

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

PEDAGOĢIJAS UN PSIHOĢIJAS FAKULTĀTE

PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**5 – 6 GADUS VECU BĒRNU AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS
TRAUCĒJUMIEM KREATIVITĀTES ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANA
ROTAĻDARBĪBĀ**

MAĢISTRA DARBS

Autore: **Anastasija Mamajeva**

Stud.apliec. Psih010339

Darba vadītāja: Dr.paed., Asoc. prof. Sarmīte Tūbele

RĪGA
2008

ANOTĀCIJA

Darba nosaukums: 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem
kreativitātes attīstības sekmēšana rotaļdarbībā

Darba autors: Anastasija Mamajeva

Darba zinātniskais vadītājs: Dr.paed.,Asoc. prof. Sarmīte Tūbele

Darba saturs: 110 lpp., 2 attēli, 5 tabulas, analizēti 71 literatūras avots.

Pētījuma mērķis: pētīt 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem
kreativitātes attīstības sekmēšanas iespējas rotaļdarbībā.

Teorētiskajā daļā apskatīti un analizēti šādi jautājumi

- ❖ Radošo spēju attīstības problēmas apskats pedagogiskajā un psiholoģiskajā literatūrā
- ❖ Spēju būtība, veidi
- ❖ Kreativitātes procesa raksturojums dažādu autoru teorijās un koncepcijās
- ❖ Radošā procesa vispārīgs raksturojums
- ❖ Pirmsskolēna spēju attīstību sekmējošie nosacījumi
- ❖ Bērnu īpatnības ar garīgās attīstības traucējumiem
- ❖ Skolotāja loma pirmsskolēna radošo spēju attīstības sekmēšanā
- ❖ 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitātes attīstības sekmēšanas iespējas rotaļdarbībā.

Pētījuma praktiskajā daļā sniegts respondentu grupu apraksts un apskatīta šī maģistra darba pētījuma veikšanai izmantotā metode. Atbilstoši pētījuma specifikai, izvēlēta statistiskā metode un pēc tās veikta grupu atšķirību noteikšana un rezultātu analīze.

Bērnu jaunrade ir neizsmeļama un bērna personība pieaugušajiem zināmā mērā ir mīkla, tādēļ psihologi un pedagogi arī mūsdienās turpina jaunrades problēmas pētījumus.

Šajā darbā visas tēzes ir pietiekami atklātas. Pēc autorei domām, pietiekamā mērā ir izdevies atklāt jaunrades, spēju, apdāvinātības un iztēles jēdzienus, izcelt un aprakstīt galvenos faktorus, kas ietekmē to attīstību.

Atslēgas vārdi: kreativitāte, garīgās attīstības traucējumi, rotaļdarbība, pirmsskolas vecuma bērni.

ABSTRACT

Work theme: Facilities of Creative Development of 5-6 years preschoolers with infringements in development in Role Activity

Work author: Anastasija Mamajeva

Work supervisor of studies: Dr.paed., Asoc. Prof. Sarmīte Tūbele

Work maintenance: 110 page, 2 chart, 5 table, analyse 71 of literature source.

Researcher target: to research into Facilities of Creative Development of 5-6 preschoolers in Role Activity

Creativity –it is also one of the means of upbringing , stimulus to manifestation of potential abilities of the child. In the work there has been carried out the analysis of psychologically –pedagogical literature.

In the theoretical part of degree work there are discussed the following problems :

- ❖ creativity as the subject of research (creative environment, creative personality, creative product, creative process);
- ❖ contemporary studies of the issue of creativity in foreign psychology;
- ❖ characteristics of abilities (development of the abilities in studies of various psychologists);
- ❖ development of the abilities of a pre –schooler (conditions for the development of abilities in the age of pre –schooler , natural gifts, natural gifts of children in the theory of L.Vigotskiy);
- ❖ diagnostics of the development level of children’s imagination

In the practical work:

The object of the term paper is pre-schoolers (5 – 6 years), but the subject is researching of peculiarities of the creativity of pre-schoolers (5 – 6 years) by means of the analysis of psychologically – pedagogical literature.

In this degree work all theses are revealed enough in details. The author have succeeded to sufficiently reveal the concepts – creativity, abilities, natural gifts and imagination, to highlight and describe basic factors, which influence their development.

Key words: creativity, mental retardation, role activities, preschoolers.

SATURS

Ievads.....	5
1. Radošo spēju attīstības problēmas apskats pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā.....	8
1.1. Spēju būtība, veidi.....	8
1.2. Kreativitātes procesa raksturojums dažādu autoru teorijās un koncepcijās.....	18
1.3. Radošā procesa vispārīgs raksturojums	23
1.4. Pirmsskolēna spēju attīstību sekmējošie nosacījumi.....	31
2. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem īpatnības.....	35
2.1. Garīgās attīstības traucējumu pakāpes.....	37
2.2. Bērnu ar intelektuālo nepietiekamību psihodiagnostika.....	42
2.3. Pamata pieejas bērna intelektuālās insuficiences psihodiagnostikā.....	44
2.4. Īss ieskats par bērnu psihiskās attīstības analīzes vienībām.....	48
3. Skolotāja nozīme pirmsskolēna radošo spēju attīstības sekmēšanā.....	50
4. 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitātes attīstības sekmēšanas iespējas rotaļdarbībā.....	54
4.1. Nodarbību veidi.....	59
4.2. Pētījuma procedūras un metožu raksturojums.....	70
4.3. Pētījuma rezultātu analīze.....	72
5. Rekomendācijas bērnu kreativitātes attīstīšanai.....	79
Nobeigums.....	81
Izmantotā literatūra un avoti.....	84
Pielikumi.....	90
1. pielikums. Neverbālās kreativitātes diagnostika (īss Torrensa testa variants).....	91
2. pielikums. Radošās darbības tematiskais plānojums 5 līdz 7 g. v. bērnu grupā.....	95
3. pielikums. Bērnu darbi.....	98
4. pielikums. Kreativitātes uzdevumi.....	102

IEVADS

„Kreativitāte - tas nozīmē meklēt dziļāk, skatīties tālāk, labot kļūdas, sarunāties ar kaķi, nirt dziļjumā, iet caur sienām, iedegt sauli, celt smilšu pilis, sveikt nākotni.”

Paļ Torrens

Autori vienmēr ir ļoti interesējis, kādēļ daži cilvēki kaut ko dara radošāk nekā citi. Šajā darbā galvenā tēma ir „kreativitāte”. Runājot par jaunradi, jāatzīmē, ka jaunrade ir darbība, kuras rezultātā tiek radītas jaunas materiālās vērtības. Pēc savas būtības esot kultūrvēsturiska parādība, jaunradei piemīt psiholoģiskais aspekts: personīgais un procesuālais.

Tas pieļauj personības spēju, motīvu, zināšanu un prasmju esamību, un pateicoties tam, tiek radīts produkts, kas izceļas ar savu novitāti, oriģinalitāti un vienreizīgumu.

Tēmas izvēli apstiprina tas, ka kreativitātei ir milzīga nozīme bērna personības attīstībā. Kreativitāte – tas ir arī viens no audzināšanas paņēmieniem, stimulē bērna potenciālo spēju izpaušmei. Kreativitātes problēmu var aplūkot no diviem aspektiem: kā procesu un kā rezultātu.

Pirmskolas vecuma bērna radošās darbības veidu spektrs ir pietiekami plašs. Dažādi bērnu darbi, piemēram, spēles ar konstruktoru, veidojumi no plastilīna un māla, zīmējumi, dziesmiņas, dejas – tas ne tuvu nav pilns bērnu jaunrades iespējamo veidu uzskaitījums. Ļ. Vigotskis(39) apgalvo, ka jaunrade ir neatņemama mācību un izziņas procesa sastāvdaļa.

Jaunrades problēma ir bijusi daudzu zinātnieku: Ļ.Vigotska (Л.С.Выготский)(39), V.Družiņina (В.А.Дружинин)(43), J.Ļeontjeva (Я.И.Леонтьев)(51), N.Rodžera (N.Rodgers)(24), R.Ļemovas (Р.С.Немова)(57), D.Еļкоņina (Д.Б.Эльконин)(71), J.Понамарјова (Я.А.Пономорев)(61), А.Матјуškina (А.М.Матюшкин)(54), H.Gardner (H.Gardner)(9), S.Kossļina (S.M.Kosslyn)(15), Dž.Moneta (G.Moneta)(22), M.Vollaha (M.Wallach)(13) izpētes objekts. Viņu teorijas un koncepcijas autore izmantojusi savā maģistra darbā.

Pētījuma mērķis: pētīt 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitātes attīstību sekmēšanas iespējas rotaļdarbībā.

Pētījuma objekts: 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitāte.

Pētījuma priekšmets: 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitātes attīstība rotaļdarbībā.

Pētījuma hipotēze: 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitāti ir iespējams attīstīt, ja:

- tiek izmantota rotaļdarbība,
- tiek ņemtas vērā vecuma un intelektuālās attīstības īpatnības,
- ilgstošā laika periodā skolotājs izmanto speciālas metodes.

Pētījuma uzdevumi

- Analizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par pētījuma problēmu
- Analizēt pirmsskolēna kreativitātes attīstības sekmēšanas iespējas dažādās rotaļnodarbībās
- Izstrādāt un izpētīt 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitāti
- Pētījuma rezultātu analīze

Pētījuma metodes

- Literatūras analīze
- P.Torrensa tests
- Datu apkopošana un analīze

Pētījuma bāze: bērni no grupas “BITĪTE” (A.PII) vecumā no 5 līdz 6 gadiem – 20 bērni un bērni no grupas “SAULĪTE” (A.PII) vecumā no 3 līdz 4 gadiem – 20 bērni.

Darba gaitā tiks aplūkotas šādas problēmas:

- jaunrade kā izpētes objekts (radoša vide, radoša personība, radošs produkts, radošais process);
- mūsdienu pētījumi par jaunrades problēmu ārvalstu psiholoģijā (jaunrades procesa raksturīgās īpašības, jaunrades saikne ar citiem izziņas procesiem);
- spēju raksturīgās īpašības (spēju attīstība: dažādu psihologu pētījumos);
- pirmskolas vecuma bērna spēju attīstība (pirmskolas vecuma bērna spēju attīstības apstākļi, apdāvinātība, bērnu apdāvinātība Ļ.Vigotska teorijā);
- bērnu iztēles attīstības līmeņa diagnostika.

Pētījuma norises laiks: no 2005.g. septembrī līdz 2008.g. maijam.

Maģistra darba struktūru veido anotācijas, ievads, 5 nodaļas ar apakšnodaļām, nobeigums un secinājumi, izmantotās literatūras un avotu saraksts ar 71 vienību un 4 pielikumi.

1. RADOŠO SPĒJU ATTĪSTĪBAS PROBLĒMAS APSKATS PEDAGOĢISKAJĀ UN PSIHOLOĢISKAJĀ LITERATŪRĀ

1.1. Spēju būtība, veidi

Kreativitātes izpēte ir sarežģīta un izraisa daudz strīdu, jo faktoru empīriskais lauks, kas attiecas uz šo problēmu, ir ļoti plašs. Kreativitāte, kas tika aplūkota no dažādiem viedokļiem, galu galā izskatījās kā atsevišķas „cietā rieksta” daļas, kuras kopā salikt vēl nevienam nav izdevies.

60. gados parādījās vairāk nekā 60 kreativitātes definīciju un „to skaits aug katru dienu” Visas definīcijas rūpīgi analizēja un iedalīja 6 grupās: geštaltiskie (kas kreatīvo procesu aprakstīja kā eksistējoša geštalta izjukšanu, lai izveidotu labāku); inovācijas (orientēti uz kreativitātes novērtējumu pēc kā jauna beigu produktā); estētiskie vai ekspresīvie (kas lika uzsvāru uz radītāja pašizteikšanās spējām); psihoanalītiskie vai dinamiskie (kas kreativitāti aprakstīja caur Id, Es un Superego terminu mijdarbību); problemātiskie (kas kreativitāti noteica izmantojot virknes uzdevumu risinājumu procesu; šeit arī tika pieskaitīts Dž.Gilforda(11, 118 – 119) definējums – „Kreativitāte – tas ir diverģentās domāšanas process”); sestajā grupā iekļuva definējumi, kas neiekļāvās nevienā no minētajām – dažādi, un to skaitā ļoti izplūduši (piemēram, „pievienošana vispārcilvēcisko zināšanu rezervei”.

Kā atzīmē pētnieki, „izpratnes process tam, kas ir kreativitāte, pats prasa kreatīvu darbību. Sākot no kreativitātes noteikšanas, mēs ar to pašu sevi nolemjam neveiksmei, jo kreativitāte vēl nav konceptualizēta un empīriski noteikta”. Vienā no pēdējiem pētījumiem autori kreativitāti nosaka, kā kaut kā nozīmīga un jauna sasniegumu...Citiem vārdiem, „tas ir tas, ko cilvēki dara, lai izmainītu pasauli” (61). P.Torrens(28) ilglaicīga kreativitātes procesa pētījumā savāca dažādus tās definējumus, kas metaforiski apraksta daiļrades būtību. Piemēram, daiļrade – tas ir: rakt dziļi, skatīties uzmanīgi, sajūst smaržas, skatīties cauri, izstiept roku rītdienā, klausīties kaķi, dziedāt personīgā atslēgā.

D. Bogojavlenskaja(35, 49 – 58) raksta, ka mūsdienās, lai aprakstītu kreativitāti, izmanto pieeju, ko, pēc vieniem avotiem, 1963. gadā piedāvāja R.Muni, pēc citiem – A.Šteins 1969. gadā, un ko daudzi pētnieki izmanto arī šodien. Zinātnieki nav vienojušies pat par to, vai kreativitāte vispār eksistē varbūt tā ir zinātniska konstrukcija? Vai kreativitātes process ir patstāvīgs, vai arī kreativitāte ir citu psihisko procesu summa? Viena no kreativitātes definīcijām kreativitāti saprot kā ordināro procesu neparastas izpausmes, tas ir, tās atbalstītāji uzskata, ka kreativitātes process nav patstāvīgs. Viens no argumentiem par labu šādai pieejai pamatojas „iedzimto struktūru” kognitīvajā teorijā. A.Bine(34), piemēram, apgalvo, ka valodas kompetence bāzējas uz cilvēka valodas iedzimtajām struktūrām, T. Amabile(2)– ka tādas struktūras ir cilvēciskā intelekta un visu veidu kognitīvo funkciju pamatā, ietverot matemātisko, muzikālo un specifisko intelektu. Viss jau atrodas potenciālā, nevar veidot kaut ko no nekā, tas ir, bez jau eksistējošām struktūrām (35). Jaunām kognitīvām zinātnēm ir skeptiska attieksme pret kreativitāti kā pret patstāvīgu, atšķirīgu procesu. J.W. Getzels(10) cenšas pierādīt, ka ordinārie kognitīvie procesi, transformēti noteiktā veidā, ir pietiekami, lai atklātu zinātniskos pamatlikumus. Radošo uzdevumu risināšanas process aprakstīts kā citu procesu mijdarbība (domāšanas, atmiņas u.c.).

Jaunrades saikne ar citiem izziņas procesiem. Šis jautājums cieši piekļaujas jautājumam par kreativitātes procesu veidojošajiem elementiem, jo citi kognitīvie procesi ietekmē kreativitāti, daži pētnieki tos pat iekļāva kreatīvā procesa modelī kā tā sastāvdaļas. Pirmajā vietā ir kreativitātes un dažādu intelekta veidu atbilstības problēma. Dž.Gilforda(11) intelekta modelis saista kreativitāti ar domāšanas divergento produktivitāti. Šī spēja ietver sevī elastību un individuālismu, no vienas puses, un kvalitatīvu darbu, cienīgu attieksmi un disciplīnu – no otras. Pirmā raksturojumu grupa pretojas konvergentai domāšanai, otra ir „paralēls process”, līdzīgs vai identisks tam, kurš vērojams konvergentā produkcijā.

Divergentā domāšana tāpat arī neatspoguļo visas kreatīvā procesa īpatnības un nesakrīt ar to pilnībā. M.Vollahs(13), viens no kreativitātes autoritatīvākajiem pētniekiem 60. gados parādīja, ka intelektuālie testi diezgan vāji saistīti ar kreatīviem

sasniegumiem un vispār nav saistīti, ja rādītāji ir augsti. Kreativitātes un intelekta apvienojumu vienotā faktorā, ja rādītāji ir vidēji, M.Vollahs un N.Kogans (13) izskaidroja ar to, ka intelekta un kreativitātes testos izmantots analogisks testa materiāls(vārdiskais,telpiskais,u.c.).

Virkne pētnieku atzīmē konverģentās domāšanas lomu radošā procesā. Dž.Moneta (22,23–37) atzīmē, ka zinātniskās kreativitātes modelī kompetencei un konverģentajai domāšanai ir galvenā loma.

Ir viedoklis, ka, gan pārāk zema, gan pārāk augsta kompetence par problēmu traucē kreatīvajam procesam. Augsta kompetence neļauj izrauties no eksistējošā stereotipa ietvariem, tāpēc kreativitātes atkarības līkne no kompetences izskatās kā U–invertirētā līkne (36). Liela loma kreativitātē tiek ierādīta iztēlei, tomēr konkrēta vizuāla iztēle atšķiras no vizuālām atmiņām un telpiskās orientācijas. Atzīmēts, ka cilvēkiem, kam intelekta līmenis ir augstāks par vidējo, biežāk ir nabadzīgāka iztēle vai vispār tās nav, nekā cilvēkiem ar vidēju intelektu. S.Koslins(14) atzīmē, ka ļoti spilgti cilvēki var piedalīties vizuālās iztēles pētījumos, tāpēc, ka tā tiem ir ļoti nabadzīga. H.Gardners(9) atzīmēja, ka vairums viņa apsekoto zinātnieku, parasti runāja par nenozīmīgu vai pilnu vizuālās iztēles iztrūkumu, bet acīmredzami kautrīgie intelektuālie cilvēki bieži runāja par spilgtu un detalizēti konkrētu iztēli (22, 23 – 37). Konkrēta iztēle tāpat arī nenosaka to, ka var rakstīt stāstus. Piemēram, viņam nepiemīt vizuālā iztēle un vārdi neizraisa nekādus acīmredzamus tēlus. Arī jurisprudences un psiholoģija ir profesijas, kuru pārstāvjiem ir nabadzīga vai vispār nav vizuālās iztēles, viņiem nepieciešamas lingvistiskās, loģiskās un interpersonālās iemaņas. H.Gardners (9, 298 – 324) atzīmēja, ka konkrētā iztēle vairāk piemīt pārskata (apkārtnes) zinātņu pārstāvjiem (botānika, zooloģija, ģeoloģija) nekā sociālo un uzvedības zinātņu pārstāvjiem.

No otras puses, dažām mākslinieciskās apdāvinātības formām, piemēram, glezniecība un tēlniecība, kur nepieciešama spēcīga konkrēta iztēle, kā arī izcila koordinācija „acs–roka”, nav nepieciešams augsts un pat ne vidējs intelekts.

P.Lengli un R.Džouns (18, 177 – 201) pasvītro atmiņas nozīmi radošā insaita procesā. Informācijas pieejamība ļauj veidot neredzamas asociācijas un atrast oriģinālus problēmas risinājumus.

Dati runā par kreativitātes procesa atkarību no citiem kognitīviem procesiem, kā arī no to attīstības līmeņa, individuālās specifikas un radošās aktivitātes nozares. Pēc autora uzskatiem, pētījumos nepietiekama uzmanība veltīta iztēles lomai un simbolizācijas spējai, kā arī metaforas lomas pētīšanai jauno zināšanu demonstrēšanā. Neskatoties uz to, sen atzīmēts, ka jaunās zināšanas bieži var tikt demonstrētas tikai metaforiskā formā līdz brīdim, kamēr tās neiegūs savu pamatojumu un apjēgumu zinātnē un kultūrā.

Bērnu iztēles attīstības līmeņa diagnostika. Vēl gadsimta sākumā T. Ribo(64) uzskatīja iztēli kā priekšstatu veidošanās procesu, jauna veidošanos no vecajiem elementiem. Autors apgalvoja, ka iztēloties nozīmē attēlot. Tāds raksturojums ļauj diagnostikas pamatā likt bērna priekšstatus, kad viņš kombinē priekšmetus, vai arī kādu atveido.

Šādai pieejai piekrīt arī citi autori. L.Rubinšteins(67) pasvītroja, ka iztēles pamatelements ir „vesela un nesadalīta tēla – priekšstata – rašanās un attīstība”, tas ir īstenības elementu pārveidošanas pamats. D. Bogojavlenskaja(35, 49 – 58) raksta: pēc J.Piažē tēls nav tikai uztvertā pēdas, bet tā aktīva kopija; iztēle pamatota nevis darbībā kā imitēšanas forma, Dž. Bruners vēl ciešāk saista iztēli ar darbību, pasvītrojot, ka bērniem sākotnēji tiek novērota darbības priekšstati un tikai vēlāk – tēla priekšstati.. D.Elkoņins(71) šķietamo rotaļas situāciju, uzlūko par sociālo attiecību modeli. Modelēšanu, vispārināšanu, shematizēšanu, darbības aizvietošanu un pārņemšanu uz citām rotaļlietām, D.Elkoņins(71) uzlūko par rotaļas un šķietamas situācijas analīzes pamatu. V.Davidovs(41,9) iztēli raksturo kā pamatspēju, kas saistīta „ar cilvēka spēju redzēt lietu kopumu ātrāk nekā atsevišķus elementus ...vēl neveicot to detalizētu analīzi”. Iztēle ir spontāna jaunus priekšstatus veidojoša bērna izziņas aktivitāte, kas notiek pēc šādiem rādītājiem.

1. Priekšmetu pārkombinēšana dažādās situācijās izmantojot tos jaunās funkcijās vai piešķirot tiem neraksturīgas nozīmes un nosaukumus (bērna spēles attiecības ar apkārtni).
2. Bezformas objektu nosaukšana (noformēšana).
3. Vārdisku paziņojumu ilustrēšana (detalizēšana) ar attēlojošām darbībām („Parādi, kā!”).
4. Īsziņas vai neskaidri uztverta notikuma vārdiska papildināšana (detalizēšana).
5. Aktuālo notikumu, bijušo iespaidu un vārdisko paziņojumu modelēšana ar rotaļas paņēmieniem:
6. Sižeta pārņemšana uz citām rotaļām.
7. Spēļu darbības variēšana, personu īpatnību ievērošana.
8. Personāža nostājas izdalīšana, dialogs ar rotaļlietu.
9. Dialogs pa telefonu ar neeksistējošu abonentu.
10. Režisora spēle.

Spējas ir cilvēka individuālas, atšķirīgas īpatnības, kas nosaka viņa darbības veiksmi un vieglu tās (darbības) apguvi. Pie spējām nepieskaita visas psiholoģiskās īpašības, bet tikai tās, kuras atšķir vienu cilvēku no otra. Spējas atvieglo zināšanu apguvi, prasmju un iemaņu veidošanu. Savukārt, zināšanas, prasmes un iemaņas tālāk attīsta spējas. Spēju attīstības dabiskie priekšnoteikumi ir dotības, t.i., ģenētiski nostiprinātas anatomiski fizioloģiskas organisma īpatnības (43,245). Spējām ir kvalitatīvs un kvantitatīvs raksturojums. Pie pirmā raksturojuma pieder tās veidojošie komponenti, pie otrā – spēju izpausmes līmenis. Spējas pieņemts iedalīt kopējās un speciālās. Kopējās ir vērīgums, laba atmiņa, radoša iztēle – tās ir nozīmīgas daudziem darbības veidiem. Speciālām

spējām ir nozīme tikai konkrētos darbības veidos – tēlotājā mākslā, mūzikā, literatūrā u.c. Par spēju augstāko izpausmi var uzskatīt talantu un ģenialitāti.

Personības psihiskās īpašības – spējas un rakstura iezīmes – veidojas visā cilvēka dzīves periodā. Iedzimtās organisma spējas ir dotumi – diezgan daudznozīmīgi, kas nosaka, bet neveido cilvēka psihiskās īpašības. Uz vienu un to pašu dotumu pamata cilvēkam var izstrādāties daudzveidīgas īpašības, spējas un rakstura iezīmes, kas izpaužas un veidojas atkarībā no viņa dzīves rituma un darbības. Darbā un mācībās veidojas un tiek izkoptas cilvēku spējas; darbībās un rīcībā veidojas un norūdās raksturs. Spēju un rakstura saikne ir ļoti cieša un nesaraujama. Piemēram, lielu spēju esamība, saistot ar sava spēka un varenuma apziņu, nevar neatspoguļoties cilvēka rakstura iezīmēs, radot vienos gadījumos pārliecību par sevi, stingrību, noteiktību, citos gadījumos – iedomību vai bezrūpību, kad nav rūpīga darba iemaņu. Arī mazas spējas vienā gadījumā var radīt kautrīgumu, nepārliecinātību par sevi, citā – neatlaidību, darba mīlestību, prasmi centīgi strādāt, kas ir ļoti nozīmīgas rakstura īpašības.

Atšķirībā no rakstura iezīmēm, spējas ir tikai abstraktas un gandrīz nereālas iespējas. Reālas spējas – tās ir spējas nelokāmi un mērķtiecīgi darboties; tātad, tās ir ne tikai spējas, bet arī varonība.

