

Latvijas Universitāte

Ilze Miķelsone

***Bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības
sekmēšana pirmsskolas vecumā***

(pedagogijas teorija un vēsture)

*Promocijas darbs pedagogijas doktora grāda
iegūšanai*

Darba zinātniskā vadītāja:

Dr. psych.

docente Ināra Krūmiņa

Rīga 1996

Saturs

Ievads	3
1. Patstāvīgas mākslinieciskās darbības pedagoģiskais un psiholoģiskais pamatojums	7
2. Pirmsskolas vecuma bērnu sasniegumu motivācija.....	19
3. Sasniegumu motivācija - pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās darbības sekmētāja	27
4. Iniciatīva - bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības rosinātāja.....	31
5. Pirmsskolas vecuma bērnu zīmēdarbības īpatnību raksturojums	34
5.1. Pirmsattēlošanas posms	37
5.2. Priekšmeta atpazīšanas posms	39
5.3. Apzinātas zīmēšanas posms	41
5.4. Priekšmetiskās zīmēšanas posms	46
5.5. Sižeta zīmēšanas posms	49
6. Pirmsskolas vecuma bērnu "Audzināšanas un mācību programmas bērnodārziem" zīmēšanā analīze	50
7. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības organizācijas formas zīmēšanā	61
8. Priekšmetiski telpiskās vides būtība un nozīme bērnu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā	72
9. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības izpēte pirmsskolas vecuma bērniem	74
9.1. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības ilguma noturības izpēte	75

9.2. Sākotnējo zīmētattīstības posmu noteikšana bērnu zīmēdarbība	83
9.3. Sākotnējā bērnu PMD līmeņa konstatācija zīmēšanā	95
10. Efektīvākās patstāvības sekmēšanas formas zīmēšanā	112
10.1. Rotaļvingrinājumi PMD sekmēšanai zīmēšanā	116
10.2. Māksliniecisko projektu izstrāde PMD sekmēšanai	119
11. Pirmsskolas vecuma bērnu PMD kvalitatīvo izmaiņu salīdzinošā analīze	129
Secinājumi	148
Nobeigums	151
Literatūra	153

Ievads

Pedagogu un psihologu pētījumos (A.Ļeontjevs, A.Zaporožecs, M.Daņilovs, L. Božoviča, N.Vetlugina, T.Markova u.c.) cilvēka mākslinieciskā darbība tiek aplūkota kā attieksmju realizācijas process pret apkārtējo pasauli. Māksla, kas tieši vai netieši iedarbojas uz bērnu, izraisot tā atbildes reakciju, pati īstenojas tikai bērnu aktīvās darbības rezultātā. Bērnu mākslinieciskā darbība kā starpposms saista objektu (mākslu) un subjektu (bērnu). Savukārt par patstāvīgo māksliniecisko darbību tiek uzskatīta darbība, kurā cilvēks ir spējīgs izpildīt jaunus, arvien sarežģītākus uzdevumus vai darboties bez citu palīdzības (M.Daņilovs). Tādejādi patstāvīgo māksliniecisko darbību, arī bērnu patstāvīgo māksliniecisko darbību, var uzskatīt par noteiktu mākslinieciskas darbības līmeni (A.Zaporožecs).

Pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās darbības attīstība bērnudārzos Latvijā ir neatrisināta. Šo attīstību kavē:

- pedagoga tieša vadība;*
- nodarbība kā galvenā darbības organizācijas forma;*
- izteikts satura tematiskums;*
- piedāvāto materiālu, laika, telpas ierobežota variativitāte u.c.*

Jau 20.gadsimta 30.gados pedagogijā ir veikti pētījumi par bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības sekmēšanas iespējām pirmsskolā. Latvijas bērnudārzos 20. - 40. gados tika rekomendēta un ieviesta bērnu brīvā radošā darbība (O.Dekroli, K.Vašberns, E.Tihejeva u.c). 50. gados to nomainīja laika un tematiskā satura ziņā reglamentēta nodarbība un pedagoga tiešs vadības stils. Šī pedagoģiskā procesa darba organizācijas forma pirmsskolā turpina saglabāties un tā nesekmē bērnu radošo darbību. Literatūras izpēte (Z.Ņjutena, Ē.Ēriksona, Ž.Piažē, Dž.Santroka, H.Hekhauzena u.c. autoru darbi) rosināja secināt, ka cilvēka patstāvīgās darbības pamats tiek veidots tieši pirmsskolas vecumā, un mākslinieciskā darbība (zīmēšana) ir viens no veidiem, kurā tiek veicināta un īstenota patstāvīgās darbības attīstība.

Temats: “Patstāvīgās mākslinieciskās darbības sekmēšana pirmsskolas vecuma bērniem”

Pētījuma objekts: pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgā mākslinieciskā darbība.

Pētījuma priekšmets: *zīmēšana kā pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās darbības sekmēšanas līdzeklis.*

Pētījuma mērķis:

izpētīt bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības attīstību pirmsskolas vecumā, tās sekmējošos un kavējošos nosacījumus, faktoros un izstrādāt pedagoģiski un psiholoģiski pamatotu mākslinieciski radošās bērnu patstāvīgās darbības attīstības modeli zīmēšanā.

Teorētiskās atziņas, ka

- mākslinieciskās darbības pedagoģisko un psiholoģisko nosacījumu ievērošana sekmē patstāvības attīstību (N.Vetlugina, H.Hekhauzens, L.Božoviča, A.Ļubļinska, G.Cukermane u.c.);

- bērna patstāvību attīsta tikai tie darbības veidi, kurus viņš izvēlēties pats (K.Rodžers, Ē.Ēriksons, N.Vetlugina, Dž.Santroks, L.Gandīnī u.c.);

- patstāvības attīstību sekmē profesionāli pamatoti izvēlēti pedagoģiskie līdzekļi (L.Gandīnī, Dž.Santroks, L.Dopeira, T.Lavrentjeva, A.Vengers u.c.), ļauj formulēt hipotēzi.

Pētījuma hipotēze: *pirmsskolas vecuma bērnu patstāvību zīmēšanā sekmē*

-bērnu reāli sasniegtais mākslinieciskās darbības (zīmēšanas) attīstības līmenis;

-ja tiek izmantotas pedagoģiski un psiholoģiski pamatotas subjekts - subjekts pedagoģiskās saskarsmes formas;

- mākslinieciskā darbība pirmsskolas vecumā tiek balstīta uz bērnu brīvu izvēli.

Pētījuma uzdevumi:

1. izanalizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par pirmsskolas vecuma bērnu radošo patstāvīgo darbību un to ietekmējošiem faktoriem.

2.izpētīt pirmsskolas vecuma bērnu mākslinieciskās darbības (zīmēšanas) īpatnības un to lomu patstāvības attīstībā.

3. eksperimentāli pārbaudīt efektīvākās bērnu radošās darbības formas patstāvības sekmēšanai .

Pētījuma metodes:*teorētiskā metode:*

- *pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze par pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgo māksliniecisko darbību;*

Empīriskās metodes:

- *bērnu zīmētdarbības novērošana un prasmju analīze;*
- *bērnu darbu rezultātu analīze;*
- *pirmsskolas iestāžu pedagogu aptauja par prasmi izmantot mākslinieciskos projektus bērnu patstāvīgās darbības sekmēšanai;*
- *pārrunas ar bērniem, pedagogiem un studentiem par attieksmi pret bērnu patstāvīgi mākslinieciskās darbības sekmēšanas nozīmi.*

Pētījuma bāze:

pirmsskolas vecuma bērni Liepājas skolu valdes 40., 38., bērnudārzā, Liepājas Bērnu - bāreņu aprūpes centrā , Jelgavas sākumskolā bērnudārzā, kopumā 254 audzēkņi;

15 audzinātājas, 50 LPA Pirmsskolas skolotāju specialitātes 2.- 4.kursa studenti.

Darba teorētiskā nozīme.

Izpētīta pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības (zīmēšanas) attīstība, tās sekmējošie un kavējošie faktori.

Konstatēts, ka patstāvīgi mākslinieciskā darbība zīmēšanā optimāli īstenojas bērniem brīvi izvēloties radošās darbības formas , metodes, saturu u.c., atbilstoši viņu reāli sasniegtajam zīmētattīstības līmenim.

Pētījuma rezultātā konstatēts, ka bērnu individuālā attieksme pret patstāvīgo māksliniecisko darbību ir pedagoģiskās darbības rezultāts, kuru sekmē rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu izmantošana.

Praktiskā nozīme.

Balstoties uz izveidoto patstāvīgi mākslinieciskās darbības modeli, izveidots metodiskais palīglīdzeklis “Pirmsskolas vecuma bērnu tēlotājdarbības tipoloģiskās īpatnības” , izstādāts rotaļvingrinājumu komplekts patstāvīgi mākslinieciskās darbības sekmēšanai. Pētījumā iegūtās teorētiskās un metodiskās atziņas, kā arī mācību metodiskajā palīglīdzeklī atspoguļotā informācija ir ieviesta Liepājas Pedagoģiskās augstskolas Pirmsskolas skolotāju specialitātes studentu sagatavošanā (studiju disciplīna”Tēlotājas mākslas teorija un metodika”).

Darba aprobācija:

par promocijas darbu ir 4 publikācijas, nolasītas lekcijas un vadīti 32 semināri pirmsskolas skolotāju kvalifikācijasursos (1993. - 1996.). Izstrādātais patstāvīgi mākslinieciskās darbības modelis izmantots pirmsskolas skolotāja specialitātes studentu pedagoģiskajās praksēs bērnudārzos, kā arī pieaugušo tālākizglītībā.

Aizstāvēšanai izvirzu šādas tēzes.

1. Patstāvīgi mākslinieciskā darbība zīmēšanā optimāli īstenojas bērnu brīvi izvēlētajā darbībā, atbilstoši viņu reāli sasniegtajam zīmētattīstības līmenim.
2. Patstāvīgi māksliniecisko darbību, tās saturu, īstenošanas veidu un materiālus bērns prot izvēlēties pats, realizējot pedagoga un audzētāja sadarbības formu pēc principa subjekts subjekts.
3. Bērnu patstāvīgās darbības līmenis ir augstāks, ja viens un tas pats pedagogs strādā ar noteiktu bērnu grupu visu pirmsskolas periodu.
4. Patstāvīgi mākslinieciskajā darbībā īstenojas bērnu attieksmes veidošanās, atbilstoši bērnu stāvoklim sociālā vidē un viņu reālajai pozīcijai lietu pasaulē.

Promocijas darba struktūra ir

ievads, XI nodaļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikums.

1. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības pedagogiskais un psiholoģiskais pamatojums

Darbības teorijas izpēte (A. Ļeontjevs , A.Zaporožecs, L.Božoviča) rosina cilvēka māksliniecisko darbību aplūkot kā attieksmju realizācijas procesu pret apkārtējo pasauli. Mākslinieciskajā darbībā, tai skaitā, bērna mākslinieciskajā darbībā zīmējumos tiek pārveidota un reproducēta objektīvā realitāte.Arī patstāvīgāmākslinieciskā darbība, kā ik viena cita darbība, ir process, kurš virzīts uz noteikta mērķa sasniegšanu, kurā tiek pārveidota un reproducēta objektīvā realitāte [21, 424- 425]. Patstāvīgāmākslinieciskās darbības pamatkomponents ir pati darbība, kura var būt gan intelektuāla, gan fiziska rakstura (A. Ļeontjevs, A. Zaporožecs). Darbība tiek saistīta ar cilvēka vajadzībām . Vajadzība ir iekšējs nosacījums, motīvs, kas virza un vada cilvēka darbības. Katra darbība sevī ietver mērķi, līdzekļus, rezultātu un pašu darbības procesu [88, 95]. A.Zaporožecs izdalījis sekojošus darbības komponentus:

1) darbības vispārējais mērķis, konkrētie darbības mērķi, motīvi, bērnu savstarpējās attiecības;

2) nosacījumi darbības realizēšanai (t.sk. vispārējā mērķa sasniegšanas līdzekļi).

Darbības process tiek dalīts operācijās. Operācijas ir darbības īstenošanas veids [106]. Tādejādi, pati darbība tiek saistīta ar mērķi, bet darbības nosacījumi un tās īstenošanas līdzekļi ar operācijām. Motīvi atbilst darbībai kopumā, kas veidojas no atsevišķām darbībām un vairākām operācijām [88,93].

Māksla, kas tieši vai netieši iedarbojas uz bērnu, izraisot tā atbildes reakciju, pati, galvenokārt, īstenojas bērna aktīvās darbības rezultātā. Mākslinieciskās darbības procesā atspoguļojas bērna attieksmes, kurās vērojamas viņa mākslinieciskās intereses un pārdzīvojums.Savukārt tas sekmē apkārtnes māksliniecisko apguvi. Bērnu mākslinieciskā darbība (turpmāk - MD) kā starpposms saista objektu (mākslu) un subjektu (bērnu). M.Montesori uzskata, ka bērnu MD īstenojas 2 faktoru ietekmē: bioloģisko un sociālo. Sākumā notiek bioloģisko dotumu nobriešana (sensorajā sfērā) , tam seko sociālās audzināšanas uzdevumu risināšana. Abi faktori realizējas noteiktas organizētas vides ietekmē, sekmējot bērna pašattīstību un patstāvību, tai skaitā, MD [26]. Dž.Djuī (J.Dewey) aplūko četrus cilvēciskos instinktus, no kuriem viens ir

mākslinieciskās izpausmes instinkts. Tas tiek realizēts patstāvīgā MD [82,139].

Savukārt, A.Zaporožecs un T.Markova izdala 3 faktoru grupas, kas sekmē bērnu MD rašanos:

1. grupa - bērna attieksme, intereses, mākslinieciskās spējas;
2. grupa - bērna interesēm un attīstībai atbilstoši mākslinieciskie darbības veidi. Arī mūsu darba teorētiskais un pētnieciskais izklāsts tiks balstīts uz zīmēšanu kā vienu no bērnu mākslinieciskās darbības veidiem;
3. grupa - bērnu MD rezultātu nozīmība.

Pamatojoties uz A. Ļeontjeva, A.Zaporožeca, T.Markovas, N. Vetluginas u.c. veiktajiem pētījumiem par bērnu māksliniecisko darbību var secināt, ka bērnu mākslinieciskā darbība ir viņa attieksmes realizācija pret dažādiem mākslas veidiem, pašu MD un tās rezultātiem.

K.Rodžers (C.Rogers) norāda uz šādiem bērnu radošās darbības semēšanas nosacījumiem, kurus var attiecināt arī uz bērnu MD:

- 1) bērnu psiholoģiskā drošība;
- 2) psiholoģiskā brīvība [129,412-415].

1. Bērnu psiholoģisko drošību MD laikā veido :

- bērna vērtību atzīšana. MD tiek sekmēta, ja pedagogs bērnu uztver kā vērtību pašu par sevi viņa darbībās, neatkarīgi no viņa stāvokļa un uzvedības. K.Rodžers norāda uz to, ka šī attieksme būs patiesa tikai tajā gadījumā, ja pedagogi un vecāki izjutīs bērna potenciālās iespējas un ticēs viņam bez blakus nosacījumiem un neatkarīgi no bērna stāvokļa dotajā momentā. Tādējādi arī bērns izjūt drošību un izprot, ka var būt tas, kas ir patiesībā. Notiek netradicionāla un nestandarta sevis izteikšana, un īstenojas virzība uz radošu, patstāvīgu darbību;

- apstākļu radīšana, kurā tiek sniegts pozitīvs novērtējums. Bērns izjūt labvēlīgu, brīvu darba atmosfēru. K.Rodžers atzīst, ka novērtējums, kurš tiek uzsvērts kā nosodījums vai draudi, rada vajadzību pēc aizsargreakcijas. Bērns neatklāj savu personisko pieredzi. Izpaliekot ārējam novērtējumam, bērns kļūst atklātāks savā pieredzē; precīzāk, noteiktāk atzīst savas simpātijas un antipātijas; atklāj savu patieso attieksmi pret mākslu. Tomēr tas nenozīmē, ka pedagogs nereaģē uz to, ko bērns izdarījis. K.Rodžers atzīst, ka to var darīt brīvākā formā - "man nepatīk tas, ko tu izdarīji";

- saprašana, līdzpārdzīvošana. Pedagogs saprotot, līdzpārdzīvojot bērna darbībām, skatās uz tām, vērtē tās no bērna redzes viedokļa. K.Rodžers to saista ar drošības izjūtu. Tādējādi bērns savu "Es" var izteikt daudzveidīgās darbībās. Tas ir viens no galvenajiem faktoriem, kas sekmē MD.

2. Psiholoģiskā brīvība nozīmē bērna simboliskās izteikšanās brīvību zīmēšanā. Bērnam ir brīvība izteikt savas domas, jūtas un stāvokļus. Tas sekmē atklātību, kā arī tēlu, jēdzienu un dažādu nozīmju salikumus, kas ir būtiski arī PMD. K.Rodžers norāda uz to, ka izteiksmes brīvība saistās ar simboliem, jo simboliskā izteikšanās neprasa ierobežojumus. N. Vetluginas[135], V. Smits [57] pētījumos tiek analizētas subjekta (bērna) un objekta (mākslas) savstarpējās sakarības, un tiek izdalīti MD attīstības nosacījumi.

V. Smits uzsverot vides ietekmes nozīmi MD, izdala 4 nosacījuma grupas:

1) fiziskie nosacījumi . Tas ir nepieciešamais materiālu daudzums darbības īstenošanai un iespēja ar tiem darboties izvēlētajā laika periodā;

2) sociāli ekonomiskie apstākļi. Tā ir pieaugušā radītā ārējās drošības izjūta bērniem darbības īstenošanas procesā;

3) psiholoģiskie nosacījumi .Tie veido bērna iekšējo drošības izjūtu un brīvību (šo nosacījumu īstenošanu nodrošina pieaugušais);

4) intelektuālie nosacījumi. Šie nosacījumi tiek īstenoti radošu uzdevumu un vingrinājumu risināšanas laikā.

Tādejādi , pieaugušā uzdevums MD attīstībā ir radīt noteiktus apstākļus un pēc iespējas īstenot visu grupu nosacījumus.

Savukārt, N. Vetlugina pētījusi MD objektīvos un subjektīvos nosacījumus [135,8].

Objektīvie nosacījumi:

1) dažādi mākslinieciskās informācijas avoti, kuri bagātina bērnu pārdzīvojumus(nodarbības, daudzveidīgas dzīves situācijas, svētki, TV, radio u. c.);

2) materiālā vide, kas ļauj bērnam realizēt konkrēta rakstura darbības un izvēlēties mākslinieciskos darbības veidus;

3) pedagoga vadības raksturs un taktika, viņa pamatdarbības un līdzdalība, kas izpaužas attieksmē pret bērna MD.

Subjektīvie nosacījumi:

1) bērna mākslinieciskās intereses, to izvēle un noturība;

2) bērna iniciatīva, kas māksliniecisko pārdzīvojumu iespaidā izraisa MD;

3) esošā mākslinieciskā pieredze, tās izmantošana un pilnveidošana, komunikācija .

Subjektīvo un objektīvo nosacījumu mijiedarbība sekmē dažādu bērnu patstāvīgās darbības organizācijas formu veidošanos: mākslinieciska tipa rotaļas, patstāvīgos vingrinājumus, inscenējumus utt. Darbības organizācijas formas var uzskatīt par savdabīgām bērna patstāvīgās

darbības izpausmēm. Aplūkotie MD nosacījumi, kuros tiek akcentēta pieaugušā līdzdalība un atbalsts, vides un māksliniecisko materiālu ietekmējošā nozīme ne vien sekmē MD, bet veido arī bērna patstāvīgās mākslinieciskās darbības pamatu (turpmāk darbā - PMD). Tomēr L.Vengera [67], O.Djančenko [83] un T.Lavrentjevas [105] pētījumi par bērnu PMD norisi zīmēšanā liecina, ka tā bieži tiek pakļauta pedagoga tiešai virzībai uz kādu vienu konkrētu darbības elementu apguvi, nevis uz darbību kopumā (veselumu). Netiek veicināta bērna izvēles brīvība, patstāvīga zīmēdarbības ieceres, mērķu izvirzīšanas iespēja, darba plāna izstrāde un realizācija. Bērns risina tikai vienu pedagoga piedāvātu uzdevumu ar vienu iespējamo risināšanas variantu un atbildi (piemēram, temats "Rausis"; uzdevums- apaļas formas zīmēšana; izmantojamais materiāls- guaša; pedagoga tiešs demonstrējums).

A.Ļeontjevs bērna MD saista ar viņa reālo pozīciju, no kuras tiek izziņāta cilvēcisko attiecību un lietu pasaule [106]. Savukārt L.Božoviča to saista ar subjekta aktivitāti, kura tiek izprasta kā subjekta un vides mijiedarbības veids. Arī PMD netiek atdalīta no subjekta pozīcijas [11]. To nosaka bērna stāvoklis vidē, un darbība ir ar šo stāvokli saistīto vajadzību apmierināšanas līdzeklis. Pirmsskolas vecuma bērnu vadošā darbība ir rotaļa un ar to saistītā reālā pozīcija. Tieši rotaļā notiek pārdzīvoto iespaidu radoša pārveide, to kombinēšana un jaunu darbību veidošanās. Tas atbilst arī PMD. Bērns no apkārtējas īstenības rotaļā un PMD apgūst to, kas atbilst viņa vajadzībām un interesēm [11, 117]. Rotaļā un PMD tiek īstenotas mākslinieciskā rakstura vajadzības un intereses, sāk attīstīties mākslinieciskā gaume un patstāvība. To nodrošina rotaļas pirmestētiskais raksturs [106, 498]. Bērnu sākotnējās interesēs ne vien pats tās process, bet arī rezultāts, kas sniedz estētisku apmierinājumu. Dž. Selli (J.Selly), V. Hibnere, A. Usova, H. Gardners (H.Gardner), K. Bergere (K.Bergere), A. Meļiks - Pašajevs u.c. PMD saista ar bērna rotaļu. Gan mākslā, gan rotaļā bērns parāda savu attieksmi pret to materiālu ar ko strādā. A.Usova rotaļu aplūko kā brīvu darbību, bez ārējas reglamentācijas un pedagoga noteiktām rotaļu darbībām. Tā atspoguļo bērna dzīves īstenību [152]. N.Vetlugina šo pieņēmumu attiecina uz PMD, uzskatot, ka PMD pakļaujas tām pašām likumsakarībām un tā bieži notiek rotaļu formā. To pamato abu darbības veidu - rotaļas un PMD, kopīgās pazīmes:

- 1) to rašanās atbilst bērna individuālajām interesēm un reāli saniegtajam attīstības līmenim;
- 2) tās tiek īstenotas pēc bērnu patstāvīgās ieceres;
- 3) rotaļa un PMD ir līdzīgas pēc darbības rakstura;

4) rotaļā un PMD atspoguļojas esošie priekšstatī, iespaidi un attieksme pret mākslinieciskās darbības procesu.

Tomēr, kā liecina N.Vetluginas pētījumi, vecākajā pirmsskolas vecumā vērojama pakāpeniska PMD atdalīšanās no rotaļas. To veicina:

1) bērna vēlmes un centieni pārveidot un sintezēt iegūtās prasmes. Tas kļūst par PMD motīvu;

2) darbības rakstura izmaiņas. Pakāpeniski veidojas izziņas un mācību darbības;

3) organizācijas formu maiņa. Bērni rotaļas un vingrinājumus pieņem kā patstāvīgas darbības. Tātad patstāvīgā darbība ir tāda personības attieksme pret darbību, tās rezultātiem un veikšanas nosacījumiem, kam raksturīga atsacīšanās no citu palīdzības, augsts zināšanu, prasmju un iemaņu līmenis. Patstāvība veidojas darbībā. Arī PMD tiek aplūkota kā patstāvīga, ja cilvēks ir spējīgs izpildīt jaunus, arvien sarežģītākus uzdevumus vai darboties nepazīstamās situācijās, orientējoties tajās bez citu palīdzības [80].

G. Cukermane patstāvības jēdzienu aplūko pretstatā nepatstāvības jēdzienam [12,8]. Patstāvību raksturo šādi komponenti :

1) bērna spēja patstāvīgi, bez ārējas palīdzības veikt uzdevumu. Tas nosaka bērnu prasmju pakāpenisku uzkrāšanos un tikpat pakāpenisku palīdzības daudzuma samazināšanos;

2) iniciatīva nepieciešamās palīdzības meklējumos.Šeit nav novērojams patstāvīguma pakāpenisks kvantitatīvs pieaugums. Iniciatīva rodas " lēcienveidīgi". Tā 3 gadu vecumā vērojama bērna atteikšanās no pieaugušā palīdzības ("es pats"). Rodas tieša prasība pēc patstāvības [110] vai neticība sev [120,130].

Savukārt, nepatstāvības komponenti ir:

1) bezpalīdzība, ko raksturo tās vai citas darbības satura līdzekļu un paņēmienu neapgūšana;

2) iniciatīvas trūkums(beziniciatīva). Tā saistās ar bērna personisko neprasmi un nekompetenci pieņemt un meklēt citu cilvēku, bērnu palīdzību.

Bērna patstāvības attīstība nenorīt kā vienmērīga taisnvirziena kustība. Katrs bērna solis uz patstāvību, katrs jauns neatkarības līmenis vienlaikus ir jauna sadarbības forma, jauns atkarības un nepatstāvības līmenis. D. Elkoņins šo pretrunu starp bērna vēlmi būt neatkarīgam un aizvien esošo atkarību no pieaugušajiem, uzskata par psihiskās attīstības virzītājspēkiem [161,105].

A. Ļubļinska par bērna patstāvības virzītājiem uzskata praktiskās darbības pieredzi, izziņas attīstību un sabiedrisko virzību. Autore par

galveno uzskata sniegto zināšanu, prasmju un apgūto iemaņu sabalansēšanu ar bērna vēlmēm, interesēm, motīviem un attieksmes veidošanu pret šo procesu[110]. Tas sekmē noteiktu patstāvīgās darbības attīstības līmeņa veidošanos. Patstāvīgās darbības līmeņus pirmsskolas vecuma bērniem ir pētījuši V. Hibnere, A. Ļubļinska, N.Vetlugina. Minētie autori akcentē domu, ka patstāvības līmeni nosaka tas saturs, kādu bērns var apgūt praktiskās un intelektuālās darbības laikā bez ārējas palīdzības. Šāds patstāvīgās darbības līmenis tiek dalīts 2 apakšlīmeņos (J.Students, N.Vetlugina, V.Hibnere):

1) reproduktīvais(atjaunojošais) darbības līmenis;

2) radošais darbības līmenis.

Reproduktīvā līmeņa darbības balstās uz iepriekšējo pieredzi, pedagoga piedāvātajiem darbības īstenošanas līdzekļiem - noteikumiem, modeļiem, shēmām, vingrinājumiem utt. Šajā gadījumā tiek runāts par atjaunotājdarbības patstāvību.

Radošās darbības līmenī notiek izmaiņas pašā tā īstenošanas procesā(salīdzinājumā ar doto paraugu vai darbības līdzekļiem). Radošajā darbībā patstāvība ir obligāts mākslinieciskās darbības komponents, kas prasa grūtību pārvarēšanu un ir vērtējama kā gribas īpašība. Līdz ar to bērnu PMD var aplūkot noteikta MD līmeņa rezultātu [120]. PMD veidojas, ja - MD rodas un tiek nostiprināta bērna ikdienas darbībā(pieredzes uzkrāšana, MD rezultātu izmantošana ikdienā). MD rezultāts PMD ir atkarīga no:

1) mākslinieciskā tēla veidošanas paņēmiena (ieceres, māksliniecisko izteiksmes līdzekļu izvēle, to iedzīvināšanas tēlā);

2) savstarpējās sadarbības pakāpeniskas maiņas starp bērniem un pieaugušajiem (MD rašanās - bērna daļēja piedalīšanās MD; kopīgā darbošanās; bērna PMD).

Patstāvīgā darbība, kura konstatēta nevis rezultāta vai gala produkta iegūšanā pēc dotā parauga, bet tajā gadījumā, ja bērni, mākslinieciskās darbības rezultātā atrod kaut ko jaunu (novitāte), kas atšķiras no parauga vai dotā varianta, tiek dēvēta par radošu. Tā liecina par augstu bērna patstāvības līmeni [71,31].

