

Ligita Stramkale

MŪZIKA SĀKUMIZGLĪTĪBĀ

SKOLOTĀJU
IZGLĪTĪBAS JOMA:
Kultūras izpratne un
pašizpaušme mākslā



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE



LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS,
PSIHOĢIJAS UN
MĀKSLAS FAKULTĀTE

Ligita Stramkale

MŪZIKA SĀKUMIZGLĪTĪBĀ

**SKOLOTĀJU
IZGLĪTĪBAS JOMA:
Kultūras izpratne un
pašizpaušme mākslā**

**Latvijas Universitāte,
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
2020**

Ligita Stramkale. *Mūzika sākumizglītībā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2020. 114. lpp.

Grāmata izstrādāta Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes 2020. gada attīstības projektā “Inovātīvo mācību materiālu izstrāde jaunajām izglītības, pedagoģijas un sporta virziena studiju programmām”.

Šajā grāmatā analizēts mūzikas izglītības mērķis, uzdevumi, saturs un mācību līdzekļu dažādība; apskatīti mūzikas mācīšanās un mācīšanās principi un modeļi; raksturoti mūzikas izteiksmes līdzekļi, mūzikas klausīšanās, skaņdarba izpratnes un dziesmas mācīšanās un mācīšanās veidi; iztirzāti mūzikas klausīšanās organizēšanas posmi, mūzikas uztveres aktivizēšanas paņēmieni un vokālais darbs mūzikas stundās. Grāmatā ir iestrādāti pētījumu rezultāti, mūzikas metodiķu labās prakses materiāli, pamatojoties uz autores pārlicību un personīgo pieredzi vairāk nekā 25 gadu garumā mūzikas izglītības jomā.

Metodiskais līdzeklis “Mūzika sākumizglītībā” būs saistošs gan studentiem, kuri apgūst mūziku bakalaura līmeņa augstākās profesionālās izglītības programmā “Sākumizglītības skolotājs”, gan jau praktizējošiem mūzikas skolotājiem un sākumizglītības skolotājiem, gan ikvienam, kuru interesē, kā plānot, vadīt, vērtēt un izvērtēt muzikālās aktivitātes, kuras lielākoties saistītas ar aktīvu mūzikas klausīšanos un dziedāšanu.

Patiesi ceru, ka jums šīs grāmatas lasīšana sagādās tikpat lielu prieku kā man tās rakstīšana.

Recenzente: Daugavpils Universitātes profesore Jeļena Davidova

Teksta redaktore Ruta Puriņa

Vāka dizainu un maketu veidojusi Baiba Lazdiņa

© Ligita Stramkale, 2020

© Latvijas Universitāte, 2020

e-ISBN 978-9934-18-578-6

Saturs

levads	7
1. nodaļa	9
Mūzikas mācību priekšmets sākumizglītībā	
1.1. Mūzikas izglītības mērķi un uzdevumi	9
1.2. Mūzikas izglītības saturs	13
1.3. Mūzikas programmu un mācību līdzekļu dažādība	16
1.4. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām	23
2. nodaļa	26
Mūzikas stundas plānošana, inscenēšana un vērtēšana	
2.1. Mūzikas stundas plānošana	26
2.2. Mūzikas mācīšanas un mācīšanās principi	32
2.3. Mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļi	35
2.4. Mācību sasniegumu vērtēšana mūzikas stundā	43
2.5. Mūzikas stundas izvērtēšana	48
2.6. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām	51
3. nodaļa	53
Mūzikas izteiksmes līdzekļi	
3.1. Ritms	53
3.2. Melodija	55
3.3. Reģistrs un tembrs	58
3.4. Temps un dinamika	60
3.5. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām	62
4. nodaļa	64
Mūzikas klausīšanās	
4.1. Mūzikas klausīšanās nepieciešamība	64
4.2. Mūzikas klausīšanās veidi	67
4.3. Skaņdarba satura izpratne	72
4.4. Mūzikas klausīšanās organizēšanas posmi	73
4.5. Mūzikas uztveres aktivizēšanas paņēmieni	76
4.6. Mūzikas klausīšanās repertuārs sākumizglītības posmā	81
4.7. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām	84

5. nodaļa	86
Dziedāšana	
5.1. Bērna balss aparāta raksturojums	86
5.2. Dziesmas mācīšanas un mācīšanās veidi	90
5.3. Vokālais darbs mūzikas stundās	94
5.4. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām	99
Nobeigums	101
Izmantotā literatūra	102
Pielikumi	112
1. pielikums. Karla Orfa instrumentārijs	112
2. pielikums. Ritmu <i>tā</i> un <i>ti-ti</i> noteikšana skaņdarbā	113
3. pielikums. Spēle “Noskaņu logo”	114

Attēlu rādītājs

1. attēls. Mācību priekšmeta “Mūzika” mērķis	11
2. attēls. Mācību priekšmeta “Mūzika” uzdevumi	11
3. attēls. Mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis skolēnam	12
4. attēls. Mūzikas mācību priekšmeta uzdevumi	13
5. attēls. Pamatprasību mūzikas mācību priekšmeta apguvei vārdu mākonis	14
6. attēls. Sasniedzamo rezultātu kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā vārdu mākonis	15
7. attēls. Mūzikas stundā izmantojamie mācību līdzekļi	17
8. attēls. Mācību grāmatu un burtņīcu funkcijas	18
9. attēls. Stundas plānošanas daļas	26
10. attēls. Mācīšanās motivāciju un pārliecību par mācīšanos ietekmējošie faktori	28
11. attēls. Uz kompetencēm orientētas mācību stundas plānošanas aspekti	30
12. attēls. Mūzikas stundas tipi un veidi	31
13. attēls. Mūzikas stundas posmi	32
14. attēls. Pieredzes veidošanās nosacījumi	39
15. attēls. Uz pieredzi orientētas mūzikas mācīšanas un mācīšanās komponenti	40
16. attēls. Poliestētiskās audzināšanas koncepcijas satura komponenti	42
17. attēls. Mācību sasniegumu vērtēšanas principi	44
18. attēls. Mācīšanās aplis	46
19. attēls. Refleksija un izvērtēšana	49
20. attēls. Ieteikumi stundas izvērtēšanas strukturēšanai	50
21. attēls. Ar ritmu saistītu jēdzienu skaidrojums	54
22. attēls. Ritmu apguves kartītes	55
23. attēls. Augšupejošas melodijas piemērs	56
24. attēls. Lēcienveidīgas un lejupejošas melodijas piemērs	56
25. attēls. Viļņveidīgas melodijas piemērs	56
26. attēls. Melodijas uz vietas piemērs	57
27. attēls. Latviešu tautasdziesmas “Kur, pelīte, tu tecēsi?” fragments	57
28. attēls. Mūzikas instrumentu iepazīšanas secība	59
29. attēls. Dinamikas gradācijas	61
30. attēls. Mūzikas klausīšanās komponenti	65
31. attēls. Mūzikas uztveres īpašības	66
32. attēls. Intuitīvas mūzikas klausīšanās modelis	70
33. attēls. Formālas mūzikas klausīšanās modelis	70
34. attēls. Muzikālās kartītes Ludviga van Bēthovena skaņdarbam “Vācu deja” Do mažorā	71
35. attēls. Mūzikas klausīšanās organizēšanas posmi	73

36. attēls. A. Vivaldi skaņdarba “Ziema” (no koncertu cikla “Gadalaiki”) tēmas fragments	76
37. attēls. Mūzikas skaņdarba analīze, izmantojot B. Blūma taksonomijas līmeņus	78
38. attēls. Trijdaļu formas grafiskais zīmējums	80
39. attēls. Rondo formas grafiskais zīmējums	80
40. attēls. Variāciju formas grafiskais zīmējums	81
41. attēls. Klasiskās mūzikas klausīšanās priekšrocības	83
42. attēls. Diafragmas darbība ieelpas un izelpas brīdī	87
43. attēls. Vokālais vingrinājums mēles darbības aktivizēšanai	89
44. attēls. Vokālais vingrinājums lūpu darbības aktivizēšanai	89
45. attēls. Vokālais vingrinājums apakšžokļa atbrīvošanai	89
46. attēls. Dziesmas pēc dzirdes: mācīšanas un mācīšanās posmi	91
47. attēls. Dziesmas pēc notīm mācīšanas un mācīšanās posmi	92
48. attēls. Veiksmīgas dziedāšanas mācīšanas un mācīšanās principi	94
49. attēls. Vokālie vingrinājumi unisona vairošanai un precīzai intonēšanai	97
50. attēls. Vokālais vingrinājums legato veidošanai	97
51. attēls. Vokālais vingrinājums legato veidošanai	97

Ievads

Arvien biežāk tiek runāts par kompetencēm, kuras būs nepieciešamas cilvēkam 21. gadsimtā. Eiropas Komisijas ziņojumā kompetences tiek skaidrotas kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, un mūzika kā kultūras izpratnes un izpausmes veids ir viena no astoņām galvenajām kompetencēm (European Commission, 2017). Mūzika skolēniem dod pieredzi, kas paplašina viņu domāšanu, sekmē prasmju patstāvīgu un radošu pielietojumu daudzveidīgās dzīves situācijās un veicina izpratni par pasauli, kurā viņi dzīvo.

Sākumizglītības skolotājam jāpārvalda dažādi profesionālās darbības veidi. Viens no tiem ir arī skolēnu muzikalitātes attīstīšana. Sākumizglītības skolotājam ir svarīgi prast izmantot muzikālās darbības veidus, jo ne tikai mūzikas stundās, bet arī citos skolā apgūstamajos mācību priekšmetos, kā arī dažādās audzināšanas darbības formās iespējams iekļaut muzikālās aktivitātes. Mūzikas integrācija sākumizglītības skolotāja praksē nav iespējama bez kompleksas teorētiskas, metodiskas un praktiskas sākumizglītības skolotāju sagatavošanas mūzikas jomā.

Lai vadītu mūzikas stundas vai integrētu muzikālās aktivitātes pārējos mācību priekšmetos, kas tiek apgūti sākumizglītības posmā, topošajam skolotājam jāapgūst vairākas profesionālas kompetences. Ir jāprot 1) noteikt mērķi un uzdevumus; 2) izvēlēties atbilstošus mācību līdzekļus un mācību metodes, kuras palīdzēs realizēt izvirzītos uzdevumus un sasniegt noteikto mērķi; 3) noteikt piemērotāko mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli atbilstoši apgūstamajam mācību saturam un pieejai; 4) izmantot mūsdienīgas pedagoģiskās tehnoloģijas, realizējot dažādus muzikālās darbības veidus stundā; 5) izmantot mūzikas stundās daudzveidīgas skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas metodes un paņēmienus.

Šajā grāmatā tiek lietota inovatīva pieeja mūzikas mācīšanas un mācīšanās procesam sākumizglītības posmā, un tā pamatojas uz projekta "Skola 2030" vīziju par nākotnes izglītību, pētījumu rezultātiem, mūzikas metodiķu labās prakses materiāliem un autore personīgo pieredzi un pārlicību vairāk nekā 25 gadu garumā mūzikas izglītības jomā. Mūzikas mācību priekšmeta saturs būtiski nemainās, bet kopš Latvijā izdotās pēdējās mūzikas metodikas grāmatas ir pagājuši jau gandrīz 20 gadi, tāpēc šajā izdevumā ir iestrādāts jauns skatījums uz mūzikas mācīšanu un mācīšanos, lai mainītu skolotāju domāšanu un praksi, pievēršot uzmanību pagātnes pieredzei un iedvesmojot iesaistīties tagadnes neizbēgamajās pārmaiņās.

Grāmatu veido piecas nodaļas. Pirmā nodaļa "Mūzikas mācību priekšmets sākumizglītībā" pievēršas jautājumam par mūzikas izglītības mērķi, uzdevumiem, saturu, kā arī analizē mūzikas programmu un mācību līdzekļu dažādību. Otrajā nodaļā "Mācību procesa plānošana, inscenēšana un vērtēšana" ir iztirzāta mūzikas stundas plānošana, apskatīti mūzikas mācīšanas un mācīšanās principi un modeļi, kā arī vērtēti skolēnu mācību sasniegumi mūzikas stundās un skolotāja pedagoģiskā darbība. Trešā nodaļa "Mūzikas izteiksmes līdzekļi" dod iespēju izprast ritma, melodijas, reģistru, tembra, tempa un dinamikas būtību. Ceturtā nodaļa "Mūzikas klausīšanās" pamato skaņdarba klausīšanās nepieciešamību, raksturo mūzikas klausīšanās un skaņdarba izpratnes veidus, dod ieskatu mūzikas klausīšanās organizēšanas posmos un mūzikas uztveres aktivizēšanas paņēmienos, kā arī apraksta mūzikas klausīšanās repertuāra izvēles

specifiku sākumizglītības posmā. Piektā nodaļa “Dziedāšana” ir veltīta vienam no vadošajiem muzikālās darbības veidiem sākumskolā. Šajā nodaļā tiek raksturota bērna balss aparāta uzbūve, dziesmas mācīšanas un mācīšanās veidi un vokālais darbs mūzikas stundās.

Šī grāmata ir paredzēta studentiem, kuri apgūst bakalaura līmeņa augstākās profesionālās izglītības programmu “Sākumizglītības skolotājs”. Šajā grāmatā esošās idejas un iekļautos materiālus var izmantot arī mūzikas skolotāji un sākumizglītības skolotāji. Šo grāmatu esmu sarakstījis ikvienam, kuru interesē, kā plānot, vadīt, vērtēt un izvērtēt muzikālās aktivitātes, kuras lielākoties saistītas ar aktīvu mūzikas klausīšanos un dziedāšanu. Šajā grāmatā var smelties idejas arī sākumizglītības skolotāji, kuri nevada mūzikas stundas, bet vēlas integrēt atsevišķus muzikālās darbības veidu elementus pārējo mācību priekšmetu apguvē sākumizglītības posmā.

Grāmatā tiek izmantotas četras piktogrammas:



Jautājumi pārdomām vai diskusijai



Uzdevumi patstāvīgām studijām



Ieteicamā literatūra patstāvīgām studijām



Jautājumi pašpārbaudei

1. NODAĻA

Mūzikas mācību priekšmets sākumizglītībā

Mūzika ir viens no mākslas veidiem un sākumizglītības posmā obligāti apgūstamajiem mācību priekšmetiem. Mūzika ir svarīga katra cilvēka ikdienas dzīves sastāvdaļa, tāpēc tās apguvei vispārizglītojošajās skolās ir jābūt atbilstoši novērtētai. Tomēr, neskatoties uz to, mūzikas pedagogi un pētnieki visos vēsturiskajos periodos ir konstatējuši, ka mūzikas mācību priekšmets Latvijas skolās ne vienmēr ir bijis pienācīgi novērtēts un tā apguvei nav atvēlēts pietiekams mācību stundu skaits. Piemēram, analizējot 20. gadsimta 20.–30. gadu Latvijas mūzikas metodiķu atziņas, tika secināts, ka šajā laika posmā rūpes sagādāja izglītības sistēmas pārmērīgā orientēšanās uz intelektuālismu, kur mūzikas mācību priekšmets bija domāts tikai izklaipei (Stramkale, 2005). Padomju gados mūzika tika uzskatīta par otršķirīgu mācību priekšmetu (Grāvītis, 1968), un tās prestižu šī perioda beigās ietekmēja sociālie apstākļi sabiedrībā (Mūrniece, 1998). Savukārt 21. gadsimta sākumā mūzikas mācību priekšmetu raksturoja pretruna starp to, kas skolēnus interesē mūzikas jomā, un saturu, kuru piedāvā vispārizglītojošajās skolās (Marnauza, Kriumane & Gžibovskis, 2005). Tomēr jāatzīst, ka šāda tendence nav raksturīga daudzās mūsdienu Eiropas valstu skolās. Mūzikas stundas tiek novērtētas pozitīvi, jo tās nodrošina radošumu un individuālo izaugsmi un ir līdzeklis, lai uzrunātu vecākus un plašāku vietējo sabiedrību (Shirley, 2018), kā arī attīsta muzikālās prasmes un veido izpratni par kultūru (Rodríguez-Quiles y García & Dogani, 2011). Ir pienācis laiks arī Latvijas vispārizglītojošajās skolās pilnveidot mūzikas mācību priekšmeta apguves pieeju, lai tas atbilstu mūsdienu izglītības vispārīgajām tendencēm un sabiedrības vajadzībām. Šajā nodaļā tiks apskatītas dažas no mūzikas izglītības politikas sastāvdaļām: mērķis un uzdevumi, saturs, kā arī programmu un mācību līdzekļu dažādība.

1.1. Mūzikas izglītības mērķi un uzdevumi

Mērķis motivē cilvēku un dod skaidru norādi par to, kas ir jāsasniedz. Mērķim pakārtoti ir uzdevumi, kuri norāda soļus, kas jāveic, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Interesanta izpratne par mērķi ir S. Ivanišakai, kas mērķi salīdzina ar šautriņu dēlīti, deviņiem lokiem un melnu punktu vidū. Šīs līnijas un cipari vēstī par panākumiem vai neveiksmēm, kad šautriņa trāpa mērķi vai aizlido garām (Ivanišaka, 1999). Atbilstošu un konkrētu mērķu izvirzīšana uzlabo sniegumu (Castle & Buckler, 2018). Mūzikas izglītības mērķis, kuru skolēns izprot un uzskata par sev būtisku, motivē viņu soli pa solim praktiskā darbībā apgūt mūzikas pamatus.

Lai labāk izprastu mūsdienu mūzikas izglītības mērķus un uzdevumus, nedaudz ieskatīsimies pagātnes pieredzē. 20. gadsimta 20.–30. gados Latvijā vadošie mūzikas metodiķi uzskatīja, ka mūzikas izglītības mērķis ir attīstīt muzikālo inteliģenci, ievadīt skaņu valstī un novest līdz patstāvīgai dziesmu izpratnei un skaistai dziedāšanai (Bebru Juris, 1922), ne tikai apgūt mūzikas teoriju un vienkāršu dziesmiņu dziedāšanu, bet arī attīstīt muzikālo dzirdi (Vītoļiņš, 1938). Mūzikas izglītībai ir savi specifiskie uzdevumi: attīstīt bērnu muzikālās spējas, audzināt labu muzikālo un māksliniecisko gaumi, izkopt tautas tradīcijas, ieaudzināt cieņu un mīlestību pret tautas muzikālās daiļrades un klasiskā mantojuma vērtībām (Bebru Juris, 1922), iemācīt klausīties un saprātīgi baudīt mūziku (Rozītis, 1932), iznīdēt tautā muzikālo analfabētismu, kas nozīmē, ka ar dziedāšanu pēc atmiņas nepietiek (Graubiņš, 1935).

Padomju laikā mūzika bija intelekta, emocionālās kultūras un tikumības veidošanas līdzeklis. Tās uzdevums bija “sniegt skolēniem nepieciešamās zināšanas par mūziku, attīstīt viņu radošās spējas un veikt audzināšanas darbu ar mūzikas tēlu palīdzību, lai skolu beigušie būtu ieguvuši ne tikai zināmu estētisko audzināšanu, bet varētu būt arī aktīvi muzikālās pašdarbības dalībnieki un koncertu apmeklētāji” (Mediņš & Jākobsone, 1958, 4). L. Mūrniece uzskata, ka 20. gadsimta otrajā pusē galvenais muzikālās audzināšanas uzdevums bija nevis mācīt mūziku, bet gan ar mūzikas palīdzību iedarboties uz skolēnu (Mūrniece, 1998).



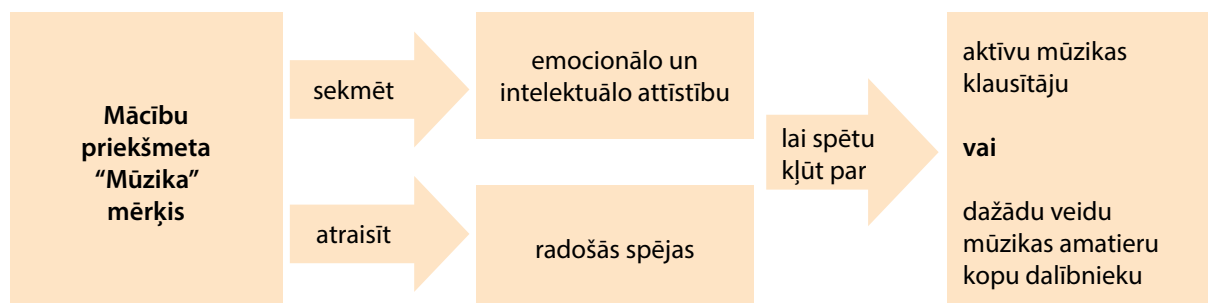
JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

1. Kas raksturīgs 20. gadsimtā izvirzītajiem mūzikas izglītības mērķiem un uzdevumiem?
2. Ar kādiem izaicinājumiem, pamatojoties uz izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem, bija jāsaņem mūzikas izglītībai katrā vēsturiskajā periodā?

Mūsdienās izpratne par mūzikas izglītības mērķi un uzdevumiem ir mainījusies. Piemēram, Eiropas valstīs uzskata, ka mūzikas izglītības mērķis ir atbildēt uz bērna dabisko vajadzību un muzikālo zinātkāri (Deborah, 2019), tas ir komplekss, un skola ir vieta, kurā visiem bērniem ir jābūt piekļuvei mūzikas apguvei (Daubney, 2017). 2010. gadā tika veikts pētījums par mākslas izglītību un kultūrizglītību Eiropas skolās un tika secināts, ka mākslas izglītības (tanī skaitā arī mūzikas) mērķis visās pētījumā iekļautajās valstīs ir gandrīz vienāds. Proti, mākslas izglītības mērķa formulējumā dominē tādi jēdzieni kā “mākslinieciskās prasmes, zināšanas un izpratne”, “kritiskā vērtēšana”, “kultūras mantojums”, “individualitātes izpausme / personiskā identitāte”, “kultūru daudzveidība” un “radošums” (Delhaxhe, 2010, 16).

Lai labāk izprastu izmaiņas, kuras notiks pēc kompetenču pieejas ieviešanas Latvijas skolās, apskatīsim šobrīd dominējošās prioritātes, kuras ir definētas, nosakot mūzikas izglītības mērķi un uzdevumus. 2014. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem varam redzēt, ka mācību priekšmeta “Mūzika” mērķis paredz sekmēt skolēna emocionālo un intelektuālo attīstību un atraisīt radošās spējas. Sasniedzot izvirzīto mērķi, skolēns kļūtu par aktīvu mūzikas klausītāju vai spētu iekļauties dažādu veidu mūzikas amatieru kopās

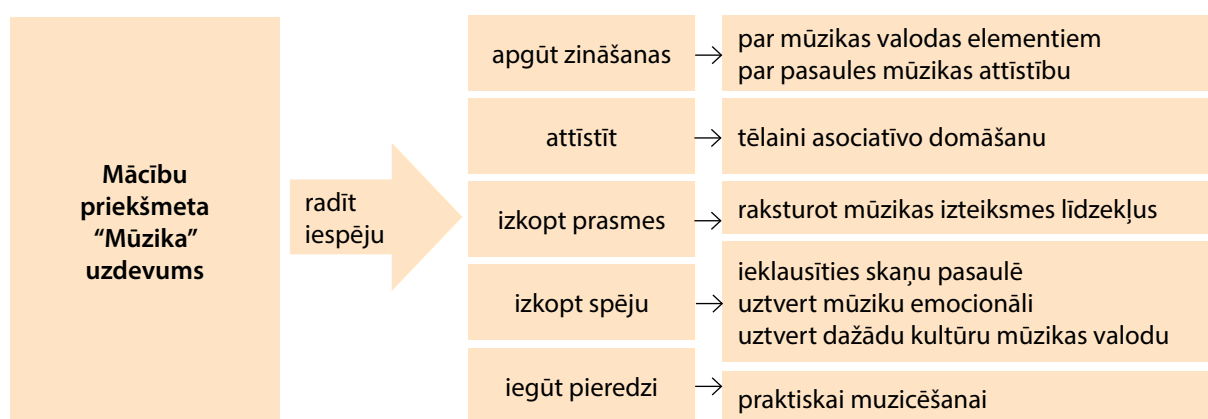
(skat. 1. attēlu). Mērķa formulējumā būtiska nozīme ir vārdam “vai”, kas paredz, ka mūzikas apguve ir pieejama ikvienam arī tad, ja skolēnam nepiemīt izteiktas muzikālās spējas.



1. attēls. Mācību priekšmeta “Mūzika” mērķis

(izveidots pēc Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014)

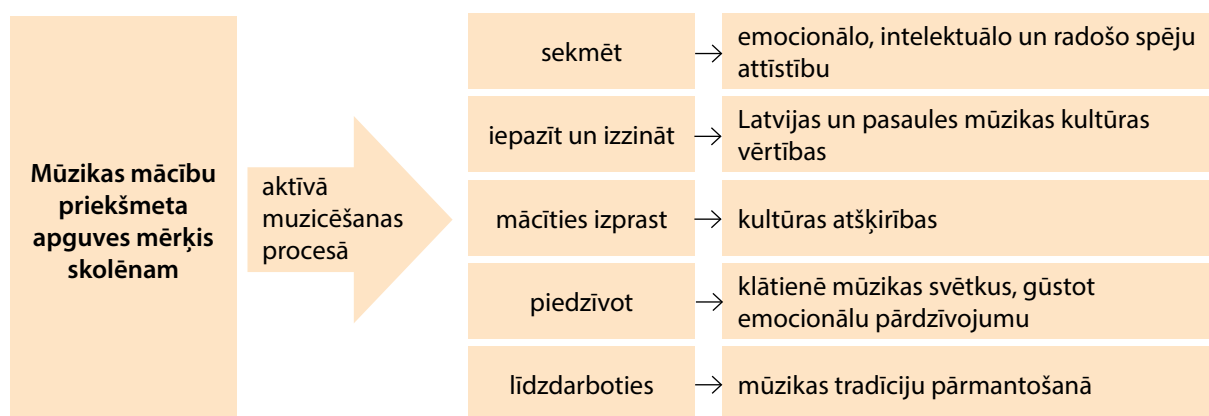
Mūzikas mācību priekšmeta uzdevumi paredz radīt skolēnam iespēju apgūt zināšanas par mūzikas valodas elementiem un pasaules mūzikas attīstību, izkopt spēju ieklausīties skaņu pasaulē, uztvert mūziku emocionāli un uztvert dažādu kultūru mūzikas valodu, izkopt prasmi raksturot mūzikas izteiksmes līdzekļus, attīstīt tēlaini asociatīvo domāšanu un iegūt pieredzi, kas nepieciešama praktiskai muzicēšanai (skat. 2. attēlu). Mācību priekšmeta “Mūzika” standartā iekļauto uzdevumu formulējumā dominē tādi atslēgvārdi kā apgūt zināšanas, izkopt spējas ieklausīties un uztvert, izkopt prasmes, attīstīt un iegūt pieredzi (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014).



2. attēls. Mācību priekšmeta “Mūzika” uzdevumi

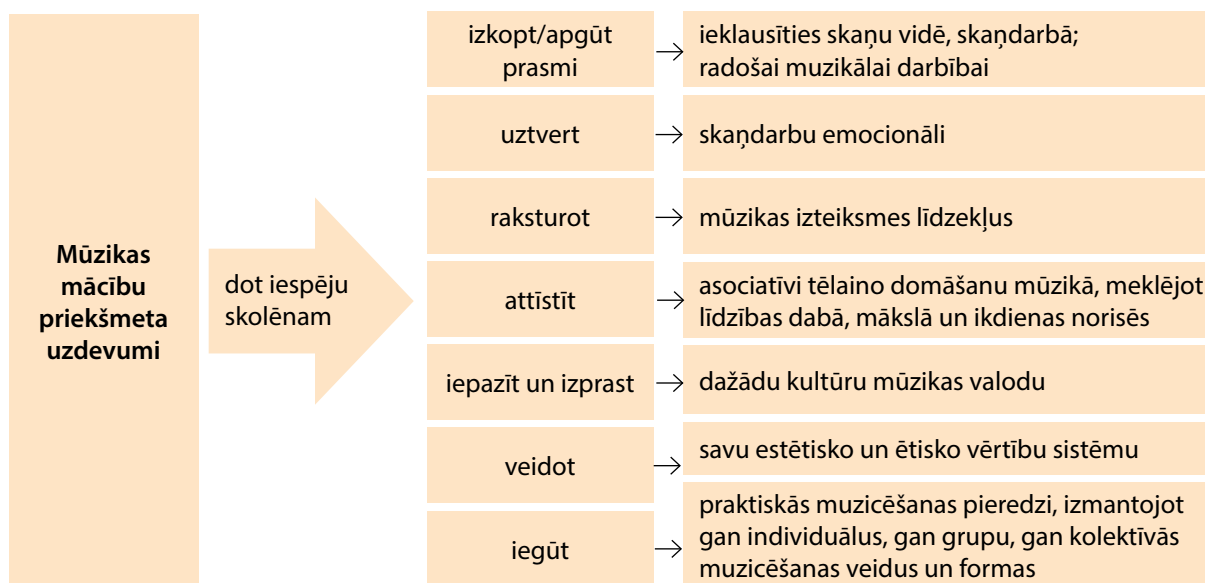
(izveidots pēc Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014)

2018. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem nav atsevišķi izcelts mūzikas mācību priekšmeta mērķis un uzdevumi, bet tie ir pieejami mūzikas mācību programmas paraugā “Mūzika 1.–9. klasei” (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020). Mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis ir domāts skolēnam. Tas paredz sekmēt emocionālo, intelektuālo un radošo spēju attīstību, iepazīt un izzināt Latvijas un pasaules mūzikas kultūras vērtības, mācīties izprast kultūras atšķirības, līdzdarboties mūzikas tradīciju pārmantošanā un piedzīvot klātienē mūzikas svētkus, gūstot emocionālu pārdzīvojumu (skat. 3. attēlu).



3. attēls. Mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis skolēnam
(izveidots pēc Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020)

3. attēlā varam redzēt, ka uz kompetenču pieeju orientētu mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķi raksturo vairāki būtiski atslēgvārdi: sekmēt, iepazīt un izzināt, mācīties izprast, piedzīvot un līdzdarboties. Mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis tiek realizēts aktīvā muzicēšanas procesā un ir saistīts ar kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomas apguves mērķi. Savukārt mūzikas mācību priekšmeta uzdevumu raksturošanai tiek izmantoti tādi jēdzieni kā “izkopt un apgūt prasmi”, “uztvert”, “raksturot”, “veidot”, “attīstīt”, “iegūt”, “iepazīt un izprast” (skat. 4. attēlu). Mūzikas mācību priekšmeta uzdevumi atklāj nozīmīgākās aktivitātes, kuras paredzēts integrēt mūzikas stundā. Tās ir: ieklausīšanās skaņu vidē un skaņdarbā, mūzikas izteiksmes līdzekļu raksturošana, līdzību meklēšana dabā, mākslā un ikdienas norisēs, praktiskā muzicēšana, kultūru daudzveidības iepazīšana un izprašana, kā arī savu estētisko un ētisko vērtību sistēmas veidošana (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone, & Vilde, 2020).



4. attēls. Mūzikas mācību priekšmeta uzdevumi
(izveidots pēc Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020)

Skolotājiem, kuri sākumizglītības posmā māca mūziku, jāizprot (arī salīdzinošā aspektā) mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis un uzdevumi. Kāpēc tas ir svarīgi? Mērķis piešķir darbībai vērtību. Skolotājiem un skolēniem jāakceptē mērķis un tam pakārtotie uzdevumi. Mūzikas izglītības mērķis un uzdevumi norāda ceļu, pa kuru virzīsies, lai, sākot ar 2020. gada 1. septembri, īstenotu kompetencēs balstītu mācību procesu.

1.2. Mūzikas izglītības saturs

Ar mūzikas izglītības saturu saprotam noteiktu zināšanu un izpratnes, prasmju un iemaņu, attieksmju un vērtībās balstītu ieradumu līmeni, kas skolēnam jāsasniedz mūzikas mācīšanas un mācīšanās rezultātā. Šobrīd mūzikas izglītības saturu nosaka mūzikas mācību priekšmeta standartā esošās pamatprasības (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014), bet ar 2020. gada 1. septembri – skolēnam plānotie sasniedzamie rezultāti kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, 2018). Mūzikas izglītības saturs ir saistīts ar mūzikas mācību saturu, kurš ir līdzeklis, kas palīdz skolēnam sasniegt plānoto rezultātu. Tas tiek atspoguļots mūzikas mācību priekšmeta programmā, tematiskajos plānos, mācību grāmatās un citos mācību līdzekļos.

Mūzikas izglītības satura pamatā nereti ir konkrētas valsts nacionālās tradīcijas un izpratne par mūziku kā vērtību. Piemēram, Polijas vispārīzglītojošajās skolās tiek akcentēta vokālo spēju attīstība, kas pamatojas uz Eliasa Gordona mūzikas mācīšanas teoriju, Zoltāna Kodāja relatīvās

solmizācijas metodi un daļēji arī uz Karla Orfa metodi (Uchyla-Zroski, 2015). Anglijā mūzikas izglītības saturs ietver mūzikas žanru, kultūru un muzikālo tradīciju daudzveidību. Skolēni mācās spēlēt un uzstāties, klausīties mūziku, analizēt un izvērtēt to, dziedāt un sacerēt, saprast mūzikas tehnoloģijas un radoši tās izmantot. Lai to realizētu, skolēniem ir jāsaprot vairāki savstarpēji saistīti mūzikas valodas elementi (Department of Education, 2013). Savukārt Vācijā dominē dziedāšana un instrumentu spēle, kas nereti tiek apvienota (Tellisch, 2015). Lai arī visi muzikālās darbības veidi ir vienlīdz svarīgi, tomēr dažās valstīs vairāk dominē dziedāšana, citās valstīs instrumentu spēle vai mūzikas klausīšanās.

Analizējot dokumentus, kas pēdējos desmit gados Latvijā noteikuši mūzikas izglītības saturu, var secināt, ka ir notikušas būtiskas izmaiņas. Piemēram, 5. attēlā var redzēt, kādi mūzikas jēdzieni ir dominējoši un kādas ir galvenās saturiskās pamatprasības mūzikas mācību priekšmeta apguvei 2014. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. Galvenais muzikālās darbības veids ir dziedāšana, to raksturo darbības vārds “dziedāt”. Skolēni dzied gan bērnu dziesmas, gan tautasdziesmas. Līdzās dziedāšanai dominē instrumentu spēle un skaņdarbu klausīšanās. Nav mazsvarīga arī muzicēšanā izmantojamo mūzikas jēdzienu apguve. Svarīgi, lai skolēni mācīšanās rezultātā zinātu, izmantotu, prastu noteikt un atšķirt mūzikas valodas elementus un mūzikas izteiksmes līdzekļus. Mazāk tiek prasīts, lai skolēni darbotos radoši.



5. attēls. Pamatprasību mūzikas mācību priekšmeta apguvei vārdu mākonis
 (izveidots pēc <https://www.wordclouds.com/>)

2018. gadā apstiprinātajos noteikumos par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem sasniedzamie rezultāti skolēnam, kurš apgūst mūzikas mācību priekšmetu, nav atsevišķi izcelti. Mūzika ir viens no kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomas mācību priekšmetiem. Mūzikas izglītības saturu veido zināšanas, izpratne un pamatprasmes, kā arī caurviju prasmes, vērtības un tikumi.

6. attēlā redzams sasniedzamo rezultātu kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā vārdu mākonis. Šis vārdu mākonis parāda, kādas mākslas jomas ir būtiskas, lai gūtu vienotu izpratni par kultūru. Līdzās mūzikai mēs redzam vizuālo mākslu, literatūru un teātra mākslu. Nedaudz mazāk saturā ir pārstāvēta audiovizuālā māksla, dizains un arhitektūra. Saturā tiek uzsvērti katra mākslas veida izteiksmes līdzekļi. Izmantojot konkrētā mākslas veida izteiksmes līdzekļus, skolēni stāsta, veido, raksturo, skaidro, pauž idejas un izsaka savu viedokli par mūziku. Būtiska ir apgūstamā satura personīgā nozīmība un pieredzes veidošanās, kas paredz skolēna mērķtiecīgu un atbildīgu mācīšanos. 6. attēlā mēs varam saskatīt arī vārdus, kuri vairāk raksturīgi mūzikai nekā citiem mākslas veidiem. Piemēram, skaņa un ritms, kuri dominē pār citiem mūziku raksturojošiem jēdzieniem.



6. attēls. Sasniedzamo rezultātu kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā vārdu mākonis (izveidots pēc <https://www.wordclouds.com/>)

Mūzikas izglītības satura salīdzinošā analīze dod iespēju secināt, ka pēdējos gados ir būtiski mainījusies konceptuālā pieeja mūzikas mācību priekšmeta apguvei. Iepriekš mūzikas apguves pamatprasībās dominēja tikai mūzikai raksturīgās iezīmes un darbības veidi, bet tagad mūzikas

mācību priekšmeta sasniedzamie rezultāti ir interpretēti vienotībā ar pārējiem mākslas veidiem. Z. Oliņa un autoru kolektīvs uzskata, ka mācību satura apgūvē dominē divas pieejas: gatavu zināšanu nodošana un mācīšanās iedziļinoties (Oliņa, Namsone, France, Dudareva, Čakāne & Pestovs, 2018). 2018. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem izglītības saturs orientēts uz to, lai kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācīšanās notiktu iedziļinoties. Tas veicina skolēna pratības veidošanos.

1.3. Mūzikas programmu un mācību līdzekļu dažādība

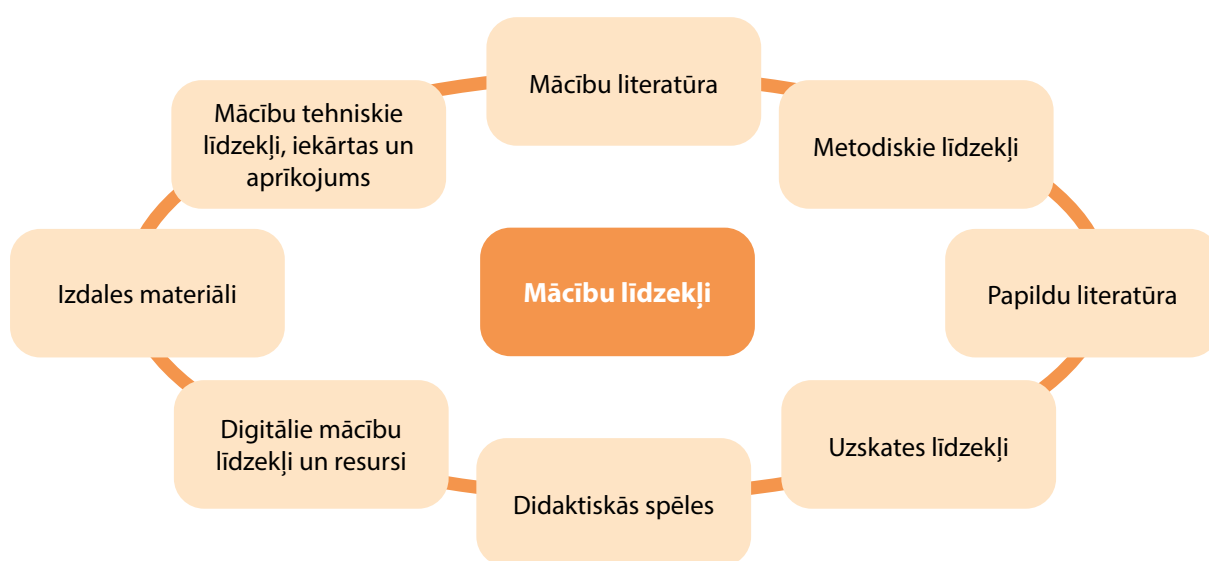
Mūzikas mācību priekšmeta programma ir sava veida instrukciju kopums, kas dod iespēju skolotājam veikt norādītās darbības. Mūzikas mācību priekšmeta programma ir pamatizglītības programmas sastāvdaļa, kura tiek veidota, pamatojoties uz valsts pamatizglītības standartā norādīto mērķi, uzdevumiem, saturu, sasniedzamajiem rezultātiem, mācību sasniegumu vērtēšanas pamatprincipiem un iegūtās izglītības vērtēšanas kārtību. Mūzikas mācību priekšmeta programma ietver mērķi un uzdevumus, mācību saturu un tā apguves plānojumu, sasniedzamos rezultātus, mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskos paņēmienus, kā arī tiek uzskaitīti programmas īstenošanai nepieciešamie mācību līdzekļi un izmantojamās mācību metodes.

Šobrīd aktuālais mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugs ir pieejams Valsts izglītības satura centra mājaslapā, bet jaunais mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugs, kurš ir aktuāls no 2020. gada 1. septembra, grāmatas tapšanas brīdī ir pieejams datubāzē (*mape.skola2030.lv*). Jaunajā mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugā (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020) mūzikas mācību saturs nav no jauna izstrādāts, tas ir pilnveidots, lai nodrošinātu integrētu un jēgpilnu mācīšanos. Programmā mācību saturs ir organizēts saskaņā ar lielajām idejām, kas skolēnam jāapgūst, lai veidotos vienota izpratne par apkārtējo pasauli un sevi tajā. Plānotie sasniedzamie rezultāti tiek veidoti aktīvā muzikālā darbībā un ietver zināšanas, izpratni, pamatprasmes, caurviju prasmes un uz vērtībām balstītus ieradumus. Caurviju prasmju apguve mūzikas stundā un izmantošana ikdienā ir nevis pašmērķis, bet gan priekšnoteikums dziļākas izpratnes veidošanai.

Mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugā (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020) ir norādīta muzikālo darbības veidu apguves proporcionalitāte un mācību satura apguves norise. Tiek uzskatīts, ka 1.–3. klasē skolēnam vēlams dziedāt, iesaistīties muzikālās rotaļās, izpildīt muzikāli ritmiskas kustības, spēlēt instrumentus un klausīties mūziku, bet 4.–6. klasē dziedāšanas un Orfa instrumentārija lietošanas rezultātā skolēni padziļināti apgūst mūzikas valodas elementus. Mūzikas mācību priekšmeta satura apguves norise ietver katrā klasē apgūstamos tematus, tajos plānotos skolēnam sasniedzamos rezultātus, apguvei paredzēto laiku, sasniedzamo rezultātu realizēšanai nepieciešamās skolēna darbības un tematu apguvei izmantojamās mācību līdzekļus un metodiskos paņēmienus.

Jebkurai mūzikas mācību priekšmeta programmai ir rekomendējošs raksturs. Skolotājs mūzikas mācību priekšmeta apguves procesā var izmantot valstī apstiprināto mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugu, bet var arī pats izveidot savu autorprogrammu. Svarīgi zināt, ka izveidotajā autorprogrammā obligāti jāņem vērā valsts pamatizglītības standartā norādītie sasniedzamie rezultāti.

Mācību līdzekļi ir pakārtoti mācību priekšmeta programmai un ir svarīga mācību sastāvdaļa. Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (Skujiņa, 2000) ir norādīts, ka mācību līdzekļus izmanto informācijas ieguvei, izpratnes veidošanai un padziļināšanai, kā arī patstāvīgā darba organizēšanai mācību procesā. Izglītības likumā (Izglītības likums, 1998) ir definētas vairākas mācību līdzekļu grupas (skat. 7. attēlu).



7. attēls. Mūzikas stundā izmantojamie mācību līdzekļi
(izveidots pēc Izglītības likums, 1998)

Katras mācību līdzekļu grupas plašāku apskati sāksim ar mūzikas mācību priekšmetā izmantojamo **mācību literatūru**. Pie mācību literatūras pieder mūzikas mācību grāmatas un mūzikas burtnīcas, kuras ir komplektā ar mācību grāmatu. H. Jirgers izšķir trīs mūzikas mācību grāmatu saturiskās dimensijas: politiskā, informatīvā un pedagoģiskā (Jürger, 2006). Vēl nesenā pagātnē mūzikas mācību grāmatās bija iekļautas dziesmas un skaņdarbi, kuri atspoguļoja konkrētās sabiedrības ideoloģiju. Arī mūsdienās izmantojamajās mūzikas mācību grāmatās var konstatēt sabiedrībā pastāvošās vērtības. Mūzikas mācību grāmatās ir iekļauta informācija par attiecīgo tēmu, kura palīdz skolēnam mācīties, bet skolotājam tas ir līdzeklis mācīšanai. Mūsdienās aktualitāti nav zaudējušas H. Hakera (Hacker, 1980) definētās sešas mācību grāmatu un burtnīcu funkcijas (skat. 8. attēlu).



8. attēls. Mācību grāmatu un burtnīcu funkcijas
(adaptēts pēc Hacker, 1980)

Strukturēšana paredz, ka grāmatā un burtnīcā iekļautais saturs ir sistematizēts un sadalīts pa tēmām. Rerezentēšana nozīmē, ka informācija un paskaidrojumi ir uzskatāmi un detalizēti, kā arī atbilst realitātei. Kontrolēšanas funkcija paredz, ka skolotājs mācību grāmatā un mācību burtnīcā iekļauto saturu un uzdevumus izmanto mācību stundā. Saturam un uzdevumiem ir rekomendējošs, nevis obligāts raksturs, kas var ierobežot skolotāja darbību. Motivējošā funkcija tiek realizēta ar atbilstoša un bērnam pievilcīga grāmatas un burtnīcas dizaina palīdzību. Piemēram, piedāvāto saturu var atspoguļot didaktiskās spēles veidā, ar komiksu vai krustvārdu mīklu palīdzību. Diferencētā pieeja mācību grāmatas un mācību burtnīcas satura izklāstā ir būtiska, jo ievēro skolēnu atšķirīgās intereses, muzikālās spējas un mācību sasniegumus mūzikā. Skolotājs, izmantojot diferencēšanas paņēmienus, izvēlas uzdevumus atbilstoši katra skolēna muzikālajām spējām, respektē skolēnu dažādo mācību sasniegumu līmeni mūzikas jomā, izmanto grupu darbu un variē uzdevumu izpildes kvantitatīvo apjomu. Vingrināšanās ir neatņemama pašvadītas mācīšanās sastāvdaļa, kuru palīdz realizēt daudzveidīgie mācību materiāli, kas ievietoti mācību grāmatās un burtnīcās.

Šobrīd sākumizglītības posmā (1.–6. klase) mūzikas mācību priekšmeta apgūvē tiek izmantotas mācību grāmatas un mācību burtnīcas, kas izveidotas no 2000. gada līdz 2004. gadam. To tapšanā piedalījās vairāki autori: Ingrida Vilkārse, Ieva Čerpinska, Imants Vasmanis un Ilma Grauzdiņa. 2020. gada 1. septembrī, uzsākot pakāpenisku pāreju uz pārmaiņām mūzikas izglītības saturā un pieejā, izmaiņu laikā nav plānots papīra formātā izdot mācību grāmatas mūzikā. Mūzikas mācību priekšmeta apgūvē skolotāji joprojām varēs izmantot pašreizējās mācību grāmatas un burtnīcas, ja to saturs atbildīs jaunajām prasībām. Projektā “Uz kompetencēm orientēta pieeja” tiek plānots izstrādāt mācību materiālus mūzikas apguvei (Par projektu, 2019), kuri būs pieejami “Skola 2030” mājaslapā.

Metodiskie līdzekļi atvieglo skolotāja darbu, pie tiem pieder daudzveidīgi metodiskie ieteikumi un mācību izdevumi. Šobrīd atbilstoši 1.–3. klases mācību grāmatu un mācību burtnīcu saturam (autores I. Vilkārse un I. Čerpinska) katrai klasei ir izdota arī skolotāja grāmata, kurā iekļauti gan metodiskie ieteikumi darbam ar konkrētiem muzikālās darbības veidiem, gan rotaļu apraksti, gan mūzikas galvenās teorētiskās nostādnes. Katrs metodiskais līdzeklis tiek veidots ar konkrētu mērķi. Piemēram, I. Vilkārse uzskata, ka 1. klases skolotāja grāmatas mērķis ir palīdzēt lietotājiem labāk izprast dažas spilgtākās autoru ieceres (Vilkārse, 2001). Mūzikas teorijas apguvei var izmantot dažus uzdevumus, kurus metodiskā izdevumā ir apkopojusi A. Kalniņa

Cēsu mūzikas vidusskolas izglītības metodiķe I. Groza (Groza, 2018). Savukārt I. Grauzdiņas metodiskais līdzeklis “Jāzepts Vītols: personība, dzīve un darbi” ir izveidots, lai palīdzētu skolotājiem radīt interesi par latviešu komponistu un viņa ieguldījumu Latvijas mūzikas attīstībā, kā arī nostiprinātu un pilnveidotu skolēnu prasmes un zināšanas radoši izmantot jaunās, netradicionālās un neprognozējamās situācijās (Grauzdiņa, 2014). I. Grauzdiņas izveidotā metodiskā līdzekļa pirmā sarežģītības pakāpe ir domāta 4.–6. klašu skolēniem.

