



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

ESF projekts „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē – 2”

Vienošanās Nr.2011/0054/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/002

LU reģ. nr. ESS2011/131

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Pedagoģijas doktorantūras studiju programma

**Ilze Vilde**

## **SĀKUMSKOLĒNU MUZIKALITĀTES ATTĪSTĪBA MŪZIKAS MĀCĪBĀS**

Promocijas darbs pedagoģijas doktora grāda iegūšanai  
skolas pedagoģijas apakšnozarē

Zinātniskā vadītāja profesore *Dr.paed. Z. Anspoka*

Rīga 2013

## Saturs

Saturs	2
Attēlu saraksts	3
Tabulu saraksts	4
Ievads	5
1. Sākumskolēna muzikalitātes attīstības teorētiskais pamats	16
1.1. Muzikalitātes attīstības komponenti un to raksturojums	16
1.2. Sākumskolēna vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mijsakarības	30
1.3. Muzikalitātes komponentu un to līdzsvarotas attīstības veicināšana	40
2. Mūzikas mācību process muzikalitātes attīstībai sākumskolā	48
2.1. Mūzikas mācības darbības pieejas skatījumā	48
2.2. Mūzikas mācību modelis sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai	56
3. Eksperimentālā darbība sākumskolēna muzikalitātes attīstības veicināšanai mūzikas mācībās	66
3.1. Empīriskā pētījuma organizācija un metožu pamatojums	66
3.2. Empīriskā pētījumā iegūto rezultātu analīze un interpretācija	81
Empīriskā pētījuma pirmais posms	81
Empīriskā pētījuma otrais posms	91
Empīriskā pētījuma trešais posms	101
3.3. Metodiskie ieteikumi sākumskolēna muzikalitātes attīstības veicināšanai	115
Nobeiguma secinājumi	129
Izmantotās literatūras saraksts	135

## Attēlu saraksts

1. attēls. Pētījuma pamatkategoriju (ievaddaļas) izstrāde .....	10
2. attēls. Pētījuma teorētiskā pamata izstrāde (teorētiskais pētījums) .....	11
3. attēls. Empīriskais pētījums.....	11
6. attēls. Sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti (autores konstrukts).....	28
7. attēls. Sadarbība mūzikas mācībās (autores konstrukts) .....	50
9. attēls. Mūzikas mācībau modelis sākumskolēna muzikalitātes attīstībai (autores konstrukts) .	61
10. attēls. Empīriskā pētījuma dizains .....	68
11. attēls. Emocionālā atsaucība.....	83
12. attēls. Skaņkārtas/tonalitātes izjūta.....	84
13. attēls. Ritma/metra izjūta.....	85
14. attēls. Muzikālā atmiņa.....	86
15. attēls. Prasme analizēt dzirdēto mūziku .....	86
16. attēls. Dziedāšanas prasme .....	87
17. attēls. Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus .....	88
18. attēls. Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās .....	89
19. attēls. Emocionālā atsaucība.....	93
20. attēls. Skaņkārtas/tonalitātes izjūta.....	94
21. attēls. Ritma/metra izjūta.....	94
22. attēls. Muzikālā atmiņa.....	95
23. attēls. Prasme analizēt dzirdēto mūziku .....	96
24. attēls. Dziedāšanas prasme .....	97
25. attēls. Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus .....	98
26. attēls. Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās .....	99
27. attēls. Emocionālā atsaucība.....	103
28. attēls. Saklusa pakāpes mažora/minora skaņkārtā .....	104
29. attēls. Ritma/metra izjūta.....	105
30. attēls. Muzikālā atmiņa.....	106
31. attēls. Prasme analizēt dzirdēto mūziku .....	107
32. attēls. Dziedāšanas prasme .....	108
33. attēls. Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus .....	109
34. attēls. Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās .....	110

## Tabulu saraksts

1. tabula. Mūzikas apguvei nepieciešamas prasmes (autores konstrukts).....	24
2. tabula. Mūzikas mācību saturs un tā galvenās pamattēmas .....	67
3. tabula. Sākumskolēnu muzikalitātes attīstības kritēriji un rādītāji (autores konstrukts) .....	69
4. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna emocionālās atsaucības noteikšanai	75
5. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna skaņkārtas (mažora, minora) izjūtas noteikšanai .....	75
6. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna metra/ritma izjūtas noteikšanai .....	76
7. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna muzikālās atmiņas noteikšanai.....	76
8. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna prasmes analizēt dzirdēto mūziku noteikšanai .....	77
9. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna dziedāšanas prasmes noteikšanai ....	77
10. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna prasmes improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus noteikšanai .....	78
11. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna intereses iesaistīties mūzikas mācībās noteikšanai .....	78
12. tabula. Kronbaha–alfas ticamības aprēķina rezultāti (1.posms) .....	81
13. tabula. Kronbaha–alfas ticamības aprēķina rezultāti (2.posms) .....	91
14. tabula. Kronbaha–alfas ticamības aprēķina rezultāti (3.posms) .....	101
15. tabula. Vērtēšanas posmi mūzikas mācībās .....	128

## Ievads

Latvijas Republikas vispārējās pamatizglītības galvenais mērķis ir sekmēt skolēnu nepieciešamo pamatzināšanu un pamatprasmju apguvi personiskai un sabiedriskai dzīvei, lai veidotu personības attīstību. Mūzikas mācības, balstoties uz humānām atziņām par cilvēcisko vērtību attīstību izglītības procesā, rada iespēju skolēnam attīstīt:

- *emocionālās spējas*, jo mūzika ir jūtu valoda, un tās saturs var ietekmēt tādas skolēna emocionālās izpausmes kā prieks, skumjas, trauksme, bailes, līksme utt., rosinot attiecīgu jūtu veidošanos (Zilgalve, 1997; Levitin, 2011);
- *intelektuālās spējas*, jo muzicēšanas laikā iesaistās visplašākie smadzeņu lauki – dzirdes, domāšanas, atmiņas, ritma izjūtas, kustību un emociju centri; tiek rosināta prognozēšanas spēja un simultānā uztveri (Patel, 2007; Birzkops, 2008; Rather, 2010);
- *radošās spējas*, kuru pamats ir mūzikas objektīvās un subjektīvās uztveres vienotība, kas atraisa skolēnu fantāziju, mūzikas tēlu pārdzīvojumu un izpratni, un izpaužas skolēnu radošajā darbībā – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, improvizējot un klausoties mūziku (Zariņš, 2003; Mills, 2009).

Emocionālo, intelektuālo un radošo spēju attīstība ir cieši saistīta ar skolēna muzikalitāti kā integrētu personības īpašību (Līduma, 2004), kam sakars ar personības attīstību kopumā. Attīstot skolēna muzikalitāti, tiek aktivizēti izziņas un emocionālie procesi, kā arī veicināts radošums, kas atklājas uztverē, iztēlē, domāšanā, vajadzībās, gribā un attieksmēs.

Radošai personībai piemīt elastīgums. Tā ir atvērta jaunām idejām, spēj atteikties no stereotipiem un radīt kaut ko jaunu un oriģinālu. Šīs īpašības kopumā ir nepieciešamas zinātnē, kultūrā, tautsaimniecības attīstībā un citās nozarēs (Bebre, 2009, 2010). Radošums ir potenciāli visiem cilvēkiem piemītoša personības vērtība, bet tā var zust, ja izglītība ir virzīta uz iepriekš paredzamu rezultātu iegūšanu (Maslow, 1970). Mūzikas mācība kā viens no izglītības procesa komponentiem var sekmēt skolēna radošumu atbilstīgi individuālajām spējām un interesēm.

Teorijas par muzikalitāti, tās struktūru un attīstību ir dažādas. Tās skaidro plašu spektru – muzikālās spējas, zināšanas, prasmes un attieksmes. Muzikalitātes attīstība tiek saistīta arī ar konkrētā reģiona kultūru un tradīcijām. Ir veikti pētījumi, kuru rezultāti pamato,

ka muzikalitāte un tās attīstība ir saistīta ar kultūrvidi, iekļaujot tajā mūzikas kultūru, tās vēsturi un tradīcijas (Vikmane, 1995; Līduma, 2001; 2004, *Hallam*, 2006; *Selke*, 2009).

Mūzikas mācības Latvijā ir veidojušās saistībā ar latviešu tautas muzicēšanas tradīcijām, izglītību un audzināšanu. Līdztekus tās attīstību ietekmējušas jaunās pedagoģiskās idejas Eiropā. Šāds secinājums rodas, pētot latviešu mūzikas pedagogu (Rinkužs, 1938; Bebru Juris, 1922; Rozītis, 1929; Vītoļiņš, 1938, 1943. u.c.) darbus, kuros atklājas doma par mūzikas vietu pedagoģiskajā procesā un muzikalitātes attīstību kā šī procesa rezultātu. Tautas muzicēšanas tradīcijas mūzikas mācībās atklājas kopīgā muzicēšanā, kurā visi dalībnieki tiek aktīvi iesaistīti – dzied, improvizē, spēlē dažādus mūzikas instrumentus, iesaistās rotaļās un dejās. Mūzikas mācības un ar to saistītā uzkrātā pedagoģiskā pieredze ir izteikti raksturīga Latvijas kultūrvidi.

Latvijā ir veikti pētījumi par pirmsskolas vecuma bērnu mūzikas uztveri (Mackēviča, 1999) un muzikalitātes attīstību (Līduma, 2004). Pētījumos ir analizēta pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra par bērnu muzikalitāti un tās specifiku pirmsskolas vecumposmā, izpētīts un novērtēts pirmsskolēnu muzikalitātes reālais līmenis un izstrādāts saskaņots ieteicamais mūzikas saturs un apguves organizācija. Muzikalitāte tiek definēta kā personības integrēta (vienota) īpašība, kuru veido emocionāla uztvere un atsauce, muzikālā dzirde un atmiņa, ritma izjūta, balss apjoms, prasme dziedāt un muzikālā domāšana (Līduma, 2004).

Analizējot dažādas teorētiskās nostādnes un pētījumus par muzikalitāti pirmsskolā, kā arī apzinot muzikalitātes nozīmi personības attīstībā, radās nepieciešamība pētīt sākumskolēnu muzikalitāti un tās attīstības sistēmu.

Par sākumskolēnu tiek uzskatīts bērns, kurš apgūst vispārējās izglītības mācību priekšmetu programmu sākumskolā. Būtiski bija zināt, kā muzikalitāte ir saistīta ar sākumskolēna izziņas, emocionālo, sociālo, kā arī fizisko attīstību, kāds mācību saturs un process svarīgs muzikalitātes attīstībai, kā tas plānojams, organizējams, vadāms un vērtējams atbilstoši šī vecuma bērnu attīstības likumsakarībām.

Muzikalitāte ietver plašu muzikālo spēju, zināšanu un prasmju kopumu, kas katram cilvēkam ir individuāla un attīstās savā tempā un robežās. Iepriekš teiktā neievērošana rada problēmsituācijas mūzikas mācībās. Tam nepieciešama īpaša skolotāja vērība un profesionāla pedagoģiskā darbība, lai skolēna muzikalitāte tiktu veicināta atbilstoši individuālajām spējām un sākotnējās pieredzes līmenim.

Izvērtējot 20 gadu ilgo pedagoģisko pieredzi, kas gūta, strādājot vispārējās izglītības iestādēs, vairāk nekā desmit gadu lektores pieredzi, vadot pedagoģisko praksi topošajiem

mūzikas skolotājiem, docējot mūzikas stundu metodiku u.c., radās pārlicība, ka ir vajadzīgs teorētiski pamatots pētījums par muzikalitātes attīstību mūzikas mācībās. Šīs problēmas risināšanai ir nepieciešama mērķtiecīgi plānota, organizēta un vadīta pedagoga darbība un skolēnu aktīva iesaiste mūzikas mācību procesā sākumskolā. Par sākumskolu tiek uzskatīta izglītības iestāde, kurā īsteno pamatizglītības pirmā posma izglītības programmas 1.-6. klasei (Vispārējās izglītības likums, 2011).

Pētījumā apzināti izvēlēts mūzikas mācību process sākumskolā, jo, kā rāda pedagoģiskā pieredze, – dziedāt, spēlēt mūzikas instrumentus, klausīties un analizēt skaņdarbus var jebkurš bērns, tikai jārosina viņu radoši darboties, rodot iespēju katram atrast savu muzikālās darbības veidu, kurā izpausties un gūt gandarījumu par paveikto. Tas iespējams, ja ir divi subjekti – sākumskolēns un mūzikas skolotājs, kuru savstarpējā sadarbība nodrošina jēgpilna mūzikas mācību satura apguvi.

Promocijas darbā pētīta sākumskolēna muzikalitātes attīstība mūzikas mācībās, to saistot ar kvalitatīvām pārmaiņām personības attīstībā. Muzikalitātes attīstība pētījumā nav uzskatīts kā pašmērķis, bet gan kā līdzeklis, kas sekmē sākumskolēna personības veidošanos.

**Pētījuma objekts.** Mūzikas mācību process sākumskolā.

**Pētījuma priekšmets.** Sākumskolēna muzikalitāte.

**Pētījuma mērķis.** Pētīt muzikalitātes struktūru un noteikt sākumskolēna muzikalitāti raksturojošos komponentus, to attīstības pedagoģiskās likumsakarības mūzikas mācībās sākumskolā.

**Pētījuma hipotēze.** Sākumskolēna muzikalitāte attīstās, ja:

- mūzikas mācībās tiek nodrošināta līdzsvarota muzikalitātes komponentu attīstība daudzveidīgā muzikālā darbībā;
- mūzikas mācībās tiek dota iespēja brīvai un radošai izvēlei muzikalitātes izpausmēm;
- mūzikas mācībās mērķtiecīgi tiek veicināta skolēna muzikālās darbības pašvērtēšana.

**Pētījuma uzdevumi:**

1. Analizēt psiholoģiskajā un pedagoģiskajā literatūrā muzikalitātes jēdzienu, tās galvenos komponentus.
2. Izpētīt sākumskolēna vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mijsakārbas.
3. Izstrādāt mūzikas mācību modeli sākumskolēna muzikalitātes attīstībai un eksperimentāli to pārbaudīt.

4. Apkopot un analizēt empīriskā pētījuma rezultātus un izstrādāt rekomendācijas muzikalitātes attīstības veicināšanai sākumskolā.

#### **Pētījuma metodes:**

Teorētiskā metode: filozofiskās, pedagoģiskās, psiholoģiskās un mūzikas zinātniskās literatūras analīze.

Datu vākšanas metodes:

2. 1. *Sākumskolēnu novērošana* mūzikas mācību procesā, lai noteiktu muzikalitātes attīstību pēc izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem.

2. 2. *Aptaujas un rakstu darbu analīze*, lai noskaidrotu sākumskolēnu pašvērtējumu attiecībā pret mācību sasniegumiem mūzikas apgūvē un viņu darbību mācību procesā.

2. 3. *Pedagoģiskās pieredzes analīze* darbā ar sākumskolēniem mūzikas mācību procesā.

3. Datu apstrādes metodes:

- Kronbaha-alfa (*Crombach's-Alpha*) tests – apkopoto datu satura validitātes noteikšanai.
- Kruskala-Valisa (*Kruskal-Wallis*) tests, lai noskaidrotu, vai ir būtiskas atšķirības starp ekspertes, sākumskolēnu un studentu – topošu mūzikas skolotāju – apkopotajiem datiem.
- Faktoranalīze, lai noskaidrotu mainīgo lielumu (rādītāju) savstarpējo saistību.
- Aprakstošās statistikas analīze, lai noskaidrotu sākumskolēnu muzikalitātes attīstības gaitu.
- Vilkoksona (*Wilcoxon Sigend Rank*) tests, lai noskaidrotu vai sākumskolēnu muzikalitātes attīstībā starp 1. posma (S-sākuma), 2. posma (V-vidus) un 3. posma (B-beigu) rezultāta ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības.
- Frīdmana (*Friedman*) tests izmantots savstarpēji saistītu pētāmo grupu un to rezultātu savstarpējai salīdzināšanai starp 1. (S), 2. (V), 3. (B) posmiem.

#### **Pētījuma zinātniskā novitāte**

- Noteikti sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti, paplašināts muzikalitātes termina skaidrojums.
- Izstrādāts mūzikas mācību modelis sākumskolēna muzikalitātes attīstības veicināšanai.
- Eksperimentāli pārbaudīts teorētiski pamatotais mūzikas mācību modelis un pierādīta tā efektivitāte muzikalitātes attīstības veicināšanai sākumskolā.



### **Pētījuma praktiskā novitāte**

- Pētījumā formulētās teorētiskās atziņas ieviestas Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas profesionālā bakalaura programmas *Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs (Mūzikas pedagogija. Mūzikas mācīšanas metodika. Pedagoģiskā prakse)* un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas *Mūzikas skolotājs studiju saturā (Mūzikas stundu metodika. Mācību un audzināšanas prakse)* studiju saturā.
- Izstrādāti metodiskie ieteikumi mūzikas skolotājiem muzikalitātes attīstības diagnosticēšanai un tās veicināšanai vispārizglītojošās skolas izglītības programmā (1.-5.klasei).

### **Pētījuma teorētisko pamatu veido:**

- Teorijas pedagogijā un psiholoģijā par muzikalitātes būtību un tās komponentiem (Теплов, 1947./1880; Ветлугина, 1968; Тарасова, 1988; Swanwick, 1997; Līduma, 2004; Hallam, 2006).
- Teorētiskās atziņas par muzikālo spēju un prasmju attīstības nosacījumiem mūzikas mācībās (Bļinova, 1969; Campbell, Scott-Kasser, 2009; Choksy, 1999; Clarke, Dibben, Pitts, 2010; Jaques-Dalcrose, 1921, 1972, 2009; Frazee, 2007; Eidiņš, 1974; Gordon, 2006, 2007; Grauzdiņa, 1975; Green, 2008; Gumm, 2003; Hallam, 2006; Hedden, 2010; Hennessy, 1995; Kļaviņa, 1978; Mills, 1993, 2009; Nelsone, Paipare, 1992; Nelsone, Rozenberga, 1998; Runfola, Taggart, 2005; Rozītis, 1929; Sloboda, 2007; Тарасова, 1988; Бочкарев, 1997; Старчеус, 2003; Курнарская, 2004; Подуровский, Сулова, 2001; Ильина, 2008; Радимова, 1994; Ветлугина, 1968; Зими́на, 2000).
- Teorijas par mūzikas uztveres un tās veidošanos izziņas procesā (Медушевский, 1980; McDonald, 1984; Выготский, 1960./1987; Леонтьев, 1983; Назайкинский, 1988; Cook, 1994; Davidson, 1994; Zilgalve, 1997; Dowling, 1999; Hargreaves, 1996; Houlahan, Tacka, 2008; Sloboda, 2005; Temperley, 2004; Петрушин, 2009).
- Teorijas mūzikas pedagogijā un filozofijā par mūzikas mācībām un to nozīmi personības attīstībā (Birzkops, 1999, 2008; Zariņš, 2003; Reimer, 2005; Mills, 2005; Levitin, 2011; Patel, 2007; Щербакова, 2008,a), 2008,b).

- Teorijas par personības attīstību (*Piaget*, 1970, 2002; *Рубинштейн*, 2000, 1957/2003; *Реан*, *Бордовская*, *Розум*, 2002; *Эльконин*, 1989; *Ericson*, 1993; *Eriksons*, 1998; *Шадриков*, 2004).
- Darbības teorija personības attīstībā (*Выготский*, 1991; *Леонтьев*, 1975; *Щукина*, 1971; *Špona*, 2001, 2006).
- Teorētiskās atziņas par sadarbību mācību procesā (*Špona*, 2001, 2006; *Žogla*, 2001; *Čehlova*, 2004).
- Teorijas par izziņas spēju attīstību un zināšanu, prasmju apguvi skolēnu pieredzes veidošanā (*Выготский*, 1960./1987; *Рубинштейн*, 1957./2000, 2003; *Zelmenis*, 2000).

### Pētījuma posmi

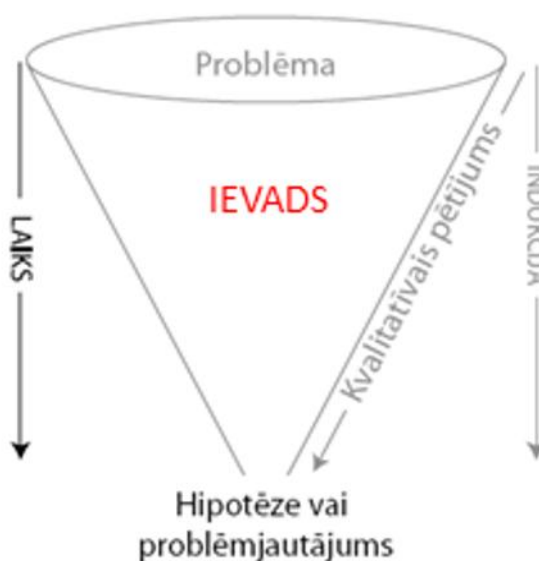
Pētījums veikts no 2005. gada līdz 2012. gada oktobrim.

Promocijas darba izstrāde notikusi šādos posmos:

Pirmsdoktorantūras posms – veikta zinātniskās literatūras apzināšana, pedagoģiskās pieredzes analīze darbā ar sākumskolēniem, vadot mūzikas stundas vispārējās izglītības iestādēs, un pētījuma temata izvēle.

*Pētījuma posmā (2005. gada oktobris – 2006. gada septembris)* – pētījuma metodoloģijas izstrāde un pētījuma dizaina izvēle pamatojās uz mūsdienu zinātniskā pētījuma prasībām (*Žogla*, *Lasmanis*, 2010). Atbilstoši tām:

- 1) pētījuma pamatkategoriju izstrāde bija kvalitatīvs pētījums (sk. 1. attēlu)



1. attēls. Pētījuma pamatkategoriju (ievaddaļas) izstrāde

2) pētījuma teorētiskā pamata izstrāde (teorētiskais pētījums) bija kvalitatīvs pētījums (sk. 2. attēlu).



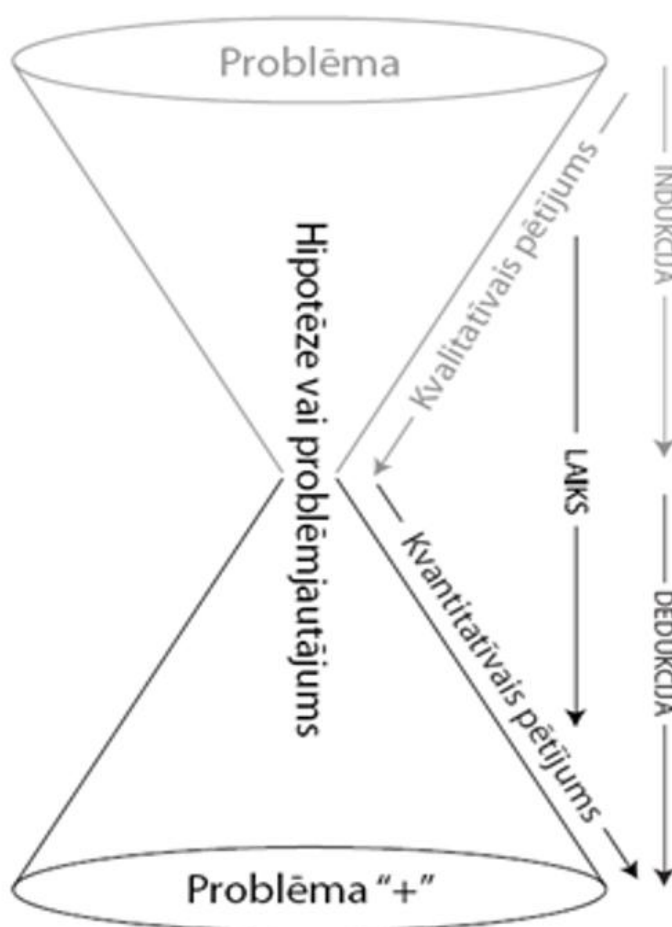
2. attēls. Pētījuma teorētiskā pamata izstrāde (teorētiskais pētījums)

3) empīriskais pētījums bija hibrīdais pētījums – tas sastāvēja no kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījumiem (sk. 3. attēlu).



3. attēls. Empīriskais pētījums

Līdz ar to kopainā viss pētījums bija iepļānots un izpildīts šādi (sk. 4.attēlu).



4. attēls. Pētījuma kopaina

Saskaņā ar pētījuma stratēģiju eksperimentālais pētījums noritēja trijos posmos:

*Pētījuma posmā (2006. gada oktobris – 2008. gada septembris)* tika izstrādāts pētījuma teorētiskais pamatojums un sagatavots eksperiments sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai mūzikas mācībās. Izvēlēta pētījuma empīriskā bāze (lauku reģiona vispārējās izglītības iestādes 200 sākumskolas skolēni).

*Pētījuma posmā (2008. gada oktobris – 2011. gada septembris)* tika veikts eksperiments, lai pārbaudītu praksē izstrādāto un teorētiski pamatoto mūzikas mācības modeli sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai vispārējās izglītības iestādē.

*Pētījuma posmā (2011. gada oktobris – 2012. gada septembris)* – pētījuma eksperimenta rezultātu analīze un interpretācija, metodisko ieteikumu izstrāde muzikalitātes attīstības veicināšanai mūzikas mācībās sākumskolā.

### **Pētījuma empīriskā bāze**

Lauku reģiona vispārējās izglītības iestādes 200 sākumskolas skolēni vecumā no 6, 7 līdz 11, 12 gadiem.

### **Pētījuma rezultāti aprobēti**

10 zinātniskajās konferencēs un publicēti 9 raksti starptautiski recenzētos izdevumos:

1. XIII starptautiskā kreativitātes konference „Kreativitāte kā kreatoloģijas kompleksā izpēte” – piedalīšanās ar referātu un zinātnisko rakstu *Skolēnu darba individualizācija un diferenciacija grupu darbā mūzikas stundās*, Rīgā: Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, 2008. gada 7.-8. novembrī.
2. 6 th International Scientific Conference „Problems in Music Pedagogy” – piedalīšanās ar referātu un zinātnisko rakstu *Humānās pieejas principu īstenošana mūzikas stundās vispārīgajās skolās*, Daugavpilī: Daugavpils Universitātē, 2009. gada 25.-27. septembrī.
3. XIV starptautiskā kreativitātes konference „Kreativitāte individualitātes dzīves gaitā” – piedalīšanās ar referātu un zinātnisko rakstu *Muzikalitātes pilnveidošanās radošā darbība mūzikas mācībās vispārējās izglītības iestādēs*, Rīgā: Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, 2009. gada 6.-7. novembrī.
4. V starptautiskā Jauno zinātnieku konference – piedalīšanās ar referātu un zinātnisko rakstu *Jaunāko klašu skolēnu vispusīgas attīstības raksturojums mūzikas mācībās*, Rīgā: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, 2009. gada 10. decembrī.
5. ATEE Spring University, conference „Teacher of the 21 st Centry: Quality Education for Quality Teaching” – piedalīšanās ar referātu *Jaunāko klašu skolēnu radošās pašizpaušmes iespējas mūzikas nodarbībās vispārējās izglītības iestādēs*. Rīgā: Latvijas Universitātē, 2010. gada 7.-8. maijā.
6. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedras konference un Latvijas Vispārējo izglītības iestāžu mūzikas skolotāju asociācijas konference „Aktualitātes mūzikas pedagoģijā” – piedalīšanās ar referātu *Muzikalitātes pilnveide mūzikas nodarbībās vispārējās izglītības iestādēs*, Rīgā: Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā, 2010. gada 21. maijā.

7. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedras konference „Aktualitātes mūzikas mācības saturā” – organizēšana un uzstāšanās ar referātu *Mūzikas stundas vispārējās izglītības iestādē*, Rīgā: Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā, 2011. gada 27. maijā.
8. Latvijas Universitātes 70. zinātniskā konference – Pedagoģijas zinātnes sekcijā piedalīšanās ar referātu *Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide: pieredze un izaicinājumi*, Rīgā: Latvijas Universitātē, 2012. gada 16. februārī.
9. 6. Starptautiskā zinātniskā konference „Teorija un praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” – piedalīšanās ar referātu *Topošā skolotāja radošā potenciāla izpētes rezultāti*, Rīgā: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, 2012. gada 29.-31. martā.
10. 5th scientific conference The Changing Face of Music and Art Education: Yesterday, Today, Tomorrow, CFMAEYTT2012 – piedalīšanās ar referātu *Evaluation criteria and indicators of pupils developmental musicality at primary school*, Tallinn University, April, 12-13, 2012.

**Raksti starptautiski recenzētos izdevumos:**

1. **Vilde, I.** (2009). Skolēnu darba individualizācija un diferenciacija grupu darbā mūzikas stundā. *Radoša personība VII*. Rīga: RPIVA Kreativitātes zinātniskais institūts, 79.-85. lpp. ISBN 978-9984-39-913-3
2. **Vilde, I.** (2009). Humānās pieejas principu īstenošana mūzikas stundās vispārīzglītojošajā skolā. *VI Problems in Music pedagogy*. Daugavpils: DU, 319.-327. lpp. ISBN 978-9984-14-450-4
3. **Vilde, I.** (2010). Jaunāko klašu skolēnu vispusīgas attīstības raksturojums mūzikas mācībās. V Jauno zinātnieku konferences *Rakstu krājums*. Rīga: RPIVA, 185.-192.lpp. ISBN 978-9934-8060-9-4
4. **Vilde, I.** (2010). Skolēnu radošās pašizpausmes iespējas mūzikas mācībās vispārējās izglītības iestādēs. ATEE Spring University, *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. Rīga: LU, 468.-475.lpp. ISBN 978-9984-49-027-4
5. **Vilde, I.** (2011). Radošā darbība muzikalitātes pilnveidei mūzikas mācībās vispārējās izglītības iestādēs (*Promotion of Musicality in a Creative Activity at Music Lessons in a Comprehensive School, Society, Integration, Education*). *Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume II: School

Pedagogy; Lifelong Learning; Overviews. Rēzekne, 401.-409. lpp. ISSN 1691-5887, Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāze <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

6. **Direktorenko, I., Vilde, I.** (2012). Topošā skolotāja radošā potenciāla izpētes rezultāti. Zinātnisko rakstu krājums *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 65.-71.lpp.ISBN 978-9934-8215-9-2
7. **Vilde,I., Direktorenko, I.** (2012). Evaluation criteria and indicators of pupils developmental musicality at primary school. Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy. *The Changing Face of Music and Art Education, Creativity, Musicality, Well-Being* (1) CFMAE, Volume 4/1, p. 29.-40. ISSN 2228-0715, ISSN 2228-0723 (Online, PDF)
8. **Vilde, I., Anspoka, Z.** (2012). Several Aspects of Music School Teacher Professionalism and Their Role in Facilitating Socio-Cultural competences of Pupils: issues and solutions. ATEE Spring University, *Changing education in changing society*. Lithuania: Vilnius University, p. 253.-258. ISSN 1822-2196
9. **Batņa, L., Medne, D., Nelsons, I., Vilde, I.** (2013). Saturs un metožu realizācija studiju procesā mūzikas skolotāju izglītībā augstskolā (*The Implementation of Content and methods in the study Process of Music teachers Education in Higher Education School*). *Latvijas Universitātes raksti*, 790. sējums: Pedagoģija un skolotāju izglītība, 200.-207.lpp. ISSN 1407-2157, ISBN 978-9984-45-660-7

#### **Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:**

1. Sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti un reizē arī tās noteikšanas kritēriji ir: emocionālā atsaucība, skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese iesaistīties mūzikas mācībās.
2. Sākumskolēna muzikalitātes komponentu līdzsvarotu attīstību sekmē brīva un radoša daudzveidīga muzikālā darbība un mērķtiecīgi apgūta prasme to pašvērtēt.
3. Sākumskolēna mūzikas mācīšanās ietver mūzikas uztveri, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu, zināšanu lietošanu muzikālā darbībā, veicinot muzikālo spēju un muzicēšanas prasmes attīstību.

# 1. Sākumskolēna muzikalitātes attīstības teorētiskais pamats

## 1.1. Muzikalitātes attīstības komponenti un to raksturojums

Lai izpētītu muzikalitātes attīstības veicināšanas iespējas mūzikas mācībās, jānoskaidro kādā nozīmē pētījumā tiek lietots termins *muzikalitāte*, un ar kādām īpašībām jābūt apveltītam sākumskolēnam, lai viņu uzskatītu par muzikāli attīstītu. Tas ļaus precīzāk izziņāt un analizēt muzikalitātes galvenos komponentus un to, kā tie atspoguļo sākumskolēna muzikalitātes attīstības kvalitāti mūzikas mācību procesā. Vispirms neliels ieskats pētījumos un atziņās par šo jautājumu.

Pētot muzikalitātes attīstību pirm skolā, muzikalitāte tiek definēta kā integrēta (vienota) personības īpašība, kas izpaužas vienībā ar bērna intelektuālo, emocionālo, gribas un sociālo attīstību (Līduma, 2004).

Uzskatot muzikalitāti par integrētu personības īpašību, muzikalitāte tiek pētīta kā subjektīva kategorija, kas ir individuāla, jo ir saistīta ar personības psihiskajām īpašībām kā spējas, raksturs un temperaments, kas atklājas mūzikas uztveres un atskaņošanas procesā. Termins „muzikalitāte” psiholoģijā tiek skaidrots kā individuālo psihisko īpašību kopums, kas nepieciešams, lai nodarbotos ar mūziku, ar jebkuru muzikālās darbības veidu – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, improvizējot, komponējot un klausoties mūziku (Теплов, 1947/1980, 1985).

Psihiskās īpašības veido divas pamatgrupas – rakstura īpašības un spējas. Pirmā ir saistīta ar uzvedības psihiskās regulācijas stimulējošo (motivējošo), bet otra – ar organizatoriski izpildošo (izpildītāja) pusi (Рубинштейн, 1957./2003), un muzikalitātes attīstības sakarā tās ir muzikālās spējas. Muzikālās spējas pieder pie speciālajām spējām, kuras sekmē noteiktas darbības mūzikā kā klausīšanās, muzicēšana, komponēšana un improvizēšana (Рван, Бордовская, Розум, 2002; Рубинштейн, 1957./ 2003; Столяренко, 2008). Muzikālās spējas veidojas vienotībā ar muzikālās dzirdes (sajūtas, kas saistītas ar skaņu izšķirtspēju) attīstību, kas muzikālās darbības rezultātā veidojas par spēju uztvert mūziku.

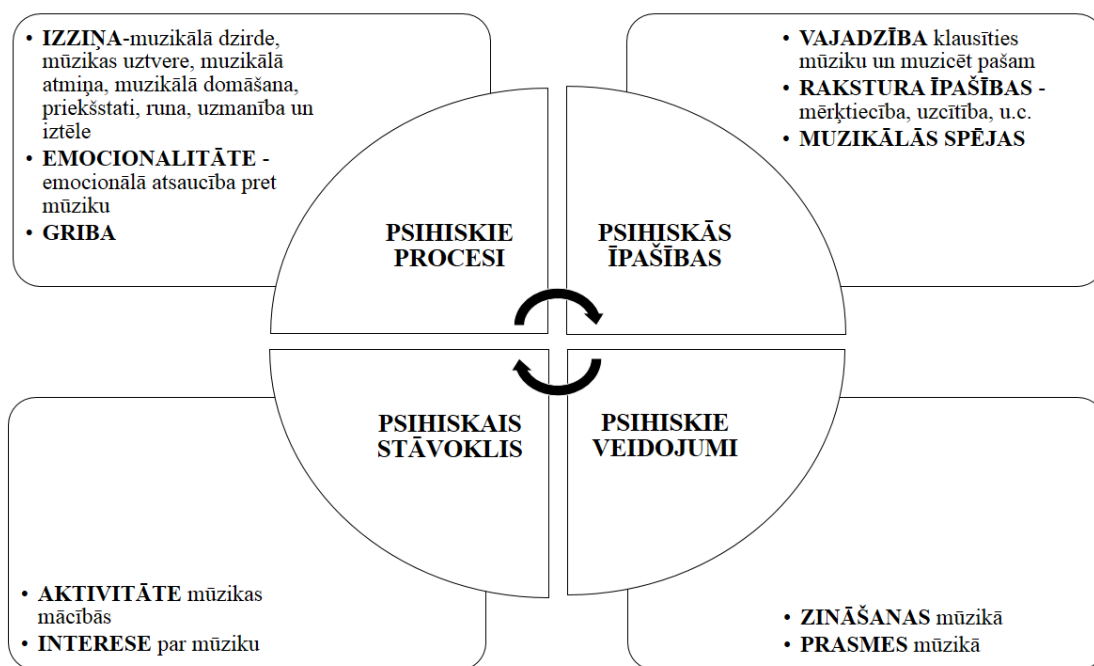
Lai veidotos muzikālās spējas, vispirms ir nepieciešama vajadzība pēc muzikālās darbības, pēc konkrēta veida aktīvas saziņas ar pasauli. Uz šīs vajadzības apmierināšanu vērsta darbības gaitā notiek spēju veidošanās un attīstība (Рубинштейн, 1957./2003). Vajadzību definē kā iekšēju prasību, kas izvirzīta ārējās vides noteiktiem apstākļiem. Iekšējās



prasības ir šo apstākļu psihiskā atspoguļošana. Tā notiek izvēlīgi, un to nosaka katra cilvēka īpaša psihiskā struktūra, kas vienas parādības atspoguļo, bet citas neievēro (Столяренко, 2008). Katru vajadzību raksturīgā veidā pavada noteiktas jūtas vai emocijas, un tām ir tieksme noteiktā veidā mainīties. Ja cilvēkam ir vajadzība pēc mūzikas, veidojas muzikālā dzirde, kas sajūt un reaģē uz skaņu iespaidiem. Ieklausoties mūzikā, cilvēks pamana un diferencē dzirdētās skaņas, saklausa to īpašības un sāk atdarināt. Tas ir būtisks priekšnosacījums, lai attīstītos muzikalitāte.

Cilvēka psihiskās īpašības ir ļoti cieši saistītas ar psihisko darbību – ar izziņas, emocionālajiem un gribas procesiem, kas ir darbības komponenti un darbībā arī attīstās (Рубинштейн, 1957./2003). Izziņas, emocionālie un gribas procesi ir vienoti ar muzikālo spēju attīstību, kas kopumā saistīti ar psihiskajiem veidojumiem – ar to objektu attēliem, kuru atspoguļojumi tie ir, – un tās ir zināšanas un prasmes mūzikā.

Saskaņā ar psihologu teorētiskajām atziņām (Dowling, 1999; Реан, Бордовская, Розум, 2002; Рубинштейн, 1957./2003; Столяренко, 2008; Петрушин, 2009) promocijas darbā ir izveidots konstrukts, kas uzskatāmi parāda cilvēka psihi strukturālos komponentus muzikalitātes attīstības aspektā (sk. 5. attēlu).



5. attēls. Cilvēka psihi strukturālie komponenti muzikalitātes attīstības aspektā (autore konstrukts)

Attēlā uzskatāmi ir parādīti cilvēka psihiestrūkturālie komponenti, kas mijiedarbībā ar muzikālajām spējām, izziņu un emociālītāti, kā arī citiem komponentiem – vajadzību, raksturu, gribu, aktivitāti mūzikas mācībās un interesi par mūziku, veicina muzikālītātes attīstību. Izzinot muzikālītātes veidošanos saistībā ar cilvēka psihiestrūcesiem, iespējams precīzāk analizēt tās komponentus, jo muzikālītāte ietver plašu spēju kopumu, kas attīstās muzikālā darbībā, pilnveidojot zināšanas, prasmes un attieksmi pret mūziku. Cilvēka psihiskās īpašības, izziņas un emociālālie procesi ir savstarpēji saistīti, un tie atklājas mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā.

Analizējot teorijas par muzikālītāti, var secināt, ka par nozīmīgu komponentu ir izvirzīta *emociālā atsaucība* pret mūziku (Ветлугина, 1968; Тарасова, 1988; Теплов, 1947./1980, 1985; Līduma, 2004). Muzikālītāte ir saistāma ar emociālājiem procesiem – spēju emociālāli atsaukties un reaģēt uz dzirdēto mūziku. Emociālā atsaucība ir muzikālītātes strūktūrā viens no pamatkomponentiem, kas atklājas mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā (Līduma, 2004).

Emociālā atsaucību pret mūziku ietekmē cilvēka psihiskālie procesi, jo skaņu īpašības un to raksturs ir atkarīgs gan no izpildītāja emociālā stāvokļa, gan klausītāja uztveres spējām. Uztverot mūzikas tēlaino valodu, skaņu savienojumi iegūst jēgu un muzikālā tēla aprises. Emociālā atsaucība atklājas muzicēšanas procesā un mūzikas klausīšanās laikā, radot līdzpārdzīvojumu, prieku un vēlmi līdzdarboties.

Tā kā mūzikas centrālais tēls ir cilvēks ar savām domām, jūtām un attieksmi, tad līdzpārdzīvojums izpaužas kā spēja uztvert un emociālāli līdzpārdzīvot cita cilvēka emociālālos pārdzīvojumus. Emociālā atsaucība pret mūziku un empātija ir ģenētiski vienotas, jo uztverot un izprotot mūzikas tēlu un mūzikas noskaņu, nozīmē atsaukties uz cita cilvēka jūtām (Līduma, 2012). Emociālā atsaucību raksturo jūtīgums pret skaņu īpašībām, līdzpārdzīvojums un jūtu izpausmes uzvedībā, piemēram, kad skolēns mūzikas raksturu attēlo ar kustībām, pauž žestos/mīmikā vai paskaidro ar vārdiem.

Otrs komponents, kā jau iepriekš tika uzsvērts, ir *muzikālās spējas*. Muzikālās spējas ir spēju kopums, kas sekmē emociālā mūzikas uztveri un muzikālo darbību kopumā. Analizējot teorijas par muzikālajām spējām (Ветлугина, 1968; Теплов, 1947./1980; Тарасова, 1988; Курнарская, 2004; Gordon, 2006, 2007; Sloboda, 2005), var secināt, ka ir dažādas koncepcijas par spēju veidošanos, to attīstību un muzikālo spēju veidiem. Balstoties uz teoriju (Gordon, 2006, 2007) par muzikālajām spējām, kas veidojas un attīstās bērniem no 4 līdz 12 gadu vecumā, pastāv uzskats, ka muzikālai darbībai nepieciešamās spējas ir

skaņkārtas/ tonalitātes izjūta (gan melodijā, gan harmonijā), ritma izjūta (saistībā ar tempu un metru), mūzikas frāzējuma, stilistikas un līdzsvarotības izjūta. Šāds muzikālo spēju dalījums skaidri iezīmē skaņkārtas/tonalitātes izjūtas nozīmi – gan klausoties, gan dziedot melodiju, gan arī saklausot harmoniju. Ritma izjūta ir nozīmīgs mūzikas izteiksmes līdzeklis, kas tiek skatīts kopā ar tempa un metra izjūtu. Trešā muzikālo spēju grupa ir saistīta ar jūtīgumu skaņdarba uztverē: spēju izjust tempa, dinamikas maiņas mūzikā, spēju uztvert skaņas (intonācijas) kvalitāti; spēju saklausīt izmaiņas melodijā, salīdzināt tās; spēju noteikt mūzikas izteiksmes līdzekļus (tempu, dinamiku, reģistrus, tembru u.c.) dzirdētajam skaņdarbam, kā arī izvēlēties atbilstošos līdzekļus mūzikas tēla raksturojumam.

Analizējot muzikālās spējas saistībā ar jēdzienu *izjūta*, t.i., skaņkārtas izjūta, ritma izjūta u.c. nozīmē apliecināt, ka mūzikas uztvere saistās ne tikai ar skaņu akustisko izšķirtspēju, bet arī ar mūzikas skaņu radīto jūtu spektru. *Mūzikas izjūta* ir nepieciešama, klausoties mūziku un muzicējot (*Смарчевец*, 2003).

*Skaņkārtas izjūta* ir spēja emocionāli atšķirt melodijas skaņas skaņkārtā, saklausot un izjūtot tās skaņkārtas funkcijās. Skaņkārtas izjūta atklājas melodijas uztverē, intonācijas precizitātē un jūtīgumā. Skaņkārtas izjūta kopā ar ritma izjūtu veido pamatu emocionālajai atsaucībai (*Теллов*, 1980).

Skaņkārtā ir vēsturiski izveidojusies kā loģiska funkcionāli pakārtota skaņu sistēma, skaņu augstuma organizācijas pamats (Kārklīns, 2006). Skaņkārtas ir daudz un dažādas, bet vispārējās izglītības mūzikas mācībās 1.-5. klasēs visbiežāk izmatotās ir mažora un minora skaņkārtas, kurās balsta elements, centrs, ir tonika un tonikas trijskanis, veidojot noturīgo un nenoturīgo skaņu sistēmu.

Skaņām noturību un nenoturību piešķir tikai cilvēka apziņa. Līdz ar to tās nav objektīvas īpašības, bet subjektīvs skaņu novērtējums, kaut arī tas nav radies patvaļīgi. Mūzikas uztveres īpatnības veidojas cilvēka apziņā pieredzes rezultātā. Šeit īpaša nozīme ir runas intonācijām, kas rada asociācijas un saistās ar emocijām. Runas intonācijās *tonika* ir stabils vidējais augstums, kas sarunas laikā neapzināti uzskatās par vienu toni, bet pārējās intonācijas saskaņojas attiecībā pret šo galveno toni, veidojot intonatīvus kāpumus un kritumus – sasprindzinājumu un atslābumu (Sohors, 1962). Nenoturīgās pakāpes pret noturīgajām pakāpēm veido tādu pašu sasprindzinājuma un atslābuma izjūtu muzikālās dzirdes uztverē, tādējādi piešķirot skaņdarbam emocionālas krāsas.

Skaņkārtā kā skaņu attiecības sistēma atvieglo abstrahēšanas un vispārināšanas procesus, uz kuriem balstās smadzeņu izziņas darbība, un līdz ar to ir sekmējusi satura

rašanos mūzikā. Uz skaņkārtas izjūtas balstās iekšējā dzirde, savukārt iekšējās dzirdes izkopšana sekmē tīru intonāciju un pilnveido mūzikas izpildījumu (Bļinova, 1969). Skaņkārtas izjūta paver iespēju domās vienlaikus aptvert lielus skaņdarba posmus, jo skaņas netiek uztvertas izolēti, bet kā viengabalains veselums, tādējādi nodrošinot tā uztveri kopumā, radot muzikālās formas struktūras. Skaņkārtas izjūtas attīstība veicina mūzikas satura izpratni, jo tās dinamiskais stereotips palīdz smadzeņu darbībā radīt sistēmu un sekmē klausītāja muzikālās domāšanas procesus (*Курнарская*, 2004). Skaņkārtas izjūta atvieglo skaņdarba uztveres procesus, kā arī ievērojami pilnveido tos. Pētījumā skaņkārtas izjūta tiek saistīta ar mažora, minora tonalitātēm, un šī muzikālā spēja tiks izvirzīta kā atsevišķs muzikalitātes komponents.

Muzikālo spēju veidam – *ritma izjūtai* ir ļoti svarīga nozīme muzikalitātes attīstības procesā, tādēļ ritma izjūta visos muzikālo spēju testos tiek iekļauta kā patstāvīgs, nemainīgs komponents.

Ritma izjūta dod iespēju muzicēt grupā, jo ritms organizē skaņas, veicina spēju emocionāli uztvert un izjust mūziku. Ritma izjūta ir spēja proporcionāli uztvert skaņu ilgumu, – laikā, tempā un konkrētā metrā. Tā palīdz uztvert ritma grupas, izšķirt to ilgumu arī, ja tiek mainīts mūzikas temps (*Курнарская*, 2004). Ritms, metrs un temps tiek uzskatīts par mūzikas laikmēra komponentu muzikālās dzirdes struktūrā (Joffe, 1991). Skaņu ilgumu attiecības uztverē rada ritma izjūtu. Ilguma attiecību izraisītos refleksus saista ar izziņas darbību, jo atsevišķu elementu salīdzinājums un vispārinājums atklājas domāšanas procesā. Metrs un ritms ir savstarpēji cieši saistīti. Metrs ir kā *tīkls*, uz kura *veido rakstu*. Metra un ritma savstarpējai saistībai ir fizioloģiski cēloņi, kas pamatojas uz cilvēka uztveres likumībām (Bļinova, 1969).

Mūzikas metrs tiek saistīts ar stereotipiem – smadzeņu garozā *iestaigāta ceļu sistēma*, kas atvieglo nervu procesu norisi un līdz ar to arī mūzikas uztveri (Bļinova, 1969). Tādēļ metrs, veidojot vienmērīgu akcentu maiņu mūzikā (jo balstās uz skaņu intensitātes attiecībām), samērā viegli tiek uztverts un padodas attīstībai. Būtiskākais metrā ir nepārtraukta pulsācija, kas asociējas ar pulksteņa tikšķēšanu vai sirds pukstiem. Metra akcents nepārtraukti atkārtoti konstrukciju un relaksāciju, spriedzi un atslābumu. Ritmam ir nepieciešams pamatsitiena, t.i., akcenta atkārtojums, jo smadzenes mēra laiku ar metra, jeb pulsa *sitiena sēriju* palīdzību. Tā, piemēram, nav problēma ceturtdaļnoti, kas iekļaujas viena metriskā pulsa piesitiena laikā, sadalīt sīkākās laika vienībās vai garākās laika vienībās. Katrā skaņdarbā ir savs temps un bez metra laika kategorācijas, smadzenes

nespētu skaidri izšķirt ritma ilguma attiecības (*Jourdain, 1997*). Tādēļ šajā pētījumā ritma izjūta būs vienota ar mūzikas metru, kas palīdz uztvert skaņu ilgumu.

