

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

ar rokraksta tiesībām

Linda Mackēviča

**MĒRĶTIECĪGA MŪZIKAS UZTVERE KĀ
PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU AUDZINĀŠANAS
LĪDZEKLIS**

Nozaru pedagoģija
(Mūzikas pedagoģija)

Promocijas darbs
pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai



Darba zinātniskā vadītāja:
Dr. psych., doc. Ināra Krūmiņa

Rīga 1999

SATURA RĀDĪTĀJS

Ievads.....	5
1. Bērna muzikālās attīstības pedagoģiski psiholoģiskais izvērtējums.....	11
1.1. Audzināšanas būtība, tās saistība ar muzikālo audzināšanu.....	12
1.2. Mūzika kā bērna intelektuālās un emocionālās attīstības veicinātāja.....	20
1.2.1. Mūzikas ietekme uz bērna attīstību.....	20
1.2.2. Mūzika un smadzeņu darbība.....	22
1.2.3. Mūzika un emocijas.....	25
1.3. Agrīnas muzikālas pieredzes nepieciešamība.....	28
1.3.1. Mērķtiecīgi rosināta agrīnā attīstība - pamats bērna tālākai attīstībai.....	28
1.3.2. Pētījumi par zīdaiņu muzikālo kompetenci.....	31
1.4. Vecāku un skolotāju pozitīva attieksme pret mūziku - bērna muzikālās attīstības faktors.....	35
1.4.1. Vecāku atbalsts - viens no galvenajiem nosacījumiem bērna muzikālajā izaugsme.....	36
1.4.2. Skolotāji - bērnu muzikālās attīstības rosinātāji un audzinātāji.....	39
2. Mūzikas uztvere un tās attīstības īpatnības pirmsskolas vecumā.....	45
2.1. Jēdziena “mūzikas uztvere” būtība.....	46
2.1.1. Mūzikas uztveres struktūra.....	46
2.1.2. Mūzikas uztveres process un attīstības pakāpes.....	50
2.1.3. Mūzikas klausīšanās - viens no bērnu muzikālās darbības veidiem.....	56
2.2. Bērna muzikalitāte - aktīvas mūzikas uztveres procesa priekšnoteikums.....	63
2.2.1. Muzikalitātes jēdziens, tās komponenti.....	63
2.2.2. Muzikālo spēju saistība ar citām spējām.....	67
2.2.3. Muzikālā dzirde - dominējošais muzikalitātes komponents.....	70

3. Aktīvas mūzikas uztveres veidošana bērnudārza vidējās grupas bērniem (pētījuma empīriskā daļa).....	77
3.1. Reālās situācijas izpēte bērnudārzā un bērnu mūzikas uztveres līmeņu noteikšana.....	79
3.1.1. Vērojumi muzikālajās nodarbībās un brīvajā laikā.....	79
3.1.2. Vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņu noteikšana.....	86
3.1.3. Bērnudārzu audzinātāju un muzikālo audzinātāju intervijas.....	91
3.1.4. Bērnudārzu audzinātāju, studentu un vecāku aptauja.....	96
3.2. Mūzikas uztveres aktivizēšana sistemātiskās un mērķtiecīgās nodarbībās.....	102
3.3. Bērnu mūzikas uztveres līmeņu salīdzinājums.....	111
3.3.1. Atkārtota mūzikas uztveres līmeņu noteikšana.....	111
3.3.2. Salīdzinājums ar kontrolgrupu.....	117
Noslēgums.....	123
Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.....	127
Jēdzienu skaidrojums.....	128
Bibliogrāfija.....	133
Pielikumi	

IEVADS

Pirmsskolas audzināšanas mērķis ir attīstīt katra bērna aktivitāti, rosināt sava "es" izpratni, kas balstīta uz rīcības, darbības, jūtu, vēlmju, interešu apzināšanos, savu spēju izpausmi aktīvā darbībā. Pedagogam ir jāatrod iespēja palīdzēt bērnam realizēt šos uzdevumus pēc iespējas efektīvāk. Mūzika kā māksla tiek uzskatīta par vienu no visiedarbīgākajiem līdzekļiem personības pilnveidošanās procesā (3; 10; 18; 26; 72). Tā ir kā visas mūsu pedagoģiskās sistēmas "π - elements", kura niccīgākās izmaiņas spēj ietekmēt visas sistēmas efektivitāti un attīstīt bērna spējas daudz augstākā līmenī (2).

Jau antīkie domātāji ir pauduši uzskatu, ka mūzika ir viens no labākajiem cilvēka audzināšanas līdzekļiem, jo tā attīsta prātu un veido cildenas jūtas. Arī latviešu pedagogi A. Dauge (20), J. Students (83), P. Birkerts (9) u. c. jau mūsu gadsimta 20. - 30. gados ir atzinuši mūziku kā līdzekli, kas veicina bērna garīguma attīstīšanu un pilnveidošanu, jo ar mākslas palīdzību iespējams veidot pārdzīvošanas spējas, kas ir pamats otra cilvēka saprašanai (20).

Mūsu gadsimta pēdējo 15 gadu laikā daudzu nozaru speciālisti ir pievērsušies pētījumiem par mūzikas ietekmi uz bērna attīstību. Pētījumi pedagoģijā, psiholoģijā, neiroloģijā, psihiatrijā, bioloģijā atbalsta domu, ka muzikālās spējas piemīt katram cilvēkam, ka muzikalitāte ir dabiska un neatņemama individualitātes sastāvdaļa. Mūzikas mācīšanās tiek uzskatīta par veselīgu, attīstību veicinošu nodarbošanos - tā nodrošina līdzsvarotu prāta un ķermeņa attīstību, kā arī veicina optimālu muzikālo spēju izaugsmi. Pētījumu rezultāti liecina, ka muzikālo spēju attīstībai ir vēl arī papildus vērtība - tā mūsu esošās spējas vispārina citās, augstākās kategorijās (72; 142). Jo - attīstot vienu smadzeņu funkciju, tā ietekmē un veicina arī pārējo funkciju darbību un attīstību (22; 35).

Mūzika ir jūtu valoda. Tā vispirms ietekmē bērna emocionālo pasauli. Tas ir ļoti būtiski, jo jaunākie pētījumi smadzeņu darbības jomā liecina, ka tieši emocijas, nevis intelekta koeficients (IQ), varētu būt īstais cilvēka inteliģences rādītājs. Arī D. Golemans (30) atzīst, ka emocionālajiem centriem ir neaptverama ietekme uz smadzeņu darbību - ieskaitot domāšanas procesus.

Tomēr, ikdienā strādājot ar studentiem, lasot lekcijas mūzikas pedagoģijā, esmu secinājusi, ka vairums uzskata mūziku tikai par patīkamu laika kavēkli. Studentiem trūkst nepieciešamo zināšanu un izpratnes par mūzikas ietekmi uz bērna intelektuālo un emocionālo attīstību.

Arī praksē bērnu mūzikas uztveres attīstībai netiek pievērsta vajadzīgā uzmanība, ko apstiprina mans veiktais pētījums bērnudārzā. Tās rezultāti norāda, ka muzikālajās nodarbībās vairāk uzmanības tiek pievērsts bērnu izpildītājiemaņu veidošanai, nekā mūzikas uztveres attīstīšanai. Kā uzskata mūzikas psihologs E. Kurts (122), tad mūzika ir māksla, kas pamatojas uz uztveres likumībām. Bez attīstītas mūzikas uztveres nav iedomājami ne bērnu muzikālās darbības veidi (dziedāšana, spēle uz bērnu mūzikas instrumentiem, muzikāli ritmiskās kustības), ne arī muzikāli estētiskās apziņas veidošanās (88). Bieži vien nodarbībās izpaliek mūzikas klausīšanās, jo tā netiek uzskatīta par svarīgu muzikālās nodarbības sastāvdaļu. Arī pedagoģes B. Vikmanes (88) pētījumu rezultāti apliecina, ka pirmsskolas iestādēs mūzikas klausīšanās nodarbībām ir atvēlēta otršķirīga loma. Tātad, pat muzikālās audzinātājas pilnībā neapzinās mūzikas uztveres nozīmi.

Līdz ar to izvirzās problēma - no vienas puses muzikālā izglītība piedāvā iespēju bērnam pilnvērtīgi attīstīties gan emocionāli, gan intelektuāli; bet no otras puses - tās ietekme netiek uztverta pietiekoši nopietni un mūzikas dabiskais attīstītājpotenciāls netiek izmantots (11). Pētījumi, kas atklāj mūzikas ietekmi uz bērnu intelektuālo attīstību, kopā ar zināšanām par psiholoģiju un smadzeņu plastiskumu, rada nopietnus jautājumus vecākiem, skolotājiem un pirmsskolas iestāžu vadītājiem, kas uzskata mūzikas mācīšanos par nenopietnu papildinājumu galvenajiem mācību mērķiem. Ja bērniem netiek nodrošināti adekvāti darbošanās veidi, lai mācītos un nodarbotos ar mūziku, viņiem tiek liegtas nenovērtējamas iespējas. Vēl jo vairāk - neveicinot muzikālo spēju attīstību attiecīgajā vecumposmā, tās var palikt neattīstītas (26; 31; 57; 66).

Tāpēc laikā, kad grāmatnīcās un bibliotēkās ir ļoti maz grāmatu, kas aplūkotu un izskaidrotu šos jautājumus, kā arī nav jūtams atbalsts un izpratne no bērnudārzkiem, skolām un pat augstākajām mācību iestādēm, ir nepieciešams akcentēt mūzikas spēju netieši ietekmēt bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību. Kā atzīst latviešu

komponists P. Vasks (68), tad sabiedrībā valda diezgan liela vienaldzība un negribēšana iedziļināties šajos jautājumos.

Maz uzmanības ir veltīts, lai sistemātiski izklāstītu uzskatus par mūzikas nozīmi pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā. Latvijā, promocijas darba līmenī vēl līdz šim nav veikts pētījums, kas atklātu pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres īpatnības, tās attīstības pakāpes un saistību ar intelektuālo un emocionālo attīstību. Tāpēc, lai pievērstu studentu, skolotāju un vecāku uzmanību mūzikas attīstošajai vērtībai cilvēka dzīvē un sekmētu tās izmantošanu ne tikai kā papildinājumu bērnudārzu programmai, bet arī kā aktīvu un apzinātu mācību līdzekli, es izvēlējos pētnieciskā darba tēmu:

“Mērķtiecīga mūzikas uztvere kā pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas līdzeklis”.

Pētījuma objekts - pirmsskolas muzikālā audzināšana.

Pētījuma priekšmets - pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres veidošanās pedagoģiskais process.

Pētījuma mērķis - noskaidrot saistību starp aktīvu mūzikas uztveri un pirmsskolas vecuma bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību.

Hipotēze. Aktīva mūzikas uztvere veidojas un attīsta bērna emocionālās un intelektuālās spējas, ja:

- 1) mūzikas uztvere tiek traktēta nevis kā muzikālo spēju veids, bet gan kā veicinošs faktors bērnu attīstībā;
- 2) muzikālās nodarbības ir sistemātiskas un mērķtiecīgas;
- 3) pastāv vienota virzība starp bērna interesēm ↔ mūzikas kultūras vērtību ↔ vecāku atbalstu ↔ skolotāju izglītojošo darbību.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt un atklāt mūzikas uztveres attīstības īpatnības un sakarību ar bērna intelektuālo un emocionālo attīstību pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā.
2. Izpētīt izziņas un emocionālo procesu veidošanos muzikālo nodarbību laikā un noteikt mūzikas uztveres kritērijus un līmeņus bērnudārza vidējās grupas bērniem.

3. Izstrādāt mācību līdzekli studentiem, vecākiem, bērnudārzu audzinātājiem un muzikālajām audzinātājām, balstoties uz pētījumā atklātajām teorētiskajām un praktiskajām atziņām par mūzikas uztveres nozīmi bērna audzināšanā.

Pētīšanas metodes

1. Teorētiskā - pedagoģiski psiholoģiskās literatūras par mūzikas izglītības problēmām analīze.
2. Empīriskās: a) novērošana; b) anketēšana; c) intervijas.

Pētījuma bāze

- 1) Liepājas pilsētas bērnudārza "Dzintariņš" audzēkņi (53 bērni);
- 2) Vāxjō pilsētas bērnudārzu "Birka" un "Regnbogan Daghem" audzēkņi (28 bērni);
- 3) LPA pirmsskolas un pamatskolas fakultātes studenti (75 studenti);
- 4) bērnudārzu audzinātājas un muzikālās audzinātājas no dažādām Latvijas pilsētām un rajoniem (Liepājas, Rīgas, Talsiem, Saldus, Grobiņas, Rucavas - 31 audzinātāja);
- 5) bērnudārzu audzinātājas un muzikālās audzinātājas no Zviedrijas (Stokholmas, Vāxjō - 19 audzinātājas);
- 6) bērnu vecāki (50 vecāki).

Pētījuma metodoloģiskais pamats

1. Audzināšanas un muzikālās audzināšanas teorija - bērna personība izkopjama, pamatojoties uz kopveseluma pozīcijām, kas izvirza prasību attīstīt vienotībā gan emocionālo, gan intelektuālo sfēru. Muzikālā audzināšana ir būtiska bērna muzikāli estētiskās attieksmes veidošanā, savukārt estētiskais pārdzīvojums rodas tikai aktīvas mūzikas uztveres procesā, kas nosaka mērķtiecīgas mūzikas uztveres nepieciešamību. Teorija balstās uz pedagogu un psihologu D. Dzinteres, D. Lieģenieces, L. Korotkovas, A. Ļeontjeva, S. Rubinšteina, A. Šponas, Ļ. Vigotska, B. Vikmanes, N. Vetluginas, V. Zelmeņa, I. Žoglas, Ļ. Vigotska atziņām.
2. Spēju attīstības teorija - attīstoties bērna muzikālajām spējām, atbilstoši attīstās arī intelektuālās un emocionālās spējas, jo nodarbošanās ar mūziku psiholoģiskajā ziņā prasa tādu pašu iekšējo darbību un psihiskos stāvokļus, kādi nepieciešami arī citos bērna darbības veidos (B. Anaņjevs, I. Antala - Lundstroma, A. Balkins, J. Birzkops, M. Branda, E. Czeveka, H. Gārdners, M. Lei - Dopiera, B. Makartija, L.

- B. Millere, V. Mjasiščevs, G. Naša, R. Ogadžanžans, Dž. un I. Pīri, F. Raušers, A. Stepe, K. Tarasova, B. Teplovs, F. R. Vilsons, N. Vetlugina).
3. Emocionālās inteliģences teorija - emocionālās spējas ir metaspējas, kas nosaka, cik prasmīgi tiks izmantota jebkura spēja, arī intelektuālās (L. K. Edvardsa, N. Gibsa, D. Golemans, R. Kempbels, I. Plotnieks, N. Vetlugina, Ļ. Vigotskis).
 4. Agriņās attīstības teorija - paši pirmie bērna dzīves gadi tiek uzskatīti par vispiemērotākajiem, lai ieinteresētu bērnu klausīties mūziku, veidotu viņa muzikalitāti. Tieši šajos pirmajos gados gūtā pieredze ietekmē to apjomu, līdz kādam intelektuālā un emocionālā sfēra spēs attīstīties vēlākos gados (G. un Ž. Domani, D. B. Foksa, V. Gruhns, E. Gordons, N. Harvejs, M. Ibuka, E. Karī, S. Lopeza, F. Raušers, R. Smits, D. Šetlers, K. Tarasova).
 5. Uztveres un mūzikas uztveres teorija - viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem, kas nosaka bērna psihisko attīstību, ir savlaicīga uztveres attīstība. Mūzikas uztvere, tāpat kā uztvere vispār, prasa aktīvu izziņas procesu darbību - prāts vienmēr ir iesaistīts sensorā materiāla strukturēšanā (A. Arismendi, B. T. Ataraha, Dž. Bambergere, V. Beloborodova, L. Božoviča, Dž. Gerovs, V. Gruhns, L. Krasinska, D. Makdonalda, J. Nazaikinskis, V. Petrušins, K. Tarasova, B. Teplovs, P. R. Vebsters, L. Vengers, N. Vetlugina, Ļ. Vigotskis, A. V. Zaporožecs).
 6. Muzikālās dzirdes attīstības teorija - tās īpatnības un attīstības līmenis ir dominējošais komponents visā muzikālo spēju kompleksā (B. Ananjevs, Dž. Harisa, H. Heinrihs, A. Ļeontjevs, L. B. Millere, Dž. Santroks, B. Teplovs, N. Vetlugina, A. V. Zaporožecs).

Darba zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība

1. Pirmo reizi Latvijā, promocijas darba līmenī ir veikts pētījums, kas atklāj pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres īpatnības, tās attīstības pakāpes un saistību ar bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību, izmantojot Latvijas un Zviedrijas pieredzi.
2. Izvērtēti pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres veidošanās procesa pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi, kas ļauj padziļināt sabiedrības izpratni par mūzikas uztveres lomā audzināšanas procesā.

Darba praktiskā nozīme

1. Izpētīta vecāku un skolotāju attieksme pret mūzikas uztveri, tās nozīme bērna muzikālās attīstības veicināšanā, viņa intelektuālajā un emocionālajā attīstībā.
2. Pierādīta iespēja sekmīgi veidot pirmsskolas vecuma bērnu diferencēto mūzikas uztveri, kas pozitīvi ietekmē bērna intelektuālo un emocionālo attīstību.
3. Pētījuma rezultāti izmantojami, izstrādājot rekomendācijas bērnu muzikalitātes attīstības un mūzikas integrēšanas iespējām ikdienas nodarbībās un brīvajā laikā, balstoties uz bērnu vecumposmiem un individuālajām īpatnībām.

Pētījuma aprobācija un ieviešana

1. Pētījumā iegūtās teorētiskās un praktiskās atziņas ieviestas LPA Pirmsskolas un pamatskolas pedagoģijas fakultāšu **studentu sagatavošanā** (lekciju kursi - "Pirmsskolas izglītība pasaulē", "Mūzikas uztvere, tās ieteme uz bērna intelektuālo un emocionālo attīstību").
2. Balstoties uz pētījumu, sastādīts **mācību līdzeklis** "Mūzika - attīstību veicinošs faktors pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā" (izdots ar Sorosa fonda - Latvija programmas "Pārmaiņas izglītībā" atbalstu).
3. Par promocijas darba tēmu uzrakstītas **7 publikācijas** (skat. 21. lpp.), nolasīti **2 referāti** konferencēs Latvijā: 1) "Bērns pasaulē - pasaule bērņā", LPA, 1997. gada 20. - 21. marts, referāta tēma "Mūzikas uztveres nozīme pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā"; 2) "Cilvēka vajadzības mūsdienu pasaulē: audzināšana un izglītošana", LPA, 1999. gada 20. - 21. maijā, referāta tēma "Bērnu muzikalitāte, tās veidošanās".
4. Ar pētījuma teorētiskajām un praktiskajām atziņām iepazīstināti arī Vaxjo Universitātes pirmsskolas fakultātes studenti, kā rezultātā Vāxjō universitātes vajadzībām **izdots raksts** "Music for cognitive and intellectual development in the early childhood education", 1994.

Promocijas darba apjoms un struktūra

Promocijas darbam ir ievads, 3 daļas (1. daļā - 4 nodaļas, 2. daļā - 2 nodaļas, 3. daļā - 3 nodaļas), noslēgums un secinājumi, jēdzienu skaidrojums, aizstāvēšanai izvirzītās tēzes, bibliogrāfija, kas ietver 144 darbu nosaukumus un 8 pielikumus.

1. DAĻA

BĒRNA MUZIKĀLĀS ATTĪSTĪBAS PEDAGOĢISKI PSIHOĢISKĀIS IZVĒRTĒJUMS

1. 1. AUDZINĀŠANAS BŪTĪBA UN TĀS SAISTĪBA AR MUZIKĀLO AUDZINĀŠANU

Bieži vērojams, ka sabiedrībā laikmeta tendenču ietekmē izveidojies garīguma deficīts. Pedagoģe D. Lieģeniece (45) atzīmē, ka ir daudz cilvēku pat ar augstāko izglītību, kuriem trūkst patiesas, garīgas kultūras. Šie cilvēki audzina arī bērnus savu vērtīborientāciju garā. Audzināšana tiek izprasta tikai kā bērna apkopšana un, labākajā gadījumā, informācijas sniegšana par apkārtējo pasauli, nerosinot izjust un pārdzīvot esošā jēgu un vērtību.

Tā kā cilvēks ir gan bioloģiska (indivīds), gan sociāla (personība) būtne, tad viņa attīstību nosaka bioloģiskas un sociālas likumsakarības, kā arī ārējo un iekšējo faktoru mijiedarbība (90). Svarīga nozīme šajā attīstības procesā ir audzināšanai. Lai izprastu audzināšanas būtību, kas sekmētu bērna attīstību, ir jāzina, ko sevi ietver jēdziens "audzināšana". Plašākā nozīmē tā izprotama kā vienas paaudzes kultūrvērtību nodošana nākošajai. Pedagoģe A. Špona (86) audzināšanu definē kā mērķtiecīgi organizētu dzīvesdarbības procesu, kurā audzēkņi attīsta un realizē personīgi nozīmīgas attieksmes pret sevi, citiem, darbu, kultūras vērtībām, dabu, sabiedrību un valsti. Šaurākā nozīmē audzināšana ir attieksmes veidošanās veicināšana. Jēdziens lietojams arī speciālā nozīmē - attieksmes veidošana konkrētā aspektā, piem., estētiskās audzināšanas aspektā (90; 91).

Mūsdienu sabiedrībā audzināšanas mērķis ir humāna personība, kuras pamatā ir brīvības, patstāvības un atbildības vienība, kas veidojas un attīstās darbībā (86). Audzināšanas reālais mērķis ir cilvēka attīstība atbilstoši viņa spējām un iespējām. Mērķis nosaka audzināšanas konkrētos uzdevumus un saturu, kā arī līdzekļus tā sasniegšanai. Audzināšanas līdzekļiem ir jāaktivizē bērns, tiem jāatbilst vecuma īpatnībām, attīstības līmenim, grupas sastāvam, pedagoga iespējām, kā arī audzināšanas un mācīšanās satura specifikai (23).

Audzinašanas priekšmets ir cilvēka attieksme, kas ietver sevi noteiktu dzīves pozīciju, vērtīborientāciju, dzīves stilu un veidojas visa mūža garumā (86). Cilvēks zināšanas var krāt visu mūžu, bet vērtīborientācijai jābūt izveidotai jau pirmsskolas vecumā. Ir zināms, ka bērnam jau četrus līdz piecu gadu vecumā izveidojas noteikts

individuālā dzīves stila pirmtēls, kas nosaka cilvēka vērtīborientāciju visā turpmākajā dzīvē (45). Tādējādi pirmsskolas vecums ir īpaši sensitīvs, lai radītu attieksmi pret sevi, citiem, lietu pasauli, dabu, darbu un citām apkārtējās dzīves parādībām. A. Peteres (67) pētnieciskā darba rezultāti liecina, ka attieksmes veidošana pirmsskolā ir cieši saistīta ar bērna pašapziņas, sava "Es" apzināšanos un intelekta attīstīšanas problēmām.

Bērna estētiskā, emocionālā un intelektuālā attīstība nenorīt pašplūsmā (uz iedzimto dotumu pamata), bet to nosaka audzināšanas un mācību process, ko virza pieaugušais, kas piedāvā bērnam viņa individualitātes attīstībai piemērotu pedagoģisku situāciju un bagātina bērna darbību, lai prāta, jūtu un rīcības vienotībā attīstītos viņa personības īpašības (23; 91). Tas liecina, ka jēdzieni "mācīšana, audzināšana, attīstība" ir aplūkojami ciešā vienotībā. Kā atzīmē D. Dzintere (23), pirmsskolas vecumā noteicošā loma ir audzināšanai, kas sekmē pārējo divu pieminēto faktoru attīstību un pilnveidi. Pedagoģa audzinošo darbību sekmē ne tikai tiešā vai netiešā iedarbība, bet arī paša personības ietekme (46).

Mūsdienās audzināšana ir kļuvusi sarežģīta, ilgstoša cilvēku sadarbība (86). Pedagoģa un bērna darbība, īpaši pirmsskolas vecumā, ir ļoti cieši saistīta, jo abu darbības subjektu aktīvas mijiedarbības rezultātā veidojas bērna spējas, intereses, zināšanas, prasmes un iemaņas, personības īpašības (23). Pieredzes (zināšanu, prasmju, iemaņu) kvalitāte ir nosacījums izzīņas procesu attīstībai, savukārt psihisko procesu attīstība ir nosacījums pieredzes bagātināšanai (91). Bērna attīstību raksturo pāreja no aktuālās uz tuvāko attīstības zonu, kas realizējas pieaugušā vadībā (111). Jebkura ārējā iedarbība "iziet" caur bērna iekšējo pasauli, kurai piemīt individuāla savdabība, jo ārējā darbība ir tikai psihiskās darbības rosinātāja un izpausme. Iekšējo mehānismu veidošanās ir atkarīga no vides, iedzimtības faktoriem un audzināšanas. Tā kā galvenā personības izpausmes forma ir cilvēka darbība, tad bērna paša darbība ir nepieciešama kā šīs informācijas iekšējās apguves līdzeklis (45; 90; 111; 123; 138). Darbībā ir nepieciešams pārdzīvojums, jo tikai tādā veidā ārējie nosacījumi kļūst par bērna iekšējiem nosacījumiem (46; 111).

Katrā vecumposmā bērnam raksturīga noteikta vadošā darbība, kuras ietekmē attīstās attiecīgā vecumposma psihiskie jaunveidojumi. Audzināšana vislielāko ietekmi atstāj uz tām psihiskajām īpatnībām, kuras bērnam tikko sāk veidoties, t. i., uz jaunveidojumiem, kas ir visplastiskākie - 3 līdz 7 gadu vecumā tā ir vajadzību un

motīvu sfēra (45; 123). Pedagogam būtu vēlams zināt arī bērna psihiskās attīstības vispārīgās iezīmes:

- ◆ attīstības nevienmērīgums;
- ◆ psihisko procesu integrācija (apvienošanās arvien vispārīgākās psihiskās darbības struktūrās);
- ◆ psihisko norišu plastiskums, kas apvienojas ar kompensācijas iespējām.

Ņemot vērā iepriekšminēto, audzināšanas procesā būtu vēlams ievērot darbības koncepciju un personiskuma principu, kas tiktu aplūkoti kā audzināšanas nosacījums. Īstenojot subjekta pozīciju audzināšanā (personiskuma principu), jāņem vērā bēnam piemītošie psihiskie procesi, īpašības un stāvokļi, kas atkarīgi no viņa individuālās un sabiedriskās dzīves pieredzes, no vispārīgajām personības iezīmēm, interesēm, vajadzībām. D. Lieģenieces (45) pētījumi akcentē nozīmi bērna gatavībai veikt darbību, kas ir saistīta ar darbības mērķa, motīvu, vajadzību izveidi. Uz to pamata rodas bērna aktivitāte un emocionālā attieksme.

Pedagoģe I. Žogla (92) aktivitāti definē kā izziņas mēru, savukārt tās intensitāte ir attieksmes realizēšanas nosacījums un attīstības līmeņa rādītājs. Aktivitāte norāda bērna iesaistīšanās mēru darbībā, bet tās raksturu nosaka intelekts, emocijas un jūtas - tas, kā bērns to pārdzīvo, kāda ir šī priekšmeta personīgā jēga. Savukārt bērna aktivitāti rosina iekļaušanās dažādos darbības veidos (23). Pati darbības veidu paņēmieni apguve ietver sevī audzinošu potenciālu - dod iespēju bērnam sasniegt rezultātus, tādējādi veidojot pamatus augstākam izziņas attieksmes līmenim (92). Jāatceras, ka apziņa attīstās tikai tādā darbībā, kur darītājs ir aktīvs un viņam ir mērķa motīvs. Būt aktīvam nozīmē izvēlēties mērķi un līdzekļus tā sasniegšanai, kā rezultātā notiek intensīva psihiska un fiziska darbība. Tāpēc pirmsskolas audzināšanā galvenais ir panākt motivētu bērna darbību un izraisīt interesi (46; 90). Pirmsskolas vecumā bērnu darbībai galvenokārt motivē emocijas, kas veidojušās dažādās situācijās, tādējādi rosinot vajadzību pēc pozitīviem emocionāliem pārdzīvojumiem (46; 105; 121). Viens no nosacījumiem bērna motivētai darbībai ir atbilstoša mācību vide, kas sekmē viņa aktivitāti un psihisko attīstību. Arī interese ir izziņas motīvs, kas būtiski atvieglo mācības, izmaina attieksmi pret intereses priekšmetu. Attieksmi, ko iespaido interese, raksturo bērna labvēlība pret to, emocionāla atsaucība (92). Intereses ir cieši saistītas ar

bērna vajadzībām un izpaužas viņa aktivitātē, īpašā izvēles attieksmē pret apkārtējo pasauli, kā arī nosaka darbības rezultātu. Tās ir saistītas arī ar bērna emocionālo, intelektuālo un gribas sfēru - domāšanu, emocionālu attieksmi, gribas piepūli, iniciatīvu (23).

Tātad, bērna apziņas veidošanās ir galvenokārt audzināšanas nopelns, kas ir efektīva, ja:

- ◆ ir zinātniski pamatota;
- ◆ ievēro bērna dzīves apstākļus;
- ◆ ievēro vecuma un individuālās īpatnības.

Viss iepriekš aplūkots liecina, ka bērna personība izkopjama, pamatojoties uz kopveseluma pozīcijām, respektējot gan bērna iekšējos nosacījumus, gan bērna un vides mijdarbību, gan paša bērna aktivitāti. Tas izvirza prasību attīstīt vienotībā emocijas, izziņas procesus un gribu, tādējādi bērna attīstības būtība ir ietvera viņa attīstības veselumā (23; 45; 46).

Audzināšanas rezultāti ir pedagoģiskā procesa efektivitātes rādītāji, kur galvenais ir pedagoģiskais un psiholoģiskais rezultāts - apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto, iegūtās zināšanas un prasmes. Tieši šie rezultāti ietekmē pozitīvu darbības motīvu nostiprināšanos un galarezultātā - personības veidošanās procesu vispār (23; 90).

Pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā būtiska nozīme ir **estētiskajai audzināšanai** kā vispārīgās audzināšanas sastāvdaļai. Tās galvenie uzdevumi ir sistemātiski attīstīt bērna spēju uztvert skaisto, veidot viņu estētisko gaumi un rosināt radošās spējas. Estētiskā audzināšana realizējama pedagoģiskajā procesā un vienotībā ar citiem audzināšanas veidiem. Viena no galvenajām tās sastāvdaļām ir **muzikālā audzināšana** - cilvēces muzikālās darbības praksē uzkrāto vērtību apgūšanas veids un paša bērna personības attīstības līdzeklis (88). Tas saistās ar Ļ. Vigotska (112), A. Ļeontjeva (124) un A. Lurijas (125) izstrādāto kulturāli vēsturisko teoriju, kuras pamatā ir bērna personīgās jēgas veidošana saskaņā ar ārējās kultūrvides prasībām, palīdzot pieaugušajam un pašam bērnam aktīvi darbojoties.

Pedagoģe B. Vikmane (88) piedāvā muzikāli estētiskās audzināšanas izpratni kā estētiskās attieksmes veidošanu pret mūzikas mākslu visā tās daudzveidībā. O.

Radinova (136) norāda, ka ir būtiski, lai jau pirmsskolas vecumā veidotos attieksme pret mūziku nevis kā izklaidēšanās līdzekli, bet gan kā kultūras vērtību. Estētisko attieksmi raksturo tās objekta estētiskā vērtība, savas estētiskās gaumes audzināšana un novērtēšana, skaistā un neglītā izpratne. Šīs īpašības dod estētisku kvalitāti personības darbībai, uzvedībai, tās fizisko un garīgo pūļu rezultātam (92). Savukārt estētiskās jūtas un gaume veidojas uz mērķtiecīgas estētiskās uztveres un mākslinieciskās izglītības pamata. Tā nepastāv bez indivīda apzinātas attieksmes pret mākslu, tātad arī mūziku (88). Bērna muzikāli estētiskā uztvere veidojas tikai tiešā saskarsmē ar mūziku un cilvēkiem, kas palīdzētu to izprast, bet estētiskais pārdzīvojums rodas aktīvas mūzikas uztveres procesā (88; 128; 136)

Attieksme veidojas, ja dominē pozitīvi pārdzīvojumi, kas ietekmē bērna darbību. Tomēr tā nav tikai emocionāls pārdzīvojums, jo ietver sevī zināšanas (kognitīvais aspekts), personīgā nozīmīguma pārdzīvojumu (emocionālais aspekts) un atbilstošu rīcību (uzvedības aspekts). Attieksme ir stimulējama, nevis mācāma, kas norāda uz attieksmi kā uz audzinātu īpašību, kuras pamatā ir personiski izvērtētas zināšanas. Jo pilnīgākas ir zināšanas par attieksmes objektu un tā nozīmīgumu sev, jo mazāk attieksme ir atkarīga no situatīva emocionāla pārdzīvojuma, jo apzinātāka un mērķtiecīgāka ir personības darbība (92). Pirmsskolas vecumā galvenā nozīme ir situatīvajai (epizodiskajai) attieksmei, ko izraisa pārdzīvojums. No tās, uzkrājoties pieredzei, veidojas paraduma un pašregulācijas attieksme, kas jau ir stabila un noturīga (85). Mūzika spēj rosināt gan šos attieksmi veidojošos aspektus, kas aplūkojami saistībā viens ar otru, gan arī bērna estētisko uztveri, tādējādi kļūstot par vienu no bērna audzināšanas līdzekļiem (88; 106; 108; 121). Lai tā izpildītu šo funkciju, nepieciešams veidot mērķtiecīgu mūzikas uztveri, kas atklātu bērnam mūzikas vērtību un īpatnības.

Audzināšanas un arī muzikālās audzināšanas izvirzītā mērķa pamatā ir bērna intelektuālās un emocionālās attīstības sekmēšana, kā arī radošo spēju atraisīšana. No šī mērķa izriet muzikālās audzināšanas uzdevumi pirmsskolā (38; 121):

- ◆ audzināt emocionālo atsaucību dažāda žanra skaņdarbiem;
- ◆ bagātināt bērnu muzikālos iespaidus;
- ◆ attīstīt muzikālās spējas;
- ◆ rosināt patstāvīgai darbībai;

- ◆ veidot bērna muzikālo gaumi.

Muzikālās audzināšanas uzdevumu risināšanā svarīga ir arī paša bērna muzikālā darbība, kas var būt pieaugušā vadībā vai pēc paša iniciatīvas. Bērnu muzikālā pieredze un muzikālā darbība ir savstarpēji cieši saistītas un nozīmīgas muzikālās audzināšanas sfēras. Muzikālā pieredze ietekmē bērna darbību, savukārt darbošanās procesā apgūtās iemaņas un prasmes rosina jaunus muzikālus iespaidus uztvert ar lielāku interesi un izpratni.

Mūzikas mācību saturs ietver sevi 4 jomas, no kurām pirmsskolas vecumā, pēc darba autores domām, galvenā vērība būtu pievēršama praktiskai darbībai un mūzikas iepazīšanai to klausoties. Bez prasmes klausīties mūziku (tātad, mūzikas uztveres), vispār nav iespējama nekāda bērnu muzikāla darbība. Mūzikas valodas un mūzikas literatūras pamatu apguvei pirmsskolā varētu būt pakārtota nozīme.

Lai mūzikas dabiskais attīstītājpotenciāls varētu sekmīgi realizēties, nepieciešamas sistemātiskas un mērķtiecīgas nodarbības, kurās tiktu rosināta bērna interese, emocionālā atsaucība, kā arī ievērotas bērnu vecumposma un attīstības īpatnības. Pedagoģa izvēlētajām metodēm jāsekmē bērna attīstību, tām jāatbilst bērna dabai (38; 46; 88; 106; 121).

Tā kā audzināšanas mērķu un uzdevumu realizēšanai ir nepieciešams rast līdzekļus, ar kā palīdzību to sasniegšana būtu iespējama, tad muzikālā audzināšana ar mērķtiecīgu mūzikas uztveri centrā ir viens no līdzekļiem pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā. Šo atziņu pamato iepriekš aplūkotās sakarības:

- ◆ 3 līdz 7 gadu vecumā bērna psihe jaunveidojums ir vajadzību un motīvu sfēra, tāpēc mūzika ir īpaši ietekmīga emocionālā pārdzīvojuma izraisītāja;
- ◆ pārdzīvojums, klausoties mūziku, izraisa emocijas un rosina vajadzību pēc pozitīva emocionāla pārdzīvojuma, kā arī ir viens no bērna motivētas darbības nosacījumiem un attieksmes pret mūziku kā kultūras vērtību rosinātājiem;
- ◆ mūzikas uztvere rosina attieksmi veidojošos aspektus (kognitīvo, emocionālo), kas aplūkojami ciešā vienotībā;
- ◆ mūzikas uztvere ir pamatā visiem bērnu muzikālās darbības veidiem.

Audzināšanas procesa būtību palīdz izprast psiholoģijas devums, kas ir pedagoģijas zinātnes pamatā. Pamatojoties uz psiholoģiju var tikt formulētas pedagoģiskās sakarības un projektētas personības attīstībai produktīvas darbības. Jau P. Birkerts (9) ir norādījis, ka audzināšana ir tikai dabiskās attīstības papildinājums, tādēļ nepieciešams zināt šīs dabiskās attīstības laikus, lai audzināšanas process būtu sekmīgs. Kā uzsver I. Žogla (91), tad pedagoģijai ir svarīgi, cik dziļi psiholoģija ir izpētījusi izziņas procesus un to attīstības psiholoģiskās likumsakarības, attīstošās personības individualitāti ar tās vajadzībām un vērtībām, personības darbību un socializācijas būtību. Tāpat tikai pamatojoties uz psiholoģiskajām muzikālo spēju attīstības likumsakarībām, izprotot tās, var tikt radītas efektīvas muzikālās audzināšanas metodes un paņēmieni.

Secinājumi:

1. Bērna attīstību nosaka audzināšanas un mācību process, ko virza pieaugušais. Pedagoģa un bērna darbība pirmsskolas vecumā ir ļoti cieši saistīta, jo abu darbības subjektu aktīvas mijiedarbības rezultātā veidojas bērna spējas, intereses, zināšanas, prasmes un iemaņas, personības īpašības. Audzināšanas process ietver sevī gan intelektuālo attīstību, gan gribas un jūtu kultūras veidošanos.
2. Audzināšanas centrā ir bērns, kura personība izkopjama, pamatojoties uz kopveseluma pozīcijām, respektējot gan viņa iekšējos nosacījumus, gan bērna un vides mijdarbību, gan paša bērna aktivitāti, kas izvirza prasību attīstīt vienotībā emocijas, izziņas procesus un gribu.
3. Pirmsskolas pedagoģiskajā procesā galvenais ir panākt motivētu bērna darbību un izraisīt interesi, ko sekmē 1) emocijas, kas rosina vajadzību pēc pozitīviem emocionāliem pārdzīvojumiem un 2) atbilstoša mācību vide, kas rosina bērna aktivitāti un psihisko attīstību.
4. Interese ir aplūkojama kā izziņas motīvs, kas cieši saistīta ar bērna vajadzībām, emocionālo, intelektuālo un gribas sfēru un izpaužas viņa aktivitātē, nosakot darbības rezultātu. Attieksmi, ko iespaido interese, raksturo bērna labvēlība pret to, emocionāla atsaucība.

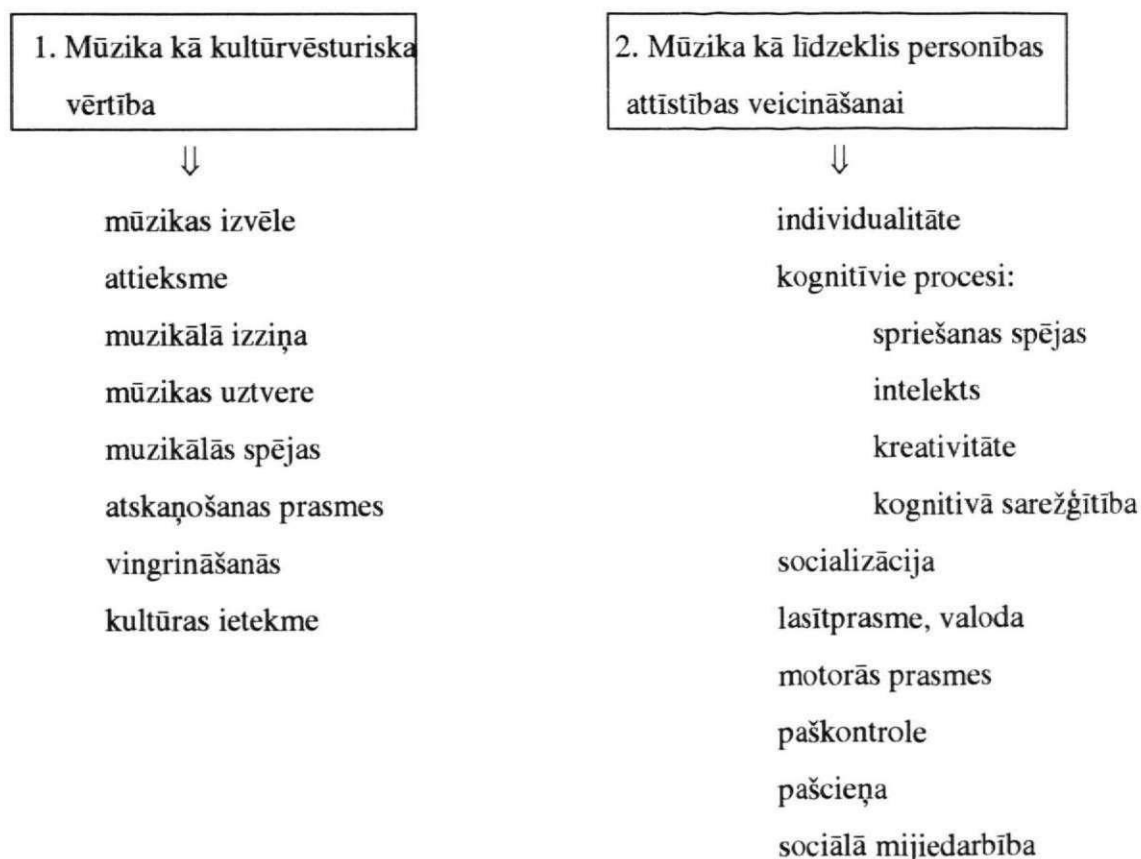
5. Audzināšanas rezultāti ir pedagoģiskā procesa efektivitātes rādītāji, kas ietekmē pozitīvu darbības motīvu nostiprināšanos un galarezultātā - personības veidošanās procesu vispār.
6. Bērna personības attīstība saistās ar noteiktu estētiskās attieksmes veidošanu, tāpēc ir būtiski, lai jau pirmsskolas vecumā veidotos attieksme pret mūziku nevis kā izklaidēšanās līdzekli, bet gan kā kultūras vērtību, kas tiek rosināta, ja dominē pozitīvi pārdzīvojumi, kas ietekmē bērna darbību.
7. Estētiskās jūtas un gaume veidojas uz mērķtiecīgas estētiskās uztveres un mākslinieciskās izglītības pamata un nepastāv bez indivīda apzinātas attieksmes pret mākslu, tātad arī mūziku. Bērna muzikāli estētiskā uztvere veidojas tikai tiešā saskarsmē ar mūziku un cilvēkiem, kas palīdzētu tos izprast, bet estētiskais pārdzīvojums rodas aktīvas mūzikas uztveres procesā, kas nosaka mērķtiecīgas mūzikas uztveres nepieciešamību.
8. Apgalvojumu, ka muzikālā audzināšana ar mērķtiecīgu mūzikas uztveri centrā ir viens no līdzekļiem pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā, pamato sekojošas atziņas: 1) pārdzīvojums, kas izraisās klausoties mūziku, rada pozitīvas emocijas un labvēlīgi ietekmē bērna psihi jaunveidojumus (vajadzību, motīvu sfēru) un ir viens no bērna motivētas darbības nosacījumiem un attieksmes pret mūziku kā kultūras vērtību rosinātājiem; 2) mūzikas uztvere rosina attieksmi veidojošos aspektus; 3) mūzikas uztvere ir pamatā visiem bērnu muzikālās darbības veidiem.

1. 2. MŪZIKA KĀ BĒRNA INTELEKTUĀLĀS UN EMOCIONĀLĀS ATTĪSTĪBAS VEICINĀTĀJA

1. 2. 1. Mūzikas ietekme uz bērna attīstību

Kā jau tika minēts, tad muzikālā audzināšana ir svarīga bērna audzināšanas sastāvdaļa, tāpēc ir nepieciešams izvērtēt mūzikas kā bērna intelektuālās un emocionālās attīstības veicinātājas nozīmi. Mūzika, tāpat kā citas mākslas, ir būtiska cilvēka audzināšanā un attīstībā un līdz ar tās, kā dabiskas pasaules daļas iekļaušanu bērna dzīvē, tiek atzītas fundamentālas paralēles starp mūziku, normālu neiroloģisku funkcionēšanu un normālu sociālu komunikāciju (66; 72).

Dž. un I. Pīri (66) ir izveidojuši modeli, lai mēģinātu noteikt mūzikas lomu bērna attīstībā. Tas ir redzams 1. attēlā, kurā izdalīti divi galvenie virzieni kā aplūkot mūzikas ietekmi uz bērniem.



Attēlā redzams, ka 1. virziens saskata mūzikas vērtību tieši tajā apstākļi, ka tā ir daļa no mūsu dzīves, kultūras. Šajā gadījumā mūzika tiek aplūkota tikai kā bērna muzikālo spēju attīstītāja. Tāpēc nodarbošanās ar mūziku profesionālā līmenī ir vēlama un atbalstāma. 2. virziens atspoguļo mūzikas spēju attīstīt bērna personību un sociālo kompetenci, kā arī stimulēt apslēptās spējas. Šajā gadījumā mūzika tiek aplūkota kā veicinošs līdzeklis bērna vispārējā attīstībā.