Skolotājam, kas māca mūziku, būtiski iepazīties ar metodiskajiem līdzekļiem, kuri ir ne tikai domāti muzikālās darbības veidu apguvei, bet arī palīdz veiksmīgāk plānot un vadīt konkrēto mūzikas stundu, novērtēt skolēnu mācību sasniegumus un atbilstoši kompetencēs balstītai pieejai mācību procesam integrēt caurviju prasmes, vērtības un tikumus. Tāpēc ieteicams skolotājam iepazīties ar metodiskajiem līdzekļiem par vērtībizglītību (Daga-Krūmiņa & Rocēna, 2014), par sociāli emocionālo prasmju novērtēšanu (Agliati, Aguilar Barriga, Álvarez Cifuentes, Benítez Baena, Beržanskytė & Cavioni, 2020), par caurviju prasmēm (Kraģis, 2019), par jēgpilnu digitālo tehnoloģiju izmantošanu (Metodiski ieteikumi skolēnu digitālās lietpratības stiprināšanai, 2019) un citiem materiāliem.

Viens no mācību līdzekļiem ir arī **papildu literatūra**. Mūzikas mācību priekšmeta apguvei var izmantot mūzikas enciklopēdijas, mūzikas literatūras grāmatas, mūzikas leksikonus, vārdnīcas, izdevumus ar mūzikas instrumentu attēliem un komponistu portretiem. Skolotājs var izmantot arī grāmatas par mūsdienās aktuāliem izglītības jautājumiem. Piemēram, monogrāfiju par mācīšanos lietpratībai (Oliņa, Namsone, France, Dudareva, Čakāne & Pestovs, 2018), rokasgrāmatas par citu skolu un valstu pieredzi (Skola, kas mācās, 2018) un par cenošu komunikāciju (Müller, 2016), ilustrētu rokasgrāmatu par efektīvāku mācīšanos (Vordermane, 2019) un citus skolotājam pieejamos izdevumus.

Ne mazāk būtiski skolotājam mūzikas apguvē izmantot nošu partitūras. Arī periodiskajos izdevumos publicētie jaunākie pētījumi mūzikas pedagogijā un aktuālākās tendences izglītībā ir izmantojamas skolotāja darbā. Piemēram, mūzikas pedagogijā ar jaunākajām teorētiskajām nostādnēm un to praktiskiem risinājumiem var iepazīties starptautiskās mūzikas izglītības asociācijas (ISME) žurnāla “Starptautiskais žurnāls mūzikas izglītībā” (*The International Journal of Music Education*) rakstos, bet par kompetenču pieejā balstītu sākumizglītības saturu un tā realizēšanu var lasīt projekta “Skola 2030” periodiskajā izdevumā “Domāt. Darīt. Zināt”. Šis izdevums nodrošina ar informāciju, kura skolotājam palīdz izprast pilnveidoto, uz kompetencēm orientēto mācību saturu un pieeju, smeļoties projekta dalībnieku pieredzi tā īstenošanai.

Mūsdienās skolotājiem ir aktuāli izmantot **digitālos mācību līdzekļus un resursus**. Piemēram, latviešu tradicionālo mūzikas instrumentu apguvei var izmantot digitālo mācību līdzekli “Muzicēsim kopā”, kurš ir publicēts Latvijas Nacionālā kultūras centra mājaslapā (Sprindža, Brence, Patjanko & Patjanko, 2018), vai digitālo mācību līdzekli “Uzdevumi.lv”, kurš mūzikas mācību priekšmeta apguvei piedāvā uzdevumus, teoriju un testus. Skolotāji un skolēni var izmantot arī digitālos resursus. Piemēram, brīvpieejas bezmaksas digitālo resursu krātuvi *mape.skola2030.lv*, mūzikas skolotājas Ineses Kungas-Švītiņas izveidoto mūzikas klausīšanās kolekciju (<http://muzikasstunda.weebly.com/>), Sintijas Kārkliņas *YouTube* izvietotos mācību

materiālus mūzikas teorijas apguvei “Radot mūziku”, kā arī daudzus citus skolotājam pieejamos digitālos resursus.

Digitālo mācību līdzekļu un resursu izmantošana ir saistīta ar tehnoloģiju izmantošanu. Ja digitālos mācību līdzekļus un resursus lieto skolēns, tad viena no problēmām sākumizglītības posmā varētu būt skolēnu nepietiekama prasme izmantot dažādās tehnoloģijas. M. Makārtija un autoru kolektīvs uzskata, ka veids, kādā skolotājs integrē tehnoloģijas klasē, lielā mērā ietekmē to efektivitāti. Izplatītākās problēmas ir skolēnu iepriekšējās pieredzes neizvērtēšana un tehnoloģiju nepapildināšana ar cilvēcisku kontaktu. Jāizmanto tikai tās tehnoloģijas, kas skolēnam nerada grūtības izpildīt konkrēto uzdevumu (McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003). Mācīšana ir prioritāte, tehnoloģijām jābūt neredzamām. Tehnoloģijas var veicināt gan virspusēju, gan dziļu izpratni (Fadels, Bialika & Trilings, 2017). Tās jāievieš tikai nozīmīgu muzikālo darbību kontekstā. Ja digitālo mācību līdzekļu un resursu izmantošana balstīta uz tehnoloģiju prasmju pilnveidi mūzikas stundas laikā, tad tas var aizēnot patieso mūzikas izglītības mērķi. Svarīgi mācīties ar tehnoloģijām, nevis par tehnoloģijām (Wicks, 2008). Līdzīgs viedoklis ir arī T. Rīvam, kurš uzskata, ka dators nevar kompensēt muzikalitātes trūkumu, bet tas var palīdzēt skolēniem maksimāli izmantot savas muzikālās prasmes un lietot tās jaunā un aizraujošā kontekstā (Reeves, 1998). Mūzikas stundā, lietojot tehnoloģijas, skolotājam jābūt skaidrai izpratnei par sasniedzamajiem rezultātiem. Digitālo mācību līdzekļu un resursu izmantošanai jābūt mērķtiecīgai un jēgpilnai.



JAUTĀJUMS PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

Kā mūzikas stundās sākumizglītības posmā jēgpilni izmantot digitālos mācību līdzekļus un resursus?

Uzskates līdzekļi var būt vizuāli, audio vai audiovizuāli. Mūzikas mācību satura apguvē tiek izmantoti visi trīs uzskates līdzekļu veidi. Pie vizuāliem uzskates līdzekļiem pieder bīdāmā nots, attēli, plakāti, tabulas, kartītes, *PowerPoint* un *Prezi* prezentācijas un citi. Bīdāmā nots ir izgatavota no cieta materiāla (metāla, plastmasas, koka vai kartona). Tā sastāv no nošu galviņas un kātiņa, kurš vērsts uz leju. Tā palīdz skolēniem orientēties līnijkopā un nostiprina pakāpju izjūtas noturību, dziedot dažādus motīvus. Attēlus izmanto skaņu gleznu radīšanai, mūzikas instrumentu un mākslas darbu reprodukciju iepazīšanai, tautas tradīciju atspoguļošanai. Kartītes palīdz uzskatāmi parādīt ritmus un ritma grupas, pakāpju motīvus un melodijas virzības veidus, dažādus grafiskos zīmējumus. Plakāti un tabulas noder atgādnēm. Savukārt prezentāciju lietotnēs izveidotie vizuālie materiāli dod iespēju apgūt stundas tēmu ilustratīvi, secīgi un radoši. Piemēram, interaktīvas prezentācijas var izveidot par maršu, polku, operu, baletu vai simfonisko orķestri. Mūzikas mācību satura apguvē tiek izmantoti arī ieraksti audioformātā un videoformātā: latviešu un citu tautu tautasdziesmas, dzīvnieku, dabas parādību un tehnisko līdzekļu skaņu ieraksti, dziesmas bērniem un daudzveidīgi skaņdarbi.

Sākumizglītības posmā tiek izmantotas **didaktiskās spēles**. Izglītības likumā ir noteikts, ka mācību procesā izmantojamas spēles, kurās ietverti mācību satura apguves uzdevumi vai mācību sasniegumu pārbaudes elementi (Izglītības likums, 1998). Didaktiskās spēles skolotājs var pats izveidot ar informācijas un komunikācijas tehnoloģiju palīdzību (piemēram, izmantojot www.quizizz.com vidi) vai arī bez tām.

- Didaktiskā spēle “Gribi būt miljonārs”. Izvēlamies tēmu. Piemēram, simfoniskā orķestra instrumenti. Izdomājam vairākus jautājumus ar četriem atbilžu variantiem. Norādām punktu skaitu, kurus var saņemt, pareizi atbildot uz katru jautājumu.
- Didaktiskā spēle “Viktorīna”. Tā ir erudīcijas spēle, kura ļauj pārbaudīt savas zināšanas kādā no mūzikas tēmām. Tiek doti 20 jautājumi (var būt arī lielāks vai mazāks jautājumu skaits) un vairāki atbilžu jautājumi. Šo spēli var spēlēt arī katrs skolēns atsevišķi.
- Didaktiskā spēle “Uzmini paslēpto vārdu”. Skolotājs izvēlas vienu vārdu. Piemēram, dinamika. Uz tāfeles vai uz papīra lapas uzraksta nevis vārdu, bet katra burta vietā novelk svītriņu. Piemēram, vārds dinamika izskatīsies šādi: _ _ _ _ _ _ _ . Skolēni pēc kārtas sauc kādu no burtiem. Ja nosauktais burts ir vārdā, tad skolotājs to ieraksta atbilstošajā vietā. Kad vārds ir uzminēts, kopīgi noskaidro uzrakstītā vārda nozīmi un, praktiskā darbībā muzicējot, to lieto.
- Didaktiskā spēle “Izaicinājumu dēlis”. Izveidojam tabulu, kuras pirmajā rindā ir uzrakstītas tēmas. Piemēram: komponisti, notis, dinamikas apzīmējumi, tempa apzīmējumi, skaņdarbi, ritms, mūzikas instrumenti u. tml. Katrai tēmai tabulā norādām jautājuma vērtību (50, 100, 150, 200 punkti). Grūtākiem jautājumiem ir lielāks punktu skaits, vieglākiem jautājumiem mazāks. Atbilžu varianti nav doti.
- Didaktiskā spēle “Ritma loto”. Izveidojam vairākas kartītes ar ritmiem, kur vienā pusē ir redzams ritma nosaukums, bet otrā pusē ritma pieraksts. Katra nākamā kartīte turpinās ar iepriekšējās pēdējo ritmu. Tādas pašas kartītes var izveidot arī ar nošu nosaukumiem un to atrašanos līnijkopā, ar mūzikas instrumentu attēliem un nosaukumiem.

Līdzās jau minētajām didaktiskajām spēlēm iespējams izmantot arī šādas: savienot divās kolonnās līdzīgos vārdus, jēdzienus vai apzīmējumus, ievietot teikumā izlaistos vārdus, sastādīt vai atrisināt krustvārdu mīklu, teikumā viens vārds ir uzrakstīts ar sajauktām zilbēm, jāuzraksta pareizi.

Mūzikas mācību satura apguve nav iedomājama arī bez **izdales materiāliem**. Tās varbūt dažādas darba lapas, nošu partitūras, ritma vingrinājumi, ritma ostinato, uzdevumi, atgādnēs. Izdales materiāli ir paredzēti katram skolēnam, ja darbs notiek individuāli, vai vairākiem skolēniem, ja tiek strādāts grupās. Izdales materiāli palīdz individualizēt mācību procesu, jo katram skolēnam vai katrai grupai skolotājs var iedot saturiski atšķirīgus uzdevumus, piemērus vai atgādnēs.

Neviena mūzikas stunda nav iedomājama bez **mācību tehniskajiem līdzekļiem, iekārtām un aprīkojuma**. Tehniskās ierīces un iekārtas palīdz prezentēt vizuālos, audio un audiovizuālos uzskates līdzekļus. Mūzikas mācību priekšmeta apgūvē izmanto datoru ar tam pieslēgtu projektoru, datu projektoru, dažreiz vēl joprojām CD atskaņotāju un/vai magnetofonu. Svarīgi, lai datoram būtu interneta pieslēgums. Mūzikas kabinetā neiztikt arī bez tāfeles, kura nereti ir atšķirīgāka nekā citos kabinetos, jo tā ir ar nošu līnijām. Tas ir viens no senākajiem mācību

kabinetu aprīkojuma līdzekļiem, kurš ir ļoti vienkārši izmantojams. Uz tāfeles viegli un vienkārši ar krītu var uzrakstīt notis un ritmus, mūzikas jēdzienus un paskaidrojošu informāciju. Lai nodrošinātu mūsdienīgu mūzikas stundu, nepieciešamas arī digitālās planšetes, audioierakstu sistēma, videokamera, mikrofons un interaktīvā tāfele.

Pie iekārtām un aprīkojuma pieder mūzikas instrumenti, kuri ir neatņemama mūzikas mācību satura apguves sastāvdaļa. Lai arī jau gandrīz pirms 100 gadiem tika konstatēts, ka “vislabākais instruments ir cilvēks balss, nekāds instruments nevar stāties balss vietā” (Bebru Juris, 1922, 57), tomēr parasti mūzikas kabinetā atrodas klavieres vai kādi citi mūzikas instrumenti, kurus spēlē skolotājs. Vēlams, lai skolotājam mūzikas stundā ir pieejams Karla Orfa instrumentārijs, kurš iekļauj tādus sitaminstrumentus ar noteiktu skaņas augstumu kā zvaniņi, metalofons, ksilofons, dalītais metalofons, retāk arī blokflauta un sitaminstrumentus bez noteikta skaņas augstuma – trijstūri, sitamos kociņus, tamburīnu, šķīvjus, koka kasti, timpānus, rokas bungas, cauruļu bungas, šeikeri, zvārguli un citus. Katram sitaminstrumentam ir sava izcelsme, tās vēsturiskā attīstība, kuru iezīmē E. Lūse grāmatā “Alternatīvās mūzikas mācīšanas iespējas” (Lūse, 2013), un spēles paņēmieni, kurus var iepazīt 1. pielikumā norādītajās *YouTube* saitēs.

K. Orfa mūzikas instrumentu komplekts dod iespēju spēlēt un improvizēt visiem skolēniem atbilstoši savām muzikālajām spējām. Instrumentu spēli viegli var saskaņot ar kustībām. Mūzikas instrumentus, ritma un skaņu rīkus iespējams izmantot daudzveidīgās muzikālās aktivitātēs: dziesmu dziedāšanā, ritma vingrinājumu izpildē, improvizācijā, kustību un deju elementu apguvē, mūzikas klausīšanās laikā. J. I. Birzkops uzskata, ka muzicēšana, un it īpaši mūzikas instrumentu spēle, vislabāk attīsta augstākās domāšanas prasmes: prognozēšanu, vienlaicīgu atrašanos divos dažādos laikos vai situācijās, simultānuztveri jeb paralēlo domāšanu, īslaicīgo atmiņu, kā arī ar to saistītās saspiešanas un izstiepšanas operācijas (Birzkops, 2010; Birzkops, 2018).

Pamatojumu mūzikas instrumentu izmantošanai mūzikas apguvē var rast vācu mūzikas pedagoga un komponista K. Orfa muzikālās audzināšanas pedagoģiskajā sistēmā, kuru viņš izveidoja jau 20. gadsimta 30. gados un kurai raksturīga dziedāšanas, valodas, instrumentu spēles un kustības vienotība. K. Orfa fonda izveidotajā mājaslapā (<https://www.orff.de/start.html>) M. Kuglers norāda, ka viens no svarīgākajiem mūzikas pamatelementiem K. Orfa metodē ir ritms. Tādēļ būtiska nozīme ir ritma vingrinājumiem un improvizācijai, dažādām ritmiskām spēlēm un rotaļām. Sākumposmā tiek izmantoti runas vingrinājumi, kuru pamatā ir dažādu vārdu, teikumu metroritmiska runāšana. Pēc tam tiek izmantoti skanošie žesti, ar kuru palīdzību tiek veiktas metroritmiskas darbības. Nākamais posms ir mūzikas instrumentu un ritma instrumentu izmantošana muzicēšanā (Kugler, 2020). Arī L. Kaizers (Kaiser, 1986) saskata mūzikas instrumentu izmantošanas potenciālu un uzskata, ka uz sitaminstrumentiem ar noteiktu skaņas augstumu var spēlēt dziesmai pavadījumu, kurā tiek izmantots tonikas un kvintas burdons, bet uz sitaminstrumentiem bez noteikta skaņas augstuma var izpildīt ritma ostinato.

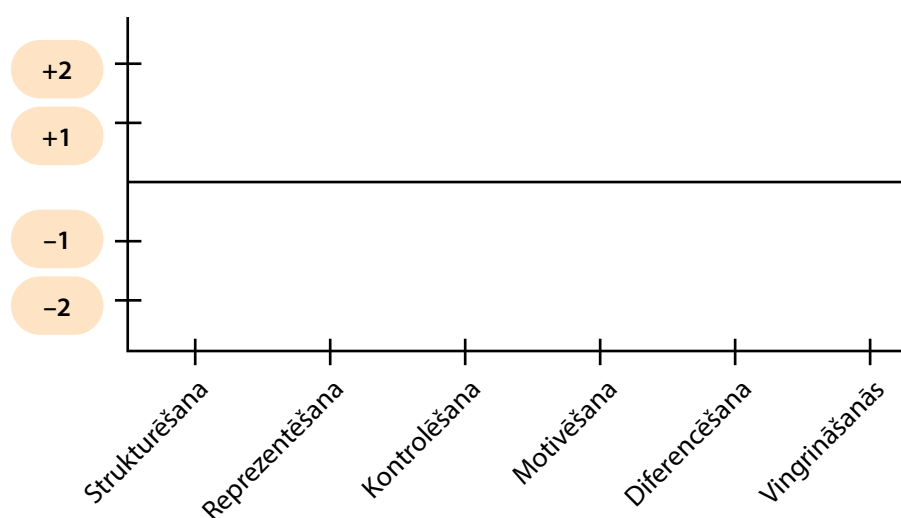
Mūzikas stundā jāizmanto arī A4 formāta papīrs un lielākas papīra loksnes, flomāsteri un krāsainie zīmuļi, marķieri un krītiņi, krāsainas līmlapiņas un citi kancelejas piederumi. Bez mācību līdzekļiem nav iedomājama pamatzglītības standarta īstenošana un mūzikas mācību satura apguve. Mācību līdzekļiem jābūt atbilstošiem un pieejamiem. Tie ir būtisks atbalsts uz kompetenci orientētā pieejā, ja vien tie ir pietiekamā daudzumā un kvalitātē.

1.4. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām



UZDEVUMI PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

1. Salīdziniet mūzikas pedagogu un pētnieku viedokļus par mūzikas izglītības mērķi. Nosakiet kopīgo un atšķirīgo izpratnē par mūzikas izglītības mērķi. Kāds, pēc Jūsu domām, varētu būt mūzikas izglītības mērķis? Formulējiet to!
 - Lai cilvēks būtu muzikāls (Gruhn, 2010).
 - Lai cilvēks spētu patstāvīgi darboties mūzikas jomā (Kaiser, 2010).
 - Personības attīstības veicināšana, radošo spēju atraisīšana, iesaistot skolēnus Latvijas mūzikas kultūrā kā tās līdzveidotājus (Nelsone, Paipare, 1992).
 - Cilvēka garīga un fiziska pilnveidošana, tostarp arī iedarbošanās uz tiem jaunā cilvēka personības veidošanās aspektiem, kuri pieejami galvenokārt mūzikas pārdzīvojuma spēkam (Zariņš, 2003).
 - Aktīvā muzicēšanas procesā sekmēt emocionālo, intelektuālo un radošo spēju attīstību, iepazīt un izzināt Latvijas un pasaules mūzikas kultūras vērtības, mācīties izprast kultūras atšķirības, līdzdarboties mūzikas tradīciju pārmantošanā, kā arī piedzīvot klātienē mūzikas svētkus, gūstot emocionālu pārdzīvojumu (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020).
2. Miniet konkrētus piemērus, kā mūzikas mācību priekšmeta apgūvē iespējams realizēt 2018. gadā apstiprināto pamatzglītības satura īstenošanas mērķi un uzdevumus.
Skatieties pamatzglītības satura īstenošanas mērķi un uzdevumus interneta vietnes <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem> otrajā un trešajā punktā.
3. Novērtējiet, kādā līmenī katru no funkcijām (skat. 8. attēlu) pilda Ingridas Vilkārses un Ievas Čerpinskas uzrakstītā mācību grāmata mūzikā 1. klasei. Novērtējumu atzīmējiet shēmā! Katru novērtējumu pamatojiet ar piemēriem no mācību grāmatas.



Līdzīgi iespējams novērtēt arī pārējo sākumizglītības posmā izmantojamo mūzikas mācību grāmatu funkcijas.

4. Salīdziniet 1. un 3. attēlā shematiski atspoguļotos mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķus un 2. un 4. attēlā esošos uzdevumus. Nosakiet kopīgo un atšķirīgo. Novērtējiet būtiskākās atšķirības mūzikas izglītības mērķī un uzdevumos 2014. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem un 2018. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem.
5. Izvēlieties tēmu un izveidojiet skolēniem domātu didaktisko spēli. Prezentējiet to skolēniem un/vai kolēģiem.



JAUTĀJUMI PAŠPĀRBAUDEI

1. Kādi mūzikas izglītības mērķi un uzdevumi bija 20. gadsimtā?
2. Kāds ir mūzikas izglītības mērķis un uzdevumi 2014. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem?
3. Kāds ir mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis un uzdevumi 2018. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem?
4. Raksturojiet mūzikas izglītības saturu 2014. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem.
5. Raksturojiet mūzikas izglītības saturu 2018. gadā apstiprinātajos Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem.
6. Kāda mācību literatūra tiek izmantota mūzikas mācību priekšmeta apgūvē?
7. Kādi ir papildu literatūras veidi, kurus var izmantot skolotājs mūzikas mācību priekšmeta apgūvē?
8. Raksturojiet mūzikas mācību priekšmetā izmantojamos digitālos mācību līdzekļus un resursus.
9. Kādus uzskates līdzekļus var izmantot mūzikas mācību priekšmeta apgūvē?
10. Kādas didaktiskās spēles var izmantot mūzikas mācību priekšmeta apgūvē?
11. Raksturojiet K. Orfa instrumentāriju.
12. Kas raksturīgs K. Orfa muzikālās audzināšanas pedagoģiskajai sistēmai?



IETEICAMĀ LITERATŪRA PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

Fenhane, A., Fjodorova, A., Godiņa, I., Nelsons, I. & Vilde, I. (2020). *Mūzika 1.–9. klasei. Mācību priekšmeta programmas paraugs*. Rīga: Valsts izglītības satura centra (VISC) īstenotā projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” datubāze “mape.skola2030.lv”. <https://mape.skola2030.lv/resources/312> (skatīts 05.05.2020.). Programmas paraugā var iepazīties ar mūzikas mācību priekšmeta mērķi, uzdevumiem, saturu, mācību sasniegumu vērtēšanas formām un metodiskajiem paņēmieniem, kā arī ieteikumiem mācību darba organizācijai.

Izglītības likums (1998). Rīga: Saeima. <https://likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 05.05.2020.). Izglītības likumā var detalizēti iepazīties ar svarīgākajiem izglītības procesu reglamentējošajiem jautājumiem.

Lūse, E. (2013). *Alternatīvās mūzikas mācīšanas iespējas*. Rīga: Izglītības laboratorija. Šajā grāmatā var iepazīties ar muzicēšanā izmantojamo instrumentu izskatu, nelielu vēsturisku vai kādu interesantu faktu izklāstu.

Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem (2014). Rīga: Ministru kabinets. <https://likumi.lv/doc.php?id=268342> (skatīts 10.04.2020.). Šajos Ministru kabineta noteikumos Nr. 468, kuri zaudē spēku 2020. gada 1. septembrī, var iepazīties ar mūzikas izglītības mērķi, uzdevumiem, saturu un sasniedzamajiem rezultātiem.

Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem (2018). Rīga: Ministru kabinets. <https://likumi.lv/ta/id/303768#piel4> (skatīts 10.04.2020.). Šajos Ministru kabineta noteikumos Nr. 747, kuri stājas spēkā 2020. gada 1. septembrī, var iepazīties ar sasniedzamajiem rezultātiem kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā.

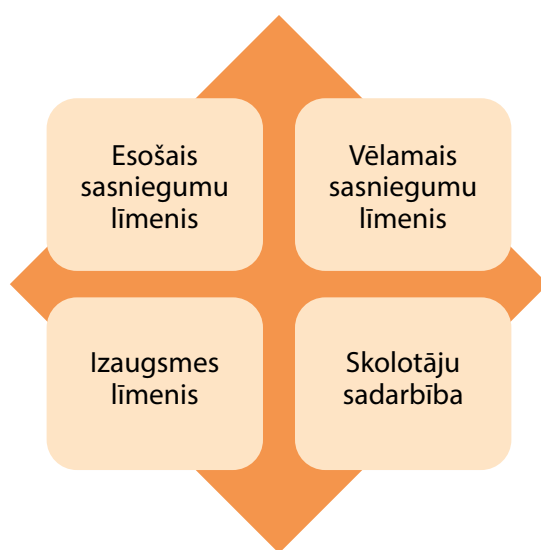
2. NODAĻA

Mūzikas stundas plānošana, inscenēšana un vērtēšana

Mūzikas stundas plānošana, inscenēšana un vērtēšana ir galvenās skolotāja pedagoģiskās darbības funkcijas, kuras ietekmē mācību procesa efektivitāti. Mūzikas stundas plānošanas laikā tiek lemts, kāds būs sasniedzamais rezultāts, saturs un metodes, tiek saskatīta un izskaidrota to savstarpējā saikne. Inscenēšana paredz mūzikas stundas konstruēšanu, kas pamatojas uz mūzikas mācīšanas un mācīšanās principiem un modeļiem. Mūzikas stundas inscenēšana tiek realizēta kopīgā skolēna un skolotāja darbībā. Tā arī paredz modificēt sākotnējo plānu. Vērtēšana ir neatņemama mūzikas stundas sastāvdaļa, kuras laikā skolotājs nosaka plānotā atbilstību reālajai situācijai, konstatē skolēnu mācību sasniegumus stundā un sniedz atgriezenisko saiti. Skolēni izvērtē stundā paveikto, nodrošina atgriezenisko saiti sev un pedagogam.

2.1. Mūzikas stundas plānošana

Mūzikas stunda sākas jau pirms skolotāja ienākšanas klasē – tā sākas ar plānošanu, kas ir svarīga skolotāja profesionālās atbildības sastāvdaļa. Plānojot mūzikas stundu, pieņemam lēmumu, ko un kā mēs darīsim stundas laikā. Tā paredz konkrētas darbības, kuras ir atkarīgas no skolotāja un skolēna savstarpējās sadarbības un citiem to ietekmējošiem faktoriem. Plānošana ir viena no svarīgākajām pedagoģiskās darbības sastāvdaļām, jo tā samazina nenoteiktību, un neveiksmīga plānošana parasti ir saistīta ar nesekmīgu mūzikas stundas inscenēšanu. Dž. Hattijs (Hattie, 2012) izšķir četras svarīgas stundas plānošanas daļas: skolēna esošais sasniegumu līmenis, vēlmais sasniegumu līmenis, izaugsmes līmenis un skolotāju sadarbība (skat. 9. attēlu).



9. attēls. Stundas plānošanas daļas
(adaptēts pēc Hattie, 2012)

Dž. Hatijs uzskata, ka plānošana var notikt vairākos veidos, bet vislabāk, ja skolotāji strādā kopā, veidojot kopīgu izpratni par to, ko skolēnam vērts mācīt. Sadarbība ar kolēģiem palīdz izprast citu mācību priekšmetu skolotāju uzskatus par izaicinājumiem un veiksmīgiem brīžiem, kopīgi novērtēt plānošanas ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem. Profesors ir pārliecināts, ka skolēna mācību sasniegumu līmeni ietekmē iepriekšējos gados gūtie panākumi. Spējīgākie skolēni mēdz sasniegt vairāk, bet mazāk spējīgi – mazāk. Skolotāja uzdevums ir to novērst. Tas ir iespējams, ja skolotājs plāno veidus, kā paātrināt to skolēnu izaugsmi, kuri ir mazāk spējīgi, tādējādi viņi varēs efektīvāk apgūt mācību saturu un sasniegt izvīzītos mērķus līdzās spējīgākajiem skolēniem (Hattie, 2012). Kā to izdarīt? Pirms skolotājs plāno konkrēto mūzikas stundu, viņš veic vairākas darbības, kas orientētas uz to, lai skolēns labāk izprastu mācību priekšmetu. Dž. Hatijs iesaka vispirms noskaidrot katra skolēna pašreizējās izmantotās mācīšanās stratēģijas. Līdz ar to skolotājs izprātīs katra skolēna domāšanas veidu, lai nepieciešamības gadījumā skolēns varētu to mainīt. Tas ir būtiski, jo skolēns var domāt atšķirīgi no skolotāja, tāpēc svarīgi saprast ne tikai, ko domā, bet arī, kā domā (Hattie, 2012).

Sākumskolas skolēna domāšanu palīdz labāk izprast pētījumi kognitīvajā psiholoģijā. V. Kreins (Crain, 2000) savā darbā “Attīstības teorijas: koncepti un pielietošana” (*Theories of Development: Concepts and Applications*) izsmēloši analizē Ž. Piažē (*Piaget*) intelektuālās attīstības teoriju, kurā ir noteikts, ka bērniem vecumā no septiņiem līdz vienpadsmit gadiem ir raksturīga konkrētā domāšana. Bērni šajā vecumā spēj vienlaikus ņemt vērā divus problēmas aspektus, spēj domāt loģiski un sistēmiski, kā arī veikt loģiskas darbības ar objektiem tikai tad, ja tie redzami un taustāmi (Crain, 2000). Mūzikas stundā skolēni iepazīstas ar vairākiem jēdzieniem: “atkārtojuma zīme”, “taktssvītņa”, “līnijkopa” utt. Svarīgi, lai mūzikas jēdzieni skolēniem tiek izskaidroti uzskatāmā veidā, saistot tos ar dzīvi. Piemēram, lai 1. klases skolēns labāk izprastu jēdzienu “līnijkopa”, kas sastāv no piecām līnijām, varam uzskatāmi to salīdzināt ar lietuviešu projekta piecstāvu māju. Tas palīdz skolēnam iegaumēt, ka līnijas līnijkopā skaitām no apakšas, kā to darām ar mājas pieciem stāviem.

Atšķirīga pieeja sākumskolas skolēna kognitīvajai attīstībai ir Ļ. Vigotskim (Выготский, 1999), kurš uzsver sociālās mijiedarbības nozīmi. Psihologs domā, ka sociālā vide ir jāorganizē tā, lai katru dienu bērnam būtu iespēja iepazīties ar nepazīstamām situācijām, kuras katru reizi izraisītu jaunas domāšanas kombinācijas, jo domāšana nav nekas cits kā iepriekšējās pieredzes izmantošana uzdevuma atrisināšanai. Praktiski ieteikumi, kā attīstīt skolēnu domāšanu ar jautājumu un uzdevumu palīdzību, ir pieejami R. Fišera grāmatā “Mācīsim bērniem domāt”. Viņš uzskata, ka ir trīs veidu jautājumi – labi, slikti un nelietderīgi. Labi jautājumi ir tādi, kuri rada intelektuālu ierosu, slikti jautājumi neveicina domāšanu, un nelietderīgi jautājumi ir pārāk sarežģīti, muļķīgi vai slēgti (Fišers, 2005). Tiek uzskatīts, ka vislabākie ir atvērtie jautājumi, jo tie veicina skolēna zinātkāri, spriestspēju, radošumu un neatkarību. Šāda veida jautājumi balstās uz skolēnu viedokli, zināšanām, prasmēm un pieredzi, tie motivē viņus meklēt atbildes. Atvērtie jautājumi skolotājam palīdz uzzināt, ko skolēni patiesi zina par tēmu un par ko viņi vēl nav pārliecināti (Responsive Classroom for Music, Art, PE, and Other Special Areas, 2016). Plānojot

ieteicams pievērst uzmanību tam, lai uz mūzikas stundā uzdotajiem jautājumiem nevarētu atbildēt tikai ar “jā” vai “nē”, bet lai tie būtu formulēti kā atvērtā tipa jautājumi.

Dž. Hatijš uzskata, ka skolotājam ir dziļi jāizprot ne tikai domāšanas veidi, bet arī tas, ko skolēni jau zina un prot (Hattie, 2012). Tas ļauj pielāgot stundu tā, lai skolēni varētu pārvarēt plaisu starp zināšanām, prasmēm un sasniedzamo rezultātu. Skolotājam jā rūpējas par to, lai neatkarīgi no tā, kādā līmenī ir skolēna zināšanas un prasmes, varētu panākt, ka visi skolēni sasniedz izvirzītos sasniedzamos rezultātus.

Līdzās skolēna atšķirīgajām mācīšanās stratēģijām un dažādajiem konkrētā brīža mācību sasniegumiem Dž. Hatijš (Hattie, 2012) par būtisku uzskata arī skolēnu dažādo mācīšanās motivāciju un pārliecību par savu mācīšanos. Viņš konstatē, ka mācīšanās motivāciju un pārliecību par savu mācīšanos ietekmē vairāki faktori (skat. 10. attēlu).



10. attēls. Mācīšanās motivāciju un pārliecību par mācīšanos ietekmējošie faktori
(adaptēts pēc Hattie, 2012)

Pašefektivitāte ir pārliecība par to, ka mācīšanās ir iespējama. Skolēni ar zemu pašefektivitāti biežāk izvairās no sarežģītiem uzdevumiem, viņiem, visticamāk, ir vāja apņemšanās sasniegt mērķus. Neveiksmju situācijas pārdzīvo, kavējoties pie personīgajiem trūkumiem un šķēršļiem, lēnām atgūst sev ticību. Skolēni ar augstu pašefektivitāti grūtus uzdevumus uztver kā izaicinājumu. **Nespējot uzņemties atbildību**, skolēns atrod ārēju avotu, kuru vainot, lai attaisnotu neveiksmes. Skolēns neuzņemas personīgu atbildību par rezultātiem, sasniegumu vietā koncentrējas uz šķēršļiem. To iespējams pārvarēt, ja mācīšanās veicina panākumus, tiek mazināta nenoteiktība par mācīšanās rezultātiem un mācīts skolēnam pārraudzīt savu mācīšanos. **Spēja sevi motivēt** mācīties ir saistīta ar iekšējiem un ārējiem faktoriem. Ja tas ir iekšējs faktors, tad mācīšanās izraisa gandarījumu, ja ārējs faktors, tad apmierinājuma avots ir gaidāmais atalgojums. Skolēnam nepieciešami abi motivācijas veidi. Tomēr, ja sevis motivēšanā dominē ārēji faktori, tad pastāv iespēja, ka skolēns steidz pabeigt uzdevumu, kaut arī tas līdz galam neatbilst prasībām (Hattie, 2012). Kā skolotājs var noteikt, ka skolēns spēj sevi motivēt muzikālai darbībai? V. Purēns uzskata, ka skolēna izrādītā interese ir motivācijas pazīme (Purēns, 2017), kuru raksturo vajadzība pēc mūzikas un aktīva attieksme pret mūzikas stundā notiekošajām muzikālajām aktivitātēm.

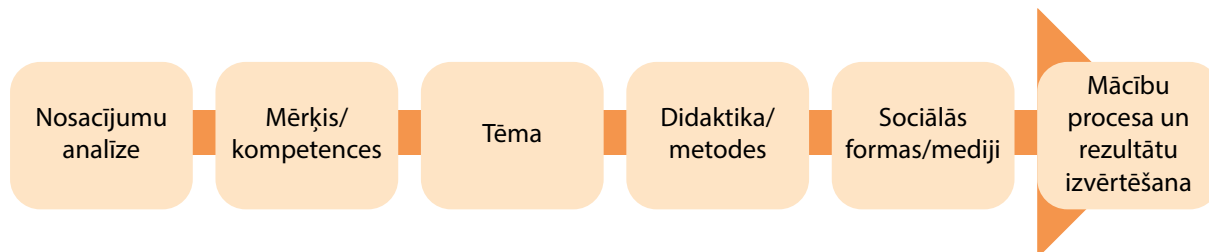
Skolēna mācīšanās ir mērķtiecīga. Dž. Hatijs uzskata, ka **mērķtiecīgumu** raksturo trīs veidu mērķi: meistarības, sasniegumu un sociālais mērķis. Meistarības mērķis palīdz skolēnam attīstīt savu kompetenci, veltot tam pēc iespējas vairāk laika. Sasniegumu mērķis rodas, ja skolēni tiecas parādīt savu kompetenci, pārspējot vienaudžus. Uz sasniegumu mērķi orientēti skolēni uzskata, ka spēju līmenis ir fiksēts un to nevar mainīt. Sociālais mērķis rodas, ja skolēni visvairāk uztraucas par mijiedarbību ar klasesbiedriem. Savukārt skolēniem, kuriem ir **atkarība no norādījumiem**, trūkst pašregulācijas, paškontroles un pašnovērtējuma (Hattie, 2012). Č. Duhigs ir pārliecināts, ka paškontroli var iemācīties. Tās mācīšana ir daļa no skolas filozofijas. Paškontroli panāk, sāki aprakstot darbības, kuras jāveic, ja skolēns sastopas ar grūtībām (Duhigs, 2015).

Dž. Hatijs uzskata, ka **pašvērtības izkroplošana un noliegšana** arī ir viens no mācīšanās motivāciju un pārliecību par mācīšanos ietekmējošiem faktoriem. Šajā gadījumā skolēni ignorē norādes, uzslavas, atgriezenisko saiti, jo uzskata, ka tā viņiem nav atbilstoša un noderīga. **Perfekcionisms** var izpausties vairākos veidos. Pirmkārt, varam izvirzīt pārāk augstas prasības. Ja tās netiek realizētas, tas tiek uztverts kā neveiksme. Otrkārt, varam pieprasīt, lai resursi, piemēram, laiks, būtu pietiekams, un vainot to neatbilstību, ja neveicas. Treškārt, varam atlikt darbības veikšanu, ja apstākļi nav ideāli, lai sasniegtu rezultātu. Ceturtkārt, varam pievērsties detaļām un pārmērīgi ieguldīt laiku uzdevumos, kas nav tā vērti. **Bezcerību** raksturo skolēna gaidas, ka situāciju nebūs iespējams mainīt. Bezcerīgi noskaņoti skolēni neiesaistās tādu uzdevumu veikšanā, kuri orientēti uz sasniegumiem, bet aizsargā sevi, gūstot panākumus citā jomā. **Sociāli salīdzinot**, skolēns novēro citu uzvedību, tādējādi meklējot norādes, kas izskaidrotu vai uzlabotu skolēna patības izpratni (Hattie, 2012). 10. attēlā norādītie faktori ir domāti skolotājiem, lai, plānojot konkrēto mūzikas stundu, varētu labāk izprast skolēnu motivāciju un pārliecību par mūzikas mācību priekšmeta apguvi.

Kad skolotāji ir dziļi izpratuši katra skolēna mācību sasniegumus, zina, kādi domāšanas veidi tiek izmantoti klasē, un prot konstatēt faktoros, kas ietekmē mācīšanās motivāciju un pārliecību par mācīšanos, tad var sākt veidot mūzikas stundas plānu. Lai izveidotu mūzikas stundas plānu, skolotājam ir jāzina mūzikas stundas tipi un galvenie stundas posmi, kā arī jāizprot, ka plāna izveides kvalitāti nosaka savstarpējā saskaņotība starp sasniedzamo rezultātu, saturu, mācību metodēm un paņēmieniem un citiem ietekmējošiem faktoriem, kā arī iespēja nepieciešamības gadījumā tos mainīt.

Stundas plāns ir rīcības plāns, kura pamatā ir radoša problēmu risināšana (Sarrazin, 2016). P. Bērdens un D. Bērds domā, ka, veidojot stundas plānu, jāņem vērā divi faktori. Pirmais faktors saistīts ar mācību darbību, bet otrais ar skolotāja personību un profesionalitāti. Plānojot mācību darbību, skolotājs nosaka apgūstamo saturu, izmantojamās mācību stratēģijas un materiālus, paredz stundas struktūru un savu rīcību, plāno mācību vidi un norises vietu, izlemj, cik laika atvēlēs katrai stundā iekļautajai aktivitātei. Otrais faktors paredz, ka stundas plānošanu ietekmē skolotāja pieredze, filozofija par mācīšanu un mācīšanos, zināšanas par apgūstamo saturu, stundas vadīšanas stils, kā arī tas, cik pārliecināti un droši skolotājs jūtas (Burden & Byrd, 2019). Savukārt Dž. Heislere un P. Hībla (Heißler & Hiebl, 2016) uzskata, ka uz kompetenci orientētas

mācību stundas plānošanā jāņem vērā vairāki aspekti, kuri ir secīgi, savstarpēji saistīti un ir kā vienots veselums (skat. 11. attēlu).



11. attēls. Uz kompetencēm orientētas mācību stundas plānošanas aspekti

(adaptēts pēc Heißler & Hiebl, 2016)

Uz kompetencēm orientētas mācību stundas plānošanā skolotājam svarīgi uzdot sev vairākus jautājumus: kā skolēni varēs stundā parādīt līdzšinējo pieredzi un izpaust savas intereses? Kādi mācību priekšmeta pamatjautājumi man pašai ir jānoskaidro? Kādi mācīšanās atvieglojumi ir nepieciešami maniem skolēniem? Kā man jāsaprot stundā paredzētie materiāli, lai skolēni, apgūstot šo stundas tēmu, varētu iegūt pieredzi? Kāda būs mācību vide, kurā skolēni individuāli un kopīgi varēs veiksmīgi mācīties? Kā es novērtēšu skolēnu mācīšanos? Kā es izvērtēšu saplānoto un novadīto mācību stundu? (Heißler & Hiebl, 2016) Interesanti un pārdomu vērti ir arī Dž. Mills (Mills, 2009) ieteiktie pieci jautājumi skolotājam, uz kuriem jārod atbilde, plānojot mūzikas stundu: ko skolēni ir jau iemācījušies? Ko es gribu, lai skolēni iemācās šajā mūzikas stundā? Kā es varēšu skolēniem palīdzēt to iemācīties? Kā es varēšu novērtēt, ka skolēni ir iemācījušies? Kā man ar noteikto mērķi neierobežot skolēnu sasniegumus? Savukārt E. Jensens un A. Nikelsena uzskata, ka skolotājam noteikt, ko mācīt konkrētajā stundā, palīdz četri jautājumi: kas skolēnam jāzina? Ko skolēnam jābūt spējīgam izdarīt? Kādi noteikumi un jēdzieni jāsaprot? Uz kādiem jautājumiem ir jārod atbildes? (Jensen & Nickelsen, 2008) Katram pētniekam ir sava pieeja stundas plānošanai, kura atspoguļojas jautājumos. Daži no jautājumiem ir līdzīgi, tie iezīmē galvenos mūzikas stundas komponentus.



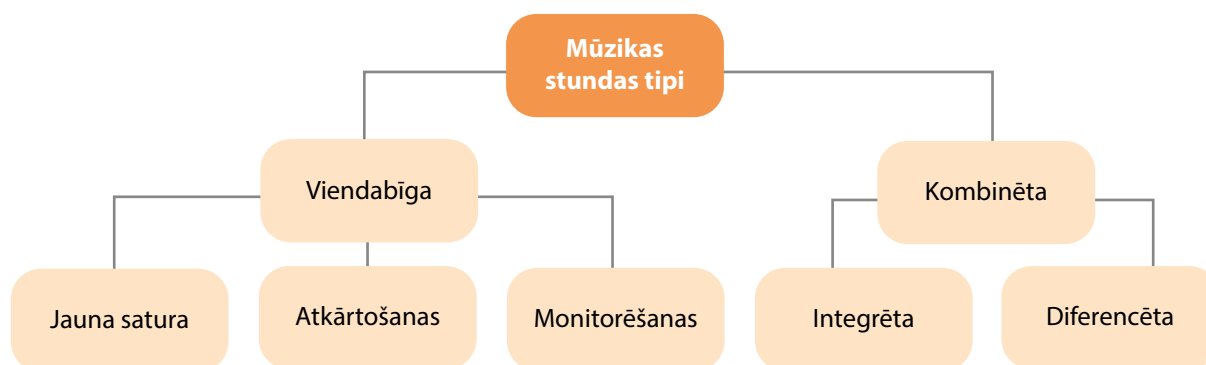
JAUTĀJUMS PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

Uz kādiem jautājumiem jārod atbildes skolotājam, plānojot mūzikas stundu?

Mūzikas mācību stunda ir orientēta uz kompetencēm, un viens no svarīgākajiem tās aspektiem paredz **sasniedzamo rezultātu izvirzīšanu** un saprašanu, kādas kompetences konkrētajā stundā skolēni iegūs. Neviena mācību stundas plānošana nav iedomājama bez sasniedzamā rezultāta, tāpēc svarīgi saprast, kā pareizi noteikt sasniedzamo rezultātu. Definējot mūzikas stundas sasniedzamo rezultātu, jāņem vērā vairākas prasības, kuras ir izvirzītas pareizam tā formulējumam. D. Namsone un L. Čakāne uzskata, ka sasniedzamajam rezultātam jābūt jēgpilnam,

izmērāmam, ticamam un būtiskam (Namsone & Čakāne, 2011). Jēgpilnu sasniedzamo rezultātu raksturo izpratne par to, kāpēc tas būtu jāsasniedz. Tāpēc skolotājam un arī skolēnam jāsaprot, kas ir galvenais, ko konkrētajā mūzikas stundā iemācīsies. Vai sasniedzamais rezultāts skolēnam būs svarīgs un interesants? Ko tas dos skolēnam, ja rezultāts būs sasniegts? Ja sasniedzamais rezultāts ir izmērāms, tad stundas beigās ir iespējams konstatēt tās rezultātu. Tāpēc skolotājam un skolēnam jābūt skaidrībai par to, kā varēs pārliecināties, ka rezultāts ir sasniegts. Ticami formulētu sasniedzamo rezultātu mūzikas stundas laikā būs iespējams sasniegt. Tas nedrīkst būt abstrakti izvirzīts un nenoteikts. Būtisku sasniedzamo rezultātu raksturo koncentrēšanās uz svarīgāko. Tas nozīmē to, ka skolotājs un skolēni izprot, kādas muzikālās aktivitātes ir būtiskas izaugsmei un kādas ir mazāk svarīgas. Sasniedzamo rezultātu pareizai formulēšanai nepieciešama izpratne un arī gan skolotāja, gan skolēna zināma pieredze.

Atbilstoši stundai izvirzītajam sasniedzamajam rezultātam skolotājs nosaka **mūzikas stundas tipu un veidu**. Mūzikas stundas var iedalīt viendabīgās un kombinētās (skat. 12. attēlu). Ir trīs veidu viendabīgās mūzikas stundas: jauna satura apguves, atkārtošanas un monitorēšanas stunda. Jauna satura apguves stundā skolotājs ievada jaunas tēmas apgūvē, bet skolēni praktiskā muzikālā darbībā vingrinās, izprot un salīdzina mūzikas valodas elementus. Atkārtošanas stundas nostiprina iegūtās zināšanas, prasmes un izpratni par apgūstamo tēmu. Monitorēšanas stundas tiek izmantotas tēmas noslēgumā un nodrošina atgriezenisko saiti skolotājiem un skolēniem.

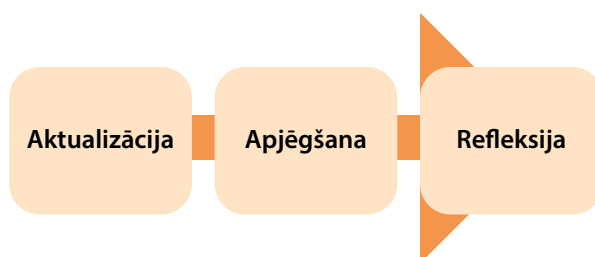


12. attēls. Mūzikas stundas tipi un veidi
(autores konstrukts)

Ja vienlaikus tiek izmantoti kādi no trim viendabīgās mūzikas stundas veidiem, mēs varam runāt par kombinētajām mūzikas stundām. Ir divu veidu kombinētās mūzikas stundas: integrēta un diferencēta. Integrētā mūzikas stundā visi satura elementi ir savstarpēji saistīti, bet diferencētā stundā tie tiek izmantoti atsevišķi. Mūsdienās mūzikas apgūvē pārsvarā dominē kombinētās mūzikas stundas.

Mūzikas stundai ir trīs posmi: aktualizācija, apjēgšana un refleksija (skat. 13. attēlu). Aktualizācijas posmā skolotājs sasveicinās, iekļauj balss iesildīšanas vingrinājumus, piesaista skolēnu uzmanību apgūstamajai tēmai, kopīgi ar skolēniem izvirza stundas sasniedzamo rezultātu,

atsauc atmiņā iepriekš apgūto. Mūzikas stundas sākums ir domāts skolēnu motivēšanai mācīties. Skolotājs nodibina kontaktu ar klases skolēniem un rada emocionāli atbalstošu vidi. Apjēgšanas posma pamatā ir kāds no 12. attēlā redzamajiem mūzikas stundas tipiem un 2.3. apakšnodaļā apskatītajiem mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļiem, bet refleksijas posms dod iespēju iegūt atgriezenisko saiti par paveikto un izvērtēt izvīrīto sasniedzamo rezultātu. Laika ziņā apjomīgākais ir mūzikas stundas apjēgšanas posms. Aktualizācijas un refleksijas posmiem tiek veltīts apmēram vienāds laiks no kopējā mūzikas stundai atvēlētā laika (40 minūtes), kas parasti ir aptuveni piecas minūtes.



