones, 2007; Namsones, 2010; Robisona, 2013 autoru teorētiskās atziņas.

Hipotēzes pārbaudei tika veikts empīriskais pētījums trīs posmos, lai pārbaudītu *Pašpiederzes attīstības modeli profesionālajai pilnveidei studijās* pedagoģiskajā darbībā. Tā īstenošanai tika izveidots un aprobēts studiju kurss *Skolas kora darba metodika* sadarbībā *docētājs ↔ students ↔ skolēns* pedagoģiskajā praksē darbā ar skolas kori. Izmantojot kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma metodes, tika pārbaudīta modeļa pedagoģiskās darbības efektivitāte. Iegūtie dati ļauj spriest, kā studijās iegūtā primārā un sekundārā pašpiederze pilnveido skolas kora diriģenta profesionalitāti. Balstoties uz analizēto teorētisko, zinātnisko un metodisko literatūru, var secināt, ka skolas kora diriģenta profesionālās pašpiederzes pilnveide pedagoģiskajā procesā augstskolā noris veiksmīgi, ja students patstāvīgā pedagoģiskā darbībā spēj integrēt:

- zināšanas pedagoģijā, psiholoģijā, audzināšanā, mūzikas vēsturē, teorijā un stilistikā.
- komunikatīvās sadarbības un organizatoriskās spējas sadarboties *subjekts ↔ subjekts* mācību procesā, spēja būt harismātiskam līderim.

Studiju procesā skolas kora diriģents ir apguvis profesionālajai darbībai nepieciešamās spējas: teicama vokālo prasmju lietošanu, klavierspēles prasmes (vai cita instrumenta spēle), teicama diriģēšanas tehnika, kontaktēšanās ar dziedātāju, izmantojot manuālo (diriģēšanas) tehniku. Skolas kora diriģenta profesionalitātes viens no svarīgākajiem komponentiem ir precīza un ātra orientēšanās nošu partitūrā, precīza ritma un formas izjūta, izkopta muzikālā atmiņa, muzikālā, tembrālā, harmoniskā, melodiskā dzirde, spēja ieinteresēt (vest sev līdzī) verbālajā un neverbālajā komunikācijā, meklēt radošus risinājumus, kritiski izvērtēt situāciju, kā arī spēja elastīgi reaģēt mākslinieciskajā emocionālajā pārdzīvojumā.

Pedagoģiskajai sadarbībai būtiskas attieksmes ir attieksme pret sevi, attieksme pret ikdienas pedagoģisko darbu, attieksme pret mūziku, t.i. stilu un interpretāciju,

attieksme pret sevi un klausītājiem, attieksme pret vecākiem, pret pedagoģisko procesu.

Veiktais teorētiskais un empīriskais pētījums apstiprina, ka izveidotais *Pašpieredzes attīstības modelis profesionālajai pilnveidei studijās* ir sekmīgi realizēts skolas kora diriģenta profesionalitātes pilnveidē. Tas nodrošina teorijas un prakses vienotību, sekmē zināšanas un prasmes kā spēju tās lietot daudzveidīgās, personīgi nozīmīgās dzīvesdarbības situācijās. Pētījumā izvirzītais mērķis ir sasniegts un uzdevumi izpildīti.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Skolas kora diriģenta profesionālo pašpieredzes pilnveidi sekmē personīgi nozīmīgs augstskolas dialogiskais pedagoģiskais process, kurā mijiedarbojas subjektīvie un objektīvie studiju darbības komponenti.
2. Skolas kora diriģenta profesionālo pilnveidi veicina pašpieredzes *attīstības profesionālās pilnveides modelis studijās*, realizējoties sadarbībai *docētājs ↔ students* teorijas un prakses vienotībā.
3. Studentu iegūtā pašpieredze pedagoģiskajā procesā augstskolā nodrošina zināšanas un prasmes tās lietot patstāvīgā profesionālā pedagoģiskajā darbībā.

Izmantotā literatūra un avoti

1. **Alderson, R.** (1979) *Complete handbook of voice training*. USA, 255 p.
2. **Andersons, R.** (2007) *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa, 202 lpp., ISBN 978-9984-15-870-9
3. **Andersons, R.** (2009) *Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai*. No: Latvijas Universitātes raksti. Rīga: Latvijas Universitāte, 8. – 20. lpp.
4. **Anspaks, J.** (2004) *Mākslas pedagogija. 1 daļa*. Rīga: RaKa, 298 lpp., ISBN 9984-15-595-1
5. **Apsalons, E.** (2013) *Komunikācijas kompetence. Kā saprasties un veidot attiecības*. Rīga: Zvaigzne ABC, 304 lpp., ISBN 978-9934-0-3539-5
6. **Aregger, K.** (1997) *Unterrichtsformen: Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung*. Frankfurt am Mein, 166 S.
7. **Aristotelis,** (2008) *Poētika*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, ISBN 978-9984-23-291-1
8. **Atkinson, R. L.** (1999)
(<http://www.learningandteaching.info/learning/referenc.htm>) (skatīts 24. 08.2013.)
9. **Augstskolu likums.** 1. panta 2. punkts (<http://likumi.lv/doc.php?id=37967>), (skatīts 17.12.2013.)
10. **Auziņa, R.** (2008) *Personības psiholoģija*. Rīga: Banku augstskola, 116 lpp.
11. **Bass, B. M.** (1995) *Concepts of leadership: The beginnings*. In: J.T. Wren (Ed.) *The leaders companion*. New York: The Free Press, 49-52p.
12. **Bass, Ch.** (2013) *Vocal Transformation for Secondary School Choirs*. Inventāra # HL 08749640, UPC: 884088311513
13. **Bašs, M.** (1982) *Diriģēšanas metodoloģija*. Rīga: Apgāds Zinātne.
14. **Barham, T.** (2000) *Strategies for Teaching Junior High & Middle School Male Singers.*, 105 p., ISBN# 978-0-9648071-2-9
15. **Bauer, I. W.** (2007) *JMTE, Society for Music Teacher Education Executive Committee*. Florida State University, 91 p.
16. **Becker, G.** (1991) (<https://ideas.repec.org/e/pbe29.html>) (skatīts 20.12.2012.)
17. **Beļickis, I.** (1998) *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: RaKa, 129 lpp, ISBN 9984-15-070-4
18. **Bendiksens, P.** (2008) *Ievads kultūras un mākslas menedžmentā*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 382 lpp.

19. **Birzkops, J.** (1999) *Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja*. Rīga: Liesma, 61 lpp. ISBN13: 978-9934-0-0335-6
20. **Bloom, B. S., Engelhart, M. D.** (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1*. New York: David McKay Co, 334 p.
21. **Bollnow, O. F.** (1974) *Was ist Erfahrung? In R. Vente, (Hrsg.), Erfahrung und Erfahrungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 19-29 S.
22. **Bono, E.** (2009) *Sešas domāšanas cepures*. Rīga: Zvaigzne ABC, 199 lpp., ISBN10: 9934010305, ISBN13: 9789934010309
23. **Bouvels, R. A.** (2007) *Gara inteligence 7 soļi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 247 lpp., ISBN 978-9984-40-073-0
24. **Bowles, C.** (2003) *The self-expressed professional development needs of music educators*. (2003, Spring – Summer). *Applications of Research in Music Education*, 21 (2).
25. **Bradens, G.** (2009) *Notici sev, cilvēka spēju patiesās robežas*. Rīga: Lietusdārzs, 215 lpp., ISBN 978-9934-8099-0-3
26. **Brežņevs, V.** (1982) *Metodiskais materiāls vidusskolu un konservatorijas studentiem*. Rīga: Mācību iestāžu metodiskais kabinets, 37 lpp., 782 85. 244 Br 480
27. **Brigmane, B.** (2013) *Pieaugušo pašpiederzes veidošanās mācīšanās procesā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: RPIVA, 63 lpp., ISBN 978-9984-45-661-4
28. **Buck, G.** (1989) *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der Didaktischen*. Induktion (3, erweiterte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 249 S., ISBN 3-534-03206-3
29. **Burdjē, P.** (2004) *Praktiskā jēga*. Rīga: AGB, 396 lpp., ISBN 9984-9250-9-9
30. **Būbers, M.** (2010) *Es un tu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 160 lpp.
31. **Carr, W., Kemmis, S.** (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, 249 p., ISBN 1850000905, 9781850000907
32. **Cohen, L.** (2007) *Research methods in Education*. USA: Routledge, 638 p.
33. **Cooper, D. C. and Schindler, P. S.** (2001) *Business research methods* (7th ed.) New York: Mc Graw-Hill, 789 p.
34. **Čehlova, Z.** (1995) *Skolēnu personības attīstība mācību procesā*. Rīga: LU, 123 lpp.
35. **Dāle, P.** (1939) *Gara problēmas*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 24 lpp.

36. **Dewey, J.** (2000) *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz, 537 S., Beltz-Taschenbuch, 57 S., ISBN 3-407-22057-X
37. **Eidiņš, A.** (1974) *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 251 lpp.
38. **Evaluation of Higher Education Programs and Suggestions for Quality Improvement**, Agreement No 2011/0012/ 1DP/1.1.2.2.1/11/IPIA/VIAA/001. <https://www.csun.edu/~SB4310/601%20files/dialogicinquiry.pdf> (skatīts 21.12.2011.)
39. **European Commision 2013** http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index_en.htm (skatīts 30.03.2013.)
40. **E-klase, 2013** (<http://www.e-klase.lv/lv/raksts/zinas/latvija/ka-skolenu-vecakinosa-izglitiba-kvalitati/>) (skatīts 15.11.2013.)
41. **Fernandezs, M.** (2012) *Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā*. Rīga: LU PPMF, 309 lpp.
42. **Fišers, R.** (2005) *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa, 325 lpp., ISBN 9984-15-609-5
43. **Fontana, D.** (1995) *Psychology for Teachers*. London: Macmillan press Ltd, 406 p.
44. **Freire, P.** (2005) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group, New York, NY 10010, 183 p., ISBN 0-8264-1276-9
45. **Fromm, E.** (1990) *The sane society*. USA: First Owl Books Edition, 384 p.
46. **Gailīte, I.** (2005) *Darbs ar bērnu kori*. Rīga: RaKa, 204 lpp., ISBN 9984-15-745
47. **Garretson, R. L.** (2002) *Conducting Choral Music*. Eastbourne: Antony Rowe Ltd, 427 p., ISBN 0-13-775735-2
48. **Geidžs, N. L., Berliners, D. C.** (1998) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp., ISBN 9984-17-281-3
49. **Giese, M.** (2010). *Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse*. Zeitschrift für Pädagogik, D 7484, Jan./Feb. 2010.
50. **Goldstain, C.** (1963) *The organism: A holistik approach to biology derived from pathological data man*. Boston: Beacon press, 533 p.
51. **Gosvami, A.** (2010) *Iztēles logs. Cilvēka apziņas ceļojums cauri kultūrām un tradīcijām*. Rīga: Lietusdārzs, 294 lpp., ISBN 978-9934-8144-5-7

52. **Gracyk, T., Kania, A.** (2011) *The Routledge Companion to Philosophy and Music*. Taylor & Francis, 654 p.
53. **Graubiņš, J.** (1931) *Pirmās notis dziedāšanas stundās*. Rīga: Autora izdevums, I daļa, Do mažors: pamatskolas I, II un III klasei.; izdevums B: metodiski aizrādījumi skolotājiem., 62 lpp.
54. **Gudjons, H.** (1998) *Pedagoģijas pamataziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp., ISBN 9984-17-051-9
55. **Guglhör, G.** (2006) *Stimmtraining im Chorr*. Helbling, Rum Innsbruck, Esslinger, 173 S., ISBN 978-3-85061-309-5
56. **Isbell, D.** (2008) *Musicians and Teachers the Socialization and Occupational identity of Preservice Music Teachers*. Journal of Research in Music Education, 56, 162-178 p.
57. **Izglītības kvalitāte.** (<http://www.e-klase.lv/lv/raksts/zinas/latvija/ka-skolenu-vecaki-nosaka-izglitibas-kvalitati/>) (skatīts 24.03. 2014.)
58. **Izglītības likums** 1. panta 2.punkts <http://likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 17.12.2013.)
59. **IZM VISC, 2010.** (<http://visc.gov.lv/intizglitiba/info.shtml>) (skatīts 14.09.2012.)
60. **Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studiju virziena *Izglītība, pedagoģija un sports*** Profesionālās bakalaura studiju programma, Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs (kods 42141) programma <http://www.jvlma.lv/latvian/page/876.html> (skatīts 19.03. 2014.)
61. **I Jāzeps Vītola Latvijas mūzikas skolu koru un vokālo ansambļu konkursa** skates protokoli, JVLMA Mūzikas skolotāju katedras protokols Nr. 6 no 08.03. 2009. (skatīts 23.03.2013, JVLMA)
62. **II Jāzeps Vītola Latvijas mūzikas skolu koru un vokālo ansambļu konkursa** skates protokoli, JVLMA Mūzikas skolotāju katedras protokola piel. Nr.1, Nr. 8. no 08.03.2011. (skatīts 23.03.2013., JVLMA)
63. **III Jāzeps Vītola Latvijas mūzikas skolu koru un vokālo ansambļu konkursa** skates protokoli, JVLMA Mūzikas skolotāju katedras protokola piel. Nr. 2, Nr.4 no 20.03.2013. (skatīts 23.03.2013., JVLMA)
64. **Hegel, G. W. F.** (1952) *Sämtliche Werke, Bd. 5: Phänomenologie des Geistes, 6. Auflage*. Nach dem Text der Originalausgabe, hrsg. von Johannes Hoffmeister. Leipzig: Meiner, XLII, 598 S.

