

# LATVIJAS UNIVERSITĀTE

## Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Nepilna laika klātienes studijas

Profesionālā bakalaura studiju programma "Skolotājs"

ar apakšprogrammu "Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs"

**MĀRCIS KALNIŅŠ**

### **Kustību koordinācijas sekmēšana bērniem ar īpašajām vajadzībām ritma rotaļās pirmsskolā**

#### **Bakalaura darbs**

##### **Darba autors**

Mārcis Kalniņš

---

Vārds, Uzvārds

---

Paraksts

##### **Darba vadītājs**

Lektore

---

Akadēmiskais amats

Mg.sc.soc.

---

Grāds

Dace Augstkalne

---

Vārds, uzvārds

---

Paraksts

ALŪKSNE

2017

## Anotācija

**Darba nosaukums** - Kustību koordinācijas sekmēšana bērniem ar īpašajām vajadzībām ritma rotaļās pirmsskolā.

**Darba autors:** Mārcis Kalniņš

**Bakalaura darba mērķis:** teorētiski pētīt un praktiski novērot ritma rotaļu izmantošanas iespējas kustību koordinācijā bērniem ar īpašajām vajadzībām pirmsskolā.

Darba teorētiskajā daļā pētīts jēdziena “bērni ar īpašām vajadzībām” saturs un tā izpratnes attīstība laika gaitā, noskaidroti kustību traucējumu cēloņi, analizētas ritma rotaļu izmantošanas iespējas pirmsskolas vecuma bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas attīstības sekmēšanas iespējas, izmantojot ritma rotaļas. Teorētiskā daļa balstās uz E. Dalkrozes, S.Tūbeles, A.Šteinberga, L. Saveljevas, R.Jansones, A. Fernātes, Ļ.Vigotska u.c. autoru darbiem.

Praktiskais pētījums organizēts speciālā pirmsskolas izglītības iestādē, kur pētījumā iekļautie bērni vecumā no 6 – 8 gadiem tika iesaistīti ritma rotaļās ar mērķi noskaidrot to ietekmi uz bērnu kustību koordinācijas attīstību.

### **Galvenie secinājumi:**

1. mūzikas izglītība un sociālā iekļaušana sniedz iespēju bērniem ar īpašām vajadzībām kļūt par aktīviem sabiedrības locekļiem, attīstīt savu potenciālu.
2. kustību koordinācijas uzlabošana sekmē bērnu ar īpašām vajadzībām patstāvību, iespējas neatkarīgai dzīvei, iekļaušanos sabiedrībā, profesionālo prasmju apguvi un radošā potenciāla izkopšanu.
3. kustību koordinācijas attīstība bērniem ar īpašajām vajadzībām notiek sekmīgi, ja pedagoģiskā procesā skolotājs izmanto ritma rotaļas.

**Atslēgas vārdi:** bērni ar īpašām vajadzībām, kustību koordinācija, ritma rotaļas, pirmsskolas izglītība.

Darbs sastāv no 3 nodaļām ar apakšnodaļām, ievada un secinājumiem, tas ietver 60 lpp., 3 tabulas, 5 attēlus, izmantoti 75 literatūras avoti.

## Annotation

**Title of theses:** Promotion of movement coordination for children with special needs with the help of rhythm games at preschool education.

**Author:** Mārcis Kalniņš

The **goal** of this paper is to do a theoretical study as well as to practically observe the possibilities of using rhythm games for the development of movement coordination for children with special needs at preschool education.

The theoretical part of the paper studies the concept “children with special needs” and the development of its understanding over time. It clarifies the causes of mobility impairments and analyses the possibilities of using rhythm games for the development of movement coordination for children with special needs at preschool education. The theoretical part is based on the works of E. Dalkrozes, S.Tūbeles, A.Šteinberga, L. Saveljevas, R.Jansones, A. Fernātes, Ļ.Vigotska et al.

The practical study was organised at a specialised pre-school education institution where the children (6-8 years old) who took part in the study were invited to participate in rhythmic games. The aim was to discover their effect on the development of coordination of children’s movements.

### **Main findings:**

1. musical education and social inclusion enable children with special needs to become active members of society and develop their potential;
2. improving coordination of movements promotes the autonomy of children with special needs, increases their opportunities of having an independent life and being included in the society, it promotes the acquisition of professional skills and the development of their creative potential;
3. the development of coordination of movements for children with special needs is successful if in the pedagogical process the teacher uses rhythmic games.

**Key words:** children with special needs, coordination of movements, rhythmic games, preschool education.

The work consists of 3 chapters with subchapters, introduction and conclusion; it includes 60 pages, 3 tables and 5 images; 75 sources of literature were used.

# Saturs

Ievads.....	5
1. Bērnu ar īpašajām vajadzībām attīstības īpatnību raksturojums.....	8
1.1. Invaliditātes jēdziens un dažādu spēju ierobežojumi bērniem.....	8
1.2. Kustību koordinācija, tās traucējumi bērniem .....	11
2. Speciālās mūzikas izglītības uzdevumi bērniem ar īpašajām vajadzībām.....	22
2.1. Speciālās mūzikas izglītības raksturojums.....	22
2.2. Ritma rotaļu izmantošanas iespējas bērnu kustību koordinācijas attīstībai .....	26
2.3. Ritma rotaļu izmantošanas mērķi un pedagoģiskie paņēmieni.....	33
3. Bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas sekmēšana ritma rotaļās.....	39
3.1. Pētījuma mērķis, izmantoto metožu un pētāmās grupas apraksts.....	39
3.2. Konstatējošais pētījums posms .....	40
Secinājumi .....	54
Literatūras un avotu saraksts .....	56
Pielikumi .....	61

## Ievads

Bērni ar īpašajām vajadzībām ir viena no vismazāk aizsargātajām sabiedrības grupām un viņiem ir īpaši grūti aizstāvēt savas tiesības un intereses. Aizvien biežāk tiek domāts un runāts par to, kā uzlabot dzīves kvalitāti bērniem ar īpašajām vajadzībām un radīt iespējas katram no viņiem dzīvot pilnvērtīgu dzīvi. Pedagogam jāspēj reaģēt uz bērnu ar attīstības traucējumiem, apmierināt viņa vajadzības un ievērot to dažādību, tai skaitā respektēt atšķirības viņu mācīšanās veidos un tempā. Svarīgi izzināt grūtību cēloņus bērniem ar īpašām vajadzībām, veicināt komunikācijas spējas un sociālās vides pieejamību bērniem ar attīstības traucējumiem.

Laika gaitā izpratne par bērniem ar īpašām vajadzībām un attieksme pret viņiem ir mainījusies. Ja agrāk uz šādiem bērniem skatījās kā uz invalīdiem, kam slimība, trauma vai psihofizioloģiski traucējumi liedz pilnvērtīgi iekļauties sabiedrībā un pievērsties dažādām nodarbēm, tad tagad vairāk tiek akcentēts tas, kā mazināt šķēršļus šādiem bērniem pilnvērtīgi dzīvot, mācīties, darboties un integrēties sabiedrībā. Lai arī bērni ar īpašām vajadzībām ir plaša un daudzveidīga sabiedrības grupa, viens no priekšnosacījumiem tam, lai viņi varētu iekļauties sabiedrībā, ir spēja vairāk vai mazāk patstāvīgi pārvietoties, nokļūt sabiedriskās vietās, iestādēs, pasākumu norises vietās, spēt tur orientēties, iejusties, izbaudīt notikumus. Ir svarīgi veicināt bērnu ar īpašām vajadzībām kustību aktivitāti, vēlmi darboties un sadarboties, patstāvību, pašapziņu, un šim nolūkam veiksmīgi var tikt izmantota mūzika, ritmika, ritma rotaļas. Ritmika, kustības mūzikas pavadījumā uzlabo bērnu kustību koordināciju, to līdzsvaru un precizitāti, rada emocionālu labsajūtu un labvēlīgi iespaido gan fizisko, gan psihisko attīstību. Īpaši nozīmīgi attīstīt kustību koordināciju un līdzsvaru bērniem ar kustību traucējumiem vai tāda veida traucējumiem, kas nelabvēlīgi iespaido balsta kustību aparātu, spēju pārvietoties un saskaņot kustības (bērnu cerebrālā trieka, meningīta vai poliomiēlīta sekas, aklums, kurlums, u.c.)

“Koordinācija – darbību, kustību, norišu saskaņošana” (Breslavs, 1999., 75.). Kustību koordinācija ir cilvēka spēja apgūt jaunas kustības un ātri pārveidot tās atbilstoši mainīgo apstākļu prasībām, nodrošinot to precizitāti, efektivitāti un atbilstību specifiskiem darbības mērķiem (Jansone, Fernāte, 2009, 18.).

Bērna kustību koordinācijas attīstībai un vingrinājumiem ir liela nozīme. Šāda veida darbības uzlabo ne tikai bērnu, bet pat pieaugušu cilvēku smadzeņu darbību. “Laba kustību koordinācija tiek saistīta ar panākumiem mācībās un sportā, sarežģītu darbības iemaņu apguvi un profesionālo sniegumu” (Altinkök, 2016, 1050). Ritms ir cilvēka runas un kustību pamatā, tas cieši saistīts ar bērna runas, kustību un kustību koordinācijas attīstību.

Darbojoties ritma rotaļu laikā, bērnam veidojas pozitīvs emocionālais kontakts ar pieaugušo un vienaudžiem. Muzicēšanas gaitā tiek attīstīta un vingrināta ne tikai bērnu

muzikalitāte, bet arī dažādi psihiskie procesi – dzirdes un redzes uztvere, atmiņa, uzmanība, radošums un kustību koordinācija. Veiksmīgs bērna ceļš uz daudzveidīgu ritmiski muzikālo prasmju apguvi, atbilstīgu motivāciju un radošumu ir zinoša, iejūtīga un savu darbu mīloša skolotāja rokās.

Bērniem ar kustību traucējumiem ritma rotaļās ir iespēja attīstīt kustību koordināciju un līdzsvaru, trenēt prasmes pārvaldīt savu ķermeni, kas šīs grupas bērniem ir īpaši svarīgi. Personas ar kustību traucējumiem vai personas ar fizisko invaliditāti ir cilvēki, kuriem ir būtiskas pārvietošanās problēmas, kurām ir dažādi iemesli: kaulu un muskuļu saslimšanas, neuroloģiskas saslimšanas, u.c. Atšķirībā no pieaugušajiem, kas kustību traucējumus ir ieguvuši pēc tam, kad jau apguvuši pamatkustības (rāpot, staigāt, skriet, lēkt, utt.), bērni, kam kustību traucējumi ir kopš dzimšanas vai agrīni iegūti, tā arī daudzas kustības nav apguvuši vai nav apguvuši pietiekami. Daži no viņiem nevar patstāvīgi pārvietoties, bet citiem ir vāji attīstīts līdzsvars un viņi ar lielām grūtībām spēj saskaņot sava ķermeņa kustības dažādās ikdienas aktivitātēs. Bērni ar kustību traucējumiem bieži krīt, klūp un gūst traumas, viņiem ir grūti iemācīties rakstīt, lietot dažādas sadzīves ierīces, instrumentus, tikt galā ar higiēnu un pašapkalpošanos. Tas vēlāk apgrūtina šo cilvēku iespējas dzīvot patstāvīgi un parūpēties par sevi ikdienā, kas savukārt ierobežo iekļaušanos dažādos sabiedriskos procesos, produktīvi un iespējami pilnvērtīgi pavadīt dzīvi. Pedagoģiskā praksē rāda, ka ritma rotaļās ir viens no līdzekļiem, kas palīdz attīstīt kustību koordināciju un līdzsvaru bērniem ar kustību traucējumiem.

Jau ritmikas pamatlicējs E. Dalkroze (Dalcroze, 1930) atzīmēja ritmikas terapeitisko iedarbību, bet viņa sekotāji to pielietoja praktiskajā darbā bērniem ar īpašām vajadzībām. E.Dalkrozes sekotāja A. Porta (A.Porta) jau 1917. gadā sāka izmantot ritmiku darbā ar "atpalikušiem bērniem" (Dutoit, 1971). Cits viņa darba turpinātājs – J.Longueras darbu ar neredzīgiem bērniem sāka gadu vēlāk (Dutoit, 1971). Joprojām E.Dalkrozes ritmikas vingrinājumi tiek pielietoti darbā ar bērniem un pieaugušajiem ar īpašām vajadzībām dažādu terapeitisko mērķu sasniegšanai. Pētījumi liecina, ka iesaistīšanos mūzikas un kustību aktivitātēs attīsta vokālās komunikācijas diapazonu bērniem ar vāju valodas apguvi "(Habron-James, 2013, 61). Divi pētījumi, kas veikti Šveicē, sniedz kvantitatīvu pierādījumus par Dalkrozes ritmikas efektivitāti (Kressig, Allali & Beauchet, 2005; Trombetti et al., 2010), apliecinot, ka tie ne tikai uzlabo stāju un līdzsvaru, bet arī samazina kritienu un traumu risku (Trombetti et al., 2010).

**Pētījuma objekts:** ritma rotaļās pirmskolā un sākumskolā.

**Pētījuma priekšmets:** kustību koordinācijas attīstība bērniem ar īpašajām vajadzībām.

**Pētījuma mērķis:** teorētiski pētīt un praktiski novērot ritma rotaļu izmantošanas iespējas kustību koordinācijas attīstībā bērniem ar īpašajām vajadzībām pirmskolā un sākumskolā.

**Pētījuma hipotēze:** kustību koordinācijas attīstība bērniem ar īpašajām vajadzībām notiks sekmīgi, ja pedagoģiskā procesā skolotājas izmantos ritma rotaļas un bērni iesaistīsies skolotāja vadītajās rotaļās.

**Pētījuma uzdevumi:**

1. Analizēt pedagoģu un psihologu atziņas par attīstības īpatnībām bērniem ar īpašām vajadzībām.
2. Raksturot kustību koordinācijas traucējumus bērniem un ritma rotaļu izmantošanas iespējas šo traucējumu novēršanā.
3. Pētīt kustību koordinācijas sekmēšanu ritma rotaļās bērniem ar īpašām vajadzībām.

**Pētījuma metodes:**

Teorētiskā – pedagoģiskās un psiholoģiskas literatūras analīze,

Empīriskās – pedagoģiskais novērojums, bērnu darbības analīze.

**Pētījuma bāze:** Alūksnes novada speciālā pirmsskolas izglītības iestāde “X” (konfidencialitātes saglabāšanas nolūkā nosaukums nav minēts), 12 bērni vecumā no 6-8 gadiem.

# 1. Bērnu ar īpašajām vajadzībām attīstības īpatnību raksturojums

## 1.1. Invaliditātes jēdziens un dažādu spēju ierobežojumi bērniem

Atbilstoši LR likuma “Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību”, kurš ir zaudējis spēku ar 20.05.2010., 4.pantam “*Invalīda jēdziens* tiek skaidrots šādi: “invalīds ir persona, kurai sakarā ar slimību, traumu vai iedzimtu defektu izraisītiem orgānu sistēmu funkciju traucējumiem ir nepieciešama papildu medicīniskā un sociālā palīdzība un kurai ir noteikta invaliditāte likumā un citos normatīvajos aktos paredzētajā kārtībā” (LR likums Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību,” 29.09.1992., 4.pants) (Invaliditātes likums, 2010.).

Savukārt “Invaliditātes likuma” 5.pants nosaka, ka “Invaliditāte ir ilgstošs vai nepārejošs ļoti smagas, smagas vai mērenas pakāpes funkcionēšanas ierobežojums, kas ietekmē personas garīgās vai fiziskās spējas, darbības, pašaprūpi un iekļaušanos sabiedrībā” (Invaliditātes likums, 20.05.2010., 5.pants).

Minētais likums invaliditāti iedala smagā invaliditātē (I un II grupa) un mēreni izteiktā invaliditātē (III grupa). Bērniem līdz 18 gadu vecumam invaliditāti nosaka bez iedalījuma grupās, ņemot vērā medicīniskās indikācijas un slimības izraisītos organisma funkcionālos traucējumus.

LR likums “Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību” nosacīja sekojošu invaliditātes iedalījumu:

*“Fizisko spēju ierobežojuma dēļ iestājusies invaliditāte* – tiek piemērota personām, kurām konstatēts kāds no šādiem fizisko spēju ierobežojumiem: balsta–locītavu aparāta vai nervu sistēmas bojājuma dēļ ievērojami traucētas pārvietošanās spējas; ķermeņa vai locekļu iedzimtas vai iegūtas kropļības (īpaši sejas kropļības); slimību, traumu vai iedzimtu defektu izraisīti orgānu sistēmu funkciju traucējumi dažādā pakāpē; redzes orgānu traumas vai saslimšanas rezultātā iestājies aklums vai izteikta vienas acs vai abu acu redzes pavājināšanās; kurlmēmums vai praktisks kurlums” (LR likums Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību, 29.09.1992., 6.pants).

*“Psihisku slimību dēļ iestājusies invaliditāte* – tiek piemērota personām, kuru integrāciju sabiedrībā apgrūtinā šādas psihiskas saslimšanas: psihozes bez somatiska cēloņa (endogenas psihozes); neatgriezeniski psihiskie traucējumi, kuru cēlonis ir somatiska saslimšana, trauma vai iedzimts agrīns dažādas izcelsmes CNS (centrālās nervu sistēmas) bojājums ar dziļu psihiskās attīstības atpalicību; alkoholisma vai toksikomānijas seku rezultātā radušies smagi somatiski

bojājumi, plānprātība; smagas, hroniskas neirozes, kas nepakļaujas ilgstošai ārstēšanai, kā arī citas dažādas izcelsmes dziļas personības izmaiņas” (LR likums Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību, 29.09.1992., 7.pants).

Likumā noteiktais invaliditātes iedalījums ikdienā parasti netiek lietots. Sabiedrībā plašāk invaliditāti iedala pēc invaliditātes smaguma (jau pieminētās invaliditātes grupas) un pēc funkcionālā traucējuma veida (kustību traucējumi, redzes traucējumi, dzirdes traucējumi u.tml.), jo katram no šiem traucējumu veidiem ir nepieciešami savādāki atbalsta pasākumi. Pirms tiek definēti invaliditātes veidi, ir jāņem vērā arī invaliditātes iegūšanas veids.

“Bērns ar īpašām vajadzībām ir bērns, kuram sakarā ar slimības, traumas vai iedzimta defekta izraisītiem orgānu sistēmas funkciju traucējumiem ir nepieciešama papildu medicīniskā, pedagogiskā un sociālā palīdzība neatkarīgi no tā, vai likumā paredzētajā kārtībā ir noteikta invaliditāte” (Bērnu tiesību un aizsardzības likums, 20.05.2010., 53.pants).

Laika gaitā terminoloģija, kas apzīmē bērnus un pieaugušos ar invaliditāti, ir mainījusies tieši tāpat kā izpratne par to un attieksme pret cilvēkiem ar invaliditāti jeb ierobežotām spējām. Ja agrāk akcents tika likts uz to, kā slimība, trauma vai dažādi iedzimti vai dzīves laikā iegūti fiziski, psihiski vai fizioloģiski traucējumi kavē vai liedz indivīdam veikt to vai citu darbību, iesaistīties tajā vai citā aktivitātē, tad šobrīd akcentēti tiek šķēršļi, kuru pārvarēšana ļautu viņam to darīt, dzīvojot pēc iespējas pilnvērtīgu dzīvi. Akcents tiek likts arī uz to, kādi pielāgojumi, atbalsta pasākumi vai palīdzība varētu mazināt cilvēku ar invaliditāti grūtības iekļauties sabiedrībā un pilnvērtīgi dzīvot.

“Definēt invaliditātes jēdzienu viennozīmīgi kavē arī tas, ka cilvēki ar invaliditāti ir plaša un neviendabīga grupa ar lielām atšķirībām (aklums, kurlums, runas traucējumi, smagas hroniskas slimības, kustību traucējumi, psihiskas saslimšanas, u.c.). ar invalīdiem sabiedrība biežāk uztver cilvēkus ar acīmredzamiem traucējumiem – tādus, kas pārvietojas ratiņkrēslā vai ar balto spieķi, bet ne tādus, kam, piemēram, ir cukura diabēts. Turklāt daudzi cilvēki ar invaliditāti sev par tādiem neuztver, jo tehniskie pielāgojumi un atbalsta pasākumi ir ļāvuši viņiem pilnībā kompensēt traucējumu radītos ierobežojumus (brilles, dzirdes aparāti, protēzes u.tml.). Daži cilvēki ar dzirdes traucējumiem, kuri izmanto zīmju valodu kā savu galveno komunikācijas formu, iespējams uztver sevi vairāk kā valodas minoritāti nevis invalīdus” (UNESCO,2014, 14.).

Starptautiskā klasifikācija (ICF) definē "invaliditāti" kā iznākumu mijiedarbībai starp personu ar traucējumiem un vides un attieksmes barjerām, ar ko viņš vai viņa sastopas (Edmonds, 2005). Šāds skatījums paredz, ka traucējumi (iedzimti, iegūti slimības, traumas rezultātā vai citādi) var radīt invaliditāti, ja tie rada šķēršļus cilvēkam ar šo traucējumu iekļauties sabiedrībā, dzīvot un darboties pilnvērtīgi. Šķēršļi var būt fiziski (uzbrauktuves trūkums iestādēs

un sabiedriskās vietās cilvēkiem ratiņkrēslā) vai attieksmes (apkārtējo nepatika pret garīgi atpalikušiem cilvēkiem).

Mūsdienās masu medijos un sabiedrībā biežāk tiek lietots termins “cilvēki ar īpašām vajadzībām” nevis invalīdi, jo tas vairāk akcentē to, kas šai grupai ir vienojošs – nepieciešamība pēc pielāgojumiem, atbalsta pasākumiem, tehniskām palīgierīcēm, u.tml.

Attiecībā uz bērniem joprojām ir sastopami arī citi termini, kas daudzos gadījumos ir neveikli tulkojumi no svešvalodām. Savukārt terminoloģija Latvijā nav pilnībā izstrādāta, kas savukārt nereti rada vairākas neskaidrības. Ikdienā bieži tiek lietoti tādi termini kā:

- bērni ar speciālajām vajadzībām;
- bērni ar īpašajām vajadzībām;
- anomālie bērni;
- bērni invalīdi;
- slimie bērni;
- bērni ar defektiem u.c.

Raksturīgi, ka sabiedrība vairāk akcentu liek uz garīgo, nevis fizisko defektu, runājot par invaliditāti. S.Tūbele un A.Šteinberga pētot Ļ.Vigotska atziņas par bērniem ar īpašajām vajadzībām, raksta, ka Ļ.Vigotskis ieteicis lietot terminu „anomāls bērns”. Arī defektoloģijā uzskatīja, ka anomāls bērns ir tāds bērns, kura attīstība vienā vai otrā nozīmē ir traucēta. Tas nozīmē, ka ne visi bērni ar dažādiem traucējumiem (defektiem) ir anomāli. Bērns, kam ir zudusi dzirde vienā ausī vai redze vienā acī, nav uzskatāms par anomālu. Par anomālu var runāt tad, ja saistībā ar defektu tiek traucēta normāla psihiskās attīstības gaita. Lietojot jēdzienu anomāli bērni Ļ. Vigotskis, runā par anomālu attīstību, bet nevis par kādu atsevišķu defektu (Tūbele, Šteinberga, 2004, 8).

Var secināt, ka domas dalās, vai bērnus ar redzes, dzirdes u.c. daļējiem funkciju traucējumiem pieskaitīt pie bērniem ar īpašajām vajadzībām vai nē. Analizējot L. Vigotska domas var secināt, ka pēc viņa uzskatiem, bērni ar īpašajām vajadzībām ir bērni, kuru traucējumi atstājuši iespaidu uz viņu normālu psihisko attīstību. Kamēr tas vai cits funkciju traucējums (kustību, redzes, dzirdes, u.tml.) neatstāj būtisku iespaidu uz psihisko attīstību, tas ir tikai traucējums pats par sevi, nepadarot bērnu par invalīdu (anomālu bērnu). Arī sabiedrība ir vairāk gatava izturēties pretimnākoši pret bērniem ar dažādiem funkciju traucējumiem (redzes, dzirdes, kustību) vai hroniskām slimībām, nekā pret bērniem, kam ir garīgās attīstības vai psihiski traucējumi.

Neatkarīgi no tā, kā viens vai otrs autors skaidro invaliditāti un kādus terminus lieto, darba autoram pieņemamāks ir viedoklis, ka “bērni pirmkārt ir bērni, vai tiem invaliditāte piemīt vai nē” (UNESCO,2014, 14).

Bērnām ar īpašām vajadzībām ir tādas pašas tiesības uz aktīvu dzīvi, tiesības attīstīties un iegūt vispārējo un profesionālo izglītību atbilstoši savām fiziskajām un garīgajām spējām un vēlmēm, kā arī tiesības piedalīties sabiedriskajā dzīvē kā jebkuram citam bērnam. Tiesības uz izglītību ir universālas un attiecas uz visiem bērniem un jauniešiem, kā arī pieaugušiem ar invaliditāti. Šīs tiesības ir nostiprinātas Konvencijā par Bērna tiesībām (1989) un Konvencijā par personu ar invaliditāti tiesībām (2008). Tās ir nostiprinātas arī starptautiskās deklarācijās, tai skaitā Deklarācijā par izglītību visiem (1990). UNESCO Salamankas paziņojumā un rīcības plānā (1994) un Dakāras rīcības plānā (2000). Tiesības uz izglītību ir apņēmušās nodrošināt visas dalībvalstis, turklāt šai izglītībai jābūt ne vien pieejamai, bet arī kvalitatīvai.

