

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTE

MŪZIKAS UZTVERE KĀ SKOLĒNU MUZIKĀLĀS GAUMES
PILNVEIDOŠANĀS NOSACĪJUMS

PROMOCIJAS DARBS

Pedagoģijas zinātņu doktora zinātniskā grāda iegūšanai

Skolas pedagoģija

Promocijas darba autore: Marina Marčenoka

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Dr.habil.paed., prof. Z.Čehlova

Rīga 2007

SATURS

Ievads.....	3 - 9
1.Mūzikas uztveres būtība.....	10
1.1.Jēdziena „mūzikas uztvere” veidošanās vēsturiski teorētiskais aspekts.....	10 -19
1.2.Muzikālās skaņas uztvere un uztveres vispārējās tipoloģijas.....	20 - 31
1.3. Mūzikas uztveres kā darbības teorētiskie pamati.....	32
1.3.1.Mūzikas uztvere kā darbība.....	32 - 37
1.3.2.Mūzikas uztveres saturiskais aspekts.....	38 - 46
1.3.3.Mūzikas uztveres procesuālais aspekts.....	47 - 64
2. Skolēnu muzikālās gaumes teorētiski metodoloģiskie pamati.....	65
2.1. Jēdziena „muzikālā gaume” pilnveidošanās filozofiski estētiskie aspekti.....	65 -71
2.2. Muzikālās gaumes psiholoģiski pedagoģiskais raksturojums.....	72 - 85
2.3. Mūsdienu tendences skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanā.....	86 - 91
3. Skolēnu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes izpētes analīze muzikāli izglītojošajā procesā.....	92
3.1. Skolēna muzikālo vajadzību un interešu, mūzikas informācijas lietošanas selektivitātes izpēte muzikāli izglītojošajā procesā	93 - 98
3.2. Skolēnu emocionālās atsaučības mūzikai un klausīšanas pieredzes izpēte muzikāli izglītojošajā procesā.....	99 - 103
3.3. Skolēnu muzikālo spēju, kopīgas radošās darbības, muzikālā tēla izpratnes, personiskās jēgas iegūšanas un asociativitātes izpēte muzikāli izglītojošajā procesā.....	104 - 116
4. Muzikālās gaumes pilnveidošana muzikāli izglītojošajā procesā uz mūzikas adekvātas uztveres pamata.....	117
4.1. Dažādu mūzikas žanru un virzienu skaņdarbu programma klausīšanās pieredzes attīstīšanai.....	118 -132
4.2. Adekvātas mūzikas uztveres attīstība, bagātinot muzikāli izglītojošo procesu ar radošajām izpausmēm un integrējot dažādus muzikālās darbības veidus.....	133 -147
4.3. Radošo izpausmju padziļināšana ar dažādu mākslas veidu mijsakarbām asociāciju un radošās iztēles attīstībai muzikāli izglītojošajā procesā.....	148 -161
Nobeigums.....	162
Literatūras saraksts.....	163 -171
Pielikumi.....	172 - 243

IEVADS

Mūsdienu pedagoģijā izglītības mērķis ir tādas personības veidošanās, kam piemīt vērtīborientāciju un vajadzību sistēma, noteiktas zināšanas, prasmes un iemaņas.

Šobrīd sabiedrības realitāte atšķiras ar daudzveidīgu un komercializētu masu kultūras produkciju, kas tiek piedāvāta klausītājiem, skatītājiem un lasītājiem. Mūzikas mākslā daudzveidīgums iegūst īpašu jēgu, izvirzot priekšplānā dažādu mūzikas žanru un virzienu spēkošanos ar mērķi piesaistīt pēc iespējas vairāk klausītāju, īpaši no jauniešu un pusaudžu vides.

Pusaudžu vecumā, kad skolēnos aktīvi izpaužas personības pašizteiksmes nepieciešamība, mūzikas izpratnes procesā sāk dominēt vienuspusīgas un primitīvas vajadzības. Masu mediju industrija un diskotēkas kļūst par noteicošo avotu skolēnu muzikālajā pašizglītībā. Šī procesa pozitīvā iezīme ir informācijas ieguves avotu pieejamība un vienkāršība, bet negatīvā - šo avotu mākslinieciskās kvalitātes zemais līmenis, kas arī nosaka pusaudžu muzikālo pieredzi, gaumi un kultūru.

Dažādi socioloģiskie pētījumi Eiropā, Krievijā un Latvijā liecina, ka pusaudžu lielākā daļa izvēlas izklaidējošo mūziku - primitīvu no harmonijas un formas viedokļa. Tie ir mūzikas žanri, kam raksturīgs daudzkārtējs ritmiskās struktūras atkārtojums, ass un smags akcentējums, maksimāls skaļums un agresīva dziedāšanas maniere. Klausoties šādu mūziku, pusaudži pierod uztvert nevis saturu, bet skaņu plūsmas fizioloģisko iedarbību. Tas nomāc pusaudžu garīgās pasaules attīstību un veicina agresiju uzvedībā.

Latvijā liela vērtība tiek veltīta klausītāja muzikālajai audzināšanai, kuras mērķis ir muzikālo vērtību apguve. Tomēr mainīgie mūzikas funkcionēšanas apstākļi, nosaka nepieciešamību pastāvīgi pilnveidot muzikāli izglītojošo procesu ar muzikālās pieredzes apguvi un pusaudžu muzikālās kultūras, kuras svarīgs komponents ir mūzikas uztvere, attīstību. Mūzika, kas veltīta klausītājam, ievērojot viņa intereses, vajadzības un uztveres likumsakarības, ietekmē sabiedrības attīstību, veicina personības, kurai mūzika kļūst par muzikālo vērtību paudēju un nepilda tikai izklaidējošu funkciju, pilnveidi.

Šī situācija ir atklājusi pretrunas starp:

- mūzikas mākslas, kura ir viens no personības veidošanās faktoriem, nozīmīgo potenciālu un pusaudžu mūzikas mākslas uztveres pieredzi;
- muzikāli izglītojošā procesa saturu un pusaudžu muzikālajām interesēm un vajadzībām.

Šobrīd Latvijas mūzikas pedagoģijā ir nepieciešama pastāvīga muzikāli izglītojošā procesa pilnveide ar prioritāti attīstīt pusaudžos adekvātu mūzikas uztveri, kas paredz skaņdarba iekšējās struktūras izpratni, viengabalainu priekšstatu par skaņdarba tēlu kā apjēgtu un harmonisku

parādību, kas iegūst personisko jēgu un selektivitāti attieksmē pret mūzikas informāciju, spējas atšķirt pozitīvas un negatīvas masu kultūras parādības.

Attīstīta adekvāta mūzikas uztvere kļūst par pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījumu.

Noskaidrotās pretrunas nosaka šī pētījuma problēmas:

- Mūzikas adekvātas uztveres attīstība muzikāli izglītojošā procesā.
- Pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošana.
- Muzikālās gaumes un mūzikas uztveres mijiedarbība muzikāli izglītojošā procesā.

Pētījuma metodoloģiskais pamats - ar mūzikas uztveres jautājumiem saistītie darbi: mūzikas pedagoģijā (*J. Birzkops, D. Zariņš, I. Nelsone, M. Paipare, M. Zilgalve, L. Mackēviča, I. Millere, V. Beloborodova, L. Bočkarevs, R. Smits, D. Makdonalds*), mūzikas psiholoģijā (*J. Nazaikinskis, P. Jakobsons, D. Hārvurds*), mūzikas zinātnē (*B. Asafjevs, V. Meduševiskis, A. Sohors, E. Kurts, N. Kūks*), psiholoģijā (*Ļ. Vigotskis, B. Teplovs, J. Ponomarjovs*), kuros mūzikas uztveres jēdziens tiek aplūkots kā process un darbība. Balstoties uz Ļ. Vigotska koncepciju par mūzikas uztveres darbību, pētījumā šis jēdziens tiek aplūkots kā polimotivēta darbība, kas, balstoties uz iegūto muzikālo pieredzi, paredz klausīšanās, skaņdarba tēla pārdzīvojuma un vērtēšanas spēju veidošanos, un līdz ar to tā satura izpratni, personiskās attieksmes veidošanos un selektīvas gaumes izpausmi attiecībā pret iegūstamo mūzikas informāciju.

Aktīvas klausītāja pozīcijas veidošanas jautājumiem, muzikālās gaumes pilnveidošanai veltīti *D. Jūma, Š. Batē, M. Zelcera, F. Makojeva, R. Teļčarovas, N. Čičerinas, A. Maliovanova* darbi, kuros muzikālā gaume tiek aplūkota kā aksioloģisks jēdziens, spēja uztvert mūzikas mākslu, paust pret to emocionāli vērtējošu attieksmi, un kā selektivitātes izpausme attiecībā pret mūzikas informāciju.

Problēmas aktualitāte, tās nepietiekamais teorētiskais pamatojums un praktiskā izpēte Latvijas mūzikas pedagoģijā ir noteikusi pētījuma tēmu:

Mūzikas uztvere kā skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījums.

Pētījuma objekts: muzikāli izglītojošais process.

Pētījuma priekšmets: pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošana, balstoties uz mūzikas adekvātas uztveres attīstību.

Pētījuma mērķis:

- Izstrādāt mūzikas uztveres darbības procesuālo modeli un pārbaudīt tā efektivitāti muzikālās gaumes pilnveidošanā, nosakot pusaudžu mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās mijiedarbības dialektiku muzikāli izglītojošajā procesā.

Pētījuma hipotēze:

Skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošana muzikāli izglītojošajā procesā ir sekmīga, ja

- ir izstrādāts mūzikas uztveres kā darbības procesuālais modelis muzikālās gaumes pilnveidošanai;
- ir formulēts un pamatots jēdziens „muzikālā gaume” kā pedagoģiska parādība, izstrādāti tā kritēriji;
- ir noteikta mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās mijiedarbības dialektika;
- tiek attīstīta vajadzība, interese un subjektīvi formulēta personiskā jēga, lai klausītos klasisko mūziku;
- muzikāli izglītojošā procesa organizēšana tiek virzīta uz radošo izpausmju padziļināšanu.

Pētījuma uzdevumi:

- izstrādāt mūzikas uztveres kā darbības procesuālo modeli.
- izstrādāt muzikāli izglītojošā procesa organizēšanu atbilstoši izstrādātajam modelim.
- noteikt mūzikas uztveres saturu un izstrādāt tā kritērijus.
- formulēt muzikālās gaumes kā pedagoģiskas parādības būtību un izstrādāt tās kritērijus.
- izpētīt eksperimentālo klašu skolēnu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes līmeņus.

Pētījuma teorētisko pamatu veido:

Darbības teorija.

Uztvere tiek pētīta kā darbība, aplūkotas darbības īpatnības, struktūra un cikls (*Ļ. Vigotskis, A. Ļeontjevs, S. Rubinšteins, G. Ščukina, Z. Čehlova*);

Darbības teorijas kontekstā tiek aplūkotas:

- *Mūzikas un mākslas darbības koncepcijas.*

Mūzikas uztvere tiek skatīta kā darbība, kuras raksturīgākā īpatnība ir polimotivācija (*D. Zariņš, L. Bočkarevs, M. Kagans, J. Nazaikinskis*);

- *Radošās darbības teorijas un koncepcijas.*

Jaunrade – mūzikas uztveres pamats, kas sekmē spēju emocionāli pārdzīvot un apjēgt skaņdarba saturu, kā arī atklāt ceļu uz mūzikas iepazīšanu un izpratni (*D. Zariņš, J. Ponomarjovs, T. Tjutjuņņikova, R. Bebre*);

- *Uztveres un mūzikas uztveres teorijas.*

Mūzikas uztveres procesa pamatā ir skaņdarba muzikālā tēla apjēgšana un estētiskais pārdzīvojums (*A. Bodaļovs, B. Teplovs, P. Jakobsons, B. Asafjevs, A. Sohors, V. Meduševiskis, D. Bruners, R. Smits, D. Makdonalds, A. Gabrielsons, N. Kūks*);

- *Muzikālo spēju un muzikalitātes teorijas un koncepcijas.*

Muzikalitāte tiek skatīta kā integrēta personības īpašība, kas izpaužas emocionālas uztveres un atsaucības, muzikālās dzirdes, muzikālās atmiņas, emociju, ritma izjūtas, dziedāšanas prasmes un domāšanas veselumā (*H. Gārdners, K. Sīšors, S. Suzuki, E. Kurts, J. Birzkops, L. Mackēviča, A. Gotsdiners*). *S. Rubinšteina, B. Teplova* teorija par individuālajiem dotumiem un spējām;

- *Estētisko vajadzību, motivācijas un personības jēgas teorijas.*

Galvenais personības izpētē – vērtīborientācija un personības jēga kā vajadzību hierarhijas augstākā pakāpe (*A. Maslovs, G. Meijers, V. Frankls, D. Ļeontjevs, A. Baumgartens, I. Iljins, V. Viļuns, Dz. Meikšāne*);

Kulturoloģiskās, antropoloģiskās, aksioloģiskās teorijas un koncepcijas.

Mūzika tiek aplūkota kā vērtība, kas veido estētiskos ideālus. Izglītība tiek aplūkota kā kultūras sastāvdaļa, kas nav nošķirama no pārmaiņām kultūrā (*Ļ. Vigotskis, S. Hesens, K. Rodžers, A. Šveicers, A. Šejermans, D. Goulmens, N. Kūks, A. Ščerbakova*).

Pētījuma metodes:

1. Teorētiskās metodes:

Filozofiskās, pedagoģiskās, psiholoģiskās un mūzikas zinātniskās literatūras teorētiskā analīze.

2. Modelēšana.

3. Empīriskās metodes.

Informācijas ieguves metodes:

3.1. Skolēnu novērošana muzikāli izglītojošajā procesā;

3.2. Pārrunas;

3.3. Aptaujas.

4. Informācijas analīzes metodes:

4.1. Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode;

4.2. Aprakstošās statistikas metode;

4.3. Datu apstrādes programma “Microsoft Excel for Windows” (funkcija *Round*);

4.4. Secinošās statistikas metodes:

4.4.1. Vilkoksona tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*);

4.4.2. Spīrmensa (*Spearman's rho*) rangu korelācijas analīze;

4.4.3. Faktoru analīze.

Pētījuma posmi: saskaņā ar pētījuma stratēģiju eksperimentālais pētījums noritēja trijos posmos.

- **Pētījuma pirmajā posmā** (2002.- 2003.g.) – izveidota teorētiskā koncepcija, konstatējošā eksperimenta organizēšana un veikšana;
- **Pētījuma otrajā posmā** (2003.- 2005. g.) – izstrādāta pētījuma metodoloģija un veikts veidojošais eksperiments, kura laikā izstrādātais mūzikas uztveres procesuālais modelis tika praktiski pielietots muzikāli izglītojošajā procesā;
- **Pētījuma trešajā posmā** (2005.- 2006. g.) - pētījuma eksperimenta rezultātu kvalitatīva analīze, darba autorei strādājot pētnieces amatā Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūtā; promocijas darba noformēšana.

Pētījuma empīriskā bāze:

Vispārējās izglītības iestādes Latvijā:

- Ludzas 2. vidusskolā - 162 skolēni;
- Ludzas pilsētas ģimnāzijā - 128 skolēni;
- Pasienes pamatskolā - 78 skolēni.

Eksperimentā piedalījās 5. – 9. klašu skolēni 4 mācību gadu garumā (kopā 368 respondenti).

Pētījuma zinātniskā novitāte:

- Izstrādāts mūzikas uztveres kā darbības procesuālais modelis.
- Noteikts mūzikas uztveres saturs, formulēti komponenti un kritēriji, definēta mūzikas uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītojošajā procesā, kuras augstākais līmenis ir adekvāta uztvere.
- Noteikts un pamatots jēdziens „muzikālā gaume” kā pedagoģiska parādība, izstrādāti tās veidošanās kritēriji, rādītāji un līmeņi muzikāli izglītojošajā procesā.
- Noteikta un zinātniski pamatota mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās mijiedarbības dialektika.

Pētījuma praktiskā nozīme:

- Izstrādātais mūzikas uztveres kā darbības procesuālais modelis ir muzikāli izglītojošā procesa organizēšanas pamats.

- Izstrādātie mūzikas uztveres un muzikālās gaumes kritēriji un rādītāji ļauj noteikt pusaudžu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes attīstības līmeņus muzikāli izglītojošajā procesā.

Pētījuma struktūra: ievads, četras daļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikums. Kopumā analizēti 176 avoti latviešu, angļu un krievu valodā.

Saskaņā ar izvirzītajiem uzdevumiem 1. daļā, balstoties uz mūzikas, pedagoģijas, psiholoģijas un filozofijas literatūras izpēti, tika analizēti teorētiskie avoti un izstrādāti psiholoģiskie un pedagoģiski teorētiskie pētījuma pamati. Tika analizēti jēdziena „mūzikas uztvere” veidošanās vēsturiski teorētiskie aspekti, noteikts mūzikas uztveres saturs, formulētas īpašības un komponenti, izstrādāts mūzikas uztveres kā darbības modelis, izstrādāti mūzikas uztveres kritēriji un rādītāji, noteikta mūzikas uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītojošajā procesā.

2. daļā tika formulēts un pamatots jēdziens „muzikālā gaume” kā pedagoģiska parādība, analizēts muzikālās gaumes saturs, izstrādāti tās veidošanās komponenti, kritēriji, rādītāji un līmeņi muzikāli izglītojošajā procesā. Pamatojoties uz izstrādāto mūzikas uztveres kā darbības modeli, tika izveidota mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās mijiedarbības dialektika.

3. daļā tika veikts empīriskais pētījums, analizēti skolēnu reālie mūzikas uztveres un muzikālās gaumes līmeņi.

4. daļā tika izveidots muzikālās gaumes pilnveidošanos sekmējošais saturs un pēc izveidotajiem kritērijiem muzikāli izglītojošajā procesā, eksperimentāli pārbaudīts, mūzikas uztveres kā darbības procesuālais modelis.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

- 1. tēze:** Muzikālā gaume tiek pētīta kā integrēts jēdziens, kas ietver muzikālās intereses un vajadzības, emocionāli vērtējošo attieksmi pret mūziku, mūzikas uztveres līmeni un selektivitāti mūzikas informācijas atlasē.
- 2. tēze:** Mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās procesu mijiedarbības dialektika izpaužas skaņdarba objektīvā satura un muzikālā tēla subjektīvās uztveres satvināšanās skolēna uztverē, kas nosaka uztveres adekvātumu.
- 3. tēze:** Muzikālās darbības procesā personība interpretē muzikālo tēlu atbilstoši savam pasaules redzējumam, emocionalitātei, dzīves un muzikālajai pieredzei, papildot to ar motīviem un personisko jēgu, kuri ir svarīgākie mūzikas uztveres attīstību un muzikālās gaumes pilnveidošanos ietekmējošie faktori.

1. Mūzikas uztveres būtība

1.1. Jēdziena „mūzikas uztvere” veidošanās vēsturiski teorētiskais aspekts

Mūzikas uztveres problēma interesē filozofus, muzikologus, fiziologus, psihologus un pedagogus kopš Pitagora laikiem līdz pat mūsdienām. Pētījumos par mūzikas uztveri atklājas dažādas pieejas šim jautājumam.

Kopš seniem laikiem cilvēces gudrākie prāti ir aizdomājušies par jautājumiem, kas skar mūzikas lomu cilvēka dzīvē, par tās ietekmi un iedarbību uz cilvēka jūtām, tikumiem un uzvedību. Mūzika tika uztverta kā esamības jēga – „sfēru mūzika”, izplatīta Visumā, tā bija „pasaules sakārtotības veids”, līdzeklis, ar kura palīdzību „tika sakārtota Zeme, Debess un cilvēks”, kur „skanošās sfēras” ir harmonijā ar cilvēka dvēseli. Ar mūzikas palīdzību „uzskaņo mūziku uztverošo personu dvēseles, izdziedina to tikumus, dvēsele atbrīvojas no afektiem, cilvēkā atgriežas viņa sākotnējā harmonija” (*Samosas Pitagors*, 6.gadsimta otrā puse – 5. gadsimta sākums pirms mūsu ēras). Mūziku un Harmoniju filozofi uzskatīja par „stāvokli, kas ir Dailes tiešs priekšgājējs”. Sarežģītais tika dēvēts par Skaisto tikai tādā gadījumā, ja tā daļas bija harmoniskā veselumā. Mūziku un Daili salīdzināja ar Labo, identificējot Mūziku un Labo, Daili un Labo” (*Hipass, Arhīts, Evdoks*)[30, 638]. Jau 5. gadsimtā pirms mūsu ēras mūziku skatīja kā instrumentu, ar kura palīdzību var ietekmēt dvēseles, kas šo mūziku uztver. Pitagoram un viņa skolai bija raksturīga uzmanība pret mūzikas akustisko, fizisko pusi, tieši viņi savos pētījumos likuši pamatus mūzikas akustikai.

Pitagoriešiem bija raksturīga īpaša vērība attiecībā pret akustisko, fizisko uztveres pusi, turpmāk domātāju uzskatos, priekšplānā izvirzījās *vērtību, estētiskā puse* (*Aristotelis, Platons, Aristoksens*).

Aristoksena – Aristoteļa skolnieka (ap 354. – 300. gadu pirms mūsu ēras) darbos vērojami pavisam mūsdienīgi mūzikas uztveres iedīgļi. Viņš to skaidroja kā triju momentu vienotību: *atsevišķu skaņu (to augstuma) precīzu uztveri, apcerosu melodijas agrāko un vēlāko daļu salīdzināšanu, nejaušā un būtiskā salīdzinošās atšķirības melodiskajā procesā*. Aristoteļa sekotājs uzskatīja, ka vienkārša, ikdienas dzīves veidota mūzikas uztvere ir nepietiekama, lai veiktu tik sarežģītu darbību. Aristoksens uzskatīja, ka mūzikas izpratne sastāv no diviem elementiem, uztveres un atmiņas, pateicoties kam, tapšana tiek uztverta, bet notikušais paturēts atmiņā. Citādi spriest par mūziku nav iespējams [90].

Apkopojot Aristoksena spriedumus par mūsdienu jēdzieniem, var secināt, ka:

- autors uzsver mūzikas uztveres vērtību un estētisko pusi;

- jau 3. gadsimtā pirms mūsu ēras tiek runāts par spontānu uztveri un zināmā mērā arī apmācītu uztveri, tas ir – tikai *speciāli apmācīta uztvere spējīga tuvināt klausītāju sarežģītai mūzikas uztveres darbībai;*
- mūzikas uztvere ir līdzvērtīga mūzikas izpratnei.

Vēlāk (354. – 430.g.) tika izveidota pirmā mācība par ritmu, pie tam tā balstījās tieši uz cilvēka estētiskajām spējām mūzikas uztverē. „Cilvēkam piemīt kāds iedzimts, pastāvīgs intelekta ritms. Tieši tāpēc viņš ir spējīgs uztvert un radīt jaunus ritmus” (*Aurēlijs Augustīns*). Pēc viņa domām, estētiskajā pārdzīvojumā piedalās tiešā - jūtu un intelektuālā uztvere. Samērību kā Dailes pamatu autors atzīmē darbā „Par mūziku”, to uztver ar saprātu, nevis redzi. Saprāts ir saskaņā ar skaistuma metafiziskajiem likumiem, kuru pamatu veido attiecības, līdzība, vienotība [91], tāpēc varam apgalvot, ka Aurēlija darbos mūzikas uztvere tiek skatīta kā mūzikas pārdzīvojums ar muzikālās domāšanas līdzdalību.

Augustīna nostāju, kas saista mūzikas būtību ar harmoniju, turpinājis *Johans Skots Erigena* (Johannes Scotus Eriugena, ap 810. – 877.g.), kurš uzskatīja, ka mūzikas uztvere nevar nebalstīties uz proporciju, harmonijas un vienotības sajūtu. Tā kā mūzikā „(..) nevis dažādās skaņas izraisa harmonisku labsajūtu, bet skaņu un proporciju attiecības, kuras tikai dvēseles iekšējā sajūta uztver un izšķir” [91, 293]. Tātad – mūzikas uztveres pamatā ir estētiskās gaumes priekšnosacījumi!

Franču filozofs *Nikolajs Orems* (Nikolaj Orem, ap 1320. – 1382.g.) atzīmēja un pamatoja estētiskās labsajūtas un skanējuma novitātes sakarību; meklēja skaitlisko sakarību veidus un principus, kuri nosaka uztveramo skaņu skaistumu. Šajos dabas zinātņu traktātos atklājās arī socioloģiskā problemātika: kā mūzikas uztveri ietekmē cilvēka paradumi, vecums, pagātnes atmiņas (kā iemesls tam, ka ar atmiņām saistītā melodija var šķist daudz skaistāka nekā ir patiesībā), dzīves pieredzes faktors un uztveres individuālās īpatnības. Apbrīnu izraisa viņa spriedumu par mūzikas uztveri psiholoģiskā virzība, vēl vairāk pārsteidz šo spriedumu diapazons: no akustiskiem fenomeniem līdz sociāli psiholoģiskām un individuāli tipiskām mūzikas uztveres īpatnībām. Tai pašā laikā tiek formulēti sociāli psiholoģiskie un individuālo īpatnību priekšnosacījumi mūzikas uztverē, kā arī pierādīts to nozīmīgums.

15. – 16. gadsimtā veidojās no viduslaikiem atšķirīgi priekšstati par mūzikas lomu, tās nozīmi un veidiem. Pārskatīšanai un kritikai tika pakļauti nesatricināmi atzinumi - piemēram, atzinums par „sfēru harmoniju” eksistenci. Tika radītas principiāli jaunas muzikāli estētiskās sistēmas, kas iezīmēja jaunu pagrieziena humānisma tradīcijās. Pretstatā vēl joprojām no antīkās senatnes laikiem eksistējošai mūzikas dalīšanai pasaules, cilvēciskajā un instrumentālajā mūzikā, tika piedāvāta citāda klasifikācija (*Francisko de Salinass* (Francisco de Salinas, 1513. - 1590.)). Tā balstījās mūzikas uztveres īpatnībās. Visaugstāko pakāpi F. Salinass atvēlēja instrumentālajai

mūzikai, kas ietver „spēju sniegt baudījumu prātam un sagādāt prieku jūtām. Ievērojami zemāka pakāpe piemīt tiem mūzikas veidiem, ko var uztvert vai nu tikai ar prātu, vai tikai ar jūtām”[91, 163]. Tādēļ mēs varam spriest par mūzikas uztveres priekšnosacījumiem (ar saprātu un jūtām).

17. gadsimtā, prātojot par mūzikas mākslas specifiku, franču zinātnieki mēģināja apvienot mūzikas analīzes matemātiskās un psihofizioloģiskās pieejas (*Renē Dekarts* (René Descartes, 1596. – 1650.), *Marēns Mersens* (Maren Mersenne, 1588. - 1648.)). R. Dekarta jaunības perioda sacerējumā „Mūzikas kompendijs” (1618), kas publicēts tikai pēc viņa nāves 1650. gadā, racionālās mācības par afektiem pamatlicējs definējis mūzikas mērķi: tās uzdevums ir sniegt klausītājam baudu un ierosināt dažādus afektus. Saistot ekspresivitāti mūzikā ar cilvēka runas izteiksmīgumu, R. Dekarts vēstulē franču mūzikas teorētiķim M. Mersenam skāris arī atkārtotajos motīvu problēmu, kas izraisa klausītājā noteiktas asociācijas. M. Mersens, traktāta „Vispārējā harmonija” (1636. - 1637.) autors, analizējis mūzikas uztveres aspektu kopu, kas saistīti ar mācību par konsonansēm un kontrapunktu. Tādēļ pastāv iespējas konstatēt, ka jau 17. gadsimtā tikusi pētīta mūzikas asociatīvās klausīšanās problēma, kas joprojām ir aktuāla arī mūsdienās.

Apgaismības laikmeta filozofi attīstīja jaunu mūzikas izteiksmes izpratni un pietuvojās tās intonatīvās dabas izpratnei. *Ādams Smits* (Adam Smith, 1723. – 1790.) savā darbā „Tikumības jūtu teorija ...” attīstīja Dailes kā lietderīguma izpratni un mūzikai veltītajās nodaļās akcentēja uzmanību uz nepastarpinātu mūzikas ietekmi. Savā raksturojumā par patiku un baudu, ko mūzika sniedz klausītājam, Ā. Smits izsaka pārsteidzoši mūsdienīgas pārdomas: „Apcerot šo patīkamo un melodisko skaņu, kas tik pabeigtā sistēmā aranžētas un apkopotas kā nejauši, tā arī pēctecībā, milzīgo dažādību, prāts saņem ne tikai milzīgu juteklisku, bet arī ļoti cildenu intelektuālu baudījumu, līdz zināmai pakāpei līdzīgu tam, kādu sniedz kādas milzīgas, jebkurā citā izziņas darbības sfērā esošas, sistēmas uztvere.” [161, 460]. Ādams Smits mūzikas uztveri aplūkoja kā garīguma faktoru (intelektuālais baudījums).

Vācijā 18. gadsimtā uzskatus par melodijas nozīmi aizstāvēja *Johans Matezons* (Johann Matthezon, 1681. – 1764.), kurš apgalvoja, ka dvēseles stāvokli vispilnīgāk pauž tieši melodija. J. Matezona teorētiskajos sacerējumos iekļauts ne mazums praktisku padomu mūzikas sacerēšanai, pie tam autors cenšas balstīties uz klausītāja uztveres likumsakarībām: „*Dzirde vienmēr vēlas kaut ko vairāk vai mazāk pazīstamu, bez tā neviens skaņdarbs uztverei neliksies viegls, vēl jo vairāk – neliksies patīkams*” [133, 263]. Tātad klausīšanās pieredze ir mūzikas uztveres svarīgākais faktors.

19. gadsimta vidū aizsākas jauns posms. Daudzu gadsimtu spriedumi par mūzikas uztveres dabu pirmoreiz tiek „pārbaudīti algebriski”. Atsevišķi mūzikas skanējumu konsekvences un muzikālās domāšanas jautājumi tiek aplūkoti *Johana Fridriha Herbarta* (Johann Friedrich

Herbart, 1776. – 1841.) darbos. Konkrēti, viņš viens no pirmajiem atzīmējis atšķirību starp skaniskajām sajūtām un muzikālo domāšanu kā divām uztveres kārtām. Tomēr, tikai iznākot fundamentālajam *Hermana Helmholtca* (Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz, 1821. – 1894.) darbam „Mācība par dzirdes sajūtām kā fizioloģisku pamatu mūzikas teorijai”, radās iespēja runāt par mūzikas uztveres pētījumu zinātnisko pamatu.

19. gadsimta beigās mūzikā parādās jēdzieni, kas attiecināmi uz uztveres mehānismu. Piemēram, *Hugo Rīmaņa* (Hugo Riemann, 1849. – 1919.), kurš 1873. gadā Getingenē aizstāvējis doktora disertāciju „Par muzikālo uztveri” jēdziens par „funkcionālo saikni un uzskatāmību zaudējušo priekšstatu”. H. Rīmans uzskatīja par iespējamu izšķirt un klasificēt elementāras mūzikas vienības, kuras uztverot, katram cilvēkam rodas identiski vai līdzīgi iespaidi. Šiem uzdevumiem tika veltīts H. Rīmaņa darbs „Kā mēs klausāmies mūziku. Trīs lekcijas estētikā” (1888).

Izcilais šveiciešu muzikologs *Ernsts Kurts* (Ernst Kurth, 1886. – 1946.), kā arī mazliet vēlāk krievu mūzikas zinātnieks *B. Asafjevs* uzsvēra funkcionālās harmonijas teorijas un tās statistiskuma un shematiskuma ierobežotību. Viņa mūzikas uztveres teorija ietver sevī to, ka „mūzika – tā ir māksla, kas balstās uz mūzikas uztveres likumiem”. Pievēršanās mūzikas uztverei E. Kurta, B. Asafjeva un viņu sekotāju uzskatos bija nozīmīgs pagrieziens punkts. Etnomuzikologs I. Zemcovskis rakstījis: „Tas nebūs pārspilējums, ja teiksim, ka, sākot ar mūzikas uztveres fundamentālo uzskaiti, sākās jauns laikmets mūzikas zinātnē, jo pirmo reizi kopš B. Asafjeva laikiem *zinātniskā doma tika virzīta nevis uz notīm, bet cilvēku ...*” [98, 62].

Vēsturiski pirmie izrādījās estētiskās uztveres pētījumi. Estētiskās diskusijas par mūzikas saturīguma problēmu stimulēja veselu virkni pētījumu par ārpusmuzikāliem priekšstatiem, kas pavada mūzikas uztveri (vai arī ir tā pamats, vismaz dažām klausītāju grupām).

Pavisam neilgi pakavēsimies pie mūzikas uztveres pētījumiem dažās valstīs mūsdienu pasaulē.

Polijā mūzikas uztveres pētīšana tradicionāli tika īstenota muzikāli pedagoģisko uzdevumu kontekstā. Pētījumu materiālu lielais vairums tika publicēts izdevumos „Materiāli mūzikas skolotājiem” (sākot ar 20. gadsimta 50. gadu beigām, iznācis ap 200 laidieniem).

Čehoslovākijā, šobrīd – Čehijā un Slovākijā, mūzikas uztveres estētiskās problēmas tiek pētītas gandrīz gadsimtu, ja atskaiti sāk no *Otakara Ziha* divu sējumu monogrāfijas „Mūzikas estētiskā uztvere” (O. Zich, 1910). O. Ziha skolnieks *Jozefs Huterts* izstrādāja muzikālās domāšanas jēdzienu, ko viņš saistīja ar spējām savienot skaņu materiālo pamatu ar skanisko izpratni un aprakstīja to, balstoties uz domāšanas kopīgajiem pamatprincipiem: analīzi un sintēzi (J. Hutter, 1943). Pēckara gados muzikālās domāšanas problēmas pētīja *J. Burjaneks* (Josef Burjanek, 1913. – 1992.), mūzikas uztveres intonativitāti – *J. Jiraneks* (Jaroslav Jiránek, 1922. –

2001.). Mūzikas akadēmijas Prāgā un Bratislavā līdz 19. gadsimta 90. gadu sākumam publicēja zinātnisko pētījumu materiālus savos biļetenos, kā arī žurnālos „Hudebni rozhledy”, „Opus Musicum”. Sākot ar 1988. gadu, mūzikas uztveres pētījumi publicēti galvenokārt čehu mūzikas kopienas izdotajā izdevumā „Theorie a vyzkum v hudebni pedagogice” („Teorija un eksperimenti mūzikas pedagogijā”) [100, 28 – 29].

Vācijā tiek izstrādāta muzikāli socioloģiskā problemātika, pie tam līdzās lietišķajiem socioloģiskajiem pētījumiem pastāv dziļa sociāli filozofiskā tradīcija, ar kuru iepazīstina *Teodora Adorno* (Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, 1903. – 1969.) darbi. Kas attiecas uz uztveres pētīšanu, tā tiek īstenota galvenokārt kognitīvās psiholoģijas ietvaros, un tās pārstāvis ir *H. de la Mote – Habera* (Helga de la Motte – Haber, 1985).

Muzikāli psiholoģiskie pētījumi Francijā – tie, pirmkārt, ir *Pola Fresca* (Paul Fraisse, 1911. – 1996.) ritma un aperseptīvās organizēšanas uztverē. Viņa daudzu gadu pētnieciskā darbība pilnībā tika koncentrēta un īstenota Parīzes universitātē. P. Fress veltīja savus spēkus tam, lai mūzikas psiholoģija ieņemtu pienācīgu vietu universitātes izglītībā. Daudzi franču pētnieki turpināja iesāktu darbu mūzikas uztveres jautājumu pētīšanā (*A. Zenatī, B. Selestē, F. Delalands, E. Dumorjē, M. Imbertijs*).

Jau 20. gadsimta 50. gadu beigās franču mūzikas zinātnē un mūzikas psiholoģijā bija uzkrāts materiāls, kas tika izmantots par pamatu *R. Fransesa* grāmatai „Mūzikas uztvere” (Frances, 1958). Mūzikas uztveres psiholoģijas stāvokli Francijā mūsdienās atspoguļo salīdzinoši neseno sērijā „Psiholoģija un humanitārās zinātnes” iznākušais apkopojošais darbs „Mūzika un kognitīvās zinātnes” – šajā nozarē vadošo zinātnieku *S. un I. Deliža, Ž. - B. Barjera, F. Beili, M. Lemana, M. Djušesa, A. Riotes* un citu autoru rakstu krājums [100, 28].

Amerikas Savienotajās Valstīs muzikāli psiholoģisko pētījumu attīstība 20. gadsimta sākumā ir saistīta ar *Karla Sīšora* vārdu. Jēlas universitātes students, kurš visu turpmāko dzīvi strādājis Aijovas Universitātē. Viņš izpelnījies plašu popularitāti kā muzikālo spēju noteikšanas pirmo testu autors, kā arī vienas no pirmajām grāmatām mūzikas psiholoģijā autors (Seashore, 1919). 60. gados iznāk *L. B. Meijera* grāmata „Emocijas un nozīme mūzikā” (Meyer, 1956).

Tāpat arī mūzikas uztveres jautājumiem pievēršas *R. Smits* (R. Smith), *D. Makdonalds* (D. McDonald), kuri mūzikas uztveri skatīja kā skaņdarba izvērtēšanas procesu, uzsverot šī procesa nozīmīgumu bērna estētiskajā un vispārīgajā attīstībā [58, 42].

80. gados parādījās ne mazums apkopojošu darbu mūzikas psiholoģijas jomā. Vispirms tas ir *Diānas Doičas* rakstu krājums „Mūzikas psiholoģija” (Deutch, 1982). 1985. gadā Ņujorkas izdevniecība „Academic Press” izdeva *V. Doulinga* (W. Dowling) un *D. Hārvuda* (D. Harwood) grāmatu „Muzikālā domāšana”, kurā ir vēl izteiktāka virzība uz mūzikas uztveres izziņas procesu pētījumiem.

20. gadsimta 80. un 90. gadu robeža iezīmējas ar ieinteresētību mūzikas uztveres problēmās. Klajā nāk *Edvarda Kartereta* un *Rodžera Kendala* (Carterette, Kendall, 1989) darbi par uztveres procesu pētīšanu, saistībā ar mūzikas atcerēšanos un atskaņošanu.

Viens no vadošajiem mūzikas estētikas pārstāvjiem ASV *P. Kivi* (Peter Kivy) saka, ka galvenais klausītāja uzdevums ir „saprast, kādā veidā mūzika ir spējīga izteikt emocijas”. Viņa koncepcijas pamatdoma balstās uz to, ka mūzikas būtība jāmeklē tās eksistences tradīciju kontekstā. Pēc viņa domām, tikai muzikālā sacerējuma komponista skaņdarba izteiksmes līdzekļu līdzība ar dzīves formām un cilvēku uzvedību, var kļūt par iemeslu mūzikas ietekmes spējai: ja mūzika veidota tādā veidā, ka atbilst skumju pazīmēm, klausītājs to uztvers kā emocionālā stāvokļa nesēju. Tādējādi, P. Kivi apstrīd koncepcijas, kurās mūzikas izteiksmīgums virzīts tikai uz tās spēju atspoguļot komponista emocionālo pasauli. Vēl vairāk, autors nonāk pie secinājuma, ka „(..) mūzika nekalpo kā individuālo emociju paudēja, bet attēlo emociju tipus un būtību, kas vienīgi var tikt individualizēti” [54, 44].

Tādējādi, jau ar ievērojamu racionālisma devu doma tiek virzīta uz tādu muzikālā satura līmeni, kas, pēc P. Kivi uzskata, dominē mūzikas uztveres procesā. Visas viņa koncepcijas galvenā doma ir tāda mūzikas uztveres īpatnība, ar kuras palīdzību „mēs identificējam emocijas kā mūzikas iezīmes, nevis pārdzīvojam tās kā darbības rezultātu”. Tomēr, uzsverot tik svarīgas mūzikas īpašības kā tās spēju būt par vispārīgu psiholoģiskā raksturojuma instrumentu, emocionālo tipu nesēju, viņš diemžēl nepievērsās uztveres asociatīvo nozīmju izstrādei, bet palika pie plaši izplatītās estētiskās pieredzes teorijas postulātiem, ko vēl 19. gadsimta 30. gados piedāvāja amerikāņu filozofs Dž. Djuī.

Mūzikas uztveres pētījumi *Šveicē* atspoguļoti ļoti daudzos darbos. Tie ir *Ingmāra Bengtsona* (Bengtsson, 1974) pētījumi par mūzikas uztveri, *Alfa Gabrielsona* (Gabrielsson, 1995) muzikālo pārdzīvojumu un muzikālo komunikāciju pētījumi, muzikālo skaņu uztveres atšķirības *Serena Nielcena* (Nielsen, 1989) darbos, vokālās mūzikas uztvere *Johana Sandberga* (Sandberg, 1982) teorētiskajos darbos.

Krievijā, sākot ar 1920.– 1930. gadu, sākas sistemātiski veiktas klausītāju aptaujas un mūzikas uztveres pētījumi. *S. Beļajeva – Ekzemplarska* (С. Беляева – Экземплярская, 1895. – 1974.) kopš 1916. gada veica mūzikas uztveres pētījumus. Viņas nozīmīgākie darbi veltīti mūzikas uztveres izpētei saistībā ar muzikālās valodas likumsakarībām, klausītāju muzikālās attīstības vecumposmu un sociāli psiholoģiskajām īpatnībām. S. Beļajeva - Ekzemplarska ir izveidojusi oriģinālas eksperimentālas metodikas par bērnu mūzikas uztveres melodisko kustību, psiholoģiskajām īpatnībām un tipoloģijām. Balstoties uz šiem pētījumiem, viņa ir savākusi un apkopojusi plašu materiālu, kas skar dažādus mūzikas uztveres aspektus. Svarīgākie darbi: „Par mūzikas uztveres psiholoģiju”, 1923; „Muzikālā uztvere pirmsskolas vecumā”, 1926 (izdota

vācu valodā); „Melodiskās kustības uztvere”, 1929; „Muzikālās domāšanas problēmas”, 1974. Muzikālā pārdzīvojuma problēmas apjēgas dziļumu, pētījumos par melodiskuma virzības uztveri, īpaši sekmēja zinātnieces sadarbība ar *B. Javorski* – vienu no nozīmīgākajiem tā laika mūzikas teorētiķiem.

20. gadsimta 20. gadu otrajā pusē ar mākslas uztveres problēmu kopumā un konkrēti mūzikā nodarbojās *Levs Vigotskis* (Лев Выготский, 1896. – 1934.) – psihologs, cilvēka augstāko psihisko funkciju kultūrvēsturiskās koncepcijas radītājs. Grāmata „Mākslas psiholoģijas” ir vairāku viņa darba gadu (1915. – 1922.) rezultāts. Galvenais jautājums, ko *Ļ. Vigotskis* apskata šajā pētījumā – kas padara skaņdarbu par māksliniecisku vērtību, kas pārvērš to mākslas darbā? Tas patiesi ir fundamentāls jautājums, kuru ignorējot, nav iespējams īsti novērtēt jaunas parādības, kas rodas mākslā. Mākslas skaņdarba struktūras analīze veido galveno „Mākslas psiholoģiju” saturu. *Ļ. Vigotskis ir viens no pirmajiem pētniekiem, kas uztveri pēta kā darbības procesu*. Pēc viņa domām, „mākslinieciskā uztvere ir darbība, kas saistīta ar jūtām, tēliem, domāšanu un priekšstatiem”. Tāpat arī uztveri viņš traktē kā „(..) vissarežģītāko konstruktīvo darbību, kuru veic klausītājs vai skatītājs, kas ietver sevī uztverošā spēju veidot un radīt *estētisko objektu* no sniegtajiem ārējiem iespaidiem” [84, 279].

Mūzikas uztveres elementu un mehānismu pētījumi atsākās 50. gados. Vēlāk, 60. gados, notiek pievēršanās mākslinieciskās uztveres problēmām, konkrēti, *P. Jakobsona* darbos „Mākslinieciskās uztveres psiholoģija” (П. Якобсон, 1964). *P. Jakobsons* uztveri traktē šaurākā un plašākā nozīmē. Uztvere šaurāka nozīmē ir objektu uztvere ar maņu orgānu palīdzību; uztveres procesā plašākā nozīmē iesaistīti dažādi domāšanas procesi, kuri veido dažādu sakaru un attieksmju sistēmu uztveres objektā: „Mākslinieciskā uztvere ... saistīta ar daudzveidīgu domāšanas un pārdzīvojuma procesu” [174, 67].

Zināms rezultāts pētījumiem un spriedumiem tika atspoguļots teorētiķu darbu izlasēs „Muzikālās domāšanas problēmas” (*M. Aranovska* redakcijā, 1974) un „Mūzikas uztvere” (sastādītājs *V. Maksimovs*, 1980). Šajā laika posmā tika veikts ne mazums pētījumu par mūzikas stila uztveri - *N. Tavhelidze* (Н. Тавхелидзе, 1978), skaņdarbu emocionālā fona izpratni - *V. Ražņikovs* (В. Ражников, 1980), mūzikas uztveres adekvātumu un muzikālo pārdzīvojumu mehānismiem - *V. Meduševiskis*, *L. Bočkarevs* (В. Медушевский, 1980; Л. Бочкарев, 1981), mūzikas uztveres attīstības dinamiku - *A. Sohors* (А. Сохор, 1981), uztveres motivāciju, garīgo vajadzību un muzikālo vajadzību problēmas izpēti uz mūzikas uztveres fona - *G. Tarasovs* (Г. Тарасов, 1986), mūzikas uztveres ģenēzi - *A. Gotsdiners* (А. Готсдинер, 1993), par mūzikas uztveri kā personības izpētes līdzekli - *V. Petrušins* (В. Петрушин, 1986).

B. Asafjevs (Б. Асафьев, 1971), *V. Beloborodova* (В. Белобородова, 1975), *J. Nazaikinskis* (Е. Назайкинский, 1980), *G. Ivančenko* (Г. Иванченко, 1990) un citi autori savos

darbos uzver personīgā muzikālo iespaidu fonda, muzikālās pieredzes uzkrāšanas nepieciešamību. *N. Vetluginas* (Н. Ветлугина, 1980), *I. Dzeržinskas* (И. Держинская, 1985), *N. Metlova* (Н. Метлов, 1985), *L. Komisarovas* (Л. Комиссарова, 1986), *A. Kenemana* (А. Кенеман, 1988), *O. Radinovas* (О. Радынова, 1990) darbi veltīti jautājumu, par dažādu vecumposmu mūzikas uztveres īpatnībām, izpētei.

60. gadu sākumā tika izveidota Starptautiskā empīriskās estētikas asociācija (IAEA), kurā ietilpst dažādu nozaru pārstāvji - mākslas zinātnieki, pedagogi, psihologi un sociologi. IAEA reizi ceturksnī izdod žurnālu „Empirical studies of the Arts”.

Milzīga loma mūzikas uztveres eksperimentālo mācību metožu izstrādē ir angļu un amerikāņu skolai. Zinātniskie žurnāli - „Psychology of Music” (tiek izdots Lielbritānijā), „Music Perception” (iznāk Sandiego, Kalifornijā, ASV), „Musicae Scientae”, kura izdošana uzsākta Beļģijā 1996. gadā mūzikas pedagoģijas Eiropas kopienā, pamatā veltīti zinātnieku publikācijām šajā virzienā.

20. gadsimta beigās mūzikas psiholoģijas problēmām kopumā un konkrēti mūzikas uztveres problēmām, pievēršas Latvijas mūzikas teorētiķi un pedagogi.

Latvijas mūzikas pedagoģes *I. Nelsone* un *M. Paipare* mūzikas uztveri pēta kā muzikālās darbības vadošo jeb pamatveidu [28, 68]. Viņas uzskatāmi raksturo mūzikas uztveres būtību:

- elementārā skaņu signālu “akustiskā” percepcija – mūzikas uztvere kā priekšmetiski materiāls process (kā kaut kas dzirdams, kas iedarbojas uz mūsu dzirdes orgāniem);
- mūzikas uztvere, kura ietver sevī muzikālo “matēriju” (formu un saturu) ar tai piemītošu spēku, kas tālāk kļūst par tālāko pārdomu priekšmetu (*I. Nelsone, M. Paipare, 1992*).

Pēc Latvijas mūzikas pedagoģes *L. Mackēvičas* domām, mūzikas uztvere ir “sarežģīts, emocionāls, sensori intelektuāls izziņas un skaņdarbu vērtēšanas process” (*L. Mackēviča, „Mērķtiecīga mūzikas uztvere kā pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas līdzeklis”, 1998, 33*).

M. Vidnere uztveri aplūko mākslinieciskās uztveres psiholoģisko problēmu kontekstā kā mākslinieciskās darbības spēju un kreativitātes veidošanos (*M. Vidnere „Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija”, 1999*).

D. Zariņš muzikālo darbību skata kā „skolēna aktīvu muzicēšanu, ko raksturo aperceptīvā darbība. Aktīvas muzicēšanas vajadzība konkrētos apstākļos izpaužas kā īpaši darbības motīvi, kas veidojas pedagoģiskās ietekmes procesā, veicinot aktīvas, radošas personības attīstību” [37, 164].

Motivācijas un intereses jautājumiem muzikāli izglītojošajā mācību procesā ir veltīts *J. Larionovas* un *V. Bagirjana* darbs „Mācīšanās darbības motivācijas veidošanās mūzikas stundas procesā”, (2005), kas balstās uz *A. Vorobjova* (1996) izstrādātajiem fizioloģiskajiem pamatiem. Muzikālo interesi tajā aplūkota kā cilvēka izziņas un emocionālās darbības mijšakarību.

M. Zilgalve uzskata, ka emocionāli ļoti izteismīga mūzika klausītājam ir saprotama bez plašām teorētiskajām zināšanām un muzikālās pieredzes, pateicoties spēcīgam pārdzīvojumu vilnim. Tomēr šādā gadījumā mūzikas uztveres procesa pamatā būtu vienīgi skaņdarba izteismīgums un emocionalitāte. Tas nozīmē, ka skaņdarba atskaņojums nogulsņējas klausītāja sensorajā līmenī, kas atbilst elementāram fizioloģiskam afektam. Klausītāja uztvere nesniedzas līdz kompozīcijas dziļākajiem jēdzieniskajiem slāņiem. Atsevišķos gadījumos klausītāja uztvere, paliekot emocionalitātes līmenī, var vairāk vai mazāk atšķirties no autora ieceres (*M. Zilgalve* „Mūzikas sapratne: emocijas vai intelekts”, 1999).

Latviešu pedagogs *A. Dauge* ļoti augstu vērtēja mākslas lomu cilvēka dzīvē: „Māksla māca novērot un saprast dzīvi, cilvēkus, dabu, māca uztvert visu dzīvo dvēseli. Ar mākslas palīdzību iespējams... veidot pārdzīvošanas spējas, jo tas ir pamats otra cilvēka saprašānai” (*A. Dauge* „Audzināšanas ideāls un īstenība” 1928, 32).

Latvijā 20. un 21. gs. mijā zinātnieki un mūzikas pedagogi pētījuši vispārējās un muzikālās attīstības problēmas, pievērsušies arī emociju un ar mūziku saistīto emociju jautājumu izpētei: *D. Zariņš* („Mūzikas pedagoģijas pamati, 2003), *A. Līduma* („Pirmsskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagoģiskais aspekts”, 2004), *L. Stramkale* („Mākslas ideju vienotība mūzikas saturā vispārīglītojošā skolā”, 2004), *M. Marnauza* („Emociju attīstības iespējas mūzikas apguves procesā”, 2006). *J. Birzkops* savā grāmatā „Attīstošā klavierspēle”, kas gan domāta intelektuālo spēju attīstībai, par emociju nozīmi raksta, ka, pamatojoties uz neirologu pētījumiem, var secināt - bez pozitīvas emocionalitātes bērns nespēj sekmīgi izmantot zināšanas, un mūzika ir viens no labākajiem līdzekļiem pozitīvo emociju veidošanā (2000).

Aksioloģiskā pieeja muzikāli izglītojošajā procesā tiek apskatīta *A. Līdakas* darbos „Vērtību aktualizēšana pedagoģiskajā procesā” (2006). Viņa analizējusi skolēnu vērtību veidošanos ietekmējošos faktorus muzikālajā procesā.

Muzikalitātes attīstīšanas jautājumiem mācību procesā ir veltīti *J. Birzkopa* un *A. Līdumas* darbi. Viņi aplūko muzikalitāti kā individuālu īpašību, kas „veido emocionālo uztveri un atsaucību, muzikālo dzirdi, muzikālo atmiņu, emocijas, ritma izjūtu, dziedāšanas prasmi un domāšanu” *J. Birzkops* („Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja”, 1999), *A. Līduma* (Muzikālā audzināšana personības attīstībai, 1999).

Mūzikas uztveres problēmai pievēršas arī *L. Krasinska*, kura uzrakstījusi grāmatu „Mācīsimies uztvert mūziku” (1979), *I. Millere* – raksts „Mūzikas uztvere” (1998), *M. Paipare* - „Mūzikas uztveres integratīvā darbība” (2004).

Mākslas pedagoģijas zinātnieki atzīst, ka mūzika, emocionālākā no visām mākslām, palīdz izkopt cilvēka jūtu sfēru, dod iespēju mūzikas, sevis paša un pasaules emocionālam pārdzīvojumam, kurā atklājas dzīves nozīmīguma, pasaules jēgas izjūta un vērtību saturs.

Secinājumi:

- aplūkotās, kopš Pitagora laikiem līdz pat mūsdienām, mūzikas uztveres pētīšanas dažādās koncepcijas un pieejas atklāj šīs problēmas aktualitāti un daudzpusīgumu:
- muzikāli akustiskā (muzikālo skaņu organizācijas un to uztveres likumsakarības; tembrālā uztveres analīze, atšķirības muzikālo skaņu uztverē – *Pitagors, A. Volodins, O. Sahaltujeva, N. Garbuzovs, J. Rags*);
- psihofizioloģiskā (mūzikas uztveres elementu un mehānismu pētījumi – *R. Dekarts, M. Mersens, H. Rīmanis*);
- sociāli psiholoģiskā (vecuma, pieredzes un individuālo īpatnību ietekme mūzikas uztveres procesā – *N. Oremis, I. Matezons, T. Adorno, N. Vetlugina, G. Ivančenko*);
- muzikāli psiholoģiskā (muzikālās domāšanas un izziņas procesu pētījumi – *J.F. Herbart, J. Burjaneks, H. Helmholtz, J. Hutters, P. Fress, R. Franses, V. Doulings, D. Hārvurds, S. Nielcena, P. Jakobsons, S. Beļajeva – Ekzemplarska, J. Nazaikinskis, M. Zilgalve*);
- vērtībestētiskā (mūzikas saturīgums, skaņdarba novērtēšana – *Aristoksens, Aurēlijs Augustīns, Ā. Smits, O. Zihs, D. Makdonalds, R. Smits, E. Kurts, B. Asafjevs, A. Sohors, G. Tarasovs, L. Bočkarevs, N. Kūks, A. Ščerbakova, A. Gabrielsons*);
- muzikāli izglītojošā (mūzikas uztvere kā izziņas līdzeklis – *D. Makdonalds, R. Smits, D. Zariņš, I. Nelsone, M. Paipare, L. Bočkarevs, L. Krasinska, I. Millere, L. Mackēviča*);
- darbības (mūzikas uztvere kā darbība – *Ļ. Vigotskis, J. Nazaikinskis, M. Kagans, D. Zariņš, I. Nelsone, M. Paipare, L. Bočkarevs*).
- Savā pētījumā autore mūzikas uztveri apskata darbības pieejas kontekstā.

1.2. Muzikālās skaņas uztvere un uztveres vispārējās tipoloģijas

Pētot jēdzienu „mūzikas uztvere”, nepieciešams aplūkot jēdzienu „skaņa”, jo mūzikas uztvere balstās uz skaņu, kas ir veidotas un organizētas ar nolūku, uztveri. Kā komunikācijas signāli skaņas ir sniegušas un sniedz cilvēkam nenovērtējamu informāciju, tieši tāpēc jau kopš seniem laikiem cilvēkus interesējušas skaņas īpašības, tās iegūšanas, atveidošanas un uztveres likumsakarības.

Mūzikā skaņa ir vērtīga, pateicoties tās akustiskajām, estētiskajām un mākslinieciskajām īpatnībām. Galvenā no tām – procesualitāte, kas nodrošina skaņai iespēju iemiesot to, kas noris un mainās, nevis pastāv, paliek bez izmaiņām, spēju izteikt iekšējos, psiholoģiskos, garīgos procesus un tieši ierosināt atbilstošus pārdzīvojumus. Tāpēc apskatīsim šo jēdzienu no trim aspektiem:

- *skaņas akustiskās īpašības;*
- *muzikālās skaņas akustiskās īpašības;*
- *skaņa mūzikas mākslā.*

„Skaņa ir gaisa elastīgās svārstības, kas nodod informāciju par ķermeņu mijiedarbību un pašu ķermeņu svārstībām, kuras iespējams sadzirdēt. Dzirdē uztver skaņas frekvenču diapazonā no 16 līdz 1600 Hz (10 oktāvas). Visas šīs skaņas var iedalīt periodiskajās (tonis) un trokšņos. Zinātni par skaņām sauc par akustiku (*Lielā enciklopēdiskā vārdnīca, 2004*).

Akustika (no grieķu valodas *akustikos* – dzirdes) – mācība par skaņu, ir viena no vecākajām dabas zinātnēm, kuras vēsture ir vairāk kā 25 gadsimtus sena.

Muzikālā skaņa ir skaņdarba struktūras sīkākais elements. Muzikālā skaņa – tā ir skaņa:

- kuras augstums ir no subkontroktāvas Do (no 16 Hz) līdz piektās oktāvas Re (4000 – 4500 Hz),
- kura ietilpst likumsakarīgi organizētas muzikālās sistēmas sastāvā.

Muzikālās skaņas tiek raksturotas pēc skaļuma, augstuma, ilguma un tembra [114, 108].

Muzikālā akustika – zinātne, ka pēta mūzikas objektīvās mehāniskās likumsakarības. Izzina augstuma attiecības (svārstību frekvences), muzikālo skaņu skaļumu, konsonances un disonances parādību, muzikālos toņus, muzikālo dzirdi, cilvēka balsi un mūzikas instrumentus. Muzikālā akustika balstās uz mehāniskās akustikas dotumiem un metodēm. Muzikālā akustika ir saistīta ar uztveres psiholoģiju, dzirdes un balss fizioloģiju (*LEV, 2004*). Šajā nozarē interesants šķiet Braiena Mūra (*Moore, 1989*) „Ievads dzirdes uztveres psiholoģijā”, St. Hendela (*Handel, 1993*) „Klausīšanās: audiālo notikumu ievads un uztvere”, J. Raga un V. Nazaikinska mūsdienu pētījumi.

Fiziologi pēta muzikālās skaņas fizioloģiskās reakcijas uz klausītāju, psihologi apskata klausītāja psihofizioloģiskās reakcijas mūzikas uztveres laikā. Tomēr ierīču fiksētie dati un mērījumi veido tikai vienu no mūzikas uztveres aspektiem. Tie, pēc Sohora domām, apvienojas tikai „elementārās sajūtās” (*Sohors, 1981*), tas ir – apmierinātība vai neapmierinātība, uzbudinājums vai nomierinājums, sasprindzinājums vai izlādēšanās, tai laikā, kad mūzikas uztvere, tās jēgas izpratne veido daudz augstākas pakāpes emocijas. Šo „elementāro sajūtu” avots ir skaņu kā muzikālās formas materiālās puses nozīmes uztvere, nevis ideālā uztvere, tas ir, nevis tās jēgas aptveršana. Tāpēc, vienīgi apskatot skaņu muzikāli pedagoģiskajā aspektā, kur tā ir estētiski vērtīga (skaņdarba vērtēšana un mūzikas satura aptvere), tā ietver mūzikas uztveres augstāko un galīgo mērķi. To apstiprina arī J. Raga (1998) izstrādātā muzikāli akustisko pētījumu klasifikācija, kas neaprobežojas tikai ar skaņu fizisko raksturlielumu un klausītāja reakcijas uz skaņas kairinājumu fizioloģisko mehānismu aprakstīšanu. Klasificējot muzikāli akustiskos pētījumus, J. Rags šķir šādus līmeņus:

1. *Muzikāli akustiskais līmenis.* Šajā, visvienkāršākajā, līmenī pētījumu priekšmets ir muzikālā skaņa, ko izprotam kā tīri mehānisku, akustisku parādību ar visām tai piemītošajām īpatnībām - augstumu, skaļumu, ilgumu, tembru. Šajā gadījumā mērījumu rezultāti var būt ļoti precīzi, no cilvēka un viņa emocijām visai neatkarīgi. Šajā līmenī netiek apskatītas saiknes starp skaņām, cilvēka izpildījuma intonējumu un uztveri, kā arī viņa attieksme pret mūziku.

2. *Mūzikas valodas izteiksmīguma līmenis.* Šis līmenis paredz skaņas iekļaušanos mūzikas valodas (muzikālo izteiksmes līdzekļu) sistēmā. Izpētes priekšmets šajā līmenī ir pēc iespējas vispārinātākas un vistipiskākās muzikālās sakarības starp skaņām, kā arī funkcijas, kas rodas šajās attiecībās. Saglabājot savas fiziskās īpašības, dažādās mūzikas valodas sistēmās skaņa iemanto jaunas - muzikālas īpašības. Piemēram, skaņkārtā mūzikas skaņa kļūst par noturīgu vai nenoturīgu pakāpi; laika attiecību sistēmā (ritms) tās ilgums tiek apzīmēts kā vesela, ceturtdaļnots vai arī kāda cita nots; skaņas stipruma nianšu sistēmā (dinamika) skaņu attieksmē pret citām var apzīmēt kā skaļu (forte) vai klusu (piano), vai iekļautu pakāpeniskā skaņas stipruma kāpinājumā vai atslābumā (crescendo vai diminuendo), utt. Tātad, mūzikas valodas līmenī mainās atzīmēto sistēmas īpašību mērījumi, mūzikas valodas sistēmā svarīga kļūst skaņu nozīme un analīzei (mērījumiem) pietiek ar nošu rakstu.

3. *Mūzikas valodas līmenis.* Šeit pētījumu un mērījumu priekšmets ir skaņu daudzveidīgās konkrētās funkcijas skaņdarbā, un rezultātā – to loma mākslinieciskā veseluma tapšanā. Analīzes loģika noved pie skaņdarba iedalījuma, tā daļu lomas noskaidrošanas skaņdarba kopveselumā; tālākajā posmā – šo daļu izpētes, funkciju noskaidrošanas, līdz pat atsevišķai skaņai. Piemēram, atsevišķa skaņa iekļauta muzikālajā tēmā, kur tā kalpo par sākuma impulsu, piedalās melodijas attīstībā, akordu saiknēs, pabeidz muzikālo uzbūvi; tajā pašā laikā skaņa atklāj savas skaniskās

un metroritmiskās muzikālās funkcijas, skaņa ietilpst skaļuma un tembra nokrāsu sistēmā. Daudz augstākā līmenī muzikālā tēma pati var kalpot kā impulss, kā attīstības vai nobeiguma moments. Skaņdarba izpētei šajā līmenī ir jānotiek, ievērojot tieši konkrētā skaņdarba uzbūves īpatnības, tāpēc jautājums par mērījumu objektivitātes problēmu šajā līmenī paliek atklāts.

4. *Muzikāli mākslinieciskā veseluma līmenis.* Šis ir pats augstākais un sarežģītākais hierarhijas līmenis, jo tajā ietverts:

- mūziku uztverošais cilvēks;
- skaņdarbs visā savā mākslinieciski estētiskajā kopveselumā;
- cilvēka attieksme pret mūziku.

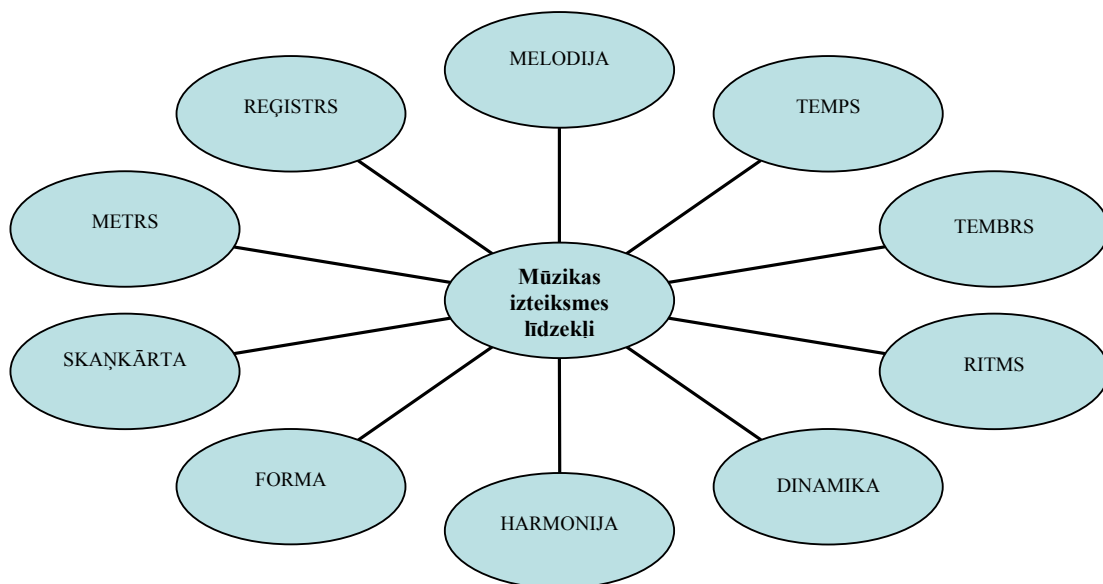
(*J. Rags „Mūzikas zinātnes pētījumu līmeņi un saturs”, 1998*).

Tieši šis, muzikāli mākslinieciskā veseluma līmenis interesē autoru, jo ietver sevī klausītāju ar viņam piemītošo individuālo raksturojumu, skaņdarbu un tā uztveres līmeni un klausītāja personisko attieksmi pret skaņdarbu.

Ar ko tad sākas mūzikas uztvere? Protams, ar skaņu uztveri, mūzikas izteiksmes līdzekļu uztveri, pateicoties kam, notiek mūzikas uztvere un izpratne.

Pētot zinātniskos avotus (*J. Nazaikinskis, B. Teplovs, M. Roiteršteins, J. Holopovs, E. Kurts, N. Garbuzovs*) tika minēti *mūzikas izteiksmes līdzekļi*. Tie ir: melodija, metrs, temps, dinamika, ritms, tembrs, forma, reģistrs, harmonija un skaņkārta, kurus izmanto autors.

1. attēls. Mūzikas izteiksmes līdzekļi



Aplūkosim iepriekšminētos mūzikas izteiksmes līdzekļus un to uztveri.

Melodija (no grieķu valodas, apzīmē dziedāšanu, dziesmu). Pastāv dažādi šī termina definējumi.

- a) „Melodija – saskanīgs skaņu virknējums, kas veido muzikālo vienotību, melodiju”(S. Ožegovs, 1990);
- b) Muzikālajā aspektā melodija tiek apzīmēta kā vienbalsīgi izteikta muzikālā doma, secīgi izklāstītu, vienā veselumā saistītu skaņu virkne. Melodijas būtība tiek skatīta kā apzināta, tēlaina vienība (L. Kārklīšs „Mūzikas leksikons”, 2006, 113. lpp.).

Tādējādi ar jēdzienu *melodija* mēs saprotam vienbalsīgu izteiktu muzikālo domu, kam piemīt organiskā veseluma iezīmes un kas apzīmē jēdzienisku, tēlainu vienotību. Pie tam melodijas specifiskākais komponents ir skaņu augstuma līnija, bet pārējie melodijas komponenti: skaņkārtā, tonalitāte, metrs, ritms, dinamika, temps u.c. ir patstāvīgi mūzikas elementi.

Mūzikas uztveres, atskaņošanas un sacerēšanas procesā svarīgu vietu ieņem ritma un metra cieša mijiedarbība.

Ritms (no grieķu valodas – *teku*) – muzikālās kustības sakārtojums laikā, kas nosaka konkrētā sacerējuma formu. Ritma būtība – tiekšanās uz priekšu, tajā ietverta kustība un uzstājīgais spēks (E. Kurts) (*Mūzikas enciklopēdiskā vārdnīca*, 1990, 463.lpp.). Ritms sekmē krietni detalizētāku uztveri, kas tiek papildināta arī ar metru (no grieķu valodas – mērs, izmērs) – ritmisku formu mūzikā, kas kalpo par līdzekli, ar kura palīdzību muzikālais teksts tiek dalīts metriskās vienībās – taktīs (J. Holopovs). Termins apzīmē arī vienādu - stipro un vājo ilgumu samēru, kas veido visas kustības vienmērīgu pulsāciju, kas palīdz salīdzināt atsevišķu skaņu ilgumus un apzināt to izteiksmīgo nozīmi (*Mūzikas enciklopēdiskā vārdnīca*). Ritma uztverē nozīmīgi ir dažādi muzikālā sacerējuma uzbūves paņēmieni: melodijas skaidra ritmiskā struktūra; tembru un reģistru maiņa, kas uzsver ritmisku mūzikas izveidi; skaņdarba dinamikas izmaiņas; harmoniju maiņa.

Ritma uztvere – tas vienmēr ir aktīvs process, kurā piedalās visa ķermeņa muskulatūra. Par to ir rakstījis B. Teplovs, apkopojot virkni ritma uztveres eksperimentālo pētījumu - „Uztvere vienmēr ir dzirdes virzības process. Lielākā daļa cilvēku neapzinās šīs virzību reakcijas... Mēģinājumi aplāpēt motorās reakcijas kļūst par cēloni ritmiskā pārdzīvojuma aprimšanai... Nedrīkst ritmu vienkārši saklausīt. Tikai tad, kad klausītājs ritmu līdz- rada, līdz- veido, viņš to pārdzīvo” [156, 277].

Temps (no itāļu valodas – *tempo*, latīņu – *tempus* – laiks) – mūzikas metrisko vienību kustības ātrums skaņdarba izpildīšanas procesā (L. Kārklīšs „Mūzikas leksikons”, 2006, 218. lpp); mūzikā kustības ātrums noteicams ar metrisku daļu skaitu laika vienībā, ko nosaka muzikālā sacerējuma raksturs un žanrs (J. Nazaikinskis). Temps noskaņo cilvēku visa skaņdarba uztverei, un, ja klausītājs dzird, ka melodija vai skaņdarbs tiek izpildīti citā tempā, viņam mainās

iespaids. No vienas puses – tempa emocionālā nozīme ir nenoteikta (lēns temps, var atveidot gan jūtu traģisku sastingumu, gan noturīgu sasprindzinājumu, gan atslābuma sajūtu, gan milzīgu skaitu citu variantu un nokrāsu). No otras puses – daudzas emocijas, ko pauž mūzika, dažkārt nosaka diezgan šauru tempu spektru, kādos skaņdarbs var tikt izpildīts. Dažādu tempu maiņa kā uz uztveri un uzmanības noturīgumu virzīts līdzeklis, tiek izmantots daudzu gadsimtu garumā.

Dinamika (no grieķu valodas – spēks) – viena no mūzikas kā procesa organizācijas formām, cieši saistīta ar tās īslaicīgo būtību, ko raksturo skaļuma (stipruma), skanējuma blīvuma un tempa izmaiņas. Daudz plašākā nozīmē – jebkuras izmaiņas muzikālajā attīstībā, kā arī to atspoguļojums uztverē (*N. Garbuzovs*).

Dinamika ietekmē arī izteiksmīguma subjektīvo vērtējumu. Tas apstiprinājies pētot tempa un dinamikas izmaiņu ietekmi uz „pievilcīgas un ekspresīvas” mūzikas uztveri. Pētījumā iesaistītie cilvēki noklausījās vienu no četrām muzikālo fragmentu versijām. Katram fragmentam bija ierakstīta versija ar nemainīgu tempu un dinamiku, ar mainīgu dinamiku un nemainīgu tempu, ar nemainīgu dinamiku un mainīgu tempu un pēdīgi versija ar mainīgu dinamiku un tempu. Pētījumā iesaistītie cilvēki vērtēja katru fragmentu pēc tā pievilcības un ekspresivitātes kritērijiem (7 ballu skalā). Dinamikas izmaiņas melodiju vērtējumu paaugstināja abos mērījumos, tajā pašā laikā – izmainot tempu, nozīmīga ietekme uz vērtējumu netika novērota.