Arī LPA (Liepājas Pedagoģiskā augstskola) studenti J. Birzkopa vadībā ir veikuši pētījumus par mūzikas ietekmi uz bērnu attīstību. Tie liecina par muzicēšanas rezultātā notikušajām izmaiņām skolēnu spēju attīstībā un apstiprina mūzikas ietekmes otrā virziena efektivitāti (11):

- 1) padziļināta muzikālā audzināšana palīdz uzlabot sekmes visos mācību priekšmetos, turklāt tās ir noturīgas līdz astotajai klasei (pētījumā piedalījušies bērni no 1. - 8. klasei);
- 2) izmantojot mūzikas elementus lasīšanas iemaņu uzlabošanai, jūtami uzlabojas lielākās daļas 1. klases skolēnu lasīšanas temps (no plus 19 līdz plus 38 vārdiem);
- 3) muzicēšanas iespaidā uzlabojas skolēnu runas kvalitāte, īpaši runas plūdums (pētījums veikts Vaiņodes internātskolā);
- 4) pozitīvu emociju mērķtiecīga attīstīšana labvēlīgi ietekmē skolēnu sekmju līmeni.

Ikvienam bērnam vajadzētu iepazīt pēc iespējas labāk gan plašo mūzikas literatūras mantojumu, gan arī sākt apzināties tās nezūdošo vērtību. Kā uzskata R. Smits (79), tad muzikālās nodarbības apmierina sekojošas bērna vajadzības:

- ◆ **emocionālās**, klausoties un pārdzīvojot uztverto;
- ◆ **fiziskās**, kas dod iespēju attīstīties muzikālajām prasmēm ar gandrīz neapzinātu vieglumu, kā arī nodrošina pamatu bērna muzikālajai attīstībai;
- ◆ **intelektuālās**, sākot izprast muzikālo simbolu nozīmi;
- ◆ **estētiskās**, kam bieži vien netiek atvēlēta nozīmīga loma izglītības procesā.

Savukārt M. Grīnbergs (32) vairāk akcentē mūzikas estētisko dimensiju, prieku, ko bērni gūst no tās, kā arī estētisko potenciālu, kas atrodams ikvienā bērņā. Šim potenciālam ir jādod iespēja izpausties, lai vēlāk bērns gūtu prieku dziedot, dejojot un sacerot mūziku.

D. Makdonalda (57) runā par mūziku kā par “daudzšķautnainu fenomenu”, ko var izmantot dažādu mērķu sasniegšanai. Piemēram:

- ◆ lai mācītu alfabētu,
- ◆ lai vingrinātu kognitīvās prasmes - skaitļu seriāciju, pieskaitīšanu un atņemšanu,
- ◆ lai mācītu nemuzikālus jēdzienus (augšā - lejā, ārā - iekšā, uz - zem, ātri - lēni u.c.),
- ◆ lai sekmētu dažādus bērna darbības veidus,
- ◆ lai izteiktu jūtas un atbrīvotu uzkrāto enerģiju.

Ir dažāda veida mākslas - katrai no tām piemīt savas, neatkārtojamas īpatnības, bet visām pamatā ir vienojošs komponents - tās rosina darboties cilvēka prātu. Māksla sniedz turpinājumu estētiskajām tradīcijām cilvēces vēsturē. Mūzika un citas mākslas, lielākoties neverbālas, cieši pietuvojas sociāliem, psiholoģiskiem cilvēka pirmssākumiem viņa identitātes un pašaktualizācijas meklējumos (16).

1. 2. 2. Mūzika un smadzeņu darbība

Lai arī tiek atzīta mūzikas estētiskā vērtība, tomēr nepietiekami tiek novērtēta tās spēja attīstīt smadzeņu darbību, lai skolnieki būtu spējīgi risināt situācijas, kur nepieciešami “iepriekš neparedzami iznākumi” (94).

Neirologs F. R. Vilsons (94) uzskata, ka mūzika var nodrošināt jaunus atklājumus smadzeņu darbības procesos, jo CNS (centrālā nervu sistēma) piemīt unikāla spēja smadzeņu darbības aktivitāti transformēt muskuļu darbības aktivitātē. Autors norāda, ka “nodarbošanās ar mūziku vingrina un attīsta visu cilvēka spēju kompleksu” (94, 42.lpp.). Viņš akcentē, ka “mūzika ir neatlaidīga un progresīva zinātnisko, māksliniecisko un fizisko disciplīnu saplūšana, kas varētu tikt uzsākta un baudīta jau agrīnā vecumā. Tās nezūdošā vērtība nav atkarīga no maksimālas ieinteresētības par jebkāda veida muzikālu karjeru” (94, 42.lpp.).

F. R. Vilsons (94) nav pirmais, kas norāda uz saikni starp mūziku un bērnu fizisko un garīgo attīstību. To akcentē F. H. Raušers (72), norādot, ka mūzikas mācīšanās spēj ietekmēt CNS darbību, padarot to par vērtīgu “darbarīku” pirmsskolas skolotājiem. Savukārt, M. Lei-Dopiera (43) uzskata, ka multimodāla pieeja, izmantojot

dzirdi, tausti, redzi ir sekmīgāka, jo tādējādi mācību procesā tiek iesaistītas abas smadzeņu puslodes. Tas palielina iespēju, ka iemācītais ilgāk saglabāsies atmiņā un būs pielietojams dažādās situācijās. Mūzikas integrācija nodarbībās sniegs iespēju tiem bērniem, kam nepietiek tikai ar verbālajām metodēm, gūt labākus rezultātus visās jomās. Arī J. Birzkops (11) ir secinājis, ka, līdz ar muzikālās atmiņas attīstību, uzlabojas arī atmiņas darbība kopumā. Viņš uzskata, ka iegaumējamus materiālus būtu pat labāk mācīt izmantojot mūziku, jo kombinētā atmiņa (vārdi plus skaņas) daudziem skolēniem ir spēcīgāka.

G. Naša (62) atbalsta viedokli, ka bērni, kam liegtas multisensorās mācību metodes, nespēj pilnībā koordinēt savu ķermeni, prātu, balsi gan klasē, gan ārpus tās. Viņi bieži baidās no eksperimentēšanas arī vēlāk. Autore akcentē zemapziņas nozīmīgo lomu it visā, ko mēs darām un propagandē multisensorās mācību metodes kā visaizraujošāko un produktīvāko veidu, lai mācītos veidot loģiskus secinājumus vispirms ar apziņas līdzdalību, vēlāk - zemapziņas. Spēja precīzi un droši veikt dažādas fiziskās un mentālās darbības mūzikas stundās, sagatavo bērnu dažādu teorētisku, sociālu un intelektuālu problēmu risināšanai.

Balstoties uz pētījumiem, B. Makartija (54) aprakstījusi galvenās funkcijas, kādas ir katrai smadzeņu puslodei. Tās attēlotas 2. attēlā.

Kreisā puslode	Labā puslode
Verbālās	Neverbālās
Digitālās	Vizuāli - telpiskās
Sekvenciālās	Simultānās
Racionālās	Analoģiskās
Loģiskās	Intuitīvās
Konverģentās	Diverģentās
Analītiskās	Holistiskās

2. attēls Smadzeņu pusložu funkcijas (pēc B. Makartijas)

Pēdējo 30 gadu laikā ir pieaugusi interese par smadzeņu pusložu darbības mehānismiem. Arī skaņu lokalizācija notiek smadzeņu pusložu darbības rezultātā. Tās atšķiras gan funkcionāli, gan fizioloģiski. Vairumam cilvēku kreisā smadzeņu puslode ir lielāka un satur vairāk pelēkās vielas. Valda uzskats, ka tā ir dominējošā, jo kontrolē

valodas spējas. Savukārt, labās smadzeņu puslodes galvenā funkcija ir sakarību un lietu uztvere kopveselumā, nevis atsevišķi, izolēti (54). Viena no tās darbības veicinātājām ir māksla - tātad, arī mūzika. Mūzikas uztvere ir saistīta gan ar labās, gan ar kreisās smadzeņu puslodes darbību, tātad tā palīdz radīt līdzsvaru starp abām puslodēm (10; 43; 52). B. Makartija (52), balstoties uz neirologu atziņām, secina, ka izglītības sistēma pietiekoši nenovērtē intelekta neverbālo formu. Kā uzskata M. K. Diamonda (21), tad tā turpinot, tiek nodarīts ļaunums smadzenēm kopumā.

Par labās un kreisās smadzeņu puslodes prioritāti pastāv arī pretējs uzskats, ka eksaktie mācību priekšmeti tāpat attīsta abas smadzeņu puslodes. Promocijas darba autore piekrist, ka skolas vecumā un vēlāk bērnam ir pieejami daudz darbošanās veidu, ar kuru palīdzību līdzsvaroti attīstās abas smadzeņu puslodes. Taču pirmsskolas vecumā bērns vēl nav nobriedis, lai mācītos ģeometriju, algebru u. c. sarežģītus priekšmetus. Bieži vien bērnudārza audzinātāja grupā un muzikālā audzinātāja ir vienīgās, kas nodarbojas ar bērna audzināšanu un izglītošanu līdz skolas vecumam. Tāpēc pirmsskolas vecumā tieši mūzika varētu tikt ieteikta kā viena no labākajām abu smadzeņu pusložu spēju attīstītājām.

B. Makartija (52) atzīmē, ka smadzeņu pusložu specializācija veidojas atkarībā no prasībām un ieguldījuma smadzeņu darbības aktivizēšanai. Cilvēki atšķiras pēc tā, kura puslode viņiem ir dominējošā. Šīs atšķirības savukārt ietekmē informācijas pārstrādi un saglabāšanu atmiņā. Tāpēc, ja skolotājs veicina abu smadzeņu pusložu darbību, paaugstinās mācību motivācija un mācīšanās rezultāti. Tā kā tradicionālā izglītība sekmē noteiktu pieeju mācīšanai, attīstot galvenokārt smadzeņu kreiso puslodi, tad "riskā" skolnieki ir tādi nevis savu iedzimto trūkumu dēļ, bet gan mācīšanās rezultātā. Vienkāršojot - mācīšanās ir personībai nozīmīgāka, ja skolotāji rada mācību vidi, kas iesaista abu smadzeņu pusložu spējas darbībā (11; 22; 35; 52; 54).

1. 2. 3. Mūzika un emocijas

Cilvēka izziņas un priekšmetiskā darbība, visa dzīve nav iedomājama bez emocijām un jūtām. **Emocijas** ir psihes regulācijas procesi, kas nodrošina cilvēkam iespēju rīkoties mērķtiecīgi un norāda uz notikušā subjektīvo nozīmīgumu, saistot izziņas procesus ar personības struktūru (71). Tās nav nekas cits kā reālās īstenības atspoguļojums, tikai pārdzīvojuma formā. Savukārt, **jūtas** ir emocionālās īpašības, kas nodrošina cilvēka attieksmi pret sevi, citiem, sabiedrību. Tās veidojas uz pašreizējā pārdzīvojuma pamata (71). Tātad, emocijas ir tie procesi, uz kuru pamata veidojas jūtas kā personības īpašības, kas jau raksturo personībai tipiskus pārdzīvojumus. Emocijas arī nodrošina atgriezenisko saikni visos psihiskās darbības līmeņos - gan apziņas, gan zemapziņas (69).

Emocijām un jūtām ir arī patstāvīga nozīme personības dzīvē. Mums, un arī bērnam, ir pastāvīga vajadzība pēc emocionāliem pārdzīvojumiem, pēc emocionālās piesātinātības. Sarežģītajā objektīvās īstenības atspoguļošanas procesā cilvēks ne tikai sajūt, uztver, atceras, domā, iztēlojas, bet ieņem īpašu attieksmi, kas izpaužas patikā vai nepatikā, vai citā pārdzīvojumā. Emocionālos procesus parasts nostādīt blakus izziņas un gribas procesiem. Tās ar savu dinamismu pavada (stimulē vai kavē) visu cilvēka psihisko dzīvi. Tā emocijas ielaužas gan intelektuālajos, gan gribas procesos (69).

Kā uzskata R. Kempbels (40), tad katram bērnam ir sava "emocionālā krātuve", savas emocionālās vajadzības. Kā tās tiek apmierinātas - tas nosaka bērna pašizjūtu un iespaido uzvedību. Dabiski, jo pilnāka ir šī emocionālā krātuve, jo pozitīvākas ir bērna jūtas un labāka viņa uzvedība. Šo emocionālo krātuvi papildīt palīdz arī mūzika, kas ir emocionāla pēc savas būtības un ko B. Teplovs (141) ir nosaucis par "emocionālo izziņu".

Pastāv uzskats, ka mums ir divu veidu inteliģence - saprātīgā un emocionālā. Kā raksta N. Gibsa (29), tad terminu "**emocionālā inteliģence**" ieviesa Jēlas psihologi P. Salovejs un Dž. Maiers pirms pieciem gadiem. Tā tiek skaidrota kā kompleksa, multistrukturāla kvalitāte, kas ietver sevī tādas netaustāmas vērtības kā pašapziņa, empātija, neatlaidība un sociāla izveicība (29; 30). Psihologijas vārdnīca skaidro šo jēdzienu kā emocionālās regulācijas spēju kopumu (71).

Mūsu skolas un kultūra, galvenokārt, centrējas uz intelektuālajām spējām, ignorējot emocionālās. Taču tieši tās ir metaspējas (augstākās spējas), kas nosaka, cik prasmīgi spēsim izmantot jebkuru mums piemītošo spēju, ieskaitot intelektuālās (30). N. Gibsa (29) akcentē neirologa Dž. Ledouha atklājumu, ka pastāv īpaši neironu savienojumi, kas ļauj emocijām vadīt mūsu darbību, pirms intelekts gūst iespēju iesaistīties. Emocijām ir liela nozīme arī lēmumu pieņemšanas procesā, jo mūsu zemapziņas noteiktās vērtības palīdz ierobežot to sfēru, kurā jāizdara noteikta izvēle (30).

Bērni jau kopš dzimšanas ir emocionāli ļoti uzņēmīgi, viņu saskarsme ar ārpasauli norit galvenokārt emociju un jūtu līmenī. Tā veidojas bērna emocionālā būtība, kas noteiks, kādu viņš redzēs pasauli un pats sevi tajā. Ja bērns apkārtējo pasauli redz noraidošu, ļaunu, vienaldzīgu un naidīgu, tad tas kaitēs arī viņa valodai, uzvedībai, spējām mācīties un kontaktēties ar citiem cilvēkiem (45; 69).

Pirmsskolas vecums ir īpaši sensitīvs jūtu sfēras attīstībai, bērna dvēseles "līdzskanējumam" citu priekiem un bēdām. Jūtas, emocijas, pārdzīvojumi, izraisot bērnā vajadzības, var kļūt par bērna uzvedības motīviem. Pēc Ļ. Vigotska (111) domām, bērnībā uzvedību regulē emocijas, tāpēc tieši tām ir nenovērtējama nozīme personības attīstībā. Viņš izdala emocionālās un intelektuālās sfēras vienotību bērna psihē, lai sekmīgi veidotos harmoniska personība. **Mūzikas uztvere sekmē šo vienību, jo ietekmē gan emocionālo, gan intelektuālo attīstību** (140), tādējādi apstiprinot atziņu, ka bērna attīstība aplūkojama kopveselumā.

Šeit liela nozīme ir mūzikas emocionālajam raksturam. Neizbēgamā "spēle" ar noskaņām un emocijām, muzikālās izteiksmības līdzekļu meklēšana nevar neizraisīt estētisku pārdzīvojumu. Uztverot skaņu tēlos attēlotu īstenību, cilvēki "uzlādējas" ar dažādām emocijām. Savukārt, **emocionālo stāvokļu raksturīga īpašība ir to ietekme uz citiem indivīda stāvokļiem un reakcijām**. Tie iedarbojas uz atmiņas procesiem, aktualizē pagātnes pieredzes materiālus vai kavē tos. Tā no apkārtējās vides saņemtā informācija ir vienāda, bet iekšējā informācijas plūsma ir dažāda un atkarīga no emocionālā stāvokļa. Kā uzskata S. Rubinšteins (138), tad visas ārējās ietekmes tiek "lauztas" caur katra bērna iekšējiem nosacījumiem. Tā mobilizējas cilvēka iekšējās rezerves, aktivizējas AND (augstākā nervu darbība), kas neapšaubāmi optimizē mācību

procesu. Arī N. Vetlugina (104) un I. Plotnieks (69) uzskata, ka emocionālais līdzpārdzīvojums labvēlīgi ietekmē bērna attīstību. Tāpēc nedrīkst palaist garām bērnības laiku, neizmantojot to jūtu veidošanai. Tieši šis laiks ir viens no efektīvākajiem posmiem to attīstībai (17; 111; 117)

Muzikālā pieredze nodrošina bērnam viņa attīstībai atbilstošu veidu, lai izteiktu domas, jūtas, kā arī gūtu sensoros iespaidus. Galvenais ir pats mūzikas uztveres process, kas atspoguļo bērna domas, jūtas un sensoro pieredzi. Atsaucība mūzikai rodas bērnam pašā, iesaistot izziņas procesos arī emocionālo sfēru. Tādējādi muzikālā pieredze sekmē kognitīvās un emocionālās sfēras integrāciju bērna psihē (24). Tas ir ļoti būtiski, jo pirmsskolas vecuma bērnu estētisko attieksmju galvenais rādītājs ir emocionālais pārdzīvojums (67).

Emocionālās attieksmes būtība izpaužas tādējādi, ka tā saista bērnu ar konkrēto mākslas darbu iekšēji. Mākslas darba ārējās īpašības eksistē visiem, bet darbība un pārdzīvojumi, saistīti ar uztveri, eksistē individuāli, bērna iekšējā pasaulē. Māksliniecisko emociju pārdzīvošana izraisa īpašu pozitīvu noskaņu, kas veicina bērnu radošo pašizpaušmi.

Mēs varam izlasīt miljoniem vārdu par mūziku un tomēr neko par to nezināt (3). Virzība no vienkāršas patikas uz mūzikas izpratni ir darbietilpīgs un arī nozīmīgs muzikālās audzināšanas uzdevums. Tāpat kā jāmacās lasīt, rakstīt un rēķināt, tāpat arī jāmacās iepazīt, novērtēt, klausīties mūziku. Tikai pamazām veidojas muzikālā gaume, rodas **vajadzība** pēc mūzikas (3).

Secinājumi:

1. Mūzika spēj attīstīt bērna personību, sociālo kompetenci un stimulēt apslēptās spējas, ja tā tiek izmantota bērna audzināšanā kā attīstību veicinošs līdzeklis (skat. 1. attēla 2. virzienu 20. lpp.). Tāpēc tieši pirmsskolas vecumā mūzika varētu tikt ieteikta kā bērna intelektuālās un emocionālās attīstības rosinātāja.
2. Multimodāla pieeja, izmantojot dzirdi, tausti, redzi ir sekmīgāka, jo tādējādi mācību procesā tiek iesaistītas abas smadzeņu puslodes, kas palielina iespēju, ka iemācītais ilgāk saglabāsies atmiņā un būs pielietojams dažādās situācijās.

3. Skolas un kultūra vairāk atbalsta akadēmiskās spējas, ignorējot emocionālās. Taču tieši tās ir metaspējas (augstākās spējas), kas nosaka, cik prasmīgi tiks pielietota jebkura cilvēkam piemērota spēja, ieskaitot intelektuālās.
4. Mūzikas uztvere sekmē kognitīvās un emocionālās sfēras integrāciju bērna psihē, ietekmējot gan emocionālos, gan izziņas procesus, jo bērna attīstības būtība ir ietverta viņa attīstības veselumā. Virzība no vienkāršas patikas uz mūzikas izpratni ir darbietilpīgs un arī nozīmīgs muzikālās audzināšanas uzdevums.

1. 3. AGRĪNAS MUZIKĀLAS PIEREDZES NEPIECIEŠAMĪBA

1. 3. 1. Mērķtiecīgi rosināta agrīnā attīstība - pamats bērna tālākai attīstībai

Ikvienu cilvēku spēju potenciāls vislielākais ir piedzimšanas brīdī. Tāpēc bērna dzīvē visnozīmīgākais laiks, lai mācītos, ir no dzimšanas brīža līdz 3 gadu vecumam. Tiek veltīta liela uzmanība tam, ko mācīt bērnam pēc 3 gadu vecuma, bet pēc šodienas pētījumiem smadzeņu struktūras 70 - 80% apmērā ir izveidojušās jau līdz 3 gadu vecumam (33; 116).

Cilvēka smadzenēs ir aptuveni 1,4 miljardu nervu šūnu, bet jaundzimušajiem lielākā daļa no tām nav "iedarbinātas". Attīstības procesā starp nervu šūnām (neironiem) veidojas īpaši savienojumi - sinapses, pa kurām tiek pārraidīta informācija, ko uztver sajūtu orgāni. Šo šūnu raksturīga īpatnība ir to plastiskums - tās var veidot saiknes viena ar otru, bet nepieciešamības gadījumā arī pārveidot tās. Drīz pēc piedzimšanas zīdaiņu smadzenes producē triljonus sinapšu (neironu savienojumu) - daudz vairāk, nekā tie jebkad izmantos. Periods, kad visaktīvāk veidojas šie neironu savienojumi (sinapses), ir no dzimšanas brīža līdz 3 gadu vecumam. Agrās bērnības pieredze vai mācīšanās nosaka šo sinapšu savienojumu stabilitāti - sinapses, ko neizmanto, vai arī izmanto ļoti reti, izzūd (33; 72).

Līdzīgi veidojas arī smadzeņu potenciālās iespējas. Jau pirmajos 6 mēnešos bērna smadzenes sasniedz 50% no pieaugušo smadzeņu potenciāla, līdz 3 gadu

vecumam - 80%, bet līdz 6 gadu vecumam - 90%. Protams, arī pēc tam smadzenes nepārtrauc attīstīties, tomēr bāze cilvēka spējām veidojas pirmajos 3 dzīves gados. Ja nebūs šī pamata, tad arī audzināšana un mācīšanās nedos vēlamos rezultātus. Jo jaunāks ir bērns, kad šis pamats tiek veidots, jo vairāk viņš vēlāk iegūs mācību procesā. Jo vecāks ir bērns, jo mazāk viņš gūs no turpmākās izglītošanās. Jāņem vērā arī fakts, ka to, kas nav attīstīts pirmajos dzīves gados, vēlāk nevar attīstīt līdz tādām apjomam, kāds būtu bijis iespējams (31; 116).

Nevajag uztraukties, ja bērns būs "pārpildīts" ar informāciju. Apmēram 3 gadu vecumā bērns jau ir spējīgs pieņemt noteiktus lēmumus un atceras to, kas viņam ir interesanti. Tikai cilvēka smadzenēm ir raksturīgs - jo vairāk tajās "ieliek", jo vairāk tās saglabā. Svarīgi atcerēties, ka attīstot vienu smadzeņu funkciju, atbilstoši attīstās arī pārējās smadzeņu funkcijas (22).

Tātad, agrīnā attīstība ir "fundaments" bērna tālākai attīstībai, jo nevar likt pamatus tad, kad celtni jau gatava (116). No šejienes izriet nepieciešamība pēc agrīnas muzikālas pieredzes, ko akcentē daudzi pedagogi un psihologi un kam piekrīt arī promocijas darba autore (19; 22; 79 u. c.). Paši pirmie bērna dzīves gadi tiek uzskatīti par vispiemērotākajiem, lai ieinteresētu bērnu klausīties mūziku, veidotu viņa muzikalitāti. Tieši šajos pirmajos gados gūtā pieredze ietekmē to apjomu, līdz kādam intelektuālā un emocionālā sfēra spēs attīstīties vēlākos gados. Kā uzskata M. K. Diamonda (21), tad agrīnās pieredzes bagātināšana rosina izmaiņas smadzeņu struktūrā. Ir iespējams "uzlabot" iedzimtību, bagātinot apkārtējo vidi, jo katra nervu šūna maina savu dimensiju, atbildot uz ārējās vides ietekmēm.

Tāpēc skolotājiem un vecākiem ir jāapzinās un jāizprot mazo bērnu muzikālās īpatnības, lai bērnam piemērotā veidā sekmētu viņa muzikālo audzināšanu un attīstību. Ir nepieciešama īpaša muzikālās attīstības un muzikālo spēju izpratne, kas ņemtu vērā bērna uztveri un spēju līmeni attiecīgajā vecumposmā (26). Kad nosauc divgadīgu bērnu par "mākslinieku", neviens negaida, ka viņš gleznos ainavas vai veidos skulptūras. Tiek vērtēti bērna fiziskie dotumi - kā viņš prot darboties ar krītiņiem, kā velk līnijas un apļus. Tāpat, runājot par muzikālām spējām, neviens negaida, ka divgadīgs bērns izrādīs attīstītas prasmes kā pieaugušais. Tie nedaudzie bērni, kas izrāda īpaši attīstītas muzikālās spējas, ir apzīmējami kā apdāvinātie. Viņiem parasti ir nepieciešams īpašs vecāku un skolotāju atbalsts, lai viņu spējas attīstītos.

Pirms sākt domāt par veidiem, kā plānot un integrēt mūziku bērna dzīvē, ir jāzin **muzikālās attīstības pakāpju secība**, piemēram, kā to aprakstījusi L. K. Edvardsa (24):

- ◆ līdz 1 gada vecumam - ieklausās dziedošās intonācijās, cenšas tās atdarināt “savā valodā”, atsaucas mūzikai ar “rosmes kompleksu”;
- ◆ līdz 2 gadu vecumam - eksperimentē un imitē ritmu, atsaucību mūzikai rāda ar ķermeņa kustībām, var iemācīties vienkāršas, īsas dziesmiņas, eksperimentē ar balsi, dūngo rotaļājoties;
- ◆ līdz 3 gadu vecumam - viens pats dzied frāzes, īsas dziesmas, spēj saglabāt atmiņā ritmisko pulsāciju, interesējas par ritma instrumentiem, patīk klausīties mūziku, izdomā dziesmām vārdus, kā arī var atpazīt dažas melodijas;
- ◆ līdz 4 gadu vecumam - jau iesaka muzikālās aktivitātes, izdomā ritmus, dziesmas uz instrumentiem, imitē dzīvnieku, mašīnu un citu objektu kustības, spēj iemācīties garākas un sarežģītākas dziesmas, lieto muzikālus jēdzienus - skaļi, klusi, ātri, lēni;
- ◆ no 4 - 6 gadu vecumam - parādās individuālās spējas un talants, spēj iemācīties deju soļus, pieskaņot tos mūzikai, precīzāk imitē skaņas, ritmu, klausoties mūziku, paaugstinās uztveres spējas, spēj salīdzināt atsevišķas skaņas un to augstumu.

D. Makdonalda mūzikas mācīšanu ir salīdzinājusi šādi:

“Ja fakti ir kā sēklas, no kurām vēlāk izaug zināšanas un izpratne, tad emocijas un sensorie iespaidi ir augsne, kurā sēklām ir jāaug. Pirmsskolas gadi ir priekš tam, lai sagatavotu augsni un sētu sēklas” (57, 16.lpp).

Iespējams, ka šī arī ir atbilde uz jautājumu, vai ir nepieciešama agrīna muzikāla audzināšana. Augsnes sagatavošana, padarot to auglīgu, lai muzikālās spējas varētu attīstīties, kā arī estētiski bagātas vides nodrošināšana, kas rosinātu emocionālas atbildes reakcijas, ir pirmais solis bērna muzikālajā audzināšanā, viņu spēju attīstībā.

Protams, ka mēs nedziedam šūpļa dziesmu bērnam, lai veicinātu abstrakto domāšanu; mēs dziedam, jo tas ir dabiski. Tomēr, ņemot vērā iepriekš teikto, varam teikt, ka muzikālā audzināšana ir nozīmīga optimālai kognitīvajai attīstībai.

1. 3. 2. Pētījumi par zīdaiņu muzikālo kompetenci

Pēdējo 10 gadu laikā mēģinājumi definēt bērna muzikālo attīstību ir vienojuši zinātniekus no dažādām disciplinām: mūziķus, psihologus, neirologus, psihiatrus, biologus, fiziologus un pedagogus. Viņi atbalsta domu, ka muzikālās spējas piemīt ikvienam cilvēkam - gēni ir pamatā smadzenēm un ķermenim, kam ir visi priekšnoteikumi, lai cilvēks būtu muzikāls (26). Tāpat kā mēs esam dzimuši ar spēju runāt savā valodā, ko mācīties prasa mūsu kultūra, tāpat mēs esam dzimuši ar visiem priekšnoteikumiem, lai būtu muzikāli.

Mūziku bērni izmanto kā veidu, lai izteiktu sevi. Bērns jau zīdaiņa vecumā pievērš uzmanību muzikālām skaņām, izrāda interesi par tām. Ir pierādījumi, ka bērns var dziedāt vēl pirms ir iemācījies runāt (56). Mūzika mazam bērnam sākas ar izpēti, imitēšanu un eksperimentēšanu. Tikai tad pamazām attīstās spējas diferencēt, reorganizēt, konceptualizēt un radīt no jauna (jaunrade).

Runājot par bērna muzikālās attīstības sākumu, parasti tiek uzskatīts, ka tas ir pēc piedzimšanas, bet pēdējo gadu laikā ir parādījušies pētījumi arī par embrionālo attīstības periodu. Tie liecina, ka mācīšanās process sākas vēl pirms bērna piedzimšanas, varbūt pat tā ieņemšanas brīdī (94). D. Šetlers (77) ir atklājis, ka zīdaiņiem, kuri saņēmuši sistemātisku prenatalu muzikālu stimulāciju, ir augstākas novērošanas spējas, tie precīzāk atdarina pieaugušā dziedātās skaņas, kā arī daudz ātrāk iemācās runāt. Viņiem vieglāk attīstās ne tikai muzikālās spējas, bet arī tās, kas nepieciešamas citā sfērās - piem., spēja risināt problēmas, drosme riskēt, kreativitāte (18). Savukārt, Amsterdamas ārsti publicējuši materiālu par "ziepju operu" bērniem, kurus nomierina dažādu televīzijas seriālu motīvi, ko skatījušās viņu mātes pirms vēl bērni bija piedzimuši (18).

Mūzika eksistē kā aurālās komunikācijas forma, un to lieto visa vecuma cilvēki. Pat zīdainis, vispirms kā "saņēmējs", bet pakāpeniski kā "dalībnieks", lieto mūziku kā komunikācijas pirmsverbālo formu. Mūzika ir sākotnējais komunikācijas veids starp māti un bērnu, tā ir nozīmīga arī bērna emocionālajām saiknēm ar pasauli (56). D. B. Foksa (26) apraksta psihiatra D. Šterna pieredzi, kas pētījis noskaņu starp zīdaini un

vecākiem, analizē un apraksta šo mijiedarbību, lietojot muzikālus terminus - ritms, pulsācija, *crescendo*. Tā ir sazināšanās jūtu līmenī - neverbālā komunikācija.

Pat vēl nedzimis bērns atsaucas mūzikai, kustinot savas rociņas un kājiņas. Pēc dzimšanas orālie dialogi starp māti un bērnu turpina nostiprināt savstarpējās attiecības, kas veido pieķeršanās pamatus. Dūdošana, ritmiska skaņu atkārtošana, ko vairums vecāku izmanto, lai sarunātos ar zīdaiņi, sākumā ir daudz nozīmīgāka nekā vārdi, kas varētu tam sekot (72).

Par muzikālo saikni starp pieaugušo un bērnu ir daudz pētījumu. S. Lopeza (48) atklāja, ka jaundzimušie dažādi reaģē uz mūziku, ko dzied autore, ja tos tur uz rokām māte, vai tie dziesmas laikā guļ gultiņā. Mazuļi vairāk atsaucās mūzikai tad, ja tos uz rokām turēja māte.

Muzikālais kontakts, ko ierosina pieaugušais, nepaliek bez atbildes. Zīdaiņi spēj dziedāt tikpat labi kā runāt savā "zīdaiņu" valodā. Viņi veido apvaldītas skaņas, ritma modeļus un var imitēt skaņas, ko dzied citi (72). Mūzikas pedagogi un psihologi atbalsta šīs muzikālās saiknes starp māti un bērnu nozīmi, pamatojoties uz dažādu kultūru bērnu muzikālās attīstības pētījumiem, kur mūzika ir gan līdzeklis emocionālā kontakta veidošanai starp māti un bērnu, gan arī bērna socializācijas līdzeklis (26).

Ir pētījumi, ka 2 mēnešus veci zīdaiņi spēj "pieskaņot" skaņas augstumu, stiprumu un melodijas virzību savu māšu dziedātajam. Savukārt, 4 mēnešu vecumā tie spēj pieskaņoties arī ritmiskajai struktūrai. Neseni pētījumi pierāda, ka 5 mēnešus veci mazuļi spēj pat vērtēt muzikālo struktūru (72). Zīdaiņi šajā pētījumā sekoja līdzīgai Mocarta menuetam ar pareizi izvietotām kadencēm vairāk, nekā tam pašam menuetam, ja kadences izvietotas nepareizi (piem, frāzes vidū). Tas liecina, ka zīdaiņi ir jau iekšēji sagatavoti aptvert noteiktus muzikālus elementus un stilus, iespējams, jau pirms piedzimšanas brīža.

Ir pētījumi arī ar priekšlaicīgi dzimušajiem bērniem, piedāvājot viņiem klausīties dažādu stilu mūziku: L. Bēthovena "Mēnesnīcas sonāti" un A. Hačaturjana "Zobenu deju". Rezultāti bija pārsteidzoši - skatot mierīgai mūzikai (L. Bēthovena "Mēnesnīcas sonātei"), bērniem palēninājās sirdsdarbība, pazeminājās asinsspiediens, kā arī samazinājās elpošanas ātrums. Viņiem nav muzikālās pieredzes, ir dažādi fiziski traucējumi, bet tomēr viņi spēj uztvert un atsaukties mūzikai. Secinājums var būt tikai viens - muzikālā vide ir ļoti nozīmīga priekšlaicīgi dzimušu bērnu aprūpē.

Jau A. Bronšteina, E. Petrova, A. Bruskinas, A. Kameņeckas (99) pētījumi pierāda, ka ir ļoti maz bērnu, kas nereaģē uz skaņu tūlīt pēc dzimšanas (apsekoti 530 jaundzimušie). Jau 8 stundas pēc dzimšanas tika novērota zišanas kustību kavēšana skaņas ietekmē, kas nepārsniedza cilvēka runas stiprumu. Skaņas avoti izslēdza iespēju bērnam sajūst gaisa plūsmas viļņus vai satricinājumus. Uz skaņu parasti nereaģēja tie bērni, kam bija dzemdību traumas vai mātes dzemdējušas narkozes iedarbībā.

P. Volfs un Dž. Linds (47) savos pētījumos par mūzikas uztveri atklājuši, ka jaundzimušie spēj atpazīt mātes balsi un diferencēt to starp citām sieviešu balsīm. Jaundzimušie uztver mātes balss ritmu, intonāciju un arī frekvenci.

S. Lopezas (48) pētījumi pierāda, ka jaundzimušie spēj atšķirt arī muzikālos stilus. Autore ir pētījusi jaundzimušo mūzikas uztveres prasmes pēc viņu sejas izteiksmes, ķermeņa kustībām un vērīguma. Detalizēta videolentes analīze ir ļāvusi secināt, ka skatot rotaļdziesmai, jaundzimušie ir izdarījuši divas reizes vairāk mutes kustību, kā arī viņu ķermeņu kustības ir ievērojami aktivizējušās. Turpretim, skatot J. Brāmsa "Šūpuļdziesmai", rezultāti bija pretēji.

R. Ogadžanjan (133) pētījumi ar dažus mēnešus veciem bērniem pierāda, ka aktīva mūzikas uztvere aktivizē domāšanas procesus. Pētījumos tika izmantota didaktiskā rotaļlieta kā stimulators, kas atradās nelielā attālumā no bērna. Kad viņš vilka rotaļlietu pie sevis - skanēja muzikāla frāze, ja nē - skanējums tika pārtraukts. Muzikālais stimulē saglabā ilgāk bērna interesi, izraisa pozitīvas emocijas. Bērnam ir divi mērķi - ne tikai paņemt rotaļlietu, bet arī saklausīt muzikālās skaņas. Šie divi aktivizējošie procesi stimulē viens otru un arī bērnu sekmīgai darbības veikšanai. Tāpēc autors iesaka plašāk pielietot mūziku kā efektīvu psihiskās attīstības līdzekli.

T. Jendovickas (113) pētījumi liecina, ka jau pirmajā dzīves gadā bērnam var tikt izveidoti elementāri nosacījuma refleksi uz noteikta augstuma skaņām un izstrādāta attiecīga diferenciacija. Tas liecina par noteiktiem dotumiem bērnu muzikalitātes attīstībā, kas veidojas tālāk vides un audzināšanas ietekmē.

Pamatojoties uz K. Tarasovas (120) eksperimentālo darbu, kas ilga 4 gadus un pētīja bērnus vecumā no 2 mēnešiem līdz 1 gadam, var secināt, ka:

- ♦ jau dzīves pirmajā pusgadā bērns izlases veidā izrāda emocionālu atsaucību muzikālām skaņām, spēj atšķirt tās no trokšņiem;

- ♦ bērns atsaucas uz harmonisku, melodisku frāzi; mazāk uz skaņām ārpus muzikālā konteksta un nemaz uz mūziku ar nesaskaņotu harmoniju.

Tātad, pētījumos atklājas, ka mazi bērni ir ļoti kompetenti, prot diferencēt skaņas, ieklausīties melodijā un emocionāli atsaukties mūzikai gan ar kustību, gan rotaļu starpniecību. Tomēr jāatceras, ka bērnu muzikālā attīstība ir pakāpenisks process, ko ietekmē vide un bērna iekšējie nosacījumi. Ja bērns spēj tīri dziedāt 3 gadu vecumā, izjust ritmu vēl pirms šī vecuma, tad saka, ka bērns ir muzikāls. Šādi bērni atrodami vidēs, kur mūzika tiek cienīta, vērtēta, integrēta ikdienas dzīvē. Tomēr nevar teikt, ka pārējie bērni ir nemuzikāli - viņiem vienkārši trūkst muzikālās pieredzes, vai arī to muzikālās spējas attīstās lēnāk (56).

Secinājumi:

1. Pamats cilvēka spējām veidojas pirmajos 3 dzīves gados, jo tieši šajos pirmajos gados gūtā pieredze ietekmē to apjomu, līdz kādam intelektuālā un emocionālā sfēra spēs attīstīties vēlākos gados. Tas rada nepieciešamību bagātināt ne tikai bērna agrīno pieredzi vispār, bet arī muzikālo pieredzi.
2. Zīdaiņiem, kuri saņēmuši sistemātisku prenatālu muzikālu stimulāciju, vieglāk attīstās ne tikai muzikālā spējas, bet arī tās, kas nepieciešamas citā sfērās - piem., spēja risināt problēmas, drosmē riskēt, kreativitāte.
3. Pētījumi ar dažus mēnešus veciem bērniem pierāda, ka aktīva mūzikas uztvere aktivizē domāšanas procesus, jo muzikālais stimulants saglabā ilgāk bērna interesi, izraisot pozitīvas emocijas.
4. Bērnu muzikālā attīstība ir pakāpenisks process, ko ietekmē vide un bērna iekšējie nosacījumi, kas realizējas muzikālās audzināšanas procesā. Tāpēc nevar teikt, ka bērns ir nemuzikāls - viņam vienkārši trūkst muzikālās pieredzes, vai arī tā muzikālās spējas attīstās lēnāk.

1. 4. VECĀKU UN SKOLOTĀJU POZITĪVA ATTIEKSME PRET MŪZIKU - BĒRNA MUZIKĀLĀS ATTĪSTĪBAS FAKTORS

Šajā nodaļā promocijas darba autore vēlas akcentēt vecāku un skolotāju atbalsta nozīmi bērna muzikālo spēju attīstībā. Vecāku vidū ir izplatīts uzskats, ka gan jau skolā bērns apgūs visas nepieciešamās zināšanas, bet par spēju attīstību vispār netiek domāts. Vecākiem vajadzētu sākt apzināties, ka tieši viņi ir mazā bērna visnozīmīgākie skolotāji, nevis gaidīt, ka šo pienākumu uzņemsies citi.

Pēdējo gadu pētījumi pedagogijā, psiholoģijā un fizioloģijā pārliecinoši pierāda, ka pirmsskolas vecuma bērni ir daudz spējīgāki, nekā līdz šim tika uzskatīts. Ir pierādīts, ka daudzas vispāratzītas mācību metodes neļauj pilnībā atklāties bērna spējām (11; 53; 96; 116). Jau piedzimstot, bērnam ir noteikti iedzimti dotumi, kas ir priekšnoteikumi tā psihiskajai attīstībai vēlākos gados. Tomēr tie nenosaka ne šīs attīstības raksturu, ne pakāpi - to nosaka audzināšanas un mācīšanās process. Liela uzmanība ir jāpievērš emociju, priekšstatu un uztveres, kā arī runas un prāta attīstības sekmēšanai (19; 96; 117; 124; 141).

Tā kā pētījumi apstiprina mūzikas veicinošo ietekmi uz bērna intelektuālo un emocionālo attīstību, tad vajadzētu panākt, lai mūzika tiktu integrēta mācību plānā ne tikai kā papildinājums bērnudārza programmai. Par šāda veida izpratni liecina zviedru muzikologa L. Reimera (74) aprakstītā Zviedrijas pieredze, kur viens no galvenajiem muzikālās audzināšanas mērķiem ir sekmēt bērnu kognitīvo, emocionālo un motoro spēju attīstību. Tādējādi muzikālo audzināšanu raksturo trīs vārdi - **domā, jūti, darbojies kreatīvi**.

Mūzikai vajadzētu būt ietvertai arī citos bērna darbības veidos (4; 37; 56; 68; 97). Lai muzikālajai audzināšanai sāktu pievērst vajadzīgo uzmanību, tad pirmsskolas pedagogiem ir jābūt pārliecinātiem par tās izglītojošo un attīstošo vērtību. Viņiem jābūt pārliecinātiem, ka zināšanas par mūziku ir tikpat svarīgas (vai pat vēl svarīgākas) kā citas aktivitātes, kas parasti ietvertas mācību plānos un realizējas bērnudārza pedagoģiskajā procesā. Kā uzskata D. Dzintere (23), tad pedagoģiskais process ir visa bērna dzīve, ko virza pieaugušais. Tam jānodrošina bērnu mācīšana, izglītība,

audzināšana un spēju attīstība. Skolotāja mērķtiecīga darbība kā bērnam ārējs faktors, bērna iekšējo un ārējo faktoru rosināta un viņa dabai atbilstoši bagātināta darbība, abu pedagoģiskā procesa subjektu darbības savstarpēji atbilstošs saturs ir pedagoģiskā procesa komponenti, kas nosaka šī procesa efektivitāti (91).

Ir iespējams noteikt 5 galvenos šķēršļus, kas kavē bērniem iepazīt mūzikas pasauli (3):

- 1) sabiedrībā esošie aizspriedumi un noskaņojums (piem., ka muzikālā audzināšana nav nepieciešama).
- 2) vecāku un skolotāju intereses par mūziku kā vērtību trūkums;
- 3) mācību līdzekļu un informācijas trūkums vecākiem, bērniem un skolotājiem nespeciālistiem;
- 4) iespēju trūkums, lai nodarbotos ar mūziku tikai sava prieka pēc;
- 5) pastāvošās izglītības sistēmas vienaldzīgā attieksme.

Tos būtu vēlams pārvarēt pēc iespējas ātrāk, jo gan vecāki, gan skolotāji vēlas redzēt savus bērnus kā ieguvējus.

1. 4. 1. Vecāku atbalsts - viens no galvenajiem faktoriem bērna muzikālajā izaugsme

Šodien ir simtiem tūkstošu, iespējams pat miljoni vecāku, kas liedz bērniem iespēju realizēt savu spēju potenciālu. Šie vecāki gaida, kamēr bērni sāks iet skolā, lai apgūtu lasītprasmi, matemātiku, mācītos spēlēt kādu mūzikas instrumentu, nodarbotos ar sportu. Iemesls šādai rīcībai bieži vien ir sekojošs - vecāki uzskata, ka bērnu agrīnai attīstībai nav nozīmes, ka vēlāk visi bērni sasniedz aptuveni vienādu attīstības līmeni. Tomēr N. Harveja (35) 40 gadu ilgie pētījumi, kas aptver vairāk nekā 30 000 vecāku un viņu bērnus, pierādīja, ka tā nav patiesība. Autors ir pārliecināts, ka vecāki ir vislabākie terapeiti un skolotāji pasaulē, **ja vien viņi zina, kas jādara**. Viņi rosina bērnus mācīties un parāda **kā** jāmacās, izraisot interesi un veidojot pozitīvu attieksmi pret mācībām.

Bērna pirmā ievadītāja pasaules un sevis izpratnē ir ģimene, tomēr vēl joprojām vērojama vecāku nevēlēšanās vai neprasme piedalīties bērna audzināšanā (46; 86). Liela

nozīme ir arī bērnudārza un ģimenes sadarbībai, kas sekmē vienotu audzināšanas mērķu un uzdevumu izvirzīšanu un realizēšanu.

E. Gordons (31) un citi autori (34; 39; 45; 62 u. c.) uzskata, ka mājas ir visnozīmīgākā skola, kāda vien var būt mazam bērnam, un vecāki ir visnozīmīgākie skolotāji, kam piekrīt arī promocijas darba autore. Vecākiem nevajag būt profesionāliem mūziķiem, lai sekmētu bērna muzikālo prasmju attīstību, tāpat kā viņiem nevajag būt profesionāliem rakstniekiem, oratoriem vai matemātiķiem, lai mācītu bērnam lasīt, rakstīt un rēķināt. Arī latviešu komponists I. Zemzaris (68) ir pārliecināts, ka cilvēka muzikalitātes veidošanās sākums ir ģimene. Tā vai nu ieliek pamatus mūzikas mīlestībai, vai arī rada ignoranci.

Literatūras analīze un prakse liecina, ka vecāku nozīme bērna muzikālajā audzināšanā netiek pietiekami novērtēta. Vecāki ir īpaši svarīgi un ietekmīgi, veicinot bērnu iesaistīšanos muzikālajās aktivitātēs. Agrī uzsākot bērna muzikālo dzīvi un pastāvīgi atbalstot to laika un resursu ziņā, vēlāk tas "atmaksāsies", bērnam kļūstot muzikāli attīstītam. Pastāv uzskats, ka ne skolas, ne privātsiņas nav tik efektīgas kā **vecāku ietekme** un atbilstoša **ģimenes vide**, kas sintezē ārējās mācību nodarbības un muzikālu mājas atmosfēru (39; 44; 66).