“Ir vismaz 600 miljoni cilvēku ar invaliditāti visā pasaulē jeb 10% no iedzīvotāju skaita pasaulē. Ņemot vērā ietekmi uz invalīdu ģimenēm, viņu sadzīvi un iztiku, vairāk nekā 800 miljoni cilvēku jeb aptuveni 25% iedzīvotāju skar invaliditātes radītās problēmas. Daudzi invalīdi paliek “neredzami”. Cilvēki ar invaliditāti ir nabadzīgi, jo tiem ir liegta piekļuve un iespējas izglītībai, ienākumiem un pašcieņai. Tomēr, cilvēkiem ar invaliditāti ir iespējas kļūt par produktīviem pilsoņiem un veicināt valsts attīstību. Īstermiņa izmaksas izglītojot un integrējot personas ar invaliditāti atmaksātos ilgtermiņā kā ietaupījums ģimenēm un sabiedrībai, turklāt cilvēki ar invaliditāti spētu attīstīt savas prasmes, intelektuālo un fizisko potenciālu” (Edmonds, 2005, 3).

Lai veicinātu bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanos sabiedrībā, ir nepieciešams izprast viņu traucējumu radītās grūtības un novērst šķēršļus, kas traucē ceļā uz iespējami pilnvērtīgu dzīvi.

Analizējot teorētisko literatūru, var secināt, ka nav vienotības formulējumos, kas apzīmē cilvēkus ar dažādiem funkcionāliem traucējumiem, bet plašāk tiek lietots termins “invaliditāte” un apzīmējums “cilvēki ar īpašām vajadzībām”. Invaliditātes problēmu risināšanai pasaulē pēdējo gadu desmitu laikā ir pievērsta īpaša uzmanība, uzsverot nepieciešamību cilvēkiem ar īpašām vajadzībām dot iespēju iekļauties sabiedrībā, iegūt izglītību un apgūt profesionālās prasmes, kas ļautu uzlabot viņu dzīves kvalitāti un pašapziņu.

## **1.2. Kustību koordinācija, tās traucējumi bērniem**

Kustības ir dabiska cilvēka organisma nepieciešamība, īpaši bērnībā kustības ir ārkārtīgi vajadzīgas. Kustībā bērns apgūst priekšstatus par savu ķermeni un tā spējām, par savu atrašanos telpā un laikā, kustībā tiek izprastas dažādas telpiskās sakarības un attīstās telpiskā uztvere un domāšana, kā arī līdzsvars un acūmērs. Bērna attīstības procesā fiziskā aktivitāte ir nesaraucjami

saistīta ar sava ķermeņa fizisko spēju apzināšanos, dažādu kustību iemaņu apguvi, prasmju pilnveidošanos, emocionālu savas darbības izvērtējumu un darbības pieredzes uzkrāšanos (Bula – Biteniece, Jansone, & Piech, 2013). Kustību iemaņas veidojas, pakāpeniski tās pilnveidojot un uzlabojot, pārejot no vienkāršākas uz sarežģītāku kustību ar augstāku līdzsvara un koordinācijas pakāpi.

**Kustību koordinācija** ir cilvēka spēja apgūt jaunas kustības un ātri pārveidot tās atbilstoši mainīgo apstākļu prasībām, nodrošinot to precizitāti, efektivitāti un atbilstību specifiskajam darbības mērķim (Jansone, & Fernāte, 2009, 18).

**Kustību koordināciju raksturo:**

- Spēja diferencēt dažādus kustību parametrus (laika, telpas, spēka);
- spēja orientēties telpā;
- līdzsvars;
- spēja pārkārtot kustības;
- spēja kombinēt kustības;
- spēja pielāgoties mainīgai situācijai un jaunam uzdevumam;
- spēja izpildīt uzdevumus noteiktā ritmā;
- spēja paredzēt partnera vai pretinieka kustības;
- spēja apzināti atslābināt muskuļus (Jansone, & Fernāte, 2009, 19).

Koordinācijas spējas var pilnveidot un to nodrošina kustību pieredze. Kustību koordinācija bērniem visstraujāk attīstās ap 7 gadu vecumu (Jansone, & Fernāte, 2009, 19).

L. Saveļjeva norāda, ka koordinācijas pamatā ir:

- Līdzsvars;
- reakcijas ātrums;
- orientēšanās telpā;
- spēja diferencēt kustības ar sajūtām, precīzi realizējot sasprindzinājumu, spēku, ātrumu;
- koncentrēšanās;
- laika kontrole (Saveļjeva, 2016, 3).

Saveļjeva lielu uzmanību pievērš līdzsvara izkopšanai jau kopš jaunākā pirmsskolas vecuma, uzsverot, ka: “Līdzsvars ir koordinācijas izpausmes forma, kas norāda uz cilvēka spēju kontrolēt un saglabāt ķermeņa stāvokļus un pozu, kā arī ķermeņa pozas stabilitāti dažādu motoro darbību laikā. Līdzsvara sajūtas ir saistītas ar vestibulārā aparāta darbību un ietekmē kustību koordināciju, kas ir saistīta ar pārvietošanās ātrumu, ķermeņa stāvokli, kustību paātrinājumiem, kustību saskaņotību. Līdzsvara sajūtas ir ciešā mijiedarbībā ar kustību un redzes sajūtām, un tās

būtiski ietekmē psihomotoros un sensoros procesus un funkcijas. Laba līdzsvara sajūta palīdz koordinēti veikt kustības, justies droši, pasargā no traumām, veido staltu stāju un pārliecību par sevi” (Saveljeva, 2016, 3).

Dažādu saslimšanu vai traumu rezultātā bērniem rodas līdzsvara un kustību koordinēšanas problēmas, kas ieilgstot noved pie diskomforta, sāpju sindroma attīstības un funkciju ierobežojuma, jo izraisa gan muskuļu un saišu, gan locītavu un kaulu neadekvātu noslodzi. Nelieli kustību un līdzsvara traucējumi mazina cilvēka mobilitāti un ietekmē viņa fizisko aktivitāti (piemēram, samazinās spēja veikt ikdienas darbības) un psihosociālo darbību (piemēram, mazinās sociālā aktivitāte, kas smagākos gadījumos noved pat pie sociālas izolācijas) (Saveljeva, 2016, 5).

Kustību traucējumi ir viens no invaliditātes veidiem, ko visvairāk atpazīst pēc ratiņkrēslu, kruķu, protēžu un/vai ortožu lietošanas. Cilvēki ar kustību traucējumiem ir cilvēki, kuriem ir būtiskas pārvietošanās un/vai līdzsvara problēmas. Šīm problēmām var būt dažādi iemesli, iedzimtas vai iegūtas kaulu un muskuļu saslimšanas, neiroloģiskas saslimšanas vai nelaimes gadījumi. Daudzos gadījumos tie ir iedzimti vai agrīni iegūti, kas negatīvi ietekmē visu tālāko attīstības gaitu.

**Kustību traucējumiem** tiek izdalīti vairāki veidi:

- bērnu cerebrālā trieka;
- poliomiēlīts;
- muguras smadzeņu trūce;
- galvas un muguras traumu un slimību rezultātā radušies kustību traucējumi;
- neiroloģiskas izcelsmes kustību traucējumi;
- muskuļu distrofija;
- dažādas fiziskās attīstības anomālijas (ļoti īsas kājas, mugurkaula izliekumi u.c.) (Tūbele, Šteinberga, 2004, 69).

“Kustību traucējumus var izraisīt iedzimti traucējumi, iedzimtas balsta kustību aparāta patoloģijas, iegūtas balsta kustību aparāta saslimšanas un bojājumi – traumatiski galvas smadzeņu, muguras smadzeņu bojājumi” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 69). “Otrs ievērojamākais cēlonis invaliditātei, kuru raksturo kustību traucējumi, ir reimatiskās saslimšanas. Ar reimatismu parasti saslimst bērnībā vai pusaudža gados, kas agri rada ne vien sirdskaites un asinsrites traucējumus, bet arī locītavu slimības. Locītavu slimību rašanos var veicināt dažādas infekcijas” (Apeirons, 2010, 8).

Līdzās iedzimtiem un agrīni iegūtiem kustību traucējumiem daudzi ir traumu rezultāts. “Pēdējos 20 – 30 gados Latvijā mugurkaulu traumu skaits dažādu iemeslu dēļ arvien vairāk pieaug. Biežākie traumu iemesli ir transportu līdzekļu avārijas, lēkšana uz galvas seklās

ūdenstilpnēs un izkrišana no dzīvojamo namu augšējiem stāviem. Nav arī paredzams, ka tuvākajos gadu desmitos šo traumu iemesli varētu mazināties, jo transporta plūsmas intensitāte turpina pieaugt” (Apeirons, 2010, 8).

Bez šiem, jau minētajiem, invaliditāti izraisošajiem faktoriem, pastāv vēl daudzi citi cēloņi īslaicīgas traumas, infekcijas, onkoloģiskas saslimšanas un lūzumi, kuri izsauc kustību traucējumus, kas savukārt rada dažādus mobilitātes ierobežojumus. Bez pieejamas vides radīšanas nav iedomājama cilvēku ar kustību traucējumiem pilnvērtīga dzīve.

Viens no visbiežāk sastopamākajiem kustību traucējumu veidiem ir bērnu cerebrālā trieka, kas ir muskuļu kontroles traucējumi, kuru rezultātā rodas grūtības noturēt ķermeni pareizā stāvoklī. Tā pamatā ir nelielas smadzeņu daļas bojājums, kas radies grūtniecības periodā vai drīz pēc bērna piedzimšanas. Bērnu cerebrālā trieka var izpausties dažādu kustību traucējumu formā, kas nereti ir kopā ar runas traucējumiem, psihiskās attīstības traucējumiem, dažkārt garīgās attīstības traucējumiem. Bērniem kam ir cerebrālā trieka, ir vērojami emocionāli traucējumi un uzvedības traucējumi, kustību traucējumi ikdienas dzīvi un mācīšanos padara par sarežģītu procesu (Tūbele, Šteinberga, 2004).

Arī citiem bērniem ar kustību traucējumiem var būt līdzīgas problēmas – uztveres, domāšanas, runas traucējumi, emocionālas grūtības, zema pašapziņa, u.tml. Tieši šai grupai vissvarīgākā ir vides pieejamība.

Saveljeva norāda, ka kustību traucējumu veicinošie apstākļi var būt arī redzes, dzirdes traucējumi, mugurkaula, kāju un pēdu deformācija, neiroloģiskas slimības - multiplā skleroze, insults, galvas traumas, encefalīts, meningīts, Parkinona slimība, polineuropātija u.c. (Saveljeva, 2016, 6). Atkarībā no kustību traucējumus izraisošiem cēloņiem, atšķirīgas ir šo cilvēku vajadzības.

“Šie cilvēki bieži izmanto savstarpēji pretrunīgus palīglīdzekļus, piemēram, cilvēkiem ratiņkrēslos ir nepieciešama nobrauktuve, savukārt tiem, kas pārvietojas ar spieķi, vairāk piemērotas ir trepes ar labām margām. Skolotājam jādomā par vides pielāgošanu tā, lai bērns ar kustību traucējumiem varētu piekļūt labierīcībām, mācību materiāliem, ērti novietoties mācību telpā” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 15).

Bērniem ar kustību traucējumiem ļoti bieži kopā ar kustību traucējumiem (kopš dzimšanas) ir arī cita veida traucējumi – intelektuālie, dzirdes, redzes, u.c. Tas jāņem vērā pedagoģiskajā procesā un ikdienas komunikācijā ar šādiem bērniem. Turklāt ir virkne traucējumu, kuru rezultātā savukārt rodas kustību traucējumi. Vājredzīgi vai akli bērni nespēj droši pārvietoties telpās, jo neredz ne šīs telpas, ne priekšmetus vai citus cilvēkus telpās, kā arī viņiem rodas atšķirīgs priekšstats par savu ķermeni. Viņu kustības ir piesardzīgas un nedrošas “(Tūbele, Šteinberga, 2004, 15).

Saveljeva norāda, ka galvas smadzeņu VIII nervs ir dzirdes un arī līdzsvara nervs. Ja cilvēkam ir dzirdes traucējumi, laikā gaitā var parādīties vairāk vai mazā izteiktāki līdzsvara traucējumi (Saveljeva, 2016, 6). Vājredzīgiem vai kurliem bērniem apkārtējā vidē trūkst to orientieru, ko mums nodrošina dzirde. Trūkstot dzirdei, šie bērni neattīsta ritma izjūtu un viņu kustības ir stūrainas, neveiklas, koordinācija vāja “(Tūbele, Šteinberga, 2004, 15).

Bērniem, kam ir uzvedības traucējumi, 45% gadījumu ir arī kustību traucējumi (Saveljeva, 2016, 6).

Bērniem ar smagiem intelektuāliem defektiem vai saskarsmes grūtībām (tādām kā autisms) ir vāji izveidojies priekšstats par savu ķermeni, tā spējām, ļoti bieži tādi bērni ir neveikli, lempīgi, gausi, viņu kustības nesaskaņotas un haotiskas “(Tūbele, Šteinberga, 2004, 15). Lai labāk izprastu, kādu iespaidu uz bērnu kustību attīstību un koordināciju atstāj dažāda veida traucējumi, seko to apraksts

*Redzes traucējumus* iedala divās grupās: stipri redzes bojājumi (aklums) un vāja redze. Bērni ar stipriem redzes bojājumiem bieži ir atkarīgi no Braila raksta un baltā spieķa. Savukārt vājredzīgajiem ir tā saucamā orientējošā redze. Ar stipru brillu vai reizēm pat palielināmā stikla palīdzību šie bērni spēj lasīt un orientēties apkārtējā vidē.

“Primārais defekts ir redzes organisks bojājums vai funkcionāls traucējums. Kā sekundārie traucējumi var būt savdabīga priekšstatu veidošanās, sašaurināts ārējās pasaules sensorās uztveres diapazons, apgrūtināta orientēšanās vidē, traucējumi kustību koordinācijā, valodas darbības traucējumi “(Tūbele, Šteinberga, 2004, 15).

“Neredzīgu un vājredzīgu bērnu dzīvē liela nozīme ir skaņai. Daudzi no šiem bērniem atpazīst telpas pēc skaņām, ko saklausa. Telpas akustika atkarīga no tās lieluma, formas un priekšmetiem, kas tajā izvietoti. Trokšņi nav vēlamās skaņas un no tiem vēlams izvairīties. Telpa, kurā skaņa ilgi atbalsojas, apgrūtina runas uztveri un pasliktina dzirdes spēju noteikt dažādus kavēkļus ceļā ”(Apeirons, 2010, 7). Domājot par ritma vingrinājumiem vājredzīgiem bērniem, ir jādomā par telpām, kādās organizē nodarbības, to izmēru, priekšmetu izvietojumu un akustiku.

“Bērniem ar redzes traucējumiem ir vērojamas saskarsmes grūtības, izziņas darbības prasmes veidojas palēnināti. Pašam bērnam ar redzes traucējumiem vissarežģītākie ir pirmie dzīves gadi, kad, nespējot izpaust savas vēlmes un vajadzības, ir liela diskomforta izjūta, nereti vērojamas autiskas iezīmes” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 19), kas var veidoties arī citiem bērniem ar dažāda veida funkciju traucējumiem. To nosaka šo bērnu atšķirīgā attīstības gaita un komunikācijas grūtības ar apkārtējiem.

“*Autisms* ir viens no sarežģītākajiem un komplicētākajiem psihiskās attīstības traucējumiem, kas ietekmē bērna vai pieaugušā sociālo mijiedarbību ar pasauli, ietekmē veidu,

kā viņš komunicē, uztver apkārtējo pasauli un veido attiecības ar apkārtējiem. Autisma gadījumā atsevišķas psihiskās funkcijas attīstās palēnināt, savukārt citas – patoloģiski paātrināti” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 79).

Redzes traucējumi ierobežo bērna spēju orientēties vidē, iegūt informāciju, veidot sociālus kontaktus, tādēļ videi jābūt izveidotai tā, lai stimulētu kopību ar citiem sabiedrības locekļiem. Šādam bērnam, nonākot jaunā vidē, jāļauj priekšmetus aptaustīt, jo tieši tauste šajā gadījumā aizvieto redzi. Tā veidojas izpratne par priekšmetu formu, īpašībām, atrašanās vietu, funkcionālo pielietojumu. Šāda indivīda patstāvība nepalielinās, ja bieži tiek mainīta dzīves vieta vai pārkārtotas mēbeles, jo bērns pierod un iegaumē jau pastāvošo kārtību un viss jaunais jāapgūst atkārtoti.

“Lielākās problēmas lielākai daļai bērnu ar redzes traucējumiem ir mobilitātes grūtības (spēja patstāvīgi pārvietoties), grūtības izprast un izmantot neverbālo komunikāciju (sejas izteiksme un ķermeņa valoda, ko viņi neredz), un grūtības rakstiskā saziņā” (jo viņi nevar rakstīt un lasīt, bet citi nesaprot Braila rakstu) (UNESCO, 2014, 51). Šai grupai ir svarīgi domāt par apkārtējās vides pieejamību. Ierobežota mobilitāte, kas radusies redzes zaudējuma rezultātā, ir līdzīga kā cilvēkiem ar kustību traucējumiem. Tomēr cilvēkiem ar redzes traucējumiem ir nepieciešamas papildus iekārtas. Lai gan neredzīgos un tos, kam ir redzes traucējumi, bieži apvieno vienā grupā, viņiem ne vienmēr ir līdzīgas pieejas vajadzības. Pazīstamā vidē neredzīgie pārvietojas neatkarīgi. Dažreiz viņi lieto spieķus un pavadoņus - suņus. Uz dzirdi vērsta informācija var palīdzēt atrast pareizo ceļu mazāk zināmās vietās.

Apkopojot, var secināt, ka bērniem ar redzes traucējumiem ir būtiski sniegt mutisku informāciju par jaunu vidi, viņiem svarīgi pēc iespējas saglabāt ierasto priekšmetu izvietojumu dzīves un mācību vietā. Ir būtiski veicināt aklu un vājredzīgu bērnu kustību koordināciju un līdzsvaru, ko negatīvi ietekmē nespēja saskatīt apkārtējās vides priekšmetus un novērtēt savu atrašanās vietu apkārtējā vidē.

“*Dzirdes traucējumi* iedalās šādi: viegli dzirdes traucējumi – šie bojājumi nekavē spontāno valodas un spēju runāt attīstību, bet bieži izraisa grūtības saprast, ko citi saka. Vidēji stipri dzirdes traucējumi – bojājumi, kas kavē spontāno valodas un runāt spējas attīstību, bet tā tomēr iespējama. Stipri dzirdes bojājumi un kurlums – spontānā valodas un spēja runāt attīstība tiek stipri kavēta vai izpaliek” (Apeirons, 2010, 7).

Dzirdes traucējumi rodas vairāku cēloņu rezultātā:

- infekcijas slimības, kas skar ausi vai dzirdes nervu, degunu, aizdeguni, kā arī dzirdes centu galvas smadzenēs;
- toksiskie bojājumi;
- asinsrites traucējumi;

- mehāniskas, akustiskas vai kontūzijas traumas (Tūbele, Šteinberga, 2004, 24).

“Nedzirdēšanai var būt dažādas sekas – tiem, kam stipri dzirdes bojājumi no dzimšanas vai agrīnas bērniības, un tiem, kas atbilstošo bojājumu ieguvuši pieaugušā vecumā. Pēdējiem, protams, ir psiholoģiski smagi nesaprast, ko citi saka, un nereti tikt izslēgtiem no kopības un pārējiem cilvēkiem. Savukārt sekas iedzimtajiem dzirdes traucējumiem ir daudz nopietnākas, jo sliktas dzirdes spējas stipri kavē bērna iespējas pārvaldīt valodu un runu” (Apeirons, 2010, 7).

“Ja bērns piedzimst ar dzirdes traucējumu, tad viņam neveidojas sakarības starp dzirdes un redzes kairinātājiem, īpaši apgrūtināta telpiskā orientācija. Skanoši priekšmeti nepiesaista vājdzirdīga bērna uzmanību, lēnāk attīstās novērošanas spējas. Bērni atdarina pieaugušos, bet nespēj patstāvīgi analizēt situāciju, īpaši traucēta ir runas attīstība, atpaliek arī neverbālā komunikācija – žesti, mīmika” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 28). Mūzikas un ritma nodarbībās ar šādiem bērniem akcents liekams uz vizuālo paraugu un pieskārieniem.

“Bērni ar daļējiem dzirdes zudumiem bieži vien neizmanto un nemāk izmantot zīmju valodu, viņi var lietot dažādas dzirdes pastiprinošas iekārtas” (Apeirons, 2010, 8). Šāda situācija apgrūtina pedagoga komunikāciju ar bērnu. Cilvēkam ar dzirdes traucējumiem ilgu laika posmu nākas paļauties uz lūpu kustību nolasīšanu, lai saprastu, ko citi saka. Viņam jākoncentrējas vairāk nekā pārējiem un jāizmanto daudz lielāka garīgā enerģija, lai uzņemtu tādas zināšanas, ko dzirdīgie iegūst bez īpašas piepūles. Lielākā problēma šai cilvēku grupai ir ierobežotās komunikācijas spējas. Lai ar nedzirdīgiem cilvēkiem sarunātos pilnīgi brīvi ir nepieciešams žestu valodas tulks, bet lielākā daļa kurlmēmo labi lasa no lūpām un var arī izlasīt uzrakstīto tekstu.

Analizējot iepriekš teikto, var secināt, ka bērniem ar dzirdes traucējumiem ir grūtības uztvert informāciju, sazināties, orientēties vidē izmantojot skaņu signālus, viņiem nepieciešams vairāk vizuālas informācijas, jāsekmē zīmju valodas apguve un spēja lasīt teikto no lūpām.

“Skolotāji un vecāki bieži vien aizmirst, ka komunikācija ietver arī mīmiku, žestus, kustību un sejas izteiksmi, ne tikai skaņu. Tāpēc ir svarīgi, ka vecāki, aprūpētāji, un skolotāji sazinātos ar vājdzirdīgu vai kurlu bērnu, izmantojot visu veidu komunikāciju: kustība, sejas izteiksme, skaņas un vārdus” (UNESCO, 2014, 36).

*Runas – valodas traucējumi.* “Valoda, vārdiska zīmju sistēma, kas radusies cilvēces attīstības vēsturiskajā gaitā. Valoda, kurā domājam un savas domas fiksējam, ir vienīgais līdzeklis, lai personībai varētu atvērt durvis uz individuālo prāta pasauli, kuras saturs un apjoms lielā mērā ir atkarīgs no dzimtās valodas (u.c. valodu) apguves pakāpes” (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009, 12). Valoda ir dabisks mūsu domu instruments un svarīgākais līdzeklis, lai mēs uzņemtu zināšanas un visaptverošu informāciju. Komunikācija ar valodas palīdzību ir arī pamats cilvēku kopībai un savstarpējai sapratnei. Ar valodas palīdzību varam izteikt domas,

jūtas, uzskatus, vēlmes un vērtējumus, varam sarunāties dialoga formā ar citiem. Tam ir liela nozīme mūsu jūtu un sociālajā attīstībā, un tas lielā mērā nosaka pozitīvu personības attīstību.

Runas traucējumu cēloņu iedalījums pēc to lokalizācijas:

- organiskajos traucējuma cēloņos – centrāli vai perifēri bojājumi. Centrālie organiskie cēloņi ir bojājumi, kas atrodas galvas smadzenēs un radušies dzemdībās vai pēc dzemdībām. Perifēri organiski cēloņi ir bojājumi perifērajā runas aparātā (žokļu anomālijas, aukslēju, lūpu šķeltnes u.c.);
- funkcionālie cēloņi (Tūbele, Šteinberga, 2004).

“Runas traucējumu cēloņi ir ārēja vai iekšēja kaitīga faktora ietekme uz organismu, bez kura runas traucējums nevar rasties” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 53). “Runas un valodas traucējumi negatīvi ietekmē bērna psihisko attīstību, atstāj iespaidu uz darbību uzvedību, smagi traucējumi var iespaidot intelektuālo attīstību, personības veidošanos (negatīvas rakstura iezīmes, psihiski uzslāņojumi, mazvērtības komplekss utt.), kavēt dzimtās valodas sekmīgu apguvi, radīt šķēršļus profesijas izvēlē” (Tūbele, Šteinberga, 2004, 51).

Runas traucējumi bieži vien ir saistīti ar citiem – redzes, dzirdes, kustību traucējumiem. Grūtības pirmsskolas un sākumskolas bērniem ar runas un valodas attīstības traucējumiem var rasties gan nepareizi saklausot vārdus, gan nesaprotot to nozīmi, gan atceroties verbālo mācību materiālu, gan visā sazināšanās procesā ar vienaudžiem un skolotājiem.

Analizējot iepriekš teikto par bērniem ar runas traucējumiem, ir būtiski saskatīt, vai bērnam bez runas traucējumiem nav arī citi – dzirdes, redzes vai kustību traucējumi, kas ietekmējuši valodas attīstību. Jāpievērš uzmanība tam, vai bērna muskulatūra, kustību koordinācija, uztvere un domāšana atbilst vecumam.

*Intelektuālās attīstības traucējumi*, tie ir cilvēkiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem, ir nepieciešams atšķirt intelektuālās attīstības traucējumus no psihiskajām slimībām. Neskatoties uz būtiskām atšķirībām, sabiedrībā tās bieži vien tiek jauktas. Termins „intelektuālās attīstības traucējumi” ir salīdzinoši jauns, kas tika ieviests, lai izvairītos no iepriekšējo terminu neskaidrās un diskriminējošās dabas, piemēram: garīgi slimie, garīgi atpalikušie, ar speciālām vajadzībām, psihi, debilie utt.

