

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS INSTITŪTS

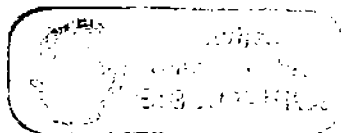
Ar rokraksta tiesībām

Māra Marnauza

**INTEGRATĪVĀ PIEEJA
DIRIĢĒŠANAS STUDIJU PROCESĀ**

MŪZIKAS PEDAGOĢIJA

Promocijas darbs



Zinātniskā vadītāja Dr. habil.paed., prof. **Ausma Špona**

RĪGA 1999

INTEGRATĪVĀ PIEEJA DIRIGĒŠANAS STUDIJU PROCESĀ

Ievads.....	3
1. Dirigēšana kā integrēts studiju priekšmets augstskolā.....	8
1.1. Integrācijas būtība.....	8
1.2. Dirigēšanas priekšmeta saturs augstskolā.....	25
1.2.1. Dirigēšana kā mākslas veids.....	25
1.2.2. Dirigēšana kā saskarsme	42
1.2.2.1. Pedagoģa darbs pie diriģenta stājas veidošanas.....	47
1.2.2.2. Taktsfigūru apguves pamatprincipi.....	63
1.2.3. Dirigēšana kā vadība.....	83
1.2.4. Dirigēšana kā darbība.....	117
1.3. Diriģenta profesionālās gatavības struktūra	126
2. Dirigēšanas studiju procesa analīze un pilnveidošanas iespējas.....	152
2.1. Integrētas diriģēšanas studiju programmas izveide.....	152
2.2. Integrēto diriģēšanas vingrinājumu izveide.....	170
2.3. Integrēto diriģēšanas vingrinājumu pārbaude.....	175
2.4. Dirigēšanas apguves procesa efektivitātes vērtēšana.....	179
Noslēgums.....	190
Literatūras saraksts.....	195
Pielikumi.....	200

IEVADS

Latviešu kordziedāšanas mākslai ir ilga un bagāta vēsture. Jau XIX gadsimta sākumā kora dziedāšanā izpaudās tautas apvienošanās tendence un nacionālās pašapziņas apliecināšanas tieksmes. XIX gadsimta otrajā pusē un XX gadsimta sākumā, kad Rietumeiropā un Krievijā kultūras attīstība sasniegusi augstu līmeni, un notiek vairāku stilu evolūcija, Igaunijā, Latvijā un Lietuvā vērojams nacionālo kultūru attīstības aizsākums. Tam iemesls ir vairāku gadsimtu ilgā šo tautu pakļautība svešzemju jūgam. Tādēļ priekšnoteikumi izglītības un ar to lielā mērā saistītās kultūras attīstības iespējas Latvijā radās tikai pagājušā gadsimta vidū un otrajā pusē. Līdz ar Valmieras - Valkas un Irlavas skolotāju semināru dibināšanu Latvijā veidojās jaunā skolotāju paaudze, spējīga veidot un attīstīt mūzikas kultūras un kora dziedāšanas tradīcijas. XIX gadsimta otrajā pusē un XX gadsimta sākumā izglītību Pēterburgā un Maskavā, retos gadījumos arī Vācijā, ieguva pirmie mūzikas darbinieki, kuri ar iegūtajām zināšanām bija spējīgi sekmēt profesionālās mūzikas attīstību. Vienlaikus ar citiem mākslas žanriem strauji sāka attīstīties nacionālā profesionālā mūzika, kuras sākumi meklējami kora dziedāšanā.

Īpaša vieta latviešu kora kultūras attīstībā ir nu jau vairāk kā gadsimtu ilgajai tradīcijai - Dziesmu svētkiem. Dziesmu svētki bija latviešu kordirīģentu veidošanās, izaugsmes un profesionālisma apliecinājums. Šie svētki veicināja mūzikas kultūras un kora mākslas tālāku attīstību. Aktivizējās dziedāšanas biedrību darbība, dibinājās daudz jaunu koru. Radās nepieciešamība pēc jaunas kvalitātes mūziķiem un dirīģentiem. Pateicoties Jēkaba Mediņa entuziasmam, kas dziļi izprata dirīģenta specialitātes profesionālu apguves nepieciešamību, 1944. gadā Latvijas Valsts konservatorijā tiek dibināta kordirīģentu nodaļa. 1949.gads dod Latvijai pirmos septiņus diplomētos kordirīģentus. Kopš tā laika katru gadu Latvijā papildinās profesionālu kordirīģentu skaits, un aug kā kora dirīģentu, tā arī kora tehniskais un mākslinieciskais līmenis. Visi turpmākie Dziesmu svētki apliecina latviešu tautas mīlestību pret kora dziedāšanu, ir tautas vienotāji un kultūras uzplaukuma veicinātāji. Arī šodien nav mazinājusies skolotāju un dirīģentu loma Latvijas skolēnu kora un mākslinieciskās pašdarbības kora organizēšanā un vadīšanā, tāpēc nenoliedzami nozīmīga ir viņu profesionālās izglītības ieguves iespēju radīšana un nodrošināšana.

Dirīģēšanas priekšmeta mērķis ir nodrošināt iespējas studentiem - topošajiem kora dirīģentiem apgūt dirīģēšanas mākslas vēsturi, metodiku, kā arī apgūt praktiski

daudzveidīgos diriģēšanas tehnikas veidojošos elementus un attīstīt patstāvīgu analītisku izpratni, veidojot mākslinieciskā izpildījuma koncepciju, izejot no konkrēta laikmeta, stila un skaņdarba satura, muzikālā tēla un rakstura. Metodiskajā literatūrā ir aplūkoti daudzi svarīgi, ar diriģēšanas studiju procesu saistīti uzdevumi, tomēr nevienā no grāmatām nav izstrādāts metodisks paņēmienu kopums, kas dotu iespēju plānveidīgi un mērķtiecīgi strādāt pie konkrēta uzdevuma apguves un paātrinātu mācību procesu. Tā, piemēram, darbā pie diriģenta stājas netrūkst materiālu, kādai tai jābūt, kā arī, kādi ir visbiežāk sastopamie trūkumi. Bet kā tos novērst un izveidot šo pareizo stāju? Uz šo jautājumu atbildes ir nepilnīgas, vai visbiežāk to vispār nav. To pašu var attiecināt arī uz taksfigūru apguvi. Tikai šeit ir vēl nopietnākas neskaidrības, kas izriet no dažādo uzskatu nesakritības vienas un tās pašas taksfigūras zīmējumā. Kādas taksfigūras tad uzskatīt par pareizām un kāpēc, kā arī ar kādiem paņēmieniem tās apgūt? Šie jautājumi īpaši svarīgi darbā ar iesācējiem diriģēšanā.

Tomēr topošā diriģenta izglītība neaprobežojas tikai ar diriģenta stājas un diriģēšanas tehnikas veidošanu. Diriģēšanas tehnika ir ļoti svarīgs, bet ne vienīgais komponents diriģēšanas mākslā. Zinātniski metodiskajā literatūrā diriģēšanas tehnikas elementu apguves process saistīts arī ar citiem uzdevumiem - diriģenta personisko rakstura īpašību pilnveidi, skaņdarbu teorētisko analīzi, kora zinātnes jēdzienu izpratni, kora partitūru spēli, balsu dziedāšanu, diriģenta aktiermeistarību, kora mēģinājumu un koncertu organizēšanas un vadīšanas darbu. Minēto uzdevumu risināšanā ir nepieciešamas zināšanas citos mācību priekšmetos. Tomēr neviens autors neaplūko šos daudzos mācību priekšmetus veselumā. Kā un cik lielā mērā diriģēšanas apguves procesā integrējas tādi mācību priekšmeti kā Mūzikas elementārā teorija, Harmonija, Solfedžo, Kora zinātne, Solo dziedāšana, Klavierspēle, Skaņdarbu formu analīze, Mūzikas vēsture, Aktiermāksla, Pedagoģija, Psiholoģija?

Šīs problēmas noteica temata "Integratīvā pieeja diriģēšanas apguves procesā" izvēli un aktualitāti.

Pētījuma objekts: Integrēts diriģēšanas studiju process augstskolā.

Pētījuma priekšmets: Diriģenta profesionālās gatavības veidošanās studiju procesā.

Pētījuma mērķis: Izpētīt integratīvās pieejas būtību pedagoģijā, tās īpatnības diriģēšanas studiju procesā un, uz teorētiskā un empīriskā pētījuma bāzes, izveidot optimālu diriģenta profesionālo modeli.

Hipotēze: Diriģenta profesija studiju procesā tiek apgūta sekmīgāk, ja

- studiju procesā diriģēšanas tehnikas apguve integrējas ar mākslas, vadības teorijas un pedagoģiskās saskarsmes pamatprincipiem;
- mācību process balstās uz speciāli izveidotu radošās darbības vingrinājumu sistēmu;
- diriģēšanas apguves process ir balstīts uz optimālu iespēju radīšanu studentu profesionālai attīstībai.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izanalizēt pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā integrācijas būtību diriģēšanas apguves procesā un izstrādāt kritērijus sekmīgai diriģēšanas apguvei.
2. Izstrādāt diriģēšanas tehnikas apguves teorētiskos un praktiskos pamatprincipus.
3. Izveidot diriģēšanas profesijas studiju programmu un to eksperimentāli pārbaudīt.

Pētījuma teorētisko pamatu veido: teorētiskās atziņas diriģēšanas metodikā (M.Bašs, S.Kazačkovs, I.Musins, L.Andrejeva, N.Maļko), vadības teorijā (V.Jakuņins, D.Makarenko, N.Kuzmina, V.Praude, J.Beļčikovs), saskarsmes psiholoģijā (Ā.Karpova, I.Plotnieks, A.Gotsdiners, V.Petrušins).

Hipotēzes pārbaudei un izvirzīto uzdevumu veikšanai izmantotās

pētījuma metodes:

1. Problēmas teorētiskā risinājuma meklējumos analizēta pedagoģiskā, psiholoģiskā, metodiskā literatūra un avoti, citu pētījumu pieredze;
2. Pētījuma empīriskās metodes: studentu anketēšana, novērošana, pašnovērtēšana, intervijas.
3. Eksperiments - integrētās diriģēšanas studiju programmas un vingrinājumu apguves procesa un rezultātu pedagoģiskā analīze.

Pētījuma bāze: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Mūzikas skolotāju un kora diriģentu specialitāšu klātienēs 85 studenti, neklātienēs nodaļas 75 studenti, 10 diriģēšanas docētāji, 40 kamerkora "Fortius" dziedātāji.

Pētījuma posmi: Pētnieciskais darbs noritējis vairākos posmos.

Meklēta, apkopota un analizēta literatūra par diriģēšanas metodiku analizēti diriģēšanas vingrinājumi (1995. - 1999.). Veikta Rīgas Pedagoģijas un izglītības

vadības augstskolas Mūzikas fakultātes studentu novērošana un analīze diriģēšanas individuālajās stundās, mācību kora nodarbībās, kamerkorī "Fortius" (1996. - 1999.). 1998./1999. un 1999./2000. studiju gados organizētas nodarbības 4. un 5. kursa studentiem integrētās diriģēšanas studiju programmas apguvei, vērtēšanai, integrēto diriģēšanas vingrinājumu izpildei, vērtēšanai, un veikta iegūto datu analīze un apkopojums (1999.gadā).

Pētījuma novitāte un teorētiskā nozīme:

Pirmo reizi diriģēšanas studiju process skatīts mūzikas metodikas, pedagogiskās saskarsmes, vadības teorijas integrācijā, diriģenta stāja un roku žesti analizēti kā neverbālās saskarsmes komponenti.

Praktiskā nozīme:

Izstrādāta jauna integrēta diriģēšanas studiju programma, pārstrādāts diriģenta analīzes plāns kora dziesmai, ņemot pamatā vadības funkcionālo sastāvu un studiju nodarbības organizēšanas posmus, izveidoti integrētie diriģēšanas vingrinājumi.

Pētījuma rezultāti aprobēti:

Zinātniskajās konferencēs Latvijas Republikā un starptautiskās konferencēs ar publicētām tēzēm, kā arī publikācijās 1999.gadā, kopsummā 8 publikācijās:

Publikācijas:

"Unterricht als Leitungsprozess" // ATEE Spring University, Klaipedos universiteto leidykla, 1999., 190. - 194. lpp.

"Процесс дирижирования как общение и руководство". Vilnius, 1999., 181.-185.c.

"Conducting as Process of Management". Universitāt Leipzig, 1999., S.155.

"Diriģēšanas studiju procesa pilnveidošana." RPIVA zinātniskās konferences

"Skolotājs 21.gadsimtā " materiāli, R.: RPIVA "Vārti", 1999., 125. - 130. lpp.

"Vadības , saskarsmes un diriģēšanas metodikas integrācija diriģentu profesionālajā izglītībā." LU Zinātniskie raksti, 1999., 7 lpp. (iesniegts publicēšanai).

"Četrdaļīgās taktsfigūras teorētiskie un praktiskie pamatprincipi." RPIVA Zinātniskie raksti II "Scientia est potentia", R.: RPIVA "Vārti", 1999., 222. - 233.lpp.

"Diriģēšana kā vadība." RPIVA Mūzikas fakultātes Zinātniskie raksti, R.: RPIVA "Vārti", 1999., 3. - 38. lpp. (iesniegts izdevniecībā).

"Diriģēšana kā mākslas veids." RPIVA Zinātniskie raksti II "Scientia est potentia", R.: RPIVA "Vārti", 1999., 208. - 221.lpp.

Par pētījuma rezultātiem referēts:

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas zinātniskajā konferencē "Skolotājs 21. gadsimtā" 1999. aprīlī. Referāta temats "Diriģēšanas studiju procesa pilnveidošana".

Eiropas skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) 24. starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Changing education in a changing society" Klaipēdas Universitātē (Lietuva) 1999. gada maijā. Referāta temats "Unterricht als Leitungsprozess".

Eiropas skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Professionalisation, Bezugsdisziplinen, Reformprobleme der Lehrerausbildung" Leipzīgas Universitātē (Vācija) 1999. gada septembrī. Referāta temats "Conducting as Process of Management".

Viļņas Pedagoģiskās universitātes un Vroclavas universitātes VI starptautiskajā konferencē "Educational change and modern teaching methods" 1999. gada septembrī. Referāta temats "Процесс дирижирования как общение и руководство".

Darba struktūra: Promocijas darbs strukturēts šādi: ievads, divas nodaļas, noslēgums, literatūras saraksts, 9 pielikumi.

Teksts izklāstīts uz 183 lpp., literatūras sarakstā iekļauti 103 izdevumu nosaukumi, 9 pielikumi kopumā aizņem 78 lpp.

Pirmā nodaļa. "Diriģēšana kā integrēts studiju priekšmets augstskolā", kurā analizēta integrācijas būtība, diriģēšanas priekšmeta saturs augstskolā - diriģēšana kā mākslas veids, diriģēšana kā saskarsme, īpaši akcentējot neverbālās saskarsmes komponentus, diriģenta stāja un diriģenta roku žesti, diriģēšana kā vadība, diriģēšana kā darbība. Daļas noslēgumā izstrādāti diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritēriji un to rādītāji, izveidots ideāls diriģenta modelis trīs līmeņos - augsts, vidējs, zems.

Otrā nodaļa. "Diriģēšanas studiju procesa analīze un pilnveidošanas iespējas", analizēts diriģēšanas studiju process, izstrādāta Integrētā diriģēšanas studiju programma, Integrētie diriģēšanas vingrinājumi, analizēts programmas apguves un vingrinājumu izpildes process, novērtēta diriģēšanas jaunās Integrētās studiju programmas efektivitāte.

1. DIRIĢĒŠANA KĀ INTEGRĒTS STUDIJU PRIEKŠMETS AUGSTSKOLĀ

1.1. Integrācijas būtība

Vārds integrācija ikdienā tiek plaši lietots. Tas izskan ik dienas informatīvajos raidījumos televīzijā, radio, bieži lasāms presē. Vārdus "integrācija", "integrēt" nereti lieto politiologi, ekonomisti, sociologi runājot par valstu un cilvēku integrēšanos Eiropas Savienībā. Aizvien biežāk vārds integrācija dzirdams arī izglītības un zinātnes jomā.

Mazāk zināms ir šī vārda skaidrojums. Varbūt tas saistīts ar tā plašo un daudzpusīgo pielietojumu.

Minēšu dažus skaidrojumus, kādi sastopami dažādās vārdnīcās:

- Integrācija (no latīņu vārda *integer* - neskarts, viengabalains) atsevišķu daļu apvienošana vai apvienošanās vienā veselumā [5].
 - Integrācija (< lat. *integratio* - atjaunošana, sakārtošana < *integer* - vesels) kādu daļu apvienošana veselā (pretstats - dezintegrācija).
 - Integretēt (< lat. *integrare* - atjaunot, sakārtot) - 1) izdarīt integrāciju, apvienot daļas vienā veselā; 2) mat. - aprēķināt integrāli.
 - Integritāte (< lat. *integritas* (*integritatis*) - neskartība) - neskartība, veselums [17].
 - integrate (*intigreit*) 1) integrēt; izveidot veselu; apvienot; 2) mat. integrēt.
 - integration (*intigreiġen*) 1) integrācija, vesela izveidošana, apvienošana; 2) integrēšana.
 - integrity (in'tegriti) 1) viengabalainība, integritāte; 2) godīgums [14].
 - integrācija kā process grupas iekšienē (iekšpusē) - iekšējās vienotības izveidošana, saliedētība, kas izpaužas kolektīvisma identifikācijā, grupas saliedētībā kā tās vērtību orientējošā vienotībā, objektivitātē, uzliekot un pieņemot atbildību par kopīgās darbības veiksmēm un neveiksmēm [87].
- Šajā vārdnīcā tiek dots arī plašāks skaidrojums terminam -
- grupas integrācija - 1. grupas stāvoklis, raksturīgais: 1) iekšējo struktūru sakārtošana, 2) grupas sistēmas galveno komponentu aktivitātes

saskaņotība; 3) subordinālo savstarpējo sakaru noturība starp tām; 4) to funkcionēšanas stabilitāte un pārmantotība; 5) citas pazīmes, kas apliecina sociālās kopienas psiholoģisko vienotību un veselumu.

- 2. grupas iekšējo procesu hierarhiski organizētais kopums, kas nodrošina minētā stāvokļa sasniegšanu. Izpaužas ar relatīvi nepārtrauktu un autonomu grupas eksistenci, kas nosaka procesus, kuri kavē grupas psiholoģiskās saglabāšanas izjaukšanu. Integratīvo īpašību trūkums neizbēgami noved pie jebkuras kopienas sairšanas [87].

Grupās integrācija grupas attīstības procesā parādās miera momentā, šīs sistēmas līdzsvarā, kas fiksē un nostiprina tās izmaiņu rezultātus, un arī piemēro tos bijušajam sistēmas stāvoklim. Šeit parādās grupas integrācijas centrālā - sistēmas saglabājošā funkcija, kas nodrošina pietiekami noturīgu grupas atražošanu. Integratīvo procesu zīmīgā īpatnība ir tā, ka tie parastos apstākļos "apslēpti" grupas ikdienas funkcionēšanā un tikai nejaušu traucēkļu pārvarēšanā un disfunkcijas neitralizēšanā konstatē eksistences pazīmes. Saskaņā ar eksperimentu to sastāvam pieder: 1) **Mēs** - jūtu rašanās, saistībā ar grupas identifikācijas un referenduma procesa saasināšanos, - piemēram, starpgrupu sacensību apstākļos; 2) vispārējo grupas uzvedības normu regulēšanas kristalizācijā konfliktu situācijā; 3) organizētības jūtams pacēlums un saskaņotība lietīšķā mijiedarbībā kā atbilde uz iekšējo destabilizējošo ietekmi; 4) grupas dalībnieku speciālas pūles, vērstas uz psiholoģiskā klimata atveseļošanu, kas izjaukts kāda iemesla dēļ u.c. [87].

Grupās integrācijas konkrēti pētījumi parasti saistīti ar trīs grupas dzīvesdarbības aspektiem:

1. Grupas dalībnieku starppersonu emocionālās savstarpējās attiecības.
Grupās integrācija tiek saprasta kā cilvēka emocionāla identifikācija ar grupu un tās dalībniekiem.
2. Mijiedarbības struktūra (savstarpēja uztveršana, vērtēšana, ietekmēšanās) starp grupas dalībniekiem kopīgās darbības laikā. Grupās integrācija tiek interpretēta galvenokārt kā individuālas darbības optimāls savienojums kopīgās konkrētās darbības apstākļos, kā darbības saskaņotība starp grupas dalībniekiem, risinot kopīgu uzdevumu. Grupās iekšējās optimālās saskaņotības svarīgs rādītājs - grupas organizētība kā kolektīvā subjekta kopīgas darbības spēja aktīvai nesakārtotu grupas stāvokļu pārmaiņai uz

sakārtotu, noteiktu. Organizētība izpaužas grupas prasmē nenoteiktās situācijās nodibināt organizāciju, savienot iniciatīvu un individuālās darbības formu daudzveidību ar noturīgu kopīgās darbības dalībnieku rīcības vienotību to vadošā mērķa realizēšanā [87].

Organizētības novērtējuma kritērijs var būt grupas darbības raksturs neordināros (stresa) apstākļos, daļēji:

- grupas spēja patstāvīgi plānot posmus mērķa sasniegšanai, un sadalīt plānoto darbu starp tās dalībniekiem;
- grupas dalībnieku disciplinētības pakāpe izpildot uzticētās funkcijas;
- grupas spēja efektīvi kontrolēt un korigēt individuālo darbību, un novērst dezorganizējošas parādības;
- grupas prasme relatīvi īsā laikā summēt tās dalībnieku izpildīto darbu, nodrošināt galīgo mijiedarbības mērķatbilstību, u.c. [87].

Starppersonu savstarpējās saskaņotības tuvs rādītājs - sadarbība, ko raksturo kopīgā darba augsta produktivitāte ar nelieliem kopdarbības emocionāli - enerģētiskiem zaudējumiem un pietiekamu subjektīvu apmierinātību par tās procesu un rezultātu.

3. Vērtību orientācijas raksturs, grupas dalībnieku normatīvie un nostādņu priekšstati. Grupas integrācija tiek aplūkota kā grupas priekšstatu orientācijas, pozīcijas, domu, viedokļu saskaņas sakritības pakāpe attiecībā pret objektu (parādībām, personām, notikumiem, mērķiem un vērtībām), samērā nozīmīgām grupas dzīvesdarbībā. Pētījuma procedūra parasti ietver piedāvāto objektu novērtējumu, kas tiek fiksēti ar skaitļu palīdzību, tos ranžē vai izvēlas pēc iepriekš sastādītas shēmas. Kaut arī uzskatu un pozīciju vienotības avoti un determinanti grupas biedriem dažādās konceptuālās shēmās traktējas dažādi, doma par to, ka grupas iekšējā saskaņotība ir svarīgs grupas integrācijas rādītājs, sociālajā psiholoģijā ļoti izplatīta. Ievērojamu ieguldījumu šī grupas integrācijas virziena izpētē ieviesis amerikāņu psihologs T.Njukoms, kurš piedāvāja pasaules ainas līdzību grupas locekļu pozīciju (nostāju), vienotību nosaukt ar terminu - saskaņa [87].

Mūsdienu tendences analizējot, grupas integrācija izpaužas centienos atrisināt divas problēmas: 1) izveidot grupas integrācijas sistēmas pilnīgu koncepciju, kas ļautu apvienot skaitliski daudzus, dažādus integrācijas rādītājus un pazīmes, tāpat konkretizēt tās funkcionālo lomu grupas attīstības dinamikā un saprast integrācijas un grupas diferenciācijas savstarpējos sakarus; 2) noskaidrot

personu determinantus un grupas integrācijas sekas, tai skaitā - socioperceptīvo faktoru nozīmi grupas sociālpsiholoģiskās kopienas tapšanā [87].

- integrācija [6] - (no lat. integer - pilns, vesels, neskarts) - process vai darbība, kā rezultātā rodas veselums; apvienošana, savienošana, vienotības atjaunošana; Spensera filosofijā apzīmē sadrumstalota, nemanāma stāvokļa pārvēršanos koncentrētā, redzamā, saistītā ar iekšējās kustības palēninājumu, tai pat laikā kā dezintegrācija - koncentrētā pārvēršanos sadrumstalojotā stāvoklī, saistītā ar iekšējās kustības paātrinājumu. Spensers bieži lieto vārdu "integrācija" kā sinonīmu vārdam "agregācija". Saules sistēmas, planētu, organismu, nāciju attīstība pēc Spensera sastāv no integrācijas un dezintegrācijas maiņas [6].

Jenša psiholoģijā integrācija nozīmē atsevišķu garīgu īpašību izplatību uz visu garīgās dzīves spektru [6].

Smenda mācībā par valsti ar integrāciju tiek saprasta pastāvīga valsts pašatjaunošanās ar visu uz to vērsto darbības veidu savstarpējo mijiedarbību [6].

Latvijā ir uzsākti pētījumi par integrētajām mācībām, un jau veidojas zināma pieredze (Daugavpils Pedagoģijas universitātē, Liepājas Pedagoģijas augstskolā, Latvijas Valsts universitātē u.c.). Visbiežāk mācību integrācija noris mācību priekšmetu struktūrdaļas sintezēšanā (latviešu valodas mācību kursā - lasītmācīšana un rakstītmācīšana, literāru tekstu analīze, runas attīstīšana, valodas likumību izpēte, sacerējumu rakstīšanas mācīšana; mūzikā - dziedāšana, mūzikas klausīšanās, ritmika u.tml.). Veidojas arī pieredze radniecīgu mācību priekšmetu satura apvienošanā (tēlotājdarbība un darbmācība, latviešu valoda un apkārtnes mācība); retāk noris mēģinājumi mācību darbības veidu apvienošanā.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā (RPIVA) pētnieku grupa jau 1995.-1996. stud./g. uzsāka pētījumu par integrētās mācības problēmu sākumskolā - apkopojot literatūru par pētāmo problēmu, kā arī Latvijas un ārzemju pieredzi šajā jomā, izvirzīja sākotnējo hipotēzi, sagatavoja materiālu veidotājekspērimētā un konstatējošai pārbaudei.

RPIVA pētnieku grupa, kuru vada Anita Petere uzskata, ka integrētā mācība sākumskolā ļaus skolēnam nodrošināt izziņas spēju un interešu attīstību, savas vērtības apzināšanos, pašizteikšanās vēlmes garīgo vajadzību apmierināšanu, ja integrētajā mācībā balstīsies uz vispārīgās didaktikas saturisko mācību principu, kad vispārīga rakstura zināšanas apsteidz zināšanas par atsevišķo un konkrēto. Integrētajā mācībā saturs ir izkārtojams no vispārīgā uz atsevišķo [12].

Mācību psiholoģijā ir pētījumi, kuros noskaidrots, ka skolēnu zināšanas ir pamatīgākas un viņu virzība intelektuālajā attīstībā ir straujāka tad, ja skolēni ar atsevišķām izzināmo parādību īpatnībām iepazīstas ar vispārīgu likumsakarību konkrētās izpausmes gadījumiem, ja iespēju robežās viņi paši nonāk pie zināšanām meklējumu ceļā un nevis tad, ja tās pedagogs viņiem sniedz gatavā veidā. Šādu mācību vielas uzbūves veidu nosacīti dēvē par integrēto mācību vielas struktūras tipu. Šāda pieeja stimulē skolēnu aktīvi iesaistīties mācību uzdevuma risināšanas procesā. Pateicoties refleksijai, viņam ir iespēja saturīgi novērtēt savu patstāvīgo darbošanos, iespēju paplašināšanu, skolēnam rodas interese ne tikai par uzdevuma rezultātiem, bet arī par tā risināšanas procesu [12].

Pedagoģijas zinātniece A.Karule eksperimentālajā pētījumā pierāda mācību integrācijas lomu jaunāko klašu skolēnu mācību individualizācijā. Strukturālu zināšanu veidošana ap mācību satura būtiskākajiem pamatjēdzieniem, kategorijām, likumsakarībām un galvenajām idejām ievērojami paplašina redzesloku skolēniem ar atšķirīgu mācāmību, attīsta izziņas darbības prasmes un veido pozitīvus mācīšanās motīvus. Skolēni ar zemāku mācāmību labāk un īsākā laika posmā apgūst pamatzināšanas. Skolēniem ar augstāku mācāmību šāda pieeja mācībās vairāk rosina izziņas interesi, viņiem veidojas sākotnēja prasme meklējumdarbībā gūt papildinformāciju, patstāvīgi apgūt zināšanas [12].

A.Peteres pētījumi liecina, ka jau 1.klasē vispārinātu priekšstatu veidošanā nozīmīga vieta ir ierādāma modelēšanai kā mācību metodei un formai [11].

Uzskatāms modelis kāda objekta vai parādības veidošanai dod iespēju bērniem apgūt objekta būtiskākās pazīmes. Vispārinātais priekšstats ļauj gūt pakārtotu informāciju par objektu, rosina radošiem meklējumiem, attīsta radošo iztēli. Vispārinātu uzskatāmu modeļu izmantošana un īpaši to veidošana ir efektīva rotaļu darbībā dažādās situācijās. Tādejādi rotaļa aktivizē kognitīvos un emocionālos procesus, rosina izziņas darbību. Tai vairāk raksturīgi emocionālie aspekti – iekšēja motivācija, iekšēja kontrole un fantāzija. Rotaļa ir tilts. Kas savieno bērna "Es gribu" ar viņa vēl mazspējīgo "Es varu".

Modelēšana kā integrētās mācības metode mākslinieciskajā rotaļā veicina:

- pārdzīvojumu diapazona paplašināšanos;
- darbības un uzvedības pašregulāciju;
- radošās darbības aktivizēšanu [11].

1996.gadā no 24.un 25.maijā Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā notika Starptautiska konference "Personības integrēšanās ģimenē, skolā un sabiedrībā: skolotāja loma". Tajā izskanēja daudz interesantu domu, un "integrācija" tika skatīta visdažādākajos aspektos.

J.Stabiņš atzīmēja, ka Latvijas ceļam uz Eiropu, pirmām kārtām, ir raksturīgi integrācijas un adaptācijas procesi [11]. Būtiska šī perioda iezīme ir nepārtrauktas vides izmaiņas. Tāpēc īpaši svarīga ir katra cilvēka gatavība šīm izmaiņām, spēja integrēties un adaptēties mainīgajā vidē. Skolas misija ir sagatavot cilvēku pilnvērtīgai un patstāvīgai dzīvei. Spēja adaptēties un integrēties ir veidojamas skolā apzinātā personības veidošanās procesā. Viena no nepieciešamākajām katra skolotāja kompetencēm ir prasme veidot šīs spējas un gatavības. Tāpēc, uzskata J.Stabiņš, viens no svarīgākajiem Latvijas pedagoģisko augstskolu uzdevumiem ir izveidot topošiem un strādājošiem skolotājiem šīs svarīgās kompetences, motivēt viņus radoši meklēt dažādas metodes un paņēmienus, lai bērnos veidotu gatavību un spēju integrēties un adaptēties mainīgajā vidē.

Šo problēmu tālāk risināja arī R.Cipija. Viņa uzsvēra, ka bez tā, ka jaunajiem skolotājiem, kuri pabeiguši studijas, ierodoties pirmajās darba vietās un uzsākot savu profesionālo darbību, būs jāveic savi profesionālie pienākumi, viņiem būs arī jāienāk, jāpieņem, jāiejūtas un jādzīvo noteiktā laikā, jau izveidotā sociālā vidē, tātad jānotiek jauno skolotāju adaptācijas un integrācijas procesam [11].

Termins "adaptācija" psiholoģijā ir aizgūts no bioloģijas zinātnes. Ar adaptāciju saprot "piemērošanos", "pašorganizāciju", "pašmācību", un to definē kā "organisma aktivitātes nodrošināšanu tādā režīmā, kas ļauj sevi saglabāt (izdzīvot) esošās vides apstākļos" [11].

Izvērtējot trīs sabiedriskajās zinātnēs izplatītās termina "adaptācija" nozīmes, šajā gadījumā piemērotākā varētu būt "adaptācija kā indivīda "ieiešana" dažādās sociālajās lomās". To plašāk skaidrojot, "adaptācijas gaitā notiek personības mērķtiecīgas funkcionēšanas optimāla režīma veidošana un tāda stāvokļa sasniegšana, kad fiziskie un garīgie spēki pārkārtojas uz pamatzdevumiem". Adaptācija var būt arī socializācijas daļa, svarīgs tās aspekts [11].

Savukārt, termins "integrācija" saprotams kā grupas dalībnieka optimāla individuālās darbības saskaņa, veicot konkrētu kopīgu darbību, un kā katra grupas locekļa funkcionāla un lomas uzvedības saskaņa kopīgā grupas darbā [11].

Kā notiek jauno skolotāju adaptācija un integrācija savā profesionālajā vidē? Lai izpētītu šo problēmu ir jāatklāj tie parametri, tās izpausmju pazīmes, kas raksturo jaunā speciālista izjūtas un darbību, kā arī jāizstrādā kritēriji, pēc kuriem noteikt integrācijas un adaptācijas pakāpi.

Atbilstoši termina “adaptācija” izpratnei, par sociālo adaptāciju varētu liecināt šādas pazīmes:

- indivīda fiziskā pārkārtošanās, pielāgošanās jeb režīma adaptācija;
- pazīstamu, daļēji pazīstamu vai jaunu zināšanu, normu, darbības prasmju apguve un izmantošana skolas dzīves situācijās;
- indivīda emocionālās izjūtas jeb emocionālo reakciju kopums, ko varētu saukt par “apmierinātību ar darbu”[11].

Iepriekš minētās pazīmes var kļūt par bāzi jaunā skolotāja pašizpaušmei un pašrealizācijai.

Turpinoties skolotāja profesionālajai darbībai, adaptācija var pāriet indivīda integrācijā grupā, un par to var liecināt šādas pazīmes:

- indivīda primārās sociālās vajadzības apmierināšana - piederības izjūta pie kāda “Mēs”;
- indivīda kā grupas dalībnieka iekļaušanās grupas struktūrā un hierarhijā;
- jaunā skolotāja pašizpaušme un pašrealizācija līdzsvarotā darbībā starp grupas dalībniekiem;
- starppersonu attiecībās indivīda sociālās vajadzības apmierināšana pēc simpātijām, pieķeršanās, atzīšanas;
- grupas dalībnieku vērtību orientācija [11].

Jaunā skolotāja sekmīga adaptācija un integrācija ir pamats veiksmīgai profesionālai darbībai.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pasniedzēja Ērika Lanka pamato, ka patlaban kā nekad agrāk būtu jāizceļ profesionālās sagatavotības saturā tāda tās sastāvdaļa kā mijiedarbība ar skolēnu ģimenēm. Viņa uzskata, ka topošā skolotāja mijiedarbība ar skolēnu ģimenēm ir profesionālās sagatavotības sastāvdaļa un integrācijas pazīme. Mijiedarbība kā filosofiska kategorija ir dažādu objektu iedarbība citam uz citu, savstarpēja nosacītība, stāvokļu maiņas pārejas, kāda objekta ietekme uz citu objektu rašanos. Lietu, parādību un procesu eksistence atklājas tikai to mijiedarbībā, kas ļauj skaidrot integrācijas jēdzienu [11].

Integrācija filosofijā ir sistēmu teorijas jēdziens, kas apzīmē stāvokli, kad diferencētas daļas ir savstarpēji saistītas vienotā veselumā, kā arī procesu, kas izraisa šādu stāvokli - mijiedarbību. Skolotāja kā profesionālās grupas pārstāvja darbības pieredze ietver sadarbību gan ar skolēniem, ar kolēģiem, administrāciju, gan ar skolēnu ģimenēm. Paša studenta personības attīstība arī būtu saistāma ar tā ieiešanu jaunā sociālā vidē un integrāciju. Parasti tiek izdalītas personības attīstības trīs integrācijas procesa fāzes: adaptācija, individualizācija un tikai tad integrācija. Ja topošā skolotāja profesionālā sagatavotība ir notikusi secīgi, loģiski un atbilstoši mūsdienu sabiedrības aktuālām problēmām, tas, pēc Ē.Lankas domām, ļaus daudz efektīvāk stimulēt studenta personības attīstību un integrāciju profesionālās grupas struktūrā [11].

A. Vorobjovs uzskata, ka katra personība iziet trīs "iekļaušanās" fāzes grupas starppersonu attiecību sistēmā: adaptāciju, individualizāciju un integrāciju [23].

Adaptācija (lat. *adaptatio* - pielāgošanās) ir grupā izveidojušos uzvedības normu, vērtību, mērķu, darbības un saskarsmes paņēmieni u.c. apgūšana - t.i. cilvēks, ienākot jaunā grupā, sākumā novērtē un apgūst šīs grupas starppersonu attiecību īpatnības, prasības utt. Šajā etapā iespējami divi varianti: vai personība pieņem visas grupas vērtības, t.i., adaptējas tajā, vai nepieņem tās, kas var izsaukt šīs personības "izstumšanu" no grupas. Šajā gadījumā personība tiks it kā "izslēgta" no starppersonu attiecību sistēmas, kas savukārt izsauks tās adaptācijas bremzēšanu. "Izstumtie" vienmēr grupā ir adaptācijas fāzē, tā arī nepārejot uz nākošo fāzi. Šajā gadījumā personībai veidojas tādas rakstura īpašības kā biklums, neticība sev utt. [23].

Individualizācija (no lat. *individuum* - īpatnis) nodrošina personībai tās īpatnību, darbības veikšanas paņēmieni, vērtību, uzvedības formu, kādu nav citiem grupas dalībniekiem, translācijas (nodošanas citiem) procesu [23]. Individualizācija ietver sevī pasākumus, kas realizē individuālo pieeju audzēkņiem un nosaka skolas pedagoģiskā procesa individualizācijas un diferenciacijas tehnoloģiju būtību. Individuālā attīstība vienmēr norisinās kāda klātbūtnē, visbiežāk kopīgā sadarbībā ar citiem. Individualizācija ir dažādu ceļu meklējumi, lai nonāktu pie vienota izglītības rezultāta, kamēr diferenciacijas būtība ir dažādu rezultātu sasniegšanā. Individualizētās mācības paredz tādu mācību organizācijas sistēmu veidošanu, kas mācīšanas un mācīšanās procesa gaitu pielāgotu audzēkņu individuālajām

īpatnībām, rosinot viņu virzīšanos uz priekšu mācību programmas ietvaros. Individualizētās mācību sistēmas realizācijas galvenais priekšnoteikums ir skolas vadības un skolotāju elastīgi lēmumi [10]. Individualizācija iespējama, tikai pamatojoties uz katra grupas dalībnieka un grupas vērtējumu kopumā. Šajā gadījumā arī iespējami divi varianti: grupa var pieņemt personības individuālo īpatnību translāciju, vai arī to noraidīt. Noraidījuma gadījumā šī personība tiek "izstumta" no grupas starppersonu attiecību sistēmas. Ja grupa pieņem personības individualitāti, tad tā pāriet nākošajā starppersonu attiecību fāzē - integrācijā [23].

Integrācija (no lat. *integration* - aizpildīšana) ir individuālo īpatnību savstarpējā apmaiņa grupā. Šajā gadījumā visi grupas dalībnieki savstarpēji "bagātinās", pārņemot individuālās īpatnības [23].

Tāad personības efektīva veidošanās grupā ir atkarīga no diviem faktoriem - grupas attīstības līmeņa un personības "ieiešanas" procesa tajā. Šie faktori ir savstarpēji saistīti un papildina viens otru. Turklāt šo faktoru attīstību var vadīt, līdz ar to vadot katras personības attīstību grupā.

Nozīmīgu problēmu par speciālo skolu absolventu sagatavotību darbam un integrācijai sabiedrībā risināja L. Ķeire [11]. Viņa domā, ka speciālo skolu absolventu integrācija sabiedrībā ir atkarīga ne tikai no viņu sagatavotības darbam ražošanā un sadzīvē, bet lielā mērā arī no sabiedrības juridiskā un ekonomiskā stāvokļa, no sabiedrības attieksmes pret cilvēkiem, kuriem ir speciālas vajadzības.

Cenšoties nodrošināt bērnu spējām atbilstošu apmācību, ir gūta gan pozitīva, gan negatīva pieredze speciālo skolu audzēkņu integrācijā. Vecāku loma speciālo skolu audzēkņu darbmācībā un darbaudzināšanā ir atkarīga no tā, kā viņi izprot audzināšanas mērķus, uzdevumus, savu bērnu psihofiziskās īpatnības, to korekcijas iespējas, metodes un paņēmienus.

Daudzi absolventi iekārtojas darbā ne pēc skolā iegūtās profesijas. Tas liecina, ka skolā bērni ir ieguvuši tādas zināšanas un prasmes, kas ļauj viņiem apgūt citas profesijas, mācoties tālāk. Labi, ja speciālo skolu materiālā bāze atļauj apmācīt audzēkņus tām profesijām, kuras ir aktuālas viņu dzīves vietās.

Svarīga loma speciālo skolu absolventu iekārtošanā darbā ir vietējām valdības iestādēm. Sabiedrībai jāsaprot, ka šos bērnus jāiekārto darbā, lai nerastos kriminālas situācijas, un lai sabiedrība apliecinātu savu humānismu. Absolventu tālākai apmācībai vajadzīgajām profesijām varētu kalpot speciālās profesionālas

skolas, kuras būtu nodrošinātas ar audzēkņu speciālajām vajadzībām piemērotiem mācību līdzekļiem un pedagogiem.

D.Rumpīte [11] aplūkojusi faktorus skolēnu veiksmīgam integrācijas procesam kolektīvā. Viņa uzskata, ka galvenais saistošais elements skolā ir mācību darbs. Skolēna kā personības attīstība ir individuāla un neatkārtojama, un skolēnu kolektīva veidošanās ir dinamisks adaptācijas process. Skolēns attīstās noteiktā sociālā, kultūrvēsturiskā vidē un saskarsmē. Audzēkņu savstarpējās attiecības nosaka mācību satura vērtības. Skolēnu sekmīgu integrēšanos kolektīvā veicina sekojoši faktori: 1) mācību procesa motivēta organizēšana (skolotāja kā organizējošā pirmsākuma personība, motivēts izziņas process, pamatmērķu un uzdevumu izpratne un pieņemšana, kognitīvi aktuāls mācību materiāls, individualizēta un diferencēta apmācība: kooperatīvās - grupas un pāru darba, kā arī projektu darba metodes, sociālo u.c. situāciju modelēšana); 2) mūsdienu psiholoģiski pamatotas mācību un audzināšanas teorijas pielietojums; 3) psiholoģiskās individualitātes ievērošana; 4) pedagogiski pareiza audzināšana ģimenē; 5) skolēna kā personības pozitīva ievirze; 6) skolēna iepriekšējās pieredzes un iespaidu izmantošana [11].

Skolēna radoša darbība atbilstoši vecuma periodizācijai ir viens no skolēna personības veidošanas komponentiem kolektīvā. Saskaņā ar personības darbības teoriju darbības orientējošais pamats ietver vajadzīgos nosacījumus sekmīgas darbības izpildē. Tā kā gan sociāli, gan kulturāli mūsu valstī ir pārejas posms ar visām tā grūtībām, audzēkņiem jāpalīdz orientēties šajā vidē, attieksmē citam pret citu un apkārtējo pasauli. Audzināt kolektīvā nozīmē atrast vērtības, kas kļūst personīgi nozīmīgas un skolēnus vienojošas. Svarīga nozīme ir saskarsmei, kurā tiek sniegta dažāda informācija, domas, viedokļi. Tieši saskarsme lielā mērā nosaka individuālo un kolektīvo attīstību. Svarīga ir notikumu, faktu, citu indivīdu darbības interpretācija. Uztverot vienu otru, izpaužas gan izziņa, gan emocijas, un tas raksturo jebkuru kopēju darbību. Attīstās skolēna pašnovērtējums un sava "Es" realizācija [11].

R.Alijevs izstrādājis konceptuāla humanitārā cikla programmu. Šī cikla mācību priekšmetu apguve skolā ir vērsta produktīva, patstāvīgi domājoša cilvēka veidošanu, kas spēj balstīties uz cilvēces garīgo pieredzi un izmantot savas jaunrades spējas, garīgās un tikumiskās spējas.

Studējot cilvēces civilizācijas vēsturi visās tās izpausmēs (politiskajā, ekonomiskajā, garīgajā), atklājas vesela virkne universālu vērtību, kuru analīze kļūst par humanitārā cikla integrācijas pamatu.

Visbiežāk integrācijas princips realizējas īpašā nodarbību formā, t.i., integrētās seminārnodarbības un integrētās ieskaites.

Integrētā pieeja humanitāro priekšmetu apguvē tiek realizēta visos mācību posmos, sākot no pamatskolas 4.-7. klasēs šī principa realizācija notiek, galvenokārt izmantojot zināšanas, prasmes, iemaņas, kas iegūtas radošā darbā, mācoties citus humanitārā cikla priekšmetus. Vēstures skolotājs, mācot par antīkajiem mītiem 4.klasēs, var balstīties uz skolēnu krievu pasaku un biļinu zināšanām no literatūras kursa un organizēt stundā mītu un pasaku salīdzināšanu. Savukārt, iepazīstoties ar krievu operām - pasakām mūzikas kultūras vēstures stundās, skolēni, apvienojot savas zināšanas ar iztēli, rada biļinu un pasaku varoņu tēlus pēc dzirdētajām muzikālajām tēmām. Šādā darba procesā, kur apvienojas skolēnu zināšanas un iemaņas, kas gūtas dažādu humanitāro mācību priekšmetu stundās, pieaug skolotāja loma. Skolotājs organizē bērnus radošu uzdevumu veikšanai [1].

Nākamais integrācijas principa realizācijas posms pamatskolā ir integrētās nodarbības ar apvienotu tematiku: "Pavasara (rudens u.tml.) krāsas un skaņas" (vizuālā māksla un mūzika), "Mūzikas instrumenti grieķu mitoloģijā" (mūzikas kultūra un mitoloģija), "Mūzika krievu dzejā" (mūzikas kultūra un literatūra). Šādas nodarbības 4.-7.klašu skolēniem veido salīdzinošās analīzes iemaņas, prasmi saskatīt kopējo un atšķirīgo, radošu pieeju problēmu uzdevumu risināšanai un gatavību analizēt problēmsituācijas 8.-9.klasēs. problēmsituācijas skolotājs modelē gan parastajās nodarbībās, gan integrētajās. Tā, piemēram, analizējot kopīgo un atšķirīgo Eiropas reģiona tautu pirmskristietisma kultūrā, astoto klašu skolēni pasaules mākslas kultūras vēstures nodarbībās balstās uz seno baltu pirmskristietisma kultūras īpatnību zināšanām, kas iegūtas Latvijas kultūras vēstures stundās, un uz Eiropas vēsturiskās attīstības īpatnību zināšanām. Beidzot 9.klasi, skolā notiek integrēta ieskaite vēsturē, kultūras vēsturē, Latvijas kultūrā un Latvijas mūzikas kultūrā, kur pamatskolas abiturienti parāda savu spēju redzēt pasaules civilizācijas attīstības likumsakarības kopumā, tās materiālo un garīgo vēsturi [1].

Integrēto semināru pamatā ir kopīgo problēmu atrašana humanitāro kursu saturā, kas vidusskolā atklājas dažādās materiālās un garīgās vēstures sfērās. Cilvēka tipoloģijas problēmas, kultūras tipoloģijas problēmas, reliģisko un

sabiedrisko tendenču attiecības noteiktu tautu, reģionu, laikmetu vēsturē un kultūrā; universālā un variatīvā attiecību problēma vēsturē un kultūrā integrētajās nodarbībās tiek izskatīta no vēstures, filosofijas, filosofijas vēstures, kultūras vēstures, mūzikas vēstures pozīcijām 10.-11.klasēs, vēstures, politoloģijas, reliģijas vēstures, kultūras vēstures pozīcijām 12.klasē. Satura integrāciju tāda veida nodarbībās vidusskolā atvieglo mācību materiāla sadale pa pasaules civilizācijas attīstības laikmetiem. 10.klasēs humanitāro priekšmetu stundās lielākoties studē antīko laikmetu visās tā izpausmēs, 11.klasēs - viduslaikus un renesansi, jauno laiku sākumu un beidzot - 12.klasēs - jauno un jaunāko laiku, arī 20.gs. vēsturi un kultūru. Integrēto semināru un ieskaīšu mērķis vidusskolā - aktīva diskusija nodarbības laikā, kur katram skolēnam rodas maksimālas pašrealizācijas iespējas teorētiskās domāšanas jomā, veidojas pietiekami augsts vispārinājuma līmenis, orientācija uz nonsensu, prasme civilizēti veidot dialogu, un, galvenais, skolēniem veidojas attieksmes pret sevi pasaulē un pasauli sevī kritēriji. Ar šādu integrācijas formu skolēniem ir iespēja izzināt humanitāro zinātņu priekšmetus kā vienotu veselumu [1].

Vidusskolā integrācijas princips realizējas ne tikai humanitārā cikla ietvaros, bet arī starp humanitārajiem un dabaszinību priekšmetiem. Piemēram, filosofijas un filosofijas vēstures kurss prasa no skolēniem ne tikai prasmi vispārināt, domāt abstraktās kategorijās, bet arī vairāku dabas likumu zināšanu. Šādu pamatu dod dabaszinību priekšmets, kas ir starpposms starp dabaszinību bāzes priekšmetiem un filosofiju. Un, tā kā viens no dabaszinību kursa mērķiem 10.-12.klasēs ir kopīgo likumsakarību dabā noteikšana, pamatojoties uz sistēmu, tad tas ļauj organiski iekļaut darba plānā kopīgus seminārus abos priekšmetos. Tā, piemēram, tēmas "Mūsdienu zinātnes metodes" tiešs turpinājums filosofijas kursā. Tēmas "Dabas sistēmu individuālā attīstība", "Harmonija un tās izpausme dabā" prasa nopietnus filosofiskus vispārinājumus, kā arī mākslas vēstures zināšanas, reliģijas vēstures zināšanas.

Gatavojot radošos un zinātniski pētnieciskos darbus, skolēni vispārinājumos plaši izmanto filosofijas kategorijas, konsultējas ar dažādu mācību priekšmetu skolotājiem.

Dabaszinību un humanitārā cikla saskarsme notiek vēl vienā virzienā. Nepieciešamība iemācīt pareizi, loģiski izteikt savas domas, vienlaikus pievēršot uzmanību gan formai, gan saturam, ir devusi iespēju veidot apvienotās stundas (literatūra un dabaszinības), kur vienā tekstā tika strādāts vienlaikus ar literāri

stilistiskajiem un dabaszinību satura jautājumiem. Skolēnu grupām iedeva vienu tekstu, kas bija jāpārveido dažādos stilos iedomātiem dažādu vecumu klausītājiem, nemainot teksta saturu. Tas liek mobilizēt spēkus uzreiz divos virzienos, veicina kompleksu iemaņu apgūšanu darbā ar tekstu. Tādējādi mums ir priekšmetu bloki, kas, lai gan pārstāv dažādus ciklus (humanitāro un dabaszinību), organiski papildina viens otru, turpina izglītības humanizāciju.

Mūsu pētījumā bija nozīmīga šīs skolas pedagogu pieredze.

Pasaulē tiek realizētas dažādas pieejas valodu, īpaši otrās, apguvei skolā. Kopš valodas likuma pieņemšanas šī problēma ir aktuāla arī Latvijā. Šobrīd nav vienotas latviešu valodas kā otrās valodas mācību satura koncepcijas. Ir izstrādātas atsevišķas mācību programmas, saturiski savstarpēji nesaistīti mācību līdzekļi un palīglīdzekļi. Pasaules pieredze un prakse kā otrās valodas mācīšanā un mācīšanās apzināšana, zinātniski teorētiskas literatūras (nostādņu) izpēte, socioloģisko pētījumu gan Latvijā, gan pasaulē analīze, kā arī E.Papules personīgā pieredze ir pamats latviešu kā otrās valodas mācību satura izstrādei cittautu mācību valodu skolās [11].

Izstrādātā mācību satura mērķi: 1) nodrošināt latviešu valodas kā valsts valodas apguvi atbilstoši paredzētajiem kritērijiem; 2) palīdzēt integrēties latviskā vidē citu tautu skolēniem, saglabājot, attīstot savas tautas nacionālās īpatnības, mentalitāti; 3) sekmēt skolēna personības attīstību, veidojot pašapziņas, pašvērtējuma izjūtas. Izstrādātā mācību satura koncepcija ietver 1.-12.klases valodas, literatūras zināšanas, prasmes, iemaņas. Izstrādes struktūru veido savstarpēji integrēti tematiskie cikli.

Cittautiešu integrēšanās latviskā vidē problēmas risina arī Latviešu valodas institūta pārstāve V.Ernstone [11], kura uzsver, ka integrācijas procesā būtiskāka loma ir latviešu valodas prasmei, īpaši valodiskajai, runas saziņai, bet pilnīgai valodas apguvei vienlīdz svarīgas ir abas - gan mutiskā, gan rakstu valoda.

Lielu zinātnisko pētījumu ieguldījumu integratīvajā pieejā mācību procesā snieguši vides izglītības pētnieki.

R.Ernšteins savā promocijas darbā nonācis pie secinājumiem, ka vides zinātne un pārvalde ir apgūstama kā interdisciplīna, t.i., kā integrēta sistēma, kuru veido gan monodisciplīnas, gan starp- un interdisciplīnas, kuras apvienotas vienā veselā, kas kopumā ir kvalitatīvi un kvantitatīvi no multidisciplināras sistēmas atšķirīgs rezultāts. Plaša profila vides pārvaldes speciālistu sagatavošana

organizējama multidisciplināri komplektētās un interdisciplināri kvalificētās struktūrvienībās, kas vienas fakultātes ietvaros ir grūti realizējama, jo vajadzīgas interdisciplīnas un interdisciplināras mācīšanas tradīcijas, t.sk., studijās vienota multidisciplināra mācību spēku komanda, kā arī iespējas veidot multidisciplināru studijās vienotu studentu grupu [3].

Vides pārvaldes studijās atsevišķās zinātnes tiek integrētas vienā sistēmā interdisciplinārai problēmu risināšanai, ko iespējams apgūt atbilstošās vides studijās ar integrētu modulāru saturu, iegūstot attiecīgās zināšanas, prasmes un veidojot attieksmes to mījsakarīgā, pēctecīgā mācību programmā “par vidi”, “vidē” un “videi”.

1994.gada 1.septembrī tika publicēts projekts Vides izglītības koncepcijai Latvijas vispārizglītojošajā skolā [21]. Arī šajā projektā tika uzsvērts, ka vides izglītības stundu darbā izmantojamas šādas metodiskas pieejas:

- priekšmetiskā pieeja, kurā atsevišķu mācību priekšmetu skolotāji apskata vides izglītības tēmas viena mācību priekšmeta ietvaros;
- starpdisciplināra pieeja - vairāku priekšmetu skolotāji kopīgi izplāno, kā atsevišķus dotās tēmas aspektus apskatīs katrs savā mācību priekšmetā, un dara to vienlaikus vienā klasē;
- integrētā pieeja - dažādu mācību priekšmetu skolotāji noteiktas vides izglītības tēmas aplūko kopīgās nodarbībās, vairāk dodot iespēju praktiskām ārā nodarbībām, kurās uzsvērtā starppriekšmetu saikne projektu izstrādei, īpaši uz vietējo vidi orientētu pasākumu norisei.

Skolotājiem ir iespējams strādāt:

- individuāli - ieviešot vides izglītību savā mācību priekšmetā, saskaņojot to ar visas skolas mācību plānu;
- paralēli - apskatot kopīgi plānotas starpdisciplināras tēmas atsevišķos priekšmetos;
- sadarbībā ar citiem skolotājiem - integrētās stundās projektos un uzdevumos;
- grupā - gan darbojoties, kā minēts iepriekšējos divos punktos, gan plānojot un īstenojot skolas vides izglītības politiku [21].

Vides zinību integrēšanu profesionālajā izglītības sistēmā pētījusi L.Meža. Viņa uzskata, ka vides izglītībai ir komplekss raksturs un vides zinību apgūšana saistīta ne tikai ar dabiskās vides izglītību, bet arī ekonomisko, sociālo, politisko un kultūrvēsturisko aspektu izzināšanu [21].

Saskaņā ar Latvijas universitātes Vides zinātnes un pārvaldes studiju centra izstrādāto Vides izglītības koncepciju vides zinību satura integrēšana, ir viens no vides zinību apmācības veidiem profesionālajā izglītības sistēmā [16].

Vides zinību pamatelementu apmācība notiek, integrējot atsevišķus vides zinību elementus jau esošajos vispārizglītojošos ķīmijas, fizikas, ģeogrāfijas mācību priekšmetos, kā arī ar specialitāti saistītos mācību priekšmetos. Sekmīga vides zinību integrēšana saistīta ar zināšanu sniegšanu par procesiem un efektiem, saglabājot interdisciplināru pieeju, parādot procesu savstarpējo saistību.

Vides zinību elementu integrēšana mācību priekšmetos var notikt integrējot:

- faktus (faktu materiālu, datus),
- zināšanas (parādības būtība),
- izpratnes (izskaidrojošo) materiālu,
- piemērus.

Vides zinību elementu integrēšana ir mazefektīva, integrējot tikai faktu materiālus. Sekmīga vides zinību integrēšana saistīta ar zināšanu sniegšanu par vides procesiem un efektiem, to būtību. Integrācijas process kļūst efektīvs, integrējot izpratni veicinošu materiālu. Bez tam liela loma ir uzskatāmu piemēru izmantošanai, aktuālu problēmu analīzei.

Vides zinību elementu integrēšana mācību priekšmetos, padara to apgūšanu interesantāku, tuvina šos priekšmetus reālai dzīvei un aktuālām problēmām.

M.Ruķere savā maģistra darbā "Vides izglītības integrācija 5.klasē" raksta, ka, lai labāk sasaistītu mācību priekšmetus un tajos apgūstamās tēmas, liela nozīme ir projektiem, kuros piedalās skolēni. Projekta metode dod iespēju apvienot vairāku mācību priekšmetu saturu mācību procesā. Tā ir īpaši noderīga mācību satura saskaņošanai starp vairākiem mācību priekšmetiem [15].

Rīgas Franču licejs sākot ar 1993./94. Mācību gadu uzsāka darbu pie projekta metodes, kuras realizēšana tiek balstīta uz starppriekšmetu saikni. Projekta metode dod iespēju integrēt vairākus mācību priekšmetus [15].

A.Zeidmane, meklējot optimālu metodi, kas palīdzētu apgūt fizikas kursu augstskolā, saskārās ar jēdzienu "mācību modulis", uz kura bāzes tika izveidota mācību moduļu metode fizikas kursam [24].

Jēdziens "modulis" (lat. *modulus* - mērs, vērtība) mūsdienu angļu vārdnīcā tiek skaidrots kā viena no sadaļām, kādās sadalīts mācību kurss, kur katru no tām var studēt atsevišķi. Mācību moduļu metode balstās uz šādiem principiem:

1. Mācību priekšmeta satura sadalīšana atsevišķās tēmās atbilstoši zinātnes loģikai un tam, cik dziļi un vispusīgi nepieciešams mācību priekšmetu apgūt.
2. Katras mācību satura tēmas satura sadalīšana mācību moduļos, kas saskaņoti ar profesionāliem, pedagoģiskiem un didaktiskiem uzdevumiem un caur "ieeju" un "izeju" ir savstarpēji saskaņoti atbilstoši zinātnes loģikai.
3. Integrējot atsevišķos mācību moduļus, tiek sasniegts mērķis, kas ir - nodrošināt zināšanu, prasmju un iemaņu kopumu. Tas ir būtiski diriģēšanas studiju procesā.

A. Zeidmane uzskata, ka, lai kvantitatīvi varētu novērtēt zināšanas fizikā, bez ieskaitē iegūtajiem punktiem, jāiegūst punkti integrētajā eksāmenā. Integrētais eksāmens ir nepieciešams, jo tikai tad students var iegūt savu zināšanu kopainu un gūt patiesu priekšstatu par mācību priekšmetu.

No 1993. gada Rīgas 87. vidusskolā tika ieviests integrētais dabaszinību kurss. Šī kursa galvenais mērķis ir veidot skolēnu priekšstatu par procesiem un likumsakarībām apkārtējā vidē. Integrētā kursa pamatā ir mācību procesa humanizācija. Šī ideja sevišķi aktuāla tāpēc, ka palīdz izprast dabas un cilvēka vienotību, izvirza priekšplānā nevis vispārzinātniskās un vispārpriekšmetiskās vērtības, bet gan vispārcilvēciskās vērtības [1].

Dabaszinību apgūšanas procesā skolēnam veidojas dialektiskā domāšana apkārtējās vides estētiskai uztverei, atbildības izjūta par rīcības iespējamām sekām attiecībā pret citiem cilvēkiem un vidi kopumā. Dabaszinātņu priekšmetu integrācijas process notiek visos mācību līmeņos - sākuma, pamata un vecākajās klasēs - un palīdz pārvarēt tradicionālo mācību priekšmetu atrautību, tā sekmējot skolēna apziņā vienotas pasaules ainas veidošanu. R. Alijevs neuzskata, ka "radošā universuma" modelis, kas tiek izstrādāts viņa ģimnāzijā, ir gadsimta atklājums. Reālā skolu prakse ir tik konkrēta, ka pat principiāliem sociāli pedagoģiskiem pamatiem jāpārcieš sistemātiskas izmaiņas. Taču nemainīgs paliek galvenais - "radošā universuma" skolēna un skolotāja konstante, ap kuru integrējas pamatvērtības un personības īpatnības, kad visas iespējas vienmēr tiek realizētas, sadarbojoties skolēniem un skolotājiem.

Tātad varam secināt, ka integrēto mācību saturs

- nodrošina skolēnu un studentu izzināšanas spēju, interešu un intelektuālās attīstības virzību;
- sasaista atsevišķus mācību priekšmetus, tā nodrošinot mācību vienotību, koncentrācija uz dažādu mācību priekšmetu sakarības nodrošināšanu;

- uzsver izzinošās mācīšanās un problēmu risināšanas nozīmību;
- mudina studentus kļūt neatkarīgiem un attapīgiem un piemēroties mācību procesam;
- speciāli veicina aktīvu un vispusīgu pieeju mācību procesam;
- pēta jautājumus, problēmas un tēmas no dažādiem redzesviedokļiem.

Lai izanalizētu integrācijas izpausmes un lomā diriģēšanas studiju procesā, pievērsīsimies turpmākajās pētījuma apakšnodalās diriģēšanas priekšmeta satura analīzei Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Mūzikas fakultātē, kurā diriģēšanu apgūst topošie mūzikas skolotāji, skolas koru diriģenti.

1.2. Diriģēšanas priekšmeta saturs augstskolā

1.2.1. Diriģēšana kā mākslas veids

Diriģēšanas pedagoga uzdevums ir audzināt un veidot nākamo mūzikas skolotāju un kora vadītāju. No jaunā diriģenta personības spilgtuma un profesionālās māks būs atkarīga pirmā veiksmē darbā un viņa tālākā pilnveidošanās.

Interesanti ir pedagoga un diriģenta S.Kazačkova pētījumi par to kāda ir diriģenta profesijai nepieciešamās apdāvinātības specifika [57]. Viņš uzskata, ka diriģentam pie sava kolektīva jāierodas ar apgūtu mūzikas materiālu un skaidru priekšstatu par tā vēlamo izpildījumu. Uz šo brīdi diriģentam jābūt skaidrībā (iekšējā dzirdē un apziņā) par tā skanējumu, formu un saturu. Bez tā nav iedomājama diriģenta profesija kā māksla, t.i., diriģents vispirms ir ar augsti attīstītu muzikālo domāšanu un bagātu iztēli apveltīts mūziķis. Pēc tam seko radošais process, kurā atklājas, ka nepietiek ar laba mūziķa dotībām. Šajā procesā nepieciešamas izteikšanās spējas caur diriģēšanas mākslu.

Vēsturē ir ne mazums piemēru, kad izcili mūziķi bija bezspēcīgi pie diriģenta pulsts, jo tiem trūka diriģenta profesijai nepieciešamās dotības un tehnika. S.Rahmaņinovs nevarēja saprast - kā tik ļoti talantīgs cilvēks, kā Glazunovs, var tik slikti diriģēt? Viņš nerunāja par diriģēšanas tehniku, to viņam nevarēja prasīt, viņš runāja par viņa muzikalitāti. Viņš it kā neko nejūt un nesaprot, kad diriģē. Savukārt Glazunovs ar rūgtumu atzīmējis, ka N.Rimskis-Korsakovs kā diriģents tika pakļauts stingram kritiķu vērtējumam, kurā tika atklāta viņa neveiksme pie diriģenta pulsts ar nespēju pārvarēt savu kautrību publikas priekšā. Neveiksme diriģēšanā un stingra paškritika pārliecināja viņu atteikties no publiskas uzstāšanās koncertos. R.Šūmanim pēc P.Čaikovska sprieduma pilnīgi trūka diriģenta dotības, viņam bija minimālas dabiskās ritma izjūtas, kas tik ļoti nepieciešamas diriģentam [57].

Šādus piemērus varētu turpināt. Tie visi pierāda, ka diriģentam jāpiemīt noteiktām personiskām īpašībām un spējām, lai **dzirdamo parādītu un rādāmo dzirdētu**.

Muzikālie tēli, ko iekšēji dzird diriģents, kļūst it kā redzami korim vai orķestrim caur diriģenta žestu. Diriģenta plastiskais veidols izsauc mūziķos iekšējās dzirdes asociācijas, kas līdzīgas diriģenta izjūtām. To uztverot un aizraujoties, kolektīvs rada reālo skanējumu, kurš atbilst diriģenta iekšējai muzikālajai iecerei.

Kā tad veidojas muzikāli plastiskais tēls, ar kura palīdzību diriģents atklāj savu ieceri? Diriģents "nespēlē" uz kori vai orķestri, bet **vada** spēlētājus vai dziedātājus, apvienojot visu kolektīvu un pakļaujot savai gribai, veido priekšstatā iecerēto muzikālo tēlu. Lai to īstenotu, diriģents izmanto žestus, mīmiku un ķermeņa kustības. Šiem līdzekļiem, ja tos pilnībā pārvalda, ir milzīgs iedarbības spēks - momentāla, precīza reakcija no kolektīva. Kā to izskaidrot un pamatot?

Mūzikas un kustības nedalāmība (sintētiskā māksla) vērojama jau cilvēces attīstības pirmsākumos (deja, pantomīma), un tikai cilvēces kultūras attīstības gaitā izveidojušies atsevišķi mākslas veidi. "Muzikāla runa", "muzikāla intonācija" vienmēr bijusi saistīta ar kustību, deju, mīmiku, visa cilvēka ķermeņa izteiksmību.

Mēs bieži vien, klausoties mūziku, it kā redzam plastiskus tēlus, pat ar savu ķermeni sajūtam muskuļu atslābumu vai saspringtību atkarībā no skaņdarba. Ne velti M.Gļinka Spānijā strādādamas pie sava darba "Taragonas hota", sāka praktiski mācīties spāņu dejas. Vienā no vēstulēm viņš raksta: "lai pilnīgāk izjustu mūziku, trīs reizes nedēļā mācos pie deju skolotāja un strādāju ar rokām un kājām. Jums varbūt tas liksies dīvaini, bet mūzika un deja šeit ir nedalāma" [72].

Atsevišķi mūzikas elementi - temps, ritms, metrs, agoģika, dinamika, elpa, skaņas veidošanas raksturs vienlaicīgi kļūst par kustības elementiem un adekvāti arī izpaužas.

Mūzikas saistība ar žestu (kustību) veidojas apstākļi, ka jau pati **muzikālā skaņa veidojas kustības rezultātā**, attīstoties muskuļu enerģijai, taustes sajūtai. Tas attiecināms uz jebkuru mūziķi izpildītāju - instrumentālistu, vokālistu utt. Tādu pašu iedarbību uz mūziķi rada pareizi izjusta un izvēlēta žestu valoda.

Izcilais pianists A.B.Goldenveizers apgalvo, ka pianistam jāspēlē tā, lai cilvēks - klausītājs, redzot izpildītāja roku kustības, varētu gūt sev priekšstatu par tās mūzikas raksturu, kas tiek spēlēta. Roku un ķermeņa kustību neatbilstība mūzikas raksturam izārda izpildītāja un klausītāja priekšstatu par mūzikas raksturu. Tikpat noteikti izsakās I.Stravinskis, kurš pazīstams ar savu asi nosodošo nostāju pret jebkuru afektāciju un ārējiem efektiem kā skaņdarba atklāsmē, tā žestikulācijā. "Es nekad nevarēju paciest mūzikas klausīšanos ar aizvērtām acīm, bez aktīvas redzes līdzdalības", saka I.Stravinskis, "žesta un ķermeņa izskats, kas ir mūzikas radītāji, ir būtiski nepieciešami tam, lai pilnībā uztvertu mūziku" [78, 63.lpp.].

Ir zināms, cik lieli "zaudējumi" notiek klausoties mehāniskos ierakstus un radio pārraides. Tam galvenais iemesls - redzes kontakta trūkums starp izpildītāju un

klausītāju. Balstoties uz iepriekš teikto, S.Kazačkovs secina, ka kustības muzikalitāte un mūzikas “kustīgums”, motoriskums, attīstība, kas izveidojusies cilvēka dzīves pieredzes rezultātā, arī veido pamatu diriģēšanai [57].

Diriģēšanas māksla tomēr joprojām ir viena no vismazāk izpētītajām izpildītājmākslām. Atšķirīga pieeja diriģēšanas tehnikas jautājumos vērojama ne tikai teorētiski, bet arī praktiski - cik diriģentu, tik diriģēšanas sistēmu. Strīdīgi un atšķirīgi uzskati valda diriģentu starpā par diriģēšanas tehniku mēģinājumu periodā un koncertā. Sastopam veselu rindu diriģentus ar stipri primitīvu diriģēšanas tehniku, kuri sasnieguši ievērojamus mākslinieciskus rezultātus. Šis iemesls izveidojis uzskatu, ka diriģēšanas tehnika ir otršķirīgs jautājums. Tomēr šādam uzskatam negribētos piekrist. Diriģents ar vāju diriģēšanas tehniku pilnvērtīgu māksliniecisko sniegumu panāk tikai ar milzīgu mēģinājumu darbu. Koncertā tāds diriģents palaujas uz kolektīva atmiņu un pats nodarbojas ar primitīvu metra un tempa vadīšanu, vai arī “plūst pāri malām”, lai sasniegtu savu ieceri. Diriģentam būtu vēlams minimāli īsā laikā ar profesionāliem paņēmieniem panākt no kolektīva komponista un savas ieceres īstenojumu. Tas iespējams tikai ar pilnībā izkoptiem diriģēšanas žestiem, kas spēj izteikt visas tehniskās un emociju nianšes, radot it kā valodas kontaktu starp sevi izpildītājiem. Izkopti, daudzveidīgi žesti dod diriģentam iespēju radoši darboties jebkurā brīdī, nebaidoties, ka varētu rasties nesaprašanās ar kolektīvu cita varianta brīdī.

Pedagogs un diriģents I.Musins uzskata, ka diriģēšanas māksla prasa, lai topošajam diriģentam piemistu daudzveidīgas spējas. To skaitā var minēt:

- spējas izteikt mūzikas saturu ar žestu palīdzību;
- spējas atklāt skaņdarba mūzikas valodu;
- spējas iedarboties uz izpildītājiem;
- teicama muzikālā dzirde;
- saasināta ritma izjūta (viņa kustībām jābūt uzsvērti ritmiskām, visai viņa būtībai - rokām, ķermenim, mīmikai, acīm jāizstaro ritms. Diriģentam ir svarīgi sajust ritmu kā izteiksmības kategoriju.);
- spējas izprast skaņdarba muzikālo dramaturģiju, dialektiku (attīstības konfliktus), kas no kā izriet, uz kuriem tiecas utt. Šāda sapratne dod iespēju parādīt mūzikas plūduma procesu;

- spējas “uzlādēties” ar emocionālo skaņdarba skanējumu (muzikālajiem priekšstatiem jābūt spilgtiem, tēlainiem un jārod tik pat spilgtu, tēlainu atspoguļojumu žestos [72].

Diriģentam jābūt apveltītam ar vispusīgām zināšanām teorijā, vēsturē, estētikā, lai varētu dziļi izprast mūziku, tās saturu, idejas, lai varētu izveidot savu personīgo izpildījuma koncepciju, izskaidrot izpildītājiem savu ieceru. Un, neapšaubāmi, lai būtu iespējams iestudēt jaunu skaņdarbu, diriģentam jāpiemīt arī vadītāja gribas īpašībai, izpildījuma organizatora un pedagoga dotībām. Diriģenta sagatavošanās darba process līdzīgs pedagoga un režisora darba procesam. Viņš izskaidro kolektīvam priekšā stāvošo radošo uzdevumu, saskaņo atsevišķu izpildītāju darbību, norāda izpildījuma tehnoloģijas paņēmienus. Diriģentam, tāpat kā pedagogam, jābūt izcilam “diagnostiķim”, jāievēro izpildījuma neprecizitātes, jāprot atklāt to iemeslus un norādīt novēršanas paņēmienus. Tas attiecas ne tikai uz tehniskām neprecizitātēm, bet arī uz māksliniecisko interpretāciju. Viņš izskaidro skaņdarba struktūras (formas) īpatnības, melodijas raksturu, faktūru, analizē neskaidrās vietas, izsauc nepieciešamo muzikālo iztēli izpildītājos, minot tēlainus salīdzinājumus, piemērus. Tātad diriģenta darbības specifika prasa dažādas spējas:

1. izpildītāja;
2. pedagoga;
3. organizatora;
4. spēja pakļaut sev izpildītāju (vadītprasme).

Diriģentam jābūt apveltītam ar dziļām un daudzpusīgām zināšanām dažādos teorētiskajos priekšmetos. Pilnībā jāpārvalda skaņdarbu formas un faktūras, labi jāspēlē partitūras, jāapgūst vokālās mākslas pamati (teorētiski un praktiski), jāpiemīt attīstītai muzikālajai dzirdei (melodiskajai, harmoniskajai, intonatīvajai, tembrālajai utt.), jābūt labai atmiņai, uzmanībai un koncentrēšanās spējai. Protams, ne katrs diriģents ir apveltīts ar visām iepriekš uzskaitītajām īpašībām, tomēr viņam jātiecas uz to harmonisku attīstību.

Mūsdienu diriģēšanas mākslas teorijā (M.Bašs [2], S.Kazačkovs [57], L.Andrejeva [40] u.c.) izšķir divus virzienus:

1. taktēšana, ar ko saprotam metru, tempu, iekritienus, dinamiku utt.;
2. diriģēšana, ar ko saprotam diriģenta muzikāli-emocionālu iedarbošanos uz kolektīvu un klausītāju satura atklāsmes virzienā.

Runājot par diriģēšanas mācīšanu, jāsaprot, ka taktēšana ir primitīvais pirmsākums diriģēšanas tehnikā. Taktēšanu apgūt var samērā viegli katrs mūziķis. Bet diemžēl daudzi mūziķi, apguvuši primitīvo taktēšanas tehniku, uzskata, ka ar to pietiek un var stāties kolektīva un klausītāju priekšā, to vairs nepapildinot un nekontrolējot.

Pedagoga uzdevums ir veidot studentā harmonisku personību, kurā būtu vienlīdz attīstītas kā tehniski primārās iemaņas, tā muzikālā domāšana un iztēle, spēja ar diriģēšanas tehnikas **apzinātu** iedarbību un izvēli veidot savu ieceri.

Topošo mūzikas skolotāju un kora diriģentu studiju procesā viens no svarīgākajiem priekšmetiem ir diriģēšana. Diriģēšanas priekšmeta programmas saturā diriģēšanas tehnikas apguve integrējas ar daudzu mūzikas priekšmetu (mūzikas vēsture, skaņdarbu analīze, kora zinātne, klavierspēle, solo dziedāšana u.c.) struktūrdaļām.

Diriģēšanas priekšmeta mērķis ir iepazīstināt studentus ar diriģēšanas mākslas vēsturi, teoriju, metodiku, kā arī praktiski apgūt daudzveidīgos diriģēšanas tehnikas veidojošos elementus un attīstīt patstāvīgu analītisku izpratni, veidojot mākslinieciskā izpildījuma koncepciju, partitūras spēles un dziedāšanas prasmi.

Diriģēšanas priekšmeta saturs tiek sadalīts kursu saturā, ņemot vērā katra studenta iepriekšējās muzikālās sagatavotības līmeni un spējas. Katru semestri students apgūst četrus kora skaņdarbus - vienu ar pavadījumu, trīs *a cappella*. To izvēle vērsta uz optimālu studenta spēju un iemaņu attīstīšanu.

Svarīga diriģēšanas priekšmeta sastāvdaļa ir Mācību koris, kurā noris studenta diriģēšanas stundās apgūto zināšanu, iemaņu un prasmju praktiska pielietošana, pārbaude un analīze. Mācību kora kā mācību priekšmeta mērķi ir dot iespēju studentiem apgūt kora organizēšanas un vadīšanas principus, prasmes dažādu gadsimtu un stilu mūzikas interpretācijā, īpaši akcentējot praktiskās iemaņas kora dziedāšanā, darbā ar kori, diriģēšanā ar kori, dažādās mēģinājumu un koncertprakses formās.

Daudzveidīgs ir arī kora darba saturs. Studenti praktiski iepazīstas ar balsu diapazonu pārbaudi, tās principiem, iedalījumu pa balsīm un kora grupu izvietojumu. Viņiem ir iespēja pārbaudīt praksē savas iedziedāšanās vingrinājumu metodes, kā arī salīdzināt un analizēt citu studentu metodes. Būtiska ir arī vokālo iemaņu attīstīšana un ansambļa veidošanas prasme. Svarīgākā mācību kora darba daļa - individuāls darbs ar kori, iestudējot dažādu gadsimtu un stilu kora skaņdarbus

(renesances, baroka, klasicisma, romantisma, 20.gs., latviešu klasiku un mūsdienu komponistu kora dziesmas, latviešu un citu tautu tautasdziesmu apdares). Ar mācību kora palīdzību studenti gūst arī koncertpraksi, apgūstot skatuves ētiku un aktiermeistarības principus.

Tomēr mācību kora darbs nevar nodrošināt pilnīgu kvalificēta un radoša topošā skolas kora diriģenta izglītošanu, jo lielākoties studentiem un absolventiem, uzsākot patstāvīgu darbu, jāstrādā ar skolēnu koriem.

Studenti diriģēšanas priekšmeta ietvaros veic arī zinātniski metodisko darbu. Tas izpaužas tādās formās kā skaņdarbu pedagogiski metodiskā analīze un kolokvijs. Dziesmas analīzi studenti veic pēc noteikta plāna vienai *a cappella* dziesmai no individuālās programmas.

Kora dziesmas analīzes plāns.

1. Vispārējā analīze

Īsas ziņas par komponistu. Komponista daiļrades raksturojums. Komponista devums kora dziesmas žanrā. Īsas ziņas par teksta autoru. Skaņdarba teksta saturs, ideja.

2. Teorētiskā analīze

Forma. Melodija. Tonālais plāns, harmonija. Metrs, taktsmērs, ritms. Temps - tā izmaiņas. Rakstības stils, faktūra, melodija, tēmu izkārtojums.

3. Vokālā analīze

Kora tips un veids. Diapazoni. Tesitūras. Balsvedība, intervālika. Vokālā slodze, tehniskās grūtības.

4. Kormeistara darbs

Ansambļa veidošana: dinamiskais, ritmiskais, intonatīvais un tembrālais, mākslīgais vai dabīgais ansamblis. Dikcija. Intonācija. Atsākšanas vietas.

5. Mākslinieciskais izpildījums - satura atklāsmē

Dinamika. Frāzēšana. Agoģika. Kulminācijas. Tembrs. Diriģenta

Dziesmas analīze ir svarīga diriģēšanas stundas daļa, kurai bieži pedagogs nepievērš pietiekami lielu vērību, pārmērīgi aizraujoties ar diriģēšanas tehnikas apguvi. Analīžu rezultāti liecina, ka ne visi studenti izprot tās nozīmi, daudzi studenti konstatē faktus, nesaistot mūzikas izteiksmes līdzekļu analīzi, kurus izvēlēties komponists, ar dziesmas saturu. Tomēr bez dziļas un pilnīgas teksta un mūzikas izpratnes nav iedomājama profesionāla, komponista iecerei atbilstoša interpretācija.

Īpaši nozīmīga ir vokālā un kormeistara darba analīze, jo studentiem, kuru praktiskās darbības pieredze ir neliela, dod iespēju paredzēt grūtās vietas un mērķtiecīgi plānot darbu ar kolektīvu, lai paātrinātu un uzlabotu vēlamo rezultātu - profesionālu dziesmas izpildījumu. Pedagoģa konsultācijas šajā procesā ir ļoti nozīmīgas.