Tika noskaidrota nozīmīga korelācija starp mūzikas augstāka vērtējuma pakāpi un klausīšanās skaļuma izvēli [86, 190].

Jāatzīmē, ka dzirdes fizioloģiskās īpatnības ir tādas, ka cilvēks izšķir skaļuma secības izmaiņas 1 dB robežās (apmēram 12%). Tāpēc skaļuma pakāpju pieņemtie apzīmējumi ir aptuveni 6 – 10 dB lieli.

1. tabula. Skaļuma līmeņu muzikālā skala (Kuzņecovs, 1989)

Apzīmējums	Dinamiskās zīmes nosaukums	Raksturojums	Skaļuma līmenis, dB
ppp	piano-pianissimo	maksimāli klusi	40-50
pp	pianissimo	ļoti klusi	50-60
p	piano	klusi	60-70
mp	mezzo-piano	diezgan klusi	70-80
mf	mezzo-forte	diezgan skaļi	80-90
f	forte	skaļi	90-100
ff	fortissimo	ļoti skaļi	100-110
fff	forte-fortissimo	maksimāli skaļi	110-120

Tembrs (no franču valodas – timbre) – skaņas nokrāsa, viena no muzikālās skaņas pazīmēm līdztekus augstumam, skaļumam un ilgumam. Balstoties uz šī jēdziena traktējumu, ko sniedz J. Nazaikinskis, tembrs tiek skatīts kā skanējuma kvalitātes raksturojums, pateicoties kam, viena un tā paša augstuma un intensitātes skaņas iespējams atšķirt citu no citas [135, 27]. Gan J. Nazaikinskis, gan citi muzikanti uzskata tembru nevis kā fizikāli akustisku, bet gan kā estētisku kategoriju. Skaņas uztveri ietekmē tās radīšanas apstākļi, klausītāja psiholoģiskais stāvoklis un dzirdes individuālās īpatnības. Tembri uztveres laikā rodas dažādas asociācijas: skaņas tembri kvalitāti salīdzina ar redzes, taustes un citām sajūtām, kas rodas to vai citu priekšmetu, vai parādību ietekmes rezultātā (spilgtas, spulgas, blāvas, siltas, dziļas, aukstas, sulīgas, piesātinātas utt. skaņas).

Muzikālā **forma** (no latīņu valodas – veids, tēls, aprīse, ārējais izskats, skaistums). J. Holopovs aplūko šo jēdzienu dažādās nozīmēs (šaurākā un plašākā nozīmē). Pēc viņa domām, plašākā nozīmē forma ir līdzekļu kopums, kas iemieso skaņdarba saturu [162, 38]. Tas nozīmē, ka šāds skaidrojums aptver visus mūzikas izteiksmes līdzekļus. Šaurākā nozīmē skaņdarba forma nozīmē tā uzbūvi, noteiktu secīgu tā daļu izklāstu un to savstarpējo attiecsmju raksturu. Aplūkojamā jautājuma aspektā mēs traktējam to kā satura muzikālo iemiesojumu (mūzikas elementu kopveseluma uzbūve), kā arī kā skaņdarba individuālo struktūru.

Harmonija (no grieķu valodas – slaidums, samērīgums, saskaņa, sakārtotība, līdzsvarotība).

Jēdziens „harmonija” mākslā tiek saistīts ar veselā un tā daļu pārdomātām savstarpējām attiecībām, vienotību un mēra izjūtu. Arī mūzika nav izņēmums.

Mūzikā tiek apskatīta virkne nozīmju: dzirdei tīkamai skaņu saskaņotība (muzikāli estētisks jēdziens), skaņu un saskaņu apvienojums un to likumsakarīgs pēctecīgums, mūzikas izteiksmes līdzekļu kopums, kas pamatojas uz skaņu likumsakarīgu apvienojumu, akordi un to saistība pakāpeniskā secībā (kompozicionāli tehnisks jēdziens). Harmonijas primārais objekts – muzikālie intervāli, kuru mākslinieciskā apguve ir pamats mūzikas mākslas vēsturiskajai attīstībai. Toņu saskaņots skanējums nosaka harmonijas pirmo kategoriju – konsonansi, kas ir pretstats disonansei (J. Holopovs *Harmonija. Teorētiskais kurss, 1988*).

Skaņkārta un tās uztveres īpatnības.

Skaņkārta – dzirdei patīkams skaņu augstumu sakārtojums. Pēc savas būtības mūzikā skaņkārta ir estētiska kategorija. Tās estētiskā jēga ietverta priekšstatā par mūziku kā Skaistā kategoriju. (*Mūzikas enciklopēdiskā vārdnīca, 1990, 291. lpp.*). Viena no specifiskākajām mūzikas sistēmas uzbūvēm – skaņkārta, ko var konstatēt praktiski visos mūzikas mākslas attīstības posmos (izņemot mūzikas arhaiskās formas un mūsdienu avangarda atsevišķus virzienus). Skaņkārtas izjūta, spēja vērtēt gan noturīgus, gan nenoturīgus skaņkārtas elementus

veidojas individuālās pieredzes procesā un atbilstoši tonālajiem skaņkārta veidošanas principiem, kas raksturīgi kultūrai, kam pieder klausītājs.

Daudzu gadsimtu garumā skaņkārta bija viens no svarīgākajiem mūzikas veseluma komponentiem. No antīkajiem laikiem līdz pat mūsdienām skaņkārta nodrošina visizteiksmīgākos muzikāli jēdzieniskos līdzekļus. Skaņkārta kā formveides līdzeklis kalpo par melodiskās kustības, harmonijas un kopīgās kompozīcijas pamatu. „Īpaša nozīme skaņkārta ir kā mūzikas mākslas specifikas izteicējai, kurai nav analogiju dabā un citos mākslas veidos” (*M. Roiteršteins, 1983*).

„Jebkurš mākslas darbs ir materiāls priekšmets (vai process) un var tikt uztverts tikai ar sajūtu orgānu līdzdalību – redzi un dzirdi, kas aptver tā formu” [144, 362]. Mūsu apziņa nosaka, kāda ir šīs formas nozīme. Skaņdarba struktūras uztveres procesā ietilpst informācija par tā fiziskajiem, redzamajiem un saklausāmajiem elementiem: piemēram, tēlotājmākslā un dekoratīvi lietīšajā mākslā – par plūstošām un lauztām līnijām, par krāsu (tās nokrāsām, piesātinātām un mierīgām krāsām), dzejā – par ritmu un dzejoļa „melodiju”. Mūzikā – tā ir informācija par augstuma līniju melodijā (pacēlumi, kritumi, lēcieni), par metra un ritma kopīgo raksturu (bieža vai reta pulsācija, līdzena, vienmērīga vai pārtraukta ritmiskā kustība), par instrumentālajiem tembriem un saskaņu tembrālo raksturu (fonisku nokrāsu), par tempu un dinamiku.

Šāda „fiziskā” informācija pati par sevi ir analoga tai, ko mums praktiskajā dzīvē sniedz jebkuras skaņas, jebkuri jutekliski uztveramie priekšmeti un procesi atkarībā no to konfigurācijas un nokrāsas, skanējuma un kustības rakstura. „To uztvere izraisa cilvēkā tikai elementāras sajūtas, ja objekts dotajā brīdī nekādi neatbilst cilvēka personīgajām vajadzībām un interesēm, tad tas neizraisa cilvēkā patiesas emocijas” [144, 326].

Lai šo problēmu izpētītu empīriski, nepieciešamas aplūkot klausītāju tipoloģijas, noskaidrot dažādu sociālo faktoru lomu klausītāju muzikālās pieredzes veidošanā, lai varētu izmantot socioloģiskās metodes sintēzē ar fizioloģiskajām, psiholoģiskajām un pedagoģiskajām metodēm, pētot visas skaņdarba puses un posmus: no iepriekšējas noskaņošanās uztverei, kas veidojas klausīšanās apstākļu ietekmē, iepazīšanās ar autora personību un daiļradi, skaņdarba nosaukumu un žanru, pamatojoties uz klausītāja pieredzi, caur izpratni (apjēgu) atsevišķu izteiksmes līdzekļu un muzikālās formas kopumā, līdz pat skaņdarba estētiskajam vērtējumam.

Klausītāju reakcijas tipoloģijas mūzikas uztveres procesā

Mūzika – varens cilvēka jūtu un dziļas garīgās nepieciešamības rezonators. Uztvere ir atkarīga no audzināšanas, organisma fizioloģiskajām īpatnībām, nervu sistēmas tipa, attīstības līmeņa un daudziem citiem iekšējiem un ārējiem apstākļiem. Tāpēc vieni mūziku uztver ar sajūsmu, citi – vienaldzīgi, dažu attieksme pret mūziku ir noraidoša.

Mūzikas uztveres kvalitatīvo raksturojumu lielā mērā ietekmē cilvēka nervu darbības tips. Ne velti pat pieaugušos, jau nobriedušos klausītājus ar izveidojušos muzikālo gaumi, iedala pēc uztveres tipiem. Tā, piemēram, slavenais diriģents *L. Stokovskis* apgalvo, ka mūziku var uztvert dažādi: „Daži vienkārši bauda skanējuma fizisko skaistumu, citi reaģē uz mūziku tikai emocionāli, bet vēl daži reaģē uz mūzikas intelektuālo pusi” [150, 32].

Mūzikas uztvere klausītājam izvirza daudzus savstarpēji saistītus uzdevumus:

- klausītājam jābūt kompetentam mūzikas valodā, jāpārzina elementārā mūzikas teorija, atbilstoši kurai augstuma un ritmiskās attiecības dzirde sāk uztvert kā organizētas;
- klausītājam jāprot sekot tematiskajai attīstībai, atšķirot ekspozīciju no attīstības un noslēguma daļām, atzīmēt tematiskās līdzības un atšķirības un mūzikā notiekošo izmaiņu virzību;
- klausītājam savā apziņā jāprot izveidot noklausītās mūzikas tēlu, atbilstoši tās stila un žanru likumsakarībām.

Tomēr ikvienam klausītājam nepieciešama ne vien muzikālās un vispārējās kultūras līdzesamība, bet arī īpašs dvēseles stāvoklis, ko ne velti dēvē par „uztveres spēju” (*J. Nazaikinskis*), proti - gatavību uztverei, tieksmi klausīties un izprast noklausīto. Tā ir dvēseles tieksme, kas ietverta jēdzienā „noskaņošanās uztverei”, un šī tieksme ir pirmā atšķirība starp klausītājiem, kas norāda to dažādību.

Mūsdienu realitātes apstākļos „klausīšanās” un „dzirdēšanas” problēma pedagogijā ir pietiekami aktuāla. Lielākā daļa pusaudžu neprot un nevēlas klausīties skaņdarbus, kas liek domāt un saprast, līdzpārdzīvot, spriest un argumentēt, un, tas nozīmē, arī emocionāli uztvert mūziku.

Pirmo un pamatīgāko klausītāju klasifikāciju var atrast evaņģēlija mācībā par sējēju. Tās kopsavilkums formulēts šādi: „Tas, kam ir ausis, sadzirdēs” (*Vernons Lī*).

Angļu psihologs *Vernons Lī*, fundamentālā darba „Mūzika un tās piekritēji” autors, apskatot šo mācību, raksta: „Cilvēku attieksme pret mūziku mēdz būt divējāda: „klausītāji” (angļu valodā – listeners, kas ietver noteiktu klausīšanās darbību) un „dzirdētāji” (angļu valodā – hearers, kas apzīmē bez iepriekšēja nodoma, neviļus klausītājus) [55, 93].

Tiek izšķirti četri klausītāju tipi. **Pirmais – nedzirdošie, tie, kas vispār pret visu ir kurli.** Dievs nav svētījis viņu sēto sēklu, kas nokritusi uz ceļa un nav devusi asnus. Līdzīgi tiem ir klausītāji, kas muļķo sevi ar pastāvīgu troksni, un pie tam neatšķir šajā troksnī nekādu mūziku, tas ir – mūziku uztver nevis kā dvēselei nozīmīgu un vispārinātu informāciju, bet gan kā uzbudinošu fonu.

Otrais tips – nosacītie klausītāji. Dievs pielīdzina viņus sēklai, kas nokritusi uz klints. Par tādiem klausītājiem ir rakstījis B. Asafjevs darbā „Gļinkas dzirde”, runājot par savdabīgu dzirdes

slinkumu, kas liek nošķirt atsevišķus iepatikušos fragmentus un pieķerties tiem. Pie tam šādi klausītāji atsakās garīgi strādāt un sekot muzikālās domas attīstībai.

Trešais tips – izklaidīgie klausītāji. Viņi tiek pielīdzināti sēklai, kas aug starp nezālēm. Sēklu nomāc nezāles, kas neļauj augt labajiem asniem, jo šādam ticīgajam nav spēka pretoties ikdienas dzīves kārdinājumiem un iet pa attīstības un ticības ceļu. Šis klausītājs tiecas pēc pasaulīgajiem labumiem, izdabā savai godkārei un sīkajām kaislībām, aizmirstot par galveno. Tāpat klausītājs klausoties nedzird. Viņa domas novirzās no galvenā uz tukšiem sapņiem, kas ir tikai niecīgi maz saistīti ar muzikālajiem tēliem, un pastāvīgi zaudē muzikālā vēstījuma pavedienu.

Un tikai **ceturtais klausītāju tips – patiesais klausītājs**, tas, kura dvēsele tiek pielīdzināta labai, auglīgai augsnei, kura sēkla diedzē bagātīgus asnus. Šis ir klausītājs, ko var dēvēt par „*adekvātas uztveres*” nesēju. Tam katrs muzikālās domas pagrieziens, katra tās nianse ir nozīmju pilna. Tam kopveseluma, viengabalaina uztvere nav saistāma ar nenoteiktību. Veselā un daļas formas visos līmeņos tam atrodas harmoniskā līdzsvarā. „Ja viņam ir ausis, viņš dzird”.

Mūzikas uztveres zinātniskā tipoloģija, kas spontāni radusies uztveres aprakstos un vērojumos, nav varējusi nesaskatīt atšķirības starp klausītāju tipiem, kas ļoti līdzinās evaņģēlija nostāstam par sējēju.

„Klausīšanās” notiek tad, kad cilvēks ieklausās mūzikas plūdumā un šis process viņā izraisa augstākā līmeņa sarežģītu garīgo un intelektuālo darbību.

„Dzirdētāji” tieši otrādi – tiecas sapņot īstenībā, un viņu uzmanība novirzās tālu no mūzikas. Tā vietā, lai šādā veidā koncentrētu savu muzikālo pieredzi, lai visas citas domas šķistu svešas, aktīvās uzmanības formas attieksme pret muzikālajām formām ir kā salas, ko apskalo visdažādāko domu viļņi: atmiņas, asociācijas, piedāvājumi, vizuālie tēli un emocionālais stāvoklis. Tie skalojas ap vairāk vai mazāk skaidriem muzikālajiem iespajdiem, sadarbojoties viens ar otru, veidojot īpatnēju sapņainu stāvokli” [55, 113]. Šī klasifikācija līdz pat mūsdienām saglabājusi savu aktualitāti: mūzikas uztveres glezna, kuras aprises iezīmējas, balstoties uz mūsdienu pētījumu kopskaitu, pavisam nav pretrunā ar Vernona Lī piedāvātajiem secinājumiem.

Tāpēc pirmā tipa klausītāji, kam muzikālā materiāla iepazīšana sagādā visai pastāvīgu interesi, nevar pastāstīt īpaši daudz; viņu muzikālie iespajdi ir ietverti pašas mūzikas sfērā – šo klausītāju muzikālie iespajdi netiek izklāstīti daiļrunīgos vēstījumos. Taču pastāv arī trešais tips, kas apvieno sevī gan pirmā tipa analītiskumu, gan otrā tipa asociativitāti. „Šis domāšanas tips visskaidrāk realizējas sintētisko muzikālo žanru uztverē (opera, vokālā un kora mūzika, balets u.c.). Tiek uzsvērts, ka uztvere bez asociāciju izraisītā loka nav pietiekami dziļa un radoša” [176, 19]. Pēc daudzajām zinātnieku liecībām, kurām pievienojas arī darba autore, var secināt, ka ārpusmuzikālās asociācijas mūzikas uztveres gaitā rodas nebūt ne sintētisko muzikālo žanru

iespaidā – tādām uztveres tipam piemīt pietiekami noturīgi raksturojumi neatkarīgi no uztveramās mūzikas žanra, pat ja tā ir tīra simfonija, kam virsrakstā nav nekā, izņemot numuru. Raksturojot trešo tipu, autors drīzāk orientējas uz adekvātu uztveri, kas atšķiras ar maksimālu piepildījumu un vispusību.

A. Gotsdiners savu klausītāju tipu klasifikāciju veido uz vienota pamata – visu muzikālās izteiksmes līdzekļu sistēmas apguves kritērijiem.

Starp pastāvošajām tipoloģijām tiek izcelta komponista *Ārona Koplenda* piedāvātā tipoloģija. Izvirzot tēzi par abu dominējošo tipu līdztiesību, jāatzīmē mūzikas galvenā īpašība, kas šos tipus īsteno dzīvē: no vienas puses, muzikālā forma pastāv kā process, iesaistot uztvērēja apziņu skaņu plūsmas veselumā; no otras puses, muzikālā forma pastāv „kā kristāls” un mudina klausītāju saglabāt atmiņā un uztvert strukturālās attiecības, kas rodas mūzikas attīstībā. Pie tam pirmā mūzikas uztveres stratēģija uzskatāma par organisku otrās stratēģijas sastāvdaļu, kā arī tās veidošanās neatņemamu sākumstadiju. Te iezīmējas mūzikas uztveres tipu savstarpējā saikne un savstarpējā ietekme.

Klausītāju tipu klasifikācijai ir pievērsies *V. Gārnejs* (Gurney, 1880). Viņš klausītājus iedalīja divos tipos. Pirmā tipa klausītājiem (ar „nenoteiktu uztveres raksturu”) mūzika ir tikai secīgs skaņu izklāsts. Gārnejs uzsver, ka otrā tipa klausītāji ir spējīgi uztvert skaņdarba formu, analizēt melodiskās un harmoniskās kombinācijas [52, 42].

Teodors Adorno ir rakstījis, ka tipoloģija „tiecas aprakstīt, formulēt diapazonu no pilnīgi adekvātas klausīšanās līdz pilnīgai materiāla neizpratnei, kuru tomēr nedrīkst jaukt ar vājām mūzikas uztveres spējām [41,12]. Viņš tāpat arī uzskatīja, ka pastāv divi klausīšanās pamatveidi (*modes*): ekspresīvi dinamiskais un ritmiski telpiskais, turklāt, „šo tipu nošķiršana zināmā mērā saistīta ar subjekta un objekta nošķiršanu” [42,198]. Savā tipu klasifikācijā, kas veidota pēc adekvātuma pazemināšanās skalas, T. Adorno pirmo vietu ir ierādījis „klausītājam ekspertam”, kura uztvere pilnībā atbilst „slavenāko” muzikantu – komponistu uztverei. Tai raksturīga strukturizēta klausīšanās, kuras priekšmets ir muzikālā loģika un uztveres tehniskajās kategorijās atklājas veseluma jēdzieniskā saikne. Otrais tips – „labs klausītājs”, kas intuitīvi uztver visus formas struktūrelementus un loģiku. Viņš tikai neapzināti pārvalda muzikālo loģiku, viņš saprot mūziku apmēram tā, kā cilvēki saprot savu dzimto valodu, nepārvaldot tās gramatiku. Trešais tips – „kultūras patērētājs”, pēc tam seko „emocionālais klausītājs”, „džeza fanātiķis”, „izklaidējošais” un „vienaldzīgais klausītājs”.

Uztveres procesu tipoloģijai noteikti nav jābūt tālai no redzes priekšstatu klātbūtnes vai neesamības skaņdarba tēlā. Tā, pētot psihofizioloģisko reakciju uz mūziku dinamiku, *Z. Gailīte* noteikusi, ka, ja viena daļa klausītāju pārdzīvo mūziku visā tās klausīšanās laikā, uzmanīgi fiksē

emocionālā stāvokļa izmaiņas, tad citiem emocionālās atskaņas mūzikas skanēšanas laikā ir pieklusinātas un katarses¹ pazūd tad, kad skaņdarbs jau ir izskanējis [87,68].

A. Sohora izstrādātā klausītāju tipoloģija aplūko individuāli psiholoģiskās un sociāli psiholoģiskās pazīmes *mūzikas uztverē kā atsevišķu gaumes komponentu*.

Izstrādājot klausītāju tipoloģiju, A. Sohors vadījās pēc šādām pazīmēm:

- Klausītāja ārpusmuzikālais raksturojums (dzimums, vecums);
- Sociāli psiholoģiskās pazīmes (akla sekošana kopējam viedoklim, modernajām tendencēm – konformisms, nonkonformisms, negatīvisms);
- Individuāli psiholoģiskās pazīmes (temperaments, sabiedriskums utt.);
- Vispārējs muzikālais raksturojums (iedzimtās muzikālās spējas, motīvi pievērsties mūzikai, aktivitāte, žanru un stilu orientācijas);
- Pazīmes, kas attiecināmas uz muzikālās uztveres īpašībām (izklaidība, veseluma pārdzīvojuma dziļums).

Balstoties uz pēdējo pazīmju grupu, autors nodala *trīs klausītāju tipus* katrā - nopietnajā, vieglajā un folkloras, mūzikas sfērā:

Pirmais: augsti attīstītais – pazinējs, eksperts;

Otrais: vidēji attīstītais – amatieris, diletants;

Trešais: vāji attīstītais – profāns.

Tālāk uz līdzību pamata zinātnieks izveidojis 27 tipus un starp tiem ir nošķīris 4 pamatgrupas:

- Nopietns kvalificēts klausītājs;
- Kulturāls diletants;
- Vieglās mūzikas fanātiķis;
- Folkloras klausītājs.

Uztveres problemātikā *M.E.Tarakanovs* izdalījis - sagatavotību uztverei, noteiktu klausītāja pieredzi, mūzikas valodas specifikas izpratnes pakāpi un muzikālā tēla struktūras izpratni. Vadoties no tiem, viņš iezīmējis trīs galvenos klausītāja reakcijas tipus:

Pirmais tips – pilnīga neizpratne. Tam raksturīga mūzikas kā skaņu haosa uztvere, kurai trūkst organizējošā pamata. Šāda uztvere bieži rodas klausītājam, kas pirmoreiz nokļūst simfoniskās mūzikas koncertā;

Otrais tips – vispārinātais, kad uztvere ir maz diferencēta, bez dziļas izpratnes un piekļuves mūzikas iekšējai struktūrai. Šāda uztvere paredz elementāru spēju izcelt mūzikā apjēgtus elementus. Tās raksturīgākā iezīme - „tieša emocionālā reakcija”;

¹ Katarse (gr. catharsis – attīrīšanās) – spēcīgs emocionālais satricinājums, ko izraisa nevis reālas situācijas dzīvē, bet to simbolisks atveidojums, piemēram, mākslas darbā.

Trešais tips – īstena mūzikas izpratne. Tas paredz mūzikas iekšējās struktūras izpratni, tās elementu likumsakarīgas saiknes. Galīgais rezultāts – iekšēji apjēgta un harmoniska muzikālā tēla kā parādības uztvere, tas ir – *adekvāta uztvere*. Autors secina: „Pedagoga, kas saskaras ar vāji sagatavotu auditoriju, uzdevums - izveidot elementāras muzikālo struktūru uztveres prasmes. Balstoties uz to, iespējama arī mūzikas māksliniecisko tēlu skaistuma, un harmonijas izpratne” (M. Tarakanovs).

Secinājumi:

- Tiek aplūkots jēdziens „skaņa” un noskaidrots, ka tikai mūzikas mākslinieciskā veseluma, viengabalainības līmenis, kas ietver mūziku uztverošo cilvēku, skaņdarbu mākslinieciski estētiskajā kopveselumā un cilvēka attieksmi pret mūziku, ir estētiski vērtīgs, jo notiek skaņdarba novērtēšana, saturiskā izpratne un apjēgšana, kas ir mūzikas uztveres augstākais mērķis;
- Pilnvērtīgai skaņdarba uztverei nepieciešams pārzināt, sadzirdēt un apjēgt visus muzikālos elementus. Katrs no tiem klausītājam sniedz informāciju, tomēr patiesu estētisko vērtību skaņdarbs sniedz, tikai uztverot visus tā sastāva elementus vienotā veselumā;
- Pastāv dažādi klausītāju reakciju tipi, sākot ar skaņdarba nediferencētu uztveri līdz pat pilnvērtīgai, veselai, viengabalainai, *adekvātai uztverei*, kuras rezultāts ir muzikālā tēla kā parādības apjēgta un harmoniska uztvere un izpratne;
- Izpētot dažādas mūzikas uztveres tipoloģijas, autore savā pētījumā balstās M. Tarakanova tipoloģijā.

1.3. Mūzikas uztveres kā darbības teorētiskie pamati

1.3.1. Mūzikas uztvere kā darbība

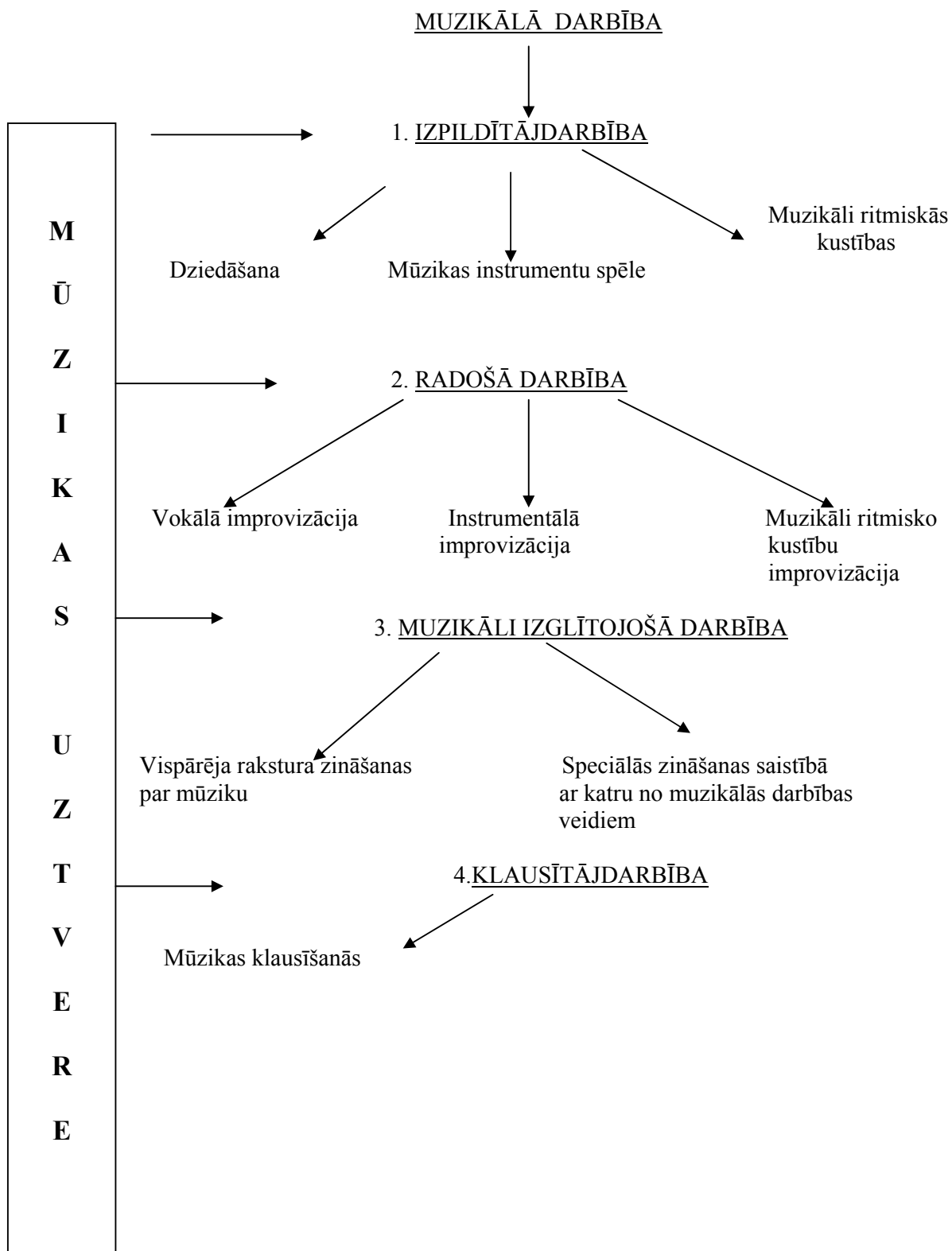
Balstoties L. Vigotska, kas pētījis mākslas uztveres jautājumus, izstrādātajā koncepcijā, mūzikas uztvere tiek definēta kā vissarežģītākā konstruktīvā darbība, ko veic klausītājs un tās būtību raksturo tas, ka uztverei pakļautais pats veido un rada estētisko objektu. Pamatojoties zinātnisko avotu (*L. Vigotskis, D. Makdonalds, R. Smits, J. Nazaikinskis, M. Kagans, D. Zariņš, I. Nelsone, M. Paipare, L. Bočkarevs*) analīzē, *mūzikas uztveri mēs interpretējam kā motivētu darbību, kas pamatojoties iegūtajā muzikālajā pieredzē, paredz klausīšanās un skaņdarba tēla pārdzīvojuma spēju veidošanos, un līdz ar to tā saturā izpratni.*

Aplūkojot mūzikas uztveri kā darbību, zinātnieki apgalvo, ka „(..) mūzikas uztvere – tā ir muzikālās darbības jebkuras formas izpausmes iekšējā būtība” [64, 112], „(..) mūzikas uztvere – tā ir mūzikas apguvei un izzināšanai nepieciešamā darbība” [136, 31]. Šīs tēzes tiek pamatotas dažādos pētījumos (*J. Nazaikinskis, L. Bočkarevs, I. Nelsone un M. Paipare, D. Zariņš*).

Piemēram, J. Nazaikinskis apgalvo, ka „(..) ārpus uztveres nav mūzikas, jo uztvere ir galvenais posms un svarīgs nosacījums mūzikas apgūvē un izzināšanā. Uz to bāzējas komponista, izpildītāja, klausītāja, pedagoģiskā un muzikālā darbība” [136,39].

Arī Latvijas zinātnieki *I. Nelsone un M. Paipare analizē mūzikas uztveri kā personības muzikālās darbības pamatu* (2. attēls). Pēc viņu domām, klausīšanās, atskaņošana un sacerēšana nosaka uztveri, vai arī uztvere ir pavadošā. Mūzikas uztveres raksturīgākā iezīme ir tās estētiskā virzība, tātad tā ir mērķtiecīga mūzikas mākslas sacerējuma kā mākslinieciskas vērtības uztvere veselumā, ko pavada estētiskais pārdzīvojums [28, 18].

2. attēls. Mūzikas uztvere – mūzikas darbības pamatveids (I. Nelsone, M. Paipare, 1992)



Arī D. Zariņš aplūko muzikālo darbību, kas pastāv trīs formās: mūzikas sacerēšana, atskaņošana un klausīšanās. Viņaprāt, tieši mūzikas uztvere ir muzikālās dzirdes sastāvdaļa, bet muzikālās dzirdes attīstība nodrošina mūzikas klausīšanos – vienu no muzikālās darbības formām.

Mūzikas uztveres pētnieki *D. Makdonalds* un *R. Smits* uzskata, ka mūzikas uztvere notiek jau tad, kad bērns nespēj iekļauties citos darbības veidos, kad viņš vēl nav spējīgs uztvert citus mākslas veidus, piemēram, lai iemācītos dziesmu, tā vispirms ir jānoklausās; izpildot dziesmu, ir svarīgi ieklausīties melodijas intonējuma dzidrumā, tās skanējuma izteiksmīgumā; spēlējot vai izpildot pavadījumu uz mūzikas instrumentiem, veicot kustības mūzikas pavadījumā, ir nepieciešams sekot tās izmaiņām, attīstībai un kustībās izteikt savu attieksmi pret skaņdarbu. Tā kā uztvere vienmēr ir aktīvs process un aktīva darbība, tā ir domāšanas procesa pirmais posms, tātad *ir priekšgalā un pavada visus muzikālās darbības veidus*. Tāpēc, balstoties iepriekšminētajos pētījumos, mēs varam sacīt, ka *mūzikas uztvere ir darbība, kas ir muzikāli izglītojošā procesa pamats*. Šāds apgalvojums sniedz mums iespēju aplūkot šo problēmu darbības teorijas kontekstā.

Psihisko procesu, tai skaitā arī uztveres, izpētē vadošā metodoloģiskā bāze ir **darbības teorija** (*L. Vigotskis, A. Ļeontjevs, S. Rubinšteins, G. Ščukina*). Darbības pieeja izpaužas kā konkrēti zinātniska metodoloģija speciālām psiholoģijas nozarēm, tai skaitā - arī pedagoģiskajai. Darbības pieejas pamatprincipi ir šādi: attīstība, priekšmetiskums, iekšējās un ārējās darbības uzbūves vienotība, visu darbības strukturālo komponentu savstarpējā saikne un savstarpējā nosacītība. „Darbības pieejas kontekstā ir izstrādāti priekšstati par vadošo darbību kā psihes attīstības pamatu un virzošo spēku ontogēnēzē, par pielīdzināšanu kā *mehānismu tēla veidošanai, par darbības struktūru, par nozīmi un personības apjēgu kā apziņas veidotājām, par motīvu un personības jēgas kā personības izveides vienībām. Personības jēgas veidošanās – tā ir personības tapšana*” (A. Ļeontjevs).

Darbības teorijā jēdziens „darbība” apzīmē „(..) augsti organizētu, motivētu indivīda domāšanu, darbību un eksistenci konkrētā sociālajā aspektā. Šī teorija tieši uz to arī fokusē uzmanību, un tikai tās ietvaros var izpētīt un saprast tradicionālās psiholoģiskās izpētes kategorijas - uztveri, izziņu, atmiņu, jūtas utt.” [93, 135]. Darbības veicējs ir tās subjekts, kas izvērza objekta objektīvās īstenības pārveidošanās mērķus un īsteno šo mērķtiecīgo pārveidošanos, tātad – īsteno darbību.

Jebkurai darbībai ir noteikta *struktūra*. A. Ļeontjevs akcentē *rīcības un operācijas* kā darbības pamatsastāvdaļas. „Par *rīcību* dēvē darbības daļu, kam piemīt visai patstāvīgs, apzināts mērķis, process, priekšmets un motīvs” (A. Ļeontjevs). Pēc viņa domām, motīvam un priekšmetam jābūt atspoguļotiem subjekta psihē, citādi darbība zaudē *jēgu. Jēga ir centrālais*,

galvenais jēdziens, ar kura palīdzību izskaidrojama motivācijas situatīvā attīstība. Jebkuras darbības sastāvā ietilpst tās īstenošanas vajadzības un motīvi, kā arī uzdevumi un rīcība, kas virzīti uz to realizēšanu. Rīcība tiek veikta, pateicoties daudzveidīgajām operācijām, kas ietvertas tajā. *Darbības teorijā rīcība ir iekšēji saistīta ar personisko jēgu.* Atsevišķu darbību saplūšana vienā darbībā ir transformēšanās *operācijās*, bet saturs, kas iepriekš ieņēmis atsevišķo darbību apzināto mērķu vietu, darbības struktūrā ieņem tās izpildes nosacījumu vietu. Cits operāciju veids rodas no vienkāršas rīcības pielāgošanas tās īstenošanas apstākļiem. „*Operācijas – darbības īstenošanas veids*” (*A. Ļeontjevs*). Operācijas ģenēzi veido darbību savstarpējās attiecības, iekļaušanās vienai otrā. Cik daudz ir dažādu darbības īstenošanas paņēmienu, tik daudz dažādu operāciju var izšķirt. Operācijas raksturs ir atkarīgs no darbības īstenošanas apstākļiem, no darbības īstenošanai piemītošajām zināšanām, prasmēm un līdzekļiem.

Priekšmetisko un prāta darbību analīze, kā arī operācijas, kas iekļaujas šajās darbībās, ļauj noteikt tādu to sastāvu, uz kura pamata skolēniem, veicot noteiktus uzdevumus, veidojas pilnvērtīgi teorētiski jēdzieni un mākslinieciskās vērtības. Tātad, pastāvošajā īstenībā rodas iespēja raksturot šo intelektuālo parādību saturu ar valodas palīdzību, kas ir raksturīga darbības galveno sastāvdaļu izpētei. Tāpēc darbības pieceja pedagoģijas problēmām mūsdienās ir pietiekami aktuāla.

Darbības struktūra ir viens no svarīgākajiem darbības teorijas jautājumiem. Filozofija un psiholoģija aplūko darbības struktūru kā sarežģītu attiecību sistēmu, kas sastāv no savstarpēji nosacītu komponentu virknes (*A. Ļeontjevs, M. Kagans* u.c.). Vispārīgā darbības struktūra ietver sevī mērķi, līdzekļus, rezultātu un pašu darbības procesu. Mērķis ir ideāls priekšstats par rezultātu, un tas sevī ietver arī subjekta vēlmi vai tieksmi sasniegt kaut ko konkrētu.

Ar līdzekļiem saprotam visu, kas palīdz veikt darbību, taču jāuzsver, ka jēdziens „līdzekļi” nozīmē arī viengabalainu iedarbības procesu uz priekšmetu, ar kā palīdzību notiek pāreja no mērķa uz reālu rezultātu. Pārmaiņas, kas ir notikušas ārējā vidē vai pašā subjektā, pateicoties iedarbības procesam, saprotam kā darbības rezultātu. Darbības rezultāts ir ne tikai priekšmeta transformācija produktā, bet arī personības īpašību maiņa.

Starp struktūras komponentiem pastāv sarežģītas saites un atkarības.

Savstarpēji nosacīti darbības teorijas struktūras komponenti ir: darbības mērķi – uzdevumi – motīvi – metodes un saturs, ar kuru palīdzību šī darbība tiek realizēta (paņēmieni) – šīs darbības prognozējamie rezultāti. Tomēr pastāv dažādi viedokļi par darbības struktūru. Piemēram, *A. Ļeontjevs* nosaka šādus komponentus: vajadzība – motīvs – mērķis – apstākļi un tiem atbilstoša darbība – rīcība – operācija [116]. *J. Lingarts*: nostādne – vajadzība (motīvs) – mērķis – risinājums (operācija); vācu psihologi piedāvā savu variantu: mērķis – noteikums –

produkts vai rezultāts [9,22], G. Ščukina, Z. Čehlova: mērķis – motīvs – saturs – veidi – rezultāti [9,22].

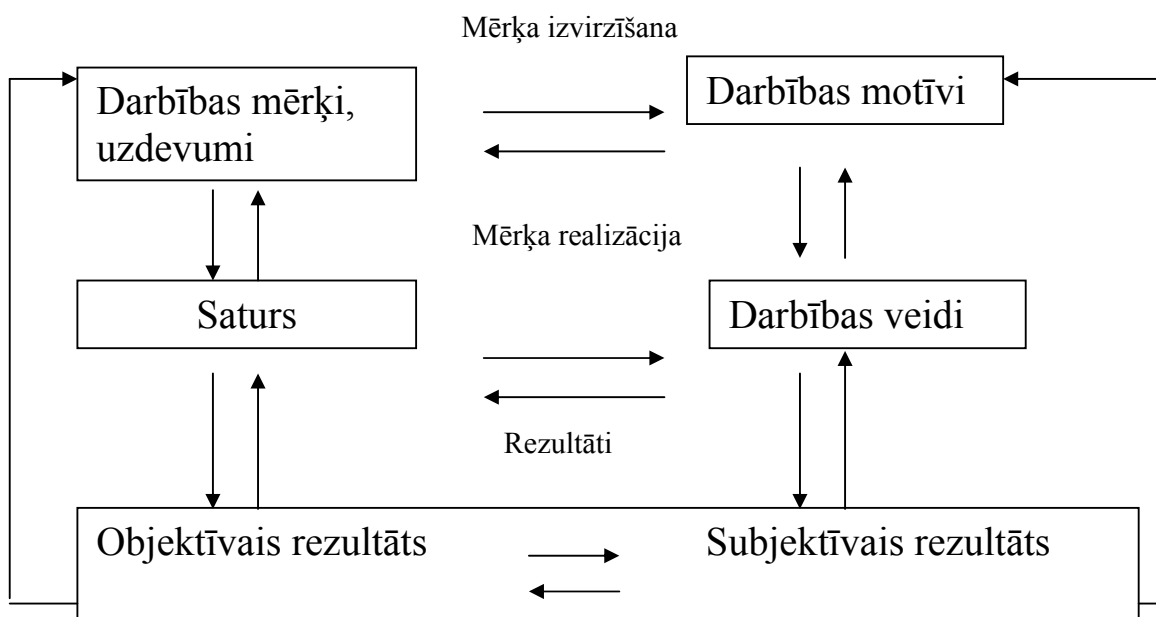
Darbības galvenais raksturotājs ir *priekšmetiskums*. „Sākumā darbība determinējas priekšmetiski, bet pēc tam tā tiek bagātināta un regulēta ar tās tēlu kā savu subjektīvu produktu” [119, 27]. Darbības teorijas izpētes priekšmets ir vienota subjekta darbība kā organizēta sistēma visās tās formās un veidos. „Par darbības priekšmetu dēvē to, ar ko tā tieši un nepastarpināti sadarbojas” [116,69]. Piemēram, izziņas darbības priekšmets ir visa veida informācija, mācību darbības priekšmets – zināšanas, prasmes un iemaņas.

„Darbības teorijā ieviestais „motīva – mērķa” jēdziens ir apzināta motīva jēdziens, kas izpaužas kā „kopīgs mērķis”, kura izvirzīšana ir atkarīga no konkrētā mērķa motīva. Vienā laikā ar šīs cilvēka darbības galvenās „vienības” rīcības rašanos, veidojas arī pamatdarbība – cilvēka piešķirtā nozīme tam, uz ko virzīta viņa aktivitāte” [116,75]. Vienlaicīgi ar cilvēka darbības struktūras izmaiņām mainās arī viņa apziņas iekšējā struktūra. „Par darbības *motīvu* dēvē arī to, kas veicina apstākļus, kuru dēļ tā tiek īstenota” (A. Ļeontjevs). Par motīvu parasti kalpo konkrēta vajadzība, ar kuras palīdzību un kuras gaitā darbība tiek apmierināta. Par darbības *mērķi* kalpo tās produkts. Ar to jāsaprot noteiktas zināšanas, prasmes un iemaņas, kas iegūstamas darbības gaitā, kā arī radošs rezultāts (doma, ideja, teorija, mākslas darbs).

Par cilvēka darbības realizēšanas paņēmieniem kalpo tie līdzekļi, kurus cilvēks izmanto, veicot tās vai citas darbības un operācijas. Darbības veidu attīstība veicina tās pilnveidošanos, kā rezultātā darbība kļūst daudz produktīvāka un kvalitatīvāka.

Autore balstās uz Z. Čehlovas izstrādāto darbības ciklu.

3. attēls. Darbības modelis (Z. Čehlova, 2002)



Secinājumi:

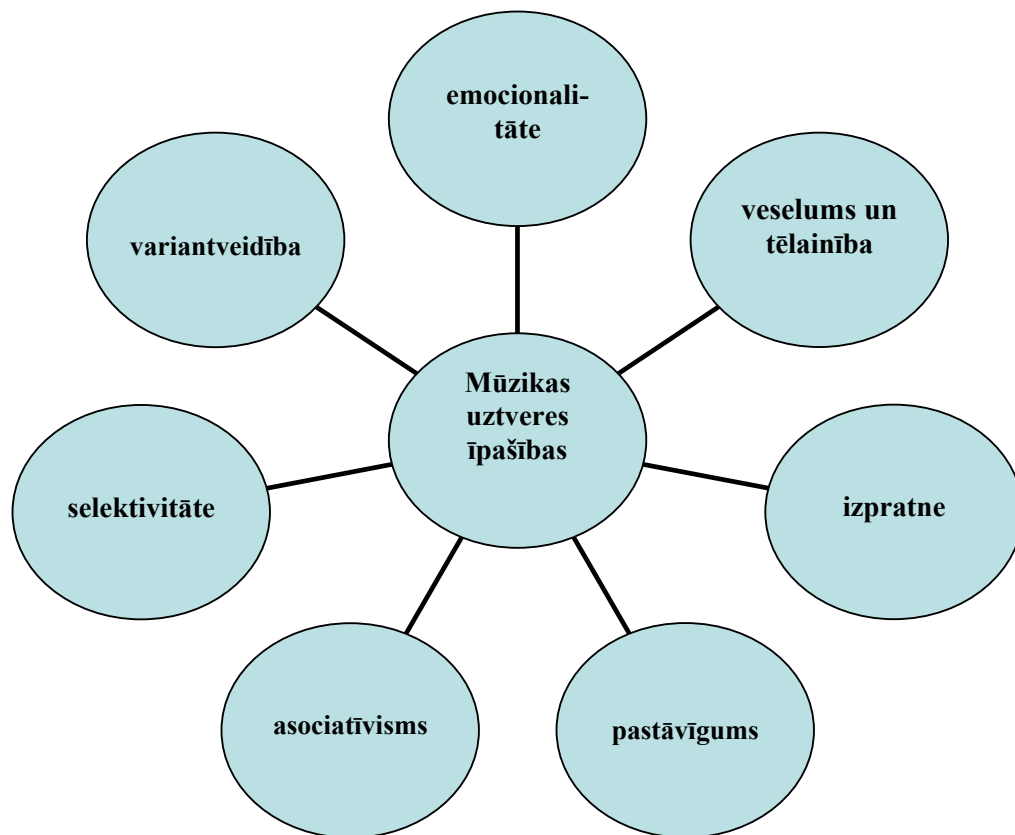
- Mūzikas uztvere tiek aplūkota kā motivēta darbība, kas pamatojoties iegūtajā muzikālajā pieredzē, paredz klausīšanās un skaņdarba tēla pārdzīvojuma spēju veidošanos, un līdz ar to tā saturā izpratni;
- Aplūkota darbības teorija, tās struktūra, kas mūzikas uztveres pētīšanā ir galvenā metodoloģiskā bāze;
- Darbības teorijas kontekstā tika noskaidrots, ka motīvs un personiskā jēga kā darbības struktūras elementi ir „personības veidošanās vienības”, uz kuru pamata notiek interešu, motivāciju un vajadzību attīstība;
- Savā pētījumā autore balstās Z. Čehlovas izstrādātajā darbības ciklā.

1.3.2. Mūzikas uztveres saturiskais aspekts

Dažādu mūzikas valodas elementu (muzikālo izteiksmes līdzekļu) apvienojuma īpatnības uztveres procesā un šīs problēmas pētījumi psiholoģijā, mūzikas zinātnē un mūzikas pedagoģijā (A. Ļeontjevs, B. Asafjevs, V. Beloborodova, E. Kurts, H. Helmholtcs, D. Hārvurds, N. Kūks) ļauj izcelt šādas mūzikas uztveres īpašības:

- emocionalitāte;
- veselums, tēlainība;
- variativitāte;
- izpratne;
- selektivitāte (izvēles spēja);
- asociativitāte;
- nemainīgums, pastāvīgums.

4. attēls. Mūzikas uztveres īpašības (M. Marčenoka)



▪ **Emocionalitāte.**

Pilnvērtīgas muzikālās uztveres būtība, galvenā īpašība ir emocionalitāte un mūzikas izraisīto jūtu, domu un mākslinieciskā tēla skaistuma pārdzīvojums. Mūzikas izraisītā emocionālā pārdzīvojuma fonā rodas asociācijas un vispārinājumi, kas stimulē estētiskās emocijas. *J. Nazaikinskis* atzīmē, ka mūzikas uztvere samērojama ar tādām parādībām, darbības veidiem un procesiem kā klausīšanās un dzirdēšana, sacerēšana un atskaņošana, iegaumēšana un reproducēšana domās, vērtēšana un estētiska baudīšana, izzināšana un emocionāla pārdzīvošana, vērošana un apcerēšana, iztēlošanās un sajušana, adekvāta attēlošana un brīva asociatīvā darbība.

V. Beloborodova uzsver, ka pilnvērtīgas mūzikas uztveres pamatīpašība ir tās estētiskā emocionalitāte, ko saprot kā mākslinieciskā, muzikālā tēla skaistuma, jūtu un domu pārdzīvojumu, kuru izraisa mūzika [66, 9].

Mūzikas estētiskā uztvere vienmēr ir emocionāla. Tai pašā laikā emocionālā uztvere var arī nebūt estētiska. Klausoties mūziku, pusaudzis var vienkārši „saindēties” ar tās noskaņojumu, priecāties, līksmot vai skumt. Tikai pakāpeniski, gūstot pieredzi, saskarsmes procesā ar mūziku un speciālu prasmju, iemaņu un zināšanu rezultātā, kas iegūtas muzikāli izglītojošajā procesā, viņš sāk izcelt skaņdarbā estētisko pusi, ievērot un apzināties mūzikas skaistumu, tāpēc var apgalvot, ka emocionalitāte ir viena no mūzikas uztveres īpatnībām.

▪ **Integritāte (veselums), tēlainība.**

Mūziku vispirms uztver kā veselumu (melodijas, ritma, tembra, harmonijas u.c. kopums). Pēc tam var analizēt, ar kādiem izteiksmes līdzekļiem tas panākts, un konkretizēt tēlainības un noskaņu raksturu. „Uztveres integritāte raksturojama ar to, ka atsevišķas kāda objekta pazīmes tiek integrētas šī objekta veseluma tēlā” (*Psiholoģijas vārdnīca, 2002*). Muzikālais tēls – sarežģīts dažādu mūzikas izteiksmes līdzekļu apvienojums, ko komponists ir radoši izmantojis noteikta satura atklāšanai. Pēc *A. Ļeontjeva* domām, uztveres tēlainība izpaužas kā „sajūtu sintēzes rezultāts”. Mākslinieciskais muzikālais tēls vienmēr tiek uztverts integrēti, taču pēc veseluma un diferences atšķirīgajām pakāpēm, atkarībā no *klausītāja mūzikas uztveres attīstības līmeņa*. Līmenis var būt robežās no nediferencētas uztveres līdz pat viengabalainai uztverei, kuru raksturo muzikālā tēla izpratne. Tāpēc viengabalainas uztveres attīstībai ir nepieciešams organizēt muzikālās izglītības procesu.

▪ **Variativitāte.**

Variativitāti raksturo tas, ka dažādos brīžos viens un tas pats skaņdarbs tiek uztverts dažādi.

▪ **Izpratne.**

Izpratne ir cieši saistīta ar domāšanu. Kā apgalvo psihologi, tad uztvere nav iespējama bez domāšanas, bez racionālā momenta. Muzikālā domāšana kā īpašs domāšanas veids ir saistīts ar visu pusaudža domāšanas un garīgo darbību. Kā mūzikas uztveres komponents tā pilda, arvien

pilnīgākas un daudzpusīgākas objekta atveidošanas domāšanā, attiecībā pret uztveramo skaņdarbu, funkciju. Plaši pazīstamais mūzikas zinātnieks *Ernsts Kurts* raksta, ka ar aktīvu skaņdarba uztveri saprotam uztveri, kas saistīta ar tās estētisko vērtējumu un mūzikas satura izpratni, tā ideju, pārdzīvojumu raksturu un visiem izteiksmes līdzekļiem, kas veido muzikālo tēlu. Tēze, par emocionālā un apzinātā vienotību mūzikas uztverē, sastopama *B. Asafjeva* darbos. Viņš rakstījis: „Mūziku klausās daudzi, bet dzird nedaudzi, īpaši – instrumentālo... . Dzirdēt tā, lai novērtētu mākslu, - tā jau ir sasprindzināta uzmanība, tātad arī garīgais darbs, spekulatīva izziņa” [64,8].

- **Selektivitāte** (izvēles spēja).

Tā balstās muzikālās dzirdes darbībā un muzikālajā domāšanā, t.i., izšķir mūzikā intonāciju, melodiju, ritmu, krāsainību, noskaņu utt. Plašākā nozīmē ar to saprot stila un žanra izpratni, muzikālo gaumi. Raksturojama ar selektīvu jebkādu atsevišķu pazīmju izcēlšanu. „Uztveramais objekts, uz kuru ir virzīta uztvere, daudz precīzāk subjektīvi interpretējams kā „figūra”, bet visi pārējie objekti tiek uztverti kā tās „fons”. Pirmkārt, tiek izceltas tādas pazīmes, kam piemīt samērā lielāka intensitāte, kvalitatīva atšķirība no citām. Kad indivīds veic to vai citu uzdevumu, selektīvi tiek uztvertas tādas pazīmes, kas zināmā mērā atbilst šī uzdevuma saturam” (*Psiholoģijas vārdnīca, 2002*).

Mūzikas uztveres selektivitāte var būt neapzināta piemēram, kad cilvēks ielas troksnī spēj izšķirt mūzikas skanējumu un apzināta, kas ir pieredzes un apmācības rezultāts un izpaužas prasmē izcelt atsevišķus mūzikas elementus tās skanējuma laikā. Uztveres selektivitāte izpaužas prasmē uztvert melodisko intonāciju izteiksmīgumu un izsekot melodiju, muzikālo tēmu attīstībai, izcelt skaņdarba ritmisko, harmonisko pamatu vai koncentrēties uz kādu citu skanējuma komponentu. Visos šajos gadījumos par izvēles spēju var runāt arī daudz plašākā nozīmē – kā par tā vai cita mūzikas stila, žanra, to vai citu skaņdarbu izvēli. Tieši šī jēdziena nozīme tiek izmantota pētījumā. *Šajā gadījumā uztveres selektivitāti var aplūkot kā muzikālās gaumes pilnveidošanās pamatu.*

- **Asociativitāte.**

Domāšanas fizioloģiskais pamats. Asociativitāte – viena no mūzikas uztveres raksturīgākajām īpašībām. Mūzika var izraisīt cilvēkā dažādas emocionālas un tēlainas asociācijas, redzes un domāšanas asociācijas, atmiņas par kaut ko iepriekš pārdzīvotu. Asociativitātes raksturs ir atkarīgs no uztvērēja personības dzīves un muzikālās pieredzes. Tāpēc muzikālā tēla uztveres attīstībai jābalstās mūzikas satura daudz pilnīgākā atklāsmē, vienotībā ar skolēnu asociatīvās domāšanas aktivizēšanu. Jo plašāk un daudzpusīgāk mūzikas stundā tiks atklāta mūzikas saikne ar dzīvi, jo pamatīgāk audzēkņi iedziļināsies autora iecerēs, jo lielāka ir iespēja, ka pusaudžiem

radīsies loģiskas, uz dzīvi balstītas asociācijas. Rezultātā skaņdarba autora ieceres un klausītāja uztveres mijiedarbības process būs pilnvērtīgāks un iedarbīgāks.

▪ **Nemainīgums, pastāvīgums.**

Šīs īpašības balstās galvenokārt uz atpazīšanas procesu. Tās piemīt mūzikas izteiksmes pamatelementiem (melodijai, ritmam, daļēji arī harmonijai un faktūrai), ko parasti iepazīst ar salīdzināšanas palīdzību. „Uztveres pastāvīgums – priekšmetu uztveramo pazīmju nosacīts noturīgums, izmainoties uztveres apstākļiem” (*Psiholoģijas vārdnīca, 2002*). Pirmoreiz uztveres nemainīgums bija centrālā tēma eksperimentālajā pētījumā 1889. gadā, ko veicis pie *V. Vundta* strādājošais *Martiuss*. Tā kā nemainīguma īpašība izpaužas attieksmē pret jau zināmo, pazīstamo, tad jāuzsver, ka tas ir raksturīgs nevis pirmreizējai, tiešai priekšmetu uztverei, bet jau atkārtotai, iepazītajai procesu uztverei. *B. Teplovs* raksta: „Acīmredzami ir tas, ka nemainīgums mūzikā, pirmkārt, ir tie muzikālā tēla galvenie elementi, kas atzīti par galvenajiem mūzikas izteiksmes nesējiem – melodija un ritms”. Var pieņemt, ka skaņdarba nemainīguma pazīme ir arī harmonija un izklāstītā skaņdarba faktūra.

Ko tad ietver sevī mūzikas uztveres mehānisms? Līdz šim nepietiekami ir iztīrīts jautājums par to, uz kādu psiholoģisko procesu un īpatnību pamata tiek īstenots pats mūzikas uztveres akts. Kuri ir tie galvenie komponenti, kurus attīstot atsevišķi un kopumā, mēs varam apgalvot, ka attīstām mūzikas uztveri?

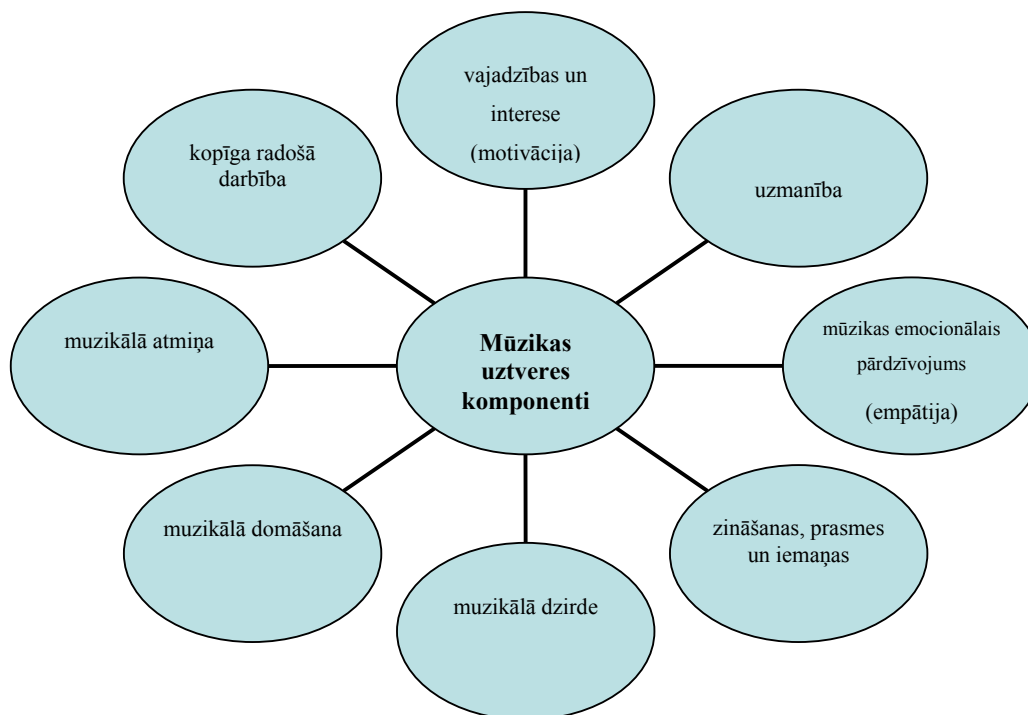
Skolēna mūzikas uztveres veidošanās process ir dažādu tā uztveres komponentu pārvērtību process. Uzkrājoties lielā skaitā, šīs pārmaiņas izraisa pusaudzā mūzikas uztveres struktūras kvalitatīvas izmaiņas. Tādējādi pusaudzā mūzikas uztveres attīstības process – tas ir dažādu viņa stāvokļu izvērsts secīgums, ko nosaka iekšējā struktūra un tās iespējamās pārejas (pārvērtības, transformācijas), kas ietilpst šajā struktūrā. Kādus struktūras elementus komponentus mums ir jāmaina un jāattīsta?

Mūzikas uztveres problēmas pētīšana psiholoģijā, pedagoģijā, mūzikas zinātnē un mūzikas pedagoģijā (*L. Vigotskis, B. Asafjevs, J. Nazaikinskis, R. Dreiks, L. Meijers, B. Gordons, A. Bentlijs, K. Sīšors, B. Teplovs, A. Gotsdiners, R. Smits, D. Makdonalds, N. Kūks, V. Beloborodova, G. Cipins*) ļauj izcelt šādus **mūzikas uztveres komponentus**:

- vajadzības un interese (motivācija);
- uzmanība;
- mūzikas emocionālais pārdzīvojums (empātija);
- zināšanas, prasmes un iemaņas;
- muzikālā dzirde;
- muzikālā domāšana;

- muzikālā atmiņa;
- kopīga radošā darbība.

5. attēls. Mūzikas uztveres komponenti (M. Marčēnoka)



Katrs no šiem komponentiem ietver sevī daudzas papildus nozīmes, piemēram, **muzikālā dzirde** dod iespēju saklausīt melodiju, harmoniju, ritmu, tembru utt. „Muzikālā dzirde – spēju kopums, kas nepieciešams aktīvai mūzikas uztverei, atskaņošanai un sacerēšanai. Muzikālā dzirde ietver sevī kā atsevišķu muzikālo elementu vai skaņu īpašību (augstuma, skaļuma), tā arī šo elementu funkcionālo saišu mijiedarbību skaņdarbā (skaņkārtas izjūtu, ritma izjūtu, melodisko, harmonisko dzirdi u.c.) precīzu niansi” (*Mūzikas enciklopēdija, 2004*). „Muzikālā dzirde plašākā nozīmē – tā ir spēja izšķirt skaņas, uztvert, pārdzīvot un izprast skaņdarbu saturu” [92, 46].

Muzikālā dzirde tiek attīstīta vispirms muzikālās darbības procesā. Dialektiski dzirde ir saistīta ar vispārējo muzikalitāti, kas izpaužas mūzikas parādību emocionālās uztveres augstākajā pakāpē, to izraisīto tēlaino priekšstatu un pārdzīvojumu varenumā un spilgtumā. Daudz svarīgāka ir melodiskā un harmoniskā dzirde. *Melodiskā dzirde* ir skaņu augstuma dzirdes izpausme saistībā ar vienbalsīgu melodiju, *harmoniskā saistībā ar* daudzbalsīgumu un atsevišķām saskaņām. Melodiskās dzirdes galveno pazīmi raksturo tas, ka melodiju veidojošās skaņas tiek uztvertas to savstarpējās attieksmēs, kas izpaužas skaņu savstarpējā saiknē un to

tieksmē uz toniku. Šo attieksmju pārdzīvojumu starp skaņām dēvē par „*skaņkārtas izjūtu*”. Skaņkārtas izjūta ir mūzikas uztveres svarīgākais nosacījums: pamatojoties uz to, tiek īstenots mūzikas pārdzīvojums, izzināšana un sapratne. *A. Gotsdiners* atzīmē, ka „(..) skaņas augstuma, tembra un dinamiskā dzirde ir ļoti svarīgas pilnvērtīgai mūzikas darbībai visos tās veidos. Tomēr skaņas augstuma dzirde tiek izcelta kā dominējošā, jo galveno lomu muzikālās skaņas izjūtā spēlē skaņas augstums” [92, 48].

B. Teplovs savā darbā par muzikālajām spējām muzikālās dzirdes jēdzienu daļa divos jēdzienos: *skaņas augstuma dzirde* un *tembrālā dzirde*. Tā kā mūzikā galvenā jēgas nesēja ir skaņas augstuma un ritmiskā kustība, tad par galvenajām muzikālajām spējām, kas veido muzikalitātes kodolu, autors uzskata tās spējas, kas saistītas ar skaņas augstuma uztveri un ritmiskās kustības atveidošanu. Tās ir muzikālās skaņas augstuma dzirde un ritma izjūta.

Katru uztveres komponentu var aplūkot gan atsevišķi, gan kopumā atkarībā no skolēna vecuma, pieredzes un profesionālās sagatavotības. Tajā pašā laikā empātijas, domāšanas, atmiņas un citi ar tiem saistītie komponenti iekļaujas mūzikas uztverē kā neatņemamas tās sastāvdaļas.

„**Muzikālā atmiņa** ir sarežģīts sensorā un aperseptīvā materiāla, ko saņem sajūtu orgāni, pārveidošanas process” [92, 83]. Muzikālā atmiņa aktīvi iekļaujas visās psihe izpausmēs - uzmanībā, sajūtās, uztverē, vizuālajos priekšstatos, domāšanā, kā arī ietilpst tik sarežģītās personības struktūrās kā temperaments, raksturs un spējas. Par muzikālās atmiņas nozīmīgo lomu mūzikas mākslā runāja vēl *R. Dreiks*. Pēc viņa domām, muzikālā atmiņa ir patstāvīga muzikālā spēja. *K. Sīšors* sevišķu nozīmi piedēvēja muzikālās daiļrades spējai uztvert mūziku pēc atmiņas. Viņš nosaucis to par spēju „radīt dzirdes tēlu” un saistīja ar ilglaicīgo atmiņu un „dzirdes iztēles” darbību. *B. Teplovs* uzskatīja, ka „dzirdes priekšstatu spēja” veido „muzikālās atmiņas un muzikālās iztēles galveno kodolu”. *L. Meijers* runājis par muzikālās atmiņas nozīmi muzikālā tēla attīstības paredzēšanas procesā. Iekļaujot muzikālo atmiņu muzikalitātes struktūrā, *B. Gordons*, *A. Bentlijs*, *V. Jangs* izšķīruši skaņas augstuma un ritma atmiņas fenomenus. *G. Cipins* raksta: „(..) līdzās muzikālajai dzirdei un ritma izjūtai muzikālo atmiņu veido svarīgāko vadošo muzikālo spēju triāde... Savā būtībā nekāds muzikālās darbības veids nebūtu iespējams ārpus tām vai citām muzikālās atmiņas funkcionālajām izpausmēm” [165, 77].

Dzirdes priekšstatu spēja ir spēja brīvi izmantot dzirdes priekšstatus, kas atspoguļo skaņas augstuma kustības, un to var dēvēt par dzirdes jeb muzikālās dzirdes reproduktīvo komponentu.

Tieši tā izpaužas melodiju atveidošanā pēc dzirdes, pirmkārt – dziedāšanā. Kopā ar skaņkārtas izjūtu tā veido harmoniskās dzirdes pamatu. Attīstības daudz augstākajās pakāpēs tā veido to, ko parasti dēvē par *iekšējo dzirdi*. Šī spēja ir muzikālās atmiņas un muzikālās iztēles pamatkodols.

Spēja aktīvi pārdzīvot mūziku, izjust muzikālā ritma emocionālo izteiksmību un precīzi atveidot to ir muzikālā ritma izjūta, kas izpaužas tādējādi, ka mūzikas klausīšanos atklāti pavada tās vai citas kustību reakcijas, vairāk vai mazāk atveidojot mūzikas ritmu. Šī izjūta ir pamats tām muzikālajām izpausmēm, kuras saistītas ar uztveri un muzikālās kustības atveidošanu. Līdzās skaņkārtas izjūtai tā veido pamatu emocionālai atsaucībai mūzikā - **empātijai**. Mūzikas pārdzīvojums kā zināma satura izpausme ir muzikalitātes pamatpazīme. Absolūta nemuzikalitāte (ja tā vispār ir iespējama) raksturojama ar to, ka mūzika tiek pārdzīvota tikai kā skaņas, kas pilnīgi neko neierosina. „Jo vairāk cilvēks *dzird skaņas*, jo viņš ir muzikālāks” (G. *Ķoniņš*). Emocionālās atsaucības spēja attiecībā pret mūziku veido muzikalitātes centru. Tā ir īpaša un visnozīmīgākā muzikālas personības iezīme. B. *Teplovs* pārliecinoši pierādījis, ka jēdziens „spēja” ir dinamisks jēdziens, un spēja pastāv tikai kustībā un attīstībā. No visa iepriekš minētā var secināt, ka aktīva, emocionāla mūzikas pārdzīvojuma spēja (empātija) ir jāattīsta muzikāli izglītojošajā procesā.

Muzikālās domāšanas veidošanas problēma ir viena no saistošākajām mūzikas pedagogijā, psiholoģijā un mūzikas zinātnē. Mūzikas zinātnē tiek īstenoti mēģinājumi izveidot viengabalainu muzikālās domāšanas koncepciju, balstoties uz mūsdienu psiholoģijas, estētikas, lingvistikas, informācijas teorijas, kibernetikas u.c. ideju pielietojumu. Taču pati efektīvākā pieeja muzikālajai domāšanai, mūsdienu, ir tieši no mūzikas pedagogijas aspekta. Muzikālās domāšanas specifika daiļradē, izpildījumā un uztverē mudina skolēnus pamatīgāk iedziļināties pašas mūzikas mākslas raksturā un tieši tur meklēt atbildes, kas mūsdienās tik ļoti nepieciešamas mūzikas pedagogijā. Tieši mūzikas klausīšanās un analīzes procesā lielākā mērā nekā citās muzikālās darbības jomās skolēniem attīstās muzikālās domāšanas reproduktīvais komponents.

Pamatojoties iepriekš analizētajos pētījumos (B. *Teplovs*, K. *Sīšors*, A. *Gotsdiners*, R. *Dreiks*, L. *Meijers*, G. *Ķoniņš*, B. *Gordons*, A. *Bentlijs*, V. *Jangs*, G. *Cipins*), muzikālo dzirdi, muzikālo atmiņu, muzikālo domāšanu un mūzikas emocionālo pārdzīvojumu mēs aplūkojam kā spēju kompleksu, kas attīstās muzikāli izglītojošajā procesā. „Pamatā *spējas* tiek skatītas kā tādas individuāli psiholoģiskas īpatnības, kas atšķir vienu cilvēku no otra un kas ietekmē tā vai cita darbības veida īstenošanu.” [156, 42]. Spēju kompleksu, kas nepieciešams *muzikālajā darbībā*, dēvē par *muzikālajām spējām* (K. *Sīšors*).

Mūziku nevar uztvert, tajā neieklausoties (arī ar iekšējo dzirdi), mēs vēl nevaram spriest par to, ka notikusi mākslinieciska muzikālā tēla uztvere. Lai šāda uztvere rastos, nepieciešama klausītāja estētiski emocionāla reakcija, kuras pamatā ir aktīvs domāšanas darbības process, kas savukārt balstās uz *zināšanām, prasmēm, iemaņām un atmiņu*. Visi iepriekš minētie komponenti vienlaikus ir kā viens vesels uztveres mehānisms, no kura nedrīkst izslēgt nevienu tā posmu.

Vēl jāpiebilst, ka uztveres mehānisms ar visiem tā komponentiem katram cilvēkam var būt dažāds. Īpaši tad, ja tas saistīts ar mūzikas uztveres kvalitatīvo pusi. Tad noteicošā nozīme ir cilvēka augstākās nervu darbības tipam. Tā, piemēram, vieni tikai tīksminās par dzirdēto skaņu kopoju, citi pārdzīvo to emocionāli, bet vēl citi apzināti seko mūzikas dramaturģiskajai atklāsmei. Par šo atsevišķo tipu nozīmi radošajā darbībā interesantus vērojumus ir apkopojusi R. Bebre [3, 67].

Protams, liela nozīme mūzikas uztverē ir **uzmanībai**. Spēja uzmanīgi darboties rada priekšnoteikumus, lai varētu patvaļīgi regulēt prāta un praktisko darbību. Īpaši svarīga vieta mūzikas uztverē ierādāma uzmanības koncentrācijai. Bieži vien nodarbībās mēs skolēniem aizrādām: "Klausieties uzmanīgi!" Bet var taču arī klausīties un tomēr nedzirdēt.

Ja akcentēts galvenokārt tiek uztveres pedagoģiskais moments, t. i., ja rēķināsimies ar to, ka uztvere ir regulējama, apgūstama (protams, ar diferencētu pieeju katram indivīdam), tad jāzina arī, kas varētu traucēt uzmanībai. Noteikts notikums, priekšmets vai tā īpašības var izraisīt apziņas aktivitāti, kas izpaužas bērna uzmanībā, jo tā saistīta ar bērna darbības iekšējiem avotiem: nepieciešamība pēc informācijas, sadzīviskas vajadzības, sabiedriskās intereses. Taču bērna gatavību noteikta veida aktivitātēm kādā konkrētā stāvoklī nosaka arī psiholoģiskā ievirze.

Mūzikas uztveri nosaka perceptīvā ievirze. Tā ietver sevī „(..) sarežģītu analizatoru noskaņošanas, uzmanības un atmiņas mobilizācijas sistēmu” [124,53], tātad, ievirze ir izejas stāvoklis kāda darba veikšanai un tai uzmanībai, kas ir tik ļoti nepieciešama, lai uztvertu mūziku.