“Intelektuālās attīstības traucējumi ir stāvoklis, kad cilvēkiem ir nozīmīgas mācību un sapratnes grūtības, ko izraisa nepilnīga prāta spēju attīstība. Viņu prasmes tādās jomās kā domāšana, valoda, kustību un sociālās spējas var būt neatgriezeniski bojātas. Daļa cilvēku nevar sazināties ar runas palīdzību dažādu iemeslu dēļ, piemēram, dzirdes traucējumi, nopietni iedzimti vai iegūti smadzeņu bojājumi utt. Starp šiem cilvēkiem ir arī bērni, jaunieši un pieaugušie ar intelektuālās attīstības traucējumiem, kuriem var būt saziņas grūtības” (Apeirons, 2010, 9).

Vidēji 1% līdz 3% no kopējā iedzīvotāju skaita ir ar intelektuālās attīstības traucējumiem. Cēloņi var būt ģenētiski vai radušies apkārtējās vides ietekmē grūtniecības vai dzemdību laikā. Intelektuālās attīstības traucējumus raksturo trīs faktori: intelektuālo funkciju traucējumi; adaptācijas traucējumi apkārtējā vidē un attīstības periodu nobīdes.

“Cilvēkiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem ir raksturīga emocionālā nelīdzsvarotība, gribas vājums, visu psihisko procesu norises tempa un dinamikas traucējumi, valodas attīstības aizture. Viņu psiholoģiskajā raksturojumā īpaši nozīmīgi ir domāšanas spēju (vispārināšanas, abstrakcijas), loģiskās atmiņas, uzmanības, iztēles, u.c. izziņas procesu traucējumi. Domāšanas traucējumi izpaužas uztverē, atmiņā, iztēlē, arī emocionālajā un gribas sfērā, valodā, visos darbības veidos, kā arī personībā” (Apeirons, 2010, 9). Lai gan intelektuālās attīstības traucējumi tiek uzskatīti par paliekošu patoloģiju, tomēr, izmainot apstākļus, iespējams panākt izteiktus uzlabojumus. Bieži vien intelektuālās attīstības traucējumi ir stāvoklis mūža garumā, kur pretī psihiskā slimība ir saslimšana, kuru var un vajag ārstēt.

Var secināt, ka bērni ar intelektuālās attīstības traucējumiem nav slimi, viņiem nav nepieciešami medikamenti, ja vien nav saslimuši. Viņiem ir nepieciešama viegli saprotama informācija un atbilstoša izglītība, lai varētu dzīvot, iekļauties sabiedrībā. Viņiem ir raksturīgas grūtības rīkoties ar naudu, pašiem organizēt savu sadzīvi. Cilvēku ar intelektuālās attīstības traucējumiem galvenās vajadzības ir informācija viegli saprotamā un viegli lasāmā valodā. Ja bērnam ar intelektuāliem traucējumiem ir kustību traucējumi, tie visbiežāk ir radušies vienlaikus ar intelektuāliem traucējumiem – parasti pirms dzimšanas. Strādājot pie kustību koordinācijas sekmēšanas bērniem, kam ir intelektuāli traucējumi, pedagogam jācenšas izmantot vienkāršu valodu, akcentu liekot uz paraugu un pieskārienu izmantošanu.

“Cilvēkiem ar *psihiskām slimībām* ir nepieciešama garīgās veselības aprūpe, medicīniska ārstēšana un psihoterapija. Pamatā viņiem nav pazemināts intelekts un viņi var dzīvot neatkarīgu dzīvi, ja garīgās veselības problēmas tiek kontrolētas. Cilvēkiem, kas slimo ar garīgā rakstura slimībām, ir komunikācijas un socializācijas problēmas. Daudzu slimību gadījumos tiem vairākas reizes gadā ir slimības saasinājums” (Apeirons, 2010, 10). Cilvēkiem ar psihiskām saslimšanām ir svarīgi lietot medikamentus, jo garīgās slimības ietekmē cilvēka funkcionēšanas un domāšanas procesus, tādējādi neļaujot pilnvērtīgi iekļauties sabiedrībā. Ja pedagogs strādā ar bērniem, kam bez kustību traucējumiem piemīt arī psihiskas saslimšanas, jārēķinās, ka bērns ne vienmēr būs spējīgs darboties, viņš var būt satraukts, nemierīgs, apātisks vai agresīvs.

*Vispārējās saslimšanas* ir visplašāk zināmais invaliditātes veids, salīdzinot ar iepriekšējiem, taču vismazāk vizuāli un ārēji atpazīstams. Daudzos gadījumos invaliditātes iemesls ir kāda slimība, kuras simptomus nav iespējams pamanīt pat gadījumos, kad cilvēku jau ilgāku laika posmu pazīstam un bieži esam kopā. Arodslimības, sirds, plaušu un asinsvadu

slimības, alerģijas, dažādu orgānu bojājumi un traucējumi ietekmē cilvēka pašsajūtu. Šāda veida hroniskās slimības bieži ir saistītas ar pastāvīgu medikamentu lietošanu un noteiktiem ierobežojumiem” (Apeirons, 2010, 10).

Ir gandrīz neiespējami nosaukt vispārināti iespējamos šķēršļus šim invaliditātes veidam. Katrai slimības grupai un katram indivīdam tie ir atšķirīgi. Piemēram, cilvēks, kas slimo ar astmu, nedrīkst uzturēties putekļainā telpā vai vietās, diabēta slimniekam ļoti svarīgas ir regulāras ēdienreizes un cukura līmeņa kontrole asinīs. Šai invaliditātes grupai nav nepieciešami individuālie tehniskie palīgīdzekļi, bet pielāgota vide ar papildus atpūtas vietām nodrošinās viņiem iespējas atpūsties, kā ikvienam citam sabiedrības loceklim. Ja bērnam ar kustību traucējumiem ir invaliditāte sakarā ar kādu hronisku slimību, pedagogam jābūt par to informētam.

*Multi–invaliditāte* - pēdējos gados aizvien biežāk pielietotais jēdziens, lai raksturotu cilvēku daudzpusējos funkcionālos traucējumus. Multi–invaliditātes termins tiek lietots tad, ja cilvēkam ir vairāki funkcionālie traucējumi kopā, piemēram, vispārēja saslimšana un dzirdes traucējumi, kustību traucējumi un intelektuālās attīstības traucējumi” (Apeirons, 2010, 10). Tā kā traucējumi, kas radušies agrīnā periodā ietekmē visu turpmāko bērna attīstību, tie rada arī daudz vairāk ietekmes uz citu funkciju attīstību nekā gadījumos, kad kustību traucējumi rodas pieaugušo vecumā. Starp bērniem ar smagiem kustību traucējumiem ir daudz tādu, kam ir arī citi funkciju traucējumi vai smagas hroniskas saslimšanas. Jāatceras, ka katrs gadījums ir individuāls un katra personība unikāla.

Apkopojot, var secināt, ka:

- agrāk runājot par cilvēkiem ar īpašām vajadzībām, akcents tika likts uz to, kā slimība, trauma vai dažādi iedzimti vai dzīves laikā iegūti fiziski, psihiski vai fizioloģiski traucējumi kavē vai liedz indivīdam veikt to vai citu darbību, iesaistīties tajā vai citā aktivitātē. Šobrīd akcentēti tiek šķēršļi, kuru pārvarēšana ļautu viņam to darīt, dzīvojot pēc iespējas pilnvērtīgu dzīvi. Akcents tiek likts arī uz to, kādi pielāgojumi, atbalsta pasākumi vai palīdzība varētu mazināt cilvēku ar invaliditāti grūtības iekļauties sabiedrībā un pilnvērtīgi dzīvot;
- mūsdienās masu medijos un sabiedrībā biežāk tiek lietots termins “cilvēki ar īpašām vajadzībām” nevis invalīdi, jo tas vairāk akcentē to, kas šai grupai ir vienojošs – nepieciešamību pēc pielāgojumiem, atbalsta pasākumiem, tehniskām palīgierīcēm, u.tml.;
- kustību koordinācijas traucējumi var būt gan bērniem ar primāriem kustību traucējumiem, gan arī bērniem, kam ir cita veida traucējumi: redzes, dzirdes, intelektuālie u.c. Turklāt, kustību traucējumi var būt gan bērnam līdztekus citiem

traucējumiem kopš dzimšanas, gan radušies kā citu traucējumu sekas, tāpēc ir būtiski izprast kustību traucējumu izcelsmi, izpausmes un saistību ar bērna personības attīstību kopumā. Lai sekmīgi attīstītu bērnu kustību koordināciju un līdzsvaru, ir nepieciešams ņemt vērā arī cita veida traucējumus un grūtības, kas bieži piemīt bērniem ar kustību traucējumiem, Nevar vienādi strādāt ar akliem, kurliem vai intelektuāli atpalikušiem bērniem.

## 2. Speciālās mūzikas izglītības uzdevumi bērniem ar īpašajām vajadzībām

### 2.1. Speciālās mūzikas izglītības raksturojums

“Speciālā pedagoģija agrākajā terminoloģijā saucās defektoloģija. Mūsdienās vārda “defekts” vietā lieto vārdu “traucējums” (Liepiņa, 2003, 32). Speciālās pedagoģijas izpētes objekts ir bērns ar speciālām vajadzībām. Tātad speciālā pedagoģija ir pedagoģijas nozare, kas pēti bērnus ar garīgām vai fiziskās attīstības traucējumiem, viņu vispārīgo attīstību un izstrādā audzināšanas un mācību darba metodes un ieteikumus.

L. Vigotskis rakstījis, ka mūsdienu pedagoģijas uzdevums ir – statiskās, abstraktās tipoloģijas vietā izveidot dinamisku grūti audzināmā bērna tipoloģiju, kuras pamatā ir reālu bērna attīstības formu un mehānismu pētījumi, kas izpaužas tādos vai citādos simptomu kompleksos (Выготский, 1983, 268). No tā var secināt, ka L. Vigotskis uzskatījis, ka pedagoģija var kļūt par zinātņi tikai tad, kad iemācīsies diagnosticēt attīstību, bet ne simptomus.

Garīgi atpalikušie un citādi atšķirīgie cilvēki invalīdi bijuši vienmēr. Gan Bībele un Korāns, gan Talmuds runā par garīgu un fizisku nelaimju piemeklētiem cilvēkiem, bet nesaka neko par viņu aizsardzību, aprūpi un attīstīšanu. To pašu var teikt par grieķu un romiešu literatūru.

A.Binē un T.Simons apgalvo, ka vienpadsmitgadīgs nenormālais, kurš ir vienādā līmenī ar deviņgadīgiem bērniem. Bet nevajag maldīties uzskatos par to saturu, kādu mēs ieliekam šajā izteicienā. Tā ir tikai ērta forma, lai noteiktu zināmu skolēna skolas zināšanu līmeni.” (Бине, Симон, 1911, 116). No A.Binē un T.Simona apgalvojuma var secināt, ka ir teorijas aizstāvji, kas atzīst, ka „nenormālais” bērns nemaz nav līdzīgs „normālajam” ar aizkavētu vai noteiktā līmenī apstājušos attīstību. „Nenormālais” nav zemāks par „normālo” attīstības ziņā, bet ir pavisam citāds.

Speciālā pedagoģija ir veidojusies, apvienojoties atsevišķām tās nozarēm, kurās zinātniskie pētījumi ir veikti jau tālā pagātnē. Tās nozares ir:

- *surdopedagoģija* – speciālās pedagoģijas nozare, kas nodarbojas ar to personu attīstīšanu, mācīšanu un audzināšanu, kam ir dzirdes traucējumi;
- *tiflopedagoģija* – zinātne par bērnu ar redzes traucējumiem mācīšanu un audzināšanu;
- *oligofrenopedagoģija* - speciālās pedagoģijas nozare, kas nodarbojas ar bērnu izglītošanu, audzināšanu un sociālās adaptācijas problēmām, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, intelektuālās darbības traucējumi, ko izraisa organiski galvas

smadzeņu bojājumi vai nepietiekams centrālās nervu sistēmas struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums;

- *logopēdija* – speciālās pedagoģijas nozare. Zinātne par runas un valodas traucējumiem, par to profilaksi, atklāšanu un novērošanu, ar speciāliem mācību un audzināšanas līdzekļiem. Logopēdija pētī runas darbības traucējumu cēloņus, mehānismus, simptomus, gaitu un struktūru (Tūbele, Šteinberga, 2004).

Speciālās izglītības iestādēs, speciālajās klasēs un pamatskolas klasēs bērnus ar attīstības traucējumiem uzņem un atskaita no tām, pamatojoties uz medicīniski pedagoģiskās komisijas slēdzieni (Jurgena, 2002, 160). Speciālās izglītības nodrošināšanu paredz Latvijas izglītības likumi.

Personas ar speciālām vajadzībām var iegūt pamatizglītību un vidējo izglītību speciālās izglītības iestādēs, ja izglītojamajam tajā ir nodrošināti apstākļi atbilstoši viņa veselības stāvoklim un/vai attīstības traucējumu raksturam. Lai bērns mācītos speciālajā izglītības iestādē, ir jāsaņem pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens par bērnam atbilstošāko mācību programmu.

Speciālās pedagoģijas uzdevumi:

- Radīt iespējas bērnam ar speciālām vajadzībām iegūt viņa veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību;
- vispusīga bērnu pedagoģiski psiholoģiskā, fizioloģiskā un klīniskā izmeklēšana, nosakot katram vispiemērotāko izglītības iestādi;
- speciālās izglītības mācību un audzināšanas principu noteikšana, satura līdzekļu izvēle, mērķu un uzdevumu noteikšana, iespējami veicinot katra skolēna harmoniskas personības veidošanos;
- profilaktisko un korekcijas pasākumu sistēmas izveide;
- socializācijas – integrācijas procesa izpēte, speciālu pasākumu noteikšana un organizācija (Tūbele, Šteinberga, 2004).

Speciālās izglītības uzdevums ir dot iespēju personām ar speciālām vajadzībām iegūt zināšanas vispārīglītojošos mācību priekšmetos, sadzīves un darba prasmes”(Liepiņa, 2008, 40). Speciālās izglītības viena no jomām ir arī mūzikas pedagoģija.

Tā ir cilvēku darbības joma, kurai, kā rāda pats nosaukums, ir divas puses: mūzika un pedagoģija. Mūzikas pedagoģija ietver gan praktisko, gan arī teorētisko aspektu, ir ļoti daudzveidīga un sarežģīta cilvēku sabiedriskās darbības forma (Zariņš, 2003, 11, 12). Analizējot D. Zariņa atziņas var secināt, ka galvenais mūzikas pedagoģijas darbības aspekta nosacījums ir muzikālās un pedagoģiskās darbības vienotība, pedagoģisko un māksliniecisko procesu uzskatot par šīs darbības izpausmes atsevišķiem elementiem.

Pēc D. Zariņa, mūzikas pedagoģija ir sabiedriska parādība, tā saistīta ar sabiedrības dzīvi (Zariņš, 2003, 19). Mūzikas pedagoģija process nesākas skolā, tas sākas aktīvā sabiedriskā vai ģimenes dzīvē. Skolā bērns mācās, apgūt ko jaunu, pilnveido to, ko ir apguvis ārpus skolas. Svarīgi ir apzināties, ka mūzikas pedagoģijā mācību motivācija atrodas ārpus mācību procesa.

Speciālās mūzikas izglītības mērķis ir piedāvāt profesionālās ievirzes mūzikas izglītību arī cilvēkiem ar fiziskās vai garīgās attīstības, mācīšanās vai sapratnes traucējumiem vai citam speciālām vajadzībām. Mūzikas nodarbības cilvēkiem ar attīstības traucējumiem līdz šim ir organizētas sociālās iesaistes aktivitāšu kontekstā. Šādu pasākumu mērķis ir sniegt cilvēkiem iespēju sanākt kopā, darboties sabiedrībā un lieliski pavadīt laiku (Kaikkonen, Peraškeviča, Vainsar, 2011, 10).

Ne visiem cilvēkiem ar attīstības traucējumiem mūzika būs tikai un vienīgi terapijas metode, tādēļ ir jānodrošina pilnvērtīgas mūzikas mācīšanās iespējas, lai cilvēki varētu kļūt par profesionāliem mūziķiem neatkarīgi no viņu invaliditātes. Tieši tādēļ rodas arvien lielāks pieprasījums pēc speciālās izglītības ar profesionālu ievirzi. Mūsdienu speciālās izglītības pamatideja ir sociālā iekļaušana. Izglītības programmā, kas sastādīta pēc šī principa, ikviens audzēknis, ņemot vērā individuālās atšķirības, ir pilntiesīgs sabiedrības loceklis.

Savukārt sociālā iekļaušana ir process, kura mērķis ir nabadzības un sociālās atstumtības riskam pakļautajām personām nodrošināt iespējas, pakalpojumus un resursus, kuri nepieciešami, lai pilnvērtīgi piedalītos sabiedrības ekonomiskā, sociālā un kultūras dzīvē, uzlabojot dzīves līmeni un labklājību, kā arī lielākas līdzdalības iespējas lēmumu pieņemšanā un pieejamību personas pamattiesībām (Broka, Kūle, Kūla, 2014, 8).

“Iekļaušana – mācāmā tiesības piedalīties skolas dzīvē un skolas pienākumu šo apmācāmo pieņemt” (Kaikkonen, Peraškeviča, Vainsar, 2011, 10).

Iekļaujoša izglītība ir elastīga un individualizēta atbalsta sistēma bērniem un jauniešiem ar speciālām izglītības vajadzībām (kas radušās invaliditātes vai citu iemeslu rezultātā). Tā veido integrālu vispārējās izglītības sistēmas komponentu, un to sniedz vispārīzglītojošās skolas, kas atbalsta atbilstošu izglītību visiem (Apeirons, 2008, 5). Iekļaušanas princips izslēdz iespēju norobežoties no cilvēkiem ar fiziskās vai garīgās attīstības traucējumiem. Iekļaujošā izglītība atšķiras no mums plaši zināmiem terminiem “integrācija” un “pamatnovirziens”, kas popularizē domu, ka cilvēkus ar īpašajām vajadzībām ir nepieciešamas sagatavot tā, lai viņi iekļaujas pamatplūsmā.

“Līdzīgi kā visiem citiem, viņiem ir tiesības uz labāku dzīvi, kādu tie spēj dzīvot. Sabiedrībai būtu jāklūst pietiekami devīgai, lai kompensētu bioloģisko netaisnību, kas piemeklējusi šos cilvēkus. Vissvarīgākais ir sasniegt, lai šiem cilvēkiem būtu iespējams dzīvot tādu pašu dzīvi kā pārējiem” (Grunevalds, 1994, 5). Cilvēkiem ar īpašām vajadzībām ir jādod

iespēja attīstībai caur piemērotām mācībām, treniņiem un socializāciju. Šiem cilvēkiem daba nav devusi visu, tāpēc sabiedrības uzdevums būtu mazināt šos trūkumus.

Tas ir liels izaicinājums pedagogiem, kā plānot un vadīt mācību procesu, lai katrs apmācāmais saņem uzdevumus atbilstoši savam prasmju līmenim, lai uzdotais būtu muzikāli nozīmīgs un funkcionāli papildīts, kā arī, lai mācību procesā radītā situācija sniegtu jaunu pieredzi un radītu jaunu mūzikas izpratni audzēkņos. Pieņemot šo izaicinājumu, pasniedzējs uzņemas papildu darbu, bet ieguvējs ir ne tikai individuāls audzēknis un pats skolotājs, bet arī visa speciālās mūzikas izglītības joma.

“Pasniedzēja darbs ir saredzēt bērna mācīšanās spējas un atklāt viņa stiprās puses, bet vissvarīgāk ir saskatīt potenciālu, neskatoties ne uz kādiem attīstības traucējumiem. Turklāt pasniedzējs ir atbildīgs par šī potenciāla attīstīšanu un pareizu izmantošanu. Speciālā mūzikas izglītība dod iespēju bērniem un pieaugušajiem ar īpašajām vajadzībām iegūt mērķtiecīgu mūzikas apmācību, tādejādi tiek labāk izmantots viņu potenciāls, un vairojas viņu dzīvesprieks” (Kaikkonen, Peraškeviča, Vainsar, 2011, 10,11).

Analizējot literatūru var secināt, ka skolotāji ir atbildīgi par iekļaušanas principa nodrošināšanu arī institucionālā līmenī. Iekļaušana būtu jānodrošina arī ārpus formālām iestādēm kulturāli sociālā vidē, jo arī tur ir pienākums pieņemt cilvēkus ar īpašām vajadzībām.

Manuprāt, īpašās vajadzības sāk uzskatīt par atsevišķu iespēju un dzīves dažādību, nevis par problēmu un sociālo slogu. Līdz ar iekļaušanas principa ieviešanu, sabiedrībā kopumā palielināsies speciālās mūzikas izglītības nozīme.

Speciālā mūzikas izglītība cilvēkiem ar īpašajām vajadzībām sniedz iespēju iesaistīties mērķtiecīgā apmācības procesā un apgūt mūzikas instrumentu spēli, kā arī nodrošina vienlīdzīgu izglītību visiem. Speciālās mūzikas izglītības pedagogu darbu var uzskatīt par kultūras un sociālo darbu.

Mūzikas izglītība un sociālā iekļaušana sniedz iespēju bērniem ar īpašajām vajadzībām kļūt par aktīviem sabiedrības locekļiem. Tādejādi speciālā mūzikas izglītība veicina vienlīdzību ne tikai izglītības jomā, bet arī sabiedrības kultūras dzīvē. Tās pozitīvā ietekme nākotnē varētu būt vēl plašāka, radot jauna veida atbildību un cilvēcību. Turklāt speciālās mūzikas izglītības misija ir parādīt sabiedrībai, ka iegūt mūzikas izglītību ir viena no cilvēka pamattiesībām.

## 2.2. Ritma rotaļu izmantošanas iespējas bērnu kustību koordinācijas attīstībai

Rotaļas loma bērna dzīvē ir ļoti nozīmīga, tā ir daudzfunkcionāla kā kultūras fenomens, tā bērnu attīsta, māca, audzina, socializē, uzjautrina, ārstē, pilnveido. To var pretstatīt racionāli produktīvajai darbībai, slinkumam, garlaicībai, dogmatismam. Praksē tiek novēroti dažādi rotaļu veidi: rotaļa – darbs, rotaļa – atpūta, rotaļa – vingrinājums, rotaļa – saskarsme un citi rotaļu veidi (Dzintere, Stangaine, 2007, 19).

Pirmskolas vecumā galvenais darbības veids ir rotaļa, kas sekmē bērnu spontānu aktivitāti un pilnveido kustību koordināciju. Psihologi un pedagogi atzīst, ka tieši rotaļdarbība ir viens no galvenajiem attīstības virzītājiem. Intelektuālo, kognitīvo, psihiķes procesu attīstība šajā vecumā ir saistīta ar galveno darbības veidu – rotaļu darbību. Lielāko laika daļu bērni 3 – 7 gadu vecumā pavada rotaļās. Tās attīstās ar manipulācijām, ar priekšmetiem līdz lomu, sižetu rotaļām. Par augstāko pakāpi rotaļu apgūvē uzskata bērna spējas ievērot, pašam kontrolēt rotaļu norises noteikumus, jo tas nozīmē, ka bērns jau spēj ar gribu kontrolēt savu uzmanību. Paškontroles izmaiņas ko apgūst rotaļās un spēlēs, vēlāk pāriet uz ikdienas situācijām. M.Hvatcevs, pētot V.Kurecka domas par valodas attīstību, raksta, ka sekmīgai valodas attīstībai ieteicami netradicionāli paņēmieni, rotaļas, jo tās izraisa lielu bērnu interesi un ļauj izvairīties no vingrinājuma vienveidības (Хватцев, 1959, 345).

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka rotaļā bērns apgūst zināšanas, mācās tās izmantot, tādejādi viņiem veidojas prasmes un zināšanas. Bērnam rotaļas kļūst par lielisku radošas darbības skolu, kur pilnveidojas arī bērna izziņas darbības mehānismi.

Rotaļa ir interesanta, izklaidējoša rakstura nodarbība grupā laika īsināšanai, atpūtai, redzesloka paplašināšanai, pozitīvu attiecību veidošanai vai kādam noteiktam mācību mērķim. Rotaļa ir svarīga mācīšanās darbība bērniem pirmskolas vecumā, tā ir bērniības sastāvdaļa, bērna attīstības un audzināšanas pamatveids. Ar rotaļām bērni vispusīgi izkopj un pilnveido savus fiziskos un garīgos dotumus un dotības, tā ir viena no netiešo pedagoģisko prasību izpausmes formām (Skujiņa, Beļickis, Blūma, Koķe, & Blinkena, 2000, 247).

Kā norāda I.Konstantinova, tad teorijā un praksē nosacīti tiek izdalītas divas galvenās rotaļu grupas:

- Radošās rotaļas, kas ir atvērtas, iztēles bagātas, daudzveidīgas rotaļas, kurās nav pareizu vai nepareizu atbilžu un kuras, balstoties uz savu pieredzi, izdomā (rada) paši bērni;

- Rotaļas ar noteikumiem, kuru darbība balstīta uz rotaļas noteikumiem, kurus bērni apgūst vai nu cits no cita, vai arī no pieaugušajiem. Liela daļa to pāriet no paaudzes uz paaudzi kā tautas rotaļa (Konstantinova, 2011, 8).

Līdzīgu rotaļu iedalījumu min arī I.Dravniece, kura tāpat rotaļas klasificē divās grupās, sadalot tās:

- Rotaļās ar fiksētiem jeb atklātiem noteikumiem, kurām pieskaitāmas: didaktiskās spēles, kustību rotaļas, muzikālās rotaļas, tautas rotaļas;
- Rotaļās ar nefiksētiem jeb slēptiem noteikumiem, pie kurām pieskaitāmas sižetiskās lomu rotaļas, radošās, simboliskās rotaļas (Dravniece, 2013, 3).