Kā uzskata L. Kellija un B. Suttona - Smita (39), pamatojoties uz savu divus gadus ilgo pētījumu, tad stimulēt un bērnam tuvo cilvēku - mātes, tēva prasme augstu vērtēt mūziku norāda, ka vēlāk bērna dzīvē tai būs nozīme. Viņas uzskata, ka tieši pašu vecāku dziedāšana un mājas vide ir visnozīmīgākais faktors sekmīgai bērna muzikalitātes attīstībai.

Dž. un I. Pīri (66) ir apkopējuši virkni pētījumu, kas apliecina teikto:

- ◆ atšķirība starp muzikāli un mākslinieciski talantīgiem bērniem nav viņu iedzimto dotumu dažādībā, bet gan iespēju un atbalsta esamībā, ko nodrošina vecāki mājas vidē. Muzikāli talantīgu bērnu vecāki iegādājas mūzikas instrumentus, nodrošina iespējas spēlēt orķestri, papildstundas, mudina vingrināties, kā arī augstu vērtē mūziku.
- ◆ mēģinājumi identificēt muzikāli talantīgus bērnus kulturāli atpalikušās vidēs liecina, ka šāda vide nomāc muzikālo jūtīgumu.

- ◆ pastāv pozitīva saistība starp mājas vidi un pirmsskolēnu dziedāšanas prasmju veidošanos.
- ◆ ir pierādīts, ka pastāv tieša sakarība starp precīzu dziedāšanu bērnudārza līmenī un mātes dziedāšanu vai klavieru spēlēšanu mājās, bērnu skaņu ierakstu pieejamību un mājas atmosfēru, kas rosina muzikālos pārdzīvojumus.

Šie pētījumi ir saskaņā ar teoriju, ka izcili muzikāli talanti var tikt attīstīti, balstoties uz sekojošiem principiem:

- ◆ agrīnums;
- ◆ intensitāte;
- ◆ regularitāte;
- ◆ ģimenes atbalsts;
- ◆ skolotāju ieinteresētība;
- ◆ ģimenes intelektuālo un kulturālo vērtību orientācija (25; 66).

Aktuāls ir jautājums - vai bērnībā gūtā muzikālā pieredze palīdz piesaistīt bērnus mūzikai tā, lai tā kļūtu par daļu no viņu dzīves arī vēlāk. Interesanti ir Dž. Slobodas (78) veikto pētījumu rezultāti. Viņš ir apkopojis slavenu mūziķu atmiņas par sākotnējo saikni ar mūziku, kas sekmējusi viņu tapšanu par mūziķiem. Pārsvārā tika minēti divi faktori:

- 1) siltas, draudzīgas attiecības ar skolotājiem, kas rūpējās par viņiem vispirms kā par cilvēkiem un tikai tad kā par mūziķiem;
- 2) tieši vecāku un skolotāju atbalsts ir bijis tas, kas palīdzējis viņu muzikālajām spējām attīstīties.

Tātad, vecāku un ģimenes atbalstam ir būtiska nozīme bērna muzikalitātes attīstībā.

1. 4. 2. Skolotāji - bērnu muzikālās attīstības rosinātāji

Daudziem bērniem ir bagātīga mūzikas klausīšanās pieredze, bet pietrūkst tādu darbošanās veidu, kas palīdzētu izprast mūzikai raksturīgās dimensijas - ritmu, melodiju, skaņu un tās intensitāti. Skolotāji palīdz izprast jēdzienus un bērns tos apgūst, un tas ir pamats vēlākai mentālajai attīstībai (36). Kā liecina psihologu Ļ. Vigotska (111), A. Ļcontjeva (123) un A. Zaporožeca (117) pētījumi, lai pilnvērtīgi attīstītos domāšanas procesi, bērnam ir nepieciešams apgūt noteiktu pieredzi, kura tiek paplašināta mērķtiecīgi, ar pieaugušā palīdzību. Nevienam nepiedzimst ar nobriedušu prātu - tas tiek **veidots**, tāpēc ir vajadzīgi cilvēki, kas palīdzētu to izdarīt (43; 54). Tātad mācīšanās ir sociāls process, kur savienojas divu subjektu - bērna un skolotāja - darbība. Arī Ļ. Vigotskis (111) uzskata, ka augstākie izziņas darbības līmeņi tiek veidoti **sociālās mijiedarbības rezultātā**. Pedagoģiskais process bērnudārzā ir mērķtiecīgi organizēts, lai veicinātu bērna pieredzes bagātināšanos un, balstoties uz viņa individuālajām īpašībām, sekmētu personības attīstību kopumā. Tas realizējas bērna, skolotāja un viņu darbības satura vienotībā, savstarpējā nosacītībā un atkarībā (91).

Bez pieaugušo palīdzības bērna muzikālā attīstība var tikt kavēta. Iemesls tam - bērna izjūtas, klausoties mūziku, ir galvenokārt neverbālas; bērns nav spējīgs tās izteikt vārdos. L. B. Milleres (59) pētījumi liecina, ka bērni spēj uztvert dažādās mūzikas īpatnības, bet viņiem ir lielas grūtības tās izskaidrot, tāpēc ir nepieciešama pieaugušo palīdzība. Kā uzskata B. T. Ataraha (3), tad bērns nevar sākt vērtēt melodiju vai muzikālu frāzi, pirms nav izpratis kā tās tiek veidotas. Arī D. Makdonalda ir pārliecināta, ka "bērns nav spējīgs apgūt nepieciešamās zināšanas par mūziku vienīgi esot kontaktā ar to" (56, 33.lpp.). Tomēr vajadzētu ņemt vērā, ka ne visu ir iespējams izteikt vārdos, jo citādi neeksistētu tādi mākslas veidi kā gleznošana un mūzika (53).

Dž. Bambergere (6) akcentē, ka "**zināt kā**" (nodziedāt melodiju, sist ritmu vai atpazīt skaņdarbu) būtiski atšķiras no "**zināt par**" - būt spējīgam saprast, kas tas ir, ko es zinu. Šī jēgas meklēšana virzās no darbošanās uz pārdomāšanu, kas ir svarīgs faktors zināšanu apgūvē arī citās kognitīvās darbības sfērās. Tas sasaucas ar B. Makartijas (53) piedāvāto mācīšanās modeli, kad mācoties bērns it kā virzās pa sekojošām pakāpēm:

- ◆ uztver pieredzi tieši, konkrēti;

- ◆ pamazām to sāk nosaukt vārdos, klasificēt;
- ◆ tad vispārina, abstrahē, veido jēdzienus;
- ◆ pielieto iemācīto jaunās situācijās.

Lai nodrošinātu muzikālās audzināšanas mērķtiecību ir jāievēro pedagoģiskā procesa likumības:

- ◆ bērna paša aktivitāte muzikālajās nodarbībās kā pamats viņa muzikālo spēju attīstībai;
- ◆ skolotāja mērķtiecīga darbība, balstīta uz zināšanām par bērna muzikālo, kognitīvo un emocionālo attīstību, piedāvājot bērnam augstākas sarežģītības pakāpes darbību, nekā viņš pats ar savu pieredzi varētu to sekmīgi veikt;
- ◆ skolotāja, bērna un vecāku sadarbība;
- ◆ muzikālajos darbības veidos ietvertā mācību satura atkārtošana un nostiprināšana vienotībā ar jaunas pieredzes veidošanos.

Būtiska nozīme ir skolotāju un arī vecāku prasmei ieinteresēt bērnus, jo motivācija ir izšķirošais faktors jebkurā vidē (79; 94; 107). Ir jāatrod katram bērnam vispiemērotākais “sākumpunkts”, no kura viņš būtu ieinteresēts sākt aktīvi piedalīties muzikālajās nodarbībās. Bērni grib gūt sekmes pēc iespējas ātrāk, tāpēc skolotājam ir jāatrod vidusceļš starp darbošanās veidiem, kas ir pārāk viegli, vai pārāk sarežģīti. Ir jāatceras, ka mūzikas mācīšanās ir atkarīga ne tikai no skolotāja, bet arī no:

- ◆ bērna pieredzes;
- ◆ bērna intelektuālajām un emocionālajām spējām;
- ◆ bērna motivācijas un intereses.

Intereses izraisīšanu, kā galveno un veiksmīgāko pedagoģisko metodi, atzīst virkne pedagogu un psihologu. Lai tā rastos, ir nepieciešamas iespējas darboties. Skolotājam vajadzētu iesaistīt bērnus tādās muzikālās darbībās, kas sagādātu prieku un apmierinājumu, tādējādi motivējot viņus nodarboties ar mūziku, jo prieka un apmierinājuma emocijas palielina psihiskās darbības aktivitāti (69).

D. Golemans (30) uzskata ka mācīšanās ar patiku - “tas ir vishumānākais, dabiskākais un efektīvākais veids, lai gūtu sekmes skolā” (30, 95.lpp.).

Tāpat arī H. Gārdners (27) uzskata patiku un pozitīvos stāvokļus, kas tos simbolizē, par labākajiem palīgiem bērna mācīšanās procesā. Veidojas mācību

motivācija, jo - kad bērni gūst patiku mācoties, viņi iedrošinās uzsākt jaunus uzdevumus arī citās sfērās, kur viņu spējas nav tik labi attīstītas.

G. un Ž. Domani (22) skolotājiem atgādina: “Ja tev nav pricks mācīt un bērnam nav prieka mācīties, tad apstājies un padomā - tu kaut ko nedari pareizi” (22, 219.lpp.).

Tā kā muzikālās audzināšanas uzdevumi tiek risināti dažādu faktoru (ārējo un iekšējo) ietekmē, kas iespaido bērnu, tad mūzikas skolotājiem vajadzētu ņemt vērā, ka viņi ir “padomdevēji” no mūzikas pasaules (3). Pie ārējiem faktoriem pieder arī vide, kurā ir daudz visdažādākās mūzikas, ko bērns uztver nekritiski, kā fonu. Ja bērna muzikālie iespaidi aprobežojas tikai ar šo nejauši dzirdēto mūziku, tad viņa muzikālās gaumes un izpratnes par mūziku veidošana tiek atstāta pašplūsmā un veidojas neuzmanīga attieksme pret to. Tāpēc liela nozīme ir mūzikas klausīšanās nodarbībām pedagoga vadībā un kvalitatīva muzikālā mācību satura izvēlei. Darba autore uzskata, ka skolotājam vajadzētu iepazīstināt bērnus ar dažādu laikmetu un stilu mūziku, jo pirmsskolas vecumā vēl nav izveidojusies muzikālā gaume un bērniem patīk vairums muzikālo stilu. Dž. un I. Pīri (66) ir atklājuši, ka četrgadīgiem bērniem vienādi labi patīk klasiskā un populārā mūzika. Tāpēc muzikālajās nodarbībās būtu jāiekļauj gan mūsdienu, gan klasiskā, gan arī tautas mūzika.

Vienam no mūzikas pedagogu darbības mērķiem vajadzētu būt - palīdzēt bērniem ieklausīties mūzikas valodā, uz kā balstās mūzikas izpratne. Ieteicams izvēlēties tādu muzikālo materiālu, lai atbilstošo emocionālo noskaņojumu panāktu tieši ar mūzikas izteiksmes līdzekļu izpratnes palīdzību, jo emocionālā atsaucība mūzikai var izveidoties tikai uz īstu mākslas darbu pamata (80; 128; 140). Tāpēc mūzikas uztveres sekmīgas attīstības un bērnu muzikālās gaumes izveides nosacījums ir kvalitatīva klausīšanās materiāla (mācību satura) atlase, kas atbilst bērna attīstības līmenim un sekmē bērna intelektuālo un intelektuālo izaugsmi (23).

Skolotājs nevar “uzdāvināt” bērnam muzikālās spējas, viņš var vienīgi palīdzēt attīstīt tās. Tāpēc nevar būt runa par vienādām mācību metodēm visiem bērniem, kā arī par vienādas vērtēšanas sistēmas izstrādi, kas ir pretrunā ar personiskuma principa ievērošanu bērna audzināšanā. Nedrīkst ignorēt faktu, ka katrs bērns ir unikāls - ar savu prātu un nervu sistēmas īpatnībām. Mērķtiecīga plānošana, kas balstīta uz zināšanām par bērna kognitīvo, fizisko, sociālo un muzikālo attīstību, kā arī piemērotu

pedagoģisko metožu izvēle, palielina iespēju, ka bērnam būs pozitīva un nozīmīga muzikālā pieredze (76; 140).

Skolotāji var izraisīt bērņā nepatiku pret mūziku, izvēloties nepiemērotus muzikālās darbības veidus un neinteresantus skaņdarbus. Ļoti bieži četrus un piecus gadus veci bērņi, kuru primārās intereses saistās ar saviem biedriem, tiek "ielikti" grupā, un no viņiem gaida, lai tie nepievērš uzmanību viens otram un koncentrējas tikai uz neinteresantām dziedāšanas vai mūzikas klausīšanās nodarbībām. Tas nav veids kā veicināt emocionālo vai sociālo attīstību, ne arī veids, kā izraisīt bērņā interesi par mūziku. Tā vietā M. Lei - Dopiera (43) piedāvā strādāt ar bērņiem vai nu mazās grupiņās vai individuāli, pielietojot metožu dažādību, kas vērstas uz jaunu uzdevumu risināšanu katrā nodarbībā, balstoties uz iepriekšējo pieredzi (104). Pedagoģs seko, lai bērņa uztvere būtu apzināta. Jāatceras, ka šajā vecumā nevajadzētu izmantot neprogrammātisko mūziku, jo bērņs vēl atrodas konkrētās domāšanas stadijā un viņam ir grūti to uztvert (126).

R. Smits (79) akcentē, ka skolotājiem vajadzētu apzināties arī pašiem savas izjūtas attiecībā uz mūziku, jo viņu pozitīvās vai negatīvās reakcijas var nopietni ietekmēt gan bērņu attieksmi, gan esošās muzikālās programmas veiksmi. Skolotājiem pašiem vajadzētu kritiski izvērtēt savas muzikālās prasmes, kā arī prast saskatīt trūkumus un mēģināt tos novērst. Piemēram:

- ◆ nepietiekošās dziedāšanas prasmes;
- ◆ neprasme tekoši lasīt notis no lapas;
- ◆ pārāk maza pieredze, lai spētu bērņiem atklāt mūzikas radošās iespējas.

Apgalvojumam, ka mūzika ir nozīmīga un būtiska bērņa attīstībā, vairs nevajadzētu tikt apšaubītam. Muzikālā izglītība ir nepieciešama visiem bērņiem, ne tikai apdāvinātajiem un talantīgajiem, jo bērņībā iegūtajā muzikālā pieredze ir būtiska arī to bērņu kognitīvajā attīstībā, kuri nekad nekļūs par profesionāliem mūziķiem.

Tātad, bez pozitīvas attieksmes starp bērņu ↔ mūziku ↔ vecākiem ↔ skolotājiem, nevar būt runa par bērņu muzikālo attīstību, izaugsmi. Arī promocijas darba autores veiktais pētījums liecina par saistību starp vecāku atbalstu, ieinteresētību un bērņu mūzikas uztveres attīstības līmeni. Pieaugušo uzdevums ir nodrošināt bērņa iespēju piedalīties dažādos bērņa muzikālās darbības veidos, kas izraisītu bērņos

apmierinājumu un prieku. Vecākiem un skolotājiem ir jāatceras, ka aktīva mūzikas uztvere ir noteikta darba rezultāts, kas, savukārt, nosaka tālākās attīstības efektivitāti. Un - jo augstāks būs sākotnējais līmenis sajūtu un uztveres attīstībā, jo vairāk iespēju būs attīstīties izzināšanas darbībai, jo dziļāk un plašāk tiks izzināta apkārtējā pasaule.

Secinājumi:

1. Bērns piedzimst ar noteiktiem dotumiem, kas ir priekšnoteikumi tā psihiskajai attīstībai vēlākos gados, tomēr tie nenosaka ne šīs attīstības raksturu, ne pakāpi - to nosaka audzināšanas un mācīšanās process.
2. Sabiedrība pietiekami nenovērtē vecāku un ģimenes nozīmi bērna audzināšanā un attīstībā. Tieši vecāki ir vislabākie skolotāji pasaulē, **ja vien viņi zina, kas jādara**. Būtiska nozīme ir skolotāju un vecāku prasmei ieinteresēt bērnus, jo motivācija ir izšķirošais faktors jebkurā vidē un prieka, apmierinājuma emocijas paaugstina psihiskās darbības aktivitāti.
3. Nozīme ir bērnudārza un ģimenes sadarbībai, kas sekmē vienotu audzināšanas mērķu un uzdevumu izvirzīšanu un realizēšanu, tomēr vērojama vecāku nevēlēšanās vai neprasme piedalīties bērna audzināšanā. Bez pozitīvas attieksmes starp bērnu ↔ mūziku ↔ vecākiem ↔ skolotājiem, nevar būt runa par bērnu muzikālo attīstību, izaugsmi.
4. Tā kā pētījumi apstiprina mūzikas veicinošo ietekmi uz bērna intelektuālo un emocionālo attīstību, tad mūziku vajadzētu integrēt mācību plānā ne tikai kā papildinājumu bērnudārza programmai. Muzikālā izglītība ir nepieciešama tāpēc, ka bērnībā iegūtā muzikālā pieredze ir būtiska arī to bērnu kognitīvajā attīstībā, kuri nekad nekļūs par profesionāliem mūziķiem.
5. Mūzikas mācīšanās realizējas bērna, skolotāja un viņu darbības satura vienotībā, savstarpējā atkarībā un nosacītībā, tās efektivitāte ir atkarīga no bērna: 1) pieredzes; 2) intelektuālajām un emocionālajām spējām; 3) motivācijas un intereses.
6. Lai veidotos muzikālā gaume un izpratne par mūziku, nozīme ir mūzikas klausīšanās nodarbībām pedagoga vadībā un kvalitatīva muzikālā mācību satura (klausīšanās materiāla) atlasei, kas atbilst bērna dabai, jo emocionālā atsaucība mūzikai var izveidoties tikai uz īstu mākslas darbu pamata.

7. Bērnudārza pedagoģiskajā procesā pedagogam būtu vēlams rast tādas darba organizācijas formas un metodes, kas nodrošinātu audzināšanas un muzikālās audzināšanas uzdevumu realizāciju - dažādu metožu izmantošana, kas vērstas uz jaunu uzdevumu risināšanu katrā nodarbībā, balstoties uz iepriekšējo pieredzi, mērķtiecīga plānošana, kas balstīta uz zināšanām par bērna kognitīvo, fizisko, sociālo un muzikālo attīstību.
8. Galvenie šķēršļi, kas kavē bērniem iepazīt mūzikas pasauli ir sekojoši: 1) sabiedrībā esošie aizspriedumi un noskaņojums, 2) vecāku un skolotāju intereses par mūziku kā vērtību trūkums, 3) mācību līdzekļu un informācijas trūkums, 4) iespēju trūkums, lai nodarbotos ar mūziku tikai sava prieka pēc, 5) pastāvošās izglītības sistēmas vienaldzīgā attieksme, kas nosaka izglītojošā darba nepieciešamību.

2. DAĻA

MŪZIKAS UZTVERE, TĀS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS PIRMSSKOLAS VECUMĀ

2. 1. JĒDZIENA “MŪZIKAS UZTVERE” BŪTĪBA

2. 1. 1. Mūzikas uztveres struktūra

Psihologi pierādījuši, ka viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem, kas nosaka bērna psihisko attīstību, ir savlaicīga uztveres attīstība, izziņas darbība ar sajūtu palīdzību. Uztvere sākas no sajūtām, tāpēc bērna pirmajos dzīves gados intensīvi jāattīsta sensorika, kas sekmē kvalitatīvas izmaiņas psihisko procesu saturā un struktūrā, rada nepieciešamos priekšnoteikumus domāšanas attīstībai, dažādu spēju veidošanai (17; 102; 111; 117).

Sajūtas ir psihisks process, kurā atspoguļojas stimulācijas, kas iedarbojas uz sajūtu orgānu receptoriem, atsevišķas īpašības. Sajūtas ir izejas punkts cilvēka izziņas sistēmai (71). Savukārt, Dž. Gerovs (28) tās raksturo kā informācijas no apkārtējās vides saņemšanas procesu un šīs informācijas pārstrādi mūsu smadzenēs.

Salīdzinot ar sajūtām, uztvere ir sarežģītāks, aktīvāks, pat radošāks process. **Uztvere** ir priekšmetu, parādību, situāciju un notikumu veseluma (viengabalainības) atspoguļojums apziņā (71). Uztvere nav nemainīga kvalitāte, tā ir atkarīga no sajūtu orgānu funkcionēšanas, uzkrātās pieredzes, informācijas atbilstības uztveres līmenim u. c. faktoriem, kuri ietekmē vai kavē tās attīstību (115; 117; 140). Tā ir process, kas ietver stimula atlasīšanu, strukturēšanu, interpretāciju un darbojas pēc stimulācijas, ko saņēmušas un reģistrējušas mūsu sajūtas (28).

Uztvere nav mehānisks akts vai pasīva faktu reģistrācija (96). Uztvertais neizzūd līdz ar sajūtu izbeigšanos. Ārējā darbība ir tikai psihiskās darbības rosinātāja un izpaušme, jo neviens ār pasaules iespaids neiekļūst mūsu psihē, iekāms nav savienojies ar kādu jau psihē esošo ideju grupu (9). Tādējādi uztvere vienmēr ir saistīta ar uztvertās informācijas aptveršanu, pārdomāšanu, kategorizēšanu. Tā ir jebkura domāšanas procesa pirmais etaps (28).

Pāreja no salīdzinoši vienkāršām sajūtām uz kompleksu uztveri neīstenojas “saliekot kopā” atsevišķas sajūtas vai to elementāras asociācijas. Šis process, kā apgalvo A. Lurija (125), ir analītiski - sintētiskās darbības rezultāts, kas izdala galvenās pazīmes, tā saistot vienā veselumā no jauna uztverto ar jau agrāk uztvertajiem tēliem.

Arī mūzikas uztvere ir mērķtiecīgi jāveido. Šeit visi kvalitatīvi jaunie veidojumi rodas uz emocionālā skaņdarbu satura pamata.

Mūzikas uztvere - tā ir sarežģīts, emocionāls, sensori intelektuāls izziņas un muzikālu skaņdarbu vērtēšanas process (140). Tās sarežģītā struktūra ir par iemeslu tam, ka ne psiholoģijā, ne pedagoģijā nav viena, vispārpieņemta termina, kas to apzīmē. Mūzikas uztveri sauc dažādi - par "mūzikas klausīšanos", "intelektuālo uztveri", "mūzikas apguvi", "muzikālo uztveri - domāšanu" u. c. (79; 98; 118; 136; 140; 142). Savukārt N. Vetlugina (127) mūzikas uztveri raksturo kā sarežģītu, poētisku procesu, ko caursstrāvo dziļi iekšēji pārdzīvojumi. Tajā apvienojas atsevišķu skaņu uztvere ar skanējuma veselumu, iepriekšējā pieredze un asociācijas ar tām, kas rodas uztvēruma brīdī, kā arī sekošana domās muzikālajiem tēliem un emocionālā atsaucība tiem.

Pēc krievu muzikologa J. Nazaikinska (132) domām, mūzikas uztvere saistās ar to nozīmju izpratni un aptveršanu, kuras piemīt "mūzikai kā mākslai, kā īpašai īstenības atspoguļošanas formai un mākslinieciski estētiskajam fenomenam" (132, 91. lpp.). Šo atziņu papildina un precizē V. Beloborodovas (98) definējums mūzikas uztverei - tā ir atspoguļošanas un muzikālā tēla veidošanās process cilvēka apziņā.

Kā uzskata E. Kurts (122), J. Nazaikinskis (132) un V. Beloborodova (98), tad mūziku cilvēks uztver vispirms kā veselumu, nevis atsevišķi melodiju, ritmu, tembru vai harmoniju. Tikai līdz ar diferencētās (analītiskās) mūzikas uztveres attīstību, var tikt izdalīti atsevišķi mūzikas izteiksmes līdzekļi, kas raksturo muzikālo tēlu. Tomēr muzikāla skaņdarba uztveres un izziņāšanas process nav tikai tīri loģisks akts, bet drīzāk emocionāla iejušanās tā saturā. Tāpēc uztveres loģiskās likumsakarības ir pakļautas klausītāja emocionālajam stāvoklim (135).

V. Beloborodova (98) ir aprakstījusi mūzikas uztveres īpašības:

- 1) emocionalitāte;
- 2) viengabalainība (mūzika vispirms tiek uztverta kā veselums);
- 3) variantveidība (viens un tas pats skaņdarbs var tikt uztverts dažādi);
- 4) izpratne;
- 5) asociatīvisms (mūzika var izraisīt dažādas tēlainas un emocionālas asociācijas);
- 6) selektivitāte (izvēles spēja) - spēja izdalīt dažādus mūzikas izteiksmes līdzekļus.

Plašākā nozīmē šī izvēles spēja tiek izprasta kā muzikālā gaume.

Pēc J. Nazaikinska (132) domām, mūzikas uztveri nosaka:

- ◆ skaņdarba konteksts ar apkārtējo īstenību;
- ◆ ārējie un iekšējie personīgie nosacījumi;
- ◆ katra indivīda dzīves un muzikālā pieredze.

Tātad, termins “mūzikas uztvere” ietver sevī diezgan plašu parādību loku, kas iekļaujas starp šādiem diviem poliem (63):

- 1) elementāra skaņu signālu “akustiskā” percepcija - mūzikas uztvere kā priekšmetiski materiāls process (kā kaut kas dzirdams, kas iedarbojas uz mūsu dzirdes orgāniem);
- 2) mūzikas uztvere, kura ietver sevī muzikālo “matēriju” (formu un saturu) ar tai piemītošo iedarbības spēku, kas tad kļūst par tālāko pārdomu priekšmetu.

Mūzikas uztveres problēma agrāk tika skatīta galvenokārt pedagoģiskajā aspektā, saiknē ar muzikālās audzināšanas uzdevumiem. Turpretī tagad mūzikas uztvere tiek raksturota, ievērojot emocionālo sfēru, muzikālo spēju īpatnības bērniem, pasvīturojot mūzikas nozīmi bērna vispārējā un estētiskajā attīstībā (140).

Krievu psihologa B. Teplova (141) izstrādātā mūzikas uztveres teorija, kur akcentēta muzikālās dzirdes loma skaņdarba satura izpratnē, ir pamatā pastāvošajam uzskatam par mūzikas uztveri. Šo teoriju tālāk turpina E. Nazaikinskis (132), V. Meduševiskis (129) u. c.. Latvijā šai problēmai pievērsušās L. Krasinska, Z. Gailīte, M. Zilgalve, B. Vikmane.

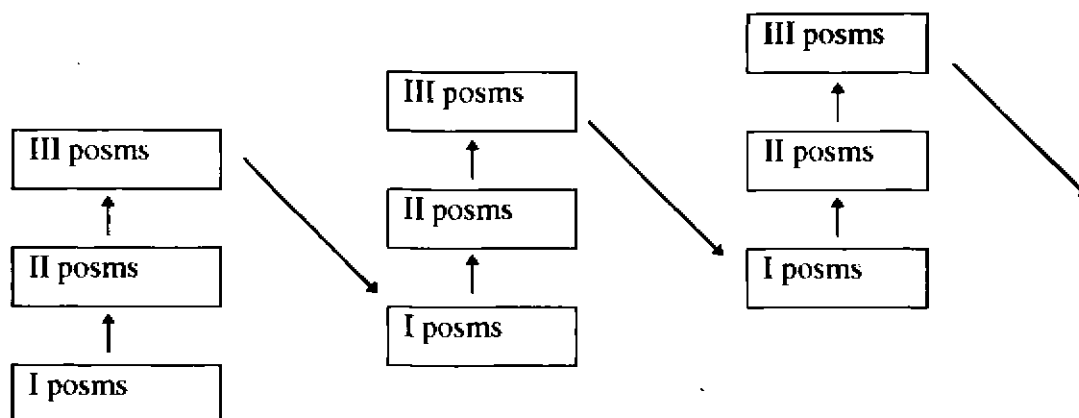
L. Krasinska (42) ir secinājusi, ka mūzikas uztverē ir vērojami 2 līmeņi:

- 1) nepazīstama skaņdarba primārā uztvere, kas pakāpeniski attīstās laikā;
- 2) tā paša skaņdarba kā vienota vesela tēla pakāpeniska apgūšana atkārtotas klausīšanās gaitā.

Arī B. T. Ataraha (3) uzskata, ka mūzikas uztvere ir process 2 līmeņos:

- 1) apziņas līmenī - kur bērns mācās darboties ar instrumentu, apgūst mūzikas gramatiku un sintaksi, vēro nošu rakstu, ritmu, vērtē melodiju un harmoniju.
- 2) zemapziņas līmenī - kur paralēli tiek sintezēti visi šie elementi un veidojas apjauta, pārdzīvojums, pamats izpratnei par mūziku.

Iepriekšminētais liecina, ka mūzikas uztveres struktūrā var izdalīt trīs posmus, kas iekļaujas šajos divos līmeņos. To apstiprina mūzikas pedagogi un psihologi (38; 42; 98; 105). Tās, darba autore modificētas, ir parādītas 3. attēlā.



3. attēls Mūzikas uztveres struktūra (pēc I. Izaakas (38), promocijas darba
autores modificēta)

I posma - vispārīga mūzikas uztvere - raksturojums. Skaņdarba pirmreizējā noklausīšanās, kas balstās uz atbilstošu emocionālo reakciju, orientēšanos skaņdarba raksturā. Rezultāti atkarīgi no bērna zināšanām un muzikālās pieredzes. Tā ir nediferencēta mūzikas uztvere.

II posma - diferencēta mūzikas uztvere - raksturojums. Atkārtota skaņdarba klausīšanās, diferencēta atsevišķu daļu klausīšanās, mūzikas izteiksmes līdzekļu un iztēles elementu analīze, izpratnes veidošanās, kas kļūst arvien pilnīgāka pēc katras noklausīšanās. Vienlaikus attīstās arī bērna muzikalitāte (dzirde, atmiņa, muzikālā atmiņa, ritma izjūta u. c.).

III posma - aktīva (vai mērķtiecīga) mūzikas uztvere - raksturojums. Skaņdarba atkārtota klausīšanās, kad tas jau labi iepazīts, apgūts detaļās. Pamatojoties uz iegūtajām zināšanām, rodas padziļināta izpratne par skaņdarbu. Bērns mūziku ne tikai klausās, bet arī uztver. Tas nozīmē, ka viņš saprot, kādas jūtas izteiktas mūzikā, par ko tā stāsta, kādiem līdzekļiem tiek atklāts tās saturs. **Bērns uztver mūziku nevis pasīvi, bet gan aktīvi.** Tātad, aktīva mūzikas uztvere ir noteikta darba rezultāts, kas nosaka turpmākā darba sākuma efektivitāti.

Šiem posmiem atkārtojoties, katrs nākošais jau būs augstākā pakāpē, jo bērna pieredze bagātinās, uzkrājas zināšanas. Diemžēl muzikālajās nodarbībās bieži vien izpaliek 2. un 3. posms, kā rezultātā tiek kavēta aktīvas mūzikas uztveres veidošanās.

2. 1. 2. Mūzikas uztveres process un attīstības pakāpes

Mūzikas uztvere īstenībā ir gan emocionāli, gan intelektuāli ļoti spraigs process, jo pilnvērtīgai mūzikas uztverei nepietiek ar vispārējā emocionālā rakstura saklausīšanu vai zināšanām par programmātisko saturu. Dziļāka, detalizētāka, jeb **diferencēta mūzikas uztvere** veidojas tikai tad, ja bērns spēj saklausīt mūzikas tēla izmaiņas, tā attīstību laikā: atkārtojumus, kontrastus, variācijas, kas veidojas no dažādu mūzikas izteiksmes līdzekļu pielietojuma. Šāda mūzikas uztvere liek domāt, vērtēt, salīdzināt, atcerēties, iztēloties un prognozēt (88). Diemžēl atkārtota skaņdarba klausīšanās, kā rezultātā veidojas diferencēta un vēlāk arī aktīva mūzikas uztvere, ir visai reta parādība muzikālajā audzināšanā. Bieži izpaliek diferencētas mūzikas uztveres veidošanās posms. Bez tā nav iespējams veidot aktīvu (mērķtiecīgu) mūzikas uztveri.

Attīstīt mūzikas uztveri nozīmē rosināt klausītāju pārdzīvot noskaņas, ko komponists centies atklāt ar skaņu palīdzību un prast saklausīt atsevišķus mūzikas izteiksmes līdzekļus. Tas nozīmē iekļaut klausītāju aktīvā līdzrādīšanas un līdzpārdzīvošanas procesā.

Mūzikas uztvere, tāpat kā uztvere, prasa aktīvu izziņas procesu darbību - prāts vienmēr ir aktīvi iesaistīts sensorā materiala strukturēšanā. Tas ir tāpēc, ka skaņas fenomens nenonāk līdz mums jau strukturētā veidā, bet tikai ietver sevi **potenciālu kļūt strukturētam**, tālād, ir iespējami dažāda veida uztvērumi (6).

Sakumā klausītājs uztver tikai skaņdarba virsējo slāni (vispārīga uztvere). Vēlāk uz apgūtās muzikālās pieredzes pamata apziņā veidojas neironu ķēdes, kurās tiek iekodētas muzikālo dzirdes priekšstatu (agrāk uztvertu skaņu augstumu un ilgumu iztēlošanās) pazīmes (33; 114). Dzirdes priekšstatu veidošanās procesa augstākā pakāpe ir simultāno dzirdes priekšstatu rašanās, kas ir saistīta ar citu psihisko funkciju simultāno priekšstatu attīstību. Šajā līmenī ir iespējams vienlaicīgi iztēloties gan melodiju, gan harmoniju, gan ritmu, dinamiku u. c..

V. Gruhns (33) izdala 2 dzirdes priekšstatu veidus - attēlojošos un abstraktos. Sākumā muzikālie elementi tiek priekšstatīti kā mūzikā ietvertās izjūtas (attēlojošie priekšstati). Muzikāla skaņa vai mūzikas struktūrvienība var tikt uzskatīti par garīgiem tēliem, ko atspoguļo konkrēti priekšstati, piem., ritmu - ķermeņa kustības, akordu -

spēlēšana uz mūzikas instrumenta, melodiju - tās atveidošana vokāli vai instrumentāli. Šīs darbības, tēlainība tiek interiorizētas vingrinoties un mācoties. Kvalitatīvs lēcieni attīstībā notiek, kad garīgie tēli tiek vispārināti kā abstrakti. Tad mūzikas struktūrvienības, piem., melodija vai akords var tikt uztverti neatkarīgi no skaņas tembra, nokrāsas, ilguma - tas ir kļuvis patstāvīgs muzikāls fenomens, ko raksturo tam piemītošās īpatnības (33).

Mūzikas uztveres procesā notiek salīdzināšana starp neironu modeļiem un reāli dzirdamajām skaņām. Ja ir ļoti liela atšķirība starp uztveramajām skaņām un uzkrātajiem dzirdes priekšstatiem (pieredzi), tad mūzika būs nesaprotama - bērns nesaprot un neuztver mūziku, ja tā nebalstās uz jau zināmo. (135; 142). Tātad, liela nozīme ir muzikālajai pieredzei, kas bieži robežojas tikai ar ikdienā dzirdēto.

Uztverot, aktīvi tiek meklētas jau zināmās sakarības, lai izprastu dzirdēto mūziku. Aktīvie un radošie strukturējošie mehānismi sākotnēji ierobežo, liekot meklēt tikai jau pazīstamās skaņas - metra attiecības. Līdz ar mācīšanos un pieredzi, strukturējošie mehānismi pamazām izstrādājas un attīstās. Mūzikas izpratnei nepieciešamas zināšanas par dažādu kultūru pagātņi un tagadni (49; 105; 141).

Pastāv sakarība starp attīstību un mentālo organizējošo mehānismu komplicētību no vienas puses, un attīstību un skaņu strukturālo modeļu komplicētību no otras puses. Šī sakarība liek domāt, ka pakāpe, līdz kurai bērns ir spējīgs izprast un novērtēt muzikālus skaņdarbus, ir ļoti cieši saistīta ar aktīvo organizējošo mehānismu attīstību, kas vada šo šķietami spontāno uztvērumu strukturēšanu - jo komplicētākas ir mentālās struktūras, jo sarežģītākus skaņu modeļus ir iespējams uztvert un izprast (6).

Šie attīstības procesi un organizējošo mehānismu tīkla izstrādāšana varētu būt nozīmīgs faktors, kas palīdzētu izskaidrot atšķirības gan uztvērumos, gan arī acumirkļīgajos vērtējošajos spriedumos par mūziku, ko dzirdam.

Vēl nozīmīgāk, Dž. Bambergere (6) uzskata, ka mainoties un pilnveidojoties mentālajām organizējošām struktūrām, kas vada uztvērumus, izskaidrojumi un attēlojumi dažādās muzikālās attīstības pakāpēs un vecumos neveido bezvirziena progresiju, kurā agrākās mentālās struktūras tiek aizstātas ar tām, kas izveidojušās vēlākās attīstības pakāpēs. Drīzāk - izmainās uzmanības koncentrācija uz būtiskiem muzikālā skaņdarba aspektiem.

Autore pierāda, ka specifiskas izmaiņas subjekta strukturējošos mehānismos notiek pat muzikālās attīstības sākotnējās fāzēs. Ja muzikālā attīstība tiek aplūkota kā **kumulatīvs** process, nevis kā vienkārša attīstības pakāpju nomaiņa, tad šis kumulatīvais process ir pamatā spējai saklausīt multiplus uztvērumus vienā un tajā pašā muzikālajā materiālā, kad tiek pārslēgta uzmanība no viena sakarību veida uz citu. Tādējādi vienādi nozīmīgas ir gan tās mentālās struktūras, kas vada uztvērumus bērna attīstības sākotnējās fāzēs, gan tās, kas attīstās vēlāk. Spēju pārslēgt uzmanību no viena muzikālā aspekta uz citu izskaidro būtiska mūzikas uztveres īpatnība - selektivitāte (izvēles spēja) - zinot kad un kāpēc pievērst uzmanību vienam vai otram mūzikas aspektam (6; 98).

Tas ļauj secināt, ka 1) bērnu izziņas procesi "pārstrādā" muzikālo informāciju saskaņā ar esošajām mentālajām struktūrām; 2) veids, kādā mūzika tiek uztverta ir atkarīgs no veida, kādā informācija tiek "pārstrādāta".

Kā uzskata somu pedagoģe L. Hivonena (37), tad veidi, kā bērni uztver mūziku, var tikt analizēti saskaņā ar šādām kategorijām:

- 1) formālā - skaņdarba nozīme tiek saistīta ar muzikāliem elementiem un notikumiem;
- 2) kinētiski - ekspresīvā - mūzika tiek uztverta emocionāli to pārdzīvojot;
- 3) referenciālā (norādošā) - mūzikas klausīšanās liek priekšstatīt tēlus, kas saistās ar notikumiem un fenomeniem nemuzikālajā pasaulē.

Mūzikas skolotājiem vajadzētu atbalstīt bērnam raksturīgo mūzikas uztveres veidu un censties to paplašināt, izmantojot dažādas metodes un darba organizācijas formas muzikālajās nodarbībās. Jo daudzpusīgāk tiks stimulēts bērna prāts, jo bagātīgāks būs pārdzīvojums un veidosies noturīgāka attieksme.

Mūzikas uztveres veidošanās ir pakāpenisks process. Tāpat kā bērna attīstībā ir dažādas pakāpes, tā arī šeit var tikt diferencēti sekojoši posmi. Tie attēloti 1. tabulā, ko sastādījusi promocijas darba autore. Tabulā es aplūkoju mūzikas uztveres veidošanās procesu bērniem, sākot no embrionālās attīstības perioda (7 - 9 mēnesis), līdz septiņu gadu vecumam. Pamatojoties uz pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīzi un saviem vērojumiem bērnu dārzos, mēģināju attēlot bērnu mūzikas uztveres komponentu (skat. 1. tabulu, 53. lpp.) attīstības secību, kā arī noteikt, kādā vecumā katrs no šiem komponentiem sāk veidoties un kādas ir to raksturīgākās izpausmes.

Mūzikas uztveres veidošanās bērniem, sākot no**embrionālās attīstības perioda (7 - 9 mēn.) līdz 7 gadu vecumam**

Bērna vecums	Mūzikas uztveres komponenti								
	Melodiskās intonācijas	Atveidojošā darbība	Skaņu augstums	Tembrs	Dinamika	Temps	Skaņdarba forma	Ritms	Mūzikas raksturs
Embrionālās attīstības periods (7 - 9 mēn.)	spēj sadzirdēt mātes balsi, mūziku, troksni, kā arī diferencēt				kompleksus skaņu modeļus				
Līdz 1 gadam	ieklausās dziedošās intonācijās	cenšas atdarināt "savā valodā"	reaģē uz skaņām, kas pārsniedz oktāvas robežas	pievērš uzmanību	reaģē uz dinamikas atšķirībām	reaģē uz tempa atšķirībām	orientācija uz 2 kontrastainu daļu diferencēšanu	pirmās izpausmes-izsauce nekoordinētas, vēlāk koordinētas kustības atbilstoši mūzikas pulsācijai	atsaucas ar "rosmes kompleksu" vai nomierinās, iemieg
1 - 2 gadi	sasaista uztvertās intonācijas kādā muzikālā struktūrvienībā - uztver motīvu, teikumu, frāzi kā mūzikas vienību, uz kā pamata veidojas muzikālais tēls	atkārto frāžu beigas	diferencē augstas un zemas skaņas	atšķir bungas un metalofonu	diferencē skaļu un klusu skaņējumu	ātrs temps			kontrastainas emocijas
2 - 4 gadi		daži var precīzi nodziedāt vienkāršu melodiju, daži - mazu dziesmiņu	parādās individuālas atšķirības dzirdes jūtīgumā, uz melodijas intonēšanas ar balsi pamata rodas jauns veidojums - skaņu augstuma uztvere			vidējs temps			emocionālā atsauce uz mūziku, sākums muzikālo jēdzienu veidošanās sistēmai
5 gadi	elementāra melodijas orientācija	pilnveidojas vokālā - dzirdes koordinācija		orientācija uz tembru, diferencē instrumentus, kas spēlē melodiju	orientācija uz dinamiku	ātrs, lēns temps; tas diktē noskaņojuma, pat žanra uztveri	2 kontrastainas daļas, kupleta forma	orientācija uz ritmisko zīmējumu	spēj noteikt mūzikas raksturu - jautrs, priecīgs, skumjš; parādās intereses
	vērojama 2 - 3 komponentu uztvere vienlaicīgi								
6 - 7 gadi	melodijas virzība uz augšu un leju, diferencē muzikālās frāzes	precīza intonēšana, izlabo neprecizitātes; atveido muzikālo tēlu kustībās	diferencē skaņu augstumus intervāla robežās	tembrs + tembrs +	dinamika dinamika + temps	lēns temps	diferencē 2 un 3 daļīgu formu, ievadu, nobeigumu	ritma struktūras uztvere kopumā	patstāvīgi raksturo skaņdarbu, uztver noskaņu, muzikālo tēlu kopumā, diferencē spilgtākos mūzikas izteiksmes līdzekļus, motivē kāpēc patīk vai nepatīk skaņdarbs
	vērojama orientācijas parādīšanās uz 3 - 4 komponentu uztveri vienlaicīgi;				tembrs viens pats nekad nevada mūzikas uztveri				

Raksturīgāko pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztverei vajadzētu ņemt vērā mūzikas skolotājiem, lai varētu katram mūzikas uztveres komponentam pievērst uzmanību tieši sensitīvajā vecumā.

Savas attīstības agrīnajās stadijās (līdz aptuveni 1 gada vecumam) bērns mūziku uztver zemā kvalitātē - tā ir tikai fizioloģiska reakcija, skaņas parametri vēl netiek pietiekoši diferencēti (131). Tomēr vērojams, ka bērni jau izrāda atsaucību uz visiem mūzikas uztveres komponentiem. Sākumā mūzika bērnam parādās kā sociāla kategorija, bet tikai vēlāk tā kļūst par viņa intrapsihisku kategoriju, iekšēju vērtību. Rezultāti uzlabojas mācīšanās rezultātā, izdalot no informatīvā materiāla daudzveidīgā skaņējuma atsevišķus tā komponentus, tātad, attīstoties diferencētai un mērķtiecīgai mūzikas uztverei (112).

Mūzikas uztveres komponenti ontogēnēzē attīstās nevienmērīgi un izpaužas individuāli atšķirīgi. Divu līdz četrus gadu vecumā to attīstībai galvenokārt ir evolucionārs raksturs - tembra, dinamikas, skaņdarba formas un ritma uztverē. Tukšās ailes nozīmē, ka šie komponenti pamazām turpina pilnveidoties. Īpaši nozīmīgs skaņu augstuma uztveres attīstībā ir laika posms no 2 un 3 - 5 gadu vecumam, kad uz melodijas intonēšanas ar balsi pamata rodas jauns veidojums - skaņu augstuma uztvere, kas ir galvenā mūzikas uztverē (141). Aptuveni četrus gadu vecumā ir izveidojies pamats muzikālo jēdzienu veidošanās sistēmai (140), kas ir svarīgi diverģentās domāšanas attīstībai. Savukārt 5 - 7 gadu vecumā ir vērojami nozīmīgi kvalitatīvi lēcieni mūzikas uztveres attīstībā - precīza intonēšana, sākums prasmei diferencēt mažora un minora skaņkārtas, 2 un 3 daļīgu skaņdarbu formu, patstāvīga skaņdarba raksturošana, diferencējot spilgtākos mūzikas izteiksmes līdzekļus, kā arī spēja motivēt kāpēc patīk vai nepatīk skaņdarbs. Visi kvalitatīvi jaunie veidojumi rodas uz skaņdarbu emocionālā rakstura pamata (140). Tiem ir jāpievērš īpaša uzmanība, jo audzināšana vislielāko ietekmi atstāj uz jaunveidojumiem (šajā vecumā tā ir vajadzību un motīvu sfēra).