65. **Hegel, G. W. F.** (1952) *The philosophy of right. The philosophy of history.* In R. M. Hutchins, Great books of the Western World (p. 46–72). Encyclopaedia Britannica, inc., in collaboration with the University of Chicago. Chicago: W. Benton.
66. **Hoffman, E.** (1988) *The right to be human: A biography of Abraham Maslow.* Jeremy P. Tarcher, Inc., 377 p., ISBN: 0874774616 9780874774610
67. **House, J. R., Singh, J. V.** (1987) *Organizational behavior: some new directions for i/o psychology. An Review of Psychology.* 38, 669-718 p.
68. **Husserl, E.** (2002) *Fenomenoloģija.* Rīga: LU FSL, 438 lpp.
69. **Jacobi, J.** (1967) *Die Psychologie von C. G. Jung.* Zurich/Stuttgart, 200-256 S.
70. **Jermolajeva, J.** (1997) *Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā.* Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU, 58 lpp.
71. **Jermolajeva, J.** (2011) *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā.* Salīdzinošais starptautiskais pētījums. Sastādītāja Ausma Špona. Rīga: RaKa, 312 lpp., ISBN 978-9984-46-215-8
72. **Joffe, J.** (1992) *Muzikālās dzirdes attīstības ceļi.* Rīga: Zvaigzne, 114 lpp., ISBN10: 5405006408, ISBN13: 9785405006406
73. **Jungs, K.** (1993) *Māksla. Dzīve. Politika.* Rīga: Zvaigzne ABC, 231 lpp., ISBN 9984-22-178-4
74. **Kalniņš, J.** (1914) *Jānis Cimze, Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors.* Pārzdots Valkā: (2009) Valkas novadpētniecības muzejs, 202 lpp.
75. **Katz, D.** (1960). *The functional approach to the study of attitudes.* In: Public opinion quarterly, 24, 173 p.
76. **Kārklīņš, L.** (1990) *Mūzikas leksikons.* Rīga: Zvaigzne, 336 lpp., ISBN 5-405-00266-6
77. **Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., Griskevicius, V., Becker, D. V. & Schaller, M.** (2010) *Goal-Driven Cognition and Functional Behavior The Fundamental-Motives Framework. Current Directions in Psychological Science.* 19(1), 63 – 67 p.
78. **Kepule, I., Strode, A.** (2011). *Development of pupils' self-actualization through music education.* Education reform in comprehensive school: Education content Research and implementations problems: The collection of scientific papers, Rezekne: RA, 63-75 p., ISSN 1691-5895 indexed: EBSCO:

- Education Research Complete <http://search.ebscohost.com> un atrodams datu bāzē: <http://ru.lv/index.php?lang=lv&p=2&p2=201&p3=20106&p4=201062>
79. **Kivle, I.** (2008) *Skaņas filozofija*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 226 lpp., ISBN 978-9984-66-2
80. **Kļaviņa, Dz.** (1982) *Darbs ar skolu jaunatnes koriem I*. Rīga: LPSR Kultūras ministrijas izdevums, 42 lpp.
81. **Knowles, M. S.** (1970, 1980) *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 400 p.
82. **Koķe, T.** (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgās iezīmes*. Rīga: mācību apgāds NT, 102 lpp., ISBN 9984-617-50-5
83. **Koķe, T.** (2003) *Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga: *Izglītības soļi*.
84. **Komenskis, J. A.** (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 231 lpp., ISBN 5405008354
85. **Kovaļovs, A.** (1976) *Personības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 239 lpp.
86. **Kramar, E. J., Lewis, T., B.** (1951) *Comparison of visul and ninvisual listening, Journal of Communication*. November 1951., p.16. Heilman, *Speech monographs*, november 1951, 308 p.
87. **Kramiņš, E.** (2005) Monogrāfija. *Runas prasme saziņā*. Rīga: Turība, 688 lpp.
88. **Krathwohl, W.** (2000) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn&Bacon.(e-grāmata http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf)
89. **Kristapsons, S.** (2008) *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Rīga: *Biznesa augstskola Turība*, 352 lpp., ISBN 978-9984-828-00-8
90. **Krow, F. W.** (1999) *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt, Ernst/BRO, 325 S., ISBN 978-3-8385-8178-1
91. **Lasmane, S., Milts, A., Rubenis, A.** (1992, 1995) *Ētika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 254 lpp., ISBN 9984-560-65-1
92. **Latvijas Kultūras ministrija:**
http://www.km.gov.lv/lv/nozares_info/kulturizgl.html (skatīts 29.03.2013.)

93. **Latvijas Vispārējās izglītības likums** <http://likumi.lv/doc.php?id=20243>
(skatīts 22.02. 2014.)
94. **Laužackis, D.** (1999) *Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes*. Rīga: RaKa, 108 lpp.
95. **Liddell, H. S., Robert. H.** (1968). *A Greek-English lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1961 p., ISBN: 0198642148
96. **Leclerc, G., Lefrançois, M., Dubé, M., Hébert, R., Gaulin, P.** (1998) *The concept of self-actualization. Journal of social Behavior and Personality*. 13, 64-84 p.
97. **Lenzen, D.** (1989) *Pädagogische Grundbegriffe: Band 2*. Reinbeck: Rewohlts Enzyklopädie, 802 S.
98. **Liptons, B.** (2011) *Ticības bioloģija*. Rīga: Lietusdārzs, 198 lpp., ISBN 978-9984-869-17-9
99. **Marnauza, M., Špona, A., Vidnere, Anspoka, Z., Garjāne, B., Urpena, I., Madalāne, S.** (2007) *Latvijas pedagoģisko augstskolu mācībspēku profesionālo kompetenču pilnveide zinātniskās pētniecības jomā*. Rīga: RPIVA, 104 lpp.
100. **Marnauza, M., Bašs, M.** (2012) *Diriģēšanas metodoloģija*. Rīga: Zinātne, 272 lpp., ISBN 987-9984-879-26-0
101. **Maslo, I.** (2001) *Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: Par un Pret*. LU zinātnisko rakstu krājums *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: Izglītības soļi, 15. – 22. lpp., ISBN 9984-712-10-9
102. **Maslow, A.** (1943) *A theory of human motivation. Psychological Review*. 50, 370-396 p., Retrieved June 2001.
103. **Maslow, A.** (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row., ISBN 10: 0060419873
104. **Maslow, A.** (1971) *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press, 407 p., ISBN 9781600250255
105. **Mācīšanās metodes:** <https://teaching.uncc.edu/> (skatīts 21.03.2011.)
106. **Mead, G. H.** (2001) *Essays in Social Psychology*. Transaction Books.
107. **Mediņš, J., Jākobsone, I.** (1958) *Dziedāšanas mācīšanas metodika I–IV klasei*. Rīga., 139 lpp.
108. **Miķelšone, L.** (2002) *Mācību metodes sociālajās zinībās*. Rīga: RaKa, 136 lpp., ISBN 9984-15-386-X

110. **Moyles, J.** (2002) *Observation as a research tool: Research methods in educational leadership*. London: Paul Chapman, 172 -191 p.
109. **Namsone, D.** (2010) *Dabaszinības skolā – atbilstoši laikam*. Jēgavas tip.: Lielvārds, 108 lpp., ISBN 978-9984-11-301-2
110. **Nelson, S. H., Blades, E.** (2002) *Singing with you whole Self*. London., 171 p.
111. **Nelsone, I., Paipare, M.** (1992) *Mūzikas mācīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 78 lpp., ISBN 9785405008639
112. **Nisbett, R. E., Ross, L.** (1980) *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. N.J. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 334 p., ISBN 978-0-13-445130-5
113. **Olsons, J. M. and Zanna, M. P.** (1993) *Attitudes and attitude change// Annual Review of Psychology.*, 117 p.
114. **Omarova, S.** (1996) *Cilvēks runā ar cilvēku*. Saksarsmes psiholoģija. Rīga: Kamene, 126 lpp., ISBN 9984905608
115. **Ozoliņa – Nucho, A., Vidnere, M.** (2009) *Garīgā inteliģence: meklējumi un attīstība*. Rīga: RaKa, 167 lpp., ISBN 978-9984-46-085-7
116. **Parkay, F.W.** (2006). *Curriculum and instruction for becoming a teacher*. Lanham, MD: University Press of America, 111 p.
117. **Paruka, J., Straume, J.** (1926) *Rokas grāmata kora dziedātājiem*. Rīga: Valters un Rapa, izd. *Strauts*, 60 lpp.
118. **Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas sistēmas un metodika** http://izm.izm.gov.lv/upload_file/PPDK/vispariga-info/Pedagogu-profionalas-darbibas-kvalitates-novertesanas-sistema.pdf (24.03. 2013.)
119. **Perrenoud, P.** (2004) *L'universite entre transmission de savoirs et developement de competences*. Geneve: Unversite de Geneve.
120. **Phillips, K. H.** (1996) *Teaching Kids to sing*. USA. 392 lpp.
121. **Pīzs, A., Pīza B.** (2004) *Ķermeņa valoda*. Rīga: Jumava, 415 lpp., ISBN 978-9934-11-570-7
122. **Plotnieks, I.** (1970) *Pedagoģiskā saksarsme*. Rīga: LZB, 50 lpp. Shēm.
123. **Prets, D.** (2000) *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC, 382 lpp., ISBN 9984178609, 9789984178608
124. **Profesijas standarts** <http://visc.gov.lv/profizglitiba/standarti.shtml> (skatīts 17.02. 2014.)