Tipiska *radošo rotaļu* jeb *rotaļu ar slēptiem noteikumiem* iezīme ir jaunrade. Īsta radošā rotaļā parasti ir saistīta ar bērna iniciatīvu, izdomu, kas izpaužas sižeta izvēlē, lomu izpildē, apstākļu radīšanā rotaļām, zināšanu un prasmju ātrā mobilizēšanā, to kombinēšanā. Bērnim ir jāparedz rotaļu biedra darbība, reizēm jāmaina savas darbības taktika vai veids. Pie radošo rotaļu raksturīgākajām iezīmēm pieskaitāma to emocionālā piesātinātība, plašais pārdzīvojumu diapazons. Kolektīvajās rotaļās izpaužas sociālās jūtas – draudzība biedriskums. Bērnos izraisa prieku arī rotaļas rezultāti, grūtību pārvarēšana, dažādi estētiskie pārdzīvojumi – dzimšanas dienā nodziedātā dziesma, uzpošanās pirms došanās uz koncertu (Dzintere, 1984, 18.–20).

*Kustību rotaļas* ir viens no galvenajiem nosacījumiem bērna fizisko spēju attīstībā pirmskolas vecumā. Kustību rotaļās attīsta un nostiprina muskuļa – skeleta aparātu, stājas un skeleta deformēšanos. Kā arī bērni ataino uzkrāto pieredzi, padziļina, nostiprina savu priekšstatu par dzīves notikumiem. Bērns tāpat kā pieaugušais darbībā izzina pasauli.

Kustību rotaļas, kā norāda I.Konstantinova tiek iedalītas pēc dažādiem principiem:

- grūtību pakāpes: vienkāršas, sarežģītas;
- fiziskās slodzes: mierīgas, vidēji straujas un straujas;
- pamatkustību veida: ar lēcieniem, ar mešanu, ar lekšanu, ar skriešanu ātrā tempā vai izklaidus u.c.
- fizisko īpašību attīstības - veiklība, orientēšanās;
- bērnu vecuma, fiziskās attīstības un sagatavotības;
- dalībnieku skaita: individuālās, grupu, lielo grupu rotaļās (Konstantinova, 2011, 8).

Labākais veids, kā attīstīt kustību koordināciju pirmskolas vecuma bērniem, kuriem jau ir pietiekams pamatprasmju krājums - kustību rotaļas. Rotaļām jābūt daudzveidīgām, tādā veidā rotaļas attīsta kustību koordināciju, kustību precizitāti, kustību tempu un līdzsvara izjūtu (Krauksts, 2003, 34). Rotaļu noteikumiem un izmantotam inventāram jābūt piemērotām bērnu vecumam.

Pamatojoties uz autoru atziņām (R.Jansone, I.Bula – Biteniece, B.Brice, I.Stangaine u.c.) var secināt, ka kustību rotaļas ir saistītas ar mūziku, dziedāšanu, līdz ar to var izdalīt arī:

- rotaļas ar dziedāšanu – rada vislielāko kopības sajūtu rotaļas dalībnieku grupā, darbības noris pēc dziedātā teksta.
- rotaļas-izpriecas – bezsižeta rotaļas, kustību noteikumi tiek izpildīti neierastā situācijā, bieži iekļauti sacensību elementi, izmanto svētkos vecākajās grupās, jo tā ir jautra izklaide (piem., „ātri aiznest olu karotē līdz mērķim un atpakaļ”).
- sižeta rotaļas – uz bērnu pieredzi balstīts sižets nosaka rotaļas darbības, kustību raksturu un maiņu, to izpilda visi bērni pedagoga vadībā.
- bezsižeta rotaļas – nav rotaļas tēlu, noteikumi prasa ātras un veiklas bērnu kustības, pedagogs ir aktīvs rotaļas dalībnieks (piem., „noķeriet mani”).

Ritma rotaļas ir visas tās kustību rotaļas, kas notiek mūzikas pavadījumā vai dalībniekiem pavadot kustības ar ritmisku skandēšanu, dziedāšanu, ritma instrumentu spēlēšanu. Bērns ātri piesaista rotaļas ar dziedāšanu, kā arī ar dzejoļu skandēšanu, skaitāmpantu runāšanu, jo tās ir viegli saprotamas, melodiskas, kustības tiek saskaņotas ar mūzikas vai teksta ritmu, kas kopā veido ētisku vienību. Pie tam dziesmas un dzejoļi, kas ietilpst dažādās kustību rotaļās, bagātina bērnu vārdu krājumu un zināšanas par savas tautas rotaļu kultūru. Bērni pārvar kautrību, iemācās patstāvīgi skandēt dzejoļus, skaitāmpantiņus un brīvi, atraisīti dziedāt (Konstantinova, 2011, 9).

Galvenie pedagogiskās korekcijas virzieni pirmsskolas vecumposmā ir bērna emocionālo, runas, priekšmetiski darbīgās un rotaļu saskarsmes attīstības veicināšana (Tūbele, Šteinberga, 2004, 74).

Kustībām un ritmam ir nozīmīga loma pirmsskolas vecuma bērnu dzīvē. Ritms ir periodiska kustības atkārtotā noteiktā laika sprīdī (Jērcuma, 2000, 3). Eksistē arī muzikālais ritms. Tas ir viens no vissarežģītākajiem mūzikas valodas elementiem. Mūzika ir nedzīva, ja tanī nav jūtama ritmiska pulsācija.

L. Mackēviča uzskata, ka muzikālais ritms ietver:

- ritmisko zīmējumu – skaņu un paužu ilgumu attiecības;
- metru – ritmiskās organizācijas sistēmu;
- tempu – ritmisko procesu norises ātrumu vai skaņdarba izpildījuma ātrumu (Mackēviča, 2001, 47).

Ritmiskā audzināšana ir svarīgs pedagogu uzdevums: gan mūzikas skolotāji, gan pirmsskolas grupu skolotāji ik dienu var kopā ar bērniem izspēlēt kādu vienkāršu ritma rotaļu (skatīt 3.pielikumu), tādejādi vingrinot gan bērna ritma uztveri, gan atmiņu, domāšanu un vienlaikus kustību koordināciju. Lai kopā ar bērniem spēlētu ritma rotaļas, bieži vien nav nepieciešami nedz mūzikas instrumenti, nedz kādi atribūti – vien pieaugušā paša laba ritma

izjūta. Jāatzīst, ka, ik dienu ritmizējot, būtiski uzlabojas arī pieaugušo ritma uztvere, izjūta un kustību koordinācija” (Brice, 2010, 6).

Pieaugušo uzdevums – radīt rotaļas gaisotni, uzturēt rotaļas prieku visā kustību rotaļas laikā. Dot pietiekami daudz iespēju mēģinājumiem, būt pēc iespējas vairāk kopā ar bērniem. Bērns progresē un mācās tik, cik tiek rosināta viņa motivācija. Un bērna motivācija būs spēcīgāka, ja tiks izvirzītas viņa attīstības līmenim atbilstošas prasības (Autoru kolektīvs Konstantinovas vadībā, 2011, 12). Pirmsskolas vecuma bērniem ļoti patīk rotaļāties kopā ar pieaugušo, kurš izrāda interesi par viņu rotaļdarbību un iesaistās tajā. Šādu rotaļu vadīšanas paņēmieni pielietošana palīdzēs veidot pozitīvu saskarsmi un atgriezenisko saiti, jo kustību daudzveidību, imitāciju nianšes bērns smeļas no pedagoga piemēra. Pozitīva atgriezeniskā saikne bērnam „ziņo”, ka viņa darbības ir pozitīvas, vajadzīgas, ka tiek atzīta viņa kompetence (Dzintare, Boša, 1997, 32).

Ritma izjūta ir iedzimta, tomēr bērna dzīves gaitā tā jāattīsta ar daudzveidīgu ritmiski muzikālu darbību. Ja pirmsskolas vecumā šim procesam nevelta atbilstīgu uzmanību un aktīvu darbību, tad bērniem ritma izjūta var palikt vāji attīstīta. “Vāji attīstīta ritma izjūta ietekmē ne tikai turpmāko muzikālo izglītošanos, gan arī citas dzīves jomās: cilvēkiem ar mazattīstītu ritma izjūtu mēdz būt traucēta laika uztvere; ritma izjūtas attīstība cieši saistīta ar runas un kustību koordināciju; ritma izjūtas traucējumi var iespaidot pat personas intīmo dzīvi” (Brice, 2013, 24).

Muzikālā ritma izjūta tiek raksturota kā spēja aktīvi pārdzīvot mūziku un tā rezultātā izjust emocionālo izteiksmību muzikālajai kustībai. Muzikālā ritma izjūta var attīstīties tikai muzikālās darbības procesā” (Mackēviča, 2001, 49). Ritma izjūta nav visiem vienāda – dažam tā dabas dota lielākā, dažam mazākā mērā. L.Jērcuma uzsver, ka: “bērni ar labu ritma izjūtu ir drošāki, mērķtiecīgāki un vieglāk iekļaujas sabiedriskajā dzīvē, arī mācības skolā viņiem nesagādā grūtības, piemēram, matemātikas un algebras apguve notiek ātrāk un vieglāk. Bērni ar labu ritma izjūtu neapjūk ielas burzmā un ātri apgūst satiksmes noteikumus, tādēļ retāk cieš satiksmes negadījumos. Ritma izjūta ir nepieciešama arī sportā, baletā, teātra un pat tēlotājmākslā” (Jērcuma, 2000, 3).

Ritms ir cilvēka runas un kustību pamatā, tas cieši saistīts ar bērna runas, kustību un kustību koordinācijas attīstību. “Ritma izjūtai ir būtiska loma gan cilvēka kustību, gan runas attīstībā, tā ir muzikālās uztveres un muzikālās dzirdes svarīga komponente. Ritmiskā un muzikālā attīstība ir cieši saistīta un rit paralēli ar bērna psihes attīstību.” (Brice, 2013, 25). Mūzika bagātina bērna pasauli, sakārto to. Mūzika kā uztveres valoda ar savu raksturojošo struktūru – ritmu, melodiju, harmoniju, tembru u.c. – dod smadzenēm no runas atšķirīgu signālu. Ritms mūzikā ir galvenais elements, kas vienlaicīgi un secīgi saista skaņas modeļu strukturālo pamatu, turklāt tam ir arī asociatīvā nozīme. Jo mazāks bērns, jo vairāk ritmiskā darbība spēj to

ietekmēt, jo vairāk bērns izbauda ritmisko iespēju daudzveidību runā, elementārajā muzicēšanā, kustībās. Savus ritmus bērns rada arī elementārās rotaļās ar savu ķermeni – plaukšķinot, dipinot, ar dažādiem artikulatīviem eksperimentiem utt.

“Gan latviešu, gan cittautu bērnu folklorā atrodamas daudzveidīgas ritmiskas plaukstu rotaļas ar skandēšanu un kustību koordinācijas elementiem, putnu un dzīvnieku balsu ritmiski atdarinājumi u.c. Tā ir nenovērtējami bagāta krātuve, kas palīdz bērnam attīstīt psihiskos procesus, augt intelektuāli attīstītam, vienlaikus vingrinot kustību koordināciju un smalko muskulatūru” (Brice, 2013, 25). Bērnam ir jāļauj iepazīt savu ķermeni un spējas, ko tas var paveikt. Ir jāļauj bērnam intuitīvi rīkoties un eksperimentēt. Svarīgi bērnu atbalstīt un iedrošināt, dot bērnam idejas ritmiskajām improvizācijām ar savu ķermeni un skanošajiem žestiem. Literatūras avoti rāda, ka bērna attīstība straujāk norit caur dažādu kustību pieredzi, vēl labāk, ja tā saistīta ar ritmiskām kustībām un muzikālo domu. Strādājot ar ritmiem un muzikālajām rotaļām, ar kustībām, ir vērojama liela attīstība bērna kustību pieredzē.

B. Brice pētot H. Panteva domas, secinājusi, ka: “mūzika kaut kādā veidā atstāj iespaidu uz cilvēku un viņa smadzenēm; lielāku ietekmi muzikālā un ritmiskā darbība atstāj uz bērnu un jaunu cilvēku smadzeņu darbību, tādēļ pirmsskolas vecumā, sākumskolas periodā svarīgi izmantot šo attīstošo faktoru” (Brice, 2013, 27). Neviens cilvēks nekļūst par izcilu mākslinieku, mūziķi vienas dienas laikā. Dažkārt ir vajadzīga liela pacietība, lai nokļūtu pie vēlamā rezultāta, it īpaši strādājot un vērojot bērnus, jauniešus ar īpašajām vajadzībām.

Ritmiski muzikālā darbība tikai tad ir iedarbīga, ja tajā piedalās aktīvi un regulāri, izbaudot gan ritmu un kustības, gan emocijas un radošās darbības iespējas. Ritma rotaļas un elementāro ritmisko darbību var un ir nepieciešams praktizēt kā pirmsskolā, tā sākumskolā, ar visu vecuma un jebkuras ritmiskās attīstības līmeņa bērniem.

“Regulāra ritmiskā darbība gan pedagogam pašam, gan bērniem attīsta radošumu, sniedz idejas, veidojot nelielus muzikāli ritmiskus uzvedumus. Šāda darbošanās atstāj dziļu ietekmi un sniedz gan attīstošu, gan terapeitisku iespaidu ne tikai uz mazu bērnu, bet jebkura vecuma cilvēku attīstību un labsajūtu” (Brice, 2013, 28). Bērni ļoti ātri mācās, vienlaikus vēro pedagogu un darbojas līdzī, tā attīstās redzes, runas un kustību uztvere. Tāpēc iepriekš minētais liek secināt, ka pedagogam, ir jādarbojas līdzī bērniem, ir jābūt aktīvam un ritmiski muzikālās darbības jādara ne tikai bērnam.

“Ritmisko darbību papildinot ar skandēšanu, elementāro instrumentu spēli, artikulācijas rotaļām, dažādām padošanas rotaļām, smalkās motorikas un kustību koordinācijas vingrinājumiem, vienlaikus tiek radīti priekšnosacījumi bērna psihisko procesu un runas attīstībai, redzes un roku kustību koordinācijai, kas ļoti svarīgi ne tikai muzikalitātes, bet personības attīstībai kopumā” (Brice, 2013, 28). Svarīgi bērnam radīt priekšstatu par

instrumentu, kā to spēlē un pielieto. Katra instrumenta skaņas nokrāsa, tembrs un dinamika ir atšķirīga. Ritma rotaļas ir ļoti daudzveidīgas: ar runas, kustību, ostinato elementiem, izmantojot dažādus skaņu rīkus vai sporta un citus atribūtus, piemēram, dažāda garuma nūjiņas vai ritma kociņus, smilšu maisiņus, lentes un lakatus, bumbas un bumbiņas utt.

“Pirmsskolas vecuma bērniem ir raksturīga liela kustību aktivitāte, strauja augšana, pilnveidojas kustību koordinācija. Tas vērojams dažādās kustību rotaļās un vēlmē darboties. Bērni apgūst dažāda veida palēcienus, pilnveidojas līdzsvara izjūta, kāpšana pa trepēm ar abām kājām, rāpšanās pa stieņiem, patstāvīgā šūpošanās” (Svence, 1999). Daudzi autori norāda uz to, ka tieši pirmsskolas vecumā bērnu smadzeņu attīstība ir visstraujākā un visstraujāk notiek kontaktu veidošanās starp neironiem, kas nodrošina ātru mācīšanos un apgūto prasmju nostiprināšanu. Tiek ziņots, ka kustību koordinācijas attīstības pasākumi izrādās efektīvāki agrīnā vecumā un to efektivitāte samazinās līdz ar vecumu (Wellnitz & Hirtz, 1983; Hirtz, 1988; Bös & Wohlmann, 1987; Vale, Silva, Santos, Soares-Miranda & Mota, 2010). Pēdējā desmitgadē pieaug pētījumu skaits, kas veikti ar zīdaiņiem un maziem bērniem ar invaliditāti. Pētījumi liecina, ka zīdaiņiem un mazbērniem ar Dauna sindromu, autismu un tiem, kas dzimuši priekšlaicīgi vai dzīvo sociāli nelabvēlīgā vidē, ir sliktākas motorās spējas un kustību koordinācija (Baranek, 2004; de Campos et al., 2010; Hemgrens & Persson, 2006; Looper et al., 2006; Lloyd, Burghardt, Ulrich, & Rosa, 2010; Maggi, Magalhães, Campos, & Bouzada, 2014). Šo pētījuma rezultāti nodrošinājuši to, ka kustību precizitāte un koordinācijas attīstība tiek izmantota kā skrīninga kritēriji, lai agrīni konstatētu problēmas bērna attīstībā (Baranek, 2004; Hemgrens & Persons, 2006). Kustību rotaļas zīdaiņiem un maziem bērniem ir logs, caur kuru pieaugušie var ieskatīties bērna vispārējā attīstībā un saskatīt potenciālās grūtības, kā arī tās pārvarēt (Baranek, 2004; de Campos et al., 2010). Kustību rotaļas ir varbūt pat vairāk svarīgas tieši bērniem ar attīstības traucējumiem, salīdzinot ar viņu veselajiem vienaudžiem, kas paši atrod sev nodarbošanos. Pieaugušo siltums un uzmundrinājums iedvesmo un palīdz uzlabot kustību prasmes bērniem ar īpašām vajadzībām (Tamis -LeMonda et al., 2008).

Ritma rotaļas veicina bērnu sociālo attīstību, rotaļās bērni mācās ievērot noteikumus. Šajā vecumposmā bērni mēdz ātri iekarst, bet ir grūti nomierināmi.

“Laba ritma izjūta un kustību koordinācija nepieciešama ne tikai mūzikas un sporta aktivitātēm, bet vienlaikus tas nozīmē droši vadīt savu ķermeni jebkurā dzīves situācijā, nodrošinot pilnvērtīgu un interesantu dzīvi. Savu muskuļu spēku līdzsvarošana, izturība un mobilitāte palīdz kopumā uzturēt sabiedrības veselību un līdzsvaru, radot harmoniju katrā individuā un apkārtējā vidē” (Brice, 2013, 29). Fiziskās aktivitātes un rotaļas ne tikai veicina bērna vispārējo attīstību, bet arī sekmē ikdienas labsajūtu, veicina veselīga dzīvesveida apguvi un tādējādi nodrošina labāku fizisko un garīgo veselību nākotnē. Pētījumi liecina, ka pirmsskolas

vecuma bērni, kas lielu savas dienas daļu pavada izglītības iestādē, tieši tur var iemantot paradumu kustēties, būt aktīvi un gūt prieku no aktīva dzīves veida (Pate, Brown, Pfeiffer, Howie, Saunders, Addy & Dowda, 2016).

“Kustību koordinācijas rotaļām un vingrinājumiem bērna attīstībā ir liela nozīme. Kustību koordinācijas vingrinājumi un rotaļas, kurās roku un kāju kustības šķērso ķermeņa viduslīniju, ir īpaši ieteicams: tādejādi, tiek vingrinātas ķermeņa bilaterālās (divpusējās) prasmes “(Brice,2013,53). Tas savukārt veicina smadzeņu pusložu saskaņotu darbību, labās un kreisās smadzeņu puslodes funkciju savstarpēju papildināšanos, dažādu spēju izkopšanu.

Ritma vingrinājumi var dot pozitīvu ieguldījumu bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas attīstībā. Bieži vien līdzās citiem traucējumiem un bieži vien cieši saistībā ar tiem šādiem bērniem ir arī kustību koordinācijas, līdzsvara traucējumi, neveiklas, stūrainas kustības, vāja prasme pārvaldīt savu ķermeni, nepareiza stāja. “Bērni, kuriem ir konstatēta valodas sistēmas nepietiekama attīstība, atpaliel kustību jomā- viņiem ir nepietiekama kustību koordinācija, veiklība un ātrums. Novēro pirkstu un plaukstu koordinācijas traucējumus. Lielas grūtības izpildīt kustības pēc vārdiskas instrukcijas” (Tūbele, Lūse, 2012).

Mūzikas skolās, arī vispārīzglītojošās skolās un pašdarbības ritmikas pulciņos ir mācību priekšmets ritmika, kas ir muzikālās, estētiskās un vispārējās audzināšanas metode. Ritmika ir interaktīva pedagoģijas metode, kura izmanto saistību starp mūziku, kustību, dziedāšanu un valodu, lai trenētu ritma izjūtu, palīdzētu labāk uztvert mūziku un veicinātu personības attīstību. Ritmiku var pielietot bērnudārzos, pamatskolās, mūzikas skolās, deju apmācībā, pieaugušo un senioru izglītībā, sociālajā pedagoģijā un cilvēku integrācijai grupā.

Ritmika kā mūzikas pedagoģijas metode radās 20.gs. sākumā un tās dibinātājs ir izcils šveiciešu mūziķis, pianists, E. Ž. Dalkroza. “Angļu valodā vārds ritmika tiek tulkota kā Eurhythmic. Latviešu valodā par eiritmiju (angļu val. Eurhythmic) tiek dēvēta R.Šteinera metode, kas daļēji ir līdzīga ritmikai un arī sasaista mūzikas pārdzīvojumu ar kustību, tomēr pamatā nebalstās uz mūzikas ritmu, kā tas ir attiecībā uz E. Ž. Dalkroza metodi” (Pētersone, 2005, 401).

Apkopojot **var secināt**, ka rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērnu vadošais darbības veids, kurā notiek bērna personības, psihisko procesu, arī kustību koordinācijas attīstība. Kustību aktivitāte stiprina bērna organismu, veicina līdzsvaru un koordināciju, veiklību. Kustības, kas ir ritmiskas un notiek mūzikas pavadījumā vai kopā ar skandēšanu vai vienkāršu mūzikas instrumentu spēli sniedz bērniem vēl plašākas attīstības iespējas, sekmē ne tikai kustību, bet arī valodas un domāšanas, atmiņas, uztveres un uzmanības attīstību. Ritma rotaļas ir nozīmīga pirmsskolas vecuma bērnu ikdienas sastāvdaļa un var tikt veiksmīgi izmantotas bērnu kustību koordinācijas attīstības sekmēšanai.

### 2.3. Ritma rotaļu izmantošanas mērķi un pedagoģiskie paņēmieni

Ritmikas vingrinājumi paredzēti ne tikai audzēkņu muzikālajai, bet arī vispusīgai attīstībai, par mērķi izvirzot dažādu fizisko un intelektuālo spēju attīstību:

- ķermeņa lokanība;
- kustību koordinācijas attīstīšana;
- metroritma izpratne;
- muzikālās dzirdes izkopšana;
- atmiņas uzlabošana;
- gribas procesu aktivizēšana;
- pakāpeniska improvizēšanas spēju attīstīšana (Jaques-Dalcroze, 1916; Jaques-Dalcroze, 1917, kā minēts Pētersone, 2005,404).

Kustība ritmikā ir līdzeklis, lai jebkurš cilvēks sevi attīstītu fiziski: uzlabotu stāju, attīstītu veiklību un koordināciju; lai psiholoģiski atbrīvotos no nevajadzīgiem kompleksiem un sasprindzinājuma; lai labāk apzinātu mūziku un spētu to dziļāk pārdzīvot; lai arvien veiksmīgāk komunicētu ar saviem līdzbiedriem (Pētersone, 2008).

“Pedagoģiskie paņēmieni, kuros mūzika tika savienota ar kustību, sākotnēji tika nosaukti par ritmisko vingrošanu. Mērķis bija uzlabot audzēkņu mūzikas un ritma izjūtu. Vingrinājumi tika attīstīti, paplašinot vingrošanu mūzikas pavadījumā un veidojot jaunu metožu kopumu, kas pamatojās uz mūzikas izteiksmes līdzekļiem, par galveno izceļot ritmu. Metožu kopums tika nosaukts par ritmiku, kas tālāk attīstoties pārtapa ritmikas mācībā” (Pētersone, 2005, 403).

“Ritmikas mācības pedagoģiskie principi balstās uz vispārīgās pedagoģijas likumsakarībām un tiek virzīti uz personības harmonisku un vispusīgu attīstību, kas izpaužas emocionālo, intelektuālo un gribas procesu līdzsvarotībā, vienlaikus sekmējot gan sensomotoro, gan fizisko attīstību. E. Dalkroza izveidotā ritmikas mācība nav zaudējusi savu nozīmību un ar tās plašo pielietojumu visā pasaulē uzskatāma par ļoti svarīgu mūzikas un kustību pedagoģijas starpnozari jauno mūziķu izglītošanā” (Pētersone, 2005, 407).

Aizsākums ritmikā bija pavisam vienkārši vingrinājumi mūzikas pavadījumā.

Jau V.Vunts novērojis, ka cilvēka ritma izjūta vislabāk izpaužas visdabiskākajā kustībā – staigāšanā (Wundt, 1911). “V.Vunta atziņas devušas ierosmi E. Dalkrozam veidot muzikālus soļošanas vingrinājumus. Soļošana var būt ļoti dažādi veidota un saturiski piepildīta. Tā var būt kā bezmērķīga staigāšana, ceļošana. Tā var būt arī uzmanības pievēršana vestibulārajiem un kinestētiskajiem procesiem: stājai, līdzsvaram... E. Dalkrozs sasaistīja soļošanas ritma un mūzikas fenomenu kopā, uzsvērdams, ka tieši mūzikas ritms ir tas, kurš iekustina ķermeņa neiromuskulāro darbību, veidojot mūzikas un kustības vienotību” (Pētersone, 2005, 402.).