1. tabulā redzams, ka piektajā līdz septītajā dzīves gadā mūzikas uztveres komponentu attīstības secībā vērojamas 2 tendences:

- 1) pāreja no atsevišķu komponentu uztveres uz vienlaicīgu 2 - 3 komponentu uztveri (dinamika + temps; tembrs + dinamika; tembrs + dinamika + temps), uz kā pamata bērns niansētāk uztver skaņdarba noskaņu;
- 2) ievērojami paaugstinās līmenis melodijas un ritma uztverē.

Par mūzikas uztveres attīstības komponentu secību ir dažādi uzskati. Piemēram, kurš no komponentiem - melodija vai ritms - vispirms atspoguļojas bērna uztverē. K. Tarasova (140) ir apkopojusi psihologu pētījumus par šo jautājumu: 1) H. Vings uzskata, ka pirmo bērns uztver melodiju, bet 2) G. Iljinas pētījumi liecina, ka 2,5 - 5 gadu vecumā ritma uztvere ir dominējoša.

Tāpat domstarpības ir jautājumā par muzikālā ritma pirmajām izpausmēm - B. Teplovs uzskata, ka tās parādās 9 - 10 mēnešu vecumā, bet A. Bentli ir pārliecināts, ka bērna reakcija uz mūzikas ritmisko elementu rodas vienlaicīgi ar pirmo tiešo atbildes reakciju uz mātes dziedāšanu, vijoles vai klavieru skaņējumu (140).

D. Makdonaldas (56) pētījumi liecina, ka pirmsskolas vecuma bērni labāk uztver skaņdarba dinamiku, nekā skaņu augstumu un ilgumu. Vecums 5 - 6 gadi ir īpaši sensitīvs balss un dzirdes spēju attīstībā. Savukārt ceturtais dzīves gads ir nozīmīgs ar to, ka veidojas sākuma sistēma muzikālajiem jēdzieniem, kas ietver sevī intonatīvi ritmiskos un žanriskos jēdzienus.

Arī B. Vikmanes pētījumi (88) liecina, ka līdz trīs gadu vecumam galvenokārt veidojas emocionālā atsaucība mūzikai, parādās pirmie, viselementārākie spriedumi - patīk vai nepatīk, kas ir sākums estētiskajai attieksmei. Trīs līdz četrus gadu vecumā bērns jau spēj **ieklausīties** mūzikā, bet piecu līdz sešu gadu vecumā veidojas spēja motivēt savu vērtējumu, kā arī iekļaut aktīvajā vārdu krājumā atsevišķus muzikālos jēdzienus. Tas liecina, ka apziņas līmenī mūzika kā vērtība ienāk tikai pamazām un turpina pilnveidoties visu turpmāko dzīvi.

Tikai pamazām paplašinot redzesloku, pārejot no aktuālās uz tuvāko attīstības zonu, veicinot mūzikas uztveres komponentu attīstību, skolotājs aktivizē bērna intelektuālo un emocionālo darbību. Jāatceras, ka tikai uz apgūtās muzikālās pieredzes pamata veidojas dzirdes priekšstati, no kā ir atkarīga arī strukturējošo mehānismu attīstība un sarežģītība - jo komplicētākas ir mentālās struktūras, jo sarežģītākus skaņu modeļus ir iespējams uztvert un izprast.

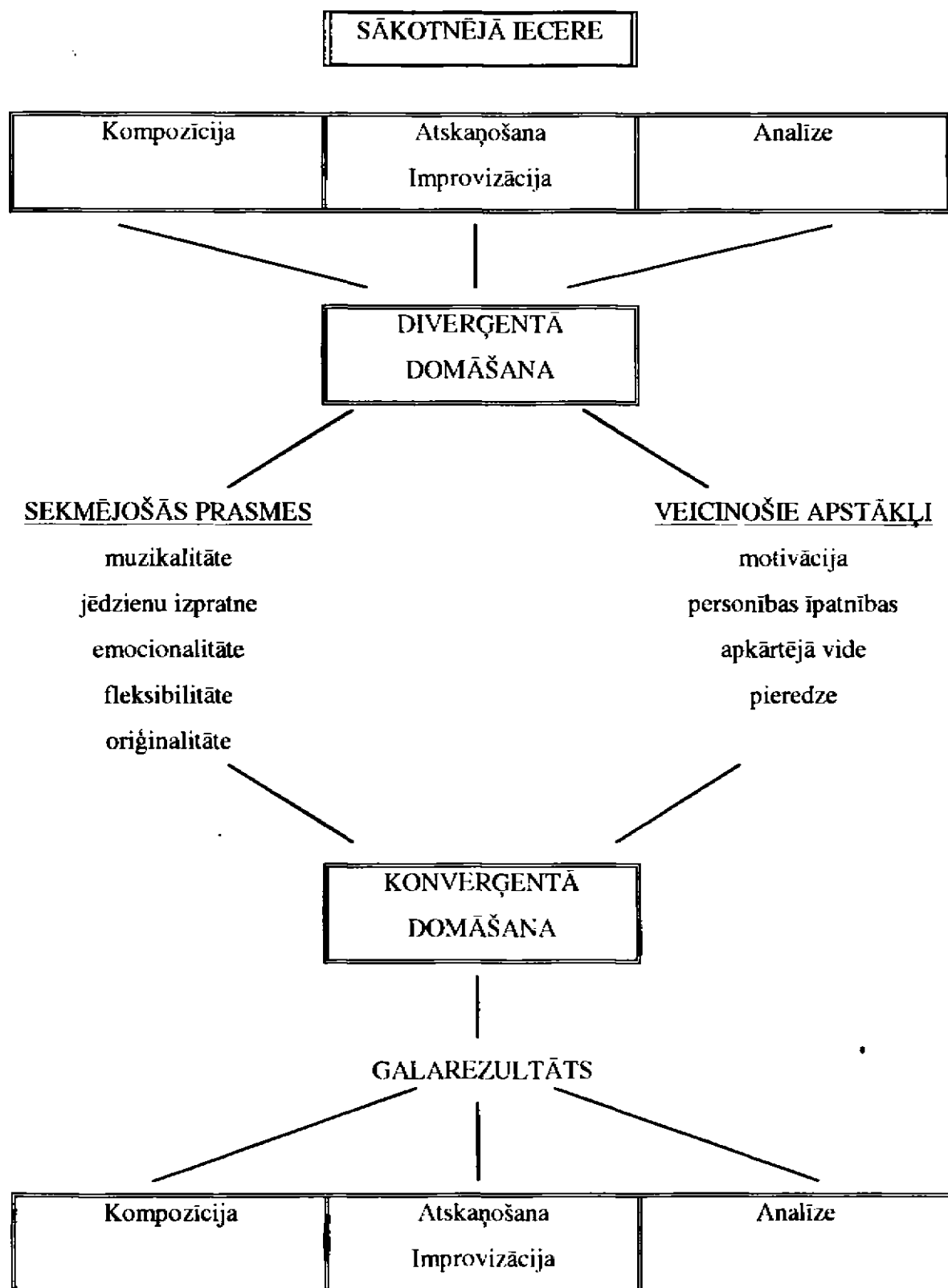
2. 1. 3. Mūzikas klausīšanās - viens no bērnu muzikālās darbības veidiem

Kā jau tika minēts, tad mūzikas mācīšanās saturs ietver sevī 4 savstarpēji saistītas jomas (skat. 17. lpp.), no kurām mūzikas klausīšanos var izdalīt kā galveno bērna muzikālajā audzināšanā, jo tā ir nepieciešama jebkurā muzikālās darbības veidā. Šo atziņu apstiprina virkne pedagogu un psihologu - (44; 60; 79; 96 u. c.).

Mūzikas mācīšanās sākas ar muzikālās jēgas izpratni (iekšēju izpratni par melodijas struktūrām un metrisko progresiju), lai veidotos attēlojošie dzirdes priekšstati, pirms bērns sāk apzīmēt skaņu teorētiskos jēdzienos. V. Gruhns (33) akcentē, ka ir nepieciešams vispirms apgūt muzikālo jēdzienu pamatus klausoties un tikai pēc tam būs iespējams dzirdēto izteikt vārdos.

Prasme uztvert mūziku nerodas stihiski, tā ir jāattīsta sistemātiskās un mērķtiecīgās nodarbībās (42). Tāpēc mūzikas klausīšanās kā patstāvīgs bērnu muzikālās darbības veids ir ļoti nozīmīgs muzikālajā audzināšanā, jo tikai ar tās palīdzību bērni var iepazīties ar mūzikas kultūru. Mūziku atskaņojot, dziedot vai dejojot, bērna spēju un prasmju attīstības līmenis ierobežo viņu līdz zināmam līmenim. Turpretī klausoties mūziku, bērnu neierobežo viņa neprasmē atskaņot skaņdarbu (36; 79; 96). Ar aktīvas mūzikas klausīšanās palīdzību bērns var emocionāli atsaukties uz daudziem citiem skaņdarbiem, kurus viņam atskaņot nav iespējams. Tādējādi attīstās analītiskās prasmes un spēja izskaidrot vārdos dzirdēto (79). Mūzikas klausīšanās dod iespēju bērniem iepazīstināt ar daudzveidīgākiem, sarežģītākiem skaņdarbiem un paver vēl vienu iespēju bagātināt viņu muzikālo pieredzi, kuras kvalitāte ir nosacījums izziņas procesu attīstībai (91;104).

Mūzikas klausīšanās tiek ieteikta arī kā radoša aktivitāte, kas sekmē kreativitātes attīstību bērnos. P. R. Vebsters (93) ir izstrādājis teorētisku radošu mūzikas uztveres modeli, kas apstiprina iepriekšminēto. Modelis, promocijas darba autores modificēts, ir atspoguļots 4. attēlā, 57. lpp.



4. attēls **Radošs mūzikas uztveres modelis (pēc P. R. Vebstera (93), promocijas darba autores modificēts)**

4. attēlā redzams, ka pastāv trīs veidi kā cilvēki iesaistās mūzikā kā mākslā:

1. Kompozīcija - ieceru un skaņu struktūru pierakstīšana, lai vēlāk tās atskaņotu.
2. Atskaņošana / improvizācija - skaņu struktūru tālāknodošana (atskaņošana), kas komponētas iepriekš vai pašreizējā brīdī (atskaņošanas laikā).
3. Analīze - izpratnes un skaņu struktūru attīstīšanas process rakstītā, verbālā vai mentālā formā (kā tas ir aktīvas mūzikas klausīšanās gadījumā).

Šie trīs veidi nosaka, kāda virzība būs iecerei. Nebūtiskas atšķirības procesā rodas no iceru dažādības, bet tā iekšējā darbība paliek nemainīga.

Tālāk mūzikas uztveres procesā iesaistās diverģentā domāšana, kas sevī ietver daudzu iespējamu risinājumu radīšanu dotajai problēmai ("smadzeņu vētra"). To ietekmē katram indivīdam piemītošās sekmējošās prasmes (muzikalitāte, jēdzienu izpratne, pieredze, emocionalitāte, fleksibilitāte, oriģinalitāte) un veicinošie apstākļi (motivācija, personības īpatnības, apkārtējā vide). Iesaistoties konverģentajai domāšanai mūzikas uztveres procesā, klausītājs, komponists vai atskaņotājs "izsver" un pārbauda iespējamus risinājumus, līdz koncentrējas uz vienu, vislabāko iespējamo atbildi. Tas rada konkrētu gala rezultātu, kas izpaužas vai nu kompozīcijā, atskaņojumā, vai muzikāla skaņdarba analīzē.

Tā kā daudzi autori (53; 55; 60; 62 u. c.) ir atzīmējuši, ka bērniem nepietiekoši tiek attīstīta diverģentā domāšana, tad šis attēls uzskatāmi pierāda, ka mūzika varētu būt viena no šī domāšanas veida veicinātājiem. Diverģento domāšanu veicina katra indivīda jēdzieniskā izpratne par materiālu. Ir neiespējami gaidīt, lai "indivīds sāktu domāt radoši, ja tam nav nekā ar ko radoši domāt" (93, 166.lpp.). Tāpēc nopietnu uzmanību vajadzētu veltīt jēdzienu apguvei, ko sekmē diferencēta mūzikas uztvere. B. Makartija (53) akcentē, ka ir svarīgi ne tikai iemācīties jēdzienus, bet arī izprast tos. Savu izpratni par tiem bērns parāda atkarībā no savas fiziskās, intelektuālās un emocionālās attīstības līmeņa (79). Jo - kā uzskata R. Smīts (79), tad **jēdziens** ir bērna paša definīcija (interpretācija) muzikāliem elementiem, tēliem, kas atkarīga no viņa brieduma līmeņa un iepriekšējās pieredzes.

Diferencētā (analītiskā) mūzikas klausīšanās ir īpaša muzikāla prasme, kas papildina citus klausīšanās veidus. Tā izpaužas bērna spējā saskatīt atšķirības melodijas nokrāsā, noteikt tēmas, izprast muzikālā skaņdarba formu, struktūru, periodus un stilu (79). Bērnam pakāpeniski jānācās uztvert muzikālu skaņu - diferencēt tās augstumu,

tembru, intensitāti un ilgumu. To panāk ar skaņu salīdzināšanu pēc kontrasta paņēmiena (piem., augstas - zemas, skaļas - klusas skaņas). Pirmsskolas vecuma bērniem piemīt prasme diferencēt un identificēt, tāpēc muzikāla vide, kas nodrošina skaņu dažādību, sekmēs gan dzirdes, gan kognitīvo spēju attīstību (41; 120; 121). Kā liecina E. Gordona (31) un V. Gruhna (33) pētījumi, tad bērni mācās sekmīgāk, balstoties uz atšķirīgo, nevis līdzīgo, jo smadzeņu darbību rosina dažādība. Pirmsskolas vecuma bērnu prasme klasificēt dažādas skaņas un to īpašības, balstoties uz līdzīgo un atšķirīgo tajās, ir sākums jēdzienu veidošanai, kas ir viena no augstākajām kognitīvajām spējām (28; 41).

Muzikālajām nodarbībām vajadzētu būt orientētām uz panākumiem. Sekmes izraisa interesi un rodas motivācija iemācīties kaut ko vairāk. Izpratne par to, ar ko sākt bērnu muzikālo audzināšanu, varbūt pat ir nozīmīgāka nekā skaidra galamērķa apzināšanās (57; 79). Šeit pedagogam būtu jāņem vērā darba autores aprakstītie **bērnu mūzikas uztveres līmeņi** (pamatojoties uz N. Vetluginas (105) un E. Gordona (31) atziņām), kas vidējās grupas bērniem ir šādi:

1. līmenis. Bērns uzmanīgi klausās mūziku, bet savas domas par dzirdēto skaņdarbu pateikt nevar. Tikai pamazām sāk izrādīt emocionālu atsaucību mūzikai, sākot sasaistīt kustības un balss skaņas ar dzirdēto un uztverto mūziku.

2. līmenis - atdarināšana. Bērns pietiekami labi orientējas mūzikas materiālā, atsevišķus skaņdarbus prot raksturot vārdiski. Cenšas atdarināt to, ko redz un dzird, bet vēl nav spējīgs pilnībā koordinēt kustības saskaņā ar dzirdēto mūziku. Kļūst noturīgākas dziedāšanas prasmes, stabilāka tempa izjūta.

3. līmenis - pielietošana. Bērns uzreiz atpazīst skaņdarba vai dziesmas melodiju, prot vienkāršos vārdos to raksturot, izjūt dinamiskās nokrāsas, ir gatavs improvizēt, izmantojot doto melodiju vai ritmu, izjūt tempu, metru, spēj prognozēt melodijas virzību.

Mūzikas uztveres līmeņus būtu vēlams noteikt, pirms pedagogs uzsāk darbu ar bērniem. Ievērojot personiskuma principu bērna audzināšanā, ir iespējami dažādi varianti programmas realizācijā. Visas metodiskās rekomendācijas vajadzētu veidot, ievērojot bērna vecumposmu un individuālās īpašības (14; 65). Ir relatīvi viegli atrast dziesmu vai skaņdarbu, kas piesaista bērna uzmanību, sajūsmina vai iedvesmo. Maz vērības tiek pievērsts tam, **kāpēc** tā ir izvēlēta un **kā** to pielietot, lai attīstītu bērna

muzikālās prasmes. Ja pedagogs grib sekmēt bērna muzikālo izaugsmi, tad, plānojot nodarbības, būtu jāpatur prātā daži pamatjautājumi:

- ◆ Kas bērniem būtu jāzin par mūziku?
- ◆ Kādas apgūtās prasmes dos iespēju emocionāli atsaukties mūzikai?
- ◆ Ko mēs gribam panākt nodarbībās?

Lai attīstītu diferencētu mūzikas uztveri, N. Vetlugina (103) iesaka veidot 4 - 6 nodarbību (to daudzums ir atkarīgs no bērnu prasmēm un muzikālās attīstības līmeņa) ciklu ar šādu saturu:

1. nodarbība. Iepazīšanās ar mūzikas žanru, raksturu, kā arī atbilde uz jautājumu - kādas jūtas pauž mūzika. Pamazām rodas prasme salīdzināt atšķirīgo un līdzīgo mūziku. Mūzikas žanri attīsta bērnu priekšstatus par maršveidīgu, dziedošu un dejisku mūziku. Kontrastainu skaņdarbu salīdzināšana ir viena no visvairāk pielietotajām metodēm, lai palīdzētu bērnam izprast jūtas, ko pauž mūzika.

2. nodarbība. Iepazīšanās ar programmātiska skaņdarba īpatnībām. Šī ir jau nākošā pakāpe mūzikas uztverē: ir jāatbild uz jautājumu - par ko stāsta mūzika. Analizējot skaņdarbus, vajadzētu balstīties uz muzikālajiem izteiksmes līdzekļiem, to izpratni - piem., satrauktu mūziku raksturo *staccato*, pauzes, akcenti u.t.t.. Mūzikas valodas apguve ir ceļš uz emocionāli tēlainu mūzikas satura izpratni.

3. nodarbība. Iepazīšanās ar mūzikas izteiksmes līdzekļiem, ar ko izteikts muzikālais tēls. Šeit vērojama pāreja no uztveres kopumā uz diferencēto uztveri, izdalot atsevišķas īpatnības. Atbilde uz jautājumu - kā stāsta mūzika.

4. nodarbība. Zināšanu padziļināšana un nostiprināšana - aicinājums atcerēties pazīstamu mūziku. Tagad skaņdarbs kļuvis bērnam saprotamāks, tuvāks, interesantāks.

Tātad, darbs ir no visparējās emocionālas atsauces uz mūziku, uz vienkāršāko muzikas izteiksmes līdzekļu apguvi, izpratni. Mūzikas izteiksmes līdzekļus būtu vēlams analizēt, nepieļaujot formālu to nosaukšanu. Pietiek, ja pievērš uzmanību tikai visspilgtākajiem un ne jau vienā nodarbībā uzreiz (128). Kad skolotājs vada mūzikas klausīšanās nodarbību, viņš patiesībā dalās ar bērniem domās par šo skaņdarbu. Pedagoga vārds var izskaidrot komponista ieceri, palīdzēt izprast mūzikas saturu, atrast bērna dvēselē un dzīves pieredzē tās jūtas un pārdzīvojumus, kuras atbilst mūzikas raksturam (121).

Skolotājam vajadzētu būt skaidrībā par klausīšanās mērķi, kā arī par skaņdarba muzikālajiem komponentiem. Ir svarīgi veidot multisensoras mūzikas klausīšanās nodarbības - t. i., bērnam jāklausās, jāredz vizuāli materiāli, kas palīdz uztvert dzirdēto, jābūt fiziski iesaistītam (ar kustībām), kā arī jāattīsta prasme verbāli aprakstīt dzirdēto (1). Tomēr L. Krasinska (42) norāda, ka nevajadzētu bērnus pieradināt izklāstīt, ko "redzējuši" klausoties mūziku. Daudz svarīgāk ir rosināt pastāstīt, kādas noskaņas viņi uztvēruši mūzikā (42, 34.lpp). Šo emocionālo nokrāsu gammu diferencēšana ir nepieciešama, lai bērns izprastu muzikālu skaņdarbu kā mākslas darbu, nevis tikai kā konkrētu reālās dzīves tēlu atveidotāju, kā arī lai veidotos estētiska attieksme (141).

Taču, kā liecina B. Vikmanes (88) pētījumu rezultāti, tad pirmsskolas iestādēs mūzikas klausīšanās nodarbībām tiek atvēlēta otršķirīga loma. Netiek mācīts ieklausīties skaņdarba raksturā, diferencēt mūzikas izteiksmes līdzekļus, bērni neprot pastāstīt savus iespaidus, kas rodas klausoties mūziku. Vairums muzikālo audzinātāju aizbildinās ar laika trūkumu nodarbībās, jo daudz lielāka uzmanība tiek veltīta dziedāšanai un muzikāli ritmiskajām kustībām. Daudzreiz svētku dēļ tiek izjaukts muzikālo nodarbību režīms, kas traucē sistemātiskam darbam ikviena bērna muzikālo spēju attīstībā (100). 50% audzinātājas neizmanto nodarbībās visus muzikālās darbības veidus, bet 30% - neiekļauj mūzikas klausīšanās nodarbībās klasisko vai mūsdienu nopietno mūziku (88).

Tas liecina par nepieciešamību aktualizēt mūzikas klausīšanās nozīmi bērna personības veidošanā.

Secinājumi:

1. Viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem, kas nosaka bērna psihisko attīstību, ir savlaicīga uztveres attīstība, izziņas darbība ar sajūtu palīdzību. Mūzikas uztvere, tāpat kā uztvere, prasa aktīvu izziņas procesu darbību - prāts vienmēr ir aktīvi iesaistīts sensorā materiāla strukturēšanā, jo skaņas fenomens nenonāk līdz klausītājam strukturētā veidā, bet tikai ietver **potenciālu kļūt strukturētam**.
2. Mūzikas uztvere ir process 2 līmeņos: apziņas un zemapziņas, kas ietver sevī 3 šī procesa stadijas: 1) vispārīga, 2) diferencēta un 3) aktīva mūzikas uztvere, kur visi kvalitatīvie jaunveidojumi rodas uz emocionālā skaņdarbu satura pamata. Tomēr muzikālajās nodarbībās bieži vien izpaliek 2. un 3. posms, kā rezultātā tiek kavēta

aktīvas mūzikas uztveres veidošanās, kas liecina par nepieciešamību aktualizēt mūzikas klausīšanās nozīmi bērna personības veidošanā.

3. Mūzikas uztveres komponenti ontogēnēzē attīstās nevienmērīgi un izpaužas individuāli atšķirīgi, tāpēc raksturīgāko pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztverei vajadzētu ņemt vērā mūzikas skolotājiem, lai katram mūzikas uztveres komponentam varētu pievērst uzmanību tieši sensitīvajā vecumā.
4. Mūzikas uztveres procesā notiek salīdzināšana starp neironu modeļiem, kas izveidojušies uz apgūtās muzikālās pieredzes pamata klausītāja apziņā un reāli dzirdamajām skaņām, un attīstās līdz ar mācīšanos un pieredzi. Bērnu izziņas procesi “pārstrādā” muzikālo informāciju saskaņā ar esošajām mentālajām struktūrām un pakāpe, līdz kurai bērns ir spējīgs izprast un novērtēt muzikālus skaņdarbus, ir ļoti cieši saistīta ar aktīvo organizējošo mehānismu attīstību.
5. Nozīmīga ir izpratne par to, ar ko sākt bērna muzikālo audzināšanu, skaidra mērķa apzināšanās (**ko** gribam panākt) un šī mērķa sasniegšanas līdzekļi (**kā** panākt).
6. Mūzikas klausīšanās ir pamatā bērna muzikālajai audzināšanai, jo mūzikas mācīšanās sākas ar muzikālās jēgas izpratni to klausoties un attēlojošo dzirdes priekšstatu veidošanos, pirms bērns sāk apzīmēt skaņu teorētiskos jēdzienos
7. Mūzikas klausīšanās bagātina bērnu muzikālo pieredzi, kuras kvalitāte ir nosacījums izziņas procesu attīstībai, kā arī tiek ieteikta kā radoša aktivitāte, kas sekmē kreativitātes attīstību, veicina konverģento un diverģento domāšanu. Diferencēta mūzikas uztvere sekmē jēdzienu veidošanas procesu, tāpēc muzikāla vide, kas nodrošina skaņu dažādību, sekmē gan dzirdes, gan kognitīvo spēju attīstību.

2. 2. BĒRNA MUZIKALITĀTE - AKTĪVAS MŪZIKAS UZTVERES

PROCESA PRIEKŠNOTEIKUMS

2. 2. 1. Muzikalitātes jēdziens, tās komponenti

Neatņemams aktīvas mūzikas uztveres procesa priekšnoteikums ir bērna vispārējā muzikalitāte. Kā norādījis V. Mjasiščevs (131), tad muzikalitāte būtiski ietekmē psihes procesus un var būt ietekmīgs un rosinošs līdzeklis darbības un uzvedības noteikšanā, kā arī atsevišķu reakciju izpausmē. **Muzikalitāte** (140) - tas ir savdabīgs spēju kopums, kas nepieciešams sekmīgai muzikālai darbībai (piem., skaņu augstuma dzirde, ritma izjūta, tembrālā un dinamiskā dzirde u.c.). Savukārt B. Teplovs (141) to definē kā spēju brīvi operēt ar muzikālajiem dzirdes priekšstatiem, spēju uztvert muzikālā ritma emocionālo izteiksmību un to arī atveidot. Muzikālās spējas papildina un kompensē viena otru. Vienas kļūst par dominējošām, bet, kontaktā ar citām spējām, var izpausties arī savādāk. Tā uz dzirdes priekšstatu pamata par skaņas augstumu formējas harmoniskā dzirde, bet vēlāk - arī iekšējā dzirde, kas, savukārt, stimulē muzikālās atmiņas un iztēles attīstību. Salīdzinot dažādus mūzikas izteiksmes līdzekļus, mūzikas raksturu - aktivizējas prāta darbība.

B. Teplovs (142) atzīmē, ka nepieciešama nevis kvantitatīva, bet gan kvalitatīva pieeja muzikalitātei, jo indivīdiem tās komponentu attīstība norit nevienmērīgi. Tātad, arī šeit nepieciešams ievērot personiskuma principu.

Psihologu un mūziķu starpā nav vienprātības par to, cik tad īsti ir muzikālo spēju un kuras no tām ir vissvarīgākās. Pirmie mēģinājumi identificēt un izmērīt tās, bija balstīti uz priekšstatu, ka muzikālās spējas sastāv no atsevišķiem komponentiem. Kā lasāms "Izglītības pētījumu enciklopēdijā" (25), tad viens no pirmajiem, kas to mēģinājis, ir K. Sišors 1919. gadā. Viņš atzina, ka muzikalitātes struktūrā ietilpst daudzi, savstarpēji nesaistīti talanti:

- ◆ muzikālās sajūtas un uztvere,
- ◆ muzikālā darbība,
- ◆ muzikālā atmiņa un iztēle,
- ◆ muzikālais intelekts,

- ◆ muzikālā izjūta.

Speciālistu domas dalās arī jautājumā par to, kuras spējas var uzskatīt par galvenajām. Kā liecina “Izglītības pētījumu enciklopēdijas” (25) dati, tad H. Vings par galvenajām uzskata tonālo izjūtu un muzikālo atmiņu, bet E. Gastons akcentē sensoro spēju nozīmi un uztveres spēju līdzdalību skaņu strukturēšanā. Viņš uzskata, ka ļoti nozīmīga ir spēja uztvert melodiju un emocionāli atsaukties tai.

Muzikalitātes komponentus ir mēģinājuši noteikt arī E. Gordons (31). Viņš uzskata, ka visnozīmīgākie komponenti ir:

- ◆ dzirdes uztvere,
- ◆ muzikālā un tonālā atmiņa,
- ◆ kinestētiskās muzikālās izjūtas.

Visbiežāk minētie muzikalitātes komponenti, kas apkopoti “Izglītības pētījumu enciklopēdijā” (25), ir:

- ◆ skaņas augstuma uztvere,
- ◆ melodiju un akordu atpazīšana un saglabāšana atmiņā,
- ◆ absolūta dzirde,
- ◆ ritma izjūta,
- ◆ atsevišķu akorda skaņu uztvere,
- ◆ atsevišķu skaņu izdalīšana melodijā.

Pirmsskolas vecumā viens no noteicošajiem bērnu muzikalitātes rādītājiem ir emocionālā atsauce mūzikai. To apstiprina B. Teplovs (141), kas ir izdalījis 3 galvenos **muzikalitātes komponentus**, kuru attīstība ir cieši saistīta ar mūzikas uztveres veidošanos:

- 1) emocionālā atsauce mūzikai,
- 2) muzikālā dzirde,
- 3) ritma izjūta.

Kā vienu no galvenajām muzikalitātes pazīmēm arī N. Vetlugina (105) atzīmē spēju izjust skaņdarba raksturu un noskaņu, tam līdzpārdzīvot un emocionāli atsaukties mūzikai.

Jautājumu par muzikalitāti ir analizējis B. Teplovs (142), diferencējot dotumus un spējas:

Dotumi - iedzimitas anatomiski - fizioloģiskas organisma īpatnības. Tie ir spēju attīstības pamatā, bet nav to virzošais spēks, kas nosaka spēju raksturu un līmeni.

Spējas - personības individuāli psiholoģiskas īpatnības; viens no subjektīvajiem nosacījumiem darbības sekmīgai veikšanai, kas veidojas uz dotumu pamata darbības rezultātā, kā arī vides un audzināšanas ietekmē. Tās nav iedzimitas.

Muzikālās spējas ir speciālas, t. i., tādas, kas nepieciešamas indivīda sekmīgai muzikālai darbībai (135; 140; 142). S. Rubinšteins (138), B. Teplovs (142), B. Ananjevs (95) uzskata, ka speciālās spējas kļūst par radošām tikai tad, ja to struktūrā parādās un darbojas arī vispārējās spējas. B. Teplovs (141) ir akcentējis domu, ka **darbība** ir spēju attīstības pamatā, jo **spējas veidojas darbībā**.

Darbības procesā veidojas arī kompensācijas mehānismi - struktūras elementi, kas aizvieto tādas īpašības, kuru izveidei nav vajadzīgo dotumu. Spēju attīstība ir atkarīga no:

- ◆ dotumiem,
- ◆ dzīves veida,
- ◆ personības virzības,
- ◆ interesēm,
- ◆ personības īpatnībām.

Tāpēc vieni un tie paši dotumi var būt dažādu spēju anatomiski fizioloģiskais pamats. Kādu līmeni tās sasniegs - atkarīgs no cilvēka paša, pieliktā darba un pūlēm (81).

Muzikālo dotumu raksturīgākās pazīmes (87) ir:

- a) spēja relatīvi precīzi diferencēt un atveidot atsevišķu skaņu augstumus, izprast to savstarpējās attiecības;
- b) spēja relatīvi precīzi uztvert un atdarināt ritmu melodijā un ārpus tās;
- c) noturīgas dziedāšanas vai instrumentu spēles iemaņas;
- d) prasme ritmiski kustēties mūzikas pavadībā.

E. Czeveka (19) īpaši akcentē intelektuālās spējas, bez kuru esamības mūzikas mācīšana varētu būt diezgan sarežģīta. Autore nosauc sekojošas spējas, bez kurām muzikālais talants nevar attīstīties:

- ◆ muzikalitāte,

- ◆ spēja koncentrēties, neatlaidība,
- ◆ domāšana, atmiņa un iztēle,
- ◆ fleksibilitāte (psiholoģiskā un fiziskā).

Arī promocijas darba autore uzskata, ka šīm spējām būtu jābūt pat inteliģentā klausītājā, jo mūzikas uztvere nav pasīvs process, bet prasa aktīvu mentālo darbību.

Bērniem jau jaunākajā pirmsskolas vecumā ir konstatējama muzikalitāte elementāru muzikālo spēju komponentu veidā. Relatīvi izveidojusies ir: 1) elementāra emocionālā atsauce uz mūziku, 2) dinamiskā dzirde un sākuma formas tembrālajai dzirdei, 3) ritma izjūtas komponenti, kas saistīti ar uztveri un tempa, metriskās pulsācijas atveidi, 4) reproduktīvā muzikālā domāšana, par ko liecina sākotnējo jēdzienu apguve, 5) atpazīstošā muzikālā atmiņa.

Muzikalitāte veidojas vides un bērna individuālo īpatnību mijiedarbībā (41). Arī bērnudārzs un skola ir daļa no vides, kurā bērns atrodas, kurā vajadzētu būt iespējai iepazīties arī ar mūsu muzikālās kultūras mantojumu. Vides ietekme būs efektīvāka, ja:

- ◆ muzikālā audzināšana būs sistemātiska un mērķtiecīga;
- ◆ tiks ievērotas bērna individuālās un vecumposmu īpatnības;
- ◆ pakāpeniski tiks radīti apstākļi prasmju un zināšanu apguvei, kas nepieciešamas, lai veidotos un attīstītos muzikālās spējas uz arvien augstāka līmeņa (96).

Bērnu muzikalitātei pirmsskolas vecumā vajadzētu attīstīties:

- 1) **emociju jomā** - no impulsīvas atsauces uz mūzikai uz apzinātām un daudzveidīgām emocionālām reakcijām;
- 2) **sajūtu un uztveres jomā** - no atsevišķu skaņu uztveres uz apzinātu un aktīvu mūzikas uztveri kopumā, kā arī spēju diferencēt skaņu augstumu, ritmu, tembru, dinamiku;
- 3) **attieksmē pret apkārtējo dzīvi** - no nenoturīgas aizraušanās līdz noturīgām interesēm, muzikālās gaumes pirmsākumiem;
- 4) **izpildītājdarbības jomā** - no atdarināšanas uz patstāvīgu, radošu darbību.

Vēl jāatceras, ka muzikalitātes attīstība ir stingri individuāla. Tāpēc nedrīkst runāt par tās trūkumu, pirms bērns nav saņēmis sistemātisku muzikālo audzināšanu. Šeit nav runa par profesionālu mūziķu sagatavošanu, bet gan par intereses izraisīšanu, kas sekmēs emocionālas attieksmes pret mūziku veidošanos un garīgo vērtību apguvi

vēlākos gados (3; 19; 56; 80). To apliecina N. Vetlugina (105), īpaši akcentējot divas bērnu muzikalitātes attīstības procesa raksturīgākās īpatnības: 1) ciešo saistību ar bērna vispārējās attīstības līmeni; 2) atkarību no iegūtās muzikālās pieredzes apjoma.

N. Vetluginas (127) raksturotās bērna muzikalitātes pazīmes liecina, ka to veidošanās ir atkarīga no mūzikas uztveres attīstības līmeņa:

- ◆ spēja izjust skaņdarba raksturu, noskaņu;
- ◆ spēja ieklausīties, salīdzināt, vērtēt skaņdarbus;
- ◆ radoša attieksme pret mūziku, kas izpaužas spējā priekšstatīt muzikālos tēlus, atveidot tos dziedot vai dejojot.

Darba autore uzskata, ja pirmsskolas vecuma bērns apgūst prasmes uztvert skaņas augstumu un ritmu melodiskā struktūrā, ja viņš jūt tās izteiksmību, spēj atpazīt un diferencēt dažādas melodijas, tas nozīmē, ka bērnam ir izveidojies pamats muzikalitātes un līdz ar to arī aktīvas mūzikas uztveres attīstībai.

Pastāv uzskats, ka absolūti nespējīgu bērnu muzikālā ziņā praktiski nav. Muzikalitāte attīstās jo sekmīgāk, jo agrīnākā vecumā ir sāta bērna muzikālā izglītošana un līdz ar muzikalitātes attīstību veidojas emocionālā atsauce mūzikai (127). Tāpēc visiem bērniem, bez izņēmuma, ir nepieciešama muzikālā audzināšana (3; 56; 79; 96; u. c.).

2. 2. 2. Muzikālo spēju saistība ar citām spējām

To, ka muzikālās spējas nevar uzskatīt par izolētu vienību, apliecina muzikālo dotumu testu pētījumi. Šie testi sākotnēji tika domāti, lai noteiktu iedzimto muzikālo dotumu esamības līmeni. Pašlaik lielāka uzmanība tiek pievērsta, lai konstatētu, kuri bērni visvairāk iegūs no mūzikas studijām. Kā uzskata vairums autoritāšu, tad punkti, kas iegūti dažādos muzikālo dotumu testos, norāda tikai uz **iespējamām** sekmēm mūzikā - jo jāņem vērā arī citi faktori:

- ◆ intelekts,
- ◆ motivācija un interese,
- ◆ vecāku atbalsts,

- ◆ kultūras saknes,
- ◆ kustību koordinācija.

H. Gārdners (27) ir izvirzījis multiplu intelekta teoriju ar mūziku kā vienu no specifiskajiem intelekta tipiem. Viņš uzskata, ka muzikālās spējas un dotumi izriet no fizioloģiskām atšķirībām indivīdos, kas varētu nebūt atklājamas, lietojot standartveida intelekta testus. H. Gārdners (27) uzskata, ka muzikālās spējas atšķiras no citām mākslinieciskajām spējām. Tās neveidojas lineāri vai pakāpeniski, bet formējas agrā bērnībā un, bērnam augot, pilnveidojas tikai to kvalitāte.

Tā M. Branda (15) norāda, ka līdz 3 gadu vecumam dzirdētās mūzikas kvantitāte un kvalitāte sagatavo bērnu apzinātai mūzikas uztverei vēlākajos gados. Tieši tāpat arī vecāku priekšā lasīšanas daudzums un kvalitāte agrinā bērnībā ir tieši saistīta ar bērna valodas attīstību.

Autore apstiprina domu, ka reakcija uz skaņu ir viena no jaundzimušo bērnu muzikālo spēju vēstnesēm. Tas apstiprina domu, ka regulāra muzikāla audzināšana ir jāuzsāk agrinā vecumā. Vidē, kurā aug un veidojas bērns, ikdienā skanošā mūzika ne tikai piesaista viņa uzmanību un izraisa emocionālo atsaucību, bet arī veicina vai bremzē muzikālo attīstību. Ja radio, TV skan visu dienu, tas negatīvi ietekmē bērna nervu sistēmu, rodas neuzmanīga attieksme pret mūziku. Bērni, augdami šādā izklaidējošās mūzikas gaisotnē, iepazīst vienpusīgu mūzikas kultūras slāni, kurš ne vienmēr atbilst labākajiem personības veidošanas līdzekļiem (87; 88; 126). M. Branda (15) uzskata, ka nav būtiska nozīme tam, vai bērnam dzied kāds no ģimenes locekļiem, vai spēlē radio, magnetofons. Pozitīvu ietekmi uz bērna muzikālajām spējām rada arī mūzika, kas ir tikai kā fons. Tomēr pastāv arī pretējs viedoklis, ko pauž vairums mūzikas pedagogu un psihologu (3; 7; 19; 44; 66; 106; 114; 140 u. c.) un kam pievienojas arī promocijas darba autore - mūzika, kas ir tikai kā fons, neveicina bērna muzikālo spēju attīstību, jo tā netiek uztverta aktīvi (apzināti).

Kad mūzika nodarbībās nebūs vairs tikai fons, bet bērns emocionāli un intelektuāli atsauksies tam, ko klausās, tikai tad iegūtās iemaņas un prasmes dos ieguldījumu bērna muzikalitātes attīstībā (137). Arī pavirši, nekvalitatīvi izpildīts skaņdarbs zaudē savu estētisko vērtību un līdz ar to var negatīvi ietekmēt bērnu muzikalitātes attīstību. Tieši tāpat ir arī ar nepareizu dziedāšanu - bērna muzikālās dzirdes attīstība tiks traucēta, ja viņam šūpļa dziesmu dzied nemuzikāla māte (116).

Pozitīvas attieksmes eksistē starp:

intelektu ↔ muzikālajiem dotumiem ↔ muzikālajiem sasniegumiem.

To apliecina H. Gārdnera (27) pētījumi, kas ļauj konstatēt, ka bērniem ar augstu punktu skaitu muzikālajos testos ir augsts punktu skaits arī intelekta un mentālo spēju testos.

Citu pētījumu rezultāti par saikni starp mūziku un izziņas procesiem arī norāda uz cēlonisku saistību. F. Raušera un G. Šava (72) pētījumi norāda uz nozīmīgu saikni starp mūzikas mācīšanos un citām kognitīvajām spējām, īpaši telpiskajām. Psihologi atklājuši, ka muzikāli ritmiskās nodarbības (4 nedēļas) būtiski uzlaboja sešgadīgo bērnu telpiskās uztveres spēju. Vēl vairāk, vingrinot muzikālo jēdzienu konservāciju, tika sekmēta arī nemuzikālo jēdzienu konservācija (72). Literatūras pētījumi pierāda, ka tādas kognitīvās spējas kā klasifikācija, telpiskuma izpratne var tikt veicinātas ar aktīvas mūzikas klausīšanās palīdzību. Ir atklājies, ka sešgadīgi zēni uzlabojuši savu telpisko prasmju testu rezultātus pēc tam, kad bija piedalījušies V. Kodaļ "Muzikālajā programmā", kas akcentē ritmisko prasmju attīstību. Šī programma sekmē arī abstrakti - konceptuālo domāšanu, jo tā saistās ar kreativitāti.

Psihiatrs P. Osvalds (64) raksta par mūziku kā centru, ap kuru grupējas visi bērna darbības veidi, kas nodrošina prieku, drošības izjūtu, kā arī iespēju rotaļāties, attīstīt kreativitāti. Jautājuma būtība nav tikai muzikālajā audzināšanā, kas dažas stundas nedēļā attīsta dzirdi, veido muzikālo gaumi, kalpo kā estētiskās audzināšanas līdzeklis. Vēl nozīmīgāk ir tas, ka nodarbošanās ar mūziku palīdz attīstīt tās spējas, kas dara bērnu uzņēmīgāku un saprotošāku attiecībā uz visu, arī mācībām. Tas tomēr ir iespējams tikai tādā gadījumā, ja skolotājs apzināti strādā pie bērna spēju attīstīšanas.

Nodarbošanās ar mūziku psiholoģiskajā ziņā prasa tādu pašu iekšējo darbību un psihiskos stāvokļus, kādi nepieciešami arī citos bērna darbības veidos. Muzicēšana ir sarežģīta, psihofiziska darbība, kas prasa daudzu spēju funkcionēšanu (12). Turklāt, bez plaša muzikālo spēju kompleksa, ir vajadzīgas arī citas - vispārintelektuālās spējas.

Kā uzskata pedagogi B. Makartija (53) un J. Birzkops (11), tad pašreizējās mācību programmas pārāk maz sekmē bērna prāta attīstību. Netiek pietiekoši veicināta ne anticipācijas (prognozēšanas) spēja, ne simultānuztvere. Mūzikas uztvere dod ieguldījumu šo spēju, it īpaši prognozēšanas spēju, attīstībā. Ja parastos apstākļos signāli, ko uztver dzirdes aparāts ir nejauši, neprognozējami, tad, klausoties mūziku,

cilvēks seko nepārtrauktai melodijas līnijai, tādēļ kļūst iespējama “aizsteigšanās priekšā”. To sekmē arī mūzikas valodas savdabīgums - vienojošās ritma formulas, melodisko līniju un uzbūvju tieša vai sekvenveida atkārtotāšanās u.c.

A. Balkins (5) uzskata, ka vislielākā vērtība mūzikas pielietojumam nodarbībās ir prognozēšanas spējas attīstīšana, ko autors nosaucis par pētnieciskās mācību metodes pamatu. Tas ir sākums problēmu risināšanas procesam, kreativitātei un drosmīgai uzņemties risku. A. Balkins (5) iesaka izmantot prognozēšanu 2 posmos:

- 1) kā mācību metodi, lai palīdzētu bērniem veidot spriedumus ar eksperimentu palīdzību (ar kļūdu - mēģinājumu metodes palīdzību);
- 2) kā pamatu, lai radītu pašiem savu muzikālu vai akadēmisku gala rezultātu, veidojot neparastas un savdabīgas saistības.

Bērni, kas ir vingrinājuši prognozēšanas spējas, arī vēlāk dzīvē spēj saskatīt un apjēgt it kā nejausus aspektus, kas saistās ar dzīvi un mācīšanos. Īsumā sakot - “rītdienas pārveidotāji ir šodienas prognozētāji mūsu skolās” (5, 46.lpp.).

Tāpēc visiem bērniem būtu jādod vienādas iespējas iepazīt mākslas pasauli, lai iemācītos problēmu risināšanu, veicinātu spēju pārdomāt un attīstītu iekšējo humanitātes izjūtu. Vēl jo vairāk tāpēc, ka muzikologi, psihologi un pedagogi ir pārliecināti - reiz attīstīta spēja funkcionē visos cilvēka darbības veidos (22; 116).

2. 2. 3. Muzikālā dzirde - dominējošais muzikalitātes komponents

Cilvēces vēsturē ir izveidojušies nosacījumi, kas būtiski ietekmē skaņas uztveres kodēšanu. Rezultātā izveidojušās 2 kompleksas skaņu uztveres sistēmas:

- 1) fonētisko kodu sistēma (runas);
- 2) ritmiski - melodisko kodu sistēma (muzikālā).

Lai prastu rīkoties ar šīm sistēmām, bērnam vispirms ir jāiemācās diferencēt atsevišķas skaņas. Tikai tad, kad uztvertā informācija tiek dekodēta, tā mums kļūst nozīmīga. Pateicoties šim procesam, mēs varam klausīties orķestri un sadzirdēt dažādus tā instrumentus pat tad, ja tie spēlē unisonā. Tikai atkarībā no tā, kā saņemtā

informācija tiek "pārstrādāta" smadzenēs, cilvēks sadzird skaņu pasaules harmoniju un disonansi, valdzinājumu un skarbumu, izsmalcinātību un spilgtumu (82).