Otrā zinātniski pētnieciskā darba forma ir kolokvijs. Tas neiztrūkstoši ietilpst diriģēšanas ieskaitei un eksāmena prasībās. Kolokvijs sastāv no divām daļām:

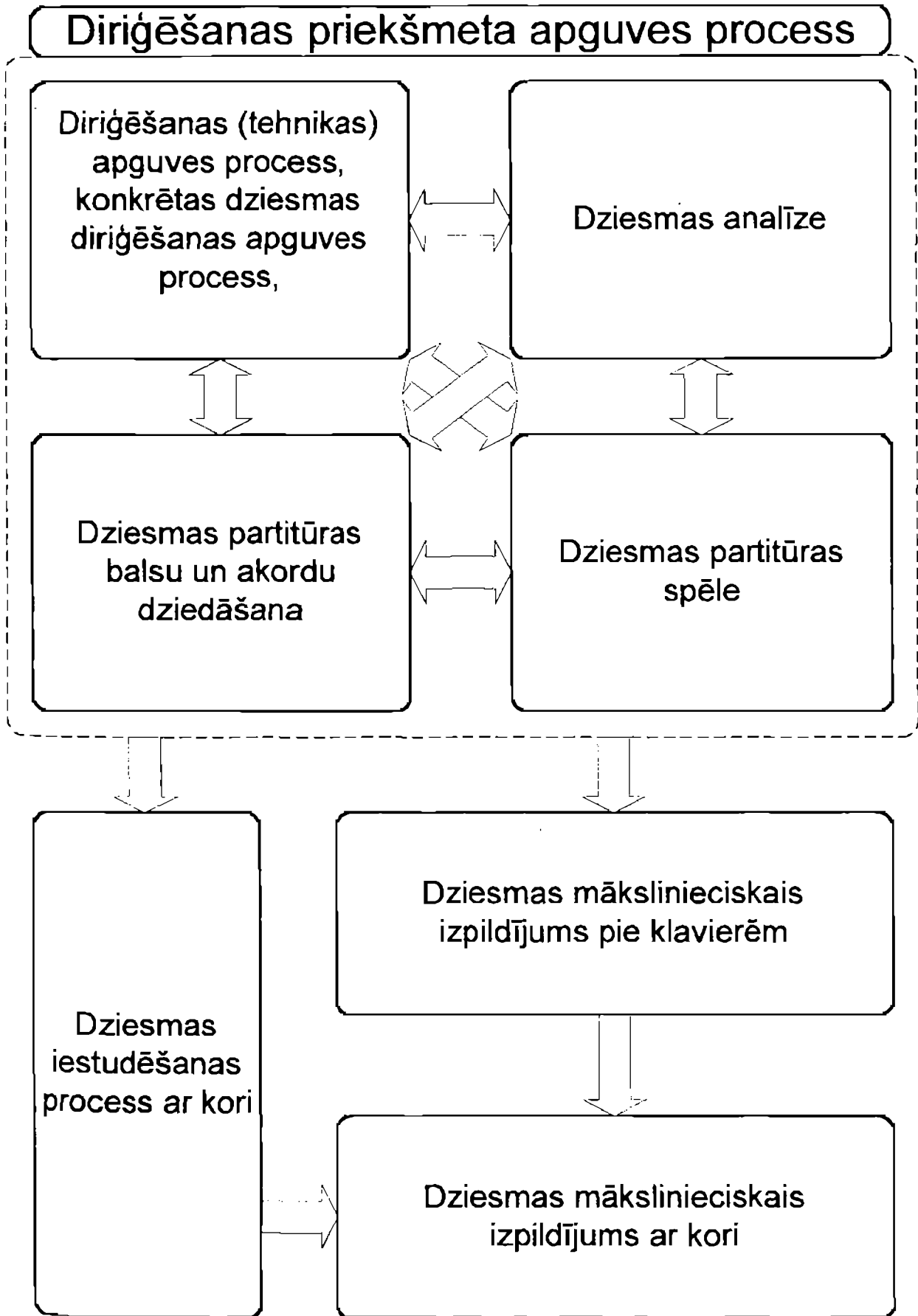
- 1) students visu semestri gatavojoties kolokvijam, pēta savā individuālajā programmā esošo skaņdarbu komponistu dzīvi un daiļradi, īpaši akcentējot kora daiļradi, salīdzina kompozīcijas rakstības stilus, izmantotos mūzikas izteiksmes līdzekļus, tautas dziesmu apdares stilus.
- 2) otrā kolokvija daļa balstās uz prof. L.Pismennajas izstrādāto dažādu gadsimtu mūzikas stilu apguves sistēmu

1.kurss/1.semestris-	latviešu tautasdziesmas;
1.kurss/2.semestris-	latviešu klasika (miniatūras);
2.kurss/3.semestris-	renesanses laikmeta mūzika;
2.kurss/4.semestris-	baroka mūzika;
3.kurss/5.semestris-	klasiskā mūzika;
3.kurss/6.semestris-	romantiskā mūzika;
4.kurss/7.semestris-	20.gs.mūzika;
4.kurss/8.semestris-	latviešu komponistu lielas formas darbi;
5.kurss/9.semestris-	pasaules komponistu lielas formas vokāli-simfoniskie darbi;
5.kurss/10.semestris-	dažādu stilu interpretācijas īpatnības;

Kolokvija, tāpat kā dziesmu analīžu rezultāti ir viduvēji. Iemesls tam varētu būt studentu neprasme patstāvīgi meklēt un izvēlēties literatūru, kā arī nepietiekošs plānotais laika daudzums tās studēšanai.

Tā kā, iestājoties augstskolā, studentu iepriekšējais muzikālās izglītības līmenis ir dažāds, paralēli diriģēšanas priekšmetam viņi apgūst arī tādus priekšmetus kā Kora zinātne, Kora literatūra, Solo dziedāšana, Bērnu kora darba metodika, Vokālā darba metodika, Klavierspēle u.c. Visi šie priekšmeti ir svarīgi topošā skolotāja - diriģenta profesionālās izaugsmes veicināšanā. Diriģēšanas priekšmeta apguves procesu varētu shematiski parādīt šādi:

Shēma Nr.1. Dirigēšanas priekšmeta apguves process.



Kā redzams shēmā, diriģēšanas priekšmeta saturā neietilpst tikai diriģēšanas tehnikas apguve. Uzsākot darbu pie konkrētas dziesmas, studentam ir vairāki uzdevumi: jāapgūst partitūras spēle, jāprot nodziedāt visas balsu partijas, kā arī akordi dziesmas atsākšanas vietās. Veicot šo darbu, kas ilgst vairākas mācību stundas, kā stundā klasē, tā arī patstāvīgajā darbā mājās, students veic dziesmas analīzi. Tādā veidā tiek gūts arvien pilnīgāks iespaids par dziesmu, veidojas dziesmas diriģēšanas (izpildījuma) mākslinieciskā koncepcija. Shēmā redzami četri komponenti studiju procesā viens otru papildina. Šo komponentu mijiedarbības rezultātā, ko var nosaukt arī par integratīvu procesu, jo strikti nevar nodalīt katra elementa apguvi, piemēram, dziedot balsis var analizēt vokālo slodzi, veidojas integrēts (apvienots vienā veselā) rezultāts - dziesmas mākslinieciskais izpildījums. Visbiežāk studenti to demonstrē klasē pie klavierēm, ieskaitē vai eksāmenā semestra beigās. Tas, protams, nav labākais variants, bet tāda ir reālā situācija, jo visu mācību programmu diriģēt ar mācību kori studentiem nav iespējams studentu lielā skaita un kora stundu mazā skaita dēļ. Shēmā parādīts arī starpprocess, gadījumā, ja students dziesmu diriģēs ar kori. Tas ir dziesmas iestudēšanas process ar kori, kurš ir ļoti svarīgs topošā diriģenta izaugsmē, jo dod iespēju pilnīgāk pārbaudīt gūtās zināšanas, iemaņas un prasmes klasē, izanalizēt radušās kļūdas, gūt jaunas atziņas un realizēt savas mākslinieciskās ieceres radoši ar dzīvu instrumentu - kori.

Katra no shēmā Nr.1 parādītajām diriģēšanas priekšmeta apguves procesa sastāvdaļām ietver sevī vairākus komponentus. Tā, piemēram, diriģēšanas apguves process sastāv no:

1. diriģēšanas aparāta nostādīšana - darbs pie diriģenta stājas;
2. taktsfigūru teorētisko un praktisko principu apguve;
3. diriģēšanas tehnikas elementu apguve;
4. dziesmas mākslinieciskā izpildījuma - diriģēšanas zīmējuma apguve.

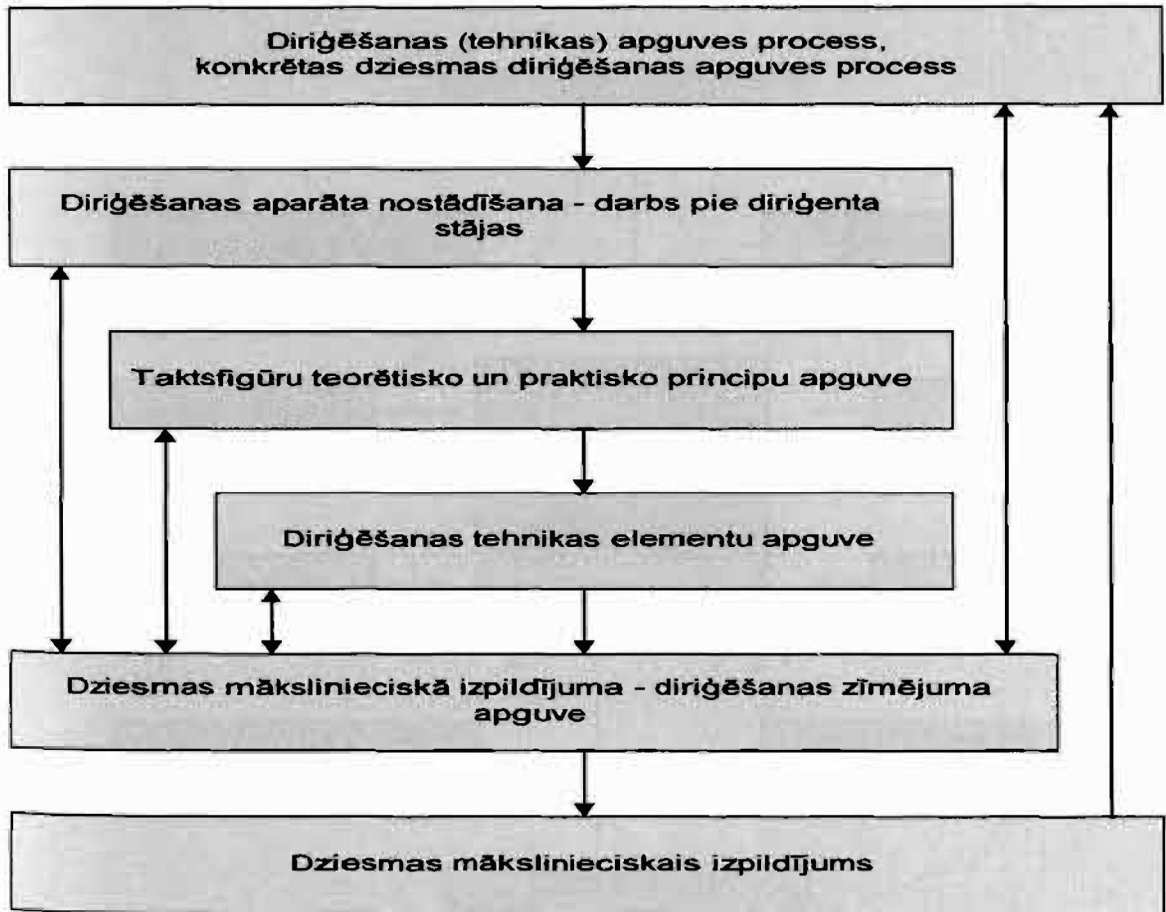
Shematiski to var parādīt šādi:

Shēmā redzam diriģēšanas apguves procesa pakāpenību. Vispirms tiek veidota diriģenta stāja, kas veido pamatu tālākai diriģenta apmācībai - taktsfigūru teorētisko un praktisko principu apguvei. Kad students apguvis taktēšanas pamatprincipus, iespējams uzsākt darbu pie diriģēšanas tehnikas elementu apguves, kuri nepieciešami tālākai dziesmas mākslinieciskā izpildījuma - diriģēšanas zīmējuma apguvei un realizēšanai gala rezultātā - dziesmas mākslinieciskajā

izpildījumā. Protams, šis samērā primitīvi aprakstītais process ietver ļoti individuālu, radošu darbību, kura katram studentam un pie katras konkrētas dziesmas apguves mainās. Tāpat šo procesu ietekmē arī studenta apdāvinātība (esošie dotumi) un muzikālās izglītības līmenis.

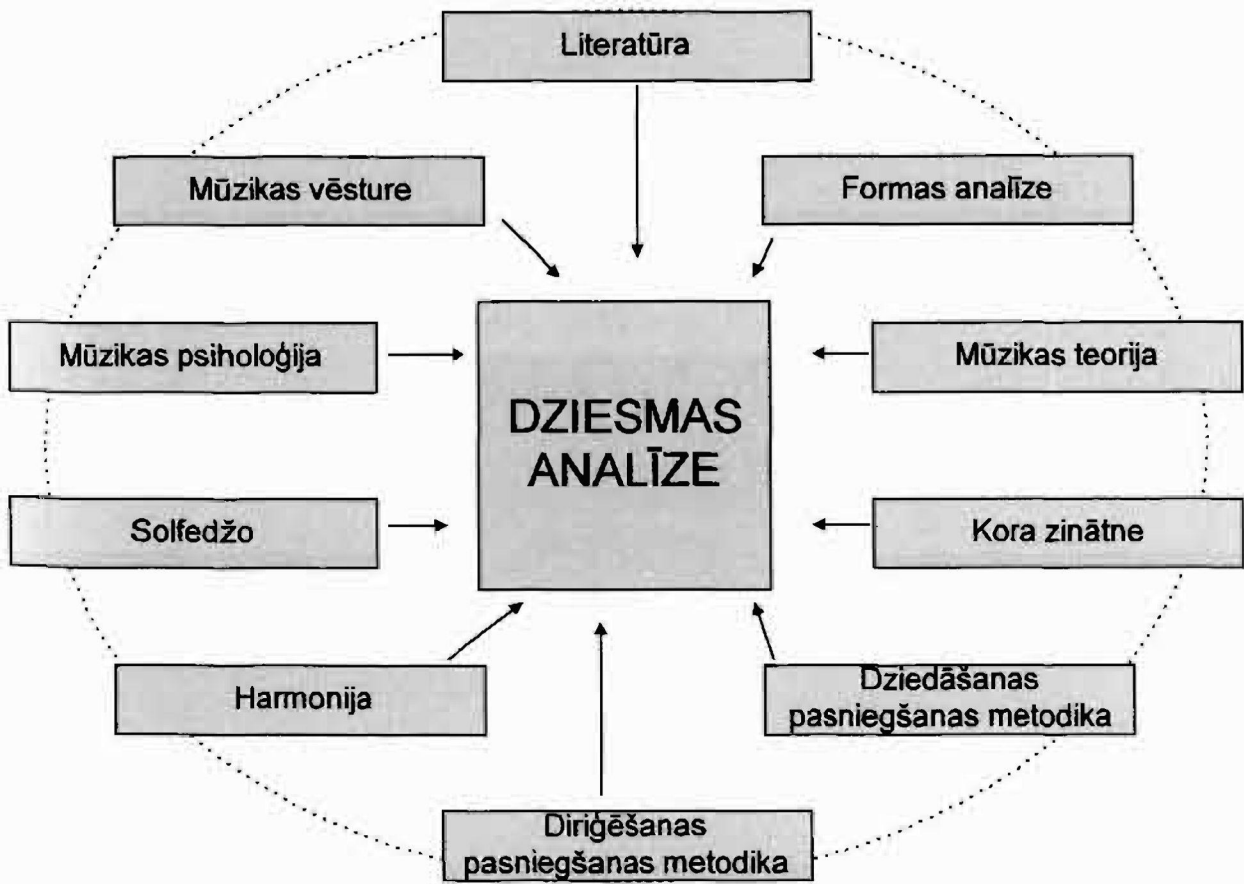
Tomēr shēmā parādītā pakāpenība ir relatīva. Strādājot pat pie dziesmas mākslinieciskā izpildījuma, nereti nākas labot kādas kļūdas stājā vai taktsfigūru zīmējumā. Tāpat diriģēšanas tehnikas elementu apguve prasa atkārtotu darbu, lai žesti kļūtu arvien precīzāki, daudzveidīgāki, izteiksmīgāki. Jāteic, ka visi diriģēšanas apguves procesa posmi prasa neatlaidīgu, mērķtiecīgu darbu un nereti tie nav atdalāmi viens no otra. Shēmā Nr.2 parādītais process, kurš noslēdzas ar dziesmas māksliniecisko izpildījumu ar kori vai ar klavierēm, ir tikai viens brīdis dziesmas ilgumā, kurš tiek nodots komisijas vai publikas vērtējumam. Pēc tā seko izpildījuma izvērtējums, analīze, vērtējums. Tajā piedalās ne tikai komisija, publika, bet arī students un pedagogs. Tiek uzkrāta zināma pieredze, kas dod impulsu tālākam darbam, kurš zināmā mērā līdzīgs iepriekšējam. Mainās uzdevumi, tie kļūst sarežģītāki, sākot ar dziesmas grūtības pakāpi, no kuras izriet arī visi pārējie. Augot studenta diriģēšanas meistarības (profesionalitātes) līmenim, arvien nedalāmāks kļūst diriģēšanas apguves process. Tas iegūst nedalāmu, integratīvu raksturu.

Shēma Nr.2. Dirigēšanas (tehnikas) apguves process.



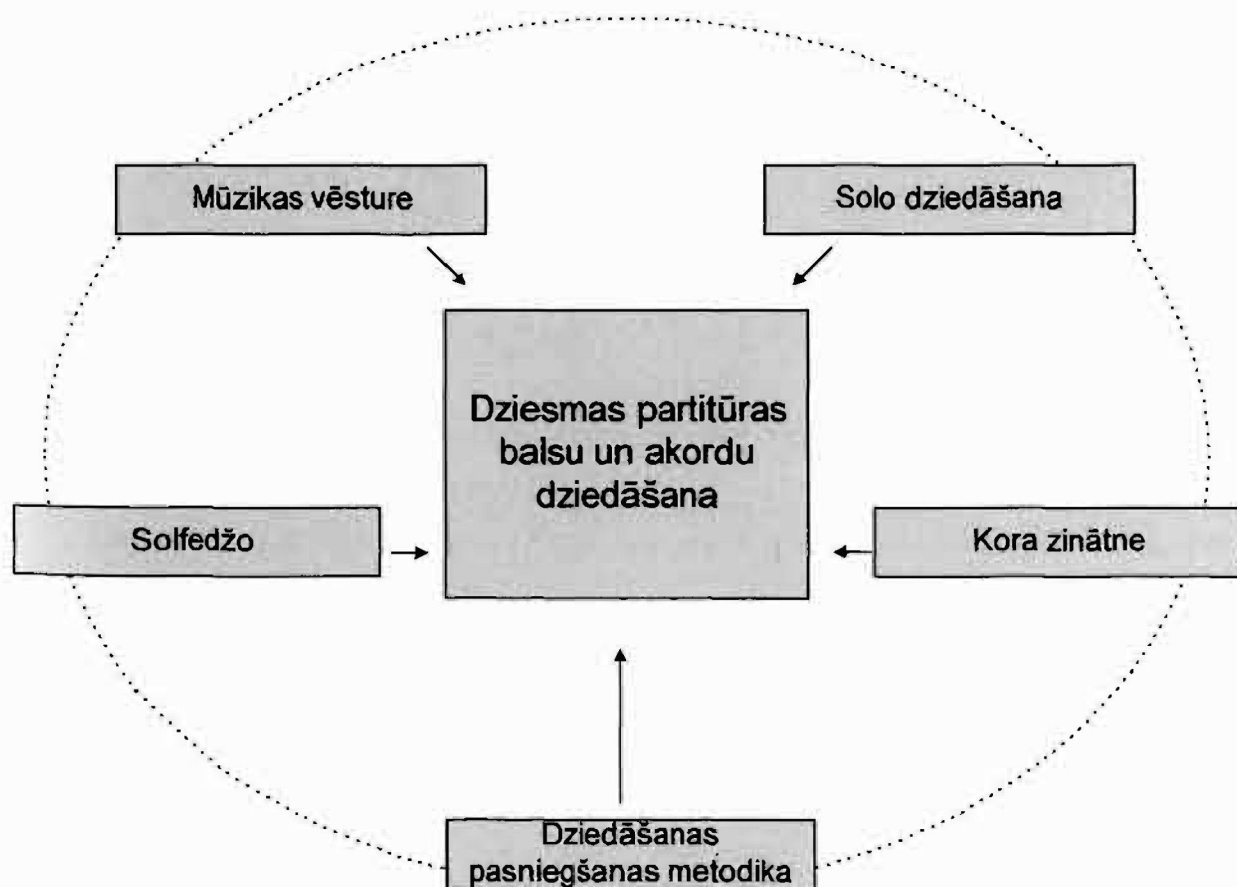
Dirigēšanas priekšmeta apguves procesa sastāvdaļa - dziesmas analīze, integrē studenta zināšanas vairākos mūzikas priekšmetos (shēma Nr.3): Mūzikas vēsture, literatūra, Formas analīze, Mūzikas teorija, Kora zinātne, Dziedāšanas pasniegšanas metodika, Dirigēšanas pasniegšanas metodika, Harmonija, Solfedžo, Mūzikas psiholoģija.

Shēma Nr.3. Mūzikas priekšmetu integrācija dziesmas analīzē.



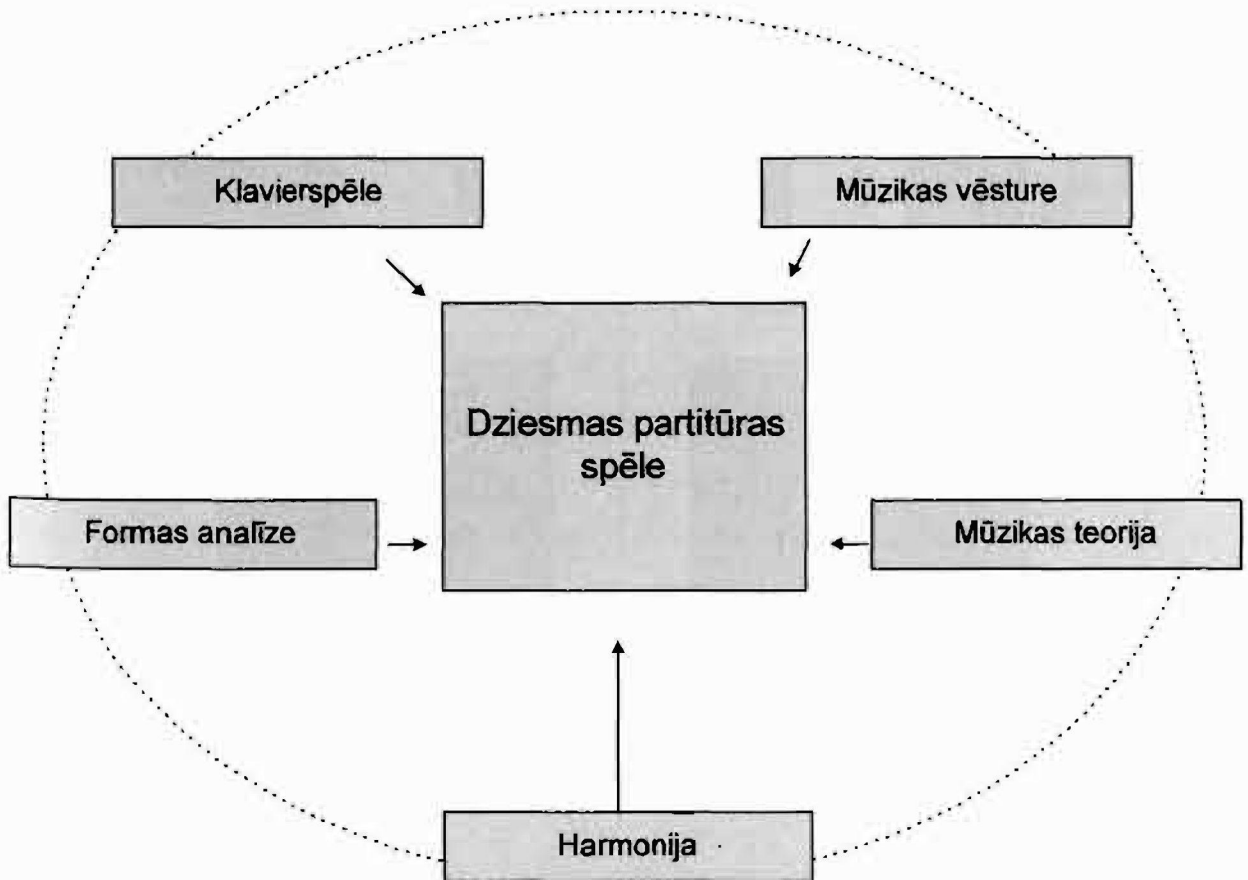
Dziesmas partitūras balsu dziedāšana (shēma Nr.4) integrē zināšanas sekojošos priekšmetos: Solfedžo, Solo dziedāšana, Dziedāšanas pasniegšanas metodika, Kora zinātne, Mūzikas vēsture.

Shēma Nr.4. Mūzikas priekšmetu integrācija dziesmas partitūras un akordu dziedāšanas apgūvē.



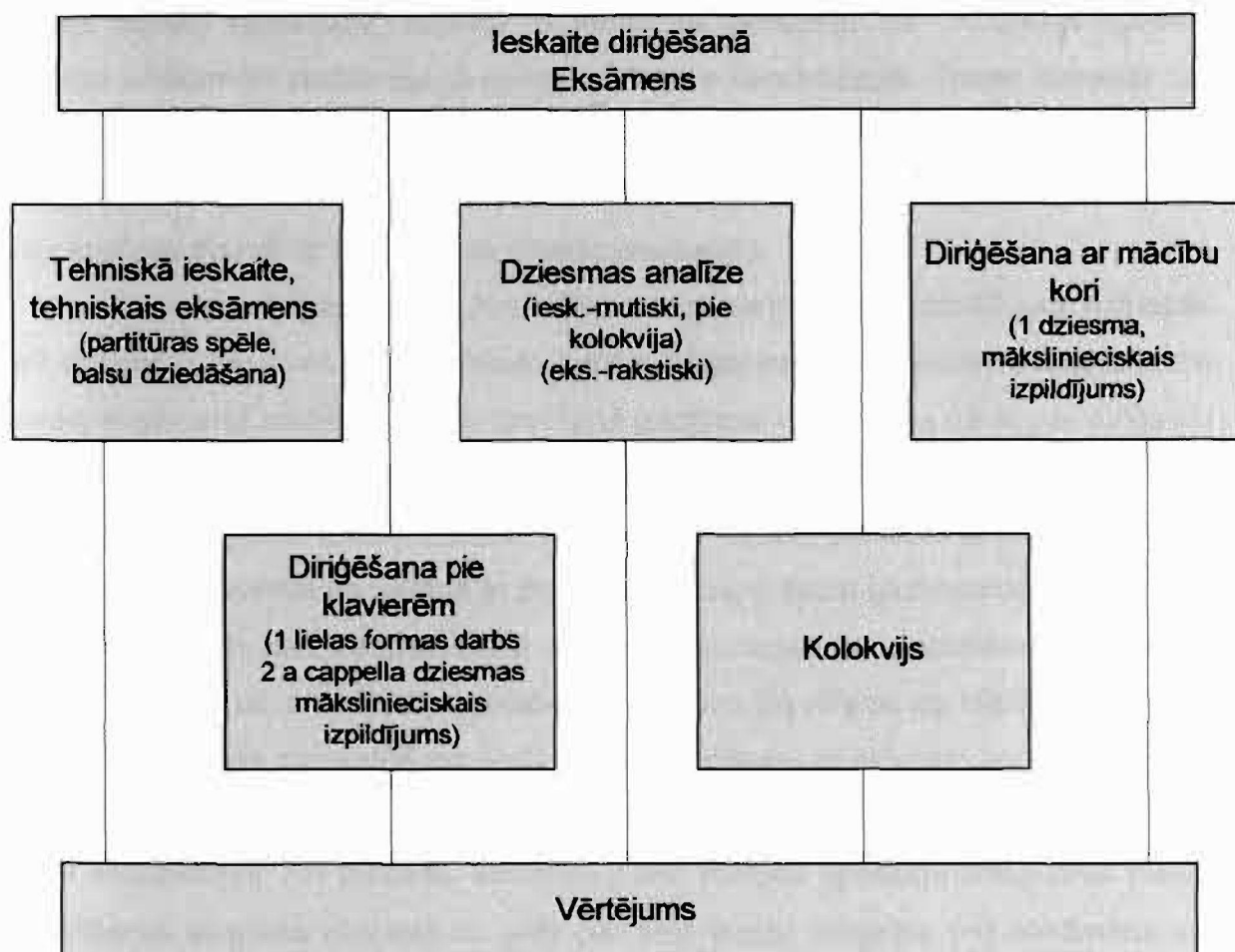
Dziesmas partitūras spēle (shēma Nr.5) integrē mūzikas priekšmetus: Klavierspēle, Mūzikas vēsture, Mūzikas teorija, Formas analīze, Harmonija.

Shēma Nr.5. Mūzikas priekšmetu integrācija dziesmas partitūras spēles apgūvē.



Dirigēšanas priekšmetā pārbaudes formas - ieskaite vai eksāmens, arī sastāv no vairākām daļām, līdzīgi kā pats apguves process. Shematiski to var parādīt šādi:

Shēma Nr.6. Diriģēšanas priekšmeta vērtēšana.



Tehnisko ieskaiti vai eksāmenu (pēc studiju plāna) studenti kārtoti vienu mēnesi pirms sesijas sākuma. Tas tiek novērtēts ar atsevišķām atzīmēm pēc 10 ballu sistēmas balsu dziedāšanā un partitūras spēlē. Semestra gaitā katrs students strādā ar kori, iestudējot un diriģējot vienu dziesmu, kuru vērtē komisija mācību kora pedagoga noteiktā laikā. Kora ieskaites tiek organizētas kā koncerti, tādejādi vienmēr ir nozīmīgi notikumi citiem studentiem kā vērojumu prakse, tā arī tiem studentiem, kuri diriģē un dzied korī. Kora ieskaites - koncerti lielā mērā nodrošina studentu pašrealizēšanos un pašapliecināšanos.

Dziesmas analīze tiek veikta visa semestra laikā, konsultējoties ar diriģēšanas priekšmeta docētāju. Ieskaitē students mutiski atbild uz komisijas jautājumiem kolokvija ietvaros. Eksāmenā students iesniedz dziesmas analīzi rakstiskā veidā. Kaut arī rakstveidā iesniegto analīzi ir iespējams objektivāk izvērtēt,

jo var iepazīties ar visām atbildēm uz analīzes plānā ietvertajiem jautājumiem, tomēr svarīga ir arī mutiskā pārbaudes forma. Tajā students gūst pieredzi runas mākslā, brīvi izteikties cilvēku priekšā, kas daudziem studentiem sagādā lielas grūtības, attīsta loģisko domāšanu, atbildot uz negaidītu jautājumu u.t.t. Kolokvijs apvieno daudzu priekšmetu zināšanas, jo jautājumu loks ir neierobežots. Tomēr visvairāk tas parāda zināšanas Mūzikas vēsturē, teorijā, Psiholoģijā, Pedagoģijā. Diemžēl rezultāti liecina, ka studentu zināšanas šajos priekšmetos ir nepietiekošas, vai arī tiek apgūtas atrauti no diriģēšanas priekšmeta satura.

Dziesmas diriģēšana pie klavierēm un kolokvijs ir noslēdzošā (un visbiežāk arī izšķirošā) eksāmena daļa. Tomēr kopējo vērtējumu veido vidējā aritmētiskā no visām eksāmena sastāvdaļām, jo tikai tādā gadījumā mēs varam runāt par diriģentu kā par profesionāli, ja viņš var sekmīgi nokārtot visas prasības. Diriģents, kurš prot tikai skaisti un gudri runāt, analizēt mūziku, bet nespēj praktiski to atskaņot ne ar balsi, ne uz klavierēm un parādīt ar žestu palīdzību, ir tikpat bezspēcīgs, kā tas, kurš māk labi diriģēt, bet nespēj darbā ar kori rast kontaktu, paskaidrojot dziesmas raksturu, formu u.t.t. un neprot nodemonstrēt ar balsi, kā vēlams izpildīt dziesmu.

No iepriekš aprakstītā var secināt, ka diriģēšanas priekšmeta apguve ir vesels integratīvs process, kurš apvieno sevī daudzas sastāvdaļas, kuras savukārt integrē citas sastāvdaļas. Arī ieskaite, eksāmens pēc būtības apliecina integratīvu pieeju diriģēšanas apguves procesā un pats par sevi iegūst integrēta (-s) eksāmena vai ieskaites raksturu.

Daudzo diriģēšanas priekšmeta sastāvdaļu integritāte izpaužas arī tajā apstākļī, ka nepieciešamās zināšanas vairākos mūzikas priekšmetos vairākām sastāvdaļām ir vienas un tās pašas (skat. Shēmas Nr. 3,4,5). Diriģēšanas priekšmeta apguves procesā integrējas gandrīz visi iespējamie mūzikas, kā arī citi humanitārā cikla priekšmeti ar vienu kopīgu mērķi, kas ved uz rezultātu - dziesmas māksliniecisko izpildījumu - diriģēšanu. Kā jau iepriekš minēju, šis process ir bezgalīgs, kas spirālveidīgi attīstās ar katru jaunu dziesmas iepazīšanu un atskaņošanu. Tikai retos diriģenta mākslinieka - izpildītāja uzstāšanās gadījumos dzirdam sakām - tas bija nepārspējami, pati pilnība, kā brīnums, kas aizrāvis un fascinējis ikkatru klausītāju. Tas ir, ja to var tā apzīmēt, kā mākslas brīnums, uz kuru tiecas jebkurš mūziķis - izpildītājmākslinieks. Studiju gados šādi gadījumi ir reti, jo diriģēšana kā māksla prasa neatlaidīgu sevis profesionālās un cilvēka kā personības

pilnveidošanās procesu, kas realizējas pēc augstskolas absolvēšanas tālākizglītības un pieredzes rezultātā.

Varam secināt, ka iepriekš analizētais integratīvais diriģēšanas studiju process attiecināms uz diriģēšanu kā mākslas veidu. Taču diriģēšana ir arī pedagoģiski psiholoģiska darbība, tādēļ īpaši svarīgas diriģēšanas profesionālajā izglītībā ir diriģēšanas kā mākslas veida, vadības teorijas un saskarsmes psiholoģijas zināšanu un prasmju apguve integrācijā. Lai izzinātu saskarsmes lomu diriģēšanas studiju procesā pievērsīsimies nākamajā apakšnodalā saskarsmes jēdziena analīzei.

1.2.2. Diriģēšana kā saskarsme

Pārmaiņas sabiedrībā un izglītības sistēmā ietekmējušas arī topošo diriģentu studiju procesu. Diriģenta darbība - viena no sarežģītākajām mūzikas izpildītāju profesiju vidū. Tās struktūra sastāv no daudziem komponentiem, un izpausmes veidi ir daudzpusīgi, tāpēc diriģentam tiek izvirzītas ļoti augstas profesionālās prasības.

Blakus spilgtai muzikālajai apdāvinātībai un speciālo diriģēšanas zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanai un pārvaldīšanai, - ne mazāk svarīgi, bet nereti pat izšķirošas ir diriģenta psiholoģiskās īpašības, prasme atrast kontaktu ar izpildītājiem un izstrādāt darba un radošās saskarsmes sistēmu [48].

Saskarsmi parasti izprotam kā cilvēku mijiedarbības procesu. To pētot nedrīkstam zaudēt sociālo kontekstu, kas visskaidrāk atspoguļojas personības reālo attiecību sistēmā. Saskarsme gan atklāj cilvēku attiecības, gan tieši saskarsmē šīs attiecības veidojas. Saskarsme izpaužas kā īpaša, patstāvīga cilvēku aktivitātes forma. Tās rezultāts nav vis pārveidots priekšmets, bet attiecības ar citiem cilvēkiem. Saskarsmē nepieciešami vismaz divi cilvēki, katrs no tiem šajā procesā atklājas kā subjekts [7].

Saskarsme ir visai sarežģīts process. Lai labāk atklātos tā būtība, nepieciešams zināt saskarsmes struktūru. G.Andrejeva [39] izdala šādus galvenos strukturālos komponentus jeb aspektus:

- 1) komunikatīvais aspekts jeb saskarsme kā informācijas apmaiņa;
- 2) interaktīvais aspekts jeb saskarsme kā mijdarbība;
- 3) perceptīvais aspekts jeb saskarsme kā savstarpēja uztvere (sociālā percepcija).

B.Lomovs [70] atzīmē, ka saskarsmes funkcijas ir ļoti daudzveidīgas, tomēr iespējams izdalīt 3 galvenās funkciju grupas:

- 1) informatīvi komunikatīvās funkcijas;
- 2) regulatīvi komunikatīvās funkcijas
- 3) afektīvi komunikatīvās funkcijas.

Informatīvi komunikatīvās ir funkcijas, kas nodrošina informācijas nodošanu un pieņemšanu, tās varētu saistīt ar iepriekšējās klasifikācijas pirmo aspektu.

Regulatīvi komunikatīvās funkcijas attiecas uz savstarpējās rīcības regulāciju šī vārda plašākā nozīmē. Šīs funkcijas ļoti tuvas interaktīvajam komponentam.

Afektīvi komunikatīvās funkcijas ir tās, kas determinē cilvēka emocionālo sfēru. Analoga komponenta iepriekšējā klasifikācijā nav.

B.Lomova izstrādātajā saskarsmes funkciju klasifikācijā stingri ievērots dalījuma loģiskais pamats, tā balstīta uz psiholoģijā vispārpieņemto struktūru (intelekts, griba, emocionālā sfēra). G.Andrejeva šo struktūru respektējusi tikai divos pirmajos komponentos. Perceptīvais komponents gan ir nozīmīgs, taču krustojas ar abiem iepriekšējiem, jo percepcija nav iedomājama ne bez informācijas apmaiņas, ne mijiedarbības, kā arī bez afektīvi komunikatīvās funkcijas.

Līdzās terminam "saskarsme" psiholoģijā un citās zinātnēs bieži lieto terminu "komunikācija". Nereti rodas neskaidrības šo abu terminu skaidrojumos. Termins "komunikācija" (no lat.val. - kopīgs, vienojošs).

Ja "saskarsmes" jēdzienam pielīdzina šos skaidrojumus, tad var apskatīt abus jēdzienus kā sinonīmus. Tā kā termins "komunikācija" radies un izplatījies no sakaru teorijas un informācijas teorijas, ar "komunikāciju" kā zinātnisku jēdzienu saprot vienkāršu informācijas apmaiņu un nodošanu vai paziņošanu. Plašā nozīmē termins "komunikācija" nozīmē jebkuras saites starp cilvēkiem, visus iespējamus sociālo saišu veidus. Tādā plašā raksturojumā jēdziens "komunikācija" kļūst vispārīgāks attiecībā pret saskarsmi, ja pēdējā apzīmē tikai tiešu savstarpējo ietekmēšanos starp cilvēkiem.

Jebkura informācija tiek pārvadīta ar zināmu simbolu sistēmas palīdzību. Atbilstoši šo simbolu kā komunikācijas līdzekļu specifikai mēs komunikācijas varam iedalīt 2 galvenajos veidos: verbālajā un neverbālajā komunikācijā.

Verbālās komunikācijas simbolu sistēma ir valoda un runa. Tas ir visuniversālākais komunikācijas līdzeklis, kas visprecīzāk un pilnīgāk spēj nodrošināt informācijas apmaiņu, tomēr arī tajā darbojas visi galvenie cilvēku saskarsmes likumi, kuru pamatā ir "subjekta - subjekta" attiecības, cilvēku savstarpējā ietekmēšanās.

Verbālā saskarsme ietver divas prasmes - prasmi klausīties un prasmi runāt. Nav nosakāms, kura no šīm prasmēm ir svarīgāka, - tās atrodas ciešā mijiedarbībā, ka zaudējot vienu no tām, cilvēks vairs nespēj pilnvērtīgi izmantot otru. Prasmīgi klausoties, ir iespējams labāk saprast partnera runas būtību. Prasmīgi runājot, mēs spējam pārliecināt partneri par sava viedokļa pareizību un panākt sev nepieciešamo.

Verbālajai saskarsmei piemīt dažādas formas:

1) monologs - viena saskarsmes partnera runa;

2) referāts - uzstāšanās par noteiktu tēmu bez personiskiem komentāriem;

3) lekcija - publiska runa par noteiktu tēmu ar improvizācijas elementiem;

4) dialogs - divpusēja brīva saruna ar uzskatu apmaiņu un improvizācijas elementiem;

5) diskusija - tēmas apspriede ar daudzpusēju uzskatu apmaiņu [8].

“Neverbālā komunikācija ir jebkuras informācijas, signālu nodošana, nelietojot vārdus.”[13, 117.lpp.].

Neverbālās komunikācijas komunikācijas paņēmieni ir žesti, mīmika, pantomīma. Tā var kalpot kā papildinājums runai, kā sava veida fascinējošs faktors, gan arī veikt visai patstāvīgas informācijas apmaiņas funkcijas. Saskarsmē nozīmīga vieta ir cilvēku fiziskajam veidolam jeb ārējam izskatam. Svarīga loma ir tā saucamām funkcionālajām pazīmēm: mīmikai, žestikulācijai, gaitai, stājai, kustībām, balsij, runas īpatnībām [7].

Žesti un kustības, ko mēs izmantojam sazināšanās procesā ar citiem cilvēkiem, ir mūsu “otrā mēle”. Tā ir daudz patiesāka un darbīgāka nekā pirmā. Liekas gandrīz neticami, neverbālo komunikāciju, kas pastāvējusi miljons vai vairāk gadus - visā cilvēku evolūcijas laikā, sāka aktīvi pētīt tikai 60.gados. Iespējams, ka vislielāko ieguldījumu žestu valodā ir devis Čārlzs Darvins ar savu darbu “Cilvēku un zvēru emociju izteikšana”, kas tika publicēts 1872.gadā. Šis darbs iespaidoja ļoti daudzus mūsdienu zinātniekus visā pasaulē, kas nodarbojās ar žestu un mīmikas izpēti. No tā laika pētnieki jau ir izpētījuši gandrīz miljons neverbālo signālu.

Lielākā daļa pamatžestu ir vienāda visā pasaulē, kad mēs esam priecīgi - mēs smejamies, kad nelaimīgi, neapmierināti, skumji - esam saviebušies utt. Zinātnieki uzskata, ka ar vārdu palīdzību tiek nodota tikai tiešā informācija, toties ar žestu palīdzību - dažādas saites, saistītas ar šo informāciju. Dažreiz žesti var aizstāt vārdus, kā tas ir diriģēšanas mākslā, kad diriģents ar diriģēšanas žestu palīdzību mērķtiecīgi iedarbojas uz izpildītājiem, lai panāktu skaņdarba māksliniecisko interpretāciju.

J. Kupčs [8, 44. lpp.] raksta ka “Žesti ir neapzinātas galvas, roku un kāju kustības, kuras ikdienā parasti netiek kontrolētas”. Šī definīcija nekādā ziņā nav attiecināma uz diriģēšanas žestiem, kuri tiek rūpīgi izvēlēti, lai būtu pietiekami skaidri izpildītājiem un atbilstoši mūzikas raksturam un saturam.

Otrs ietekmīgākais līdzeklis diriģēšanas procesā ir diriģenta mīmika. Arī J.Kupčs uzskata, ka mīmika ir visdaiļrunīgākā ķermeņa valoda, kas visvairāk pakļauta apziņas kontrolei. Tā ir galvenais apzināto emociju izpausmes veids.

Vairākums psihologu uzskata, ka mīmika ļauj atspoguļoties astoņām galvenajām emocijām - priekam, dusmām, bēdām, interesei, bailēm, pārsteigumam, riebumam un mīlestībai [8, 46.lpp.]. Protams sejā iespējams saskatīt arī citas emocijas un emocionālas noskaņas.

Saskarsmes process ir ļoti daudzveidīgs ar vairākiem līmeņiem:

tiešā un netiešā saskarsme, pastarpināta un nepastarpināta,

lietišķā un personīgā, starppersonu un starpgrupu u.c. [103].

Ģenētiski saskarsmes sākuma forma ir nepastarpināta saskarsme cilvēkiem vienam ar otru, kas savukārt izpaužas kā valodas un neverbālā saskarsme. Ontoģenētiskajā cilvēka attīstībā neverbālā saskarsmes forma ir svarīgāka par verbālo saskarsmes formu, kas pieaugušiem cilvēkiem ir vadošā. Vēstures gaitā uz nepastarpināto saskarsmes formu pamata rodas tās pastarpinātās formas. To atšķirība - nav nepieciešamība pēc tiešas saskarsmes "vienā vietā un laikā" [69, lpp.265]. Parādoties rakstībai un grāmatu drukāšanai, bija iespējama nepastarpināta saskarsme starp cilvēkiem, kas daudzkārt palielināja cilvēciskās pieredzes apguves avotu skaitu. Vēl vairāk cilvēku saskarsmes sfēra paplašinājās saistībā ar tehniskas un masu komunikācijas līdzekļu attīstību.

Starppersonu saskarsmei liela nozīme ir tādu profesiju pārstāvjiem, kuriem subjekts - subjekts savstarpējās attiecības ir vadošās. Viens no perspektīvākajiem saskarsmes apguves veidiem adekvāti uztvert un saprast citus cilvēkus ir speciāli organizēts psiholoģiskais treniņš, kas tiek plaši lietots nākamo vadītāju, pedagoģiskā personāla izglītībā.

Psiholoģiskās īpatnības diriģenta darbībā nosaka tas, ka viņa instruments ir mūziķu kolektīvs, kas sastāv no daudzām personībām ar atšķirīgu sagatavotības līmeni, dažādiem raksturiem un temperamentiem un psiholoģiskām īpatnībām. Tāpēc diriģenta svarīga psiholoģiska īpašība ir prasme kontaktēties ar cilvēkiem, izveidot ar viņiem labas darba un radošās savstarpējās attiecības un izmantot šīs prasmes savu māksliniecisko nodomu īstenošanai. Ievērojamais vācu diriģents Bruno Valters saskarsmes prasmi uzskatīja kā galveno diriģenta darbībā. "Kurš neprot kontaktēties ar cilvēkiem, un nevar ietekmēt viņus, - viņš teica, - tas nav piemērots šai profesijai"[44, 6.lpp.]. "Mana pieredze māca mani, - teicis slavenais angļu diriģents

Henrijs Vuds, - ka jebkuri diriģenta mēģinājumi pavēlēt saviem izpildītājiem atņemt vismazāko cerību uz veiksmīgu sadarbību" [45, 2.lpp.].

Saskārsmes prasme, kas dod iespēju orientēties savstarpējās attiecībās ar cilvēkiem, vajadzīga katram, bet ir cilvēki, kuriem tā ir nepieciešamība. Tie ir visu līmeņu vadītāji, pedagogi, režisori, diriģenti. Svarīgi ir tas, ka diriģentam nepietiek ar to, ka viņš tikai orientējas, viņam vajag mācēt izveidot radošas savstarpējās attiecības.

Ļoti svarīga problēma ir diriģenta prasme izteikt kritiskus aizrādījumus izpildītājiem par viņu spēli vai dziedāšanu. Daudzi no viņiem uzņem tos ļoti sāpīgi, jo diriģenta aizrādījumi vienam un tam pašam izpildītājam par to kā labāk izpildīt to vai citu frāzi, var tikt uztverta kā viņa profesionālā prestiža aizskaršana. Labs palīgs šajās situācijās varētu būt Deila Kārnegi rekomendācijas [58]. Viņš dod padomus kā ietekmēt cilvēkus viņus neapvainojot un neaizvainojot:

- sāciet vienmēr ar uzslavām un atzīmējiet sarunas biedra sasniegumus;
- norādiet uz kļūdām netieši;
- vispirms parunājiet par paša kļūdām, bet pēc tam kritizējiet savu sarunu biedru;
- uzdodiet sarunas biedram jautājumus, tā vietā, lai kaut ko pavēlētu;
- izsakiet cilvēkiem uzslavu par katru mazāko viņu veiksmi, atzīmējiet visus viņu panākumus;
- veidojiet cilvēkiem labu reputāciju, kuru viņi gribēs saglabāt.

Diriģenta spējas saskārsmes procesā ir viņa talanta sastāvdaļa, kuras, tāpat kā citas spējas, ir iespējams attīstīt. Diriģenta kļūdas saskārmē ar izpildītājiem nereti noved pie tā, ka viņi nevar pilnībā sevi izpaust kā mākslinieki un nevēlas strādāt tā, kā varētu.

Daudzi topošie diriģenti, kas pirmo reizi stājas kolektīva priekšā, izjūt pilnīgi saprotamu neveiklību un uztraukumu, kuru nebūtu vēlams rādīt izpildītājiem. Strādājot mājās pie partitūras apguves ieteicams iztēloties domās iziešanas brīdi pie kora vai orķestra un pēc iespēju robežās prognozēt dažāda rakstura situācijas. No diriģenta vajadzētu plūst spēkam un pārliecībai, kas pakļauj izpildītājus diriģenta gribai, liekot darīt viņiem to, ko vēlas diriģents.

Daudzi diriģenti atzīmē, ka diriģēšanas laikā viņu un izpildītāju starpā veidojas "garīgas strāvas", kas nodrošina nepieciešamos sakarus. Tāpat nereti runā par diriģenta hipnotisku ietekmi uz dziedātāju apziņu, kuri izpilda visus diriģenta žestu

norādījumus[20]. Lielu nozīmi daudzi diriģenti piedēvē redzes kontaktam. "Acis ir visu varošas", apgalvoja J.Ormandī, "iedvesmojošas, lūdzošas, pārliecinošas acis - līdzeklis pastāvīgam kontaktam starp kolektīva vadītāju un mūziķiem - spogulis, kurā atspoguļojas katra diriģenta doma un emocija" [78,4 lpp.]. Noteikts žests, labvēlīgs smaids, interesants joks, viegla ironija, prasīga uzstājība, laipns lūgums - šie un citi sadarbības paņēmieni ar dziedātājiem var palīdzēt iesācējam diriģentam atrast savu neatkārtājamo saskarsmes stilu.

Tātad varam secināt, diriģenta darbībā svarīgas ir gan verbālās, gan neverbālās saskarsmes zināšanas un prasmes, tomēr diriģēšanas procesā dominē neverbālās saskarsmes prasmes, tāpēc tālākajā pētījuma gaitā pievērsīšos neverbālās saskarsmes svarīgam komponentam diriģēšanas studiju procesā - diriģenta stājai.

1.2.2.1. Pedagoga darbs pie diriģenta stājas veidošanas

Diriģenta galvenais uzdevums ir atklāt dzejnieka un komponista radīto muzikālo tēlu. Tas iespējams tikai ar augstu, pilnveidotu ķermeņa kultūru.

Analizējot savu ikdienas darbību, varam konstatēt, ka viss, ko mēs domājam, pārdzīvojam un jūtam, atspoguļojas mūsu sejā, ķermenī un kustībās. Cilvēka ķermenis spēj atspoguļot viņa iekšējo pasauli, bet dažkārt tas viss pazūd, tiklīdz emocijas jāiekļauj taktēšanas figūrās un darbs jāveic ārpus ierastajiem mēģinājuma apstākļiem - uz skatuves. Tad izrādās, ka diriģenta ķermenis un žesti ne vienmēr spēj uztvert un īstenot sava garīgā "es" ieceres un pavēles. Dažkārt kustība (žests) nonāk pat pretrunā ar dziesmas tekstu, mūzikas tēlu un raksturu. Šīs problēmas pamatā ir nepieciešamo fiziskās sagatavotības un kustību iemaņu trūkums.

Strādājot praktiskajā darbā, īpaši ar iesācējiem diriģēšanā, bieži vien vērojamas daudzas stājas deformācijas pazīmes. Pedagoga uzdevums ir palīdzēt studentam novērst šos trūkumus un kļūdas. Kustību veidošana ir sarežģīts process, kas sevī ietver kā psiholoģisku, tā fizisku sagatavotību. Bieži vien, no malas skatoties, liekas, ka kustības veidot ir viegli, bet, pašam pamēģinot, izrādās, ka vēlamā kustība nezin kāpēc neizdodas. Ar šo "nezin kāpēc" ik uz soļa sastopas ne tikai mūziķis, bet jebkurš cilvēks, kas saistīts ar fiziskās kustības tehniku. Lai fiziski brīvi varētu justies, ieteicams apgūt speciālus sagatavošanas vingrinājumus. Šo

vingrinājumu nozīme ir attīstīt ķermeni, it sevišķi rokas, lai brīvi un precīzi bez piepūles varētu izteikt savu gribu.

Lai pārietu pie tuvākas vingrinājumu, kā arī citu metodisku ieteikumu analīzes zinātniski - metodiskajā literatūrā, kas saistās ar pedagoga darbu pie diriģenta stājas izveidošanas, nozīmīgs ir M.Baša definējums jēdzienam "diriģenta pamatstāja": "Par diriģenta pamatstāju jāpieņem ķermeņa taisna, brīva, normāla stāja, bez lieka muskuļu sasprindzinājuma jebkurā ķermeņa daļā. Stājai jābūt stingrai, bez flegmatisma un nevīžības. To veido kāju stāvoklis, galvas stāvoklis, diriģenta seja - mīmika, mutes - lūpu stāvoklis, plecu josla, augšdelma un apakšdelma stāvokļi un kustības, pirkstu, plaukstu un tās locītavas stāvokļi." [2, 4.-6. lpp.].

M.Bašs raksturo katru stājas komponentu šādi:

- diriģenta kāju stāvoklis - taisns, pilns stingrības, izlīdzinot ķermeņa svaru uz abām kājām vienlīdzīgi. Pēdas nedaudz izvērstā leņķī un nelielā atstatumā viena no otras, pie tam viena pēda nedaudz pavirzīta uz priekšu.
- diriģenta galvas stāvoklis - taisns, kustības sānu virzienos minimālas, saskaņotas ar visu diriģējošo aparātu.
- diriģenta seja - mīmika - saskaņota ar muzikālo tēlu radīto diriģenta iekšējo pārdzīvojumu.
- diriģenta mutes - lūpu stāvoklis - pamatstāvoklis aizvērts. Īslaicīga atvēršana pieļaujama ieelpošanas brīdī, izteiksmīgi parādot ieelpas momentu. Atsevišķos gadījumos pieļaujama bezskaņas artikulācija, kas var papildināt izteiksmes bagātību un precizitāti.
- diriģenta roku pamatstāvoklis - fiziski brīvs, nenasprindzināts, rokas ieliektas elkonī paralēli grīdai.
- plaukstu pamatstāvoklis - noapaļota ar skatu uz leju, nedaudz augstāka par elkoņa locītavu, pirksti brīvi, nespīesti, dabiski.
- elkoņa pamatstāvoklis - nedaudz atvirzīts no ķermeņa un izvirzīts uz priekšu.
- plecu josla - vienā līmenī, fiziski atbrīvota.

M.Baša definējumu jēdzienam "diriģenta pamatstāja" var uzskatīt par ideālu, uz kuru tiek virzīts darbs pie diriģenta stājas izveidošanas.

Apkopojot praksē novērotās problēmas, kas saistītas ar diriģenta pamatstājas izveidošanu, tās var iedalīt divās daļās. Pirmā no tām aptver problēmas, kas saistās ar visām ķermeņa daļām, kuras veido diriģēšanas aparātu, neskaitot rokas. Otrā daļa aptver problēmas, kas saistās ar roku nostādīšanu.

Balstoties uz definīciju izveidoju pārskatāmu tabulu (Tabula Nr.1). Pie pirmās problēmu daļas jāatzīmē sekojošas, visbiežāk praksē sastopamās kļūdas - atkāpes no definīcijā aprakstītās dirigenta stājas ideāla, un no tām izrietošās nevēlamās sekas :

Tabula Nr.1 (secība veidota izejot no definīcijas).

Nr.	Kļūdas	Izrietošās sekas
1.	Kājas tuvu un paralēli	Neērta stāja, nav līdzsvara noturības izjūtas (īpaši pie lielas žestu amplitūdas un ātra tempa)
2.	Plats kāju stāvoklis	Neestētisks iespaids
3.	Šūpošanās ceļos	rada nestabilu ķermeņa līdzsvara izjūtu, traucē žesta uztveri.
4.	Uz sāniem pieliekta galva	rada vienvērtīgu, sentimentālu, diletantisku iespaidu.
5.	Galvas ritmiska klanīšana	novērš uzmanību no žesta un traucē tā uztveri.
6.	Galvas noliekšana pie roku pacelšanas	veido dubultkustību rokām, nav redzama seja.
7.	Saliekti pleci un iekritušas krūtis	nespēj mobilizēt uzmanību, gljēvums, neorganizētība.
8.	Uzrauti pleci	stīvums rokās un kaklā.
9.	Uz priekšu saliecies ķermenis	rada neaktīvu garlaicīgu iespaidu.
10.	Saspringts krūšu kurvis	korim grūti elpot.
11.	Ķermeņa šūpošanās	estētiski neglīti un traucē žesta uztveri.

Pedagoga uzdevums vispirms ir palīdzēt studentam novērst, ja tādi ir, viņa fiziskos trūkumus - sakumpusi mugura, šķībi pleci, pieliekta galva, izgāzts vēders utml., jo tas viss var kļūt par nopietnu traucēkli topošā dirigenta profesionālā izveidē, viņa ārējās fiziskās nepilnības ierobežos viņa izteiksmes iespējas un iekšējās muzikalitātes centieni neizpaužīsies ārējā estētiski skaistā sniegumā.

Metodiskajā literatūrā par diriģēšanas tehniku, kuru autori ir diriģenti un diriģēšanas pedagogi (M.Bašs "Diriģēšanas tehnikas pamati" [2], S.Kazačkovs "Diriģēšanas aparāts un tā nostādīšana" [57], K.Ojhovs "Diriģēšanas tehnikas teorijas jautājumi un kora diriģentu apmācība." [76], L.Andrejeva "Kora diriģēšanas pasniegšanas metodika" [40], K.Ptica "Norādījumi kora diriģēšanas tehnikā" [84], "Par diriģēšanu" [83], G.Dmitrijevs "Diriģēšanas hrestomātija" [53] u.c.), netrūkst materiālu par to, kādai jābūt diriģenta stājai.

Minēto autoru grāmatās tiek detalizēti izklāstīti diriģenta stājas pamatprincipi, kuri saskan ar M.Baša definīciju "diriģenta stāja". Katrs autors, izejot no pieredzes, apraksta arī konstatētās kļūdas, kuras esmu sagrupējusi tabulās Nr.1 un Nr.2, tomēr pietiekoša problēmas risinājuma nav. Īpaši tas attiecas uz kļūdām, kas rodas studenta fizisko defektu (nepilnību) dēļ (uz sāniem pieliekta galva, saliekti vai uzrauti pleci, iekritušas krūtis u.c.).

Šajā sakarā gribu atzīmēt aktrises un pedagoģes Ērikas Ferdas grāmatu "Topošā aktiera ķermeņa kultūra" [4]. Tajā autore iekļāvusi vingrinājumu loku topošajiem aktieriem viņu ķermeņa kultūras izkopšanai. Arī diriģenta darbs ir cieši saistīts ar skatuvi un skatītāju, kā no dziedātāju tā no klausītāju puses, pie tam diriģenta izteiksmes iespējas ir ierobežotas, jo viņam liegta spēcīgākā izteiksmes forma - vārds. Ērika Ferda iesaka vairākus ķermeņa korekcijas vingrinājumus stājas korigēšanai. Vārds "korekcija" cēlies no latīņu valodas *correctio* - izlabošana. Vingrinājumu mērķis ir izkopt neitrālu, pareizu stāju un dabisku gaitu, ko nekropļotu nepatīkams defekts vai kaitīgs ieradums. Nereti tas prasa lielu piepūli un gribasspēku. Mēs paši bieži esam apmierināti ar savu ārieni un esam ļoti iecietīgi pret saviem trūkumiem, turpretim otra cilvēka ārieni mēs uztveram asi un kritiski. Novirzes no pareizas stājas rodas gan objektīvu iemeslu, gan sliktu ieradumu dēļ. Ja stāja deformējusies fizisku trūkumu, slimības vai nelaimes gadījuma dēļ, Ē.Ferda iesaka konsultēties ar ārstu. Ja deformāciju radījuši slikti ieradumi, autore domā, ka defektus var likvidēt cilvēks pats. Ja iemesli noskaidroti, jāsāk darboties - jāattīsta paškontrolē. Ieteicams sevi novērot mājās - ņemot palīgā spoguļi, uz ielas - vērojot savu attēlu skatlogā. Vēlams ņemt vērā citu cilvēku norādījumus attiecībā uz stāju un gaitu.

Pareizu stāju rada normāli veidots mugurkauls. Tas dod iespēju galvu turēt taisni, krūtis mazliet izvirzīt uz priekšu it kā ieelpojot, līdz ar to, ja paceļ diafragmu, vēders ieņem normālu stāvokli. Pleciem pareizā stājā vajadzētu būt vienā līmenī. Tie

nedrīkstētu būt uzrauti, nošļukuši, izvirzīti uz priekšu vai atrauti atpakaļ. Rokām vajadzētu būt brīvi nolaistām gar sāniem, plaukstas virspusei uz priekšu un īkšķim - pret ķermeni, kājām - taisnām, ceļiem - nostieptiem, pēdām - ar mazliet uz āru izvērstiem pirkstgaliem.

Ja ieņemta pareiza stāja, Ē. Ferda raksta, visā ķermenī būtu jābūt ērtai, atbrīvotai sajūtai, it kā jebkuru brīdi varētu sākt vēlamo darbību vai kustību. Nedrīkstētu būt sasprindzinājums nevienā ķermeņa daļā, ne arī pārmērīgas atbrīvotības, kas rada ķermeņa pasivitāti.

Ē.Ferdas vingrinājumi ir izdarāmi, patstāvīgi attīstot paškontroli, kā arī sadarbībā ar pedagogu. Šie vingrinājumi aptver visas ķermeņa daļas. Autore iesaka sākt ar stājas pārbaudi pie sienas un konstatēt stājas deformācijas pazīmes katrā no ķermeņa daļām atsevišķi. Jānostājas cieši pie līdzenas sienas tā, lai papēži, mugura un galva skartu sienu. Mugurkaula kakla izliekumā jāieliek labās rokas plauksta un jostas daļas izliekumā - kreisās rokas plauksta. Normāls mugurkaula izliekums ir tad, ja šajās vietās var brīvi izvirzīt cauri tikai plaukstu. Ja vienā vai otrā izliekumā iet cauri dūre, mugurkaula izliekums ir pārāk liels, bet, ja nevar izbīdīt cauri plaukstu, mugurkaula izliekums ir pārāk mazs.

Ē.Ferda iesaka šādus vingrinājumus stājas koriģēšanai. Ja konstatēts, ka mugurkaula pirmajā izliekumā - starp galvu un pleciem, respektīvi, kakla daļā - neiet cauri plauksta, tas nozīmē, ka šādā stājā zods ir piespiests pie kakla, turpretim, ja šajā izliekumā iet cauri dūre, zods ir pārāk izvirzīts uz priekšu. Abos gadījumos jāizdara kakla vingrinājumi.

Vispirms jāpārbauda kakla kustīgums:

- 1) pagriezt galvu uz vienu un uz otru pusi, it kā skatoties atpakaļ;
- 2) noliekt galvu uz priekšu un atliekt atpakaļ;
- 3) noliekt galvu sānis uz vienu un uz otru pusi;
- 4) zodu gan izvirzīt uz priekšu, gan ieraut;
- 5) izdarīt apļveida kustību ar galvu uz vienu un uz otru pusi.

Vingrinājumi izpildāmi vienmērīgi, vidējā tempā.

Ja pārbaudē konstatēts, ka mugurkaula otrajā jeb krūšu izliekumā - mugurā izveidojies kūkums un krūtis ir iekritušas, jāsāk ar muguras elastīguma pārbaudes vingrinājumiem. Vingrinājumi izdarāmi šādā secībā.

1) vingrināt mugurkaula augšdaļu - izgāzt krūtis un pēc tam uzvest lielu kūkumu, atkārtot to vairākas reizes;

2) vingrināt muguras lejasdaļu - ieraut vēderu un pēc tam atstiept atpakaļ dibenu - gurni ieliecas un izliecas, atkārtot to vairākas reizes;

3) sasaistīt abus iepriekšējos vingrinājumus, tas ir, izgāzt krūtis atstiepjot dibenu, un uzvest lielu kūkumu, ieraujot vēderu, šo vingrinājumu izdarīt lēni, labi izlokoties, it kā staipoties, atkārtot to vairākas reizes;

4. nostāties pie spoguļa, uzmanīgi no sāniem vērot savu ierasto stāju un censties, lai tā būtu pareiza, piemēram, likvidēt kūkumu, izcelt iekritušās krūtis, ieraut izgāzto vēderu un iztaisnot atstiepto dibenu; labi iegaumēt jauno sajūtu, kas tagad radusies, turot ķermeni pareizi, un, paejot tālāk no spoguļa, saknūpot, atbrīvot ķermeni; tad pēc atmiņas atkal ieņemt pareizu stāju un, pieejot pie spoguļa, to pārbaudīt.

Ja pārbaudē konstatēts, ka mugurkaula trešajā izliekumā - jostas daļā - neiet cauri plauksta, tas nozīmē, ka šādā stājā ir izgāzts vēders, uz priekšu izvirzīti gurni un iekritušās krūtis. Ja turpretim šajā izliekumā iet cauri dūre, šādā stājā par daudz uz priekšu izvirzīta diafragma un atpakaļ atstiepts dibens. Ē.Ferda iesaka šajā gadījumā sākt ar mugurkaula lokanības pārbaudes vingrinājumiem:

1) ar taisnām kājām noliekties uz priekšu, ar rokām skart grīdu un iztaisnoties. Mazliet pietupstoties, atbrīvot ceļus un iztaisnoties, atkārtot to vairākas reizes;

2) stāvot soļa atstatumā no sienas, atliekties atpakaļ, mazliet ieliecot ceļus, ar rokām skart sienu un virzīties uz leju un augšu vairākas reizes, tad, noliecoties uz priekšu, atbrīvot muguru un iztaisnoties;

3) stāvot taisni un neizkustinot plecus, ar gurniem izdarīt apļveida kustības gan uz vienu, gan otru pusi;

4) stāvot žākļa stājā, izdarīt apļveida kustības ar ķermeņa augšdaļu - noliekties uz priekšu, sānis, atpakaļ, sānis un atkal uz priekšu, veidojot apli uz vienu un uz otru pusi.

Ē.Ferda norāda: ja pārbaudē konstatēts, ka mugurkauls veidots normāli, tas ir - kakla un jostas izliekumā iet cauri plauksta, izdarāmi šādi vingrinājumi mugurkaula nostiprināšanai:

1) nostāties pie sienas tā, lai papēži, mugura un galva skartu sienu, un, ceļot rokas sānis, saliekt tās elkonī - vienu uz augšu, otru uz leju - reizē bīdīt abas plaukstas - vienu caur kakla, otru caur jostas daļas izliekumu pārmaiņus ar abām rokām, turklāt neatraujot elkoņus no sienas, pēc vingrinājuma atbrīvot plecus, tos izpurinot;

2) nostāties pie sienas un, neatraujot plecus no sienas, izdarīt ar rokām dažādas kustības - pacelt un nolaist tās sānis, uz augšu, uz priekšu, saliekt un iztaisnot elkonī, ar abām rokām vienādi vai dažādi, beidzot vingrinājumu, brīvi izpurināt plecus.

Ē.Ferda uzskata: ja pārbaudē konstatēts, ka pleci nav vienādā līmenī, izdarāms šāds vingrinājums:

1) nostāties pamatstājā pie spoguļa, uzmanīgi vērot plecus un, lēni ceļot rokas sānis un neizkustinot plecus, noteikt to slīpumu, jo roku pagarinātajā līnijā plecu līmeņa dažādība būs labāk redzama. Ja viens plecs bijis augstāks par otru, roku pagarinātā līnija būs nevis taisna, bet slīpa. Pēc tam sānis paceltās rokas iztaisnot abas vienā augstumā un lēni nolaist, neizkustinot plecus. Atkārtojot vingrinājumu pacelt rokas plecu augstumā, uzreiz ieņemot pareizo plecu stāvokli.

Lai pārbaudītu plecu kustīgumu, Ē.Ferda iesaka izdarīt šādus vingrinājumus:

1) uzraut plecus pēc iespējas augstāk un strauji tos atbrīvot, atkārtot to vairākas reizes;

2) vienmērīgi izdarīt apļveida kustības uz priekšu un atpakaļ ar abiem pleciem reizē un atsevišķi;

3) izdarot ar katru plecu pēc kārtas vienmērīgas apļveida kustības uz priekšu un atpakaļ, veidot vījīgu pāreju no viena pleca uz otru;

4) ar katru plecu pēc kārtas izdarīt asu kustību uz priekšu sākumā lēnā tempā, tad tempu paātrināt, līdz kustība pāriet sīkā plecu drebināšanā - purināšanā.

Ē.Ferda domā, ka ar šo vingrinājumu palīdzību ir iespējams novērst daudzus konstatētos defektus (šūpošanos ceļos, uz sāniem pieliekta galva, uz priekšu salieciēs ķermenis, sasprīngts krūšu kurvis) un koriģēt galvas stāvokli, plecu joslas stāvokli, mugurkaula stāvokli, tādā veidā tuvinoties definīcijā aprakstītajam "diriģenta stājas" ideālam.

Strādājot pēc Ē.Ferdas ieteikumiem ar saviem studentiem, man pirmkārt, ir izdevies pārbaudīt esošos ķermeņa defektus. Piemēram, studentei A pārbaudē konstatējām uzrautus plecus un pārāk noliektu zodu. Ar Ē.Ferdas vingrinājumu palīdzību jau īsā laika posmā sasniedzu vēlamo rezultātu - kļūdas tika izlabotas. Studente šos vingrinājumus veica ne tikai klasē manā vadībā, bet arī mājās, kontrolējot sevi spoguļī.

Ē.Ferdas plašais vingrinājumu un padomu loks ir ļoti nozīmīgs jebkuram ar skatuves darbu saistītam cilvēkam, tomēr tie neatrisina visas ar diriģenta stāju saistītās problēmas, jo nav īpaši centrēti uz tiešajiem diriģenta uzdevumiem.

Diriģents un pedagogs N.Maļko vingrinājumus ķermeņa, galvas un roku nostādīšanai saista ar piemēriem, kas pierāda šo vingrinājumu nepieciešamību konkrētam uzdevumam. Vingrinājumi galvas kustībām ir vērsti uz bieži sastopamās kļūdas novēršanu, proti, lai galvas kustības nemainītu roku kustību virzienu, tas ir panāktu pilnīgu galvas kustību patstāvību un brīvību, neatkarīgi no roku stāvokļa. N.Maļko iesaka šādus vingrinājumus galvas kustību patstāvībai: [71]

1) noliekt un atliekt galvu līdzeni un strauji (tenuto un staccato);

2) galvas kustība pa labi un pa kreisi līdzeni un strauji, ritmiski

variēt vingrinājumu (tenuto, staccato), arī skaitot uz trīs vai

četri: 1 - pa labi, 2,3 - pa kreisi; tenuto - 1, bet 2,3,4 - staccato

dažādos virzienos.

Tieši šīs kļūdas - galvas ritmiska klanīšana un galvas noliekšana pie roku pacelšanas (skat. tabulu Nr.1, p.5. un 6.) - bija manai studentei B. Ar šādu N.Maļko vingrinājumu palīdzību mēs divu nedēļu laikā izstrādājām brīvas galvas kustības studentei, bet pilnīga galvas un roku kustību patstāvības attīstība prasīja daudz vairāk laika, jo strādājot pie konkrēta mūzikas materiāla, radās jaunas problēmas.

Arī Maskavas diriģēšanas skolas pārstāvis S.Kazačkovs grāmatā "Diriģēšanas aparāts un tā nostādīšana" [57] ieteicis vairākus muskuļu un locītavu atbrīvošanas vingrinājumus darbā pie diriģenta stājas.

Vingrinājumā muskuļu atbrīvošanai students ieņem vietu iedomātā kora priekšā. Viņa mugurkauls ir taisns, plecu daļa izvērsta, galvas stāvoklis brīvs, kājas nespīdīnātas, kopā vai arī nedaudz viena no otras nost, ar labo kāju nedaudz uz priekšu, rokas brīvi nokarājas pie ķermeņa. S.Kazačkovs pasvīturo, ka šajā stāvoklī studentam jāsasniedz maksimāla ķermeņa muskuļu atbrīvotība:

- 1) atbrīvot plecu daļas muskuļus - to veic ar pārbaudi plecus paceļot un nolaižot;
- 2) atbrīvot roku muskuļus, pārbaudei izdarīt vieglas kustības ar brīvi karājošu roku, to paceļot un metot lejā kā pātagu;
- 3) novērst muskuļu spīdīnājumu kājās, pārnesot smaguma centru pārmaišus no vienas kājas uz otru;
- 4) atbrīvot kakla muskulatūru, pārbaudei izdarīt plīstošas brīvas kustības uz sāniem, uz augšu un uz leju;
- 5) atbrīvot sejas muskuļus, nesavilkot pieri krunkās, necilāt uzacis, nespīdīnāt žokli, sakožot zobus, nešķobīt muti.

Šo vingrinājumu mērķis - izstrādāt prasmi konstatēt muskuļu nevēlamo spīdītību kādā no ķermeņa daļām nekustīgā stāvoklī, lai pēc tam varētu šo prasmi pielietot kustībā.

Manā pedagoģiskajā praksē daudzkārt ir nācies strādāt ar iesācējiem dirīģēšanā. Pirmajās stundās nākas saskarties ar plašu problēmu loku, kas saistīts ar dirīģenta stāju. Šo problēmu risināšanas procesa ilgums ir lielā mērā atkarīgs no studenta spējām un sapratnes. Ne mazāk svarīgs ir fiziskās sagatavotības līmenis, kā arī patstāvīgais darbs mājās. Neapšaubāmi pedagoga loma šajā darba procesā ir ļoti atbildīga un nozīmīga, jo svarīgi ir pamanīt problēmas cēloni, lai varētu izvīrīt kādu konkrētu uzdevumu, ar kura palīdztību novērstu kļūdas. Cilvēks pats, neredzot sevi no malas, nespēj tās atklāt, kā arī novērst. Mūsu fiziskās izjūtas nereti mūs māna, tās nesaskan ar patieso vērojumu no malas.

Gribu pievērsties dažiem savas prakses gadījumiem darbā pie dirīģenta stājas.

Studentei A jau pirmajā stundā, pārrunājot programmu, pamanu manieri gandrīz pie katra teikuma mainīt kāju pozu, grozīt plecus uz priekšu, atpakaļ, uz augšu (Tabulā Nr.1. p.1. - kājas tuvu un paralēli; p.2. - plata kāju poza; p.3. - šūpošanās ceļos; p.8. - uzrauti pleci; p.11. - ķermeņa šūpošanās). Tāpat galva pārlietu emocionāli iesaistās kopējā kustībā (Tabulā Nr.1 p.4. - uz sāniem pieliekta

galva; p.5. - galvas ritmiska klanīšana). Viss ķermenis it kā iesaistās sarunā, bet, ko runā - uztvert grūti. Liekās kustības nemitīgi novērš uzmanību. Sākot darbu pie diriģēšanas, redzu, ka manas aizdomas nav bijušas veltas. Proti, studentei, jau ceļot rokas, nolīgojas visas ķermeņa daļas, sākot ar kājām un beidzot ar galvu. Sapratu, ka tas ir vecs ieradums, no kura atbrīvoties ļoti grūti, taču tas ir būtiski nepieciešams, jo jebkura lieka kustība diriģenta ķermenī novērš uzmanību no svarīgākā izteiksmes līdzekļa - roku kustībām, žestiem, ar kuru palīdzību tiek sasniegts kopskanējums, kā primārais diriģenta daudzo uzdevumu skaitā.

Tātad - ko darīt ? Vispirms izstāstu studentei diriģenta svarīgākos uzdevumus, kas saistās ar darbu pie kora. Šajā sakarībā īpaši akcentēju šī darba specifiku, kas saistās ar nepieciešamo diriģenta - personības cilvēcisko kompleksu, kas ietver sevī atziņu: diriģents - vadītājs. No tā izriet, ka katra kustība, katrs vārds diriģenta darbā ir vērsts uz mērķa sasniegšanu, muzikālās domas atklāsmi. Šajā svarīgajā procesā katrs lieks vārds vai kustība var to visu sabojāt vienā mirklī, pat vēl vairāk - pilnībā pārraut kontaktu - diriģents - koris. Svarīgi ir atrast formu, kādā studentei pateikt viņas kļūdas. Katrs aizvainojošs, netaktisks aizrādījums var radīt negatīvu reakciju, kas var novest pie domas - esmu fiziski nepilnvērtīgs, pie mazvērtības izjūtas un vēlāk nopietni traucēt ārēji izpausties iekšējam muzikāli - emocionālajam pārdzīvojumam. Šādi gadījumi praksē sastopami diezgan bieži, ka students tā arī nespēj pārvarēt savus fiziskos trūkumus un līdz atraisītai muzicēšanai nenonāk.

Tāpēc vispirms izstāstu un vienlaicīgi arī **parādu** kādai būtu jābūt (izejot no definīcijas) diriģenta stājai. Tad aicinu studenti to veikt kopā ar mani. Šādos gadījumos ļoti nepieciešams spogulis. Rosinu studenti pašu vērot un analizēt atšķirību, vajadzības gadījumā pievēršot uzmanību kļūdām. Svarīgi ne tikai atklāt kļūdu, bet arī fiziski to sajūst, un izlabojot salīdzināt, apzināti izjūtot pareizo stāju.

Šajā gadījumā ar studenti A, kad studente apzināti izjūt savas liekās kustības, varu sākt darbu pie to novēršanas. Vispirms lieku viņai iztēloties, ka diriģenta ķermenis ir kā "koks", kājas stingri, kā saknes zemē, mugurkauls ir kā stumbrs, vai kā ass, kas ir stingrs un satur ap sevi visas ķermeņa daļas, stingru vēdera presi, izvērstu krūšu kurvi, staltu, brīvu plecu joslu. Viss enerģijas, domu, pārdzīvojumu spēks koncentrējas rokās. To izteiksmes iespējas, tāpat kā mūsu izjūtas, ir neierobežotas. Galvenais palīgs ir galva ar tās sejas - mīmikas, acu rakstura izpausmes formām. Tātad ir viens galvenais impulss, kas izpaužas roku kustībās -

žestos, un viss pārējais ir pakārtots, šo svarīgo kustību pasvītšanai. Šīs izjūtas sasniegšanai jāvelta daudzas stundas, kuru laikā tiek izlabotas iepriekš aprakstītās studentes A kļūdas. Šie paņēmieni ir sevi attaisnojuši praksē un paātrinājuši aprakstīto problēmu novēršanu un tuvinājuši definīcijā aprakstītās diriģenta stājas ideālam.

Cita studente B diriģējot uzmet kūkumu (Tabulā Nr.1. p.9 - uz priekšu saliecies ķermenis), plecus saliec uz priekšu (p.7 - saliekti pleci un iekritušas krūtis), galvu noliec uz leju un skatās caur pieri uz augšu vienā punktā (p.9 - uz priekšu saliecies ķermenis). Analizēju cēloni, kāpēc tāda - diriģenta stājai neatbilstoša poza?

Diriģēšana kā mācību priekšmets klasē individuālajās stundās balstās uz visai abstraktām sajūtām, kurā nav reāla kora, taču studentam šis koris ik brīdī jāredz un jāsaņūm savās rokās, jādzird kora skanējums arī klavieru diriģēšanas laikā. Ne uz mirkli nedrīkst aizmirst, ka viss, ko students diriģē, ir adresēts korim. Ne tikai klases stundās, bet arī mājas patstāvīgajā darbā studentam jādzird koris, jāizjūt tas savā priekšā.