Bērna patstāvīgās attīstības līmeņa saturu katrā pirmsskolas vecuma posmā nosaka viņa individuāli psiholoģiskais attīstības līmenis.Tas nosaka pieļaujamo un nepieciešamo patstāvības saturu [110,205]. Arī zīdainis ļoti agri var izrādīt kaut ko līdzīgu "patstāvībai", mēģinot atbrīvot savu roku no pārāk cieša pieaugušā satvēriena. Tomēr, kā norāda Ē.Ēriksons(Erikson E.), ne agrāk kā 2 gados bērns sāk apzināties savu patstāvību[16]. Arī H.Hekhauzens (Heckhausen H.) pētījumā par motivācijas un darbības attīstību ir norādījis, ka pirmā

patstāvības izpausme "es pats" vērojama 2 gadu veca bērna uzvedībā [157]. Tā ir vēlme patstāvīgi, atsakoties no jebkuras palīdzības, sasniegt rezultātu jau apgūtās, zināmās darbībās. Tomēr šajā periodā (2- 4g.), saskaroties ar grūtībām uzdevuma risināšanas procesā, bērni atsakās no tā patstāvīgas risināšanas un pieņem citu palīdzību. 3 gadu vecumā tiek novērots, ka bērns sevi sāk salīdzināt ar pieaugušajiem. Jaunākajā pirmsskolas vecumā samazinās organisko vajadzību nozīme un palielinās intereses (ziņkārības, zinātkāres) un vajadzība pēc komunikācijas, saskarsmes, kura veicina bērna gribas apzināšanos. Bērns vēlas darboties patstāvīgi, tas ir, kā pieaugušais (A.Zaporožecs, L.Vengers, V.Muhina). Vēlmi atdarināt pieaugušo (būt kā pieaugušajam) nodrošina jau izveidojusies uzticēšanās izjūta pieaugušajiem (Ē.Ēriksons)[16]. Veidojoties sabiedriskajiem uzvedības motīviem, nozīmi iegūst paraugs. Sākotnēji bērnu patstāvība ir vecāku un pedagogu patstāvības atspoguļojums. Tā patstāvības izjūta, ko pieaugušie realizē saskarsmē un komunikācijā ar bērniem, ir atkarīga no viņu pašu personiskās patstāvības, kuru viņi ieguvuši savas dzīves laikā. Tādējādi būtiski ir tas, ka bērns pieaugušo rīcībā sākotnēji izjūt mīlestību, sadarbību, noteiktību un patstāvību. Svarīgi ir saglabāt bērna brīvās gribas izjūtu [16]. Atdarinot pieaugušo, pieaug paša bērna darbības aktivitāte.

Vidējā pirmsskolas vecumā (4. -5. g.) tiek nostiprināta iniciatīva vai parādās patstāvīga, visu aptveroša, vainas izjūta (Ē. Ēriksons). Šajā vecumā bērna patstāvības līmenis ir pietiekošs, lai piedalītos dažādās rotaļās, pasākumos, darbībās. Tām ir īpaša nozīme, jo bērns, modelējot reālās dzīves situācijas, iemācās pārdzīvot, palīdzēt, just līdzīgi citiem un atspoguļot zīmējumā iegūto māksliniecisko pieredzi. Sniedzot iespēju patstāvīgi izvēlēties šīs darbības formas, neierobežojot bērna fantāziju un rotaļas, atbildot uz viņa jautājumiem, tiek nostiprināta iniciatīva. Tā izpaužas dažādās bērna darbības(PMD) formās - darbības mērķa izvirzīšanā un darbības veidu, materiālu u.c.brīva izvēlē.

Patstāvīga darbošanās ar zināmiem materiāliem, priekšmetiem un komunikācija, saskarsme ar cilvēkiem, izsaka vecākā pirmsskolas vecuma bērnu vajadzību pēc aktivitātes. Šai bērna aktivitātei piemīt izziņas raksturs un virzība uz apkārtnes pārveidošanu, sevis un nezināmā atklāšanu un saskarsmi ar bērniem un pieaugušajiem. Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu mākslinieciskās darbības aktivitātes rezultāti veido bērna PMD. A.Ļubļinska norāda uz vairākām patstāvības pazīmēm, kuras novērojamas pirmsskolas vecuma bērnu patstāvības attīstībā:

1) patstāvība nesaistās ar bērna afektīvo uzvedību;

2) patstāvības līmenis pieaug paralēli bērna attīstībai un iespējām veikt sarežģītas fiziskas un garīgas darbības.

3) patstāvības attīstībā vērojamas 3 stadijas:

- bērns darbojas sev pazīstamos apstākļos bez atgādinājuma vai ārēja pamudinājuma;

- patstāvīgi izmanto zināmus darbības veidus jaunās, nepierastās, bet pēc rakstura tuvās situācijās;

- darbības pamatnoteikumi iegūst vispārinātu raksturu un kļūst par kritērijiem jebkuros patstāvīgās darbības apstākļos [110,205].

PMD īstenošanā būtiska nozīme ir bērna prasmei organizēt PMD vidi. Ar to tiek saprasts ne vien prasme izvēlēties nepieciešamos materiālus, instrumentus ieceres realizēšanai, bet arī darba vietas sakārtošana pirms un pēc PMD un tās procesā.

PMD sekmīgi īstenojas, ja to pamato:

1) rotaļu motivācija (A.Usova,;A.Meļiks-Pašajevs,);

2)saskarsme un vienaudžu sniegtais novērtējums (J.Kolominskis,Ē.Ēriksons);

3)noteikti darbības apstākļi un vide(N.Vetlugina; G.Lendrets (G.Landreth)).

Savukārt, K.Tekaksa(C.Takacs) bērna patstāvīgo darbību saista ar personiskās autonomijas izjūtas veidošanos [149].Patstāvīgā darbība izpaužas tajā gadījumā, ja cilvēks izjūt vajadzību darboties pēc savas iniciatīvas, patstāvīgi domāt, izvirzīt jaunus uzdevumus, rast jaunus risinājuma veidus, kā arī apgūst prasmes kā apgūtās zināšanas un iemaņas realizēt jaunus apstākļos. L.Vengers un V.Muhina atzīmē, ka patstāvīgās darbības veidošanās tiek sekmēta, ja pedagogs ievēro bērna pieaugošās MD iespējas un apmierina viņa vajadzības pēc jaunām darbības formām. Pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās darbības attīstība, tai skaitā, PMD tiek attiecināta uz personības gribas sfēru (V.Hibnere, Ē.Ēriksons, G.Cukermane). PMD veidošanās tiek saistīta ar tādām gribas darbībām kā :

elementāra darbības mērķa apzināšanās,

darbības plāna noteikšana,

darbības īstenošana,

gribas piepūles izpausmes,

darbības rezultātu novērtēšana,

Pamatojoties uz domu, ka ikviena darbība sastāv no atsevišķām pabeigtām darbībām un pakļaujas vispārējam darbības mērķim, tās saturu var aplūkot saistībā ar darbības īstenošanas procesu : ieceres rašanos, darba plāna izstrādi, darbības risināšanu, noslēgumu

(A.Ļeontjevs, A.Zaporožecs). N.Vetlugina, T.Komarova šo darbības struktūru attiecina uz PMD struktūru . T.Komarovas pētījumi liecina, ka jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu (2-4g.) iecere neveidojas kā sākotnēja konkrēta ideja, kura tiek realizēta kādā darbībā [100,109]. 2 gadus vecu bērnu pirmie zīmējumi rodas viņu manipulējošo darbību rezultāts ar zīmuli un otu, kurām nav noteikta mērķa radīt attēlojumu. 2-3 gadu veci bērni, pēc attēlošanas procesa pabeigšanas, vārdiski sāk nosaukt uzzīmēto. Iecere rodas pēc uzzīmētā atpazīšanas. 3-4 gadu veciem bērniem iecere rodas pirms zīmētdarbības. Tā zīmēšanas gaitā var mainīties, tomēr, atsevišķos gadījumos, vērojama tās patstāvība, nemainība. Prasmi radīt zīmējuma ieceri un to īstenot zīmējumā, nodrošina uztveres procesā radušies priekšstati un elementāras roku kustības apguve. Bērni, kuri speciāli organizētās zīmēšanas nodarbībās, rotaļās vai vingrinājumos apguvuši kādas formu veidojošas rokas kustības, atbilstoši iegūtajiem priekšstatiem un esošajām prasmēm, spēj patstāvīgi radīt attēlojuma ieceri un attēlojuma saturu. Tomēr, kā norāda T. Komarova, šīs patstāvīgās ieceres rašanās un realizācija nav novērojama visiem šī vecuma (3-4g.) bērniem. Tiek uzsvērts, ka steidzināt šo procesu nav mērķtiecīgi, jo katram bērnam ir jāapzinās savas iespējas ieceres radīšanā. Pretējā gadījumā tas rada formālismu, bet piespiešana izraisa bērnos noliedzību attieksmi pret zīmēšanu.

Vecākajā pirmsskolas vecumā (5-6g.) bagātinās bērnu pieredze, daudzveidīgāki un precīzāki kļūst priekšstati. Iecere raksturojas ar daudzveidību un konkrētību. 5-6 gados bērniem ir izveidojusies prasme radīt izvērstu ieceri pirms attēlošanas procesa. Šo prasmi nodrošina bērnu uzkrātā attēlošanas pieredze un apgūtie mākslinieciskie izteiksmes līdzekļi, to pielietojums. Tomēr ne visi notikumi un parādības sekmē ieceres rašanos. To nodrošina tikai tie, kuri radījuši bērnos intereses, pārstiegumu.

Iecere rada vēlmi darboties, tas ir, interesējošo priekšmetu vai parādību attēlot zīmējumā. Tādejādi, par nepieciešamību kļūst precīzu, šo priekšmetu, parādību priekšstatu veidošana. Literatūras avotos tiek izdalīti arī šī procesa kavējošie apstākļi:

1) precīzu, skaidru priekšstatu trūkums par iedomāto priekšmetu. Nesabalansētība starp ieceri un konkrēti tēlaino priekšstatu atklājas tikai tajā gadījumā, kad bērni sāk zīmējumā reāli atspoguļot vārdiski izskaidrotu ieceri. Bērni ne vienmēr apzinās šos kavējošos apstākļus. Tāpēc šo neprasmī viņi pamato ar nezināšanu kā "to" zīmēt.

2) esot precīziem priekšstatiem par lietām, priekšmetiem, parādībām, bērni nav apguvuši tos mākslinieciski attēlojošos darbības veidus, kas šos priekšstatus ļautu attēlot zīmējumā. PMD sekmēšanā ir

nepieciešams noskaidrot šīs problēmas cēloņus individuāli katram bērnam un palīdzēt tos novērst.

Analizējot bērnu zīmēdarbības procesu, kurš īstenojas bērnu patstāvīgās ieceres rezultātā, kā arī PMD rezultātus, T. Komarova un N.Vetlugina ir noteikusi šādus patstāvīgās zīmēdarbības ieceres veidošanās un realizācijas posmus zīmēšanā. Tiek izdalīti šādi ieceres veidošanās posmi:

- 1) priekšstatu uzkrāšana un precizēšana par apkārtni. Tas notiek novērošanas procesā pastaigās, ekskursijās; vērojot TV, grāmatu ilustrācijas; klausoties pasakas, stāstus u.c.,*
- 2) zīmējuma temata noteikšana, precizēšana,*
- 3) topošā zīmējuma satura izpratne (tēlu, priekšmetu un zīmējuma kompozīcijas apzināšanās),*
- 4) patstāvīga materiālu izvēle,*
- 5) ieceres izpildes plānošana un zīmēdarbības secības noteikšana.*
- 6) priekšstatu precizēšana zīmēšanas procesā (zīmēšanas procesā iespējama reālu priekšmetu, ilustrāciju aplūkošana; ieteikumu, papildinājumu pieņemšana),*
- 7) izvēlēto māksliniecisko izteiksmes līdzekļu pielietojuma dažādošana,*
- 8) iegūtā PMD rezultāta novērtēšana un salīdzināšana ar sākotnējo zīmējuma ieceri,*
- 9) zīmējuma papildināšana, labošana, balstoties uz tā novērtējuma,*
- 10) pabeigta zīmējuma analīze, interesantā akcentēšana un mākslinieciskā risinājuma izpēte.*

T.Komarovas un N.Vetluginas pētījumi rosina izdalīt arī šādus PMD ieceres realizācijas variantus:

- 1) zināšanu, priekšstatu bagātināšana par bērniem zināmiem priekšmetiem, parādībām, kurus viņi vēlas attēlot vai jau ir attēlojuši;*
- 2) ieceres veidošanās, precizēšana attēla radīšanas procesā.*

Pētījumos par bērnu PMD tiek akcentēta doma, ka iniciatīva viena pati nesekmē ieceres realizāciju. Tiek atzīta pedagoga līdzdalība un pedagoģiskās darbības nozīme. Piemēram, pamudinājumus MD, bērni izprot jau 2.jaunākajā grupā. Ja bērns uzzīmējis sauli, pedagogs var piedāvāt uzzīmēt to, ko saule silda.

Tādejādi, balstoties uz bērnu ieceres un patstāvīgās darbības izpēti, iespējams noteikt PMD attīstības secību.

1. Mākslinieciskās ieceres (mērķa) rašanās ir bērna vajadzību un interešu izpausme. To pamato bērna esošā mākslinieciskā pieredze, kura izpaužas bērna patstāvīgajā izvēlē:

apgūt un darboties tajā vai citā mākslinieciskajā darbības veidā;

izvēlēties, PMD veidam, atbilstošas darba organizācijas formas; iesaistīt vienaudžus PMD, savstarpējo attiecību nodibināšanā, lomu sadalīšanā;

māksliniecisko materiālu sagatavošanā un to patstāvīga pielietošanā.

2. PMD ieceres realizācija ir atkarīga no esošās mākslinieciskās pieredzes apguves līmeņa kvalitatīva pārņemšanas veida uz jauniem apstākļiem. Ieceres realizācijas procesā atspoguļojas bērna iepriekš apgūtās, bet arī izmainītas darbības.

3. Darbības paškontrolē atspoguļo bērna vēlmi īstenot izvirzīto mērķi (ieceri). Paškontrolē izpaužas kā apzināta bērna darbības pilnveidošana tās procesā, izteiktajos pieņēmumos par darbības tālāko gaitu un nobeigumu, iegūto rezultātu.

Jo plašāks ir bērna redzes loks un pieredze, jo bagātāka ir viņa PMD. Pēc atkārtotas saskarsmes ar mākslu vai māksliniecisku darbību šie iespaidi tiek atjaunoti (atsaukti atmiņā), un rosina jaunas ieceres rašanos [135]. N. Vetlugina atzīst, ka PMD rosina bērnu iniciatīvu un tā pamatos norit bez tiešas pieaugušo palīdzības, tomēr, šis process nav spontāns, bet pedagoģiski pamatots. Pedagoģiskais pamatojums ir atkarīgs no MD sekmēšanas subjektīvo un objektīvo nosacījumu mijiedarbības.

Bērna mākslinieciskās intereses, uzkrātie iespaidi, vēlme uzzināt kaut ko jaunu ietekmē bērna pārdzīvojumus un pašizteikšanās veidu. Pieaugušā palīdzība, šo bērna subjektīvo vajadzību īstenošanā, raksturojas ar radošu, aktīvu, bet netiešu virzību. Pedagoģa iesaistīšanās bērna PMD ir atkarīga no tā, cik precīzi viņš prot noteikt bērna PMD raksturu - vai tajā tiek risināts izziņas uzdevums, vai tiek īstenots kāds rotaļas, mākslinieciskā vingrinājuma uzdevums, vai tiek atspoguļota iztēlotā situācija, kāda tieši utt. T. Lavrentjeva pētot bērnu patstāvīgās darbības attīstību rotaļā un zīmēšanā konstatējusi, ka pedagogam bērna darbībā jāiesaistās tikai tajā gadījumā, ja bērni paši neatrod sev nodarbošanos [105, 72-77]. Tā tiek dēvēta par sadarbības taktiku. Sadarbības taktiku sekmē bērnu motivācijas darbību izziņāšana. Iesaistoties darbībā tiek noskaidrots, ko bērns vēlas zīmēt, ko zīmēs, kas jau uzzīmēts, kam tas domāts. Bērnu atbildes ir dažādas, tas liecina, ka katrs bērns risina savu uzdevumu savādāk. Pedagoģs iesaistās bērna motivētā darbībā, saglabājot šo bērna izvēlēto darbības risināšanas variantu. T. Lavrentjeva norāda uz šīs sadarbības taktikas atgriezenisku formu. Ja darbību uzsāk pedagoģs (zīmē, glezno, lasa utt.), viņa emocionalitāte, ieinteresētība, saista bērnu uzmanību. Bērni izsaka vēlmi piedalīties pedagoģa uzsāktajā darbībā. Tomēr šī sadarbības forma nenodrošina bērna prasmes un spējas patstāvīgi organizēt MD

(jo mazāks bērns, jo lielāku palīdzību sniedz pedagogs). Bērna un pedagoga sadarbība sevī ietver tādas darbības formas kā PMD procesa apspriešana, novērtēšana (ko dariji; kas bija pats svarīgākais, interesantākais utt). Šī sadarbības forma palīdz bērniem apzināties PMD procesu un darbības rezultātus. Prasmīga MD koordinācija, organizācija (palīdzība materiālu sadalīšanā, netiešie ieteikumi, kādā secībā izpildāmas darbības) sekmē PMD un oriģināla zīmējuma radīšanu.

Secinājumi

1. PMD ir bērna attieksmju realizācijas process pret dažādiem mākslas veidiem, mākslas darbiem, māksliniecisko darbību un tās rezultātiem. Kā process bērna PMD ir virzīta uz noteikta mērķa sasniegšanu un objektīvās realitātes pārveidošanu un reproducēšanu zīmējumā.

2. Bērnu MD kā starpposms saista objektu (mākslu) un subjektu (bērnu). Šo saikni nodrošina MD nosacījumi, kuri veido arī PMD pamatu (informācijas nodrošinājums, pieaugušā līdzdalība, vides un māksliniecisko materiālu esamība un izvēles iespējas). PMD ir noteikts MD līmeņa rezultāts.

3. PMD tiek saistīta ar bērnu vadošo darbības veidu rotaļu. To pamato abu šo darbības veidu kopīgās pazīmes:

atsacīšanās no citu palīdzības(“darbības autonomja”);
individuālās vajadzības un intereses;
patstāvīgā iecere, tās realizācija utt;

4. PMD raksturo:

mērķa izvirzīšana un apzināšanās;
darbības plāna izstrāde;
gribas piepūles izpausmes;
darbības rezultātu novērtēšana;

ieceres un iegūto rezultātu papildinājumi un labojumi (pieslīpēšana).

5. PMD sekmē:

rotaļas motivācija;
saskarsme, citu bērnu sniegtais novērtējums;
radoši darbības apstākļi un vide;
bērna vajadzību apmierināšana pēc jaunām darbībās formām;
bērna darbības motivācijas izpratne, iniciatīvas un interešu attīstība;
pieaugušā līdzdalība un atbalsts.

2. Pirmsskolas vecuma bērnu sasniegumu motivācija

Cilvēka aktivitātes rosinātājs, kas sniedz atbildi uz jautājumu kāpēc darbība izdarīta ir motīvs [22,25]. Motīvs tiek skaidrots kā virzošais spēks, iemesls, pamudinošais cēlonis dabībai [104,227]. Estētikā motīvs nosauc to materiālu, kurš sniedz iemeslu mākslinieciskajam attēlojumumam. Plašāks jēdziens ir motivācija, tas ir, iedrošinājums, kurš izraisa organisma aktivitāti un nosaka tās virzību. Motivācija tiek uzskatīta par iekšēju faktoru sistēmu, kura orientējoši izraisa un virza cilvēku uz mērķa sasniegšanu [104,227-228]. Motivācijas izpētes procesā rodami šādu jautājumu skaidrojumi:

- kāpēc cilvēks darbojas;
- kāpēc viņš izvēlas tieši tās darbības, kuras īsteno;
- kāpēc dažiem cilvēkiem piemīt spēcīgāka motivācija nekā citiem, kā rezultātā veiksmē tiek sasniegta tajās darbībās, kurās citi ar tādām pašām iespējām gūst neveiksmi.

Pirmsskolas vecuma bērnu motivācijas izpētei pievērsušies D.Elkoņins, K.Izards (Izard C.), Z.Ņjutins (Nuttin J.), H.Hekhauzens (Heckhausen H.), Ž.Godfruā (Godefroid J.), Dž.Santroks (Santrok J.), Ž.Piažē (Piaget J.), K.Rodžers (Rogers C.), R.Ņemovs u.c. Aplūkotās literatūras izpēte par motivācijas attīstību rosina secināt, ka pastāv divi motivācijas veidi. Ž. Godfruā to daļa sākotnējā motivācijā jeb bioloģiskajos pamudinājumos, kuri nepieciešami organisma funkcionēšanai, un motivācijā, kas saistās ar garīgām (intelektuālām) vajadzībām [75,240]. Savukārt H.Hekhauzens runā par ārējo un iekšējo motivāciju [157,234]. Bērna zīmēšana kā apzināta darbība tiek saistīta ar iekšējo motivāciju. K.Izards norāda uz to, ka iekšējā motivācija sāk attīstīties 1.dzīvības gadā. Tās attīstībā vērojamas 3 stadijas [92,198-199].

1.stadija (3 -4 mēn.) tiek raksturota kā iekšēja virzība uz sākotnējā signāla neatbilstību standartam. Nozīmīga ir regulāra, jauna sensorā stimulācija (skaņa, krāsa, taktilās sajūtas). H.Hekhauzens un Ž.Godfruā motivācijas virzību saista ar orientējošo refleksu.

Orientējošais reflekss ir sākuma reakcija uz jebkuru jaunu stimulu (beznosacījuma refleksa veids)[74]. Tomēr no orientējošā refleksa ir

atkarīgs tikai sākotnējais sensorais kontakts ar objektu. Nebūdamas pasīvs, bērns aktīvi piedalās saskarsmes veidošanā ar otru cilvēku. Rezultātā rodas jauna motivācijas virzība [124].

2. stadijā (4-9 mēn.) iekšējā motivācija attīstās paralēli bērna spējai pieņemt noteiktas darbības. Tās mērķis ir nodibināt perceptīvo kontaktu ar signālu avotiem (satvert, aptaustīt). Bērns interesē tie objekti un lietas, ko viņš var novērot daudzkārt. Arī darbības tiek izpildītas ar mērķi tās paildzināt, notiek to atkārtošana [125,156]. Tikai pēc atkārtota kontakta ar objektiem un to iepazīšanas, tie kļūst bērniem interesanti. Veidojas emocionālā attieksme. Prieks rada personisko aktivitāti un intereses, savukārt, prieka un intereses savstarpējā mijiedarbība, rada aktivitātes atkārtošānu. Veidojas perceptīvais kontakts ar pazīstamo.

3. stadijā (9 mēn.) vērojama interešu virzība (orientācija) uz objektu izmaiņām, kas radušās bērnu manipulācijas procesā ar tiem. Bērns sāk interesēt jaunais. Tāpēc novitātes izziņāšanā svarīga nozīme ir interesēm. Tās kļūst par motīvu jaunu darbību apguvei, kas modificējoties rada arvien jaunas darbības. K.Izards un M.Snaidere (Snayder M.) norāda uz to, ka intereses par novitāti veicina arī bērnu saskarsmi un komunikāciju. Ikdienā tas izpaužas darbības un žestu atdarināšanā, savukārt, zīmēšanā kā atdarināšanas un pašatdarināšanas darbības [32,222]. Par motivācijas mērķi bieži kļūst noteikta darbības izpildes līmenis vai rezultāts, ko cilvēks sasniedz patstāvīgi [117,36]. Tā 2-3 gadus veci bērni mīl zīmēt ķeburus. Līniju vilkšana sagādā apmierinājumu, prieku. Motivācija ir tā, kas bērnos izraisa šīs motoriskās reakcijas. H.Hekhauzens, kas bērnu patstāvību izprot kā autonomiju darbības izvēlē un īstenošanā, to saista ar bērna vajadzību pēc sasniegumiem [157,274]. R.Nemovs tās dēvē par pašapliecināšanās izpausmēm [118,161-162]. Šie sasniegumi var būt vāji vai spēcīgi motivēti, tomēr šī atšķirība tiek novērota tikai autonomu patstāvības formu gadījumos. Bērnu patstāvības sasniegumi reāli atspoguļojas iegūtajā rezultātā, kurus bērni paši vērtē kā veiksmīgus vai neveiksmīgus (H.Hekhauzens, Z.Ņjutens).

Pirmsskolas vecuma bērnu sasnieguma motivācijas izpēte veikta H.Hekhauzena, Dž. Santroka, K.Rodžersa u.c. pētījumos. Autori, ir noteikuši sasnieguma motivācijas attīstības faktorus un to rašanās

laikus. H.Hekhauzens sasnieguma motivācijas izpētē aptver bērnus vecumā no 2 gadiem līdz 12 - 13 gadiem. Savukārt Dž. Santroka pētījumi tiek balstīti tikai uz pirmsskolas vecuma bērnu (2-6 gadi) sasnieguma motivācijas izpēti. K.Rodžersa pētījumos netiek izdalīti noteikti sasnieguma motivācijas faktori, tomēr viņa pētījumos rodamas atziņas par šīs motivācijas attīstības gaitu. Dž. Santroks atzīst, ka bērnu patstāvīgās darbības optimāli norit tikai sasniegumu orientētā vidē, kurā būtisku nozīmi iegūst darbības rezultāts [54,331-332]. Literatūras izpēte par sasnieguma motivācijas attīstību rosināja izdalīt šādus pirmsskolas vecuma bērnu sasnieguma motivācijas faktoros.

Pirmais un visagrāk novērotais bērnu motivācijas attīstības faktors ir reakcija uz savas darbības rezultātu (1). Šis faktors veido pamatu veiksmes un neveiksmes pārdzīvojumiem.

1,5 gadu vecumā (vēlākais 3,5 gadu vecumā) bērnus sāk interesēt savas darbības rezultāts. Tiek izrādīta emocionāla attieksme - prieks vai dusmas par sasniegto rezultātu. 1,5 gadu vecumā daži bērni pārtraucot savas manipulējošās darbības ar priekšmetiem (otu, papīru, zīmuli u.c.), pievērš uzmanību saviem "mākslas darbiem" (atzīst tos). 2 gadu vecumā to dara visi bērni. H.Hekhauzens konstatējis, ka bērnu uzmanība šajā periodā ir pievērsta patstāvīgi iegūtā rezultāta pārdzīvojumam. Tas veido priekšnosacījumus sasnieguma motivācijai. 2 - 3,5 gadu vecumā bērnu pārdzīvojuma centrā atrodas patstāvīgi sasniegtais rezultāts (veiksmīgs vai neveiksmīgs). Darbības veiksmē izraisa personiskā "Es" aktivizēšanos un kļūst par pārdzīvojuma centru. Situācijā, kad bērns zaudē, piedzīvo neveiksmi, izmainās viņa izturēšanās: tiek noliekta galva; acis un rokas netiek atrautas no darba (zīmējuma lapas). Pārdzīvojuma laikā personīgais "Es" sašaurinās. Sākot ar 4,5 gadiem tiek novērotas izmaiņas reakcijā uz veiksmi vai neveiksmi. Zaudējot (neveiksmes gadījumā) bērns ar smaidu var paskatīties uz uzvarētāju. Tomēr, kā norāda H.Hekhauzens, arī šajā vecumā vērojama noteikta "neveiksminieka poza" - lūpas kaktiņu raustīšanās, apakšlūpas izstiepšanās, paātrināta rīšanas kustība un balss tembra maiņa. Līdz 4,5 gadu vecumam gandrīz neviens bērns nav spējīgs atzīt savu neveiksmi. Bērni klusē, novērš skatienu. Novērojamas arī citas formas kā notiek bērna izvairīšanās no neveiksmes atzīšanas:

- noslēpšanās,

- attaisnošanās,
- atvēršanās no problēmas,
- orientācija uz bijušajiem sasniegumiem,
- darbības pārtraukšana un apzināta izvairīšanās no neveiksmes.