Diferencētai mūzikas uztverei nepieciešams attīstīt **muzikālo dzirdi** - spēju uztvert skaņdarba māksliniecisko tēlu, precīzi intonēt mūzikas skaņas un saskatīt mūzikas attīstības likumsakarības (61; 95; 98; 106; 114; 141; 131). Tās īpatnības un attīstības līmenis ir it kā centrs, kā dominējošais komponents visā muzikālo spēju kompleksā. Lai gan muzikālā dzirde ir galvenā muzikālā spēja, to nedrīkst uzskatīt par vienīgo muzikalitātes pazīmi (98), jo muzikalitāte ir spēju kopums, kā tika minēts iepriekš (140; 141). B. Teplovs (141) runā par divām šī termina nozīmēm:

1. plašākā - iekļauj visus komponentus, kas nepieciešami, lai uztvertu un analizētu mūzikas izteiksmes līdzekļus: skaņu augstuma, tembrālā, dinamiskā, harmoniskā, melodiskā, polifonā, iekšējā dzirde;
2. šaurākā - tikai **skaņu augstuma dzirde**, jo tā ir **galvenā mūzikas uztverē**; bez tās nav iespējama ne apzināta mūzikas uztvere, ne arī jebkāda cita muzikāla darbība. Kā akcentējis A. Zaporožecs, tad "muzikālajai dzirdei pēc savas būtības ir jābūt skaņu augstuma dzirdei, jo citādi tā nebūs muzikāla" (117, 78.lpp.).

Muzikālās dzirdes veidošanās fizioloģiskais pamats - nosacījumu refleksu saiknes veidošanās starp dzirdes un kustību analizatoriem galvas smadzeņu garozā. Tas sekmē īpašas dzirdes - balss funkcionālās sistēmas izveidošanos. Galvenā loma šajā procesā ir motorajam posmam - vokālajam (balss saišu) kustībām, kas atveido skaņu augstumu.

Lai atklātu nosacījumus, kas palīdz dzirdes procesiem iekļauties kompleksajā dzirdes uztveres sistēmā, psihologs A. Ļcontjevs (123) ir veicis vairākus pētījumus:

1. skaņu augstumu uztveres veidošanā, izmantojot gammu - iegūtie rezultāti apstiprina balss aparāta noteicošo lomu muzikālās dzirdes attīstības gaitā;
2. pierādot saistību starp skaņas augstuma jūtīguma sliekšņiem un skaņu intonēšanas precizitātes atkarību no skaņu augstumu atbilstības balss diapazonam. Skaņu augstums parādās kā funkcija, kuras pamatā ir reflektoro procesu mehānisms, kas ietver arī balss aparāta motorās reakcijas (skaļi vai iekšēji sevī intonējot uztveramās skaņas augstumu).

A. Ļeontjevs (123; 124) izvirzījis hipotēzi, ka bērniem, kuri apgūst tembrālās valodas (arī krievu un latviešu val.), tembrālās dzirdes ātra attīstība var kavēt skaņu augstuma dzirdes veidošanos. Ja arī tālāk šādus bērnus speciāli nemāca, viņi paliek tonāli "kurli", muzikāli neattīstīti.

Savukārt, vjetnamiešu vidū, kam valoda ir tonāla, praktiski nav cilvēku ar neattīstītu skaņu augstuma dzirdi.

Autors norāda, ka tonāls kurlums, ja arī nav organisku dzirdes defektu, vērojams Anglijā un Amerikā, bet praktiski nav sastopams starp Āfrikas ciltīm, kuru valodā vārdu jēgu nosaka intonācija.

Šie pētījumi pierāda, ka skaņu augstumu dzirde un runas dzirde ir divas atšķirīgas funkcionālās sistēmas (95; 123). Abu šo sistēmu salīdzinošā analīze ļāva precizēt to motoro posmu nozīmi. Kā zināms, tad skaņu raksturo tās īpašības (augstums, ilgums, tembrs, intensitāte), un tās uztvere nav nekas cits kā šo īpašību atspoguļojums apziņā. Tāpēc, atkarībā no tā, kādas skaņas īpašības tiek uztvertas, izšķir divas dzirdes receptorās sistēmas - skaņu augstumu un runas dzirdi. Šo abu dzirdes veidu motorie komponenti nav vienādi. Runas dzirdei tā ir fonēmu uztvere un artikulācijas aparāts, bet muzikālajai dzirdei - skaņu augstumu uztvere, kas veidojas ar vokālās motorikas līdzdalību.

A. Ļeontjevs (123) ir aprakstījis **muzikālās dzirdes uztveres procesu**:

- ◆ kairinājums, kas iedarbojas uz ārējiem dzirdes orgāniem, rada nepieciešamos priekšnoteikumus skaņas specifisko īpašību uztverei,
- ◆ skaņas uztvere notiek, līdzdarbojoties vienam vai otram motorajam posmam. Tas ne tikai papildina sensoro efektu, bet iekļaujas receptorajā sistēmā kā galvenais komponents,
- ◆ skaņas uztveres pamatmehānisms ir analogisks formas uztverei ar tausti - balss saišu kustības atspoguļo skaņas īpašības tāpat, kā roku kustības aptausta priekšmeta formu,
- ◆ skaņas augstums ne uzreiz tiek noteikts precīzi; sākumā tas tiek meklēts, salīdzināts, koriģēts, saskaņots; vēlāk rezonanses rezultātā starp artikulācijas aparāta signāliem un dzirdes receptoru, process stabilizējas. Skaņas augstuma diferencēšana ir aktīva meklējumu procesa rezultāts.

Darba autore uzskata, ka ir ļoti svarīgi attīstīt skaņu augstumu uztveri, jo citādi bērnam var rasties grūtības muzikālajās nodarbībās. To apliecina L. B. Milleres (58) pētījumi un secinājumi, ka no šī uztveres veida ir atkarīga gan jēdzienu attīstība, gan mūzikas izpratne, jo “mūzikas mācīšanās sākas no skaņas uztveres” (58, 210.lpp.).

Vācu psihologs H. Heinrihs (114) izdala 3 posmus skaņu augstuma uztverē:

1. katras skaņas uztvere, to intonējot ar balsi (sākums skaņu augstumu diferenciacijai, kad bērns ar balsi sāk sekot līdzī skaņu augstumu izmaiņām);
2. katras skaņas uztvere, to iekšēji nodziedot;
3. katras skaņas uztvere, kad skaņu rinda tiek uztverta uzreiz, bez katras skaņas atsevišķas intonēšanas.

Arī D. Makdonalda (56) ir norādījusi, ka skaņu augstuma uztveres prasmes var tikt attīstītas vienīgi tad, ja bērns ir spējīgs “sadzirdēt” skaņu iekšēji, pirms to nodzied, tātad, būtisks ir skaņu augstuma uztveres veidošanās 2. posms.

Muzikālās dzirdes veidošanās process bērniem norisinās dažādi. Ja tas sākas jau agrā bērnībā un ātri beidzas, tad rodas kļūdaini uzskats, ka tā ir iedzimta spēja. Šādiem bērniem viegli attīstās muzikālie priekšstati (agrāk uztvertu skaņu augstumu un ilgumu iztēlošanās), kas ir pārejas posms no sajūtām un uztveres uz domāšanu (114), tāpēc muzikālās dzirdes tālāka attīstība norisinās iekšēji, jo skaņu augstumu uztvere vairs nav atkarīga no intonēšanas ar balsi. Šī paša iemesla dēļ arī muzikanti reizēm iebilst dzirdes reflektorajai teorijai - viņiem skaņu augstuma uztveres process jau ir ieguvis acumirkliņa psihiska akta raksturu, kas uztver skaņu īpatnības bez sīkas to izpētes.

Muzikālā dzirde ir konstatējama agri. Kā liecina pētījumi, tad dzirdes aparāts ir spējīgs funkcionēt jau 7 mēnešus vecam auglim (8; 34; 115). Tas spēj sadzirdēt mātes balsi, mūziku, skaļas skaņas no TV, lidmašīnas radīto troksni u. c. Pētījumi pierāda, ka jaundzimušie (3 dienas veci) spēj atšķirt mātes balsi no citām sieviešu balsīm (34). Tas liecina par jaundzimušā dzirdes pieredzi, kas uzkrāta pirms piedzimšanas, nevis tikai 3 dienu laikā no dzimšanas brīža.

Šo secinājumu apstiprina vēl viens pētījums, ko aprakstījis Dž. Santroks (75). Sievietēm pēdējās grūtniecības nedēļās lūdza divas reizes dienā skaļi lasīt vienu un to pašu stāstu. Pēc piedzimšanas jaundzimušie deva priekšroku klausīties jau zināmo stāstu, nevis citu. Par to liecināja māneklīša ziņas ātruma izmaiņas. Šis pētījums ļauj

secināt, ka dzirde ir spējīga ne tikai funkcionēt jau pirms piedzimšanas, bet arī diferencēt kompleksus skaņu modeļus.

Pēc K. Tarasovas (140) datiem, bērni jau 3. mēnesī spēj diferencēt galējās oktāvas skaņas, bet 7 mēnešu vecumā - spēj atšķirt toni un pustoni. Šajā periodā iespējama arī tembrālās dzirdes attīstība - pēc bērnu atbildes reakcijas noskaidrots, ka vislabāk viņiem patīk metalofona skaņas. Līdz 4 mēnešu vecumam zīdaiņi jau spēj diferencēt dažādu skaņu modeļus - tādus kā melodija vai runas modulācijas (8).

Kā apgalvo H. Heinrihs (114), tad **muzikālo dzirdi ir iespējams attīstīt visiem veseliem bērniem**. Tikai kā liecina promocijas darba autores pieredze, tad reizēm tas ir grūts, ilgs un darbietilpīgs process, jo ne visiem bērniem ir vienādi muzikālie dotumi, uz kā pamata attīstās muzikālās spējas.

Pēc N. Vetluginas un A. Kenemanes (106) atzinuma, sekmīgai bērna muzikālai darbībai ir nepieciešams attīstīt dabas dotumus. Ja dzirdes analizatora uzbūve ir dabas dotums, tad pārējās īpašības (dzirdes asums, jūtīgums) formējas bērna darbībā, ko organizē pieaugušais. Savukārt, dažādas novirzes no normas dzirdes analizatora uzbūvē, izsauc dzirdes sajūtu traucējumus.

Tātad, bērnu muzikālās dzirdes veidošanos ietekmē: 1) iedzimtie dotumi, 2) vide un audzināšana, 3) motoro reakciju aktivizācija.

Ir divi muzikālās dzirdes komponenti:

1. perceptīvais - skaņkārtas izjūta (emocionālais komponents);
2. reproduktīvais - nodrošina melodijas atveidošanu, kas liecina par dzirdes priekšstatu esamību (dzirdes komponents).

K. Tarasovas (140) pētījumi pierāda, ka melodiskā dzirde ontogēnēzē attīstās kā vienota sistēma, bet skaņkārtas izjūta kā sensora spēja apsteidz attīstībā reproduktīvo komponentu - muzikālo dzirdes priekšstatu attīstību. Pastāvot līdzšinējai muzikālās audzināšanas praksei, kurā bērnam vispirms prioritāri izveidojas runas dzirde, perceptīvais komponents intensīvi formējas līdz piektajam dzīves gadam, īpaši ceturtajā dzīves gadā. Reproduktīvais komponents veidojas 4 - 7 gadu vecumā un vēlāk. Arī šajā ziņā vērojams nozīmīgs attīstības progress 4 gadu vecumā.

Viss iepriekšminētais (2. 2. 1. un 2. 2. 3. nodaļās) liecina, ka jēdzieni "muzikālā dzirde", "muzikalitāte", "mūzikas uztvere" ir jāaplūko ciešā vienotībā. Tikai veidojoties

mērķtiecīgai mūzikas uztverei, kuras pamatā ir muzikālā dzirde, būs iespējama bērna muzikālo spēju (muzikalitātes) attīstība, kas savukārt rosinās emocionālo atsaucību mūzikai. Šie jēdzieni viens bez otra nevar veidoties un attīstīties.

Secinājumi:

1. Aktīvas mūzikas uztveres priekšnoteikums ir bērna vispārējā muzikalitāte, kuras komponenti ir: a) emocionālā atsaucība mūzikai, b) muzikālā dzirde, c) ritma izjūta. Muzikalitāte veidojas vides un bērna individuālo īpatnību mijiedarbībā un līdz ar tās attīstību veidojas emocionālā atsaucība mūzikai un pozitīva attieksme pret to.
2. Muzikalitāte attīstās sekmīgāk, ja agrīnā vecumā ir sākta bērna muzikālā izglītošana, jo muzikālās spējas neveidojas lineāri vai pakāpeniski, bet formējas agrā bērnībā un, bērnam augot, pilnveidojas tikai to kvalitāte. Tā kā pastāv uzskats, ka absolūti nespējīgu bērnu muzikālā ziņā praktiski nav, tad **visiem bērniem, bez izņēmuma, ir nepieciešama muzikālā audzināšana.**
3. Muzikalitātei nepieciešama kvalitatīva, nevis kvantitatīva pieeja, jo indivīdiem tās komponentu attīstība norit nevienmērīgi. Tās veidošanos ietekmē bērna vispārējās attīstības līmenis un iegūtā muzikālā pieredze, taču **mūzika, kas ir tikai kā fons, neveicina bērna muzikālo spēju attīstību.**
4. Pētījumi norāda uz nozīmīgu saikni starp mūzikas mācīšanos un bērnu kognitīvo spēju attīstību - īpaši telpisko, prognozēšanas, klasifikācijas, jēdzienu konservācijas, abstraktās domāšanas, simultānuztveres, - jo reiz attīstīta spēja funkcionē visos cilvēka darbības veidos.
5. Mērķtiecīgai mūzikas uztverei nepieciešams attīstīt **muzikālo dzirdi** - dominējošo komponentu visā muzikālo spēju kompleksā, bet ne vienīgo muzikalitātes pazīmi. Svarīgi ir attīstīt skaņu augstumu uztveri - no šī uztveres veida ir atkarīga gan jēdzienu attīstība, gan mūzikas izpratne, jo mūzikas mācīšanās sākas no skaņas uztveres.
6. **Muzikālo dzirdi ir iespējams attīstīt visiem veselīgiem bērniem.** Tās veidošanās ir nevienmērīga un to ietekmē: a) iedzimtie dotumi, b) vide un audzināšana, c) motoro reakciju aktivizācija. Muzikālās dzirdes komponentu attīstībā īpaši sensitīvs ir vecums 4 gadi.

7. Bērna muzikalitātes pazīmes, ko nav iespējams attīstīt bez muzikālās dzirdes un mērķtiecīgas mūzikas uztveres, ir: 1) spēja izjust skaņdarba noskaņu, 2) spēja ieklausīties, salīdzināt, vērtēt skaņdarbus, 3) radoša attieksmes pret mūziku, kas izpaužas spējā priekšstatīt muzikālos tēlus, atveidot tos dziedot vai dejojot.

Promocijas darba abas teorētiskās daļas, kurās izvērtēti mērķtiecīgas mūzikas uztveres veidošanās pedagoģiskie un psiholoģiskie nosacījumi, kā arī saistība ar bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību, **apliecina**:

1. Ir būtiski, lai jau pirmsskolas vecumā veidotos attieksme pret mūziku kā kultūras vērtību, kuras nosacījums ir intereses izraisīšana, kas sekmē emocionālo atsaucību mūzikai un ietekmē bērna aktivitāti un psihisko attīstību. Estētiskais pārdzīvojums rodas aktīvas mūzikas uztveres procesā, tādējādi nosakot mērķtiecīgas mūzikas uztveres nepieciešamību.
2. Muzikālajās nodarbībās bieži izpaliek 2. un 3. mūzikas uztveres attīstības posms, kā rezultātā tiek kavēta aktīvas mūzikas uztveres veidošanās.
3. Muzikālā audzināšana ar mērķtiecīgu mūzikas uztveri centrā ir viens no līdzekļiem pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā, jo - pozitīvas emocijas labvēlīgi ietekmē bērna psihes jaunveidojumus (vajadzību, motīvu sfēru) un attieksmi pret mūziku kā kultūras vērtību.
4. Mūzikas mācīšanās realizējas bērna, skolotāja un viņu muzikālās darbības satura vienotībā un arī pastāvot ģimenes atbalstam, kas sekmē vienotu audzināšanas mērķu un uzdevumu izvirzīšanu un realizēšanu.
5. Pedagoģam būtu vēlams rast tādas darba organizācijas formas un metodes, kas nodrošinātu audzināšanas un muzikālās audzināšanas uzdevumu realizāciju - metožu dažādība, kas vērsta uz jaunu uzdevumu risināšanu, balstoties uz iepriekšējo pieredzi; mērķtiecīga plānošana, kas balstīta uz zināšanām par bērna kognitīvo, fizisko, sociālo un muzikālo attīstību; kvalitatīva klausīšanās materiāla atlase, kas atbilst bērna dabai.
6. Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, atklājās cieša saistība starp jēdzieniem "muzikalitāte", "muzikālā dzirde", "mūzikas uztvere" - to savstarpējā atkarība un nosacītība.

3. DAĻA

AKTĪVAS MŪZIKAS UZTVERES VEIDOŠANA
BĒRNUDĀRZA VIDĒJĀS GRUPAS BĒRNIEM
(PĒTĪJUMA EMPĪRISKĀ DAĻA)

Pētījumu veicu, lai pierādītu un praksē pārbaudītu izvirzīto hipotēzi. Tā kā pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze apliecina, ka līdz ar bērna muzikalitātes veidošanos tiek rosināta intelektuālo un emocionālo spēju attīstība, tad nolēmu veikt pilotāžas pārveidojošo un salīdzinošo pētījumu, kuros ar mūzikas uztveres līmeņu noteikšanas un salīdzināšanas (pēc pārveidojošā darba) palīdzību varētu izsekot bērna mūzikas uztveres veidošanās procesam un ietekmei uz viņa emocionālo un intelektuālo attīstību.

Lai izpētītu reālo muzikālo vidi, kurā aug un attīstās bērns, izmantoju tādas pētniecības metodes kā novērošana, anketēšana un intervijas.

Pētījuma zinātniski eksperimentālā bāze ir:

- 1) Liepājas pilsētas bērnudārzs "Dzintariņš", 53 bērni;
- 2) Vāxjö pilsētas bērnudārzi "Birka" un "Regnbogans Daghem", 28 bērni.

Uz anketu jautājumiem atbildēja 160 respondenti:

- 1) 20 bērnudārzu audzinātājas no dažādām Latvijas pilsētām un rajoniem (Liepājas, Rīgas, Talsu, Saldus);
- 2) 15 bērnudārzu audzinātājas no Zviedrijas (Vāxjö, Älmhult);
- 3) 50 bērnu vecāki;
- 4) 75 pirmsskolas un pamatskolas pedagoģijas fakultātes studenti.

Pētījumam nepieciešamo informāciju papildināja 15 intervijas ar bērnudārzu audzinātājam un muzikālajām audzinātājam:

- 1) 4 pirmsskolas skolotāji Zviedrijā (Vāxjö, Stokholma);
- 2) 11 muzikālās audzinātājas Latvijā (Liepāja, Ādaži, Saldus, Grobiņa, Rucava).

Pētījumam izvirzīju šādus darbības variantus:

1. Novērot mūzikas integrēšanu ikdienas nodarbībās un brīvajā laikā.
2. Novērot bērnu izziņas procesu aktivitāti muzikālo nodarbību laikā.
3. Izstrādāt kritērijus mūzikas uztveres līmeņu noteikšanai vidējās grupas bērniem (mūzikas uztveres līmeņu raksturojumu skat.1.pielikumā).
4. Noteikt vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņus.
5. Intervēt bērnudārzu muzikālās audzinātājas ar nolūku noskaidrot mūzikas nozīmi pirmsskolas vecuma bērnu dzīvē.

6. Intervēt bērnodārzu audzinātājas ar nolūku izzināt viņu attieksmi pret mūziku, tās attīstošo ietekmi bērna audzināšanas procesā.
7. Lai noskaidrotu personības saistību ar mūziku, tika anketēti:
 - a) bērnodārzu audzinātājas;
 - b) LPA pirmsskolas un pamatskolas fakultātes studenti;
 - c) bērnu vecāki.

3. 1. REĀLĀS SITUĀCIJAS IZPĒTE BĒRNUDĀRZĀ UN BĒRNU MŪZIKAS UZTVERES LĪMEŅU NOTEIKŠANA

Pilotāžas pētījuma gaitā:

- 1) novēroju mūzikas integrāciju ikdienas nodarbībās un brīvajā laikā, bērnu izziņas procesu aktivitāti ikdienas muzikālo nodarbību laikā;
- 2) noteicu kritērijus un vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņus;
- 3) intervēju bērnodārza muzikālās audzinātājas un bērnodārzu audzinātājas;
- 4) anketēju bērnodārza audzinātājas, LPA Pirmsskolas un pamatskolas pedagoģijas fakultātes studentus, bērnu vecākus.

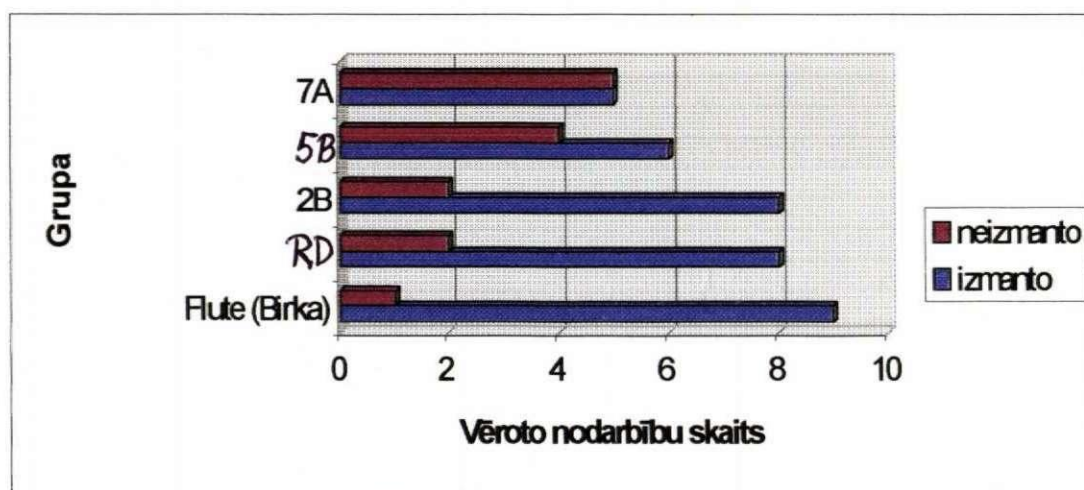
3. 1. 1. Vērojumi muzikālajās nodarbībās un brīvajā laikā

Mūzikas integrācija ikdienas nodarbībās un brīvajā laikā

Lai konstatētu muzikālo elementu iekļaušanu ikdienas nodarbībās un brīvajā laikā, novēroju 3 grupas 3 mēnešus Liepājas bērnodārzā “Dzintariņš” (grupas: 2B - 11 bērnu, 5B - 15 bērnu, 7A - 12 bērnu), kā arī 3 mēnešus veicu vērojumus Zviedrijas pilsētā Vāxjö bērnodārzā ar mūzikas novirzienu “Birka” (grupā “Flute” - 12 bērnu) un “Regnbagens Daghem” (jaukta vecuma grupā - 16

bērnu). Katrā grupā šajā laika periodā vēroju 10 nodarbības, kurās kopumā piedalījās 66 bērni.

Šo uzdevumu veicu pamatojoties uz N. Vetluginas (105; 106), A. Arismendi (96), D.Makdonaldas (56), V.L.Simsas (76), latviešu komponista P. Dambja (68) un citu pedagogu un psihologu atzinumiem, ka sekmīgai muzikalitātes attīstībai nepietiek tikai ar muzikālajām nodarbībām - mūziku nepieciešams iekļaut arī bērnu ikdienā. Kā šī atziņa tiek realizēta praksē, atspoguļoju 5. attēlā.



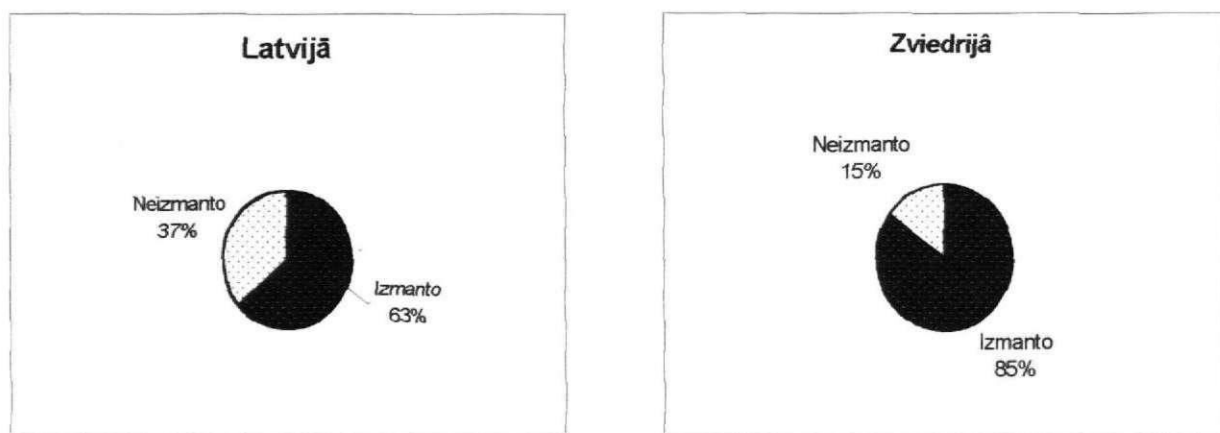
5. attēls Mūzikas integrēšana bērnu ikdienā

Pēc pētījuma rezultātiem varam secināt, ka Vāxjō bērnodārzos pedagogu un psihologu atziņa par nepieciešamību integrēt mūziku arī citos bērnu darbības veidos, tiek vairāk respektēta. Šeit mūzika bija iekļauta attiecīgi 8 un 9 nodarbībās no 10 vērotajām. Liepājas bērnodārzā “Dzintariņš” mūzika visvairāk tiek iekļauta 2B grupas bērnu dzīvē (8 no 10 nodarbībām). Šī darba rezultāti atspoguļo muzikālās nodarbības - visiem bērniem ir laba ritma izjūta, kā arī savam vecumam atbilstošas dziedāšanas prasmes, tādējādi apliecinot bērna, pedagoga un viņu darbības satura savstarpējo atkarību un nosacītību. Tas izskaidrojams ar to, ka muzikālā audzinātāja ir viena no šīs grupas audzinātājām. Tātad, ja grupas audzinātāja ir arī muzikālā audzinātāja, tas sekmē mūzikas iekļaušanu bērnu ikdienā, kas nepieciešams viņu muzikalitātes attīstībai. Turpretim 5B un 7A grupā

mūzika tika izmantota tikai attiecīgi 6 un 5 nodarbībās, kas ir aptuveni puse no vēroto nodarbību skaita.

Nepieciešamību integrēt mūziku nodarbībās ir akcentējuši M. Lei - Dopiera (43), D. Makdonalda (57) un G. Naša (62). Autore pamato savu domu ar to, ka pētījumos ir atklājies multisensoro mācību metožu lietderīgums (skat. punktu 1.2.2.). Mūzikas integrācija nodarbībās sniedz iespēju bērniem, kam nepietiek tikai ar verbālajām metodēm, gūt panākumus dažādās sfērās.

Tāpēc es izveidoju 6. attēlu, kas procentuāli salīdzina mūzikas integrēšanu Latvijas un Zviedrijas bērnu ikdienā.



6. attēls Mūzikas integrēšana bērnu ikdienā Latvijas un Zviedrijas bērnudārzos

Pēc attēla redzams, ka Latvijas bērnudārzu audzinātājiem būtu vēlams nopietnāk pievērsties šai problēmai, jo mūzika tiek integrēta tikai 63% aktivitāšu, kas ir daudz par maz. Turpretim Zviedrijā šis skaitlis ir 85%.

Tā kā viena no būtiskākajām mūzikas mācību satura jomām ir mūzikas iepazīšana, to klausoties, tad aktuāla ir repertuāra izvēles problēma. Runājot par repertuāru, jāatzīmē, ka tas ir diezgan vienvēidīgs. Maz tiek domāts par intereses izraisīšanu, kā galveno un veiksmīgāko pedagoģisko metodi, ko ir akcentējuši R.Smīts (79), M. Ibuka (116), B.T.Ataraha (3), D.Golemans (30). Kā uzskata A. Stabulniece (80), tad tieši interese ir pamatā bērna emocionālajai atsaucībai pret

mūziku. Ja tā neizraisīsies – emocionālā atsaucība mūzikai un attieksmes veidošanās tiks kavēta.

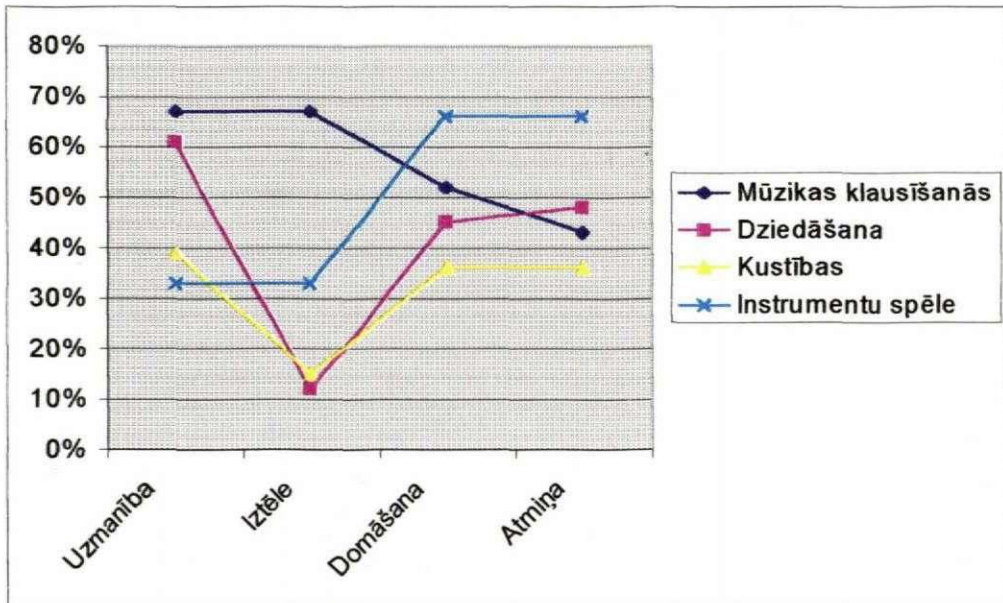
Bērniem interesē viss jaunais. Vēroju, cik ieinteresēti un aktīvi bērni klausījās skaņu plati “Sniegbaltītes skola”. Neviens nepalika malā, kad audzinātāja 7A grupā vadīja rīta rosmi, izmantojot magnetofona ierakstus. Repertuāra daudzveidību konstatēju 2B grupā, kur katram tēlam tika atrasta atbilstoša dziesma vai rotaļa. Slikti, ka audzinātājas ļoti maz var izmantot atskaņotāju un magnetofonu, jo to skaits nav pietiekošs. Vairumā bērnodārzu nav kvalitatīvu un mūsdienīgu ierakstu. To savos pētījumos atzīmējusi arī B. Vikmane. Savukārt, Vāxjō bērnodāros bērniem ir atsevišķa istaba, kur iespējams arī vienatnē noklausīties kādu mūzikas ierakstu. Bija vērojama kvalitatīva ierakstu dažādība. Bērni ļoti labprāt izmanto šo iespēju - klausās gan mūziku, gan pasaku ierakstus. Arī šis apstāklis ir ļoti būtisks bērnu mūzikas uztveres veidošanā, muzikālās pieredzes bagātināšanā, jo muzikalitāte veidojas vides un bērna individuālo īpatnību mijiedarbībā (96; 105; 106). Tāpēc muzikālajai videi vajadzētu būt pēc iespējas bagātākai.

Pētījumā atklājās pedagoga zināšanu, prasmju un ieinteresētības, kā arī atbilstošas muzikālās vides nozīme, kas nodrošina sekmīgu bērna muzikalitātes veidošanos. Pedagoga darbībai ir jābūt gan audzinošai, gan izzinošai (23).

Bērnu izziņas procesu aktivitāte ikdienas muzikālo nodarbību laikā

Lai konstatētu bērnu izziņas procesu aktivitāti muzikālo nodarbību laikā, hospitēju 9 nodarbības bērnodārzā “Dzintariņš” dažādās vecuma grupās - 5B (15 bērnu), 7A (12 bērnu), 6B (6 bērni). Vēroju, cik aktīvi bērni atsaucas muzikālās audzinātājas piedāvātajiem uzdevumiem, kad aktivizējas un atslābst viņu izziņas procesu - uzmanības, atmiņas, iztēles un domāšanas – darbība, pamatojoties uz izstrādātajiem kritērijiem (skat. 3.1.2., 86. lpp.). Pārbaudes laikā iegūtos datus atspoguļoju tabulas veidā 6. pielikumā.

Iegūtos datus analizējot, izveidoju 7. attēlu, kurā atspoguļoju aktīvo bērnu skaitu katrā muzikālās darbības veidā, jo praktiskā darbošanās mūzikā ir viena no mūzikas mācības satura jomām pirmsskolā.



7. attēls **Bērnu uzmanības, izvēles, domāšanas un atmiņas aktivitāte muzikālo nodarbību laikā**

Rezultāti norāda, ka visaktīvāk bērnu izziņas procesi darbojas mūziku klausoties. Uzmanības un izvēles aktivizēšanos varēja vērot 67% bērnu. Domāšana un atmiņa bija mazāk aktīvas - attiecīgi 52% un 43% bērnu, tomēr tie ir augstāki rādītāji, nekā dziedot un izpildot kustības mūzikas pavadījumā (skat. 7. attēlu). Vēroju, ka bērni grib atbildēt uz audzinātājas jautājumiem tūlīt, mūzikas klausīšanās laikā. Pēc noklausīšanās - slikti atceras, ko dzirdējuši. Tas nozīmē, ka bērniem ir vāji attīstīta spēja apzināti iegaumēt dzirdēto mūziku. Pētījums apstiprina promocijas darba teorētiskajās daļās izteikto atziņu, ka muzikālajās nodarbībās bieži izpaliek otrais un trešais mūzikas uztveres veidošanās posms, kā rezultātā tiek kavēta mērķtiecīgas mūzikas uztveres veidošanās.

Kā rāda pētījuma rezultāti, tad bērnu mūzikas instrumentu spēle īpaši aktivizē bērnu domāšanu un atmiņu (66% bērnu). Tomēr manis vērotajās nodarbībās tikai vienas grupas nodarbībās bija iekļauts šis muzikālais darbības

veids (6B grupā). Samērā mazais bērnu skaits, kam aktīvi darbojas uzmanība un iztēle (33%), ir izskaidrojams ar to, ka šis bērnu muzikālās darbības veids tiek izmantots reti un bērniem nav īsti skaidrs, ko no viņiem prasa. Šie rezultāti uzskatāmi pierāda, ka muzikālajām audzinātājām nodarbībās būtu vēlams biežāk izmantot spēli uz mūzikas instrumentiem.

Dziedāšanā un muzikāli ritmiskajās kustībās bija vērojams viszemākais iztēles aktivitātes procents (12% un 15% bērnu). Tas liek domāt, ka liela nozīme ir tam kā muzikālā audzinātāja izvērza uzdevumu bērniem. Ja uzdevums nav radošs, ja bērnam ir tikai jāatkārto vai jāatveido redzētais, tad iztēles darbība neaktivizējas. Tas izskaidro arī viduvējo domāšanas un atmiņas aktivitāti: dziedot tā ir atbilstoši 45% un 48% bērnu, bet izpildot muzikāli ritmiskās kustības - 36% bērnu.

Pārbaudes laikā konstatēju, ka bērni aktīvāk atsauca uz uzdevumiem, kuros nepieciešama iztēle. Piemēram:

- ◆ izvēloties atbilstošu attēlu dzirdētajai mūzikai;
- ◆ cenšoties raksturot dzirdēto mūziku;
- ◆ muzikāli ritmisko kustību jaunradē - ja bērniem jāatveido kustībās muzikālās audzinātājas stāsts;

Ja tiek izvērzi šāda rakstura uzdevumi, tad neapzināta mūzikas uztvere ir maz iespējama. Šādi uzdevumi palīdz attīstīt tišos procesus un aktivizē domāšanu. Lai bērns veiktu tos, viņam ir jāizjūt mūzika, emocionāli tai jāatsauca, jo pirmsskolas vecumā viens no noteicošajiem bērna muzikalitātes rādītājiem ir emocionālā atsauce mūzikai (141). Emocionālais līdzpārdzīvojums labvēlīgi ietekmē bērna attīstību (103), sekmējot kognitīvās un emocionālās sfēras integrāciju bērna psihē (24).

Tādējādi vērojumi muzikālajās nodarbībās un brīvajā laikā apliecina, ka aktuāla ir mūzikas mācību satura problēma, kas kavē bērnam apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī nosaka vajadzību rast efektīvus līdzekļus šīs problēmas risināšanā.

Secinājumi:

1. Latvijas bērnudārzos mūzika tiek integrēta nepietiekoši (63%), kas ir pretrunā ar pedagogijas un psiholoģijas atziņām par multisensoro mācību metožu lietderīgumu.
2. Pētījumā atklājās pedagoga zināšanu, prasmju un ieinteresētības, kā arī atbilstošas muzikālās vides nozīme, kas nodrošina sekmīgu bērnu muzikalitātes veidošanos, kā arī apliecina bērna, pedagoga un viņu darbības satura vienotību. Ja grupas audzinātāja ir arī muzikālā audzinātāja, tas sekmē mūzikas iekļaušanu bērnu ikdienā, kas nepieciešams viņu muzikalitātes attīstībai.
3. Viena no būtiskākajām mācību satura jomām ir mūzikas iepazīšana, to klausoties, tomēr bērnudārzos netiek radīta bagāta muzikālā vide, kam par iemeslu ir atskaņotāju un magnetofonu trūkums.
4. Visaktīvāk bērnu izziņas procesi darbojas, mūziku klausoties, tomēr izpaliek otrais un trešais mūzikas uztveres veidošanās posms, kā rezultātā tiek kavēta mērķtiecīgas mūzikas uztveres veidošanās.
5. Spēle uz bērnu mūzikas instrumentiem īpaši aktivizē bērnu domāšanu un atmiņu, tomēr šis bērnu muzikālās darbības veids tiek nodarbībās izmantots nepietiekoši.
6. Radošu uzdevumu izvirzīšana aktivizē bērnu izziņas procesu darbību. Šādi uzdevumi palīdz veidot emocionālu atsaucību mūzikai, attīstīt tišos procesus un aktivizēt domāšanu.
7. Vērojumi muzikālajās nodarbībās un brīvajā laikā apliecina, ka aktuāla ir mūzikas mācību satura problēma, kas kavē bērnam apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī nosaka vajadzību rast efektīvus līdzekļus šīs problēmas risināšanā.

3. 1. 2. Vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņu noteikšana

Tā kā promocijas darba teorētiskās daļas atklāja muzikālo audzināšanu ar mērķtiecīgu mūzikas uztveri centrā kā vienu no līdzekļiem pirmskolas vecuma bērnu audzināšanā, tad uzskatīju par nepieciešamu noteikt bērnu mūzikas uztveres līmeņus, lai pēc veiktā pārveidojošā darba varētu spriest par izmantoto pedagoģisko metožu efektivitāti un lietderību.

Lai veiktu šo pētījumu, izvēlējos 5B grupu, kurā dotajā brīdī bija 15 bērnu. Tieši ar šiem pašiem bērniem es veicu pārveidojošo darbu un vēlāk arī salīdzinošo pētījumu.

Lai noteiktu vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņus, es izstrādāju kritērijus to noteikšanai. Tie ir šādi:

1. Uzmanībai - spēja noklausīties skaņdarbu līdz galam;
2. Iztēlei - kā skaņdarba raksturs asociējas ar krāsu;
3. Domāšanai - prasme raksturot skaņdarbus;
4. Atmiņai - spēja atpazīt dzirdētos skaņdarbus.

Uzdevuma izpildei izvēlējos P. Čaikovska skaņdarbus "Jaunā lelle" un "Slimā lelle", kurus jau bijām noklausījušies kādā no iepriekšējām nodarbībām. Pārbaudes laikā piedāvāju bērniem tos noklausīties, lai pārbaudītu viņu uzmanību, iztēli, domāšanu, atmiņu un noskaidrotu mūzikas uztveres līmeņus.

Pilotāžas pētījuma laikā bērniem izvirzīju šādas prasības:

1. Noklausīties uzmanīgi līdz beigām dotos skaņdarbus.
2. Padomāt - kāda ir mūzika, par ko tā stāsta.
3. Raksturot skaņdarbus un to noskaņojumu parādīt ar krāsu kartīti.
4. Mēģināt atcerēties vai šie skaņdarbi ir līdzīgi tiem, ko klausījāties iepriekš. Iegūtos rezultātus atspoguļoju 2. tabulā.

2. tabula Mūzikas uztveres līmeni vidējās grupas bērniem

Mūzikas uztveres līmeņi	Bērnu vārdu šifri	Uzmanība	Iztēle	Domāšana	Atmiņa
3. līmenis	B1	#	#	^	#
	B2	#	#	#	#
	B3	#	#	#	^
	B4	#	^	#	#
2. līmenis	B5	^	^	^	*
	B6	^	^	^	*
	B7	^	#	*	#
	B8	^	#	*	^
	B9	^	#	^	*
	B10	*	^	#	^
1. līmenis	B11	^	^	*	*
	B12	^	^	*	*
	B13	*	^	*	*
	B14	*	*	*	*
	B15	*	*	*	*

1. līmenis (zemākais)

- labi

2. līmenis (vidējais)

^ - vidēji

3. līmenis (augstākais)

* - vāji

Tabulā redzams, ka visiem 3. līmeņa bērniem, veicot manis izvirzītos uzdevumus, aktīvi darbojās izziņas procesi (izņemot 3 bērnus, kam tikai viens no izziņas procesiem bija vidēji aktīvs - B1, B3 un B4).

2. līmeņa bērniem pārsvarā izziņas procesu darbība bija vidēji aktīva. Katram no šī līmeņa bērniem viens no izziņas procesiem darbojās vāji: atmiņa - 3 bērniem (B5, B6 un B9), domāšana - 2 bērniem (B7 un B8), bet uzmanība - 1 bērnam (B10). Nebija daudz arī tādu bērnu, kam izziņas procesu aktivitāte būtu vērtējama kā "labā" - 1 bērnam iztēle un atmiņa (B7), 2 bērniem iztēle (B8 un B9), bet 1 - domāšana (B10).

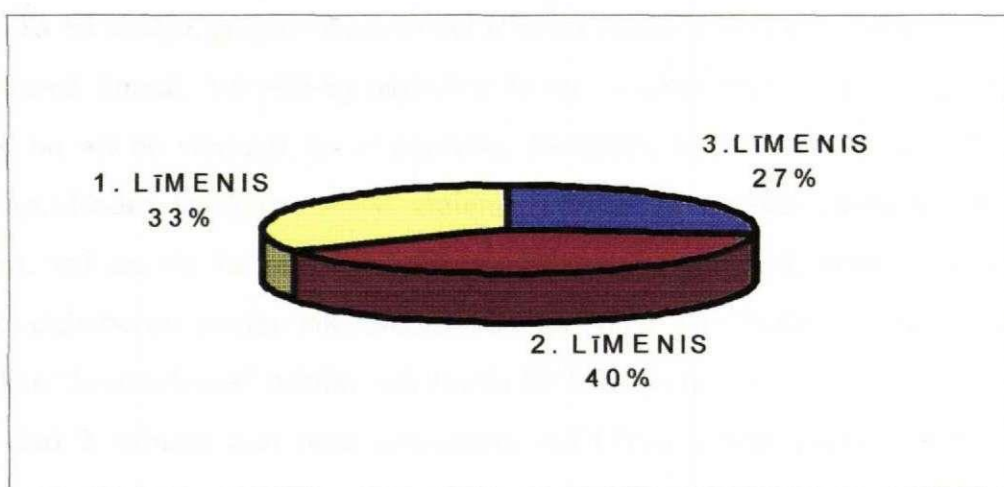
2. tabulā redzams, ka 1. līmeņa bērnu starpā neviens nav tāds, kura izziņas procesu aktivitāti varētu vērtēt kā "labu". Lielāks ir to bērnu skaits, kuru izziņas procesi ir neaktīvi - ja 2. līmeņa bērniem tādi bija tikai daži, tad šeit vērojams, ka ir

pat 2 bērni, kas vispār neizrāda nekādu aktivitāti (B14 un B15). Arī vērtējumu "vidēji" varēju piemērot tikai dažiem bērniem: a) B11 un B12 - uzmanībai un iztēlei; b) B13 - iztēlei. Arī bērnu interese par dotajiem uzdevumiem bija atbilstoša izzināšanas procesu aktivitātes rādītājiem.

Pamatojoties uz 2. tabulu, redzams, ka bērnu mūzikas uztveres līmeņi ir atšķirīgi:

- ◆ 1. līmenis - 5 bērni;
- ◆ 2. līmenis - 6 bērni;
- ◆ 3. līmenis - 4 bērni.

Apkopojot rezultātus, izveidoju 8. attēlu, kurā redzamas bērnu mūzikas uztveres līmeņu procentuālās attiecības.