Tieši ar šīs svarīgās atziņas palīdzību veidoju studentei B diriģenta uzdevumiem atbilstošu stāju. Tā studentei izjūtot iztēlē iedomātu kori savā priekšā, izmainās plecu un krūšu kurvja stāvoklis, kā tas ir normālā, dabiskā kontaktā ar cilvēku, kas atrodas viņas priekšā. Arī galvas un acu stāvoklis izmainās tiklīdz studente ar skatu izjūt iedomātu cilvēku sejas. Jo tāpat kā runājot, arī diriģējot, skats vērsts uz sejam.

Šīs kora izjūtas veidošana ir viens no sarežģītākajiem uzdevumiem. Māksla dzirdēt iedomātu kori un izjust to roku kustībās arī diriģējot pie klavierēm, ir absolūti nepieciešams priekšnoteikums, ko var sasniegt tikai ar lielu iekšēju koncentrēšanos, iekšējās dzirdes un fantāzijas attīstīšanu.

Ar iepriekš aprakstīto vingrinājumu palīdzību izlaboju studentei B radušās kļūdas - atkāpes no definētā diriģenta stājas ideāla (Tabulā Nr.1 p. 4, 7, 9).

Līdzīgi iepriekšējam gadījumam ar studentu B, laboju kļūdas ķermeņa stājā studentei C. Šī studente diriģējot it kā ar rokām atgrūžoties liecas ar ķermeni uz aizmuguri. Šeit konstatēju divas dažādas kļūdas.

Pirmā - nav stingras mugurkaula kā ķermeņa ass izjūtas (tabulā Nr.1p.11 - ķermeņa šūpošanās), otrā - studente neizjūt kontaktu ar kori. Šīs abas kļūdas laboju vienlaicīgi, jo to novēršanas paņēmieni viens otru papildināja un paātrināja rezultāta sasniegšanu.

Kļūdu labošana notika šādi: studentei C viņas problēmas atrisināšanā bija pozitīvs moments, miera stāvoklī viņas ķermenis un mugurkauls bija pilnīgi atbilstošs dirigenta stājai. Saglabājot šo ķermeņa miera stāvokļa izjūtu, liku studentei diriģējot sajūst, ka ne tikai rokas, bet viss viņas ķermenis, domas, jūtas, tātad gan fiziskā, gan garīgā enerģija ir vērsta uz kori - tātad uz priekšu. Šie paņēmieni praksē ir attaisnojušies un kļūdas izlabotas.

Šādus gadījumi ir daudz, jo katram studentam ir savas problēmas. Tās izriet no ķermeņa uzbūves īpatnībām, fiziskās sagatavotības, iekšējās iztēles spēju līmeņa un citiem momentiem. Tāpēc nepieciešama ļoti individuāla pieeja katram studentam.

Pie otrās problēmu daļas, kura aptver tieši roku nostādīšanu, var minēt sekojošas visbiežāk sastopamās kļūdas - atkāpes no M.Baša definīcijā aprakstītā ideāla, un no tām izrietošās sekas. Balstoties uz definīciju izveidoju pārskatāmu tabulu.

Tabula Nr.2 (secība veidota izejot no definīcijas).

Nr.	Kļūdas	Izrietošās sekas
1.	Sasprindzināta plauksta un tās locītava	ierobežo žesta izteiksmību un dažādu štrihi tehnisku apgūšanu.
2.	Gļēva, karājoša plauksta, nokareni pirksti	rada neskaidru punktu, izslēdz vairāku štrihi (skārumu) un raksturu iespējamību žesta tehnikā.
3.	Pārāk uz priekšu izstieptas rokas	rada stīvuma iespaidu un muskuļu nogurumu.
4.	Pārāk plaši izliktas rokas	zūd plastiskums, neizteiksmīgas rokas
5.	Zems elkoņu stāvoklis	plauksta skatās uz leju, gļēvs žests.
6.	Augsts elkoņu stāvoklis	izslēdz pleca darbību, zūd pamata sajūta plaukstās.
7.	Izvērsti elkoņi	neskaidra taktsfigūra, nespēja rokām kustēties horizontāli.
8.	Stīvas plecu locītavas	rokas darbojas tikai no elkoņa, ierobežota amplitūda.

Analizējot otro problēmu grupu, kas saistās ar diriģenta roku nostādīšanu, jāteic, ka vairāku autoru grāmatās ir doti vingrinājumi, kurī sekmē šo problēmu risinājumu.

Maskavas diriģēšanas skolas pārstāvis S.Kazačkovs grāmatā "Diriģēšanas aparāts un tā nostādīšana" ieteicis vairākus roku muskuļu un locītavu atbrīvošanas vingrinājumus. Tā vingrinājumā muskuļu atbrīvošanai mērķis ir izstrādāt prasmi konstatēt muskuļu nevēlamo saspringtību kādā no ķermeņa daļām nekustīgā stāvoklī, lai pēc tam varētu šo prasmi pielietot kustībā. Vingrinājumā roku locītavu atbrīvošanai S.Kazačkovs iesaka maksimāli lēni pacelt atbrīvotu roku un tāpat nolaist, izjūtot kustības virzienu, sākot no plauksta. Galvenais akcents likts uz locītavu apzināti brīvu darbību [57].

Vingrinājumā roku locītavu atbrīvošanai pie brīva ķermeņa stāvokļa lēni pacelt maksimāli atbrīvotu roku. Vispirms ceļas apakšdelms - plauksta un plauksta locītava brīvi karājas; kad apakšdelms saliekts līdz galam (roka pie ķermeņa), sākas augšdelma pacelšana (kustība atbrīvotā pleca locītavā). Apakšdelms lēnām, pakāpeniski iztaisnojas ar maksimāli atbrīvotu elkoņa locītavu, bet plauksta turpina brīvi karāties. Augšdelms jāceļ perpendikulāri ķermenim. Kustība beidzas šādā stāvoklī: augšdelms ir vienā līmenī ar plecu joslu, apakšdelms ir perpendikulārs pret plecu, plauksta brīvi karājas.

No šī beigu stāvokļa roka sāk lēnām nolaisties apgrieztā secībā, t.i. vispirms nolaizas augšdelms (tajā laikā apakšdelms saliecas līdz galam ar brīvi nokārtu plaukstu), bet pēc tam iztaisnojas apakšdelms un maksimāli atbrīvots nokarājas.

Šajā vingrinājumā īpaši jāpievērš uzmanība maksimālai muskuļu un locītavu atbrīvotībai. Temps vingrinājumam - lēns (četras taktis 4/4 kustībā uz augšu un tikpat uz leju).

Ar iepriekš aprakstītā S.Kazačkova vingrinājuma palīdzību savā praksē novērsu studentu kļūdas (Tabulā Nr.2 p.1 - sasprindzināta plauksta un tās locītava, p.2 - glēva, karājoša plauksta, p.8 - stīva pleca locītava).

S.Kazačkovs katru vingrinājumu saista ar konkrētiem mērķiem un uzdevumiem tālākā diriģēšanas žestu izkopšanā, ar konkrētiem tempiem, štrihiem (skārumiem), raksturiem. Tas palīdz izprast to izpildījuma veidu un izpildīt tos ne tikai mehāniski fiziski, bet dziļi iztēlojoši, kas nostiprina tālāku apzinātu rīcību pie konkrēta mūzikas materiāla.

Tā vingrinājumā rokas plastiskai pacelšanai un nolaišanai S.Kazačkovs iesaka iztēloties ceļot roku augšā, ka tā nolaižas, un, laižot lejā - ceļas augšā. Pie brīva un nepiespiesta ķermeņa stāvokļa lēni un plūstoši celt roku. Kustību sākt no plauksta locītavas; locītava ved aiz sevis apakšdelmu (kustība elkoņa locītavā). Augšdelms plūstoši un nemanāmi pievienojas kustībai apmēram tad, kad apakšdelms atrodas zemajā pozīcijā (jostas vietas augstumā). No šī momenta kustība notiek pleca locītavā. Roka paceļas lēni, plūstoši un brīvi, lai to vieglāk izdarītu, ieteicams iztēloties, ka roku kāds plūstoši velk aiz plauksta. Kad roka ieņem gandrīz vertikālu stāvokli, jāsāk atpakaļejoša kustība. Rokas nolaišanu izpilda pretējā secībā: vispirms nolaiž augšdelmu (kustība pleca locītavā), pēc tam apakšdelmu (kustība elkoņa locītavā), tad plauksta (kustība plauksta locītavā). Kustību noteikumi tie paši: tām jābūt lēnām, plūstošām un brīvām. To vieglāk sasniegt, ja iztēlojas, ka roku kāds cits nolaiž, un tā iet lejā caur smaguma pretestību.

Šis vingrinājums aktivizē muskuļu darbību un veicina līdzsvarotību, kas savukārt nosaka kustību plastiskumu.

Īpašu vērību S.Kazačkovs iesaka veltīt locītavu elastīgām kustībām, maksimāli atbrīvojot to locītavu, kurā tajā brīdī notiek rokas kustība, un viegli fiksēt pārējās [57].

Sākumā izdarīt vingrinājumu ar katru roku atsevišķi, vēlāk ar abām vienlaicīgi.

Manā praksē studentei N - iesācējai diriģēšanā, bija ļoti sasprindzinātas roku locītavas. Ar iepriekš aprakstītajiem S.Kazačkova vingrinājumiem pāris mēnešu laikā studente regulārā darbā sasniedza apmierinošu rezultātu. Šos vingrinājumus viņa turpināja izpildīt visu studiju gadu, kamēr brīvas roku locītavu kustības kļuva par ieradumu.

Īpaši plašu vingrinājumu virkni S.Kazačkovs iesaka plauksta locītavas atbrīvošanai un tās elastīgai darbībai (Tabulā Nr.2 p.1 - sasprindzināta plauksta un tās locītava). Autors akcentē plauksta nozīmīgumu mūzikas tēla atklāsmē, tādējādi visi vingrinājumi arī saistīti ar plauksta stāvokļa daudzveidīgajām izteiksmes formām un iespējām [57].

S.Kazačkova plašais vingrinājumu loks ir liels atspaidis pedagoga darbā pie diriģenta roku nostādīšanas un palīdzēja praksē atrisināt ar roku nostādīšanu saistītās problēmas ātri un kvalitatīvi.

Nedaudz atšķirīga ir N.Maļko vingrinājumu pamatdoma. Šis autors īpaši akcentē ritma faktoru - kā galveno vadīšanas procesā. Tāpat N.Maļko uzsver, ka katrs vingrinājums jāsaista ar elpošanu un jāveic apzinīgi ar gribas piepūli [71].

Vingrinājumi pēc satura salīdzinoši vienkāršāki. Muskuļu atbrīvošanai viņš iesaka pie nelielas korpusa grozīšanas roku brīvu izšūpošanu no pleca, no elkoņa locītavas, no plaukstas locītavas. Šo paņēmieni N.Maļko iesaka katras rokas sastāvdaļas apzinātas darbošanās panākšanai. Izšūpojot plaukstu locītavā, sajūtot brīvus pirkstus, labo kļūdu - sasprindzināta plauksta un tās locītava [71] (Tabulā Nr.2 p.1). Tā savai studentei N veiksmīgi tīri fiziski atbrīvoja plaukstu un tās locītavu.

N.Maļko vingrinājumos visas rokas kustībām no pleca kļūdas (Tabulā Nr.2 p.7 - izvērsti elkoņi un p.8 - stīva pleca locītava) tiek labotas šādi:

1) Veidot apļveida kustības ar abām rokām uz priekšu un uz augšu, ar nelielu apli nobeidzot izejas stāvoklī. Elkoni un plaukstu neieliecot, bet turot relatīvi brīvu. Rokas paceļot ieelpo, nolaižot - izelpo. Elpo caur degunu. Izelpa garāka par ieelpu. Pēc izelpas - pauze. Kustības ritmiskas.

2) To pašu veikt pretējā virzienā: atpakaļ, augšā, izejas stāvoklī.

3) Roku kustības uz sāniem. Rokas gar sāniem ar plaukstu uz iekšu.

Paceļt izstieptu roku uz sāniem virs galvas, lai saskartos plaukstu virspuses, pēc tam - nolaist [71].

Tomēr jāteic, ka N.Maļko vingrinājumi lielā mērā atgādina fiziskās kultūras stundās izmantoto metodiku, jo jebkurai diriģenta roku kustībai jāatspoguļo konkrētu mūzikas tēlu spektru, tātad kustības raksturs izriet no mūzikas rakstura. Šī saikne N.Maļko vingrinājumos pietrūkst, lai gan arī tie ir pielietojami roku vispārējās fiziskās izturības un brīvības ātrākai sasniegšanai.

Manā praksē, strādājot ar N.Maļko metodēm, to nepilnību dēļ palika nenovērsti šādi trūkumi: roku kustības diriģējot bija fiziski brīvas, bet "nevadīja skaņu", jo bija it kā tukšas.

Mazliet veiksmīgāk savus vingrinājumus roku muskuļu atbrīvošanai un plaukstas locītavas elastīgai darbībai noformulējis diriģents un pedagogs I.Musins [72]. Viņš iesaka savus vingrinājumus izdarīt dažādos tempos, amplitūdās, spēka piepūles ziņā ($p - f$).

Ar I.Musina vingrinājumiem var atrisināt būtisku problēmu loku - atbrīvot plecu daļu (shēmā Nr.8. p.8 - stīva plecu locītava) šādā veidā:

1) Pacelt plecus uz augšu un atvirzīt atpakaļ (krūtis izvēršot) un brīvi (atbrīvojot muskuļus) nolaist lejā. Tā atbrīvo plecu daļu, veido staltu ķermeņa stāvokli.

2) Pacelt roku visā garumā plecu augstumā (ar atbrīvotu plaukstu locītavu), tad atbrīvojot muskuļus un ļaut rokai brīvi krist. Pēc kritiena roka vēl brīvi šūposies pēc inerces. Tā katru roku atsevišķi un abas kopā.

Ar I.Musina vingrinājumiem var panākt plaukstu locītavas elastību un atsperīgumu (shēmā Nr.8. p.1 - sasprindzināta plauksta un tās locītava, p.2 - glēva, karājoša plauksta, nokarenī pirksti) šādā veidā:

Roka pamatpozīcijā, kustība vienā punktā. Pacelt plaukstu, uz brīdi aizturēt, pēc kā veikt vieglu sitienu uz iedomātu pamatni. Pēc sitiena plauksta atlec, lai gatavotos jaunam sitienam (bumbiņas princips). Šo vingrinājumu I.Musins iesaka veikt dažādos tempos, amplitūdās, spēka piepūles ziņā ($p - f$). Veidot paužu intervālus, lai nerastos sasprindzinājums.

- Apakšdelms šī vingrinājuma laikā atrodas paralēli grīdai, jo citādi zūd pamatnes izjūta.
- Sitiena brīdī plauksta netiek nolaista zem apakšdelma līnijas.
- Plauksta jāpaceļ brīvi, bez liekas piepūles augšējā punktā.
- Kustību uz leju neforsēt un nepaātrināt, tas izjauks tempa

koordināciju un var izsaukt sasprindzinājumu [72].

Iepriekš aprakstīto I.Musina vingrinājumu savā praksē ar labiem rezultātiem esmu pielietojusi ļoti daudziem studentiem, kuriem bija stīva plaukstu locītava, un panākusi plaukstu locītavas elastību un atsperīgumu. Tas prasīja regulāru apmēram trīs mēnešu darbu, kad situācija jūtami uzlabojās. Tomēr pilnīgu rezultātu lielākā daļa studentu sasniedza tikai otrā pusgada beigās.

Apkopojot minēto autoru vingrinājumu analīzi, jāteic, ka katrs no autoriem devis svarīgu ieguldījumu darbā pie diriģenta stājas un roku nostādīšanas. Tomēr neviens no viņiem neapskata problēmu loku kopumā. Tas attiecināms uz kļūdām (Tabulā Nr.2 p.3) - pārāk uz priekšu izstieptas rokas, p.4 - pārāk plaši izliktas rokas, p.5 - zems elkoņu stāvoklis, p.6 - augsts elkoņu stāvoklis.

Pēc savas prakses pieredzes esmu pārliecinājusies, ka šīs kļūdas visvienkāršāk ir labot pamatojoties uz definīciju "diriģenta pamatstāja". Tā kļūda (Tabulā Nr.2 p.3) - pārāk uz priekšu izstieptas rokas, liecina par stājas pieņemto

kritēriju neievērošanu, jo definīcijā ir teikts, ka rokas ir ieliekta elkonī un nedaudz atvirzītas uz sāniem un uz priekšu.

Kļūda (tabulā Nr.2 p.4) - pārāk plaši izliktas rokas, arī ir atkāpe no definīcijas, jo tajā teikts, ka roku pamatstāvoklis ir plecu platumā.

Kļūda (Tabulā Nr.2 p.5, p.6) - zems un augsts elkoņu stāvoklis, tāpat norāda, ka netiek ievērots princips, ka rokas apakšdelmam jāatrodas paralēli grīdai.

Šīs kļūdas var labot ar vienkārša vingrinājuma palīdzību, paceļot rokas no nolaista (gar sāniem) stāvokļa līdz sagatavošanas kustības stāvoklim, kāds raksturots definīcijā "diriģenta pamatstāja". To vēlams veikt pedagoga vadībā, vai arī patstāvīgi mājās, bet obligāti kontrolējot kustības spoguļi, kā no priekšas, tā no sāniem. Šis vingrinājums jāturpina, līdz iepriekš minētās kļūdas izlabotas un kustība automatizējusies.

Nav divu vienādu cilvēku, katram ir savi trūkumi un nepilnības, tāpēc nav iespējams paredzēt visus gadījumus. Fiziskus vingrinājumus ieteicams izdarīt tādos gadījumos, ja konstatēti kādi konkrēti fiziski defekti - sakumpusi mugura, uzrauti vai slīpi pleci, pieliekta galva u.c. Pārējos roku, galvas, ķermeņa vingrinājumus labāk veikt caur iztēles prizmu. Tas katrā ziņā paātrinātu uzdevumu izpildi un vingrinājumu mērķu sasniegšanu.

Tātad varam secināt, ka diriģenta stāja diriģenta saskarsmē ar dziedātājiem ir svarīga, jo tā ietekmē diriģenta uztveri un vērtējumu no dziedātāju puses, kas ir būtiski cilvēku mijiedarbības procesā, kā arī rada priekšnosacījumus diriģenta un dziedātāju saskarsmei dziesmas iestudēšanas un izpildīšanas laikā.

Tā kā diriģents veido saskarsmi ar kori pārsvarā ar roku žestiem, kuru pamatā ir taktēšana noteiktā dziesmas taktsfigūras shēmā, nākamajā apakšnodaļā pievērsīšos taktsfigūru problēmām.

1.2.2.2. Taktsfigūru apguves pamatprincipi

Vēsturiskā pieredze diriģēšanas tehnikas apguvē mūsdienās

Diriģēšanas tehnikas apmācības pamatā ir taktsfigūru apgušana. Kā tad vēsturiski ir izveidojušās taktsfigūras, un ko mēs šobrīd diriģēšanas mācīšanas metodikā saprotam ar šo terminu?

Diriģents I.Mušins [72], apskatot taktsfigūru izveidošanās vēsturi, raksta, ka pie šī secinājuma diriģenti nonāca ilgstošā vēsturiskā attīstības gaitā: izveidojoties

metriskam pierakstam takts sākumā, radās nepieciešamība izveidot viegli uztveramu metriskās takts grafisko zīmējumu. Bija jāmeklē forma, kā skaidri parādīt katru takts daļu, tajā pašā laikā apvienojot to vienā veselā metriskā vienībā.

Diriģenta žestu valodas attīstības vēsturē iezīmējas vairāki periodi [57, 72].

Pirmais vēsturiskās pieredzes periods saistās ar pirmatnējo tautu mūzikas mākslu, kuras vadošais elements bija ritms. Mūzika tika pavadīta ar kustību - deju. "Diriģents" spēlēja primitīvu sitamo instrumentu un vienlaicīgi vadīja ansambli, kurš izpildīja ritmiski pasvītrotas ķermeņa kustības.

No pirmā perioda vēsturiskās pieredzes arī mūsdienās jūtama ietekme diriģēšanas tehnikas apgūvē. Ja pirmatnējo tautu mūzikas kultūrā vadošais bija ritms, tad arī turpmākā mūzikas vēstures attīstības gaitā mūzikas pamatā bija ritms, un diriģenta primārais uzdevums bija panākt sinhronu kopskanējumu. Atšķirība ir tikai paņēmienā - ja I perioda "diriģents" spēlēja primitīvu sitamo instrumentu, lai panāktu kopskanējumu, tad mūsdienās diriģenti to veic ar kustību - žestu palīdzību, kas ietverti konkrētās taktsfigūrās.

Otrais vēsturiskās pieredzes periods iezīmējas ar melodiskā elementa attīstību seno tautu mūzikā (Indijā, Ēģiptē, Grieķijā, Romā). Šī posma sākumā bija raksturīgi: diriģents - dziedātājs, kurš atradās ansambļa centrā, skaļi dziedāja priekšdziedājumu un sita takti ar plaukstām vai kāju. Šim nolūkam apaviem piesita dzelzs zoles. Šajā laikā vēl nepazina nošu pierakstu, tāpēc diriģents bija cilvēks, kurš zināja no galvas daudz melodijas un ar savu priekšdziedājumu nodeva tās citiem ansambļa (kora) dalībniekiem uzstāšanās procesa laikā. Sakarā ar to tā laika praksē izveidojās nosacītas roku kustības, ar kuru palīdzību apzīmēja skaņu augstumu, garumu, stipruma intensitāti u.c. Šī diriģēšanas sistēma ieguva nosaukumu - heironomija, un noturējās kā galvenā diriģēšanas sistēma līdz XVI gadsimtam.

Arī otrā perioda vēsturiskā pieredze atspoguļojas mūsdienu diriģēšanas tehnikā. Daudzveidīgās mūzikas izteiksmes nianšes, kuras tolaik veidoja ar roku kustību neierobežotajām iespējām, arī mūsdienās nav zaudējušas savu nozīmi. Atšķirība ir tikai tā, ka mūsdienās šīs izteiksmes formas ir ietvertas taktsfigūrās, ar kuru palīdzību šīs kustības iegūst organizētu, viegli uztveramu formu. Īpaši tas attiecināms uz kreiso roku, jo tā ir nianšu roka (akcenti, dinamika, iekritieni u.c.), labā roka lielākoties veic vadošās metra un tempa funkcijas.

Trešais vēsturiskās pieredzes periods raksturojas ar *battuta* (koks, dzelzs) pielietojumu, kas tika izmantota "takts atsišanai". Nepieciešamība izmantot *battutu* radās attīstoties instrumentālajai mūzikai. Pieauga polifono formu sarežģītības pakāpe, līdz ar to radās grūtības ritmiskā ansambļa veidošanā. *Battutu* pirmais ieviesa komponists Palestrīna 1564.gadā. Tas bija skaļš "diriģēšanas" veids, norāda autors, kas atrisināja izpildījuma problēmas, bet tajā pašā laikā traucēja klausītājiem.

Trešā posma vēsturiskā perioda pieredze maz pārmantojusies mūsdienās. Kādas nianse var vērot vienīgi mēģinājumu procesā, kad izpildītāji galvenokārt ir saistīti pie nošu teksta un nevar pietiekoši sekot diriģenta žestu kustībām. Šādos gadījumos diriģents bieži izmanto plaukstu ritmisku sišanu, vai plaukstu piesitienus pa kādu cietu priekšmetu un citus tamlīdzīgus metra un tempa organizējošus trokšņus.

Ceturtais posms diriģēšanas mākslas attīstībā iezīmējas ar ģenerālbasa parādīšanos. Klavesīnists līdz ar to bija ne tikai orķestra dalībnieks, bet arī vadītājs. Klavesīnista rokās bija partitūra ar ģenerālo basu, ar tās palīdzību viņš vadīja izpildījumu. Diriģēšana pie klavesīna aizsākās XVI gadsimtā, XVII gadsimtā tā ienāk operā un XVIII gadsimtā sasniedz savu virsotni. Šajā laikā muzikālā daiļrade ieiet jaunā, augstākā attīstības fāzē. Mūzikas attīstība XVIII gadsimtā, tās izteiksmes līdzekļu, instrumentu, kolektīvā izpildījuma formu daudzveidība, izmaiņas dalībnieku sastāvā korī un orķestrī un galvenais - simfoniskās mūzikas attīstība (Haidns, Mocarts, Bēthovens) prasīja ne tikai pareizu nošu teksta atskaņojumu, bet arī māksliniecisku interpretāciju. Tas radīja daudz problēmas, kas noveda pie dubultās un pat trīskāršās diriģēšanas, kas savukārt izraisīja jaunas sarežģītākas pretrunas. Ceturtā perioda vēsturiskā pieredze arī mūsdienās tiek bieži izmantota. Tikai atšķirīga ir šīs metodes pielietošanas forma. Ja tolaik to izmantoja liela izpildošā sastāva un sarežģītu darbu vadīšanā, tad mūsdienās tas ir tieši pretēji. Šo metodi pielieto nelielu instrumentālo vai vokālo ansambļu vadīšanā, kad diriģents spēlē kādu no vadošajiem instrumentiem, vai arī dzied kopā ar pārējiem ansambļa dalībniekiem (īpaši bieži tas sastopams senās mūzikas, folkloras, džeza ansambļos).

Prakse pieprasīja jaunas diriģēšanas formas. Tā jau XVIII gadsimta sākumā diriģenti atbrīvoja sevi no klavesīna spēles, uzaicinot pie šī instrumenta citu mūziķi, lai varētu paši vadīt kopējo izpildījumu. Bija nepieciešams viens cilvēks, kuram pakļāvās un uzticējās visi pārējie izpildītāji. Šī doma pakāpeniski pārliecināja un iezīmēja jaunu - piekto vēsturiskās pieredzes periodu diriģēšanas vēsturē.

Piektais posms turpinās līdz pat mūsdienām. Pakāpeniski pilnveidojas tikai diriģēšanas tehnika, veidojas vairākas diriģēšanas skolas kā tehnikas, tā interpretācijas jomā.

Vienlaikus ar diriģenta funkciju pārmaiņām veidojās pirmās taktsfigūras. I.Musins [72] raksta, ka pirmo taktsfigūru veidošanās saistīta ar heironomiju, kas vadīšanā sāk izmantot roku kustības dažādos virzienos (vertikāli un horizontāli). Tas deva iespēju realizēt arī pirmos iztēles un **muzikālās** vadīšanas elementus.

Pirmo taktsfigūru pamatā izmantoja dažādas geometriskas figūras (kvadrātu, rombu, trīsstūri u.c.). Bet arī šie mēģinājumi nedeja panākumus, norāda I.Musins, jo taisnās līnijas traucēja uztvert katras takts daļas sākuma momentu - pietrūka nepieciešamās sagatavošanas kustības, nevarēja sajūst smagās un vieglās takts daļas, traucēja emocionāli daudzveidīgi izteikties.

Cits vadīšanas veids diriģentam, turpina autors, un skaidra uztvere izpildītājiem izveidojās tad, kad sāka izmantot rokas pacelšanu un nolaišanu, centās izmantot lokveida un viļņveidīgas roku kustības. Tā bija sava laika progresīva parādība diriģēšanas mākslā un deva lielas izteiksmības iespējas. I.Musins norāda, ka taktsfigūru zīmējumi un mūsdienu diriģentu žestu valoda sevī saglabā diriģēšanas mākslas vēsturiskās attīstības elementus. Tā brīvas muzicēšanas brīžos diriģenta žesti sasaucas ar heironomiju, kas bez melodijas virzības ietvēra sevī lielu satura izteiksmību. Vēl šodien izmantojam veselu virkni kustību, kas aizstāj diriģenta runu un papildina mūzikas emocionālo slāni, satura nianšes, zemteksta jēgu.

M.Bašs savā grāmatā "Diriģēšanas tehnikas pamati" sniedz šādu taktsfigūru un mājienu sastāvdaļu teorētisku skaidrojumu: "Mūzika ir māksla, kas plūst laikā. Līdzīgi valodai, kur viens vārds seko otram, izveidodami frāzes, teikumus, arī mūzikā, skaņai sekojot skaņai, izaug muzikālie tēli - veseli skaņdarbi. Mūzika plūst noteiktā ritmā un tempā, tā izveidojot periodiskus, metriskus atkātojumus, taktis.

Taktsmērs ir skaņdarba metra un taktsdaļu relatīvā ilguma apzīmējums. Nošu rakstā taktsmēru apzīmē ar diviem cipariem, kas rakstīti viens virs otra: augšējais norāda metru, resp., cik daļas ir attiecīgā taktī, bet apakšējais - katras taktsdaļas relatīvo ilgumu. Piemēram, $2/4$ taktsmērā katra takts sastāv no divām daļām: pirmā uzsvērtā, otrā neuzsvērtā taktsdaļa, bet katras atsevišķas taktsdaļas ilgums ir $1/4$. $3/8$ taktsmērā katra takts sastāv no trim daļām: pirmā uzsvērtā, otrā un trešā neuzsvērtās taktsdaļas, bet katras atsevišķas taktsdaļas ilgums ir $1/8$.

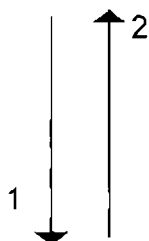
Diriģēšanā katru atsevišķu taktsdaļu (ja mūzika plūst mērenā tempā) apzīmē

ar rokas kustību noteiktā virzienā: uz leju, augšu un sāniem. Šo kustību shēmas ir nostabilizējušās ilggadīgā diriģēšanas praksē." [2, 9. -10. lpp.].

Uzsvērtā taktsdaļa, skaidro M.Bašs, apzīmē ar rokas kustību uz leju. Pēdējo neuzsvērtā taktsdaļu - ar rokas kustību uz augšu. Tas attiecas uz visāda veida taktsmēriem - kā vienkāršiem tā saliktiem.

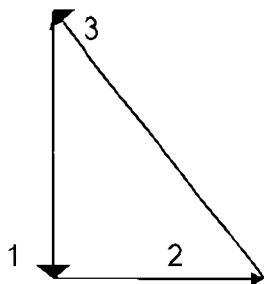
Vienkāršie taktsmēri, resp., vienkāršās taktsfigūras, ir divdaļīgas un trīsdaļīgas. Divdaļīgā taktsmērā pirmā taktsdaļa ir uzsvērtā, otrā neuzsvērtā, diriģēšanas shēma te būs sekojoša: pirmais mājiens uz leju, otrais uz augšu.

1.zīmējums.



Trīsdaļīgā taktsmērā būs trīs mājiens, pirmais uzsvērtais, smagais uz leju, otrais un trešais neuzsvērtie, - pie tam vismazāk uzsvērtais būs pēdējais - uz augšu. Otrais mājiens savienos pirmo ar trešo un būs uz sāniem. Tādas ir vienkāršās taktsskāmas (shēmas zīmējumos dotas tikai labajai rokai).

2.zīmējums.

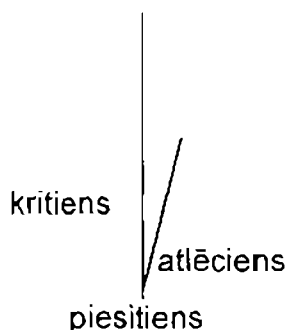


Diriģējot katrs mājiens ir daudz sarežģītāks un pieņem pavisam citu formu nekā šādā vienkāršā shēmā, paskaidro M.Bašs. Kā mūzikas plūdums tā arī katrs atsevišķs mājiens aizņem noteiktu laika sprīdi, pie tam mājiņa ilgums atbilst taktsdaļas ilgumam. Tomēr mājiņa robežas nesakrīt ar atsevišķas taktsdaļas robežām, resp., mājiņa sākums nesakrīt ar taktsdaļas sākumu.

Kādā veidā tad mājiens iezīmē taktsdaļas sākuma momentu? M.Bašs šī jautājuma noskaidrošanai ņem palīgā vienkāršu piemēru. Viņš raksta: "Mūsu rokās atrodas galda tenisa bumbiņa. Ļaujot tai brīvi krist, mēs novērojam, ka tuvojoties

galda virsmai, rodas kāpināts paātrinājums, kura kulminācijas punkts ir bumbiņas sitiens pret galda virsmu. Pēc pieskaršanās tai - atlēcienā paātrinājums atslābst, atceļā bumbiņai nerasniedzot izejas punktu. Analizējot bumbiņas kritienu varam iezīmēt trīs momentus: kritiens (sitiens), pieskaršanās moments - piesitiens galda virsmai (punkts) un atlēciens (atsitiens).

3.zīmējums.

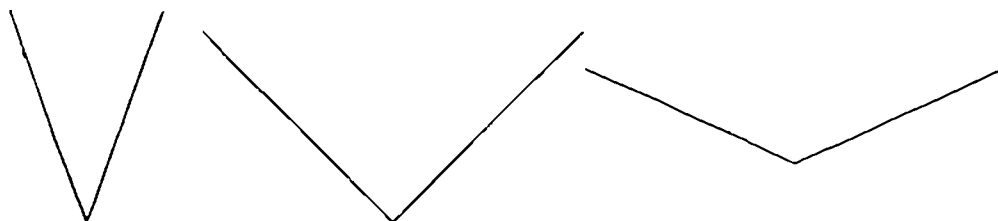


Līdzīgi minētās bumbiņas ceļam un tās kustības ātruma attiecībām, tiek veidots diriģenta rokas mājiens. Tāpat arī mājiens sastāv no trim atsevišķām daļām, kuras mājiena laikā nevar atdalīt, jo kustības procesā tie pakāpeniski pāriet viens otrā, izveidojot vienu veselu." [2, 11.-12. lpp.].

Ņemot vērā piemēru un teikto, M.Bašs konstatē, ka lielākā mājiena daļa veidojas pirms atsitiens vai precīzāk pirms takts metriskās daļas sākuma momenta, bet mājiena izskaņa vai "aste" pāriet nākošā mājiena sākumā.

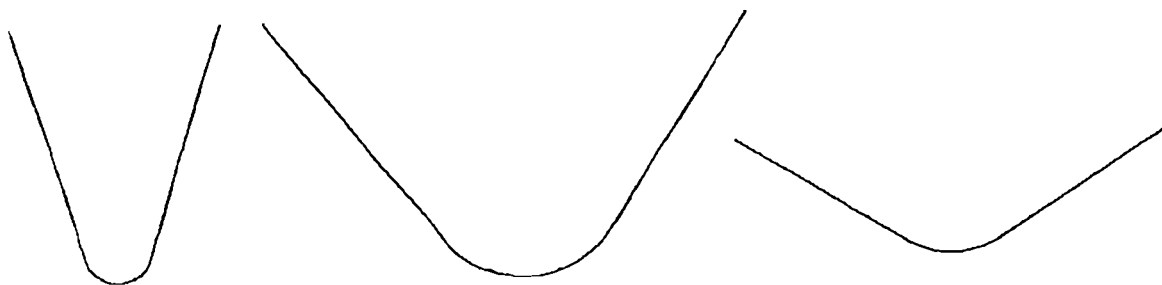
Mājiena izskaņa ir vienmēr pretējā virzienā kā mājiena sākums. Tāpat, katrs atsevišķais mājiens ir vienmēr ar diviem virzieniem - uz leju un uz augšu, pie tam sitiens punkts, pasvītro autors, vienmēr atrodas lejā, tas ir, mājiena zemākajā vietā.

4.zīmējums.



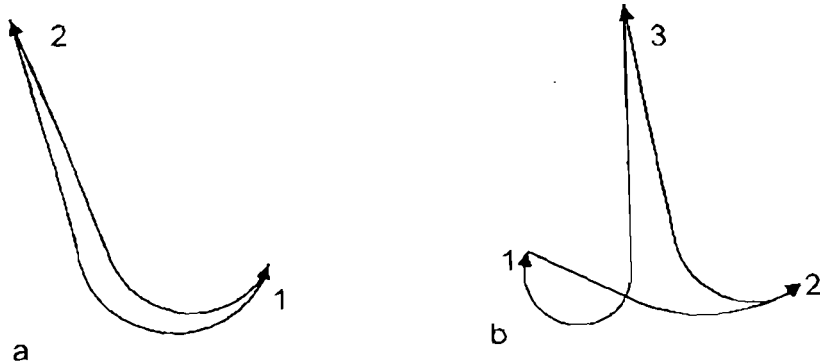
Lai mājiens neizveidotos stūrainš, un abi virzieni saliedētos vienā kustībā, asie stūri, kā tas norādīts 5.zīmējumā, tiek noapaļoti, izdarot ar delnu vai pirkstu galiem (vai diriģēšanas zizli) mājiena zemākajā vietā nelielu piesitienu.

5. zīmējums.



Izejot no šāda atsevišķas taktsdaļas mājiena, veidojas sekojošas taktēšanas figūras:

6. zīmējums.

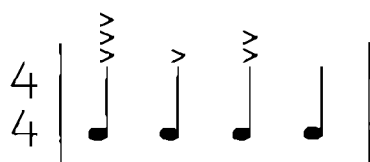


Saliktos taktsmēros, kuros takts sastādās no diviem vienādiem vienkāršiem taktsmēriem, taktsfigūra izveidojas, paturot pamatā tās kustības, kas ir vienkāršajās taktsfigūrās.

Visvienkāršākais saliktais taktsmērs $4/4$, sastāv no divām $2/4$ taktīm. Kā zināms, $4/4$ taktsmērā pirmā un trešā taktsdaļa ir uzsvērtas, otrā un ceturta taktsdaļas ir vieglas - neuzsvērtas, pie tam trešā ir vājāka par pirmo, bet ceturta vājāka par otro, resp., visvājākā.

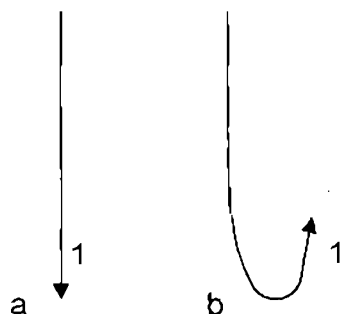
Shematiski to varētu uzzīmēt tā:

7. zīmējums.



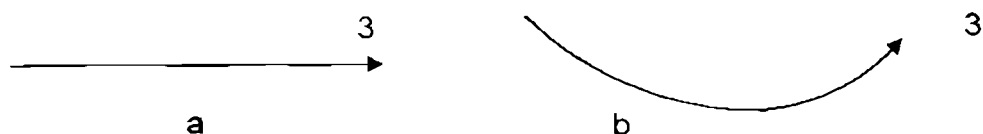
Sakarā ar minēto izveidojas šāda četrdaļīga taktēšanas figūra: pirmais mājiens, kā visās vienkāršajās takts shēmās, ir uz leju (8a.zīmējums), bet diriģējot, izveidojoties reljefam sitienam, mājiņa beigu daļa (atsitiens) novirzās uz sāniem un nedaudz uz augšu (8b.zīmējums).

8. zīmējums.



Trešā mājiņa virziens, arī uzsvērts, bet vājāks par pirmo (relatīvi uzsvērts mājiens) ir uz āru, sāniem (9a.zīmējums). Tā forma līdzīga pirmajam mājiņam (lai būtu izteikts sitiens) izveido parabolai līdzīgu līniju (9b.zīmējums).

9. a;b zīmējums.



Otrais mājiens līdzīgi trešajam ir pretējā virzienā, tikai īsāks un savieno pirmā mājiņa noslēgumu ar trešā sākumu (10.zīmējums).

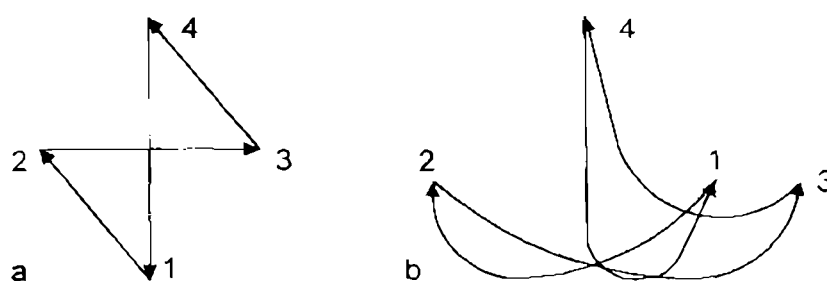
10.zīmējums.



Ceturtais mājiens, kā pēc shēmas, tā arī pēc diriģēšanas figūras formas, paliek tāds pats kā vienkāršajos div- un trīsdalīgajos taktsmēros - uz augšu, sagatavojot nākošo pirmo mājienu, kas iet uz leju.

Rezumējot M.Bašs norāda, ka vājie mājieni ir vienmēr pretējā virzienā smagajiem, bet sitieni visiem mājiem, kā jau agrāk minēts, atrodas apakšā, apmēram vienā horizontālā plaknē (11.zīmējums).

11.zīmējums.

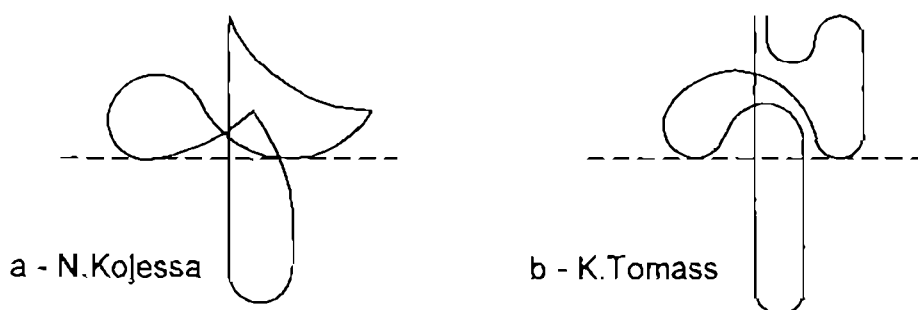


Tomēr jāatzīmē, ka dirigentu un diriģēšanas pedagogu uzskatos valda diezgan liela nevienprātība. Tā izpaužas atšķirībās, kādas ir dažādu autoru grāmatās dotajos taktsfigūru zīmējumos. No tā izriet problēma, kādu taktsfigūras zīmējumu tad īsti mācīt studentam un kāpēc?

Salīdzinot apskatīšu četrdaļīgo taktsfigūru dažādu autoru diriģēšanas mācību grāmatās.

N.Koļessa [62] (12a.zīmējums) un K.Tomasa [34] (12b.zīmējums) četrdaļīgās taktsfigūras shēmas ir atšķirīgas, tomēr tās vieno būtiskas līdzības.

12.zīmējums.

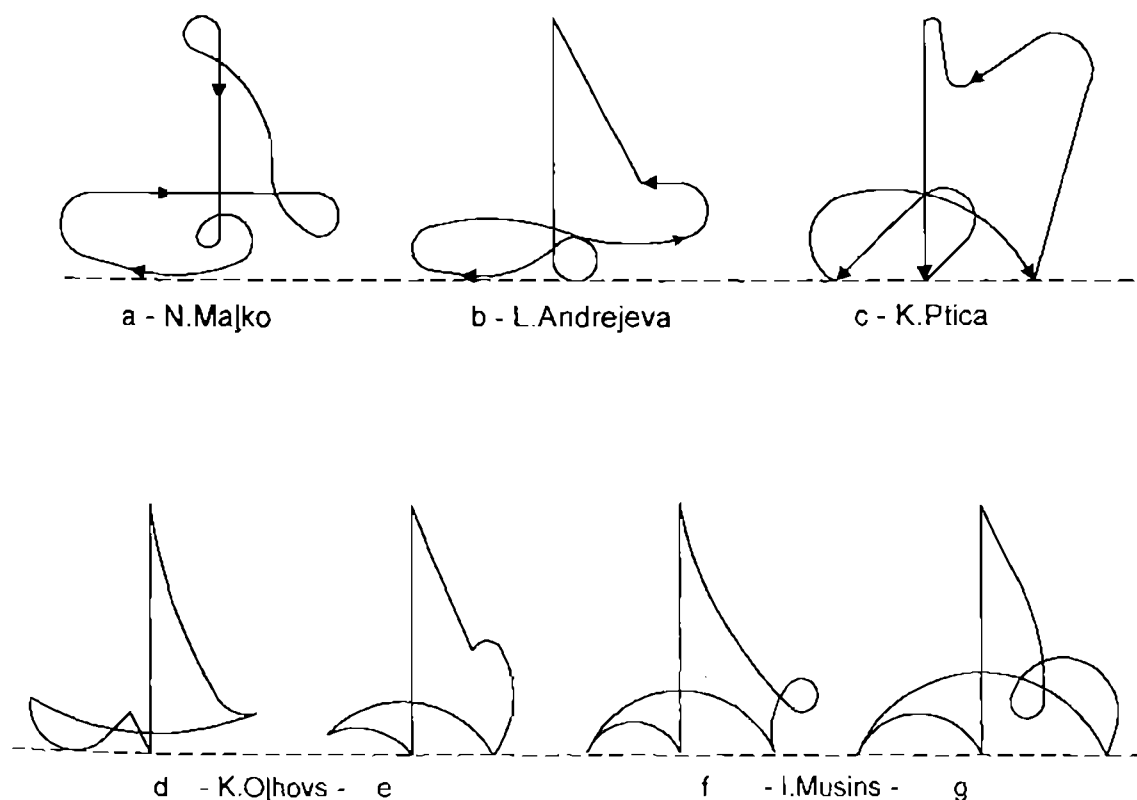


Proti, pirmā svarīgākā ir tā, ka pirmā mājiņa punkts ir zemāk par pārējo mājiņu punktiem. Kaut arī pirmais mājiens ir stiprais laiks, šāda atšķirība ir neattaisnojama, jo zūd vienas pozīcijas izjūta. Pirmā mājiņa punkts fiksējas zemajā pozīcijā (jostas vietas augstumā), otrais un trešais vidējā pozīcijā (krūšu augstumā) un ceturtais augstajā pozīcijā (plecu augstumā). Tas var novest pie neskaidru elpu, iekritienu, noņemšanas kustības un citu tehnisku elementu parādīšanas. Pie tam šāda pārspīlēta mājiņu garuma dažādība ierobežo arī dinamisko izteiksmi, jo sevišķi vokālajā mūzikā, kur katras frāzes pamatā ir teksts, kas lielā mērā nosaka muzikālo frāzes attīstību. Pēc šādām taktsfigūrām diriģējot, pirmie mājiņi nepārtraukti būs spēcīgākā dinamikā nekā pārējie. Tā izveidosies mākslota grūdienveida frāzēšana.

Praktiskā pieredze apliecina, ka šādas taktsfigūras nebūtu vēlams mācīt par pamatu, taču konkrētā mūzikas materiāla atveidojumā, kur būtu īpaši smags akcents uz pirmā mājiņa, tās varētu pielietot.

N.Maļko [71] (13a.zīmējums), L.Andrejevas [40] (13 b.zīmējums), K.Pticas [83] (13 c. zīmējums), K.Oļhova [76] (13 d, e.zīmējums) un I.Musina [72] (13 f, g. zīmējums) četrdaļīgās taktsfigūras ir atšķirīgas no iepriekšējām. Šeit pirmā, otrā un trešā mājiena punkti ir vienā pozīcijā, bet ceturteis krietni augstāk, N.Maļko un K.Pticas taktsfigūrās pat pirmā mājiena kritiena sākuma augstumā.

13.zīmējums.



Neskatoties uz šīm būtiskajām kopējām līdzībām, katra autora taktsfigūra ir savādāka.

N.Maļko taktsfigūrā (13a.zīm.) mazu aplīšu loki padara taktsfigūru manierīgu. Tas ierobežo arī dažādu skārumu (štrihi *staccato*, *marcato* u.c.) parādīšanu, jo šajos gadījumos atsitieniem jāiegūst asus leņķus.

L.Andrejevas taktsfigūra (13b.zīm.) ir skaidrāka. Vienīgi dažādie punktu augstumi (īpaši ceturtais mājiena) to padara nepilnīgu. Par pamatu šo taktsfigūru

nebūtu vēlams apgūt, bet pie ritmiskā zīmējuma 4/4, ceturtdaļa - ceturtdaļa - pusnots, tā būtu pat atbilstoša.

K.Pticas taktsfigūrā (13c.zīm.) visi sitieni nāk no augšas uz leju. M.Bašs savā grāmatā "Dirigēšanas tehnikas pamati" īpaši akcentē to, ka četrdaļīgajā taktsfigūrā otrais un trešais mājieni ir horizontāli veidoti. K.Pticas taktsfigūrā tie ir vertikāli veidoti. Līdz ar to visi mājieni ir smagi un grūti atšķirami. Arī šo taktsfigūru, izejot no praktiskās pieredzes, nevajadzētu ņemt par pamatu. Šī taktsfigūra tomēr nav sveša dirigēšanas praksē, to bieži pielieto *marcato* skāruma žesta veidošanā.

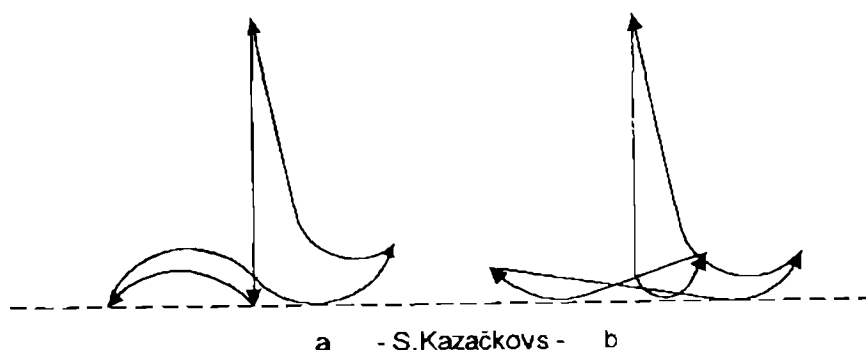
K.Oļhova taktsfigūrā (13d.zīm.) ir šāda atšķirīga nianse - otrais mājiens ir īsāks par citiem. Tas veidojas tādēļ, ka pirmā mājiena atsitiens ir uz iekšu. Tā tiek samazināta vieta otrajam.

K.Oļhova dod vēl vienu variantu (13e.zīm.). Šajā taktsfigūrā nāk sitieni lokveidā no augšas uz leju (līdzīgi kā K.Pticas taktsfigūrā). Tātad arī šeit nav ievērots otrā un trešā mājiena horizontālais princips. Arī šīs abas (13d. un e.zīm.) K.Oļhova taktsfigūras nav ieteicams ņemt par pamatu taktsfigūras mācīšanai. Varianta 13d. taktsfigūra pie konkrēta mūzikas materiāla ar ritmisko zīmējumu pusnots - ceturtdaļa - ceturtdaļa varētu tikt pielietota, jo pie šāda ritmiskā zīmējuma otrais mājiens varētu būt mazāks.

I.Mušins arī dod divus variantus (13f. un g.zīm.), bet izņemot to, ka visi punkti ir vienā pozīcijā, tomēr tie nāk lokveidā no augšas, turklāt - ceturtais veido apli un līdz ar to iegūst īpaši smagu raksturu. Tas nav piemērots mājienam, kurš ir visvieglākais un veic uztakts funkcijas. Secinot no praktiskās pieredzes, šādas taktsfigūras (līdzīgi K.Pticas taktsfigūrai) nebūtu ieteicams mācīt kā pamatu, bet īpaši dramatiska rakstura *marcato* skāruma žestā tas ir ne tikai attaisnojami, bet pat nepieciešami.

Īpaši gribu atdalīt divu autoru taktsfigūras - S.Kazačkova [57] (14a.zīm.) un M.Baša [2] (14b.zīm.).

14. zīmējums.



Vienīgā atšķirība starp tām ir tā, ka M.Baša taktsfigūrā pirmā mājiena atsitiens ir nedaudz uz āru, kas dod iespēju parādīt pietiekošu otro mājienu.

S.Kazačkova un M.Baša taktsfigūras pēc zīmējuma ir ļoti vienkāršas. Visu mājienu punkti ir vienā pozīcijā. Šeit ir ievērots otrā un trešā mājiena horizontālā virziena princips. Nevienā mājienā nav manierīgas, liekas kustības, kas traucētu uztvert taktsfigūru un ierobežotu izteiksmes iespējas. Šādas taktsfigūras ir viegli uztveramas jebkurā dinamikā un raksturā.

No iepriekš aprakstīto taktsfigūru analīzes var secināt, ka nav divu autoru, kuru taktsfigūras ir vienādas. Kā lai izskaidro šo dažādību.

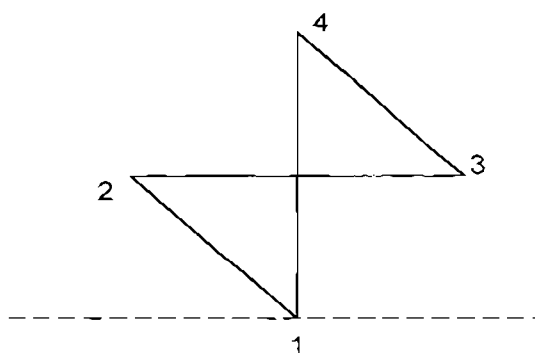
M.Bašs raksta [2], ka diriģentam jābūt skaidrībā par taktēšanas un diriģēšanas jēdzieniem, diviem dažādiem jēdzieniem, kurus nedrīkst sajaukt. Ar taktēšanu jāsaprot tās kustības, kas izveido noteiktas figūras, izejot no skaņdarba taktsmēra. Taktējot diriģents var panākt tikai skaņdarba vajadzīgos tempus un kopīgu vienlaicīgu kora skanējumu, bet tas ir par maz, lai izpildījums iegūtu pilnīgu māksliniecisko atklāsmi.

Diriģēšanas jēdziens, paskaidro M.Bašs, saistās ar daudz dziļāku izpratni nekā taktēšana. Diriģējot, protams, taktēšanu nevar izslēgt, tikai diriģējot rokas, izmantojot tās pašas kustības, piesātinās ar dziļu izteiksmību. Diriģējot diriģents pārraida savu iedomu jeb iejūtu un dziesmas izpratni, pakļaujot izpildītājus. To var panākt nevis ar roku tehniskām kustībām, bet ar visu žesta izteiksmi, mīmiku un diriģenta stāju.

Diriģēšanas apmācības teorijā un praksē sastopami šādi termini: "taktsfigūras shēma", "taktsfigūras zīmējums" un "diriģēšanas zīmējums".

S.Kazačkovs raksta [57], ka bieži šos terminus lieto kā sinonīmus. Kaut arī tie ir cieši saistīti savā starpā, tomēr katram ir savs patstāvīgs raksturs.

Taktsfigūras shēma grafiski attēlo nosacīti metrisko taktsdaļu maiņu taktī. Katrai taktsdaļai atbilst shēmas līnija, kurai ir noteikts virziens. Četrdaļīgajā taktsmērā taktsfigūras shēma ir šāda: 15.zīmējums.



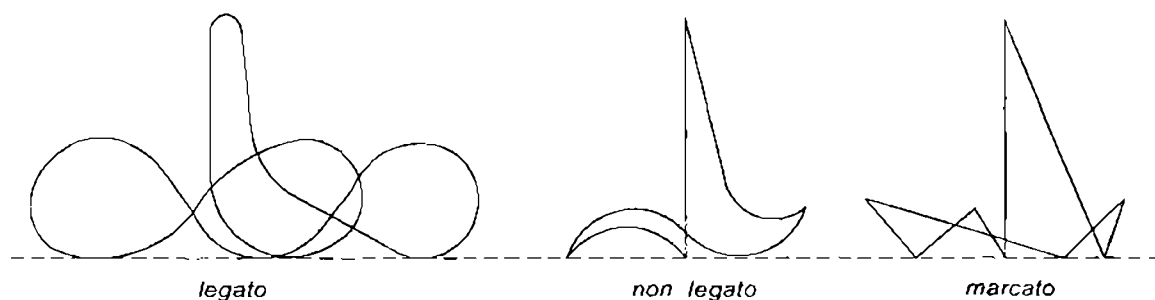
Šī shēma ir atdalīta no konkrētām mūzikas īpatnībām (kustības rakstura un izpildīšanas skārums, ritma, dinamikas) un atveido tikai tās metrisko uzbūvi ar shematiski norādītajiem kustības virzieniem.

Taktsfigūras zīmējums būtiski atšķiras no taktsfigūras shēmas. Balstoties uz mājienu veidošanas principiem (sitiens, punkts, atsitiens), taisnie taktsfigūru shēmu līniju virzieni iegūst citu veidolu (11.zīmējums).

Diriģēšanas zīmējums, paskaidro S.Kazačkovs, dod iespēju diriģēšanas mājienu atklāt mūzikas izteiksmi. Tajā atspoguļojas ne tikai metrs, bet arī skaņas veidošanas skārums raksturs (*legato*, *non legato*, *marcato*, *staccato*).

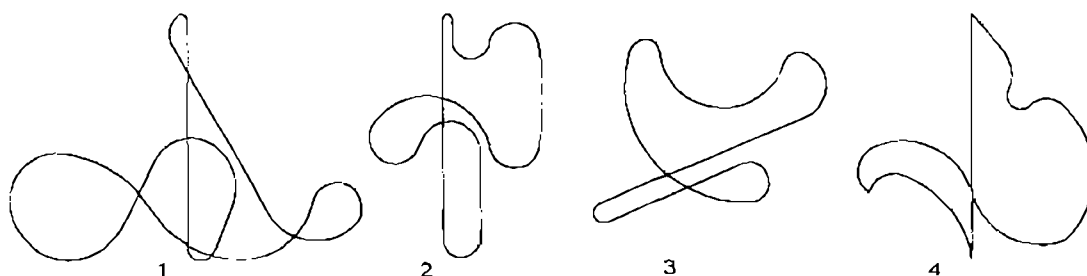
Tā diriģēšanas zīmējums četrdaļīgajā taktsmērā iegūst vairākus veidus, atkarībā no štriha rakstura.

16.zīmējums.



Ja taktsfigūras shēmā nav pieļaujami kādi citi varianti vai dažādības, tad diriģēšanas zīmējumā, taktsfigūras shēmas likumsakarību robežās, iespējami dažādi varianti. S.Kazačkovs dod vairākus piemērus kā diriģēšanas zīmējumā izmainās taktsfigūras zīmējums.

17.zīmējums.



Kas attiecas uz diriģēšanas zīmējumu, raksta S.Kazačkovs, tad šeit ietvertas ne tikai vispārējās likumsakarības, kas atspoguļojas taktsfigūras shēmā un diriģēšanas shēmā, bet arī mūzikas konkrētās īpatnības, dotajā tās plūduma momentā, kā arī individuālā izpildījuma izteiksme un maniere.

Diriģēšanas zīmējumā parādās vissmalkākās melodiskās un ritmiskās īpatnības, dinamiskās gradācijas, štrihi, tembri, mūzikas saturs un tēls.

Diriģēšanas zīmējums ir tik mainīgs un individuāls, ka nav nekādas vajadzības un iespējas to fiksēt kādā konkrētā zīmējumā.

Kaut arī nav šaubu, ka tikai ar smalki pārdomātu un izstrādātu diriģēšanas zīmējumu diriģents var sasniegt mērķi - dziesmas, vai kāda cita skaņdarba satura un mūzikas atklāsmi. Tomēr kur ir tās robežas, cik tālu sniedzas šī žestu brīvība. Ne reti studenti oponentē pedagogam, ka galvenais ir parādīt mūzikas saturu, raksturu u.t.t., bet, kā tas tiek panākts, nav svarīgi.

K.Oļhofs [76] atzīmē šādu svarīgu faktu, ka galvenā uzmanība diriģējot jāpievērš, lai roku kustības saglabātu taktsfigūras pamata virzienus. Skaidrs taktsfigūras zīmējums nepieciešams katram diriģentam, turpina autors, lai izpildītāji sajustu mūzikas metrisko veidojumu, it sevišķi polifona rakstības stila skaņdarbos (balsu iestāšanās, noņemšanas, pauzes u.c.). Arī pašam diriģentam šādā skaņdarbā "brīvi" diriģējot, būs grūti atkal atrast pareizo takts daļas virzienu. K.Oļhofs uzsver, ka brīvai taktsfigūru pārvaldīšanai jāklūst par normu profesionāli izglītotam diriģentam.

Tāpat studenta diriģēšanas tehnikas pamatā ir taktsfigūru zīmējumu apgūšana. Tiem jābūt vienkāršiem, skaidriem, viegli uztveramiem. Šādi taktsfigūru zīmējumi būs atbilstoši mūzikas izpildījuma štriham, tempam, dinamikai u.c. elastīgi pārveidojami, un gala rezultātā students pēc dziļas mūzikas izpētes veidos diriģēšanas zīmējumu, tajā pašā laikā nezaudējot pamatu - taktsfigūras shēmu.

Atgriežoties pie deviņu autoru taktsfigūru salīdzinošās analīzes, var secināt, ka jēdzienam "taktsfigūras zīmējums" atbilst tikai M.Baša, kā arī daļēji S.Kazačkova taktsfigūras. Bet pārējās atbilst jēdzienam "diriģēšanas zīmējums". To apliecina arī S.Kazačkova dotie piemēri (16. un 17. zīmējumi) šim jēdzienam. Apgalvot, ka kāda no tām ir nepareiza nevar, tikai tās nebūtu vēlams ņemt par pamatu kā taktsfigūras zīmējumu. Tās ļoti labi noder kādā konkrētā mūzikas atveidojumā, kur īpaši tiek akcentēts pirmais mājiens (N.Koļessas un K.Tomasa taktsfigūrās), vai izteiktā *marcato* skārumā (K.Pticas, I.Musina taktsfigūrās), vai *legato* skārumā (N.Maļko, L.Andrejevas taktsfigūrās).

Taktsfigūru apgūvē ir vēl kāds nopietns jautājums - kā lai iemāca taktsfigūras zīmējumu skaidri un saprotami?

Prakse parāda, ka šī darba procesā ir ne mazums problēmu. Liekas, ka tas ir pavisam vienkārši. Ir taktsfigūras shēma, pedagogs izstāsta un parāda. Tomēr manā praksē nav bijis neviens tāds students, kas to uzreiz varētu atkārtot.

Kļūdas varētu sagrupēt trīs daļās:

1. kļūdas, kas saistās ar plaknes izjūtu;
2. kļūdas, kas saistās ar pozīcijas pamatizjūtu;
3. kļūdas, kas saistās ar diapazona izjūtu.

Runājot par pirmo, vispirms pievērsīsimies M.Baša formulējumam, kas ir plakne: "Skatoties no sāniem, katrs mājiens izveido taisnu vertikālu līniju, it kā tie visi būtu zīmēti uz priekšā stāvošas vertikālas plāksnes." [2, 17.lpp.].

Bet S.Kazačkovs [57] raksta, ka diriģēšanas kustības ietver sevī trīs plānus.

I - kustības veidojas tālu no diriģenta ķermeņa izstieptās rokās, bet ne visā to garumā;

II - kustības veidojas taisnā leņķī elkoņos saliektās rokās;

III - kustības veidojas pie paša diriģenta ķermeņa.

Strādājot pie konkrēta mūzikas materiāla, šo trīs plānu nianšes ir ne tikai iespējamās, bet bieži vien pat nepieciešamas, jo plāna dziļums žestā atkarīgs no dinamiskā skanējuma. Jo reljefāk jāveido kādas grupas skanējums, jo tālāk no ķermeņa veidojas diriģenta kustības, klusinot kādu grupu, tuvinām žestus ķermenim.

Taktsfigūru apguves sākumprocesā nav ieteicams mainīt plānus, vispirms vēlams apgūt un nostiprināt vertikālo plāna izjūtu.

Visbiežāk sastopamās kļūdas darbā pie vertikālās plāna izjūtas ir:

a - Roku ceļot augšā (pirms pirmā mājiņa), tā neiztaisnojas elkoņa locītavā. Līdz ar to roka atvirzās no plaknes un atsedzas plauksta. No tā izriet, ka pirmā mājiņa sitiens nav no augšas uz leju, bet gan atgrūšanās formā - no ķermeņa uz priekšu. Tas traucē parādīt skaidru un uztveramu taktsfigūru.

b - Otrais mājiens neatrodas plaknē, bet pierauts pie krūtīm. Arī tas, pirmkārt, rada neskaidru taktsfigūru. Otrkārt netiek sagatavots trešais mājiens, zūd relatīvi stiprais laiks.

c - Rādot trešo mājienu, rokas atvirzās no plaknes un iet uz sāniem. Arī šeit neskaidra taktsfigūra, pie tam diriģents zaudē vadošo momentu, jo plauksta vērstas nevis uz priekšu - uz izpildītāju - bet gan uz sāniem. Kā novērst šīs kļūdas?

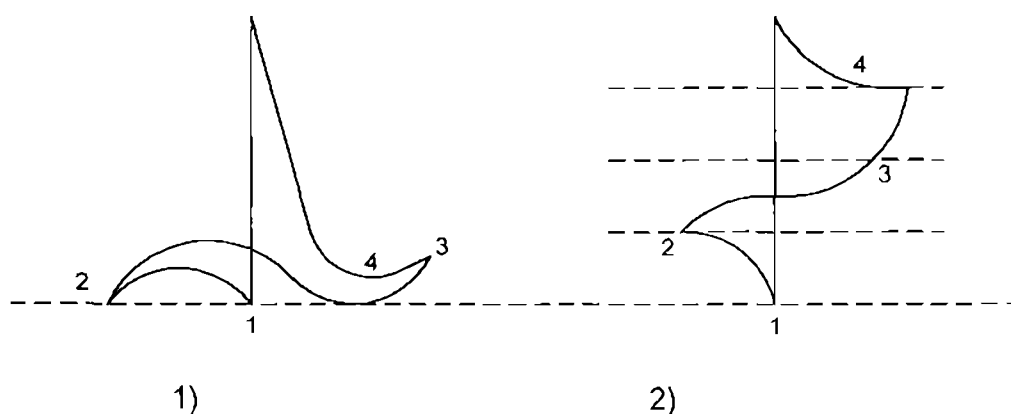
M.Bašs [2] to iesaka darīt ar vingrinājumu - taktēt pie sienas. Šādā veidā izkontrolēt roku kustības ir vieglāk. Var iztēloties, ka ir gleznotājs, kurš velk šo taktsfigūru ar otu uz audekla. Šis vingrinājums jāatkārto vairākkārt, uzsver M.Bašs, kamēr nostiprinās plaknes izjūta. Tad to var kontrolēt, vērojot sevi no sāniem spogulī. Ar šī vienkāršā vingrinājuma palīdzību var panākt labus rezultātus.

Pie otrās kļūdu grupas, kas saistās ar pozīcijas maiņu, attiecas kļūdas, ko veido mājienu punktu nevienādie augstumi diriģējot vienā pozīcijā. No tā izrietošās neskaidrības jau analizēju iepriekš, salīdzinot 9 dažādu autoru taktsfigūras.

S.Kazačkovs [57] piedāvā trīs pamata pozīcijas, paredzot neskaitāmas starpnianšes zemā - ap jostas vietu, vidējā - krūšu augstumā, augstā - plecu augstumā.

Autors atzīmē, ka taktēšanas amplitūdas lielums nav atkarīgs no pozīciju augstuma, bet svarīga **punkta** atrašanās uz vienas pamatnes attiecīgajā pozīcijā. Tas ir ērti uztverami izpildītājiem, jo viņi jau iepriekš sajūt to līniju, uz kuras būs punkts, viņiem nevajadzēs to meklēt katru reizi no jauna:

18.zīmējums.



Ja punkti maina savu līmeni no taktsdaļas uz taktsdaļu, tad izpildītāju uztvere apgrūtināta. Tas labi redzams S.Kazačkova piemērā (18.zīm.), kur pirmajā visi punkti ir vienā līmenī, bet otrajā tādi līmeņi ir četri, kuri nepārtraukti mainās.

Ja studentam ir šāda veida kļūdas, M.Bašs [21] un L.Andrejeva [40] iesaka izdarīt vingrinājumus, sitienus fiksējot uz kāda cieta pamata (galda, klavierēm). Šis vingrinājums rada un nostiprina izjūtu, ka visu mājīnu punkti ir vienā augstumā. Vēlāk var izpildīt šo vingrinājumu uz iedomāta pamata. Pamata augstumu var mainīt, izejot no pozīcijas augstuma (zemā, vidējā, augstā). Kā piemēru var minēt šādu vingrinājumu: četras taktis zemā pozīcijā, četras taktis - vidējā un četras taktis augstā pozīcijā. Vislabāk, ja šo vingrinājumu saista ar kādu konkrētu mūzikas piemēru. Svarīgi, lai students izprot, kādiem nolūkiem ir vairākas pozīcijas.

S.Kazačkovs [57] raksta, ka pozīciju maiņa ļoti spēcīgi iedarbojas uz muzikālo elpošanu. Šeit darbojas zināmas likumsakarības. Jo dziļāka elpa, jo zemāka pozīcija, jo vieglāka elpa, jo augstāka pozīcija. Pozīcijas izvēle bieži ir atkarīga no skaņdarba faktūras, raksta autors. Smags, blīvs skanējums zemā tesitūrā labāk padosies pie zemas roku pozīcijas. Pat spēcīgs akordu skanējums augstā tesitūrā dažreiz labāk sasniedzams pie zemas pozīcijas, jo tā labāk palīdz veidot stingru elpas balstu.

Roku pozīcija iedarbojas arī uz kopējo emocionālo noskaņojumu. Gavilējošs, himnisks raksturs labāk pakļausies augstai pozīcijai. Drūms, iekšēji koncentrēts raksturs - zemai pozīcijai.

Pozīciju maiņa diriģentam nepieciešama arī iekritienu rādīšanai.

Runājot par trešo kļūdu grupu, kas saistītas ar diapazona izjūtu, jāatzīmē S.Kazačkova teiktais [57], ka diriģenta kustības ietver sevī trīs diapazonus (platumus):

- šaurais - figūra veidojas korpusa centrā ar mazu amplitūdu uz sāniem;
- vidējais - figūra veidojas ķermeņa (plecu) platumā;
- plašais - ar plašām roku kustībām, bet ne visā rokas garumā.

Neskatoties uz to, vispirms studentam vēlams apgūt taktsfigūras vidējā diapazonā. Šo diapazonu var pieņemt par pamata diapazonu, kurā diriģē visbiežāk. Šaurais un platais diapazons tiek izmantots tikai konkrētos apstākļos, kad tas ir nepieciešams. Tā solo vietas ērtāk rādīt šaurā diapazonā, bet *Tutti* vietas, neatkarīgi no dinamikas, parasti rāda plašā diapazonā.

Tā kā taktsfigūru apgūšana būtībā ir taktēšana, nevis diriģēšana, tad atkāpes no vidējā diapazona tiek uzskatītas par kļūdām. Tās var būt:

1. pārāk plats diapazons - tas nozīmē, ka pirmais mājienis ir platāks par plecu platumu;
2. pārāk šaurs diapazons - tas nozīmē, ka pirmais mājienis ir šaurāks par plecu platumu.

Šo kļūdu novēršanā svarīgs palīgs ir spogulis - ar tā palīdzību koriģēt pirmo mājienu plecu platumā ir visvieglāk.

Apkopojot iepriekš rakstīto, gribu pasvītrot, ka taktsfigūru apgūšana nav vienas vai dažu stundu darbs. To nevar veikt arī tikai stundās klasē. Mājas darbs ir obligāti nepieciešams, lai pēc iespējas ātrāk taktsfigūru rādīšana automatizētos. Kamēr studenta domas saista tehniski uzdevumi, domāt par muzikālo tēlu atklāsmi ir neiespējami.

Taktsfigūru apguves pamatprincipus var formulēt šādi:

1. teorētiskie - a) mājienu veidošanas princips (sitiens, punkts. atsitiens);
b) mājienu virzienu princips;
c) vienkāršo un salikto taktsfigūru veidošanas princips;
2. praktiskie - a) plaknes princips taktsfigūru apgūvē;
b) pozīcijas princips taktsfigūru apgūvē;

c) diapazona princips taktsfigūru apguvē.

Tātad varam secināt, ka diriģenta un kora neverbālās saskarsmes pamatā ir roku žesti, kas tiek raidīti noteiktā sistēmā, izejot no dziesmas taktsmēra un taktsfigūras, tapēc taktsfigūru apguve ir jāiekļauj diriģēšanas studiju programmā. Bez izkoptiem diriģenta roku žestiem nav iedomājama diriģenta un kora saskarsme dziesmas interpretācijā.

Kopumā secinām, ka diriģenta darbībā svarīgas ir zināšanas par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām, lai prastu veidot pozitīvu saskarsmi ar dziedātājiem, verbālās saskarsmes prasmes, lai prastu aizraut dziedātājus kora darbā, neverbālās saskarsmes prasmes, īpaši diriģenta stāja, mīmika, izkopti diriģenta roku žesti. Saskarsmes jautājumus nepieciešams iekļaut diriģēšanas studiju programmā, integrējot tos ar mūzikas metodikas un kolektīva vadības jautājumiem.

Lai izzinātu diriģenta kā vadītāja darbības īpatnības, nākamajā nodaļā analizēšu vadības teoriju.

1.2.3. Dirigēšana kā vadība

Pārmaiņas sabiedrībā un izglītības sistēmā ietekmējušas arī topošo dirigentu studiju procesu. Līdz šim dirigēšana tika studēta galvenokārt kā mākslas veids, kurā dominējoši ir dirigēšanas tehnikas un mūzikas interpretācijas jautājumi. Šobrīd sabiedrības demokratizācijas laikā arvien nozīmīgāku vietu dirigenta izglītībā ieņem zināšanas saskarsmes un vadības teorijā, prasme vadīt kolektīvu, atrast kontaktu ar izpildītājiem un izvēlēties vadības stilu. Lai dziļāk izpētītu vadības lomu dirigenta profesijā, pievērsīšos vadības teorijai.

Kāda ir vadības būtība?

Vadība ir nepieciešama sistēmām, kurām ir raksturīga sarežģītība un dinamiskums. Pastāvīgas izmaiņas pedagoģiskajās sistēmās, pārejas no viena stāvokļa citā, iekšējo un ārējo iedarbību ietekme var virzīt tās uz saglabāšanu vai sairšanu. V.Jakuņins domā [103], ka lai neitralizētu destruktīvo ietekmi, rodas nepieciešamība saglabāt sistēmas noteiktas īpašības, strukturālo un funkcionālo sistēmas raksturojumu noteiktās robežās un nodrošināt tās funkcionēšanas un attīstības optimālāko līmeni. Šos uzdevumus ir jārisina vadībai. Tieši optimizācijas ideja un procesu un stāvokļu sakārtošana sarežģītās, dinamiskās sistēmās ir pamats "vadības" jēdziena izpratnes formulēšanā. Vārda plašākajā nozīmē "vadību" lieto kibernetikā kā vispārējā teorijā par mašīnu, dzīvu organismu un sabiedrības vadību.

P.Anohins par galveno sakārtojošo un sistēmu veidojošo faktoru nosaka derīgu rezultātu, saturu un parametrus, kas veido sistēmu, vai nosaka to noteikta modeļa, vai mērķa veidā [41]. Visas izmaiņas un pārejas sistēmā no viena stāvokļa otrā, kļūst sakārtotas tikai tad, kad tās ir saistībā ar mērķiem un rezultātiem. Tāpēc kā galveno vadības pazīmi uzskata tās mērķtiecību.

Tā, M.Markovs formulē "vadību" kā organizāciju, uz mērķi vērstu darbības procesu [74]. A.Filipovs apskata vadību kā mērķtiecīgu subjekta ietekmi uz objektu un tā izmaiņas šīs iedarbības rezultātā [94]. Mērķtiecīgas ietekmēšanas pazīme, kura raksturo vadību, ir noteicošā arī audzināšanas procesā. Tieši šis fakts deva pamatu A.Bergam vēl 60-jos gados saskatīt vadībā un audzināšanā līdzību [42]. Audzināšanu, līdzīgi vadībai, pieņemts apzīmēt kā mērķtiecīgu sociālu indivīda ietekmēšanu un personību kā sabiedrības dalībnieka veidošanos [38]. Vadības un audzināšanas funkcionālā līdzība, kura minēta iepriekšējos jēdzienu skaidrojumos, dod pamatojumu aplūkot mācības un audzināšanu kā vadības terminus. Tā,

B.Anaņjevs rakstīja: "Mūsdienu psiholoģija pierādīja, ka mācības ir galvenā psihiskās attīstības vadīšanas forma" [37 d.2, 130.lpp.]. N.Kuzmina uzsver, ka mācību un audzināšanas darbā galvenās ir pedagoga kā vadītāja un organizatora funkcijas, bet pedagoģijas priekšmetu kā zinātņi par audzināšanas un mācību procesu viņa pēta meklējot likumsakarības "pedagoģiskās sistēmas vadībā" [65, 19. lpp.].

Ja sistēmiskais princips audzināšanas un mācību problēmu risināšanā šobrīd ir dominējošs, tad pieeja mācību un audzināšanas procesam no vadības pozīcijām nerod vienprātīgu atbalstu [103]. Tā, piemēram, A.Kitovs, viens no vadošajiem speciālistiem, vadības psiholoģijas jomā, izsaka vairākus argumentus, ar kuru palīdzību viņš noliedz līdzīgas pazīmes vadības un pedagoģiskajā darbībā. Mēģinot atšķirt vadības psiholoģijas un pedagoģiskās psiholoģijas priekšmetus, A.Kitovs pasvīturo, ka vadības psiholoģijas priekšmets ir vadītāja darbība, bet pedagoģiskās psiholoģijas priekšmets ir mācības un audzināšana [60]. Bet, kas ir mācības un audzināšana? Kā viens, tā otrs ir mērķtiecīgas darbības sistēma, kas nodrošina cilvēkam sabiedriskās pieredzes apgušanu, un apguves organizētājs šajā procesā ir pedagogs, skolotājs vai audzinātājs. Tādā veidā izrādās, ka pedagoģiskā psiholoģija un vadības psiholoģija pēta pedagoga kā vadītāja darbību, organizatora, audzināšanas subjektu. Audzināt un mācīt cilvēkus - tas nozīmē vadīt to attīstību. Nevarētu piekrist arī A.Kitova vadības un audzināšanas mērķu izpratnes atšķirībām. Viņš uzskata, ka vadība vērsta uz tekošo operatīvo uzdevumu atrisināšanu, bet mācības un audzināšana orientēta uz tālāku perspektīvu. Iebildes izsauc divi momenti. Pirmkārt, vadība nevar būt saistīta tikai ar tekošo uzdevumu risināšanu, tādā gadījumā tā līdzinātos vienkāršai procesa regulēšanai un ietvertu tikai vienu no vadības funkcijām. Otrkārt, mācību un audzināšanas process, kā arī vadības process citās sociālajās sistēmās, vienmēr veidojas uz tālu, vidēju un tuvu mērķu stratēģisko, taktisko un operatīvo uzdevumu attiecību pamata. Tā, A.Kitovs analizējot vadības psiholoģijas un pedagoģiskās psiholoģijas priekšmetu kontekstu liek akcentus uz atšķirībām starp vadību un audzināšanu. Tomēr šīs atšķirības atspoguļo tikai specifisku saturu, kas papildina kopējo un vieno savstarpēji vadības un audzināšanas procesus.

Kāds ir vadības funkcionālais sastāvs pedagoģiskajās sistēmās?

Audzināšanas un mācību teorija un prakse izvirza īpaši aktuālu vadības procesu veidošanās uzdevumu, saistītu ar noteiktu tās metodoloģiju, ar noteiktu kārtību, kādā veidojas vadības process. Mūsdienās daudzi zinātnieki uzskata, ka

procedūru sastāvs un secība, kas veido vadības procesu visās pašvadošās un mērķtiecīgās sistēmās ir viens un tas pats [41, 65, 69, 99]. Kāda funkcionāla elementa nenovērtēšana un izlaišana ved pie visa vadības procesa deformācijas un efektivitātes pazemināšanas.

Lai gan mūsdienu pedagogijā izveidojies vienots uzskats par vadības procesa ciklisko raksturu, tomēr to nevar teikt par vienprātīgiem uzskatiem par vadības posmiem un to būtību [69, 99, 103]. Galvenās atšķirības tajos izpaužas vadības procesa attiecināšanā pie viena no tā funkcionālajiem komponentiem un pie citu nenovērtēšanas.

Mūsdienu literatūrā pastāv daudz dažādas vadības funkcionālā sastāva klasifikācijas shēmas [69, 99, 103]. Pievērsīsimies tikai īsai to raksturošanai, kuras ir atšķirīgākas sociālās vadības, psiholoģijas, pedagogijas literatūrā.

B.Lomovs, pasvītrojot jebkura darbības veida universālu uzbūvi, izvirza šādus funkcionālos pamatblokus: "motīvs, mērķis, plānošana, informācijas apstrāde, operatīvais veidols vai koncepcijas modelis, lēmumu pieņemšana, rezultātu pārbaude un darbības korekcija" [69, 216. lpp.]. V.Šadrikovs darbības psiholoģijas sistēmā iekļauj šādus komponentus - motīvi, mērķi, programmas, informācijas pamati, lēmumu pieņemšana, profesionāli svarīgas īpašības [54, 99.lpp.]. Uzskaitītie komponenti raksturīgi arī vadības procesam.