Analizējot teorijas par mūzikas uztveres un izziņas procesiem kopumā (*Медушевский, 1980; McDonald, 1984; Назайкинский, 1988; Cook, 1994; Davidson, 1994; Zilgalve, 1997; Dowling, 1999; Hargreaves, 1996; Houlihan, Tacka, 2008; Sloboda, 2005; Temperley, 2004; Старчеус, 2003; Курнарская, 2004; Петрушин, 2009*), var secināt, ka muzikālo spēju attīstība tiek saistīta ar izziņas procesiem, kas mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā attīstās un specifiski veidojas par muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu.

*Muzikālā atmiņa* ir spēja, kas aktīvi iekļaujas cilvēka psihi procesos un ir izziņas darbības komponents. Muzikālā atmiņa attīstās sasaistē ar citām muzikālajām spējām un nosacīti neatkarīgi no tām. Muzikālā atmiņa kā spēja ir nepieciešama visos muzikālās darbības veidos, tā, piemēram, dziedot dziesmas, nebūtu iespējams atveidot melodiju pēc dzirdes, ja muzikālie iespaidi netiktu uztveri un saglabāti atmiņā. Muzikālā atmiņa nodrošina informācijas radīto, muzikālā pieredzē apgūto domu, mūzikas tēlu, skaņu kustību, augstumu utt. iegaumēšanu, saglabāšanu un atjaunošanu apziņā. Tāpēc par vienu no muzikalitāti raksturojošiem komponentiem uzskata muzikālo atmiņu (*Старчеус, 2003; Петрушин, 2009*).

Muzikālā atmiņa izpaužas spējā veidot, atcerēties, iepazīt, salīdzināt, saglabāt šos tēlus, to izmaiņu un attīstības loģiku (*Петрушин, 2009*). Muzikālā atmiņa ir nosacījums cilvēka kontaktam ar mūziku (lai izprastu mūzikas jēgu, atmiņā ir jānotur skaņas un to īpašības, harmonijas un tēmas, to modifikācijas, atsevišķas intonācijas utt.). Muzikālā atmiņa fiksē ne vien skanošo mūziku, bet arī cilvēka pārdzīvojumu būtību, tos atdalot vai arī sapludinot ar mūzikas radīto tēlu. Muzikālā atmiņa integrē muzikālos iespaidus, kā arī to veidošanās ceļus un paņēmienus.

Muzikālo atmiņu saista ar dzirdes priekšstatiem, kas atklājas kā spēja atspoguļot skaņu augstumu un ritma kustības apziņā (*Теллов, 1980; Sohors, 1962*). Dziedāšana balsī iespējama, tikai esot dzirdes priekšstatam, kas ietver dzirdes, redzes un kustību motoro komponentu. Vokālā motorika tiek saistīta ar iekšējo dziedāšanu jeb iekšējo dzirdi, kura tiek dēvēta par dzirdes priekšstata augstāko pakāpi (*Теллов, 1980*).

Cilvēkiem ir ļoti atšķirīga spēja mācīties un atskaņot mūziku pēc atmiņas, dažiem acīmredzot tā ir ierobežota, neskatoties uz labu muzikālo dzirdi un būtisku muzikālo pieredzi. Pat cilvēkiem, kuriem piemīt absolūtā dzirde, ir atšķirīgas muzikālās atmiņas iespējas.

Muzikālo atmiņu iedala trīs veidos:

- īslaicīgā muzikālā atmiņa
- operatīvā muzikālā atmiņa
- ilgstošā muzikālā atmiņa (*Смарчеус, 2003*).

Īslaicīgā muzikālā atmiņa – īslaicīgi tēli rodas tieši mūzikas materiāla uztveres brīdī un saglabājas tikai dažas sekundes, reti – minūtes, un pēc tam izgaist. Šādu tēlu raksturo savdabīgs fotogrāfiskums – skaņas raksturlielumu pilnība, skanējuma absolūtā augstuma, tembra, intensitātes saglabāšanās (pat cilvēkiem, kuriem nepiemīt absolūtā dzirde). Tā ir tikai atsevišķa konkrēta uztvere, un tajā nav nekāda vispārinājuma. Ar visu savu dzīvīgumu skaņas tēls īslaicīgajā atmiņā nav noturīgs (apmēram no 6-7 līdz 10-15 melodijas skaņām vai apmēram 15 sekundes skanējuma) (*Смарчеус, 2003*).

Skaņas tēla izžušana notiek divos veidos:

- tēls ātri izbāl, kļūst nespodrs, zaudē krāsainību un pilnībā izzūd;
- tēls sadalās nelielos fragmentos vai pat atsevišķās skaņās (tās var saglabāt juteklisku spilgtumu), parasti sākuma un beigu skaņas, reizēm - melodijas visaugstākā un viszemākā skaņa, bet pēc tam, ja nav pastiprinājuma, pazūd arī tās (*Смарчеус, 2003*).

Operatīvās muzikālās atmiņas galvenais uzdevums ir mūzikas uztverē un muzicēšanā muzikālā tēla (veseluma) veidošana un saglabāšana. Bez tā nav iespējams izprast un intonēt skaņas. Operatīvais mūzikas tēls ietver arī muzikālās izpratnes un pārdzīvojuma psiholoģisko būtību. Lielākajai daļai cilvēku minimālā muzikālās atmiņas operatīvā vienība ir motīvs - skaņu apvienojums ap stirpo taktsdaļu, maksimālā (ievērojot plašās operatīvās atmiņas individuālās atšķirības) – melodisks veidojums, kas apvieno vairākus motīvus vai frāzes. Mūziķiem operatīvās vienības minimālais un maksimālais apjoms ir daudz plašāks un var aptvert ne vien garas melodijas, bet arī detalizētus un izvērstus daudzslāņainus mūzikas fragmentus. Atmiņas operatīvās vienības apjomu var ietekmēt muzikālās valodas un skaņdarba stilistikas apgūšanas pakāpe (*Смарчеус, 2003*). Operatīvā atmiņa piedalās materiāla iemācīšanās procesos ar ilgstošu perspektīvu.

Ilgstošā muzikālā atmiņa būtībā fiksē visu cilvēka muzikālo pieredzi, ietverot sevī ne tikai skaņu un skaņu struktūru tēlus, priekšstatus par iespējamiem sakariem starp tiem, muzikālus jēdzienus, bet arī muzikālos pārdzīvojumus, ar izpildījumu un izzināšanu saistītas darbības, tostarp arī saistītās ar ilgstošās atmiņas darbu, proti, tās, kas atvieglo sakārtošanu un atcerēšanos (*Смарчеус, 2003*).

Ilgstošā muzikālā atmiņa glabā dažādas muzikālās pazīmes, kas ir ietvertas jēdzienos (augstumi, tembri, skaļums, skaņkārtas, ritmi, melodijas, harmonijas, formas, žanri, stili un skaņdarbi), šo pazīmju un jēdzienu attiecības dažādos līmeņos. To pamatā ir visbiežāk atkārtotās, varbūtējās skaņu attiecības un saites starp dažādiem muzikālajiem raksturojumiem, kuri veido (ne vienmēr apzinātu) muzikālo loģiku sistēmu. Un vienlaicīgi muzikālā atmiņa glabā dzīvus mūzikas tēlus, kas sakausē skanējumu ar individuālajiem pārdzīvojumiem – sajūtu *klasterus*, ko veido atsevišķas izteismīgas intonācijas, skaņu kopumi un pavērsieni, melodijas un veseli skaņdarbi. Ikviens mūsu muzikālās pieredzes notikums atmiņā *ierakstās* divējādi – vispārinātā un jutekliski konkrētā formā (*Старчеус, 2003*).

Izpētot muzikālās atmiņas nozīmību muzikalitātes attīstībā, šī izziņas spēja ir iekļauta muzikalitātes komponentu kopumā. Muzikālās atmiņas produktivitāti raksturo atmiņas apjoms un atcerēšanās ātrums. Atmiņas kvalitatīvais rādītājs ir precizitāte, t.i., aktualizētā tēla atbilstība iegaumētajam objektam. Šī procesa rādītāji ir atmiņas noturība kā saglabātā materiāla atcerēšanās ilgums un atsauksana atmiņā un ātras un precīzas iegaumēšanas un atcerēšanās iespējamība.

Analizējot teorijas par muzikalitātes attīstību un tās komponentiem (*Ветлугина, 1968; Тарасова, 1988; Swanwick & Tillman, 1986; Swanwick, 1997; Līduma, 2004; Теплов, 1980, 1985; Jaffurs, 2004; Hallam, 2006; Sloboda, Lehmann, Woody, 2007; Selke, 2009; Carvaliho, Veloso, Aleixo & Santos, 2009; Moore, 2011*), var secināt, ka muzikalitāte tiek skatīta kopā ar plašu muzikālai darbībai (dziedāšana, mūzikas instrument spēle, mūzikas klausīšanās u.c.) nepieciešamo prasmju spektru (sk. 1. tabulu):

- muzicēšanas prasmi, ietverot instrument spēli un vokālās prasmes, prasmi improvizēt, komponēt un interpretēt skaņdarbus;
- izziņas prasmi, kas veicina mūzikas uztveri un izpratni;
- sociālajām prasmēm, kas ietver sadarbības prasmes kopīgā muzicēšanas un mūzikas mācību procesā;
- mācīšanās prasmi.

1. tabula. Mūzikas apguvei nepieciešamas prasmes (autores konstrukts)

---

Muzikalitātes attīstības un sasniegumu rādītājs:

---

1. Muzikālā dzirde un ar to saistītās prasmes:
    - metra un ritma izjūta, izpildījuma precizitāte;
    - precīza skaņu augstumu intonēšana;
    - skaņkārtas, tonalitātes izjūta;
    - dzirdes priekšstats

---

  2. Izziņas spējas un prasmes:
    - mūzikas uztvere mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā;
    - dzirdētās mūzikas saglabāšana atmiņā un reproducēšana;
    - mūzikas analīze;
    - mūzikas valodas, stila izpratne kultūras un vēstures kontekstā;
    - mūzikas sacerēšana/komponēšana un mūzikas satura interpretācija

---

  3. Muzicēšanas prasmes:
    - instrumentspēles prasmes
    - dziedāšanas prasme
    - izpildījuma kvalitāte

---

  4. Sociālās prasmes:
    - komunikācijas prasme ar grupas biedriem
    - sadarbība kopīga uzdevuma veikšanā
    - prasme koordinēt grupas darbu
    - prasme uzstāties auditorijas priekšā
- 

Personiskās prasmes: mācīšanās, plānošanas un organizēšanas prasmes.

---

1. tabulā ietvertā informācija uzskatāmi parāda, ka muzikalitātes attīstība cieši saistīta ne tikai ar muzikālo spēju un prasmju, bet arī ar citu spēju un prasmju attīstību un to iesaisti muzikālajā darbībā. Muzikalitātes izpēte notiek, skatot dažādu prasmju kopumu, kas pilnveidojas mūzikas mācību procesā, rezultātā attīstot muzikalitāti. Muzikalitātes izpausmes tiek skatītas kā prasmes, un kas ir kādas darbības izpildes priekšnosacījums, kas veidojas zināšanu, pieredzes un dažādu vingrinājumu rezultātā (Hallam, 2006).

No tā var secināt, ka muzikalitātes attīstība iespējama tikai kopā ar dažādu prasmju apguvi, ietverot muzikālai darbībai nepieciešamās prasmes, kā arī izziņas un sociālās prasmes. Izziņas prasmes muzikalitātes attīstībā pamatā nodrošina mūzikas uztvere,



muzikālā atmiņa un muzikālā domāšana, kas veicina prasmi analizēt, kā arī zināšanas, kas sekmē mūzikas valodas un mūzikas kultūras izpratni, un radošā darbība, kura ietver mūzikas sacerēšanu, improvizāciju un interpretāciju. Sasniegumi mūzikas mācībās ir atkarīgi arī no prasmes mācīties, plānot un organizēt savu darbību.

Prasmes var definēt kā gatavību izmantot zināšanas dažādu darbību izpildē (Zelmenis, 2000). Saskaņā ar teoriju (Hallam, 2006), ka muzikalitāte ir skatāma kā dažādu prasmju kopums, par muzikalitātes komponentiem šajā pētījumā ir noteiktas šādas muzikālai darbībai nepieciešamās prasmes:

- prasme analizēt dzirdēto mūziku,
- dziedāšanas prasme,
- prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus.

Lai pamatotu šo prasmju saistību ar muzikalitāti un tās attīstību, tālāk tiks dots šo prasmju raksturojums.

*Prasme analizēt dzirdēto mūziku* sevī iekļauj gandrīz visus izziņas procesus – mūzikas uztveri un muzikālo domāšanu, kā arī ar muzikālo atmiņu, uzmanību un iztēli. Prasme analizēt dzirdēto mūziku iekļauj spēju koncentrēties uz mūzikas klausīšanos un uztvert mūzikas izteiksmes līdzekļus (temps, dinamika, reģistrs, tembrs, mūzikas forma u.c.), raksturu, žanru un stila iezīmes. Tā ir prasme pēc dzirdes atpazīt konkrētas pazīmes mūzikā, noteikt un salīdzināt tās, kas saistās ar mūzikas valodas un jēdzienu izpratni.

*Mūzikas uztvere* ir galvenais posms un svarīgs nosacījums mūzikas izziņāšanā. Uz to bāzējas komponista, izpildītāja, klausītāja muzikālā, kā arī pedagoģiskā darbība (Медушевский, 1980; Назайкинский, 1988; Davidson, 1994). Mūzikas uztveres jutīgums, emocionalitāte un spēja diferencēti dzirdēt, atcerēties un analizēt mūzikas formu un saturu ir nepieciešams nosacījums iztēles darbībai, radošai mūzikas uztverei (McDonald, 1984), kas kopumā palīdz uztvert un izprast mūzikas tēlu.

Mūzikas uztvere saistībā ar muzikālo domāšanu veicina izpratnes veidošanos par mūziku. Muzikālās domāšanas procesā aktualizējas emocionālā pieredze, mūzikas valodas pārziņāšana, spēja sevi kontrolēt mūzikas izpildījuma laikā (Подуровский, Сулова, 2001). Mūzikas uztvere un muzikālā domāšana tiek skaidrota kā spēja izsekot mūzikas noskaņu maiņai, apjēgt intonāciju savstarpējo saikni, tēmas, tēlus, skaņdarba daļas, ieceri kopumā, mūzikas valodas izteiksmīgumu, atšķirt mūzikas izteiksmes līdzekļus (Lūduma, 2007). Muzikālā domāšana vienmēr ir produktīva, jo domāšanas *produkts* atklājas izziņas darbībā saistībā ar mūzikas māksliniecisko dabu (Подуровский, Сулова, 2001).

*Muzikālā domāšana* zinātniskajā leksikā ir plaši izmantots termins, lai gan tā jēga un aptverošās robežas ir visai nenoteiktas. Muzikālā domāšana saistās ar intelektuālajiem procesiem, tā parādās jebkurā muzikālā darbībā – mūzikas sacerēšanā, izpildīšanā, klausīšanās laikā, kā arī muzikālās dzirdes priekšstatos, kas atspoguļojas muzikālajā atmiņā. Šajā sakarībā M. Zilgalve raksta, ka katrā kompozīcijā tiek izmantoti noteikti izteiksmes līdzekļi, kuru vispārējā apjaušana notiek ar jūtām, bet to veidotā satura jēgas meklēšana – ar intelektuālu piepūli. Jūtu izpausmes ir intuitīvas un ierobežotas, un tās parasti saistītas ar kompozīcijas reālo, akustisko skanējumu. Turpretī izziņas līmenim saistoši ir skaņdarba virsuzdevuma meklējumi, tāpat viss, ko var secināt ar prāta darbībām. Izziņa ir svarīgs un neatņemams pavadonis ceļā uz skaņdarba jēgas izpratni (Zilgalve, 1997). Muzikālās domāšanas procesi mudina skolēnus pamatīgāk iedziļināties mūzikas raksturā, meklēt sakarības starp izteiksmes līdzekļiem muzikālā tēla atklāsmē.

*Dziedāšanas prasme* un tās attīstība ietver pareizas stājas un elpas veidošanos, skaņveidi, ietverot dikciju un artikulāciju, kā arī melodijas precīzu intonēšanu, diapazona paplašināšanu (De Vore, Cookman, 2009) un dziedāšanas unisona izkopšanu. Dziedāšanas prasme tiek skatīta kopā ar vokālās tehnikas veidošanu un izkopšanu (stāja, elpa, intonācija, skaņveide u.c.), jo cilvēka balsi var salīdzināt ar mūzikas instrumentu, kurš neskan, ja nav iepriekš apgūtas kaut vai elementārākās prasmes to spēlēt. Bez vokālo prasmju izkopšanas skolēniem var rasties grūtības precīzi nodziedāt dziesmas melodiju.

Dziedot tiek iesaistītas muzikālās spējas – skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma un mūzikas tēla izjūta, muzikālā atmiņa un muzikālā domāšana, kā arī emocionālie procesi. Ja skolēns spēj precīzi intonēt melodiju, tas nozīmē, ka viņam ir attīstījusies muzikālā dzirde, spēja uztvert, atcerēties un reproducēt dzirdētās skaņas. Dziedot atklājas skolēna emocionālā mūzikas uztvere un mūzikas tēla izjūta. Tādēļ dziedāšana lielā mērā atspoguļo sākumskolēna muzikalitāti.

*Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus* ir skolēnu radošā darbība, kas var izpausties dažādos muzikālās darbības veidos – dziedāšanā, instrumentspēlē, muzikāli ritmiskās kustībās, rotaļās un mūzikas klausīšanās laikā, atklājot skolēnu muzikālo pieredzi, izpratni un radošo fantāziju.

Analizējot teorētiskās atziņas par radošuma nozīmi muzikalitātes attīstībā (Rozītis, 1929; Vītoliņš, 1934; *Ветлугина*, 1968; *Swanwick, Tillman*, 1986; Zariņš, 2005; *Mills*, 2005; *Reimer*, 2005; *Sloboda, Lehmann, Woody*, 2007), var secināt, ka muzikāli radošā darbība ir cieši saistīta ar muzikalitāti un tās attīstību, jo radošai darbībai raksturīgs emocionāls

noskaņojums un tās procesā iesaistās skolēnu muzikālā pieredze, iztēle un dažādi muzikālo spēju veidi.

Muzikalitātes attīstību, tostarp zināšanu un prasmju pilnveidi, lielā mērā ietekmē skolēna attieksme pret mūziku (*Hargreaves, 2005; Mills, 2005; Reimer, 2005*). Attieksme pret mūziku ir viņa izvēles pozīcija, kas izpaužas uzvedībā – darbības aktivitātē, interesē klausīties mūziku, muzicēt pašam, iegūt jaunu pieredzi un radoši darboties. Tāpēc par muzikalitātes komponentu šajā pētījumā izvirzīta interese iesaistīties mūzikas mācībās.

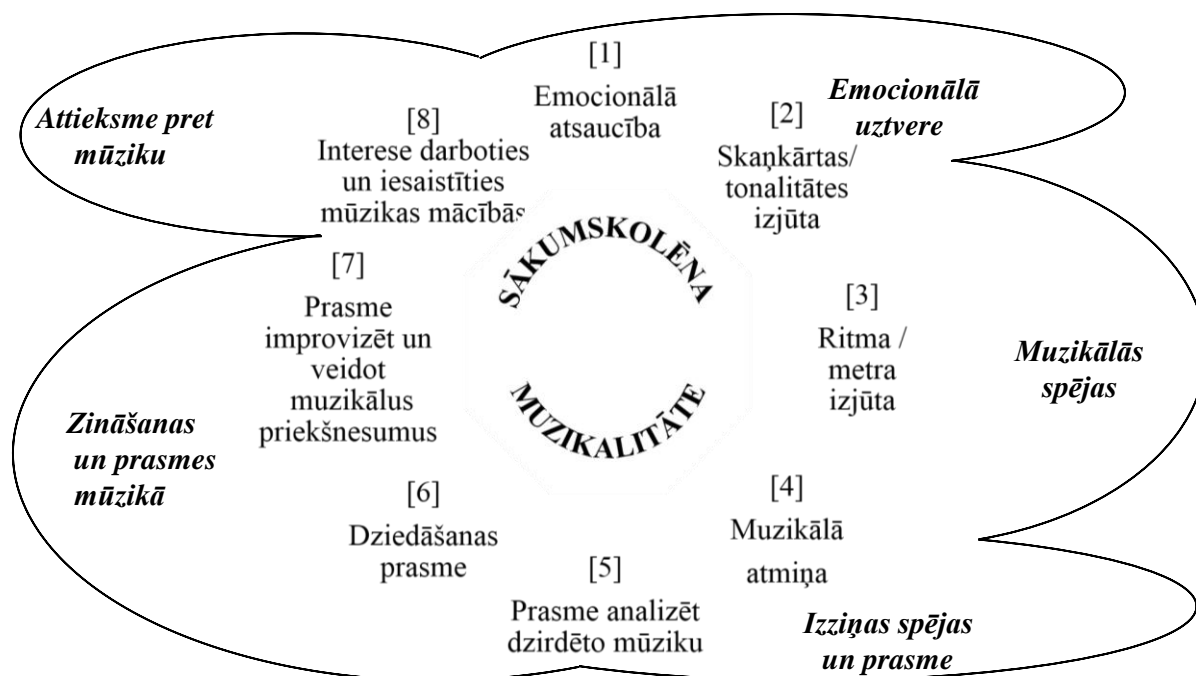
Interese ir emocionāli izvēlīga ievirze, kas, kļūstot noturīga, izveidojas par noturīgu personības īpašību (*Шукшина, 1971*), kura skolēnam izpaužas kā vēlme izzināt ko jaunu – tātad mācīties. Interese par mūziku norāda, ka skolēns emocionāli uzver un izjūt vajadzību pēc tās (*O'Sullivan, 1997*).

Interesi var definēt kā specifisku personības attieksmi pret objektu, ko nosaka šī objekta nozīmīgums cilvēka dzīvē un tā emocionālā pievilcība. Darbības objekta nozīmīgumam ir daudz cēloņu, tās var būt vajadzības, pienākuma apziņa vai spējas (*Kovaļovs, 1967*). Arī interesei par mūziku pamatā var būt vajadzība to klausīties un muzicēt pašam – tā balstīta uz spējas mūziku uztvert un pārdzīvot. Interese sekmē darbību – aktivizē skolēnus klausīties mūziku un muzicēt pašam. Tāpēc interese ir saistīta ar attieksmes veidošanos pret mūziku (*Reimer, 2005; Rather, 2010*).

Interese var veidoties neapzināti un stihiski, atbilstoši objekta emocionālajai pievilcībai, un tikai pēc tam seko objekta nozīmīguma apzināšanās. Tas notiek visbiežāk tad, kad *objekts pēc savām īpašībām zināmā mērā atbilst personības psihiskajai tonalitātei un uzbūvei*. Tāpēc viens un tas pats objekts nevar radīt visos cilvēkos vienus un tos pašus pārdzīvojumus. Objekta izvēlē liela nozīme ir spējām to uztvert un emocionāli pārdzīvot. Atkarībā no to specifiskas veidojas izlases attiecība pret objektiem un pārdzīvojums, kas to pavada (*Kovaļovs, 1967*). Interese par mūziku atklāj skolēnu muzikalitātes būtību, kuras pamatā ir muzikālās spējas un emocionālā atsaucība, kas ietekmē mūzikas uztveri un ar to saistītās emocijas. Tādēļ viena un tā pati mūzika skolēniem spēj izraisīt dažādu pārdzīvojumu spektrus – sākot no nepatikas un vienaldzības, līdz sajūsmai.

*Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās* lielā mērā ir saistīta ar sākumskolēna attieksmi pret mūziku un muzicēšanas procesu. Skolēna interese atklājas muzikālā darbībā – klausoties mūziku, muzicējot pašam, komponējot, improvizējot, kā arī mūzikas mācību procesā, iesaistoties pārrunās par dzirdēto mūziku, izrādot iniciatīvu darboties.

Pētot muzikalitātes struktūru, ir noteikti sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti, kas izpaužas un attīstās mūzikas mācībās. Komponenti ietver sākumskolēna *emocionālo mūzikas uztveri, muzikālās spējas, izziņas spējas un prasmes, zināšanas un prasmes mūzikā, kā arī attieksmi pret mūziku* (sk. 6. attēlu).



6. attēls. Sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti (autores konstrukts)

Apkopojot iegūtās atziņas, var secināt, ka

- muzikalitāte ir integrēta personības īpašība, kuras pamatā ir muzikālās spējas, kā arī vajadzība klausīties mūziku un muzicēt pašam;
- muzikālās spējas var attīstīties muzikālā darbībā, ietverot izziņas (mūzikas uztvere, uzmanība, muzikālā atmiņa un muzikālā domāšana) un emocionālos (emocionālā atsaucība) procesus, kas savukārt pilnveido jaunas zināšanas, prasmes un attieksmi pret mūziku;
- muzikalitātes izpausmes mūzikas mācību procesā tiek skatītas kā prasmes, kas veidojas zināšanu apguves un muzikālās darbības rezultātā, kā arī attieksmi pret mūziku, muzicēšanas procesu, kas izpaužas kā emocionālā atsaucība uz mūziku un interese doties un iesaistīties mūzikas mācībās.

Analizējot teorētiskās atziņas par muzikalitātes struktūru, tās komponentiem, kas izpaužas darbībā, ir noteikti sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti.

Sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti aptver plašu muzikalitātes būtības izpratnes spektru (sk. 6. attēlu):

- *emocionālo atsaucību* [1] – spēju emocionāli uztvert, atsaukties un reaģēt uz dzirdēto mūziku, spēju izjust mūzikas tēlu;
- *skaņkārtas/tonalitātes izjūtu* [2] – spēju emocionāli atšķirt melodijas skaņas skaņkārtā, saklausot un izjūtot tās skaņkārtas funkcijās;
- *ritma/metra izjūtu* [3] – spēju proporcionāli uztvert skaņu ilgumu, laikā, tempā un konkrētā metrā;
- *muzikālo atmiņu* [4] – spēju, kas aktīvi iekļaujas cilvēka psihes procesos un ir izziņas darbības komponents;
- *prasmī analizēt dzirdēto mūziku* [5] – izziņas prasme, kas iekļauj šādus procesus – mūzikas uztveri un muzikālo domāšanu, kā arī ar muzikālo atmiņu, uzmanību un iztēli;
- *dziedāšanas prasmi* [6], kā arī *prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus* [7], kas kopumā ir muzicēšanai nepieciešamās prasmes;
- *interesi darboties un iesaistīties mūzikas mācībās* [8], kas raksturo skolēnu attieksmi pret mūziku.

Šie komponenti var izpausties un attīstīties mūzikas mācību procesā sākumskolā, par to liecina arī pedagoģiskajā praksē, darbā ar sākumskolēniem novērotais. Sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti pētījumā ir arī muzikalitātes noteikšanas kritēriji, kuru tālākais izklāsts būs darba empīriskajā daļā.

Analizējot un salīdzinot citu autoru pētījumus par muzikalitāti un tās attīstību, var secināt, ka šajā pētījumā sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti ietver ne tikai muzikālās spējas, mūzikas klausīšanās un muzicēšanai nepieciešamās prasmes, bet arī sākumskolēna mācīšanās/izziņas spējas un prasmi (muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku), prasmi radoši darboties (improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus), kā arī attieksmi pret mūziku, kas izpaužas interesē darboties un iesaistīties mūzikas mācībās.

## 1.2. Sākumskolēna vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mijsakarbības

Lai izpētītu sākumskolēna muzikalitāti un tās attīstību mūzikas mācībās, svarīgi ir izziņāt, kādas ir sākumskolēna vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mijsakarbības. Kad skolēni mācās sākumskolas posmā (1.-5. klase), viņu vecums ir no 6, 7 līdz 11, 12 gadiem. Skolēnu vispārējās attīstības specifika var ietekmēt muzikalitātes attīstību, jo sākumskolēnu muzikalitātes komponenti ir cieši saistīti ar personības psihiskajām īpašībām (muzikālās spējas, vajadzības), kā arī izziņas (mūzikas uztvere, uzmanība, muzikālā atmiņa un muzikālā domāšana), emocionālajiem procesiem (emocionālā atsaucība) un sociālo prasmju pielnievi, kas izpaužas mūzikas mācībās.

Tā kā personības attīstība ir izteikti individuāla, nevienmērīga, tad arī šajā vecumā nevar runāt par visu bērnu vienādu attīstību. Katrā attīstības posmā – jaunākā, vidējā un vecākā skolas vecuma posmā robežas ir relatīvas un katra bērna individuālais attīstības līmenis ir atšķirīgs (Sousa, 2001). Arī muzikalitāte ir individuāla un savdabīga, kas attīstās katram savā tempā un robežās. Tomēr katram vecumam ir kopīgas tipiskās vecuma īpatnības, kas saistās ar fizisko, psihisko un sociālo attīstību. Zinot sākumskolēnu attīstības specifiku, ir iespējams vieglāk un pareizāk izprast viņu kopējās un individuālās īpatnības, kā arī piemērot atbilstošu mūzikas mācību saturu un mācību metodes. Neievērojot bērna vecuma specifiku un attīstības līmeni, daudzi mūzikas uzdevumi var kļūt neizpildāmi, uzmanību un interesi nesaistoši, kā arī neveicina muzikalitātes attīstību.

Augšana un attīstība ir savstarpēji saistītas, jo cilvēks ir bioloģiska būtne, kuras anatomiski fizioloģiskā attīstība bieži vien tieši proporcionāli ietekmē personības izmaiņas un attīstību. Personības attīstības struktūrā izdala divus pamatkomponentus – dabisko un sociālo attīstību. Dabiskā attīstība saistās ar fizisko un psihisko komponentu, sociālā – ar saskarsmi un sadarbību konkrētā vidē (Быломский, 1991; Ericson, 1993; Špona, 2001; Hargreaves, 2005).

Bērna attīstības temps atsevišķos laika posmos ir atšķirīgs. Katrā attīstības stadijā straujāk attīstās kāda dominējošā psihes funkcija. E. Eriksons savā psihosociālās attīstības teorijā atklāj, ka katrā attīstības stadijā ir kāda krīze jeb konflikts, kas saistīts ar kādu problēmu, vajadzību, kas jāapmierina vai jāpārvar (Eriksons, 1998). Uzsākot skolas gaitas, bērniem jāpārvar zināms krīzes stāvoklis, kas saistās ar mācībām, jaunu attiecību veidošanos un darbību skolā, jaunu prasību ievērošanu. Mācību sākumā nozīmīgi mainās skolēnu sociālā situācija, kurā attiecības veidojas skolēnam ar skolēnu un skolotājam ar skolēnu. Šajā laikā

bērnam paveras jaunas iespējas iepazīt sevi un pasauli. Tādēļ skolēniem šajā vecumā jārada iespējas tādām darbībām, kas sekmē viņu vajadzības un izvēles realizāciju, veicinot neatkarības, patstāvības un pašcieņas rašanos. Skolotājam jārada pozitīva psiholoģiskā gaisotne, lai skolēns izjustu savu piederību savai skolai, klasei, lai justos droši mūzikas stundās un nebaidītos no neveiksmēm. Apmierinot vajadzību pēc piederības, skolēns īsteno savas spējas un piepilda savas personības potenciālu. Varbūt tieši mūzika kļūst par viņa prieka avotu un radošās izpausmes veidu.

Nozīmīga vajadzība sākumskolas vecuma bērniem ir izziņas vajadzība (*Эльконин, 1989*). Bērni sākumskolas periodā pārsvarā ir emocionāli atvērti, un viņiem ir dabiska tieksme pētīt un izziņāt (*Piažē, 2002*), līdz ar to skolotājiem paveras plašas iespējas veiksmīgi realizēt mūzikas mācību satura apguvi.

Izziņas attīstība, kuras pamatā uztvere, uzmanība, domāšana un atmiņa ir cieši saistīta ar sākumskolēna muzikalitātes attīstību, jo mūzikas uztveres process balstās uz muzikālās dzirdes darbību, atmiņu un muzikālo domāšanu, kas palīdz saklausīt un analizēt dzirdēto, veido mūzikas stila un žanra izpratni un ļauj izjust mūziku emocionāli, kā arī intelektuāli (*Белобородова, 1975; Davidson, 1994; Zilgalve, 1997; Dowling, 1999; Подуровский, Сулова, 2001; Петрушин, 2009; Sloboda, 2005*).

Uztvere šajā vecumā ir asa, plaša, spilgta, emocionāla, bet maz diferencēta, jo sākumskolēniem vēl pamazām veidojas prasme saskatīt un saklausīt galveno, būtisko. Pakāpeniski uztvere kļūst arvien vadāmāka, tā atbrīvojas no netiešās darbības ietekmes, veidojas prasme mērķtiecīgi analizēt savus vērojumus un dzirdēto mūziku. Viens no svarīgākajiem psihes procesiem, kas ietekmē uztveres, kā arī izziņas darbību, ir uzmanība. Uzmanība pavada bērna uztveres darbību, iegaumēšanu un zināšanu pielietojumu praksē. Uzmanība pati nav izziņas process, bet tās piedalīšanās padara šī procesa norisi sekmīgāku (*Реан, Бордовска, Розум, 2002*).

Uzmanība sākumskolēniem ir nenoturīga, kas izskaidrojams ar aiztures procesu vājumu. Labāk attīstīta ir netīšā uzmanība, kas virzīta uz jauno, negaidīto, spilgto un uzskatāmo. Tīšā uzmanība saistās ar mērķtiecību, organizētību un noturību, kas sekmē mērķtiecīgu uzdevumu izpildi noteiktā laika posmā, tā nepakļaujas visu objektu ietekmei, novēršot no konkrētās darbības. Savukārt netīšo uzmanību izraisa ārējie faktori, kuri pārsteidz skolēnus ar objekta, parādības un darbības intensitāti, dinamiku un neparastumu (*Реан, Бордовская, Розум, 2002*). Mūzikā tie ir spilgti piemēri: spēcīga dinamika, tembra savdabība, neparasts izpildījums. Tas var būt jauns mūzikas materiāls, instruments, kā arī neierasts metodisks

paņēmiens. Uzmanību piesaista arī objekta dinamiskums – mainīgums, kas mūzikā atklājas kā kontrasta princips mūzikas izteiksmes līdzekļos, skaņdarba kulminācijā un variāciju formā u. c.

Uzmanības noturības ilgums pirmajās klasēs ir 7-10 minūtes viena uzdevuma veikšanai. Dažādojot vingrinājumus un mainot pedagoģiskās darba metodes – augstākais 15 minūtes. Mūzikas klausīšanās laikā (klasē) uzmanības noturība ir pavisam īsa: 2-3 minūtes. Ja bērniem ir spilgta motivācija un mērķis, piemēram, koncerta tuvošanās, tad uzmanības noturība var jūtami palielināties no 30-40 minūtēm (Kelpša, 2001).

Skolēnu uzmanība sekmē muzikalitātes attīstības procesu. Muzicēšanas – dziedāšanas, mūzikas instrument spēles, muzikāli didaktisko rotaļu, kā arī mūzikas klausīšanās laikā dzirdes uzmanība sekmē mūzikas uztveres kvalitāti. Lai attīstītos prasme analizēt dzirdēto mūziku, uzmanības koncentrācija ir viens no svarīgākajiem faktoriem. Skolēnam ar uzmanības trūkumu rodas problēmas saklausīt, atcerēties un reproducēt dzirdēto mūziku.

Bieži vien nodarbībās skolotājs skolēniem aizrāda: ”Klausieties uzmanīgi!” Taču var taču arī klausīties un tomēr nedzirdēt, tādēļ svarīgi ir izraisīt apziņas aktivitāti, kas izpaužas skolēna uzmanībā. Gatavību noteikta veida aktivitātēm kādā konkrētā stāvoklī nosaka arī psiholoģiskā ievirze, kas ietver sarežģītu analizatoru noskaņošanas, uzmanības un atmiņas mobilizācijas sistēmu. Tas nozīmē, ka ievirze ir izejas stāvoklis kāda darba veikšanai un tai uzmanībai, kas ir tik ļoti nepieciešama, lai uztvertu mūziku (Marčenko, 2007).

Mūzikas uztvere ir cieši saistīta ar cilvēka emocionālajiem un intelektuālajiem procesiem, kas bagātina muzikālo pieredzi (*Ветлугина, 1968; Mills, 1993, 2009; Reimer, 2005; Levitin, 2011*). Mūzikas uztveres un izziņas darbību kopumā ietekmē domāšanas procesi. Muzikālā domāšana saistībā ar mūzikas uztveri tiek skaidrota kā spēja izsekot mūzikas noskaņu maiņai, apjēgt intonāciju savstarpējo saikni, tēmas, tēlus, skaņdarba daļas, iecerī kopumā, mūzikas valodas izteiksmīgumu, atšķirt mūzikas izteiksmes līdzekļus (*Подуровский, Сулова, 2001; Петрушин, 2009*). Muzikālās domāšanas procesā aktualizējas sākumskolēna emocionālā pieredze, zināšanas par mūzikas valodu, spēja sevi kontrolēt mūzikas izpildījuma laikā. Muzikālās domāšanas attīstība stimulē skolēnus pamatīgāk iedziļināties mūzikas raksturā, meklēt sakarības starp izteiksmes līdzekļiem mūzikas tēla atklāsmē, kas īpaši atklājas prasmē analizēt dzirdēto mūziku.

Sākumskolēniem, iepazīstot mūzikas valodas elementus, žanrus, formu un aktualizējot iegūtās zināšanas ar mūzikas klausīšanos vai muzicēšanu, pamazām veidojas prasme analizēt, kas neapšaubāmi ir saistāma ar muzikālās domāšanas procesiem.



Attiecībā uz mūzikas tēla izpratni, sākumskolēniem mūzikas apguves procesā var rasties grūtības uztvert abstraktas idejas, īpaši tas vērojams tad, kad viņi klausās mūziku, kura nesaistās ar iepriekšējo pieredzi. Skolēni vēl neizprot abstraktu mūzikas tēlu, problēmas rada sarežģītu mūzikas formu un mūzikas izteiksmes līdzekļu uztveršana viengabalainā kopumā. Pēc Ž. Piažē kognitīvās attīstības teorijas 7-11 gadu vecumā bērni sasniedz konkrēto operāciju stadiju un šajā periodā tikai veidojas loģiskā domāšana, iekšējā mentālā shēma, kas ļauj veidot bērniem simbolus un tēlus, pārveidot tos savās smadzenēs. Domāšanas operācijas iespējamās tikai par reāliem objektiem, situācijām un notikumiem, ko bērns spēj iztēloties (Piažē, 2002). Tāpēc šajā vecumā mūzikas saturs ir jāizvēlas piemērots skolēnu uztveres spējām, kur mūzikas tēls asociējas ar iemīļotu rotaļlietu, dabas tēliem, dzīvniekiem un ģimeniskām attiecībām. Mūzikas valoda nepasaka mums visu priekšā, bet izraisa emocijas, kuras skolēnam grūti vārdos izstāstīt, bet, lai analizētu mūziku, ir nepieciešama prasme izklāstīt savas domas. Tāpēc skolotājam jāiesaista skolēni dialogā, diskusijās, jādod iespēja izteikt savas domas, ņemot vērā, ka mūziku katrs uztver un saprot individuāli savdabīgi.

Mūzikas tēla atspulgs cilvēka apziņā vienmēr ir subjektīvs, savdabīgs un individuāls, kura spilgtums atkarīgs no indivīda iztēles, izdomas un spējas iztēloties kaut ko jaunu (*Белобородова, 1975*). Līdz ar to svarīgi ir rosināt skolēnu radošumu – iztēli un fantāziju mūzikas klausīšanās un izpildīšanas procesā, jāakceptē viņu subjektīvās izjūtas un individuālā izpratne.

Pedagoģiskā pieredze rāda, ka sākumskolēni mūzikas valodas elementus vislabāk uztver un izprot praktiski darbojoties – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus un veicot muzikāli ritmiskas kustības.

Praktiskā izziņa ir mācīšanās darot, tā ir konkrēta un neatkārtojama (atkārtošana balstās uz jau iegūtajām zināšanām un prasmēm), vispārinājumi kļūst iespējami, ja ir uzkrāts pietiekams zināšanu apjoms par būtību un parādību variantiem (*Žogla, 2001*). Tādēļ zināšanas mūzikas mācību procesā sākumskolā skolēni iegūst, galvenokārt muzicējot pašiem, klausoties mūziku, analizējot un pētot.

Izziņas procesu un muzikālās darbības sekmīgu realizāciju veicina atmiņa un tās attīstības kvalitāte. Atmiņa sākumskolas bērniem attīstās, pastiprinoties gribētai, apzinātai tās vadībai un palielinoties tās atmiņas apjomam. Šajā vecumā skolēniem ir labāk attīstīta mehāniskā nekā loģiskā atmiņa, spilgtāk uztverot un iegaumējot lietu un parādību ārējās īpašības. Grūtāk skolēni apjēdz un iegaumē likumsakarības, jo abstraktā domāšana ir tikai veidošanās sākuma procesā (*Рван, Бордовская, Розум, 2002; Piažē, 2002*).

Muzikālā atmiņa tiek saistīta ar vispārējām atmiņas procesu likumsakarībām, kas ietver iegaumēšanu, saglabāšanu un reproducēšanu, – kā muzikāla spēja, atklājoties skaņu augstuma un ritma kustību iekļaušanā atmiņas psihiskajos procesos.

Praksē vērojams, ka bieži vien sākumskolēiem jaunas dziesmas apguve rada grūtības tāpēc, ka vēl nav pietiekami attīstīta muzikālā atmiņa. To var konstatēt, novērojot, ka muzikālā dzirde un muzicēšanai nepieciešamās prasmes ir pietiekami attīstītas, bet, dziedot dziesmas no galvas, bieži kļūdās, jo neatceras melodiju.

Sākumskolēni ir ļoti emocionāli, jo tiem raksturīga uztveres, iztēles, prāta un fizisko darbību saistība ar emocijām. Emocionalitāte ietekmē skolēna līdzdalību mācību procesā: psihisko procesu norisi, saskarsmi ar skolēniem un skolotāju, mācību procesā sasniedzamos rezultātus (*Изапов*, 2003).

Sākumskolas vecuma bērniem raksturīga izziņas darbību saistība ar emocijām. Emocionalitāte ietekmē skolēna līdzdalību mācību procesā: psihisko procesu norisi, saskarsmi ar skolēniem un skolotāju un ietekmē mūzikas mācībās sasniedzamos rezultātus. Pozitīvas emocijas mūzikas mācībās var kļūt par darbības ierosinātājiem. Emocionālās izpausmes ir viens no svarīgākajiem rādītājiem, kas atklāj skolēnu intereses un līdz ar to arī attieksmi pret mūziku un muzicēšanas procesu (Helmane, 2006). Tādēļ mācību procesā nepieciešams iekļaut un lietot šādus emociju izraisošus stimulus: mācību saturu, kurš skolēnam ir viegli uztverams, saprotams, ierosinošs, piemērotā grūtības pakāpē; prasmju apgūvē izmantojamas daudzveidīgas darba formas, uzskates līdzekļi, metodiskie paņēmieni, kas rosina skolēnu aktīvai darbībai, stimulē mobilizēt spēkus iecerētā mērķa sasniegšanai, kā arī praktiska, patstāvīga skolēnu darbība.

Emocionālo attīstību sākumskolas vecumā bērniem sekmē pieaugušie, kas ar savu piemēru māca bērniem emocionālo attieksmi pret īstenību. Pieaugušo emocionālie pārdzīvojumi, ko izsaka ar balss noskaņu un izteiksmīgām kustībām, ietekmē bērnu, rada viņā emocionālu atbalsi. Sākumskolēni ļoti daudz atdarina un viņu jūtu attīstība daudz gūst no atdarināšanas. Tātad no pieaugušā jūtu bagātības lielā mērā atkarīgs bērna emocionālais stāvoklis.

Svarīgi, ka ne jau moralizējošs runas veids, ne arī pamācības iedarbojas uz bērnu, bet gan pieaugušo paraugs mācību vidē. Šī ideja liek apjaust problēmu īpaši tad, kad pieaugušie pēc vislabākās sirdsapziņas ir apņēmušies jau no mazotnes visu paskaidrot, ko bērns varbūt šajā vecumā nemaz nespēj izprast, jo nav vēl izveidojusies tāda pieredze (Šteiners, 1995).

Sākumskolēnu emocionālā atsaucība pret mūziku – muzicēšanas un mūzikas klausīšanās procesā atspoguļojas sejas izteiksmē, piemēram, ieinteresēts skatiens, domīgums,

sapņainība; ķermeņa kustībās – satraukums, nemiers vai līganums kustībās u.c. liecina, ka mūzika uz viņu ir iedarbojusies emocionāli. Tādēļ, pētot skolēnu emociju ārējās izpausmes, mūzikas skolotājs var noteikt skolēnu emocionālo atsaucību uz konkrēto mūziku. Negatīva vai neitrāla reakcija var signalizēt skolotājam par problēmām mūzikas mācībās, piemēram, nepareiza repertuāra izvēle, skolēnu izklaidība vai intereses trūkums, mūzikas valodas neizpratne u.c. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka, dziedot dziesmas vai klausoties mūziku, sākumskolēni vēlas savu muzikālo pārdzīvojumu izpaust ar kustību palīdzību. Mūzikas skolotājam svarīgi to ievērot un rosināt skolēnus nekautrēties izpaust prieku un līdzpārdzīvojumu mūzikai, kuru klausās vai izpilda paši. Kā zinām, emocionālā atsaucība un tās rosināšana ir priekšnoteikums intereses radīšanai par mūziku, savukārt skolēnu interese ir attieksmes veidojošais komponents.

Attīstoties skolēna emocionalitātei, veidojas arī viņa griba, kas rosina darbību un palīdz pārvarēt šķēršļus un grūtības ceļā uz mērķi. Tās kvalitāte izpaužas uzņēmībā un neatlaidībā (Zelmenis, 2000). Pateicoties gribai, cilvēks ir spējīgs pēc paša iniciatīvas, vadoties no apzinātas nepieciešamības, veikt darbības iepriekš izplānotā virzienā un ar iepriekš paredzētu spēku (Špona, 2001).

Ar gribas palīdzību var kontrolēt emocijas ārējās izpausmes, organizēt psihisko darbību, kas adekvāta cilvēka veicamajai darbībai un mērķa sasniegšanai. Jaunas ieceres un uzdevumi izvirza īpašas spējas un prasmes, tādēļ, aktivizējot gribas procesus, kas izpaužas uzņēmībā un neatlaidībā, skolēni tiek rosināti pārvarēt šķēršļus. Gribas procesa aktivitātes nepieciešamību mūzikas mācībās atspoguļo situācijas, kad skolēni vēlas apgūt kādu no mūzikas instrumentiem, kā: blokflauta, ksilofons, kokle, ģitāra vai klavieres. Ja dziedot skolēns apzinās, ka viņa muzikālā izpausme atbilst sākotnējam nolūkam – izdziedāt iedomāto melodiju, tad, iepazīstot mūzikas instrumentu, skolēns piedzīvo, ka savu muzikālo vēlmi nav iespējams izpaust bez traucējošiem faktoriem, t. i., muzicēšanas tehniskām prasmēm un iemaņām. Lai savus muzikālos nolūkus varētu īstenot adekvāti, skolēns saskaras ar nepieciešamību izkopt muzicēšanai nepieciešamās prasmes.

Bērna muzikalitātes attīstība ir saistīta ne tikai ar psihisko, bet arī ar fizisko attīstību. It īpaši tas attiecas uz bērna balsi un dziedāšanas prasmju attīstību, jo, veidojot skaņu, dziedātājam darbojas dažādu orgānu komplekss, ko sauc par balsi aparātu. Balss aparāts sastāv no balsenes, rezonatoriem, elpošanas un artikulācijas orgāniem, kas savstarpēji saistīti, jo katra orgāna darbība ietekmē visu skaņas veidošanās procesu.

Elpošanas orgānu darbību reflektori regulē nervu sistēma, jo elpošanas orgānu sienīnās atrodas nervu šūnas, kas uztver dažādus kairinājumus un sūta impulsus uz galvas smadzenēm. Tādējādi elpošanas orgāni aktīvi piedalās skaņu veidošanā. Balsenē ir jutīgās nervu šūnas, kas dod impulsus par balsenes muskuļu un balss saišu darbību uz galvas smadzenēm. Balss saišu vibrācijas biežums atkarīgs tikai no galvas smadzeņu garozas nervu impulsu skaita, kas nonāk pie balss saitēm, nevis no elpošanas spēka (*McCullion, 1998; DeVore, Cookman, 2009*). Līdz ar to varam secināt, ka bērnu nervu sistēma, kas attīstās kopā ar visu organismu, ir ciešā saskarē ar balss aparāta attīstību un pilnveidošanos.