125. **Profesionālās orientācijas pakalpojumu saņēmēju mērķa grupu vajadzību izpēte sistēmas izstrāde un realizācija**
http://www.nva.gov.lv/UserFiles/File/Petijumi/ESF_PKIVA.pdf (skatīts 07.02. 2014.)
126. **Pundurs, A.** (2014) *Kordiriģenta muzikālās dzirdes attīstība studiju procesā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: RPIVA, 75 lpp., ISBN 978-9934-503-16-0
127. **Reimer, B.** (2000) *Why Do Humans Value Music? Vision 2020: The Housewright Symposium on the future of Music Education*. Reston, VA: Music Educators nation Conference – the National Association for Music Education.
128. **Reņģe, V.** (2002) *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 180 lpp. ISBN 978-9984-22-536
129. **Resnik, Hammerrness, Darling-Hammond, Bransford** (2005) (<file:///C:/Users/Liene/Downloads/562-2708-1-PB.pdf>) (skatīts 12.09.2011.)
130. **Robinsons, K.** (2013) *Ne tikai ar prātu, mācāmieš būt radoši*. Rīga: Zvaigzne ABC, 312 lpp., ISBN 978-9934-0-3961-4
131. **Rogers, C. R.** (1969) *Freedom to Learn. A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Company, 358 p.
132. **Rozītis, J.** (1929) *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: Valters un Rapa. 133 lpp.
133. **Rubana, M.** (2004) *Mācīties darot*. Rīga: RaKa, 262 lpp., ISBN 9984-15-559-5
134. **Rubene, Z.** (2008) *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: izd. Latvijas Universitāte, 223. lpp., ISBN 978-9984-012-4
135. **Rutka, L.** (2012) *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
136. **Rychen, D. S., Salganik, L. H.** (eds) (2001) *Defining and selecting Key Competencies*. Gottinger: Hogrefe&Huber, 224 p.
137. **Skolas kora darba didaktikas studiju plāns**
<http://www.jvlma.lv/latvian/page/1361.html> (skatīts 22.02. 2014.)
138. **Skolotāja profesijas standarts**
<http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0238.pdf> (skatīts 19.02.2014.)
139. **Spolina, V.** (1999) *Teātra spēles – improvizācijas*. Rīga: Preses nams, 232 lpp., ISBN 9984-00-367-1

140. **Stenhouse, L.** (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman. ISBN-10: 0435808516, ISBN-13: 978-0435808518 Carr, W., Kemis, S. (1986) *Becoming* .
141. **Strode, A.** (2010) *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Rēzekne: RA, 186 lpp.
142. **Students, J. A.** (1998) *Vispārīgā pēdagoģija*. Rīga: RaKa, 330 lpp. ISBN 9984-15-054-2
143. **Sudņika, S.** (1989) *Kordirģgenta darba pamati*. Rīga: P.Stučkas LVU, 94 lpp.
144. **Šēnveilers, R., Ptoks, M.** (2001) *Foniatrģija un pedagoģiskā audioloģija*. Rīga: Rasa ABC, 176 lpp., ISBN 9984-653-49-8
145. **Špona, A.** (2001) *Audzināšanas teorģija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp. ISBN 9984-15-352-2
146. **Špona, A.** (2006) *Audzināšanas process teorģijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp., ISBN 9984-15-838-1
147. **Špona, A., Čamane, I.** (2009) *Audzināšana, pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 26 lpp., ISBN 978-9984-46-084-0
148. **Špona, A., Čehlova, Z.** (2004) *Pētniecģba pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 204 lpp. ISBN 9984-15-593-5
149. **Špona, A., Maslo, I.** (1991) *Skolas pedagoģiskais process*. Rīga: LU.
150. **Špona, A.** (2014) *Teorģija praksei mģsdienu sabiedrģbas izglģtģbā. 7. Starptautiskās konferences rakstu krāģjums. Jauni principi audzināšanā. 188.-194. lpp.*, RPIVA, ISBN 978-9934-503-15-3
http://www.rpiva.lv/pdf/7_starptzinkonf.pdf,
151. **Šteinberģa, A.** (2011) *Pedagoģiskā psiholoģģja augstskolā*. Rīga: RTU, 112 lpp.
152. **Šteinberģa, A.** (2013) *Pedagoģiskā psiholoģģja*. Rīga: RaKa, 176 lpp., ISBN 978-9984-46 - 257-8
153. **Šteinberģa, A., Tunne, I.** (1999) *Jauniešu pašģzģģta un vērtģbas*. Rīga: RaKa, 131 lpp.
154. **Šteiners, R.** (2003) *Slepenģnātnes apraksts*. Rīga: RaKa, 303 lpp., ISBN 9984-15-514-5
155. **Šuvajevs, I.** (1991) *Karls Gustav Jungs Dzģve, Māksla, Politika*. Rīga: Zvaģzne ABC, 231 lpp., ISBN 9984-22-178
156. **Tenorth, H. E., Tippelt, R.** (2007) *Lexikon Pädagogik*. Beltz, 786 lpp., ISBN 978-3-407-83155

157. **Tiltiņa, I., Miltuze, A., Rašcevska, M., Mārtinsone, K., Pļaveniece, M.,** (1999) *Psiholoģija vidusskolai*. Rīga: Zvaigzne ABC, 250 lpp., ISBN 9984-17-254-6
158. **Tiļļa, I.** (2005) *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: RaKa, 295 lpp., ISBN 9984-15-685-0
159. **Trinīte, B.** (2007) *Balss un tās traucējumi*. Liepāja: LPA LiePA, 79 lpp., ISBN 9984-754-73
160. **Ukolovs, V., Mass, A., Bistrjakovs, I.** (2006) *Vadības teorija*. Rīga: Jumava, 246 lpp., ISBN 9984-38-035-1
161. **Vedins, I.** (2008) *Zinātne un patiesība*. Rīga: Avots, 703 lpp., ISBN 978-9984-63-9
162. **Vigotskis, Ļ.** (2002) *Domāšana un runa*. Madonas poligrāfs: EVE, 394 lpp., ISBN10: 9984716082, ISBN13: 9789984716084
163. **Vēbers, E.** (2011) *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā*. Rīga: RaKa, 291.-309. lpp., ISBN 978-9984-46-215-8
164. **Vītolīņš, J.** (1934) *Dzirdes mācība III un IV klases kurss*: Rīga, 34 lpp.
165. **Vītolīņš, J.** (1947) *Kordiriģenta māksla*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 186 lpp.
166. **Vorobjovs, A.** (2002) *Sociālā psiholoģija*. Izdevniecība: Izglītības soļi, 340 lpp., ISBN 9984712338
167. **Zariņš, D.** (2003) *Mūzikas pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 200 lpp., ISBN: 9984154858
168. **Zelmenis, V.** (2000) *Pedagoģijas pamati*, Rīga: RaKa, ISBN10: 9984151468, ISBN13: 9789984151465
169. **Znutiņš, E.** (2004) *Kora diriģenta kompetences veidošanās mūzikas skolotāja studiju procesā augstskolā: promocijas darba kopsavilkums, apakšnozare mūzikas pedagoģija*. Daugavpils: DU, 22 lpp.
170. **Zvirgzdiņa, E.** (1981) *Vokālā audzināšana mutācijā*. Rīga: LKM Mācību iestāžu metodiskais kabinets, 52 lpp.
171. **Zvirgzdiņa, E.** (1986) *Par vokālo mākslu*. Rīga: Zvaigzne 192 lpp., ISBN 978-966-184-084-2
172. **Žogla, I.** (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp., ISBN 9984-15-375-4
173. **Welss, G.** (2000) *DIALOGIC INQUIRY IN EDUCATION: BUILDING ON*

- THE LEGACY OF VYGOTSKY* In: C.D. Lee and P. Smagorinsky (Eds.)
Vygotskian perspectives on literacy research.. New York: Cambridge,
University Press, 51-85 p.
174. **White, Alasdair A. K.** (2009) *From Comfort Zone to Performance Management*. White & MacLean Publishing, ISBN 978-2-930583-01-3
175. **Абдуллин, Э. Б.** (1983) *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*. -Jvl: Просвещение, 112 с.
176. **Ананьев, Б. Г.** (1969). *Человек как предмет познания*. Л.: Издательство ЛГУ. Подробнее: <http://www.labyrinth.ru/books/223634/>
177. **Ананьев, Б. Г.** (1980). *Избранные психологические труды в 2 томах*, Том 1. Москва: Педагогика, 19, 54, 124–148, 186–205 с.
178. **Ананьев, Б. Г.** (1996). *Психология и проблемы человекознания*. Москва: ИПП; Воронеж: МОДЭК.
179. **Анохин, П.** (1978) *Философские аспекты теории функциональной системы*. Москва: Наука, 399 с.
180. **Аткинсон, Р. Л., Аткинсон, Р. С., Смит, Э. Е.** (1985) *Введение в психологию*. Москва, 231 с.
181. **Бехтерев, В. М.** (1994) *Мозг: структура, функция, патология, психика*. М: Поматур, 799 с., ISBN 5-86208-008-2
182. **Бордовская, М., Реан, А.** (2011) *Педагогика*. Москва: Питер, 299 с., ISBN 978-5-459-00614-8
183. **Божович, Л. И. Б.** (1960) *Изучение личности школьника и проблемы восприятия*. -Вкн.: Психологическая наука в СССР. АПН РСФСР, 190-227 с.
184. **Бэкон, Ф.** (1977) *Сочинения в двух томах. Том.1., Философское наследие*. Москва: Мысль, 570 с.
185. **Бодалев, А. А.** (1995) *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, 328 с., ISBN 587977-027-3
186. **Венгрус, Л.** (2009) *Многозначные таблицы „фундамента музыкальности” детей 3-18 лет*. Санкт-Петербург: Музыка, 260 с.
187. **Дмитриев, Л. Б.** (2000) *Основы вокальной методики*. М.: Музыка, 368 с., ISBN 5-7140-0355-1
188. **Климов, Е. А.** (1996) *Психология профессионала*. Воронеж: NVO "МО-ДЕК", 400 с., ISBN 5-87224-108-9

189. **Кукушкин, В. С.** (2006) *Теория и методика воспитания*. Ростов на Дону: Феникс, 509 с., ISBN 5-222-07580-X
190. **Кукушкин, В. С.** (2010) *Дидактика*. Ростов на Дону: МарТ, 367 с., ISBN 978-5-241-00983-8
191. **Кузнецов, И. Н.** (2005) *Настольная книга преподавателя*. Минск: Современное слово, 543 с., ISBN 985-443-482-6
192. **Леонтьев, А. Н.** (1972) *Проблемы развития психики*. Москва: Политиздат.
193. **Леонтьев, А. Н.** (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат.
194. **Леонтьев, А. Н.** (2005). *Деятельность, сознание, личность*. 2 издание. Москва: Смысл, 352 с. ISBN 5-89357-153-3
195. **Леонтьев, Д. А.** (2007). *Психология смысла*. Москва: Смысл, 511с., ISBN 978-5-89357-237-7
196. **Маркова, А. К.** (1996) *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд Знание, 312 с., ISBN 5 -85900-001-4
197. **Марцинковская, Т. Д., Григорович, Л. А.** (2013) *Психология и педагогика*. Москва: Проспект, 464 с., ISBN 978-5-392-07505-8
198. **Методика детского хорового воспитания и образования** (1985)
199. **Ольков, К. А.** (1979) *Вопросы теории дирижерской техники и обучение дирижеров*. Ленинград: Музыка, 198 с.
200. **Панферов, В., Микляева, А., Румянцева, П.** (2009) *Основы психологии человека*. Речь, 431 с., ISBN 978-5-9268-0784-0
201. **Петрушин, В. И.** (2009) *Музыкальная психология*. Москва. 399 с. ISBN 978-5-8291-1145-8
202. **Рогачева, Т. В.** (1991) *Профессиональное самоопределение личности как социальная проблема*. Свердловск.
203. **Рубинштейн, С. Л.** (1973) *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 328 с.
204. **Рубинштейн, С. Л.** (2003) *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика, 705 с., ISBN 5-314-00016-4
205. **Школьная, Л. М.** (1985) *Методика детского хорового воспитания и образования*. Москва: N8 ВГО Союзучетиздат, 23 с.

206. **Якушева, С. Д.** (2010) *Основы педагогического мастерства.*
Академия, ISBN 978-5-7695-7402-3

**Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas, Profesionālās bakalaura studiju
programmas *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs studiju plāns***

Apstiprināts Senāta sēdē 2009.gada 7.janvārī, protokols Nr.1;
izmaiņas apstiprinātas JVLMA Senāta sēdēs: 2010.gada 26.maijā, protokols Nr.5,
31.08.2011., protokols Nr.6 un 31.08.2012., protokols Nr.5;
izmaiņas apstiprinātas JVLMA Senāta sēdē 29.08.2014.