Speciālu vadības darbības funkcionālā sastāva psiholoģisko analīzi veicis A.Kitovs [60]. Viņš izdala vadības procesam trīs daļas:

- 1) diagnostisko;
- 2) radošo;
- 3) organizatorisko.

Diagnosticā vai iepazīstošā daļa saistīta ar informācijas modeļa vai veidola veidošanu, kura iegūst informācijas kvalitātes pamatus otrai, radošajai, vadības daļai, kura ir lēmumu pieņemšanas un darbības programmas veidošanās posms. Trešā, organizatoriskā, daļa saistīta ar pieņemto lēmumu izpildīšanu un praksē izstrādātās programmas īstenošanu. Vadības funkcionālā sastāva A.Kitova piedāvātā shēma nav pieņemama bez iebildumiem, tā ir samērā ierobežota, nepilnīga. Piemēram, sanāksmes vadīšana, telefona saruna vai saruna ar apmeklētāju var būt vienkārši informācijas apmaiņa bez sekojošiem lēmumu aktiem vai izpildes kontroles. Līdzīgā veidā arī izpildes kontrole var būt tikai esošā stāvokļa informācijas pieprasījums bez kādiem koriģējošiem lēmumiem un darbībām.

Vairāk pieņemama vadības tehnoloģijas noskaidrošanā ir stadiālā pieeja. Ar tās palīdzību vadības ciklu var sadalīt vairākās patstāvīgu darbības veidu daļās, kuras nomaina viena otru noteiktā secībā [65, 68, 74, 103]. M.Markovs [74] iedala vadības sastāvu piecās stadijās:

- 1) mērķa,
- 2) deskriptīvā,
- 3) preskriptīvā,
- 4) realizējošā,
- 5) retrospektīvā.

Mērķa stadija sākas ar problēmas apzināšanu un nepieciešamību to atrisināt, un beidzas ar mērķa formulēšanu. Otrajā, deskriptīvajā, stadijā notiek informācijas savākšana un apstrāde, kura nepieciešama noformulētā mērķa realizēšanai. Trešajā, preskriptīvajā, stadijā galveno vietu ieņem lēmumu kā topošā projekta izstrāde un pieņemšana. Pēc tam seko ceturtā, realizējošā, stadija, kurā notiek pieņemto lēmumu izpilde reālajos apstākļos. Vadības ciklu noslēdz retrospektīvā stadija, kuras saturu veido sasniegtā rezultāta analīze, apkopošana, novērtēšana un salīdzināšana ar iecerēto. Pieņemtā lēmuma faktisko rezultātu novērtēšana dod iespēju atklāt jaunas problēmas un līdz ar to likt pamatus jaunam vadības ciklam.

Īpašu interesi izsauc N.Kuzminas priekšstatī par pedagoģiskās darbības funkcionālo sastāvu, jo tie tieši skar vadības problēmas mācībās un audzināšanā. Izskatot vadības procesu pedagoģiskajās sistēmās, kā daudzu pedagoģisku uzdevumu, bērnu un pieaugušo mācību problēmu risināšanu, N.Kuzmina izdala piecus funkcionālos pamatkomponentus, kas atspoguļojas pedagoga, audzinātāja, vadītāja mācību apakšvienības darbības struktūrā un kļūst par pamatu skolēnu mācību darba vadībā un viņu personības veidošanā [66,67]. Kā galvenie komponenti tiek nosaukti:

gnostiskais, projektējošais, konstruktīvais, organizatoriskais,
komunikatīvais.

Gnostiskais komponents, kurš saistīts ar informācijas iegūšanu visos pedagoģiskās sistēmas funkcionēšanas aspektos, izpaužas kā sākotnējs un sistēmu veidojošs faktors. Balstoties uz sākotnējo informāciju, notiek pedagoģisko mērķu un uzdevumu formulēšana. Novecojušo mācību un audzināšanas plānu un programmu atjaunošana un jauno radīšana - tas viss sastāda projektēšanas komponentu pedagoģiskajā darbībā. Konstruktīvais komponents ietver sevī modelēšanas,

nākamās mācību nodarbības plāna sastādīšanas un sagatavošanas darbu. Organizatoriskajā komponentā savu izteiksmi atrod reālā izpildošā audzinātāja, pedagoga, vadītāja darbība, realizējot mācību un audzināšanas plānu un programmu. Komunikatīvā komponenta ietvaros tiek nodrošinātas nepieciešamās savstarpējās sakarības un sakari starp dažādiem mācību procesa dalībniekiem. N.Kuzmina, kā arī P.Anohins, S.Jangs u.c. uzskata, ka jebkuru pedagoģisko sistēmu vadība iekļaujas nosaukto piecu funkcionālo komponentu rāmjos, un to izpaušmei augstākajā līmenī jādod iespēja optimālai pedagoģisko sistēmu vadībai [65]. N.Kuzminas piedāvātais funkcionālais modelis sakrīt arī ar citu autoru vadības funkcionālā sastāva modeļiem. Projektējošais komponents atbilst vadības mērķa stadijai, kurai raksturīga mērķa izstrādāšana, mācību un audzināšanas plānu un programmu izveidošana, pedagoģiskās sistēmas darbības rezultātu projektēšana. Gnostiskā komponenta izdalīšana norāda uz informatīvā posma nozīmību pedagoģisko sistēmu vadībā. Pilnīgi attaisnojama ir arī organizatoriskā un komunikatīvā komponenta ietveršana kopējā funkcionālajā shēmā kā izpildes organizēšanas sasniegumu un paredzēto mērķu virzienā organizēšanas un dažādu pedagoģiskās sistēmas struktūras posmu mijiedarbības koordinēšanā.

Tomēr N.Kuzminas pedagoģisko sistēmu vadības funkcionālais modelis prasa dažus papildinājumus un precizējumus attiecībā uz izdalīto funkciju pilnību. Tajā nav prognozēšanas stadijā iespējamās izmaiņas studentu psihē, kas var rasties pedagoģiskās darbības paņēmieni realizēšanas rezultātā. Modelī iztrūkst kontrole un novērtējums mācību psiholoģiskajā rezultātā, kas balstīti uz atgriezenisko informāciju ar sekojošo psiholoģiski-pedagoģisko korekcijas stadiju. Šīs nepilnības daļēji saistītas ar dažu patstāvīgu vadības funkciju apvienošanu vienā, kā tas ir gnostiskajā komponentā, kurā apvienotas prognozējošās un kontroles vadības funkcijas. Kopumā, balstoties uz, relatīvi patstāvīgu, bet savstarpēji saistītu vadības funkciju iepriekšējo analīzi, var izdalīt sekojošas vadības stadijas:

- **mērķa veidošana,**
- **mācību informatīvais pamats,**
- **prognozēšana,**
- **lēmumu pieņemšana,**
- **izpildes organizēšana,**
- **komunikācijas,**

- **kontrole un rezultātu novērtēšana,**
- **korekcija.**

Vadības funkcionālais sastāvs dažādās sociālajās sistēmās ir vienāds, ieskaitot pedagoģiskās sistēmas [103]. Vispārīgo likumsakarību zināšanas un vadības tehnoloģijas principi ir pamats to pielietošanā atsevišķos gadījumos, viens no kuriem ir pedagoģisko sistēmu vadība. Pielāgojot izdalītās vadības funkcijas pedagoģiskajām sistēmām, tās tiek papildītas ar specifisku saturu. Tā, mērķa noteikšana izpaužas kā audzēkņa, skolēna personības attīstības projektēšanas process, vai nākamā speciālista (augstskolā) veidošanas modelis. Pedagoģiskā prognozēšana izpaužas kā tālu un tuvu mācību psiholoģisko rezultātu paredzēšana noteiktos to realizēšanas apstākļos. Pedagoģiskie lēmumi virzīti uz optimālu individuālo un kolektīvo uz personību vērsto ietekmes līdzekļu izvēli. Izpildes organizēšana saistīta ar mācību audzināšanas plānu, programmu un pedagoģisko lēmumu realizēšanu. Komunikācija mācībās izpaužas kā dažādas formas un paņēmieni mācību procesa dalībnieku savstarpējai mijiedarbībai. Kontrole ietver mācību un audzināšanas praktisko rezultātu novērtējumu dažādos laika intervālos. Korekcija nozīmē nevēlamu noviržu un izmaiņu novēršanu dalībnieku psihē un uzvedībā mācību procesā. Visi iepriekš minētie vadības elementi veido vienotu mācību funkcionālo sistēmu, kurā kā sistēmu veidojošais faktors ir mācību un audzināšanas mērķis, uz kuru orientētas un kuram pakārtotas visas citas vadības funkcijas. Tā kā studiju mērķi vēlama ietvert izmaiņas cilvēkā no objekta uz subjektu audzināšanā, galveno vadības funkciju saturs un līmenis vai audzēkņu pašvadība var tikt pieņemta par kritērijiem mācību un audzināšanas efektivitātes novērtēšanā. Piemēram, ja par mācību mērķi pieņem profesionālo noteiktas profesijas speciālista izglītību, tad par mācību un audzināšanas efektivitātes pazīmēm kalpos viņa prasme

- **patstāvīgi noteikt mērķi un uzdevumus savai profesionālajai darbībai,**
- **nodrošināt tās informatīvo pamatu,**
- **prognozēt paša darbības iespējamus rezultātus noteiktos apstākļos,**
- **pieņemt optimālus lēmumus un īstenot tos dzīvē,**
- **mobilizēt pieņemto lēmumu izpildei citus cilvēkus un izveidot ar viņiem mērķtiecīgas darba un personīgās savstarpējās attiecības,**
- **adekvāti novērtēt sasniegtos rezultātus,**
- **koriģēt un mainīt paša darbību un uzvedību, tāpat citu cilvēku darbību un uzvedību.**

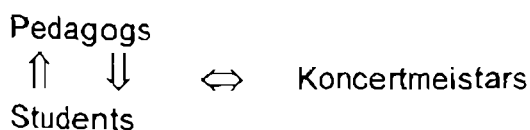
Jaunā speciālista personisko īpašību līmenī, izejot no galvenajām vadības funkcijām, priekšplānā izvirzās:

- **mērķtiecība;**
- **vispārīgās izglītības un profesionālās darbības ievirze;**
- **patstāvība;**
- **vispārējā un profesionālā erudīcija vai kompetence;**
- **tālredzība kā spēja paredzēt iespējamus rezultātus;**
- **noteiktība;**
- **radošums;**
- **novatorisms, kur izpaužas spēja pieņemt lēmumus;**
- **organizētība;**
- **izpildīgums (izdarīgums) un prasīgums pret sevi un citiem;**
- **sabiedriskums, kas izpaužas ar personības komunikatīvo īpašību kopumu;**
- **atbildība kā kā augstas paškontroles izpausme u.t.t. [103].**

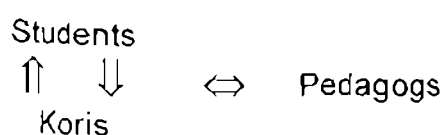
Jau Platons runāja par to, ka tas kurš nav spējīgs vadīt sevi, nevar vadīt arī citus. Ņemot vērā šo domu, iepriekš uzskaitītās īpašības var tikt pieņemtas par kritērijiem pēc kuriem novērtēt cilvēku atbilstību vadītāja vai pedagoga darbam.

Dirigēšanas priekšmets ir viens no studiju priekšmetiem augstskolā, tā apguves vadības process un tā funkcionālais sastāvs sakrīt ar iepriekš aprakstīto pedagoģisko sistēmu vadības būtību. Dirigēšanas studiju process ietver sevī dažas īpatnības, kas ļauj to iedalīt trīs stadijās:

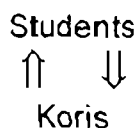
1. Dirigēšanas apguve individuālajās stundās pie klavierēm.



2. Dirigēšana kā praktiska darbība iestudējot dziesmu ar kori.



3. Diriģēšana koncertā, eksāmenā, ieskaitē u.c.



Šīs stadijas ir cieši saistītas un veido vienotu diriģēšanas apguves procesu. No pedagoga un studenta sadarbības katrā no stadijām, redzam kā mainās to kā vadītāju lomas. Pirmajā stadijā stundu vada pedagogs un pilnībā atbild par tās vadību:

- 1) studiju, semestra, stundas **mērķa** noteikšanu (ko vajadzētu sasniegt studiju, semestra, stundas gaitā);
- 2) **informatīvo** materiālu (sastāda individuālo programmu, kuras apguve vērsta uz mērķa sasniegšanu);
- 3) **prognozēšanu** mērķa sasniegšanai (prognozē iespējamās grūtības programmas apgūvē, jaunu diriģēšanas tehnikas paņēmienu apgūvē, studenta attīstību un progresu u.t.t.)
- 4) **lēmumu pieņemšanu** (kādas metodes, vingrinājumus, darba formas izmantos darbā);
- 5) izpildes **organizēšanu** (plāno stundas gaitu, dod uzdevumus patstāvīgam darbam);
- 6) **komunikācijām** (meklē optimālākos diriģēšanas apguves komunikatīvos un saskarsmes veidus un paņēmienus, lai sasniegtu mērķi);
- 7) **kontroli un rezultātu novērtēšanu** (regulāri veic studiju procesa rezultātu kontroli stundās, kā arī ieskaitēs, eksāmenos);
- 8) **korekciju** (analizē rezultātus, meklē kļūdu cēloņus, labo konstatētās kļūdas);

Otrajā stadijā lomas mainās. Students kļūst par vadītāju. Viņš vada dziesmas iestudēšanas procesu. Arī šeit svarīgas visas vadības funkcijas. Studentam pirms viņš stājas kora priekša, jāveic liels sagatavošanās darbs:

- 1) **mērķa** formulēšana (ko viņš vēlas sasniegt);
- 2) **informatīvā** materiāla atlase (dziesmas izvēle);
- 3) **prognozēšana** (kādas grūtības varētu rasties dziesmas iestudēšanā - skaņojums, ansamblis, dikcija, vokālās grūtības u.c.)

4) **lēmumu pieņemšana** (sastāda plānu , kāds būs darba process (pa balsīm, visiem kopā, kādas metodes pielietos).

Stundas vadības gaitā:

5) izpildes **organizēšana** (organizē dziesmas iestudēšanu pēc plāna. Tomēr diriģenta darbībai ir jābūt ļoti radošai, jo nereti plānoto grūtību vietā rodas citas neparedzētas);

6) **komunikatīvo** veidu izvēle (dziesmas atskaņošana uz klavierēm, audio ieraksta noklausīšanās u.c., saskarsme - verbālā, piem, dziesmas satura, rakstura mutiska izskaidrošana, neverbālā - stāja, mīmika, acu kontakts, žesti u.c.);

7) **kontrole un rezultātu novērtēšana** (pašanalīze, pašvērtējums, sasniegto rezultātu izvērtēšana, novērtēšana);

8) **korekcija** - (konstatēto kļūdu iemeslu novēršana, darba plāna pārstrādāšana, uzlabošana u.c.).

Pedagoga loma otrajā stadijā ir ļoti nozīmīga, viņam ir konsultanta pozīcija, - konsultācijas studentam sagatavošanās procesā darbam ar kori, kora mēģinājuma vērošana, analīze, vērtēšana, atzīmējot pozitīvo un mazāk veiksmīgo.

Trešā stadija - dziesmas diriģēšana - dziesmas atskaņošanas vadība - ir uzskatāma kā iepriekšējā darba rezultāts. Šajā stadijā students pilnīgi patstāvīgi veic vadītāja lomu. Dominējošās ir trīs vadības funkcijas - komunikatīvā, kontrole un rezultātu novērtēšana un korekcija. Vispilnīgāk pārstāvēta neverbālā saskarsme - diriģenta žesti, mīmika, acu izteiksme u.c. To var raksturot kā trīskāršu saskarsmes procesu ar šādu darbības virzību: diriģents - koris - publika. Pedagogs ir netiešās darbības vadības pozīcijā un, balstoties uz rezultātiem, plāno tālāko studiju darbu.

Tādā veidā, analizējot diriģēšanas studiju procesu trīs stadijās, mēs redzam pakāpenību studenta kā diriģenta - vadītāja izaugsmē.

Visas vadības funkcijas ir ļoti svarīgas diriģēšanas studiju procesā, tāpēc svarīgas ir plašākas zināšanas un izpratne par tām. Tāpēc raksturošu vadības galvenās funkcijas.

Mērķis

Jēdzienam "mērķis", kas atbild uz jautājumu "ko es vēlos sasniegt?", ir daudz skaidrojumu, tomēr visos var saskatīt zināmu līdzību. M.Markovs definē mērķi kā "objekta vēlamu stāvokli" [74, 200. lpp.]. O. Šonessi ar mērķi saprot "vēlamu objekta stāvokli nākotnē" [101, 33. lpp.]. P.Anohins raksturo mērķi kā "nākamo

rezultātu modeli" [41, 157. lpp.]. R.Akofs un F.Emerī nosauc mērķi - "ilgtermiņa vēlamais rezultāts" [36, 66.lpp.].

Visiem mērķa formulējumiem ir nākotnes veidols. Bet tas vēl pats par sevi neveido mērķi. Nākotnes rezultāta veidols tikai tad kļūst par mērķi, kad ir vajadzība, tiekšanās, vēlēšanās sasniegt vai pietuvoties šim rezultātam. Tāpēc vajadzības un nākamā rezultāta sasniegšanas tieksme ir pazīmes, kas veido mērķa izpratni. Tādejādi jēdziens "mērķis" norāda uz objekta vai sistēmas stāvokli uz kuru tie tiecas [103].

Mērķis ir cilvēku darbības rezultāta priekšstatīšana, motīvs cilvēku apzinīgai rīcībai [13].

Noformulējot mērķi diriģēšanā, jāņem vērā zināšanu, iemaņu, prasmju un personisko īpašību apjoms, ko vēlams prognozēt diriģentam, augstskolas absolventam.

Mūsdienu zinātniskajā literatūrā plaši izplatīts šāds mērķu dalījums pēc nozīmības un laika apjoma: stratēģiskie, taktiskie un operatīvie. Ar stratēģisko mērķi saprotam ilgtermiņa vēlamo rezultātu, piemēram, diriģēšanas priekšmeta mērķis. Taktiskie mērķi - kā starpposma vēlamais rezultāts tuvākā nākotnē piem., diriģēšanas kursu mērķi studiju gadā, semestrī. Operatīvie mērķi - kā vēlamais rezultāts patreizējā momentā, piem., diriģēšanas stundas, kora nodarbības mērķis.

Vadības struktūrā mērķis ir svarīgs sistēmu veidojošs faktors un tam ir izšķiroša loma studiju procesa organizēšanā.

Mācību informatīvais pamats.

Informācija izpilda vairākas funkcijas, kuru saturu nosaka dažādu vadības posmu nozīmīgums. Informācija nepieciešama, lai formulētu mērķus un prognozes, uz kuru pamata tiek pieņemti lēmumi. Informācija veido komunikāciju tīklu, kas savukārt var uzlabot vai pasliktināt organizatorisko struktūru. Bez informācijas nav iespējama kontrole un rezultātu novērtēšana, tāpat sistēmas atsevišķu cilvēku vai cilvēku grupu darbības korekcija. Sociālajās sistēmās, kurās galvenie struktūras elementi ir cilvēki, informācijas savstarpējā mijiedarbība var izpausties tiešā, nepastarpinātā un pastarpinātā formā:

- 1) nepastarpināta saskarsme starp cilvēkiem (piem., lekcija);

2) pastarpinātā saskarsme - informācijas nodošana ar tehnisko līdzekļu un rakstisku tekstu palīdzību (piem. lekcija televīzijā, zinātniskā un mācību literatūra) [103].

Diriģēšanas studiju procesā dominē pirmā, nepastarpinātās saskarsmes forma. Pastarpinātā izpaužas tādās formās kā audio, video ierakstu klausīšanās, kā arī ieteicamā mācību un zinātniskā literatūra.

Kopīgā funkcionālā vienība visām informatīvās mijiedarbības formām ir ziņojums - informācijas nodošana ar mērķi sagaidīt no saņēmēja noteiktu atsauksmi [54, 86, 100]. Personas un objektus, kuri nodod informāciju no sūtītāja līdz tās saņēmējam, sauc par paziņošanas kanāliem, sakariem vai komunikācijām [36]. Sociālajās sistēmās komunikatīvie kanāli vienmēr apzīmē sakarus starp divām personām. Sakari daudzu subjektu starpā, kuri atrodas vienā vai dažādos organizācijas struktūras līmeņos, veido tā saucamo horizontālo vai vertikālo komunikāciju tīklu. Ziņojuma nodošanas līdzekļi (tehniskie līdzekļi un iekārtas, valoda - rakstiskā un mutiskā, mīmika un citas saskarsmes formas) tiek dēvēti par komunikācijas līdzekļiem. Paziņojuma nodošana var notikt dažādās struktūras organizatoriskās formās:

- 1) no viena avota vai informācijas sūtītāja - vienam saņēmējam;
- 2) no viena avota vai informācijas sūtītāja - daudziem saņēmējiem;
- 3) no daudziem avotiem vai informācijas sūtītājiem - vienam saņēmējam;
- 4) no daudziem avotiem un informācijas sūtītājiem - daudziem saņēmējiem.

Augstskolas un diriģēšanas studiju procesā šo četru komunikāciju piemēriem var būt atbilstoši:

- 1) individuālā pasniedzēja nodarbība ar studentu; individuālā stunda diriģēšanā;

students $\Leftrightarrow$ pedagogs

- 2) lekcija, kuru lasa pasniedzējs studentu plūsmā; diriģenta darbs ar kori, diriģēšana ieskaitē, eksāmenā, koncertā;

diriģents $\Rightarrow$ koris

- 3) studentu atbildes pasniedzējam ieskaitēs un eksāmenos; diriģenta darbs ar kori, diriģēšana ieskaitē, eksāmenā, koncertā;

koris $\Rightarrow$ diriģents

4) dažādi zinātniskie žurnāli, monogrāfijas, mācību līdzekļi, mācību grāmatas un visi masu informācijas līdzekļi; studentu atbildes citiem studentiem, pedagogam

(-iem) - dialogiskā sadarbības forma studenti ⇔ studenti

↖ ↗ ↘ ↙
pedagogs(i)

dirigēšanas process ieskaitē, eksāmenā, koncertā;

koris ⇒ klausītāji

klausītāji ⇒ koris, dirigents

(applausi, mīmika, u.c.)

Prognozēšana

Prognozēšanas process ir viens no svarīgākajiem vadības posmiem. Prognozēšanas procesa saturs sastāv no konkrēta mērķa iespējamā sasniegšanas līmeņa paredzēšanas. Paredzēšana izpaužas prognozes uzbūvē, kā nākamā rezultāta modelis zināmos vai gaidāmajos apstākļos. Prognozes un mērķi ir vienādi savā attiecībā pret nākotni. Tomēr tie atšķiras kā ģenētiski, tā funkcionāli, t.i. pēc izcelsmes un pēc nozīmes. Mērķi vienmēr veidojas agrāk nekā prognozes un tiem jānosaka sistēmas vai atsevišķa cilvēka nākotnes stāvokli un uzvedības paņēmienus. Prognozes veidojas uz noformulētu mērķu pamatiem, to atbilstība reāliem, konkrētiem apstākļiem un to sasniegšanas līdzekļiem pagātnē un tagadnē. Citāda ir arī prognozes funkcionālā nozīme. Prognozes gadījumā mēs ielūkojamies nākotnē, lai noteiktu, ko mums vajadzētu darīt dotajā situācijā. Tādā veidā, prognoze kā paredzēšanas informācija kļūst par cilvēka vai sistēmas turpmākās uzvedības regulētāju, un šajā nozīmē prognozēšana izpaužas kā svarīgs vadības instruments. No prognožu un paredzēšanas precizitātes, pamatotības atkarīga visa tālākā darbība, rīcība un uzvedība. Secinot no iepriekš teiktā, paredzēšana ir nākotnes iepazīšanas process, turpmākās darbības plāna sastādīšana, rezultātu un seku novērtēšana balstoties uz pieredzi un attiecību pret vadības mērķi [103].

Prognozēšana ir ļoti svarīga arī dirigēšanas studiju procesā, īpaši gatavojoties darbam ar kori. Labs palīgs šajā procesā ir dziesmas analīze pēc plāna, kurā ietverti vairāki svarīgi komponenti, kas rosina dziesmu analizējot paredzēt iespējamās problēmas dziesmas iestudēšanā un atskaņošanā. Tā, piemēram,

analizējot dziesmas tonālo plānu un harmoniju, students var prognozēt kādas grūtības varētu būt kora skaņojumā noviržu un modulāciju vietās. Tāpat iespējams prognozēt, kādi darba paņēmieni būs nepieciešami, lai paātrinātu darba procesu, piemēram, kora dalīšana un darbs grupās, horizontālais vai vertikālais skaņojums. Students, zinot iepriekš, kāda loma ir dažādām alterētām skaņām (palīgskaņas, pārgājskaņas, ievadtoni) un to atrisinājumiem (I, III, V pakāpes) var prognozēt iespējamās kļūdas un to labošanas iespējas, balstoties uz mūzikas teorijā izstrādātiem skaņkārtu pakāpju intonēšanas principiem (III mažora pakāpi - gaiši, III minora pakāpi - tumši u.t.t.). Analizējot balsu diapazonus, tesitūras, balsvedību, intervāliku var prognozēt, kāda dziesmā būs vokālā slodze, tehniskās grūtības, kā arī izstrādāt plānu iespējamo grūtību pārvarēšanai, piemēram, iekļaujot iedziedāšanās vingrinājumus konkrētu vokālo paņēmienu, intervālu, diapazona paplašināšanas vingrinājumu. Analizējot ansambļa veidošanu, students var prognozēt vai veidosies dabīgais ansamblis, jā nē, kurās vietās būs jāveido mākslīgais ansamblis. Svarīgi prognozēt arī ar kādiem paņēmieniem tiks sasniegta dziesmas satura atklāsme mūzikā, kādas būs īpatnības dinamikā, frāzēšanā, agogikā, kā tiks sasniegta dziesmas kulminācija u.t.t.

Iespējamie cēloņi novirzei no mērķa sasniegšanas ceļa varētu būt nepareizi noformulēts mērķis vai slikti sastādīts plāns, informācijas nepietiekamība vai novēlošanās, vājas prognozes, kļūdas pieņemtajos lēmumos, ja nav ņemti vērā apstākļi un laika daudzums, slikta programmas izpildes organizācija, vai kļūdaina darbības izpilde, objektīvi vai subjektīvi traucēkļi, pieļautas kļūdas fiksējot un novērtējot iepriekšējos rezultātus.

Prognozēšana saistīta, no vienas puses, ar notikumu paredzēšanu, no otras puses, ar gaidāmo paša cilvēka vai sistēmas uzvedības izpausmēm iespējamā situācijā. Prognozēšanas process ir daudzfunkcionāls. Tas saistīts ar visām citām vadības funkcijām - mērķa, informācijas, lēmumu, organizatorisko, komunikatīvo, kontroles un korekcijas. Minētās funkcijas pašas var būt kā prognozes objekti (pieņemto plānu un programmu efektivitātes novērtēšana, informācijas nodošanas sistēmas u.c.). No šī aspekta prognozēšana kļūst visu vadības funkciju pamats mērķa izveidē, plānošanā, informācijas nodrošināšanā, lēmumu pieņemšanā, izpildošo un informatīvo procesu savstarpējā darbībā, kontrolē un korekcijā. Nepietiekoša korekcijas novērtēšana mācību un audzināšanas teorijā un praksē

traucē veiksmīgi risināt daudzus jautājumus, kas saistīti ar pedagoģiskās darbības kvalitātes paaugstināšanu skolās un augstskolās [47].

Lēmumu pieņemšana.

Jebkurā darbībā galvenais moments, un vispirms visā vadības procesā, ir lēmumu pieņemšana. A.Bergs pasvītro, ka vadīt - tas nozīmē risināt kaut kādu uzdevumu, sasniegt kādu mērķi [42]. Arī lēmumu pieņemšanā izejas punkts ir mērķis.

Bieži attiecībā pret nākotni prognozēšana un lēmumu pieņemšana nav atdalāmas viena no otras. Tajā pat laikā paredzēšana kā lēmumu pieņemšanas pamats vēl nav lēmums. Prognozēšanas stadijā parasti izvirzās un vērtēšanai tiek pakļauti daudzi atsevišķi iespējamie varianti. Tieši tas process, kurā tiek izvēlēts viens no daudziem darbības veidiem, raksturo lēmumu pieņemšanas procesu. Tādā veidā, salīdzinājumā ar lēmumu pieņemšanas aktu, prognozēšana ir it kā tā sagatavošanas stāvoklis, tāpēc to nereti sauc par lēmumu pieņemšanas "pirmslēmuma" stadiju [41]. Lēmuma pieņemšana nevar notikt ātrāk, kamēr prognozēšanas domāšanas procesā nebūs izstrādāti dažādi darbības veidi, lai tie varētu figurēt pēc tam kā objekti, no kuriem, atlasot un izvērtējot, vienu izvēlas. No iepriekš teiktā kļūst skaidra prognozēšanas un lēmumu pieņemšanas kā relatīvi patstāvīgu vadības funkcionālo komponentu principiālā atšķirība.

Neskatoties uz to, ka prognozēšana un lēmumu pieņemšana pēc domāšanas norises mehānisma ir dažādas, vadības procesā tās atrodas vienotā mijiedarbībā un veido viena otru. Kā jau iepriekš minēts prognozējošā domāšana formulē un veido lēmumu veidus, un bez to paredzēšanas izvēle nevar notikt. No otras puses, lēmumu pieņemšanas process, ja nav piemērota darbības veida, stimulē jaunu darbības veidu un alternatīvu meklējumus un formulējumus [103].

Visas sociālās situācijas, tai skaitā mācību pedagoģiskās, atšķiras ar īpašu sarežģītību, dinamiskumu, mainīgumu, pretrunīgumu un nenoteiktību. Tas piešķir tām problēmisku raksturu. "Situāciju, kura ietver sevī nenoteiktību, un prasa lēmumu pieņemšanu, pieņemts saukt par problēmisku" [69, 224. lpp.].

Lēmumi, kas attiecināti dažādiem vadības posmiem, iedalās:

lēmumi - mērķi,

lēmumi - koncepcijas,

**lēmumi - prognozes,
 organizatoriskie lēmumi,
 kontrolējoši novērtējošie lēmumi,
 korekcijas lēmumi.**

Lēmuma pieņemšanas subjekts var būt atsevišķs cilvēks vai grupa, kolektīvs. Lēmuma izpildes efektivitāti nosaka lēmuma sagatavošanas un pieņemšanas process. Te īpaši svarīgi šādi aspekti:

- 1) kā tika pieņemti lēmumi - vadītājam vienpersoniski vai koleģiāli;
- 2) kādās formās tika iegūta direktīvā informācija, kuras saturs noteica lēmuma pieņemšanu;
- 3) cik lielā mērā ņemtas vērā izpildītāju personīgās intereses un motīvi, vai tās saskaņotas ar kopīgiem organizācijas mērķiem, bet konkrētā gadījumā ar mācību un audzināšanas mērķiem.

Ideālā gadījumā visi izpildītāji atbalsta pieņemto lēmumu. Ja tā nav, tad grupas vai organizācijas dalībnieki paši kļūst par lēmuma pieņemšanas subjektiem, nevis tas, kas to pieņēmis. Organizācijas dalībnieku iesaistīšana lēmumu izstrādāšanas procesā paaugstina motivāciju, aktivitāti, iniciatīvu, apmierinātību un gatavību sekot lēmumam, kas pieņemts viņam piedaloties.

Dirigēšanas apguves procesā, tai skaitā darbā ar kori, lēmumus visbiežāk pieņem koleģiāli. Piemēram, pedagogs, kurš sastādījis studentam individuālo programmu dirigēšanā, to var saskaņot ar studentu un noskaidrot, vai studentam tā patīk un liekas interesanta. Ir svarīgi, lai tas tā būtu, pretējā gadījumā dziesmas apgūšana var izraisīt nepatiku pret priekšmetu kopumā. Savā praksē mēs bieži sastādam programmu kopīgi ar studentu, piedāvājot viņam vairākus variantus, no kuriem students izvēlas savai muzikālajai gaumei, izjūtai un interesēm piemērotākos. Studenta iesaistīšana šajā procesā paaugstina viņa interesi un aktivitāti darbā pie programmas apguves. Arī korī ieteicams organizēt diskusijas un aptaujas, kādu repertuāru labprātāk dziedātāji vēlētos iestudēt. Ir iespējams pielietot dažādas formas lēmumu pieņemšanai:

- 1) Stundā vai kora nodarbībā piedāvāt vairākus variantus, atskaņojot dziesmas ar CD, audio ierakstu palīdzību;
- 2) Izveidojot skaitliski mazu dziedātāju grupu, kas labi "lasa no notīm", demonstrēt dziesmas pārējiem kora dziedātājiem;

3) rīkot aptaujas ar anketām u.c.

Dziedātāji labprāt piedalās šādos lēmumu pieņemšanas veidos. Tie dod labus rezultātus, jo dziedātāji jūtas ieinteresēti savu lēmumu realizēšanā. Tomēr diriģentam jābūt atbildīgam par piedāvāto dziesmu grūtības pakāpes atbilstību kora līmenim, māksliniecisko nozīmīgumu u.c., jo ne visi dziedātāji izprot to, ko profesionāls diriģents. Domāju, ka lēmumu pieņemšana diriģēšanas apguves procesā stundā un kora darbā varētu būt gan vienpersoniska, gan koleģiāla. Tas atkarīgs no studenta un kora dziedātāju profesionalitātes.

Ir arī vairāki trūkumi kopīgu lēmumu pieņemšanā - nepieciešams ilgāks laiks, kamēr saskaņo viedokļus; - notiek šķelšanās, ja kādu lēmums neapmierina; - pavairojas dažādas komunikāciju formas (sanāksmes, sapulces, padomes, konferences utt.), kas traucē darba procesu, novirza no tiešo pienākumu izpildes [103].

Mācību procesa organizācija.

Jēdziens "organizācija" ir daudznozīmīgs pēc sava satura. Literatūrā par sociālo vadību tas izpaužas tā definējuma atšķirībās. Vieni organizāciju nosaka, ņemot vērā sistēmas sastāva un struktūras raksturojumu, otri organizāciju skata kā procesu vai īpašu darbību, trešie - no strukturālā un procesuālā aspekta. Vispirms apskatīsim tikai organizācijas strukturālos aspektus. Sabiedrības attīstības gaitā vienas sistēmas rodas stihiski, objektīvi, no cilvēkiem neatkarīgo, vēsturisko faktoru rezultātā, citas tiek izveidotas ar iepriekšēju nodomu. Sociālās sistēmas, kas tiek izveidotas ar iepriekšēju nodomu, ar kādu mērķi, - pieņemts saukt par organizatoriskām, vai vienkārši par organizācijām [36, 69, 101, 102]. Tādas organizācijas var būt politikā, ražošanā, zinātnē, kultūrā, izglītībā. Katrai organizatoriskai sistēmai piemīt sava specifiskā mērķa virzība un funkcija. Organizācijas mērķa specifika nosaka tās iekšējo struktūru. Iekšējā organizācijas struktūra tiek noteikta ne tikai ar tās mērķa virzību, bet arī ar sistēmas paņēmieniņu plūsmu, t.i. kritērijiem, kuri tiek pieņemti vadošo struktūru veidojošo faktoru kvalitātē. Organizācijas sistēmas struktūras kopīgais mērķis sadalās dažādu līmeņu apakšmērķos, kas līdzinās "mērķu kokam". Parādīsim to ar augstākās izglītības piemēru. Kā aplūkojamo organizāciju ņemsim universitāti vai kādu citu augstāko mācību iestādi. Kopīgais mērķis visām universitātes apakšvienībām ir zinātniski - pedagoģiskas augstākās kvalifikācijas izglītības ieguves nodrošināšana.

Specialitāšu profilu atšķirība, pēc kurām notiek šī sagatavošana, prasa daudz apakšmērķu, kas katrs sastāda vienas fakultātes specifisko funkciju, kas ietilpst universitātē. Vienas un tās pašas specialitātes (piemēram, psiholoģija) sagatavošanas profils arī ir atšķirīgs. Speciālisti apgūst sociālo, medicīnas, inženieru, pedagoģisko psiholoģiju u.c. Specializācija prasa vēl sīkāku apakšmērķu sadalījumu, kurus izstrādā katedras. Tā, piemēram, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Mūzikas fakultātē mūzikas skolotāju specialitātes studentiem ir iespēja izvēlēties piecas apakšprogrammas : Klavierspēles pedagogs, Skolas kora diriģents, Orķestra un tautas instrumentu spēles pedagogs, Baznīcas mūziķis, Vokālais pedagogs. Atbilstoši specializācijas mērķiem, tiek veidotas arī studentu mācību grupas. No vadības radzespunkta jebkura sociālā sistēma un organizācija var tikt strukturēta kā vadības subjekts un objekts. Vadības subjekti ir tās personas vai sociālās grupas, kas organizē vadības procesu, bet tās personas vai grupas, uz kurām ietekme tiek adresēta, iegūst vadības objektu kvalitāti. Vadības subjekta un objekta kvalitātē var izpausties kā atsevišķa persona, tā arī koleģiāla vienība. Galvenie vadības struktūras tipi var būt:

cilvēks-cilvēks (pasniedzējs-students), raksturīga diriģēšanas studiju procesā - individuālā stunda;

cilvēks-grupa, kolektīvs (pasniedzējs-studentu mācību grupa), raksturīga darbā un diriģēšanā ar kori (diriģents - koris);

kolektīvs-cilvēks (katedra-students), nav raksturīga, tomēr iespējama, ja students - diriģents kā vadītājs kādu iemeslu dēļ netiek galā ar savu darbu un pārtop no vadības subjekta par objektu, tad koris uzņemas vadītāja lomu. Šādas nepatīkamas situācijas topošo diriģentu darba praksē, īpaši sākuma periodā, ir novērotas (koris - diriģents);

kolektīvs-kolektīvs (katedra-studentu mācību grupa), raksturīga dziesmas izpildīšanas laikā koncertā (koris - publika).

Tā kā sociālajās sistēmās vadība saistīta ar cilvēkiem, tā iegūst vadīšanas formu [61,63,64]. Vadības subjektus pieņemts saukt par vadītājiem, bet vadības objektus - par izpildītājiem. Personas, kas veic vadību, iedalās augstākā, vidējā un zemākā posmā vadītājos. Augstskolas organizācijā tiem atbilst - rektors un prorektori, dekāni, katedru vadītāji. Galvenais jautājums, kas tiek uzdots organizatoriskajā darbībā, ir tas, cik reāli, ar kādu darbību palīdzību tiek sasniegti

organizācijas mērķi. Tieši tāpēc organizatoriskā darbība tiek skatīta kā izpildošā darbība, kā vadības realizējošā stadija [59, 65].

Pilnīgāk organizatoriskās darbības saturs var tikt atklāts, raksturojot tās funkcijas attiecībā pret citiem vadības posmiem, katrs, kas kā zināms, ir sakārtots un organizēts. Mērķa noteikšanas process un plāna sastādīšana tā sasniegšanai, informatīvo vadības pamatu veidošana, optimālo komunikāciju kanālu noteikšana un informatīvo veidu mijiedarbība, prognozēšanas procesi un lēmumu pieņemšana, kontrole un korekcija - tas viss attiecas uz sakārtošanu un organizāciju. Centrālais vadības organizatoriskais posms jebkurā sociālajā sistēmā ir kadru sagatavošanas, piemeklēšanas, atlases un izvietojšanas jautājumi. Augstskolā šādas specifiskas problēmas ir studentu pieņemšana un atlase, sagatavošana, zinātniski-pedagoģiskā personāla atlase un atestācija, izvirzīšana vadošos amatos dažādās mācību apakšvienībās utt. [82]. Korī tā var būt dziedātāju, solistu, kora valdes atlase. Tāpat svarīgs organizācijas moments ir saskaņošana vai koordinācija kopīgai darbībai. A. Makarenko pievēršas kopīgās darbības organizācijas veidiem. Viņš nosauc kolektīva specifiskās īpatnības kā kopīgās darbības augstāko formu [73]. Tajā katrs dalībnieks ir atbildīgs par uzdevuma veikšanu, pieaug sacensības gars. Kopīgā organizācijas forma veicina dalībnieku saliedētību, sadarbību kopīgās lietas veikšanai. Korī tas ļoti raksturīgi. A. Makarenko ar jēdzienu "kolektīvs" saprot cilvēku apvienošanu, lai sasniegtu vienotus mērķus kopīgā derīgā darbā, mācībās vai citā kopīgā darbībā, ar noteiktu pilnvaru sistēmu, atbildību, pakārtotības struktūru un atsevišķu dalībnieku vai šīs apvienošanas grupu savstarpējo atkarību. A. Makarenko iedala kolektīvus mazos un lielos. Pie pirmajiem viņš pieskaita nelielas patstāvīgas grupas, klases, korus un citus pulciņus, ģimeni u.c. Kā galvenos organizācijas un kolektīva attīstības principus A. Makarenko nosauc, pirmkārt, kolektīva kustības likumu. Kolektīvs rodas, aug un attīstās tik tālu, kamēr tam ir mērķis. Ja mērķis zūd, kolektīvs izjūk. Tas ir būtiski kora vadībā. Dirģentam ir jāzin, kāds ir viņa kolektīva darbības mērķis. Jebkurš mērķis vienmēr ir perspektīve. Saistībā ar to kolektīva kustības likums papildinās ar otru principu, kas ir līdzvērtīgs pēc nozīmes kā kolektīva, tā atsevišķas personības attīstībā - personības un kolektīva perspektīvās attīstības līnija. Perspektīvo līniju sistēma - tā ir tuvu, vidēju un tālu uzdevumu un mērķu sasniegšana un realizācija, kas sniedz gandarījumu. Tieši šī tiekšanās pēc "rītdienas prieka" izraisa cilvēkā un kolektīvā vēlēšanos virzīt savu enerģiju, spēku, gribu un spējas, lai īstenotu dzīvē nospraustos mērķus un uzdevumus. Sasniedzot vienu

mērķi, tūlīt jāizvirza un jātiecas uz citu. Tie varētu būt konkrēti koncerti, svētki, kuriem gatavojas kolektīvs ar dažādām programmām vai arī kāds tālāks mērķis, - starptautisks koru konkurss. Panākumi ir atkarīgi no tā vai atsevišķam cilvēkam un kolektīvam ir tuva, vidēja un tāla perspektīve.

A.Makarenko [73] izstrādāja arī kolektīva veidošanas un organizēšanas tehnoloģiju. Pirmais posms raksturojas ar to, ka pedagogs, vadītājs, izejot no dotajiem mācību un audzināšanas mērķiem, formulē un izvirza visiem dalībniekiem apvienošanas sākumā vienotas prasības. Nereti šīs prasības visi nepieņem, tāpēc nākamais, otrais, posms kolektīva veidošanā sastāv no aktīva izveidošanas, t.i. no sākotnējās apvienošanas dalībniekiem, kuri izvirzītās prasības pieņem un apliecina to pārējiem kolektīva dalībniekiem, pastiprinot ar to pasniedzēja prasības un pozīciju. Trešajā posmā, aktīva ietekmē, audzinātāja, pasniedzēja prasības kļūst par kolektīva dalībnieku prasībām vienam pret otru, izpaužoties dažādos savstarpējos novērtējumos, savstarpējā kontrolē u.t.t. Pēdējā kolektīva attīstības stadijā audzinātāja pedagoģiskās prasības un kolektīva pedagoģiskās prasības kļūst par katra kolektīva dalībnieka iekšējām, personiskām prasībām pašam pret sevi. Šis kolektīva attīstības posms ir kolektīva un personības pašvadības izpausme, kad atsevišķs kolektīva dalībnieks un kolektīvs kopumā ir audzināšanas (pašaudzināšanas) subjekti. Daudzi kori praktizē kora valdes vai aktīva izveidi. Pēc pieredzes zināms, ka tas ļoti atvieglo diriģenta darbu, kaut arī viņš pats piedalās aktīva sanāsmēs un kontrolē, lai visi pieņemtie lēmumi saskanētu ar viņa kā kolektīva vadītāja iecerēm un plāniem. Aktīvs saliedē un stiprina kolektīvu, veido tikai tam raksturīgas tradīcijas, atrisina patstāvīgi daudzus organizatoriskus jautājumus, piemēram koncertu un kultūras pasākumu organizēšanu, tērpu iegādi, u.c.

Kolektīva izveidošana prasa smalkjūtīgu un prasmīgu vadību no audzinātāja, pasniedzēja puses. Viņa prasmes un spējas kolektīvu organizēt un vadīt ir kritērijs viņa profesionāli - pedagoģiskajai meistarībai. To veido, pēc A.Makarenko domām,

- 1) **pedagoģiskais takts** kā prasme iedarboties nepieciešamā veidā uz kolektīvu un atsevišķu personību, ņemot vērā viņu psiholoģiskās īpatnības,
- 2) **pedagoģiskais stils** kā vadīt savu un citu uzvedību,
- 3) **pedagoģiskā intuīcija** kā spējas izprast konkrētu pedagoģisko situāciju un prasme katrā atsevišķā gadījumā atrast vajadzīgo un metodiski pareizo audzināšanas iedarbības paņēmieni,

4) **pedagoģiskais risks** kā prasme, balstoties uz personisko un citu pieredzi, pieņemt jaunas, pedagoģiski mērķtiecīgas formas un audzināšanas paņēmienus, riskējot atkāpties no tradicionāliem un novecojušiem priekšstatiem;

5) **pedagoģiskā autoritāte** kā audzināmo integrālais audzinātāja pedagoģiskās pieredzes un meistarības novērtējums.

V.Jakuņins [103] domā, ka patreiz augstskolas studiju darbā dominē individuālais raksturs, kurā neveidojas sociāli nozīmīgas personības īpašības - atbildība, izpildīgums, kolektīvisms, sadarbība, izpalīdzība. Minētās personiskās īpašības ir profesionāli svarīgas un nepieciešamas studentiem kā topošajiem vadītājiem kolektīvā darba organizatoriem izglītības un citās sistēmās. Kolektīvās mācību organizācijas problēmas, saskarsmes problēmas, kuras rodas mācību procesā, šodien ir vēl maz pētītas. Arī koru darbībā ir ne mazums problēmas, kā, piemēram, dziedātāju kadru mainība, nepastāvība, diriģentu maiņa pēc kolektīva lūguma, kuras būtu ieteicams analizēt un pētīt.

Saskarsme un komunikācija mācību procesā.

Mācības nevar aplūkot kā vienkāršu, mehānisku zināšanu nodošanu un darbības veidu. Tās notiek ar saskarsmes starpniecību, dažādām starppersonu attiecību komunikācijām. Saskarsme ir viens no svarīgākajiem cilvēku apvienošanas noteikumiem jebkurai kopīgai darbībai. Diriģēšanas apguves procesā saskarsmes visi iespējamie veidi, kā verbālā tā neverbālā, ieņem nozīmīgu vietu un ietekmē diriģēšanas procesu visās tās stadijās (diriģēšanas apgūvē pie klavierēm, dziesmas iestudēšanā ar kori, diriģēšanā koncertā). Ņemot vērā saskarsmes nozīmību diriģēšanas studiju procesā, analizēju to jau iepriekš apakšnodaļā 1.2.2. "Diriģēšana kā saskarsme".

Kontrole un pedagoģiskais novērtējums

Vadības teorijā kontrole tiek skatīta kā svarīgs, relatīvi patstāvīgs un noslēdzošs posms vadības ciklā. Kontrole ir notikušās darbības rezultātu novērtēšanas mehānisms. Tās pamatnozīme ir nodrošināt atgriezenisko saiti, rezultātu atbilstību attiecībā pret mērķiem. Ja reālie rezultāti vienmēr saskanētu ar

iecerēto, tad kontrole nebūtu vajadzīga. Cēloņi pedagoģiskajās sistēmās, kas pazemina tās funkcionēšanas efektivitāti, var būt:

- izmaiņas organizācijas mērķos, mācību plānos un programmās;
- pilnīga vai daļēja mācību procesa dalībnieku personisko mērķu nesakritība ar mācību iestādes mērķiem;
- zinātniskās informācijas jauninājumi, kas veido mācību priekšmetus;
- pāreja pie jaunām organizatoriskām struktūrām, mācību veidiem;
- studentu un pedagogu sastāva izmaiņas u.c.

Diriģēšanas apguves procesā efektivitātes pazemināšanas cēloņi varētu būt līdzīgi iepriekš minētajiem:

- izmaiņas studiju, kora darbību mērķos, mācību plānos un programmās;
- studenta, kora dziedātāju neapmierinātība ar repertuāru, diriģenta plānotajiem koncertiem, to līmeni, biežumu u.c.;
- pedagoga un diriģenta nesaprotamu jaunu zinātnisku terminu lietošana darbā ar studentiem un dziedātājiem;
- studentu, pedagogu, kora dziedātāju sastāva izmaiņas.

Kontrole cieši saistīta ar citām vadības funkcijām, tās raksturojums nevar būt pilnīgs ārpus citiem posmiem, kas sastāda vadības procesu. Kontroles saistība ar citām vadības funkcijām izpaužas arī tā, ka tās ir kā kontroles pamata punkti, t.i. tā skar mērķus, informāciju, prognozes, lēmumus, organizāciju un darbības izpildi, komunikācijas un korekciju. Visskaidrāk izpaužas kontroles saikne ar mācību mērķiem, kuri parasti tiek fiksēti plānos un ir kontroles pamats. Citiem vārdiem sakot, kontrole saistīta ar mērķu un plānu realizācijas novērtēšanu. Kontroles uzdevums ir samazināt atšķirību starp plānoto un reālo rezultātu. Psihologiskie rezultāti ir izmaiņas zināšanu, prasmju, iemaņu virzības struktūrā, personības uzvedības, attieksmju jomā [103].

Kontrole un novērtējums atkarīgs no tā cik korekti noteiktas normas, t.i. no tā kādā mērā tās atbilst virknei principiālu prasību. Viena no prasībām skar normu izmērāmību un piemērotību. Pārāk augstas normas prasībās izraisa saspringtību, pārpūli, stresu u.c., studenti ir nepārliciecināti, zūd interese mācīties. Pārāk zemas normas rada pretēju efektu [103]. Šāda veida problēmas sastopamas arī diriģēšanas studiju procesā. Bieži rodas domstarpības prasību un normu izmērāmībā. Tam varētu būt dažādi iemesli :1) dažāda studentu muzikālās

sagatavotības līmenis; 2) atšķirīgas diriģēšanas skolas; 3) individuālās programmas u.c.

Pedagoģiskajās sistēmās atbildību par novērtējumu un to salīdzinājumu ar normām izpilda pasniedzējs, svarīga ir viņa objektivitāte. Nereti rodas problēmas šajā jomā. Jo mūzikas un satura izpratne, tempu izjūta un citas interpretācijas nianšes ir ļoti individuālas un subjektīvas.

Kontrole zināmā mērā līdzīga ziņošanai, informatīvajai vadības funkcijai. Tās abas ir informatīvie procesi. Atšķirība ir tā, ka kontrole, kā iepriekš minēts, ir informācija par faktiskā rezultāta atbilstību paredzētajam. Vēl cits kontroles elements, kas būtiski nepieciešams vadības procesā ir atgriezeniskā informācija. Balstoties uz to, izmainās attieksme pret mērķi un tā sasniegšanas paņēmieniem. Atgriezeniskajai informācijai jāatbilst tādām pašām prasībām kā tiešajai ziņojošajai informācijai. Katrā kontroles līmenī tai vēlams būt pilnīgai, adekvātai, precīzai, savlaicīgai, pieejamai, napārtrauktai [103]. Lai kontrole būtu reāls vadības faktors, tā ir jāorganizē. Svarīgi ir izvēlēties piemērotākās pārbaudes formas katrā mācību pedagoģiskajā situācijā.

Pedagoģiskajam novērtējumam V.Jakuņins nosauc divas funkcijas : **orientējošā** un **stimulējošā**. Pirmā ir noteiktu rezultātu līmeņa indikators, kurus students sasniedzis. Stimulējošā novērtēšanas funkcija ir ar pamudinošu iedarbību uz personības afektīvo - gribas sfēru - motivāciju, uzvedību, mācību darba paņēmieniem, ietekmē psihiskās attīstības tempus.

Pēc apkopojuma novērtējumu V.Jakuņins [103] iedala: **parcipiālais, fiksētais, integrētais**. Parcipiālais novērtējums - tas ir izejas punkts novērtējumā. Tie ir vārdiski izteicieni: "malacis", "Tu to pateici brīnīšķīgi" u.c. Ir arī nenoteikts parcipiālais novērtējums "labi", "nu, tā , tālāk" u.c. (dažreiz tas ir slikti, jo nav saprotams). Parcipiālais novērtējums ir pārejas posms uz fiksēto. Fiksētais novērtējums ir kādā no ballu sistēmām (1-5, 1-10).

Diriģēšanas studiju procesā ļoti nozīmīgs ir parcipiālais novērtējums. Pedagoģis strādājot ar studentu diriģēšanas stundā, un savukārt students strādājot ar kori, bieži lieto dažādus vārdiskus izteicienus. Tie it kā regulē darba procesu. Apgūstot kādu diriģēšanas tehnikas elementu, nozīmīgi ir pedagoga aizrādījumi un vērtējums. Studentam svarīgi ir zināt tieši darba procesā, kas izdodas labi, kas nē. Tikpat nozīmīgi ir parcipiālie novērtējumi darbā pie dziesmas mākslinieciskā izpildījuma, īpaši studentam iesācējam, kurš jūtas nedrošs vēl diriģēšanas tehnikā,

tādēļ viņam grūti emocionāli atraisīties un izteikt savus muzikālos pārdzīvojumus žestos, mīmikā, acu skatienā u.t.t. Iespējams, ka tas ir viens no grūtākajiem posmiem diriģēšanas apguvē palīdzēt studentam notice savām spējām, atraisīt emocionalitāti. Dažādi vārdiski pamudinājumi, uzslavas un tamlīdzīgi pozitīvi novērtējumi te ir ļoti noderīgi. Līdzīgi ir arī darbā ar kori. Pēc katras kora dziedāšanas apstādināšanas, diriģents izsaka mutisku novērtējumu un uz tā pamata dod nākamo rīkojumu. Nenoteiktais parciālais novērtējums tur studentu un dziedātāju neziņā, vai ir pareizi, vai nē. Tas var kavēt darba procesu. Ja pedagogs vai diriģents to lieto reti, dažkārt negatīva vērtējuma vietā, tas varētu būt atbalstāms. Tomēr pedagogam un diriģentam nevajadzētu skopoties ar uzslavām, ja students vai dziedātāji to ir pelnījuši.

Humānais pedagoģiskais novērtēšanas princips prasa, lai pasniedzējs cienītu jebkura vecuma studenta personisko būtību. Takta izjūtas trūkums, rupjas saskarsmes novērtējuma formas, netaisnība un subjektīvisms var pārvērst novērtējumu pazemojošā procedūrā.

Iepriekš tika minēts, ka vadības saturs tiek veidots no dažādiem aspektiem. Vieni autori apskata vadību kā mērķa īstenošanu, citi kā informācijas procesu un lēmumu pieņemšanu, organizēšanu un komunikāciju, kontroli vai regulēšanu u.t.t. Tādā veidā analīzes izejas vienība bija atsevišķa vadības funkcija: mērķis, informācija, lēmumi, organizācija, komunikācija, kontrole u.t.t. Tomēr vadību nepieciešams skatīt kā procesu visu tās funkciju vienotībā. Tās saturs ir pilnīgs tikai tādā gadījumā, ja tas integrē sevī visus vadības aspektus.

Vadītājs un vadīšana

Iepriekš noskaidrojām, ka jānodrošina visu vadības funkciju izpilde, lai sasniegtu organizācijas mērķus. Taču bez efektīvas vadīšanas nevar reāli īstenot plānošanu, organizēšanu, motivēšanu un kontroli. Tieši vadīšana caurstrāvo visu vadības sistēmu, t.sk. funkcijas, metodes, stratēģiju, taktiku u.c. Bet, ja ir vadīšana, loģiski jābūt arī vadītājam. Līdz ar to rodas jautājumi: kas ir vadītājs un vadīšana?

Vadīšana ir iedarbība uz darbinieku darbību (personu vai grupu) ar noteiktām metodēm un paņēmieniem, lai īstenotu organizācijas mērķus [13].

Vadītājs ir konkrēts darbinieks, kurš ietekmē darbinieku darbību (personu vai grupu), lai īstenotu organizācijas mērķus [13].

Ja vadīšana pēc būtības ir process, tad vadītājs ir konkrēts darbinieks, kurš īsteno šo procesu organizācijā. Praktiski jebkurā organizācijā pastāv ne tikai formālie, bet arī neformālie vadītāji. Vadīšana ir spēja ietekmēt darbiniekus un virzīt viņu darbību noteiktos virzienos. Plašā nozīmē ietekme uz viena darbinieka rīcību, kas maina cita darbinieka uzvedību, attiecības, uztveri u.tml. Izejot no šī viedokļa, var secināt, ka katrā organizācijā vadīšana atšķiras, tāpēc to iedala noteiktos vadīšanas stilos. Taču iepriekš vēl jānoskaidro: kādā veidā notiek vadīšanas process, kādas reālas iespējas izmanto vadītāji, lai ietekmētu darbinieku rīcību. Šajā sakarībā aplūkosim, kas ir vara un autoritāte.

Lai panāktu efektīvu vadīšanu, vadītājam jālieto vara. Sabiedrībā varu parasti saista ar vardarbību, spēku un agresiju. Šim uzskatam ir pamatojums, jo praktiski visas šīs parādības eksistē. Taču rupjš spēks nav obligāts varas atribūts. Praktiski varu var izmantot dažādi, lietojot daudzas metodes un paņēmienus, lai ietekmētu darbinieku rīcību.

Vara ir potenciāla iedarbība uz darbinieku rīcību, lai sasniegtu organizācijas mērķus [13].

Līdz ar to vadīšana ir reāla varas lietošana. Pat tādā gadījumā, kad vadītājam ir noteiktas vadīšanas pilnvaras, viņš ne vienmēr var tās īstenot. Padotie var vienkārši atteikties izpildīt vadītāja pavēles, rīkojumus, prasības, ja viņa rīcībā nav nepieciešamās varas. Vara pastāv katrā organizācijā un atbalsta tās struktūru, bez varas nav organizācijas un nav kārtības [13].

Daudzi uzskata, ka vara nozīmē tikai iespēju vienpusīgi uzspiest kādam savu gribu, domas neatkarīgi no citu iespējām, vēlmēm un sajūtām. Taču tagad gan teorētiski gan praktiski ir atzinuši, ka varas un ietekmes lietošana atkarīga ne tikai no vadītāja pilnvarām un hierarhijas pakāpes, bet arī no tā personīgajām īpašībām, no konkrētas situācijas un arī no personības (grupas, uz kuru vēlas iedarboties vadītājs).

Parasti vadītāja vara ir saistīta ar padoto atkarību dažādos jautājumos: atalgojuma paaugstināšana, izvirzīšana amatā, pilnvaru palielināšana utt. Taču jāņem vērā arī pretējā tendence: noteiktās situācijās padotajiem ir vara pār vadītāju, jo viņš ir atkarīgs no padotajiem, piemēram, šādos jautājumos: informācijas vākšana un analīze, lai pieņemtu lēmumu, spēja efektīvi pildīt pienākumus, neformālie kontakti, lai nodrošinātu uzdevumu izpildi. Nepamatota, vienpusīga varas lietošana no vadītāja puses var no padoto puses izraisīt vēlmi parādīt arī savas varas

iespējas. Rezultātā - ne vadītājs, ne padotie nerasniedz mērķus. Tāpēc vadītājam ieteicams vienmēr novērtēt pietiekamo "varas bilanci", kas varētu kalpot organizācijas mērķu īstenošanai un tajā pašā laikā neizraisītu padoto pretestību [13].

Praksē vadītāji lieto dažādus varas veidus. Saskaņā ar J.Frenča un B.Ravena klasifikāciju pastāv pieci varas pamatveidi:

1. formālā (tradicionālā) vara;
2. atalgojuma vara;
3. piespiedu vara;
4. eksperta vara;
5. personības vara.

Formālo (tradicionālo) varu nosaka ieņemamais vadošais amats un vadītāja autoritāte šajā gadījumā ir pati par sevi saprotama. Padotie atzīst šo varas veidu kā likumsakarīgu, pakļaujas tai neatkarīgi no rīkojuma vai pavēles pareizības un patikšanas. Darbinieks izpildītājs reaģē nevis uz cilvēku, bet uz amatu.

Atalgojuma varas pamatā ir vadītāja solītie apbalvojumi darbiniekiem par labi paveiktu darbu, piemēram, algas paaugstinājums vai paaugstināšana amatā. Tā ir vara, kas iegūta stimulējot padotos.

Piespiedu varas pamatā ir vadītāja iespējas sodīt savus padotos, piemēram, izteikt rājienu, pazemināt amatā, atlaist no darba u.t.t.

Eksperta varu vadītājs iegūst, pateicoties savām zināšanām un prasmēm. Šajā gadījumā padotie savu vadītāju respektē tāpēc, ka viņš ir ziņošāks. Eksperta vara ir viena no svarīgākajām, jo to nepiešķir vadība, tā jānopelna pašam un balstās uz apkārtējo atzīšanu.

Personības varas pamatā ir vadītāja raksturs, spēja pierādīt pārējiem savu ideju nozīmīgumu, prasme vadīt padotos un apvienot tos vienota mērķa sasniegšanai. Parasti šajā gadījumā padotie vēlas līdzināties savam vadītājam un uzskata to kā piemēru darbā. Personības varu rada cilvēka īpašības, šarms un pievilcība. Šādas īpašības var būt gan patīkama balss, izturēšanās veids, izskats, kāda rakstura īpašība - viss, kas rada labvēlīgu attieksmi un uzticību pret personu ar kādu no šīm īpašībām. Arī personības varu nevar piešķirt no augšas, to neapzināti piešķir apkārtējie. Šādu personu var saukt par kolektīva dvēseli un vadītāju, jo viņš ir noteicējs pār visu.

V.Praude un J.Beļčikovs [13] iesaka aktīvi lietot un efektīvi kombinēt divus iedarbības veidus:

pārliecināšana;

līdzdalība.

Pārliecināšana ir sava viedokļa efektīva pasniegšana. Izmantojot pārliecināšanu, vadītājs atzīst zināmu atkarību no padotajiem, taču viņš dara visu, lai sasniegtu savstarpēju vienošanos. Panākot vienošanos, vadītājs apmierina padotā pašapziņas un cieņas vajadzības un tajā pašā laikā - palielina savu ietekmi. Praktiski pārliecināšana saistīta galvenokārt ar eksperta un personības varu.

Līdzdalība kā iedarbes veids atzīst darbinieka varu un spējas vēl vairāk nekā pārliecināšana. Lietojot līdzdalību, vadītājs brīvi apmainās ar padotajiem ar informāciju un iesaista tos lēmumu pieņemšanā. Līdzdalība lēmumu pieņemšanā organizācijā apmierina augstākā līmeņa vajadzības pēc atzīšanas, pēc pašapliecināšanās

u.c.

līdz ar to šo iedarbes veidu lietderīgi izmantot gadījumā, kad tāda veida vajadzības tiešām varētu būt motivēšanas pamatā konkrētā organizācijā. Tad darbinieki ar lielu iedvesmu darbojas, lai īstenotu mērķi, kuru viņi izvirzīja kopā ar vadītāju.

Vadības procesā liela loma ir vadītāja autoritātei. Plašākā nozīmē autoritāte ir vispāratzīta personas ietekme dažādās sabiedrības sfērās. Jēdziena jēgu sašaurinot, autoritāte ir viena no varas īstenošanas formām, tā balstās uz autoritatīvā subjekta zināšanām, tikumiskajām īpašībām, pieredzi, nopelniem, sociālo statusu un izpaužas spējā bez piespiešanas ietekmēt darbinieku rīcību vai uzskatus [13]

Vadītājam ir divas autoritātes - objektīvā un subjektīvā. Objektīvo autoritāti nodrošina izvirzīšana vadošā darbā. Ja vadītājs kolektīvā ienāk no malas, subjektīvās autoritātes viņam vēl nav, tā jāiegūst darbā, saskarsmē ar cilvēkiem, attieksmē pret kolektīva locekļiem un problēmām, kuras jārisina. Subjektīvo autoritāti vadītājs var samērā ātri zaudēt ar neapdomīgu, kļūdainu rīcību. Vadītāja autoritāte par līderiem nostiprina tos, kurus pieņem par vadoņiem. Līderis - vispāratzīts, administratīvi nenozīmēts grupas vadītājs, kurš viegli apvieno grupas darbību [13]. Vadītāja autoritāte veidojas, pateicoties galvenokārt šādiem faktoriem:

zināšanas;

darbaspējas;

organizatora dotības;

prasme pārliecināt;
 prasme uzsākt darbu novest līdz galam;
 vārdu un darbības saskaņa;
 labvēlīga attieksme pret padotajiem;
 spēja pamatoti riskēt;
 ieinteresētība darbinieku sasniegumos.

Dirģentam kā kora vadītājam ir nepieciešamas plašas zināšanas, - mūzikas teorijā, vēsturē, literatūrā, kora zinātnē, pedagogijā, psiholoģijā u.c. Tāpat jāapgūst zināšanas citās, ar dirģenta darbu saistītās jomās, piemēram, grāmatvedībā, finansēs, ārējos sakaros u.t.t. Dirģentam savas zināšanas pastāvīgi jāpapildina un jāpilnveido. Dažkārt gadās, ka vadītājam ir labas teorētiskas zināšanas, bet viņš tās neprot lietot praksē. Darbaspējas ir atkarīgas no vadītāja veselības stāvokļa, attiecībām kolektīvā, ģimenē, kā arī no darba un sadzīves apstākļiem. Vadītājam svarīgi plānot savu laiku, lai vēlāk nerastos darba sastrēgumi laika trūkuma dēļ, kuru rezultātā varētu rasties kļūdas lēmumu pieņemšanā un vadīšanā. Steiga un neorganizētība var slikti ietekmēt arī kora dziedātājus, jo šādā situācijā viņi nevar kvalitatīvi veikt savus uzdevumus. Ir cilvēki ar izteiktām organizatora dotībām, bet lielai daļai šīs dotības jāattīsta. Lai sekmīgi lietotu savas organizatora dotības:

- skaidri jāapzinās darbības mērķi;
- jāiedvesmo dziedātāji;
- jāanalizē;
- jāstrādā, lai sasniegtu savus izvirzītos mērķus;
- jāizprot dziedātāju psiholoģija un jāprot efektīvi iedarboties uz viņiem psiholoģiski;
- jāprot organizēt kora darbu u.c.

Dirģentam ir nepārtraukti jāattīsta savas spējas un prasme pārliecināt. Šo prasmi ietekmē daudzi faktori, bet svarīgākie uzskata V.Praude un J.Beļčikovs [13] ir - prasme izprast un pareizi novērtēt notikumus, rīkoties sarežģītās situācijās, pareizi vērtēt citu intereses, analizēt un secināt, iedarboties emocionāli, kā arī uzklausi un ātri atrast domubiedrus.

Vadītāja vārdiem jāsakrīt ar darbību, lai to panāktu:

- vadītāja secinājumiem ir jābūt pamatotiem;
- nevar dot rīkojumus, ja nav iespējams nodrošināt to izpildi;

- vadītājam savā darbībā jābalstās uz saviem palīgiem;
- neviens darbs nedrīkst palikt nenovērtēts - vadītājam jāizsaka pateicība, uzslava aktīvajiem un nopelums, sods tiem, kas nepilda vai traucē izpildi.

Ja diriģenta - vadītāja attieksme pret dziedātājiem ir labvēlīga, tad sadarbība arī nav traucēta. Vadītājam ir jāzina informācija - gan negatīvā, gan pozitīvā - par procesiem, kas notiek vadāmajā un arī saistītajās sistēmās.

Diriģenta saskarsmes paņēmieni ar kolektīvu var būt ļoti dažādi. Demokrātiskais saskarsmes stils liecina par augstu diriģenta inteligenci. Diriģēšanas procesā vēlams aizrādījumus izteikt netiešā veidā, neaizskarot izpildītāju pašcieņu. Prasmīgs vadītājs, kurš pārvalda daudzās psiholoģiskās nianšes var sasniegt izcili augstus mākslinieciskos rezultātus, uz kuriem nevar cerēt liberālā un autoritārā vadības stila vadītājs. Svarīgs priekšnosacījums šādiem sasniegumiem ir izpildītāju mīlestība pret mūzikas mākslu un mīlestība pret savu diriģentu - māksliniecisko vadītāju.

Vadīšanas stila būtība un klasifikācija

Vadīt - tas nozīmē prast virzīt cilvēkus uz panākumiem un pašrealizāciju. Tādēļ vadītājam nepieciešams zināt savu pakļauto vēlmes un vajadzības, ar kuriem viņš veido kopīgu darbu. Prasme vienā gadījumā pavēlēt, citā - palūgt, vienreiz - pasmaidīt, citreiz taktiski noklusēt, paņēmieni palielināt vai samazināt sociālo distanci lietas labā - visas šīs psiholoģiskās nianšes cilvēku vadīšanā nepieciešams zināt katram diriģentam, un tās ieteicams studēt speciālajā literatūrā [78].

Svarīga loma saskarsmē ir arī vadītāja stilam. Iepriekš noskaidrojām, ka vadīšana ir process, kad viena persona iedarbina cilvēku grupu, lai īstenotu organizācijas mērķus. Nenoskaidrots palika jautājums: kā jāuzvedas vadītājam, lai iedarbinātu šo cilvēku grupu, kas jādara, lai vadītājs kļūtu par īstu līderi? Atbildes uz šiem jautājumiem saistītas ar vadīšanas stilu.

Vadīšanas stils ir tipisku un samērā stabilu paņēmienu kopums, ar kuriem vadītājs iedarbojas uz padotajiem, lai īstenotu organizācijas mērķus [13]. Vispārēji ar jēdzienu "vadīšanas stils" saprot vadīšanas formu un metožu kopumu konkrētā uzņēmumā vai kolektīvā. Daudz šaurākā nozīmē ar vadīšanas stilu saprot vadītāja darba paņēmienu sistēmu, ko tas izmanto darbā ar cilvēkiem un informāciju. Vadītāja

vadīšanas stils izpaužas arī viņa runas manierē, prasmē uz klausīt padotos, mākā sagatavot, pieņemt un īstenot lēmumus. Konkrēta vadītāja stils veidojas dažādu faktoru ietekmē: apkārtējās vides ietekme, individuālās īpašības (fizioloģiskie parametri - nervu sistēmas darbības īpatnības u.tml.), izglītība, pieredze, intereses, darbības mērķi u.c.

60-os gados Ohaio un Mičiganas Universitāšu zinātnieki turpināja pētīt vadīšanas stilu problēmu un nonāca pie daudziem jauniem secinājumiem par vadīšanas stilu ietekmējošiem faktoriem un par galvenajiem vadīšanas stilu raksturojumiem.

Vadīšanas stils ir atkarīgs no:

- vadītāja sociāli psiholoģiskajām īpašībām (vecuma, dzimuma, kvalifikācijas, profesijas, interesēm);
- vadības hierarhijas līmeņa;
- vadīšanas veidiem un paņēmieniem;
- konkrētās darbības jomas īpatnībām.

Vadīšanas stila veidošanos ietekmē:

- intelekts un vadītāja kultūras līmenis;
- profesionālās īpašības un temperaments;
- vadītāja orientācija uz konkrētiem mērķiem.

Jau četrdesmitajos gados K.Levins [88] izdalīja trīs galvenos vadības stilus:

1. autoritārais (direktīvais);
2. liberālais (konsultatīvais);
3. demokrātiskais (koleģiālais).

Autoritārajam vadīšanas stilam ir raksturīga lēmējvaras koncentrēšana vadītāja rokās. Ikviens lēmums tiek pieņemts centralizēti, un darbiniekiem tiek dots rīkojums vai pavēle to izpildei. Šajā gadījumā padoto domas vadītāji neuzklausā, jo pastāv uzskats, ka vadītājs visu zina vislabāk un liek padotajiem rīkoties labākajā no iespējamajiem veidiem. Vadītājs ir autoritāte, kurai neviens nedrīkst iebilst. Informācija, ko saņem vadītājs, tiek vākta formāli noteiktā veidā un pasniegta tam noteiktā formā. Tam ir pozitīva īpašība - dati tiek sagrupēti un iespējamie skaitliskie lielumi atbilstoši apstrādāti, tas atvieglo vadītāja darbu. Taču vadītājs nekonsultējas ar padotajiem un neuzklausā to viedokli, tāpēc viņam nav iespējas uzzināt kaut ko par neformālām norisēm kolektīvā un darba procesā. Ar laiku var atklāties, ka sistēma nav piemērota darbam, jo vadītājs to veidojis pēc saviem ieskatiem, bez

pilnīgas informācijas par tās darbību. Katra darbinieka darbavietu, uzdevumus un to izpildes paņēmienus iepriekš nosaka vadītājs un liek izpildītājam rīkoties, vadoties pēc šiem izstrādātajiem noteikumiem. Šādi rīkojumi nav elastīgi un, ja netiek laikus pārskatīti, var neatbilst apkārtējās vides un sistēmas stāvokļa prasībām. Vienpersoniskas vadīšanas gadījumā netiek pieļauta atsevišķu darbinieku iniciatīva un tiek ignorētas jebkādas darba kolektīva dalībnieku domas. Labākajā gadījumā darbinieki var iesniegt priekšlikumus, bet par to lietderīgumu un ieviešanu lemj vadītājs vienpersoniski.

Faktiski komunikācija notiek vienā virzienā - no vadītāja uz padotajiem. Šāds stils prasa bezierunu pakļaušanos vadītāja lēmumiem un to izpildīšanu bez kādām atkāpēm. Vadītājs cenšas personīgi uzslavēt vai kritizēt katra darbinieka paveikto. Viņš turas nomaļus no darba kolektīva un piedalās tikai tad, ja kaut kas jādemonstrē.

Tomēr šāds vadītājs daudz strādā un liek strādāt arī citiem. Autoritārs vadītājs tiecas uz centralizētu vadīšanu un savā darbībā lieto likumīgo, stimulējošo un sodīšanas varas. Autoritārs vadītājs organizācijā nodrošina darbu izpildes operativitāti un darbības koordināciju, ātrāk var pārkārtot organizācijas struktūru. Tomēr tas rada aizvainojumu un neapmierinātību padotajos.

Kā redzams šī vadīšanas stila aprakstā, tam ir daudz pretrunīgu iezīmju, kas traucē darbinieku attīstību un izaugsmi darbā. Cilvēki, kas nevēlas atrasties saspringtā atmosfērā, bieži vien aiziet no šādas darbavietas. Autoritāru vadītāju vadītā darba kolektīvā ir vērojama liela personāla mainība. Tomēr jāatzīst, ka ir situācijas, kurās vadītājam ieteicams vienpersoniski pieņemt lēmumus, piemēram, steidzamos gadījumos, ja nav laika izvērst garas diskusijas kolektīvā. Ne vienmēr grupas darbinieki ir gatavi pārrunām ar līderi un līdzdalībai vadīšanas procesā. Tas parasti ir atkarīgs no darbinieku izglītības, kompetences un kvalifikācijas līmeņa.

Liberālais vadīšanas stils ir vienpersoniskā stila pretstats - otra vadīšanas pieejas galējība. Vadītājam šajā gadījumā ir samērā neliela nozīme. Viņš praktiski neiejaucas padoto darbā, necenšas rūpīgi kontrolēt un ietekmēt darba norisi. Katrs darbinieks brīvi izvēlas savus darba uzdevumus un paņēmienus. Vadītājs nosaka tikai attālāku mērķi, kas galarezultātā jāsasniedz. Kā to paveikt lemj kads darbinieks pats.

Liberālā stila vadītāju grūti nosaukt par līderi, jo ikviens viņam padotais darbinieks pats vada savu darbu. Iniciatīva pilnībā pieder darītājiem. Vadītājs iejaucas tikai tad, ja kāds viņam lūdz to darīt, taču lēmumi tiek pieņemti ar minimālu

līdera līdzdalību. Arī darba kolektīva iekšējā struktūra veidota bez vadītāja līdzdalības. Vadītāja funkcijas šajā gadījumā ir pārstāvēt darbinieku grupu darījumos ar citām organizācijām, stratēģisku jautājumu risināšana u.c. Ja vadītājs izsaka savas domas vai piezīmes, tad tās nav uzskatāmas par absolūtu kritiku. Katram darbiniekam ir iespēja brīvi izraudzīties savu attīstības virzienu. Viņa izaugsmi sekmē pārējie grupas dalībnieki. Katram darbiniekam tiek dota iespēja strādāt un sevi izteikt relatīvi neatkarīgi. Katrs brīvi darbojas savā virzienā un nav zināms, kad sasniegs kopējo mērķi. V.Praude un J.Beļčikovs uzskata, ka liberālais vadīšanas stils neatbilst, piemēram, ražošanas organizācijām, taču ir pats piemērotākais radošam darbam mākslā vai zinātniskajos pētījumos. Radošiem cilvēkiem jābūt neatkarīgiem, jo to darba rezultāts nekad nav iepriekš paredzams.

Demokrātiskais vadīšanas stils būtiski atšķiras no autoritārā, jo tas nozīmē demokrātisku vadīšanu vārda tiešā nozīmē. Lai pieņemtu kādu lēmumu, vadītājs konsultējas ar padotajiem, apspriež iespējamās rīcības sekas, iesaista savus darbiniekus diskusijās. Galu galā organizācijas īstenotā darbība ir darba grupu strīda auglis, kas izkristalizēties no atsevišķiem priekšlikumiem. Vadītāja uzdevums ir vadīt šīs diskusijas un organizēt pieņemto lēmumu izpildi. Ja darbinieki nav kompetenti kāda lēmuma pieņemšanā, tad vadītājs izstrādā vairākus iespējamās darbības variantus un iepazīstina ar tiem kolektīva dalībniekus, kuri izvēlas sev pieņemamāko. Sarunās ar darbiniekiem vadītājs saņem daudz neformāla rakstura informācijas un ir informēts par notikumiem kolektīvā, par dažādiem viedokļiem. Pienākumus un darba uzdevumus sadala paši kolektīva dalībnieki. Vadītājs tikai dod ieteikumus, padomus, kā arī palīdz tikt galā ar jautājumiem, kurus nevar atrisināt atsevišķi darbinieki.

Komunikācijas notiek visos virzienos - gan starp vadītāju un padotajiem, gan starp pašiem grupas darbiniekiem. Līdz ar to visi ir informēti par notiekošo. Tiek radīts arī labvēlīgs psiholoģiskais mikroklimats, jo cilvēki ir brīvāki. Viņi nav instrumenti kāda rokās, bet gan paši darba darītāji.

Demokrātiskā stila vadītājs bieži tiek uzskatīts par vienu no grupas dalībniekiem. Viņš piedalās grupas darbā, jo nav striktas robežas starp vadītāju un padotajiem. Vadītājs ir tikai viens no viņiem, kam arī ir savi darba uzdevumi, t.i. - vadīšanas funkcijas. Savukārt kolektīvs piedalās darba vadīšanā. Protams, darbinieki darbojas iepriekš noteiktās robežās, taču tās ir pietiekami plašas.

Demokrātisks vadītājs bieži lieto iekšējo pozitīvo motivēšanu, tādu kā apmierinātību ar darbu, labas attiecības starp kolēģiem. Šādi stimuli neprasa papildu materiālos resursus un ceļ darba ražīgumu. Līderis katrā ziņā cenšas morāli atbalstīt grupu, kritizējot ir lietišķs un uzmanīgs, lai neaizvainotu darbiniekus, kā arī piesardzīgs kādu uzslavējot, lai kolektīvā saglabātos labvēlīga gaisotne un laba attieksme vienam pret otra darbu. Demokrātiskā vadīšanas stila negatīvā ietekme uz organizācijas darbību ir daudz lēnāka lēmumu pieņemšana, salīdzinot ar vienpersonisko. Daudz laika jāveltī pārrunām grupā. Ne vienmēr visi piekrīt kādam lēmumam, tādēļ ir jāpieņem kompromisi, kas ne vienmēr ir tie labākie. Tāpēc demokrātisko vadīšanas stilu var piekopt darbā ar cilvēkiem, kam ir zināšanas, kuri ievēro ētiskās normas un kopējās intereses.