7-9 gadus vecām meitenēm un zēniem balss aparāts ir maza izmēra, skrimšļi ir trausli, balss saites – plānas, rezonatori – vāji attīstīti. Balss aparāts aug lēni, atsevišķās daļās nevienmērīgi. 9 gadu vecumā vērojama balss aparāta muskuļu neatbilstība elpošanas orgāniem, kas attīstās straujāk. 10-11 gadu vecumā balss aparāts lielākajai daļai bērnu vēl ir trausls, balss skaņa veidojas viegla un skanīga (*Zvirgzdiņa, 1986*).

Bērniem sākumskolas vecumā vēl nav pietiekami attīstīts balss aparāts, un skaņa veidojas tikai balss saišu malu viļņošanās rezultātā. Elpošanas ierobežotā amplitūda un sašaurinātās skaņu rezonēšanas iespējas ir iemesls nevarīgajam skanīgumam. Skaņas forsēšana kaitē balss kvalitātei un tembram, pārmērīgs sasprindzinājums izjauc saskaņotību balss aparāta darbībā, pārpūlē atsevišķas muskuļu un nervu grupas, tādējādi kaitējot balss dabiskai attīstībai (*Pedersen, 2008*).

Ievērojot fiziskās attīstības īpatnības, pedagogam jārēķinās, ka sākumskolas klasēs bērniem ieteicams dziedāt ierobežotā dinamikā (p – mf), neforsējot skaņu, izvēloties bērnu balsīm piemērotus mūzikas izteiksmes līdzekļus. Tā kā 7-10 gadu veciem bērniem rezonatori attīstās pakāpeniski, nav ieteicama ilgstoša balss vingrināšana balss diapazona augšējā (dziedot augstas skaņas) un zemajā reģistrā (dziedot zemas skaņas). Tāpēc nepiemēroti ir pieaugušo balss nostādīšanas vokālie paņēmieni un vingrinājumi.

Par galveno sākumskolas skolēna psihiskās attīstības jaunveidojumu tiek uzskatīta paškontroles attīstība, kas saistīta ar sociālo prasmju apguvi. Paškontrole kā sekošana savām darbībām, uzvedībai, izjūtām, to analīze, vērtēšana un regulēšana rodas audzināšanas procesā. Sākoties mācībām skolā, paplašinās attiecību loks, kas saistās ar uzvedības struktūras izmaiņām. Parādās rīcības pamats – orientācija uz nozīmi – posms starp vēlēšanos kaut ko izdarīt un izvēršamajām darbībām. Tas ir intelektuāls moments, kas ļauj vairāk vai mazāk adekvāti novērtēt nākamo rīcību no tās rezultātu un attālo seku viedokļa (*Maļicka, 2004*).

Tie skolēni, kuriem mēdz būt problēmas ar paškontroli, ir diezgan nemierīgi, spontāni un neapreķināmi. Lai arī rodas šādas problēmas, skolēni šajā vecumā daudz ātrāk nekā vecāko klašu skolēni spēj uztvert un izpildīt dzirdes – kustību vingrinājumus. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka šajā vecumā labi padodas muzikāli ritmiskās kustības, kuras sekmē kustību koordinācijas vingrinājumi.

Skolēnu paškontroles attīstību veicina patstāvības vajadzība – tendence izlemt un rīkoties pašam un gribas procesu attīstība. Mūzikas mācībās izmantojot dažādus un daudzveidīgus muzikālās darbības veidus, kuros katram skolēnam ir iespēja sevi pašapliecināt, tiek veicināta lielāka pārliecība par savām spējām.

Sākumskolā skolēni aktīvi apgūst sociālās vides uzvedības normas, bet tajā pašā laikā viņiem rodas nepieciešamība būt individualitātei, kas vēlas radoši izpausties un pašapliecināties. Šeit rodas pretruna starp individuālo un sociālās grupas vajadzību, kas veido krīzes situāciju personības attīstībā (*Ericson, 1993; Kaplan, Stauffer, 1994; Hargreaves, 2005; Hedden, 2010; Rather, 2010; Clarke, Dibben, Pitts, 2010*). Sākumskolas vecuma bērniem veidojas saskarsmes motīvi (mērķi, intereses, vajadzības, uzvedības normas), paņēmieni (līdzekļi, kuri nepieciešami mērķu sasniegšanai, vajadzību apmierināšanai), stila iezīmes (temperamenta izpausmes, manieres, izturēšanās veids). Apgūstot un attīstot šīs personības iezīmes, rezultātā būtu jāiegūst psiholoģiska patstāvība un neatkarība, kā arī iekšējās brīvības izjūta (*Špona, 2001*).

Organizējot mācību darbu mūzikas stundās, svarīgi ir pievērst uzmanību skolēnu saskarsmes un sadarbības prasmju attīstībai, savas darbības pašvērtējumam. Izvirzot savstarpējo attiecību normas un ideālus, piemērojot mācību metodes, skolotājam ir iespēja veidot pozitīvu emocionālo vidi mūzikas stundās un veicināt, ka skolēni iepazīst mūziku. Sadarbības un saskarsmes prasmes ir nepieciešamas muzicēšanas procesā, kas ir kopīga radoša darbība, kuras produktivitāti (veiksmīgu īstenošanu) sekmē prasme klausīties, iekļauties kopīgā ritmā, tempā un skaņojumā, ko sauc par ansambļa izjūtu (*Reimer, 2005; Mills, 2009; Rather, 2010 u.c.*). Svarīgi, ka muzicēšanā iesaistītajiem skolēniem jāprot savstarpēji saprasties, neaizvainojot vienu otru ar replikām vai nievājošiem izteicieniem. Muzicēšana, īpaši dziedāšana, nav iespējama negatīvā gaisotnē.

Sākumskolā skolēniem liela nozīme ir skolotāja autoritātei, jo pieaugušie vairāk zina par pasauli, prot orientēties tajā, spēj dot padomus. Skolēniem ir svarīga drošības izjūta, kuru var sniegt saprotošs, labvēlīgs un vērtīgs skolotājs, kura atbalsts sekmētu skolēnu prasmes iekļauties skolas vidē (*Амонашвили, 1995*). Pedagoģiskā pieredze rāda, ka mūzikas mācībās

skolotājam jābūt īpaši uzmanīgam ar vērtējumu, jo darbošanās prieks var ātri pazust, ja skolēns nav saņēmis atbalstu un pozitīvu vērtējumu par centību, jauniegūtām prasmēm, vai arī nav jutis atbalstu un iedrošinājumu, ka arī viņš varēs labi dziedāt. Tas ir saistīts ar skolēnu emocionālo attīstību, kā arī identitātes apziņu.

Identitātes apziņa – lomas, uz ko bērns var cerēt nākotnē, veidojas visu skolas gadu laikā. Identitātes apziņa var arī priekšlaicīgi apstāties attīstībā, tādēļ sākumskolas posmā jāraugās, lai skolēns izjūt prieku un lepnumu, ka viņš kaut ko spēj darīt patiešām labi (Eriksons, 1998). Uzticētie pienākumi mācību darbā un lomu rotaļas, kurās skolēni var izpaust un atklāt savas individuālās īpašības, spējas un prasmes, sekmē pašapziņas un pašnovērtējuma rašanos. Tādēļ svarīgi ir skolēnus interaktīvi iesaistīt mācību darbā, t. i., nodrošināt pašiem iespēju darboties, mācīties risināt problēmas, attīstīt radošās spējas.

Izanalizējot sākumskolēna vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mijsakarības, var secināt, ka

- izziņas attīstība ir cieši saistīta ar muzikalitātes attīstību, jo mūzikas uztveres process balstās uz muzikālās dzirdes darbību, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu, kas palīdz saklausīt un analizēt dzirdēto, veido mūzikas stila un žanra izpratni, kā arī veicina mūziku izjust emocionāli;
- mūzikas uztveres un muzikālās domāšanas, kā arī uzmanības koncentrēšanas attīstības līmenis būtiski ietekmē sākumskolēna prasmi analizēt dzirdēto mūziku. Šī attīstības specifika īpaši jāievēro skolotājam, izvēloties klausāmos skaņdarbus, jo sākumskolēni vēl neizprot abstraktu mūzikas tēlu, sarežģītu mūzikas formu un mūzikas izteiksmes līdzekļu uztveršana viengabalainā kopumā rada problēmas.
- Muzikalitātes komponents – muzikālā atmiņa – ir saistīta ar vispārējām atmiņas procesu likumsakarībām, kas ietver iegaumēšanu, saglabāšanu un reproducēšanu, kā muzikāla spēja atklāties skaņu augstuma un ritma kustību iekļaušanā atmiņas psihiskajos procesos. Šajā vecumā skolēniem ir labāk attīstīta mehāniskā nekā loģiskā atmiņa, spilgtāk uztverot un iegaumējot lietu un parādību ārējās īpašības, kas atsaucas arī mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā.
- Dziedāšanas prasmi būtiski var ietekmēt sākumskolēnu fiziskās attīstības specifika, jo, veidojot skaņu, dziedātājam darbojas dažādu orgānu komplekss, ko sauc par balss aparātu. Balss aparāts sastāv no balsenes, rezonatoriem,

elpošanas un artikulācijas orgāniem, kas savstarpēji saistīti, jo katra orgāna darbība ietekmē visu skaņas veidošanās procesu.

- Emocionālo attīstību sākumskolēniem sekmē pieaugušie, tai skaitā arī mūzikas skolotājs. Mūzikas skolotājs ar savu paraugu – attieksmi pret mācību darbu un mūziku var veicināt skolēnu emocionālo attīstību, kas var izpausties interesē darboties un iesaistīties mūzikas mācībās.
- Izvēloties mūzikas mācību saturu, mācību metodes un paņēmienus, īpaši jādomā par to, lai tās veicinātu sadarbību un sociālo prasmju attīstību, savas darbības pašvērtējumu. Sākumskolā skolēni aktīvi apgūst sociālās vides uzvedības normas, bet tajā pašā laikā viņiem rodas nepieciešamība būt individualitātei, kura vēlas radoši izpausties un pašapliecināties. Šīs īpašības var izpausties kolektīvās muzicēšanas procesā un mūzikas mācībās kopumā. Mūzikas mācībās skolotājam var būt liela ietekme uz saliedētību klasē, uz skolēnu savstarpējo attiecību un uzvedības normu apjēgšanu, klausoties mūziku un muzicējot pašam.
- Sākumskolas periodā bērnam paveras jaunas iespējas iepazīt sevi un pasauli. Tādēļ skolēniem šajā vecumā jārada iespējas tādām darbībām, kas sekmē viņu vajadzības un izvēles realizāciju, veicinot neatkarības, patstāvības un pašcieņas rašanos. Šis aspekts var atklāties prasmē improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, kuru laikā sākumskolēni var radoši izpausties un demonstrēt muzicēšanas prasmi, kā arī citas prasmes, kas saistītas ar radošo darbību.

Ievērojot iepriekš analizēto un formulēto par sākumskolēnu sociālo attīstību, pētījuma tālākajā gaitā, balstoties uz šīm teorijām un praksē gūtajām atziņām, tika izvirzīti mācīšanās nosacījumi.

### 1.3. Muzikalitātes komponentu un to līdzsvarotas attīstības veicināšana

Lai teorētiski pamatotu muzikalitātes attīstības veicināšanas iespējas mūzikas mācībās sākumskolā, šajā apakšnodaļā tiks analizēta pedagoģiskā literatūra, kurā apkopotas dažādu autoru teorētiskās un praksē gūtās atziņas (*Campbell, Scott-Kasser, 2009; Choksy, 1999, a), 1999, b); Clarke, Dibben, Pitts, 2010; Jaques-Dalcroze, 1921, 1972; 2009; Frazee, 2007; Eidiņš, 1974; Gordon, 1998, 2006, 2007; Grauzdiņa, 1975; Gumm, 2003; Green, 2008; Hallam, 2006; Hedden, 2010; Hennessy, 1995; Houlahan, Tacka, 2008; Kļaviņa, 1978; Līduma, 2004, 2012; Mills, 1993, 2009; Nelsone, Rozenberga, 1998; Runfola, Taggart, 2005; Rozītis, 1929; Sloboda, Lehmann, Woody, 2007; Подуровский, Сулова, 2001; Радимова, 1994; Тарасова, 1988; Тарасов, 1986; Ветлугина, 1968; u.c.*).

Līdzsvarota attīstība šajā pētījumā ir skatāma kā samērība un savstarpēja saskaņa muzikalitātes raksturojošo komponentu attīstībā, veicinot emocionālos un izziņas procesus, nostiprinot zināšanas, prasmes un attieksmes radošā darbībā mūzikas mācībās. Muzikalitāti raksturojošie komponenti – emocionālā atsaucība, skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese iesaistīties mūzikas mācībās – kopumā ir saistīti ar sākumskolēna emocionālo, intelektuālo un radošo spēju attīstību.

Emocionālā atsaucība ir muzikalitāti raksturojošs komponents, kura attīstību var sekmēt mūzikas tēla emocionālā iedarbība mūzikas klausīšanās procesā un sākumskolēna aktīva iesaiste muzicēšanas procesā. Dziedot un spēlējot mūzikas instrumentus, svarīgi ir rosināt skolēnu izpaust emocionālu attieksmi pret izpildīto mūziku, jo mūzikas uztvere ir aktīvs dzirdes process, emocionālās atsaucības sekmētājs ir ķermeņa kustības (roku kāju, kombinētās) (*Радимова, 1994*).

Emocionālās izpausmes ir viens no svarīgākajiem rādītājiem, kas atklāj skolēnu intereses un līdz ar to arī attieksmi pret mūziku un muzicēšanas procesu. ”Emocijas ir situatīvas, tās var izraisīt neitrālu, pozitīvu un negatīvu attieksmi. Emociju subjektīvais komponents ir emocionāls pārdzīvojums, objektīvais komponents – kustības” (Līduma, 2012, 186).

Emocijas izpaužas ne tikai kustībās, bet arī izteiksmīgā un specifiskā sejas muskuļu kustību konfigurācijā – mīmikā, tās izraisa pārdzīvojums, kuru cilvēks apzinās un kas veidojas evolūcijas - bioloģisko procesu rezultātā, kā arī veic organizējošu un motivējošu



iedarbību uz cilvēku, kalpo viņa adaptācijai (*Изапд*, 2003). Emocionālā reakcija un tās izpausmes var būt:

- pozitīvas – prieks un pacilātība, kas izpaužas ātrās un enerģiskās kustībās, žestos, smieklos un mīmikā. Tas ir izskaidrojams ar to, ka skolēnam izjutot prieku, paplašinās asinsvadi, līdz ar to palielinās dažādu orgānu, īpaši smadzeņu apgāde ar barības vielām;
- negatīvas – nepatika, neapmierinātība, bailes izraisa aktivitāti nomācošas, kavējošas izpausmes, jo negatīvās emocijas izraisa sirdsdarbības palēnināšanos, pavājinātu elpošanu, tās mazina enerģiju;
- neitrālas – vienaldzība neizraisa pārdzīvojumu, tas arī atklājas kustību dinamikā (*Plotnieks*, 1970; *Līduma*, 2004).

Pozitīvo emociju fizioloģiskais pamats ir galvenokārt ierosas process, tās tonizē organisma darbību, mobilizē ne vien enerģētiskos, bet arī organisma informācijas resursus, kā arī aktivizē cilvēku, rada spēku un enerģiju, ceļ cilvēka garīgā darbaspējas. Negatīvo emociju pamatā ir aiztures process, tās parasti nomāc, pat paralizē cilvēku, kā arī samazina cilvēka aktivitāti, enerģētiskos, arī organisma informācijas resursus (*Изапд*, 2003; *Helmane*, 2006).

Emocionālo atsaucību var ietekmēt mūzikas skolotāja ieinteresētība, meistarība un pozitīva attieksme pret katru skolēnu (*Радынова*, 1994) un skolēnu vecumam un interesēm, kā arī uztveres spējām un prasmēm piemērots mūzikas saturs (*Līduma*, 2012). Lai arī katrs skolēns mūziku uztver un izprot individuāli savdabīgi, tomēr, piedāvājot klausīšanās skaņdarbus un dziedamās dziesmas, kas sākumskolas vecumā nav piemēroti gan satura, gan izpildījuma ziņā (tehniskas grūtības, nepiemērots reģistrs), bērnam nerada prieku, līdzpārdzīvojumu un vēlmi iesaistīties muzicēšanas procesā. Klausoties mūziku, svarīgi, lai skolēni iejūtas tajā, izjūtas analizē, iesaistās pārrunās un nostiprina dzirdēto – iegaumējot mūzikas melodiju, izteiksmes līdzekļus, noskaņu.

Muzikālo spēju attīstība mūzikas mācībās ir atkarīga no cilvēka psihiskajām īpašībām – kā un cik radoši viņš tās lieto, kāds būs apguves temps un apguves līmenis mūzikas izpratnē; no viņa zināšanām un prasmēm – kāds būs viņa paša devums tālākajā attīstībā (*Рубинштейн*, 2003). Muzikālo spēju attīstība ir saistīta ar skolēna prasmi radoši strādāt un darboties mūzikas jomā, ar motivāciju un gribu, ieguldīto darbu un prasmīgu pedagoģisko vadību. Tādēļ mūzikas skolotājam svarīgi koncentrēties uz mērķtiecīgu darbību mūzikas mācību procesā, kas veicina muzikālo spēju attīstību, nevis uz iedzimto dotumu

izvērtēšanu. Tādējādi akcentējot, ka nodarboties ar mūziku visiem nav iespējams, kaut gan pētījumi (Hallam, 2006) pierāda pretējo.

Analizējot teorētiskās nostādnes un pētījumus par spēju attīstību (Шадриков, 2004; Maslo, 2003; Gžibovskis, 2008 ) un muzikālo spēju attīstību, kopumā var secināt, ka spējas attīstās darbībā. Muzikālās spējas attīstās un to kvalitatīvās īpašības atklājas muzikālā darbībā – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, izpildot muzikāli ritmiskās kustības, klausoties mūziku, improvizējot un komponējot. Mūzikā kopumā ir vienojoši struktūrelementi, kurus uztverot un izpildot, nepieciešamas tādas muzikālās spējas kā skaņkārtas, ritma izjūtas, muzikālā atmiņa u.c. (Теплов, 1980; Тарасова, 1988; Тарасов, 1986; Sloboda, 2005; Sloboda, Lehmann, Woody, 2007; Gordon, 2006; Hallam, 2006; Jaques-Dalcroze, 2009).

Mūzikas mācībās sākumskolā svarīgi ir attīstīt skaņkārtas/tonalitātes un ritma/metra izjūtu, kas sekmē mūzikas uztveri un emocionālo atsaucību – uztvert un emocionāli izjust mūziku (Радынова, 1994). Skaņkārtas izjūtas veicināšana notiek muzikālā darbībā – klausoties mūziku, dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, improvizējot un sacerot melodijas. Skaņkārtas izjūta izpaužas skolēnu spējā uztvert melodiju, intonācijas un skaņkārtas nokrāsu.

Mažora un minora skaņkārtā – kā loģiska funkcionāli pakārtota skaņu sistēma – veidojas no noturīgajām un nenoturīgajām pakāpēm. Pakāpju (noturīgo un nenoturīgo pakāpju attiecības tonalitātē) izjūta nostiprinās ilgstoša treniņa rezultātā, attīstot dzirdes priekšstatus, kas atspoguļo skaņu augstumu kustību. Mūzikas mācības metodiķi uzskata, ka pakāpju izjūtu mažora un minora skaņkārtā attīsta relatīvā solmizācija (Eidiņš, 1974; Kļaviņa, 1978; Nelsone, Rozenberga, 1998; Choksy, 1999, a).1999, b) u.c.). Ar relatīvās solmizācijas palīdzību var nostiprināt noturīgo un nenoturīgo pakāpju attiecības skaņkārtā, veicināt tonikas izjūtu konkrētā tonalitātē un attīstīt funkciju izjūtu harmoniskajā izklāstā. Izmantojot relatīvās solmizācijas metodi, mūzikas klausīšanās, dziesmu dziedāšana un mūzikas instrumentspēle nezaudē savu nozīmi skaņkārtas izjūtas attīstībā, jo ar dažādu muzikālo darbības veidu palīdzību var attīstīt mūzikas intonāciju uztveri un pakāpju izjūtu skaņkārtā.

Ritma izjūtas attīstība padodas grūtāk, jo ilguma attiecību radītie refleksi veidojas sarežģītāk un ilgāk. Ritma izjūta pamatojas uz skaņu ilguma attiecību atšķiršanu, t.i., smadzenes mēra skaņu un paužu garumus, reizē meklējot modulūsus un pārkārtojošās struktūras (Bļinova, 1969). Mūzikā ritms ir elastīgs, kas nepārtraukti mainās, līdz ar to, lai

atvieglotu uztveres procesu, vispirms nepieciešams nostiprināt vienkāršos ritma zīmējumus un vieglāk uztveramās ritma vienības kā, piemēram, ceturtdaļnotis, kas visbiežāk atbilst metra pulsācijai. Tādēļ ritma izjūtas attīstīšana sākas ar vienmērīgas ritmiskas kustības uztveri un izpildi kā, piemēram, soļošana (Avotiņa, 1998; *Jaques-Dalcrose*, 1972; 2009; Skazinska, 1990).

Ritma izjūta vislabāk tiek sekmēta, aktivizējot kustību analizatorus, kas palīdz uztvert laika vienības un sekmē apzināti izjust skaņu ilguma attiecības. Ritma uztvere katram cilvēkam saistīta ar muskuļu aparātu – roku, kāju un galvas muskuļu – neapzinātu savilkšanas (Sohors, 1962). Apzināta kustību iekšējā analizatora darbība atklājas muzikāli ritmiskajās kustībās kā dzirdētās mūzikas rezultāts, vienots laikā, dinamikā un raksturā (*Jaques - Dalcrose*, 1921). Lai attīstītu ritma izjūtu, izmanto muzikāli ritmiskās kustības, kuras var improvizēt vai kopīgi iestudēt. Ritma izjūtu attīsta arī mūzikas instrumentspēle, dziesmu dziedāšana un mūzikas klausīšanās, jo ritms ir mūzikas izteiksmes līdzeklis, mūzikas tēla veidojošs elements (*Fraze*, 2007). Ritma izjūta īpaši atklājas skolēnu improvizācijās, veidojot pavadījumus dziesmai, klausāmajam skaņdarbam, vai izpildot solo posmus kopīgā muzicēšanas procesā.

Mērķtiecīgi attīstot muzikālās spējas, tiek sekmēti izziņas procesi. Kā zināms, muzikalitāte ietver sevī izziņas komponentus, kas atsaucas mūzikas uztveres, muzikālās atmiņas un muzikālās domāšanas procesā, kā arī skolēnu zināšanu un prasmju pilnveidē.

Lai uztvertu mūziku, ir nepieciešama sagatavotība un zināmas pūles (Zariņš, 2003). Katrā kompozīcijā tiek izmantoti noteikti izteiksmes līdzekļi, kuru vispārējā apjaušana notiek ar jūtām, bet to veidotā satura jēgas meklēšana – ar intelektuālu piepūli. Kā zināms, jūtu izpausmes ir intuitīvas un ierobežotas, un tās parasti saistītas ar kompozīcijas reālo, akustisko skanējumu. Turpretī mākslinieciskā izziņa ir saistīta ar prāta dabību, kas sekmē mūzikas tēla uztveri un izpratni (Zilgalve, 1997), savukārt izziņas spēja veidojas mācīšanās procesā kā intelektuālas prasmes (Geidžs, Berliners, 1999).

Lai sekmētu skolēnu izziņas procesus mūzikas mācībās, ir nepieciešams piedāvāt sākumskolēnu vecumam atbilstošus uzdevumus un vingrinājumus, lai tie veicinātu uzmanības noturību. Uzmanības noturību un tās koncentrāciju mūzikas mācībās visbiežāk veicina interese un nepieciešamība izzināt ko jaunu.

Mūzikas klausīšanās laikā uzmanību aktivizē izvirzītie uzdevumi, kas kopā ar gribas piepūli sekmē mūzikas uztveri. Lai mērķtiecīgi izpildītu kādu uzdevumu, pirms tā uzsākšanas skolotājam jāpagūst psiholoģiski noskaņot un sagatavot skolēnus darbam. Sākumskolas

vecuma bērniem uzmanības apjoms ir ierobežots, tāpēc mūzikas mācību sākuma posmā, skolēniem grūti uztvert un vienlaicīgi izpildīt visus pedagoga norādījumus. Tādēļ uzmanības noturību var sekmēt, paplašinot uzdevumu klāstu pakāpeniski – sākumā saklausot vienu elementu, tad savienojot to ar nākošo.

Lai attīstītu skolēnu uzmanības noturību un koncentrēšanās spējas, ir nepieciešami daudzveidīgi uzmanības noturības un aktivitātes vingrinājumi, vieni no tiem ir *incitācijas* (rosinoša, mudinoša darbība) un *inhibīcijas* (pārtraukšanas, izbeigšanas darbība) vingrinājumi. Incitācijas un inhibīcijas vingrinājumi palīdz nostiprināties bērnu nervu sistēmai. Incitācijas vingrinājumi ir nepieciešami bērniem ar palēninātu reakciju, bet inhibīcijas – viegli uzbudināmiem, nervoziem bērniem (*Jaques-Dalcroze, 1972*). Tādēļ mūzikas mācībās bieži tiek izmantoti ritmikas komponenti, kas attīsta ne tikai skolēnu muzikālās spējas, bet arī veicina uzmanības noturību.

Uzmanība ir noturīgāka, ja uzdevums interesants, saistošs un vecumam atbilstošs. Atkārtojot vienādus vingrinājumus, jācenšas tos dažādot, jo jaunas nianšes rada dziļāku ieinteresētību. Ja izdodas panākt vingrinājuma izpildījumā emocionālo pacēlumu, koncentrēšanās spējas saglabājas ilgstoši (*Kelpša, 2001*). Tādēļ jauna mūzikas materiāla apguve un muzicēšanai nepieciešamās prasmes ir jānostiprina ar daudzveidīgiem metodiskiem paņēmieniem, izmantojot uzskates līdzekļus (pakāpju sleja, roku zīmes, ritma kartītes, dažādi attēli u.c.), kas piesaista skolēnu uzmanību.

Tomēr mācību stundā ieteicams izvairīties no pārāk spilgtas uzskates, kas var radīt spēcīgu ierosu galvas smadzeņu garozā, līdz ar to zaudējot iespēju analizēt un vispārināt (*Бочкарев, 1997*). Svarīgi, ka „uzmanības koncentrēšanai ir vajadzīga piepūle un gribasspēks kā audzināšanas īpašības, kas izveidojas mācoties un pieredzei bagātinoties”. (*Žogla, 2001, 177*).

Muzikālās atmiņas kvalitāte ir atkarīga no muzikālā redzesloka plašuma, atmiņas trenēšanas kvalitātes, iegaumēšanas ātruma un saglabāšanas laika, kā arī mūzikas uztveres un muzikālās domāšanas (ko skolēns saprot, to labāk atceras). Muzikālā atmiņa visproduktīvāk tiek sekmēta muzicējot, kā arī klausoties un analizējot mūziku, kas kopumā veido sākumskolēna muzikālo pieredzi.

Mūzikas analīze veicina apzinātas muzikālās atmiņas veidošanos, kura apvieno sevī mūzikas uztveri ar domāšanu – analīzi, spriedumu un secinājumiem. Apzināti uztvert un atcerēties – tas nozīmē kopējā skanējumā prast atšķirt mūzikas valodas elementus, izprast to

nozīmi mūzikas tēla radīšanā. Tādēļ mūzikas skolotājam ir jāprot sasaistīt mūzikas analīzes teorētisko aspektu ar tā praktisko lietojumu mūziku klausoties (Grauzdiņa, 1975).

Kā jau iepriekš tika noskaidrots, muzikālā domāšana kā izziņas darbības process palīdz skolēnam uztvert un izprast mūzikas valodu, kas saistās ar mūzikas analīzi – nosakot mūzikas valodas elementus, izvērtējot pazīmes, salīdzinot un vispārinot (*Подуровский, Сулова, 2001; Петрушин, 2009*). Lai attīstītu prasmi analizēt mūziku un veicinātu domāšanas procesus saistībā ar mūzikas valodas apguvi, skolotājam ir jāizveido jautājumu sistēma. Jautājumu sistēmai ir jābūt labi iegaumējama, pārdomātai, kas ved uz mērķi – mūzikas iepazīšanu un izpratni.

Skolēnu izziņas aktivitāte, tostarp arī domāšanas procesi, tiek sekmēti, ja skolēniem piedāvā katreiz augstākas grūtības pakāpes uzdevumus, kas balstīti uz iepriekš iegūto pieredzi, un rosina jaunas pieredzes veidošanos. Izziņas procesā reproduktīvā un radošā darbība savstarpēji papildina viena otru (*Выготский, 1987; Žogla, 2001*), jo, darbojoties radoši, skolēni paši atrod uzdevumu risināšanas variantus, interpretē, meklē jaunus, vēl viņu pieredzē nebijušus variantus darbības izpildē.

Jaunas ieceres un uzdevumi izvirza īpašas spējas un prasmes, aktivizējot gribas procesus, kas rosina pārvarēt šķēršļus, un tas izpaužas uzņēmībā un neatlaidībā. Gribas procesa aktivitātes nepieciešamību mūzikas mācībās atspoguļo situācijas, kad skolēni vēlas apgūt kādu no mūzikas instrumentiem, kā: blokflauta, ksilofons, kokle, ģitāra vai klavieres. Lai savus muzikālos nolūkus varētu īstenot adekvāti, skolēns saskaras ar nepieciešamību izkopt muzicēšanai nepieciešamās prasmes (*Šteiners, 1995*). Tādēļ mūzikas mācībās svarīgi ir izvirzīt uzdevumus, kas virza no vieglāk sasniedzamām uz grūtāk sasniedzamām darbībām.

Analizējot teorētiskās nostādnes par mūzikas uztveri un muzicēšanai nepieciešamo prasmju attīstību, var secināt, ka, prasmes attīstās un nostiprinās mērķtiecīgu un regulāru treniņu rezultātā ar dažādu mācību uzdevumu un vingrinājumu palīdzību, kā rezultātā skolēns var veikt pienācīgā kvalitātē un apjomā dažādas muzikālās darbības – mūziku izpildīt, klausīties, analizēt un komponēt (*Campbell, Scott-Kasser, 2009; Choksy, 1999, a).1999, b); Clarke, Dibben, Pitts, 2010; Green, 2008; Hedden, 2010; Hennessy, 1995; Houlahan, Tacka, 2008; Mills, 1993, 2009; Nelsone, Paipare, 1992; Nelsone, Rozenberga, 1998; Runfola, Taggart, 2005; Sloboda, Lehmann, Woody, 2007; Ветлугина, 1968; Ильина, 2008; Зимица, 2000 u.c.*). Muzicēšanai nepieciešamo prasmju veidošanās varētu būt cieši saistīta ar muzikalitātes komponentu līdzsvarotu attīstību, jo katrā iepriekš nosauktajā muzikālajā

darbībā tiek iesaistītas muzikālās spējas – skaņkārtas/tonalitātes, ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa – un izmantotas zināšanas par mūziku un muzicēšanas procesu.

Par vienu no svarīgākajiem muzikālo spēju, zināšanu un prasmju attīstības veicinātāju uzskata radošo darbību, kas izpaužas, mūziku improvizējot un komponējot (*Clarke, Dibben, Pitts, 2010; Frazee, 2007; Mills, 1993, 2009; Nelsone, Paipare, 1992; Nelsone, Rozenberga, 1998; Rozītis, 1929; Sloboda, Lehmann, Woody, 2007 u.c.*).

„Improvizācija ir muzikālās daiļrades veids, kur skaņdarbs tiek radīts tā izpildīšanas procesā”. (Kārklīšs, 2006, 68). Improvizācija var būt tūlītēja jauna skaņdarba sacerēšana vai papildināšana kādai jau pastāvošai mūzikas kompozīcijai. „Kompozīcija – komponista radoša darba process un rezultāts” (Kārklīšs, 2006, 87), kas var būt arī kā skolēna radoša izpausme mūzikas mācībās – sava kompozīcija: dziesma vai instrumentāls skaņdarbs, pavadījums vai apdare.

Mūzikas instrument spēle, dziedāšana u.c. mūzikas mācībās ir visbiežāk ir saistīta ar kolektīvo muzicēšanu – muzicēšanu lielās un mazās grupās. Grupu darbā var veikt daudzveidīgus radošos uzdevumus un veidot muzikālus priekšnesumus. Lai tas notiktu produktīvi, ir nepieciešamas sadarbības prasmes muzicēšanas procesā.

Sadarbības prasmes, kolektīvi muzicējot, izpaužas kā interese, atbildība, individuālo sadarbības līdzekļu izvēle, grupas sadarbības līdzekļu izvēle, individuālā un grupas mērķa apzināšanās (*Kaplan, Stauffer, 1994; Clarke, Dibben, Pitts, 2010*). Sadarbības prasmes izpaužas kā muzikāla brīvība, prasme klausīties, impulsīva mijiedarbība, radošs eksperiments un spontāna situācijas izvērtēšana un reaģēšana. Sadarbības brīdī notiek mākslinieciskā tēla atklāsmes, ko papildina ķermeņa valodas pārvaldīšana. Muzicēšanas procesā izpildītājam jābūt radošam, gatavam piedāvāt savu muzikālo ideju un dzirdēt, novērtēt un atbildēt uz citu iesaistīto grupas dalībnieku muzikālajiem impulsiem (*Bērziņa, 2010*).

Produktīvas sadarbības rezultātā tiek sekmēta skolēnu izziņas attīstība, jo mijiedarbības process skolēnam ar skolēnu un skolotājam ar skolēnu veicina informācijas apmaiņu, bagātina pieredzi un rosina jaunu zināšanu un prasmju apguvi. Kopīga muzicēšana un mūzikas klausīšanās var raisīt emocijas un aktivizēt muzikālo dzirdi, kas tālākajā procesā var sekmēt arī izziņas procesus (*Hargreaves, 2005; Runfola, Taggart, 2005*).

Kā zināms, muzikālo spēju, zināšanu un prasmju attīstība ir cieši saistīta ar paša sākumskolēna attieksmi pret mūziku un mācīšanās procesu. Skolēnu attieksmi var novērot viņu rīcības izpausmēs mūzikas mācībās, jo „attieksme izpaužas cilvēka vērtībās, normās, dzīvesdarbības mērķos, principos un ideālos, kas kā dzīvesdarbības komponenti ir savstarpējā

mijiedarbībā. Tieši šie komponenti pedagoģiskajā aspektā ir pamatkritēriji cilvēka vajadzībām un darbības paņēmieni izvēlei.” (Špona, 2001, 60) Attieksme izpaužas, mūziku klausoties, muzicējot, iesaistoties radošo uzdevumu veikšanā, izrādot iniciatīvu un interesi par mūziku un muzicēšanas procesu.

Analizējot teorijā un praksē iegūtās atziņas par muzikalitātes komponentu attīstību, var secināt, ka

- daudzveidīga muzikālā darbība var sekmēt muzikālo spēju, mūzikas klausīšanās un muzicēšanai nepieciešamo prasmju attīstību, emocionālo atsaucību pret mūziku;
- emocionālo atsaucību sekmē arī sākumskolēnu vecumam, interesēm, kā arī uztveres spējām un prasmei piemērots mūzikas saturs;
- muzikālo spēju (ritma/metra izjūtu, skaņkārtas/tonalitātes izjūtu, tostarp, muzikālo atmiņu) un mūzikas klausīšanās un muzicēšanas prasmju (prasme analizēt dzirdēto mūziku, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus) attīstību var sekmēt sākumskolēna prasme mācīties un radoši darboties, motivācija un griba apgūt mūziku, (*Hallam, 2006*); šie komponenti pilnveidojas un nostiprinās mērķtiecīgu un regulāru vingrinājumu rezultātā;
- izziņas attīstību – mūzikas uztveri, uzmanību, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu, veicina mūzikas mācības, kas ir sākumskolēna vecumam atbilstošas, izziņas aktivitāti rosinošas, kur praktiski darbojoties, katreiz tiek doti arvien grūtākas pakāpes uzdevumi, zināšanas un prasmes tiek regulāri nostiprinātas ar radošo uzdevumu palīdzību; tiek piedāvāti vingrinājumi, kas veicina uzmanības noturību;
- prasmi analizēt dzirdēto mūziku veicina mērķtiecīgi virzīti jautājumi, kas notiek dialoga un pārrunu veidā;
- interesi iesaistīties mūzikas mācībās veicina sākumskolēna emocionālā atsaucība pret mūziku, pozitīvas emocijas muzicēšanas un mūzikas klausīšanās procesā, kā arī vide, kurā bērns dzīvo (ģimene, draugi, apkārtējā sabiedrība, skola);
- sadarbība mācību procesā, tostarp, kolektīvā muzicēšana, veicina informācijas apmaiņu sākumskolēnam ar sākumskolēnu un skolotājam ar sākumskolēnu, bagātina pieredzi un rosina uz jaunu zināšanu un prasmju apguvi. Kopīga

muzicēšana un mūzikas klausīšanās var raisīt emocijas un aktivizēt muzikālo dzirdi, kas var sekmēt sākumskolēna izziņas procesus.

Kopumā var secināt, ka līdzsvarota attīstība ir iespējama daudzveidīgā muzikālā darbībā – mūziku klausoties, analizējot, izpildot (izmantojot dažādus muzikālās darbības veidus) un sacerot (improvizējot un komponējot), rosinot sākumskolēna izziņu ar radošo uzdevumu palīdzību, veicinot sadarbību muzicēšanas procesā, sekmējot emocionālo atsaucību pret mūziku.

## **2. Mūzikas mācību process muzikalitātes attīstībai sākumskolā**

### **2.1. Mūzikas mācības darbības pieejas skatījumā**

Šajā nodaļā tiks analizēta zinātniskā literatūra un aktualizēta pedagoģiskā pieredze, lai noskaidrotu, kā plānot, organizēt un vadīt mūzikas mācības muzikalitātes attīstībai. Zinot, ka muzikalitāte attīstās darbībā (*Teniov*, 1980; *Tapacova*, 1988; Līduma, 2004; *Hallam*, 2006), par īpaši svarīgu tiek uzskatīts pats darbības process. „Darbība ir plašāka nekā darbs, t.i., darbība ir fiziska vai garīga darba, psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienība”. (Špona, 2001, 77).

Mūzikas skolotājs, plānojot, organizējot un vadot mūzikas mācības, veic mērķtiecīgu, vērtīborientētu mācību un audzināšanas darbību. Darbības produkts mūzikas mācībās ir izmainītas zināšanas, prasmes un attieksmes pret mūziku, kas veido muzikalitātes attīstības pamatu.

„Darbības kā pedagoģiskas parādības specifika izpaužas tādējādi, ka pedagoģiskajā procesā ir divi subjekti (skolēns un skolotājs) un divas savstarpēji saistītas un nosacītas darbības – skolotāja darbība un skolēna darbība. Divu subjektu un viņu darbību sakari tiek īstenoti gan tieši – mācību stundā, gan netieši – ārpus stundas ietvariem, kad skolēns, ievērojot skolotāja norādījumus, pilda mājas darbus un kad skolotājs, ievērojot skolēnu iespēju līmeni, plāno stundas, atlasa mācību saturu un izvēlas metodes” (Čehlova, 2002, 18).

Analizējot dažādu autoru teorētiskās atziņas, var secināt, ka darbības struktūra ir viens no svarīgākajiem darbības teorijas jautājumiem, kas ietver mērķi, līdzekļus, pašu darbības procesu un rezultātu. Katrai darbībai ir noteikts mērķis, priekšmets, līdzeklis un produkts



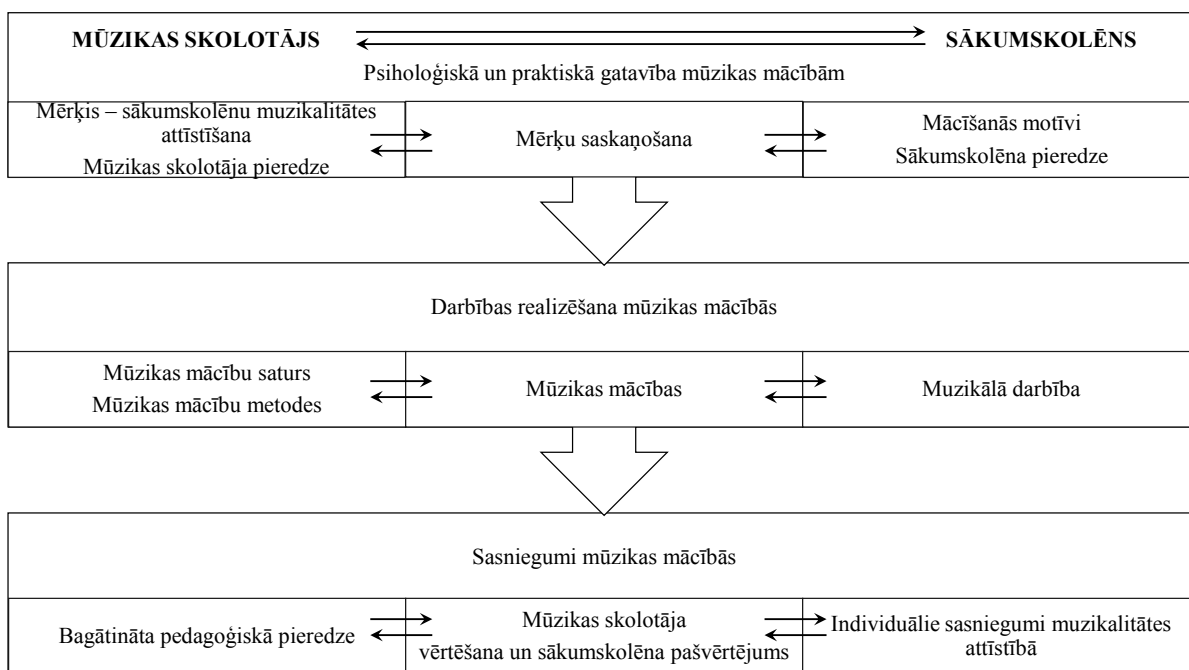
(Выготский, 1987; Леонтьев, 1975; Щукина, 1971; Бочкарев, 1997; Špona, 2001, 2006; Žogla, 2001; Čehlova, 2004).

Darbības veiksmīga realizācija ir atkarīga no motīva, mērķa, adekvātas izvēles, izlēmības un darbības organizācijas, kuras realizāciju ietekmē cilvēka rakstura īpašības, temperaments un individuālās spējas (Реан, Бордовская, Розум, 2002). Darbību sekmē četri posmi:

- psiholoģiskā gatavība darbībai;
- praktiskā gatavība darbībai;
- darbības realizācija;
- darbības vērtēšana (Špona, 2006).

Analizējot darbības pieejas teorijas, nostiprinājās atziņa, ka arī mūzikas mācībās muzikalitātes attīstībai ir būtiski ievērot darbības struktūru un tās posmus (Выготский, 1987; Леонтьев, 1975, Щукина, 1971; u.c.). Tādēļ tiek pausts uzskats, ka mūzikas mācību rezultātu (sākumskolēnu muzikalitātes attīstību) ietekmē sākumskolēna mācīšanās motīvi, savstarpēji saskaņots mērķis, pats darbības process un darbības izvērtējums – mūzikas skolotāja vērtējums un sākumskolēna pašvērtējums. Nosauktie darbības komponenti ir saistīti ar darbības posmiem, kurus raksturo psiholoģiskā gatavība, praktiskā gatavība mūzikas mācībām, tad – mācību process un rezultātu izvērtējums.

Tā kā darbība īstenojas produktīvas sadarbības rezultātā, kur mācīšana un mācīšanās tiek realizēta mūzikas skolotāja un sākumskolēnu saskaņotā darbībā ar kopīgu mērķi un uzdevumiem, tika analizēta zinātniskā literatūra par sadarbības īstenošanu mācību procesā (Špona, 2001, 2006; Žogla, 2001; Čehlova, 2002). „Mācības ir sabiedrības raksturīga divpusēja (mācīšana un mācīšanās) parādība, kas mūsdienās ir ieguvusi relatīvi patstāvīgu raksturu. Tādēļ didaktiskā procesa komponenti ir jāaplūko atsevišķi. Mācību strukturāli procesuālā pieeja aptver divus aspektus – struktūrkomponentu un procesu.” (Žogla, 2001, 82) Didaktiskajā procesā skolēnam ir īpašs statuss, jo tieši viņa dēļ tiek organizēts mācību process, lai panāktu pēc iespējas labākus rezultātus – skolēna individuālo attīstību (Žogla, 2001). Izpratne par to ir pamatā mūzikas mācībām sadarbībā sākumskolēnu muzikalitātes attīstības veicināšanai (sk. 7. attēlu).



7. attēls. Sadarbība mūzikas mācībās (autores konstrukts)

Mūzikas mācībās skolotājs (subjekts) un skolēns (subjekts) bieži vien parāda dažādas vērtību pozīcijas attiecībā pret mūziku (objektu), kas var radīt problēmas, vai arī tās var risināt dialoga veidā (Щербакoвa, 2008). Tas ir skaidrojams ar to, ka skolotājs mūzikas mācībās saskaras ar skolēnu dažādo muzikālo pieredzi un attieksmi pret mūzikas kultūru. Gan skolēniem savā starpā, gan skolotājam ar skolēnu vienmēr būs dažādas vērtību pozīcijas attiecībā pret kādu konkrētu mūzikas stilu, žanru utt., tādēļ tikai dialogs vienam ar otru var būt produktīvs līdzeklis šīs pedagoģiskās situācijas risināšanā. Dialogs veicina ne tikai savstarpēju saziņu – domu apmaiņu, dalīšanos pieredzē u.c., bet arī prasmi uz klausīt citu viedokli. Mūzikas skolotājs ar savu attieksmi un rīcību varētu būt skolēniem paraugs tam, kā veidot dialogu un izteikt savu viedokli, noniecinot cita intereses un muzikālo gaumi.

Prasme sadarboties mūzikas mācībās dod iespēju katram izmantot savu pieredzi mērķa izvirzīšanā un mācīties vienam no otra līdzekļu izvēlē, kā arī palīdz attīstīt apziņu, ka katrs var izteikt savu viedokli, būt atzīts. Skolēnam ar skolēnu un mūzikas skolotājam ar skolēniem kopīga radoša darbība mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā veido pamatu sadarbībai mācību procesā.

Radoša pieeja ļauj mūzikas klausītājam un izpildītājam estētiski pilnvērtīgi uztvert mūziku. Radošas darbības spēja mūzikas uztveres psiholoģiskajā mehānismā veic vadošā

komponenta lomu. Pārējie mūzikas uztveres komponenti: emocionālā atsaucība mūzikai, spēja diferencēti dzirdēt, atcerēties un analizēt tās formu un saturu – ir nepieciešams nosacījums, lai veicinātu mūzikas uztveri un iztēli (*McDonald*, 1984).

Lai mērķtiecīgi izpildītu kādu uzdevumu, pirms tā uzsākšanas jāpagūst psiholoģiski noskaņot un sagatavot sākumskolēnus darbam. Psiholoģiskā gatavība darbībai tiek saistīta ar motivāciju kaut ko apgūt.

Motivācija ir cieši saistīta ar sākumskolēna zināšanu, prasmju un attieksmes veidošanos pret mācību procesu, mūziku un muzicēšanu (*Hedden*, 1982; *Austrin*, 1988, 1991; *Rather*, 2010). Motīvam, mērķim un priekšmetam jābūt atspoguļotam cilvēka psihē, citādi darbība zaudē jēgu. Jēga ir centrālais un galvenais jēdziens, ar kura palīdzību izskaidrojama motivācijas situatīvā attīstība, kas izraisa noteiktu personas rīcību. Tāpēc darbības teorijā rīcība ir iekšēji saistīta ar personisko jēgu (*Леонтьев*, 2007).

Motīvs ir darbības iekšējs dzinējspēks, subjektīvs komponents, kas katram ir individuāls un atšķirīgs (*Špona*, 2001). Motīvi mūzikas mācībās katram skolēnam var būt individuāli un atšķirīgi – tie var būt saistīti ar emocionālo mūzikas uztveri, radošumu, vērtībām vai interesi izzināt ko jaunu. Motīvu kopums veido motivāciju, kas rosina un pamato skolēnu darbību, rīcību, uzvedību, kā arī interesi par priekšmetu un vajadzību sasniegt mērķi.

Interese ir viens no spēcīgākajiem mācīšanās motīviem mērķtiecīgi organizētajā procesā, kas tāpat kā zinātkāre tuvina skolēna mācības viņa brīvi izraudzītai nodarbei (*Щучкина*, 1971; *Žogla*, 2001). Tādēļ skolotāja uzdevums ir ar pedagoģiskiem līdzekļiem uzturēt esošo un rosināt jaunas intereses rašanos par mūzikas mācības satura dažādiem aspektiem, tādējādi sekmējot sākumskolēnu mācīšanos un attieksmes veidošanos pret mūziku.