Tādejādi var secināt, ka sasniegumu motivētu darbības veidošanos sekmē:

- izpratne par darbības rezultātu kā patstāvīgi sasniegtu
- sasniegumu uztvere kā personiskās veiksmes vai neveiksmes rezultāts. Tomēr, H.Hekhauzens atzīst, ka veiksmes vai neveiksmes pārdzīvojums, kuru radījis prieks par patstāvīgi sasniegtu veiksmīgu rezultātu vai dusmas par neizdevušos rezultātu, nav uzskatāms par sasnieguma motivācijas faktoru. Tas ir tikai priekšnosacījums (2,5 - 3,5 gadu vecumā) personisko iespēju apzināšanās faktoram (2), kas rosina noteikt, savām iespējām atbilstoši sasniegtus, darbības rezultātus. Līdz ar savu personisko iespēju apzināšanos sākas sasniegumu motivācijas attīstība. Personisko iespēju apzināšanās sekmē patstāvīgu uzdevuma izvēli. Tas liecina, ka bērni, vecumā no 3 līdz 4 gadiem, sāk atšķirt uzdevuma grūtības pakāpes. H.Hekhauzens konstatējis, ka uzdevuma grūtības pakāpes izvēles faktors (3) integrējas ar personisko iespēju apzināšanās faktoru (4). Uzdevuma grūtību pakāpes un personisko iespēju apzināšanās faktori ir savstarpēji ietekmējoši. Jo grūtāks atrisinātais uzdevums, jo lielākas ir bērna iespējas. Tomēr vidējā pirmsskolas vecumā priekšstats par uzdevuma grūtības pakāpi netiek atdalīts no personisko iespēju faktora. Līdz 3,5 gadiem bērniem nav novērotas pašnovērtējuma reakcijas (savu iespēju novērtējums), bet tikai prieks par rezultātu vai dusmas, nožēla neveiksmes gadījumā. Uzdevumu bērni izpilda pēc to grūtības pakāpes un atšķirībā no vecākā pirmsskolas vecuma bērniem, vidējā pirmsskolas vecuma bērniem nav raksturīgi spriedumi par personiskajām iespējām. Jaunākā un vidējā pirmsskolas vecumā bērniem vadošā loma ir informācijai par stabilitāti, t.i. veiksmes pieaugumam, atkārtojot vienu un to pašu uzdevuma risinājumu. Tas nodrošina iepriekš minētās integrācijas pamatu starp uzdevuma grūtības pakāpes izvēles faktoru (3) un personisko iespēju apzināšanos (4). Savukārt, šī integrācija veido informācijas saskaņotību (4 gadu vecumā). Neatkarīgi no uzdevuma

grūtību pakāpes, bērni konstatē savas veiksmes un neveiksmes, tomēr tās tiek saistītas tikai ar iegūto darbības rezultātu un nevis ar savu personību (pašnovērtējums). Pašnovērtējuma veidošanos sekmē uzdevuma grūtības pakāpes un savu reālo iespēju noteikšanas faktora saistība ar nepieciešamās piepūles faktoru (5). Veiksme vai neveiksme ir atkarīga no bērna apzinātās piepūles. Apzināta piepūle vērojama sarežģīta uzdevuma izpildes laikā, kas prasa spēku piepūli un neatlaidību. Priekšstats par piepūli veidojas agrāk nekā priekšstats par spējām. Piepūli (savu vai cita) var novērot nepastarpināti un no piepūles ir atkarīga rezultāta veiksmē vai neveiksme. Savukārt spējas jāuztver kā paliekošas (stabilas), pretēji novēroto parādību izmaiņām. Nepieciešamās piepūles faktora attīstība norit ilgstošā laika periodā, no 4 -5 gadiem līdz 10 gadiem. Dž. Santroks norāda uz to, ka piepūles faktors rada atšķirību cilvēka sasniegumu motivācijā. Bērniem ar izteiktu motivāciju uz sasniegumiem raksturīga piepūle, pretēji tiem, kuri nav motivēti uz sasniegumiem (piepūle neizpaužas). Par priekšnosacījumu uzdevuma grūtības pakāpes un savu reālo iespēju noteikšanas saistībai ar piepūles faktoru kļūst informācijas saskaņotība. Tomēr H.Hekhauzens atzīst ka, pirmsskolas vecumā bērni vienlaicīgi balstās uz abiem faktoriem un tikai, apmēram, 9 gadu vecumā vērojama personisko iespēju atdalīšanās no nepieciešamās piepūles faktora. H.Hekhauzena un Dž. Santroka pētījumi liecina, ka tādi motivācijas attīstības rādītāji kā :

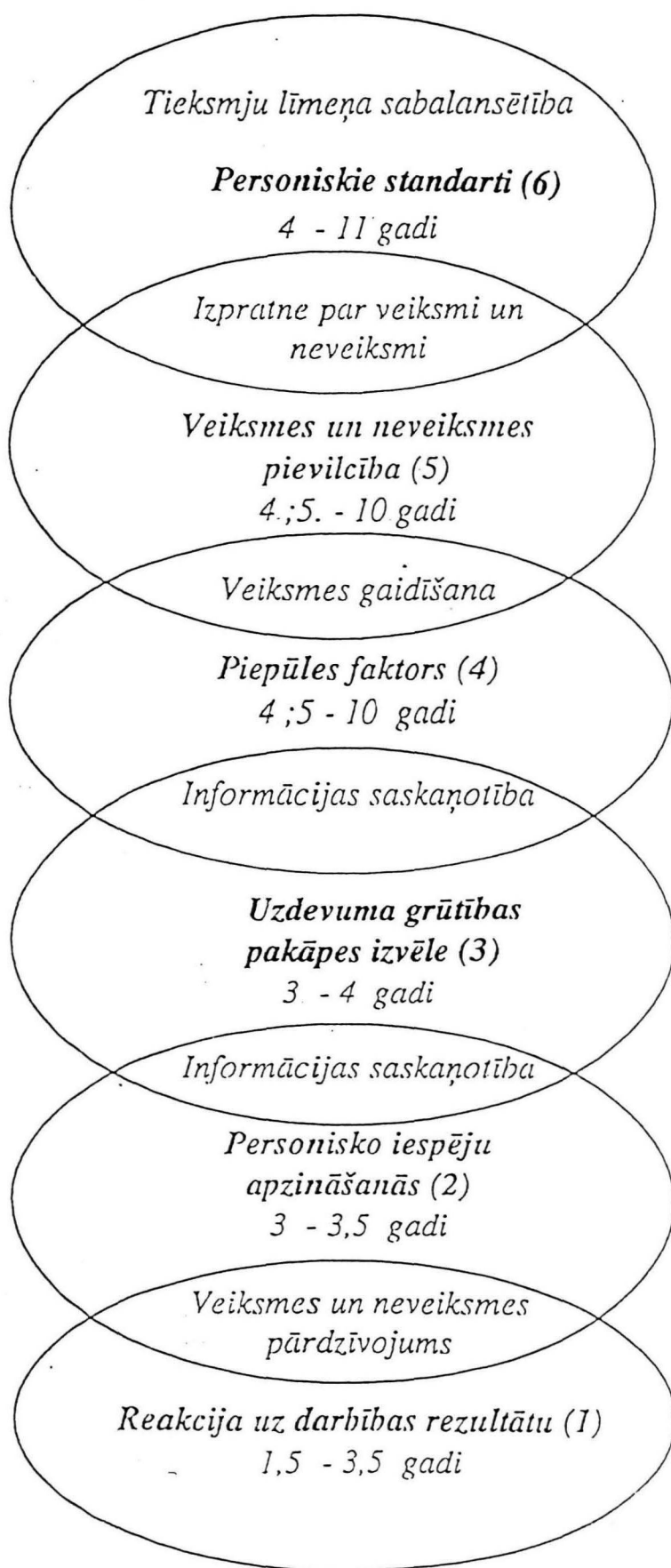
- rezultātu izskaidrošana uz savu personisko iespēju pamata;
- uzdevuma grūtības pakāpes un savu iespēju atšķiršana;
- spēju un piepūles diferenciācija (jaunākais skolas vecums) rada bērnu izpratni par veiksmēm u neveiksmēm. H.Hekhauzens norāda uz to, ka daži bērniem jau 4-5 gadu vecumā sasnieguma darbība tiek motivēta ar veiksmes pievilcību vairāk nekā ar neveiksmes izvairīšanās motīvu un otrādi. Tomēr autors norāda uz to, ka šo atšķirību konkrētu rašanās laiku nav iespējams precīzi noteikt, jo to apgrūtina pirmsskolas periodā novērojamā bērnu vispārējās attīstības nevienmērība. Tas pamato atšķirības pirmsskolas vecuma bērnu sasniegumu darbībās. Kamēr bērniem nav izveidojusies izpratne par savām iespējām un tā ir saistīta ar piepūles faktoru, veiksmes ticamība tiek priekšstatīta ļoti vispārināti. Pie objektīvās veiksmes 50% bērnu 4,5 gadu vecumā ir

pārliecināti par savu veiksmi. Tikai 5,5 gadu vecumā parādās šaubu pazīmes. Ticamība veiksmi tiek izskaidrota ar nepietiekošu informāciju par stabilitāti vai paaugstinātu savu spēju izpratni (no piepūles faktora). Nākošais faktors sasniegumu motivācijas attīstībā ir personiskie standarti (7), kas, savukārt, sekmē tieksmju līmeņa sabalansētību. H.Hekhauzena pētījumi pierāda, ka šī sabalansētība neparādās ātrāk kā 10 gadu vecumā un nav raksturīga pirmsskolas vecuma bērnu sasniegumu motivācijas attīstībā. Tomēr 4 gadu vecumā ir vērojami pirmsākumi veiksmes gaidīšanai. Sākumā šī gaidīšana pakļaujas vēlmju ietekmei, tomēr veiksmes gaidīšana pat savās vienkāršākajās formās kļūst par sākumu sasniegumu darbības veidošanās galvenajam faktoram - veiksmes un neveiksmes pievilcībai (6), kura ir atkarīga no īstenotās uzdevuma grūtības pakāpes. Tomēr veiksmes un neveiksmes pievilcības izmaiņa atkarībā no vēlmēm, ko nosaka informācija par saskaņotību arī nav novērojama ātrāk kā 8 gadu vecumā. Sabalansētība informācijas izmantošanā par veiksmes un neveiksmes pievilcību, rada spēju realistiski izvēlēties uzdevumu un noteikt darbības mērķi. Sākotnēji (~4 gadu vecumā) bērni to nespēj, jo izvēloties uzdevumu viņi orientējas uz veiksmes gaidīšanu (H.Hekhauzens to ir nosaucis kā "informāciju par specifisko"), bet nosakot darbības mērķi, bērni orientējas uz veiksmes pievilcību ("informācija par stabilitāti"). Apmēram 5 gadu vecumā, izvēloties uzdevumu, bērni var sabalansēt abus šos aspektus, tas ir, informāciju par specifisko un informāciju par stabilitāti. Tomēr nosakot darbības mērķi, šajā vecumā neparādās papildus informācija par specifisko, tas ir, veiksmes gaidīšanu. Veiksmes ticamība šajā gadījumā balstās uz uzskatāmi subjektīvām uzdevuma grūtībām. Reālistiska mērķa izvirzīšana veidojas 10 gadu vecumā, kad ir izveidojies priekšstats par spējām un iespējām nodrošināt informācijas saskaņotību. Tādejādi varam secināt, ka uzdevuma izvēle un darbības mērķa noteikšana balstās uz personiskajiem standartiem un raksturīga jaunākās skolas vecuma bērniem. Pirmsskolas vecuma bērnu sasniegumu motivācijas attīstībā vērojami šādi motivācijas attīstības faktori:

- reakcija uz darbības rezultātu (1);
- personisko iespēju apzināšanās (2);
- uzdevuma grūtības pakāpes izvēle (3);

- *piepūles faktors (4);*
- *veiksmes un neveiksmes pievilcība (5);*
- *personiskie standarti (6) (skat.1.att.).*

H.Hekhauzena, Dž.Santroka pētījumi liecina, ka sasniegumu motivācijas attīstības faktori veido subjekta autonomiju attiecībā pret ārējām darbībām,tas ir, sekmē patstāvības veidošanos. Tādejādi darba turpmākajā izklāstā noskaidrošu patstāvīgās darbības attīstības iespējas pirmsskolas vecuma bērniem, pamatojoties uz informāciju par sasnieguma motivāciju.



1. att.

Sasnieguma motivācijas attīstības faktori

3.Sasniegumu motivācija - pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās darbības sekmētāja

H.Hekhauzens raksturo trīs praksē novērotus, pirmsskolas vecuma un jaunākās skolas vecuma (līdz 13 gadiem) bērnu patstāvīgās darbības sekmēšanas variantus[157,321-326]. Tie tiek balstīti uz sasniegumu motivāciju,tas ir, veiksmi motivējošu orientāciju (VMO) vai neveiksmi motivējošu orientāciju (NMO).

Pirmajā variantā tiek norādīts, ka patstāvīgā darbība veidojas tajā gadījumā, ja starp bērnu patstāvīgi sasniegtiem rezultātiem un pedagoga izvirzītām prasībām ir cieša, noturīga saikne. Tas nozīmē, ka pedagoga izvirzītās prasības koordinē bērna patstāvīgās darbības un paredz (prognozē) rezultātu.

Otrajā variantā veidojas bērna patstāvīgi sasniegtā darbības rezultāta un pedagoga izteikto prasību vispārinājums. Šis vispārinājums nerodas tajā gadījumā, ja bērns nespēj novērtēt konkrēto patstāvīgās darbības situāciju un nesniedz tās simbolisku atspoguļojumu. Savukārt, tas izraisa sasniegumu gaidīšanu ikvienā darbības gadījumā, neatkarīgi no piepūles faktora.

Šajos divos aplūkotajos variantos netiek norādīta atšķirība starp VMO un NMO, kā arī netiek aplūkota PMD rezultātu ieguves pakāpeniskas paaugstināšanas nozīme.

Trešajā variantā bērnu patstāvīgā darbība tiek sekmēta un PMD rezultāts rodas, ja pedagoga prasībās pēc darbības patstāvības ir iekļauti:

- 1) noteikti, bērniem izprotami un izpildāmi kvalitātes standarti,*
- 2) uz sasniegumiem orientēts uzvedības modelis,*
- 3) sasniegumu novērtējums.*

Patstāvības veids, kas apgūts vienā darbības veidā (ieceres radīšana rotaļā) var tikt pārnesta uz citu darbības veidu (zīmējuma ieceres radīšana). Tomēr kā liecina H.Hekhauzena pētījumi, pieaugušo izvirzītās prasības bērnu patstāvībai ne vienmēr tiek saskaņotas ar viņu reālo attīstības līmeni. Prasības pēc patstāvīgas darbības ir agras, ja bērns nevar veikt sev zināmu, darbību negaidītās, jaunās situācijās.

Veidojas NMO un rodas nepārlicība, nedrošība, izvairīšanās motīvs. Arī novēlota patstāvīgās darbības attīstība veido NMO. Tiek sasniegts augsts izziņas diferenciācijas līmenis, bet tas netiek vispārināts un pārņemts uz līdzīgām situācijām. Novēlota patstāvīgās darbības veidošana rada mazu motīva spēku. Tādejādi par labvēlīgu patstāvīgās darbības veidošanas laiku tiek uzskatīts periods, kad prasības pēc izziņas diferenciācijas nav īpaši augstas un iespējama negaidītu situāciju vispārināšana. Dž. Santroks to saista ar iekšējās motivācijas attīstību (darīt sev) veicināšanu un ārējo faktoru neuzsvēršanu (balva par rezultātu)[54,332]. Tā rezultātā veidojas VMO, kas sekmē arī vienmērīgu veiksmju un neveiksmju līdzsvarotību. Patstāvīgās darbības rezultāta noturīgums (stabilitāte), kas radies VMO vai NMO rezultātā, ir atkarīgs no bērna subjektīvās piepūles faktora (H.Hekhauzens, Dž. Santroks, Z.Ņjutens). Priekšstats par nepieciešamo piepūli, uzdevuma risināšanā, novērojams bērniem 4 -5 gadu vecumā un raksturo orientāciju uz veiksmi [118,162].Tomēr netiek izskaidrots fakts kāpēc pie novēlotas PMD attīstības, rodas vājš motīvs un NMO. Konstatējām, ka tas saistās ar informācijas saskaņotības faktoru (bērna virzību uz vienaudžiem). Ja bērns apzinās, ka savu VMO darbības rezultātu sasniedzis tikai tādos uzdevumos, kuri viņa vienaudžiem jau kļuvuši par viegliem, novērojama viņa pakāpeniska pārorientācija uz NMO. Lai izvairītos no VMO pāreju NMO, jābalstās uz bērna reālajiem darbības sasniegumiem un viņa personiskajiem standartiem. Tomēr Dž.Santroks atzīst, ka salīdzināšana ar sevi nav PMD sekmēšanas labākā stratēģija. Šāda salīdzināšana veicina bērna uz sevi (ego) fokusētu virzību. Autors atzīst bērna apkārtējās vides (mājas, tuvākās apkārtnes) nozīmi informācijas saskaņotībā un tās ietekmi iekšējās motivācijas attīstībā[54,332]. Bērna mājas dzīves pieredzei ir raksturīga liela daudzveidība, vecāku iedrošinājums, ziņkārības un zinātkāres attīstība, kas sekmē VMO. Arī pedagoga sniegtais novērtējums var veidot bērna orientāciju uz VMO vai NMO, jo pieaugušā novērtējumā atspoguļojas tas prasību līmenis, kādu viņi vēlas redzēt bērnu PMD. H.Hekhauzens konstatēja, ka paaugstināts prasību līmenis patstāvībai tiek novērots tiem pieaugušajiem (pedagogiem un vecākiem), kuri neadekvāti novērtē bērna spējas. Savukārt pieaugušie, ar paaugstinātu prasību līmeni, un adekvāti

novērtējot bērnu iespējas, nosaka ļoti vēlus laikus PMD veidošanai [157,321-324]. Tas liecina, ka tiešu audzināšanas ietekmi uz PMD attīstību nevar noteikt. Tomēr H.Hekhauzens izvirza pieņēmumu, ka spēcīgs un uz veiksmi orientēts rezultāts veidojas ja:

- 1) bērna veiksmē tiek atbalstīta ar uzslavu un simpātijām,
- 2) neveiksmē izraisa pieaugušā neitrālu reakciju,
- 3) bērna patstāvībai tiek izvirzītas augstas prasības.

Jāatzīmē, ka VMO attīstība ir atkarīga no tās iekļaušanās kopējā audzināšanas "atmosfērā". Viena un tā pati konkrētā audzināšanas darbība izsauc dažādas bērna atbildes reakcijas. Tā - aizrādījums neveiksmes situācijā zaudē savu negatīvo efektu, ja tas tiek izteikts vispārējā draudzīguma un bērnu cieņas apstākļos. Uz to norāda arī Dž. Frīmanes (Freeman J.) pētījumi. Spēja vispārināt dažādus darbības veidus un situācijas rada informācijas saskaņošanai labvēlīgu attīstību arī neveiksmes situācijā, ja savstarpējās bērnu un pieaugušā attiecības raksturojas ar draudzīgumu, bet ne atsvešinātību [154,73]. Bērna apziņā pieaugušā reakcija neatspoguļojas kā vienkārša atbalstīšana vai neatbalstīšana. Nozīmīga ir iegūtā informācija par standartiem, pēc kuriem viņš tiek vērtēts. Zinot, cik sarežģītiem un darbietilpīgiem jābūt uzdevumiem, lai veiksmes gadījumā tiktu saņemts pozitīvs novērtējums, bet neveiksmē neizsauktu pedagoga pārmetumu, bērnam veidojas priekšstats par to standartu, pēc kura tiek vērtēta viņa PMD. R.Nemovs, analizējot bērna reakciju darbības novērtēšanas procesā konstatēja, ka bērns negaida novērtējumu "labs" vai "slikts", bet nozīmi iegūst to darbību konstatējums, kuras izsauc šo pedagoga reakciju- atzinību [118,161]. Tādejādi bērns ir sasniedzis to attīstības periodu, kas motivē viņa centienus uz sasniegumiem. Sekmējot PMD svarīgi ievērot:

cik lielā mērā pieaugušā atbalsts tiek saistīts ar uzdevuma grūtības pakāpi (vai arī pedagogs uz bērna veiksmi reaģē pozitīvi un uz neveiksmi negatīvi);

cik augsta ir šī noteiktā grūtības pakāpe;

kādā pakāpē, pedagoga atbalsts atbilst bērna mākslinieciskās attīstības līmenim.

Atbalsta atkarība no uzdevuma grūtības pakāpes rada spēcīgu ietekmi ne tikai uz darbības rezultātu, bet arī uz bērna personiskajiem

standartiem. Savukārt, jo augstāka pieaugušā atbalsta pakāpe (atbilstoši bērna attīstības līmenim), jo veidojas labvēlīgāki apstākļi motivētai orientācijai uz veiksmi. Pirmsskolas vecuma bērni pēc pieaugušo izvirzītajām prasībām prot noteikt sev izvirzītās prasības. Tas saistās ar prasmi atšķirt uzdevuma grūtības līmeņus saistībā ar personiskajām iespējām. Savukārt prasme noteikt risināmā uzdevuma grūtības pakāpi, ļauj bērnam novērtēt savas iespējas. R.Ļemovs uzskata, ka bērni līdz 3-4 gadu vecumam nespēj novērtēt savu darbību kā veiksmīgu vai neveiksmīgu. Līdz 4,5 gadiem visi bērni (100%) ir pārliecināti par savām spējām un veiksmi. Tomēr dažādu grūtību pakāpju uzdevuma izvēle liecina, ka šajā vecumā bērni spēj atšķirt grūtību gradācijas starp izvēlētajiem uzdevumiem, atrisinot tos augošā vai dilstošā secībā. Vecākajā pirmsskolas vecumā bērnu objektīvā ticamība veiksmi ir līdzvērtīga 50%.

Tādejādi sasnieguma motivācijas izpēte, kā arī K.Rodžersa pētījumi par radošā darba motivāciju, rosina secināt, ka galvenais PMD motīvs ir cilvēka patstāvīgā tieksme (tiekšanās) realizēt sevi, izpaust savas ieceres un iespējas. K.Rodžers to raksturo kā tiekšanos uz attīstību, tendenci uz pašizteikšanos un sava "Es" izpausmi [129]. Šī sevis izpausme ir katra bērna individuāla darbība.

4. Iniciatīva - bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības rosinātāja

Jaunu darbības formu meklēšana un darbības uzsākšana pēc iekšēja ierosinājuma (iedrošinājuma, pamudinājuma) tiek uzskatīta par iniciatīvu [102]. Sniedzot iniciatīvas skaidrojumu, A.Korabeļņikovs norāda, ka tā sekmē un rosina cilvēka patstāvīgo darbību [102,367]. Iniciatīva tiek saistīta arī ar bērnu radošās attieksmes veidošanu pret PMD. N.Gomezo un I.Domašenko iniciatīvu raksturo kā cilvēka radošu rīcību, kura rodas personiska iedrošinājuma (pamudinājuma) rezultātā [74]. Savukārt iniciatīvas rašanos un attīstību nosaka cilvēka vajadzības, motivācija un intereses. Pirmsskolas vecuma bērnu iniciatīvas attīstības izpēte aplūkota J.Studenta, L.Rostoveckas, L.Luka, V.Hibneres, T.Volokitinas, A.Katajevas N.Vetluginas, L.Pavlovas, H.Hekhauzen (H.Heckhausen) un Dž.Hatenas (J.Khatena), Dž.Frīmanes (J.Freeman) u.c. autoru pētījumos. L.Rostovecka pētījumā par patstāvīgās darbības attīstību, norāda uz tādu patstāvības rādītāju kā parādīto iniciatīvu uzdevuma risināšanas laikā. L.Rostovecka uzsver, ka tieši parādītās radošās iniciatīvas pakāpe ir patstāvības būtiskākā un vienlaicīgi arī patstāvīgās darbības veidojoša pazīme [131,15].

Pētījumi par iniciatīvas attīstību un tās nozīmi PMD liecina, ka bērnu iniciatīvas izpausmēm raksturīgas 3 pakāpes. T. Volokitina bērnus, pēc to parādītās iniciatīvas, grupē 3 līmeņos [69,99].

1.līmenī tiek apvienoti bērni, kuriem ir augsta iniciatīvas pakāpe, t.i. :

emocionāla atsaucība;

patstāvība, neatlaidība;

pārliecinātība par sevi;

virzība uz darbību (vēlme darboties);

prasme saglabāt savstarpēji labvēlīgas attiecības ar bērniem.

Šāda veida iniciatīva tiek raksturota kā radoša.

2. līmeņa bērniem raksturīga iniciatīvas nepatstāvība.

Iniciatīva nav virzīta uz patstāvīgu darbību un tās īstenošanu, tā tiek vērsta uz citu bērnu novēršanu no darbības (viņi traucē citiem bērniem darbības īstenošanā). Neizpaužas intereses patstāvība un noturība. Raksturīga paaugstināta agresivitāte. Reti tiek novērota 1.līmeņa radošā iniciatīva.

3.līmenī tiek apvienoti tie bērni, kuru patstāvīgi radošā iniciatīva izpaužas ļoti reti. Galvenokārt šo bērnu darbība ir virzīta uz tās iniciatīvas uztveršanu, ko pauž partneris. L.Rostoveckas pētījumi liecina, ka izmantojot nodarbībās problēmmetodes, šī līmeņa bērni

paliek pasīvi. Veidojas pozīcija "pieņemt palīdzību", bet ne izrādīt iniciatīvu.

T.Volokitina norāda uz to, ka šie bērni ir izpildītāji, kuriem nav novērojama patstāvība, pārlicība un spēja pieņemt lēmumus. Iniciatīva kā PMD rosinātāja vērojama tikai tiem bērniem, kuriem raksturīga 1.līmeņa radošā iniciatīva. Šī līmeņa izpausmes tiek saistītas ar noteiktiem psiholoģiskiem un pedagoģiskiem nosacījumiem:

1) brīvu bērnu darbību;

2) bērna izvēlēto uzdevumu patstāvīgu īstenošanu;

3) bērna attīstībai atbilstošu mākslinieciskās darbības veidu un formu izmantošana (rotaļas, rotaļvingrinājumi, mākslinieciskie projekti, problēmrotaļas (T.Volokitinas apzīmējums) u.c.).

Bērna iniciatīva aktualizējas komunikācijas un saskarsmes procesā ar vienaudžiem un pieaugušajiem (M.Snaidere).Tā rezultātā tiek sekmēta arī PMD (zīmēšanā). Tomēr, kā norāda M.Snaidere, saskarsme un komunikācija sekmē PMD tikai tajā gadījumā, ja tiek ievērotas bērna vajadzības, viņa darbības motivācija, intereses u.c.[141,22].

L.Luka, T.Volokitinas u.c. autoru pētījumos tiek izdalīti arī iniciatīvu kavējošie faktori:

1) pedagoga autoritatīvais vadības stils un tam atbilstoša pedagoģiskā pozīcija attiecībā ar bērniem;

2) negatīva novērtējuma izmantošana (pat joku formā);

3) neuzmanīga, nesmalkjūtīga attieksme pret bērna PMD (E.Paņko, R.Burē);

4) bērna bailes kļūdīties.

Literatūras izpēte rosina secināt, ka iniciatīva sekmē PMD, savukārt, PMD, kas radusies bērnu motivētas darbības un intereses rezultātā rada jaunas iniciatīvas izpausmes. Abi šie procesi - iniciatīva un PMD - atrodas savstarpējā mijiedarbībā. Šīs mijiedarbības rezultātā radusies iniciatīva sekmē jaunu māksliniecisko darbības veidu (inscinējums, mākslinieciska veida izpriecās un didaktiskās rotaļas u.c.) rašanos. N.Vetlugina, kura veikusi iniciatīvas un PMD mijiedarbības analīzi, norāda uz to, ka PMD, kura radusies iniciatīvas rezultātā, tiek organizēta reproduktīva vai radoša rakstura darbībās [135].

N.Vetluginanorāda uz to, ka bērni pēc savas iniciatīvas:

- rada arī apstākļus, kuros pēc viņu ieceres ir jānorit darbībai;

- izvēlas darbības sižetu, sadala lomas;

- patstāvīgi izvēlas materiālus . Atsevišķos gadījumos bērni savas iniciatīvas iedrošināti PMD realizē savu māksliniecisko pieredzi. Bērni izspēlē, zīmē to, kas vēl nav pilnībā apgūts, bet radījis interesi. Bērni sāk pievērsties pašmācībai vai pēc N.Vetluginas novērojumiem, apgūst

“pāra mācīšanās” pieredzi, tas nozīmē, ka bērni izskaidro, parāda, māca savus vienaudžus. To vairs nevar uzskatīt par rotaļu, bet gan par vingrinājumu. Tādejādi motīvs, kurš iedrošināja bērnu mākslinieciskai darbībai, nosaka arī viņa pašorganizācijas formas, kas arī diferencē mākslinieciskās darbības veidus: zīmēšanu, gleznošanu, dziedāšanu, dejošanu u.c. Pēctecīgi mākslinieciskās darbības motīvs nosaka arī darbības raksturu - atveidojošu vai radošu. Iniciatīvas virzītas, radoša rakstura PMD, ietver:

- sižeta izvēli;
- attēlojamās situācijas radīšanu;
- savas ieceres realizāciju;
- māksliniecisko izteiksmes līdzekļu meklēšanu;
- tēlainā atspoguļojuma rezultivitātes novērtējumu.

