

DEJU PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS IDENTITĀTES KOMPONENTI

Professional Identity Components of a Dance Teacher

Paula Gorobeca

Latvijas Universitāte, Latvija

Abstract. *The concept of professional identity is considered and topical from the perspective of different occupations. The professional identity of the dance teacher has so far not been researched scientifically and there are no studies about this concept. The article focuses on the term “teachers professional identity” and the formation process of the dance teacher’s professional identity model, as well as the explanation of components of this model from a dance teachers point of view. The aim of this article is to create a professional identity model of the dance teacher by analyzing scientific literature and using professional experience. The professional activity of the dance teacher directly affects the students both physically and psychologically, therefore it is especially important to pay attention to the issues of dance teacher’s professional identity, even more if these questions are not discussed in the study process and there are no related instructions or materials that reveal the essence of the professional identity concept in the world of dance. In a relatively short period of time that students spend in dance classes, teachers must maximize the positive impact on their students. Considering many factors of influence - family, school, friends, social networks, hobbies, dance educator should strive to create an understanding of behavior, aesthetics, tastes, positive relationships in the group, discipline and many more. Explaining professional identity from a creative point of view leads to greater insight into one’s profession, as well as to assess the quality of one’s professional work and achievements.*

Keywords: *dance pedagogy, professional identity, professional identity model.*

Ievads

Introduction

Deja ietver divas galvenās funkcijas – audzinošo un psiholoģisko (Petere, 1994). Deju nodarbībās bērns iemācās saprast, ka nekas nerodas bez darba, gūstot kustību prieku, apgūstot kolektīvo darbošanos un atbildību par kolektīva dalībniekiem, attīsta radošo domāšanu, neverbālo komunikāciju caur kustībām, žestiem un skatieniem (Omārova, 1994)

Mūsdienu darba vides straujajā ritmā un plašajās iespējās arvien biežāk nākas darbā ieguldīt vairāk personīgā laika. Ir svarīgi apzināties savu identitāti, lai droši sekotu saviem izvirzītajiem mērķiem, bet tikpat svarīgi ir arī apzināties savu profesionālo identitāti. Kā mēs uztveram savu izvēlēto profesiju un cik ļoti

mēs esam iesaistījušies savā profesionālajā darbībā? Radošajās nozarēs robeža starp noteiktajām darba stundām un personīgo brīvo laiku ir praktiski izzudusi, jo šāda veida profesionālā darbība ir dzīves veids. Deju pedagogs pirms darba gatavojas nodarbībām, izvēlas muzikālo noformējumu, gatavo jaunus vingrinājumus, atnākot no darba mājās tiek darināti kostīmi, reklāmas bukleti, tiek veikta sazināšanās ar citu nozaru speciālistiem, lai noorganizētu koncertdarbību, utt.

Profesijai “deju pedagogs” ir jābūt gatavoties jau kopš bērnības, jo pretējā gadījumā netiks apgūtas pietiekami plašas kustību un dejas prasmes. Ja arī jauniešiem vēl nav pārliecināti par topošo profesiju, vai arī sākumā veiksmīgi darbojas tikai kā dejojotājs, laika gaitā nonākot pie profesijas “deju pedagogs” viņam ir jābūt pilnībā gatavam apgūt attiecīgās zināšanas un prasmes augstākajā izglītībā, kuras tikai papildinās jau esošo pieredzi dejas mākslā, nevis būsēs to no jauna. Līdzīgi, kā mūzikā, audzēkņi sāk apgūt instrumentu spēli jau pirms skolas, lai būtu gatavi pilnveidot savas prasmes turpmākajos mācību gados, un arī pēc tam.

“Identitātes” pētniecības tradīcijas *Traditions of Identity research*

Vārds “identitāte” cēlies no latīņu vārda “idem”, kas nozīmē „tas pats”. Identificēt nozīmē atzīt kādu klātesošu objektu par identisku reprezentatīvajam jēdzienam (Svešvārdu vārdnīca, 1999). Jēdzienam “Identitāte” ir daudz plašākas pētniecības tradīcijas Rietumu filozofijā nekā psiholoģijā. Tomēr filozofija apskata ļoti dažādas šī jēdziena nozīmes, ne tikai lai izvairītos no pārpratumiem, bet arī, lai paspilgtinātu galvenās šī jēdziena nozīmes psiholoģijas kontekstā. Šīs nozīmes vai pieturpunkti identitātes filozofiskajā saturā ir identificēšanās ar sevi, individualitāte, līdzība ar sevi (Sollberger, 2013).

Kopš E. Eriksons veica savu izšķirošo ieguldījumu psiholoģijas teorijā un raksturu patoloģijā, nonākot līdz identitātes jēdziena teorētiskajam pamatojumam, šim jēdzienam ir bijušas vairākas interpretācijas.