Saīsinājumu apzīmējumi: I – individuālās nodarbības, G – grupu nodarbības; P – plūsmu nodarbības; kompetences vērtējuma veidi: i – ieskaite; E – eksāmens; DE - diplomeksāmens

Studiju kursi	ECTS KP	Nodarbību veids	Patstāvīgā darba stundu skaits	Kontakt- stundu skaits	Semestri, kontaktstundu skaits semestrī, pārbaudījuma veids/kredītpunkti (ECTS)							
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A daļa–159 ECTS KP												
I. Profesionālie studiju kursi - 129 ECTS KP												
1.1.Pedagoģijas nozares kursi – 33 ECTS KP												
Psiholoģija: - vispārīgā; - attīstības; - personības ; - pirmsskolas bērnu attīstības psiholoģija	7,5	P/G	110	90	30iv/ 1,5	15iv/ 1,5	15iv/ 1,5	30E/3				
Pedagoģija: -Vispārējā; - Sociālā; - Pirmsskolas un skolas; - Pedagoģiskā psiholoģija; - Pedagoģisko pētījumu metodika	7,5	P	110	90		30iv/ 1,5	30iv/3	30E/3				
Pedagoģa ētika	1,5	G	25	15					15i/1,5			
Izglītības vadība	1,5	P	25	15							15i/1,5	
Informācijas tehnoloģijas pedagoģijā	1,5	G	25	15							15i/1,5	
Mūzikas pedagoģija	1,5	G	10	30					30i/ 1,5			
Mūzikas mācīšanas un kora darba metodika:	12	G/I	160	150/10								
- Mūzikas mācīšanas metodika;	6	G	85	75	15iv/ 1,5	30iv/ 1,5	15iv/ 1,5			15iv/1,5		
- Skolas kora darba metodika;	1,5	G	10	30				30iv/ 1,5				
- Mūzika pirmsskolā	1,5	G	25	15					15iv/ 1,5			
Praktiskā daļa: - Improvizācija	1,5	G/I	20	15/5								15/5i/ 1,5
- Aranžēšana	1,5	G/I	20	15/5							15/5i/1,5	
1.2. Mūzikas nozares studiju kursi – 96 ECTS KP												
Praktiskā daļa – 46,5 ECTS KP												
Diriģēšana un partitūras spēle	16,5	I	258	182	30i/ 1,5	33E/3	33E/3	33E/3	33 E/3	20 E/3		
K.Orfa sistēmas instrumentārija spēle: (ar izmaiņām, kuras apstiprinātas Senāta sēdē 29.08.2014.) 2014./2015.akadēmiskajā gadā izmaiņas attiecas uz 6.semestra saturu, bet 7.semestra saturu apgūt saskaņā ar iepriekš apstiprināto plānojumu.												
Sitaminstrumentu spēle	1,5	G/I	10	20/10						G 20/ind. 10 iv/1,5		
Blokflautas spēle	1,5	I	10	30							30 iv/1,5	

Ritmika	3	G	20	60	30i/1,5	30i/1,5						
Klavierspēle	12	I	215	105	15i/1,5	15i/1,5	15i/1,5	15iv/1,5	15i/1,5	15i/1,5	15E/3	
Kokle	1,5	I	25	15					15iv/1,5			
Dziedāšana un vokālā darba metodika	10,5	I/G	160	90/30	15i/1,5	15i/1,5	Ind. 15i/Gr. 15i/1,5	Ind.15i/15i/Gr 1,5	15i/1,5	15E/3		

Studiju kursi	ECTS KP	Nodarbību veids	Patstāvīgā darba stundu skaits	Kontaktstundu skaits	Semestri, kontaktstundu skaits semestrī, pārbaudījuma veids/kreditpunkti (ECTS)							
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Teorētiskā daļa – 49,5 KP												
Skatuves runa	1,5	G	10	30								30i/1,5
Kora mācība/kora darba metodika	1,5	G	10	30	30i/1,5							
Latīņu valoda	1,5		25	15		15i/1,5						
Solfedžo	9	G	60	180	30i/1,5	30i/1,5	30i/1,5	30i/1,5	30i/1,5	30iv/1,5		
Tradicionālā mūzika	1,5	G	10	30	30i/1,5							
Ievads mūzikas vēsturē	1,5	P/G	10	30	30iv/1,5							
Mūzikas teorija un analīze	4,5	G	60	60	30iv/1,5	30iv/3						
Laikmetīgās mūzikas vēsture un estētika	3	P/G	50	30		30iv/3						
Mūzikas vēsture un teorija	21	P/G	360	240			30iv/3	30iv/1,5	60iv/4,5	60iv/7,5	30iv/1,5	30/kolo kvijis E/3
Latvijas mūzikas vēsture	4,5	P/G	60	60			30iv/1,5	30E/3				

II. Vispārizglītojošie studiju kursi – 30 KP

Latviešu valodas kultūra (lietišķie raksti)	1,5	P	25	15	15i/1,5							
Ievads kultūras analīzē	1,5	P	25	15		15i/1,5						
Uzņēmējdarbības pamati (Darba tiesiskās attiecības, autortiesību un blakustiesību pamati, vides aizsardzība, civilā aizsardzība)	1,5	P	30	10		15i/1,5						
Literatūra mūzikā	4,5	P	90	30			15i/3	15i/1,5				
Uzņēmējdarbības pamati (Projektu izstrādes un vadīšanas pamati)	4,5	P/G	75	35/10			15i/3	20/10i/1,5				
Mākslas vēsture	4,5	P	60	60					30i/3	30i/1,5		
Filosofija un estētika	4,5	P	60	60							30i/1,5	30i/3
Svešvaloda	7,5	G	100	100	24i/1,5	24i/1,5	24i/1,5	28E/3				

B daļa – (ierobežotā izvēle - profesionālās specializācijas kursi) – 13,5 KP

B1 - Ritmikas pedagoga studiju kursi

Dejas pamati	4,5	G	90	30						15i/1,5	15E/3	
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15					15i/1,5			
Ritmikas metodika	3	G	65	15						15DE/3		
Pedagoģiskā	4,5	I	90	30							15i/1,5	15DE/3

prakse												1,5	
B2 - Solo dziedāšanas pedagoga studiju kurss													
Solo dziedāšana	4,5	I	90	30								15i/ 1,5	15E/3
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15								15i/ 1,5	
Vokālā metodika	3	G	65	15								15DE/3	
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	90	30								15i/ 1,5	15DE/3

Studiju kursi	ECTS KP	Nodarbību veids	Patstāvīgā darba stundu skaits	Kontaktstundu skaits	Semestri, kontaktstundu skaits semestrī, pārbaudījuma veids/kreditpunkti (ECTS)								
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
B3 - Mūzikas skolas instrumenta spēles pedagoga studiju kursi (jābūt iepriekš apgūtai izglītības programmai "Instrumentālā mūzika" mūzikas vidusskolas prasību līmenī) Studentiem, kuri izvēlas B3 daļas studiju kursus jau no 1.semestra jāizvēlas C-brīvās izvēles daļā studiju kursu „Instrumenta spēle” ECTS 9 KP apjomā.													
Instrumenta spēle	4,5	I	90	30								15i/ 1,5	15E/3
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15								15i/ 1,5	
Instrumenta spēles metodika	3	G	65	15								15DE/3	
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	90	30								15i/ 1,5	15DE/3
B4 - Mūzikas skolas mūzikas teorētisko priekšmetu pedagoga studiju kursi (jābūt iepriekš apgūtai izglītības programmai "Mūzikas teorija" mūzikas vidusskolas prasību līmenī)													
Mūzikas teorija	4,5	G	90	30								15i/ 1,5	15E/3
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15								15i/ 1,5	
Solfedžo un mūzikas literatūras mācīšanas metodika	3	G	65	15								15DE/3	
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	90	30								15i/ 1,5	15DE/3
B5 - Kora diriģenta studiju kursi													
Kora diriģēšana	3	I	70	10								10E/3	
Partitūras spēle	1,5	I	25	15								15i/ 1,5	
Kora literatūra un stilistika	6	G	100	60								15iv/ 1,5	15i/ 1,5
Senā baznīcas mūzika	3	G	50	30								15i/ 1,5	15i/ 1,5

B6- Priekšnosacījumi zināšanu un prasmju līmenim, lai uzsāktu studiju kursu apguvi:

- 1) zināšanu un prasmju līmenim jāatbilst mūzikas (profesionālās vai profesionālās ievirzes) vidusskolas izglītības programmas Pūšaminstrumentu spēle vai Sitaminstrumentu spēle noslēguma prasībām. Profesionālo atbilstību students pierāda sekmīgi nokārtojot pārbaudījumu pūšaminstrumentu vai sitaminstrumentu spēlē;
- 2) studentiem, kuri izvēlas apgūt B6 daļas studiju kursus, jau no 1.semestra jāizvēlas C-brīvās izvēles daļā studiju kursu „Instrumenta spēle” ECTS 9 KP apjomā;
- 3) studiju periodā no 1. līdz 4.semestrim, A daļas studiju kursa Diriģēšana un partitūras spēle saturā iekļaut pūtēju orķestra repertuāru un tā apguvei plānot vienu trešo daļu no studiju plānā paredzētajām kontaktstundām.

B6 – Skolu pūtēju orķestru diriģēšanas studiju kursi

Pūtēju orķestra diriģēšana	4,5	I	75	45								15iv/ 1,5	15iv/ 1,5	15iv/ 1,5
Pūtēju orķestra darba metodika	4,5	G	90	30								15i/ 1,5	15DE/3	
Pūtēju orķestra diriģēšana un orķestra darba prakse	4,5	I	80	40								20i/ 1,5	20 DE/3	

C5 - vispārējais izvēles kurss

Instrumenta spēle	*) 9	I	150	90	15i/ 1,5	15i/ 1,5	15i/ 1,5	15i/ 1,5	15i/ 1,5	15i/ 1,5		
-------------------	------	---	-----	----	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	--	--

*) Studentiem, kuri izvēlas B6 daļas studiju kursu.

C daļa – brīvās izvēles kursi 9 ECTS KP

apgūstot izvēles studiju kursu, studējošais iegūst radniecīgai specialitātei nepieciešamās vai pamatspecialitātei padziļinātas zināšanas un prasmes:

- * mācīt kora diriģēšanu;
- * mācīt mūzikas teorētiskos priekšmetus mūzikas skolā;
- * strādāt par kora vokālo pedagogu;;
- * veikt kora dziedātāja pienākumus

Skaidrojums: studiju kursu ar iezīmi *) var izvēlēties tikai kompleksi;

Studiju kursi	ECTS KP	Nodarbību veids	Patstāvīgā darba stundu skaits	Kontaktstundu skaits	Semestri, kontaktstundu skaits semestrī, pārbaudījuma veids/kreditpunkti (ECTS)							
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
C1– profesionālās izglītības kora diriģēšanas pedagoga studiju kursi												
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15					15i/ 1,5			
Kora diriģēšanas metodika	3	G	65	15						15 DE/ 3		
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	90	30							15i/ 1,5	15 DE/3
C2 - mūzikas teorētisko priekšmetu pedagoga studiju kurss												
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15					15i/ 1,5			
Mūzikas teorētisko priekšmetu mācīšanas metodika	3	G	65	15						15 DE/ 3		
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	90	30							15i/ 1,5	15 DE/3
C3 - kora vokālā pedagoga studiju kurss												
Vispārējā metodika	1,5	G	25	15					15i/ 1,5			
Balss nostādīšanas metodika (darbs ar: bērnu balsīm, zēnu balsīm, jauniešu balsīm)	3	G	65	15						15 DE/ 3		
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	90	30							15i/ 1,5	15 DE/3
C4 - kora dziedātāja studiju kurss												
Mūsdienu mūzikas vokālās tehnikas	4,5	G	90	30					15 i/1,5	15 E/ 3		
Vokālā prakse	4,5	I	90	30							15i/ 1,5	15DE/3
C5 - vispārējais izvēles kurss												
Latvijas un Baltijas tradicionālā mūzika	3	G	50	30					15i/1,5	15i/1,5		
Ansamblis	3	G	50	30						15i/1,5	15i/1,5	
Tradicionālā dziedāšana	1,5	G	25	15					15i/1,5			
Tradicionālā instrumenta spēle	1,5	G	25	15						15i/1,5		
Informācijas tehnoloģijas	3	G	50	30					15i/ 1,5	15i/ 1,5		
Svešvaloda	3	G	50	30					15i/ 1,5	15i/ 1,5		
Skatuves uzvedības kultūra	3	G	65	15						15i/3		
Senās mūzikas ansamblis	3	G	50	30					15i/ 1,5	15i/ 1,5		

Ievads akustikā	3	G	65	15								15i/ 3	
Improvizācija	3	G	50	30								15i/1,5	15i/ 1,5
Elektroakustiskā mūzika	3	G	50	30								15i/ 1,5	15i/ 1,5
Orķestra diriģēšana	3	I	50	30					15i/ 1,5	15i/ 1,5			
Kompozīcija	3	I	50	30							15i/ 1,5	15i/ 1,5	
Instrumenta spēle	3	I	50	30								15i/ 1,5	15i/ 1,5
	*)9	I	150	90	15i/1,5	15i/1,5	15i/1,5	15i/1,5	15i/1,5	15i/1,5	15i/1,5		

*) Studentiem, kuri izvēlas B3 daļas studiju kursus.