To, ka katra indivīda apmācības procesā šai ievirzei ir liela nozīme, pierāda eksperimenti un vērojumi. Mācības un zināšanu apguve ir sava veida informācijas apguve. Klausoties skaņdarbu koncertā vai mūzikas stundā, tiek uztverta arī emocionālā un intelektuālā informācija. Informācijas uztvere bez ievirzes mācību procesā bieži nedod nekādas zināšanas. Psiholoģiskā ievirze turpretim var veidoties gan pirms skaņdarba klausīšanās, gan mūzikas klausīšanās laikā, ja skolēns skaņdarbā atrod kādu sev tīkamu intonāciju.

Tā kā mūzikas uztverē svarīgu vietu ieņem iztēle, balstoties uz kuru, klausītājs rada skaņdarba muzikālo tēlu, milzīga loma ir tādām komponentam kā kopīgai radošai darbībai. „Iztēles darbība psiholoģijā tiek skatīta kā cilvēkam piemītošu priekšstatu, jēdzienu pārveidošanās un uz to pamata - jaunu tēlu veidošana” [59, 21]. Uztverot skaņdarbu, klausītājs, pateicoties iztēles darbībai, pamatojoties uz jau esošo priekšstatu par mūziku kopumā un atsevišķiem tās izteiksmes līdzekļiem, rada konkrētu, patlaban uztveramā skaņdarba tēlu.

Tā kā katram skolēnam piemīt savas individuāli psiholoģiskās īpatnības un atšķirīga dzīves pieredze, viņa iztēle uztveres procesā veido savu, subjektīvas nokrāsās tonētu jaunu variantu komponista radītajam tēlam, tātad var apgalvot, ka klausītājs uztver mūziku radoši. Tādējādi, visu mūzikas uztveres procesu var apzīmēt kā *klausītāja, komponista un skolotāja kopīgas*

radošas darbības procesu. Sagatavojot skolēnus uztverei, skolotājs piedāvā zināmu uzdevumu - komponista sacerētā skaņdarba līdzpārdzīvojumu un klausītāja iekšēji no jauna izveidotu saturu. Līdzpārdzīvojums un atveidojums, kas ir bagātināti ar iztēles darbību, personisko dzīves pieredzi, savām jūtām, asociācijām, piešķir uztverei subjektīvi radošu raksturu. Cilvēkam piemīt izteikta vajadzība pēc radošuma. Skaņdarba radoša uztvere – viens no šīs vajadzības apmierināšanas veidiem. Viena no Latvijas vadošajām psiholoģēm profesore *R. Bebre* apgalvo, ka „(..) radoša cilvēka uztveres galvenā īpatnība ir daiļrade, kas izpaužas uztverē, domāšanā, tēlainībā, interesēs, motīvos un izvēlēs” [3, 36].

R. Smits un *D. Makdonalds* apgalvo, ka kopīgas radošās darbības spēja, mūzikas uztveres psiholoģiskajā mehānismā, veic vadošā komponenta lomu. Pārējie mūzikas uztveres komponenti: emocionālā atsaucība mūzikai, spēja smalki un diferencēti to dzirdēt, atcerēties un analizēt tās formu un saturu – ir nepieciešams nosacījums iztēles darbībai, radošai un estētiski pilnvērtīgai mūzikas uztverei.

Mūzikas klausīšanās procesā kopīga radošā darbība neizpaužas tik izteikti kā tās atskaņošanas brīdī, taču arī šeit tā noteikti ir, jo bez kopīgas radošās darbības pats estētiskās uztveres akts nevarētu notikt. Viena no kopīgas radošās darbības vienkāršākajām formām mūzikas uztveres procesā, balstoties uz *V. Beloborodovas* pētījumiem, ir dažādas klausītāja kustību reakcijas, piemēram, ritma bungošana. Šīs kustības palīdz ausij noteikt melodijas skaņas augstuma un ritmisko uzbūvi.

Secinājumi:

- Izpētīts mūzikas uztveres saturs;
- Noteiktas mūzikas uztveres īpašības, kuru klātbūtnē:
 - attīstās spēja dzirdēt, pārdzīvot un apgūt skaņdarba tēlaino saturu;
 - veidojas viengabalains muzikālais tēls;
 - tiek izkopta selektīvās gaumes izpausmes spēja, par iegūto mūzikas informāciju;
 - attīstās asociatīvās spējas.
- Noskaidroti un izpētīti mūzikas uztveres strukturālie komponenti, kas ir pamats tam, lai noteiktu mūzikas uztveres kritērijus.

1.3.3. Mūzikas uztveres procesuālais aspekts

Pamatojoties uz profesores Z. Čehlovas izstrādāto darbības ciklu (3. attēls), tika izveidots mūzikas uztveres modelis muzikāli izglītojošajā procesā, ņemot vērā muzikālās darbības īpatnības un pusaudžu vecumposmu raksturojumu.

Izveidotais modelis sekmē:

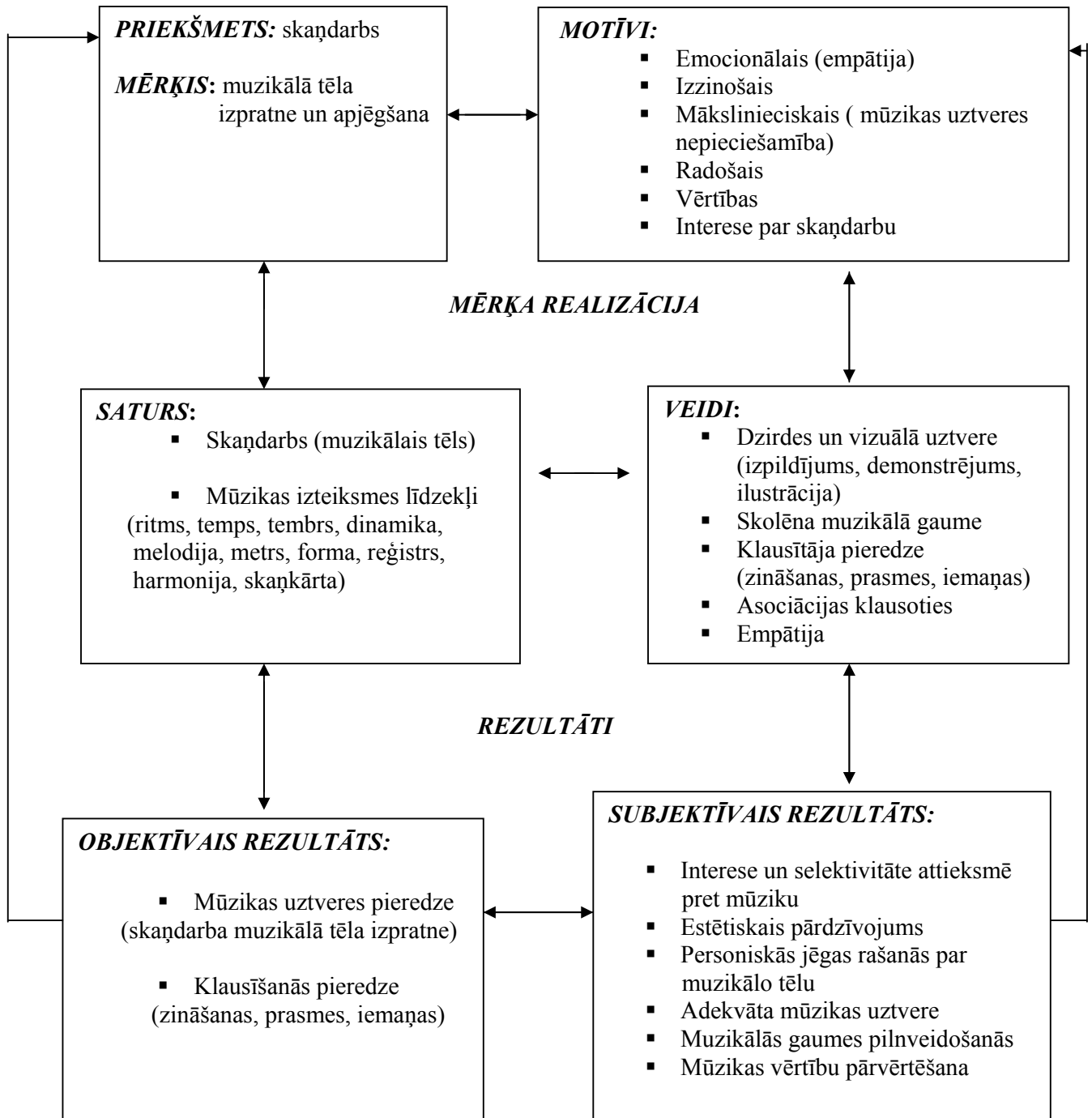
- mūzikas estētisko pārdzīvojumu;
- muzikālā tēla izveidošanos un izpratni;
- muzikālo vajadzību un intereses (motivācijas) veidošanos;
- personiskās jēgas iegūšanu;
- adekvātas uztveres attīstību;
- mūzikas informācijas lietojuma selektivitāti;
- muzikālo vērtību pārvērtēšanu;
- muzikālās gaumes pilnveidošanu.

Darbības cikls sastāv no trīs posmiem:

1. Mērķa izvirzīšana;
2. Mērķa realizēšana;
3. Rezultāti.

6. attēls. MŪZIKAS UZTVERES KĀ DARBĪBAS MODELIS (procesuālais aspekts)
(M. Marčenoka)

MĒRĶA IZVIRZĪŠANA



Mūzikas uztvere ir pakāpenisks un pēctecīgs process, tāpēc var uzskatīt, ka tā gaita norisinās vairākos *posmos*. Kā atzīmējis *P. Jakobsons*, mākslas darbu uztvere notiek „(..) vairākos posmos – no aprišu virspusējas, tīri ārējas uztveres līdz pat tās būtības un nozīmes apjēgsmei, kas slēpjas visā tās raksturā. Un uztveres virzība no objekta „virskārtas” līdz tā jēgai ir tas, ko svarīgi saskatīt, lai izprastu šo procesu” [174, 38].

Balstoties uz *Ļ. Vigotska* un *L. Bočkareva* muzikālās darbības koncepcijām, mēs aplūkojam to kā „(..) darbību muzikālo vērtību mākslinieciski estētiskajā uztverē, kā darbību, kuras raksturīgākā iezīme ir estētiskā parādība, kas ietverta subjekta spējā atklāt muzikālajā parādībā jaunu domu un pārdzīvojumu, tas ir – radīt muzikālo tēlu” [71, 112].

Tātad, pilnvērtīgas tēla uztveres veidošanās process, kas savā psiholoģiskajā būtībā ir vienots, katram konkrētam skaņdarbam nosacīti var tikt iedalīts vairākos posmos. Šie posmi īpaši skaidri izpaužas nesagatavotu klausītāju mūzikas uztverē. Katram mūzikas uztveres posmam piemīt īpatnības, kas nosaka diferencētu pieeju tā apgūvē.

Balstoties *P. Jakobsona* koncepcijā par to, ka mūzikas uztvere ir attīstošs process, pamatojoties uz mūzikas uztveri kā darbības saturu un izmantojot izstrādāto mūzikas uztveres procesuālo modeli, var formulēt šādus *mūzikas uztveres attīstības posmus muzikāli izglītojošajā procesā*:

Sākumposmā tiek īstenota saikne starp pedagoga mērķi un skolēna motīvu, jo skolēnam ir jāpieņem skolotāja mērķis, tātad, skolēnam jārodas interesei, motīvam (darbības stimulam), vajadzībai veikt šo darbību.

Aplūkojot motīvu kā vienu no darbības galvenajiem struktūrkomponentiem, mēs balstāmies *M. Kagana* mākslinieciskās darbības koncepcijā, kas, mūsaprāt, sniedz vispilnīgāko mūzikas uztveri veicinošu motīvu analīzi. Attīstot *Ļ. Vigotska*, *S. Rubinšteina*, *B. Anaņjeva*, *A. Ļeontjeva* idejas, viņš nonāk pie secinājuma par to, ka mākslinieciskā darbība ietver sevī izzinošo, komunikatīvo, vērtīborientācijas un pārveidotājas darbības veidu. Mūzikas zinātniskās literatūras izpēte apstiprina, ka visi šie subjekta aktivitātes veidi ir mūzikas uztveres procesa „pavadoņi”.

Akcentējot trīs mūzikas uztveres tipus („iespaidīgiem notikumiem bagāts”, „emocionālais”, „uz vienkāršu dzirdi orientētais”), *G. Tarasovs* uzsver, ka mūzikas mākslas uztverei atbilst otrais tips – *emocionālā uztvere, uztvere kā saskarsme*. Daudzi pazīstami muzikologi un pedagogi uzsver saskarsmes vadošo nozīmi mūzikas uztveres procesā (*B. Asafjevs*, *A. Sohors*, *V. Meduševiskis*, *R. Smits*, *D. Makdonalds*, *A. Gabrielsons*). Mūzikas uztveres procesā radošais, pārveidojošais raksturs piešķir šai darbībai muzikālā tēla pašveidošanos. „Jebkurš lietošanas akts

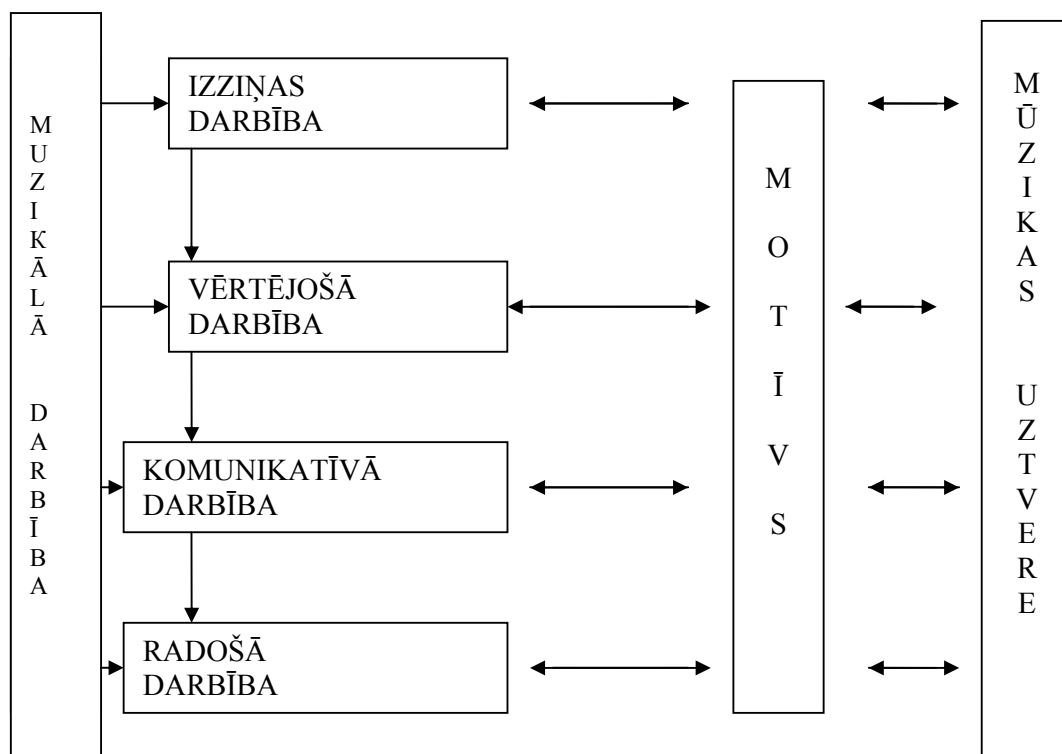
ir pastāvošās esamības pārveidošanās, izmaiņa un līdz ar to - cilvēka pārveidojošās aktivitātes veids,” uzskata *A. Gabrielsons* [58, 57].

Mūs interesējošā mūzikas uztveres kā darbības analīze, pirmkārt, jau tās motivācijas aspektā, pieprasa mūzikas uztveres attīstības izpēti no tās darbības viedokļa.

Saskaņā ar mūsdienu sistēmiskajiem priekšstatiem māksla ir daudzfunkcionāla un kalpo vesela vajadzību kompleksa apmierināšanai. Mākslā nošķir heuristisko, komunikatīvo, sociāli organizējošo, audzinošo, apgaismojošo, izziņas, prognozējošo, vērtējošo, hedonistisko, izklaidējošo un citas funkcijas. Katrs autors formulē savu funkciju kopumu, dažkārt bez precīza to noteikšanas kritērija. Piemēram, *L. Stolovičs* min 14 mākslas funkcijas, *J. Nazaikinskis* – 9, mūzikas uztverē izceļot izziņas, radošuma, estētiskā baudījuma vajadzības, kā arī pašaudzināšanas, mākslinieciskā pārdzīvojuma, izlādēšanās, kompensācijas, citu darbības veidu stimulēšanas, noteikta tonusa, stāvokļa un noskaņojuma veidošanas funkciju [71,100]. *S. Rubinšteins*, *P. Simonovs* galveno mākslinieciskās darbības funkciju saskata izziņā, *A. Ļeontjevs* – nomierināšanās vajadzībā. Teorijās par estētiskās vajadzības izzinošo būtību, (*Aristotelis*, *Platons*, *Dekarts*, *Hēgelis*, *A. Baumgartens*, *G. Meijers*) māksla tiek formulēta kā viens no realitātes izziņas veidiem. Mūsdienu mūzikas psiholoģijas un mūzikas pedagoģijas pētījumos ir saskatāma šī pati tendence.

Uzskats par to, ka nepastāv darbība bez motīva un „(..) nemotivēta darbība ir darbība, kam tomēr piemīt motīvs, bet - subjektīvi vai objektīvi slēpts” (*A. Ļeontjevs*), nozīmē, ka mūzikas uztvere var tikt stimulēta ar jebkuriem šīs darbības veidu motīviem. Vienam subjektam jēgu veidojošo, aktivitāti reāli stimulējošo lomu veiks izziņas motīvs, otram – komunikatīvais, trešajam – radošais, pārveidojošais motīvs, ceturtajam – muzikālās darbības vērtības noteicošais, tās personiskās nozīmes motīvs. Autoru atziņu analīze atklāj, ka mūzikas uztvere kā subjekta radošās, izziņas, vērtību, komunikatīvās darbības sintēze var tikt sekmēta ar šo darbības veidu motīvu kompleksu. Šis secinājums nav pretrunā ar darbības polimotivācijas nostādni un tiek pamatots ar reāliem pētījumiem.

7. attēls. Mūzikas uztvere kā polimotivēta darbība (M. Marčenoka)



V. Meduševiskis atzīmē, ka atbilstoši izziņas vajadzībām, vērtību orientācijai un radošā potenciāla attīstībai, muzikālā darbība savā būtībā ir polimotivēta. Balstoties „uzstādījuma teorijā”, D. Uznadze, M. Kagans apgalvo, ka mūzikas uztverē eksistē daudz specifisku ieviržu, ko savu koncepciju ietvaros autori iedala mākslinieciskajā (hedonistiskajā), komunikatīvajā, izziņas, vērtējošajā un radošajā, tādējādi noskaidrojot muzikālās darbības polimotivācijas fenomenu.

Ņemot vērā minētās atziņas, varam secināt, ka *mūzikas uztvere – tā ir muzikāla darbība, kuru nosaka ne tikai ierosinošais motīvs, bet arī vienlaicīgi darbojošais motīvu komplekss.*

Motīviem, kas ietverti muzikālās darbības motivējošās sfēras struktūrā, ir iespējami dažādi izpratnes līmeņi. Promocijas darba autore atbalsta A. Ļeontjeva uzskatus par to, ka apzinātie un neapzinātie motīvi nav pretrunā viens ar otru, bet tikai atrodas dažādos motīva psihiskās izpausmes līmeņos. Ja motīvs tiek apjēgts, tas kļūst par aktuālu stimulējošu spēku, pārvēršoties par „motīvu-mērķi”. Muzikālās darbības motīvu specifiska iezīme ir to funkcionalitāte, tas ir – virzība nevis uz darbības rezultātu, bet uz pašu tās *procesu*. Saskarsme ar brīnišķo (mūzikas mākslas darbiem) notiek nevis kaut kāda mērķa vārdā, bet tādēļ, ka šiem saskarsmes motīviem pusaudžu skatījumā jābūt pašsaprotami vērtīgiem. Bieži vien jaunas vajadzības rašanās ir kā iepriekšējās aktualizēšanas līdzeklis vienas muzikālās darbības ietvaros. Vēlēšanās iemācīties

pareizi dziedāt nosaka virkni nepieciešamo prasmju realizēšanu darbībā: pareizu elpošanu, skaņu veidošanu, dikciju, izteiksmīgu izpildījumu u.c. Rodas motivāciju atkarība. Mūzikas mākslas uztveres procesā var rasties, aktualizēties pilnīgi jaunas vajadzības, motīvi caur līdzpārdzīvojumu un līdz jušanu kā svarīgāko mākslas iedarbības mehānismu.

Literatūras avotos muzikālās darbības *vajadzība* kā motivācijas pamats un noteicošais faktors tiek formulēta dažādi. Tā piemēram, *L. Kogans* aplūko māksliniecisko (muzikālo) vajadzību funkcionālajā aspektā kā „(..) stāvokli, kas veicina mākslas vērtību uztveri ...” [111, 84]; *Z. Morozova* – kā „(..) pamudinājumu, kas rosina nepieciešamību pievērsties dažādiem muzikālās darbības veidiem un kas balstās uz emocionalitāti ...” [131,36]. *G. Tarasovs* vajadzību aplūko no indivīda attiecību pozīcijas, atzīmējot: „Muzikālā vajadzība izpaužas kā indivīda attieksme, kas nosakāma ar mūzikas kvalitāti, jūtu spēku un apjomu, indivīda dzīves vērtībām, kuras objektivētas ar mūzikas palīdzību” [153, 52]. Ja muzikālās darbības vajadzību apskata no personības virzības viedokļa, tad šo vajadzību var formulēt kā plašu personības aktivitātes virzītāju mūzikas jomā, psihisku stāvokli, kas rada priekšnoteikumus muzikālo vērtību uztverei, bet pats savā būtībā nenosaka tās raksturu. Tikai pēc „sastapšanās” ar savu „priekšmetu” – muzikālo parādību, konkrētu skaņdarbu, vajadzība „atdzīvojas”, piepildās ar saturu, transformējas darbības motīvā. *Ja skaņdarbs neizraisa nekādu reakciju, tas nozīmē, ka tas nestrādā, neveic savu sūtību. Klausītāja vienaldzība ir apliecinājums tam, ka skaņdarbs nav radījis saskarsmes punktus ar viņa vajadzībām.*

Tātad, šī posma galvenais mērķis ir izraisīt interesi, vajadzību klausīties skaņdarbu. Tāpēc šis posms sākas ar skolotāja norādījumu veidošanu skaņdarba uztverei. To var panākt ar emocionālu ievadsarunu, kurā skolotājs pastāsta par skaņdarba autoru, laikmetu un konkrētā skaņdarba tapšanas vēsturiskajiem apstākļiem, tādējādi noskaņo, izvirza norādījumus to klausīties. Šajā posmā skolēniem rodas dabiska interese jaunā uztverei (reflekss: „Kas jauns?”). Pie tam vislielāko lomu spēlē emocionālais komponents, kas klausītājam ļauj uztvert tikai skaņdarba emocionālo saturu. Emocionālā reakcija pret mūziku var būt izteikti pozitīva, tomēr gadās arī tā, ka nepilnvērtīgas pirmās uztveres rezultātā skaņdarbs klausītāju atstāj pilnīgi vienaldzīgu. Mūzikas uztvere (pirmajā, bet dažkārt arī dažās nākamajās uztveres reizēs) tiek raksturota ar mazāku vai lielāku difuzitāti, neskaidrību, neviengabalainību. Skaņdarbu uztverot pirmo reizi, klausītājs nespēj pilnībā aptvert visas muzikālās izteiksmes līdzekļu sastāvdaļas, kas veido muzikālo tēlu, un rezultātā gūst tikai vispārēju priekšstatu.

Uztveres aktā iekļaujamo tās pārējo komponentu: muzikālās dzirdes, domāšanas un kopīgas radošās darbības intensitāte ir atkarīga no dažādiem iemesliem: no paša skaņdarba pievilcības klausītājam, no viņa muzikālās un vispārējās attīstības, vecuma, dzīves un muzikālās pieredzes, uztvērēja individuālajām īpatnībām. Muzikāli izglītojošajā procesā pirmreizējās uztveres tēla

veidošanās ir atkarīga no tā, cik prasmīgi un pareizi tiek veikta sagatavošanās skaņdarba uztverei, kā uztvērēja vispārējās intereses iekļaujas klausīšanās darbībā. Tādējādi, dažādiem klausītājiem un dažādos klausīšanās apstākļos, uztveres tēls, kas saglabājas pēc viena un tā paša skaņdarba pirmās noklausīšanās, mākslinieciskā pilnvērtīguma ziņā var atšķirties. Bet tas vienmēr ir vispārīgs, vēl nepietiekoši diferencēts tēls.

Nākamajā posmā notiek muzikālā tēla apjēga un izpratne. Tāpēc mūzikas uztveres procesuālajā modelī saturs ir *muzikālais tēls*, kas veidojas aktīvas uztveres procesā, tādā uztverē, kas saistīta ar mūzikas estētisko vērtējumu un satura izpratni. Jo tikai ar muzikālā tēla palīdzību notiek saskarsme starp komponistu, skaņdarbu un klausītāju. Muzikālo iespaidu un radošās iztēles iedarbībā komponista apziņā top muzikālais tēls, kas pēc tam īstenojas skaņdarbā, un vēlāk klausītājs to interpretē.

Psiholoģijā termins „tēls” tiek aplūkots kā subjektīvs fenomens, kas rodas priekšmetiski praktiskās, sensori aperseptīvās, domāšanas darbības rezultātā, kas ir realitātes viengabalains atspoguļojums, kurā vienlaicīgi pastāv svarīgākās kategorijas (telpa, kustība, krāsa, forma, faktūra utt.). Informatīvajā ziņā tēls atspoguļo apkārtējās īstenības ietilpīgu reprezentācijas formu. (*Psiholoģijas vārdnīca, 2004*).

Muzikālā tēla - skaņdarba vitālā satura, kas iemiesots muzikālajās skaņās vienotībā ar asociatīvo domāšanu, klausīšanās, nosaka visas citas mūzikas uztveres šķautnes. Jo plašāk, daudzšķautņaināk stundā tiks izskaidrota mūzikas saikne ar dzīvi un pusaudzis pamatīgāk iedziļināsies autora iecerē, jo lielāka kļūst iespēja, ka viņam radīsies personificētas, loģiskas, ar dzīvi saistītas asociācijas. Rezultātā autora ieceres un klausītāja uztveres mijiedarbības process būs iespējami pilnvērtīgs un darboties spējīgs.

To pašu apstiprina D. Zariņa koncepcija, kurā „Mūzika kā mākslas veids sākas tur, kur skaņu plūsma veido māksliniecisko tēlu. Šāda tēla veidošanās un uztvere iespējama tikai tādā gadījumā, ja skolēns iepazīs mūzikas izteiksmes līdzekļus un apguvis mūzikas valodu. Tāpēc apmācības procesā ir nepieciešams pievērst uzmanību pusaudzim, muzikālajam tēlam, abu savstarpējai saiknei un mijiedarbībai” [37,12].

Runājot par muzikālo tēlu, mums jāatceras, ka tas nevar būt iemiesots ar citiem līdzekļiem, bet tikai ar muzikālajiem, un izprasts tikai caur pašas mūzikas apjēgu un pārdzīvojumu. Kā teicis A. Sohors: „Kur nav satura, tēla, tur nav arī mākslas, nav mūzikas”.

Mūzikas uztvere ir subjekta vērtējošās attieksmes aktīva izpausme attiecībā pret uztveramo mūziku. Šī attieksme ir nosakāma ar perceptoram piemītošo muzikālo vajadzību, gaumju un interešu sistēmu, kas veidojas, kad viņš apgūst mūzikas mākslu un savukārt būtiski ietekmē rezultātus un pašu uztveres norisi. Tātad, subjektīvais muzikālais tēls tiek formulēts ne tikai ar to,

ko skaņdarbs sniedz cilvēkam, bet arī ar to, ko viņš meklē skaņdarbā. Taču gadījumā, ja muzikālā percepcija vienmēr iekļauj sevī vērtējumu, ko veido no vienas puses, saskaņā ar skaņdarba mākslinieciskajām vērtībām, bet, no otras – atbilstoši subjekta tieksmēm, ieradumiem, vajadzībām, tad šo divu atšķirīgo tendenču vērtējumam jābūt komplicētam „kospēkam”. Realizējoties noteiktās vajadzību īpašībās, tas kļūst par klausītāja tālākās mākslinieciskās „uzvedības” virzītājspēku, par faktoru, kas veido klausītāja attieksmi pret mākslu, un, galvenokārt, ietekmē viņa uztveri.

Tādējādi mūzikas uztvere kopumā tas ir mūzikas mākslas apguves process, un konkrēti – muzikālā tēla apguves process. Mēs varam apgalvot, ka mūzikas uztvere ir skaņdarba viengabalaina tēla veidošanas process, bet tēls pastāv kā domāšanas un analīzes - refleksijas rezultāts.

Analizētās atziņas sniedz iespēju formulēt *muzikālā tēla saturu*, kas ietver šādus komponentus:

- muzikālās skaņas;
- muzikālās izteiksmes līdzekļus to vienotībā;
- aktīvu emocionālo pārdzīvojumu (empātiju);
- muzikālā tēla apjēgu;
- asociativitāti;
- muzikālo refleksiju,

un definēt *muzikālā tēla jēdzienu kā radošās iztēles produktu, kam piemīt šā produkta galvenās iezīmes: viengabalainība, spilgts asociatīvais priekšstats, emocionālais pārdzīvojums un to savstarpējās saiknes.*

Skaņdarba vai tā atsevišķu fragmentu otrreizēja klausīšanās ir iedziļināšanās skaņdarba saturā kā process, savdabīga tā „aplūkošana”, „aptaustīšana” ar dzirdi un domu, spilgtāko un interesantāko īpatnību izcelšana, atsevišķu mūzikas valodas elementu izteiksmīguma izpratne. Šis process var notikt skaņdarba vairākkārtīgi atkārtotas uztveres laikā ar nolūku gūt labpatiku no tā klausīšanās. Līdztekus tiek precizēti un nostiprināti iepriekš iegūtie priekšstati par mūziku, uzslāņojas jauni pozitīvi iespaidi. Notiek pierašana pie skaņdarba, attieksme pret to mainās, tas kļūst daudz pazīstamāks, tuvāks un mīļāks. Tiek iegūta klausīšanās pieredze. Mūzikas analīzes gaitā muzikāli izglītojošajā procesā iegūtās zināšanas nostiprinās, attīstās iemaņas un prasmes. Pie tam muzikālais tēls tiek asociatīvi bagātināts. Dažādiem klausītājiem viena un tā paša skaņdarba uztveres atšķirības izlīdzinās (ar to saprotam uztveres tēla adekvātumu reālajam mūzikas skanējumam). Visi klausītāji gūst vienādi pareizus priekšstatus par skaņdarba konstantajām īpatnībām un īpašībām – tā vispārējo saturu, žanru, uzbūvi, melodijas raksturu, ritmu, harmoniju, orķestrāciju. Tai pašā laikā ikvienam no klausītājiem skaņdarba uztveres

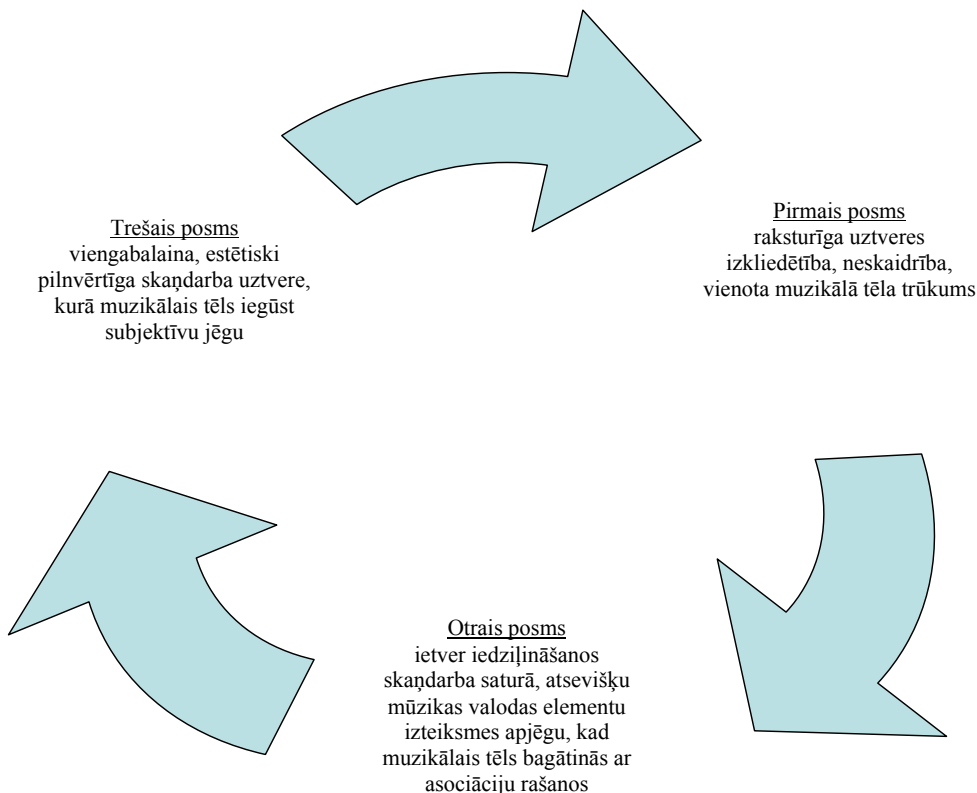
individuālā savdabība saglabājas, tā ir atkarīga no dzīves un muzikālās pieredzes, interesēm, motīviem, vajadzībām un attīstības līmeņa. Uztveres otrā posma sekmīga norise ir atkarīga galvenokārt no klausītāja muzikālās dzirdes un domāšanas līmeņa attīstības, no viņa spējām. Atbilstoši tam, arī uztveres psiholoģiskajā mehānismā, akcents tiek novirzīts no emocionālā uz dzirdes un domāšanas komponentiem (tieši tā – tikai novirzīts, jo pilnība izslēgt no uztveres akta kādu no komponentiem nav iespējams). Tāpēc šajā posmā mēs varam runāt jau par skaņdarba estētisko pārdzīvojumu. Viengabalaina uztvere it kā atkāpjas otrajā plānā, dodot priekšroku muzikālo elementu uztverei.

Pēdējais posms ir darbības rezultāts. Jau labi zināma, detalizēti apgūta skaņdarba atkārtota uztvere ietver sevī jaunu, kvalitatīvu, pavisam savādāku uztveres posmu. Klausītājam skaņdarbs ir jau pazīstams, viņš ir novērtējis tā īpašās vērtības un skaistumu. Viņam jau ir iemīļotākie fragmenti, „gardi kumosīni ausij” (*B. Asafjevs*), kuru atskaņošanu viņš gaida ar nepacietību un ar sevišķu baudu pārdzīvo to skanējumu. Tas viss rada īpašu attieksmi, klausoties skaņdarbu, kas kvalitatīvi atšķiras no tā, kas radies pirmās klausīšanās procesā. Šajā posmā savstarpējās attiecībās nostājas viengabalains emocionālais mūzikas iespaids, kas radies pirmajās klausīšanās reizēs. Tiek apjēgta tā uztvere, kas ir iespējama tikai paveiktās analīzes rezultātā. Tas veido īpašu un ļoti vērtīgu mūzikas radošas uztveres iespēju. Skolēnam rodas interese, motīvs, vajadzība (jau daudz kvalitatīvākā līmenī) par konkrēto skaņdarbu un visu mūzikas mākslu kopumā, kas raksturo mūzikas informācijas selektīvu lietojumu. Visa mūzikas uztveres psiholoģiskā mehānisma pilnvērtīgas funkcionēšanas gadījumā, pastiprinās komponenta darbība, ko var raksturot kā spēju kopīgai radošai darbībai. Sākotnēji vispārīga, neskaidra un difūza uztvere transformējas apzinātā, skaidrā, estētiski vērtīgā un viengabalainā uztverē. Būtībā tas ir jauns muzikālā sacerējuma uztveres posms, kurā dabiskā emocionalitāte tiek pastiprināta ar iegūtajām zināšanām par mūziku un dzirdes priekšstatu precizitāti, kas liecina par uztveres adekvātumu. Lai reālā uztvere varētu tikt dēvēta par adekvātu, skolēnam, pamatojoties uz muzikālās valodas žanriski stilistisko priekšstatu, muzikālo vērtību sistēmas pārzināšanu un savas muzikālās domāšanas palīdzību, ir jāsaprot skaņdarbs, jāapjēdz tā muzikālais tēls un jāatrod tajā dziļa *personiskā jēga*. Tāpēc varam sacīt, ka *muzikālais tēls ir integrēta parādība, kas ietver sevī mūzikas izteiksmes līdzekļus, kas veido muzikālo tēlu un pusaudzā personisko jēgu, kas veicina muzikālā tēla adekvātuma veidošanu*.

Tieši šajā posmā pretrunas starp tēla objektīvo saturu un skolēna subjektīvu tā uztveri samazinās. Klausītāja pieredze bagātinās, notiek muzikālo vērtību pārvērtēšana. Šajā posmā mēs varam runāt par muzikālās gaumes pilnveidošanos.

Izklāstītais skaņdarba uztveres procesa nosacītais dalījums posmos ir sava veida skaņdarba tēla veidošanās shēma, kas izveidota no praktiskiem vērojumiem un secinājumiem.

8. attēls. Tēla veidošanās skaņdarba uztveres procesā (M. Marčēnoka)



Izpētot tēla veidošanos skaņdarba uztveres procesā, tika noskaidrota galvenā pretruna starp mūzikas tēla objektīvo saturu un skolēna subjektīvo tēla uztveri.

Muzikālā tēla attīstība tiek īstenota ar tā nozīmes apjēgu. Muzikālā tēla *objektīvajam saturam* un *subjektīvajai nozīmei*, ko skolēns tam piešķir, jābūt adekvātai. Skolotāja uzdevums ir panākt, lai mūzikas uztveres procesa organizācijas rezultātā tēla objektīvais saturs un tēla subjektīvā nozīme būtu adekvāti.

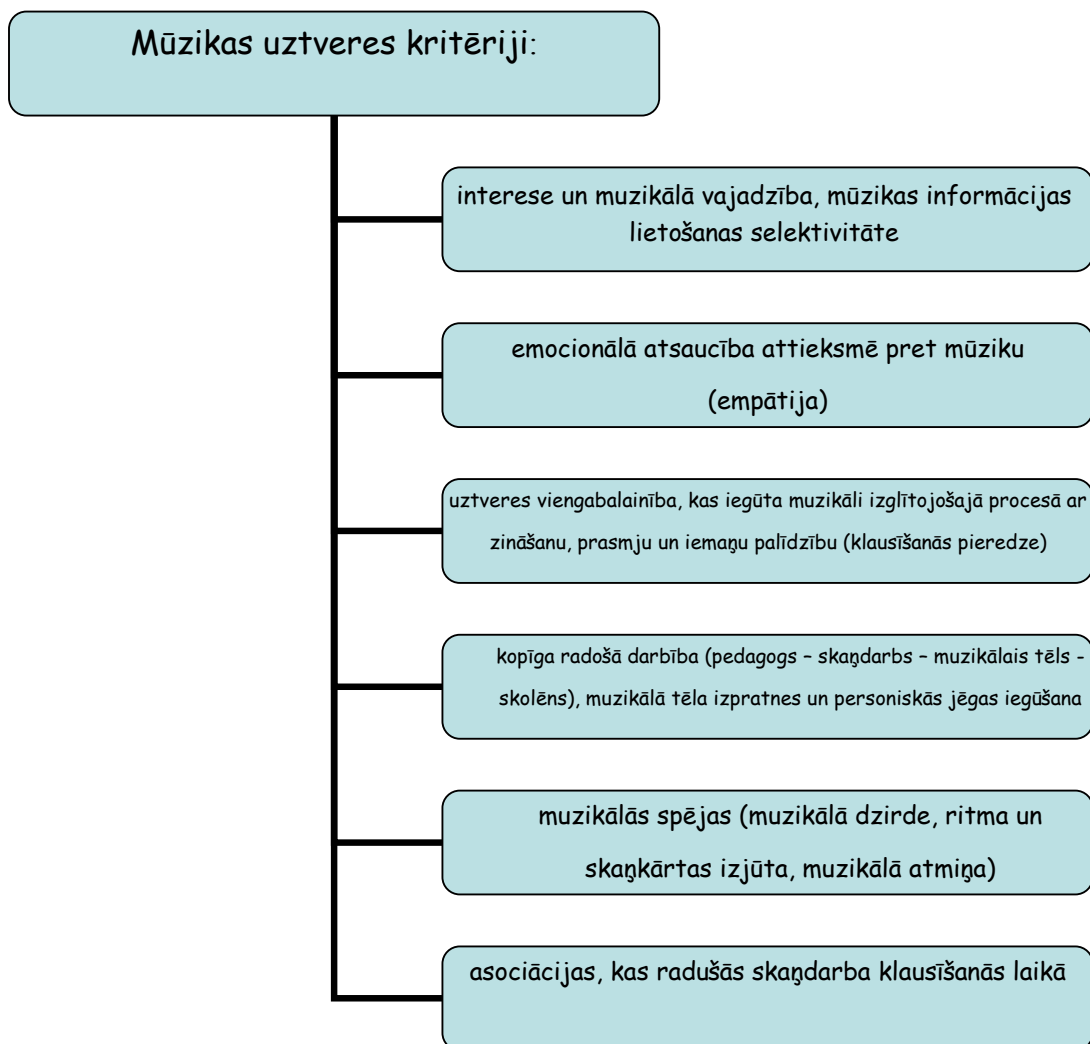
No skaņdarba objektīvā satura un skolēna subjektīvās muzikālā tēla uztveres satuvināšanās pakāpes atkarīgs uztveres adekvātums.

Mūzikas uztveres satura kā darbības analīze (*Ļ. Vigotskis, J. Nazaikinskis, L. Bočkarevs, D. Zariņš*) ļauj formulēt **mūzikas uztveres k r i t ē r i j u s**:

- interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte;
- emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija);

- uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošajā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanās pieredze);
- kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls - skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana;
- muzikālās spējas (muzikālā dzirde, ritma un skaņkārtas izjūta, muzikālā atmiņa);
- asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā .

9. attēls. Mūzikas uztveres kritēriji (M. Marčēnoka)



Bez tam ir nepieciešams akcentēt šādus mūzikas uztveres rādītājus muzikāli izglītojošajā procesā:

2. tabula. Mūzikas uztveres kritēriji un rādītāji (M. Marčēnoka)

Kritēriji	Rādītāji
Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vajadzības un intereses trūkums klausīties mūziku. 2. Izvēlas klausīties izklaidējošo mūziku. 3. Izvēlas klausīties klasisko mūziku. 4. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte un mūzikas vērtības izpratne.
Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vienaldzīga attieksme pret skaņdarbu, absolūta satura neizpratne. 2. Emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk / nepatīk”. 3. Emocionāla uztvere ar skaņdarba satura fragmentāru izpratni. 4. Skaņdarba emocionālais, estētiskais pārdzīvojums un nozīmes izpratne, uztvere kļūst adekvāta komponista iecerei.
Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mūzikas uztvere kā skaņu haosa uztvere, kam trūkst organizējošā sākuma, skaņdarba zināšanu un analīzes prasmju trūkums. 2. Uztvere nosaka elementāru spēju izcelt atsevišķus elementus mūzikā. 3. Fragmentāra uztvere, kas papildināta ar skaņdarba radīšanas vēsturisko apstākļu, komponista biogrāfijas un daiļrades zināšanām. 4. Viengabalaina uztvere, kas ļauj sniegt dziļu un vispusīgu skaņdarba analīzi.
Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls - skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kopīgas radošās darbības un personiskās jēgas trūkums. 2. Skolotāja darbība, lai noskaņotu uztverei: ievadsaruna, skolotāja stāstījums, mūzikas uztvere bez muzikālā tēla apjēgas. 3. Daļēja skolotāja palīdzība uztveres procesā: skaņdarba rašanās vēsturisko apstākļu izskaidrošana, muzikālā tēla apzināšanās. 4. Skaņdarba emocionālais un estētiskais pārdzīvojums, muzikālā tēla kā parādības iekšējā apjēgšana, kas bagātināta ar iztēles darbību, personisko dzīves pieredzi, savām jūtām, kuras piešķir uztverei kopīgas radošās darbības raksturu un pusaudža personiskās jēgas iegūšanu.
Muzikālās spējas (muzikālā dzirde, ritma un skaņkārtas izjūta, muzikālā domāšana un atmiņa)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muzikālo spēju attīstības zems līmenis. 2. Tikai emocionālās atsaucības izpausme, skaņdarba ritma izjūtas, ar ko tiek īstenota mūzikas reproducēšana (atskaņošana), trūkums. 3. Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, kam līdzās ir nepietiekama attīstīta muzikālā dzirde. 4. Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, attīstīta muzikālā dzirde, muzikālā domāšana un muzikālā atmiņa, pārdzīvojuma un nozīmes izpratnes izpausme uztveres gaitā.
Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jebkādu asociāciju trūkums. 2. Primitīvas, skaņdarba saturam neatbilstošas asociācijas. 3. Saturam daļēji atbilstošas asociācijas. 4. Dziļas un daudzveidīgas asociācijas, kas atbilst skaņdarba saturam.

Ņemot vērā mūzikas uztveres attīstības sistēmu, ko izstrādājis A. Sohors (10. attēls) :

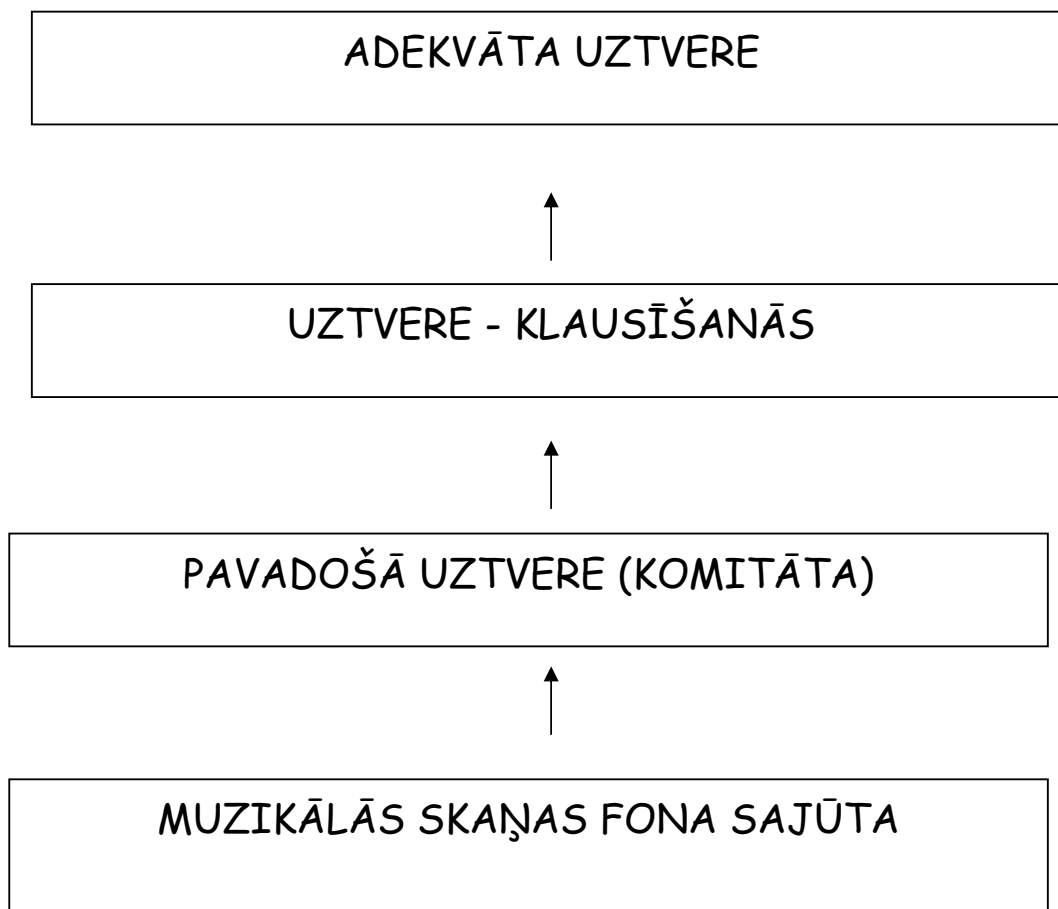
- Pamatlīmenis – muzikālo skaņu fona sajūta;
- Otrais līmenis – mūzikas līdzuztvere (komitāta);
- Trešais līmenis – uztvere - klausīšanās;
- Visaugstākais, ceturtais, līmenis – adekvāta uztvere,

un formulētos mūzikas uztveres kritērijus, noteikta šāda *mūzikas uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītošajā procesā*: (11. attēls)

10. attēls. Uztveres attīstības līmeņu sistēma (A. Sohors)

UZTVERES ATTĪSĪBAS LĪMEŅU

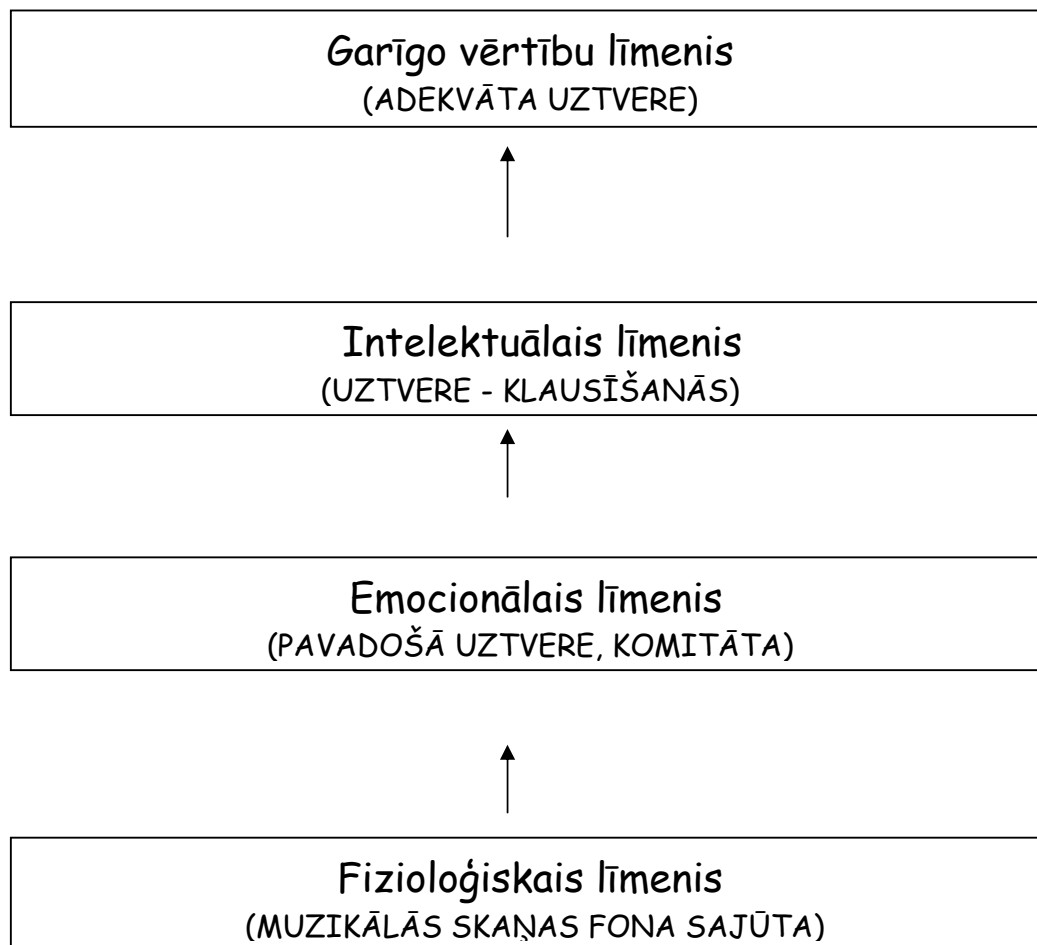
SISTĒMA:



11. attēls. Uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītojošajā procesā (M. Marčēnoka)

UZTVERES ATTĪSTĪBAS LĪMEŅU SISTĒMA

MUZIKĀLI IZGLĪTOJOŠAJĀ PROCESĀ:



Iepriekšminētā līmeņu sistēma un mūzikas uztveres kritēriji ļauj definēt izveidojušos četrus pusaudžu mūzikas uztveres līmeņus:

- Sākuma līmenis, fizioloģiskais (muzikālās skaņas fona sajūta).
- Zemākais līmenis, emocionālais (pavadošā uztvere, komitāta).
- Vidējais, intelektuālais līmenis (uztvere- klausīšanās).
- Augsts, garīgo vērtību līmenis (adekvāta – estētiskā uztvere).

Sākuma līmenis (fizioloģiskais) – elementārā uztvere. Raksturīga vienaldzīga attieksme un skaņdarba saturiskā un mākslinieciskā tēla pilnīga neizpratne. Līmenis, kurā neeksistē vajadzība klausīties skaņdarbu, nerodas asociativitāte, nav personiskās jēgas. Mūzikas izteiksmes līdzekļu un mūzikas terminoloģijas absolūta nezināšana. Skolēnu muzikālās spējas ir vāji attīstītas. Šajā līmenī mūzikas uztvere raksturojama kā skaņu haoss, kam nav organizējošas sākotnes. Muzikālo skaņu foniska sajūta.

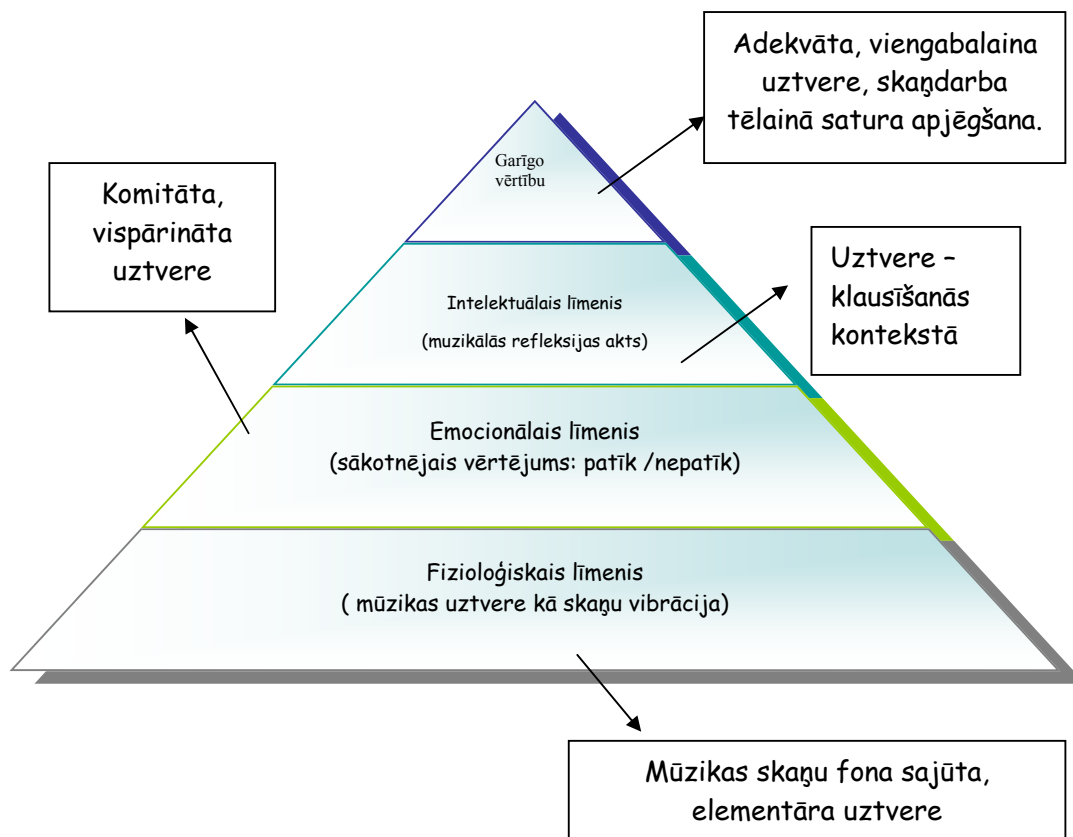
Zems līmenis (emocionālais) – vispārināta, vāji diferencēta uztvere, bez iedziļināšanās mūzikas iekšējā struktūrā. Emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk / nepatīk”, bez skaņdarba tēlainā satura izpratnes. Mūzikas skaņas tiek identificētas tikai ar divu emocionālo aspektu palīdzību – skumji un jautri. Skaņdarba uztveres procesā palīdz iekļauties dažādas ārējo nosacījumu formas: ievadsaruna, pedagoga stāstījums, taču klausītāja patstāvīgā iztēle un asociācijas ir primitīvas. Skolēns nosaka dažādus mūzikas izteiksmes līdzekļus un lieto muzikālo terminoloģiju, taču bez to nozīmes izpratnes. Šis līmenis atšķiras ar nepietiekamu muzikālo spēju attīstību. Dominējošās muzikālās vajadzības un intereses – izklaidējoša mūzika. Šis līmenis atbilst komitātajai mūzikas uztverei – līdzuztverei.

Vidējais līmenis (intelektuālais) – uztvere kontekstā, kas bagātināta ar zināšanām par skaņdarba rašanās vēsturiskajiem apstākļiem, komponista biogrāfiju, viņa daiļrades īpatnībām. Nozīmīgi ir tas, ka mākslas darba rašanās avotu pārzināšana atvieglo tā izpratni. Šis līmenis paredz atsevišķu priekšstatu rašanos par skaņdarba tēlu (fragmentāra izpratne). Uztvere tiek bagātināta ar asociāciju, kas ir tuvas skaņdarba iecerei, rašanos. Šāda uztvere nosaka elementāras spējas apzināti izcelt mūzikā atsevišķus elementus (ritmu, tempu, dinamiku, tembru). Raksturīga muzikālās izteiksmes līdzekļu daļēja izpratne un apzināta terminoloģijas lietošana. Muzikālo spēju izpaušanās. Šis līmenis atbilst mūzikas uztveres – klausīšanās līmenim.

Augstākais līmenis (garīgo vērtību jeb estētiskais) – pilnīga, viengabalaina mūzikas uztvere, kam raksturīga asociāciju daudzveidība, kas konkrētā skaņdarba uztveri saista ar citiem skaņdarbiem pēc formas un satura, raksturīga skaņdarba rašanās apstākļu izpratne. Viengabalaina uztvere ļauj atklāt vispusīgu skaņdarba analīzi un arī turpmāk atcerēties to kopumā un atsevišķās detaļās. Tāda uztvere kalpo kā priekšnoteikums tam, ka tiks apjēgtas skaņdarba struktūras elementu saikņu likumsakarības. Šo līmeni nosaka pēc viengabalaina priekšstata par skaņdarba tēlu kā apjēgtu un harmonisku parādību, kas iegūst personisko jēgu un selektivitāti attieksmē pret mūzikas informāciju, spējas atšķirt pozitīvas un negatīvas masu kultūras parādības. Galīgais rezultāts – iekšēji apzināta muzikālā tēla kā parādības uztvere. Izvēle jau ir selektīva, un

priekšroka tiek dota dažādiem mūzikas žanriem un virzieniem. Šajā līmenī skolēni spēj patstāvīgi veikt radošus uzdevumus, kad skaņdarba uztveres procesā starp pedagogu un pusaudzi veidojas kopīga radošā darbība. Tieši šis līmenis ir *adekvātas* uztveres līmenis.

12. attēls. Uztveres veidošanās līmeņi muzikāli izglītojošajā procesā (M. Marčenoka)



Pedagoģijas zinātnē uztveres adekvātuma problēmas analīze ir aktuāla, jo tieši skolas gados bērnos tiek audzinātas vērtības, kas ir viņu personības svarīgākās raksturotājas. Mūsdienu pasaulē adekvātuma problēma ir ieguvusi jaunu skanējumu un aktualitāti. Ir izmainījies problēmas zinātniskais konteksts. Priekšstati par uztveres pasivitāti nomainīti ar tēzi par uztveres aktīvo radošo raksturu, par pusaudža personisko jēgu kā nepieciešamu priekšnoteikumu pilnvērtīgai uztverei. „Vispārējo atzinību ir iekarojusi atziņa par skaņdarba jēgas neviennozīmību, par tā izpildīšanas un klausīšanās veidu interpretāciju principiālu daudzveidību. Vēl svarīgāka ir uztveres evolūcija, tās variativitātes palielināšanās kultūras konteksta izmaiņu iespaidā – dažādu laikmetu un kontinentu mūzikas aktīvas līdzāspastāvēšanas ietekmē, straujas muzikālās kultūras sociālās diferenciacijas, kas izraisījusi tādas galējas un sāpīgas parādības kā

daiļrades virzienu veselās virknes attālināšanos no klausītāja, kā mūzikas valodisko sašķelšanos, kā tādu formu, kas atrodas uz mākslas robežas, uz kultūras robežas, attīstību” [125,141].

Saskaroties ar krasām kultūras pretrunām, adekvātuma problēma no akadēmiski izzinošās ir pārvērtusies par *vērtību*. Vai, piemēram, *T. Adorno* ir taisnība, kad viņš augstāko uztveres tipu – „pilnīgi adekvātu uztveri” saista ar strukturālu klausīšanos? Vai var dēvēt par adekvātu uztveri, kad klausītājs „ģībst no bezsaturiska, banāla šlāģera?” Vai arī tomēr adekvātas uztveres kritēriju skaitā ietilpst orientēšanās mākslinieciskajās vērtībās?

Iepriekšminētais liecina, cik ietilpīga un sarežģīta mūsdienu apstākļos ir kļuvusi adekvātuma problēma un cik aktuāli ir jaunu tās risinājumu meklējumi.

Adekvātuma problēma atklājas savstarpēji saistītu jautājumu kompleksā: kas ir adekvāta uztvere, par adekvātas uztveres priekšmetu (kam tā ir adekvāta?), par adekvātuma kritērijiem.

Šī jēdziena skaidrojumam pastāv dažādas pieejas.

V. Meduševiskis adekvātu uztveri aplūko „(..) kā teksta lasīšanu muzikāli valodiskajā, žanru, stilistikajā un garīgi vērtīgajā kultūras principu aspektā. Jo pilnīgāk personība pieņem muzikālās un vispārējās kultūras pieredzi, jo tai raksturīgā uztvere ir adekvātāka. Līdzīgi tam, kā relatīvās patiesībās izpaužas absolūtā, konkrētos uztveres aktos īstenojas tā vai cita adekvātuma pakāpe” [125, 221]. Turpinot savu domu, *V. Meduševiskis* apgalvo, ka adekvāta uztvere – „(..) tas ir konkrētā skaņdarba pilnīgas uztveres etalons, ideāls, kas balstās uz visas mākslinieciskās kultūras pieredzi. Uztveres attīstībai šai pieredzē ir ietverts adekvātuma kritērijs. Reālās uztveres kultūras līmenis arī ir tās adekvātuma mēraukla” [125,143].

L. Bočkarevs adekvātu uztveri traktē kā „(..) mūzikas nozīmes izpratni estētiskajā līmenī, mūzikas kā mākslas veida apjēgšanu” [72, 37].

B. Asaffejs adekvātu uztveri aplūko kā „(..) darbību, kas attīstās un kam raksturīgs polifoniskums, skaņdarba redzējums veselumā (kultūras) un daļās (kultūras sfērās). Uztveres adekvātuma pavājināšanās visbiežāk ir saistīta tieši ar krasām robežām starp dažādām kultūras sfērām. Jo tam, lai masu klausītājs spētu mainīt savu interesi no sadzīves mūzikas pret „augstāku mūziku”, ir nepieciešama starpraktura mūzika jeb „nopietni vieglā” mūzika. Šajā gadījumā mūzikas uztveres neadekvātums bieži vien rodas tādēļ, ka dziesmas klausīšanās iemaņas tiek pārnestas uz daudz sarežģītāku skaņdarbu klausīšanos. Daudzi klausītāji mūzikā meklē vienkāršu dzīves emociju izpausmi un izklaidi, atsakoties pamēģināt izprast tās dziļo jēgu un saturu” [64, 87].

V. Meduševiska un *L. Bočkareva* koncepcijas pasludina: „Adekvātas uztveres priekšmets var būt tikai pats skaņdarbs, kas ir adekvāts komponista iecerei un kurā tēls tiek aplūkots kā skaņdarba vērtība” [125, 142].

Pamatojoties uz šo autoru koncepciju, mēs aplūkojam *skaņdarbu kā adekvātas uztveres priekšmetu, kas ir adekvāts komponista uztverei un kurā tēls tiek aplūkots kā skaņdarba vērtība.*

Tādējādi muzikālā tēla adekvāta uztvere piedāvā divu elementu vienotību – objektīvā un subjektīvā, tātad, no tā, kas jau pirmsākumos „ielikts” pašā skaņdarbā, kā arī no tiem izskaidrojumiem, priekšstatiem un asociācijām, kas rodas klausītāja apziņā noklausītā skaņdarba sakarā. Acīmredzami, jo plašāks ir šādu subjektīvo priekšstatu loks, jo pilnvērtīgāka un dziļāka ir uztvere.

Praksē, it sevišķi starp skolēniem, kam saskarsmē ar mūziku nav pietiekami lielas pieredzes, subjektīvie priekšstati ne vienmēr ir adekvāti attieksmē pret pašu mūziku. *Tāpēc ir ļoti svarīgi iemācīt pusaudžiem noskaidrot to, kas mūzikā ietverts objektīvi un to, ko viņi paši piešķir, kas ir šajā nosacīti „savā” skaņdarbā, bet kas ir patvaļīgs, izdomāts.*

Mūzikas stundas skolā ir paredzētas saprātīga klausītāja sagatavošanai, tāda klausītāja, kurš mīl mūziku, spēj saprast idejas, jūtu dziļumu, kas sastopams labākajos klasiskās mūzikas skaņdarbos. Tāpēc mūzikas adekvātas uztveres attīstība ir viens no galvenajiem skolēnu muzikālās audzināšanas uzdevumiem, un tam jānotiek visos muzikālās darbības procesos.

Vadoties pēc minētajiem uzskatiem un veiktā pētījuma, autore jēdzienu *adekvāta mūzikas uztvere* traktē kā *viengabalainu uztveri, kas paredz skaņdarba iekšējās struktūras izpratni, viengabalainu priekšstatu par skaņdarba tēlu kā apjēgtu un harmonisku parādību, kas iegūst personisko jēgu un selektivitāti attieksmē pret mūzikas informāciju, spēju atšķirt pozitīvas un negatīvas masu kultūras parādības.*

Secinājumi:

- Balstoties uz darbības teoriju, izstrādāts mūzikas uztveres kā darbības procesuālais modelis, kas ir muzikāli izglītojošā procesa organizēšanas pamats;
- No tā, cik lielā mērā notiek skaņdarba muzikālā tēla objektīvā satura un skolēna subjektīvās uztveres satuvināšanās, ir atkarīgs uztveres adekvātums;
- Mūzikas uztvere, kas ir pamats visām skolēnu muzikālajām aktivitātēm, ir polimotīveta darbība kā subjekta izziņas, vērtīborientācijas, komunikatīvās un radošās darbības sintēze;
- Formulēti mūzikas uztveres kritēriji un rādītāji;
- Noteikta uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītojošajā procesā, kuras augstākais līmenis ir adekvāta uztvere, bet tikai adekvātas uztveres gadījumā mēs varam spriest par muzikālās gaumes pilnveidošanu;
- Mūzikas uztveres attīstības procesam ir jābūt pedagogiski organizētam.

2. Skolēnu muzikālās gaumes teorētiski metodoloģiskie pamati

2.1. Jēdziena „muzikālā gaume” veidošanās filozofiski estētiskie aspekti

Jēdziens „gaume” kā estētikas kategorija pirmo reizi parādās XVII gadsimtā. Estētiskās gaumes jēdziena veidošanās pamatus var atrast jau seno filozofu (*Platons, Aristotelis, Heraklīts, Dēmokrits, Epikūrs*) darbos. Kaut arī viņu sacerējumos estētiskās gaumes jēdziens vēl nav definēts, jāatzīmē, ka vēlāk šie darbi tika attiecināti uz dažādām pētāmā jēdziena izpausmēm, dabas un dzīves parādību, kā arī cilvēka darbības vērtējumā. Pēc viņu domām, šie jēdzieni ir Skaistums, Harmonija, Labais, Patiesība, Tikumība.

Sengrieķu filozofijā „(..) reālā pasaule un iedomu pasaule tika celta vai pelta, tādējādi zināmā mērā tika novērtēta” [27,12]. Filozofi izteica savus vērtējošos spriedumus par visām reālās dzīves izpausmēm, mākslas un zinātnes pasauli, pasvītrojot mūzikas estētisko vērtību, tās nozīmi sabiedriskajā dzīvē un audzināšanā (*Platons* dialogā „Timejs”).

Pakāpeniski runājot par mākslu, aktualizējās tās nozīme cilvēka attīstībā, izprotot labo un slikto apkārtējā pasaulē (*Platons* dialogā „Valsts”), „Kas šajā sfērā audzināts kā nākas, - rakstījis filozofs, - tas ļoti asi uztver dažādas nolaidības vai dabiskos trūkumus. Viņa apmierinātība būs pareiza: viņš lielītu to, kas ir labi, un, pieņēmis to savā dvēselē, izmantotu to, un pats kļūtu nevainojams” [141, 8].

Turpinot Platona domas, Aristotelis uzsvēra mūzikas tikumisko nozīmi uzskatot, ka „Mūzika veicina Patiesības izzināšanu, atspoguļo cilvēka dvēselisko dzīvi, melodijas reproducē raksturus – reāli eksistējošus vai ideālus – tas ir, kādiem šiem raksturiem jābūt” [62, 65].

Noskaidrojot Skaistā dabu, antīkie filozofi – *Heraklīts, Dēmokrits, Epikūrs* atzīmēja, ka „visiem materiālās pasaules priekšmetiem, kam ir mērs, harmonija un proporcijas, piemīt skaistais” [62,12]. Bez tam viņi atzīmēja, ka skaistā būtība ietver sevī objektivitāti, viengabalainību, lieluma un skaita harmoniju, kas atspoguļo pareizus materiālistiskus uzskatus.

Viss izklāstītais ļauj secināt, ka:

- vērtējošā sprieduma, estētiskās gaumes un estētiskas attieksmes pret pasauli teorijas iedīgļi veidojās jau antīkajā filozofijā;
- sengrieķu domātāji runāja par vienotu vērtību sākotni, kas apvieno „Labo un Ļauno”, „Brīnišķīgo un Nejēdzīgo”, par to lomu personības audzināšanā, apkārtējās īstenības un mākslas vērtēšanas kritērijiem, kas mūsu apziņā asociējas ar aksioloģisku pieeju šī jautājuma risināšanā;
- personības audzināšanas estētiskajos, tikumiskajos un izzinošajos attīstības virzienos, novērojami vērtējošās attieksmes diferencētas sapratnes priekšnoteikumi.

Laikmets, kas nomainīja Antīko laikmetu, raksturojams ar visu materiālo un garīgo attiecību izmaiņām. Viduslaikus raksturo visas dzīves kārtības izmaiņas, visu vērtību pārvērtēšana, bet līdztekus turpinās Antīkā laikmeta aksioloģiskās tradīcijas, veidojot dažādus variantus vērtību klasifikācijai, to daudzveidīgus raksturojumus. Apvienojošā sākums un absolūtais kritērijs viduslaikos bija Dievs, tāpēc to vai citu vērtību izpratnē un atklāsmē viduslaiku filozofija uzsvēra garīgās sākotnes virsvaldību pār materiālo.

Sākot ar 17. gadsimta beigām, no veselas virknes estētisko, vērtējošo jēdzienu un kategoriju tiek izdalīts „gaumes” jēdziens. 1637. gadā spāņu filozofs un rakstnieks *Baltasars Grasjans i Morales* (Baltasar Gracián y Morales) traktātā „Varonis” starp svarīgākajām „varoņa” īpašībām min arī „cildenu gaumi”. Gaume atrodas starp tām trīs īpašībām – „ražīgs talants, dziļš prāts, izsmalcināta un laba gaume”, kas „padara cilvēku par brīnumu”. Turklāt, ja „divdesmit gadu vecumā valdošās ir jūtas, trīsdesmit – talants, četrdesmit – prāts”, tad „laba gaume rotā cilvēku visu mūžu”. *Baltasars Grasjans i Morales* runā kā par gaumes, tā arī par prāta audzināšanu un veidošanu: „Un ja natūra, lai cilvēku paceltu, radījusi to kā visa, kas dabā vislabākais sakopojumu, tad māksla ar gaumes un prāta veidošanu, lai padara to par mazo visumu” [27, 84].