Katram vadīšanas stilam ir sava lietošanas joma un apstākļi, kuros tas dod pozitīvu rezultātu. Katrai organizācijai ir savs piemērotākais stils, darbības veids.

Daudzos pētījumos, kas veikti saistībā ar stila ietekmes izpēti un tā efektivitāti, augstākos rādītājus ieguvis demokrātiskais vadības stils kā kopīgas darbības augstu rezultātu sasniegšanas veids, kas arī veido dalībniekos apmierinātību ar darbu un savstarpējām attiecībām. Tomēr ne visos gadījumos demokrātiskais vadības stils veicina sekmīgu kopīgā uzdevuma atrisināšanu. Optimālo vadības stilu jāizvēlas ņemot vērā daudzus faktorus, kolektīva funkcionēšanas īpatnības, vadītāju un pakļauto individuālās-psiholoģiskās īpatnības, situatīvos faktorus [13, 48, 73, 103].

A. Bodaļevs pētot vadības stilu īpatnības, arī iedalīja tos trīs iepriekšminētajos, bet svarīgākais viņa pētījumā ir tas, ka vadības stils raksturo ne tikai diriģenta darbību, bet nosaka arī citu cilvēku novērtējumu un saskarsmes īpatnības. Tā, autoritārā vadības stila diriģenti pārvērtē savu lomu programmas sagatavošanā. Orķestra vai kora profesionālo kvalitāšu novērtējums vienmēr ir pazemināts, pret atsevišķiem mūziķiem viņš izturas augstprātīgi, aizrādījumu raksturs ir direktīvs. Nepietiekama paškritika veicina to, ka neveiksmes cēloņus skaņojumā un ansamblī viņi meklē orķestrī un korī. Visbiežāk šā tipa diriģenti nav elastīgi pavadītāji. Nereti viņi ir galvenie diriģenti, tomēr neskatoties uz ideālo disciplīnu un augstu izpildītāju kvalifikācijas līmeni, mūziķu radošā atdeve ir zemāka par iespējamo, bet izpildījums raksturojas ar "akadēmisku vēsumu" [43].

Liberālā vadības stila diriģentiem ir teicamas attiecības ar atsevišķiem mūziķiem, viņi ir vienkārši saskarsmē, pieejami. Tomēr radošie panākumi ir nestabili

un atkarīgi no konkrētas situācijas, apstākļiem un uzstāšanās vietas. Ja šī tipa diriģents ir ļoti apdāvināts un koncertā izdodas aizraut izpildītājus, nereti viņi sasniedz labus radošos rezultātus. Liberāls diriģents parasti pārvērtē mūziķu iespējas, domājot, ka koncerta apstākļi mobilizēs izpildītājus un veicinās radošo pacēlumu. Tomēr viņš ir labs pavadītājs un jūt ansambli, bet koris vai orķestris ne vienmēr viņam ir labs partneris un spēlē pavisām, zemāk par savām iespējām [43].

Nesalīdzināmi labākus rezultātus sasniedz demokrātiskā vadības stila diriģenti, kuri ar augstām prasībām pret sevi un ar cieņu pret kolektīvu nodrošina vislabākos psiholoģiskos apstākļus produktīvam radošam darbam mēģinājumā un augstiem, noturīgiem mākslinieciskajiem sasniegumiem koncertā. Arī pavadītāji viņi ir lieliski un ļauj solistam izpausties īpašā mākslinieciskā kvalitātē [43].

A.Gotsdīners atzīmē, ka ļoti interesantus profesionālos un psiholoģiskos kritērijus, novērtējot diriģentus, izvirzīja paši mūziķi [48]. Izpildītāju aptauja parādīja, ka viņi vērtē diriģentus pēc -

- 1) profesionāliem kritērijiem, galvenokārt pēc muzikalitātes un artistiskuma;
- 2) principialitātes;
- 3) prasīguma pret sevi un pret kolektīvu, kas izpaužas katrā konfliktsituācijā;
- 4) prasmes racionāli vadīt mēģinājumus;
- 5) attieksmes pret mūziķiem, saskarsmes kultūras.

Vadības māksla ietver sevī spējas izvēlēties un noteikt situācijai atbilstošu optimālu vadības stilu. Parasti ilgākā darba laikā katrs vadītājs dod priekšroku tādām vadības stilam, kurš atbilst viņa individuāli - psiholoģiskajam tipam. Dažādu pedagogu individuālā darbības stila, kas balstīts uz mācību un audzināšanas kopējiem mērķiem, integrācija un harmonizācija ir ļoti svarīgs faktors studentu personības noturīgu uzvedības formu un saskarsmes paņēmienu veidošanā.

Zināšanas mūzikas psiholoģijas nozarē palīdz pedagogam atrast ar studentiem piemērotāko savstarpējo attiecību stilu, līdzīgi kā kora un orķestra diriģents ar orķestrantiem un koristiem. Tā kā daudzi muzikālās darbības veidi ir kolektīvi, tad neapšaubāmi ļoti nepieciešamas un svarīgas ir zināšanas par kolektīvās darbības organizācijas psiholoģiskajiem principiem. Zināmi daudzi gadījumi, kad orķestra mūziķi atteicās strādāt tāda diriģenta vadībā, kurš neprata izveidot ar viņiem radošu kontaktu. Mūzikas kolektīvu vadības psiholoģija tāpēc ir viena no svarīgākajām diriģentu un orķestrantu izglītošanas sastāvdaļām [78].

Diriģenta saskarsmes paņēmieni ar kolektīvu var būt ļoti dažādi. Demokrātiskais saskarsmes stils liecina par augstu diriģenta inteliģenci. Diriģēšanas procesā vēlams aizrādījumus izteikt netiešā veidā, neaizskarot izpildītāju pašcieņu. Prasmīgs vadītājs, kurš pārvalda daudzās psiholoģiskās nianšes var sasniegt izcili augstus mākslinieciskos rezultātus, uz kuriem nevar cerēt liberālā un autoritārā vadības stila vadītājs. Svarīgs priekšnosacījums šādiem sasniegumiem ir izpildītāju mīlestība pret mūzikas mākslu un mīlestība pret savu diriģentu - māksliniecisko vadītāju.

Tātad varam secināt, ka diriģēšanas studiju procesā un diriģenta darbībā svarīgas visas vadības funkcijas, zināšanas par vadības stiliem, prasmes vadības stilu izvēlēties strādājot ar kori, tāpēc nepieciešams diriģēšanas studiju programmas saturā iekļaut vadības teoriju, kā arī organizēt studiju procesu tā, lai studenti attīstītu vadības prasmes. Lietderīgi būtu pārstrādāt diriģenta plānu kora dziesmas analīzei, iekļaujot tajā vadības funkcijas, kas dotu iespēju studentiem izkopt pašvadības prasmes.

Lai izpētītu diriģēšanas studiju procesa struktūru, analizēsim nākamajā apakšnodaļā diriģēšanu kā darbību.

1.2.4. Dirigēšana kā darbība.

Cilvēku darbība un saskarsme ir sabiedriski nozīmīga, personības īpašību veidošanās pamats un avots. V.Žukovs [26] uzskata, ka, students un pedagogs vienmēr atrodas mijiedarbībā, viņu savstarpējām attiecībām ir aktīvs raksturs. Mijiedarbības procesā pedagogam jācenšas panākt, lai viņa izvirzītie mērķi kļūtu par studenta brīvprātīgi pieņemtajiem mērķiem.

Kā galvenās pedagoga un studenta mijiedarbības funkcijas V.Žukovs izdala:

- attīstītājfunkciju (studenta personības attīstīšanās mijiedarbībā ar pedagogu);
- audzinātājfunkciju (audzināšanas mērķu īstenošana studenta personības harmoniskā attīstībā un tās socializācijā);
- organizētājfunkciju (studenta darbības un saskarsmes mērķtiecīga organizēšana).

V.Zelmenis [25, 158.lpp.] raksta, ka “Abi pamatdarbības veidi - vārdiskā un praktiskā - audzināšanas darbībā ir vienlīdz nozīmīgi. Jebkuras spējas attīstās darbībā, vingrinājumā, treniņā.” Jēdzienu “darbība” viņš formulē šādi: “Darbība ir fiziska un psihiska aktivitāte, vitālās enerģijas lietderīga izmantošana, kuras gaitā cilvēka attieksme kļūst par viņa personības reālu patiesu īpašību, iezīmi, kas izpaužas stabiliu interešu, pārliecības, dziļu jūtu, intelektuālo in tikumisko paradumu veidā.”

Jēdziens “darbība” literatūrā tiek skaidrots kā mērķtiecīga aktivitāte - aktivitāte kā darbības mērs, kas tiek realizēta iekšējā vai ārējā plānā. Dirigēšana kā darbība ietver plašu aktivitātes spektru. Tā izpaužas diriģenta iekšējā mūzikas pārdzīvojumā, kā mērķtiecīgā aktivitātē iekšējā plānā, kas vērsts uz dziesmas māksliniecisko atklāsmi, un rada priekšnosacījumus diriģenta ārējā plāna mērķtiecīgai aktivitātei dziesmas iestudēšanas un atskaņošanas procesā.

Darbības struktūra, atšķirībā no pierasta vai impulsīva uzvedības akta, raksturojas ar noteikta priekšmeta situāciju, kas realizējas ar zināmiem līdzekļiem. Tie var būt zīmes, vērtības, lomas, normas u.t.t., ar kuru palīdzību subjekts veic darbību un padara to par ļoti personisku, piederošu tikai viņam pašam.

Studiju sistēmas attīstība balstās uz sarežģītu darbības veidu sadalīšanu vienkāršos un to apguvi sākumā ar vienkāršiem darbības veidiem. Šāda attīstība prasa sarežģītās darbības analīzi, tās elementu izdalīšanu. Tādā veidā pirmais pedagoģiskās refleksijas princips sastāv no elementāru darbību izdalīšanas. Tomēr

nereti ar to nepietiek, jo ne vienmēr iespējams sadalīt darbību vienkāršos elementos, darbībā atklājas sarežģītākas saites un attiecības. Tāpēc tiek izdalīts otrs princips, kas dod iespēju projektēt sarežģītu darbību no pamatelementiem [77].

No cita viedokļa, procesuāli tehnoloģiskā, studiju process tiek raksturots kā mācību situāciju secība. Šīs situācijas veidojas, balstoties uz iepriekšējo situāciju dotajiem līdzekļiem un materiāliem u.t.t. Tādā veidā studiju sistēma var būt raksturota kā sistēma, kas attīstās no sarežģītu darbību mācību situācijām caur reflektīvu darbības sadalīšanu vienkāršās darbībās un mācībām ar vienkāršām darbībām, un pēc tam no vienkāršām - uz sarežģītām darbībām, kas atbilst dotā uzdevuma prasībām [77].

Pedagoģisko aktivitāti iespējams apskatīt:

- 1) kā mācību darbības vadību;
- 2) kā studenta apziņas izpratni un saprašanas organizēšanu.

Pedagoga darbā svarīgi ir izprast studenta stāvokli. Saprašana nozīmē sistemātiski vērsties uz studenta iekšējo redzespunktu, saprast otra cilvēka iekšējo stāvokli, t.i. strādāt ar viņa apziņu. Pedagogam ir jāveicina arī sevis saprašana, atklājot studentam kaut ko svarīgu no viņa redzes viedokļa, bet saprašana netiek nodota tieši, to var panākt tikai apzinot savu personīgo pieredzi (vai organizējot pieredzi, ja tādas nav) [77, 61. lpp.].

Studiju procesu var raksturot kā aktīvu mijiedarbību starp pedagogiem un studentiem, kuras rezultātā studentiem veidojas noteiktas zināšanas un prasmes, balstītas uz viņu personīgo aktivitāti. Pedagoģis rada nepieciešamos apstākļus studentu aktivitātei, virza to, kontrolē, piedāvā tai nepieciešamos līdzekļus un informāciju.

Iespējams izdalīt četrus darbības organizēšanas posmus:

- darbības psiholoģiskā sagatavošana;
- darbības praktiskā sagatavošana;
- darbības realizācija;
- darbības vērtēšana.

Katrā no tiem noris mijiedarbība starp pedagogu un studentu, atklājas pedagoga darbība un studenta darbība, kā arī darbības rādītāji (Tabula Nr.3).

Tabula Nr.3 Nodarbības organizēšanas struktūra.

Organizēšanas posmi	Darbības rādītāji	Mijiedarbība kopējā darba procesā	
		Pedagoga darbība	Studenta darbība
Psiholoģiskā sagatavošana	Darbības priekšmeta pieņemšana, mērķa apzināšanās, nozīmības pārdzīvojums	Mērķa izskaidrošana, darbības priekšmeta raksturošana	Mērķa izpratne un pieņemšana, pozitīvs pārdzīvojums par gaidāmo darbību
Praktiskā sagatavošana	Prasmes plānot, izvēlēties racionālākos darbības līdzekļus, novērtēt līdzšinējo pieredzi	Raksturot darbības līdzekļus, to variantus, palīdzība pieredzes izvērtēšanā, jaunu prasmju apmācīšana	Plānošanas prasmju apguve, pieredzes analīze, racionālāko līdzekļu izvēle
Darbības realizācija	Prasme pielietot līdzekļus, operatīvo jaunu zināšanu, prasmju, pārdzīvojumu un gribas īpašību veidošanās	Personīgais paraugs, stimulu izmantošana, attieksmju veidošanās, pedagoģiskā vadība	Pieredzes paplašināšana, jaunu zināšanu veidošana, prasmju apguve, jūtu un gribas vingrināšana
Vērtēšana	Darba analīze, pašanalīzes prasmes	Vadīt salīdzināšanu starp mērķi un rezultātu, mācīt novērtēt un pašnovērtēt procesu un rezultātu	Sava un biedru darba procesa un rezultātu analīze un salīdzināšana

Iepriekš aprakstītā mijiedarbība starp pedagogu un studentu pedagogiskajā darbībā (Tabula Nr.3) ir svarīga diriģēšanas apguvē. Tās rezultātā notiek pedagogiskā procesa attīstība un studenta - topošā diriģenta profesionālā izaugsme.

Aplūkojot diriģēšanas apguves procesu kopumā, kurš, kā jau iepriekš rakstīts (p.1.2.3.), iedalāms trīs stadijās: 1) Diriģēšanas apguve individuālajās stundās pie klavierēm; 2) Diriģēšana kā praktiska darbība iestudējot dziesmu ar kori; 3) Diriģēšana koncertā, eksāmenā, ieskaitē, varam konstatēt, ka mijiedarbība starp pedagogu un studentu noris iepriekš tabulā nr.1. aprakstītajā veidā tikai pirmajā stadijā. Otrajā stadijā pedagoga vietu ieņem students un studenta vietu kora dalībnieki. Šīs izmaiņas būtiski pasvīturo pirmās stadijas būtību un mijiedarbības nozīmi, jo studentam otrajā stadijā ir jāprot jau pašam organizēt darbību un veidot mijiedarbību starp sevi kā diriģentu - pedagogu un kori kā studentiem. Trešajā stadijā - diriģēšanā koncertā u.c. , dziesmas atskaņošanas procesā, mijiedarbība noris trešajā un ceturtajā tās organizēšanas posmā. Trešajā posmā - Darbības realizēšana, tāpat kā otrajā stadijā students veic pedagoga lomu, un studenta lomu - koris. Ceturtajā posmā - Novērtēšana, iespējami divi varianti 1) pedagoga un studenta mijiedarbība; 2) studenta un kora mijiedarbība. Abi varianti ļoti svarīgi un dod pamatu tālākās darbības organizēšanai.

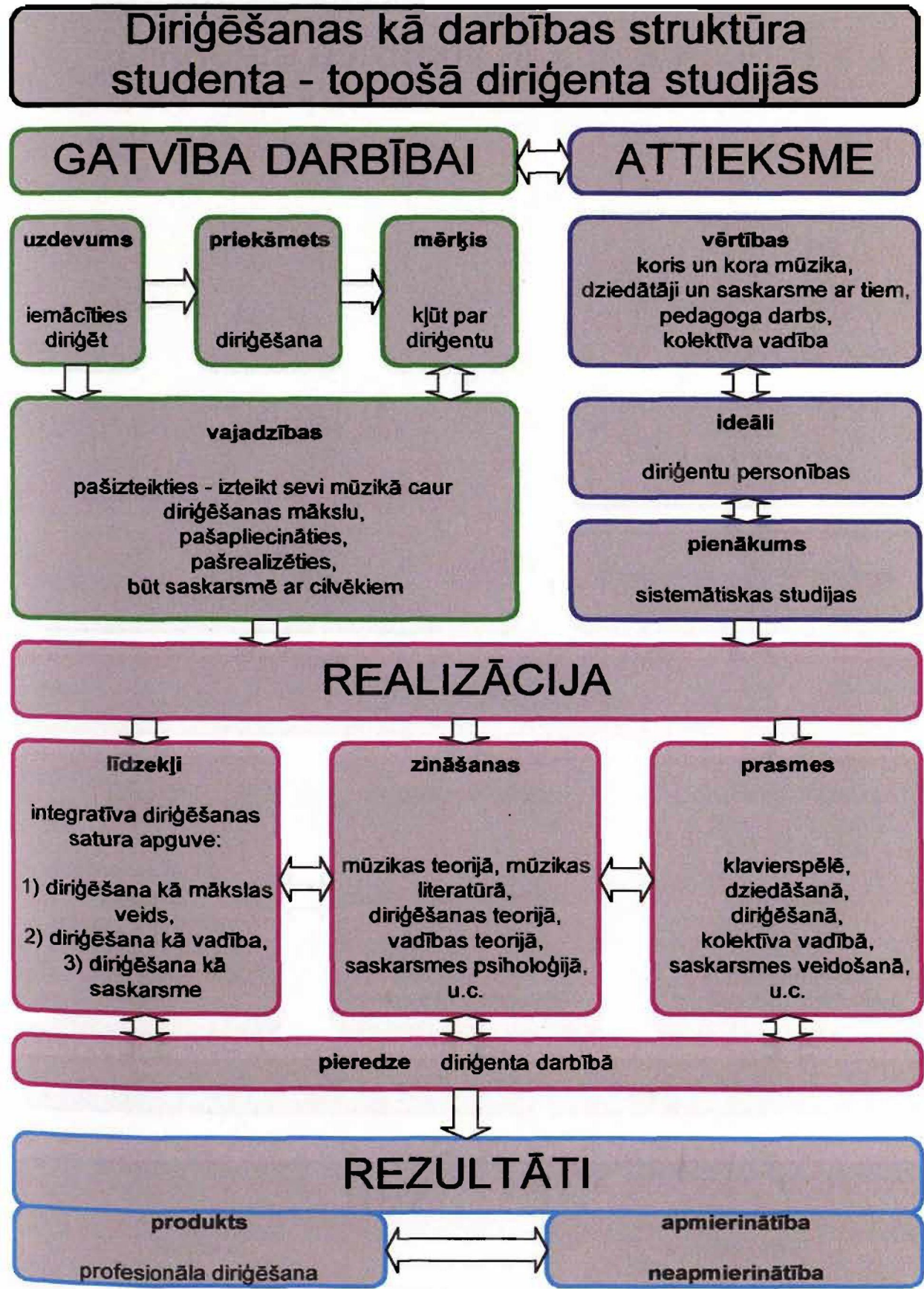
Tāpat varam aplūkot studenta kā pedagoga pozīcijas diriģēšanas studiju procesā - darbībā.

Tabula Nr.5

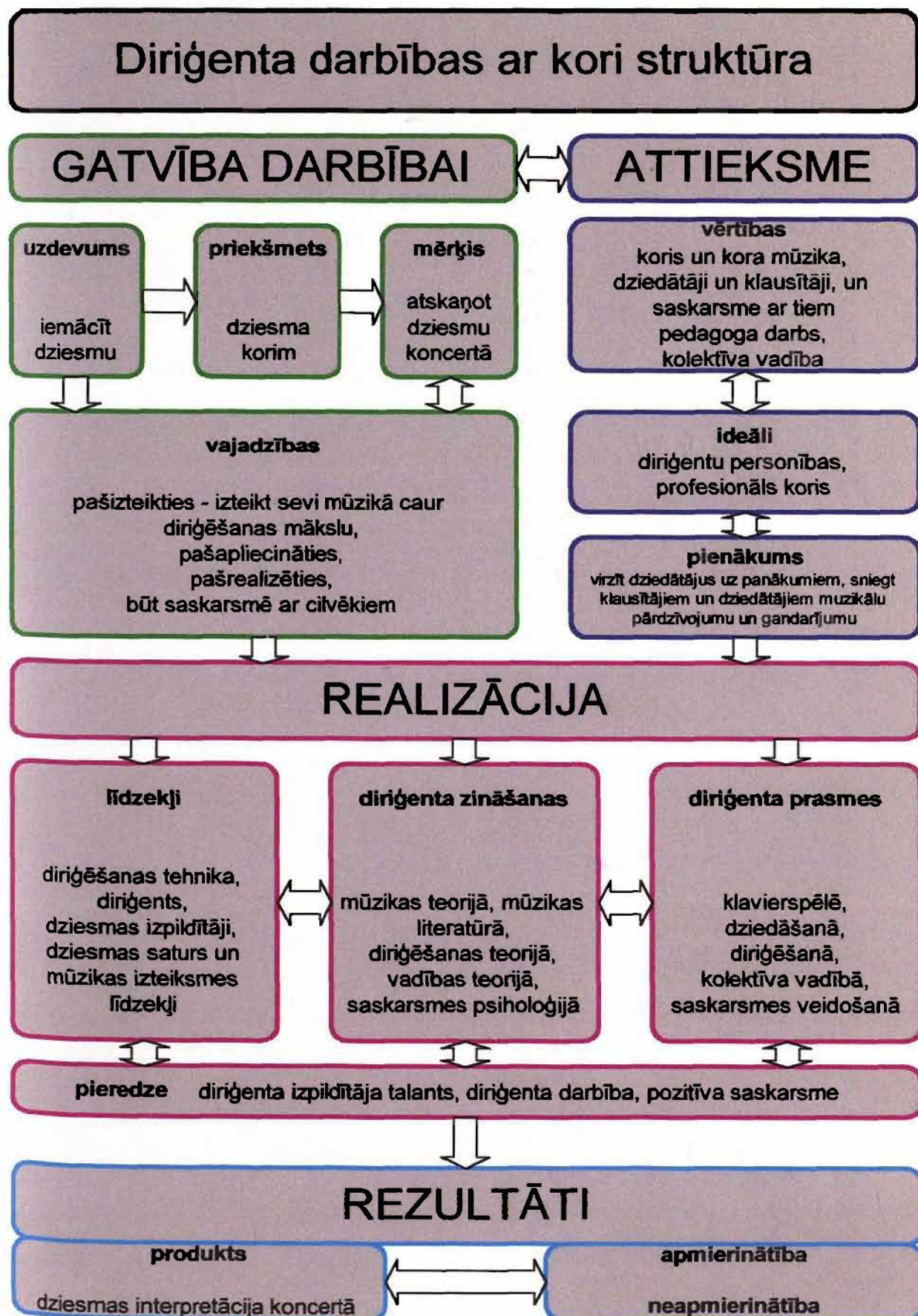
Diriģēšanas studiju process Darbības organizēšanas posmi	Diriģēšanas apguve individuālajās stundās pie klavierēm	Diriģēšana kā praktiska darbība iestudējot dziesmu ar kori	Diriģēšana koncertā, eksāmenā, ieskaitē u.c.
Psiholoģiskā sagatavošanās darbībai	—	Konsultanta padomdevēja	—
Praktiskā sagatavošanās darbībai	—	Konsultanta padomdevēja	—
Darbības realizācija	Aktīva līdztiesīga sadarbība	Aktīva līdztiesīga sadarbība	Tieša vadība
Darbības vērtēšana	- (1.kursā) Aktīva līdztiesīga sadarbība (2. - 5. kursā)	Aktīva līdztiesīga sadarbība	Aktīva līdztiesīga sadarbība

Aplūkosim diriģēšanas kā darbības struktūru, balstoties uz profesores A. Šponas izstrādāto audzināšanas darbības struktūras shēmu [19].

Shēma Nr.7. Diriģēšanas kā darbības struktūra studenta - topošā diriģenta - studijās.



Pēc šīs pašas shēmas varam izanalizēt arī diriģenta darbības ar kori struktūru.
Shēma Nr.8. Diriģenta darbības ar kori struktūra.



Tātad varam secināt, ka diriģēšanas apguves process - studenta topošā diriģenta studijas, kas ietver diriģēšanas apguvi klasē un darbu ar kori ir darbība, kas atspoguļojas spilgti darbības procesuālajā struktūrā (Shēmas Nr.7, Nr. 8). Pēc tās iespējams noteikt subjektīvos un objektīvos nosacījumus diriģēšanas darbības procesā.

Subjektīvie nosacījumi diriģēšanas darbības procesā:

mērķis, vajadzības, vērtības, ideāli, pienākums, zināšanas, prasmes, pieredze, apmierinātība, neapmierinātība.

Objektīvie nosacījumi diriģēšanas darbības procesā:

priekšmets, līdzekļi, produkts.

Tātad varam secināt, ka, lai veidotos mijiedarbība starp pedagogu un studentu diriģēšanas individuālajās stundās un starp studentu kā diriģentu un kora dziedātājiem kora nodarbībās, diriģēšanas studiju nodarbības organizēšanā vēlams ievērot visus organizēšanas posmus - psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija, darbības novērtēšana. Lietderīga izrādījās diriģēšanas studiju procesa analīze diriģēšanas kā darbības struktūrā, kurā atklājās diriģēšanas apguves process un rezultāts augstskolā un diriģenta un kora darbības struktūrā, kurā atklājās diriģenta darba ar kori process un rezultāts.

Lai būtu iespējams novērtēt diriģenta profesionālo gatavību, nākamajā nodaļā izstrādāsim diriģenta profesionālās gatavības struktūru un izvirzīsim diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritērijus un to rādītājus.

1.3 Diriģenta profesionālās gatavības struktūra

Par mācību efektivitāti mēs spriežam pirmām kārtām pēc psiholoģiskā rezultāta, pēc tām psihiskām izmaiņām un izveidotām jaunām, kas veidojas mācību - izziņas darbības vadības procesā. V.Jakuņins [103] uzskata, ka psiholoģiskā rezultāta tuvošanās noteiktām normām mācību procesā ir rezultativitātes un produktivitātes rādītājs.

Augstskolā, kura ir ar profesionālu ievirzi, psiholoģiskais rezultāts pirmām kārtām, parādās jaunā speciālista personības profesionālo un sociāli nozīmīgu psiholoģisku īpašību formā, kas nosaka viņa profesionālo kompetenci un profesionālo meistarību. Apmierinātības kritērijs augstskolā izpaužas studenta profesionālajā ievirzē, kuru vajadzētu apskatīt kā viņa attieksmi pret izvēlēto specialitāti vai profesiju, kas izpaužas kā studiju gala mērķis. Mācību satura efektivitātes novērtēšanas kritēriji augstskolā vispārējā un profesionālā kompetence, profesionālā ievirze un mācību motivācija, aktivitāte, patstāvība, radošums, pašvadība ir relatīvi patstāvīgi un reizē arī savstarpēji saistīti. Šo daudzveidīgo satura kritēriju vienotais novērtējums attiecībā uz mācību psiholoģisko rezultātu, izpaužas tādā integrālā un vienotā kritērijā visās mācību iestādēs kā akadēmiskā sekmība. (Skmība ir rādītājs, kas parāda faktiskā un plānotā rezultāta sakrītības pakāpi.) Profesionālā kompetence, profesionālā ievirze, mācību aktivitāte, garīgā patstāvība, akadēmiskā sekmība - visos šos daudzveidīgos pēc formas un satura kritērijus var attiecināt uz mācību efektivitātes novērtēšanas iekšējiem kritērijiem jebkurā pedagoģiskajā sistēmā.

Iepriekš tika nosaukti tikai paši vispārīgākie mācību un audzināšanas efektivitātes novērtēšanas kritēriji. Tomēr katrā pedagoģiskajā sistēmā dažādos tās funkcionēšanas līmeņos šie kritēriji var tikt papildināti un konkretizēti ar daudzveidīgākiem un personīgākiem satura novērtēšanas kritērijiem lokālajos, starpposmu un beigu rezultātos. Svarīgi, lai visi rādītāji un parametri sadurtos savā starpā un izvirzītos vispārēju kritēriju veidā, kādi tika iepriekš minēti.

Vispirms noskaidrosim kādas dotības, spējas un rakstura īpašības vēlamas topošajam diriģentam, kādas ir dominējošās vajadzības, kas virza viņa profesionālo izaugsmi, kādas zināšanas, prasmes būtu jāapgūst, lai varētu iegūt augstāko izglītību diriģenta specialitātē un veikt profesionālu diriģenta darbību. Uzskaitīsim tās trijās daļās: 1) diriģentam kā mūziķim; 2) diriģentam kā personībai saskarsmē; 3) diriģentam kā kora vadītājam.

Diriģentam kā mūziķim:

Dotības

- - teicama muzikālā dzirde (melodiskā, harmoniskā, tembrālā, dinamiskā, iekšējā; relatīvā vai absolūtā);
- - saasināta ritma izjūta;
- - laba muzikālā un vispārējā atmiņa;
- - muzikālā izjūta, emocionalitāte;
- - pedagoģiskās;
- - bagāta iztēle, fantāzija;
- - intuīcija;

Zināšanas

- - mūzikas vēsturē, literatūrā, teorijā;
- - estētikā;
- - diriģēšanas mākslas vēsturē, teorijā, metodikā;
- - kora zinātnē;
- - kora darba metodikā;
- - skaņdarbu formu analīzē;

Spējas

- - koncentrēties;
- - izteikt pārdzīvojumu ar neverbālās komunikatīvās valodas palīdzību;
- - just skaņu augstuma kustības emocionālo izteiksmību;
- - atklāt dziesmas muzikālo valodu ar diriģēšanas tehnikas apzinātu iedarbību;
- - izprast dziesmas muzikālo dramaturģiju, dialektiku (attīstības konfliktus);
- - "uzlādēties" ar emocionālo dziesmas skanējumu;
- - radošās ;
- - atkāpties no tradicionāliem priekšstatiem un redzēt piekšmetus no cita redzes loka;

Prasmes

- - klavierspēlē;
- - solo dziedāšanā;
- - izveidot patstāvīgi izpildījuma koncepciju;

- - izteikt muzikālo domu ar diriģēšanas mākslas palīdzību;
- - izskaidrot izpildītājiem savu ieceri (runas dotības, bagāta valoda);
- - analizēt dziesmas muzikālo valodu;
- - darbā ar kori;
- - pielietot teorētiskās zināšanas praksē;

Vajadzības

- - pēc pašapliecināšanās,
- - pēc izaugsmes,
- - pēc atzīšanas,
- - pēc pašrealizēšanās;

Rakstura īpašības

- - pacietība;
- - darba mīlestība;
- - stipra griba;
- - noteiktība;
- - prasīgums;
- - disciplinētība u.c.

Diriģentam kā personībai saskarsmē:

Zināšanas

- - saskarsmes psiholoģijā;
- - aktiermākslā;

Spējas

- - iespaidot (atstāt iespaidu);
- - pārliecināt;
- - perceptīvās;
- - fascinēt;
- - komunikatīvās (uzmanība - sadalīt uzmanību, noturēt uzmanību);
- - empātija - spēja līdzpārdzīvot (attīstīta emocionālā sfēra);
- - brīvi justies kolektīva, publikas priekšā;

- - ietekmēt ar savu personisko būtību;
- - ietekmēt ar diriģēšanas žestu, mīmikas, acu skatiena palīdzību;

Prasmes

- - aktiermeistarībā;
- - skatuves kustībā;
- - verbālajā saskarsmē (mutiskā, rakstiskā);
- - neverbālajā saskarsmē (mīmika, žesti, ķermeņa kustības, acu kontakts,
- - izkoptas funkcionālas pazīmes (gaita, balss, ārējais veidols);
- - sadalīt uzmanību, noturēt uzmanību;
- - jebkurā saskarsmes situācijā veidot saskarsmi, respektējot otra cilvēka intereses;

Vajadzība

- - pēc otra cilvēka personības, pēc saskarsmes;

Rakstura īpašības

- - iecietība,
- - labestība, humora izjūta,
- - atsaucība,
- - sirsnība,
- - patiesums,
- - godīgums,
- neviltota interese par otru,
- - vēlēšanās izprast citus,
- - taisnīgums u.c.

Diriģentam kā kora vadītājam

Zināšanas

- vadības teorijā, psiholoģijā;
- vispārējā un profesionālā kompetence;

Spējas

- - paredzēt (prognozēt) iespējamus rezultātus;
- - pieņemt lēmumus;
- - pakļaut sev izpildītājus;

- - izvēlēties vadības stilu;
- - līderība;

Prasmes

- - patstāvīgi noteikt mērķus un uzdevumus savai profesionālajai darbībai;
- - nodrošināt informatīvo pamatu;
- - organizatoriskās;
- - realizēt pieņemtos lēmumus;
- - vērtēt rezultātus;
- - koriģēt mainīt savu un citu cilvēku darbību, uzvedību;
- - saskarsmes, komunikatīvās;

Vajadzība

- - vadīt cilvēkus;

Personiskās rakstura īpašības

- - noteiktība,
- - radošums,
- - atbildība,
- - organizētība,
- - iniciatīve,
- - prasīgums,
- - izdarīgums u.c.

No šiem trīs diriģenta darbības aspektiem varam izvirzīt diriģenta profesionālās gatavības kritērijus.

Tie ir : diriģentam kā mūziķim - **pašapliecināšanās**,

diriģentam kā peronībai saskarsmē - **saskarsmes prasmes**,

diriģentam kā kora vadītājam - **pašvadība**.

Tā kā iepriekš izdalītās diriģenta darbības jomas diriģents - mūziķis, diriģents - cilvēks un diriģents - vadītājs praksē ir cieši saistītas un bieži nav atdalāmas viena no otras, tāpēc vēlams, aplūkojot diriģenta profesionālās gatavības struktūru, integrēt iepriekš nosauktās dotības, zināšanas, spējas, prasmes, vajadzības un rakstura īpašības (Tabula Nr.6).

Diriģenta profesionālā gatavība, tās kritēriji. Tabula Nr. 6



Diriģenta profesionālās gatavības stuktūrā izdalījām trīs diriģenta profesionālās gatavības kritērijus - no diriģēšanas kā mākslas veida - pašvadība, saskarsmes - saskarsmes prasmes, vadības - pašvadību. Katru no šiem kritērijiem raksturo rādītāji.

Shēma Nr.9. Diriģenta profesionālās gatavības kritēriji un rādītāji.



Katra rādītāja mērīšanai noteiksim trīs līmeņus un precizēsim katra līmeņa prasības.

Dirigēšanas tehnikas līmenis:

A Augsts līmenis - pārvalda pilnīgi;

V Vidējs līmenis - pārvalda;

Z Zems līmenis - pārvalda daļēji.

A 1) Zina teicami dirigēšanas vēsturi, teoriju un metodiku;

2) Prot skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktsmērus, ritma īpatnības, tempus, fermātas, noņemšanas kustības;

3) Prot patstāvīgi dirigēšanas tehnikas paņēmienus mērķtiecīgi izvēlēties dziesmas satura atklāsmēi.

V 1) Zina labi dirigēšanas vēsturi, teoriju un metodiku;

2) Prot skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktsmērus, ritma īpatnības, tempus, fermātas, noņemšanas kustības;

3) Prot dirigēšanas tehnikas paņēmienus izvēlēties dziesmas satura atklāsmēi, reizēm konsultējoties ar pedagogu.

Z 1) Zina viduvēji dirigēšanas vēsturi, teoriju un metodiku;

2) Prot skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktsmērus, fermātas, noņemšanas kustības. Ne vienmēr žestā atspoguļo ritma īpatnības. Grūtības nereti sagādā tempu izvēle un to izmaiņas;

3) Neprot dirigēšanas tehnikas paņēmienus izvēlēties patstāvīgi dziesmas satura atklāsmēi, vienmēr konsultējas ar pedagogu.

Dziesmas mākslinieciskā interpretācija:

A Augsts līmenis - pārvalda pilnīgi;

V Vidējs līmenis - pārvalda;

Z Zems līmenis - pārvalda daļēji.

- A 1) Zina teicami dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principus;
 2) Prot veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju, precīzi atklājot dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu;
 3) Prot aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.
- V 1) Zina labi dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principus;
 2) Prot veidot dziesmas māksliniecisko interpretāciju, ne vienmēr precīzi atklājot dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu;
 3) Ne vienmēr prot aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.
- Z 1) Zina viduvēji dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principus;
 2) Nprot veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju, neprecīzi atklāj dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu;
 3) Reti māk aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.

Diriģenta darbības aktivitāte :

- A Augsts līmenis - ļoti aktīvs;
 V Vidējs līmenis - aktīvs;
 Z Zems līmenis - nav aktīvs.

- A 1) Pastāvīgi meklē iespējas, lai praktizētos un uzstātos ar kori studiju procesa ietvaros un ārpus tā.
 2) Regulāri apmeklē kora mūzikas koncertus, apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi;
 3) Izveido kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku.
- V 1) Labprāt strādā un uzstājas ar kori studiju procesa ietvaros;
 2) Bieži apmeklē kora mūzikas koncertus, apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi;

3) Sāk veidot kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku.

Z 1) Strādā un uzstājas koncertos ar kori tikai tāpēc, ka to prasa studiju programma.

2) Reti apmeklē kora mūzikas koncertus, maz apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi;

3) Nav sācis veidot kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku.

Izkopti diriģenta roku žesti:

A Augsts līmenis -pilnīgi pārvalda;

V Vidējs līmenis - pārvalda;

Z Zems līmenis - daļēji pārvalda.

A 1) Pilnīgi izkopti diriģenta roku žesti;

2) Apgūtas visas taktsfigūras teorētiski un praktiski;

3) Izcili prot ar roku žestu kustībām taktsfigūras ietvaros veidot dažādus dziesmai atbilstošus skārumus (legato, non legato, staccatto, marcato, tenuto).

V 1) Gandrīz pilnīgi izkopti diriģenta roku žesti;

2) Labi apgūtas visas taktsfigūras teorētiski, tomēr reizēm grūtības rada to praktiska pielietošana maiņu un jauktos taktsmēros;

3) Gandrīz vienmēr prot ar roku žestiem taktsfigūras ietvaros veidot dažādus dziesmai atbilstošus skārumus (legato, non legato, staccatto, marcato, tenuto).

Z 1) Daļēji izkopti diriģenta roku žesti;

2) Labi apgūtas visas taktsfigūras teorētiski, tomēr reizēm grūtības rada to praktiska pielietošana daļēji izkopto roku žestu dēļ;

3) Ne vienmēr roku žestu kustības taktsfigūras ietvaros atbilst mūzikas skārumam (legato, non legato, staccatto, marcato, tenuto).

Izkopta diriģenta stāja un mīmika:

- A Augsts līmenis -pilnīgi apguvis;
- V Vidējs līmenis - apguvis;
- Z Zems līmenis - daļēji apguvis.

- A
 - 1) Pilnīgi izkopta diriģenta stāja;
 - 2) Izcili prot ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem;
 - 3) Prot aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā.

- V
 - 1) Apguvis diriģenta stājas pamatprincipus teorētiski un praktiski;
 - 2) Prot ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem;
 - 3) Gandrīz vienmēr prot aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā.

- Z
 - 1) Zina diriģenta stājas pamatprincipus teorētiski, bet neprot tos vienmēr praktiski izmantot;
 - 2) Ne vienmēr prot ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem;
 - 3) Neprot aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā.

Verbālās saskarsmes prasmes:

- A Augsts līmenis -pilnīgi pārvalda;
- V Vidējs līmenis - pārvalda;
- Z Zems līmenis - daļēji pārvalda.

- A
 - 1) Zina teicami saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības;
 - 2) Prot veidot izcilu sadarbību starp dziedātājiem un sevi;

3) Prot interesanti un izteismīgi runāt ar dziedātājiem un atstāt pozitīvu iespaidu uz viņiem.

V 1) Zina labi saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības;
 2) Prot veidot labu sadarbību starp dziedātājiem un sevi;
 3) Prot interesanti un izteismīgi runāt, bet ne vienmēr piesaista dziedātāju uzmanību.

Z 1) Zina saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības nepietiekoši;
 2) Ne vienmēr prot veidot labu sadarbību starp dziedātājiem un sevi;
 3) Ne vienmēr prot interesanti un izteismīgi runāt, bieži atstāj dziedātājus vienaldzīgus.

Mērķa izvirzīšana:

A Augsts līmenis - prot pilnīgi;

V Vidējs līmenis - prot;

Z Zems līmenis - prot daļēji.

A 1) Prot izvirzīt skaidru darbības mērķi;
 2) Prot stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;
 3) Prot ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai.

V 1) Prot izvirzīt aptuvenu darbības mērķi;
 2) Ne vienmēr prot stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;
 3) Ne vienmēr prot ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai.

Z 1) Neprot izvirzīt darbības mērķi bez pedagoga palīdzības;
 2) Neprot stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;
 3) Neprot ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai.

Informatīvā pamata veidošana:

- A Augsts līmenis -prot pilnīgi;
- V Vidējs līmenis - prot;
- Z Zems līmenis - prot daļēji.

- A
 - 1) Prot pilnīgi patstāvīgi veidot informatīvo pamatu;
 - 2) Pilnīgi izprot informatīvo pamatu;
 - 3) Prot nodot saprotami un aizraujoši informāciju dziedātājiem.

- V
 - 1) Prot veidot informatīvo pamatu patstāvīgi, reti konsultējoties ar pedagogu;
 - 2) Gandrīz vienmēr izprot informatīvo pamatu;
 - 3) Prot nodot saprotami, bet ne vienmēr aizraujoši informāciju dziedātājiem.

- Z
 - 1) Neprot patstāvīgi veidot informatīvo pamatu, vienmēr konsultējas ar pedagogu;
 - 2) Bieži neizprot informatīvo pamatu;
 - 3) Ne vienmēr prot nodot saprotami un aizraujoši informāciju dziedātājiem.

Lēmuma pieņemšana un realizācija:

- A Augsts līmenis -prot pilnīgi;
- V Vidējs līmenis - prot;
- Z Zems līmenis - prot daļēji.

- A
 - 1) Prot vienmēr savlaicīgi un patstāvīgi pieņemt lēmumu;
 - 2) Prot bez atkāpēm izpildīt pieņemto lēmumu;
 - 3) Prot teicami organizēt citus lēmuma izpildei.

- V
- 1) Prot pieņemt lēmumu patstāvīgi, dažreiz konsultējoties ar pedagogu;
 - 2) Prot izpildīt pieņemto lēmumu, dažreiz neiekļaujoties termiņā;
 - 3) Prot labi organizēt citus lēmuma izpildei.
- Z
- 1) Neprot pieņemt lēmumu patstāvīgi, vienmēr konsultējas ar pedagogu;
 - 2) Bieži neizpilda pieņemto lēmumu, nereti neiekļaujas termiņā;
 - 3) Neprot organizēt citus lēmuma izpildei.

Sasniegto rezultātu vērtēšana:

- A Augsts līmenis - prot pilnīgi;
- V Vidējs līmenis - prot;
- Z Zems līmenis - prot daļēji.

- A
- 1) Prot patstāvīgi un adekvāti novērtēt savas darbības rezultātus;
 - 2) Prot patstāvīgi un adekvāti novērtēt citu darbības rezultātus;
 - 3) Prot patstāvīgi salīdzināt pašvērtējumu un citu cilvēku vērtējumu.

- V
- 1) Prot gandrīz vienmēr patstāvīgi un adekvāti novērtēt savas darbības rezultātus;
 - 2) Prot gandrīz vienmēr patstāvīgi un adekvāti novērtēt citu darbības rezultātus;
 - 3) Ne vienmēr prot patstāvīgi salīdzināt pašvērtējumu un citu cilvēku vērtējumu.

- Z
- 1) Neprot patstāvīgi un adekvāti bez pedagoga palīdzības novērtēt savas darbības rezultātus;
 - 2) Neprot patstāvīgi un adekvāti bez pedagoga palīdzības novērtēt citu darbības rezultātus;
 - 3) Neprot patstāvīgi salīdzināt pašvērtējumu un citu cilvēku vērtējumu.

Turpmākās darbības korekcija:

- A Augsts līmenis -prot pilnīgi;
- V Vidējs līmenis - prot;
- Z Zems līmenis - prot daļēji.

A 1) Prot patstāvīgi izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos;

2) Prot patstāvīgi izdarīt korekcijas informācijas apjomā un nodošanas formā;

3) Prot patstāvīgi izdarīt korekcijas dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā;

V 1) Prot izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos, reti konsultējas ar pedagogu;

2) Prot izdarīt korekcijas informācijas apjomā un nodošanas formā, reti konsultējas ar pedagogu;

3) Prot izdarīt korekcijas dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā, reti konsultējoties ar pedagogu.

Z 1) Nprot izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos bez pedagoga palīdzības;

2) Nprot izdarīt korekcijas informācijas apjomā un nodošanas formā bez pedagoga palīdzības;

3) Nprot izdarīt korekcijas dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā, bez pedagoga palīdzības.

Iepriekš izstrādātie diriģenta profesionālās gatavības kritēriji un to rādītāji ar skaidrojošo aprakstu trīs līmeņos dod iespēju izvērtēt studenta - diriģenta profesionālo līmeni. Nepieciešams izstrādāt ideāla diriģenta modeli, lai varētu precizēt vēlamo studenta profesionālās gatavības līmeni. Pieredze apliecina, ka izcili diriģenti, kas varētu būt kā paraugs ideāla diriģenta modeļa izveidei, vērtējot pēc iepriekš izvirzītajiem kritērijiem, ne vienmēr visos to rādītājos ir augstā līmenī.

Lai izveidotu savu ideālā diriģenta modeli, aplūkosim Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Mūzikas fakultātes diriģēšanas priekšmeta docētāju,

ideāla diriģenta modeļus, kurus viņi izstrādāja balstoties uz savu kā pieredzējušu diriģentu un pedagogu pieredzi un vadoties pēc šajā pētījumā izstrādātajiem studenta - diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritērijiem un to rādītājiem vērtējot pēc 10 ballu sistēmas. Augsts līmenis atbilst 8 - 10 ballēm, vidējs līmenis atbilst 5 - 7 ballēm, zems līmenis atbilst 1 - 4 ballēm. (Tabula Nr.7. Profesionāla diriģenta ideālais modelis., Shēma Nr.10. RPIVA diriģēšanas priekšmeta docētāju ideāla diriģenta modeļi.)

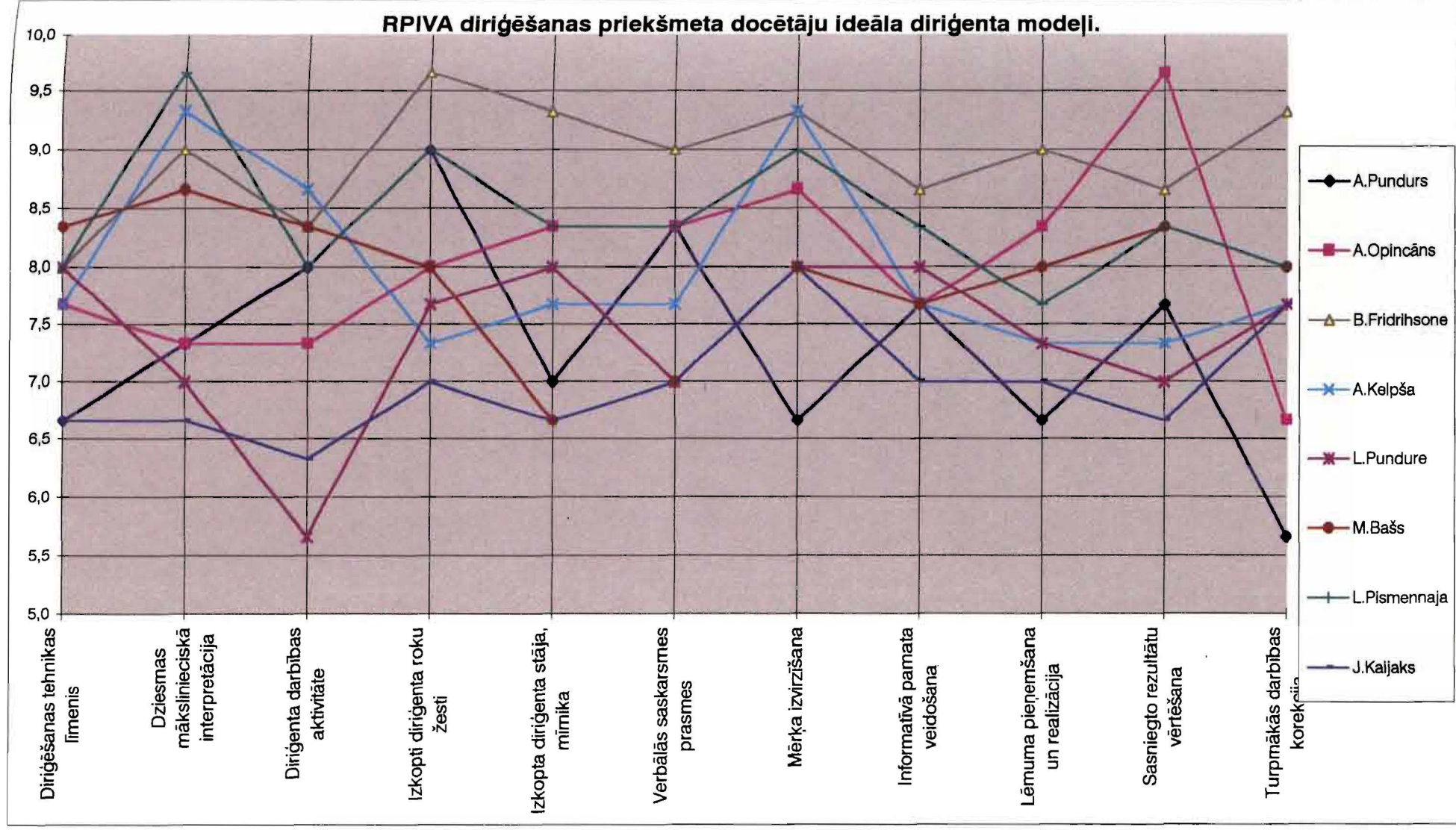
Docents Jānis Kaijaks uzskata, ka ideālam diriģentam, kurš absolvē augstskolu nav jābūt visiem kritērijiem augstā līmenī, pietiekoši, ja diriģenta tehnikas līmenis, stāja un mīmika, dziesmas mākslinieciskā interpretācija, verbālās saskarsmes prasmes ir vidējā līmenī (6,3 - 7 balles). Kā nozīmīgāko J.Kaijaks izdala pašvadības kritēriju, īpaši akcentējot diriģenta prasmi izvirzīt mērķi, kurai ir jābūt augstā līmenī (8 balles), un turpmākās darbības korekciju, kas tuvojas augstam līmenim (7,7, balles). Tāpat augstā līmenī (8 balles) pēc J.Kaijaka domām būtu jābūt izkoptiem diriģenta roku žestiem un diriģenta darbības aktivitātei, kas izpaužas studenta pastāvīgos iespēju meklējumos, lai praktizētos un uzstātos ar kori studiju procesa ietvaros un ārpus tā.

Lektore Ligita Pundure uzskata, ka ideālam diriģentam augstā līmenī noteikti jābūt diriģēšanas tehnikas līmenim (8 balles), īpaši svarīgas ir viņa prasmes patstāvīgi diriģēšanas tehnikas paņēmienus mērķtiecīgi izvēlēties dziesmas satura atklāmei (9 balles) un pakārtotas ir viņa zināšanas diriģēšanas vēsturē, teorijā un metodikā, kas var būt arī vidējā līmenī (7 balles). Tāpat augstā līmenī būtu jābūt diriģenta stājai un mīmikai, mērķa izvirzīšanas un informatīvā pamata veidošanas prasmēm (8 balles). Pārējie diriģenta profesionālās gatavības kritēriju rādītāji pēc L.Pundures domām var būt vidējā līmenī, bet viens no diriģenta aktivitātes rādītāja punktiem - diriģents sācis veidot kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku, - pat zemā līmenī (4 balles).

Lektore Aija Kelpša ideālā diriģentā kā svarīgāko uzskata prasmes veidot dziesmas māksliniecisko interpretāciju (9,3 balles), īpaši izceļot prasmi patstāvīgi diriģēšanas tehnikas paņēmienus mērķtiecīgi izvēlēties dziesmas satura atklāsmēi (10 balles), prasmi skaidri izvirzīt darbības mērķi un to sasniegt (9,3 balles). Augstā līmenī būtu jābūt arī diriģenta aktivitātei (8,3 balles). Kā mazāk svarīgu, kas varētu būt vidējā līmenī A.Kelpša vērtē diriģēšanas tehnikas līmeni (7,3 balles), pie tam zināšanas diriģēšanas vēsturē, teorijā un metodikā zemākajā vidējā līmenī (5 balles),

Profesionāla diriģenta ideālais modelis

	A.Pundurs	A.Opincāns	B.Fridrihsone	A.Kelpša	L.Pundure	M.Bašs	L.Pismennaja	J.Kaijaks
Diriģēšanas tehnikas līmenis	6,7	7,7	8,0	7,7	8,0	8,3	8,0	6,7
Dziesmas mākslinieciskā interpretācija	7,3	7,3	9,0	9,3	7,0	8,7	9,7	6,7
Diriģenta darbības aktivitāte	8,0	7,3	8,3	8,7	5,7	8,3	8,0	6,3
Izkopti diriģenta roku žesti	9,0	8,0	9,7	7,3	7,7	8,0	9,0	7,0
Izkopta diriģenta stāja, mīmika	7,0	8,3	9,3	7,7	8,0	6,7	8,3	6,7
Verbālās saskarsmes prasmes	8,3	8,3	9,0	7,7	7,0	7,0	8,3	7,0
Mērķa izvirzīšana	6,7	8,7	9,3	9,3	8,0	8,0	9,0	8,0
Informatīvā pamata veidošana	7,7	7,7	8,7	7,7	8,0	7,7	8,3	7,0
Lēmuma pieņemšana un realizācija	6,7	8,3	9,0	7,3	7,3	8,0	7,7	7,0
Sasniegto rezultātu vērtēšana	7,7	9,7	8,7	7,3	7,0	8,3	8,3	6,7
Turpmākās darbības korekcija	5,7	6,7	9,3	7,7	7,7	8,0	8,0	7,7



diriģenta roku žestus, lēmumu pieņemšanu un realizāciju, sasniegto rezultātu novērtēšanu (7,3 balles). Dažiem rādītājiem būtu jābūt tuvu pie augstā līmeņa - diriģēšanas tehnikas līmenim, diriģenta stājai, mīmikai, verbālajām saskarsmes prasmēm, informatīvā pamata veidošanai un turpmākās darbības korekcijai (7,7 balles).

Lektors Aivars Opincāns uzskata, ka ideālu diriģentu raksturo, pirmkārt, viņa prasme adekvāti novērtēt sasniegtos rezultātus (9,7 balles), tāpat augstā līmenī jābūt izkoptiem diriģenta roku žestiem (8,0 balles), stājai un mīmikai, verbālajām saskarsmes prasmēm, lēmumu pieņemšanas un realizēšanas prasmēm (8,3 balles). Pārējie rādītāji ideālajam diriģentam varētu būt arī vidējā līmenī. A.Opincāns uzskata, ka diriģentam beidzot augstskolu nav nepieciešams pastāvīgi meklēt iespējas, lai strādātu un uzstātos ar kori ārpus studiju procesa, pietiekoši, ka viņš to dara studiju procesa ietvaros (6 balles).

Lektore Broņislava Fridrihsone uzskata, ka ideālam diriģentam visiem rādītājiem kopumā ir jābūt augstā līmenī. Pirmajā vietā viņa izvirza izkoptus diriģenta roku žestus (9,7 balles), tad seko izkopta diriģenta stāja un mīmika, mērķa izvirzīšana, turpmākās darbības korekcija (9,3 balles), dziesmas mākslinieciskā interpretācija, verbālās saskarsmes prasmes, lēmuma pieņemšana un realizācija (9,0 balles). Diriģēšanas tehnikas līmenis var būt pieņemams arī ar 8 ballēm, pie tam viens no rādītāja punktiem pat vidējā līmenī - "zina labi diriģēšanas tehnikas vēsturi, teoriju un metodiku" (7 balles). Vidējā līmenī varētu būt arī diriģenta darbības aktivitātes otrais punkts - "bieži apmeklē kora mūzikas koncertus, apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi" (7 balles).

Lektors Andris Pundurs, veidojot ideāla diriģenta modeli, tikai trīs no vērtēšanas kritēriju rādītājiem uzskata par ļoti svarīgiem, kuriem būtu jābūt augstā līmenī. Tie ir - izkopti diriģenta roku žesti (9 balles), verbālās saskarsmes prasmes (8,3 balles), diriģenta darbības aktivitāte (8 balles). Kā mazāk svarīgas diriģenta zināšanas un prasmes viņš vērtē turpmākās darbības korekciju (5,7 balles), lēmuma pieņemšana un realizācija (6,7 balles), mērķa izvirzīšana (6,7 balles), diriģēšanas tehnikas līmeni (6,7 balles).

Profesors Mendelis Bašs uzskata, ka ideālam diriģentam lielākajai daļai rādītāju - diriģēšanas tehnikas līmenis, dziesmas mākslinieciskā interpretācija, diriģenta darbības aktivitāte, izkopti diriģenta roku žesti, mērķa izvirzīšana, lēmuma pieņemšana un realizācija, sasniegto rezultātu novērtēšana, turpmākās darbības korekcija jābūt augstā līmenī (8 - 8,7 balles). Tajā pašā laikā ar 10 ballēm viņš izceļ

tikai rādītāja “sasniegto rezultātu novērtēšana” otro punktu - “prot patstāvīgi un adekvāti novērtēt citu darbības rezultātus”. Kā otro nozīmīgāko M.Bašs uzskata prasmi veidot dziesmas māksliniecisko interpretāciju (8,7 balles). Mazāk svarīgi viņam šķiet diriģenta profesionalitātes rādītāji - izkopta diriģenta stāja un mīmika (6,7 balles), verbālās saskarsmes prasmes (7 balles), informatīvā pamata veidošana (7,7,balles), kas varētu būt vidējā līmenī.

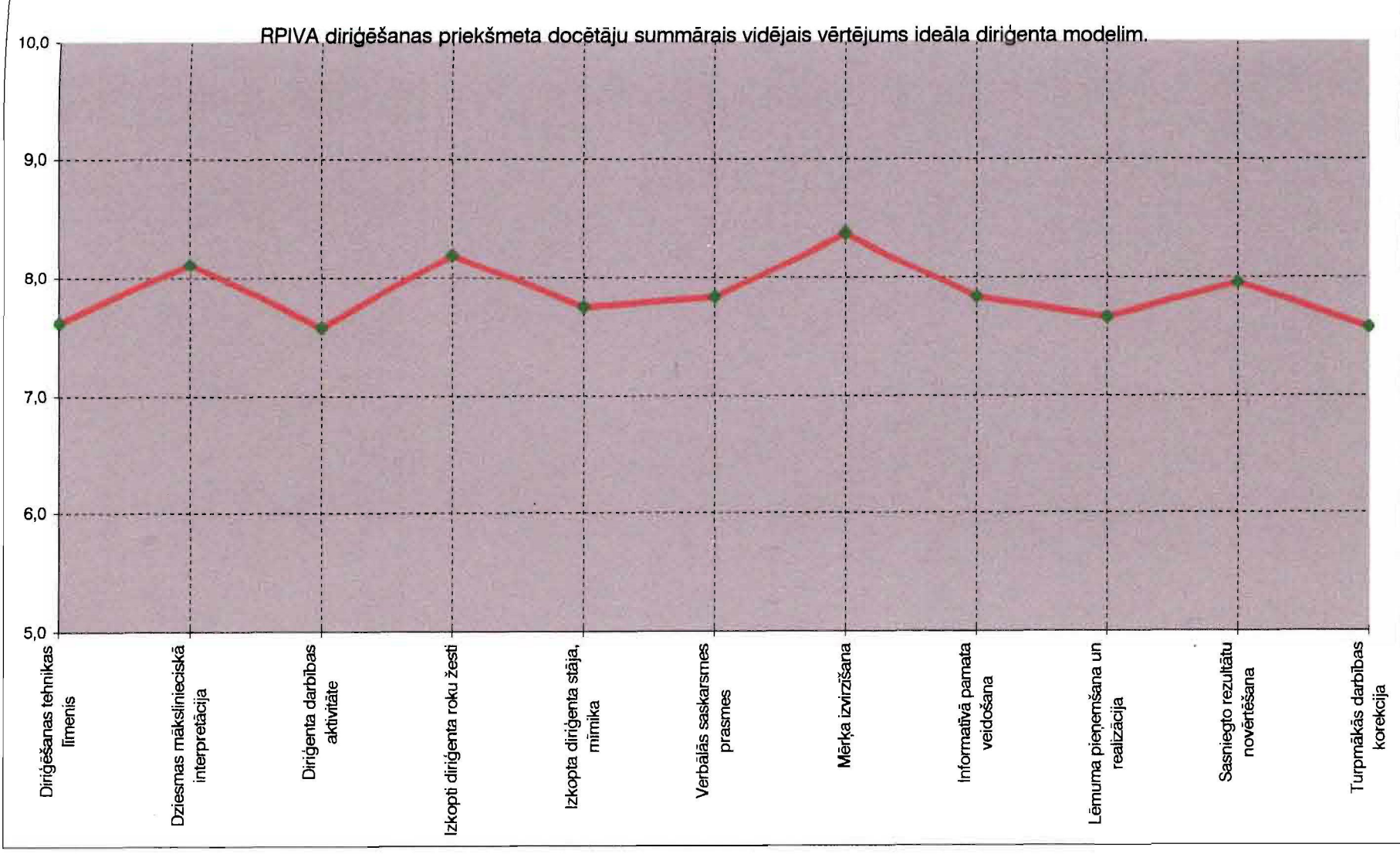
Profesore Ludmila Pismennaja ideālā diriģentā kā galveno uzskata viņa prasmi veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju (9,7 balles), izkoptus diriģenta roku žestus un prasmi izvirzīt skaidru darbības mērķi (9 balles). Augstā līmenī vajadzētu būt arī diriģenta stājai un mīmikai, verbālajām saskarsmes prasmēm, sasniegto rezultātu novērtēšana (8,3 balles) un diriģēšanas tehnikas līmenim, diriģenta darbības aktivitātei, turpmākās darbības korekcijai (8 balles). Vienīgais rādītājs,kas pēc L.Pismennajas domām varētu būt nedaudz zemāks ir lēmuma pieņemšana un realizācija (7,7 balles).

Visu docētāju ideāla diriģenta modeļi ir atšķirīgi un apliecina ideāla diriģenta personības daudzpusību un neatkātojamību. Aprēķinot summāro vidējo vērtējumu ideāla diriģenta modelim, iegūstam šādu ideāla diriģenta modeli: (Tabula Nr.8., Shēma Nr.11. RPIVA diriģēšanas priekšmeta docētāju summārais vidējais vērtējums ideāla diriģenta modelim.)

Mērķa izvirzīšana 8,4 balles, izkopti diriģenta roku žesti - 8,2 balles, dziesmas mākslinieciskā interpretācija - 8,1, sasniegto rezultātu novērtēšana 8,0 balles, izkopta diriģenta stāja un mīmika 7,8 balles, verbālās saskarsmes prasmes 7,8 balles, informatīvā pamata veidošana - 7,8 balles, lēmuma pieņemšana un realizācija - 7,7 balles, diriģēšanas tehnikas līmenis - 7,6 balles, diriģenta darbības aktivitāte - 7,6 balles, turpmākās darbības korekcija - 7,6 balles.

RPIVA dirigēšanas priekšmeta docētāju summārais vidējais vērtējums ideāla dirigenta modelim.

	vidējais	A.Pundurs	A.Opincāns	B.Fridrihsone	A.Kelpša	L.Pundure	M.Bašs	L.Pismennaja	J.Kaijaks
Dirigēšanas tehnikas līmenis	7,6	6,7	7,7	8,0	7,7	8,0	8,3	8,0	6,7
Dziesmas mākslinieciskā interpretācija	8,1	7,3	7,3	9,0	9,3	7,0	8,7	9,7	6,7
Dirigenta darbības aktivitāte	7,6	8,0	7,3	8,3	8,7	5,7	8,3	8,0	6,3
Izkopti dirigenta roku žesti	8,2	9,0	8,0	9,7	7,3	7,7	8,0	9,0	7,0
Izkopta dirigenta stāja, mīmika	7,8	7,0	8,3	9,3	7,7	8,0	6,7	8,3	6,7
Verbālās saskarsmes prasmes	7,8	8,3	8,3	9,0	7,7	7,0	7,0	8,3	7,0
Mērķa izvirzīšana	8,4	6,7	8,7	9,3	9,3	8,0	8,0	9,0	8,0
Informatīvā pamata veidošana	7,8	7,7	7,7	8,7	7,7	8,0	7,7	8,3	7,0
Lēmuma pieņemšana un realizācija	7,7	6,7	8,3	9,0	7,3	7,3	8,0	7,7	7,0
Sasniegto rezultātu novērtēšana	8,0	7,7	9,7	8,7	7,3	7,0	8,3	8,3	6,7
Turpmākās darbības korekcija	7,6	5,7	6,7	9,3	7,7	7,7	8,0	8,0	7,7



Analizējot ideāla diriģenta modeļus, pārlicina visu autoru uzskati šādos aspektos: ideālam diriģentam, kurš absolvē augstskolu lielākajai daļai kritēriju rādītājiem vēlami būtu augstā līmenī, tomēr vērtējot pēc 10 ballu sistēmas, tie var nebūt augstākajā līmenī (10 balles), pietiekošas ir arī 8 un 9 balles;

daži no rādītājiem ideālam diriģentam varētu būt arī vidējā līmenī;

vissvarīgākie rādītāji, kuriem būtu jābūt visaugstākajā līmenī (10 balles) ir dziesmas mākslinieciskā interpretācija, izkopti diriģenta roku žesti, mērķa izvirzīšana;

augstā līmenī (8 - 9 balles) vēlami būtu arī rādītāji - diriģēšanas tehnikas līmenis, informatīvā pamata veidošana, lēmuma pieņemšana un realizācija, sasniegto rezultātu novērtēšana, turpmākās darbības korekcija;

vidējā līmenī (7 balles) varētu būt kritēriju rādītāji - izkopta diriģenta stāja un mīmika, diriģenta darbības aktivitāte, verbālās saskarsmes prasmes;

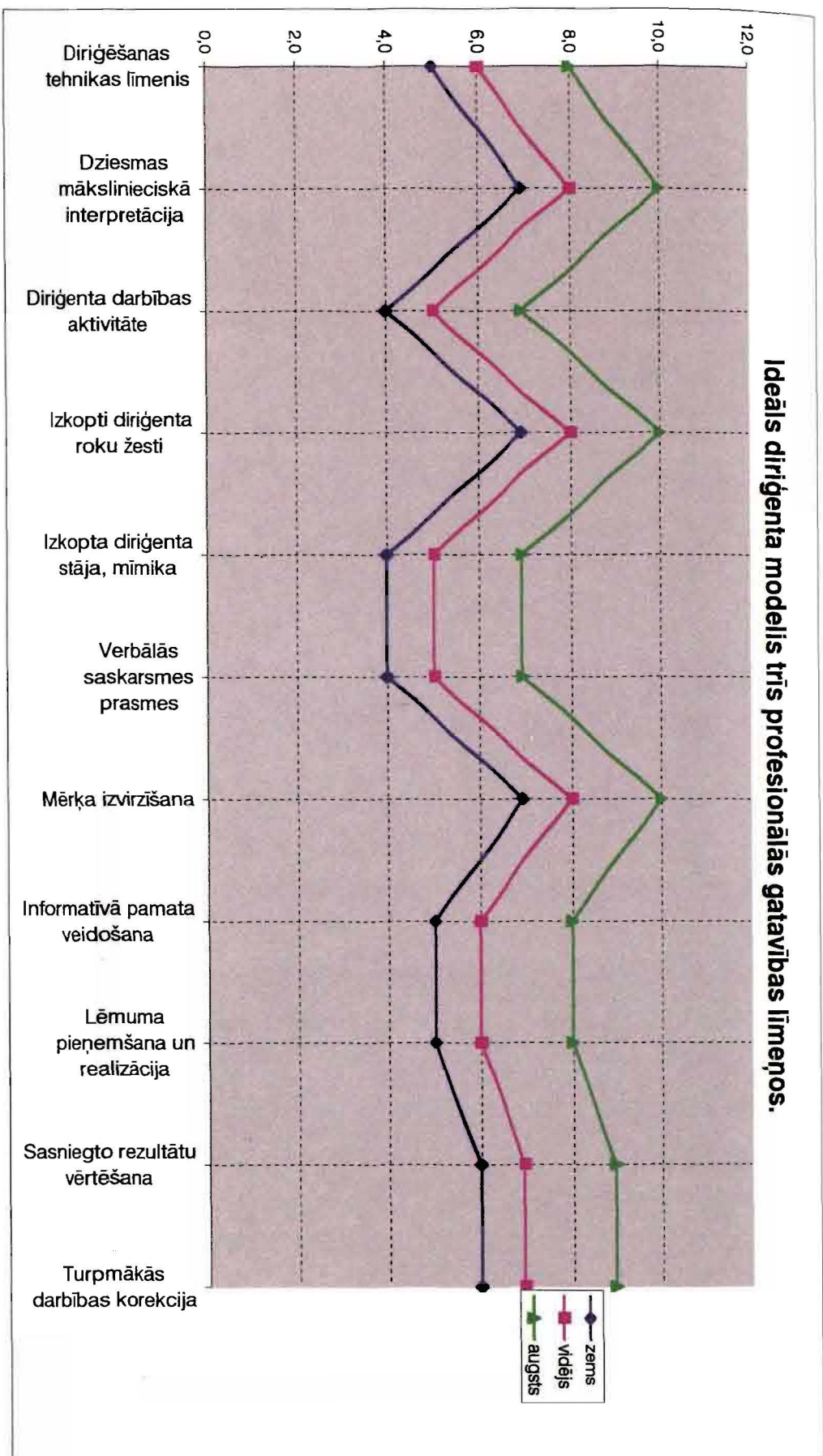
svarīgi ir visi diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritēriji - pašapliecināšanās, saskarsmes prasmes, pašvadība;

Pētījuma rezultātā un balstoties un personīgo pieredzi piedāvāju šādu ideāla diriģenta modeli. (Shēma Nr.12., Tabula Nr.9. Ideālais diriģenta modelis trīs profesionālās gatavības līmeņos). Profesionālās gatavības kritēriju rādītājus sarindošu prioritārā secībā, vadoties pēc līmeņa un svarīguma pakāpes.

- 1) mērķa izvirzīšana (10 balles);
- 2) izkopti diriģenta roku žesti (10 balles);
- 3) dziesmas mākslinieciskā interpretācija (10 balles)
- 4) sasniegto rezultātu novērtēšana (9 balles);
- 5) turpmākās darbības korekcija (9 balles);
- 6) diriģēšanas tehnikas līmenis (8 balles);
- 7) informatīvā pamata veidošana (8 balles);
- 8) lēmuma pieņemšana un realizācija (8 balles);
- 9) izkopta diriģenta stāja un mīmika (7 balles);
- 10) verbālās saskarsmes prasmes (7 balles);
- 11) diriģenta darbības aktivitāte (7 balles).

Ideāls diriģenta modelis trīs profesionālās gatavības līmeņos

	augsts	vidējs	zems
Diriģēšanas tehnikas līmenis	8,0	6,0	5,0
Dziesmas mākslinieciskā interpretācija	10,0	8,0	7,0
Diriģenta darbības aktivitāte	7,0	5,0	4,0
Izkopti diriģenta roku žesti	10,0	8,0	7,0
Izkopta diriģenta stāja, mīmika	7,0	5,0	4,0
Verbālās saskarsmes prasmes	7,0	5,0	4,0
Mērķa izvirzīšana	10,0	8,0	7,0
Informatīvā pamata veidošana	8,0	6,0	5,0
Lēmuma pieņemšana un realizācija	8,0	6,0	5,0
Sasniegto rezultātu vērtēšana	9,0	7,0	6,0
Turpmākās darbības korekcija	9,0	7,0	6,0



Kā redzams, pirmajā vietā lieku mērķa izvirzīšanu, jo uzskatu, ka mērķis ir pamats jebkurai darbībai. Īpaši tas ir svarīgs diriģentam kā vadītājam, kurš vada kora kolektīvu. Otrajā vietā - izkopti diriģenta roku žesti, kas ir pamatā diriģenta un kora saskarsmes veidošanai, trešajā vietā - dziesmas mākslinieciskā interpretācija, kas būtībā ir diriģenta mērķis un iepriekšējo divu rādītāju apvienojums un rezultāts. Uzskatu, ka šiem rādītājiem diriģentam ir jābūt cik iespējams augstākā līmenī.

Augstā līmenī vēlami arī šādi rādītāji - sasniegto rezultātu novērtēšana, turpmākās darbības korekcija, informatīvā pamata veidošana, lēmuma pieņemšana un realizācija, kas ir svarīgi diriģenta kā vadītāja darbā un liecina par izkoptu pašvadības prasmi, bez kuras nav iespējama diriģenta tālākā patstāvīgā darbība un sevis pilnveidošana pēc augstskolas absolvēšanas. Augstā līmenī vēlams arī diriģēšanas tehnikas līmenis, kas tāpat nemitīgi jāpilnveido un jāattīsta turpmākajā diriģenta darbībā, veidojot savu individuālo diriģenta "rokrakstu".

Vidējā līmenī diriģentam - augstskolas absolventam varētu būt rādītāji - izkopta diriģenta stāja un mīmika, verbālās saskarsmes prasmes, diriģenta darbības aktivitāte, jo šo rādītāju augstā līmeņa sasniegšanai nepieciešama pieredze ilgākā laika posmā.

Diriģenta profesionālās gatavības līmeņi varētu atbilst šādām ballēm iepriekš izveidotajā prioritārajā secībā:

augsts līmenis - 7 - 10 balles;

vidējs līmenis - 5 - 8 balles;

zems līmenis - 4 - 7 balles.

Tātad varam secināt, ka diriģēšanas studiju procesa uzlabošanai nepieciešams diriģēšanu apgūt kā mākslas veidu, saskarsmi un vadību. Lai to panāktu, jāizveido jauna integrēta diriģēšanas studiju programma un integrēti diriģēšanas vingrinājumi.

2. DIRIGĒŠANAS STUDIJU PROCESA ANALĪZE UN PILNVEIDOŠANAS IESPĒJAS

2.1. Integrētas dirigēšanas studiju programmas izveide

Lai izveidotu jaunu integrētu dirigēšanas studiju programmu, pievērsīsimies esošā dirigēšanas studiju procesa analīzei un salīdzināsim izveidotos ideālos dirigenta modeļus trijos līmeņos ar reālajiem dirigenta modeļiem vērtējot 4. un 5. kursa studentus.

Veicot aptauju ar V.Petrušina [78, 372. - 377. lpp.] testa palīdzību (Pielikums Nr.2), lai noteiktu Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas mūzikas skolotāju - skolas koru dirigentu specialitātes studentu attieksmi pret dirigenta - skolotāja darbību, bija iespējams izvērtēt viņu attieksmi pret izvēlēto profesiju. Testu izpildīja 32 studenti, 1.kursa - 10, 2.kursa - 7, 3.kursa - 4, 4.kursa - 5, 5.kursa - 6 studenti. Pētījuma rezultāti atklāja, ka 8 aptaujātajiem studentiem ir zems attieksmes līmenis, 19 studentiem - vidējs attieksmes līmenis un tikai 4 studentiem augsts attieksmes līmenis pret izvēlēto specialitāti. Testa autors uzskata, ka ar profesionalitātes pieaugumu, vajadzētu augt arī attieksmes līmenim. Tomēr pētījums liecina, ka tikai divi 4.kursa studenti un divi 5.kursa studenti ir sasnieguši augstu attieksmes līmeni. Cēloņi šādiem rezultātiem varētu būt dažādi, te varētu būt vainīgi arī kādi trūkumi dirigēšanas studiju procesā. Apskatot tuvāk atbildes uz testa jautājumiem, redzam, ka gandrīz visiem studentiem (30 no 32) ļoti interesē cilvēku saskarsmes psiholoģija, 25 no 32 skatās uz savu nākamo specialitāti kā laimīgu iespēju saskarsmei ar bērniem. Tajā pašā laikā 27 studenti no 32 atzīstas, ka kāda darba veikšana daudzu cilvēku klātbūtnē viņus uztrauc, 15 no 32 studentiem sagādā grūtības organizēt cilvēkus kopīgai darbībai un 14 no 32 nepatīk atrasties kolektīva uzmanības centrā. No šiem rezultātiem varam secināt, ka daudziem studentiem ir vājas zināšanas un pieredze saskarsmes psiholoģijā.

Būtiski liekas arī rezultāti šādos jautājumos. 30 no 32 studentiem ļoti augstu vērtē žestu un mīmikas mākslu, tomēr tikai 16 studentiem patīk strādāt pie muzikālo intonāciju pārvēršanas plastiskā žestā, bet 18 no 32 viņu nākamā profesija rada viņos nopietnas raizes. Atbildes liecina, ka daudzi studenti neizprot dirigenta - kā mūzikas izpildītāja, interpretētāja profesijas būtību un nereti norobežojas tikai ar muzikālu taktēšanu. Iespējams, ka iemesls tam ir arī neprasme patstāvīgi strādāt. To

apliecina tas, ka 17 studenti no 32 studējot skaņdarbu necenšas iepazīt par to pieejamo metodisko literatūru, 30 no 32 necenšas noklausīties dažādu diriģentu ierakstus, lai tos salīdzinātu un meklētu sev pieņemamāku variantu. Daudzi studenti, 28 no 32, neizprot diriģenta kā vadītāja funkciju, jo noliedzoši atbild uz jautājumu, ka pedagoģiskās prakses laikā, svētkos un tūrisma braucienā izmanto jebkuru iespēju kolektīvās muzicēšanas organizēšanai.

Viens no galvenajiem mērķiem studijās, kā jau iepriekš minēts, ir studenta pāriešana no objekta uz subjektu citu cilvēku un sevis vadīšanā. Visbūtiskāk cilvēku kā darbības subjektu raksturo viņa aktivitāte, kas izpaužas kā iniciatīve, patstāvība, radošums attiecībā pret ārējo īstenību, citiem cilvēkiem un pret sevi pašu.

Kā augstāko aktivitātes un patstāvības izpausmi var aplūkot viņa pašregulāciju, bet vēl precīzāk, pašvadību, kurā subjekta aktivitāte realizējas, viņa aktuālās un profesionālās iespējas ne tikai apkārtnes organizēšanā un pārveidošanā, bet arī savas darbības un uzvedības vadīšanā un organizēšanā. No tā izriet studenta pašvadības spējas pret visām tās atsevišķām formām:

- patstāvīga mērķu noteikšana un izmainīšana,
- patstāvīga zināšanu apguve (pašizglītošanās),
- attieksmju veidošana (pašaudzināšana),
- lēmumu pieņemšana,
- pašorganizēšana,
- komunikatīva aktivitāte,
- paškontrolē un pašregulācija, kurām jāizpaužas mācību un audzināšanas

efektivitātes kritērija kvalitātē.

Jauni pētījuma rezultāti tika iegūti aptaujājot Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas 32 topošos mūzikas skolotājus - diriģentus ar B.Smironova testa palīdzību, kuru adaptējis V.Petrušins [78], (Pielikums Nr.5). Tests bija vērsts uz personības izveidoto gribas īpašību izpausmes līmeni. Rezultāti tika apkopoti par katru īpašību atsevišķi.

Mērķtiecība - kā prasme noteikt skaidrus mērķus un uzdevumus;

kā prasme plānot savu darbību;

kā prasme organizēt sevi plānotā mērķa sasniegšanai.

Augsts līmenis	10
Vidējs līmenis	20
Zems līmenis	2

Uztājlība un neatlaidība - kā prasme ilgstoši cīnīties, lai sasniegtu mērķi;

kā prasme pārvarēt negatīvu noskaņojumu;

kā prasme turpināt darbību, neskatoties uz neveiksmēm un citām grūtībām.

Augsts līmenis 9

Vidējs līmenis 22

Zems līmenis 1

Izlēmība un drosmē - kā prasme savlaicīgi pieņemt atbildīgus lēmumus;

kā prasme apslāpēt baiļu izjūtu;

kā prasme vienmēr bez atkāpēm izpildīt pieņemtus lēmumus.