13. attēls. Mūzikas stundas posmi
(autores konstrukts)

Skolotāji ir atbildīgi par to, lai mūzikas stundā plānotais dotu iespēju muzikālajās aktivitātēs veiksmīgi iesaistīties ikvienam skolēnam. Svarīgi skolēniem mūzikas stundā mācīties patstāvīgi. Uz kompetencēm orientētā mūzikas stundā patstāvīga mācīšanās nozīmē to, ka skolēns piedalās mūzikas stundas sasniedzamo rezultātu noteikšanā, kontrolē un uzņemas atbildību par to izpildi.

2.2. Mūzikas mācīšanas un mācīšanās principi

Mācīšanas un mācīšanās principi ir teorijā un praksē pamatotas prasības, kuras jāievēro mūzikas mācību priekšmeta apgūvē. Viens no mūzikas mācīšanas un mācīšanās principiem ir mācību procesa **individualizācija un diferenciacija**. Mūzikas apguvei jābūt individualizētai, ar to saprotot, ka katrs skolēns pilnveido prasmes, zināšanas un izpratni, lai patstāvīgi varētu iesaistīties daudzveidīgās muzikālās aktivitātēs. R. Fišers uzskata, ka individualizētā mācīšanās mācību programmas saturu sasaista ar skolēna personīgajām interesēm un mērķiem, tā veicina pašcieņu un orientāciju uz panākumiem (Fišers, 2005). Tāpat individualizācija paredz, ka mūzikas mācības satura apguve tiks pieskaņota skolēna spējām un skolotāji veicinās ikviena skolēna individuālo izaugsmi mūzikas jomā.

Diferenciacija tiek skaidrota kā kaut kā atšķiršana pēc būtiskām pazīmēm (Skujiņa, 2000), tā ir iespēja katram attīstīt savas unikālās spējas un prasmes (Csikszentmihalyi, 2008). Diferenciacija nozīmē saprast, ka mums ir darīšana ar dažādiem skolēniem, un pārliecināties, ka visi spēj mācīties mūsu klasē. Tas liek domāt par to, kādi faktori atšķir skolēnus citu no cita

(Muijs & Reynolds, 2018). Faktori var būt ļoti daudzveidīgi: dzimums, muzikālo spēju attīstības līmenis, iepriekšējā pieredze mūzikas jomā, intereses, kā arī daudzi citi faktori. K. Tomlinsone uzskata, ka diferencēt iespējams saturu, procesu, rezultātu un mācīšanās afektīvo vidi. Stundā atvēlēto laiku skolotāji izmanto elastīgi, mācību stratēģijas un mācību vidi veido tā, lai atbalstītu skolēnu mācīšanos (Tomlinson, 2014). Rezultātu diferencēšanai var izmantot dažādus novērtēšanas veidus. Saturu diferencēšanu var īstenot, veidojot grupām atšķirīgus uzdevumus atbilstoši muzikālajām spējām. Piemēram, katrai skolēnu grupai atbilstoši viņu muzikālo spēju līmenim ir dots uzdevums izveidot dažādas sarežģītības skanošo žestu pavadījumu kādai no apgūtajām dziesmām. Mūzikas stundā viena un tā paša uzdevuma ietvaros skolotājs var diferencēt arī procesu. Piemēram:

- Visiem skolēniem jāizdomā skanošo žestu pavadījums kādai no apgūtajām dziesmām, bet spējīgākajiem skolēniem laiks uzdevuma veikšanai ir mazāks.
- Visiem skolēniem jāizdomā skanošo žestu pavadījums kādai no apgūtajām dziesmām, bet spējīgākajiem skolēniem skanošo žestu pavadījuma izveides nosacījumi ir grūtāki.
- Visiem skolēniem jāizdomā skanošo žestu pavadījums kādai no apgūtajām dziesmām, bet skolēni, kuriem ir grūtības, drīkst izmantot atgādnēs un/vai papildmateriālus, lai atvieglotu uzdevuma izpildi.

Mācību procesa individualizēšanas un diferencēšanas rezultātā tiek respektēts katra skolēna sagatavotības līmenis, attīstītās prasmes un pilnveidojas izpratne. Uzdevumi skolēniem ir interesanti, svarīgi un aizraujoši. Individualizēšana un diferencēšana palīdz katram skolēnam sasniegt savu potenciālu.

Ne mazāk svarīgi ir mūzikas mācīšanas un mācīšanās procesā ievērot **problēmiskuma principu**: pretēji tradicionālai pieejai, kad zināšanas tiek piedāvātas gatavā veidā, tās tiek apgūtas ar problēmu risināšanas palīdzību. R. I. Ārends problēmu risināšanai iesaka piecus soļus: skolēni tiek iepazīstināti ar problēmu, kura ir personīgi nozīmīga, skolēni apraksta, kas ir radījis šo problēmu, nosaka iespējamus risinājumus, mēģina risināt problēmu, salīdzina rezultātus un pārspriež vai vēlas meklēt citus risinājumus (Arends, 2015). Skolēni mācās darot, nevis klausoties skolotāju un mēģinot atcerēties (Burden & Byrd, 2019). Tas veicina skolēnu radošo domāšanu. Problēmiskuma principa iekļaušana mācību procesā nozīmē, ka skolēns mācās patstāvīgi apgūt zināšanas un prasmes, kā arī iegūst radošās darbības pieredzi mūzikas jomā. Šis ir viens no mācīšanas un mācīšanās principiem, lai skolēns veidotu emocionāli vērtējošu attieksmi pret mūziku.

Ievērojot problēmiskuma principu mūzikas stundā, skolotāji jautājumus uzdod tā, lai tie būtu pētnieciski un veicinātu domāšanu. Piemēram, kāpēc šim skaņdarbam ir tāds nosaukums? Kādu nosaukumu šim skaņdarbam tu dotu? Kuri personāži šajā dziesmā rīkojas pareizi? Kāpēc tu tā domā? Kāpēc vijolei ir tikai četras stīgas, bet ģitārai sešas stīgas? Savukārt, lai veicinātu skolēnu radošo domāšanu, mūzikas stundā skolotājs nodrošina zināšanu un prasmju pārņemšanu jaunā situācijā (piemēram, mūzikas izteiksmes līdzekļu analīze skaņdarbā), pazīstamu mūzikas jēdzienu izmantošanu atšķirīgā veidā (piemēram, dziesmas dziedāšana dažādos tempos)

un spēju saskatīt alternatīvu risinājuma veidu (piemēram, skaņdarba oriģināla salīdzināšana ar variācijām par šī skaņdarba tēmu vai skaņdarba audio skanējuma salīdzināšana ar animāciju).

Mūzikas mācīšanās prasa vidi, kura veicina skolēnu muzikālo aktivitāti un emocionālo atsaucību, pilnveido prasmes un izpratni, dod iespēju realizēt individuālos mērķus. Tādēļ mūzikas mācību priekšmeta sekmīgai apguvei **jārada vairāki nosacījumi**. Pirmkārt, jābūt atbilstošam materiālajam nodrošinājumam. Mūzikas stunda nav iedomājama bez daudzveidīgu mūzikas instrumentu un perkusīvo instrumentu izmantošanas. Tiem jābūt pieejamiem skolotājiem un skolēniem (skat. plašāku informāciju 1.3. apakšnodaļā un 1. pielikumā). Ja mūzikas stundā tiek lietoti pūšamie instrumenti, tad jāievēro higiēnas prasības. Proti, katrs instruments pirms tā izmantošanas rūpīgi jāapstrādā ar dezinfekcijas līdzekli. Mūzikas apguve palīdz attīstīt muzikālās spējas, skolēni stundā ir iesaistīti daudzveidīgās aktivitātēs, tāpēc būtiski, lai psiholoģiskais klimats klasē būtu labvēlīgs un atbalstošs gan no skolotāja, gan klasesbiedru puses. Mūzikas stundā skolēni nedrīkst izjust stresu, jo tas negatīvi ietekmē balss saišu darbību. Stresa gadījumā dziedot balss saites kļūst sausas, bet tām jābūt mitrām, lai var brīvi vibrēt un piedalīties labskaņīgas skaņas veidošanā. Skolotāji rūpējas par to, lai skolēni, izpētot jauno muzikālo materiālu, justos ērti, lai var pilnveidot savus muzikālos priekšnesumus un risināt problēmas nepiespiestā atmosfērā.

Viens no mūzikas mācīšanas un mācīšanās principiem ir arī **starpriekšmetu saiknes īstenošana**, kas palīdz atklāt kopsakarības starp mācību priekšmetiem. D. Ebenhards uzskata, ka starppriekšmetu saikne ir viens no būtiskākajiem aspektiem, kā mūzikas stundās realizēt kompetenču pieeju (Ebenhard, 2016). Mūzika ir cieši saistīta ar pārējiem mākslas veidiem, tāpēc mūzikas apgūvē var integrēt gleznu reprodukcijas un literāro darbu fragmentus, kā arī šo mākslas veidu izteiksmes līdzekļus. Mākslas darbos ir redzami izpildītāju sastāvi, muzicējoši komponisti vai mūzikas instrumenti. Piemēram, itāļu mākslinieka Pjetro Londži (*Pietro Longhi*) gleznā “Koncerts” (*The Concert*) attēlota izpratne par mājas muzicēšanu 18. gadsimtā (<https://ej.uz/7s5u>). Franču mākslinieks Luijs de Karmontelle (*Louis de Carmontelle*) gleznā “Leopolds Mocarts ar Volfgangu un Mariju Annu” (*Leopold Mozart with Wolfgang and Maria Anna*) attēlo, kā tēvs kopā ar bērniem muzicē. Gleznas tapšanas laikā V. A. Mocartam ir septiņi gadi un viņš spēlē māsa klavesīna pavadījumu (<https://ej.uz/ne2z>). Literāro darbu fragmenti tiek izmantoti skandēšanā un atbilstošas noskaņas radiēšanā pirms skaņdarba klausīšanās, improvizācijā, skaņu gleznās, mūzikas sacerēšanā un gadskārtu tradīciju iepazīšanā. Vizuālās mākslas līdzekļus var izmantot, lai atspoguļotu zīmējumā skaņdarba noskaņu vai dziesmas saturu, veidotu grafiskos zīmējumus vai radītu skaņu gleznas.

Starpriekšmetu saikni realizējam ne tikai starp mākslas, bet arī starp citiem mācību priekšmetiem. R. Fišers (Fišers, 2005) uzskata, ka mūzikas stundā iespējams veidot starppriekšmetu saikni ar matemātiku, jo abiem mācību priekšmetiem ir kopīgi proporcijas un sistēmas jēdzieni. Pētnieku (Milne & Calilhanna, 2019) veiktais pētījums pierāda, ka ritmu un metra apguvi mūzikas stundā var veiksmīgi saistīt ar matemātikas likumsakarībām; skolotāju pieredze rāda, ka mūzikas un matemātikas kopīga apguve sākumizglītības posmā var būt jautra un produktīva (Todd, 2019). Mūzikas un dabas saikni saskata viens no 20. gadsimta 20.–30. gadu

mūzikas metodiķiem Jūlijs Rozītis. Viņš raksta, ka “daba un dzīve sniedz tik daudz skaņu, tik daudz muzikālu motīvu, ka atliek tikai piegriezt viņiem vairāk uzmanības un izmantot mācīšanās nolūkiem” (Rozītis, 1929, 56). Dabā viņš saskata gan ritmiskus, gan melodiskus motīvus. Savukārt dziesmu dziedāšana dažādās valodās pilnveido skolēnu prasmi lietot konkrēto svešvalodu. Tiesa, jāatzīst, ka, dziedot dziesmas dažādās valodās sākumizglītības posmā, ir vērts ņemt vērā Z. Kodāja (*Kodály*) atziņu, ka dziesmas mūzikas stundās vispirms ir jādzied dzimtajā valodā (Choksy, 1999). D. Krenmers un K. Lerojs piedāvā vairākas idejas, kā integrēt mūziku angļu valodas apguvē (Cranmer & Laroy, 1992). Tādējādi mūzikas skaņdarbus var izmantot, lai pilnveidotu prasmi paust savas izjūtas un papildinātu vārdu krājumu angļu valodā.

Mūzikas stundā, iepazīstoties ar jēdzienu “himna” un dziedot Latvijas himnu, veidojas starppriekšmetu saikne ar sociālajām zinībām. Ja skolēni paši no dabas materiāliem darina skaņu rīkus vai ritma instrumentus, tad tiek nodrošināta mūzikas starppriekšmetu saikne ar dizainu un tehnoloģijām. Praktiskā darbībā, izpildot valša un polkas soļus, tiek realizēta starppriekšmetu saikne ar sportu.

Jaunajā mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugā 1.–9. klasēm (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone, & Vilde, 2020) tematu apguve tiek saskaņota ne tikai ar pārējiem mākslas veidiem, bet arī ar matemātiku (skaņu augstumu dziedāšana un ciparu izmantošana), fiziku (skaņu un to īpašību iepazīšana), sportu (daudzveidīgu kustību izpildīšana), datoriku (informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošana) un Latvijas un pasaules vēsturi (vēsturiskā konteksta izpratne).

Mācot mūziku, jāņem vērā arī **piemērotības un atbilstības** princips. Pārāk viegli uzdevumi mazina skolēnu interesi un aktivitāti mūzikas stundā, bet pārāk lieli izaicinājumi rada neticību saviem spēkiem, un arī zūd interese. Darbībām, kuras skolotājs izmanto mūzikas stundā, jābūt attīstošām, tāpēc tām jāatbilst skolēna muzikālo spēju līmenim, bet jābūt ar neliekiem izaicinājumiem.

Tāpat mūzikas stundā būtiski ievērot **uzskates principu** (detalizētāki apskatījam 1.3. apakšnodaļā) un **sistēmiskuma un pēctecības principu**, kurš paredz, ka apgūstamās zināšanas, prasmes un attieksmes nedrīkst būt fragmentāras, savā starpā nesaistītas. Jaunais mācību saturs jāsaista ar jau apgūto. Šie principi ir svarīgi mūzikas apguvē, kas orientēta uz kompetencēm. Tanī pašā laikā mūzikas apguve nedrīkst notikt tikai teorijas vai tikai prakses līmenī. Skolotājam mūzikas mācību saturs jāapgūst **teorijas un prakses vienotībā**, tādējādi nodrošinot nepieciešamās zināšanas labākai izpratnei un veiksmīgākai grūtību pārvarēšanai muzicēšanas gaitā.

2.3. Mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļi

Viens no mūzikas stundas struktūras elementiem ir mācīšanas un mācīšanās modeļa izvēle. Modelis var sniegt teorētisku informāciju un praktiskus padomus par mūzikas mācīšanas un mācīšanās priekšnosacījumiem, iespējām un robežām. Dažus modeļus iespējams pakārtot kādai no zinātniskām teorijām, bet citi radušies praksē un mēģina novērst trūkumus vienpusīgā skolas mācību procesā.

Mācīšanas un mācīšanās modeļi var būt orientēti uz subjektu (skolēnu), objektu (mūzikas mācību saturu) vai arī vienlaikus uz subjektu un objektu (skolēnu un mūzikas mācību saturu). Mūzikas mācību satura apgūvē sākumizglītības posmā varam izmantot vairākus jau par klasiku kļuvušus mācīšanas un mācīšanās modeļus: uz mākslas darbu orientētu modeli (Alt, 1968), uz skolēnu orientētu modeli (Günther, Ott & Ritzel, 1982), uz pieredzi orientētu modeli (Nykrin, 1978), uz darbību orientētu modeli (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975) un integrētās mūzikas pedagoģijas modeli (Roscher, 1983). V. Janks ar kolēģiem uzskata, ka gandrīz visi mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļi radušies laika posmā no 1968. gada līdz 1978. gadam (Jank, Knigge & Niessen, 2020) un līdz mūsdienām nav izstrādāti jauni modeļi, kurus varētu salīdzināt ar 20. gadsimtā radītajiem (Schatt, 2007). Tagad apskatīsim, kas raksturīgs dažiem mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļiem, un iezīmēsim mūsdienu tendences izpratnē par šo modeļu lietošanu praksē.

Uz mākslas darbu orientētu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli 1968. gadā izstrādā vācu mūzikas pedagogs Mihaels Alts (Alt, 1968). Mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļa pamatā ir ideja par mākslu, kura domu pasauli padara redzamu ar interpretācijas palīdzību (Wilhelm, 1967), un viedoklis par to, ka skolēnu prasmes nepieciešams pilnveidot tādā līmenī, lai viņi varētu saprast mūzikas valodu un skaņdarbus (Adorno, 1957). M. Alts uzskatīja, ka mūzikas stundai ir trīs prasības: a) nodrošināt, lai skolēns varētu orientēties mūzikas daudzveidībā un atbildīgi to izmantot; b) mūzikas interpretēšanai ir jāvelta vairāk uzmanības; c) jāņem vērā skolēna iepriekšējās zināšanas un pieredze, kuru veido plašsaziņas līdzekļi (Alt, 1968). Viņš uzskatīja, ka mūzikas pedagoģijas teorija un prakse ir radikāli jāmaina. Tai ir jāklūst zinātniskākai, un to iespējams panākt, ja mūzikas mācību procesa galvenā sastāvdaļa ir interpretācija. Viņš noliedza uzskatu, ka mūzikas izpildīšana ir labāka par mūzikas klausīšanos. M. Alts bija pārliecināts, ka galvenais muzikālās darbības veids mūzikas stundā ir dažādu mūzikas žanru klausīšanās. Līdz ar to mūzikas stunda ir orientēta uz skaņdarbu, tā struktūru un vēsturisko aspektu.

M. Alta modeļa pamatā ir četri jēdzieni: “teorija”, “informācija”, “reproducēšana” un “interpretēšana”. Teorija ietver zināšanas par mūziku, kas var palīdzēt skaņdarba interpretēšanai, bet informācijas jēdziens nozīmē to, ka skolēns par mūziku uzzina ne tikai skolā, bet arī ārpus tās, tāpēc skolotājiem jāreķinās jau ar skolēnu pieredzi mūzikas jomā. Savukārt reproducēšana paredz, kāda mūzika skolēnam būtu jāiegaumē un jāatceras. Uz mākslas darbu orientētā mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelī priekšroka tiek dota programmatiskajai mūzikai, deju mūzikai, vokālai mūzikai un operai. Mazāk vērtīgi tiek uzskatīti tādi mūzikas žanri kā rokmūzika un džezs. Interpretēšana šajā modelī ir mūzikas stundas svarīgākā sastāvdaļa, bet pārējie trīs pamatjēdzieni nodrošina efektīvu šīs stundas sastāvdaļas realizēšanu. Interpretēšana paredz skaņdarba vērtību apzināšanu kopsakarībā ar citiem mācību priekšmetiem, tanī skaitā literatūru un vizuālo mākslu (Alt, 1968).

Lietojot uz mākslas darbu orientētu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli, tiek uzskatīts, ka skaņdarbu var iepazīt divos veidos: priekšmetiskā formā (nošu rakstā) un izpildījumā (skanējumā). Lai gan nošu pieraksts ir ne tikai zīmes uz papīra, bet arī atspoguļo komponista ieceru un laikmeta īpatnības, tomēr tikai atskaņotam skaņdarbam ir noteikta jēga. Skaņdarba

jēga veidojas no cilvēka nodoma un mūzikas skanējuma. Skatot skaņdarbam, būtiski ir koncentrēties uz skaņām, kā arī pēc tam paust emocionālo pārdzīvojumu. Savukārt emocionālā pārdzīvojuma neatņemama sastāvdaļa ir iztēle un muzikālā atmiņa. Šajā mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli svarīgāk ir nevis analizēt un izskaidrot skaņdarbu, bet gan vārdos to aprakstīt. Piemēram, pirms P. Čaikovska "Marša" (no baleta "Riekstkodis") klausīšanās var uzdot divus jautājumus: kādi ritmi dominē skaņdarbā? Kas attēlots rotaļīgajā maršā? Tieši otrā jautājuma formulējums un skolēna iespējamā vārdos aprakstošā atbilde (rotaļīgajā maršā attēlots bērnu kustību vieglums un zēnu draiskulība) atbilst mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelim, kas orientēts uz mākslas darbu.

Lai arī M. Alta izstrādātajam modelim pārmet pārmērīgu orientēšanos uz intelektuālismu, tomēr varam šajā modelī saskatīt idejas par orientēšanos uz mūziku kā vienu no mākslas veidiem, par emocionālā pārdzīvojuma paušanu skaņdarba klausīšanās laikā, par to, ka skaņdarba analizēšanai un izskaidrošanai ir otršķirīga nozīme, bet svarīgāk ir to interpretēt un vārdos aprakstīt izjusto.

Uz skolēnu orientētu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli 1982. gadā radīja trīs mūzikas pedagogi un pētnieki – U. Ginters, T. Ots un F. Ritcels (Günther, Ott & Ritzel, 1982). Šis modelis atspoguļo H. Gaudiga (Gaudig, 1968) ideju par skolēnu patstāvīgu darbību, kuras pamatā ir brīva, garīga rīcība pēc paša iniciatīvas, pēc paša noteiktiem uzdevuma izpildes soļiem un ar paša izvirzītu mērķi. Ne mazāk būtiska šajā modelī ir K. Rodžersa ideja par individualitātes veidošanos ar skolēna centrētas mācīšanās palīdzību, kas pamatojas uz skolēnu aktīvu iesaisti lēmumu pieņemšanā un iespēju skolēniem pašiem meklēt informāciju (Rogers, 2014). Mūzikas stundā skolotājs, izmantojot uz skolēnu orientētu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli, ņem vērā skolēnu pieredzi un intereses, muzikālās spējas un prasmes veikt konkrēto darbību, veicina pašiniciatīvu un patstāvīgumu. Skolēns mācās atbildīgi, un mūzikas mācīšanās viņam ir nozīmīga. Tas iespējams, ja tiek īstenota diferencēta un individualizēta pieeja, ja skolotāja mācīšanas mērķis un skolēna mācīšanās mērķis ir savstarpēji saskaņoti, ja skolēns piedalās mūzikas stundas plānošanā, gaitas realizēšanā un izvērtēšanā.

Uz skolēnu orientēta mūzikas mācīšana un mācīšanās pamatojas uz humānās psiholoģijas pamatprincipiem: attīstība, aktivitāte un humānisms. Attīstības princips paredz mērķtiecīgu darbību un savu dotību realizēšanu. Skolotājam, ievērojot attīstības principu, jāņem vērā A. Maslova vajadzību piramīda, kura paredz, ka skolēns spēj sasniegt mērķi un realizēt savas dotības tikai tad, ja ir apmierinātas viņa fizioloģiskās vajadzības, nodrošināta drošība, ja viņš jūtas piederīgs un mīlēts, ja viņam ir vajadzība pēc pašcieņas un pašaktualizācijas (Maslow, 1971). Lai varētu noteikt skolēna spēju sasniegt izvirzīto mērķi un gatavību realizēt savas dotības muzikālās aktivitātēs, skolotājs var izmantot A. Maslova noteiktās četras personības īpašības, kuras raksturo cilvēku, kas ir sasniedzis vajadzību piramīdas augstāko līmeni. Tās ir: vēlme tiekties uz izaugsmi, atbildības uzņemšanās, nebaidīšanās izteikt savu viedokli, cenšanās sevi pilnveidot (Maslow, 1971). Skolēna pašaktualizācija mūzikas stundās izpaužas kā savu muzikālo spēju, zināšanu un prasmju realizēšana. Tā ir saistīta ar skolēna tiekšanos pēc panākumiem un sasniegumiem mūzikas jomā.

Aktivitātes princips paredz, ka skolotājs atbalsta skolēna muzikālās aktivitātes un rada labvēlīgus apstākļus skolēna muzikālo spēju attīstībai. Skolotājs ir padomdevējs un iesaistās tikai tad, ja skolēns pats nevar tikt galā ar konkrēto uzdevumu. Skolotāja palīdzība skolēnam ir kā atbalsts patstāvīgai darbībai, nevis darīšana viņa vietā. Atbalsts skolēnam ir vērsts uz muzikālās aktivitātēs veikto darbību saprašanu, nevis vienkāršu paskaidrošanu. Saprašanas veicināšana veido sadarbību starp skolotāju un skolēnu, kura ir būtiska mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli, kas orientēts uz skolēnu.

Humānisma principa realizēšana šajā modelī nodrošina skolēna tieksmi pēc brīvas un atbildīgas pašizpaušmes mūzikas jomā. Iespēja brīvi pašizpausties muzikālajā darbībā nozīmē spēju domāt, rīkoties un uzvesties saskaņā ar personīgajiem mērķiem un motīviem. Brīva pašizpaušme šajā modelī vienmēr ir kopsakarībā ar atbildību. Atbildība ir attieksme, kurai raksturīga pienākuma apziņa.

2017. gadā tika veikts pētījums (Stramkale, 2017), kurā viens no pētījuma jautājumiem bija noteikt, kā sākumskolas skolēni novērtē būtiskākos mūzikas mācību priekšmeta satura apguves komponentus: patstāvīgumu, iesaistīšanos mūzikas stundas gaitas noteikšanā un izvērtēšanā, radošumu un aktivitāti. Pētījumā tika konstatēts, ka interesanta, radoša un skolēnam nozīmīga mūzikas stunda veicina sākumskolas skolēna muzikālo spēju attīstību. Mūzikas stundas uzskatīšana par nozīmīgu un interesantu nav saistīta ar vēlmi stundā veikt pašnovērtējumu, bet to ietekmē citi faktori. Savukārt, ja mūzikas stunda skolēnam ir nozīmīga, tad skolēns ir aktīvs, radošs un cenšas mācīties patstāvīgi. V. Janks uzskata, ka patstāvīgumu iespējams panākt, ja mācīšanās procesu skolēni paši spēj regulēt un noteikt, kad nav nepieciešama skolotāja palīdzība (Jank, 2010). Pamatojoties uz G. Svences uzskatu, ka paškontroles attīstība ir galvenais sākumizglītības posma psihiskās attīstības jaunveidojums (Svence, 1999), var secināt, ka sākumskolas skolēni mācās kontrolēt lēmumu pieņemšanu par mūzikas stundas mērķa noteikšanu, patstāvīgu mācīšanos mūzikas stundas laikā un sasniegumu pašnovērtēšanu.

Realizējot mācību procesā uz skolēnu orientētu mācīšanas un mācīšanās modeli, skolotāji veicina skolēnu zinātkāri un entuziasmu (Aubrey & Riley, 2019). Uz skolēnu orientētas pieejas pamatā ir vairāki principi, kuri palīdz mācīties. Tie ir: mācīšanās nav limitēta laika ziņā, tā ir jēgpilna un sociāla, tās pamatā ir aktīva izpēte un problēmu risināšana, skolēni vienmēr iesaistīti mācību procesā, centrā ir izvēle un autonomija (Kladder, 2020). Šis modelis pamatojas uz kognitīvo un konstruktīvo mācīšanās teoriju (Moore, 2015). Konstruktīvisms nozīmē, ka skolēns ar savas pieredzes palīdzību veido izpratni un gūst zināšanas par mūziku, bet kognitīvās mācīšanās teorija pievēršas izziņas procesu attīstībai.

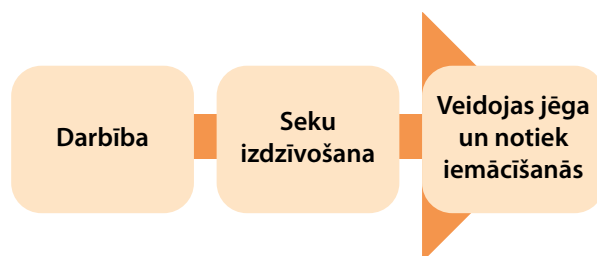
Kā jau noskaidrojām, uz skolēnu orientētā mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelī tiek dota iespēja skolēniem izvēlēties. Piemēram, 2. klasē mācoties par maršu, skolotājs sagatavo trīs dažāda veida uzdevumus. Skolēni paši izvēlas, kādu uzdevumu par maršu viņi gribēs izpildīt. Skolotājs, pamatojoties uz skolēnu izvēli, izveido trīs vai sešas grupas. Pirmais uzdevums varētu būt marša noklausīšanās (F. Šūberts. "Militārais maršs" Nr. 1) kopā ar nošu pierakstu, ritmu *tā* un *ti-ti* atrašanu, atpazīšanu un iekrāsošanu nošu pierakstā divās atšķirīgās krāsās (skat. 2. pielikumu) un ceturtās rindiņas izplaukšķināšanu. Otrais uzdevums – skolēnu grupai jānodzied

iepriekšējā mūzikas stundā apgūtā latviešu tautasdziesma “Div’ dūjiņas gaisā skrēja” marša raksturā ar pašu izdomātu perkusīvo instrumentu ritma ostinato. Trešais uzdevums – uzrakstīt īsu aprakstu par maršu, izmantojot šādus jēdzienus: “mūzikas raksturs”, “ritms”, “melodija”, “taktsmērs”, “tempo”. Iespējams, ka pirmo uzdevumu izvēlēsies skolēni, kuriem patīk klausīties mūziku un izpildīt ritma vingrinājumus; otro uzdevumu pildīs skolēni, kuriem patīk dziedāt un spēlēt dažādus perkusīvos mūzikas instrumentus; trešo uzdevumu izraudzīsies pildīt tie skolēni, kuri nav pārliecināti par savām muzikālajām spējām vai attiecīgajā brīdī nav noskaņoti iesaistīties aktīvā muzicēšanas procesā. Kad uzdevums ir izpildīts, katra grupa savu veikumu prezentē pārējām grupām. Pēc tam katra grupa pievēršas uzdevuma izpildei, kuru tikko prezentēja kāda no tām.

Uz skolēnu orientēts mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelis dod iespēju savstarpēji mācīties citam no cita un gūt kontroli pār savu mācīšanos. Šāda mācīšanās nodrošina sadarbību un savstarpējo atbalstu. Veicot izvēli, skolēni iesaistās savas mācīšanās vadīšanā, lēmumu pieņemšanā un paveiktā pašnovērtēšanā. Skolotāji orientējas uz skolēnu mācīšanos un rada tādas apstākļus, lai katrs skolēns mūzikas stundā varētu pašrealizēties.

Uz skolēna pieredzi orientētu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli 1978. gadā izveido R. Nirkins (Nykrin, 1978). Uz skolēna pieredzi orientēts mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelis pamatojas uz Dž. Džūija (Dewey, 1997) atziņu par darbību kā aktīvu un subjektīvu pieredzes komponentu. R. Nirkins pieredzi definē kā priekšstatu par situāciju un notikumiem, kurus persona ir apstrādājusi, iesaistoties darbībā un interpretācijā. Cilvēka pieredze mūzikas jomā veidojas objekta un cilvēka savstarpējā mijiedarbībā (Nykrin, 1978). Mūzikā par objektu var būt skaņdarbs, mūzikas instruments, dziesma u. tml. Skaņdarbs, kuru klausāties, dziesma, kuru dziedam, vai mūzikas instruments, kuru spēlējam, rada izpratni un emocionālo pārdzīvojumu, un rezultātā tiek iegūta pieredze.

Ja darbība netiek saistīta ar skolēna iepriekšējo pieredzi, darbībai ir gadījuma raksturs. Neuzmanīga un izklaidīga darbošanās pati par sevi vēl neveido pieredzi. R. Nirkins (Nykrin, 1978) izvirza trīs svarīgus pieredzes veidošanās nosacījumus (skat. 14. att.).

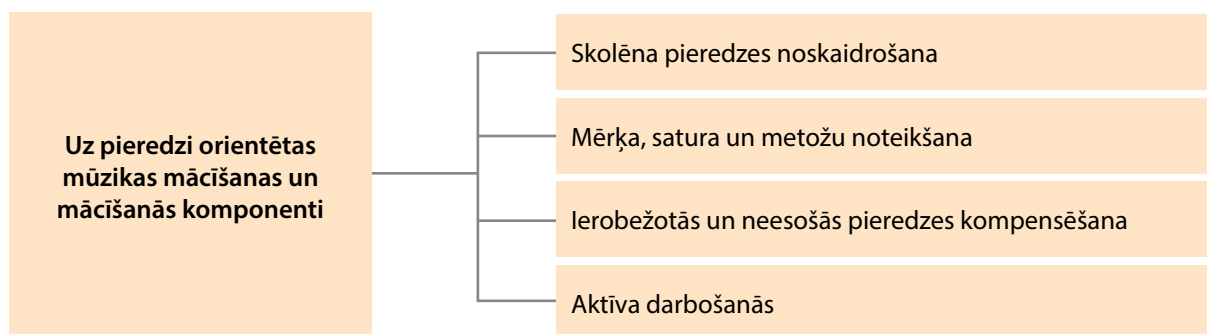


14. attēls. Pieredzes veidošanās nosacījumi
(adaptēts pēc Nykrin, 1978)

Pieredzes veidošanās sākas ar darbību, kas pāriet seku izdzīvošanā, kuras rezultātā veidojas jēga un notiek iemācīšanās. Piemēram, ja bērns pieliek roku pie ļoti karstas krāsns, tā vēl nav

pieredze. Pieredze rodas, ja rokas kustība tiek saistīta ar siltumu, varbūt pat sāpēm, kas ir šīs konkrētās darbības sekas. Mūzikā klausīties skaņdarbu vēl nenozīmē pieredzes iegūšanu, nepieciešama emocionāla un/vai intelektuāla reakcija. Tāpat neapzināta dziesmas dziedāšana kopā ar pārējiem klasesbiedriem vēl nenozīmē pieredzes iegūšanu. Dziesma jādzied izteiksmīgi, un jādomā līdzīgi notiekošajai darbībai. Muzikālās darbības rezultātā jāveido emocionāla saikne ar konkrēto darbību

Iegūstot pieredzi, sākumskolas skolēns nenovēršami saskaras ar mēģinājumu un kļūdu metodi. Ja skolēns kaut ko dara, bet viņam neizdodas, tad viņš mēģina to darīt vēlreiz un vēlreiz, līdz var izdarīt. Piemēram, tā var darīt, apgūstot perkusīvo instrumentu spēles prasmes, mācoties dziedāt dziesmu izteiksmīgi vai metroritmiski precīzi izpildot kādu ritma vingrinājumu. Darbība, kuras pamatā ir tikai mēģinājumu un kļūdu metode, pilnībā ir atkarīga no apstākļiem, kuri var arī mainīties. Svarīgi, lai skolēns detalizēti izprot, kā iespējams sasniegt rezultātu. Tas dod iespēju skolēnam kontrolēt notiekošo darbību. Piemēram, skolēns izprot dziesmas iemācīšanās soļus un seko tiem, mācoties dziedāt dziesmu. Lai iegūtu apzinātu attieksmi pret mūzikas stundā izpildāmajām darbībām, skolēns mērķtiecīgi mācās un apzināti muzicē. Lai to sasniegtu, R. Nyrins (Nykrin, 1978) izvirza uz pieredzi orientētas mūzikas mācīšanas un mācīšanās četrus komponentus (skat. 15. attēlu): skolēna pieredzes noskaidrošana, mērķa, satura un metožu noteikšana, ierobežotās un neesošās pieredzes kompensēšana, aktīva darbošanās.



15. attēls. Uz pieredzi orientētas mūzikas mācīšanas un mācīšanās komponenti
(adaptēts pēc Nykrin, 1978)

Izmantojot šo modeli, mūzikas mācību procesā skolotājam ir jāzina, kā aktualizēt skolēna pieredzi, apgūstot jaunu informāciju, attīstot iepriekš neapgūtas prasmes, radot izpratni par mūziku un veidojot pozitīvu attieksmi pret mūziku. Lai skolotājs varētu saprotami dalīties ar savu pieredzi mūzikas jomā, jānoskaidro konkrētā skolēna vai skolēnu grupas pieredze. Kā to izdarīt? Jānoskaidro, ko skolēns jau zina par mūzikas stundā apgūstamo tematu. To palīdz realizēt prāta vētras metode. Piemēram, stundā apgūstot tādu mūzikas žanru kā maršs, skolēni vispirms pastāsta un visi kopā uzraksta visu, ko zina par maršu, tā dažādiem veidiem, atskaņošanas situācijām. Pamatojoties uz skolēnu pieredzi, skolotājs ar skolēniem kopīgi nosaka stundas sasniedzamos rezultātus, veido saturu un izmanto tam atbilstošas mācību metodes un paņēmienus, iesaistot katru skolēnu aktīvā darbībā.

Uz darbību orientētu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli 1975. gadā izveido trīs mūzikas pedagogi un pētnieki: H. Rauhe, H. P. Reineke un V. Ribke (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975). Izveidotā modeļa mērķis ir sekmēt aktīvu darbību, lai mazinātu atšķirtību starp skolu un dzīves īstenību. Uz darbību orientētam mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelim ir vairākas iezīmes: darbība tiek plānota, realizēta un kontrolēta, skolēni darbojas patstāvīgi un ir atbildīgi par darbības rezultātu, skolotājs ir partneris un moderators. H. Rauhe ar kolēģiem uzskata, ka modeļa pamatā ir trīs pamatkategorijas: darbība, komunikācija un interakcija (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975). Darbība šajā modelī attiecas uz visiem muzikālās darbības veidiem, arī mūzikas klausīšanās notiek ar aktīvām kustībām. Mācību stundas centrā ir nevis skaņdarbs, bet gan aktīva, darbīga un vienlaikus kognitīva, afektīva un psihomotora mūzikas uztvere. Mūzikas klausīšanās un citi muzikālās darbības veidi ir saistīti ar daudzdimensiālu procesu, kurš nozīmē ne tikai darbību, bet arī komunikāciju un interakciju. Komunikācija ir domu, priekšstatu un jūtu apmaiņa muzicēšanas procesā. Komunikācijai ir trīs aspekti: informatīvais, interaktīvais un perceptīvais. Informācijas apmaiņa komunikācijā var notikt ar reālu partneri (skolotāju, klasesbiedriem), ar iluzoru partneri (videoieraksts vai audioieraksts) un iedomātu partneri (iztēlē veidotu tēlu). Interakcijas aspekts ietver vairākas indivīdu savstarpējās saskarsmes stratēģijas. Piemēram, sadarbība, kad viens skolēns aktīvi palīdz otram sasniegt izvīzīto mērķi; vienpusīga pieņemšana, kad viens skolēns aktīvi darbojas, izrāda iniciatīvu, bet otrs pasīvi pieņem. Mēdz būt arī tā, ka skolēni izvairās no sadarbības, un vēl ļaunāk – cits citam liek šķēršļus, lai sasniegtu izvīzīto stundas mērķi. Uz darbību orientētā mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli būtiski, lai skolēni būtu gatavi sadarboties, nepieciešamības gadījumā spētu rast kompromisu. Tādi perceptīvie līdzekļi kā runa, kinestētiskā sistēma, telpas un laika organizēšana nav mazsvarīgi, ja stundā skolotājs izmanto mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli, kas orientēts uz darbību.

Uz darbību orientētā mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli skolotājs piedāvā daudzveidīgus uzdevumus, kuri domāti tam, lai skolēns aktīvi mācītos. Piemēram, stundas tēma ir maršs un skolotājs ir izvēlējis fragmentu no Ojāra Vācieša dzejoļa:

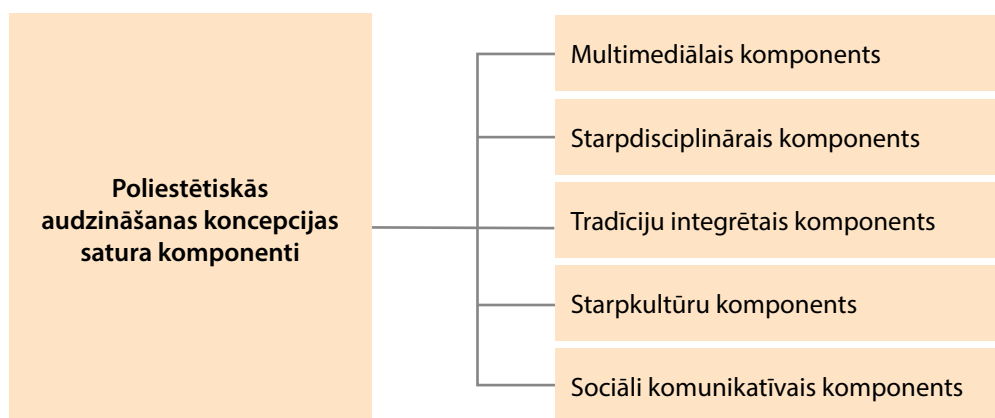
Dziesma lūpās, smaids uz mūsu sejām – ejam!

Mēs it visu, ko vien sākam – mākam! (<https://ej.uz/xk6z>)

Skolēniem tiek doti vairāki uzdevumi, kuri jāizpilda, izmantojot iepriekš minēto O. Vācieša dzejoļa fragmentu: a) atbilstoši zīlēm uzrakstīt ritmu, izvēlēties taktsmēru un sadalīt taktis; b) izmantojot kādu no ritma instrumentiem vai skaņu rīkiem, izpildīt uzrakstīto ritmu; c) izveidotajam ritmam apakšā uzrakstīt vārdus pa zīlēm un skandēt tos; d) sacerēt melodiju ritmam un vārdiem, kā arī nospēlēt to uz metalofona un/vai nodziedāt. Uz darbību orientētā modeli skolotājs nosaka, kuri uzdevumi, kādā veidā un secībā tiks izpildīti. Skolēniem nav iespējas izvēlēties tikai kādu vienu no četriem uzdevumiem, kuru viņi gribētu izpildīt, bet pārējo uzdevumu izpildi ignorēt.

Uz darbību orientētā mācīšanas un mācīšanās modeli mūzikas stundā prakse papildina zināšanas, nevis otrādi. Šī modeļa realizēšana paredz, ka mūzikas kabinetā ir brīva vieta, kur skolēni var muzikālās aktivitātēs izpausties vai arī kur ir iespēja pārvietot skolēnu solus un krēslus atbilstoši konkrētajai situācijai.

1983. gadā **integrētās mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeli** radīja austriešu mūzikas pedagogs un pētnieks V. Rošers (Roscher, 1976). Integrēta mūzikas mācīšana un mācīšanās paredz atsevišķu mākslas veidu mijiedarbību, kas ir pamats estētiskajam pārdzīvojumam un prasmei izmantot daudzveidīgus mākslas izteiksmes līdzekļus. Integrētās mūzikas pedagoģijas pieejas pamatā ir poliestētiskās audzināšanas koncepcija, kuru V. Rošers kopā ar kolēģiem radīja 20. gadsimta 70. gados. Poliestētiskās audzināšanas koncepcijas saturu veido pieci komponenti (skat. 16. attēlu).



16. attēls. Poliestētiskās audzināšanas koncepcijas satura komponenti
(adaptēts pēc Roscher, 1976)

V. Rošers uzskata, ka multimediālais komponents nodrošina vairāku uztveres kanālu savstarpējo sadarbību. Starpdisciplinārais komponents dod iespēju salīdzināt dažādu mākslas veidu struktūru un funkcijas, lai atklātu mūzikas filozofiskos, antropoloģiskos un etnoloģiskos aspektus. Tradīciju integrētais komponents pēta laikmetu kopīgās un atšķirīgās pazīmes dažādās valstīs. Savukārt starpkultūru komponents ietver Eiropas un Ārpuseiropas kultūru līdztiesību, un sociāli komunikatīvais komponents pēta mākslas lomu cilvēka dzīvē (Roscher, 1976).

Pamatojoties uz poliestētiskās audzināšanas koncepcijas satura komponentiem, V. Rošers nosaka integrētā mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļa piecus uzdevumus: mediālā, antropoloģiskā, vēsturiskā, ģeogrāfiskā un sociālā integrācija (Roscher, 1983). Mediālā integrācija dod iespēju ieraudzīt un izprast kopīgo starp dažādiem mākslas veidiem, tas ir pretstats mūzikas apguvei atsevišķi no pārējiem mācību priekšmetiem. Piemēram, stundā, mācoties par maršu, varam ne tikai praktiskā darbībā izprast marša iezīmes, klausīties, kā skan maršs, bet arī noteikt, kas ir kopīgs angļu mākslinieka Viljama Hogārta (*William Hogarth*) gleznai “Gvardes maršs uz Finčliju” (*The March of the Guards to Finchley*) ar mūzikas žanru “maršs”. Antropoloģiskā integrācija nodrošina dziesmās un skaņdarbos ietvertu vērtību un tikumu kritisku analīzi. Vēsturiskā integrācija dod iespēju skolēnam risināt problēmas un aplūkot parādības vēsturiskā aspektā, kas ir pretstats vēstures likumsakarību ignorēšanai. Piemēram, gleznā “Gvardes maršs uz Finčliju” ir redzami vairāki mūzikas instrumenti, kuru nosaukumus skolēns var arī nezināt, bet tanī pašā

laikā daži no tiem var atgādināt jau labi zināmus mūzikas instrumentus, tikai tie izskatās nedaudz citādāk nekā mūsdienās. Tādējādi skolēnam ir iespēja iepazīt un labāk izprast mūzikas instrumentu vēsturisko attīstību. Ģeogrāfiskā integrācija paredz dažādu kultūru salīdzinošu analīzi. Piemēram, varam noklausīties dažādu tautību komponistu sacerētos maršus un spriest par to, vai ir kādas atšķirības skanējuma nokrāsā, kas nereti iezīmē konkrētajai kultūrai raksturīgās iezīmes. Sociālā integrācija dod iespēju skolēnam izpētīt sabiedrības viedokli par kādu ar mūziku saistītu jautājumu. Piemēram, skolēns var izziņāt vecāku, vienaudžu vai kādas citas cilvēku grupas uzskatus par maršu kā mūzikas žanru, tā izmantošanas iespējām viņu ikdienas dzīvē.

Integrētais mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelis veido starppriekšmetu saikni starp dažādiem mākslas veidiem, lai veicinātu mūzikas uztveri un dotu iespēju veidoties vienotai pieredzei kultūrizglītības jomā.

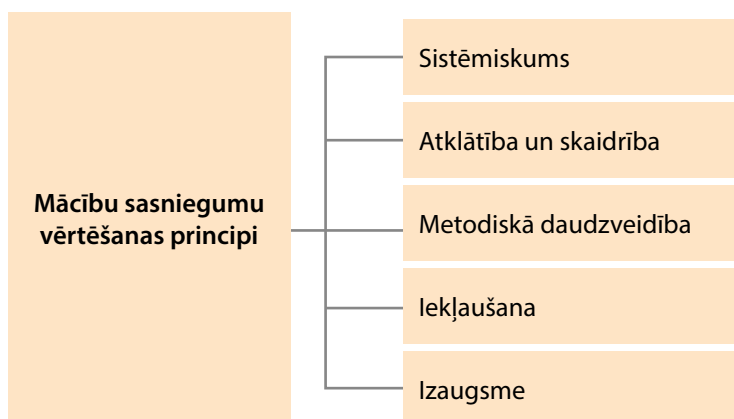
Mūzikas pedagoģijā ir daudz vairāk mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļu, nekā mēs apskatījām šajā apakšnodaļā. Skolotājiem vienmēr ir bijis izaicinājums mūzikas apguvē izvēlēties piemērotāko mācīšanas un mācīšanās modeli, lai stundā panāktu balansu starp teoriju un praksi, starp mūzikas mācību saturu un skolēna pieredzi, starp mūzikas attīstības likumsakarību apguvi un mācību priekšmetu kopīgo saturisko problēmu risināšanu. Neviens no mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļiem nav ideāls, katram ir savas priekšrocības un trūkumi, tādēļ nebūtu vēlams skolotājiem ilgstoši izmantot tikai kādu vienu modeli, bet ieteicams tos savstarpēji variēt un citam citu papildināt. Vienā mūzikas stundā skolotājs var izmantot vienlaikus vairākus mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļus. Efektīvi skolotāji izmanto plašu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļu klāstu. Mērķis ir, veicinot skolēnu aktīvu muzicēšanu, iegūt muzikālo kompetenci.

2.4. Mācību sasniegumu vērtēšana mūzikas stundā

Mācību sasniegumu vērtēšana ir svarīga mācību procesa sastāvdaļa, kurā ir iesaistīti gan skolotāji, gan skolēni. Nereti vērtēšana ir arī viens no strīdīgākajiem skolotāja profesionālās darbības veidiem. Lai tas tā nebūtu, kompetencēs balstīta mūzikas izglītība prasa uz kritērijiem, līmeņiem un rādītājiem pamatotu sasniedzamo rezultātu novērtēšanu. Pētījumā par mākslas izglītību un kultūrizglītību Eiropas skolās tiek norādīts, ka vērtēšanas kritēriji dod iespēju vērtēšanas rezultātu interpretēt un paskaidrot spriedumu veidā (Delhaxhe, 2010). Sasniedzamajiem rezultātiem jābūt saprotamiem un izmērāmiem, kā arī, lai izprastu un pilnveidotu skolēnu mācīšanos, vērtēšanai jābūt sistemātiskai, iegūtā informācija jāanalizē un jāinterpretē (Goodyear, 2016). Vērtēšana ir nepārtraukts process.

Lai labāk izprastu vērtēšanas būtību un nodrošinātu objektivitāti, jāievēro **vērtēšanas principi**. I. Feigenbergs uzskata, ka objektivitātes nodrošināšanai rezultātu novērtēšanas kritēriju noteikšanā jāiesaista arī skolēni (Фейгенберг, 2014). Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem ir noteikti pieci principi, kuri jāņem vērā vērtēšanā (skat. 17. attēlu). Sistēmiskuma princips paredz mācību sasniegumu regulāru un pamatotu vērtēšanu. Atklātības un skaidrības princips nosaka to, ka skolēnam ir zināmi un

saprotami plānotie sasniedzamie rezultāti un vērtēšanas kritēriji. Metodiskās daudzveidības princips nodrošina dažādu metodisko paņēmieni lietošanu. Iekļaujošais princips vērtēšanu pielāgo katra skolēna vajadzībām, bet izaugsmes princips ņem vērā individuālā mācību snieguma attīstības dinamiku (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, 2018).