Tādēļ mēs varam runāt par to, ka gaumes veidošanās tika skatīta kopsakarībā ar domāšanas darbību, kā divām savstarpēji saistītām īpašībām, kuru veidošanās līdzeklis ir māksla (*Baltasars Grasjans i Morales*).

Pēc *Grasjana i Moralesa* domām, gaume ir personības dvēseles īpašība un spēja, ko veido kultūra. Filozofam šis jēdziens iegūst estētisku un kulturoloģisku aspektu, jo tas pauž vērtējošu attieksmi pret skaistumu un māksliniecisko daiļradi ar kultūras starpniecību.

Nedaudz vēlāk parādās pirmā gaumes klasifikācija *Žana de Labrijērsa* (Jean de La Bruyere). Viņš iedala gaumi labā, lieliskā, samaitātā un sliktā. Filozofs apgalvo: „Uz gaumes ir uzspiests laika zīmogs. Gaumes mūsdienīgums nav tās kvalitātes garantija” [27, 85], tas mums ļauj spriest par pirmo „gaumes” klasifikāciju un par gaumi kā ar laiku (pakāpeniski) veidojamu īpašību.

17. gadsimtā franču rakstnieks *Fransuā de Larošfuko* (Fransua de La Rochefoucauld), prātojot par „gaumi”, rakstījis, ka vispārēja kritērija trūkums jautājumā par gaumi tiek skaidrots ar apstākli, ka gaume atspoguļo ne vispārīgas, bet, kā likums, personiskās cilvēku intereses. „Mūsu gaumes ir tik nekoncekventas un izplūdušas, vienu un to pašu mēs uztveram tik dažādos aspektos, ka beigās pārstājam atpazīt to, ko paši esam redzējuši un pārdzīvojuši” [160, 259]. Grūti nepiekrīst tēzei par to, ka gaume atspoguļo cilvēku intereses.

Sekojošais Apgaismības laikmets, izveidotajā estētikas teorijā, paplašināja gaumes kategoriju. 18. gadsimtā gaumes problēma ieņem centrālo vietu Francijas, Anglijas, Vācijas filozofu darbos (*Fransuā Voltērs, Šarls Batē, Antonijs Šefstberī, Šarls Luijs Monteskjē u.c.*).

Fransuā Voltēra (Francois-Mari Arouet de Voltaire) raksts „Gaume” bija savdabīgs visu domu un spriedumu par gaumes rašanos un raksturu apkopojums, kas bija noformulēti iepriekšējo pētnieku darbos. Savā rakstā *Voltērs* atspoguļojis, kā priekšstats par gaumi kā elementārām fiziskām jūtām attīstījies un transformējies universālā kategorijā, kas apzīmē spēju izzināt Skaisto.

„No vārda „gaume” – Voltērs raksta, - ar nozīmi – iekšējā sajūta, spēja atšķirt ēdiena īpašības, visās mums zināmajās valodās radusies metafora, kurā ar vārdu „gaume” apzīmēta skaistuma un grēcības izjūta visās mākslās; tāda izzināšana tiek izdarīta acumirkļi, līdzīgi tam kā mūsu mēle momentā izšķir izbaudītā ēdiena garšu; gan vienā, gan otrā gadījumā atšķiršanas spēja apsteidz pašu domu” [161, 259].

Tāpat Voltērs nošķir arī garīgo gaumi, skaistuma gaumi un iegribu gaumi, piezīmējot, ka skaistuma gaume „(..) atšķiras ar spriedumu vērtību, jo tā var būt par tiesnesi dažādu lietu vērtējumiem, tāpat arī jūtām, jo šī gaume var tikt viegli audzināma un brīva no visiem trūkumiem” [161, 260]. Kā atzīmē Voltērs, līdztekus ieaudzinātai, „labai gaumei”, eksistē arī „nelāga gaume”, kas izpaužas kā modes ietekmes vai izglītības trūkuma rezultāts. Gaume – kritērijs, kas nosaka personību.

Analizējot tā laika filozofu izteikumus un gaumes traktējumus, varam secināt, ka „gaumi” visās mākslās apzīmē kā vērtējošu īpašību, kā modes ietekmes vai izglītības trūkuma rezultātu, kas ir aktuāli arī mūsdienu pasaulē.

Tāču jau 17. – 18. gadsimta filozofu darbos tiek definēts jēdziens „*estētiskā gaume*”.

17. – 18. gadsimta domātāju darbos jēdziena „estētiskā gaume” izskaidrošanā atzīmējami šāda rakstura jautājumi:

- *Gaumes kā estētikas kategorijas apzīmējums, kā divējāduma apzināšanās gaumes definējumā;*

Šarls Batē (Charles Batteux), atzīmējis, ka „(..) tāpat kā prāts zinātnē, tā arī gaume mākslā nosaka zināmus noteikumus. Tomēr, kā jūtu tiesnesis, gaume izskata lietu savā tribunālā ne ar pierādījumu palīdzību, bet gan ar sajūtām. Tāpēc gaumei vienlaicīgi piemīt gan jūtu neviltotība, gan arī tā piesaista mūs skaistajam, atgrūžoties no bezjēdzīgā, liek uztraukties un ciest” [133, 261].

Deivids Jūms (David Hume) rakstījis, ka jautājumā par gaumi pastāv divi atšķirības izraisīši avoti: pirmais – tā ir „atšķirības atsevišķu cilvēku nosliecēs”, otrais – „mūsu valsts un mūsdienu laikmeta īpašie tikumi un viedokļi” [173, 9].

Imanuels Kants (Immanuel Kant) jautājuma par gaumes spriedumiem attīstībā uzsvēra dialektiku - pretrunas starp individuālo un sabiedrisko gaumi, uzskatot, ka šīs pretrunas var pastāvēt līdztiesīgi viena ar otru, var būt zināmā mērā uzticamas, taču tās nekad nebūs atrisināmas;

Angļu filozofu nopelni ir tādi, ka viņi atzīmējuši gaumes divpusējās pretrunas. Viņu darbos gaume tiek traktēta kā vienlaikus individuāla un sabiedriska.

- *Gaumes normu un kritēriju atrašana;*

Šarls Luijs de Monteskjē (Charles Louis de Montesquieu) apgalvoja: „Estētiskā gaume – tā ir tas, kas piesaista mūs kādai lietai ar jūtu palīdzību, tā ir nekas cits kā spēja smalkjūtīgi noteikt apmierinātības mēru, ko tā vai cita lieta sniedz cilvēkiem”, tas, „(..) kas emocionāli piesaista mūs lietām” [132, 162].

Ž. Ž. Ruso (Jean - Jacques Rousseau), kas rakstījis: „Estētiskā gaume – spēja spriest par to, kas vairākumam patīk vai nepatīk”, apgalvojot, ka gaume no dabas dota visiem cilvēkiem, tomēr ne visiem tā piemīt vienādā mērā, ne visos tā attīstījusies vienādā pakāpē un visos cilvēkos dažādu iemeslu dēļ ir pakļauta izmaiņām. Pēc Ruso domām, Labā patiesie paraugi sakņojas dabas raksturā. Estētiskās gaumes audzināšanas līdzekļi var būt dzejas studēšana, grāmatu lasīšana un labas mūzikas klausīšanās. Tādējādi māksla sekmē gaumes veidošanos.

M. Zelcera (M. Zeltser) uzskatu novatorisms slēpjas apstākļi, ka viņš estētisko gaumi uzskata par aktīvas uztveres spēju un mākslinieciskās daiļrades līdzekli. Viņa skatījumā gaume ir mākslinieku raksturojošā īpatnība.

- *Gaumes psiholoģiskā aspekta raksturojums;*

Skotu filozofs *Frensiss Hatčesons* (Fransis Hutcheson) izprata gaumi kā „brīnišķīgā jūtas” vai „(..) daudz attīstītāku spēju uztvert patīkamas idejas” [161, 58]. Tāpat viņš apgalvoja, ka neskatoties uz visu mūsu gaumes daudzveidību, ir kaut kas kopīgs, to apvienojošs. Pēc viņa domām, tā ir *cilvēku psihofizioloģiskās uzbūves īpatnība un kopība, kas izpaužas pasaules uztveres brīdī un noskaņota Skaistā saiknei ar labsajūtu, un otrādi – Neglītā saiknei ar riebumu.*

D. Jūms norādīja, ka nepieciešams ievērot cilvēka individuālās rakstura īpatnības, ka labai gaumei ir jāizpaužas mākslas darba vērtējumos, ņemot vērā dzīves pieredzes bagātināšanos un spēju pielietot salīdzināšanas metodes” [173, 18].

Ē. Kēnings (E. Keuning) rakstīja: „Gaume izpaužas kā saprāta spēja Patiesības, Labā un Skaistā uztverei. Atšķirībā no saprāta kā analītiskas spējas, gaume tika skatīta kā dvēseles sintētiska, garīgi produktīva spēja, šī vārda labākajā nozīmē. Pēc filozofa domām, „gaume ir sajūtas un sprieduma „apvienojošs spēks” [27, 15].

Antonijš Šeftsberī (A. Schaftsbury) definēja estētisko gaumi kā „(..) noturīgu personības īpatnību, kurā nostiprinātas cilvēka iekšējās normas un noslieces, kas kalpo estētiskajiem

vērtējumiem” [133,114], kā „(..) īstenības estētisko īpašību adekvātas apguves spēju, kas izpaužas dabisku, neviltotu emocionālo vērtējumu sistēmā” [107, 17].

- *Estētiskās gaumes nozīme personības un sabiedrības kopīgās kultūras attīstībā;*

J. G. Herders (Johann Gottfried Herder) estētiskās kultūras izpratnē ienes vēsturiskumu un runā par to, ka „(..) jebkurai mākslai, jebkurai zinātnei, vispār labai gaumei pastāv skaistuma ideāls” [161, 282].

Frīdrihs Šillers (Johann Christoph Friedrich von Schiller) atzīmē, ka estētiskajai gaumei piemīt spēja ienest sabiedrībā harmoniju, jo tā rada harmoniju cilvēkā, tādējādi līdz ar to attīstot kultūru. Filozofs raksta: „Visas citas priekšstatu formas cilvēku sašķē, jo to pamatā ir vai nu tikai viņa būtības juteklīgā vai garīgā daļa; vienīgi skaistuma priekšstati padara cilvēku viengabalainu, jo tie pieprasa viņa divu dabu saskaņu” [168,17].

F. Hatčesons atzīmē: „Mākslinieciski inteliģenta un emocionāla vērtējuma spēju, kā personības izziņas un apkārtējās pasaules brīnišķīgās dabas atspoguļojuma līdzekli” [161, 44].

Šarls Luijs Monteskjē estētiskās gaumes nozīmi personības un sabiedrības kopīgās kultūras attīstībā izskata kā „(..) spēju adekvāti apgūt īstenības estētiskās īpašības, kas izpaužas tiešu emocionālo vērtējumu sistēmā” [132,17].

Balstoties uz iepriekš minētajiem „gaumes” un „estētiskās gaumes” jēdzienu formulējumiem, var secināt, ka:

- jau antīkajā filozofijā izveidojās estētiskās gaumes un estētiskās attieksmes vērtējošā sprieduma iedīgļi, diferencētas vērtējošās attieksmes iezīmes personības audzināšanā un veidošanā;
- sākot ar 17. gadsimta beigām estētisku, vērtējošu jēdzienu un kategoriju virknē izceļas jēdziens „gaume”, kurā identificējas jēdzieni „gaumes audzināšana” un „prāta audzināšana” (*Grasjans i Morales*);
- estētiskā gaume izpaužas kā atsevišķas personības estētisko vērtējumu noteikta sistēma;
- estētiskā gaume tiek izskatīta kā aktīvas uztveres veids, kā mākslinieciskās daiļrades elements (*M. Zelcers*);
- slikta estētiskā gaume vai bezgaumība var būt modes ietekmes vai izglītības trūkuma rezultāts (*F. Voltērs*);
- gaumes audzināšanas līdzeklis ir māksla kopumā un sevišķi – labas mūzikas klausīšanās (*Ž. Ruso*);

- veikti mēģinājumi noteikt un izstrādāt gaumes normas, ņemot vērā cilvēka individuālās rakstura īpatnības un tās izpausmes māksliniecisko skaņdarbu vērtējumos (*D. Jūms*);
- dialektiskā filozofija nonāk pie secinājuma, ka gaumes problēmu var zinātniski paplašināt tikai tajā gadījumā, ja apskata gaumi ne tikai kā apceres spējas, bet arī kā *daiļrades spējas*;
- estētiskā gaume izpaužas jebkurā daiļrades darbībā, ikdienā un cilvēku uzvedībā.

Nākošais jēdziena „gaume” definēšanas posms ir jēdziens „*mākslinieciskā gaume*”, kas tiek aplūkots kā „(..) estētiskās gaumes modifikācija mākslas nozarē, kas realizējas konkrētos estētiskos spriedumos, kas atspoguļo to vai citu mākslas parādību nozīmīgumu atsevišķam individam, kas veidojas mākslas nepastarpinātā jeb tiešā ietekmē. Mākslinieciskā gaume atklāj cilvēka spēju *adekvāti uztvert un novērtēt mākslas darbu*. Bez tam tas realizējas konkrētos estētiskos spriedumos, kas atklāj to vai citu mākslas parādību nozīmīgumu konkrētajam subjektam” [112, 13].

Mākslinieciskā gaume dotajā pētījumā ietver vērtību aspektu. Apvienojot estētiskās un mākslinieciskās gaumes jēdzienus, mēs definējam mākslinieciski estētisko gaumi kā *personības garīgās un mākslinieciski estētiskās kultūras pakāpi, emocionālās atsaucības spēju attiecībā pret mākslas darbiem un apkārtējās īstenības parādībām, to vērtējumu, kā arī kā estētisko refleksiju*.

Mākslinieciski estētiskās gaumes veidošanās iespējama uz tādu estētiskās apziņas komponentu pamata, kā *estētiskās emocijas, jūtas, spriedumi, intereses, vajadzības, ideāli, vērtīborientācijas*.

Muzikālo gaumi mēs aplūkojam kā mākslinieciskās gaumes paveidu.

Sprieduma pamatā ir šādi atzinumi:

- abu jēdzienu piederība mākslas nozarei (muzikālā gaume šajā gadījumā attiecināma uz mūzikas kultūras jautājumu izskatīšanas loku);
- vērtējošā momenta radniecība mākslas darbu uztveres laikā. Kā mākslinieciskās gaumes modifikācija, tā veidojas mākslas ietekmē, cilvēka un skaņdarbu savstarpējā iedarbībā, literārajā daiļradē, horeogrāfijā, skatuves mākslā. Tāpēc mēs drīkstam apgalvot, ka aplūkojamais jēdziens ir aksioloģisks, jo ietver noteiktus vērtējumus, kas rodas skaņdarbu uztveres procesā, brīdī, kad tie tiek pārdomāti, emocionālo priekšstatu un asociāciju laikā.

Iepriekš aplūkoto jēdzienu „gaume”, „estētiskā gaume” un „mākslinieciskā gaume” formulējums palīdzējis atspoguļot un definēt jēdzienu „muzikālā gaume”, kas *tiek iztirzāts kā aksioloģisks jēdziens, spēja uztvert mūzikas mākslu, paust pret to emocionāli vērtējošu attieksmi, un arī kā selektivitātes izpausme attiecībā pret mūzikas informāciju*.

Apkopojot visus iepriekš minētos secinājumus, jāatzīmē virkne svarīgu momentu:

- Gaumes jēdziena veidošanās bija vēsturiski nosacīta. Ja Antīkā laikmeta un Viduslaiku posmā mēs varam runāt tikai par vērtējošo spriedumu iedīgļiem par pasauli, mākslu un cilvēku, tad pētāmās kategorijas aizsākumi meklējami Klasicisma laikmetā. Gaumes jēdziena veidošanās process, tā virzība bija atkarīga no katra apskatītā laikmeta politiskajiem, tikumiskajiem, ekonomiskajiem, reliģiskajiem un sabiedriskajiem attīstības posmiem;
- Muzikālā gaume ir estētiskās un mākslinieciskās gaumes paveids, iekļaujot sevī šo divu jēdzienu raksturojumus, kas satur vērtību aspektu;
- Pamatojoties pētījumos par jēdzieniem „estētiskā gaume” un „mākslinieciskā gaume” tika noteikts un definēts jēdziens „muzikālā gaume”.

2.2. Muzikālās gaumes psiholoģiski pedagoģiskais raksturojums

Pamatojoties zinātniski pētnieciskās literatūras analīzē (*D. Jūms, D. Busurašvili, F. Makojevs, R. Telčarova, N. Čičerina*), tika izstrādāts muzikālās gaumes saturs. Tas ietver sevī šādus *muzikālās gaumes komponentus*:

- *muzikālā vajadzība, motīvs, interese;*
- *muzikālā dzirde;*
- *mūzikas uztvere;*
- *emocionalitāte;*
- *zināšanas, prasmes, iemaņas;*
- *kopīga radošā darbība.*

Muzikālā vajadzība raksturo noteiktu stāvokli, kas stimulē skolēnus skaņdarbu uztverei un daiļradei „saskaņā ar skaistuma likumiem” (*L. Kogans*). Muzikālās vajadzības izpaužas caur interesi, kas šīs vajadzības konkretizē. Intereses un aizraušanās problēma – viena no aktuālākajām pedagoģijas un psiholoģijas, tai skaitā, arī mūzikas pedagoģijas problēmām. Tai ir īpaša nozīme mūzikas pedagoģijā, jo bez emocionālās aizrautības nav iespējams sasniegt kaut kādus rezultātus, bez intereses mūzikas stundā nevar būt runas par skolēnu muzikālo attīstību. Interese par mūziku ir skolēnu pašattīstības obligāts nosacījums. Attīstīta interese par mūziku pamudina skolēnus uz dažādiem muzikālās darbības veidiem, konkrēti, skaņdarbu uztverei.

Motīvs izvirzās kā „(..) konkrēta, cilvēku uz to vai citu darbību pamudinoša forma” [64, 13]. Motīvs kā muzikālās gaumes struktūras elements ir tā vai cita skaņdarba izvēles pamatojuma, kas, vadoties pēc personiskās gaumes normām, norit skaņdarba salīdzināšanas un vērtēšanas procesā, pats spēcīgākais faktors.

Mūzikas uztvere ir pamats jebkuram muzikālās darbības veidam, kas norisinās mūzikas stundās. Uztvere ir atkarīga no organisma fizioloģiskajām īpatnībām, attīstības līmeņa un citiem ārējiem un iekšējiem apstākļiem. Tāpēc vieni mūziku uztver ar sajūsmu, otri – vienaldzīgi, bet trešo attieksme pret mūziku ir noliedzoša. Apzinātas attieksmes veidošana pret mākslas darbiem prasa to analīzi, izpratni un māku atklāt noteiktus izteiksmes līdzekļus. Mūzikas uztveres procesā tiek attīstīta arī pusaudžu domāšana un spēja vērtēt muzikālās parādības.

Skaņdarbs tiek uztverts sekmīgāk un ātrāk tajā gadījumā, ja uztvere ir aktīva. Visaktīvākā uztveres forma ir jebkura darbība (domāšanas, kustību, asociatīvā u.c.), ko veicot, sāk darboties ne tikai dzirde, redze, bet arī motorika.

Lai mērķtiecīgi un efektīvi veidotu mūzikas uztveri skolēnos, skolotājam nepieciešams zināt viņu muzikālās intereses, uztveres sagatavotības līmeni, kā arī emocionālās atsaucības pakāpi.

Plānveidīgi un sistemātiski audzinātas mūzikas uztveres rezultāts ir muzikālās gaumes izveide skolēnos.

Skaņdarbu *vērtējums* atver tiešu ceļu noteiktu klausītāju grupu muzikālo gaumju noskaidrošanai, jo „(..) gaume ietver estētiskās uztveres pieredzi, pārdzīvojumus un emocionāli tēlaino domāšanu. Saskarsmē ar mākslu šāda pieredze aktualizējas un izvirzās par pamatu gaumes novērtējumam” [62, 183].

Selektivitāte kā gaumes vērtēšanas kritērijs F. Makojevam ļāvis iedalīt gaumi tās tipos un līmeņos. Analizējot atšķirības starp nopietno un vieglo mūziku, pēc trim pazīmēm, un pamatojoties uz dotajām atšķirībām, veidojas gaumes raksturojumi un līmeņi, kas pēc satura sasauca ar A. Sohora formulējumiem: mūzikas uztveres kvalitāte, vispārēji muzikālie raksturojumi, sociāli psiholoģiskās pazīmes.

Muzikālā vērtējuma kvalitāti nosaka šādi kritēriji:

1. Emocionalitāte - liela skolēnu interese par vērtējošo procesu, kas izpaužas vēlmēs pārliecināt citus par paša motivāciju, emocionālā atsaucība mūzikas uztveres procesā.

2. Vērtējuma adekvātums - sprieduma precizitāte, tā atbilstība muzikālajai parādībai, kas tiek vērtēta, mūzikas emocionāli tēlainā satura izpratnes pakāpe, skaņdarba izteiksmes līdzekļu, formu un žanra raksturojums.

3. Motivācija - skaidrs, pilnīgs un pārliecināošs, skolēnam uztveramā materiāla, skaidrojums, iesaistot tajā tēlainos mūzikas raksturojumus, izmantojot precīzus un spilgtus apzīmējumus.

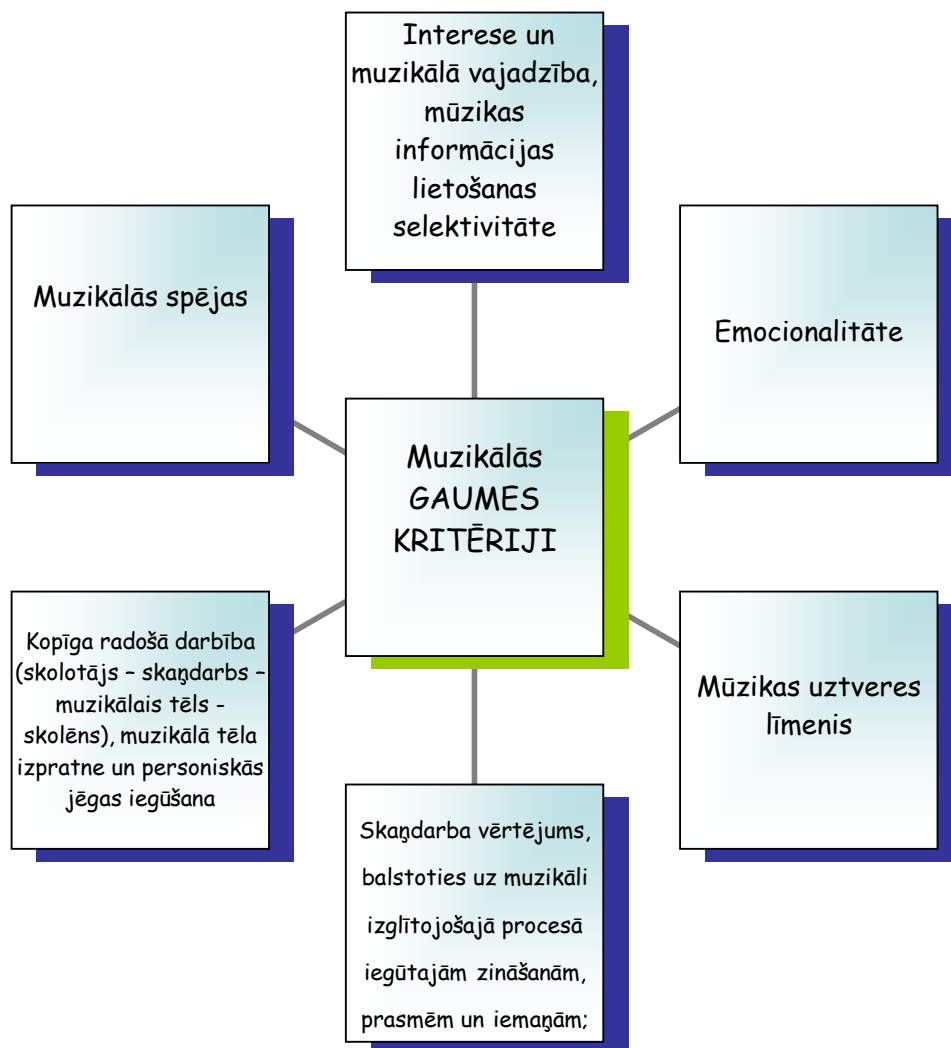
4. (Izpildījuma) vērtējuma objektivitāte – sprieduma patiesums, prasme kritiski vērtēt savu klasesbiedru izpildījumu, priekšroku dodot visemocionālākajam un izteiksmīgākajam izpildījumam. N. Čičerina aplūko mūzikas vērtēšanas spēju kā skolēnu *muzikālo gaumju pilnveidošanās priekšnosacījumu*.

Pamatojoties uz šiem komponentiem, izstrādāti **muzikālās gaumes kritēriji:**

- interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte;
- emocionalitāte;
- muzikālās spējas;
- mūzikas uztveres līmenis;

- skaņdarba vērtējums, balstoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām;
- kopīga radošā darbība (skolotājs – skaņdarbs – muzikālais tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana.

13. attēls. Muzikālās gaumes kritēriji (M. Marčenoka)



Muzikālās gaumes raksturošanai tika izstrādāti muzikālās gaumes rādītāji.

3. tabula. Muzikālās gaumes kritēriji un rādītāji (M. Marčenoka)

Kritēriji	Rādītāji
Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nav vajadzības klausīties mūziku. 2. Izvēlas klausīties izklaidējošo mūziku. 3. Izvēlas klausīties klasisko mūziku. 4. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās, mūzikas informācijas lietojuma selektivitāte un mūzikas vērtības izpratne.
Mūzikas uztveres līmenis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foniska skaņu sajūta. 2. Komitāta (pavadoša) uztvere. 3. Uztvere – klausīšanās. 4. Adekvāta uztvere.
Skaņdarba vērtējums, balstoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mūzikas teorijas pilnīga nezināšana, analīzes prasmju un iemaņu trūkums, kam raksturīga skaņdarba vērtēšanas neiespējamība. 2. Mūzikas teorijas, analīzes prasmju un iemaņu nepietiekams zināšanu līmenis, kam raksturīgs skaņdarba nepietiekams vērtēšanas pamatojums. 3. Mūzikas teorijas fragmentāra izpratne, daļējas analīzes prasmes un iemaņas, kas raksturojamas ar skaņdarba daļēju vērtēšanas pamatojumu. 4. Mūzikas teorijas un analīzes prasmju un iemaņu pamatīgas zināšanas, kas raksturojams ar skaņdarba dziļu vērtēšanas pamatojumu.
Muzikālās spējas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muzikālo spēju attīstības zems līmenis. 2. Tikai emocionālās atsaucības un skaņdarba ritma izjūtas izpausme, ar ko tiek īstenota mūzikas reproducēšana (atskaņošana) trūkums. 3. Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, kam līdzās ir nepietiekama attīstīta muzikālā dzirde. 4. Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, attīstīta muzikālā dzirde, muzikālā domāšana un muzikālā atmiņa, pārdzīvojuma un nozīmes izpratnes izpausme uztveres gaitā.
Emocionalitāte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vienaldzīga attieksme pret skaņdarbu, absolūta satura neizpratne. 2. Emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk / nepatīk”. 3. Emocionāla uztvere ar skaņdarba satura fragmentāru izpratni. 4. Skaņdarba emocionālais, estētiskais pārdzīvojums un nozīmes izpratne, uztvere kļūst adekvāta komponista iecerei.
Kopīga radošā darbība (skolotājs - skaņdarbs - muzikālais tēls - skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kopīgas radošās darbības un personiskās jēgas trūkums. 2. Skolotāja darbība noskaņojot uztverei: ievadsaruna, skolotāja stāstījums, mūzikas uztvere bez muzikālā tēla apjēgas. 3. Daļēja skolotāja palīdzība uztveres procesā: skaņdarba rašanās vēsturisko apstākļu izskaidrošana, muzikālā tēla apzināšanās. 4. Skaņdarba emocionālais un estētiskais pārdzīvojums, muzikālā tēla kā parādības iekšējā apjēga, kas bagātināta ar iztēles darbību, personisko dzīves pieredzi, savām jūtām, kuras piešķir uztverei

	kopīgas radošās darbības raksturu un pusaudzā personiskās jēgas iegūšanu.
--	---

„Mūzikas uztveres” un „muzikālās gaumes” kritēriju un rādītāju salīdzinošā analīze ļauj veikt šādus *secinājumus*:

- Muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā, tie ir mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pilnveidošanās savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti procesi;
- Muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā, precīzāk, - tie ir uztveres saturs, veids un rezultāts.

Muzikālās gaumes tipoloģiju problēmas pētīšana pedagoģijā un psiholoģijā (*F. Makojevs, R. Telčarova, N. Čičerina*), kur skolēnu muzikālās gaumes tipoloģija tiek aplūkota kā klausītāja muzikālo un ārpusmuzikālo raksturojumu komplekss, ļauj izcelt šādas pazīmes:

- skolēna vispārējā attīstība (pasaules uzskats, uzmanības līmenis, sagatavotības līmenis analītiskajam darbam, sociāli psiholoģiskās iezīmes);
- individuālie raksturojumi (temperaments);
- muzikālie raksturojumi (muzikālās spējas, muzikālā motivācija).

Balstoties mūzikas uztveres un muzikālās gaumes teorētisko pamatu analīzē, tika noskaidroti četri pusaudžu muzikālās gaumes tipi:

1. tips – skolēni, kas neinteresējas par mūziku, kam tā pastāv tikai kā skaņu fons;
2. tips – skolēni, kas priekšroku dod tikai izklaidējošai mūzikai;
3. tips – skolēni, kas priekšroku dod tikai klasiskās skaņdarbiem;
4. tips – skolēni, kas interesējas par dažādiem mūzikas žanriem un stiliem.

Skolēnu gaumju atšķirības ir atkarīgas ne tikai no izvēlētās mūzikas sfēras, bet arī no pašu skolēnu izvēles rakstura, kas liecina par to, ka katram muzikālās gaumes tipam piemīt savi līmeņi.

Pamatojoties uz iepriekš minētajām tipoloģijām, apvienojot muzikālos raksturojumus un muzikālās gaumes tipus ar ārpusmuzikālajiem raksturojumiem, var nošķirt skolēnu četrus izveidojušos muzikālās gaumes līmeņus: vājš, pasīvs, stabils, aktīvs.

Tiek piedāvāts šāds, mācību procesā izveidojušās, muzikālās gaumes līmeņu iedalījums:

- A.** Zems līmenis (vājš).
- B.** Vidējs līmenis (pasīvs).
- C.** Diezgan augsts (stabils).
- D.** Augsts (aktīvs).

Zems muzikālās gaumes **līmenis (vājš)** raksturojams ar gandrīz pilnīgu vai pilnīgu mūzikas satura un formu neizpratni, aplamu skaņdarba māksliniecisko vērtību novērtējumu, neprasmī analizēt, salīdzināt un vispārināt. Audzēkņiem ir zināmas grūtības sniegt skaņdarba emocionāli tēlainā satura pilnīgu raksturojumu. Dažkārt skolēni nevar neko pateikt par izteiksmes līdzekļiem, attieksmē pret mūziku nav vērojami skaidri motīvi, gatavība darbam stundā, salīdzinot ar tās kopīgo ritmu, ir samazināta. Skolēni neizrāda pašiniciatīvu, reti patstāvīgi piedalās radošajos uzdevumos. Audzēkņu muzikālās spējas ir vāji attīstītas, kas noteikti ietekmē jebkura uzdevuma veikšanu stundā. Šim līmenim ir raksturīga mūzikas kā skaņu haosa uztvere, kam raksturīgs organizējoša pirmsākuma trūkums.

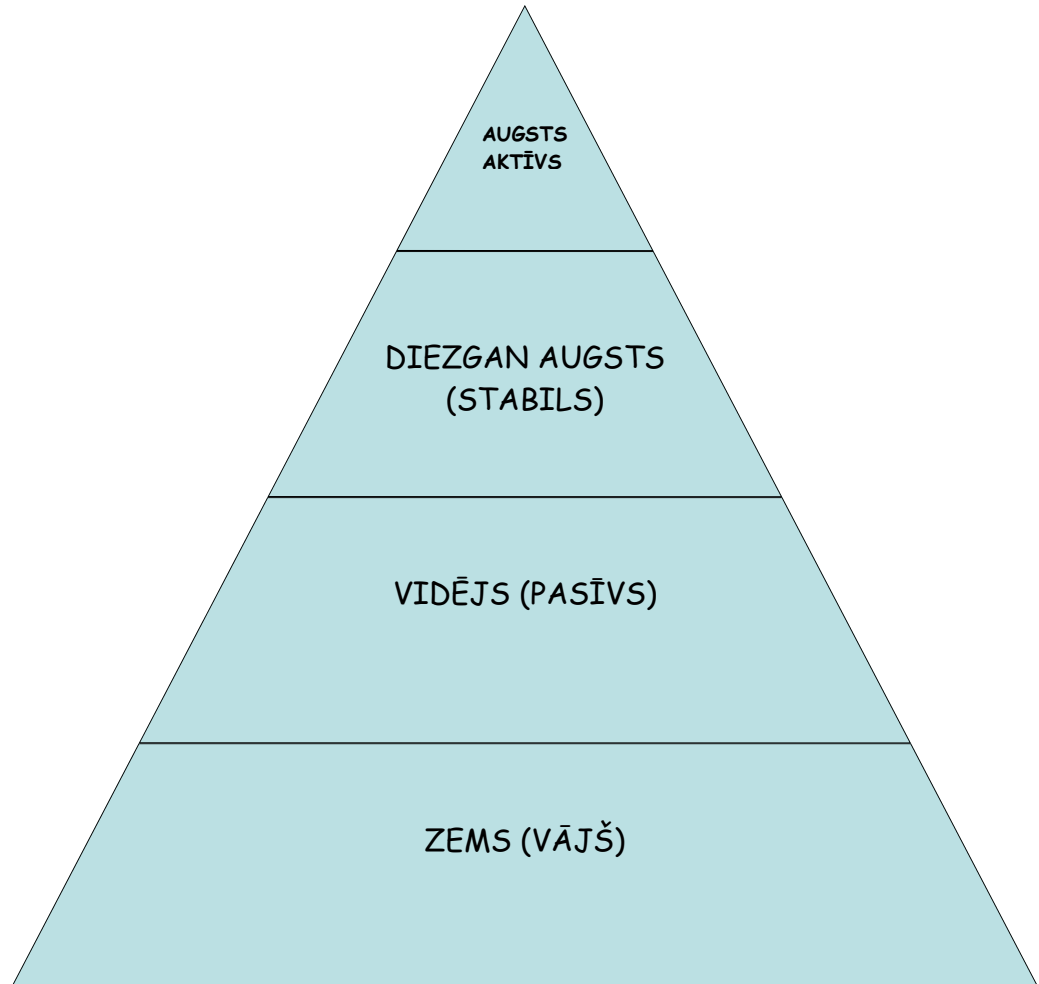
Muzikālās gaumes **vidējais (pasīvais) līmenis** raksturojams ar nepietiekamu prasmi noskaidrot skaņdarba saturu un formu, ar nepilnīgām zināšanām par mūzikas teoriju, skaņdarba īpatnību neizpratni, neadekvātu līdzpārdzīvojumu skaņdarbam, spriedumu un vērtējumu nepilnīgu pamatojumu, sakarā ar to – neprasmī saskatīt skaņdarba savdabību, vienreizīgumu, kas aplēpts tā tipiskumā. Šis līmenis atšķiras ar nepietiekamu muzikālo spēju attīstību, diezgan zemām darba spējām, aktivitāti, pazeminātu interesi par mūziku. Skolēniem bieži sagādā grūtības noteikt un raksturot viņu iecerēm atbilstošu skaņdarbu. Viņi apzinīgi veic visus uzdevumus, taču iniciatīvu, kustību vai skaņdarba izvēlē, izrāda reti. Bieži novērojams neadekvāts līdzpārdzīvojums skaņdarbam, trūkst savu pieņēmumu un pierādījumu par izskanējušo mūziku. Mūzikas uztvere ir izklaidīga, tāpēc tiek izcelts un atklāts viens no muzikālās izteiksmes līdzekļiem, kas kopumā ievērojami mazina viengabalaina tēla atspoguļojumu.

Diezgan augsts (stabils) muzikālās gaumes līmenis – spēja koncentrētai mūzikas uztverei tās apguves procesā un diezgan adekvātai skaņdarba satura un formas emocionālai apjēgai, ar tā analīzes palīdzību. Mākslinieciskajās vērtībās balstītu un objektīvi argumentētu vērtējumu definēšana. Muzikālo spēju izpausme. Skolēni, kas pārdzīvo skaņdarbu, ātri atsaucas visiem uzdevumiem, izsaka un piedāvā personisku, skaņdarba idejai diezgan tuvu traktējumu, izmantojot savu dzīves pieredzi un zināšanas. Tie ir nopietni un dziļi domājoši klausītāji, kam piemīt emocionāla uztvere. Tie ir bērni, gatavi daiļrades uztverei un patstāvīgai radošo uzdevumu veikšanai.

Augsts (aktīvs) muzikālās gaumes līmenis – spēja koncentrētai mūzikas uztverei tās apguves procesā, skaņdarba satura un formu adekvātai, emocionālai apjēgai ar tā analīzes palīdzību, spriedumu un vērtējumu pierādījumiem. Šo līmeni raksturo muzikālo izteiksmes līdzekļu definējums, tiešs muzikālās terminoloģijas pielietojums. Šis līmenis atšķiras no citiem

līmeņiem ar augstu muzikālo spēju attīstību, augstām darbaspējām, aktivitāti, paaugstinātu interesi par mūziku. Tie ir nopietni un dziļi domājoši klausītāji, kam raksturīga viengabalaina uztvere. Tie ir pusaudži, kas gatavi kopīgam radošajam darbam, ar labpatiku veic radošus uzdevumus. Mūzikas adekvātas uztveres līmenis, ar bagātām un dziļām asociācijām.

14. attēls. Skolēnu muzikālās gaumes līmeņi muzikāli izglītojošajā procesā (M. Marčēnoka)



Rezultātā tika izstrādāti muzikālās gaumes pilnveidošanas kritēriji, rādītāji un līmeņi.

4. tabula. Muzikālās gaumes kritēriji, rādītāji un līmeņi (M. Marčēnoka)

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi
Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nav vajadzības klausīties mūziku. 2. Izvēlas klausīties izklaidējošo mūziku. 3. Izvēlas klausīties klasisko mūziku. 4. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās, mūzikas informācijas lietojuma selektivitāte un mūzikas vērtības izpratne. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vājš. 2. Pasīvs. 3. Stabils. 4. Aktīvs.
Mūzikas uztveres līmenis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foniska skaņu sajūta. 2. Komitāta (pavadoša) uztvere. 3. Uztvere – klausīšanās. 4. Adekvāta uztvere. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vājš. 2. Pasīvs. 3. Stabils. 4. Aktīvs.
Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mūzikas teorijas pilnīga nezināšana, analīzes prasmju un iemaņu trūkums, kam raksturīga skaņdarba vērtēšanas neiespējamība; 2. Mūzikas teorijas, analīzes prasmju un iemaņu nepietiekams zināšanu līmenis, kam raksturīgs skaņdarba nepietiekams vērtēšanas pamatojums; 3. Mūzikas teorijas fragmentāra izpratne, daļējas analīzes prasmes un iemaņas, kas raksturojamas ar skaņdarba daļēju vērtēšanas pamatojumu; 4. Mūzikas teorijas un analīzes prasmju un iemaņu pamatīgas zināšanas, kas raksturojamas ar skaņdarba dziļu vērtēšanas pamatojumu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vājš. 2. Pasīvs. 3. Stabils. 4. Aktīvs.
Muzikālās spējas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muzikālo spēju trūkums. 2. Tikai emocionālās atsaucības un skaņdarba ritma izjūtas, ar ko tiek īstenota mūzikas reproducēšana (atskaņošana) trūkums. 3. Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, kam līdzās ir nepietiekami attīstīta muzikālā dzirde. 4. Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, attīstīta muzikālā dzirde, muzikālā domāšana un muzikālā atmiņa, pārdzīvojuma un nozīmes izpratnes izpausme uztveres gaitā. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vājš. 2. Pasīvs. 3. Stabils. 4. Aktīvs.
Emocionalitāte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vienaldzīga attieksme pret skaņdarbu, absolūta satura neizpratne. 2. Emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk / nepatīk”. 3. Emocionāla uztvere ar skaņdarba satura fragmentāru izpratni. 4. Skaņdarba emocionālais, estētiskais pārdzīvojums un nozīmes izpratne, uztvere kļūst adekvāta komponista iecerei. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vājš. 2. Pasīvs. 3. Stabils. 4. Aktīvs.
Kopīga radošā darbība (skolotājs – skaņdarbs – muzikālais tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kopīgas radošās darbības trūkums un personiskās jēgas trūkums. 2. Skolotāja noskaņojums uztverei: ievadsaruna, skolotāja stāstījums, mūzikas uztvere bez muzikālā tēla apjēgas. 3. Daļēja skolotāja palīdzība uztveres procesā: skaņdarba rašanās vēsturisko apstākļu izskaidrošana, muzikālā tēla apzināšanās. 4. Skaņdarba emocionālais un estētiskais pārdzīvojums, muzikāla tēla kā parādības iekšējā bagātināšana ar iztēles darbību, personisko dzīves pieredzi, savām jūtām, kuras piešķir uztverei kopīgas radošās darbības raksturu un pusaudža personiskās jēgas iegūšanu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vājš. 2. Pasīvs. 3. Stabils. 4. Aktīvs.

Tādējādi, izveidojušās muzikālās gaumes piedāvātie līmeņi ļauj efektīvi izsekot skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās dinamikai, rast paņēmienus un veidus pozitīva rezultāta sasniegšanai un profesionāli veikt vērojumus.

Pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzi, tika izstrādāts *pedagoģisko nosacījumu bloks*. Piemērojot pētījuma tēmai, jēdzienu „pedagoģisko nosacījumu bloks” mēs traktējam kā savstarpēji saistītu nosacījumu kompleksu, kas apvienoti vienā pedagoģiskā mērķī – skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanas kvalitatīvas izaugsmes nodrošināšana. Pedagoģisko nosacījumu bloka saturs tiek apskatīts, ņemot vērā pētāmā jautājuma un visu šī pedagoģiskā procesa komponentu specifiku (muzikāli izglītojošais mācību process, skolēns, pedagogs) un izpaužas šādos jēdzienos:

1) *Skolēnu vecumposma un individuālo īpatnību ievērošana.*

Pusaudžu vecumposms raksturojams ar personīgo interešu rašanos un priekšrokas došanu tām. Intereses mākslas nozarē kļūst personiskas, šajā periodā iespējamās bieža un krasa muzikālās gaumes maiņa.

Mācību procesa panākumi, darbā ar skolēniem, ir atkarīgi no skolēnu vecumposma īpatnību zināšanas un ievērošanas. Šis nosacījums vēl lielākā mērā attiecas uz pusaudžu vecumu (no 10 – 11 līdz 15 gadiem), ko dēvē par pārejas vecumu. Pusaudžu vecums saistīts ar psihisko procesu pārkārtošanos, skolēna personības darbību. Tāpēc savstarpējo attiecību formas prasa zināmas pārmaiņas (kaut arī pakāpeniskas), darbības organizēšanu, vadību no pieaugušo, it sevišķi-skolotāju puses.

Pusaudžu vecums tiek uzskatīts par smagāko posmu skolēnu apmācībā un audzināšanā, salīdzinot ar jaunāko un vecāko skolas vecumu. Acīmredzot pats process, kurā skolēns pārveidojas par pieaugušo, ir smags, jo saistīts ar nopietnām psihes izmaiņām un veco, jau nostabilizējušos, formu laušanu attiecībās ar apkārtējiem cilvēkiem, dzīves apstākļu un darbības veidu izmaiņām. Vēl vakar paklausīgais, pieklājīgais pusaudzis pēkšņi kļūst ass, rupjš, ietiepīgs un nedisciplinēts. Ja agrāk pusaudzis bez ierunām pieņēma un izpildīja norādījumus, tad tagad viņš pret tiem attiecas izvēlīgi vai kritiski, uzskata, ka šiem norādījumiem jābūt pietiekami argumentētiem un loģiski pārlicinošiem (vismaz pēc viņa domām). Pusaudzim parādās personīgais viedoklis, pārspīlēts priekšstats par savu nozīmīgumu, arī neizskaidrojama aizvainotība.

Grūtības, kas saistītas ar pusaudžu apmācību un audzināšanu, slēpjas apstākļī, ka ļoti svarīgi ir saprast nepieciešamību mainīt ierastās mācību un audzināšanas metodes.

Psihologijā ir noskaidrots, ka šajā vecumā psihiskās attīstības virzītājspēki ir dialektisko pretrunu rašanās un pārvarēšana starp jaunajām vajadzībām un iespējām, kas radušās pusaudžu darbības rezultātā, un vecajām, kas viņa savstarpējās attiecībās ar apkārtējām formām,

iepriekšējām lietām un līmeņiem, izveidojušās agrāk. Būtiska ir arī pretrunu rašanās un pārvarēšana starp pieaugošajām prasībām, kas tiek izvirzītas pusaudzim no sabiedrības, pieaugušo vai kolektīva puses, un tām, ko pusaudzis akceptē ar savas uzvedības izpausmēm. Šīs pretrunas var atrisināt, veidojot psiholoģiskās attīstības augstāku līmeni, sarežģītākas darbības formas un veidus, virkni jaunu personības psiholoģisko īpašību. Rezultātā notiek pusaudža pāreja uz daudz augstāku psihiskās attīstības pakāpi.

Skolēnu fiziskās un psihiskās attīstības akcelerācija ievērojami izpaužas pusaudžu vecumā. Pēdējos 20 – 30 gados pusaudži attīstās paātrinātā tempā, viņi kļūst daudz garāki, pieaugušāki, spēcīgāki, salīdzinot ar vienaudžiem pirms 30 gadiem. Arī pubertāte tagad sākas aptuveni divus gadus agrāk nekā dažas desmitgades pirms tam. Pārmaiņas skar arī psihisko attīstību - intelekta iespējas, atsevišķas atmiņas īpatnības u.c..

Pusaudžu vecumā ir novērojami konflikti starp bērna iespējām un pretenziju līmeņiem, raksturīga pašapliecināšanās tieksme, intereses rašanās par savu iekšējo pasauli. Tā ir pusaudža personiskās pieredzes, viņa tikumiskās un intelektuālās attīstības, sarežģīšanās sekas. Iemesls viņa stāvokļa izmaiņām sabiedrībā un savstarpējās attiecībās ar apkārtējiem. Pareizas audzināšanas rezultātā šīs parādības neizraisa nekādas personības krīzes.

Pusaudžu vecumā nozīmīgu attīstību iegūst rakstura gribas īpašības – uzstājība, neatlaidība sava mērķa sasniegšanā, prasme savā ceļa pārvarēt šķēršļus un trūkumus.

Pusaudžu vecuma svarīgākā psiholoģiskā raksturojuma iezīme ir intensīva personības tikumiskā veidošanās, tikumiskās apjēgas veidošanās. Pusaudžu vecums – tas ir laiks, kad sākas intensīva pasaules uzskata, tikumiskās pārliecības, principu un ideālu, vērtējošo spriedumu sistēmas veidošanās, kura nosaka pusaudža uzvedību.

Ciešā saskaņā ar pārliecības un pasaules uzskata veidošanos, veidojas arī tikumiskie ideāli. Šie ideāli ir diezgan dziļi, saturīgi, darboties spējīgi un kalpo kā savdabīgs morāles paraugs, kuram pusaudzis savā uzvedībā cenšas līdzināties. Jaunākam pusaudzim ideāls parasti ir kāds konkrēts cilvēks, kurā pusaudzis saskata, viņaprāt, augsti vērtējamu īpašību iemiesojumu. Biežāk tie ir vecāki, skolotāji vai draugi. Gados vecākiem pusaudžiem par ideāliem kļūst arī vispārināti tēli kā ideālo īpašību kopums.

Psihologi pētījuši attiecības, kas veidojas pusaudžos starp pārliecību, morālajiem ideāliem, jēdzieniem un nostādnēm - no vienas puses, un viņu rīcību, darbībām un konkrētu uzvedību – no otras.

Balstoties uz šo viedokli, *A. Maliovanovs* (A. Малиюванов) izšķir četras pusaudžu grupas:

- Pusaudži, kas savā uzvedībā vadās pēc labi apzinātām vai pozitīvām tikumiskajām normām un kuriem nav nesaskaņu starp vārdiem un darbiem;
- Pusaudži, kuriem sakrīt viņu tikumisko jēdzienu zemais attīstības līmenis un uzvedība;

- Neliela pusaudžu grupa, kas atšķiras ar labām uzvedības un morāles normu zināšanām, bet neuzskata par vajadzīgu rīkoties saskaņā ar tām. Šie pusaudži ir „demagogi – divkoši”;
- Pusaudži, kas vēl nesaskata un nesaprot saikni starp zināmām tikumiskajām prasībām un savu ikdienas rīcību.

Vecākajā skolas vecumā gaume jau ir gandrīz izveidojusies, kļuvusi pilnīgāka un izpaužas kā personības estētiskās attīstības rezultāts. Vecākajās klasēs labvēlīga fona radīšanai, muzikālās gaumes veidošanā, produktīvākās metodes un darba formas ir problēmeklējumu metodes, diskusijas un to veidi: skanošās anketas metode, muzikālo pārrunu metode.

Tātad, muzikālās gaumes pilnveidošanas problēma atspoguļo personības garīgās pasaules un mūzikas kultūras veidošanās problēmu. No tā izriet, ka izmaiņas gaumes vērtējumos atspoguļo personības muzikālās un vispārējās kultūras stāvokļa izmaiņas.

2) *Skolēnu muzikālās sagatavotības nepieciešamais līmenis.*

Pedagoga vispārējās zināšanas par skolēnu, viņa muzikālās un vispārējās attīstības dinamiku izpēte, turpmākās attīstības zonas noteikšana palīdzēs uzzināt katra skolēna individuālās spējas. Atsevišķu audzēkņu grupu veidošana pēc viņu muzikālās attīstības pakāpes noteiks mācību mērķus, kas ir specifiski katrai grupai. Nodarbību laikā skolotājs izmanto šādas praktiskas metodes: novērojums, pārrunas, anketēšana un citas, kas palīdzēs viņam apjēgt izvēlētajās metodes patiesīgumu nodarbību veikšanā, sekot katra skolēna un grupas attīstībai kopumā, izvirzīt skolēnu tālākās attīstības perspektīvu.

3) *Balstīšanās uz pusaudžu dzīves pieredzi.*

Cilvēka dzīves pieredze - plašā vārda nozīmē ir viņa zināšanas, prasmes, attieksme pret dzīvi, kas izpaužas uzskatos, pārliecībā, gaumē, emocionālos pārdzīvojumos, tieksmēs darboties un pašās darbībās. Ideja par skolēnu izzinošo spēju attīstību, pamatojoties viņu pieredzē, ir viena no vadošajām idejām pedagoģijas pasaulē, kas pamatota filozofiskajā priekšstatā par dzīves pieredzi saistībā ar tikumisko audzināšanu un intelekta attīstību.

Rietumeiropas pedagogi (*J. Komenskis, D. Loks, Ž. Ruso*) pastāvīgi mēģinājuši noskaidrot mācību procesa saikni ar audzēkņu dzīves pieredzi. Dzīves pieredzes un mācību procesa savstarpējās atkarības ideja ieguvusi plašu attīstību *K. Ušinska* darbībā.

4) *Klasisko skaņdarbu izmantošana.*

Skaņdarbiem, kurus izmanto mācību procesā, jābūt dažādu laikmetu augstvērtīgi mākslinieciskiem mūzikas paraugiem, kam piemīt skolēnu ietekmēšanas spēja. Sastādot skaņdarbu noteiktu secību, nepieciešams ievērot, lai tie pēc sava satura būtu skolēniem saprotami. Jāņem vērā to uzbūve, kas palīdz skolotājam iepazīstināt skolēnus ar skaņdarbu formām, bet skolēnos attīsta prasmi veidot saikni starp skaņdarba saturu un formu.

Pamatojoties uz izstrādātajiem muzikālās gaumes komponentiem un kritērijiem, var pieņemt, ka *muzikālās gaumes pilnveidošanās adekvātas uztveres ietvaros* muzikāli izglītojošajā procesā ir iespējama, ievērojot šādus nosacījumus:

- *interese par mūziku, vajadzība to klausīties;*
- *skolotāja darbība ievirzot skolēnus mūzikas emocionālajai uztverei;*
- *skolēnam piemīt iemaņas un prasmes klausīties un analizēt mūziku;*
- *klasiskās mūzikas sacerējumu klausīšanās;*
- *emocionālais pārdzīvojums (empātija);*
- *mūzikas klausīšanās un attēlošana, kas balstīta ārpusmuzikālās asociācijās, pusaudža iesaistīšana sistemātiskā mūzikas uztveres procesā;*
- *muzikālais tēls iegūst personisko jēgu.*

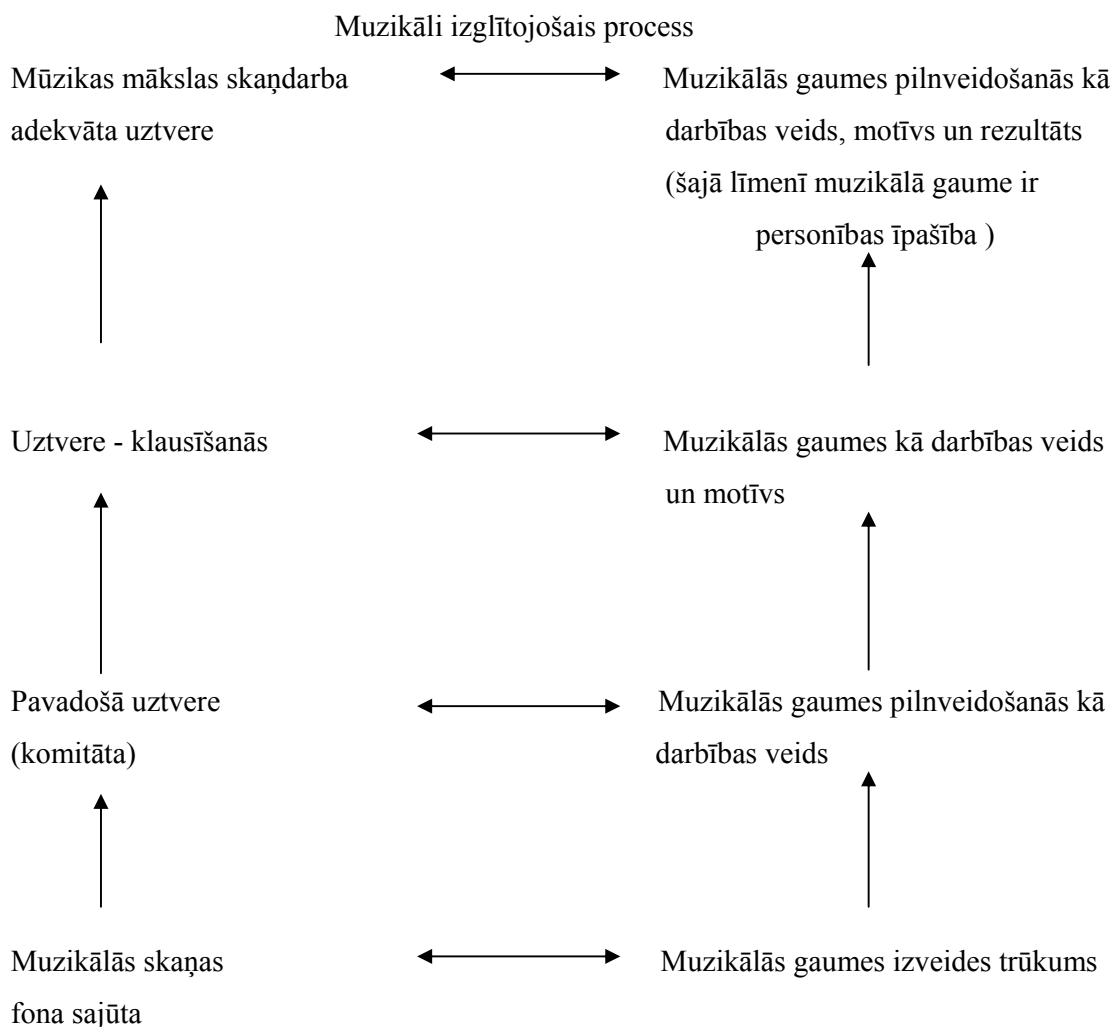
Var pieņemt, ka iepriekš minēto nosacījumu veidošana un ievērošana ļaus skolotājam profesionāli vadīt nodarbības un panākt pozitīvus rezultātus skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanas procesā.

Pamatojoties uz izstrādāto mūzikas uztveres kā darbības modeli var secināt, ka mūzikas uztveres laikā muzikālā gaume līdzdarbojas kā daudzu aspektu parādība:

- 1) kā uztveres veids;
- 2) kā uztveres motīvs;
- 3) kā subjektīvs rezultāts.

Pētot savstarpējo dialektisko saiti starp mūzikas uztveri un muzikālo gaumi tika izstrādāta mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika.

15. attēls. Mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika (M. Marčenoka)



Tāda ir mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās procesu mijiedarbības dialektika.

Secinājumi:

- Muzikālā gaume tiek aplūkota kā aksioloģisks jēdziens, spēja uztvert mūzikas mākslu, paust pret to emocionāli vērtējošu attieksmi, un kā selektivitātes izpausme attiecībā pret mūzikas informāciju;
- Noskaidroti muzikālās gaumes komponenti, kritēriji un rādītāji;
- Balstoties uz izpētītajām muzikālās gaumes tipoloģijām un izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem, tika noteikti skolēnu muzikālās gaumes līmeņi muzikāli izglītojošajā procesā;

- Muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā, tie ir mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pilnveidošanās savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti procesi;
- Muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā un kļūst par uztveres saturu, veidiem un rezultātu;
- Mūzikas uztvere un muzikālā gaume ir savstarpēji saistīti procesi: jo augstāks ir pusaudža uztveres līmenis, jo daudz pilnveidotāka ir viņa muzikālā gaume;
- Plānveidīgi un sistemātiski audzinātas mūzikas uztveres rezultāts ir skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās;
- Pētot jēdzienus „mūzikas uztvere” un „muzikālā gaume”, tika atklāta mijiedarbība starp šiem diviem jēdzieniem.

2.3. Mūsdienu tendences skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanā

Zinātniskās un metodiskās literatūras analīze par aktuāliem mūzikas pedagoģiskā procesa attīstības jautājumiem, ļāva noteikt *mūsdienīgas tendences* muzikālās gaumes pilnveidošanas procesa tālākajā virzībā.

21. gadsimta sākumā kultūra iekļūst visās cilvēces sadzīves sfērās, kļūstot par gidu starp dažādajām pagātnes, tagadnes un nākotnes kultūrām. Tādēļ jēdziena „muzikālā gaume” attīstības pašreizējā posmā notiek šī jēdziena saplūšana ar saturiskajā ziņā daudz apjomīgāku jēdzienu – „mūzikas kultūra”, kura mērķis ir personības audzināšana ar kultūras daudzveidības līdzdalību, personisko attieksmju veidošana, savas lomas, dzīves un pasaules būtības izpratne. Pasaules māksliniecisko kopsakarību vispusīga apguve ļauj izprast mākslas un dzīves ciešo saikni, sekmē skolēnu pasaules uzskata un tikumisko attīstību.

Neraugoties uz grūtībām citās dzīves sfērās, 20.– 21. gadsimta robeža ir nozīmīga ar ideju, uzskatu, jaunu koncepciju, teorētisko un metodisko izstrādņu rašanos dažādās mūzikas izglītības jomās, kā arī ar alternatīvu pieeju mūzikas pedagoģijai. To rašanās atbilst virknei sakrājušos un no jauna parādījušos aktuālāko jautājumu: kas uzskatāms par prioritāti skolēnu muzikāli estētiskajā audzināšanā? Kādi ir muzikālās audzināšanas svarīgākie mērķi un uzdevumi, kādā veidā, ar kādām metodēm un līdzekļiem tie tiks realizēti? Kādu lomu personības tapšanā ieņems personības audzināšana un tās muzikālās gaumes pilnveidošana, un vai šis apzīmējums ir mūsdienīgs, kā tas saskan ar 21. gadsimta muzikāli pedagoģiskajām vēsmām?

Minēto jautājumu lokam pievienojas citas prasības kvalitātei un pedagoģiskā procesa virzībai: „Nepieciešams, lai pusaudži, kad viņi sastopas ar vieglo, izklaidējošo mūziku, jau saprastu lielas, nopietnas mākslas burvīgumu un skaistumu un sajustu atšķirību starp labo un sliktu” [85,61]. D. Kabaļevskis darbā „Pedagoģiskās pārdomas” rakstīja: „Ir tāda likumsakarība: nopietnu mūziku zinošs, mīlošs un saprotošs cilvēks parasti novērtē arī vieglās mūzikas daiļumu, pie tam vienmēr prot atšķirt labo no sliktā. Bet tie, kas negrib iepazīt nevienu citu mūziku, izņemot vieglo, pat šajā šaurajā izklaides pasaulītē nekādi nevar saprast, kas ir labi un kas – slikti”. Skolēnu vispusīga jeb kompleksa piesaiste mākslas pasaulei kļūst par vienu no aktuālākajiem mūzikas pedagoģijas virzieniem. Integrētās stundas sekmē nemanāmu pusaudžu adaptāciju mūsdienu pasaulē, veido garīgo kultūru, māksliniecisko un muzikālo gaumi, pozitīvu attieksmi pret dabu un cilvēka personību, attīstot tēlaini asociatīvo domāšanu.

Pašreizējā posmā virknē pedagoģisko pētījumu ir sastopama muzikālās gaumes, kā pamata un attīstību noteicošas pozīcijas darbā ar skolēniem, interpretācija. To izskaidro jēdzienu interpretācijas ciešā saikne ar daudz apjomīgāku jēdzienu – skolēnu „mūzikas” kultūra un viņu garīgums. Garīgā dzīve izpaužas kā tiekšanās pēc „mūžīgas, debešķīgas, augstākas harmonijas,

kā saikne ar nepārejošo, orientācija uz to, ka dažādos laikmetos dažādām tautām jēdzieniem: Dievs, Patiesība, Daile, Labais, tāpat arī Visums, Absolūtā patiesība un Augstākā jēga piemita daudz dažādu nozīmju” [16, 68].

Īstenot, realizēt sevi kā garīgu būtni – vienīgā un patiesā atbilde uz cilvēka esamības pamata jautājumu: kāda vispār ir manas klātbūtnes jēga pasaulē? Garīgums – tas ir vienīgais, kas atšķir cilvēkus no citām dzīvām būtnēm. „Cilvēks vai tauta, kas nav orientēta uz kādu augstāku apjēgu, kas netiecas pēc kaut kā, ir nolemts dezorientācijai, un tās sekas ir dezintegrācija un dezorganizācija. Notiek esamības jēgas zaudēšana, deģenerējas tauta. Pakāpeniski notiek sabiedrības, tai skaitā arī mūsu bērnu, degradēšanās. Garīgumam vairs nav vērtības; par vērtību tiek uzskatīti muskuļi un cilvēka materiālās iespējas, t.i. – nauda” (*S. Lasmane, 1992*).

Citiem vārdiem sakot, mūzikas pedagoģijas attīstības pašreizējā posmā muzikālā gaume iekļaujas vispārējā mūzikas kultūras raksturojumā, kas veidojas caur kultūras daudzveidības uztveri, ar personīgo attieksmju izpausmi, savas vietas un lomas noteikšanu neapjaušamajā mākslas pasaulē (atbilstoši jēdziena „muzikālā gaume” būtības attīstības raksturojumam, šo posmu var dēvēt par „integrācijas periodu”). Tomēr šajā procesā muzikālās gaumes loma nav noklusējama, tieši otrādi, tā nosaka skolēnu muzikālās attīstības tālāko „pieaugšanu” jeb izaugsmi un, kas nav mazsvarīgs, kļūst par vienu no noteicošajiem pamatiem skolēnu pievēršanai mākslas un jaunrades pasaulei.

Kultūra kā cilvēces dzīves procesu norises sistēmas organizācija ietver sevī dažādas īstenības apjēgas sfēras un veidus. Piemēram, pastāv sadzīves kultūra, garīgā kultūra, runas kultūra, mākslinieciskā kultūra, estētiskā kultūra, materiālā kultūra utt. Apskatīsim kultūras jēdzienu, kas cieši saistīts ar muzikālo gaumi. Tiešā nozīmē – tā ir „iekopšana”.

Kultūras fenomenu un jēdzienu daudzveidība neļauj izvirzīt kādu vienu noteiktu formulējumu. Piemēram, *M. Kagans* kultūru aplūko kā sistēmu. Uz trīs galveno, pēc viņu domām, sadzīves formu – dabas esamības, sabiedrības esamības un cilvēka esamības fona kultūra pārstāv ceturto esamības formu, kas atspoguļojas cilvēka darbībā. „No vienas puses, cilvēks ir kultūras radītājs, kas savā noteiktajā darbībā veido kultūras priekšmetisko esamību, bet no otras – kā kultūras gara darbs, kas attīstās, pateicoties gara darbībai, kas ļauj viņam apgūt kultūru un piedalīties tās tālākajā attīstīšanās” [104, 421].

Humānās pedagoģijas pārstāvis *S. Hesens*, pētot dzīves likumsakarības pedagoģiskajos jautājumos, traktējis kultūru kā sistēmu. Šī sistēma sastāvējusi no vairākiem slāņiem, kas attīstās pēc saviem iekšējiem likumiem. Zemākais un pats ārējais kultūras slānis – civilizācija, kas savai attīstībai neprasa ilglaicīgu tradīciju klātbūtni. Jēdzienu „izglītība” zinātnieks piesaista iekšējam, garīgajam kultūras slānim. Starpslānis, kas regulē savstarpējo mijiedarbību starp izglītību un civilizāciju, ir tiesības. Kultūras un izglītības kopīgie mērķi – risināt augstākās dzīves kārtības

uzdevumus, kas pēc savas būtības ir neizsmejamas un atklājošas „(..) bezgalīgas attīstības ceļu” [163, 44]. S. Hesena uzskatu pamatā ir atzinums par to, ka izglītība ir kultūras daļa, tā nav nošķirama no pārmaiņām kultūrā. No otras puses – viss, kas tagad notiek skolā, tieši ietekmē 21. gadsimta cilvēku un visas sabiedrības kultūras attīstību. Tādēļ ļoti svarīga ir izglītības un kultūras savstarpējā nosacītība, jo šī fakta nenovērtēšana izraisa pilnīgu vai ļoti akūtu garīgās kultūras deficītu izglītībā, vai „neizglītoību kultūras vajadzībās” (S. Hesens).

Ņemot vērā šīs atziņas, iespējams definēt šādas *mūsdienu tendences muzikālās gaumes pilnveidošanā*:

- Sociālās vides faktoru ietekmes pieaugums (masu mediji, ģimene, skola) personības un visas sabiedrības muzikālo vērtību audzināšanā un attīstībā;
- Integrēto stundu rašanās, kas nosaka attīstību un vērtējošo spriedumu, savas personīgās attieksmes pret skaņdarbiem nodošanu, iedzīvinot muzikālos tēlus zīmējumos un kustībās.

Sociālās vides ietekmes problēma uz skolēnu muzikālo gaumju mākslinieciskās apziņas veidošanu – viena no sabiedriskās un individuālās apziņas savstarpējo attiecību kopīgo problēmu daļām. Mākslinieciskā apziņa ir viena no sabiedriskās apziņas formām un tiek traktēta kā sabiedrības garīgās darbības produkts, kas saistīts ar mākslu un jūtu, emociju, priekšstatu, ideju un teoriju kopumu, ko cilvēce šajā sfērā uzkrājusi visā tās vēsturiskās attīstības laikā. Tajā pašā laikā mākslinieciskā apziņa akumulē cilvēku ikdienas māksliniecisko pieredzi, viņu acumirkļa iespaidus, kas gūti saskarsmē ar mūziku [45, 7].

Sociālā vide tiek apskatīta kā sarežģīts un daudzveidīgs cilvēku aptverošs „ielenkums”, kura ietekmē cilvēks veidojas. Pusaudža personības tapšanu ietekmē dažādi faktori, vispirms – viņa vecumposma īpatnības, kas būtiski maina gan viņa iekšējo pasaules uzskatu, gan viņa savstarpējo attiecību raksturu ar apkārtējo pasauli un cilvēkiem. Cilvēka nobriešanas rezultātā jūtami mainās muzikālās gaumes un intereses, dažkārt tās kļūst pavisam pretējas salīdzinājumā ar tām, kas bijušas agrāk.

Tāpat arī nepieciešams uzsvērt, ka, vērtējot sociālo faktoru ietekmi uz skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanos, milzīga nozīme ir reālajai, sociālajai situācijai valstī. Pie sociālās vides faktoriem, kas tieši ietekmē skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanos, pieder:

- a. Ģimene;
- b. Skola;
- c. Masu mediji;
- d. Kultūrizglītības iestādes;

e. Apdzīvotās vietas tips.

Katrs no nosauktajiem faktoriem ieņem savu, nozīmīgu vietu bērnu mākslinieciskajā audzināšanā: ģimene ir pirmais punkts bērnu piesaistīšanā mākslai, noteiktas mākslinieciskās atmosfēras veidošanai, kas apņem bērnu. Tālāk bērnu mākslinieciskās izglītības funkciju turpina skola, kur mākslas nodarbībām ir jāķļūst mērķtiecīgām un sistemātiskām.

Atkarībā no apdzīvotās vietas tipa, tā atrašanās vietas tuvāk vai tālāk lielajiem kultūras centriem, māksliniecisko un muzikālo gaumju veidošanās noris vairāk vai mazāk efektīvi un plānveidīgi.

Vispārzināms, ka masu informācijas līdzekļi vairāk par citiem sociālajiem faktoriem veicina mūzikas informācijas izplatību. Ja salīdzina ģimeni, skolu un masu informācijas līdzekļus pēc to ietekmes apjoma uz skolēnu muzikālo gaumju pilnveidošanu, tie izkārtosies sekojoši:

- Masu mediji;
- Skola;
- Ģimene.

Ģimene kā māksliniecisko, muzikālo gaumju pilnveidošanas un audzināšanas faktors savas iespējas visefektīvāk izmanto laikā, kad bērni vēl ir jaunākajā skolas vecumā. R. Rabinovičs atzīmē: „Kā sākotnējam personības interešu un gaumju pilnveidošanas faktoram ģimenei ir virkne priekšrocību, piemēram, – tieši un pastāvīgi vecāku kontakti ar bērniem, iespēja noteiktas mākslinieciskās atmosfēras radīšanā bērniem. Tomēr ģimenei, salīdzinot ar citiem sociālajiem faktoriem, raksturīga lielāka atkarība no dzīvesveida, estētiskās ietekmes un apdzīvotās vietas tipa” [129,12].

Skola ir daudz demokrātiskāka un savas struktūras specifikas dēļ aptver plašu ietekmes līdzekļu diapazonu, kas iedarbojas uz skolēnu muzikālo gaumi un interesēm:

- 1) „skola „ieliek” personību vienaudžu kolektīva apstākļos, apmēram viena zināšanu, kultūras un garīgo vajadzību līmeņa ziņā;
- 2) skola virza mākslinieciskās ietekmes, mākslas informācijas izmantošanu no dažādiem avotiem, tomēr zināšanās par mākslu saglabājot pirmavota lomu;
- 3) skola pilnībā, sistemātiski un pēctecīgi izvirza sabiedrības prasības, normas un ievirzes visās nozarēs, un tieši – mākslinieciskās apziņas nozarē” [155,13].