Lai analizētu informāciju, tās pārveidošanu, pārkodēšanu un izmantošanu organisma signālu vadīšanā, tiek pielietots pats sarežģītākais cilvēka psiholoģiskās sistēmas komponents – viņa spējas. Spējas var raksturot pēc to izpausmēm, tātad, tās ērti saukt par īpašībām, īpatnībām utt. Tās var uzlūkot par struktūrām, kam ir ideāls saturs, kuras ir „ieliktas” pašās funkcionālo sistēmu procesu shēmās – un tad tās labāk ir apzīmēt par personības veidojumiem (58, 9 – 11). Spējas – tās ir personības veidojumi, kas ietver sevī noteiktā veidā strukturētas zināšanas un cilvēka prasmes, kas veidojušās uz viņa iedzimto dotumu pamata un kas kā vienots veselums nosaka cilvēka iespējas sekmīgi apgūt tās vai citas darbības tehnisko jomu. Pieņem, ka savas attīstības maksimumu spējas sasniedz ap 20 – 25 gadiem. Tālāk spējas pakāpeniski pazeminās (25). Talantu parasti traktē kā spēju attīstības augstāko pakāpi.

Spēju attīstība dažādu psihologu pētījumos. Tieši spējas tika uzskatītas kā viena no attīstības pamatvienībām. Mūsdienās jēdziens ‘spējas’ ir viens no visplašāk lietotajiem psiholoģiskiem jēdzieniem izglītības jomā un vispirms jau inovācijas izglītībā. No vienas puses, spējām sāka piedēvēt visu: visu bērnu iespēju jomu, viņa individualitātes izpausmes, radošo potenciālu. No otras puses, spēju definīciju sāka papildināt ar citiem psiholoģiskiem jēdzieniem: intelektuālās attīstības līmenis, radošās domāšanas attīstības līmenis, prāta attīstības individuālās īpatnības, tādā veidā tā pārvērtās par neko un zaudēja savu īpašo psiholoģisko saturu.

Krievu psiholoģijas vēsturē spēju problēma tika pētīta nevienu reizi vien. Pie tam var izdalīt divas pamatpieejas dotai problēmai(56).

Pirmās pieejas pamatā ir B.Teplova spēju attīstības teorija, kā rakstīja Bono(37). Viņš spējas aplūkoja no individuāli psiholoģisko atšķirību viedokļa un to noteikšanā ieviesa trīs pamatiezīmes. Ar jēdzienu ‘spējas’ viņš saprata individuāli psiholoģiskās īpatnības, kas atšķir vienu cilvēku no otra, kuras nosaka veiksmīgu vienas vai daudzu darbību izpildi un kas nodrošina zināšanu un prasmju ieguves vieglumu un ātrumu.

Otras pieejas pārstāvji, kas spējas uzskatīja galvenokārt par cilvēka īpašībām, balstījās uz Ļ.Vigotska(39) teoriju, kurai ir sava vēsture un turpinājums mūsdienu pētījumos.

Psihiskā veseluma („dvēseles”) ideja īpaši izskan Ļ.Vigotska (40, 54)darbos. „Psihiskie procesi kopumā veido kādu sarežģītu strukturālu un funkcionālu vienību, kas vērsta uz objekta izvirzītā uzdevuma risinājumu un pēc saskaņotības un norises veida, ko nosaka izmantojamie līdzekļi, veido jaunu veselumu – instrumentālu aktu”. Ļ.Vigotska(39) teorijā veselumam ir vadošā loma raksturojot ne tikai atsevišķu „instrumentālo aktu” uzbūvi, bet arī apziņas attīstību, kuras veidošanās vispārējais virziens ietver atsevišķu spēju ģenēzi.

Jēdzienam ‘spējas’ L.Vigotskis(40) galvenokārt pievērsās savā darbā „Pedagoģiskā psiholoģija”, ar šo jēdzienu apzīmējot atsevišķas, tomēr nesaraunami savstarpēji saistītas augstākās psihiskās funkcijas. L.Vigotskis(40, 230). rakstīja: „... psiholoģiskais priekšstats par cilvēka darbu, ko veido daudzas atsevišķas spējas, neiztur stingru kritiku.

Katra mūsu „spēja” strādā tādā sarežģītā veselumā, ka, ņemta pati par sevi, tā nedod pat aptuvenu priekšstatu par tās (spējas) patiesajām iespējām

Trīs spēju raksturojumi, ko deva Ļ.Vigotskis(40,235).

- ❖ Spējas – kultūrā eksistējoši mijdarbības veidi ar īstenību.
- ❖ Spēju attīstība ir pakļauta apziņas kopējas attīstības likumsakarībām un tiek analizēta šī veseluma kontekstā.
- ❖ Spēju attīstību raksturo tas, kā bērns apgūst noteiktus kultūras sasniegumus.

Izdarot secinājumus par mūsdienu pētījumiem spēju attīstības jomā, T.Ribo(64) savā monogrāfijā „Cilvēka izziņas spējas” taisnīgi atzīmē, ka visās mūsdienu teorijās spējas definē kā īpašības, kas nepieciešamas, lai veiksmīgi izpildītu darbības. Jebkuras spējas attīstības līmeni nosaka, izmantojot vecuma posmus un individuālos rādītājus salīdzinot ar šiem vecuma posmiem un attiecīgajiem kvantitatīvajiem rādītājiem.

Spēju attīstības rādītājus var noteikt divējādi: ar statistiskā, vai teorētiskā pētīšanas modeļa palīdzību. Izmantojot Ļ. Vigotska(39) teoriju, spēju attīstības mehānismu un attīstības ceļu analīzi var veikt pēc teorētiskā modeļa. Par pamatu tādām modelim var izmantot Ļ.Vigotska (40, 24)augstāko psihisko funkciju definīciju: „Jēdziens ‘augstāko psihisko funkciju attīstība’ un mūsu pētījuma priekšmets aptver divas izpausmju grupas, kuras pirmajā brīdī šķiet pavisam dažādas, bet patiesībā ir divu uzvedības augstāko veidu gultnes, kas ir nesaraujami saistītas, bet nekad nesaplūst kopā. Tie, pirmkārt, ir kultūras attīstības un domāšanas ārējo līdzekļu apguves procesi – valoda, rakstība, rēķināšana, zīmēšana; otrkārt – speciālo augstāko psihisko funkciju attīstība, neierobežotas un nenoteiktas, ko tradicionālajā psiholoģijā sauc par patvaļīgo uzmanību, loģisko atmiņu, jēdzienu veidošanos utt. Tās un citas kopā veido to, ko mēs nosacīti saucam par bērna uzvedības attīstības augstākajām formām”.

Šīs attīstības pamatā ir visu psihisko procesu intelektualizācija: „... psihisko funkciju darbības sistēmas centrs ir domāšanas attīstība” (40, 415). Ļ.Vigotskim(40, 29 – 30) izdevās atrisināt pretrunas starp iedzimtiem un iegūtiem spēju dotumiem, izvirzot jautājumu par to, kā šis mehānisms veidojas. Viņš rakstīja: „Vēsturiskās

attīstības gaitā sabiedriskais cilvēks maina savas uzvedības veidus un paņēmienus, transformē dabas dotumus un funkcijas, izstrādā un veido jaunus uzvedības veidus – specifiski kulturālus”.

Ieviešot jēdzienu par dotumiem (psihes naturālo formu raksturojumi), Ļ.Vigotskis(39) faktiski parādīja, ka spēju attīstība ir ļoti sarežģīts veselā pārstrukturēšanas process, kad ne iedzimtās, ne bērnam iedotās struktūras (kas jebkurā gadījumā ir ārējas attiecībā pret attīstību) nedarbojas kā atsevišķi mehānismi, bet ir pakļauti psihs augstāko formu attīstības kopējai loģikai. Šajā gadījumā, lai izprastu spēju attīstību, principiāla ir nostādne par zīmju lomu psihisko funkciju pārkārtošanā, to iesaistīšanā arvien sarežģītākās strukturālās kopās. Spēju attīstības process ir integratīvs veidojums, kas eksistē cilvēka izzīņas veidu kultūrā. Pēc Ļ.Vigotska(39) šāda veidojuma centrā ir zīme – vārds.

V.Zeņkovsis(44) uzskatīja, ka uztveres, kas ir viena no dabiskākajām funkcijām, attīstības pētīšana īpaši pilnīgi var noteikt mehānismu, kas dabisko funkciju pārvērš par augstāko funkciju. Pievēršanās Ļ.Vigotska(39) darbiem ļāva iezīmēt divas pārvēršanas līnijas. Pirmā līnija, un tieši uz to norādīja L.Vigotskis(40)., ir tā, ka uztveres process arvien vairāk tiek pakļauts domāšanas procesiem, konkrēti, vārda iekļaušanai perceptīvajā funkcijā. Šīs līnijas pārstāvji, saka, ka uztveres kulturālās formas veidojas, apgūstot kultūras pieredzes perceptīvās formas. Izstrādātajā pieejā par to, ka jebkura augstākā psihiskā funkcija ir pastarpināta, apvienoja ar ideju, ka šāds pastarpinājums ir aktīvs, darbīgs. Pētījumu ciklā, ko veica viņa vadībā, tika parādīts, ka veiksmīgu perceptīvo uzdevumu risinājumu nosaka tas, kādā līmenī bērns ir apguvis kultūrā esošo pastarpināto perceptīvo darbību sistēmu

Šai sistēmai piemīt visi trīs (sk. iepriekš) spēju raksturojumi, kuriem pamati tika ielikti Ļ.Vigotska(40) teorijā: to (spēju) kristalizācija kultūrā; attīstība caur atbilstošu kultūras formu apguvi; pakļautība augstāko psihisko funkciju attīstības kopējai loģikai (sistēmai).

Šādu raksturojumu esamība ļāva P.Veileram(30) datus par uztveres attīstību apvienot kopējā koncepcijā par bērna spēju attīstību. P.Veilers(30) uzskatīja, ka, ja ar spējām jāsaprot dažas īpašības, kas nodrošina tās vai citas darbības veiksmīgu norisi, tad tieši perceptīvo darbību pastarpinātā sistēma, kas nodrošina bērna perceptīvās darbības veiksmīgumu, ir spēju sensori. Tālāk stāvoklis par sensoro spēju attīstības struktūru un mehānismiem tika paplašināts līdz kopējai spēju attīstības koncepcijai bērniem. Dotā koncepcijā ar spējām sāka saprast orientētas pastarpinātas darbības, kuras ļauj risināt dažādas grūtības pakāpes uzdevumus. Prāta spēju gadījumā – tie ir intelektuālie uzdevumi, kuru risināšanas pamatveidi ir (kā to parādīja daudzu gadu pētījumi), uzskatāmās modelēšanas darbība. Bērnu individuālās atšķirības ir dažāda spēju apguves līmenis.

Izrādījās, ka ne tikai pastarpinājuma vārdiskās formas veicina bērna psihisko funkciju sistēmas pārkārtošanos, bet arī tas, ka tika iekļauti arī citi pirmsskolai specifiski pastarpināšanas veidi. Tas viss kopā veicina tīšu un apzinātu bērna psihisko darbību. Bērnu spēju attīstība iekļaujas bērna psihiskās attīstības procesa veselumā, bet pašas spējas izrādās tas mehānisms, kurš ir augstāko psihisko funkciju attīstības kodols. No šī viedokļa virkni pirmsskolas vecuma jaunveidojumus (uztvere, iztēle, tēlainā domāšana) var aplūkot caur pastarpināto orientēšanās darbību sistēmas attīstības ģenēzi, kura arī nosaka jau minētos jaunveidojumus (43).

Daudzkārtēja pievēršanās L.Vigotska daiļradei, šķietamajām tradicionālajām problēmām ļauj ieraudzīt jaunas robežas, ieraudzīt arī jaunas problēmas, kuras vēl prasa savu teorētisko un eksperimentālo analīzi .

1.2. Kreativitātes procesa raksturojums dažādu autoru teorijās un koncepcijās

T.Tardifs un R.Sternbergs(26), mēģinot analizēt dažādus redzes viedokļus, izdalīja divas visvairāk kopējās pieejas kreativitātes procesam: kā procesam, kas notiek atsevišķā personībā atsevišķā laikā (šo redzes viedokli atbalsta vairums pētnieku), vai kā procesam, kas atkarīgs no sociālo sakaru sistēmas, problēmu jomām, kreatīvā produkta kritēriju novērtējumiem utt., tas ir, kreativitāti aplūko plašā sociālā un vēsturiskā kontekstā; pie tam kreativitātes process nezaudē saikni ar radītāja individualitāti, bet procesa analīzei un tā brieduma vērtējumam nepieciešama cita pieeja.

Dažādi pētnieki akcentu liek uz dažādām kreativitātes procesa sastāvdaļām, priekšroku dodot kādai vienai sastāvdaļai, kuru tad atzīst par vadošo, vai arī izveidojot sarežģītu mijiedarbībā esošu procesu sistēmu.

P.Torrens(28, 43–75), atbalstot Dž.Gilforda(11) uzskatus, kreativitāti apraksta, izmantojot domāšanas terminus, radošo domāšanu saprotot „kā grūtību, problēmu, nepatiesas informācijas, trūkstošo elementu, neveiksmju izjūtu; minējumu veidošanu un hipotēžu formulēšanu par šiem trūkumiem; šo minējumu un hipotēžu testēšanas vērtējumu; to pārskatīšanas un pārbaudes iespējas un, beidzot, rezultātu vispārināšanu”.

F.Barons(4, 76 – 98) par vadošo uzskata iztēles un simbolizācijas procesu, kas ir kreativitātes kritērijs, un ievieš šādu kreativitātes definīciju: „iekšējais process, kas spontāni turpinās darbībā”, uzsverot, ka no šī redzes viedokļa produkta iztrūkums neliecina par kreativitātes iztrūkumu. Arī R.Sternbergs (69, 199)uzsver, ka nozīmīgas ir spējas veidot „produktīvas metaforas”.

S.Medniks(19) postulē, ka kreativitātes pamatā ir spēja iziet no stereotipu asociāciju ietvariem, strādāt plašā semantiskā laukā.

D.Feldmans (8) piedāvā trīsdaļīgu kreatīvā procesa modeli, kam ir trīs savstarpēji saistītas daļas: 1) reflektivitāte kā pamatprocess, kas atšķir cilvēku no dzīvniekiem, ļauj

veidot pašapziņu, pašnovērtējumu, ar valodas palīdzību plānot, atspoguļot un analizēt pasauli;

- 2) mērķtiecīgums vai intencionalitāte, kas ļauj organizēt pārdzīvojamo pieredzi „organisma iekšpusē un ārpusē”; kopā ar ticību izmaiņu iespējai, ļauj reāli izmainīt vidi;
- 3) transformācijas un reorganizācijas paņēmieni pārvaldīšana, ko piedāvā kultūra un kas nosaka individuālās atšķirības.

Daudzi pētnieki uzskata, ka kreativitātes process ir specifisks dažādām darbības un zināšanu jomām. Tomēr var izdalīt dažas kopējās prasības kreatīvās domāšanas procesam. Kreatīvajā procesā, neatkarīgi no problēmas, uz kuru tas virzīts, iekļautas šādas darbības.

1. Ārējās informācijas un iekšējo priekšstatu struktūras izmainīšana, izmantojot analogijas un novēršot konceptuālos trūkumus.
2. Pastāvīga problēmas pārveidošana.
3. Esošo zināšanu, atmiņu un tēlu izmantošana, lai izveidotu jauno un jaunā veidā izmantotu iepriekšējās zināšanas un pieredzi.
4. Domāšanas neverbālā modeļa izmantošana.
5. Kreativitātes process rada iekšējo sasprindzinājumu, kurš var rasties trijos veidos: konfliktā starp tradicionālo un jauno katrā kreatīvā procesa solī; pašās idejās, dažādos risinājuma veidos vai paredzamos produktos; tas var veidoties starp nenoteiktības haosu un cenšanos pāriet uz augstāku organizācijas un efektivitātes līmeni individualitātes iekšpusē vai sabiedrībā kopumā. Iespējams, visi trīs sasprindzinājuma veidi rodas kreatīvā procesa dažādos posmos (53).

Kas attiecas uz specifiskām sfērām, kurās kreativitāte no „kopējas” kļūst par speciālu, tad te var izmantot klasifikāciju, ko piedāvāja H.Gardners(9, 298 – 324). Kaut arī šī klasifikācija apraksta septiņus intelekta veidus, „drīzāk tā korelē ar apdāvinātības veidiem”, bet tas nozīmē, arī ar kreativitāti, jo šeit domāti izteikta intelekta veida radošie sasniegumi dažādās nozarēs. H.Gardners(9) izdalīja septiņas relatīvi neatkarīgas intelektuālās kompetences, kuras apzīmēja kā iemaņas, kas atbilst diviem bāzes

standartiem: problēmas formulēšanai un radošai vai jaunai pieejai tās risināšanā; plašai izmantošanai un augstam sabiedrības novērtējumam.

Lingvistiskais intelekts, balstīts uz jūtīgumu pret vārda jēgu un efektīvu verbālu atmiņu.

Loģiski matemātiskais intelekts – spēja izpētīt kategorijas, savstarpējās attiecības un struktūras, manipulējot ar objektiem, simboliem, jēdzieniem.

Telpiskais intelekts – spēja uztvert un veidot uzskatāmas telpiskās kompozīcijas, manipulēt ar objektiem prātā.

Ķermeniski kinestētiskais intelekts – spēja izmantot kustību iemaņas sportā, izpildītājmākslā, darbojoties ar rokām.

Muzikālais intelekts – spēja izpildīt, sacerēt un uztvert emocionālo mūziku.

Intrapersonālais intelekts – spēja saprast un atpazīt paša jūtas.

Interpersonālais intelekts – spēja ievērot un atšķirt citu cilvēku temperamentu, motivāciju un nodomus (22, 23 – 37).

Bieži tie ir kopā, piemēram, ja piemīt kinestētiskais un telpiskais intelekts, tad kompetenti var darboties mehānikā. Kompetence tikai vienā jomā – lingvistiskā vai interpersonālā – tāpat var būt izcilu sekmju pamats daudzās profesijās. Ir pārliecinoši eksperimentālie pierādījumi par to, ka, atkarībā no izmantošanas jomas, eksistē daudzi kreatīvā procesa veidi (37).

Atgriežoties pie kreatīvā procesa raksturojumiem, jāsaprot, ka kreativitātes procesā nozīmīgs ir laiks: cik ilgi ilgst šis kreatīvais process. Vieni pētnieki uzsver ilglaicīgu idejas nobriešanas procesu. Citi par kreatīvā procesa centrālo momentu atzīst insaita uzliesmojumu. Insaita fenomens paliek pētnieku uzmanības lokā un izraisa strīdus par pašu jēdzienu un tā lomu radošajā procesā. Viedokļu spektrs ļoti plašs: no kreatīvā

procesa pielīdzināšanas sākuma insaitam līdz insaita specifiskās lomas noliegšanai kreativitātē vispār.

Dž. Devidsone (6, 201 – 222) pētīja insaita lomu kreatīvajā procesā kontekstā ar apdāvinātības problēmu; to skaitā viņa veica arī longitudālos pētījumus. Viņa izdalīja trīs insaita veidus:

- 1) „izvēles dekodēšanas” insaits ļauj atdalīt relevanto informāciju no irrelevantās;
- 2) „izvēles kombinēšanas” insaits ļauj pareizi savienot informācijas fragmentus;
- 3) „izvēles salīdzināšanas” insaits ļauj saistīt šo informāciju ar to, kas jau ir atmiņā.

Radošajā procesā var darboties visi trīs insaita veidi. Cits pētnieku apspriežamais jautājums: kas ir stimuls kreatīvā procesa sākumam? Pirmā viedokļu dihotomija izraisās jautājumā par mērķu izvirzes lomu kreativitātē. Vairums pētnieku uzskata, ka kreatīvais process ir aktivitātes forma problēmu meklēšanā, apzināts un mērķtiecīgs mēģinājums paplašināt esošās zināšanu robežas, izjaukt esošos ierobežojumus. No otras puses, pastāv uzskats, ka kreatīvie produkti ir radīšanas stadijas nejaušu izmaiņu un izvēles kreatīvā procesa rezultāti. Starppozīcija ir – ka kreatīvais process ir neveiksmīgs mēģinājums izskaidrot neapstiprināmu hipotēzi, mēģinājums esošajās zināšanās ietvert jaunas idejas, vai arī mēģinājums ar pašorganizēšanās palīdzību izlauzties cauri ekistējošajam haosam.

Vēl viena problēma – kreativitātes izpaušanās līmeņi, kas ienes izmaiņas vai papildinājumus esošajās zināšanās, vai arī tā ir „mazā” kreativitāte (piemēram, māka izrotāt istabu ar ziediem vai prasmīgi saskaņot krāsu gammu interjerā). Pēc D. Feldmana (8) domām, kreativitātes līmenis var tikt noteikts tikai vēsturiskajā perspektīvā.

Par strīdīgu tiek uzskatīts jautājums: vai kreatīvais process ir „normatīvs”, bet tam ir stiprākas un vājākas izpausmes, vai arī tas pieejams tikai noteiktiem indivīdiem (Pikaso, Mocartam, Puškinam un citiem) retos laika brīžos? Piekritēji ir gan vienam, gan citam redzes viedoklim. Ja kreativitāte tiek atzīta par normatīvu procesu, tad tā piemīt katram pieaugušajam, bērnam un pat datoram.

No šī redzes viedokļa kreatīvo procesu var trenēt, tas ir labvēlīgi katram un paaugstina visas sabiedrības izdzīvošanas iespējas. Tomēr F.Barons(4), M.Čiksentmihalijs(8), J.W.Getzels(10) un S.R. Pritzker(23), B.Henesis un T.Anabels(2) uzskata, ka kreativitāti trenēt nevar, jo kreatīvais process rodas tikai daudzu labvēlīgu faktoru savienojuma rezultātā: individualitātes struktūra, nepieciešamās iemaņas, problēmu esamība, speciālā vide.

Nozīmīgs ir jautājums par apzināto un neapzināto komponentu esamību kreativitātes procesā. Daudzi uzskata, ka māka izteikt idejas, kas radušās neapzināti – ir kreatīvā procesa atslēga. Kreativitāte sasniedzama tad, kad neapzinātās idejas tiek apzināti apstiprinātas. Paši radītāji un ideju nēsēji, kam ir izcila kreativitāte, uzsver neapzinātā aktivitāti radošajā procesā. Šī ir psihoanalītiska koncepcija: Z.Freids(70), piemēram, uzskatīja, ka daiļradei ir divas daļas: psiholoģiskā, saistīta ar apziņas darbību un vizuālā, kas veido neapzinātā arhitektoniskos tēlus. Citi autori ignorē neapzinātā lomu kreativitātē. Konsensuss atrodas vidū: pārdomāts ir viedoklis, ja uzskata, ka neapzinātiem procesiem kreativitātē ir noteikta loma. Piemēram, P.Lengli un R.Džouns(18) uzskata, ka neapzinātiem elementiem kontekstā ar atmiņas aktivāciju ir nozīmīga loma, kura ir relevanta radošajam insaitam un padara pieejamu apzināti nepieprasītu informāciju. Ja viena no jaunrades pazīmēm ir jaunu lietderīgu kombināciju veidošana, tad iztēle, kas šīs kombinācijas veido, ir radošā pamats.

1.3. Radošā procesa vispārīgs raksturojums

Vēl sengrieķu filozofi savās mācību sistēmās centās izmantot metodes, ar kuru palīdzību skolēnos varētu attīstīt radošo domāšanu. Jaunrades psiholoģija kā zinātne sāka veidoties 19. – 20. gs. sākumā. Zinātne sākās no vērojošās psiholoģijas zināšanu posma. Psihologi pilnībā aprakstīja zinātnes un mākslas izcilo darbu veidošanās apstākļus. Par aprakstu avotiem kļuva biogrāfijas, autobiogrāfijas, memuāri, literāri darbi. Tika pētīta daiļrades daba, daiļrades procesa fāzes, daiļrades spējas un radošās personības īpašības. Tika izdalītas ģenialitātes pazīmes, kas izpaužas percepcijas (uzmanības sasprindzinājums, milzīgs jūtīgums, uzņēmība), intelekta, rakstura, motivācijas un vērtību orientācijas īpatnībās. Tomēr iekļūšanas līdzekļu aprakstāmo parādību būtībā nebija, jo sākuma datu iegūšanai psiholoģiskās metodes bija ierobežotas, bija jāiztiek ar pašnovērošanu, tad par daiļrades centrālo posmu tika atzīti neapzinātie procesi. (2, 997 – 1013).

Līdz ar eksperimentālo pieeju attīstību daiļrades psiholoģijai, sākuma datu iegūšanai tika izmantotas aktīvas metodes – testi, anketēšanas, intervijas, eksperimenti. Par tipisku kļuva daiļrades darbības atsevišķo jomu pētīšana. Psiholoģija pētīja daiļrades parādības no dažādām pusēm, bet pamatojumi, lai izskaitļotu atsevišķus elementus, bija vēl subjektīvi, neorganizēti. Rezultāti parādīja, ka apzinātais un neapzinātais, intuitīvais un saprātīgais papildina cits citu.

Līdz 20. gs. vidum psiholoģija radošās spējas saistīja ar prāta attīstību. Nepieciešamība noteikt intelektuālās spējas veicināja IQ testa izveidošanu prāta apdāvinātības noteikšanai. Tomēr daudzu psihologu pētījumi parādīja, ka radošās spējas nav tieši atkarīgas no intelekta un zināšanu summas, tas ir, korelācijas starp intelekta koeficientu un spēju radīt jaunu – kreativitāti – nebija.

A. Binē (34) izdala trīs pamatpieejas daiļrades un intelektuālo spēju problēmai.

1. Daiļrades spēju kā tādu *nav*. Galvenā loma daiļrades uzvedības determinācijā ir motivācijai, vērtībām, personības iezīmēm.