17. attēls. **Mācību sasniegumu vērtēšanas principi**
(adaptēts pēc Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un
pamatizglītības programmu paraugiem, 2018)

Pedagoģijā nav vienotas izpratnes par vērtēšanas veidu iedalījumu. Dominē pārsvarā divas pieejas. Pirmās pieejas piekritēji uzskata, ka vērtēšanai ir divi veidi: formatīvā un summatīvā (Delhaxhe, 2010; Muijs & Reynolds, 2018). Otrā pieeja (Arends, 2015), kas ir iestrādāta arī Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem (2018), izšķir trīs vērtēšanas veidus: formatīvā, diagnosticējošā un summatīvā. Vērtēšanas veidu iedalījuma pirmās pieejas piekritēji (Delhaxhe, 2010; Muijs & Reynolds, 2018) uzskata, ka diagnosticējošā vērtēšana ir viens no formatīvās vērtēšanas paņēmieniem.

Formatīvā vērtēšana ir paredzēta, lai informētu skolotājus par skolēnu sniegumu, zināšanām un prasmēm. Šī informācija tiek izmantota stundu plānošanai vai skolēnu mācību sasniegumu pilnveidei (Muijs & Reynolds, 2018). Formatīvā vērtēšana dod iespēju pielāgot mācīšanu un mācīšanos, kamēr tā notiek. Tā prasa arī skolēnu iesaisti. Tas nebūt nenozīmē, ka skolotāji neiesaistās formatīvajā vērtēšanā. Tieši otrādi, skolotājiem ir būtiska nozīme sasniedzamo rezultātu un kritēriju noteikšanā un tādu formatīvās vērtēšanas paņēmieni izmantošanā, kuri nodrošina skolēnu mācīšanos (Garrison & Ehringhaus, 2013). Skolēnu mācīšanos vairāk uzlabo formatīvā, nevis summatīvā vērtēšana, jo tā ir biežāka un īsāka. Formatīvā vērtēšana ir īpaši efektīva skolēniem ar zemu sasniegumu līmeni (Arends, 2015), jo ir iespēja izvēlēties konkrētas un atbilstošas stratēģijas palīdzības sniegšanai (Delhaxhe, 2010).

Kā formatīvais vērtējums varētu tikt realizēts, iesaistoties mūzikas stundā izpildāmajās muzikālajās aktivitātēs? A. M. Hemmele un R. M. Hourigans uzskata, ka mūzikas stundā skolotājs

novērtē skolēnu muzikālās prasmes konkrētu muzikālu darbību izpildes brīdī (Hammel & Hourigan, 2011). Pamatojoties uz tikko dzirdēto vai novēroto, var uzdot skolēniem zondēšanas jautājumus mācīšanās laikā (Hess, 2018). Piemēram, izpildot ritma ostinato dziesmai vai skaņdarbam, skolotājs seko līdzi skolēnu izpildījumam, norāda uz veiksmēm un nepieciešamības gadījumā dod ieteikumus tā pilnveidei, kā arī kopīgi ar skolēniem konstatē, vai ritma ostinato ir nepieciešams vēlreiz atkārtot un vai var turpināt mūzikas stundu, pievēršoties citām muzikālām aktivitātēm. Savukārt, mācoties dziedāt dziesmu pēc dzirdes, kad skolotājs nodzied teikumu, bet skolēni to atkārtoti, var saklausīt skolēnu dziedāšanu, akcentēt lieliski izpildītās intonācijas, ritma grupas un nepieciešamības gadījumā norādīt, kā iespējams pilnveidot konkrētas dziedāšanas prasmes. Vienlaikus var uzdot jautājumus, lai pārliecinātos, ka skolēni ir sapratuši dziedāšanas prasmes pilnveides paņēmienus.

Galvenā formatīvās vērtēšanas sastāvdaļa ir **atgriezeniskā saite**. Dž. Hatijs ar kolēģi uzskata, ka atgriezeniskā saite ir informācija, kas aizpilda plaisu starp to, kas tiek saprasts, un to, kas tiek paredzēts, lai saprastu. Tā pilnveido skolēnu izpratni par saturu (Hattie & Clarke, 2019). Atgriezeniskā saite palīdz skolēnam efektīvāk mācīties (Muijs & Reynolds, 2018), palielina mācīšanās motivāciju (Arends, 2015), uzlabo mācīšanos un dod iespēju sekot līdzi savai izaugsmei (Hattie, 2008). Atgriezeniskās saites nodrošināšana ir saistīta ar izpratni par tās mērķi un nepieciešamību (Waring & Evans, 2015). Tā būtu jāsniedz tādā veidā, lai neapdraudētu saņēmēja Ego (Evans, 2013). Saņēmēja Ego ir drošībā, ja informācija norāda uz paveikto un vēl sasniedzamo, nevis uz skolēna personības īpašībām.

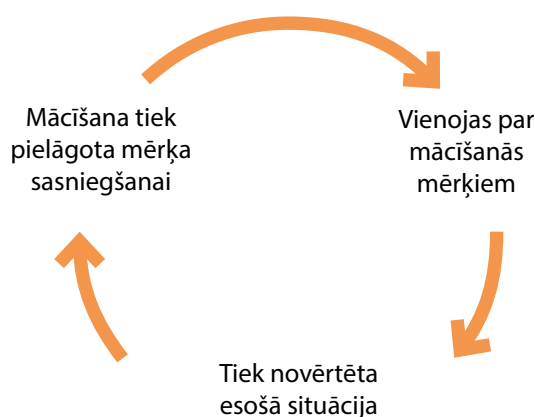
Uz ko atgriezeniskā saite skolotājam un skolēnam var norādīt? Dž. Hatijs un Š. Klārka uzskata, ka atgriezeniskā saite var novest pie alternatīvām stratēģijām un izpratnes pārstrukturēšanas, apstiprināt veiktās darbības pareizību vai nepareizību, norādīt, cik tālu ir sasniegts mērķis un vai pieejamā informācija ir pietiekama, parādīt virzienu, kuru skolēni varētu īstenot (Hattie & Clarke, 2019). Atgriezeniskajai saitei ir vairākas prasības: tai jābūt tieši saistītai ar uzdevumu un jāveido bez spriedumiem (Arends, 2015), norādēm jābūt saprotamām un jāatbalsta mācīšanās (Evans, 2013). Atgriezeniskajai saitei jābūt tūlītējai un pozitīvai. Ja skolotājs skolēniem dod konkrētu pozitīvu informāciju par sniegumu un norāda mācīšanās uzlabošanas veidus, tas veicina izaugsmi. Bieži vien mūzikas skolotāji vairāk norāda uz kļūdām, bet pozitīvo piemin vispārināti. Nepieciešams vairāk orientēties uz sasniegto (McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003).

Atgriezeniskajai saitei jābūt efektīvai. M. Makārtija un autoru kolektīvs uzskata, ka skolēni par efektīvu uzskata tādu atgriezenisko saiti, kura veicina pilnveidi, un vērtē daudz zemāk tādu, kura salīdzina viņu sniegumu ar citu skolēnu sasniegumiem (McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003). Efektīva atgriezeniskā saite palīdz skolēnam tuvināties mācību mērķim (Bookhard & McMillian, 2020), tā nav nedz vērtējums, nedz pateikti vārdi "Labs darbs", jo tā ir ierobežojoša un neveicina skolēna attīstību, kā arī neliecina par labu mācīšanos (Garrison & Ehringhaus, 2013). Pētnieki uzskata, ka verbālā atgriezeniskā saite ir efektīvāka par rakstisko (Major & Steve, 2019), jo tā palīdz skolēnam uzreiz uzzināt, ko viņi dara pareizi un kādas

izmaiņas jāveic (McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003). Lai atgriezeniskā saite būtu efektīva, tai

- jābūt skaidrai, mērķtiecīgai, jēgpilnai un saderīgai ar skolēna iepriekšējām zināšanām;
- jāpalīdz skolēniem izstrādāt atbilstošas mācīšanās stratēģijas;
- jābūt apvienotai ar ieteikumiem un realizētai, kad skolēni mācās;
- jānodrošina informācija par to, kā un kāpēc skolēns ir vai nav izpildījis kritērijus (Hattie, 2008).

Skolotājs atgriezenisko saiti nodrošina, ievērojot trīs mācīšanās soļus (skat. 18. attēlu).



18. attēls. Mācīšanās aplis
(adaptēts pēc Major & Steve, 2019)

Mācīšanās sākas ar vienošanos par mācīšanās mērķiem, pēc tam tiek novērtēta esošā situācija un mācīšana tiek pielāgota mērķa sasniegšanai. To realizēt nav vienkārši. Bieži mērķis un vērtēšana ir neskaidri un skolotājs nepielāgojas tam, ko dara skolēni. Rezultātā skolēni var zaudēt ticību. Tomēr jācenšas realizēt visus trīs soļus, jo tikai tad mācīšanās ir efektīva (Major & Steve, 2019). Tāpat jāņem vērā, ka efektīva atgriezeniskā saite būs tikai tad, ja skolēniem tiks mācīts interpretēt un izmantot iegūto informāciju. Atgriezeniskā saite, kuru skolotājs sniedz, bet skolēns neprot analizēt un izmantot, nevar būt efektīva.



JAUTĀJUMS PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

Kas raksturīgs vērtēšanai, kura palīdz skolēnam mācīties mūziku?

Tagad apskatīsim nākamos divus vērtēšanas veidus: diagnosticējošo un summātīvo vērtēšanu. **Diagnosticējošā vērtēšana** palīdz skolotājam izvērtēt skolēna stiprās un vājās puses, noskaidrot nepieciešamo atbalstu, lai atbilstoši un efektīvi varētu plānot turpmāko mācību procesu (Vērtēšana, 2019). To izmanto, lai varētu diferencēt uzdevumus un instrukcijas (Arends, 2015). Diagnosticējošo un summātīvo vērtēšanu neveic katru mūzikas stundu, tā ir apkopojoša.

K. Gerisone un M. Ehringhaus uzskata, ka summatīvā vērtēšana ir līdzeklis, lai konkrētā brīdī novērtētu skolēnu mācīšanos attiecībā pret standartā noteiktajām prasībām. Informācija, kura iegūta šādā veidā, var palīdzēt novērtēt tikai noteiktus mācību procesa aspektus (Garrison & Ehringhaus, 2013). Summatīvo vērtēšanu izmanto, lai noteiktu skolēna kompetenci par konkrēto tēmu, identificētu, kam jāpievērš lielāka uzmanība (Hattie, 2008). Tas tiek izteikts ballēs vai līmeņos un, kā norāda R. I. Ārends, var palielināt skolēnu sasniegumus, ja informācija tiek prasmīgi iegūta un izmantota (Arends, 2015). Der ieklausīties intervijā paustajā I. Pāvulas viedoklī, ka “ilglaicīgā skatījumā atzīme neko nepasaka par to, kas bērnam padodas, kas interesē, kur vajadzētu vairāk pacensties” (Auziņš, 2020, 4). Tāpēc svarīgi ievērot, lai diagnosticējošais un summatīvais vērtējums, parādot pašreizējo situāciju, dotu iespēju skolotājam un skolēnam vienoties, kas jādara turpmāk, lai būtu vēl labāki rezultāti.

Summatīvajam vērtējumam var izmantot trīs galvenos novērtēšanas rīkus: standartizētu testu, skolotāja izveidotu testu un alternatīvas novērtēšanas formas – priekšnesuma un portfolio novērtēšanu (Muijs & Reynolds, 2018). Mūzikas stundās skolotājiem jāstopas ar skolēnu dziedāšanas, instrument spēles un cita veida priekšnesumu novērtēšanu. Priekšnesuma novērtēšana rada priekšstatu par konkrēto brīdi. D. Muijs un D. Reynolds (Muijs & Reynolds, 2018) uzskata, ka priekšnesumu novērtēšana ir apzināts un strukturēts process, kas daudzkārt pārsniedz skolēnu ikdienas novērošanu. Jāsāk ar sasniedzamo rezultātu formulēšanu, tos var izmērīt gan kognitīvā, gan afektīvā līmenī. Tad jānosaka uzdevums, kas dod iespēju skolēnam izmantot prasmes, kuras priekšnesuma laikā var izmērīt.

P. Bernarda un R. Mērfija (Burnard & Murphy, 2013) uzskata, ka mūzikas mācību priekšmetam īpaši piemērots novērtēšanas rīks ir **portfolio**, kurā ir apkopota autentiski paveiktu darbu kolekcija. Šo novērtēšanas rīku var izmantot kā alternatīvu testiem un pārbaudes darbiem mūzikā, lai skolēniem sniegtu visaptverošu priekšstatu par mācīšanos. Savukār Dž. Milla portfolio redz kā ceļu uz novērtēšanu un ierosina veidot divus veidus: mācīšanās un labāko darbu portfolio. Mācīšanās portfolio dokumentē skolēna mācīšanos dažādos laika posmos, atspoguļo progresu un skolēna pārdomas par mācīšanos. Tanī var iekļaut ilustratīvus materiālus, ierakstus, kuros skolēns dzied vai mācās spēlēt kādu mūzikas instrumentu. Labāko darbu portfolio ir ieļauti noslēguma darbi un refleksija par tiem. Šis portfolio veids pilda summatīvo funkciju, ilustrē skolēna mācību sasniegumus laika posmā un nosaka gatavību turpināt nākamo posmu (Mills, 2009). Portfolio kā novērtēšanas rīks rada skolēnam aizraujošu mācīšanās un vērtēšanas vidi.

Konkrēti kritēriji ir nepieciešami arī ritma modeļu, dziedāšanas un mūzikas klausīšanās lietpratības novērtēšanai. J. Rīzs un H. N. Šoldise uzskata: lai novērtētu skolēnu prasmi izpildīt pazīstamus ritma modeļus, var izmantot trīs kritērijus: ritma izpildes precizitāti, tempa nemainīgumu vingrinājuma izpildes laikā un izteiksmīgumu (Reese & Shouldice, 2019). Dziedāšanu var novērtēt atbilstoši četriem kritērijiem: zina dziesmas vārdus; dzied intonatīvi un ritmiski precīzi; izpilda izteiksmīgi, ar skaidru dikciju; prot raksturot un analizēt savu izpildījumu. Savukārt mūzikas klausīšanās vērtēšanas kritēriji varētu būt šādi: atbildes pareizība, atbildes pilnīgums, formulējuma precizitāte un mūzikas terminoloģijas izmantošana, spriešanas par

mūziku plašums, patstāvīgums uzdevuma izpildes laikā. Atbilstoši paredzētajam sasniedzamajam rezultātam skolotāji var mainīt kritērijus katras muzikālās aktivitātes novērtēšanai.

Katra vērtēšana ir mērķtiecīga. R. Stigins (Stiggins, 2005) uzskata, ka vērtēšanai ir divi mērķi: motivēt skolēnus mācīties un informēt skolēnus par mācīšanos. Savukārt R. I. Ārends domā, ka vērtēšanai ir trīs mērķi: novērtēšana priekš mācīšanās, novērtēšana kā mācīšanās un mācīšanās novērtēšana (Arends, 2015). Novērtēšana priekš mācīšanās ietver diagnosticējošo un formatīvo vērtēšanu, bet mācīšanās novērtēšana atspoguļojas summatīvajā vērtējumā. Šos vērtēšanas veidus mēs jau apskatījām, tāpēc pievērsimies novērtēšanai kā mācīšanās sastāvdaļai, kura saistīta ar pašnovērtējumu un citnovērtējumu.

Pašnovērtēšanas mērķis ir mudināt skolēnus pārdomāt un pieņemt lēmumus par savu mācīšanos. Tas palīdz labāk saprast, ko un kā ir iemācījušies, tādējādi skolēni iegūst pārliecību par sevi un saprot, ka savu mācīšanos var pilnveidot. Tas māca skolēnam monitorēt savu izaugsmi, uzturēt motivāciju un konstatēt savas stiprās un vājās puses, lai zinātu, ko darīt turpmāk (Ellis & Ibrahim, 2015). Pašnovērtējums palīdz skolēniem kļūt patstāvīgākiem (Arends, 2015). Citnovērtējums palīdz skolēniem mācīties novērtēt. Piemēram, mūzikas stundā skolēni komentē klasesbiedru priekšnesumus (dziedāšanu, instrumentspēli, improvizāciju), nosaka divas stiprās puses un iesaka vienu lietu, kuru vajadzētu uzlabot. Pēc tam grupā kopīgi pārrunā stiprās puses un nepieciešamos uzlabojumus.

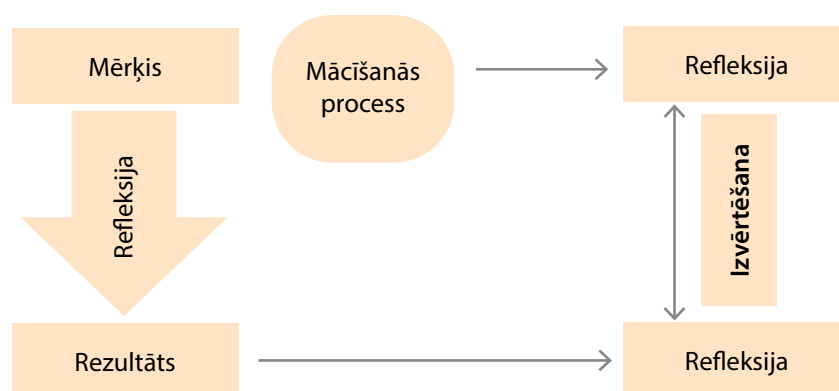
Sākumizglītības posmā skolotāji māca skolēniem veikt pašnovērtējumu. Lai motivētu skolēnus reflektēt par savu mācīšanos, G. Elisa un N. Ibrahims iesaka uzdot jautājumus, kuri maina skolēnu domāšanu (Ellis & Ibrahim, 2015). Lai skolēns varētu novērtēt savu un citu klasesbiedru uzstāšanos, vispirms nepieciešams tās ierakstīt (Schneider, McDonel & DePascale, 2019). Viens no veidiem, kā veikt pašnovērtējumu, ir regulāra pierakstu veidošana. Burtnīcas lapu skolēni sadala divās kolonnās. Vienā kolonnā raksta sasniedzamo rezultātu, uzdevumu un veicamās darbības. Otrajā kolonnā fiksē to, ko ir iemācījušies, kādas problēmas radušās, un savas pārdomas par mācīšanos. Vēl var izmantot arī trīs jautājumu stratēģiju: ko es domāju, ka zinu? Ko es gribu uzzināt? Ko esmu iemācījies (-usies)? (Arends, 2015). Otro pašnovērtējuma paņēmieni var izmantot gan mūzikas stundas sākumā, gan beigās.

Mūzikas pedagogijā katrs vērtēšanas veids ir vienlīdz svarīgs. Vērtēšanai ir jābūt daudzveidīgai un pamatotai, taisnīgai un vienlīdzīgai, jāizmanto skaidri kritēriji un caurspīdīgi procesi. Praktisko muzicēšanu individuāli un grupā, kā arī daudzveidīgu uzdevumu izpildi skolotājs un skolēni vērtē katrā mūzikas stundā temata noslēgumā un semestra beigās. Vērtēšanai vienmēr ir jāatstāj pozitīvs iespaids uz skolēnu. Tai jāveicina motivēta mācīšanās mācību rezultātu uzlabošanai un katra skolēna izaugsme mūzikas jomā.

2.5. Mūzikas stundas izvērtēšana

Skolotājam jāspēj ne tikai saplānot mūzikas stundas gaitu, prasmīgi novadīt to un novērtēt skolēnu mācību sasniegumus, bet arī izvērtēt un nepieciešamības gadījumā uzlabot savu pedagogisko meistarību. Dž. Arturs un T. Kremina domā, ka izvērtēšana palīdz skolotājam saprast

un pilnveidot praksi (Arthur & Cremin, 2014). To raksturo spriedumu un lēmumu pieņemšana (Arends, 2015). Mūzikas stundas izvērtēšana nav iedomājama bez refleksijas, kura dod iespēju rūpīgi pārdomāt un pamatot darbības, kas veiktas pedagoģiskās prakses laikā. K. Čekana uzskata, ka refleksija kļūst par izvērtēšanu, ja mācīšanās process tiek sasaistīts ar galarezultātu. Reflektējot jādoma par mērķa sasniegšanu un mācību procesa aspektiem, kuri noveduši pie sasniedzamā rezultāta vai, tieši otrādi, traucējuši to sasniegt (Tschekan, 2014). Kā refleksijas rezultātā veidojas izvērtējums, detalizēti var redzēt 19. attēlā.

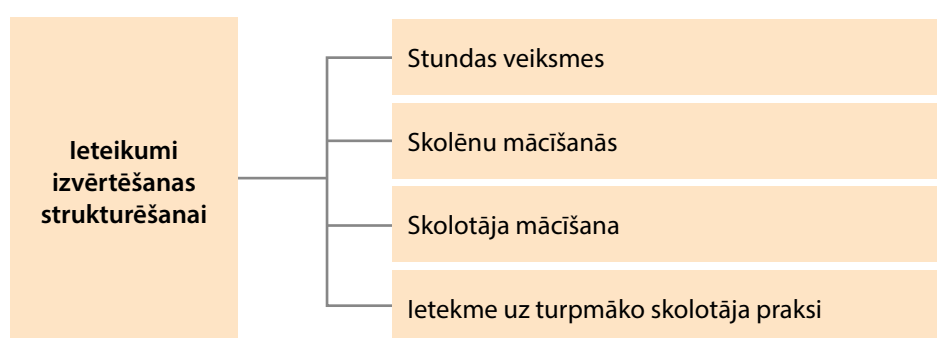


19. attēls. **Refleksija un izvērtēšana**
(adaptēts pēc Tschekan, 2014, 108)

Vairāki pētnieki ir norādījuši uz refleksijas nepieciešamību un uzsvēruši tās ieguvumus. M. Makārtija un autoru kolektīvs uzskata, ka skolotāji, kuri veic refleksiju, pārbauda savu praksi, apšaubā un pārskata savu viedokli un turpmāko rīcību balsta uz jaunām perspektīvām (McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003). Refleksija palīdz profesionāli pilnveidot sevi un sadarboties ar kolēģiem. Reflektējot dominē attieksme, kuru raksturo atvērtība, atbildība un sirsnīgums (Pollard, 2008). Refleksijai ir vairāki ieguvumi: pilnveido spēju mācīt, dod iespēju analizēt un saprast klasē notiekošo, atbalsta personīgo un profesionālo pilnveidi (Burden & Byrd, 2019). Vienlaikus pētnieki uzsver arī to, ka refleksija nepieciešama efektīvai mācīšanai (Burden & Byrd, 2019), tās process nav virspusējs, bet prasa iedziļināšanos, vienlaikus apzinoties plašāku kontekstu (Campbell-Barr, 2019), tas saistīts ar lēmumu pieņemšanu un pēc tam ar šo lēmumu seku novērtēšanu (Taggart & Wilson, 2005). Ja refleksija tiek veikta stundas laikā, kas visbiežāk notiek tāpēc, ka skolotājs pēkšņi saskaras ar neparastu un atšķirīgu pieredzi, kuru ir grūti uzreiz saprast un strukturēt, tad tas notiek spontāni (Beard & Wilson, 2018).

Refleksijai var izmantot dažādus rīkus. To var veikt, rakstot dienasgrāmatu, anotāciju stundas plānam, analizējot videoierakstus utt. Tiesa, šāda veida mūzikas stundas izvērtējums ir aprakstošs un var aizņemt pārāk daudz laika. Tādēļ, lai nodrošinātu to, ka stundas izvērtējums nav pārāk ilgs, Dž. Arturs un T. Kremina (Arthur & Cremin, 2014) iesaka stundas izvērtēšanu strukturēt (skat. 20. attēlu). Pirmais solis stundas izvērtēšanā ir domāšana par to, kas stundā bija izdevies. Piemēram, skolotājs var domāt par to, vai visiem skolēniem stundā izdevās sasniegt

izvirzīto mērķi, vai skolēni izrādīja interesi. Ja analizējam, kā skolēni mācījušies stundas laikā, tad varam uzdot sev vairākus jautājumus: ko skolēni stundā iemācījās? Cik lielā mērā skolēniem sanāca izpildīt stundā izvirzītos uzdevumus? Cik lielā mērā skolēni bija ieinteresēti un centīgi? Vai kaut kas stundā visiem sagādāja grūtības? Ja jā, tad kā tas tika risināts? Vai bija šķēršļi, lai mācītos? Lai analizētu, kā mēs mācījām skolēnus, varam uzdot vairākus jautājumus arī sev: cik efektīvs bija izveidotais stundas plāns? Cik veiksmīgs bija skolēnu uzvedības menedžments? Cik lielā mērā mani skaidrojumi skolēniem bija saprotami? Vai visiem darbības veidiem plānotais laiks bija pietiekams? Svarīgi stundas izvērtēšanas nobeigumā saprast, kas būs jādara nākamajā stundā.



20. attēls. **Ieteikumi stundas izvērtēšanas strukturēšanai**
(adaptēts pēc Arthur & Cremin, 2014)

Portfolio izveide arī ir viens no rīkiem, kā skolotājs var vākt un organizēt mācību materiālus, mūzikas stundu plānus un analizēt skolēnu sasniegumus. Šis izvērtēšanas rīks ikdienā neaizņem daudz laika, bet palīdz skolotājam apzināties mācīšanas kompleksumu un pilnveidot savu profesionalitāti.

Stundu izvērtēt var iemācīties katrs skolotājs. To darot, jābūt pārliecībai, ka esat analītisks un kritisks. Var ņemt vērā arī skolēnu viedokli par notikušo mūzikas stundu. Tas palīdz veiksmīgāk plānot, kā skolēni mācīsies nākamajās mūzikas stundās. Piemēram, ja nepietika laika kādai muzikālai aktivitātei, tad nākamajā mūzikas stundā laika sadalījums darbības veidiem tiks plānots citādāk. Ja stundā bija uzvedības problēmas, tiks noskaidrots, kā būtu jārikojas, lai šāda situācija neatkārtotos. Ja nepieciešamas idejas turpmākajai darbībai, tās var smelties grāmatās vai lūgt palīdzību skolas vadībai, kolēģiem vai atbalsta personālam.

2.6. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām



UZDEVUMI PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

1. Izvērtējiet, cik pareizi ir formulēti tabulā esošie mūzikas stundā izvirzītie sasniedzamie rezultāti (T-ticams, J-jēgpilns, I-izmērāms, B-būtisks). Vairāki sasniedzamie rezultāti formulēti nepareizi; nosakiet, kuri tie ir, un uzrakstiet pareizo formulējumu.

Mūzikas stundas sasniedzamais rezultāts	T	J	I	B	Pareizais formulējums
Mācīsies par jēdzienu "dinamika"					
Pratīs atšķirt vijoli no citiem stīgu instrumentiem					
Izpratīs dinamikas gradācijas un atpazīs tās dziesmā					
Lietos apgūtās ritma zilbes vingrinājumos					
Pratīs nodziedāt apgūto dziesmu					

2. Mūzikas stundas tēma ir "**Valsis**". Modelējiet šo tēmu dažādu mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļu kontekstā.
 - Noklausieties skaņdarbu "F. Šopēns. Valsis op. 34 Nr. 1" (<https://ej.uz/n1jm>). Izdomājiet divus jautājumus skolēniem. Pirmais jautājums ir par skaņdarba analīzi, bet otrais – par iespēju skaņdarbu aprakstīt vārdos. Nosakiet, kurš jautājums atbilst uz mākslas darbu orientētam mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelim.
 - Izdomājiet trīs dažāda veida uzdevumus par valsī, kuri atbilstu uz skolēnu orientētas mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļa pamatprincipiem.
 - Modelējiet, kā iespējams aktualizēt skolēnu pieredzi par mūzikas stundas tematu "Valsis". Nosakiet, kādi varētu būt stundā sasniedzamie rezultāti, tās saturs un stundā izmantojamās mācīšanās stratēģijas.
 - Atbilstoši stundas tematam "Valsis" formulējiet trīs uzdevumus skolēniem, kuri atbilstu uz darbību orientētam mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelim.
 - Atbilstoši stundas tematam "Valsis" formulējiet skolēniem vairākus uzdevumus, kuri būtu piemēroti integrētās mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelim. Nosakiet katra formulētā uzdevuma atbilstību kādam no integrētās mūzikas mācīšanas un mācīšanās pieciem uzdevumiem.
3. Izmantojot tabulu, nosakiet mūzikas mācīšanas un mācīšanās modeļu lietošanas priekšrocības un trūkumus. Pamatojiet savu viedokli ar piemēriem!

Mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelis	Priekšrocības	Trūkumi
Uz mākslas darbu orientēts modelis		
Uz skolēnu orientēts modelis		
Uz skolēna pieredzi orientēts modelis		
Uz darbību orientēts modelis		
Integrētais mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelis		

4. Izveidojiet savus dziedāšanas un mūzikas klausīšanās lietpratības novērtēšanas kritērijus. Atbilstoši katram kritērijam nosakiet līmeņus. Katram līmenim uzrakstiet konkrētus rādītājus.
5. Modelējiet mūzikas skolotāja portfolio saturu. Kā portfolio iekļauto saturu skolotājs var izmantot mūzikas stundu izvērtēšanai un pieņemt lēmumu par turpmāko pedagoģisko darbību.



JAUTĀJUMI PAŠPĀRBAUDEI

1. Raksturojiet četras svarīgas stundas plānošanas daļas, kuras definējis Dž. Hatjjs.
2. Kādi faktori ietekmē skolēna mācīšanās motivāciju un pārliecību par mācīšanos?
3. Kas jāņem vērā, lai pareizi definētu mūzikas stundā sasniedzamos rezultātus?
4. Kas raksturīgs katram mūzikas stundas tipam?
5. Raksturojiet katru mūzikas stundas posmu.
6. Raksturojiet mūzikas mācīšanas un mācīšanās principus.
7. Ar ko atšķiras katrs mūzikas mācīšanas un mācīšanās modelis?
8. Kas raksturīgs formatīvajam vērtējumam, un kā to iespējams realizēt mūzikas stundā?
9. Kas ir atgriezeniskā saite, un kādas prasības ir tās efektīvai realizēšanai mācību procesā?
10. Raksturojiet diagnosticējošo un summatīvo vērtēšanu.
11. Kas raksturīgs pašnovērtējumam un citnovērtējumam?
12. Kā skolotājs var izvērtēt novadīto mūzikas stundu?



IETEICAMĀ LITERATŪRA PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

- Brophy, T. S. (Ed.) (2019). *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 1. New York: Oxford University Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Grāmatā plašāk var izlasīt par mūzikas izglītības vērtēšanas vēsturiskajiem, politiskajiem un filozofiskajiem aspektiem, kā arī iepazīties ar praksē esošām starptautiska mēroga pedagoģiskām pieejām.
- Burden, P. R. & Byrd, D. M. (2019). *Methods for Effective Teaching. Meeting the needs of all students*. Hoboken: Pearson Education. Grāmatā detalizēti apskatītas efektīvas mācīšanas metodes, kuras palīdz skolotājam plānot, inscenēt un izvērtēt stundu.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2019). *Visible Learning Feedback*. New York: Routledge. Grāmatā var iepazīties ar atgriezeniskās saites principiem un to praktiskās realizēšanas iespējām.
- Responsive Classroom for Music, Art, PE, and Other Special Areas* (2016). New York: Center for responsive school. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Šīs grāmatas pirmajā nodaļā var izlasīt par svarīgiem mūzikas stundas plānošanas elementiem.
- Stiggins, R. (2005). *Assessment for Learning Defined*. <http://downloads.pearsonassessments.com/ati/downloads/afldefined.pdf> (skatīts 04.04.2020.). Šajā rakstā ir izskaidrota vērtēšanas, kura palīdz skolēnam iemācīties, būtība.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools, *Phi Delta Kappa*, 8(7), 324-328. Šajā rakstā apskatīta atšķirība starp vērtēšanu, kura palīdz mācīties, un vērtēšanu, lai monitorētu skolēnu mācīšanos. Papildus iespējams apskatīt prezentāciju <https://www.youtube.com/watch?v=EDVHuHyCGmg> (skatīts 04.04.2020.).
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria: ASCD. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Šīs grāmatas pirmajā nodaļā izskaidrots diferenciacijas princips mācību procesā.

3. NODAĻA

Mūzikas izteiksmes līdzekļi

Katru mākslas veidu raksturo izteiksmes līdzekļi. V. Agejevs uzskata, ka tie nosaka komunikācijas procesa īpatnības, kurā cilvēks uztver informāciju (Agejevs, 2005). Mūzikā izteiksmes līdzekļi var raksturot skaņu nokrāsu un plūdumu. Bez mūzikas izteiksmes līdzekļiem nav iedomājams neviens skaņdarbs. Komponistu sacerēto skaņdarbu pamatā ir noteikts mūzikas stils un žanrs, tiek izmantotas dažāda augstuma un ilguma skaņas, no kurām tiek veidots ritms un melodija. Komponists arī paredz, kādā dinamikā vai tempā tiks atskaņota katra no skaņdarba sastāvdaļām un kādam mūzikas instrumentam tā būs jāizpilda.

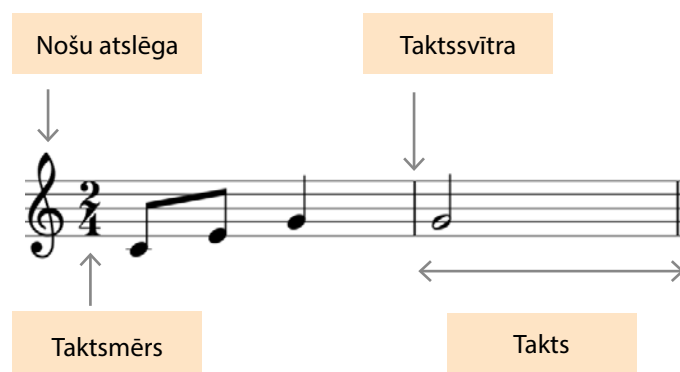
Atbilstoši Noteikumiem par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, kuri stājās spēkā ar 2020. gada 1. septembri, sākumskolas skolēni saklausa un atšķir vairākus mūzikas izteiksmes līdzekļus: melodiju, dinamiku, tempu, tembru un reģistru, kā arī muzicēšanā izmanto dažāda ilguma ritma vienības. Skolēni izsaka savu viedokli un raksturo dažādu žanru un stilu darbus mūzikā (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, 2018). Katram mūzikas izteiksmes līdzeklim ir specifiskas izteiksmes iespējas, kuras tiek apskatītas šajā nodaļā.

3.1. Ritms

Ritms ir viens no svarīgākajiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem. D. Kirnarskaja plaši apraksta ritmam raksturīgās iezīmes apkārtējā vidē un cilvēka ķermenī. Mūzikas psiholoģe uzskata, ka ritms vienmēr ir kādu ilgumu un paužu starp tiem vienmērīgs vai periodisks atkārtojums. Ritmiski dabā viņņi veļas uz krastu, mežā kaļ dzenis, debesīs klieudz dzērves un lietus sitas jūmtā. Arī cilvēka sirds pukst vienmērīgi. Sirds pulss, vienmērīga elpa un vienāds solis – tā ir cilvēka fundamentālā pieredze ritma jomā (Kirnarskaya, 2009). Bez ritma nav iedomājama neviena cilvēka dzīve, jo tas ir visur, kur ir kustība un dzīvība. Ritms ir ne tikai mūzikā, bet arī citos mākslas veidos. J. Kursīte uzskata, ka dzejā ritmam ir nozīmīga ekspresīva funkcija (Kursīte, 2002), kuru nodrošina dzejas pantmēri. Savukārt J. Baldunčiks akcentē ritma nozīmi vizuālajā mākslā, tas veidojas, izvēloties krāsas, līnijas un citus elementus, un rada vai nu harmoniju, vai kontrastu (Baldunčiks, 1999). Mākslā to apzīmējam ar jēdzienu “simetrija”.

Ritms ir mūzikas skaņu organizācija laikā. Mūzikā ritms ir saistīts ar tādiem jēdzieniem kā “taktmērs” un “takts” (skat. 21. attēlu). Nošu rakstā taktmēru norāda skaņdarba sākumā pēc nošu atslēgas. Ja taktmērs mainās viena skaņdarba ietvaros, tad to var norādīt jebkuras takts sākumā. Ritms atbilstoši taktmēram tiek sadalīts taktīs. Takts ir mūzikas fragments no viena

metriskā akcenta līdz otram. Takts lielumu nosaka taktsmērs. Viena takts no otras tiek atdalīta ar taktssvītru. Katrā taktī esošā taktsdaļa var iekļaut vienu vai vairākas skaņas (skat. 21. attēla pirmo takti), bet dažreiz viena skaņa ir uz vairākām taktsdaļām (skat. 21. attēla otro takti).

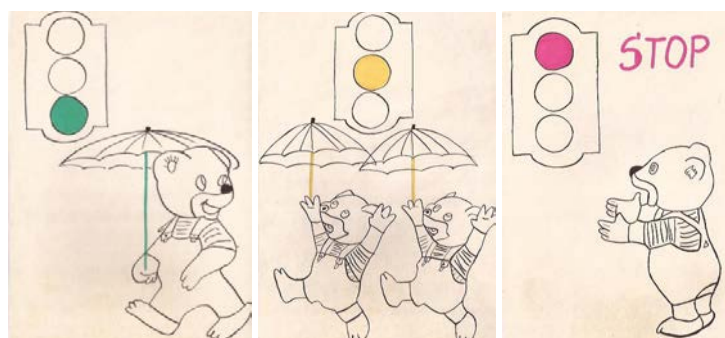


21. attēls. Ar ritmu saistītu jēdzienu skaidrojums
(autores konstrukts)

Kustību veikšana mūzikas pavadījumā veido izpratni par taktsmēru. A. Daukša ļoti precīzi norāda, ka mūzikas stundās skolēni mācās izprast taktsmēra būtību gan dziesmās, gan skaņdarbos. Tas notiek šādi: skolēni viegli, ar pirkstu galiem uz sola virsmas izpilda 2, 3 vai 4 daļu metru, dziedot iepriekš iemācītās dziesmas vai klausoties skaņdarbus (Daukša, 2000). Taktsmērs nepieciešams ritma grupu sistematizēšanai.

Sākumizglītības posmā skolēni apgūst vairākas ritma vienības un ritma grupas. Mācās vienkāršus un punktētus ritmus un ritma grupas. 1. klasē ritmu *tā, ti-ti* un ceturtdaļpauzes apguvei var izmantot ritma kartītes (skat. 22. attēlu). Skolotājs skolēniem paskaidro, ka ritmus var sasaitīt ar luksoforā degošo krāsu. Ja luksoforā deg zaļa gaisma, cilvēki iet pāri ielai. Skolēni izmēģina vienmērīgu gājiena soli, līdz plaukšķinot un izrunājot ritma zilbi *tā*. Ja luksoforā deg dzeltena gaisma, tad automašīnas pasteidzas pabeigt iesākto kustību. Skolēni izmēģina vienmērīgu tecīšus soli, līdz plaukšķinot un izrunājot ritma zilbi *ti-ti*. Iespējams, kā iesaka K. Lindemane (Lindeman, 2018), vispirms apgūt ritmu *ti-ti* un tikai pēc tam ritmu *tā*.

Kad skolēni ar ķermeņa kustību palīdzību ir izpratuši ritmu *tā* un *ti-ti* atšķirību, var sākt izpildīt ritma vingrinājumus, kuros izmantotas 22. attēlā redzamās ritma kartītes. Skolotājs uz viena pleca uzliek kartīti, kurā redzams luksofors ar zaļo gaismu, uz otra pleca – kartīti, kurā ir luksofors ar dzelteni gaismu. Skolotājs metroritmiski rāda kādu no abām kartītēm, skolēni plaukšķina ritmu un izrunā konkrēto ritma zilbi. Pēc tam skolotājs iepazīstina skolēnus ar ceturtdaļpauzi. Pauze ir klusuma zīme mūzikā, bet satiksmē sarkanā gaisma luksoforā pārtrauc jebkuru kustību. Skolotājs kartīti ar sarkano gaismu liek kartītes, kurā ir luksofors zaļā krāsā, otrajā pusē. Skolotājs metroritmiski rāda kādu no trim kartītēm, kuras atrodas uz pleca, skolēni plaukšķina ritmu un izrunā konkrēto ritma zilbi. Ritmu *tā* un *ti-ti* pierakstu atspoguļo ritma kartītēs redzami lietussargu kātiņi. Papildus skolotājs paskaidro: lai iegūtu ritmu *ti-ti*, divi kātiņi dzeltenā krāsā ir jāsavieno kopā ar horizontālu līniju, kuru mūzikā sauc par slitu.



22. attēls. Ritmu apguves kartītes
(autores konstrukts)

Pārējo ritma zilbju apguve notiek, ievērojot šādu secību: vispirms skolēni pēc dzirdes dzied dziesmu, kurā ir iekļauta apgūstamā ritma grupa, pēc tam skolotājs iepazīstina ar šīs ritma grupas pierakstu, tad seko daudzveidīgi ritma vingrinājumi, kuros līdzās jau praksē izmantotajām ritma grupām tiek iekļauts arī apgūstamais ritms. Skolēnu ritma izjūta attīstās, lietojot dažādus muzikālas darbības veidus: dziedāšanu, improvizāciju, aktīvu mūzikas klausīšanos, instrument spēli.

3.2. Melodija

Melodija ir viens no mūzikas izteiksmes līdzekļiem, tā ir galvenā muzikālā doma. Latvijas Enciklopēdiskajā vārdnīcā melodija tiek definēta kā vienā balsī izteikta muzikālā doma, harmonijas mācībā tā ir augšējā balss (Mazvērsīte, 2002). Svešvārdu vārdnīcā norādīts, ka melodija mākslinieciski savienojas ar citiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem (Baldunčiks, 1999). Tomēr melodija arī bez pārējiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem spēj radīt domas un emocijas. Melodija (neatkarīgi no tā, vai tā ir vokāla vai instrumentāla, ar pavadijumu vai bez tā) vairāk nekā citi mūzikas izteiksmes līdzekļi spēj dziļi un daudzpusīgi izteikt idejas un pārdzīvojumus. Pēc S. Džereta un H. Dejas domām, melodiju, salīdzinot ar citiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem, ir vieglāk iegaumēt (Jarrett & Day, 2008). Iespējams, tas ir tāpēc, ka melodija pauž noteiktu māksliniecisku tēlu, vai arī tāpēc, ka tās skaņu savirknējums nav bezjēdzīgs.

Sākumizglītības posmā skolēni apgūst piecus melodiskās līnijas pamatveidus: augšupejošu, lejupejošu, viļņveidīgu, lēcienveidīgu melodiju un melodiju uz vietas. Tagad apskatīsim katru melodijas veidu, meklējot piemērus latviešu tautasdziesmās, kuru dziedāšana un klausīšanās ir raksturīga tieši skolēniem, kas mācās mūziku 1.–3. klasē.

Melodijas virzība uz augšu pakāpeniski vai ar nelieliem lēcieniem rada priekšstatu par nepārtrauktību un attīstību, nereti iezīmē priecīgu un optimistisku noskaņu, bet dažreiz, it īpaši, ja skaņdarbs ir minora skaņkārtā, tā arī var nebūt. Piemēram, latviešu tautasdziesmas “Trīs sidraba upes tek” pirmajās divās taktīs ir pakāpeniska augšupejoša melodija ar minoriski bēdīgu noskaņu. Mūzikā augšupejošai melodijai, kura nereti beidzas ar vienu no visaugstākajām skaņām

visā skaņdarbā, ir raksturīga tendence iezīmēt kulmināciju, kas ir visspilgtākais moments, uz ko tiecas iepriekšējās taktīs esošās skaņas. Pēc melodijas visaugstākās skaņas bieži seko skaņu lejupejoša kustība, jo kulminācija ir beigusies. To var redzēt latviešu tautasdziesmas “Nu es esmu bagāts vīrs” 5.–8. taktī (skat. 23. attēlu), kur otrās oktāvas nots *re* ir augstākā skaņa dziesmā, kas iezīmē kulmināciju. Pēc tam seko skaņu pakāpeniska lejupeja un atslābums.



23. attēls. Augšupejošas melodijas piemērs
(autores konstruēts)

Ja skaņu lēcieni ir lieli, tie rada spriegumu, bet melodijas virzība uz leju nereti asociējas ar kaut ko žēlabainu un lūdzošu. Piemēram, latviešu tautasdziesmas “Trīs priedītes siliņā” 5.–8. takts. 24. attēlā pirmās divas taktis raksturīgas lēcienveidīgai melodijai, bet pēdējās divas veido pakāpenisku lejupejošu melodisko līniju, kuras laikā tiek dziedāti vārdi “vai, manu vai”, kas, kā iepriekš tika norādīts, nav nekas īpaši optimistisks.



24. attēls. Lēcienveidīgas un lejupejošas melodijas piemērs
(autores konstruēts)

Viļņveidīgai melodijai raksturīgs mierīgums. Tomēr arī viļņveidīgai melodijai var būt sekundās kāpjošas vai krītošas intonācijas, dažreiz pat viļņveidīgi lielāki vai mazāki skaņu lēcieni. Latviešu tautasdziesmās, kuras ir ātrā tempā, priecīgas un optimistiskas, dominē viļņveidīga melodija. Piemēram, latviešu tautasdziesmas “Nokul mani, māmuliņa” 5.–8. taktij, kuru dzied ātrāk, salīdzinot ar pirmajām četrām taktīm, raksturīga viļņveidīga melodiskā līnija (skat. 25. attēlu).



25. attēls. Viļņveidīgas melodijas piemērs
(autores konstruēts)

Melodija uz vietas iezīmē mūzikas attīstībā stagnāciju, tā it kā iekapsulējas, un tas rada arī nelielu spriedzi, jo nav zināms, kāds melodijas veids sekos nākamajā mirklī. Bet, ja melodija ilgstoši uz vietas skan skaņdarba nobeigumā, tas var radīt meditējošu efektu. Spilgts piemērs ir latviešu tautasdziesma “Dindaru, dandaru, ozoliņi”, kur pēdējās četras taktis skan uz vietas skaņas *mi* (skat. 26. attēlu).



26. attēls. Melodijas uz vietas piemērs
(autores konstrukts)

Dziesmās melodijas virzība nereti ir saskaņā ar tekstu. Īpaši tas raksturīgs latviešu tautasdziesmām. Piemēram, latviešu tautasdziesmā “Kur, pelīte, tu tecēsi?” pirmajā taktī ir izmantota melodija uz vietas, kas atbilstoši vārdiem iezīmē nezināmo; otrajā taktī melodija iet pa trīsskaņa skaņām pakāpeniski uz augšu, sasniedzot visaugstāko skaņu *sol* šajā dziesmā, kas veido jautājuma intonāciju vai konstatē faktu (skat. 27. attēlu). Pirmajā un trešajā pantiņā tiek uzdots jautājums, bet otrajā, ceturtajā un piektajā pantiņā tiek konstatēts, ka pelīte pirtī sēja slotas, palīda pabeņķī un beņķim nograuzā kāju.



27. attēls. Latviešu tautasdziesmas “Kur, pelīte, tu tecēsi?” fragments
(autores konstrukts)

Katrā skaņdarbā ir zemākā nots un augstākā nots jeb diapazons, kurā skan melodija. J. Kulka uzskata, ka melodijas diapazonam ir izteiksmes iespējas. Mazs melodijas diapazons iezīmē ciešanas, bēdas, kautrīgumu, bet melodijas diapazons, kurš ir virs kvintas, skan vēl trauksmaināk. Jo plašāks melodijas diapazons, jo lielāku trauksmi un ciešanas iespējams atspoguļot mūzikā (Kulka, 2008).



JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

1. Kādu iespaidu var radīt katrs melodijas veids?
2. Kas nepieciešams, lai varētu iegaumēt un nodziedāt dziesmas melodiju?
3. Kā diapazons var ietekmēt melodijas ekspresiju?

Izpratni par melodiskās līnijas pamatveidiem veicina melodijas vizualizēšana ar pakāpju sleju (uzskatāmi parāda pakāpju attālumu savstarpējās attiecības) palīdzību, melodijas kustības demonstrēšana ar roku vai vokalizācija. Arī viens no iekšējās muzikālās dzirdes attīstības paņēmieniem, kura laikā pārmaiņus melodija tiek dziedāta domās un skaļi, palīdz radīt priekšstatu par melodijas virzību. Svarīgi, ka izpratne par melodiskās līnijas pamatveidiem tiek veidota aktīvas muzicēšanas procesā: dziedot dziesmas un improvizējot uz instrumentiem ar noteiktu skaņas augstumu.