Filozofijā identitāte tiek pasniegta kā izteicējs, kā zīme, kura atšķir vienu objektu no otra. Jēdziens identitāte koncentrējas uz katra dotā objekta unikalitāti. Platons pirmo reizi nošķīra “ir” kā saiti frāzē no identificējošā “ir”. Aristotelis atšķīra identitātes skaitlisko nozīmi, kā ekvivalentu identificētājam, kurš nosaka objektu kā indivīdu. Identitātes problēma kļuva par substances problēmu cauri filozofijas vēsturei, kā mēģinājums definēt individualizācijas procesu. Tādēļ filozofijas skatījumā tiek atklāta iespēja noteikt dažādu identitātes perspektīvu sarežģītību to konverģencē, respektīvi, šo perspektīvu atšķirības un neatbilstības. Tiek izvirzīts jautājums – kā konstruēt “sevis” modeli tā identitātē

(Kircher & David, 2003), kura integrē sevī tādas perspektīvas kā:

- fenomenoloģija, kura apskata būtību, saturu un garīgā stāvokļa sajūtu, un, kas attiecas uz identitāti – sevi kā netiešu un tūlītēji piedzīvotu apziņā;
- prāta filozofija, kura koncentrējas uz loģiskiem savienojumiem un zināšanu sistematizēšanu par prāta darbību;
- kognitīvā zinātne, kura veido prāta darbības modeļus, kā pamatu turpmākiem empīriskiem pētījumiem, kas attiecas uz identitāti tieši aplūkojot tādas jēdzienus kā pašprietiekamība un saistība ar “sevi”;
- sociālā zinātne, kā arī personības psiholoģija, kura apskata cilvēku attieksmi pret sevi un dažādām sabiedriskām lomām, kā arī abu šo parādību mijiedarbību.

Pēdējo trīsdesmit gadu laikā ir veikti neskaitāmi pētījumi, kuri parāda saistību esamību starp identitātes dimensijām un dažādiem personības un sabiedrības mainīgajiem, ieskaitot labklājību (Marcia, 1993; Luyckx et al., 2005; Crocetti et al., 2008; Karaš et al., 2013).

Pēc E. Eriksona (1998) domām indivīda identitāte var tikt aplūkota nogrieznī, kura diapazons sākas ar “apjukumu lomās” (t.i., stabilas identitātes neesamība), līdz “identitātes sintēzei” (t.i., veiksmīga identitātes sasniegšana). E. Eriksons raksta par identitāti klīniskā un figurālā ziņā, tomēr šai teorijā trūka precizitātes un detalizējuma (Co[^]te' & Levine, 1987). Dž. Marsija bija viens no pirmajiem, kurš izstrādāja tālāk Eriksona teoriju, iepazīstinot ar paradigmu, kura palīdzētu empīriskiem pētījumiem vadīties identitātes veidošanās procesā: identitātes paradigma (*ego identity status paradigm*). Šī paradigma koncentrējas uz diviem pamatprocesiem vai identitātes veidošanās pamatblokiem: izpēte un apņemšanās/nodošanās.

Iespaidojoties no Dž. Marsija identitātes paradigmas un nesenākiem identitātes procesa modeļiem (Bosma & Kunnen, 2001; Grotevant, 1987), K. Luiks (Luyckx) S. J. Švarts (Schwartz) et al. (2008) attīstīja identitātes veidošanās modeli, kas sastāv no piecām atšķirīgām, bet savstarpēji saistītām identitātes dimensijām, lai atklātu identitātes veidošanos mūsdienās.

Profesionālā identitāte pedagogijā *Professional identity in pedagogy*

2000. gadā tika veikts pētījums par pedagogu profesionālās identitātes uztveri (Beijaard et al., 2000), tā autori apgalvo, ka identitātes jēdziens vispārīgā literatūrā ir definēts dažādos veidos. Līdzīgi ar profesionālo identitāti, šis jēdziens tiek lietots dažādos veidos, kas attiecas uz pedagogiju un skolotāju izglītību. Dažos pētījumos profesionālās identitātes jēdziens tika saistīts ar pedagoga tēlu

(Knowles, 1992; Nias, 1989). Tika pamatots, ka šie paštēli spēcīgi ietekmē to kā pedagogi māca, kā tie attīstās savā profesijā un to attieksmi pret izmaiņām izglītībā. Citos profesionālās identitātes pētījumos uzsvars tika likts uz pedagoga lomām (Goodson & Cole, 1994; Volkmann & Anderson, 1998), gan apskatot to saistību ar citiem jēdzieniem, gan neskarot tos, kā arī uz pašvērtējumu, kas ir svarīgs jēdziens profesionālās identitātes attīstībā (Cooper & Olson, 1996; Kerby, 1991). Turklāt profesionālā identitāte attiecas ne tikai uz koncepcijām un cerībām, ko izvirza citi cilvēki, ieskaitot plaši izplatītos priekšstatus par to, ko pedagogam ir jāzina un jā dara, bet arī uz to, ko paši pedagogi izvirza par svarīgu savā profesionālajā darbībā un dzīvē, balstoties gan uz savu pieredzi, gan praksi, kā arī profesionālo sagatavotību (Tickle, 1999). Abas profesionālās identitātes šķautnes šķiet cieši saistītas, tomēr dažādi izceltas no zinātnieku viedokļa. Pētījuma autori (Beijaard, Meijer, Verloop, 2000) Analizējot attiecīgo literatūru laika posmā no 1988 – 2000. gadam, kad visaktīvāk norisinājās diskusijas par skolotāju profesionālo identitāti, identificēja sekojošās iezīmes, kas ir būtiskas pedagoga profesionālajai identitātei:

- Profesionālā identitāte ir nepārtraukts process, kurā notiek pieredzes interpretācija un atkārtota tās interpretācija (Kerby, 1991), apskatot to kā procesu, kurā pedagoga attīstība nekad neapstājas un tiek skatīta kā mūžizglītības process (Day, 1999). No profesionālās attīstības perspektīvas profesionālās identitātes veidošanās ir ne tikai atbilde uz jautājumu: “Kas es esmu šajā mirklī?”, bet arī atbilde uz jautājumu: “Kāds es vēlos kļūt?” (Beijaard et al., 2000). Profesionālā identitāte ir dinamiska, nevis stabila un fiksēta parādība.
- Profesionālā identitāte ietver sevī gan personu, gan kontekstu. Pedagoga profesionālā identitāte nav pilnībā unikāla. No pedagoga tiek sagaidīta attiecīga domāšana un profesionāla rīcība, tomēr pedagogs nepārņem profesionālās iezīmes (zināšanas, attieksmes, u.c.) mehāniski, bez ierunām. Pedagogi atšķiras ar veidu kā viņi rīkojas ar šīm profesionālajām iezīmēm, atkarībā no vērtības ko viņi tām personīgi piešķir.
- Pedagoga profesionālā identitāte sastāv no apakšidentitātēm (*subidentities*), kuras vairāk vai mazāk harmonizē viena ar otru. Apakšidentitātes attiecas uz dažādām pedagoga attiecībām un profesionālās darbības vidi. Dažas no šīm apakšidentitātēm var būt cieši saistītas un veidot pedagoga profesionālās identitātes kodolu, kamēr citas var būt mazāk nozīmīgas. Ir diezgan būtiski, lai šīs apakšidentitātes nebūtu konfliktā viena ar otru, t.i., tās būtu balansā. Pedagogu apmācības sākuma posmā, studenti bieži izjūt šādus konfliktus (Volkmann & Anderson, 1998). Pieredzējuši pedagogi šādus

konfliktus var izjust saskaroties ar izmaiņām izglītībā vai izmaiņām savā darba vidē (Connelly & Clandinin, 1999). Jo centrālāka ir šī apakšidentitāte jo smagāk ir piedzīvot tās pārmaiņas vai zaudēt šo identitāti.

- Aktivitāte ir svarīgs profesionālās identitātes elements, jo pedagogiem ir jābūt nepārtrauktā darbībā nodrošinot savu profesionālo attīstību (Coldron & Smith, 1999). Ir vairāki veidi kā pedagogs var vingrināties aktivitātē, pamatojoties uz mērķi, kuru viņi izvirza un līdzekļiem, kuri ir pieejami, lai sasniegtu šo mērķi. Var apgalvot, ka profesionālā identitāte kā parādība, nepieder pedagogiem, tā ir parādība, ko pedagogi lieto, lai piešķirtu jēgu sev, kā profesionāļiem. Profesionālā identitāte palīdz pedagogiem izskaidrot un pamatot lietas, kuras saistītas ar citiem cilvēkiem un kontekstu (Coldron & Smith, 1999).

A. Špona, M. Vidnere un J. Jermolajeva, kolektīvajā monogrāfijā par pedagogu profesionālo identitāti Rīgas Pedagoģijas un vadības akadēmijā sadarbībā ar Smoļenskas Universitāti, izvirza sekojošus pedagoga profesionālās identitātes modeļa komponentus: profesijas filozofija; profesionālās zināšanas un prasmes; profesionālo lomu izpildīšana; mijiedarbība ar kolēģiem; profesionālā pārstāvniecība (*Профессиональная идентичность педагога*, 2016).

Deju pedagoga profesionālās identitātes modeļa komponenti *Professional identity model components of a dance teacher*

Ņemot par pamatu augstāk minēto pedagoga profesionālās identitātes modeli, turpmāk tiks integrēti konkrētie komponenti deju pedagoga profesionālās darbības specifikā, kā arī izskaidrots šī modeļa komponentu saturs no deju pedagoga perspektīvas.

Profesijas filozofija. Par profesionālās identitātes kodolu var dēvēt profesijas filozofiju: vērtības un pārlicību, profesionālās darbības mērķi, profesionālo ētiku, pašus nozīmīgākos priekšstatus saistītus ar profesiju (*Профессиональная идентичность педагога*, 2016).

Audzināšanas mērķi var aprakstīt kā noteicošo personības attīstības virzībā, kam atbilstoši izvēlas saturu, metodes un formas (Špona, 2006) un jebkuras darbības pamatnosacījums ir apzināts, apzinīgi izvirzīts mērķis (Anspaks, 2006). Turklāt, jāpatur prātā, ka mērķa pamatojumi meklējami ārpus darbības – cilvēka ideālajā sfērā – motīvos, ideālos un vērtību pasaulē.

Ja cilvēks ir jāaudzina, tad ir jāzina, uz ko audzināt. Ja nav skaidrība par audzināšanas uzdevumu tad var pamosties šaubas vai viss audzināšanas darbs nav veltīgs (Students, 1998). J. A. Students (1998) cieši saista dzīves mērķi ar audzināšanas uzdevumu un apgalvo, ka audzināšanas uzdevums ir sagatavot cilvēku tā, lai viņš labāk un sekmīgāk varētu tiekties pēc sava dzīves mērķa.

Katra deju pedagoga mērķī ietilpst vēlme sagatavot dejojāju, kas mācību laikā un savā profesionālajā dzīvē nepārstātu attīstīties, un, kas savā profesijā atrastu labsajūtu un gūtu panākumus. Izvirzot profesionālās darbības mērķi ir jāatbild uz jautājumu: “Kā es vēlos palīdzēt saviem audzēkņiem?” Šis jautājums palīdz atrisināt daudzas neskaidrības profesionālajā darbībā.

Neaplūkojot tādus mērķi ietekmējošus faktoros, kā: audzēkņu vecums, motivācija, kur notiek dejas mākslas nodarbības, u.c. var izveidoties nesakritība starp izvirzīto mērķi un darbības rezultātu. Mēģinot izaudzināt, ļoti labus dejojājus var paaugstināt vai pazemināt prasības. Šī problēma ir saistīta ar iespēju un mērķu attiecību. Ir bīstamība zaudēt pedagoģisko autoritāti, ja pārāk bieži tiek uzstādītas paaugstinātas vai pazeminātas prasības. Ir jāsaprot izvirzītais mērķis ar esošajām iespējām.