E. Ž. Dalkroza novēroja, ka vingrošanas stundās ne visi bērni spēj ritmiski izpildīt vajadzīgās kustības – vieni steidzas, otri nosebo, trešo kustības ir nenoteiktas. E. Dalkroza radīja ritmiskās vingrošanas sistēmu. Vingrojumi bija daudzveidīgi, un tie arvien radīja bērnos emocionālo atsaucību. Šajos vingrinājumos parastās kustības, kā soļošana, skriešana, palēcieni, tika izpildītas ciešā saskaņā ar mūziku, ar tās tempu, ritmu, frazējumu, dinamiku. Ritmiskās nodarbības no audzēkņiem prasīja lielu uzmanību un koncentrēšanos, jo viņiem savlaicīgi bija jāveic kustību maiņa. “Jaunums E. Ž. Dalkrozas metodē bija tas, ka viņš prata novērtēt iztēles lomu mūzikas pedagoģijā, bērnu spēju izteikt savas izjūtas dažāda veida muzikālās un kustību improvizācijās. E. Ž. Dalkroza lielu nozīmi piešķīra dziedāšanai, zināmā mērā tās saistot ar kustībām. Viņš uzsvēra, ka dziedāšana ar kustībām, kas atbilst dziesmas saturam un mūzikas raksturam, ir viens no bērnu emocionālās izjūtas izpausmes veidiem” (Eidiņš, 1974).

E. Dalkroza savās ritmiskās vingrošanas stundās pievērsa uzmanību elpošanai, muskuļu sinerģijai (muskuļu sasprindzinājumam un atslābināšanai), koordinācijai un kustību reakcijai (Pētersone, 2007). E. Dalkrozs akcentē mūzikas un kustības vienotību. Kustības mērķis ir padziļinātāka mūzikas uztvere. Lai to sekmētu, E. Dalkrozs izdala šādas vingrinājumu grupas (Dalcrose, 1916):

- kustības pārtraukšana reizē ar mūzikas pārtraukšanu - uzmanības vingrinājumi paužu, muzikālo frāžu, teikumu, periodu uztveršanai;
- uzdevumi ar mainīgiem taktsmēriem: mūzikas metrisko struktūru apguvei un atšķiršanai;
- dzirdes vingrinājumi: melodijas ritma atveidošanai kustībā;
- dinamikas vingrinājumi: kustībās izpaust mūzikas dinamisko gradāciju atšķirības – muskuļu sinerģija;
- tempa vingrinājumi: atšķirt un realizēt kustībā tempa izmaiņas. (Pētersone, 2005, 243).

Viss iepriekš minētais veiksmīgi pielietojams pirmsskolas un sākumskolas posmā, kā arī darbā ar bērniem un jauniešiem ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas un ritma izjūtas, kā arī līdzsvara attīstības sekmēšanai. Turklāt, šie vingrinājumi veicina arī labāku mūzikas uztveri un emocionālo līdzpārdzīvojumu.

Ritmikas mācību veido ritmiskās vingrošanas, solfedžo un improvizācijas paņēmieni kopums, kas tiek iedalīti desmit grupās:

- Vispārīgi vingrinājumi elpošanai, kustību līdzsvaram, muskuļu
- spēkam un elastībai.
- Ritmiski soļošanas vingrinājumi nošu ilgumu analīzei.
- Ritmiskas elpošanas vingrinājumi.

- Ritmiski soļošanas vingrinājumiem ar ritmiskām roku kustībām.
- Vingrinājumi ķermeņa daļu neatkarības iegūšanai.
- Spontānas gribas izpausmju attīstīšana un neapzinātu bezmērķīgu kustību regulēšana.
- Soļošanas pārtraukšanas vingrinājumi, pulsa un frāžu garuma atmiņas treniņi.
- Vingrinājumi ar dažādu taktsmēru maiņu.
- Dzirdes vingrinājumi – nospēlētās melodijas izpausme kustībā.
- Ritmiska soļošana ar dziedāšanu un klavieru pavadījumu (Pētersone, 2005, 402).

Runājot par kustību ritmikā, nedrīkst aizmirst, ka ar to tiek saprasta ne tikai tīri mehāniska kustība, bet gan kustība, kas izriet no mūzikas un ir ciešā saistībā ar to. Viens no ļoti būtiskiem ritmikas mērķiem ir sensibilitātes un emocionalitātes paaugstināšana. Ar sensomotoriku saprotam sensorisko jeb aferento un motorisko jeb diferento nervu šķiedru mijiedarbību. Kad tīri tehniski tiek apgūti kādi jauni kustības paņēmieni, tiek runāts par motoriku. Kad jaunā kustība tiek iesaistīta tālākā tēlu atklāsmē, procesā iesaistās psihomotorā darbība. Emocionālu kairinājumu rezultātā ķermeņa atbilde izriet gan no somatiskās, gan veģetatīvās nervu sistēmas, un tāpēc daļa ir gribas procesu vadītas, bet daļa instinktīvas un spontānas. Ritmikā cilvēks tiek aplūkots kā viengabalaina būtne. Ķermenis un psihe ir savstarpējā mijiedarbībā. Izmaiņas ķermeņa veselības stāvoklī atsaucas uz garīgajām darba spējām, norāda G. Pētersone (Pētersone, 2008).

Turpinot šo domu, var atsaukties uz E. Dalkroza darba turpinātājas D.Jakobi (Jacobs,1985) teikto, kas salīdzina ķermeņa iekšējo kustību ar instrumenta stīgām, kas vibrē un kustas mūzikai līdzī un „ievelk” ārējā kustībā visu ķermeni. Viņa uzskata, ka bez mūzikas pārdzīvojuma ķermeņa iekšējā kustība sastingst un ārējā kustība paliek bez gribas, temperamenta un subjektīvā pārdzīvojuma, tātad kļūst nedzīva.

E. Dalkroza ideju sekotājs K. Orfs izveidoja speciālus ritma instrumentus konceptuāli jaunai ritma mācības ieviešanai pirmskolas un jaunākā skolas vecuma skolēniem, kas strauji ieguva lielu popularitāti un tika nosaukta par Orfa sistēmu. Arī tā var būt noderīga pirmsskolas un sākumskolas skolotājiem, rūpējoties par kustību koordinācijas un līdzsvara attīstību bērniem ar īpašām vajadzībām. L. Jērcuma uzskata, ka ritmikas galvenie uzdevumi ir :

- attīstīt ritma izjūtu;
- attīstīt mūzikas rakstura izpratni un bērnu spēju to attēlot kustībās;
- attīstīt radošo iztēli;
- attīstīt muzikālo atmiņu;

- attīstīt orientēšanos telpā un grupā;
- attīstīt ātru kustību uztveri un reakciju;
- attīstīt kustību koordināciju (Jērcuma, 2000, 5).

Darba autors uzskata, ka galvenie darba veidi ritmikas nodarbībās ir: visdažādākā satura ritma un muzikālās rotaļas, rotaļdejas, dziesmu un pasaku inscenējumi, vingrošanas tipa vingrinājumi (kustību kompleksi, vingrinājumi ar priekšmetiem), pavadījumu veidošana dziesmai vai skaņdarbam ar ritma instrumentiem, latviešu tautas deju (pamatsolo) un raksturdeju apguve, ritma etīdes ar ķermeņa instrumentiem - plaukstām, pirkstiem, kājām un ar dažādiem priekšmetiem.

Ritma izjūtas attīstīšana bērniem sekmē ne tikai mūzikas rakstura izpratni un bērnu spēju to attēlot kustībās, radošo iztēli, muzikālo atmiņu, ātru kustību uztveri un reakciju, bet arī bērna personību – attīsta intelektuāli un emocionāli, attīsta visus psihiskos procesus – domāšanu, atmiņu, iztēli, uztveri, kā arī uzmanību, veicina veiksmīgu socializācijas procesu, komunikācijas un saskarsmes spējas.

Zinātniskajā literatūrā rodamas atziņas par veiksmīgu ritmikas izmantošanu bērnu un pieaugušo ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas, līdzsvara un vispārējās dzīves kvalitātes uzlabošanai. Jau pats E.Dalkroze atzīmēja ritmikas terapeitisko iedarbību, bet viņa sekotāji to pielietoja praktiskajā darbā ar bērniem ar īpašām vajadzībām. Viņš rakstīja, ka, ja nervu speciālisti būtu pietiekami labi, lai izpētītu manu eksperimentu uzmanīgi, tad viņi ātri atzītu tā terapeitisko vērtību, jo vingrinājumi, kas palīdz kontrolēt muskuļu kontrakcijas un relaksāciju, kustību enerģiju un telpu, neizbēgami stimulā arī audzēkņu domāšanu un intuīciju, pilnveido viņu psihes struktūru un labāk organizē viņus gan garīgi, gan fiziski (Dalcroze 1930, 105).

A. Porta (A.Porta) jau 1917. gadā sāka izmantot ritmiku darbā ar "atpalikušiem bērniem", bet J. Llonguera darbu ar neredzīgiem bērniem sāka gadu vēlāk (Dutoit, 1971, 94).

E.Dalkroze savā darbā citējot J.Llongueras teikto, rakstīja, ka sasniegumi ar neredzīgiem bērniem ir ievērojami: "Viņiem ir radies ļoti pārliecināts un precīzs priekšstats par telpu, kurā viņi pārvietojas, viņu kustības kļūst vairāk noteiktas un pārliecinātas. Ritmika pilnveido viņu personību, bagātina viņu dzīvi, attīsta iztēli, stiprina gribu, un veicina domāšanas procesus. Viņi ir kļuvuši drosmīgāki un optimistiskāki un ir jūtams, kā aug viņu sajūtu izpausmes, sajūta prieks un entuziasms" (Dalcroze, 1930, 148). Tas ir rakstīts 84 gadus pirms oficiāli radās mūzikas terapija!

Joprojām E.Dalkrozes ritmikas vingrinājumi tiek pielietoti darbā ar bērniem un pieaugušajiem ar īpašām vajadzībām dažādu terapeitisko mērķu sasniegšanai. Pētījumi liecina, ka iesaistīšanos mūzikas un kustību aktivitātēs attīsta vokālās komunikācijas diapazonu bērniem ar vāju valodas apguvi "(Habron-James, 2013, 61). Divi pētījumi, kas veikti Šveicē, sniedz

kvantitatīvu pierādījumus par Dalkrozes ritmikas efektivitāti darbā ar vecākiem pieaugušajiem (Kressig, Allali & Beauchet, 2005; Trombetti et al., 2010), - tie ne tikai uzlabo stāju un līdzsvaru, bet arī samazina kritienu un traumu risku (Trombetti et al., 2010).

Dažādu bērnu iesaistīšana kustību rotaļās un vingrinājumos nenozīmē sagaidīt, ka viņi visi agri vai vēlu uzrādīs kaut kādu visiem vienu sasniegumu līmeni, tas nozīmē piedāvāt viņiem individuāli piemērotas aktivitātes, kur katrs piedalās atbilstoši savām spējām. “Skolotājam jānodrošina bagātīgu aktivitāšu vide, kurā ikviens var piedalīties vidējā grūtības pakāpē. Turklāt skolotājam jābūt spējīgam darboties kā labam ceļvedim mācību procesā, kā navigatoram, vadītājam un kādam, kas sniedz atgriezenisko saiti, korekcijas un atbalstu īstajā laikā un vietā” (Altinkök, 2016, 1052).

Apkopojot, var secināt, ka:

- Speciālās mūzikas izglītības mērķis ir piedāvāt profesionālās ievirzes mūzikas izglītību arī cilvēkiem ar speciālām vajadzībām;
- Pasniedzēja darbs ir saredzēt audzēknī mācīšanās spējas un atklāt viņa stiprās puses, bet vissvarīgāk ir saskatīt un attīstīt viņa potenciālu, neskatoties ne uz kādiem attīstības traucējumiem;
- Mūzikas izglītība un sociālā iekļaušana sniedz iespēju bērniem ar īpašajām vajadzībām kļūt par aktīviem sabiedrības locekļiem. Tādējādi speciālā mūzikas izglītība veicina vienlīdzību ne tikai izglītības jomā, bet arī kultūras dzīvē;
- Rotaļa ir daudzfunkcionāla kā kultūras fenomens, tā bērnu attīsta, māca, audzina, socializē, uzjautrina, ārstē, pilnveido. Pirmsskolas vecumā rotaļa ir galvenais bērnu darbības veids;
- Ritma rotaļas un vingrinājumi var dot pozitīvu ieguldījumu bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas attīstībā. Bieži vien līdzās citiem traucējumiem un bieži vien cieši saistībā ar tiem šādiem bērniem ir arī kustību koordinācijas, līdzsvara traucējumi, neveiklas, stūrainas kustības, vāja prasme pārvaldīt savu ķermeni, nepareiza stāja;
- Ritma rotaļas labvēlīgi ietekmē bērnu vispārējo attīstību, radot bērniem prieku un entuziasmu, sekmējot dažādu psihisko procesu (uzmanības, uztveres, atmiņas, runas un domāšanas), personības un kustību attīstību;
- Ritma rotaļas vislielāko efektivitāti sasniedz kopā ar mūziku, skandēšanu un dažādu vienkāršu instrumentu spēli, jo šajā gadījumā tiek iesaistīti dažādi psihiskie procesi un personības attīstība norisinās kompleksi;
- Ritma rotaļas ir jāprot prasmīgi pielietot atbilstoši katra bērna individuālajām vajadzībām un spējām. Ritma vingrinājumi un rotaļas tādējādi var rast plašu

pielietojumu bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas un vispārējās attīstības  
sekmēšanai pirmskolas un sākumskolas posmā.

### 3. Bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas sekmēšana ritma rotaļās

#### 3.1. Pētījuma mērķis, izmantoto metožu un pētāmās grupas apraksts

Praktiskais pētījums tika veikts Alūksnes novada speciālajā pirmsskolas izglītības iestādē “X.” Pētījumā piedalījās 12 sagatavošanas grupas bērni vecumā no 6 – 8 gadiem.

**Praktiskā pētījuma mērķis** – novērtēt pirmsskolas vecuma bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordināciju ritma rotaļās.

Praktiskā pētījuma gaitā tika izmantotas tādas **pētījuma metodes** kā pedagoģiskais novērojums un bērnu darbības analīze.

Pētījuma gaitā tika izmantotas ritma rotaļas un darba autors novēroja bērnu darbību šajās rotaļās, nosakot katra bērna kustību koordinācijas attīstības līmeni un grūtības.

Lai noskaidrotu kāda ir bērnu kustību koordinācija, balstoties uz E. Dalkrozes, R. Jansones, A. Fernātes un L.Saveljevas darbiem, tika izstrādāti sekojoši **kritēriji**:

- prasme kustēties mūzikas ritmā;
- kustības tempa maiņa atbilstoši muzikālajam pavadījumam;
- kustības virziena maiņa pēc signāla;
- imitējošu kustību izpilde atbilstoši dziesmas saturam pēc parauga;
- kustību saskaņošana pārī.

Lai novērtētu bērnu kustību koordināciju pēc novērojuma, autors izmantoja 3 punktu sistēmu. Maksimālais punktu skaits bija - 3 par katru kritēriju, minimālais- 1 punkts. 3 punktus bērns iegūst, ja prasīto darbību vienmēr vai gandrīz vienmēr veic precīzi un laikā, 2 – punktus bērns iegūst, ja prasīto izpilda reizēm, bet ne vienmēr laikus vai izpilda ne vienmēr precīzi. 1 punktu iegūst bērns, kas cenšas izpildīt prasīto, bet neizpilda to laikus un neprecīzi. Bērni, kas prasīto neizpilda vai nepiedalās punktus nesāņem. Katrs punkts atbilst kustību koordinācijas attīstības pakāpei (skat. 1.tabulu).

*1.tabula. Bērnu kustību koordinācijas attīstības vērtēšanas sistēma*

Vērtējums	Vidējais punktu skaits	Līmenis
1	1 - 1.4	zems
2	1.5 - 2.4	vidējs
3	2.5 - 3	augsts

Empīriskais pētījums notiek divos posmos: I pētījuma posms - konstatējošais un II pētījuma posms – veidojošais.

### 3.2. Konstatējošais pētījums posms

Konstatējošais pētījums posms notika 2016.gada februārī. Šajā posmā darba autors izmantoja pedagoģisko novērojuma metodi un bērnu darbības analīzi. Lai novērot bērnu kustību koordinācijas izpausmēs darbībā, tika izvēlētas 4 ritma rotaļas – “Dzīvnieki”, “Lapsai aste nokritusi”, “Vai Jūs zināt?”, “Ir jau visi mūsu bērni.”

**Bērnu darbības analīze ritma rotaļās.** Ētisku iemeslu dēļ pētījuma aprakstā bērnu vārdi ir mainīti.

#### **Kustību rotaļa “Dzīvnieki”.**

*Mērķis* - vērot un vērtēt bērnu prasmi kustēties mūzikas pavadījumā un mainīt kustības tempu. Bērni kustas pa apli atbilstoši mūzikas pavadījumam viegliem sīkiem soļiem – peles, lieliem smagiem soļiem – lāči, puspietupienā – pīles, augstu ceļot ceļgalus – zirgi. Atbilstošās kustības bērni apguvuši jau agrāk. Novērtējot bērnu kustību koordināciju, būtiski sekot, lai bērni saklausītu mūzikas tempa un ritma maiņu un laikus mainītu kustību atbilstoši tam. Svarīgi, vai bērni kustas atbilstošā ātrumā un cik precīzi izpilda prasīto kustību.

Kustību rotaļa “*Dzīvnieki*” bērniem ir labi pazīstama, katram dzīvniekam atbilstošās kustības apgūtas. Darba autors seko, kā katrs bērns reaģē uz mūzikas ritma un tempa maiņu un fiksē savus novērojumus.

Vērojot bērnus, var redzēt, ka dažiem bērniem rotaļas uzdevumi padodas ļoti viegli, viņi ar prieku un azartu iesaistās rotaļā, priecājas par tempa pieaugumu, izjūt zināmu izaicinājumu un jūt gandarījumu, kad spēj tajā iekļauties. Tādi bērni ir: **Sandra, Lāsma un Sandis**, arī **Katrīna** un **Anrijs** labprāt iesaistās rotaļā, lai gan jāatzīmē, ka vairāk redzama centība, nekā azarts un uzjautrinājums. Sandrai un Lāsmam nav nekādu būtisku veselības vai attīstības traucējumu, runas defekti laika gaitā jau ir laboti, meitenes ir labi iejutušās SPII, vienmēr aktīvi iesaistās visās nodarbēs, savukārt Sandim kustību aktivitāte ir dabiskā stihija un tajā viņš var sacensties ar daudzkiem. Ja ikdienā gadās, ka viņš klūp, krīt vai gūst traumas savas steigas un neuzmanības dēļ, tad rotaļā visu izpilda ātri un precīzi, nenokavē ritma un tempa maiņu, labi saskaņo savas kustības ar mūziku. **Katrīna** no dabas ir ļoti centīga, arī ģimenē bērna problēmām vienmēr pievērsta liela uzmanība, viņas centieni atbalstīti un traucējuma sekas ir praktiski nemanāmas. Rotaļas uzdevumus Katrīna izpilda labi, tomēr dažbrīd nokavē ritma un tempa maiņu vai aizkavējas, mainot kustības virzienu. Problēma pēc autora domām nav dzirdes uztveres

nepilnībās, bet gan tajā, ka meitenes kustības ietekmē šobrīd jau nelielā spastika ķermeņa kreisajā pusē. Līdzīgi nosebojumi vērojami arī Anrijam, bet viņa gadījumā vainojama šķiet vairāk dzirdes uztvere- zēna vecāki ir kurlmēmi, bērna runas attīstība bija ievērojami aizkavējusies un speciālisti norādīja galvenokārt uz nepilnīgi attīstītu spēju saklausīt un izšķirt skaņas, to secību. Lai arī ikdienā nereti neveikla, **Sanita** ar šo uzdevumu tiek galā veiksmīgi. Tas noteikti pateicoties SPII sporta skolotājai, kas ar lielu atdevi strādā gan rīta vingrošanas, gan sporta, gan speciālās vingrošanas nodarbībās, sekmējot bērnu kustību attīstību un līdzsvaru.

Ne tik veiksmīgi uzdevumu izpilda **Santis**, kam ir nepietiekami labi attīstīta ķermeņa lielā un it īpaši sīkā muskulatūra. Turklāt Santis ir dzimis kurlmēmai mātei, dzīves pirmos gadus pavadījis ar viņu un zēna dzirdes uztveres attīstība ir aizkavējusies.

Grūtības pielāgoties mūzikas ritma un tempa maiņai rodas **Elvim, Kintijai, Norai, Tomam un Viktoram**. Elvim un Kintijai problēmas rada vājredzība vai praktisks aklums Kintijas gadījumā. **Kintija**, sastopoties ar pirmajām neveiksmēm (uzgrūžoties kādam no bērniem, sajaucot soļus), ir gatava izstāties no rotaļas, neskatoties uz to, ka piedalās tajā asistenta padādīta un vadīta. Meitene kļūst nervoza, izkļiedz spalgas skaņas un raujas malā. Turklāt skaļāki akordi izraisa bērnam nemieru. Autors apšaubā meitenes iekļaušanas lietderību grupā ar bērniem, kam ir tik dažādi traucējumi. Rodas iespaids, ka viņa pārdzīvo pārāk daudz stresa savā ikdienā.

**Elvis** neveiksmes uztver bez stresa, uzgrūžoties citiem, bērniem pasmaida un dodas tālāk. Elvim grūtības sagādā gan kustības tempa, gan ritma maiņa, viņš nokavējas, sajauc soļus, neizpilda atbilstošās kustības, tomēr nejūtas satraukts par to.

**Viktors** uzdevumus izpildīt acīmredzami cenšas, bet viņam ne vienmēr izdodas laikus reaģēt uz mūzikas ritma un tempa maiņu, arī kustības sajūk. Jāņem vērā, ka zēnam ir vāja dzirde un implants diemžēl skaļākus padara arī trokšņus – soļu dipoņu, bērnu izsauceņus un smieklus, kas var traucēt uztvert “signālu” – mūzikas ritma un tempa maiņu. **Toms** un **Nora** līdzīgi ar novēlošanos pamana mūzikas ritma un tempa maiņu, kā arī jauc soļus. Toms savu kļūmi pamana un pielāgojas mūzikas skanējumam, bet Nora var ilgi nejūst, ka kustas atšķirīgi no pārējiem. Iespējams, to nosaka bērna stājas un kustību traucējumi – skolioze.

Apkopojot var secināt, ka saskaņot savas kustības ar mūzikas tempu un ritmu labi izdodas pusei grupas – 6 bērni ieguvuši 3 punktus, pārējiem pieciem bērniem ir 2 punkti jeb vidēji attīstīta prasme reaģēt uz mūzikas tempa un ritma maiņu, bet Kintijai rodas vislielākās grūtības šajā uzdevumā. Ņemot vērā to, ka bērns ir praktiski akls, tas arī saprotams.

Lai novērtētu bērnu prasmi mainīt kustības virzienu pēc signāla tika izmantota kustību rotaļa “*Lapsai aste nodilusi.*” Šajā rotaļā katra panta beigās ir jāmaina kustības virziens, bet

4.panta beigās lapsa nomet asti un kāds rotaļas dalībnieks kļūst par rotaļas vadītāju. Bērniem jābūt uzmanīgiem, ieklausoties dziesmas tekstā un vērojot, kur nokritīs lapsas aste.

Kustību rotaļa “Lapsai aste nodilusi.”

Mērķis – vērot un vērtēt bērnu prasmi mainīt kustības virzienu pēc signāla.

Šajā rotaļā katra panta beigās ir jāmaina kustības virziens, bet 4.panta beigās lapsa nomet asti un kāds rotaļas dalībnieks kļūst par rotaļas vadītāju. Bērniem jābūt uzmanīgiem, ieklausoties dziesmas tekstā un vērojot, kur nokritīs lapsas aste.

Rotaļa izraisa lielu prieku un azartu vairumam bērnu, jo daudziem gribas vai nu izvairīties vai tieši otrādi – kļūt par vadošo. Šī iemesla dēļ rodas brīžiem drūzmēšanās un grūstīšanās.

Šajā rotaļā **Kintija** piedalās tikai soļojot vienā vai otrā virzienā mūzikas pavadījumā – viņu neizvēlas par vadošo, jo bērni ir pieraduši pie viņas īpatnībām un izprot meitenes grūtības. Rotaļājoties arī asistenta pavadībā un mainot kustības virzienu ar viņa palīdzību, var novērot, ka meitene baidās no iespējamās sadursmes ar citiem bērniem, tur rokas izstieptas priekšā, soļus liek nedroši. Šim bērnam pēc autora domām būtu piemērotāki individuālie ritmikas vingrinājumi.

Grūtības laikus pamanīt kustības virziena maiņas signālu ir Elvim, Tomam, Norai un Viktoram. **Viktora** gadījumā tas droši vien skaidrojams ar dzirdes uztveres traucējumiem un to, ka implants neļauj skaidri diferencēt skaņas no trokšņiem, kā arī to, ka bērns varbūt vēl nav pilnībā pielāgojies jaunajiem apstākļiem. **Elvis** savas kļūdas pamana tikai tad, kad uzgrūžas citiem, kas jau paguvuši mainīt kustības virzienu, līdzīgi kā Toms un Nora. Atšķirīgi ir tas, ka **Toms un Elvis** savu kļūdīšanos izlabo bez dusmām, bet **Nora** kļūst nesavaldīga un vaino citus bērnus, kad kādam uzgrūžas vai pakļūp. Dziesmas panti nav gari, tāpēc virziena maiņa notiek bieži, kas šķiet rada apjukumu tādiem bērniem kā Elvis un Nora, kuriem bez fiziskiem traucējumiem ir arī intelektuālās attīstības problēmas. Toms un Viktors ir arī fiziski vāji un trausli bērni, kuri ātri nogurst un zaudē koncentrēšanos.