3.3. Reģistrs un tembrs

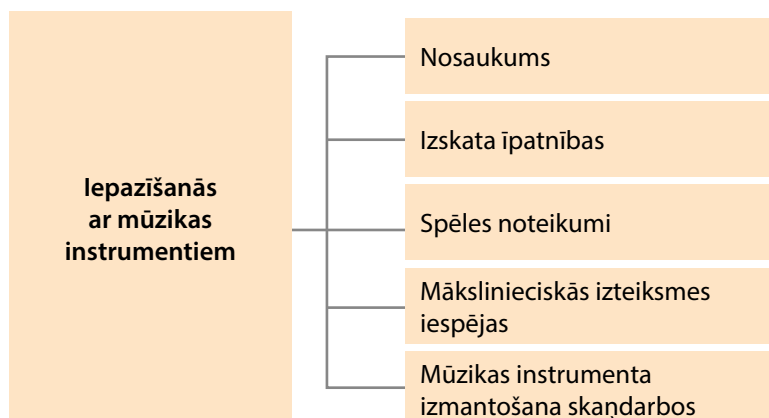
Reģistrs ir cilvēka balss vai mūzikas instrumenta skaņējuma augstums. Reģistrs var būt augsts, vidējs un zems. Augstā reģistrā skaņas skan viegli, caurspīdīgi, vidējais reģistrs atbilst cilvēka balss augstumam, bet zemā reģistrā skaņas skan smagnēji. Mūzikas raksturs var mainīties līdz ar reģistra maiņu. Piemēram, R. Šūmaņa skaņdarbā “Drosmīgais jātnieks” mūzika ir trauksmaina un nemierīga, jo tēma vidusdaļā skan zemā reģistrā.

Sākumizglītības posmā skolēni apgūst augstu, vidēju un zemu reģistru. Cilvēks ikdienā sev apkārt dzird dažāda augstuma skaņas. Dažas no šīm skaņām var būt patīkamas, bet citas savukārt radīt spriedzi. Parasti cilvēks uztver ar nepatiku tās skaņas, kuras ir pārāk augstas vai pārāk zemas un kuras tiek papildinātas ar pārējo mūzikas izteiksmes līdzekļu galējām robežām. Piemēram, pārāk skaļu dinamiku. Skolēni reģistru iepazīšanu sāk ar savas apkārtējās skaņu vides izpēti. Ieklausās mācību klasē esošajās skaņās, pēc tam kopā ar skolotāju dodas ārā un klausās skaņas, kuras rada daba un tehniskie līdzekļi, kopīgi spriež par skaņu vidē esošo skaņu augstumiem. Ar mūzikas klausīšanās palīdzību tiek paplašināta skolēnu izpratne par skaņu daudzveidību un to skaņējuma augstumu. Savukārt skandēšana dod iespēju iejusties dažādos tēlos. Piemēram, putniņu skandē augstā reģistrā, kaķīti vidējā, bet ziloni zemā reģistrā.

Savukārt **tembrs** ir skaņas nokrāsa. Mūzikā tembru var salīdzināt ar krāsu vizuālajā mākslā. Katram mūzikas instrumentam un cilvēka balsij ir raksturīgs savs īpatnējs tembrs. Ja vienu un to pašu dziesmu dziedās mums vairāki pazīstami cilvēki, mēs varēsim atšķirt un pateikt, kurš un kad no mums zināmajiem cilvēkiem dzied. Ja vienu un to pašu melodiju spēlēs dažādi mūzikas instrumenti, izpildījums arī būs atšķirīgs. M. Pilhofers un H. Deja uzskata, ka vienus un tos pašus mūzikas instrumentus skaņdarbos komponisti izmanto biežāk nekā citus, jo cilvēka dzirde labvēlīgāk reaģē uz augstākām skaņām nekā zemākām (Pilhofer & Day, 2019). Tembru var raksturot ar vārdiem maigs, gaišs, tumšs, dzidrs, sulīgs, spalgs, mīksts, dziedošs, samtains un tamlīdzīgi.

Cilvēka balss tembru pārsvarā ietekmē ķermeņa īpatnības. Mūzikas instrumenta tembru var iespaidot materiāls, no kā tas darināts, lielums un forma. Ar mūzikas instrumentu palīdzību var imitēt putnu dziedāšanu, viļņu šalkoņu, pērkonu dārdoņu utt. Tas ir iespējams, jo dažu mūzikas instrumentu tembrs vairāk asociējas ar kādu konkrētu dabas parādību nekā citu. Piemēram, Ludvigs van Bēthovens sestajā simfonijā strauta imitēšanai izmanto flautu.

Tembra apguve mūzikas stundās ir saistīta ar akustisko mūzikas instrumentu pētīšanu un izzināšanu. Mūzikas stundās skolēni apgūst vairākus mūzikas instrumentus. Vispirms skolēni iepazīstas ar mūzikas instrumenta nosaukumu un izskatu (skat. 28. attēlu). Pēc tam kopā ar skolotāju noskaidro mūzikas instrumenta izskata īpatnības un spēles noteikumus. Piemēram, izpētot vijoles izskatu, var meklēt atbildes uz vairākiem jautājumiem: cik stīgu ir vijolei? Kāpēc vijolei ir šāda veida korpus? No kāda materiāla tā ir darināta? Kā spēlē šo instrumentu? Kā jātur vijole, to spēlējot? Nākamais solis paredz mācīties pēc dzirdes atšķirt mūzikas instrumentu tembrus un iepazīties ar konkrētā mūzikas instrumenta tehniskajām un mākslinieciskajām izteiksmes iespējām. Piemēram, skolēni klausās vijoles diapazonu, dinamiskās iespējas, dažādus spēles paņēmienus, iepazīst, kā mūzikas instrumentu spēlē ar surdīni, picikato vai picikato kopā ar melodiju. Mūzikas instrumenta tehnisko un māksliniecisko izteiksmes līdzekļu iepazīšana ne tikai veicina labāku izpratni par mūzikas instrumentu, bet arī veido prasmi pētīt un rada interesi par mūzikas instrumentiem. Nākamajā solī klausāties, kā konkrētais mūzikas instruments skan dažādu komponistu sacerējumos, un analizējam, izprotam un novērtējam tā skanējuma tembrālās īpatnības kontekstā ar pārējiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem.



28. attēls. Mūzikas instrumentu iepazīšanas secība
(autores konstrukts)

Skolēni var arī paši darināt dažādus skaņu rīkus, lai pēc tam pētītu to skanējuma reģistru un tembru. Pašdarinātiem skaņu rīkiem var izmantot dažādus sadzīves un dabas priekšmetus, kancelejas piederumus. Piemēram, metāla kārbas, kuras palikušas pāri pēc apēstiem produktiem, nederīgus kompaktdiskus, vienreizlietojamus papīra šķīvišus un krūzītes, izlietotos plastmasas iepakojumus utt. Lai visas šīs lietas saliktu kopā, būs nepieciešami arī vairāki kancelejas piederumi. Piemēram, parastā lime un karstlime, šķēres, papīrs u. c. Skolotāji un skolēni konkrētus ieteikumus, kā pašiem darināt vienu vai otru skaņu rīku, var smelties vairākās mājaslapās: <http://www.funman.fi/pasdarinati-muzikas-instrumenti/>, <https://www.mammamuntetiem.lv/articles/31929/izgatavo-pats-savu-muzikas-instrumentu-kalimbu/>. Ja vēlamies iegūt vēl vairāk informācijas par to, kā bērni kopā ar vecākiem un skolotājiem darina dažādus instrumentus, varam izmantot mājaslapu <https://www.pinterest.com/>.

Mūzikas instrumentus ar noteiktu skaņas augstumu pašiem skolēniem ir grūtāk darināt, bet tas nekādi neierobežo radošās izpausmes iespējas. Dažus mūzikas instrumentus (blokflauta, ukulele, kokle, ksilofons, metalofons utt.) skolēni var iemācīties spēlēt mūzikas stundā. Piemēram, skolēni apgūst dažādus spēles paņēmienus, spēlējot metalofonu vai ksilofonu, un vienlaikus ieklausās to tembrālajā skanējumā. Uz metalofona skolēni spēlē glissando, pakāpeniski augšupejošas un lejupejošas skaņas ar vai bez lēcieniem, tremolo vai akcentē taksdaļas.

Reģistru un tembru apguve mūzikas stundās palīdz skolēnam labāk apjaust ne tikai mūzikas teorijas likumsakarības, bet arī apkārtējās vides daudzveidību. Skolēni tiek iesaistīti skaņu pētīšanā un aktīvā muzicēšanā gan ar pašdarinātiem skaņu rīkiem, gan ar klasē pieejamajiem mūzikas un perkusīvajiem instrumentiem. Savukārt mūzikas klausīšanās dod iespēju skolēnam radīt jaunu skatījumu uz mūzikas instrumentu tembrālajām īpatnībām un reģistru izmantošanas iespējām muzikālā tēla atklāšanai.

3.4. Temps un dinamika

Temps ir mūzikas kustības ātrums skaņdarba izpildīšanas laikā. To apzīmē ar itāļu valodas vārdiem un raksta skaņdarba sākumā vai vietās, kur tas mainās. Daži komponisti izvēlas tempa apzīmējumus norādīt savā dzimtajā valodā. Arī mūzikas mācību grāmatās tempa apzīmējumi dziesmas sākumā ir norādīti latviešu valodā.

Temps nosaka skaņdarba raksturu, tas atbilst komponista mākslinieciskajai iecerei. L. Kārklīšs uzskata, ka atkāpšanās no komponista iecerētā tempa kropļo māksliniecisko tēlu (Kārklīšs, 1974). Šim uzskatam var piekrist. Ja mēs skaņdarbu, kuru paredzēts izpildīt ātrā tempā, izpildām lēni, pazūd jēga. Piemēram, latviešu tautasdziesmu “Bēdu, manu lielu bēdu” pieņemts izpildīt diezgan ātrā tempā, bet, ja mēs to dziedāsim lēni, gaišais un dzīvespriecīgais raksturs zudīs un tā vietā dziesma skanēs bēdīgi un žēlabaini. Tomēr dažreiz komponisti paši skaņdarbā pēkšņi maina tempu, tādējādi radot jaunu raksturu.

Lai precīzi izpildītu skaņdarbu paredzētajā tempā, tiek izmantots metronoms. M. Pilhofers un H. Deja uzskata, ka metronoma izmantošana ir labākais veids, kā mācīties noturēt vienmērīgu tempu skaņdarba izpildīšanas laikā (Pilhofers & Day, 2019). Mūzikas teorijā tiek norādīts, ka 40–120 sitieni minūtē raksturīgi lēnam tempam, 120–160 sitieni minūtē – mērenam tempam, un ātrs temps ir no 160 līdz 200 sitieniem minūtē (Kulka, 2008). Tiesa, šis tempa iedalījums nav konstants, jo citos avotos mēs varam atrast atšķirīgāku interpretāciju.

Tempa maiņa ir viens no spilgtākajiem izteiksmes līdzekļiem. Skaņdarbos, kuros ir vairākas daļas, tempa maiņa ir viens no svarīgākajiem kontrasta radīšanas līdzekļiem. Piemēram, trīsdalīgā skaņdarbā pirmā un trešā daļa parasti ir ātrāka nekā otrā daļa. Tempa maiņa tiek izmantota arī latviešu tautasdziesmās. Piemēram, “Sijā auzas, tautu meita” vai “Zvejnieks mani aicināja”.

Mūzikas stundās skolēni iepazīst trīs tempa veidus: lēnu, mērenu un ātru tempu. Katram no šiem tempa veidiem savukārt ir dažādas gradācijas. Piemēram, ātrs temps var būt ļoti ātrs vai lēns temps var būt ļoti lēns. Lēna tempa mūzikai var būt raksturīgs mierīgums, bēdīgums vai arī

cēlums. Mērens temps rada līdzsvarotību, ir diezgan neitrāls un piemīt dažādu noskaņu mūzikai. Ātrs temps var izteikt gan dzīvesprieku un enerģiju, gan trauksmainību un dramatismu. Piemēram, dzīvesprieks, enerģijas pārpilnība un gaiša noskaņa ātrā tempā ir izteikta Figaro ārijā no V. A. Mocarta operas “Figaro kāzas”. Savukārt trauksmainība un dramatisms ātrā tempā ir izteikts F. Šopēna sibemol minora sonātes galvenajā tēmā. Ātru tempu var izmantot arī, lai atspoguļotu nepārtrauktu kustību, kā to dara N. Rimskis-Korsakovs skaņdarbā “Kamenes lidojums”.

Mūzikas stundās tempa apzīmējumus skolēni izmanto, izpildot daudzveidīgas muzikāli ritmiskas kustības, ritmizējot, skandējot, dziedot un iesaistoties muzikālās rotaļās, spēlējot instrumentus un klausoties mūziku. Skolēni klausās mūziku un nosaka ātru (*allegro*), mērenu (*moderato*) un lēnu (*lento*) tempu. Muzikāli ritmisku kustību izpildīšanas laikā mācās uzturēt vienmērīgu tempu un uztvert tempa maiņu. Dziedot dziesmas, skolēni mācās vispirms tās izpildīt vienmērīgi ātrā, lēnā un mērenā tempā, pēc tam mainīgā tempā.

Līdzās tempam būtisks mūzikas izteiksmes līdzeklis ir arī **dinamika**, kura raksturo skaņdarba izpildīšanas stipruma pakāpi. Dinamiku apzīmē ar itāļu valodas vārdiem un nošu pierakstā atspoguļo ar nosacītiem simboliem (skat. 29. attēlu).

pp	<i>Pianissimo</i> – dzied vai spēlē ļoti klusi
p	<i>Piano</i> – dzied vai spēlē klusi
mp	<i>Mezzo piano</i> – dzied vai spēlē vidēji klusi
mf	<i>Mezzo forte</i> – dzied vai spēlē vidēji skaļi
f	<i>Forte</i> – dzied vai spēlē skaļi
ff	<i>Fortissimo</i> – dzied vai spēlē ļoti skaļi

29. attēls. **Dinamikas gradācijas**
(autores konstrukts)

Dinamika palīdz radīt muzikālo tēlu. L. Kārklīšs uzskata, ka stipra dinamika biežāk izsaka sprieguma pieaugumu, noteiktas, vīrišķīgas un spēcīgas izjūtas, bet klusināta dinamika var raksturot nomierināšanos, gaišas, vieglas, rotaļīgas noskaņas (Kārklīšs, 1974). Savukārt pakāpeniski pieaugoša dinamika (*crescendo*) izraisa gaidas, kaut kā tuvošanos, bet dinamika, kura pakāpeniski samazinās (*diminuendo*), iedarbojas nomierinoši, rada sajūtu, ka kustība attālinās un pazūd. Skaņdarbā dinamika pilda trīs veida uzdevumus. Liela apjoma skaņdarbos dinamika nosaka atsevišķu daļu skaļuma līmeni, mazāka apjoma skaņdarbos rada tēmas dinamisko spriedzi. Dinamika dod nokrāsu detaļām, piemēram, akcentētajām skaņām (Kulka, 2008). *YouTube* ievietotajā video (<https://ej.uz/jyx8>) uzskatāmi parādīta atšķirība starp dažādām dinamikas gradācijām un dota iespēja noteikt nospēlētās melodijas dinamiku.

Mūzikas stundās skolēni eksperimentējot un muzicējot iepazīst dažādus dinamikas apzīmējumus. 1. klasē skolēni, atveidojot ar balsi un instrumentiem, mācās atšķirt kļu skaņu no skaļas skaņas. Pakāpeniski tiek iepazītas un izmantotas arī pārējās dinamiskās gradācijas. Mūzikas stundās, dziedot dziesmas, skolēni izvēlas un lieto mūzikas tēlam atbilstošu dinamiku. Klausoties skaņdarbus, skolēni raksturo skaņējuma izmaiņas, skaidro, kā dinamika piedalās mūzikas tēla radīšanā. Spēlējot mūzikas un perkusīvos instrumentus, veido skaņu stāstus, kuros mācās izmantot dinamiku. Improvizējot un izpildot daudzveidīgus ritma vingrinājumus, arī tiek eksperimentēts ar dinamikas gradācijām.

3.5. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām



UZDEVUMI PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

1. Modelējiet konkrētas darbības, lai skolēni iemācītos kādu no punktētajiem ritmiem.
2. Paņemiet sākumizglītības posmā izmantojamās mācību grāmatas. Izvēlieties piecas dziesmas, kuras visvairāk raksturo katru melodijas veidu, nokopējiet vai izprintējiet tās un iekrāsojiet piecus melodijas virzības pamatelementus, katru atšķirīgā krāsā. Krāsas izvēlieties pēc sajūtām. Pamatojiet, kāpēc tieši šādu krāsu izvēlējāties konkrētās melodijas virzības atspoguļošanai. Nosakiet, kāda šajā dziesmā ir visaugstākā skaņa, un paskaidrojiet, kādi melodijas virzības veidi tiek izmantoti pirms un pēc visaugstākās skaņas.
3. Izveidojiet savas vienas dienas skaņu vidi, kuru sadaliet vairākos posmos. Piemēram, fiksējiet apkārt skanošās skaņas, no rīta pieceļoties, dodoties uz darbu vai studēt, esot iepirkšanās centrā utt. Katrai skaņai nosakiet reģistru, tembru un dinamiku. Skaņu vides vizualizēšanai varat izmantot šādu tabulu.

Dienas cēliens	Skaņas	Reģistrs	Tembrs	Dinamika
No rīta pieceļoties				

4. Izvēlieties un noklausieties skaņdarbus, kuros spēlē klavieres, trompete, vijole, čells, klarnete, flauta, kokle, dūdas un mežrags. Raksturojiet katra mūzikas instrumenta tembru.
5. Atrodiet internetā vai grāmatās informāciju par pašdarinātiem skaņu rīkiem. Paši dariniet kādu no tiem. Demonstrējiet pašdarinātā skaņu rīka spēles paņēmienus un raksturojiet tā skaņējuma dinamiku, reģistru un tembru.



JAUTĀJUMI PAŠPĀRBAUDEI

1. Raksturojiet ritma izpausmes dabā, cilvēka dzīvē un mūzikā.
2. Paskaidrojiet, kā sākumskolas skolēni apgūst ritmus un ritma grupas.
3. Raksturojiet melodiju kā vienu no mūzikas izteiksmes līdzekļiem.
4. Kādi ir melodijas virzības pamatveidi, un kas raksturīgs katram no tiem?
5. Kas ir reģistrs, un kādi ir reģistra veidi?
6. Kas raksturīgs cilvēka balss tembram un mūzikas instrumenta tembram?

7. Kā iespējams skolēniem radīt priekšstatu par mūzikas instrumentu un tā skanējumu?
8. Raksturojiet tempu kā vienu no mūzikas izteiksmes līdzekļiem.
9. Kādi ir tempa apzīmējumi, un kas katram no tiem ir raksturīgs?
10. Kas ir dinamika, un kādas ir dinamiskās gradācijas?



IETEICAMĀ LITERATŪRA PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

- Bielawski, B. (2010). *Teaching Music to Children: A curriculum guide for teachers without music training*. Dayton: Lorenz Educational Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Grāmatā doti materiāli, kā 1.–6. klašu skolēniem izskaidrot mūzikas izteiksmes līdzekļus: reģistrs, ritms un dinamika.
- Daukša, A. (2000). *Ieskats mūzikas metodikā*. Rīga: RaKa. Šīs grāmatas teorētiskajā daļā var iepazīties ar ritmoloģiju latviešu metodiķu darbos un folklorā, ar ritma elementu izmantošanas iespējām mūzikas stundās, bet praktiskajā daļā ir dotas ritma uztveres un atmiņas nostiprināšanas rotaļas.
- Jarrett, S. & Day, H. (2008). *Music Composition for Dummies*. New York: Wiley Publishing. http://cmacd.dyndns.org/music_score/ebooks_pdf/Music%20Composition%20for%20dummies.pdf (skatīts 20.05.2020.). Šīs grāmatas pirmās nodaļas ceturtajā apakšnodaļā (29.-40. lpp.) ir stāstīts par ritma izteiksmes iespējām, bet ceturtajā nodaļā (41.-88. lpp.) ir dots plašāks ieskats par melodijas attīstības tendencēm.
- Pilhofer, M. & Day, H. (2019). *Music Theory for Dummies* (4th ed.). New Jersey: John Willey & Sons. Šīs grāmatas divpadsmitajā apakšnodaļā (179.-206. lpp.) var iepazīties ar skaņu daudzveidību, kura rodas, pateicoties mūzikas izteiksmes līdzekļiem – tempam un dinamikai.

4. NODAĻA

Mūzikas klausīšanās

Mūzikas klausīšanās sākumizglītības posmā ir viens no muzikālās darbības veidiem, kurš pieejams visiem skolēniem neatkarīgi no viņu muzikālo spēju attīstības līmeņa. Šajā nodaļā tiek pamatota mūzikas klausīšanās nepieciešamība, analizēti mūzikas klausīšanās un skaņdarba izpratnes veidi, raksturoti mūzikas klausīšanās organizēšanas posmi, kā arī plašāk aprakstīti mūzikas uztveres aktivizēšanas paņēmieni. Šīs nodaļas beigās tiek raksturots mūzikas klausīšanās repertuārs sākumizglītības posmā.

4.1. Mūzikas klausīšanās nepieciešamība

Mūzikas klausīšanās rada emocionālo pārdzīvojumu, tā ir izzinoša un veicina izpratni par mūzikas intonatīvo tēlainību un mūzikas izteiksmes līdzekļiem, par mūzikas žanriem un mūzikas stiliem, par komponistiem un izpildītājiem, par mūzikas instrumentu skanējumu un mūzikas formām.

Mūzikas klausīšanās nepieciešamība ir saistīta ar mūzikas klausīšanās mērķiem. T. Šēfers ir pārliecināts: ja mūzikas klausīšanās nepalīdz sasniegt mērķus, tad tai netiek dota priekšroka (Schäfer, 2016). Jautājums par to, kāpēc skolēniem būtu jāklausās mūzika, ir nodarbinājis daudzu mūzikas pedagogu un psihologu prātus Latvijā un ārzemēs.

Ja mūzikas klausīšanās mērķis atbilst skolēna muzikālajai gaumei, tad skolēnam ir interese stundā klausīties mūziku. Skolēnu muzikālā gaume var būt atšķirīga, un visdrīzāk, ka to skolotājiem vienā mūzikas stundā neizdosies ņemt vērā. Kā vēl var pievērst skolēnu uzmanību un radīt interesi par skaņdarbu, kuru stundā paredzēts klausīties? K. Rons uzskata, ka vislabākais veids, kā bērnu ieinteresēt mācībās, ir pašam izrādīt aizrautību un entuziasmu (Rons, 2013). Šim viedoklim var piekrist. Ja pats skolotājs skaņdarbu klausīsies ar aizrautību, ja skolēni redzēs, ka tā var būt aizraujoša pieredze, viņi labprāt iesaistīsies. Tomēr, lai konkrētais skaņdarbs skolēniem kļūtu tuvs, Č. Hofers domā, ka tas jāklausās vairākas reizes ilgstošākā laika posmā, jo cilvēkiem pozitīvas izjūtas rada tāda mūzika, kuru bieži klausās (Hoffer, 2015). Ņemot to vērā, skolēni izjutīs nepieciešamību klausīties mūziku gan stundas laikā, gan ārpus tās.



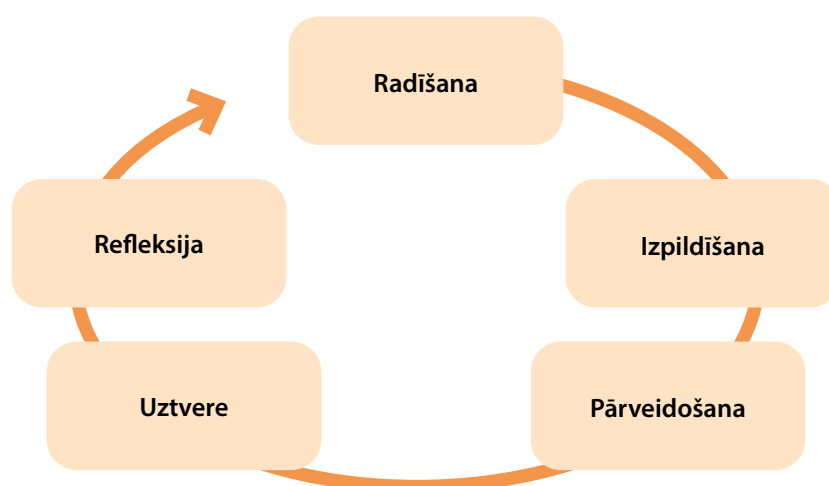
JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

Salīdziniet un novērtējiet dažādu autoru izpratni par mūzikas klausīšanās mērķi.

1. "Iepazīt mūziku kā mākslu tās dziļākajā izpratnē, kā vienu no emocionālākajiem pasaules izziņāšanas līdzekļiem." (Paukšte, 1993, 87)

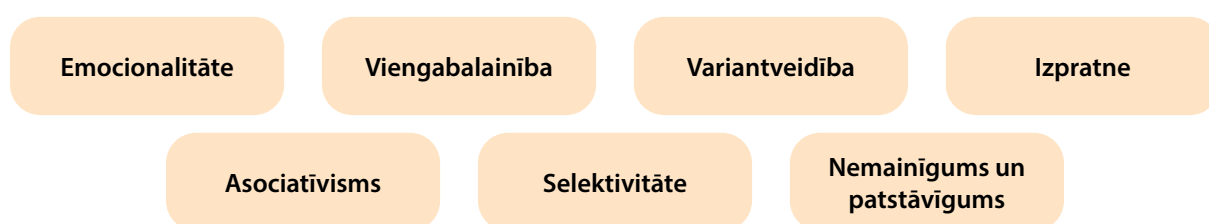
2. "Ne tikai klausīties mūziku, bet arī emocionāli to uztvert, saprast, ar kādiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem ir panākta konkrētā tēlainība, raksturs, noskaņa, kā arī realizēta tā vai cita komponista iecere." (Nelsone & Paipare, 1992, 75)
3. Viens no galvenajiem mūzikas klausīšanās mērķiem ir emocionālās labsajūtas uzlabošana (Rickard, 2012).
4. Mūzikas klausīšanās ir daudzveidīgas un visaptverošas mūzikas mācīšana un mācīšanās (izmantojot praktisku darbību) kā būtisks multikulturālās izglītības veids (Elliott, 2005).
5. Mūzikas klausīšanās mērķis ir mūzikas iepazīšana un muzikālās gaumes atīstīšana (Begić & Papa, 2015).

Mūzikas klausīšanās var ietekmēt skolēna izziņas procesus, emocijas un uzvedību. Pētnieki ir konstatējuši, ka cilvēki mūziku klausās, lai būtu laimīgāki un radošāki (Levitin, 2006), lai dejotu un kopīgi komunicētu (Montagu, 2017), lai regulētu emocionālo stāvokli, veicinātu pašizpaušmi un veidotu sociālās attiecības (Schäfer, Sedlmeier, Städtler & Huron, 2013). Arī D. Venus (Venus, 1984), definējot piecus mūzikas klausīšanās komponentus, saskata daudzveidīgas pašizpaušmes iespējas (skat. 30. attēlu). Mūzikas radīšana ietver mūzikas sacerēšanu un improvizēšanu, kuras veicina iespāidi, kas gūti mūzikas klausīšanās laikā. Izpildīt var iepatikušās vienbalsīgas vai daudzbalsīgas dziesmas, skaņdarbus solo instrumentam, ansamblim vai orķestrim. Skaņdarbu pārveidot iespējams kustībā (dejā), vārdos vai kādā no vizuālās mākslas veidiem. Pastāv iespēja uztvert mūziku, kuru mēs paši saceram vai improvizējam, kā arī mūziku, kuru atskaņo kāds cits cilvēks dzīvajā izpildījumā vai ierakstā. Ne mazāk svarīgs mūzikas klausīšanās komponents ir refleksija par skaņdarbu, kuru klausījāties. Refleksija iekļauj savu pārdomu par mūziku verbālu izklāstu, kas palīdz apzināt emocijas un apgūt zināšanas par mūziku (Venus, 1984). Svarīgi, lai zināšanas par mūziku tiktu apgūtas nevis teorētiski, bet ar izpratni, t. i., aktīvas mūzikas klausīšanās rezultātā.



30. attēls. Mūzikas klausīšanās komponenti
(adaptēts pēc Venus, 1984)

A. Zakovska uzskata, ka mūzikas klausīšanās ir viens no svarīgākajiem muzikālās darbības veidiem, jo dziedāšana un instrumentu spēle arī nav iedomājama bez klausīšanās (Zakovska, 2018). Tā nepieciešama, jo attīsta skolēna mūzikas uztveri. Lai labāk izprastu mūzikas uztveri, apskatīsim tās būtiskākās īpašības (skat. 31. attēlu). Emocionalitāte katram cilvēkam ir atšķirīga. Mūzikas uztveres viengabalainība dod iespēju skaņdarbu uztvert kā veselumu, bet selektivitāte – nodalīt kādu atsevišķu elementu. Variantveidība paredz to, ka vienu un to pašu skaņdarbu, klausoties vairākas reizes, varam uztvert atšķirīgi, bet mūzikas uztveres nemainīgums un selektivitāte dod iespēju dzirdēto atpazīt. Savukārt izpratne ir saistīta ar domāšanu un asociativisms – ar emocionālu vai tēlainu asociāciju rašanos (Nelsone & Paipare, 1992).



31. attēls. Mūzikas uztveres īpašības
(adaptēts pēc Nelsone & Paipare, 1992)

Mūzikas klausīšanos nevar aizvietot pārējie muzikālās darbības veidi, jo tai ir vairākas priekšrocības. Dž. Glovers un S. Vards (Glover & Ward, 2004) uzskata, ka mūzikas klausīšanās dod iespēju:

- baudīt atšķirīgu dziedāšanas kvalitāti un ieklausīties dažādos balsu tembrus;
- saklausīt plašu muzikālo skaņu spektru;
- baudīt atšķirīgu ritmu un ritma grupu lietojumu;
- klausīties daudzveidīgas muzikālās formas, dažādus mūzikas žanus un kora veidus.

Ārpus skolas skolēni vairāk klausās mūziku nekā dzied vai spēlē kādu no mūzikas instrumentiem. Mūzikas klausīšanās ir svarīga skolēnu dzīves sastāvdaļa. Tā dod iespēju iepazīt mūzikas instrumentus, kurus skolēni nespēlē. Pētījumā (Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003) tika noskaidrots, ka mūzikas klausīšanās ārpus skolas palielinās līdz ar vecumu. Deviņgadīgs skolēns mūziku ārpus skolas klausās vidēji 13 stundas nedēļā. Biežākais iemesls, kāpēc to dara, ir vēlme atklāt vai mainīt savas emocijas.

Pieļauju, ka tehnoloģiju attīstības rezultātā vairāk nekā 15 gados ir notikušas izmaiņas skolēnu mūzikas klausīšanās paradumos, iespējams, ka to ikdienā klausās vēl biežāk. Mūzikas klausīšanās ārpus skolas pārsvarā pilda emocionālu un baudas funkciju, bet skolā – izglītojošo, attīstošo un audzinošo. Lai skolēns izjustu nepieciešamību pēc mūzikas, jātuvina abas skaņdarbu klausīšanās funkcijas: klausīšanās skolā un klausīšanās ārpus skolas.

4.2. Mūzikas klausīšanās veidi

Mūzikas pedagoģijā nav vienotas pieejas mūzikas klausīšanās veidu iedalījumam. E. Petersonē izšķir trīs mūzikas klausīšanās veidus: pasīvā, aktīvā un atsaucīgā (Peterson, 2006). Tomēr vairākums pētnieku ir noteikuši tikai divus veidus – aktīvu un pasīvu mūzikas klausīšanos (Kamalzadeh, Baur & Moller, 2012; Kliuchko, Heinonen-Guzejev, Monacis, Gold, Heikkilä & Spinosa, 2015). Autres pārliecība ir, ka mūzikas pedagoģijā mēs varam runāt par diviem mūzikas klausīšanās veidiem, jo klausīšanās, uz kuru tiek emocionāli vai analītiski reaģēts, var būt viena no aktīvās mūzikas klausīšanās formām. Vispirms apskatīsim pasīvo mūzikas klausīšanos.

Pasīvā mūzikas klausīšanās tiek definēta kā fonā skanoša mūzika, kas cilvēkam netraucē veikt dažādas aktivitātes, kuras nav saistītas ar mūziku. Mūziku, kuru klausāties pasīvi, dēvē par fona mūziku. Mēs bieži dzirdam mūziku fonā dažādās dzīves situācijās. Piemēram, kafējnīcās, iepirkšanās centros, uzgaidāmajās telpās, viesnīcu vestibilos vai mājās radio skanējumā. Tā ir mūzika, kurā mēs īpaši neieklausāties, jo tanī pašā laikā veicam kādu citu darbību, kas mums ir nozīmīgāka. Lai fonā esošā mūzika netraucētu veikt pamatuzdevumu, tai jābūt neuzkrītošai un nemanāmai.

Izglītības process skolā tiek realizēts drošā, motivējošā un radošā vidē. Mūzika var būt viens no līdzekļiem, kurš palīdz radīt atbilstošu vidi. Fona mūzika skolā var gan skanēt starpbrīžos, gan tikt izmantota mācību stundās. Piemēram, mūzikas stundā pildot radošus uzdevumus, kuros tiek izmantotas krāsas, iespējams integrēt fona mūziku.

Mācību procesā skolotāji ne vienmēr ir motivēti izmantot fona mūziku, lai radītu noteiktu vidi kādai citai skolēna darbībai. Arī Dienvidkorejā un Anglijā 2017. gadā veiktais pētījums (Lee & Welch, 2017) pierādīja, ka skolotāju attieksme pret fona mūzikas izmantošanu nodarbību laikā nav viennozīmīga. Šajā pētījumā 54% skolotāju izteicās pozitīvi par fona mūziku, uzskatot, ka fona mūzika spēj būt kā bērna rotaļdarbību pavadošais elements. Savukārt 46% skolotāju atzina, ka fona mūzika radīja tikai lieku papildu troksni.

Skolotāju neviennozīmīgā attieksme pret fona mūzikas izmantošanu mācību procesā rod pamatojumu arī pētījumos, kuros tiek konstatēti fona mūzikas ieguvumi un trūkumi. Vispirms apskatīsim dažus pētījumus, kuros konstatēts fona mūzikas pozitīvais aspekts. D. L. Strona (Strachan, 2015) konstatēja, ka fona mūzika pozitīvi ietekmē bērnus. Fonā tika atskaņota lēna un klusa mūzika, rezultātā bērni vairāk smaidīja, runāja un bija produktīvāki. Pozitīvu fona mūzikas ietekmi uzsver arī K. Vaits (White, 2007), kurš pētīja sākumskolas skolēnu produktivitāti, motivāciju un uzvedību. Pētījumā tika noteikts, ka klasē, izmantojot klasisko mūziku kā fonu, skolēni bija motivētāki mācīties, varēja koncentrēties uzdevuma veikšanai un bija raksturīga pozitīva uzvedība. Pētnieks uzskata, ka fona mūzika pozitīvi ietekmē ne tikai individuāli katru skolēnu, bet arī visu klasi kopumā. Arī A. Sevane (Savan, 1999) fonā izmantoja Mocarta mūziku orķestra izpildījumā, lai skolēniem, kuriem ir emocionālas un uzvedības grūtības, pilnveidotu koordinācijas prasmes. Pētījumā tika secināts, ka Mocarta mūzika orķestra izpildījumā ir spējīga ne tikai uzlabot skolēnu koordināciju, bet arī mazināt viņu neapmierinātību, satraukumu un agresīvu uzvedību. Savukārt pētījumā, kurā piedalījās skolēni vecumā no 7 līdz 11 gadiem,

tika novērots, ka fona mūzika veicina vārdu krājuma reproducēšanu un saglabāšanu, motivāciju apgūt angļu valodu, kā arī skolēni vairāk pievērsa uzmanību skolotājam (Abdolmanahi-Rokni & Atace, 2014). Apkopojot pētījumu rezultātus, var secināt, ka fona mūzikas izmantošana ir labs līdzeklis, lai veicinātu motivāciju, pilnveidotu prasmes un mazinātu nevēlamu uzvedību.

Pamatojumu skolotāju skeptiskajai attieksmei pret fona mūzikas izmantošanu mācību procesā var rast pētījumā (Hallam, Price & Kalsarou, 2002), kurā tika analizēta nomierinošas un relaksējošas mūzikas ietekme uz sniegumu matemātikā skolēniem vecumā no 10 līdz 12 gadiem. Pētījumā tika konstatēts, ka nomierinošai un relaksējošai mūzikai ir pastarpināta ietekme uz matemātisko uzdevumu izpildi. Fona mūzika drīzāk rada noskaņu, nevis tieši ietekmē skolēna izziņas procesus.

Skolotājam, kurš izlēmis izmantot fona mūziku mācību stundās, var rasties vairāki jautājumi: kāda stila mūzika ir piemērota fona mūzikai? Cik skaļai, ātrai vai ritmiskai ir jābūt fonā skanošajai mūzikai? Piemēram, M. Grifins uzskata, ka labāk fonam izvēlēties instrumentālu mūziku. Vismazāk piemērota ir vokālā mūzika ātrā tempā, jo ātrs temps paātrina sirdsdarbību, bet mūzika ar tekstu prasa lielāku kognitīvo procesu piepūli. Jo skaļāka mūzika skan fonā, jo traucējošāka tā kļūst. Izvēloties mūziku, jāņem vērā, ka mažora tonalitātē mūzika ir pozitīva un laimīgāka nekā minora tonalitātē (Griffin, 2015). Svarīgi ņemt vērā izvēlētas fona mūzikas popularitāti, jo skaņdarba popularitāte var reakciju uz mūziku samazināt vai, tieši otrādi, – palielināt (Decker-Voigt, 1991). Lai arī daudzi pētnieki (DeMers, 1996; White, 2007; Jucan & Simion, 2015) pierādījuši fonā atskaņotās klasiskās mūzikas pozitīvo ietekmi uz skolēna sasniegumiem un pozitīvas uzvedības veidošanos, tomēr arī populārā mūzika var būt labs līdzeklis skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanai. Pētījumā tika konstatēts, ka 67% skolēnu fonā atskaņotā populārā mūzika netraucēja koncentrēties un pat pozitīvi ietekmēja viņu sasniegumus lasīšanā (Szenygyorgyi, 2015). Tomēr jāatzīst, ka fonā atskaņotā mūzika var būt ļoti daudzveidīga, vienlaikus pat vismazākā muzikālā nianse var mainīt mūzikas ietekmi uz mācību procesu. Piemēram, pētnieki (Chen & Wen, 2015) veica pētījumu, lai noteiktu fonā skanošās vieglās mūzikas, rokmūzikas un smagā metāla ietekmi uz rēķināšanu un lasītā izpratni. Skolēnu rēķināšana un lasītā izpratne tika pārbaudīta arī bez fona mūzikas. Pētījumā tika konstatēts, ka fonā izmantotajai mūzikai nav būtiskas ietekmes uz rēķināšanu un lasītā izpratni. Vienlaikus tika noteikts, ka fonā skanošā mūzika atšķirīgi ietekmē zēnus un meitenes. Meitenes rēķināšanu veica vienlīdz labi ar visiem mūzikas stiliem fonā, tanī pašā laikā zēniem labāk veicās, ja fonā skanēja vieglā mūzika. Pētījumā iesaistītie respondenti papildus norādīja, ka uzmanību koncentrēt viņiem traucēja rokenrola un smagā metāla trokšņaini spēcīgie sitieni.

Pasīvā mūzikas klausīšanās pat viena un tā pašā uzdevuma veikšanu var veicināt, pasliktināt vai arī neietekmēt vispār. Fona mūzikas ietekmes individuālās iezīmes ir konstatētas arī pētījumos. Piemēram, Dž. Kasidijs un R. Makdonalds (Cassidy & MacDonald, 2007) pētījuši, kā fona mūzika ietekmē introvertus un ekstravertus cilvēkus, kad viņi pilda kognitīvus uzdevumus. Autori secināja, ka fona mūzikas klātbūtnē, salīdzinot ar uzdevumu veikšanu klusumā, kognitīvo darbību veikspēja samazinās gan introvertām, gan ekstravertām personām. Savukārt citā līdzīgā pētījumā (Furnham & Strbac, 2010) tika konstatēts, ka, izmantojot fona mūziku, daudz

sliktāk uzdevumus izpildīja intraverti cilvēki. Vēl kādā pētījumā (Stramkale, 2020) tika noteikts, ka daļai skolēnu ir izteikti pozitīva attieksme pret fona mūziku un daļai skolēnu – izteikti negatīva attieksme pret fona mūziku. Vienam skolēnam ļoti patīk, ka fonā skan mūzika, bet kādam citam skolēnam vienlaikus tā ļoti traucē. Sākumskolas skolēnu uzskatu dažādība pamatojas uz katra skolēna individuālajām īpatnībām.

Kāpēc skolotāji izmanto mācību stundā pasīvo mūzikas klausīšanos? Tam var būt divi cēloņi. Pirmais – lai uzlabotu klasē uzvedību un radītu atbilstošu atmosfēru. Otrais – lai nodrošinātu mācību darba kvalitāti un/vai kvantitāti.



JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

1. Kādus mūzikas skaņdarbus labāk izvēlēties fona mūzikai?
2. Kā sākumskolas skolotājiem mācību stundās iespējams integrēt pasīvās mūzikas klausīšanos?
3. Kāda ir Jūsu pieredze fona mūzikas integrēšanā ikdienas dzīvē?

Aktīvā mūzikas klausīšanās ir radoša darbība, kurā klausītājs rada unikālu personīgo muzikālo pieredzi. Aktīvā veidā mūziku klausīties iespējams gan dzīvā izpildījumā, gan ierakstā. Mūzikas ieraksts var būt audiālā vai vizuāli audiālā formātā. Mūzikas skaņdarbu dzirdēt (*hearing*) un klausīties (*listening*) nav viens un tas pats. Aktīva mūzikas skaņdarba uztvere prasa klausīšanos. M. Prinss uzskata, ka aktīva mācīšanās parasti tiek saprasta kā pedagoģiska pieeja, kas iesaista skolēnus mācību procesā un dod tiem iespēju veikt jēgpilnas mācību aktivitātes un padomāt par to, ko viņi dara mācīšanās kontekstā (Prince, 2004). Līdzīgi arī ar aktīvu mūzikas klausīšanos, kura prasa skolēna iesaisti un domāšanu par to, ko saklausa. Aktīva mūzikas klausīšanās, pēc K. Tomasas domām, ir klausīšanās ar mērķi. Viņa uzsver, ka skolēni var būt pazīstami ar kādu skaņdarbu un var pat ļoti labi to zināt, bet ne vienmēr ir par to domājuši (Thomas, 2015). Tāpēc aktīvā mūzikas klausīšanās ir noderīgs mūzikas klausīšanās veids. Plašāk par aktīvās mūzikas klausīšanās organizēšanas posmiem var izlasīt 4.4. apakšnodaļā, bet ar mūzikas uztveres aktivizēšanas paņēmieniem var iepazīties 4.5. apakšnodaļā.

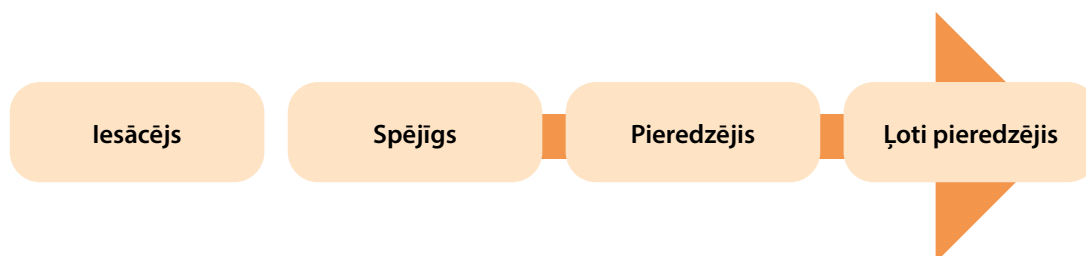
Interesants un apskates vērts mūzikas klausīšanās veidu iedalījums ir R. Dannam (Dunn, 2014). Viņš ir noteicis divus mūzikas klausīšanās veidus: intuitīva un formāla mūzikas klausīšanās. Vispirms apskatīsim intuitīvas mūzikas klausīšanās būtību. R. Danna uzskata, ka **intuitīva mūzikas klausīšanās** ir aktīvs process, ar kura palīdzību jēgpilni klausāmie skaņdarbu. Intuitīva mūzikas klausīšanās ietver indivīda unikālo izziņas un emocionālo reakciju uz mūziku. Tas ir vairāk nekā izpratne par mūzikas izteiksmes līdzekļiem, žanriem, stiliem un mūzikas formu. Tā ir intuitīva mūzikas klausīšanās, jo nav norādījumu pirms mūzikas klausīšanās. Galvenā nozīme ir cilvēka labsajūtai un garastāvoklim (Dunn, 2014). 32. attēlā atspoguļots R. Danna izveidotais intuitīvas mūzikas klausīšanās modelis.



32. attēls. Intuitīvas mūzikas klausīšanās modelis
(adaptēts pēc Dunn, 2014)

R. Danna uzskata, ka intuitīva mūzikas klausīšanās sākas ar cilvēka dzimšanu, un pieļauj, ka pat vēl agrāk. Kad bērns ienāk pirmsskolā, viņš ir jau vairāk vai mazāk pieredzējis mūzikas klausīšanos. Dažreiz skolēni jau pusaudžu vecumā spēj kļūt pat par ļoti pieredzējušiem mūzikas klausītājiem. Svarīgs faktors: lai kļūtu par pieredzējušu, un it īpaši ļoti pieredzējušu, mūzikas klausītāju, skaņdarbi jāklausās regulāri un jāuzkrāj pieredze (Dunn, 2014).

Otrs mūzikas klausīšanās veids, pēc R. Danna domām, ir **formāla mūzikas klausīšanās**, kura tradicionāli orientējas uz kognitīvajiem procesiem un kuru vada skolotājs. Skolotāja vadītā mūzikas klausīšanās procesam svarīgas ir kognitīvās atbildes, kurām mācību stundā tiek veltīts relatīvi daudz laika. Skolēni kognitīvās atbildes veido, balstoties uz skolotāja vadītām aktivitātēm un pieredzi (Dunn, 2014). Formālas mūzikas klausīšanās modeli veido četri posmi: iesācējs, spējīgs, pieredzējis un ļoti pieredzējis (skat. 33. attēlu).



33. attēls. Formālas mūzikas klausīšanās modelis
(adaptēts pēc Dunn, 2014)

R. Danna uzskata: realizējot formālas mūzikas klausīšanās modeli, maz ticams, ka, pirms bērns saņems formālus norādījumus, viņš kļūs par iesācēju mūzikas klausīšanās jomā. Tas notiek tāpēc, ka ir nepieciešams ilgs laiks, lai bērns sāktu uztvert tādas mūzikas izteiksmes līdzekļus kā melodija, ritms, dinamika, temps un citus. Ja skolotājs skolēnu nemācīs, pastāv iespēja, ka skolēns nekļūs par spējīgu mūzikas klausītāju. Vēl vairāk – tikai daži skolēni kļūst par pieredzējušiem un vēl retāk par ļoti pieredzējušiem mūzikas klausītājiem. Tas, protams, dod iemeslu domāt par to, kāpēc tas tā ir un ko var darīt, lai situāciju mainītu (Dunn, 2014). Viens no iemesliem varētu būt tas, ka formāla mūzikas klausīšanās ir pretrunā ar to, kā cilvēka prāts intuitīvi

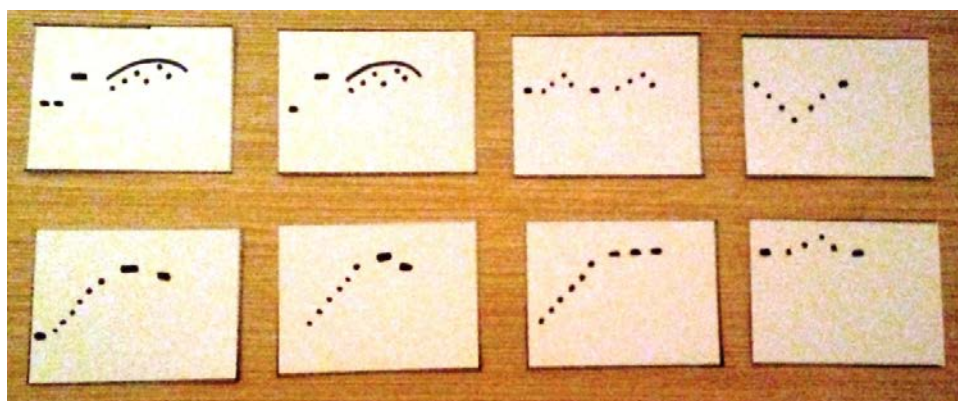
pievēršas mūzikai. Pētnieki (Taetle & Cutietta, 2002) uzskata, ka pareizāk būtu vispirms par mūziku iegūt holistisku priekšstatu, kura pamatā ir mūzikas noskaņa un stils.

Vai skolotāji formālu mūzikas klausīšanos var realizēt mūsdienu skolā? Īsi varētu atbildēt – jā. Tomēr skolotājiem būtu jādomā, kā stundā organizēt mūzikas klausīšanos, lai skolēni spētu jēgpilni klausīties mūziku arī ārpus mūzikas stundām. Tādēļ stundā mūzikas klausīšanās procesu nevajadzētu vadīt tikai skolotājam, jāiesaista arī skolēni un jāizmanto viņu pieredze.