Atveidojošā darbībā bērni pēc savas iniciatīvas realizē mākslinieciskās prasmes un attēlošanas paņēmienus. Daudzus no šiem paņēmieniem bērni apguvuši iepriekš (personiskajā un mācīšanas pieredzē), kuri no jauna tiek variēti, kombinēti un iegūti jauni paņēmieni.

Novērots, ka bērni pēc savas iniciatīvas sintezē dažādus mākslinieciskās darbības veidus, tomēr N.Vetluginas pētījumi par bērnu MD izvēles daudzveidību liecina, ka priekšroka tiek sniegta tēlotājmākslai (zīmēšanai un gleznošanai), tai seko mākslinieciski mutiskā un muzikālā darbība. Var secināt, ka zīmēšana pirmsskolas vecumā ir tas PMD veids, kas bērnus interesē un saglabā prioritāti vairāku MD veidu apvienošanas procesā.

PMD sekmē:

- radoša iniciatīva(1.līmeņa iniciatīvas izpausmes);
- iniciatīvas un PMD savstarpējā mijiedarbība. Tās rezultātā tiek apgūti jauni PMD veidi un formas.

Iniciatīvu un PMD pamato bērna darbības motivācija un interes.

5. Pirmsskolas vecuma bērnu zīmēdarbības īpatnību raksturojums

Bērna zīmēdarbības izpētes sākums tiek attiecināts uz 19.gs. beigām un 20.gs. sākumu. Pirmie pētījumi tika veltīti bērna zīmējuma grafiskai izpētei (K.Riči(Ricci C.),1887) un tā satura analīzei (Dž.Sellijs(J.Selly); V.Voronovs,1910; V.Behterevs,1910). Tika konstatēts, ka zīmējums atspoguļo bērna iekšējos pārdzīvojumus un attieksmi pret pasauli.Zīmēšanu sāka uzskatīt par vienu no bērnu darbības veidiem, kura nodrošina pilnvērtīgu intelektuālo un māksliniecisko attīstību. Tika atzīts, ka zīmēšana ir arī patstāvīgs darbības veids, jo mākslinieciskās darbības sasniegumus nodrošina bērna patstāvīgās darbības rezultāts. Patstāvīgi iegūtajā zīmēdarbības rezultātā bērns atspoguļo savus iedomātos tēlus, vingrina iztēli, redzes atmiņu, veido prasmi koordinēt rokas un redzes kustību. Zīmēšana ir labākais līdzeklis uzmanības un gribas attīstībai [136,73]. Bērnu zīmēdarbības un to rezultātu izpētē tika konstatēts, ka zīmēšana ir ciešā saistībā ar bērnu vecumposmu psiholoģiskajām īpatnībām [70,100-101].Uzskats, ka zīmēšanas apguve jābalsta uz bērna psihiskās attīstības īpatnībām, radīja nepieciešamību noskaidrot zīmēšanas attīstības īpatnības un noskaidrot to zīmēšanas līmeni, kas raksturīgs bērniem noteiktā vecumā. Bērnu zīmēdarbības izpēte radīja iespēju noteikt vairākus zīmētattīstības posmus. (G.Kerhenšteiners(G.Kersehensteiner)1905;F.Čada,1911; V.Zeņkovskis,1924;J.Saukums,1925;A.Smirnovs,1927;J.Students, 1935.) Tomēr nav vērojama autoru uzskatu vienotība šo posmu raksturojumos. Pirmkārt, šo atšķirību rada fakts, ka tika aplūkoti dažādi bērnu vecumi. G.Kerhenšteiners analizē bērnu zīmēšanu vecumā no 3 gadiem līdz 13 gadiem [97]. Viņa pētījumā netika aplūkoti zīmēdarbības pirmsākumi, tas ir, manipulācija ar mākslinieciskajiem materiāliem un "ķeburu" zīmēšana(1-2 g.). V.Zeņkovska pētījumos bērnu zīmēdarbība aplūkota no agras bērnības(1-3g.)[90]. Tika analizēti bērnu "ķeburi", līnijas, švīkas, kuras vēl neizsaka māksliniecisko domu. Pirmsskolas vecuma bērnu (3-6g.) zīmēdarbības izpētē V.Zeņkovskis balstās uz G.Kerhenšteintera pētījuma rezultātiem. Arī Latvijā 20.gs. 20.- 30. gados vērojamas izmaiņas bērnu mākslinieciskās darbības organizācijā. Bērnu mākslinieciskajā darbībā tika izstrādāti un piedāvāti mākslinieciska rakstura projekti un kompleksās nodarbības .Tika atzīts bērnu zīmēšanas attīstības stadijveidīgums (J.Saukums, J.Students,).

J.Students, balstīdamies uz iepriekš veiktajiem pētījumiem bērnu zīmētattīstībā (G.Kerhenšteiners, V.Zeņkovskis, M.Montesori), aplūko vecumu no 2-3 gadiem līdz 13 gadiem un veido apkopojošu informāciju par bērnu zīmēšanas attīstību[32].

J.Saukums atzīst, ka bērnu zīmēdarbība attīstās paralēli runas attīstībai[30,5]. Savukārt zīmēšana kā apzināta patstāvīga mākslinieciska darbība tiek īstenota tikai jaunākajā skolas vecumā. F.Čada,1911; V.Zeņkovskis, 1994., u.c. norāda uz tādu bērnu patstāvīgās zīmēdarbības īpatnību kā tematikas, materiālu brīvu izvēli. Zīmēšana, māksliniecisku vērtību sniedz tajā gadījumā, ja tās saturs, izmantotie materiāli un pielietotie izteiksmes līdzekļi ir paša autora izvēlēti. Tas raksturo arī bērna rotaļu. Zīmēšanas un rotaļas kopīgo pazīmjū un attīstības izpēte rodama D.Uznadzes, V.Hibneres, H.Gardnera (Gardner H.), L.Vengera, V.Muhinas, A.Meļika-Pašajeva, Ž.Piažē, D.Elkoņina u.c.darbos. Autori atzīst, ka zīmēšana un rotaļa rodas bērna priekšmetiskajā darbībā un tiek virzīta uz apkārtējās vides atspoguļošanu. Tomēr nav vērojama uzskatu vienotība jautājumā, kad bērni sāk zīmēt. J.Saukums, J.Students, A.Smīrnovs zīmēšanu attiecina uz pirmajiem nejaušajiem grafisko švīku, līniju attēlojumiem. J.Sikorskis, H.Gardners, B.Edvardsa(Edwards B.), V.Muhina, J.Poļujanovs to saista ar bērna gribas attīstību un uzskata, ka zīmēšana saistās ar apzinātu darbību un parādās aptuveni 3 gadu vecumā(individuāls rādītājs). Pirms tam vērojama manipulācija ar mākslinieciskajiem piederumiem (zīmuli, otu, papīru u.c.), to iepazīšana, bet ne apzināta zīmēšana. Zīmēšana kā apzināta darbība realizējas apzinātā zīmēšanas posmā (V.Muhina, J.Poļujanovs), formu stadijā(Keloga R. (Kellogg R.) vai simbolu stadijā (B.Edvardsa). Bērns izdara apzinātu grafisko attēlojumu. Tādejādi, atšķirīgs ir piedāvāto zīmēšanas attīstības posmu skaits un aplūkotais bērnu vecums dažādu autoru koncepcijās (skat. 1.tab.). Atšķirību autoru uzskatos veido arī aplūkotais bērnu vecums, kurā zīmēšanas attīstība noris kā rotaļai līdzvērtīga darbība. Krievijas psihologi un pedagogi (V.Muhina, A.Meļiks - Pašajevs, T.Komarova) uzskata, ka zīmēšanas darbības kulmināciju bērns sasniedz 7 gadu vecumā, savukārt, H.Gardners[42], Ž.Piažē[124] u.c. uzskata, ka 5-6 gadu vecumā bērni ir apguvuši tikai noteiktu simbolu kopu (grafiskos tēlus), un zīmētattīstība kā rotaļdarbība noris līdz 10 gadu vecumam .

Zīmētdarbības posmu iedalījums

<i>Autori</i>	<i>Aplūkotais vecums</i>	<i>Zīmēšanas posmu iedalījums</i>	<i>Apzinātas zīmēšanas sākums</i>
<i>J.Saukums (1925)</i>	<i>3 -12 gadi</i>	<i>4</i>	<i>jaunākais skolas vecums</i>
<i>A.Smirnovs (1958)</i>	<i>3 -6 gadi</i>	<i>4</i>	<i>3 gadi</i>
<i>Keloga R. (1970)</i>	<i>2 -5 gadi</i>	<i>4</i>	<i>formu stadija (3 gadi)</i>
<i>B.Edvardsa (1986)</i>	<i>2-10 gadi</i>	<i>3</i>	<i>simbolu stadija (3,5 gadi)</i>
<i>L.Muhina (1988), J.Poļujanovs (1988)</i>	<i>7 mēn.- 6 gadi</i>	<i>5</i>	<i>apzinātas zīmēšanas posms (3 gadi)</i>

Šī posma nobeigums sakrīt ar krīzi bērna zīmētprasmē, jo simbolu sistēma, ko bērns apguvis, pārveido uztvērumu un traucē tos precīzi attainot. Savukārt A. Meļiks- Pašajevs uzskatīdams, ka krīze zīmētdarbībā parādās 7 gadu vecumā, saista to ar jaunu vadošās darbības rašanos un motīvu sfēras maiņu[112]. Zināmas atšķirības ir autoru piedāvātajos bērnu zīmēt attīstības posmu nosaukumos. V.Zeņkovskis min "pirmsestētisko" zīmēšanas stadiju, Keloga R. aplūko formu un ieceres stadijas, glezniecisko jeb tēlaino zīmēšanas posmu. V.Muhinas, L.Vengera [68], J.Poļujanova [123]pētījumos aplūkoti 5 zīmētattīstības posmi- pirmsattēlošanas, priekšmeta atpazīšanas posms, apzinātas zīmēšanas posms, priekšmetiskas un sižeta zīmēšanas posms. Tomēr tas neapgrūtina šo autoru uzskatu salīdzināšanu. Pamatojoties uz to, ka zīmēšana ir patstāvīga bērnu darbība, kurā vērojams attīstības stadijveidīgums (pakāpenība), turpmākajā darba izklāstā noskaidrošu bērna zīmētattīstības īpatnības no tās pirmsākumiem, t.i. no manipulācijas ar priekšmetiem līdz sižeta zīmēšanasposmam. Darbā izklāstā saglabāšu V.Muhinas, L.Vengera, J.Poļujanova piedāvātos zīmēšanas posmu nosaukumus.

5.1. Pirmsattēlošanas posms

Šis posms raksturojas ar bērna neizpratni par līniju un krāsu triepiena attēlojošo nozīmi. Tiek apgūtas elementāras darbības ar papīru un zīmuli (J.Students, V.Zeņkovskis). "Sākumā ir roku kustības plaknē (uz papīra), kā sekas ir gadījuma rakstura zīmējums" [32,314]. Darbības tiek pielīdzinātas manipulācijai ar zīmuli un papīru (burza, plēš, sit ar zīmuli pa galdu). 1.dzīves gada beigās vai nedaudz vēlāk bērna rokas attīstības līmenis ļauj noturēt zīmuli un izdarīt ar to kādas kustības uz papīra virsmas vai ar nūjiņu smiltīs. Kustības ir nekoordinētas. Formas un līnijas virziens kļūst atkarīgs no zīmūļa gadījuma novietojuma, nevis no bērna vēlmes. Zīmūļa atstātās pēdas uz papīra (švīkas, līnijas, punkti) izraisa bērnā apmierinājumu, prieku un tās tiek atkārtotas. Šī atkārtotā darbība tiek balstīta uz izdarīto kustību, nevis uz izpratni, ka zīmulis bērna gribas vadīts, ir tas, kas atstāj pēdas uz papīra. Gadījuma, ja zīmulis ir apgriezts otrādi, ar grafitu uz augšu, bērnā rodas neizpratne, kāpēc izdarot to pašu kustību uz papīra nepaliek līnija. Šīs darbības ir attiecināmas uz priekšmetiskajām darbībām. Zīmulis ir darba instruments, kurš noteiktā veidā iedarbojas uz papīru. Bērns ar zīmuli velk līnijas, kurām ir dažādi virzieni. Šīs darbības tiek pielīdzinātas bērna rotaļdarbībām (J.Students, V.Zeņkovskis, V.Hibnere, L.Muhina). Tikai pēc daudzkārtējiem atkārtojumiem bērns nonāk pie citiem jaunveidojumiem: mazākām līnijām, liektām līnijām, noslēgtām formām. J.Saukums [30,7] uzskata, ka viena no pirmajām formām, ko bērns sāk atveidot šajā posmā (pēc nenoteiktas formas līnijām un švīkām) ir aplis, kas rodas no plaukstas, elkoņa un pleca locītavu kopējās darbības. Savukārt Valdorfskolas pedagogi M.Junemane (M.Junemann) un F.Veitmanis (F.Weitmann), norāda, ka bērni savā zīmētdarbībā izmanto 2 pamatformas- liektu (aplis) un taisnu līniju. Priekšroka tiek dota vienai no šīm pamatformām un tā kā vadošā saglabājas visu cilvēka mūžu, neskatoties uz apgūtajām tehniskajām prasmēm un iemaņām [58]. Abu šo pamatformu rašanos nodrošina J.Saukuma iepriekš norādītā bērnu roku darbības īpatnība. V.Hibnere šajā pirmsattēlošanas posmā izdala vairākas švīkāšanas attīstības stadijas, no kurām galvenās ir šādas:

1) nenoteiktas roku kustības plaknē. Bērns izdarot pierastas kustības telpā, nespēj tās ierobežot plaknē. Tādēļ zīmēšanas laikā zīmulis tikai reizēm pieskaras papīram;

2) rokas plašs vērziens uz priekšu un atpakaļ. Zīmējot bērns kustina roku plecu locītavā [17].

Atdarinot pieaugušos tiek apgūts zīmuļa satvēriens. Bērns vēro pieaugušā darbības ar papīru, krāsvielām, zīmuļiem. Pieaugušā līdzdalībai ir būtiska nozīme bērna zīmētdarbības apgūvē. Tā saistās ar perceptīva rakstura priekšmetiskajām darbībām. Tomēr šajā posmā bērns neapjauš savu spēju zīmēt un uzvilktais līnijas nesaista ar apkārtējiem reālajiem priekšmetiem, pat, ja bērnam iemāca apli nosaukt par “ bumbu” vai kāsiti par” putnu”[68]. Tādejādi nav lietderīgi šajā posmā uzdot bērniem jautājumu “Ko tu zīmē?” Šāda tipa jautājuma būtību bērns vēl neizprot[36,274]. Šajā posmā bērni iepazīst savas kustības, mācās tās atveidot, daudzkreiz atkārtojot. Kustību rezultāts ir zīmuļa atstātās pēdas- līnijas, punkti uz papīra virsmas. Bērns uzskata, ka tās ir tikai viņa rokas izdarītās kustības rezultāts. Vēl nav izveidojusies reālā saikne starp uzzīmēto punktu, līniju savienojumiem un kādu reālu apkārtējo priekšmetu, tādejādi bērns zīmēšanu neapzinās kā produktīvu darbību. Var teikt, ka pirmssattēlošanas posmā bērns uzkrāj kustību pieredzi, kas būs nepieciešama turpmākajā zīmēšanas procesā, kā arī veido roku un acs kustību koordināciju.

5.2. Priekšmeta atpazīšanas posms

Posmu raksturo bērna spēja pamanīt uzvilktajās līnijās, švīkās (ķeburos) līdzību ar pazīstamu apkārtnes priekšmetu (H.Gardners, V.Muhina, V.Zeņkovskis). Kustības, kuras iepriekš bija nejaušas, iegūst citu jēgu. Tās ir precīzas, skaidras un patstāvīgas. Neredzamais kļūst redzams, bērns ir radījis un pamanījis savas darbības uzskatāmos tēlus (J.Poļujanovs). Zīmējumā priekšmets tiek atpazīts pēc kustības, kas raksturo šo priekšmetu un ir ar to saistīts. Savukārt, apkārtējās pasaules priekšmeti tiek atpazīti gan pēc tā ārējā izskata, gan pēc darbības veida ar to. Veidojas darbības priekšstatī, tomēr vienota tēla radīšana vēl netiek novērota. Tāpēc šī posma sākumā bērni darbojas vienādi ar daudziem priekšmetiem: burza, pagāršo, plēš. Pirmsattēlošanas posmā un priekšmeta atpazīšanas posma sākumā veidojas saikne, kas palīdz apvienot darbības priekšstatus ar redzamās lietas tēla priekšstatu. Bērna ķeburi ir gan kustību, gan redzes tēli [123]. Pakāpeniski sāk nostiprināties bērna roku un redzes kustību koordinācija. Tā tiek balstīta uz rokas darbībām un priekšmeta uztveres pamatu. Aplūkojot jebkuru priekšmetu, bērni veic daudz dažāda izmēra acs kustības. Tiek novērotas precīzas, ekonomiskas redzes kustības, virzītas uz priekšmeta būtiskākajām pazīmēm. Citos gadījumos bērni izdara nesistemātiskas acs kustības, neievērojot pakāpenību, veicot daudz liekas kustības. Tas veido atšķirību cilvēka redzēšanas spējā - vieni redz daudz un precīzi tur, kur citi pamana maz un virspusīgi. L.Vengers un V.Muhina uzskata, ka šī redzes spēja sāk veidoties agrīnajā bērnībā roku darbības pamatā un vispilnīgāk izpaužas tieši zīmēšanā[68]. Neattīstīta redzes spēja apsekot un uztvert priekšmetu kavē tēla atpazīšanu zīmējumā. Notiek aizkavēšanās priekšmeta atpazīšanas posmā. Tiek apgūta zīmēšanas tehnika un iegūti daudzveidīgi līniju savienojumi, tomēr netiek saskatīta līdzība ar apkārtējiem priekšmetiem. Nav novērojama zīmējuma ieceres rašanās. Šādas problēmas tiek novērotas arī tajā gadījumā, ja galvenā uzmanība tiek pievērsta zīmēšanas tehnikas apguvei, ne tēla kopējai uztverei un tā iekšējās būtības atklāsmei. Tā zīmējot dzīvnieka figūru, galvenais uzvars tiek likts uz tā ārējo formu, detaļu skaitu un nevis uz dzīvnieka noskaņojuma, labsajūtu(dusmīgs, priecīgs, bēdīgs), izskata(pūkains, slapjš) utt. attēlojumu. Redzes un roku kustības savstarpējā mijiedarbība saglabājas visu pirmsskolas vecumu. Tikai ar acs kustībām, aplūkojot priekšmetus, bērnam nepietiek, viņš tiem pieskaras. Zīmējumā līnija, kuru bērns uzvelk, atspoguļo reālajā kontaktā ar priekšmetiem veiktās kustības. Jo sarežģītākas un

saskaņotākas ir rokas un acs kustības, jo veiksmīgāk attīstās bērna saredzēšanas spēja. Redzes- kustību sistēmas saskaņošana un koordinācija nodrošina priekšmeta tēlu veidošanos. Priekšmeta tēlā saistās priekšmeta izskats, bērna zināšanas, attieksme pret to un veids, ar kādu bērns māc darboties ar priekšmetu. Z. Ņjutens norāda uz to, ka "ķeburiem" reti tiek sniegta kāda objekta nozīme (ne vairāk kā 10%). Nosaukums zīmējumam tiek piešķirts tikai pēc tā pabeigšanas [117,36-37]. Šajā posmā sāk veidoties ritms. Tas parādās kā "ķeburu" organizators lapas telpā. Par to liecina roku kustību ritmiskās atkārtošanās. Parādās noteikts līniju virziens (uz vienu pusi) un vienmērīgums to izvietojumā. Rodas izmaiņas bērna attieksmē pret savas darbības rezultātu. Īpaši tas vērojams bērna darbībā ar grāmatu vai žurnālu, kurš kļuvis par viņa zīmēšanas materiālu. Pirmssatēlošanas posmā tiek pāršķirtas lappuses, atstājot 2-3 aplūveida punktus, līnijas katrā. Tas notiek gan neaizpildītās lappusēs, gan uz teksta, gan ilustrācijām. Priekšmeta atpazīšanas posmā bērna attieksme pret grāmatu, žurnālu mainās. Netiek zīmēts tajās lappusēs, kurās atrodas ilustrācijas vai attēls. Šī lappuse tiek aplūkota, pēc tam uzmanība tiek pievērsta nākošajām lappusēm. Uz attēla netiek zīmēts. Novērots, ka bērns piezīmē to ilustrācijas daļu, ko dēvē par fonu, ar nosacījumu, ka fons aizņem attēla ārējās malas [123]. Vēlāk bērns izvairās ar zīmuli aizskārt tekstu, zīmējot tikai uz lapas malām vai no teksta brīvos laukumos. Redzes spēja ir viena no tām, kas nodrošina organizētas virsmas atšķiršanu no neorganizētas. Būtiska nozīme ir bērna grafiskai aktivitātei. Ritmiskās kustības rada pirmos vienkāršos ornamentus. Tomēr grafiskā darbība netiek saistīta ar izteismīgām kustībām [90]. Zīmējuma izteismīgums vienmēr atpaliek no tās attēlojošās funkcijas. Savukārt līniju izteismīguma apguve sekmē attēlojamā priekšmeta tēla īpašību atspoguļošanu (skumjš, jauks, mīļš u. c.). J. Students norāda uz to, ka ornamentī (punktu, līniju, krāsu triepienu ritmiska atkārtošanās) rodas pašatdarināšanas rezultātā [32,222]. Veidojas individuāls ritms. Izdarītās zīmēšanas kustības tiek salīdzinātas ar sākotnējo vēlmi (ieceri). Veidojas prasme kontrolēt savas darbības, tas sekmētišās, t.i. apzināti veiktās kustības attīstību un raksturo pāreju uz apzināto zīmēšanas posmu.

5.3. Apzinātas zīmēšanas posms

Posmu raksturo ieceres rašanās pirms zīmēdarbības un tās vārdiskais paskaidrojums. Tomēr iecere ir nenoturīga, tā mainās zīmēšanas gaitā, uzzīmētā ietekmē. Vēloties uzzīmēt kaķi, bērns šo sākotnējo ieceri izsaka vārdiski. Uzsākot zīmēšanu, uz lapas tiek uzvilktas dažas līnijas, kuras izsauc asociācijas ar torni. Tālāk tiek zīmēts tornis. Piezīmējot vēl dažus taisnstūrus (logus), tiek paziņots, ka uzzīmēta māja. Attēlotai figūrai tiek dots nosaukums, bet, pirms notiek figūras nosaukšana vienā vārdā, pārmaiņus tiek doti dažādi nosaukumi (J.Students, J.Smirnovs, J.Poļujanovs). Bērni šajā posmā zīmē kaut ko konkrētu, noteiktu, savas darbības komentējot. Tomēr bērna nelielā mākslinieciskā pieredze liedz apkārtējiem atpazīt uzzīmēto, tāpēc nepieciešams bērna paskaidrojums. Savukārt V.Muhina novērojusi kā bērni zīmēdarbībā iesaista runu [68]. Bērni vēro pieaugušo darbības un attieksmi, vērtējot viņu darba rezultātus. Pieaugušie bērnu uzzīmētajos attēlos meklē līdzību ar apkārtnes priekšmetiem, sniedz tiem apzīmējumu (nosaukums). Bērni šo darbību atdarina. Sākumā zīmējot bērns klusē. Pēc tam čukstus tiek izrunāti pazīstami vārdi, kuri tiek attiecināti uz grafisko attēlojumu. Runas iesaistīšana zīmēšanas procesā palīdz akcentēt darbības ritmu. Runas ritmiskās skaņas tiek savienotas ar zīmuļa piesitieniem pie papīra virsmas. Parādās vārds, kas apzīmē kādu darbību. Tās tiek ritmiski organizētas – “tuk-tuk-tuk” vai “pak- pak- pak”. Vārdu ritmiska izrunāšana un vienmērīga grafisko darbību nomaiņa veido aizraujošu rotaļu. Tā vārds jeb runa pakāpeniski kļūst par bērna zīmējuma organizatoru. Zīmējumā sāk izpausties attēlojošo kustību raksturs. Kā īpaši būtiska tiek uzsvērtā kustību vērziņa amplitūdas veidošanās [100,45]. Mazas amplitūdas kustības sekmē rokas sīkās muskulatūras attīstību, bet kavē rokas attīstību kopumā. Savukārt bērniem, kuriem raksturīgas lielas, vienmērīgas kustības, grūtības sagādā mazu svītru, spirālveidīgu kustību attēlojums. Kustību raksturs izpaužas arī lapas laukuma apguvē. Pirms zīmēdarbības uzsākšanas lapa tiek aplūkota. Līnijas tiek vilktas no augšas uz leju vai no kreisās puses uz labo. Kustība reizēm maina virzienu, iegūstot laužas, liektas līnijas. Zīmēšanas lapas laukums tiek iepazīts analogiski tai ņelpai, kurā bērns dzīvo, tas ir it kā izstaigājot. Papīra lapa kļūst par pārvietošanās vietu. Šāda lapas laukuma izpēte sekmē jaunu un daudzveidīgu grafisko līdzekļu apgušanu, kas ļauj attēlot dažādus

kustību virzienus. Lapas izpēte tiek uzskatīta par pirmo bērna patstāvīgās mākslinieciskās darbības elementu [112], [123, 23-24].

Izpratne par īstenības attēlojošo nozīmi zīmējuma rada bērniem vēlmi zīmēt, atdarinot pieaugušo. Tomēr zīmēšanas tehniskās iespējas ir ierobežotas, tāpēc sarežģīts attēls tiek vienkāršots. Tas rada šim zīmēšanas posmam raksturīgo simbolu attēlojumu. Viens no pirmajiem reālajiem simbolu attēlojumiem ir cilvēka attēls. Cilvēks tiek zīmēts vienkāršots, veidots no divām galvenajām daļām - galvas un kājām. Kājas parasti tiek "piestiprinātas" pie galvas un kā "divas nūjiņas" virzās uz leju. Literatūrā tas tiek dēvēts par "galvkāji" (krievu valodā - ГОЛОВОНОГ) [68,58], angļu valodā "tadpole" stage- "kurkuļa" stadija [41,11-12]. Darbā turpmāk tiks saglabāts termins- "galvkājis". Uzzīmētais cilvēka attēls tiek saistīts gan ar reālu cilvēku (mammu, tēti u.c.), gan tiek vispārināts (cilvēks, students u.c.). Tomēr zīmējumā tas ir nekonkrēts, bez dzimuma un profesijas atšķirībām. Par šo cilvēku tiek izdomāti dažādi notikumi. Stāstot tos, zīmējums tiek papildināts ar atsevišķām jaunām daļām, piemēram, tiek piezīmēti mazi aplīši- "pogas". Citā gadījumā zīmējums netiek izmainīts. Šajā periodā bērni cilvēkus redz un uztver savādāk nekā pieaugušie, un savādāk tos zīmē [123,33]. Cilvēki tiek atpazīti, tiek pamanītas sev piederīgo un svešu cilvēku īpatnības, tomēr tās netiek attēlotas. Reālajā dzīvē bērni atšķir pazīstamos cilvēkus no nepazīstamajiem, pamana sev piederīgo un svešu cilvēku īpatnības, tomēr tās neattēlo zīmējumā. Bērni nezīmē pat tādu īpaši pamanāmu cilvēka figūras daļu kā ķermeni, kaut zināšanas un prasmes ir pietiekoši, lai zem galvas ovāla uzzīmētu otru lielāku ovālu- "ķermeni". Tas liecina, ka "galvkāja" attēlošanu nevar izskaidrot ar viņu neprasmī zīmēt. Bērna priekšstatus par apkārtējo pasauli veido viņa uztvere, emocijas, iztēli, domāšana u.c. To veidošanās temps, īpaši agrīnajā vecumā, nav vienāds. Sajūtas ļauj sajust apkārtnes skaņu, formu un krāsu daudzveidību. Tomēr tēli, kas radušies uztveres rezultātā, ir virzīti uz to, kas dotajā vietā un laikā neeksistē (nav), t.i. pagātnē un nākotnē [123,33-34], [84]. Tas izskaidro faktu, kāpēc pirmsskolas vecuma bērni nespēj veikt zīmējumu pēc tieša vērojuma.