2. Intelektuālās spējas ir nepieciešamas, tomēr nepietiekams nosacījums personības radošai aktivitātei.
3. Intelekta attīstības augstais līmenis nosaka radošo spēju attīstības augsto līmeni un otrādi. Daiļrades procesa kā psihiskās aktivitātes specifiskās formas nav.
4. Radošās spējas – kreativitāte – ir no intelekta neatkarīgs faktors.

Kreativitātes fenomena pētīšanu sarežģī tas, ka radošo raksturojumu novērtējumā pētnieks vispirms sastopas ar parādības īpašību. Kreativitātes pētīšanu, kas balstījās uz zinātniskā materiāla, 1959. gadā īstenoja pētnieku grupa, ko vadīja Dž.Gilfords(11). Viņi izmantoja faktoru analīzi, pielietojot precīzo zinātņu materiālu. Kā rakstīja Družiņins(43), tajā pašā gadā paralēli un neatkarīgi no Gilforda eksperimentiem, savus eksperimentus, izmantojot mākslas materiālu, veica V.Loienfalds un K.Beitels. Salīdzinot rezultātus, tika izdalīti 8 būtiski kritēriji, ko varēja izmantot kreativitātes fenomena diferencēšanai.

1. Māka ieraudzīt problēmu.
2. Mobilitāte, māka redzēt problēmā vairākas iespējamās puses un sakarus.
3. Elastība kā māka:
 - saprast jauno redzes viedokli;
 - atteikties no jau apgūtā redzes viedokļa.
4. Oriģinalitāte, atkāpšanās no šablona.
5. Spēja pārgrupēt idejas un sakarus.
6. Abstrahēšanas un analīzes spējas.
7. Konkretizēšanas un sintēzes spējas.
8. Idejas organizēšanas veidošanas sajūšana.

Bez tam, tika pierādīts, ka kreativitātei mākslā un zinātnē ir kopējas pazīmes, kas ļauj pārnest radošās spējas no viena materiāla uz citu. Šo darbu rezultāti savā laikā izraisīja cerības, ka pētnieki beidzot iegūs radošās personības atpazīšanas līdzekļus. Tomēr turpmākie pētījumi neapstiprināja šo līdzekļu efektivitāti, jo kreativitāti kopumā, izmantojot faktoranalīzi, nevar izsmeļoši definēt (46).

Kreativitātes nozare pētniekam ir sarežģīta un izraisa daudz strīdu, jo šai problēmai piederošais faktoru empīriskais lauks ir ļoti plašs. Viena pētījuma virziena piekritēji kreativitāti uzlūko, kā ordināro procesu neparastas izpausmes, t.i., kreativitāte vispār nav patstāvīgs fenomens. Tomēr kreativitātei, kā fenomenam ir arī daudz piekritēju. Šie pētnieki izdala četrus pamataspektus: kreatīvo vidi, kreatīvo personību, kreatīvo produktu un kreatīvo procesu. Bieži šīs pieejas tiek aplūkotas kopā (58, 9 – 11).

Jaunrade – tā ir garīga darbība, kuras rezultātā rodas oriģinālas vērtības, jaunu, agrāk nezināmu faktu, īpašību un materiālās pasaules vai garīgās kultūras likumsakarību nostādnes. Jauninājums ir objektīvs, ja rezultāts patiešām ir jauns kontekstā ar kultūras vēsturi. Ja tas nav jauns pats par sevi, bet tikai autoram, tad jauninājums ir subjektīvs. Atklājuma uzdevums arī ir atrast neatrisinātu uzdevumu, vēl līdz šim neatrisinātu problēmu principiālu risinājumu (63).

Jaunradē nozīmīgi ir daudzi faktori: gan sociālie, gan personiskie, to skaitā arī personības psiholoģiskās īpašības, tās raksturs, gribasspēks, atjautība, pieredze, intelekts, asprātība, iztēle, intuīcija u.c. Var uzskatīt, ka svarīgs nosacījums jaunradē ir jaunu ideju izpratne, kā arī spēja tās atrast un izvirzīt problēmas, būt neatkarīgam savā uzvedībā un spriedumos un tajā pašā laikā prast piekāpties un atteikties no saviem iepriekšējiem uzskatiem, būt kritiskam, drosmīgam, pacietīgam. Būtisks subjektīvs jaunrades nosacījums ir neatlaidība, stūrgalvība, prasme nodrošināt regulāru un ritmisku garīgo darbību (53).

Radošais process saistīts ne tikai ar objektīvo situāciju, kas prasa noteikta uzdevuma risinājumu un izvirza cilvēkam šāda risinājuma nepieciešamību, bet arī subjektīviem faktoriem, personības motivācijas sfēru. Pie tam ārējā motivācija kā radošās darbības virzītājs darbojas tikai ar iekšējās motivācijas starpniecību, jo priekšrocības (slava, nauda, karjera), kas ir ārējie motīvi, sāk darboties tikai pēc atklājuma pieteikšanas, bet atklājumu nevar izdarīt, ja iekšējie motīvi nestimulē un nevirza zinātnieka vai mākslinieka attiecīgo darbību. (12). Jaunrade sākas ar problemātiskās situācijas rašanos, kad rodas nepieciešamība radīt kaut ko jaunu. Mēģinājumi risināt atbilstošās problēmas sākas ar minējumu, hipotēžu izvirzīšanu. Jaunrades procesam ir vairāki posmi:

iedvesma, produktīvas iztēle, jaunas idejas rašanās, tās loģiskā apstrāde, pārbaude un realizēšana. Abi pēdējie posmi ir šī procesa virsotne. Jaunrades sākuma posmos pārsvarā darbojas zemapziņa, intuīcija, bet beigu posmos – apziņa, loģiski spriedumi (57).

Viena no radošā darba raksturīgākām iezīmēm ir pretrunu atrisināšana: jaunā radīšana neizbēgami saistīta ar vecā noliegšanu. Lai sasniegtu mērķi – radošo procesu, tiek veiktas secīgas likumsakarīgas operācijas: uzdevuma izvirzīšana, gala rezultāta paredzēšana, pretrunu atrašana un to risinājums. Nepieciešams jaunrades subjektīvs priekšnoteikums ir bagātas produktīvās iztēles esamība, brāzmainas fantāzijas apvienojums ar skaidru realitātes izpratni. Fantāzija cieši saistīta ar spēju izmainīt attīstību, pārveidot pasauli, izkaistināt nākotni. Produktīvai iztēlei ir paši savi likumi, kas atšķiras no parastās loģiskās spriešanas likumiem. Domas šeit savienojas nevis pēc loģiskās nepieciešamības principa, bet pēc brīvāka asociācijas principa, pēc līdzības, kontrasta utt. Radošā iztēle ļauj pēc parastai acij gandrīz nemanāmām vai vispār nemanāmām detaļām, izprast jaunās konstrukcijas kopējo jēgu un veidu, kā to īstenot(38). Minējumu, atklājuma brīžus pārdzīvo īpaši spilgti. Jaunā radītāji daudreiz atzīmēja, ka paši ražīgākie jaunrades procesā ir *iedvesmas* brīži. Ar iedvesmu saprot sava veida apsēstību, intensīvas jūtas, uztraukumu, intelektuālo entuziasmu, spēju izkaistināt domāšanas darba rezultātu, acumirkļīgi pārskrienot un it kā pārlecot pāri atsevišķiem darbības posmiem. Jaunradei nepieciešama gigantiska cilvēka intelektuālo pūliņu koncentrēšana, apziņas, prāta neatlaidīgs sasprindzinājums, kas ir psihiskās aktivitātes augstākais veids (12). Domu un jūtu sevišķa sasprindzinājuma brīžos, kas neizbēgami rodas jaunrades procesā, cilvēkā dažbrīd kā zibens uzzibsnī bezgala daudz ideju, asociāciju, kuras netiek apzinātas un tās neatceras. Radošās domas rezultātus nenosaka apziņa, kas ir izziņas un novērtējuma akts. Neapzinātas domas, idejas, impulsi bieži vien ir nozīmīgs stimul, lai rastos vērtīga asociācija, uz kuras pamata vēl zemapziņā rodas negaidīti sakari, bet ideja veidojas tikai vēlāk. Tomēr ne katra asociāciju kombinācija un nebūt ne katram cilvēkam ir produktīvas jaunrades pamats. Visproduktīvākais šis process, protams, būs, ja cilvēks ir ģeniāls, jo viņu zemapziņā radīsies labākās un dzīvotspējīgākās idejas, bet viņu apziņa izskaitļos, kā visracionālāk tās atklāt (59).

Viens no jaunrades svarīgākajiem nosacījumiem ir mērķtiecīga prāta darbība, maksimāla iedziļināšanās problēmā, kaislīga aizraušanās ar to (58, 9 – 11). Jaunrades apzinātie momenti izpaužas uzkrātās zinātniskās vai mākslinieciskās pieredzes esamībā, bez kuras nekāda ideja nekad un nevienam neradīsies. Lai realizētu radošo nodomu, jebkurā nozarē pedantiski jāsakrāj nepieciešamais materiāls, jāizveido noteikta stratēģija, jāparedz līdzekļi prognozējamā rezultāta sasniegšanai. Jaunrades process iespējams tikai tad, ja ir dziļa ieinteresētība par noteikto problēmu.

Radoša vide. Kreativitāte izpaužas caur personīgām sajūtām, spriedumiem, zināšanām, izjūtām. Kreativitāte rodas kā uzvedība, ja no apkārtējiem nejūt relatīvu apdraudējumu un piespiešanu. Kreativitāte ir uztvere, atbilde, darbība vai saskarsme, ko citi neuzspiež un kas notiek nepiespiestā vidē. Ja kreativitāte varētu rasties piespiedu rezultātā vai kā draudu produkts, tad kreativitātes pasaulē vairs nebūtu. Kad personība jūt apkārtējo draudus, tā kļūst vērīgāka un bremzētāka un baidās brīvi izteikt savas idejas. Dati, kas iegūti psiholoģijas laboratorijās, ir mijiedarbības procesa nogulsnes starp subjektu un apkārtējo psiholoģisko vidi. Harmoniskai apkārtnei jābūt diviem nepieciešamiem raksturojumiem: pieņemšana un stimulēšana. Labvēlīgos apstākļos kreativitātei nepietiek ar to, ka apkārtējie to pieņem, vēl vajag, lai apkārtējie sabiedrības locekļi stimulētu citas citu (34). Lai izprastu daiļradi, nepieciešami brīvi, nepiespiesti apstākļi. Pētījumi parādīja, ka sasniegumu motivācija, sacensību motivācija, sociālās atzīšanas motivācija bloķē personības pašaktualizēšanu, apgrūtina tās radošo iespēju izpaušanos (13).

Radoša personība. Personības subjektīvo faktoru nozīmes izpratne to mijdarbībā ar objektīviem faktoriem, radošo procesu pētījumi pēdējās desmitgadēs pierādīja, ka jāņem vērā personības faktors. Jaunrades psiholoģija, par pētījuma objektu izvēloties personību ar visu tās īpašību spektru, sekojot citām zinātnēm, kā instrumentu savā metodoloģijā ieviesa sistēmas principu.

Cita tendence kognitīvo un personības veidojumu apvienojumam: Bogojavlenskaja(35, 52) ieviesa personības intelektuālās aktivitātes jēdzienu, uzskatot, ka tā saistīta ar noteiktu psihisko struktūru, kas piemīt personības kreatīvajam tipam.

„Jaunrade, raugoties no dotās teorētiskās koncepcijas pozīcijas, ir situatīvi nestimulējoša aktivitāte, kas izpaužas kā cenšanās iziet aiz dotās problēmas robežām”. Dotās koncepcijas ietvaros tika piedāvāta intelektuālās aktivitātes noteikšanas metode, kuras pamatā tika ielikts kreativitātes princips. Eksperimentālās izstrādes ļāva izdarīt secinājumus, ka aktivitāte radošās darbības līmenī ir kopīgais pamats, „vienība”, ne tikai intelektuālai, bet arī cita veida jaunrades darbībai.

Darbs sociālās personības pieejas jomā, kurš tika veikts paralēli ar kreativitātes pētniekiem, turpina pievērst uzmanību individuālām atšķirībām, motivācijas un sociāli kulturālās vides daudzveidībām, uzskatot tās par jaunrades avotiem. Ar korelācijas analīzes palīdzību un pateicoties pētījumiem, kur izmanto polārus augstu un zemu radošo spēju aprakstus (salīdzinot izcilus cilvēkus un parastas personības), tika noteikts liels iezīmju kopums, kas potenciāli attiecas uz radošiem cilvēkiem. Šo iezīmju kopums ietver: spriedumu patstāvību, pārliecību par sevi, spēju atrast pievilcīgumu grūtībās, estētisko orientāciju un spēju riskēt. Tādas personības iezīmes, kā pašpārliecība, drosme, brīvība, pašpatvaļā, sevis atzīšana ne tikai raksturo radošus cilvēkus, bet arī paaugstina viņu radošā potenciāla īstenošanas iespējamību (43).

Radošs produkts. Radošās darbības rezultāti var būt ļoti plašā diapazonā: no zinātniskiem atklājumiem, kas pamatā var izmainīt ekonomiku un sabiedrības sadzīvi, no šedevriem, kas veido jaunus virzienus mākslā līdz mācai sastādīt oriģinālu pušķi un tā izrotāt savu istabu. Te izvirzās problēma – kā novērtēt dažādu cilvēku „kreatīvo produktu”? Viens no veidiem – iedalīt tos sabiedrības oficiāli atzītajos un „personīgajos”. Pie tam jāņem vērā, ka cilvēks pietiekami bieži ar jaunradi nodarbojas nevis sabiedrības atzinības dēļ, bet, lai izjustu „radošās mokas” – pacēluma stāvokli, kas ļauj viņam izjust sevi kā cilvēku... Pētot literāro jaunradi, par kreatīvo produktu tiek uzskatīts arī mākslinieciskais teksts. Pētot tekstu, analizējot un vispārinot mākslinieciskās jaunrades pētījumu rezultātus, var izdalīt četrus teksta pētīšanas virzienus: teksta radīšanas procedūra; tā semiotiskā īstenošana (kodēšana); tā analīzes, saprašanas un interpretācijas instrumenti; tā ontoloģija (sociālā esamība un sociālā funkcionēšana) (62).

Radošais process. Kopējie domāšanas procesiem visiem daiļrades veidiem ir kombinēšana un analogizēšana. Diezgan bieži jaunais produkts ir citu sistēmu elementu jauna kombinācija. Veco sistēmu izjaukšana un jaunu izveidošana no to elementiem ir kombinēšana, kas ir jaunrades pamatmehānisms un iztēles „pamattehnika”. Nodarbojoties, piemēram, ar noteiktu iezīmju atlasī, mākslinieks dara to apzināti, ar nodomu. Galvenā domāšanas operācija, kura darbojas radošā procesa gaitā, ir salīdzināšana: „Izveidojas jēdzieniskās saiknes starp elementiem uz reprodukcijas, jēdzieniskās sintēzes vai nejauša savienojuma pamata bez semantisko saikņu izveidošanas” (43, 163). Tādā veidā produktus (idejas, hipotēzes, uzvedības aktus) var iedalīt stereotipos, oriģinālos (kreatīvos) un neapzinātos (deviantos) . Pasaku un zinātniski fantastiskās literatūras analīzes rezultātā noskaidroja virkni fantastisko ideju konstruēšanas paņēmieni. Analīze arī parādīja, ka radošās iztēles darbam ir savas likumsakarības, kuras var tikt izmantotas, lai pārveidotu parastos objektus, faktus un parādības fantastiskajās. Kā rakstīja A.Vorobjevs(38), viens no pirmiem radošās darbības kā psiholoģiskā procesa pētīšanai P.Engelmeiers to iedalīja trīs daļās:

- ❖ hipotēzes izvirzīšanas akts;
- ❖ jaunrades akts;
- ❖ loģiski izstrādātās idejas akts.

Sekojošie daudzie pētījumi, saglabājot teorijas pamatu, tika virzīti uz atsevišķu «aktu» detalizēšanu, pie tam notika to sadrumstalošanās. G.Volless (31) idejas izvirzīšanas posmu sadala divās daļās, rezultātā iegūstot četru fāžu procesu:

- idejas sagatavošanas fāze,
- idejas nobriešanas fāze,
- atklāsmes fāze,
- idejas pārbaudes fāze.

Kā rakstīja A.Bine (34),vēl detalizētāk radošo procesu sadrumstaloja G.Seljē. Viņš izdala zinātniskās jaunrades mehānisma 7 stadijas. Pirmā – „Mīlestība vai vismaz vēlēšanās. Kaislīgas zinību slāpes”. Tātad radošajā procesā ievieš motivāciju.

No nākamajām sešām stadijām četras ir tieši saistītas ar idejas rašanās radošo posmu, divas pēdējās – ar pārbaudi un izmantošanu dzīvē. Ja viena no jaunrades pazīmēm ir jaunu lietderīgu kombināciju veidošana, tad iztēle, kas veido šīs kombinācijas, ir radošā pamats. “Jaunais laiks balstās uz iztēli. Vajag tikai gribēt – un mēs izvilksim no sadzīves kentauru, kurš auļos, ļaujot asti un krēpes pavasara vējam, trauksies caur dimanta pļavām pēc balto nimfu netveramajām ēnām. Iztēle veido un iznīcina objektus, rada tos no detaļām un izbārsta pa daļām. Tādā veidā apziņa ir daiļrade. Jaunajam laikam raksturīgi dot priekšrocības cilvēka radošajām spējām” (65, 422).

Lai izprastu to, kā radošās spējas attīstās pirmsskolas vecuma bērniem, nākamajā nodaļā darba autore aplūkos nosacījumus, kas sekmē spēju attīstību.

1.4. Pirmsskolēna spēju attīstību sekmējošie nosacījumi

Jau agrīnā vecumā bērniem var novērot pašas pirmās iemaņu spējas – noslieci kādā virzienā. Attiecīgi darbojoties, bērns gūst prieku, piepildījumu. Jo vairāk bērns nodarbojas šajā jomā, jo vairāk viņam gribas darboties vēl, viņu interesē nevis rezultāts, bet pats process. Bērnam patīk pati zīmēšana, nevis pabeigts zīmējums; būvēt mājiņu, nevis gatava māja. Tomēr spējas īpaši intensīvi un spilgti sāk attīstīties no 3 – 4 gadu vecuma, bet agrīnā vecumā tām tiek likti pamati. Pirmo trīs gadu laikā bērns apgūst pamatkustības un apkārtējo pasauli, viņam veidojas valoda. Šie agrīnās bērniības sasniegumi turpina attīstīties pirmsskolas vecumā. Kopējās spējas veido divas grupas – izzinošās un praktiskās. Izzinošo procesu veidošanās ietver esošo veidolu atmiņu, iztēles atmiņu, uzskatāmo domāšanu, iztēli, tas ir – pamatintelektu veidošanu(10).

Centrālo vietu izzinošo spēju struktūrā ieņem spēja veidot tēlus, kas atspoguļo priekšmetu īpašības, to kopējo uzbūvi, pamatīpašību vai daļu un situāciju attiecības.

Izzinošās spējas ir sensorās, intelektuālās un radošās. Sensorās spējas saistītas ar priekšmetu un to īpašību uztveri, veidojot pamatu domāšanas attīstībai(17).

Sensorās īpašības intensīvi veidojas no 3 – 4 gadu vecuma. Kad pirmsskolēns apgūst etalonus, rodas priekšmeta īpašību ideālie tēli, ko apzīmē ar vārdu. Bērni iepazīstas ar īpašību dažādībām un sistematizē tās, piemēram, kad apgūst priekšstatu par krāsu spektru, dzimtās valodas fonēmām, ģeometrisku formu etaloniem.

Intelektuālo spēju pamatu veido uzskatāmās modelēšanas darbības: aizvietošana, gatavu modeļu izmantošana un jaunu veidošana uz aizvietojamā un aizvietotāja objekta pamata. Par gatavu modeli var būt spēļu istabas vai laukuma plāns, kurā bērni mācās orientēties. Tālāk viņi paši sāk veidot šādu plānu, apzīmējot priekšmetus istabā ar kaut kādām nosacītām zīmēm, piemēram, galdu ar krūzi, bet skapi ar taisnstūri.

Radošās spējas saistītas ar iztēli, kas ļauj bērnam rast oriģinālas iespējas un līdzekļus uzdevumu veikšanai, izdomāt pasaku vai stāstu, veidot spēli vai zīmējumu. Pirmsskolēns pieslēdzas daudziem darbības veidiem – spēlei, konstruēšanai, darbam un kam citam. Tiem visiem ir kolektīvs raksturs, un tāpēc tie veido noteikumus praktisko spēju izpaušmei, piemēram, organizējošo(18). Lai sekmīgi sadarbotos citam ar citu, bērniem nepieciešama vesela virkne prasmju: mērķa nospraušana, satura plānošana, līdzekļu

izvēle mērķa sasniegšanai, iegūtā un plānotā rezultāta salīdzināšana, partneru viedokļu respektēšana, pienākumu sadale atbilstoši katra spējām un interesēm, kontrole par kārtības noteikumu ievērošanu, prasme risināt strīdīgus jautājumus un konfliktus bez pieaugušo iejaukšanās, partneru attieksmes vērtējums pret uzticēto pienākumu.

Pie pirmsskolēna praktiskajām spējām pieder arī konstruktīvi tehniskās: telpiskais redzējums, telpiskā iztēle, prasme iztēloties priekšmetu kopumā un detalizēti pēc plāna, rasējuma, shēmas, apraksta, kā arī prasme patstāvīgi noformulēt oriģinālu. Šīs spējas ir pamats, lai turpmāk ar to palīdzību bērni apgūtu mācību priekšmetus skolā, rasēšanu, ģeometriju, fiziku, ķīmiju, kur nepieciešama māka iztēloties notiekošo procesu, mehānisma uzbūvi. Bagātas iespējas konstruktīvi-tehnisko spēju attīstīšanai pirmsskolas vecumā dod konstruēšana no dažādiem materiāliem, konstruktoriem, tehnisko rotaļlietu izmantošana.

Pirmsskolas vecumā aktīvi attīstās speciālās spējas, īpaši mākslinieciskās. Pirmsskolas vecumā ir vislabvēlīgākie apstākļi šādu īpašību attīstīšanai. Pirmsskolēns tiek ietverts visā mākslinieciskās daudzveidības ķēdē. Viņš dzied, dejo, veido, zīmē. Pirmsskolas vecuma bērnam veidojas attēlojošās, dekoratīvi lietišķās spējas, kas ietver kompozīcijas, krāsas, formas izjūtu; muzikālās (melodiskā un ritmiskā dzirde, saskaņas izjūta); teātra runas, kur ietilpst poētiskā dzirde, mīmikas un intonācijas izteiksmīgums. Jebkura speciālā spēja ietver pamatveidojumus: izzinošo procesu attīstības līmeni, tehniskās prasmes, tomēr pirmajā vietā izvirzās emocionālā atsaucība un uztvere(42).

Īpašu vietu spēju psiholoģijā ieņem apdāvināto bērnu problēma. Ar apdāvinātību saprot īpaši kvalitatīvi saskaņotas spējas, kas aptver cilvēka intelektuālo iespēju diapazonu, savdabīgu egodarbību. Apdāvināts bērns pēc prāta attīstības apsteidz savus vienaudžus. Viņam raksturīga agrā valodas attīstība un bagātīgs vārdu krājums, jūtīgums pret jaunu informāciju, prasme to uztvert un sistematizēt, tieksme risināt grūtas problēmas, spriest par sarežģītām parādībām, atklāt slēptas saiknes starp objektiem, rast izpētes pamatojumu sakarībām. Apdāvināti bērni ir ļoti ziņkārīgi, uzdod pieaugušajiem daudz jautājumu, kuri tos var iedzīt strupceļā, viņi ir kritiski attieksmē pret sevi un apkārtējiem.

Kā rakstīja V.Družiņins (43), S.Leites izdalījis trīs apdāvināto bērnu grupas:

1. Pirmajai atbilst bērni ar paātrinātu prāta attīstību. Viņi no vienaudžiem atšķiras ar augstu intelekta attīstības līmeni, apbrīnojamo prāta aktivitāti, neapslāpējamu izziņas nepieciešamību.
2. Otro grupu veido bērni ar agru garīgo specializāciju. Kopējā līmenī viņi raksturojas ar noslieci uz kādu konkrētu priekšmetu (kādu zinātnes vai tehnikas jomu). „Savā” priekšmetā vai priekšmetu grupā bērns var izcelties, apsteigt citus bērnus ar īpašu vieglumu, ar kādu viņam padodas materiāla specifika, ar padziļinātu interesi, gatavību apgūt un radoši piedalīties darbībā.
3. Trešo apdāvināto bērnu grupu veido bērni ar atsevišķām izcilām spējām. Viņi neapsteidz vienaudžus kopējā intelektuālā attīstībā, neizceļas ar spožiem panākumiem kaut kādā jomā, bet viņus atšķir atsevišķu psihisko procesu īpašības. Piemēram, neparasta atmiņa uz kādiem objektiem, bagāta iztēle, kas izpaužas neparastās asociācijās, asa vērtīgums.

Bērnu apdāvinātība Ļ.Vigotska teorijā.

Vēl Ļ.Vigotskis(40) rakstīja: „...nenormālu, kropļu un talantu audzināšana izsenis it kā skaitījās eksteritoriāla pedagoģija, tas ir tāda, kas nedarbojas pēc kopējiem likumiem. Jāsaka, ka tas ir dziļi kļūdaini uzskats un eksteritorialitāte šai jomā tai neatbilst un ir piešķirta kļūdaini – jo neapgūtais fenomens vēl netika patiesi izprasts. Kopējie pedagoģijas likumi tikai tad var būt zinātniski likumi, kad tie ir vienādi piemērojami visām audzināšanas jomām” (40, 347).