Studiju kursi	ECTS KP	Nodarbību veids	Patstāvīgā darba stundu skaits	Kontaktstundu skaits	Semestri, kontaktstundu skaits semestrī, pārbaudījuma veids/kredītpunkti (ECTS)								
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Prakse – 40,5 KP													
Meiteņu koris un kora darba prakse <i>piezīme: *) kolektīvais patstāvīgais darbs kontaktstundu ietvaros)</i>	36	G	600	#) 360	90i/ 10,5	90i/ 4,5	*60 30 90i/ 4,5	*60 30 90i/ 3	*60 30 90i/ 3	*60 30 90i/ 1,5	*60 30 90i/ 4,5	*60 30 90i/ 4,5	
B daļas Kora diriģenta studiju kurss: Jauktais koris un kora darba prakse <i>piezīme: *) kolektīvais patstāvīgais darbs kontaktstundu ietvaros)</i>	36	G	600	*360	120i / 10,5	120E / 4,5	60 * 60 120i /4,5	60 * 60 120E /3	60 * 60 120i /3	60 * 60 120E /1,5	60 * 60 120i /4,5	60 * 60 120i /4,5	
Pedagoģiskā prakse	4,5	I	50	70				25i/ 1,5	25i/ 1,5	20i/ 1,5			
Valsts pārbaudījumi – 18													
Mūzikas mācīšanas un kora darba metodika / Diplomreferāta izstrāde	3	G/I	40	30/10								G30DE /3 Ind.10	
Bakalaura diplomreferāta izstrāde un aizstāvēšana	3	I	70	10									10DE/3
Pedagoģiskā prakse - mācību stunda <i>Mūzika</i>	4,5	I	80	40								20i/1,5	
Pedagoģiskā prakse - mācību stunda <i>Mūzika</i> un kolokvijs specialitātē													
Kora diriģēšana (koncert-programmas daļa)	4,5	I	70	50								30i/ 1,5	20DE /3
Darbs ar skolas kori	3	I	75	5									5 DE/3
<u>B5 daļas Kora diriģenta studiju</u>	4,5	I	60	60								30 i/ 1,5	30 DE /3

kurss: Koncert- eksāmens kora diriģēšanā un darbs ar kori												(5 stundas darbs ar skolas kori)	(5 stundas darbs ar skolas kori)
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

Senāta priekšsēdētājs

asoc. profesors G.Prānis

Eksperta aptaujas anketa

Jums tiek piedāvāta iespēja piedalīties Latvijas mēroga pētījumā par skolas kora diriģenta profesionālo darbību vispārizglītojošā skolā. Lūdzu jūs kā ekspertu piedalīties šajā pētījumā, atbildot uz jautājumiem. Informācija tiks izmantota tikai šī pētījuma ietvaros.

Ziņas par ekspertu

Vārds, uzvārds

Darba vieta (as), kurā strādājat

Amats

Akadēmiskā izglītība, zinātniskais grāds

Darba stāžs

Ar kādu skolas kori strādājat, ar

- 1 – 4 klašu skolas kori
- 5 – 9 klašu skolas kori
- Vidusskolas kori
- Jaukta vecumposma tipa kori, lūgums norādīt vecumposmu.....
- Cits.....

1. Kādas **zināšanas** ir nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam? Sarindojiet pēc nozīmīguma (1., 2, utt., kur 1 – ir visnozīmīgākais, 10 – visnenozīmīgākais)

- vispārējas zināšanas pedagoģijā
- vispārējas zināšanas psiholoģijā
- vispārējas zināšanas audzināšanā
- mūzikas vēsturē, teorijā un stilistikā
- specifiskas zināšanas par pieeju dziedāšanas procesā konkrētā vecumposmā
- unisona, daudzbalsības veidošanas pamatprincipi
- par skolēna balss aparāta attīstību (ieskaitot mutācijas periodu)
- par iedziedāšanās vingrinājumu efektivitāti atšķirīgos vecumposmos
- par zināšanām par kori kā par organizētu grupu (kora kolektīvu), tā attīstības dinamiku
- mūzikas filozofiskais aspekts

Citas zināšanas.....

2. Nepieciešamās **komunikatīvās prasmes** profesionāla skolas kora diriģenta darbībai. Sarindojiet pēc nozīmīguma (1., 2, utt., kur 1 – ir visnozīmīgākais, 10 – visnenozīmīgākais)

- sadarboties ar skolas vadību, skolēnu vecākiem
- prasme lietot svešvalodu
- prasme risināt konfliktus
- prasme būt pacietīgam un iecietīgam
- prasme būt empātiskam
- prasme mācīties no skolēniem
- prasme pamatot viedokli
- prasme klausīties
- prasme izskaidrot
- prasme uzklaustīt bērnu viedokli

3. Nepieciešamās **organizatoriskās prasmes** profesionāla skolas kora diriģenta darbībai. Sarindojiet pēc nozīmīguma (1., 2, utt., kur 1 – ir visnozīmīgākais, 10 – visnenozīmīgākais)

- prasme organizēt savu kā diriģenta darbību
- prasme veidot grupu (kora kolektīvu)
- dalība konkursos, festivālos
- skolēnu slodzes dozēšana
- uzņemties atbildību
- deleģēt pienākumus
- organizēt koncertus
- spēja patstāvīgi organizēt skolas kora regulāru mēģinājuma procesu
- īstenot radošus projektus
- veidot radošu vidi kolektīvā

4. Nepieciešamās **speciālās spējas** profesionāla skolas kora diriģenta darbībai. Sarindojiet pēc nozīmīguma (1., 2, utt., kur 1 – ir visnozīmīgākais, 10 – visnenozīmīgākais)

- solo dziedāšana
- klavierspēle (instrumentspēle)
- diriģēšana (kontaktēšanās ar dziedātāju, izmantojot manuālo (diriģēšanas) tehniku)
- spēja būt līderim
- precīza un ātra orientēšanās partitūrā, ritma un formas izjūta
- muzikālā atmiņa
- muzikālā, tembrālā, harmoniskā, melodiskā dzirde
- spēja ieinteresēt („vest sev līdzi”)
- meklēt radošus risinājumus

spēja elastīgi reaģēt uz situāciju

5. Būtiskākās **attieksmes** profesionāla skolas kora diriģenta darbībai. Sarindojiet pēc nozīmīguma (1., 2, utt., kur 1 – ir visnozīmīgākais, 10 - visnenozīmīgākais)

- attieksme pret skolēniem
- attieksme pret skolas vadību
- attieksme pret darbu
- attieksme pret mūziku, stila interpretāciju
- attieksme pret sevi
- attieksme pret klausītājiem
- attieksme pret vecākiem
- attieksme pret pedagoģisko procesu
- attieksme pret kora partitūru
- attieksme pret skolas kora darba metodiku

6. Kādas rakstura īpašības, jūsuprāt, nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam?

.....

.....

.....

Paldies par atsaucību! Ja jūs interesē uzzināt vairāk par šī pētījuma rezultātiem, lūdzu, uzrakstiet savu e-pasta adresi

Ar cieņu, Liene Batņa

**Empīriskā pedagoģiskā eksperimenta I pētījuma posma *Ekspertu aptaujas* datu
kopsavilkums apstrāde ar MS Excel 2010 (2011. gada 7. maijā)**

1. jautājums

1. Kādas zināšanas ir nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam?	Vidējais statistiskais rādītājs
par skolēna balss aparāta attīstību (ieskaitot mutācijas periodu)	2,96
specifiskas zināšanas par pieeju dziedāšanas procesā konkrētā vecumposmā	3,61
unisona, daudzbalsības veidošanas pamatprincipi	3,96
vispārējas zināšanas pedagoģijā	4,70
par iedziedāšanās vingrinājumu efektivitāti atšķirīgos vecumposmos	5,17
vispārējas zināšanas psiholoģijā	5,70
par zināšanām par kori kā par organizētu grupu (kora kolektīvu), tā attīstības dinamiku	6,30
mūzikas vēsturē, teorijā un stilistikā	6,78
vispārējas zināšanas audzināšanā	7,00
mūzikas filozofiskais aspekts	8,48

2. jautājums

2. Nepieciešamās komunikatīvās prasmes profesionāla skolas kora diriģenta darbībai	Vidējais statistiskais rādītājs
prasmē būt pacietīgam un iecietīgam	3,22
prasmē izskaidrot	3,70
prasmē klausīties	4,26
prasmē pamatot viedokli	4,30
prasmē būt empātiskam	4,65
prasmē uzklaustīt bērnu viedokli	5,78
prasmē risināt konfliktus	5,96
sadarboties ar skolas vadību, skolēnu vecākiem	6,26
prasmē mācīties no skolēniem	7,30
prasmē lietot svešvalodu	9,43

3. jautājums

3. Nepieciešamās organizatoriskās prasmes profesionāla skolas kora diriģenta darbībai	Vidējais statistiskais rādītājs
prasme veidot grupu (kora kolektīvu)	2,96
prasme organizēt savu kā diriģenta darbību	3,04
uzņemt atbildību	3,61
spēja patstāvīgi organizēt skolas kora regulāru mēģinājuma procesu	4,22
veidot radošu vidi kolektīvā	4,91
īstenot radošus projektus	5,70
organizēt koncertus	5,83
deleģēt pienākumus	7,83
skolēnu slodzes dozēšana	8,00
dalība konkursos, festivālos	8,65

4. jautājums

4. Nepieciešamās speciālās spējas profesionāla skolas kora diriģenta darbībai	Vidējais statistiskais rādītājs
spēja ieinteresēt („vest sev līdzī”)	2,65
precīza un ātra orientēšanās partitūrā, ritma un formas izjūta	3,96
diriģēšana (kontaktēšanās ar dziedātāju, izmantojot manuālo (diriģēšanas) tehniku)	4,30
muzikālā, tembrālā, harmoniskā, melodiskā dzirde	4,35
spēja būt līderim	4,43
solo dziedāšana	5,09
muzikālā atmiņa	6,52
meklēt radošus risinājumus	6,70
spēja elastīgi reaģēt uz situāciju	6,83
klavierspēle (instrumentspēle)	7,13

5. jautājums

5. Būtiskākās attieksmes profesionāla skolas kora diriģenta darbībai	Vidējais statistiskais rādītājs
attieksme pret skolēniem	2,22
attieksme pret darbu	2,48
attieksme pret sevi	3,78
attieksme pret kora partitūru	4,87
attieksme pret mūziku, stila interpretāciju	5,13
attieksme pret pedagoģisko procesu	5,43
attieksme pret skolas kora darba metodiku	6,91
attieksme pret vecākiem	7,30
attieksme pret klausītājiem	7,39
attieksme pret skolas vadību	8,74

6. jautājums

Nr.p.k.	6. Kādas rakstura īpašības, jūsuprāt, nepieciešamas profesionālam skolas kora diriģentam?	Atbildes
1	prasīgam	7
2	emocionālam	5
3	iejūtīgam	5
4	radošam	5
5	harismātiskam	4
6	ieinteresētam	3
7	saprotošam	3
8	sirsnīgam	3
9	precīzam	3
10	ar humora izjūta	3
11	līdzsvarotam	3
12	godīgam	3
13	komunikablam	2
14	atraktīvam	2
15	aktīvam	2
16	labestīgam	2
17	objektīvam	2
18	iedvesmojošam	1
19	pārlicinātam	1
20	draudzīgam	1
21	motivētam	1
22	pacietīgam	1
23	drosmīgam	1