Vērtības ir kompleksa parādība; tās pēta filozofija, socioloģija, psiholoģija un pedagoģija, turklāt katra zinātne analizē citu vērtību aspektu. Filozofijas nozare aksioloģija izzina vērtību būtību un izcelsmi, savukārt socioloģijā vērtības tiek aplūkotas pētīt noteiktas sabiedrības morālo, estētisko, reliģisko un citu priekšstatu sistēmu. Psiholoģijā vērtības tiek pētītas kā personības struktūrkomponents, kas regulē un organizē cilvēka darbību. Pedagoģijā vērtības tiek pieskaitītas audzināšanas saturam (Briška, 2011).

Pedagoga vērtības ir parādības, idejas un objekti, kas ir personiski nozīmīgi viņa profesionālajā darbībā. Pārlicība veidojas nepārtrauktā pašpiederzes pilnveidošanas procesā. Deju pedagoga vērtības un pārlicība ietekmē visu mācību procesu, gan stundas uzbūvi, vingrinājumu izvēli, attieksmi pret audzēkņiem, runas veidu, vizuālo izskatu, izvēlētas mācību metodes, gan arī kādu profesionāla tēlu pedagogs veido audzēkņu uztverē.

Cilvēks, kas orientējas uz daudzveidību, spēj orientēties nenoteiktībā, viņš uztver jauno, neparasto un problemātisko kā iespēju brīnīties vai uzzināt ko jaunu, nevis kā problēmu, ar ko jātiek galā (Gudjons, 1998).

Ētika ir zinātne par tikumību un, lai ētika varētu vērtēt cilvēka tikumisko domāšanu, darbību un dzīvi kopumā, ir nepieciešama negrozāmu vērtību atziņa (Students, 1998).

Deju pedagoga darbs tieši ietekmē audzēkņus psiholoģiski un fiziski. Tieši šī iemesla dēļ, pedagoga ētikai ir jābalstās uz visaugstākajiem standartiem. Relatīvi īsā laika posmā, kuru audzēkņi pavada deju nodarbībā, ir jāpanāk maksimāls efekts, un jāietekmē audzēkņi pozitīvi. Ņemot vērā daudzus ietekmes faktoros – ģimene, skola, draugi, sociālie tīkli, hobiji, deju pedagogam ir jācenšas radīt izpratne par uzvedību, estētiku, gaumi, pozitīvām attiecībām kolektīvā, disciplīnu, un daudz ko citu.

Izglītības un zinātnes ministrijas ētikas kodekss norāda profesionālās ētikas pamatprincipus: godprātība; taisnīgums; cieņa un koleģialitāte; atbildība; drosme.

Ar savu piemēru deju pedagogs katru nodarbību demonstrē audzēkņiem godīgumu, taisnīgumu, spēju risināt konfliktus, u.c. Deju pedagogam nevajadzētu šķirot bērnus pēc patikas, vai arī balstīties uz aizspriedumiem, katram lēmumam, kurš skar audzēkņus ir jābūt pamatotam, un to ir attiecīgi jāpaskaidro. Daudzkārt audzēkņiem ir jānorāda arī vispārīgās uzvedības normas un pašsaprotamu pieklājību, ko jāievēro arī pašam pedagogam.

Priekšstati ir atmiņā iekļauti konkrēti uztveres tēli. Tie veidojas kā dažādu sajūtu kompleksi, kas rodas apkārtnes objektiem iedarbojoties uz mūsu sajūtu orgāniem (Zelmenis, 2000). Priekšstati var būt reālas atziņas par profesiju, bet tikpat labi tie var būt arī aizspriedumi vai sabiedrībā izveidojušies nepamatoti viedokļi. Priekšstatiem ir tieša saistība ar profesijas prestižu, un kā to uztver sabiedrība.

Šī sadaļa sasaucas ar zemāk minētām attieksmēm pret savu profesiju un darbu, jo priekšstati veidojas pirms profesijas apgūšanas, tātad pusaudžu gados vai pat bērnībā no sava deju pedagoga. Pieredzes pārmantojamības ceļā deju pedagogs nodod savas zināšanas un prasmes saviem audzēkņiem, kā arī veido viņu acīs deju pedagoga tēlu, un ar savu rīcību veido priekšstatus, par savu profesiju. Līdz ar to veidojas sava veida nepārtraukts process. Audzēknis mācās no sava pedagoga un gūst priekšstatus par profesiju, izvēloties šo profesiju papildina savas zināšanas un prasmes augstākās izglītības iestādē, kļūst par deju pedagogu un savā profesionālajā darbībā rada jaunus priekšstatus saviem audzēkņiem.

Ja deju pedagogs nevēlas attīstīties un izvērtēt savas profesionālās darbības vājos punktus, seko negatīviem pedagoģiskā darba piemēriem, tikai efektivitātes palielināšanai, šī priekšstatu spirāle kļūst par noslēgtu apli, kurā neatrodas vieta progresam, vispārējai profesijas attīstībai un pedagoģiskā darba uzlabošanai, kā arī negatīvu priekšstatu mainīšanai sabiedrības kontekstā.

Profesionālās zināšanas un prasmes. Neatņemama profesionālās identitātes daļa ir profesionālās zināšanas (pedagoģijā, psiholoģijā, fizioloģijā, zinātniskajā darbībā) un prasmes (kā šīs zināšanas pielietot). Prasmes, kuras ir saistītas ar deju pedagogu profesionālo darbību ir daudz plašāk izprotamas un ietver sevī ne tikai spēju pielietot iegūtās teorētiskās zināšanas praktiskajā darbībā, bet arī spēju precīzi fiziski izpildīt iegūtās prasmes dejas mākslā. Profesionālajā darbībā nepieciešamās prasmes un zināšanas nosaka Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātais profesijas standarts skolotājiem, kā arī augstskolu programmas, kuras arī atbilstoši novērtē topošo deju pedagogu gatavību profesionālajai darbībai.