Tomēr šobrīd līdera pozīcijas informācijas par mūziku un par jebkuru mākslas veidu ieguvē, ieņem daudznozaru un dinamiski funkcionējošs masu informācijas līdzekļu tīkls. Galvenokārt tās ir sekas mūsdienu dzīves kvalitātes izmaiņām - pasaules datorizācija, orientēšanās uz daudzpusīgi attīstītu personību, kas būtu apveltīta ar augstu intelektu un noteiktām profesionālām īpašībām. Kā sekas tam – informācijas ieguves avoti pārāk

vienkāršojas, ar datoru palīdzību iespējams sazināties ar visu pasauli. Kā tika minēts iepriekš, informācijas ieguves primitivizācija, no vienas puses- sekmē patstāvību zināšanu ieguvē par mākslu, bet no otras- ne vienmēr šī informācija ir kvalitatīva, drīzāk, to var raksturot kā pusaudžiem mākslīgi uzspiestu. Šis process izraisa pretrunas, no kurām viena ir pretruna starp pusaudžu vēlmi paaugstināt savu kultūras attīstības līmeni, un tam neatbilstošu „patērētāju izklaides orientāciju uz pusaudžu brīvā laika pavadīšanas iespējām”.

Šī pretruna var tikt atrisināta, ja pusaudžos ģimenē un skolā izveidosies:

- noteikta apzinīga attieksme gan pret augstvērtīgu, gan pret zemas mākslinieciskās vērtības mūzikas uztveri;
- prasme klausīties un pārdomāt skaņdarbu;
- aktīvi uztveroša, „domājoša” tātad, izveidojusies muzikālā gaume.

Tātad, sociālās vides ietekmē uz pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošanos, atzīmēsim dažas īpatnības, kas pavada un nosaka šo procesu:

I - sociālā vide ir mūsdienās pastāvošo pusaudžu muzikālo vajadzību un interešu rādītājs un „atbalss”;

II - sociālā vide atspoguļo reālas kultūras vērtības un normas;

III- šīs vērtības ne vienmēr ir augstākās kārtas vērtības, tāpēc to definēšanai nepieciešama skolēnos izveidojusies estētiskā apziņa un gaume.

Skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās tendenču sekas ir *integrēto stundu rašanās*. Šīs stundas strukturētas, balstoties kompleksā mākslu mijiedarbībā un apgūvē. Perspektīvi ir tie virzieni, kas atklāj audzēkņu radošo raksturu ar pašattīstības līdzdalību un muzikālo tēlu īstenošanu kustībās.

Sen zināms, ka kustību efektivitāti ietekmē visas psihiskās funkcijas. Pastāv saikne starp kustību aktivitātes raksturu un uztveres, atmiņas, domāšanas un emociju izpausmi. Personība tiek ietekmēta, atklājot motoriskā personiskos pārdzīvojumus un radoši tos pārveidojot estētiskajos. Tas ir cits mūzikas uztveres izpratnes un izteiksmes veids, kas notiek bērna neverbālajā saiknē ar skaņdarbu. Šis process savā saturā nav viendabīgs, no vienas puses, reizēm bērnam ar kustībām un žestiem ir vieglāk parādīt tās jūtas, kas viņu ir pārņēmušas mūzikas klausīšanās procesā, bet no otras puses, mūzikas tulkošana žestu valodā ir grūtāka izmantojot tradicionālas, šablona veida kustības, kas ietver atdarināšanu. Grūtāk ir atrast un noteikt ar oriģinālu kustību palīdzību visu to jūtu gammu un dziļumu, kas rodas mūzikas klausīšanās ietekmē.

Mūzikas tulkošanas process žestu valodā attīsta audzēkņu domāšanas spēju, viņu māksliniecisko apziņu. Kopā ar klasisko skaņdarbu uztveri minētie psihiskie procesi sekmē skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanos. Šīs nodarbības skolēniem ir aizraujošas un

interesantas. Tas ļauj minēto virzienu uzskatīt par efektīvu radošā potenciāla, radošās pašattīstības un skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanā.

Apkopojot iepriekšminēto, var atzīmēt, ka muzikālās gaumes pilnveidošanās problēmu nedrīkst uzskatīt par otršķirīgu. Pētījumu prakse pierāda, cik ātri un, galvenais, viegli pusaudži pakļaujas „pseido” gaumes ietekmei. Šī parādība nemēdz palikt bez sekām.

Pretoties „pseido” gaumes ietekmei ir iespējams ar stabilu nostājas pozīciju palīdzību, ar muzikālās gaumes pamatu izveidi, kas aizsākas ģimenē un skolā. Ja muzikālo sacerējumu izvēles attīstību un ģimenes kultūras intereses skola var ietekmēt tikai netieši, tad muzikāli izglītojošais process var tiešā veidā būtiski ietekmēt pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošanās problēmas risināšanu.

Secinājums:

Muzikālās gaumes mūsdienu tendenču definēšana atklāj tās prognozējošo funkciju un traktē muzikālo gaumi nevis kā iesūnojušu jēdzienu, bet kā apzīmējumu visas mūsdienu sabiedrības izmaiņām, interesēm un virzībai.

3. Pusaudžu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes izpētes analīze muzikāli izglītojošajā procesā

Promocijas darbā izvirzītās hipotēzes pārbaudei veikts empīriskais pētījums, kurš sastāv no diviem darbības posmiem: 1) konstatējošā eksperimenta; 2) veidojošā eksperimenta.

Eksperimentālo klašu raksturojums

Eksperimenta veikšanai pētījuma autore izvēlējās Ludzas pilsētas ģimnāzijas, Ludzas 2. vidusskolas un Pasienes pamatskolas 5.- 9. klašu skolēnus:

5. kl. - 76 (5a, 5b, 5c);

6. kl. – 73 (6a, 6c);

7. kl. – 85 (7a, 7b, 7c);

8. kl. – 69 (8a, 8b, 8c);

9. kl. – 65 (9a, 9b).

Eksperimentālo klašu recipientu novērošana ilga četrus gadus (no 2002. – 2005. g.). Īstenojot diagnostikas analīzi, tika izvirzīts šāds *mērķis*: izpētīt un noteikt eksperimentā iesaistīto pusaudžu mūzikas uztveres līmeņus un muzikālo gaumi muzikāli izglītojošajā procesā.

Pamatojoties uz šo mērķi, tika izvirzīti šādi uzdevumi:

Pamatojoties uz izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem, noteikt:

- interesi un muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietojuma selektivitāti;
- emocionālo atsaucību mūzikai (empātiju);
- uztveres viengabalainību, kas iegūta mūzikas izglītības procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze);
- kopīgu radošo darbību (skolotājs – skaņdarbs – muzikālais tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratni un personiskās jēgas iegūšanu;
- muzikālās spējas (muzikālā dzirde, muzikālā atmiņa, ritma un skaņkārtas izjūta);
- asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā.

Pētījuma metodes:

Empīriskā pieeja izpaudās kvalitatīvo un kvantitatīvo pētīšanas metožu datu interpretācijās. Ticamas informācijas un pierādījumu iegūšanai izmantotas *informācijas ieguves metodes*: testēšana, anketēšana, pārrunas, radošais darbs, skaņdarba analīzes veselumā metode, izpildījumu un demonstrējumu analīze, novērošana muzikāli izglītojošajā procesā un *informācijas analīzes metodes*, *Kronbaha alfa (Cronbach's Alpha)* metode, kuras mērķis ir noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības līmeni; aprakstošās statistikas metodes, kuru mērķis ir aprakstīt situāciju pētījuma sākumā, un secinošās statistikas metode: Spīrmena (*Spearman's rho*) rangu korelācijas analīze, lai noskaidrotu sakarību būtiskumu starp kritērijiem pētījuma sākumā.

3.1. Skolēna muzikālo vajadzību un interešu, mūzikas informācijas lietošanas selektivitātes izpēte muzikāli izglītojošajā procesā

Mērķis:

Noteikt muzikālās vajadzības un intereses pusaudžu vidē, to hierarhiju un mūzikas informācijas selektivitāti.

Eksperimentā piedalījās 5.- 9. klašu skolēni. Kopskaitā 368.

Pētījuma metodes:

- a) testēšana;
- b) radošais darbs;
- c) anketēšana;
- d) Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode;
- e) aprakstošās statistikas metode.

Pamatojoties uz izstrādātajiem mūzikas uztveres kritērijiem un rādītājiem, tika sagatavoti radošie darbi, testi un anketas.

Respondentu muzikālo vajadzību noskaidrošanai tika piedāvāts radošais darbs „*Muzikāls vēltījums pēcteciem*” (1.- 1. pielikums).

Izanalizējot 5.- 9. klašu skolēnu radošo darbu, tika iegūti šādi rezultāti:

4. tabula. Pusaudžu muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

TESTS	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Kopā
	76	73	85	69	65	N=368
Jūs izvēlaties klausīties skaņdarbus, atbilstoši sekojošiem mūzikas virzieniem:						
D – dažādus muzikālos žanrus un virzinus	7 9%	7 10%	20 23%	10 14%	8 12%	52 14%
C - klasisko mūziku	2 3%	5 7%	9 11%	4 6%	3 5%	23 6%
B - izklaidējošo mūziku	67 88%	58 79%	56 66%	55 80%	54 83%	290 79%
A - nejutu vajadzību klausīties mūziku	-	3 4%	-	-	-	3 1%

Nākošā uzdevuma, mūzikas virzienu hierarhijas noteikšana, realizēšanai tika izstrādāta anketa 5.- 9. klašu skolēniem (1.- 2. pielikums).

Anketā skolēniem tika piedāvāti 12 dažādi mūzikas virzieni, starp kuriem bija jāizvēlas un jāatzīmē 3 mūzikas pamatvirzieni, kam pusaudži klausoties dod priekšroku.

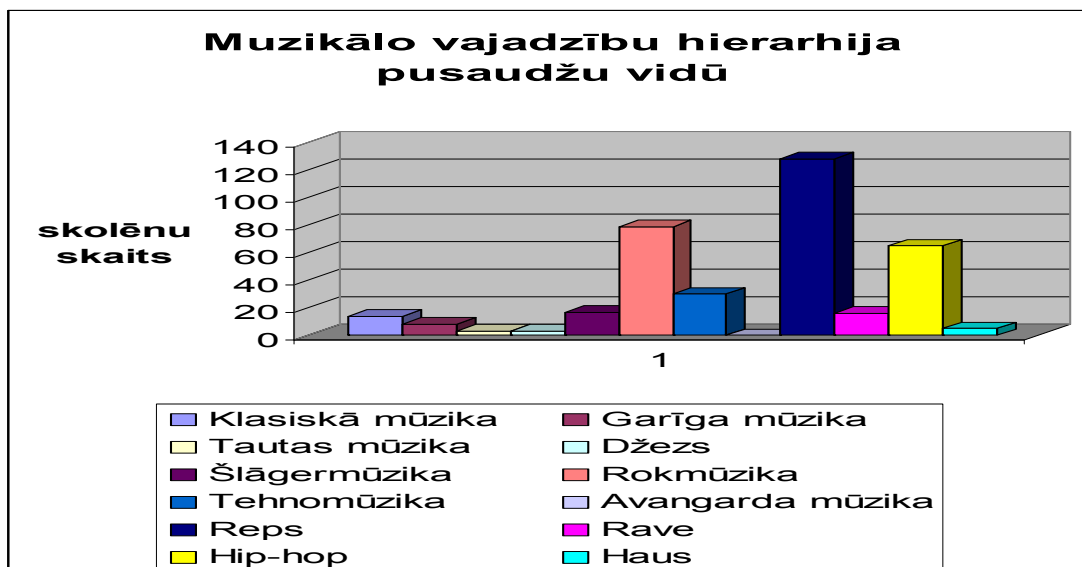
Pusaudžu muzikālās izvēles hierarhijas aina ir šāda:

5. tabula. Pusaudžu muzikālās vajadzības

Nr. p.k.	Mūzikas žanrs	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Kopā
		76	73	85	69	65	N=368
1.	Klasiskā mūzika	2	3	3	3	3	14
		2.6%	4.1%	3.5%	4.3%	4.6%	3.8%
2.	Garīgā mūzika	2	2	0	2	2	8
		2.6%	2.7%	0.0%	2.9%	3.1%	2.2%
3.	Tautas mūzika	0	0	2	0	1	3
		0.0%	0.0%	2.4%	0.0%	1.5%	0.8%
4.	Džezs	0	1	0	1	1	3
		0.0%	1.4%	0.0%	1.4%	1.5%	0.8%
5.	Šlāgermūzika	3	2	0	6	6	17
		3.9%	2.7%	0.0%	8.7%	9.2%	4.6%
6.	Rokmūzika (hārdroks, metāliskais roks, ārtroks, pankroks)	18	16	16	13	16	79
		23.7%	21.9%	18.8%	18.8%	24.6%	21.5%
7.	Tehnomūzika	8	6	6	5	5	30
		10.5%	8.2%	7.1%	7.2%	7.7%	8.2%
8.	Avangarda mūzika	0	0	0	0	0	0
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
9.	Reps	25	28	27	24	24	128
		32.9%	38.4%	31.8%	34.8%	36.9%	34.8%
10.	Reivs	3	4	0	6	3	16
		3.9%	5.5%	0.0%	8.7%	4.6%	4.3%
11.	Hip -hops	15	11	14	12	13	65
		19.7%	15.1%	16.5%	17.4%	20.0%	17.7%
12.	Haus	1	0	2	2	0	5
		1.3%	0.0%	2.4%	2.9%	0.0%	1.4%

Tādējādi pusaudžu vidē *muzikālo vajadzību hierarhija* ir šāda:

16. attēls. Muzikālo vajadzību hierarhija pusaudžu vidū



Mūsdienu mūzikas pasaule ir daudzveidīga un nestabila. Kopumā, apvienojot visdažādākos virzienus un formas, izmantojot plašās mediju iespējas, ņemot vērā mūsdienu tehniskās industrijas labumus, iejaucoties brīvā laika pavadīšanas iespējās, mūsdienu mūzika izveidojusi elastīgu un sarežģītu struktūru ar simtiem iekšējo un ārējo saikņu, kas aptver daudzmiljonu auditoriju. Mūsdienu mūzikas (starp citu, arī visas masu kultūras) fenomens ir ietverts tajā, ka šī mūzika orientēta uz tirgus prasībām, patērētāja prasībām, viņa gaumi – spilgti izteiktu vai arī intuitīviem ieradumiem pakļautu.

Tieši šajā jomā visskaidrāk iezīmējas pieprasījuma un piedāvājuma mijiedarbība. Izklaidejošai mūzikai ir ļoti neizteiktas tendences mākslinieciskajos meklējumos, tās produkcijas labās īpašības tiek vērtētas nevis no radošajām, bet, galvenokārt, no komerciālajām pozīcijām: vai konkrētā dziesma vai skaņdarbs (izpildītājs, maniere, stils u.c.) var kļūt *par izdevīgu precī mūzikas tirgū?* Šī stingrā pragmatiskā orientācija ir jebkuras masu kultūras specifiska īpašība.

Lai noteiktu *piesaistīšanas faktoros mūsdienu mūzikai*, skolēniem tika piedāvāta anketa „Mūzikas galvenie elementi” (1.- 3. pielikums).

6. tabula. Mūzikas galvenie elementi pusaudžu vidē

Nr.	Mūzikas elementi	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	Kopā
		76	73	85	69	65	N=368
1.	Ritms	26	31	26	23	18	124
		34.2%	42.5%	30.6%	33.3%	27.7%	33.7%
2.	Melodija	8	7	11	5	4	35
		10.5%	9.6%	12.9%	7.2%	6.2%	9.5%
3.	Temps	11	7	13	11	12	54
		14.5%	9.6%	15.3%	15.9%	18.5%	14.7%
4.	Skaņas stiprums	29	26	28	25	26	134
		38.2%	35.6%	32.9%	36.2%	40.0%	36.4%
5.	Skaņkārta	0	0	0	0	0	0
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
6.	Mūzikas forma	0	0	2	1	3	6
		0.0%	0.0%	2.4%	1.4%	4.6%	1.6%
7.	Saturs	1	2	5	4	3	15
		1.3%	2.7%	5.9%	5.8%	4.6%	4.1%

Nākošajā posmā tika nolemts noskaidrot, kur, kādā vidē pusaudži izvēlas klausīties mūziku. Tika piedāvāts tests (1.- 4. pielikums).

7. tabula. Mūzikas klausīšanās izvēles vieta

Nr.	Vieta	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ N=368
		76	73	85	69	65	
1.	Mājās	12	6	9	9	9	45
		15,8%	8,2%	10,6%	13,0%	13,8%	12,2%
2.	Pie draugiem	2	4	2	2	1	11
		2,6%	5,5%	2,4%	2,9%	1,5%	3,0%
3.	Diskotēkā	39	42	63	47	35	226
		51,3%	57,5%	74,1%	68,1%	53,8%	61,4%
4.	Kafejnīcā	0	3	3	1	6	13
		0,0%	4,1%	3,5%	1,4%	9,2%	3,5%
5.	Koncertzālē	4	1	0	2	3	10
		5,3%	1,4%	0,0%	2,9%	4,6%	2,7%
6.	Mūzikas stundās	19	17	8	8	11	63
		25,0%	23,3%	9,4%	11,6%	16,9%	17,1%

Uz jautājumu „Kāpēc jūs izvēlaties klausīties mūziku diskotēkā?” testā tika saņemtas šādas atbildes: (1.- 5. pielikums).

8. tabula. „Kāpēc jūs izvēlaties klausīties mūziku diskotēkā?”

Nr.	Kāpēc jūs izvēlaties klausīties mūziku diskotēkā?	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ N=368
		76	73	85	69	65	
1.	Nav pieaugušo	2	3	15	21	18	59
		2,6%	4,1%	17,6%	30,4%	27,7%	16,0%
2.	Muzika skan skaļi	16	13	25	19	20	93
		21,1%	17,8%	29,4%	27,5%	30,8%	27,3%
3.	Nav ne par ko jādōmā	47	44	39	24	23	177
		61,8%	60,3%	45,9%	34,8%	35,4%	48,1%
4.	Ir jautri	11	7	6	5	4	33
		14,5%	9,6%	7,1%	7,2%	6,2%	9,0%

Mūzikas uztveres 1. kritērija pētījuma analīzei - *skolēna muzikālo vajadzību un interešu, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.21$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (zemākajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .682$.

9. tabula. BIEŽUMU TABULA (Frequency Table)

MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	3	.8	.8	.8
	ZEMS	290	78.8	78.8	79.6
	VIDĒJAIS	23	6.3	6.3	85.9
	AUGSTĀKAIS	52	14.1	14.1	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Secinājumi:

- Vajadzība pēc mūzikas klausīšanās piemīt 99% pusaudžu, un tikai 3 skolēniem no 6. klases (1%) respondentu vispār nepiemīt vajadzība pēc mūzikas klausīšanās;
- Klausīties izklaidējoša rakstura mūziku izvēlas 290 pusaudži (79%), tikai 52 (14%) - dažādus mūzikas virzienus, un 23 recipienti (6%) izvēlas klausīties klasisko mūziku, kas liecina par mūzikas informācijas selektivitātes trūkumu pusaudžu vidū;
- Muzikālo vajadzību hierarhija pusaudžu vidū tiek atspoguļota šādi:
 - I. Reps
 - II. Rokmūzika
 - III. Hip-hops
 - IV. Tehnomūzika
 - V. Reivs
 - VI. Šlāgermūzika
 - VII. Klasiskā mūzika
 - VIII. Garīgā mūzika
 - IX. Haus, džezs, tautas mūzika
 - X. Avangarda mūzika
- Pirmās trīs vietas ieņem šādi mūzikas stili: reps, rokmūzika, hip-hops. Tie ir mūzikas stili, ko raksturo maksimāls skanējums, agresīva izpildījuma maniere, melodijas trūkums, daudzkārtēja ritmiskās struktūras atkārtšanās, griezīgs un smags akcentējums. Tie ir mūzikas žanri, kuri paņēmuši sev palīgā spēcīgus tehniskus līdzekļus. Repertuāru politiku veicinošie trūkumi (bez satura) masu medijos, darbojas pret pusaudža garīgo attīstību;
- Pusaudži praktiski ignorē klasisko mūziku, tautas mūziku, garīgo mūziku, bet tieši šie žanri arī ir mūzikas mākslas pamats un balsts;
- Kā mūzikas galvenos elementus skolēni nosauca:

- Skaņas stiprumu;
- Ritmu,

(skaņas stiprums diskotēkās sasniedz 2000 hercu, kas izraisa fizisku un psiholoģisku traumu, jo mūzikas skaņai piemīt skanējuma frekvence robežās no 16 līdz 4500 herciem);

- 5.- 9. klašu skolēni pilnīgi noliedz mūzikas skaņkārtu. Ir vienaldzīgi pret muzikālo formu, tikai 9% vērtē melodiju un tikai 4% - saturu. Tas nozīmē, ka pusaudži praktiski noliedz un ignorē galvenos mūzikas elementus: melodiju un saturu, tonalitāti un formu, dodot priekšroku skaņas stiprumam un ritmam;
- Aptaujā noskaidrots, ka lielākā daļa pusaudžu izvēlas klausīties mūziku diskotēkā, jo tur *mūzika skan skaļi, ne par ko nav jādomā*, kas liecina par mūzikas izvēli izklaides nolūkos un primitīvajām pusaudžu muzikālajām vajadzībām.

3.2. Skolēnu emocionālās atsaucības mūzikai un klausīšanas pieredzes izpēte muzikāli izglītojošajā procesā

Mērķis:

Noteikt skolēnu emocionālās atsaucības mūzikai (empātijas) līmeņus muzikāli izglītojošajā procesā;

Eksperimentā piedalījās 5.-9. klašu skolēni. Kopskaitā 368.

Rādītāji:

- Vienaldzīga attieksme pret skaņdarbu, absolūta satura neizpratne (A);
- Emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk /nepatīk” (B);
- Emocionāla uztvere ar skaņdarba satura fragmentāru izpratni (C);
- Skaņdarba emocionālais, estētiskais pārdzīvojums un nozīmes izpratne, uztvere kļūst adekvāta komponista iecerei. (D).

Pamatojoties uz izstrādātajiem mūzikas uztveres kritērijiem un rādītājiem, tika sagatavoti testi.

Pētījuma metodes:

- a) testēšana;
- b) novērošana;
- c) skaņdarba analīzes veselumā metode;
- d) izpildījumu un demonstrējumu analīze;
- e) radošs patstāvīgais darbs;
- f) Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode;
- g) aprakstošās statistikas metode.

Empātijas līmeņa noteikšanai tika izmantoti testi (*S. Thehubs, E. Šelenbergs, D. Hills, 1997. g.*).

1. tests „Empātijas noteikšana” (1.- 6. pielikums)

Recipientam tika piedāvāts:

- noklausīties skaņdarbu;
- iztirzāt cilvēka emociju shematisko attēlojumu;
- izvēlēto shēmu mēģināt attēlot ar savu sejas izteiksmi, pēc tam – nosaukt atbilstošo izjūtu, kas attiecas uz konkrēto skaņdarbu;
- izvēlēties cilvēka emociju atspoguļojuma noteiktu izteiksmi, kas atbilst noklausītajam skaņdarbam;
- paust personisko attieksmi pret piedāvāto skaņdarbu;

- raksturot dotā skaņdarba saturu pēc izvēlētā attēlojuma.

Rezultātu novērtējums: Jo tuvāk skaņdarba raksturam un saturam izvēlētas un noteiktas atbilstošas izjūtas, ko pauduši pusaudži, jo lielāka kļūst viņu emocionālā uztveres spēja. Visaugstākais rezultāts sasniedz 17 balles.

10. tabula. Skolēnu empātijas noteikšanas rezultāti

Nr.	1. tests "Empātijas noteikšana"	5.	6.	7.	8.	9.	KOPĀ N=368 %
		klase 76 %	klase 73 %	klase 85 %	klase 69 %	klase 65 %	
1.	15.-17. balles	3 3,9%	4 5,5%	5 5,9%	6 8,7%	8 12,3%	26 7,1%
2.	12.-14. balles	11 14,5%	7 9,6%	15 17,6%	7 10,1%	8 12,3%	48 13,0%
3.	10.-11. balles	7 9,2%	12 16,4%	5 5,9%	16 23,2%	27 41,5%	67 18,2%
4.	7.- 9. balles	14 18,4%	11 15,1%	18 21,2%	19 27,5%	9 13,8%	71 19,3%
5.	4.- 6. balles	36 47,4%	30 41,1%	23 27,1%	17 24,6%	11 16,9%	117 31,8%
6.	1.- 3. balles	5 6,6%	9 12,3%	19 22,4%	4 5,8%	2 3,1%	39 10,6%

Nākošais posms pusaudžu emocionālās atsaucības noteikšanā attieksmē pret mūziku – 2. tests (1.- 7. pielikums).

Mērķi:

- aktīva mūzikas pārdzīvojuma spējas pārbaude;
- muzikālā ritma emocionālā izteiksmīguma izjūta un tā atskaņošanas precizitāte, tas ir – muzikāli ritmiskās izjūtas noteikšana.

Respondentiem mūzikas klausīšanās laikā tika piedāvāts:

1. Noteikt akcentēto daļu;
2. Ritma reproducēšana;
3. Muzikālās kustības atveidošana.

Mūzikas klausīšanās gaitā skolotājs arī novēroja, ņēma vērā un vērtēja skolēnu aktivitāti, uzvedību un kustību reakciju skaņdarba klausīšanās laikā.

Testa rezultāti:

11. tabula. Skolēnu muzikālā ritma izjūta

Nr.	Muzikālā ritma izjūta	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	N=368 %
1.	Akcentētās daļas noteikšana	38	37	47	40	37	199
		50,0%	50,7%	55,3%	58,0%	56,9%	54,1%
2.	Ritma reproducēšana	26	27	19	12	21	105
		34,2%	37,0%	22,4%	17,4%	32,3%	28,5%
3.	Muzikālās kustības atveidošana	12	9	19	17	7	64
		15,8%	12,3%	22,4%	24,6%	10,8%	17,4%

Apkopojot visus datus, tika noskaidrots, ka tikai 26 (7%) pusaudžu ir spējīgi emocionāli apjēgt skaņdarbu. Emocionāli pārdzīvo, taču fragmentāra skaņdarba izpratne ir 48 (13%) skolēniem, emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk/ nepatīk” – 227 (62%), vienaldzīgi pret skaņdarbu, emocionāli kurli – 67 (18%).

Mūzikas uztveres 2. kritērija analīzei - *skolēnu emocionālās atsaucības attieksmē pret mūziku (empātija)* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.44$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (zemākajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .693$

Tika iegūti sekojoši rezultāti:

12. tabula. MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība mūzikai (empātija)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	67	18.2	18.2	18.2
	ZEMS	227	61.7	61.7	79.9
	VIDĒJAIS	48	13.0	13.0	92.9
	AUGSTĀKAIS	26	7.1	7.1	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Nākamajā posmā - **uztveres viengabalainības, kas iegūta muzikāli izglītojošajā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanās pieredze), noteikšana.**

Mērķi:

- Noteikt skolēnu spēju izcelt atsevišķus elementus mūzikā.
- Noteikt skolēnu iemaņas skaņdarbu analīzē un spēju tos salīdzināt un vērtēt.
- Noteikt spēju, pamatojoties iegūtājās zināšanās, prasmēs un iemaņās, iedziļināties un viengabalaini uztvert muzikālo sacerējumu,

Rādītāji:

- mūzikas uztvere kā skaņu haosa uztvere, kam trūkst organizējošā sākuma, skaņdarba zināšanu un analīzes prasmju trūkums (A);
- uztvere nosaka elementāru spēju izcelt atsevišķus elementus mūzikā (B);
- fragmentāra uztvere, kas papildināta ar skaņdarba radīšanas vēsturisko apstākļu, komponista biogrāfijas un daiļrades īpatnībām (C);
- viengabalaina uztvere, kas ļauj sniegt dziļu un vispusīgu skaņdarba analīzi (D).

Pētījuma metodes:

- radošs patstāvīgais darbs;
- skaņdarba analīzes veselumā metode;
- aprakstošās statistikas metode.

Šī kritērija diagnosticēšanas nolūkā tika izstrādāts nodarbību komplekss, kur pusaudžiem tiek piedāvāti radošie patstāvīgie darbi.

Darbības pamatveids: klausīšanās (fragmenti).

Materiāls:

P. Vasks. *Musica Dolorosa*;

V. Mocarts. *Lacrimosa* no Rekviēma;

J. Bahs. Tokāta un fūga *re minorā* (ērgelēm);

J. Ivanovs. Vokalīze *Gubu mākoņi*;

E. Dārziņš. *Melanholiskais valsis* (klavierēm) - skolotāja izpildījumā;

S. Raḥmaņinovs. Prelūdijs *gis moll* (klavierēm) - skolotāja izpildījumā.

Pēc skaņdarba noklausīšanās, skolēniem tika piedāvāts radošs patstāvīgais darbs (1.- 8. pielikums), ar kura palīdzību tika analizēts šis kritērijs un iegūti šādi rezultāti (1. - 9. pielikums):

13. tabula. Skolēnu klausīšanas pieredzes līmeņi.

Nr.	Klausīšanās pieredze (līmeņi)	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76	73	85	69	65	N=368
		%	%	%	%	%	%
1.	D	4	3	5	4	2	17
		5,3%	4,1%	5,9%	5,8%	3,1%	4,6%
2.	C	11	9	25	11	10	67
		14,5%	12,3%	29,4%	15,9%	15,4%	18,2%
3.	B	59	56	46	50	50	261
		77,6%	76,7%	54,1%	72,5%	76,9%	70,9%
4.	A	2	5	9	4	3	23
		2,6%	6,8%	10,6%	5,8%	4,6%	6,3%

Mūzikas uztveres 3. kritērija analīzei - *uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošajā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.23$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (zemākajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .672$.

14. tabula. MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošajā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	23	6.3	6.3	6.3
	ZEMS	261	70.9	70.9	77.2
	VIDĒJAIS	67	18.2	18.2	95.4
	AUGSTĀKAIS	17	4.6	4.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Secinājumi:

- Empātija ir viens no mūzikas izpratnes un pārdzīvojuma galvenajiem rādītājiem. Mērījumu rezultāti liecina, ka skolēniem empātijas līmenis eksperimenta sākumā atbilst otrajam (zemākajam) līmenim. Lielākai daļai pusaudžu (62%) emocionālais pārdzīvojums definējams līmenī „patīk / nepatīk” un 44 (18%) ir pilnīgi vienaldzīgi pret skaņdarbu;
- 261 pusaudzim uztvere nosaka elementāru spēju izcelt mūzikā atsevišķus mūzikas elementus un tikai 17 pusaudžiem ir viengabalaina uztvere, kas ļauj sniegt skaņdarba dziļu un vispusīgu analīzi;
- Dominējošais skaits pusaudžu uztver skaņdarbus bez to izpratnes;
- Gandrīz puse respondentu (42%), klausoties mūzikas sacerējumu, spēj tikai daļēji izmantot mūzikas izteiksmes līdzekļus un terminoloģiju, bez tās nozīmes izpratnes, bet 24% skolēnu nepiemīt nekādu zināšanu par mūzikas izteiksmes līdzekļiem un terminoloģiju;

3.3. Skolēnu muzikālo spēju, kopīgas radošās darbības, muzikālā tēla izpratnes, personiskās jēgas iegūšanas un asociativitātes izpēte muzikāli izglītojošajā procesā

Mērķis:

Noteikt muzikālās spējas, kopīga radošā darba un asociativitātes līmeņus muzikāli izglītojošajā procesā

Rādītāji:

- Muzikālo spēju trūkums (A);
- Tikai emocionālās atsaucības izpausme, skaņdarba ritma izjūtas, ar ko tiek īstenota mūzikas reproducēšana (atskaņošana) trūkums (B);
- Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, bet nepietiekama attīstīta muzikālā dzirde (C);
- Skaņdarba ritma un skaņkārtas izjūta, attīstīta muzikālā dzirde, muzikālā domāšana un muzikālā atmiņa, pārdzīvojuma un nozīmes izpratnes izpausme uztveres gaitā (D).

Pusaudžu muzikālo spēju noskaidrošanai muzikāli izglītojošās darbības procesā tika veiktas diagnosticējošas nodarbības četros posmos:

1. Muzikālās dzirdes līmeņa noteikšana;
2. Muzikālā ritma izjūtas attīstības līmeņa noteikšana;
3. Muzikālās un radošās domāšanas līmeņa noteikšana;
4. Muzikālās atmiņas līmeņa noteikšana;

Pētījuma metodes: novērošana, izpildījumu un demonstrējumu analīze.

Rezultātu novērtējums:

1. līmenis (A) – 1.- 4.b.
2. līmenis (B) – 5.- 8.b.
3. līmenis (C) – 9.-12.b.

Diagnosticējošās nodarbības tika veidotas rotaļu formā, vai arī kā nodarbības ar rotaļas elementu izmantošanu.

1. Lai izpētītu *muzikālo dzirdi*, tika piedāvāti šādi uzdevumi:

- *dinamiskās dzirdes līmeņa noskaidrošanai*

rotaļa „Spēlēsim kopā! Es – uz klavierēm, tu – bungas (iespējams izmantot jebkuru mūzikas instrumentu).

Spēle tā, kā es! es – skaļi, tu – skaļi; es – klusi un tu – klusi. Esi vērīgs!”

Nodarbība ar rotaļu elementu. Skolēniem tiek piedāvāts noklausīties dažus muzikālos fragmentus. Skolēnu uzdevums ir sagrupēt fragmentus pēc to dinamikas.

Diagnosticējošās nodarbības rezultātu analīze parādīja, ka pusaudžu muzikālās dzirdes dinamiskais komponents sasniedzis diezgan augstu līmeni. Skolēniem izdevās reproducēt skaņdarbu ne tikai dinamikas polārajā gradācijā (skaļi / klusi), bet arī pakāpeniskās pārejās no skaļākā uz klusāko skanējumu un otrādi. Viduvējas balles saņēma mazāk kā 30 pētījumā iesaistītie, zema vērtējuma nebija.

- *tembrālās dzirdes attīstības līmeņa noteikšanai, tika piedāvāta:*

rotaļa „*Uzmini mūzikas instrumentu pēc tā tembra (skanējuma atšķirības)!*” Uzdevumā tika iekļauta vienas grupas (stīgu grupas) mūzikas instrumentu noklausīšanās.

Materiāls:

- G.F. Hendelis. Koncerts arfai (fragm.);
- A.Vivaldi. Koncertu cikls vijolei ar orķestri *Gadalaiki* (fragm.).
- K. Sensāns. *Gulbis* (fragm.);

Skolēniem tika piedāvāts arī patstāvīgais darbs (1. - 10. pielikums).

Tembrālās dzirdes rezultātu analīze parādīja, ka skolēni diezgan veiksmīgi noteica dažādu mūzikas instrumentu grupu atšķirīgos tembrus. Kas attiecas uz instrumentu tembru vienas instrumentu grupas ietvaros, tad tos skolēni atšķir visai vāji. Tika novērots, ka skolēni izvēlējās instrumentus, ko bija iepazinuši agrāk vai arī tos, kas viņiem labāk patika.

- *muzikālās dzirdes skaņu augstuma izjūtas komponenta attīstības līmeņa noteikšanai:*

rotaļa „*Atkāрто melodiju (pēc melodijas intonēšanas tīrības ar balss palīdzību), nodziedi mīlāko dziesmu!*”

Muzikālās dzirdes skaņu augstuma izjūtas komponenta attīstības līmeņa rādītājs bija melodijas intonēšanas tīrība ar balss palīdzību. Pētījums liecina, ka gandrīz puse no pusaudžiem atrodas dzirdes skaņu augstuma izjūtas zemākajā līmenī, jo, ja daži no viņiem ar pavadījumu nosacīti tīri spēja nodziedāt melodiju, tad bez pavadījuma – tikai atsevišķus melodijas fragmentus, vai arī pavisam nespēja noturēt intonāciju.

2. *Muzikālā ritma izjūtas attīstības līmeņa noteikšanai tika piedāvāta:*

rotaļa „*Atkārtosi ritmu!*”

Uzdevums: pēc skaņdarba fragmenta noklausīšanās:

- noplaukšķini ritmisko zīmējumu,
- uzraksti ritmisko zīmējumu,
- turpini ritmisko zīmējumu.

Atkarībā no rezultātiem, katrs pusaudzis tika attiecināts uz vienu no trim ritma izjūtas attīstības līmeņiem. Augsts – novērojams tiem, kas spēja atveidot fragmenta ritmisko zīmējumu. Viduvējs līmenis – pētījumā iesaistītajiem, kas atveidoja tikai metrisko pulsāciju. Zemajam līmenim tika pieskaitīti tie pusaudži, kas nebija spējuši atveidot pat metrisko pulsāciju; viņi

haotiski, ārpus mūzikas sita plaukstas. Muzikālā ritma izjūtas līmeņus palīdzēja noteikt arī radošie darbi (1.- 11. pielikums).

3. *Muzikālās domāšanas radošā komponenta attīstības līmeņa noteikšanai:*

radošais darbs „Klastera modelēšana” (1.- 12. pielikums)

Uzdevums: pēc skaņdarba noklausīšanās:

- lappuses vai tāfeles vidū uzraksti pamattēmas kodola „sirds” atslēgas vārdu vai teikumu;
- izveido modeli, kurā apkārt atslēgas vārdam vai teikumam parādītas šo tēmu atklājošas idejas, fakti un tēli;
- savieno vārdus ar atslēgas jēdzienu;
- saceri dzejoli, kas atbilst noklausītā skaņdarba saturam;
- izdomā sižetu.

Noteikumi:

- ļaujot vaļu iztēlei un intuīcijai, nebaidīties pierakstīt visu, kas ienāk prāta;
- turpināt darbu līdz beidzas laiks, vai līdz brīdim, kad izsīkst idejas;
- censties izveidot pēc iespējas vairāk saišu. Nesekot iepriekš izveidotam plānam.

Rezultātā tiek iegūta shēma, kas grafiski attēlo skolēnu pārdomas par šo tēmu, palīdzot viņiem pašiem veidot skaņdarba tēlu.

Rotaļa „Pabeidz melodiju un paskaidro, kāpēc izmantoji tieši šādu turpinājumu (kā konkrētā melodija atbilst skaņdarba tēlam)!”

Skolēnu darbības rezultāti:

Muzikālās domāšanas produktīvais komponents lielākajai daļai pusaudžu atrodas attīstības sākuma posmā. Viņu radošajiem darbiem, kā likums, ir aprobējošs raksturs. Visbiežāk (67%) tiek izmantota gammu veidojošs gājiens pa taustiņiem. Dažos sacerējumos izpaudās ļoti vienkāršotas melodiskās secības. Atsevišķu pusaudžu sacerējumi sastāvēja no noklausīto skaņdarbu improvizācijas.

4. *Muzikālās atmiņas noteikšanai tika piedāvāta:*

rotaļa „Atkārti melodiju!”

Skolēniem tika piedāvāts noklausīties un atcerēties īsu melodiju (4 taktis), bet pēc tam nodziedāt to patstāvīgi (bez vārdiem, ar jebkuru dundojamu zilbi). Rezultātu analīze ļauj secināt, ka pusaudži vāji spēj pēc atmiņas vienlaicīgi atveidot mūzikas fragmenta melodisko un ritmisko struktūru. Lielākā daļa pusaudžu varēja atskaņot tikai melodijas garumu. Viņiem izdevās atskaņot dažas taktis, kas sastāvēja no viņu pašsacerētām melodijām un ritmiskajām secībām, kam nebija nekā kopīga ar oriģinālsacerējumu. Daži pusaudži atteicās no uzdevuma veikšanas, bilstot: „Neatceros”; „Esmu aizmirsis melodiju”.

15. tabula. Pusaudžu muzikālo spēju attīstības līmenis (1.- 13. pielikums)

Muzikālās spējas	Līmeņi	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	Kopā
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	368 %
a) Muzikālā dzirde							
- dinamiskā dzirde	A	49	45	61	58	50	263
		64.5%	61.6%	71.8%	84.1%	76.9%	71.5%
	B	27	27	21	11	14	100
		35.5%	37.0%	24.7%	15.9%	21.5%	27.2%
	C	0	1	3	0	1	5
		0.0%	1.4%	3.5%	0.0%	1.5%	1.4%
- tembrālā dzirde	A	27	11	19	26	20	103
		35.5%	15.1%	22.4%	37.7%	30.8%	28.0%
	B	40	39	42	41	34	196
		52.6%	53.4%	49.4%	59.4%	52.3%	53.3%
	C	10	23	23	3	10	69
		13.2%	31.5%	27.1%	4.3%	15.4%	18.8%
- melodiskā dzirde	A	13	5	12	12	6	48
		17.1%	6.8%	14.1%	17.4%	9.2%	13.0%
	B	29	30	31	30	25	145
		38.2%	41.1%	36.5%	43.5%	38.5%	39.4%
	C	34	39	42	26	34	175
		44.7%	53.4%	49.4%	37.7%	52.3%	47.6%
b) Ritma izjūta							
	A	14	9	13	15	12	63
		18.4%	12.3%	15.3%	21.7%	18.5%	17.1%
	B	37	40	46	43	38	204
		48.7%	54.8%	54.1%	62.3%	58.5%	55.4%
	C	25	25	26	10	15	101
		32.9%	34.2%	30.6%	14.5%	23.1%	27.4%
c) Muzikālā un radošā domāšana							
	A	7	4	7	11	8	37
		9.2%	5.5%	8.2%	15.9%	12.3%	10.1%
	B	17	17	27	24	23	108
		22.4%	23.3%	31.8%	34.8%	35.4%	29.3%
	C	51	52	51	34	35	223
		67.1%	71.2%	60.0%	49.3%	53.8%	60.6%
d) Muzikālā atmiņa							
	A	5	3	14	14	8	44
		6.6%	4.1%	16.5%	20.3%	12.3%	12.0%
	B	40	38	39	38	33	188
		52.6%	52.1%	45.9%	55.1%	50.8%	51.1%
	C	31	32	32	17	24	136
		40.8%	43.8%	37.6%	24.6%	36.9%	37.0%

Mūzikas uztveres 5. kritērija *skolēna muzikālo spēju* analīzei, tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.68$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (zemākajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .751$.

16. tabula. MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	98	26.6	26.6	26.6
	ZEMS	205	55.7	55.7	82.3
	VIDĒJAIS	47	12.8	12.8	95.1
	AUGSTĀKAIS	18	4.9	4.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls - skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

Rādītāji:

- Kopīgas radošās darbības un personiskās jēgas trūkums (A);
- Skolotāja darbība, lai noskaņotu uztveri: ievadsaruna, skolotāja stāstījums, mūzikas uztvere bez muzikālā tēla apjēgas (B);
- Daļēja skolotāja palīdzība uztveres procesā: skaņdarba rašanās vēsturisko apstākļu izskaidrošana, muzikālā tēla apzināšanās (C);
- Skaņdarba emocionālais un estētiskais pārdzīvojums, muzikālā tēla kā parādības iekšējā apjēgšana, kas bagātināta ar iztēles darbību, personisko dzīves pieredzi, savām jūtām, kuras piešķir uztverei kopīgas radošās darbības raksturu un pusaudža personiskās jēgas iegūšanu (D).

Pētījuma metodes: novērošana, atskaņojumu un demonstrējumu analīze.

Šī kritērija diagnosticēšanas nolūkā tiek izstrādāts nodarbību komplekss. Tā gaitā pusaudžiem tiek piedāvāts noklausīties pēc noskaņojuma un stila dažādus skaņdarbus.

a) Mērķis:

Noteikt kopīgas radošās darbības līmeņus starp skolotāju – skaņdarbu – muzikālo tēlu – skolēnu.

Darbības veids: klausīšanās.

Materiāls:

- V.A. Mocarts. *40. simfonija (g moll, 1. daļa)*;
- A. Rībņikovs. Rokopera *Junona un Avoss*;
- M. Zariņš. Variācijas par BACH tēmu (fragm.);

- O. di Laso. *Atbalsis*.

b) Mērķis:

Atklāt skaņdarba tēla saturu un veidot viņos skaņdarbu radošās izpratnes variantus un personiskās jēgas iegūšana.

Darbības pamatveids: klausīšanās.

Nodarbību kompleksā pusaudžiem tiek piedāvāts noklausīties dažus skaņdarbus.

Šī jautājuma risināšanai skolēniem tika piedāvāts nodarbību komplekss, kurš ietilpina sevī jautājumu sistēmu (1.- 14. pielikums) un radošo rotaļu „Tēlnieks” (1.- 15. pielikums).

Katrs jautājums muzikāli izglītojošajā procesā pastāv ne tikai verbālā formā, bet arī žestā, skolotāja un skolēnu reakcijā uz izpildošās un radošās darbības kvalitāti. Jautājums izpaužas arī pretstatot skaņdarbus citu mākslas veidu daiļdarbiem. Svarīga ir jautājuma virzība. Nepieciešams, lai jautājums saasinātu skolēna uzmanību ne tikai atsevišķiem izteiksmes līdzekļiem, bet pievērstu uzmanību viņa iekšējai pasaulei, pat vairāk - apzinātajām un neapzinātajām jūtām, domām, reakcijām un iespaidiem, kas viņa dvēselē rodas mūzikas ietekmē.

Mums bija svarīgi ne tikai uzdot skolēniem jautājumu, bet arī dzirdēt atbildi, dažreiz oriģinālu, nestereotipu, jo nav nekā vērtīgāka par pusaudžu izteikumiem, tāpēc, ka ar to palīdzību var daudz dziļāk izprast katra pusaudža individualitāti un noteikt gan skaņdarba tēla izpratnes līmeni, gan pusaudžu personisko attieksmi pret piedāvāto skaņdarbu.

Radošā rotaļa „Tēlnieks”.

Mērķis:

Noteikt (skolotāja - mūzikas sacerējuma - muzikālā tēla - skolēna) kopīgas radošās darbības līmeni.

Uzdevumi:

- Pāru (vai grupas) darba iemaņu un prasmju attīstība;
- Skolēna iztēles, fantāzijas un daiļrades attīstība;
- Muzikālā sacerējuma noskaņas attēlojuma prasmju un iemaņu attīstība;
- Muzikālā sacerējuma tēla noteikšana.

Rotalas secība:

- Dalīšanās pāros (grupās);
- *Tēlnieka* un *skulptūras* lomu sadale;
- *Tēlniekam*, skanošās mūzikas pavadībā, „no māla” jāizveido skulptūra, tātad, iztēlē jāiedomājas tēls un, klases biedram palīdzot, saudzīgi tas jāizveido;
- Kad darbs pabeigts, *tēlniekam* tiek jautāts: „Ko Tu veidoji?”, bet *skulptūrai*: „Kas tu esi?”. Šajā laikā *tēlnieka* uzdevums ir attēlot muzikālā sacerējuma noskaņu, raksturu, bet skolotājam pusaudži jānovēro;

- Skolēnu un skolotāja kopīga paveiktā darba analīze.

Rezultāts:

- Dialogiska skolēnu neverbālā saskarsme ar mūzikas mākslas pasauli;
- Skolēnu emocionālā stāvokļa izmaiņas kopīgā radošajā darbībā (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls – skolēns).

Vērojot pusaudžus, analizējot viņu atbildes uz jautājumiem un radošās rotaļas, tika iegūti sekojoši rezultāti: (1.- 16. pielikums)

17. tabula. Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls - skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

Nr.	Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne (līmeņi)	5. klase 76 %	6. klase 73 %	7. klase 85 %	8. klase 69 %	9. klase 65 %	KOPĀ N=368 %
1.	D	4 5,3%	3 4,1%	7 8,2%	4 5,8%	4 6,2%	22 6,0%
2.	C	14 18,4%	19 26,0%	25 29,4%	12 17,4%	15 23,1%	85 23,1%
3.	B	53 69,7%	38 52,1%	34 40,0%	39 56,5%	31 47,7%	195 53,0%
4.	A	5 6,6%	13 17,8%	19 22,4%	14 20,3%	15 23,1%	66 17,9%

Mūzikas uztveres 4. kritērija - *kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls - skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana*, analīzei tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.51$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (zemākajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .679$.

18. tabula. MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMS	66	17.9	17.9
	ZEMS	195	53.0	70.9
	VIDĒJAIS	85	23.1	94
	AUGSTĀKAIS	22	6.0	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

Rādītāji:

- Jebkādu asociāciju trūkums (A);
- Skaņdarba saturam neatbilstošas, primitīvas asociācijas (B);
- Skaņdarba saturam daļēji atbilstošas (C);
- Skaņdarba saturam atbilstošas pamatīgas un dziļas asociācijas (D).

Pētījuma metodes:

- a) testēšana;
- b) novērošana;
- c) izpildījuma analīze;
- d) aprakstošās statistikas metode;
- e) Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode.

Lai noteiktu asociativitātes līmeni, skolēniem tika piedāvāti patstāvīgi radošie darbi (1.- 17. pielikums).

Radošais darbs „Vārdos ietvertās asociācijas”.

Mērki:

- Skolēnu asociativitātes līmeņa noteikšana;
- Informācijas resumēšanas spējas - domu izklāsta nedaudzos, bet nozīmīgos vārdos un īsos teikumos, noteikšana.

Materiāls:

- J. Ivanovs. Vokalīze *Gubu mākoņi*;
- J. Porietis. *Vienreiz paņēmos no saules* (Soprāns);
- E. Dārziņš. *Nāru dziesma* (Sieviešu koris);
- F. Šopēns. Valsis (*cis moll*);
- E. Dārziņš. *Melanoliskais valsis*;
- P. Čaikovskis. *Ziedu valsis*;
- S. Rahmaņinovs. Romance *Tik sāpīgi*;
- P. Čaikovskis. Romance *Reiz trokšņainā ballē*.

Uzdevumi:

- Skaņdarba noklausīšanās;
- Piecrides izveidošana, kas atbilst skaņdarba muzikālajam tēlam, kur:
 - 1. rindiņa ir vienā, parasti lietvārdā pausta dzejoļa tēma;
 - 2. rindiņa ir ar diviem, kā likums, papildinātājiem attēlota tēma;
 - 3. rindiņa ir ar trīs, parasti darbības, vārdiem šīs tēmas ietvaros aprakstīta darbība;
 - 4. rindiņa ir frāze, ko veido četri vārdi, kuri atklāj autora attieksmi par tēmu;

- 5. rindiņa ir viens vārds, sinonīms pirmajam, kurš emocionāli tēlainajā vai filosofiski vispārinātajā līmenī atkārtoti tēmas būtību.

Šis uzdevums tika piedāvāts kā individuāls, patstāvīgs un radošs uzdevums (var piedāvāt veikt pāros).

Pieredze rāda, ka šāds radošais darbs ir derīgs, kā:

- pusaudžu asociativitātes attīstīšanas līdzeklis;
- sarežģītas informācijas sintezēšanas līdzeklis;
- skolēnu jēdzienu krājuma vērtēšanas paņēmieni;
- radošā izteiksmīguma attīstības līdzeklis.

Vērtēšana notiek 10 ballu sistēmā pēc sekojošiem kritērijiem:

10 balles – skolēna asociācijas ir neparastas un oriģinālas, nepārprotami liecina par viņa izcilajām fantāzijas spējām, pamatīgām un dziļām asociācijām. Attēlojums (vai verbālais raksturojums) atbilst skaņdarba saturam. Pusaudži spēj analizēt izvēlēto tēlu, sasaistot to ar atbilstošu laikmetu vai komponista daiļradi.

8 - 9 balles – skolēna asociācijas ir diezgan oriģinālas, kaut gan attēlojums (vai verbālais raksturojums) nav pavisam jauns. Attēlojums (stāstījums) atbilst muzikālā sacerējuma saturam, kaut arī tēls radies ar skolotāja palīdzību.

5 - 7 balles – skolēna asociācijas kopumā nav jaunas, oriģinālas, taču ietver sevī klajus radošās fantāzijas elementus un pauž noteiktu emocionālo iespaidu. Attēlojums (vai verbālais raksturojums) fragmentāri atbilst skaņdarba saturam.

3 - 4 balles – skolēna asociācijas ir ļoti vienkāršas, primitīvas, neoriģinālas, bez tam zīmējumā (vai aprakstā) vāji izpaužas noklausītā skaņdarba tēls.

0 - 2 balles – noteiktajā laika posmā skolēns tā arī nav sapratis un noteicis noklausītā skaņdarba tēlu. Asociācijas trūkst pavisam.

19. tabula. Pusaudžu asociativitātes izpētes rezultāti (1. - 18. pielikums)

Nr.	Pusaudžu asociativitātes izpētes rezultāts	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ N=368
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	
1.	10. balles	3	4	2	5	1	15
		3,9%	5,5%	2,4%	7,2%	1,5%	4,1%
2.	8.- 9. balles	21	25	15	16	4	81
		27,6%	34,2%	17,6%	23,2%	6,2%	22,0%
3.	5.- 7. balles	18	8	25	17	24	92
		23,7%	11,0%	29,4%	24,6%	36,9%	25,0%
4.	3.- 4. balles	24	23	26	19	25	117
		31,6%	31,5%	30,6%	27,5%	38,5%	31,8%
5.	0.- 2. balles	10	13	17	12	11	63
		13,2%	17,8%	20,0%	17,4%	16,9%	17,1%

Mūzikas uztveres 6. kritērija analīzei – *asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.66$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (zemākajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .674$.

20. tabula. MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	39	10.6	10.6	10.6
	ZEMS	196	53.3	53.3	63.9
	VIDĒJAIS	103	28.0	28.0	91.8
	AUGSTĀKAIS	30	8.2	8.2	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Secinājumi:

- Izpētot 5.-9. klašu skolēnu muzikālās spējas, var konstatēt, ka praktiski pusei 172 (47%) pusaudžiem ir zems melodiskās dzirdes attīstības līmenis, lielākajai daļai pētījumā iesaistīto pusaudžu (61%) – zems muzikālās un radošās domāšanas līmenis. Viduvējs ir muzikālās atmiņas un ritma izjūtas attīstības līmenis;
- Zems līmenis ir arī kopīgā radošā darbībā, muzikālā tēla izpratnē un personiskās jēgas iegūšanā;
- Vairāk nekā pusei respondentu (53%) mūzikas uztveres laikā ir zems līmenis, piemīt primitīvas asociācijas bez muzikālā tēla izpratnes un 11% skolēnu vispār neizraisās nekādas asociācijas;

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās, gan analītiskās statistikas metodes (aprakstošās statistikas un Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metodes) (2.- 2. pielikums).

Rezultātā eksperimentālo klašu pusaudžu mūzikas uztveres izveidojušies līmeņi izskatās šādi:

- Sākuma līmenis (muzikālās skaņas fona sajūta – fizioloģiskais) – 52 (14%)
- Zemākais līmenis (komitāta uztvere – emocionālā) – 225 (61%)
- Vidējais (uztvere - klausīšanās – intelektuālais) – 70 (19%)
- Augsts (adekvāta uztvere - estētiskā) – 21 (6%)

21. tabula. PUSAUDŽU MŪZIKAS UZTVERES LĪMEŅI (SĀKUMĀ)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	52	14.1	14.1	14.1
	ZEMS	225	61.1	61.1	75.2
	VIDĒJAIS	70	19.0	19.0	94.3
	AUGSTĀKAIS	21	5.7	5.7	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Tā kā mūzikas uztveres 1., 2., 4. un 5. kritērijs sakrīt ar muzikālās gaumes kritērijiem, doto kritēriju rezultāti ir analogiski.

Muzikālās gaumes līmeņu noteikšanai mums ir jāizpēta 3. muzikālās gaumes kritērijs - **skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām.**

Rādītāji:

- Mūzikas teorijas pilnīga nezināšana, analīzes prasmju un iemaņu trūkums, kam raksturīga skaņdarba vērtēšanas neiespējamība (A);
- Mūzikas teorijas, analīzes prasmju un iemaņu nepietiekams zināšanu līmenis, kam raksturīgs skaņdarba nepietiekams vērtēšanas pamatojums (B);
- Mūzikas teorijas fragmentāra izpratne, daļējas analīzes prasmes un iemaņas, kas raksturojamas ar skaņdarba daļēju vērtēšanas pamatojumu (C);
- Mūzikas teorijas un analīzes prasmju un iemaņu pamatīgas zināšanas, kas raksturojamas ar skaņdarba dziļu vērtēšanas pamatojumu (D).

Pētījuma metodes:

- a) radošs patstāvīgais darbs;
- b) novērošana;
- c) izpildījuma analīze.

Mērķi:

- noteikt muzikāli izglītojošajā procesā iegūtās zināšanas;
- noteikt skaņdarba vērtējuma līmeni, pamatojoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām.

Darbības veids: klausīšanās.

Lai noteiktu skaņdarba vērtējuma līmeni, skolēniem tika piedāvāts patstāvīgs radošais darbs (1. - 19. pielikums).

Muzikālās gaumes 3. kritērija analīzei - *skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma sākumā. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.37$ un moda (*mode*) ir 2, kas atbilst otrajam (pasīvajam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .658$.

22. tabula. MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošajā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām

TICAMI (Valid)		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
		VĀJŠ	84	22.8	22.8
PASĪVS	152	41.3	41.3	64.1	
STABĪLS	117	31.8	31.8	95.9	
AKTĪVS	15	4.1	4.1	100.0	
KOPĀ	368	100.0	100.0		

Muzikālās gaumes pētījuma rezultātu analīze ļauj secināt, ka:

- Pusaudžu muzikālās vajadzības liecina, par mūzikas vienpusīgu lietojumu, par izvēlīguma izpausmju trūkumu, attieksmē pret saņemamo mūzikas informāciju un intereses trūkumu pēc klasiskās mūzikas klausīšanās;
- Pusaudžu emocionalitāte, ar ko apzīmē muzikālā tēla, jūtu un domu pārdzīvojumu mūzikā, atrodas zemākajā līmenī, kad muzikālās skaņas tiek identificētas tikai divos emocionālajos aspektos – skumjas un jautras. Pusaudžiem piemīt emocionālā uztvere, ko var raksturot ar vārdiem „patīk / nepatīk”, bez skaņdarba tēlainā satura izpratnes;
- Mūzikas uztveres līmenis ir zems, mūzika tiek uztverta kā fons. Tikai ar skolotāja palīdzību notiek iedziļināšanās mūzikas sacerējuma uztveres procesā;
- Skaņdarba vērtējuma līmenis apzīmējams ar nepietiekamu prasmi izprast tā saturu un formu, nepietiekamu mūzikas teorijas zināšanu līmeni, vāji pamatotu spriedumu un vērtējumu izteikšanu, līdz ar to – neprasmi saskatīt skaņdarba savdabību un neatkārtojamību, kas slēpjas zem tā tipiskuma, kā arī ar savu pieņēmumu pierādījumu trūkumu, par izskanējušo mūziku;
- Kopīgas radošās darbības intensivitāte ir atkarīga no tā, cik prasmīgi un pareizi skolotājs virza skaņdarba uztveri, kā klausīšanās procesā tiek iekļautas uztverošās personas intereses;
- Muzikālo spēju pētījums apliecināja, ka skolēni, ar samērā vājām muzikālajām spējām (vāja ritma un muzikālās dzirdes izjūta), bieži vien izrāda ieinteresētību attieksmē pret mākslinieciski augstvērtīgu mūziku un atklāj visai labas skaņdarba analīzes spējas, kas liecina par to, ka muzikālās spējas ne vienmēr ir tieši saistītas ar muzikālo gaumi.

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās, gan analītiskās statistikas metodes (aprakstošās statistikas un Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metodes) (2.- 2. pielikums).

Nobeigumā tika iegūti šādi rezultāti:

1. Zems (vājš) līmenis – 34 (9%)
2. Vidējs (pasīvs) līmenis– 182 (49 %)
3. Diezgan augsts (stabils) līmenis – 140 (38%)
4. Augsts (aktīvs) līmenis – 12 (3%)

23. tabula. Pusaudžu muzikālās gaumes līmeņi (sākumā)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRAJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	34	9.2	9.2	9.2
	PASĪVS	182	49.5	49.5	58.7
	STABILS	140	38.0	38.0	96.7
	AKTĪVS	12	3.3	3.3	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Secinājumi par visu konstatējošo eksperimentu:

- Pusaudžu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pētījumi muzikāli izglītojošajā procesā apliecināja otro (zemāko) un otro (vidējo) līmeni, tāpēc ir nepieciešama tā attīstīšana, veidošana un pilnveidošana;
- Muzikāli izglītojošajā procesā ir nepieciešams attīstīt pusaudžu interesi un motivāciju klausīties klasisko mūziku, ko iespējams sasniegt, iesaistot pusaudžus aktīvā radošā darbībā;
- Klasiskās mūzikas klausīšanās pieredzes attīstīšana ir nepieciešama, lai pusaudži klausītos gan klasisko mūziku, gan arī labākos izklaides mūzikas darbus;
- Svarīga ir empātijas attīstīšana kā skaņdarba apjēga, emocionāli piesātinot muzikāli izglītojošo procesu;
- Muzikāli izglītojošo procesu nepieciešams bagātināt gan ar dažādu muzikālās darbības veidu integrēšanu, gan ar dažādu mākslas veidu mijsakarībām, kas ir pusaudžu radošās darbības aktivizēšanas faktors.
- Nosauktie secinājumi tika ņemti par pamatu veidojošā eksperimenta īstenošanā.

4. Muzikālās gaumes pilnveidošana muzikāli izglītojošā procesā uz mūzikas adekvātas uztveres pamata

Veidojošā eksperimenta mērķis paredz:

Muzikālās izglītības procesa organizāciju skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanai, balstoties uz mūzikas adekvātu uztveri.

Veidojošais eksperiments virzīts uz:

- I. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās pieredzes attīstību, balstoties uz izstrādāto programmu;
- II. Muzikālās izglītības procesa bagātināšanu ar radošajām izpausmēm, integrējot dažādus muzikālās darbības veidus adekvātas mūzikas uztveres attīstības nolūkā;
- III. Asociāciju attīstīšanu, izmantojot dažādu mākslas veidu mījīšākarību muzikāli izglītojošā procesā.

Pētījuma metodes:

Ticamas informācijas un pierādījumu iegūšanai izmantotas *informācijas ieguves metodes*: testēšana, anketēšana, pārrunas, izpildījumu un demonstrējumu analīze, problēmmeklējumu metode, diskusijas, mākslinieciski pedagoģiskās dramaturģijas metode, kopīgas izpratnes veidošanas metode, skaņdarba analīzes veselumā metode, novērošana muzikāli izglītojošajā procesā un *informācijas analīzes metodes*: Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības līmeni; aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās; secinošās statistikas metodes: Vilkoksona tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*), lai pārbaudītu divus atšķirīgus izlašu būtiskuma līmeņus; Spīrmenta (*Spearman's rho*) rangu korelācijas analīze, lai noskaidrotu sakarību būtiskumu starp kritērijiem; faktoru analīze, lai noskaidrotu būtiskākos faktorus, kuri ir savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti procesi.

4.1. Dažādu mūzikas žanru un virzienu skaņdarbu programma klausīšanās pieredzes attīstīšanai

Skanošā pasaule un mūzika, skaņa un tonis, klausīties un dzirdēt – fundamentālas opozīcijas, kuru nozīmes izpratne nosaka muzikāli izglītojošā procesa saturu, jēgu un sūtību. Dažādu žanru un virzienu mūzikai pusaudžiem ir jāatklājas kā cilvēka emocionāli garīgajai pieredzei saskarsmē ar pasauli, kā domāšanas, īstenības izziņas un radošās darbības vispārējam līdzeklim. Mūzikas psihologs *K. Ššors* teicis, ka „(..) mūzikas izpratne un mīlestība pret to visās tās formā un žanos ... tā, būtībā, ir muzikālā kultūra, spēja uztvert mūziku kā dzīvu, tēlainu mākslu, ko radījusi dzīve un kas ar dzīvi ir nesaraujami saistīta ...”[57, 116].

Ar šo mērķi tika izstrādāta programma klausīšanās pieredzes attīstīšanai, kurā tika iekļauta daudzveidīgu laikmetu un stilu mūzika, pievēršot klausītāja uzmanību tās iekšējās organizācijas specifikai, kas veicina dažādu žanru mūzikas klausīšanās intereses un vajadzības attīstību, mūzikas uztveres attīstību un muzikālās gaumes pilnveidošanu.

Programmas mērķis:

Mūzikas kultūras kā visas garīgās kultūras neatņemamas sastāvdaļas veidošanās, piesaistot pusaudžus pasaules klasiskās mūzikas šedevriem.

Piedāvātā programma paredz sekojošu uzdevumu risināšanu:

- Veicināt dažādu mūzikas virzienu un stilu klausīšanās un izpratnes iemaņu veidošanos, paplašinot pusaudžu klausīšanās pieredzi un attīstot klausīšanās orientācijas praktisko pieredzi saskarsmē ar dažādu laikmetu, žanru un stilu skaņdarbiem;
- Veicināt specifiskas pieredzes iegūšanu saskarsmē ar mūziku, kas nodrošina apzinātas pašizpaušmes iespēju klausīšanās kultūras apgūvē;
- Patstāvīgas saskarsmes vajadzībā ar klasisko mūziku muzikālās pašizglītošanās gaitā.

Mērķu un uzdevumu metodiskais risinājums paredz:

- Intereses attīstīšanu attiekmē pret dažādiem mūzikas žanriem un klausīšanās vajadzību;
- Kopīgā un atšķirīgā noskaidrošanu starp noklausītajiem skaņdarbiem un citiem šī paša autora skaņdarbiem, citu komponistu sacerējumiem, kā arī citu mākslas veidu daiļdarbiem;
- Skaņdarba klausīšanās prasmju un iemaņu attīstīšanu, klausīšanās pieredzes pilnveidošanu, balstoties uz izstrādāto procesuālo mūzikas uztveres modeli.

Programmas satura izstrādes pamatā ir ņemti vadošie didaktiskie principi, kas ir aktuāli gan mūsdienu pamatizglītībā, gan pedagoģijas mākslā kopumā.

Galvenie no tiem ir:

- **Pēctecības princips**, kas sevī ietver dažādu mūzikas mākslas virzienu - tautas, klasiskās un izlaidejošo - pēctecīgu apguvi;
- Pusaudžu muzikālās izglītības **viengabalainības un veseluma princips**, ar ko saprotam dažādu muzikālo virzienu klausīšanās prasmju un iemaņu kopumu, to organisku mijsakarību mūzikas mākslā;
- **Darbības pieejas princips**, kas paredz muzikālās darbības vadošās lomas atzīšanu klausīšanās pieredzes attīstīšanā;
- **Sistēmiskuma princips** nodrošina muzikāli izglītojošā procesa organizēšanu uz tā pamatkomponentu - mērķis, saturs, līdzekļi, rezultāts mijsakarību pamata, kura galvenā līnija ir pusaudžu klausīšanās pieredzes attīstīšana;
- **Koncentriskuma princips**, kas paredz, ka konkrēto tēmu audzēkņi apgūst pakāpeniski. Šim nolūkam izdala tēmas centrālo elementu, kurš tālākajā apguves procesā atradīsies audzēkņu uzmanības centrā, tomēr mainot tā izgaismojuma (koncentru) rakursu;
- **Pārmantojamības princips**.

Programmas saturs tiek īstenots, balstoties uz šādām metodēm:

- mākslinieciski pedagoģiskās dramaturģijas metode;
- problēmmeklējumu metode;
- kopīgas izpratnes veidošanas metode;
- muzikālā sacerējuma veseluma analīzes metode.

Muzikāli izglītojošā procesa organizācijas formas programmas apgūšanai:

1. Stunda – saruna, kas atbilstoši saturam ietver:
 - *atmiņu stundas* (jaunu tēmu, balstoties uz jau noklausīta muzikālā materiāla, piedāvā kā kaut ko „zināmu,” bet pirms tam „nieievērotu”);
 - *teātra stundas* (lomu uzdevumi, kas izriet no noklausītajiem skaņdarbiem un to muzikālajiem tēliem);
 - *pētījumstundas* (patstāvīgs analītiskais darbs);
 - *kompleksās stundas* (dažādu mākslas veidu sintēze).
2. Lekcijas, koncertlekcijas;
3. Koncertstundas.
4. Koncertu un muzikālo teātru apmeklējumi.

Programmas pārbaudes formas:

- radošie darbi;
- muzikālās viktorīnas;

- paziņojumi;
- mūzikas rotaļu vadīšana;
- stundas ar teatralizētu priekšnesumu elementiem;
- kontroldarbi;
- referātu aizstāvēšana;
- krustvārdu mīklas;
- rēbusi.

Muzikāli izglītojošā procesa gaitā pamatskolā emocionāli vērtējošās attieksmes pieredzes bagātināšana un zināšanas par mūziku tiek īstenotas, pirmkārt, balstoties uz apgūstamo skaņdarbu diapazona paplašināšanu žanriski stilistiskajā nozīmē, daudz plašākiem tautas un profesionālās mūzikas – kā garīgās, tā arī laicīgās – paraugu priekšstatiem mūzikas repertuārā. Pie tam garīgie, reliģiskie skaņdarbi tiek aplūkoti kulturoloģiskajā aspektā.

Mūzikas repertuāra atlasei un sakārtošanai ir paredzēta tās orientācija uz:

- skolēnu emocionālās atsaucības pret mūziku un viņu emocionāli vērtējošās attieksmes pret mākslu attīstīšanu;
- mūzikas intonatīvās būtības, tās saturiskās nozīmes atklāsmi;
- pusaudžiem pazīstamas klausāmās mūzikas kolekcijas pēctecīgu un mērķtiecīgu paplašināšanu un dažādu mūzikas virzienu un stilu iekļaušanu tajā.

Programmā sniegts gan Latviešu mūzikas stilu un žanru apskats, gan Eiropas mūzikas stilu un žanru apskats no senlaicīgiem dziedājumiem līdz 21. gadsimta mūzikai, kas ļauj pusaudžiem iegūt sistematizētu priekšstatu par mūzikas mākslas daudzveidību. Sadaļa „Latviešu mūzika” izdalīta atsevišķi, lai skolēni varētu dziļāk iepazīt un saprast mūsu tēvzemes mūziku.

Programma paredzēta 5.–9. klašu skolēniem, jo konstatējamais eksperiments parādīja diezgan zemu klausīšanās pieredzes līmeni, kā arī to, ka šajā vecumā pusaudžu vajadzība klausīties dažādus mūzikas žanus un virzienus, tai skaitā – klasisko mūziku, ir visai vājas.

Katras klases programmai ir 5 pamata sadaļas, kuras ietver:

- Latviešu mūziku;
- Mūzikas žanus;
- Muzikālā tēla apjēgas meklējumos;
- Mūziku pasaules kultūras attīstības procesā;
- Masu mūzikas kultūras stilus un virzienus.

24. tabula. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās pieredzes attīstīšanas
programma 5. klasē.