Studiju kursa apraksts *Skolas kora darba metodika*

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas
Profesionālās bakalaura studiju programmas
Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs – kods 4214104
Studiju kursa *Skolas kora darba metodika* apraksts

Studiju programmas nosaukums	Profesionālā bakalaura studiju programma <i>Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs</i>
Studiju kursa nosaukums	studiju kurss <i>Mūzikas mācīšanas metodika</i> tematiskā daļa <i>Skolas kora darba metodika</i> , obligātais
Studiju kursa tips	4. semestris
Piešķiramais KP skaits	ECTS: LV 1 KP/ ECTS 1,5 KP
Lekciju nodarbību skaits	14 lekcijas (28stundas) un viena nodarbība – ieskaite (2 stundas, kopā-30), patstāvīgo stundu skaits:10 stundas
Ieskaites veids	ieskaite ar vērtējumu
Docētājs	Lektore Liene Batņa
Kursa mērķis	Sekmēt skolas kora diriģenta profesionālo pilnveidi teorijas un prakses vienotībā.
Prasības KP iegūšanai	Pārbaudījuma formas un prasības: 1. Teorētiskā daļa – diskusija par studiju kursa saturu. 2. Praktiskā daļa – studentu zināšanas un prasmes realizētas dažādos metodiskos vingrinājumos praktiskā darbībā. Vērtēšanas kritēriji: studiju kursa <i>Mūzikas mācīšanas metodika</i> tematiskās daļas <i>Skolas kora darba metodikas</i> saturs iestrādāts biļetēs, kā arī studentam studiju procesā rakstiski jāiesniedz trīs iekaišu darbus. Summējot vidējo vērtējumu, students iegūst galīgo novērtējumu.

Lekciju satura tematiskais plānojums

Lekcija	Nod.	Nosaukums
1. lekcija	2	Kora metodikas vēsturiskā attīstība Latvijā (DOMU KARTE –metodes realizācija)
2. lekcija	2	Skolas kora tipi dažādos vecumposmos, skolēnu attīstība veselumā. Bērnu koris, meiteņu koris, zēnu koris, jauktais, vidusskolas koris. (LOTTO – grupu darbs metodes realizācija sadarbībā <i>students ↔ students</i>).
3. lekcija	2	Skolas kora dziedātāja balss aparāta uzbūve, skaņas veidošanas tehniskie paņēmieni. DVD materiāla analīze.
4. lekcija	2	Dziedātāju balss tipu raksturojums, metodiskie paņēmieni balss tipa noteikšanai.

5. lekcija	2	Radošā domāšana skolas kora pedagoģiskajā darbībā, skolas kora diriģenta profesijas raksturojums. (BONO <i>SEŠAS DOMĀŠANAS CEPURES</i> metodes realizācija, sadarbībā <i>docētājs ↔students ↔students</i>)
6. lekcija	2	Unisona, daudz balsības veidošana skolas korī, <i>a cappella</i> dziedājuma izkopšana. Vingrinājumu apguve teorijas un prakses vienotībā.
7. lekcija	2	Iedziedāšanās vingrinājumu kompleksa veidošana un realizācija skolēnu korī. I - atbrīvošanās un elpošanas vingrinājumi. Vingrinājumu apguve teorijas un prakses vienotībā.
8. lekcija	2	Iedziedāšanās vingrinājumu komplekss – bērnu, jauniešu korī, II - artikulācijas, vokālie vingrinājumi diapazona paplašināšanai, DVD ierakstu analīze. *Iedziedāšanās vingrinājuma kompleksa izveide sākumskolai - ieskaite darbs.
9. lekcija	1	Dziedāšana un kustība. Vingrinājumu apguve teorijas un prakses vienotībā
	1	*Kora stundas struktūra un plāna veidošana (patstāvīgais darbs ar vērtējumu)
10. lekcija	2	Praktikums - kora partitūras analīze, repertuāra daudzveidība, metodiskie paņēmieni praktiskā darbā ar skolēnu kori. Vingrinājumu apguve teorijas un prakses vienotībā.
11. lekcija	2	Skandēšanas partitūras veidošanas un atskaņošanas pamatprincipi. *Savas skandēšanas partitūras izveide - ieskaite darbs.
12. lekcija	2	Skandēšanas partitūras iestudēšanas praktikums. Vingrinājumu apguve teorijas un prakses vienotībā.
13. lekcija	2	Kora darbības plānošana – koncertu, kora programmas veidošana, konkursi, kora nometnes.
14. lekcija	2	<i>Skolēnu Dziesmu un deju svētku</i> vēsturisks apskats, DVD materiāla vērošana, literatūras analīze (GALERIJU METODE darbs grupās).
15. lekcija	2	Ieskaite - diskusija par iepriekš sagatavotiem jautājumiem .

*ieskaite darbi

Lekciju saturu skatīt: e-studiju kursu *Skolas kora darba metodika

<http://estudijas.jvlma.lv/>

Studiju kursu izstrādāja lektore Liene Batņa

Studiju kursa apraksts aktualizēts un apstiprināts Mūzikas skolotāju katedras sēdē

Nr.1., 2013. gada 14. janvārī

Studiju kursa apraksts pedagoģiskā prakse *Darbs ar skolas kori*

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas
Profesionālās bakalaura studiju programmas
Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs – kods 4214104
Studiju kursa

Pedagoģiskā prakse vispārīzglītojošā skolā, mācību stunda *Darbs ar skolas kori* studiju kursa *Mūzikas mācīšanas metodika* tematiskās daļas *Skolas kora darba metodika, pedagoģiskā prakse* apraksts

Studiju programmas nosaukums	Profesionālā bakalaura studiju programma <i>Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs</i>				
Studiju kursa nosaukums	Studiju kurss <i>Mūzikas mācīšanas metodika</i> tematiskā daļa <i>Skolas kora darba metodika, pedagoģiskā prakse</i> , obligātais				
Studiju kursa tips	IV, V, VI, VII semestris pedagoģiskā prakse, VIII semestris pedagoģiskā prakse un DE <i>Darbs ar skolas kori</i>				
Lekciju nodarbību skaits	<i>Prakses veids</i>	<i>Stundas kopā</i>	<i>Semestris</i>		
		<i>Kontakstundas</i>	<i>5 sem.</i>	<i>6.sem.</i>	<i>8. sem</i>
	Darbs ar skolas kori	25 25 PS*	5	5	10 DE
Ieskaites veids	VIII semestrī atklātā nodarbība DE diplomeksāmens <i>Darbā ar skolas kori</i>				
Docētājs	Lektore Liene Batņa				
Kursa mērķis	Pēc studiju kursa apgūšanas students ir sagatavots patstāvīgam, profesionālam darbam ar skolas kori: ir ieguvis pieredzi darbam ar skolas kori visos vecumposmos, 1.- 4.klasei, 5.- 9. klasei un vidusskolas kolektīviem; prot veidot mācību nodarbības plānojumu, pārzinot dziedātāju vecumposmus, to fizioloģiskās atšķirības, metodiskos paņēmienus; prot analizēt vērotās stundas; spēj vadīt skolas kori, izvēloties katrai mācību situācijai piemērotākās darba formas, metodes un paņēmienus; prot izvērtēt un pilnveidot savu profesionālo meistarību.				

Prasības KP iegūšanai	<ul style="list-style-type: none"> Izstrādāta prakses dokumentācija – prakses dienasgrāmata, kora stundas konspekts. Vērotas un vadītas kora stundas atbilstoši studiju kursā paredzētajam skaitam, analizēts mācību process. Pielietot teorētiskās zināšanas aktīvā praksē.
Skolas kora diriģenta darbības kritēriji	<p>Skolas kora diriģenta psiholoģiskā un profesionālā gatavība kora stundai:</p> <ul style="list-style-type: none"> pozitīvs skolotāja noskaņojums, prasme organizēt kori darbam, pozitīva psiholoģiskā ievirze darbam ar plānoto mācību materiālu, disciplīna nodarbībā; prasme risināt skolēnu izziņas un radošo aktivitāti kora nodarbībā – ar interesantu stāstījumu, dažādu metožu un paņēmienu palīdzību – spēle, sacensība, uzslava, aizrādījums utt.; skolēnu pozitīvas attieksmes veidošana par dziedāšanas procesu – atbildes uz dziedātāja jautājumiem, atmiņas izmantošana mācību situācijās; veidot priekšstatu par mūzikas žanru un stilu; nošu lasīšanas iemaņu veidošana skolēniem, darbs ar nošu materiālu;

	<ul style="list-style-type: none"> vokālo iemaņu veidošana – stāja, elpa, skaņveide, dikcija, muzikalitāte u.c.; unisona veidošana; harmoniskās dzirdes attīstīšana, daudzbalsības veidošana; veidot dziedātāja prasmes diriģenta <i>žesta</i> lasīšanai; spēja saredzēt skolēna uzmanības koncentrāciju, uzmanības noturību, sadalīt mācību stundas vielu, nepieciešamības gadījumā pārslēgties citā mācību situācijā; mācību tempa grūtības noteikšana, metožu un apjoma atbilstība skolēna vecuma posma īpatnībām; spēja redzēt skolēna uzmanības, izklaidības izpausmes, traucējošie faktori, pārslodzes vai garlaicības ietekme uz mācību darba ritmu; spēja mūzikas nodarbībā demonstrēt dziedājumu pareizi vokāli, tehniski precīzi un intonātivi tīri; spēja radīt situācijai vai tematam atbilstošu noskaņojumu, spēja aizraut dziedātājus vai arī nomierināt, vajadzīgā brīdī pārslēgt kora dziedātājus citā situācijā; izvairīšanās no konfliktiem; stundas noslēgumā analīze - izvirzītā mērķa sasniegšana, stundas kopvērtējums, secinājumi.
Vērtēšanas kritēriji (DE)	<p>Diplomeksāmens - atklātā kora nodarbība ar skolas kori 40.min.</p> <ul style="list-style-type: none"> Atklātās kora stundas mērķis – novērtēt praktiskajā darbībā studenta zināšanas metodiski pareizi veidot kora stundas struktūru, ievērojot iedziedāšanās sadaļu un darbs ar izvēlētajiem (diviem) skaņdarbiem; prasme veidot dziedātāja vokālās iemaņas, strādāt ar nošu partitūru, iestudējot dziesmas tehnisko un emocionālo izpildījumu. Atklātās kora stundas dokumentācija: DE stundas konspekts, skaņdarbu partitūras, (ar ped. prakses vad. parakstu), atzīmju lapa. Pirms DE students nokārto tehnisko ieskaiti – atspēlē kora skaņdarba partitūras no galvas, dzied kora balsis, kadences, akordus no lapas; iesniedz pilnu (iedziedāšanās vingrinājumi, plānotais darbs ar skaņdarbiem) eksāmena stundas konspektu.

Vērtēšanas kritēriji

Pedagoģiskajā praksē studentu prasmes un iemaņas tiek vērtētas pēc šādiem komponentiem: zināšanas, prasmes, attieksmes un attīstības dinamika, kreativitāte (radošums).