Lai samazinātu disonansi starp veidu, kā skolēni mūziku klausās ārpus skolas un kā mūziku klausās skolā, R. Danns iesaka:

- balstīties vairāk uz intuitīvu mūzikas klausīšanos;
- ņemt vērā, ka skolēniem jau ir mūzikas klausīšanās pieredze;
- iesaistīt skolēnus mūzikas klausīšanās procesā tādos veidos, kas viņiem ir personīgi nozīmīgi un motivējoši;
- uzdevumus saistīt ar mūziku, kuru skolēni klausās ārpus skolas;
- iesaistīt skolēnus problēmu risināšanā, individuālos un grupu projektos (Dunn, 2014).

Viens no veidiem, kā varam savienot skolēna intuitīvu mūzikas klausīšanās pieredzi ar formālu mūzikas klausīšanos, ir **muzikālo kartīšu** (angļu val. *musical maps*) veidošana. Muzikālā kartīte vizuāli atspoguļo mūzikas ritējumu un uzskatāmi prezentē intuitīvas mūzikas klausīšanās pieredzi. Veidojot muzikālās kartītes, jāuztver katras frāzes mūzikas ritējums, nevis specifiska informācija par mūzikas izteiksmes līdzekļiem. R. Danns uzskata, ka vizuālie attēlojumi muzikālās kartītēs var līdzināties diriģenta diriģēšanas shēmai, kurā atspoguļotas dažādas melodiskās detaļas (Dunn, 1997). Veidojot muzikālās kartītes, skolēni var izmantot ķeburus, punktiņus, aplīšus (Bamberger, 2013). Mūzikas ritējuma vizuālai attēlošanai var izmantot lielākus un mazākus kvadrātiņus, kurus zīmē citu no cita tuvāk un tālāk, augstāk un zemāk (Blair, 2008). Skaņdarba ritējuma vizuālai atspoguļošanai sākumizglītības posmā skolēni var izmantot jau gatavas kartītes, bet vecākajās klasēs var veidot pašī. Piemēram, klausoties Ludviga van Bēthovena skaņdarbu “Vācu deļa” Do mažorā (<https://www.youtube.com/watch?v=KRyEk2Chak8>), var izmantot astoņas kartītes. Katrā kartītē ir atspoguļots vienas frāzes (divas taktis) mūzikas ritējums (skat. 34. attēlu).



34. attēls. Muzikālās kartītes Ludviga van Bēthovena skaņdarbam “Vācu deļa” Do mažorā (autores konstrukts)

Lai skolēni, klausoties skaņdarbu, veiksmīgi varētu salikt astoņas muzikālās kartītes, nepieciešams ņemt vērā, ka vispirms jānoklausās katru no astoņām frāzēm. Pēc tam katra frāze tiek vokalizēta un parādīta ar rokas kustībām. Tikai pēc tam izpratni par pārdzīvoto mūziku skolēni attēlo ar muzikālo kartīšu palīdzību. Šo uzdevumu skolēni var veikt individuāli, pa pāriem vai arī nelielās grupās. Vecākajās sākumizglītības posma klasēs mūzikas ritējuma vizuālai atspoguļošanai skolēni, iepriekš iepazīstoties ar konkrētam skaņdarbam izveidotajām muzikālajām kartītēm, paši veido savas muzikālās kartītes. Katrs skolēns prezentē savu veikumu. Mūzikas ritējuma vizuāla atspoguļošana muzikālās kartītēs skolēnam dod iespēju savu pieredzi padarīt redzamu, veido vizuāli secīgu muzikālu stāstu un veicina skolēna pašvadītu mācīšanās prasmju veidošanos.

Mūzikas klausīšanās veidi palīdz labāk izprast mūzikas izmantošanas daudzveidīgās iespējas. Dažādus mūzikas klausīšanās veidus iespējams integrēt gan mūzikas stundās, gan citu mācību priekšmetu apgūvē, gan ārpusklases aktivitātēs.

4.3. Skaņdarba satura izpratne

Mūzikas klausīšanās ir cieši saistīta ar skaņdarba satura izpratni. Skaņdarba saturu var izprast dažādos līmeņos: priekšmetiskā, emocionālā un ideju līmenī. Arī A. Klotiņš uzskata, ka “mūzikas klausīšanās procesā var veidoties priekšmetiski vai lielākoties bezpriekšmetiski asociatīvi priekšstati – mūzikas saturs” (Klotiņš, 2020). Skaņdarba saturu izprast palīdz radošā iztēle, asociāciju veidošana, mūzikas izteiksmes līdzekļu interpretācija un izvērtēšana, emocionāls pārdzīvojums.

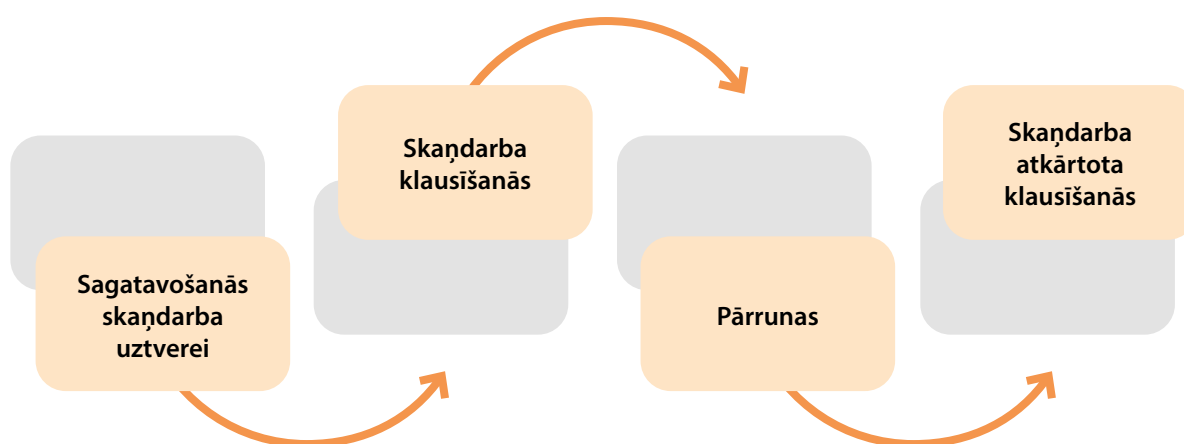
Mūzikas filozofijā un mūzikas pedagogijā nav vienotas skaņdarba satura izpratnes paradigmas. Vēl vairāk – skaņdarba satura izpratnē dominē divas pretējas teorētiskas pieejas. **Pirmā pieeja skaņdarba satura izpratnē** balstās uz uzskatu, ka mūzika ir saistīta ar cilvēka reālo dzīvi. Skaņdarbā ietvertās idejas ne tikai veicina emocionālā pārdzīvojuma rašanos, bet arī veido cilvēka vērtību sistēmu. Tas ir iespējams, jo skaņdarbam ir iekšējais un ārējais saturs. Ārējais saturs ir sižets vai temats, iekšējais saturs ir ideja. Skaņdarba mijiedarbība ar literatūru un vizuālo mākslu ir vienkāršākais veids, kā sižetu darīt zināmu klausītājam. Mūzikas un literatūras vienotība atspoguļojas mūzikas žanru kopīgajos apzīmējumos (novelete, elēģija, balāde utt.) un vokālajā mūzikā (dziesma, ārija utt.). Skaņdarbam pamatā var būt literārs sacerējums. Piemēram, operu libretu pamatā nereti ir labi pazīstamu rakstnieku darbi. Mūzikas un vizuālās mākslas mijiedarbība atspoguļojas komponistu vēlmē skaņdarbus sacerēt, iedvesmojoties no mākslinieku gleznām (M. Musorgska “Izstādes gleznas”) vai skulptūrām (F. Lista “Ceļojumu gadi”). Komponisti, izmantojot līdzekļus no citiem mākslas veidiem, konkretizē skaņdarbā ietverto saturu. Ideja, kura skaņdarbā tiek pausta, izmantojot mūzikas simbolu sistēmu, skolēniem nav tik viegli tverama un viennozīmīgi izprotama. Tādēļ, lai rosinātu klausītāju uztvert noteiktu mūzikas tēlu, komponisti pat instrumentālās un simfoniskās mūzikas skaņdarbiem dod nosaukumus (F. Bruka “Zelta rudens”, J. Karlsona “Zosu gavote”, F. Šūberta “Bite” u. tml.). Programmatiskie nosaukumi palīdz konkretizēt skaņdarba saturu.

Skaņdarba satura izpratnes otrās pieejas piekritēji kritiski izsakās par iespēju mūzikā meklēt konkrētas dzīves situācijas, jo uzskata, ka skaņdarbā ar mūzikas izteiksmes līdzekļu palīdzību nav iespējams attēlot konkrētas lietas. Šīs pieejas piekritēji uzskata, ka mūzikas jēga ir jāmeklē pašā mūzikā, skaņu attīstības paņēmienos (Bernstein, 2004), ka mākslinieki domas pauž nevis tieši, bet gan izsaka to, ko viņi jūt šo ideju sakarā (Robinsons, 2013). Mūzika ir afektu valoda, un tā pauž ar to saistītās estētiskās idejas, kas nav nedz jēdzieni, nedz noteiktas domas (Kants, 2000). Kopumā var secināt, ka šīs pieejas piekritēji skaņdarba saturā esošās idejas saista tikai ar mūziku un izvairās instrumentālos skaņdarbos meklēt konkrētus sižetus. Mūzika attēlo kustībā esošas skaņas, kas atgādina kaleidoskopā daudzkrāsainu stikliņu griešanos. Skaņu kombinācijas rada katram cilvēkam atšķirīgu emocionālo pārdzīvojumu un veido muzikālo pieredzi.

Analizējot divas pieejas skaņdarba satura izpratnē, var secināt, ka mūzika, būdama autonoma, tanī pašā laikā nesarauj saikni ar reālo dzīvi. Mūzikā nav informācijas par emocijām, bet ar skaņdarbā esošo mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu palīdzību iespējams iegūt emocionālā pārdzīvojuma pieredzi. Skaņdarba izteiksmība ir koncentrēta mūzikas izteiksmes līdzekļos. Tā satura izpratne pamatojas uz mūzikas izteiksmes līdzekļu kopuma interpretāciju. Tādēļ mūzikas stundās skolotāji nedrīkst novērst skolēnu uzmanību no mūzikas izteiksmes līdzekļiem, skaņdarbā akcentējot momentus, kas nav saistīti ar mūziku. Skolotāju izklāsta valodai jābūt aprakstošai, nevis interpretējošai, tādējādi neierobežojot skolēnu radošās izpausmes iespējas.

4.4. Mūzikas klausīšanās organizēšanas posmi

Mācību stundas laikā skolēni klausās skaņdarbus organizēti, skolotāja vadībā. Mūzikas klausīšanās sastāv no četriem secīgiem posmiem (skat. 35. attēlu), kuri nav formāli, bet ir atkarīgi no skaņdarba, kuru klausāties, un skolēnu iepriekšējās pieredzes mūzikas jomā.



35. attēls. Mūzikas klausīšanās organizēšanas posmi
(autores konstrukts)

Mūzikas klausīšanās sākumizglītības posmā sākas ar skolēnu **sagatavošanos skaņdarba uztverei**. Tas ir neliels skolotāja stāstījums, kurš skolēnu ieinteresē un rada noskaņu. Skolotāja stāstījums ir spilgts un izteiksmīgs, lakonisks un emocionāli piesātināts. Izteiktā doma ir pietiekami skaidra un saprotama. Skolotāja stāstījums nedrīkst ierobežot skolēna radošumu. Ko skolotāji var stāstīt? Skolotāji skolēniem saprotamā veidā var stāstīt par komponistu, skaņdarbu, izpildītāju sastāvu u. tml. Ja skolotāji skolēniem stāsta par komponistu, tad svarīgi saprast, cik un kādus dzīves un daiļrades hronoloģiskos faktus minēt, jo skolēnu spēja atcerēties konkrētus gadskaitļus, skaņdarbu nosaukumus šajā vecumā ir ierobežota. Pat ja skolēni kādus gadskaitļus vai nosaukumus atcerēsies, skolotājiem ir jāpadomā par to, vai tas ir vajadzīgs. Daudz būtiskāk ir pastāstīt interesantus vai neparastus notikumus no komponista dzīves vai skaņdarba tapšanas procesa. Piemēram, klausoties fragmentu no R. Šūmaņa skaņdarba “Pavasara simfonija” (<https://ej.uz/gcss>), varam pastāstīt, ka šo mūziku komponists sacerēja četrās dienās. Kā arī paskaidrot, ka simfonijas nosaukums nav garantija, ka skaņdarbā būs atspoguļots šis konkrētais gadalaiks. Šī simfonija tika sacerēta ziemas beigās, kad komponists sapņoja par pavasari. Komponists uzskata, ka simfonijā nav mēģinājis neko attēlot vai aprakstīt, un ir pārliecināts, ka gadalaiks, kurā simfonija tika radīta, ietekmējis tās uzbūvi un palīdzējis to uzrakstīt tādu, kāda tā ir.

Ja skaņdarbs, kuru stundā klausāties, ir daļa no svītas, cikla vai skatuves mūzikas žanra (balets, opera, rokopera, mūzikls, operete), tad var īsi pastāstīt tā sižetu. Nav nepieciešamības sīkumos skolēniem stāstīt visu skatuves mūzikas žanra sižetu, jo tas prasa daudz laika un ne vienmēr ir interesanti. Būtiskāk, lai skolēni izprot, kā šis atsevišķais skaņdarba fragments integrējas kopējā skatuves mūzikas žanra sižetā. Piemēram, klausoties skaņdarbu “Akvārijs” no K. Sensānsa cikla “Dzīvnieku karnevāls” (<https://ej.uz/gnjs>), varam pastāstīt, ka zivis karnevālā ierodas kopā ar akvārijā pildītu ūdeni. Karnevāls ir svētki maskās, un to, kas slēpjas aiz maskām, var uzzināt tikai pēc skaņdarba noskaņas. Akvārijā esošo viļņveidīgo ūdens kustību attēlo ļoti daudzi mūzikas instrumenti: čelesta, flauta, klavieres, vijole, alts, čells un stikla harmonika. Skolēniem vairāk varam pastāstīt par vienu no neparastākajiem mūzikas instrumentiem – stikla harmoniku.

Mūzikas pedagogu viedokļi par to, vai skolotājiem stāstījumā vajadzētu skolēniem dot programmatisku ievirzi, ir diezgan līdzīgi. A. Eidiņš uzskata, ka mūzikas skaņdarbam, kurš nav programmatisks, nevajadzētu dot tēlainu ievirzi, jo skolēni var domāt par konkrētiem tēliem, kuriem var nebūt nekāda sakara ar skaņdarbu. Arī gleznu reprodukciju izmantošana var novirzīt skolēna uzmanību no mūzikas tēla un skaņdarba rakstura (Eidiņš, 1974). Zinot komponista ieceri par sacerēto skaņdarbu, protams, tas pasaka mums priekšā, kā klausīties. Tomēr nevajadzētu ļaut komponista tematiskajai iecerei aizēnot pašu mūziku. Ierobežojot domas par skaņdarbu (komponista ieceres kontekstā), var ierobežot mūzikas klausīšanos. Iespējams skaņdarbu uztvert arī ārpus komponista ieceres, skolēniem obligāti nav jāzina komponista iecere (Mills, 2009). Ja skolotāji skolēniem pasaka priekšā, kas jā klausās, tad tas ir skolotāja centrēts mūzikas klausīšanās process. Šī pieeja ierobežo iespēju veidot skolēnam savu unikālo muzikālo pieredzi (Kerchner, 2014).

Stāstījuma beigās skolotāji var uzdot jautājumu, uz kuru atbildi skolēni rod skaņdarba klausīšanās laikā. Uzdotajam jautājumam jā raksturo skaņdarbs kopveselumā, neiedziļinoties tā

detaļās. Jautājums var būt par skaņdarba raksturu, noskaņu un asociācijām, kuras tiek izraisītas skaņdarba klausīšanās laikā. Asociācijas rodas aktīvas iztēles rezultātā. Jaunākā skolas vecuma bērniem asociatīvās domāšanas attīstība balstās uz vecumposma īpatnībām: uzmanība ir cieši saistīta ar emocijām; iekļaušana darbībā ir kā viens no iztēles attīstības nosacījumiem; praktiskā darbība un emociju analīze ir dominējošas. Būtiski ir pirms skaņdarba analīzes to uztvert emocionāli. Tāpēc dažreiz skolotāji pirms mūzikas skaņdarba klausīšanās var arī neuzdot jautājumu.

Pēc skolotāja stāstījuma skolēni **klausās skaņdarbu**. Tiek uzskatīts, ka skolēna uzmanību ietekmē viņa vecums. Tāpēc skolēniem vecumā no 8 līdz 10 gadiem aktīvi jāklausās skaņdarbi, kuri skan 2–3 minūtes, bet skolēni vecumā no 11 līdz 12 gadiem jau var klausīties skaņdarbus, kuri skan 4–5 minūtes (Dinham, 2019). Skaņdarbu skolēni klausās klusumā, netrokšņojot. Skolotāji skaņdarbu klausās kopā ar skolēniem, vienlaikus seko līdzī, kā skolēni uztver atskaņoto mūziku, nekādā gadījumā šajā laikā nenodarbojas ar lietām, kuras neattiecas uz skaņdarba klausīšanos.

Pēc skaņdarba noklausīšanās seko **pārrunas**. Latviešu valodā izdotajās mūzikas metodikas grāmatās (Eidiņš, 1974; Nelsone & Paipare, 1992; Paukste, 1993) tiek uzsvērts, ka pārrunu laikā galvenokārt ir jāanalizē skaņdarbs. A. Eidiņš, lai raksturotu skaņdarba uztveri, lieto divus jēdzienus – “emocionālā uztvere” un “apzinātā uztvere”. Viņš uzskata, ka apzināto uztveri palīdz attīstīt skaņdarba analīze un mūzika ir jāuztver pēc iespējas apzinātāk, vienlaikus saglabājot emocionālo pacēlumu (Eidiņš, 1974). Arī J. Paukste norāda, ka a) pēc skaņdarba pirmās noklausīšanās seko tā analīze; b) analīze ir nevis pašmērķis, bet viens no mūzikas klausīšanās posmiem, kurā skaņdarba satura izpratne tiek papildināta ar mūzikas izteiksmes līdzekļu iztīrījumu un izskaidrojumu. Būtiski panākt intelektuālo un emocionālo vienotību (Paukste, 1993). Savukārt I. Nelsone un M. Paipare skaņdarba analīzē vairāk iezīmē skolotāja lomu. Mūzikas pedagoģes uzskata, ka skolotāji pārrunu laikā var sniegt plašākus paskaidrojumus, papildinot skolēnu zināšanas un pievēršot uzmanību konkrētiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem (Nelsone & Paipare, 1992). Arī L. Beļugova un L. Enģele uzsver skolotāju profesionalitāti, uzskatot, ka pārrunas pilda savu uzdevumu tikai tad, ja skolotāji paši pamatīgi pārzina klausāmo skaņdarbu un apzinās mūzikas satura un formas īpatnības, ko varētu atklāt skolēniem (Beļugova & Enģele, 2000).

Ārzemju mūzikas pedagogi un pētnieki uzskata, ka pārrunu laikā mūzikas izteiksmes līdzekļu analīze paplašina vārdu krājumu (Mills, 2009) un atbildes ietekmē skolēnu vecums: jo lielāki bērni, jo atbildes būs emocionāli jūtīgākas, globālākas un ar lielāku izpratni (Colwell & Webster, 2011). Skolā mūzikas klausīšanās pilda izzīņas funkciju; emocionālais komponents tiek pārrunāts nepietiekami, kaut gan tas ir tik svarīgs skolēniem, klausoties mūziku ārpus skolas (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Arī jaunākā pētījumā tika konstatēts, ka skaņdarbu analīze konceptuāli ir saistīta ar dažādu skaņu īpašību noteikšanu, un secināts, ka diemžēl ārpus skolas reti kad bērni tādā veidā klausās mūziku, tādēļ svarīgi mācīt skaņdarbus klausīties radoši (Kratu, 2017). Pamatojoties uz pētījumos iegūtajiem rezultātiem, var secināt, ka pēc skaņdarba noklausīšanās vairāk jārunā par mūzikas noskaņu, jālūdz skolēniem komentēt emocijas, kuras rodas, klausoties mūziku.

Pārrunas pēc skaņdarba noklausīšanās nodrošina atgriezenisko saiti. Tiek noteikta ne tikai skaņdarba, bet arī skolēnu emocionālā noskaņa. Tiek konstatētas skolēnu mākslinieciskās domāšanas īpatnības un gatavība mijiedarboties ar mūziku un sadarboties ar pārējiem klasesbiedriem, atkārtoti klausoties skaņdarbu. Pārrunu posmā, veidojot dialogu starp skolotāju un skolēniem, starp klasesbiedriem, tiek pausts personīgais viedoklis un veidojas attieksme pret mūziku, kuru klausāmies.

Pēc pārrunām seko **atkārtota skaņdarba klausīšanās**, kura nepieciešama, lai labāk izjustu, izprastu un iegaumētu skaņdarbu. Klausoties skaņdarbu atkārtoti, var izmantot kādu no mūzikas uztveres aktivizēšanas metodiskajiem paņēmieniem, kuri apskatīti 4.5. apakšnodaļā.

4.5. Mūzikas uztveres aktivizēšanas paņēmieni

Mūzikas uztveres aktivizēšanai var izmantot vairākus metodiskus paņēmienus: instrumentālo skaņdarbu tēmu vokalizāciju, mūzikas salīdzināšanu vai pretstatīšanu, mūzikas attēlošanu ar ķermeņa kustību palīdzību, skaņdarba noskaņas atspoguļošanu krāsās, mūziku izzinošos uzdevumus, skaņdarba orķestrēšanu, mūzikas formu grafisku zīmēšanu. Tagad apskatīsim katru mūzikas uztveres aktivizēšanas metodisko paņēmieni.

Instrumentālo skaņdarbu tēmu **vokalizācija** aktivizē skolēna emocionālo attieksmi un pilnveido muzikālo dzirdi. Izvēlētajām tēmām jābūt atbilstošām skolēna vokālajām prasmēm. Vokalizējot skaņdarba tēmu, nepieciešams ne tikai precīzi izpildīt melodiju un nošu ilgumus, bet arī atspoguļot tanī ietvertās emocijas. Instrumentālā skaņdarba tēmu var vokalizēt ar kādu no patskaņiem, kā arī patskani savienojot ar kādu līdzskani. Piemēram, A. Vivaldi skaņdarba “Ziema” (no koncertu cikla “Gadalaiki”) tēmu var vokalizēt, ja skolēni ir iepazinuši tēmā esošos ritmus. Ja vokalizējamā tēma tiek atskaņota vai uzrakstīta tādā augstumā, kuru skolēnam ir grūti nodziedāt (skat. 36. attēlu), nepieciešams to transponēt skolēnam atbilstošā balsis tesitūrā. Piemēram, Fa mažorā.



36. attēls. A. Vivaldi skaņdarba “Ziema” (no koncertu cikla “Gadalaiki”) tēmas fragments
(autores konstrukts)

Otrais mūzikas uztveres aktivizēšanas metodiskais paņēmieni – skaņdarbu **salīdzināšana vai pretstatīšana** – veicina uzmanības pievēršanu skaņdarbam. Salīdzināšanai var klausīties divus viena mūzikas žanra skaņdarbus (piemēram, F. Šopēna “Valsis” op. 34 Nr. 1 (<https://ej.uz/6gwe>) un P. Čaikovska “Valsis” no baleta “Gulbju ezers” (<https://ej.uz/goew>)), divus skaņdarbus ar vienādu nosaukumu (piemēram, M. Musorgska “Rūķis” (<https://ej.uz/6pko>) un E. Grīga “Rūķīšu

gājiens” (<https://ej.uz/81kd>) vai divus skaņdarbus ar līdzīgu noskaņu (piemēram, latv. t. dz. Alf. Kalniņa apdarē “Velc, pelīte, saldu miegu” (<https://ej.uz/5k7o>) un F. Šopēna “Šūplā dziesma” op. 57 (<https://ej.uz/bot5>)). Vokālajā mūzikā var salīdzināt pantiņus un to attīstību. Salīdzināšana palīdz skolēniem ievērot, saklausīt, izjust un izprast skaņdarba īpatnības.

Aktivizēt skolēna mūzikas uztveri palīdz arī **mūzikas attēlošana ar ķermeņa kustību palīdzību**. Ar kustību palīdzību iespējams uztvert un attēlot dažādus mūzikas izteiksmes līdzekļus, skaņdarba noskaņu un iztēlē radītus tēlus. Skolēni, skatot skaņdarbam, iztēlē veido mūzikas tēlu un interpretē to ar ķermeņa kustību palīdzību. Skaņdarbā esošo mūzikas izteiksmes līdzekļu attēlošanai skolēni var izmantot soļošanu, palēcienus, pietupienus un citas fiziskās kustības ar priekšmetiem (lakatiņi, bumbiņas, papīra šķīviši u. tml.) un bez tiem. Lai atspoguļotu iztēlē radīto tēlu muzikālo raksturojumu vai skaņdarba noskaņu ar ķermeņa kustību palīdzību, var veidot sižetiski tēlainus inscenējumus. Izteiksmīgu kustību izpildīšanai palīdz spilgti un tēlaini skaņdarbi. Piemēram, R. Šūmaņa skaņdarbs “Drosmīgais jātnieks” (<https://ej.uz/8dx4>), P. Čaikovska “Neapoliešu dziesmiņa” (<https://ej.uz/4nrc>) u. tml.

Mūzikas un kustību savienošana rada unikālu, tikai konkrētam skolēnam piemītošu mūzikas izjūtu un kustību kvalitāti, kā arī attīsta ritma izjūtu. Mūzikas uztvere ar ķermeņa kustību palīdzību palielina emocionālo atsaucību pret mūziku. Ideja izmantot muzikāli ritmiskās kustības muzikalitātes attīstībai pieder Emīlam Žakam-Dalkrozam (*Jaques-Dalcroze*), Latvijā šī jautājuma pētniecībai ir pievērsusies Erna Jērcuma, Ginta Pētersone un citi mūzikas pedagogi.

Skaņdarba **noskaņu var atspoguļot krāsās**. To ieteicams darīt, skaņdarbu klausoties atkārtoti. Lai netraucētu skaņdarba noskaņu atspoguļot krāsās, skolēniem nevajadzētu zīmēt kādus konkrētus priekšmetus. Konkrētu priekšmetu zīmēšana prasa daudz laika, un vienlaikus skolēns, veltot visu uzmanību detaļu zīmēšanai, nevar pilnvērtīgi uztvert atskaņoto skaņdarbu. Vēlams, ka skolotāji iepriekš sagatavo kādus šablonus, kuri skolēniem, atkārtoti klausoties skaņdarbu, jāizkrāso. Mūzikas tēlu atspoguļošana krāsās veicina skolēna asociatīvo domāšanu. Asociatīvās domāšanas attīstība ar mūzikas klausīšanās palīdzību pamatojas uz skolēna vecumposma īpatnībām: uzmanība ir saistīta ar emocijām un jūtām; iztēles attīstībai svarīga skolēna iekļaušana aktivitātēs; raksturīga asociāciju veidošana pēc kopīgām pazīmēm; dominē praktiska darbība un emociju analīze.

Mūziku izzinošus uzdevumus var izmantot, lai aktivizētu skolēnu vārdu krājumu. Praksē esmu novērojusi, ka, klausoties mūziku, skolēni nereti ir aizrāvušies ar to. Skolēnu mūzikas skaņdarba pārdzīvojuma izpausmes vizuālā veidā adekvāti izpaužas gan sejas mīmikā, gan kustībās. Bet, ja es lūdzu pastāstīt par pārdzīvotajām emocijām, tad saprotu, ka maniem skolēniem ir zināmas grūtības to verbāli raksturot. Ja skolēniem neveicas mūzikas skaņdarbu raksturot verbāli, varbūt izvēlēties citus veidus, kā to izdarīt? To arī var darīt, tomēr prasmei skaņdarbu raksturot verbāli ir arī vairākas priekšrocības. Piemēram, P. Floverse un C. Vangs (*Flowers & Wang*, 2002) uzskata, ka skolēnu iesaistīšana mūzikas skaņdarba verbālā aprakstā ir viens no veidiem, kurš piešķir skolēna klausīšanās pieredzei dziļāku nozīmi. Viņi domā, ka skolotāji skolēnus var atbalstīt jēgpilnā mūzikas verbālā aprakstā trijos veidos:

- iedrošināt skolēnus izmantot ar mūziku nesaistītas analogijas vai tēlus, lai varētu raksturot savas domas par skaņdarbu;
- mūzikas stundā skolēnus iepazīstināt ar mūzikā izmantojamiem jēdzieniem, lai vairāk pievērstu uzmanību skaņdarbam;
- izmantot iedrošinošus komentārus un jautājumus, lai palīdzētu veidot arvien sarežģītāku aprakstu.

Mūzikas noskaņas raksturošanai skolēni parasti izmanto vienus un tos pašus vārdus. Biežāk skolēni lieto vārdus “bēdīga mūzika” un “priecīga mūzika” un pat neapzinās, ka šiem vārdiem var būt dažādi sinonīmi. Skolotājiem mērķtiecīgi jāveido katra skolēna vārdu krājums, ar kura palīdzību varētu raksturot dzirdēto mūziku. Vispirms skolēni apgūst mūzikas noskaņu raksturojošus vārdus. Lai paplašinātu skolēnu vārdu krājumu, ar kura palīdzību viņi spētu raksturot mūzikas noskaņu, var izmantot mūziku izzinošas spēles. Piemēram, spēli “Noskaņu loto”, kura sastāv no A4 lapas, uz kuras ir uzrakstītas dažādas noskaņas, un no 16 kartītēm, uz kurām ir uzrakstīti tie paši noskaņu nosaukumi, kas uz A4 lapas. Lai “Noskaņu loto” būtu pārskatāmāks, ieteicams noskaņu raksturojošos vārdus uz A4 lapas un uz 16 kartītēm rakstīt atšķirīgās krāsās (skat. 3. pielikuma 1.1. attēlu). Skolēni klausās M. Musorgska “Neizšķīlušos cālēnu deju” no cikla “Izstādes gleznas” (<https://ej.uz/iryum>) un no 16 kartītēm izvēlas un uzliek uz A4 lapas tos noskaņu apzīmējumus, kuri raksturo klausāmo skaņdarbu (skat. 3. pielikuma 1.2. attēlu).

Nākamais solis skolēna mūzikas valodas attīstībā ir mūzikas terminoloģijas vārdu krājuma (tēzauris) veidošana. Skolēni iepazīstas ar tempa un dinamikas apzīmējumiem, melodijas attīstības un muzikālo formu veidiem. Pēc tam skolēni mācās patstāvīgi veidot teikumus, kas palīdz mutiski raksturot konkrēto skaņdarbu. Verbālo aktivitāti palīdz attīstīt “Jautājumu ķēdīte”, kurā, veidojot stāstījumu par skaņdarbu, skolēniem jāatbild uz vairākiem jautājumiem: kas?, kāda?, kāpēc?, ko?, kā?, kad?, kur?. “Jautājumu ķēdīte” uzdotos jautājumus var sasaistīt ar Blūma taksonomijas sešiem izziņas līmeņiem (skat. 37. attēlu).

1. līmenis Zināšanas	Kas notika skaņdarbā? Kāda ir skaņdarba noskaņa?
2. līmenis. Izpratne	Kāpēc komponists šim skaņdarbam ir izvēlējies šādu noskaņu?
3. līmenis. Izmantošana	Kas notiktu, ja skaņdarbam būtu cita noskaņa?
4. līmenis. Analīze	Kuras skaņdarba daļas noskaņa patika visvairāk?
5. līmenis. Sintēze	Ko tu mainītu, ja būtu komponists?
6. līmenis. Novērtējums	Vai skaņdarba noskaņa ir atbilstoša? Kāpēc?

37. attēls. Mūzikas skaņdarba analīze, izmantojot B. Blūma taksonomijas līmeņus
(autores konstrukts)

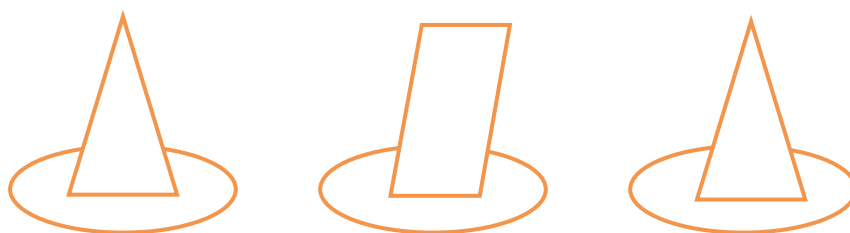
Kad ir apgūta prasme ar dažādu jautājumu palīdzību raksturot skaņdarbu, tad skolēns to dara patstāvīgi brīvā formā. Valoda ir cieši saistīta ar domāšanu. Dažādu izzinošu uzdevumu izpilde būtiski veicina skolēnu domāšanu. Mūzikas klausīšanos var papildināt ar uzdevumiem, kas veicina domāšanu. Piemēram:

- Atpazīsti attēlā esošo mūzikas instrumentu un raksturo to skanošās mūzikas kontekstā.
- Salīdzini vijoli un ģitāru, nosaki kopīgās un atšķirīgās skanējuma īpatnības.
- Papildini doto tekstu! Skaņdarbam komponists devis šādu nosaukumu, jo ...
- Sagrupē divās grupās dotos mūzikas noskaņas apzīmējumus: jautra, bēdīga, priecīga, rotaļīga, domīga, drūma, liksma, raudulīga. Kas šiem vārdiem ir kopīgs? Kas šiem vārdiem ir atšķirīgs?
- Pirmajā ailē esošajiem vārdiem izvēlies pāri no otrās ailes. Piemēram, pantiņš pirmajā ailē un piedziedājums otrajā ailē vai vijole pirmajā ailē un čells otrajā ailē
- Uzrakstīt trīs piecus vārdus, ar ko asociējas konkrētais mūzikas jēdziens. Piemēram, dziesma skolēnam var asociēties ar tādiem vārdiem kā solo, koris, ansamblis u. tml.

Skaņdarba orķestrēšana ir viens no skolēnu iemīļotiem mūzikas uztveres aktivēšanas metodiskajiem paņēmieniem. Skaņdarba orķestrēšanai var izmantot K. Orfa instrumentāriju (skat. 1. pielikumu) vai pašdarinātus instrumentus. Orķestrējot skaņdarbu, vēlams nevis dot gatavus ritmu modeļus, bet radīt apstākļus, lai skolēni paši tos izdomātu un atskaņotu. Instrumentu spēle attīsta skolēnu radošās spējas un veido prasmi radīt ritmisku pavadījumu.

Mūzikas uztveri palīdz aktivizēt arī **mūzikas formu grafiska zīmēšana**. Izprast mūzikas formu, kādā sacerēts skaņdarbs, ir būtiski, jo tas ir sava veida muzikālo domu ietvars. Arī citiem mākslas veidiem ir forma. Dzejoļi var būt atšķirīgi ne tikai pēc to satura, bet arī pēc uzbūves, taču mākslas darbiem ir svarīga ne tikai krāsa, materiāls un faktūra, bet arī forma, kas ir viens no mākslas izpausmes veidiem. Skaņdarbu var sacerēt, izmantojot ļoti daudzveidīgas mūzikas formas, tomēr dažas no tām ir sastopamas ļoti bieži, un skolēni tās iepazīst jau sākumizglītības posmā. Skolēni grafiski var attēlot viendaļu formu (A), kurā parasti tiek atspoguļots viens mūzikas tēls; divdaļu formu (A B), kurā ir divi kontrastējoši vai viens otru papildinoši mūzikas tēli; trijdaļu formu (A B A), kurā vidējā otrā daļa ir kontrastējoša; rondo formu (A B A C A D A), kuras pamatā ir vairākkārtējs vienas tēmas atkārtojums, kas mainās ar citām tēmām; variāciju formu (A A1 A2 A3 A4), kurā, vairākas reizes izklāstot kādu tēmu, tās atkārtojums vienmēr ir izmainītā veidā.

Tagad apskatīsim, kā katru mūzikas formu skolēni var attēlot grafiski. Mūzikas formas grafiskam attēlojumam var izmantot ģeometriskas figūras, bet var lietot arī dzīvnieku un augu siluetus, zīmīgus dabas parādību un mistisku būtņu atribūtus. No dažādām ģeometriskām figūrām skolēni var veidot paši savus grafiskus zīmējumus, kuri vienlaikus ir kontekstā ar skaņdarba nosaukumu. Piemēram, klausoties M. Musorgska skaņdarbu "Ragana" no cikla "Izstādes gleznas" (<https://ej.uz/xhot>), kurš ir uzrakstīts trijdaļu formā, skolēni var izdomāt vienādas formas raganas cepuri pirmās un trešās daļas attēlošanai un citas formas raganas cepuri skaņdarba otrās daļas attēlošanai (skat. 38. attēlu).

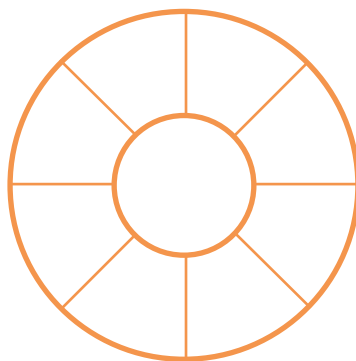


38. attēls. **Trijdaļu formas grafiskais zīmējums**
(autores konstrukts)

38. attēlā grafisko skaņdarba trijdaļu formu skolēns var papildināt ar konkrētām detaļām, kuras iztēlojas skaņdarba klausīšanās laikā. Piemēram, skaņdarba pirmā un trešā daļa skolēnam varētu atgādināt deju, kuras laikā ragana veic trakulīgas kustības uz slotas. Skolēni iztēlojas un uzzīmē, kādas detaļas piederētos trakulīgai dejai. Skaņdarba otrā daļa ir mierīgāka, tāpēc skolēns varētu iztēloties, ka šīs daļas laikā ragana buras, un uzzīmēt cepurei detaļas, kuras varētu raksturot raganas buršanas. Līdzīgi skolēni var attēlot arī viendaļu un divdaļu formu, kā arī skaņdarba noskaņu un raksturu.

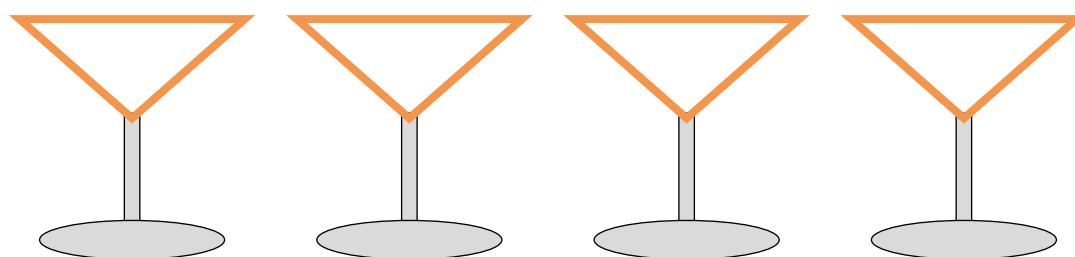
Rondo formā ir vairākas muzikālas tēmas. Muzikālā tēma, kura patstāvīgi atkārtojas, tiek dēvēta par refrēnu. Starp refrēniem ir atšķirīgas muzikālās tēmas, kuras dēvē par epizodēm. Rondo formā ir sacerēti vairāki skaņdarbi. Piemēram, S. Prokofjeva “Maršs” no operas “Mīlestība uz trīs apelsīniem” (<https://ej.uz/jf4w>) vai L. van Bēthovena “Sešas ekosēzes” Mibemol mažorā (<https://ej.uz/b8jd>), vai E. Dārziņa “Melanholiskais valsis” (<https://ej.uz/bx9o>).

Rondo tulkojumā no itāļu valodas nozīmē ‘aplis’. Tāpēc rondo formas grafiskam attēlojumam labāk izvēlēties apli (skat. 39. attēlu). Klausoties skaņdarbu, kurš ir rondo formā, skolēni ar iepriekš noteiktu simbolu, zīmju, attēlu palīdzību aizpilda katru apļa sastāvdaļu. Piemēram, refrēnu apli var attēlot ar margrietiņas ziedu, bet katrā epizodē iezīmēt pilnīgi atšķirīgus ziedus. Ja skolēniem ziedu zīmēšana sagādā grūtības, var izdomāt arī kaut ko vienkāršāku, kas neprasa pārlietu piepūli un atbilst skolēna prasmi līmenim.



39. attēls. **Rondo formas grafiskais zīmējums**
(autores konstrukts)

Variāciju formā ir sacerēta F. Šūberta kvinteta “Foreļkvintets” 4. daļa (<https://ej.uz/3fit>). Šajā skaņdarbā skan tēma un sešas variācijas, kurās mainās noskaņa. Skolēniem var atskaņot tēmu un mazāku skaitu variāciju, piemēram, četras variācijas. Atkārtoti klausoties skaņdarbu, skolēni katras variācijas izmaiņas vizuāli atspoguļo jau iepriekš sagatavotā grafiskā zīmējumā (skat. 40. attēlu). Skolēni piepilda katru glāzi ar saldējuma bumbām, papildinot ar augļiem. Būtiski ievērot, lai piepildītās glāzes nav identiskas un vienlaikus nav pilnīgi atšķirīgas, ir jābūt kādiem kopīgiem, vienojošiem elementiem.



40. attēls. Variāciju formas grafiskais zīmējums
(autores konstrukts)

Grafisku zīmējumu veidošana veicina izpratni un uzskatāmi parāda mūzikas formu daļu savstarpējās attiecības. Zīmēšana sākumskolā ir viens no veidiem, kā skolēni var radoši organizēt savu domāšanu.

Klausoties skaņdarbu atkārtoti, ne vienmēr nepieciešams izmantot kādu no mūzikas uztveres aktivizēšanas metodiskajiem paņēmieniem. Skaņdarbs nav tikai stimulē kādai citai aktivitātei, – tā ir muzikālā pieredze, kuru var ietekmēt veids, kādā tiek prezentētas emocijas un domas par tikko noklausīto skaņdarbu. Tādēļ, lai aktivizētu skolēnu mūzikas uztveri, skolotājiem jāizvēlas vispiemērotākais metodiskais paņēmieni.

4.6. Mūzikas klausīšanās repertuārs sākumizglītības posmā

Sākumizglītības posmā skolotājiem jāizvēlas tādi skaņdarbi, kuri palīdz aktivizēt skolēnu uzmanību. Tie ir skaņdarbi, kam nav sarežģīta ritmiska zīmējuma un kam ir spilgtas muzikālas intonācijas un raksturīgi skaņdarba daļu un reģistru kontrasti. Mūsdienās sākumizglītības posmā dominē tradicionālās, bērniem domātās mūzikas un klasiskās mūzikas klausīšanās. V. Muktupāvels uzskata, ka ar tradicionālās mūzikas jēdzienu tiek apzīmēta plašas iedzīvotāju grupas mūzika, kas ir saistīta gan ar dzīvesveidu, gan ar tradīcijām (Avramecs & Muktupāvels, 1997). Tradicionālās mūzikas klausīšanās sākumskolā ir viens no nacionālās identitātes veidošanās līdzekļiem. Šāda veida mūzika skolēniem ir labi saprotama un dod iespēju aktīvi iesaistīties gadskārtu ieražu tradīciju svinēšanā. Mūzika bērniem var būt vokāla, instrumentāla vai vokāli instrumentāla, tie ir skaņdarbi, kurus komponisti sacerējuši speciāli bērniem. Savukārt vārds “klasisks” tiek lietots daudzveidīgā kontekstā. Par klasiķiem dēvē iepriekšējo gadsimtu

labākos komponistus. Mēs runājam par klasiskās mūzikas skaņdarbiem, par klasiskiem mūzikas instrumentiem. Plašākā nozīmē klasisks ir viss, kas ir pārdzīvojis savu laiku. F. Hess uzskata, ka klasiskās mūzikas jēdziens ir komplekss fenomens, kurā iekļauta skaņdarba stilistika, funkcionalitāte un estētiskā heterogenitāte. Tie ir skaņdarbi, kuri radīti laika posmā no 1600. gada līdz 1920. gadam (Heß, 2005). Klasiskā mūzika ir radīta intelektuālām un psiholoģiskām vajadzībām (Hoffer, 2015).

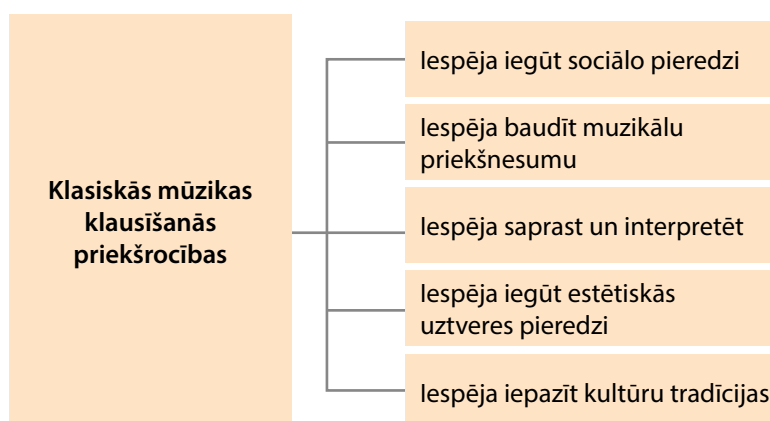
Kāpēc skolotāji pārsvarā izvēlas klausīties tradicionālo un klasisko mūziku? Dž. Milla (Mills, 2009) uzskata, ka lielā mērā to nosaka paša skolotāja pieredze. Skolotāji domā, ka šādu mūziku skolēniem ir vieglāk klausīties. Ja mēs pieņemam, ka kādu mūziku ir vieglāk klausīties, tad mēs zinām, kā to klausīties. Mēs zinām, ko sagaidīt. Taču skolēnu atbildes reakcija uz skaņdarbu var mūs pārsteigt. Skolēni intuitīvi spēj uztvert jebkuru mūziku. Patiesībā skolēni klausoties domā plašāk, nekā mēs varam iztēloties, un viņu muzikālā gaume ir mazāk paredzama, nekā mēs domājam. Arī Platona ceturtajā grāmatā rakstītais norāda uz to, ka pieaugušajiem ir problēmas akceptēt viņiem nepazīstamu mūziku (Platons, 2001).



JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

1. Kāds ir Jūsu viedoklis par citātu "Visvairāk ir jāargūst no jauninājumiem mūzikā" (Platons, 2001, 95)? Pamatojiet savu viedokli!
2. Kāda mūzika skolēniem jāklusās sākumizglītības posmā?

Mūzikas pedagogi un pētnieki mēģina rast attaisnojumu, kāpēc skolotāji mūzikas stundās neizmanto populārās mūzikas skaņdarbus un cenšas izcelt klasiskās mūzikas priekšrocības. K. Rolle (Rolle, 2005) domā, ka galvenais arguments, kāpēc skolotāji neizmanto populāro mūziku stundās, ir tas, ka šāda veida mūzika attīstītās un mainās pārāk ātri, labi zināmie stili noveco, zvaigznes atnāk un aiziet, un skolēni pievēršas jauniem stiliem. Č. Hofers (Hoffer, 2015) ir konstatējis, ka klasiskajai un populārajai mūzikai ir vairākas atšķirības: populārā mūzika koncertos tiek atskaņota skaļāk nekā klasiskā mūzika, tā daudz biežāk ir ar gaismas šova un citiem uzmundrinošiem efektiem, nereti skaņdarbi ir īsāki un tēmas vienkāršākas, jāiegulda mazākas pūles, lai tās saprastu. Savukārt, F. Hess (Heß, 2005) izceļ klasiskās mūzikas priekšrocības. Mūzikas pedagogs nosauc piecus būtiskus argumentus, kāpēc skolotājiem mūzikas stundā jāiekļauj klasiskās mūzikas skaņdarbi (skat. 41. attēlu).



41. attēls. Klasiskās mūzikas klausīšanās priekšrocības
(adaptēts pēc Heß, 2005)

Pēc grāmatas autores pārlicības, skolotājs var atskaņot mūziku no jebkura mūzikas laikmeta un no jebkuras mūzikas kultūras. Skaņdarbs var būt sacerēts jebkuram izpildītāju sastāvam un jebkuram mūzikas instrumentam, ja to skolēns uztver intuitīvi, nevis analītiski. Jau sākumizglītības posmā skolēniem jānodrošina daudzveidīga mūzikas klausīšanās pieredze. Skolēni, kuri mūzikas stundās baudījuši mūzikas daudzveidību, apzinās, ka konkrētais skaņdarbs, kuru klausās, ir tikai viens no viņu potenciālās muzikālās pieredzes.