Mērķu un motīvu avots ir vajadzības, kas ir viens no svarīgākajiem pedagoģiskās darbības uzdevumiem (*Baltušīte*, 2006). Kopumā cilvēkam ir piecas sociālās vajadzības, kuras var izpausties mūzikas mācības:

- vajadzība pēc cilvēciskiem sakariem, būt „vienam no”,
- vajadzība pēc simpātijām, labvēlīgas attieksmes,
- vajadzība pēc pašapziņas, būt par neatkārtojamo personību,
- vajadzība pēc pašapliecināšanās, kad tiek ņemta vērā skolēna iniciatīva,
- vajadzība pēc informācijas un padoma mūzikas mācību laikā (*Фромм*, 1995, *Omarova*, 2002).

Šīs vajadzības var īstenot mūzikas mācībās, organizējot mācību darbību, sekmējot sākumskolēnu aktīvu iesaisti un dodot iespēju radoši pašizpausties mūzikas jomā. Tādēļ, izvirzot mērķi mūzikas mācībās, svarīgi ir izziņāt, ko sākumskolēns vēlas iemācīties un kas viņam padodas vislabāk. Tas kopumā var veicināt mūzikas skolotāja un sākumskolēna mērķa tuvošanos un rosināt izziņas darbību mūzikas mācībās.

Mērķis ir ideāls priekšstats par rezultātu, un tas sevī ietver arī subjekta (skolēna) vēlmi vai tieksmi kaut ko konkrētu sasniegt. Pedagoģisko mērķu tuvināšanās (skolotājam ar skolēniem) prasa no mūzikas skolotāja pastāvīgu radošo meklējumu un problēmsituāciju novēršanu, kas veicina skolēnu mūzikas mācību darbību (*Абдуллин, Ванилихина, Морозова, 2002; Щербакoва, 2008*).

Izvirzot mūzikas mācību mērķi muzikalitātes attīstībai, skolotājam jārēķinās ar skolēnu pieredzi mūzikas mācībās – zināšanām, prasmēm, attieksmēm un attīstības līmeņa. Muzikālās spējas katram skolēnam attīstās savā individuālajā tempā, un to rezultāti būs vienmēr atšķirīgi, tāpēc būtu ieteicams izvēlēties tādus mūzikas mācības satura elementus (dziesmas, klausāmos skaņdarbus, mūzikas valodas elementus u.c.), kuru apguve veicinātu izaugsmi sākumskolēniem ar dažādu muzikālo spēju attīstības līmeni. Svarīgi ir arī nenoteikt skolēnu muzikalitātes attīstībai pārāk zemas robežas, jo sākumskolēni, kā zināms, ir atvērti un gatavi jaunai pieredzei.

Praktiskā gatavība darbībai ir izvirzīto mērķu un uzdevumu īstenošanas plānošana un organizēšana, kas sekmē sākumskolēnu muzikalitātes attīstību. Izvērtējot skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmju un muzikālo spēju attīstības līmeni, tiek izvēlēti atbilstoši pedagoģiskie līdzekļi: mācību saturs, metodes un metodiskie paņēmieni, kā arī darba formas.

„Jēdziens *līdzekļi* nozīmē arī viengabalainu iedarbības procesu uz priekšmetu, ar kā palīdzību notiek pāreja no mērķa uz reālu rezultātu. Ar rezultātu tiek saprastas pārmaiņas, kas ir notikušas ārējā vidē vai pašā subjektā, pateicoties iedarbības procesam”. (Čehlova, 2002, 21)

Lai veicinātu sākumskolēnu muzikalitātes attīstību ir nepieciešams sabalansēts, skolēnu vecumam, interesēm, kā arī sākumskolēnu mūzikas uztverei un izziņai (ietverot muzikālo domāšanu, muzikālo atmiņu, uzmanību) piemērots mācību saturs, mācību metodes, kā arī daudzveidīgi metodiskie paņēmieni, kas tiek realizēti muzikālā darbībā.

Darbības realizācija ir atkarīga no psiholoģiskās un praktiskās gatavības darbībai. Kā jau iepriekš tika noskaidrots, darbības realizāciju sekmē skolotāja un skolēnu sadarbība mācību procesā.

Darbību vada un organizē skolotājs, jo bez pedagoģiskās iedarbības nav pedagoģiskā procesa. Tajā pašā laikā bez skolēnu aktīvas līdzdarbības pedagoģiskie mērķi nav sasniedzami (Čehlova, 2002). Arī muzikalitātes attīstība nav iespējama, ja sākumskolēni aktīvi neiesaistās mūzikas mācību procesā. Tāpēc, organizējot mūzikas mācību procesu, svarīgi ir ievērot, ka sākumskolēni mūzikas pasauli izzina, praktiski darbojoties. Tāpēc mūzikas skolotājam būtu ieteicams organizēt mācības tā, lai skolēni zināšanas un prasmes apgūtu muzikālās darbības rezultātā – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, skandējot, klausoties mūziku u.c., kas kopumā attīsta sākumskolēnu muzikalitāti.

Mūzikas mācībās sākumskolēnu savstarpējā sadarbība ir nepieciešama ne tikai kopīgi veicot kādu mācību uzdevumu, bet arī kopīgi muzicējot – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, veidojot dziesmām pavadījumus un iestudējot muzikāli ritmiskās kustības. Kopīgā muzicēšanas procesā ir nepieciešams vienots temps, ritms, dinamika, kā arī prasme saklausīt melodijas un pavadījuma attiecības mūzikā, spēja izjust skaņdarba noskaņu un raksturu izpildījuma laikā.

Mūzikas mācīšanās procesa norisi būtiski var ietekmēt arī emocionālais komforts un pozitīvas emocijas, kas sekmē skolēnu radošumu un darbošanās aktivitāti. Psiholoģiskam komfortam nepieciešams just savu nozīmīgumu citu vidū. Tā ir viena no sociālajām vajadzībām, kura jau tika minēta iepriekš, – lai sākumskolēns varētu justies labi mūzikas mācību laikā. Sadarbībā mūzikas skolotāja personības īpašības, saskarsmes prasmes un pedagoģiskais vadības stils, var kļūt par pozitīvu paraugu skolēnu savstarpējās attieksmēs.

Bērnu muzikāli radošā aktivitāte ir cieši saistīta ar muzikalitātes attīstību, jo radošai darbībai ir raksturīgs emocionāls noskaņojums (Ветлугина, 1968). Improvizējot un sacerot mūziku, veidojas emocijas, kuras ir noturīgas un spilgtas. Emocijas un to reakcijas piešķir mūzikas mācībām papildu iedarbību, tās mobilizē sākumskolēnu jaunai darbībai. Tādēļ svarīgi mācību procesā no reproduktīvām darbībām (metodēm), kas ir nepieciešamas muzikālo spēju attīstības, zināšanu un prasmju apguves sākuma posmā, pāriet uz radošo darbību – improvizācijas, muzikāli priekšnesumi, mūzikas klausīšanās ar radošiem uzdevumiem u.c. Radošā darbībā veidojas sākumskolēnu muzikālā pieredze.

Produktīvas darbības rezultāti ir sākumskolēna individuālie sasniegumi muzikalitātes attīstībā, kas veicināti mūzikas mācībās sadarbības procesā. Sasniegumi mūzikā ir attīstīti sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti, kas izpaužas dažādos muzikālās darbības veidos, kas saistīti ar muzikāli radošo darbību (mūzikas instrumentu spēle, muzikāli ritmiskās kustības, dziedāšana, improvizēšana un mūzikas klausīšanās) un mūzikas valodas, mūzikas kā kultūras vērtību, kā arī muzicēšanai nepieciešamo prasmju apguvi.

Zināšanas mūzikā paplašina sākumskolēna iespējas mūziku uztvert, izprast, reproducēt, kā arī radoši lietot (improvizēt). Zināšanu apguve veicina prasmju veidošanos, piemēram, mūzikas instrumentu var spēlēt spontāni, t.i., spēlējot haotiski dažādas skaņas, bet, lai radītu mūziku, ir nepieciešamas zināšanas par instrumentu tehniskajām iespējām un spēles tehniku. Zināšanas sekmē prasmi analizēt dzirdēto mūziku

Jebkura mācību darbība noslēdzas ar vērtēšanu, kas nepieciešama, lai izvērtētu sākumskolēna mācību sasniegumus un muzikalitātes attīstības dinamiku, lai sniegtu atgriezenisko saiti par kopējās sadarbības produktivitāti, kā arī, lai analizētu mācīšanas un mācīšanās efektivitāti, tādējādi sagatavojoties jaunai mācību darbībai.

Mūzikas mācības kā darbības process noslēdzas ar vērtēšanu, kurā iesaistās ne tikai skolotājs, bet arī sākumskolēns pats un viņa klasesbiedri. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka mūzikas mācībās skolotājam jābūt īpaši uzmanīgam ar vērtējumu. Darbošanās prieks var ātri zust, ja sākumskolēns nav saņēmis atbalstu un pozitīvu vērtējumu par centību, iegūtām prasmēm, vai arī nav jutis atbalstu un iedrošinājumu no pieaugušā puses. Tas ir saistīts ar viņu emocionālo attīstību, kā arī identitātes apziņu, kas var arī priekšlaicīgi apstāties attīstībā. Tādēļ sākumskolas posmā īpaši būtu jārauga, lai skolēns izjūt prieku, ka viņš kaut ko spēj darīt patiešām labi.

Skolēnu pašvērtējums skolas pedagoģiskajā procesā ir viens no svarīgākajiem organizētu mācību komponentiem, kas attīsta skolēnu nepārtrauktas pašregulētas mācīšanās spēju. Tā veido zināšanas, prasmes un iespējas apzinātai sevis attīstībai un praktiskai darbībai (Žogla, 2010). Pašvērtējums ir savu īpašību, spēju novērtējums (Džeimss, 1995), sava Estēta novērtējums. Pašvērtējums var būt paaugstināts vai pazemināts, to nosaka katra cilvēka individuālā atskaites sistēma (Ericson, 1993). Paaugstināts pašvērtējums mācībās ir produktīvāks nekā pazemināts. Pazeminātāks ierobežo skolēna uzdrīkstēšanos izvirzītā mērķa sasniegšanai un sarežģītāku uzdevumu uzņemšanos. Svarīgi apzināt, ka „skolēni ir īpaši jūtīgi pret novērtēšanas nepamatotu un nepedagoģisku pārņemšanu no darbības un tā rezultāta

kvalitātes uz personības īpašībām, kas ierobežo vai izslēdz pašregulētu situāciju”. (Žogla, 2001, 85) Skolotāja vērtēšanai jābūt paraugam kā vērtēt – objektīvs vērtējums pašvērtējuma salīdzināšanai. Šis aspekts ir svarīgs muzikalitātes attīstības izvērtējuma procesā.

Apmierinātība ar mācību darbu un rezultātiem rada noteiktu attieksmi – darbība iegūst personisku jēgu un nozīmību. Attieksmes veidošanās ir atkarīga arī no ārējiem faktoriem – skolotāja uzslavas, citu skolēnu vai vecāku atzinības, publiskas sasniegumu demonstrēšanas u.c. Attieksme veicina tālāko darbības virzību, t.i., atgriešanās cikla sākumā, tikai jaunā kvalitātē, jo mācību darbības process notiek spirālveida ciklos: sākums – skolēnu sagatavotības līmeņa noteikšana mācību uzdevuma veikšanai; darbības noslēgumā – jauns sagatavotības līmenis.

Iegūtās zināšanas un prasmes mūzikā veicina skolēna sasniegumus mūzikas mācībās, kas kopā ar attieksmes veidošanos pret mūziku un muzicēšanas procesu veicina motivāciju apgūt ko jaunu. Motivācija šajā darbības posmā ir saistīta ar skolēna ticību un pārliecību par rezultātu, kas viņu apmierina un sniedz gandarījumu (Hedden, 1982; Marsh, 1984; Austrin, 1988, 1991; Klinedinst, 1991). (Pārskatu sk. 8. attēlā.)



8. attēls. Sasniegumi mūzikas mācībās (autores konstrukts)

Mācīšanās prasmju apguve veicina pārliecību par savām iespējām, uzticēšanos apgūtajai mācīšanās prasmei, pieredzei kopumā, kas padara pozitīvu pārdzīvojumu noturīgu un ļauj ārējos faktorus vērtēt kontekstā ar pieredzi. Pārdzīvojums ir lielāks pašvērtējuma rezultātā – skolēns vērtē, vai uzslava ir adekvāta un atbilst sasniegumam, kas uzrāda pašregulētas attieksmes (Žogla, 2001). Arī mūzikas mācībās sākumskolēnam jāmacās adekvāti izvērtēt savas darbības rezultātus.

„Virzoties pa attīstības spirāli, pastiprinās mācību darbības sociālās nozīmības apziņa – pienākuma izjūta, atbildīga attieksme pret mācību darbu, darba spējas un subjekta pozīcija”. (Čehlova, 2002, 28) Skolēna sekmju līmeni un muzikāli radošās darbības aktivitāti ietekmē mācību process un mūzikas mācību jēgas izpratne, t.i., saskatot mācību satura saikni ar dzīvi, ar savu nākotni. Tādēļ ir svarīgi sākumskolēnus iesaistīt mūzikas dzīves norisēs, kas rada pašapliecināšanās iespējas, iegūstot sabiedrības atzinību pret ieguldīto darbu mūzikas mācībās.

Apkopojot iegūtās atziņas, var secināt, ka saskaņā ar darbības teoriju, mūzikas mācības ietver mērķi, līdzekļus, darbības procesu, to izvērtēšanu un rezultātu. Nosauktie darbības komponenti ietver darbības posmus, kurus raksturo psiholoģiskā gatavība, praktiskā gatavība mūzikas mācībām, darbības realizācija mācību procesā un sasniegumu izvērtēšana. Darbība īstenojas produktīvas sadarbības rezultātā, kur mācīšana un mācīšanās tiek realizēta mūzikas skolotāja un sākumskolēnu saskaņotā darbībā ar kopīgu mērķi un uzdevumiem.

Darbības gaitā ir vēlams pāriet no reproduktīvās darbības uz radošo, jo radoši meklējumi mācību procesā veicina sākumskolēna izziņu. Svarīgi organizēt mācības tā, lai sākumskolēns zināšanas un prasmes apgūtu praktiskā izziņas ceļā muzikālās darbības rezultātā – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, skandējot, klausoties mūziku u.c..

Darbības process noslēdzas ar vērtēšanu, kurā iesaistās ne tikai mūzikas skolotājs, bet arī sākumskolēns pats un viņa klasesbiedri. Apmierinātība ar mācību darbu un rezultātiem var radīt noteiktu attieksmi – darbība iegūst personisku jēgu un nozīmību.

## **2. 2. Mūzikas mācību modelis sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai**

Šajā nodaļā tiks teorētiski pamatots un raksturots mūzikas mācību modelis sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai. Tā kā muzikalitāte attīstās darbībā un tās attīstība ietver izziņas spējas un prasmi (Бочкарев, 1997; Reimer, 2005; Hallam, 2006; Петрушин, 2009), mūzikas mācības skatītas kā mērķtiecīgi vadāms process.

Balstoties uz teorijām par muzikalitāti kā personības integrētu īpašību (Теплов, 1947./1980, 1985; Līduma, 2004), uz darbības teoriju personības attīstībai (Леонтьев, 1975; Щукина, 1971; Бочкарев, 1997; Špona, 2001) un pedagoģisko pieredzi, mūzikas mācības ir skatītas saskaņā ar darbības pieeju un mācību procesu, kas tiek realizēts mērķtiecīgi



organizētā skolotāja un skolēnu savstarpējā sadarbībā. Uz darbības pieeju un sadarbību balstītas mūzikas mācības (kā tika noskaidrots 2.1. apakšnodaļā) raksturo:

- psiholoģiskā gatavība darbībai ar mērķa izvirzīšanu, līdzekļu izvēli un sākumskolēnu motivāciju mācīties,
- praktiskā gatavība darbībai – izvirzīto mērķu un uzdevumu īstenošanas plānošana un organizēšana sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai,
- darbības realizēšana mūzikas mācībās, kurā īsteno mūzikas mācību saturu, mācību metodes, veicinot sākumskolēnu muzikalitātes attīstību,
- vērtēšana, kurā svarīgi ir iesaistīt sākumskolēnus sava mācību darba un sasniegumu izvērtēšanā.

Sadarbība izpaužas mūzikas skolotāja mācīšanas un sākumskolēna mācīšanās mijiedarbībā, kas tiek veicināta, iesaistot skolēnus aktīvā muzikālā darbībā. Muzikālā darbība ietver šādus darbības veidus – mūzikas klausīšanās, muzikāli ritmiskās kustības, dziedāšana un skandēšana, mūzikas instrument spēle, kuri tiek saistīti ar mūzikas valodas un kultūrvērtību apguvi, pilnveidojot zināšanas, prasmi un attieksmi pret mūziku.

Darbības praktiskās sagatavošanās posmā svarīgi ir piedāvāt sākumskolēnam līdzekļu variantus, lai viņš pats brīvi varētu izvēlēties sev piemērotāko (Špona, 2001). Saskaņā ar šo teorētisko atziņu un pedagoģiskajā praksē novēroto, ir noteikti mācīšanās nosacījumi:

- radošā pašizpaušme daudzveidīgā muzikālā darbībā (sākumskolēns gūst radošās darbības pieredzi, attīsta muzikālās spējas, pilnveidojot zināšanas, prasmi un attieksmi pret mūziku);
- sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā (sākumskolēns attīsta sadarbības prasmi kolektīvā muzicēšanā);
- muzikālās darbības individualizācija un diferenciacija (sākumskolēni ar dažādu muzikālo spēju attīstības līmeni pilnveido zināšanas un prasmi mūzikā);
- saziņas prasme (runā un rakstos) mūzikas mācībās (sākumskolēns analizē un raksturo mūziku, pauž savas jūtas, emocijas, pauž savu attieksmi pret to);
- pašvērtējuma nodrošinājums mūzikas mācībās (sākumskolēns apzina savus sasniegumus mūzikas mācībās muzikalitātes attīstībai).

Mūzikas mācību nosacījumi ir izstrādāti, balstoties uz teorijā un praksē gūtām atziņām, darba autores pētījumiem. Zinot, ka muzikalitāte attīstās aktīvā muzikālā darbībā, svarīgi bija izziņāt, kā sākumskolēnus iesaistīt pēc iespējas viņiem interesantākā un vecumam atbilstošākā veidā, kas sekmē muzikalitātes attīstību daudzveidīgā, aktīvā un radošā muzikālā

darbībā. Lai izzinātu sākumskolēnu attieksmi pret mūziku un intereses radoši darboties, tika veikta aptauja, kuras rezultāti parādīja, ka lielākai daļai sākumskolēnu patīk klausīties mūziku un dziedāt, viņi vēlas radoši izpausties – veidot dažādus muzikālus priekšnesumus un tos demonstrēt klasesbiedriem. Tāpēc tika izvirzīts mācīšanās nosacījums par sākumskolēnu radošo pašizpausmi daudzveidīgā muzikālā darbībā.

Radošā pašizpausme ir spēja paust savu pasaules uztveri, izpratni un pašam sevi šajā pasaulē. Sākumskolēns mūzikas stundās var izpausties kā mūzikas izpildītājs, klausītājs vai mūzikas sacerētājs (improvizācijas). Daudzveidīga darbība mūzikas mācībās sekmē sākumskolēnu izpaust savu individuālo potenciālu mūzikā – prasmi dziedāt, ritmizēt, spēlēt mūzikas instrumentus, prasmi orientēties mūzikas stilos un žanros, improvizēt, sacerēt melodiju, ritmu vai dziesmai vārdus utt. Lai sākumskolēniem būtu radošās pašizpausmes iespējas, skolotājam būtu jāorganizē mūzikas mācības tā, lai katram skolēnam tiek dota iespēja paplašināt savu pieredzi un demonstrēt to citiem radošā darbībā. Radošums atklājas muzicēšanas procesā – dziedot un spēlējot sākumskolēns skaņdarbu interpretē, iesaistot savas izjūtas un izpratni par mūziku un tās tēlainību.

Improvizējot mūzikas frāzi vai plašākas uzbūves (periodu) tiek iesaistīti skolēna izziņas procesi – mūzikas uztvere, muzikālā atmiņa un muzikālā domāšana, kā arī iztēle. Tādēļ sākumskolēna improvizācijās parādās viņa zināšanas un prasmes mūzikā, kas kopumā atklāj muzikalitātes attīstības līmeni.

Iesaistot sākumskolēnus improvizācijās, svarīgi atcerēties, ka par mūzikas instrumentu pieņemts uzskatīt ikvienu rīku vai ierīci, ko cilvēks gatavojis, lai ar to kā ar mūzikas instrumentu radītu skaņas (Muktupāvels, 1999). Instrumentālajā improvizācijā mūzikas mācībās var izmantot dažādus instrumentus, kurus dēvē par „elementārajiem” instrumentiem. Tie ir instrumenti, kuru apguve ir samērā vienkārša, jo, lai tos spēlētu nav nepieciešama sarežģīta spēles tehnika. Tādējādi visi sākumskolēni var iekļauties kopējā muzicēšanā.

Klausoties mūziku, radošums tik spilgti neizpaužas, kā mūziku atskaņojot, tomēr uztveres procesā, kurā tiek apzināts un izjūsts mūzikas tēls, klausītājam rodas iespēja iztēloties un emocionāli atsaukties.

Muzikalitātes attīstību mūzikas mācībās būtiski ietekmē sākumskolēnu savstarpējās sadarbības prasmes un mūzikas skolotāja prasme tās vadīt. Tādēļ par svarīgu nosacījumu tika izvirzīta sākumskolēna sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā. Kā jau iepriekš tika minēts, sadarbība ir nepieciešama, kopīgi muzicējot – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus,

veidojot dziesmām pavadījumus un iestudējot muzikāli ritmiskās kustības. Sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā izpaužas kā prasme klausīties, mijiedarbība, radošs eksperiments un reaģēšana uz mūzikas impulsiem. Tādēļ, kolektīvi muzicējot, svarīgi ir ieklausīties melodijā, sadzirdēt sevi un citus spēlējām un dziedam. Tas liecina, ka sadarbības prasmes kolektīvā muzicēšanā ir cieši saistītas ar sākumskolēnu muzikalitāti un tās attīstību. Svarīgi ir ievērot, ka muzicēšanas kvalitāti var ietekmēt ne vien sākumskolēna muzikālo spēju un prasmju līmenis un prasme sadarboties, bet arī savstarpējā saskarsme, kas veicina psiholoģiskā komforta rašanos.

Muzikālās darbības individualizācija un diferenciacija tiek aktualizēta tādēļ, ka paver plašākas iespējas sākumskolēna individuālo spēju attīstībai, zināšanu un prasmju pilnveidei un to pašrealizācijai mūzikas mācībās.

Mācību un audzināšanas procesu, kam ir raksturīga audzēkņu tipisko atšķirību ievērošana, pieņemts saukt par diferencētu procesu, bet mācības šādos apstākļos – par diferencētām mācībām. Mācību individualizācija ir klašu un stundu sistēmas ietvaros īpaši organizētas mācības ar optimāliem apstākļiem skolēnu attīstības virzībai (Albrehta, 2001), zināšanu un prasmju apguvei atbilstoši katra skolēna attīstības tuvākai zonai (*Быгомский*, 1960./1987).

Viena no mācību organizācijas formām, kas veicina individuālu pieeju skolēnam un labvēlīgi ietekmē klases darbu kopumā, kā arī gan skolēna individuālos, gan klases kopīgos sasniegumus mūzikas apguves procesā, ir darbs grupās (Anspoka, 2008). Organizējot mācību darbu grupās mūzikas stundās, sākumskolēnu grupas var izveidot gan homogēnas, gan heterogēnas muzikālo spēju ziņā. Homogēnās grupās visi grupas dalībnieki veic viena līmeņa uzdevumus, bet heterogēnās grupās katrs grupas dalībnieks saņem individuālus uzdevums, kuri tiek veikti visas grupas labā.

Strādājot grupās, var diferencēt mācību saturu, apjomu un sarežģītības pakāpi, kas sekmē visu skolēnu iesaisti muzicēšanā, kā arī zināšanu un prasmju apguvi. Izvēloties diferencētu mācību saturu, var izveidot grupas, kurās skolēniem ir vienādas intereses, t.i., interese padziļināti apgūt mūzikas teoriju, interese iepazīt kādu konkrētu mūzikas stilu vai žanru, interese kopīgi apmeklēt koncertus un rakstīt recenzijas. Darbs grupās, kas balstīts uz skolēnu interesēm, ir motivētāks un līdz ar to rezultatīvāks.

Grupu darbā sākumskolēni var izpausties individuāli, atklājot un demonstrējot savas intereses, zināšanas un prasmes mūzikas teorijā, muzicēšanā un sadarbībā. Strādājot grupās,

var diferencēt mācību saturu, apjomu un sarežģītības pakāpi, kas sekmē sākumskolēnu mācību motivācijas veidošanos.

Grupu darba laikā svarīgi sākumskolēnam radīt tādus apstākļus, kas nosaka, lai kopīgā darba kvalitāte ir atkarīga no katra sākumskolēna ieguldījuma. Svarīgi, ka grupu darbā var īstenot arī citus izvirzītos mācīšanās nosacījumus par radošās pašizpaušmes iespējām, par sadarbības prasmju veidošanu muzicēšanas procesā un par saziņu mūzikas mācībās.

Iepriekš analizētie mācīšanās nosacījumi dod iespēju sākumskolēnam brīvi izvēlēties savas radošās darbības izpaušmju veidus. Lai sākumskolēniem tiktu dota iespēja izteikt savas domas par dzirdēto mūziku, kā arī iegūt jaunu informāciju par to, izvirzāms nosacījums, kas prasa nodrošināt saziņu (runā un rakstos) mūzikas mācībās – skolēnam ar skolēnu un skolotājam ar skolēnu. Šis nosacījums var tikt īstenots, iesaistot sākumskolēnus dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku.

Valodai ir liela nozīme cilvēka domāšanas procesos, jo ar valodas palīdzību mēs domājam un iegūstam informāciju (Vigotskis, 2002). Dialogs kā divu skolēnu jeb skolotāja un skolēna saruna, veicina domu apmaiņu un jaunas informācijas iegūšanu, kas ir uzkrājusies, izzinot apkārtējo pasauli, tostarp arī mūzikas pasauli. Ar dialoga palīdzību skolotājs var rosināt analizēt dzirdēto mūziku un izzināt mūzikas pasauli. Lai tas notiktu, veidojot dialogu, būtu pakāpeniski un mērķtiecīgi jāvirza jautājumi – no pazīstamiem, sākumskolēniem saprotamiem jēdzieniem, uz jauniem, neskaidriem. Tādējādi ierosinot sākumskolēnus uz jaunas informācijas apguvi. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka mūzikas skolotājam jārauga, lai visi skolēni tiktu iesaistīti dialogā, ne tikai aktīvākie (piemēram, tie, kas visbiežāk ceļ roku). Ar dialoga palīdzību skolotājs var rosināt sākumskolēnu izteikt savas emocijas, izjūtas un spriedumus par dzirdēto mūziku.

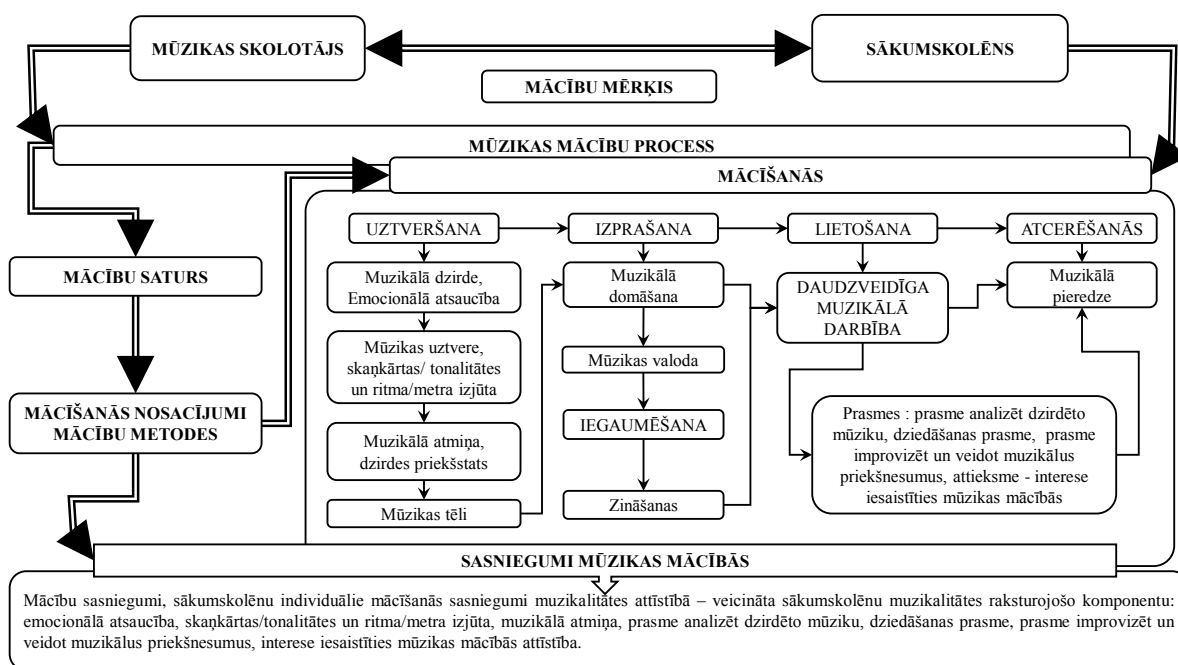
Lai sākumskolēni apgūtu prasmi izvērtēt savu mācīšanās darbību un sasniegumus mūzikā, kā nākamais pedagoģiskais nosacījums izvirzīts – sākumskolēnu pašvērtējuma nodrošinājums mūzikas mācībās muzikalitātes attīstībai. Sākumskolēnu pašvērtējums mūzikas mācībās saistās ar prasmi saklausīt, atcerēties, analizēt un izvērtēt savu muzikālo darbību. Piemēram, dziedot dziesmu pēc notīm, ritmizējot, vai dziedot pakāpes u.c., svarīgi, lai skolēns pats apzina savas kļūdas un tās mēģina labot. Tas palīdz viņam kritiski izvērtēt, cik viņš kvalitatīvi ir izpildījis doto uzdevumu.

Sākumskolēnam pašam izvērtējot paveikto, tiek aktivizētas izziņas spējas un prasmes, kas saistās ar muzikālo dzirdi kā diferencētu skaņu izšķirtspēju, muzikālo atmiņu (prasme atcerēties kā izpildījis konkrēto dziesmu, ritma piemēru u.c.), domāšanu (analizēt savu

darbību). No tā var secināt, ka prasme izvērtēt savu muzikālo darbību lielā mērā saistās ar sākumskolēna muzikalitāti un tās attīstību. Tādēļ pašvērtējuma nodrošināšana mūzikas mācībās tiek izvirzīts kā nosacījums, kas sekmē muzikalitātes attīstību.

Izanalizējot mācību procesa ārējo struktūru (mācību procesa posmi, kas tiek īstenoti mūzikas skolotāja un sākumskolēnu savstarpējā sadarbībā) un iekšējo struktūru (skolēnu mācīšanās aktīvā muzikālā darbībā), tika iegūtas atziņas, kas ļāva izveidot tādu mūzikas mācības modeli, kurā ietverti ne tikai iepriekš analizētie komponenti, bet arī mūzikas mācīšanās likumsakarības, kas uzskatāmi parāda saistību ar muzikalitāti un to raksturojošiem komponentiem.

Mūzikas mācību modelis sākumskolēna muzikalitātes attīstībai ir izveidots, balstoties uz teorijām par muzikalitāti kā personības integrētu īpašību (Теплов, 1947./1980, 1985; Лідума, 2004), par izziņas spēju attīstību un zināšanu, prasmju apguvi skolēnu pieredzes veidošanā (Выготский, 1960./1987; Рубинштейн, 1957./2003; Zelmenis, 2000), darbības teoriju (Леонтьев, 1975, Щучкина, 1971, Бочкарев, 1997; Špona, 2001), par sadarbības īstenošanu mācību procesā (Špona, 2001, 2006; Žogla, 2001; Čehlova, 2002) un darba autores pedagoģisko pieredzi, vadot mūzikas stundas vispārējās izglītības iestādēs (sk. 9. attēlu).



9. attēls. Mūzikas mācīšanu modelis sākumskolēna muzikalitātes attīstībai (autore konstrukt)

Izvēloties šādu teorētiski pamatotu mūzikas mācību modeli, var izprast sākumskolēnu mācīšanās likumsakarības, struktūru un dinamiku, var piemērot atbilstošu mūzikas mācību metodiku. Mūzikas mācības metodika izstrādāta, izpētot dažādu autoru teorētiskās un praksē gūtās atziņas, kuras izanalizētas un īstenotas sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai (Bebru Juris, 1922; Vīgners, 1936; Vītoļiņš, 1934, 1938, 1943; Rozītis, 1929; Eidiņš, 1974; Mediņš, Jākabsons, 1958; Nelsone, Rozenberga, 1998; Nelsone, Paipare, 1992; Millere, 2003; Vasmanis, 2005; Grauzdiņa, 1975; Kļaviņa, 1978; Līduma, 2012; Lasmane, 2012; *Jaques - Dalcrose*, 1972, 2009; *Campbell, Scott - Kasser*, 2009; *Choksy*, 1999, a).1999, b); *Clarke, Dibben, Pitts*, 2010; *Jaques - Dalcrose*, 1921, 1972, 2009; *Fraee*, 2007; Eidiņš, 1974; *Gordon*, 1998, 2006, 2007; *Gumm*, 2003; *Green*, 2008; *Hedden*, 2010; *Hennesy*, 1995; *Houlahan, Tacka*, 2008; *Mills*, 1993, 2009; *Runfola, Taggart*, 2005; *Sloboda, Lehmann, Woody*, 2007; *Подуровский, Сулова*, 2001; *Радимова*, 1994; *Тарасова*, 1988; *Ветлугина*, 1968; *Ильина*, 2008; *Зими́на*, 2000 u.c.).

Mūzikas mācīšanās ir sākumskolēna darbība, kas tiek veicināta organizētā, uz sadarbību balstītā mācību procesā, izmantojot daudzveidīgas mācību metodes un organizatoriskās formas. Prasme mācīties ir neatraujama no skolēna personības īpašībām – rakstura, spējām, no attieksmes – vēlēšanās mācīties un intereses par mūziku. Sākumskolēna mācīšanās motivācija atspoguļojas aktīvā darbībā, kas mācību procesā vērojama kā līdzdarbošanās, līdzpārdzīvojums, iesaistīšanās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku.

Tā kā mācīšanās ir izziņas darbības veids, kas balstās uz personības kognitīvajām, tikumiskajām, emocionālajām, gribas īpašībām un tās arī tālāk attīsta (Žogla, 2001), tad arī mūzikas mācīšanās var veicināt izziņas, tai skaitā muzikālo spēju un prasmju attīstību. Tādēļ mūzikas mācīšanās tiek skatītas kopā ar izziņas un muzikālajām spējām – skaņkārtā/tonalitātes, ritma/metra izjūtu, mūzikas uztveri, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu, kā arī ar emocionālajiem procesiem – emocionālo atsaucību.

Lai izzinātu mūzikas pasauli un iegūtu mūzikas klausīšanās un muzicēšanai nepieciešamo pieredzi, ir nepieciešams attīstīt sākumskolēna *muzikālo dzirdi* – spēju saklausīt diferencēti mūzikas skaņas un to īpašības, kas vienotībā ar *mūzikas uztveri un muzikālo atmiņu* veido dzirdes priekšstatus. *Dzirdes priekšstats* ir iepriekš uztvertais un muzikālajā atmiņā saglabātais konkrētais mūzikas tēls, kas var atspoguļoties un aktualizēties bez mūzikas tiešas iedarbības uz sajūtu orgāniem (dzirdi). Pedagoģiskā pieredze rāda, ka mūzikas tēls sākumskolēnam visbiežāk asociējas ar kādu konkrētu vai iedomātu notikumu, pasaku

varoni vai fantastisku tēlu, dabas ainavu, dzīvniekiem, kā arī ar emocijām – prieku, liksmi vai skumjām, bēdām, kas rodas mūzikas klausīšanās procesā un atspoguļojas skolēna mīmikā, žestos, kustībās.

Mūzikas *izprašana* veidojas izziņas aktivitātes ceļā, ietverot emocionālos procesus – *emocionālo atsaucību* pret mūziku. Jēdzienam *mūzikas izpratne* piemīt relatīvs raksturs, jo pati mūzika ir ļoti daudzveidīga un subjektīvi interpretējama. Mūzikas izpratne atkarīga no tā, ko objektīvi saklausām, uztveram un no tā, kā to subjektīvi vēlamies interpretēt – izzināt un izprast. Izpratne ir saistīta ar zināšanām par mūzikas valodas elementiem un jēdzieniem, un prasmī tās apvienot ar iepriekšējo pieredzi. *Muzikālā domāšana*, kā spēja izsekot mūzikas noskaņu maiņai, skaņu augstumiem, intonācijām, mūzikas formai un mūzikas izteiksmīgumam un kā spēja analizēt, salīdzināt un vispārināt dzirdētās *mūzikas valodas* komponentus, palīdz sākumskolēnam operēt ar zināmiem jēdzieniem, praktiski pārbaudīt zināšanas, iepazīstot tās lietošanas iespējas un veidot jaunas zināšanas tālākai darbībai.

*Iegaumēšana* palīdz paturēt atmiņā apgūtās *zināšanas*, tāpēc tas ir svarīgs posms sākumskolēnu mācīšanās procesā. Iegaumēšanu sekmē apgūto zināšanu nostiprināšana, kas būtu jāsaista ar daudzveidīgu mācību darbību. Zināšanu un prasmju apguve un nostiprināšana, kā iepriekš tika noskaidrots, sākumskolēniem notiek praktiskā izziņas ceļā. Tāpēc zināšanu *lietošana* būtu jāsaista ar praksi, izmantojot daudzveidīgus muzikālās darbības veidus – dziedāšana, mūzikas instrument spēle, muzikāli ritmiskās kustības, skandēšana un mūzikas klausīšanās, kā arī ritmizēšana, solfedžēšana, dažādas improvizācijas, spēles un rotaļas. Praksē lietotas zināšanas labāk nostiprinās sākumskolēna atmiņā un vieglāk tās reproducēt. Mehāniski iekļot, piemēram, kas ir *piano* (klusī) un *forte* (skaļi), šos jēdzienus nesaistot ar muzikālajiem darbības veidiem, vingrinājumiem un radošiem uzdevumiem, nerodas izpratne par šo mūzikas izteiksmes līdzekļu nozīmību muzikālā tēla izklāstā. Tas ir skaidrojams ar to, ka „prakse kā izziņas avots piedāvā dabiski izveidojošos cilvēka izziņas loģisko ceļu – no sajūtām un uztveres uz priekšstata tēlu apzināšanu un jēdzienu veidošanu, kas nodrošina vispārinātu zināšanu lietošanu jaunā situācijā, atraujoties no tēlaini konkrētās domāšanas un tādejādi paplašinot darbošanās brīvību.” (Žogla, 2001, 180) Zināšanu lietošana praksē no reproduktīvās darbības būtu jāvirza uz radošo darbību – jaunā meklējumi, izmantojot esošās zināšanas.

Mācīšanās būtisks kvalitātes rādītājs ir tas, kā sākumskolēns atceras apgūtās zināšanas un prot tās lietot praktiski. *Atcerēšanās* mācīšanās procesā ir vērsta uz informācijas

paturēšanu atmiņā, uz zināšanu saglabāšanu ilgtermiņā. Atšķirība starp zināšanu atpazīšanu un atcerēšanos ir tāda, ka „atpazīšana ir uz uzskates pamata, priekšmeta vai parādības fiziskas klātbūtnes dabiskā vai modeļa veidā, bet atpazīšana – simbola atsaukšana atmiņā bez tam atbilstoša priekšmeta vai parādības klātbūtnes.” (Žogla, 2001, 181) No tā var secināt, ka atpazīšana ir vienkāršāks un vieglāk aktivizējams process, kas ir panākams ar uzskates izmantošanu mācību procesā, bet atsaukšana atmiņā ir domāšanas darbība, kas saistīta ar jēdzienu, mūzikas simbolu, mūzikas valodas izpratni un dzirdes priekšstatu.

Zināšanu lietošana ir iespējama, ja skolēniem tiek attīstītas mūzikas klausīšanās un muzicēšanai nepieciešamās *prasmes*. Kā zināms, prasmes veidojas mērķtiecīgā, regulārā un *daudzveidīgā muzikālā darbībā*, veicinot muzikalitātes raksturojošo komponentu attīstību, pilnveidojot *radošās – muzikālās darbības pieredzi* – sākumskolēna mūzikas mācībās apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. „Radošā pašpieredze ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšana, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām un lietojamas daudzveidīgās dzīves situācijās.” (Špona, 2001, 124).

Mūzikas mācību modeļa īstenošanas paredzamais *rezultāts ir mācību sasniegumi (objektīvie) un sākumskolēna individuālā muzikalitātes attīstība (subjektīvie)*, kurā tiek veicināti muzikalitātes raksturojošo komponentu – emocionālā atsauce, skaņkārta/tonalitātes un ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese iesaistīties mūzikas mācībās – līdzsvarota attīstība, kā arī mūzikas skolotāja pieredzes bagātināšanās, kas gūta sadarbības procesa rezultātā.

Izstrādājot mūzikas mācību modeli sākumskolēna muzikalitātes attīstībai, var secināt, ka,

- mūzikas mācības ir skatītas saskaņā ar darbības pieeju un mācību procesu, kas tiek realizēts mērķtiecīgi organizētā mūzikas skolotāja un sākumskolēnu savstarpējā sadarbībā;
- mūzikas mācību modelis ietver mācību procesa ārējo struktūru (mācību procesa posmi, kas tiek īstenoti mūzikas skolotāja un sākumskolēnu savstarpējā sadarbībā) un iekšējo struktūru, kas ir skolēnu mūzikas mācīšanās;
- izvēloties šādu teorētiski pamatotu mūzikas mācību modeli, var izprast sākumskolēnu mācīšanās likumsakarības, struktūru un dinamiku, piemērot atbilstošu mūzikas mācību metodiku;



- mūzikas mācīšanās ietver izziņas spējas, kas mūzikas mācībās ir vienotas ar muzikālajām spējām – skaņkārtā/tonalitātes, ritma/metra izjūtu, mūzikas uztveri, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu, kā arī ar emocionālo atsaucību pret mūziku;
- mūzikas mācīšanās ir skolēna darbība, kas izpaužas kopā ar personības īpašībām – raksturu, spējām un attieksmi – vēlēšanos mācīties un interesi par mūziku, kas atspoguļojas aktīvā darbībā un mūzikas mācībās vērojama kā līdzdarbošanās, līdzpārdzīvojums, iesaistīšanās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku;
- mūzikas mācīšanās būtiski kvalitātes nosacījumi ir mūzikas uztvere, iegūto zināšanu izprašana, iegaumēšana, zināšanu un prasmju lietošana praktiskā – daudzveidīgā muzikālā darbībā un zināšanu nostiprināšanu;
- mūzikas mācīšanās procesa produktivitātes rādītājs ir atcerēšanās – zināšanu aktualizēšana, paturēšana atmiņā un saglabāšana ilgtermiņā;
- zināšanas par mūziku, prasme to klausīties un analizēt, prasme muzicēt, kā arī attieksme pret mūziku, to kopums veido sākumskolēna muzikālo pieredzi, kas pilnveidojas praktiskā izziņas ceļā daudzveidīgā muzikālā darbībā.

Ievērojot mācību procesa ārējo un iekšējo struktūru – sākumskolēna mācīšanās likumsakarības un piemērojot atbilstošu mūzikas mācību metodiku, tika veikts eksperiments, lai pārbaudītu šī modeļa produktivitāti sākumskolēna muzikalitātes attīstības veicināšanai.

### **3. Eksperimentālā darbība sākumskolēna muzikalitātes attīstības veicināšanai mūzikas mācībās**

#### **3.1. Empīriskā pētījuma organizācija un metožu pamatojums**

Empīriskā pētījuma mērķis ir eksperimentāli pārbaudīt mūzikas mācību modeli sākumskolēna muzikalitātes attīstībai, kura realizēšanai nepieciešama darbības pieeja, skolotāja un sākumskolēnu sadarbība mācību procesā. Mūzikas mācību modelis izveidots teorētiskās analīzes un darba autores pedagoģiskās pieredzes rezultātā, kas radusies, vadot mūzikas stundas, novērojot un analizējot pedagoģiskās situācijas saistībā ar sākumskolēnu muzikalitātes attīstību.

Mācību procesā tika ievēroti mūzikas mācīšanās nosacījumi, kuri ir iepriekš analizēti darba 2. 2. apakšnodaļā:

- radošā pašizpaušme daudzveidīgā muzikālā darbībā,
- sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā,
- muzikālās darbības individualizācija un diferenciacija,
- saziņas prasme (runā un rakstos) mūzikas mācībās,
- pašvērtējuma nodrošinājums mūzikas mācībās.

Izvirzītie mācīšanās nosacījumi nepieciešami, lai sekmētu sākumskolēnu muzikālo spēju attīstību, izziņas darbību, emocionālo atsaucību un pilnveidotu zināšanas, prasmes un attieksmi pret mūziku.

Tā kā empīriskais pētījums tika veikts mācību procesa ietvaros sākumskolā, mūzikas mācībās sākumskolēni apguva saturu, kas ir atbilstošs *Valsts pamatizglītības standarta un mācību priekšmeta standarta prasībām* (pēc Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumiem Nr. 1027, mācību priekšmeta „Mūzika” standarts 1.-9. klasei). Mācību satura komponenti un galvenās pamattēmas (sk. 2. tabulu) paver plašas iespējas attītīt sākumskolēna muzikalitāti un to raksturojošo komponentu – emocionālā atsaucība, skaņkārtas/tonalitātes un ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese iesaistīties mūzikas mācībās – līdzsvarotu attīstību.

2. tabula. Mūzikas mācību saturs un tā galvenās pamattēmas

Mūzikas mācību satura komponenti	Mūzikas mācību satura galvenās pamattēmas
Mūzikas valoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nošu pieraksts</li> <li>• skaņkārtas, tonalitātes</li> <li>• dziedāšana pēc notīm/solfedžo</li> <li>• mūzikas žanri un formas</li> <li>• mūzikas izteiksmes līdzekļi</li> <li>• mūzikas instrumenti, atskaņotājsastāvi</li> </ul>
Mūzikas uztvere un radošā darbība	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muzicēšana: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dziedāšana</li> <li>○ mūzikas instrument spēle</li> <li>○ skanošie žesti</li> <li>○ muzikāli ritmiskās kustības</li> </ul> </li> <li>• mūzikas diktāti</li> <li>• mūzikas klausīšanās un analīze</li> </ul>
Mūzika – kultūras sastāvdaļa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tradicionālā mūzika Latvijā</li> <li>• mūzikas kultūras vēsturiskā attīstība Latvijā un pasaulē</li> <li>• personības mūzikas kultūrā</li> </ul>

Promocijas darba pielikumā (sk. 1. pielikumu) ir mūzikas mācību satura izvērsts izklāsts, kas atspoguļo vēlamos sasniežamos rezultātus sākumskolēna muzikalitātes attīstībai sākumskolas posmā (1.-5. klasei), ietverot zināšanas, prasmes un radošās darbības pieredzes un attieksmes pilnveidošanos.

Eksperimentālā darbība veikta lauku reģiona skolā, kurā tiek realizēta Vispārējās pamatizglītības programma (kods 21011111). Pētījumā piedalījās 200 sākumskolas skolēni, kuri eksperimenta sākumposmā mācījās 1.-3. klasē, bet eksperimenta nobeigumā – 3.-5. klasē.

Eksperiments veikts no 2009.-2011. gadam. Tās pirmais posms – 2009. gada rudenī (oktobrī), otrais – 2010. gada pavasarī (aprīlī), trešais – 2011. gada pavasarī (aprīlī), 2011. un 2012. gadā tika veikta iegūto datu analīze un interpretācija.

Pētījumā izvēlēti 200 sākumskolēni, atbilstoši zinātniskā pētījuma validātes prasībām, un tas ir maksimālais skaits, kuru viens cilvēks (eksperts) var izkontrolēt – diagnosticēt un izanalizēt rezultātus (Lasmanis, Kangro, 2002).

Eksperiments veikts ar pētījuma autore tiešu līdzdalību, kura bija ekspertes statusā. Pētījuma autore ir mūzikas skolotāja vispārīgizglītojošajā skolā, mūzikas mācību metodiķe, lektore augstskolās (Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā un Jāzepa Vītola

Latvijas Mūzikas akadēmijā) un profesionālās pilnveidesursos, kā arī pedagoģiskās prakses vadītāja topošajiem mūzikas skolotājiem.