Veiksmīgi rotaļas uzdevumu izpilda **Sandra, Sandis un Lāsma**, kam kustību rotaļas sagādā prieku un apmierinājumu. Centīgi dziesmas tekstam seko un tāpēc laikus maina kustības virzienu arī **Katrīna un Anrijs**, kas abi ir ļoti apzinīgi. Katrīnai izpildīt šo uzdevumu varētu kavēt fiziskas grūtības, bet Anrijam – dzirdes uztvere, tomēr abi bērni savus traucējumus ir veiksmīgi pārvarējuši. Mazāk veiksmīgi ir **Sanita un Santis**, kas kustības virzienu maina drīzāk sekojot citu paraugam nekā dziesmas tekstam.

Lai novērtētu, cik precīzi un savlaicīgi bērni izpilda imitējošas kustības pēc parauga, tika organizēta rotaļa “*Vai jūs zināt?*” Tā paredz noteiktu darbību izdomāt rotaļas gaitā un atdarināt to ar kustībām.

**Rotaļa “Vai jūs zināt?”** rotaļas mērķis - vērot un vērtēt bērnu prasmi precīzi un savlaicīgi izpildīt imitējošas kustības pēc parauga. Tā paredz noteiktu darbību izdomāt rotaļas gaitā un atdarināt to ar kustībām.

**Kintija** šajā rotaļā nepiedalās, jo nevar redzēt kustības paraugu. **Nora** sastopas ar īpašām grūtībām atdarināt novērotās kustības, viņas izpildījums neatbilst paraugam pat ne tuvu, kustības ir stūrainas un neveiklas. Šajā gadījumā šķiet vainojami intelektuālās darbības traucējumi vairāk nekā kustību traucējumi, kas arī bērnam ir novērojami. Rodas iespaids, ka jaunais paraugs neiekļaujas Noras uztverē, viņa to nespēj “pielāgot” savam ķermenim. Zināmas grūtības rodas arī **Elvim, Santim, Tomam un Viktoram**, tomēr viņi, ar prieku iesaistoties rotaļā, cenšas kustību paraugu atdarināt.

Pārējie bērni ar prieku piedalās rotaļā un veiksmīgi atdarina imitējošas kustības.

Lai novērtētu bērnu prasmi saskaņot savas kustības ar partneri, tika organizēta kustību rotaļa **“Ir jau visi mūsu bērni.”** Rotaļa ir vienkārša, bet tās gaitā bērni gan pārvietojas rokās sadevušies, gan sasit plaukstu ar pārī pretī stāvošo.

#### **Kustību rotaļa “Ir jau visi mūsu bērni.”**

*Mērķis* - vērot un vērtēt bērnu prasmi bērnu prasmi saskaņot savas kustības ar partneri.

Rotaļa ir vienkārša, bet tās gaitā bērni gan pārvietojas rokās sadevušies, gan sasit plaukstu ar pārī pretī stāvošo. Veiklākie bērni parasti spēj pielāgoties partnera kustībām arī tad, ja viņam neveicas tās izpildīt precīzi un laikā. Rotaļu aprakstus skatīt pielikumā.

**Kintija** šajā rotaļā nepiedalās, jo jūtas satraukta. Var novērot, ka **Elvis, Nora, Toms un Viktors**, lai arī cenšas izpildīt rotaļas kustības (ir rotaļu apguvuši jau agrāk), vāji saskaņo savas kustības ar pārī esošo bērnu, viņi kustas lēnāk, jaut soļus, nepareizā brīdī plaukšķina vai izlaiž to vispār. Bērni, kas nepietiekami labi pārvalda paši savu ķermeni, sastopas ar grūtībām pieskaņoties otra kustībām.

Šoreiz nelielas grūtības rodas arī **Sandim**, jo zēns steidzas, rauj savu partneri uz priekšu, kustas sīkiem soliņiem, jaut otram soļus. **Sanita un Santis** arī bieži pieļauj kļūdas un kustas nesaskaņoti ar partneri. Partnera kustībām veiksmīgi pielāgojas un viņus vada **Sandra un Lāsma**, kas abas izrāda pat zināmu gādību par citiem bērniem, palīdz tiem. Saskaņoti kustas **Anrijs un Katrīna**. Bērnu kustību koordinācijas novērojumu rezultāti apkopoti 2.tabulā.

Sasniegtus vērtēšanas rezultātus bērnu kustību koordinācijas attīstībā pēc I pētījuma posmā ir redzami 2.tabulā.

2.tabula. Bērnu kustību koordinācijas attīstības vērtējumi pēc pētījuma I posmā

Bērna vārds	Prasme kustēties mūzikas ritmā	Prasme mainīt kustības tempu atbilstoši mūzikai	Kustības virziena maiņa pēc signāla	Imitējošu kustību izpilde	Prasme saskaņot kustības pāri	Vidējais punktu skaits	Līmenis
Elvis	2	1	1	2	1	1,4	zems
Sandra	3	3	3	3	3	3	augsts
Sanita	3	2	2	3	2	2,4	vidējs
Kintija	1	1	1	0	0	0,6	zems
Nora	2	1	1	1	1	1,2	zems
Santis	2	2	2	2	2	2	vidējs
Anrijs	3	2	2	3	3	2,6	augsts
Sandis	3	3	3	3	2	2,8	augsts
Katrīna	3	2	2	3	3	2,6	augsts
Lāsma	3	3	3	3	3	3	augsts
Toms	2	1	1	2	1	1,4	zems
Viktors	2	1	1	2	1	1,4	zems

3 punkti - prasīto darbību vienmēr vai gandrīz vienmēr veic precīzi un laikā,

2 punkti - prasīto izpilda reizēm, bet ne vienmēr laikus vai izpilda ne vienmēr precīzi.

1 punkts - cenšas izpildīt prasīto, bet neizpilda to laikus un neprecīzi.

0 punktu - prasīto neizpilda vai nepiedalās punktus nesāņem.

Pēc novērošanas tika izveidoti bērnu raksturojumi.

**Elvis** - 6 gadus vecs zēns, apmeklē šo SPII jau 3 gadu. Zēnam ir vāja redze un hidrocefālija. Brillles bieži vien ir salauztas vai salocījušās vai viņš tās pazaudē, jo, šķiet, īsti nevēlas lietot. Bez brillēm slikti redz un viņam rodas grūtības pārvietoties telpā. Viņš ir bikls, neveikls, neprot spēlēt kopā ar citiem, sarunājas maz un runā aprauti, tāpēc citi viņu ne vienmēr saprot. Gan lielā, gan sīkā muskulatūra nepietiekami attīstīta, roka neveikla – slikti zīmē un raksta, nepatīk radošas nodarbes ar krāsām, zīmuļiem, griezt ar šķērēm u.tml. No muzikālām un sporta aktivitātēm labprāt izvairās. Daudz ko Elvja uzvedībā var izskaidrot ar veselības stāvokli un vājo redzi, arī valodas attīstības aizkavēšanos un komunikācijas grūtības. Elvja kustību koordinācija ir diezgan vāja, jo viņam ir centrālas dabas kustību traucējumi, ko izraisa šķidruma uzkrāšanās smadzenēs.

**Sanita** – 6 gadus veca meitene, vecākā no dvīnēm. Neveikla un stūrainā, mazliet nervoza, ātri sadusmojas, pamet iesākto. Speciālo pirmsskolas izglītības iestādi apmeklē jo ir bieži

slimojošs bērns (respiratorās slimības, alerģija) un neskaidra izruna. Pirmsskolas iestādē kopš 2 gadu vecuma, runas attīstībā novērojams liels progress, bet kustības joprojām nav pietiekami veiklas, kas negatīvi ietekmē arī sīko rokas muskulatūru – raksta, krāso un zīmē pavirši, plašiem žestiem, pāri malām. Mūzikas un sporta nodarbēs iesaistās labprāt, bet dažkārt konfliktē ar citiem par noteikumu ievērošanu u.tml. Kustību koordinācija ir nepietiekami labi attīstīta. Ko ārsti skaidro ar skābekļa nepietiekamību grūtniecības laikā, kā tas bieži mēdz būt dvīņiem.

**Sandra** – 6 gadi, jaunākā no dvīnēm. Smalkāk veidota, salīdzinot ar māsu, nosvērtāka, jautrāka, labāk komunicē ar citiem bērniem. Valodas attīstībā mazāk problēmu nekā mātai, veiklāka roka. Ļoti aktīvi iesaistās dažādās nodarbībās, ar prieku uzņemas dažādas lomas rotaļās, dzied, dejo. Kustību koordinācija ievērojami labāka nekā vecākajai no dvīnēm, acīmredzot grūtniecības laikā piedzīvotais skābekļa bads mazāk ietekmējis.

**Kintija** – 7 gadus veca. Bērns – invalīds. Praktiski akla, kam par iemeslu ir audzējs galvā, kas skar redzes centru un vienu aci. Izšķir gaismu un tumsu. Agrāk ir redzējusi labāk, tāpēc saglabājušies priekšstati par lietām, to īpašībām, var runāt par izmēru, formu, temperatūru, visu to, ko uztver ar tausti. Ļoti viegli satraucama, biedē viss jaunais, bieži atsakās no līdzdalības dažādās aktivitātēs. Slikti pacieš trokšņus, arī skaļākas sarunas un mūziku, - kļūst izteikti nervoza un pat histēriska. Ir novērotas agresijas un pašagresijas izpausmes, ko provocē izmaiņas ierastā telpā vai sadursme ar kādu cilvēku, ko viņa nav telpā sajutusi. Daudz balstās uz tausti, dzirdi, visu jauno vēlas nolaizīt, pielikt pie sejas, pasmaržot. Grupā atrodas ar asistentu, kas palīdz, informējot par norisēm, ko bērns neredz. Gaita un stāja neveikla, kustības piesardzīgas, stūrainas. Kustību koordinācija ļoti vāja, jo bērns praktiski neredz, balstās uz asistenta palīdzību, mutiskam instrukcijām un tausti.

**Nora** - 7 gadus veca. Speciālo pirmsskolas izglītības iestādi apmeklē, jo smagas saindēšanās rezultātā ir bērns invalīds. Indīgā viela ir radījusi apdegumus mutes un rīkles gļotādā un iespējams tas negatīvi ietekmējis runas attīstību. Nav motivēta mācīties, rokas neveiklas, grūti rakstīt un zīmēt, tāpēc šīs nodarbes nepatīk. Ir stājas traucējumi, skolioze, smagnēja gaita, lēni iet un skrien, neveikli lec, bieži krīt. Nereti rodas konflikti ar citiem bērniem, jo trūkst saskarsmes iemaņu, - pirmsskolas grupu apmeklē pirmo gadu. Kustību koordinācija vāja, bērns neveikls, acīmredzot skoliozes un stājas traucējumi rada kustību traucējumus. Turklāt iespējams, ka daļēji kustību traucējumi saistīti ar saindēšanās sekām, kas nelabvēlīgi ietekmējušas centrālo nervu sistēmu.

**Santis** – 6 gadi vecs kurlmēmas mātes bērns. Zēns ir runājošs. Tomēr ilgstoša atrašanās valodas attīstību nestimulējošā vidē ir negatīvi ietekmējusi runu un dzirdes uztveri. Mutiskas instrukcijas slikti uztver un bieži neizpilda, paraugam seko ar grūtībām. Neveikla gaita, smagnējas kustības, nelabprāt spēlējas kopā ar citiem, nepatīk zīmēt, līmēt, veidot, jo ir neveikla

roku muskulatūra. Burtus nepazīst, par lasīšanu interesi neizrāda. Iespējams – mācīšanās traucējumi. Runa neskaidra – priekšzobu sigmātisms. Precīzi nesaklausa skaņas citu runā. Santa kustību koordināciju negatīvi ietekmējusi uzturēšanās maz stimulējošā vidē, kopā ar kurlmēmu māti. Bērna kustību koordinācijas un līdzsvara attīstība atpaliek no vecuma normas. Bez tam, bērna intelektuālā attīstība arī ir neatbilstoša vecumam, kas var norādīt uz centrālas dabas kustību traucējumiem.

**Anrijs** – arī ir kurlmēmu vecāku bērns, bet runājošs. Viņam 6 gadi, nākošgad ies skolā. SPII apmeklē 3 gadus, ļoti labs progress runas attīstībā, ir vēlme un interese mācīties, aktīvs, zinātkārs. Dzīvo audžuģimenē, ļoti labi satiek ar audžumāti un citiem ģimenes locekļiem. Ir atvērts, emocionāli jutīgs, atsaucīgs, komunikabls zēns. Kustību koordinācija un līdzsvars atbilst vecumam.

**Sandis** – 7 gadi vecs hiperaktīvs zēns. Ļoti kustīgs, nemierīgs. Vēlas nepārtraukti darboties, dīdās, knosās un rosās. Ne vienmēr zēna darbības ir produktīvas, bieži krīt un gūst traumas steigas dēļ. Grūti koncentrēties un pabeigt iesākto. Ļoti aktīvs sportā, labprāt piedalās rotaļās, spēles, dejo, bet ne vienmēr rēķinās ar citiem bērniem, kas rada konfliktus un nesaskaņas. Kustību koordinācija apmierinoši attīstīta. Kustības straujas, pārvietojas sīkiem soliņiem, vienmēr pusskriešus. Steiga traucē precīzi izpildīt uzdevumus.

**Katrīna** – 6 gadus veca. Bērns invalīds, kam veikta mugurkaula operācija. Tas ietekmē bērna kustības, ķermeņa kreisā puse ir mazliet spastiska, bērns nedaudz klibo, bet, tā kā apmeklē SPII un speciālistus kopš dzimšanas, ir ārkārtīgi labi kompensējusi šo defektu. Meitene zinātkāra, aktīva, darbīga, dzied, dejo, piedalās sporta nodarbībās un rotaļās ar lielu prieku. Bērns labi mācās, ir centīga, rūpīga. Kustību koordinācijas traucējumi saistīti ar mugurkaula defektu un ķirurģiskām manipulācijām, kas skārušas muguras smadzenes. Traucējumi labi kompensēti.

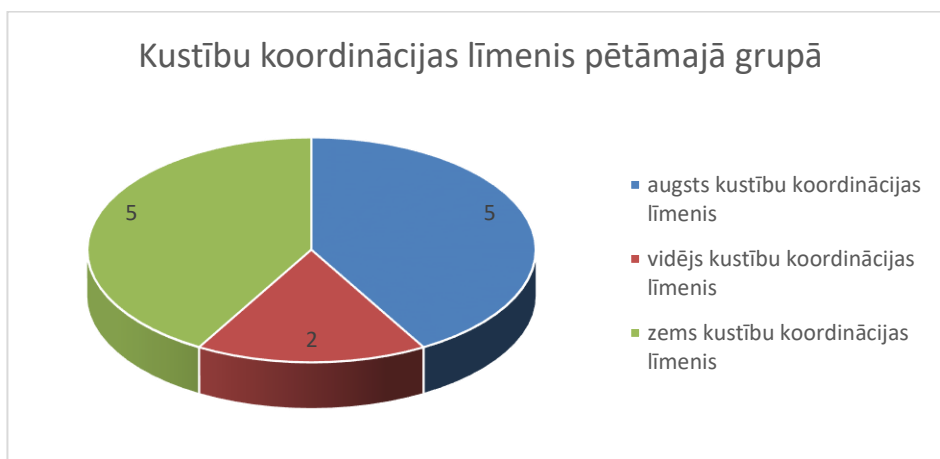
**Lāsma** - 7 gadi veca meitene, kas apmeklē SPII kopš 3 gadu vecuma, kad viņai bija runas attīstības problēmas, kas šobrīd ir veiksmīgi pārvarētas. Bērns ir gatavs skolas gaitu uzsākšanai, lasa, raksta, ir aktīva, zinātkāra un darbīga. Kustību koordinācija laba.

**Toms** – 6 gadi vecs. Toms ir hroniski slimš, vājš, neveikls, viņam ir slikta apetīte un viņš bieži slimo ar respiratorām slimībām. Zēns ātri nogurst, kļūst apātisks un nevēlas iesaistīties aktivitātēs. Patīk vairāk klausīties, vērot, nekā pašam darboties. Saskarsmē ar citiem ir draudzīgs, runīgs. Bērnam ir plašs vārdu krājums un laba iztēle. Kustību koordinācija nepietiekami attīstīta, kas saistīts ar vispārējo veselības stāvokli, - ir aizdomas par reimatisku saslimšanu.

**Viktors** – 7 gadus vecs vājdzirdīgs bērns. SPII nonācis 3 gadu vecumā, jo bija ļoti aizkavējusies runas attīstība. Tieši tad arī atklājās, ka bērnam ir ļoti vāja dzirde. Veikta operācija, dzirde uzlabojusies, runas attīstībā ir ievērojams progress. Bērns nerunīgs, noslēgts, vienpatis. Izvēlas rotaļas vienatnē, skatās attēlus, zīmē, veido, spēlējas ar rotaļlietām. Fiziski vājš,

izstīdzējis, bāls, ar sliktu apetīti un bieži slimojošs. Kustību koordinācija nepietiekami attīstīta, ko var izskaidrot ar vāju dzirdi, sliktu veselības stāvokli un biežu slimošanu, kā rezultātā reti ir apmeklējis sporta un ārstnieciskās vingrošanas nodarbības.

Iegūto rezultātu analīze liecina, ka pētāmajā grupā gandrīz pusei bērnu (5 bērni) ir zems kustību koordinācijas līmenis, 1/6 (2 bērni) vidējs kustību koordinācijas līmenis, bet otra puse grupas ir bērni, kam ir augsts kustību koordinācijas līmenis (skat. 1.attēlu).



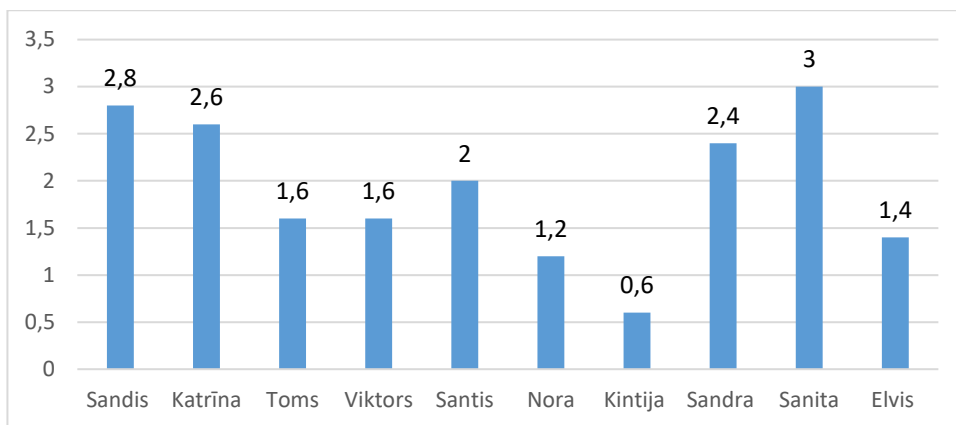
**1.attēls. Kustību koordinācijas attīstības līmenis pētāmajā grupā**

Novērojumi un bērnu darbības analīze liecina, ka bērnu kustību koordinācijas traucējumi ir saistīti ar kustību (spastika, skolioze, hidrocefālijas izraisīti centrālas dabas kustību traucējumi), redzes un dzirdes traucējumiem, vispārējo veselības stāvokli, hroniskām slimībām. Vienlaikus var atzīmēt, ka gadījumos, kad traucējumu radītās sekas tiek kompensētas – ikdienā strādājot SPII speciālistiem, vecākiem un profesionāļiem (logopēdam, mediķiem, u.c.) arī bērniem ar nopietniem traucējumiem, tajā skaitā – kustību traucējumiem (piem., Katrīna) izdodas izveidot labu kustību koordināciju.

Autors novērojis, ka vairumam bērnu kustību rotaļas izraisa prieku, rada azartu un viņi tās neuztver kā slogu vai smagu treniņu. Tieši tāpēc pēc autora domām ritma kustību rotaļas var tika veiksmīgi izmantotas bērnu kustību koordinācijas uzlabošanai pirmsskolā un sākumskolā.

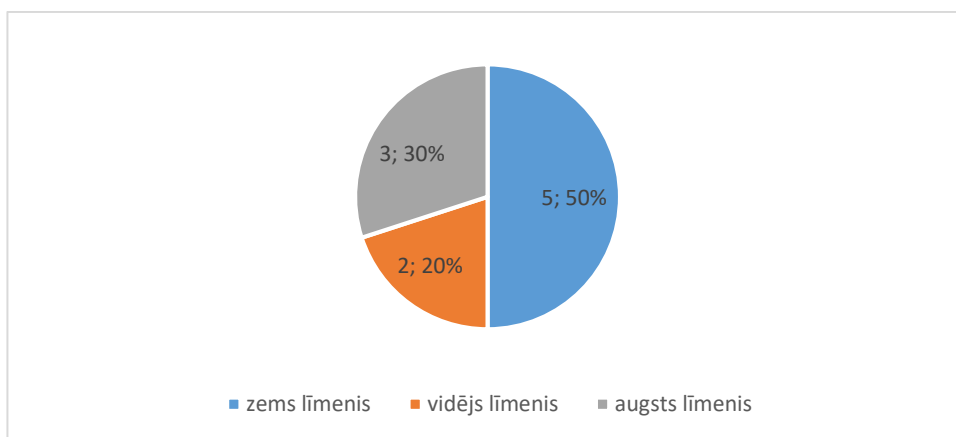
Darbs ar bērniem kustību koordinācijas attīstības sekmēšanai pētāmajā grupā noritēja 2016.gada marta līdz maijam un turpinājās 2017.gada rudenī. Uzsākot jaunu mācību gadu, divi bērni no pētāmās grupas ir devušies uz skolu, savukārt klāt pienākušie bērni netika testēti pētījuma sākumā, tāpēc pētījumā nav iekļauti, lai gan piedalās kustību koordinācijas sekmēšanas nodarbībās.

Pētījuma sākumā un beigās līdz ar to iesaistīti 10 bērni, 2.attēlā atspoguļots šo bērnu sākotnējais kustību koordinācijas līmenis.



**2.attēls. Pētījumā iekļauto bērnu kustību koordinācijas līmenis pētījuma sākumā**

Tātad, pētījuma sākumā no 10 pētījumā iekļautajiem bērniem 5 uzrāda zemu kustību koordinācijas līmeni, 2 ir vidējs līmenis, bet 3 bērni sasnieguši augstu kustību koordinācijas līmeni. Skat. 3.attēlu.



**3.attēls. Pētījumā iekļauto bērnu kustību koordinācijas līmenis pētījuma sākumā**

Sākotnējās testēšanas rezultāti parādīja, ka  $\frac{1}{2}$  bērnu pētāmajā grupā ir zems kustību koordinācijas līmenis, kas arī pamatoja nepieciešamību veikt pasākumus tā uzlabošanai.

**Darbs ar bērniem kustību koordinācijas attīstības sekmēšanai** tika organizēts kā dažādas kustību rotaļas un ritma vingrinājumi gan visai grupai, gan individuāli. Sākotnējās izpētes rezultāti un autora novērojumi apliecināja, ka tādiem bērniem kā, piem., **Kintija**, kas ir praktiski neredzīga ir nepieciešams individuāls darbs, jo kopīgās rotaļās radies troksnis un burzma bērnu ārkārtīgi satrauc.

Vājredzīgi vai akli bērni nespēj droši pārvietoties telpās, jo neredz ne šīs telpas, ne priekšmetus vai citus cilvēkus telpās, kā arī viņiem rodas atšķirīgs priekšstats par savu ķermeni. Viņu kustības ir piesardzīgas un nedrošas. Darbam ar Kintiju autors izvēlējās atsevišķu telpu, kur ikdienā strādā logopēds. Tā ir klusa un neliela telpa, kuru Kintija pazīst. Šeit uz paklāja tika

novietots spilvens un meitene uz tā sēžot, vingrinājās darboties ar dažādiem mūzikas instrumentiem. Tā kā bērns gandrīz nemaz neredz, skolotājs sēžot meitenei aiz muguras, saņēma viņas rokas un ierādīja, kā ar katru instrumentu darboties. Ieklausīties skaņās meitenei ļoti patīk, un ar laiku viņa sāka apgūt dažādus ritmus. Vēlāk, šī ritma pavadījumā skolotājs mācīja Kintijai kustēties – soļot, iet uz pirkstu galiem, pagriezties kustībai pretējā virzienā. Dažreiz Kintijai bija nepieciešams atbalsts – pasniegt roku vai pieturēt, bet ar laiku meitene iemanījās pati izpildīt iemācītās kustības ritma instrumentu pavadībā.

Šādam bērnam, nonākot jaunā vidē, jāļauj priekšmetus aptaustīt, jo tieši tauste šajā gadījumā aizvieto redzi. Tā veidojas izpratne par priekšmetu formu, īpašībām, atrašanās vietu, funkcionālo pielietojumu. Tāpēc, lai Kintiju neizbiedētu jauni instrumenti vai rotaļu atribūti, darba autors katras nodarbības sākumā iepazīstināja bērnu ar tiem, piedāvājot aptaustīt un pacilāt, izmēģināt darboties ar tiem.