Mūzikas izvēle nosaka tās funkcijas (Schäfer, Auerswald, Bajorat, Ergemlidze, Frille, Gehrigk et al., 2015). Jo lielāks ir piedāvājuma klāsts, jo grūtāk skolotājam ir izvēlēties skaņdarbu, kuru skolēniem atskaņot. Daudz vienkāršāk ir sekot līdzi norādēm. Analizējot mūzikas klausīšanās stratēģijas, S. Vidulina uzsver, ka jāatsakās no skaņdarbu saraksta veidošanas, jo mūzikas klausīšanās ir saistīta ar iepriekš iegūtām zināšanām, prasmēm un kompetencēm, tāpēc skolotāji paši izvēlas skaņdarbus, kurus klausīties, lai veicinātu skolēnu emocionālo un kognitīvo attīstību (Vidulin, 2019). Skolotājiem nav vienkārši izraudzīties, kādus skaņdarbus klausīties, jo veiktā izvēle ir saistīta ar kompromisu. Kompromisu starp mūzikas atskaņošanu ierakstā vai dzīvajā izpildījumā, kompromisu starp mums ļoti pazīstamu mūziku un skaņdarbiem, kurus vēl pašiem nepieciešams izprast. Vienkāršāk ir izvēlēties mūziku atskaņot ierakstā, bet mūzikas atskaņojums dzīvajā izpildījumā ir daudz aizraujošāks. Vēl šobrīd atceros, ar kādu aizrautību divas reizes gadā, pirms mūzikas skolā izvēlējos skaņdarbus, kurus vēlos mācīties spēlēt, es klausījos manas klavierspēles skolotājas izpildījumā. Tās bija visaizraujošākās stundas. Nekas nav mainījies, joprojām skolēniem patīk klausīties, kā skolotājs atskaņo skaņdarbus. Ja protat pietiekami aizraujoši atskaņot skaņdarbu ar kādu no mūzikas instrumentiem, tad dariet to! Ja neesat pietiekami pārliecināti par savām muzikālajām spējām un prasmēm, tad ir iespējams kopā ar skolēniem apmeklēt koncertus, ielūgt skolā mūziķus. Iespējams, ka kāds no vecākiem ir profesionāls mūziķis, kas neatteiksies skolēniem sniegt nelielu koncertu.

Mēs jau noskaidrojām, ka vienkāršāk ir atskaņot skaņdarbu, kuru mēs paši ļoti labi zinām, tomēr, lai skolēniem veidotos daudzveidīga muzikālā pieredze, svarīgi ir paplašināt savu mūzikas

klausīšanās repertuāru. Kā to izdarīt? Ieteicams sākt ar to, ko ne tik labi zinām, bet kas patīk. Piemēram, iepazīstinot skolēnus ar mūzikas instrumentu “flautu”, varam klausīties klasiskās mūzikas skaņdarbus, kurus mēs ļoti labi zinām, bet varam izvēlēties arī kādu populārās mūzikas skaņdarbu, kuru mums vēl nepieciešams izzināt. Atceros savus pirmos meklējumus šajā jomā. Es sāku ar to, ka noskaidroju, kādu mūziku manas klases skolēni klausās ārpus skolas. Tad *YouTube* meklēju populārās mūzikas skaņdarbus, kuros skan flautas solo. Atradu skaņdarbu, kas atbilda manis izvirzītajiem kritērijiem: man patīk šis skaņdarbs, skolēni viņu klausās ārpus skolas, tanī skan flautas solo. Šis skaņdarbs bija *Despacito*. Oriģinālā *Despacito* ir dziesma, un to izpilda Luiss Fonsi (*Luis Fonsi*) un *Daddy Yankee*. Es atradu, kā šo populāro melodiju spēlē flautiste Melisa Hūvere (*Melissa Hoover*). Nākamais solis ir izpētīt pieejamo informāciju par šo skaņdarbu un izpildītāju. Informāciju var meklēt interneta resursos. Var arī atrast kādu, kurš zina par konkrēto mūziku un var mums palīdzēt labāk to izzināt. Joprojām mācību procesā es izmantoju šo skaņdarbu, lai skolēnos radītu pirmo priekšstatu par flautu, jo redzu, ar kādu sajūsmu skolēni to klausās. Svarīgi atcerēties, ka skolotājam nav jābūt ekspertam jebkurā mūzikas stilā. Būtiskāk, lai skolotājs gribētu izzināt viņam nezināmo mūziku, kas ir tik nozīmīga skolēnu ikdienas dzīves sastāvdaļa.

4.7. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām



UZDEVUMI PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

1. Paņemiet vienu skaņdarbu, kurš ir 16 takšu apjomā (var būt arī 20 vai 24 taktis). Izmantojot aplišus, punktiņus, lielākas vai mazākas svītriņas, izveidojiet katrai frāzei vienu mūzikas kartīti. Dalieties pieredzē ar kolēģiem.
2. Izdomājiet, ko Jūs skolēniem pirms klausīšanās varētu pastāstīt par šiem skaņdarbiem:
 - 1) K. Sensāns. “Zilonis” no “Dzīvnieku karnevāla”;
 - 2) E. Grīgs. “Rīts” no mūzikas izrādei “Pērs Gints”;
 - 3) M. Musorgskis. “Rūķis” no svītas “Izstādes gleznas”;
 - 4) J. Štrauss (dēls). “Annas polka”;
 - 5) K. Debisī. “Viļņu rotaļa”.Stāstot pievērsiet uzmanību runas izteiksmībai un skaidrībai.
3. Nosakiet, kāda noskaņa dominē piecos skaņdarbos, kas norādīti tabulā. Pamatojiet savu viedokli!

Komponists	Skaņdarba nosaukums	Noskaņa	Pamatojums
K. Sensāns	“Zilonis” no “Dzīvnieku karnevāla”		
E. Grīgs	“Rīts” no mūzikas izrādei “Pērs Gints”		
M. Musorgskis	“Rūķis” no svītas “Izstādes gleznas”		
J. Štrauss (dēls)	“Annas polka”		
K. Debisī	“Viļņu rotaļa”		

4. Paņemiet vienu skaņdarbu un izveidojiet tam atbilstošu grafisko zīmējumu, kurš palīdzētu aktivizēt skolēna mūzikas uztveri par kādu no mūzikas formām.
5. Paņemiet vienu skaņdarbu un izdomājiet konkrētus jautājumus, kuri atspoguļotu katru no Blūma taksonomijas izziņas līmeņiem. Šim skaņdarbam izdomājiet trīs izzinošus uzdevumus, kas veicinātu skolēnu domāšanu.
6. Sastādiet skaņdarbu sarakstu, kurus Jūs ļoti labi pārzināt un gribētu ar skolēniem klausīties. Modelējiet viena skaņdarba klausīšanos, ievērojot mūzikas klausīšanās organizēšanas posmus.
7. Sastādiet skaņdarbu sarakstu, kurus Jūs gribētu ar skolēniem klausīties, bet par kuriem Jums pietrūkst informācijas. Padomājiet, kā Jūs varētu atrast nepieciešamo informāciju, un izdariet to.



JAUTĀJUMI PAŠPĀRBAUDEI

1. Kāds ir mūzikas klausīšanās mērķis?
2. Kādas ir mūzikas uztveres īpašības, un kas tām raksturīgs?
3. Raksturojiet pasīvo mūzikas klausīšanās veidu.
4. Raksturojiet aktīvo mūzikas klausīšanās veidu.
5. Ar ko atšķiras intuitīva mūzikas klausīšanās no formālas mūzikas klausīšanās?
6. Raksturojiet skaņdarba satura izpratnes veidus.
7. Raksturojiet mūzikas klausīšanās organizēšanas posmus.
8. Raksturojiet katru no mūzikas uztveres aktivizēšanas metodiskajiem paņēmieniem.
9. Kā izmantot katru no mūzikas uztveres aktivizēšanas metodiskajiem paņēmieniem?
10. Kas jāņem vērā, izvēloties skaņdarbu, kuru klausīties?



IETEICAMĀ LITERATŪRA PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

- Dunn, R. E. (2014). Life music as a beginning point: Connecting with the intuitive listener. In P. R. Webster & J. R. Barrett (Eds.), *Rethinking Education and the Musical Experience* (pp. 63-87). New York: Oxford University Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books* (skatīts 21.04.2020.). Šīs grāmatas 2. daļas 5. nodaļā var plašāk iepazīties ar diviem mūzikas klausīšanās veidiem: intuitīvu un formālu mūzikas klausīšanos.
- Gabrielsson, A. (2011). How do strong experiences with music relate to experiences in everyday listening to music? In I. Deliège & J. Davidson (Eds.), *Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 91-110). New York: Oxford University Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books* (skatīts 04.04.2020.). Šajā grāmatas nodaļā var izlasīt par divām atšķirīgām pieejām: mūziku, kuru mēs klausāmies ikdienā kā fona mūziku, un mūziku, kuru klausāmies aktīvi un kura prasa pieredzi.
- Kerchner, J. L. (2014). *Music Across the Senses: Listening, learning, and making meaning*. Oxford: Oxford University Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Šīs grāmatas pirmajā nodaļā (1.-18. lpp.) tiek apskatīti mūzikas klausīšanās principi un pamati.
- Mills, J. (2009). *Music in the Primary School*. New York: Oxford University Press. Šīs grāmatas 5. nodaļā (74.-82. lpp.) tiek raksturots mūzikas klausīšanās saturs un vide.

5. NODAĻA

Dziedāšana

Dziedāšanas pamatā ir muzikālās dzirdes kā spējas attīstības likumsakarības. Tā ir fizioloģiska darbība, kura patērē enerģiju un mobilizē uzmanību. Dziedāšana paredz apzinātu cilvēka ķermeņa orgānu līdzdalību un ir viens no vadošajiem muzikālās darbības veidiem Latvijā. Šajā nodaļā tiks raksturotas bērna balss aparāta uzbūves īpatnības, apskatīti veidi, kā skolēni var iemācīties dziedāt dziesmas, un iztirzāti jautājumi par vokālā skanējuma pilnveidi mūzikas stundās.

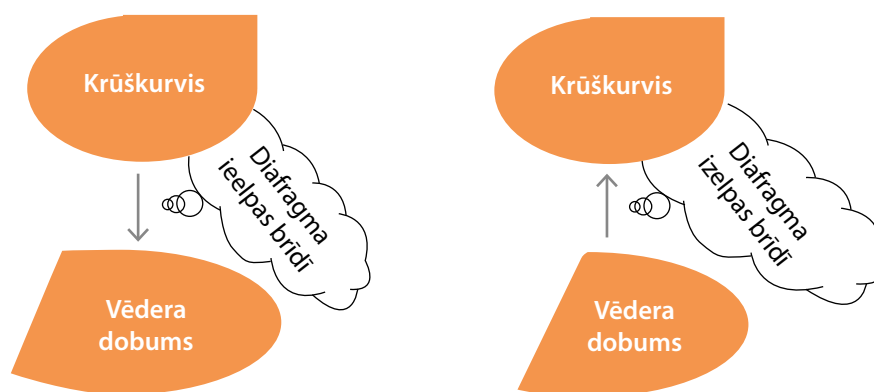
5.1. Bērna balss aparāta raksturojums

Balss aparāts ir orgānu sistēma, kura nodrošina skaņas veidošanos. Skaņa veidojas balsenes, elpošanas, rezonatoru un artikulācijas orgānu saskaņotas darbības rezultātā. Viens no svarīgākajiem balss aparāta orgāniem ir balsene, kuras uzbūve ir diezgan komplicēta. Skolotājam, kurš māca skolēniem dziedāt, diez vai būtu jāzina balsenes anatomija, tomēr būtu svarīgi izprast, kā balsene piedalās skaņas veidošanā. Skaņa veidojas, vibrējot balss saitēm, kuras kustina balsenes muskuļi. Balsenes augšdaļā esošais uzbalsenis darbojas kā vārstulis un nodrošina, ka elpošanas orgānos nenokļūst barība. Medicīnas enciklopēdijā izsmēloši tiek iztirzāta uzbalseņa funkcionalitāte, uzskatot, ka barība no mutes dobuma pa rīkli nonāk barības vadā, bet ieelpotais gaiss – no deguna dobuma balsenē (Populārā medicīnas enciklopēdija, 1984). Tāpēc nekādā gadījumā nav pieļaujams, ka stundas laikā dziedāšana tiek apvienota ar ēšanu, piemēram, košļenes košļāšanu vai konfektes sūkāšanu.

Skaņas augstums un stiprums ir atkarīgs no balss saišu garuma un biezuma, sasprindzinājuma vai elastīguma, sausuma vai mitruma. Visgarākās balss saites ir vīriešiem; sievietēm tās ir nedaudz īsākas. Bērniem balsene atrodas augstāk nekā pieaugušajiem, arī balss saites ir īsākas. Garākās balss saites vibrē lēnāk un rada zemāku skaņu. Tā kā bērniem ir visīsākās balss saites, tad skaņa, kuru viņi rada, ir augstāka par sieviešu un vīriešu radīto skaņu. Sākumskolas skolēniem balss saites ir arī plānākas nekā pieaugušajiem, tāpēc skaņa ir dzidrāka un vieglāka. V. Trolingera (Trollinger, 2007) uzskata, ka bērns balss saišu un citu balsenes sastāvdaļu fizioloģisko atšķirību dēļ nespēj dziedāt tāpat kā pieaudzis cilvēks. Savukārt D. Hedena uzsver to, ka skolotājiem jāizturas ar sapratni pret balss aparāta atšķirībām un nedrīkst prasīt, lai bērns dzied pieauguša cilvēka tembrā, diapazonā un kvalitātē (Hedden, 2012). Svarīgi dziedāšanas laikā nepārpūlēt balss saites un rūpēties par tām, piemēram, iedzerot nedaudz ūdeni, lai mitrinātu tās. Nedrīkst dziedāt par skaļu, un nekādā gadījumā nav pieļaujama bļāšana.

Balsenes darbība ir saistīta ar elpošanu. Mūzikas teorijā un metodikā ir sastopami vairāki **elpas veidu** iedalījumi, tomēr pārsvarā tiek izšķirti trīs: krūšu, sānu un diafragmas elpa. Krūšu elpa ir visseklākā, un ir grūti dziedot panākt līdzenu un vienmērīgu izelpu. Vizuāli konstatēt, ka bērns izmanto krūšu elpu, var tad, ja ierauga, ka ieelpas brīdī nedaudz paceļas pleci. J. Davidova ar kolēģiem ir secinājusi, ka bērniem vecumā no sešiem līdz astoņiem gadiem raksturīga sekla ieelpa, kuras laikā pleci ir piepacelti (Davidova, Zavadska, Rauduvaite & Chuang, 2017). Lai pleci necilātos, varam dziedāt guļus stāvoklī, stāvus, paceļot rokas augšā vai apskaujot sevi.

Pētnieki uzskata, ka dziedāšanas laikā ieteicams izmantot diafragmas elpu (Cho, 2012; Watson, 2019), jo tā ir dziļāka un noturīgāka, salīdzinot ar pārējiem elpas veidiem. Diafragma ir muskulis, kurš atrodas starp krūškurvi un vēdera dobumu un nodrošina elpošanas funkcijas (skat. 42. attēlu). Ieelpas brīdī diafragma nolaižas un vēders piepūšas kā balons, savukārt izelpas brīdī diafragma paceļas un vēders saraujas uz iekšu.



42. attēls. Diafragmas darbība ieelpas un izelpas brīdī
(autores konstrukts)

I. Gailīte uzskata, ka bērniem 7–10 gadu vecumā elpošana dziedāšanas laikā neatšķiras no parastās elpas un skolotājiem nav jāmača dziļā elpa, bet jāraugās, lai ieelpa un izelpa ir mierīgas, lai necilājas pleci (Gailīte, 2005). Savukārt J. Paukšte domā, ka diafragmas elpošana ir atzīta par labāko, tomēr dziļāku un pilnīgāku elpošanu var sasniegt, apvienojot vairākus elpošanas veidus, diafragmas elpošanu kombinējot ar sānu un krūšu elpošanu (Paukšte, 1993). Neskatoties uz vie-dokļu daudzveidību, mana pārlicība ir, ka sākumskolā no skolēna nevar prasīt nostādītu elpu, tomēr skolotājiem ir jāpievērš uzmanība pareizam elpas veidam (diafragmas elpai) dziedāšanas laikā, jo tas palīdz nodrošināt skaņas kvalitāti un intonācijas precizitāti. Diafragmas aktivizēšanai var izmantot vingrinājumu, kurā imitējam sunīša elsošanu.

Dziedot skolēniem pareizi jāveic ieelpa un izelpa. Ieelpot varam caur degunu, caur muti, caur degunu un muti vienlaikus. I. Gailīte uzskata, ka vienmēr vajag censties ieelpot caur degunu, jo tā ir fizioloģiski vispareizākā un pilnvērtīgākā elpošana, kaut gan pedagoģiskajā praksē ir novērojusi, ka visgrūtāk panākt, lai bērni ņemtu elpu tieši caur degunu (Gailīte, 2005). Ja mēs ieelpojam caur degunu, tad sausais gaiss tiek mitrināts, balss saites tiek sargātas no sausuma.

Pedagoģiskajā praksē esmu novērojusi, ka sākumskolas skolēniem vieglāk ievilkt elpu vienlaicīgi caur degunu un muti. Pirms dziedāšanas uzsākšanas ieelpojam aktīvi un bez trokšņa. Aktīvai ieelpai var palīdzēt dažādi elpošanas vingrinājumi, piemēram:

- Iedomājieties, ka rokās ir pienene. Ieelpojot ziedu, krūtis un pleci ir pilnīgi brīvi. Ātri, tā, lai neviens nesadzird, to pasmaržojam, aizmuram elpu, saprotam, ka pienenes pūkas ir nonākušas caur degunu mutē, līdzieni un vienmērīgi tās izelpojam caur muti.
- Rokas saliektas elkoņos, plaukstas atvērtas ar skatu no sevis. Veicam īsu ieelpu un vienlaikus saspiežam pirkstus dūrē. Vingrinājumu izpildām vairākas reizes, pēc tam rokas atbrīvojam un laižam gar sāniem.
- Iedomājieties, ka pumpējat riepu. Viegli nolieciet ķermeni uz leju, ar rokām imitējiet riepas piepūšanu. Rokās var paņemt ritma kociņu, tas palīdzēs labāk iztēloties riepas piepūšanu. Stāvēt īsi un bez trokšņa ieelpojam, nedaudz noliecoties, vienmērīgi un līdzieni izelpojam.

G. Gula (Gul, 2018) pētījumā noskaidroja, ka skolotāji elpošanas vingrinājumus izmanto, lai pozitīvi ietekmētu vokālo skanējumu, kontrolētu elpu un veicinātu precīzu dziedāšanu. Daudzveidīgus iesildošos vingrinājumus elpošanas sistēmai var apskatīt pedagoģes M. Lazdānes metodiskajā līdzeklī (Lazdāne, 2020). Tos skolotāji var izmantot mūzikas stundas apjēgšanas posma sākumā. Svarīgi, lai elpošanas vingrinājumi tiktu izpildīti bez lieka stresa un panikas. Pēc N. Gontarenko, ieelpas veids, raksturs un garums ir atkarīgs no muzikālās frāzes apjoma un izmantotās dziedāšanas tehnikas. Ja dziesma ir ātrā tempā un kustīga, tad elpu var paņemt caur muti vai kompleksi caur muti un degunu vienlaikus (Гонтаренко, 2015). Izelpa dziedāšanas laikā ir līdzena, vienmērīga un plūst caur muti. Tās paškontrolei skolēni var izmantot spoguļi. Līdzenu izelpu palīdz veidot vingrinājums, kura laikā iedomājamies, ka turam šķīvi ar karstu zupu. Pūšot līdzieni un vienmērīgi, imitējam zupas atdzesēšanu.

Skaņas veidošanā piedalās arī **rezonatori un artikulācijas orgāni**. Ir divu veidu rezonatori: galvas un krūšu. Pie galvas rezonatoriem pieder rīkles, mutes, deguna, deniņu kaula un pieres kaula dobumi, bet pie krūšu rezonatoriem pieder traheja, bronhu un krūšu dobumi. Savukārt artikulācijas orgāni ir mute, lūpas, apakšžoklis, mēle, zobi un mīkstās aukslējas. Dž. Kajesa uzskata, ka rīkle ir svarīgākais galvas rezonators, bet mēle ir būtiska, lai veidotos rezonanse mutes dobumā (Kayes, 2019). Sākumskolas skolēniem diapazons vēl ir šaurs, tāpēc parasti dziedot izmanto tikai vienu rezonatoru. I. Gailīte domā, ka sākumskolas skolēniem krūšu rezonatori ir vāji attīstīti, tāpēc dziedāšanā pārsvarā tiek izmantoti galvas rezonatori (Gailīte, 2005). E. Zvirgzdiņa analizē, kā rezonatori ietekmē skaņas veidošanos, un atzīst, ka “skaņa, kas rodas balsenē, krasi atšķiras no tās skaņas, kas izplūst no mutes. Skaņa balsenē ir pīkstoša, vienveidīga, bez vibrācijas. Tā mainās ar galvas un krūšu rezonatoru palīdzību” (Zvirgzdiņa, 1986, 58). Pateicoties rezonatoriem, skaņa iegūst nokrāsu un tembru, bet artikulācijas orgāni nodrošina izteiksmīgu un saprotamu dziedāšanu.

Artikulācijas pamatā ir vispārēji noteikumi. G. Stulova uzskata, ka dažiem sākumskolas skolēniem raksturīgs artikulācijas aparāta darbības vājums gan runājot, gan dziedot (Стулова, 2015). Lai aktivizētu artikulācijas aparāta darbību, var izmantot dažādus runas vingrinājumus,

Ja tiek apgūta pareiza artikulācija, tas veicina arī skaidru dikciju, kura palīdz saprast izpildāmās dziesmas tekstu. Dikcija dziedāšanas laikā lielā mērā atkarīga no patskaņiem, nevis līdzskaņiem, kuri tiek izrunāti ātri, bet ļoti precīzi.

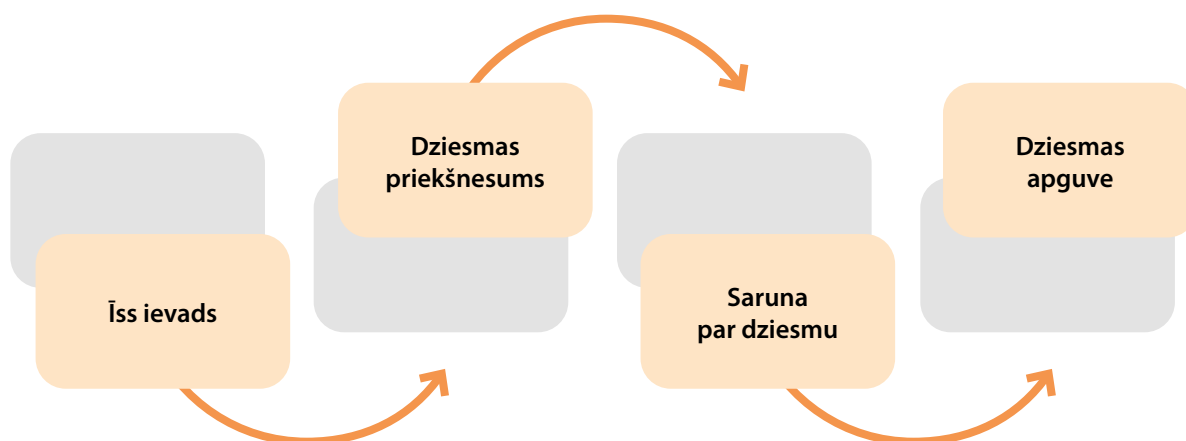
Šīs apakšnodaļas nobeigumā vēlreiz gribu uzsvērt, ka bērna balss aparāts atšķiras no pieauguša cilvēka balss aparāta un mēs nevaram prasīt nostādītu elpas un rezonatoru darbību, tomēr varam izmantot vingrinājumus, kuri mērķtiecīgi veido skolēna vokālās prasmes.

5.2. Dziesmas mācīšanas un mācīšanās veidi

Mūzikas stundā skolēni mācās dziedāt dažāda emocionāla satura tautasdziesmas un oriģināldziesmas, sajust to noskaņu un radoši atspoguļot izpildījumā. Ir divi veidi, kā var iemācīties dziedāt dziesmu: pēc dzirdes un pēc notīm. N. Sarazina uzskata, ka dziesmu apgūt pēc dzirdes var ar vizuālu materiālu palīdzību un bez tiem (Sarrazin, 2016), un tādējādi izšķir trīs iespējamās dziesmas mācīšanas un mācīšanās veidus. Pētnieki pētījuši, kā labāk iemācīties dziedāt dziesmu pēc dzirdes – ar klavieru pavadījumu vai *a cappella* (Dolgun, 2018), kā arī kādas darbības ir jāveic, lai apgūtu nošu lasīšanu no lapas (Reifinger, 2020), tas ir svarīgi, mācoties dziedāt dziesmas pēc notīm.

Pirmajā un dažreiz arī otrajā klasē skolēni dziesmas mācās dziedāt pēc dzirdes. Kembridžas vārdnīcā mācīšanās pēc dzirdes tiek definēta kā mācīšanās ar atkārtošanu (Cambridge Dictionary, 2020). Bērni mācās dziedāt, dziesmas atkārtojot, jo vēl nav apguvuši nošu lasīprasmi. M. Makārtija ar kolēģiem uzskata, ka pirmās klases skolēniem apgūt nošu lasīšanu ir grūti, jo viņi joprojām mācās tekoši lasīt tekstu, bet, sākot ar 2. klasi, jau spēj iemācīties lasīt no lapas piemērotu dziesmu melodijas (McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003). Muzikālajai kompetencei nepieciešamās prasmes jāapgūst pakāpeniski un regulāri jānostiprina dzirdes priekšstats. Tāpēc sākumizglītības posma sākumā skolēni dziesmas mācās dziedāt pēc dzirdes un tikai pēc tam pēc notīm. Tagad apskatīsim katru dziesmas mācīšanas un mācīšanās veidu.

Dziesmas mācīšana un mācīšanās pēc dzirdes notiek vairākos posmos (skat. 46. attēlu). Vispirms ir īss ievads, kura laikā skolotājs noskaņo skolēnus, uzdod jautājumu, uz kuru skolēniem jārod atbilde dziesmas priekšnesuma laikā. Pēc tam seko dziesmas priekšnesums. Skolēni klausās, kā skolotājs izteiksmīgi izpilda dziesmu, un, ja ir uzdots kāds jautājums, piemēram, pateikt, par ko tiek dziedāts šajā dziesmā, tad šajā gadījumā skolēni mēģina iedziļināties dziesmas tekstā. Demonstrējot dziesmu, skolotājs skatās uz skolēniem. Pavadijums tiek spēlēts klusāk, nekā dziedāts, lai skolēniem būtu skaidri saklausāmi dziesmas vārdi. Skolotāja dziedāšana atbilst bērna dziedāšanai, svarīgi, lai skaņas ir pareizi intonētas un precīzi ritmiski izpildītas. Vairāki pētnieki uzsver, ka, demonstrējot dziesmu, skolotājam jādzied maigi un bez vibrato, bērniem piemērotā reģistrā un pēc iespējas dabiskāk (Trollinger, 2007; Runfola & Rutkowski, 2010). Dziesmas izpildījums kopumā rada spilgtu māksliniecisku tēlu, kas skolēnus pozitīvi pārsteidz un rada vēlmi iemācīties dziesmu.



46. attēls. Dziesmas pēc dzirdes: mācīšanas un mācīšanās posmi
(autores konstrukts)

Pēc dziesmas izpildījuma seko neliela saruna par dziesmu. Var kopīgi spriest par uzdoto jautājumu. Skolēni var izteikt savus iespaidus par dziesmas raksturu, tempu, dinamikas niansēm. Ar jautājumu palīdzību skolotājs palīdz skolēniem izteikt savu viedokli. Pirmie trīs dziesmas apguves posmi ir orientēti uz to, lai radītu interesi par apgūstamo dziesmu, jo interese ir viens no faktoriem, kurš nosaka, cik ātri un precīzi skolēni stundā varēs iemācīties dziedāt dziesmu. Interese pastiprina emocionālo tonusu. Ja skolotājs būs spējīgs aizraut skolēnus, dziesmu varēs iemācīties ātrāk. Savukārt, ja skolēniem dziesma nepatiks, radīs pat negatīvas emocijas, satraukumu vai arī ja klasē ir bijis troksnis, kas apgrūtināja uztveri, tad dziesmas iemācīšanās var prasīt daudz vairāk laika. Svarīgi arī ņemt vērā J. Pervušinas ieteikumu neatvēlēt vairāk par desmit minūtēm vienam darbības veidam septiņgadīgiem bērniem (Первушина, 2020). Ja dziesmas mācīšana un mācīšanās notiks ilgāk par desmit minūtēm, tad 1. klases skolēniem būs grūti koncentrēt uzmanību, viņi kļūs izklaidīgi.

Ceturtajā posmā ir paredzēta dziesmas mācīšana un mācīšanās. Dziesma tiek apgūta pa frāzēm vai teikumiem. Tas ir atkarīgs no dziesmas formas un sarežģītības līmeņa. Vispirms skolotājs nodzied pirmo teikumu, skolēni atkārto. Svarīgi pievērst uzmanību tam, lai skolēni var precīzi nodziedāt pirmo dziesmas skaņu. Lai to izdarītu, vispirms jābūt priekšstatam par šīs skaņas skanējumu. Pēc tam nodzied otro teikumu, skolēni atkārto. Tad dzied kopā pirmo un otro teikumu. Tautasdziesmas melodiju perioda apjomā iespējams apgūt, nedalot teikumus, ja tā nav sarežģīta un ir ar atkārtojumiem.

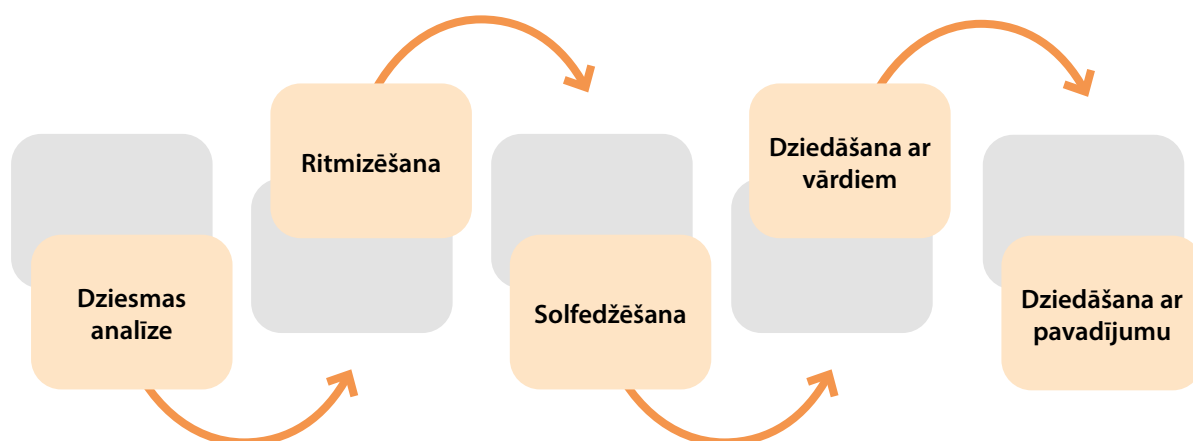
Mācoties dziedāt dziesmas pirmo pantiņu, skolotājs pievērs uzmanību skaņu augstumu pareizai intonēšanai un precīzam ritmu un ritma grupu izpildījumam. Ja dziesmai ir sarežģītas ritma grupas vai grūti izrunājams teksts, pirms dziedāšanas iespējams dziesmas tekstu ritmiski izrunāt jeb skandēt. Ja dziesmas tekstā ir locījumi, kad ar vienu zilbi dzied divas vai vairākas skaņas, skolotājs var vairākas reizes dažādos tempos kopā ar skolēniem nodziedāt tikai konkrētās locījuma vietas. Mācoties dziedāt dziesmu, svarīgi izmantot daudzveidīgus paņēmienus:

- skolēni klausās, kā melodiju atskaņo mūzikas instruments, ja iespējams, to atdarina, spēlējot metalofonu vai ksilofonu;
- dzied tikai tie skolēni, kuri jau ir iegaumējuši dziesmas melodiju un ritmu;
- dziedot kopā, nelielās grupās un individuāli, skolotājs ar roku rāda melodijas virzību, skolēni to atdarina;
- skolēni dzied melodiju bez dziesmas teksta;
- skolēni dzied dziesmu ļoti lēnā tempā, precīzi intonējot katru skaņu.

Kad skolēni ir iemācījušies dziedāt dziesmas pirmo pantiņu, tiek dziedāti pārējie pantiņi. Mācot dziedāt dziesmu, skolotājs palīdz skolēniem izprast tās saturu, kas ir būtiski, lai veidotos ieradumi, kuri balstīti uz vērtībām. Dažreiz skolēnus var samulsināt dziesmas teksta apjoms vai sarežģītības pakāpe. Ja dziesmas apjoms ir par lielu, to iespējams sadalīt mazākās daļās, lai skolēni vieglāk to apgūtu. Dziedot dziesmu, skolotājs pievērš uzmanību arī vietām, kad skolēniem jāņem elpa, vārdu pareizai un skaidrai izrunai. Elpa no jauna jāņem, kamēr plaušās vēl ir gaiss, nedrīkst to darīt vārda vidū. Pareizai elpošanai ar laiku jāklūst par automātisku darbību. Savukārt, lai panāktu skaidru vārdu izrunu, jādzied dabiski un aktīvi.

Ja dziesmu skolēni ir jau iemācījušies dziedāt, skolotājs pievieno pavadijumu. Arī dziedot ar pavadijumu, var izmantot daudzveidīgus paņēmienus: katrs skolēns pēc kārtas dzied pa frāzei vai teikumam, meitenes dzied pārmaiņus ar zēniem, katra rinda dzied savu teikumu vai pantiņu.

Tagad apskatīsim **dziesmas mācīšanas un mācīšanās pēc notīm** piecus posmus (skat. 47. attēlu). Šo dziesmas apguves veidu izmanto, sākot ar 2. vai 3. klasi, kad skolēni ir jau apguvuši nošu lasīšanas prasmi, kuras pamatā ir zināšanas, pietiekami attīstīti muzikālās dzirdes priekšstati un jēgpilna muzikālā pieredze.



47. attēls. Dziesmas pēc notīm mācīšanas un mācīšanās posmi
(autores konstrukts)

Pirmajā posmā, dziesmas analīzes laikā, skolēni pēta dziesmas nošu pierakstu, nosaka ritmus, kuri izmantoti šajā dziesmā, melodijas virzību u. tml. Tas ir nepieciešams, lai skolēniem būtu vieglāk veikt nākamajos posmos paredzētās darbības. Otrajā posmā notiek ritmizēšana.

Vispirms ritmu izplaukšķina, saucot ritma zilbes. To dara viens vai daži skolēni, pēc tam – visa klase kopā. Trešajā posmā dziesmas melodiju ar nošu nosaukumiem dzied viens vai daži skolēni, pēc tam visa klase kopā. Dziesmas mācīšanās ceturtajā posmā dziesmu ar vārdiem dzied vispirms viens vai daži skolēni, pēc tam visa klase kopā. Pēdējā posmā dziesma tiek dziedāta ar pavadījumu.

Skolēniem lielākais izaicinājums ir nošu lasīšana no lapas jeb solfedžēšana. Lai tas nesagādātu grūtības, ir svarīgi, ka bērni saprot un dzied tādu melodiju ar nošu nosaukumiem, kura atbilst viņu spēju līmenim. Arī G. F. Velcs (Welch, 2001) iesaka skolotājiem pārlicināties, ka dziesmas izpildījuma grūtības pakāpe tiek rūpīgi saskaņota ar bērnu attīstības līmeni, nevis otrādi. Skolotāji solfedžēšanai var izmantot Z. Kodāja (*Kodály*) relatīvās solmizācijas metodi, kura, pēc M. Holahana un P. Taka domām, attīsta bērna smadzenes radošā veidā (Houlahan & Tacka, 2015). Z. Kodāja metode dziedāšanā izmanto rokas zīmes, kuras palīdz attīstīt pakāpju izjūtu. Katra skaņa ir attēlota ar īpašu rokas zīmi. Šīs metodes pamatā ir pārlicība, ka mūzika ir domāta visiem bērniem, tāpēc katrs var iemācīties dziedāt pēc notīm. Lai to panāktu, jāklusās, jādzied un jārada.

Kuru dziesmas mācīšanās veidu izvēlēties, tas ir paša skolotāja ziņā. Tikai skolotājs, kas muzicē ikdienā kopā ar skolēniem, vislabāk zina katra skolēna iespējas un vēlmes mūzikas jomā. Svarīgi, lai dziesmas mācīšanas un mācīšanās veids, kuru izvēlas skolotājs un akceptē skolēni, ne tikai atbilst zināšanu un prasmju līmenim, bet arī sagādā prieku, dod iespēju radoši izpausties un ir vērsts uz izaugsmi.

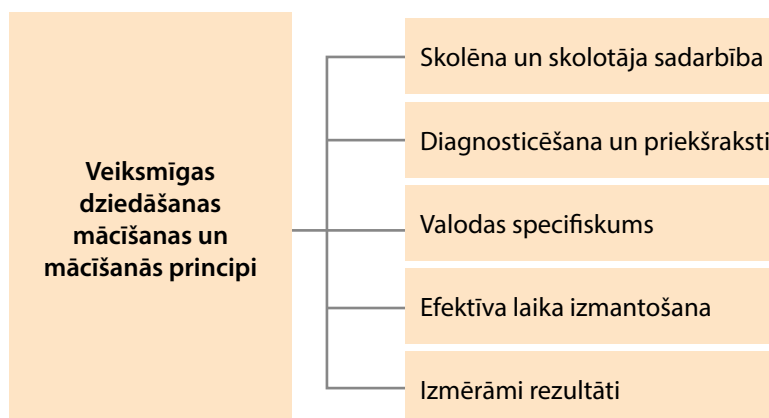


JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

1. Ar kādiem izaicinājumiem saskaras skolotājs, mācot dziedāt dziesmas pēc dzirdes un pēc notīm?
2. Ar kādiem izaicinājumiem saskaras skolēni, mācoties dziedāt dziesmas pēc dzirdes un pēc notīm?

Veiksmīgas dziedāšanas mācīšanas un mācīšanās procesā R. Millers (Miller, 1996) iesaka ievērot piecus principus (skat. 48. attēlu). Viens no veiksmīgas dziedāšanas mācīšanas un mācīšanās principiem ir skolēna un skolotāja sadarbība. Vilšanās par rezultātu dažreiz liek skolotājam nolaist rokas. Skolotājam ir jā rūpējas par to, lai skolēns nejostos slikti un saprastu viņa teikto, kā arī jāparāda, ka atbalsta skolēnus problēmu risināšanā. Pēc tam, kad nodibināta savstarpējā uzticēšanās un skolēni saprot, ka korigējoši ieteikumi nebūt nenozīmē to, ka viss ir nepareizi, skolotājs var sākt diagnosticēšanu un priekšrakstu veidošanu. Tās ir divas galvenās prasības vokālās tehnikas mācīšanā. Ne mazāk svarīgi ir arī vārdi, kurus mēs izmantojam, lai raksturotu skaņas veidošanos. Tie nevar būt nejausi: tiem jābūt precīziem, mūzikā izmantojamiem jēdzieniem. Laiks, kurš atvēlēts dziedāšanai, mācību stundā ir ierobežots. Tāpēc atvēlēto laiku labāk veltīt mākslinieciskai komunikācijai, nevis skaņas veidošanās fizioloģijai. Daudzām vokālās tehnikas apguves metodēm ir nepieciešams laiks, lai tās iemācītos. Mūsdienās skolēni bieži

steidzas un gaida ātrus rezultātus. Tomēr, neskatoties uz to, katrā stundā ir jāizvirza tāds mērķis, kurš ir reāli sasniedzams (Miller, 1996).



48. attēls. Veiksmīgas dziedāšanas mācīšanas un mācīšanās principi
(adaptēts pēc Miller, 1996)

Mūzikas pedagogijā ir dažādi viedokļi par to, vai skolotājam, mācot dziedāt dziesmu, ir jādzied vienlaikus ar skolēniem. J. Dinhama uzskata, ka skolotājam aktīvi jāiesaistās dziedāšanā, jo bērni mācās no piemēra. Skolotājam jādzied ar aizrautību un jāprot pašam pareizi nodziedāt dziesmu. Skolēni jāiedvesmo dziedāšanai, tāpēc jādzied tādas dziesmas, kuras viņiem patīk, un jāmin iemesli, kāpēc šī dziesma būtu jāiemācās. Iespējams, ka šī dziesma var attīstīt kādu jaunu dziedāšanas prasmju, bet varbūt to būs iespējams nodziedāt kādā pasākumā (Dinham, 2019). Skolotāji demonstrē, kā jādzied nevis lai skolēni atdarinātu, bet gan lai dotu viņiem iespēju izprast pareizas dziedāšanas paņēmienus. Savukārt citi pētnieki ir pārliecināti, ka skolotāja dziedāšana vienlaikus ar skolēniem apgrūtina dziedāšanas prasmju novērtēšanu (Miziner, 2008; Runfola & Rutkowski, 2010), kura ir būtiska bērna vokālo iemaņu attīstīšanās procesā. Svarīgi, lai skolēni, mācoties dziedāt dziesmas un pilnveidojot vokālo skanējumu, gūst jēgpilnu pieredzi, kas dod iespēju apgūto sasaistīt ar zināšanām, prasmēm un ieradumiem, kuri iegūti no jauna un kuri balstās uz vērtībām.

5.3. Vokālais darbs mūzikas stundās

Dziedāšana ir kompleksa. Dziedot skolēnam uzmanīgi jāklausa un jāseko līdzi skolotāja norādījumiem. Dziedāšana arī prasa pašvadītu mācīšanos, kuras laikā skolēni seko līdzi izpildāmajām darbībām, kontrolē savu elpu, atceras skaņu augstumus un variē skaņas dinamiku. Tāpat svarīgi saprast un pareizi izrunāt vārdus un iekļauties kopējā klases muzicēšanā. Pareiza dziedāšana prasa arī zināmu piepūli, nereti skolēnam vajag vairākas reizes atkārtot vienu un to pašu darbību, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Darbību atkārtošana bez izpratnes par vokālās tehnikas paņēmieniem neveicina pareizu dziedāšanu un vokālo prasmju pilnveidi.

E. Zvirgzdiņa vokālās tehnikas jēdzienu definē kā “dziedātāja prasmi izmantot savu balsis aparātu, lai radītu daudzveidīgi niansētu skaņu, kas atbilstu dotā vokālā skaņdarba izpildījuma prasībām” (Zvirgzdiņa, 1986, 105). Bērnu dziedāšanas prasmes sākumskolas pirmajā posmā attīstās salīdzinoši lēni (Leighton & Lamont, 2006), tāpēc skolotājam viņi jāatbalsta, jāvada un jāmāca (Lamont, Daubney & Spruce, 2012). Dziedāšanas aktivitāšu plānošana ir saistīta ar dziedāšanu individuāli, pāros, nelielās grupās vai frontāli. Vairāki pētījumi pierāda, ka priekšrocība ir solo dziedāšanai un dziedāšanai mazās grupās. M. Runfola un Dž. Rutkovska uzskata, ka bērni, kuri sākumskolā dzied solo, arī vecākajās klasēs nebaidās un nekautrējas to darīt. Labs paņēmieni, kā stundā katrs bērns var dziedāt pa vienam, ir dziedāšana pa apli (Runfola & Rutkowski, 2010). Solo dziedāšana un dziedāšana mazās grupās skolēnam dod iespēju sadzirdēt sevi, vērtēt savu dziedājumu, uzlabot muzikālās prasmes (Gordon, 2001) un uzrādīt labākus rezultātus priekšnesumos (Rutkowski & Miller, 2003). Dziedāšana solo, pāros vai nelielās grupās dod iespēju skolotājam labāk saklausīt katra skolēna dziedāšanu un tādējādi realizēt individuālu pieeju, kas mūsdienās ir ļoti svarīga kvalitatīvas mūzikas izglītības sastāvdaļa.

Ja mēs skatām individuālu dziedāšanu no **izpildījuma precizitātes** aspekta, tad mūzikas pedagogu un pētnieku viedokļi ir vienprātīgi, proti, sākumizglītības posmā bērni dzied precīzāk kopā ar vienaudžiem nekā vieni paši (Green, 1993; McCarthy, Carlow, Gabriele, Hall, Moore & Woody, 2003; Bryan, 2016). Skolēnu dziedāšanas intonatīvo precizitāti ietekmē ne tikai tas, vai viņi dzied vieni vai kopā ar klasesbiedriem, bet arī uzdotā uzdevuma veids, proti, vienas skaņas, intervālu vai dziesmas dziedāšana. Intonatīvi precīzāk skolēni dzied vienu skaņu un intervālus nekā dziesmas (Bryan, 2016). Tāpat intonēšanas precizitāti nosaka bērna muzikālās spējas un vokālā mehānisma darbības pareizība (Rutkowski, 2018).

Neprecīza dziedāšana rada problēmas skolotājiem un mazina skolēnu motivāciju piedalīties radošās aktivitātēs, kas saistītas ar dziedāšanu, tādēļ stundā jāstrādā pie vokālā skaņējuma. Pētījumos ir noteikts, ka vispirms skolotājiem ar uzdevumu palīdzību jādiagnostiķē katra skolēna muzikālās spējas (Runfola & Rutkowski, 2010; Bryan, 2017). Pēc tam skolotāji strādā pie tā, lai skolēni precīzi intonētu skaņas. Lai skaņu nodziedātu precīzi, vispirms tā jāiedomājas dzirdes priekšstatos. To veicina atsevišķu intervālu dziedāšana, dziesmas fragmentu dziedāšana vai vingrinājumu izpildīšana. Tāpat jāseko, lai telpa, kurā dzied, ir vēdināta un ķermeņa poza – pareiza. Jāseko, lai dziedāšana nav forsēta, neapdomīga un bezrūpīga. Vairāki pētnieki ir konstatējuši, ka skaņas skolēni dzied precīzāk sev ērtā diapazonā (Phillips & Doneski, 2011; Rutkowski, 2015), kurš sākumizglītības posmā ir no pirmās oktāvas skaņas *fa*, līdz otrās oktāvas skaņai *mi* (Jedes Kind kann singen!, 2011). Pētījumos tika noteikts, ka prasmi dziedāt sākumskolas skolēniem uzlabo norādījumi dziedāšanas laikā (Svec, 2017), pareizas izpildīšanas paņēmiena atkārtošana (Стулова, 2015), atbilstošas formatīvās vērtēšanas stratēģijas izvēle (Galio, 2019), ātra un konsekventa atgriezeniskā saite (Hedden, 2019), kā arī datorspēle, kura dod iespēju sekot līdzī vokālajam izpildījumam un tūlītēji pielāgot savu dziedāšanu norādītajam skaņu augstumam (Paney & Kay, 2015).

Bērni var mācīties dziedāt, bet iespējams nemācēt dziedāt, tāpēc attīstāmi veiksmīgas dziedāšanas un klausīšanās paradumi (Kenney, 2011). Jāpiekrīt arī K. Filipa (Phillips, 2014)

teiktajam, ka dziedāšana ir iemācīta uzvedība, – pirms skolotāji sāk mācīt, viņiem vispirms jāapgūst paņēmieni, kā iemācīt šo brīnišķīgo izteiksmes veidu. Mūzikas pedagogijā ir trīs vingrinājumu grupas, kuras skolotāji izmanto bērna balss skanējuma veidošanai: ķermeņa atbrīvošanas, elpošanas un balss iesildīšanas vingrinājumi (Giselbrecht-Plankel, 2006). 5.1. apakšnodaļā mēs jau apskatījām elpas veidus un vingrinājumus, kurus var lietot elpošanas aktivizēšanai. Tagad pievērsīsimies pareizas stājas nosacījumiem un vingrinājumiem, kurus var izmantot ķermeņa atbrīvošanai, kā arī apskatīsim balss iesildīšanas vingrinājumus skolēnu dziedāšanas kompetences pilnveidei.

Dziedāšana stundā sākas ar **pareizu un atbrīvotu ķermeņa stāvokli**, no kā atkarīga skaņas kvalitāte un elpošana. Dziedāt skolēni var sēžot vai stāvot. Mūzikas stundā skolēni lielākoties dzied sēžot, tāpēc būtiski sekot, lai mugura būtu taisna, netiktu atgāzta atpakaļ un nebūtu atbalstīta pret krēsla atzveltni, bet kāju pēdas atrastos stabili uz grīdas. Svarīgi, lai krēsls, uz kura sēž skolēns, atbilst viņa augumam. Augumam atbilstošs būs tāds krēsls, kura sēdekļa augstums būs saskaņā ar skolēna apakšstilba garumu. Ja skolēni dzied stāvus, tad stāv stabili uz abām kājām, kuras ir nedaudz papleestas, rokas brīvi nolaistas gar sāniem, zods atrodas taisni uz priekšu, tas nedrīkst būt noliekts uz leju vai pacelts augšā. Ja dziedāšanas laikā nepieciešams izmantot mācību grāmatu vai kādus citus palīgmateriālus, skolēns to tur rokās krūšu līmenī, ievērojot, lai seja netiktu nosepta un galva nebūtu noliekta uz leju.

Dziedot būtiski, lai bērna ķermenis nav saspringts, tam jābūt atbrīvotam. To var panākt ar dažādiem vingrinājumiem, kas iesilda ķermeni. Piemēram,

- mājot ar roku, tiek sveicināti pārējie klasesbiedri;
- iedomājami, ka stiepjami pēc ābola, kurš atrodas ābelē, pamatīgi iztaisnojami; pastiepjami uz pirkstgaliem, rokas, paceltas augšā, tver pēc ābola;
- vairākas reizes atveram un aizveram muti, brīnīties par skaistajiem āboliem;
- iedomājami, ka ar ābolu rokās trīs soļus priecīgi skrienam uz vietas, ceturtajā soli palecamies uz augšu.