8. attēls **Mūzikas uztveres līmeņi pilotāžas pētījumā**

Redzams, ka pārsvarā ir 2. līmeņa bērni (40%), bet 3. līmeņa bērnu ir vismazāk - tikai 27%. Diezgan liels ir 1. līmeņa bērnu procents - 33%, tātad varam teikt, ka mūzikas uztveres līmeņu rādītāji šajā grupā ir zemi. Iemesli tam varētu būt dažādi - nepietiekama mūzikas klausīšanās pieredze, intereses trūkums, sistemātisku un kvalitatīvu mūzikas klausīšanās nodarbību trūkums, u. c.. Tomēr kļūdaini būtu apgalvot, ka šie bērni ir nemuzikāli, jo - pirms bērnus nav saņēmis sistemātisku muzikālu audzināšanu, nedrīkst runāt par muzikālo spēju neesamību

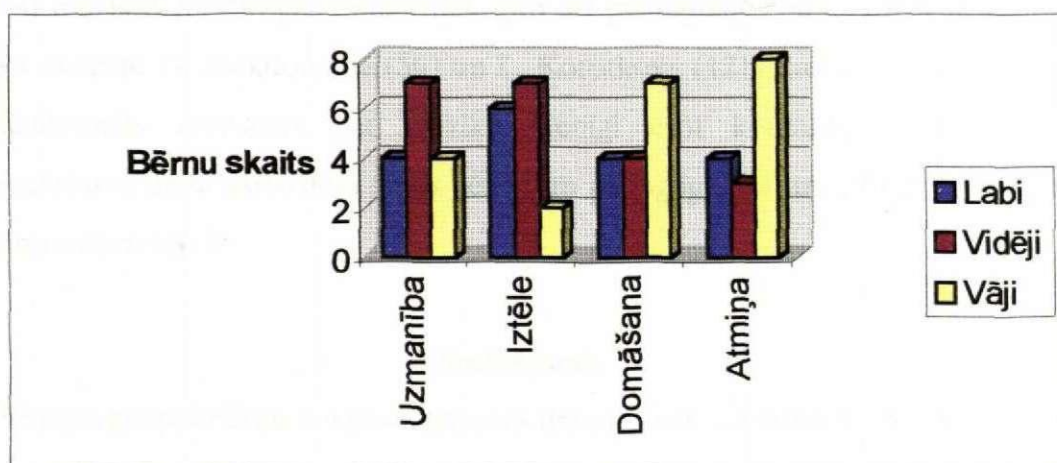
(3; 106; 114). Tas liecina, ka ir nepieciešams mērķtiecīgs un sistemātisks darbs, lai rezultāti uzlabotos.

Mūzikas pedagogu un psihologu vidū dominē uzskats, ka visi bērni ir muzikāli, bet vajadzētu atcerēties, ka viņu vecumposmu robežas var novirzīties atkarībā no bērna darbības un konkrētajiem apstākļiem (17; 95; 111). Tāpēc spēja uztvert mūziku ne vienmēr atrodas tiešā atkarībā no bērna vecuma.

Nemot vērā iepriekšminēto, noteikti ir nepieciešams strādāt ar bērniem individuāli vai mazās grupiņās, kurās ietilpst bērni ar aptuveni vienādiem mūzikas uztveres līmeņiem. Liela nozīme ir arī skolotāju prasmei ieinteresēt bērnu un spēt katram atrast to "sākumpunktu", no kura viņš būtu ieinteresēts sākt aktīvi piedalīties muzikālajās nodarbībās (19; 79), jo paša bērna aktivitāte ir būtiska viņa muzikalitātes attīstībā.

Tā kā vidējās grupas bērniem vēl ir mazs vārdu krājums, tad prasme stāstīt vēl ir zemā līmenī. Vēroju, ka aktīvākie bērni vienmēr grib runāt, izteikt savas domas, lai arī ne vienmēr tās ir pareizas. Savukārt, mazāk aktīvie bērni baidās izteikties. Rodas jautājums - vai viņiem nerodas asociācijas mūzikas uztveres procesā, vai arī šie bērni ir nedroši, nepārlicināti par sevi, neprot izteikties. Lielākā daļa bērnu mūziku raksturo tikai kā "priecīgu" vai "bēdīgu", izņemot vienu zēnu, kas "Jaunās lelles" mūziku raksturoja kā "smaidīgu".

Lai 2. tabulas dati būtu uzskatāmi, tad bērnu izziņas procesu aktivitātes vērojumus pilotāžas pētījuma laikā atspoguļoju 9. attēlā.



9. attēls Bērnu izziņas procesu aktivitāte mūzikas uztveres procesā

Šajā attēlā atspoguļoti katra izziņas procesa aktivitātes rādītāji. Mūziku klausoties, visaktīvāk darbojās iztēle (6 bērniem no 15), bet uzmanība, atmiņa un domāšana bija vienādi mazaktīvas (katrā no šiem rādītājiem aktivitāti izrādīja tikai 4 bērni no 15). Pārsvārā bija bērni, kuru izziņas procesu aktivitāti varēju vērtēt kā "vidēju": 7 bērniem uzmanību un iztēli, 4 - domāšanu, bet 3 - atmiņu. Aptuveni pusei bērnu tieši domāšanu un atmiņu varēju vērtēt kā neaktīvu - atbilstoši 7 un 8 bērniem, kas ir visaugstākais rādītājs. Tas liecina, ka bērni mūziku neuztver aktīvi, bet gan pasīvi, kas neveicina viņu kognitīvo attīstību. Savukārt iztēlei vājas aktivitātes rādītājs ir viszemākais - tikai 2 bērni.

Pārdomājot iemeslus, kāpēc bērnu izziņas procesu aktivitāte ir tik zema, secināju, ka muzikālās audzinātājas nav pratušas rast piemērotu mūzikas klausīšanās materiālu, kā arī ieinteresēt bērnus par šo muzikālās darbības veidu, jo kā uzskata R. Smits (79) un M. Ibuka (116), tad intereses izraisīšana ir viena no galvenajām mācību metodēm. Būtiska nozīme ir arī tam, ka muzikālajās nodarbībās izpaliek mūzikas uztveres veidošanās 2. un 3. posms. Savukārt domāšanas aktivitāti kavē niecīgais epitētu daudzums bērnu aktīvajā vārdu krājumā, bet atmiņas aktivitāti - nepietiekošā mūzikas klausīšanās pieredze. Divu bērnu neprasmei skaņdarba raksturu salīdzināt ar krāsu iemesls varētu būt nedrošība, neprasme izteikties.

Šeit būtu vietā atzīmēt, ka daudziem bērniem ir bagātīga mūzikas klausīšanās pieredze, bet pietrūkst gan tādu darbošanās veidu, kas palīdzētu izprast mūzikai raksturīgās dimensijas, gan arī pieaugušo, kas to spētu izskaidrot. Jo, kā akcentē D. Makdonalda (56) un I. Korotkova (121), tad bērns nevar apgūt nepieciešamās zināšanas par mūziku vienīgi esot kontaktā ar to. Tātad, nepieciešama cieša sadarbība starp bērnu un pedagogu, kā arī atbilstoša mūzikas mācību satura izvēle.

Secinājumi:

1. Vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņus var raksturot kā zemus:

1. līmeņa bērnu skaits - 33%;

2. līmeņa - 40%;

3. līmeņa - tikai 27% .

2. Zemie bērnu mūzikas uztveres līmeņu rādītāji neliecina par nemuzikalitāti vai muzikālo spēju neesamību. Tie liecina, ka ir nepieciešams mērķtiecīgs un sistemātisks darbs, kā arī lai rezultāti uzlabotos, un nosaka individuālā darba nepieciešamību mācību procesā, atbilstošu mūzikas mācību satura izvēli un nepieciešamību pievērst uzmanību 2. un 3. attīstības posmam mūzikas uztveres struktūrā.
3. Mūziku klausoties, visaktīvāk darbojās iztēle, bet uzmanība, atmiņa un domāšana bija vienādi mazaktīvas. Tas liecina, ka bērni mūziku neuztver aktīvi, bet gan pasīvi, kas neveicina ne intelektuālo, ne emocionālo attīstību.
4. Bērnu interese par dotajiem uzdevumiem bija atbilstoša izziņas procesu aktivitātes rādītājiem (tātad, zema).

3. 1. 3. Bērnudārza audzinātāju un muzikālo audzinātāju intervijas

Intervijas papildināja manus novērojumus. Lai noskaidrotu, kā teorija tiek pielietota praksē, novadīju 15 intervijas:

- 1) ar 4 pirmsskolas skolotājiem Zviedrijā (Vāxjö);
- 2) ar 11 muzikālajām audzinātājām Latvijā (Liepāja, Ādaži, Saldus, Grobiņa, Rucava).

Zviedrijas bērnudārzos es intervēju 1 muzikālo audzinātāju (muzikālais b/d “Birka”) un 3 bērnudārzu audzinātājas, jo tur bērnudārzos bez muzikālās specializācijas muzikālās nodarbības vada grupas audzinātāja.

Interviju jautājumus ievietoju 3. pielikumā. Mans nolūks bija uzzināt:

- ◆ kas tiek darīts, lai paaugstinātu muzikālo audzinātāju kvalifikāciju;
- ◆ kāda ir nostāja jautājumā par profesionālas muzikālās audzinātājas nepieciešamību bērnudārzā;
- ◆ par darba organizāciju muzikālajās nodarbībās un ārpus tām;
- ◆ kas nepieciešams sekmīgam darbam mūzikas uztveres attīstības veicināšanai;
- ◆ izlasīto literatūru mūzikas pedagogijā un psiholoģijā.

Iegūto datu analīzi veicu šādos virzienos:

1. Latvijas muzikālo audzinātāju informētība un viedoklis par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju, uzskats par vecāku atbalsta nozīmi muzikalitātes attīstībā.
2. Darba organizācija muzikālajās nodarbībās un ārpus tām.
3. Profesionālu muzikālo audzinātāju nepieciešamība Latvijas bērnudārzos.
4. Teorētisku un praktisku materiālu pieejamība darbam mūzikas uztveres veicināšanai.

Datu analīze.

1. Izzinot muzikālo audzinātāju informētību par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju, jautāju par izlasīto mūzikas pedagogijā un psiholoģijā, kā arī par apmeklētajiem kvalifikācijas celšanas kursiem. Izrādījās, ka lasījuši ir maz un arī ne visas muzikālās audzinātājas (4 no 11 intervētajām) - pieminēti tikai 3 autori:

- ◆ B. Vikmane "Vai muzikālo dzirdi attīstīt ir grūti?";
- ◆ G. A. Volkova "Logopēdiskā ritmika";
- ◆ Kirk S. A., Gallagen J. J. "Educating exceptional children. Creativity".

Runājot par kvalifikācijas celšanas kursiem, tie tiek apmeklēti regulāri. Visvairāk piedalās Metodisko apvienību rīkotajosursos (10 audzinātājas) un pieredzes apmaiņā ar citiem bērnudārzniekiem (7 audzinātājas). Pēc atbildēm varēja secināt, ka muzikālās audzinātājas tiešām ir ieinteresētas savā specialitātē, bet viņu profesionālo izaugsmi kavē pieejamās literatūras trūkums.

Visas manis intervētās audzinātājas bija vienprātis, ka vecāku un vispār ģimenes atbalstam ir būtiska nozīme bērnu muzikalitātes attīstībā. Tas ir saskaņā ar pedagogu un psihologu atzinumiem (15; 31; 35; 44; 66; 68 u.c.), tomēr audzinātājas atzīst, ka reāli tā notiek tikai atsevišķos gadījumos.

2. No Latvijas un Zviedrijas muzikālajām audzinātājām ieguvu informāciju par darba organizāciju muzikālajās nodarbībās un ārpus tām. Šos datus es apkopāju 3. tabulā.

3. tabula Kopīgais un atšķirīgais muzikālajās nodarbībās Latvijas unZviedrijas bērnudārzos

Kopīgais	Atšķirīgais
Darbs ar bērniem vecuma grupās	Darbojas visas b/d grupas kopā (Vāxjö);
Darbs apakšgrupās, ievērojot bērna vecumu, pieredzi, spējas;	Nodarbības eiritmijā (Vāxjö);
Individuālais darbs (brīvajā laikā)	Māca notis, klavierspēli (Vāxjö);
Fizikultūra mūzikas pavadībā.	“Mūzikas istaba” (Vāxjö);
	Projektu veidošana (Liepāja).

Lai arī šeit redzams, ka Zviedrijas bērnudārzos bērniem tiek piedāvāts vairāk iespēju muzikāli izglītoties, tomēr gribu uzsvērt, ka šo nodarbību kvalitāte bieži vien ir atkarīga no grupas audzinātājas muzikālajām prasmēm. Nodarbībās galvenokārt izmanto dziedāšanu un muzikāli ritmiskās kustības, bet mūzikas klausīšanās nav pietiekami kvalitatīva. To atzīst pašas Regnbogan Daghem audzinātājas. Zviedrijas bērnudārzos (izņemot tos, kas ir ar mūzikas novirzienu), nav muzikālās audzināšanas speciālistu un mūziku māca grupas audzinātājas. Tāpēc zviedru bērni ir vairāk pakļauti nejaušībai - ja grupas audzinātāja ir prasmīga, tad bērni ir ieguvēji. To atzīmē arī zviedru muzikologs L. Reimers (74), ka muzikālo nodarbību saturs ir atšķirīgs dažādos bērnudārzos gan kvalitātes, gan kvantitātes ziņā, un ir atkarīgs no pirmsskolas skolotāja prasmīguma un bērnudārza specializācijas.

Tomēr dažas Zviedrijas bērnudārzu ierosmes gribu atzīmēt:

- ◆ mācāmo dziesmu vārdi tiek uzrakstīti uz lapām un piesprausti pie sienas, kas veicina lasītprasmi;
- ◆ fizikultūras nodarbībām mūzika ir ierakstīta kasetē kopā ar visām audzinātājas komandām. Tādējādi audzinātāja var netraucēti un aktīvi piedalīties nodarbībā;

- ◆ muzikālo un grupas audzinātāju saskaņota rīcība (b/d “Birka”) repertuāra un veicamo uzdevumu ziņā, kur audzinātājam ir repertuāra burtnīcas, lai varētu muzikālajās nodarbībās apgūtās zināšanas nostiprināt brīvajā laikā;
- ◆ “mūzikas istaba” - kur bērniem atpūsties, atgulties un klausīties mūziku.

Arī Latvijas bērnudārzu muzikālās audzinātājas strādā radoši, ir ieinteresētas bērnu sekmēs, kā arī cenšas izraisīt bērnos interesi par mūziku. Man gribētos atzīmēt arī Latvijas bērnudārzu pozitīvo pieredzi:

- ◆ projektu veidošana - piem., “Prieks un bēdas”, kur ietilpst gan sarunas, gan ekskursijas, gan veidošana un zīmēšana mūzikas pavadībā, gan arī koncerts, ko sniedz paši bērni (Liepājas X bērnudārzs);
- ◆ regulāri teātru uzvedumi, kuros aktieru lomās iejūtas paši bērni (Liepājas Y bērnudārzs);
- ◆ spējīgāko bērnu sagatavošana dažādiem dziesmu konkursiem pat pilsētas mērogā.

3. Tā kā pavisam nesen Latvijā izskanēja doma, ka muzikālās audzināšanas speciālisti vairs nebūs nepieciešami, tad uzskatīju par vajadzīgu uzzināt Latvijas muzikālo audzinātāju domas šajā jautājumā. Pārrunās noskaidrojās, ka ir nepieciešama. Tas ir pretrunā ar domu, ka mūziku var mācīt arī grupas audzinātāja. Muzikālās nodarbības ir jāvada speciālistam, jo, sākot bērnu muzikāli izglītot tikai 1. klasē, daudz kas jau ir nokavēts. Tas atbilst pedagogu un psihologu atzinumam, ka laika periods līdz 6 gadu vecumam ir ļoti nozīmīgs bērna potenciālo spēju (ne tikai muzikālo) attīstībā (18; 22; 31; 35; 116). Muzikalitāte ietekmē un veicina psihe procesus, tomēr tikai tajā gadījumā, ja skolotājs apzināti strādā pie bērnu muzikālo spēju attīstīšanas (131).

Profesionāla muzikālā audzinātāja teicami pārzina ne tikai mūzikas disciplīnas teorētiskos, bet arī pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanas un audzināšanas praktiskos aspektus (piem., pirmsskolas vecuma bērnu vecumposmu raksturojumus, psihiskās attīstības īpatnības), ātri spēj konstatēt katra bērna spēju attīstības līmeni, zina metodoloģiju, paņēmienus kā šīs spējas attīstīt. Profesionālas muzikālās audzinātājas nepieciešamību apliecina fakts, ka bērnudārzu audzinātājas (ar dažiem izņēmumiem) neprot spēlēt nevienu mūzikas instrumentu, kā arī viņām

nav atbilstoša teorētiskā un praktiskā sagatavotība, lai uzņemtos šādu darbu. Arī Zviedrijas bērnudārzu audzinātājas atzīmē, ka viņām pietrūkst prasmes novadīt kvalitatīvas muzikālās nodarbības.

4. Intervijās es vēlējos uzzināt arī par teorētisko un praktisko materiālu pieejamību darbam mūzikas uztveres veicināšanai. Šeit Latvijas muzikālās audzinātājas galvenokārt runāja par materiālu trūkumu, kas sarežģī darbu. Reizēm patiešām bija pārsteidzoši vērot kvalitatīvas muzikālās nodarbības, lai arī ne vienmēr ir pieejami vajadzīgie materiāli. Kā galvenos iemeslus, kas kavē darbu mūzikas uztveres veicināšanai, muzikālās audzinātājas nosauc:

- 1) jaunāko metodisko atziņu un pētījumu par pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres īpatnībām trūkumu;
- 2) literatūras trūkumu mūzikas pedagogijā un psiholoģijā;
- 3) neatbilstošu tehnisko nodrošinājumu (izskan doma, ka būtu vēlams radīt apstākļus, lai katrā grupā būtu viena mūzikas atskaņošanas ierīce);
- 4) metodisko palīglīdzekļu trūkumu (galvenokārt bērnu mūzikas instrumentu, kasešu, kompaktdisku).

Interviju rezultāti ierosina domu, ka ir nepieciešams izstrādāt jaunu, laikmetīgu mūzikas mācīšanas metodi pirmsskolā, kā arī nepieciešams iegādāties jaunas plātes, kasetes un kompaktdiskus ar dažādu žanru mūziku (kopā ar ieteikumiem kā tās izmantot pēc iespējas lietderīgāk).

Muzikālās audzinātājas izteica nožēlu, ka maz ir pieejami pētījumi par mūzikas uztveres īpatnībām pirmsskolas vecumā, kā arī par citiem bērnu muzikālās darbības veidiem un mācību metodēm, kā tās pielietot pēc iespējas efektīgāk. Nepieciešama arī mūzikas pedagogu kvalifikācijas paaugstināšana, kā arī zināšanu papildināšana bērnu psiholoģijā un pedagogijā.

3. 1. 4. Bērnudārza audzinātāju, vecāku un studentu aptauja

Uz anketu jautājumiem atbildēja:

- 1) 20 bērnudārzu audzinātājas no dažādām Latvijas pilsētām un rajoniem (Liepājas, Rīgas, Talsu, Ādažu, Saldus);
- 2) 15 bērnudārzu audzinātājas no Zviedrijas (Växjö, Älmhult);
- 3) 50 bērnu vecāki;
- 4) 75 pirmsskolas un pamatskolas pedagoģijas fakultātes studenti.

Anketām izstrādātos jautājumus ievietoju 2., 4. un 5. pielikumā.

Anketēšanu veicu ar nolūku uzzināt:

- 1) par vecāku, muzikālo audzinātāju un studentu informētību par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju;
- 2) par lasīto vai dzirdēto attiecībā uz mūziku kā bērna attīstības veicinātāju;
- 3) kāda ir bērnu, vecāku, studentu un bērnudārzu audzinātāju saistība ar mūziku;
- 4) kā mūzika tiek integrēta citos bērna darbības veidos.

Datu analīze.

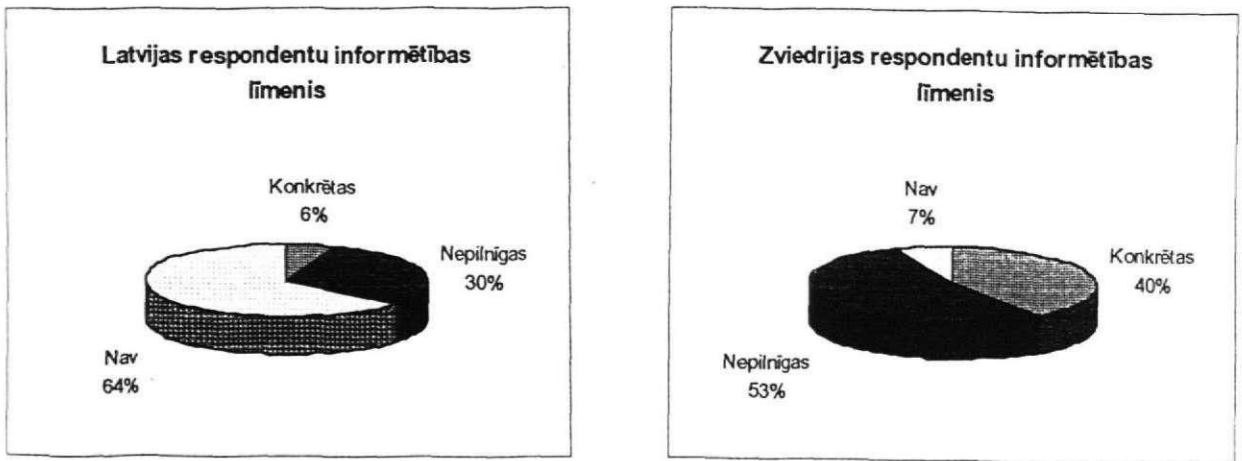
1. Vispirms es gribēju uzzināt, kāds ir informētības līmenis vecāku, bērnudārzu audzinātāju un studentu vidū par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju. Iegūtos aptaujas rezultātus es atspoguļoju 4. tabulā.

4. tabula **Respondentu informētības līmenis par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju**

Respondenti	Ir konkrētas zināšanas		Zināšanas nepilnīgas		Nav zināšanu	
	%	skaits	%	skaits	%	skaits
Studenti	-	-	33%	25	67%	50
Vecāki	9%	6	27%	12	64%	32
B/d audzinātājas Latvijā	11%	2	35%	7	54%	11
B/d audzinātājas Zviedrijā	37%	6	59%	8	4%	1

4. tabulā es uzrādīju, cik procentiem respondentu un kādas ir zināšanas par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju, kā arī norādīju atbilstošo respondentu skaitu.

Latvijas un Zviedrijas respondentu informētības līmeņu salīdzinājumu es atspoguļoju 10. attēlā.



10. attēls Latvijas un Zviedrijas respondentu informētības par mūziku līmeņa salīdzinājums

10. attēla un 4. tabulas dati liecina par ļoti zemu informētības līmeni Latvijas respondentu vidū, pretstatā rezultātiem, ko ieguvu Zviedrijā. Konkrētas zināšanas par šo jautājumu bija tikai 9% vecāku un 10% bērnudārzu audzinātāju, t. i. 6% no Latvijas respondentu skaita. Viņi galvenokārt pieminējuši mūziku kā bērna:

- ◆ personības attīstības veicinātāju;
- ◆ izziņas procesa attīstītāju;
- ◆ emocionālās pasaules bagātinātāju.

Nepilnīgas (vājas un virspusējas) zināšanas uzrādīja 33 % studentu, 27% vecāku un 35% bērnodārzu audzinātāju, t. I. 30% no visiem respondentiem Latvijā. Viņu zināšanas bija ļoti nekonkrētas; atbildēs pārsvarā bija šādas frāzes:

- ◆ mūzika palīdz uzlabot garastāvokli;
- ◆ mūzika atstāj uz bērnu pozitīvu iespaidu;
- ◆ attīsta muzikālo dzirdi.

Zviedrijas respondentu vidū šie skaitļi bija augstāki - attiecīgi 40% un 53%. Tas liecina, ka Zviedrijas bērnodārzu audzinātāju vidū informētības līmenis par šo problēmu ir augsts.

Nav zināšanu 67% studentu, 64% vecāku un 55% bērnodārzu audzinātāju, t. i. 64% no Latvijas respondentu skaita, kas ir daudz vairāk, nekā Zviedrijā - 7%.

Izdarītā anketēšana liecina, ka Latvijas respondentiem ir daudz zemāks informētības līmenis par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju, nekā Zviedrijas respondentiem. Tas liek secināt, ka šo problēmu ir nepieciešams izskaidrot gan studentiem un bērnodārzu audzinātājām, gan arī vecākiem.

2. Galvenais iemesls zemajam zināšanu līmenim, manuprāt, ir informācijas pieejamības un arī intereses trūkums, jo tikai retais varēja nosaukt kādu konkrētu grāmatu vai rakstu, ko ir izlasījis par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju.. Aptaujā minētos informācijas avotus es norādīju 5. tabulā.

5. tabula **Informācijas par mūzikas attīstošo ietekmi ieguves avoti**

Avoti	Kas izmantojis (skaits)
LPA docenta J.Birzkopa lekcijas	25 studenti
Žurnāli "Mans Mazais" un "Skola un Ģimene"	19 vecāki 15 audzinātājas

Šeit redzams, ka neko konkrētu nav nosaucis neviens. Vēl es saņēmu 1 atbildi, kurā bija minēti tikai autori - N.Vetlugina, B.Teplovs un A.Leontjevs. Šie pētījuma rezultāti saskan ar B.T.Atarahas (3) nosauktajiem šķēršļiem, kas kavē

iepažīt mūzikas pasauli (skat. 1.4.), kā arī akcentē nepieciešamību izskaidrot un propagandēt šo aktuālo problēmu.

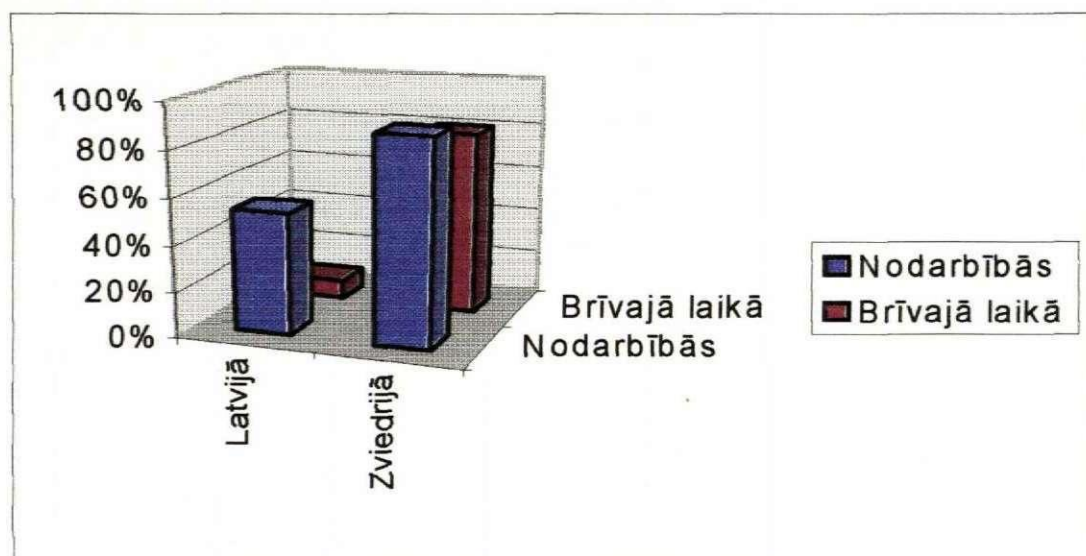
3. Aptaujājot vecākus, mani interesēja, cik nozīmīga vieta ir mūzikai ierādīta Ģimenē, kas ir bērna pirmais skolotājs (35; 68; 116). Rezultāti nebija iepriecinoši:

- 1) mājās dzied saviem bērniem 50% vecāku;
- 2) klausās mūziku kopā ar bērnu 55% vecāku;
- 3) kopā ar bērnu iet uz koncertiem 43% vecāku;
- 4) uzskata, ka bērna muzikālā izglītošana ir tikai muzikālo audzinātāju ziņā 85% vecāku.

Tas liecina, ka vecāki nezin, ka viņu atbalstam un ģimenes videi ir dominējošā nozīme bērnu muzikalitātes attīstībā (35; 68; 116). Vecākiem būtu vēlams kopā ar bērnu klausīties mūziku, jo tas ir veids kā rodas garīgās saiknes un kontakts starp bērnu un pieaugušo (139). P. Dambis (68) pat apgalvo, ka ar mūziku vajadzētu sākt nodarboties vecākiem, jau gaidot bērnu. Diemžēl komponists atzīst, ka tas netiek darīts. Tāpēc muzikālajām audzinātājām ir jāuzņemas liela atbildība, lai kaut daļēji spētu kompensēt ģimenē nepaveikto.

Pētījums apliecina nepieciešamību izglītot vecākus, lai arī viņi apzinātos mūzikas attīstošo ietekmi uz bērnu izziņas procesiem. Kā norāda M. Ibuka (116), tad bērna audzināšana sākas ar vecāku audzināšanu. Tāpēc būtu labi, ja arī vecākiem būtu pieejama informācija par pētījumiem šajā jomā.

4. Tā kā pedagogi un psihologi ir akcentējuši domu, ka mūzikai vajadzētu būt iesaistītai arī citos bērna darbības veidos, ka tā ir kā centrs, ap kuru grupējas citas bērna aktivitātes (26; 56; 64; 79), tad nolēmu apkopot bērnodārzu audzinātāju aptaujā iegūtos datus par reālo situāciju. Datu analīzes rezultāti vērojami 11. attēlā.



11. attēls

Mūzikas integrācija nodarbībās un brīvajā laikā

11. attēlā redzams, ka ir jūtama atšķirība, cik daudz mūzika tiek integrēta nodarbībās un brīvajā laikā Latvijā un Zviedrijā. Ja Latvijā procentuāli tas notiek 53% nodarbību un tikai 8% brīvā laika aktivitātēs, tad Zviedrijā - attiecīgi 89% un 80%. Tik liela starpība ir galvenokārt tāpēc, ka zviedru bērni brīvajā laikā daudz paši klausās mūziku, arī viņiem aizmiegot un pamostoties skan mūzika. Latvijas bērnudārzos šādu iespēju nav, vai arī tas netiek darīts. Kā liecina B. Vikmanes (84) pētījumu rezultāti, tad mūzikas klausīšanās aktivitātēm bērnudārzos ir atvēlēta otršķirīga loma.

Šie dati saskan arī ar manis veiktajiem novērojumiem, ka mūzikas integrācija nodarbībās ir nepietiekoša (skat. 3.1.1.). Tātad, rezultāti norāda, ka Latvijā vajadzētu papildināt bērnudārzu audzinātāju zināšanas par šo jautājumu. Kā atzīmē pedagoge D. Dzintere (23), tad tieši zināšanas ir tās, kas nosaka audzināšanas darba kvalitāti. Tāpēc nepieciešami būtu atbilstoši semināri, kā arī pedagoģiska un psiholoģiska rakstura literatūra, kas izskaidrotu mūzikas nepieciešamību bērna ikdienā.

Secinājumi par interviju un aptauju rezultātiem:

1. Latvijas respondentiem ir daudz zemāks informētības līmenis par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju, nekā Zviedrijas respondentiem. Īpaši zems tas ir vecāku vidū - tikai 9% ir konkrētas zināšanas par šo jautājumu. Tas liek secināt, ka šo problēmu ir nepieciešams izskaidrot un aktualizēt gan studentiem, bērnudārzu audzinātājiem, gan arī vecākiem.
2. Lai arī Zviedrijas bērnudārzos bērniem tiek piedāvāts vairāk iespēju muzikāli izglīties, tomēr šo nodarbību kvalitāte bieži vien ir atkarīga no grupas audzinātājas muzikālajām prasmēm, jo mūziku māca grupas audzinātājas. Tāpēc muzikālo nodarbību saturs ir atšķirīgs dažādos bērnudārzos gan kvalitātes, gan kvantitātes ziņā, un ir atkarīgs no pirmsskolas skolotāja prasmīguma un bērnudārza specializācijas.
3. Par galvenajiem iemesliem, kas kavē darbu mūzikas uztveres veicināšanai, muzikālās audzinātājas uzskata: 1) jaunāko metodisko atziņu un pētījumu nepietiekamību par pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres īpatnībām; 2) literatūras trūkumu mūzikas pedagogijā un psiholoģijā; 3) neatbilstošu tehnisko nodrošinājumu.
4. Bērnudārzos ir nepieciešama profesionāla muzikālā audzinātāja.
5. Tiek atzīta vecāku un ģimenes atbalsta nozīme bērna muzikalitātes attīstībā, bet tomēr tā netiek pilnībā realizēta. Vecāki neapzinās, ka viņu atbalstam un ģimenes videi ir būtiska nozīme bērnu muzikalitātes attīstībā. Rezultāti liecina, ka mājās dzied saviem bērniem 50% vecāku, klausās mūziku kopā ar bērnu 55% vecāku, kopā ar bērnu iet uz koncertiem 43% vecāku, uzskata, ka bērna muzikālā izglītošana ir tikai muzikālo audzinātāju ziņā - 85% vecāku.
6. Pētījums apliecina nepieciešamību izglītot vecākus, studentus un bērnudārzu audzinātājas par mūzikas ietekmi uz bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību, jo tieši zināšanas ir tās, kas nosaka audzināšanas darba kvalitāti.

3. 2. MŪZIKAS UZTVERES AKTIVIZĒŠANA SISTEMĀTISKĀS UN MĒRĶTIECĪGĀS NODARBĪBĀS

Pilotāžas pētījuma rezultāti liecināja par:

- ◆ mūzikas mācību satura problēmu, kas kavē bērnam apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas;
- ◆ bērna, pedagoga un viņu darbības satura savstarpējo atkarību un nosacītību;
- ◆ mūzikas uztveres veidošanās procesa 2. un 3. posma iztrūkumu;
- ◆ zemiem mūzikas uztveres līmeņu un bērnu ieinteresētības rādītājiem.

Tāpēc bija nepieciešams veikt pārveidojošo darbu, lai pierādītu hipotēzes 2. daļu – aktīva mūzikas uztvere veidojas, ja muzikālās nodarbības ir sistemātiskas un mērķtiecīgas. Viens no labākajiem aktīvas mūzikas uztveres attīstīšanas veidiem ir pašu bērnu iekļaušanās citās muzikālajās aktivitātēs, tādējādi atveidojot radušos emocionālo noskaņojumu (80; 98). Visa pārveidojošā darba gaitā es vispirms centos izraisīt bērnu interesi par katru piedāvāto uzdevumu, jo tikai uz tās pamata, līdz ar muzikalitātes attīstību veidojas emocionālā atsauce mūzikai.

Mūzikas uztveri kā bērnu muzikālās darbības veidu var izteikt dažādi:

- 1) kā muzikālās nodarbības sastāvdaļu;
- 2) kā dziesmu, deju, instrumentu spēles nodarbības sastāvdaļu;
- 3) nosakot skaņu īpašības muzikāli didaktisko rotaļu gaitā (103).

Tāpēc, lai veidotu apzinātu mūzikas uztveri un sekmētu bērnu izziņas procesu aktivitāti, kas panākams ar bērna dabai atbilstošu pedagoģisku metožu dažādību, pārveidojošo darbu iedalīju šādos posmos:

1. posms:

1. Papildināt mūzikas uztveri ar kustībām, izmantojot R. Kalsona "Iācēna dziesmu" un R. Paula "Zvaniņš skan".
2. Izpildīt muzikāli ritmiskas kustības, atbilstoši mūzikai mainot kustību raksturu. Izmantoju muzikāli - didaktiskās rotaļas:
 - ◆ "Kā es spēlēju, tā tu danco!"
soļošanai - K. Foderls "Maršs",

teciņu solim - S. Rahmaņinovs "Itāļu polka" (vidusdaļa);

◆ "Kas tas par dzīvnieku?"

lācis - "Lācēna dziesma" no multiplikācijas filmas "Umka",

zaķis - latviešu tautas deja "Jautrais pāris",

vilks - S. Rahmaņinovs "Itāļu polka" (1. daļa, oktāvu zemāk).

2. posms:

Aktivizēt mūzikas uztveri, spēlējot uz bērnu mūzikas instrumentiem (kociņiem, marakasiem, zvaniņiem), klausoties R. Paula "Zvaniņš skan".

3. posms:

Mūzikas uztveres sekmēšanai izmantot O. Radinovas (137) ieteikto "krāsa - noskaņa" paņēmienu (skat. 7. pielikumu):

1. Atklāt skaņdarba noskaņu ar krāsu kartīšu palīdzību, izmantojot E. Ūdra "Jautrais ceļojums", "Senas atmiņas" un latviešu tautas dziesmu "Tek saulīte tecēdama".
2. Iepazīties ar P. Čaikovska skaņdarbiem "Jaunā lelle" un "Slimā lelle", izmantojot "krāsa - noskaņa" paņēmienu.
3. Izraisīt emocionālu atsaucību uz rotaļīga rakstura mūziku, izmantojot D. Kabaļevska skaņdarbu "Klauni".

4. posms:

Aktivizēt mūzikas uztveri ar dziedāšanas palīdzību, izmantojot R. Paula dziesmu "Zvaniņš skan".

5. posms:

Apzinātas mūzikas uztveres veidošana ar mūzikas klausīšanās palīdzību:

1. Skaņu augstumu uztveres attīstīšana ar muzikāli didaktiskās rotaļas "Lielie un mazie putni" palīdzību;
2. Atmiņas darbības aktivizēšana muzikāli - didaktiskajā rotaļā "Muzikālās mīklas":

P. Čaikovskis - "Jaunā lelle" un "Slimā lelle",

R. Kalsons - "Lācēna dziesma",

R. Pauls - "Zvaniņš skan",

Ž. Bizē - operas "Karmena" uvertīra,

S. Rahmaņinovs - "Itāļu polka",

E. Ūdris - "Senas atmiņas".

3. Mūzikas rakstura maiņas diferencēšana (jautra, rotaļīga - bēdīga, skumja), saistot to ar divu kontrastainu klaunu tēliem. Šeit izmantoju D. Kabaļevska skaņdarbu "Klauni".

Pārveidojošo darbu veicu papildus muzikālajām nodarbībām, ņemot vērā pedagogu ieteikumus izmantot dažādas metodes mūzikas mācību satura realizācijā, jo bērnu uzmanība ir nenoturīga un, zaudējot interesi par notiekošo, bērnu aktivitāte pazeminās. Uzdevumus muzikālajām nodarbībām izvīrēju, lai tiktu ievērots 2. un 3. attīstības posms mūzikas uztveres struktūrā.

1. posma apraksts.

1. Lai aktivizētu domāšanas procesus, izvīrēju problemātiska rakstura uzdevumus - mūzikas raksturu atveidot kustību improvizācijās. Šo metodi iesaka N.Vetlugina (103; 106) un V. Beloborodova (98), kas uzskata, ka muzikāli ritmiskās kustības ir pamatā bērnu emocionālā noskaņojuma, pozitīvas attieksmes pret mūziku veidošanā. Es vispirms aicināju bērnus ieklausīties mūzikas raksturā, pasvītrojot izteiksmīgākās intonācijas, jo bērni ir jāorientē ne tikai atveidot ritmu, bet arī intonācijas, raksturu, tēlaino saturu.

Interesanti bija vērot bērnus, improvizējot kustības "Lācēna dziesmā". Lācēna kustības bērni prata atveidot, jo to jau bija darījuši agrāk muzikālās audzināšanas nodarbībās. Grūtības radās, kad brīvās, radošās kustībās bija jāimprovizē R.Paula "Zvaniņš skan". Pirmajā noklausīšanās reizē tikai 5 bērni centās izdomāt atbilstošas kustības mūzikai, bet pārējie 10 - noskatījās un centās atveidot. Nākošajā nodarbībā, kad atkārtojām vēlreiz, rezultāti jau bija uzlabojušies - patstāvīgi ieklausīties mūzikā, lai improvizētu atbilstošas kustības spēja 11 bērni.

2. Lai attīstītu bērnu domāšanu - prasmī salīdzināt, secināt, vispārināt, vēlams klausīties kontrastainus skaņdarbus (96; 104). Izvēlējos rotaļu metodi, ko iesaka pedagoge A. Arismendi (96) visos muzikālās audzināšanas darba etapos, jo

tā piesaista bērnu uzmanību un stimulē izziņas procesu darbību. Labus rezultātus bērni uzrādīja muzikāli - didaktiskajā rotaļā “Kā es spēlēju, tā tu danco!”.

Vispirms ar bērniem atkārtāju, kāds ir tecīņu solis un kā ir jāsoļo, lai visi varētu veikt doto uzdevumu - atbilstoši mūzikai vai nu soļot vai izpildīt tecīņu soli. Sākumā bija redzams, ka lielākā daļa bērnu negrib domāt paši, bet noskatās no citiem. Tad es palūdzu 7 aktīvākajiem bērniem pavērot kā uzdevumu izpilda pārējie. Izrādījās, ka arī pārējie 8 bērni spēj pareizi to izpildīt, domājot un klausoties paši. Rotaļas gaitā es pamazām palielināju uzdevuma sarežģītības pakāpi - mainīju skaņdarbus, nespējējot frāzi līdz beigām, tādējādi aktivizējot bērnu domāšanu.

Muzikāli - didaktiskajā kustību rotaļu “Kas tas par dzīvnieku?” es izvēlējos tāpēc, lai bērni mācītos kustēties atbilstoši muzikālajiem tēliem, patstāvīgi ieklausītos mūzikā un precīzi izpildītu kustības. Rotaļas gaitā vēroju, ka bērnu kustības ir ļoti vienvēidīgas - viņiem trūkst radošas izdomas kustību izpildē. Iemesls šeit varētu būt meklējams jau pilotāžas pētījumā novērotajā (skat. 3.1.1.), ka audzinātājas nodarbībās neizvirza radošus uzdevumus, bet galvenokārt prasa atveidot jau parādītās kustības.

Runājot par mūzikas raksturu, to spēja diferencēt 10 bērni, kas nekļūdīgi noteica dzīvniekus, kam raksturīga spēlētā mūzika. Trīs bērniem bija nepieciešams katru skaņdarbu nospēlēt divas reizes, bet no 2 bērniem tā arī nesagaidīju atbildes.

2. posma apraksts.

Spēli uz bērnu mūzikas instrumentiem izvēlējos tāpēc, ka bērnu izpildītājdarbība prasa aktīvu mūzikas uztveri - tātad, visu izziņas procesu aktīvu darbību.

Spēlē uz bērnu mūzikas instrumentiem, efektīvs paņēmieni ir orķestrācija - nevis lai mācītu bērnu spēlēt uz kādu no mūzikas instrumentiem, bet lai radoši tos pielietotu. Tas sekmē uztveres diferenciaciju - spilgtāko mūzikas izteiksmes līdzekļu izdalīšanu. Tā kā šo metodi var pielietot ne agrāk kā 3. nodarbībā, kad bērni ir jau vairākkārt noklausījušies skaņdarbu, iepazīnušies ar raksturu, tēliem, tad es šo metodi pielietoju ceturtajā nodarbībā.

Es iedevu 5 bērniem kociņus, 5 bērniem marakasus un 5 - zvaniņus, pastāstot un izmēģinot, kā ar tiem rīkoties. Devu uzdevumu: 1) spēlēt kociņus, kamēr skan dziesmas pants (uz katru takts daļu); 2) spēlēt marakasus piedziedājumā (uz katru dziedāto zilbi); 3) spēlēt zvaniņus piedziedājumā tikai uz vārdiem “zvaniņš skan”.

Vispirms izmēģināja katra instrumentu grupa atsevišķi, tad visi kopā. Šo uzdevumu bērni nespēja veikt apmierinoši, jo pastāvīgi bija nepieciešamas norādes, kad sākt un kad beigt. Bija redzams, ka šāda veida uzdevumi bērniem ir jauni un viņiem vēl nav pieredze, lai tos veiktu.

Šajās nodarbībās apstiprinājās pilotāžas pētījumā noteiktie bērnu uztveres līmeņi. Trešajam līmenim atbilstošajiem bērniem bija attiecīgi labāki rezultāti gan kustību izpildē, gan spēlē uz bērnu mūzikas instrumentiem.

3. posma apraksts.

1. Tā kā pilotāžas pētījumā pārliecinājos, ka iztēle aktivizē pārējo izziņas procesu darbību, tad nolēmu izmantot O. Radinovas (137) ieteikto “krāsa - noskaņa” paņēmieni (skat. 7. pielikumu), lai palīdzētu bērniem izprast skaņdarba noskaņu. Šis paņemiens vēl nebija ticis izmantots muzikālajās nodarbībās, tāpēc bērniem likās interesants.

Jautru, priecīgu mūziku skaņdarbā “Jautrais ceļojums” (dzeltenā kartīte) noteica visi. Īpašu uzmanību pievērsu mazrunīgākajiem bērniem, lai noskaidrotu arī viņu domas. Atbildi nesagaidīju vienīgi no diviem bērniem.

Grūtāk veicās skumjas noskaņas diferencēšanā tautas dziesmā “Tek saulīte, tecēdama” (brūna kartīte), kā arī mierīgas, maigas un gaišas noskaņas noteikšanā skaņdarbā “Senas atminas” (rozā kartīte). Centos palīdzēt bērniem izprast, ka maiga, gaiša melodija skan nesteidzīgi vidēji augstu vidēji skaļi un plūstoši. Šo uzdevumu (kaut arī nepārliecināti) veica trīs bērni. 5 bērni saklausīja tikai skumju noskaņu abos skaņdarbos, bet 7 bērni - neparādīja nevienu kartīti. Bija redzams, ka bērniem skaņdarba noskaņojums asociējas tikai ar jautru vai bēdīgu mūziku. Kā atzīmējusi pedagoge I. Korotkova (121), tad bērnam nebūs izpratne par mūzikas saturu, viņš nevarēs pastāstīt par to, ja bērna vārdu krājumā nebūs attiecīgu tēlainu

vārdu. Mūzikas valodas pamatu apguve arī ir viena no mūzikas mācību satura jomām.

2. Tā kā šos skaņdarbus biju izvēlējusies pilotāžas pārbaudei, tad centos palīdzēt bērniem dziļāk izprast skaņdarbu saturu ar sava stāstījuma un jautājumu palīdzību. Aktīva mūzikas uztvere lielā mērā ir atkarīga no pedagoga norādēm pirms klausīšanās - jautājumu uzdošanas, uz kuriem atbildi var rast tikai uzmanīgi klausoties. Uzdevu bērniem jautājumus ar nolūku mācīt salīdzināt, izdarīt secinājumus un tos pamatot:

- ◆ Kā tu uzzināji, ka lelle ir slima?
- ◆ Kā mūzika par to stāstīja?

Atbildēs un stāstījumā par skaņdarbiem negaidītu aktivitāti izrādīja divi bērni, kas pastāstīja arī par savām lellēm, kas ir mājās. Šo uzdevumu veica pārlicinoši 9 bērni.