Diplomeksāmenā – valsts eksāmenu komisijas vērtējums desmit ballu skalā

Vērtējums	Zināšanas	Prasmes	Radošums
10 (<i>izcili</i>)- 9 (<i>teicami</i>)	Studenta zināšanas ir nevainojamas ievērojot kursa programmas prasības. Students spēj diskutēt par metodikas, skaņveides, vokālās tehnikas jautājumiem, spēj piedāvāt risinājuma dažādus variantus, argumentēti aizstāvēt savu viedokli.	Metodiskās darbības prasmes un iemaņas apgūtas teicamā līmenī; students grupu darbā spēj ar tām operēt elastīgi, aktīvi un emocionāli. Ir labi attīstītas komunikatīvās prasmes. Prot izvērtēt savu metodisko darbību muzicēšanas procesā.	Metodiskās darbības prasmes un iemaņas atklāj radošā darbībā. Spēj improvizēt, brīvi muzicēt. Ir radošs dziesmas interpretācijā, ar izdomu iesaistās to īstenošanā, ir savs redzējums.
8 (<i>ļoti labi</i>)	Pilnā mērā apgūtas kursa programmas prasības; iepazīti un izprasti metodiskie paņēmieni vokālajā metodikā. Mācību vielu var reproducēt pilnā apjomā ar izpratni.	Prasmes atbilst kursa programmas prasībām. Students prot saskatīt un izskaidrot pedagoģiskās un metodiskās problēmsituācijas; atrast ceļus un veidus to optimālam risinājumam.	Labi darbojas ierastās situācijās, spēj metodiski pareizi strādāt problēmsituācijās, spēj radošai īstenošanai dažādus risinājuma variantus muzicēšanas procesā.
7 (<i>labi</i>)	Programmas prasības ir apgūtas; mācību procesu students spēj reproducēt	Prasmes atbilst kursa programmas prasībām. Students prot saskatīt problēmas, spēj tās risināt ar	Labi izpilda reproduktīvās darbības, nelabprāt iesaistās radošās

	<p>pietiekami skaidri un loģiski. Zina pamatnostādnes un faktoloģiju skaņveides procesa veidosānās pamtprincipiem, taču nespēj to patstāvīgi interpretēt.</p>	<p>papildjautājumu palīdzību</p>	<p>aktivitātēs. Pietrūkst reakcijas ātruma un spontanitātes.</p>
<p>6 (gandrīz labi)</p>	<p>Programmas prasības ir apgūtas, taču students pieļauj izklāsta metodoloģiskās kļūdas vokālajā darbā. Ir pasīvs.</p>	<p>Ir grūtības zināšanu praktiskā pielietojumā. Bieži nav sava viedokļa. Nav īpašas intereses par notiekošo procesu.</p>	<p>Pietrūkst analītiskas domāšanas. Neizrāda iniciatīvu, lai iesaistītos radošā darbībā.</p>
<p>5 (viduvēji) – 4 (gandrīz viduvēji)</p>	<p>Vājas zināšanas skolas kora darba metodikā, nestrādā vokālo iemaņu veidošu skolēniem.</p>	<p>Programmas prasības apgūtas daļēji. Students neizrāda interesi par prasmju un iemaņu pilnveidi; konstatējama iemaņu nepietiekoša stabilitāte.</p>	<p>Radošas darbības iemaņas nav attīstītas.</p>

*Studiju kursu izstrādāja pedagoģiskās prakses vadītāja Liene Batņa
Studiju kursa apraksts aktualizēts un apstiprināts Mūzikas skolotāju katedras sēdē
Nr.1., 2013. gada 14. janvārī*

Lekciju kursa *Skolas kora darba metodika* 5. lekcijas tematiskais plānojums

Vieta un laiks: *Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija*, 123. telpā, 2014. gada 8. maijā, plkst. 10.45 – 14.05.

Lekciju vada: Mg.art. lekt. Liene Batņa, Dr. paed. asoc.prof. Dace Medne, lekcijā piedalās Mg. art. lekt. Irēna Nelsone, lekciju analizē Dr. habil. paed. prof. Ausma Špona

Lekcijā piedalās: *Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas, Vispārējās izglītības Mūzikas skolotāju* IV semestra 15 studenti

<i>Lekcijas temata nosaukums</i>	<i>Radošā domāšana skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā</i>
<i>Lekcijas veids</i>	Starppriekšmetu <i>psiholoģija</i> un <i>mūzikas pedagoģija</i> , dialogisks lekcijas tips
<i>Lekcijai nepieciešamā materiāltehniskā bāze</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sešu krāsu papīri cepures izlocīšanai katram spēles dalībniekam 2. Interaktīvā tāfele (<i>Smart Notebook</i>) 3. Izdales teorētiskais materiāls 4. Metamais kauliņš refleksijai 5. Konfektes – grupu vienotai izlozei 6. Telpā galdi un krēsli izvietoti darbam sešās grupās
<i>Plānotais lekcijas mērķis un uzdevumi</i>	Dialogiskā studiju procesā atklāt radošās domāšanas nozīmi, pedagoģisko situāciju risināšanai skolā, veicinot pašpiederzes veidošanos
<i>Lekcijas saturs</i>	Metodes Edvards de Bono <i>Sešas domāšanas cepures</i> aprobācija, pedagoģiskas situācijas izspēle.
<i>Psiholoģiskā un praktiskā gatavība sadarbībai, lekcijas satura teorijas apguve</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Radošās domāšanas nozīmības atklāšana, personīgi nozīmīgās, daudzveidīgās pedagoģiskās situācijās, izmantojot <i>Power Point 2010</i> prezentāciju 2. Edvarda de Bono <i>Sešu domāšanas cepuru</i> metodes raksturojums 3. Tālākās lekcijas dialogiskās darbības raksturojums
<i>Praktiskās darbības realizācija, lekcijas satura aprobācija dialogiskā mācību procesā</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Edvarda de Bono <i>cepurīšu locīšana</i> 2. Pedagoģiskās situācijas <i>Vecais niķis</i> raksturojums 3. Pedagoģiskās situācijas <i>Vecais niķis</i> grupu diskusija ievērojot <i>Sešu domāšanas cepuru metodi</i>
<i>Refleksija</i>	Docētāju un studentu analīze par pedagoģisko situāciju <i>Vecais niķis</i> rezultātu
<i>Produkts, dialogiskā mācību procesa saturiskā un rezultātu analīze</i>	Docētāji un studenti nostājas aplī, izmantojot metamo kauliņu, atbild uz jautājumu: <i>Ko šodien jaunu lekcijā ieguvu?</i>

7. pielikums

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas
Mūzikas skolotāju katedras lektores:
As. Prof. D. Medne, lekt. L. Batņa, lekt. I. Nelsone
atklātajā lekcijā

Radošā domāšana skolas kora diriģenta pedagoģiskajā darbībā

Ievads

Radošā domāšana ir nepieciešama un būtiska mūsdienu skolotāja ikdienas profesionālā darba sastāvdaļa. Radošā domāšana ir veids, kādā cilvēki risina problēmas, viņu spējas savienot esošās idejas jaunās kombinācijās. Skatieties kā visi, bet domā kā neviens. Radošā domāšana liek atbrīvoties no tradicionālā skatījuma uz lietām, lai varētu pārvarēt nedrošību, kādu nes sev līdzi mainīgā pasaule. Radošums parāda, kā cilvēks domā un arī kā risina problēmjautājumus. Radošās domāšanas prasmes nosaka, cik elastīgi un atjautīgi cilvēki risina dažādas problēmas.

Edvards de Bono (*Edward de Bono, 2009 Six thinking hats*) uzskata, ka domāšana ir būtiskākais cilvēka resurss. Apjukums ir labas domāšanas lielākais ienaidnieks. E. Bono paralēlās domāšanas metode „Sešas domāšanas cepures” ir pierādījusi, ka radoša domāšana nav talants, tā ir prasme, kuru var apgūt katrs. Radošā pieeja domāšanā sniedz iespēju cilvēkiem pilnveidot savas spējas - būt kreatīvam un novatoriskam. Galvenais princips visa domāšanas procesa laikā vienmēr turpmākā ceļa izveide.

Mērķis un uzdevumi: dialogiskā studiju procesā atklāt radošās domāšanas nozīmi pedagoģisko situāciju risināšanai skolā. Paralēlās domāšanas metode pievērš uzmanību noteiktu pedagoģisku problēmu risināšanu veicinošām attieksmēm un lomām, kā arī nodrošina, ka diskusijas dalībnieki nekonkurē savā starpā bet domā līdzīgā virzienā.

6 (+1) domāšanas cepures

E. Bono „Sešas domāšanas cepures” kreatīvās domāšanas stratēģija

Zilā cepure: vērsta uz vadīšanu Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Stāvēt pāri procesam - koordinēt, nezaudēt pārskatu un virzību; novērtēt situāciju: izpētīt situāciju; iegūt pilnīgu informāciju; noskaidrot / precizēt uzdevumu; kontrolēt laiku; Nodrošināt, lai visi iesaistās diskusijā; sakārtot un apkopot informāciju; novērtēt, kas sekmēs un kas vēl darāms; pieņemt lēmumus.	Baltā cepure: vērsta uz faktiem un informāciju Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Sniegt informāciju; izteikt priekšlikumus un viedokļus; dalīties pieredzē; minēt piemērus; izziņāt citu viedokļus, uzdot jautājumus; no jauna pievērsties kādai problēmai; ielikt informāciju "lielajā bildē", saskatīt kopsakarības; precizēt, ko zina un ko nezina par problēmu.
Melnā cepure: vērsta uz konstruktīvu kritiku Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Analizēt šķēršļus un riskus; sniegt atgriezenisko saiti; nepieļaut iemīlēšanos kādā idejā; meklēt iemeslus, kāpēc kāda ideja varētu neizdoties; saskatīt blaknes; izvairīties no konformisma.	Sarkanā cepure: vērsta uz jūtām un emocijām Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Ieklausīties sevī un dalīties ar savām izjūtām; pievērst uzmanību šaubām, kas vēl pastāv; apsvērt ierosinātā risinājuma sekas emocionālajā līmenī; iedrošināt citus izteikt savas jūtas un atbalstīt viņus, to darot;
Zaļā cepure: vērsta uz alternatīvām Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Meklēt citus problēmas cēloņus; meklēt otro labāko risinājumu; meklēt alternatīvas; meklēt netradicionālus risinājumus; atrast laiku un iespējas ideju ģenerēšanai; pilnveidot esošo, nepieļaut stagnāciju.	Dzeltenā cepure: vērsta uz iespējām, pozitīvā atspoguļojums Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Pievērst uzmanību tam, kas veicina sasniegt mērķi, nevis tam, kas to kavē; meklēt iespējas, nevis risināt problēmas; saskatīt sliktas idejas pozitīvos aspektus; uzdrīkstēties;
Pelēkā cepure nav daļa no Edvarda de Bono oriģinālajām domāšanas cepurēm. Bet tās iekļaušana palīdzēs pievērst uzmanību traucējošām rīcībām grupā, kuras jāpārvar, lai varētu sekmēt rezultātu. Rīcības, kas atspoguļo šo lomu: Rīkoties neiecietīgi vai agresīvi; nostādīt savu statusu virs uzdevuma un komandas interesēm; kavēt attīstību, piemēram, novērsties no uzdevuma, uzsvērt mazsvarīgas problēmas, aizspriedumaini noraidīt priekšlikumus; dominēt, piemēram, strīdēties par labākām idejām, nepārtraukti runāt, cīnīties par vadību; meklēt ievērtību, piemēram, mēģināt iegūt citu simpātijas, izteikt ekstrēmās idejas, būt klaunam; būt pasīvam; izvairīties.	

*Izmantotā literatūra:

Bono, E. (2009) Sešas domāšanas cepures, Rīga: Zvaigzne ABC, 199 lpp.

Broks, A. (2011) Šarma S. Robins. (2010) Uzņēmuma Vadīšanas Gudrība kopā ar mūku, kurš pārdeva savu Ferrari

Lekciju kursa *Skolas kora darba metodika* 6. lekcijas tematiskais plānojums

Vieta un laiks: *Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija*, 123. telpā, 2014. gada 22. maijā plkst. 10.45 – 14.05.

Lekciju vada: lekt. Liene Batņa.

Lekcijā piedalās: *Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Vispārējās izglītības Mūzikas skolotāju* IV semestra 14 studenti, viens neieradās, jo jāpiedalās koru skatē.