Bērniem ar redzes traucējumiem ir būtiski sniegt mutisku informāciju par jaunu vidi, viņiem svarīgi pēc iespējas saglabāt ierasto priekšmetu izvietošanu dzīves un mācību vietā, tāpēc nodarbības ar Kintiju notika galvenokārt logopēda kabinetā, kamēr citi bērni darbojās zālē. Turklāt, Kintija vienmēr tika informēta par visu to, kas bija parādījies jauns šajā telpā un viņai tika arī mutiski aprakstīti visi priekšmeti, ar ko darbojās. Pētījuma norises laikā Kintijai ir bijuši ievērojami sasniegumi, bērns kļuvis mierīgāks, nosvērtāks, mazāk trauksmais, drošāk kustas, retāk nonāk konfliktā ar grupas bērniem. Kustību koordinācija ir uzlabojusies, stāja kļuvusi staltāka un gaita ne tik stūraina. Var redzēt, ka nodarbības Kintija apmeklē ar lielu prieku.

Lai arī **Elvim** ir vāja redze un bieži nav brīļļu, viņš nodarbībās piedalījās kopā ar citiem bērniem. Bērni, kam kustību traucējumi ir kopš dzimšanas vai agrīni iegūti, tā arī nav pamatkustības apguvuši vai nav apguvuši pietiekami. Bērniem ar kustību traucējumiem ļoti bieži gan kopā ar kustību traucējumiem, gan to rezultātā radušies kā kustību traucējumu sekas ir arī cita veida traucējumi – intelektuālie, dzirdes, redzes, u.c. Šķiet līdzīgi tas ir ar Elvi. Slikta redze, hidrocefālija un intelektuālas dabas grūtības radījušas situāciju, ka zēns kustas ļoti neveikli, vāji izprot norādījumus un paraugu. Darbā ar šo bērnu galvenais uzsvars tika likts uz to, lai izskaidrotu prasīto vienkāršā valodā, nesteidzoties, demonstrējot paraugu un vingrinoties. Pētījuma gaitā Elvim ir saskatāms noteikts progress kustību koordinācijas attīstībā, tomēr tas nav straujš.

Līdzīgi kā Elvim, arī **Norai** ir nepieciešams atkārtots skaidrojums un paraugs, lai izprastu rotaļas būtību un noteikumus, turklāt bērns nesaprot sev iedalīto lomu un darbības, ko tā paredz. Emocionāli viegli aizkaitināma meitene arī ne vienmēr cenšas saprast prasīto, ātri dusmojas. Strādājot pie kustību koordinācijas sekmēšanas bērniem, kam ir intelektuāli traucējumi, pedagogam jācenšas izmantot vienkāršu valodu, akcentu liekot uz paraugu un pieskārienu

izmantošanu. Strādājot ar bērniem, kam bez kustību traucējumiem piemīt arī psihiskas saslimšanas vai intelektuāli defekti, jāreķinās, ka bērns ne vienmēr būs spējīgs darboties, viņš var būt satraukts, nemierīgs, apātisks vai agresīvs. Tāpēc, ir bijušas reizes, kad Nora nodarbību vēro no malas un pati nepiedalās, savukārt citreiz atraisās un ir gatava darboties. Darba autors ir pamanījis, ka bērniem ar intelektuāliem defektiem vairāk patīk un padodas kustību rotaļas bez striktiem noteikumiem, improvizācijas, izkustēšanās. Kad parādās noteikumi, ko bērns nejūtas spējīgs izpildīt, viņš sajūt diskomfortu un aizkaitinājumu. Bērniem ar intelektuāliem defektiem vai saskarsmes grūtībām ir vāji izveidojies priekšstats par savu ķermeni, tā spējām, ļoti bieži tādi bērni ir neveikli, lempīgi, gausi, viņu kustības nesaskaņotas un haotiskas. Līdzīgi kā Elvim, arī Norai kustību koordinācijas progress pētījuma laikā nav bijis straujš, tomēr uzlabojumi ir saskatāmi.

Labāk ir veicies **Tomam** un **Viktoram**, kam pētījuma sākumā bija zems kustību koordinācijas līmenis. Abi zēni ir bieži slimojoši, vāji un trauslu miesas būvi. Tā kā traucējumi, kas radušies agrīnā periodā ietekmē visu turpmāko bērna attīstību, tie rada arī daudz vairāk ietekmes uz citu funkciju attīstību. **Tomam** ir smaga hroniska saslimšana, viņš lieto zāles, kas acīmredzot bērnu nogurdina. Tomēr līdz ar kopējā veselības stāvokļa stabilizēšanos, zēns ir arī vairāk atraisījies nodarbībās, kļuvis aktīvāks un arī rezultāti ir redzami. Tā kā Toms ir zinātkārs un intelektuāli labi attīstīts zēns, viņš ātri vien izprot rotaļu noteikumus, spēj uztvert ritma un tempa maiņu, izprot lomu rotaļā. Ja arī kustībās vēl ne vienmēr veicas iekļauties ritmā un tūlīt izpildīt vajadzīgo darbību, tad ir redzams, ka zēna uztvere ir labi attīstīta. Tomam ļoti patīk darboties ar ritma instrumentiem, improvizēt.

**Viktora** grūtību pamatā ir vājā dzirde un kopējais vājais veselības stāvoklis. Pētījuma gaitā zēna veselības stāvoklis gan ir stabilizējies, kā arī zēns šķiet ir pielāgojies dzirdes implantam, tāpēc ir mazāk satraukts, labāk iekļaujas nodarbībās un izprot noteikumus. Vājdzirdīgiem bērniem apkārtējā vidē trūkst to orientieru, ko mums nodrošina dzirde, šie bērni neattīsta ritma izjūtu un viņu kustības ir stūrainas, neveiklas, koordinācija vāja. Tieši tā ir Viktora problēma, ko pētījuma gaitā esam centušies mazināt. Var teikt, ka zēns ir pārvarējis sākotnējo nedrošību un biklumu, kustas brīvāk, ir aktīvāks, tomēr ir jāturpina strādāt pie kustību koordinācijas izkopšanas un telpiskās orientācijas. Ja bērns piedzimst ar dzirdes traucējumu, tad viņam neveidojas sakarības starp dzirdes un redzes kairinātājiem, īpaši apgrūtināta ir telpiskā orientācija. Viktors apjūk situācijās, kad tiek doti mutiski norādījumi par kustības virzienu vai atrašanās vietu attiecībā pret citiem ( aiz, pie).

Mūzikas un ritma nodarbībās ar šādiem bērniem akcents liekams uz vizuālo paraugu un pieskārieniem, tāpēc darba autors visās ritma rotaļās un nodarbībās piedalās pats un demonstrē paraugu, dažkārt mazliet pavadot vai ievirzot kādu no bērniem. Vienmēr jāatceras, ka

komunikācija ietver arī mīmiku, žestus, kustību un sejas izteiksmi, ne tikai skaņu, tāpēc darba autors īpaši cenšas būt atvērts, pozitīvi noskaņots un labvēlīgs, demonstrējot to ar smaidu, skatienu un žestiem. Pētījuma gaitā Viktors ir uzlabojis kustību koordināciju tiktāl, ka to var vērtēt kā vidēji labu.

Problēmas ar dzirdes uztveri pētāmajā grupā ir arī **Santim**, tāpat kā Anrijam, kas uzsāka skolas gaitas pirms pētījuma noslēguma. Santis pats ir dzirdīgs un runājošs bērns, kas audzis kopā ar kurlmēmu māti maz stimulējošā vidē, tāpēc viņam ir dažas uztveres īpatnības un valodas attīstības aizture. Turklāt zēns ir neveikls. Pētījuma gaitā Santis ir atraisījies, kļuvis veiklāks un kustības precīzākas, tomēr joprojām ir jāstrādā pie dzirdes uztveres izkopšanas: nesaklausa signālus, kavējas izpildot komandas, nejūt ritmu. Santa kustību koordinācijas līmenis joprojām vērtējams kā vidējs.

**Sanita**, kam pētījuma sākumā bija vidējs kustību koordinācijas līmenis, pētījuma gaitā ir sasniegusi labus rezultātus un nu viņas kustību koordināciju var vērtēt kā labu. Meitene kļuvusi arī atvērtāka, drošāka un labprāt iesaistās nodarbībās. Sanitai ļoti patīk ritma instrumenti un dažādas improvizācijas.

Tādiem bērniem, kā **Sandra, Sandis un Katrīna** kustību koordinācijas līmenis jau pētījuma sākumā tika novērtēts kā augsts. Šie bērni jau tad bija aktīvi, azartiski iesaistījās nodarbībās. Pētījuma gaitā darba autors centies mazliet “iegrožot” Sanda straujo dabu, mudinot ieklausīties mūzikas ritmā, pieskaņot savas kustības tam, darboties bez steigas, netraucējot citiem. Var teikt, ka tas daļēji arī izdevies. Strādājot ar bērniem ar īpašām vajadzībām, darba autors balstījies uz šādiem principiem:

- Ritma rotaļu izmantošana bērnu kustību koordinācijas attīstības sekmēšanai jābalsta uz pozitīvu emocionālo kontaktu ar bērniem;
- Ritma rotaļas jāpiemeklē tā, lai sekmētu ne tikai kustību koordinācijas, bet arī dzirdes uztveres, muzikalitātes un runas attīstību pirmsskolas vecuma bērniem;
- Ritma vingrinājumi un muzicēšana attīsta ne tikai bērnu muzikalitāti, bet arī dažādus psihiskos procesus – dzirdes un redzes uztveri, atmiņu, uzmanību, radošums un kustību koordināciju, kas īpaši nozīmīgi darbā ar bērniem ar īpašām vajadzībām;
- Bērnam ir jāļauj iepazīt savu ķermeni un spējas, ko tas var paveikt. Ir jāļauj bērnam intuitīvi rīkoties un eksperimentēt.
- Svarīgi bērnu atbalstīt un iedrošināt, dot bērnam idejas ritmiskajām improvizācijām ar savu ķermeni un skanošajiem žestiem;
- Ritmiski muzikālā darbība tikai tad ir iedarbīga, ja tajā piedalās aktīvi un regulāri, izbaudot gan ritmu un kustības, gan emocijas un radošās darbības iespējas;

- Pedagogam ir jādarbojas līdzīgi bērniem, ir jābūt aktīvam, atbalstošam un iedvesmojošam;
- Svarīgi bērnam radīt priekšstatu par instrumentu, kā to spēlēt un pielieto. Īpaši darbā ar vājredzīgiem bērniem ir nepieciešams ļaut iepazīt katru jaunu instrumentu un rotaļas atribūtu ar visām bērnam pieejamām maņām;
- Darbā ar vājredzīgiem vai vājdzirdīgiem bērniem īpaši jādomā par piemērotām telpām, to izvietojumu un akustiku;
- Bērniem ar smagiem funkcionāliem traucējumiem piemērotākas var būt individuālās nodarbības;
- Bērnu ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas sekmēšanai veiksmīgi var izmantot visdažādākā satura ritma un muzikālās rotaļas, rotaļdejas, dziesmu un pasaku inscenējumus, vingrinājumus (kustību kompleksi, vingrinājumi ar priekšmetiem), pavadījumu veidošana dziesmai vai skaņdarbam ar ritma instrumentiem, latviešu tautas deju (pamatsoļu) un raksturdeju apguvi, ritma eņģes ar ķermeņa instrumentiem - plaukstām, pirkstiem, kājām un ar dažādiem priekšmetiem.

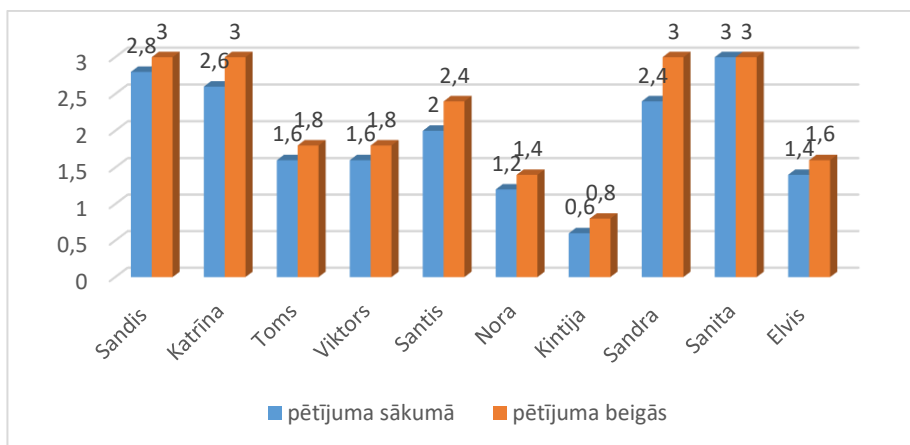
Dažas no pētījuma gaitā izmantotām kustību rotaļām skat. pielikumā.

Pētījuma noslēgumā darba autors veica bērnu kustību koordinācijas līmeņa novērtēšanu, izmantojot to pašu procedūru, ko pētījuma sākumā. Iegūtie rezultāti atspoguļoti 3.tabulā.

**3.tabula. Pētījumā iekļauto bērnu kustību koordinācijas izpētes rezultāti pētījuma noslēgumā**

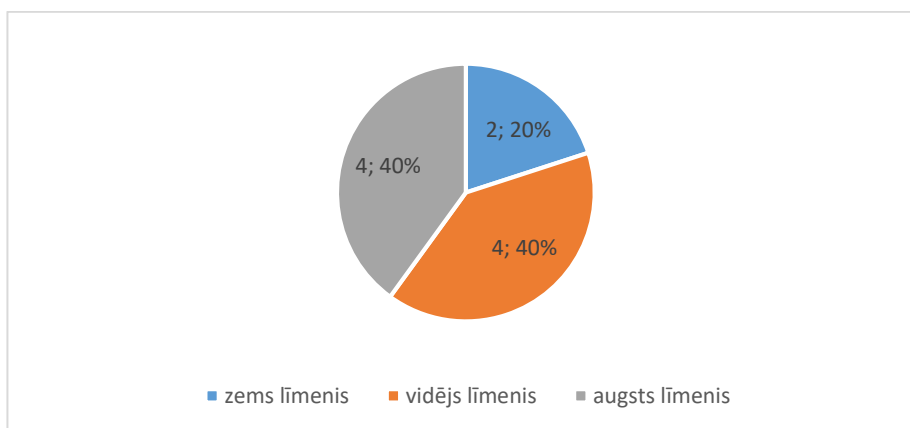
Bērna vārds	Prasme kustēties mūzikas ritmā	Prasme mainīt kustības tempu atbilstoši mūzikai	Kustības virziena maiņa pēc signāla	Imitējošu kustību izpilde	Prasme saskaņot kustības pāri	Vidējais punktu skaits	Līmenis
Elvis	2	2	1	2	1	1,6	vidējs
Sandra	3	3	3	3	3	3	augsts
Sanita	3	3	2	3	2	2,6	augsts
Kintija	1	1	1	1	0	0,8	zems
Nora	2	1	2	1	1	1,4	zems
Santis	3	3	2	2	2	2,4	vidējs
Sandis	3	3	3	3	3	3	augsts
Katrīna	3	3	3	3	3	3	augsts
Toms	2	2	2	2	1	1,8	vidējs
Viktors	2	2	2	2	1	1,8	vidējs

Var secināt, ka kustību koordinācijas rādītāji kaut mazliet, bet uzlabojušies visiem bērniem pētāmajā grupā. Skat. 4.attēlu.



**4.attēls. Pētījumā iekļauto bērnu kustību koordinācijas rādītāju salīdzinājums pētījuma laikā**

Apkopojot iegūtos, rezultātus var secināt, ka kustību koordinācijas līmenis pētāmajā grupā ir uzlabojies. Ja pētījuma sākumā 5 bērniem bija zems kustību koordinācijas līmenis, tad pētījuma beigās tādi ir 2 bērni, 4 bērniem ir vidējs kustību koordinācijas līmenis un četriem – augsts kustību koordinācijas līmenis, skat. 5.attēlu.



**5.attēls. Pētījumā iekļauto bērnu kustību koordinācijas līmenis pētījuma noslēgumā**

Tā kā pētāmās grupas bērnu kustību koordinācijas līmenis pētījuma gaitā ir uzlabojies, darba autors secina, ka ritma rotaļu izmantošana ir bijusi lietderīga un sekmīga. Pētījuma hipotēze - kustību koordinācijas attīstība bērniem ar īpašajām vajadzībām notiks sekmīgi, jā pedagogiskā procesā skolotājas izmantots ritma rotaļas, ir apstiprinājusies.

## Secinājumi

1. Kustību koordinācija ir darbību saskaņošana attiecīga savienošana laikā un telpā. Daudziem bērniem ar īpašām vajadzībām kustību koordinācijas un līdzsvara attīstīšana ir viens no priekšnosacījumiem vides pieejamības un dzīves kvalitātes uzlabošanai.
2. Speciālā mūzikas izglītība un sociālā iekļaušana sniedz iespēju bērniem ar īpašajām vajadzībām kļūt par aktīviem sabiedrības locekļiem. Tādejādi speciālā mūzikas izglītība veicina vienlīdzību izglītības jomā un sabiedrības kultūras dzīvē. Izglītība ir universāla un uz kvalitatīvas izglītības pakalpojumiem atbilstoši vajadzībām ir tiesības visiem.
3. Pirmsskolas vecuma bērnu centrālā darbība ir rotaļa, kas attīsta visus psihiskos procesus, kustību koordināciju un līdzsvaru, kā arī sekmē personības attīstību.
4. Kustību rotaļas, kas ir dabiska pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērnu dzīves sastāvdaļa, var veiksmīgi izmanto bērnu kustību koordinācijas attīstībai, vienlaikus nodrošinot pozitīvu gaisotni un izraisot prieku.
5. Ritma rotaļas sekmē runas, koordinācijas un domāšanas attīstību, ja ievēro vecumposma attīstības likumsakarības, katra bērna individuālo attīstības tempu, vajadzības un spējas.
6. Praktiskā pētījuma rezultāti liecina, ka bērnu kustību koordinācijas traucējumi var būt saistīti ar dažāda veida funkciju traucējumiem – redzes, dzirde, kustību, u.c. Turklāt, laba kustību koordinācija laika gaitā var tikt izkopta arī bērniem, kam ir dažāda veida traucējumi, ja vien tam tiek veltīts mērķtiecīgs pedagoga un vecāku ikdienas darbs.
7. Empīriskā pētījumā tika izstrādāti sekojoši kritēriji:
  - prasme kustēties mūzikas ritmā;
  - kustības tempa maiņa atbilstoši muzikālajam pavadījumam;
  - kustības virziena maiņa pēc signāla;
  - imitējošu kustību izpilde atbilstoši dziesmas saturam pēc parauga;
  - kustību saskaņošana pāri.
8. Empīriskā pētījumā I posmā tika izmantotas metodes - pedagoģiskais novērojums un bērnu darbības analīze, kas ļāva konstatēt, ka bērniem ar dažāda veida funkciju traucējumiem piemīt kustību koordinācijas grūtības, nepietiekami attīstīta prasme saskaņot kustības ar mūzikas ritmu, mainīt kustības tempu un virzienu pēc signāla, saskaņot kustības pāri. Kustību tempa un virziena maiņa pēc signāla paredz sadzirdēt to, savukārt imitējošas kustības un prasme saskaņot kustības pāri ir cieši saistītā ar redzes kontroli.
9. Pēc I pētījuma posmā tika sasniegti šādi rezultāti: augsts kustību koordinācijas attīstības līmenis ir 3 bērniem (30%), vidējs – 2 bērniem (20%), zems - 5 bērniem (50%).

10. Pētījuma noslēgumā iegūti šādi rezultāti augsts kustību koordinācijas līmenis ir 4 (40%) bērniem , vidējs – 4 (40%), bet zems līmenis – 2 (20%).
11. Kustību koordinācijas līmenis bērniem pētāmajā grupā ir uzlabojies, tāpēc darba autors uzskata, ka pētījuma hipotēze - kustību koordinācijas attīstība bērniem ar īpašajām vajadzībām notiks sekmīgi, ja pedagogiskā procesā skolotājas izmantots ritma rotaļas- ir apstiprinājusies.

## Literatūras un avotu saraksts

1. Altinkök M. The Effects of Coordination and Movement Education on Pre School Children's Basic Motor Skills Improvement. *Universal Journal of Educational Research* 4(5): 1050-1058, 2016 <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2016.040515
2. ANO Konvencija par bērnu tiesībām. Pieejams: [www.tiesibsargs.lv/cilvektiesibas/bernu-tiesibas/ano-konvencija-par-berna-tiesibam/](http://www.tiesibsargs.lv/cilvektiesibas/bernu-tiesibas/ano-konvencija-par-berna-tiesibam/) skatīts: 2015.gada 21.novembrī.
3. ANO Vispārējā cilvēktiesību deklarācija. Pieejams: [www.tiesibsargs.lv/tiesibu-akti/ano.../ano-vispareja-cilvektiesibu-deklaracija/](http://www.tiesibsargs.lv/tiesibu-akti/ano.../ano-vispareja-cilvektiesibu-deklaracija/) skatīts: 2015.gada 21.novembrī.
4. Antīna, I., Mežale S. (2008). *Spēles radošiem pedagogiem*. Rīga: RaKa.
5. Baranek, G. T. (2004). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9–12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 213-224.
6. Bērnu tiesību un aizsardzības likums. (20.05.2010.). LR likums. Redakcija: 08.04.2014. Rīga: Latvijas Vēstnesis.
7. Bös, K. & Wohlmann, R. (1987). Allgemeiner sportmotorischer test für kinder (AST 6-11) zur diagnose der konditionellen und koordinativen leistungsfähigkeit. *Lernhilfen für den Sportunterricht* 36, 145-160.
8. Breslavs G. (1999) Psiholoģijas vārdnīca. R., Mācību grāmata.
9. Brice, B. (2010). *Rotaļas ar ritmiem*. Rīga: Jēkabpils drukātava.
10. Brice, B. (2013). *Viss sākas ar rotaļu*. Rīga: RaKa.
11. Bula – Biseniece I., Jansone R., & Piech K. (2013) Bērns un sports pirmsskolā. Rīga, RaKa.
12. Broka A., Kūle L., & Kūla E. (2014) Sociālā cilvēkdrošība: bērni un ģimenes ar bērniem Latvijā. *Rokasgrāmata sociālajā jomā strādājošiem*. LU Akadēmiskais apgāds, 108 lpp.
13. Edmonds L.J. (2005) Disabled People International. "DPI Position Paper on the Definition of Disability." Pieejams: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7029/position\\_paper.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7029/position_paper.pdf) skatīts: 2016.gada 12.martā.
14. de Campos, A. C., Rocha, N. A., Cicuto F., & Savelsbergh, G. (2010). Development of reaching and grasping skills in infants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 31, 70- 80.
15. Dravniece I. (2013) Rotaļas LSPA studiju procesā kustību rotaļas vai kustību spēles? LSPA zinātnisko un metodisko rakstu krājums 2013., 2.-13.lpp.
16. Dutoit, C-L. (1971) *Music, Movement, Therapy*. London: The Dalcroze Society.
17. Dzintare D., Boša R. (1997) *Rotaļspēles*. – Rīga: Mācību apgāds NT, 82 lpp.
18. Dzintere, D., Stangaine, I. (2007). *Rotaļa bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa.

19. Edmonds L. J. (2005) Disabled People and Development. Pieejams: <http://hpod.org/pdf/Disabled-people-and-development.pdf> skatīts: 2016.gada 12.martā.
20. Jaques-Dalcroze, E. (1906). Rhythmische Gymnastik. Paris, Neuchatel, Leipzig: Verlag von SANDOZ, JOBIN & Cie, 80 S.
21. Jaques-Dalcroze, E. (1916). Die Rhythmik, 1 Band. Lausanna, Leipzig: Verlag von JOBIN & Cie, bei Breitkopf & Hartel, 64 S.
22. Jaques-Dalcroze, E. (1917). Die Rhythmik 2 Band. Lausanna: Verlag von JOBIN & Cie bei Breitkopf & Hartel, Leipzig, 116 S.
23. Jansone R., Fernāte A. (2009) Kustību apguves un fizisko spēju attīstīšana sporta stundās. Metodisks līdzeklis. ISEC, 60 lpp.
24. Eidiņš, A. (1974). *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne.
25. Freiberga, I., Dzintare, D., Augstkalne, D. (2009). *Bērnu valoda jaunradē un rotaļās*. Rīga: Izglītības soļi.
26. Grunevalds, K. (1994). *Apmācību kurss personālam garīgi atpalikušo bērnu un jauniešu iestādēs*. Rīga: Zvaigzne ABC.
27. Habron-James, B. (2013) Memoire de Diplôme: The application of Dalcroze Eurhythmics to the teaching of children with special educational needs. Unpublished Diplôme Supérieur thesis, Institut Jaques-Dalcroze, Geneva.
28. Hemgren, E., & Persson, K. (2002). Motor performance and behaviour in preterm and full - term 3-year-old children. *Child: Care, Health & Development*, 28 (3), 219 – 226.
29. Hirtz P. (Red.) (1988). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Berlin: Sportverlag.
30. Jacobs, D. (1985) *Bewegungsbildung – Menschenbildung [Movement Development Human's Development Woffenbüttel: Kallmeyer, S. 169–176.*
31. Jaques-Dalcroze, É. (1930) ed. by Cox, C. *Eurhythmics, art and education*. trans. By Rothwell, F. London: Chatto and Windus.
32. Jercuma, L. (2000). *Vingrinājumi ritmikā 1.daļa*. Rīga: RaKa.
33. ID IKSD, Kaikkonen, M, Peraškeviča, A, Vainsar S. (2011). *Mūzika visiem. Mūzikas skolotāja rokasgrāmata, speciālā izglītība*. Rīga: E-FORMA.
34. *Invaliditātes likums*. (20.05.2010.). LR likums. Redakcija:01.01.2013. Rīga: Latvijas Vēstnesis.
35. Invalīdu un viņu draugu apvienība “Apeirons”. (2010.). Speciālā skolotāja darba paraugnoteikumi. Projekta „Iekļaujošie gadījumi” darbu materiālu pakete. Pieejams: [http://www.apeirons.lv/down/gadijumi/pakete\\_1.pdf](http://www.apeirons.lv/down/gadijumi/pakete_1.pdf) skatīts: 2015.gada 21.novembrī.
36. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagogija*. Rīga: Izglītības soļi.