Profesionālo lomu izpildīšana. Profesionālā identitāte paredz arī profesionālo lomu izpildīšanu (skolotājs, audzinātājs, docētājs augstskolā, zinātnieks, u.c.) Dejas mākslas profesijas pārstāvjiem ir nepieciešamība izprast un paplašināt savas zināšanas nozarēs, kuras ir cieši saistītas ar savu profesiju, bet

neietilpst tiešajos profesijas darba pienākumos. Primārās lomas ir saistītas ar ikdienas profesionālo darbību un iekļauj sevī studiju procesā iegūtās zināšanas un prasmes, kuras papildinās pieredzes un profesionālās darbības procesā. Savukārt sekundārās lomas ikdienas profesionālajā darbībā izmanto retāk, tomēr tās atspoguļo dejas mākslas plašo mijiedarbību ar citām mākslas, medicīnas un zinātnes nozarēm.

Personības attīstības procesā jāievēro, ka katra darbības joma – izziņas darbība vai radošs darbs, mākslas darbu uztvere, sportista darbība utt. – allaž saņem atbalstu no citām jomām (Anspaks, 2006).

1. tab. Deju pedagoga profesionālās lomas (avots: autore veidots)
Table 1 Professional roles of a dance teacher (source: by author)

Primārās lomas <i>Primary roles</i>	Sekundārās lomas <i>Secondary roles</i>
Skolotājs / Pedagogs <i>Teacher</i>	Fizioterapeits / traumu diagnostika un primārā aprūpe <i>Physiotherapist / Injury Diagnostics and Primary Care</i>
Audzinātājs <i>Educator</i>	Šuvējs / kostīmu, rekvizītu, dizaineris <i>Seamstress / costume, requisite designer</i>
Horeogrāfs <i>Choreographer</i>	Uztura speciālists <i>Nutrition specialist</i>
Kolektīva vadītājs / Pasākumu organizētājs <i>Manager / Event organizer</i>	Zinātnieks <i>Scientist</i>
Padomdevējs <i>Consultant</i>	Fotogrāfs, video speciālists <i>Photographer, video assembler</i>
Mūzikas mākslas pazinējs <i>Knowledgeable person in Music</i>	Režisors, scenogrāfs <i>Director/stage designer</i>
Psihologs <i>Psychologist</i>	

Profesionālā attieksme pret darbu. Profesionālā attieksme pret darbu paredz iesaistīšanos savā profesijā un motivāciju, profesionālo godīgumu, pacietību, cieņu pret sevi, audzēkņiem, studentiem, vecākiem u.c. Profesionālā attieksme pret darbu sasauca arī ar iepriekš aprakstītajām deju pedagoga vērtībām un ētikas normām. Tomēr deju pedagoga profesionālajā darbībā ir daudz nianšu, kuras norāda tieši uz to, vai pedagogs uztver savu darbu nopietni, piemēram, deju pedagogs: veic mērķtiecīgus mutiskos norādījumus; runā skaidri, literāri pareizi

un brīvi; ar savu rīcību vienmēr demonstrē cieņu un pieklājību; veido deju zāles vidi tā, lai tajā būtu kārtība, prasa kārtīgu attieksmi arī no audzēkņiem u.c.

A. Špona (2006) norāda, ka noturīgu attieksmju veidošanās pamats ir paradumi, un tie nostiprinās sistemātiskos vingrinājumos, līdz ar to varam secināt, ka, ja pedagogs pats sev izveidos noturīgus paradumus un nepakļausies ikdienas rutīnai, vai nogurumam, tad noturīgi paradumi un līdz ar to arī konkrētas attieksmes veidosies arī audzēkņiem. Pastāv iespēja, ka deju pedagogam pašam pusaudžu gados vai bērnībā ir izveidojušās negatīvas attieksmes vai arī nav izveidojušās attieksmes pret kādu no profesionālajā darbībā nepieciešamiem komponentiem, tādā gadījumā it īpaši būtu jāatpazīst “profesionālie trūkumi” un jācenšas pilnveidot savu attieksmi pret darbu.

Mijiedarbība ar kolēģiem. Mijiedarbība ar kolēģiem notiek ikdienas darbā, profesionālās organizācijās, projektos, publikācijās utt. Ikdienas profesionālajā darbībā deju pedagogs daudzkārt var nesaskarties ne ar vienu citu šīs profesijas pārstāvi, kas attiecas uz pedagogiem, kuri strādā interešu izglītībā bērnu un jauniešu centros un skolās. Pārsvārā mijiedarbība notiek starp kolēģiem no dažādām pedagoģijas apakšnozarēm, lietvedību, direktoru un direktora vietniekiem. Diemžēl daudzkārt dejas mākslas profesiju pārstāvjiem nākas saskarties ar saspringtu atmosfēru kolēģu starpā, kur konkurenci izjūt gan deju pedagogi, gan viņu audzēkņi. Konkurētspēja deju pedagogu starpā veidojas ne tikai caur māksliniecisko darbību, bet arī meklējot papildus finansējumu, piedaloties telpu, nodarbību laika un līdzekļu sadalījuma apspriešanā.