1.dzīves gadā bērns sev nepazīstamo pasauli uztver ar otra cilvēka palīdzību (māti, tēvu). Pieaugušais palīdz bērnam izprast pasauli, izziņāt priekšmetus, darbības, telpu un laiku. Tiešā intīmā saskarsme ar māti, viņas emocionālā attieksme pret bērnu sekmē viņa psihisko attīstību kopumā - spējas, intelektu, emocijas, zināšanas, prasmes, iemaņas [23]. Nemākot vēl runāt un nesaprotot pieaugušā runu, aktīvi tiek apgūta neverbālā saskarsme: mīmika, žesti, valodas intonācijas. Lai to apgūtu bērns uzmanīgi vēro cilvēka (mātes) sejas izteiksmi. Tādejādi

cilvēka seja ātrāk nekā citas daļas nostiprinās bērna iztēlē. Uzkrājoties zīmēšanas pieredzei, seja kļūst par galveno cilvēkā attēlojumā. Pakāpeniski "galvkāja" zīmēšana diferencējas un parādās jaunas cilvēka figūras daļas, pirmkārt, ķermenis un rokas [55,374], [68,58]. Neredzot priekšmetus, parādības, bērns tos priekšstata savādāk nekā tad, kad tos novēroja vai ar tiem darbojās, tādejādi savādāk tos arī zīmē. Bērna uztverei apkārtējā vidē ir izvēles raksturs. Viņš redz, dzird, izprot to, kas viņu interesē. Tas tiek attēlots zīmējumā. Pilnveidojoties cilvēka attēlošanas prasmēm, rokas un kājas tiek pievienotas pie ķermeņa, nevis pie galvas. Rokas tiek attēlotas ar pirkstiem. Atsevišķos gadījumos tie atgādina pavisam citus priekšmetus, piemēram, saules starus vai ziedu vainagu. Pirkstu skaits var pārsniegt patieso to skaitu, tomēr, nekad tas nebūs mazāks par diviem pirkstiem. Cilvēka ķermenim zīmējumā tiek novērotas dažādas formas - ovāla, kvadrāta, četrstūra, taisnstūra (skat.1. pielik.). Kakls cilvēka attēlojumā iegūst nesamērīgi garu attēlojumu. Sejā parādās acis, mute un it kā deguna ieskicējums. Ausis tiek attēlotas pašas pēdējās. Ilgi netiek zīmētas uzacis. Neskatoties uz zīmējuma vienkāršotību, tēlam tiek sniegts kāds cilvēcisks elements- cepure, nūja, cigarete (vīrietim), kupli mati ar lentu (sievietēm).

Pirmie bērnu zīmējumi ir veidoti pretskatā. Pāreja uz profila attēlojumu notiek pakāpeniski priekšmeta zīmēšanas posmā un pilnībā realizējas sižeta zīmēšanas posmā. Līdz tam bērni atrodas it kā starposmā starp profila un pretskata zīmējumu. Viena figūras daļa tiek zīmēta sāniskatā, bet pārējās pretskatā. Tas rada atsevišķu cilvēka daļu dubultošanos - divus degunus, divas mutes. Savukārt, profilu zīmēšana rada jaunu īpatnību. Parādās tās ķermeņa daļas, kuras profilā nav redzamas. Bērns zīmē to, ko zina, bet nevis to ko redz [124,384]. Tas izskaidro zīmējuma "retgena" attēlojumu [68,69-81]. Pie šīm daļām pieskaitāma ķermeņa aizsegtā roka. Šajā shēmā pilnīgi netiek ievērotas cilvēka figūras proporcijas. Ir izteikti liela galva, savukārt, ķermenim reti ir liels apjoms. Analogiski cilvēka "portretiem" tiek attēloti dzīvnieki. Tie ir vispārināti un nenoteikti, reizēm tos ir grūti atšķirt. Tomēr zīmējuma analīze liecina, ka attēlojot dzīvniekus tiek akcentēta kāda noteikta raksturīga iezīme, kura ļauj to ierindot noteiktā kategorijā. Tā cūkai ir apaļš deguns - šņukurs vai maza astīte, zirgam - saraina aste, aunam - ragi, kaķim - ūsas, zaķim - ausis (skat.2.pielik.). Šāds shematisms ir novērojams arī koku, mājas, mašīnas u.c. priekšmetu attēlojumā. Tomēr atsevišķus priekšmetus bērni neattēlo tikai tāpēc, lai parādītu to ārējo izskatu. Cilvēks, dzīvnieks, mašīna pati par sevi, atrauti no to lomas apkārtējā vidē, nekļūst par zīmējuma saturu. Pat, ja

uz lapas tiek attēlota viena pati figūra, bērna apziņā ar to un ap to norisinās darbība. Var teikt, ka interese par notiekošo ir spēcīgākais pamudinājums zīmēt. Bērni zīmē notikumus, ikdienā un multiplikācijas filmās redzēto vai pasakās dzirdēto.

Uztvertais tiek atspoguļots vienā zīmējumā. Bērni darbojas katra uzzīmētā personāža vietā, vai tas ir cilvēks, automašīna vai dzīvnieks. Bērna apziņā lietas tiek "atdzīvinātas" un tās iegūst dinamisku raksturu. Šī īpatnība tiek raksturota kā bērna domāšanas "animisms" un tas saglabājas līdz 11 - 12 gadu vecumam [76,53], [124]. A.Zaporožecs to salīdzina ar bērna sižeta - lomu rotaļu, kurā viņš pats izpilda visas lomas [120,56]. Rotaļdarbības un zīmētdarbības ir emocionāli piesātinātas, aizraujošas, tām ir personīga jēga. Abām šīm darbībām piemīt sociāls raksturs. A.Zaporožecs norāda uz to, ka zīmējuma saturs mainās kopā ar rotaļas saturu. No nelielu personāžu (1-2) zīmējuma tas pakāpeniski tiek parvērst par daudzpersonāžu zīmējumu. Atsevišķos gadījumos tiek novērota iepriekšēja darbības plāna izstrāde, t.i. bērni pirms darbības uzsākšanas paskaidro savu zīmējuma ieceri [117,36-37]. Zīmēšanas darbības tiek komentētas mutiski, kā arī tiek izmantota mīmika, žesti, reizēm pat ķermeņa kustības. Bērni piedalās notikumos, kurus viņi attēlo. Savukārt atsevišķas, no notikumiem izolētās lietas (krūze, galds u.c), nekļūst par iedvesmas avotu un netiek atspoguļotas zīmējumā. Savā izvēlē bērni balstās ne uz priekšmeta vienkāršības, bet uz tā notikuma izpratni, kurš radījis vislielāko interesi - kustību (zīmējuma dinamiskums). Tādejādi pat māja, kura pēc savas būtības ir statiska, tiek veidota pēc kāda noteikta dinamiskuma principa, piemēram, no tās skursteņa kūp dūmi. Kustību dinamiskums tiek apgūts bērna kopīgajā zīmēšanā ar pieaugušo. Darbības sākumā bērns ir aktīvs vērotājs, bet pasīvs zīmētājs [25,22]. Tiek vērotas pieaugušā rokas kustības, kādas tās ir, lai uzzīmētu to vai citu daļu. Bērns vārdiski komentē pieaugušā darbības un nosaka zīmēšanas secību. Pakāpeniski uzkrājas attēlošanas kustību priekšstati un veidojas grafiskie tēli. Tas ļauj bērnam papildināt pieaugušā zīmējumu vai kādu daļu uzzīmēt patstāvīgi (skat.3. pielik.). Palielinoties patstāvīgi zīmēto daļu skaitam, kopīgās zīmēšanas procesa beigās, bērns, no pasīva vērotāja, kļūst par aktīvu zīmētāju. Grafisko tēlu pamatā ir rokas kustība, kura nepieciešama kādas noteiktas mākslinieciskās ieceres attēlošanai (V.Hibnere,V.Muhina). Zīmējot priekšmetu, bērns priekšstata kustību, kura jāveic, lai tiktu uzzīmēta priekšmeta daļa vai forma. Sākumā grafiskie tēli maz līdzinās attēlojamajam priekšmetam, tomēr bērnu apmierina pati mazākā līdzība ar to. Svarīgi ir zināt kāds priekšmets tiek

zīmēts. J.Students šo zīmēšanas veidu dēvē par zīmēšanu pēc atmiņas un zināšanām [32,315]. Tātad grafisko tēlu rašanās avots ir paša bērna zīmējumi(ķeburi) un vēlme atdarināt pieaugušo. Šajā posmā spilgti izpaužas zīmēšanas saistība ar rotaļu. Zīmējums tiek izmantots kā savdabīga rotaļlieta ar kuru notiek dažādi iztēloti notikumi. Tā cilvēka attēlojums tiek aizkrāsots - "samircis lietū". Zīmēšana kā rotaļai līdzvērtīga darbība ilgst visu pirmsskolas vecumu (līdz 6-7g.) un novērojama arī jaunākajā skolas vecumā.

5.4. Priekšmetiskās zīmēšanas posms

Personīgā un grafisko tēlu pieredze nodrošina izvēlēta priekšmeta attēlošanu. 80% gadījumos šajā posmā tiek sastādīts zīmējuma plāns [117, 36-39]. Šī pieredze ir nepietiekoša, lai priekšmeti un parādības tiktu attēlotas daudzveidīgi. Tāpēc vienveidīgi priekšmeti tiek attēloti līdzīgi, piemēram, ar neprecīza apla palīdzību tiek zīmēti bumba, ābols, balons u.c. Saglabājas "galvkājis" kā cilvēka attēlojuma veids.

Šajā zīmēšanas posmā parādās atšķirības zīmējuma saturā un tēmas izvēlē starp tiem bērniem, kuri apmeklē bērnudārzu un bērniem, kuri to neapmeklē. Bērni, kuri neapmeklē bērnudārzu, savos zīmējumos attēlo cilvēkus, dzīvniekus, dažādus priekšmetus, ko iepazīnuši savā praktiskajā darbībā. Savukārt bērni, kuri apmeklē bērnudārzu un, kuriem tiek piedāvātas organizētas zīmēšanas nodarbības vadoties pēc "Audzināšanas un mācību programmas", zīmē celiņus, egles, saulītes, balonus, sniegavīrus, tas ir, atkārtoto nodarbībās zīmēto. Mācīšana ietekmē bērna zīmējuma saturu, tomēr tā maz ietekmē attēlotā priekšmeta jēgu. Tāpēc nav pareizi uzskatīt, ka bērni vienkāršas formas priekšmetus attēlos precīzāk un pareizāk par sarežģītas formas priekšmetiem. Reālistiska attēlojuma galvenā pazīme ir uzņēmētā atpazīšana [123]. Tāpēc atkarībā no bērna vecuma, individualitātes un viņa ieceres, citas zīmējuma pazīmes var būt atšķirīgas, tomēr šī pazīme paliek nemainīga. Tā attēlojot cilvēku ar visprimitīvākajiem attēlošanas paņēmieniem, to vienmēr var atpazīt. Iespējams saskatīt pat portretiskas līdzības, bet attēlojot galdu, krūzi, krēslu - bez autora paskaidrojumiem tos grūti atpazīt. Veidojas pretrunīga situācija - vienkāršus priekšmetus un formas, kas atgādina kubu vai cilindru, zīmēt ir vienkāršāk, tomēr bērni tos nezīmē. Savukārt cilvēks, kas viņu interesē un ko bērns zīmē, neatbilst attēlojuma uzbūves prasībām. Nav apgūti attēlošanas paņēmieni. Tomēr tieši cilvēka attēlošanā bērna pieredze ir lielāka nekā ģeometrisku figūru zīmēšanā. Attēlot pazīstamu cilvēku ir vieglāk, jo tas ir interesants un ar to saistās ikdienas dzīve. Zīmēšanas procesa organizācijas analīze liecina, ka bērnam var iemācīt attēlot sarežģītas figūras [94], [84], [75]. Tas prasa daudz laika, īpašas mācīšanas metodes un zināmu piespiedu mehānismu. Tiek veidotas mehāniskās attēlošanas prasmes, jo ģeometrisku figūru uzbūves īpatnības bērns vēl neizprot. Tādejādi pirmsskolas vecuma bērniem nav svarīga neinteresantu ģeometrisku figūru attēlošanu, jo pusaudži, izprot matemātiskās attiecības, priekšmeta ģeometrisku uzbūvi, to projicēšanu, šādas attēlošanas iemaņas apgūst ātrāk, kvalitatīvāk un ar lielāku

interesi. No vienas puses, priekšmeta īpašības un to pazīmes pašas par sevi, atrauti no vietas un lomas dzīvē, neizraisa bērnos vēlmi tās attēlot un neveido prasmes priekšmeta attēlošanā. No otras puses, pirmsskolas vecuma bērni zīmē tāpēc, ka izjūt interesi par apkārtējās dzīves notikumiem. Tomēr viņi nevar uzzīmēt visu interesanto, kamēr neiemācīsies attēlot cilvēkus, dzīvniekus, augus, lietas, utt. Šī pretruna kļūst par bērna attīstības virzošo spēku. Veidojot prasmi attēlot kaut ko pazīstamu, reālu nevar prasīt, lai viņš zīmētu šos priekšmetus ar mērķi parādīt tā ārējo līdzību. Galvenais nosacījums pirmsskolas vecuma bērnu zīmētmācīšanā ir attēlojuma saturīgums. Par to liecina zīmējuma sastāvs, konstrukcija un forma, kas kopumā veido zīmējuma īpatnības. Svarīgāko daļu esamība vai neesamība, kas veido cilvēka figūru, dzīvnieka ķermeni, mašīnas vai mājas konstrukciju tiek dēvēta par attēlojuma sastāvu. Savukārt ar līniju un krāsu triepieniem, kas zīmējumos izvietoti aplī, kvadrāta laukumā, uz taisnas līnijas u.c., tiek zīmēts attēls. Veidojas attēlojuma forma. Zīmējumā visas objekta daļas tiek savstarpēji saistītas (pilnīgi vai daļēji). Tas nosaka attēlojuma konstrukciju. Katra no šīm priekšmetiskā attēlojuma īpatnībām izmainās.

Darbojoties ar priekšmetiem vai to aizvietotājiem (rotaļlietām, simboliem, attēlojumiem), bērns nespēj vienlaicīgi koncentrēt uzmanību uz 2 - 3 un vairāk priekšmetiem. Darot ko vienu, viņš novēršas no cita, aizmirstot izdarīto. Neveidojas saikne starp darbībām un priekšmetiem. Atsevišķos gadījumos bērns zina un prot vārdiski paskaidrot kā saistās dažādi priekšmeti vai to daļas, tomēr nevar šīs attiecības saglabāt atmiņā un plānot savas darbības. Līdz ar to iecere, kuru bērns grib attēlot zīmējumā, izskatās neorganizēta. Priekšmetiskās zīmēšanas posmā pakāpeniski nomainās trīs attēlojuma uzbūves posmi [123,111]. Robežas starp tiem ir nosacītas un pāreju no viena posma uz otru pēc zīmējuma satura ne vienmēr var pamanīt. Šo robežu noteikšana iespējama pēc bērna zīmētdarbības analīzes un vārdiska paskaidrojuma. Pirmā priekšmetiskā attēlojuma posma raksturojums. Katra figūras daļa tiek attēlota atsevišķi. Vērojama gadījuma rakstura secība. Galvenās figūras daļas (2-3) tiek savstarpēji savienotas, pārējās tiek zīmētas blakus. Stāstījuma gaitā uzzīmētās figūras tiek papildinātas ar līnijām, kas savieno iepriekš nesaistītās attēlojuma detaļas, piemēram, kājas un rokas ar galvu vai ķermeni.

Otrā priekšmetiskā attēlojuma posma raksturojums. Zīmējumā netiek novērota attēlotās figūras daļu izolētība. Tās tiek savstarpēji saistītas. Daļu zīmēšanas secība ir atkarīga no priekšmeta nozīmes, no tā lomas, kā arī no notikumiem, kuri tiek attēloti. Attēlotā figūra tiek veidota no

atsevišķām daļām. Tādejādi priekšmeti un cilvēki zīmējumos vairāk atgādina shēmas nekā attēlojumu. A.Smirnovs šo posmu ir nosaucis par "shēmu stadiju"[29,474- 475]. Veidojas konstruktīvi modelējošā zīmēšana. J.Poļujanovs norāda uz to, ka bērni, kuri izvēlējušies un apguvuši patstāvīgi konstruējoša veida zīmēšanu, to saglabā visu dzīvēs laiku[123]. Cilvēka attēlojumā tiek novēroti vairāki varianti. Kopējais tiem ir ķermeņa figūras dalījums daļās un apgērba elementos. Cilvēka ķermeņa katra daļa tiek konstruēta atsevišķi. Tāpēc, zīmējot ar zīmuli, vērojama līniju neprecizitāte, to šķērsojumi. Zīmējot ar guašu, nav redzamas daļu savienojuma vietas, tās tiek aizkrāsotas. Konstruktīvi modelējošie zīmējumi pēc to kvalitātes ir dažādi - no primitīva cilvēka attēlojuma līdz sarežģītām formām dažādās pozās. Cilvēka figūras konstruēšanā tiek novērota zināma secība vienas daļas savienošanā ar otru. Pie galvas tiek pievienots ķermenis, tad kājas, rokas. Kā pēdējais tiek attēlots apgērbs. Šāda secība raksturīga darbā ar zīmuli, otu un krāsvielām. Parādās silueta attēlošana. Tomēr šī tipa zīmēšanas veidam ir ierobežots attēlošanas paņēmienu klāsts [29], [94]. Pirmsskolas vecuma perioda beigās, paplašinoties bērnu saskarsmei ar pieaugušajiem un vienaudžiem, pastiprinās interese par cilvēka raksturiem. Parādās mēģinājums cilvēka tēlam sniegt estētisku novērtējumu[84].

Trešais - priekšmetiskās zīmēšanas posms. Tas saistās ar sižeta zīmēšanu un tajā tiek izdalītas 2 stadijas [123,133]. 1.stadijā priekšmeta attēlojums atšķiras tikai ar figūras pamatkontūru. Tā reti ir pārtraukta. Detaļu robežas, kuras tiek zīmētas atsevišķi nekļūst par figūras dalītāju vairākās daļās. Tiek attēlotas dažādas ķermeņa pozas un kustības, tās veido tēla individuālo raksturu. Savukārt iegūtais siluets tiek novērtēts tikai pēc darba pabeigšanas, kā rezultātā notiek zīmējuma izmainīšana un labošana ("pieslīpēšana").

2.stadijā parādās individuāls izpildījuma stils, silueta veselums un tēlu raksturojuma daudzveidība. Tas izpaužas formu un kontūru izteiksmīgajā dinamiskumā. Attēlošanas process tiek orientēts uz tēlu, kurš radies bērna iztēlē. Par zīmējuma ieceri bērni nerunā, uzskatot, ka zīmējumā tas būs redzams.

5.5. Sižeta zīmēšana

Tas ir attēlošanas veids, kurš sižetiski satur vairākus priekšmetus un personāžus. Tiek attēloti sadzīves notikumi, pasaku un stāstu notikumi. Zīmēšana sākas ar izvērstu patstāvīgu ieceri. Šī posma raksturīgākā pazīmē ir shematisms. Zīmējumā attēli ir frontālā perspektīvā. Personāži un priekšmeti ir izvietoti vienā rindā. Lapas apakšējā malā novilkta līnija attēlo zemi. Uz tās tiek attēloti cilvēki, mājas, koki, dzīvnieki, kuri attēloti blakus - viens priekšmets neaizsedz otru. Lapas augšējo daļu norobežo otra līnija, kura veido debesis. Tajā tiek attēlota saule, putni, mākoņi, lidmašīnas u.c. Figūru nozīmi un lomu zīmējuma saturā atspoguļo kustība, mīmika, žesti, kā arī paustās emocijas un figūru savstarpējais izvietojums zīmējumā. Cilvēki un dzīvnieki tiek attēloti sastingušās pozās, pretskatā vai profilā. Saglabājas tāda zīmēšanas pazīme kā "rentgena" zīmēšana, t.i. reāli neredzamo daļu attēlošana.

Būtiska īpatnība ir zīmējuma izteiksmīgums. Tas atspoguļo bērna attieksmi pret attēloto objektu. Tas tiek panākts ar īpašiem mākslinieciskajiem izteiksmes līdzekļiem - formu, krāsu, lielumu un siluetu, dinamiskumu. Tomēr visi bērni nezīmē vienādi. Zīmējumā atspoguļojas bērna individuālās intereses, gaume, bērna emocionalitāte, pieredze, kā arī zināšanu līmenis. Tas parādās zīmējuma saturā un attēlošanas veidos. Novērots, ka atsevišķi bērni zīmē dabas parādības, citi - sadzīves notikumus vai citi zīmējumā izsaka savus nepiepildītos sapņus, attēlo pasaku un fantastikas pasauli.

Tātad varam secināt, ka:

1) pirmsskolas vecuma bērnu zīmēšana noris stadijveidīgi. Zīmēšanas evolūcijā tiek izdalīti šādi posmi :

pirmsattēlošanas, priekšmeta atpazīšanas posms, kurus nevar kvalificēt kā attēlošanas posmus ;

apzinātas zīmēšanas, priekšmetiskais, sižeta zīmēšanas posmi, kuri uzskatāmi par attēlošanas posmiem;

2) zīmēdarbības posmu izpēte rosināja konstatēt, ka bērnu zīmēšanas attīstības pirmssākumi rodami priekšmetiskajā darbībā.

6. Pirmsskolas vecuma bērnu "Audzināšanas un mācību programmas bērnodārziem" zīmēšanā analīze

Pirmsskolas vecuma bērnu mākslinieciskās darbības (zīmēšanas) attīstības pamatvirzieni ir atspoguļoti "Audzināšanas un mācību programmās bērnodārziem" (1989). Tās mērķi, uzdevumi ir plānoti noteiktām bērnu vecuma grupām - 1. jaunākai [4], 2. jaunākai [5], vidējai [7], vecākai grupai [8]. Šīm programmām ir pamatdokumenta nozīme un tajās ir atklāts audzināšanas un mācīšanas saturs, kas bērniem ir jāapgūst konkrētā vecumā [10,11]. A.Zaporožecs pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas un mācību programmas izstrādi saista ar bērna vispārējiem attīstības mērķiem, galveno akcentu liekot uz vispārnozīmīgu īpašību un spēju veidošanu, tai skaitā PMD [120,61]. Tiek uzsvērts, ka pirmsskolas vecuma bērni ir sensitīvi: patstāvībai un izziņas tēlainai attīstībai [120,55]. A.Zaporožecs izsaka viedokli, ka pirmsskolas audzināšanas un mācību programmas saturā vēlams iekļaut tādas darbības, kuras stimulētu un bagātinātu izziņas tēlaino attīstību un patstāvību. Tas tiek īstenots tādos bērnu darbības veidos kā rotaļā, zīmēšanā, gleznieciskā rakstura darbībās u.c. Arī M. Greiva (M.Graves) veicot pirmsskolas izglītības programmas satura analīzi ASV, konstatēja, ka tajā akcentēta bērna patstāvīgās domāšanas attīstības nozīme un spēja būt neatkarīgam, kā arī vajadzība attīstīt bērnos atbildības izjūtu, prasmi mācīties katram savā attīstības līmenī [46]. M.Greiva uzskata, ka programmās jāiekļauj šādi uzdevumi:

1) attīstīt prasmi strādāt neatkarīgi no pedagoga un citiem bērniem (autore šo uzdevumu nesaista ar dienas režīma plānojumu);

2) prasme izvēlēties darbības, ievērojot savas intereses un patstāvīgi risināt problēmas, kas rodas darbības īstenošanas laikā.

Galvenais akcents tiek likts uz bērna prasmi veikt izvēli un pieņemt lēmumus. Savukārt pedagogs, būdams informēts par bērna vajadzībām, interesēm, problēmām komunikācijā un saskarsmē ar citiem bērniem, sniedz nepieciešamo atbalstu.

Japāņu profesors I. Takasi bērnu patstāvīgās darbības attīstību ir iekļāvis pirmsskolas audzināšanas programmas mērķī [144]. Viņš norāda uz to, ka bērnu patstāvīgo darbību sekmē prasmes:

- skaidri izteikt domas;
- vērsties pie citiem pēc palīdzības;
- vēlēšanās realizēt savu ideju kopīgajās darbībās.

Latvijas republikas Izglītības ministrijas Pirmsskolas audzināšanas daļas vadītāja R.Boša atzīst, ka pašreiz pirmsskolas audzināšanas un mācīšanas programmu īstenošanu var uzskatīt par problemātisku [10]. Varam konstatēt, ka pirmkārt, programmas saturs netiek balstīts uz bērna attīstības vecumposmiem, t.sk. zīmēšanas attīstības posmiem.

Otrkārt, netiek akcentētas bērnu intereses, iniciatīva un PMD. Zīmēšana tiek īstenota tiešas pedagoga iedarbības variantā.

Treškārt, netiek paredzēta brīva materiālu, laika un telpas izmantošana. R.Boša nenoliedz mācību satura intensitātes izmaiņu iespējas, tas ir palēnināt vai paātrināt mācību tempu, ievērojot bērna individualitāti. Tomēr programmas saturs dažādos bērnu darbības veidos, tai skaitā zīmēšanā, nosaka prasmju un zināšanu summu, kas jāapgūst visiem konkrētā vecuma bērniem (2-3; 3-4; 4-5; 5-6 gadi). Tas nesekmē bērnu patsāvīgās darbības attīstību, jo netiek ievērots bērnu attīstības līmenis (zīmēšanas līmenis), viņa vajadzības un intereses. Lai sekmētu bērnu PMD attīstību, nepieciešams veikt "Audzināšanas un mācīšanas programmas bērnodārziem "(1989) analīzi zīmēšanā visām vecuma grupām, tai skaitā "Audzināšanas un mācību programmu bērnodārziem 1. agrās un 2. agrās bērnības grupai"[3]. Šīs programmas analīzes nepieciešamību nosaka fakts, ka 1.- 2. dzīves gadā tiek veidoti pamati zīmēšanai kā patstāvīgai bērnu darbībai.

Darba turpmākajā izklāstā "Audzināšanas un mācību programmas bērnodārziem"(1986, 1989) analīzē tiks atspoguļoti zīmēšanas satura un organizācijas pretrunīgākie aspekti, kas ietekmē PMD veidošanos.

1.agrās bērnības grupa (1. dzīves gads).

Zīmēšana netiek izdalīta kā patstāvīgs bērnu darbības veids.Tā vēl ir neapzināta.Tomēr priekšmetiskajās darbībās, kas raksturīgas šim periodam, veidojas un attīstās zīmēšanas pamatdarbība - rokas kustība (J.Saukums, J.Students, V.Hibnere, H.Gardners, V.Muhina).

Programmas saturs paredz:

1) attīstīt kustības, kas sagatavo bērnu rāpošanai, staigāšanai;
2) bagātināt redzes un dzirdes, taustes iespaidus, pievēršot uzmanību dažādas formas, krāsas, materiāla priekšmetiem;

3) mācīt atšķirt tuviniekus no nepazīstamiem "svešiem", izrādīt pozitīvas emocijas ieraugot māti, tēti, citus ģimenes locekļus.

Balstoties uz bērnu zīmēšanas attīstības īpatnībām, 1. agrās bērnības grupas programmā, patstāvīgās zīmēšanas sekmēšanai jāiekļauj:

1) darbības ar priekšmetiem, kurās tiek attīstītas dažādas priekšmeta satvēriena kustības;

2) kustību priekšstatu attīstība. To sekmē bērna paša un citu cilvēku kustību, priekšmetu un dabas parādību dinamiskuma uztvere un apguve;

3) emocionālās pieķēršanās veidošana, pieaugušā pozitīvas attieksmes nodrošināšana [16,10-14]. Pozitīvi emocionālā pieķēršanās nodrošina tuvinieku sejas (īpaši mātes) precīzu izpēti. Šīs izpētes rezultāts īstenojas apzinātā zīmēšanas posmā kā patstāvīgi attēlots cilvēka attēls.

Tātad jau pirmajā dzīvības gadā var sekmēt pozitīvi emocionālas attieksme veidošanos pret darbību. Veidojas zīmēšanas pamatdarbība - kustība.

2. agrās bērnības grupa (2. dzīves gads).

Zīmēšana netiek izdalīta kā patstāvīgs bērnu darbības veids.