PROGRAMMAS GALVENAIS SATURS

Nr.p. k.	Tēmas nosaukums	Muzikālais materiāls
1.	<p>Latviešu tautas mūzika.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Latviešu tautasdziesmas; ▪ Latviešu tautasdziesmu apdares. 	<p>(pēc skolotāja izvēles)</p> <p>J. Cimze. <i>Rīga dimd, Tek saulīte</i>; A. Jurjāns. <i>Pūt vējiņi, Jūriņ` prasa smalku tīklu, Kur tu skriesi, vanadziņi?</i>; E. Melngailis. <i>Tumša nakte</i>; J. Graubiņš. <i>Tek saulīte tecēdama</i>; F. Pličs. <i>Kaķīt`s kurmi dancināja</i>; P. Plakidis. <i>Tumša nakte, zaļa zāle</i>; A. Altmanis. <i>Auklē mani, māmuliņa.</i></p>
2.	<p>Mūzikas žanri.</p> <p>Vokālā mūzika (romance, serenāde, vokālīze, balāde).</p>	<p><u>Romances:</u></p> <p>E. Grīgs. <i>Gulbis</i>; S. Rahmaņinovs. <i>Ceriņi, Sapnis</i>; E. Dārziņš. <i>Spāniešu romance</i>; A. Dargomižskis. <i>Man skumji.</i></p> <p><u>Serenādes:</u></p> <p>F. Šūberts. <i>Serenāde (d moll)</i>; P.Čaikovskis. <i>Guli, bērns.</i></p> <p><u>Vokālīzes:</u></p> <p>J. Ivanovs. <i>Vokālīze Gubu mākoņi</i>; M. Ravelis. <i>Vokālīze habaneras formā</i>; R. Gliērs. <i>Koncerts balsij ar orķestri (fragm.)</i>; S. Rahmaņinovs. <i>Vokālīze (op. 34, № 14).</i></p> <p><u>Balādes:</u></p> <p>J. Vītols. <i>Gaismas pils</i>; F. Šūberts. <i>Meža ķēņiņš</i>; A. Verstovskis. <i>Melnais plīvurs.</i></p>
3.	<p>Mūzika pasaules kultūras attīstības procesā.</p> <p>Garīgā (baznīcas) mūzika.</p>	<p>Gregoriskie dziedājumi (fragmenti):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Salutare un Laudamus (7. gs.)</i>; - <i>Divi agrīnie dziedājumi (9. gs.)</i>; - <i>Salve Regina.</i> <p>J.S. Bahs. <i>Mateja pasija.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Koris Kommt ihr Tochter, helfft mir klagen</i>; - <i>Ārija Blute nur, du liebes Herz</i>;

		<i>I Shot the Sheriff, Whole My Guitar Gently Weeps</i> <i>Heaven</i> un albūms <i>Tikai viens vakars</i> ; Č. Brauns <i>Life, Driftin</i> , grupa <i>Stainless Blues Band</i> kā arī K.Olivera, L. Ārmstronga skaņdarbi.
--	--	--

**25. tabula. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās pieredzes attīstīšanas
programma 6. klasē.**

PROGRAMMAS GALVENAIS SATURS

Nr.p.k.	Tēmas nosaukums	Muzikālais materiāls
1.	Latviešu komponistu kora dziesmas	<u>Jauktajam korim:</u> E. Dārziņš. <i>Lauztās priedes, Mēness starus stīgo</i> ; E. Melngailis. <i>Senatne</i> ; K. Baumanis. <i>Dievs, svētī Latviju!</i> ; Jānis Mediņš. <i>Tev mūžam dzīvot, Latvija</i> ; Ā. Skulte. <i>Klusi klausos</i> ; R. Jermaks. <i>Latgales svīta</i> ; P. Dambis. <i>Jūras dziesmas</i> . <u>Vīru korim:</u> K. Baumanis. <i>Trimpula</i> ; E. Dārziņš. <i>Mūžam zili</i> ; Vīgneru Ernests. <i>Strauja, strauja upe tecēj...</i> <u>Sieviešu korim:</u> E. Dārziņš. <i>Nāru dziesma</i> ; Ā. Skulte. <i>Dzimtenes vasara</i> .
2.	Mūzikas žanri. Instrumentālā mūzika. Kamermūzika.	<u>Fragmenti:</u> L.van Bēthovens. <i>Kreicera sonāte</i> vijolei un klavierēm (<i>A dur</i>); A. Žilinskis. <i>Liriskās variācijas</i> ; K. Sensānss. <i>Kvartets (e moll)</i> ; F. Mendelszons. <i>Sīgu kvartets (D dur)</i> ; R. Ščedrins. <i>Atdarinot Albenisu</i> (klavieru miniatūra); M. Gļinka. <i>Noktirne Šķiršanās</i> ; R. Kalsons. <i>Bērnu ainas</i> ; A. Kalniņš. <i>Balāde (b moll)</i> , F. Šopēns. <i>Mazurka (B dur)</i> , <i>Noktirne (b moll)</i> , J. Mediņš. <i>Sonatīne čellam un klavierēm</i> .
3.	Mūzika pasaules kultūras attīstības procesā. Klasicisma laikmeta mūzika.	<u>Fragmenti:</u> J. Haidns. <i>Sonātes klavierēm (Es dur, D dur)</i> , <i>Sīgu serenāde (F dur)</i> , <i>Koncerts vijolei ar</i>

4.	<p style="text-align: center;">Muzikālā tēla apjēgas meklējumos.</p> <p style="text-align: center;">Programmatiskā mūzika.</p>	<p>orķestri (<i>C dur</i>), Klavieru trio (<i>Es dur</i>);</p> <p>V. A. Mocarts. <i>40. simfonija</i> (<i>g moll</i>, 1. daļa), Sonātes klavierēm (<i>B dur</i>, <i>a moll</i>), Uvertīra operai <i>Dons Žuans</i>, Klavierkoncerts (<i>d moll</i>).</p> <p>L. van Bēthovena sonātes: <i>Patētiskā</i> (<i>c moll</i>), <i>Mēnesnīcas</i> (<i>cis moll</i>), <i>Apasionāta</i> (<i>f moll</i>), klavierminiatiūra <i>Elīzei</i>, <i>uvertīra Egmonts</i>.</p> <p>E. Grīgs. <i>Svīta Pērs Gints</i>:</p> <p>a) <i>Rīts</i>;</p> <p>b) <i>Kalnu karaļa alā</i>;</p> <p>c) <i>Ozes nāve</i>;</p> <p>d) <i>Anitras deja</i>;</p> <p>e) <i>Norvēģu deja</i>;</p> <p>f) <i>Solveigas dziesma</i>.</p> <p>N. Rimskis - Korsakovs. Simfoniskā svīta <i>Šeherezade</i>:</p> <p>a) <i>Jūra un Sindbada kuģis</i>;</p> <p>b) <i>Prinča Kalendra stāsts</i>;</p> <p>c) <i>Princis un princese</i>.</p> <p>M. Musorgskis. <i>Izstādes gleznas</i>:</p> <p>a) <i>Vecā pils</i>;</p> <p>b) <i>Rūķis</i>;</p> <p>c) <i>Mājiņa uz vistas kājas [Ragana]</i>.</p> <p>K. Sensānss. <i>Dzīvnieku karnevāls</i>:</p> <p>a) <i>Gulbis</i>;</p> <p>b) <i>Zilonis</i>;</p> <p>c) <i>Karalisko lauvu maršs</i>;</p> <p>d) <i>Ēzelis</i>;</p> <p>e) <i>Ķenguri</i>;</p> <p>f) <i>Gailis un vistas</i>.</p> <p>P. Čaikovskis. Cikls <i>Gadalaiki</i>.</p> <p>R. Šūmanis. <i>Karnevāls</i>.</p>
5.	<p style="text-align: center;">Masu mūzikas kultūras stili un virzieni.</p> <p style="text-align: center;">Regtaims.</p>	<p><i>Pārstāvji</i>: D. Lems, T. Terpins, L. Šovens, S. Kempbels, R. Hamptons, Č. Tompsons, J. Bleiks,</p>

	<p>Džezs.</p>	<p>D. Botsfords, G. Lodžs, Dž. R. Robinsons u.c. <i>Skaņdarbi</i>: S. Džoplins. <i>School of Ragtime, The Ragtime Dance, The Favourite</i>.</p> <p><i>Regtāima elementu izmantošana</i>: A. Dvoržāks. Simfonija <i>No Jaunās pasaules (e moll)</i>, <i>Amerikāņu kvartets</i>; I. Stravinskis. <i>Sacerējums vienpadsmit instrumentiem</i>.</p> <p><i>Atskaņotāji</i>: F. Sinatra, A. Bergcrants, Lī Morgans, saksofonisti M. Lingrens, K. Vandermarks, D. Redmans, D. Sančess, pianisti D. Terrasons, B.Grīns, H.Bašs, trompetisti U. Marsalis, P. Asplunds, Č. Beikers (trompete, vokāls);</p> <p><i>Skaņdarbi</i>: L. Ārmstrongs. <i>Sugar Foot Stomp, Šūpladziņa</i>; B. Frizels. <i>Albums "Before We Were Born"</i>; Dž.Gēršvins. <i>Opera Porgijs un Besa</i> (fragm.), <i>Rapsodija blūza stilā</i> (fragm.). D. Elingtons. <i>Svētās mūzikas koncerti</i>, L.Šifrins. <i>Džeza mesa</i>, R. Pauls. <i>Instrumentāli džeza sacerējumi</i> (cikli <i>Iespaidi, Melnie ziedi</i>) - fragmenti.</p> <p><i>Džeza elementu izmantošana akadēmiskajā mūzikā</i>: P. Hindemita, I. Stravinskisa, D. Mijo, A. Koplenda, L. Bernstaina, I. Dunajevska, R. Ščedrīna, A. Petrova skaņdarbi.</p>
--	----------------------	--

26. tabula. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās pieredzes attīstīšanas programma 7. klasē.

PROGRAMMAS SATURS

N. p. k.	Tēmas nosaukums	Muzikālais materiāls
1.	Latviešu solo dziesmas. Solodziesma.	E. Dārziņš. <i>Mana laime, Mātes dziesmiņa, Pie loga ziemas naktī, Vēl tu rozes plūc</i> ; J. Vītols. <i>Sapņu tālumā, Baltā bērza šūpolītē</i> ; A. Kalniņš. <i>Gana dziesmas vasarā, Dzimtenē, Brīnos es</i> ; A. Žilinskis. <i>Komponistam, Cimdu pāris</i> .
2.	Mūzikas žanri. Vokālā mūzika. Opera. Oratorija. Kantāte.	<u>Fragmenti:</u> K.V. Gluks. Opera <i>Orfejs un Eiridike</i> : - Orfeja ārija <i>Che farò senza Euridice</i> (3.cēl.); Ž. Bizē. Opera <i>Karmena</i> : - Karmenas vadmotīvs; - Karmenas habanera <i>L'amour est un oiseau rebelle</i> (1.cēl.). G.F. Hendelis. Oratorija <i>Mesija</i> : - Koris <i>Hallelujah</i> . J. Haidns. Oratorija <i>Gadalaiki</i> : - Sīmona ārija <i>Schon eilet froh der Ackersmann</i>
3.	Muzikālā tēla apjēgas meklējumos. „Muzikālā glezniecība”	A. Jurjāns. Kantāte <i>Tēvijai</i> (fragm.); S. Prokofjevs. Kantāte <i>Aleksandrs Ņevskis</i> (fragm.). A. Bliss. <i>Krāsu simfonija</i> : a) 1.d. <i>Purpura</i> ; b) 2.d. <i>Sarkanā</i> ; c) 3.d. <i>Gaiši zilā</i> ; d) 4.d. <i>Zaļā</i> . K. Debišī. <i>Līksmības sala, Ūdens rotaļa, Mēnesgaisma</i> un gleznu reprodukcijas: K. Monē. <i>Laivas, Monē un Monē kundze laivā, Dīķis Monterosā</i> ; E. Degā. <i>Dejotāja pie fotogrāfa, Balerīna ar ziedu pušķi</i> ; O. Renuārs. <i>Pēcpusdiena, Žannas Samarijas portrets, Meitenes ar vēdekli</i>

		<p><i>portrets; A. Sislejs. Regate Anglijā; V. van Goga. Terrasa, kafejnīca naktī; I. Kramskojs. Nakts mēnesnīcā; K. Pissaro, B. Morizo, V. Kandinska gleznu reprodukcijas.</i></p> <p>M. Čurļonis. <i>Simfoniskā poēma Jūra</i> un M. Čurļoņa gleznu reprodukcijas. <i>Pasaules radīšana, Zodiaka zīmes, Pavasaris, Vasara, Ziema, Saules sonāte un Pavasara sonāte;</i></p> <p>N. Rimskis - Korsakovs. Opera <i>Pasaka par caru Saltanu</i> un I. Aivazovska gleznu reprodukcijas.</p> <p>S. Rahmaņinovs. <i>Zvani</i> un gleznu reprodukcijas:</p> <p>R. Jons. <i>Zvani un bezdelīgas</i>, I. Levitāns. <i>Vakara zvans</i>, O. Judinska. Muzikālā cikla <i>Koncerts</i>, ilustrācijas: <i>Korālis, Parafrāze, Partita, Postlūdijs</i>; džeza cikla ilustrācijas: <i>Mistifikatora blūzs, Regtaims dzelmē, Spiričuels.</i></p> <p>F. Šopēns. Noktirne (<i>b moll</i>), mazurkas (<i>fis moll, cis-moll</i>), valši (<i>op.18, 34</i>), Otrais klavierkoncerts (<i>f moll</i>). F. Šūberts. Fantāzija <i>Ceļotājs</i>; mūzika lugai <i>Burvju arfa</i>, Klavieru kvintets <i>Forele</i> (2. daļa), <i>Traģiskā simfonija (c moll)</i> – fragm. F. Mendelszons. <i>Dziesmas bez vārdiem (op.30, 38, 53)</i>; R. Šūmanis. <i>Sapnojums</i> (klavierēm); <i>1. Pavasara Simfonija (B dur)</i> - fragm.; N. Paganīni. 24. kaprīze vijolei solo; F. Lists. <i>Ungāru rapsodijas (Nr. 13, 17)</i>; A. Skrjabins. Prelūdijs (<i>D dur</i>); P. Čaikovskis. Cikls <i>Gadalaiki</i> (klavierēm), fantāzijuvertīra <i>Romeo un Džuljeta</i>;</p> <p><i>Pārstāvji:</i></p> <p>E. Preslijs. <i>Hotelis, kur salūst sirdis</i>; R. Čarls, Č. Berijs.</p> <p>Rokenrola skaņdarbi grupu <i>Akvarium, Alisa, Krematorij, Nautilus - Pompilius, Čornij kofe</i> izpildījumā.</p>
4.	<p>Mūzika pasaules kultūras attīstības procesā.</p> <p>Romantisma laikmeta mūzika.</p>	
5.	<p>Masu mūzikas kultūras stili un virzieni.</p> <p>Rokenrols.</p>	

27. tabula. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās pieredzes attīstīšanas
programma 8. klasē.

PROGRAMMAS SATURS

N. p. k.	Tēmas nosaukums	Muzikālais materiāls
1.	Latviešu instrumentālā mūzika. Instrumentālās mūzikas žanri (miniatūras, prelūdijs, skerco, elēģija u.c.)	Jānis Mediņš. <i>Dainas</i> (klavierēm); Ā. Skulte. <i>Daina</i> (klavierēm), <i>Muzikālas pārdomas</i> (flautai un klavierēm), J.Vītols. Variācijas par latviešu tautas dziesmu <i>Ej, saulīte, drīz pie Dieva</i> ; A. Kalniņš. Miniatura <i>Rudens, balāde (b moll)</i> ; P. Plakidis. <i>Romantiskais valsis</i> ; R. Kalsons. Svīta flautai un klavierēm, <i>Bērnu ainās</i> , Monologs mežragam solo, <i>Groteska</i> vijolei un klavierēm.
2.	Mūzikas žanri. Instrumentālā mūzika. Simfoniskā mūzika. Koncerts.	M. Čurļonis. Simfoniskā poēma <i>Jūra</i> (fragm.); A. Borodins. Otrā simfonija (fināls); E. Dārziņš. <i>Melanholiskais valsis</i> (pārlikums pūtēju orķestrim); E. Grīgs. <i>Norvēģu dejas</i> ; A. Ļadovs. Simfoniskā glezna <i>Apburtais ezers</i> (fragm.). E. Grīgs. Koncerts klavierēm ar orķestri (<i>a moll</i> , 1. daļa); S. Raĥmaņinovs. Otrais klavierkoncerts (<i>c moll</i> , 1. daļa); M. Zariņš. Koncerts ērģelēm <i>Concerto innocente</i> (fragm.); P. Čaikovskis. Pirmais klavierkoncerts (1.daļa); A.Vivaldi. Koncertu cikls vijolei ar orķestri <i>Gadalaiki</i> (fragm.).
3.	Muzikālā tēla apjēgas meklējumos Mūzika un literatūra	<u>Romances:</u> S. Raĥmaņinovs. <i>Pavasara ūdeņi, Tik sāpīgi</i> ; M. Gļinka. <i>Man prātā senais laimes brīdis</i> (A. Puškina vārdi). <u>Operas:</u> A. Žilinskis. <i>Pūt, vējiņi...</i> (<i>Raiņa drāma</i>) – fragmenti;
4.	Mūzika pasaules kultūras attīstības procesā. Impresionisms mūzikā.	M. Ravelis. <i>Spāņu rapsodija</i> (orķestrim - fragm), <i>Bolero</i> , cikls klavierēm <i>Atspulgi</i> , skaņdarbs <i>Ūdens spēles</i> ; K. Debišī. <i>Trīs noktirnes: Mākoņi, Godības, Ceriņi</i> , prelūdijs klavierēm: <i>Meitene ar linu krāsas</i>

5.	Masu mūzikas kultūras stili un virzieni. Rokmūzika.	<i>matiem, Mēnesgaisma, Fejas dejotājas. Pārstāvji: Grupas: The Beatles, Rolling Stones, Black Sabbath, Metallica, Alisa, DDT un citas pēc skolēnu un skolotāja izvēles.</i>
----	--	--

28. tabula. Dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās pieredzes attīstīšanas programma 9. klasē.

PROGRAMMAS SATURS

N. p. k.	Tēmas nosaukums	Muzikālais materiāls
1.	Simfoniskā mūzika Latvijā. Simfoniskās mūzikas žanri (poēma, koncerts, uvertīra, tēlojums, simfonija, svīta u.c.)	<u>Fragmenti:</u> Jāzeps Mediņš. Simfoniskais tēlojums <i>Latvju zeme</i> ; P. Barisons. Simfoniskais tēlojums <i>Līgo</i> ; Ā. Skulte. Simfoniskais tēlojums <i>Viļņi</i> ; A. Kalniņš. Simfoniskā idille <i>Mana dzimtene</i> , Svīta no operas <i>Baņuta</i> ; R. Kalsons. Otrā simfonija <i>In modo classico</i> .
2.	Mūzikas žanri. Mūzika sintētiskajos mākslas veidos. Balets.	<u>Fragmenti:</u> P. Čaikovskis. Baleti <i>Riekstkodis, Gulbju ezers</i> ; A. Žilinskis. Balets – pasaka <i>Čipolīno</i> ; S. Prokofjevs. Balets <i>Romeo un Džuljeta</i> ;
3.	Muzikālā tēla apjēgas meklējumos. Mūzika un teātris.	<u>Fragmenti:</u> R. Pauls. Mūzikls <i>Māsa Kerija</i> ; A. Ribņikovs. Rokopera <i>Junona un Avoss</i> ; R. Paula mūzika izrādēm un kinofilmām <i>Ilgais ceļš kāpās, Teātris</i> ; R. Rodžerss. <i>Mūzikas skaņas</i> ; G. Sviridovs. <i>Sniegputenis</i> .
4.	Mūzika pasaules kultūras attīstības procesā. Vadošās tendences 20. gadsimta mūzikā.	<u>Ekspesionisms:</u> A. Šenbergas. <i>Seši mazi skaņdarbi klavierēm (op. 19)</i> , A. Bergs. <i>Liriskā svīta</i> stīgu kvartetam; A. Vēberns. Sešas bagateles stīgu kvartetam (<i>op.5</i>), Četri skaņdarbi vijolei un klavierēm (<i>op.7</i>). <u>Avangardisms:</u> Dž. Keidžs. <i>Sonātes un interlūdijs preparētām</i>

5.	<p>Masu mūzikas kultūras stili un virzieni.</p> <p>Popmūzika.</p>	<p><i>klavierēm; D. Ligetti. Passakalja; K. Pendereckis. Laika un klusuma mērījumi; O. Mesiāns. Četras ritmiskas etīdes klavierēm;</i></p> <p><u>Neoklasicisms:</u></p> <p>Fragmenti no P. Hindemita klavieru skaņdarbiem; I. Stravinskis. Koncerts divām klavierēm.</p> <p><u>Neofolklorisms:</u></p> <p>B. Bartoks. <i>Mūzika stīgu, sitamajiem instrumentiem un čelestai.</i></p> <p>Izpildītāji un skaņdarbi pēc skolēnu un skolotāja izvēles.</p>
----	---	--

Atbilstoši IZM apstiprinātā standarta prasībām un izstrādātajai programmai, ir pamats domāt, ka pusaudžiem mūzikas mākslas apguves rezultātā vajadzētu

zināt / saprast:

- mūzikas valodas un tēlainības īpatnības, kas nosaka mūzikas kā mākslas veida specifiku;
- tautas un profesionālās mūzikas galvenos žanrus;
- orķestra veidus, atsevišķus mūzikas instrumentus;
- slavenāko komponistu vārdus un viņu nozīmīgākos skaņdarbus;
- mūzikas nozīmi mākslinieciskajā kultūrā un tās lomu daiļrades sintētiskajos veidos;

prast:

- emocionāli tēlaini uztvert un vērtēt skaņdarbu;
- atpazīt apgūtos dažādu komponistu skaņdarbus;
- noteikt skaņdarba piederību vienam no mūzikas žanriem, balstoties uz tam raksturīgajiem izteiksmes līdzekļiem;
- pēc dzirdes atšķirt un reproducēt mācīto instrumentālo un vokālo žanru skaņdarbu pazīstamas melodijas;
- atšķirt atsevišķu mūzikas instrumentu skanējumu, kora un orķestra veidus.

Veidojošajā eksperimentā dažādu mūzikas žanru un virzienu klausīšanās iemaņu un prasmju attīstības rezultāti tiek konstatēti, veicot *noslēguma pārbaudi*, kur tika izmantota minētā programma katrai klasei.

Šīs programmas piedāvātā eksperimenta *noslēdzošais posms* ļāva konstatēt, ka izveidotā programma ir efektīva klausīšanās pieredzes attīstīšanai, kas atklājas vispārējā tendencē paaugstināties eksperimenta dalībnieku klausīšanās pieredzei.

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās, gan analītiskās statistikas metodes (2.- 2. pielikums).

Mūzikas uztveres 3. kritērija pētījuma analīzei - *uztveres viengabalainība ar muzikāli izglītojošā procesā iegūto zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās. Rezultātā šī kritērija vidējais (*mean*) $k = 2.79$ un moda (*mode*) ir 3, kas atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .873$.

29. tabula. Uztveres viengabalainība ar muzikāli izglītojošā procesā iegūto zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze) - BEIGĀS

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	16	4.4	4.4	4.4
	ZEMS	132	35.9	35.9	40.3
	VIDĒJAIS	144	39.1	39.1	79.4
	AUGSTĀKAIS	76	20.6	20.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Secinājumi:

- Piedāvātajā programmā, kura izstrādāta atbilstoši vēsturiskajam, pēctecības un sistematizācijas principam, atspoguļots stilu un žanru apskats no senlaicīgiem dziedājumiem līdz 21. gadsimta mūzikai, kas ļauj pusaudžiem iegūt sistematizētu priekšstatu par mūzikas mākslas daudzveidību;
- Izstrādātā programma veicina :
 - dzirdes un klausīšanās orientācijas praktiskās pieredzes attīstību saskarsmē ar dažādu laikmetu, žanru un stilu skaņdarbiem;
 - dažādu muzikālo žanru un virzienu klausīšanās iemaņu un prasmju veidošanu;
 - specifiskas pieredzes iegūšanu saskarsmē ar mūziku, kas veicina apzinātu pašizpaušmes veidošanos klausīšanās kultūras apgūvē;
 - vēlmi muzikālās pašizglītības ceļā patstāvīgi klausīties klasisko mūziku un arī labākos izklaides mūzikas darbus, kas liecina par muzikālās gaumes pilnveidošanos;
- Analizējot eksperimentā iesaistīto pusaudžu klausīšanās pieredzes sākuma un beigu rezultātus, tiek konstatēts, ka klausīšanās pieredze eksperimenta beigās atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

4.2. Adekvātas mūzikas uztveres attīstība, bagātinot muzikāli izglītojošo procesu ar radošajām izpausmēm un integrējot dažādus muzikālās darbības veidus

Mūzikas adekvātas uztveres attīstība, kas ir muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījums, tiek īstenota ar pusaudžu iesaistīšanu aktīvā radošā darbībā, kura virzīta uz: intereses, vajadzības un motivācijas attīstību klausīties un uztvert klasiskos skaņdarbus; pusaudžu empātijas attīstīšanu; radošo darbu izmantošanu, to sarežģīšanu, kas tika panākts ar problēmsituāciju konstruēšanu, analīzes un sintēzes prasību iekļaušanu, parādību vērtējumā; literatūras un mākslas daiļdarbu izmantošanu kā radošās darbības un mācību stundas emocionālās piesātinātības aktivizēšanas faktoru.

Integrācijas mehānisms ir tēls, kas radīts ar dažādu mākslas veidu izteiksmes līdzekļiem un kuru pusaudži veido dažādos viņu mākslinieciskās darbības veidos:

- literatūrā izteiksmes līdzeklis ir vārds (tēlaini apzīmējumi, epitēti, salīdzinājumi, ritms, metaforas);
- teatralizētā darbībā dramatisēšanas izteiksmes līdzekļi ir kustības, žesti, mīmika, balss, intonācija, pozas;
- tēlotājmākslā - zīmējums (forma, apjoms, proporcijas, poza, priekšmetu samērs kopējā kompozīcijā pēc lieluma), aplikācija (forma, krāsa, kompozīcija) un citi izteiksmes līdzekļi;
- Mūzikā - melodija, ritms, harmonija, dinamika, intonācija, tembrs un citi.

Tika izstrādāti šādi uzdevumi:

- Mūzikas tēlainā satura uztveres spēju veidošana dažādos muzikāli radošās darbības veidos, to īstenojot ar intereses attīstības palīdzību, muzikālās vajadzības attīstību un motivāciju klausīties un uztvert skaņdarbus;
- Aktīvas uztveres attīstīšana (empātija) kā skaņdarba sākotnēja sapratne;
- Muzikāli radošās darbības prasmju un iemaņu apguve (solo dziedāšana, mūzikas klausīšanās, muzikāli plastiskās kustības, spēle uz elementāriem mūzikas instrumentiem, improvizācija);
- Apjēgšana un personiskās jēgas rašanās muzikālajā tēlā.

Organizējot eksperimentālo darbu, muzikālās izglītības process tika virzīts uz intereses, vajadzības, motivācijas un klausītāja reakcijas (empātijas) attīstību, jo šie komponenti ir mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pilnveidošanās pamats. Tas tika īstenots:

- Ar mācību procesa atmosfēras emocionālo noskaņojumu, lai mūzika spētu satraukt, izraisīt interesi, klausīšanās vajadzību un empātiju.

Pusaudžu intereses, motivācijas un vajadzību attīstībai mūzikas klausīšanās procesā tika izstrādāti pedagoģiskie paņēmieni un dažādi radošie uzdevumi, kas ietver sevī dažādu muzikālās darbības veidu integrēšanu mūzikas stundā:

- Klausītāja darbība (klausīšanās) – radoša darbība (mākslinieciska darbība vai atskaņojuma interpretācija) – muzikāli izglītojoša darbība (teorētiskā analīze).

Jebkurš muzikālās darbības veids sākas ar klausīšanos: vai tas būtu stāstījums, uzdevums, vai skolotāja skaidrojums, vai dziesmas izpildījums.

Mūzikas sekmīgas, adekvātas uztveres panākumi ir daudzveidīgi pedagoģiskie paņēmieni, kurus piedāvā skolotājs muzikāli izglītojošajā procesā.

Tiek piedāvāti šādi pedagoģiskie paņēmieni:

- Pusaudžu muzikālās darbības kā polifoniska procesa organizēšana stundā;
- Empātijas attīstīšana pusaudžos, jo piesaistīšana kultūras vērtībām nav iespējama bez „emociju valodas” apguves;
- Mūzikas grafiskā, krāsu modelēšana;

Pusaudžu muzikālās darbības kā polifoniska procesa organizēšana stundā.

Mērķis:

Mūzikas tēlainā satura uztveres spēju veidošana dažādos muzikāli radošās darbības veidos, to īstenojot ar intereses, muzikālās vajadzības, motivācijas klausīties un uztvert skaņdarbus attīstības palīdzību.

Tā būtība ir, lai katram pusaudzim, balstoties uz savu personīgo redzējumu, dzirdes un skanošās mūzikas izjūtu, radītu iespēju iepazīt vienu un to pašu muzikālo tēlu. Vienā pusaudzī tā izraisa kustību atbalsi, un viņš savu stāvokli izsaka roku, ķermeņa plastiskajās kustībās vai kādā deju kustībā. Cits savu mūzikas tēla izpratni attēlo zīmējumā, krāsās, līnijās. Trešais – dungo līdzī, mūzikas instrumenta pavadījumā, improvizē, bet vēl kāds „nedara neko”, bet vienkārši domīgi, uzmanīgi klausās (bet būtībā - tā, iespējams, arī ir visnopietnākā radošā darbība). Visa pedagoģiskās stratēģijas māksla šajā gadījumā nav vērtējumā, kurš to dara labāk vai sliktāk, bet prasmē saglabāt šo radošo izpausmju dažādību un veicināt to daudzveidību. Mērķi mēs saskatām nevis tajā, lai visi pusaudži justu, dzirdētu, atskaņotu mūziku vienādi, bet gan tajā, lai viņu mūzikas uztvere stundā iegūtu „mākslinieciskas partitūras” veidolu (*V. Viļūns*), kurā skolēnam ir sava individuāla un neatkārtojama balss, kurā viņš ienes kaut ko savu – unikālu un oriģinālu.

V. Viļūns uzsver: „Tēli, domas, idejas nevar pastāvēt bez to nesēja, iemiesojuma substances, un tāda substance ir subjektīvs pārdzīvojums. Saglabāšanas nolūkā cilvēks var pārkodēt tēlus tajā vai citā simbolu un zīmju sistēmā..., bet tam, lai kļūtu par cita cilvēka īpašumu, tiem ir jāpārveidojas, jāpārceļas no konvenciālā, ārējā uz iekšējo; dzīvo nesēju. Svarīgi atzīmēt, ka tieši subjektīvais pārdzīvojums ir psiholoģisko tēlu nesējs” [81, 18].

Konkrētas mūzikas stundas un mūzikas mākslas intereses, motivācijas attīstīšanai tiek piedāvāts organizēt un realizēt *radošu stundu-izrādi* (L. Futlika ideja).

Radoši improvizējot stundas dramaturģiju, pedagogs virza tās caurvijošo darbību noteikta dzīves uzdevuma īstenošanai. Katrai stundai-izrādei ir konkrēta mācību tēma, savs pedagoģiskais mērķis. Visus radošos uzdevumus pedagogs virza šim pedagoģiskajam mērķim, mācību tēmas atklāsmei.

Par radošo uzdevumu pamatu kļūst tradicionāli vingrinājumi un etīdes, kas izstrādātas teātra skolas daudzu gadu pieredzes un prakses rezultātā. Taču stundā-izrādē viņi iekšēji pārveidojas „nākot no sevis” spēles lomai, pusaudzis piekļūst pats sev. Stundā – izrādē, kopīgā pedagoga un skolēna spēles improvizācijā, „(..) rodas jauni vingrinājumu un etīžu veidi, kas pamudina personības dvēseles darbību, mākslas un dzīves garīgo izzināšanu” (L. Futliks). Nekas labāk par improvizāciju nevar sekmēt pusaudža radošo attīstību, un tas nozīmē - arī muzikālās gaumes pilnveidošanos. Daudzie pētījumi pierāda improvizācijas nozīmi (L. Vigotskis, B. Asafjevs, D. Zariņš). Improvizācijai kā pusaudžu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pilnveidošanas metodei ir savs psiholoģiski pedagoģiskais un muzikālais pamatojums, jo improvizācijā pamata, izšķirošā loma ir skolēnu fantāzijai, viņu iztēlei un muzikālajai intuīcijai.

Piemēram, rotaļa „Mūsu orķestris”, kurā pusaudži dalās mūzikas instrumentu grupās, katrs izvēlas savu instrumentu (spēlē iedomātā orķestrī), pēc tam stāsta par savu instrumentu (kā tas izskatās, kāds ir tā tembrs, specifika, nosauc mūzikas fragmentu, kurā tiek atskaņots solo uz šī instrumenta, kas ir autors utt.).

Radošo uzdevumu skaitā, kas attiecas uz šo grupu, ietilpst arī uzdevumi, kas skolēnam varētu palīdzēt, attālinoties no konkrēta tēmas aspekta, nonākt pie tās mākslinieciskās viengabalainības izpratnes.

Piemēram:

- aptvert muzikālās detaļas lomu (melodijas kustības, skaņkārtas, ritma, tembra, dinamikas utt. izmaiņas), kas rodas skaņu, krāsu pārmaiņas rezultātā, kas izraisa viengabalaina tēla izmaiņas;
- iedomāties muzikālā personāža uzvedību un viņa muzikālo portretu izmainītos apstākļos.

Veidojot stundas emocionālo dramaturģiju, pedagogs it kā „provocē” izvēles situāciju starp pusaudža personīgajām garīgajām tieksmēm un mūziku. Jāiemācās klausīties sevi un mūziku sevī.

Intereses un motivācijas attīstīšanas nākošā metode ir saistīta ar mājas darbu.

Mūzika mums apkārt – skolēnu uzmanības pievēršana mūzikai, kas atrodas viņiem apkārt. Piedāvāt uzdevumu censties sadzirdēt kaut ko pazīstamu (skaņdarbs, komponists, žanrs). Šāda uzdevuma rezultātā – attīstās muzikālais vērīgums, kas paplašina pusaudžu muzikālo un vispārējo redzesloku. Tomēr jāņem vērā, ka skolēni var pievērst uzmanību pavisam ne tām muzikālajām parādībām, kādas skolotājs gribētu darīt zināmas viņam, kādas skolotājs gribētu ienest pusaudžu garīgajā pasaulē.

Uzdevums:

- Pastāstīt par dzirdēto mūziku, sniegt vērtējumu.

Mūzikas stundā katrs skolēns stāsta, ko viņš ir noklausījies (kādas skaņdarbus, žanru, stilu, kuriem skaņdarbiem pusaudzis pievērsis uzmanību, kas patīcis, kas nē). Ja šo uzdevumu piedāvā sistemātiski – pusaudzim pakāpeniski rodas savs skatījums attieksmē pret mūziku.

Iedziedāšanās – arī var būt nopietna mūzikas uztveres veidošanas metode gan intereses veidošanai attieksmē pret mūzikas nodarbībām, gan arī muzikālās gaumes pilnveidošanā. Iedziedāšanās parasti aizņem 5 – 7 minūtes atkarībā no pamatmērķa, ko skolotājs ir izvirzījis darbam stundā. Šai stundas daļai ir savi noteikti uzdevumi: vokāli un intonatīvi noskaņot klasi, taču, kā rāda pieredze, intereses veidošana sākas tieši ar šo metodi, kuru parasti izmanto stundas sākumā. Par didaktisko materiālu visbiežāk tiek izmantoti iedziedāšanās vingrinājumi ar dažādu zilbju, vārdu vai nošu nosaukumu izmantošanu, skaņu rindu dziedāšana, trijskanis (piemēram, zilbju izdziedāšana: „bingo” (uz staccatto), „У Егорки на пригорке жило двадцать три Егорки” (uz vienas skaņas) un daudzas citas. Interesanti to salikumi maina audzēkņu attieksmi ne tikai pret šo darbības veidu – palielinās interese par mūzikas nodarbībām kopumā.

Tātad, mūsaprāt, tam, lai ieinteresētu skolēnus, obligāti nav jāatvēl laiks vai, jo vairāk, - jāatvēl speciālas nodarbības. Radošuma caurvītai jābūt visai mācību stundai, visam, kas notiek stundā, izraisot pusaudžos interesi gan par stundu, gan par mūzikas mākslu kopumā.

Pusaudža emocionālie stāvokļi ir noteicošā forma viņa paša personīgās individualitātes apzināšanā. Emocionālā reakcija ir nekļūdīgs indikators, kas norāda uz viņa patieso attieksmi pret notiekošo. Pusaudža iekšējā pasaule – tā vispirms ir viņa paša emocionālā pasaule. Neskatoties uz visu to standartizāciju, ko sabiedrība ienes domu tēlā un darbības veidos, emocionālās reakcijas paliek tīri individuālas.

Muzikālās intereses un vajadzības attīstības veidojošā eksperimenta rezultāti tiek pārbaudīti, veicot noslēguma pārbaudi, kura izpaužas skolēnu radošajā darbībā – stundā - izrādē.

Šīs metodikas piedāvātā eksperimenta *noslēdzošais posms* ļāva konstatēt, ka izveidotā metodika ir efektīva muzikālās intereses un vajadzības attīstīšanai. Tas atklājās eksperimenta dalībnieku muzikālās intereses un vajadzības attīstības vispārējā tendencē paaugstināties.

Mūzikas uztveres 1. kritērija pētījuma analīzei - skolēna muzikālo vajadzību un interešu, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās. Rezultātā šī kritērija *vidējais (mean) k* = 2.95 un *moda (mode)* ir 3, kas atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

Tika izmantota arī Kronbaha alfa (*Cronbach`s Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija *k* = .873

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās, gan analītiskās statistikas metodes (2.- 2. pielikums).

30. tabula. Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte - BEIGĀS

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	0	0	0	0
	ZEMS	26	7.1	7.1	7.1
	VIDĒJAIS	289	78.5	78.5	85.6
	AUGSTĀKAIS	53	14.4	14.4	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Empātijas attīstīšana pusaudžos, jo piesaistīšana kultūras vērtībām nav iespējama bez „emociju valodas” apguves.

Mērķis:

Aktīvas uztveres attīstīšana (empātija) kā skaņdarba sākotnēja sapratne;

Empātijas attīstīšanai tika izstrādāta minēto īpašību attīstīšanas metodika, kas piedāvāta četru virzienu – bloku veidā, kas sevī ietver dažādu darbības veidu modelēšanu mūzikas stundā:

- Pirmais bloks - „Muzikāli estētiskās rotaļas un spēles”;
- Otrais bloks – „Vārdiskais zīmējums”;
- Trešais bloks – „Muzikāli ritmiskās kustības”;
- Ceturtais bloks – „Ceļojums gleznu pasaulē ar mūzikas palīdzību”.

Tajā ietilpst:

- radošā darbība (mākslinieciskā) – izpildījuma improvizācija (vokāla vai instrumentāla) – muzikāli izglītojoša darbība (teorētiskā analīze) – klausīšanās darbība.

Pirmais bloks - „Muzikāli estētiskās rotaļas un spēles”, kuram tika izvēlētas muzikālās spēles, rotaļvingrinājumi, kas veltīti sinestēzijas, empātijas attīstībai, kā arī vingrinājumi, kas domāti savu emociju un jūtu iespējamai apvaldīšanai, emocionālās patstāvības attīstībai, emocionālās un muzikālās pieredzes paplašināšanai un padziļināšanai.

Empātijas attīstīšanai eksperimentālās grupas audzēkņiem tika realizētas šādas muzikālās spēles un vingrinājumi: „Es – burvju mobilais telefons”, „Nakts”, „Viesi”, „Ja es būtu prezidents”, „Kam līdzinās garastāvoklis”, „Ēna”, „Dzīvā skulptūra”, „Kam līdzinās šī skaņa?” „Harmoniskā deja”, „Mīmiskais diktāts” u.c.

Bez jau minētajām muzikālajām spēlēm šajā blokā tika iekļautas estētiski muzikālās spēles.

Estētiski muzikālā spēle ir viengabalaina, pedagoga režisēta darbība, kam piemīt sava struktūra.

Situācijas, kuras pusaudzis kopā ar pedagogu veic radošās spēles laikā:

- iejušanās situācijā;
- situācijas izdzīvošana un situācijas izpratne „no iekšas”;
- savas attieksmes paušana pret notiekošo, pret attiecīgo situāciju, balstoties uz savu emocionālo - sajūtu un muzikālo pieredzi;
- situācijas analīze;
- mākslinieciskā un muzikālā tēla radīšana;
- sava radošā darba sacerēšana: melodijas sacerēšana, muzikālas tēmas vai dziedājuma izdomāšana.

Muzikāli estētiskās spēles mērķis – attīstīt iespēju pilnvērtīgi estētiski uztvert, pārdzīvot un izteikt mūzikā savas domas un jūtas.

Lai sagatavotos spēles situācijai, tiek izdomāts sižets. Tas varētu būt kāds notikums vai ceļojums, kurā jēdziens kļūst par notikumu (materiāls, krāsa, skaņa, forma, emocijas), personiski nozīmīgu pusaudzim.

Jo vecāks ir skolēns, jo mazāks kļūst sižeta „lielums” kā situācijā iekļaušanās veids. Ar laiku arī pats skaņdarbs pusaudzim kļūs par notikumu.

Spēlē pusaudzis:

- uzņemas dažādas lomas, izspēlē tās, kļūstot par to vai citu personāžu, mācās saprast viņa domas un jūtas;
- kļūst par iedomātās telpas elementu (augstu klinti, trakojošu jūru u.c.);
- iesaistās mijiedarbībā ar iedomāto telpu (piedāvā savu risinājumu kādai problēmai u.c.);
- mācās paust sava iedomātā tēla jūtas mūzikā.

Savu pārdzīvojamo izjūtu, emociju un mūzikas, glezniecības vai grafikas darba jūtu satūra samēru akcents, vispirms, tiek likts nevis uz ārējo sižeta līniju, bet uz sajūtu saskarsmi ar telpu un tēlu.

Mūzikas sacerējuma uztverei, tāpat kā jebkurai radošai darbībai, ir nepieciešamas divas īpašības – *spēja domāt* un *spēja just*, pārdzīvot pasauli. Šīs rotaļas procesā pusaudzis mācās analizēt visu, kas notiek ar viņu un ap viņu, mācās apjēgt savas jūtas un izteikt tās muzikālajos fragmentos.

Estētiski muzikālā rotaļa sagādā skolēnam apmierinājumu, ļauj iekļūt pašās neiedomājamākajās sfērās, izmēģināt savus spēkus dažādās situācijās, iejusties dažādās lomās un dažādi rīkoties.

Tātad, ar apmierinājuma radīšanas palīdzību, estētiski muzikālā rotaļa veido apstākļus spēju attīstībai, palīdz pārvarēt grūtības, kas radoša darba īstenošanas laikā rodas pašatklāsmes procesā. Tāds domāšanas tips pusaudzim ļauj ar visiem sajūtu jeb maņu orgāniem iepazīt apkārtējo mūzikas pasauli, dabu un mākslu, piedāvā personīgās uztveres iespēju, spriedumus par pētāmo parādību vai priekšmetu, un uz tā pamata vispilnīgāk apgūt informāciju par to.

Estētiski muzikālās rotaļas laikā mēs izvīzījām skolēniem radošus uzdevumus, kuru veikšana palīdz *veidot pusaudzī sākotnējo mākslinieciski muzikālo tēlu*.

Piemēram, noteiktā muzikālā formā radīt melodisko līniju kā personāžu, apveltot to ar dzīvai būtnei piemītošām iezīmēm, raksturu, plastiku un emocijām. Pusaudzis var izdarīt sev atklājumu par to, kas tika runāts, spēlēts vai atskaņots, tas ir – formulēt savus uzskatus.

Īstenotā estētiski muzikālā rotaļa vienmēr beidzas ar radoša uzdevuma veikšanu pusaudža fantāzijas un ieceru realizēšanai, izmantojot dažādus tehniskos līdzekļus: piezīmēšana, melodijas modelēšana, muzikālo tēmu kolāža, dažādu ritmisko zīmējumu radīšana, melodijas grafiskā zīmēšana u.c.

Tādā veidā savus pārdzīvojumus par izdzīvoto, izspēlēto situāciju pusaudzis realizē radošos darbos (izvēlētajā melodijā, muzikālajā tēmā), rotaļas laikā aptverot un nostiprinot savu pieredzi, jūtas un zināšanas estētiskā un muzikālā noformējumā.

Dažkārt pusaudzim rodas grūtības izanalizēt savas jūtas, pārveidot tās gatavos tēlos. Tad pedagogs palīdz viņam, uzdodot uzvedinošus jautājumus. Piemēram, pusaudzim tika jautāts, kādas izjūtas viņam radās un ar kādu melodiju (tēmu, dungojumu) tās varētu būt izteiktas. Ja pusaudzim rodas grūtības izvēlēties un savai lomai piemeklēt atbilstošu muzikālo tēmu, tad skolotājs var piedāvāt dažus sagatavoto melodiju variantus, lai pusaudzim būtu vieglāk piemērot savām sajūtām atbilstošāko.

Pusaudža pieredzes nostiprināšana notiek atskaņojošā un attēlojošā darbībā. Tieši atskaņojošā darbībā viņam paveras iespēja daudz vieglāk paust to, kas viņu materiālā satrauc.

Otrais bloks – „Vārdiskais zīmējums”.

Vārdiskā zīmējuma objekts ir personāža raksturojums ietvertajos skaņdarbos, kā arī skaņdarba nosaukuma modelēšana pēc tā noklausīšanās.

Muzikālās darbības veidi: klausīšanās - muzikāli izglītojošā – radošā.

Tiek piedāvāti radošo uzdevumu varianti:

Radošais darbs 1

Noklausies skaņdarbu!

1. E. Grīgs. Klavierkoncerts (*a moll*, 1.daļa).
2. K. Debišī. *Ūdens spēle*.

Izpildi 1. un 2. uzdevumu.

1. uzdevums

Aizpildi tabulu!

<i>Īpašības vārdi, kas raksturo noskaņojumu, kas radies mūzikas ietekmē.</i>	<i>Temps</i>	<i>Dinamika</i>	<i>Metr</i>

2. uzdevums

Pasvītro definīcijas, kas atbilst muzikālajam žanram un laikmetam!

<i>Žanrs</i>	<i>Laikmets</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Kora skaņdarbs ○ Simfonija ○ Opera ○ Koncerts ○ Kamermūzika 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Romantisms ○ Modernisms 20.g.s. ○ Viduslaiki ○ Impresionisms ○ Klasicisms

Argumentē savu izvēli!

3. uzdevums

Uzraksti savu skaņdarba nosaukumu.

--

4.uzdevums

Apraksti un raksturo personāžu!

Radošais darbs 2Uzdevums.

1. Izpildi dziesmu!
2. Pastāsti par dziesmas saturu! Izsaki savas jūtas par dziesmu!

Plāns:

- Par ko stāstīts dziesmā?
- Vai tev patīk dziedāt dziesmu?
- Kā tu jūties dziedāšanas laikā?

Var izmantot sekojošas frāzes:

- Es esmu priecīgs...
- Mani sarūgtināja...
- Es kautrējos...
- Mani saviļņoja...
- Man patīk...
- Bija interesanti, tāpēc, ka...

Trešais bloks – „Muzikāli ritmiskās kustības”

Tā kā skolēns jau no agras bērnības apgūst mūziku ar kustībām, plastiskās kustības ļauj skolēnam izteikt savu mūzikas uztveri, nepaskaidrojot savu dvēseles stāvokli, un palīdz pedagogam virzīt skaņdarba poētiskās pasaules garīgo vērīgumu, neizjaucot personiskās un mūzikas saskarsmes noslēpumu. Problēmmetožu izmantošana prasa laika patēriņu stundā, taču, ja skolēni savos meklējumos daiļradē ir patstāvīgi, paši nonāk līdz atklāsmei, tad iegūtās zināšanās ir daudz nozīmīgākas, vērtīgākas, pusaudži jau pierod domāt, meklēt, ticēt saviem spēkiem, tād radoši attīstās.

Mērķis: Muzikāli radošās darbības prasmju un iemaņu apguve.

Darbības veidi: klausīšanās – atskaņotājdarbība (muzikāli ritmiskās kustības).

Lietderīgi ir atrast veidus skolēnu kustību aktivitātes ierosināšanai, piedāvājot šādus uzdevumus:

- pēc otrreizējas vai vēlreizējas orķestra skaņdarba vienas instrumentu grupas noklausīšanās, vai arī kora izpildījuma laikā – pēc vienas balsu grupas noklausīšanās to nodirģēt;

- reproducēt, atveidot izskanējušā mūzikas fragmenta ritmu.

Tāpat arī skolēnu kustību aktivitātes iedarbināšanai tiek piedāvātas:

Muzikālās kustības metode,

kas virzīta uz muzikāli estētisko pārdzīvojumu un ķermeņa izteiksmīgo kustību atklāšanu. Muzikālās kustības metodes darbības process ir pamatots ar viengabalainu pieeju, kad mūzikas uztvere un visi mūzikas valodas izteiksmes līdzekļi tiek izdzīvoti kopīgi ar emocionālās izteiksmes kustību atbildi. Muzikālā kustība atklāj citādu pieeju mūzikas saturam. Mūziku uztverot kustībā, tās saturs cilvēkam, kas atrodas kustībā, atklājas kā „(..) dvēseles kustības (darbības), kurās viņš pats iekļaujas, ar kurām aktīvi sadarbojas” [37, 85]. „Muzikālās kustības” metode risina ne tikai kustību attīstības jautājumus, bet arī radošās aktivitātes attīstības problēmas, estētisko, tikumisko un fizisko attīstību. Noskaņošanās, pēc tam – mūzikas uztvere, nepieciešamība to paust ar dabiskām organiskām kustībām sekmē analīzes iemaņu veidošanos, tēlu salīdzināšanu, kas savukārt attīsta vajadzību pēc spriedumiem, kas raksturo muzikālo gaumi.

Skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanas jautājuma atklāsmē ar „Muzikālās kustības” metodi Isidoras Dunkānes vārdi skan aktuāli: „Manas skolas bērni, apgūstot kustības harmonijā ar Šūberta un Mocarta ritmiem, pakāpeniski un bez lielām pūlēm iegūst gaumi pret šo mūziku, un ar savu dabisko instinktu viņi sāk atšķirt augstvērtīgu mūziku no viduvējas” [170, 92].

Mūzikas un kustības sintēze atklāj jaunus, perspektīvus virzienus skolēnu gaumes pilnveidošanā, jo kustībā attīstās viss muzikālo spēju komplekss, taču tā galvenie komponenti ir mūzikas uztvere, ritma un skaņkārtas izjūtas attīstība, muzikālas izteiksmes līdzekļu uztvere – skaņdarba atsevišķu sastāvdaļu uztvere, kā arī muzikālā domāšana.

Metode „Plastiskās skices”

Ar šo metodi saprot darbību, kad skolēni atkārto skolotāja kustības. Šīs kustības atspoguļo skaņdarbu skolotāja uztverē, viņa muzikālo attīstību un prasmi atveidot muzikālo tēlu žestu valodā. Tāpēc gatavošanās procesā un tās norisē pedagogam ir jābūt maksimāli patiesam un atvērtam.

Pielietojot „Plastiskās skices” metodi, pastāv arī strīdīgs moments: izpildījuma gaitā notiek savdabīga sava objekta redzējuma „uzspiešana”, darbojas princips – ja skolotājs izpilda tā, tad citāds variants būs nepareizs. Tāpēc jāatzīmē, ka cits skaņdarba interpretācijas variants nebūs „nepareizs”, bet visdrīzāk redzētā „citāds” interpretējums jeb „variants”. Apejot uzskatu konfliktu, gribētos uzsvērt, ka šī metode nav gatava kustību formula, ko piedāvā un parāda skolotājs. Pats metodes nosaukums pieļauj izpildījuma variācijas, bet dažkārt, arī pavisam citādu tēlu.

Šī metode ļauj skolotājam daudz spilgtāk, skaidrāk paust savas jūtas un domas par noklausīto skaņdarbu, bet skolēniem – piekrist vai piedāvāt savus kustību variantus, tēla

attīstības dinamiku. Visbeidzot, šī tēlu savstarpējā saikne, kuras centrā vienmēr būs mūzika, rada īpašu saskarsmi kaut kam vispār aptveramam, un tāpēc nozīmīgam un nepieciešamam.

Mākslinieciskās kustības metode – tās pamatā ir mākslas pedagoģija, kuras principi nosaka mūzikas mākslas inovatīvu izpratni. Metode ir piemērota skolēna iekšējās būtības atklāšanai. Šajā metodē tiek akcentēts pats process, nevis ātrs rezultāts.

Skolēna muzikālās gaumes pilnveidošana sākas ar klasiskās mūzikas iepazīšanu. Uz kustību un mūzikas mākslas saplūšanu ir norādījis R. *Vāgners* rakstā „Nākotnes māksla”: „Vispārējais, vienotas mākslas pacēluma sākuma punkts būs tas, kas kalpo jebkādas patiesas mākslas izpratnei – ķermeņa plastiskā kustība, ko izrāda mūzikas ritms” [78, 8].

Mākslinieciskās kustības metodes mērķis – izveidot skolēnā muzikālo kustību kultūru, sniegt viņam nepieciešamās kustību iemaņas, aizraut un ieinteresēt ar mūziku.

Mākslinieciskā kustība atklāj jaunu pieeju gan mūzikas uztverei, gan muzikālās gaumes pilnveidošanai harmoniskā mūzikas un kustības, skolēna žestu un mūzikas saplūšanas procesā. Muzikālās kultūras, muzikālās gaumes veidošana aktīvā formā palīdz neverbāli izteikt savu attieksmi pret skaņdarbu, audzina tikumiskās īpašības, disciplinē un aktivizē mūzikas uztveres darbību.

Piedāvāto uzdevumu būtība – veicināt skolēnu aktivitāti dabiski iekļauties skaņdarba atskaņošanas procesā, kura gaitā var atklāt audzēkņu attīstības individuālo dinamiku.

Ceturtais bloks – „Ceļojums gleznu pasaulē ar mūzikas palīdzību”.

Tā ir netradicionāla, ar mūzikas skaņdarbu saistīta zīmēšana. Iepazīstinot skolēnu ar mākslas darbu, mēs palīdzam viņam iedziļināties mākslinieka radītajā gleznā, domās pieskarties attēlotajiem priekšmetiem, saklausīt, kā tie skan, meklēt kontaktus ar gleznas varoņiem. Kopā ar skolēnu mēs pētām tēlu (vai priekšmetu) emocionālo stāvokli un gleznas telpisko raksturojumu. Taču mūsu ceļojums ar to nebeidzas. Var doties pagātnē, izdomājot vai atjaunojot bijušos notikumus, personāžu sākotnējo vēsturi līdz brīdim, ko mākslinieks iemūžinājis gleznā. Bet vēlāk – nākotnē, prognozējot tās izmaiņas, kas var notikt ar varoņiem (priekšmetiem) priekšdienās. Tādā veidā izzinot mākslas darbu, piedāvājam pusaudzim izveidot (izpildīt) savu muzikālo kompozīciju, kas atbilstu dotajam skaņdarbam, balstoties uz pusaudža līdzšinējo muzikālo pieredzi. Sākumā šis radošais uzdevums var tikt realizēts grupās, pakāpeniski nonākot līdz individuālam izpildījumam.

Darbojoties ar skaņdarbu, mēs radam situāciju, kad uztverei pievienojas visi pusaudža sajūtu orgāni: dzirde, redze, tauste, oža un garša. Skolēns mēģina izpētīt, kāds ir skaņdarbs – *smags* vai *viegls*, *baiss* vai *jautrs*, *ass* vai *mīksts*, *aicinošs* vai *izvairīgs*. Pēc tam viņš izvēlas savam iedomātajam tēlam atbilstošu materiālu un vizualizē dzirdētos iespaidus, apspēlējot tos ar

mākslinieciskiem līdzekļiem. Tā dažādās tehnikas plaknēs vai telpiskās kompozīcijās, paša pusaudzā radīts, dzimst mūzikas gleznieciskais vai grafiskais tēls. Pusaudzā atmiņā šis tēls dabiski nostiprinās, bagātinot viņa jūtu-emocionālo un muzikālo pieredzi.

Tādā veidā nodarbībās muzikālā telpa, melodija, iegūstot jaunu dzīvi krāsās un līnijās, kļūst redzama, bet krāsa un līnija uz papīra lapas sāk „elpot” un skanēt.

Telpa – vieta, kur personāžs eksistē un darbojas. Personāžs – tas, kurš ceļo, tas, ar kuru ceļo vai tas, ko mēs sastopam savā ceļā.

Personāžs var būt lietus lāse, lapa, mākonis, strauts, skolas soma, zilonis, dators un, protams, pats pusaudzis. Bet pēc tam:

- krāsas plankums;
- dabas vai mūzikas skaņa;
- grafiska vai melodiska līnija;
- abstrakta forma.

Nedaudz vēlāk parādās nopietnāki personāži:

- konkrēta mākslas darba krāsa, līnija, forma;
- muzikālā līnija;
- kādas ainavas mākonis, koks, saule;
- ziediņš, auglis, krūze ... no klusās dabas.

Vieta, kurp mēs dodamies kopā ar personāžu vai arī viņa meklējumos, var būt, piemēram, telpa dabā – mežs agrā rītā, silta jūra vai mākoņainas debesis; pilsētas telpa; datortelpa (vieta, kas pusaudzus visvairāk interesē); mākslas telpa.

Telpa un personāžs pastāv laikā. Laiks – sarežģīts jēdziens. Nodarbībās mēs runājam par laiku, ko pusaudzis var aptvert ar apziņu un atmiņu, tas viņam ir reāls laiks; diennakts daļa, tuvāko notikumu laiks; pasaku laiks – „reiz”, „sensenos laikos”, „kādreiz” u.c.. „Pasaku laiks neiziet ārpus pasakas. Tas viss iekļauts sižetā. Šī laika it kā nav, līdz sākas pasaka, un nav pēc tās beigām. Tas nav nosakāms vēsturiskā laika tecējumā” [54,232]. Izrādās, ka 7.- 9. klašu skolēniem ir tikpat interesanti atrasties pasaku laikā un spriest par teiksmaino laiku kā jaunāko klašu audzēkņiem.

Iepazīstīnot pusaudzi ar mākslas darbu, nepieciešams palīdzēt viņam iekļūt mākslinieka radītajā gleznā, piekļūt visiem brīnumainajiem un noslēpumainajiem „piedāvātajiem apstākļiem”, sajust siltumu, svaigumu, gaisa smaržu, kas piepilda gleznu, domās pieskarties attēlotajiem priekšmetiem, saklausīt, kā tie skan, aprunāties ar gleznas varoņiem.

Kopā ar pusaudzi nepieciešams izzināt varoņu emocionālo stāvokli un gleznas telpisko raksturu. Taču ceļojumu var turpināt dodoties pagātnē, iedomājoties un atjaunojot izejas stāvokļa notikumus, personāžu sākotnējo vēsturi līdz brīdim, ko mākslinieks iemūžinājis gleznā. Bet pēc

tam – nākotnē, prognozējot tās izmaiņas, kas var notikt ar varoņiem turpmāk. Tādā veidā izpētot mākslas skaņdarbu, piedāvājam pusaudzīm sacerēt savu, konkrētajam mākslas darbam atbilstošu muzikālo kompozīciju. Piemēram, personāža portretisko attēlojumu pārveidot par ziedu vai koku, dzīvnieku vai putnu, saglabājot atbilstošu emocionālo stāvokli, bet apveltot to ar noteiktu muzikālo ritmu, muzikālo kolorītu. Šāda darba metode tiek dēvēta par emocionāli – asociatīvi – muzikālo.

Veidojošajā eksperimentā empātijas attīstības rezultāti tika pārbaudīti, veicot *noslēguma pārbaudi*, kur tika izmantota minētā metodika.

Šīs metodikas piedāvātā eksperimenta *noslēdzošais posms* ļāva konstatēt, ka izveidotā metodika ir efektīva empātijas attīstīšanai. Tas atklājās vispārējā tendencē paaugstināties eksperimenta dalībnieku empātijas attīstības līmenim.

Mūzikas uztveres 2. kritērija pētījuma analīzei - *emocionāla atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās. Rezultātā šī kritērija *vidējais (mean)* $k = 2.90$ un *moda (mode)* ir 3, kas atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

Arī tika izmantota Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .834$.

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās, gan analītiskās statistikas metodes (2.- 2. pielikums).

Daudzveidīgie metodoloģiskie paņēmieni ļāva sasniegt šādus rezultātus:

31. tabula. Emocionāla atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija) - BEIGĀS

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	26	7.1	7.1	7.1
	ZEMS	49	13.3	13.3	20.4
	VIDĒJAIS	227	61.7	61.7	82.1
	AUGSTĀKAIS	66	17.9	17.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Mūzikas grafiskā, krāsu modelēšana

(darbības veidi: klausīšanās – analīze – mākslinieciskā improvizācija)

Mērķis:

- Muzikāli radošās darbības prasmju, iemaņu apguve, kopīga radošā darbība un muzikālā tēla apjēgšana un izpratne, personiskās jēgas rašanās.

Šis radošais uzdevums atbilst mūzikas kā mākslas veida specifikai un pusaudža uztveres īpatnībām.

Mūzikas materiāls: M. Čurļonis. *Prelūdijs*, K. Debišī. *Līksmības sala*.

Mākslas materiāls: parastais zīmulis, flomāsteri (vai krāsu zīmuļi).

Uzdevumi:

- noklausīties skaņdarbu;
- izvēlēties krāsas un vispārējo grafisko kompozīciju, kas atbilst mūzikas tēla raksturam un emocionālajiem pārdzīvojumiem;
- muzikālā tēla noskaidrošana un attēlošana zīmējumā.

Īpaši nozīmīgi momenti ir: sevišķs līniju novietojums, kas atspoguļo reģistru, melodisko kustību, dinamikas un ritmiskās pulsācijas virzienu.

Darba situācijas:

- Pedagoģa ievadstāstījums par skaņdarba autoru, par laikmeta mākslinieciskajiem virzieniem, kad tika radīts skaņdarbs, portreta aplūkošana un emocionālajai uztverei atbilstoša uzstādījuma (kompozīcijas) veidošana;
- Skaņdarba noklausīšanās;
- Pārrunas – dialogs ar pusaudžu vērtējošu spriedumu;
- Skaņdarba atkārtota klausīšanās;
- Vērtējošā sprieduma padziļināšana ar skaņdarba analīzes palīdzību, izceļot muzikālās izteiksmes līdzekļus un konkrētā skaņdarba formu;
- Darbības rezultātā – zīmējumā atveidota muzikālā tēla radīšana.

Mūzikas zīmēšana – radošais akts, kam nepieciešama patstāvīga domāšana un darbība, kas rada apstākļus maksimālām koncentrēšanās spējām, uzmanības aktivizēšanai, ieinteresētībai, zināmā mērā risinot disciplīnas problēmas mūzikas stundās (1. - 20. pielikums).

Veidojošajā eksperimentā muzikāli radošās darbības prasmju un iemaņu attīstības rezultāti tika pārbaudīti, veicot *noslēguma pārbaudi*, kur tika izmantota minētā metodika.

Šīs metodikas piedāvātā eksperimenta *noslēdzošais posms* ļāva konstatēt, ka izveidotā metodika ir efektīva muzikāli radošās darbības prasmju un iemaņu apgūvē, kopīga radošā darba un muzikālā tēla apjēgšanā un izpratnē un personiskās jēgas rašanās attīstībā. Tas atklājās eksperimenta dalībnieku muzikāli radošās darbības prasmju un iemaņu apguves, kopīgas radošās darbības, muzikālā tēla apjēgšanas un izpratnes un personiskās jēgas rašanās attīstības līmeņu vispārējā tendencē paaugstināties.

Mūzikas uztveres 4. kritērija pētījuma analīzei - *kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās. Rezultātā šī kritērija *vidējais (mean) k = 2.87* un *moda (mode)* ir 3, kas atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

Arī tika izmantota Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .837$.

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās, gan analītiskās statistikas metodes (2.- 2. pielikums).

Daudzveidīgie metodoloģiskie paņēmieni ļāva sasniegt šādus rezultātus:

32. tabula. Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana – BEIGĀS

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRAJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	22	6.0	6.0
	ZEMS	85	23.1	29.1
	VIDĒJAIS	195	53.0	82.1
	AUGSTĀKAIS	66	17.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

Secinājumi:

Muzikālās darbības veidu mijsakarību rezultāts ir muzikālā tēla radīšana, kas ietver sevī kā pusaudža personīgo motivāciju skaņdarbu klausīšanās laikā, tā arī emocionālo aktivitāti, kas veicina gan mūzikas adekvātas uztveres attīstīšanu, gan muzikālās gaumes pilnveidošanu.

Pamatojoties uz eksperimenta gaitā izstrādāto un īstenoto metodiku, iespējams apkopot rezultātu:

- Muzikāli izglītojošā procesa bagātināšana ar radošajām izpausmēm, integrējot dažādus muzikālās darbības veidus, veicināja pusaudžu iesaistīšanu aktīvā radošā darbībā;
- Aktīva radošā darbība ietver klasiskās mūzikas klausīšanās attīstību un uztveres intereses, motivācijas, muzikālās vajadzības un empātijas attīstību, kā rezultātā muzikālais tēls pusaudža skatījumā iegūst personisko jēgu;
- Piedāvātā metodika veicina pusaudžos analīzes, sintēzes, salīdzināšanas un pretstatīšanas iemaņu un prasmju apguvi un attīstību, radošas aktivitātes pieaugumu;
- Analizējot eksperimenta sākuma un beigu rezultātus, tiek konstatēts, ka pusaudžu interese un muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietojuma selektivitāte, empātija, kopīgs radošais darbs, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana eksperimenta beigās atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

4.3. Radošo izpausmju padziļināšana ar dažādu mākslas veidu mījsakarībām asociāciju un radošās iztēles attīstībai muzikāli izglītojošajā procesā

Muzikāli izglītojošās darbības organizēšana asociatīvās domāšanas, fantāzijas un radošās iztēles attīstībai virzīta uz:

- skolēnu muzikāli radošo spēju, tēlainās un asociatīvās domāšanas, fantāzijas, muzikālās atmiņas, mūzikas un dzīves īstenības emocionāli estētiskās uztveres apstākļu radīšanu un attīstīšanu;
- skolēnu muzikālo spēju attīstību, muzikālā tēla kā personiski nozīmīgas parādības apjēgu, kas nozīmē – skaņdarba izpratni.

Asociatīvās domāšanas, fantāzijas un radošās iztēles attīstīšanai tika izstrādāti četri metodiskie paņēmieni. Pusaudžu muzikāli radošo spēju pilnveidošanai ar literatūras un mākslas skaņdarbu izmantošanu kā viņu radošās darbības aktivizējošu faktoru un iekšējās dzirdes, iekšējā redzējuma attīstītāju, kas ir radošās iztēles pamats:

1. Mūzikas modelēšana krāsās.
2. Muzikālā tēla attīstīšana dažādu mākslas veidu uztveres procesā.
3. Skaņas, krāsas un vārda sintēze kā radošās iztēles un asociācijas attīstīšanas līdzeklis.
4. Radošs darbs kā priekšnoteikums pusaudžu muzikāli radošo spēju attīstībai.

M ū z i k a s m o d e l ē š a n a k r ā s ā s .

Šis metodiskais paņēmieni paredz:

- Radīt interesi par mūzikas skaņu tēlaini emocionālo paleti;
- Piesātināt iztēli ar mūzikas skaņām, lai izveidotu muzikālo tēlu;
- Orientēt skolēnus radošai darbībai, pateicoties triju mākslu savienībai.

Uzskates līdzekļi:

- mūzikas sacerējumi (J. S. Baha koncerts *as-moll*, 1. daļa; F. Šūberts *Bitīte*);
- dzejas darbi;
- ainavas.

Mācību stundas sākumā skan J. S. Baha Koncerts *as-moll*, 1. daļa. Mūzikas skolotāja lasa dzejoli *Gleznu galerijā* (1.- 21. pielikums). Pēc tam skolotāja stāsta par mākslas mūzām, pakavējoties pie Mūzu avota. Smeļot no tā ūdeni, veldzē ar to mūzas un citus slāpstošos. Padzeroties atveldzējošo ūdeni, skolotāja aicina paciemties ne tikai fantāziju valstībā, bet arī

mākslinieku, dzejnieku un mūziķu valstībā, kurā avots palīdzēs atmodināt jūtas, iztēle palīdzēs tur, kur ir mūzikas, krāsu smarža un dzejas rindas. Un tas viss ir pateicoties mūzu savienībai.

Senatnē nepastāvēja strikts mākslas dalījums atsevišķās nozarēs. Zelta Cītaras pavadījumā, uz kuras spēlēja saules un debesu dievs Apollons (mūzu vadonis), balsis saplūda skanīgā korī, un visa daba kā apburta uz klausīja saldi skanīgās melodijas.

Skan F. Šūberta skaņdarbs *Bitīte* (vijole). Pēc noklausīšanās skolotāja lūdz skolēnus atbildēt uz jautājumu, kādas emocijas mūzika viņos izraisīja.

Skolēnu atbildes bija dažādas:

Inga D. (8. kl.) – „Man likās, ka es atrodos meža pļaviņā, ir jūlija vidus, kad visa daba ar mums sarunājas. Katrai dzīvīvajai radībai ir sava balss, sava intonācija, savs noskaņojums. Tāpat kā cilvēkiem ...”.

Romāns L. (8. kl.) – „Vijoļspēle asociējas ar kaut ko vieglu, sanošu. Tieši tādu es iedomājos bitīti. Jūtu ziedošo un saldo vasaras smaržu. Mūzika izraisa priecīgu noskaņojumu, jo asociējas ar vasaru, ar brīvdienām ...”.

Kristiāna K. (8. kl.) – „Kaut kā spilgta un piesātināta sajūta. Daudz saules, gaismas, visa dzīvā kustības ...”.

Skolotāja paskaidro, ka mūzikas attēlošanai ir nepieciešamas krāsas un aicina skolēnus atrast katrai skaņai krāsu. Tiek piedāvāta spēle „*Krāsainās skaņas*”.

Skolēniem ir jā klausās mūzika un jāparāda to krāsu, kas pēc viņu iekšējās pārlietības atbilst dotajām melodijas skaņām:

- 1) Augstas skaņas;
 - 2) Zemas skaņas;
 - 3) Dziedošas skaņas;
 - 4) Aprauti vieglas skaņas;
 - 5) Griezīgas skaņas;
 - 6) Slīdošas skaņas;
- (skolotājs atskaņo skaņas).

Pusaudži parāda tādas krāsas kartītes, kas pēc viņu domām atbilst noteiktām skaņām, un argumentē savu izvēli.

Skolotājs citē O. Vailda izteikumu: „Cik daudzveidīgas ir mūzika un glezniecība! Cik mainīgas! Tās cauri laiku slāņiem ļaužu sirdīs aizskar mīlestības, skumju, atmiņu un sapņu stīgas”. Skolotāja pastāsta, ka māksla nav nejauši radusies. Tā ir bijusi dzīves spogulis: sējusi Labā un Skaistā sēklu. Pateicoties Mūzu savienībai, skolēni var noskaņot sevi uz personisko emociju izpausmi, kurā viņi būs galvenās darbojošās personas.

Skolotājs uzdod svarīgākos jautājumus:

- Vai ir svarīgi būt zināmā garastāvoklī (noskaņojumā), lai mūzikā un glezniecībā spētu tēlaini domāt?
- Izteiksmes līdzekļi. Kāda loma tiem var būt gleznieciskas mūzikas radīšanā?
- Ritms. Pati dzīve mums pasaka priekšā: sirds puksti – ritms, stingrs solis – ritms, simetrisks apgērba piegriezums – ritms, skaņu arhitektūra balstās uz ritmisku zīmējumu.
- Kādu iedarbību var radīt melodija uz cilvēku, uz gleznu?
- Tembrs – gleznainas mūzikas nokrāsa. Loma mākslā?

Pēc diskusijas, skolēnu pārspriedumiem, skolotājs piedāvā atkārtoti noklausīties F. Šūberta skaņdarbu *Bitīte* (vijole) un tās gaitā skolēni tiek lūgti ar krāsas palīdzību attēlot mūzikas raksturu un noskaņojumu un argumentēt savu izvēli un saikni ar skaņdarbu.

Galvenais, lai pusaudži ne tikai zīmētu uzdoto, bet censtos izmantot tos izteiksmes līdzekļus, kas atbilst mūzikas raksturam, saprastu, ka zīmējumā krāsai ir milzīga nozīme: gaišie toņi bieži atbilst mūzikas gaišajam, maigajam, mierīgajam noskaņojumam; tumšie toņi – trauksmainajam, noslēpumainajam; spilgtās, sulīgās krāsas – mūzikas priecīgajam, liksmajam raksturam.

Līdzteku tam pusaudžiem tiek attīstīts priekšstats par krāsu izteiksmīgumu, skolotājs kopā ar skolēniem apspriež, kuri zīmējumi visprecīzāk atbilst mūzikas raksturam.

Tāpēc skolotājs kopā ar skolēniem eksperimentē ar krāsām. „Krāsa – viena no redzamo priekšmetu pazīmēm, apzināta redzes sajūta” (*Kandinskis, 1980*).

Eksperimentam piedāvāts Antonio Vivaldi *Gadalaiki* (pārlikums ērģelēm). Šis koncerts sastāv no 4 daļām. Šīs daļas ir: *Pavasaris, Vasara, Rudens, Ziema*. Tika noskaidrots, ka katram gadalaikam atbilst noteikta saskanīgu toņu palete. Pusaudži paši izvēlējās viņiem tīkamāko gadalaiku (ilustrācijas), cenšoties pieturēties krāsu harmonijas principam, mēģināja sniegt raksturojumu, analizējot mūzikas un krāsas atbilstību (1. - 22. pielikums).

Daži recipienti (4%) vienkārši nokrāsoja lapu vienā tonī, kas atbilst mūzikas raksturam, un tas arī ir sasniegums, jo ne visiem skolēniem piemīt prasme zīmēt, attēlot.