<i>Lekcijas temata nosaukums</i>	<i>Iedziedāšanās vingrinājumi dažādos vecumos skolas korī</i> <i>1. - 4. klašu, 5. - 9. klašu un 10. – 12. klašu korī</i>
<i>Lekcijas veids</i>	Dialogisks lekcijas tips
<i>Lekcijai nepieciešamā materiāltehniskā bāze</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Izdales teorētiskais materiāls 2. Nošu lapas, vingrinājumu pierakstīšanai 3. Klavieres, kamertonis 4. Interaktīvā tāfele (<i>Smart Notebook</i>), interneta pieslēgums DVD lasītājs ar skaņas nodrošinājumu 5. Telpas izvietojums – galdi un krēsli telpas malās, vidū brīvs laukums, lai var realizēt iedziedāšanās vingrinājumus kustībā 6. 3 aploknes – refleksijai, metodei – <i>Izvēlies pareizo atbildi!</i>
<i>Plānotais lekcijas mērķis un uzdevumi</i>	Iepazīstināt ar būtiskākajām fizioloģiskajām un psihiskajām atšķirībām pedagoģiskajā dziedāšanas procesā dažādos vecumos skolā
<i>Lekcijas saturs</i>	Skolas kora dziedātāju vecuma posmu detalizēta analīze skolas kora diriģenta profesionālai pedagoģiskai darbībai
<i>Psiholoģiskā un praktiskā gatavība sadarbībai, lekcijas satura teorijas apguve</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skolas dažādu vecumu dziedāja vispārējais fizioloģiskais un psihiskais raksturojums, izmantojot <i>Power Point 2010</i> prezentāciju ar mērķi <i>zinu, ka</i> 2. DVD mācību materiāla konstruktīva analīze
<i>Praktiskās darbības realizācija, lekcijas satura aprobācija dialogiskā mācību procesā</i>	1. – 4. klašu kora iedziedāšanās vingrinājumu kompleksa dialogiska analīze un aprobācija praktiskos vingrinājumos ar mērķi <i>zinu, kā!</i>
<i>Refleksija</i>	Refleksija – darbs trīs grupās ar aploksnē ievietotu noteiktu uzdevumu, grupu darba rezultātu prezentācija
<i>Produkts, dialogiskā mācību procesa saturiskā un rezultātu analīze</i>	Lekcijas satura norises un metodisko paņēmieni analīze lietošanai pašpiederzē

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas
Profesionālās bakalaura studiju programmas
 Vispārējās izglītības Mūzikas skolotājs - 4214104

Mācību stundas Koris pašpiederzes analīze profesionalitātes attīstībai

Skolotāja vārds, uzvārds _____ Datums: _____

*Atklātās kora stundas mērķis – novērtēt praktiskajā darbībā studenta zināšanas kā prasmes lietot zināšanas **zinu, kā** metodiski pareizi veidot kora stundas mācību darbu, ievērojot iedziedāšanās sadaļu un darbs ar izvēlētajiem (diviem) skaņdarbiem; prasme veidot dziedātāja vokālās iemaņas, strādāt ar nošu partitūru, iestudējot dziesmas tehnisko un emocionālo izpildījumu.*

*Studējošā uzdevumi: 1) prot veidot mācību nodarbības plānojumu, pārzinot dziedātāju vecuma posmus, to fizioloģiskās atšķirības, metodiskos paņēmienus, **zinu, kā**, 2) iegūstot pašpiederzi, spēj vadīt skolas kori dialogiskā sadarbības procesā, izvēloties katrai mācību situācijai piemērotākās darba formas, metodes un paņēmienus, 3) prot izvērtēt un pilnveidot savu profesionālo meistarību.*

(3 - augsts realizācijas līmenis **zinu, kā, 2 - vidējs realizācijas līmenis **zinu, ka**, 1 - zems realizācijas līmenis, vai **netiek realizēti izvirzītie uzdevumi**)*

Mācību stundas vērtēšanas kritēriji	Mācību stundas vērtēšanas rādītāji	Mācību stundas vērtējums			Docētāja ieteikumi
		3	2	1	
Diriģēšanas integrētās profesionālās darbības prasmes	1.Pozitīvs skolotāja noskaņojums, prasme organizēt kolektīvu darbam, pozitīva psiholoģiskā ievirze darbam ar plānoto mācību materiālu.				
	2.Prasme risināt skolēnu izziņas un radošo aktivitāti kora nodarbībā – ar interesantu stāstījumu, dažādu metožu un paņēmienu palīdzību – spēle, sacensība, uzslava, aizrādījums utt.				
	3.Skolēnu pozitīvas attieksmes veidošana par dziedāšanas procesu – atbildes uz dziedātāja jautājumiem, atmiņas izmantošana mācību situācijās.				
	4.Spēj saredzēt skolēna uzmanības koncentrāciju, uzmanības noturību, sadalīt mācību stundas vielu, nepieciešamības gadījumā pārslēgties citā mācību situācijā.				
	5.Spēj noteikt mācību tempa grūtības un atbilstīgi izvēlēties skolēna vecuma īpatnībām piemērotas mācību metodes un apjomu.				
Spējas lietot speciālās diriģēšanas prasmes	6.Veidot priekšstatu par mūzikas žanru un stilu.				
	7.Nošu lasīšanas iemaņu veidošana skolēniem, darbs ar nošu materiālu.				
	8.Vokālo iemaņu veidošana – stāja, elpa, skaņveide, dikcija, frāzēšana u.c.				
	9.Unisona veidošanas metodisko paņēmienu lietošana				
	10. Harmoniskās dzirdes attīstīšana, daudzbalsības veidošana.				
	11.Veido dziedātāja prasmes diriģenta žesta (manuālās tehnikas) lasīšanai.				
	12.Spēj demonstrēt dziedājumu pareizi vokāli, tehniski precīzi un intonatīvi tīri				
	13.Mūzikas instrumenta spēles izmantošana mūzikas nodarbībā, kamertoņa izmantošana.				
14. Spēja empātiski vest sev līdzī muzikālajam pārdzīvojumam					
Refleksija	15.Stundas noslēgumā analīze - izvirzītā mērķa sasniegšana, stundas kopvērtējums, secinājumi.				

* Studenta pašrefleksija pēc atklātās nodarbības par

1. Izvirzītā mērķa realizāciju
2. Mācību stundas uzdevumu analīzi
3. Mācību stundā izvirzīto metodisko paņēmienu lietošanu
4. Veiksmīgo un neveiksmīgo momentu analīze (primārā pieredze un sekundārā pašpiederze)
5. Mana galvenā atziņa ...

*Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas
Vispārējās izglītības mūzikas skolotāju*

Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīzei studijās

Cienījamais student!

Vēlos noskaidrot Jūsu viedokli par *Skolas kora diriģenta* pašpiederzes veidošanās komponentiem studiju procesā. Lūdzu atzīmē atbildi, kura vislabāk raksturo savu attieksmi pret mācīšanās (studiju) procesu *Skolas kora diriģenta* profesionalitātes attīstībai.

Atzīmē, kurā semestrī šobrīd studē _____

* Atzīmē tikai vienu no atbildēm!

Rādītāji	A	B	C
1. Muzikālo prasmju (diriģēšanas, dziedāšanas, instrument spēles u.c.) attīstīšana profesionālai pilnveidei	<input type="checkbox"/> Sistemātiski, patstāvīgi vingrinoties izkopju profesionālās prasmes	<input type="checkbox"/> Neregulāri, patstāvīgi vingrinoties izkopju profesionālās prasmes	<input type="checkbox"/> Manas profesionālās prasmes ir pietiekošas, tās izkopju tikai mācību nodarbībās
2. Personīgi nozīmīgs, mērķtiecīgi virzīts studiju process profesionālajai izaugsmei	<input type="checkbox"/> Es apzināti izvirzu mērķi studijās, studēju mērķtiecīgi	<input type="checkbox"/> Es neapzināti izvirzu mērķi studijās, vēl neizprotu studiju procesa nozīmi	<input type="checkbox"/> Neizprotu mērķi studijās, neredzu sevi kā skolas kora diriģentu
3. Sekoju inovācijām, profesionālajai pilnveidei, papildinot zināšanas paralēli studiju procesam	<input type="checkbox"/> Sistemātiski iegūstu informāciju par profesionālajām vērtībām izvēlētajā profesijā	<input type="checkbox"/> Neregulāri iegūstu informāciju par profesionālajām vērtībām izvēlētajā profesijā	<input type="checkbox"/> Reti iegūstu informāciju par profesionālajām vērtībām, man pietiek ar lekciju apmeklēšanu
4. Emocionāli pārdzīvoju dažādas situācijas mācīšanās procesā	<input type="checkbox"/> Es pozitīvi pārdzīvoju neveiksmes mācībās, tās rūpīgi izvērtēju	<input type="checkbox"/> Es ne vienmēr pozitīvi pārdzīvoju neveiksmes mācībās, tās izvērtējot, rezultātā iegūstu pozitīvas atziņas	<input type="checkbox"/> Es esmu neitrāls pret emocionālu pārdzīvojumu mācību procesā, uzskatu, kas tas traucē profesionālajai pilnveidei
5. Manas dzīvesdarbības perspektīva profesionālajai darbībai	<input type="checkbox"/> Es sistemātiski izvērtēju iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei studijās	<input type="checkbox"/> Es reti izvērtēju iespējas sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei studijās	<input type="checkbox"/> Es neredzu iespējas studijās sevi pilnveidot profesionālajai izaugsmei
6. Dialogiskās sadarbības prasmes studijās profesionālajai attīstībai	<input type="checkbox"/> Es mācīšanās procesā protu diskutēt par problēmjautājumu un vajadzības gadījumā pārliecināt par pretējo viedokli	<input type="checkbox"/> Es mācīšanās procesā protu diskutēt par izvirzīto problēmjautājumu, bet neesmu drošs izteikt savu viedokli	<input type="checkbox"/> Es mācīšanās procesā labprāt uzklāsu citu viedokli un neiesaistos diskusijās, <i>manas domas labāk lai paliek pie manis</i>
7. Primārās pašpiederzes aktualizācija studijās	<input type="checkbox"/> Es protu aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei	<input type="checkbox"/> Es ne vienmēr protu aktualizēt primārās pašpiederzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei	<input type="checkbox"/> Es nepietiekami izmantoju primāro pašpiederzi jaunas informācijas uztverei
8. Sekundārās pašpiederzes aktualizācija studijās	<input type="checkbox"/> Izmantoju primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību	<input type="checkbox"/> Izmantoju primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu un prasmju vienotību	<input type="checkbox"/> Izmantoju primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu vienotību

Anketas *Profesionālās pilnveides pašpiederzes analīzei studijās*
 rezultātu kopsavilkums (ieejas dati IBM SSPS programmas apstrādei)

NPK	SEME STR	1.j.	2.j.	3.j.	4.j.	5.j.	6.j.	7.j.	8.j.
1	4	1	1	1	1	1	1	2	1
2	4	2	1	2	2	1	1	1	2
3	4	2	1	2	2	2	2	1	1
4	4	1	1	2	2	1	2	1	2
5	4	2	1	2	2	1	2	2	2
6	4	1	1	2	2	1	1	2	1
7	4	2	1	1	2	2	3	1	1
8	4	2	1	2	2	1	1	1	1
9	4	2	1	2	2	1	1	2	1
10	4	2	1	2	2	2	2	2	1
11	4	2	1	1	2	1	1	2	1
12	4	2	2	2	2	1	2	2	2
13	4	2	1	2	1	1	1	2	2
14	4	2	1	2	3	1	1	2	1
15	4	2	1	2	2	1	1	1	1
16	8	1	1	1	1	1	1	2	1
17	8	1	1	1	3	1	1	1	1
18	8	2	1	1	2	1	2	1	2
19	8	1	1	1	3	1	1	2	1
20	8	2	1	1	2	1	1	2	2
21	8	2	1	2	3	1	1	2	2
22	8	2	1	2	2	1	2	2	2
23	8	2	3	3	2	1	2	3	3
24	8	2	1	1	1	1	1	1	2
25	8	1	1	2	2	1	2	1	1
26	8	1	2	2	2	1	2	1	2
27	8	1	1	3	2	1	1	2	1
28	8	1	1	1	2	1	1	2	1
29	8	1	1	2	1	1	2	2	1
30	8	1	2	2	2	1	1	1	1

1. Jā
2. Daļēji jā
3. Nē