Programmas saturā iekļauti šādi uzdevumi:

1) darbības ar priekšmetiem, kuru rezultātā tiek noteiktas priekšmetu īpašības (forma, lielums, krāsa);

2) izmantot priekšmetiskās darbības kā līdzekli noteikta mērķa sasniegšanai. Atdarināšanas darbības;

3) organizēt darbības ar priekšmetiem spektra krāsu - sarkanās, zilās, oranžās, dzeltenās, zaļās, violetās, arī baltās un melnās krāsas apguvei;

4) mācīt atšķirt kontrasta formas (apaļa, četrstūra, ovāla, taisnstūra, trīsstūra) priekšmetus;

Bērnu zīmētdarbības īpatnību izpēte rosināja secināt, ka

1) forma kā attēlojamā priekšmeta pazīme parādās apzinātā zīmēšanas posmā;

2) krāsa kā attēlojamā priekšmeta pazīme rodas priekšmetiskajā zīmēšanas posmā;

3) manipulācijas procesā (ar papīru, otu, zīmuli), atdarinot pieaugušo un pašatdarinot savas kustības, bērni iegūst dažādas līnijas, punktus, švīkas;

4) PMD attīstību nodrošina priekšmeta, tēla īpašību (priecīgs, bēdīgs, slapjš, noskumis) izpēte un izpratne.

5) dažādu formu apguvi sekmē priekšmetu, parādību (kurām ir šī forma) izpēte un iepazīšana. Priekšmetu salīdzināšanas rezultātā tiek grupēti vienādie, pēc kopīgās pazīmes - formas. Šis process īstenojas apzinātas zīmēšanas posmā.

Tātad 2. agrās bērnības grupā notiek kustību apguve atdarināšanas un pašatdarināšanas rezultātā. Tiek sekmēta izpratne par priekšmetu,

tēlu īpašībām. 1. agrās un 2. agrās bērnības grupas bērnu zīmēšanas pirmssākumi attiecināmi uz pirmsattēlošanas posmu.

1. jaunākā grupa (2 - 3 gadi).

Zīmēšana tiek izdalīta kā patstāvīgs bērnu darbības veids.

Pirmsskolas audzināšanas iestādēm ir radīta iespēja izvēlēties, pedagoģiskā procesa organizācijai, vienu no divām piedāvātajām programmām šai vecuma grupai.

1986. gadā izdotajā "Audzināšanas un mācību programmā bērnudārziem" ir uzsvērts, ka švīkas, ko bērns apguvis 1- 2 gadu vecumā iegūst citu jēgu [3]. Tomēr programmā netiek atspoguļoti tie uzdevumi, kas sekmētu šo līnijas jēgu izmaiņu.

Programmas saturs zīmēšanā paredz:

- kvalitatīvi jaunu uzdevumu - līniju, formu, krāsu plankuma kontūrā saskatīt attēlu. Šī uzdevuma risināšana atbilst priekšmeta atpazīšanas posmam un tas jābalsta uz izpratnes veidošanu par kustību kā attēlojamā priekšmeta pazīmi. Izpratnes veidošanu sekmē personiskā kustību pieredze. Zīmējuma īpatnību izpēte liecina, ka šajā posmā krāsa nav attēlojamā priekšmeta pazīme.

Savukārt 1989. gadā izdotā "Audzināšanas un mācību programmā bērnudārziem" 1. jaunākai grupai tiek paredzēti uzdevumi [4]:

1) mācīt iekļauties papīra lapas robežās;

2) mācīt attēlot apaļas formas priekšmetus. Izmantojamais materiāls - krāsainie zīmuli;

3) mācīt attēlot taisnas līnijas. Izmantojamais materiāls - guaša.

Gada beigās jāprot:

1) pazīt krāsas - sarkanu, zīlu, dzeltenu, zaļu, baltu, melnu. Izmantot tās zīmējumā.

Bērnu zīmēšanas īpatnību izpēte liecina, ka šajā periodā zīmētdarbība atbilst priekšmeta atpazīšanas un apzinātas zīmēšanas posmam (individuāls rādītājs). Atsevišķos gadījumos bērnu zīmētdarbības līmenis atbilst pirmsattēlošanas posmam. Šajos zīmētattīstības posmos:

1) bērns zīmē ar visu roku (plecs, elkonis, delna). Tādejādi jāattīsta bērnu roku kustības, kuras nodrošina zīmējuma izpildi, izmantojot delnas locītavu. Šīs kustības attīstības procesā lietderīgi izmantot liela formāta zīmēšanas lapas (288mm x 407mm), jo tās izmēri atbilst bērna kustības vēzienam, kas izpildīts ar visu roku;

2) sāk izpausties intereses par pazīstamu priekšmetu attēlošanu. Raksturīgs izvēlētais tēmas nenoturīgums;

3) tiek uzkrāti grafiskie priekšstati (pieaugušā un bērna kopīgā zīmēšanā).

Tātad 1.jaunākajā grupā (2- 3 gadi) bērni apgūts darbības ar zīmuli, otu, papīru (īpaši veiksmīgi, ja iespējama pieaugušo atdarināšana), tiek attīstītas roku kustības un uzkrāti grafiskie priekšstati.

2.jaunākā grupa (3-4 gadi).

Programmas saturs [5]:

1) mācīt atšķirt, nosaukt un lietot zīmējumā krāsas - sarkanu, dzeltenu, zilu, zaļu, baltu, melnu. Tumšās un gaišās nokrāsas (sārtu, gaiši zilu u.c.);

2) izmantot visu zīmēšanas lapas laukumu;

3) zīmēt priekšmetus, kas sastāv no apla un kvadrāta formām;

4) piedalīties kolektīvo darbu veidošanā.

Gada beigās jāprot:

1) pazīt, nosaukt, izmantot krāsas - sarkanu, dzeltenu, zilu, zaļu, melnu, baltu, gaišās un tumšās nokrāsas;

2) attēlot vienkāršus priekšmetus un dabas parādības.

Šīs vecuma grupas bērnu zīmētdarbība kopumā atbilst apzinātas zīmēšanas posmam. Individuālos gadījumos novērojams priekšmeta atpazīšanas posms vai arī priekšmetiskās zīmēšanas posmam raksturīgu elementu izmantošana. Šiem posmiem raksturīgs:

1) formu un krāsu apguve. Veidojas intereses par krāsu kā priekšmeta pazīmi. Tā nostiprinās priekšmetiskajā zīmēšanas posmā, kas atbilst vidējai vecuma grupai un ir individuāls rādītājs;

2) reālā telpa netiek attiecināta uz attēlojamo telpu. Attēlojot priekšmetus, redzes lokā tiek paturēts tas laukums, pa kuru tiek virzīts zīmulis;

3) bērni nezīmē atsevišķus, izolētus priekšmetus. Tiek zīmēti notikumi, to saturs pakļaujas uztveres izvēles raksturam;

4) bērniem nav izteikta orientācija uz darba rezultātu.

Šajā periodā bērni zīmē notikumus. Attēlotie personāži tiek pakļauti uztveres izvēlēs raksturam.

Vidējā grupa (4-5 gadi)

Programmas saturs zīmēšanā paredz - zīmēt pazīstamus priekšmetus, kuru uzbūvē ir apaļas, ovālas, četrstūra, trīsstūra, taisnstūra formas [7].

Gada beigās jāprot:

1) *zīmēt pazīstamus priekšmetus un veidot nelielus sižetiskus darbus, saprotamus sev un citiem;*

2) *patstāvīgi izdomāt vienkāršu saturu zīmējumam. Realizēt iecerēto, pedagoga ieteikto.*

Vidējās grupas bērnu zīmēdarbība atbilst priekšmetiskajam zīmēšanas posmam un vērojama pāreja uz sižeta zīmēšanu. Šajā periodā ģeometrisku formu attēlojums (četrstūra, ovāla, taisnstūra u.c.) nerada tēla izteiksmīgumu. To sekmē bērnu individuāli patstāvīgo māksliniecisko izteiksmes līdzekļu apguve. Savukārt priekšmeta daļu savstarpējo attiecību izzināšana un attēlošana (projecēšana) atbilst matemātisko un ģeometrisku uzdevumu saturam skolā. Zīmēšanas procesā tiek izmantota valoda kā satura paskaidrojošs elements.

Var secināt, ka šajā periodā bērni apgūst mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus, kas sekmē PMD. Vārdiskais paskaidrojums rosina papildināt un labot uzzīmēto.

Vecākā grupa(5-6 gadi)

Programmas saturā ietverts uzdevums- zīmēt pēc tieša vērojuma[8].

Gada beigās jāprot:

1) *patstāvīgi izvēlēties darba tēmu;*

2) *zīmēt pēc tieša vērojuma un atmiņas;*

3) *veidot kolektīvos darbus.*

Zīmēdarbībā raksturīgs priekšmetiskās zīmēšanas posms. Attīstās sižeta zīmēšana. Tā raksturīga arī jaunākā skolas vecuma bērnu zīmēšanā.

Šajā periodā bērnu mākslinieciskajā pieredzē ir uzkrāti grafiskie tēli, kas radušies apkārtnes uztveres rezultātā. Zīmējumā tie atspoguļo to elementu, kas dotajā vietā un laikā nav (neeksistē), t.i. pagātni un nākotni (O.Djančenko, J.Poļujanovs). Tādejādi zīmējums pēc tieša vērojuma (uzstādījuma) nav piemērots pirmsskolas vecuma bērnu zīmēšanā.

Attīstās spēja saskaņot vairāku bērnu ieceres, kas balstās uz kopējām interesēm. Tas rada iespēju veidot kolektīvos zīmējumus.

Šajā periodā bērni zīmē pēc atmiņas. Zīmējums pēc atmiņas tiek pakļauts noteiktai iecerei, tās realizācijas plānam. Svarīga nozīme ir PMD rezultātam, kurš pakļaujas bērna personiskajam vērtējumam un labojumiem.

“ Audzināšanas un mācību programma bērnodarziem”

(1989)paredz konkrētas zināšanas visiem bērniem, kas jāapgūst mācību gada laikā. Tomēr PMD sekmēšanā ir jābalstās uz katra bērna garīgās

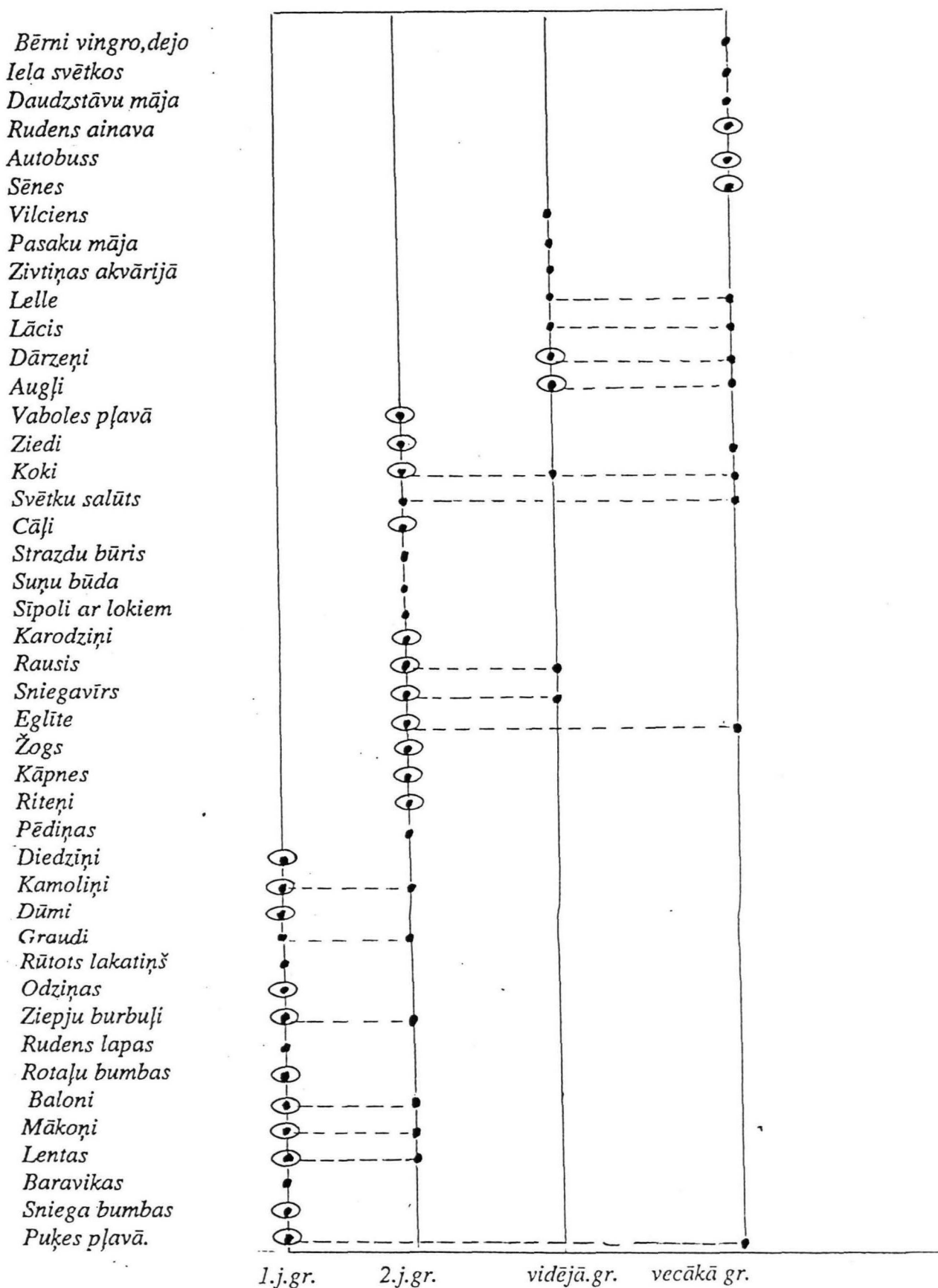
attīstības vecumu (konkrēto zīmēšanas posmu), nevis uz tā fizisko vecumu (piemēram, 3 gadi).

M.Karne(M.Karnes) analizējot prorammas veidošanas galvenos principus, norāda uz to, ka tajā jāparedz iespēja ievērot katra bērna "stiprās un vājās puses", atbilstoši viņa vajadzībām [95,159]. Nesabalansētība starp paaugstinātām, neatbilstošām programmas prasībām (saturā, tematikā, tehniskajā izpildījumā) un bērna reālajām iespējām tās īstenot, rada orientāciju uz neveiksmi. Arī materiāla paātrināta apguve kavē PMD, liedzot laiku ideju refleksijai(M. Karne, S.Linemaijers), tādejādi orientējot bērnu uz neveiksmi[95, 263].

Māksla veicina cilvēka brīvu, patstāvīgu emociju izpausmi. Esošās programmas uzdevumi nerada šādu iespēju, jo nedzīvu, neinteresantu priekšmetu attēlošana nesekmē jūtu un savas attieksmes izpausmi zīmējumos.

"Audzināšanas un mācību programmas bērnodārziem"(1989) izpēte ļāva konstatēt, ka visās vecuma grupās kopā tiek piedāvātas 44 ieteicamās zīmēšanas temati (skat. 1.grafiku). No tām (5 gados) 79,54% piedāvātie temati atkārtojas, 68,18% temati ir tuvi pēc to satura un attēlošanas veida. Tikai 26, 13% gadījumos ir vērojama novitāte tematu piedāvājumā. Kopumā temati tiek orientēti uz zīmēšanas tehnikas apguvi, t.i. precīzas formas, priekšmeta krāsas attēlošanu. Uzmanība tiek pievērsta zīmēšanas teknikai, ne tēla kopējai uztverei un būtībai. Tas nesekmē PMD attīstību. Piemēram temata "Cāļi" (2.jaunākai grupai) risinājums balstās uz pedagoga izvirzītu nodarbības mērķi (apaļas formas attēlošana) un nodarbības plānojumu (zīmēšanas secība). Temats tiek risināts frontāli vai pa apakšgrupām (6- 8 bērni) pedagoga tiešā vadībā (skat.4.pielik.). Akcents tiek likts uz tēla ārējo formu, detaļu skaita attēlojumu. Dotajā gadījumā neparādās bērna iniciatīva, nav patstāvīgas ieceres radīšana un realizācija. Darbā neatspoguļojas bērna intereses un personiskā pierdze. Atsevišķu priekšmetu ārējā forma neizraisa bērnos vēlmi un interesi to attēlot.Bērnu zīmēdarbības īpatnību izpēte rosināja secināt, ka priekšmeti, tēli (mašīnas, dzīvnieki, cilvēki) paši par sevi, nesaistīti ar to lomu apkārtējā vidē, nekļūst par PMD saturu. Pat attēlojot vienu figūru, bērns to iesaista izvērstā darbībā. Tiek zīmēti notikumi. Bērni tajos piedalās, komentē uzzīmēto personāžu darbību. Tiek izmantoti verbālie (runa) un neverbālie komunikācijas līdzekļi (žesti, mīmika, ķermeņa kustība). Zīmējumos, kas radušies PMD procesā tiek attēloti sarežģīti priekšmeti un notikumi.Arī par PMD ieceri reti kļūst atsevišķi priekšmeti kā krūze, galds, ziedi, pat koki.Tādejādi tendence pakļaut

Ieteicamāstēmas zīmēšanā 1.grafiks



• - - - - • Atkārtojas

○ Tuvas pēc satura un attēlošanas veida

zīmēšanu izteiktam tematismam ir nepamatota. Tā ir ērta pedagogam, jo vairākkārtīgi var izmantot iepriekš izstrādātus zīmēšanas konspektus [10]. Mūsu novērojumi liecina, ka piedāvājot zināmas, atkārtotas tēmas, zūd ne tikai interese par zīmēšanu (citāts no 2.jaunākās grupas bērnu sarunām- "Audzinātāj, kad mēs beigsim?"), bet zūd cieņa pret pedagogu (citāti no bērnu sarunām vecākajā-sagatavošanas grupā- "Atkal tā zīmēšana", par pedagogu- "Pati paliksi zaļa"). Savukārt kopīga bērna un pieaugušā informācijas iegūšana par interesējošo priekšmetu sekmē PMD.

Literatūras analīze ļāva secināt, ka PMD sekmē netieša pedagoga iedarbība [43], [48], [95], [141]. Pedagogs, sniedzot bērniem atbalstu, nodrošina labvēlīgus apstākļus PMD (materiāli, telpa, laiks, noskaņojums). PMD sekmē:

- 1) kvalitatīva un daudzveidīga lietu vide;
- 2) iepazīstināšana ar jauniem materiāliem, to pielietošanu;
- 2) darba vietas organizācija u.c.

"Audzināšanas un mācību programmās bērnudārziem" (1989) (visa vecuma grupās) netiek sniegts izmantojamo materiālu un instrumentu uzskaitījums, tomēr programmas saturā tiek izdalīti šādi materiāli:

1.jaunākā grupa- ota, zīmuļi, gvaša, papīrs (4 vienības);

2.jaunākā grupa- ota, zīmuļi, gvaša, papīrs + vaska krītiņi (5 vienības);

Vidējā grupa - iepriekš minētās 5 vienības;

Vecākā grupa - iepriekš minētās 5 vienības.

Tātad "Audzināšanas un mācību programmās bērnudārziem" (1989) zīmēšanā tiek piedāvātas 5 māksliniecisko materiālu vienības (otas, zīmuļi, papīrs, gvaša, vaska krītiņi). Praksē vērojama šo materiālu kombinēšana. Tās veido jaunas zīmēšanas tehnikas (zīmuļi + vaska krītiņi). Atsevišķos gadījumos tiek izmantoti flomasteri, zīmuļi, krīts, akvarelis, tomēr tam ir gadījuma raksturs. D.Greja (D.Gray); Dž.Baumgardnere (J.Baumgardner), kuras pētījušas bērnu prasmes izvēlēties un patstāvīgi izmantot dažādus mākslinieciskos materiālus zīmēšanā, norāda uz to, ka bērni, kuri pēc brīvas izvēles un patstāvīgi prot izmantot dažādus mākslinieciskos materiālus, radošāk īsteno savu ieceru un gūst interesantākas un sarežģītākas zīmējuma konstrukcijas.

Autoru pētījumos bērniem tiek piedāvātas 36- 40 materiālās vienības, kuras bērniem brīvi pieejamas un izmantojamas (skat.2. tab.). Norādīts, ka tas būtiski palielina PMD ilgumu.

2.tab.

Izmantojamie materiāli un instrumenti zīmēšanā

<i>Vecuma grupa</i>	<i>Izmantojamie materiāli un instrumenti</i>
1.jaunākā grupa (2-3 gadi)	<i>zīmēšanas papīrs (288 x 402 mm), guaša (6 -12 gab.), otas (6-12 gab.), parastais zīmulis, krāsainie zīmuli, birstītes, sukas, tāfeles kriti, dabas materiāli, spiedogi u.c.</i>
2. jaunākā grupa (3-4 gadi)	<i>iepriekšminētie materiāli un flomasteri, pildspalvas, vaska kritiņi, akvarelis, molberts u.c.</i>
vidējā grupa (4-5 gadi)	<i>iepriekšminētie materiāli un akvareļkritiņi, audums, ķemmes, diegi, tuša , pogas, kokteiļa salmiņi u.</i>
vecākā grupa (5-6 gadi)	<i>iepriekšminētie materiāli un pastelis, ogle, zīdpapīrs, adata, vasks u.c.</i>

A.Zaporožecs un T. Markova (1980) konstatējuši, ka 1.dzīves gada beigās bērni spēj sekot pieaugušā darbībām 7-10 minūtes. Tāds pats ilgums vērojams arī viņu patstāvīgai priekšmetiskai darbībai. 2.dzīves gadā noturīga uzmanība un intereses saglabājas 12-15 minūtes. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu intereses nodrošina pati darbība un daudzveidīgie, izmantojamie materiāli. Tādejādi, "Audzināšanas un mācību programmās bērnodārziem" PMD sekmēšanā būtu jāiekļauj uzdevumi, kas atbilst atšķirīgiem bērnu zīmēšanas attīstības līmeņiem un sniedz izvēles iespējas tēmas, laika, izmantojamā materiāla pielietojumā un radītu iespējas īstenot savas darbības mērķus patstāvīgi. Tām jāsekmē bērna pašpaļāvība un jāveido prasmes un spējas risināt problēmas un īstenot savus mērķus patstāvīgi. Arī L.Haskels norāda uz to, ka PMD (zīmēšanā) attīstības mērķi jāiekļauj:

- 1) nodrošinājums brīvā laika izmantošanai;
- 2) mākslinieciskā sprieduma veidošana;
- 3) iespēja gūt apmierinājumu no patstāvīgi izpildītām mākslinieciskām darbībām u.c.

Savukārt I.Takasi, kurš izstrādājis patstāvīgās darbības veidošanas principus pirmsskolas vecuma bērniem, norāda uz šādiem patstāvības veidošanās posmiem:

1. posms - prasme izvirzīt mērķi ikvienai darbībai. Mērķis kļūst par pamudinājumu darbībai;

2. posms- lēmumu pieņemšana. Priekšroka tiek dota vienai noteiktai iecerei, atsakoties no kādas citas;

3. posms - plānošana un darbības programmas izstrāde. Šī posma izpilde ir atkarīga no konkrētās situācijas izpratnes, kas nosaka programmas izpildes iespējamību vai neiespējamību. Tiek nostiprināta darbības realizācijas pēctecības ievērošana:

- mērķa un paredzētā rezultāta atcerēšanās;
- tā sasniegšanas posmu apzināšanās;
- tuvāko darbības mērķu un to īstenošanas gaitas noteikšana;

4. posms - pieņemto lēmumu realizācija (izpilde). Pēc I.Takasi domām, lēmumu izpilde nesaistās ar gribas izpausmi kā sevis piespiešanu, bet gan ar prasmi izmantot savas spējas(gan mākslinieciskās, gan intelektuālās u.c.) un prasmi meklēt citu cilvēku palīdzību, padomus [144].

Līdz ar to PMD sekmē tādas bērna mākslinieciskās izpausmes kā:

1) originalitāti, t.i. jauninājuma ieviešanu esošajā materiālā, neordināras domāšanas attīstību (“Ko darītu tavš uzņēmētais zilonis, ja viņam būtu divi snuķi”);

2) darbības elastīgumu - spēju pielāgoties negaidītām situācijas maiņām (nejauši izlijis krāsas traips uz pabeigta zīmējuma tiek pārvērsts par tēlu, pielāgots esošajam zīmējuma saturam).

3) darbības jutīgumu - spēju saskatīt nepieciešamās priekšmeta un parādības īpašības, piemēram, bēdīgs, skumjš, priecīgs utt.

Secinājumi.

1. Esošās “Audzināšanas un mācību programma bērnodarziem” saturs zīmēšanā tiek balstīts uz bērna fizisko vecumu. Tādejādi visiem bērniem tiek piedāvātas vienāda satura zināšanas, kuras jāapgūst gada laikā.

2.PMD sekmēšanai pirmsskolā ir jābalstās uz katra bērna garīgās attīstības vecumu - konkrēto zīmēšanas posmu.

3. “Audzināšanas un mācību programmās bērnodarziem” zīmēšanā ir jāsniedz iespējas:

- variēt programmas saturu, bērniem ar dažādiem zīmēšanas attīstības līmeņiem, vienā vecumā grupā;
- izvēles iespējas tēmas, laika, izmantojamo materiālu pielietojumā.

7. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības organizācijas formas zīmēšanā

20. gs 30.gados daudzu valstu (Krievijā, ASV, Vācijā u.c.) pirmsskolas pedagoģiskā procesa organizācijā tika rekomendēta bērnu brīvā radošā darbība, tai skaitā radošā zīmēšana. Šāda veida zīmēdarbībā bērns patstāvīgi, izmantojot sev zināmos mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus, zīmējumā atspoguļo savu attieksmi pret apkārtējo īstenību (O.Dekroli, K.Vašberns (C.Washburne), E.Tihejeva, Ļ.Vigotskis u.c.)

50. gados situācija zīmētmācīšanā izmainījās. Tika izstrādātas mācību metodikas un paņēmieni, virzīti uz vienādu zināšanu, prasmju un iemaņu sniegšanu visiem bērniem. Mācību darbs tika organizēts pedagoga vadītās nodarbībās. Par galveno mērķi zīmēšanas nodarbībā tika izvirzīta grafisko iemaņu un prasmju apguve, kā arī tehniski pareizas formas attēlojuma radīšana. Savukārt, parauga kopēšana kļuva par vadošo metodi zīmētmācīšanā. Šādai mācīšanas metodikai rodami iebildumi Z.Bogoslovskas, L.Vengera, V.Zinčenko, N.Podjakova, J.Piļuginas, N.Sakuļinas pētījumos. Tika uzsvērts, ka bērnu zīmētmācīšana jābalsta uz priekšmeta un to īpašību iepazīšanu, sistematizāciju, vadoties pēc vispārējiem priekšmeta apsekošanas paņēmieniem. Tomēr tas tika saistīts ar sensoro mācīšanu un audzināšanu zīmēšanas nodarbībā un nevis ar bērna mākslinieciskās un patstāvīgās darbības sekmēšanu.

80. gados zīmētmācīšanā vērojama tendence akcentēt bērnu māksliniecisko izpausmju un patstāvīgās darbības nozīmi. Sastopami dažādi uzskati par PMD sekmēšanas iespējām zīmēšanā, tomēr tajos savu nozīmību saglabā pedagoga tiešais vadības stils un organizētā nodarbība. Viens virziens akcentē mācīšanas un mācību darbības. Pedagogs sniedz jaunas zināšanas, iepazīstina ar jauniem darbības veidiem, organizē tos un vada. Savukārt bērni - mācās, apgūst jaunas darbības tiešā pedagoga vadībā [87,42]. Bērnu PMD ir pedagoga piedāvātās nodarbības uzdevumu individuāli tehnisks izpildījums. A.Katajeva un L.Pavlova, kuras pētījušas bērnu patstāvīgo zīmēdarbību, norādījušas uz to, ka , bērnu PMD nodarbībā sekmē [96,77-81]:

1) pareiza darba vietas organizācija un noteikts laiks. Šis nosacījums tiek pamatots ar domu, ka pirmsskolas vecuma bērniem ir nepietiekoši noturīga uzmanības koncentrācija un ikviens blakus kairinātājs novērš viņa uzmanību no PMD. Pēc autoru domām jāizvairās no svešu cilvēku

klātbūtnes, sarunām, mūzikas klausīšanās nodarbībā. Šim nosacījumam rodami iebildumi N.Vetluginas [135], J.Poļujanova[123].u.c. autoru pētījumos, kuros tiek norādīts, ka funkcionālā mūzika bagātina un rosina bērnu patstāvīgās ieceres rašanos. Tā ritmizē viņu kustības. Interesanta PMD netiek pārtraukta nejaušas blakus parādības gadījumā, piemēram, ja grupā ienāk cita audzinātāja;

2) bērniem zināmu materiālu un rotaļlietu izmantošana nodarbības laikā. Tiek norādīts, ka jaunu māksliniecisko piederumu, rotaļlietu, priekšmetu izmantošana nodarbībā novērš bērnu uzmanību no uzdevuma. Savukārt PMD nosacījumu analīze liecina, ka jaunu materiālu piedāvāšana sekmē bērnu iniciatīvu, jaunas ieceres rašanos, līdz ar to sekmē arī PMD [135],[147,22-26];

3) pārsteiguma (ieinteresējošā) faktora izmantošana. N.Frolova un G.Grigorjeva norāda uz to, ka ieinteresējošais faktors zīmēšanas nodarbībā nefunkcionē atbilstoši tā nosaukumam un būtībai [77,15-23],[155,20-21]. MD pati rada jaunas intereses. Savukārt ieinteresējošie faktori saista bērnu uzmanību tikai to piedāvāšanas brīdī, vēlāk īstenojot MD, bērni to aizmirst[144,20-21];

4) rotaļlietu, materiālu, priekšmetu, izmantošana, kuras netiek izmantotas bērnu brīvajā MD. M.Greiva (M.Graves), Dž.Dīna (J.Dean), Dž.Steingle(J.Stangl), kuras pētījušas PMD sekmēšanas iespējas ir uzsvērušas, ka visi materiāli, kuri tiek izmantoti nodarbībās, rotaļās vai citās darbībās, ir brīvi pieejami un izmantojami jebkurā citā darbības veidā. Bērniem tiek piedāvāta iespēja izvēlēties to zināmo materiālu, kurš nodrošinās radušās ieceres realizāciju.