37. Konstantinova I. u.c. (2011) Kustību priekš dienai. Metodiskais materiāls pirmsskolas izglītības pedagogiem. Rundāle, 80 lpp.
38. Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=205328> skatīts: 2015.gada 21.novembrī.
39. Krauksts V. (2003) Biomotoro spēju treniņu teorija. Rīga: LSPA.
40. Kressig, R. W., Allali, G., and Beauchet, O. (2005) 'Long-Term Practice of Jaques-Dalcroze Eurhythmics Prevents Age-Related Increase of Gait Variability under a Dual Task'. *Journal of the American Geriatrics Society* 53 (4), 728-729.
41. Ķīsis, I. (2002) Sporta teorija. 2.daļa. Rīga: LSPA.
42. Liepiņa, S. (1991). *Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
43. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
44. Looper, J., Wu, J., Barroso, R. A., Ulrich, D., Ulrich, B. D. (2006). Changes in step variability of new walkers with typical development and with Down syndrome. *Journal of Motor Behavior*, 38, 367-372.
45. Lloyd, M., Burghardt, A., Ulrich, D. A., & Rosa, A. (2010). Physical activity and walking onset in infants with Down syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 1-16.
46. Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga:Raka.
47. Mackēviča, L. (2001). *Muzikālās audzināšanas psiholoģiskie aspekti*. Liepāja.
48. Maggi, E. F., Magalhães, L. C., Campos, A. F., & Bouzada, M. C. F. (2014). Preterm children have unfavorable motor, cognitive, and functional performance when compared to term children of preschool age. *Jornal De Pediatria*, 90(4), 377-383.
49. Mūzika visiem. Mūzikas skolotāja rokasgrāmata speciālā izglītībā. (2011) Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departaments & Markku Kaikkonen, Anna Petraškeviča, Sirli Väinsar, 66 lpp.
50. *Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību*. (29.09.1992.). LR likums. redakcija: 31.12.2010. Rīga: Ziņotājs.
51. Pate R.R., Brown W.H., Pfeiffer K.A., Howie E.K., Saunders R.P., Addy C.L. & Dowda M. (2016) An Intervention to Increase Physical Activity in Children A Randomized Controlled Trial With 4-Year-Olds in Preschools. *American Journal of Preventive Medicine*. Volume 51, Issue 1, July 2016, Pages 12-22.
52. Pētersone G. (2005) E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācība. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, *Zinātniskie raksti*, 401. – 410. Pieejams: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/viewFile/425/475> skatīts: 2016.gada 12.martā.

53. Pētersone, G. (2007) E. Žaka-Dalkroza pētījums "Ritmika"; tā turpinājums un iedzīvinājums praksē [E. J. Dalcrose's Research „Rhythmic”; its Continuation and Implementation into Practice]. Maģistra diplomreferāts, vadītāja – docente Mg. pead. Laima Lasmane. Rīga: JVLMA, 95 lpp.
54. Pētersone, G. (2008) Kustība kā līdzeklis un mērķis ritmikā. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 5.starpnozaru konference. Pieejams: [http://pedagogubiblioteka.rpiva.lv/wp-content/uploads/.../5\\_starptzinkonf-241-247lpp.pdf](http://pedagogubiblioteka.rpiva.lv/wp-content/uploads/.../5_starptzinkonf-241-247lpp.pdf) skatīts: 2016.gada 12.martā.
55. Saveljeva I. (2016) Metodiskais materiāls. Ieteikumi līdzsvara izjūtas attīstīšanai pirmskolas vecuma bērniem. Pieejams: [www.olainesabelite.lv/upload/files/lidzsvars.pdf](http://www.olainesabelite.lv/upload/files/lidzsvars.pdf) skatīts 2017.gada 10.oktobrī.
56. Skujiņa V., Beļickis I., Blūma D., Koķe T., & Blinkena A. (2000) Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. R., Zvaigzne ABC.
57. Slimību profilakses un kontroles centrs. Pieejams: <http://www.spkc.gov.lv/ssk/index6dbd.html?p=24%2C5%2C83> skatīts: 2016.gada 12.martā.
58. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
59. Tamis -LeMonda, C. S., Adolph, K. E., Lobo, S. A., Karasik, L. B., Ishak, A., & Dimitropoulou, K.A. (2008). When infants take mothers' advice: 18-month-olds integrate perceptual and social information to guide motor action. *Developmental Psychology*, 44, 734–746.
60. Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings. (2014) Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182975e.pdf> skatīts: 2016.gada 12.martā.
61. Trombetti, A., Hars, M., Herrmann, F. R., Kressig, R. W., Ferrari, S., and Rizzoli, R. (2010) 'Effect of Music-Based Multitask Training on Gait, Balance, and Fall Risk in Elderly People'. *Archives of Internal Medicine* [online] Pieejams: <http://goo.gl/qnrdQX> skatīts: 2016.gada 12.martā.
62. Tūbele, S., Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi*. Rīga: RaKa.
63. Tūbele, S., Šteinberga A. (2004). *Ievads speciālajā pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
64. Vasiļjevs J. (1972) *Fiziskās īpašības un to attīstība*. Rīga: Zvaigzne.
65. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
66. Vale, S., Silva, P., Santos, R., Soares-Miranda L. & Mota, J. (2010). Compliance with physical activity guidelines in preschool children. *Journal of Sports Sciences*, 28(6), 603–608.

67. Wellnitz, I. & Hirtz, P. (1983). Langzeitwirkungen eines pädagogischen Experimentes zur Entwicklung koordinativer Fähigkeiten in der Unterstufe. *Körpererziehung* 33, 4-7.
68. World Declaration on Education for All. (1990) Adopted by the World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990.
69. Wundt, W. (1911). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. B.III Leipzig: Engelmann, 32S.
70. Zamskis, H. (2007). *Speciālās pedagoģijas vēsture*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
71. Zariņš, D. (2003). *Mūzikas pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa.
72. Бине, А, Симон, Т. (1911). *Ненормальные дети*. Москва: Просвещение.
73. Хватцев, М.Е. (1959). *Логопедия*. Москва: Просвещение.
74. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений*: Москва: Просвещение.
75. Арнхейм, Р., (1981). *Визуальное мышление. Хрестоматия по общей психологии*. Москва: МГУ.

# PIELIKUMI

## **Ritma apla rotaļa**

Rotaļa veicina bērnu uzmanību, domāšanu, radošumu, ritma izjūtu, koncentrēšanās spējas attīstību, ritma un kustību koordināciju.

### **Nepieciešams.**

Pavadījums – maršs CD ierakstā vai pats pedagogs var spēlēt klavieres.

### **Rotaļas norise.**

Bērni stāv aplī. Viens bērns apla vidū. Visi kopā apgūst 1 takti 4/4 taktsmērā ritma ostinato.

( I I II I ). Temps lēns, mierīgs. Kustības izpildām ar roku (plaukstu) palīdzību.

**1x** pa ceļiem

**1x** plaukstas

**2x** pa ceļiem

**1x** plaukstas

Skanot mūzikai, bērni soļo pulksteņrādītāja virzienā, izpildot šo ritmu. Ritmu atkārto tik ilgi, kamēr mūzika skan.

Bērns, kas ir iekšā apla vidū domā kādu jaunu ostinato ritmu iesaistot sava ķermeņa daļas – rokas, galva, pleci, pirksti, ceļi utt., drīkst lietot arī skaņu žestus.

Tad kad mūzika tiek apturēta, bērns apla vidū rāda pārējiem bērniem savu jauno ritmu. Visi mēģina atkārtot. Tam kam iznāk viss labāk, tas iet apla vidū.

Tad kad atkal atsāk skanēt dziesma, bērni šoreiz jau dodas pretējā virzienā, izpildot pēdējo parādīto kustību.

## **Ritms**

### **Nolūks.**

1. Attīstīt ritma izjūtu, ieklausīties apkārtējās pasaules ritmā;
2. Pilnveidot prasmi atdarināt un nodot ar dzirdes palīdzību uztverto informāciju.

**Dalībnieku skaits.** 6 un vairāk.

**Laiks.** 10 minūtes

**Materiāli.** Dažādi mūzikas instrumenti (pašdarināti – pogu rokassprādzes, sērkociņu kastītes utt.)

### **Norise.**

Spēles dalībnieki sēž aplī, viens dalībnieks izsit ritmu ar mūzikas instrumentu, nākamais atkārto. Mēģiniet šo spēli ar atvērtām un aizvērtām acīm! Pārlicinieties, vai jums palīdz tas, ja redzat, kā ritms top!

(Antiņa, Mežale, 2008, 86)

## „Klusie ritma” telefoni

### **Nolūks.**

- 1) Attīstīt savas ķermeņa izjūtas;
- 2) Pilnveidot prasmi atkārtot un nodot tālāk saņemto informāciju.

**Dalībnieku skaits.** 6 un vairāk.

**Laiks.** 10 minūtes.

**Materiāli.** speciāli materiāli nav nepieciešami.

### **Norise.**

Visi spēles dalībnieki sēž aplī – viens uzsit otram pa muguru ar roku, izsitot kādu vienkāršu ritmu. Nākamais dalībnieks šo ritmu „padot” tālāk.

Mēģiniet vairākas reizes, palielinot sarežģītības pakāpes!

### **Varianti.**

- Pamēģiniet šo spēli spēlēt ar aizvērtām acīm. Pārrunājiet, kā bija grūtāk atcerēties ritmu, pamatojiet – kāpēc.
- Dalībnieki sēž aplī ar aizvērtām acīm. Viens dalībnieks pieceļas, pieiet pie kāda cita un uz viņa pleca vai citas ķermeņa daļas „izsit” ritmu. Tikai tad, kad ritms „izsists”, dalībnieks var atvērt acis un „nest” šo ritmu citam, kuram aizvērtas acis (tie dalībnieki, kuri jau spēli izspēlējuši, uzmanīgi vēro, kā ritmu „nodot” tālāk un kur spēlētāji kļūdās, lai vēlāk varētu analizēt spēles gaitu). Turpina, kamēr visi dalībnieki piedalījušies spēlē.

(Antiņa, Mežale, 2008, 87)

## **Ritma rotaļa**

*Rotaļa ritma izjūtas un kustību koordinācijas attīstīšanai.*

Nepieciešami:

Ritma kociņi.

Rotaļas norise.

Bērni sēž vai stāv aplī, rokās ritma kociņi. Skolotājs uzsāk rotaļu, dziedot: „Vai tu proti klaudzināt ritmu tā kā es?”

Izdziedātajai frāzei seko ritma frāze tādā pašā ilgumā kā dziedātā frāze (divas 4/4 taktis). Pārējie bērni atkārto doto ritma frāzi. Rotaļu turpina bērns, kurš stāv blakus skolotājam, atkal dziedot un ritmizējot, pārējie atkārto ritma zīmējumu. Dziedātajai frāzei katrs rotaļas dalībnieks var dot savu melodijas variantu.

(Brice, 2010, 15)

## Kustību ritma rotaļas

### Ir jau visi

Lietuviešu tautas rotaļa

Ir jau visi mūsu bērni sanākuši te.

Plaukstiņāmi plaukš, plaukš,

Kājiņāmi taukš, taukš.

„Labrītiņu” tev, tev,

„vakariņu” tev, tev.

*Kustības:*

1.-4. takts. Bērni, rokās sadevušies, virzās pa apli. Uz „te” piesit kāju. Pirmo daļu dzied vēlreiz, virzoties uz pretējo pusi.

5.-8. takts. Apstājas ar skatu uz apla centru. Dziedot „plaukš, plaukš”, divreiz sasit plaukstas. Dziedot vārdus „taukš, taukš”, divreiz piesit kājas.

9.-12. takts. Pagriežas pret savu draugu un, dziedot vārdus „tev, tev”, divreiz sasit plaukstas ar pretim stāvošo bērnu, tad pagriežas pret otrā pusē stāvošo bērnu un uz „tev, tev” atkal divreiz sasit plaukstas.

### Ciku, caku, caku, šuju lellei jaku!

Arvīda Žilinska mūzika, E. Līdumas vārdi

Ciku, caku, caku,

Šuju lellei jaku –

Vizuļotu, kрузuļotu,

Ciku cakām izcaketu.

Gailis vistai saka:

„Re, kur skaista jaka!”

„Gā, gā, gā,” teic skumji zoss,

„Kas man tādu jaku dos?”

Pliku, plaku, plaku,

Pēkšķe iet pa taku.

Pretim kaķīt's: „Ņau, ņau, ņau,

Man ar' tādas jakas nav!”

Lelle visai pikti

Uzsauc visiem dikti:

„Vizuļotu, kрузuļotu

Jaku valkāt es tik protu!”

*Kustības:*

1. pants. Bērni ritmiskām kustībām atdarina šūšanu; rokās – iedomāta adata un diegs.
2. pants. Gailis (virs galvas atvērta plauksta – gaiļa sekste) kustina rokas, atdarinot spārnu vēzienus. Uz „gā, gā...” un līdz panta beigām bērni stāv, noliecot galvu pa labi un pa kreisi.
3. pants. Bērni kustas pa apli, pārnesdami svaru no vienas kājas uz otru, atdarinot pīles gāzelīgo gaitu. Uz „pretī” pagriežas ar seju uz apļa centru, rokas saliek priekšā kā ķepiņas glāsta ar labo roku – kreiso, ar kreiso – labo.
4. pants. Bērni stāv ar seju uz apļa centru, galva augsti, pacelta, piecērt kāju.

### **Šūšanas dziesmiņa**

Šņiku, šņaku, šņiku, šņaku asās šķēres griež.

Švīku švāku, švīku švāku, adatiņa skrien.

Ciku caku, ciku caku, šujmašīnas šuj.

Lellei Mīcei jauna kleita gatava drīz būs.

*Kustības:*

Bērni stāv pie divām paklāja malām; pēc signāla pārskrien viena rinda, tad otra rinda (aužam rūtainu audumu).

Izkmaidus sīksoļu skrējiens (plāns lakatiņš).

Vēzēt rokas, sasitot plaukstas (griež lielās šķēres). Kustināt pirkstus (mazās šķērītes).

Soļot pa apli – solis uz priekšu, solis atpakaļ, trīs soļi uz priekšu (ar šujmašīnu šujam audumu).

Mūzikas pavadījumā:

Liekties pa labi, pa kreisi (piešujam podziņu ar kājiņu).

Sēdus uz grīdas ar dibenu piesist pie grīdas (spiedpogas).

Griešanās, sadodoties elkoņos (āķīši).

Izkļaidus skrējieni; pēc signāla „āķīši” – bērni sastājas pa divi elkoņos; „pogas” – stāv pa vienam; „rāvējslēdzējs” – bērni sastājas rindā, sadevušies elkoņos.

### **Cūciņa diet gāja**

Skolotāja uzaicina bērnus sanākt kopā un nostāties aplītī, izveidojot sētiņu.

Kopīgi ar bērniem apskata un nosauc, kādi mājdzīvnieki sanākuši sētiņā?

Ir iestājusies nakts, visi guļ.

Guļu, guļu miedziņš nāk (pietupušies, rāda, kā guļ),

Visi darbi padarīti (noslauka pieri, izstaipās):

Cūka raka rācentiņus (noliec galvu uz priekšu),

Kaza šķina kāpostiņus (sit plaukstu),

Vista dobes izravēja (ātri kustina pirkstiņus),

Gailis cirta žagariņus (palēcieni uz abām kājām uz vietas),

Suns sakūra uguntiņu (noliekšanās uz priekšu),

Kaķis sviestu samaisīja (roku vēzieni sānis).

Cūciņa priecīga par padarīto darbiņu un daudziem draugiem.

Cūciņ, mana rukainīte (šūpošanās gurnos),

Tek pa sētu dziedādama (soļo pa apli),

Visapkārt zelta josta (roku vēzieni sānis),

Ādas kurpes kājiņās (kāju vēzieni uz priekšu).

Pie mājdzīvniekiem ciemos ierodas mežacūka. Tā vēlas pamieļoties ar gardajiem kāpostiem.

Skolotāja uzaicina bērnus rotaļā, lai padzītu mežacūku no kāpostu lauka.

Rotaļa pēc latviešu tautas rotaļdziesmas „Cūka driķos” melodijas.

Cūka driķos, cūka driķos (sādotām rokām stāv aplī),

Sivēntiņi kāpostos (augstu ceļot ceļgalus, soļo uz vietas).

Skriesim, bērni, dzīsim ārā (skrien pa apli),

Lai tie visu neapēd (plaukšķina plaukstu).

### **Lapsai aste nodilusi**

Latviešu tautas dziesma Ķepīša apdarē

1. Lapsai aste nodilusi,

purvus mežus bradājot.

2. Brālīšiem’i raibi suņi,

Tie lai lapsai pēdas dzen.

3. Skatieties'i, raugieties'i,

Kam tā lapsas aste krīt.

4. Kam tā lapsas aste krīt,

Tas lai lapsai pēdas dzen.

*Kustības:*

Bērni stāv aplī, dziedot virzās pa dejas ceļu. Uz „bradājoti” piesit kāju; turpina dziesmu, kustoties pretējā virzienā. Tāpat rīkojas, atskatot “dzen” 2.pantā un “krīt” – 3.pantā.

Lapsa virzās pa apla ārējo malu, nomet asti

kādam aiz muguras – 4.pantā.

Abi skrien katrs uz savu pusi. Veiklākais iestājas brīvajā vietā aplī, otrs turpina rotaļu ar asti rokās.

### **Zaķītis**

L. Garūtas mūzika, L. Garūtas vārdi

1. Zaķīt's sēž uz kalniņa,

Priecīgs ausis kustina.

Lūk tā, lūk tā,

Priecīgs ausis kustina.

2. Sniegā salst tam ķepiņas,

Mazais zaķēns silda tās.

Lūk tā, lūk tā,

Mazais zaķēns silda tās.

3. Mundri zaķīt's lēkāt sāk,

Aukstums to vairs nepanāk.

Lec šurp, lec turp,

Aukstums to vairs nepanāk.

*Kustības:*

Rotaļas dalībnieki stāv aplī. Kustības atbilstoši tekstam:

1. pants. Bērni pietupstas. Rokas ir zaķīša ausis, kustina tā.

2. pants. Berzē ķepiņas – rokas.

3. pants. Lēkā.

## **Lācīts kāpa ozolā.**

Latviešu tautas rotaļdziesma [3., 77.]

1. Lācīt's kāpa ozolā, bite koda kājiņā,  
Lācīt's kāpa ozolā, bite koda kājiņā.
2. Vai bitīte nepazini sava veca draviniek'?'  
Vai bitīte nepazini sava veca draviniek'?'

*Kustības atbilstoši tekstam:*

1. takts. Ar rokām un kājām atdarina kāpšanu kokā.
2. takts. Kustina rokas kā spārnus.
- 3.- 4. takts. Kustības atkārtoti.
- 5.-8. takts. Paceļ un nolaiž plecus, it kā brīnītos.

## **Vai jūs zināt?**

Latviešu tautas rotaļdziesma [3., 36.]

1. Vai jūs zināt, vai jūs zināt,  
Ko tā mūsu māmiņ' dar'?'  
Putru vāra, putru vāra,  
To tā mūsu māmiņ' dar'.
2. Vai jūs zināt, vai jūs zināt,  
Ko tas mūsu tētis dar'?'  
Avīzi lasa, avīzi lasa,  
To tas mūsu tētis dar'.
3. Vai jūs zināt, vai jūs zināt,  
Ko tā mūsu māsiņ' dar'?'  
Lelli šūpo, lelli šūpo,  
To tā mūsu māsiņ' dar'.
4. Vai jūs zināt, vai jūs zināt,  
Ko tas vectētiņš nu dar'?' ...  
Malku skalda, malku skalda,  
To tas mūsu vectētis dar.
5. Vai jūs zināt, vai jūs zināt,  
Ko tā vecmāmiņa dar'?' ...

*Kustības atbilstoši dziesmas saturam.*

## Kustību ritma vingrojumi

### Ar vilciņu mežā braucu.

Vingrojumi pa apliem.

Līkloču skrējieni starp apliem. Palēcieni starp un pāri apliem (starp celmiem).

Ap katru apli sastājas 4-5 bērni. Šūpošanas uz apļa malām (vai var redzēt arī kādu koku?).

Iet pa apli, liekot pēdiņas uz malām (pamērīsim, cik pēdu liels celms?).

Pacelt apli, turēt to kreisajā rokā. Teciņus skrējieni pa mazo aplīti, vērējot brīvo roku; tas pats uz otru pusi (zāģē koku).

Visi turas pie apļa; pacelt apli uz augšu, pietupties – aplis pie grīdas.

Palēcieni uz abām kājām ap apli.

Pārmaiņus solī (dejas solī) ap apli.

Galops ap apli.

Līkloču skrējieni starp apliem.

Soļošana starp apliem.

### Vilks un kaza

Soļot pa apli, augstu ceļot ceļgalus (vilks zogas pie kazām).

Kājas plecu platumā; noliekties pie labās kājas, starp kājām, pie kreisās kājas, piecelties (vilks lūr pa durvju apakšu, ko mājā dara kazas).

Rokas sānos, palēcieni no vienas kājas uz otru (kaza ar kazlēniem mājā sprinģo).

Piesitieni pie grīdas pārmaiņus ar vienas un otras kājas pirkstgaliem un papēžiem (vilks taisa vaļā durvis).

Rokas pie galvas (kazas ragi), palēcieni uz vietas (kazas bada vilku).

Skrējieni pa apli, augstu ceļot ceļgalus (vilks bēg no kazām).

Skrējieni „metot kājas atpakaļ” (kazas dzenas pakaļ vilkam).

Soļot uz pirkstgaliem, lēni, ieelpojot, izelpojot (Miers. Kazas un vilks atpūšas).

### Pavasara lietutiņš

Soļot platiem soļiem (pāri peļķēm). Skriet teciņus (līst lietutiņš).

Aplī ar sadotām rokām saiet uz vidu; izplest apli (izplešam lietussargus).

Sēdus uz grīdas, kājas taisnas, ar roku pirkstiem bungot pa kāju pirkstiem (krīt lietussargs).

Sēdus uz grīdas, kājas saliektas; pārmaiņus ar kāju pirkstiem un papēžiem bungot pa grīdu (tuvojas negaiss).

Palēcieni uz vietas (lēkā vardītes).

Plaukstu sasišana zem paceltas kājas ceļgala (pamanījis vārdes, izsoļo stārķis).

(Pļavā izlien slieka) – bērni, turot rokas uz priekšā stāvošā bērna pleciem, veido slieku.

Stāvot aplī, bungo pa priekšā stāvošā bērna muguru ar pirkstu galiem (smalks lietutiņš), ar dūrītēm (stiprs lietus), tad (uzspīd saulīte) izstiep abas rokas augšā, nolaiž; griežas apkārt ar augšup izstieptām rokām.

### **Lācītis Ķepainītis**

Vingrojumi ar bumbu.

Soļošana uz pirkstu galiem, bumba augšā izstieptās rokās.

Soļošana uz papēžiem, bumba uz muguras.

Bumba uz grīdas; noliekties, paņemt bumbu, pacelt virs galvas, stiepjoties pirkstgalos; noliekties, nolikt bumbu (lācis cilā medus podu).

Pielikt bumbu pie labā pleca, pietupties; tas pats pie kreisā (ai, cik smags medus pods!).

Bumbas apļošana ap vidukli (lācis draiskojas ar medus podu).

Sēdus uz grīdas. Pacelt labo kāju, izripināt zem tas bumbu; tas pats ar kreiso (lācis piekūsis).

Bumba uz grīdas, palēcieni ap bumbu (sargā savu medus podu).

Bumbas ripināšana starp priekšmetiem (aizripina medus podu mājās).

# GALVOJUMS

Darbs izstrādāts atbilstoši zinātniskās ētikas principiem.

Darbā izmantotā literatūra u. c. avoti norādīti literatūras u. c. avotu sarakstā.

Dažāda veida informācijai (atziņām, citātiem, attēliem, tabulām u. c.), kas iegūta no minētajiem avotiem, pētnieciskajā darbā un tā pielikumos norādītas atsauces.

## Darba autors

---

(vārds, uzvārds)

---

(paraksts)

Datums:

---

## IZZĪŅA PAR AIZSTĀVĒŠANU

Kvalifikācijas darbs / Bakalaura darbs / Diplomdarbs / Maģistra darbs izstrādāts  
(atbilstoši pasvītrot)

LU

\_\_\_\_\_  
(fakultāte)

Ar savu parakstu apliecinu, ka darbs izstrādāts patstāvīgi.

**Darba autors**

\_\_\_\_\_  
(vārds, uzvārds, paraksts)

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai.

**Darba zinātniskais vadītājs**

\_\_\_\_\_  
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds,  
paraksts)

Kvalifikācijas darbs / Bakalaura darbs / Diplomdarbs / Maģistra darbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 20\_\_ .gada \_\_\_\_\_ sēdē, protokola Nr. \_\_\_\_\_

vērtējums

\_\_\_\_\_  
(vērtējums)

\_\_\_\_\_  
(vērtējums vārdiem)

Valsts pārbaudījuma

komisijas priekšsēdētājs

\_\_\_\_\_  
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds)

---

(paraksts)