Atšķirības spēju attīstības līmenī ļauj izmantot diferencētu izglītības stratēģiju sākot no pirmsskolas vecuma. Pie tam neskaidra teorētiskā izstrāde jautājumā par apdāvinātību ne vienmēr ļauj pietiekamā pakāpē pamatoti izmantot dažādas izglītības tehnoloģijas, kas īpaši izpaužas darbā ar garīgi apdāvinātiem bērniem nelielās ģimnāzijās, nelielos licejos, kur bērni pirmskolas vecumā sāk paātrinātu skolas programmu apguvi. Pie tam no redzesloka pilnīgi pazūd attīstības likumsakarības, kuras darbojas gan attiecībā pret parastiem bērniem, gan arī attiecībā pret apdāvinātiem.

Lai veiktu pētījumu, kurā darba autore noteiks kraetivitātes veidošanas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, nepieciešams noskaidrot , kas ir garīgās attīstības traucējumi un kā tie izpaužas bērniem pirmsskolas vecumā.

2. BĒRNU AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM ĪPATNĪBAS

Garīgas attīstības traucējumi nav psihiska slimība, bet gan specifisks stāvoklis, kad bērna intelektuālā attīstība ir ierobežota ar noteiktu centrālas nervu sistēmas funkcionēšanas līmeni.

Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem var attīstīties un mācīties, bet tikai savu bioloģisko iespēju robežās. Šo bērnu vecākiem tas ir diezgan traģisks moments, jo tie vairāk par visu vēlas un cenšas darīt visu iespējamo, lai bērns būtu „tā, kā visi”.

Cilvēkam ar garīgās attīstības traucējumiem intelektuālā un sociālā attīstība notiek lēnāk, nekā parasti, un viņam savu iespēju attīstībai ir vajadzīgs daudz vairāk papildus palīdzības, nekā citiem bērniem. Kā cilvēks viņš ir apveltīts ar noteiktām spējām, ko viņam ir devusi daba. Bet tas, ka šīs spējas it kā paliek neatklātas, ir atkarīgs ne tikai no viņa paša, bet arī no tiem, kas atrodas blakus.

Tajos vai citos gadījumos bērna ar garīgas attīstības traucējumiem – tas vienmēr ir smags pārbaudījums vecākiem. Tomēr vislabāk būtu pēc iespējas agrāk samierināties, lai ātrāk varētu uzsākt sniegt bērnam nepieciešamo atbalstu.

Garīgā atpalcība nav ārstējama. Ja nav kādu konkrētu kontrindikāciju, ārsts var ieteikt stimulējošo terapiju, bet efekts no tās var būt tikai bērna organisma bioloģisko iespēju robežās. Tādējādi, garīgi atpalikušo bērnu attīstības un sociālās adaptācijas prognoze lielā pakāpē ir atkarīga no audzināšanas un mācību sistēmas.

Atkarībā no garīgās attīstības traucējuma pakāpes var panākt lielākus vai mazākus uzlabojumus. Svarīgi ir zināt, ka bērni ar smagiem un dziļiem garīgās attīstības traucējumiem, ir bērniņas invalīdi, viņi saņem pensijas, un tiem ir vai nu aizbildnis, vai tie var būt ievietoti speciālās sociālā nodrošinājuma iestādēs(49).

Darbā ar šā kontingenta bērniem patopsihologi veic lielu konsultatīvu un psihoterapeitisku darbu ar šo bērnu ģimenēm, izņemot diagnostisko darbu.

Katrs bērns savā ziņā ir unikāls, neatkarīgi no tā, vai viņam ir garīgās attīstības traucējumi vai nē. Visiem bērniem ir vajadzīga mīlestība un atzinība, vecāki var sekmēt bērna personīgā pozitīvā imidža attīstību, mīlot bērnu tādu, kāds viņš ir, demonstrējot savu mīlestību un pamanot viņa panākumus un sasniegumus. Bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem ir ārkārtīgi svarīgi, lai ģimenē pret viņu attiecās ar siltumu un sirsnību.

Neskaitot skolas apmeklēšanu, bērnam ļoti nozīmīgi būtu nodarboties ar mākslu vai mūziku, piemēram, spēlēt kādu mūzikas instrumentu, izklaidēties un piedalīties daudzās citās aktivitātēs, kas sekmētu viņa garīgo un psihisko attīstību. Nedrīkst aizmirst, ka bērns ar garīgās attīstības traucējumiem arī mācās, atdarinot apkārtējos, un viņam ļoti noderīga ir saskarsme ar citiem vienaudžiem mājās, parkā, mācībās u. c. Cilvēkus ar intelekta traucējumiem turēt noslēgtus – tas ir labākais veids, lai nedotu iespēju attīstīties to spējām, un tai pašā laikā ļaujot sabiedrībai turpināt attiekties pret tādiem ļaudīm ar nicinājumu un pat noraidīt tos (46).

Kā jebkuram citam bērnam, mazulim ar garīgās attīstības traucējumiem arī jābūt pareizām uzvedības iemaņām, un no viņa jāpieprasa, lai viņš uzvestos adekvāti apstākļiem. Tādi bērni dažreiz ir ļoti stūrgalvīgi, un darbā ar tiem ir nepieciešams parādīt pacietību un taktiskumu. Vairākums šo bērnu patstāvības iemaņas iegūt var tikai tādā personiskā un sabiedriskā dzīvē, kur tiem tiek ļauta un veicināta normāla iespēja attīstīties parastos sadzīves apstākļos. Pārlietu liela vecāku, brāļu, māsu un aukļu gādība tikai sekmēs cilvēka ar garīgas attīstības traucējumiem lielāku atkarību no apkārtējiem un traucēs tam, lai viņš izveidotu minimālus neatkarības un atbildības pamatus, kas ir vajadzīgi, lai tāds cilvēks varētu patstāvīgi dzīvot.

Vairākumam tādu bērnu uzlabojumi ir iespējami nodarbībās pēc agrīnās apmācības programmām.

Dažādās valstīs ir diezgan atšķirīga attieksme pret jautājumu, kur un kā mācīt bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem. Tiek piedāvāts mācīt tos vai nu kopējā bērnu plūsmā, vai nu diferencēti speciālās skolās.

Milzīga problēma ir bērnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem adekvāta audzināšana, kas noteic nākamo sociālo un darbu adaptāciju. Ar labu adaptāciju, kļūstot pieaugošākam, tie var iekļauties dzīvē. Viņi strādā (likums nosaka, lai tas būtu vienkāršs darbs), viņiem ir ģimene, bērni. Šie cilvēki ir pilntiesīgi sabiedrības locekļi. Speciālie pedagogi var dot lielu labumu, īstenojot regulāru bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanu un viņu vecāku konsultēšanu.

Jāatzīmē, ka oligofrēnija un garīgā atpalcība – principā ir viens un tas pats (68), tomēr mūsdienu terminoloģijā šo jēdzienu vairs nelieto, mēs runājam par garīgās attīstības traucējumiem.

2.1. Garīgās attīstības traucējumu pakāpes

Pēc intelektuālās nepilnīgās attīstības pakāpes agrākos gados oligofrēniju dalīja trīs grupās: debilitāte, imbecilitāte un idiotija, kuru kvantitatīvā attiecība atbilstoši sastāda 75%, 20% un 5%.

Tagad runā par garīgās attīstības traucējumu dalījumu četrās grupās – viegli, vidēji smagi, smagi un dziļi traucējumi. Bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir pamata kontingents speciālajās skolās. Tiesa, pēdējos gados aizvien vairāk ir bērnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Tā kā vieglu traucējumu gadījumos intelektuālais traucējums arī nav smags, diagnostiskā ziņā tas sagādā noteiktas grūtības. Bērns kontaktējas, pirmsskolas vecumā ir primitīva iecere rotaļā, viņš spēj to vienkārši organizēt; skolas vecumā – spēj novērtēt konkrētu situāciju, var orientēties vienkāršos praktiskos jautājumos. Ir frāžu runa, bieži samērā laba mehāniskā atmiņa (46).

Tas viss sekmē noteiktu zināšanu krājuma papildināšanu, lasīšanas, rakstīšanas, rēķināšanas iemaņu apguvi, zināšanu apgūšanu, ko paredz speciālo skolu programmas.

Ja traucējums nav sarežģīts, atklājas pietiekama centība un darbaspēja. Relatīvi saglabātas emocijas, jo tās ir izteiktākas, jo vieglāk veidojas paškontrolē.

Un, tomēr, arī viegliem garīgās attīstības traucējumiem piemīt visi intelekta nepilnīgas attīstības komponenti.

Domāšanai ir pārskatāmi tēlaini raksturs. Īstu jēdzienu izveidošana izrādās neiespējama. Ir ļoti vājas novēršanas un vispārināšanas spējas. Slikti saprot izlasīto. Pareizi uztverot un attēlojot priekšmetus, bērniem ir grūti tos salīdzināt, saskatīt iekšējās sakarības. Tas pārskatāmi izpaužas eksperimentā ar sīzētiskām bildēm, ar secīgiem sēriju attēliem, operācijās ar klasifikāciju.

Rēķināšanas mācīšanas laikā bērni ar grūtībām apgūst kvantitatīvo skaitļa saturisko jēdzienu, nosacīto aritmētisko zīmju jēgu. Bez iepriekšējas izskaidrošanas bieži vien nesaprot arī viegla uzdevuma nosacījumus. Tās risināšanas laikā "iestrēgst" iepriekšējā darbības veidā. Ar grūtībām apgūst pareizrakstības likumus. Frāzes ir primitīvas, runā bieži ir disgramatismi, valoda ir grūti saprotama. Vārdiskās definēšanas, kas nav saistītas ar konkrētu situāciju, tiek lēni uztvertas.

Personības negatīvība ir cieši saistīta ar nepilnīgo intelektuālo attīstību.

Skaidri izceļas spriedumu un uzskatu nepatstāvība, zinātkāres neesamība spēlēs, izzinošā darbībā, iniciatīvas vājums. Esot pietiekami saglabātai emocionālajai sfērai, nav sarežģītu pārdzīvojumu nokrāsu.

Tiek atzīmēta diferencētu kustību, mīmikas izteiksmības nepietiekamība.

Bieži ir novērojamas neiroloģisku traucējumu pazīmes, ķermeņa uzbūves displazijas, cerebrāli endokrīnas dabas traucējumi.

Pareizi audzinot un mācot bērnu, savlaicīgi ieaudzinot darba iemaņas, ja nav nervu un psihisko traucējumu, kas sarežģī intelektuālo bojājumu, šīs garīgās attīstības traucējumu formas sociālā prognoze ir labvēlīga. Veicot darbu, kura izpildē netiek pieprasīta iniciatīva, patstāvība un ātra pārslēgšanās, atklājas pietiekama produktivitāte. Praktiskā orientēšanās, savas dzīves veidošanas ieinteresētības esamība sekmē darbu iemaņu apguvi un sociālo adaptāciju.

Vidēji smagu garīgās attīstības traucējumu specifika un izpausme ir daudz skaidrāka. Tas izpaužas konkrētās situācijās, viņi nespēj veidot pat elementārus jēdzienus. Spriedumi ir vāji un lielāko tiesu ir pārņemti bez pārstrādes (49).

Loģiskie procesi atrodas ļoti zemā līmenī. Bērni nav spējīgi saprast izlasītā nostāsta pamatideju, tā saturu atdarina tikai pēc uzvedinošiem jautājumiem.

Redzes un dzirdes analīzes un sintēzes nepietiekamība skaidri izpaužas burtu iegaumēšanas grūtībās, kas ir līdzīgi pēc rakstības vai skanējuma, skaņu sapludināšanas laikā zilbēs un zilbju sapludināšanā vārdos. Lasīšanai bieži vien ir mehānisks raksturs, nav izlasītā jēgas sapratnes. Ir iespējams iemācīt rēķināt pirmā desmita robežās, mehāniski iemācīties reizināšanas tabulas, tomēr jēdziens par skaitli nav pieejams.

Vārdu krājums ir ļoti šaurs, dažreiz pat ierobežots ar atsevišķu priekšmetu nosaukumiem. Runa ir maz izteiksmīga, frāzes ir īsas, disgramatiskas. Nereti tiek atzīmēta samērā grūta valoda.

Motorika ir maz diferencēta. Sinkinēzijas, lēns darba temps, muskuļiem nav tonusa, rakstīšanas un fiziska darba apguvi apgrūtina kustību neveiklība.

Darbībai ir raksturīga iniciatīvas, patstāvības neesamība, operēšana ar noteiktiem paraugiem, modeļiem, kas balstās uz atdarināšanas pamata. Ir pieejami tikai tie darba veidi, kuri sastāv no to pašu iemācīto paņēmieni stereotipiskās atkārtošanas. Personīgās

pieredzes un intelektuālās pārstrādes nav. Darba vai sadzīves šablona izmaiņas izsauc sajukuma stāvokli. Tādēļ pielāgošanās dzīvei un elementāriem darba veidiem ir iespējama tikai ar pastāvīgas palīdzības, kontroles un vadības esamību.

Tomēr tajā pašā laikā šiem bērniem nereti dažādās sadzīves situācijās piemīt noteikts vērīgums. Ir spēja uzkrāt dažas konkrētas zināšanas. Bieži ir novērojama elementāru frāžu sapratne un noteikšana, atšķirību noteikšana starp priekšmetiem uz to vienkāršo pazīmju izcelšanas bāzes. Ir iespējams iemācīties lasīt, rakstīt vēstules, veikt vienkāršus rēķinus. Iemācās elementāras pašapkalpošanās iemaņas (68).

Ir relatīvi saglabājamās vienkāršas tiešās emocijas, ka arī līdzjūtības izpausmes, centieni palīdzēt, reakcija uz uzslavu un nosodījumu. Ir pašnovērtējuma aizmetņi: savā fiziskā vājuma, motorās neveiklības pārdzīvojums.

Bērni un pusaudži, kam ir vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi, bieži vien ir spējīgi apgūt elementārus fiziskā darba veidus (arī vienkāršus kartonāžas darbus, nesarežģīto detaļu atlasīšanu starp atšķirīgiem sadzīves izstrādājumiem pēc krāsas, izmēra utt.). Smagākos gadījumos pat vienkāršāko ražošanas darba veidu apmācība ir neiespējama.

Intelektuālā bojājuma izpausmes ir atšķirīgas. Ja traucējumi ir mazāk smagi, ir pietiekami attīstīta runa, elementāras praktisko iemaņu iegūšanas spējas, nereti ir grūti atšķirt tos no viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Šajos gadījumos ir lietderīgi bērnu dinamiski novērot.

Bērniem, kam ir vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi, bieži novērojama daudzveidīga simptomātika, kas norāda uz galvas smadzeņu nervu patoloģiju, citiem zemapziņas traucējumiem, nereti ir patoloģiski refleksi, krampju lēkmes. Ir raksturīgas galvaskausa displazijas, mikro- un hidrocefālijas parādības utt.

Fiziskā izskatā biežāk nekā vieglu traucējumu gadījumos ir novērojamas atšķirīgas ķermeņa uzbūves displazijas, cerebrāli un endokrīni traucējumi.

Smagu garīgās attīstības traucējumu gadījumos novēro smaga uztveres funkciju nepilnīgu attīstību. Reakcija uz apkārtējo pasauli un tajā notiekošajām lietām, procesiem ir vāja vai neadekvāta. Paša personības apziņa ir miglaina. Domāšanas pēc būtības nav (aloģija).

Apkārt dzirdamajā runā tiek uztverta nevis tās jēga, bet gan intonācijas un runas pavadošā mīmika un žesti. Pašas runas īpatnības ir atkarīgas no traucējuma pakāpes un dziļuma. Runa mēdz būt ierobežota ar atsevišķām neartikulētām skaņām, vai tā ir atsevišķo vārdu salikums (lietvārdi vai darbības vārdi, biežāk nenoteiksmē), kas ir lietojami bez gramatiskiem saskaņojumiem, ar smagiem izrunas traucējumiem, biežu jēgas nesaprašanu.

Emocijas ir galēji elementāras un lielākoties ir saistītas ar fizisko pašsajūtu, fizioloģiskām prasībām. Baudas un primitīvo prieka izpausmju avots ir somatiskā labklājība, sāta izjūta, siltums, patoloģisku tieksmju apmierināšana (ēdelība, onānisms, pirkstu sūkāšana, neēdamo priekšmetu košļāšana).

Nepatīkamas izjūtas izraisa aukstums, bads, sāpes izjūtas, somatisks diskomforts. Afekta izteiksmes formas ir primitīvas: prieks izpaužas kustību uzbudinājumā, izteiksmīgā kļiedzienā un mīmikā; dusmu stāvoklī ir novērojama agresija, tieksme uz pašuzpurēšanos.

Baiļu afekts, negatīvisma izpausmes bieži vien ir saistītas ar bailēm no jaunā, nezināmā. Tomēr slimniekiem ar vieglāko smago traucējumu pakāpi var atklāt sociālo jūtu aizmetņus: pieķeršanos pie cilvēkiem, kuri tos baro un aprūpē, prieka izpausmes uzslavas gadījumā, nemiera izrādīšana nosodījuma gadījumā. Garastāvokļa fons ir raksturojams vai nu ar labsajūtu ar eiforijas elementiem, vai nu ar ļenganumu un apātiju, retāk ar niknumu un drūmumu.

Motorikas nepilnīgā attīstība izpaužas galējā mīmikas nabadzībā, vienmuļībā un kustību lēnumā, to koordinācijas traucējumos līdz pat stāvēšanas un iešanas iemaņu traucējumiem.

Darbības, pēc būtības, nav. Nav pašapkalpošanās iemaņu. Uzvedību ierobežo vai nu darbības, kas ir saistītas ar instinktīvu prasību realizāciju, vai nu elementāras afektu un kustību reakcijas uz ārēju kairinātāju. Piemēram, viens slimnieks var gulēt vai sēdēt un nereaģēt uz apkārtējiem cilvēkiem un procesiem, savukārt cits var būt uztraukts, bezmērķīgi rosīgs. Kustības – ritmiska ķermeņa iešūpošanās, raksturīgas vienveidīgas galvas, ekstremitāšu kustības.

Neiroloģiskā statusā nereti ir galvaskausa deformācijas, parēzes, paralīzes, krampjainas lēkmes. Bieži ir rupji fiziskās attīstības bojājumi: izteiktas ķermeņa uzbūves displazijas, ādas attīstības bojājumi, iekšējo orgānu, endokrīnas dabas traucējumi.

2.2. Bērnu ar intelektuālo nepietiekamību psihodiagnostika

Intelektuālās attīstības līmeņa novērtējuma problēma tradicionāli ieņem centrālo vietu bērnu psihodiagnostikas problēmu vidū. Īpašā mērā tas attiecas uz speciālo pedagoģiju, kur nepietiekamo izzināšanas procesu attīstības pakāpe ir atbilstošas diagnozes pamats, kas nosaka bērna sociālo statusu un mācīšanās veidu. Savukārt, pareiza un savlaicīgi noteikta diagnoze ir nepieciešama, kaut arī tā ir nepietiekams nosacījums sekmīgai bērna koriģējoši attīstošajai mācīšanai un audzināšanai.

Raksturojot intelektuālas attīstības novirzi no normas, visobjektīvāk būtu lietot terminu "intelektuāla nepietiekamība (insuficiences)", kas aptver gan intelektuālās attīstības aizkavēšanās stāvokli, gan garīgās attīstības traucējumus to dažādajās izpausmes pakāpēs.

Sarežģītāka psihodiagnostika ir kvalitatīvi līdzīgu intelekta stāvokļu gadījumā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Bērniem, kas diagnostiskajos izmēģinājumos sevi parādīja vienādi vai līdzīgi, var būt atšķirīgas organiskas saslimšanas, viņiem var būt dažādi sensori vai uzmanības traucējumi.

Tomēr dažādo izzināšanas darbības efektivitāti ne vienmēr var traktēt kā diferenciālu psiholoģisku pazīmi. Izskaidrosim to kā diferenciālas psihiskās attīstības aizkavēšanos un vieglas pakāpes garīgās attīstības traucējumu diagnostikas piemēru. Tā kā abos gadījumos attīstības traucējuma cēlonis ir smadzeņu organiska nepietiekama attīstība, bet ar primāru bojājuma izpausmi – garīgās attīstības traucējumi.

Dažādas šī traucējuma izpausmes pakāpes un kvalitatīvās dažādības traucējuma struktūrā ļauj mācīt bērnus pēc dažādām skolu programmām – vispārīzglītojošās vai speciālās skolās. Jāņem vērā, ka sekundārie un terciārie traucējumi apgriezti un negatīvi iedarbojas uz bērna psihiskās attīstības un viņa potenciālo iespēju noteikšanu. Intelektuālo operāciju apguves procesa kavēšanu var noteikt primārie cēloņi un nepietiekama, neattīstīta izzināšanas motivācija, saskarsmes grūtības, ātrs nogurums, nepietiekama runas attīstība (49).

Vēl viens svarīgs jautājums – kādā vecumā var pareizi diagnosticēt intelektuālo insuficienci? Ir principiāli svarīgi izdarīt to pēc iespējas agrāk. Tomēr nelielu garīgās attīstības traucējumu psihodiagnostika reāli ir iespējama tikai no pirmsskolas vecuma.

Runa ir nevis par smagu garīgās attīstības traucējumu veidu atklāšanu, bet gan par prognostisku traucējuma struktūras validu analīzi. Pašām diagnostikas metodēm jābūt adekvātām un atbilstošām konkrētā bērna psihiskās attīstības līmenim.

2.3. Pamata pieejas bērna intelektuālās insuficiences psihodiagnostikā

Intelektuālas attīstības līmeņa definēšanai bērniem ar intelektuālu insuficienci ir sava vēsture un šis jautājums joprojām izraisa pētnieku interesi, jāsaka gan, ka sava loma te ir arī šādu bērnu mācīšanas prakses pieprasījumam. Ar šo problēmu ir cieši saistīta īsu diagnostisku izmēģinājumu (testu) un intelekta mērījuma skalu izstrādāšana, kas ļauj kvantitatīvi aprakstīt atsevišķas intelektuālas struktūras un visu intelektu kopumā.

Interesanti, ka jau no paša sākuma testi tika orientēti uz bērnu intelektuālās insuficiences atklāšanu. To vidū plašāk pazīstamie ir Binē – Termena, Stenforda – Binē testu varianti u. c. (34).

Bez šīs grupas intelektuālajiem testiem, plaši izplatīts bija bērnu D. Vekslera tests, kam ir virkne priekšrocību – daudzveidīgāki uzdevumi un ērtāks rezultātu apstrādāšanas veids.

Ir pazīstamas arī daudzas šo testu modifikācijas un adaptācijas, kā arī mazāk sekmīgi bērnu intelekta skalu izveidošanas mēģinājumi.

Pēdējos gados šāda veida mēģinājumus veic arī Krievijas pētnieki. Tas ir adaptētais Vekslera metodikas variants, ko izstrādājis J. Panasjuks, dažu Amthauera testa uzdevumu adaptācija, ko veikusi Z. Zambacjavičene u. c. (43).

Neiedziļinoties izvērstajā testu metodes kritikā, jāatzīmē, ka testēšanas rezultātiem pamatā ir konstatējošā, nevis skaidrojošā nozīme. Ilgstošās testu izpētes lietojuma pieredzes rezultātā daudzi speciālisti secināja, ka zemi rādītāji intelektuālajos testos ne vienmēr liecina par sliktām pētāmā spējām: bieži vien tas nozīmē tikai to, ka viņš nav pratis tās izmantot.

Citiem vārdiem sakot, ja bērns nav izpildījis testa uzdevumu, ar secinājumiem par viņa intelekta stāvokli ir jābūt ļoti piesardzīgam un nedrīkst izteikt kategoriskus slēdzienus par to, ka viņš nespēj izpildīt tādu vai līdzīgu uzdevumu.

Speciālajā pedagoģijā un speciālajā psiholoģijā minētos testus izmanto ierobežoti. Tīri kvantitatīvās pieejas trūkumi un atteikšanās no testu vadošās lomas ir veicinājuši kompleksas pieejas izveidošanu garīgās attīstības traucējumu diagnostikā, kur

psiholoģiskā pārbaude ir diagnostiski medicīniskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās sistēmas organiska sastāvdaļa.

Psiholoģiskās izpētes ietvaros bērnam tiek piedāvāts izpildīt virkni uzdevumu un atbildēt uz jautājumiem, kas domāti viņa atmiņas, uzmanības, domāšanas un darba spēju pētīšanai, bet iegūtie rezultāti tiek pakļauti kvalitatīvai vai kvalitatīvi – kvantitatīvajai analīzei.

Šī pieeja ir pietiekami sīki aprakstīta S. Rubinšteinas(67) darbos.

Vērtējot skolēnu intelektu, liela nozīme ir skolas zināšanu un iemaņu pedagoģiskai izpētei; pirmsskolas bērnu intelektuālās attīstības līmeņa novērtēšanas laikā priekšroka tiek dota psiholoģiskām metodikām un sarunai. Šādos izpētes ietvaros tiek akcentēts ne tikai uzdevuma izpildes rezultāts (pareizi – nepareizi), bet arī rezultāta sasniegšanas veidi, atbilžu argumentācija, bērna uzvedības reakcijas utt(43).