Citā gadījumā bērnu zīmēšanas attīstībā netiek noliegta pedagoga organizētās nodarbības nozīme, atbilstoši "Mācīšanas un audzināšanas programmai bērnodārziem", tomēr PMD īstenojas ārpusnodarbību laika, brīvajā bērnu zīmēšanā, kurā pedagogs nepiedalās. Tiek uzskatīts, ka bērns PMD atspoguļo un patstāvīgi pārveido to māksliniecisko darbības saturu, ko apguvis pedagoga organizētā nodarbībā [133, 404-406].

Pirmsskolas vecuma bērnu zīmētmācīšanā tiek praktizētas 3 veida nodarbības:

1) priekšmetiskā zīmēšana. Tās mērķis - veidot priekšstatus par apkārtējās īstenības priekšmetiem un parādībām. To apguves rezultātā apziņā veidojas ieceres tēls;

2)zīmējums pēc ieceres. Nodarbības mērķis: rosināt bērnus brīvi atspoguļot savas jūtas un iespaidus. Tas tiek saistīts ar bērna PMD;

3) sižeta zīmēšana. Nodarbības mērķis ir veidot priekšstatu par:

- kompozīciju un attēlu savstarpējo attiecību atspoguļojumu zīmējumā;

- attēlojuma likumsakarībām (perspektīvu, proporcijām utt.). Tomēr zīmēšana kā viens no mākslinieciskās darbības veidiem apvieno attēlojumu un māksliniecisko izteiksmīgumu (J.Poļujanovs, O.Tihonova). Attēlojums atspoguļo reālos īstenības objektus, bet, lai realizētos arī mākslinieciskais izteiksmīgums, nepieciešami individuālie iespaidi un to personiskā apjēgšana, kā arī tā patstāvīgs atspoguļojums. Zīmēšanas nodarbībās tas netiek īstenots, īpaši priekšmetiskajā zīmēšanā. Var secināt, ka nodarbībās:

- 1) bērnu PMD neizpaužas kā patstāvīgs darbības veids. To tieši ietekmē un vada pedagogs;

- 2) temats tiek izvēlēts atbilstoši bērna zīmēdarbības pamatkustību un tehnisko prasmju apguves secībai, kura atspoguļota programmā (bērni mācās attēlot švīkas, līnijas - zīmē zāli, lietu utt.). Bērns pieņem pedagoga piedāvāto uzdevumu un darbojas atbilstoši tam. Veidojas attēlošanas stereotipi, piemēram, mājas attēls. PMD netiek sekmēta;

- 3) bērnu darbība tiek reglamentēta laikā (A.Katajeva, A.Pavlova). Katrai vecuma grupai ir noteikts nodarbības ilgums. Līdz ar to tiek ierobežots PMD laiks. N.Podjakovs norāda uz to, ka bērnu nodarbības tiek nepamatoti reglamentētas laikā un pakļautas tiešai pedagoga vadībai[122]. Tas rada bērnu aktivitātes un patstāvības samazināšanos. Netiek sekmēta zinātkāres un intereses attīstība[122,6-14]. Tādejādi izvirzās uzdevums meklēt jaunas darba formas, kas radītu bērniem iespēju radoši darboties un aktivizētu izziņas un mākslinieciskās intereses.

90.gados pirmsskolas pedagoģiskā procesa organizācijā vērojama tendence esošo nodarbību aizstāt ar bērna būtībai atbilstošāku darbības veidu - rotaļu jeb attīstošo rotaļu (Z.Bogoslovska, E.Smirnova [62], O.Tihonova[147]). Pirmie mēģinājumi PMD sekmēšanā izmantot rotaļu, saistās ar vairāku nodarbību apvienošanu vienā t.s. "komplekso nodarbību"(T.Doronova, S.Jākobsone[85], L.Opaskova [121,16-17], N.Borisova, V.Astaškina [64] un rotaļpaņēmienu jeb rotaļvingrinājumu izmantošanu (G.Grigorjeva, E.Ļjičeva [78], L.Galkina, S.Bobiļeva[73], A.Petere[28]). Nodarbības tiek apvienotas, balstoties uz vienu konkrētu tematu. Apvienotajās nodarbībās atsevišķie priekšmeti daļēji saglabā sev raksturīgo vielas sakārtojumu, noteiktu laiku un vietu nodarbību sarakstā. Savukārt ar rotaļpaņēmienu tiek aizstāta tieša pedagoga iedarbība mācīšanas procesā. Rotaļpaņēmienu jeb

rotāļvingrinājumi no vienas puses kā paņēmiens tiek virzīts uz didaktisku uzdevumu risināšanu. No otras puses, kā vingrinājumam tam raksturīga rotaļu elementu klātbūtne. Tādējādi var noteikt sekojošas rotāļvingrinājuma (darba turpmākajā izklāstā tiks saglabāts šis termins) pazīmes:

1) rotaļas elementi. To izmantošanas nepieciešamību nosaka fakts, ka rotāļvingrinājumus piedāvā pedagogs atšķirībā no bērna patstāvīgi izvēlētas rotaļas;

2) didaktisks uzdevums. Pakāpeniski veidojot sarežģītāku didaktiskā uzdevuma saturu, veidojas izvērstas ieceres, un tiek apgūtas zināšanas un prasmes. Izmantojot rotaļu vingrinājumus, pedagogs bieži orientējas tikai uz bērna interesi rotaļā. Tiek uzskatīts, ka rotaļas elements pats par sevi ir interesants un efektīvs. M.Frolova norāda uz to, ka pirmsskolas vecuma bērni atsaucas uz jebkuru rotaļas elementu nodarbībā, jo interesanta ir pati iespēja parotaļāties. Tomēr šī interese reti ir noturīga un tā nepalīdz jauna materiāla un darbību apguvē [155,20-21]. Tas novērojams, ja rotaļas vingrinājumi tiek izmantoti ar mērķi motivēt uzdevumu, piemēram, veikt zīmējumu kādam personāžam. Zīmēšanas procesā bērni šo personāžu aizmirst un maz interesējas par iegūtajiem rezultātiem. Piedāvātajā rotāļvingrinājumā bērnam nav interesantas informācijas, kura palīdzētu saprast un izveidot saikni starp attēlojuma saturu un to, kam tas domāts. Interese nav bērna motivēta un noturīga. Tāpēc svarīgi ievērot ne tikai reālās grupas bērnu intereses, bet arī katra bērna individuālās intereses un māksliniecisko pieredzi.

Pēdējos gados notiek orientācija uz tādām pirmsskolas vecuma bērnu attīstošajām un izglītojošajām darbības formām kā zīmēšana, konstruēšana, rotaļa[83,46-50]. Tas tiek īstenotas attīstošo rotaļu un māksliniecisko projektu izstrādē.

PMD pirmsskolas vecumā norit kā rotaļai līdzvērtīga darbība (V.Davidovs, J.Poļujanovs [79], R.Boša[10]). Abās darbībās bērni izmanto priekšmeta "aizvietotājus". Zīmēšanā "aizvietotāji" nav kāds cits reāls priekšmets, bet gan savdabīga realitātes atspoguļojuma mākslinieciska forma. V.Davidovs un J.Poļujanovs norāda uz to, ka zīmēšana pirmsskolas vecumā ir viena no sižeta lomu rotaļas mākslinieciskās apgūšanas formām [79]. Zīmēšanā attīstošajās rotaļās bērns vienmēr atklāj kaut ko jaunu sev, bet apkārtējiem - kaut ko jaunu par sevi [135]. Atšķirību starp PMD sekmēšanu zīmēšanas nodarbībā un attīstošajās rotaļās veido:

1) PMD zīmēšanas nodarbībā tiek balstīta uz vispārējām mākslinieciskās attīstības likumsakarībām tēlotājas mākslā, to pēctecīgu apguvi;

2) attīstošajās rotaļās zīmēšanā tiek ievērotas katra bērna vecumposmu attīstības īpatnības un konkrētais zīmēšanas attīstības līmenis.

Tas rada galveno atšķirību starp speciāli organizētu zīmēšanas nodarbību, ko vada pedagogs, un attīstošo rotaļu zīmēšanā, kur pedagogs ir darbības partneris un izmanto netiešās audzināšanas un attīstības metodes (pamudinājumu, līdzdarbošanās u.c.) Bērnu PMD sekmēšanas mērķis zīmēšanā ir prasme apgūtās patstāvīgās darbības pielietot jaunās darbībās, kuras radušās bērna iniciatīvas rezultātā. Mūsaprāt PMD sekmēšana norit veiksmīgāk, ja :

1) attīstošajās rotaļās piedāvā kā individuālu darbības veidu, balstītu uz katra bērna sasniegto zīmēdarbības līmeni;

2) bērni ar pedagogiem kopīgi izstrādā mākslinieciska rakstura projektus pieredzes bagātināšanai un jaunas informācijas ieguvei, atbilstoši bērna vecumposmu īpatnībām;

3) priekšmetiskā vide ir pamudinājums PMD un sekmē māksliniecisko izteiksmes līdzekļu apguvi.

Pamatojoties uz atziņu, ka rotaļa ir bērna vadošais darbības veids un viena no izglītošajām darbības formām, A.Zaporožecs uzsver bērna attīstības piesātināšanas nozīmi jeb amplifikāciju[89],[83]. Tas nozīmē, ka netiek paātrināta bērna attīstība mācīšanas rezultātā, bet gan pirmsskolas vecuma bērnu darbības sfēru paplašināšana. Netiek risināti skolas uzdevumi, bet tiek apgūti tie darbības veidi, kuri atbilst pirmsskolas vecuma bērniem. Tie īstenojas attīstošajās rotaļās. O.Djančenko norāda uz to, ka rotaļas jābalsta uz empīrisko vispārinājumu, tas ir bērna jutekliskās pieredzes vispārināšanu. Empīriskais vispārinājums tiek apgūts ar māksliniecisko līdzekļu palīdzību, ko pamato bērna priekšstati [83,46-50]. Tāpēc pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā galvenais ir personiskās pieredzes sekmēšana un organizācija. Pedagogs palīdz to vispārināt un fiksēt ar uzskatāmu līdzekļu palīdzību - simboliem, nosacītiem aizvietotājiem, modeļiem u.c. Z.Boguslovska un E.Smirnova norāda uz šādiem attīstošo rotaļu izmantošanas principiem:

1) rotaļu un attīstošo(mācošo) elementu apvienošana, to pakāpeniska pāreja no rotaļām- uzjautrinājumiem (agrīnais un jaunākais pirmsskolas vecums), no rotaļām - vingrinājumiem (vidējais, vecākais pirmsskolas vecums) uz rotaļām, kuras īpaši rosina izzinošo darbību (vecākais pirmsskolas vecums);

2) pakāpenisks rotaļu nosacījumu un attīstošo uzdevumu pagrūtinājums;

3) bērna intelektuālās un mākslinieciskās aktivitātes pakāpenisks paaugstinājums;

4) audzinošās un attīstošās iedarbības vienotība [62].

Rotaļā bērns apgūst arī nezināmo. Pedagoģiskā procesa organizācijas analīze liecina, ka šādu rotaļu repertuārs nezināmā apguvē ir nepilnīgs un aptver šauru uzdevuma sfēru - sensorās rotaļas. Nav rotaļas, kas sekmētu zīmētattīstību, PMD, gribas u.c. attīstību. Attīstošās rotaļas nodarbību laikā tiek aizvietotas ar speciāliem vingrinājumiem, kurās pārsvars ir pedagoga aktivitātei. Par rotaļu reizēm tiek uzskatīta arī didaktisko rotaļlietu vai didaktisko materiālu izmantošana. Tomēr, iedodot bērnam zīmuļus un krāsojamo grāmatu, nevar uzskatīt, ka rotaļāšanās ir notikusi. Attīstošās rotaļas un rotaļu vingrinājumi nav jebkuras darbības ar didaktisku materiālu un arī ne rotaļpaņēmienu izmantošana nodarbībās. Attīstošo rotaļu mērķi ir ietverti 2 aspekti:

1) izziņas aspekts. Tajā atspoguļojas bērna attīstības virzība un darbības veidi, kuri tiek apgūti;

2) audzinošais aspekts. Tas sevī ietver sadarbības veidus un formas. Attīstošo rotaļu mērķis zīmēšanā abos gadījumos attīsta bērnu psihiskos procesus, spējas, patstāvību u.c. Savukārt konkrētu zināšanu, prasmju un iemaņu attīstīšana tiek uzskatīta par pastarpinātu uzdevumu [62].

Rotaļas mērķis nosaka:

- rotaļas ieceri;
- rotaļas materiālus;
- noteikumus.

Rotaļas iecere paredz to rotaļas situāciju, kura tiek piedāvāta bērniem un kuru viņi pieņem kā savu. Iecere īstenojas tajā gadījumā, ja tā tiek balstīta uz bērna konkrētajām vēlmēm, interesēm, esošo pieredzi. Jaunākajā pirmsskolas vecumā bērnus interesē priekšmetiskā lietu pasaule. Tāpēc attīstošo rotaļu ieceri lietderīgi virzīt uz priekšmetiskajām darbībām vai uz jaunu, konkrētu priekšmetu iepazīšanu (jaunu zīmēšanas materiālu iepazīšanu un apguvi). Vēidojas izpratne, ka iecere īstenojas noteiktā darbību secībā. Pakāpeniski bērns to sāk attiecināt arī uz citiem darbības veidiem. Rodas saikne starp attīstošo rotaļu ieceri un mākslinieciskajiem projektiem, kuros tā izsaka netiešu ietekmi uz PMD saturu (O.Tihonova, T.Lavrentjeva).

Rotaļu darbības kļūst par bērna svarīgāko nosacījumu personiskajiem panākumiem un emocionālās saiknes izveidošanā ar pārējiem bērniem. Rotaļas darbības sevī ietver attīstošos un izglītojošos uzdevumus. Šo uzdevumu risināšana prasa no bērna intelektuālo un māksliniecisko

aktivitāti, gribas piepūli. Attīstošajās rotaļās zīmēšanā, kuras mērķis ir sekmēt PMD, bērns apzinās ne tikai tās uzdevumus, bet arī iespējamās paņēmienus to risināšanā [105],[135]. Izprotot attīstošās rotaļas ieceri, bērns pirms zīmēšanas paskaidro, kādam jāizskatās zīmējumam un izvēlas tam atbilstošus attēlošanas paņēmienus. Tādejādi, lai uzzīmētu tumšu mežu, koki tiks attēloti tuvu viens otram, zari bieži, tumši zaļi. Par uzdevuma saturu kļūst, piemēram, nepieciešamo krāsošanas paņēmienu atrašana, atcerēties kāda ir kļavu lapu krāsa pavasarī, vasarā, rudenī, to izmantot zīmējumā utt.

Rotaļu materiāls iedrošina bērnus īstenot rotaļu darbības un ieceri. O.Tihonova noliedz uzskatu, kas pastāvēja līdzšinējā zīmētmācīšanas metodikā - jo mazāks bērns, jo mazāk mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus viņš var apgūt [148,21]. Zīmēšanā tiek lietoti visdaudzveidīgākie materiāli. O.Tihonova savā pētījumā min aptuveni 20 materiālās vienības, kuras tiek izmantotas zīmēšanā sākot ar jaunāko pirmsskolas vecumu. Tiek norādīts, ka savlaicīga iepazīstināšana ar zīmēšanas materiāliem sekmē intereses veidošanos, precīzē un paplašina zināšanas par māksliniecisko materiālu izteiksmīgumu un kavē grafisko stereotipu veidošanos.

Rotaļas noteikumi. Tie paredz izprast rotaļas ieceri, darbības un uzdevumus. Rotaļas noteikumi tiek dalīti 2 veidos (Ž.Piažē [126], Z.Boguslovska, A.Smirnova [62]):

1) darbības noteikumi. Ž.Piažē tos saista ar reālo izmantošanu praksē, kā tie atbilst dažāda vecuma bērnu patstāvīgai darbībai [126,29-32];

2) saskarsmes noteikumi. Rotaļā atspoguļojas katra bērna intereses un ieceres, tomēr saskarsmes noteikumi paredz ievērot arī citu bērnu intereses un darba oriģinalitāti [33,512].

Rotaļas noteikumi tiek saistīti ar bērna un pedagoga apzinātu izpratni par darbības īstenošanu [125,29]. Tie var būt:

- obligāti un neizmaināmi (kontrolējami);
- personīgi izvēlēti;
- patstāvīgi utt.

Rotaļai jāsniedz iespēja izmantot zināmo un jāmudina apgūt jauno. Jaunā apguve tiek sekmēta ne tikai individuāli attīstošajās rotaļās, bet arī māksliniecisku projektu izstrādē, kurā piedalās bērnu grupa. Projekta izstrādē pedagogs kļūst par bērna partneri.

Informācija par projektu izstrādi un šīs metodes priekšrocībām mākslinieciskās darbības sekmēšanā ir sastopami jau 20.gs. 20. gadu beigās pedagogiskajos pētījumos [14,523-526].

Tika norādīts, ka projekti:

- 1) apvieno bērnu darbības veidus ;
- 2) sniedz iespēju bērniem kopīgi ar pedagogu izstrādāt konkrētus, bērnu interesējošus tematus, vai tos pēc satura saistīt ar tematu grupu;
- 3) sniedz jaunus priekšstatus , jēdzienus, darbības, kas nodrošina bērnu patstāvīgu iespēju orientēties apkārtņē.

Darba plānos pirmsskolai "Apvienotā mācība" (1934) tiek ieteikti projekti - "interesu mezgli", piemēram, "Veselības kopšana", "Ģimene", "Laiks" [1] u.c.

Projektos galvenais akcents tika likts uz atbilstošas, bērniem interesantas tēmas piedāvājumu[27,432-439].

Veiksmīga projekta izstrāde tiek saistīta ar atbilstošas temata izvēli. To nosaka:

1) bērnu vajadzības un intereses. Bērni paši atrod sev interesējošus tematus. Pamatojoties uz to, ka projektus izstrādā bērnu grupa, šie temati var būt vairāki. Tomēr pedagogam iespējams izvēlēties vienu, kurš vairāk vai mazāk apvieno visu bērnu intereses. Tādejādi temats netiek uzskatīts par nejaušu un rada bērnos apziņu, ka to izvēlējušies paši.

2) piedāvā temata satura atbilstība bērna interesēm un izpratnes līmenim. Projekta izstrādes procesā interesei pakāpeniski jāpalielinās. Intereses noturība sekmē darba pabeigšanu, rezultātu iegūšanu un novērtēšanu. Ja interese zūd, izvēlēto tematu nepieciešams saīsināt, pabeigt vai pārorientēt bērnu intereses uz jaunu objektu, kas sniegtu iecerī jaunam tematam.

3) piedāvātās informācijas daudzuma sabalansētība. Piedāvātais temats sniedz informāciju no vairākiem aspektiem, pretēji, bērniem kļūst garlaicīgi. Līdz ar to nav ieteicams šauru tematu risinājums. Arī vairāku objektu izpēte, kuru savstarpējo saistību bērni vēl neizprot, nenodrošina intereses noturību. Tomēr šāda darbības forma netika pilnībā attīstīta.

50. gados tiek ieviesta un nostiprināta nodarbība kā galvenā pirmsskolas vecuma bērnu darbības organizācijas forma. Tikai pēdējā desmitgadē (80.- 90.g) ir atjaunojusies interese par māksliniecisko projektu izmantošanu. Māksliniecisko projektu izstrādē tiek integrēti dažādi bērnu darbības veidi - zīmēšana, aplicēšana, konstruēšana, valoda, matemātika, apkārtnes mācība u.c. Bērniem tiek radīta iespēja iegūt vienotu priekšstatu par pētāmo problēmu. Dž.Formans (G.Forman), K.Edvards (C.Edwards), L. Gandini (Gandini L),

Dž.. Baumgardnere (J.Baumgardner), R.Ņjū (R.New), D.Greja (D.Gray) u.c. uzskata, ka mākslinieciskā rakstura projekti ir darbības forma, kurā bērns var sevi izteikt un pētīt, attīstīt un veidot pamatprasmes lasīšanā, rakstīšanā, stāstīšanā, zīmēšanā u.c. Atspoguļojot mākslu, bērns ar dažādiem līdzekļiem izpēta tās simbolus. Māksliniecisko projektu izstrādes laikā bērni var neizprast pašu mācīšanās jēgu, piemēram, kopu teoriju matemātikā, roku kustības koordinācijas apguvi zīmēšanā. Bērni to pieņem kā rotaļu.

Literatūras izpēte rosināja noteikt faktorus, kas sekmē māksliniecisko projektu tēmas izvēli:

- laiks un izmaiņas;
- mūsu vieta (pilsētā, laukos, pasaulē, vēsturē, ģeogrāfijā, dabā, zinātnē u.c.);
- mēs paši un kā mēs dzīvojam;
- citi cilvēki, kur un kā tie dzīvo utt.

Tematu izvēle tiek balstīta uz 2 virzieniem (stratēģijām - R.Ņjū) māksliniecisko projektu izstrādē [35],[38],[47], [53].

1.virziens. Tas nodrošina dažādu cēloņu simbolisku izpratni un rada iespēju pakāpeniskai problēmas risināšanai, izmantojot īslaicīgus vai ilgstošus projektus (1 dienu vai 1- 2 nedēļas). Mākslinieciskā darbība, kura rodas šādu projektu izstrādes laikā, rada izbrīnu un sajūsmīna skatītājus. Tai ir plaša interpretācija. Neskatoties uz to, ka projekti ilgst dažas dienas vai pat dažas nedēļas, tie atspoguļo bērna vajadzību palikt kopā ar savu ieceri, iejusties situācijā, to atklāt, izprast un noslēgumā atrast savu izteiksmes veidu problēmas risināšanā [35],[46].

2. virziens. Tie ir projekti, kuros tiek iesaistīta visa vai neliela bērnu grupa.

Tiek izdalīti 3 šī virziena projektu veidi.

1. Projekti, kas rodas saskarsmes rezultātā ar vidi. Piemēram, saulainā dienā bērnu uzmanība tiek pievērsta ēnām, tās būtībai (ēnas rašanās, tās lielums, forma utt.). Bērni, kuri pirmie izprot jauno informāciju, tiek rosināti izskaidrot savu izpratni par ēnām citiem. Tādejādi bērni ne tikai patstāvīgi sāk izprast problēmu, bet atrod arī veidu kā komunicēties ar citiem bērniem. Problēmas izpētes procesā bērns sāk attīstīt savus spriedumus, dotajā gadījumā, par gaismas un ēnas īpašībām, tās attēlošanas vienkāršotiem paņēmieniem. Pedagoģs nodrošina atbalstu un nepieciešamības gadījumā sniedz papildus informāciju. Tas notiek zināmā secībā- rotaļāšanās, dokumentācija, pētīšana, hipotēzes izvirzīšana un pārbaudīšana, secinājumu izstrāde.

2. Projekti, kurus pamato bērnu un pedagogu kopējās intereses.

Projekts tiek balstīts uz pedagoga izpratni par pirmsskolas vecuma bērnu interesi izrādīt, izteikt sevi - savu ķermeni un sajūtas; rosina domu - ko nozīmē būt dzīvam. Bērni iepazīst sevi kā vienreizēju individualitāti. Savukārt tas palīdz iejusties grupā. Bērniem tiek piedāvāta atkārtota iespēja iecerēt tādu tēlu, kādu viņi vēlētos parādīt citiem. To sekmē spoguļu, un citu atstarojošu virsmu izmantošana; fotogrāfiju ar cilvēku sejām, ķermeņa dažādām pozām u.c. aplūkošana. Bērni tiek iedrošināti radīt tēlu apziņā u.c. Šīs aktivitātes un tām sekojošās diskusijas tiek patstāvīgi atkārtotas un tās sekmē bērna novērošanas un attēlošanas spējas.

3. Projekti, kas pamatojas uz pedagoga novērojumiem, balstoties uz specifiskām bērnu izziņas un sociālajām vajadzībām.

Projektus ierosina pedagogs, novērojot kādu viena bērna vai bērnu grupas vajadzību, problēmu, kura prasa izskaidrojumu, piemēram interese par kara spēlēm un rotaļām. Dž. Formans iesaka izstrādāt projektus, kuri novērstu bērnu interesi par kara spēlēm, tāpēc, ka tā palielina bērnu agresivitāti. Tiek radīta kara telpas vide (scēna), kurā tiek īstenotas cita veida darbības un rotaļas. Tajā bērni konstruē (no kastēm, papīra u.c.), zīmē, veido kosmosa kuģus, mašīnas u.c. Akcents tiek likts uz atbilstošas vides veidošanu. Tādejādi tiek sekmēta ne vien patstāvīgas ieceres radīšana un realizācija, bet veidota izpratne par prosociālajām vērtībām, konfliktiem un negācijām, tiek veidota kritiska domāšana.

Projektu izstrādes laikā bērni tiek iedrošināti patstāvīgi:

- atspoguļot savu uztveri un izpratni par problēmu;
- dalīties pieredzē ar citiem bērniem un pieaugušajiem;
- mākslinieciskajā darbībā atklāt un izmantot savu simbolisko izteiksmes veidu. Tomēr kā pierāda aplūkoto projektu analīze, veiksmīga to izstrāde iespējama tikai atbilstošā vidē un piedāvājot daudzveidīgu mākslinieciskā materiāla nodrošinājumu. Vide informē un stimulē [38].

Secinājumi

1. Patstāvīgā mākslinieciskā darbība tiek īstenota dažādās bērnu darbības organizācijas formās:

- nodarbībā (V.Loginova, P.Samorukova, N.Sakuļina u.c.),*
- rotaļvingrinājumos (Z.Bogoslovska, E.Smirnova, P.Ņikitins, T.Doronova, L.Opaskova u.c.),*
- mākslinieciskajos projektos (G..Formans, L.Gandīnī, Dž.Baumgardnere, D.Greja, R.Ņjū u.c.);*

2.Rotaļvingrinājumu izmantošana nodrošina bērnu individuālo īpatnību un esošā patstāvīgās mākslinieciskās darbības līmeņa ievērošanu jaunu zināšanu, prasmju apguvē;

3. Māksliniecisko projektu izstrāde sekmē bērna vienotu personiskās izpratnes veidošanos par

- savu ķermeni un savām sajūtām,*
- sev interesējošām problēmām, to izpēti,*
- konfliktiem un sabiedrības negācijām utt.*

8. Priekšmetiski telpiskās vides būtība un nozīme bērnu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā

Vides un māksliniecisko materiālu izvēles nozīme bērnu patstāvīgās darbības sekmēšanā zīmēšanā ir aplūkota L.Gandīnī, M.Loi-Dopeiras (M.Lay-Dopeyra), Dž.Dopeiras (J.Dopeyra), Dž.Dīnas (J.Dean), D.Greja(D.Gray), N.Vetluginas, O.Tihonovas, T.Lavrentjevas u.c. autoru pētījumos. Literatūras analīze rosināja secināt, ka pirmsskolas vecuma bērnu mākslinieciskās darbības vide tiek izprasta un aplūkots divejādi. Viena autoru grupa (T. Komarova, N.Vetlugina, O.Tihonova u.c.) akcentē māksliniecisko materiālu nozīmi patstāvīgās mākslinieciskās darbības sekmēšanā. Tā tiek dēvēta par materiālo vai priekšmetisko vidi. Arī Latvijā pirmsskolas pedagoģiskā procesa organizācijā tiek atzīta materiālās vides ietekme uz bērna patstāvīgās darbības attīstību. Pirmsskolas audzināšanas galvenajos darba virzienos tiek uzsvērts, ka materiālai videi jārada iespējas bērnam patstāvīgi attīstīt savu prātu, individuālās spējas, rast atbildes uz jautājumiem, izteikt sevi aktīvā darbībā [10,19]. Citi autori (L.Gandīnī, M.Loi-Dopeira, D.Greja, Dž.Baumgardnere u.c.) akcentē bērna apkārtējās mākslinieciskās vides un māksliniecisko piederumu izmantošanas mijiedarbību un nedalāmību. Šo mijiedarbību un nedalāmību nosaka daudzveidīgu - psiholoģisko, sociālo, kulturālo, ekonomisko, dabas un sadzīves apstākļu kopums. Literatūrā šis apstākļu kopums tiek dēvēts par priekšmetiski telpisko vidi. Priekšmeti, lietas un telpa, kurā tās atrodas, ietekmē bērnu māksliniecisko darbību, īpaši, ja tās

- atbilst bērna estētiskajām vajadzībām;
- stimulē bērnu uz apkārtnes māksliniecisko izpēti un pārveidi;
- sekmē aktīvu māksliniecisko darbību.