Profesionālā pārstāvniecība. Profesionālā pārstāvniecība paredz aktīvu pedagoga iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē, netiešu profesionālo pienākumu realizēšanu, nezaudējot saistību ar savu profesionālo filozofiju t.i. uzņemt savā atbildībā pedagoģiskās apgaismības misiju, aktīva dalība pedagoģisko aspektu satura risināšanā un formulēšanā, kuri saistīti ar dažādām sociālajām problēmām, pašizliedzīga pedagoģiska rakstura palīdzības sniegšana, tiem, kuriem tā nepieciešama (*Профессиональная идентичность педагога*, 2016). Profesionālā pārstāvniecība paredz dalību dažāda veida sabiedriskās organizācijās, un savas profesijas pārstāvniecība ārpus darba vietas. Deju pedagogam tā ir dalība asociācijās, biedrībās, dalība žūrijas komisijās, zinātniskā darbība, iesaistīšanās dažādos projektos, pasākumu organizēšana (meistarklases, koncerti, kursi, utt).

Deju pedagoga profesionālās identitātes modelis *Professional identity model of a dance teacher*

Apskatot augstāk minētos pedagoga profesionālās identitātes komponentus var secināt, ka tos nepieciešams papildināt ar “mākslinieciski radošo darbību”, jo tā ir neatņemama sastāvdaļa no dejas mākslas pedagoga profesionālās darbības.

Mākslinieciski radošā darbība. Deju pedagoga profesionālajā darbībā mākslinieciskums un radošums lielākoties atspoguļojas horeogrāfiskajā jaunradē, tādēļ šīs tēmas ietvaros deju pedagogs tiks pieminēts arī kā horeogrāfs, un mākslinieciski radošais process aplūkots lielākoties no dejas kompozīcijas izstrādes perspektīvas.

Šobrīd, kad horeogrāfijas mākslas estētika ir izmainījusies un turpina mainīties, ir izveidojusies nepieciešamība attīstīt mūsdienīgu “mākslinieciski-radošo” domāšanas tipu gan deju pedagoga un horeogrāfa profesionālās apmācības procesā, gan tālākizglītībā. Mūsdienu deju teorijas un pasniegšanas metožu pētnieks, pedagogs V. J. Ņikitins (2011) uzskata, ka šo izmaiņu nepieciešamība izriet no pretrunām esošajā horeogrāfiskās apmācības modelī. Šajā modelī profesionālā sagatavošana pamatojas uz dominējošo racionāli-loģisko mākslinieciskās domāšanas tipu (galvenokārt klasiskajā vai tautu dejā).

Pamatojoties uz radošā procesa fāžu un radošuma posmu koncepciju pētījuma Ņikitins izvirza radošā procesa posmu praktisko modeli horeogrāfiem, strādājot ar mākslas darbu. Modelis ļauj noteikt studiju procesa posmus un pēctecību.

Kā modeļa pirmo posmu var izvirzīt problēmu vai grūtību noteikšanu. Problemātiska situācija ir domāšanas procesa sākums. Tas ir noteikts psihisks subjekta stāvoklis, kas veidojas objektīvu apstākļu iedarbībā, kur svarīga ir personības iekšējā aktivitāte- jaunu mērķu izvirzīšana jaunu spēcīgu vēlmju veidošanās un motivācijas dinamika (Никитин, 2011).

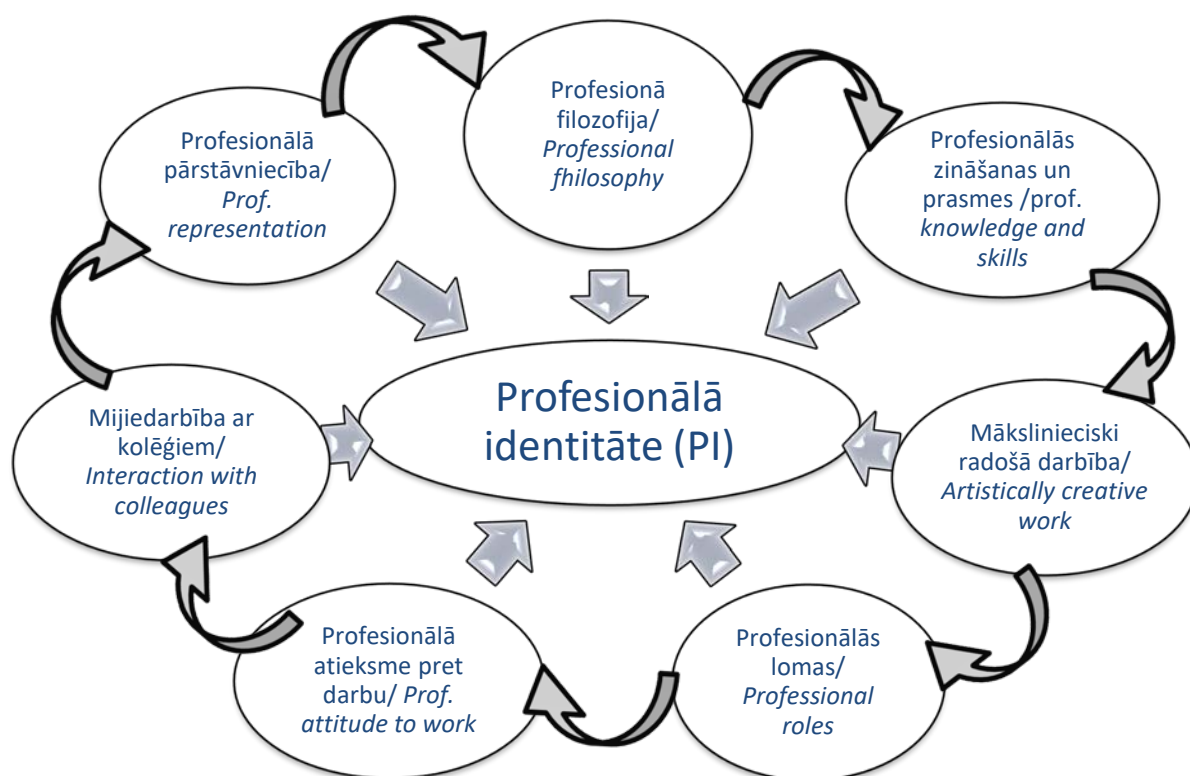
Otram radošā procesa posmam ir neapzināts raksturs; nobriešana, kādas idejas inkubācija, nodoms. Pēc tam, kad problēmsituācijas relizēšanai tiek izvirzīti noteikti uzdevumi un sākota to formulēšana un lēmuma pieņemšana, domāšanas process iegūst apzinātu priekšrocību. Tikko apziņa ir aizņemta ar citu uzdevumu risināšanu, lēmumu pieņemšana par konkrēto uzdevumu turpina norisināties zemapziņā. Mūsdienu dejas horeogrāfa radošajā darbībā mēs nevaram verbalizēt sajūtas, vai jaunu ideju atblāzmas, tāpēc daudz racionālāk ir ieviest jaunu terminu „radošais redzējums” (Никитин, 2011), kas var izpausties kā kādas iekšējās gleznas, attēlu, muzikālās vai kustību intonācijās.