Pozitīvi tas, ka šādās pārbaudēs bērnam piedāvāto uzdevumu secība un daudzums nebija stingri reglamentēti, notika to izpildes gaitas tieša reģistrēšana un operatīvas izpētes procedūru varēja operatīvi koriģēt. Tāpēc diagnosticēšanas procesu varēja veidot elastīgāk, ņemot vērā bērna darbības rezultātus, un saņemt atbildes uz jautājumiem, kuri rodas izpētes gaitā. Ir svarīgi uzsvērt, ka šādas izpētes mērķis ir ne tikai saņemt psiholoģiskus secinājumus par intelektuālas attīstības līmeni un īpatnībām, bet arī noteikt diagnozi, noformulēt mācīšanas un audzināšanas rekomendācijas.

Saprotams, ka tādas diagnostiskas izpētes veikšana lielā mērā balstās uz pieredzi, jo esošo teorētisko zināšanu par dažādu, bieži kombinētu intelektuālo traucējumu struktūru nepietiek, lai prognozētu to izpausmes konkrētos uzdevumos un situācijās. Tomēr tika uzsākti empīrisku datu sistematizēšanas mēģinājumi, kas praktiskā darba gaitā bija uzkrājušies par bērnu atlasī speciālajās skolās. Šī darba rezultātā pedagoģiski medicīniskajām komisijām un konsultācijām tika piedāvāti metodiku krājumi ar īsu tipisku aprakstu, kā uzdevumu variantus izpilda bērni ar atšķirīgiem attīstības traucējumu veidiem.

Citā metodikā, kā rakstīja D.Bogojavlenskaja(35) ko izstrādāja I. Korobeiniks psiholoģiskās izpētes veikšanai pirmskolas dispanserizācijas periodā, bērnu izpildīto uzdevumu rezultāti tika vērtēti pēc kvalitatīvi kvantitatīviem parametriem.

Tomēr, atzīstot psiholoģiskās diagnostikas izpētes nozīmīgumu, jānorāda arī uz virkni trūkumu. Viens no visbūtiskākajiem ir tas, ka bērna intelektuālās attīstības līmeņa novērtējums ir diezgan subjektīvs pašas izpētes "tehnikas" dēļ un ir pārāk atkarīgs no pētnieka pieredzes un meistarības. Nepietiekami ir izstrādātas konkrētās diagnostikas metodikas, kuras nav standartizētas un nav pat unificētas (34).

Beidzot, kopīgais, kas satuvina to ar intelektuālo testu metodi, ir tas, ka starp bērnam piedāvātajiem uzdevumiem pārsvarā ir abstrakti izzinošais materiāls un tādā veidā izpētes (testēšanas) procedūra kļūst līdzīga mācību nodarbībai.

Bērna zināšanu un prasmju kontrole, uz ko faktiski ir vērsta tradicionālā intelektuālās attīstības psihodiagnostika, paredz šīs procedūras noteiktu organizēšanu, kurā iekļauj instrukcijas pasniegšanas veidu, uzdevumu piedāvāšanas veidu, pagaidu ierobežojumus to izpildē u. tml.

Protams, gan uzdevumus, gan visu procedūru kopumā mēģina adaptēt noteiktam pārbaudāmā vecumam, bet tomēr pārsvarā tiek akcentēta bērna darbības operatīvi produktīvā joma. Diagnostiskā procedūra ir domāta vienreizējai testa vai diagnostisku metodiku kopuma veikšanai, pie tam jāņem vērā, ka pirmsskolas vecuma bērns tiek testēts pirmo reizi.

Daudzos pētījumos ne vienu reizi vien tika uzsvērts, ka bērnu ar intelekta traucējumiem psihodiagnostika ir saistīta ar nozīmīgām grūtībām, kuru pamatā ir pārbaudāmo individuālie personības raksturojumi.

Tā bailes no neveiksmes pēc D.Dileo(42) u. c. datiem pazemina intelekta novērtējumu par dažiem punktiem. Grūtības nodibināt kontaktu eksperimentāli psiholoģiskā pētījuma laikā vai pedagoģiski medicīniskajā komisijā neļauj izdarīt secinājumus par intelekta stāvokli pēc viena izpētes seansa; neadekvātas reakcijas par neveiksmi traucē novērtēt intelektuālās attīstības īpatnības un sniegt pamatotas psiholoģiski pedagoģiskas rekomendācijas (49).

Likumsakarīgi rodas jautājums: kādā pakāpē tādos nosacījumos iegūtie rezultāti nodrošina adekvātu intelekta stāvokļa novērtējumu?

Vai intelektuālās insuficiences psihodiagnostika var abstrahēties no konkrēta bērna personības, tā sociālās situācijas, emocionālās un gribas jomas rakstura, motivācijas jomas attīstības.

Tradicionālas pieejas trūkumi īpaši izpaužas bērnu intelektuālās attīstības diferencējošajā psihodiagnostikā. Bērnu sociālas dzīves nosacījumi precīzi nosaka vecumu, kad ir ieteicams atklāt intelektuālas insuficiences esamību un noteikt tās formu. Tas ir pirmsskolas vecums, t. i. bērna sagatavošanas periods sistemātiskām mācībām pēc noteiktas programmas un speciālā, visiem bērniem kopīgā režīmā.

Bērna gatavība skolai un tās psiholoģiskie priekšnoteikumi veidojas tikai 6 – 7 gadu vecumā, bet dažreiz arī vēlāk, un ir individuāli ļoti dažādi. Vēl lielāku personību attīstības variantu daudzveidību var novērot bērniem ar intelekta attīstības traucējumiem..

Daudzos pētījumos pārlicinoši tika parādīts, ka bērna izziņas virzības līmenis, viņa sociālā adaptēšanās, emocionālās reakcijas par panākumiem un neveiksmēm, darbaspējas, gribas regulēšanas spējas un citas personības īpatnības, tāpat arī situācija, apstākļi būtiski ietekmē intelektuālo uzdevumu izpildi.

Svarīgs ieguldījums psihodiagnostikas attīstībā bija Ļ. Vigotska(40) priekšstatiem par bērna aktuālās un tuvākās attīstības zonām. Balstoties uz šiem priekšstatiem tika konstruētas psiholoģiskās metodikas pēc apmācošā eksperimenta tipa, kuri deva iespēju pilnīgākam priekšstatam par pētāmā intelektuālo potenciālu.

Par bērna intelektuālas attīstības līmeni tika secināts ne tikai no tā, kā bērns tika galā ar to vai citu uzdevumu, bet arī ievērojot „stundas”, palīdzības apjomu, kas bija nepieciešams bērna tuvākās attīstības zonā esoša uzdevuma izpildei.

Neraugoties uz šīs pieejas neapstrīdamajām priekšrocībām, bērna tuvākās attīstības zonas pētījumus ierobežo viņa intelektuālā joma. Tādējādi, mēs esam spiesti konstatēt, ka ir plaša starp bērnu ar intelektuālo insuficienci izziņas jomas pētījumiem un bērnu ar attīstības traucējumiem personības pētījumiem.

2.4. Īss ieskats par bērnu psihiskās attīstības analīzes vienībām

Ļ. Vigotska(40) nostādne par intelekta un afekta vienotību bija stimuls darbiem, kuros psihologi izvirzīja uzdevumu pārvarēt plaisu starp pētījumiem par garīgās attīstības traucējumiem un bērna personības attīstību.

Šo divu pētījumu jomu nopietns teorētiskā apvienojuma mēģinājums ir pārstāvēts D.Elkoņina(71) vecuma periodizācijas koncepcijā, kuras kopīga jēga ir virzība uz kopsakarību pētīšanu starp personības motivējošās un operatīvi tehniskās jomas attīstību. Plaši pazīstami Krievijas psihologu darbu cikli, kas veltīti darbības motīvu un saskarsmes situācijas ietekmei uz izziņas (mnemisko, intelektuālo) operāciju un darbību izpildi.

Kā rakstīja E.Strebeleva(68), N. Nepomņaščajas pētījumos tika izdarīts mēģinājums pārvarēt plaisu starp intelekta un afekta diagnostiskajiem pētījumiem. Viņas pētījumu rezultāti, kas veikti strukturālās pieejas ietvaros parādīja, ka personības struktūras komponentu attīstības tipus un līmeņus nosaka bērnu garīgās attīstības būtiskas īpatnības un viņu sekmes mācību darbībā.

Bērnu ar intelektuālo insuficienci psihodiagnostikas jomā intelektuālo un personības īpatnību kopsakarība pagaidām vēl nav speciāli pētīta.

Esošie aizrobežu personības aptauju rezultāti, zināmā mērā atspoguļo ne tikai bērna vajadzības, nostādnes un motīvus, bet arī viņa intelektuālo līmeni, bet tie nav adaptēti un netiek izmantoti diagnostikai, bez tam tie neatklāj bērnu intelektuālās darbības emocionālās regulēšanas mehānismu.

Apkopojot šo informāciju, izraisās jautājums par bērna psihes analīzes vienībām, kurās būtu pārstāvēti gan personības (emocionāli jēdzieniskie), gan intelektuālie (operatīvi kognitīvie) komponenti.

Orientieris te ir Ļ.Vigotska(40) ideja par to, ka katru vecuma periodu raksturo īpaša apziņas uzbūve kopumā. Ilustrējot šo domu, viņš minēja piemērus, kas liecina, ka dažāda vecuma bērni uz vienām un tām pašām situācijām reaģē dažādi (mātes slimība, vilciena kavēšana utt.).

Vecuma attīstības posmiem, kad secīgi pārsvarā ir perceptīvās, mnemiskās, intelektuālās operācijas, pārklājas arī savdabīga sociālas situācijas attīstība, kurā darbojas stāv ārējie nosacījumi un iekšējiem attīstības procesi.

Kā sociālās situācijas attīstības analīzes vienību L. Vigotskis(40) piedāvā aplūkot pārdzīvojumu kā afektīvas attieksmes sintēzi pret bērnu, kam jau ir noteikta dzīves pieredze, vidi.

Pats L. Vigotskis diemžēl nav paspējis pilnībā atklāt šo jēdzienu, kaut arī izteica virkni būtisku apsvērumu par psiholoģiskajiem faktoriem, kas nosaka pārdzīvojumu saturu dažādos psihiskās attīstības posmos. Tā, viņš ir mēģinājis aprakstīt bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem un bērnu, kam šo attīstības traucējumu nav, atšķirības viena un tā paša notikuma pārdzīvojumā, kaut arī, kā taisnīgi norādīja L. Vigotskis nebija spējis pilnībā atbrīvoties no intelektuālā determinisma (40).

Kas attiecas uz metodoloģiju, tad L. Vigotska(39) piedāvātā pieeja ir perspektīva. Bērnu psihiskā attīstība (tai skaitā viņa intelektuālais komponents) jāpēta viņa apziņas attīstības kontekstā. Apziņas sistēmiskās uzbūves pētīšana diagnostikai var dot ievērojami vairāk, nekā mēģinājumi novērtēt atsevišķo iemaņu attīstības līmeni.

Nākamajā nodaļā maģistra darba autore runās par to, kāda ir skolotāja nozīme pirmsskolēna radošo spēju attīstības sekmēšanā.

3.SKOLOTĀJA NOZĪME PIRMSSKOLĒNA RADOŠO SPĒJU ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANĀ

Vispārzināms un gandrīz kā aksioma pedagoģijā izmantojamais apgalvojums ir, ka pedagoģiskā procesa centrālā figūra ir pedagogs. Vispārizglītojošo un profesionālo skolu reformas Pamatvirzienos norādīts, ka jauniešu mācīšanas un audzināšanas sarežģīto uzdevumu veiksmīgā risinājumā izšķirošais ir skolotājs. Kā rakstīja V.Kotelevskaja(47), skolotāja lomas sociālais novērtējums atspoguļojas arī V.Suhomļinska pazīstamā izteicienā: „Bērnība ir cilvēka dzīves svarīgākais periods, tā nav sagatavošanās turpmākai dzīvei, bet pašreizējā, spilgtā, īpatnējā, neatkārtojamā dzīve. Un no tā, kā pagāja bērnība, kas bērna gados veda viņu aiz rokas, kas iespiedies viņa saprātā un sirdī no apkārtējās pasaules – tas izšķirs to, par kādu cilvēku kļūs šodienas mazulis”. Skolas reformas īstenošanas gaitā uz labo pusi izmainījās skolotāja stāvoklis: paaugstinājās skolotāja darba prestižs, sabiedrisko atzinību guvusi skolotāja radošā pieeja bērnu mācīšanai un audzināšanai, novatorisms, kurā izpaužas viņa neordinārā personība.

Pedagoga darbības produktivitāte lielā mērā atkarīga no pedagoģiskā kolektīva, kura loceklis viņš ir. Pedagoģiskā kolektīva darbībai specifiska, kas viegli var noteikt, ja to salīdzina ar citu kolektīvu, jo runa ir par augošās paaudzes sagatavošanu dzīvei. Pedagoģiskā kolektīva esamība, kas veiksmīgi risina savus uzdevumus, pedagogam ir nepieciešama. Viens no rīcības nosacījumiem ir jauno paaudžu spēja apgūt savu priekšteču pieredzi, jaunus apstākļos izmantot iepriekšējos cilvēces attīstības posmos radītās materiālās un garīgās vērtības. Jaunā paaudze pieaugušo pasaules vērtības un normas apgūst ģimenes saskarsmē, tiešā sociālā vidē, caur masu informācijas līdzekļiem, pirmskolas un mācību iestādēm. Minētajā virknē bērnudārzi un skolas ir svarīgākie posmi bērna personības veidošanā, bet pedagoga personība – šajā procesā ir centrālā. Prakse rāda, ka viduvēja skolotāja tēla abstrakta aplūkošana nedod rezultātus, jo ir „stiprie” un „vājie”, talantīgie un neapdāvinātie, tādi, kas iekļaujas kolektīvā un konfliktējošie, skolēnu mīļie un nemīļie, tas ir, skolotāji, kas atbilst un tādi, kas neatbilst savam amatam, kā arī skolotāji, kas ieņem starppozīciju starp vieniem un

otriem. Te atspoguļojas skolas specifika, jo skolotājs ir konkrēta personība, kam piemīt savi neatkārtojami personības raksturojumi. Radoši strādājošie pedagogi vienādas tēmas stundas novada dažādi. Tieši šis apstāklis ļoti apgrūtina pirmrindas pieredzes izplatīšanu, jo radošai personībai nākas adaptēt svešu pieredzi, „paņemt” to sev, kas ne vienmēr ir viegli un tā var gan iegūt, gan zaudēt.

Mācot, skolotājs audzina, mācot un audzinot viņš ietekmē bērnus gan kā skolotājs (lomas ietekme), gan kā cilvēks (personības ietekme). Viņa ietekme īstenojas bērna personības struktūras izmaiņās: viņa intelektā, pasaules redzējumā, darbības iemaņās utt. Pedagoģa spēja ietekmēt savus audzēkņus, atstāt nozīmīgus pārveidojumus bērnam saistīta ar viņa individualitātes bagātību, ar nozīmīgu atšķirīgu īpašību kopumu no citiem cilvēkiem(17).

Darba efektivitāte ar bērniem atkarīga no pedagoga prasmes skatīt sevi bērna acīm un ņemt vērā, ka viņa iedarbības īpatnības bērniem izrādās visnozīmīgākās. Tikai ievērojot tikko teikto, viņš varēs koriģēt gan savu uzvedību, gan savu iedarbību. Vispusīga un harmoniska bērna audzināšana, ko īsteno pedagogs, atkarīga no viņa individuālajām un personības īpašībām, kas ir galvenais iedarbības faktors uz bērniem. Pedagoģa pamatlomu, kura spēju „būt personībai” daudzviet pastarpina audzināšanas process, kurā viņš ir galvenais subjekts. Personību var izaudzināt tikai personība.

Pedagoģiskā saskarsme – tā ir attīstīta un dinamiska skolotāja mijdarbība ar bērniem(25). Tas nozīmē, ka pārvalda saskarsmi kā profesionālās darbības veidu. Būdam divpusējs process, pedagoģiskā saskarsme ietver ne tikai skolotāja komunikatīvo darbību, bet arī spēju stimulēt bērnu iniciatīvo saskarsmi. Pedagoģiskā saskarsme ar tās izteikti iedarbīgo raksturu īstenojas subjektīvi subjektīvās attiecībās ar bērniem, neraugoties uz to, ka pēdējie mācību un izziņas sistēmā ir mācīšanas un audzināšanas objekts. Saskarsmes prasme ir pats stihiskākais, nevadāmākais un ielaistākais bērna personības attīstības aspekts imperatīvās pedagoģijas apstākļos(29).

Korektu subjekta un objekta korelāciju pedagoģiskajā saskarsmē veido tas, ka izšķirošā ietekme uz subjektu, t.i., bērnu, ir iedarbības sistēmai uz viņa uzvedības,

motivācijas jomas dažādiem objektiem, kuru gaitā subjekts t.i., skolotājs, optimāli ņem vērā iniciatīvu, pretīmnākošo aktivitāti un subjekta, t.i., bērna reakciju dinamiku. Pedagoģiskās saskarsmes gaitā skolotājs izmanto dažādus sociāli psiholoģiskos faktorus: autoritāti, identifikāciju, empātiju, suģestiju, aizraušana u.c. Iedarbojoties uz subjekta, ti., bērna apziņu, uzvedību un pedagoģiskās saskarsmes pieredzi, tiek izmainīta viņu attieksme pret mācību priekšmetu, tā apgūšanas sistēmu, pārveido kopējo mācību un audzināšanas motivācijas fonu(60).

Pedagoģiskajā saskarsmē subjekta subjektīvajā attiecību procesā starp bērnu un skolotāju realizējas savstarpējās saskarsmes vajadzības: skolotājs – izpildot savu sociāli nozīmīgo funkciju mācīšanās un audzināšanā, bērni – socializācijas un personības attīstības gaitā, veidojot pasaules redzējumu un pasaules uzskatu, apgūstot dažādus darbības veidus (mācību, iepazīstinošo, darba, rotaļas). Vajadzība pēc saskarsmes bieži vien ir spēcīgāka par visiem citiem faktoriem, kas pusaudzi piesaista skolai.

Kopumā ar pedagoģisko saskarsmi kā mācīšanas faktoru mēs saprotam profesionālo (vērtējot pēc mērķiem, uzdevumiem, satura, meistarības līmeņa, kvalitātes un efektivitātes) subjekta subjektīvo skolotāja un bērna saskarsmi, kas nodrošina pirmsskolas priekšmetu mācīšanas un audzināšanas optimizēšanu tā pasniegšanas gaitā, šī priekšmeta apguves motivēšanu, bērnu izziņas jomas paplašināšanu, viņu iekļaušanu kopējā izziņas darbībā, bērnu personības attīstību, apstākļu nodrošināšanu bērnu pašizglītības, pašaudzināšanas un paškontroles prasmju un iemaņu izveidošanai.

Skolotāja ekspresīvās prasmes. Ekspresija tulkojumā no latīņu valodas nozīmē izteikšanos. Ar elementārām ekspresīvām spējām un prasmēm apveltīts katrs cilvēks, tās izpaužas personības individuālos pašizteikšanās veidos un ir nepieciešamas dzīvei sabiedrībā un kontaktiem ar citiem cilvēkiem. Skolotājam profesionāli nepieciešams augsts šo prasmju un spēju attīstības līmenis, jo saskarsme ar bērniem veido pedagoģiskās darbības pamatsaturu. „Audzēknis uztver jūsu dvēseli un jūsu jūtas ne tāpēc, ka zina, kas jūsu dvēselē notiek, bet tāpēc, ka redz jūs, dzird jūs” (44).

Skolotāja pašizteikšanās pilnīgums saistīts ar viņa personīgajām īpašībām, īpaši ar sabiedriskumu un atklātību. Kā rakstīja T.Ribo(64), poļu psihologs E.Melibruds atzīmē īpašu emocionālās atklātības nozīmīgumu, veidojot labvēlīgas starppersonu savstarpējās attiecības un savstarpējo saprašanos. Skolotāja pašizteikšanās emocionālā atbrīvotība, dabiskums un neatkārtojamība imponē bērna dabai, veicina skolotāja un skolēna tuvošanos, komunikatīvo barjeru pārvarēšanu starp viņiem, pilnvērtīgu divpusējo saikņu nodibināšanai saskarsmē. Personība pašizteikšanās veidi ir valoda, mimika, žests, pantomīmas līdzekļi, arī raksturīgi ārējā noformējuma paņēmieni (matu sakārtojums, kosmētika, apģērbs). Ar ekspresīvu runas līdzekļu palīdzību var izteikt emocijas, dažādas jūtas – pacilātību, ironiju, naidu, prieku, sajūsmu, apmierinājumu, apstiprinājumu, nosodījumu, tā pastiprinot vārda iedarbību, veicinot nepieciešamo psiholoģisko ieviržu un skolnieku pārliecības veidošanu. Cik dziļi un ieinteresēti bērni uztver skolotāja ekspresiju, nosaka tas, vai pedagogs ņem vērā proksēmiskās likumsakarības. Pedagoģiskā kontakta panākumi saistīti ar mērķtiecīgu distances izvēli (intīmo, personīgo, sociālo, publisko) un saskarsmē esošo izvietojuma veidu vidē. Skolotāja ekspresīvā kultūra ir nozīmīga bērnu komunikatīvās kompetences veidošanā. Skolotāja ikdienas uzvedība, iekšējo un ārējo izpausmju harmonija aktivizē starppersonu mijdarbības mehānisma apguvi, uzskatāmi māca saskarsmes mākslu, pašatdeves tehniku, labvēlīgā iespaيدا izveidošanai par sevi. Ekspresīvā prasme uzskatāmi raksturo skolotāja profesionālo meistarību un radošo individualitāti. Meistaru atšķir attīstīta prasme izmantot personīgās ekspresijas daudzveidīgos līdzekļus profesionāliem mērķiem.

4. 5 – 6 GADUS VECU BĒRNU AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM KREATIVITĀTES ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANAS IESPĒJAS ROTAĻDARBĪBĀ

Ikvienam cilvēkam ir vajadzība darboties radoši un ikvienam ir arī radošās spējas. Diemžēl tās bieži paliek nerealizētas. Bērnībā cilvēks meklē iespējas īstenot savu radošo potenciālu, bet parasti viņu kavē vides un tuvākās apkārtnes pretestība. Ja bērns, darbojoties radoši, neiegūst pozitīvu pieredzi, tad vēlākā vecumā, esot pieaugušam, viņam izveidojas pārliecība, ka šīs attīstības virziens viņam nav pieejams. Tomēr tikai radošajā darbībā cilvēks var vispilnīgāk izteikt sevi kā personību.

Radošā darbība atspoguļo cilvēka iekšējo pasauli, noslieces, vēlmes, pārdzīvojumus. Jaunrades brīdī cilvēks vispilnīgāk un visdziļāk apzinās sevi kā personību, apzinās savu individualitāti. V. Davidovs(41) raksta: „Jaunrades potenciāls ir visos, ... tā ir parastas un normālas bērna attīstības sastāvdaļa”. Dažādiem bērniem ir dažādas jaunrades potences. Tās nosaka nervu sistēmas īpašības, tās plastiskums, emocionālais jūtīgums, temperaments un lielā mērā tās nosaka iedzimtība. Bez tam jaunrades spēju attīstību ietekmē vide, kurā atrodas bērns, īpaši ģimene. Vispieejamākais radošās darbības variants ir tēlojošā darbība.

Vecumā no 3 līdz 7 gadiem bērni zīmē gan ar parastajiem, gan krāsainajiem zīmuļiem, veido no plastilīna, izmanto dažādus materiālus, kas tajā brīdī ir pieejami. Šāda darbība bērnam ir dabisks veids kā apgūt apkārtējo pasauli, izpratne par savu vietu tajā, sevis atklāšana, domāšanas, uztveres, motorikas attīstīšanas veids, tā attīsta bērnu emocionāli un radoši. Pēc nozīmīguma šī darbība bērna dzīvē ieņem otro vietu pēc rotaļām. Radošā darbība ir pieejama, brīva darbība, kurā pastarpināti var izteikt savus pārdzīvojumus – ar krāsu, tēlu utt. Tajā pašā laikā tā ir uzskatāma un produktīva darbība, kad ir iespējams izvērtēt rezultātu. „Radošā darbība un rotaļa te ir saistīti jēdzieni, jo ... bērnam nav cita personības attīstības veida kā vien radošā darbība, kas ir saistīta ar iztēles attīstību.” (40).

Bērniem, kuru attīstība ir īpaša, ir daudz ierobežojumu dažādos darbības veidos, to skaitā – tēlojošajā. Viņi nav patstāvīgi un pieaugušajam pastāvīgi jābūt viņiem blakus. Pretēji parastajiem bērniem, viņiem nav plašu kontaktu, nav iespēju iegūt pieredzi no saviem vienaudžiem. Viņu motivācija izmantot dažādus darbības veidus un iespēja iegūt iemaņas ir ļoti ierobežota.

Grūtības apkārtējās pasaules apgūvē šādiem bērniem rada emocionālās problēmas (bailes, satraukums utt.). Bieži vien pasaule viņiem šķiet biedējoša un bīstama. Nespējot savus pārdzīvojumus izteikt, piemēram, rotaļā, bērnos rodas emocionāla spriedze, bet sekas – uzvedības problēmas.

Pirmsskolas vecumā bērnam attīstās vajadzība pēc lietderīgas, novērtējamas darbības. Tas labvēlīgi ietekmē viņa tieksmi pēc jauniem rotaļu un apmācošajiem darbības veidiem. Šajā vecumā turpina attīstīties bērna personība, tātad pedagogiem un vecākiem ir iespēja koriģēt tādas bērna personības īpašības, kuras viņam turpmāk varētu traucēt pielāgoties mainīgajiem dzīves apstākļiem.