Vokālo skanējumu palīdz veidot dažādi vingrinājumi (Rauduvaite, Lasauskiene, Abramauskiene & Chuang, 2017). **Balss iesildīšanas vingrinājumi** palīdz veidot unisonu un paplašināt balss diapazonu, kas svarīgi sākumizglītības posmā. Katru balss iesildīšanas vingrinājumu sāk dziedāt no lejas, virzoties pa pustoņiem uz augšu un pēc tam atpakaļ uz leju. Vingrinājumu uzsāk dziedāt skolēniem ērtā tesitūrā, pakāpeniski palielinot balss diapazonu uz augšu un uz leju. Vokālie vingrinājumi, kuros tiek dziedāts uz vienas skaņas, palīdz veidot unisonu. Savukārt atsevišķu intervālu dziedāšana attīsta skaņu augstuma izjūtu un palīdz precīzai intonēšanai (skat. 49. attēlu). Ja izpildāmā vingrinājuma tekstā ir iekļauti gaišie patskaņi *i* un *e*, tiek veicināta augstāka intonācija. Vārdus iedziedāšanās vingrinājumos var pielāgot apgūstamās dziesmas tekstam.

Ma-zais lā - cī - tis. Čik - či - rik, čik - či - rik.

49. attēls. **Vokālie vingrinājumi unisona vairošanai un precīzai intonēšanai**
(autores konstrukts)

Ir vairāki vokālās tehnikas veidi. Sākumizglītības posmā pārsvarā tiek izmantots legato un stakato (*staccato*) dziedāšanas veids. **Legato** ir saistīta, plūstoša dziedāšana ar precīzu, nepārtrauktu skaņas pārnēsumu no vienas notes uz otru, kas nodrošina māksliniecisku dziesmas skanējumu. Legato dziedāšana ir saistīta ar prasmi elpot plaši un plūstoši. Lai bērniem būtu vieglāk saprast, kā jādzied legato, paskaidrojam, ka dziedam tā, it kā visiem patskaņiem būtu garumzīmes, piemēram, “pū-tī pū-tī zie-mē-lī-tī” (skat. 50. attēlu). Patskaņus velkam, bet līdzskaņus izrunājam ātri, taču ļoti skaidri.

Pū - ti pū - ti zie - me - lī - ti, ū - ū - ū - ū.

50. attēls. **Vokālais vingrinājums legato veidošanai**
(autores konstrukts)

Legato veidošanai var izmantot arī iedziedāšanās vingrinājumus, kuros pakāpeniski augšupejoša un/vai lejupejoša melodija palīdz savienot kopā vairākas skaņas (skat. 51. attēlu). Izpildot šo vingrinājumu, arī ļoti ātri no līdzskaņiem pārejām uz patskaņiem.

Ka-ķis skrē-ja pe-le bē-ga, jā.

51. attēls. **Vokālais vingrinājums legato veidošanai**
(autores konstrukts)

Stakato ir īsa un aprauta dziedāšana, kura, pēc G. Stulovas domām, palīdz veidot prasmi precīzi trāpīt pareizajā augstumā (Стулова, 2015). Lai bērni saprastu, kā jādzied stakato,

I. Gailīte iesaka skaņu salīdzināt ar cietu, nevis mīkstu gumiju (Gailīte, 2005). Dziesmās, kuras bērni dzied sākumizglītības posmā, biežāk ir sastopams legato dziedājums nekā stakato. Tomēr, neskatoties uz to, stakato izpildīti vingrinājumi ir ļoti noderīgi, jo palīdz elpot ar diafragmu un veido vieglu dziedājumu. Stakato vingrinājumi jāšak ar neliela diapazona intervāliem, piemēram, tercām. Sākumā skolēni stakato vingrinājumus dzied lēnākā tempā, pēc tam pakāpeniski tempu var paātrināt.

Skolotājam jāpievērš uzmanība gan iedziedāšanās vingrinājumiem, gan vokālajām tehnikām, jo tās nostiprina pareizas dziedāšanas prasmes. Pareizas vokālās prasmes veidojas skolēna praktiskās darbības rezultātā.

Dziedāšanas aktivitāšu plānošana ir saistīta arī ar **repertuāra izvēli**. Pētījumā (Chua, Ho, Lum & Tan, 2016) ir konstatēts, ka pedagoģiskais repertuārs ietekmē skolēnu muzikālās pieredzes kvalitāti. Tāpēc aktuāls ir jautājums, kādas dziesmas mācīties sākumizglītības posmā. N. Sarazina uzskata, ka, izvēloties dziesmu, kuru dziedāt stundā, svarīgi, lai tā atbilstu bērna vokālajam diapazonam un tesitūrai (Sarrazin, 2016). Problēmas varētu sagādāt dziesmas, kuras nav speciāli uzrakstītas bērniem. Piemēram, A. Lesers (Lesser, 2016) ir konstatējis, ka, izvēloties populārās mūzikas skaņdarbus, jāpievērš uzmanība tam, ka daudzām dziesmām ir neatbilstoši liels diapazons, kā arī jāņem vērā repertuāra izmantošanas pedagoģiskā vērtība. Savukārt mūzikas mācību priekšmeta programmas paraugā ir norādīts, ka skolēni dzied latviešu tautasdziesmas un oriģināldziesmas (Fenhane, Fjodorova, Godiņa, Nelsone & Vilde, 2020). Oriģināldziesmas ir plašs jēdziens, kas rosina uz pārdomām par dziedāšanai piemērota repertuāra izvēli.



JAUTĀJUMS PĀRDOMĀM VAI DISKUSIJAI

Kādas dziesmas skolēniem jāmacās dziedāt sākumizglītības posmā?

Muzicējot klasē, skolēniem jānodod iespēja pārņemt kontroli, attīstīt idejas par mūziku un izrādīt iniciatīvu. Dziedot dziesmas un dažādus vokālos vingrinājumus, skolotāji izmanto daudzveidīgus aktivizējošus paņēmienus un mācību darba organizēšanas formas, kuras veicina skolēnu izteiksmīgu un emocionālu dziedāšanu un pašvadītu muzicēšanu. Skolēni nevar muzicēt bez savstarpējās sadarbības, jo jānosaka sasniedzamais rezultāts, kopīgi jāvirzās uz to un uzmanīgi jā klausās sevi attiecībā pret kopējo ansambli. Analizējot savus priekšnesumus, kā arī stāstot par radošo ideju un tās realizēšanas gaitu, skolēni attīsta kritisko domāšanu, kura palīdz pieņemt lēmumu par izpildījuma kvalitāti un radoši veikt nepieciešamos uzlabojumus.

Skolēni var pilnveidot savas vokālās prasmes arī ārpus skolas. Piemēram, R. Atkinsons iesaka izvēlēties jebkuru dziesmu, kura patīk, un dziedāt līdz ierakstā skanošajai mūzikai (Atkinson, 2018). Mūzika ir zīmju sistēma, un, neizprotot tās, nav iespējams saprast mūziku un muzicēt jēgpilni, tomēr daudz svarīgāk par to ir nepazaudēt muzicēšanas prieku un vēlmi līdzdarboties kultūras pasākumos gan skolā, gan savā pilsētā, gan valstī kopumā.

5.4. Uzdevumi, jautājumi un literatūra patstāvīgām studijām



UZDEVUMI PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

1. Izvēlieties vienu dziesmu. Modelējiet, kā vienu un to pašu dziesmu skolēni varētu iemācīties dziedāt pēc dzirdes un pēc notīm. Nosakiet, ar kādām grūtībām varētu saskarties skolotāji un skolēni, mācoties dziedāt dziesmu katrā no veidiem.
2. Izpētiet Z. Kodāja relatīvās solmizācijas metodi un tanī iekļautās rokas zīmes. Vispirms nodziediet Do mažora gammu uz augšu un uz leju ar rokas zīmēm, pēc tam solfedžējiet ar roku zīmēm kādu vienkāršu perioda formā (8 taktis) veidotu latviešu tautasdziesmu.
3. Izveidojiet uzdevumu kopu, kura domāta ķermeņa atbrīvošanai un elpošanas aktivizēšanai. Modelējiet izveidoto uzdevumu kopu darbībā.
4. Izveidojiet iedziedāšanās vingrinājumu kopu, kura domāta skolēnu artikulācijas aparāta aktivizēšanai, unisona veidošanai, diapazona paplašināšanai, legato un stakato dziedāšanas prasmju apguvei. Modelējiet izveidoto iedziedāšanās vingrinājumu kopu darbībā.



JAUTĀJUMI PAŠPĀRBAUDEI

1. Raksturojiet bērna balsenes uzbūves īpatnības.
2. Kādi ir elpošanas veidi, un kā katrs no tiem izpaužas dziedāšanas laikā?
3. Raksturojiet rezonatoru veidus.
4. Kādi ir artikulācijas orgāni, un kā tie piedalās skaņas veidošanā?
5. Kādi ir dziesmas pēc dzirdes mācīšanās posmi? Raksturojiet katru no tiem!
6. Kā skolotājs māca un skolēni mācās dziedāt dziesmu pēc notīm?
7. Kādi nosacījumi ir jāņem vērā, lai skolotāji veiksmīgi mācītu un skolēni mācītos dziedāt dziesmas?
8. Raksturojiet faktorus, kas ietekmē dziedāšanas precizitāti. Kas jādara, lai bērni dziedātu intonatīvi precīzi?
9. Kāds ir pareizs un atbrīvots ķermeņa stāvoklis dziedāšanas laikā?
10. Kā veidot legato un stakato dziedājumu?
11. Kas jāņem vērā, izvēloties dziesmu?



IETEICAMĀ LITERATŪRA PATSTĀVĪGĀM STUDIJĀM

Dinham, J. (2019). *Delivering Authentic Arts Education*. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books* (skatīts 07.04.2020.). Šīs grāmatas devītās apakšnodaļas vienā no apakšapakšnodaļām (297.-300. lpp.) tiek dotas konkrētas norādes par to, kā izvēlēties un iemācīt dziesmas, kā arī tās dziedāt kopā ar skolēniem.

Gailīte, I. (2005). *Darbs ar bērnu kori*. Rīga: RaKa. Šīs grāmatas sestajā nodaļā (99.-197. lpp.) ir doti iedziedāšanās vingrinājumi ķermeņa atbrīvošanai un elpošanai, artikulācijai un diafragmas muskuļu treniņam, reģistru izlīdzināšanai un diapazona paplašināšanai.

- Miller, R. (1996). *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Šīs grāmatas pirmajā nodaļā var iepazīties ar vairākiem vokālās tehnikas veidiem.
- Phillips, K. H. & Doneski, S. M. (2011). Research on elementary and secondary school singing. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning, Volume 2: Applications* (pp. 176-204). New York: Oxford University Press. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books* (skatīts 21.04.2020.). Šajā grāmatas nodaļā var iepazīties ar vairākiem pētījumiem par skolēnu attieksmi pret dziedāšanu, par dziedāšanu individuāli, mazās un lielās grupās, par dziedāšanas ar pavadījumu priekšrocībām, par saistību starp psihomotoro koordināciju un precīzu dziedāšanu.
- Rutkowski, J. (2018). Development and pedagogy of children's singing. In S. L. Burton & A. M. Reynolds (Eds.), *Engaging Musical Practices: A sourcebook for elementary general music* (pp. 33-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Pieejams digitalizēto grāmatu vietnē *Google Books*. Šīs grāmatas trešajā nodaļā tiek raksturoti bērnu balss reģistri, kā arī dziedāšanas prasmju attīstīšana, dziedot pa vienu un mazās grupās.
- Zvirgzdiņa, E. (1986). *Par vokālo mākslu*. Rīga: Zvaigzne. Grāmatas 2. nodaļā (30.-82. lpp.) tiek raksturots balss aparāts, elpošanas sistēma, balseņu darbība, veidojot skaņu, rezonatori un artikulācija.

Nobeigums

Mūzika ir vispārcilvēcisku jūtu un emociju valoda, tā ir viena no cilvēka ikdienas dzīves dimensijām. Skaņa līdzās attēlam bieži vien ir bērnu savstarpējās komunikācijas svarīgākā sastāvdaļa, dažreiz tā tiek izmantota pat biežāk nekā mutisks vai rakstīts vārds. Šīs pasaules iepazīšana ar mūzikas palīdzību attīsta bērnu kognitīvi, emocionāli un psihomotori.

Kā cilvēks nevar dzīvot, ikdienā paužot tikai kādu vienu no emocijām, tā mūzikas izglītības saturs nevar būt vienveidīgs. Sākumizglītības posmā tiek izmantotas daudzveidīgas muzicēšanas formas, kuras pamatā balstās uz dziedāšanu, mūzikas klausīšanos un instrumentu spēli. Mūzikas apguve sākumizglītības posmā nodrošina muzikālās pieredzes kvalitāti visa mūža garumā. Tāpēc svarīgi, lai katrs skolēns atbilstoši savām muzikālajām spējām var izteikt sevi ar mūzikas palīdzību, lai tas viņam sagādā prieku un vēlmi turpināt izzināt mūzikas daudzveidīgās iespējas sevis pilnveidošanā.

Skolēnu muzikālo attīstību skolotājs realizē plānveidīgi, mērķtiecīgi un metodiski pārdomāti. Skolotājam, kas vada mūzikas stundu kā vienu no mākslas veidiem, jābūt ne tikai apveltītam ar zināšanām, prasmēm un iemaņām mūzikas, pedagogijas, psiholoģijas un citās zinātņu nozarēs, bet arī jāspēj skolēnus aizraut un motivēt klausīties un izpildīt skaņdarbus, veicināt viņu vēlmi, izmantot mūziku pastāvīgā radošā darbībā. Mūzikas mācīšanās procesā veidojas skolēna muzikālā kultūra. Tāpēc skolotājam, kurš māca mūziku, jābūt apveltītam ar tādām profesionālām un personības īpašībām kā muzikalitāte, profesionālā domāšana, pašapziņa, empātija, pacietība un gudrība.

Pētnieki (Mills, 1989; Shirley, 2018) konstatējuši, ka dažreiz sākumskolas skolotāji nav pārliecināti, ka varēs labi mācīt mūziku. Tam it vairāki iemesli. Pirmkārt, sākumskolas skolotājus uztrauc tas, ka viņi ir nepietiekami muzikāli: neprot labi spēlēt klavieres vai dziedāt. Otrkārt, skolas laikā, kad paši bija mācījušies mūziku, skolotāji kritizējuši viņu muzicēšanu. Tas savukārt ir veicinājis to, ka skolotājs mūzikas jomā koncentrējas uz neizdarītiem, nevis uz padarītiem darbiem. Dž. Dinham uzskata, ka nepietiekamu pārliecību par savu muzikālo kompetenci var mazināt, izvēloties iemācīties spēlēt kādu mūzikas instrumentu. Piemēram, ukuleli, kura sākumskolas skolēnu vidū kļūst arvien populārāka un kuru iemācīties spēlēt nav nemaz tik grūti (Dinham, 2019). Lai iedrošinātu sākumskolas skolotājus, jāuzsver, ka izpildīšana ir tikai viens no veidiem, kā palīdzēt skolēnam mācīties ar mūzikas palīdzību. Daudz būtiskāk ir radīt bērnos vēlmi radoši iesaistīties muzikālajās aktivitātēs ja ne mūzikas stundās, tad integrējot atsevišķus muzikālās darbības veidu elementus citos apgūstamajos mācību priekšmetos vai ārpusklases aktivitātēs.

Mūzika kā viens no mākslas veidiem ietver daudzveidīgas izpausmes iespējas. Šajā grāmatā tika apskatīta mūzikas klausīšanās, kas sākumizglītības skolotājiem ir viens no pieejamākajiem muzikālās darbības veidiem, un dziedāšana – viens no Latvijā vadošajiem muzikālās darbības veidiem. Mūzikas klausīšanās un dziedāšana nav iedomājamas bez izpratnes par mūzikas izteiksmes līdzekļiem, kuri detalizēti tika iztirzāti 3. nodaļā. Stundā izmantotās muzikālās aktivitātes ir mērķtiecīgas, plānveidīgas, jēgpilnas un attīstošas, tāpēc būtiski izprast plānošanas, vadīšanas un vērtēšanas likumsakarības. Nākamajā izdevumā paredzēts skolotājus iepazīstināt ar mūzikas radīšanas (sacerēšana un improvizēšana) un pārveidošanas (muzikāli ritmiskas kustības) procesu.

Izmantotā literatūra

- Abdolmanafi-Rokni, S. J. & Atae, A. J. (2014). The effect of background music on vocabulary recall and retention of children learning english as a foreign language. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3(8), 491-495.
- Adorno, T. (1957). Zur Musikpädagogik. In Ders (1973), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Agejevs, V. (2005). *Semiotika*. Rīga: Jumava.
- Agliati, A., Aguilar Barriga, P., Álvarez Cifuentes, P., Benítez Baena, I., Beržanskytė, J. & Cavioni, V. u. c. (2020). *Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā*. https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/rokasgramata_met_pan_sem.pdf
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Arends, R. I. (2015). *Learning to Teach* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Arthur, J. & Cremin, T. (2014). *Learning to Teach in the Primary School* (3th ed.). London, New York: Routledge.
- Atkinson, R. (2018). *Mastering Primary Music*. London: Bloomsbury Academic.
- Aubrey, K. & Riley, A. (2019). *Understanding & Using Educational Theories* (2nd ed.). London: Sage.
- Auziņš, A. (2020). Par labu skolas un vecāku sadarbību. *Skola 2030 ziņu izdevums skolotāju atbalstam pilnveidotā mācību satura u pieejas īstenošanai DOMĀT. DARĪT. ZINĀT*, 10, 4.-7.
- Avramecs, B. & Muktupāvels, V. (1997). *Mūzikas instrumentu mācība. Tradicionālā un populārā mūzika*. Rīga: Musica Baltica.
- Baldunčiks, J. (1999). Ritms. No: J. Baldunčiks (red.), *Svešvārdu vārdnīca*. Rīga: Jumava.
- Bamberger, J. (2013). *Discovering the Musical Mind: A view of creativity as learning*. New York: Oxford University Press.
- Beard, C. & Wilson, J. P. (2018). *Experiential Learning: A practical guide for teaching, coaching and education* (4th ed.). London, New York: Kogan Page.
- Bebru Juris (1922). *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: A. Gulbja apgāds.
- Begić, J. Š. & Papa, D. (2015). Music teaching in the first three grades of primary school in the Republic of Croatia. In *Magyar Tudomány Napján elhangzott horvat (és angol) nyelvű előadások gyűjteménye* (pp. 205-229). Republic of Croatia: Eötvös József Főiskolán.
- Beļugova, L. & Enģele, L. (2000). *Mūzikas izteiksmes līdzekļu komunikatīvās īpašības*. Liepāja: LiePA.
- Bernstein, L. (2004). *The Joy of Music*. Pompton Plains: Amadeus Press.
- Bielawski, B. (2010). *Teaching Music to Children: A curriculum guide for teachers without music training*. Dayton: Lorenz Educational Press.
- Birzkops, J. I. (2010). *Muzicēšana, labākā muzikālo spēju attīstītāja*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Birzkops, J. I. (2018). *Kā trūkst skolēniem*. Liepāja: LiePA. Blair, D. V. (2008). Do you hear what I hear?: Musical maps and felt pathways of musical understanding. *Visions of Research in Music Education*, 11. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v20n1/visions/D.Blair.VRME.pdf>
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. I. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Bookhard, S. M. & McMillian, J. H. (2020). *Classroom Assessment and Educational Measurement*. New York: Routledge.
- Bryan, E. N. (2016). Task-based variability in children's singing accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 64(3), 309-321. <https://doi.org/10.1177/0022429416666054>

- Bryan, E. N. (2017). Contracting singing assessments for the music classroom. *General Musci Today*, 30(3), 13-17. <https://doi.org/10.1177/1048371317690864>
- Burden, P. R. & Byrd, D. M. (2019). *Methods for Effective Teaching: Meeting the needs of all students*. Hoboken: Pearson Education.
- Burnard, P. & Murphy, R. (2013). *Teaching Music Creatively. Learning to teach in the primary school series*. London, New York: Routledge.
- Cambridge Dictionary* (2020). Cambridge: Cambridge University Press. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rote?q=rote+learning>
- Campbell-Barr, V. (2019). *Professional Knowledge and Skills in the Early Years*. London: Sage.
- Cassidy, G. & MacDonald, R. (2007). The effect of background music and background noise on the task performance of introverts and extraverts. *Psychology of Music*, 35(3), 517-537. <https://doi.org/10.1177/0305735607076444>
- Castle, P. & Buckler, S. (2018). *Psychology for Teachers* (2nd ed.). London: Sage.
- Cho, T. S. (2012). Study on breathing method for improving singing skills. In T. S. Cho (Ed.), *Proceedings of the International Conference "Green and smart technology with sensor applications"* (pp. 372-377). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Chen, A. & Wen, C. (2015). The effects of background musics style on mathematical computation and reading comprehension. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(12), 164-170.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály Method 1: Comprehensive music education* (3rd ed.). Upper Saddle River, New York: Prentice Hall.
- Chua, S. L., Ho, H. P., Lum, C. H. & Tan, C. J. (2016). *Pedagogical Leverages for the 21st Century Competencies in Physical Education, Art and Music: PAM research report*. Singapore: Ministry of Education.
- Colwell, R. & Webster P. R. (2011). *Menc Handbook of Research on Music Learning, Volume 2: Applications*. New York: Oxford University Press.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cranmer, D. & Laroy, C. (1992). *Music Openings Using Music in the Language Classroom*. London: Longman.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Daga-Krūmiņa, E. & Rocēna, I. (2014). *Vērtībizglītība ētikas, sociālo zinību un klases stundām 1.-6. klasē*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs.
- Daubney, A. (2017). *Teaching Primary Music*. London: Sage.
- Daukša, A. (2000). *Ieskats mūzikas metodikā*. Rīga: RaKa.
- Davidova, J., Zavadskā, G., Rauduvaite, A. & Chuang, M. J. (2017). Strategies for the development of 6-8-year old children's breathing for singing. *Pedagogika*, 125(1), 111-121. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.08>
- Deborah, P. (2019). *Understanding Subject Knowledge for Primary Teaching*. London: Learning Matters.
- Decker-Voigt, H. H. (1991). *Aus der Seele gespielt*. München: Wilhelm Goldmann.
- Delhaxhe, A. (2010). *Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās*. Brisele: Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildāģentūra.
- DeMers, A. (1996). *The Effect of Background Music on Reading Comprehension Test Scores. Education and human development master's theses*. 111. http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/111
- Department of Education (2013). *Music Programs of Study-Key Stage 1 and 2: National curriculum in England*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239037/PRIMARY_national_curriculum_-_Music.pdf

- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dinham, J. (2019). *Delivering Authentic Arts Education*. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia.
- Dolğun, Ö. B. (2018). A Qualitative study on song teaching to primary school children: The sample of Artvin. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7(6), 1-7.
- Duhigs, Č. (2015). *Ieraduma spēks*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Dunn, R. E. (1997). Creative thinking and music listening. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 42-55.
- Dunn, R. E. (2014). Life music as a beginning point: Connecting with the intuitive listener. In P. R. Webster & J. R. Barrett (Eds.), *Rethinking Education and the Musical Experience* (pp. 63-87). New York: Oxford University Press.
- Ebenhard, D. (2016). *Musik Unterrichten: Planen, Durchfueren, Reflektieren*. Berlin: Cornelsen.
- Eidiņš, A. (1974). *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne.
- Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, G. & Ibrahim, N. (2015). *Teaching Children How to Learn*. Guildford: Delta Publishing.
- European Commission (2017). *Developing Key Competences for All Throughout Life*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fadels, Č., Bialika, M. & Trilings, B. (2017). *Četru dimensiju izglītība* (2. izd.). Lielvārde: Lielvārds.
- Fenhane, A., Fjodorova, A., Godiņa, I., Nelsons, I. & Vilde, I. (2020). *Mūzika 1.-9. klasei. Mācību priekšmeta programmas paraugs*. Rīga: Valsts izglītības satura centra (VISC) īstenotā projekta "Kompetenču pieeja mācību saturā" datubāze "mape.skola2030.lv". <https://mape.skola2030.lv/resources/312>
- Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
- Flowers, P. & Wang, C. (2002). Matching verbal description to music excerpt: The use of language by blind and sighted children. *Journal of Research in Music Education*. 50(3), 202-214. <https://doi.org/10.2307/3345798>
- Furnham, A. & Strbac, L. (2010). Music is as distracting as noise: The differential distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Ergonomics*, 45(3), 203-217.
- Gabrielsson, A. (2011). How do strong experiences with music relate to experiences in everyday listening to music? In I. Deliège & J. Davidson (Eds.), *Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 91-110). New York: Oxford University Press.
- Gailīte, I. (2005). *Darbs ar bērnu kori*. Rīga: RaKa.
- Galio, D. J. (2019). Formative assessment practices and children's singing accuracy: A mixed methods inquiry. *International Journal of Education*, 37(4), 593-607. <https://doi.org/10.1177/0255761419852172>
- Garrison, C. & Ehringhaus, M. (2013). *Formative and Summative Assessment in the Classroom*. http://www.aml.org/portals/0/pdf/articles/Formative_Assessment_Article_Aug2013.pdf
- Gaudig H. (1968). Der Begriff der Arbeitsschule. In G. Kerschensteiner, *Texte zum Paedagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule* (S. 157-162). BD.II Paterborn.
- Giselbrecht-Plankel, B. (2006). Lets us sing together. Kinderstimmbildung in der Grundschule. *PaMina*, 4, 36-38.
- Glover, J. & Ward, S. (2004). *Teaching Music in the Primary School* (2nd ed.). London, New York: Continuum.

- Goodyear, T. (2016). *Competency-based Education and Assessment: The excelsior experience*. New York: Excelsior College Press.
- Gordon, E. E. (2001). *Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Graubiņš, J. (1935). *Pirmās notis dziedāšanas stundās*. Rīga: Valters un Rapa.
- Grauzdiņa, I. (2014). *Jāzeps Vītols: personība, dzīve un darbi*. Rīga: UNESCO Latvijas Nacionālā komisija, Valsts izglītības satura centrs. http://www.unesco.lv/files/JVitolas_spele_metodiskais_lidzeklis_skolotajiem_29080bdd.pdf
- Grāvītis, O. (1968). Vairošim mūzikas autoritāti skolā. *Literatūra un Māksla*, 22(1229), 5.
- Green, L. (1993). Music, gender, education: A report on some exploratory research. *British Journal of Music Education*, 10(3), 219-253. <https://doi.org/10.1017/S0265051700001789>
- Griffin, M. (2015). *Do you play background music in your classroom?* <https://mdgriffin63.wordpress.com/2015/02/16/do-you-play-background-music-in-your-classroom/>
- Groza, I. (2018). *Mācību metodes mūzikas teorijas apguvē. Piedzē ierosmi*. Cēsis: A. Kalniņa Cēsu mūzikas vidusskola. <http://akcmv.gov.lv/wp-content/uploads/2014/10/Metodisks-materials.pdf>
- Gruhn, W. (2010). *Lernziel Musik: Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim: Olms Georg Verlag.
- Gul, G. (2018). Music teachers' usage of the breathing and voice exercises in song teaching. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 69-77. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3429>
- Günther, U., Ott, Th. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hacker, H. (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In H. Hacker (Hrsg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht* (S. 7-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hallam, S., Price, J. & Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 28(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/03055690220124551>
- Hammel, A. M. & Hourgan, R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs*. New York: Oxford University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2019). *Visible Learning Feedback*. New York: Routledge.
- Hedden, D. G. (2012). On overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing. *Applications of Research in Music Education*, 30(2), 52-62. <https://doi.org/10.1177/8755123312438516>
- Hedden, D. G. (2019). Lessons from Lithuania: Teacher beliefs and behaviors in teaching young children to sing. *International Journal of Music Education (ISME)*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0255761419888015>
- Heißler, J. & Hiebl, P. (2016). *Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung*. Koeln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Heß, F. (2005). "Klassik" und Musikgeschichte in Unterricht. In W. Jank, *Musik didaktik* (S. 201-208). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hess, K. (2018). *A Local Assessment Toolkit to Promote Deeper Learning. Transforming research into practice*. California: Sage.
- Hoffer, C. (2015). *Music Listening Today* (5th ed.). Stamford: Centage Learning.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015). *Kodaly in the First Grade Classroom: Developing the creative brain in the 21st century*. New York: Oxford University Press.

- Ivanišaka, S. (1999). Gatavība izvirzīt mērķus un tos sasniegt. *Skolotājs*, 2, 46-50.
- Izglītības likums* (1998). Rīga: Saeima. <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
- Jank, W. (2010). *Musik Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Jank, W., Knigge, J. & Niessen, A. (2020). Musikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hsrg), *Lernen im Fach und ueber das Fach hinaus* (S. 262-288). Muenster: Lit Verlag.
- Jarrett, S. & Day, H. (2008). *Music Composition for Dummies*. New York: Wiley Publishing. http://cmacd.dyndns.org/music_score/ebooks_pdf/Music%20Composition%20for%20dummies.pdf
- Jedes Kind kann singen! Kinderstimmgebung in der Grundschule (Teil 1) (2011). *PaMina*, 18, 4-7.
- Jensen, E. & Nickelsen, L. (2008). *Deeper Learning. 7 powerful strategies for in-depth and longer-lasting learning*. California: Corwin Press.
- Jucan, D. & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 620-626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.169>
- Jürger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht?* Hamburg: Lit Verlag.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 47-68.
- Kaiser, L. (1986). *Didaktik der Musik*. Hitzkirch: Comenius Verlag.
- Kamalzadeh, M., Baur, D. & Moller, T. (2012). A survey on music listening and management behaviours. In *13th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR 2012)*, 373-378. https://ismir2012.ismir.net/event/papers/373_ISMIR_2012.pdf
- Kants, I. (2000). *Spiestspējas kritika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Kārklīņš, L. (1974). *Mūzikas teorētiskās analīzes hrestomātija elementārteorijas kursam*. Rīga: Zvaigzne.
- Kayes, G. (2019). Structure and function of the singing voice. In G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Eds.), *Oxford Handbook of Singing* (pp. 3-30). Oxford: Oxford University Press.
- Kenney, S. (2011). Teaching young children how to sing: One School's experience. *General Music Today*, 24(2), 52-56.
- Kerchner, J. L. (2014). Music across the senses: Listening, learning and making meaning. In J. R. Barrett, & P. R. Webster (Eds.), *The Musical Experience: Rethinking music teaching and learning* (pp. 45-62). New York: Oxford University Press.
- Kirnarskaya, D. (2009). *The Natural Musician: On abilities, giftedness and talent*. New York: Oxford University Press.
- Kladder, J. R. (2020). Learner-centered teaching. Alternatives to the established norm. In D. A. Williams, & J. R. Kladder (Eds.), *The Learner-centered Music Classroom. Models and Possibilities*. New York: Routledge.
- Kliuchko, M., Heinonen-Guzejev, M., Monacis, L., Gold, B. P., Heikkilä, K. V. & Spinosa, V. (2015). The association of noise sensitivity with music listening, training, and aptitude. *Noise & Health*, 17(78), 350-357.
- Klotiņš, A. (2020). Mūzikas saturs. No: *Nacionālā enciklopēdija. Latvija*. <https://enciklopedija.lv/skirklis/2827>
- Kraģis, I. (2019). *Radošums un kritiskā domāšana*. Rīga: Mansards.
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Kugler, M. (2020). *Orff-Schulwerk Elementare Musik- und Tanzpädagogik*. <https://www.orff.de/orff-schulwerk/>
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing.

- Kursīte, J. (2002). Ritms; Ritums. No: J. Kursīte (red.), *Dzejas vārdnīca*. Rīga: Zinātne.
- Lamont, A., Daubrey, A. & Spruce, G. (2012). Singing in primary schools: Case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal of Music Education*, 29(2), 251-268.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(03), 229-241.
- Lazdāne, M. (2020). *Iesildošo vingrinājumu komplekss – stājai un elpošanas sistēmai*. Liepāja: Liepājas mūzikas, mākslas un dizaina vidusskola. <https://lmmdv.edu.lv/pages/skola/metodiskie-materiali/muzika/M.Lazdane-Iesildoso-vingrinajumu-komplekss.pdf>
- Lee, Y. & Welch, F. (2017). Teachers' perceptions about the use of background music in preschool free play time. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(2), 85-106.
- Leighton, G. & Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: Do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8(3), 311-330.
- Lesser, A. (2016). Teachers perspectives in using Disney songs in the music classroom, *General Music Today*, 30(1), 25-29. <https://doi.org/10.1177/1048371316641987>
- Levitin, D. J. (2006). *This Is Your Brain on Music*. New York: Dutton.
- Lindeman, C. A. (2018). *Musical Children: Engaging children in musical experiences* (2nd ed). New York: Routledge.
- Lūse, E. (2013). *Alternatīvās mūzikas mācīšanas iespējas*. Rīga: Izglītības laboratorija.
- Major, L. E. & Steve, H. (2019). *What works? Research and evidence for successful teaching*. London: Bloomsbury Academic.
- Marnauza, M., Kriumane, L. & Gžibovskis, T. (2005). Mūzikas skolotāju izglītība un vispārizglītojošās skolas mūzikas mācību priekšmeta saturs: tā pilnveides iespējas. No: *The 4th International Scientific Conference, "Problems in Music Education"* (32.-43. lpp.). Daugavpils: Daugavpils Unuversity.
- Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth: Penguin.
- Mazvērsīte, D. (2002). Melodija. P. Apiņis (red.). *Latvijas Enciklopēdīskā vārdnīca*. Rīga: Nacionālais apgāds.
- McCarthy, M., Carlow, R., Gabriele, K., Hall, M., Moore, J. & Woody, R. (2003). *Better Practice in Music Education*. Baltimore: Maryland State Department of Education.
- Mediņš, J. & Jākobsone, I. (1958). *Dziedāšanas mācīšanas metodika I-IV klasei*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība.
- Metodiski ieteikumi skolēnu digitālās lietpratības stiprināšanai* (2019). <https://drossinternets.lv/lv/materials/download/metodiski-ieteikumi-skolenu-digitalas-lietpratibas-stiprinasanai>
- Miller, R. (1996). *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- Mills, J. (2009). *Music in the Primary School*. New York: Oxford University Press.
- Milne, A. J. & Calilhanna, A. M. (2019). Teaching music wirh mathematics: A pilot study. *Mathematics and Computation in Music* (pp. 383-389). Madrid, Spain: 7th International Conference, MCM 2019.
- Miziner, C. P. (2008). Our singing children: Developing singing accuracy. *General Music Today*, 21(3), 18-24. <https://doi.org/10.1177/1048371308317086>
- Montagu, J. (2017). How music and instruments begin: A brief overview of the origin and entire development of music, from its earliest stages. *Frontiers in Sociology*, 2, 1-12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2017.00008/full>
- Moore, K. D. (2015). *Efective Instructional Strategies* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Muijs, D. & Reynolds, D. (2018). *Effective Teaching. Evidence and practice* (4th Ed.), London: SAGE Publications.
- Müller, M. (2016). *Cienošā komunikācija sākumskolā: Uz pārdzīvojumu un valodu orientēta rokasgrāmata deviņos moduļos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Mūrniece, L. (1998). *Jaunatnes garīgo vērtību veidošanās mūsdienu mūzikas kultūrsituācijā*. Rīga: Vārti.
- Namsone, D. & Čakāne, L. (2011). *Rokasgrāmata dabaszinātņu un matemātikas skolotājiem*. Rīga: Valsts izglītības un satura centrs. http://www.daba.lv/grozgs/Didaktika/DZIT/Citi_resursi/DZMP_materiali/Vertesana.pdf
- Nelsone, I. & Paipare, M. (1992). *Mūzikas mācīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne.
- Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*. (2014). Rīga: Ministru kabinets. <https://likumi.lv/doc.php?id=268342>
- Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem* (2018). Rīga: Ministru kabinets. <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Oliņa, Z., Namsone, D., France, I., Dudareva, I., Čakāne, L. & Pestovs, P. u. c. (2018). *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Kolektiva_monografija/Macisanas_Lietpratibai.pdf
- Paney, A. S. & Kay, A. C. (2015). Developing singing in third-grade music classroom: The Effect of a concurrent-feedback computer game on pitch-matching skills. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 42-49. <https://doi.org/10.1177/8755123314548047>
- Par projektu (2019). *Skola2030*. <https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu>
- Paukšte, J. (1993). *Mūzikas mācīšanas metodika*. Rīga: Izglītības attīstības institūts.
- Peterson, E. (2006). *Inspired by Listening: Teaching your curriculum while actively listening to music: Strategies for all teachers*. Hampton Falls, NA: Yeogirl Press.
- Phillips, K. H. (2014). Another perspective: Every child a singer. *Music Educators Journal*, 100(3), 49-51. <https://doi.org/10.1177/0027432113516511>
- Phillips, K. H. & Doneski, S. M. (2011). Research on elementary and secondary school singing. In R. Colwell, & P. R. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning, Volume 2: Applications* (pp. 176-204). New York: Oxford University Press.
- Pilhofer, M. & Day, H. (2019). *Music Theory for Dummies* (4th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Platons (2001). *Valsts*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching*. London, New York: Continuum.
- Populārā medicīnas enciklopēdija* (1984). <https://medicine.lv/pme>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Purēns, V. (2017). *Kā attīstīt kompetenci?* Rīga: RaKa.
- Rauduvaite, A., Lasauskiene, J., Abramauskiene, J. & Chuang, M. J. (2017). Children's singing: Reflections on a vocal teaching in Lithuania and Taiwan. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 853-869. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.s31.853869>
- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. Muenchen: Kösel.

- Reese, J. & Shouldice, H. N. (2019). Assessment in the music learning theory – based classroom. In T. S. Brophy (Ed.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 2 (pp. 477-503). New York: Oxford University Press.
- Reeves, T. C. (1998). *The Impact of Media and Technology in School*. http://treeves.coe.uga.edu/Bertlesmann_Impact_Report.pdf
- Reifinger, J. L. (2020). Teaching pitch notation: Reading skills. *General Music Today*, 33(3), 21-28. <https://doi.org/10.1177/1048371319891419>
- Responsive Classroom for Music, Art, PE, and Other Special Areas* (2016). New York: Centre for Responsive School. https://books.google.lv/books?id=bJCzDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=lv&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Rickard, N. S. (2012). Music listening and emotional well-being. In N. S. Rickard, & K. McFerran (Eds.), *Lifelong Engagement with Music: Benefits for mental health and well-being* (pp. 207-238). New York: Nova Science Publishers Inc.
- Robinsons, K. (2013). *Ne tikai ar prātu. Mācāmieš būt radoši*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. & Dogani, K. (2011). Music in schools across Europe: Analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. In A. Liimets, & M. Mäesalu (Eds.), *Music Inside and Outside the School*. Series: Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft (pp. 95-122). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rogers, C. (2014). *On Becoming an Effective Teacher: Person-centred teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Rolle, C. (2005). Jazz, rock, pop, hip-hop, techno usw. In W. Jank (Ed.), *Musik Didaktik* (S. 209-216). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Rons, K. (2013). *Nost ar garlaicīgām mācību stundām jeb kā atraisīt mūsu bērnu spējas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Roscher, W. (1976). *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilden, Szenen, Theorien un Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont Schauberg.
- Roscher, W. (1983). *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Rozītis, J. (1929). *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: Valters un Rapa.
- Rozītis, J. (1932). Mūzika un vispārējā izglītība. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, 2, 108-116.
- Runfola, M. & Rutkowski, J. (2010). *TIPS: The Child Voice* (2nd ed). United Kingdom: MENC: The National Association for Music Education.
- Rutkowski, J. & Miller, M. S. (2003). The effectiveness of frequency of instruction and individual/small group singing activities on first graders' use of singing voice and developmental music aptitude. *Contributions to Music Education*, 30(1), 23-38. <https://www.jstor.org/stable/24127025>
- Rutkowski, J. (2015). The relationship between children's use of singing voice and singing accuracy. *Music Perception*, 32(3), 283-292. <https://doi.org/10.1525/mp.2015.32.3.283>
- Rutkowski, J. (2018). Development and pedagogy of children's singing. In S. L. Burton, & A. M. Reynolds (Eds.), *Engaging Musical Practices: A sourcebook for elementary general music* (pp. 33-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sarrazin, N. (2016). *Music and the Child*. Geneseo NY: State University of New York at Geneseo.
- Savan, A. (1999). The effect of background music on learning. *Psychology of Music*, 27(2), 138-146. <https://doi.org/10.1177/0305735699272005>

- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler C. & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 511, 1-33. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3741536/pdf/fpsyg-04-00511.pdf>
- Schäfer, T., Auerswald, F., Bajorat, I. K., Ergemlidze, N., Frille, K. & Gehrigk, J. et al. (2015). The effect of social feedback on music preference. *Musical Scientiae*, 20(2), 263-268. <https://doi.org/10.1177/1029864915622054>
- Schäfer, T. (2016). The goals and effects of music listening and their relationship to the strength of music preference. *PloS One*, 11(3), 1-15. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4795651/pdf/pone.0151634.pdf>
- Schatt, P. W. (2007). *Einfuehrung in die Musikpaedagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schneider, M. C., McDonel, J. S. & DePascale, C. A. (2019). Performance assessment and rubric desing. In T. S. Brophy (Ed.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 1 (pp. 629-650). New York: Oxford University Press.
- Shirley, D. I. (2018). The constitution and lived experience of English primary music education policy. *ISME Commission on Music Polisy: Culture, education and media* (pp. 216-225). Munich: Ludwig-Maximilians-Universitaet.
- Skola, kas mācās* (2018). Rīga: Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskais centrs. https://riimc.lv/media/E-book_LAT_Finals_2.pdf?fbclid=IwAR0wTkMvCwvzMo-RqMvL6_yT0v6LzqSMd2OIOdw3e0ZvZ0Sp2TfOzptTZ08
- Skujiņa, V. (sast.) (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Sprindža, A., Brence, L., Patjanko, O. & Patjanko, K. (2018). *Muzicēsim kopā*. Rīga: LNKC. <https://www.lnkc.gov.lv/macibu-materiali/437-muzicesim-kopa/>
- Stiggins, R. (2005). *Assessment for Learning Defined*. <http://downloads.pearsonassessments.com/ati/downloads/afldefined.pdf>
- Strachan, D. L. (2015). *The Space Between the Notes: The effects of background music on student focus*. <https://sophia.stkate.edu/maed/118/>
- Stramkale, L. (2005). 20. gadsimta 20.–30. gadu Latvijas mūzikas metodiķu atziņu aktualitāte mūsdienu mūzikas pedagoģijā. No: *The 4th International Scientific Conference "Problems in Music Education"* (pp. 43-49). Daugavpils: Daugavpils University.
- Stramkale, L. (2017). Pupil-oriented music lesson in primary school. *ICERI2017 Proceedings* (pp. 2176-2183). Spain: Seville.
- Stramkale, L. (2020). Students' perceptions about using background music in music lesson. In V. Dislere (Ed.), *The Proceedings of the International Scientific Conference "Rural Environment. Education. Personality 13"* (pp. 162-168). Jelgava: LLU.
- Svec, C. L. (2017). The effects of instruction on the singing ability of children ages 5 to 11: A meta – analysis. *Psychology of Music*, 46(3), 326-339. <https://doi.org/10.1177/0305735617709920>
- Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Szentgyorgyi, E. A. (2015). *Impact of Music on Student Achievement. A Master's project*. New York: State University of New York at Fredonia.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies* (2nd. ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Taetle, L. & Cutietta, R. A. (2002). The musical elements: Who said they're right? *Music Educators Journal*, 79(9), 48-53.
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

- Thomas, C. (2015). *Active Listening: Teaching with music*. https://campuspress.yale.edu/yctl/active-listening/#_ftn5
- Todd, J. (2019). *Fun Music and Math Plan for Grades 1-6*. <https://www.sadlier.com/school/sadlier-math-blog/music-and-math-lesson-plan-grades-1-6-teaching-math-through-music>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.
- Trollinger, V. (2007). Pediatric vocal development and voice science: Implications for teaching singing. *General Music Today*, 20(3), 19-25.
- Tschekan, K. (2014). *Kompetenzorientiert Unterrichten: eine Didaktik* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Uchyla-Zroski, J. (2015). The voice of a small child (preschool, school age): Its characteristics and ways of developing. No: *Mūzikas zinātne šodien: patstāvīgais un mainīgais, VII. Zinātnisko rakstu krājums* (420.-431. lpp.). Daugavpils: Saule.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Vērtēšana (2019). No: *Skola 2030*. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieejamiba/vertesana>
- Vidulin, S. (2019). Strategies for listening to music and music appreciation in compulsory school. *The Journal of Music Education on The Academy of Music Ljubljana*, 31, 57-68.
- Vilkārese, I. (2001). *Mūzika 1. klasei: skolotāja grāmata*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Vītoliņš, J. (1938). *Dzirdes mācība: vingrinājumi un dziesmas dziedāšanas stundām pamatskolās*. Rīga: Rīgas skolotāju institūta bijušo audzēkņu biedrība.
- Vordermane, K. (2019). *Mācīšanās prasmes: ilustrēta rokasgrāmata*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Waring, M. & Evans, C. (2015). *Understanding Pedagogy. Developing a critical approach to teaching and learning*. Abingdon: Routledge.
- Watson, A. H. (2019). Breathing in singing. In G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Eds.), *Oxford Handbook of Singing* (pp. 87-108). Oxford: Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2001). The importance of singing. *Five to Seven*, 1(6), 35-37.
- White K. N. (2007). *The Effects of Background Music in the Classroom on the Productivity, Motivation and Behavior of Fourth Grade Students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522618.pdf>
- Wicks, D. (2008). *Music Education and the Meaningful Use of Technology*. Australian Kodály Bulletin, Grafton: KMEIA. https://www.academia.edu/17980899/Music_Education_and_the_Meaningful_Use_of_Technology
- Wilhelm, T. (1967) *Theorie der Schule*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Woody, R. H. (2004). Reality-based music listening in the classroom: Considering student's natural responses to music. *General Music Today*, 17(2), 32-39. <https://doi.org/10.1177/10483713040170020106>
- Zakovska, A. (2018). Pusaudžu mūzikas klausīšanās prasmju apguve un pielietojums. No: *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, IV daļa* (519.-529. lpp). Rezekne: Rēzeknes tehnoloģiju akadēmija.
- Zariņš, D. (2003). *Mūzikas pedagogijas pamati*. Rīga: RaKa.
- Zvirgzdiņa, E. (1986). *Par vokālo mākslu*. Rīga: Zvaigzne.
- Выготский, Л. С. (1999). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика Пресс.
- Гонтаренко, Н. Б. (2015). *Уроки сольного пения: вокальная практика*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Первушина, Е. (2020). *Как выжить в начальной школе*. Москва: Городец.
- Стулова, Г. П. (2015). *Хоровое пение в школе*. Москва-Берлин: Директ-Медия.
- Фейгенберг, И. (2014). *Учимся всю жизнь*. Москва: Смысл.

Pielikumi

1. pielikums

Karla Orfa instrumentārijs

Sitaminstrumenti ar noteiktu skaņas augstumu

Ķsilofons (vācu valodā – das Xylophon; angļu valodā – Xylophone).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=jFhPsL5uiYo>

Metalofons (vācu valodā – das Metallophon; angļu valodā – Metallophone).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=WfX49DY7Mew>

Sitaminstrumenti ar nenoteiktu skaņas augstumu

Cauruļu bungas (vācu valodā – Die Röhrentrommel; angļu valodā – Tubular drum).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=LIFKIlp6Oj8>

Koka kaste (vācu valodā – die Holzblocktrommel; angļu valodā – Woodblock).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=rW1JstI1FYI>

Rokas bungas (vācu valodā – die Handtrommel; angļu valodā – Hand drum).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=TMfRvVZRq4o>

Sitamie kociņi (vācu valodā – die Klanghölzer; angļu valodā – Rhythm sticks)

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=D8sQldFNH7Q>

Šeikeris (vācu valodā – die Rassel; angļu valodā – Rattle).

Pieejams: https://www.youtube.com/watch?v=DjALQt_oIcg

Šķīvji (vācu valodā – das Becken; angļu valodā – Cymbal).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=iNLE3WcCahc>

Tamburīns (vācu valodā – die Schellentrommel; angļu valodā – Tambourine).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=reR56a7O63k>

Timpāni (vācu valodā – die Pauke; angļu valodā – Timpani).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=XX0-sThLr2Q>

Trijstūris (vācu valodā – der Triangel; angļu valodā – Triangle).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=wGyenW5cT6M>

Zvārgulis (vācu valodā – der Schellenstab; angļu valodā – Rattle balls shaker).

Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=urKF9bk6VGE>

2. pielikums
Ritmu tā un ti-ti noteikšana skaņdarbā

6

11

15

21

F. Šuberts. "Militārais maršs" Nr. 1

3. pielikums Spēle "Noskaņu logo"

Jautra	Sapņaina	Saulaina	Varonīga
Līksma	Maiga	Viegla	Domīga
Svinīga	Pasakaina	Skumīga	Rotaļīga
Žēlabaina	Dziedoša	Gaiša	Bailīga

1.1. attēls. Spēles "Noskaņu logo" kartītes
(autores konstrukts)



1.2. attēls. Spēles "Noskaņu logo" skolēnu darbības rezultāts
(fotografējusi autore)