Trešais posms – pāreja no neapzinātas uz apzinātu darbību, meklējumu fāze, vēlme iemiesot nodomu ar noteiktiem mākslinieciskiem līdzekļiem. Pāreja no neapzinātiem rezultātiem uz apzinātiem tiek uztverta kā sava veida apgaismojums, kas vairāk pielietojams kā zinātniskais radošums vai iedvesma mākslā. Šai fāzei horeogrāfijā ir zemapziņas raksturs. Mākslinieciskajā ziņā šis ir pats mokošākais darba process, jo reālās izteiksmes līdzekļi un paņēmieni nesakrīt ar iekšējām izjūtām un tēliem.

Ceturtais posms – eksperiments, konstruēšana, ideāla gala produkta veidošana. Šim procesam ir apzināts raksturs, jo kustību meklēšanas process un elementu savienošana ir beigusies. Sākas strukturālo „rāmju”, formu meklēšana un savienošana ar citiem skatuviskās darbības komponentiem. Daudz kas šajā posmā mainās, ja horeogrāfs sāk strādāt ar izpildītājmāksliniekiem, kuri piedāvā savus risinājumus un transformē horeogrāfa izvēlētos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus reālā dejas skatījumā.

Piektais posms – kritiska visu lēmumu un formu analīze, izveidotā mākslas darba kontrole. Parasti šis posms ir saistīts ar prezentāciju skatītājiem un bieži atkarībā no skatītāju un kritiķu viedokļa izveidotajam mākslas darbam jāveic labojumi.

Kā var novērot pēc izveidotā modeļa, galveno lomu radošās domāšanas izpētes procesos ieņem apzinātās un neapzinātās domāšanas attiecības. „Lai gan radošums ir cilvēcisks un tikai cilvēciska īpašība, kas izrauj cilvēku no organiskās pasaules dziļumiem un paceļ pāri dabai, viņš vēl nav gatavs saprast sevi un izskaidrot. Īpaši tas attiecas uz radošumu un tā rezultātiem. Radīšanas process, pārklāts ar plīvuru, kuru neviens un nekad nav pacēlis un nepacels”. (Никитин, 2011: 247)



1. att. Deju pedagoga profesionālās identitātes modelis (autore pēc Šponas, Vidneres, Jermolajevas, 2016)

Fig. 1. Professional identity model of a dance teacher.

Analizējot literatūru un apkopojot informāciju par pedagoga profesionālās identitātes saturu, var tikt izveidots deju pedagoga profesionālās identitātes modelis.

Analizējot pedagoga profesionālās identitātes modeļa komponentus no dejas mākslas skatu punkta var secināt, ka tādi komponenti, kā: mijiedarbība ar kolēģiem un profesionālā pārstāvēniecība, deju pedagoga ikdienas darbībā ir vismazāk izteikti, tādēļ tos var apvienot, vai arī izveidot ārējo ietekmējošo faktoru loku. Pie ārējiem faktoriem, kuri ietekmē deju pedagoga profesionālo darbību var minēt arī ģimeni, izklaidi (brīvo laiku), profesijas alternatīvas, u.c. Kā piemēru var minēt ģimenes atbalstu, vai tieši otrādi, noraidošu attieksmi. Radošo profesiju pārstāvji bieži veic savu koncertdarbību brīvdienās vai par svētku dienās, kā arī mēģinājumu laiks noslēdzas vēlās vakara stundās, kā rezultātā noraidoša ģimenes attieksme var tieši ietekmēt profesionālo darbību un tās kvalitāti, apstādināt to vai pat likt izvēlēties citu profesiju.

Summary

In the rapid rhythm of today's work environment and wide range of opportunities more often we have to invest more personal time in our work and "bring our work home". It is important to be aware of your identity in order to safely follow your goals, but it is just as important to be aware of your professional identity. How do we perceive our chosen profession and how much we are involved in our professional activities? In the creative industries, the boundary between set working hours and personal free time has practically disappeared, because this type of professional activity is a way of life.