Bērns jāaudzina un jāattīsta tā, lai nākotnē viņš varētu radīt ko jaunu, lai kļūtu par radošu cilvēku(55). Kas raksturīgs cilvēkiem, kuri vēlas radīt ko jaunu un ir noskaņoti radošajiem meklējumiem? Tie ir cilvēki, kam piemīt radošās spējas. Katram bērnam ir iedzimtas radošās spējas, bet par radošiem cilvēkiem izaug tikai tie bērni, kuru audzināšanas apstākļi bijuši tādi, ka šīs spējas tika attīstītas laikus. Šie apstākļi ir – vide, ģimene, cilvēki, kas strādā ar bērniem.

Katrs bērnības periods veido īpaši labvēlīgu vidi spēju attīstībai. Savdabīgs šai sakarā ir pirmsskolas vecums, kad vētraini attīstās visu veidu spējas. Un tomēr ir noteikta vecuma dinamika un tās atveidi. Agri parādās mākslinieciskā apdāvinātība – sākumā mūzikā, vēlāk zīmēšanā, pēc tam zinātnē, tomēr agrāk par citām parādās matemātiskā apdāvinātība(51).

Spējas izpaužas un veidojas tikai darbībā. Tikai pareizi organizējot bērna darbību var rast un pēcāk veicināt viņa attīstību. L.Popova(63) rakstīja: „Bērna dabas pamatlikumu var izteikt šādi: bērna vēlme darboties ir nepārtraukta un pagurst nevis no

darbošanās, bet gan no vienveidības vai vienvirziena.” Ir svarīgi pirmsskolēnu iekļaut dažādās nodarbēs, izvairoties no specializācijas, ļaujot izpausties viņa spējām un nosliecēm. Lai mazulis sevi izmēģina visās darbības jomās. Ar šo mērķi veidojas darbības vide, mazulim tiek pasniegti iespējamie priekšmeti: konstruktori, materiāli, zīmuļi, krāsas, šķēres, papīrs, līme un citi.

Visi pirmsskolnieki zīmē, dzied, dejo. Tad kāpēc pamazām līdz ar bērna jaunākā skolas vecuma sasniegšanu viņi pārstāj ar to nodarboties. Viens no iemesliem ir šāds. Jebkura darbošanās prasa zināmas tehniskas iemaņas un zināšanas un tikai tās apgūstot var sasniegt oriģinālus rezultātus. Bērniem, kam šo iemaņu un zināšanu nav, ir zema darba kvalitāte un viņi zaudē interesi šai jomā.

Pazīstamais psihologs V.Levins(50) norādīja uz divām svarīgām apdāvināta bērna īpašībām. Tā ir aktivitāte un pašregulēšanās. Mazulis atšķiras ar neremdināmu darbaspēju, kuru pieaugušajam vajag tikai uzturēt un pareizi vadīt, attīstot izziņas intereses un spējas. Jebkura darbošanās prasa izvirzīt mērķi, regulēt un kontrolēt savu uzvedību, kā arī noslieci uz kādu darbības veidu. Bērnam jābūt iesākto darbu novest līdz galam, un, neraugoties uz grūtībām, iegūt rezultātu. Svarīgākā personīgā kvalitāte, kuru mazulim vajadzētu izveidot, ir strādīgums.

Kopumā darbojoties ar spējīgiem un apdāvinātiem bērniem nozīmīga ir pareiza pieaugušā pozīcija. No vienas puses, pieaugušajiem bieži nepatīk īpašā bērnu zinātkāre, viņu tieksme apgūt „pieaugušo tēmas”, kritiskā attieksme pret vecākiem un audzinātājiem, kad viņi nevar atbildēt uz kādu no bērna jautājumiem. No otras puses apdāvinātie bērni prasa pastiprinātu pieaugušo uzmanību, jo viņi skatās uz tiem kā uz zināšanu dažādības avotu, erudītiem, kuri zina atbildes uz visiem jautājumiem. Treškārt tieši pieaugušie veido bērnam novērtējumu, attieksmi pret savām spējām, iegūtiem rezultātiem kādā jomā. Tādēļ kontaktējoties ar apdāvinātu bērnu pieaugušajam jābūt pacietīgam pret viņaprāt savādām mazuļa idejām, jāizsaka līdzjūtība neveiksmju gadījumos, jācenšas atbildēt uz visiem viņa jautājumiem, piešķirot maksimālu patstāvību un iespēju nodarboties ar interesējošo lietu. Tai pat laikā der atcerēties, ka apdāvināts bērns raksturojas ar tiem pašiem vecuma rādītājiem kādi ir parastiem bērniem. Tādēļ viņam nepieciešams atvēlēt laiku rotaļām, pirmsskolas vecuma aktivitātēm, palīdzēt izvairīties no priekšlaicīgas vienaspusīgas attīstības(39).

Grūtības tādiem bērniem rodas ne tikai attieksmē ar pieaugušajiem, bet arī ar vienaudžiem. Kontaktēšanās ar vienaudžiem ne vienmēr izrādās interesanta, jo viņu prāta attīstība viennozīmīgi tos apsteidz. Vecākie bērni uzskata viņus par mazuļiem. Pieaugušajam jāatrod apdāvinātajam bērnam vienaudzis ar apmēram tādu pašu psiholoģisko attīstību(66).

Novērots, ka apdāvinātiem bērniem ir sarežģīta attieksme pašiem pret sevi. Paaugstināta paškritika rada satraukumu un ievainojamību, viņi nereti nav apmierināti ar savas darbības rezultātiem, asi pārdzīvo, ja neizdodas atrisināt problēmu, ja neizdodas atrast viennozīmīgu atbildi uz radušos jautājumus. Tādā gadījumā bērnam jāpalīdz noticēt sev, saviem spēkiem, atbalstīt grūtajā izziņas ceļā. Tajā pašā laikā ir svarīgi bērnam iemācīt pareizi un objektīvi novērtēt sevi un savu sasniegtā darba rezultātu(1).

Programmu princips pirmsskolā.

Izglītības programmu veidošana un licencēšana ir jauna pieeja izglītības iegūšanai, kas balstīta uz katras izglītības iestādes neatkarīgumu izglītības satura sniegšanā un bērnu sagatavošanā pamatizglītības uzsākšanai.

No 2002.gada 1.jūlija stājas spēkā Izglītības likuma 33.pants, kurš nosaka, ka visas izglītības iestādes (no pirmsskolas līdz vidusskolai) darbojas pēc programmu principa. Tas nozīmē, ka katra izglītības iestāde veido un licencē izglītības programmas, kuras būs iestādes izglītojošo darbību reglamentējošs dokuments.

Strādājot pie programmu izstrādes, jāņem vērā vairāki nosacījumi.

1. Jānodrošina pirmsskolas un sākumskolas pēctecība.

Pirmsskolas izglītība ir pamats bērna izglītošanai kopumā, bet it īpaši sākumskolā. Bērna pieredze par apkārtējo pasauli, spēja būt saskarsmē, pašapkalpošanās un citas prasmes un priekšstati ir nepieciešami, lai sekmīgi varētu uzsākt nākamo izglītības pakāpi. Iespējai katram bērnam saņemt profesionāli nodrošinātu, kvalitatīvu pirmsskolas izglītību vajadzētu būt ikdienas normai. Tas atbilst bērnu tiesību Konvencijas pamatprasībām un attīstītas sabiedrības pamatnostādņem.

2. Pirmsskolas izglītība ir pieprasījuma un piedāvājuma mijiedarbība.

Vecāki kā nodokļu maksātāji vēlas realizēt iespējas izglītēt bērnu viņiem vēlamajā laikā. Latvijas pirmsskolas izglītības piedāvājums ir diezgan konservatīvs un ne

vienmēr atbilst pasūtījumam. Izglītības iestādēm jānodrošina vecākiem iespēja savu pirmsskolas vecuma bērnu izglītot laika ziņā dažādās organizācijas formās – 4 stundas, 7 stundas, 12 stundas un arī diennakts grupās, ja tāda objektīva nepieciešamība ir. No tā, cik ilgu laiku bērns aktīvi tiek iesaistīts pirmsskolas programmas apgūvē, veidojas pirmsskolas izglītības iestādes un vecāku sadarbības saturs. Jāatceras, ka darbs ar pirmsskolas vecuma bērniem nedrīkst būt epizodisks, bez noteiktas sistēmas vai ar domu, ka bērnam viela jāapgūst pēc pieaugušā “komandas”.

Veidojot pirmsskolas izglītības programmu, kura balstīta uz valsts nostādnēm un tajā pašā laikā ņem vērā izglītības iestādes atrašanās vietu, sabiedrības pieprasījuma tendences, bērnu attīstības īpatnības un pakāpi, definē izglītības mērķi, uzdevumus un plānoto rezultātu.

Mērķis izsaka prognozējamo vēlamo rezultātu, to ideju, kuru veidotāji ieliks savā programmā un centīsies sasniegt. Tas izsaka darbības jēgu. Mērķi nosaka, balstoties uz valsts izvirzītajiem mērķiem pirmsskolas izglītībai un sociālo pieprasījumu (vecāku vēlmes par saturu, organizēšanas laiku utt.). Mērķi tuvāk paskaidro uzdevumi, kuros tiek atklāts ceļš tā sasniegšanai. Uzdevumi īstenojas konkrētā kvalitatīvā un kvantitatīvā darbībā un rezultātā. Rezultāts ir kādas darbības iznākums.

Pirmsskolas izglītības rezultāts noteikti ir pamatizglītības uzsākšanai sagatavots bērns. Tas nozīmē, ka bērnam ir pietiekamas prasmes un iemaņas, lai varētu darboties kolektīvā, uztvert un izprast skolotāja sacīto, patstāvīgi veikt uzdotos uzdevumus utt.

Mērķis, uzdevumi un plānotais rezultāts nosaka izglītības saturu. Raksturojot izglītības saturu kā vienotu priekšmetu kopumu, jāakcentē noteiktai izglītības pakāpei un veidam – tātad pirmsskolai kā pakāpei un vispārējai vai speciālai izglītībai kā vīzijai – dažādos darbības veidos paredzēto bērna attīstības ideju, saskarsmes kultūras, tikumisko jēdzienu, ētikas normu u.c. apguvi praktiskā pieaugušā un bērna kopējā darbībā. Būtiski paredzēt bērna personības attīstīšanas tendences konkrētā programmā, kā arī uzdevumus audzināšanas jomās – estētiskajā, tikumiskajā un citās. Izglītības saturs raksturo mācību saturu, ar kura palīdzību tiek veidoti bērnu priekšstati par apkārtējo pasauli, atklāj konkrēta izglītības veida specifiku(5).

4.1. Nodarbību veidi

Radošās spējas var attīstīt, ja ir noteikti apstākļi: organizējošie, attiecīgie cilvēki, materiāli tehniskie: līdzekļi, aprīkojums un vieta jaunradei un, protams, aizrautīgs, ieinteresēts pedagogs. Bērna radošo spēju veidošanu nosaka ne tikai viņa dzīves apstākļi un audzināšana ģimenē, bet arī speciālas nodarbības, ko organizē pirmsskolas iestādēs. Mūzika, dziedāšana, zīmēšana, veidošana, rotaļas, mākslinieciskā darbība – tas viss veido labvēlīgus apstākļus radošo spēju attīstībai.

Māksla veido un attīsta cilvēku, daudzveidīgi ietekmē viņa garīgo pasauli kopumā. Tā attīsta acis un rokas, padziļina un virza emocijas, liek darboties domai, paplašina redzesloku, veido tikumiskos principus un radošās spējas.

Izlasot un pārdomājot lielu daudzumu pedagoģiskās literatūras, psiholoģiskos pētījumus par radošo spēju attīstīšanu, autore ir izdarījusi dažus secinājumus.

- Šobrīd var novērot paaugstinātu interesi par bērnu radošo spēju attīstīšanu. To var izskaidrot ar to, ka ir sociāla vajadzība pēc radošiem cilvēkiem, galvenokārt pēc izpildītājiem.
- Nepieciešamību attīstīt radošās spējas saista arī ar valsts prestižu, ko savukārt saista ar radošās produkcijas kvantitāti un kvalitāti, arī ar personisko gandarījumu par radošo darbu.

Bērnu jaunrades un radošo spēju problēma pētīšanai ir sarežģīta, bet dažādu tās aspektu aplūkošana šobrīd ir ļoti aktuāla. Sarežģīta šī problēma ir tāpēc, ka gan tās dabu, gan izpausmes nosaka daudz un dažādi faktori(23). Šos faktorus var apvienot trīs kopīgās grupās.

Pirmā grupa ietver dabas dotumus un individuālās īpatnības, kas nosaka radošās personības attīstību. Otrajā grupā iekļaujas visi sociālās vides ietekmes veidi, kas ietekmē radošo spēju attīstību un izpausmi. Trešā grupa – tā ir kreativitātes (radošo izpausmju) atkarība no darbības rakstura un struktūras.

Bērna radošo spēju veidošanos spēcīgi ietekmē māksla: literatūra, mūzika, tēlniecība, tautas māksla, glezniecība, jo tieši māksla pirmsskolas vecuma bērnos pamodina radošos dotumus, veido daudzpusīgu cilvēku, ietekmē viņa garīgo pasauli.

Tāpēc autore par vadošo izvirzīja dažādu mākslas veidu integrāciju.

Integrācija pamatojas uz kopīgo tajos psihiskajos procesos, kuri jāattīsta, lai sekmīgi varētu veikt jebkuru māksliniecisko darbību (estētiskā uztvere, tēlainie priekšstati, tēlainā domāšana, arī atmiņa, uzmanība). Integrācijas mehānisms ir tēls, kas rodas bērniem darbojoties dažādos mākslinieciskās darbības veidos.

- Literatūrā izteiksmes veids ir vārds (tēlaini apzīmējumi, epiteti, salīdzinājumi, ritms, metaforas).
- Teātrī dramaturģijas izteiksmes līdzekļi ir kustības, žesti, mīmika, balss, intonācija, pozas.
- Tēlojošajā darbībā – zīmējums (forma, apjoms, proporcijas, poza, priekšmetu attiecības kopējā kompozīcijā pēc lieluma); aplikācija (forma, krāsa, kompozīcija) u.c.
- Mūzikā – melodija, ritms, harmonija, dinamika, intonācija u.c.

Dažādu mākslas veidu un mākslinieciskās darbības integrācija bērnu estētiskajā audzināšanā pamatojas uz to, ka bērns iepazīst katra mākslas veida izteiksmes līdzekļus un pamazām izprot to, ka viena un tā paša objekta, parādības tēls dažādos mākslas veidos tiek radīts, izmantojot tikai šim veidam raksturīgus specifiskus līdzekļus.

Dažādu mākslas veidu integrācija daudzveidīgi ietekmē bērnu, veicina priekšmetu un parādību iepazīšanu no dažādām pusēm, uztverot īstenību ar dažādiem maņu orgāniem.

Kompleksajās nodarbībās bērni nodarbojas ar dziedāšanu, zīmēšanu, dzejoļu lasīšanu, dejošanu. Te dekoratīvie darbi vai sižeta kompozīcijas tiek izpildīti mūzikas pavadībā (mažora tonkārtā, līriskā mūzikā), kas rada attiecīgu emocionālo noskaņojumu un bērni uzdevumus izpilda veiksmīgāk.

Komplekso nodarbību laikā bērni jūtas atbrīvoti, nepiespiesti. Ja viņi vēlas inscenēt dziesmu, tad iepriekš paši vienojas par to, ko katrs darīs, paši sadala lomas. Nodarbojoties ar dekoratīvi lietišķo mākslu (paklājiņu pīšana, māla trauku apgleznošana

utt.), var izmantot tautas dziesmu ierakstus, kas bērnos rada pozitīvu noskaņojumu, izraisa vēlēšanos pazīstamas melodijas dziedāt līdz.

Komplekso nodarbību veidi

Pedagogs veido to prasmju un iemaņu sistēmu, kas bērnam nepieciešamas dažādos mākslinieciskās darbības veidos:

- tēlojošajā (darbošanās ar gvaša, akvareļa krāsām, vaska krītiņiem, sangīnu u.c.);
- konstruktīvajā (darbojas ar plastilīnu, mālu, balto un krāsaino papīru, dabas materiāliem utt.);
- dekoratīvajā (dekoratīvi lietišķas nozīmes priekšmetu vai to skiču veidošana un rotāšana);
- muzikālajā (bērni apgūst pamatzināšanas, prasmes un muzikālās darbības veidus, kas nodrošina pamatus tālākajai patstāvīgajai mūzikas iepazīšanai);
- runas mākslinieciskajā izjūtā (tiek veidota prasme ar dzirdi uztvert dažādu žanru darbus, just dzejas ritmu, autora attieksmi pret to, par ko viņš raksta savā darbā, kā attēlo varoņu noskaņojumu, dabas parādības).

1. **Pēc satura** kompleksās nodarbības var būt ļoti dažādas un tām var būt dažādi varianti:

- atsevišķas nodarbības, lai ievadītu bērnus mākslas pasaulē (mūzikas vai tēlojošās);
- nodarbības, kurās apvienotas bērniem interesantas tēmas: *Zoodārzs, Iemīļotās pasakas*;
- nodarbības, kurās bērnus iepazīstina ar rakstnieku, mūziķu, mākslinieku jaunradi un viņu darbiem;
- nodarbības, kurās bērnus iepazīstina ar apkārtējo pasauli, ar dabu;
- tikumiskajai un estētiskajai audzināšanai veltītas nodarbības.

2. Komplekso nodarbību **struktūru** nosaka bērna vecums, viņa jutekliskā pieredze: no dzīvā novērojuma līdz attēlu aplūkošanai, līdz tēla uztverei dzejā, mūzikā:
- 3 – 4 g. v. – priekšmeta novērošana dzīvē līdz spilgtai tā ilustrācijai;
 - 4 – 5 g. v. – spilgta ilustrācija vai attēls, neliela apjoma literārs darbs;
 - 5 – 6 g. v. – literārs darbs un nedaudzas reprodukcijas, ar kuru palīdzību var izdalīt izteiksmes līdzekļus; muzikāls darbs vai dziesma (kā fons vai patstāvīga nodarbības daļa);
 - 6 – 7 g. v. – mākslas darbs un dažas reprodukcijas, kurās redzama līdzīga vai citāda ainava, vai arī priekšmeta vai parādības apraksts (2 – 3 dzejoļi, lai var salīdzināt un pretstatīt); mūzikas darbs (salīdzināšanai – kurš saskan ar reprodukciju vai dzejoli).
3. Kompleksās nodarbības iedala **divos veidos** pēc mākslas veidu nozīmes:
- dominējošais, kad viens mākslas veids ir pārsvarā, bet pārējie ir it kā fonā (piemēram, dzejolis par dabu, bet mūzika palīdz izprast ainavu, tās noskaņu);
 - daudznozīmīgais veids, kad katra nodarbības daļa papildina cita citu.
4. Kompleksās nodarbības var tikt variētas, apvienojot mūzikas, tēlojošās un mākslas darbus.

Nodarbību plānojums

1. variants. Pakāpeniska dažādu mākslas veidu iekļaušana nodarbībā.

Mērķis: pastiprināt mākslas iedarbību uz bērnu emocijām

Struktūra:

- muzikāla darba noklausīšanās;
- pedagogu un bērnu saruna par muzikālā darba raksturu;
- gleznas aplūkošana;
- pedagogu un bērnu saruna par gleznas raksturu;

- literārā darba noklausīšanās;
- pedagoģu un bērnu saruna par literārā darba raksturu;
- muzikālā, literārā darba un gleznes emocionālā noskaņojuma, mākslinieciskā tēla rakstura salīdzināšana.

2. variants. Mākslas veidu iekļaušana nodarbībā pa diviem pēc kārtas.

Struktūra:

- vairāku muzikālu darbu noklausīšanās;
- pedagoga un bērnu saruna, salīdzinājums: kas līdzīgs un kas atšķirīgs abos darbos;
- vairāku gleznu aplūkošana;
- salīdzinājums: kas līdzīgs un kas atšķirīgs abās gleznās;
- vairāku literāru darbu noklausīšanās;
- līdzīgā un atšķirīgā salīdzinājums literārajos darbos: to raksturs, noskaņojums;
- pēc emocionālā rakstura un noskaņojuma līdzīgo muzikālo, literāro darbu un gleznu salīdzināšana.

3. variants. Dažādu mākslas veidu vienlaicīga iekļaušana nodarbībā.

Mērķis: parādīt mūzikas, glezniecības un literatūras harmoniju.

Struktūra:

- fonā skan mūzika un audzinātājs lasa literāru darbu;
- audzinātājs rāda bērniem vienu gleznu un piedāvā bērniem noklausīties vairākus muzikālus vai literārus darbus un izvēlēties tikai vienu no tiem kas saskan ar doto gleznu;
- skan viens muzikāls darbs un bērni izvēlas pēc noskaņojuma tam piemērotu vienu gleznu vai literāru darbu no vairākiem

4. variants. Dažādu mākslas veidu pretēja rakstura darbu iekļaušana nodarbībā.

Mērķis: veidot vērtējumu.

Struktūra:

- pretēja rakstura (pēc skanējuma) literāru darbu noklausīšanās;
- pedagoga un bērnu domas par to atšķirībām;
- pretēja rakstura gleznu (kolorīts, noskaņa) aplūkošana;
- pedagoga un bērnu domas par to atšķirībām;
- pretēja rakstura (pēc noskaņas) literāru darbu noklausīšanās;
- pedagoga un bērnu domas par to atšķirībām;
- līdzīgu muzikālu un literāru darbu, gleznu uztvere;
- pedagoga un bērnu domas par līdzīgo tajos.

Komplekso nodarbību gaitā bērni iegūst dažādus iespaidus, zināšanas, priekšstatus, pārdzīvo dažādas jūtas. Tas bagātina viņu pieredzi. Jebkuras mākslinieciskās darbības tēlainais saturs veicina radošo spēju veidošanos un attīstību. Visu mākslas veidu un mākslinieciskās jaunrades darbību integrāciju autore saprot kā dažādu bērnu audzināšanas un izglītošanas sastāvdaļu dziļāku mījīšanu(60).

Mākslas darba ideja, pārliecība tiek uztverta ar sirdi, caur emocijām. Bet pārliecība, kas uztverta caur emocijām, ir iedarbīgāka (efektīvāka). Kompleksās nodarbības var vadīt tikai audzinātājs vai arī audzinātājs kopā ar muzikālo audzinātāju.

Komplekso nodarbību satura izvēle

Kompleksās nodarbības plāno atbilstoši mākslinieciskās runas, muzikālajai un tēlojošajai darbībai.

Lai organizētu komplekso nodarbību, pareizi jāizvēlas mākslas darbi (literārie, muzikālie, gleznas. Izvēles parametri:

- mākslas darba pieejamība bērna izpratnei (balstīties uz bērna pieredzi);

- literatūras un glezniecības darbi realitātē;
- interesanti, pievilcīgi bērniem (interesants sižets, kas izraisa emocionālu atbalsi bērna dvēselē).

Visiedarbīgākā dažādu mākslas veidu integrācija ir tad, ja tos apvieno savdabīgās dažādas tematikas kopās. Šīm kopām jābūt variējamām, lai katrs pedagogs varētu izvēlēties to, kas atbilst viņa iespējām (grupas sastāvs, pirmsskolas iestādes iespējas utt.). Darbs ar šīm kopām nozīmē dažādu darbības veidu integrāciju, koncentrējot uzmanību uz saturu, kas bērnam ir interesants un tiek apgūts dažādos darbības veidos (bērnu literatūras darbu lasīšana, zīmēšana, veidošana, aplicēšana, mūzikas un dziedāšanas klausīšanās, tēlojošās mākslas uztveršana un apjēgšana).

Tā komplekso nodarbību gaitā patstāvīgi, bet dažreiz arī ar audzinātāja palīdzību (īpaši jaunākajā un vidējā grupā) bērni mācās izmantot visu mākslas veidu mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus, lai īstenotu iecerī. Iepriekš apgūtā mākslinieciskā pieredze palīdz viņiem izveidot izteismīgu tēlu (muzikālu, poētisku, attēlotu). Pedagoģa un bērna kopīgās darbības, saskarsme ar vienaudžiem veido nepieciešamos apstākļus, lai attīstītos radošās spējas.

Dažu darbības veidu saturs

Mākslinieciskā darbība

Bez dramatisējumiem ir arī mākslinieciskā vai attēlojošā darbība, kā to sauc speciālisti. Psihologi apgalvo, ka bērnam ir spējas attēlot, kas izpaužas kā personības individuālās psiholoģiskās īpatnības, kuras veicina zīmēšanas, veidošanas un citu attēlošanas veidu apgūšanu. Šādu spēju attīstība notiek bērna kopējās attīstības gaitā speciālas mācīšanas ietekmē, tomēr lielāko gandarījumu bērns gūst darbojoties brīvi, jo tad viņam ir iespēja pilnīgi pašizteikties. Nepietiek tikai ar vēlēšanos radīt, bērnam jāpiedāvā dažādi materiāli un viņš arī ir taktiski jāievada apzinātā radošajā procesā, kam ir tādi paši posmi kā mākslinieka jaunradei: no ieceres rašanās brīža spilgtu iespaidu ietekmē līdz pat tēla izveidošanai visā tā krāsu, formas, ritma, proporciju utt. bagātībā.

Tēlojošā māksla veicina bērna estētisko attīstību, kopējo pasaules uztveri un emocionālās jomas attīstību. Protams, jaunrade cieši saistīta ar mākslinieciskām spējām, pievēršot pirmsskolēnu mākslas pasaulei. Nodarbībās tēlojošajā mākslā izmanto apmācošās un brīvās tēmas un ievēro jaunrades brīvību.