Izdarot secinājumus par izstrādāto paņēmieni darbību, varam konstatēt, ka piedāvātais muzikāli izglītojošās darbības organizēšanas veids attīsta pusaudžos priekšstatus par krāsas izteiksmīgumu, par krāsas un mūzikas atbilstību, par muzikālo izteiksmes līdzekļu lomu „gleznieciskas mūzikas” radīšanā.

Muzikālā tēla attīstīšana dažādu mākslas veidu uztveres procesā

Muzikāli izglītojošajā procesā minētais metodiskais paņēmieni virzīts uz skolēnu emociju, fantāzijas un iztēles attīstīšanu salīdzinošā muzikālo, māksliniecisko un literāro sacerējumu uztverē, kā rezultātā tiek iegūta padziļināta muzikālā tēla izpratne.

Muzikālā tēla attīstīšana dažādu mākslas veidu uztveres procesā iemāca skolēnus just muzikālo tēlu poēziju, muzikalitāti un gleznieciskumu un nostiprina dažādus jēdzienus (raksturs, intonācija, temps, dinamika, tēls).

Metodes, kas tiek izmantotas metodiskā paņēmiena realizēšanā ir: pārrunas, dialogs, vārdiskais zīmējums, grafiskā modelēšana, salīdzinājums.

Mācību līdzekļi: audioieraksts, sintezators, zīmēšanas papīrs, krāsu zīmuļi, V. Hartmaņa gleznu motīvu skaņdarbu ilustrācijas, M. Musorgska portrets.

Stundā pielietots grupu un individuālais darbs.

Stundas sākumā pie tāfeles piestiprināts komponista M. Musorgska portrets (1.- 23. pielikums) un ilustrācijas V. Hartmaņa gleznām (kurām otrā pusē ir norādīti skaņdarbu nosaukumi, 2. zīmējums).

Pēc muzikālā sveiciena seko skolotājas ievadsaruna par izcilā krievu komponista M. Musorgska daiļradi. Šis komponists ir uzrakstījis daudz brīnišķīgu skaņdarbu. Stundā uzmanība tiek pievērsta komponista svītai klavierēm *Izstādes gleznas*.

Skolotāja interesējas, vai kāds no skolēniem var paskaidrot, kas ir klavieru svīta.

Pēc nelielas pauzes skolotāja kopā ar skolēniem noskaidro, ka „klavieru” – tas nozīmē, ka rakstīta klavierēm. Svīta – skaņdarbu virkne, ko vieno kopīga tēma.

Skolotāja jautā, kādas svītas klavierēm skolēni vēl var nosaukt. Skolēni atbild: E. Grīgs *Pērs Gints*. Tad skolotāja uzdod jautājumu par to, kas pamudinājis, kā M. Musorgskim ir radusies ideja uzrakstīt šo svītu. Nesagaidījusi atbildi no skolēniem, skolotāja pastāsta par mākslinieku V. Hartmani par to, kādā veidā komponists nolēma uzrakstīt svītu, kā viņš sasaistīja visus skaņdarbus (ar skaņdarbu *Pastaiga*. Tā ir tēma, kas atkārtojas). Skolotāja pastāsta, kāpēc komponists tā rīkojās, un par gleznu galeriju, izstādi (ekspozīciju).

Pirms skaņdarbu klausīšanās skolotāja noskaņo skolēnus noteikta skaņdarba uztverei, lasot dzejoli (1.- 23a, 23b, 23c, 23d pielikumi).

Noteiktā secībā skan M. Musorgska skaņdarbi: *Pastaiga*, *Rūķis*, *Vecā pils*, *Neizšķīlušos putnēnu balets* un *Mājiņa uz vistas kājas*. Pēc katra skaņdarba noklausīšanās skolēni vārdos apraksta skaņdarba tēlu un sniedz skaņdarba muzikālo raksturojumu (dinamika, ritms, tembrs, forma utt.), veicot muzikālā tēla raksturojuma apkopojumu un analīzi.

Pēc skaņdarba analīzes skolēni zīmē ilustrāciju vienam no skaņdarbiem, kas viņiem ir visvairāk iepaticies. Pusaudzī zīmējumā cenšas attēlot muzikālo tēlu, raksturu, noskaņojumu.

Skolēni zīmē muzikālos fragmentus. Pēc tam skolotājs atver ilustrācijas tāfeles iekšpusē un atklāj galeriju.

(1. - 23. pielikums, 3. zīmējums)

Skolēni piestiprina savus zīmējumus uz tāfeles zem Hartmaņa ilustrācijām. Daži no skolēniem paskaidro, kāpēc viņi izvēlējušies tieši šo skaņdarbu un attēlojuši to noteiktā krāsu gammā.

Izdarot secinājumus par izstrādāto paņēmieni darbību, varam konstatēt, ka šāds stundas metodiskais risinājums attīsta pusaudžos dzejas, mūzikas un glezniecības tēlu izjūtu, attīsta prasmes organizēt sarunu, dialogu, pilnveido individuālā un grupu darba iemaņas muzikālās izglītības procesā. Attīsta emocijas, fantāziju un iztēli mūzikas, mākslas un literatūras sacerējumu salīdzinošās uztveres procesā.

Skaņas, krāsas un vārda sintēze kā radošās iztēles un asociācijas attīstības līdzeklis

Šis metodiskais paņmiens virzīts, lai:

- parādītu skolēniem, ka visi mākslas veidi ir viens veselums un katrs tā veids nevar pastāvēt atšķirīgi viens no otra;
- parādītu, ka mūzika, literatūra un glezniecība, katra ar saviem līdzekļiem, vēsta par cilvēciskajām jūtām;
- iemācītos ne tikai klausīties, bet arī prast saklausīt, ne vienkārši skatīties, bet prast ieraudzīt un sajūst.

Metodikas realizēšanai tika izmantoti:

P. Sarasates mūzika, F. Šūberta *Ave Maria* (instrumentālais un Robertino Loretti atskaņojums), E. Grīgs *Rīts*, G. Forē *Elēģija*, Rafaēla glezna *Siksta Madonna*, V. Skota dzejoļi, V. Disneja multiplikācijas.

Skolotājs sāk stundu ar dzejoli par mūzikas vareno spēku (1. - 24. pielikums), uzsverot, ka mūzika ir milzīga, nekad nezūdoša māksla. Mūzika ieņem milzīgu vietu mūsu dzīvē, bez tās neiztiek neviens pasākums. Klusa mātes dziedājuma pavadījumā aizmieg mazulis, jaunas melodijas skaņu pavadībā draiskojas bērni. Mūzika bagātina cilvēka garīgo pasauli, izdaiļo viņa dzīvi, bet bagātīgā un poētiskā skaņu pasaule vilina cilvēkus ar savu izteismīgumu. Mūzikas ietekmes spēks uz cilvēkiem ir tik ievērojams, ka tā spēj apvienot, saliedēt cilvēkus vienotā gribasspēkā, aicināt uz varoņdarbiem. Taču mākslu pasaulē mūzika nav vienīgā. Skolotāja kopā ar skolēniem spriež par dažādiem mākslas veidiem, un rezultātā secina, ka pastāv dažādi mākslas veidi, piemēram, tēlotājmāksla un literatūra.

Diskusijas gaitā skolēni nosauc mūzikas žanrus, kas nebūtu radušies bez literatūras, literāros sacerējumus par mūziku, komponistiem un muzikantiem. Stāsta par mūzikas attēlojošo

spēju, par izcilu komponistu un mūziķu portretiem. Pastāv iespēja apvienot šos trīs mākslas veidus vienotā veselumā – gan mūziku, gan glezniecību, gan literatūru.

P. Sarasates mūzikas fonā tiek iededzinātas svecītes. Skolotāja iepazīstina skolēnus ar brīnišķīgā itāļu mākslinieka Rafaēla gleznu *Siksta Madonna*, lai pietuvinātu skolēnus šim šedevram, lai šī glezna paliktu ne vien skolēnu atmiņās, bet arī viņu sirdīs.

(gleznas demonstrējums – 1. - 25. pielikums)

Pēc gleznas aplūkošanas skolotāja piedāvā skolēniem atbildēt uz jautājumiem:

- Kas ir gleznas galvenais tēls?
- Ko viņa dara?
- Ko viņa jūt šajā brīdī?
- Kādas jūtas izraisās skolēnos, skatoties uz šo gleznu?
- Vai iespējams palikt vienaldzīgam, skatoties uz šo gleznu?
- Ar kādiem līdzekļiem autors spējis skatītājos atmodināt šīs jūtas?

Skolēnu atbildes ir dažādas, taču skolotāja mērķtiecīgi vadītās pārrunās mudina skolēnus atbildēt, ka „gleznā ir attēlota Madonna, kas rokās tur bērnu, pie tam viņa jūt mīlestību, maigumu, utt. Skatoties uz šo gleznu, arī mūsos rodas maiguma, rūpju, prieka, mīlestības jūtas u.c., māksla runā krāsu valodā”.

Skolotāja stāsta par Rafaēla daiļradi un dzīvi. Rafaēls ir bijis neparasts mākslinieks, lielākā viņa gleznu daļa ir veltīta svēto tēliem. Šīs gleznas oriģināls atrodas Drēzdenes galerijā, tā ir ļoti liela un aizņem gandrīz visu sienu. Katram, kas uz to lūkojas, šķiet, ka Marija atdos Jēzu tieši viņam, un viņš ir atbildīgs par tā dzīvību. Šī glezna vēsta par Jaunavas Marijas mīlestību un maigumu pret savu dēlu, par bažām, ko viņa jūt. Ir saglabājusies leģenda, kas vēsta, ka jau sava dēla dzimšanas brīdī Jaunava Marija zināja par to briesmīgo likteni, kas sagaida viņas dēlu. Tieši Jēzum bija jādāvā ļaudīm nemirstība, atdodot savu dzīvību. Un cik briesmīgi tas ir mātei – turēt rokās zīdaini un apzināties, ka nākotnē viņam lemts iet bojā mokpilnā nāvē, lai arī tik cēla mērķa vārdā kā cilvēces nemirstība. Skolotāja piedāvā pusaudžiem padomāt, par to, ko viņa jūt, par ko domā.

Pusaudžu atbildes:

Ludis L. – (9. kl.) „Jūt sāpes, žēlumu, līdzciecību, bet līdztekus tam – arī lepnumu un varenumu...”.

Sergejs Z. – (9. kl.) „Viņa lūdz Dievu dāvēt tai spēkus un izturību cienīgi pārvarēt visus likteņa pārbaudījumus...”.

Skolotāja akcentē to, ka Rafaēls Madonnas tēlā ir ielicis visu savu talantu. Viņš pats agri zaudējis māti, visai neskaidri atcerējās tās vaibstus, taču viņa atmiņā māte palikusi kā ļoti skaista sieviete. Viņš ir sacījis: „Es gribu uzgleznot Madonu – vienkāršu, laipnu sievieti, gribu attēlot

visu mātes skaistumu, visu diženumu”. Viņa Madonnā var just tāda cilvēka skumjas, kas nav izjutis mātes glāstus. Tiek atklāts gleznas iekšējais saturs, tās noskaņojums. Tā sniedz skatītājiem mieru, dvēseles apskaidrību, tā ir labvēlības pilna, uz to gribas nevis vienkārši skatīties, bet arī ieklausīties mūzikā, kas burtiski plūst no audekla. Skolēni uz mirkli mēģina kļūt par komponistiem un mēģina sacerēt mūziku, kas pēc sava noskaņojuma būtu tuva šai gleznai. Skolēni atbild, ka šī mūzika ir: „*Klusa, maiga, plūstoša, trauksmaina, skumja, un vienlaikus gaiša, diženuma pilna*”.

Pēc tam skolēni noklausās trīs nelielus mūzikas fragmentus un izvēlas to, kurš pēc viņu domām, savā noskaņojumā visprecīzāk atbilst Rafaēla gleznai.

Skan šādu skaņdarbu fragmenti:

- E. Grīgs. *Rīts*;
- F. Šūberts. *Ave Maria* (instrumentālais izpildījums);
- G. Forē. *Elēģija*.

Skolēnu lielākā daļa izvēlas Šūberta mūziku. Citi fragmenti neder, jo E. Grīga melodija ir ļoti gaiša, bet G. Forē – pārāk drūma, raižpilna, skumja.

Stundas turpinājumā skan F. Šūberta *Ave Maria* Robertino Loretti izpildījumā.

Pēc klausīšanās skolotāja piedāvā aizdomāties par sekojošiem jautājumiem:

- Kurš no skolēniem šo mūziku šodien dzird pirmo reizi?
- Kas izpildīja šo skaņdarbu? (Zēna balss orķestra pavadījumā).
- Vai mūzika visu laiku skanēja vienādi? (*Nē, mūzika pastāvīgi mainījās un attīstījās*).
- Kā izmainījās dinamika, temps, tembrs, raksturs?

Skolēni kopā ar skolotāju raksturo skaņdarbu.

Seko stāstījums par komponista Franča Šūberta daiļradi. Viņš ir nodzīvojis ļoti īsu, bet dziļi traģisku mūžu – tikai 31 gadu, bet cik daudz viņš ir atstājis pasaules kultūrā! Viņa mūzika ir jūtu pilna, tādu jūtu, kas tik tuvas katram no klausītājiem. Komponists ir dāvājis debešķīgu melodiju, kas klausītāju it kā ieaijā. Šķiet, ka tā tiecas debesīs un nolaižas uz grēcīgo zemi, un tai pašā laikā tā ir piepildīta ar stingrību un varenumu.

Pēc noklausīšanās pusaudži pilnīgi pareizi noteica skaņdarba raksturu. Ar kādiem līdzekļiem un paņēmieniem Šūberts spēja klausītājā šīs jūtas izraisīt? (*Skolēni nosauc mūzikas izteiksmes līdzekļus, mūzikas valodu – tā ir skaņu valoda*).

Skolotājs paskaidro, ka šī skaņdarba pamatā ir angļu dzejnieka Valtera Skota dzeja. Tā ir sava veida himna Labajam un Mīlestībai un aicina ieklausīties vērīgi šajās rindās, jo tās vēlreiz pierādīs visu spriedumu pareizību (1. - 26. pielikums).

Videofragmenta noskatīšanās, kurā ir daudz kopīga ar piedāvātās stundas tēmu.

V. Disneja multiplikācijas fragmenta noskatīšanās F. Šūberta mūzikas *Ave Maria* fonā, kur uz ekrāna lēni kustas ļoti daudzu svecīšu liesmiņas, kas pakāpeniski izgaist pirmajos saules staros.

Redzētā fragmenta apspriešana.

Pēc noklausīšanās un fragmenta apspriešanas skolotāja apkopo stundā notiekošo uzsverot, ka Bībeles tēli dažādās valstīs un dažādos laikos ir iedvesmojuši māksliniekus gleznu radīšanai, komponistus – mūzikas sacerēšanai, dzejnieki tiem veltījuši savas dzejas vārsmas. Bet Šūberta brīnišķīgais sacerējums nav atstājis vienaldzīgu Voltu Disneju, kurš parādīja, kā viņš to redz, kā viņš to sajūt.

Sarunas nobeigumā notiek pārrunas par visām tām jūtām, kas radās, kad apskatījām šo gleznu, kad klausījāmies mūziku un dzeju. Vēlreiz visi kopā nosauc šīs jūtas (*Skolēni nosauc mīlestības, maiguma, glāsta, mātes, skumju, trauksmes...jūtas*).

Stundas nobeigumā skolotājs lasa dzejoli, kas atklāj visu sarunas jēgu. (1. – 27. pielikums)

Izdarot secinājumus par izstrādāto paņēmieni darbību, varam konstatēt, ka „sadzirdēt” glezniecību, „ieraudzīt” mūziku, „sajust” vārdu nav iespējams bez mākslinieciski tēlainās domāšanas un radošās iztēles. Šāda veida stundu metodiskais risinājums muzikālās izglītības procesā ļauj attīstīt minētās īpašības. Mūzika, glezniecība un literatūra, - visas šīs mākslas, katra ar saviem līdzekļiem, stāsta par mums katram ļoti tuvām jūtām, - par labo, mīlestību, par jūtām, kas satrauc mūsu dvēseles. Bet tieši tas ir tik ļoti svarīgi – nepalikt vienaldzīgam, mācēt just līdzīgi citiem.

Radošs darbs kā priekšnoteikums pusaudžu muzikāli radošo spēju attīstīšanai

Muzikālās izglītības procesā izmantojamais darba paņmiens ir radošais darbs, kas attīsta skolēnu muzikāli radošās spējas, tēlaino un asociatīvo domāšanu, fantāziju, muzikālo atmiņu.

Literatūras un tēlotājmākslas darbi tiek izmantoti kā pusaudžu radošās darbības aktivizēšanas faktori.

Izmantojamās metodes ir asociatīvā metode, emocionāli jēdzieniskā analīze.

Radošais darbs.

Uzdevums:

1. Izlasi I. Ziedoņa *Epifāniju*.
„Skumjas ir brīvas.
Dusmās cilvēks ir sasaistīts.
Neiecietība ir rūgta.

Labāk par visu, ja tu spēj paraudzīties uz pasauli caur skumjām. Skumjas ir brīvas, tām ir brīva putna spārni.

Lūk, tāpēc, kad man ir skumji, es lūkojos uz cilvēkiem ar līdzjūtību, jo skumjas paceļ. Žēlums velk atpakaļ, tur, uz leju, uz zemi. Augstprātība gaida, lai kaut kas pievērstu uzmanību. Vai var nebūt cildenu skumju?

Skumjas – dvēseles krēsla, stunda, kad saule jau ir norietējusi, bet zvaigznes vēl nav uzlēkušas (neieslēdz istabā gaismu!).

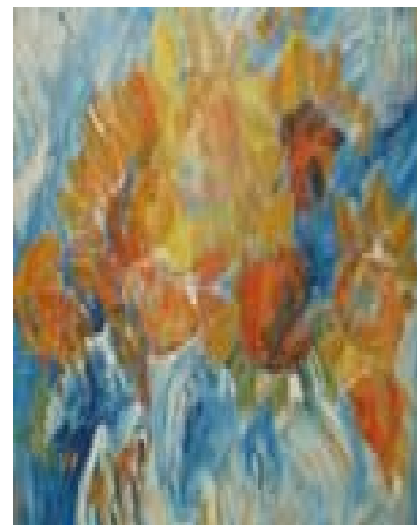
Vai jums kādreiz ir bijis laiks būt skumjiem?

Vai varējāt atļauties neieslēgt gaismu istabā?” (*Imants Ziedonis, Epifānijas, 1971*)

2. Noklausies skaņdarbu un izvēlies ilustrāciju, kas atbilst izlasītajam un dzirdētajam. (1 - 6)



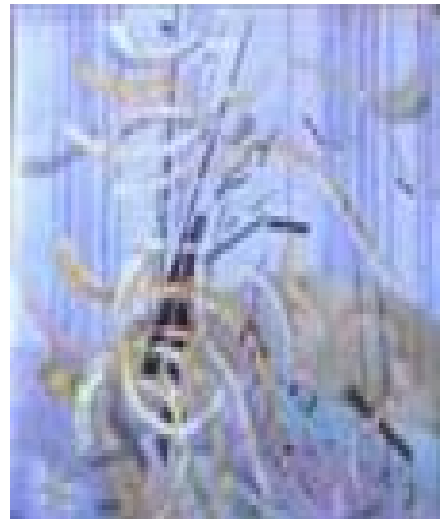
1. zīmējums „Zvaigžnota nakts”



2. zīmējums „Ziedi dienas vidū”



3. zīmējums „Skumjas”



4. zīmējums „Pavasaris”



5. zīmējums „Naktī”



6. zīmējums „Divi”

3. Izveido savu tekstu (uzraksti virsrakstu)!

(28. pielikums)

Tātad, muzikāli izglītojošajam procesam kā radošās darbības procesam ir paredzēta diezgan svarīga vieta pusaudža radošajā un vispārējā attīstībā. Tas ne tikai nodrošina skolēnus ar zināšanām, prasmēm un iemaņām lokālajā sfērā – mūzikā, bet arī liek pamatus personīgo attieksmju veidošanai, atsaucībai un vajadzībai pēc mūzikas. Tieši caur radošo darbību muzikāli izglītojošajā procesā arī rodas, *pilnveidojas potenciālais klausītājs, kas spēj uztvert un izprast mūzikas mākslu.*

Veidojošajā eksperimentā muzikālās spējas attīstības rezultāti tika pārbaudīti, veicot *noslēguma pārbaudi*, kur tika izmantota minētā metodika.

Šīs metodikas piedāvātā eksperimenta *noslēdzošais posms* ļāva konstatēt, ka izveidotā metodika ir efektīva skolēnu muzikālo spēju attīstībā. Tas atklājās vispārējā tendencē paaugstināties eksperimenta dalībnieku muzikālo spēju attīstības līmenim.

Mūzikas uztveres 5. kritērija pētījuma analīzei - *muzikālās spējas* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās. Rezultātā šī kritērija *vidējais (mean)* $k = 3.04$ un *moda (mode)* ir 3, kas atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

Arī tika izmantota Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .860$.

Izmantojot dažādus metodiskos paņēmienus un darba veidus, ar dažādu mākslas veidu mijšakarībam tika iegūti šādi rezultāti:

33. tabula. MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	18	4.9	4.9	4.9
	ZEMS	47	12.8	12.8	17.7
	VIDĒJAIS	205	55.7	55.7	73.4
	AUGSTĀKAIS	98	26.6	26.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Veidojošajā eksperimentā asociatīvās domāšanas, fantāzijas un radošās iztēles attīstības rezultāti tika pārbaudīti, veicot *noslēguma pārbaudi*, kur tika izmantota minētā metodika.

Mūzikas uztveres 6. kritērija pētījuma analīzei – *asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā* - tika izmantota aprakstošās statistikas metode, kuras mērķis bija aprakstīt situāciju pētījuma beigās. Rezultātā šī kritērija *vidējais (mean)* $k = 2.84$ un *moda (mode)* ir 3, kas atbilst trešajam (vidējam) līmenim.

Arī tika izmantota Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) metode, kuras mērķis bija noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības koeficientu. Rezultātā šī kritērija $k = .867$.

34. tabula. MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	21	5.7	5.7	5.7
	ZEMS	70	19.0	19.0	24.7
	VIDĒJAIS	224	60.9	60.9	85.6
	AUGSTĀKAIS	53	14.4	14.4	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot gan aprakstošās (2. -2. pielikums), gan secinošās statistikas metodes:

- Vilkoksona tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) (2. -3A. pielikums);
- Spīrmensa (*Spearman's rho*) rangu korelācijas analīze(2. - 3B. pielikums);
- Faktoru analīze (2.- 3C. pielikums)

Apkopojot datu apstrādes rezultātus (2. - 2. pielikums) tika konstatēts, ka eksperimentālo klašu pusaudžu mūzikas uztveres līmeņi (beigās) izskatās šādi:

- Sākuma līmenis (muzikālās skaņas fona sajūta – fizioloģiskais) – 22 (6%)
- Zemākais līmenis (komitāta uztvere – emocionālā) – 66 (18%)
- Vidējais (uztvere- klausīšanās – intelektuālais) – 219 (59%)
- Augsts (adekvāta uztvere - estētiskā) – 61 (17%)

35. tabula. Pusaudžu mūzikas uztveres līmeņi (beigās)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	22	6.0	6.0	6.0
	ZEMS	66	17.9	17.9	23.9
	VIDĒJAIS	219	59.5	59.5	83.4
	AUGSTĀKAIS	61	16.6	16.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Apkopojot datu apstrādes rezultātus (2. - 2. pielikums) tika konstatēts, ka eksperimentālo klašu pusaudžu muzikālās gaumes līmeņi (beigās) izskatās šādi:

- Zems (vājš) līmenis – 11 (3%)
- Vidējs (pasīvs) līmenis– 141 (38 %)
- Diezgan augsts (stabils) līmenis – 187 (50%)
- Augsts (aktīvs) līmenis – 29 (8%)

36. tabula. Pusaudžu muzikālās gaumes līmeņi (beigās)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	11	3.0	3.0	3.0
	PASĪVS	141	38.3	38.3	41.3
	STABILS	187	50.8	50.8	92.1
	AKTĪVS	29	7.9	7.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Lai noteiktu sakarību būtiskumu starp izveidotajiem kritērijiem un skolēnu sasniegtos prasmju attīstības līmeņus, ir veikta korelācijas analīze un aprēķināts korelācijas koeficients.

Korelācijas koeficienta aprēķināšanā izmantota Spīrmensa (*Spearman's rho*) rangu korelācijas analīze, kuras mērķis bija noskaidrot sakarību būtiskumu starp kritērijiem un līmeņiem (2. - 3B. pielikums). Iegūto mērījumu rezultāti parāda, ka eksperimenta laikā ir paaugstinājies pusaudžu muzikālās intereses un vajadzības, mūzikas informācijas selektivitātes, empātijas un klausīšanās pieredzes, skaņdarba vērtējuma, kopīgas radošās darbības, muzikālā tēla izpratnes un muzikālo spēju līmenis. Rezultāti ļāva konstatēt mūzikas uztveres un muzikālās gaumes līmeņu paaugstināšanos. Par to liecina korelācijas koeficients.

MU sākumā R
 MG sākumā R → = 0.683; signifikance (p = 0.00)

MU beigās R
 MG beigās R → = 0.847; signifikance (p = 0.00)

Lai pārbaudītu izlašu divus, atšķirīgus būtiskuma līmeņus – mūzikas uztvere un muzikālā gaume sākumā un mūzikas uztvere un muzikālā gaume beigās - tika izmantots Vilkoksona tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*).

Rezultātā:

1. Mūzikas uztveres kritērija būtiskuma līmenis (signifikances)
 Mūzikas uztveres [MU] beigās - Mūzikas uztveres [MU] sākumā = .028
2. Muzikālās gaumes kritērija būtiskuma līmenis (signifikances)
 Muzikālā gaume [MG] beigās - Muzikālā gaume [MG] sākumā = .035

Lai noteiktu mijiedarbību starp mūzikas uztveri un muzikālo gaumi, ir veikta faktoru analīze, kuras mērķis bija noskaidrot būtiskus faktorus, kuri ir savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti procesi (2. -3C. pielikums).

Tika konstatēts, ka visbūtiskākie kritēriji, kuri parāda [MU] un [MG] mijiedarbību, ir sekojošie:

- K2 - Emocionāla atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija);
- K4 - Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls – skolēns),
 muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana.

Balstoties uz veikto eksperimentu, var apkopot darba *secinājumus*:

- Pusaudžu muzikāli radošo spēju, tēlainās un asociatīvās domāšanas, fantāzijas un radošās iztēles attīstība tika veicināta ar dažādu mākslas veidu mijšakarību līdzdalību muzikālās izglītības procesā, iesaistot pusaudžus aktīvā radošā darbībā;
- Piedāvātā metodika pusaudžos attīsta:
 - a. priekšstatus par krāsas izteiksmīgumu, par krāsas un mūzikas atbilstību, par mūzikas izteiksmes līdzekļu lomu „gleznieciskas mūzikas” radīšanā;
 - b. dzejas, mūzikas un glezniecības tēlu izjūtu;
 - c. prasmes organizēt sarunu, dialogu, pilnveido individuālā un grupu darba iemaņas muzikālās izglītības procesā;
 - d. emocijas, fantāziju un iztēli mūzikas, mākslas un literatūras sacerējumu salīdzinošās uztveres procesā;
 - e. spēju „sadzirdēt” glezniecību, „ieraudzīt” mūziku, „sajust” vārdu, kas nav iespējams bez mākslinieciski tēlainās domāšanas un radošās iztēles.
- Dažādi radošo uzdevumu veidi ir impulss radošās iztēles, empātijas, skaņdarbu analīzes un sintēzes iemaņu un prasmju attīstīšanai, kas rezultātā ietekmē arī muzikālā tēla kā personīgi nozīmīgas parādības izpratni, tātad - skaņdarbu apguvi, kas liecina par mūzikas uztveres attīstību un muzikālās gaumes pilnveidošanos;
- Tas, ka sākumā muzikālās gaumes līmenis atbilst otrajam (vidējam) līmenim, bet beigās līmenis atbilst trešajam (diezgan augsts) līmenim, liecina par muzikālās gaumes līmeņa paaugstināšanos;
- Pastāv būtiska pozitīva sakarība starp [MU] un [MG] : jo vairāk ir izteikta [MU], jo vairāk ir izteikta [MG], kas liecina par mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbību.

NOBEIGUMS

- Pētījuma gaitā tiek atklāts, ka pusaudžu mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās problēma mūsdienu sabiedrībā ir aktuāla.
- Pētījums, kas īstenots uz darbības teorijas un mūzikas darbības teorijas pamata, ļauj secināt, ka mūzikas uztvere ir viens no muzikālās darbības pamatveidiem un mērķtiecīgi organizēta muzikālās izglītības procesa gaitā kļūst par pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījumu.
- Pētījuma gaitā tiek atklāts, ka muzikālā gaume ir integrēts jēdziens, kas ietver muzikālo interesi un vajadzības, emocionāli vērtējošo attieksmi pret mūziku, mūzikas uztveres līmeni un mūzikas informācijas selektivitāti.
- Pētījumā ir izstrādāts mūzikas uztveres kā darbības modelis, kas ir nosacījums pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošanai muzikālās izglītības procesā.
- Pētījumā ir pierādīts, ka mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanas procesu mijiedarbības dialektika izpaužas skaņdarba objektīvā satura un muzikālā tēla subjektīvās uztveres satuvināšanā pusaudža uztverē, kas nosaka muzikālās uztveres adekvātumu.
- Pētījuma analīze parāda, ka pusaudžu mūzikas uztveres un muzikālās gaumes līmenis atbilst otrajam (zemākajam) līmenim, tāpēc nepieciešama tā attīstīšana, veidošana un pilnveidošana.
- Pētījuma rezultāti ļauj izstrādāt veidojošā eksperimenta saturu un organizāciju.
- Adekvātas mūzikas uztveres attīstības nolūkā eksperimentālais darbs tika veltīts muzikālās izglītības procesa bagātināšanai ar radošajām izpausmēm, integrējot dažādus muzikālās darbības veidus un izmantojot mākslas veidu mijsakarību kā radošās darbības aktivizēšanas faktoru.
- Pētījuma gaitā tiek atklāts, ka pastāv būtiska pozitīva sakarība starp mūzikas uztveri un muzikālo gaumi: jo vairāk ir izteikta mūzikas uztvere, jo vairāk ir izteikta muzikālā gaume, kas liecina par mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbību.
- Veiktais teorētiskais un empīriskais pētījums apstiprina promocijas darbā izvirzīto hipotēzi par to, ka adekvāta mūzikas uztvere ir muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījums.

Literatūras saraksts

1. Alsira de Arismendi. Muzikālā audzināšana. – R.: Zvaigzne, 1990. – 72 lpp.
2. Avramecs B., Muktupāvels V. Mūzikas instrumentu mācība. Tradicionālā un populārā mūzika. – Rīga: Musica Baltica Ltd., 1997. – 277 lpp.
3. Bebre R. Ievads daiļrades psiholoģijā. – R.: Kultūras ministrijas Metodiskais kabinets, 1985. –12.-13.lpp.
4. Bebre R. Radošas personības struktūra // Radoša personība. Zinātnisko rakstu krājums I. – R.: Vārti, 2000. – 174.-178. lpp.
5. Bebru Juris. Dziedāšanas mācības metodika, 1922. – 72 lpp.
6. Birzkops J. Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja. – Rīga: Apgāds Liesma, 1999. – 125 lpp.
7. Birzkops J. Mūzika – intelektuālo spēju attīstītāja // Izglītība, 1991. Nr.25 - 7.- 8.lpp.
8. Birzkops J. Attīstošā klavierspēle. – Rīga: Apgāds Liesma, 2000. – 142 lpp.
9. Čehlova Z. Izziņas aktivitāte mācībās. – Rīga: RaKa, 2002. – 136 lpp.
10. Dauge A. Māksla un audzināšana: Rakstu virkne. – Rīga: Valters un Rapa, 1925. – 46 lpp.
11. Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība: Rakstu virkne. – Rīga: Valters un Rapa, 1928. – 28.-36.lpp.
12. Druvaskalne - Urdze A. Krāsas un skaņas sintēze kā metode. – Rīga: RaKa, 2004. – 114 lpp.
13. Freiberga I. Bērnu radošās darbības attīstības aspekti teorijā un prakse // Skolotājs, 2002. Nr.4- 37.- 40.lpp.
14. Krasinska L. Mācīsimies uztvert mūziku. – R.: Zvaigzne, 1979. – 57 lpp.
15. Larionova J., Bagirjana V. Mācīšanās darbības motivācijas veidošanās mūzikas stundas procesā. Zinātnisko rakstu krājums. – Daugavpils: Saule, 2005. – 56.- 64.lpp.
16. Lasmane S., Rubenis A., Milts A. Ētika. – R.: Zvaigzne, 1992. – 378 lpp.
17. Lieģniece D. Kopveseluma pieeja radošas personības veidošanā // Skolotājs, 2002. Nr.3 - 10.- 17. lpp.
18. Līdaka A. Vērtību aktualizēšana pedagoģiskajā procesā. Zinātniskie raksti. – Rīga: SIA ULMA, 2006. – 283.- 287. lpp.
19. Līduma A. Bērna muzikalitātes attīstības pēctecība // Skolotājs, 2005. - Nr.4: 15.-18. lpp.
20. Līduma A. Muzikālā audzināšana personības attīstībai. Pieredze, teorija, prakse.- Rīga: PIAC- IU RaKa, 1999. – 61.- 63. lpp.
21. Līduma A. Pirmsskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagoģiskais aspekts // Promocijas darba kopsavilkums. – Rīga, 2004. – 56 lpp.

22. Mackēviča L. Mūzikas uztvere pirmsskolas vecuma bērniem // Skolotājs, 1998. Nr. 3 - 32.-33. lpp.
23. Marnauza M., Kriumane L. Emociju attīstības iespējas mūzikas apguves procesā. Zinātniskie raksti. – Rīga: SIA ULMA, 2006. – 242.- 247. lpp.
24. Marčēnoka M. Mūsdienu modernās mūzikas ietekme uz skolēnu uzvedību // Maģistra darbs. – Rīga, 2002. – 78 lpp.
25. Meikšāne Dz. Šokē Roskildes festivāla traģiskums. – R.: Diena, 2000. jūlijs, 6.- 8. lpp.
26. Millere I. Mūzikas uztvere // Skolotājs, 1998. Nr. 3 -14.-17. lpp.
27. Naumans E. Mūzikas vēsture. – R.: Zvaigzne, 1993. – 310 lpp.
28. Nelsone I., Paipare M. Mūzikas mācīšanas metodika. – Rīga: Zvaigzne, 1992. – 81 lpp.
29. Sohors A. Mūzika kā mākslas veids. – Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1962. – 121 lpp.
30. Stenli. Filozofijas vēsture. – R.: Zvaigzne, 1981. – 623 lpp.
31. Stramkale L. Mākslas ideju vienotība mūzikas saturā vispārizglītojošā skolā.- 2004. –112lpp.
32. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca / sast. autoru kolektīvs V. Skujiņas vadībā.– Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. – 248 lpp.
33. Rožinska I. Kritiskas domāšanas stratēģija mūzikā // Skolotājs, 2003. Nr.5- 62.- 66. lpp.
34. Vidnere M. *Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija* // Scienti est poentia: RPIVA zinātniskie raksti. 2. daļa.– Rīga: Vārti, 1999.- 137.-143. lpp.
35. Vikmane B. Par bērnu muzikālo kultūru domājot // Skolotājs, 1998. Nr.3- 26.- 29. lpp.
36. Vispārējās izglītības satura reformas koncepcija / Rīga, 1998.– 2.-3. lpp.
37. Zariņš D. Mūzikas pedagoģijas pamati.– Rīga: RaKa, 2003.– 268 lpp.
38. Zariņš D. Radoša pieeja klavierspēlē.– Rīga: RaKa, 2005.– 223 lpp.
39. Zilgalve M. Mūzikas sapratne: emocijas vai intelekts // Scienti est poentia: RPIVA zinātniskie raksti. 2. daļa.– Rīga: Vārti, 1999.–179.-186. lpp.
40. Adorno T. *Philosophy of Modern Music*.– New Jersey: Free Press, 1973.– 187 p.
41. Adorno T. *Introduction to the Sociology of Music*.– New York, 1999.– 243 p.
42. Bamberger J. *The mind behind the musical ear*.– London, England: Harvard University Press, 1991.–189 p.
43. Bamberger J. *Coming to hear in a new way* // *Music Perception*.– N.Y.Oxford, 1994.– 151 p.
44. Berz W. *Working Memory in Music: a Theoretical Model* // *Musical Perception*, 2001.–192 p.
45. Bruner D., Goodman C. *Value and need as organizing factors in perception*.– N.Y.: 1947.– 76 p.
46. Bruner D., Olver R.R. *Studies in Cognitive Growth*.– N.Y.: 1966. – 239 p.

47. Cook N. Perception: a perspective from Music Theory // *Musical Perception*.– NY., Oxford, 1994.– 158 p.
48. Cullari S., Semanchick O. Music preferences and perception of loudness // *Perceptual and Motor skills*, 1989. Feb. -197 p.
49. Dewey J. *Art of Experience*.– New York: Oxford, 1988.– 212 p.
50. Elshout J. Creativity // *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*.– Ed. by E.Corte, F.Weinert. Great Britain: Pergamon, 1996.– 45- 61 p.
51. Goleman D. *Emocional Intelligence*.– New York: Bantam Books, 1995.– 130 p.
52. Gurney E. *The Power of Sound*.– London, 1880.–158 p.
53. Karbusicky V., Kasan I. *Vyrkum soucasne hudebnosti, budebniho vkusu zamju v roce*.– Praha,1994.– 61 p.
54. Kivy P. *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*. *Princeton, N. J.: Princeton University Press*.– 1998.– 98 p.
55. Lee F. *The Varieties of Musical Experience* // *North American Review*, 1918. Vol.16., Nr2. 96 p.
56. Maslow F. *Motivation and Personality*.– New York: Harper and Row, 1954.– 164 p.
57. McDonald D.T. *Music in our lives: the early years*.– Washington: National Association for the Education of Young Children, 1984.– 143 p.
58. Smith R.B. *Music in the child's education*.– New York: The Ronald Press Company, 1970.– 63 p.
59. Thehub S., Schellenberg E.G., Hill D.S. *The origins of music perception and cognition: A developmental perspective* // *Psychology Press*, 1997.– 128 p.
60. Абдуллин Э.Б., Ванилихина О.В., Морозова Н.В. *Методологическая культура педагога – музыканта*.- Москва: Академия, 2002.- 272 с.
61. Адорно Т. *Введение в социологию музыки. Двенадцать теоретических лекций*. Вып.1,2. М.: Изд-во Ин-та философии, 1993.– 231 с.
62. Адорно Т. *Введение в социологию музыки. Двенадцать критических лекций* // *Избранное: Социология музыки*.– М.; СПб: Университетская книга, 1999.– 192 с.
63. *Античная музыкальная эстетика* / М: Музыка, 1980.– 310 с.
64. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*.– Музыка,1989.– 185 с.
65. Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. – Л.: Музыка, 1971.– 258 с.
66. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. – Москва: 1996.–134 с.
67. Белобородова В.К. *О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников* // В кн.: Белобородова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. *Музыкальное восприятие школьников*. – М.: Педагогика, 1975.– 45 с.

68. Беляева- Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. М.:1924.– 232 с.
69. Берс А.А. Что такое понимание музыки. – Л.: 1903. – 152 с.
70. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: 1986. – 159 с.
71. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – Москва: 1970. – 214 с.
72. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – Москва: Институт психологии РАН, 1997. – 350 с.
73. Бочкарев Л.Л. Адекватность восприятия музыки в зависимости от психический состояний слушателя // Новые исследования в психологии. 1981. № 2- 6 - 9с.
74. Брунер Дж. Психология познания. – М.: 1977. – 423 с.
75. Брушлинский А. В. Рубинштейн С. Л. Родоначальник деятельностного подхода в психологической науке // Психологический журнал, 1998. № 3 - 43 - 46 с.
76. Буров А.Н. Эстетика: проблемы и споры. - М.: Искусство, 1985. – 150 с.
77. Буров А.Н. Эмоции, чувства, отношение. Вопросы психологии. – М.: Искусство, 1995. – 348 с.
78. Бусурашвили Д.К. Воспитание музыкального вкуса в процессе слушания музыки. – Тбилиси: 1986. – 125 с.
79. Вагнер Р. Искусство будущего. - М.: Искусство, 1991. –197 с.
80. Вендерова, Пигорева. Воспитание музыкой. – М.: Просвещение, 1991. – 148 с.
81. Ветлугина, Н. Возраст и музыкальная восприимчивость // В кн: Восприятие музыки. – М.: 1980. – 229 - 244 с.
82. Вилюнс В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации / А.Н.Леонтьев и современная психология / под редакцией А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, О.В.Овчинниковой, О.К.Тихомирова. – М.: 1986. – 357 с.
83. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология. Психология развития творческой личности взрослого человека. – Минск: 1998. – 238 с.
84. Восприятие музыки: Сб.статей / Сост. В.В.Максимов. М.: Музыка, 1980.- 153 с.
85. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 213 с.
86. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк изд.4-ое – М.: Просвещение, 1987. – 341 с.
87. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковысотного слуха. – Л.: Изд-во АН СССР, 1948. – 145 с.
88. Гайлите, З.Р. Некоторые аспекты восприятия сонатной композиции // Музыка, 1985.- 168 с.
89. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике том 14, Кн.3 // Сочинения: В 14 т. – М.: Госполитиздат, 1958. – 314 с.

90. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 Т. том 3.- М.: Искусство, 1971. – 324 с.
91. Герцман Е.А. Античное музыкальное мышление. – Л.: Музыка, 1986. – 316 с.
92. Герцман Е.А. Музыка Древней Греции и Рима. - М.: Искусство, 1991. – 293 с.
93. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Магистр, 1993. – 178 с.
94. Гродзенская Н. Л. Беседы о музыке на уроке // В книге Музыкальное воспитание в школе. Выпуск 10. – М.: 1975. – 23-25 с.
95. Давыдов В. Психическое развитие в школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред.А.В.Петровского 2 изд. – М.: Просвещение, 1979. – 20 -26 с.
96. Дитрих К., Гофман К. Вопросы систематики и методики музыкального воспитания. – Л.: Музыка, 1989. – 312 с.
97. Золтаи Д. Этнос и аффект. История философской музыкальной эстетики от Зарождения до Гегеля. – М.: Прогресс, 1977. – 257с.
98. Зубов В.П., Зубова М.В. Западная Европа // История эстетической мысли. Становление и развитие эстетики как науки: В 6.т. Т.1. Древний мир. Средние века / Ред.-сост. В.В.Бычков. М.: Искусство, 1985. – 276-327 с.
99. Земцовский И. Теория восприятия и этномузыкаведческая практика // Советская музыка, 1986. № 3- 62-67 с.
100. Ильин Е. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.- 170 с.
101. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. - 252 с.
102. Кабалевский Д. Педагогические размышления. – Москва: Просвещение, 1986. – 178 с.
103. Кабалевский Б. Прекрасное побуждает доброе. – Москва: Просвещение, 1983. – 180 с.
104. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 302 с.
105. Каган М. Философская теория ценности.- СПб. : П., 1997. – 205 с.
106. Каган М. Философия культуры. – СПб. : Петрополис, 1996. - 193 с.
107. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. – Л.: 1980. – 16 с.
108. Кант И. Критика способности суждения. – Москва: 1982. – 67 – 111 с.
109. Кант И. О педагогике 2 изд. – М.: 1907. - 94 с.
110. Кирнарская Д. Восприятие музыки – проблема адекватности // Музыкальная психология.- Москва: 1996. – 16-91 с.
111. Коган Л.Н. Искусство и зритель //Художественное восприятие: сб.статей / Под ред. Б.С.Мейлаха. – М.: Наука, 1971. – 18 с.
112. Коган Л.Н. Художественный вкус. – М.: Мысль, 1966. - 114 с.

113. Костюк А.Г. О многообразии форм восприятия музыки. – М.: Смысл, 2001. - 212 с.
114. Критская Е.Д. (1988). Современные представления о музыкальных способностях// Вопросы психологии, 1998. № 2, 41 - 43 с.
115. Кузнецов Л.А. Акустика музыкальных инструментов.- М.: Легпромбытиздат, 1989. – 143 с.
116. Леонтьев А. Н., Овчинникова О.В. Анализ системного строения восприятия // Доклады АПН РСФСР. М.: 1958. № 3, 43 - 48 с.
117. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. - 302 с.
118. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избр. психол. произв. в 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 239 с.
119. Леонтьев А. Н. О путях исследования восприятия. // Восприятие и деятельность.- М.: 1976. – 92 -97 с.
120. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии // Психологический журнал, 1979. № 3, 12-14 с.
121. Макоев Ф. Х. Типологии музыкально-эстетических вкусов. Эстетика.- 1998.-138 с.
122. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. -317 с.
123. Маслоу А. Мотивация и личность. - Санкт- Петербург: Евразия, 1999. - 123 с.
124. Маслоу А. Психология бытия. Ваклер, 1997.- 247 с.
125. Матонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. - Л.: Музыка, 1998.- 127с.
126. Медушевский В.В. О содержании понятия адекватного восприятия / В кн: Восприятие музыки. – М.: 1980.- 79 - 86 с.
127. Мейлах Л. Художественное восприятие как научная проблема. - Л.: Музыка, 1991. - 148 с.
128. Мелик - Пашаева К. Проблемы музыкальной науки. - М.: Композитор, 1993.- 355 с.
129. Милка А.П. Теоретические основы функциональности в музыке.- Л.: Музыка, 1987.- 197 с.
130. Морозова З. П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников. Под ред. Л.П. Печко.- М.: НИИ ХВ, 1990. - 115 с.
131. Морозова З. П. Диагностика музыкальной потребности младших школьников // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся: Сб.тез.6 научн. конф. – М.: 1992. - 34 -37 с.
132. Монтескье Ш. Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства // История эстетики: Хрестоматия т.2. – М.: 1964. - 412 с.

133. Музыкальная эстетика Западной Европы 17-18 веков. - М.: 1971. -356 с.
134. Мэнли Палмер Холл. Энциклопедическое изложение символической философии. – Новосибирск: Наука, 1997. - 283 с.
135. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки.- М.: Музыка, 1988. - 168 с.
136. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки Ред. В. В. Максимов.- Москва.: Музыка, 1980.- 91-110 с.
137. Неменский Б. Искусство – это особая форма познания // Вопросы философии, 1996. №12- 38 с.
138. Орлов Г. А. Древо музыки. – Вашингтон – Санкт-Петербург: 1992.- 232 с.
139. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность. – Москва: 1997.- 312 с.
140. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: ВЛАДОС, 1997.- 383 с.
141. Платон. Сочинения: В 3т. Т.3,Ч.1, / Под ред. В.Ф.Асмуса, предисл. А.Ф.Лосева. – М.: Мысль, 1971.- 562 с.
142. Рагс Ю. Н. *Акустика в системе музыкального искусства*: Дисс. в виде научного доклада. М.: 1998.- 66 с.
143. Рагс Ю. Н. Уровни и содержание музыковедческих исследований // Проблемы информационной культуры. Вып.5. Эстетика: информационный подход. - М.: Смысл, 1997. – 19 - 46 с.
144. Ройтерштейн М. Музыкальное искусство и наука.Вып.2.- М.: Музыка, 1983. - 214 с.
145. Руссо Ж -Ж. Трактаты. - Москва: 1969. - 274 с.
146. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд.4. – М.: Наука, 1989. -311 с.
147. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. – М.: 1952. - 92 с.
148. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Советский композитор, 1981.- 293 с.
149. Сохор А. Воспитательная роль музыки. - Л.: Музыка, 1976. - 62 с.
150. Стоковский Л.. Музыка для всех нас. - Москва: 1996. - 162 с.
151. Тавхелидзе Н.Д. Некоторые вопросы природы восприятия музыки: Автореф. диссерт.- Тбилиси: 1978. - 25 с.
152. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия).- М.: Наука, 1979.- 203 с.
153. Тарасов Г.С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования.- Киев: Музична Украина, 1986.- 116 с.
154. Тарасова О. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.

155. Тельчарова Р.А. Музыкальный вкус как объект эстетического анализа. – М.: 1989. – 181 с.
156. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды т.1.- Москва: Педагогика, 1985.- 42 - 222 с.
157. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания.- Москва: Педагогика, 1987. – 151 с.
158. Фохт-Бабушкин Ю.У. Необходимость искусства.- Таганрог: Изд-во Таганрогского радиотехн. унив-та, 1998. - 319 с.
159. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: ЕКСМО – Пресс, 2000.- 125 с.
160. Франсуа де Ларашфуко, Блез Паскаль, Жан де Лабрюйер. Суждения и афаризмы. – М.: Издательство политической литературы, 1990.- 149 с.
161. Хатчесон Ф. Исследование о происхождении наших идей о красоте и добродетели // История эстетики: В 5Т.Т.2: Эстетические учения 17-18 веков.- М.: Искусство, 1983.- 315 с.
162. Холопов Ю. Гармония. Теоретический курс.- М.: 1988.- 321 с.
163. Хрестоматия по музыкальной педагогике / Сост. И. Н. Немыкина, С. Е. Беляев. – Каменск Уральский: УГПИ, 1992.- 259 с.
164. Чичерина Н. А. Формирование предпосылок музыкального вкуса у детей 5-6 лет: Автореферат дис. кнд.пед.наук. – М.: 1987.- 56 с.
165. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения.- М.: Интерпракс,1994.- 384 с.
166. Шацкая В.Н. (1992). *Педагогическое руководство восприятием музыки: Хрестоматия по музыкальной педагогике / Сост. И.Немыкина, С.Беляев.*- Каменск-Уральский: УГПИ , 1992.- 217 с.
167. Швейцер А. Культура и этика. – М.: 1985.- 187 с.
168. Шиллер Ф. Сборник сочинений т.6.- Новосибирск: 1993.- 227 с.
169. Школяр Л. В. Проблемы становления урока музыки как урока искусства // Теория и методика музыкального образования детей. – М.: Флинта: Наука, 1998.- 71 -77 с.
170. Шульц П. Б. Специфика отражения действительности в эстетическом вкусе: Автореферат дис. кнд.пед.наук. – М.: 1966.- 19 с.
171. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования. - М.: Промитей, 2001. - 423.с.
172. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. – М.: Педагогика, 1984.- 268 с.
173. Юм Д. Сочинения в двух томах. Т.1. – М.: 1996.- 412 с.

174. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия.- М.: 1964. - 172 с.
175. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. – Минск, 1993. – 214 с.
176. Якупов А. Музыкальная коммуникация: Автореферат на соискание ученой степени доктора искусствоведения. – М.: 1995.- 46 с.

PIELIKUMS 1

Radošais darbs „Muzikāls veltījums pēctečiem”Uzdevums:

1. Iedomājies, ka nākamā paaudze nezin, kas ir jēdziens „mūzika.” Sniedz savu definīciju.
2. Uzraksti muzikālo sacerējumu un to autoru sarakstu, lai nākamās paaudzes to varētu apgūt. Izvēlies pēc Tavām domām vislabākos muzikālo žanru un virzienu paraugus, kuri pelnījuši, lai tos apgūtu nākamās paaudzes.

Cienījamie pēcteči!

1. Mūzika ir _____

2. Piedāvāju šādus muzikālos sacerējumus

3. Secinājums

Manas muzikālās intereses ir - _____

Tāpēc piedāvāju (vajadzīgo pasvītrot)

- a. Klausīties dažādu muzikālo žanru un virzienu mūziku;
- b. Klausīties klasisko mūziku;
- c. Klausīties izklaidējošo mūziku;

d. Vispār neklausīties mūziku.

Ar vislabākajiem novēlējumiem _____

Pusaudžu muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte.

Jūs izvēlaties klausīties šādu muzikālo žanru un virzienu mūziku:	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Kopā N=368
Jūs izvēlaties klausīties skaņdarbus, atbilstoši sekojošiem mūzikas virzieniem:						
D - dažādus muzikālos žanrus un virzienus mūziku	7 9%	7 10%	20 23%	10 14%	8 12%	52 14%
C - klasisko mūziku	2 3%	5 7%	9 11%	4 6%	3 5%	23 6%
B - izklaidējošo mūziku	67 88%	58 79%	56 66%	55 80%	54 83%	290 79%
A - nevēlētu vajadzību klausīties mūziku	-	3 4%	-	-	-	3 1%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā. Procentu lauki tiek aprēķināti pēc formulas: skolēnu skaita attiecība noteiktā žanrā pret kopējo skolēnu skaitu klasē (tiek izmantota funkcija ROUND (skolēni noteiktā žanrā / kopējais skolēnu skaits klasē: ciparu skaits rezultātā (2)). Visi lauki tiek formatēti kā procentu lauki, kā rezultātā programma veic automātisko reizināšanu ar 100%.

Piemērs: $\text{ROUND}(7/76;2)*100\%=9\%$.

1. - 2. pielikums

Aptaujas anketa

Muzikālo žanru popularitāte

Mīļais draugs!

Izvēlies trīs, pēc Taviem ieskatiem, populārākos mūzikas žanrus (apvelc kārtas Nr. ar aplīti)

- 1) Tautas mūzika
- 2) Klasiskā mūzika
- 3) Garīgā mūzika
- 4) Opera
- 5) Rokmūzika (hārdroks, metāliskais roks, artroks, pankroks)
- 6) Šlāgermūzika
- 7) Džezs
- 8) Avangarda mūzika

- 9) Tehnomūzika
- 10) Reps
- 11) Reivs (Rave)
- 12) Haus
- 13) Hip-hops

Nr. p.k.	Mūzikas žanrs	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Kopā
		76	73	85	69	65	N=368
1	Klasiskā mūzika	2	3	3	3	3	14
		2.6%	4.1%	3.5%	4.3%	4.6%	3.8%
2	Garīgā mūzika	2	2	0	2	2	8
		2.6%	2.7%	0.0%	2.9%	3.1%	2.2%
3	Tautas mūzika	0	0	2	0	1	3
		0.0%	0.0%	2.4%	0.0%	1.5%	0.8%
4	Džezs	0	1	0	1	1	3
		0.0%	1.4%	0.0%	1.4%	1.5%	0.8%
5	Šlāgermūzika	3	2	0	6	6	17
		3.9%	2.7%	0.0%	8.7%	9.2%	4.6%
6	Rokmūzika (hādroks, metāliskais roks, artroks, pankroks)	18	16	16	13	16	79
		23.7%	21.9%	18.8%	18.8%	24.6%	21.5%
7	Tehnomūzika	8	6	6	5	5	30
		10.5%	8.2%	7.1%	7.2%	7.7%	8.2%
8	Avangarda mūzika	0	0	0	0	0	0
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
9	Reps	25	28	27	24	24	128
		32.9%	38.4%	31.8%	34.8%	36.9%	34.8%
10	Reivs (Rave)	3	4	0	6	3	16
		3.9%	5.5%	0.0%	8.7%	4.6%	4.3%
11	Hip -hops	15	11	14	12	13	65
		19.7%	15.1%	16.5%	17.4%	20.0%	17.7%
12	Haus	1	0	2	2	0	5
		1.3%	0.0%	2.4%	2.9%	0.0%	1.4%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

1. - 3. pielikums

Aptaujas anketa

Mūzikas galvenie elementi

Mīļais draugs!

Izvēlies trīs, pēc Taviem ieskatiem, galvenos mūzikas elementus

(Apvelc kārtas Nr. ar aplīti)

1. Ritms
2. Melodija

3. Temps
4. Skaņas stiprums
5. Forma
6. Skaņkārta
7. Saturs

Mūzikas galvenie elementi

Nr.	Mūzikas elementi	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	Kopā
		76	73	85	69	65	N=368
1	Ritms	26	31	26	23	18	124
		34.2%	42.5%	30.6%	33.3%	27.7%	33.7%
2	Melodija	8	7	11	5	4	35
		10.5%	9.6%	12.9%	7.2%	6.2%	9.5%
3	Temps	11	7	13	11	12	54
		14.5%	9.6%	15.3%	15.9%	18.5%	14.7%
4	Skaņas stiprums	29	26	28	25	26	134
		38.2%	35.6%	32.9%	36.2%	40.0%	36.4%
5	Skaņkārta	0	0	0	0	0	0
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
6	Muzikālā forma	0	0	2	1	3	6
		0.0%	0.0%	2.4%	1.4%	4.6%	1.6%
7	Saturs	1	2	5	4	3	15
		1.3%	2.7%	5.9%	5.8%	4.6%	4.1%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

1. - 4. pielikums

Tests.

Mīļais draugs!

Kur Tu izvēlies klausīties mūziku?

(apvelc kārtas Nr. ar aplīti)

1. Mājās;
2. Pie draugiem;
3. Diskotēkā;
4. Kafējnīcā;
5. Koncertzālē;
6. Mūzikas stundās.

Nr.	Vieta	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76	73	85	69	65	368
		%	%	%	%	%	%
1	Mājās	12	6	9	9	9	45
		15,8%	8,2%	10,6%	13,0%	13,8%	12,2%
2	Pie draugiem	2	4	2	2	1	11
		2,6%	5,5%	2,4%	2,9%	1,5%	3,0%
3	Diskotēkā	39	42	63	47	35	226
		51,3%	57,5%	74,1%	68,1%	53,8%	61,4%
4	Kafejnīcā	0	3	3	1	6	13
		0,0%	4,1%	3,5%	1,4%	9,2%	3,5%
5	Koncertzālē	4	1	0	2	3	10
		5,3%	1,4%	0,0%	2,9%	4,6%	2,7%
6	Mūzikas stundās	19	17	8	8	11	63
		25,0%	23,3%	9,4%	11,6%	16,9%	17,1%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

1. - 5. pielikums

TESTS

Mīļais draugs!

Apvelc kārtas Nr. ar aplīti, kas atbilstoša jautājumam: „Kāpēc Tu izvēlies klausīties mūziku diskotēkā?”

- tāpēc, ka tur nav pieaugušo (vecāku, skolotāju);
- tāpēc, ka tur mūzika skan skaļi;
- tāpēc, ka tur nav ne par ko jādoma;
- tāpēc, ka tur ir jautri.

Nr.	Kāpēc Tu izvēlies klausīties mūziku diskotēkā?	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76	73	85	69	65	368
		%	%	%	%	%	%
1	Nav pieaugušo	2	3	15	21	18	59
		2,6%	4,1%	17,6%	30,4%	27,7%	16,0%
2	Muzika skan skaļi	16	13	25	19	20	93
		21,1%	17,8%	29,4%	27,5%	30,8%	27,3%
3	Nav ne par ko jādoma	47	44	39	24	23	177
		61,8%	60,3%	45,9%	34,8%	35,4%	48,1%
4	Ir jautri	11	7	6	5	4	33
		14,5%	9,6%	7,1%	7,2%	6,2%	9,0%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

1. TESTS „Empātijas noteikšana”

(S. Thehubs, E. Šelenbergs, D. Hills, 1997. g.)

Materiāls:

- 1) Kartītes ar cilvēka sejas izteiksmju shematisko attēlojumu (prieks, miers, skumjas, apmierinājums, bailes, niknums, izsmieklis, samulsums, neapmierinātība);
- 2) Kartītes ar cilvēka sejas reālas izteiksmes attēlojumu (nožēla, prieks, neuzticēšanās, bailes, sajūsma, ciešanas, vilšanās u.c.).

Uzdevumi:

- noklausīties skaņdarbu;
- iztīrīt cilvēka emociju shematisko attēlojumu;
- izvēlēto shēmu mēģināt attēlot ar savu sejas izteiksmi, pēc tam – nosaukt atbilstošo izjūtu kas attiecas uz konkrēto skaņdarbu;
- izvēlēties cilvēka emociju atspoguļojuma noteiktu izteiksmi, kas atbilst noklausītajam skaņdarbam;
- paust personisko attieksmi pret piedāvāto skaņdarbu;
- raksturot dotā skaņdarba saturu pēc izvēlēta attēlojuma.

Nr.	1. tests "Empātijas noteikšana"	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	N=368 %
1	15.- 17. balles	3 3,9%	4 5,5%	5 5,9%	6 8,7%	8 12,3%	26 7,1%
2	12.- 14. balles	11 14,5%	7 9,6%	15 17,6%	7 10,1%	8 12,3%	48 13,0%
3	10.- 11. balles	7 9,2%	12 16,4%	5 5,9%	16 23,2%	27 41,5%	67 18,2%
4	7.- 9. balles	14 18,4%	11 15,1%	18 21,2%	19 27,5%	9 13,8%	71 19,3%
5	4.- 6. balles	36 47,4%	30 41,1%	23 27,1%	17 24,6%	11 16,9%	117 31,8%
6	1.- 3. balles	5 6,6%	9 12,3%	19 22,4%	4 5,8%	2 3,1%	39 10,6%





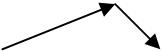

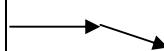
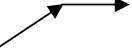
Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

2.TESTS „Empātijas noteikšana”

(S. Thehubs, E. Šelenbergs, D. Hills, 1997. g.)

Uzdevumi:

- noklausīties skaņdarbu;
- noteikt un atzīmēt ritmiskos parametrus;
- atzīmēt vajadzīgo.

noteikt akcentēto daļu (taktsmērs) (izvēlēties vajadzīgo variantu)	2/4	3/4	4/4	3/8
ritma reproducēšana (izvēlēties vajadzīgo variantu)				
muzikālās kustības atveidošana, (izvēlēties vajadzīgo variantu)				

Nr.	Muzikālā ritma izjūta	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76	73	85	69	65	N=368
		%	%	%	%	%	%
1	Akcentētās daļas noteikšana	38	37	47	40	37	199
		50,0%	50,7%	55,3%	58,0%	56,9%	54,1%
2	Ritma reproducēšana	26	27	19	12	21	105
		34,2%	37,0%	22,4%	17,4%	32,3%	28,5%
3	Muzikālās kustības atveidošana	12	9	19	17	7	64
		15,8%	12,3%	22,4%	24,6%	10,8%	17,4%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

Radošais patstāvīgs darbs

Materiāls: (skaņdarbu fragmenti)

- P. Vasks - *Musica Dolorosa*; V.A. Mocarts - *Lacrimosa* no *Rekviēma*; J. Bahs - Tokāta un fūga re minorā. (ērģeles); J. Ivanovs - Vokalīze *Gubu mākoņi*; E. Dārziņš - *Melanholiskais valsis*; S. Raḥmaņinovs – Prelūdija (*gis moll*).

Uzdevums:

Mīļais draugs!

Pēc skaņdarba noklausīšanās aizpildi tabulu.

I. Zināšanu un prasmju analīze	
1.	Nosauc izskanējušā skaņdarba autoru.
2.	Īsi raksturo komponista daiļradi.
3.	Nosauc šī komponista stila īpatnības.
4.	Nosauc skaņdarba rašanās vēsturisko laikmetu.
5.	Žanrs
6.	Izpildītāju sastāvs
7.	Dinamika
8.	Forma
9.	Intonācija
10.	Ritms
11.	Temps
12.	Skaņkārta
II. Klausīšanas pieredzes prasmes un iemaņas	
13.	Izsaki savu attieksmi pret noklausīto skaņdarbu.
14.	Sniedz skaņdarba muzikālā tēla aprakstu.
15.	Sniedz savu vērtējumu skaņdarbam.

1. - 9. pielikums

Skolēnu klausīšanas pieredzes līmeņi (sākumā)

Nr.	Klausīšanās pieredze (līmeņi)	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76	73	85	69	65	N=368
		%	%	%	%	%	%
1	A	4	3	5	4	2	18
		5,3%	4,1%	5,9%	5,8%	3,1%	4,9%
2	B	11	9	25	11	10	66
		14,5%	12,3%	29,4%	15,9%	15,4%	17,9%
3	C	59	56	46	50	50	261
		77,6%	76,7%	54,1%	72,5%	76,9%	70,9%
4	D	2	5	9	4	3	23
		2,6%	6,8%	10,6%	5,8%	4,6%	6,3%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

1. - 10. pielikums

Radošais patstāvīgas darbs

Mīļais draugs!

Aizpildi tabulu, turpini rindu.

Instrumentu tembrālais raksturojums

Vijole	Maigs, dziedošs_____
Alts	Matēts, mīksts _____
Čells	Piesātināts_____
Kontrabass	Skarbs, drūms_____
Flauta	Svilpojošs, auksts _____
Oboja	Pēkšķošs, caur degunu runājošs_____
Klarnete	Matēts_____
Fagots	Saspiests, biezs_____
Trompete	Spīdīgs, spilgts, metālisks_____
Mežrags	Noapaļots, mīksts_____
Trombons	Dziedrs, varens_____
Tūba	Bargs, smags_____

1. - 11. pielikums

Radošais patstāvīgas darbs 1

Nr.	Turpini ritmu!
1.	
2.	

3.	
----	--

Radošais patstāvīgs darbs 2

Nr.	No dotajiem nošu ilgumiem izveido šī fragmenta ritmisko zīmējumu	
1.		
2.		
3.		

1.- 12. pielikums

Radošais darbs „Klastera modelēšana”

Materiāls:

A. Kalniņš. *Dzimtenē* (solodziesma) ; P. Čaikovskis. *Rudens* (klavierēm), J.S.Bahs – Tokāta un fūga (*d moll*);

Uzdevumi:

- noklausīties skaņdarbu;
- lappuses vai tāfeles vidū uzrakstīt pamattēmas kodola „sirds” atslēgas vārdu vai teikumu;
- izveidot modeli, kurā apkārt atslēgas vārdam vai teikumam parādītas šo tēmu atklājošas idejas, fakti un tēli;

- Pieraksta laikā radušos vārdus savieno ar atslēgas jēdzienu;

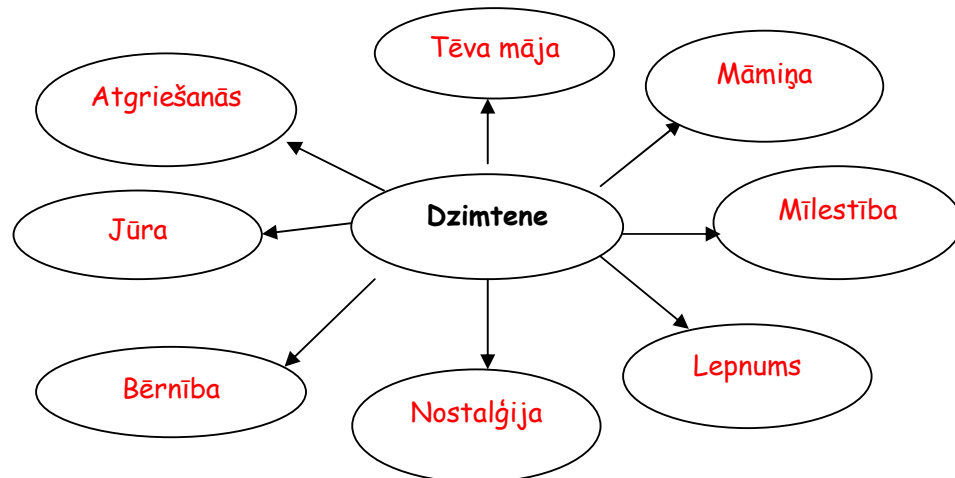
Rezultātā tiek iegūta shēma, kas grafiski attēlo skolēnu pārdomas par šo tēmu, palīdzot viņiem pašiem veidot skaņdarba tēlu;

Darbā ar klasteriem jāievēro šādi noteikumi:

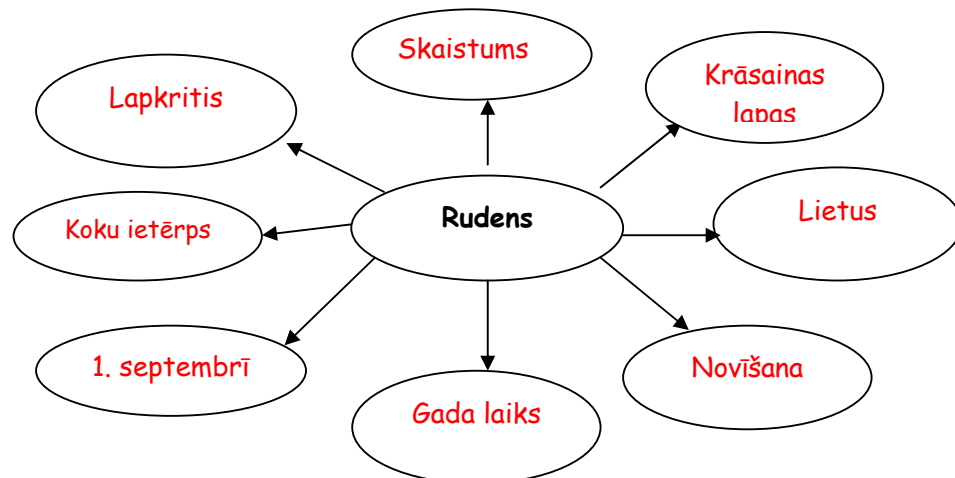
- ļaujot vaļu iztēlei un intuīcijai, nebaidīties pierakstīt visu, kas ienāk prāta;
- turpināt darbu līdz beidzas laiks, vai līdz brīdim, kad izsīkst idejas;
- censties izveidot pēc iespējas vairāk saišu. Nesekot iepriekš izveidotam plānam.

Piemērs:

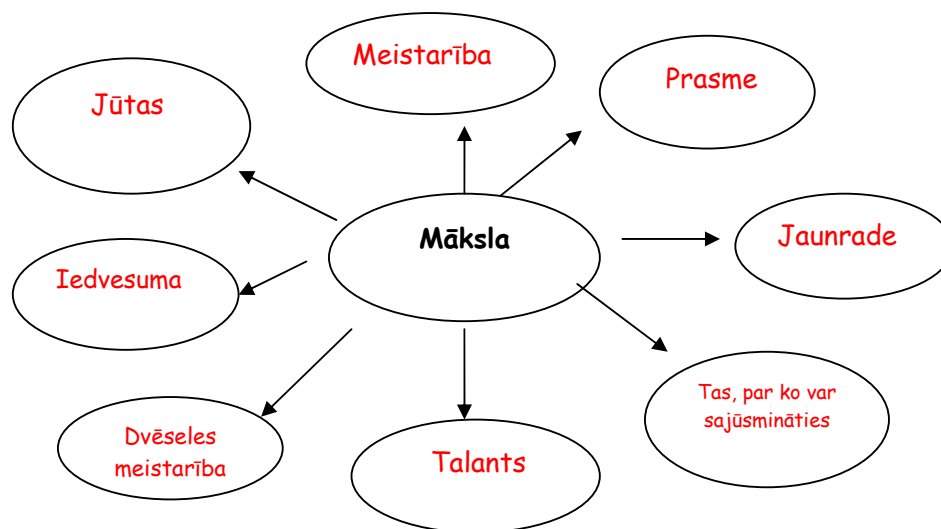
1. Tēma „Dzimtene”



2. Tēma „Rudens”



3. Tēma "Māksla"



Pēc tam, kad skolēni bija izteikuši savus viedokļus - aprakstījuši savas izjūtas par konkrēto tēmu, viņiem vieglāk bija izvēlēties mūzikas izteiksmes līdzekļus, literatūras un glezniecības piemērus, kas atveido šīs tēmas tēlu.

1.- 13. pielikums

Pusaudžu muzikālo spēju līmenis eksperimenta sākumā.