Meklējot atbilstošu krāsu kartīti, domstarpības izraisījās par brūno (skumja) un rozā (maiga un gaiša) kartītēm. Nu jau bērni atcerējās šos vārdus, kas palīdz precīzāk izteikt mūzikas noskaņu, tāpēc varēja aizstāvēt savu viedokli, kāpēc domā tā un ne citādi. Pēc atkārtotas skaņdarba "Slimā lelle" noklausīšanās nospriedām, ka mūzika tomēr ir skumja. Uzskatu, ka šis uzdevums tika veikts labi, jo sarunā neiesaistījās tikai 3 bērni.

3. Veicot šo uzdevumu, izmantoju kartītes no muzikāli - didaktiskās rotaļas "Ko dara bērni?". Ir trīs veidu kartītes: dejojoši, dziedoši un maršējoši bērni. Tās izdala katram bērnam pa vienai. Bērniem vajadzēja pacelt kartīti, kas atbilstu noklausītā skaņdarba žanram. Arī tādā veidā nostiprinās aktīva un apzināta mūzikas uztvere. Attēlus visi bērni izvēlējās pareizus, bet bija vērojama tendence jaukt jēdzienus - "maršs" un "deja". Tad visi kopā ar kustību un attēlu palīdzību noskaidrojām, kas raksturīgs katram no šīs mūzikas žanriem. Nodarbības laikā aktivitāti izrādīja pat tie divi bērni, kas parasti ir piedalījušies nodarbībās kā vērotāji.

4. posma apraksts.

Tā kā tuvojās Ziemassvētki un šī R. Paula dziesma “Zvaniņš skan” bērniem ļoti patīk, tad izvirzīju sekojošus uzdevumus:

- ◆ klausīties uzmanīgi mūziku;
- ◆ dziedāt līdzī piedziedājumu.

Uzdevuma izpildei izvēlējos skaņu ierakstu, kurā šo melodiju atskaņo tikai dažādi instrumenti, nevis dziedātājs. Vispirms atkārtojām dziesmas vārdus, tad kopā klausījāmies, tieši kurā brīdī būs jāsāk dziedāt.

Dziedāšanu kā mūzikas uztveres aktivizētāju izvēlējos tāpēc, ka motorā vokālā posma iesaistīšana mūzikas uztveres procesā ir nepieciešamais priekšnoteikums, lai veidotos muzikālā dzirde. B. Teplovs (142) uzskata, ka dziedāšana ir bērnu muzikālās darbības veids, kas īpaši labi attīsta spēju diferencēt skaņu augstumus un atdarināt tos ar balsi.

Nodarbības gaitā panācu atsaucību no visiem bērniem - līdzdarbojās arī visneaktīvākie bērni. Ne visi dziedāja pareizi un zināja dziesmas vārdus, bet visi ar prieku darbojās līdzī. Šeit liela nozīme bija tam apstāklim, ka bērniem šī dziesma bija pazīstama un mēs jau bijām to izmantojuši nodarbībās (skat. 1. posma 1. uzdevuma aprakstu).

5. posma apraksts.

1. Kā apgalvo B. Teplovs (142). galvenā nozīme mūzikas uztverē ir skaņu augstumu dzirdei. Tāpēc izvēlējos muzikāli - didaktisko rotaļu “Lielie un mazie putni”. Ir noskaidrots, ka mazi bērni jēdzienus “augsta” un “zema” skaņa izprot nevis kā “smalkas un rupjas” skaņas, bet gan kā “lielas un mazas”. Tāpēc pamatā visas sākuma perioda muzikāli - didaktiskās rotaļas balstās uz šo principu - lieli mazi dzīvnieki, putni u.c.. Didaktiskās rotaļas ir īpaši efektīvs mūzikas uztveres attīstītājlīdzeklis. Lai veiktu rotaļā iekļauto uzdevumu, bērnam nepieciešams zināms intelektuāls darbs - aktivizēt domāšanu, dzirdi, atmiņu, uzmanību un iztēli. Bērniem rodas izpratne par muzikālu skaņu, pirmo mūzikas valodas komponentu, kā arī par tās īpašībām (augstumu, tembru, ilgumu, dinamiku).

Rotaļas gaitā katram bērnam individuāli tika spēlētas augstas un zemas skaņas, lai katrs varētu uzlikt atbilstošu putniņu. Pārējie bērni vērtēja atbilstošu pareizību. Rotaļas laikā bija jādarbojas arī 5 neaktīvajiem bērniem (kam bija 1. mūzikas uztveres līmenis). Pareizo atbildi viņi spēja sniegt tikai pēc vairākkārtējas klausīšanās. Tomēr atbilstošu vērtēšanā šie bērni nepiedalījās.

2. Lai aktivizētu bērnu atmiņas darbību, izvēlējos muzikāli - didaktisko rotaļu “Muzikālās mīklas”, kurās ietvēru lielu daļu no iepriekš noklausītajiem skaņdarbiem (skat. 103. lpp.) un vienu jaunu - Ž. Bizē operas “Karmena” uvertīru. To atzīmēja visi 15 bērni, ka nav tādu iepriekš klausījušies. Rotaļas gaitā vēroju, ka bērni labāk atceras kustīgus, ātrus skaņdarbus ar noteiktu ritmisko zīmējumu, ko nevar teikt par mierīga rakstura skaņdarbiem (piem. “Senas atmiņas”, ko atcerējās tikai 9 bērni). Arī R. Paula “Zvaniņš skan” atcerējās visi 15 bērni. Bērnu uzmanības aktivizēšanai, rosināju atcerēties par ko stāsta skaņdarbi. Lai uzskatāmi parādītu, cik bērnu un kādus skaņdarbus atcerējās, es izveidoju 6. tabulu.

6. tabula **Bērnu muzikālās atmiņas rādītāji muzikāli didaktiskajā rotaļā**
“Muzikālās mīklas”

Skaņdarbu nosaukumi	Bērnu skaits, kas izpildīja uzdevumu
P. Čaikovskis “Jaunā lelle” un “Slimā lelle”,	12
R. Kalsons “Lācēna dziesma”,	14
R. Pauls “Zvaniņš skan”,	15
Ž. Bizē operas “Karmena” uvertūra,	15
S. Raḥmaņinovs “Itāļu polka”,	10
E. Ūdris “Senas atmiņas”.	9

3. Mūzikas rakstura maiņas noteikšana bija salīdzinoši grūtāka par iepriekšējiem uzdevumiem, jo šeit bija jādiferencē divas dažādas mūzikas nokrāsas vienā skaņdarbā. Lai to veiktu, pielietoju “krāsa - noskaņa” paņēmieni, kā arī atbilstošu paskaidrojumu un ilustrācijas (2 klauni - bēdīgs un priecīgs). Bērniem

Ļoti patika divu klaunu tēlu saistījums ar mūzikas rakstura maiņu - viņi paši izdomāja, kā pēc klauns ir priecīgs vai bēdīgs, kā arī to, ko klauni dara. Aktivākie bija bērni, kam bija 3. mūzikas uztveres līmenis (4 bērni) un daži no bērniem, kam bija 2. mūzikas uztveres līmenis (3 bērni), bet pārējie ar interesi klausījās pārējo teiktajā. Tātad, emocionālu atsaucību izrādīja visi bērni.

Pārveidojošā darba gaitā atklājās, ka bērni, kam ir augstāks mūzikas uztveres līmenis, bija veiksmīgāki visos manis piedāvātajos muzikālās darbības veidos. Tas liecina par sekojošo – bērniem ar augstāku līmeni mūzikas uztverē, arī muzikalitātes un muzikālās dzirdes attīstība ir augstākā līmenī.

Mērķtiecīgi veidojot aktīvu mūzikas uztveri, atklājās izmantoto pedagoģisko metožu efektivitāte, kas ietekmē pozitīvu darbības motīvu, ieinteresētības un attieksmes pret mūziku nostiprināšanos:

- ◆ patstāvīga ieklausīšanās mūzikā, lai improvizētu atbilstošas kustības;
- ◆ bērnu domāšanas aktivizēšana, rosinot vērtēt un salīdzināt;
- ◆ bērnu vārdu krājuma papildināšana ar īpašības vārdiem, kas palīdz izprast mūzikas noskaņu (skumja, maiga, gaiša);
- ◆ žanru izpratne (maršs un deja);
- ◆ savu un citu bērnu atbilžu vērtēšana;
- ◆ jaunu darbības paņēmienu apguve (orķestrācija, “krāsa – noskaņa” paņēmiens);
- ◆ bērnu ieinteresētība, kas visspilgtāk izpaužas jautājumos un atbildēs, iesaistoties dažādos muzikālās darbības veidos.

Secinājumi pēc pārveidojošā darba:

1. Pārveidojošā darba laikā apstiprinājās manis noteiktie bērnu mūzikas uztveres līmeņi pilotāžas pētījuma laikā, kas apliecina teorētiskajās daļās izteikto secinājumu, ka jēdzieni “mūzikas uztvere”, “muzikalitāte” un “muzikālā dzirde” atrodas savstarpējā atkarībā un nosacītībā.
2. Mūzikas instrumentu spēlē vērojams zems līmenis (iemesli aprakstīti 3.1.1.).

3. Nepieciešams papildināt bērnu vārdu krājumu ar kontrastainiem epitetiem, lai viņi varētu precīzāk raksturot skaņdarba noskaņojumu.
4. Bērniem trūkst radošas izdomas kustību izpildē (iemeslus skat. 3.1.1.).
5. Mērķtiecīgi veidojot aktīvu mūzikas uztveri, ievērojot šī procesa visus trīs posmus, atklājās izmantoto pedagoģisko metožu efektivitāte – bērnu zināšanu pieaugums un nostiprināšanās, jaunu jēdzienu, darbības paņēmieni apguve.

3. 3. BĒRNU MŪZIKAS UZTVERES LĪMĒNU SALĪDZINĀJUMS

Salīdzinošajā pētījumā es noskaidroju un salīdzināju vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņus pēc veiktā pārveidojošā darba, lai pierādītu iespējamību sekmīgi veidot pirmskolas vecuma bērnu diferencēto mūzikas uztveri, kas pozitīvi ietekmē emocionālo un intelektuālo attīstību. Es salīdzināju pētījumā iegūtos rezultātus ar kontrolgrupas rādītājiem. Kontrolgrupu izvēlējās no bērnu dārza “Dzintariņš”, 15 vidējās grupas bērnus (3A).

3. 3. 1. Atkārtota mūzikas uztveres līmeņu noteikšana

Pilotāžas pētījumā izstrādātos kritērijus mūzikas uztveres līmeņu noteikšanai papildināju ar mūzikas uztveres noteikšanas kritēriju iztēlei. Tas ir šāds: vai bērns spēj iztēloties divus klaunus D. Kabaļevska skaņdarbā “Klauni”.

Salīdzinošajā pētījuma laikā bērniem devu šādus uzdevumus:

1. Noklausīties uzmanīgi līdz beigām doto skaņdarbu.
2. Sniegt atbildes uz sekojošiem jautājumiem (ar krāsu kartītēm un vārdos):
 - Vai tu vari iztēloties divus klaunus?
 - Kādi viņi ir?
 - Kā skanēja mūzika?
 - Vai tu atceries (atpazīsti) šo mūziku?

Mūzikas uztveres līmeņu salīdzinošo pārbaudi veicu muzikālās nodarbības laikā, grupveidā. Neizmantoju attēlus, kas tika izmantoti pārveidojošajā darbā

(skat. 3. 2., 5. posma apraksta 3. punktu). Piedāvāju bērniem noklausīties D. Kabaļevska skaņdarbu “Klauni” un atbildēt uz jautājumiem (skat. 3.1.2. prasības bērniem), lai pārbaudītu un salīdzinātu bērnu uzmanību, iztēli, domāšanu un atmiņu mūzikas uztveres procesā un noskaidrotu izmaiņas mūzikas uztveres līmeņos. Rezultātus atspoguļoju 7. tabulā.

7. tabula Mūzikas uztveres līmeņi vidējās grupas bērniem

Mūzikas uztveres līmeņi	Bērnu vārdu šifri	Uzmanība	Iztēle	Domāšana	Atmiņa
3. līmenis	B1	#	#	# (^)	#
	B5 (2. līmenis)	# (^)	# (^)	# (^)	^ (*)
	B2	#	#	#	#
	B7 (2. līmenis)	# (^)	#	^ (*)	#
	B9 (2. līmenis)	# (^)	#	# (^)	^ (*)
	B3	#	#	#	#
	B10 (2. līmenis)	^ (*)	# (^)	#	# (^)
	B4	#	# (^)	#	#
2. līmenis	B6	# (^)	^	^	^ (*)
	B11 (1. līmenis)	^	^	^ (*)	*
	B12 (1. līmenis)	# (^)	^	# (*)	^ (*)
	B8	^	#	^ (*)	^
	B13 (1. līmenis)	^ (*)	# (^)	^ (*)	# (^)
	B14 (1. līmenis)	^ (*)	^ (*)	*	*
	B15 (1. līmenis)	^ (*)	^ (*)	*	^ (*)

- 3. līmenis

- labi

- 2. līmenis

^ - vidēji

* - vāji

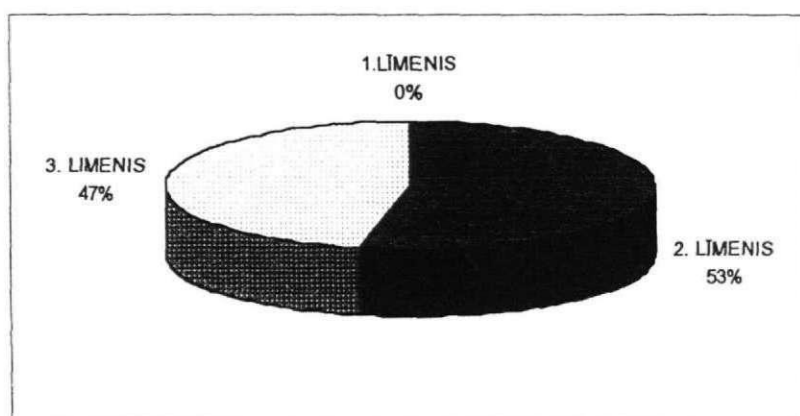
- Iekrāsotais norāda, kas ir uzlabojies pēc pārveidojošā darba.
- Iekavās norādīti pilotāžas pētījuma rezultāti.

Pamatojoties uz tabulu, redzams, ka bērnu mūzikas uztveres līmeņi (to raksturojumu skat. 1. pielikumā) ir uzlabojušies. Nav vairs bērnu, kas atbilstu viszemākajam - 1. līmenim, tie visi pieci (B11; B12; B13; B14; B15) tagad ir

novērtējami kā 2. līmeņa bērni. Mūzikas uztveres līmeņi ir uzlabojušies arī četriem 2. mūzikas uztveres līmeņa bērniem - B5; B7; B9; B10, kas tagad atbilst 3. līmenim.

Daudz augstāki ir arī bērnu izziņas procesu aktivitātes rādītāji 13 bērniem (skat. 7. tabulā iekrāsotās ailes), bet diviem šie rādītāji ir palikuši iepriekšējā līmenī (B2; B3), jo jau pilotāžas pētījumā viņi bija uzrādījuši visaugstākos rezultātus. Arī bērnu interese par veicamajiem uzdevumiem ir palielinājusies atbilstoši izziņas procesu aktivitātes rādītājiem. Tas liecina, ka bērni ir emocionāli daudz atsaucīgāki mūzikai nekā tas bija pilotāžas pētījumā, viņu attieksme pret mūziku ir noturīgāka.

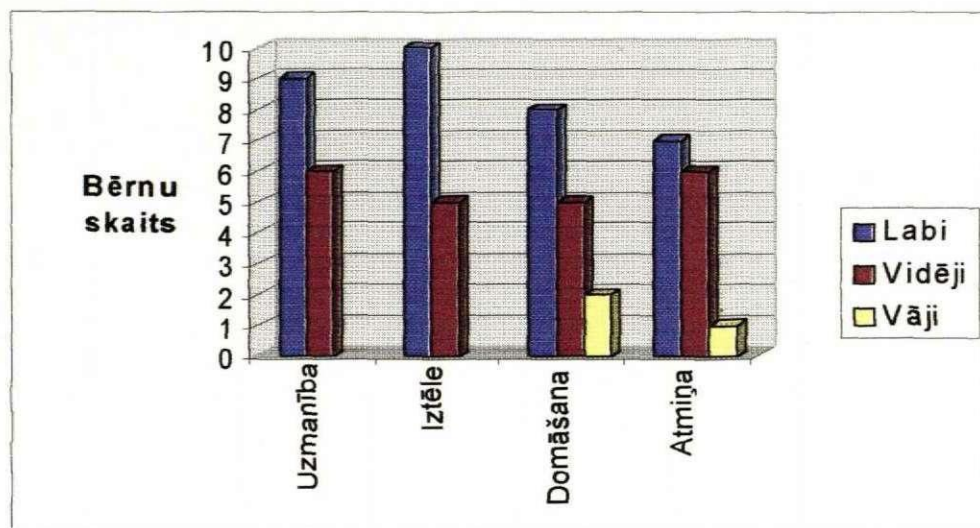
Pamatojoties uz 7. tabulā atspoguļotajiem datiem, izveidoju 12. attēlu, kur redzamas bērnu tagadējo mūzikas uztveres līmeņu procentuālās attiecības.



12. attēls **Bērnu mūzikas uztveres līmeņu procentuālās attiecības salīdzinošajā pētījumā**

Attēlā redzams, ka 1. (viszemākajam) līmenim atbilst 0% bērnu, 2. (vidējam) līmenim - 53%, bet 3. (augstākajam) līmenim - 47% bērnu. Salīdzinājums ar pilotāžas pētījuma rezultātiem ir aprakstīts 96. lpp., pēc 14. attēla, 115. lpp..

Tāpat kā pilotāžas pētījumā, arī šoreiz es vēroju bērnu izziņas procesu aktivitāti, kuru atspoguļoju 13. attēlā.



13. attēls **Bērnu izzinas procesu aktivitāte mūzikas uztveres procesā salīdzinošajā pētījumā**

Salīdzinošā pētījuma laikā visaktīvāk darbojās iztēle (10 bērniem). Vadoties pēc manis izstrādātajiem kritērijiem mūzikas uztveres līmeņa noteikšanai, (skat. 3.1.2., 86. lpp. un 3.3.1., 111. lpp.), nebija vairs bērnu, kas klausītos neuzmanīgi vai nespētu iztēloties (priekšstatīt tēlus, kas atveidoti skaņdarbā). Tāpēc nav bērnu, kam iztēle būtu neaktīva. Arī uzmanībai rādītāji ir labi - aktīvi ir 9, bet vidēji aktīvi ir 6 bērni. Nav tādu bērnu, kam tā būtu neaktīva. Domāšanas un atmiņas procesi aktīvi darbojās attiecīgi 8 un 7 bērniem, bet neaktīvi bija vairs tikai 3 bērni (domāšanā 2 un atmiņā 1).

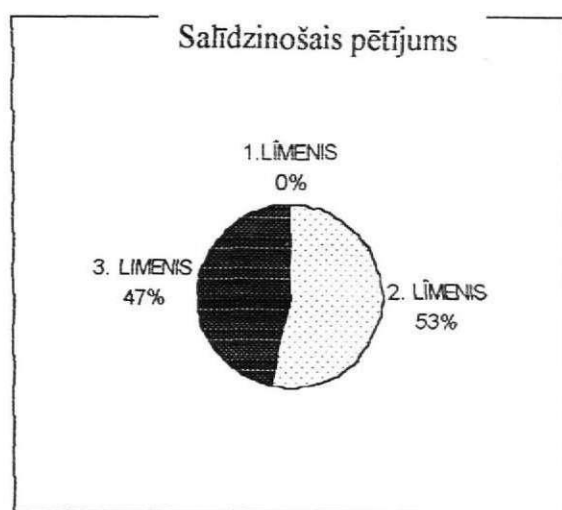
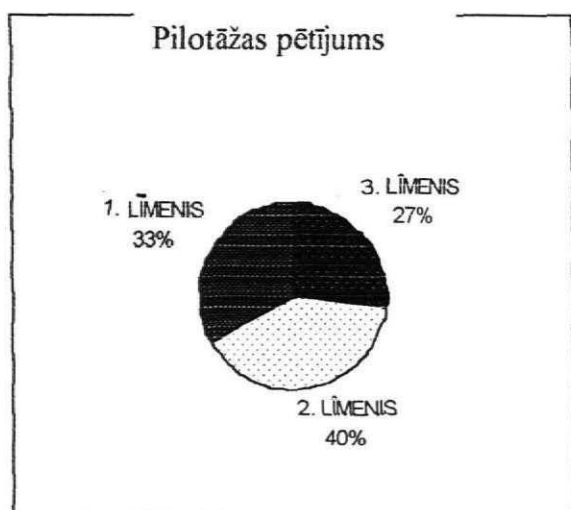
Arī šo rādītāju salīdzinājums ar pilotāžas pētījumu ir atspoguļots 115. lpp., 14. attēlā. Pilotāžas un salīdzinošā pētījuma rezultātus es salīdzināju 8. tabulā, kur redzams, kā ir izmainījušies mūzikas uztveres līmeņi pārveidojošā darba rezultātā.

8. tabula

Mūzikas uztveres līmeņu salīdzinājums

Mūzikas uztveres līmeņi	Pilotāžas pētījumā	Salīdzinošajā pētījumā
1. līmenis	4	-
2. līmenis	6	8
3. līmenis	5	7

Kā jau tika aprakstīts pēc 7. tabulas, tad nav bērnu, kam mūzikas uztvere atbilstu 1. līmenim. Salīdzinošā pētījuma rezultāti uzrāda, ka 2. līmeņa bērnu ir par 2 vairāk, tāpat kā 3. līmeņa bērnu. Tātad, rādītāji salīdzinošajā pētījumā ir uzlabojušies. Šos datus salīdzinot procentuāli, izveidoju 14. attēlu.

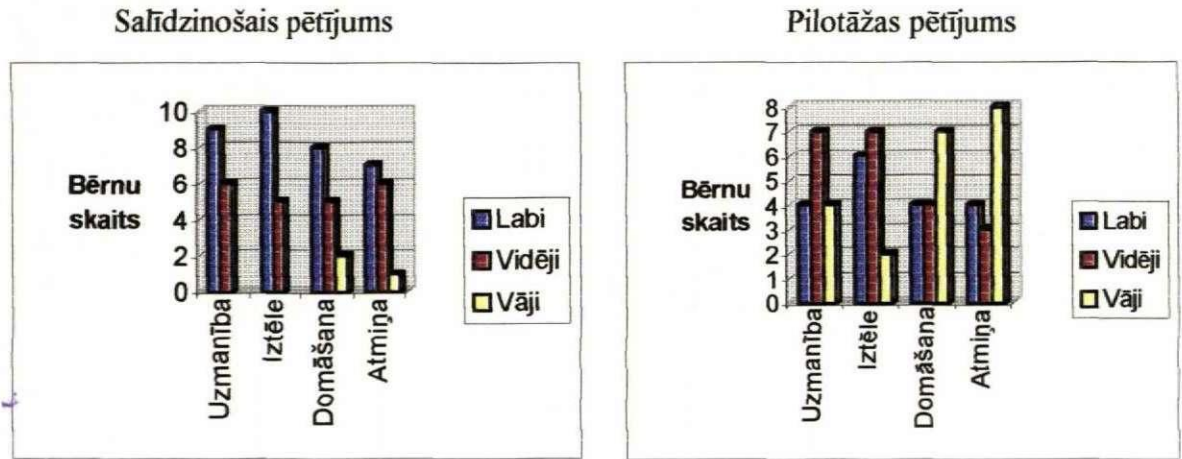


14. attēls

Procentuālais mūzikas uztveres līmeņu salīdzinājums pilotāžas un salīdzinošajā pētījumā

Aplūkojot 14. attēlu, ir redzams, ka mūzikas uztveres līmeņu rādītāji ir uzlabojušies. Salīdzinošajā pētījumā vairs nav bērnu, kas atbilstu zemākajam mūzikas uztveres līmenim (bija 33 %). Savukārt, procentuāli bērnu skaits, kas atbilst 2. līmenim, tagad ir 53% (bija 40%). Arī augstākā (3.) līmeņa bērnu skaits ir palielinājies - no 27% uz 47%. Tas liecina, ka pārveidojošais darbs ir veicinājis rezultātu uzlabošanu.

Izziņas procesu aktivitāti pilotāžās un salīdzinošajā pētījumā es salīdzināju 15. attēlā.



15. attēls **Bērnu izziņas procesu aktivitātes salīdzinājums**

Pēc attēla redzams, ka bērnu izziņas procesu darbība ir jūtami aktivizējusies (skat. 13. attēla aprakstu). Tas attiecīgi ietekmē arī domāšanas un atmiņas darbību. Ja pilotāžas pētījuma laikā bija daudz bērnu, kam nevarēja novērot domāšanas un atmiņas aktivitāti (7 un 8 bērni), tad salīdzinošajā pētījumā tādu bērnu bija tikai attiecīgi 2 un 1. Uzlabojusies arī rādītāji uzmanībai un iztēlei, ko noteikti veicināja manis izmantotie uzdevumi radošās darbības aktivizēšanai pārveidojošā darbā. Ja pilotāžas pētījuma laikā bija 4 un 6 bērni, kam aktīvi darbojās uzmanība un iztēle, tad salīdzinošajā pētījumā tādu bērnu bija jau attiecīgi 9 un 10. Palielinājies ir arī bērnu skaits, kas uzdevumus spēja izpildīt vidēji labi. Pilotāžas pētījumā uzdevumus domāšanai un atmiņai šajā līmenī veica 4 un 3 bērni, turpretim salīdzinošajā pētījumā - jau 5 un 6. Arī šie dati liecina par rezultātu uzlabošanos.

Salīdzinošajā pētījumā pārliecinājos, ka mūzikas raksturu pēc savas iniciatīvas spēj noteikt visi astoņi 3. līmeņa bērni. Pārējie gaida jautājumus, bet 4 mazāk aktīvos bērnus (kuri bija 1. līmenī) - ir īpaši jārosina atbildēt. Pielietojot šādu individuālu pieeju, panācu atbildes no visiem bērniem.

Tas pierāda, ka ar šādiem bērniem ir nepieciešams individuāls darbs arī ārpus muzikālajām nodarbībām, lai attīstītu viņu muzikālo uztveri. Muzikālās audzinātājas iesākto darbu būtu jāturpina grupas audzinātājai, lai bērniem rastos pārlicība par savu varēšanu, par savu domu pareizību, lai viņi nebaidītos runāt, izteikt savas domas. Tomēr tas netiek darīts.

3. 3. 2. Salīdzinājums ar kontrolgrupu

Lai pārbaudītu iegūtos rezultātus, es veicu kontrolpētījumu Liepājas bērnudārzā "Dzintariņš" 3A grupā (vidējā vecuma bērnu grupā). Pārbaudē izmantoju pilotāžas pētījumā aprakstītos kritērijus vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņu noteikšanai un skaņdarbus, izvirzot bērniem tieši tādas paša prasības (skat. punktā 3.1.2.) un noteicu mūzikas uztveres līmeņus, ko atspoguļoju 9. tabulā.

9. tabula **Kontrolgrupas mūzikas uztveres līmeņi**

Mūzikas uztveres līmeņi	Bērnu vārdu šifri	Uzmanība	Iztēle	Domāšana	Atmiņa
3. līmenis	B1	#	#	#	#
	B2	#	#	#	#
	B3	#	#	#	^
	B4	#	^	#	#
2. līmenis	B5	^	^	^	*
	B6	#	^	^	*
	B7	^	#	*	#
	B8	^	#	*	^
	B9	^	#	^	*
1. līmenis	B10	*	^	*	^
	B11	^	^	*	*
	B12	^	^	*	*
	B13	*	^	*	*
	B14	*	*	^	*
	B15	^	*	*	*

1. līmenis (zemākais)

- labi

2. līmenis (vidējais)

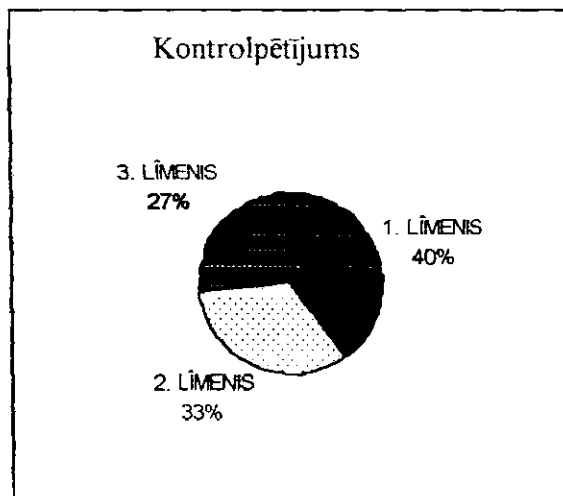
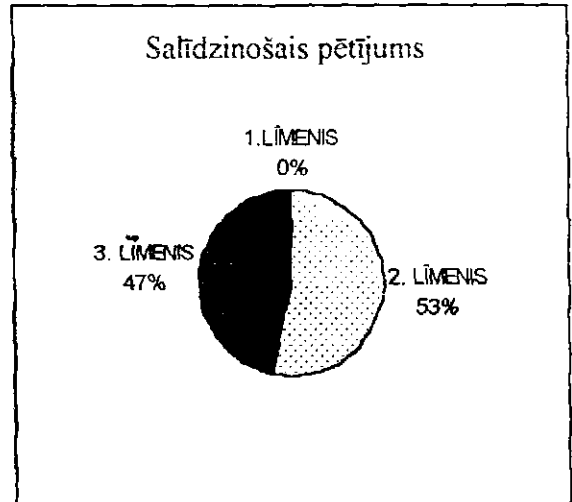
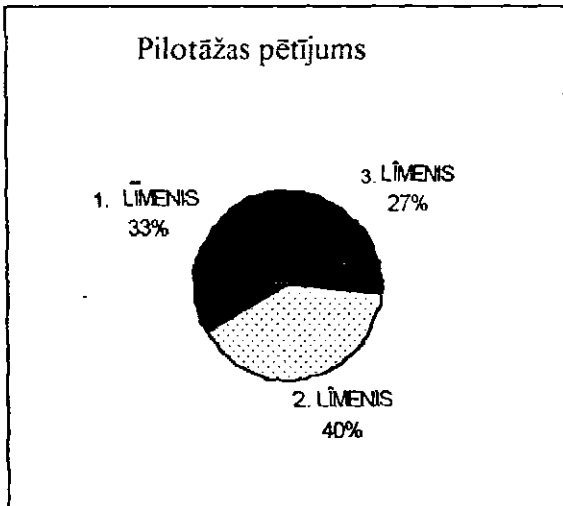
^ - vidēji

3. līmenis (augstākais)

* - vāji

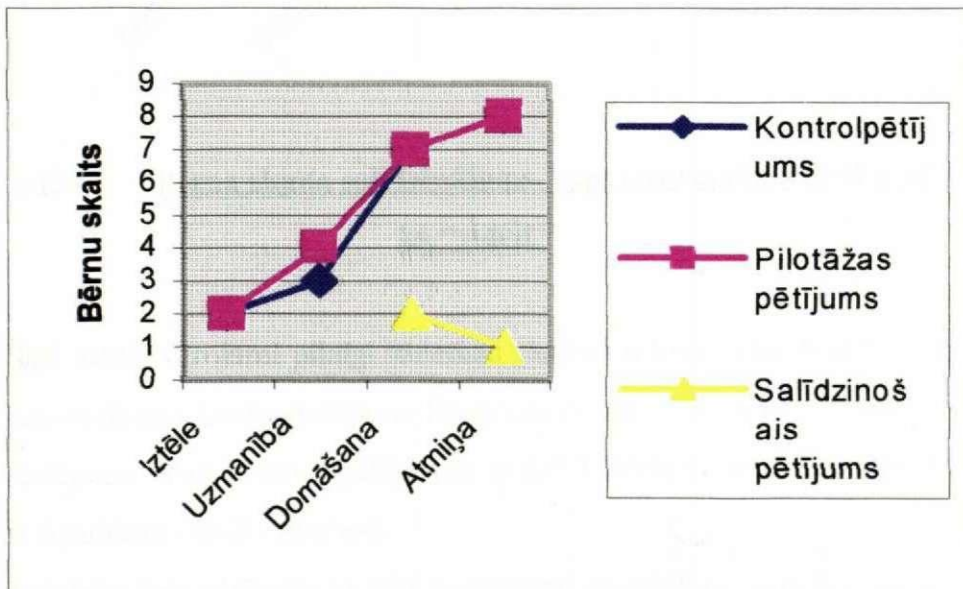
9. tabulā redzams, ka bērnu mūzikas uztveres līmeņi kontrolpētījumā ir tuvi pilotāžas pētījuma rādītājiem. 3. (augstākā) mūzikas uztveres līmeņa bērnu ir vienādā skaitā abos pētījumos - 4. Mazas izmaiņas ir 2. un 1. līmeņa rādītājos - kontrolpētījumā ir tikai par 1 bērnu vairāk 1. līmenī un par 1 mazāk - 2. līmenī. Tas liecina, ka bez papildus nodarbībām bērni uzrāda apmēram vienādus mūzikas uztveres līmeņus un tiem atbilstošu emocionālo atsaucību mūzikai.

Pamatojoties uz iegūtajiem datiem, izveidoju arī 16. attēlu, kurā salīdzināju pilotāžas, salīdzinošā pētījuma un kontrolpētījuma rezultātus.



Salīdzinot attēlus, apstiprinās secinājums, ka kontrolpētījuma rādītāji ir tuvi pilotāžas pētījuma rādītājiem, bet salīdzinošā pētījuma rādītāji ir daudz augstāki. Ja pilotāžas un kontrolpētījumā 3. līmenim atbilst 27% bērnu, tad salīdzinošajā pētījumā tas ir 47%. Tāpat arī 2. līmeņa bērni - pilotāžas un kontrolpētījumā rādītāji ir 40% un 33%, bet salīdzinošajā pētījumā - 53%. Atšķirīgs ir arī 1. līmeņa bērnu skaits - pilotāžas un kontrolpētījumā tas ir 33% un 40%, bet salīdzinošajā pētījumā tas līdzinās 0%. Šie rādītāji uzskatāmi pierāda, ka mērķtiecīgas un regulāras muzikālās nodarbības attīsta bērnu mūzikas uztveres spējas.

Kontrolpētījumā noteicu arī bērnu izziņas procesu aktivitāti, ko kopā ar pilotāžas un salīdzinošā pētījuma rezultātiem salīdzināju 17., 18. un 19. attēlā.



17. attēls **Bērnu skaita salīdzinājums, kam izziņas procesi tika vērtēti**

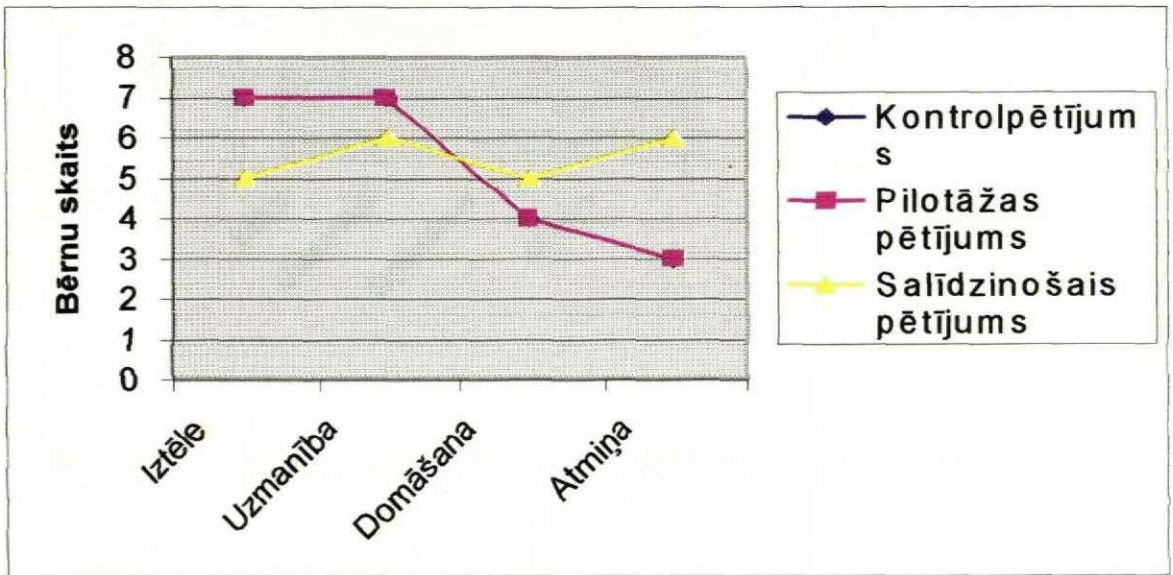
| **kā "vāji"**

17. attēlā redzams, ka kontrolpētījumā un pilotāžas pētījumā bija diezgan daudz bērnu, kuru izziņas procesu darbību varēja vērtēt kā "vāju":

- ◆ domāšana - 7 (abos pētījumos);
- ◆ atmiņa - 8 (abos pētījumos);

♦ iztēle - 2 (abos pētījumos).

Savukārt, kā jau tas tika minēts iepriekš, salīdzinošajā pētījumā šādu vērtējumu varēja dot tikai 2 un 1 bērnam (domāšanai un atmiņai).

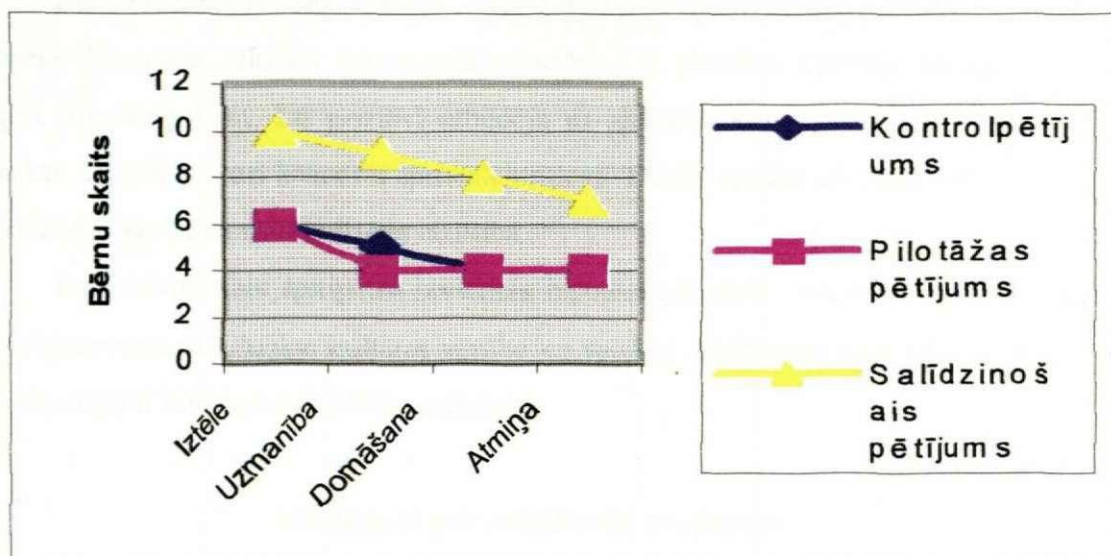


18. attēls **Bērnu skaita salīdzinājums, kam izziņas procesi tika vērtēti kā "vidēji"**

Šajā attēlā vērojami pilnīgi identiski rādītāji pilotāžas un kontrolpētījumam (tāpēc nav redzama kontrolpētījuma līnija), kuri izlīdzinās salīdzinošajā pētījumā. Tā ar vērtējumu "vidēji" abos pētījumos es dot 7 bērniem uzmanībai un iztēlei, 4 bērniem domāšanai un 3 - atmiņai.

Salīdzinošajā pētījumā rādītāji uzmanībai un iztēlei ir zemāki - 6 un 5 bērni, kas ir izskaidrojams ar to, ka jūtami ir pieaudzis aktīvo bērnu skaits (skat. 19. attēlu). Turpretim domāšanai un atmiņai rādītāji ir augstāki - 5 un 6 bērni.

Arī šis attēls pierāda pārveidojošā darba nozīmīgumu, jo rezultāti ir uzlabojušies.



19. attēls Bērnu skaita salīdzinājums, kam izziņas procesi tika vērtēti kā "labi"

Arī šis zīmējums uzrāda jūtami labākus rezultātus salīdzinošajā pētījumā, nekā tie ir pilotāžas un kontrollpētījumā. Salīdzinošajā pētījumā daudz aktīvāk darbojas visi bērnu izziņas procesi - atmiņa (7 bērniem), domāšana (8 bērniem), iztēle (10 bērniem), uzmanība (9 bērniem), kas pilotāžas un kontrollpētījumā ir attiecīgi 4 un 4; 4 un 4; 6 un 6; 5 un 4. Atbilstoši šiem rādītājiem ir izmainījies arī neaktīvo un vidēji aktīvo bērnu skaits.

Tātad, varu teikt, ka manis izvirzītās hipotēzes 1. un 2. daļa ir pierādījusies – aktīva mūzikas uztvere veidojas un rosina bērna intelektuālās un emocionālās spējas, ja mūzikas uztvere tiek traktēta nevis kā muzikālo spēju veids, bet gan kā veicinošs faktors bērna attīstībā un, ja muzikālās nodarbības ir sistemātiskas un mērķtiecīgas. Gan promocijas darba teorētiskajās daļās, gan veiktajā pētījumā apstiprinās bērnu mūzikas uztveres, muzikalitātes un muzikālās dzirdes savstarpējā saistība un nosacītība, kas veidojas pedagoga, bērna un viņu darbības satura vienotībā. No šejienes izriet secinājums, ka mērķtiecīga mūzikas uztvere var būt rosinošs līdzeklis bērna audzināšanā.

Salīdzinot vecāku anketēšanas rezultātus ar iegūtajiem datiem par bērnu mūzikas uztveres līmeņiem, atklājās interesanta sakarība - 3. mūzikas uztveres līmeņa bērnu vecāki bija starp tiem, kas pozitīvi atbildēja uz anketas jautājumiem par dziedāšanu, mūzikas klausīšanos un koncertu apmeklējumiem. Tātad, vecāku atbalstam un ģimenes videi ir nozīme bērna muzikalitātes attīstībā.

Iepriekšminētais apstiprina izvirzītās hipotēzes 3. daļu - vienotas virzības starp bērna interesēm ↔ mūzikas kultūras vērtību ↔ vecāku atbalstu ↔ skolotāju izglītojošo darbību nozīmī bērna muzikalitātes attīstībā.

Secinājumi pēc salīdzinošā pētījuma:

1. Kontrolpētījuma un pilotāžas pētījuma rādītāji bērnu mūzikas uztveres līmeņiem ir līdzīgi, bet salīdzinošā pētījuma rādītāji ir daudz augstāki, kas uzskatāmi pierāda, ka mērķtiecīgas un regulāras muzikālās nodarbības rosina bērnu mūzikas uztveri, līdz ar to veidojot viņu muzikalitāti un sekmējot muzikālās dzirdes attīstību. No šejienes izriet secinājums, ka mērķtiecīga mūzikas uztvere var būt rosinošs līdzeklis bērnu audzināšanā.
2. Mērķtiecīga mūzikas uztvere veidojas ciešā saistībā ar bērnu, pedagogu un viņu muzikālās darbības saturu, kas aktivizē bērnu interesi un izziņas procesu darbību, kā arī paaugstina emocionālo atsaucību mūzikai.
3. Izmantojot individuālu pieeju darbā ar mazāk aktīvajiem bērniem, ir iespējams panākt zināmu aktivitāti šo bērnu izziņas procesu darbībā.
4. Muzikālajai audzināšanai bērnudārzu praksē nav pietiekoša saistība ar citiem nodarbību veidiem. Mērķtiecīgas mūzikas uztveres veicināšanai ieteicams arī grupas audzinātājiem savā darbībā iekļaut mūzikas klausīšanos.
5. Pastāv sakarība starp vecāku un ģimenes atbalstu un bērna mūzikas uztveres spēju attīstību, kā arī starp pedagoga zināšanām un ieinteresētību bērna muzikalitātes veidošanā.

NOSLĒGUMS

Pētījums apstiprina izvirzīto hipotēzi, ka mūzika nav tikai emocionāls palīgīdzeklis bērnu mācīšanās procesā. Tas atklāj mūzikas potenciālu kā bērnu izziņas procesu darbības aktivizētāju. Esmu iepazinies ar daudzu pedagogu un psihologu darbiem, kas pētījuši šo jautājumu. Zinātniskā literatūras analīze apstiprina mūzikas nozīmību bērna dzīvē - iesaistīšanās muzikālās aktivitātēs veicina intelektuālās un emocionālās attīstības aspektus (2; 5; 11; 66; 140; 141; u. c.). No teorētiskā redzes viedokļa, šis atklājums palīdz izprast bērnu kognitīvo attīstību un mūzikas vietu tajā. No praktiskā - arguments, ka muzikālā izglītība ir vienīgi izklaide vai izprieca, neapstiprinās, jo tai ir būtiska nozīme bērna intelektuālajā un emocionālajā attīstībā un vajadzētu iekļauties bērna mācīšanās procesā (72).

Darba rezultātā ir izanalizēta pedagoģiska un psiholoģiska rakstura literatūra par mūzikas uztveri un tās attīstības īpatnībām. Izpētīta esošā situācija Latvijas bērnudārzos, kas dažos aspektos iespēju robežās ir salīdzināta arī ar situāciju Zviedrijas pirmsskolas iestādēs. Pirmo reizi Latvijā promocijas darba līmenī ir veikts pētījums par pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres īpatnībām, veidošanos un saistību ar bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību. Pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres veidošanās procesa pedagoģiski psiholoģisko nosacījumu izpētes rezultātā izveidota tabula "Mūzikas uztveres veidošanās process bērniem, sākot no embrionālās attīstības perioda (7 - 9 mēneši), līdz 7 gadu vecumam" (skat. 53. lpp.), kas atspoguļo bērnu mūzikas uztveres attīstības raksturīgākās īpatnības katrā vecumposmā un ļauj padziļināt sabiedrības izpratni par minēto problēmu. Noskaidrots, ka tikai aktīva (mērķtiecīga), nevis pasīva mūzikas uztvere sekmē bērna muzikalitātes attīstību, kas nav iespējama, ja nepastāv vienota virzība starp bērna interesēm ↔ mūzikas kultūras vērtību ↔ vecāku atbalstu ↔ skolotāju izglītojošo darbību. Īstenojot kopveseluma pieeju bērna audzināšanā, pierādīta iespēja sekmīgi veidot pirmsskolas vecuma bērnu diferencēto mūzikas uztveri, kas savukārt pozitīvi ietekmē intelektuālo un emocionālo attīstību.