Eksperimenta laikā kā novērotāji un datu vācēji piedalījās studenti – topošie mūzikas skolotāji, kas apguvuši profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmas ar specializāciju „Mūzikas skolotājs vispārīgā izglītībā skolā” studiju kursu „Mūzikas stundu metodika” un „Mācību un audzināšanas prakse” vispārējās izglītības iestādēs (kopumā 7 studenti). Topošie mūzikas skolotāji tika iepazīstināti ar eksperimenta mērķi, uzdevumiem, kā arī tika instruēti par pētījuma datu vākšanas noteikumiem. Kopumā datu vākšanā piedalījās pētījuma autore, studenti – topošie mūzikas skolotāji, kā arī paši sākumskolas skolēni, izvērtējot savus sasniegumus mūzikas mācībās muzikalitātes attīstībai.

Pētījumam nepieciešamie dati ir vākti un analizēti trīs posmu ietvaros, kas atspoguļojas pētījuma dizainā un atspoguļo eksperimentu posmus (S – pirmais, V – otrais, B – trešais posms) un savāktos datus:

- ekspertes savāktie dati – S1, V1 un B1,
- sākumskolēnu savāktie dati/pašvērtējums – S2, V2, B2 ir 200,
- studentu – topošo mūzikas skolotāju savāktie dati – S3, V3, B3,
- mūzikas mācības sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai – X (sk. 10. attēlu).

Pirmais posms	Mūzikas mācības	Otrais posms	Mūzikas mācības	Trešais posms
Dati S1		Dati V1		Dati B1
Dati S2	X	Dati V2	X	Dati B2
Dati S3		Dati V3		Dati B3
Datu ieguve		Datu ieguve		Datu ieguve

10. attēls. Empīriskā pētījuma dizains

Lai noteiktu sākumskolēnu muzikalitātes attīstību mūzikas mācībās, tika izstrādāti kritēriji. Tie ļauj izvērtēt

- emocionālo atsaucību pret mūziku un muzicēšanas procesu, jo palīdz izvērtēt sākumskolēnu emocionālo mūzikas uztveri un mūzikas tēla izjūtu;

- skaņkārtas/tonalitātes izjūtu, jo palīdz noteikt, kā sākumskolēns uztver un spēj reproducēt noturīgās un nenoturīgās pakāpes mažora, minora skaņkārtā;
- ritma/ metra izjūtu, jo palīdz noteikt, kā sākumskolēns uztver mūzikas ritmu un prot izpildīt ritma partitūras;
- muzikālo atmiņu – prasmi atcerēties un reproducēt dzirdēto mūziku,
- prasmi analizēt dzirdēto mūziku;
- prasmi dziedāt;
- prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, kas, kopā ar iepriekšminētajām prasmēm, ļauj noteikt sākumskolēnu mūzikas uztveres un muzicēšanas prasmes;
- interesi darboties un iesaistīties mūzikas mācībās – prasmi muzicēt sadarbībā ar citiem skolēniem un attieksmi pret mūziku (sk. 3. tabulu).

3. tabula. Sākumskolēnu muzikalitātes attīstības kritēriji un rādītāji (autores konstrukts)

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi un to raksturojums
Emocionālā atsaucība pret mūziku un muzicēšanas procesu	Muzicēšanas prieks	1. līmenis - Nepatika pret muzicēšanu 2. līmenis - Vienaldzība pret muzicēšanu 3. līmenis - Mainīgas izpausmes (diferencēti attiecībā pret darbības veidiem) 4. līmenis - Muzicē gandrīz vienmēr ar prieku 5. līmenis - Muzicēšanas raisa lielu prieku
	Līdzpārdzīvojums	1. līmenis - Nepatika pret mūziku 2. līmenis - Vienaldzība pret mūziku 3. līmenis - Mainīgas izpausmes (diferencēti attiecībā pret darbības veidiem) 4. līmenis - Gandrīz vienmēr izjūt pārdzīvojumu mūzikā 5. līmenis - Lielā mērā izjūt pārdzīvojumu mūzikā
	Līdzdarbošanās	1. līmenis - Neatsaucīgs muzikālajai darbībai 2. līmenis - Reti atsaucīgs muzikālajai darbībai 3. līmenis - Daļēji atsaucīgs muzikālajai darbībai 4. līmenis - Gandrīz vienmēr atsaucīgs muzikālajai darbībai 5. līmenis - Ļoti atsaucīgs muzikālajai darbībai
Skaņkārtas (mažora, minora)/ tonalitātes izjūta	Saklausa pakāpes mažora/minora skaņkārtā	1. līmenis - Ļoti vāji saklausa pakāpes 2. līmenis - Vāji saklausa pakāpes 3. līmenis - Viduvēji saklausa pakāpes 4. līmenis - Labi saklausa pakāpes 5. līmenis - Teicami saklausa pakāpes
	Dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā	1. līmenis - Ļoti vāji dzied pakāpes 2. līmenis - Vāji dzied pakāpes 3. līmenis - Viduvēji dzied pakāpes 4. līmenis - Labi dzied pakāpes 5. līmenis - Teicami dzied pakāpes

	Dzied ar notīm/ solfedžē	1.līmenis - Ļoti vāji solfedžē 2.līmenis - Vāji solfedžē 3.līmenis - Viduvēji solfedžē 4.līmenis - Labi solfedžē 5.līmenis - Teicami solfedžē
Ritma/ metra izjūta	Atšķir divdaļu un trijdaļu metru	1. līmenis - Ļoti vāji saklausa divdaļu un trijdaļu metra atšķirības 2. līmenis - Vāji saklausa divdaļu un trijdaļu metra atšķirības 3. līmenis - Viduvēji saklausa divdaļu un trijdaļu metra atšķirības 4. līmenis - Labi saklausa divdaļu un trijdaļu metra atšķirības 5. līmenis - Teicami saklausa divdaļu un trijdaļu metra atšķirības
	Saklausa un izpilda ritma grupas	1. līmenis- Ļoti vāji saklausa un izpilda ritma grupas 2. līmenis - Vāji saklausa un izpilda ritma grupas 3. līmenis - Viduvēji saklausa un izpilda ritma grupas 4. līmenis - Labi saklausa un izpilda ritma grupas 5. līmenis - Teicami saklausa un izpilda ritma grupas
	Skandē dažādos taktsmēros (ritmiska un izteiksmīga runa)	1. līmenis - Ļoti vāji skandē dažādos taktsmēros 2. līmenis - Vāji skandē dažādos taktsmēros 3. līmenis - Viduvēji skandē dažādos taktsmēros 4. līmenis - Labi skandē dažādos taktsmēros 5. līmenis - Teicami skandē dažādos taktsmēros
Muzikālā atmiņa	Uztver un atkārto īsas frāzes	1. līmenis- Ļoti vāji uztver un atkārto īsas frāzes 2. līmenis - Vāji uztver un atkārto īsas frāzes 3. līmenis - Viduvēji uztver un atkārto īsas frāzes 4. līmenis - Labi uztver un atkārto īsas frāzes 5. līmenis - Teicami uztver un atkārto īsas frāzes
	Uztver un atkārto plašākas uzbūves (4 – 8 taktis)	1. līmenis - Ļoti vāji uztver un atkārto plašākas uzbūves (4- 8 taktis) 2. līmenis - Vāji uztver un atkārto plašākas uzbūves (4- 8 taktis) 3. līmenis - Viduvēji uztver un atkārto plašākas uzbūves (4 - 8 taktis) 4. līmenis - Labi uztver un atkārto plašākas uzbūves (4 - 8 taktis) 5. līmenis - Teicami uztver un atkārto plašākas uzbūves (4 - 8 taktis)
	Dzied no galvas tautasdziesmas	1. līmenis - Ļoti vāji dzied no galvas tautasdziesmas 2. līmenis - Vāji dzied no galvas tautasdziesmas 3. līmenis - Viduvēji dzied no galvas tautasdziesmas 4. līmenis - Labi dzied no galvas tautasdziesmas 5. līmenis - Teicami dzied no galvas tautasdziesmas

Prasme uztvert un analizēt dzirdēto mūziku	Mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Ļoti vāji saklausa un nosaka mūzikas formas</li> <li>2. līmenis - Vāji saklausa un nosaka mūzikas formas</li> <li>3. līmenis - Viduvēji saklausa un nosaka mūzikas formas</li> <li>4. līmenis - Labi saklausa un nosaka mūzikas formas</li> <li>5. līmenis - Teicami saklausa un nosaka mūzikas formas</li> </ol>
	Saklausa mūzikas valodas elementus	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis- Ļoti vāji saklausa un nosaka mūzikas valodas elementus</li> <li>2. līmenis - Vāji saklausa un nosaka mūzikas valodas elementus</li> <li>3. līmenis - Viduvēji saklausa un nosaka mūzikas valodas elementus</li> <li>4. līmenis - Labi saklausa un nosaka mūzikas valodas elementus</li> <li>5. līmenis - Teicami saklausa un nosaka mūzikas valodas elementus</li> </ol>
	Mūzikas tēla uztvere (asociācijas, izjūtas, noskaņa)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Ļoti vāji saklausa</li> <li>2. līmenis - Vāji saklausa</li> <li>3. līmenis - Viduvēji saklausa</li> <li>4. līmenis - Labi saklausa</li> <li>5. līmenis - Teicami saklausa</li> </ol>
Dziedāšanas prasme	Balss diapazons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis- Nav izveidojies (tercas apjoma diapazons )</li> <li>2. līmenis - Nedaudz izveidojies (kvintas apjoma diapazons)</li> <li>3. līmenis - Daļēji izveidojies (oktāvas apjoma diapazons)</li> <li>4. līmenis - Pietiekami izveidojies (decīmas apjoma diapazons)</li> <li>5. līmenis - Plašs diapazons (pusotras līdz divu oktāvu diapazons )</li> </ol>
	Dziedāšana unisonā	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis- Ļoti vāji izveidojusies prasme dziedāt unisonā</li> <li>2. līmenis - Vāji izveidojusies prasme dziedāt unisonā</li> <li>3. līmenis - Viduvēji izveidojusies prasme dziedāt unisonā</li> <li>4. līmenis - Labi izveidojusies prasme dziedāt unisonā</li> <li>5. līmenis - Teicami izveidojusies prasme dziedāt unisonā</li> </ol>
	Vokālās prasmes (stāja, dziedelpa, dikcija un artikulācija, intonācija)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Ļoti vāji attīstītas vokālās prasmes</li> <li>2. līmenis - Vāji attīstītas vokālās prasmes</li> <li>3. līmenis - Viduvēji attīstītas vokālās prasmes</li> <li>4. līmenis - Labi attīstītas vokālās prasmes</li> <li>5. līmenis - Teicami attīstītas vokālās prasmes</li> </ol>

Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus	Muzikāli ritmisko kustību improvizācija	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Ļoti vāji izpilda muzikāli ritmisko kustību improvizācijas</li> <li>2. līmenis - Vāji izpilda muzikāli ritmisko kustību improvizācijas</li> <li>3. līmenis - Viduvēji izpilda muzikāli ritmisko kustību improvizācijas</li> <li>4. līmenis - Labi izpilda muzikāli ritmisko kustību improvizācijas</li> <li>5. līmenis - Teicami izpilda muzikāli ritmisko kustību improvizācijas</li> </ol>
	Mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Ļoti vāji izpilda mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācijas</li> <li>2. līmenis - Vāji izpilda mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācijas</li> <li>3. līmenis - Viduvēji izpilda mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācijas</li> <li>4. līmenis - Labi izpilda mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācijas</li> <li>5. līmenis - Teicami izpilda mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācijas</li> </ol>
	Dziesmas demonstrējums ar pavadījumu ( ar muzikāli ritmiskajām kustībām, skanošajiem žestiem un mūzikas instrumentiem)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Ļoti vāji demonstrē dziesmas ar pavadījumu</li> <li>2. līmenis - Vāji demonstrē dziesmas ar pavadījumu</li> <li>3. līmenis - Viduvēji demonstrē dziesmas ar pavadījumu</li> <li>4. līmenis - Labi demonstrē dziesmas ar pavadījumu</li> <li>5. līmenis - Teicami demonstrē dziesmas ar pavadījumu</li> </ol>
Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās	Izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Neizrāda iniciatīvu mūzikas mācībās</li> <li>2. līmenis - Reti izrāda iniciatīvu mūzikas mācībās</li> <li>3. līmenis - Daļēji izrāda iniciatīvu mūzikas mācībās</li> <li>4. līmenis - Gandrīz vienmēr izrāda iniciatīvu mūzikas mācībās</li> <li>5. līmenis - Ļoti aktīvi izrāda iniciatīvu mūzikas mācībās</li> </ol>
	Vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. līmenis - Neiesaistās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku</li> <li>2. līmenis - Reti iesaistās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku</li> <li>3. līmenis - Daļēji iesaistās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku</li> <li>4. līmenis - Gandrīz vienmēr iesaistās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku</li> <li>5. līmenis - Ļoti aktīvi iesaistās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku</li> </ol>



	Sadarbība muzicēšanas procesā	1. līmenis - Ļoti vāja sadarbība muzicēšanas procesā 2. līmenis - Vāja sadarbība muzicēšanas procesā 3. līmenis - Viduvēja sadarbība muzicēšanas procesā 4. līmenis - Laba sadarbība muzicēšanas procesā 5. līmenis - Teicama sadarbība muzicēšanas procesā
--	-------------------------------	---

Kā redzams, katram kritērijam ir aprakstīti piemēroti rādītāji, kas ļauj noteikt sākumskolēnu emocionālo atsaucību, muzikālās spējas, muzicēšanas prasmes un attieksmi pret mūziku pēc atbilstošiem līmeņiem, jo mūzikas mācību procesā parādās dažādas bērniem individuālās muzikalitātes izpausmes, sākot no zema un līdz pat ļoti augstam līmenim. Tādēļ katram rādītājam tika izvirzīti 1-5 līmeņi, ar kuru palīdzību var noteikt muzikalitātes attīstības dinamiku.

Lai noteiktu sākumskolēnu muzikalitātes attīstības līmeni, tika izstrādāta muzikalitātes raksturojošo komponentu diagnosticēšanas metodika. Tās raksturojums ar konkrētiem metodiskajiem paņēmieniem un mācību uzdevumiem ir ietverts promocijas darba pielikumā (sk. 2. pielikumu).

Ekspimenta laikā tika ņemta vērā atziņa, ka mūzikas pedagoģijā būtiski ir pievērst uzmanību katra atsevišķa cilvēka emocionālo izjūtu daudzveidībai, emocionālajam pārdzīvojumam, mūzikas izpratnes intelektuālajai attīstībai, garīgajai un cilvēciskās kopizjūtas audzināšanai un attīstībai (Gulbe, 2008).

Veicot pētījumu, bija svarīgi izzināt katra skolēna individuālo pieredzi, jo muzikalitāte un to raksturojošie komponenti attīstās individuālā tempā un kvalitātē. Tādēļ pētījumam nepieciešamo datu vākšanā tika izmantotas šādas kvalitatīvās pētījuma metodes:

- aptauja,
- novērojums,
- pārbaudes darbu analīze,
- pedagoģisko situāciju analīze.

Aptauja izmantota, lai sākumskolēni veiktu pašvērtējumu par savu muzikālo darbību un sasniegumiem mūzikas mācībās muzikalitātes attīstīšanai. Sākumskolēni sava pašnovērtējuma rezultātus atzīmēja anketās pēc izvirzīto kritēriju un to rādītāju līmeņiem. Lai sākumskolēni labāk izprastu kritēriju un to rādītāju saturu, anketas tika veidotas skolēniem saprotamā valodā, mutiski precizējot to nozīmi (sk. 4. pielikumu). Skolēnu pašvērtējuma

anketās atšķiras arī līmeņu skaidrojums, ņemot vērā skolēnu paaugstināto pašvērtējumu, ar kuru nācās sastapties, uzsākot eksperimentālo darbību X skolā.

Novērošana kā pētījuma metode tika izmantota, lai diagnosticētu pēc izstrādātajiem kritērijiem sākumskolēnu muzikalitāti empīriskā pētījuma pirmajā, otrajā un trešajā posmā. Muzikalitāti var diagnosticēt, novērojot skolēnu muzikālo darbību – mūziku klausoties, dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, ritmizējot, improvizējot u.c. Tādēļ tika novērota katra sākumskolēna muzikālā darbība, kura laikā bija iespējams diagnosticēt:

- emocionālo atsaucību,
- skaņkārtas/tonalitātes izjūtu,
- ritma/metra izjūtu,
- muzikālo atmiņu,
- prasmi analizēt dzirdēto mūziku,
- dziedāšanas prasmi,
- prasmi improvizēt un veidot priekšnesumus,
- interesi darboties un iesaistīties mūzikas mācībās.

Pārbaudes darbu analīze veikta, lai diagnosticētu katra sākumskolēna:

- skaņkārtas/tonalitātes izjūtu,
- ritma/metra izjūtu,
- muzikālo atmiņu,
- prasmi analizēt dzirdēto mūziku.

Pārbaudes darbi tika veidoti kā mūzikas diktāti un mūzikas klausīšanās darba lapas.

Pedagoģisko situāciju analīze, lai izvērtētu empīriskā pētījuma rezultātus – pirmajā, otrajā un trešajā posmā.

Lai uzskatāmi atspoguļotu pētījuma metožu mērķi, to izmantošanu empīriskajā pētījumā, tika izveidota tabula ar pētījuma norises īsu raksturojumu (sk. 4.-11. tabulu). Tās izvērstis raksturojums, ietverot sākumskolēnu muzikalitātes diagnosticēšanas metodiku ar konkrētiem metodiskajiem paņēmieniem un mācību uzdevumiem, ir promocijas darba pielikumā (sk. 2. pielikumu).

4. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna emocionālās atsaucības noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Muzicēšanas prieks	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
2. Līdzpārdzīvojums	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
3. Līdzdarbošanās	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze

5. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna skaņkārtas (mažora, minora) izjūtas noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Saklausa pakāpes mažora skaņkārtā	Pārbaudes darbu analīze	Skaņkārtas pakāpju rakstiskie diktāti
	Novērojums	Skaņkārtas pakāpju mutiskie diktāti (saklausīto pakāpju reproducēšanas novērtējums)
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu saklausīto skaņkārtas pakāpju reproducēšanas analīze
2. Dzied pakāpes mažora skaņkārtā	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Skaņkārtas pakāpju dziedāšanas kvalitātes novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu skaņkārtas pakāpju dziedāšanas analīze
3. Dzied ar notīm/ solfedžē mažora (3.-5.klase) un minora (4.un 5.klase) skaņkārtā	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu solfedžēšanas prasmju novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu solfedžēšanas prasmju analīze

6. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna metra/ritma izjūtas noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Atšķir divdaļu un trijdaļu metru	Pārbaudes darbu analīze	Mūzikas klausīšanās darba lapas ar konkrētiem jautājumiem
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības (muzikāli ritmiskās kustības, mūzikas instrument spēle, dziedāšana) novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
2. Saklusa un izpilda ritma grupas	Pārbaudes darbu analīze	Ritma diktāti
	Novērojums	Dažādu ritma uzdevumu izpildīšanas kvalitātes novērtējums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
3. Skandē dažādos taktmēros	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze

7. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna muzikālās atmiņas noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Uztver un atkārto īsas frāzes	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības (dziedot ritmizējot) novērojums, izvērtējot spēju uztvert un atkārtot īsas frāzes
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
2. Uztver un atkārto plašākas uzbūves (4-8 taktis)	Pārbaudes darbu analīze	Mūzikas diktāti
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības (dziedot, ritmizējot) novērojums, izvērtējot spēju uztvert un atkārtot plašākas uzbūves (teikumu, periodu)
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
3. Dzied no galvas tautasdziesmas	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Dziesmu dziedāšanas no galvas kvalitātes novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības (dziesmu dziedāšana no galvas) analīze

8. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna prasmes analizēt dzirdēto mūziku noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Mūzikas formas un žanra izjūta	Pārbaudes darbu analīze	Mūzikas klausīšanās darba lapas ar konkrētiem uzdevumiem
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības (improvizācija konkrētās mūzikas formas ietvaros) novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
2. Prasme saklausīt un raksturot mūzikas valodas elementus	Pārbaudes darbu analīze	Mūzikas klausīšanās darba lapas ar konkrētiem uzdevumiem
	Novērojums	Sākumskolēnu prasmes saklausīt un raksturot mūzikas izteiksmes līdzekļus novērojums, iesaistot dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze
3. Mūzikas tēla uztvere	Pārbaudes darbu analīze	Mūzikas klausīšanās darba lapas ar konkrētiem uzdevumiem
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze

9. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna dziedāšanas prasmes noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Balss diapazons	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu dziedāšanas prasmju novērojums (balss diapazona noteikšana)
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu balss diapazona attīstības analīze
2. Dziedāšana unisonā	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu prasmes dziedāt unisonā lielākās un mazākās grupās novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu dziedāšanas unisonā analīze
3. Vokālās prasmes	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu vokālo prasmju (elpa, skaņveide – dikcija, artikulācija, intonācija) novērojums
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu vokālo prasmju analīze

10. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna prasmes improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Muzikāli ritmisko kustību improvizācija	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums, novērtējot prasmi improvizēt, izmantojot muzikāli ritmiskās kustības
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikāli ritmisko kustību improvizācijas analīze
2. Mūzikas instrumentu un skanošo žestu improvizācijas	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums, novērtējot prasmi improvizēt, izmantojot mūzikas instrumentus un skanošos žestus
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu mūzikas instrumentu un skanošo žestu improvizāciju prasmju analīze
3. Dziesmas demonstrējums ar pavadījumu	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu muzikālās darbības novērojums, novērtējot dziesmu dziedāšanas ar pavadījumu izpildījuma kvalitāti
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu muzikālās darbības analīze, izvērtējot skolēnu prasmi izteiksmīgi dziedāt un veidot muzikālus priekšnesumus

11. tabula. Pētījuma metožu īss raksturojums sākumskolēna intereses darboties un iesaistīties mūzikas mācībās noteikšanai

Rādītāji	Pētījuma metodes	Pētījuma norises īss raksturojums
1. Izrāda iniciatīvu darboties	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu darbības novērojums mācīšanās procesā
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu mācīšanās aktivitātes izvērtējums un analīze
2. Vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu darbības novērojums mācīšanās procesā
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu mācīšanās aktivitātes izvērtējums un analīze
3. Sadarbība muzicēšanas procesā	Aptauja	Sākumskolēnu pašvērtējums
	Novērojums	Sākumskolēnu darbības novērojums, novērtējot sadarbības prasmes, veicot kopīgu radošo uzdevumu grupu darbā
	Pedagoģisko situāciju analīze	Sākumskolēnu sadarbības prasmju izvērtējums un analīze

Ticamības un validitātes noskaidrošanai tika izmantotas dažādas kvantitatīvās (statistiskās) metodes:

- korelācijas un regresijas analīze,
- dispersiju analīze,
- dinamikas rindu analīze, u.c.

Šo metožu izmantojums deva iespēju izvērtēt pētāmo fenomenu – sākumskolēnu muzikalitāti:

- Kronbaha-alfa (*Crombach's-alfa*) tests – apkopoto datu satura validitātes noteikšanai.
- Kruskala-Valisa (*Kruskal-Wallis*) tests, lai noskaidrotu, vai ir būtiskas atšķirības starp skolotājas-pētījuma autores, sākumskolas skolēnu un studentu – topošo mūzikas skolotāju – apkopotajiem datiem.
- Aprakstošās statistikas analīze, lai iegūtu informāciju par katra muzikalitātes komponenta attīstības līmeni eksperimenta laikā.
- Faktoranalīze, lai noskaidrotu, kas ir mainīgo lielumu (rādītāju) mijiedarbības pamatā. Faktoranalīze ir daudzdimensiju analīzes metode, kas pēta pētāmā objekta mainīgo lielumu (muzikalitātes rādītāju – pētījuma autores komentārs) korelāciju matricas iekšējo struktūru, kā rezultātā atklātās faktoru grupas un tajās pastāvošās korelācijas ir šīs struktūras raksturojums (Lasmanis, 2002; Lasmanis, Kangro, 2004).
- Vilkoksona (*Wilcoxon Sigend Rank*) tests izmantots tikai trešajā pētījuma posmā, lai salīdzinātu un noskaidrotu, vai starp empīriskā pētījuma visiem posmiem dati uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības.
- Frīdmana (*Friedman*) tests izmantots 3 un vairāk savstarpēji saistītu pētāmo grupu salīdzināšanai (piemēram, pētījuma rezultātu „1.posms”, „2.posms”, „3.posms” savstarpējai salīdzināšanai). Tā ir neparametriska metode (empīriskais sadalījums neatbilst normālajam sadalījumam). Analogs Frīdmana testam ir dispersijas analīze (parametriska metode, kurā empīriskais sadalījums atbilst normālajam sadalījumam) (Lasmanis, 2002).

Empīriskā pētījuma pirmā posma muzikalitātes diagnosticējošie dati bija iegūti un analizēti pēc viena semestra mācību darba. Šāda pieeja tika izmantota tāpēc, lai viena semestra (35 mūzikas mācību stundas) laikā skolēni varētu iepazīties ar mūzikas skolotājas darba stilu, mācību metodēm un metodiskajiem paņēmieniem, un tas ļauj semestra

noslēgumā kvalitatīvi izvērtēt sākumskolēnu muzikalitāti pēc izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem.

Pētījumā iesaistījās arī studenti – topošie mūzikas skolotāji (kopumā 7). Pirmajā pētījuma posmā viņi tika iepazīstināti ar izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem, tad, novērojot sākumskolēnu muzikālo darbību, kā arī analizējot pārbaudes darbus, varēja iegūt pētījumam nepieciešamos datus. Empīriskā pētījuma datu vākšanas posms ilga divas nedēļas (kopā 4 mūzikas stundas vienai klasei).

Tā kā mūzikas mācībās, īpaši muzicēšanas procesā, ir nepieciešama tāda psiholoģiskā gaisotne, kas atraisa un rosina radoši darboties, sākumskolēniem neteica, ka novēros katru muzikālo spēju līmeni, emocionālo atsaucību mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā, kā arī zināšanas un prasmes, attieksmi mūzikas mācībās. Sākumskolēniem tika paskaidrots, ka vēros skolotājas un skolēnu kopdarbu. Pirmo empīriskā pētījuma posmu noslēdzot, neatkarīgi no studentiem – topošajiem mūzikas skolotājiem – datus vāca arī eksperte – novērojot sākumskolēnu muzikālo darbību, analizējot pārbaudes darbus. Savukārt sākumskolēni pašvērtējuma tabulās atzīmēja, viņuprāt, attiecīgo sasnieguma un muzikālās darbības līmeni mūzikas stundās muzikalitātes attīstībai. Pētījuma pirmā posma noslēgumā tika analizēti iegūtie rezultāti, kā arī veikta pedagoģisko situāciju analīze.

Empīriskā pētījuma otrā posma diagnosticējošos datus muzikalitātes attīstībai pētījuma autore ieguva un analizēja pēc divu semestru (70 mūzikas stundas) mācību darba. Pētījuma autore un studenti – topošie mūzikas skolotāji – novēroja sākumskolēnu muzikālo darbību, mācīšanās sasniegumus un analizēja skolēnu rakstu darbus. Divu nedēļu laikā tika savākti dati un apstrādāti atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem un to rādītājiem. Muzikalitātes attīstību izvērtēja arī paši sākumskolēni, pašvērtējuma tabulās atzīmējot, viņuprāt, attiecīgo līmeni.

Empīriskā pētījuma trešā posma muzikalitātes attīstības diagnosticējošos datus pētījuma autore un studenti – topošie mūzikas skolotāji – ieguva un apkopoja pēc divu semestru mācību darba (70 mūzikas stundas), skaitot no otrā, pētīja posma noslēdzošās daļas. Tātad kopš pētījuma uzsākšanas bija pagājuši 5 semestri (kopā 175 mūzikas mācību stundas).

Trešo pētījuma posmu noslēdzot, tāpat kā pirmajā un otrajā posmā sākumskolēni pašvērtējuma tabulās atzīmēja, viņuprāt, attiecīgo sasnieguma līmeni mūzikas mācībās muzikalitātes attīstībai.



### 3.2. Empīriskā pētījumā iegūto rezultātu analīze un interpretācija

Lai varētu spriest par sākumskolēnu muzikalitātes attīstību, īstenojot mūzikas mācības modeli, tika analizēti un interpretēti eksperimenta rezultāti, kas iegūti pētījuma pirmajā, otrajā un trešajā posmā, izvērtējot savāktos un apstrādātos datus. Lai varētu izsekot empīriskā pētījuma gaitai un rezultātiem, pielikumā ir ievietota tabula ar rādītāju šifriem (sk. 3. pielikumu).

#### Empīriskā pētījuma pirmais posms

Apkopoto datu satura validitātes noteikšanai tika izvēlēts *Kronbaha-alfas tests*. *Kronbaha-alfas tests* analizē iegūto datu satura iekšējo saskaņotību un nosaka tā piemērotības koeficientu. *Alfas* koeficients var būt robežās no 0-1, sākot no  $\alpha = 0,3$ , dati iegūst ticamību, bet koeficients 1 uzrāda visaugstāko ticamības pakāpi. Izanalizējot empīriskā pētījuma datus pirmajā posmā, *Kronbaha-alfas tests* uzrāda ļoti augstu ticamības pakāpi (sk. 12. tabulu, 5. pielikumu).

12. tabula. *Kronbaha-alfas* ticamības aprēķina rezultāti (1. posms)

S1	S2	S3
<i>Alfas</i> koeficients 0,97	<i>Alfas</i> koeficients 0,96	<i>Alfas</i> koeficients 0,97

Ekspertes empīriskā pētījuma rezultātā iegūto datu vidējais koeficients pirmajā posmā ir  $\alpha = 0,97$ . Sākumskolēnu pašvērtējuma rezultātā iegūto datu vidējais koeficients ir  $\alpha = 0,96$ . Studentu empīriskā pētījuma rezultātā iegūto datu vidējais koeficients ir  $\alpha = 0,97$ . Rezultātu apkopojums ļauj konstatēt, ka ticamības koeficients pētījuma rezultātā iegūtajiem datiem ir augsts, jo visu iesaistīto dalībnieku savākto un apkopoto datu *alfas* koeficients pārsniedz 0,9 robežu. Tas nozīmē, ka datiem, ar kuru palīdzību ir atspoguļota muzikalitātes attīstība, ir augsta ticamības pakāpe.

*Kruskal-Wallis tests* salīdzina trīs komplektu rādītājus, kas iegūti no trim dažādām grupām, matemātiski atspoguļojot statistiski būtiskās un nebūtiskās atšķirības. Ja mērījuma rezultāti uzrāda  $\rho = 0,05$ , tas nozīmē, ka starp pētījumā iekļauto grupu apkopotajiem datiem ir statistiski nozīmīgas atšķirības, ja uzrāda  $\rho = 0,01$  – tad ir ļoti būtiskas atšķirības, savukārt, ja mērījuma rezultāts ir  $\rho = 0,005$ , tas nozīmē ka ir maksimāli būtiskas atšķirības (sk. 6. pielikumu).

Testa rezultāti uzrāda, ka empīriskā pētījuma pirmajā posmā pamatā ir būtiskas atšķirības starp S1 (eksperte), S2 (sākumskolēni) un S3 (studentu) savāktajiem datiem. Statistiski nebūtiskas datu atšķirības tests uzrāda šādiem rādītājiem:

- muzicēšanas prieks  $\rho = 0,37$
- līdzpārdzīvojums  $\rho = 0,27$
- dzied pakāpes mažora, minora skaņkārtā  $\rho = 0,22$
- uztver un atkārto īsas frāzes  $\rho = 0,64$
- mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta  $\rho = 0,50$
- mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija  $\rho = 0,15$
- vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku  $\rho = 0,38$

Izvērtējot S1, S2 un S3 savāktos datus, var konstatēt, ka rādītājos – *muzicēšanas prieks*  $\rho = 0,37$  un – *vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku*  $\rho = 0,38$  ir nebūtiskas atšķirības. Novērojot un aptaujājot sākumskolēnus, rodas savstarpēji saskaņots vērtējums, kas ietekmē rezultātu attiecībā uz – *emocionālo atsaucību* un *interesi iesaistīties mūzikas mācībās* – rādītāju līmeņiem (pārsvarā ir 3. un 4. līmenis). *Muzikālās atmiņas* rādītājs, kas atspoguļo īslaicīgās muzikālās atmiņas kvalitāti: uztver un atkārto īsas frāzes, izanalizējot datus starp pētījumā iesaistītajām grupām, iegūst koeficientu  $\rho = 0,64$ . Dati, kas savākti, izvērtējot sākumskolēnu mūzikas formas izjūtu, veido augstu saskaņotības koeficientu  $\rho = 0,50$ . Šī rādītāja līmenis kopumā ir vidējs (pārsvarā 3. līmenis), kas norāda, ka pētījumā iesaistītās grupas uzskata, ka *mūzikas formas izjūta* vēl nav izveidojusies pietiekami labā līmenī.

Maksimāli būtiskākās atšķirības ir ritma/metra izjūtas izvērtējumā: atšķir divdaļu un trijdaļu metru  $\rho = 0,00$ , saklusa un izpilda ritma grupas  $\rho = 0,00$ , skandē dažādos taktsmēros  $\rho = 0,00$ . Izanalizējot rādītāju līmeņus, atklājas, ka daudzi sākumskolēni savā pašvērtējumā ir ierakstījuši 4. un 5. līmeni, bet eksperts un studenti ir vērtējuši zemāk (3., 4. līmeni).

Lai izpētītu sākumskolēnu muzikalitātes un to komponentu attīstības līmeni, tika izmantota *apprakstošās statistikas* analīze. Analīze veikta, lietojot matemātiski statistisko metodi, kuras rezultāti procentuāli atspoguļo muzikalitātes komponentu līmeņus pirmajā pētījuma posmā.

Apkopotie rezultāti parāda, ka muzikalitātes komponenta – *emocionālās atsaucības* visi trīs rādītāji pirmajā posmā pārsvarā ir 3. un 4. līmenī (sk. 11. attēlu). Muzicēšanas prieks visiem skolēniem ir augstāks par 1. līmeni. No tā varam secināt, ka sākumskolēni ir emocionāli atvērti mūzikai. Mūzikas klausīšanās un muzicēšana raisa prieku un vēlmi

līdzdarboties. Šis aspekts mūzikas skolotājam paver lielas iespējas, veicinot muzikalitātes komponentu attīstību mūzikas mācībās.

SEM1-Muzicēšanas prieks (Sākumā)				
	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	2,0%	1,5%	,8%	4,3%
3.LĪMENIS	9,0%	8,5%	6,0%	23,5%
4.LĪMENIS	14,8%	14,2%	20,5%	49,5%
5.LĪMENIS	7,5%	9,2%	6,0%	22,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SEM2-Līdzpārdzīvojumus (Sākumā)				
	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%		,2%	,3%
2.LĪMENIS	2,5%	4,0%	1,5%	8,0%
3.LĪMENIS	9,8%	9,2%	7,8%	26,8%
4.LĪMENIS	16,0%	12,2%	18,5%	46,7%
5.LĪMENIS	4,8%	8,0%	5,3%	18,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SEM3-Līdzdarbošanās (Sākumā)				
	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,7%		,8%
2.LĪMENIS	3,2%	2,8%	1,3%	7,3%
3.LĪMENIS	8,5%	7,3%	5,5%	21,3%
4.LĪMENIS	14,0%	11,3%	18,0%	43,3%
5.LĪMENIS	7,5%	11,2%	8,5%	27,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 11. attēls. Emocionālā atsaucība

Analizējot otro komponentu (sk. 12. attēlu) – *skaņkārtas/tonalitātes izjūta*, var secināt, ka sākumskolēni spēj saklausīt un nodziedāt apgūtās skaņkārtas/tonalitātes pakāpes pietiekami labā līmenī (pārsvarā – 3. un 4. līmenis). Interesanti ir tas, ka lielākā daļa sākumskolēnu trešajā rādītājā (dzied no notīm/solfedžē) savā pašvērtējumā atzīmējuši 4. un 5. līmeni, kaut gan studenti un eksperte ir atzīmējuši vidēji – 3. un 4. līmeni. Tas varētu būt saistīts ar to, ka sākumskolēni „zināt notis” jauc ar darbību „dziedāt pēc notīm”. Jautājot skolēniem – kāpēc viņi domā, ka labi dzied pēc notīm, visbiežāk sekoja atbilde – *tāpēc, ka es zinu notis un protu tās pareizi nosaukt*. Tas liecina, ka lielākā daļa sākumskolēni, dziedot pēc notīm, vēl nesaklasa savas intonātvās kļūdas.

SPI1-Saklausu pakāpes mažora/minora skaņkārtā (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	1,0%	,2%	1,3%
2.LĪMENIS	5,3%	5,0%	3,7%	14,0%
3.LĪMENIS	15,2%	8,5%	10,2%	33,8%
4.LĪMENIS	11,5%	13,5%	16,0%	41,0%
5.LĪMENIS	1,2%	5,3%	3,3%	9,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SPI2- Dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,3%	,2%	,7%
2.LĪMENIS	4,3%	3,5%	4,0%	11,8%
3.LĪMENIS	11,3%	10,0%	8,8%	30,2%
4.LĪMENIS	14,2%	14,0%	17,2%	45,3%
5.LĪMENIS	3,3%	5,5%	3,2%	12,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SPI3 -Dzied ar notīm/solfedžē (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	1,5%	,7%	,7%	2,8%
2.LĪMENIS	6,5%	3,2%	6,3%	16,0%
3.LĪMENIS	11,3%	7,0%	12,5%	30,8%
4.LĪMENIS	12,0%	12,8%	12,0%	36,8%
5.LĪMENIS	2,0%	9,7%	1,8%	13,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## 12. attēls. Skaņkārtas/tonalitātes izjūta

Pirmajā pētījuma posmā, diagnosticējot sākumskolēnu *ritma/metra izjūtu*, varēja secināt (sk. 13. attēlu), ka skolēniem ir pietiekami laba ritma un metra izjūta (vidēji 3. un 4. līmenis). Tas ir ļoti svarīgs priekšnoteikums tālākajā attīstības gaitā, jo pedagoģiskā pieredze rāda, ka ritma izjūta pilnveidojas ilgstošā laika posmā. Pētījuma autore uzskata, ka ritma izjūtas pietiekami augstais līmenis ir saistīts ar to, ka skolā, kurā tika veikts eksperiments, ir ritmikas un deju nodarbības. Tās ir iekļautas stundu sarakstā, un līdz ar to šīs nodarbības apmeklē gandrīz visi sākumskolēni.

SMR11 -Atšķir divdaļu un trijdaļu metru (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	1,5%		1,7%
2.LĪMENIS	4,5%	4,8%	2,7%	12,0%
3.LĪMENIS	13,3%	10,2%	9,0%	32,5%
4.LĪMENIS	13,7%	12,0%	16,2%	41,8%
5.LĪMENIS	1,7%	4,8%	5,5%	12,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SMRI2 -Saklausu un izpilda ritma grupas (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,3%	,2%		,5%
2.LĪMENIS	4,0%	1,7%	3,5%	9,2%
3.LĪMENIS	11,7%	8,5%	10,0%	30,2%
4.LĪMENIS	14,5%	14,0%	15,7%	44,2%
5.LĪMENIS	2,8%	9,0%	4,2%	16,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SMRI3 -Ritmiski skandē dažādos taktsmēros (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,2%		,3%
2.LĪMENIS	3,8%	2,8%	3,2%	9,8%
3.LĪMENIS	12,2%	8,3%	10,7%	31,2%
4.LĪMENIS	14,5%	14,5%	16,8%	45,8%
5.LĪMENIS	2,7%	7,5%	2,7%	12,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

13. attēls. Ritma/metra izjūta

Izvērtējot sākumskolēnu *muzikālo atmiņu* (sk. 14. attēlu), apkopotie dati parāda pietiekami augstu līmeni (4. un 5. līmeni) pirmajā rādītājā: uztver un atkārtoti īsas frāzes. No tā var secināt, ka skolēniem ir labi attīstīta īslaicīgā atmiņa. Savukārt, atcerēties un atkārtot garākās frāzes (otrais rādītājs) skolēniem rada problēmas – viņi tās reproducē ar intonatīvām un ritmiskām kļūdām. Bieži vien garākas uzbūves frāzi atkārtoti tikai pēc vairākkārtēja demonstrējuma priekšā.

SMA1 -Uztver un atkārtoti īsas frāzes (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%		,2%	,3%
2.LĪMENIS	1,0%	2,7%	1,0%	4,7%
3.LĪMENIS	5,7%	4,7%	6,0%	16,3%
4.LĪMENIS	12,8%	13,3%	12,0%	38,2%
5.LĪMENIS	13,7%	12,7%	14,2%	40,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SMA2- Uztver un atkārtoti plašākas uzbūves (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,7%	,7%	,5%	1,8%
2.LĪMENIS	5,2%	2,8%	4,8%	12,8%
3.LĪMENIS	12,3%	7,7%	11,5%	31,5%
4.LĪMENIS	13,8%	16,0%	16,3%	46,2%
5.LĪMENIS	1,3%	6,2%	,2%	7,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SMA3- Dzied no galvas tautasdziesmas (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	0,7%	0,5%	0,0%	1,2%
2.LĪMENIS	2,5%	2,3%	3,2%	8,0%
3.LĪMENIS	10,0%	6,7%	6,2%	22,8%
4.LĪMENIS	14,7%	11,8%	17,3%	43,8%
5.LĪMENIS	5,5%	12,0%	6,7%	24,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## 14. attēls. Muzikālā atmiņa

Datu analīzes rezultātā, izvērtējot *prasmī analizēt dzirdēto mūziku*, tika konstatēts, ka pirmā rādītāja (mūzikas formas izjūta) līmenis ir ļoti viduvējs (sk. 15. attēlu). Nedaudz augstāks ir otrā (saklausa mūzikas valodas elementus) un trešā (mūzikas tēla uztvere) rādītāju līmenis (pārsvārā 4. līmenis). Tas nozīmē, ka skolēniem vēl nav izveidojusies izpratne par mūzikas formu (AB, ABA, ABACA un perioda formu). Prasme analizēt dzirdēto mūziku ir saistīta ar mūzikas uztveri un muzikālo domāšanu, kā arī ar zināšanām un prasmēm mūzikā. Mūzikas tēla uztvere vairāk atklāj skolēnu muzikalitātes emocionālo komponentu.

SMUD1- Mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	0,2%	0,3%	0,2%	0,7%
2.LĪMENIS	7,3%	5,2%	5,2%	17,7%
3.LĪMENIS	17,5%	13,5%	15,3%	46,3%
4.LĪMENIS	8,3%	14,2%	11,2%	33,7%
5.LĪMENIS	0,0%	0,2%	1,5%	1,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SMUD2 -Saklausa mūzikas valodas elementus (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%
2.LĪMENIS	1,5%	4,5%	1,5%	7,5%
3.LĪMENIS	8,8%	7,3%	8,0%	24,2%
4.LĪMENIS	19,7%	14,3%	18,7%	52,7%
5.LĪMENIS	3,3%	7,0%	5,2%	15,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SMUD3- Mūzikas tēla uztvere (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%
2.LĪMENIS	1,5%	3,0%	1,7%	6,2%
3.LĪMENIS	8,5%	4,8%	7,2%	20,5%
4.LĪMENIS	19,5%	14,0%	19,2%	52,7%
5.LĪMENIS	3,8%	11,3%	5,3%	20,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## 15. attēls. Prasme analizēt dzirdēto mūziku

Izanalizējot sākumskolēnu *dziedāšanas prasmi* (sk. 16. attēlu), varēja secināt, ka lielākai daļai no sākumskolēnu balss diapazons bija diezgan šaurs, vidēji – kvintas robežās (pārsvarā pirmās oktāvas „re”- „la”), līdz ar to radās problēmas dziedāt gammas un dziesmas ar plašu melodisko līniju. Neattīstītais balss diapazons ietekmēja arī pārējo rādītāju līmeņus, t.i., dziedāšana unisonā un vokālās prasmes. Savukārt daudzi sākumskolēni uzskatīja, ka viņu balss diapazons ir izveidojies un vokālās prasmes ir augstākajā (5.) līmenī. No tā var secināt, ka sākumskolēniem vēl nav izveidojies dzirdes priekšstats un izpratne par labi attīstītu balsi, it īpaši novērtējot savas balss iespējas. Lai arī sākumskolēnu pašvērtējums bija paaugstināts, tas radīja ļoti labvēlīgu priekšnoteikumu tam, ka viņi nekautrējās dziedāt, iesaistoties gan grupu, gan arī solo dziedāšanā.

SBK1-Balss diapazons (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,5%	,3%	,3%	1,2%
2.LĪMENIS	3,0%	3,0%	2,0%	8,0%
3.LĪMENIS	12,5%	7,5%	12,7%	32,7%
4.LĪMENIS	15,2%	12,5%	16,0%	43,7%
5.LĪMENIS	2,2%	10,0%	2,3%	14,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SBK2 -Dziedāšana unisonā (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,5%	,3%	,3%	1,2%
2.LĪMENIS	1,7%	2,5%	1,8%	6,0%
3.LĪMENIS	5,5%	5,0%	7,0%	17,5%
4.LĪMENIS	10,0%	14,2%	13,7%	37,8%
5.LĪMENIS	15,7%	11,3%	10,5%	37,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SBK3 -Vokālās prasmes (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,3%	,8%	,3%	1,5%
2.LĪMENIS	3,5%	2,7%	2,8%	9,0%
3.LĪMENIS	13,3%	5,2%	12,8%	31,3%
4.LĪMENIS	14,2%	11,7%	15,5%	41,3%
5.LĪMENIS	2,0%	13,0%	1,8%	16,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

16. attēls. Dziedāšanas prasme

Sākumskolēnu *prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus* pirmajā pētījuma posmā vidēji bija 3. un 4. līmenī (sk. 17. attēlu). Priekšnesumi bija interesanti un radoši, bet vēl nebija pietiekami attīstītas prasmes, lai savas muzikālās idejas realizētu, praktiski muzicējot.

SRP1 -Muzikāli ritmisko kustību improvizācija (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,3%	,5%	,2%	1,0%
2.LĪMENIS	1,7%	2,5%	1,3%	5,5%
3.LĪMENIS	10,7%	6,8%	10,0%	27,5%
4.LĪMENIS	16,0%	12,8%	18,3%	47,2%
5.LĪMENIS	4,7%	10,7%	3,5%	18,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SRP2 -Mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,8%		,8%
2.LĪMENIS	2,7%	5,7%	1,8%	10,2%
3.LĪMENIS	13,8%	7,7%	10,7%	32,2%
4.LĪMENIS	14,5%	15,3%	18,8%	48,7%
5.LĪMENIS	2,3%	3,8%	2,0%	8,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SRP3- Dziesmu demonstrējums ar pavadījumu (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,2%	,2%	,5%
2.LĪMENIS	3,2%	3,3%	2,7%	9,2%
3.LĪMENIS	9,0%	5,8%	10,7%	25,5%
4.LĪMENIS	14,8%	12,2%	16,5%	43,5%
5.LĪMENIS	6,2%	11,8%	3,3%	21,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

17. attēls. Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus

*Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās* (sk. 18. attēlu) jau pirmajā pētījuma posmā daudziem skolēniem bija pietiekami augstā līmenī (4. līmenī). Tas liecina, ka sākumskolēni ir atvērti, vēlas iesaistīties mūzikas mācībās – dalīties pieredzē, kā arī radoši muzicēt. Savukārt, izvērtējot skolēnu prasmi darboties grupās, kopīga uzdevuma veikšanā, varēja secināt, ka daudzi skolēni ir pasīvi, tikai nelielā mērā vai daļēji sadarbojas.

SID1- Izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,5%	,7%	,3%	1,5%
2.LĪMENIS	5,2%	3,8%	2,8%	11,8%
3.LĪMENIS	8,8%	9,7%	7,5%	26,0%
4.LĪMENIS	15,3%	12,3%	15,0%	42,7%
5.LĪMENIS	3,5%	6,8%	7,7%	18,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%



SID2- Vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,3%	,5%	,3%	1,2%
2.LĪMENIS	4,7%	5,3%	3,2%	13,2%
3.LĪMENIS	9,7%	7,5%	9,3%	26,5%
4.LĪMENIS	13,8%	13,0%	14,7%	41,5%
5.LĪMENIS	4,8%	7,0%	5,8%	17,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

SID3- Sadarbība muzicēšanas procesā (Sākumā)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	1,0%	,2%	1,3%
2.LĪMENIS	4,2%	2,8%	3,0%	10,0%
3.LĪMENIS	8,2%	6,3%	6,3%	20,8%
4.LĪMENIS	16,5%	12,2%	16,7%	45,3%
5.LĪMENIS	4,3%	11,0%	7,2%	22,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 18. attēls. Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās

Lai noskaidrotu pētāmā objekta mainīgo lielumu (muzikalitātes rādītāju) korelāciju matricas iekšējo struktūru, tika izmantota *faktoranalīze*. Faktoranalīzes būtība ir tāda, ka, pamatojoties uz (muzikalitātes) rādītāju kopu, iespējams izdalīt nelielu skaitu faktoru grupu, ko nevar novērot mācību procesā. Faktoranalīzes rezultātā izveidojās jaunu faktoru matrica, kur ailītēs izvietoti rādītāji (faktori). Ailītēs ir parādīts korelācijas koeficients  $r$ , kas parāda saiknes stiprumu starp rādītājiem. Jo lielāks koeficients ( $r = 0,7$  un augstāk), jo konkrētais rādītājs var veidot stiprāku saikni ar citiem rādītājiem.