Augsts līmenis 8

Vidējs līmenis 24

Zems līmenis 0

zturība un sevis pārvaldīšana - kā prasme saglabāt domas skaidrību satraucošos

eksāmena apstākļos;

kā prasme valdīt pār savām jūtām;

kā prasme vadīt savu darbību.

Augsts līmenis 7

Vidējs līmenis 23

Zems līmenis 2

Patstāvība - kā prasme būt neatkarīgam lēmumos un darbībās;

kā prasme izpausties radoši un novatoriski;

kā prasme ātri reaģēt uz izmaiņām.

Augsts līmenis 6

Vidējs līmenis 24

Zems līmenis 2

Kopumā, analizējot pētījuma rezultātus, gribu izcelt šādus dominējošos pozitīvos faktorus:- profesionālās izaugsmes mērķi un uzdevumi ir studentu aktivitātes spēcīgs avots;

- studenti izjūt lielu gandarījumu no paša savu mūzikas nodarbību procesa;

- neatlaidīgi un pakāpeniski cenšas pārvarēt savas profesionālās meistarības trūkumus;

- spēj savlaicīgi pieņemt atbildīgus lēmumus;

- morālas atbildības apstākļos spēj apzināti pārvarēt nevēlamus pārdzīvojumus un noteikti rīkoties;
- uzstājoties ieskaitē vai eksāmenā spēj labi koncentrēties, sadalīt un pārslēgt uzmanību, neskatoties uz satraucošajiem apstākļiem;
- neskatoties uz neveiksmēm, cenšas arī turpmāk iespēju robežās uzstāties publikas priekšā;
- tiecas patstāvīgi plānot savu profesionālo izaugsmi.

Tuvāk apskatīsim negatīvos dominējošos faktorus, kuri atklājās pētījuma rezultātā. Vairākamam studentu nav skaidrs profesionālās pilnveidošanās mērķis perspektīvē uz 3 - 4 gadiem, viņi spēj noteikt tikai kārtējos uzdevumus uz tuvākajām nodarbībām, ieskaitēm, eksāmeniem. Daudzi studenti neprot plānot savu darbību, īpaši tas izpaužas neprasme izvērtēt savu darbību un koriģēt plānu. Slikti veicas arī ar sevis organizēšanu plānotā mērķa sasniegšanai, jo neviens neievēro stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai. Lai gan lielākā daļa studentu apgalvo, ka spēj ilgstoši cīnīties, lai sasniegtu mērķi, tomēr reti kurš spēj pārvarēt negatīvu noskaņojumu un turpināt "pacietīgi un ilgstoši" vingrināties. Lielākā daļa studentu domā, ka veiksmīgi tiek galā lēmumu pieņemšanu un to izpildīšanu, tāpat spēj valdīt pār savām jūtām, toties uzskata, ka slikti prot vadīt savu darbību. Grūtības sagādā pie noguruma, satraukuma, neapmierinātības ar sevi izpausmēm saglabāt kontroli pār savām diriģēšanas, instrumenta spēles kustībām. Ļoti daudz problēmu atklājās izvērtējot studentu patstāvību, bez kuras nav iedomājama sevis un citu cilvēku vadība. Daudzi studenti atzīst, ka nemīl patstāvīgi gatavoties kārtējām nodarbībām, tikai nedaudzi dod priekšroku pašanalīzei. Tāpat maz ir tādu studentu, kas spēj izpausties radoši un novatoriski, izdomājot kādus jaunus tehniskus vingrinājumus un piedāvājot oriģinālas izpildījuma koncepcijas. Vairums studentu nespēj reaģēt uz izmaiņām, slikti pielāgojas negaidītām apstākļu izmaiņām nodarbībās un eksāmenos, neprot izmainīt skaņdarba izpildījumu atkarībā no auditorijas akustikas iespējām un klausītāju sastāva.

Pētījuma rezultāti apliecina, ka diriģēšanas studiju procesā ir vairāki trūkumi :

- 1) diriģēšana netiek apgūta kā izpildītājmākslas veids, veidojot māksliniecisko koncepciju, apzinoties žestu izteiksmes daudzveidību;
- 2) studentiem trūkst diriģenta profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes vadības teorijā un praksē;

3) studentiem trūkst diriģenta profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes saskarsmes psiholoģijā un saskarsmes praksē;

4) nepietiekošs laika daudzums tiek atvēlēts patstāvīgām diriģēšanas studijām, diriģēšanas vingrinājumiem, speciālās literatūras studēšanai, skaņu ierakstu klausīšanās un analīzes procesam.

Iepriekšējā nodaļā izveidojām ideālo diriģenta modeli trijos līmeņos - augsts, vidējs, zems. Lai konstatētu reālo 4. un 5. kursu 20 studentu kā diriģentu profesionālo līmeni, organizējām 1998./1999. studiju gada I semestra sesijā sekojošu studentu vērtēšanu pēc iepriekš izstrādātajiem diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritērijiem: 1) studentu pašvērtējums; 2) trīs kursa biedru vērtējumi, no kuriem aprēķinājām summāro vidējo vērtējumu; 3) pedagoga vērtējums. (Pielikums Nr.3) No šiem trīs vērtēšanas rezultātiem ieguvām reālo katra studenta - diriģenta modeli.

1. studenta reālais diriģenta modelis. (Shēma Nr.13.).

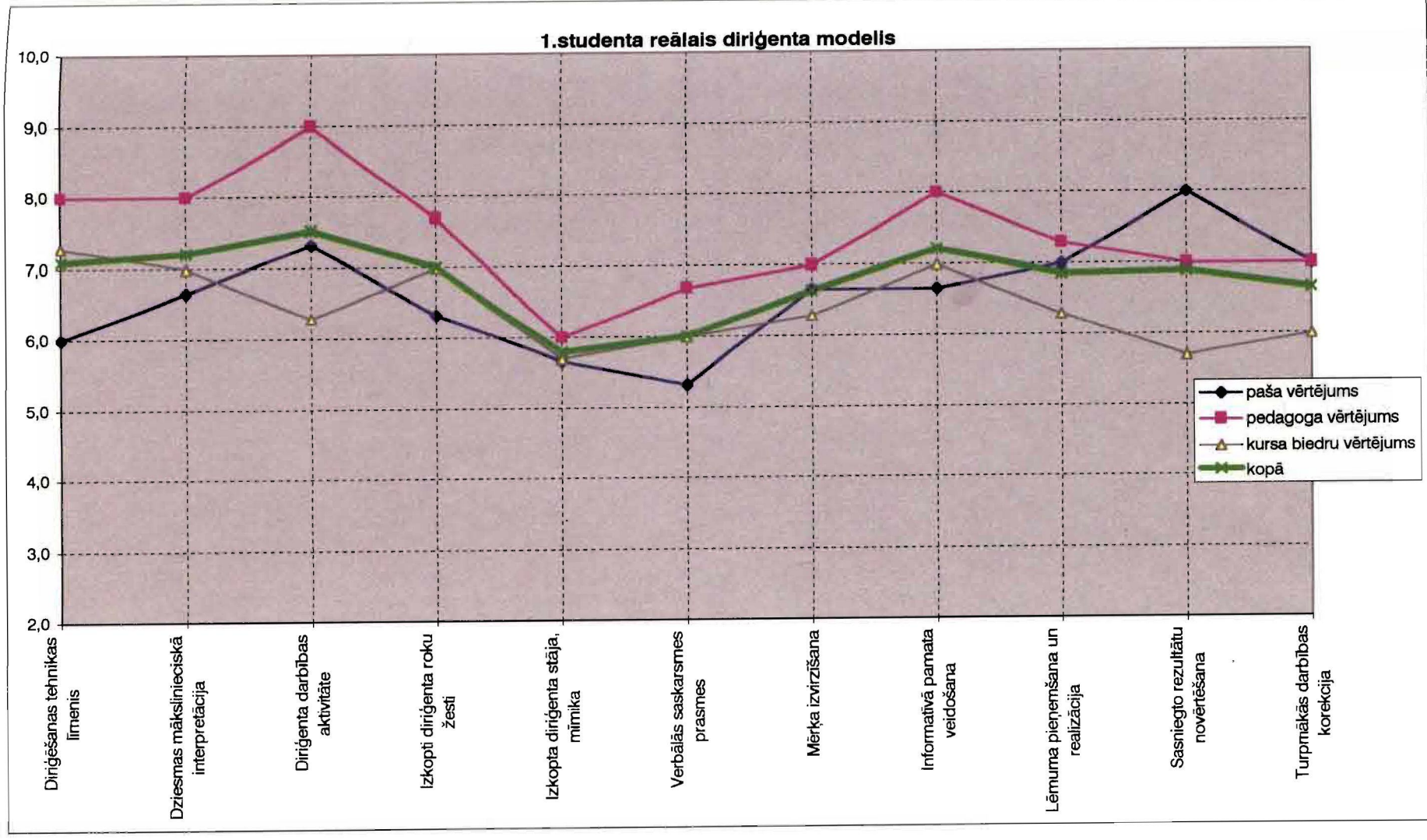
(Pielikumā Nr.1 iespējams iepazīties ar 2.-20. studentu reāliem diriģenta modeļiem.)

Kopumā ieguvām šādus rezultātus:

ideāla diriģenta modelim augstā līmenī atbilst trīs studenti;

ideāla diriģenta modelim vidējā līmenī atbilst deviņi studenti;

ideāla diriģenta modelim zemā līmenī atbilst astoņi studenti;



Tā kā iegūtie rezultāti nav apmierinoši, nepieciešams uzlabot diriģēšanas studiju procesu. Piedāvājam jaunu integrētu diriģēšanas studiju programmu.

Vispārīgs integrētās diriģēšanas studiju programmas raksturojums.

Integrētajā diriģēšanas studiju programmā diriģēšana tiek apgūta integrēti kā mākslas veids, saskarsme un vadība darbības organizēšanas procesuālajā struktūrā. Programmā iekļauts teorētiskais un praktiskais kurss. Teorētiskais kurss dod iespēju apgūt zināšanas diriģēšanas vēsturē, metodikā, saskarsmes un vadības teorijā, saistībā ar diriģenta profesijas īpatnībām. Praktiskais kurss vērsts uz integrētu diriģēšanas tehnikas, saskarsmes un vadības prasmju apguvi. Diriģēšanas kurss ir obligāts visiem Mūzikas skolotāju specialitātes studentiem.

Studiju programmas mērķis: - nodrošināt iespējas apgūt diriģēšanu kā integrētu studiju priekšmetu, kas balstīts uz diriģēšanas mākslas principu, vadības un saskarsmes likumsakarībām un prasmēm.

Studiju priekšmeta uzdevumi:

- 1) Apgūt diriģēšanas mākslas vēsturi un diriģēšanas tehniku;
- 2) Attīstīt prasmes mērķtiecīgi izvēlēties diriģēšanas tehnikas paņēmienus dziesmas mākslinieciskās koncepcijas interpretācijai;
- 3) Apgūt saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības un prasmes;
- 4) Attīstīt kora diriģenta vadības prasmes.

Tabula Nr. 10. Studiju priekšmeta saturs

Nr p/k	Temats	Teorētiskās nodarbības		Praktiskās nodarbības		Zināšanas	Prasmes
		apguves forma	apjoms	apguves forma	apjoms		
1.	Dirigēšana kā integrēts studiju priekšmets augstskolā, integrācijas būtība.	Lekcija, diskusija	2	projekts, seminārs	4	par integrācijas jēdzienu, integrācijas izpausmes daudzveidību pedagogijā, dirigēšanas priekšmetā.	integrētas kora nodarbības, koncertprojekta organizēšanā un vadīšanā.
2.	Verbālā saskarsme.	lekcija, lomu spēle	2	individuālā stunda, kora nodarbība, kolokvijs	10	par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām	veidot sadarbību starp dziedātājiem un sevi; interesanti un izteiksmīgi runāt ar dziedātājiem un atstāt pozitīvu iespaidu uz viņiem.
3.	Dirigenta pamatstāja.	Lekcija, grupu darbs pa pāriem	2	individuālā stunda, kora nodarbība	6	par dirigenta pamatstājas teorētiskiem principiem	pielietot teorētiskās zināšanas par dirigenta pamatstāju praksē

4.	Dirigenta mimika.	lekcija, grupu darbs	2	individuālā stunda, kora nodarbība	10	par mīmikas emociōno izpaušmju daudzveidību, to nozīmi dirigenta darbā	ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem; aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā
5.	Dirigenta roku žesti.	Lekcija, grupu darbs	2	individuālā stunda, kor a nodarbība	10	dirigēšanas vēsturē, teorijā	pielietot roku žestus neverbālās saskarsmes veidošanā
6.	Taktsfigūras zīmējums.	Lekcija, grupu darbs	2	individuālā stunda, kora nodarbība	10	dirigēšanas metodikā, par mājienu veidošanas principiem, par taktsfigūru shēmām, taktsfigūru zīmējumiem	taktsfigūru zīmējuma veidošanā; ar roku žestiem taktsfigūras ietvaros veidot dažādus dziesmai atbilstošus skārumus (legato, non legato, staccato, marcato, tenuto)
7.	Dirigēšanas tehnikas paņēmiēni.	lekcija, grupu darbs	2	individuālā stunda, kora nodarbība	20	dirigēšanas metodikā - sagatavošanas kustība, elpas kustība, ritma īpatnību atspoguļojums	skaidri un saprotami parādīt korim sagatavošanas kustību, elpas kustību, ritma īpatnības, fermātas,

						žestos, fermātas izturēšana un noņemšana mājienu dalīšana noņemšanas kustības, roku patstāvība	mājienu dalīšanu, noņemšanas kustības
8.	Dirigēšanas zīmējums.	Lekcija, grupu darbs	2	individuālā stunda, kora nodarbība	20	par dirigēšanas zīmējuma jēdzienu un tā veidošanas likumsakarībām	patstāvīgi un mērķtiecīgi izvēlēties dziesmas satura atklāsmei dirigēšanas tehnikas paņēmienus un veidot dirigēšanas zīmējumu
9.	Dirigēšana kā vadība, vadības būtība, funkcijas.	Lekcija, diskusija	2	individuālā stunda, kora nodarbība, ieskaite, eksāmens, studentu vakars, koncerts.	20	par vadības teorijas pamatprincipiem, funkcijām - mērķa izvirzīšana, informatīvā pamata veidošana, lēmuma pieņemšana un realizācija, sasniegto rezultātu novērtēšana, turpmākās darbības korekcija.	kolektīva vadībā, - izvirzīt skaidru darbības mērķi, stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu, ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai, patstāvīgi veidot informatīvo pamatu, nodot informāciju dziedātājiem saprotami un aizraujoši, lēmumu pieņemšanā un realizācijā,

							patstāvīgi un adekvāti novērtēt savas un kolektīva darbības rezultātus, patstāvīgi izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos.
10	Kora dziesmas analīze.	Lekcija, grupu darbs, seminārs, ieskaite, eksāmens	2	individuālā stunda, kora nodarbība, ieskaite, eksāmens	30	par dziesmas analīzes procesuālo struktūru, kora literatūrā, kora zinātnē.	analizēt dziesmas muzikālo valodu nodarbības organizēšanas procesuālajā struktūrā, patstāvīgi strādāt, pašvadības prasmes.
11	Dirigenta vadības stils.	Lekcija, diskusija	2	individuālā stunda, kora nodarbība, koncerts	10	par vadības stiliem (autoritārais, liberālais, demokrātiskais), to īpatnībām dirigenta darbībā, par dirigenta autoritāti, varas veidiem.	izvēlēties un pielietot vadības stilu, kas nodrošina kolektīva attīstību un teicamu sadzīves un radošo sadarbību starp kori un dirigentu, aizraut dziedātājus kopīgā mērķa sasniegšanai, varas veidu pielietošanā.

12	Dirigēšana kā darbība.	Lekcija, diskusija	2	individuālā stunda, kora nodarbība, koncerts	10	par darbības jēdzienu pedagogijā, par nodarbības organizēšanas procesuālo struktūru (psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija, novērtēšana), tās īpatnībām dirigenta darbā.	Kora nodarbības organizēšanā, patstāvīgi, plānveidīgi stādāt, pašvadības.
13	Integrētie dirigēšanas vingrinājumi.	Lekcija, grupu darbs	2	individuālā stunda	20	par vingrinājumu veidiem, to mērķiem, uzdevumiem, nozīmi, integrēto dirigēšanas vingrinājumu mērķis, uzdevumi, saturs, līdzekļi, nozīme.	ar vingrinājumu palīdzību izkopt dirigēšanas tehnikas paņēmienus, analizēt dziesmu, patstāvīgi saskatīt un risināt problēmas, saskarsmes, vadības.
14	Dziesmas mākslinieciskās koncepcijas interpretācija.	Lekcija, diskusija, grupu darbs, seminārs	2	individuālā stunda, kora nodarbība, ieskaite, eksāmens,	50	par dziesmas mākslinieciskās koncepcijas uzbūvi, interpretācijas veidiem, par dažādu gadsimtu mūzikas stilu interpretācijas tradīcijām.	patstāvīgi veidot dziesmas māksliniecisko koncepciju un tās interpretāciju, dirigēšanas tehnikas paņēmienus mērķtiecīgi izvēlēties dziesmas satura un rakstura

				koncerts, konkurss, studentu vakars			atklāsmei, aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.
15	Kora darba metodika.	Lekcija, grupu darbs, seminārs	2	individuālā stunda, kora nodarbība, prakses konference	40	kora darba metodikā, - kora kolektīva organizēšanas principi, dziedātāju sadalījums pa balsu grupām, mēģinājumu plānošana un darbības veidi, nošu bibliotēkas, fonotēkas izveide.	Organizēt kora kolektīvu, sadalīt dziedātājus pa balsu grupām, plānot mēģinājumus, izvēlēties piemērotākās metodes darbā ar kori, veidot savu un kolektīva bibliotēku un fonotēku.
16	Koncertprakses formas.	Lekcija, diskusija	2	koncerts, studentu vakars, konkurss, eksāmens, ieskaite	30	par repertuāra atlases principiem, koncertēšanas formām un iespējām, koncertprojektu izveidi un realizāciju.	izvēlēties kora līmenim, interesēm un mērķiem atbilstošu repertuāru, organizēt koncertus, piedalīšanos festivālos, konkursos, nodrošināt savu kā diriģenta un dziedātāju pašapliecināšanos.
		Kopā:	32		300		

Dirigēšanas programmas saturs tiek sadalīts kursu saturā.

Katru semestri students apgūst minimums četrus kora skaņdarbus - vienu ar pavadījumu, trīs *a cappella*. Vienu no tiem students iestudē un dirigē ar kori. Repertuāra izvēle, ņemot vērā katra studenta iepriekšējās sagatavotības līmeni un spējas, vērsta uz optimālu studenta spēju un prasmju attīstīšanu un attieksmju veidošanu. Obligāts ir viens skaņdarbs, izejot no dažādu gadsimtu mūzikas stilu sadalījuma pa kursiem:

1.kurss / 1.semestris	-	latviešu tautasdziesmas;
1.kurss / 2.semestris	-	latviešu klasikas miniatūras;
2.kurss / 3.semestris	-	renesanses laikmeta mūzika;
2.kurss / 4.semestris	-	baroka laikmeta mūzika;
3.kurss / 5.semestris	-	klasicisma mūzika, Vīnes klasiķi;
3.kurss / 6.semestris	-	romantiskā mūzika;
4.kurss / 7.semestris	-	20.gadsimta mūzika;
4.kurss / 8.semestris	-	latviešu komponistu lielas formas darbi;
5.kurss / 9.semestris	-	dažādu stilu interpretācijas īpatnības;
5.kurss / 10.semestris	-	dažādu stilu interpretācijas īpatnības.

Studiju formas:

- individuālās stundas dirigēšanā;
- grupu nodarbības - Kori - praktiska muzicēšana;
- grupu nodarbības - "Ievads kora dirigenta specialitātē" - lekcijas, semināri, diskusijas, grupu darbs, pāru darbs, lomu spēle, prāta vētra;
- kontrolstundas;
- ieskaites - koncerti;
- koncerti - eksāmeni;
- konkursi;
- studentu vakari;
- prakses konferences.

Metodes:

- literatūras studēšana;
- praktiskās muzicēšanas metodes;
- audio un video ierakstu studēšana;
- pedagoģiskā novērošana;
- zinātniski pētnieciskā kora dziesmas analīze;
- autobiogrāfisks pētījums .

Zināšanu un prasmju vērtēšanas formas:

ieskaites	5
eksāmeni	5
kolokviji	10
kora dziesmas analīze	10
koncerti	10
konkursi	5
studentu vakari	5

1.kurss /1.semestris	-	ieskaite
1.kurss /2.semestris	-	eksāmens
2.kurss /3.semestris	-	ieskaite
2.kurss /4.semestris	-	eksāmens
3.kurss /5.semestris	-	ieskaite
3.kurss /6.semestris	-	eksāmens
4.kurs /7.semestris	-	ieskaite
4.kurs /8.semestris	-	eksāmens
5.kurs /9.semestris	-	ieskaite
5.kurs /10.semestris	-	Valsts kvalifikācijas eksāmens

Ieskaites tehnoloģija:

1. diriģēšana pie klavierēm (lielā forma un *a cappella* dziesma pēc studenta izvēles);
2. partitūru spēle - vienu *a cappella* dziesmu un lielo formu kopā ar koncertmeistaru (no notīm);
3. kora balsu un akordu dziedāšana (*a cappella* dziesma) un vadošās balss dziedāšana (lielā forma);

4. kora dziesmas analīze (mutiski);
5. kolokvijs par programmā esošiem komponistiem un skaņdarbiem, un par konkrētu mūzikas stilu pēc semestru sadalījuma;
6. diriģēšana ar kori (viena dziesma).

Eksāmena tehnoloģija:

1. diriģēšana pie klavierēm (lielā forma un *a cappella* dziesma pēc komisijas izvēles);
2. partitūru spēle - vienu *a cappella* dziesmu un lielo formu kopā ar koncertmeistaru (no notīm);
3. kora balsu un akordu dziedāšana (*a cappella* dziesma) un vadošās balss dziedāšana (lielā forma);
4. kora dziesmas analīze (rakstiski);
5. kolokvijs par programmā esošiem komponistiem un skaņdarbiem, un par konkrētu mūzikas stilu pēc semestru sadalījuma.
6. diriģēšana ar kori (viena dziesma).

Kora dziesmu analīzei pēc noteikta plāna diriģēšanas studiju procesā ir svarīga nozīme. Analizējot dziesmu pēc plāna, students gatavojas dziesmas diriģēšanai un darbam ar kori. Balstoties uz jauno integrēto diriģēšanas studiju programmu, piedāvājam jaunu diriģenta analīzes plānu kora dziesmai, kuru izveidojām ņemot pamatā studiju nodarbības organizēšanas posmus - psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija, rezultātu vērtēšana. Lai attīstītu pašvadības prasmi iekļāvām studiju nodarbības organizēšanas posmos vadības funkcijas - dziesmas apguves mērķis, informatīvā materiāla veidošana, prognozēšana un lēmumu pieņemšana kormeistara darbā, dziesmas apguves procesa analīze un rezultātu vērtēšana, turpmākās darbības korekcija.

Dirigenta analīzes plāns kora dziesmai.

Psiholoģiskā sagatavošana.

1. Dziesmas apguves mērķis.

2. Informatīvā materiāla veidošana:

Īsas ziņas par komponistu.

Komponista daiļrades raksturojums.

Komponista devums kora dziesmas žanrā.

Īsas ziņas par teksta autoru.

Skaņdarba teksta saturs, ideja vēsturiskajā kontekstā.

Praktiskā sagatavošana.

3. Teorētiskā analīze:

Forma.

Melodija.

Tonālais plāns, harmonija.

Metrs, taktsmērs, ritms. Temps - tā izmaiņas.

Rakstības stils, faktūra, tēmu izkārtojums.

4. Vokālā analīze:

Kora tips un veids.

Diapazoni.

Tesitūras.

Balsvedība, intervālika.

Vokālā slodze, tehniskās grūtības.

5. Prognozēšana un lēmumu pieņemšana kormeistara darbā:

(Paredzamās grūtības un to pārvarēšanas iespējas)

Ansambļa veidošana:

dinamiskais, ritmiskais, intonatīvais un tembrālais,

mākslīgais vai dabīgais ansamblis.

Dikcija.

Intonācija.

Atsākšanas vietas.

6. Dziesmas mākslinieciskās interpretācijas koncepcija:

Mūzikas stila raksturojums, interpretācijas īpatnības.

Dinamika.

Frāzēšana.

Agoģika.

Kulminācijas.

Tembrs.

Diriģenta žesti (skārums, elpas, noņemšanas kustības, iekritieni, ritma , tempa īpatnības).

Diriģenta mīmika.

Darbības realizācija.

7. Dziesmas diriģēšanas apguves procesa raksturojums:

Dziesmas diriģēšana pie klavierēm vai ar kori.

Pieredzes paplašināšana, apgūtas jaunas zināšanas, prasmes , iemaņas.

Pārdzīvojums un gribas īpašību veidošanās.

Dziesmas apguves procesa analīze un rezultātu vērtēšana.

8. Plānoto uzdevumu izpilde:

Rezultātu salīdzināšana ar plānoto.

Radušās grūtības dziesmas apgūvē un interpretācijā.

Pašvērtējums.

Turpmākās darbības korekcija.

Diriģēšanas studiju procesa uzlabošanai esmu izveidojusi integrētu diriģēšanas studiju programmu un kora dziesmas analīzes plānu. Lai paātrinātu jaunās programmas apguvi vēlams izveidot integrētus diriģēšanas vingrinājumus, kas dotu iespēju apgūt diriģēšanu integrēti kā diriģēšanas metodiku, saskarsmi un vadību.

2.2. Integrēto diriģēšanas vingrinājumu izveide

Integrētās diriģēšanas studiju programmas efektīvākai apguvei ir nepieciešami diriģēšanas vingrinājumi, ar kuru palīdzību varētu attīstīt diriģēšanas, saskarsmes un vadības prasmes vienlaicīgi.

Vispirms pievērsīsimies vingrinājumu klasifikācijai un noskaidrosim, kādi vingrinājumi ir vispiemērotākie diriģēšanas apguvei.

Pamatojoties uz didaktiķu atziņām un praksi, visus vingrinājumus V.Zelmenis sakārto lineārā secībā pēc skolēnu vai studentu didaktiskās darbības rakstura un virzības specifikas, kā arī tās grūtību, patstāvības un operāciju daudzveidības pieauguma. Viņš izdala divas vingrinājumu pamatgrupas:

- 1) reproduktīvie vingrinājumi;
 - 2) produktīvie vingrinājumi,
- kas savukārt iedalāmi apakšgrupās [25].

Reproduktīvos vingrinājumus raksturo daudzveidīgas atdarināšanas darbības. Tos organizē, lai precizētu un nostiprinātu zināšanas, mācītu studentus tās izmantot dažādu uzdevumu izpildē, lai tādejādi izkoptu intelektuālās un praktiskās darbības pamatprasmes un iemaņas. Pēc studentu didaktiskās darbības specifikas V.Zelmenis tos iedala piecās apakšgrupās: perceptīvajos, diagnostiskajos, algoritmiskajos, variatīvajos un aksioloģiskajos [25].

Pie perceptīvajiem pieskaitāmi tie vingrinājumi, kas saistās ar zināšanu un prasmju apgūšanu un reproducēšanu pēc atmiņas (nosaukšana, atstāstīšana, skandēšana, uzrakstīšana, uzzīmēšana, atdarināšana). Tādejādi galvenokārt tiek sekmēta mehāniskās un loģiskās atmiņas attīstība. Diriģēšanas apgūvē šādi vingrinājumi varētu attīstīt kora balsu partiju iegaumēšanu un apgūšanu no galvas, elementāru žestu kustību iegaumēšanu un atdarināšanu.

Diagnostiskie vingrinājumi izpaužas lietu un parādību, sakarību, simbolu, formulu un darbību pazīšanā un reproducēšanā. Tie attīsta novērošanas spējas un atmiņu, rosina galvenās domāšanas operācijas, sekmē zinātkāres attīstību. Šie vingrinājumi būtu nozīmīgi neverbālās saskarsmes prasmju, emocionālas, izteismīgas mīmikas un diriģēšanas žestu izkopšanai.

Algoritmiskie vingrinājumi prasa uz zināšanām pamatotu reālu darbību izpildi noteiktā secībā pēc dotajiem noteikumiem (algoritma). Ar šo vingrinājumu palīdzību skolēni izkopj elementāro darbību prasmes un iemaņas, kas vēlāk būs

nepieciešamas sarežģītāku, radošu uzdevumu veikšanai. Pie šīs grupas pieder skaitlisko uzdevumu izpilde matemātikā, pareizrakstības un pareizrūnas vingrinājumi valodās u.c. Šādi vingrinājumi diriģēšanas studiju procesā būtu lietderīgi taktsfigūru apguves procesa paātrināšanai, kuru pamatā ir konkrētas taktsfigūru shēmas.

Variatīvie vingrinājumi ir īpašs algoritmisko vingrinājumu paveids. Arī te skolēnam jāievēro noteikta darbību secība, tikai uzdevumā dotā situācija vairs neatbilst ierastajam standartam, jo ir nākuši klāt kādi jauni nosacījumi, kas rada jaunas grūtības. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, ir jāveic dažādas palīgoperācijas, jāatrisina nelielas problēmas. Te notiek zināšanu, prasmju un iemaņu pārņemšana. Šādi vingrinājumi sekmē vispusīgu prāta attīstību, ievirza skolēnus radošā darbībā. Diriģēšanas apguves procesā tie varētu būt vingrinājumi, kas palīdzētu izkopt diriģēšanas zīmējuma veidošanu uz taktsfigūras shēmas bāzes.

Aksioloģiskie vingrinājumi ietver visas trīs iepriekš minēto vingrinājumu grupas, tikai jaunā - vērtējošā (aksioloģiskā) skatījumā. Te skolēni vai studenti vērtē redzēto, dzirdēto, lasīto vai padarīto pēc noteiktiem kritērijiem - pareizi vai nepareizi, labi vai slikti, skaisti vai neglīti, ievērojot arī attiecīgās kvalitātes gradācijas. Tā viņi radinās un mācās objektīvi novērtēt savu un biedru paveikto darbu, izteiktos spriedumus, uzskatus un stāju. Tādējādi attīstās kritiskā domāšana, veidojas objektivitāte. Šādi vingrinājumi būtu ieteicami organizējot diriģēšanas apmācību pa pāriem vai grupā, kad studenti varētu vērtēt viens otra stāju, mīmiku, žestus.

Produktīvie vingrinājumi atšķirībā no reproduktīvajiem jau prasa zināmu patstāvīgu radošu darbību - sacerēšanu, konstruēšanu, problēmas risināšanu vai parādības ilgstošu pētīšanu. Rezultātā rodas konkrēts produkts: sacerējums, rasējums, reāls priekšmets, vai subjektīvi jauna atziņa. Skolēni un studenti iemācās zināšanas izmantot reālu mērķu sasniegšanai, kā tas notiek dzīvē. Galvenā domāšanas operācija te ir konkretizēšana ar novatorisku ievirzi, kur līdzdarbojas arī iztēle un intuīcija. Blakus intelektuālajām te var veidoties arī sensoriskās un motoriskās prasmes un iemaņas, attīstīties attiecīgās spējas. Produktīvie vingrinājumi ir ļoti nozīmīgi arī diriģēšanas studiju procesā, īpaši tie pielietojami dziesmas analizēšanas un izprašanas prasmju attīstīšanai.

Produktīvos vingrinājumus var iedalīt trīs apakšgrupās: konstruktīvajos, heuristiskajos un pētnieciskajos.

Konstruktīvo vingrinājumu vispopulārākā forma ir dažādi nominālie (vārdiskie) vingrinājumi: patstāvīga piemēru nosaukšana, sacerējumi, referāti un ziņojumi. Tie

palīdz precizēt un nostiprināt zināšanas, sekmē radošas domāšanas un valodas attīstību. Diriģēšanā dominējošā šo vingrinājumu forma ir mutiska vai rakstiska dziesmas analīze.

Heiristisko vingrinājumu didaktiskais mērķis ir izkopt skolēnu radošās meklējumdarbības tehniku. Izpildes praktiskais rezultāts te ir kāda jauna atziņa: subjektīvi jaunu faktu vai likumsakarību uzzināšana, jaunu un racionālāku darbības paņēmienu atklāšana. Šādi vingrinājumi ir nepieciešami, lai skolēni iemācītos patstāvīgi saskatīt un risināt problēmas kā skolas mācību procesā, tā arī vēlāk dzīvē. Diriģēšanas studiju procesā šādi vingrinājumi palīdz gatavoties darbam ar kori, strādāt ar kori.

Pētnieciskie vingrinājumi ir heiristisko vingrinājumu augstākā pakāpe. Te pieder ilgstoši pētnieciskie novērojumi un eksperimenti, ko skolēni veic pilnīgi patstāvīgi pēc skolotāja dotās ieviržu instrukcijas. Pētniecības metodika var būt daudzveidīga un diezgan sarežģīta, darba process un rezultāti tuvojas zinātniskās pētniecības līmenim. Kā heiristiskajos tā arī pētnieciskajos uzdevumos un vingrinājumos attīstās skolēnu izziņas intereses, prasmes un spējas, veidojas novatoriska attieksme pret darbu un citām dzīves parādībām, pieaug patstāvība un atbildība. Šādi vingrinājumi diriģēšanas apguves procesā varētu būt patstāvīgs darbs pie dziesmas apguves, kas balstīts uz iepriekšēju patstāvīgi rakstītu dziesmas analīzi, kā arī patstāvīgs darbs ar kori.

Pārskatot visu doto sistēmu kopumā, varam konstatēt, ka ikkatra nākamā vingrinājumu grupa prasa lielāku skolēna aktivitāti un patstāvību. Katrā nākamajā grupā iekļaujas iepriekšējo grupu elementi. Pēc vairākkārtējas augstākās grupas analogisku uzdevumu atkārtošanas tie novirzās uz kādu zemāku grupu (produktīvais vingrinājums kļūst par reproduktīvo). Ikvienas grupas vingrinājumi var tikt izpildīti dažādās formās: mutvārdos, rakstveidā, grafiski vai telpiski, tiem var būt arī praktiska nozīme, tādejādi abas raksturotās vingrinājumu sistēmas ir savstarpēji saistītas.

Diriģēšanas studiju procesā vēlams iekļaut tādus vingrinājumus, kas integrē reproduktīvo un produktīvo vingrinājumu veidus, jo diriģēšanas apguves process pats par sevi ir integratīvs, kurā vingrinājumi var tikt izpildīti dažādās formās 1) verbālā formā - rakstiski un mutiski (runāt, dziedāt) vingrinājumi; 2) neverbālajā formā - žestu, kustību, stājas, mīmikas, klavierspēles vingrinājumi.

Integrētās diriģēšanas studiju programmas ātrākai apgūšanai piedāvāju šādus 10 integrētos diriģēšanas vingrinājumus.

INTEGRĒTIE DIRIĢĒŠANAS VINGRINĀJUMI .

Vingrinājumu **mērķis**: apgūt kora dziesmas diriģēšanu integrējot diriģēšanu kā mākslas veidu, saskarsmi un vadību.

Vingrinājumu **norise** pēc studiju nodarbības organizēšanas shēmas:

Psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija, vērtēšana.

Vingrinājumu **uzdevumi**:

- 1) apgūt zināšanas par kora dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principiem;
- 2) attīstīt prasmes analizēt kora dziesmas pēc plāna;
- 3) attīstīt saskarsmes prasmes;
- 4) attīstīt diriģēšanas tehnikas prasmes.

Vingrinājumu **saturs**:

- 1) zināšanu apguve par kora dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanu;
- 2) kora dziesmas analīzes pēc plāna prasmju attīstīšana;
- 3) saskarsmes prasmju pilnveidošana;
- 4) diriģēšanas tehnikas prasmju pilnveidošana.

Vingrinājumu **līdzekļi**:

- 1) apgūstamās kora dziesmas:

Jāzeps Vītols "Kara[meita",

Jāzeps Vītols "Karalis un bērslapīte",

Jāzeps Vītols "Dūkņu sils",

Emilis Melngailis "Senatne",

Emilis Melngailis "Cīruļa vedības",

Alfrēds Kalniņš "Imanta",

Pēteris Barisons "Kā sniegi kalnu galotnēs",

Pēteris Barisons "Rudens dziesma",

Pēteris Barisons "Zilie sapņu kalni",

Emīls Dārziņš "Mēness starus sfīgo";

- 2) diriģenta analīzes plāns kora dziesmai;
- 3) apgūstamais saskarsmes prasmju apjoms;
- 4) apgūstamais diriģēšanas prasmju apjoms.

1. vingrinājums. Jāzeps Vītols "Karaļmeita".

- 1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
- 2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
- 3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
- 4. uzdevums. Lasīt dziesmas tekstu dziesmas ritmā un tempā ar izteiksmi, ievērojot pauzes, akcentus, tempa izmaiņas, dinamiku. Kontrolēt sejas mīmikas un acu skatiena izteiksmes atbilstību teksta saturam. Uzdevumu var izpildīt mainoties lomām ar pedagogu.
- 5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: $\frac{3}{4}$ taktsmērs, *marcato* un *legato*, *staccato*, *tenuto* skārumi, kontrastu dinamika, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, fermāta uz pauzes, noņemšanas kustības uz dažādiem taktsfigūras laikiem, mājiena dalīšana. Analīzes plāna 7. punkts.
- 6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.
(Pielikumā Nr.2: 2.-10. vingrinājumi, Pielikumā Nr.9 - apgūstamo dziesmu notis, 159. - 160.lpp. Diriģenta analīzes plāns kora dziesmai.

2.3. Integrēto diriģēšanas vingrinājumu pārbaude

Lai varētu vērtēt integrēto diriģēšanas vingrinājumu lietderību, vispirms analizēsim vingrinājumu izpildes norisi.

Integrētie diriģēšanas vingrinājumi tika veikti grupas stundās priekšmeta "Ievads kora diriģenta specialitātē" ietvaros 1998./1999. studiju gada 2. semestrī. Šo priekšmetu apguva desmit 4.kursa un desmit 5.kursa Mūzikas skolotāju specialitātes studenti, kuru otrā specialitāte ir Kora diriģents. Nodarbības notika vienu reizi nedēļā divas stundas, pavisam kopā 32 stundas.

Priekšmetā "Ievads kora diriģenta specialitātē" bija iekļauts teorētiskais kurss, kurā studenti apguva zināšanas diriģēšanas vēsturē, metodikā, par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām, diriģenta pamatstāju un roku žestiem kā saskarsmes būtisku sastāvdaļu un vadības principiem. Priekšmeta praktiskajā daļā noritēja vingrinājumu izpilde.

Vingrinājumu norise tika organizēta pēc studiju nodarbības organizēšanas shēmas - psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija, vērtēšana.

Pirmā vingrinājuma izpildē piedalījās 20 studenti. Vingrinājumā tika apgūta Jāzepa Vītola kora dziesma "Karaļmeita".

Psiholoģiskās sagatavošanas 1. uzdevumā studenti formulēja dziesmas apguves mērķi. Vairākums studentu uzskatīja, ka dziesmas apguves mērķis ir iemācīties kādus jaunus diriģēšanas tehnikas paņēmienus, daži nevarēja skaidri nosaukt mērķi, vai arī atbildēja, ka mērķis ir viņam kā studentam iemācīties jaunu dziesmu. Šāds mērķa formulējums ir ļoti vispārīgs un apliecina to, ka studenti slikti izprot diriģenta profesijas būtību, jo diriģēšanas studiju ir vērsts uz to, lai apgūtās zināšanas un attīstītās prasmes būtu iespējams pielietot darbā ar kori un dziesmas interpretācijā ar kori. Pēc neilgas diskusijas noformulējām dziesmas apguves mērķi: apgūt Jāz. Vītola kora dziesmu "Karaļmeita", lai sagatavotos darbam ar kori un izpildītu to koncertā (ieskaitē, eksāmenā).

Psiholoģiskās sagatavošanas plāna 2.punktā studenti pēc u pašu iniciatīvas stāstīja par komponistu Jāzepu Vītolu, raksturojot viņa daiļradi, īpaši komponista devumu kora dziesmas žanrā. Tāpat studenti aktīvi piedalījās dziesmas teksta autora Jāņa Raiņa īsai biogrāfijai un daiļradei. Grūtības radās īsi noformulējot dziesmas satura izklāstu un izpratni vēsturiskajā kontekstā. Tikai pēc Latvijas vēstures notikumu atkārtošanos un simbolu "Karaļmeita", "zelta pils", "melnais suns",

"sāpju bērni" u.c. analīzes, varējām kopīgi izveidot īsu, interesantu stāstījumu, kādu būtu vēlams izmantot sākot strādāt ar šo dziesmu ar kori. Svarīgi, lai dziedātāji izprastu apgūstamās dziesmas nozīmi, tās saturisko, muzikālo un vēsturisko vērtību, tādejādi tiktu stimulēta diriģenta subjektīvā mērķa pārtapšana arī par dziedātāju subjektīvo mērķi. Tas varētu būt svarīgākais psiholoģiskās sagatavošanas uzdevums.

Praktiskā sagatavošana tika veikta izpildot 2., 3., un 4. uzdevumu.

2. uzdevums bija spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsu partijas. Šo uzdevumu izpildījām šādi: divi studenti spēlēja dziesmu un divi citi dziedāja kora balsis. Grūtības radīja komponista doto tempa, rakstura, dinamikas, skārumsu apzīmējumu izpildīšana, dažas vietas nācās atkārtot vairākas reizes. Kaut arī vingrinājuma laikā neizdevās sasniegt pilnīgu dziesmas atskaņojumu ne ar balsi, ne ar klavierēm, kas arī nebija vingrinājuma mērķis, tomēr tika apgūta dziesmas muzikālā valoda.

3. uzdevumā analizējām kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem. Lai paātrinātu uzdevuma izpildi, izveidojām piecas grupas. Katra grupa analizēja savu daļu: 1. grupa - dziesmas formu, melodiju, tonālo plānu, harmoniju, 2. grupa - metru, taktsmēru, ritmu, tempu, rakstības stilu, faktūru, tēmu izkārtojumu, 3. grupa - visu vokālo analīzi - kora tipu un veidu, diapazonus, tesitūras, balsvedību, intervāliku, vokālo slodzi, tehniskās grūtības, 4. grupa prognozēja paredzamās grūtības un to pārvarēšanas iespējas ansambļa veidošanā, dikcijā, 5. grupa - analizēja iespējamās problēmas intonācijā un izvēlējās atsākšanas vietas. Pēc 10 minūtēm katra grupa prezentēja darba rezultātus. Tālāk darbs noritēja individuāli, katrs students veidoja savu dziesmas mākslinieciskās interpretācijas koncepciju pēc plāna 6. punkta. Trīs studenti to prezentēja, bet apspriešanā piedalījās arī pārējie studenti. Galvenais akcents tika likts uz to, lai studenti precīzi ievērotu un izskaidrotu visas interpretācijas nianšes, kuras norādītas notīs, jo izpildot klasiķu darbus, tas ir viens no svarīgākajiem kritērijiem un liecina par augsta līmeņa profesionalitāti.

Vingrinājuma praktiskā sagatavošana noslēdzās ar vingrinājuma 4. uzdevuma izpildi. Šo uzdevumu studenti izpildīja šādi: vispirms četri studenti lasīja dziesmas tekstu, katrs savu teikumu, dziesmas ritmā un tempā, ievērojot pauzes. Grūtības radīja akcenti, tempa izmaiņas, kontrastu dinamika, tāpat daži studenti nespēja pietiekoši koncentrēties, lai panāktu izteiksmīgu, atbilstošu saturam mīmiku un acu skatienus. Iespējams, ka tam iemesls bija tas, ka viņi šādu vingrinājumu izpildīja

pirmo reizi, pie tam savu kursa biedru klātbūtnē, vai arī bija nepietiekoši apguvuši dziesmas saturu un mūzikas valodu. Tomēr visi studenti šo uzdevumu izpildīja ar interesi.

Vingrinājuma 5.uzdevumā tika organizēta darbības realizācija, dziesmas diriģēšana pie klavierēm. Diriģēja 5.kursa studente un pārējie studenti dziedāja dziesmas vadošo balsi. Grūtības sagādāja tempu izmaiņas, mājienu dalīšana, tomēr kopumā darbs bija radošs un produktīvs, jo gan diriģents, gan pārējie studenti varēja ātri konstatēt viens otra kļūdas. Tika apgūti vairāki diriģēšanas tehnikas paņēmieni - dažādi skārumi, fermāta uz pauzes, noņemšanas kustības uz dažādiem taktsfigūras laikiem, akcenti.

Vingrinājuma noslēgumā analizējām un vērtējām vingrinājuma izpildi un rezultātus pēc analīzes plāna 8.punkta. Rezultātā tika apgūtas jaunas zināšanas par kora dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principiem, tika attīstītas prasmes analizēt kora dziesmu pēc plāna, pilveidotas saskarsmes un diriģēšanas tehnikas prasmes, tomēr, lai sasniegtu labākus rezultātus, ieteicama vingrinājuma 4. un 5.uzdevumu atkārtošana vairākas reizes. Šo vingrinājuma daļu traucēja izpildīt līdz pilnībai arī lielais grupas dalībnieku skaits, jo vēlams, ka katrs students izpilda šos divus uzdevumus. Turpmāko vingrinājumu izpildē vēlams organizēt mazākas grupas, ieteicams vingrinājumu izpildīt arī patstāvīgi mājās un individuālajā diriģēšanas stundā.

Vingrinājumu pārbaudei organizēju aptauju, kurā piedalījās tie 20 studenti, kuri bija apguvuši gan teorētisko, gan praktisko daļu priekšmetā "Ievads kora diriģenta specialitātē". Ar aptaujas anketu palīdzību noskaidroju studentu viedokli šādos jautājumos: 1) vai integrētie diriģēšanas vingrinājumi studentam kā topošajam diriģentam bija derīgi?

2) vai integrētie diriģēšanas vingrinājumi studentam kā topošajam diriģentam likās interesanti?

Aptaujā tika iegūti šādi rezultāti:

uz pirmo jautājumu, vai vingrinājumi bija derīgi -

- | | |
|------------------------|--------------|
| 1) ļoti derīgi - | 13 studenti; |
| 2) derīgi - | 7 studenti; |
| 3) ne sevišķi derīgi - | 0 studenti; |
| 4) nederīgi - | 0 studenti, |

uz otro jautājumu, vai vingrinājumi likās interesanti -

- 1) ļoti interesanti - 8 studenti;
- 2) interesanti - 12 studenti;
- 3) ne sevišķi interesanti - 0 studenti;
- 4) neinteresanti - 0 studenti.

Ne visiem studentiem, kuriem vingrinājumi likās ļoti derīgi, tie likās arī ļoti interesanti un otrādi.

Tika iegūti šādi atbilžu variantu rezultāti:

- ļoti derīgi, ļoti interesanti - 8 studenti;
- derīgi, interesanti - 7 studenti;
- ļoti derīgi, interesanti - 5 studenti.

Integrēto vingrinājumu pārbaude apliecināja, ka tos ir ieteicams iekļaut diriģēšanas studiju programmā, izpildot tos grupas nodarbībās, kas dod iespēju apgūt zināšanas par kora dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principiem, intensīvāk attīstīt saskarsmes prasmes un individuālajās diriģēšanas stundās, lai pilnveidotu diriģēšanas tehnikas prasmes, kā arī patstāvīgajā darbā mājās, lai attīstītu prasmes analizēt kora dziesmas pēc plāna, kas savukārt attīstītu pašvadības prasmes.

Integrētie diriģēšanas vingrinājumi ir tikai neliela daļa diriģēšanas apguves procesā, tāpēc nepieciešams vērtēt visa diriģēšanas apguves procesa efektivitāti.

2.4. Diriģēšanas studiju procesa efektivitātes vērtēšana

Pētījuma eksperimentālās daļas sākumā (2.1.) konstatējām, ka diriģēšanas studiju procesā ir vairāki trūkumi. Diriģēšanas apguves procesa vienpusība, tā saturu veidoja tikai diriģēšanas metodikas zināšanu apguve un prasmju attīstīšana. Studentiem nereti sagādāja grūtības saskarsmes veidošana ar kora dziedātājiem, viņi nepietiekoši novērtēja diriģenta stājas, mīmikas, roku žestu nozīmi saskarsmes veidošanā, trūka zināšanas par diriģenta kā kora vadītāja darbību, kā rezultātā tika konstatēta studentu neprasme patstāvīgi sagatavoties darbam ar kori, plānveidīgi vadīt mēģinājumu un prast izvērtēt cēloņus neveiksmīgam darbam ar kori, trūka sistēmas, kas dotu iespēju attīstīt pašvadības un citu cilvēku vadības prasmes.

Organizējot vērtēšanu 1998./1999. studiju gada I semestra sesijā, 20 studentiem (desmit 4. k., desmit 5.k.) pēc teorētiskajā daļā izstrādātajiem diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritērijiem un to rādītājiem trīs līmeņos - augsts, vidējs, zems, konstatējām, ka tikai trīs studenti atbilst augstam līmenim, deviņi studenti - vidējam līmenim un astoņi studenti - zemam līmenim. Šādi rezultāti liecināja par nepieciešamību pilnveidot diriģēšanas studiju procesu. Lai to realizētu, izveidoju eksperimentālo integrēto diriģēšanas studiju programmu, kurā diriģēšana tiek apgūta integrēti kā mākslas veids, saskarsme un vadība darbības organizēšanas procesuālajā struktūrā. 1998./1999. st. gada II semestrī organizēju iepriekš pārbaudīto 20 studentu grupu, kuri apguva diriģēšanu pēc eksperimentālās programmas, kuras mērķis bija nodrošināt iespējas apgūt diriģēšanu kā integrētu studiju priekšmetu, kas balstīts uz diriģēšanas mākslas principu, vadības un saskarsmes likumsakarībām un prasmēm. Studenti apguva diriģēšanu individuālajās diriģēšanas stundās, kora nodarbībās un grupas nodarbībās "levads kora diriģenta specialitātē". Grupas un kora nodarbības vadīja pētījuma autore. Lekciju formā tika sniegtas zināšanas par diriģēšanu kā integrētu studiju priekšmetu augstskolā, integrācijas būtību, saskarsmi - verbālo un neverbālo saistībā ar diriģenta specialitāti. Pirmo reizi tika skatīta diriģēšanas metodika - diriģenta stāja, mīmika, roku žesti, taktsfigūru zīmējumi kā neverbālās saskarsmes sastāvdaļa, diriģēšana kā vadība, vadības būtība, tās funkcijas diriģenta darbībā, diriģenta vadības stils, autoritāte, varas veidi, diriģēšana kā darbība, nodarbības procesuālā struktūra. Šo zināšanu apguve tika organizēta ne tikai lekciju formā, bet arī grupu darbā, pāru darbā, lomu spēles, diskusijas formā u.c. Studentu interesi apliecināja pedagogam

uzdoto jautājumu skaits un personiskā attieksme diskusijās, kuras veidojās ne tikai pēc lekcijas, bet nereti arī lekcijas vidū. Par studentu interesi liecināja arī nodarbību apmeklējums - 96%.

Nodarbības tika organizētas saistot teoriju ar praksi. Pirmajā stundā tika apgūtas jaunas zināšanas par kādu no tematiem, bet otrajā tika izpildīti integrētie diriģēšanas vingrinājumi. Par vingrinājumu norisi un pārbaudi rakstīju iepriekšējā apakšnodaļā 2.3.

Lai varētu vērtēt eksperimentālās programmas rezultātus tika pielietotas vairākas pētījuma metodes. Ar pētījuma autores tiešu līdzdalību:

- personiskā novērošana;
- intervija;
- pārrunas;
- vingrinājumu analīze.

Bez pētījuma autores tiešas līdzdalības:

- anketēšana;
- pašvērtējums;
- eksperimentālo uzdevumu analīze.

Eksperimentālās programmas vērtēšana tika veikta salīdzinot iegūtos rezultātus pirms programmas ieviešanas un pēc tās apguves un konstatējot izmaiņas diriģenta profesionālās gatavības vērtējumā.

Ar pētījuma autores tiešu līdzdalību notika 20 studentu personiskā novērošana, kura ilga trīs mēnešus - 1999.gada marts, aprīlis, maijs. Šajā laikā tika apgūts eksperimentālās programmas saturs. Novērošana notika kora nodarbībās un nodarbībās "Ievads kora diriģenta specialitātē". Vērtējums tika izdarīts 25 reizes un atzīmēts studenta novērošanas kartītēs (Pielikums Nr.7). Studenti tika vērtēti pēc profesionālās gatavības kritērijiem - pašapliecināšanās, saskarsmes prasmes un pašvadība, un to rādītājiem. Vērtējums tika atzīmēts atbilstoši izstrādātajiem trīs līmeņiem - augsts - 8...10 balles, vidējs - 5...7 balles, zems - 1...4 balles.

Vērtējot studentu diriģēšanas tehnikas līmeni, novērošanas sākumā 1999. gada martā diskusijas formā konstatēju, ka studenti zina viduvēji diriģēšanas vēsturi, teoriju un metodiku, viņu diriģēšanas prasmes balstījās, galvenokārt, uz viņa diriģēšanas pedagoga mutisku stāstījumu un uz pedagoga atdarināšanu. Viņiem trūka zināšanas, kuras varētu izmantot patstāvīgi strādājot pie citām dziesmām. Lielākā daļa studentu nebija lasījuši nevienu grāmatu par diriģēšanu, tikai divi

studenti bija lasījuši M.Baša metodisko grāmatu "Dirigēšanas tehnikas pamati". Vērtējums visiem studentiem bija zemā līmenī. Pēc lekcijām, kuru temati bija dirigēšanas vēsture, teorija, metodika strauji uzlabojās studentu zināšanu līmenis. Novērošanas kartītēs izdarītās atzīmes liecina, ka vērtējums paaugstinājās visiem studentiem par vidēji 3...4 ballēm, līdz ar to 16 studentiem zināšanas bija vidējā līmenī, bet 4 - augstā līmenī. Augstā līmenī zināšanas bija studentiem, kuri paralēli lekcijām izrādīja interesi un izlasīja patstāvīgi vairākas ieteicamās literatūras grāmatas par dirigēšanu.

Vērtējot studentu prasmes skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktismērus, ritma īpatnības, tempus, fermātas, noņemšanas kustības, novēroju, ka eksperimenta sākumā šis rādītājs bija dažādā līmenī: 3 studentiem augstā līmenī, 8 - vidējā un 9 - zemā līmenī. Šo atšķirību noteica studentu prasme atspoguļot žestā ritma īpatnības, prasmes izvēlēties atbilstošu raksturam, vai komponista norādīto tempu un precīzi ievērot tā izmaiņas. Lielas izmaiņas nenotika arī eksperimenta beigās, jo šos uzdevumus studenti risina pārsvarā individuālajās dirigēšanas stundās, tomēr jūtami izmainījās attieksme pret tempu ievērošanu, analīzi saistībā ar saturu un raksturu, kas izpaudās izpildot integrētos dirigēšanas vingrinājumus un analizējot dziesmu pēc plāna. Eksperimenta beigās vērtējums paaugstinājās par 1...2 ballēm, bet ne visiem studentiem: 5 studenti augstā līmenī, 11 - vidējā un 4 - zemā līmenī.

Novērojot studentu prasmes patstāvīgi un mērķtiecīgi izvēlēties dirigēšanas tehnikas paņēmienus dziesmas satura atklāšanai, konstatēju, ka līmenis ir dažāds: 2 studentiem augsts līmenis, 10 studentiem - vidējs un 8 studentiem zems līmenis. Šeit izpaudās studentu neizlēmība, šaubas par sava viedokļa pareizību. Iemesls varētu būt apstākļi, ka studenti ir pieraduši, ka viņiem stundā pedagogs māca, viņi neprot studēt patstāvīgi, kas ir ļoti nepieciešams augstskolā. Pēc zināšanu apguves vadības teorijā, līmenis nedaudz paaugstinājās par 1...2 ballēm un turpināja augt vēl par 1 balli līdz eksperimenta beigām. To veicināja diskusijas grupu nodarbībās un integrētie dirigēšanas vingrinājumi, kuru laikā studentiem bija nepieciešams pašiem domāt un strādāt, jo viens pedagogs nespēj iemācīt dirigēt 20 studentiem vienlaicīgi. Eksperimenta beigās 6 studentiem bija augsts līmenis, 12 - vidējs un 2 - zems līmenis.

Novērojot un vērtējot studentu pašapliecināšanos caur dziesmas māksliniecisko interpretāciju, eksperimenta sākumā konstatēju, ka 2 apdāvinātākajiem studentiem līmenis ir augsts, viņi teicami zina dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas

principus, prot veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju, precīzi atklājot dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu. Arī darbā ar kori viņi prot aizraut un pārliecināt dziedātājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu. Tomēr 13 studenti atbilda vidējam līmenim un 5 - zemam, jo, kaut arī viņi labi zināja, kā veidot dziesmas māksliniecisko koncepciju, tomēr praktiski atklāt mūzikas mākslinieciski emocionālo saturu viņiem ne vienmēr izdevās, tāpēc arī viņu dziesmas interpretācijas variants bija nepārliecinošs un bieži atstāja dziedātājus vienaldzīgus. Integrēto diriģēšanas vingrinājumu laikā, attīstot saskarsmes prasmes, mīmikas, roku žestu izteiksmību, pamazām viņu prasmes pilnveidojās. Tomēr trīs mēnešu laikā tās uzlabojās tikai par 1...2 ballēm, tāpēc eksperimenta beigās vērtējums bija šāds: 4 studenti augstā līmenī, 13 - vidējā līmenī, 3 - zemā līmenī. Studentu dziesmu mākslinieciskās interpretācijas līmeni ieteicams paaugstināt individuālajās diriģēšanas stundās un pilnveidot kora stundās.

Vērojot diriģenta darbības aktivitāti, iepriecināja studentu aktivitātes līmenis: 7 studenti augstā līmenī, 11 - vidējā līmenī, 2 - zemā līmenī. Vairāki studenti jau sākuši strādāt patstāvīgi ar koriem, regulāri apmeklē koncertus augstskolā un ārpus tās, veido savu nošu bibliotēku un mūzikas ierakstu fonotēku. Vidējam līmenim atbilstoši vērtēto studentu aktivitāte bija galvenokārt tāpēc, ka viņu finansiālais stāvoklis un studiju kontaktstundu pārslodze liedza sasniegt augstu līmeni. Tikai divi studenti atbilda zemam līmenim, kas liecināja vispār par viņu maz izteikto interesi par izvēlēto profesiju.

Eksperimenta beigās šis rādītājs būtiski neizmainījās, tikai par 1...2 ballēm: 10 studenti augstā līmenī, 9 - vidējā līmenī, 1 - zemā līmenī.

Studentu saskarsmes prasmju novērošanas sākumā studentu prasmju līmenis bija šāds: 2 studenti augstā līmenī, 14 studenti vidējā līmenī, 4 - zemā līmenī. Lekcijā par saskarsmi, analizējot roku žestu nozīmi diriģenta un kora saskarsmes veidošanā, izmainījās studentu attieksme pret taktsfigūru kā līdzekli dziesmas interpretācijā. Prasme parādīt taktsfigūras skaidri un precīzi nodrošina pirmo pozitīvo kontaktu starp diriģentu un kori un nodrošina iespējas veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju. Izpildot integrētos diriģēšanas vingrinājumus, daudzi studenti sāka pievērst lielāku vērību saviem un citu studentu roku žestiem, sāka apzināties to nozīmi saskarsmes veidošanā. Pieauga arī studentu prasīgums vienam pret otru darbā ar kori, nereti mācību kora dziedātāji, kuri visi ir topošie diriģenti, izteica savus ierosinājumus diriģentam, tāpat diriģents vēlējās noskaidrot koristu vērtējumu, kā viņi

saprot to, ko rāda diriģents. Vērošanas laikā varēju konstatēt to, ka vairāku diriģentu roku žestu līmenis paaugstinājās: 5 - augstā līmenī, 13 - vidējā līmenī, 2 - zemā līmenī.

Līdzīga situācija bija vērojama novērojot studentu stāju un mīmiku. Līmenis vērošanas sākumā bija šāds: 2 studenti augstā līmenī, 10 - vidējā līmenī, 8 - zemā līmenī. Eksperimenta laikā uzlabojās studentu zināšanas par diriģenta stāju un mīmiku, to nozīmi saskarsmes veidošanā, tomēr studentu prasmes iegūtās zināšanas pielietot praktiski pilnveidojās ļoti lēnu, bet daži studenti tās palika iepriekšējā līmenī. Iespējams, ka iemesli tam ir pārāk īsais eksperimenta laiks, jo vairāki studenti ilgi nespēja pārvarēt kautrību izpildot integrēto vingrinājumu 4. uzdevumu, kas bija vērsts uz saskarsmes prasmju attīstīšanu. Vairāki studenti iepriekš nebija strādājuši vispār pie mīmikas izteiksmības un uzskatīja to kā kaut ko nekontrolējamu, tomēr vingrinājumu laikā pārliecinājās par iespējām uzlabot savas prasmes. Vērošanas beigās bija šāds studentu diriģenta stājas un mīmikas vērtējums: 3 studenti augstā līmenī, 13 - vidējā līmenī, 4 - zemā līmenī.

Studentu verbālās prasmes vērtēšanas sākumā vairumam studentu bija zemā līmenī, viņu zināšanas par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām bija nepietiekošas, nereti grūtības radās labas sadarbības veidošanā starp dziedātājiem un sevi kā diriģentu, reti prata interesanti un izteiksmīgi runāt, tāpēc bieži atstāja dziedātājus vienaldzīgus. Novērošanas sākumā stāvoklis bija šāds: 1 students augstā līmenī, 8 studenti vidējā līmenī, 11 studenti zemā līmenī. Pēc lekcijām par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām uzlabojās studentu zināšanas. Verbālās saskarsmes prasmes pilnveidojās integrēto vingrinājumu laikā, kad studenti mutiski analizēja dziesmas pēc plāna, kā arī darbā ar kori, tomēr vidēji līmenis paaugstinājās tikai par 2...3 ballēm. Vērošanas laikā nonācu pie atziņas, ka verbālo saskarsmes prasmju pilnveidošanai nepieciešams ilgāks laiks par trīs mēnešiem. Eksperimenta beigās bija šāds stāvoklis: 2 studenti augstā līmenī, 13 - vidējā, 5 - zemā līmenī.

Novērošanas sākumā studentiem nebija zināšanas vadības teorijā, viņu kā diriģentu darbība balstījās uz diriģēšanas pedagoga un citu diriģentu pieredzi un paraugu, tāpēc vērtējot viņu pašvadības prasmes, konstatēju, ka vairākiem studentiem tās bija vidējā līmenī, iespējams pateicoties viņu intuīcijai un pieredzei. Kopumā studentu pašvadības vērtējums bija šāds: 0 studentiem augsts līmenis, 7 - vidējs, 13 - zems līmenis. Lekcijas par vadības būtību, tās funkcionālo sastāvu,

diriģenta vadības stilu, autoritāti, varas veidiem studenti noklausījās ar interesi un nereti uzdeva jautājumus, kas pārauga diskusijās. Studentu zināšanu līmenis vadības teorijā paaugstinājās arī izpildot vingrinājumus, kuru realizēšanas līdzeklis ir dziesmas analīzes plāns, kas balstās uz vadības funkcijām un nodarbības organizēšanas procesuālo struktūru. Ar katru nodarbību studentu pašvadības un citu cilvēku vadības prasmes pilnveidojās, kas bija vērojams darbā ar kori. Studenti labāk prata noformulēt darbības mērķi un stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu, gandrīz vienmēr veidoja informatīvo pamatu patstāvīgi, nodeva informāciju dziedātājiem, saprotami, bet ne vienmēr aizraujoši. Uzlabojās arī lēmumu pieņemšana, tomēr to izpildes organizēšana visiem neizdevās vienādi labi, pieauga interese vērtēt savu un citu diriģentu darbību, salīdzināt to, tomēr daudzi neprata vienmēr patstāvīgi un adekvāti novērtēt savas un citu darbības rezultātus. Tāpat izdarīt korekcijas savos un citu darbības rezultātos sagādāja gandrīz visiem studentiem grūtības, bieži bija nepieciešama pedagoga palīdzība. Eksperimenta beigās studentu pašvadības līmenis bija uzlabojies, bet ne apmierinošs: 0 - augstā līmenī, 14 studenti vidējā līmenī, 6 - zemā līmenī. Šīs prasmes ieteicams turpināt pilnveidot izdarot integrētos diriģēšanas vingrinājumus, patstāvīgā darbā ar mācību un citiem koriem, analizējot arī citas dziesmas pēc jaunā analīzes plāna.

Integrētās diriģēšanas studiju programmas efektivitātes novērtēšanai organizēju studentu anketēšanu. Ar aptaujas palīdzību noskaidroju vai studentiem diriģenta profesijas apguve ir nozīmīga. Apkopojot atbildes, ieguvu šādus rezultātus:

1) nozīmīga - 14 studenti; 2) daļēji nozīmīga - 6; 3) nav nozīmīga - 0.

Iegūtās atbildes liecina, ka 14 studentiem diriģēšanas zināšanu un prasmju apguves process kā darbība ir subjektīvi nozīmīga, tātad viņu attieksme pret savu izvēlēto profesiju ir pozitīva, viņiem tā ir vērtība. No 20 studentiem 6 studentiem diriģenta profesijas apguve ir daļēji nozīmīga. Tas parāda to, ka šo studentu nodomi turpmākajā darbā nav īsti skaidri, vai viņi plāno strādāt tikai kā dziedāšanas skolotāji, baznīcas mūziķi, jo studenti apgūst vienlaicīgi vismaz divas specialitātes, vai varbūt vispār šaubās par savu profesijas izvēli.

Lai konstatētu, vai studenti izpratuši integrētās programmas būtību, kurā diriģēšana tiek apgūta kā saskarsme, vadība un mūzikas metodika integrēti. Pārbaudei izmantoju testu, kuru izveidoju, adaptējot V. Petrušina testu [78, 372. - 377. lpp.], 16 jautājumus aizstājot ar citiem, lai varētu precīzāk pārbaudīt jaunās programmas lietderību (Pielikums Nr.4). Iegūtie rezultāti liecināja par studentu profesionalitātes

izaugsmi, kuras rezultātā paaugstinājies attieksmes līmenis pret izvēlēto diriģenta profesiju: 15 studentiem augsts attieksmes līmenis pret izvēlēto profesiju, 5 studentiem vidējs attieksmes līmenis, 0 - zems līmenis.

Atbildes uz testā uzdotajiem jautājumiem apstiprināja nepieciešamību diriģēšanu apgūt kā integrētu studiju priekšmetu. Visi 20 aptaujātie studenti uzskata, ka svarīgas ir diriģenta pašvadības, saskarsmes un diriģēšanas prasmes.

- diriģentam kā vadītājam ir svarīgi prast patstāvīgi izvirzīt skaidrus savas un kora darbības mērķus;

diriģenta darbības rezultātus ietekmē viņa prasme stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;

- diriģentam svarīgi prast veidot informatīvo pamatu, nodot to dziedātājiem saprotami un aizraujoši;

- diriģentam kā vadītājam jāprot savlaicīgi un patstāvīgi pieņemt lēmumus;

- diriģenta un kora veiksmīgu darbību nodrošina diriģenta prasme organizēt dziedātājus sava lēmuma izpildei;

- diriģentam svarīgi prast novērtēt savas un citu darbības rezultātus;

- diriģenta un kora darbībā svarīgas ir diriģenta prasmes izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos;

- svarīgu vietu labas saskarsmes veidošanā ieņem izkopta diriģenta stāja un mīmika, diriģenta roku žesti.

Gandrīz visi studenti - 18 no 20,

- pastāvīgi papildina zināšanas diriģēšanas vēsturē, teorijā, metodikā;

- mērķtiecīgi cenšas paaugstināt diriģēšanas tehnikas līmeni;

- ar aizrautību strādā pie dziesmas mākslinieciskās koncepcijas;

- veido savu ierakstu fonotēku un nošu bibliotēku;

- uzskata, ka zināšanas par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām viņiem palīdz veidot labu sadarbību starp dziedātājiem un sevi kā diriģentu;

- uzskata, ka diriģenta darbā svarīgas ir verbālās saskarsmes prasmes.

Iegūtās atbildes liecina, ka studenti ir izpratuši jaunās studiju programmas saturu, iegūtās zināšanas viņiem ir nozīmīgas un viņi uzsākuši izmantot zināšanas praksē, lai attīstītu saskarsmes, pašvadības un diriģēšanas tehnikas prasmes.

Apstiprinājās arī novērošanā konstatētais, ka saskarsmes verbālo un neverbālo prasmju, kā arī pašvadības prasmju attīstīšanai nepieciešams ilgāks laiks par vienu studiju semestri, kura laikā tika ieviesta integrētā diriģēšanas studiju

programma. Tikai puse - 10 no 20 studentiem uzskata, ka viņi prot aizraut dziedātājus strādājot ar kori mēģinājuma laikā, 14 no 20 labprāt izpilda uzdotos uzdevumus, kuri saistīti ar saskarsmi starp cilvēkiem, 12 no 20 ir sabiedriski pēc dabas un viegli kontaktējas ar cilvēkiem.

Eksperimenta sākumā, lai konstatētu reālo 4. un 5. kursa 20 studentu kā diriģentu profesionālo līmeni, organizējām šādu studentu vērtēšanu pēc iepriekš izstrādātajiem diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritērijiem: 1) studentu pašvērtējums; 2) trīs kursa biedru vērtējumi, no kuriem aprēķinājām summāro vidējo vērtējumu; 3) pedagoga vērtējums. No šiem trīs vērtēšanas rezultātiem ieguvām reālo katra studenta - diriģenta modeli. Eksperimentālās integrētās diriģēšanas studiju programmas efektivitātes novērtēšanai, organizēju atkārtotu tādu pašu vērtēšanu. Pēc rezultātu aritmētiskas apstrādes, ieguvu šādus rezultātus:

Pirms integrētās diriģēšanas

programmas apguves:

augsts līmenis - 3 studenti;

vidējs līmenis - 9 studenti;

zems līmenis - 8 studenti.

Pēc integrētās diriģēšanas

programmas apguves:

augsts līmenis - 9 studenti;

vidējs līmenis - 8 studenti;

zems līmenis - 3 studenti.

Eksperimentālās programmas vērtēšana tika veikta salīdzinot iegūtos rezultātus pirms programmas ieviešanas un pēc tās apguves, un konstatējot izmaiņas diriģenta profesionālās gatavības vērtējumā.

Salīdzinājums redzams viena studenta profesionālās gatavības vērtējumā pirms integrētās studiju programmas apguves (Shēmā Nr.14., 13. students.) un pēc apguves (Shēmā Nr.15., 13 students.).

Shēmās redzams, ka pirms integrētās diriģēšanas studiju programmas apguves studenta saskarsmes prasmes un pašvadība bija zemā un vidējā līmenī 4 - 5,5 balles, bet pēc programmas apguves vidējā un augstā līmenī 7 - 8,8 balles.

Rezultāti parāda studenta līmeņa paaugstināšanos, kas pierāda eksperimentālās diriģēšanas studiju programmas augsto efektivitāti un nepieciešamību, kā arī liecina, ka apgūstot diriģēšanu pēc šīs programmas, tika likvidēti vairāki iepriekš konstatētie trūkumi:

1) diriģēšana tika apgūta kā izpildītājmākslas veids, veidojot māksliniecisko koncepciju, apzinoties žestu izteiksmes daudzveidību; 2) studenti apguva diriģenta profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes vadības teorijā un praksē; 3)

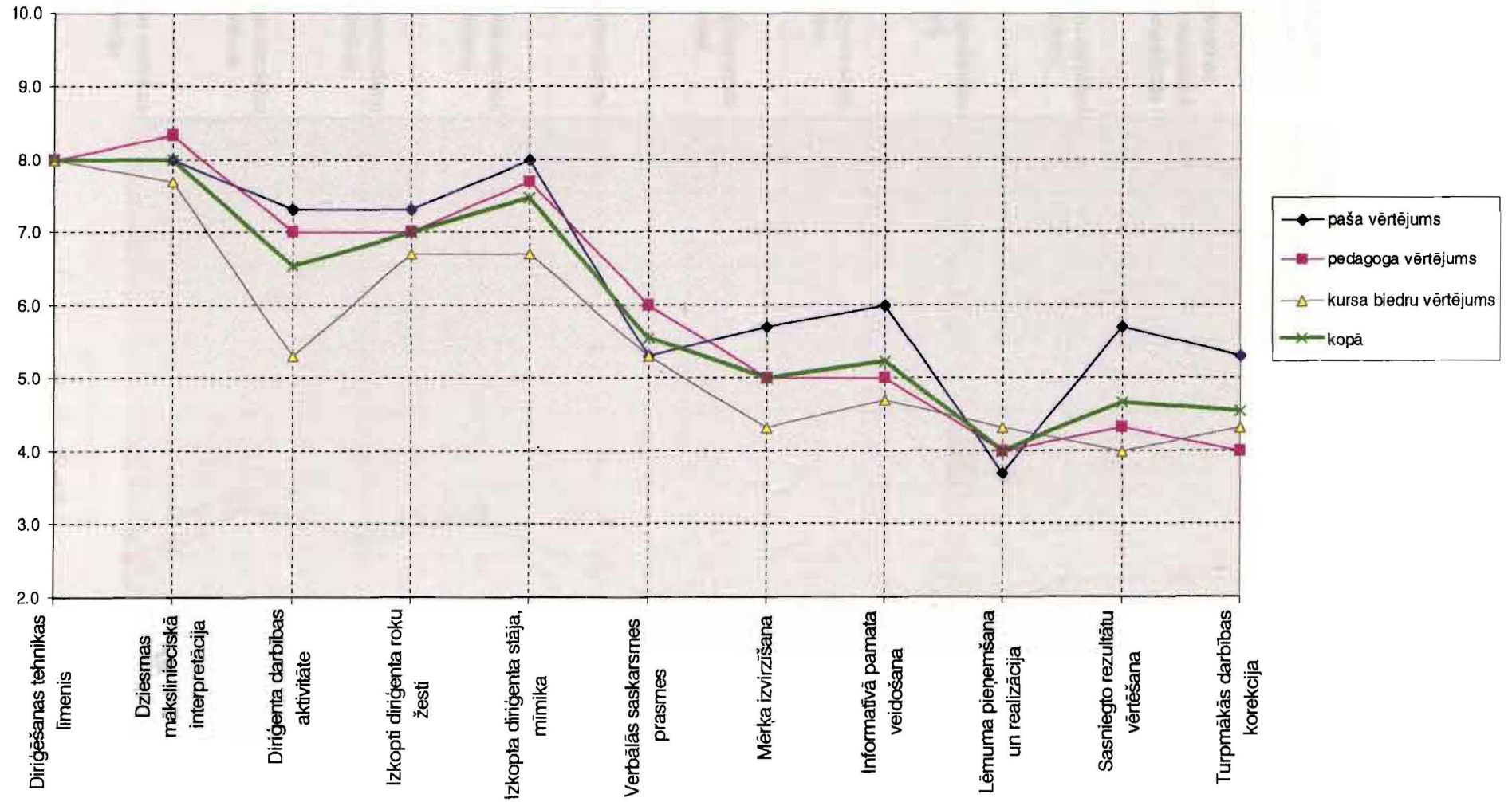
studenti apguva diriģenta profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes saskarsmes psiholoģijā un saskarsmes praksē; 4) vairāk laika tika atvēlēts patstāvīgam darbam diriģēšanas studijām, diriģēšanas vingrinājumiem, speciālās literatūras studēšanai, skaņu ierakstu klausīšanās un analīzes procesam.

Tātad varam secināt, ka eksperimentālā diriģēšanas studiju programma efektīvi paaugstināja studentu profesionālo gatavību, tāpēc ieteicams to rekomendēt mūzikas skolotāju - kora diriģentu specialitātes studentiem.

Pētījuma gaitā izvirzījās jaunas problēmas - studentu atšķirīgais muzikālās sagatavotības līmenis, dažādi temperamenti, gribas īpašības, diriģēšanas mācību spēku sagatavotība, lai ieviestu integrēto diriģēšanas studiju programmu, saskarsmes prasmju un kolektīva vadības prasmju pilnveidošanas iespējas, kuras pētāmas turpmāk.

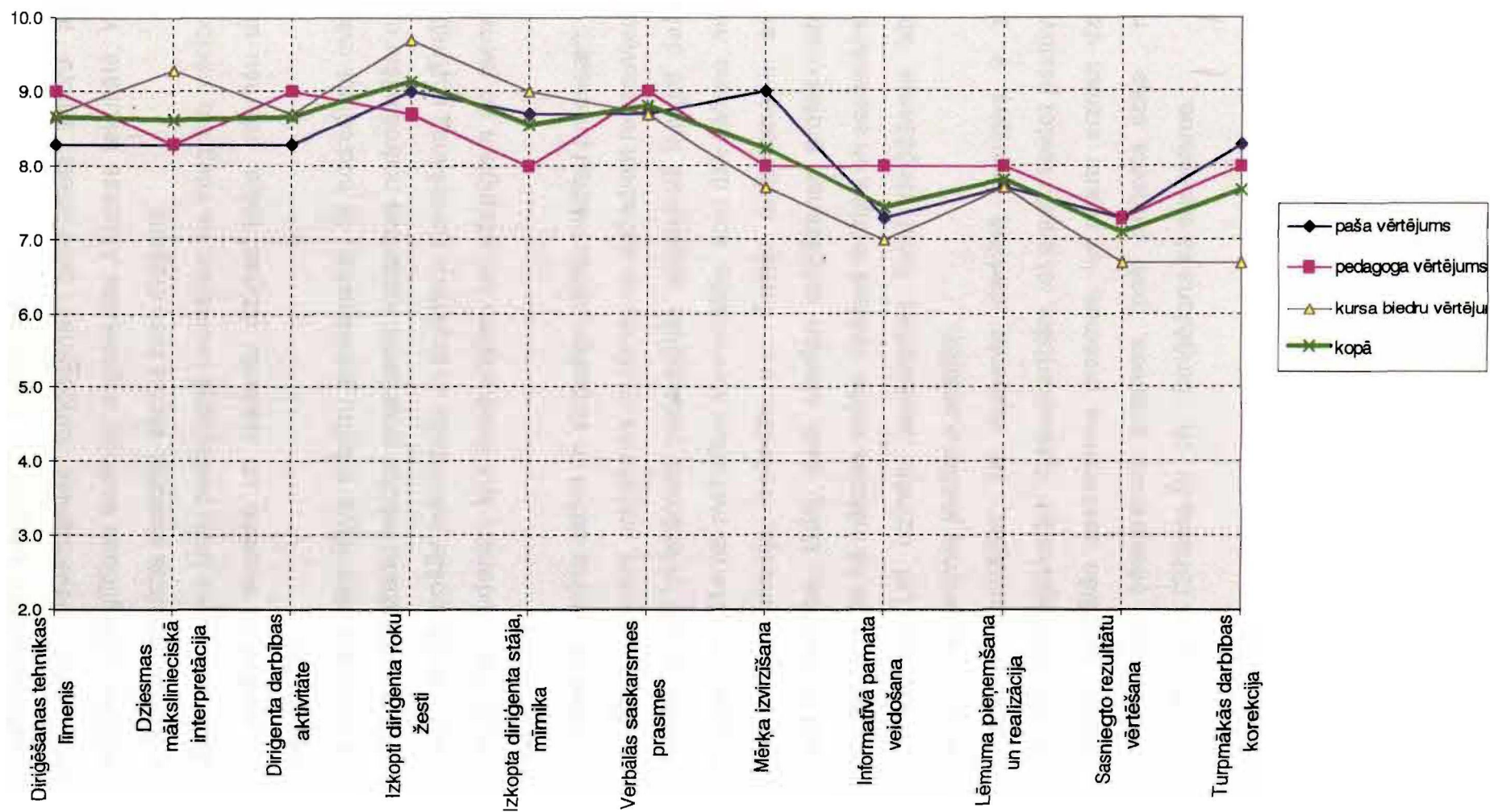
Shēma Nr. 14.

13.studenta vērtējums pirms Integrētās studiju programmas apguves.



Shēma Nr.15.

13.studenta vērtējums pēc Integrētās studiju programmas apguves.



Noslēgums

Lai izanalizētu integrācijas izpausmes un lomu diriģēšanas studiju procesā, pētījuma gaitā pievērsāties diriģēšanas priekšmeta satura analīzei Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Mūzikas fakultātē, kurā diriģēšanu apgūst topošie mūzikas skolotāji, skolas koru diriģenti.