The profession of "dance teacher" has to be taught since childhood, because otherwise there won't be enough dance skills and movement experience. Even if the young person is not yet convinced of the future profession, or at the beginning he works only as a dancer, in the course of time, deciding to obtain a dance teacher profession, he must be fully prepared to acquire the relevant knowledge and skills in higher education, which will only supplement the experience a dancer already have. Similarly to music students, who learn the instrument play before school, so that they can complete their skills in the following years of study, and career.

Identity - is not a fixed attribute of a person, but a relational phenomenon. It is an ongoing process, a process of interpreting oneself as a certain kind of person.

Professional Identity - is not a stable entity; it cannot be interpreted as fixed or unitary (Coldron & Smith, 1999). It is a complex and dynamic equilibrium where professional self-image is balanced with a variety of roles teachers feel that they have to play. (Volkman & Anderson, 1998).

Professional philosophy of a dance teacher includes: values and beliefs that influence the whole teaching process; goals of professional activity/work - it is necessary to harmonize the goal with existing possibilities; professional ethics - create an understanding of behavior, aesthetics, tastes, positive relationships in a group, discipline, and much more; the most important notions related to the profession.

Professional knowledge and skills. Skills related to the professional activities of a dance teachers can be further analyzed, and include not only the ability to apply the acquired theoretical knowledge in practical work, but also the ability to accurately physically fulfill the acquired skills in the art of dance.

Professional roles of a dance teacher can be divided in to primary and secondary roles. See Table 1 Professional roles of a dance teacher

Professional attitude towards work. The basis of sustainable attitude formation are habits and they are strengthened by systematic exercises. So if the teacher creates sustainable habits for himself and doesn't subject to daily routine and exhaustion, then the persistent habits and hence the attitudes will also be formed for the students – regularity, tidiness, discipline, respect for other people property, courtesy, etc.

Interaction with colleagues of other teaching subjects, staff members, headmaster is mostly positive. Interaction with other dance teachers/ choreographers: positive – common projects, camps, concerts; negative – competitions, finding financial support, attracting new dancers, etc.

Professional representation means participation in various types of public organizations and the representation of their profession outside the workplace. For a Dance teacher it can be a membership in associations, participation in jury commissions, scientific work, involvement in various projects, organizations of events (master classes, concerts, courses, etc.).

Artistically creative work forms a large part of the dance teacher's professional identity. It provides for creativity (new ideas, concepts, choreography), creative approach to dance classes, concert activities and preparation for them. In the art of dance, creativity and artistic spirit are closely related. Without creativity a dance teacher fails to create a new dance product (dance composition, innovations in the range of exercises, dance performances, etc.).

Based on the research of A. Spona, M. Vidnere un J. Jermolajeva (2016), and adding the component of “artistically creative work”, there can be developed a model of professional identity of a dance teacher. See Fig. 1 Professional identity model of a dance teacher.

Analysing the content of the teachers professional identity model components from a dance teachers perspective, there can be added an “artistically creative work”. Also the components of “interaction with colleagues” and “professional representation” are not actual in the profession of a dance teacher, so they can be combined or there can be created an external circle of impact factors, such as family, other job options, free time, etc.

Literatūra References

- Anspaks, J. (2006). *Mākslas pedagoģija. Metodoloģija, teorija, prakse*. Raka, Rīga.
- Beijaard, D, Meijer, P. C., & Verloop, N. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bosma, H. A., & Kunnen, S. E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66.
- Briška, I. (2011). *Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošā darbībā*. Iegūts 2017.g 15. maijā no https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4590/16942-IIze_Briskas_2011.pdf
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, (31) 6, 711-726.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple &'s' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak, *Changing research and practice: Teachers+ professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: Falmer Press.
- Co'te', J. E., & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental Review*, 7, 273-325.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. H. J. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of three-dimensional model. *J. Adolesc.* 31, 207-222. Retrieved from 10.1016/j.adolescence 2007.09.002
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Eriksons, E. H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Jumava, Rīga.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 85-105.
- Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Zvaigzne ABC, Rīga.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kircher, D., & David, A. (2003). *The self in neuroscience and psychiatry*. Cambridge: Dambridge University Press.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson, *Studying teachers+ lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: extending and refining Marcia's paradigm. *J. Youth Adolesc.* 34, 605-618. DOI: 10.1007/s10964-005-8949-x
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.
- Marcia, J. E. (1993). *The Status of the statuses: Research review, in Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*, eds Marcia J. E., Waterman A. S., Matteson D. R., Archer S. L., Orlofsky J. L., editors. (New York, NY: Springer-Verlag), 22-41. DOI 10.1007/978-1-4613-8330-7_2
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin, *Perspectives on teachers+ professional development* (pp. 155-171). London: Falmer Press.
- Omārova, S. (1994). *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene
- Petere, A. (1994). *Disertācija: Māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētisko attieksmju veidotāja*. Rīga; LU
- Sollberger, D. (2013). On identity: from a philosophical point of view. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. 2013 Jul 31; 7 (1), 29. Doi: 10.1186/1753-2000-7-29.
- Students, J. A. (1998). *Vispārīgā paidagoģija: zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. II Daļa* Raka, Rīga.
- Svešvārdu vārdnīca* (1999). Rīga: Jumava
- Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Raka, Rīga.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaup, *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). New York: State University of New York Press.

- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82 (3), 293-310
- Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Raka. Rīga.
- Никитин, В. Ю. (2011). *Мастерство хореографа в современном танце*. М.: Росийский университет театрального искусства - ГИТИС
- Профессиональная идентичность педагога: сравнительное международное исследование: коллективная монография* \ под ред. Н. П. Сенченкова, А. П. Шпоны, Смоленск: Изд.-во СмолГУ, 2016.