Izanalizējot pētījuma pirmo posmu, kvantitatīvie dati (sk. 9. pielikumu) uzrāda, ka sākumskolēnu *dziedāšanas prasmes* rādītājiem eksperta skatījumā ir visaugstākais koeficients:

- balss diapazons  $r = 0,82$
- dziedāšana unisonā  $r = 0,82$
- vokālās prasmes (stāja, elpa, skaņveide, intonācija)  $r = 0,74$

Šie rādītāji savstarpēji saistās un piesaista arī muzikālās atmiņas rādītājus.

Augsts koeficients ir *ritma/metra izjūtai*: saklusa un izpilda ritma grupas  $r = 0,79$  saistās vienā faktoru kopā ar rādītāju – skandē dažādos taktmēros (ritmiska un izteiksmīga runa) ( $r = 0,76$ ). Šie rādītāji (faktori) ir saistīti ar rādītāju – dzied ar notīm/ solfedžē.

Faktors (rādītājs) – vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku - piesaista citus rādītājus, kas saistās ar skolēnu interesi, kā arī rādītājus, kas atspoguļo *prasmī improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*.

Ekspertes savākie dati faktoru analīzes rezultātā uzrāda, ka sākumskolēnu *dziedāšanas prasme* un *ritma/metra izjūta* ir viens no būtiskākajiem faktoriem pētījuma pirmajā posmā. Attīstīta *dziedāšanas prasme* veicina citu faktoru (rādītāju) piesaisti: pirmajā faktoru grupā tā ir *muzikālā atmiņa*, savukārt *ritma/metra izjūta* sekmē solfedžēšanas prasmi.

Analizējot sākumskolēnu savāktos datus, par būtiskiem faktoriem, kas veido faktoru kopas ir:

- *skaņkārtas/tonalitātes izjūta* – dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā  $r = 0,72$ ; dzied ar notīm/ solfedžē  $r = 0,71$ , kas piesaista *ritma/metra izjūtu*;
- muzicēšanas prieks  $r = 0,80$  – piesaista citus *emocionālās atsaucības* rādītājus;
- mūzikas tēla uztvere ( $r = 0,70$ ) veido kopu ar rādītājiem – ritmiski skandē dažādos taktmēros, mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija, saklausa un izpilda ritma grupas, kas norāda, ka mūzikas tēla uztvere saistās ar *ritma/metra izjūtu* un *prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*;
- vokālās prasmes (stāja, elpa, skaņveide, intonācija) ( $r = 0,78$ ) piesaista citus rādītājus, kas saistās ar *dziedāšanas prasmi* – dziesmu demonstrējums ar pavadījumu;
- mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta  $r = 0,92$  ir augsts korelācijas koeficients, bet šis rādītājs nepiesaista citus rādītājus. Tas ir konstatējams visu pētījumā iesaistīto grupu datos.

Izanalizējot šo informāciju, var secināt: *skaņkārtas/tonalitātes izjūta* ir cieši saistīta ar citu muzikālo spēju – *ritma/metra izjūtu*. Sākumskolēnu datu analīze rāda, ka muzikālās spējas un prasmes ir cieši saistītas ar *prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*.

Studentu skatījumā par būtiskiem faktoriem, kas piesaista citus faktorus, izvirzās: izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās ( $r = 0,80$ ), vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku  $r = 0,79$ . Šie faktori (rādītāji) izveido kopu, kas piesaista citus rādītājus, kuri saistīti ar sākumskolēnu *interesi iesaistīties mūzikas mācībās* un *prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*.

Izpētot faktoranalīzes kvalitatīvos datus (sk. 9. pielikumu), var ieraudzīt, kuri rādītāji (faktori) būtiski ietekmē citus faktorus, jo, lai arī tiem nav augsts korelācijas koeficients  $r$ , tie ir iesaistīti vairākās faktoru kopās. Būtiski faktori ir:

- dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā, saklausa pakāpes mažora/minora skaņkārtā, dzied ar notīm/solfedžē (*skaņkārtas/tonalitātes izjūta*);
- muzicēšanas prieks, līdzpārdzīvojums, līdzdarbošanās (*emocionālā atsaucība*);

- uztver un atkārto īsas frāzes, uztver un atkārto plašākas uzbūves (4-8 taktis), dzied no galvas tautasdziesmas (*muzikālā atmiņa*);
- atšķir divdaļu un trijdaļu metru, saklausā un izpilda ritma grupas (*ritma/metra izjūta*);
- vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku (*interese iesaistīties mūzikas mācībās*);
- mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija, dziesmas demonstrējums ar pavadījumu (*prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*).

No tā var secināt, ka būtiska nozīme empīriskā pētījuma pirmajā posmā ir *emocionālajai atsaucībai*, muzikālajām spējām (*skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa*), interesei iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku un *prasmei improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*.

## Empīriskā pētījuma otrais posms

Apkopoto datu satura validitātes noteikšanai tika izvēlēts *Kronbaha-alfas tests*. IZanalizējot empīriskā pētījuma datus otrajā posmā, *Kronbaha-alfas tests* uzrāda ļoti augstu ticamības pakāpi (sk. 13.tabulu, 5. pielikumu).

13. tabula. Kronbaha-alfas ticamības aprēķina rezultāti (2. posms)

V1	V2	V3
Alfas koeficients 0,97	Alfas koeficients 0,96	Alfas koeficients 0,96

Ekspertes empīriskā pētījuma rezultātā iegūto datu V1 vidējais koeficients ir  $\alpha = 0,97$ . Sākumskolēnu pašvērtējuma rezultātā iegūto datu V2 vidējais koeficients ir  $\alpha = 0,96$ . Studentu – topošo mūzikas skolotāju – empīriskā pētījuma rezultātā iegūto datu V3 vidējais koeficients ir  $\alpha = 0,96$ . Rezultātu apkopojums ļauj konstatēt, ka ticamības koeficients pētījuma rezultātā iegūtajiem datiem ir augsts, jo visu iesaistīto dalībnieku savākto un apkopoto datu *alfas* koeficients pārsniedz 0,9 robežu. Tas nozīmē, ka datiem, ar kuru palīdzību ir atspoguļota muzikalitātes attīstība, ir augsta ticamības pakāpe.

*Kruskal-Wallis testa* rezultāti (sk. 6. pielikumu), kas atspoguļo pētījuma otrā posma datu analīzes rezultātus, rāda, ka emocionālās atsaucības rādītāji ir novērtēti ar nebūtiskām

atšķirībām. *Emocionālā atsaucība*: muzicēšanas prieks  $\rho = 0,71$ , līdzpārdzīvojums  $\rho = 0,25$ , līdzdarbošanās  $\rho = 0,16$ . Tas norāda, ka pētījumā iesaistītās grupas uzskata, ka sākumskolēni ir emocionāli atsaucīgi pret mūziku (pārsvārā 4. līmenis).

Pietiekami augsts datu saskaņotības koeficients ir iegūts, izvērtējot sākumskolēnu balss diapazonu. Visi pētījumā iesaistītie dalībnieki uzskata, ka ir notikušas būtiskas izmaiņas balss diapazona attīstībā (4. un 5. līmenis)  $\rho = 0,73$ .

Nebūtiskas atšķirības ir *skaņkārtas/tonalitātes* izjūtas rādītājā – dzied pakāpes mažora, minora skaņkārtā  $\rho = 0,30$ . Tas norāda, ka daudzveidīgie metodiskie paņēmieni (sk. 3. pielikumu.) dod iespēju izvērtēt saskaņoti skaņkārtas izjūtas līmeni šajā rādītājā. Pietiekami augsts saskaņotības koeficients parādās datos, kuri atspoguļo *prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus un interesi iesaistīties mūzikas mācībās*.

*Ritma/metra izjūta* šajā pētījuma posmā ir izvērtēta ar nebūtiskām atšķirībām rādītājā – skandē dažādos taktsmēros  $\rho = 0,42$ . Izvērtējot *sākumskolēnu prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*, var konstatēt, ka pārsvārā ir nebūtiskas atšķirības pētījumā iesaistīto grupu vērtējumā – muzikāli ritmisko kustību improvizācija  $\rho = 0,23$ , dziesmu demonstrējums ar pavadījumu  $\rho = 0,28$  izņemot rādītājā – mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija  $\rho = 0,00$ .

*Prasme analizēt dzirdēto mūziku* ir izvērtēta ar būtiskām un maksimāli būtiskām atšķirībām: mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta  $\rho = 0,00$ , saklausa mūzikas valodas elementus  $\rho = 0,02$ , mūzikas tēla uztvere  $\rho = 0,00$ . Rādītāju līmeņu izvērtējums (sk. 9. pielikumu) liecina, ka sākumskolēnu pašvērtējums un studentu vērtējums ir augstāks, nekā ekspertes vērtējums.

Lai izpētītu sākumskolēnu muzikalitātes un to komponentu attīstības līmeni, izmantota *apprakstošās statistikas* analīze. Analīze veikta, lietojot matemātiski statistisko metodi, kuras rezultāti procentuāli atspoguļo muzikalitātes komponentu līmeni otrajā pētījuma posmā.

Izvērtējot empīriskā pētījuma otro posmu, var secināt, ka sākumskolēni pārsvārā muzicē ar prieku, izjūt pārdzīvojumu mūzikā, līdzdarbojas – ir atsaucīgi, iesaistās muzikālajā darbībā (sk. 19. attēlu).

VEM1- Muzicēšanas prieks (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	1,8%	1,5%	1,5%	2,8%
3.LĪMENIS	7,3%	7,3%	4,0%	18,7%
4.LĪMENIS	16,2%	13,5%	21,3%	51,0%
5.LĪMENIS	9,0%	11,0%	7,5%	27,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VEM2-Līdzpārdzīvojums (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS			2%	2%
2.LĪMENIS	1,7%	3,8%	1,3%	6,8%
3.LĪMENIS	8,0%	8,2%	5,7%	21,8%
4.LĪMENIS	17,2%	11,3%	18,3%	46,8%
5.LĪMENIS	6,5%	10,0%	7,8%	24,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VEM3- Līdzdarbošanās (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		7%		7%
2.LĪMENIS	2,2%	2,3%	8%	5,3%
3.LĪMENIS	7,0%	7,5%	4,7%	19,2%
4.LĪMENIS	15,0%	10,2%	17,5%	42,7%
5.LĪMENIS	9,2%	12,7%	10,3%	32,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

19. attēls. Emocionālā atsaucība

*Skaņkārtas/tonaliātes izjūta* ir ieguvusi līdzsvaru starp rādītājiem – saklausa pakāpes, dzied pakāpes mažora, minora skaņkārtās un dzied pēc notīm/solfedžē – pārsvarā vidējā – 3. līmenī, kas ir konstatējams visos rādītājos (sk. 20. attēlu).

VPI1-Saklausa pakāpes mažora/minora skaņkārtā (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		8%		8%
2.LĪMENIS	3,0%	4,8%	1,2%	9,0%
3.LĪMENIS	10,7%	8,2%	4,3%	23,2%
4.LĪMENIS	14,8%	11,5%	18,8%	45,2%
5.LĪMENIS	4,8%	8,0%	9,0%	21,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VPI2- Dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	1,8%	3,5%	1,3%	6,7%
3.LĪMENIS	8,8%	9,3%	5,8%	24,0%
4.LĪMENIS	16,5%	12,3%	21,2%	50,0%
5.LĪMENIS	6,2%	8,2%	5,0%	19,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VPI3 -Dzied ar notīm/ solfedžē (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,5%		,5%
2.LĪMENIS	4,5%	3,2%	1,7%	9,3%
3.LĪMENIS	10,7%	7,0%	11,5%	29,2%
4.LĪMENIS	13,8%	11,8%	16,5%	42,2%
5.LĪMENIS	4,3%	10,8%	3,7%	18,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

20. attēls. Skaņkārtas/tonalitātes izjūta

Izanalizējot *ritma/metra izjūtas* attīstību (sk. 21. attēlu), var secināt, ka lielāka daļa sākumskolēnu saklausa, bet neprecīzi izpilda ritma rindas. Pozitīvi bija tas, ka lielākā daļa sākumskolēnu skandēja patstāvīgi un ritma kļūdas laboja paši.

Praksē tika novērots, ka mūzikas ritmu, metru un taktsmēru sākumskolēni vislabāk izjuta, izmantojot muzikāli ritmiskās kustības. Klausoties mūziku bez kustības – soļošanas, deju soļa vai taktēšanas, skolēniem bija grūtības noteikt skaņdarba metru. Kopumā ritma/metra izjūta vidēji ir 4. līmenī. Izaugsmes dinamika visvairāk konstatēta sākumskolēnu prasmē ritmiski skandēt dažādos taktsmēros (būtiski palielinājies 4. līmenis).

VMRI1 -Atšķir divdaļu un trijdaļu metru (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	1,2%		1,3%
2.LĪMENIS	2,7%	5,0%	,5%	8,2%
3.LĪMENIS	11,8%	10,3%	4,7%	26,8%
4.LĪMENIS	15,0%	10,0%	10,8%	35,8%
5.LĪMENIS	3,7%	6,8%	17,3%	27,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VMRI2 -Saklausa un izpilda ritma grupas (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	1,7%	1,5%	,3%	3,5%
3.LĪMENIS	8,7%	7,8%	5,0%	21,5%
4.LĪMENIS	17,5%	10,5%	17,7%	45,7%
5.LĪMENIS	5,5%	13,5%	10,3%	29,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VMRI3 -Ritmiski skandē dažādos taktsmēros (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	1,3%	2,8%	,7%	4,8%
3.LĪMENIS	10,0%	8,0%	6,3%	24,3%
4.LĪMENIS	17,2%	12,3%	20,3%	49,8%
5.LĪMENIS	4,8%	10,0%	6,0%	20,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

21. attēls. Ritma/metra izjūta

Otrajā posmā *muzikālā atmiņa* ir paplašinājusies, jo, salīdzinot līmeņus ar pirmā pētījuma posma rezultātiem, starp rādītājiem – atkārtu plašākas uzbūves (4-8 taktis) un dzied no galvas tautasdziesmas – ir redzama izaugsme, jo ir būtiski palielinājies 4. un 5. līmenis (sk. 22. attēlu). Regulāri apgūstot jaunas dziesmas, klausoties mūziku un muzicējot pašiem, sākumskolēniem ir bagātinājusies muzikālā pieredze un līdz ar to arī attīstījies muzikālā atmiņa.

VMA1 -Uztver un atkārtu īsas frāzes (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%			,2%
2.LĪMENIS	,2%	2,0%	,2%	2,3%
3.LĪMENIS	1,7%	5,0%	1,7%	8,3%
4.LĪMENIS	13,8%	11,7%	12,8%	38,3%
5.LĪMENIS	17,5%	14,7%	18,7%	50,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VMA2- Uztver un atkārtu plašākas uzbūves (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,7%	,2%	1,0%
2.LĪMENIS	1,2%	2,8%	1,5%	5,5%
3.LĪMENIS	9,7%	7,3%	8,8%	25,8%
4.LĪMENIS	18,0%	13,3%	19,7%	51,0%
5.LĪMENIS	4,3%	9,2%	3,2%	16,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VMA3- Dzied no galvas tautasdziesmas (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,5%		,5%
2.LĪMENIS	1,8%	2,3%	1,2%	5,3%
3.LĪMENIS	7,5%	6,5%	4,0%	18,0%
4.LĪMENIS	14,7%	11,2%	16,0%	41,8%
5.LĪMENIS	9,3%	12,8%	12,2%	34,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## 22. attēls. Muzikālā atmiņa

Izvērtējot sākumskolēnu *prasmī analizēt dzirdēto mūziku*, var secināt, ka būtiskas pārmaiņas nav notikušas. Pārbaudes darbos pieļauto kļūdu analīze rādīja, ka mūzikas formas, mūzikas valodas uztveres nepilnības ir saistītas ar sākumskolēnu vēl nepietiekamo prasmī lietot iegūtās zināšanas praksē – mūziku klausoties un analizējot. Tomēr vidēji ir palielinājies 3. līmeņa skaits un pazeminājies 1. un 2. līmeņa skaits (sk. 23. attēlu).

VMUD1- Mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	3,8%	2,3%	2,3%	8,5%
3.LĪMENIS	17,5%	14,3%	9,0%	40,8%
4.LĪMENIS	11,7%	16,2%	12,2%	40,0%
5.LĪMENIS	,3%	,5%	9,8%	10,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VMUD2 -Saklausā mūzikas valodas elementus (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	,5%	4,3%	,5%	5,3%
3.LĪMENIS	7,8%	6,5%	5,3%	19,7%
4.LĪMENIS	18,8%	13,0%	18,2%	50,0%
5.LĪMENIS	6,2%	9,3%	9,3%	24,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VMUD3- Mūzikas tēla uztvere (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	1,0%	2,8%	,8%	4,7%
3.LĪMENIS	6,0%	5,0%	5,0%	16,0%
4.LĪMENIS	20,3%	12,3%	15,5%	48,2%
5.LĪMENIS	6,0%	13,0%	12,0%	31,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

23. attēls. Prasme analizēt dzirdēto mūziku

Otrajā pētījuma posmā sākumskolēnu *dziedāšanas prasmes* līmenis paaugstinājās (sk. 24. attēlu). Otrā posma noslēgumā būtiskas kvalitatīvas izmaiņas tika konstatētas bērnu balsis diapazona un dziedāšanas unisona līmeņos (pārsvarā 4. un 5. līmenis). Praksē bija vērojams, ka daudzi sākumskolēni labāk intonē melodiju vieni paši (solo), nekā dziedot kopā ar klasesbiedriem.

No tā var secināt, ka šiem sākumskolēniem vēl nebija izveidojies unisona dzirdes priekšstats, jo, dziedot kopā ar pārējiem, viņi sevi nespēja sadzirdēt, kas kopumā atsaucās uz dziedāšanas kvalitāti. Sākumskolēnu pašvērtējuma analīze liecināja, ka pirmajā (bērnu balsis diapazons) un trešajā (vokālās prasmes) rādītājā sākumskolēnu pašvērtējums vēl joprojām ir augstāks nekā skolotājas vērtējums. Varētu būt, ka paaugstinātais pašvērtējums bija ļoti svarīgs priekšnoteikums tam, ka skolēni labprāt iesaistījās dziedāšanas procesā. Visgrūtāk sākumskolēniem bija novērtēt dziedāšanu unisonā, īpaši tiem skolēniem, kuriem vēl nebija izveidojies unisona dzirdes priekšstats. Praksē novērotais ļauj apgalvot, ka muzikālo spēju un prasmju attīstība iet saskaņā ar sākumskolēna prasmi izvērtēt savu muzikālo darbību.



VBK1-Balss diapazons (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,3%		,3%
2.LĪMENIS	1,2%	2,8%	1,2%	5,2%
3.LĪMENIS	7,7%	7,3%	4,8%	19,8%
4.LĪMENIS	16,2%	11,0%	19,7%	46,8%
5.LĪMENIS	8,3%	11,8%	7,7%	27,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VBK2 -Dziedāšana unisonā (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	,8%	2,0%	,7%	3,5%
3.LĪMENIS	3,3%	5,5%	2,7%	11,5%
4.LĪMENIS	10,2%	13,8%	14,3%	38,3%
5.LĪMENIS	19,0%	11,8%	15,7%	46,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VBK3 -Vokālās prasmes (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,8%		,8%
2.LĪMENIS	1,3%	2,3%	1,7%	5,3%
3.LĪMENIS	7,5%	4,7%	6,3%	18,5%
4.LĪMENIS	16,2%	9,3%	20,7%	46,2%
5.LĪMENIS	8,3%	16,2%	4,7%	29,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

24. attēls. Dziedāšanas prasme

Sākumskolēnu prasmju līmenis *improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus* otrajā posmā nedaudz pieauga (sk. 25. attēlu), jo praksē tika novērots, ka, nostiprinoties muzicēšanai nepieciešamajām prasmēm, pilnveidojās skolēnu radošā darbība. Vērtējuma procentuāli lielākais skaits visos rādītājos ir 4. līmenī, bet rādītājā – izteiksmīgs dziesmas demonstrējums ar pavadījumu – ir palielinājies 5. līmeņa skaits. Tas varētu būt tāpēc, ka sākumskolēniem patīka, ka viņiem tiek dota brīva izvēle dziesmu pavadījuma veidošanā – tie varēja būt pašsacerēti pavadījumi, improvizācijas pēc saviem ieskatiem, priekšnesumi ar paša izvēlētajām dziesmām.

VRP1 -Muzikāli ritmisko kustību improvizācija (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,5%		,7%
2.LĪMENIS	,7%	2,0%	,7%	3,3%
3.LĪMENIS	9,2%	6,8%	5,2%	21,2%
4.LĪMENIS	14,5%	11,8%	18,7%	45,0%
5.LĪMENIS	8,8%	12,2%	8,8%	29,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VRP2 -Mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,8%		,8%
2.LĪMENIS	1,3%	5,3%	,5%	7,2%
3.LĪMENIS	10,2%	7,8%	6,2%	24,2%
4.LĪMENIS	16,2%	12,7%	20,2%	49,0%
5.LĪMENIS	5,7%	6,7%	6,5%	18,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VRP3- Dziesmu demonstrējums ar pavadījumu (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	2,5%	3,2%	1,2%	6,8%
3.LĪMENIS	7,7%	5,7%	7,8%	21,2%
4.LĪMENIS	13,7%	11,5%	14,8%	40,0%
5.LĪMENIS	9,5%	12,8%	9,5%	31,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

25. attēls. Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus

Otrajā empīriskā pētījuma posmā *interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās ir paaugstinājusies* (sk. 26. attēlu). Rādītājs – sadarbība muzicēšanas procesā – ir procentuāli pieaudzis 5. līmenī. Iespējams tāpēc, ka sākumskolēniem tika doti radošie uzdevumi, kuri jāveic lielākās un mazākās grupās.

VID1- Izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS	,2%	,8%		1,0%
2.LĪMENIS	4,0%	3,7%	2,0%	9,7%
3.LĪMENIS	8,8%	9,5%	5,3%	23,7%
4.LĪMENIS	15,5%	11,7%	14,8%	42,0%
5.LĪMENIS	4,8%	7,7%	11,2%	23,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VID2- Vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,5%		,5%
2.LĪMENIS	3,5%	5,2%	2,0%	10,7%
3.LĪMENIS	8,5%	7,5%	6,5%	22,5%
4.LĪMENIS	14,8%	11,8%	16,0%	42,7%
5.LĪMENIS	6,5%	8,3%	8,8%	23,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

VID3- Sadarbība muzicēšanas procesā (Vidū)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		1,0%		1,0%
2.LĪMENIS	2,8%	2,3%	1,2%	6,3%
3.LĪMENIS	7,0%	5,8%	4,3%	17,2%
4.LĪMENIS	16,0%	10,0%	16,5%	42,5%
5.LĪMENIS	7,5%	14,2%	11,3%	33,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## 26. attēls. Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās

Analizējot skolēnu pašvērtējumu, nozīmīgs konstatējums bija: daudzi sākumskolēni uzskatīja, ka pietiekami neiesaistās pārrunās, kaut gan praksē bija vērojams, ka šie skolēni bieži ceļ roku, lai kaut ko pastāstītu, papildinātu un parādītu savas zināšanas. Viņi uzskatīja, ka var vēl vairāk iesaistīties, ka stundās nav bijis tik daudz laika, lai spētu visu pateikt, kas skolēnam zināms. Savukārt daļa no sākumskolēniem uzskatīja, ka prot labi sadarboties grupās, kaut gan praksē tas nebija novērots. Svarīgi, ka vērtējumā par iniciatīvu darboties mūzikas mācībās nav konstatētas būtiskas atšķirības pētījumā iesaistīto grupu vērtējumā. Tas liecina, ka eksperta, studentu un sākumskolēnu domas šajā jautājumā ir ļoti līdzīgas.

Salīdzinot pirmā posma sākumskolēnu pašvērtējumus ar otrā posma pašvērtējumiem, secināms, ka viņi ir kļuvuši pašpārliecinātāki attiecībā pret muzicēšanu grupās. Tikai daži skolēni uzskatīja, ka viņu prasmes neatbilst konkrētām prasībām.

*Faktoranalīzes* rezultātā (sk. 9. pielikumu) otrajā empīriskā pētījuma posmā var konstatēt, ka augstākais korelācijas koeficients  $r$  eksperta un sākumskolēnu skatījumā ir rādītājiem – atšķir divdaļu un trijdaļu metru ( $r = 0,75$ ,  $r = 0,73$ ), kas veido rādītāju kopu ar citiem *ritma/metra izjūtas* rādītājiem, visiem *skaņkārtas/tonalitātes izjūtas* rādītājiem, kā arī ar prasmi saklausīt mūzikas valodas elementus, uztvert mūzikas tēlu. Tas vēlreiz apliecina, ka muzikālās spējas (*ritma/metra* un *skaņkārtas/tonalitātes izjūta*) un *prasmē analizēt dzirdēto mūziku* ir savstarpēji saistītas.

Muzicēšanas prieks ( $r = 0,78$ ,  $0,77$ ) saistās ar citiem *emocionālās atsaucības* rādītājiem. Vokālās prasmes (stāja, elpa, skaņveide, intonācija) ( $r = 0,79$ ,  $r = 0,77$ ) saistās ar citiem *dziedāšanas prasmes* rādītājiem, kā arī ar *muzikālo atmiņu* un dziesmas demonstrējumu ar pavadījumu. Uztver un atkārto plašākas uzbūves (4 – 8 taktis) ( $r = 0,73$ ,  $r = 0,81$ ), saistās ar citiem *muzikālās atmiņas* rādītājiem. Mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūtas rādītājam ( $r = 0,77$ ,  $r = 0,92$ ) arī šajā posmā ir augsts koeficients, bet tas nepiesaista citus rādītājus.

Studentu skatījumā, faktoranalīzes rezultātā faktori, kas veido kopas, ir: sadarbība muzicēšanas procesā ( $r = 0,81$ ), kas piesaista rādītājus – izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās ( $r = 0,79$ ), vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku ( $r = 0,77$ ) un dziesmu demonstrējums ar pavadījumu. Secinājums: sākumskolēnu *interese iesaistīties mūzikas mācībās* ir saistīta ar radošo darbību – *prasmī improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*.

Saklausā un izpilda ritma grupas – veido kopu ar citiem *ritma/metra izjūtas* rādītājiem un ir saistīta ar *muzikālo atmiņu*. Muzicēšanas prieks ( $r = 0,77$ ) veido kopu ar rādītājiem – līdzpārdzīvojums ( $r = 0,73$ ) un līdzdarbošanās ( $r = 0,72$ ). Mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta ( $r = 0,78$ ) veido kopu ar citiem rādītājiem – saklausā mūzikas valodas elementus, mūzikas tēla uztvere. Dziedāšana unisonā ( $r = 0,76$ ) saistās ar bals diapazonu.

Iegūtās informācijas analīze ļauj secināt, ka veidojas faktoru kopas, kas parāda, ka muzikālās spējas – *ritma/metra izjūta, skaņkārtas/tonalitātes izjūta*, īpaši *muzikālā atmiņa* – ir cieši saistītas ar izziņas un muzicēšanas prasmju veidošanos.

Izpētot *faktoranalīzes* kvalitatīvos datus (sk. 9. pielikumu), redzams, kuri rādītāji (faktori) būtiski ietekmē citus faktorus, jo, lai arī tiem nav augsts korelācijas koeficients  $r$ , tie ir iesaistīti vairākās faktoru kopās. Būtiski faktori ir:

- saklausā mūzikas valodas elementus,
- dziedāšana unisonā,
- izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās,
- vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku,
- līdzpārdzīvojums,
- līdzdarbošanās,
- uztver un atkārto īsas frāzes,
- uztver un atkārto plašākas uzbūves (4 – 8 taktis),
- dzied no galvas tautasdziesmas,
- muzikāli ritmisko kustību improvizācija,
- dziesmu demonstrējums ar pavadījumu,
- atšķir divdaļu un trijdaļu metru.

Tātad būtiska ir *emocionālā atsaucība* pret mūziku un *interese iesaistīties mūzikas mācībās, muzikālā atmiņa*, kas svarīga visos muzikālās darbības veidos, un *prasmī improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus*.

Analizējot eksperta datus, par nozīmīgu faktoru, kas ietekmē pārējos faktorus (rādītājus), izvirzās – saklausa mūzikas valodas elementus, dziedāšana unisonā, izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās, vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku. Tātad eksperta skatījumā šie faktori mūzikas mācībās būtiski ietekmēja muzikalitātes attīstību. Sākumskolēnu skatījumā būtiskie faktori ir saistīti ar emocionālo atsaucību, interesi un muzikālo atmiņu. Studentu – prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, metra izjūta. No tā varam secināt, ka attieksme, interese un radošā darbība ir viens no galvenajiem faktoriem.

### Empīriskā pētījuma trešais posms

Empīriskā pētījuma trešajā posmā tāpat kā iepriekšējos posmos, apkopoto datu satura validitātes noteikšanai tika izvēlēts *Kronbaha-alfas tests*. *Kronbaha-alfas tests* analizē iegūto datu satura iekšējo saskaņotību un nosaka tā piemērotības koeficientu. *Alfas* koeficients var būt robežās no 0-1, sākot no 0,3, dati iegūst ticamību, bet koeficients 1 uzrāda visaugstāko ticamības pakāpi. Izanalizējot pētījuma datus trešajā posmā, *Kronbaha-alfas tests* uzrāda ļoti augstu ticamības pakāpi (sk. 14. tabulu, 5. pielikumu).

14. tabula. Kronbaha–alfas ticamības aprēķina rezultāti (3. posms)

B1	B2	B3
Alfas koeficients 0,97	Alfas koeficients 0,95	Alfas koeficients 0,96

Ekspertes empīriskā pētījuma rezultātā iegūto datu B1 vidējais koeficients pētījuma trešajā posmā ir  $\alpha = 0,97$ . Sākumskolēnu pašvērtējuma rezultātā iegūto datu B2 vidējais koeficients pētījuma trešajā posmā ir  $\alpha = 0,95$ . Studentu empīriskā pētījuma rezultātā iegūto datu B3 vidējais koeficients pētījuma trešajā posmā ir  $\alpha = 0,96$ . Rezultātu apkopojums ļauj konstatēt, ka ticamības koeficients pētījuma rezultātā iegūtajiem datiem ir augsts, jo visu iesaistīto dalībnieku savākto un apkopoto datu *alfa* koeficients pārsniedz 0,9 robežu. Tas nozīmē, ka datiem, ar kuru palīdzību ir atspoguļota muzikalitātes attīstība ir augsta ticamības pakāpe.

*Kruskal-Wallis testa* rezultāti (sk. 6. pielikumu), izanalizējot pētījumā iesaistīto grupu savākto datus, parāda, ka sākumskolēnu emocionālās atsaucības rādītāji tāpat kā iepriekš ir novērtēti ar nebūtiskam atšķirībām. Emocionālā atsaucība: muzicēšanas prieks  $\rho = 0,51$ ,

līdzpārdzīvojums  $\rho = 0,92$ , līdzdarbošanās  $\rho = 0,04$ , kas kopumā norāda, ka pētījumā iesaistītās grupas uzskata: sākumskolēni ir emocionāli atsaucīgi pret mūziku un muzicēšanas procesu.

Izanalizējot rezultātus, redzams, ka nebūtiskas atšķirības ir šādu rādītāju izvērtējumā – dzied pakāpes mažora, minora skaņkārtā  $\rho = 0,12$ , skandē dažādos taktsmēros  $\rho = 0,27$ , balss diapazons  $\rho = 0,30$ , sadarbība muzicēšanas procesā  $\rho = 0,16$ , dziesmu demonstrējums ar pavadījumu  $\rho = 0,90$ .

Datu analīzes rezultāti uzrāda, ka skandēšana kā darbības veids – rādītājs labi atspoguļo, kādā līmenī ir sākumskolēna ritma/metra izjūta. Arī sākumskolēni paši pietiekami precīzi var noteikt, kādā līmenī ir izpildījuši konkrētos uzdevumus ar skandēšanu (ritmiski brīva runa). Pētījuma iesaistītās grupas uzskata ( $\rho = 0,30$ ), ka bērnu balss diapazons ir būtiski paplašinājies, to norāda 4. un 5. līmenis, kā arī ir attīstījusies prasme sadarboties muzicēšanas procesā (4., 5. līmenis,  $\rho = 0,16$ ). No tā var secināt, ka sākumskolēnu prasme sadarboties muzicēšanas procesā ir pietiekami labi novērojams, kā arī paši skolēni prot izvērtēt savu darbību.

Augstu saskaņotības koeficientu  $\rho = 0,90$  testa rezultāti uzrāda dati B1, dati B2, dati B3, izvērtējot sākumskolēnu dziesmu demonstrējumus ar pavadījumu. Tas varētu būt tāpēc, ka mūzikas stundās skolēnu sniegtie priekšnesumi ir bijuši pietiekami pārliecinoši, lai pētījumā iesaistīto dalībnieku vērtējums būtu tik vienots.

Maksimāli būtiskas atšķirības uzrāda vērtējums par sākumskolēnu prasmi analizēt dzirdēto mūziku: mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta  $\rho = 0,00$ , saklusa mūzikas valodas elementus  $\rho = 0,00$ , mūzikas tēla uztvere  $\rho = 0,01$ . Izanalizējot rādītāju līmeņus (sk. 31. attēlu), var konstatēt, ka sākumskolēni un studenti – topošie mūzikas skolotāji – vērtē augstāk, nekā eksperte.

Lai izpētītu sākumskolēnu muzikalitātes un to komponentu attīstības līmeni, izmantota *aprakstošās statistikas* analīze. Analīze veikta, lietojot matemātiski statistisko metodi, kuras rezultāti procentuāli atspoguļo muzikalitātes komponentu līmeni trešajā pētījuma posmā, kas tālākajā pētījuma gaitā atspoguļoti stabiņu diagrammas veidā.

Trešajā posmā sākumskolēnu *emocionālā atsaucība* (sk. 27. attēlu) ir pietiekami augstā līmenī (vidēji 4. līmenis). Sākumskolēnu emocionālā atsaucība jau pirmajā pētījuma posmā bija pietiekami augstā līmenī. Pētījuma gaitā šis komponents nostiprinājās un turpināja attīstīties. Emocionālās atsaucības rādītāju dati neuzrāda būtiskas atšķirības pētījumā iesaistīto grupu vērtējumā.

## BEM1- Muzicēšanas prieks (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,3%	,3%	,5%	1,2%
3.LĪMENIS	4,3%	5,0%	2,7%	12,0%
4.LĪMENIS	14,8%	16,0%	18,2%	49,0%
5.LĪMENIS	13,8%	12,0%	12,0%	37,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## BEM2-Līdzpārdzīvojums (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,8%	1,7%	1,2%	3,7%
3.LĪMENIS	5,5%	6,8%	4,3%	16,7%
4.LĪMENIS	15,8%	12,7%	17,8%	46,3%
5.LĪMENIS	11,2%	12,2%	10,0%	33,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## BEM3- Līdzdarbošanās (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,3%		,3%
2.LĪMENIS	1,0%	1,5%	,5%	3,0%
3.LĪMENIS	5,3%	5,2%	3,5%	14,0%
4.LĪMENIS	14,0%	13,5%	13,7%	41,2%
5.LĪMENIS	13,0%	12,8%	15,7%	41,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## 27. attēls. Emocionālā atsaucība

Trešajā posmā *skaņkārtas/tonalitātes izjūtas* rādītāju dati procentuāli palielinājušies – 4. un 5. līmenī (sk. 28. attēlu). Prasme saklausīt un dziedāt skaņkārtas pakāpes būtiski ietekmēja solfedžēšanas prasmes, kas atspoguļojās trešajā rādītājā – dzied pēc notīm/solfedžē.

## BPI1-Saklusa pakāpes mažora/minora skaņkārtā (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	,5%	1,3%	,2%	2,0%
3.LĪMENIS	5,2%	8,5%	2,5%	16,2%
4.LĪMENIS	16,5%	13,7%	17,2%	47,3%
5.LĪMENIS	11,2%	9,7%	13,5%	34,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

## BPI2- Dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS		,8%	,2%	1,0%
3.LĪMENIS	6,0%	7,7%	3,0%	16,7%
4.LĪMENIS	17,2%	15,0%	18,5%	50,7%
5.LĪMENIS	10,2%	9,8%	11,7%	31,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BPI3 -Dzied ar notīm/ solfedžē (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	2,3%	2,0%	,8%	5,2%
3.LĪMENIS	10,5%	7,2%	7,7%	25,3%
4.LĪMENIS	14,3%	12,8%	17,8%	45,0%
5.LĪMENIS	6,2%	11,3%	7,0%	24,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 28. attēls. Saklausa pakāpes mažora/minora skaņkārtā

Pētījuma rezultātā iegūtie dati parāda, ka mūzikas mācību procesā vienmērīgi attīstījās sākumskolēnu spējas saklausīt, dziedāt skaņkārtas pakāpes, kā arī dziedāt pēc notīm. No tā varam secināt, ka regulārais darbs pie skaņkārtas/tonalitātes izjūtas devis ieguldījumu muzikālo spēju attīstībā. Nostiprinot mažora, minora skaņkārtas pakāpes vienbalsībā, pamazām sākumskolēniem tika piedāvāta divbalsība, kuru veiksmīgi īstenoja prakses gaitā, dziedot divbalsīgus vingrinājumus un daudzveidīgus kanonus.

Vērtējuma salīdzinājumā konstatējams, ka sākumskolēnu pašvērtējums par *skaņkārtas/tonalitātes izjūtas* līmeni uzrāda būtiskas atšķirības vidus posmā. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka mūzikas mācībās tiek uzticēti arvien grūtāki uzdevumi un izmantoti sarežģītāki metodiskie paņēmieni. Daudzi sākumskolēni uzskatīja, ka pietiekami labi nesaklausa un dzied ar kļūdām, kaut gan pārbaudes darbos (mažora skaņkārtas pakāpju diktātos) viņi uzrādīja arvien augstāku līmeni. Trešajā posmā lielākā daļa sākumskolēnu ieguva pārliecību par savām spējām un prasmēm, jo pašvērtējumā atzīmēja, ka prot gan saklausīt, gan dziedāt mažora, minora skaņkārtas pakāpes. Kopumā augstu līmeni sākumskolēni uzrādīja, rakstot skaņkārtas pakāpju diktātus. Tas varētu būt tāpēc, ka saklausīt un pierakstīt dzirdētās pakāpes viņiem bija interesanti (par to liecina aptauju rezultāti).

Trešajā rādītājā – dziedāt pēc notīm/solfedžē lielākā daļa sākumskolēnu pirmajā un otrajā posmā savu prasmi dziedāt pēc notīm novērtēja ar 5. līmeni, kas nebija adekvāts paveiktajam. Trešajā posmā šo skolēnu pašvērtējums pietuvojās skolotājas un studentu vērtējumam. Tātad sākumskolēniem pamazām sāka attīstīties prasme izvērtēt savu muzikālo darbību – spēju saklausīt savas intonatīvās kļūdas, dziedot pēc notīm.

Trešajā posmā *ritma/metra izjūtas* atīstība atspoguļojās vienlīdz labi visos muzikālās darbības veidos, kas izpaudās kā spēja saklausīt un izpildīt ritma rindas, kā arī izpildīt mūzikas instrumentu, skanošo žestu un skandēšanas partitūras dažādos taktmēros. Augstāks līmenis procentuāli (sk. 29. attēlu) tika uzrādīts pirmajā rādītājā – atšķir divdaļu un trijdaļu metru.



BMRI1 -Atšķir divdaļu un trijdaļu metru (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,3%	2,0%	,3%	2,7%
3.LĪMENIS	4,7%	7,2%	2,0%	13,8%
4.LĪMENIS	14,7%	11,5%	10,2%	36,3%
5.LĪMENIS	13,7%	12,7%	20,8%	47,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BMRI2 -Saklausu un izpilda ritma grupas (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	,8%	,5%	,2%	1,5%
3.LĪMENIS	6,2%	5,8%	3,5%	15,5%
4.LĪMENIS	17,0%	12,0%	15,7%	44,7%
5.LĪMENIS	9,3%	14,8%	14,0%	38,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BMRI3 -Ritmiski skandē dažādos taktsmēros (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,5%	1,0%	,3%	1,8%
3.LĪMENIS	6,8%	7,2%	4,2%	18,2%
4.LĪMENIS	17,0%	13,5%	18,7%	49,2%
5.LĪMENIS	9,0%	11,7%	10,2%	30,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

29. attēls. Ritma/metra izjūta

Izvērtējot sākumskolēnu *ritma/metra izjūtas* attīstību, var secināt, ka šis muzikalitātes komponents attīstās ilgstoša un regulāra treniņa rezultātā, izmantojot daudzveidīgus muzikālās darbības veidus – ritmizējot ar skanošajiem žestiem, sitaminstrumentiem, skandējot, klausoties mūziku un izpildot muzikāli ritmiskās kustības.

Sākumskolēnu *muzikālās atmiņas* līmeņa trešā posma izvērtējums rāda, ka pārsvarā dominē 4. un 5. līmenis. Tas liecina, ka muzikālā atmiņa sākumskolēniem attīstās diezgan strauji, īpaši to uzrāda pirmā rādītāja (uztver un atkārto īsas frāzes) līmeņi, kurā procentuāli lielākais vērtējumu skaits veido 5. līmeni (sk. 30. attēlu). Šādu izaugsmi varēja sekmēt skolēnu regulāra iesaiste muzicēšanas procesā. Izmantojot balss-atbalss paņēmieni (skolēniem uzmanīgi jā klausās, tad precīzi jāreproducē dzirdētais), sākumskolēniem tika attīstīta īslaicīgā atmiņa, savukārt dziesmu dziedāšana no galvas attīstīja ilgstošo atmiņu, jo trešajā rādītājā – dzied no galvas tautasdziesmas, lielākā daļa sākumskolēnu uzrādīja 4. un 5. līmeni. Praksē tika novērots, ka sākumskolēni labi atcerējās iepriekš mācītās dziesmas, prata tās ne tikai atšķirt un atpazīt, bet arī dziedāt, precīzi reproducējot melodiju un vārdus.

BMA1 -Uztver un atkārto īsas frāzes (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS		,3%		,3%
3.LĪMENIS	,8%	3,3%	1,2%	5,3%
4.LĪMENIS	8,5%	9,5%	7,7%	25,7%
5.LĪMENIS	24,0%	20,2%	24,5%	68,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BMA2- Uztver un atkārto plašākas uzbūves (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,8%	,5%	,7%	2,0%
3.LĪMENIS	6,8%	5,3%	4,8%	17,0%
4.LĪMENIS	16,0%	13,0%	15,8%	44,8%
5.LĪMENIS	9,7%	14,5%	12,0%	36,2%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BMA3- Dzied no galvas tautasdziesmas (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,7%	1,0%	,7%	2,3%
3.LĪMENIS	6,3%	4,3%	2,7%	13,3%
4.LĪMENIS	13,2%	12,8%	13,5%	39,5%
5.LĪMENIS	13,2%	15,2%	16,5%	44,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 30. attēls. Muzikālā atmiņa

Sākumskolēnu *muzikālā atmiņa* attīstījās vienmērīgi, par ko liecina rādītāju līmeņi. Tas ir ļoti svarīgi īpaši tāpēc, ka ietekmē dzirdes priekšstatu veidošanos, kā arī veicina muzikālo domāšanu. *Muzikālā atmiņa* ietekmē citu komponentu pilnveidi, veicinot muzikalitātes līdzsvarotu attīstību.

Analizējot sākumskolēnu pašvērtējumu, bija konstatējams, ka muzikālās atmiņas izvērtējums neuzrāda ļoti būtisku atšķirību starp pētījuma grupu savāktajiem datiem. Tas varētu nozīmēt, ka sākumskolēni paši labi apzinās, ka prot uztvert un atkārtot frāzes, kā arī ātri apgūst jaunās dziesmas.

Trešajā posmā iegūto rezultātu izvērtējums rādīja, ka sākumskolēnu *prasme analizēt dzirdēto mūziku* ir pilnveidojusies. Mūzikas valodas elementu, mūzikas formas izpratni veicināja skolēnu iesaiste radošā darbībā – improvizācijas konkrētas mūzikas formas ietvaros, uzskates līdzekļu gatavošana un skaņdarbu analīze, izmantojot dialoga metodi ar izziņu sekmējošiem jautājumiem. Mūzikas formas izjūtas līmenis kopumā ir paaugstinājies – vidēji 4. un 5. līmenis (sk. 31. attēlu). Sākumskolēnu prasme saklausīt mūzikas valodas elementus un uztvert mūzikas tēlu ir pilnveidojusies, jo, apkopojot pētījumā savāktos datus,

netika konstatēts 1. līmenis, bet 2. līmenis procentuāli ir neliels. Vidēji vislielākais skaits ir 4. un 5. līmenim.

BMUD1- Mūzikas formas (ABA, AB, ABACA, periods) izjūta (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	1,2%	1,2%	,8%	3,2%
3.LĪMENIS	7,5%	10,0%	3,3%	20,8%
4.LĪMENIS	17,2%	12,8%	16,0%	46,0%
5.LĪMENIS	7,5%	9,3%	13,2%	30,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BMUD2 -Saklausa mūzikas valodas elementus (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,2%	,8%	,2%	1,2%
3.LĪMENIS	3,7%	6,7%	2,8%	13,2%
4.LĪMENIS	20,2%	15,5%	16,3%	52,0%
5.LĪMENIS	9,3%	10,3%	14,0%	33,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BMUD3- Mūzikas tēla uztvere (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS		,5%	,3%	,8%
3.LĪMENIS	3,8%	4,8%	3,0%	11,7%
4.LĪMENIS	20,7%	13,2%	15,7%	49,5%
5.LĪMENIS	8,8%	14,8%	14,3%	38,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 31. attēls. Prasme analizēt dzirdēto mūziku

Lai arī mūzikas mācībās katru semestri pieauga grūtības pakāpe mūzikas klausīšanās uzdevumos, kā arī sākumskolēni tika iepazīstināti ar jauniem jēdzieniem, tomēr mācību sasniegumu līmenis nepazeminājās, bet tieši otrādi – paaugstinājās. No tā var secināt, ka, veicinot muzikālo domāšanu ar mērķtiecīgu jautājumu palīdzību un sasaistot apgūto teoriju ar praksi – muzikālo darbību, veidojas noturīgākas zināšanas un prasmes, kas veicina mūzikas formas un mūzikas valodas elementu uztveri un izpratni. Muzikalitātes komponents – *prasme analizēt dzirdēto mūziku* darbībā iekļauj izziņas procesus – mūzikas uztveri, muzikālo domāšanu, uzmanību, mūzikas valodu, muzikālo atmiņu, iztēli, kas ir vienota ar mūzikas mācīšanās likumsakarībām (sk. 9. attēlu 2.2. nodaļā).

Pētījuma trešajā posmā bērnu balss diapazons ir paplašinājies un vokālās prasmes ir nostiprinājušās, par ko liecina 4. un 5. līmenis vērtējumā (sk. 32. attēlu). Izvērtējot sākumskolēnu dziedāšanu unisonā, tika konstatēta īpaša izaugsme – procentuālais pārsvars ir 5. līmenī. Tas savukārt liecina, ka gandrīz visi sākumskolēni prot dziedāt unisonā, kas ir svarīgs priekšnoteikums daudz balsības veidošanā.

BBK1-Balss diapazons (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,2%	,5%	,2%	,8%
3.LĪMENIS	4,0%	5,3%	4,2%	13,5%
4.LĪMENIS	15,8%	12,2%	17,8%	45,8%
5.LĪMENIS	13,3%	15,3%	11,2%	39,8%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BBK2 -Dziedāšana unisonā (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,3%	,2%		,5%
3.LĪMENIS	,5%	2,2%	1,2%	3,8%
4.LĪMENIS	7,0%	9,3%	6,3%	22,7%
5.LĪMENIS	25,5%	21,7%	25,8%	73,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BBK3 -Vokālās prasmes (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,2%	,8%	,2%	1,2%
3.LĪMENIS	4,7%	5,2%	6,0%	15,8%
4.LĪMENIS	16,5%	9,5%	18,7%	44,7%
5.LĪMENIS	12,0%	17,8%	8,5%	38,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 32. attēls. Dziedāšanas prasme

Izanalizējot sākumskolēnu *dziedāšanas prasmi* kopumā, tika konstatēts, ka bērnu balss diapazons un vokālo prasmju izaugsme ir tikpat dinamiska kā muzikālās atmiņas izaugsme. No tā var secināt, ka, regulāri trenējot bērnu balsi ar dažādiem vingrinājumiem, kas piemēroti vokālo prasmju veidošanai, tostarp arī diapazona paplašināšanai, iespējams gūt pietiekami labus rezultātus, īpaši sākumskolas posmā. Analizējot sākumskolēnu pašvērtējumu, kurā viņi novērtē savu prasmi dziedāt unisonā, un salīdzinot ar iepriekšējiem posmiem, redzams, ka pašvērtējums ir būtiski izmainījies. Iespējams tāpēc, ka tiem skolēniem, kuriem radīja problēmas izvērtēt savu dziedāšanas kvalitāti grupās, ir izveidojies dzirdes priekšstats par dziedāšanu unisonā.