Muzikālās spējas	Līmeņi	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	Kopā
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	368 %
a) Muzikālā dzirde							
- dinamiskā dzirde	A	49	45	61	58	50	263
		64.5%	61.6%	71.8%	84.1%	76.9%	71.5%
	B	27	27	21	11	14	100
		35.5%	37.0%	24.7%	15.9%	21.5%	27.2%
	C	0	1	3	0	1	5
		0.0%	1.4%	3.5%	0.0%	1.5%	1.4%
- tembrālā dzirde	A	27	11	19	26	20	103
		35.5%	15.1%	22.4%	37.7%	30.8%	28.0%
	B	40	39	42	41	34	196
		52.6%	53.4%	49.4%	59.4%	52.3%	53.3%
	C	10	23	23	3	10	69
		13.2%	31.5%	27.1%	4.3%	15.4%	18.8%

- melodiskā dzirde	A	13	5	12	12	6	48
		17.1%	6.8%	14.1%	17.4%	9.2%	13.0%
	B	29	30	31	30	25	145
		38.2%	41.1%	36.5%	43.5%	38.5%	39.4%
	C	34	39	42	26	34	175
		44.7%	53.4%	49.4%	37.7%	52.3%	47.6%
b) Ritma izjūta	A	14	9	13	15	12	63
		18.4%	12.3%	15.3%	21.7%	18.5%	17.1%
	B	37	40	46	43	38	204
		48.7%	54.8%	54.1%	62.3%	58.5%	55.4%
	C	25	25	26	10	15	101
		32.9%	34.2%	30.6%	14.5%	23.1%	27.4%
c) Muzikālā un radošā domāšana	A	7	4	7	11	8	37
		9.2%	5.5%	8.2%	15.9%	12.3%	10.1%
	B	17	17	27	24	23	108
		22.4%	23.3%	31.8%	34.8%	35.4%	29.3%
	C	51	52	51	34	35	223
		67.1%	71.2%	60.0%	49.3%	53.8%	60.6%
d) Muzikālā atmiņa	A	5	3	14	14	8	44
		6.6%	4.1%	16.5%	20.3%	12.3%	12.0%
	B	40	38	39	38	33	188
		52.6%	52.1%	45.9%	55.1%	50.8%	51.1%
	C	31	32	32	17	24	136
		40.8%	43.8%	37.6%	24.6%	36.9%	37.0%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

1. - 14. pielikums

Jautājumu sistēma 1

Mīļais draugs!

Lūdzam atbildēt uz šādiem jautājumiem. Būsim pateicīgi, ja Tu varētu plaši izklāstīt savas domas un iespaidus pēc skaņdarba noklausīšanās.

1. Vai atceries iespaidu, kuru uz Tevi atstāja šī mūzika pēc pirmās noklausīšanās?
2. Kā Tu izjūti klausoties šo mūziku?
3. Kur šī mūzika varētu skanēt dzīvē?
4. Ar ko kopā Tu gribētu klausīties šo mūziku?
5. Kā Tu domā, kādas jūtas pārdzīvoja komponists, rakstot šo mūziku? Kādas jūtas viņš

centās attēlot?

6. Vai Tavā dvēselē ir skanējusi līdzīga mūzika? Kad?
7. Kādus savas dzīves notikumus Tu varētu saistīt ar šo mūziku?

Jautājumu sistēma 2

Mīļais draugs!

Lūdzam atbildēt uz šādiem jautājumiem. Būsim pateicīgi, ja Tu varētu plaši izklāstīt savas domas un iespaidus pēc skaņdarba noklausīšanās.

1. Kādas emocijas izraisa noklausītā mūzika?

- prieks
- sajūsma
- dusmas – bailes

2. Vai Tu vari noteikt noklausītā skaņdarba noskaņojumu? Ja jā, tad kādu?

- jā
 - nē
-

3. Vai Tu vari pateikt, kādi mūzikas izteiksmes līdzekļi (melodija, ritms, dinamika, tembrs u.c.) izraisa noteiktu noskaņojumu? Lūdzam paskaidrot.

- jā
 - nē
-

4. Vai Tu pārdzīvoji skaņdarba klausīšanās laikā? Ja jā, tad lūdzam paskaidrot, ko Tu pārdzīvoji?

- jā
 - nē
-

5. Vai Tu vari noteikt, kādas autora jūtas un noskaņojums izraisīja šī skaņdarba radīšanu?

- jā
- nē

6. Vai Tev patīk vai nepatīk kaut kāds žanrs vai autors?

- jā
- nē

7. Vai Tu domāji par kaut ko skaņdarba klausīšanās procesā? Lūdzam paskaidrot.

- jā
 - nē
-

8. Vai Tu spēji izprast skaņdarba kopējo noskaņu?

- jā
- nē

9. Vai Tu vari pateikt, ko saproti un nesaproti skaņdarbā? Lūdzam paskaidrot, ko Tu saprati vai nesaprati.

- jā
 - nē
-

10. Vai Tu sajuti jūtu maiņu noklausītajā skaņdarbā?

- jā
- nē

11. Vai Tu vari izdalīt skaņdarba galvenās pazīmes? Kādas?

- jā
 - nē
-

12. Vai Tu vari izanalizēt skaņdarba mūzikas izteiksmes līdzekļus? Lūdzam paskaidrot.

- jā
 - nē
-

13. Vai Tu vari noteikt izpildījuma īpatnības un novērtēt izpildījuma kvalitāti?

- jā
- nē

14. Lūdzam uzrakstīt, kādu tēlu Tu iedomājies uzreiz pēc skaņdarba noklausīšanās?

15. Vai Tu vari noteikt skaņdarba formu? Ja jā, tad kāda forma ir šim skaņdarbam?

- jā
 - nē
-

16. Vai Tu vari salīdzināt noklausīto skaņdarbu ar kādu citu? Kāpēc tieši ar šo skaņdarbu?

- jā
 - nē
-

17. Vai Tu pievienoji tēlus no citiem skaņdarbiem? Kādus?

- jā
 - nē
-

18. Ar kādām dzīves parādībām vai jūtām Tu vari salīdzināt šo skaņdarbu?

19. Vai Tev galvā rodas kādi simboli, klausoties šo skaņdarbu? Kādi?

- jā
 - nē
-

20. Vai Tu vari salīdzināt savus tēlus ar skaņdarba autora iecerēm?

- jā
 - nē
-

21. Vai Tu vari pateikt: man patīk vai nepatīk šis skaņdarbs? Lūdzam paskaidrot kāpēc?

- jā
 - nē
-

22. Vai Tu vari raksturot skaņdarba savdabīgumu?

- jā
 - nē
-

23. Tavs viedoklis par izpildījuma kvalitāti.

1. - 15. pielikums

Radošā spēle „TĒLNIEKS”

Mērķis:

- Noteikt (skolotāja - mūzikas sacerējuma - muzikālā tēla - skolēna) kopīgas radošās darbības līmeni.

Uzdevumi:

- Pāru (vai grupas) darba iemaņu un prasmju attīstība;
- Skolēna iztēles, fantāzijas un daiļrades attīstība;
- Muzikālā sacerējuma noskaņas attēlojuma prasmju un iemaņu attīstība;
- Muzikālā sacerējuma tēla noteikšana.

Rotaļas secība:

- Dalīšanās pāros (grupās);
- *Tēlnieka* un *skulptūras* lomu sadale;
- *Tēlniekam*, skanošās mūzikas pavadībā, „no māla” jāizveido skulptūra, tātad, iztēlē jāiedomājas tēls un, klases biedram palīdzot, saudzīgi tas jāizveido;
- Kad darbs pabeigts, *tēlniekam* tiek jautāts: „Ko Tu veidoji?”, bet *skulptūrai*: „Kas tu esi?”. Šajā laikā *tēlnieka* uzdevums ir attēlot muzikālā sacerējuma noskaņu, raksturu, bet skolotājam pusaudži jānovēro;
- Skolēnu un skolotāja kopīga paveiktā darba analīze.

Rezultāts:

- Dialogiska skolēnu neverbālā saskarsme ar mūzikas mākslas pasauli;
- Skolēnu emocionālā stāvokļa izmaiņas kopīgā radošajā darbībā (pedagogs – skaņdarbs – muzikālais tēls – skolēns).

Nr.	Kopīgas radošās darbības, muzikālā tēla izpratne (līmeņi)	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	368 %
1	D	4	3	7	4	4	22
		5,3%	4,1%	8,2%	5,8%	6,2%	6,0%
2	C	14	19	25	12	15	85
		18,4%	26,0%	29,4%	17,4%	23,1%	23,1%
3	B	53	38	34	39	31	195
		69,7%	52,1%	40,0%	56,5%	47,7%	53,0%
4	A	5	13	19	14	15	66
		6,6%	17,8%	22,4%	20,3%	23,1%	17,9%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

Radošais darbs 1

Radošais darbs „Vārdos ietvertās asociācijas”

Mērķis:

- Skolēnu asociatīvātes līmeņa noteikšana;
- Informācijas rezumēšanas spējas - domu izklāsta nedaudzos, bet nozīmīgos vārdos un īsos teikumos, noteikšana.

Materiāls:

- ✓ J. Ivanovs. Vokalīze *Gubu mākoņi*;
- ✓ J. Porietis. *Vienreiz paņēmos no saules* (soprāns);
- ✓ E. Dārziņš. *Nāru dziesma* (sieviešu koris);
- ✓ F. Šopēns. *Valsis (cis moll)*;
- ✓ E. Dārziņš. *Melanoliskais valsis*;
- ✓ P. Čaikovskis. *Ziedu valsis*;
- ✓ S. Rahmaņinovs. *Kā sāj*;
- ✓ P. Čaikovskis. *Reiz trokšņainā ballē*.

Uzdevumi:

Piecrindes izveidošana, kas atbilst skaņdarba muzikālajam tēlam, kur:

- 1. rindiņa ir vienā, parasti lietvārdā pausta dzejoļa tēma;
- 2. rindiņa ir ar diviem, kā likums, papildinātājiem attēlota tēma;
- 3. rindiņa ir ar trīs, parasti darbības vārdiem šīs tēmas ietvaros aprakstīta darbība;

- 4. rindiņa ir frāze, ko veido četri vārdi, kuri atklāj autora attieksmi par tēmu;
- 5. rindiņa ir viens vārds, sinonīms pirmajam, kurš emocionāli tēlainajā vai filosofiski vispārinātajā līmenī atkārtoti tēmas būtību.

Šis uzdevums tika piedāvāts kā individuāls, patstāvīgs un radošs uzdevums (var piedāvāt veikt pāros).

Pieredze rāda, ka šāds radošais darbs ir derīgs, kā:

- pusaudžu asociativitātes attīstīšanas līdzeklis;
- sarežģītas informācijas sintezēšanas līdzeklis;
- skolēnu jēdzienu krājuma vērtēšanas paņēmieni;
- radošā izteiksmīguma attīstības līdzeklis.

Skolēnu darbi:

<i>Valsis</i>	<i>Valsis</i>	<i>Valsis</i>
<i>хороший веселый</i>	<i>прекрасный мелодичный</i>	<i>торжественный мелодичны</i>
<i>смеётся танцует кружится</i>	<i>тревожит волнует кружит</i>	<i>радует веселит ободряет</i>
<i>Королей веселится душа</i>	<i>Вальс уносит в небеса</i>	<i>Вальс вызывает радость к :</i>
<i>Ах, какие чудеса!</i>	<i>Волшебство!</i>	<i>Король бала!</i>

<i>Dziesma</i>	<i>Dziesma</i>	<i>Dziesma</i>
<i>веселая мелодичная</i>	<i>красивая душевная</i>	<i>красивая добрая</i>
<i>помогает веселит учит</i>	<i>поможет успокоит настроит</i>	<i>поет веселит радует</i>
<i>Песня – верный друг</i>	<i>Песня – лучшее лекарство</i>	<i>Песня учит добру</i>
<i>Жизнь!</i>	<i>Радость!</i>	<i>Свет!</i>

<i>Romance</i>	<i>Romance</i>	<i>Romance</i>
<i>тихий добрый</i>	<i>чувственный выразительный</i>	<i>Трогательный нежный</i>
<i>успокаивает привлекает учит</i>	<i>поможет расскажет</i>	<i>понимаем исполняем заслуи.</i>
<i>Лекарство от душевной боли</i>	<i>Романс выражает чувства</i>	<i>Романс открывает душу</i>
<i>Сердце!</i>	<i>Трепет!</i>	<i>Любовь!</i>

Radošais darbs 2

- Noklausīties skaņdarbu;
- Noteikt stila īpatnības un laikmetu? (Klasicisms, romantisms, impresionisms);
- Ar ko asociējas šī mūzika?
- Vai Jūsu dzīvē ir bijuši tādi gadījumi?
- Attēlo (vai verbāli uzraksti) savus iespaidus noklausoties mūziku.

1. - 18. pielikums

Nr.	Pusaudžu asociativitātes līmenis	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	368 %
1	10 balles	3 3,9%	4 5,5%	2 2,4%	5 7,2%	1 1,5%	15 4,1%
2	8.- 9. balles	21 27,6%	25 34,2%	15 17,6%	16 23,2%	4 6,2%	81 22,0%
3	5.- 7. balles	18 23,7%	8 11,0%	25 29,4%	17 24,6%	24 36,9%	92 25,0%
4	3.- 4. balles	24 31,6%	23 31,5%	26 30,6%	19 27,5%	25 38,5%	117 31,8%
5	0.- 2. balles	10 13,2%	13 17,8%	17 20,0%	12 17,4%	11 16,9%	63 17,1%

Šī tabula tika veidota „Microsoft Excel for Windows” programmā.

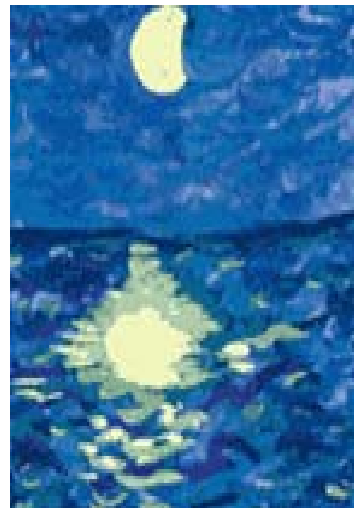
1. - 19. pielikums

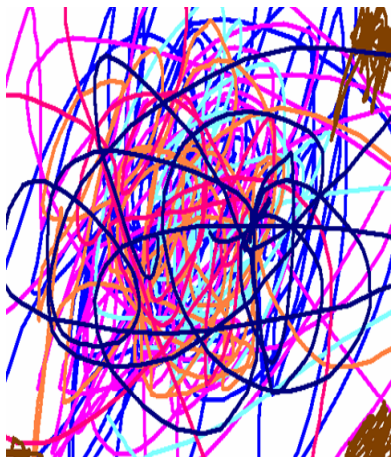
Radošais darbsMateriāls: (fragmenti)

1. A. Vivaldi. *Gloria* (simf.orķ., jauktais koris);
2. P. Plakidis. *Romantiskais valsis*;
3. E. Grīgs. Klavierkoncerts (*a moll*).

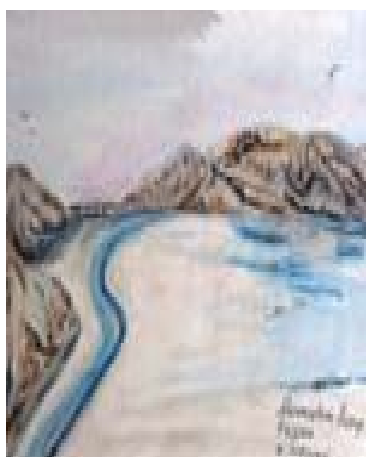
	<i>Uzdevumi</i>
<i>Zināšanu un prasņu analīze</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nosauc izskanējušā skaņdarba autoru (pēc kārtas); 2. Īsi raksturo komponista daiļradi; 3. Nosauc šī komponista stila īpatnības; 4. Nosauc skaņdarba rašanās vēsturisko laikmetu; 5. Attēlo laikmetu, kas atbilst noklausītajam muzikālajam sacerējumam (arhitektūras elementi, ievērojamu mākslinieku, dzejnieku un mūziķu uzvārdi u.c.).
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">1.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">2.</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px; width: 200px; margin-left: auto; margin-right: auto;">3.</div>
<i>Klausīšanās pieredzes prasmes un tēmas</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Izsaki savu attieksmi pret noklausīto skaņdarbu; 2. Sniedz muzikālās izteiksmes līdzekļu raksturojumu; 3. Sniedz skaņdarba muzikālā tēla aprakstu; 4. Sniedz savu vērtējumu skaņdarbam.

1. - 20. pielikums

Skolēnu zīmējumi:



(datoru grafika)



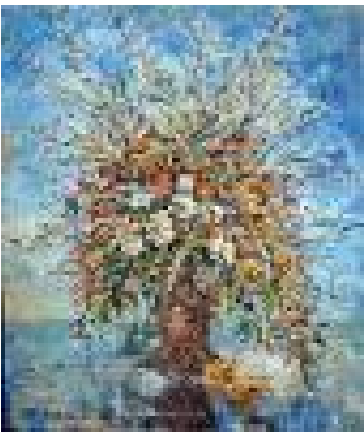
1. - 21. pielikums

Dzejoli „Gleznu galerijā”

Та красота, что мы частями в своем искусстве познаем,
Неведомыми нам путями предстанет снова, целиком.

1. - 22. pielikums

Skolēnam tiek piedāvātas sekojošas gleznu reprodukcijas:

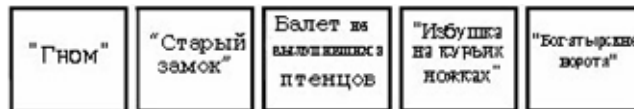




1. - 23. pielikums



1. zīmējums



2. zīmējums

Skolotāja lasa dzejoli:

- a)
 Раз сидел печальный он на пеньке под елкой
 И латал свой колпачок длинною иголкой.
- b)
 Старая песня о счастье вновь звучит,
 И над рекой слышится голос печальный.
 Песня грустная, песня вечная, голос печальный ...
- c)
 Там на неведомых дорожках
 Следы невиданных зверей,
 Избушка там на курьих ножках
 Стоит без окон и дверей.
- d)
 Из того ли города из Мурома,
 Из того с подворья богатырского
 Из того села да Карачарова
 Выезжал дородный добрый молодец ...

3. zīmējums



1. - 24. pielikums

Skolotāja lasa dzejoli:

*Стихия музыки – великая стихия,
Она чем непонятней, тем сильнее.
Глаза мои, бездонные, сухие,
Слезами наполняются при ней.*

*Она и не видна, и невесома
И мы ее в крови своей несем.
Мелодии всемирная истома,
Как соль в воде растворена во всем.*

*Есть в музыке бездумное начало,
Призыв к свободе ото всех оков.
Она не зря лукаво обольщала
Людей на протяжении веков.*

*Но и сейчас, когда оркестр играет
Свою невероятную игру,
Как нож с березы, он с людей сдирает
Рассудочности толстую кору.*

(Е.Винокуров)

1. - 25. pielikums

Itāļu mākslinieka Rafaēla gleznas „Siksta Madonna” reprodukcija



F. Šūberts



1. - 26. pielikums

Skolotāja lasa dzejoli:

*Ave Maria! Пред тобой
Чело с молитвой преклоняю...
К тебе, заступнице святой,
С утеса мрачного взываю...
Людской гонимые враждою,
Мы здесь приют себе нашли...
О, тронься скорбною мольбою
И мирный сон нам ниспошли!
Ave Maria!*

*Ave Maria! Ночь пришла.
Измучены мы тяжким горем,
И ложем служит нам скала
Над этим вечным бурным морем.
Взгляни на нас!
Ты сновидений зловецкий рой
Отгонишь прочь,
Прольешь в сердца успокоенье,
И быстро пронесется ночь...
Ave Maria!*

*Ave Maria! Не страшна
Нигде с тобою злая сила...
Не ты ли благодати полна,
Гонимых нас в горах укрыла!
И в этот поздний час мольбою
К тебе взываю я: внимли!
Будь нам охраною святою
И тихий сон нам ниспошли!
Ave Maria!*

Skolotāja lasa dzejoli:

*Художники в широком смысле –
Поэты, трагики, певцы.
Одни довольно быстро скисли,
Другие, право, молодцы.*

*На арфе, или же на лире,
Иль красками на полотне,
Но чтобы там не говорили,
Мы с вами родственны вполне.*

*Одна судьба, одна задача –
Рисуй, играй или пиши,
Но непременно что-то знача
Для человеческой души.*

Sacerējums Nr. 1

„Печаль свободна” (К. Zāčeriņska, 8.kl., fragments)

Я выбрала третью иллюстрацию. По моему она подходит к музыке и тексту. Цвета мрачные, как и печаль и кажется, что на свете нет ничего веселого и счастливого, когда на эту картину смотришь. На этой картине серый цвет. Когда на нее смотришь, то становится грустно. Когда слушаешь музыку, то на душе становится тихо и спокойно. Ни о чем не думаешь. В звуках что-то необыкновенное, волшебное и печальное. Если закрыть глаза, то представляется все вокруг тебя серым и печальным. Поневоле думается – есть ли место на Земле, где всегда звучит эта неземная музыка, и где ты будешь счастлив?

Когда я смотрю на картину и слушаю музыку, я вспоминаю о том, что было со мной раньше, о той печали, которую пришлось когда-то пережить. Мне хочется попасть туда. Где я буду свободна как печаль. Мне не хочется пробуждаться от этого прекрасного сна! Люди думают, что печаль мучает их, но по моему, она придает новые надежды, заставляет нас задумываться над своими поступками, своей жизнью. Пусть люди поймут, что печаль прекрасна!

Sacerējums Nr. 2

„Печаль моей души” (J. Zasčerinska, 9.kl., fragments)

Когда тебя настигает печаль – ты делаешь то, что ты бы никогда не сделал бы. Твои поступки совершенно отличаются от повседневных. Твои мысли туманны. Ты становишься совсем другим человеком. Ты можешь измениться так, что даже твои друзья и родственники могут тебя не узнать. Ты не сможешь понять других людей. Со мной происходит порой тоже самое, когда меня настигает печаль. Печаль приходит всегда внезапно. Например, вечером, ложась спать, я весела, а когда наступает утро, то я ощущаю такую печаль, что все яркие краски жизни тускнеют, превращаются в серые, черные тона. Становится не в радость яркое голубое небо или желтые, радостно бросающие свои теплые лучи, солнце. Я не радуюсь нежному, прохладному ветру, ни звонкому щебетанию птиц. В такой момент мне не хочется слушать повседневную, развлекательную музыку, мне хочется какой-то необыкновенной музыки. Такой, как это прекрасное произведение! Я хочу слышать мелодию, которая тронет мою душу – медленную, чистую, пронизывающую глубоким и завораживающим содержанием.

В такой момент хочется рисовать, только цвета будут тусклые, невыразительные, бесцветные. Они не похожи на обычные цвета, как и мое состояние души. Ведь оно не понятное для всех, как и мой рисунок.

Я всю свою печаль через музыку выражаю в рисунке!

Sacerējums Nr. 3

„Пробуждение весны” (Z. Avdeenoka, 6.kl., fragments)

Когда я слушаю музыку и смотрю на иллюстрацию, то мне сразу представляется ранняя, солнечная весна. Время, когда пробуждаются после зимнего холода все живое вокруг, когда начинает все оживать. Появляются первые цветы, шумят ручейки, возвращаются из далеких краев птицы. На улице появляется какой-то необыкновенный шум, веселье.

Когда слушаешь музыку – чувствуешь необыкновенную свежесть, свободу, пробуждение.

Radošais darbs

Materiāls: J. Samonovas skaņdarbs *Zvaigžņu nakts*.

Uzdevumi:

- noklausīties skaņdarbu;
- izprast muzikālo tēlu;
- izdomāt nosaukumu;
- uzrakstīt sacerējumu;
- izteikt personīgo attieksmi pret noklausīto skaņdarbu.

Piemērs:

„Падение танцующих звезд” (R. Litčenko, 8.kl., fragments)

Печальная ночь. Где-то далеко мерцают звезды. Мерцают потому, что кружатся. Их так много, что кажется, что они собрались на бал печали и кружатся, кружатся... Они танцуют. Берутся за руки и получают созвездия. Им одновременно весело и печально. Днем город грустит и молчит. Он смотрит на звезды и ему кажется, что это маленькие сверчки, бегающие по небу. В этот прекрасный, но печальный вечер звезды свободны. Звезды такие же зрители, как и города. Они смотрят на то, как медленно потухают последние огоньки в маленьких и больших домах. Люди спят. Так тихо, что можно услышать, как в домах пробьют часы полночь, как тихонько свистит последний, пролетающий ветерок.

Бал звезд продолжается почти до утра. Луна-мать, мать звезд, королева ночи потухает позже всех. В эту ночь много звезд погибает. Они падают в земную космическую пропасть, где обретают совсем другую, новую жизнь. А здесь, на Земле, люди тоже умирают, но обретают новую, неизвестную жизнь.

Значит, если звезда упала, то мы поднимаемся ввысь!

Мне очень понравилось это произведение. Низкий тембр виолончели настраивает на прекрасный, но печальный вечер. Это время звезд, тишины и размышлений.

PIELIKUMS 2

Pirmdati

r	k1	k2	k3	k4	k5	k6	k1	k2	k3	k4	k5	k6	MG (Sākumā)	MU (Sākumā)
Abramāne O	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Abramenko V	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Bondarenko O	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Bordovska R	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Boroviks G	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Bulis J	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Čehovičs P	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1
Čehovičs A.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Čubarova T	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Daniļenko A	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Ivanova I	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Ivona D	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Jaroša A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kislicka G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lose O	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Lubane L	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mašnovska E	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Mekšs V	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Mežale V	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Novikovs V	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Ņikitina N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rumaka K	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ruskule O	3	4	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Vasiljeva S	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Zaharova A	4	4	2	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3
Artamonovs J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Atmane S.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Aukštikalns L.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Baikovs V.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Bojakova L.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Caune S.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Cabuļeva J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cavro J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cvetkovs.S.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Haļimonova G.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Hvostova V.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Jarošenko O.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Kaupuža S.	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Karpovs S.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Karpova V.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3
Laganovska D	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Lipskis J	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lukina Z	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Medne M	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
Naglis Ē	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Osipova V	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Ostrovskā E	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Vilciņa R	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Zeiliša K	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Buļs A	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1

Buzinovs D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Čere D	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3
Čodare Z	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Drozdova Z	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Germova V	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Golubeva K	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Jakovleva S	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Jarošs S	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Kaijiņa V	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3
Klovane A	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Krocāne A	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Medne M	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Misāns I	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Orlova O	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Piraga A	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Probuks N	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Romanova O	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Romanovs I	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Rutkovskis D	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Samuševa J	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	1
Semjonova M	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Sjadzs I	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Svirskā I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Tihonovs V	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Vasiljeva E	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Antonova R	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Baklāns J	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bule L	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3
Birule V.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Belaja M.	2	4	3	4	2	3	2	4	3	4	2	3	3	3
Čaplinska H.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Čekstere A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Golubeva M.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Guitāne K.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Gudakovska L.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Isakovičs J.	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	2
Ioničenoka S.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Isaevs I.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Kadakovskis S.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Kazinieks K.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Kivliša M.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Kizjakova V.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Litčenko R.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Languša L.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Marta P.	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Miščenko V.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Mediņa R.	4	2	2	2	2	3	4	2	3	2	2	2	2	2
Nalivaiko S.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Oščenkova A.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Paulins P.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Zbitkovska Z.	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3
Anufrijeva R.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Cabuļeba N.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2

Čížika N.	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
Číževskis J.	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Dalibo L.	4	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Drozdova M.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Enikova A.	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Evartovska J.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Franckevičs D.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Fenčenko S.	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	2
Hvorina I.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ivuškāne N.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kozlovska J.	4	2	3	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3
Krocāne S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kudāns F.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Kurakina L.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Kudrjavcevs P	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Lapina K.	4	2	2	2	2	3	4	2	3	2	2	2	2	2
Lipskis L.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Maslovska L.	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Mikulis M.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Novickis A.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pērle M.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Zaplatina M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Astiča J.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Atstupens I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciganovska M.	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Čačka J.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Daņilovs N.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Dukšta S.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Fjodorova A.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Frolova D.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Eglaine S.	2	4	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3
Igaune S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Irista I.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Jaickis K.	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Kivlāne J.	4	3	2	2	2	3	4	3	3	2	2	3	3	3
Kirsanova M.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Krasanova S.	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Kravčenko I.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Līvmane D.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Ludborža S.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Neulāne R.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Nazarova J.	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
PetrušenokaA.	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Rivča A.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Rimšs S.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Rubina L.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Semuškina A.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Soldāne H.	4	3	2	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Šabanova	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Borhova V	4	2	3	3	2	3	4	2	3	3	2	3	3	3
Belicka A.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Bukovska J.	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Čekmorenko S.	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2

Golubeva G.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Grahovskis j.	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3
Harkovskis S.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Kadakovska B.	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Kislova M.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Kozlovs F.	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Krokšas N.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Labane S.	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3
Laganovskis J.	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Ločmelis S.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Ločmele A.	3	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Novoks I.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Novožilova L.	4	2	2	2	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2
Ostrovskis J.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Ozoliņa S.	4	2	3	3	2	2	4	2	3	3	2	3	3	3
Plenkova E.	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Pičukans S.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Portnova E.	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2
Silkāns I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Šivcans L.	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	2
Artjukoviča D.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Batņa L.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bojars I.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Bogomola N.	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Daniļeviča A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Enikovs S.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Fadejeva A.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Germovs J.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Indrika K.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Kārklins G.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Kiseļovs K.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Klecko N.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Koževnikova A.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Krušnova D.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Ločmele D.	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Nagle S.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Neško S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Nikolajevs J.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Okuņeva J.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Ostrovskā I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pikajevs M.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Pica A.	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4
Raka M.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Raudoviča V.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Rivčs A.	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Ritiņa I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Savinova S.	2	4	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3
Silova J.	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2
Siltāne M.	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1
Caulis R.	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Cvetkovas F.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Čalovs R.	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Evartovska S.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2

Fedotovs R.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Gasanovs R.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Iļjina S.	4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	2	3	3	3
Isajevs L.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Ivanova L.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Jakimova N.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Jakovļevs S.	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Jermaks H.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Karāns M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kopeiko S.	2	1	2	3	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2
Labanovskis M.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Laizāns K.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Ligins S.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Leonova D.	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Mackina M.	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3
Makovska L.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Marnauza A.	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3
Marčenko K.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mauriņš S.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Medvedska I.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Odiņa S.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Zagorska K.	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3
Astašenkova J.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Barba I.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Bondarenkis E.	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3
Celmiņš E.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Davidova S.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Fomina M.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Frančenko J.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Gabranova N.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Jakoviča M.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Kiziks S.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Kiščenko S.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Kononova L.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Ločmelis J.	4	2	3	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3
Lotko J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Loseviča J.	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3
Loks A.	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Ļebedeva H.	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3
Martinova S.	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3
Matvejevs S.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Ņikiforova A.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Ņukša G.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Orehova S.	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	2	3
Parševa N.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Pikļpuka j.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Vesere V.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Veženkovs R.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Zeiliša K.	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Bārkans R.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Belokurovs J.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Bokišs V.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Igaunis S.	2	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	2	1	2

Ivons O.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Joničenoka D.	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Klementjeva N.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kromska M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Litvinkovs M.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Loseva K.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Logina J.	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3
Lopatovs S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Novika L.	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Ņemņaseva L.	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Ņikulins V.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Paberža J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	4
Pedāne D.	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	2	3	2
Petrovska N.	2	3	2	2	2	2	4	3	3	2	2	2	3	2
Piterāne Ē.	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3
Raciborskis V.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Radziņa J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rogale H.	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Romancāns A.	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1
Terehovičs E.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Timošenko I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Travins F.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Urtāns V.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Adeleviča N.	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
Agejenko M.	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Ameļko D.	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Bacāne S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cunskā I.	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2
Dergačevs M.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Ertmane J.	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
Gailāns Ē.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Homčenko G.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ivule N.	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Katkevičs K.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Katrečko L.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Labanovska J.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Lapiduss B.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Lopatjūks R.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Masale L.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Martušenoks Ē.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Masaļska M.	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matulenko J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Narnickis R.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Noviks J.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Onukrāns M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Petrenko S.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Petuhovs Ē.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Samuilova R.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sjakste O.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Šladte N.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Čakule N.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Ciganskis I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Daņisevičs J.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

Greivule R.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Gutans V.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Ivuškans R.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Kairišs Ē.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Katulevska M.	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
Kisļakova R.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Larionova G.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lastovska O.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Levčenko T.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Obuhova N.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Oklāns R.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ostrovskā T.	4	2	2	2	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3
Peceviča A.	4	2	4	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3
Pavlovskis I.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Petrovskis A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Piša V.	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Raginskis A.	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
Romanova S	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3
Tabūne S.	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Teplovs I.	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2
Terešonoks Ē.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Uzulniece R.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Vasjučenoka T.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Zujeva K.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Astašova J.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Avdejeva M.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Baibakobs S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Barišņikova S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Dubinskis P.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2
Franckeviča O.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Grigorjeva D.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Gudilova Ē.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Jačneva T.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Koroļovs J.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Kudlāns B.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kudrjavceva R.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuksinska I.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3
Lahina S.	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2
Lasmane J.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3
Leščinskis R.	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Morisons Ē.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Minčēnoka D.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mortuzāne I.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Ņefecova Z.	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Pančenko L.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Petuško S.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Rakickis J.	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1
Stefanoviča M.	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Streļč R.	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3
Supe K.	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1
Zeiliša G.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Zbitkovskis V.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Žubulis D.	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2

	MU (BEIGaS)						MG (BEIGaS)							
	k1 - 2	k2 - 2	k3 - 2	k4 - 2	k5 - 2	k6 - 2	k1 - 2	K2- 2	K3 - 2	K4 - 2	K5 - 2	K6 - 2		
Abramāne	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
Abramenko	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Bondarenk	3	2	1	1	2	1	2	3	2	2	1	2	2	2
Bordovska	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Boroviks G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bulis J	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3
Čehovičs P	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
Čehovičs A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Čubarova T	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Daniļenko	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
Ivanova I	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3
Ivona D	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Jaroša A	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
Kislicka G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lose O	4	2	2	2	2	1	2	4	2	2	2	2	2	2
Lubane L	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Mašnovska	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2
Mekšs V	3	1	2	2	2	1	2	3	1	2	2	2	2	2
Mežale V	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Novikovs V	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
Ņikitina N	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Rumaka K	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2
Ruskule O	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4
Vasiljeva S	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Zaharova A	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Artamonovs J.	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2
Atmane S.	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4
Aukštikalns L.	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
Baikovs V.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Bojakova L.	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Caune S.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Cabuļeva J.	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Cavro J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cvetkovs.S.	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Hajimonova G.	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
Hvostova V.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Jarošenko O.	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2
Kaupuža S.	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2
Karpovs S.	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2
Karpova V.	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4
Laganovska D	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Lipskis J	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Lukina Z	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Medne M	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Naglis Ē	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Osipova V	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	2	3	3
Ostrovskā	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Vilciņa R	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Zeiliša K	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3
Buļs A	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Buzinovs D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Čere D	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3

Dalibo L.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3
Drozdova M.	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2
Enikova A.	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4
Evarovska J.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Franckevičs D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Fenčenko S.	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3
Hvorina I.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ivuškāne N.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3
Kozlovskā J.	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Krocāne S.	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Kudāns F.	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2
Kurakina L.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Kudrjavcevs P	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
Lapina K.	4	3	4	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3
Lipskis L.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Maslovskā L.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mikulis M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Novickis A.	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Pērle M.	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3
Zaplatina M.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3
Astiča J.	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Atstupens I.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Ciganovska M	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3
Čačka J.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2
Daņilovs N.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
Dukšta S.	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2
Fjodorova A.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3
Frolova D.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3
Eglaine S.	2	4	3	4	3	4	4	2	4	3	4	3	4
Igaune S.	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3
Irista I.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Jaickis K.	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1
Kivlāne J.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Kirsanova M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Krasanova S.	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Kravčenko I.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3
Līvmane D.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Ludborža S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Neulāne R.	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2
Nazarova J.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Petrušenok	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Rivča A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rimšs S.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Rubina L.	4	4	3	2	3	3	3	4	4	3	2	3	3
Semuškina	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2
Soldāne H.	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4
Šabanova	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3
Borhova V	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Belicka A.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Bukovska J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Čekmorenko S.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Golubeva G.	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3
Grahovskis j.	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3

Harkovskis S.	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Kadakovska B	4	2	3	2	2	3	2	4	2	2	2	2	2	2
Kislova M.	4	3	4	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	3
Kozlovs F.	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
Krokšas N.	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Labane S.	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3
Laganovskis J	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Ločmelis S.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Ločmele A.	4	4	3	2	3	3	3	4	4	3	2	3	3	3
Novoks I.	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2
Novožilova L.	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3
Ostrovskis J.	3	1	2	1	1	2	2	3	1	2	1	1	2	2
Ozoliņa S.	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
Plenkova E.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Pičukans S.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Portnova E.	4	2	3	2	2	3	2	4	2	2	2	2	2	2
Silkāns I.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Šivcans L.	4	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3
Artjukoviča D.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Batņa L.	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
Bojars I.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
Bogomola N.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Daniļeviča A.	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Enikovs S.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Fadejeva A.	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3
Germovs J.	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Indrika K.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Kārklins G.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Kisejovs K.	4	3	4	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2
Klecko N.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2
Koževnikova	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Krušnova D.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Ločmele D.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Nagle S.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Neško S.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2
Nikolajevs J.	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
Okuņeva J.	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
Ostrovka I.	4	3	4	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3
Pikaļevs M.	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Pīca A.	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
Raka M.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Raudoviča	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Rivčs A.	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Rītiņa I.	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Savinova S	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Silova J.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Siltāne M.	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Caulis R.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Cvetkovas	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Čalovs R.	3	1	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2
Evarovska	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Fedotovs R	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2
Gasanovs R.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2

Iļjina S.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Isajevs L.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Ivanova L.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3
Jakimova N.	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Jakovļevs S.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Jermaks H.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Karāns M.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Kopeiko S.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Labanovskis	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
Laizāns K.	4	3	4	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3
Ligins S.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Leonova D.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Mackina M.	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4	2	3	3	3
Makovska L.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Marnauza A.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Marčenko K.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Mauriņš S.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Medvedska I.	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3
Odiņa S.	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3
Zagorska K.	4	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3
Astašenkova J	4	2	3	2	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2
Barba I.	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Bondarenkis E	4	3	4	3	2	4	3	4	3	3	3	2	3	3
Celmiņš E.	4	2	3	2	2	3	2	4	2	2	2	2	2	2
Davidova S.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Fomina M.	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Frančenko J.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	4	2	2	3	3
Gabranova N.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Jakoviča M.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
Kiziks S.	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Kiščenko S.	4	1	2	2	2	2	2	4	1	2	2	2	2	2
Kononova L.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Ločmelis J.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Lotko J.	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3
Loseviča J.	2	4	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3
Loks A.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Ļebedeva H.	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Martinova S.	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Matvejevs S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ņikiforova	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Ņukša G.	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2
Orehova S.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3
Parševa N.	3	4	4	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3
Pikļpuka j.	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Vesere V.	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Veženkovs	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Zeiliša K.	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3
Bārkans R.	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3
Belokurovs	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bokišs V.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Igaunis S.	4	3	3	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	3
Ivons O.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Joničenoka D.	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4

Klementjeva N.	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3
Kromska M.	4	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3
Litvinkovs M.	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Loseva K.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Logina J.	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Lopatovs S.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Novika L.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Ņemņaseva L.	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Ņikulins V.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Paberža J.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Pedāne D.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3
Petrovska N.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
Pīterāne Ē.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Raciborskis V.	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Radziņa J.	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Rogale H.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
Romancāns A.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Terehovičs E.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Timošenko I.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Travins F.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
Urtāns V.	3	1	2	1	1	2	2	3	1	2	1	1	2	2
Adeleviča N.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Agejenko M.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
Amelko D.	4	3	4	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3
Bacāne S.	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Cunskā I.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Dergačevs M.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Ertmane J.	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3
Gailāns Ē.	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Homčenko G.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Ivule N.	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
Katkevičs K.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Katrečko L.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Labanovska J.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Lapiduss B.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
Lopaťjuks R.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Masale L.	3	2	1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2
Martušenoks	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Masaļska M.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Matulenko	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2
Narnickis R.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Noviks J.	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
Onukrāns	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Petrenko S.	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Petuhovs Ē	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Samuilova	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Sjakste O.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Šladte N.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Cakule N.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Ciganskis I.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Daņisevičs J.	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2
Greivule R.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Gutans V.	2	4	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3

Ivuškans R.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Kairišs Ē.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
Katulevska M.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Kisļakova R.	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Larionova G.	2	3	4	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Lastovska O.	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Levčenko T.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Obuhova N.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Oklāns R.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Ostrovskā T.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Peceviča A.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Pavlovskis I.	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3
Petrovskis A.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Piša V.	2	4	3	2	2	3	3	2	4	3	2	2	3	3
Raginskis A.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Romanova S	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Tabūne S.	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2
Teplovs I.	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2
Terešonoks Ē.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
Uzulniece R.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Vasjučenoka T.	4	3	3	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	3
Zuļeva K.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Astašova J.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Avdejeva M.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Baibakobs S.	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3
Barišņikova S.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Dubinskis P.	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
Franckeviča O	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Grigorjeva D.	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
Gudilova Ē.	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Jačņeva T.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Koroļovs J.	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2
Kudlāns B.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Kudrjavceva R	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Kuksinska I.	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
Lahina S.	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Lasmane J.	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Lesčinskis	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Morisons Ē	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Minčenoka	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Mortuzāne	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Ņefecova Z	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3
Pančenko	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Petuško S.	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3
Rakickis J.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Stefanoviča	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
Streļč R.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Supē K.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Zeiliša G.	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
Zbitkovskis V.	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2
Žubulis D.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3

APZĪMĒJUMI**MŪZIKAS UZTVĒRES [MŪZIKAS UZTVĒRE] LĪMENIS SĀKUMĀ**

- K1 - MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- K2 - MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)
- K3 - MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)
- K4 - MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana
- K5 - MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas
- K6 - MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

MUZIKĀLĀS GAUMES [MŪZIKĀLĀ GAUME] LĪMENIS SĀKUMĀ:

- K1 - MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- K2 - MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte
- K3 - MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām
- K4 - MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība
- K5 - MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas
- K6 - MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis

MŪZIKAS UZTVĒRES [MŪZIKAS UZTVĒRE] LĪMENIS BEIGĀS

- K1 - 2 - MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- K2 - 2 - MU2 BEIGĀS: Emocionāla atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)
- K3 - 2 - MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)
- K4 - 2 - MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana
- K5 - 2 - MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas
- K6 - 2 - MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

MUZIKĀLĀS GAUMES [MG] LĪMENIS BEIGĀS:

- K1 - 2 - MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- K2 - 2 - MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte
- K3 - 2 - MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām
- K4 - 2 - MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība
- K5 - 2 - MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas
- K6 - 2 - MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis

- MU 1 – SĀKUMA LĪMENIS
- 2 – ZEMS LĪMENIS
- 3 – VIDĒJAIS LĪMENIS
- 4 - AUGSTĀKAIS LĪMENIS

- MG 1 – VĀJŠ LĪMENIS
- 2 – PASĪVS LĪMENIS
- 3 – STABILS LĪMENIS
- 4 – AKTĪVS LĪMENIS

**Marinas Marčenokas promocijas darba
„Mūzikas uztvere kā skolēnu muzikālās gaumes
pilnveidošanās nosacījums”**

**NEPIECIEŠAMĀ UN PIETIEKAMĀ INFORMĀCIJA
LAI VARĒTU UZSKATĪT, KA DARBS IR PABEIGTS**

I. IZVĒLĒTO KRITĒRIJU TICAMĪBAS (DROŠUMA) ANALĪZE

**TICAMĪBAS (DROŠĪBĀS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE MŪZIKAS
UZTVĒRE SĀKUMĀ**

**SKALA: VISI MANĪGIE (Scale: ALL VARIABLES; VISI KRITĒRIJI)
MĒRĪJUMU APSTRĀDES KOPSAVILKUMS (Case Processing Summary)**

		N	%
MĒRĪJUMI	TICAMI (Valid)	368	100.0
	NEPIEĻAUTI (Excluded)(a)	0	.0
	KOPĀ	368	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

TICAMĪBAS (DROŠĪBĀS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE Statistics

TICAMĪBAS (DROŠĪBĀS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS	N of Items
.691	6

KOPSAVILKUMS

	Scale VIDĒJAIS (Mean) if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	SELEKTIVITĀTES KOEFICIENTS	TICAMĪBAS (DROŠĪBĀS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS if Item Deleted
MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	14.23	11.279	.682	.691
MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)	13.98	10.572	.693	.728
MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	14.11	11.425	.672	.703
MU4 SĀKUMĀ:	14.07	10.176	.679	.712

Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana				
MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	13.85	10.327	.751	.821
MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	14.23	10.402	.674	.724

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE MŪZIKAS UZTVERE BEIGĀS

SKALA: VISI MANĪGIE (Scale: ALL VARIABLES; VISI KRITĒRIJI) MĒRĪJUMU APSTRĀDES KOPSAVILKUMS (Case Processing Summary)

		N	%
MĒRĪJUMI	TICAMI (Valid)	368	100.0
	NEPIEĻAUTI (Excluded)(a)	0	.0
	KOPĀ	368	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE Statistics

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS	N of Items
.847	6

KOPSAVILKUMS

	Scale VIDĒJAIS (Mean) if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	SELEKTIVITĀTES KOEFICIENTS	TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS if Item Deleted
MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	14.24	12.993	.873	.941
MU2 BEIGĀS: Emocionāla atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)	13.99	12.076	.834	.938
MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	14.27	11.441	.849	.937

MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	14.07	11.658	.837	.860
MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	13.85	11.864	.860	.882
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	14.05	12.008	.867	.901

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE MUZIKĀLĀ GAUME SĀKUMĀ

SKALA: VISI MANĪGIE (Scale: ALL VARIABLES; VISI KRITĒRIJI) MĒRĪJUMU APSTRĀDES KOPSAVILKUMS (Case Processing Summary)

		N	%
MĒRĪJUMI	TICAMI (Valid)	368	100.0
	NEPIEĻAUTI (Excluded)(a)	0	.0
	KOPĀ	368	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE Statistics

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS	N of Items
.692	6

KOPSAVILKUMS

	Scale VIDĒJAIS (Mean) if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	SELEKTIVITĀTES KOEFICIENTS	TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS if Item Deleted
MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	11.48	11.623	.682	.714
MG2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)	11.32	11.832	.693	.702
MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	11.41	11.774	.658	.709

MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskā jēgas iegūšana	11.17	12.160	.679	.706
MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	11.04	12.263	.751	.793
MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	11.49	12.011	.691	.701

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE MUZIKĀLĀ GAUME BEIGĀS

SKALA: VISI MANĪGIE (Scale: ALL VARIABLES; VISI KRITĒRIJI) MĒRĪJUMU APSTRĀDES KOPSAVILKUMS (Case Processing Summary)

		N	%
MĒRĪJUMI	TICAMI (Valid)	368	100.0
	NEPIEĻAUTI (Excluded)(a)	0	.0
	KOPĀ	368	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; PIEMĒROTĪBAS; Reliability) ANALĪZE Statistics

TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS	N of Items
.853	6

KOPSAVILKUMS

	Scale VIDĒJAIS (Mean) if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	SELEKTIVITĀTES KOEFICIENTS	TICAMĪBAS (DROŠĪBAS; Cronbach's Alpha) KOEFICIENTS if Item Deleted
MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	11.81	10.799	.873	.933
MG2 BEIGĀS: Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)	11.65	10.702	.835	.910
MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm	11.67	11.563	.854	.909

un iemaņām				
MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	11.51	11.057	.834	.916
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	11.37	11.150	.878	.901
MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis	11.56	11.163	.847	.901

II. APRAKSTOŠĀ RAKSTURA INFORMĀCIJA PAR PĒTĪJUMA PRIEKŠMETU

Frequencies MŪZIKAS UZTVERE SĀKUMĀ

Statistics

	MU1 SĀKUM Ā: Interese un muzikālā vajadzība	MU2 SĀKUMĀ: Emocionalitā te	MU3 SĀKUMĀ: Klausīšan ās pieredze	MU4 SĀKUM Ā: Kopīga radošā darbība	MU5 SĀKUM Ā: Muzikālā s spējas	MU6 SĀKUMĀ: Asociācij as	MŪZIKA S UZTVER E [MU] SĀKUM Ā
TICAMI (Valid)	368	368	368	368	368	368	368
KLŪDAI NI (Missing)	0	0	0	0	0	0	0
VIDĒJAIS (Mean)	2.21	2.44	2.23	2.51	2.78	2.66	2.47
MODA (Mode)	2	2	2	2	3	2	2

BIEŽUMU TABULA (Frequency Table)

MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)				
SĀKUMA	3	.8	.8	.8
ZEMS	290	78.8	78.8	79.6
VIDĒJAIS	23	6.3	6.3	85.9
AUGSTĀKAIS	52	14.1	14.1	100.0
KOPĀ	368	100.0	100.0	

MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)				
SĀKUMA	67	18.2	18.2	18.2
ZEMS	227	61.7	61.7	79.9
VIDĒJAIS	48	13.0	13.0	92.9

	AUGSTĀKAIS	26	7.1	7.1	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	23	6.3	6.3	6.3
	ZEMS	261	70.9	70.9	77.2
	VIDĒJAIS	67	18.2	18.2	95.4
	AUGSTĀKAIS	17	4.6	4.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	66	17.9	17.9	17.9
	ZEMS	195	53.0	53.0	70.9
	VIDĒJAIS	85	23.1	23.1	94
	AUGSTĀKAIS	22	6.0	6.0	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	98	26.6	26.6	26.6
	ZEMS	205	55.7	55.7	82.3
	VIDĒJAIS	47	12.8	12.8	95.1
	AUGSTĀKAIS	18	4.9	4.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	39	10.6	10.6	10.6
	ZEMS	196	53.3	53.3	63.9
	VIDĒJAIS	103	28.0	28.0	91.8
	AUGSTĀKAIS	30	8.2	8.2	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MŪZIKAS UZTVERE [MŪZIKAS UZTVERE] SĀKUMĀ

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	52	14.1	14.1	14.1
	ZEMS	225	61.1	61.1	75.2
	VIDĒJAIS	70	19.0	19.0	94.3
	AUGSTĀKAIS	21	5.7	5.7	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Frequencies MŪZIKAS UZTVERE BEIGĀS

Statistics

	MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība	MU2 BEIGĀS: Emocionalitāte	MU3 BEIGĀS: Klausīšanas pieredze	MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	MŪZIKAS UZTVERE [MU] BEIGĀS
N	TICAMI (Valid)	368	368	368	368	368	368
	KĻŪDAINI (Missing)	0	0	0	0	0	0
	VIDĒJAIS (Mean)	2.95	2.90	2.79	2.87	3.04	2.87
	MODA (Mode)	3	3	3	3	3	3

BIEŽUMU TABULA (Frequency Table)

MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	0	0	0
	ZEMS	26	7.1	7.1
	VIDĒJAIS	289	78.5	85.6
	AUGSTĀKAIS	53	14.4	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MU2 BEIGĀS: Emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija)

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	26	7.1	7.1
	ZEMS	49	13.3	20.4
	VIDĒJAIS	227	61.7	82.1
	AUGSTĀKAIS	66	17.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	16	4.4	4.4
	ZEMS	132	35.9	40.3
	VIDĒJAIS	144	39.1	79.4
	AUGSTĀKAIS	76	20.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība, muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	22	6.0	6.0
	ZEMS	85	23.1	29.1
	VIDĒJAIS	195	53.0	82.1
	AUGSTĀKAIS	66	17.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	18	4.9	4.9	4.9
	ZEMS	47	12.8	12.8	17.7
	VIDĒJAIS	205	55.7	55.7	73.4
	AUGSTĀKAIS	98	26.6	26.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	21	5.7	5.7	5.7
	ZEMS	70	19.0	19.0	24.7
	VIDĒJAIS	224	60.9	60.9	85.6
	AUGSTĀKAIS	53	14.4	14.4	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MŪZIKAS UZTVERE [MŪZIKAS UZTVERE] BEIGĀS

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	22	6.0	6.0	6.0
	ZEMS	66	17.9	17.9	23.9
	VIDĒJAIS	219	59.5	59.5	83.4
	AUGSTĀKAIS	61	16.6	16.6	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Frequencies MUZIKĀLĀ GAUME SĀKUMĀ

Statistics

	MG1 SĀKUMĀ : Interese un muzikālā vajadzība	MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	MG3 SĀKUMĀ : Skaņdarba vērtējums	MG4 SĀKUMĀ : Kopīga radošā darbība	MG5 SĀKUMĀ : Muzikālās spējas	MG6 SĀKUMĀ : Mūzikas uztveres līmenis	MUZIKĀLĀ GAUME [MG] SĀKUMĀ
TICAMI (Valid)	368	368	368	368	368	368	368
KLŪDAINI (Missing)	0	0	0	0	0	0	0
VIDĒJAIS (Mean)	2.21	2.44	2.37	2.51	2.78	2.47	2.46
MODA (Mode)	2	2	2	2	2	2	2

BIEŽUMU TABULA (Frequency Table)

MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOŠIE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	3	.8	.8	.8
	ZEMS	290	78.8	78.8	79.6
	VIDĒJAIS	23	6.3	6.3	85.9
	AUGSTĀKAIS	52	14.1	14.1	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	67	18.2	18.2	18.2
	ZEMS	227	61.7	61.7	79.9
	VIDĒJAIS	48	13.0	13.0	92.9
	AUGSTĀKAIS	26	7.1	7.1	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	84	22.8	22.8	22.8
	PASĪVS	152	41.3	41.3	64.1
	STABILS	117	31.8	31.8	95.9
	AKTĪVS	15	4.1	4.1	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	66	17.9	17.9	17.9
	PASĪVS	195	53.0	53.0	70.9
	STABILS	85	23.1	23.1	94
	AKTĪVS	22	6.0	6.0	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MG5 SĀKUMĀ: Muzikalās spējas

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	98	26.6	26.6	26.6
	PASĪVS	205	55.7	55.7	82.3
	STABILS	47	12.8	12.8	95.1
	AKTĪVS	18	4.9	4.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	SĀKUMA	52	14.1	14.1	14.1
	ZEMS	225	61.1	61.1	75.2
	VIDĒJAIS	70	19.0	19.0	94.3
	AUGSTĀKAIS	21	5.7	5.7	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MUZIKĀLĀ GAUME [MUZIKĀLĀ GAUME] SĀKUMĀ

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	34	9.2	9.2	9.2
	PASĪVS	182	49.5	49.5	58.7
	STABILS	140	38.0	38.0	96.7
	AKTĪVS	12	3.3	3.3	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

Frequencies MUZIKĀLĀ GAUME BEIGĀS

Statistics

	MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība	MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte	MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums	MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis	MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS
N	TICAMI (Valid)	368	368	368	368	368	368
	KĻŪDAINI (Missing)	0	0	0	0	0	0
	VIDĒJAIS (Mean)	2.95	2.90	2.74	2.87	3.04	2.90
	MODA (Mode)	3	3	2	3	3	3

BIEŽUMU TABULA (Frequency Table)

MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	3	.8	.8
	PASĪVS	23	6.3	7.1
	STABĪLS	289	78.5	85.6
	AKTĪVS	53	14.4	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	26	7.1	7.1
	PASĪVS	109	29.6	36.1
	STABĪLS	168	45.7	82.3
	AKTĪVS	65	17.7	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	6	1.6	1.6
	PASĪVS	120	32.6	34.2
	STABĪLS	200	54.3	88.6
	AKTĪVS	42	11.4	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība

	Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	33	9.0	9.0
	PASĪVS	124	33.7	42.7
	STABĪLS	171	46.5	89.1
	AKTĪVS	40	10.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0

MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	20	5.4	5.4	5.4
	PASĪVS	152	41.3	41.3	46.7
	STABILS	173	47.0	47.0	93.8
	AKTĪVS	23	6.3	6.3	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	12	3.3	3.3	3.3
	PASĪVS	140	38.0	38.0	41.3
	STABILS	182	49.5	49.5	90.8
	AKTĪVS	34	9.2	9.2	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS

		Frequency	%%	TICAMI (Valid) %%	UZKRĀJOSĪE (Cumulative) %%
TICAMI (Valid)	VĀJŠ	11	3.0	3.0	3.0
	PASĪVS	141	38.3	38.3	41.3
	STABILS	187	50.8	50.8	92.1
	AKTĪVS	29	7.9	7.9	100.0
	KOPĀ	368	100.0	100.0	

III. SECINOŠĀ INFORMĀCIJA

A. BŪTISKUMA LĪMENI

NEPARAMETRISKIE TESTI (NPar Tests)

Vilkoksona testa rezultāti (Wilcoxon Signed Ranks Test)

MŪZIKAS UZTVEREI

Ranks

		N	VIDĒJAIS (Mean) Rank	Sum of Ranks
MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte - MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	Negative Ranks	1(a)	1.00	1.00
	Positive Ranks	0(b)	.00	.00
	Ties	367(c)		
	KOPĀ	368		
MU2 BEIGĀS: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)- MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)	Negative Ranks	1(d)	1.00	1.00
	Positive Ranks	0(e)	.00	.00
	Ties	367(f)		
	KOPĀ	368		
MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas	Negative Ranks	107(g)	78.45	8394.00
	Positive	48(h)	77.00	3696.00

piederze) - MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	Ranks			
	Ties	213(i)		
	KOPĀ	368		
MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana - MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	Negative Ranks	0(j)	.00	.00
	Positive Ranks	0(k)	.00	.00
	Ties	368(l)		
	KOPĀ	368		
MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas - MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	Negative Ranks	0(m)	.00	.00
	Positive Ranks	0(n)	.00	.00
	Ties	368(o)		
	KOPĀ	368		
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā - MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	Negative Ranks	8(p)	45.06	360.50
	Positive Ranks	73(q)	40.55	2960.50
	Ties	287(r)		
	KOPĀ	368		
MUZIKĀLĀ UZTVERE [MU] BEIGĀS - MUZIKĀLĀ UZTVERE [MU] SĀKUMĀ	Negative Ranks	6(s)	11.00	66.00
	Positive Ranks	16(t)	11.69	187.00
	Ties	346(u)		
	KOPĀ	368		

- a MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte < MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- b MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte > MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- c MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte = MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- d MU2 BEIGĀS: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija) < MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)
- e MU2 BEIGĀS: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija) > MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)
- f MU2 BEIGĀS: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija) = MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)
- g MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze) < MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)
- h MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze) > MU3 SĀKUMĀ: Uztveres

viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)

i MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze) = MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)

j MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana < MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

k MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana > MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

l MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana = MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana

m MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas < MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas

n MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas > MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas

o MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas = MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas

p MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā < MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

q MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā > MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

r MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā = MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā

s MŪZIKAS UZTVERE [MU] BEIGĀS < MŪZIKAS UZTVERE [MU] SĀKUMĀ

t MŪZIKAS UZTVERE [MU] BEIGĀS > MŪZIKAS UZTVERE [MU] SĀKUMĀ

u MŪZIKAS UZTVERE [MU] BEIGĀS = MŪZIKAS UZTVERE [MU] SĀKUMĀ

**MŪZIKAS UZTVERES
KRITĒRIJU
BŪTISKUMA LĪMEŅI (SIGNIFIKANCES)**

	Z	SIGNIFIKANCE [Asymp. Sig. (2- tailed)]
MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte - MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	-1.000(a)	.317
MU2 BEIGĀS: Emocionalitāte - MU2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	-1.000(a)	.317

MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze) - MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	-4.808(a)	.000
MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana - MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	.000(b)	1.000
MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas - MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.000(b)	1.000
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā - MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	-6.965(c)	.000
MŪZIKAS UZTVERE [MU] BEIGĀS - MŪZIKAS UZTVERE [MU] SĀKUMĀ	-2.200(c)	.028

a Based on positive ranks.

b The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

c Based on negative ranks.

d Wilcoxon Signed Ranks Test

NEPARAMETRISKIE TESTI (NPar Tests)
Vilkoksona testa rezultāti (*Wilcoxon Signed Ranks Test*)
MŪZIKĀLAI GAUMEI
Ranks

		<i>N</i>	VIDĒJAIS (Mean) Rank	<i>Sum of Ranks</i>
MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte - MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	Negative Ranks	0(a)	.00	.00
	Positive Ranks	0(b)	.00	.00
	Ties	368(c)		
	KOPĀ	368		
MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte - MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	Negative Ranks	0(d)	.00	.00
	Positive Ranks	0(e)	.00	.00
	Ties	368(f)		

MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām - MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	KOPĀ	368		
	Negative Ranks	59(g)	71.00	4189.00
	Positive Ranks	84(h)	72.70	6107.00
	Ties	225(i)		
MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana - MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība (pedagogs – skaņdarbs – muzikālās tēls – skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana	KOPĀ	368		
	Negative Ranks	0(j)	.00	.00
	Positive Ranks	0(k)	.00	.00
	Ties	368(l)		
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas - MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	KOPĀ	368		
	Negative Ranks	0(m)	.00	.00
	Positive Ranks	0(n)	.00	.00
	Ties	368(o)		
MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis - MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	KOPĀ	368		
	Negative Ranks	15(p)	63.00	945.00
	Positive Ranks	110(q)	63.00	6930.00
	Ties	243(r)		
MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS - MUZIKĀLĀ GAUME [MG] SĀKUMĀ	KOPĀ	368		
	Negative Ranks	7(s)	9.50	66.50
	Positive Ranks	11(t)	9.50	104.50
	Ties	350(u)		
	KOPĀ	368		

- a MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte < MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- b MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte > MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- c MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte = MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte
- d MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte < MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte
- e MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte > MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte
- f MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte = MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte
- g MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām < MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām
- h MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām > MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām

- i MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām = MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām
- j MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība < MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība
- k MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība > MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība
- l MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība = MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība
- m MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas < MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas
- n MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas > MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas
- o MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas = MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas
- p MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis < MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis
- q MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis > MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis
- r MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis = MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis
- s MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS < MUZIKĀLĀ GAUME [MG] SĀKUMĀ
- t MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS > MUZIKĀLĀ GAUME [MG] SĀKUMĀ
- u MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS = MUZIKĀLĀ GAUME [MG] SĀKUMĀ

**MUZIKĀLĀS GAUMES
KRITĒRIJU
BŪTISKUMA LĪMEŅI (SIGNIFIKANCES)**

	<i>Z</i>	<i>SIGNIFIKANCE [Asymp. Sig. (2- tailed)]</i>
MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte - MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	.000(a)	1.000
MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte - MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	.000(a)	1.000
MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām - MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	-2.213(b)	.027
MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība - MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	.000(a)	1.000
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas - MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.000(a)	1.000

MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis - MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	-8.497(b)	.000
MUZIKĀLĀ GAUME [MG] BEIGĀS - MUZIKĀLĀ GAUME [MG] SĀKUMĀ	-.943(b)	.035

- a The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.
- b Based on negative ranks.
- c Wilcoxon Signed Ranks Test

B. KORELĀCIJAS STARP KRITĒRIJEM

SKATĪT 4 TABULAS EXCEL

1. Nonparametric Correlations (Spearman's rho) SĀKUMĀ
2. Nonparametric Correlations (Spearman's rho) SĀKUMĀ
3. Nonparametric Correlations (Spearman's rho) BEIGĀS
4. Nonparametric Correlations (Spearman's rho) BEIGĀS

MG1 SākUMā: Interese un muzikālā vajadzība	Corre lation Coeffi cient	.683(**)	.625(**)	.671(**)	.685(**)	.616(**)	.653(**)	1,00	.594(**)	.681(**)	.519(**)	.718(**)	.622(**)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00
MG2 SākUMā: Emocionali tāte	Corre lation Coeffi cient	.670(**)	.640(**)	.546(**)	.632(**)	.627(**)	.532(**)	.594(**)	1,00	.738(**)	.633(**)	.745(**)	.643(**)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00
MG3 SākUMā: Skaņdarba vērtējums	Corre lation Coeffi cient	.662(**)	.6501(**)	.636(**)	.568(**)	.672(**)	.620(**)	.681(**)	.738(**)	1,00	.584(**)	.714(**)	.680(**)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00
MG4 SākUMā: Kopīga radošā darbība	Corre lation Coeffi cient	.675(**)	.638(**)	.610(**)	.705(**)	.607(**)	.586(**)	.519(**)	.633(**)	.584(**)	1,00	.716(**)	.646(**)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00
MG5 SākUMā: Muzikālās spējas	Corre lation Coeffi cient	.664(**)	.641(**)	.609(**)	.705(**)	.661(**)	.611(**)	.718(**)	.745(**)	.714(**)	.716(**)	1,00	.701(**)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00
	N	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00
MG6 SākUMā: Mūzikas uztveres līmenis	Corre lation Coeffi cient	.615(**)	.579(**)	.569(**)	.630(**)	.553(**)	.583(**)	.622(**)	.643(**)	.680(**)	.646(**)	.701(**)	1,00
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.
	N	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00

		Mūzikas uztvere [MU] sākumā	Muzikālā gaume [MG] sākumā
Mūzikas uztvere [MU] sākumā	Correlation Coefficient	1,00	.651(**)
	Sig. (2-tailed)	.	0,00
	N	368,00	368,00
Muzikālā gaume [MG] sākumā	Correlation Coefficient	.683(**)	1,00

MG1 BEIGĀS:: Interese un muzikālā vajadzība	Correlati on Coefficie nt	.847(**)	.825(* *)	.871(**)	.885(* *)	.816(* *)	.853(* *)	1,00	.594(**)	.681(**)	.519(**)	.718(**)	.622(* *)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,0 0	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,0 0
MG2 BEIGĀS:: Emocion alitāte	Correlati on Coefficie nt	.770(**)	.840(* *)	.846(**)	.832(* *)	.827(* *)	.832(* *)	.894(* *)	1,00	.738(**)	.633(**)	.745(**)	.643(* *)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,0 0	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,0 0
MG3 BEIGĀS:: Skandarb a vērtējums	Correlati on Coefficie nt	.862(**)	.801(* *)	.836(**)	.868(* *)	.872(* *)	.820(* *)	.881(* *)	.838(* *)	1,00	.584(**)	.714(**)	.680(* *)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,0 0	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,0 0
MG4 BEIGĀS:: Kopīga radošā darbība	Correlati on Coefficie nt	.875(**)	.838(* *)	.810(**)	.705(* *)	.807(* *)	.886(* *)	.819(* *)	.833(* *)	.884(* *)	1,00	.716(**)	.646(* *)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00	0,00
	N	368,00	368,00	368,0 0	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,0 0
MG5 BEIGĀS:: Muzikālā s spējas	Correlati on Coefficie nt	.864(**)	.841(* *)	.809(**)	.805(* *)	.761(* *)	.811(* *)	.818(* *)	.845(* *)	.814(* *)	.816(* *)	1,00	.701(* *)
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.	0,00
	N	368,00	368,00	368,0 0	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,0 0
MG6 BEIGĀS:: Mūzikas uztveres līmenis	Correlati on Coefficie nt	.815(**)	.879(* *)	.869(**)	.830(* *)	.853(* *)	.883(* *)	.822(* *)	.843(* *)	.880(* *)	.846(* *)	.801(* *)	1,00
	Sig. (2- tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	.
	N	368,00	368,00	368,0 0	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,00	368,0 0

		Mūzikas uztvere [MU] BEIGĀS::	Muzikālā gaume [MG] BEIGĀS::
Mūzikas uztvere [MU] BEIGĀS::	Correlation Coefficient	1,00	.830(**)
	Sig. (2-tailed)	.	0,00
	N	368,00	368,00
Muzikālā gaume [MG] BEIGĀS::	Correlation Coefficient	.847(**)	1,00
	Sig. (2-tailed)	0,00	.
	N	368,00	368,00

C. PROCESU IETEKMĒJOŠIE FAKTORI

Factor Analysis **MŪZIKAS UZTVERE SĀKUMĀ**

Communalities

	Initial
MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	1.000
MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)	1.000
MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	1.000
MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	1.000
MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	1.000
MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KOPĀ Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %
1	4.622	77.038	77.038	2.593	43.216	43.216
2	.454	7.567	84.605	1.514	25.231	68.448
3	.296	4.941	89.546	1.266	21.098	89.546
4	.282	4.703	94.249			
5	.200	3.328	97.577			
6	.145	2.423	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ROTĒTO KOMPONENŠU MATRICA (Rotated Component Matrix)(a)

	Component		
	1	2	3
MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	.812		
MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.802		
MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	.780	.671	
MU2 SĀKUMĀ: Emocionālā atsaucība attieksme pret mūziku (empātija)	.642	.576	
MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)			.824
MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte			.897

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	.724	.530	.442
2	-.424	-.164	.891
3	-.544	.832	-.106

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

SECINĀJUMI

1.

MU6 SĀKUMĀ: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	.674
MU5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.751
MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	.679
MU2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	.693

2.

MU4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	.679
MU2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	.693
MU3 SĀKUMĀ: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	.672

3.

MU1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	.682
--	-------------

Factor Analysis MŪZIKAS UZTVERE BEIGĀS

Communalities

	Initial
MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	1.000
MU2 BEIGĀS: Emocionalitāte	1.000
MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	1.000
MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	1.000
MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	1.000
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KOPĀ Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %
1	4.767	79.458	79.458	2.643	44.053	44.053
2	.483	8.055	87.513	1.541	25.677	69.730
3	.265	4.422	91.935	1.332	22.205	91.935
4	.218	3.634	95.569			
5	.168	2.805	98.374			
6	.098	1.626	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ROTĒTO KOMPONENŠU MATRICA (Rotated Component Matrix)(a)

	Component		
	1	2	3
MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)	.849		

M		
MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	.837	.732
MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	.860	
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	.867	.787
MU2 BEIGĀS: Emocionalitāte	.834	.830
MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte		.915

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 4 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	.721	.531	.446
2	-.412	-.189	.891
3	-.557	.826	-.082

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

SECINĀJUMI

1.		
MU3 BEIGĀS: Uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību (klausīšanas pieredze)		.849
MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība		.837
MU5 BEIGĀS: Muzikālās spējas		.860
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā		.867
MU2 BEIGĀS: Emocionalitāte		.834

2.

MU4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	.837
MU6 BEIGĀS: Asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā	.867
MU2 BEIGĀS: Emocionalitāte	.834

3.

MU1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	.915
--	-------------

Factor Analysis MUZIKĀLĀ GAUME SĀKUMĀ

Communalities

	Initial
MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	1.000
MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	1.000
MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	1.000
MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	1.000
MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	1.000
MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KOPĀ Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %
1	4.307	71.787	71.787	1.988	33.125	33.125
2	.516	8.602	80.388	1.678	27.969	61.094
3	.383	6.379	86.768	1.540	25.673	86.768
4	.343	5.720	92.487			
5	.263	4.388	96.875			
6	.187	3.125	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ROTĒTO KOMPONENŠU MATRICA (Rotated Component Matrix)(a)

	Component		
	1	2	3
MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	.679		
MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	.691		.640
MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.751	.669	.644
MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	.693	.740	
MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām			.658 .621
MG1 SĀKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte			.682

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	.629	.575	.524
2	-.627	-.024	.779
3	.460	-.818	.345

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

SECINĀJUMI

1.

MG4 SĀKUMĀ: Kopīga radošā darbība	.679
MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	.691
MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.751
MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	.693

2.

MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.751
MG2 SĀKUMĀ: Emocionalitāte	.693
MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	.658

3.

MG6 SĀKUMĀ: Mūzikas uztveres līmenis	.691
MG5 SĀKUMĀ: Muzikālās spējas	.751
MG3 SĀKUMĀ: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	.658

zināšanām, prasmēm un iemaņām

MG1 SAKUMĀ: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte

.682

Factor Analysis MUZIKĀLĀ GAUME BEIGĀS**Communalities**

	Initial
MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	1.000
MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte	1.000
MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	1.000
MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	1.000
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	1.000
MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KOPĀ Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %	KOPĀ	% of Variance	Cumulative %
1	4.500	74.999	74.999	2.407	40.113	40.113
2	.523	8.721	83.719	1.576	26.275	66.388
3	.367	6.123	89.842	1.407	23.454	89.842
4	.255	4.254	94.097			
5	.183	3.052	97.149			
6	.171	2.851	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ROTĒTO KOMPONENŠU MATRICA (Rotated Component Matrix)(a)

	Component		
	1	2	3
MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte	.835		
MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	.854	.823	
MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis	.847	.845	
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	.878	.856	.781
MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība		.834	
MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte			.873

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	.700	.537	.472
2	-.326	-.347	.879
3	-.636	.769	.068

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

SECINĀJUMI

1.

MG2 BEIGĀS: Emocionalitāte	.835
MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	.854
MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis	.847
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	.878

2.

MG3 BEIGĀS: Skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām	.854
MG6 BEIGĀS: Mūzikas uztveres līmenis	.847
MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	.878
MG4 BEIGĀS: Kopīga radošā darbība	.834

3.

MG5 BEIGĀS: Muzikālās spējas	.878
MG1 BEIGĀS: Interese un muzikālā vajadzība, mūzikas informācijas lietošanas selektivitāte	.873