Muzikālā darbība

Arī mūzika ir viens no veidiem kā īstenot kreativitāti, savu emocionālo pasauli, visas jūtas un pārdzīvojumus. Jebkurš saskarsmes veids ar mūziku nepārtraukti pilnveido viņa muzikālās spējas, neatkarīgi no tā, vai bērns mūziku klausās aktīvi vai pasīvi. Muzikālo nodarbību sistēmai var pieskaitīt arī horeogrāfijas elementu vingrinājumus.

Iedaļa *Horeogrāfija* ietver:

- 1) muzikāli ritmiskus vingrinājumus (apgūst un nostiprina muzikāli ritmiskās iemaņas un izteiksmīgas kustības);
- 2) rotaļas (ar un bez sižeta, muzikāli didaktiskas);
- 3) ritmiskas grupas dejas (хороводы);
- 4) sakārtošanās, pārkārtošanās (dejai);
- 5) dejas un rotaļas jaunrades uzdevumi.

Pirms uzsāk izpildīt kādu kustību vai sāk nodarbību, bērnam jāiemāca kā pareizi ieņemt izejas stāvokli, ievērot roku un kāju kustību koordināciju, sekot stājai. Muzikāli ritmiskās kustības jāizpilda dabiski, bez sasprindzinājuma, tām jābūt raksturīgām. Šo sarežģīto uzdevumu var izpildīt, ja ievēro šādus principus:

- sistemātiskums,
- pakāpenība,
- secība,
- atkārtošana.

Tie ir pedagoģijas pamatprincipi. Bērni nevarēs kustības mūzikas pavadījumā izpildīt brīvi un skaisti, ja deju vai rotaļu mācīs uzreiz, bez iepriekšējas sagatavošanās

vingrinājumiem, kad apgūst nepieciešamās kustību un dejas iemaņas. Vingrinājumus atlasa pēc principa *no vieglākā uz grūtāko*, ņemot vērā nepieciešamās muzikāli ritmiskās un izteiksmīgas kustības iemaņas.

Muzikāli ritmiskie vingrinājumi palīdz bērnam iemācīties pārvaldīt savu ķermeni, koordinēt savas kustības, saskaņot tās ar citu bērnu kustībām, orientēties telpā, nostiprina galvenos kustību veidus, veicina dejas, rotaļu elementu apguvi, trenē prasmi apieties ar dažādiem priekšmetiem. Darbojoties ar tiem, izmanto dažādus rotaļu paņēmienus (dažādu ainu izspēle, ilustrācijas mūzikai, rotaļlietu izmantošana dejā, dziesmu inscenējumi u.c.). Kustību mācīšanās rotaļās veidā palīdz bērnam pareizi izpildīt ritmisko zīmējumu, sākumā vienkāršu, pēc tam sarežģītāku.

Nodarbībās liela uzmanība tiek veltīta prasmei mūzikas pavadījumā darboties patstāvīgi: veikt dažādas pārkārtošanās, iegaumēt dejas kustību secību, izmantojot pazīstamas kustības, sadomāt pašam savu deju.

Teatralizēšana

Teātra mākslas specifika (tā ir cilvēka izpētes māksla) rada īpašus priekšnoteikumus sociāli aktīvas, radošas personības veidošanai: attēlošanas objekts un izpildītājs ir pats cilvēks, kas tieši kontaktējas ar citu cilvēku (partneri, skatītāju).

Iepazīšanās ar pamatmateriālu – tautas pasakām un mazām ludziņām palīdz iepazīstināt bērnus ne tikai ar folkloru, bet ļauj arī apjēgt varoņu raksturīgās īpašības. Teatralizēto rotaļu tematikai un saturam ir tikumiska virzība, kas ir katrā pasakā, literārajā darbā un tai jābūt arī improvizētajos uzvedumos. Iemīļotie varoņi kļūst par objektiem, ko atdarina. Bērns sevi pielīdzina iemīļotajam tēlam. Labprāt iejūtoties iemīļotajā tēlā, bērns brīvprātīgi pieņem un apgūst tam raksturīgās īpašības. Patstāvīgi spēlējot lomas, veidojas bērnu iniciatīva, veidojas tikumiskās uzvedības pieredze, prasme rīkoties atbilstoši tikumiskajām normām. Tā pirmsskolēnu ietekmē gan pozitīvie, gan negatīvie tēli.

Lai šāds modelis varētu darboties, pamatnoteikums ir iztēles līdzdalība, jo tā ir vadošā īpašība, lai mākslā varētu izpausties personības iekšējā garīgā pasaule, un plašākā nozīmē

– nozīmīgākā kultūras veidošanas sastāvdaļa. Bez tam bērnu iesaistīšana radošajā darbībā veicina psihisko procesu attīstību (patvaļīgā (tīšā) uzmanība, atmiņa, domāšana, runa).

Sagatavojot bērnus teatralizētajai darbībai, notiek aktīva artikulācijas orgānu attīstība, skaņu izrunas precizēšana, aktīvā un pasīvā vārdu krājuma uzkrāšana. Strādājot pie personāžu repliku, attiecīgu izteikumu izteiksmīgas izrunas, nemanāmi aktivizējas bērna vārdu krājums, pilnveidojas runas skaņu izrunas joma. Jauna loma, īpaši personāžu dialogs, liek mazulim runāt precīzi, skaidri, saprotami. Uzlabojas bērna dialogiskā runa, tās gramatiskā uzbūve, viņš aktīvi sāk izmantot vārdu krājumu.

Luga ietekmē arī bērna estētiskās jūtas. Šī ietekme var būt arī dziļāka: sajūsminoties par skaisto un šausminoties par negatīvo bērns izjūt tikumiski estētisku pārdzīvojumu, kas savukārt izraisa atbilstošu noskaņojumu, emocionālo pacēlumu, paaugstina bērna dzīves tonusu. Šajā nozīmē teatralizētās rotaļas pielīdzina kustību rotaļām.

Nedaudz par rotaļu situācijas veidošanu, jo rotaļa ir saskarsmes darbības attīstīšanas veids, kad bērns iepazīst sevi un savu apkārtni. Rotaļa ir spēcīgs aktivitātes izraisītājs un bērna attīstītājs faktors visas bērnības laikā.

Tā jaunrade noteikti ir bērna dzīves sastāvdaļa un pedagoga uzdevums ir piedāvāt dažādus darbības veidus lai skolēns varētu pašrealizēties, īpaši, ja veidojas bērnu pagaidu kolektīvs.

Tematiskā plānošana

Nodarbības grupā notiek 3 reizes nedēļā visa mācību gada laikā. Pavisam 114 stundas katrā pirmsskolas izglītības iestādes grupā, intensīvās psihiskās attīstības grupās – 4 līdz 5 un 5 līdz 7 g. v. Nodarbībās organizējama daudzveidīga bērnu darbība – mākslinieciskā, teatrālā, praktiskā un netradicionālā.

Mācīšanās pirmsskolas posmā tiek organizēta noteiktā kārtībā dienas gaitā pirmsskolai raksturīgās organizācijas formās. Tās ir rotaļnodarbības ar visu bērnu grupu, rotaļnodarbības ar bērnu apakšgrupā, apvienotās rotaļnodarbības, pašnodarbības

(bērniem radīti visi apstākļi iegūto iemaņu attīstīšanai un prasmju nostiprināšanai), bērnu mācīšanās patstāvīgajā darbībā (skolotāja radītas situācijas noteiktu patstāvīgu secinājumu, vispārinājumu veidošanai, situatīvu uzdevumu atrisināšanai).

4.2. Pētījuma procedūras un metožu raksturojums

Instrumenti

Neverbālās kreativitātes diagnostika (īss Torrensa testa variants) (sk. 1. pielik.)

Torrensa pilno testu (Torrance Test of Creative Thinking) veido 12 subtesti; kas sagrupēti trijās grupās. Pirmā paredzēta vārdiskās radošās domāšanas diagnostikai, otra – neverbālai radošai domāšanai (tēlainā radošā domāšana) un trešā – vārdiski skaņas radošai domāšanai. Dotā testa neverbālā daļa, pazīstama kā „Torrensa radošās domāšanas testa figūrforma” (Figural forms), tika adaptēta vispārīgās un pedagoģiskās psiholoģijas ... 1990. gadā konkrētai skolēnu izlasei (43, 281).

Mēģināja adaptēt vienu no Torrensa pilnā testa subtestiem – „Bildīšu pabeigšana” (Complete Figures) – menedžeru izlasei vecumā no 23. – 35. g. Tests adaptēts 1993.–94. g. un Krievijas zinātņu akadēmijas Psiholoģijas institūta spēju diagnostikas laboratorijā. Adaptējot īpaši akcentēja neverbālās kreativitātes, kā spējas „jaunā” radīšanai, noteikšanu oriģinālā produkta minimālās verbalizācijas apstākļos. Citiem vārdiem – materiāla verbalizācija, ar kuru strādā pētāmais, un līdzekļi jauna produkta „radīšanai” nav obligāti un ir sekundāri. Pētāmā uzzīmētā apzīmēšana ar dažiem vārdiem, interpretējot rezultātu, nav būtiska un izmantojama tikai, lai pilnīgāk saprastu zīmējumu.

Torrensa testa piedāvāto varianta veido bildīšu komplekti ar dažu elementu (līniju) kopumu, kuras izmantojot, zīmējums jāpabeidz, līdz izveidojas kaut cik saprotams attēls. Dotajā testa variantā tiek izmantotas 6 bildītes, izvēlētas no 10 oriģinālām. Bildītes dati noslēguma elementos cits citu nedublē un dod ticamākus rezultātus.

Torrensa oriģinālajā testā tiek izmantoti nedaudzi kreativitātes rādītāji. Visuskatāmāk parādāmais no tiem – oriģinalitāte, pētāmā iztēles nelīdzināšanās citu pētāmo iztēlei. Citiem vārdiem, oriģinalitāte tiek saprasta kā statistiski reti sastopama atbilde. Tomēr, jā atceras, ka divu identisku attēlu nav, un, tātad, atbilstoši, runā par zīmējuma tipa (vai klases) statistisko retumu. Pievienotajā atlasā parādītie dažādie zīmējumu tipi un to nosacītie nosaukumi, kurus devis adaptācijas autors, atspoguļo kaut

kādu būtisku iztēles raksturojumu. Pie tam svarīgi, ka zīmējumu nosacītie nosaukumi nesakrīt ar zīmējumu nosaukumiem, ko devuši paši pētāmie. Šajā, metodē, samērā spilgti izpaužas atšķirības starp verbālo un neverbālo kreativitāti. Tā kā testu izmanto neverbālās kreativitātes diagnostikai, tad zīmējumu nosaukumus, kurus dod paši pētēmie, no pēdējām analīzēm izslēdz un izmanto tikai kā palīglīdzekli, lai saprastu zīmējuma jēgu.

Pētījuma dalībnieki

Pētījumā tika strādāts ar vienu zīmējumu grupu, ar laika intervālu 2,5 gadi, no 2005.g. septembrī līdz 2008.g. maijam, bija iekļautas divas pirmskolas vecuma bērnu grupas:

- bērni no grupas „BITĪTE” (A.PII) vecumā no 5 līdz 6 gadiem – 20 bērni
- bērni no grupas „SAULĪTE” (A.PII) vecumā no 3 līdz 4 gadiem – 20 bērni.

Kopskaitā 40 pirmskolas vecuma bērni:

- grupā „BITĪTE” 10 zēni un 10 meitenes
- grupā “SAULĪTE” 10 zēni un 10 meitenes

Procedūra

Pētījumu ar vienu bērnu grupu veica divu gadu garumā, laika posmā no 2005.g.septembrī līdz 2008. g.maijam. Šajā laikā ar bērniem tika veikts pastāvīgs darbs ar mērķi veicināt, attīstīt viņu kreativitātes spējas, vienlaicīgi izkopjot viņu iekšējo potenciālu un individuālās īpatnības. Tika izmantoti arī dažādi metodiskie līdzekļi, lai pilnveidotu bērnu kreativitātes spējas. Metode tika izmantota individuāli, bez laika ierobežojuma.

4.3. Pētījuma rezultātu analīze

Anketu apstrādes rezultātā tika iegūti dati, kuri tika izvietoti sākotnējo datu tabulā.

Bērni no grupas "BITĪTE" (A.PII) vecumā no 5 līdz 6 gadiem, šifrs – BT (Torrensa tests).

Bērni no grupas "SAULĪTE" (A.PII) vecumā no 3 līdz 4 gadiem, šifrs – ST (Torrensa tests).

4.1. tabula

Sākotnējo datu tabula

Bērnu grupa "BITĪTE"	Iegūtie rezultāti	Bērnu grupa "SAULĪTE"	Iegūtie rezultāti
001NT	0.998	01TS	0.873
002NT	0.968	02TS	0.838
003NT	0.866	03TS	0.543
004NT	1	04TS	0.945
005NT	0.763	05TS	0.757
006NT	0.876	06TS	0.633
007NT	0.908	07TS	0.856
008NT	0.726	08TS	0.643
009NT	0.841	09TS	0.756
010NT	0.913	010TS	0.945
011NT	0.965	011TS	0.646
012NT	0.968	012TS	0.546
013NT	0.835	013TS	0.656
014NT	0.987	014TS	0.478
015NT	0.845	015TS	0.533
016NT	0.769	016TS	0.771
017NT	0.865	017TS	0.553
018NT	0.879	018TS	0.591
019NT	0.948	019TS	0.879
020NT	0.998	020TS	0.769

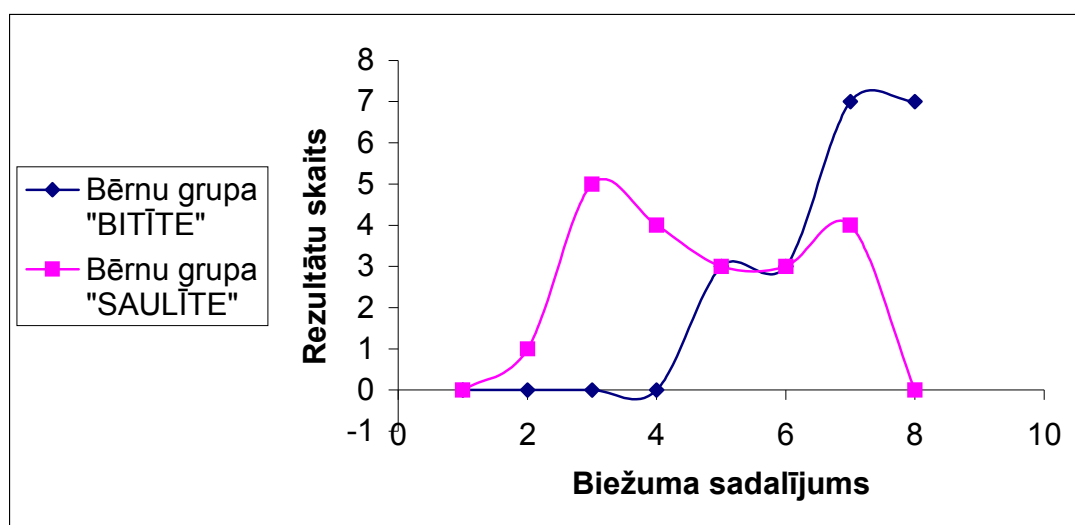
No sākotnējo datu tabulas tika izveidota empīriskā rinda, kur dati tika sakārtoti pieaugošā secībā katrai grupai un ir izveidotas biežuma sadalījuma tabulas.

4.2. tabula

Empīriskā rinda TORRENSA tests

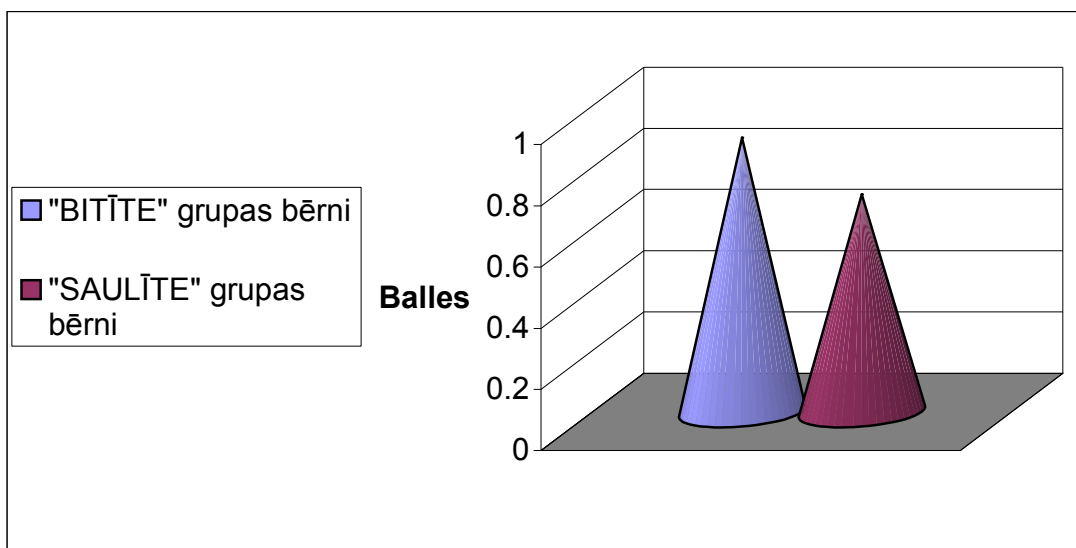
Bērnu grupa "BITĪTE"	legūtie rezultāti	Bērnu grupa "SAULĪTE"	legūtie rezultāti
008NT	0.726	014TS	0.478
005NT	0.763	015TS	0.533
016NT	0.769	03TS	0.543
013NT	0.835	012TS	0.546
009NT	0.841	017TS	0.553
015NT	0.845	018TS	0.591
017NT	0.865	06TS	0.633
003NT	0.866	08TS	0.643
006NT	0.876	011TS	0.646
018NT	0.879	013TS	0.656
007NT	0.908	09TS	0.756
010NT	0.913	05TS	0.757
019NT	0.948	020TS	0.769
011NT	0.965	016TS	0.771
012NT	0.968	02TS	0.838
002NT	0.968	07TS	0.856
014NT	0.987	01TS	0.873
001NT	0.998	019TS	0.879
020NT	0.998	04TS	0.945
004NT	1	010TS	0.945

Zemāk attēlotajā grafikā (4.1. att) ir redzami Torrensa testa abu izlašu rezultātu biežuma sadalījuma stabiņu diagramma, kas uzskatāmi parāda, ka starp abām izlasēm (grupām) pastāv atšķirība. Grupa „BITĪTE”, salīdzinot ar grupu „SAULĪTE” uzrāda augstākus biežuma rezultātus 4. un 5. biežuma intervālā. Tas liecina par to, ka grupā „BITĪTE” (A.PII) Torrensa testā bērniem ir daudz augstāki rezultāti.



4.1.att. Bērnu grupas “BITĪTE” un “SAULĪTE” Torrensa testa biežumu sadalījumu poligoni

Tabulā (4.2.tabula) un poligonā (4.2.att.) var redzēt ievērojamu baļļu skaita izkliedi. Ir gan ļoti zemi rādītāji, gan arī ļoti augsti. Relatīvi augsti biežuma sadalījuma rādītāji grupas „BITĪTE” bērniem Torrensa testā ir 7. 0.863 – 0.955 intervālā tie ir 7 rezultāti un 8. 0.956 – 1 intervālā tie arī ir 7 rezultāti. Tas ir vairāk nekā puse no šīs grupas respondentiem. Bet grupas „BITĪTE” bērniem Torrensa testā vispār nebija zemu rezultātu intervālā 1. 0 – 0.304, 2. 0.305 – 0.486, 3. 0.487–0.593 un 4. 0.594 – 0.667, kas varētu liecināt par to, ka šajā izlases grupā neverbālās kreativitātes līmenis ir ļoti augsts. Bet grupas „SAULĪTE” bērniem Torrensa testā ir 3. 0.487 – 0.593 intervālā tie ir 5 rezultāti, kas varētu liecināt par to, ka šajā izlases grupā neverbālās kreativitātes līmenis ir augstāks par vidējo rezultātu.



4.2.att. Torrensa testa vidējo aritmētisko rādītāju diagramma

4.3. tabula

Torrensa testa biežuma sadalījums bērniem grupās "BITĪTE" un "SAULĪTE"

Nr.	Intervāls	BT	ST
1.	0 - 0,304	0	0
2.	0,305 - 0,486	0	1
3.	0,487 - 0,593	0	5
4.	0,594 - 0,667	0	4
5.	0,668 - 0,769	3	3
6.	0,770 - 0,862	3	3
7.	0,863 - 0,955	7	4
8.	0,956 - 1	7	0
	Σ	20	20

Tika aprēķināti statistiskie rādītāji.

4.4. tabula

Torrensa testus aprakstošās statistikas rādītāji bērniem no grupas “BITĪTE” un “SAULĪTE”

	Grupās “BITĪTE” bērni	Grupās “SAULĪTE” bērni
	BT	ST
n	20	20
Aritmētiskais vidējais - <u>M</u>	0.8959	0.71055
Moda - <u>Moda</u>	0.998	0.945
Mediāna- <u>Mdn</u>	0.8935	0.706
Max	1	0.945
Min	0.726	0.478
Dispersija - <u>S₂</u>	0.006988726	0.021630471
Standartnovirze - <u>SD</u>	0.083598602	0.147073013
Variāciju koeficients- <u>V</u>	0.78007	3.04417
Asimetr.koeficients - <u>A</u>	-0.465114531	0.118479543
Eksces - <u>E</u>	-0.693546117	-1.27992838
Ekscesa koeficients - <u>Kapr</u>	2.3064539	1.7200717
Normālais sadalījums	+	+

Bērnu grupas „BITĪTE” Torrensa testa (BT) rezultātu vidējais aritmētiskais (vidējais rādītājs, testa balle) ir 0.895 kas atrodas intervālā 7. 0.863 - 0.955, tādējādi norādot uz augstu neverbālu kreativitāti. Savukārt, bērnu grupas „SAULĪTE” Torrensa testa (ST) rezultātu vidējais aritmētiskais ir 0.710, kas atrodas intervālā 5. 0.668 – 0.769, tādējādi norādot uz samērā augstu neverbālo kreativitāti. Tomēr starp abu izlašu vidējiem aritmētiskajiem rādītājiem ir atšķirības, tātad varētu teikt, ka abām grupām neverbālās kreativitātes līmenis ir samērā līdzīgs.

Vadoties pēc tā, ka M Torrensa testa (BT) ir 0.8959 un grupas „SAULĪTE” bērniem Torrensa testa (ST) rezultātu aritmētiskais rādītājs ir 0.7105, izlasei nav būtiski atšķirīgs, tad abu grupu variāciju salīdzināšanai var tikt izmantota standartnovirze. Kā redzams aprēķināto statistisko rādītāju 4.4.tabulā bērnu grupas „BITĪTE” izlasē SD = 0.0835, bet “SAULĪTE” bērnu grupas izlasē SD = 0.1470, tas nozīmē, ka grupas

„SAULĪTE” bērnu neverbālās kreativitātes rādītāji ir vairāk savstarpēji atšķirīgi. Bērnu grupas „BITĪTE” izlasē neverbālās kreativitātes rādītāji savstarpēji ir līdzīgāki.

Spriežot pēc variācijas koeficienta V gan bērnu grupas „BITĪTE” Torrensa testa (BT) -0.7800 , gan arī bērnu grupas „SAULĪTE” (ST) -3.0441 rezultāti ļoti atšķiras no vidējā aritmētiskā M .

Apskatot datus 4.4.tabulā, bērnu grupas „BITĪTE” Torrensa testa (BT), vidējais aritmētiskais M , Mediāna – Mdn un $Moda$ praktiski norāda uz to, ka empīriskais sadalījums ir tuvu simetriskajam, jo $M \approx Mdn \approx Moda$ ($0.895 \approx 0.893 \approx 0.998$). Bērnu grupas „SAULĪTE” Torrensa testa (ST), vidējais aritmētiskais M , Mediāna – Mdn un $Moda$ praktiski norāda uz to, ka empīriskais sadalījums ir tuvu simetriskajam, jo $M \approx Mdn \approx Moda$ ($0.710 \approx 0.706 \approx 0.945$).

Tomēr, lai noteiktu empīriskā sadalījuma atbilstību normālajam sadalījumam, tika pārbaudīts asimetrijas koeficients As ar tā kritiskajām robežām Akr .

Normālais sadalījums, ja $|As_{apr}| < Akr$

Bērnu grupas „BITĪTE” :

BT $\alpha = 0.05$ **0.465** < 0.777 empīriskais sadalījums *atbilst* normālajam sadalījumam

Bērnu grupas „SAULĪTE”:

ST $\alpha = 0.05$ **0.118** < 0.777 empīriskais sadalījums *atbilst* normālajam sadalījumam

Tas nozīmē, ka As ir statistiski nozīmīgs rādītājs un ka empīriskais sadalījums pēc asimetrijas atbilst normālajam sadalījumam.

Lai pārbaudītu vai K_{apr} empīriskais ir statistiski nozīmīgs rādītājs, ir jāsalīdzina ar empīriskā sadalījuma ceturtais kārtas momentu K_{apr} ($E+3$) un ar kritiskām normālā sadalījuma robežām.

Neatbilst normālajam sadalījumam, ja $K_{apr} \leq K_{apr.kr}$ vai $K_{apr} \geq K_{aug.kr}$

Bērnu grupas „BITĪTE”:

BT $\alpha = 0.05$ **2.306** > 1.82 **2.306** < 4.17 empīriskais sadalījums *atbilst* normālajam sadalījumam

Bērnu grupas „SAULĪTE” :

$ST \quad \alpha = 0.05 \quad 1.720 < 1.82 \quad 1.720 < 4.17$ empīriskais sadalījums *atbilst* normālajam sadalījumam

Tā kā **BT** un **ST** grupas empīriskais sadalījums atbilst normālajam sadalījumam, tika izmantots Stjudenta t–kritērijs.