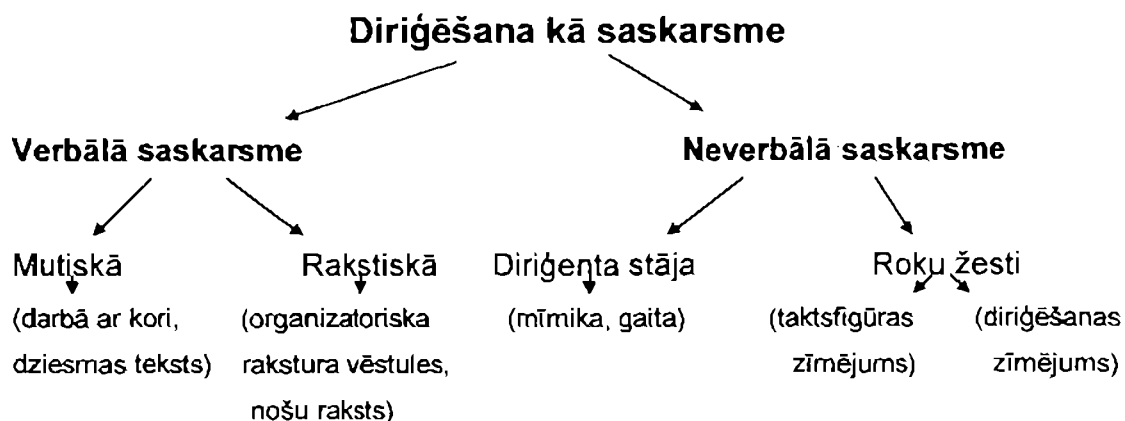
Analizējot integrācijas lomu pedagoģijā secinājām, ka integrēto mācību saturs

- nodrošina skolēnu un studentu izziņas spēju, interešu un intelektuālās attīstības virzību;
- sasaista atsevišķus mācību priekšmetus, tā nodrošinot mācību vienotību, koncentrācija uz dažādu mācību priekšmetu sakarības nodrošināšanu;
- uzsver izzinošās mācīšanās un problēmu risināšanas nozīmību;
- mudina studentus kļūt neatkarīgiem un attapīgiem un piemēroties mācību procesam;
- speciāli veicina aktīvu un vispusīgu pieeju mācību procesam;
- pēta jautājumus, problēmas un tēmas no dažādiem redzesviedokļiem.

Diriģēšanas studiju priekšmets pedagoģijas augstskolā integrē dažādus mūzikas priekšmetus - diriģēšanas metodika, klavierspēle, solo dziedāšana, mūzikas vēsture, kora zinātne, harmonija, solfedžo u.c. Tomēr diriģēšana ir arī pedagoģiski psiholoģiska darbība, tādēļ īpaši svarīga diriģēšanas profesionālajā izglītībā ir integrētu diriģēšanas kā mākslas veida, vadības teorijas un saskarsmes zināšanu un prasmju apguve. Lai izzinātu saskarsmes lomu diriģēšanas studiju procesā, pievērsāties saskarsmes jēdziena analīzei.

Kopumā secinājām, ka diriģenta darbībā svarīgas ir zināšanas par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām, lai prastu veidot pozitīvu saskarsmi ar dziedātājiem, verbālās saskarsmes prasmes, lai prastu aizraut dziedātājus kora darbā, neverbālās saskarsmes prasmes, īpaši diriģenta stāja, mīmika, izkopti diriģenta roku žesti. (Shēma Nr. 16, Diriģēšana kā saskarsme.)

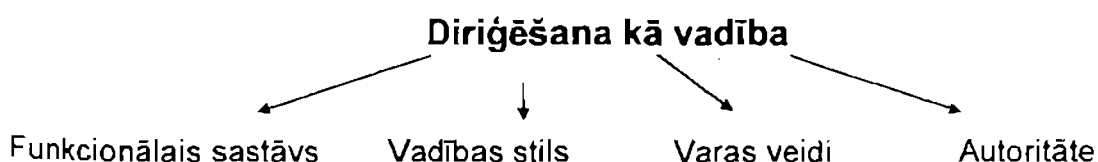
Shēma Nr.16. Diriģēšana kā saskarsme



Saskarsmes saturu nepieciešams iekļaut diriģēšanas studiju programmā, integrējot to ar diriģēšanas metodikas un kolektīva vadības saturu.

Lai izzinātu diriģenta kā vadītāja darbības īpatnības, analizējot vadības teoriju secinājām, ka diriģēšanas studiju procesā un diriģenta darbībā svarīgas visas vadības funkcijas, zināšanas par vadības stiliem, prasmes vadības stilu izvēlēties strādājot ar kori, zināšanas par diriģenta varas veidiem un autoritāti, tāpēc nepieciešams diriģēšanas studiju programmas saturā iekļaut vadības teoriju, kā arī organizēt studiju procesu tā, lai studenti attīstītu vadības prasmes.

Shēma Nr.17. Diriģēšana kā vadība.



Lietderīgi būtu pārstrādāt diriģenta plānu kora dziesmas analīzei, iekļaujot tajā vadības funkcijas, kas dotu iespēju studentiem izkopt pašvadības prasmes.

Lai izpētītu diriģēšanas studiju procesa struktūru, analizējām diriģēšanu kā darbību un secinājām, ka, lai veidotos mijiedarbība starp pedagogu un studentu diriģēšanas individuālajās stundās un starp studentu kā diriģentu un kora dziedātājiem kora nodarbībās, diriģēšanas studiju nodarbības organizēšanā vēlams ievērot visus organizēšanas posmus - psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija, darbības vērtēšana.

Lietderīga izrādījās diriģēšanas studiju procesa analīze diriģēšanas kā darbības struktūrā, kurā atklājās diriģēšanas apguves process un rezultāts

augstskolā un diriģenta un kora darbības struktūrā, kurā atklājās diriģenta darba ar kori process un rezultāts.

Lai būtu iespējams novērtēt diriģenta profesionālo gatavību, izstrādājām diriģenta profesionālās gatavības struktūru un izvirzījām diriģenta profesionālās gatavības vērtēšanas kritērijus un to rādītājus.

Diriģenta profesionālās gatavības struktūrā izdalījām trīs diriģenta **profesionālās gatavības kritērijus** - no diriģēšanas kā mākslas veida - **pašvadība**, **saskarsmes - saskarsmes prasmes**, **vadības - pašvadību**. Kritērijus raksturo rādītāji.

Kritērija "Pašapliecināšanās" rādītāji - diriģēšanas tehnikas līmenis; dziesmas mākslinieciskā interpretācija; diriģenta darbības aktivitāte.

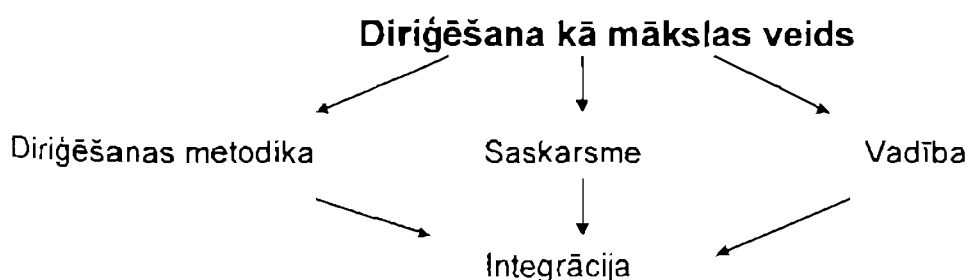
Kritērija "Saskarsmes prasmes" rādītāji - izkopti diriģenta roku žesti; izkopta diriģenta stāja, mīmika; verbālās saskarsmes prasmes.

Kritērija "Pašvadība" rādītāji - mērķa izvirzīšana; informatīvā pamata veidošana; lēmuma pieņemšana un realizācija; sasniegto rezultātu novērtēšana; turpmākā darbības korekcija.

Katra rādītāja mērīšanai noteicām trīs līmeņus - augsts, vidējs, zems un precizējām katra līmeņa prasības.

Organizējot studentu profesionālās gatavības vērtēšanu pēc izstrādātajiem kritērijiem, secinājām, ka diriģēšanas studiju procesā ir vairāki trūkumi un tā uzlabošanai nepieciešams diriģēšanu apgūt kā mākslas veidu, saskarsmi un vadību. (Shēma Nr.18. Diriģēšana kā mākslas veids.)

Shēma Nr.18. Diriģēšana kā mākslas veids.



Lai to panāktu, tika izveidota jauna integrēta diriģēšanas studiju programma un integrēti diriģēšanas vingrinājumi.

Integrētajā diriģēšanas studiju programmā diriģēšana tiek apgūta integrēti kā mākslas veids, saskarsme un vadība darbības organizēšanas procesuālajā

strukturā. Programmā iekļauts teorētiskais un praktiskais kurss. Teorētiskais kurss dod iespēju apgūt zināšanas diriģēšanas vēsturē, metodikā, saskarsmes un vadības teorijā saistībā ar diriģenta profesijas īpatnībām. Praktiskais kurss vērsts uz integrētu diriģēšanas tehnikas, saskarsmes un vadības prasmju apguvi.

Studiju programmas mērķis ir nodrošināt iespējas apgūt diriģēšanu kā integrētu studiju priekšmetu, kas balstīts uz diriģēšanas mākslas principu, vadības un saskarsmes likumsakarībām un prasmēm.

Studiju priekšmeta uzdevumi: 1) Apgūt diriģēšanas mākslas vēsturi un diriģēšanas tehniku; 2) Attīstīt prasmes mērķtiecīgi izvēlēties diriģēšanas tehnikas paņēmienus dziesmas mākslinieciskās koncepcijas interpretācijai; 3) Apgūt saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības un prasmes; 4) Attīstīt kora diriģenta vadības prasmes.

Diriģēšanas studiju procesa uzlabošanai izveidojām integrētu diriģēšanas studiju programmu un kora dziesmas analīzes plānu. Lai paātrinātu jaunās programmas apguvi izveidojām integrētus diriģēšanas vingrinājumus, ar kuru palīdzību varētu attīstīt diriģēšanas, saskarsmes un vadības prasmes vienlaicīgi.

Diriģēšanas studiju procesā vēlams iekļaut tādus vingrinājumus, kas integrē reproduktīvo un produktīvo vingrinājumu veidus, jo diriģēšanas apguves process pats par sevi ir integratīvs, kurā vingrinājumi var tikt izpildīti dažādās formās 1) verbālā formā - rakstiski un mutiski (runāt, dziedāt) vingrinājumi; 2) neverbālajā formā - žestu, kustību, stājas, mīmikas, klavierspēles vingrinājumi.

Integrēto vingrinājumu pārbaude apliecināja, ka tos ir ieteicams iekļaut diriģēšanas studiju programmā, izpildot tos grupas nodarbībās, kas dod iespēju apgūt zināšanas par kora dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principiem, intensīvāk attīstīt saskarsmes prasmes un individuālajās diriģēšanas stundās, lai pilnveidotu diriģēšanas tehnikas prasmes, kā arī patstāvīgajā darbā mājās, lai attīstītu prasmes analizēt kora dziesmas pēc plāna, kas savukārt attīstītu pašvadības prasmes.

Integrētie diriģēšanas vingrinājumi ir tikai neliela daļa diriģēšanas apguves procesā, tāpēc nepieciešams vērtēt visa diriģēšanas apguves procesa efektivitāti.

Eksperimentālās programmas vērtēšana tika veikta salīdzinot iegūtos rezultātus pirms programmas ieviešanas un pēc tās apguves, un konstatējot izmaiņas diriģenta profesionālās gatavības vērtējumā.

Rezultāti parādīja studentu līmeņa paaugstināšanos, kas pierāda eksperimentālās diriģēšanas studiju programmas augsto efektivitāti un nepieciešamību.

Pētījuma rezultāti liecina, ka apgūstot diriģēšanu pēc eksperimentālās diriģēšanas studiju programmas, tika likvidēti vairāki iepriekš konstatētie trūkumi, un

1) diriģēšana tika apgūta kā izpildītājmākslas veids, veidojot māksliniecisko koncepciju, apzinoties žestu izteiksmes daudzveidību; 2) studenti apguva diriģenta profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes vadības teorijā un praksē; 3) studenti apguva diriģenta profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes saskarsmes psiholoģijā un saskarsmes praksē; 4) vairāk laika tika atvēlēts patstāvīgam darbam diriģēšanas studijām, diriģēšanas vingrinājumiem, speciālās literatūras studēšanai, skaņu ierakstu klausīšanās un analīzes procesam.

Tātad varam secināt, ka eksperimentālā diriģēšanas studiju programma efektīvi paaugstināja studentu profesionālo gatavību, tāpēc ieteicams to ieviest mūzikas skolotāju - kora diriģentu specialitātes studentiem.

Aizstāvēšanai izvirzu šādas tēzes:

1.Tēze. Diriģēšanas saturs tiek apgūts sekmīgi, ja apgūvē tiek realizēta procesuāli strukturālā personības darbības un vadības, saskarsmes un diriģēšanas metodikas integratīvā pieeja.

2.Tēze. Diriģentus studiju procesā un viņu profesionālo gatavību vērtē pēc sekojošiem kritērijiem - pašapliecināšanās, saskarsmes prasmes un pašvadība. Kritērijus raksturo šādi rādītāji:

“Pašapliecināšanās” - diriģēšanas tehnikas līmenis; dziesmas mākslinieciskā interpretācija; diriģenta darbības aktivitāte.

“Saskarsmes prasmes” - izkopti diriģenta roku žesti; izkopta diriģenta stāja, mīmika; verbālās saskarsmes prasmes.

“Pašvadība” - mērķa izvirzīšana; informatīvā pamata veidošana; lēmuma pieņemšana un realizācija; sasniegto rezultātu novērtēšana; turpmākā darbības korekcija.

3.Tēze. Diriģēšanas studiju saturu veido zināšanas, prasmes un attieksmes vadībā, saskarsmē un diriģēšanā. Diriģēšana tiek apgūta gan saturu integrējot, gan apgūstot disciplīnas priekšmeta ietvaros, atbilstoši izveidotai integrētai diriģēšanas studiju programmai.

Literatūras saraksts

1. Alijevs R. Skola radošo spēju veicināšanai.- R.: RaKa. 1998., -78.lpp.
2. Bašs M. Diriģēšanas tehnikas pamati.- LPSR Kultūras ministrija, R.1982., -62 lpp.
3. Ernšteins R. Vides zinātnes un pārvaldes studiju saturs un formas augstskolā.- Promocijas darba kopsavilkums. Rīga, 1995., - 40 lpp.
4. Ferda Ē. Topošā aktiera ķermeņa kultūra.- Liesma, Rīga 1968., -148 lpp.
5. Īsa politikas, ekonomikas un tehnikas terminu vārdnīca, 500 vārdu.- Latvijas valsts izdevniecība, Rīga, 1964., -196.lpp.
6. Īsā filozofiskā vārdnīca.- Latvijas valsts izdevniecība, 1956., -607.lpp.
7. Karpova Ā., Plotnieks I. Personība un saskarsme.- P.Stučkas Latvijas valsts universitāte , Rīga, 1984., -91.lpp.
8. Kupčs J. Saskarsmes būtība.- Zvaigzne ABC, 1997.,-71.lpp.
9. Lindenbergs J. Latviešu kora literatūra, 1.daļa.- Musica Baltica, Rīga,1998.,- 121.lpp.
- 10.Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferencācija un individualizācija.- RaKa 1995., -172.lpp.
11. Personības integrēšanās ģimenē, skolā un sabiedrībā: skolotāja loma.- RPIVA "Vārti", 1996., -144.lpp.
- 12.Petere A. Integrētās mācības pamatnosacījums.- Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Zinātniskie raksti.,Rīga, Vārti, 1997., 71.- 74.lpp.
- 13.Praude V., Beļčikovs J. Menedžments. -Rīga,Vaidelote, 1996.,-410.lpp.
- 14.Raškevičs J., Sosāre M. Angļu - latviešu vārdnīca.- Livonija - 5, 1993., -558.lpp.
- 15.Ruķere M. Vides izglītības integrācija 5.klasē., -Maģistra darbs, Rīga, 1997., - 118.lpp.
- 16.Strēle G. Vides izglītības un vides pārvaldes un tās plānošanas mīļsakarības.- Maģistra darbs, Rīga 1997., -75.lpp.
17. Svešvārdu vārdnīca.- Liesma, Rīga, 1978.,-771.lpp.
18. Šmite A. Skolas vadītāja darbam.-RaKa, 1998., -190.lpp.
19. Špona A. Audzināšanas teorija un metodika.- R.: LU, 1996., -18.lpp.
20. Špona A. Pedagoģiskā prakse - studijas - zinātne.- Skolotājs Nr.5,1997., 4. - 7.lpp.

- 21.Urtāne L., Sliņko V., Teibe I. Vides izglītības koncepcija Latvijas vispārizglītojošai skolai. -IKZ ministrijas Vispārējās izglītības departamenta Informācijas lapa. 1994., 1.septembris, 2. - 3. lpp.
- 22.Vītolinš Jēk. Kordirģenta māksla.- Latvijas Valsts izdevniecība, Rīga. 1947.,- 185.lpp.
- 23.Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati.- R.Mācību apgāds. 1996., -323.lpp.
- 24.Zeidmane A. Mācību moduļu metode.- Skolotājs Nr.4, 1997., 26. - 29.lpp.
- 25.Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. -Zvaigzne, Rīga, 1991., -211.lpp.
- 26.Žukovs L. Ievads pedagoģijā.-1997., RaKa, Rīga.,-234.lpp.
- 27.Behrmann, M. Chorleitung, Band 1, Probentechnik. Hänssler Verlag Neuhausen Stuttgart, 1984.,- S. 580.
- 28.Bimberg, S., Friedrich, G., Frischmuth, G., Handbuch der Chorleitung,VEB Deutscher Verlag fur Musik Leipzig,1981., - S. 300.
- 29.Ehmann, W. Die Chorführung 1 und 2. 4. Aufl., Bärenreiter, Kassel ,1964., - S.205.
- 30.Ehmann, Haaseman. Handbuch der chorischen Stimmbildung, Bärenreiter Kassel 1985., - S.189.
- 31.Hofbauer, K. Praxis der choristischen Stimmbildung. SCHOTT Mainz,1978., - S.107.
- 32.Mikorey, F. Grundzuege einer Dirigierlehre, Verlag C.F.Kahnt,Leipzig,1917., - S.72.
- 33.Statev, M.Mein Schulchor, Volk und Wissen, Berlin, 1976., - S.96.
- 34.Thomas, K. Lehrbuch der Chorleitung. Band 1. 16. Aufl.,Breitkopf und Härtel, Wiesbaden 1970., - S. 159.
- 35.Thomas, K. Lehrbuch der Chorleitung. Band 2. 12. Aufl., Breitkopf und Härtel, Wiesbaden, 1973., - S. 190.
- 36.Аккоф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. М.,1974., 347.с.
- 37.Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. М.,1980., 436.с.
- 38.Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.,1977., 277.с.
- 39.Андреева Г.М. Социальная психология. М.,1980.,98.с.
- 40.Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования: Музыка, М.1969.,163. с.
- 41.Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. М.,1978., 293.с.

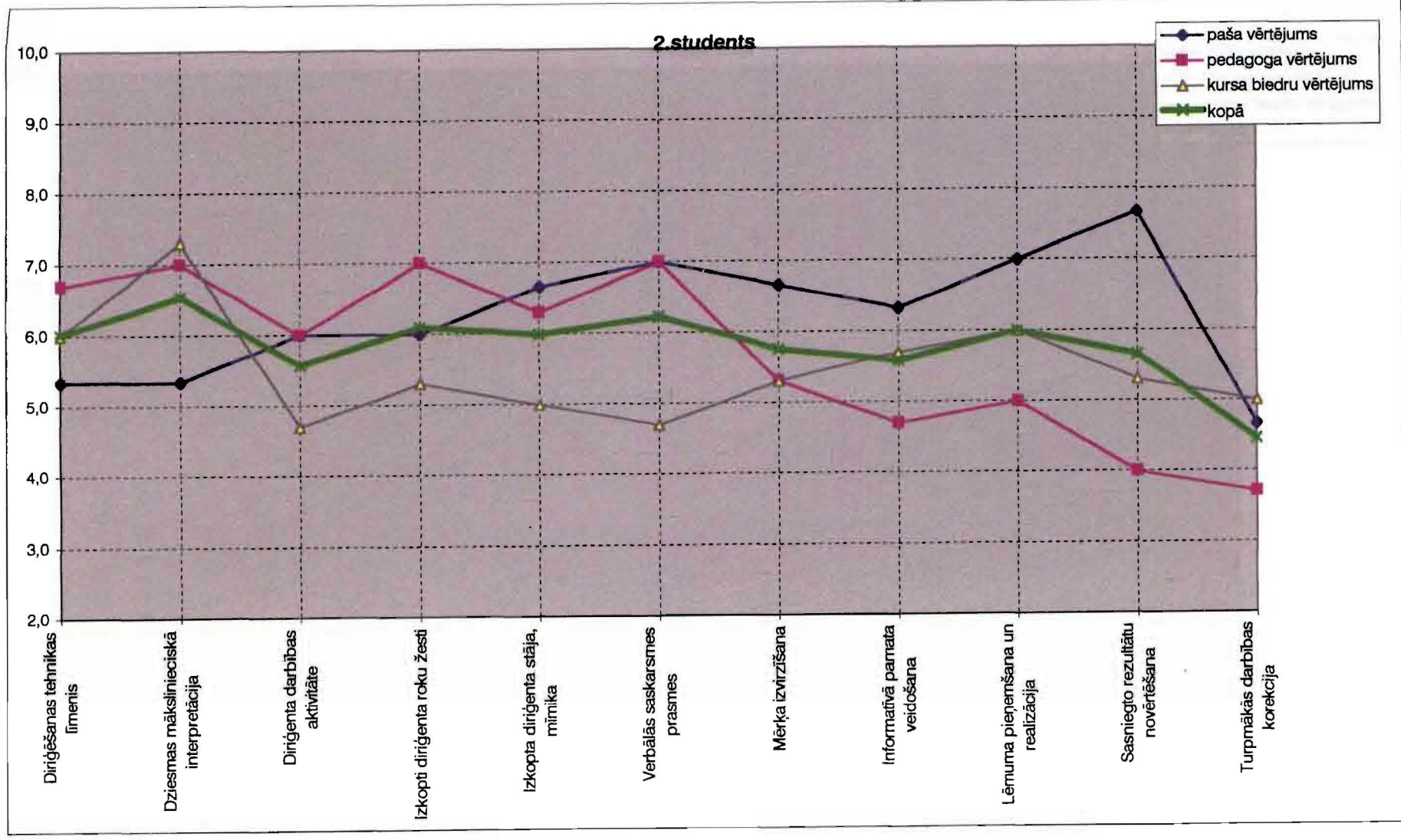
- 42.Берг А.И. Кибернетика - наука об оптимальном управлении. М.-Л.,1964., 336.с.
- 43.Бодалев А.А. Личность и общение.,М.,1995., 325.с.
- 44.Вальтер Б. О музыке и музыцировании .// Исполнительское искусство зарубежных стран, Вып.1. - М., 1962.,197.с.
- 45.Вуд Г. О дирижировании: Музгиз, М.1958., 213.с.
- 46.Выготский Л.С. Психология искусства. Минск, Современное слово, 1998., 474с.
- 47.Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика. Киев, 1979., 264.с.
- 48.Готсдинер А. Музыкальная психология. - М., 1993., 190.с.
- 49.Григорьев Л., Платек Я. Современные дирижеры: М.1969., 276.с.
- 50.Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения., ЗАО Совершенство,1997.,114.с.
- 51.Грум-Грижимайло Т.Н. Об искусстве дирижера. М.,1973., 215.с.
- 52.Дмитриевский Г. Хороведение и управление хором:
- 53.Дмитриевский Г. Хрестоматия по дирижированию: Музгиз, М.1953.,148.с.
- 54.Доблаев Л.Н. Смысловая структура учебного текста: Авто-реф. докт. дис. Саратов, 1972., 97.с.
- 55.Дридзе Г.М. Текстовая деятельность в структуре социальной Музгиз, М.1957., 233.с.
- 56.Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. Москва, Флинта, 1998., 336.с.
- 57.Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка: Музыка, М.1967., 179.с.
- 58.Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей.Т.1 - Санкт-Петербург,1998., 414.с.
- 59.Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.,1986., 214.с.
- 60.Китов А.И. Психология управления. М.,1979., 384.с.
- 61.Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. М.,1975., 179.с.
- 62.Колесса Н. Основы техники дирижирования. Львов,1960., 124.с.
- 63.Кузмин Е.С. Основы социальной психологии. Л.,1967., 237.с.

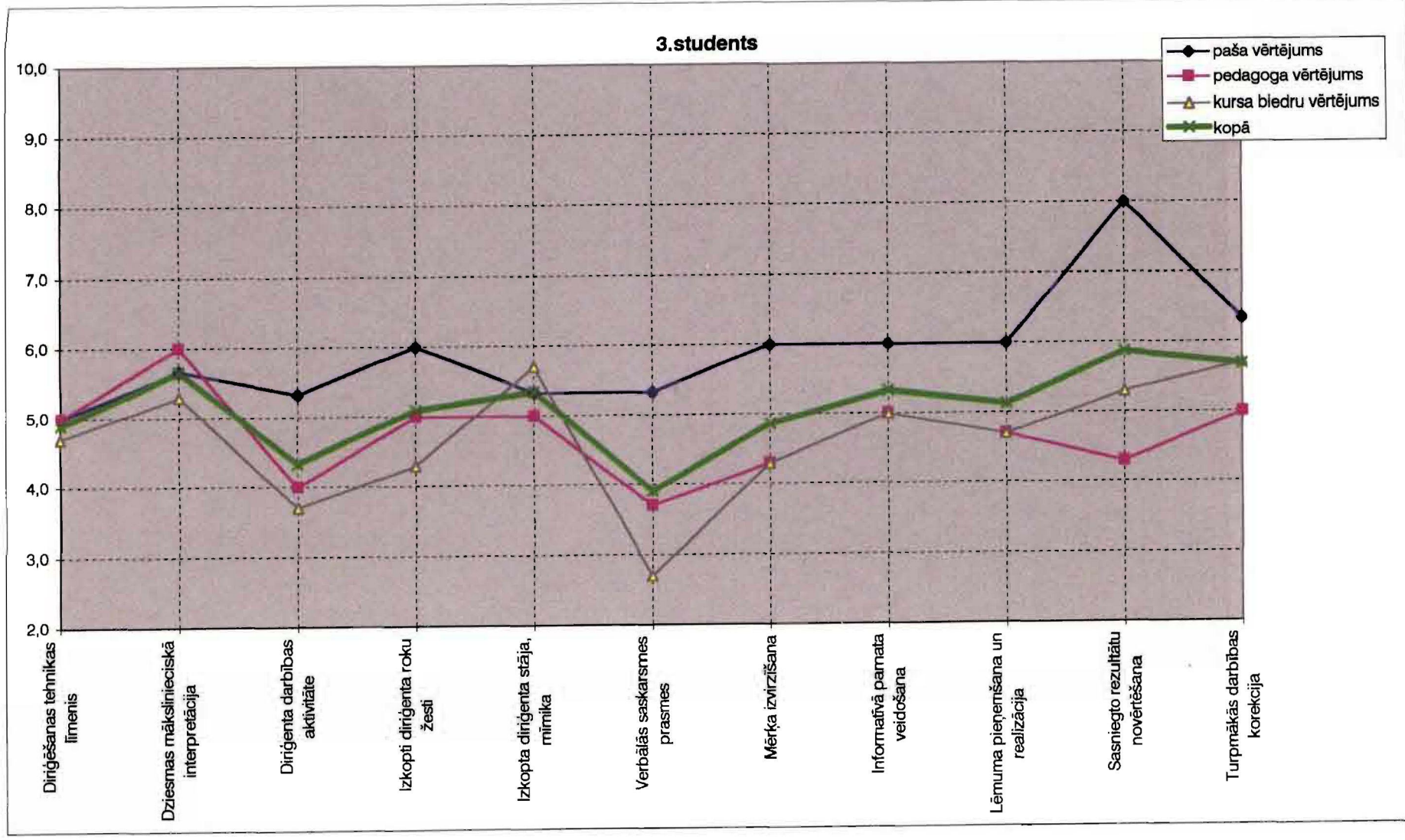
64. Кузмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. - Л., 1974., -349 с.
65. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки. // Методы системного педагогического исследования. -Л., 1980., -172 с.
66. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989., 288.с.
67. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990., 301.с.
68. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979., 331.с.
69. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.. 290.с.
70. Ломов Б.Ф. Проблема общения и психологии. М., 1981., 189.с.
71. Малько Н. Основы техники дирижирования: Музыка, М. 1965., 218 с.
72. Мусин И. Техника дирижирования: Музыка, Л. 1967., 351.с.
73. Макаренко Д.С. Сочинения. М., 1958, т.5., 236.с.
74. Марков М. Теория социального управления. М., 1978., 284.с.
75. Маслоу А. Психология бытия. Москва, Рефл-бук, Ваклер, 1997., 301 с.
76. Ольхов К. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров: Л. 1972., 213.с.
77. Педагогика и психология высшей школы., Ростов на Дону, Феникс, 1998., 518.с.
78. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М., 1997., 383.с.
79. Попов С.В. Организационные и методические основы работы самодеятельного хора. Москва, Музгиз, 1961., 123 с.
80. Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой. Москва, Новая школа, 1997., 350 с.
81. Практическая психология для преподавателей., Москва, Филинь, 1997., 323.с.
82. Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса. Л., 1987., 288.с.
83. Птица К. О дирижировании.: Профиздат, М. 1960., 157.с.
84. Птица К. Очерки по технике дирижирования хором: Музгиз, М. 1948., 95.с.
85. Рубахин В.Ф., Филиппов А.В. Психологические аспекты управления. М., 1973., 316.с.
86. Семенов В.Е. Метод изучения документов в социально-психологическом исследовании. Л., 1983., 170.с.

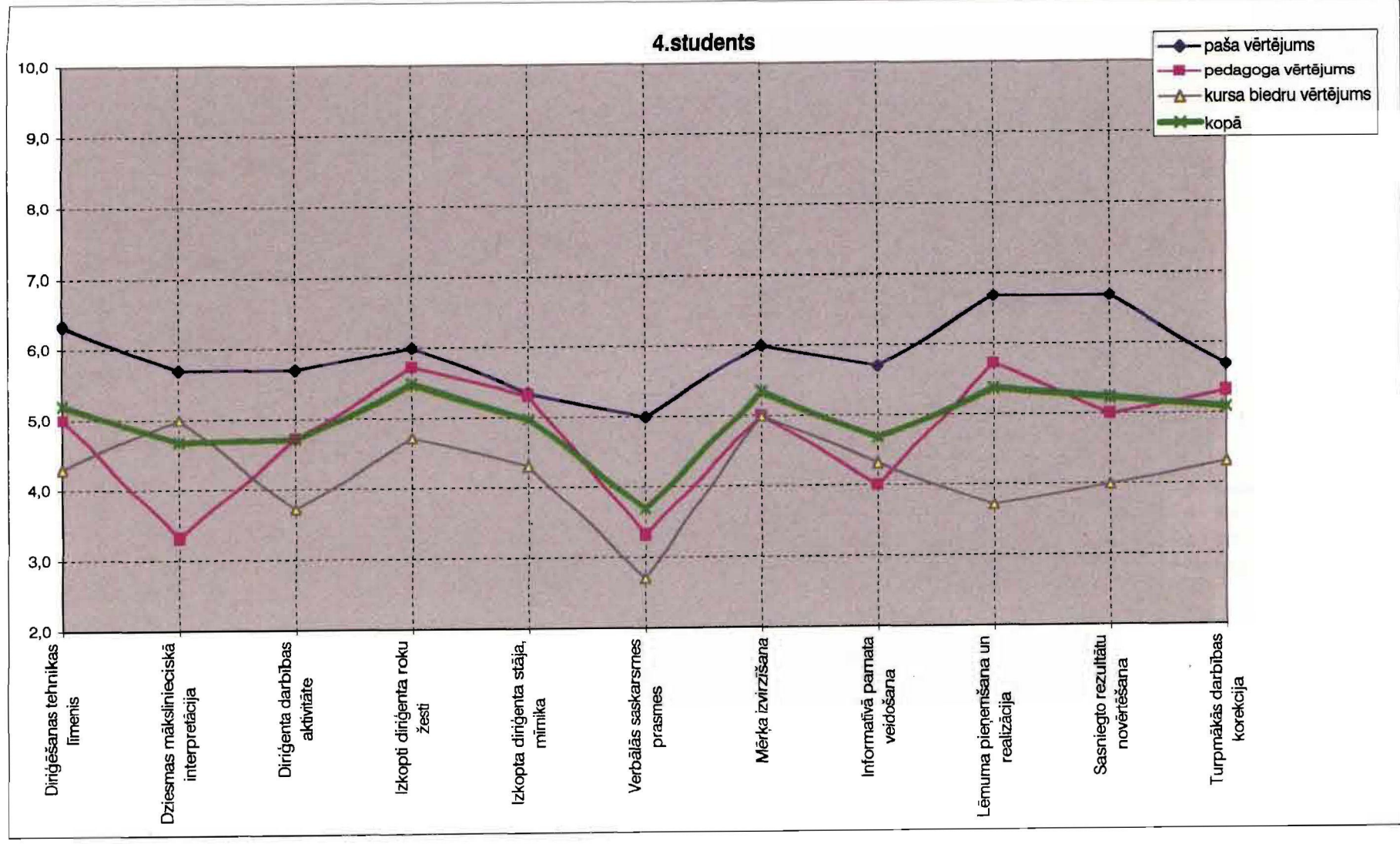
87. Словарь практического психолога., Минск, Харвест, 1997., 798.с.
88. Современная зарубежная социальная психология. М.,1984.,287.с.
- 89.Соколов В. Работа с хором: Музыка, М.1964., 151.с.коммуникации. М.,1984., 315.с.
- 90.Соколов Вл. Работа с хором. Москва, Музыка, 1967. 227 с.
- 91.Трапезников В. Теория управления: развитие и проблемы. М.,1974., 318.с.
- 92.Файоль А. Общее и промышленное управление. Л.-М.,1924., 169.с.
- 93.Фанч Ф. Преобразующие диалоги. Киев, Ника-Центр, 1997., 379 с.
- 94.Филиппов А.В. Вопросы психологии управления.\\ Психол. журн. 1980, т.1.вып.2., 23.с.
95. Философский энциклопедический словарь, Москва, Инфра., 1997., 575.с.
96. Хоровое искусство. Ленинград, Музыка, 1967., 154 с.
97. Хоровое искусство Выпуск третий. Ленинград, Музыка, 1977., 142 с.
- 98.Чесноков П. Хор и управление им: Музгиз, М.1952., 221.с.
- 99.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.,1982., 358.с.
- 100.Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М.,1973., 273.с.
- 101.Шонесси Д. Принципы организации управления фирмой. М., 1979.,266.с.
- 102.Шепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М.,1969., 179.с.
103. Якунин В.А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург,1998., 638.с.

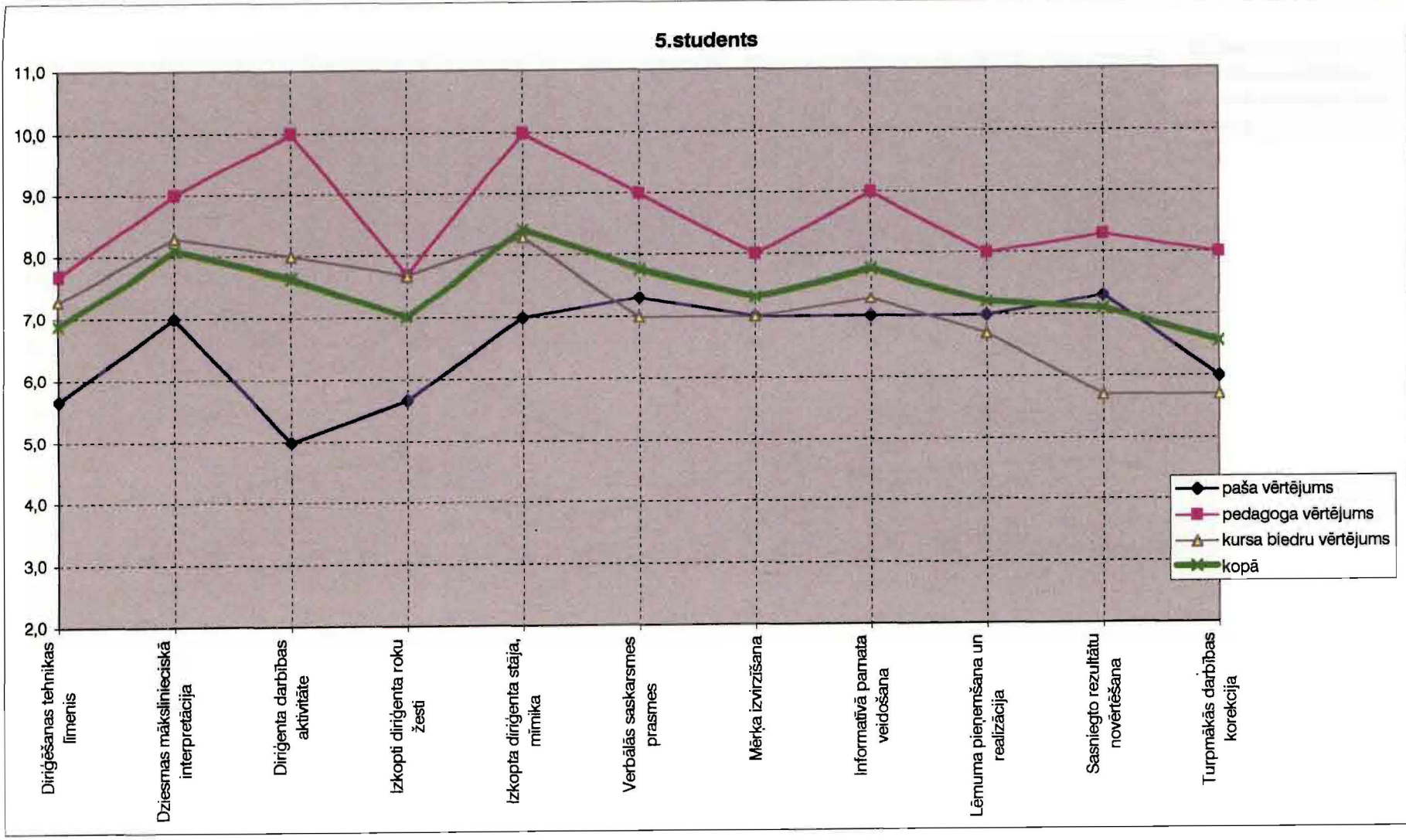
PIELIKUMI

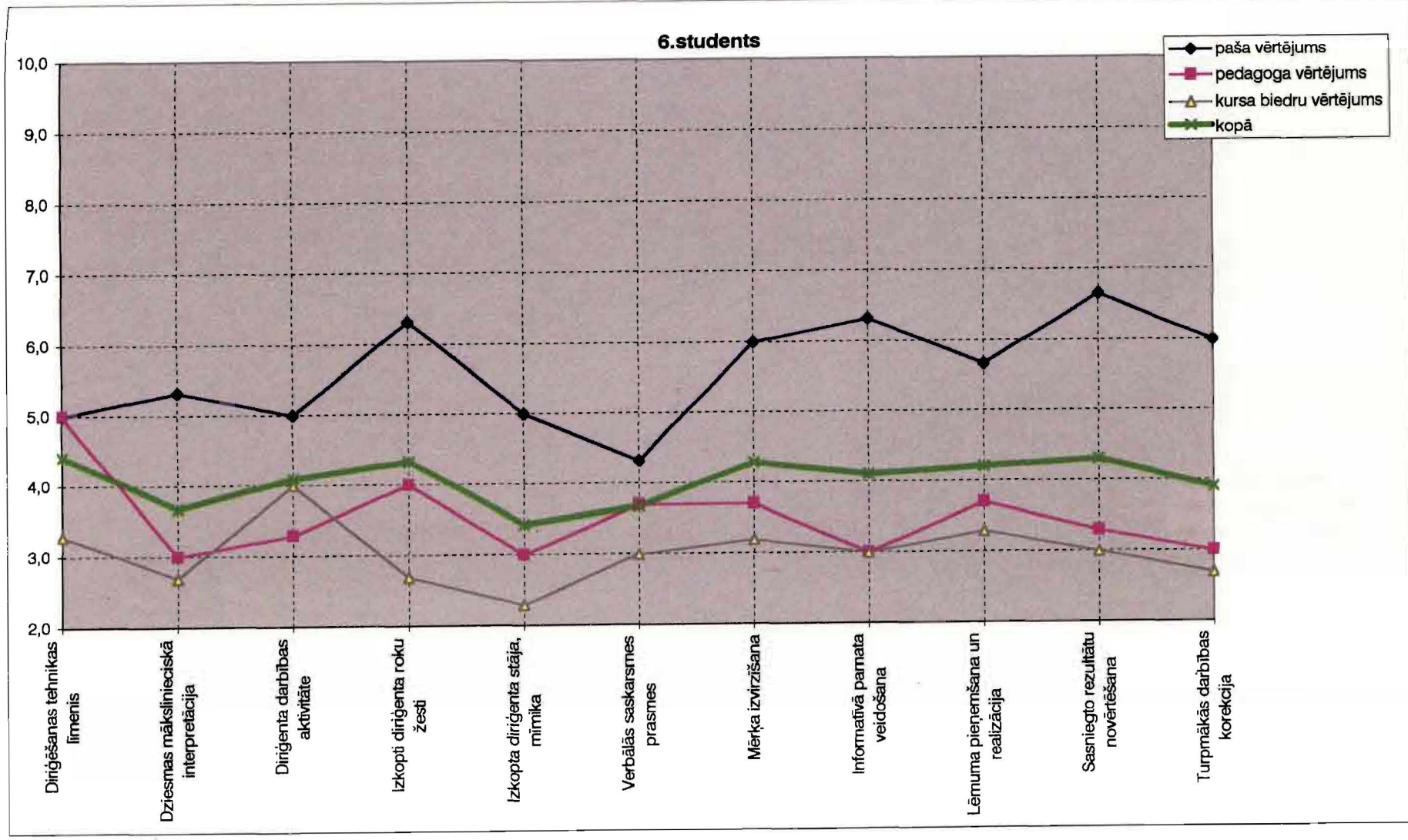
Pielikums Nr.1	Studentu reālie diriģenta modeļi.....	201
Pielikums Nr.2	Integrētie diriģēšanas vingrinājumi.....	220
Pielikums Nr.3	Diriģenta profesionālās gatavības vērtējums.....	225
Pielikums Nr.4	Tests attieksmes noteikšanai pret diriģenta specialitāti...	231
Pielikums Nr.5	Tests personības gribas īpašību līmeņa pārbaudei.....	232
Pielikums Nr.6	Aptauja attieksmes vērtēšanai pret diriģenta specialitāti un vingrinājumu pārbaudei.....	235
Pielikums Nr.7	Studenta novērošanas kartīte.....	236
Pielikums Nr.8	Tests attieksmes noteikšanai pret pedagoga un diriģenta specialitāti.....	237
Pielikums Nr.9	Nošu materiāls vingrinājumiem.....	238