Izvērtējot sākumskolēnu *prasmi improvizēt un veidot priekšnesumus*, var konstatēt, ka līmenis ir paaugstinājies (sk. 33. attēlu). Vērtējumā par muzikāli ritmisko kustību, mūzikas instrument spēles un skanošo žestu improvizācijām, par dziesmas izteiksmīgu demonstrējumu ar pavadījumu trešajā posmā vairs nav konstatēts 1. līmenis. Kopumā procentuāli ir paaugstinājies 4. un 5. līmenis. Tas liecina, ka sākumskolēni lielā mērā iesaistās muzikāli ritmisko kustību improvizācijās, prot improvizēt atbilstoši izvirzītajiem uzdevumiem, veido kompozīcijas, kuras var iestudēt visa klase kopā.

Pētījuma trešajā posmā būtiski paaugstinājās līmenis prasmē izmantot mūzikas instrumentus un skanošos žestus. Aptaujājot sākumskolēnus, varēja secināt, ka mūzikas instrument spēle gandrīz visiem skolēniem radīja prieku, īpaši tad, kad viņi paši varēja izvēlēties, kādu instrumentu izmantot savās improvizācijās. Tas rāda, ka sākumskolēni ir ļoti atvērti daudzveidīgām radošām darbībām un vēlas iesaistīties, kā arī demonstrēt savas prasmes klasesbiedriem.

BRP1 -Muzikāli ritmisko kustību improvizācija (Beigās)				
	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	,2%	,7%	,2%	1,0%
3.LĪMENIS	6,3%	6,2%	3,0%	15,5%
4.LĪMENIS	14,3%	11,8%	15,3%	41,5%
5.LĪMENIS	12,5%	14,7%	14,8%	42,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BRP2 -Mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija (Beigās)				
	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	,3%	2,8%	,2%	3,3%
3.LĪMENIS	6,7%	8,0%	2,8%	17,5%
4.LĪMENIS	16,2%	13,7%	20,7%	50,5%
5.LĪMENIS	10,2%	8,7%	9,7%	28,5%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BRP3- Dziesmu demonstrējums ar pavadījumu (Beigās)				
	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	1,0%	1,0%	,5%	2,5%
3.LĪMENIS	4,8%	5,3%	4,3%	14,5%
4.LĪMENIS	12,7%	12,7%	15,3%	40,7%
5.LĪMENIS	14,8%	14,3%	13,2%	42,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 33. attēls. Prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus

Sākumskolēnu pašvērtējuma analīze liecina, ka kopumā tas bija paaugstināts, kas varētu būt svarīgs faktors radošai darbībai. Ja skolēni uzskatītu, ka nevar tikt galā ar dotajiem uzdevumiem, baidītos no neveiksmēm vai domātu, ka viņu prasmes neatbilst konkrētām prasībām, tad varbūt nebūtu tik atsucīgi un atvērti radošai darbībai mūzikas mācībās. Trešajā pētījuma posmā ekspertes, studentu vērtējums un sākumskolēnu pašvērtējums neuzrāda būtiskas atšķirības vērtējumā par izteismīgu dziesmu dziedāšanu ar pavadījumu. Rosinot sākumskolēnus regulāri izvērtēt savus priekšnesumus, ir sekmēta prasme pašizvērtēt muzikālo darbību un tās kvalitāti.

Sākumskolēnu *interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās* izpaudās kā iniciatīva darboties, vēlme iesaistīties dialogos un pārrunās, sadarboties grupu darbā muzicēšanas procesā. Praksē tika novērots, ka ir pilnveidojušās sākumskolēnu sadarbības prasmes, par ko liecināja grupu darbā veiktie uzdevumi un to rezultāti (sk. 34. attēlu). Arī pašvērtējumā lielākā daļa sākumskolēnu atzīmēja, ka labprātāk uzdevumus veic grupās (2-6 dalībnieki), īpaši, veidojot muzikālos priekšnesumus.

BID1- Izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,2%		,2%
2.LĪMENIS	2,2%	1,8%	1,2%	5,2%
3.LĪMENIS	9,5%	8,8%	4,8%	23,2%
4.LĪMENIS	14,0%	14,7%	15,5%	44,2%
5.LĪMENIS	7,7%	7,8%	11,8%	27,3%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BID2- Vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
2.LĪMENIS	2,0%	2,8%	1,0%	5,8%
3.LĪMENIS	8,0%	8,7%	6,0%	22,7%
4.LĪMENIS	14,7%	11,5%	14,3%	40,5%
5.LĪMENIS	8,7%	10,3%	12,0%	31,0%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

BID3- Sadarbība muzicēšanas procesā (Beigās)

	EKSPERTS	SKOLĒNS	STUDENTS	KOPĀ
1.LĪMENIS		,5%		,5%
2.LĪMENIS	1,7%	2,0%	,8%	4,5%
3.LĪMENIS	6,5%	5,2%	3,8%	15,5%
4.LĪMENIS	13,2%	10,5%	15,2%	38,8%
5.LĪMENIS	12,0%	15,2%	13,5%	40,7%
KOPĀ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### 34. attēls. Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās

Rosinot visus sākumskolēnus iesaistīties pārrunās par dzirdēto mūziku, veidojot savstarpēju dialogu, tika panākts, ka skolēni kļuva vērīgāki, ieinteresētāki un uzmanīgāki, kas kopumā veicināja skolēnu zināšanu un prasmju pilnveidi. Sākumskolēnu atbildes kļuva precīzākas, pamatotākas, tika lietota mūzikas terminoloģija, kas apgūta mūzikas mācībās. No tā var secināt, ka saziņas iespējas caur dialogu un pārrunām var sekmēt sākumskolēnu izziņas darbību mūzikas mācībās.

Faktoranalīzes rezultātā trešajā pētījuma posmā (kvantitatīvie dati), var konstatēt (sk. 9. pielikumu), ka augstākais korelācijas koeficients  $r$  skolotājas, sākumskolēnu un studentu skatījumā ir:

- sadarbība muzicēšanas procesā ( $r = 0,70$ ,  $r = 0,82$ ,  $r = 0,73$ ),
- līdzpārdzīvojums ( $r = 0,73$ ,  $r = 0,84$ ,  $r = 0,72$ ),
- balss diapazons ( $r = 0,81$ ,  $r = 0,81$ ,  $r = 0,78$ ),
- dziedāšana unisonā ( $r = 0,81$ ,  $r = 0,79$ ,  $r = 0,85$ ).

Izanalizējot ekspertes savāktos datus, var konstatēt, ka papildus par būtiskiem faktoriem izvirzās:

- vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku ( $r = 0,78$ ) – piesaista citus rādītājus, kas atspoguļo sākumskolēnu interesi, – kā arī dzied no galvas tautasdziesmas un dzied pakāpes mažora, minora skaņkārtā;
- ritmiski skandē dažādos taktsmēros (ritmiska un izteiksmīga runa);
- balss diapazons ( $r = 0,81$ ) cieši saistās ar vokālajām prasmēm (stāja, elpa, skaņveide, intonācija) ( $r = 0,78$ ) arī studentu skatījumā;
- saklausa mūzikas valodas elementus ( $r = 0,77$ ), un mūzikas tēla uztvere ( $r = 0,77$ ) piesaista skaņkārtas/tonalitātes izjūtas rādītājus.

Izanalizējot sākumskolēnu savāktos datus, var konstatēt, ka papildus par būtiskiem faktoriem izvirzās:

- sadarbība muzicēšanas procesā ( $r = 0,82$ ) – piesaista faktorus, kas saistās ar interesi darboties un uztvert mūzikas tēlu, līdzdarbošanos;
- atšķir divdaļu un trijdaļu metru – piesaista skaņkārtas/tonalitātes, prasmes analizēt dzirdēto mūziku un citus ritma/metra izjūtas rādītājus;
- līdzpārdzīvojums ( $r = 0,84$ ) – piesaista mūzikas tēla uztveres un muzikālās atmiņas (uztver plašākas uzbūves (4-8 taktis)) rādītājus;
- dzied no galvas tautasdziesmas ( $r = 0,82$ ) – saistās ar citiem muzikālās atmiņas rādītājiem.

Izanalizējot studentu savāktos datus, var konstatēt, ka par būtiskiem faktoriem izvirzās:

- izrāda iniciatīvu iesaistīties mūzikas mācībās ( $r = 0,82$ ), kas piesaista citus ar sākumskolēnu interesi saistītos rādītājus;
- saklausa un izpilda ritma grupas ( $r = 0,75$ ) – piesaista citus ritma izjūtas rādītājus un muzikālo atmiņu;
- mūzikas instrumentu, skanošo žestu improvizācija ( $r = 0,75$ ) – saistās ar prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus;
- dziedāšana unisonā ( $r = 0,85$ ) – piesaista muzikālo atmiņu.

No tā var secināt, ka šie faktori (rādītāji) izveido rādītāju kopas, kas savstarpēji ietekmē viena otru.

Izpētot faktoranalīzes kvalitatīvos datus (sk. 9. pielikumu), var konstatēt, kuri rādītāji (faktori) būtiski ietekmē citus faktorus, jo, lai arī tiem nav augsts korelācijas koeficients  $r$ , tie ir iesaistīti vairākās faktoru kopās. Būtiski faktori ir:

- uztver un atkārto plašākas uzbūves (4-8 taktis)
- dzied no galvas tautasdziesmas,
- saklausa pakāpes mažora/minora skaņkārtā,
- dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā,
- dzied ar notīm/ solfedžē,
- atšķir divdaļu un trijdaļu metru,
- saklausa un izpilda ritma grupas,
- mūzikas tēla uztvere,
- muzikāli ritmisko kustību improvizācija,
- dziesmu demonstrējums ar pavadījumu,
- saklausa mūzikas valodas elementus,
- līdzdarbošanās,
- vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku.

Izanalizējot šos faktorus (rādītājus), var secināt, ka muzikālās spējas (*skaņkārtas izjūta, ritma/metra izjūta*), kā arī izziņas spējas – mūzikas uztvere, muzikālā atmiņa, muzikālā domāšana – tiek iesaistītas visos muzikālās darbības veidos.

Empīriskā pētījuma trešajā posmā, lai noskaidrotu – vai ir notikušas būtiskas izmaiņas sākumskolēnu muzikalitātes attīstībā, tika izmantots Wilcoxon Sigend Rank tests, ar kura palīdzību tika analizēti atspoguļojošie dati starp pirmo, otro un trešo empīriskā pētījuma posmu. Izanalizējot pirmā (S) un otrā (V) posma datus (sk. 8. pielikumu) un otrā (V) un trešā (B) posma datus (sk. 7. pielikumu), testa rezultāti parāda maksimāli būtiskas atšķirības starp visiem empīriskā pētījuma posmiem, to norāda koeficients – signifikance  $\rho = 0,00$  visos rādītājos. Mūzikas mācību procesa rezultātā ir radušās būtiskas izmaiņas, kas ļauj pamatot, ka tika veicināta sākumskolēnu muzikalitātes attīstība.

Frīdmana tests (Friedman Test) izmantots pētījuma rezultātu „1.posms”, „2.posms”, „3.posms” savstarpējai salīdzināšanai (sk.7. pielikumu). Testa rezultāti parāda maksimāli būtiskas atšķirības starp visiem empīriskā pētījuma posmiem, to norāda koeficients – signifikance  $\rho = 0,00$  visos rādītājos



Empīriskā pētījuma rezultātu apkopojums ļauj secināt, ka

- datiem, ar kuru palīdzību ir atspoguļota muzikalitātes attīstība, ir augsta ticamības pakāpe, jo pētījuma rezultātā iegūtajiem datiem *alfas* koeficients pārsniedz 0,9 robežu;
- *Kruskal-Wallis tests*, salīdzinot trīs komplektu rādītājus, kas iegūti no trim dažādām grupām, matemātiski atspoguļojot statistiski būtiskās un nebūtiskās atšķirības, parādīja, ka empīriskā pētījuma pirmajā posmā pamatā ir būtiskas atšķirības starp S1 (eksperte), S2 (sākumskolēni) un S3 (studentu) savāktajiem datiem, kas pētījuma laikā izlīdzinājās, jo pētījuma trešajā posmā nebūtiskas atšķirības tika konstatētas, izvērtējot sākumskolēnu emocionālo atsaucību, skaņkārtas/ tonalitātes izjūtu, metra/ritma izjūtu, dziedāšanas prasmi, prasmi improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus;
- *aparakstošās statistikas* analīzes rezultāti procentuāli atspoguļoja muzikalitātes komponentu līmeņus katrā pētījuma posmā, ar kuru palīdzību varēja noteikt muzikalitātes komponentu attīstības dinamiku, apkopojotie rezultāti parādīja muzikalitātes komponentu līdzsvarotu attīstību;
- *aparakstošās statistikas* analīzes rezultāti atspoguļoja mūzikas skolotājas un sākumskolēnu pašvērtējuma rezultātus, kas ļāva konstatēt, ka sākumskolēnu pašvērtējums kļuva adekvātāks reālajam līmenim, jo empīriskā pētījuma pirmajā posmā daudziem sākumskolēniem tas bija paaugstināts vai pazemināts, bet empīriskā pētījuma trešajā posmā – atbilstošs mācīšanās reālajiem rezultātiem.

Salīdzinot faktoranalīzes rezultātus visos empīriskā pētījuma posmos, var secināt, ka būtiski faktori (rādītāji), kas iesaistās citu faktoru kopās un tās ietekmē, ir:

- *emocionālā atsaucība*, tās rādītāji – muzicēšanas prieks, līdzpārdzīvojumus – S (pirmajā posmā), V (otrajā posmā), līdzdarbošanās – S, V, B (pirmajā, otrajā un trešajā posmā);
- *skaņkārtas/tonalitātes izjūtas* visi rādītāji – saklusa pakāpes mažora/minora skaņkārtā, dzied pakāpes mažora/minora skaņkārtā, dzied ar notīm/solfedžē – S, B (pirmajā, trešajā posmā);
- *ritma/metra izjūtas* pirmais rādītājs – atšķir divdaļu un trijdaļu metru – S, V, B (pirmajā, otrajā un trešajā posmā) un otrais rādītājs – saklusa un izpilda ritam grupas – S, B (pirmajā un trešajā posmā);

- *muzikālā atmiņa* ir dominējošā gan veidojot faktoru kopas, gan ietekmējot citas faktoru kopas – S, V, B (pirmajā, otrajā un trešajā posmā), kas vēlreiz apliecina, ka muzikālā atmiņa kā psihisks process tiek iesaistīts visos muzikālās darbības veidos;
- *prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus* – S, V, B (pirmajā, otrajā un trešajā posmā);
- *interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās*, tās rādītājs – vēlas iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku – S, V, B (pirmajā, otrajā un trešajā posmā);
- *prasme uztvert un analizēt dzirdēto mūziku*, tās rādītāji – saklusa mūzikas valodas elementus – V, B (otrajā un trešajā posmā) un mūzikas tēla uztvere – B (trešajā posmā).

Ja pirmajā posmā kā būtiski faktori dominēja – emocionālās atsaucības, skaņkārtas/tonalitātes, ritma/metra izjūtas, muzikālās atmiņas, prasmes improvizēt un veidot muzikālus priekšnesums un intereses darboties un iesaistīties mūzikas mācībās (vēlme iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku) – rādītāji, tad, sākot no pētījuma otrā posma līdz trešajam posmam kā būtisks faktors izvirzās prasme analizēt dzirdēto mūziku, tās rādītāji – saklusa mūzikas valodas elementus, mūzikas tēla izjūta. No tā var secināt, ka emocionālā atsaucība, interese par mūziku, muzikālās spējas, izziņas prasme veicina sākumskolēnu mūzikas mācīšanos. Rezultātā trešajā posmā par būtisku faktoru muzikalitātes attīstībā izvirzījās sākumskolēna prasme analizēt dzirdēto mūziku, kas ietver izziņas spējas un prasmi, ietverot mūzikas uztveri, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu. Faktoranalīzes rezultāti ļauj apgalvot, ka muzikalitātes komponenti ir savstarpēji saistīti – attīstoties vienam komponentam, tiek veicināti citi komponenti. Kopmā – sekmēta muzikalitātes komponentu līdzsvarota attīstība.

Wilcoxon Sigend Rank testa rezultāti, izanalizējot pirmā (S) un otrā (V) posma datus un otrā (V) un trešā (B) posma datus, uzrāda, ka ir notikušas būtiskas izmaiņas sākumskolēnu muzikalitātes attīstībā ( $\rho = 0,00$ ).

Empīriskais pētījums ir pabeigts – tā rezultāti rāda, ka mūzikas mācības, kas ir saskaņā ar teorētiski pamatoto mācību modeli – mācīšanas un mācīšanās likumsakarībām, veicina sākumskolēnu muzikalitātes attīstību. Produktīvas darbības rezultātā sākumskolēniem attīstās muzikālās spējas, emocionālā mūzikas uztvere, pilnveidojas zināšanas, prasmes un

attieksme pret mūziku, kas kopumā veido jaunu pieredzi un sekmē personības attīstību kopumā.

### **3.3. Metodiskie ieteikumi sākumskolēna muzikalitātes attīstības veicināšanai**

Balstoties uz teorijām un praksē gūtām atziņām, ir izveidoti metodiskie ieteikumi, ar kuru palīdzību var īstenot mūzikas mācību modeli sākumskolēna muzikalitātes attīstībai. Metodiskajiem ieteikumiem ir rekomendējošs raksturs, tie ir palīgs mūzikas skolotājam mācību darbā ar sākumskolēniem. Ieteikumos ir aktualizēti pedagoģiskie nosacījumi mācību satura un mācību metožu izvēlē, kā arī aprakstīti izvirzīto mācīšanās nosacījumu īstenošanas veidi un organizēšanas formas. Darba izklāstā ir iekļauta mūzikas mācīšanas metodika, kas veicina sākumskolēnu muzikalitātes un to raksturojošo komponentu – emocionālā atsaucība, skaņkārtas/tonalitātes un ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās – attīstību.

Plānojot un organizējot mūzikas mācības, svarīgi ievērot, lai darbība būtu vērtīborientēta un virzīta uz sākumskolēna muzikalitātes attīstību. Mūzikas mācību saturs var tikt īstenots gan mācību stundā, gan ārpus stundas kā mājas darbs, kas tiek veikts sākumskolēnam ievērojot skolotāja norādījumus uzdevuma izpildei.

Īstenojot praksē mūzikas mācību modeli sākumskolēna muzikalitātes attīstībai, tiek apgūti šādi mācību satura komponenti un to pamattēmas:

- mūzikas valoda, ietverot nošu raksta, līnijkopas, klaviatūras, dziedāšanas pēc notīm/ solfedžo, ritma, metra, dažādu mūzikas instrumentu un atskaņotājsastāvu, mūzikas izteiksmes līdzekļu (skaņu īpašības, skaņveide), mūzikas žanru un mūzikas formas apguvi;
- mūzikas uztvere un muzikālās darbības veidi – dziesmu dziedāšana, mūzikas instrument spēle un skanošie žesti, mūzikas diktāti, mūzikas klausīšanās un analīze;
- mūzika kā kultūras sastāvdaļa – tradicionālā mūzika Latvijā, mūzikas kultūras vēsturiskā attīstība (Latvijā un ārzemēs), ievērojamākās personības mūzikas kultūrā.

Kā iepriekš tika aprakstīts, mūzikas mācību satura komponenti un galvenās pamattēmas, kā arī vēlamais sasniedzamais rezultāts sākumskolēna muzikalitātes attīstībai sākumskolas posmā (1.-5. klasei), ietverot zināšanas, prasmes un radošās darbības pieredzes un attieksmes pilnveidošanos, ir skatāms promocijas darba pielikumā (sk. 1. pielikumu).

Katrs mūzikas skolotājs var (un tas pat ir vēlams) izvēlēties tādas dziesmas un klausāmos skaņdarbus, kas gan viņam, gan sākumskolēniem ir pietiekami interesanti un atbilstoši uzdevumiem mūzikas mācībās, – tie ir:

- apgūt mūzikas valodas elementus radošā darbībā;
- izkopt spēju ieklausīties skaņu pasaulē, uztvert mūziku emocionāli un attīstīt prasmi raksturot mūzikas izteiksmes līdzekļus;
- iegūt muzicēšanai nepieciešamo pieredzi;
- iepazīt mūzikas kultūras attīstību Latvijā un citviet pasaulē (pēc Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumiem Nr. 1027, mācību priekšmeta „Mūzika” standarts 1.-9. klasei).

Īstenojot mūzikas mācību saturu, skolotājam kopā ar sākumskolēniem ir iespējas izvēlēties, kuru mūzikas žanru apgūt papildus, kura komponista daiļradi iepazīt tuvāk. Gandrīz katram sākumskolēnam ir savs iemīļotais mūzikas žanrs, kuru viņš vēlas klausīties un izpildīt. Tomēr, izvēloties dziesmas un klausāmos skaņdarbus, jārauga, lai sākumskolēni paplašinātu savu redzesloku mūzikā, jo bieži vien tas, kas nav saistīts ar viņu līdzšinējo pieredzi, ir nesaprotams un, viņuprāt, arī neinteresants. Tādēļ sākumskolēnam jāapgūst prasme klausīties, piemēram, akadēmiskās mūzikas žanrus, kas uztveres procesā prasa iekšēju sagatavotību un zināmas pūles. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka, iepazīstot kādu konkrētu žanru tuvāk, skolēniem rodas lielāka izpratne par tā specifiku un daži no viņiem vēlāk atzīstas, ka nemaz nav varējuši iedomāties, ka arī šis konkrētais mūzikas žanrs vai stils var viņus ieinteresēt.

Mūzikas mācību satura izvēlē, skolotājam jāievēro, ka mācību tematiem, dziesmām un klausāmajiem skaņdarbiem, jābūt atbilstošam sākumskolēnu vecumam, kas ir piemērots viņu mūzikas uztveres un izziņas attīstības specifikai. Īpaši tas attiecas uz klausāmajiem skaņdarbiem un dziedamajām dziesmām. Sākumskolēniem grūtības var sagādāt skaņdarbi, kuru saturs viņu vecumā ir grūti izprotams (abstraktas idejas, dzīves situācijas, notikumi, jūtas, kas vairāk saistās ar pieaugušo pasauli). Tāpat problēmas var sagādāt tie skaņdarbi, kas nav piemēroti sākumskolēnu mūzikas uztveres spējām, t.i., gari, monotoni un sarežģīti

skaņdarbi (mūzikas valodas un mūzikas izteiksmes līdzekļu ziņā), kas nesaistās ar viņu līdzšinējo pieredzi.

Pētījuma rezultāti ļauj apgalvot, ka muzikalitāte var attīstīties un izpausties dažādos muzikālās darbības veidos – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, klausoties mūziku un analizējot to, improvizējot u.c. Tādēļ mūzikas mācību saturā un tā apgūvē svarīgi ir iekļaut daudzveidīgu muzikālo darbību, kas saistīta gan ar muzicēšanu, ietverot improvizāciju un muzikālos priekšnesumus, gan ar mūzikas klausīšanos, dzirdētās mūzikas analīzi, mūzikas diktātus u.c., kas ir skolēnu vecumam, interesēm, kā arī izziņas spējām un prasmēm piemēroti.

Lai mūzikas mācības būtu īstenotas aktīvā sadarbības pozīcijā (skolotājam ar skolēniem, skolēniem ar skolēniem), lai veicinātu sākumskolēna muzikalitātes attīstību, ir nepieciešams ievērot mācīšanās nosacījumus, kas jau iepriekš tika analizēti pētījumā:

- radošā pašizpaušme daudzveidīgā muzikālā darbībā, kas veicina sākumskolēna radošās pieredzes bagātināšanos;
- sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā un muzikālās darbības individualizācija un diferenciacija grupu darbā, sagatavojot muzikālos priekšnesumus, kas sekmē sākumskolēna sadarbības prasmes kolektīvā muzicēšanā;
- saziņas prasmes (runā un rakstos) mūzikas mācībās, kas veicina sākumskolēna prasmi analizēt un raksturot dzirdēto mūziku;
- pašvērtējuma nodrošinājums, kas veicina sākumskolēna prasmi apzināt un izvērtēt savus sasniegumus mūzikas mācībās muzikalitātes attīstībai.

Izvirzītie nosacījumi rosina skolēnus muzikālai darbībai, radot pašrealizācijas un pašapliecināšanās iespējas mūzikas mācībās, sekmē sadarbības prasmes muzicēšanas procesā, veicina izziņas procesus, sekmējot mācīšanās prasmju pilnveidi.

Muzikalitātes attīstības veicināšanai ir nepieciešamas piemērotas mūzikas mācīšanas metodes un metodiskie paņēmieni, kas attīsta muzikālās spējas, pilnveido muzicēšanai nepieciešamās prasmes, rosina izziņas un emocionālos procesus sākumskolēniem. Muzikālās spējas – ritma/metra izjūta, skaņkārtas/tonalitātes izjūta un muzikālā atmiņa, kā pierāda empīriskā pētījuma rezultāti, ir būtiski faktori muzikalitātes attīstībā. Šie muzikalitātes raksturojošie komponenti ir savstarpēji saistīti un tie ir nepieciešami visos muzikālās darbības veidos. Kā zināms, muzikālās spējas un prasmes attīstās regulāru vingrinājumu rezultātā, iesaistot skolēnus daudzveidīgos muzikālos

darbības veidos – dziedāšanā, mūzikas instrumentspēlē, muzikāli ritmiskajās kustībās, mūzikas klausīšanās procesā.

Lai mūzikas mācības būtu produktīvas, ir nepieciešama sākumskolēnu uzmanība, kas pavada uztveres darbību, iegaumēšanu un zināšanu lietojumu praksē. Izziņas darbībā sākumskolēna uzmanība padara šī procesa norisi sekmīgāku, īpaši mūzikas mācībās, kur nepieciešama koncentrēšanās, kas aktivizē muzikālo dzirdi un uztveres procesu. Uzmanības traucējumi visbiežāk var izpausties, skolēnam apgūstot jaunas prasmes, vai arī, pildot uzdevumus, kuros nepieciešama ilgāka koncentrēšanās un precizitāte. Pedagoģiskajā praksē var novērot, ka jaunu pakāpju un intonāciju apgūšana ar dažādiem paņēmieniem – izmantojot roku zīmes, pakāpju slejas, pakāpju mājiņas, pakāpju rindas, klaviatūru, bīdāmo noti, kā arī iesaistot vokālās un instrumentālās improvizācijās utt., – veicina sākumskolēnu uzmanības noturību. Tādēļ svarīgi, lai izvēlētie vingrinājumi būtu interesanti un saistoši sākumskolēniem, raisot prieku par kopā darbošanos.

Mācību procesā skolotājam jāreķinās, ka sākumskolēniem ir paaugstināta kustību aktivitāte, līdz ar to grūtības var sagādāt vienveidīgas, monotonas darbības. Tādēļ ieteicams nomainīt aktīvās darba formas ar pasīvajām darba formām un otrādi. Mūzikas stundu plānā vēlams iekļaut atslodzes posmus, izmantojot, piemēram, muzikālās rotaļas, etīdes, kustību koordinācijas vingrinājumus u.c., kas kopumā sekmē sākumskolēna mācīšanos.

Darba turpinājumā būs aprakstīta mūzikas mācīšanas metodika un sniegti norādījumi, kā labāk un mērķtiecīgāk var veicināt sākumskolēna muzikalitātes un to raksturojošo komponentu – *emocionālā atsaucība, skaņkārtas/tonalitātes un ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese iesaistīties mūzikas mācībās – attīstību.*

Lai veicinātu sākumskolēnu *emocionālo atsaucību* mūzikas mācībās, svarīgi ir izvēlēties sākumskolēna vecumam atbilstošu saturu – dziesmas un klausāmos skaņdarbus, izmantot daudzveidīgus metodiskos paņēmienus, kas raisa viņu interesi un sekmē uzmanību, kā arī iesaistīt daudzveidīgā muzikālā darbībā, dodot iespēju skolēnam radoši izpausties. Mūzikas skolotājam ieteicams rosināt sākumskolēnus mūzikas klausīšanās un dziedāšanas laikā muzikāli ritmiski kustēties, improvizēt pavadījumu ar dažādiem mūzikas instrumentiem un skanošajiem žestiem, iesaistīt kolektīvā muzicēšanas procesā. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka sākumskolēnu aktīva iesaiste muzicēšanas procesā veicina emocionālās atsaucības

rašanos, kas izpaužas kā muzicēšanas prieks, līdzdarbošanās un līdzpārdzīvojums dzirdētajai mūzikai.

Mūzikālo spēju – *skaņkārtas/tonalitātes, ritma/metra izjūtas, muzikālās atmiņas* attīstību veicina, iesaistot sākumskolēnus dažādos muzikālās darbības veidos kā dziedāšana, mūzikas instrumentu spēle, skandēšana, muzikāli ritmiskās kustības un mūzikas klausīšanās.

*Skaņkārtas/tonalitātes izjūtas* attīstības veicināšanai mažora un minora tonalitātēs (Do, Fa, Sol mažorā, la, re, mi minorā) tiek ieteikta šāda secība skaņkārtas pakāpju apgūvē un to nostiprināšanā:

- jānostiprina tonikas izjūta,
- jānostiprina noturīgo pakāpju lēcieni, kas veido tonikas trijskani – V-III-I,
- tad apgūst nenoturīgās pakāpes - VI, II, IV un VII,
- noturīgo pakāpju apdziedāšana – VII,-II-I, II-IV-III, IV-VI-V,
- dažādu pakāpju lēcienų apguve (nenoturīgās pakāpes uz noturīgām (piemēram, II-V), noturīgās pakāpes uz nenoturīgām (V-II) u.c.

Skaņkārtas pakāpju apguvei izmanto daudzveidīgus un dažādus metodiskos paņēmienus, kas tiek saistīti ar uzskati, t.i., roku zīmes, bīdāmā nots, pakāpju skala, pakāpju virknītes u.c. Roku zīmes atbilst pakāpju raksturīgajām īpašībām; rādot noturīgo pakāpi, arī žests ir stingrāks, bet, rādot nenoturīgo, – roka izsaka virzienu, kurp tiecas šī pakāpe. Roku zīmes rāda ne tikai skolotājs, bet arī skolēni. Tās palīdz skolēniem koncentrēt uzmanību un precīzāk intonēt attiecīgo pakāpi.

Pakāpju skala ir uzskates līdzeklis, kur pakāpes ir izvietotas pēc kārtas vertikāli, tādējādi radot skolēniem vizuālu priekšstatu par pakāpju virzību uz augšu un leju. Savukārt pakāpju rindas (piemēram, V-III-II-VII'-I) palīdz sākumskolēniem attīstīt prasmi lasīt pakāpes horizontālā virzienā, tādējādi sagatavojot nošu lasīšanai, lai apgūtu dziesmas pēc notīm. Mūzikas skolotājam ieteicams vienu un to pašu pakāpju skalu neizmantot mažora un minora skaņkārtām. Minora pakāpes var dziedāt, izmantojot paralēli novietotu skalu, kuras I pakāpe (minorā) atrodas pretī mažora VI pakāpei.

Bīdāmā nots līnijkopā tiek izmantota, lai attīstītu sākumskolēnu prasmi dziedāt gan ar pakāpēm, gan pēc absolūtām notīm konkrētā tonalitātē. Pakāpju dziedāšana attīsta skaņkārtas izjūtu un nošu lasīšanas/solfedžēšanas prasmes, īpaši, ja pakāpes tiek dziedātas, izmantojot daudzveidīgus metodiskos paņēmienus. Darbā ar pakāpēm ieteicams vispirms attīstīt skolēnu prasmi uzmanīgi klausīties un pēc tam precīzi atkārtot dzirdēto. Lai to panāktu, mūzikas skolotājam nevajadzētu dziedāt reizē ar skolēniem, jo

viņiem jāemācās saklausīt un patstāvīgi nodziedāt dzirdētās pakāpes. Svarīgi ir mainīt iespējami daudz tonalitāšu (Do, Fa, Sol mažorā u.c.), lai skolēni nepierastu dziedāt vienā absolūtā augstumā (piemēram, tikai C-dur), bet balstītos uz pakāpju savstarpējām attiecībām. Ieteicams pakāpes saistīt ar absolūtajām notīm, t.i., dziedāt ar pakāpju zilbēm (*jo, le, mi...*) vai cipariem (I-II-III), tad – tās pašas intonācijas – ar absolūtajiem nošu nosaukumiem konkrētā tonalitātē.

Izmantojot relatīvās solmizācijas metodi un metodiskos paņēmienus, mūzikas klausīšanās, dziesmu dziedāšana un mūzikas instrument spēle nezaudē savu nozīmi skaņkārtas, tonalitātes izjūtas attīstībā. Tikai kopsolī ar dažādiem muzikālās darbības veidiem var attīstīt skaņkārtas izjūtu, kas veidojas ne vien pakāpju savstarpējo attiecību apgūvē, bet arī melodiju, dažādu intonāciju, harmoniju un skaņkārto nokrāsas uztveres rezultātā.

*Ritma/metra izjūtas attīstību* sekmē daudzveidīga muzikālā darbība, dažādi mērķtiecīgi un regulāri veikti vingrinājumi, kuri var būt gan ar reproduktīvu, gan ar radošu ievirzi. Sākumposmā svarīga nozīme ir soļošanai – vienmērīgai ritmiskai kustībai mūzikas pulsa uztverei. Tad seko dažādu soļu apguve: tecīņu solis - astotdaļas, lēnais solis – pusnotis, soļošana – ceturtdaļas un soļošana dažādos tempos, tos strauji mainot un pakāpeniski palēninot vai paātrinot. Lai apgūtu jaunu ritma elementu, ritma grupu, vispirms ir jāiemācās to saklausīt, izpildīt, pierakstīt un lietot improvizācijās. Piemēram, apgūstot jaunu ritma grupu, būtu ieteicama šāda secība:

- saklausīt un atkārtot skolotāja spēlēto ritma grupu,
- ritmiski skandēt, izmantojot skaitāmpantiņus vai latviešu tautasdziesmas,
- izspēlēt ar skanošajiem žestiem un sitaminstrumentiem pēc balss – atbalss,
- atveidot muzikāli ritmiskās kustības,
- dziedāt dziesmas ar jauno ritma grupu,
- mācīties to pierakstīt, sagrupēt taktīs dažādos taktsmēros,
- ritmizēt pēc dotā ritma piemēra vai ritma partitūras,
- dziedāt dziesmas pēc notīm ar jauno ritma grupu,
- iekļaut savās improvizācijās,
- saklausīt un pierakstīt ritma diktātos.

Secību mūzikas skolotājs var mainīt. Svarīgākais ir ievērot daudzveidību ritma elementu, ritma grupu apgūvē, jo ritma izjūta vislabāk attīstās, saistot dzirdēto ar kustībām kā, piemēram, muzikāli ritmiskās kustības mūzikas pavadībā. Ritmizējot var izmantot



uzskates materiālus, t.i., ritma motīvu kartiņas, dažādas partitūras (ritma, skandēšanas, mūzikas instrumentu), ritmiskas melodijas u.c. Var izmantot muzikālas spēles un rotaļas, muzikāli ritmiskās kustību etīdes u.c.

Lai attīstītu prasmi precīzi izpildīt ritma piemēru, svarīgi ir izmantot ritma zilbes, kas kopā ar ritmiskajām kustībām vai piesitieniem palīdz koncentrēt skolēnu uzmanību un aktivizēt muzikālo dzirdi. Ritma zilbes atbilst katrai konkrētai ritma vienībai, piemēram, ceturtdaļņots ir zilbe „tā”, astotdaļņots – „ti-ti”, vai ritma grupai, piemēram, ceturtdaļņots ar punktu un astotdaļu – „tā-i-ti” u.c., kas tiek veikta kopā ar konkrētu kustību.

Metra izjūtu sekmē, apgūto mūzikas žanru – polkas (divdaļu metrs), valša (trijdaļu metrs), marša (saliktais divdaļu metrs) izmantošana. Klausoties mūziku, skolēni var imitēt deju soļus, taktēt vai pulsēt, piesitot ar pirkstu galiem.

*Muzikālās atmiņas* attīstību veicina muzikālās pieredzes daudzveidība, interese un vēlme radoši darboties. Muzikālo atmiņu sekmē dažādi vingrinājumi, kuru galvenās funkcijas ir saklausīt, iegaumēt, saglabāt un reproducēt dzirdēto. Īslaicīgo muzikālo atmiņu var trenēt, izmantojot dažādus (dziedātus, spēlētus, ritmizētus) *bals-atbals* vingrinājumus (skolēniem ir precīzi jāatkārto dzirdētais motīvs, frāze vai teikums), *zibens diktātus* (skolēniem ir jānodzied ar nošu vai pakāpju nosaukumiem skolotāja spēlētā melodija vai ar ritma zilbēm jāatbild skolotāja ritmizētajai frāzei) u.c. Operatīvo muzikālo atmiņu attīsta dziesmu mācīšanās pēc dzirdes un pēc notīm, dažādu partitūru izspēle, izmantojot skandēšanu, skanošos žestus, mūzikas instrumentus, iesaistoties kolektīvā muzicēšanā, kā arī mūzikas klausīšanās, kas saistīta ar dzirdētā mūzikas materiāla atsaukšanu atmiņā, un analīze. Ilgstošo muzikālo atmiņu var veicināt dziesmu dziedāšana no galvas, skaņdarbu klausīšanās un to atpazīšana pēc ilgāka laika posma (piemēram, pēc divām nedēļām, mēneša, tad pusgada) u.c.

*Muzikālā atmiņa* ir saistīta ar izzinās procesiem. Tāpēc tā attīstās kopsolī ar sākumskolēna muzikālo dzirdi, uztveri un muzikālo domāšanu. Darbības izpildē svarīga nozīme ir sākumskolēna uzmanībai, kuras noturību sekmē daudzveidīgie metodiskie paņēmieni, uzskate un muzikālo darbību maiņa. Muzikālās atmiņas, tai skaitā muzikālās dzirdes, uztveres un muzikālās domāšanas attīstību veicina ritma, pakāpju un melodiskie diktāti. Lai mūzikas diktāti trenētu muzikālās atmiņas procesus, skolēniem vajadzētu ievērot šādus noteikumus: vispirms saklausīt, paturēt prātā un analizēt dzirdēto mūzikas fragmentu, tad reproducēt (dziedot, spēlējot, ritmizējot mutiskos diktātus) vai pierakstīt (rakstiskos diktātus). Kā jau tika minēts, mūzikas diktāti var būt melodiskie (arī vairākbalsīgi), pakāpju un ritma diktāti, kā arī intervālu un akordu diktāti. Tos var veikt mutiski un rakstiski,

izmantojot darba lapas, vai kopīgi pierakstot uz tāfeles, vai izliektot dzirdēto melodiju un ritmu ar motīvu kartiņām.

Mūzikas klausīšanās un muzicēšanai nepieciešamā prasme, tāpat kā muzikālās spējas, attīstās mērķtiecīgas, daudzveidīgas un regulāras darbības rezultātā. *Prasme analizēt dzirdēto mūziku*, ietver sākumskolēna spēju koncentrēties un uztvert mūzikas izteiksmes līdzekļus (temps, dinamika, reģistrs, tembrs, mūzikas forma u.c.), raksturu, žanru un stila iezīmes, spēju atpazīt, noteikt un salīdzināt dzirdēto mūziku. Prasmi analizēt būtiski ietekmēt var sākumskolēna mūzikas valodas un jēdzienu izpratne. Izpratnes veidošanos var veicināt skolotāja jautājumi, kurus vēlams uzdot pirms un pēc mūzikas klausīšanās. Jautājumus par dzirdēto mūziku ieteicams uzdot, sākot no atsevišķām pazīmēm, piemēram, kāds ir skaņdarba temps, dinamika, reģistrs, līdz vispārējām pazīmēm, piemēram, kāda ir mūzikas kopējā noskaņa, tēls, sižets, tā attīstība. Prasmi analizēt mūziku veicina skaņdarbu salīdzināšana. Tāpēc ieteicams izmantot spilgtus un kontrastainus mūzikas piemērus, kas sākumskolēnam ir vieglāk uztverami un atšķirami. Ar mūzikas klausīšanās un tās analīzes palīdzību sākumskolēns var iepazīt mūzikas izteiksmju līdzekļu bagātīgo spektru, kas nepieciešami mūzikas tēla radīšanai.

Mūzikas klausīšanās laikā ieteicams dot pēc iespējas daudzveidīgākus radošos uzdevumus, lai skolēni varētu izpausties sev piemērotākajā un interesantākajā veidā, piemēram, dzirdētās mūzikas tēlu un ar to saistītās asociācijas izpaust krāsās, attēlos, vārdos (stāstos) vai kustībās. Pēc paveiktā skolēniem jāpastāsta par savu izvēli un asociācijām, kas saistījās ar dzirdēto mūziku. Ja sākumskolēna radošās izpausmes nesaistās ar dzirdēto mūziku, tad būtu ieteicams atgriezties pie mūzikas analīzes, izmantojot dialogu ar konkrētiem jautājumiem, tādējādi rosinot vēlreiz ieklausīties un padomāt, piemēram, vai uzzīmētais animācijas filmu varonis tiešām varētu iekļauties šajā mūzikā.

Pedagoģiskajā praksē var novērot, ka lielākā daļa sākumskolēnu, klausoties mūziku, izvēlas mūzikas tēlu attēlot ar krāsām savos zīmējumos. Raksturojot mūziku, šie skolēni lieto tādus vārdus kā *gaišs, saulains vai tumši zils kā lietus mākonis* u.c., kas norāda, ka viņi mūzikas tēlu uztver, vizuāli saistot ar krāsām un formām. Savukārt ir skolēni, kuri dzirdēto mūziku raksturo, izvēloties tādus vārdus, kā: *mīksts, pūkains kā cālītis, glāstošs, vai – ass kā zobens (to sakot, viņi rādīja kustības – it kā noglāstītu kaut ko mīkstu un pūkainu, rādīja uzsienu pa rokām u.c.)*, kas varētu būt saistīts ar to, ka šiem skolēniem dominē kinestētiskā uztvere, kas atklājas mūzikas uztverē un ar tās tēla raisītām izjūtām. Praksē bieži var novērot, ka tie skolēni, kuri uzrāda augstāku muzikalitātes līmeni nekā citi, raksturojot mūzikas tēlu,

to saista ar izjūtām, piemēram, *mūziku klausoties es jutos tā, kā pēc garas un grūtas dienas es beidzot varēju mierīgi apsēsties un pārdomāt notikušo, šis skaņdarbs man atsauc atmiņā manu bērnību, kad biju pavisam maza utt.; es jutos kā ballē, kur visi dejoja, priecājās, man bija skaists tērps ar dimanta rotām utt.* Tas vēlreiz apliecina, ka bērni mūziku uztver individuāli un dažādi.

Mūzikas formas uztveri var sekmēt ar zīmējumu un elementāru shēmu palīdzību, kas tiek lietotas muzikālā darbībā, piemēram, ritmiski improvizējot pēc dotās shēmas. Pedagoģiskajā praksē var novērot, ka sākumskolēnu izpratne par mūzikas formas struktūru būtiski ietekmē mūzikas formas izjūtu gan klausoties, gan muzicējot.

*Dziedāšanas prasme* ietver pareizas stājas un dziedēšanas veidošanos, skaņveidi, ietverot dikciju un artikulāciju, kā arī melodijas precīzu intonēšanu; diapazona paplašināšanu un dziedāšanas unisona izkopšanu. Praksē tika novērots, ka dziedāšanu unisonā sekmēja skolēnu prasme ieklausīties un dziedāt līdzī. Priekšstats par pareizu dziedāšanu rodas klausīšanās procesā, t.i., skolēniem ieklausoties skolotājas vai klasesbiedru dziedājumā, vai klausoties mūziku ar kvalitatīvu vokālo izpildījumu. Dziedāšanas prasmi veicina dziedāšana individuāli (solo), mazās un lielās grupās. Tādējādi skolēns mācās ieklausīties un kontrolēt savu dziedājumu. Empīriskā pētījuma laikā varēja novērot, ka sākumskolēnu spēja saklausīt sevi kopīgā dziedājumā būtiski veicināja dziedāšanu unisonā.

Praksē var novērot, ka daudziem sākumskolēniem dziedāšanas nepilnības sagādā nepietiekami attīstītais dziedājums galvas rezonatorā. Par to liecina tas, ka, piemēram, sākumskolēns konkrētā skaņu amplitūdā (pirmās oktāvas "re"- „la") intonē precīzi, bet augstākas vai zemākas skaņas izrunā vai dzied sev ērtajā skaņu augstumā (visbiežāk paliek uz vienas skaņas). Ieskandināt galvas rezonatoru palīdz *glisando braucieni* uz augšu un uz leju, pīkstieni un dažādu signālu imitēšana, kas rotaļu veidā var tikt izmantoti mūzikas nodarbībās. Balss diapazona paplašināšana var būtiski ietekmēt dziedāšanas kvalitāti, jo sākumskolēni ar attīstītāku balss diapazonu precīzāk var izdziedāt dziesmu melodijas, kā arī labāk iekļauties dziedāšanas unisonā.

Skolotājiem, izvēloties dziesmas, jāraugās, lai melodijas diapazons nepārsniegtu bērnu balss iespējas un ieteicamās normas. 1.-5. klasēs meitenēm ieteicamais diapazons ir no pirmās oktāvas „do” līdz otrās oktāvas „fa”, zēniem – no mazās oktāvas „si” līdz otrās oktāvas „fa”. Tiem bērniem, kuriem ir tendence izmantot abus rezonatorus – krūšu un galvas – balss diapazons veidojas plašāks. Veidojot skanīgu toni, jāatceras par bērna balss jutīgumu un tai

piemītošajām īpatnībām. Pareizi veidota skaņa ir līdzena un dzidra, tā skan vienmērīgi un ir labi sadzirdama.

Lai veicinātu bērnu balss attīstību un vokālo prasmju veidošanos mūzikas mācībās, svarīgi ir ievērot skolēnu fiziskās attīstības specifiku. Izvēloties dziesmas, kuras dziedāt, kā arī vokālos vingrinājumus, ir jāreķinās ar bērna balss iespējām.

*Prasme improvizēt un veidot muzikālu priekšnesumus* ietver prasmi spēlēt elementāros mūzikas instrumentus (instrumenti, kuriem nav sarežģīta spēles tehnika – kociņi, tamburīns, trijstūrītis, bundziņas, ksilofons u.c.), kas ietver instrumentspēles paņēmieni apguvi (prasmi piesist, veidot skaņu, iekļauties muzicēšanas procesā u.c.); prasmi iesaistīties kolektīvajā muzicēšanā – iekļaujoties kopējā mūzikas pulsā, tempā un ritmā; ievērot dinamiku, mūzikas formu un skaņveides paņēmienus u.c.; prasmi izpildīt pavadījumu – ieklausīties skaņdarba melodijā un pavadīt to; prasmi izpildīt dažādas – skandēšanas, ritma, mūzikas instrumentu, dziedāšanas – partitūras.

Improvizācija kā tūlītēja jauna skaņdarba sacerēšana vai papildinājums kādai jau pastāvošai mūzikas kompozīcijai, atklāj skolēnu muzikālo pieredzi, emocionālo mūzikas uztveri un radošo fantāziju. Improvizēt var, izmantojot dažādus muzikālās darbības veidus – dziedāšanu (vokālo improvizāciju), mūzikas instrumentspēli, skandēšanu, skanošos žestus (instrumentālo improvizāciju), izpildot muzikāli ritmiskās kustības u.c. Vokālā improvizācija sākuma posmā var būt kā dažādu skaņu un signālu atdarināšana, kas pakāpeniski pāraug melodijas sacerēšanā, iztēlē radot konkrētu mūzikas tēlu. Sākumskolēnus var iesaistīt radošos eksperimentos, kā, piemēram, *skaņu gleznu* un noskaņu radīšanā.