4.5. tabula

Bērnu grupas “BITĪTE” un “SAULĪTE” Torrensa testa “ T tests”

“BITĪTE” bērnu grupas	BT
“SAULĪTE” bērnu grupas	ST
T tests	3.06275

Lai pārbaudītu, vai ir statistiski nozīmīga atšķirība starp testa rezultātiem un izlasēm, jāsalīdzina T ar kritiskajām robežām.

Atšķirība ir statistiski nozīmīga, ja $t_{\text{apr}} \geq t_{\text{kr}}$

BT un ST (Torrensa tests)

$\alpha = 0.05 \quad 3.06275 > 1.684$ Vienpusīgs nozīmības līmenis

Iegūtais rezultāts ($t_{\text{apr}} \geq t_{\text{kr}}$) ļauj secināt, ka atšķirības starp BT un ST ir statistiski nozīmīga. Var secināt arī, ka Torrensa testā divu grupu rezultāti BT (bērnu grupa „BITĪTE”) un ST (bērnu grupa „SAULĪTE”) rāda, ka šī testa rezultātā starp šīm grupām ir statistiski nozīmīga atšķirība.

Tātad, var pieņemt hipotēzi par to, ka kreativitātes līmenis 5 līdz 6 gadus veciem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem paaugstinās, ja 2 gadu laikā rotaļdarbībā izmanto speciālu pieeju, jo pēc Torrensa testa kreativitātes līmenis bērnu grupā “BITĪTE” ir statistiski nozīmīgi augstāks nekā bērnu grupā “SAULĪTE”.

Kopumā hipotēze ir apstiprinājusies.

5. REKOMENDĀCIJAS BĒRNU KREATIVITĀTES ATTĪSTĪŠANAI

Kreativitātes attīstīšana bērniem sākas ar vajadzības attīstīšanu pēc radošas darbības. Te ir trīs pamatnoteikumi.

1. Jau no paša sākuma bērni jāpieradina pie domas, ka izdomāšana, paša redzējums ir ne mazāk vērtīgs kā mācību rezultāti. Vislabāk priecāties par ikvienu nejaušu bērna darbību šajā jomā un izteikt šo prieku ar smaidu, uzslavu, pat ar kādu apbalvojumu (tā mēs saucam nelielas dāvanas, ko bērns saņem par izciliem panākumiem). Ļoti laba ir t.s. netiešā uzslava, kad pēc stundām, satiekoties ar vecākiem, tiek atzīmēti bērna radošie panākumi. Var pat likt atzīmes (ja bērns ir ļoti ieinteresēts par tām), bet ir ļoti svarīgi, lai precīzi tiktu pateikts, par ko tā ir – par radošajiem sasniegumiem, bet ne par mācībām. Par radošo darbību nedrīkst likt citu atzīmi kā tikai 10. Ja darbs nav 10 vērts, tad labāk nelikt neko.
2. Ilgu laiku, kamēr bērnam nerodas noturīga interese par radošo darbību, jāvērtē bērna vēlēšanās, īpaši nepievēršot uzmanību viņa darbības rezultātiem. Nemaz nerunāt par rezultātiem nevar, bet tas jādara diplomātiski, cenšoties uzsvērt prieku par to, ka bērns šajā stāstā vai attēlā ielicis savas emocijas, vēlēšanos darboties. *Man patīk* – tas dažkārt pilnīgi pietiekami, vērtējot bērna darbības sekmes.
3. Attīstoties vajadzībai pēc radošās darbības, sākumā jādod nelieli uzdevumi, kuru izpilde neprasa daudz laika. Tikai ļoti pakāpeniski, ļoti uzmanīgi, pārliecinoties, ka vajadzība pēc radošās darbības ir nostiprinājusies, var palielināt uzdevuma grūtības pakāpi un apjomu.
4. Šajā posmā ļoti svarīgi ir uzdevuma izpildes ārējie raksturojumi un tā sasaiste ar bērnam nozīmīgām vajadzībām. Ja bērns uzrakstījis stāstiņu, tad motivējiet viņu vēl pie tā piestrādāt, sakot, ka to varētu uzdāvināt vecmāmiņai (māmiņai, tētīmam, vectētiņam). Pēc tādas piestrādāšanas to varētu uzrakstīt datorā (ja nevar pats bērns, tad to izdara pieaugušais), pievienot zīmējumus (labāk, ja to darīs pats bērns) un pēc tam to izveidot kā mazu grāmatiņu. Pašai radošā darba rezultāta dāvināšanai arī jābūt svinīgai. Tas nostiprina izpratni par radošā darba nozīmīgumu. Ļoti

apdāvināta meitene, kurai ir 6 gadi, bet kura mācās pēc 6. klases programmas, vairāku gadu laikā rakstīja apsveikumus skolotājiem un skolas direktoram, kuru viņa ļoti mīlēja. Gan skolotāji, gan skolas direktors izrādīja savu prieku par vienkāršajiem apsveikumiem.

Oriģinalitāte, neparastība, t.i., radošās darbības rezultāts nopietni vērtējams tikai pēc pirmā posma, kad jau ir izveidojusies pieķeršanās šim darbības veidam. Šajā posmā secībā ļoti svarīga ir jēga. Tomēr rezultātu vērtējumam visos gadījumos jābūt diplomātiski piesardzīgam. Tādos gadījumos mēs sakām: „Nav slikti, bet nedaudz garlaicīgi. Vai nevar interesantāk, ne tik parasti?” Produkta oriģinalitāti, neparastību mēs vērtējam pēc tā, vai ar to esam sastapušies jau agrāk.

NOBEIGUMS

Kreativitātei ir ļoti liela nozīme bērna personības attīstībā. Jaunrade ir stimulē, lai izpaustos iespējamās bērna spējas. Cilvēku radošās darbības veidu spektrs ir ļoti plašs. Ir zināms, ka jaunrade ir neatņemama mācību un izziņas procesa sastāvdaļa.

Runājot par kreativitāti, jāatzīmē, ka jaunrade ir darbība, kuras rezultātā tiek radītas jaunas materiālās vērtības. Pēc savas būtības esot kultūrvēsturiska parādība, kreativitātei piemīt personīgais un procesuālais psiholoģiskais aspekts. Tas pieļauj personības spēju, motīvu, zināšanu un prasmju esamību, pateicoties kam tiek radīts produkts, kas izceļas ar savu novitāti, oriģinalitāti un vienreizīgumu.

Šajā pētījumā iegūtie rezultāti sakrīt ar kreativitātes pētnieku V.Družiņina (В.Дружинин)(43), T.Ribo (Т.Рибо)(64), J.Леонтјева (Я.Леонтьев)(51), J.Ponomarjova (Я.Понаморев)(61), A.Маtjuškina (А.М.Матюшкин)(54), H.Gardner (H.Gardner)(9), M.Vallaha (M.Wallach)(13), Ļ.Vigotska (Л.Выготский)(39) secinājumiem, kuri savos pētījumos rakstīja par kreativitāti. Psiholoģija pētīja kreativitātes parādības no dažādām pusēm, bet pamatojumi, lai izskaitļotu atsevišķus elementus, bija vēl subjektīvi, neorganizēti. Rezultāti parādīja, ka apzināti un neapzināti, intuitīvi un saprātīgi pieņēmumi papildina cits citu.

Kreativitāte – tā ir garīga darbība, kuras rezultātā rodas oriģinālas vērtības, jaunu, agrāk nezināmu faktu, īpašību un materiālās pasaules vai garīgās kultūras likumsakarību nostādnes. Jauninājums ir objektīvs, ja rezultāts patiešām ir jauns kontekstā ar kultūras vēsturi. Ja tas nav jauns pats par sevi, bet tikai autoram, tad jauninājums ir subjektīvs. Atklājuma uzdevums arī ir atrast neatrisinātu uzdevumu, vēl līdz šim neatrisinātu problēmu principiālu risinājumu.

Kreativitātē nozīmīgi ir daudzi faktori: gan sociālie, gan personiskie, to skaitā arī personības psiholoģiskās īpašības, tās raksturs, gribasspēks, atjautība, pieredze, intelekts, asprātība, iztēle, intuīcija u.c. Var uzskatīt, ka svarīgs nosacījums jaunradē ir jaunu ideju izpratne, kā arī spēja tās atrast un izvirzīt problēmas, būt neatkarīgam savā uzvedībā un spriedumos un tajā pašā laikā prast piekāpties un atteikties no saviem iepriekšējiem

uzskatiem, būt kritiskam, drosmīgam, pacietīgam. Būtisks subjektīvs jaunrades nosacījums ir neatlaidība, stūrgalvība, prasme nodrošināt regulāru un ritmisku garīgo darbību.

Bērnu audzināšana – tas ir smags pretrunīgs process. Tas sākas no bērna rašanās brīža pasaulē, kad audzināšanas pamat loma pieder vecākiem. Bet pakāpeniski, ar bērna attīstību un pieaugšanu, šim procesam iekļaujas pedagogi: bērnu dārzu audzinātāji, skolotāji skolā un dažādu radošo grupu vadītāji.

Pirmkārt, vajag mīlēt bērnus, rast prieku saskarsmē ar viņiem; otrkārt, labi zināt un mīlēt priekšmetu, kuru pasniedz; treškārt, zināt un saprast psiholoģiju un pedagoģiju; ceturtkārt, veicināt sava skolnieka individualitātes attīstību, viņa prāta un personības izaugsmi.

Pedagogiem un vecākiem jābūt audzinātājiem, iedvesmotājiem, sargātājiem, bērna garīgās dzīves veidotājiem. Lai to veiktu, nepieciešams: zināšanas par psiholoģiskajām spējām, kas palīdz izprast sevi un bērnus, izvēlēties saskarsmes veidu, atbilstošu bērna individuālām īpatnībām; zināšanas un prasme sekot etiķetes prasībām, piemēram, iekšējās pieklājības ārējā izpausme pret citiem cilvēkiem.

Radoši strādājošie pedagogi vienādas tēmas stundas novada dažādi. Tieši šis apstāklis ļoti apgrūtina pirmrindas pieredzes izplatīšanu, jo radošai personībai nākas adaptēt svešu pieredzi, „paņemt” to sev, kas ne vienmēr ir viegli un tā var gan iegūt, gan zaudēt.

Skolotāja pašizteikšanās emocionālā atbrīvotība, dabiskums un neatkārtojamība imponē bērna dabai, veicina skolotāja un skolēna tuvošanos, komunikatīvo barjeru pārvarēšanu starp viņiem, pilnvērtīgu divpusējo saikņu nodibināšanai saskarsmē.

Darba efektivitāte ar bērniem atkarīga no pedagoga prasmes redzēt sevi bērna acīm un ņemt vērā, ka viņa iedarbības īpatnības ir viņiem ļoti nozīmīgas. Tikai ievērojot šo nosacījumu, pedagogs varēs koriģēt gan savu uzvedību, gan savu iedarbību.

Vispusīga un harmoniska bērna audzināšana, ko īsteno pedagogs, atkarīga no viņa individuāli personīgām īpašībām, kas ir galvenais iedarbības faktors.

Bērnu jaunrade ir neizsmeļama un bērna personība pieaugušajiem zināmā mērā ir mīkla, tādēļ psihologi un pedagogi arī mūsdienās turpina jaunrades problēmas pētījumus.

Secinājumi

Šajā darbā visas tēzes ir pietiekami atklātas. Pēc autores domām, pietiekamā mērā ir izdevies atklāt kreativitātes, spēju, apdāvinātības un iztēles jēdzienus, izcelt un aprakstīt galvenos faktorus, kas ietekmē to attīstību.

Pētījuma praktiskajā daļā sniegts respondentu grupu apraksts un apskatīta šī maģistra darba pētījuma veikšanai izmantotā metode. Atbilstoši pētījuma specifikai, izvēlēta statistiskā metode un pēc tās veikta grupu atšķirību noteikšana un rezultātu analīze.

Pētījuma uzdevumi 1) Analizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par pētījuma problēmu, 2) Analizēt pirmsskolēna kreativitātes attīstības sekmēšanas iespējas dažādās rotaļnodarbībās, 3) Izpētīt 5 – 6 gadus vecu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kreativitātes veidošanas 4) Pētījuma rezultātu analīze ir izpildīti.

Galvenā atziņa- mērķtiecīgi organizējot rotaļdarbību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, iespējams attīstīt viņos kreativitāti, ko pierāda pētījumā iegūtie rezultāti.

Līdz ar to var apgalvot, ka darbā izvirzītie uzdevumi ir izpildīti un mērķis sasniegts.

Hipotēze pārbaudīta un apstiprinājusies.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. **Alijevs R.** *Skola radošajiem*. Rīga: RaKa, 1998. 80 lpp.
2. **Amabile T.M.** *Social psychology of creativity: A consensual assesment technique*. *Pers.&Soc. Psychol.*,V.43. 1982. 997-1013 p.
3. **Anderson J. R.** *Arguments concerning representation for mental imagery*. *Psychological Review*, V. 85.1978. 249—277 p.
4. **Barron F.,R. Sternberg, T. Tardif** *Putting creativity work (eds.).The nature of creativity*. Cambridge: Cambrige. Press, 1988. 76 – 98p.
5. **Bažoviča L.** *Pērsonības un tās veidošanās skolas gados*. Rīga: Zvaigzne, 1975. 324 lpp.
6. **Davidson J.,R. Sternberg** *The role of insight in giftedness. Conception of giftedness*. Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1990.201-222p.
7. **Eysenck H.J.** *Creativity and personality: A theoretical perspective* .*Psychology Inquiry*. V. 4., 1993. 147 – 178p.
8. **Feldman D.Y., Chikszentmihalyi M., Gardner H.** *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Yale: Yale Press, 1994. 115p.
9. **Gardner H.** *Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach. The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge Press, 1988.298-324p.
10. **Getzels J.W. and Jackson P.W.** *Creativity and intelligence*. John Willey & sons.1968. 98p.
11. **Guilford J.P.** *Measurement of creativity. Exploration in creativity*. NewYork, 1967. 112p.

12. **Karpova Ā.** *Personība: Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne, 1998. 222 lpp.
13. **Kogan N., Wallach M.A.** *Risk taking: a study of cognition and personality*. NY, 1964. 201p.
14. **Kosslyn Stephen M.** *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. NY, Prentice Hall, 2006. 321p.
15. **Kosslyn S. M., Pomerantz J. R.** *Imagery, propositions and the form of internal representations*. *Cognitive Psychology*, V. 9, 1977. 52—76 p.
16. **Kosslyn S. M., Pinker S., Smith G. E., Shwartz S. P.** *On the Demystification of Mental Imagery*. *Behavioral and Brain Sciences*, V. 2, 1979. 535—581 p.
17. **Kovaļovs A.** *Personības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 1967. 240 lpp.
18. **Langly P., Johns R.** *A computational model of scientific insight .The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge Press, 1988. 177-201p.
19. **Mednick S.A.** *The associative basis of the creative process*. *Psychol.Rev.*, 2.1969.220-232p.
20. **Mednick S.A., Machon R.A., Huttunen, M.O.** *Adult schizophrenia following prenatal exposure to an influenza epidemic*. *Archives of General Psychiatry*, 45, 1988. 189–192p.
21. **Millere A.** *Apdāvinātā bērna drāma*. Rīga: Atēna, 2000. 157 lpp.
22. **Moneta G.** *A model of scientist's creative potential*. *Phylosof.Psychol.*, V.6(1). 1993.23-37p.
23. **Runco M.A., Pritzker S.R.** *Encyclopedia of creativity*. San Diego, 1999.473p.
24. **Rogers C.R.** *Toward a theory of creativity* *A Review of General Semantics* V.11. 1954.249 – 260p.

25. **Skujiņa V.** *Pedagoģijas terminu skaidrošā vārdnīca.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.287lpp.
26. **Tardif T., Sternberg R.** *What we know about creativity? The nature of creativity.* Cambridge: Cambridge Press, 1988. 429 – 446p.
27. **Taylor C.W.** *Various approaches to and definitions of creativity .The nature of creativity.* Cambridge: Cambridge Press, 1989. 99 – 126p.
28. **Torrance E.P.** *The nature of creativity as manifest in the.The nature of creativity.* – Cambridge: Cambridge Press, 1988.43 – 75p.
29. **Vasta R.** *Child psychology:the modern science.* New York:Wiley, 1992. 665 p
30. **Veilers P.** *Kreativitāte- tavas veiksmes atslēga.* Rīga: J.L.V., 2001. 252 lpp.
31. **Wallas G.** *The art of thought.* “Creativity”, 1972. 176p.
32. **Анастаси А.** *Психологическое тестирование* : Книга 2; Пер.с англ./Под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лубовского. Москва:Педагогика, 1982.336стр.
33. **Березина В.Г., Викентьев И.Л., Модестов С.Ю.** *Детство творческой личности.* СПб.: издательство Буковского, 1994. 60стр.
34. **Бине А.** *Измерение умственных способностей.* СанктПетербург:Союз, 1998.430стр.
35. **Богоявленская Д.Б.** *О предмете и методе исследований творческих способностей. Психологический журнал.*Т.16,5. 1995. 49-58стр.
36. **Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.** *Творческая работа - просто устойчивое словосочетание.* Москва: Педагогика. 1998. 3бстр.
37. **Боно Эдвард де.** *Латеральное мышление.*СанктПетербург:Питер, 1997.315стр.

38. **Воробьев А. Н.** *Тренинг интеллекта.* Москва:Лесная промышленность, 1989.175стр.
39. **Выготский Л.Н.** *Воображение и творчество в дошкольном возрасте.* - СПб.: Союз, 1997. 92стр.
40. **Выготский Л.С.** *Педагогическая психология.*Москва:Педагогика, 1991. 479стр.
41. **Давыдов.В** *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования* Москва: Педагогика, 1986, 240стр.
42. **Дилео Д.** *Детский рисунок: диагностика и интерпретация.* Москва: Психотерапия, 2007.253 стр.
43. **Дружинин В.Н.** *Психология общих способностей.* СанктПетербург:Питер, 1999.356стр.
44. **Зеньковский В.В.** *Психология детства.*Москва:Школа-Пресс, 1996. 333стр.
45. **Зик К.** *Ребенок и его мир.*Москва:Прогресс, 1985.95стр.
46. **Исаев Д.Н.** *Умственная отсталость детей и подростков.*Москва:Речь, 2007.390стр.
47. **Котелевская В.В.** *Дошкольная педагогика.* Ростов на Дону:Феникс,2004. 256стр.
48. **Крайг Г.** *Психология развития.* СанктПетербург:Питер,2000. 987стр.
49. **Лебединская К.С.** *Диалектика раннего детского аутизма.* Москва: Просвещение, 1991. 96стр.
50. **Левин В.А.** *Воспитание творчества.* Томск: Пеленг, 1993. 56 стр.

51. **Леонтьев Д. А.** *Введение в психологию искусства.* Москва:МГУ им. М. В. Ломоносова,1998. 110стр.
52. **Лук А.Н.** *Психология творчества.* Москва: Наука, 1978. 125 стр.
53. **Ломброзо Ч.** *Гениальность и помешательство.* Киев:Україна,1995. 276стр.
54. **Матюшкин А.М.** *Концепция творческой одаренности.* *Вопр. психологии.*6, 1989. 29-33стр
55. **Матюшин А. М** *Загадки одаренности.* Москва:Школа-пресс, 1993.127стр.
56. **Мухина В. С.** *Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.*Москва:Педагогика,1981.239стр.
57. **Немов Р.С.** *Психология:в 3-х книгах.*Москва:Просвещение:Владос,1995.
Кн.1-572 стр.; Кн.2-491 стр.;Кн.3-507 стр.
58. **Никифоров В.Е.** *Оценка творческого потенциала личности.* Рига:ЛУ,1992. 19 стр.
59. **Новлянская З.Н.** *Ступеньки к творчеству.*Москва:Педагогика,1987.126 стр.
60. **Озерова О.Е.** *Развитие творческого мышления и воображения у детей: игры и упражнения.* Ростов-на-Дону: Феникс,2005. 189стр.
61. **Пономарев Я.А.** *Психология творчества.* Москва:Наука,1976. 303 стр.
62. **ПономаревЯ.А.** *К теории психологического механизма творчества.Психология творчества: общая, дифференциальная ,прикладная.*Москва:Наука,1990.435стр.
63. **Попова Л.А.** *Что такое одаренность?* Школа здоровья, 1.-5,1995. 18 стр.
64. **Рибо Т.А.** *Эволюция общих идей.* Москва:Изд.2, 2007. 224 стр.

65. **Рикер П.** *Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение. Теория метафоры*, Москва:Прогресс,1990. 416-434стр.
66. **Розет И.М.** *Психология фантазии*. Минск:БГУ,1977. 312 стр.
67. **Рубинштейн С. Л.** *Основы общей психологии*. СПб: Питер Ком , 1998. 705 стр.
68. **Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А.** *Специальная дошкольная педагогика*, Москва:«Академия», 2002. 312 стр.
69. **Стернберг Р., Григоренко Е.** Инвестиционная теория креативности
Психологический журнал,1998. № 2.
70. **Фрейд З.** *Введение в психоанализ: Лекции*. Москва:Наука, 1989. 457стр.
71. **Эльконин Д.Б.** *Психология игры*.Москва:Педагогика,1978.304 стр.

PIELIKUMI

1. Pielikums.

Neverbālās kreativitātes diagnostika (īss Torrensa testa variants)

2.Pielikums.

Radošās darbības tematiskais plānojums 5 līdz 7 g. v. bērnu grupā

Тематическое планирование по творчеству в группе 5-7 лет.

№ п/п	Наименование разделов и тем занятий	Вид занятия	Кол-во часов
1.	Свободное рисование “Нарисуй свою картину”, “Я”, “Автопортрет”. Тренинг на знакомство.	Нетрадиционное. Практическое.	3 час.
2.	“Рисование по мокрому листу”. Оригами “Золотая рыбка”. Музыкально-дидактические игры.	Практическое.	3 час.
3.	Аппликация. Флористика “Осенняя картина”. Рисование при помощи осенних листьев. Хороводы Осени.	Нетрадиционное. Практическое.	3 час.
4.	Праздник Осени. Игры, драматизации, выполнение заданий по образцу.	Театрализованное	3 час.
5.	Изотерапия. Элементы тренинга на групповую сплоченность.	Нетрадиционное.	3 час.
6.	Лепка из пластилина. “Любимая сказка”. Знакомство с песней “Я леплю из пластилина...”.	Практическое.	3 час.
7.	Театр игрушек. Знакомство с театром. Сказка “Зимовье зверей”. Проигрывание сюжета. Анализ проигрывания сказки.	Театрализованное	3 час.
8.	Рисование красками “Кляксография”, “Волшебные нити”. Работа по развитию воображения “Название картины”.	Практическое.	3 час.
9.	Оригами “Стаканчик”, “Сверток”. Аппликация “Новогодние цепи”, “Елочные игрушки”. Разучивание новогодних песен	Практическое.	3 час.
10.	Подготовка к новомуднему утреннику. Репетиции, игры – драматизации, игры – соревнования. Репетиция новогодних сюжетов. Праздник “Новый год у ворот”.	Театрализованное	4 час.
11.	Работа над творческим воображением. Бумагопластика и сюжетная аппликация “Новогодняя картинка”, “Новогодняя ночь”.	Практическое. Нетрадиционное.	3 час.
12.	Рисование карандашами и красками “Городской пейзаж”. Ориентация в пространстве. Пространственное изображение	Практическое.	3 час.

13.	Лепка из пластилина и крупы "Герои сказок".	Практическое.	3 час.
14.	Оригами "Зайчик", "Кораблик". Перестроение под музыкальное сопровождение.	Практическое.	3 час.
15.	Кукольный театр. Сказка "Про Капризку". Коррекция поведения. Разыгрывание по ролям.	Театрализованное	3 час.
16.	Аппликация "Открытка к 23 февраля". Разучивание песен для пап. Праздник "23 февраля".	Практическое.	3 час.
17.	Изготовление нетрадиционных сюрпризов. Сюжетная аппликация "Бегемот-балерина". Подготовка к 8 марта. Праздник "Женский день". Игры, инсценировки. Драматизации, элементы пальчиковой терапии.	Нетрадиционное. Практическое. Театрализованное	4 час.
18.	Лепка декоративная "Разукрасим мир пластилином" (лепка по картону).	Практическое. Нетрадиционное.	3 час.
19.	Театр игрушек и театр актеров "Заячья капуста". Коррекция эмоциональной сферы ребенка	Театрализованное	3 час.
20.	Рисование карандашами. Предметное рисование "Самое смешное и самое грустное".	Практическое.	3 час.
21.	Бумагопластика "Из простой бумаги мастерим как маги".	Практическое.	3 час.
22.	Сюжетное рисование "Моя история". Сказочная мозаика "Картинка из книжки". Работа в парах по созданию картинок.	Практическое. Нетрадиционное.	3 час.
23.	Оригами "Птица", "Мальчик и девочка". Кукольный театр "Сказка про Пых" (коррекция страхов). Театр актеров. Сказка "Сочиняем сказку сами".	Практическое. Театрализованное	3 час.
24.	Аппликация, флористика "Цветущий сад". Элементы тренинга на релаксацию. Комбинированное заключительное занятие. Итоговая инсценировка детской песни, постановка мини-спектакля.	Практическое. Нетрадиционное.	4 час.

3. Pielikums.

Bērnu darbi.

4. Pielikums.

Kreativitātes uzdevumi



Посчитай и раскрась



Сколько цветов? _____

Сколько пчел? _____

Сколько жучков? _____