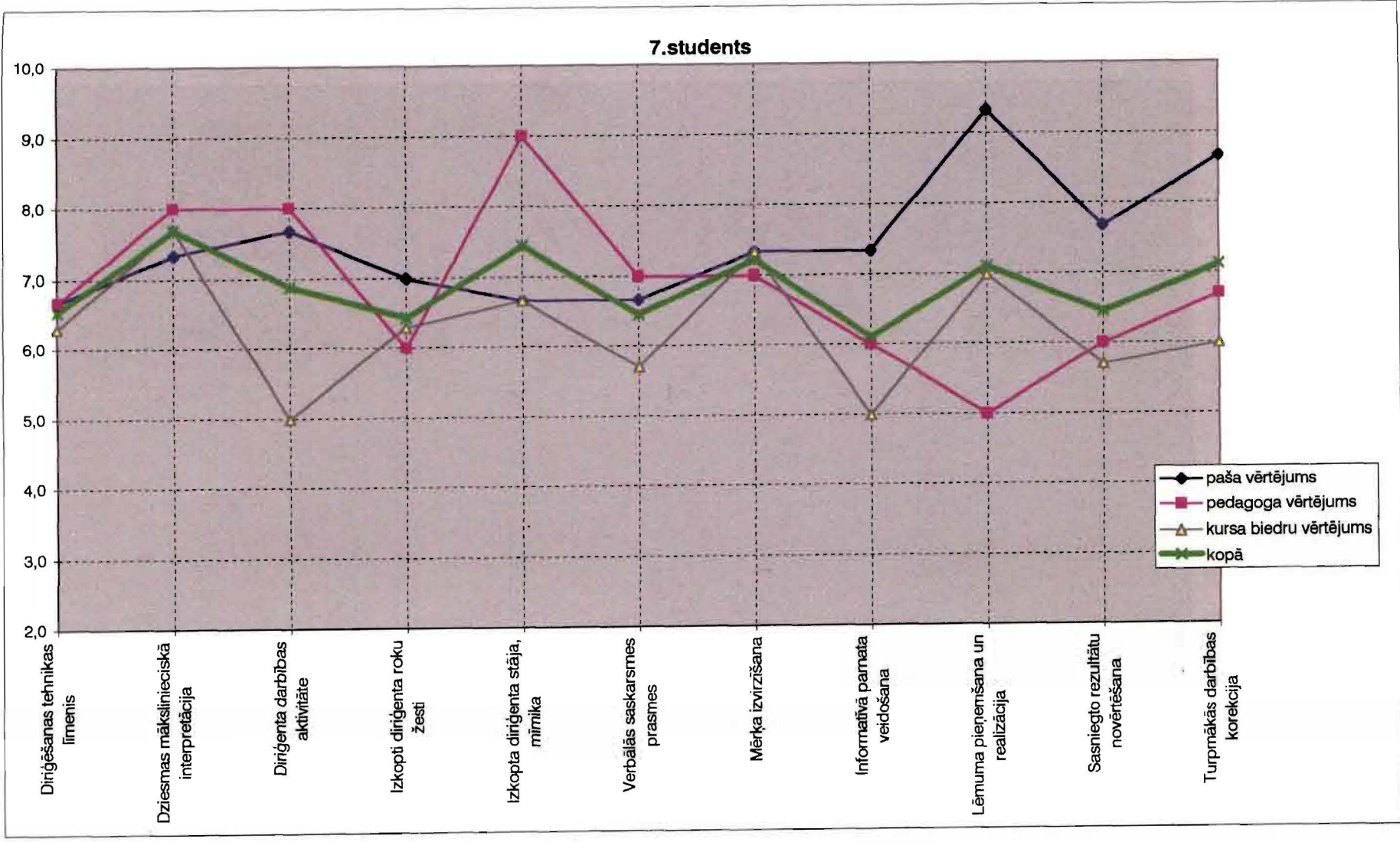


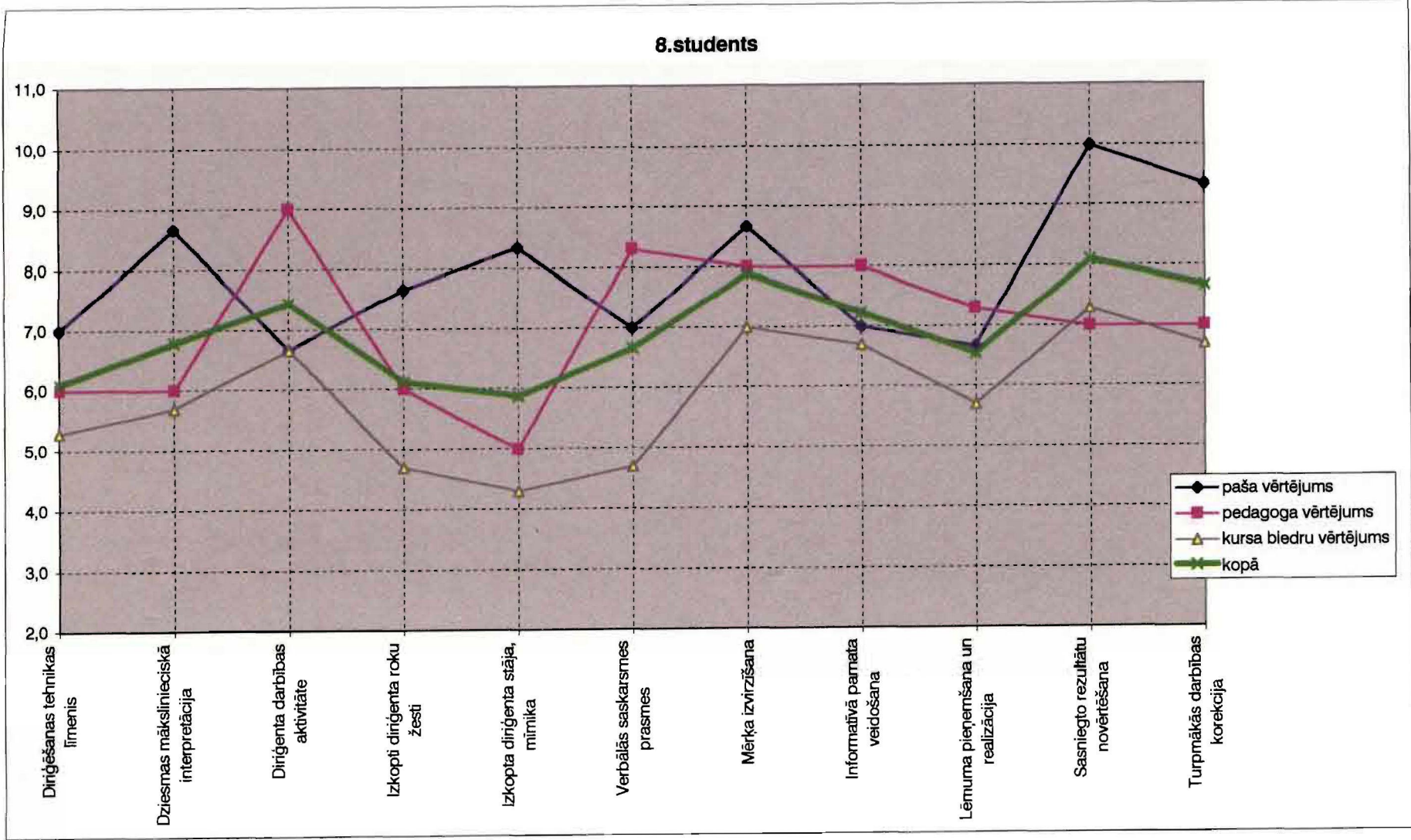


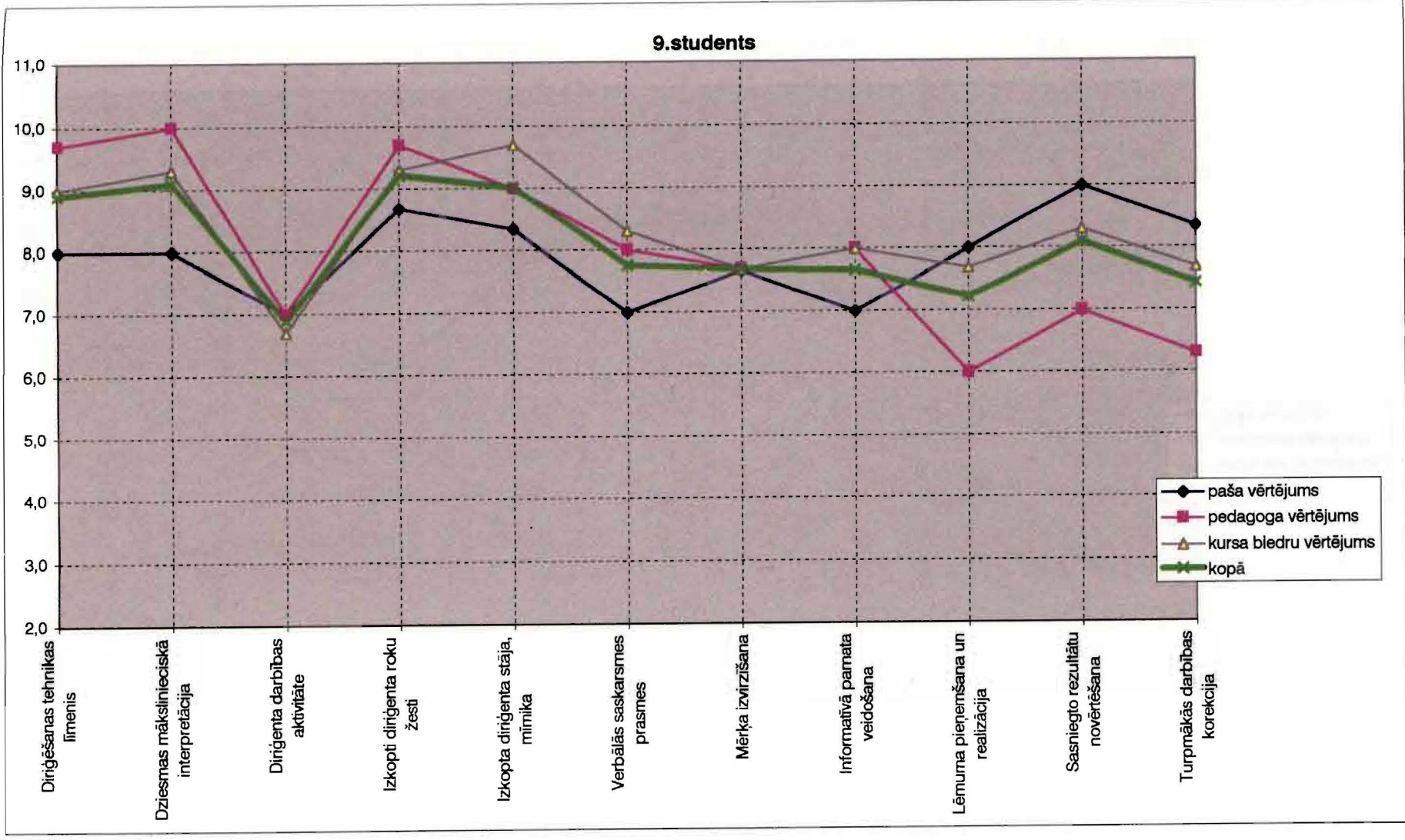


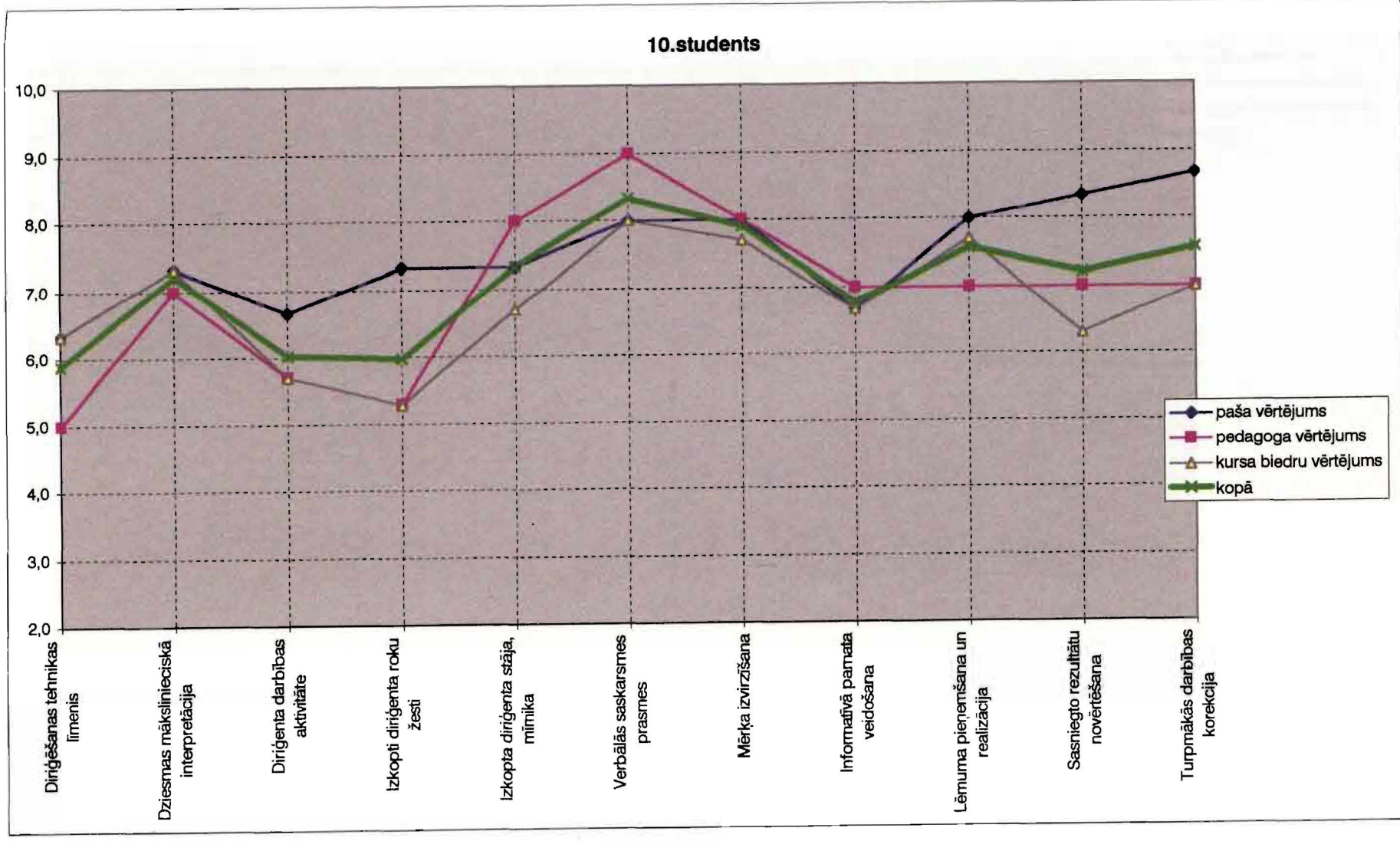


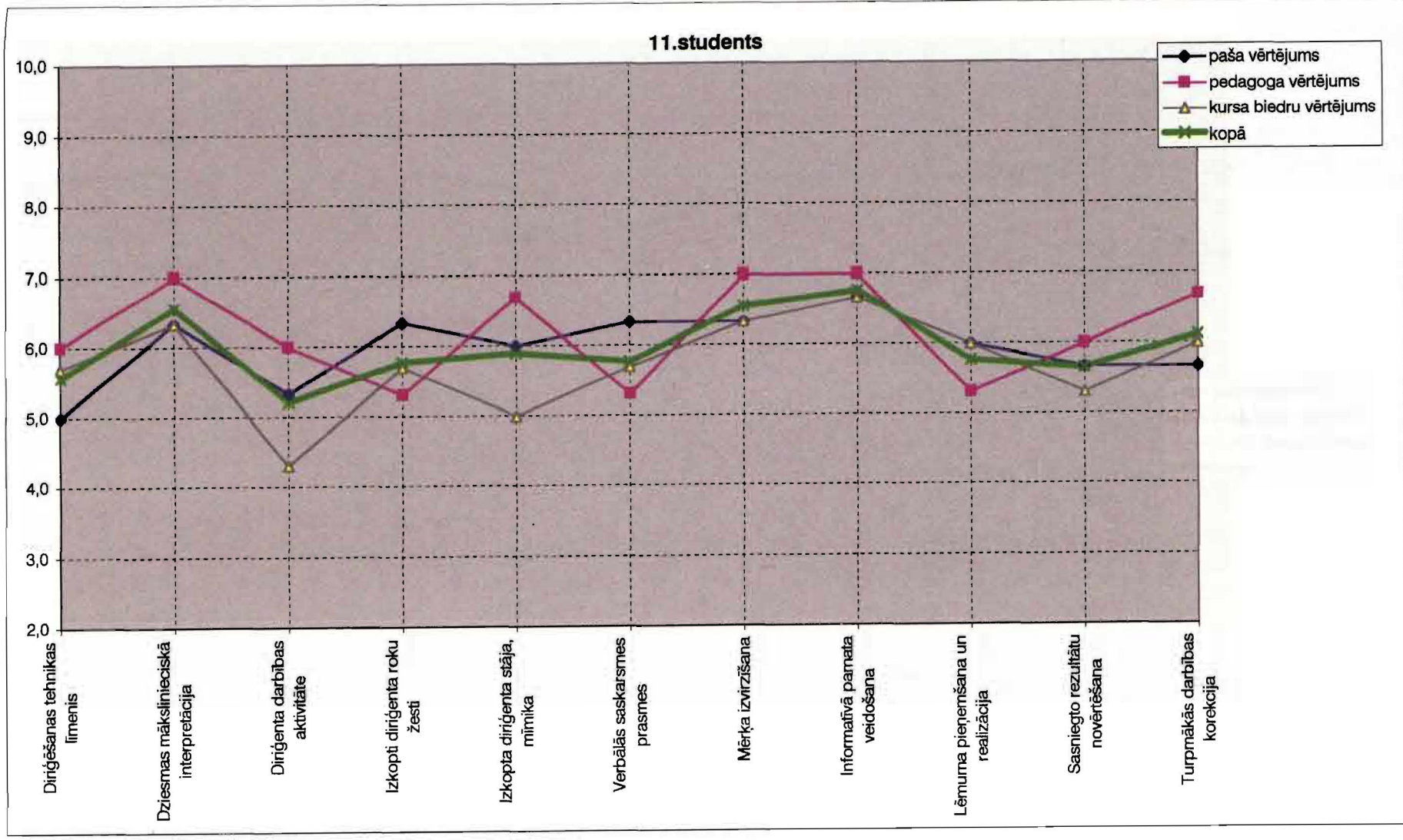


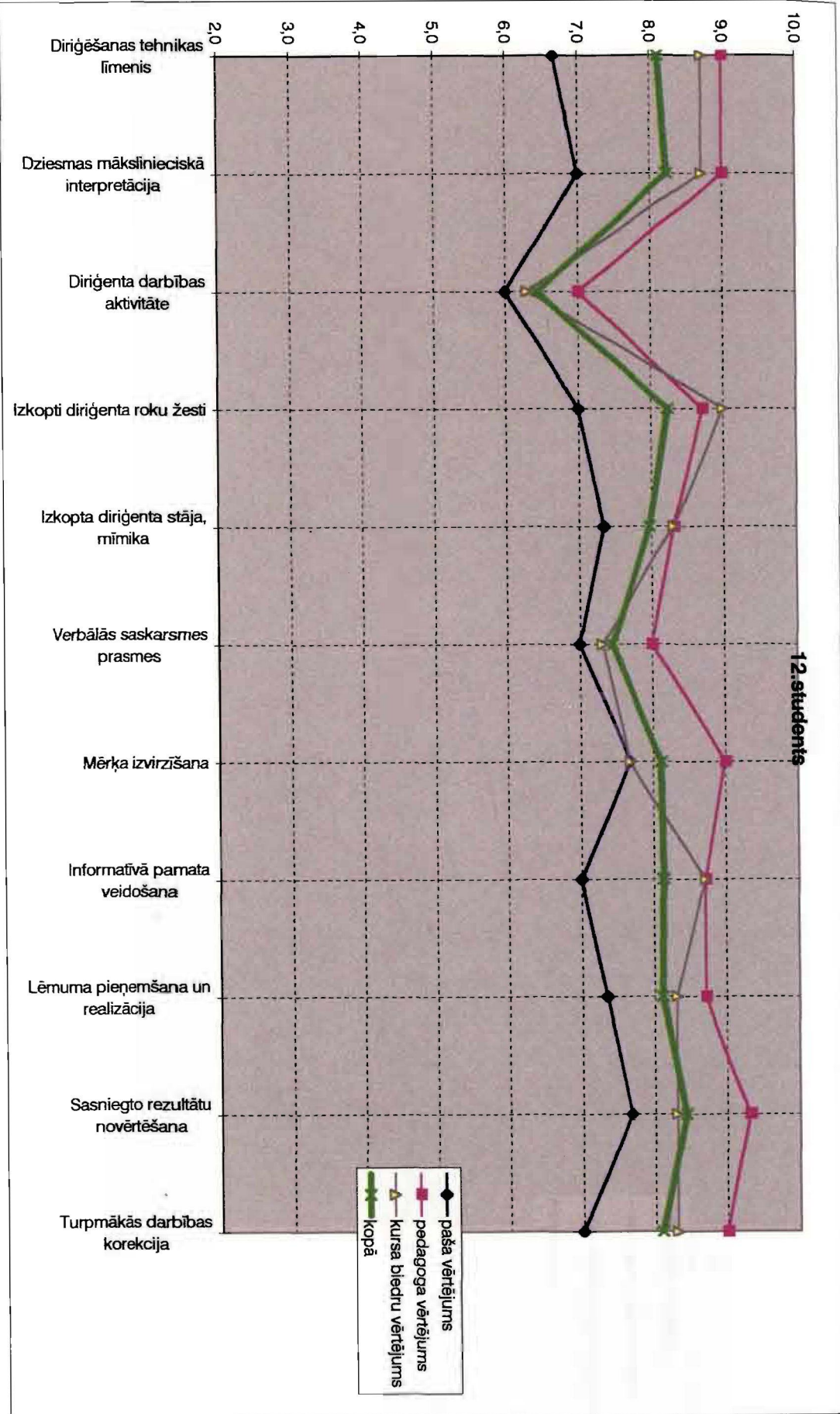


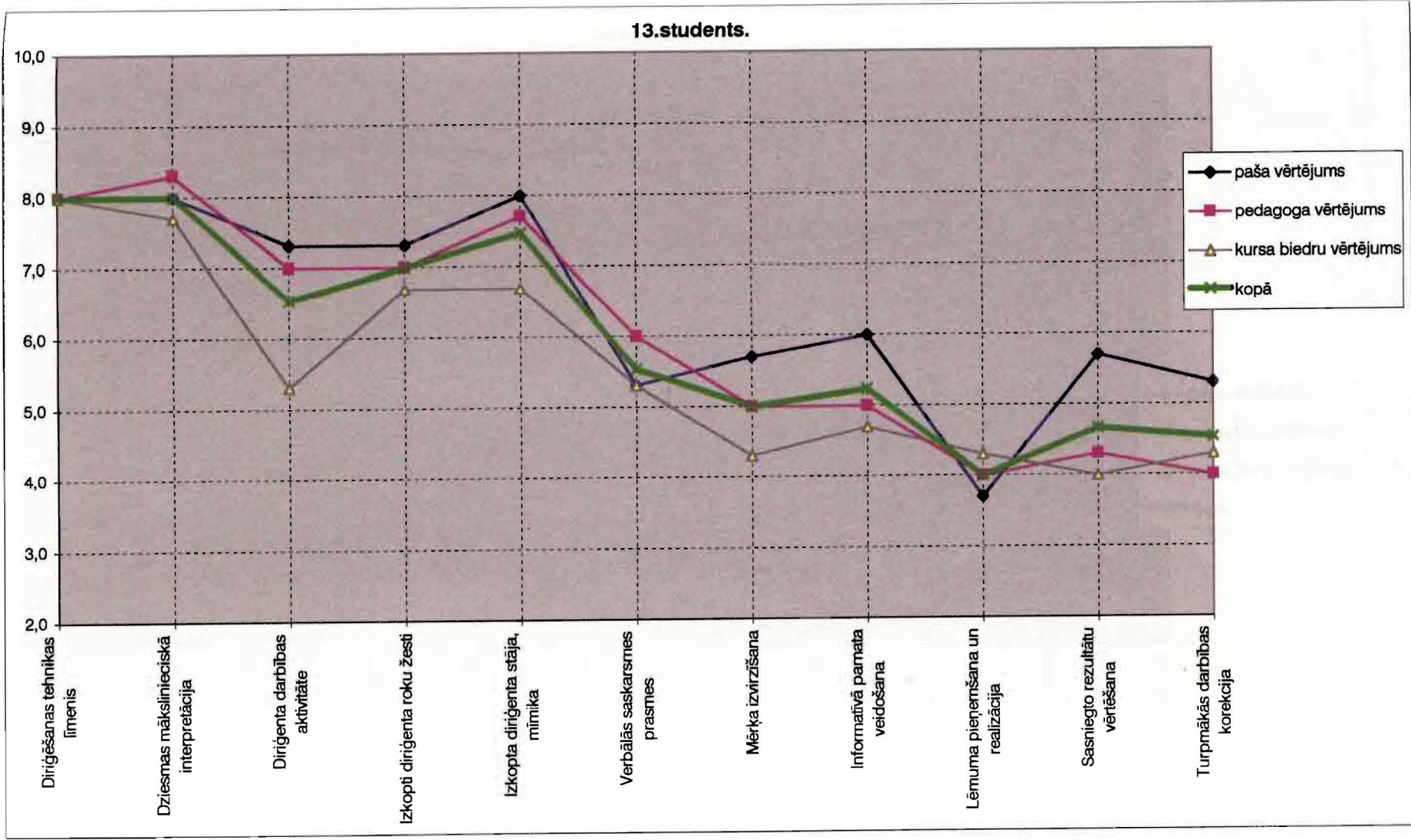




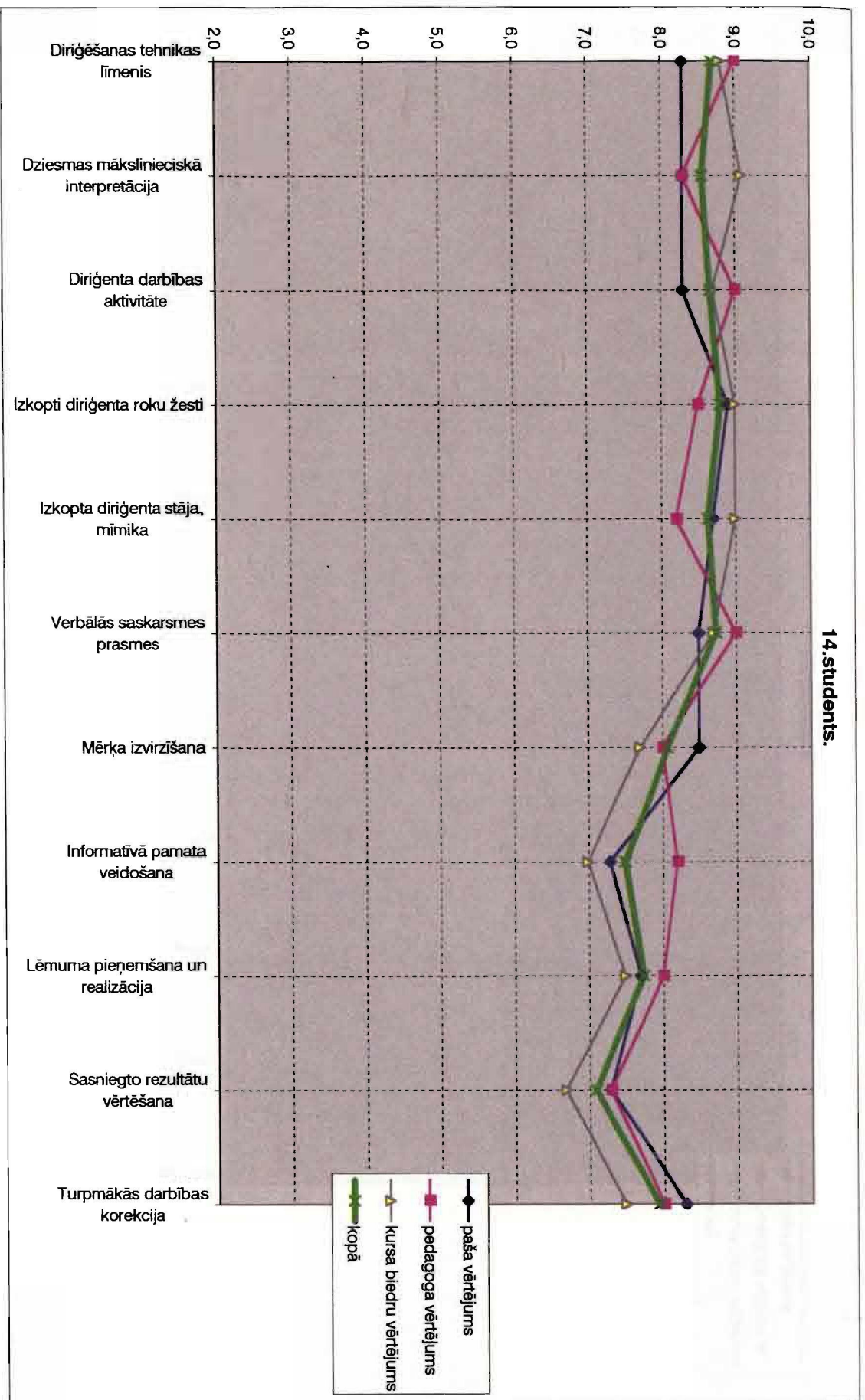


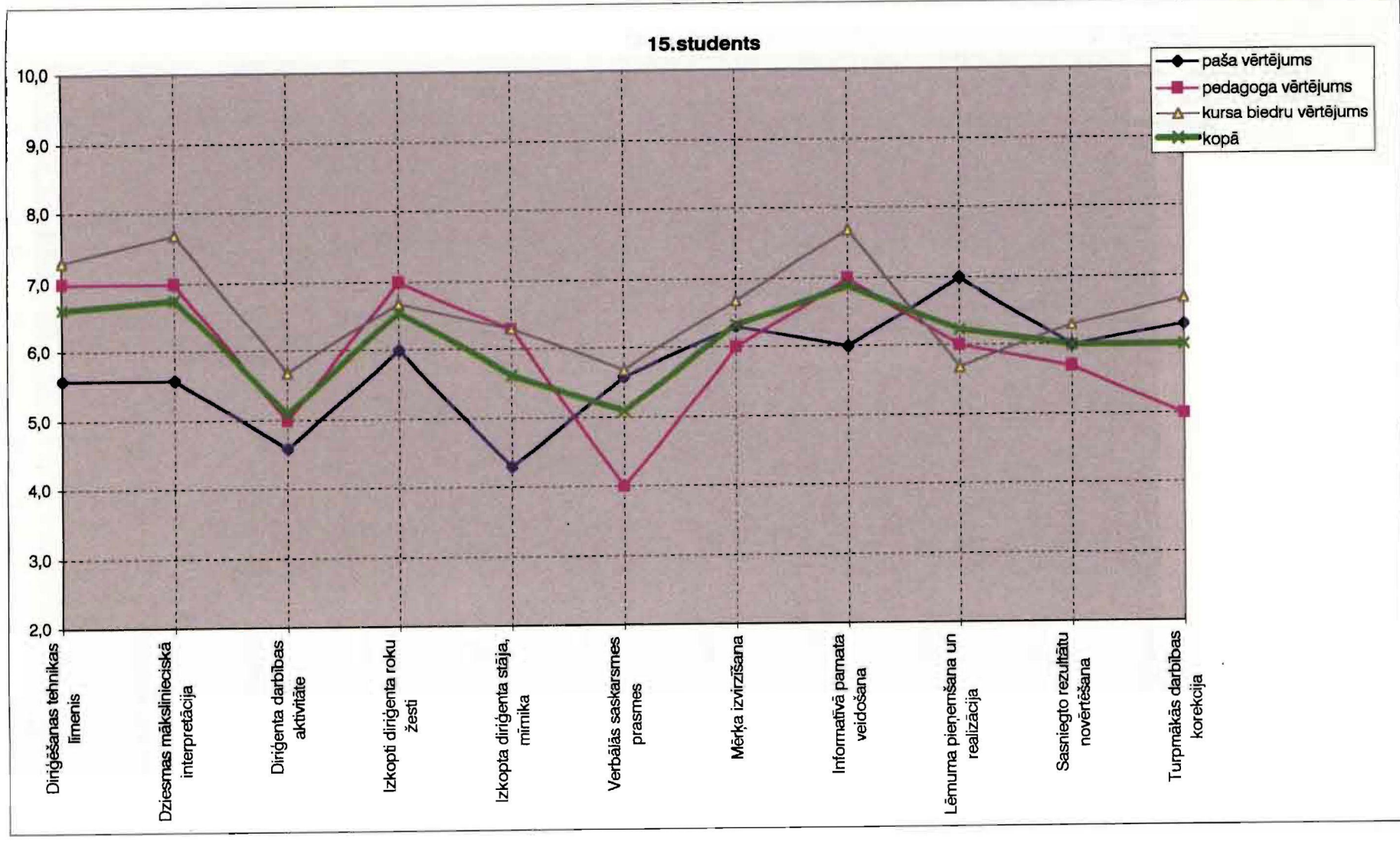


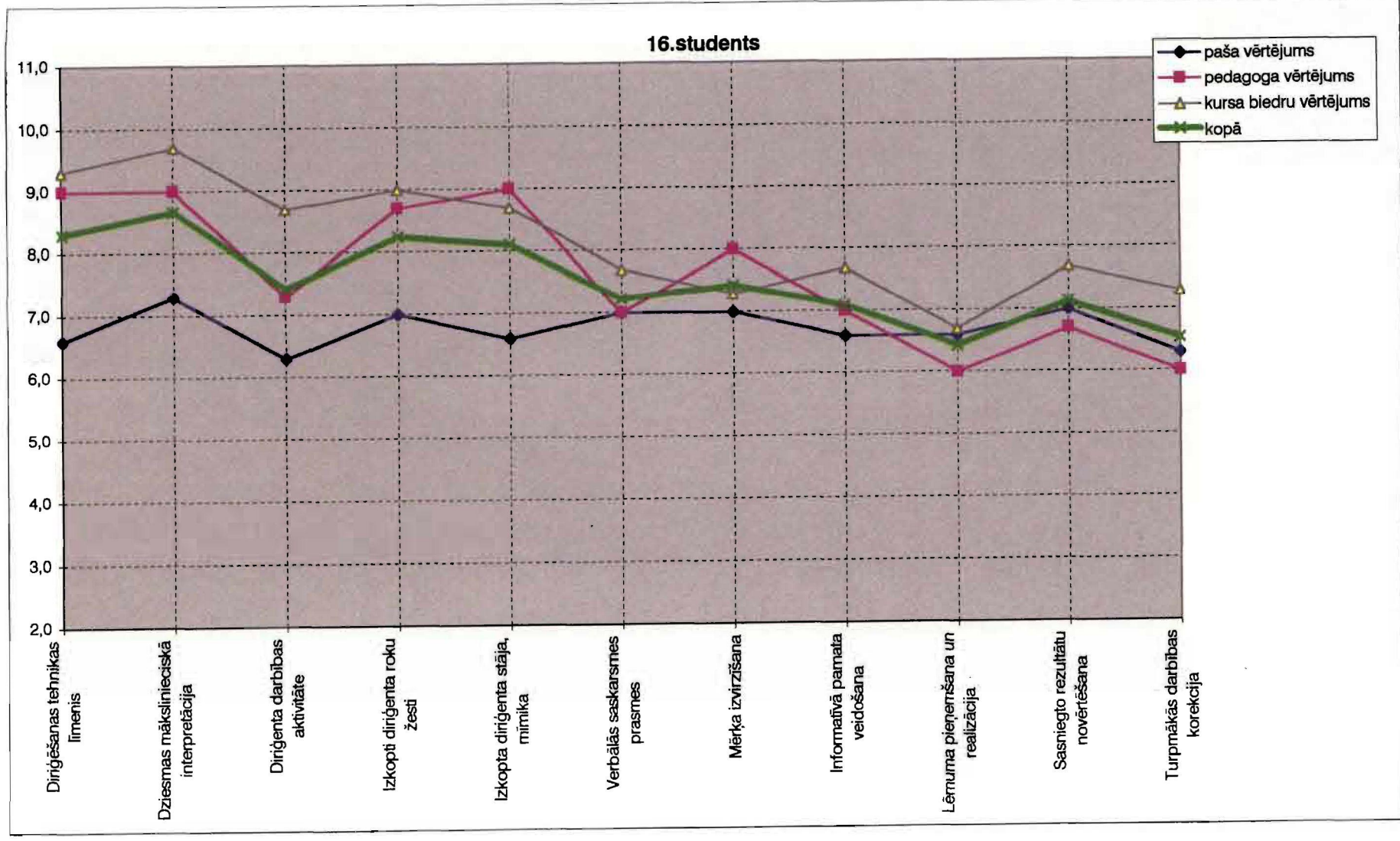


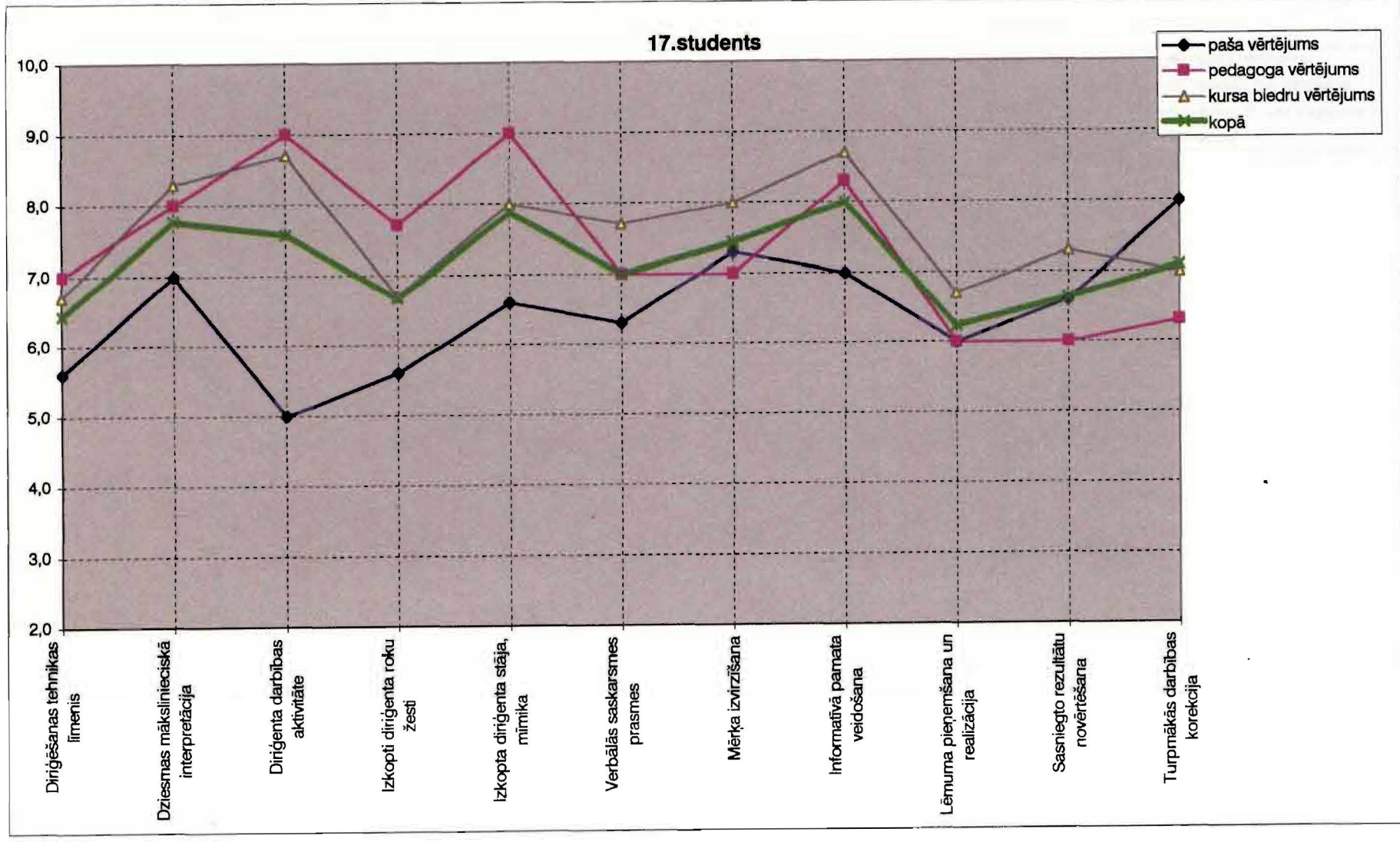


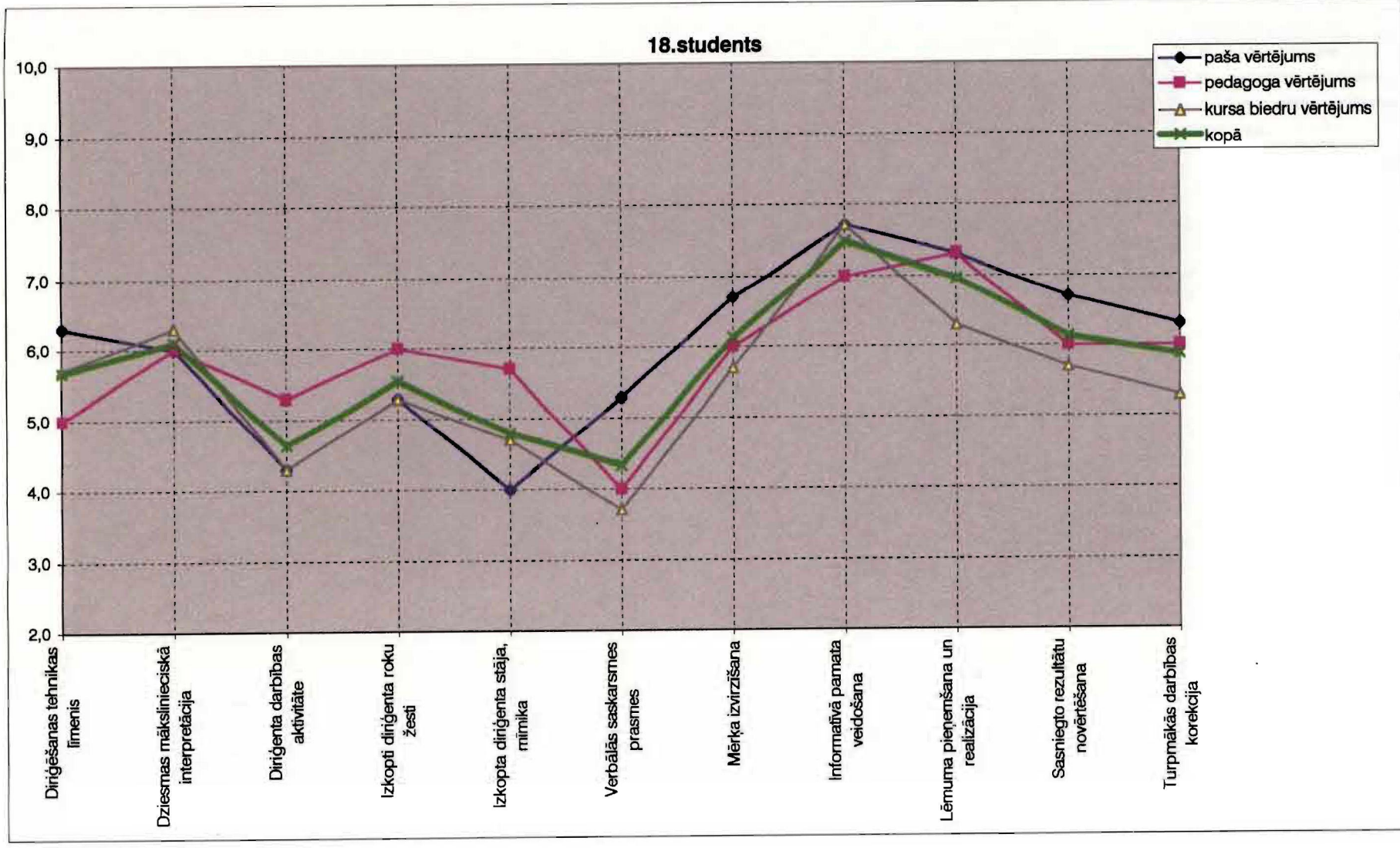
14.students

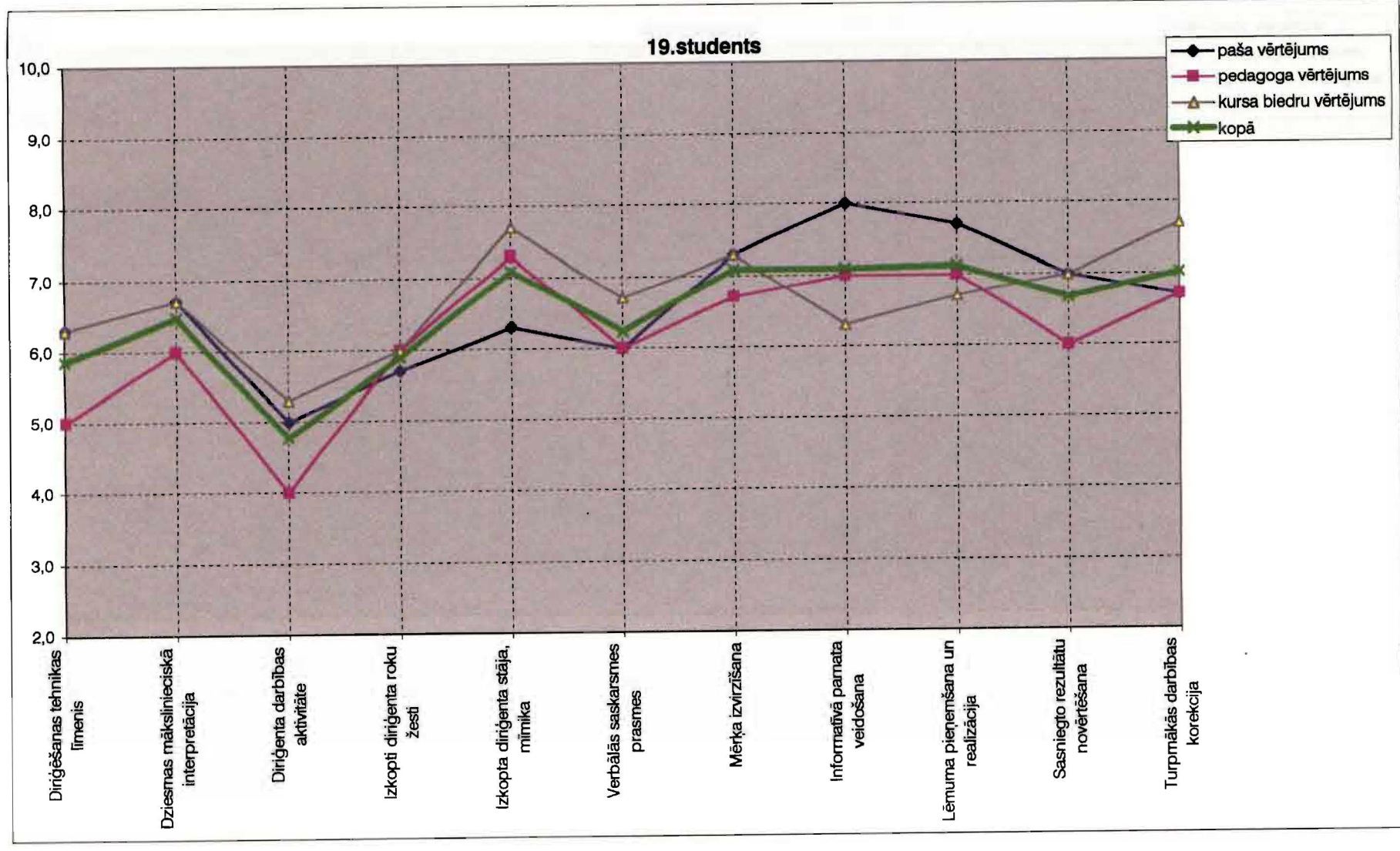


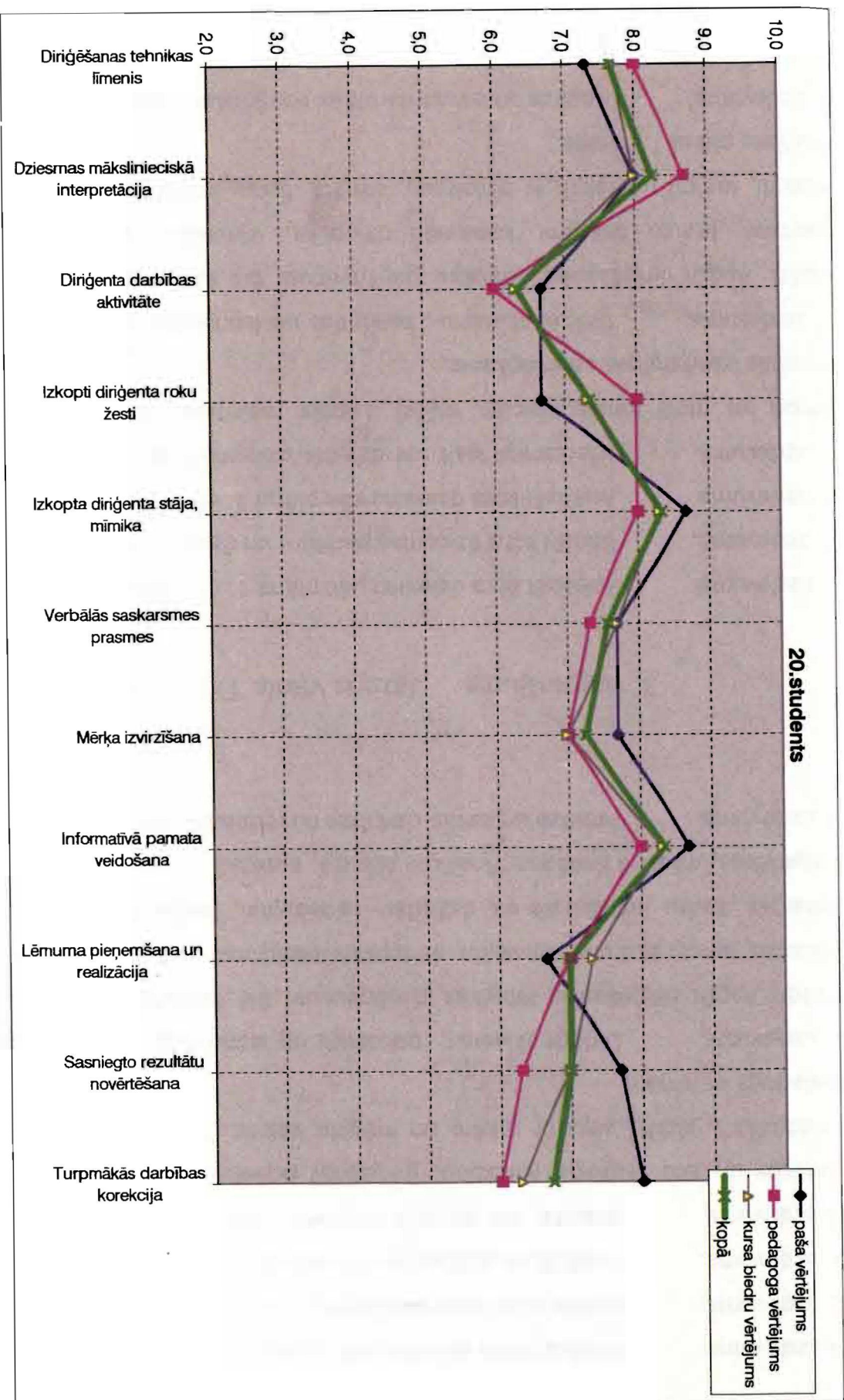












2. vingrinājums. Jāzeps Vītols "Karalis un bērزلapīte".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. Noteikt, cik dažādu noskaņu, tēlu ir dziesmā. Izteikt tos ar mīmikas un acu skatiena palīdzību. Pedagoģs nosaka, kurš no tēliem tas ir. Ja neizdodas, aizklāj seju ar rokām un mēģina vēlreiz. Var mainīties students un pedagoģs ar lomām.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 9/8 taktsmērs, marcato, legato, staccato, tenuto skārumi, vijņveida dinamikas frāzēšana, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, balsu iestāšanās uz dažādām taktsdaļām, fermātas uz pauzes un uz taktssvītras, mājiena dalīšana. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

3. vingrinājums. Jāzeps Vītols "Dūkņu sils".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. Izteiksmīgi lasīt vai dziedāt dziesmas testu mūzikas dinamikā, tempā un ritmā lomās (teicējs, māte). Lomās mainīties. Uzdevumu izpildīt līdz vēlamās izteiksmības sasniegšanai.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 6/8 taktsmērs, marcato, legato, staccato, tenuto skārumi, kontrastu dinamika, vijņveida dinamikas frāzēšana, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, fermāta, balsu iestāšanās, roku patstāvība. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

4. vingrinājums. Emīlis Melngailis "Senatne".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6.punktiem.
4. uzdevums. Students stāsta dziesmas saturu ar mīmikas, acu skatiena un žestu palīdzību. Pedagoģs stāsta, ko sapratis un analizē konkrētas neverbālās valodas zīmes. Var mainīties ar lomām.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu , balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildī. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: $\frac{3}{4}$ taktsmērs, legato, non legato, tenuto skārumi, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, fermātas, trioles, mājiena dalīšana. Analīzes plāna 7 punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8 punkta.

5. vingrinājums. Emīlis Melngailis "Cīruļa vedības".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. Piedalās students un pedagoģs. Viens no viņiem pieraksta dziesmas diriģēšanas laikā visas pamanītās diriģenta neverbālās valodas izpausmes, - žestus, ķermeņa kustības, mīmiku, acu skatienus. Tas , kurš pierakstīja , analizē pierakstītos novērojumu, un otrs salīdzina un pārliecinās vai pats visu to pamanījis un darījis apzināti.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu , balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildī. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: $\frac{3}{8}$ taktsmērs, legato, non legato, skārumi, cezūras, tempu un raksturu izmaiņas, fermāta, solista un kora pavadījuma funkcijas. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

6. vingrinājums. Alfrēds Kalniņš "Imanta".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. Valodas Izteiksmības attīstīšanai. Mēģina nosaukt pēc iespējas vairāk tēlainus apzīmējumus, kas raksturotu mūzikas galveno tēlu vai tēlus. Var veidot sacensību ar pedagogu.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 4/4, 6/8 taktsmēri, marcato un legato skārumi, viļņveida dinamikas frāzēšana, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, cezūras. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

7. vingrinājums. Pēteris Barisons "Kā sniegi kalnu galotnēs".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. "Spogulis". Diriģēšanas vingrinājuma laikā apstājas un atdarina diriģenta sejas izteiksmi un roku žestus un apraksta, kādas ir viņa izjūtas.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 7/4, 3/4, 4/4 taktsmērs, legato skārumi, viļņveida dinamikas frāzēšana, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, punktēts ritms, taktsmēru maiņa. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

8. vingrinājums. Pēteris Barisons "Rudens dziesma".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. "Rezervuārs". Iztēloties sevi "tukšas formas" lomā., it kā nemaz paša nav. Iztēlē piepildīt "tukšumu" ar mūzikas saturu, raksturu, tēlu. Atmest personīgo vērtējumu, mēģināt atklāt mūzikas saturu ar žestu, mīmikas, acu skatiena palīdzību no tēla "es" pozīcijām.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 4/4, 12/8 taktsmēri, legato skārums, vijņveida dinamikas frāzēšana, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas, noņemšanas kustības uz dažādiem taktsfigūras laikiem, balsu iestāšanās, uztakts, punktēts ritms. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

9. vingrinājums. Pēteris Barisons "Zilie sapņu kalni".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. Dziedāt izteiksmīgi dziesmas vadošo balsi, ievērojot komponista tempa, dinamikas, skāruma u.c. norādes nošu tekstā, koncentrējot uzmanību uz mīmikas, acu skatiena atbilstību, papildinot tos ar zīmīgiem roku žestiem.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu, balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 4/4, 5/4 taktsmēri, legato, non legato, tenuto skārumi, kontrastu dinamika, vijņveida dinamikas frāzēšana, akcenti, cezūras, tempu un raksturu izmaiņas, fermāta uz pauzes, noņemšanas kustības uz dažādiem taktsfigūras laikiem, mājienu dalīšana, punktēts ritms. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

10. vingrinājums. Emīls Dārziņš "Mēness starus stīgo".

1. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 1. - 2. punktiem.
2. uzdevums. Spēlēt kora dziesmas partitūru un dziedāt kora balsis.
3. uzdevums. Analizēt kora dziesmu pēc plāna 3. - 6. punktiem.
4. uzdevums. Veidot izteiksmīgu, lakonisku dziesmas satura stāstījumu, tēlaini un spilgti raksturojot dziesmas galvenos tēlus.
5. uzdevums. Diriģēt dziesmu , balstoties un iepriekšējo analīzi un uzdevuma izpildi. Apgūt diriģēšanas tehnikas paņēmienus: 5/4, 7/4 taktsmēri, legato skārums, kontrastu dīnamika, viļņveida dīnamikas frāzēšana, akcenti, tempu un raksturu izmaiņas. Analīzes plāna 7. punkts.
6. uzdevums. Analīze un savas darbības novērtēšana pēc plāna 8. punkta.

DIRIĢENTA PROFESIONĀLĀS GATAVĪBAS VĒRTĒJUMS.

Vērtējamais students (diriģents) _____
(uzvārds, vārds)

Vērtēja _____
(uzvārds, vārds)

Nr.p/k	Kritērijs un tā rādītāji	pirmais vērtējums				otrais vērtējums			
		1)	2)	3)	vid.	1)	2)	3)	vid.
	Pašapliecināšanās								
1	Diriģēšanas tehnikas līmenis								
2	Dziesmas mākslinieciskā interpretācija								
3	Diriģenta darbības aktivitāte								
	Saskarsmes prasmes								
4	Izkopti diriģenta roku žesti								
5	Izkopta diriģenta stāja, mīmika								
6	Verbālās saskarsmes prasmes								
	Pašvadība								
7	Mērķa izvirzīšana								
8	Informatīvā pamata veidošana								
9	Lēmuma pieņemšana un realizācija								
10	Sasniegto rezultātu vērtēšana								
11	Turpmākās darbības korekcija								

	1.vērtējums	2.vērtējums
Diriģēšanas tehnikas līmenis		
Dziesmas mākslinieciskā interpretācija		
Diriģenta darbības aktivitāte		
Izkopti diriģenta roku žesti		
Izkopta diriģenta stāja, mīmika		
Verbālās saskarsmes prasmes		
Mērķa izvirzīšana		
Informatīvā pamata veidošana		
Lēmuma pieņemšana un realizācija		
Sasniegto rezultātu vērtēšana		
Turpmākās darbības korekcija		

1. Diriģēšanas tehnikas līmenis:**balles**

8-10 1) Zina teicami diriģēšanas vēsturi, teoriju un metodiku;

2) Prot skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktismērus, ritma īpatnības, tempus, fermātas, noņemšanas kustības;

3) Prot patstāvīgi diriģēšanas tehnikas paņēmienus mērķtiecīgi izvēlēties dziesmas satura atklāsmei.

5-7 1) Zina labi diriģēšanas vēsturi, teoriju un metodiku;

2) Prot skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktismērus, ritma īpatnības, tempus, fermātas, noņemšanas kustības;

3) Prot diriģēšanas tehnikas paņēmienus izvēlēties dziesmas satura atklāsmei, reizēm konsultējoties ar pedagogu.

1-4 1) Zina viduvēji diriģēšanas vēsturi, teoriju un metodiku;

2) Prot skaidri un saprotami parādīt korim elpas, taktismērus, fermātas, noņemšanas kustības. Ne vienmēr žestā atspoguļo ritma īpatnības. Grūtības nereti sagādā tempu izvēle un to izmaiņas;

3) Neprot diriģēšanas tehnikas paņēmienus izvēlēties patstāvīgi dziesmas satura atklāsmei, vienmēr konsultējas ar pedagogu.

2. Dziesmas mākslinieciskā interpretācija:**balles**

8-10 1) Zina teicami dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principus;

2) Prot veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju, precīzi atklājot dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu;

3) Prot aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.

5-7 1) Zina labi dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principus;

2) Prot veidot dziesmas māksliniecisko interpretāciju, ne vienmēr precīzi atklājot dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu;

3) Ne vienmēr prot aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.

1-4 1) Zina viduvēji dziesmas mākslinieciskās koncepcijas veidošanas principus;

2) Neprot veidot spilgtu dziesmas māksliniecisko interpretāciju, neprecīzi atklāj dziesmas mākslinieciski emocionālo saturu;

3) Reti māk aizraut un pārliecināt dziedātājus un klausītājus ar savu dziesmas interpretācijas variantu.

3. Diriģenta darbības aktivitāte :***balles***

- 8-10** 1) Pastāvīgi meklē iespējas, lai praktizētos un uzstātos ar kori studiju procesa ietvaros un ārpus tā.
2) Regulāri apmeklē kora mūzikas koncertus, apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi;
3) Izveido kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku.
- 5-7** 1) Labprāt strādā un uzstājas ar kori studiju procesa ietvaros;
2) Bieži apmeklē kora mūzikas koncertus, apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi;
3) Sāk veidot kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku.
- 1-4** 1) Strādā un uzstājas koncertos ar kori tikai tāpēc, ka to prasa studiju programma.
2) Reti apmeklē kora mūzikas koncertus, maz apgūst ievērojamu diriģentu pieredzi;
3) Nav sācis veidot kora mūzikas nošu un ierakstu kartotēku.

4. Izkopti diriģenta roku žesti:***balles***

- 8-10** 1) Pilnīgi izkopti diriģenta roku žesti;
2) Apgūtas visas taktsfigūras teorētiski un praktiski;
3) Izcili prot ar roku žestiem taktsfigūras ietvaros veidot dažādus dziesmai atbilstošus skārumus (legato, non legato, staccatto, marcato, tenuto).
- 5-7** 1) Gandrīz pilnīgi izkopti diriģenta roku žesti;
2) Labi apgūtas visas taktsfigūras teorētiski, tomēr reizēm grūtības rada to praktiska pielietošana maiņu un jauktos taktsmēros;
3) Gandrīz vienmēr prot ar roku žestiem taktsfigūras ietvaros veidot dažādus dziesmai atbilstošus skārumus (legato, non legato, staccatto, marcato, tenuto).
- 1-4** 1) Daļēji izkopti diriģenta roku žesti;
2) Labi apgūtas visas taktsfigūras teorētiski, tomēr reizēm grūtības rada to praktiska pielietošana daļēji izkopto roku žestu dēļ;
3) Ne vienmēr roku žesti taktsfigūras ietvaros atbilst mūzikas skārumam (legato, non legato, staccatto, marcato, tenuto).

5. Izkopta diriģenta stāja un mīmika:**balles****8-10**

- 1) Pilnīgi izkopta diriģenta stāja;
- 2) Izcili prot ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem;
- 3) Prot aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā.

5-7

- 1) Apguvis diriģenta stājas pamatprincipus teorētiski un praktiski;
- 2) Prot ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem;
- 3) Gandrīz vienmēr prot aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā.

1-4

- 1) Zina diriģenta stājas pamatprincipus teorētiski, bet neprot tos vienmēr praktiski izmantot;
- 2) Ne vienmēr prot ar mīmikas un acu skatiena palīdzību noraidīt dziesmas saturu dziedātājiem;
- 3) Neprot aizraut dziedātājus mēģinājuma un dziesmas izpildījuma laikā.

6. Verbālās saskarsmes prasmes:**balles****8-10**

- 1) Zina teicami saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības;
- 2) Prot veidot izcilu sadarbību starp dziedātājiem un sevi;
- 3) Prot interesanti un izteiksmīgi runāt ar dziedātājiem un atstāt pozitīvu iespaidu uz viņiem.

5-7

- 1) Zina labi saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības;
- 2) Prot veidot labu sadarbību starp dziedātājiem un sevi;
- 3) Prot interesanti un izteiksmīgi runāt, bet ne vienmēr piesaista dziedātāju uzmanību.

1-4

- 1) Zina saskarsmes psiholoģiskās likumsakarības nepietiekoši;
- 2) Ne vienmēr prot veidot labu sadarbību starp dziedātājiem un sevi;
- 3) Ne vienmēr prot interesanti un izteiksmīgi runāt, bieži atstāj dziedātājus vienaldzīgus.

7. Mērķa izvirzīšana:**balles****8-10**

- 1) Prot izvirzīt skaidru darbības mērķi;
- 2) Prot stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;
- 3) Prot ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai.

5-7

- 1) Prot izvirzīt aptuvenu darbības mērķi;
- 2) Ne vienmēr prot stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;
- 3) Ne vienmēr prot ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai.

1-4

- 1) Neprot izvirzīt darbības mērķi bez pedagoga palīdzības;
- 2) Neprot stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu;
- 3) Neprot ievērot stingru laika režīmu mērķa sasniegšanai.

8. Informatīvā pamata veidošana:***balles*****8-10**

- 1) Prot pilnīgi patstāvīgi veidot informatīvo pamatu;
- 2) Pilnīgi izprot informatīvo pamatu;
- 3) Prot nodot saprotami un aizraujoši informāciju dziedātājiem.

5-7

pedagogu;

- 1) Prot veidot informatīvo pamatu patstāvīgi, reti konsultējoties ar pedagogu;
- 2) Gandrīz vienmēr izprot informatīvo pamatu;
- 3) Prot nodot saprotami, bet ne vienmēr aizraujoši informāciju dziedātājiem.

1-4

pedagogu;

- 1) Neprot patstāvīgi veidot informatīvo pamatu, vienmēr konsultējas ar pedagogu;
- 2) Bieži neizprot informatīvo pamatu;
- 3) Ne vienmēr prot nodot saprotami un aizraujoši informāciju dziedātājiem.

9. Lēmuma pieņemšana un realizācija:***balles*****8-10**

- 1) Prot vienmēr savlaicīgi un patstāvīgi pieņemt lēmumu;
- 2) Prot bez atkāpēm izpildīt pieņemto lēmumu;
- 3) Prot teicami organizēt citus lēmuma izpildei.

5-7

- 1) Prot pieņemt lēmumu patstāvīgi, dažreiz konsultējoties ar pedagogu;
- 2) Prot izpildīt pieņemto lēmumu, dažreiz neiekļaujoties termiņā;
- 3) Prot labi organizēt citus lēmuma izpildei.

1-4

- 1) Neprot pieņemt lēmumu patstāvīgi, vienmēr konsultējas ar pedagogu;
- 2) Bieži neizpilda pieņemto lēmumu, nereti neiekļaujas termiņā;
- 3) Neprot organizēt citus lēmuma izpildei.

10. Sasniegto rezultātu novērtēšana:***balles*****8-10**

- 1) Prot patstāvīgi un adekvāti novērtēt savas darbības rezultātus;
- 2) Prot patstāvīgi un adekvāti novērtēt citu darbības rezultātus;
- 3) Prot patstāvīgi salīdzināt pašvērtējumu un citu cilvēku vērtējumu.

5-7

rezultātus;

- 1) Prot gandrīz vienmēr patstāvīgi un adekvāti novērtēt savas darbības rezultātus;
- 2) Prot gandrīz vienmēr patstāvīgi un adekvāti novērtēt citu darbības rezultātus;
- 3) Ne vienmēr prot patstāvīgi salīdzināt pašvērtējumu un citu cilvēku vērtējumu.

1-4

savas darbības rezultātus;

- 1) Neprot patstāvīgi un adekvāti bez pedagoga palīdzības novērtēt savas darbības rezultātus;
- 2) Neprot patstāvīgi un adekvāti bez pedagoga palīdzības novērtēt citu darbības rezultātus;
- 3) Neprot patstāvīgi salīdzināt pašvērtējumu un citu cilvēku vērtējumu.

11. Turpmākās darbības korekcija:

balles

- 8-10** 1) Prot patstāvīgi izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos;
2) Prot patstāvīgi izdarīt korekcijas informācijas apjomā un nodošanas formā;
3) Prot patstāvīgi izdarīt korekcijas dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā;
- 5-7** 1) Prot izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos, reti konsultējas ar pedagogu;
2) Prot izdarīt korekcijas informācijas apjomā un nodošanas formā, reti konsultējas ar pedagogu;
3) Prot izdarīt korekcijas dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā, reti konsultējoties ar pedagogu.
- 1-4** 1) Neprot izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos bez pedagoga palīdzības;
2) Neprot izdarīt korekcijas informācijas apjomā un nodošanas formā bez pedagoga palīdzības;
3) Neprot izdarīt korekcijas dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā, bez pedagoga palīdzības.

TESTS

attieksmes noteikšanai pret diriģenta specialitāti

Lūdzu atbildēt uz jautājumiem apvelkot "jā" vai "nē".

- | | | |
|--|----|----|
| 1. Es pastāvīgi papildīnu savas zināšanas diriģēšanas vēsturē, teorijā, metodikā. | jā | nē |
| 2. Es mērķtiecīgi cenšos paaugstināt savu diriģēšanas tehnikas līmeni. | jā | nē |
| 3. Man patīk strādāt pie dziesmas mākslinieciskās interpretācijas koncepcijas. | jā | nē |
| 4. Es protu aizraut dziedātājus strādājot ar kori mēģinājuma laikā. | jā | nē |
| 5. Es raugos uz savu nākamo profesiju kā laimīgu iespēju saskarsmei ar bērniem. | jā | nē |
| 6.Studiju laikā regulāri plānoju koncertu apmeklējumus, lai apgūtu ievērojamu diriģentu pieredzi. | jā | nē |
| 7. Man patīk apspriest ar draugiem dažādu mūziķu izpildījuma stila īpatnības. | jā | nē |
| 8. Es veidoju savu ierakstu fonotēku un nošu bibliotēku. | jā | nē |
| 9. Es augsti vērtēju saskarsmes veidošanā izkoptus diriģenta roku žestus. | jā | nē |
| 10.Svarīgu vietu labas saskarsmes veidošanā ieņem izkopta diriģenta stāja un mīmika. | jā | nē |
| 11. Pēc dabas es esmu sabiedriska un viegli kontaktējos ar cilvēkiem. | jā | nē |
| 12. Man nesagādā grūtības organizēt cilvēkus kopīgai darbībai. | jā | nē |
| 13. Zināšanas par saskarsmes psiholoģiskajām likumsakarībām man palīdz veidot labu sadarbību starp dziedātājiem un sevi kā diriģentu. | jā | nē |
| 14. Strādājot ar pedagogu stundā, es reti piedāvāju savu interpretācijas variantu. | jā | nē |
| 15.Diriģenta darbā svarīgas ir verbālās saskarsmes prasmes (prasmes interesanti un izteiksmīgi runāt ar dziedātājiem un atstāt pozitīvu iespaidu uz viņiem). | jā | nē |
| 16. Man grūti atrast pieeju saskarsmē ar svešiem cilvēkiem: | jā | nē |
| 17. Diriģentam kā vadītājam ir svarīgi prast patstāvīgi izvirzīt skaidrus savas un kora darbības mērķus. | jā | nē |
| 18. Diriģenta darbības rezultātus ietekmē viņa prasme stimulēt dziedātāju subjektīvā mērķa izvirzīšanu. | jā | nē |
| 19. Es izmantoju labprāt jebkuru iespēju, lai praktizētos un uzstātos ar kori. | jā | nē |
| 20. Diriģentam svarīgi prast veidot informatīvo pamatu. | jā | nē |
| 21. Mana nākamā diriģenta profesija rada manī nopietnas raizes. | jā | nē |
| 22. Studiju laikā es labprāt izpildu uzdotos uzdevumus, kuri saistīti ar saskarsmi starp cilvēkiem. | jā | nē |
| 23. Kāda darba izpildīšana daudzu cilvēku klātbūtnē mani neuztrauc. | jā | nē |
| 24. Svarīga ir diriģenta prasme nodot informāciju dziedātājiem saprotami un aizraujoši. | jā | nē |
| 25. Man patīk strādāt pie muzikālo intonāciju pārvēršanas plastiskā žestā. | jā | nē |
| 26. Diriģentam kā vadītājam jāprot savlaicīgi un patstāvīgi pieņemt lēmumus. | jā | nē |
| 27. Diriģenta un kora veiksmīgu darbību nodrošina diriģenta prasme organizēt dziedātājus sava lēmuma izpildei. | jā | nē |
| 28.Diriģentam svarīgi prast novērtēt savas un citu darbības rezultātus. | jā | nē |
| 29.Diriģenta un kora darbībā svarīgas ir diriģenta prasmes izdarīt korekcijas savos un kolektīva darbības uzdevumos. | jā | nē |

Paldies par atbildēm!

Tests

personības gribas īpašību līmeņa pārbaudei.

Atbildes uz katru jautājumu tiek vērtētas šādi:

- 1 - tā nemēdz būt;
- 2 - diemžēl nav taisnība;
- 3 - varbūt;
- 4 - laikam, jā;
- 5 - pārliecināts, ka jā.

Lūdzu balles rakstīt pirms a) , b), c).

Mērķtiecība

1. Prasme noteikt skaidrus mērķus un uzdevumus:
 - a) man ir skaidrs profesionālās pilnveidošanās mērķis perspektīvē uz 3 - 4 gadiem;
 - b) kopīgi ar pedagogu plānoju sasniegumu līmeni uz nākamo gadu; izvirzu konkrētus uzdevumus uz konkrētiem gatavošanās posmiem;
 - c) nosaku kārtējos uzdevumus uz tuvākajām nodarbībām, ieskaitēm, eksāmeniem;
2. Prasme plānot savu darbību:
 - a) izpildu dažus mājās uzdotos darbus;
 - b) izpildu uzstāšanās plānus ieskaitēs un eksāmenos;
 - c) vērtēju pagājušās nodarbības, nokārtotās ieskaites un eksāmenus; koriģēju plānu.
3. Prasme organizēt sevi plānotā mērķa sasniegšanai:
 - a) lai sasniegtu mērķi, ievēroju stingru laika režīmu;
 - b) profesionālās izaugsmes mērķi un uzdevumi ir manas aktivitātes spēcīgs avots;
 - c) es izjūtu lielu gandarījumu no paša savu mūzikas nodarbību procesa;

Uztājība un neatlaidība

4. Prasme ilgstoši cīnīties, lai sasniegtu mērķi:
 - a) es regulāri vingrinu savā mūzikas specialitātē (diriģēju, spēlēju klavieres, dziedu) un ievēroju tam atvēlēto laika daudzumu;
 - b) es cenšos pamatīgi un smalki izstrādāt diriģēšanas žestu tehniku;
 - c) neatlaidīgi un pakāpeniski es cenšos pārvarēt savas profesionālās meistarības trūkumus.
5. Prasme pārvarēt negatīvu noskaņojumu:
 - a) jūtot nogurumu cenšos būt pacietīgs un turpinu nodarbību nezaudējot darba sparū;
 - b) atrodoties sliktā garastāvoklī, varu piespiest sevi darboties caur "negribu" vai "nevaru";
 - c) pacietīgi un ilgstoši varu atkārtot vienvēidīgus un garlaicīgus, bet vajadzīgus vingrinājumus.
6. Prasme turpināt darbību, neskatoties uz neveiksmēm un citām grūtībām:

- a) neveiksme skaņdarba izpildījumā mobilizē mani mērķa sasniegšanai - izpildīt to labi;
- b) neveiksmes gadījumā domāju, ka jāpalielina savu nodarbību skaits;
- c) nospēlējot (nodirīgējot) ieskaitē slikti vienu skaņdarbu, nezaudēju dūšu un cenšos labi atskaņot pārējos.

Izlēmība un drosme

7. Prasme savlaicīgi pieņemt atbildīgus lēmumus:

- a) es varu savlaicīgi pieņemt lēmumus kādai darbībai, rīcībai, kad nedrīkst vilcināties;
- b) es varu savlaicīgi pieņemt lēmumus nepieciešamo darbību izpildīšanai riska apstākļos;
- c) es varu pieņemt savlaicīgi lēmumus jūtot morālu atbildību par savu darbību sava kolektīva priekšā (kora, ansambļa, orķestra, kursa biedru).

8. Prasme apslāpēt baiļu izjūtu:

- a) atbildīgas uzstāšanās apstākļos izjūtu tieksmi riskēt un vēlmi pāriet uz darbību (varu nospēlēt, nodirīgēt jūtami ātrākā tempā konkursā);
- b) atbildīgas uzstāšanās apstākļos domās atslēdzos no pārdzīvojumiem un pilnībā koncentrējos uz savu izpildošo darbību;
- c) morālas atbildības apstākļos apzināti pārvaru nevēlamus pārdzīvojumus un noteikti rīkojos (varu aizvietot saslimušu solistu, dirigentu).

9. Prasme vienmēr bez atkāpēm izpildīt pieņemtos lēmumus:

- a) pēc lēmuma pieņemšanas par kāda atbildīga uzdevuma, darbības izpildi, nekavējoties ķeros pie tā praktiskas izpildes;
- b) uzsākot darbu pie grūtas dziesmas vai epizodes, turpinu to darīt un novedu, apgūstu to līdz galam, kaut arī pieļauju kļūdas;
- c) neveiksmes sarežģītu skaņdarbu izpildījumā mani mobilizē uz atkārtotu mēģinājumu sasniegt panākumus.

Izturība un sevis pārvaldīšana

10. Prasme saglabāt domas skaidrību:

- a) uzstājoties ieskaitē vai eksāmenā varu labi koncentrēties, sadalīt un pārslēgt uzmanību neskatoties uz satraucošajiem apstākļiem;
- b) nepieļauju "satriecošas domas" un negatīvas izjūtas ieskaīšu un eksāmenu neveiksmju un kļūdu ietekmē;
- c) saspringtos eksāmena apstākļos varu pārdomāti rīkoties atbilstoši tam, ko zinu un protu darīt.

11. Prasme valdīt pār savām jūtām:

- a) es varu viegli paaugstināt savu emocionālo tonusu apātijas, apjukuma, satraukuma un nemiera stāvoklī;
- b) es varu viegli pazemināt savu emocionālā uzbudinājuma līmeni (pie uztraukuma, sāpēm, sliktiem laika apstākļiem, pārspīlētas atbildības izjūtas);

c) veiksmīgas uzstāšanās gadījumā es neparādu pārlieku pašpārliecinātību un jūtamu pārākumu pār citiem.

12. Prasme vadīt savu darbību:

a) es varu saglabāt kontroli pār savām diriģēšanas, spēles kustībām arī pie noguruma, satraukuma, neapmierinātības ar sevi izpausmēm;

b) neskatoties uz manām neveiksmēm ieskaitēs, es cenšos arī turpmāk iespēju robežās uzstāties publikas priekšā;

c) konfliktu situācijās es varu viegli atturēt sevi no neētiskām rīcībām (rupjiem vārdiem, iziešanas no klases u.c.).

Patstāvība

13. Prasme būt neatkarīgam lēmumos un darbībās :

a) es kritiski attiecos pret padomiem, kurus izsaka mani biedri;

b) es mīlu patstāvīgi gatavoties kārtējām nodarbībām (lasu un konspektēju vajadzīgās grāmatas, izpildu nepieciešamos uzdevumus);

c) pēc publiskas uzstāšanās es dodu priekšroku pašanalīzei, kas man ir izdevies, kas nē.

14. Prasme izpausties radoši un novatoriski:

a) es mīlu izdomāt tehniskus vingrinājumus un piedāvāt oriģinālas izpildījuma koncepcijas;

b) es tiecos patstāvīgi plānot savu profesionālo izaugsmi;

c) man patīk meklēt individuālus savas profesionālās meistarības pilnveidošanas ceļus.

15. Prasme ātri reaģēt uz izmaiņām, būt saprotošam:

a) es viegli pielāgojos negaidītām apstākļu izmaiņām nodarbībās un eksāmenos (telpu un laika izmaiņas);

b) ansambļa spēlē varu ātri izmainīt sava izpildījuma raksturu, orientēties pēc solista vai citiem ansambļa biedriem;

c) es varu ātri pārskatīt skaņdarbu izpildījumu atkarībā no auditorijas (klausītāju sastāvs, akustikas iespējas).

Paldies par atsaucību un atbildēm!

Aptauja

attieksmes vērtēšanai pret diriģenta specialitāti un vingrinājumu pārbaudei.

- | | |
|--|--|
| 1. Diriģenta profesijas apguve man ir | 1) nozīmīga;
2) daļēji nozīmīga;
3) nav nozīmīga. |
| 2. Man šis vingrinājums kā diriģentam bija | 1) ļoti derīgs;
2) derīgs;
3) ne sevišķi derīgs;
4) nederīgs. |
| 3. Man šis vingrinājums likās | 1) ļoti interesants;
2) interesants;
3) ne sevišķi interesants;
4) neinteresants. |
-
1. vingrinājums.
 2. vingrinājums.
 3. vingrinājums.
 4. vingrinājums.
 5. vingrinājums.
 6. vingrinājums.
 7. vingrinājums.
 8. vingrinājums.
 9. vingrinājums.
 10. vingrinājums.

Paldies par atbildēm!

STUDENTA NOVĒROŠANAS KARTĪTE.

Students _____
(vārds, uzvārds)

Šifrs _____

Vērtējums: A. augsts 8-10 balles
V. vidējs 5-7 balles
Z. zems 1-4 balles

Kritērijs	Rādītājs	Datums																			
Pašapliecināšanās	diriģēšanas tehnikas līmenis																				
	dziesmas māksl. interpretācija																				
	diriģenta darbības aktivitāte																				
Saskarsmes prasmes	izkopti diriģenta roku žesti																				
	izkopta diriģenta stāja, mīmika																				
	verbālās saskarsmes prasmes																				
Pašvadība	mērķa izvirzīšana																				
	informatīvā pamata veidošana																				
	lēmuma pieņemšana un realizācija																				
	sasniegto rezultātu novērtēšana																				
	turpmākās darbības korekcija																				

TESTS

attieksmes noteikšanai pret pedagoga un diriģenta specialitāti.

Lūdzu atbildēt uz jautājumiem pasvītrojot “jā” vai “nē”.

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Cilvēku saskarsmes psiholoģija mani ļoti interesē: | jā | nē |
| 2. Studējot skaņdarbu, es cenšos izlasīt par to pieejamo speciālo literatūru, īpaši metodisko: | jā | nē |
| 3. Man patīk pārrunāt ar studiju biedriem dažādus skaņdarbu izpildīšanas veidus un paņēmienus: | jā | nē |
| 4. Es pārku grāmatas par pedagogiju un psiholoģiju biežāk nekā citi: | jā | nē |
| 5. Es raugos uz savu nākamo profesiju kā laimīgu iespēju saskarsmei ar bērniem: | jā | nē |
| 6. Mani draugi ciena manus aizrādījumus par viņu skaņdarbu izpildījumu: | jā | nē |
| 7. Man patīk apspriest ar draugiem dažādu mūziķu izpildījuma stila īpatnības: | jā | nē |
| 8. Ar saviem draugiem un radiem es maz runāju par savu nākamo profesiju: | jā | nē |
| 9. Mūzikas māksla - lielākoties kolektīva, tāpēc diriģenta profesijai vajadzētu skaitīties kā galvenajai: | jā | nē |
| 10. Man patīk atrasties kolektīva uzmanības centrā: | jā | nē |
| 11. Pēc dabas es esmu sabiedrisks un viegli kontaktējos ar cilvēkiem: | jā | nē |
| 12. Man nesagādā grūtības organizēt cilvēkus kopīgai darbībai: | jā | nē |
| 13. Es kolekcionēju dažādu diriģentu ierakstus, lai tos salīdzinātu un meklētu sev pieņemamāku variantu: | jā | nē |
| 14. Strādājot ar pedagogu stundā, es reti piedāvāju savu interpretācijas variantu: | jā | nē |
| 15. Kolektīvās nodarbības man patīk labāk, kā individuālās: | jā | nē |
| 16. Man grūti atrast pieeju saskarsmē ar svešiem cilvēkiem: | jā | nē |
| 17. Es augstu vērtēju žestu un mīmikas mākslu: | jā | nē |
| 18. Man bieži ir sabojātas attiecības ar citiem cilvēkiem: | jā | nē |
| 19. Es izmantoju labprāt jebkuru iespēju, lai uzstātos ar kori: | jā | nē |
| 20. Koncertbraucieni un vieskoncerti ārzemēs mani nogurdina: | jā | nē |
| 21. Mana nākamā diriģenta profesija rada manī nopietnas raizes: | jā | nē |
| 22. Studiju laikā es labprāt izpildu uzdotos uzdevumus, kuri saistīti ar saskarsmi starp cilvēkiem: | jā | nē |
| 23. Kāda darba izpildīšana daudzu cilvēku klātbūtnē mani neuztrauc: | jā | nē |
| 24. Es meklēju jebkuru iespēju, lai praktizētos ar kori: | jā | nē |
| 25. Man patīk strādāt pie muzikālo intonāciju pārvēršanas plastiskā žestā: | jā | nē |
| 26. Es uzskatu, ka dziesmas izpildījuma laikā diriģentam nav obligāti "jāplūst pāri malām", jo dziedātāji arī bez viņa zin, kas jādara: | jā | nē |
| 27. Pedagoģiskās prakses laikā, svētkos, tūrisma braucienā u.c. izmantoju jebkuru iespēju kolektīvās muzicēšanas organizēšanai: | jā | nē |
| 28. Es uzstājos koncertos tikai tāpēc, ka to prasa studiju programma: | jā | nē |
| 29. Parasti es iepazīstu arī citas dziesmas, kuras nav studiju programmā: | jā | nē |

Paldies par atbildēm!

KARALMEITA

J. Raiņa vārdi

J. Vītols

Allegro brioso ♩ = 108

1. Ta _ nī nik_nā dienā a_sins šlā _ cot šķī _ da: grima zemē pils un

2.

ka - ra - mei - ta, ka - ra - mei - ta, gri - ma, gri - ma,

poco dimin. *rit.*

gri - ma ze - mē pils un ka - ra - mei - ta...

poco dimin.

Allegretto moderato, teneramente ♩ = 66

Dai - jā ka - ra - mei - ta sēd tur dzi - lā pi - lī, sēd un vērpj jau

Dai - jā mei - ta sēd un vērpj jau

Dai - jā mei - ta

se - š: sim - ti ga - du. Pi - lī dzin - tar - sie - nas, za - ļa va - ra grī - da,

18 ģie - mež - gries - ti, si - jas tē - raud - zi - las;

ģie - mež - gries - ti, si - jas tē - raud - zi - las;

21 dai - ļai ka - raļ - mei - tai du - nošs pār - kon - ra - tiņš, di - mant - spo - le,

dai - ļai ka - raļ - mei - tai du - nošs pār - kon - ra - tiņš,

dai - ļai ka - raļ - mei - tai du - nošs pār - kon - ra - tiņš,

dai - ļai ka - raļ - mei - tai du - nošs pār - kon - ra - tiņš,

24 zi - bens pa - ve - die - ni; sēd tā zel - ta krēsliā, a - cis drū - mi kvē - lo,

zi - bens pa - ve - die - ni; sēd tā zel - ta krēsliā, a - cis drū - mi kvē - lo,

27 sēd un vērpj; tai meīnais suns pie kājām. Mel - nais suns pa -

sēd un vērpj; tai meīnais suns pie kājām. Mel - nais suns pa -

molto meno mosso

31 lai - kam vo - - ruc, pa - cel gal - - vu,

ritenuto *pp* a - - - - - sins *ff* Allegro brioso ♩=108

34 juz - dams a - - - - - sins... Vi - - - - - nā nik - nā die - nā, a - - - - - sins šal - - - - - tēm

p *dimin.* a - - - - - sins *pp* sma - - - - - ku... *ff*

37 šā - - - - - cot, cel - - - - - sies augšā pils un ka - - - - - rai - - - - - mei - - - - - ta,

40 ka - - - - - rai - - - - - mei - - - - - ta, cel - - - - - sies, cel - - - - - sies, cel - - - - - sies aug - - - - - šā

poco dimin. rit.

43 pils un ka - - - - - rai - - - - - mei - - - - - ta,

Allegretto moderato $\text{♩} = 66$

46 ka - ra, mei - ta au - dīs jau - nas gaismas au - dus: zi - bens me - ti,

Mei - - - ta au - - - dīs:

ka - ra, mei - ta au - dīs jau - nas gaismas au - dus: zi - bens me - ti,

Mei - - - ta au - - - dīs:

49 au - di va - ra - vīk - snas. Jau - nās gaismas au - di lī - dzi sau - les se - ģai

au - di va - ra - vīk - snas. Jau - nās gaismas au - di lī - dzi sau - les se - ģai

crescendo

crescendo

52 sil - - ti apņems, sil - ti ap - ņems vi - sus sār - ju

crescendo molto *ff*

crescendo molto *ff*

55 bē - - nus, vi - sus, vi - sus bē - - nus.

fff

fff

KARALIS UN BĒRZLAPĪTE

F. Bārdas vārdi

J. Vītols

A ballata, allegretto moderato (♩ = 54) *

S.
A.
T.
B.

mf

1 Šal - co - šu birz - ta - lu ze - mē val - dī - ja ka - ra - lis bries - mīgs,

mf

p Viņš nī - da,

3 mū - ži - gi drūms un pilns šaus - mu. Die - nu un sauli viņš nī - da,

mf

p

dzī - vi - bu kat - ru, *piūf* a tempo *p*

6 pu - ķes un dzī - vi - bu kat - ru, smai - do - šā lai - mē kas plau - ka.

piūf *p*

*1) Visa dziesmiņa dziedama pusbalsī. [Autora piezīme]

mf

9 Zel_ī_fā scepterā ga_lā sē_dē_ja, kur vien viņš gāja, meļns krauk_lis, meļns,

mf

kārcošs,

cresc.

12 sa_lī_cis krauklis. Tas bij daudz pū_li_niem mā_cīts izknābt ik_vie_nam

cresc.

sosten. poco f

a tempo

15 a_cis, ka_ra_la priek_šā kas smē_jās.

poco f

mf *sonore*

18 Me_žā reiz ka_ralim e_jot, uz_dī_ga ce_li_ņā vi_dū sar_ka_na bēr_z_la_pī_te,

mf Uz_dī_ga

21 *p* *pp* *Poco più* *mp*
 bēz - la - pī - te. Rūc ka - ra - lis:
p *pp* *mf* *mp*
 „Na nu - a, lāi - kām ce - ļa vis ne - griezīs!”

24 *poco f* *sosten.* *a tempo* *poco rit.* *mf* *mf*
 „Be - kai, ha - ha, ha - ha!” bēzla - pe at - bild. Ka - ra - ļa lū - pas
mf *p* *mf* *mf*
accompnare *accompnare*

27 *p* *cresc.* *gr. P.* *p* *pochissimo sostenuto*
 sa - lū - za smī - nā, a - cīm pamirdzot sil - ti. Bet viņš vē! ne - pa - gu - va
cresc. *gr. P.* *p*

31 *sostenuto* *poco f* *a tempo, senza rit.* *p*
 at - ģisties, kad jau tam krauklis izknēbis a - bas bij a - cis, a - bas, va - bas.
poco f

DŪKŅU SILS

Vēlādoņa vārds

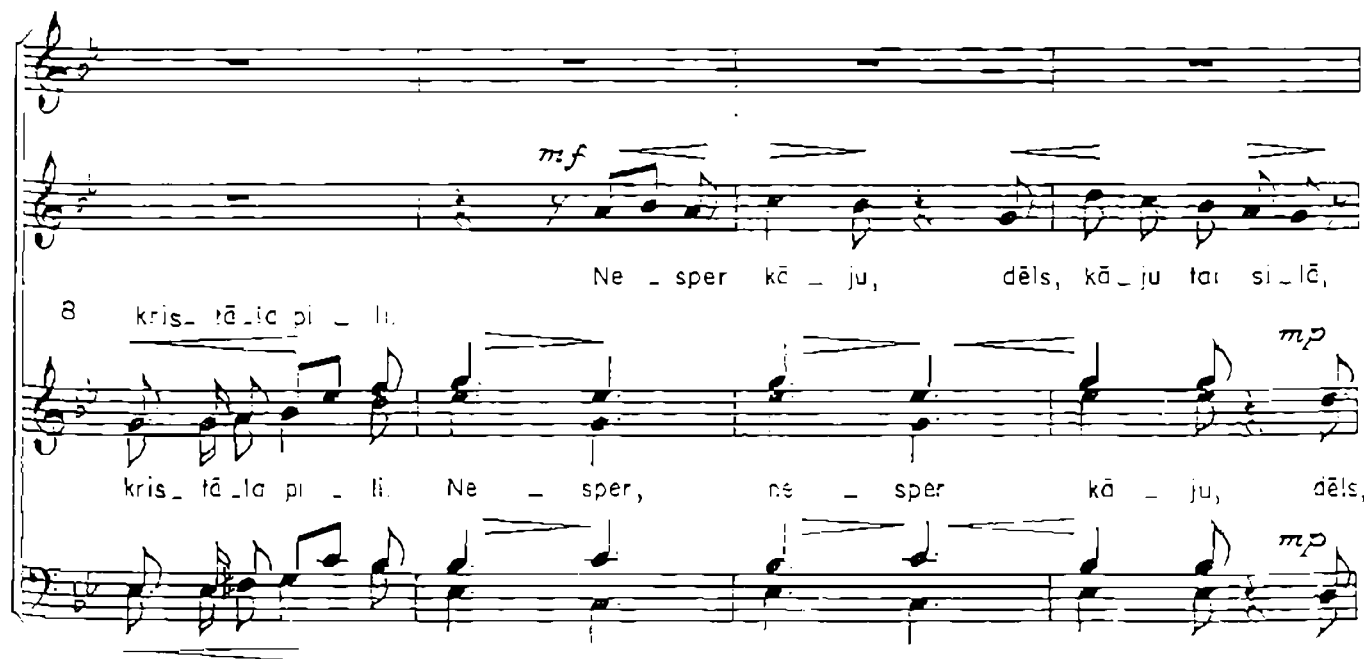
J. Vītols

Moderato $\text{♩} = 46$

Stāstoši

[Camminando, recitato]

mf



2 soprānu solo (aiz kora)
[2 soprani soli (dietro la coro)]

f-mf

12 *dimin.* *p-pp*
dēls, kā - ju tai si - lā! —
kā - ju. kā - ju tai si - lā! —
dimin.

pp
16
mf
Me - za mē - tei ir de - vi - ņas mei - ti - ņas, de - vi - ņas mei - tas -

Tutti *Vivo* (♩ = 63)
20
kā va - nag - spār - ni - ņi ma - ti tām pli - vi - nās,
kā va - nag - spār - ni - ņi ma - ti tām pli - vi - nās,
dūk - ni - ņas skaiss - tas;

Tempo I

piuf *ff*

kā maldugun - ti - nas ac - ti - nas lais - tās.

23 *piuf* *mp* Ne - sper

kā maldugun - ti - nas ac - ti - nas lais - tās. Ne - sper

piuf *ff*

dimin.

25 kā - ju, dēls, kā - ju tai si - lā, dēls, kā - ju tai si - lā!

kā - ju, dēls, *dimin*

kā - ju, dēls, *dimin.*

Ne - sper kā - ju, dēls, kā - ju tai si - lā!

Poco sostenuto (♩ = 50)

portamento, mezzo voce

Pa - die - nu tās kris - tā - la pi - ti - dus, bet, kad mē - nestiņš

29 *portamento, mezzo voce*

Pa - die - nu tās kris - tā - la pi - ti - dus, bet, kad mē - nestiņš

portamento, mezzo voce

più f

si - dra - bo gra - ves, tad aug - sā, aug - sā cel, aug - sā te - ci - nus

32 *più f*

si - dra - bo gra - ves, tad aug - sā, aug - sā cel, aug - sā te - ci - nus

più f

mf *mp*

me - ža mā - te mei - ti - gas sa - vas. Tās ro - tā un lak - sta, un

35 *mf* *mp* *mf*

me - ža mā - te mei - ti - gas sa - vas. Tās

mf *mp* *mf*

me - ža mā - te mei - ti - gas sa - vas. Tās

vi - li - na, skan smiekli un kai - ru dzies - mas,

lak - sta un ro - tā, skan smiek - li un dzies - mas,

38 lak - sta, skan smie - kli,

lak - sta un ro - tā, skan smiek - li un dzies - mas,

lak - sta, skan smiek - li,

futti cresc. ff

sir_žu li _ gas, skūpstu mū_zi_ka, deg kais_li_ba sar_ka_nās lies _ mās.

li _ _ _ gas un skūpstu mū_zi_ka, *f cresc. ff*

41 sir_žu li _ gas, skūpstu mū_zi_ka deg, deg kais_li_ba.

li _ _ _ gas un skūpstu mū_zi_ka, deg, deg kais_li_ba. *f cresc. ff*

sir_žu li _ gas, skūpstu mū_zi_ka, deg, deg kais_li_ba. *f cresc. ff*

sempre ff

Ne _ _ sper kā _ ju, dēls, kā _ ju, dēls, kā _ ju tai si_lā!

sempre ff

45 Ne _ sper kā _ ju, dēls, kā _ ju tai si_lā!

sempre ff

Ne _ sper kā _ ju, dēls, kā _ ju, dēls, kā _ ju tai si_lā!

sempre ff

Ne _ sper kā _ ju, dēls, kā _ ju tai si_lā! Reiz,

Tempo I moderato

49 *mf*

Jā _ nu naklī, kad

mf

reiz bi_ja pul_sis, pul_sis stiprinieks, - vai, vai, tam slik _ ti gā_ja: *mf*

dimin.

54 bi - ja tas pie_guļ_nieks, to dūk - ņas no - ku - ti - nā - ja...

dimin.

mf

57 Ne - sper kā - ju, dēls, kā - ju tai si - lā!

mp Ne - - sper, ne - - sper kā - ju, dēls, kā - ju, kā - ju tai

mp

*2 soprānu solo aiz skatuves vai blakus telpā
[2 soprani soli dietro la scena]*

f

Ā, — ā. —

p dēls, kā - ju tai si - lā!

p

si - lā! —

p

tai si - lā!

SENATNE

J. Raiņa vārdi

E. Melngailis

Mierīgi
[Calmato] ♩ = 96

S. *pp*
A. *pp*
T. *pp*
B. *pp*

Tur bur_vī_gā gaismā viss zai_go un laistās, ik

5 ska_ņā tur dzies_mās un sa_ska_ņās saīs_tās; pār

p

dzīvāk
[più mosso]

mf *cresc.*

9 pla_vām, pār me_ziem tur mei_te_nes lī_go, no ka_ņā uz

mf *cresc.*

Rāmi
[Con calma]

Vis_ap_kārt kā

14 ka_ņā jān_u_gu_nis spī_go, lī_go! Apkārt kā

f *ff* *pp* *pp*

no - slē - pums

20 no - slē - pums drū - mi gu! sils; tur glā - zu kalns

vieglinām
[portamento]

p

3

24 mir - go, tur ū - dens pils; iz nie - do - la

viegli
[leggero]

p

28 nā - ras sald - sē - rī - gi sme - jas, un mē - nes - nī - cā tur

32 lou - mas vij de - jas. Bez sau - lī - tes

Lēnām
[Lento]

p

36 va - ko - rā bā - ri tur dzied, tie bargu kungu

3

40 gai - tās iet, tie bargu kungu gai - tās iet... Bet melnā čūska

mf

44 jū - rā maļ mil - tus, tos jā - ēd tiem, kam va - ra un kam vil - tus. Pret ie - naid - nie - kiem

48 ass zo - bens trīts, a - si - ņains aust rīts. Tad

p *pp*

divtik lēni
[doppio valore]

Pirmā laikmērā
[Tempo primo, largamente]

atkal dzīvāk
[più mosso]

izcelf bosu
[basso marcando]

52 aug - šā kāps pils - kolns iz sen - se - niem lai - kiem, iz

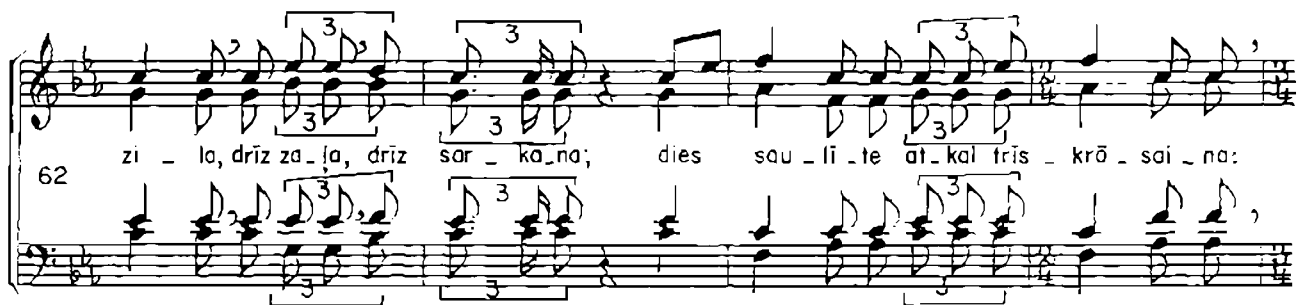
56 simt - ga - du mie - ga caur dū - miem un

straujāk
[piū brioso]

59 tvaī - kiem. Dies sau - lī - te at - kaī trīs - krā - sai - na: drīz

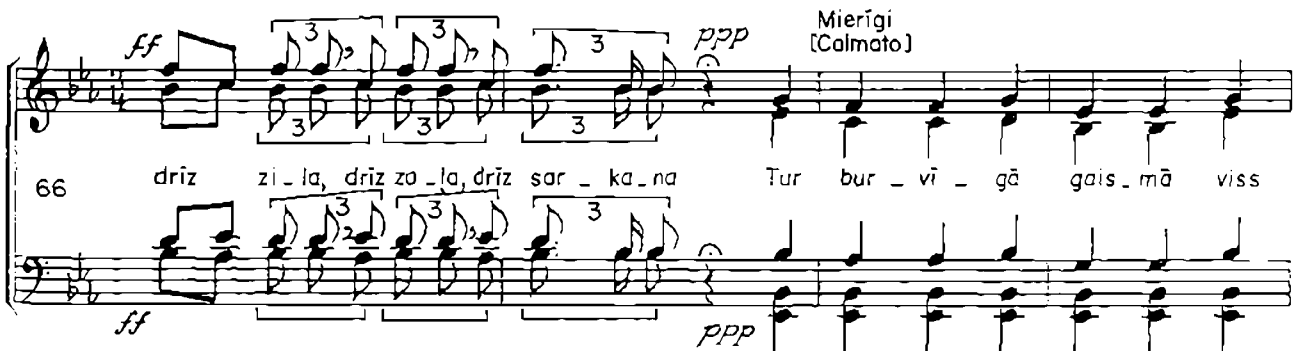


62 zi - la, drīz za - la, drīz sar - ka - na; dies sau - lī - te at - kaī trīs - krā - sai - na:



66 drīz zi - la, drīz za - la, drīz sar - ka - na Tur bur - vī - gā gais - mā viss

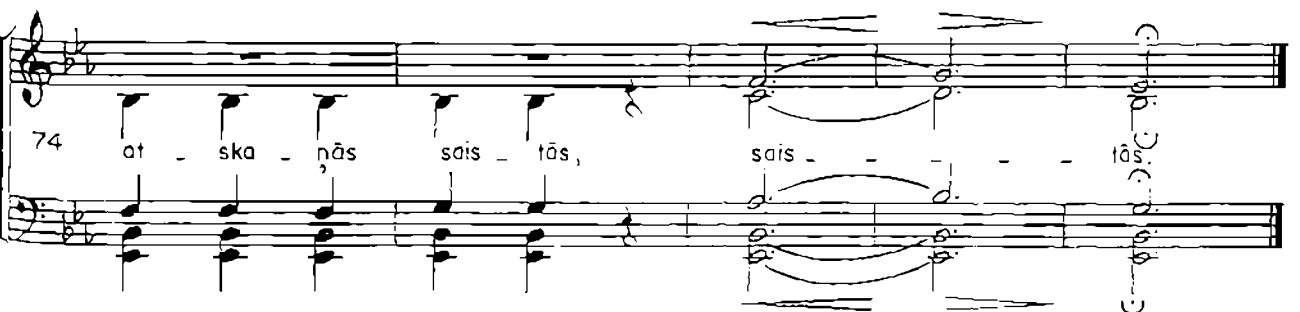
Mierīgi
[Calmato]



70 zai - go un lai - stās, ik ska - na dzies - mās,



74 at - ska - nās saīs - tās, saīs - - - tās,



Cīruļa vedības

E.Meļngailis

Tdz. pārveids

Viegliņam ♩.140

M.s.

A. *mf*

1. Ci - ru - li, ci - ru - li, kad ņem-si sie - vu?
 2. Ru - de - nī, ru - de - nī, ap mie-žu lai - ku. } Ai, ai,

T. *mf*

Bar.

8. *mf*

Ra - la - la - la! _____ Ra - la - la -

M.s.

A. *mf*

džam, džam, { kad ņemsi sie - vu?
 ap miežu lai - ku. } 3. Ci - ru - lis sa - lu - dza vi - sa - dus

T. *mf*

Bar. B.

la! _____ Ai, ai, džam, džam! Ra - la - la - la! _____

3. vie - sus. Ai, ai, džam, džam! Vi - sa - dus vie - sus.

S. *mp* 4. Pu - ci - te ie - na - ca ne - ai - ci - na - ta. *p* Ai, manu vai!
 T. *p* Ai, ai,
 Bar.

S. solo *espressivo mp* 5. Ci - ru - lis
 M.s. *legato*
 Ai manu vai! *p* Ra - i! Ra - i! Ra - i! Ra - i! Ra - i!
 džam, džam!
 T. *p* Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!
 Bar. *p* Ai! Ai! Ai! Ai! Ai!
 B.

pa - ŋe - ma pu - ci - ti dan - cot. Ai ma - nu vai!
 Ra - i! Ra - i! Ra - i! Ra - i!
 Ai! Ai! Ai! Ai!

Ai ma - nu vai! Ai, pu - ci - ti dan - - cot!

Ra - i! Ra - i! Ra - i!

Ai! Ai! Ai!

Ai ra - i, ai ra - i, pu - ci - ti dan - - cot!

Ra - i! Ra - i! Ra - i! Ra - i!

Ai! Ai! Ai! Ai!

un poco rallent.

Ai ma - nu vai! Ai ma - nu vai! Ai, pu - ci - ti

Ra - i! Ra - i! Ra - i!

Ai! Ai! Ai!

M.s.

A. *mf* 6. Pu - ci - te no - mi - na ci - ru - lim ka - ju.

T.

Bar. B.

Ai, ai! Džam, džam! Ci - ru - lim ka - ju!

Meno mosso $\text{♩} = 108$

M.s.

A. *mf* 7. Ci - ru - lis alz - ve - da pu - cit' uz tie - su.
8. Pu - ci - tei no - sprie.da piec - padsmiit da - but.

T.

B.

Ai, ai, džam, džam! { Pu - cit' uz tie - su.
Piec - padsmiit da - but.

s. Solo espress.

mp

9. Kam na - ca ve - di - bäs ne - ai - ci - na - - ta

M.s.
A. *p* Ra - i! Ra - i! Ra - i! Ra - i!

T.
Bar. *p* Ai! Ai! Ai! Ai!

rall.

Ai ma - ni vai! Ai ma - ni vai Ai ne - ai - ci...

Ra - i! Ra - i! Ra - i!

Ai! Ai! Ai!

pp Ci - ru - li, vi - ru - li, kad nem - si sie - vu?

IMANTA

A Pumpura vārdi

A. Kalniņš

Andante

S. A. T. B.

I - - man - ta ne - vaid mi - - ris, viņš ti - kai ap - burts

4

klus, no dar - bo - ša - nām ri - mis, zem Zi - lā kal - na

8 dus. Tam zel - fa pi - lī snau - žot, tas zo - bens ne - sa -

p

12 rūš, kurš, dzel - zu bru - ņas lau - žot, kā lie - sma kļu - vis

mf

Allegretto

16 būs. Par sim - tiem ga - diem rei - - zi mās

p

19 rū - ķits aug - šā nāk un ap - ska - tās, vai mig - - la ap

pp

Tempo I

23 *rit.* *p*

kal - nu no - dzist sāk. Un, ka - mēr zi - lo

p

26 *mp*

mig - lu ap Zi - lo kal - nu redz, tik

mp

29 *pp* *rit.*

il - gam tūk stōš ga - dus gan vi - nu ze - me

pp

Allegro furioso

32 *f*

sedz! Bet rei - zi Pēr - kon - dē - li tar

f

35 kal - nā lo - des pers; tad bē - dzīs vi - si
tad bē - dzīs

38 o - di; pēc zō - be - na tas kers. Un

Allegro moderato

41 sau - les mei - tas nā - cis un mig - lu pro - jām trauks; un

47 gai - smas lai - ka bal - sis i - mon - tu ā - rā sauks.

Kā sniegi kalnu galotnēs

7. Jaunsudrabiņa vārds

Ne visai ātri, jūsmīgi

mf *mp* *mf*

Kā snie - gi kal - nu ga - lotnēs, lai mūi - žam bal - ti bū - tu mēs. Pirms

mf *mp* *mf*

sau - les jau tie ie - de gas un sār - tā zel - tā blāz - mo - jas. Kad

p *f*

le - jas sma - ga krēs - la klāj, vēl

Kad le - jas sma - ga krēs - la, sma - ga

pp *(p)* *pp*

mp cresc. mf p

vi - ni blăzmo - te - no - stăi, kaut bie - zi vi - ni dien - vi - dos gaist

mp cresc. mf p

rit. pp Con moto Driz mf

zi - li bal - tos de - be - șos. Driz to - măr mig - las

pp mf Driz mf

Driz to - măr mig - las

pp mf Driz

Driz to - măr mig - las at -

cresc.

at - stă - tos

at - stă - tos

at - stă - tos un vi - ni sau - li

cresc.

stă - tos

f

at - sta - ros, at - sta - ros, at - sta - ros, at - sta - ros, at - sta -

f

ros, un vi - ni sau - li at - sta.

f *ff*

ros. kă snie - gi kal - nu ga - lot - nės, lai

p

mū - žam bal - ti, lai mū - žam bal - ti, lai

cresc. *mf*

mū - žam, mū - žam, bal - ti mū - žam bū - tu mės.

dim. *mp* *pp*

bal - ti *dim.* bū - tu *mp* mės. *pp*

Rudens dziesma

J. Poruka vārds

Mierīgi ♩ = 54

Zem šal - cošiem bēr - ziem, zem dzel - te - nām la - pām, zem

šal - co - šiem bēr - ziem es, vien - tu - lis,
 šal - co - šiem bēr - ziem, zem bēr - ziem es, vien - tu - lis,
 šal - co - šiem bēr - ziem, zem bēr - ziem es, vien - tu - lis,

stā - vu. Kur ir mans zie - do - nis,
 stā - vu, es, vien - tu - lis, stā - vu. Kur

kur zie ma - nas ro - zes, kur ir mans zie do - nis kur
 kur zie ma - nas ro - zes, kur ir, kur, kur

String.

String. *f* *mp* poco rit.

kur manas ro - zes,
ir, kur, kur ir, kur ir, kur ir, kur ir? —

f *mp*

a tempo *pp* *p*

kal - niem, aiz jū - rām
kal - niem, aiz jū - rām,
Aiz aug - stajiem kal - niem, aiz vīl - ņošām jū - rām, pār

pp *p*

kal - niem, aiz jū - rām *p*

mf *mf*

mie - ra ie - le - jām sau - le kur mirdz. Tur ir mans zie - do - nis,
mf *mf* Tur ir mans

p *pp* *f*

tur ma - nas ro - zes, tik tur, jā, tur. Ai,
zie - do - nis, *p* *pp* *f*

Ātrāk $\text{♩} = 72$ rit.

pa - cel-ties, pa - cel-ties tī - kas,
 pa - cel-ties, pa - cel-ties tī - kas un
 pa - cel-ties, pa - cel-ties tī - kas un
 pa - cel-ties tī - kas,

Plaši *ff* *p*

re - dzēt, kā zie - dons aiz kal - niem mirdz, kā
 re - dzēt, kā zie - dons aiz kal - niem mirdz, kā

zie - dons mirdz. Kā sākumā

zie - dons mirdz. Zem šal - cošiem bēr - ziņ, zem
 zie - dons mirdz. Zem šal - cošiem bēr - ziņ, zem

mf poco rit. *p*

dzel - te nām la - pām tik ne - ziņā tvīkst man un il - go - jas sirds.
 dzel - te nām la - pām tik ne - ziņā tvīkst man un il - go - jas sirds.

Zilie sapņu kalni

K. Ieviņa vārdi

Lēni

S. *pp*
 A. *pp*
 T. *pp*
 B. *pp*

Pā - ri tumšām dzi - ves le - jām ce - las zi - li sap - ņu
 kal - ni. Aī, uz vi - ņiem sap - ņu kal - niem vi - su mū - žu il - gās
 Dzi - vē tā - lu aiz - mal - damies, sa - tie - kamies,
 e - jam. Tā - lu mal - da - mies,

cresc. *mf*
cresc. *mf*

iz - ški - namies, *p* *cresc.*
 iz - ški - namies, pa - lie - kam mēs zi - li kal - ni
 iz - ški - namies, pa - lie - kam mēs zi - li kal - ni
 pa - lie - kam mēs kal - ni

rit. *p* *Poātri*
 viens priekš ot - ra dzī - ves le - jās.
 viens priekš ot - ra dzī - ves le - jās. Vai mēs
 dzī - ves *p* *mf* le - jās. Vai mēs līg - smojam vai de - jam, vai

mf Vai mēs līg - smojam vai de - jam, vai...
mf Vai mēs līg smojam vai de - jam, vai līg - smojam, — vai
 līg - smojam vai de - jam, vai līg - smojam, —
 līg - smojam, — vai līg - smojam, — vai līg - smojam, —

S. *Vai mēs*
mf Vai mēs līg - smojam, vai de - jam, vai

A.
 līg - smojam vai de - jam, vai de - jam, vai

T.
 līg - smojam vai de - jam, vai de - jam, vai

B.
 vai līg - smojam — vai de - jam, vai

cresc.
 līg - smojam vai de - jam, vai līg - smojam vai de - jam, vai

cresc.
 līg - smojam vai de - jam, vai līg - smojam vai de - jam,

cresc.

līg - smojam vai de - jam, vai

līg - smojam, līg - smojam vai de - jam,
līg - smojam vai de - jam,
līg - smojam vai de - jam. līg - smojam vai de - jam,
līg - smojam vai de - jam, vai līg - smojam, vai

Lēnāk

rau - dam sā - pēs, rau - dam sā - pēs, rau - dam, rau - dam, rau - dam sā - pēs,
rau - dam sā - pēs, rau - dam sā - pēs, rau - dam, rau - dam, rau - dam sā - pēs,
rau - dam sā - pēs, rau - dam sā - pēs, rau - dam, rau - dam, rau - dam sā - pēs,

poco a poco dim.

rau - dam, sā - pēs no - gri - mu ši.
no gri - mu ši.
no gri - mu ši.

Ļoti mierīgi

Soio

A. Pā - ri lumšām dzī - ves le - jān māj mums tie, ko mī - lē - ju -

T. Mm māj mums tie, ko

B.

Ātrāk

si.

A. *S. f.* mī - lē - ju - si. Dzī - vē tā - lu e - jam, klīs - tam, sa - re - dzamies,

T. *dim.*

B. *f.*

rit.

a tempo

S. *p*

A. iz - šķi - ra - mies, bet pie zi - liem sap - nu

T. *p*

B. iz - šķi - ra - mies, bet pie zi - liem sap - nu

f kal - niem bei - gās vi - si, vi - si, *p* vi - si,

mf

kal - niem bei - gās vi - si, vi - si,

f *p*

S. *mf* *p* *mp* *ē,*

A. *mf* *mp* sa - tie - kamies, lie - lo sap - ni

T. *pp* *p* *mf* *mp* vi - si, sa - tie - kamies, lie - lo sap - ni

B. *p* *mf* *mp* *ē*

m *p*

sap - ņot sā - kam, zi - lā mie - ra val - stī nā -

sap - ņot sā - kam, zi - lā mie - ra val - stī nā -

m

m *pp*

kam.

m *pp*

kam.

m *pp*

MĒNESS STARUS STĪGO

Aspazijas vārdi

E.Dārziņš

Andante con anima

T. *p* *pp*

Mē - ness starus stī - go dzel - mē dzid - ra - jā, mē - ness starus stī - go

B. *p* *pp*

4 dzel - mē dzid - ra - jā. It kā bālsis ma - ni tur - pu ai - ci - na :

dolce
A. *p*
7 Nāc man lī - dzi, do - diēs pla - šā tā - lu - mā, lau - jies se - vi aiz - vest
ē, — ē, — ē, —
T. *pp*
ē, —
B. ē, —

10 nā - ru lai - vi - nā. Bu - ras tī - ra zel - ta, ir - klis sud - rabīts,
p

S. *mf*
A. 13 zvaigznes ce - lu rā - da, va - da Au - seklīts. Nāc man līdz, es zi - nu
T. *mf*
B.

16 ma - lu lai - mī - gu, tur, kur mēness sa - stop sau - les mei - trī - nu, —
p *mf* *p*

cresc. e accel.

19 tur, kur stars ar sta_ru lies_mās vie_no_jas, tur, kur gars ar ga_ru

p *dim.*

poco rit.

a tempo

22 jū_tās sa_tie_kas! Ze_mes il_go_ša_na tur kā mig_la klīst,

f

25 mū_žam ne_bei_dza_ma gaismas straume līst, mū_žam ne_bei_dza_ma

f *sff*

sostenuto assai

quasi adagio

28 gaismas straume līst, mū_žam nebeidza_ma gaismas straume līst.

ff *pp* *p* *espressivo*