Apgūstot mūzikas instrumentspēles prasmes, sākumskolēni var improvizēt dažāda veida melodijas, kā arī sacerēt dziesmām pavadījumus. Vispārējās izglītības iestādēs pārsvarā izmanto mūzikas instrumentus, kuri ir tehniski viegli apgūstami. Tie var būt:

- tradicionālie mūzikas instrumenti (kociņi, bungas, akmentiņi, eglīte, trīdeksnis, zvārguļi, svilpe, svilpaunieks, stabule u.c.);
- pašdarinātie mūzikas instrumenti (skolēnu vai bērnu vecāku darināti instrumenti);
- sitaminstrumenti (bungas, šeikeri, marakasi, ksilofons, metalofons u.c.);
- pūšaminstrumenti (dažādas blokflautas – soprāna, alta u.c.).

Tas ļauj muzicēšanas procesā iesaistīt visus skolēnus. Savukārt sākumskolēnus, kuri prot spēlēt klavieres, kokli, flautu, ģitāru u.c. instrumentus, var iesaistīt dziesmu vai

klausāmo skaņdarbu pavadījuma veidošanā, tādējādi dodot viņiem iespēju demonstrēt savas prasmes mūzikā.

Sākumskolēni var improvizēt pavadījumu un dziedāt vienlaikus, izmantojot muzikāli ritmiskās kustības, skanošos žestus vai mūzikas instrumentus. Mūzikas klausīšanās laikā viņi var improvizēt pavadījumu, kā arī veikt radošos uzdevumus, kas saistīti ar citiem mākslas veidiem, piemēram, vizuālo mākslu un literatūru.

Sākumskolēna muzikālā pieredze vēl nav tik pietiekama, lai viņš spētu interpretēt skaņdarbus mākslinieciskā līmenī. Tomēr, rosinot meklēt dažādus interesantus un oriģinālus variantus, bērns var attīstīt savas radošās spējas. Tādēļ svarīgi, lai savos muzikālajos priekšnesumos sākumskolēniem tiek dota iespēja pašiem izvēlēties mūzikas izteiksmes līdzekļus (piemēram, tempu, dinamiku) un izpildījuma veidu, kas, viņuprāt, veido mūzikas tēlu. Bērnu izveidotajos priekšnesumos atklājas viņu muzikalitāte un tās individuālās iezīmes, kā arī radošums – oriģinālas domas un jaunu ideju meklējumos.

Radošajiem uzdevumiem piemērota darba forma ir grupu darbs, kura laikā sākumskolēni var nostiprināt iemācītās dziesmas, sacerēt pavadījumus, skandēt, darboties ar skanošajiem žestiem un mūzikas instrumentiem, kā arī iestudēt muzikālās pasakas. Grupu darba uzdevumi var tikt uzdoti gan klasē, gan arī kā mājas darbs, kura laikā sākumskolēni var kopīgi iestudēt, piemēram, iemācītās dziesmas.

*Interese darboties un iesaistīties mūzikas mācībās* var tikt rosināta, iesaistot sākumskolēnus aktīvā, radošā, savstarpējā sadarbībā īstenotā mācību procesā. Brīva radoša izvēle muzikalitātes izpausmēm, kā arī saziņas un sadarbības iespējas mūzikas mācībās var veicināt sākumskolēna intereses veidošanos par mūziku.

Interesi var raisīt mācību uzdevumi, kas saistīti ar izziņas veicināšanu caur jaunu zināšanu apguvi. Praksē bija vērojams, ka sākumskolēniem, iepazīstot simfoniskā orķestra instrumentus (uzbūvi, tembrālo krāsu, skanējuma iespējas), radās interese klausīties un iepazīt pēc iespējas vairāk skaņdarbu, kuros var saklausīt šo instrumentu raksturīgo skanējumu. Savukārt, iepazīstinot ar operas žanra specifiku un tā raksturīgākajiem elementiem, skolēniem radās interese noskatīties visu operas izrādi. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka jaunas zināšanas sekmē mūzikas pasaules iepazīšanu.

Praktiskā izziņas darbībā sākumskolēni var iegūt zināšanas un izpratni par mūzikas valodu un tās specifiku, tādējādi veicinot interesi jaunu zināšanu un prasmju apguvei. Tādēļ praktiskā darbošanās jāsaista ar mūzikas teorijas apguvi, t.i., praktiski muzicējot, skolotājam ieteicams lietot mūzikas terminoloģiju, skaidrot jēdzienus, lai sākumskolēniem rastos

priekšstats par mūzikas izteiksmes līdzekļiem, formu, žanriem u.c. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka interese par mūziku atklāj skolēnu muzikalitātes būtību, kas kopsolī ar iniciatīvu radoši darboties veicina sasniegumus mūzikā.

Vēlme iesaistīties dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku veicina saziņas prasmes (runā un rakstos), kas palīdz bērniem izzināt un izprast mūzikas pasauli. Mūzikas mācībās var iesaistīt dialogā – skolotāju ar skolēnu, skolēnus ar skolēniem, diskusijās un pārrunās par dzirdēto mūziku (pēc mūzikas klausīšanās, dziesmu demonstrēšanas, priekšnesumiem u.c.). Tādējādi dodot iespēju katram sākumskolēnam izteikt savas domas, iespaidus par dzirdēto. Atbildes uz jautājumiem sākumskolēni var dot arī rakstiskā veidā, aizpildot mūzikas klausīšanās darba lapas – individuāli vai kopīgā grupu darbā.

Sadarbības prasmes ir nepieciešamas gan grupu darbā, gan kopīgā muzicēšanas procesā – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, veidojot dziesmām pavadījumus un iestudējot muzikāli ritmiskās kustības. Sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā izpaužas kā prasme ieklausīties melodijā, sadzirdēt sevi un citus spēlētājam un dziedam. Lai izveidotos kvalitatīvs muzikāls priekšnesums, ir nepieciešams vienots temps, ritms, dinamika, kā arī spēja izjust skaņdarba noskaņu un raksturu izpildījuma laikā. Šī prasme veidojas muzicēšanas procesā, kura laikā tiek veicināta sākumskolēna mūzikas uztvere un muzikālās spējas.

Sadarbību būtiski ietekmē labvēlīga savstarpējā attieksme, jo veicina radošai muzikālai darbībai atbilstošu psiholoģisko gaisotni. Sākumskolēni radoši atraisās, ja ir iekšēji brīvi, pārliecināti par savām spējām. Ja sākumskolēns mūzikas mācībā izjūt emocionālu diskomfortu, tad viņš nevēlas aktīvi iesaistīties mācību procesā. Tādēļ grupu darba laikā jo īpaši ir jārauga, lai sākumskolēni viens otru pozitīvi atbalstītu, nevis neiecietīgi noraidītu.

Grupu darba kvalitāti mūzikas mācībās vispirms nosaka sagatavošanās mērķtiecība. Tādēļ pirms grupu darba ieteicams viņus iepazīstināt ar darba mērķi, uzdevumiem, noteikumiem, kuri jāievēro darba gaitā, vēlamiem rezultātiem un vērtēšanu.

Grupu darbā var individualizēt un diferencēt mācību saturu, kā arī dalīties domās un muzikālajā pieredzē. Strādājot grupās, var diferencēt mācību saturu, apjomu un sarežģītības pakāpi, kas sekmē visu sākumskolēnu iesaisti mūzikas mācību procesā. Grupu un pāru darbā sākumskolēni, kuri mācās mūzikas skolā, var ieņemt konsultanta lomu, tādējādi gūstot jaunu pieredzi, jo mācību uzdevumiem jāattīsta gan muzikāli izglītotākie, gan muzikāli vājāk attīstītākie skolēni.

Grupas var izveidot gan homogēnas, gan heterogēnas muzikālo spēju ziņā. Homogēnās grupās visi grupas dalībnieki veic viena līmeņa uzdevumus, bet heterogēnās

grupās katrs grupas dalībnieks var saņemt individuālus uzdevumus, kas kopumā dod ieguldījumu visas grupas labā. Izvēloties diferencētu mācību saturu, var izveidot grupas, kurās sākumskolēniem ir vienādas intereses. Piemēram, interese iepazīt kādu konkrētu mūzikas stilu vai žanru, interese kopīgi apmeklēt koncertu un rakstīt recenzijas/sacerējumus par dzirdēto mūziku. Grupu darbs, kas tiek balstīts uz skolēnu interesēm, ir motivētāks un līdz ar to rezultatīvāks.

Izveidojot homogēnas grupas pēc muzikālajām spējām, sākumskolēni mācību uzdevumus var veikt dažādās grūtības pakāpēs. Piemēram, mūzikas mācībās katrai grupai var izdalīt vienādus ritma piemērus, bet uzdevums – katrai savs: viena grupa dotajam ritma piemēram var sacerēt vārdus, otra grupa – izveidot mūzikas instrumentu vai skanošo žestu pavadījumu, trešā grupa – sacerēt ritma piemēram melodiju. Līdz ar to katra grupa dod ieguldījumu kopīgam priekšnesumam – sacerot melodiju, vārdus un pavadījumu mūzikas instrumentiem.

Grupu darbā kopīga priekšnesuma veidošanā sākumskolēni ar pietiekami attīstītu harmonisko dzirdi var sagatavot dziesmu daudzbalsīgi, skolēni ar attīstītāku ritma izjūtu – sagatavot ritma pavadījumu, skolēni ar labu kustību plastiku – sagatavot deju vai muzikāli ritmiskās kustības, citi var veidot muzikālus inscenējumus, kustību etiķes u.c. Šādi skolēni grupās var sagatavot priekšnesumus, kurus var demonstrēt ne tikai klasē, bet arī ārpus klases pasākumos.

Organizējot grupas, skolotājam jāreķinās, ka daudzi sākumskolēni var atteikties kopīgi veikt uzdevumus ar klasesbiedriem, kuri nav viņu draugu pulkā. Ir skolēni, kas izvēlas darboties individuāli, vai arī izvēlas darboties tikai zēnu vai meiteņu grupās. Sākumskolēniem darbojoties, svarīgi ir sekot līdzi, lai, kopīgi veicot uzdevumus, tiktu iesaistīti visi grupas biedri, lai katram tiktu kāds uzdevums, kas ir atbilstošs viņa spējām un pieredzei.

Sākumskolēna muzikalitātes raksturojošo komponentu attīstības diagnosticēšanas metodika, kā jau iepriekš tika minēts, ir ietverta darba pielikumā (sk. 2. pielikumu). Lai objektīvi noteiktu skolēna mācību sasniegumus saistībā ar muzikalitātes attīstību, ir jāvērtē daudzpusīgi:

- dodot sākumskolēnam iespēju apliecināt savas zināšanas un prasmes atbilstošos uzdevumos, jautājumos, piemēros un situācijās; ievērojot pozitīvos sasniegumus – zināšanu iegaumēšanas un sapratnes, to lietošanas un patstāvīgas produktīvas darbības līmenī;

- izmantojot pārbaudes rakstos, mutvārdos un kombinēti, individuālo un grupas sasniegumu vērtēšanu un dažādus pārbaudes darbus;
- vērtēšanā iesaistot pašus skolēnus (pašvērtējums), regulāri aizpildot anketas, kur tiek izvērtēts paveiktais mūzikas mācībās saistībā ar muzikalitātes attīstību. Sākumskolēna pašvērtējumu bieži ietekmē mūzikas skolotāja vai citu skolēnu vērtējums. Tomēr, regulāri iesaistot sākumskolēnus savas muzikālās darbības izvērtēšanā, var veidoties no citiem neatkarīgs spriedums.

Vērtēšana ir mācību procesa sastāvdaļa, tāpēc veicama visā mācību laikā, izvēloties piemērotāko vērtēšanas vietu mācību procesā, vērtēšanas mērķi (sk. 15. tabulu).

15. tabula. Vērtēšanas posmi mūzikas mācībās

Sākumskolēnu muzikalitātes attīstības izvērtēšana mūzikas mācībās	Raksturojums
Diagnosticējošā vērtēšana pētījuma sākuma posmā	Sākotnējā rezultāta noteikšana mūzikas mācību procesa uzsākšanai; mācību mērķu un uzdevumu precizēšana, sākumskolēna un mūzikas skolotāja sadarbības formu iepazīšana un saskaņošana.
Vērtēšana pētījuma vidus posmā	Sākumskolēnu mūzikas mācīšanās sasniegumu noteikšana ar nolūku tos uzlabot; mūzikas mācību procesa norises, mācību mērķu, izmantoto mācību metožu atbilstības kontrole un saskaņošana; skolēna objektīva pašvērtējuma un atbildības veicināšana.
Vērtēšana pētījuma nobeiguma posmā	Sākumskolēnu muzikalitātes attīstības dinamikas un to rezultātu izvērtējums – attieksme pret mūziku, zināšanu un prasmju apguves līmeņa noteikšana, ievērojot mūzikas mācību standarta prasības vispārējā izglītībā.

Izvēloties pārbauzu saturu, lai diagnosticētu sākumskolēnu muzikalitātes attīstības dinamiku, ieteicams kombinēt formālās pārbaudes metodes (rakstveida pārbaudes darbi) un autentiskās metodes, kurās nozīmīga vieta atvēlēta skolēna praktiskajam sniegunam (priekšnesumam), tādējādi nodrošinot gan apgūtā mācību satura kontroli, gan noteiktos mācību mērķus un uzdevumus.



## Nobeiguma secinājumi

Pētījuma mērķis bija pētīt muzikalitātes struktūru un noteikt sākumskolēna muzikalitātes raksturojošos komponentus, to attīstības pedagoģiskos nosacījumus mūzikas mācībās sākumskolā. Promocijas darba mērķa sasniegšanai tika analizēta zinātniskā literatūra par muzikalitātes būtību, tās komponentiem un izpausmi darbībā, un pētītas sākumskolēna vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mījsakarības. Pētījuma gaitā tika izstrādāts mūzikas mācības modelis sākumskolēna muzikalitātes attīstībai un eksperimentāli tas pārbaudīts. Apkopojot un analizējot empīriskā pētījuma rezultātus, tika izstrādāti metodiskie ieteikumi mūzikas skolotājiem muzikalitātes attīstības veicināšanai sākumskolā.

Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka muzikalitāte ir personības integrēta īpašība, kas ietver muzikālās spējas (skaņkārtas/tonalitātes, ritma/metra izjūtu), izziņas (muzikālā dzirde, mūzikas uztvere, muzikālā atmiņa un muzikālā domāšana) un emocionālos procesus (emocionālā atsaucība). Muzikalitāte attīstās muzikālās darbības rezultātā un izpaužas kā integratīvs zināšanu, prasmju un attieksmju kopums.

Teorētiskās analīzes rezultātā tika noteikti sākumskolēna muzikalitāti raksturojošie komponenti, kas atklājas mūzikas mācību procesā: emocionālā atsaucība, skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku, dziedāšanas prasme, prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, interese iesaistīties mūzikas mācībās.

Salīdzinot ar citu autoru pētījumiem par muzikalitāti un tās attīstību, var secināt, ka šajā pētījumā sākumskolēna muzikalitātes komponenti ietver ne tikai muzikālās spējas, mūzikas klausīšanās un muzicēšanai nepieciešamās prasmes, bet arī sākumskolēna mācīšanās/izziņas spējas un prasmi (muzikālā atmiņa, prasme analizēt dzirdēto mūziku), prasmi radoši darboties (improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus), kā arī attieksmi pret mūziku, kas izpaužas interesē iesaistīties mūzikas mācībās.

Izpētot sākumskolēnu vispārējās attīstības un muzikalitātes attīstības mījsakarības, var secināt, ka

- sākumskolas vecuma bērniem nozīmīgākā vajadzība ir izziņas vajadzība, kas paver skolotājiem plašu darbības lauku mūzikas mācībās;
- sākumskolēna mūzikas mācīšanās ir neatrūjama no viņa personības īpašībām – rakstura, spējām, no attieksmes – vēlēšanās mācīties un intereses par mūziku;

- sākumskolēna emocionālā atsauce un attieksme pret mūziku atspoguļojas aktīvā darbībā, kas mācību procesā vērojama kā līdzdarbošanās, līdzpārdzīvojums, iesaistīšanās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku;
- izziņas procesu attīstība sekmē arī muzikalitātes attīstību, t.i., mūzikas uztveri, uzmanību, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu, kas būtiski ietekmē muzikalitātes komponentus – prasmi analizēt dzirdēto mūziku un muzikālo atmiņu;
- muzikalitātes komponents – muzikālā atmiņa ir saistīta ar vispārējām atmiņas procesu likumsakarībām, kas ietver iegaumēšanu, saglabāšanu un reproducēšanu, kā muzikāla spēja atklāties skaņu augstuma un ritma kustību iekļaušanā atmiņas psihiskajos procesos;
- dziedāšanas prasmi būtiski var ietekmēt sākumskolēnu fiziskās attīstības specifika, jo, veidojot skaņu, dziedātājam darbojas dažādu orgānu komplekss, ko sauc par balsis aparātu. Balss aparāts sastāv no balsenes, rezonatoriem, elpošanas un artikulācijas orgāniem, kas savstarpēji saistīti, jo katra orgāna darbība ietekmē visu skaņas veidošanās procesu.
- Izvēloties mūzikas mācību saturu, mācību metodes un paņēmienus, īpaši jādomā par to, lai tie veicinātu sadarbību un sociālo prasmju attīstību, savas darbības pašvērtējumu, jo sākumskolā skolēni aktīvi apgūst sociālās vides uzvedības normas, bet tajā pašā laikā viņiem rodas nepieciešamība būt individualitātei, kura vēlas radoši izpausties un pašapliecināties. Šīs īpašības var izpausties kolektīvās muzicēšanas procesā un mūzikas mācībās kopumā.
- Sākumskolas periodā bērnam paveras jaunas iespējas iepazīt sevi un pasauli. Tādēļ skolēniem šajā vecumā jāradas iespējas tādām darbībām, kas sekmē viņu vajadzības un izvēles realizāciju, veicinot neatkarības, patstāvības un pašcieņas rašanos. Šis aspekts var atklāties prasmē improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus, kura laikā sākumskolēni var radoši izpausties un demonstrēt muzicēšanas prasmi, kā arī citas prasmes, kas saistītas ar radošo darbību.
- Sākumskolēna pašvērtējums sekmē pašregulētas mūzikas mācīšanās prasmju attīstību – ja sākumskolēns savā pašvērtējumā saskata sasniegumus mūzikas mācībās un izaugsmi muzikalitātes attīstībā, tad šis faktors var veicināt pozitīvu pārdzīvojumu rašanos, kas sekmē tālākās darbības gaitu, jo apmierinātība ar

mācību darbu un rezultātiem rada noteiktu attieksmi – darbība iegūst personisku jēgu un nozīmību.

Ievērojot iepriekš analizēto un formulēto par sākumskolēnu sociālo attīstību, pētījuma tālākajā gaitā, balstoties uz šīm teorijām un praksē gūtajām atziņām, tika izvirzīti mācīšanās nosacījumi.

Lai veicinātu sākumskolēnu muzikalitātes un to raksturojošo komponentu līdzsvarotu attīstību, tika analizēti pētījumi un teorētiskās atziņas mūzikas pedagoģijā un pētīta mūzikas mācīšanas metodika sākumskolā. Balstoties uz dažādu autoru teorētiskajām un praksē gūtajām atziņām, kā arī uz darba autorees pedagoģiskā darba pieredzi vispārējās izglītības iestādēs, vadot mūzikas stundas sākumskolā, tika izstrādāta mūzikas mācīšanas metodika, ar kuras palīdzību veicināt sākumskolēna muzikalitātes attīstību.

Saskaņā ar teorijām par muzikalitāti kā personības integrētu īpašību un darbības teoriju personības attīstībai, tika izstrādāts mūzikas mācību modelis sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai. Mūzikas mācības modelī ir iekļauts uz darbības pieeju balstīts mācību process, kas tiek realizēts mērķtiecīgi organizētā mūzikas skolotāja un sākumskolēnu savstarpējā sadarbībā, kas ietver mērķi, līdzekļus, darbības procesu, to izvērtēšanu un rezultātu.

Mūzikas mācību modelis ir izveidots, ievērojot mācību procesa ārējo un iekšējo struktūru, kas palīdz saskatīt sākumskolēna mūzikas mācīšanās likumsakarības un dinamiku, kā arī piemērot atbilstošu mūzikas mācīšanas metodiku. Mūzikas mācīšanās ir saistīta ar izziņas procesiem, ietverot muzikālās spējas – skaņkārtas/tonalitātes, ritma/metra izjūtu, mūzikas uztveri, muzikālo atmiņu un muzikālo domāšanu – kā arī ar emocionālajiem procesiem – emocionālo atsaucību. Mūzikas mācīšanās būtiski kvalitātes nosacījumi ir saistīti ar mūzikas uztveri, iegūto zināšanu izprašanu, iegaumēšanu, zināšanu un prasmju lietošanu praktiskā – daudzveidīgā muzikālā darbībā un zināšanu nostiprināšanu.

Mūzikas mācīšanās procesa produktivitātes rādītājs ir atcerēšanās, kas saistīta ar zināšanu aktualizēšanu, paturēšanu atmiņā un saglabāšanu ilgtermiņā. Zināšanu, prasmju un attieksmju kopums saistībā ar mūziku veido sākumskolēnu muzikālo pieredzi, kas veidojas praktiskā izziņas ceļā daudzveidīgā muzikālā darbībā.

Lai veicinātu sākumskolēnu mūzikas mācīšanos un attīstītu sākumskolēnu muzikalitāti, radās nepieciešamība pēc tādiem mācīšanās nosacījumiem, kas sekmē sākumskolēnu aktīvu iesaisti daudzveidīgā muzikālā darbībā, veicina izziņas un emocionālos procesus. Tie ir:

- radošās pašizpaušmes iespējas daudzveidīgā muzikālā darbībā,
- sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā,
- muzikālās darbības individualizācija un diferenciacija,
- saziņas iespējas (runā un rakstos) mūzikas mācībās,
- pašvērtējuma nodrošināšana mūzikas mācībās.

To ievērošana var nodrošināt sākumskolēna brīvu radošu izvēli muzikalitātes izpaušmēm un veicināt mērķtiecīgi apgūt savas muzikālās darbības pašvērtēšanu, kā arī attīstīt sadarbības prasmes kopīgā muzicēšanā.

Veicot pētījumu, tika izstrādāti mūzikas mācības satura komponenti un galvenās pamattēmas, kā arī vēlamais sasniedzamais rezultāts sākumskolēna muzikalitātes attīstībai sākumskolas posmā (1.-5. klasei), ietverot zināšanas, prasmes un radošās darbības pieredzes un attieksmes pilnveidošanos, kas ir saskaņā ar Valsts pamatizglītības standarta un mācību priekšmeta *Mūzika* standarta prasībām.

Empīriskā pētījuma mērķis bija eksperimentāli pārbaudīt teorētiski pamatoto mūzikas mācības modeli sākumskolēna muzikalitātes attīstībai. Muzikalitātes izvērtēšanai tika izstrādāti kritēriji, rādītāji un līmeņi, kā arī diagnosticējošā metodika, ar kuras palīdzību varēja noteikt sākumskolēnu muzikalitātes un to raksturojošo komponentu attīstību. Procesa plānošanā, organizēšanā un vadīšanā, tika ievēroti izvirzītie mācīšanās nosacījumi. Pētījuma gaitā ir izstrādāti mūzikas mācīšanas metodiskie ieteikumi mūzikas skolotājiem sākumskolēnu muzikalitātes attīstībai.

Empīriskā pētījuma rezultāti apstiprina, ka, praksē īstenojot teorētiski pamatoto mūzikas mācību modeli, tika veicināta sākumskolēnu muzikalitātes attīstība (koeficients – *signifikance*  $\rho = 0,00$  visos rādītājos pēc *Wilcoxon Sigend Rank* un *Friedman testa rezultātiem*). Mūzikas mācības sekmē sākumskolēnu emocionālo atsaucību, muzikālo spēju un izziņas spēju attīstību, kā arī zināšanu un prasmju pilnveidi, kas kopumā veicina sākumskolēnu muzikalitātes, to raksturojošo komponentu līdzsvarotu attīstību.

Izanalizējot sākumskolēnu muzikalitātes attīstību pirmajā, otrajā un trešajā pētījuma posmā, var secināt, ka emocionālās atsaucības augstais līmenis (īpaši – līdzdarbošanās) un interese iesaistīties mūzikas mācībās, bija nozīmīgākais faktors muzikalitātes attīstībai. Aktīva sākumskolēna līdzdarbība muzicēšanas procesā, kā arī iesaistīšanās dialogā un pārrunās par dzirdēto mūziku, veicina mūzikas mācīšanos, kas saistīta ar izziņas darbību, ietverot mūzikas uztveršanu, izprašanu, lietošanu daudzveidīgā muzikālā darbībā, atcerēšanos, kas kopumā bagātina muzikālo pieredzi.

Empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka muzikalitātes komponenti ir savstarpēji saistīti un viena komponenta attīstība veicina citu komponentu attīstību. Muzikālās spējas – skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, ir iesaistītas mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā. Muzikālās spējas attīstās muzikālā darbībā un tās veicina arī dzirdētās mūzikas analīzes un muzicēšanai nepieciešamo prasmju pilnveidi. Īpaša izaugsmes dinamika tika konstatēta muzikālās atmiņas un dziedāšanas prasmes attīstībā. Muzikālās atmiņas attīstība ir būtisks faktors citu sākumskolēna muzikalitātes raksturojošo komponentu attīstībai.

Empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka izvirzītie mācīšanās nosacījumi sekmē visu sākumskolēnu aktīvu iesaisti mūzikas mācībās, ka daudzveidīga darbība mūzikas mācībās sekmē līdzsvarotu sākumskolēna muzikalitātes raksturojošo komponentu attīstību.

Empīriskā pētījuma rezultātā var secināt, ka

- sākumskolēna muzikalitāte var izpausties dažādos muzikālās darbības veidos – dziedot, spēlējot mūzikas instrumentus, izpildot muzikāli ritmiskās kustības un klausoties mūziku, kā arī iesaistoties improvizācijās un citās radošās darbībās. To veicina sākumskolēniem dotā iespēja realizēt savu individuālo potenciālu daudzveidīgā muzikālā darbībā, kas ir atbilstoša viņu muzikālajām spējām, prasmēm, kā arī interesēm.
- Muzikālās darbības individualizācija un diferenciacija dod iespēju pašrealizēties un pašapliecināties, kas var izpausties grupu darba demonstrējumos, sagatavojot kopīgus priekšnesumus.
- Sadarbība kolektīvās muzicēšanas procesā veicina muzikālo spēju (skaņkārtas/tonalitātes un ritma/metra izjūtas) un prasmju (prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus) attīstību. Kolektīvā muzicēšana sekmē arī sākumskolēnu emocionālo atsaucību, kas atspoguļojas viņu kustību aktivitātē, sejas izteiksmē, kā arī interesē iesaistīties procesā.
- Saziņas iespējas (runā un rakstos) mācību procesā var nodrošināt dialoga un pārrunu veidā pēc noklausītā skaņdarba vai dziesmas demonstrēšanas. Sākumskolēnu aktīva iesaiste ar dialoga un pārrunu metodi sekmē izpratnes veidošanos par mūzikas valodu, kas atspoguļojas prasmē analizēt dzirdēto mūziku – salīdzināt, atšķirt pazīmes un noteikt mūzikas izteiksmes līdzekļus, mūzikas raksturu un tēlu.

- Sākumskolēna aktīva līdzdarbošanās, iesaistīšanās daudzveidīgā muzikālā darbībā veicina muzikālo spēju attīstību un muzicēšanai nepieciešamo prasmju apguvi, kas izpaužas dziedāšanas prasmē, prasmē analizēt dzirdēto mūziku, prasmē improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus.

No tā var secināt, ka izvirzītā pētījuma hipotēze – sākumskolēnu muzikalitātes attīstība ir sekmīgāka, ja mūzikas mācībās tiek nodrošināta daudzveidīga muzikālā darbība un tiek dota iespēja brīvai radošai izvēlei muzikalitātes izpausmēm, ir apstiprinājusies.

Mūzikas mācībās sākumskolēni tika regulāri iesaistīti savas muzikālās darbības izvērtējumā, kā rezultātā apguva prasmi izvērtēt muzikalitātes raksturojošo komponentu līmeni. Empīriskā pētījuma rezultāti ļāva secināt, ka skolēnu muzikalitātes attīstība ir saistīta ar prasmi izvērtēt savu muzikālo darbību, jo, lai izvērtētu savu muzikālo darbību, ir nepieciešama skaņkārtas/tonalitātes izjūta, ritma/metra izjūta, muzikālā atmiņa, kā arī prasme analizēt savu muzikālo priekšnesumu. Izvērtējot aptauju rezultātus, varēja secināt, ka sākumskolēnu pašvērtējums kļuva adekvātāks reālajam līmenim. Empīriskā pētījuma sākuma posmā (pirmajā, otrajā posmā) daudziem sākumskolēniem pašvērtējums bija paaugstināts, dažiem – pazemināts, bet empīriskā pētījuma trešajā posmā – atbilstošs mācīšanās reālajiem rezultātiem. Sākumskolēni pilnveidoja prasmi saklausīt un analizēt nepilnības un neprecizitātes muzikālajā darbībā, vai arī tieši otrādi – novērtēt to, kas izdevies. Tātad var secināt, ka izvirzītā pētījuma hipotēze – sākumskolēnu muzikalitātes attīstība ir sekmīgāka, ja mūzikas mācībās mērķtiecīgi tiek veicināta muzikālās darbības pašvērtēšana, ir apstiprinājusies.

Pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka hipotēze ir pārbaudīta un apstiprinājusies, jo sākumskolēnu muzikalitātes attīstība ir sekmīgāka, ja

- mūzikas mācībās tiek nodrošināta daudzveidīga muzikālā darbība;
- mūzikas mācībās tiek dota iespēja brīvai radošai izvēlei muzikalitātes izpausmēm;
- mūzikas mācībās mērķtiecīgi tiek veicināta muzikālās darbības pašvērtēšana.

## Izmantotās literatūras saraksts

1. Albrehta, Dz. (2009). *Didaktika*. Rīga: Raka, 168 lpp.
2. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1 – 4.klase*. Rīga: RaKa, 474 lpp.
3. Austrin, J. R. (1988). The effect of music contests format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95-107.
4. Austrin, J. R. (1991). Competitive and non – competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19, 142-158.
5. Avotiņa, M. (1998). *Ritmika sākumskolā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 149 lpp.
6. Baltušīte, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*, RaKa, 231 lpp.
7. Bebre, R. (2009). RPIVA Kreativitātes zinātniskā institūta 10 gadu darbība, *Radoša personība, VII sējums*, 6.-11. lpp.
8. Bebre, R. (2010). 15 starptautiskās kreativitātes konferences Latvijā – kreatoloģijas attīstībai (1996 – 2010), *Radoša personība, VIII sējums*, 8.-25. lpp.
9. Bebru, J. (1922). *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: A.Gulbja apgādība, 72 lpp.
10. Bērziņa, I. (2010). *Sadarbības prasmju pilnveidošanās džeza dziedāšanas studiju procesā*, Rīga: LU, promocijas darbs, 193 lpp.
11. Birzkops, J. (1999). *Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja (Kā iegūt labu smadzeņu anatomiju). Spēju psiholoģija*. Rīga: Liesma, 70 lpp.
12. Birzkops, J. (2008). *Muzicēšana- labākā intelektuālo spēju attīstītāja*. Rīga: Zvaigzne ABC, 62 lpp.
13. Bļinova, M. (1969). *Skolēnu muzikālās audzināšanas jautājumi*. Rīga: Zvaigzne, 90 lpp.
14. Bruner, D. & Olver, R. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 239 p.
15. Campbell, P. S.& Scott-Kasser, C. (2009). *Music in Childhood: From Preschool Through the Elementary Grades*. Cengage Learning, 464 p.
16. Carvaliho, S., Veloso, A. L., Aleixo.V. & Santos, L. (2009). The inclusion of the educator in preschool music lessons as an influence on musical development, *Problems in Music Pedagogy*, 4, 112-125 p.
17. Choksy, L. (1999, a). *Comprehensive Music Education. The Kodaly method 1*. Prentice - Hall, 303 p.
18. Choksy, L. (1999, b). *Comprehensive Music Education. The Kodaly method 2*. Prentice - Hall, 210 p.
19. Cimze, J. (1898). *Das ritterschaftliche Parochiallehrer Seminar ir Walk*. Rīga.
20. Clarke, E. F. & Dibben, N., Pitts, S. (2010). *Music and Mind in Everyday Life*. Oxford University Press, 214 p.
21. Cook, N. (1994). *Perception: a perspective from Music Theory // Musical Perception*. NY: Oxford, 185 p.
22. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga:RaKa, 136 lpp.
23. Čehlova, Z., Čehlovs, M. (2010). Humatarizācija un humanizācijas: jēdzienu diferenciacijas metodoloģiskais aspekts, *Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching, ATEE Spring University*, 632 , 211.-216. lpp.

24. Davidson, L. (1994). *Songsinging by Young and Old: A Developmental Approach to Music// Musical perceptions*. Ed. By Rita Aiello & John A. Sloboda. New York: Oxford University press, 130 p.
25. De Vore, K., Cookman, S. (2009). *The voice Book: Caring For, Potecting, and Improving Your Voice*, Chicago: Review press, 225 p.
26. Dowling, W. J. (1999). *The development of Music Perception and Cognition. The Psychology of Music*. Toronto: Academic Press, 625 p.
27. Džeimss, V. (1995). *Psihoanalīze*. Rīga: Kamene, 230 lpp.
28. Eidiņš, A. (1974). *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 252 lpp.
29. Ericson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Company, 446 p.
30. Eriksons, E. H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 272 lpp.
31. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa, 325 lpp.
32. Frazee, J. (2007). *Orff Schulwerk Today: Nurturing Musical Expression and Understanding*. Schott Japan, 256 p.
33. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. Rīga: RaKa, 199 lpp.
34. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģijas psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
35. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 261 lpp.
36. Gordon, E. E. (2006). *Music Learning Theroy: Results and Beyond*, A.S.V.: Chicago, 206 p.
37. Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music*. A.S.V.: Chicago, 425 p.
38. Grauzdiņa, I. (1975). *Dzirdes analīze bērnu mūzikas skolu solfedžo nodarbībām*. Rīgā. Mācību iestāžu metodiskais kabinets, 81 lpp.
39. Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd, 213 p.
40. Gulbe, A. (2008). *Metodoloģiskā kultūra topošā klavierspēles skolotāja darbībā*. LU, Promocijas darbs, 192 lpp.
41. Gumm, A. (2003). *Music Teaching Style: Moving Beyond Tradition*. Hal Leonard, 182 p.
42. Gžibovskis, T. (2008). *Jauniešu spēju attīstība sitaminstrumentu spēles apguvē*, promocijas darbs, Rīga: LU, 189 lpp.
43. Hallam, S. (1998). *The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition*. Psychology of Music, 26, 116-132.
44. Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London, 194 p.
45. Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press, 272 p.
46. Hargreaves, D. L. (2005). *Music Communication*, Oxford University Press, 433 p.
47. Hedden, D. G. (2010). *Threading the Concept: Powerful Learning for the Music Classroom*. R & L Education, 179 p.
48. Hedden, S. K. (1982). Prediction of music achievement in the elementary school. *Jornal of Research in music Education*, 30, 61-68.
49. Helmane, I. (Balode, I.) (2006). *Sākumskolēnu matemātisko prasmju apguves un emociju mījsakarība*, promocijas darbs, Rīga: LU, 187 lpp.
50. Hennessy, S. (1995). *Music 7 – 11: Developing Primary Teaching Skills*. Routledge, 86 p.



51. Houlahan, M., Tacka, P. (2008). *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University, 632 p.
52. Jaffurs, S. E. (2004). Developing Musicality Formal and Informal Practices. *The ACT Journal, the May Day Group, Volume 3*, (3).
53. Jaques-Dalcrose, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. New York: G. P. Putnam's Sons, 334 p.
54. Jaques-Dalcrose, E. (1972). *Eurhythmics, Art and Education*, trans. F. Rothwell, ed. Cynthia Cox. New York: B. Blom, 168 p.
55. Jaques-Dalcrose, E. (2009). *Rhythm, Music and Education*. Barcalay Press, Incorporated. 396 p.
56. Joffe, J. (1991). *Muzikālās dzirdes attīstības ceļi*. Rīga: Zvaigzne, 113 lpp.
57. Jourdain, R. (1997). *Music the Brain and Ecstasy: How Music Captures Our Imagination*. HarperCollins, 400 p.
58. Kaplan, R. P., Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative Learning in Music*. U.S.A...: Copyright, 92 p.
59. Kārklīšs, L. (2006). *Mūzikas leksikons*. Rīga: RaKa, 259 lpp
60. Kelpša, A. (2001). Mūzika kā līdzeklis personības veseluma veidošanas procesā. Starptautiskās zinātniskās konferences *Rakstu krājums*, 274, 18-28. lpp.
61. Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth – grade instrumental students. *Jornal of Research in Music Education*, 39, 225-238.
62. Kļaviņa, Dz. (1978). *Relatīvā solmizācija*. Rīga: Zvaigzne, 88 lpp.
63. Kovaļovs, A. (1967). Personības psiholoģija. Rīga: Zvaigzne, 239 lpp.
64. Lasmane, L. (2012). *Muzikālā audzināšana pirmsskolā*. Rīga: RaKa, 122 lpp.
65. Lasmanis, A. (2002). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. 1. un 2. grāmata*. Rīga: Izglītības soļi, 422 lpp.
66. Lasmanis, A., Kangro, I. (2004). *Faktoru analīze*. Rīga: Izglītības soļi, 53. lpp.
67. Levitin, D. J. (2011). *This is Your Brain on Music: Understanding a Human Obsession*. Perseus Books Group, 200 p.
68. Līduma, A. (2004). *Pirmsskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagoģiskais aspekts*. Promocijas darbs. Rīga: LU, 200 lpp.
69. Līduma, A. (2012). Bērnu emocionālās atsaucības dinamika pirmsskolas mūzikā, 6. Starptautiskā zinātniskā konference Teorijas praksei mūsdienā sabiedrības izglītībā, *Zinātniskie raksti*, 181.-186. lpp.
70. Līduma, A. (2001). Muzikālā audzināšana kā latviskās identitātes veidošanās līdzeklis pirmsskolā. Starptautiskā zinātniskā konference *Bērņa identitātes veidošanās pirmsskolas vecumā*, 68.-77. lpp.
71. Mackeviča, L. (1999). *Mērķtiecīga mūzikas uztvere kā pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas līdzeklis*. Promocijas darba kopsavilkums. Liepāja, 641 p.
72. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: RaKa, 129 lpp.
73. Marčēnoka, M. (2007). *Mūzikas uztvere kā skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījums*. Promocijas darbs. Rīga: LU, 286 lpp.
74. Marsh, H. W. (1984). Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievement. *Jornal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
75. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa, 192 lpp.

76. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper& Row, 164 p.
77. McCollion, M. (1998). *The voice Book: For Everyone Who Wants to Make the Most Their Voice*, Routledge, 292 p.
78. McDonald, D. T. (1984). *Music in our lives: the early years*. Washington: National Association for the Education of Young Children, 143 p.
79. Mediņš, J., Jākabsone, I. (1958). *Dziedāšanas mācīšanas metodika I – IV klasei*. Rīga: Latvijas valsts izdevniecība, 138 lpp.
80. Millere, I. (2003). *Programma mūzikā 5.-9.klasei*, Rīga: RaKa, 37 lpp.
81. Mills, J. (1993). *Music in the Primary School*. Oxford University Press, 182 p.
82. Mills, J. (2005). *Music in the School*. Oxford University Press, 244 p.
83. Mills, J. (2009). *Music in the Primary School*. Oxford University Press, 173 p.
84. MK noteikumi Nr.1027 "Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem" (19.12.2006.); URL: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from+off> (skatīts 02.08.2010.)
85. Moore, E. (2011). Walking the Talk to Musical Creativity: The Music Heartland Project, University of Otago, *The New Zealand Journal of Gifted Education*, Volume 16, 1.
86. Muktupāvels, V. (1999). *Latviešu mūzikas instrumentu sistemātika*, Rīga, promocijas darbs, 165 lpp.
87. Nelsone I., Paipare M. (1992). *Mūzikas mācīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 81 lpp.
88. Nelsone, I., Rozenberga, L. (1998). *Palīgs mūzikas skolotājam mūzikas mācībā 3. klasē*. Rīga: RaKa, 50 lpp.
89. O'Sullivan, J. T. (1997). Effort, interest, and recall: Beliefs and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Experimental Psychology*, 65,43-67.
90. Omārova, S. (2002). *Cilvēks dzīvo grupā*. Sociālā psiholoģija. Rīga: Kamene, 234 lpp.
91. Patel, A. D. (2007). *Music, Language and the Brain*. Oxford University Press, 528 p.
92. Pedersen, M. (2008). *Normal Development of Voice in Children: Advances in Evidence – Based Standards*, Denmark, Copenhagen, Springer, 84 p.
93. Pestalocijs, J. H. (1996). *Darbu izlase*. Rīga: LU, 140 lpp.
94. Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New-York: Orion, 233 lpp.
95. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
96. Plotnieks, I. (1970). *Emocijas un jūtas*. Rīga: LU, 56 lpp.
97. Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children*. New York. Teachers College, Columbia University, 216 p.
98. Rather, A., R. (2010). *Psychology of Learning and Development*. Discovery Publishing House, 312 p.
99. Reimer, B. (2005). *A Philosophy of Music Education*. Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey, 308 p.
100. Rinkužs, K. (1938). *Jānis Cimze*. Rīga: K.Rinkužs, 196 lpp.
101. Rozītis, J. (1929). *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: Valters un Rapa, 136 lpp.
102. Runfola, M., Taggart, C. C. (2005). *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, GIA Publications, 512 p.

103. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 224 p.
104. Selke, T. (2009). Musicality, beliefs and a changed musical environment. *Problems in Music Pedagogy*, 18-26 p.
105. Sīle, M. (2000). *Veseluma pieeja bērna attīstībā klavierspēles mācību procesā*. Promocijas darba kopsavilkums, Rīga: LU, 55 lpp.
106. Skazinska, M. (1990). *Poznaņas mūzikas akadēmijas pieredze ritmikas pasniegšanas metodikā*, Rīga: Republikāniskais mākslas mācību iestāžu metodiskais kabinets, 54 lpp.
107. Sloboda, Jhon A. (2005). *Exploring The Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford University Press, 437 p.
108. Sloboda, Jhon A., Lehmann, A. C., Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press, 288 p.
109. Sohors, A. (1962). *Mūzika kā mākslas veids*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 121 lpp.
110. Sousa, D. (2001). *How the Brain Learns*, 2nd edition. Thousand Oaks, California: Corvin Press Inc., 302 p.
111. Swanwick, K. (1997). *Music, Mind, and Education*. London and New York: Routledge, 169 p.
112. Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). *The sequence of musical development: A study of children's compositions*. British Journal of Music Education 3, 305-339 p.
113. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
114. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. 2.papildinātais izdevums, Rīga: RaKa, 212 lpp.
115. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 203 lpp.
116. Šteiners, R. (1995). *Bērna audzināšana*. Rīga: RaKa, 80 lpp.
117. Temperley, D. (2004). *The Cognition of Basic Musical Structures*. MIT Press, 404 p.
118. Valsts pamatizglītības standarts. (2006). Izglītības un zinātnes ministrija. Ministru kabineta noteikumi 2006.gada 19.decembrī Nr.1027.
119. Vasmanis, I. (2005). *Mūzika 1.-9. klasei*. Mūzikas programmas paraugs. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 48 lpp.
120. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 392 lpp.
121. Vikmane, B. (1995). *Latviešu tautasdziesma kā pirmsskolas vecuma bērnu muzikālās dzirdes un balss attīstīšanas līdzeklis*. Mūzikas pedagoģija. Rīga, 48 lpp.
122. Vispārējās izglītības likums. (2005-2012). Latvijas vēstis.
123. Vīgneru, E. (1936). *Vokāli – instrumentālās fonētikas metodika pamatskolām*. Rīga: H. Vīgnere, 80 lpp.
124. Vītoliņš, J. (1934). Improvizācija pamatskolas dziedāšanas stundās. *Mūzikas apskats Nr. 8*, 236.- 243. lpp.
125. Vītoliņš, J. (1938). *Dzirdes mācība*. Rīga: Rīgas skolotāju instituta bijušo audzēkņu biedrība, 100 lpp.
126. Vītoliņš, J. (1943). *Dzirdes mācība*. Rīga: Latvju Grāmata, 113 lpp.
127. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*, Rīga: SIA Izglītības soļi, 212 lpp.
128. Zariņš, D. (2003). Mūzikas pedagoģijas pamati. Rīga: RaKa, 200 lpp.
129. Zariņš, D. (2005). *Radoša pieeja klavierspēlē*. Rīga: RaKa, 184 lpp.

130. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 292 lpp.
131. Zilgalve, M. (1999). Mūzikas sapratne: emocijas vai intelekts. *Zinātniskie raksti. 2.daļa*, 179.-196.lpp.
132. Zilgalve, M. (1997). *Mūzikas estētiskās sapratnes veidošanās izziņas kontekstā*: Promocijas darbs. Rīga: LU, 53 lpp.
133. Zvirgzdiņa, E. (1986). *Par vokālo mākslu*. Rīga: Zvaigzne, 192 lpp.
134. Žogla, I., Lasmanis, A. (2010). Par zinātniski pamatotu pētniecību pedagoģijā: promocijas darbu izraisītās pārdomas, LU rakstu krājums *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 747. sējums, 278.-290. lpp.
135. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp.
136. Žogla, I. (2010). Pedagogical values of peer and self-assessment. *Teacher of the 21 Century: Quality education for quality teaching*, 14.-23. lpp.
137. Абдуллин, Э. Б., Ванилихина, О. В., Морозова, Н. В. (2002). *Методологическая культура педагога– музыканта*. Москва: Академия, 272 с.
138. Амонашвили, Ш. А. (1995). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательство Дом Шалвы Амонашвили, 496 с.
139. Белобородова, В. К. (1975). *Музыкальное восприятие школьников*. Москва. Педагогика, 89 с.
140. Бочкарев, Л. Л. (1997). *Психологические особенности музыкальной деятельности*. Москва: Институт психологи РАН, 352 с.
141. Ветлугина, Н. А. (1968). *Музыкальное развитие ребенка*. Москва: Просвещение, 415 с.
142. Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Педагогика, 213 с.
143. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 479 с.
144. Зеньковский, В. (2000). *Антология гуманной педагогики*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 224 с.
145. Зимина, А. Н. (2000). *Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 304 с.
146. Изард, К. Э. (2003). *Психология эмоций*, СПб. ; Питер, 460 lpp.
147. Ильина, Е. Р. (2008). *Музыкально – педагогический практикум*. Москва: Академический Проект, Алма Матер, 415 с.
148. Кирнанская, Д. К. (2004). *Музыкальные способности*. Москва: Таланты-XXI век. 496 с.
149. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат, 1975.- 302 с.
150. Леонтьев, А. Н. (1983). *Некоторые проблемы психологии искусства*. Избр. Психол. произв., Москва.: Педагогика, 239 с.
151. Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа строение и динамика смысловой реальност*. Москва: смысл, 511 с
152. Медушевский, В. В. (1980). *О содержании понятия адекватного восприятия / восприятие музыки*. Москва: 79 - 86 с.
153. Назайкинский, Е. В. (1988). *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 168 с.
154. Петрушин, В. И. (2009). *Музыкальная психология*. Москва: Академический Проект, Гаудеамус, 400 с.

155. Подуровский, В. М., Суслова Н. В. (2001). *Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 320 с.
156. Радимова, О. П. (1994). *Музыкальное воспитание дошкольников*. Москва: Просвещение, Владос, 223 с.
157. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., Розум, С. И. (2002) Психология и педагогикаю. Санкт-Петербург: ЗАО Издательский дом „Питер”, 432 с.
158. Роджерс, К. (1984). *Эмпатия. Психология эмоций. Тексты*. Москва: Московского университета, 235.- 237. с.
159. Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. СПб., изд. "Питер", 720 с.
160. Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб., изд. "Питер", 512 с.
161. Старчеус, М. С. (2003). *Слух музыканта*. Московская государственная консерватория, 640 с.
162. Столяренко, Л. Д. (2008). *Психология*. Москва: Питер, 591 с.
163. Тарасов, Г. С. (1986). *Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования*. Киев: Музична Украина, 116 с.
164. Тарасова, К. В. (1988). *Онтогенез музыкальных способностей*. Москва: Педагогика, 176 с.
165. Теплов, Б. М. (1880). *Психология музыкальных способностей*. Москва: Педагогика, 329 с.
166. Теплов, Б. М. (1985). *Избранные труды*. Москва: Педагогика, 382 с.
167. Фромм, Э. (1995). *Человеческая ситуация*. Москва: «Смысл», 121 с.
168. Шадриков, В. Д. (2004). *Способности и интеллект человека*. Москва: Издательство Современного гуманитарного университета, 188 с.
169. Щербакова, А. И. (2008, а). *Философия музыки и музыкального образования, часть I*, Москва: ГРАФ-ПРЕСС, 256 с.
170. Щербакова, А. И. (2008, б). *Философия музыки и музыкального образования, часть II*, Москва: ГРАФ-ПРЕСС, 320 с.
171. Шукина, Г. И. (1971). *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва: Педагогика, 352 с.
172. Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 560 с.