Pamatojoties uz pētījumā gūtajām atziņām, izveidots mācību līdzeklis, kurā mēģināts pievērst studentu, vecāku un skolotāju uzmanību mūzikas nozīmei bērna dzīvē, likt paraudzīties uz to no pavisam cita aspekta. Būtu vēlams izskaust pavisam

pieeju muzikālajai audzināšanai un panākt izpratni par tās svarīgo nozīmi bērna psihisko funkciju un pozitīvu rakstura īpašību veidošanā.

Ikvienam vajadzētu saprast un atzīt, ka muzikālās spējas ir katrā bērņā, ka tas, ko mēs esam pieraduši uzskatīt par “nemuzikālu” bērnu, bieži vien tāds ir tikai nepietiekošās muzikālās pieredzes dēļ.

Darbā akcentēta arī bērnu agrīnās attīstības nepieciešamība, vērsot uzmanību uz to, ka bērna izglītošana sākas jau ar piedzimšanas brīdi (vai pat vēl agrāk), nevis tikai trīs, piecu vai septiņu gadu vecumā, kad daudz kas jau ir neatgriezeniski nokavēts. Ir svarīgi uzsākt mācīšanos pēc iespējas agrākā vecumā, kad bērna smadzenes ir gan fizioloģiski, gan emocionāli visplastiskākās (22; 72; 116).

Aprobējot promocijas darbā gūtās teorētiskās un praktiskās atziņas, pārliecinājos, ka vēl joprojām trūkst informācijas un izpratnes par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju, bet ir jūtama interese par šo jautājumu. Tas apstiprina šī pētījuma nozīmi un liecina par to, ka ir nepieciešams laiks, lai situācija mainītos, lai sabiedrība tiešām nopietni ņemtu vērā muzikologu, biologu, fiziologu, neirologu, pedagogu un psihologu atziņas.

Promocijas darba noslēgumā varu izdarīt sekojošus secinājumus:

1. Bērna attīstību nosaka audzināšanas un mācību process ar bērnu centrā, kura personība izkopjama, pamatojoties uz kopveseluma pozīcijām, respektējot gan viņa iekšējos nosacījumus (personiskuma princips), gan bērna un vides mijdarbību, gan paša bērna aktivitāti (darbības koncepcija).
2. Bērna personības attīstība saistās ar noteiktu muzikāli estētiskās attieksmes veidošanu, tāpēc ir būtiski, lai jau pirmsskolas vecumā veidotos attieksme pret mūziku kā kultūras vērtību, kuras nosacījums ir intereses izraisīšana, kas sekmē emocionālo atsaucību mūzikai un ietekmē bērna aktivitāti un psihisko attīstību. Estētiskais pārdzīvojums rodas aktīvas mūzikas uztveres procesā, tādējādi nosakot mērķtiecīgas mūzikas uztveres nepieciešamību.
3. Mūzikas uztvere ir process 2 līmeņos: apziņas un zemapziņas, kas ietver sevī 3 šī procesa stadijas: 1) vispārīga, 2) diferencēta un 3) aktīva mūzikas uztvere, kur visi

kvalitatīvie jaunveidojumi rodas uz emocionālā skaņdarbu satura pamata. Tomēr muzikālajās nodarbībās bieži vien izpaliek 2. un 3. posms, kā rezultātā tiek kavēta aktīvas mūzikas uztveres veidošanās.

4. Mūzikas mācīšanās realizējas bērna, skolotāja un viņu muzikālās darbības satura vienotībā un tās efektivitāte ir atkarīga no bērna pieredzes, intelektuālajām un emocionālajām spējām, motivācijas. Pedagogam būtu vēlams rast tādas darba organizācijas formas un metodes, kas nodrošinātu audzināšanas un muzikālās audzināšanas uzdevumu realizāciju - metožu dažādību, mērķtiecīgu plānošanu, kvalitatīvu mūzikas mācību satura atlasī, kas atbilst bērna dabai.
5. Mūzikas klausīšanās, kuras kvalitāte ir nosacījums izziņas procesu attīstībai, ir pamatā bērna muzikālajai audzināšanai, kas sekmē kreativitātes un kognitīvo spēju attīstību, veicina konverģento un diverģento domāšanu, bagātina bērnu muzikālo pieredzi, rosina jēdzienu veidošanās procesu, tāpēc muzikāla vide, kas nodrošina skaņu dažādību, sekmē gan dzirdes, gan izziņas procesu attīstību.
6. Bērnu muzikalitātes, muzikālās dzirdes un mūzikas uztveres attīstība ir pakāpenisks, nevienmērīgs un savstarpēji saistīts process, ko ietekmē vide un bērna iekšējie nosacījumi, kas realizējas muzikālās audzināšanas procesā.
7. Sabiedrība pietiekami nenovērtē vecāku un ģimenes nozīmi bērna audzināšanā un attīstībā. Nozīme ir bērnudārza un ģimenes sadarbībai, kas sekmē vienotu audzināšanas mērķu un uzdevumu izvirzīšanu un realizēšanu.
8. Pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā atklājās saistība starp aktīvu mūzikas uztveri un bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību - mūzika spēj attīstīt bērna personību un stimulēt apslēptās spējas, ja tā tiek izmantota kā attīstību veicinošs līdzeklis bērna audzināšanā, jo - muzikalitāte būtiski ietekmē psihes procesus, muzikālās dzirdes attīstība aktivizē prāta darbību, arī mūzikas uztvere nav pasīvs process, bet prasa aktīvu izziņas procesu darbību.
9. Pētījumā atklājās vecāku un pedagogu zināšanu, prasmju, ieinteresētības, kā arī atbilstošas muzikālās vides nozīme, kas nodrošina sekmīgu bērnu muzikalitātes veidošanos. Novērojumi apliecina mūzikas mācību satura problēmas aktualitāti, kas kavē bērnam apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas.
10. Kaut arī mūzikas klausīšanās ir pamatā bērnu muzikālajai audzināšanai, tomēr tā tiek nepietiekoši izmantota gan muzikālajās nodarbībās, gan brīvajā laikā. Tā

rezultātā bērnu dārza vidējās grupas bērnu mūzikas uztveres līmeņus pilotāžas pētījumā var vērtēt kā zemu.

11. Par galvenajiem iemesliem, kas kavē darbu mūzikas uztveres veicināšanai, muzikālās audzinātājas uzskata: 1) jaunāko metodisko atziņu un pētījumu nepietiekamību par pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveres īpatnībām; 2) literatūras trūkumu mūzikas pedagoģijā un psiholoģijā; 3) neatbilstošu tehnisko nodrošinājumu.
12. Mērķtiecīgi veidojot aktīvu mūzikas uztveri, ievērojot šī procesa visus trīs posmus, atklājās izmantoto pedagoģisko metožu efektivitāte - bērnu zināšanu pieaugums un nostiprināšanās, jaunu jēdzienu, darbības paņēmieni veidu apguve.
13. Salīdzinošā pētījuma rādītāji uzskatāmi pierāda, ka mērķtiecīgi un sistemātiski veidojot apzinātu mūzikas uztveri, aktivizējas bērnu izziņas procesu darbība un attīstās bērnu muzikalitāte. No šejienes izriet secinājums, ka mērķtiecīga mūzikas uztvere var būt rosinošs līdzeklis bērnu audzināšanā.
14. Pētījums apliecina nepieciešamību izglītēt vecākus, studentus un bērnu dārzu audzinātājas, kā arī paaugstināt mūzikas pedagoģu kvalifikāciju un papildināt zināšanas bērnu pedagoģijā un psiholoģijā.
15. Galvenie šķēršļi, kas kavē bērniem iepazīt mūzikas pasauli ir sekojoši: 1) sabiedrībā esošie aizspriedumi un noskaņojums, 2) vecāku un skolotāju intereses par mūziku kā vērtību trūkums, 3) mācību līdzekļu un informācijas trūkums, 4) iespēju trūkums, lai nodarbotos ar mūziku tikai sava prieka pēc, 5) pastāvošās izglītības sistēmas vienaldzīgā attieksme, kas nosaka izglītojošā darba nepieciešamību.

AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES

1. Muzikālās audzināšanas pamatā ir **mērķtiecīga mūzikas uztvere**, kas sekmē gan estētiskās attieksmes veidošanos, gan bērna emocionālo un intelektuālo attīstību, tādējādi kļūstot par vienu no pirmsskolas vecuma **bērna audzināšanas līdzekļiem**.
2. Ievērojot kopveseluma pieeju bērna audzināšanā, jēdzieni “muzikālā dzirde”, “muzikalitāte”, “mūzikas uztvere” ir jāaplūko ciešā vienotībā, jo - tikai sistemātiskās un mērķtiecīgās nodarbībās, veidojoties aktīvai mūzikas uztverei, kuras pamatā ir muzikālā dzirde, ir iespējama bērna muzikalitātes attīstība, kas savukārt ir aktīvas mūzikas uztveres priekšnoteikums un mācību satura problēma.
3. Pastāvot vienotai virzībai starp bērna interesēm ↔ mūzikas kultūras vērtību ↔ vecāku atbalstu ↔ skolotāju izglītojošo darbību, sekmīgi īstenojas pirmsskolas vecuma bērnu diferencētās mūzikas uztveres attīstība. Iztrūkstot kādam no šiem posmiem, mērķtiecīgas mūzikas uztveres veidošanās ir nepilnīga.

JĒDZIENU SKAIDROJUMS

Aktīva (padziļināta) mūzikas uztvere - skaņdarba atkārtota klausīšanās, kad tas jau labi iepazīts, apgūts detaļās. Pamatojoties uz iegūtajām zināšanām, rodas padziļināta izpratne par skaņdarbu, tā saturu, izteiksmes līdzekļiem. Bērns uztver mūziku nevis pasīvi, bet aktīvi. Tātad, aktīva mūzikas uztvere ir noteikta darba rezultāts, kas nosaka turpmākā darba sākuma efektivitāti (38).

Attiecsmes - integrēta personības īpašība, kas veidojas dzīves darbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās. Tās raksturo cilvēka būtību (86).

Audzināšanas līdzekļi sekmē konkrētu audzināšanas mērķu sasniegšanu. Tiem jāatbilst bērna vecuma īpatnībām, grupas sastāvam, pedagoga iespējām, kā arī audzināšanas un mācīšanas satura specifikai bērnudārzā (23).

Darbības koncepcija - apziņa attīstās darbībā, kur darītājam ir mērķa motīvs. Tāpēc audzināšanas centrālais jautājums ir darbības motīvu, intereses izraisīšana, darbības sekmēšana (46).

Diferencētā (analītiskā) uztvere - atsevišķu muzikālās struktūras elementu uztvere (61). Tā veidojas tad, ja bērns spēj saklausīt mūzikas tēla izmaiņas, tā attīstību laikā: atkārtotumus kontrastus, variācijas, kas veidojas no dažādu mūzikas izteiksmes līdzekļu pielietojuma. Tā izpaužas bērna spējā saskatīt atšķirības melodijas nokrāsā, noteikt tēmas, izprast muzikālā skaņdarba formu, struktūru, periodus un stilu. Šāda mūzikas uztvere liek domāt, vērtēt, salīdzināt, atcerēties, iztēloties un prognozēt (79; 88).

Diverģentā domāšana - daudzu iespējamu risinājumu radīšana dotajai problēmai - individuāls "brainstorming" (93), kas risinātājam piedāvā atrisinājumu daudzveidību (28).

Emocijas ir psihes regulācijas procesi, kas nodrošina cilvēkam iespēju rīkoties mērķtiecīgi un norāda uz notikušā subjektīvo nozīmīgumu, saistot izziņas procesus ar personības struktūru (71). Tās ir reālās īstenības atspoguļojums, tikai pārdzīvojuma formā.

Emocionālā inteliģence - kompleksa, multistrukturāla kvalitāte, kas ietver sevī tādas netaustāmas vērtības kā pašapziņa, empātija, neatlaidība un sociāla izveicība (29; 30).

Psiholoģijas vārdnīca skaidro šo jēdzienu kā emocionālās regulācijas spēju kopumu (71).

Estētiskā attieksme - to raksturo objekta estētiskā vērtība, savas estētiskās gaumes audzināšana un novērešana, skaistā un neglītā izpratne (92).

Interese - vērtības izjūta pret attiecīgu objektu (71). Tās izpaužas bērna aktivitātē, īpašā izvēles attieksmē pret apkārtējo pasauli un nosaka arī darbības rezultātu. Intereses cieši saistītas ar bērnu intelektuālo, emocionālo un gribas sfēru - ar domāšanu, emocionālo attieksmi, gribas piepūli, iniciatīvu (23).

Jūtas ir ilgstoši emocionālie procesi, kas nodrošina cilvēka attieksmi pret sevi, citiem, sabiedrību. Tās veidojas uz pašreizējā pārdzīvojuma pamata (71).

Konservācija - spēja redzēt noteiktas objekta īpašības nemainīgas, kad izmainīts ir objekta ārējais izskats (59).

Konservācija mūzikā - spēja paturēt prātā vienu aspektu no kompleksa veseluma nemainīgu, kamēr citi mainās, piem., tēmas un variāciju izpratnē (66).

Konverģentā domāšana - problēmas iespējamo risinājumu pārbaude, "izsvēršana" un koncentrēšanās uz vienu, vislabāko iespējamo atrisinājumu problēmai. Tas rada konkrētu gala rezultātu, kas, uztverot mūziku, izpaužas vai nu kompozīcijā, atskaņojumā, vai muzikāla skaņdarba analīzē (28; 88).

Kopveseluma princips - metodoloģisks princips, kas raksturo bērna attīstības un audzināšanas iespējas, respektējot gan bērna dabas dotos raksturotājus, gan bērna un vides mijdarbības nosacījumus, gan paša bērna aktivitāti (46).

Metrs (metriskā pulsācija) - mūzikas ritma organizācijas sistēma, kuras pamatvienība ir takts (61).

Muzikalitāte - tas ir savdabīgs spēju kopums, kas nepieciešams sekmīgai muzikālai darbībai: piem., skaņu augstuma dzirde, ritma izjūta, tembrālā un dinamiskā dzirde u.c. (140). Savukārt B. Teplovs (141) to definē kā kvalitatīvi savdabīgu muzikālo spēju sakopojumu, kurā ietilpst spējas brīvi operēt ar muzikālajiem dzirdes priekšstatiem, spēja uztvert muzikālā ritma emocionālo izteiksmību un to arī atveidot.

Muzikālais tēls - skaņdarbā izteiktās izjūtas, noskaņas, domas. Tā veidošanai izmanto skaņas, kas tikai likumsakarīgi organizētas (strukturētas) var izteikt kādu domu (61).

Muzikālā dzirde - spēja uztvert skaņdarba māksliniecisko tēlu, precīzi intonēt mūzikas skaņas un saskatīt mūzikas attīstības likumsakarības (61; 95; 98; 106; 114; 131; 141).

Muzikālās dzirdes veidi:

- ◆ **skaņu augstuma dzirde** - spēja uztvert un atveidot muzikālu skaņu augstumus;
- ◆ **melodiskā dzirde** - skaņu augstumu dzirde, kas nepieciešama vienbalsīgas melodijas uztverei (parādās līdz ar pirmo muzikālās dzirdes priekšstatu uzkrāšanos);
- ◆ **harmoniskā dzirde** - spēja uztvert skaņu sakārtojumu akordos;
- ◆ **polifoniskā dzirde** - spēja saklausīt skaņdarbā vienlaicīgi vairākas balsis;
- ◆ **tembrāli - dinamiskā dzirde** - spēja noteikt skaņas augstumu, ko rada kāds mūzikas instruments, kā arī noteikt skaņdarba dinamiskās gradācijas;
- ◆ **faktūras dzirde** - spēja saklausīt mūzikas izteiksmes līdzekļos ietvertā satura materiālo izpausmi;
- ◆ **iekšējā dzirde** - spēja iekšēji sadzirdēt mūziku, to emocionāli pārdzīvot, kā arī domās atskaņot, lasot nošu rakstu.

Muzikālās spējas - personības individuāli psiholoģiskās īpatnības, kas attīstījušās darba un sociālās saskarsmes procesā un nepieciešamas individa sekmīgai muzikālai darbībai (135; 140; 142). Visspilgtāk tās izpaužas darbības paņēmieni apgūšanas ātrumā un noturīgumā. Muzikālās spējas neveidojas lincāri vai pakāpeniski, bet formējas agrā bērnībā un, bērnam augot, pilnveidojas tikai to kvalitātē (27).

Muzikālie dotumi - ģenētiski determinētas nervu sistēmas un smadzeņu anatomiski fizioloģiskās īpatnības, kuru attīstību lielā mērā ietekmē vide un kas ir muzikālo spēju attīstības pamatā. Tie ietver tonālo un ritmisko tēlainību, muzikālo sintaksi (jūtīgumu pret mūziku), elastību, oriģinalitāti u. c. (93).

Muzikālie dzirdes priekšstati - agrāk uztvertu skaņu augstumu un ilgumu iztēlošanās (33; 114). V. Gruhns (33) izdala **2 veida priekšstatus:**

- 1) **attēlojošie** - muzikālas skaņas īpašību vai muzikālu struktūrvienību atspoguļojums bērna apziņā;
- 2) **abstraktie** - priekšstatu transformēšanās verbālos simbolos.

Muzikālie izteiksmes līdzekļi - līdzekļi, kas izmantoti muzikālā tēla radīšanai (61), piem.:

- ◆ skaņkārtā (skaņu savstarpējo sakarību sistēma);
- ◆ metrs (mūzikas ritma organizācijas sistēma);
- ◆ ritms (mūzikas skaņu ilgumu un akcentu savstarpējās attiecības);
- ◆ temps (mūzikas metrisko vienību, t. i., taktsdaļu kustības ātrums skaņdarba izpildīšanas procesā);
- ◆ dinamika (mūzikas skaņu stipruma gradāciju sistēma);
- ◆ harmonija (skaņu apvienojums saskaņās);
- ◆ polifonija (daudz balsības veids, kura pamatā ir vairāku relatīvi patstāvīgu melodiju vienlaicīgs izklāsts un attīstība);
- ◆ tembrs (īpatnēja skaņas nokrāsa, ar ko atšķiras vienāda augstuma skaņas, kuras izpilda dažādi instrumenti);
- ◆ intonācija (melodijas vissīkākā vienība);
- ◆ melodija (vienbalsīgi izteikta muzikālā doma);
- ◆ instrumentācija (dažādu instrumentu vai vokālo tembru mija un vielaicīgs skaņējums).

Mūzikas forma - noteikts skaņdarbu kompozīcijas plāns (rondo, fūga u. c.). Tas ir muzikālas kompozīcijas iekšējais veidojums, kas nodrošina kompozīcijas estētiskās vērtības. Mūzikas forma ir skaņdarba satura realizācija ar skaņu sistēmas elementu palīdzību (61).

Mūzikas mācību saturs - ietver sevī 4 jomas: praktisko darbošanos mūzikā, mūzikas iepazīšanu to klausoties, mūzikas valodas pamatu apguve, mūzikas literatūras pamatu apguve (79).

Mūzikas uztvere - tā ir sarežģīts, emocionāls, sensori intelektuāls izziņas un muzikālu skaņdarbu vērtēšanas process (140). Mūzikas uztvere saistās ar to nozīmju izpratni un aptveršanu, kuras piemīt "mūzikai kā mākslai, kā īpašai īstenības atspoguļošanas formai un mākslinieciski estētiskajam fenomenam" (132, 91. lpp.). V. Beloborodova (98) definē mūzikas uztveri kā atspoguļošanu un muzikālā tēla veidošanās procesu cilvēka apziņā.

Pedagoģiskais process bērnudārzā - tā ir visa bērnu dzīve, ko organizē un vada pieaugušais, kam jānodrošina bērnu mācīšana, izglītība, audzināšana un attīstība (23).

Personiskuma princips - tiek ņemti vērā konkrētajam cilvēkam piemītošie psihiskie procesi, īpašības un stāvokļi, kas atkarīgi no viņa individuālās un sabiedriskās dzīves pieredzes, no personības iezīmēm, interesēm, vajadzībām (45).

Tuvākā attīstības zona - nosaka uzdevumi, ko bērns nevar atrisināt patstāvīgi, bet gan ar pieaugušā palīdzību (46).

Uztvērumus ("hearing") - skaņu un skaņu struktūru uztveres process dotajā brīdī (6).

Mūzikas žanrs - raksturo vēsturiski radušos mūzikas sacerējumu veidus (piem., deja, maršs u.c.) atkarībā no to izcelšanās, nozīmes mūzikas praksē, izpildīšanas un uztveres paņēmieniem, kā arī no formas un satura īpatnībām (61).

Vispārīga mūzikas uztvere - pirmais mūzikas uztveres attīstības posms, kurā klausītājs uztver tikai skaņdarba virsējo slāni, aptver muzikālās struktūras vienības kā veselumu (63).

BIBLIOGRĀFIJA

1. **Anderson W. M., Lawrence J. K.** Integrating music into the elementary classroom (3rd ed.). - Kent State University: Wadsworth Publishing company, 1995.
2. **Antal - Lundstrom I.** The gift of music. - Uppsala, 1998, (available from L. Mackevica, Dzintaru 40 - 2, Liepāja, LV - 3400).
3. **Atarah B.T.** Children and music: a handbook for parents, teachers and others interested in the musical welfare of children. - London: Black, 1979.
4. **Aronoff F. W.** Music and young children. - NY: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
5. **Balkin A.** The creative music classroom: Laboratory for creativity in life // Music Educators Journal, January 1985, pg. 43 - 46.
6. **Bamberger J.** The mind behind the musical ear. - London, England: Harvard University Press, 1991.
7. **Bayless K. M. & Ramsey M. E.** Music: a way of life for the young child. - St. Louis: C. V. Mosby, 1978.
8. **Bee H.** The developing child (4th ed.). - NY: Harper College Publishers, 1995.
9. **Birkerts P.** Pedagoģiskā psiholoģija. - Jelgava: Neimanis, 1923.
10. **Birzkops J.** Ja savam bērnam labu vēlat // Skola un Ģimene. - 1985. - Nr. 8.
11. **Birzkops J.** Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja. - Apgāds Liesma, 1999.
12. **Birzkops J.** Mūzikas vieta mācību priekšmetu hierarhijā // Muzikālās audzināšanas pilnveide skolās un pirmsskolas iestādēs skolu reformas realizācijas posmā / Tēzes, 1. daļa, R.: LPSR IM, 1987.
13. **Boša D.** Pirmsskolas audzināšanas galvenie darba virzieni un to īstenošana. - R.: Izglītības attīstības institūts, 1991.
14. **Boša D.** Galvenie darba virzieni pirmsskolā // Izglītība un Kultūra. - 1994., 27. 01..
15. **Brand M.** Lullabies that awaken musicallity in infants // Music Educators Journal, March 1985, pg. 28 - 31.

16. **Brown A.** Approaches to classroom music for children / J. C. Peery, I. W. Peery and T. W. Draper (eds.) // Music and child development. - New York: Springer - Verlag, pg. 35 - 53.
17. **Božoviča L.** Personība un tās veidošanās skolas gados. - R.: Zvaigzne, 1975.
18. **Cary E. P.** Music as a prenatal and early childhood impetus to enhancing intelligence and cognitive skills // Roeper Review, Vol. 9 (3). - Roeper City and Country school, 1987, pg. 155 - 165.
19. **Czovek E.** Music and the child. - Budapest: Corvina Kiado, 1979.
20. **Dauge A.** Māksla un audzināšana: Rakstu virkne. - R.: Valters un Rapa, 1925.
21. **Diamond M. C.** Enriching heredity - the impact of the environment on the anatomy of the brain. - NY: The Free Press, Macmillan, 1988.
22. **Doman G., Doman J.** How to multiply your babies' intelligence. - New York: Garden City Park, 1994.
23. **Dzintere D.** Pedagoģiskā procesa organizācija bērnudārzā. - R.: LPSR IM, 1983.
24. **Edwards L. C.** Affective development and the creative arts. - Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, 1990.
25. **Encyclopedia of Educational Research** (4th ed.) - American Educational Research Association, 1969.
26. **Fox D. B.** Music, development and the young child // Music Educator's Journal, 1991, 77 (5), pg. 42 - 46.
27. **Gardner H.** Frames of mind: The theory of multiple intelligences. - NY: Basic Books, 1983.
28. **Gerow J. R.** Psychology: an introduction (4th ed.). - New York: Harper Collins College Publishers, 1995.
29. **Gibbs N.** The EQ factor // Time, October 2, 1995, pg. 60 - 68.
30. **Goleman D.** Emotional intelligence. - New York: Bantam Books, 1995.
31. **Gordon E.** A music learning theory for newborn and young children. - Chicago: G. I. A. Publication, Inc., 1990.
32. **Greenberg M.** Your children need music. - Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1979.

33. **Gruhn W.** Music learning of young children // Moving from teaching to learning - music education in a changing world. - Stocholm: 1998.
34. **Harris J. R.** The child (3rd ed.). - New York: Prentice Hall, Inc., 1991.
35. **Harvey N.** Kids who start ahead, stay ahead. - NY: Avery Publishing group, Garden City Park, 1994.
36. **Havighurst R. J.** Developmental tasks and education (3rd ed.). - NY: David McKay Company, 1974.
37. **Hyvonen L.** The ways to approach music and a primary level pupil as a music receiver // Musiikkikasvatus, 1997, Vol. 2, Nr. 3 - 4, pg.46 - 51.
38. **Izaaka I.** Mūzikas uztveres veidošana ārpusnodarbību laikā // Ārpusnodarbību laika organizācija / sast. B. Bērziņa. - R.: Zvaigzne, 1987.
39. **Kelley L., Sutton - Smith B.** A Study of infant musical productivity / J. C. Peery, I. W. Peery and T. W. Draper (eds.) // Music and child development. - New York: Springer - Verlag, 1987.
40. **Kempbels R.** Kā patiesi mīlēt savu bērnu. - R.: 1991.
41. **Kassner K. S.** Musical characteristics / M. Palmer, W. L. Sims (eds.) // Music in Prekinder-garten. - MENC, 1993.
42. **Krasinska L.** Mācīsimies uztvert mūziku. - R.: Zvaigzne, 1979.
43. **Lay - Dopyera M., Dopyera I. E.** Becoming a teacher of young children (2 nd ed.). - Toronto: D. C. Health and Company, 1982.
44. **LeBlanc A.** The development of music preference in children / J. C. Peery, I. W. Peery, and T. W. Draper // Music and child development. - New York: Springer - Verlag, 1987.
45. **Lieģeniece D.** Bērns pasaulē - pasaule bērņā. - R.: Zvaigzne, 1992.
46. **Lieģeniece D.** Kopveseluma pieeja 5 - 7 gadus veca bērņa audzināšanā. - LPA: 1996.
47. **Lind J.** Music and the small human being // Acta Paediatrica Scandinavie, 1980, Nr. 69, pg. 131 - 36.
48. **Lopez S.** The effects of lullabies and playsongs on newborn infants // Paper presented at the 19th Congres International de Pediatrie, Paris, July 23 - 28, 1989.

49. **Louhivuori J., Kaipanen M., Toiviainen P.** Music, memory and time - the basis of the universality of musical mind // *Musiikkikasvatus*, 1997, Vol. 2, Nr. 3 - 4, pg.15 - 27.
50. **Ļubļinska A.** Bērnu psiholoģija / Tulk. no krievu val. S. Gehtmane u. c. - R.: Zvaigzne, 1979.
51. **Mackēviča L.** Mūzikas uztvere pirmsskolas vecuma bērniem // *Skolotājs*. - 1998., Nr. 3 (9), 32 - 33. lpp..
52. **McCarthy B.** The 4 MAT system. - USA: Excel Inc., 1987.
53. **McCarthy B.** About learning. - USA: Excel Inc., 1996.
54. **McCarthy B., Germain C. S.** The 4 MAT research guide. - USA: Excel Inc., 1996.
55. **McCarthy B., Morris S.** 4 MAT in action. - USA: Excel Inc., 1996.
56. **McDonald D. T.** Music in our lives: the early years. - Washington: National Association for the Education of Young Children, 1984.
57. **McDonald D.** Long - range program goals / M. Palmer, W. L. Sims (eds.) // *Music in Prekinder-garten*. - MENC, 1993.
58. **Millere I.** Mūzikas uztvere // *Skolotājs*. - 1998., Nr. 3 (9), 34 - 36. lpp..
59. **Miller L. B.** Children's musical behaviors in the natural environment / J. C. Peery, I. W. Peery, and T.W.Draper // *Music and child development*. - New York: Springer - Verlag, 1987.
60. **Music and child development.**- New York Inc.: Springer Verlag, 1987.
61. **Mūzikas leksikons** / aut. un sast. L. Kārklīš. - R.: Zvaigzne, 1990.
62. **Nash G. C.** A creative approach to music with children // *Workshop presented for Educational Consulting Associates*. - New York, 1972.
63. **Nelone I., Paipare M.** Mūzikas mācīšanas metodika. - R.: Zvaigzne, 1992.
64. **Ostwald P.** Music in the organization of childhood experience and emotion / Wilson F., Roehman F. (eds.) // *Music and child development: proceedings of the 1987. Denver conference*. - St. Luis: MMB Music, 1990.
65. **Palu S.** Palīgs Latvijas pirmsskolas izglītības sakārtošanai // *Izglītība un Kultūra*. - 1994., 07. 04..

66. **J. C. Peery, I. W. Peery.** The role of music in child development / J. C. Peery, I. W. Peery, and T. W. Draper // Music and child development. - New York: Springer - Verlag, 1987.
67. **Petere A.** Latviešu māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētisko attieksmju un radošas aktivitātes veidotāja // Brīvā Latvija, 1994, 19 - 26.09.- 2.lpp.
68. **Pirmais koncerts, pirmā mūzika** (saruna ar komponistiem P. Dambi, I. Zemzari, P. Vasku, J. Bulavu, I. Kokaru) // Zvaigzne. - 1988. Nr. 6, 6 - 8. lpp..
69. **Plotnieks I.** Emocijas un jūtas. - R.: LVU, 1976.
70. **Poļanovskis G., Roiteršteins M.** Kā klausīties un saprast mūziku. -R.: LU, 1962.
71. **Psiholoģijas vārdnīca** / G. Breslava red. - R.: Mācību Grāmata, 1999.
72. **Rausher F. H.** Enhancing intelligence in young children: the importance of preschool music // Lararnas Tidni, 1998, 10. 08..
73. **Reichard C. L. & Blackburn D. B.** Music based instruction for the exceptional child. - Denver: Love, 1973.
74. **Reimers L.** Swedish music education. - Stockholm: MPC, 1998.
75. **Santrock J. W.** Life - span development. - Dallas: W. C. Brown Publishers, 1992.
76. **Sims W. L.** Guidelines for music activities and instruction / M. Palmer, W. L. Sims (eds.) // Music in Prekinder-garten. - MENC, 1993.
77. **Shetler D. I.** Prenatal music experiences // Music Educators Journal, May, 1983, pg. 33 - 34.
78. **Sloboda J.** Music as a language / Wilson F., Roehman F. (eds.) //Music and child development: proceedings of the 1987. Denver conference. - St. Luis: MMB Music, 1990.
79. **Smith R. B.** Music in the child's education. - New York: The Ronald Press Company, 1970.
80. **Stabulniece A.** Metodiskie norādījumi mūzikas mācīšanā 1. klasē. - R.: Zvaigzne, 1987.
81. **Stepe A.** Spējas un to izkopšana. - R.: LVU, 1973.
82. **Stevens S. S., Warshofsky F.** Sound and hearing. - NY: Time Inc., 1967.
83. **Students J. A.** Vispārīgā paidagoģija. - R.: F. Baumanis, 1933.

84. **Swerdlov J. L.** Quiet miracles of the brain // National Geographic, 1995., Vol. 187, Nr. 6, pg. 2 - 41.
85. **Špona A.** Attieksmes būtība un līmeņi // Skola un Ģimene, 1997., Nr. 2, 32. lpp.
86. **Špona A.** Pedagoģiskā prakse - studijas - zinātne // Skolotājs, 1997., Nr. 5, 4. - 7. lpp.
87. **Vikmane B.** Latviešu tautasdziesmas kā pirmsskolas vecuma bērnu muzikālās dzirdes un balss attīstīšanas līdzeklis // Promocijas darbs pedagoģijas doktora grāda iegūšanai. - R.: 1995.
88. **Vikmane B.** Par bērnu muzikālo kultūru domājot // Skolotājs, 1998., Nr. 3 (9), 26 - 29. lpp..
89. **Zariņš D.** Skolēnu radošā darbība - muzikālās attīstības priekšnoteikums // Muzikālās audzināšanas pilnveide skolās un pirmsskolas iestādēs skolu reformas realizācijas posmā. - R.: LPSR IM, 1987. - Tēzes, 1. daļa. - 1987., 30. - 31.03.
90. **Zelmenis V.** Īss pedagoģijas kurss. - R.: Zvaigzne, 1991.
91. **Žogla I.** Skolas pedagoģija //Skolotājs, 1997., Nr. 5, 8. - 10. lpp.
92. **Žogla I.** Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās. - R.: LU, 1994.
93. **Webster P. R.** Conceptual bases for creative thinking in music / J. C. Peery, I. W. Peery, and T. W. Draper // Music and child development. - New York: Springer - Verlag, 1987.
94. **Wilson F. R.** Music as basic schooling for the brain // Music Educators Journal, May, 1984, pg. 39 - 42.
95. **Ананьев Б. Т.** Восприятие как феномен индивидуального развития человека // Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. - М.: Просвещение, 1968.
96. **Арисменди А.** Дошкольное музыкальное воспитание. - М.: Прогресс, 1989.
97. **Бабаджан Т. С.** Музыкальное воспитание детей раннего возраста. - М.: Просвещение, 1967.
98. **Белобородова В. К.** Развитие музыкального слуха учащихся первых классов. - М.: АПН РСФСР, 1956.
99. **Бронштейн А. И., Петрова Е. П., Брускина А. М., Каменецкая А. Т.** Материалы по исследованию слуха новорожденных и детей раннего грудного возраста // Проблемы физиологической акустики. - Т.4 - М.: Издательство Академии Наук СССР, 1959.
100. **Васильева М., Струве Т.** Музыка в эстетическом воспитание детей // Дш/в, 1/91.

101. Венгер Л. А. Педагогика способностей. - М.: 1973.
102. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. - М.: Просвещение, 1988.
103. Ветлугина Н. А. Виды детской музыкальной деятельности // Дш/в, 9/80.
104. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. - М.: Просвещение, 1981.
105. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1968.
106. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания. - М.: Просвещение, 1983.
107. Вильсон Ф. Глухие и неуклюжие // Хомо Мусикус: Альманах музыкальной психологии / Сост. М. С. Старчеус. - М.: 1994.
108. Виноградова Л. Умственное воспитание детей на музыкальных занятиях // Дш/в, 6/1986.
109. Воспитание музыкального слуха: Сб. статей. - М.: 1977.
110. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: 1967.
111. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 5. - М.: Педагогика, 1983.
112. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987.
113. Ендовицкая Ф. В. О звуковысотной различительности у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР. - 159. - Нр. 5. - с. 75 - 80.
114. Гейнрихс Х. Музыкальный слух и его развитие. - М.: Музыка, 1987.
115. Годфруа Ж. Что такое психология. - М.: Мир, 1992.
116. Ибука М. После трех уже поздно. - М.: РУССЛИТ, 1992.
117. Запорожец А. В. Избранные психологические труды., Том 1. - М.: Педагогика, 1986.
118. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение, 1981.
119. Карлхайнц З. Ребенок и его мир. - М.: Прогресс, 1985.
120. Кононова Н. Т. Музыкально - дидактические игры для дошкольников. - М.: Просвещение, 1982.
121. Короткова Л. Воспитание у дошкольника осознанного отношения к слушанию музыки // Дш/в, 12/ 1989.
122. Курт Э. Музыкальная психология (Области и границы музыкальной психологии) // Homo Musicus: Альманах музыкальной психологии / Сост. М. С. Старчеус. - М.: 1994.
123. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Педагогика, 1975.
124. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики., 4-е изд. - М.: МГУ, 1881.
125. Лурья А. П. Мозг и психика // Хрестоматия по психологии / Сост. Мироненко Б. Б.; Под ред. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, 1987. - с. 83 - 92.
126. Метлов Н. А. Музыка - детям. - М.: Просвещение, 1985.
127. Методика музыкального воспитания в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. - М.: Просвещение, 1982.
128. Музыка - детям / сост. Михеева Л. - Ленинград: Музыка, 1981.

129. Медушевский В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. - М: Педагогика, 1980.
130. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М: Музыка, 1976. - с. 254.
131. Мясущев В. Н., Готсдинер А. Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. - М.: Музыка, 1980. - с. 104.
132. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. - М.: 1972.
133. Оганджян Р. Роль музыки в психическом развитии детей // Дш/в, 4/1983.
134. Папкина Р. Как добиться активности детей на музыкальном занятии // Дш/в, 9/1983.
135. Петрушин В. И. Музыкальная психология, 2 - е изд. - М.: ВЛАДОС, 1997.
136. Радынова О. П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников. Пособие для студентов пед. ин - тов, учащихся пед. уч - щ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада. - М.: Просвещение, 1994.
137. Радынова О. П. Слушаем музыку. - М.: Просвещение, 1990.
138. Рубинштейн С. Д. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. - М: Педагогика, 1973. - с. 220 - 35.
139. Таношенко Н. Научите ребенка слушать музыку // Дш/в, 5/1983.
140. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 1988.
141. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. - М.: Просвещение, 1947.
142. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Педагогика, 1961.
143. Чепуров В. Н. Музыка в школе. - М.: Просвещение, 1983.
144. Элкониин Д. Б. Избранные психологические труды // под ред. Давидова В. - М.: Педагогика, 1980.

PIELIKUMI

1. PIELIKUMS

Mūzikas uztveres līmeņu raksturojums vidējās grupas bērniem

Sastādījusi promocijas darba autore L. Mackēviča, pamatojoties uz N. Vetluginas (105) un E. Gordona (31) atziņām.

1. līmenis. Bērns uzmanīgi klausās mūziku, bet savas domas par dzirdēto skaņdarbu pateikt nevar. Tikai pamazām sāk izrādīt emocionālu atsaucību mūzikai, sākot sasaistīt kustības un balss skaņas ar dzirdēto un uztverto mūziku. Augstas un zemas skaņas, klusas un skaļas frāzes diferencē vienīgi tad, ja mūzika ir izteikti kontrastējoša.

2. līmenis - atdarināšana. Bērns pietiekami labi orientējas mūzikas materiālā. Atsevišķus skaņdarbus prot raksturot vārdiski. Uztver mūzikas kontrastaino raksturu, prot pielietot atbilstošas kustības. Cenšas atdarināt to, ko redz un dzird, bet vēl nav spējīgs pilnībā koordinēt kustības saskaņā ar dzirdēto mūziku. Kļūst noturīgākas dziedāšanas prasmes, stabilāka tempa izjūta.

3. līmenis - pielietošana. Bērns uzreiz atpazīst skaņdarba vai dziesmas melodiju, prot vienkāršos vārdos to raksturot, izjūt dinamiskās nokrāsas, ir gatavs improvizēt, izmantojot doto melodiju vai ritmu, izjūt tempu, metru, spēj prognozēt melodijas virzību.

2. PIELIKUMS

Anketas jautājumi studentiem

Sastādījusi promocijas darba autore L. Mackēviča

1. Jūsu domas par mūzikas nozīmi bērna audzināšanā un attīstībā.
2. Ko jūs esat par to lasījuši vai dzirdējuši?
3. Kādam jumsuprāt būtu jābūt ideālai mūzikas stundai?
4. Kā mūzika tiek integrēta citās nodarbībās?
5. Kā tiek veikts darbs mūzikas uztveres sekmēšanai?
6. Kādi teorētiski vai praktiski materiāli nepieciešami darbam mūzikas uztveres veicināšanai?
7. Jūsu ieteikumi.
8. Kurss, kurā mācaties.

3. PIELIKUMS

Intervijas jautājumi muzikālajām audzinātājām

Sastādījusi promocijas darba autore L. Mackēviča

1. Kāda literatūra par mūzikas pedagogiju un psiholoģiju ir izlasīta pēdējā gada laikā?
Nosaukt to!
2. Kādi kvalifikācijas celšanas kursi ir apmeklēti pēdējo divu gadu laikā?
3. Kādi teorētiski vai praktiski materiāli ir nepieciešami darbam mūzikas uztveres veicināšanai?
4. Jūsu attieksme jautājumā par to vai ir nepieciešama profesionāla muzikālā audzinātāja bērnudārzā. Pamatojiet savu spriedumu!
5. Cik audzinātājas jūsu bērnudārzā prot spēlēt kādu no mūzikas instrumentiem?
6. Kā tiek organizēts darbs muzikālajās nodarbībās, vai tiek strādāts arī individuāli?
7. Vai pēc jūsu domām pastāv saikne starp vecāku atbalstu un bērna muzikalitātes attīstību?
8. Pilsēta, kurā strādājat.

4. PIELIKUMS

Anketas jautājumi bērnodārzu audzinātājiem

Sastādījusi promocijas darba autore L. Mackēviča

1. Jūsu domas par mūzikas nozīmi bērna attīstībā un audzināšanā.
2. Kā tiek veikts darbs mūzikas uztveres sekmēšanā jūsu bērnodārzā?
3. Kā mūzika tiek integrēta citās nodarbībās?
4. Kāds ir visbiežāk izmantotais repertuārs mūzikas klausīšanās nodarbībām?
5. Jūsu ieteikumi.
6. Pilsēta, kurā strādājat.

5. PIELIKUMS

Anketas jautājumi vecākiem

Sastādījusi promocijas darba autore L. Mackēviča

1. Ko jūs zināt par mūziku kā bērna attīstības veicinātāju?
2. Ko jūs esat lasījuši par to?
3. Vai jūs:
 - ◆ dziedat saviem bērniem
 - ◆ kopīgi klausāties mūziku
 - ◆ kopīgi apmeklējat koncertus
4. Kāds un kad ir bijis pēdējais koncerts, ko jūs esat apmeklējuši kopā ar bērnu?
5. Jūsu nodarbošanās.
6. Pilsēta, kurā dzīvojat.

6. PIELIKUMS

Bērnu izziņas procesu aktivitāte muzikālo nodarbību laikā

5B grupa

Izziņas procesi	Uzmanība			Iztēle			Domāšana			Atmiņa		
	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji
Darbības veids												
Mūzikas klausīšanās	8	4	3	10		5	8	5	2	7	6	2
Dziedāšana	6	6	3				3	6	6	4	5	6
Kustības	3	7	5				3	6	6	3	6	6
Mūz. instr. spēle												

7A grupa

Izziņas procesi	Uzmanība			Iztēle			Domāšana			Atmiņa		
	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji
Darbības veids												
Mūzikas klausīšanās												
Dziedāšana	10	2					8	2	2	8	2	2
Kustības	8	3	1	5	5	2	6	2	4	6	2	4
Mūz. instr. spēle												

6B grupa

Izziņas procesi	Uzmanība			Iztēle			Domāšana			Atmiņa		
	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji	Labi	Vidēji	Vāji
Darbības veids												
Mūzikas klausīšanās	6			4	2		3	2	1	2	4	
Dziedāšana	4	1	1	4		2	4	1	1	4	1	1
Kustības	2	2	2				3	2	1	3	2	1
Mūz. instr. spēle	2	2	2	2	2	2	4	2		4	2	

“Krāsa - noskaņa” paņēmiens

Autore O. Radinova (130).

Šis O. Radinovas ieteiktais paņēmiens rosina bērnus izmantot jaunus, tēlainus epīteus un rotaļas veidā izteikties par dzirdētās mūzikas raksturu. Tas palīdz arī noskaidrot bērnu reakciju uz mūziku.

Autore iesaka izmantot krāsainas kartītes, kur katra krāsa saistās ar attiecīgu noskaņu:

- ◆ pasteļu un gaišie toņi (piem., zils, rozā) - maigs un mierīgs raksturs;
- ◆ tumšie un biezie toņi (piem., tumši brūns, tumši zils) - drūms un satraukts raksturs;
- ◆ intensīvie un spilgtie toņi (piem., sarkans) - noteikts, svinīgs raksturs.

Izmantojot šo paņēmienu, bērns apgūst jaunus vārdus, nostiprina tos savā aktīvajā vārdu krājumā un vēlāk attiecina arī raksturojot citu muzikālu skaņdarbu, kas ir līdzīgs pēc noskaņas.

8. PIELIKUMS

Pētījuma autores publikāciju saraksts

1. Mackēviča L. Mūzikas uztvere pirmsskolas vecuma bērniem // Skolotājs. - 1998., Nr. 3 (9), 32. - 33. lpp.
2. Mackēviča L. The role of home and school in the formation of a young learner // Kodu ja kool muutuv asjas. - Tartu, 1998., 59. - 65. lpp.
3. Mackēviča L. The role of music in child's education // Changing education in a changing society. - Klaipedos Universitetas, 1999., 187. - 190. lpp.
4. Mackēviča L. Mūzika - attīstību veicinošs faktors pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā. - LPA iespieddaļa, 1999.
5. Mackēviča L. Mūzikas uztvere - pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā // Mijiedarbības pedagoģijas aktualitātes. - LPA iespieddaļa, 1999. (Pieņemts publicēšanai)
6. Mackēviča L. Mūzika kā māksla, tās vieta bērna dzīvē // Sabiedrība un kultūra. - LPA iespieddaļa, 1999., 71. - 77. lpp.
7. Mackēviča L. Vecāku un skolotāju attieksme - bērna muzikālās izaugsmes veicinātāja// Skolotājs 21. gadsimtā. - RPIVA, 1999. (Pieņemts publicēšanai)