Tādejādi ar terminu "priekšmetiski telpiska vide" tiek izprasta tā telpa, kurā norit PMD, materiāli, priekšmeti, kuri nodrošina mākslinieciskās ieceres realizāciju. Priekšmetiski telpiskā vide nodrošina bērnus ar

- māksliniecisko informāciju;
- māksliniecisko materiālu izvēli;

- izvēles iespējām īstenot patstāvīgi izvēlēto māksliniecisko darbības veidu. Savukārt tas rada funkcionālās pieejas īstenošanu priekšmetiski telpiskās vides iekārtošanai, jo PMD ir realitāte, kura īstenojas bērna izvēlētos apstākļos, reizēm pat spontāni. Tādejādi par nepieciešamību kļūst zonu izveidošana - "mazāku telpu atdalīšana no kopējās grupas telpas", kurā bērni var darboties sev vēlama laikā, netraucējot citiem [39],[135]. T.Lavrentjeva piedāvā izmantot brīvās zonas principu [105,72-77]. Pirmsskolas iestādē materiāli, kuri stimulē un veicina bērna PMD, tiek izvietoti grupas telpās, speciāli iekārtotās vietās. Kā būtiskākās tiek izdalītas zīmēšanas studijas. Tās optimālais variants - atsevišķa telpa. Tomēr iespējams izmantot arī citas uz laiku brīvas telpas - garderobi, koridorus, zāli u.c. Zonās un zīmēšanas studijās, pirmkārt, ir vizuāli redzama tās konkrētā piederība noteiktam bērna darbības veidam. Otrkārt, tajos atrodas visi šim darbības veidam atbilstošie un nepieciešamie materiāli. To izvēle ir brīva. PMD ieteicams izmantot viegli pārnēsājamus (portatīvus) materiālus, piemēram, molbertus, tāfeles u.c. Treškārt, galvenās izmaiņas zonas iekārtojumā nosaka pats bērns. Tomēr priekšmetiski telpiskās vides organizācijā netiek noliegta arī pedagoga līdzdalība. Literatūras analīze par vides ietekmējošo nozīmi bērna PMD liecina, ka bērniem zūd intereses un vēlme strādāt ar jauniem materiāliem, piemēram, molbertu, ja nav apgūti darbības veidi ar to un tā pielietojums. N.Vetlugina norāda uz to, ka intereses par jauniem materiāliem saglabājas vidēji 3 dienas (N.Vetlugina), pēc tam bērns tos vairs neizmanto savā PMD [135,190]. Priekšmetiski telpiskās vides radīšana vēl ir nepietiekošs stimulē, ja bērns nav iepazīstināts ar tajā esošajiem materiāliem, pielietojumu, vides sniegto māksliniecisko informāciju. To nodrošina pedagogs.

Secinājumi.

1. Bērna patstāvīgās mākslinieciskās darbības attīstību sekmē apkārtējās vides un māksliniecisko materiālu lietošanas mijiedarbība.
2. Priekšmetiski telpisko vidi iekārto bērni un pedagogi kopīgi. Tā atbilst bērna vajadzībām, interesēm un esošajam patstāvīgās mākslinieciskās darbības līmenim.

9. Pirmsskolas vecuma bērniem patstāvīgās mākslinieciskās darbības izpēte

Lai analizētu darba sākumā izvirzīto hipotēzi radās nepieciešamība izvirzīt šādus uzdevumus mūsu turpākajam pētniecības darbam:

- konstatēt patstāvīgi mākslinieciskās darbības attīstības līmeni pirmsskolas vecuma bērniem;
- izstrādāt individuālus rotaļvingrinājumus bērnu zīmēdarbības attīstībai, korekcijai un mākslinieciskās darbības projektus pirmsskolas vecuma bērniem PMD sekmēšanai.

PMD izpēte tika veikta laika posmā no 1991. līdz 1996. gadam 2 posmos.

1. posmā no 1991. - 1993. gadam - PMD attīstības konstatējošā pārbaude;

2. posmā no 1993. - 1996. gadam - pētnieciskais darbs bērnu PMD sekmēšanai.

Pētījums tika veikts Liepājas pilsētas 38., 40. bērnudārzos; Liepājas pilsētas bērnu - bāreņu aprūpes centrā un Jelgavas bērnudārzā - sākumskolā.

Pētījumā piedalījās 254 pirmsskolas vecuma bērni.

Lai konstatētu PMD līmeni pirmsskolas vecuma bērnu zīmēšanā izvirzījām šādus uzdevumus:

- veikt patstāvīgās darbības ilguma salīdzinošo analīzi bērna brīvi izvēlētajā darbībā un pedagoga organizētajā darbībā (nodarbībā);
- noskaidrot zīmēšanas attīstības sākotnējos posmus bērniem, kuri piedalās pētījumā.
- konstatēt sākotnējās bērnu PMD izpausmes zīmēšanā.

9.1. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības ilguma noturības izpēte

Pētījuma mērķis ir noskaidrot bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības noturības ilgumu pedagoga organizētās zīmēšanas nodarbībās un bērnu brīvi izvēlētajā mākslinieciskajā darbībā, veikt to salīdzinošo analīzi. Patstāvīgās darbības noturības ilguma izpētē pedagoga organizētā nodarbībā tika ievērots:

- "Audzināšanas un mācību programmas bērnodārziem " uzdevumi konkrētai vecuma grupai un darbības veidam (zīmēšanā);
- tematiskajā mēneša plānā paredzētais nodarbības temats un saturs;
- nodarbības plānojuma struktūra;
- pedagoga vadība.

Patstāvīgās darbības noturības ilguma izpētē bērnu brīvi izvēlētajā darbībā tika ievērotas:

- bērnu darbības veidu brīva izvēle;
- laika, telpas un bērniem zināmu un grupā esošo māksliniecisko materiālu brīva izvēle;
- pedagoga atbalsts.

Veicot patstāvīgās darbības ilguma noturības izpēti bērnu brīvi izvēlētajā mākslinieciskajā darbībā, papildus tika ievēroti šādi nosacījumi:

- analizēta ar zīmētdarbību saistīta bērnu mākslinieciskā darbība;
- radīti vienādi darba apstākļi visiem bērniem;
- piedāvāts vienāds māksliniecisko materiālu komplekts visiem bērniem.

Pētījums notika rīta cēlienā, ievērojot obligātās bērnodārza režīma daļas, kuri ir obligāti - brokastis, pastaiga. Tādejādi bērnu patstāvīgās darbības ilguma izpēte tika veikta laikā no plkst. 9.00 - 10.30., gan pedagoga organizētā nodarbībā, gan bērnu brīvi izvēlētajā darbībā. Vidēji tas ir 90 minūtes.

Konstatējošā pētījuma 1. uzdevuma izpētē piedalījās:

- 1. jaunākajā grupā - 10 bērni;
- 2. jaunākajā grupā - 20 bērni;
- vidējā grupā - 18 bērni;
- vecākajā grupā - 21 bērni.

Rezultāti tika iegūti, fiksējot bērnu patstāvīgās darbības ilgumu 5 bērnu brīvi izvēlētajās darbībās un 10 pedagoga organizētās nodarbībās. Pedagoga organizētajā darbībā dienā vidēji tiek vadītas 2 nodarbības.

Pedagoga organizētai darbībai, tajā ietverot arī plānotās nodarbības, piedāvātais laika ilgums, atbilstoši bērnudārza pedagoģiskā procesa organizācijai, ir 90 minūtes. Tas ir līdzvērtīgi tam laikam, ko piedāvājam bērniem brīvi izvēlētajai darbībai rīta cēlienā, ar nosacījumu, ka tajā laikā netiek organizētas nodarbības.

Radot nepieciešamos darba apstākļus, t.i. materiālu, telpas nodrošinājumu un iespēju brīvi izvēlēties darbības veidu, konstatējam, ka bērni brīvi izvēlētajā darbībā apvieno vairākus darbības veidus, kas atrodas savstarpējā mijiedarbībā, t.sk. ar bērnu māksliniecisko darbību. Savukārt pedagoga organizētā darbībā katra nodarbība ir pakļauta vienam noteiktam darbības veidam (zīmēšanai, matemātikai, apkārtnes mācībai u.c.). Bērnu patstāvīgā darbība tiek orientēta uz pedagoga piedāvātu darbību, tā tiek uzsākta un pārtraukta noteiktā laikā. Novērojumi liecina, ka pēdējā nodarbībā, īpaši ja tā ir trešā, bērnu patstāvīgās darbības ilgums samazinās. Bērnu patstāvīgās darbības ilguma izpēte nodarbībās rosināja noteikt augstāko (A) un zemāko (Z) patstāvības ilguma noturības līmeni. Augstākais (A) un zemākais (Z) līmenis tika noteikts arī bērnu brīvi izvēlētajā darbībā (skat.3 tab.). Salīdzinoši patstāvīgās darbības ilguma noturība ir lielāka bērnu brīvi izvēlētajā darbībā (skat. 2 grafiku).

Bērnu patstāvīgās darbības ilguma analīze un pedagoga darbības novērojumi liecina, ka pedagoga organizētas darbības laikā netiek ievērotas atšķirības bērnu patstāvīgās darbības ilgumā un pedagogi, zīmēšanas procesa sākumā, orientējas uz bērnu patstāvīgās darbības ilguma noturības augstāko līmeni, t.i. bērniem, kuri patstāvīgi darbojas ilgāku laika periodu. Savukārt darbības noslēgumā pedagogi bieži orientējas uz tiem bērniem, kuru patstāvīgās darbības ilgums ir zemāks. Tādejādi netiek sabalansēts darbības ilgums. Novērojām, ka tie bērni, kuriem raksturīgs zems PMD noturīgums, atsevišķos gadījumos atsakās no iesāktā darba, jo nespēj darboties piedāvātajā tempā. Līdz ar to pedagoga organizētajā darbībā pirmsskolas vecuma bērniem nav novērojams vienmērīgs patstāvīgās darbības ilguma pieaugums.

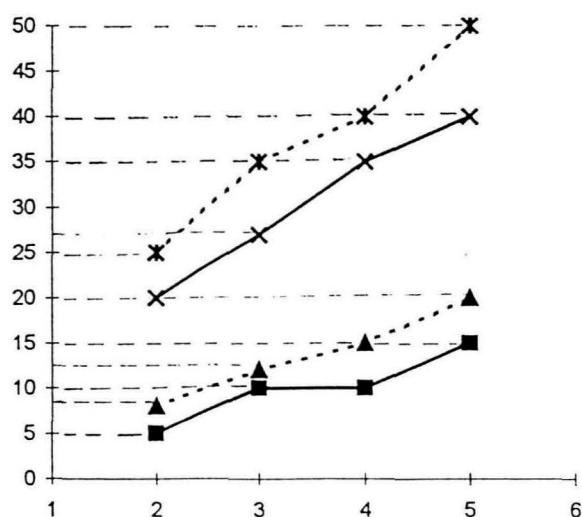
Bērnu brīvi izvēlētajā darbībā patstāvīgās darbības ilguma vienmērīgāks pieaugums vērojams visās vecuma grupās augstākajā un zemākajā līmenī. Jaunākajās grupās to pamato fakts, ka bērni spēj un sāk patstāvīgi izpildīt atsevišķus PMD elementus (ieceres rašanās, māksliniecisko materiālu, izteiksmes līdzekļu izvēle utt.). Vidējā pirmsskolas vecumā vadošais darbības veids ir sižeta - lomu rotaļa, kura ietekmē arī PMD. Palielinoties rotaļas ilgumam, palielinās bērnu patstāvīgās darbības (zīmēšanas) ilgums. Mūsu novērojumi liecina, ka

3.tab.

Patstāvīgās darbības ilgums bērnu brīvi izvēlētajā darbībā un pedagoga organizētajā darbībā

Grupa (vecums)	Pedagoga organizēta darbība		Bērnu brīvi izvēlēta darbība		
	Nodarbība (ilgums)	Patstāvīgā darbība (ilgums)			
		Z līm.	A līm.	Z līm.	A līm.
1. jaunākā grupa (2 - 3 gadi)	12 -15	5	7	20	25
2. jaunākā grupa (3 - 4 gadi)	15 - 20	10	12	30	35
Vidējā grupa (4 - 5 gadi)	20 -25	10	15	35	40
Vecākā grupa (5 - 6 gadi)	25 - 30	15	20	40	50

2.grafiks

Bērnu patstāvīgās darbības ilguma salīdzinošā analīze*Apzīmējumi:*

- ▲ pedagoga organizētā darbībā
 × * bērnu brīvi izvēlētajā darbībā
 - - - patstāvīgās darbības ilgums (min.)

- × - zemākais (Z) līmenis
 ▲ * - augstākais (A) līmenis

vidējā pirmsskolas vecumā bērni pieņem pedagoga piedāvāto darbību, tāpēc patstāvīgās darbības ilguma pieaugums vērojams arī pedagoga organizētā darbībā A līmenī, salīdzinot ar vidējās grupas bērnu brīvi izvēlētu darbību kopumā. Šo atšķirību izkaidro fakts, ka vidējā pirmsskolas vecumā sižeta lomu rotaļā, arī zīmēšanā, bērni zīmē standartsituācijas un standartsīžetus. Tā kā vidējā pirmsskolas vecumā bērni, sabiedriskās dzīves normas, saskarsmes pieredzi un mākslinieciskos iespaidus apgūst atšķirīgi, dažādos tempos, veidojas atšķirība starp patstāvīgās darbības ilgumu A un Z līmeni. Tas atspoguļojas arī bērnu zīmēdarbībā.

Vecākajā pirmsskolas vecumā uzkrātā mākslinieciskā pieredze, apgūtās sabiedriskās normas un saskarsme starp bērniem un pieaugušajiem rada kvalitatīvi jaunas iespējas patstāvīgās darbības attīstībai t.sk. PMD. Tas nosaka arī PMD ilguma pieaugumu.

Lietderīgi izmantojamais laiks pedagoga organizētajā darbībā, atbilstoši bērnu dienas režīmam ir 90 minūtes, kuru ietvaros tiek organizētas arī nodarbības. Mūsu novērojumi liecina, ka pedagoga organizētai darbībai piedāvātais laiks netiek kvalitatīvi izmantots. Bērni nemāk izmantot brīvo laiku nodarbību starplaikos, nav nodrošināta brīva materiālu izmantošana. Novērojām, ka bērni haotiski skrien pa grupas telpu, arī rotaļas zonu, mākslinieciskos materiālus pedagogi neļauj izmantot, jo tiek izjaukta materiālu un grupas vizuālā kārtība. Savukārt, ja pedagogs pieņem bērnu brīvi izvēlētu darbību kā noteiktu darbības veidu, sniedz savu atbalstu bērna izvēlētajās darbības īstenošanā, novērojām, ka atvēlētais laiks darbībai tiek izmantots lietderīgāk. Vērojams patstāvīgās darbības ilguma pieaugums A un Z līmenī.

Pieņemot, ka pedagoga organizētajā darbībā dienā vidēji tiek plānotas 2 nodarbības, tad bērnu kopējais patstāvīgās darbības ilgums veidojas, summējot, abu nodarbību laikā fiksēto, bērnu patstāvīgās darbības ilgumu. Analizējot bērnu patstāvīgās darbības ilguma noturību A un Z līmenī bērnu brīvi izvēlētajā darbībā un pedagoga organizētajā darbībā, konstatējām atšķirības patstāvīgās darbības ilguma pieaugumā (skat. 4.tab.).

4.tab.

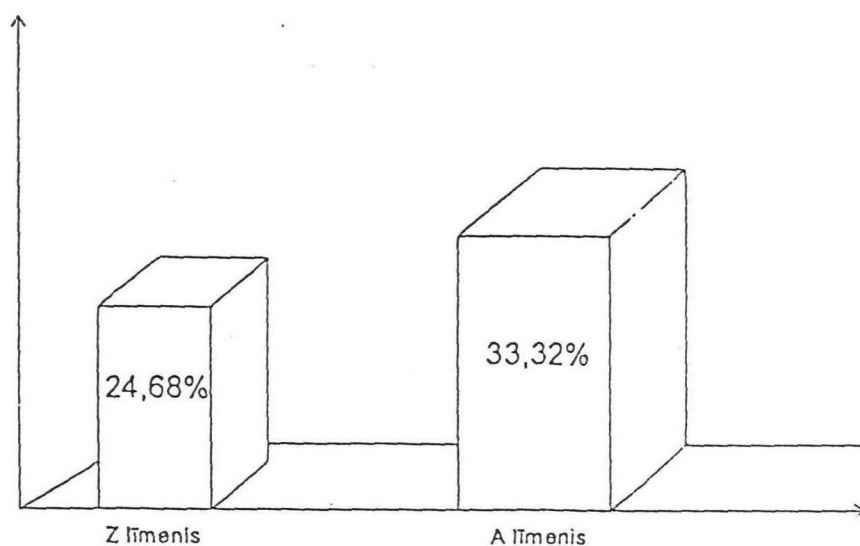
Patstāvīgās darbības ilguma pieaugums bērnu brīvi izvēlētajā darbībā un pedagoga organizētajā darbībā

Vecuma grupa	Pedagoga organizētā darbībā		Bērnu brīvi izvēlētajā darbībā	
	Z līmenis	A līmenis	Z līmenis	A līmenis
<i>1. jaunākā grupa</i>	11,11%	15,55%	22,22%	27,77%
<i>2. jaunākā grupa</i>	22,22%	26,66%	33,33%	38,88%
<i>vidējā grupa</i>	22,22%	33,33%	38,88%	44,44%
<i>vecākā grupa</i>	33,33%	44,44%	44,44%	55,55%

Secinājumi.

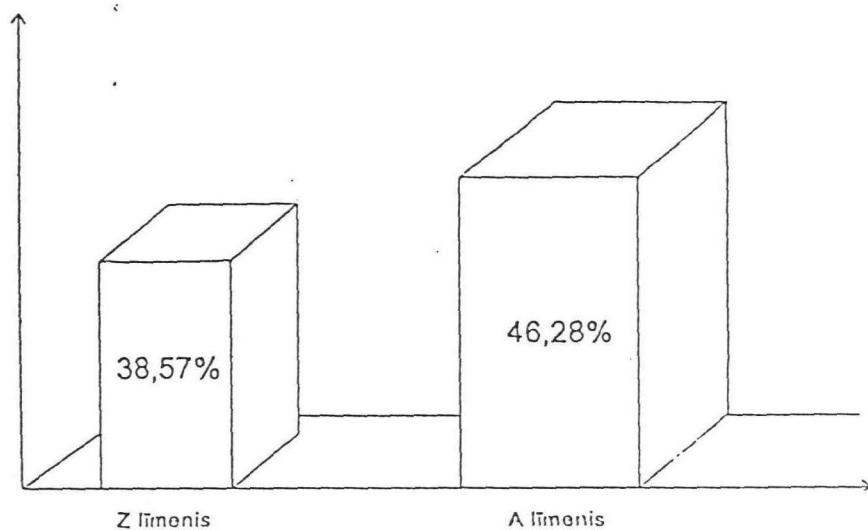
1. Patstāvīgās darbības ilguma pieaugums tika novērots gan pedagoga organizētā darbībā, gan bērnu brīvi izvēlētajā darbībā. Atšķirīgs ir šī pieauguma kvantitatīvais rādītājs (minūtēs). Bērnu patstāvīgās darbības pieaugums pirmsskolas periodā pedagoga organizētajā darbībā Z līmenī ir 24, 68 %, A līmenī 33,32 % (skat.2.att.). Bērnu brīvi izvēlētajā darbībā patstāvīgās darbības pieaugums pirmsskolas periodā Z līmenī ir 38, 57 %, A līmenī 46,28 % (skat.3.att.) .Tādejādi, ja bērnu brīvi izvēlētajā darbībā ir lielāka piedāvātā laika izvēle, palielinās arī patstāvīgās darbības ilguma pieaugumu.

2. Organizētas nodarbības struktūra (ievads, galvenā daļa, nobeigums), paredz noteiktu laika periodu tiešai pedagoga darbībai bērnu ieinteresēšanai, zināšanu atkārtošanai, jaunās informācijas sniegšanai, demonstrējumam utt. Tādejādi bērna patstāvīgās darbības izpausmes tiek ierobežotas laikā.



2.att.

Bērnu patstāvīgās darbības pieaugums pedagoga organizētā darbībā



3. att.

Patstāvīgās darbības pieaugums bērnu brīvi izvēlētajā darbībā

Bērns mācīšanās procesā ir aktīvs. Tāpēc pedagogs var sekmēt bērna prasmi patstāvīgi izvēlēties savai darbībai laiku, telpu, materiālus un PMD saturu un tā realizācijas iespējas.

3. Bērnu brīvi izvēlētajā darbībā patstāvīgās darbības ilgums atkarīgs no paša bērna gribas, ieinteresētības un izvēles.

4. Pedagoģa organizētā darbībā un bērna brīvi izvēlētajā darbībā viena vecuma grupā iespējams noteikt augstāko (A) un zemāko (Z) bērnu patstāvīgās darbības ilguma līmeni. Tas liecina, ka patstāvības attīstība nenorīt vienādi visiem vienas grupas bērniem.

5. Organizētā pedagoģa darbībā (nodarbībā)

- no 1.jaunākās līdz 2.jaunākai grupai samazinās patstāvīgās darbības ilguma pieauguma atšķirība starp augstāko un zemāko līmeni;*
- no 2.jaunākās līdz vidējai grupai vērojams patstāvīgās darbības ilguma pieaugums (A līmenī).*

6. Brīvi izvēlētajā bērnu darbībā vērojama pretēja tendence

- no 1. jaunākās līdz 2. jaunākai grupai vērojams patstāvīgās darbības ilguma pieaugums;*
- vidējā grupā samazinās patstāvīgās darbības ilguma pieaugums, samazinās arī atšķirība starp A un Z līmeni;*
- vecākajā grupā patstāvīgās darbības ilgums palielinās. Vērojama izteikta atšķirība starp A un Z līmeni (10 min.).*

7. Bērnu PMD sekmīgāk attīstās bērnu brīvi izvēlētajā darbībā. Tajā bērni izvēlas un apvieno dažādus darbības veidus, kas tiek saistīti ar māksliniecisko darbību. Tas atbilst mākslinieciskoprojektu izstrādes specifikai, t.i. dažādu darbības veidu apvienojums un pakāpeniska to nomaiņa atbilstoši bērnu darbības tempam.

9.2. Sākotnējo zīmētattīstības posmu noteikšana bērnu zīmētdarbībā

Bērnu mākslinieciskās darbības novērojumi rosināja secināt, ka vienā vecuma grupā tiek apvienoti bērni, kuriem ir atšķirīgs zīmēšanas līmenis. Šo līmeni nosaka sasniegtā zīmēšanas attīstības posma īpatnības. Novērojot 2. jaunākās vecuma grupas 20 bērnus Liepājas pilsētas 40. bērnudārzā, tika konstatēts, ka

3 gadījumos bērni ir priekšmeta atpazīšanas posmā;

12 gadījumos ir apzinātas zīmēšanas posmā;

5 gadījumos vērojama pāreja uz priekšmetiskās zīmēšanas posmu.

Tādējādi 2 konstatējošā pētījuma mērķis ir noskaidrot pirmsskolas vecuma bērnu (no 1. jaunākās līdz vecākai grupai) reāli sasniegtos zīmētattīstības posmus. Tas precīzēs patstāvīgās darbības konstatāciju un sekmēs pedagoga sniegtā atbalsta satura noteikšanu PMD sekmēšanai.

Pētījums tika veikts Jelgavas pilsētas sākumskolā bērnudārzā, Liepājas pilsētas 38., 40. bērnudārzā, Liepājas pilsētas bērnu bāreņu aprūpes centrā.

Pētījumā piedalījās 254 bērni dažādās vecuma grupās (skat. tab.Nr.5).

5.tab.

Bērnu skaitliskais sastāvs

<i>Grupa</i>	<i>Bērnu skaits</i>	<i>% no kopējā skaita</i>
1.jaunākā grupa	32	13%
2.jaunākā grupa	60	24%
vidējā grupa	84	33%
vecākā grupa	78	31%

Rezultāti tika iegūti, analizējot 700 bērnu zīmējumus un novērojot bērnu māksliniecisko darbību zīmēšanas procesā gan pedagoga organizētā darbībā, gan bērnu brīvi izvēlēta darbībā.

Bērnu zīmētattīstības posmu noteikšana tika veikta diferencēti. Diferenciācijas nepieciešamību noteica apstākļi, ka pirmsattēlošanas un priekšmeta atpazīšanas posmā bērni neapzinās savu zīmētdarbību.

Tādejādi viņa radītos attēlojumus nevar vērtēt pēc tiem pašiem kritērijiem, kā tos bērnu zīmējumus, kuri raksturīgi bērniem apzinātā zīmēšanas, priekšmetiskā un sižeta zīmēšanas posmā.

Zīmējumi, kuri raksturīgi pirmsattēlošanas un priekšmeta atpazīšanas posmam tika vērtēti pēc šādiem kritērijiem:

1. manipulācija ar mākslinieciskajiem materiāliem;
2. grafiskā kustību aktivitāte;
3. pamatformas veidošanās;
4. ritma izpausmes:
skaņā;
kustībā.

Sākotnējo zīmētattīstības posmu noskaidrošanai, kas atbilst apzinātas zīmēšanas, priekšmetiskās un sižeta zīmēšanas posmiem, papildus izmantojām T.Komarovas [100,135-137], G.Uruntajevas un J.Afoņkinas [151,133-135] izstrādātos kritērijus bērnu zīmēdarbības īpatnību izpētei. Tādejādi bērnu zīmēdarbība tika vērtēta pēc šādiem kritērijiem:

1. zīmējuma saturs;
2. attēlojuma īpatnības:
 - 2.1. formas atspoguļojums:
 - vienkārša, salikta,
 - precīzi atspoguļota, nedaudz izmainīta,
 - forma netiek atspoguļota;
 - 2.2. priekšmeta daļu uzbūve:
 - daļas izvietotas pareizi,
 - nedaudz izmainītas,
 - nepareizi izvietotas;
 - 2.3. priekšmeta proporciju atspoguļojums:
 - pareizs,
 - nedaudz izmainīts,
 - nav atspoguļots;
 - 2.4. kompozīcija:
 - izstiepta, attēlojums saspiests, nav vienota,
 - proporcionāli vai neproporcionāli veidota (attiecībā pret dažādu tēlu lielumu),
 - simetriska vai nesimetriska,
 - ritmiska vai neritmiska,
 - miniatūra vai palielināta,
 - atsevišķu attēlojumu izvietojums (pa visu lapu, joslā - frīzes attēlojums),
 - notikumu skaits, attēlots uz vienas lapas;

2.5. kustību atspoguļojums:

- statisks,
- dinamisks;

2.6. krāsa:

- parādīta priekšmeta reālā krāsa vai vērojamas atkāpes no tās,
- daudzkrāsaini vai izmantota 1-2 krāsas, toņi,
- mākslinieciskais tips (gleznieciskais, grafiskais, jaukts);

3. radošās darbības izpausmes zīmējumā:

3.1. iecere:

- rodas pirms zīmētdarbības vai tās procesā,
- izmainās zīmēšanas gaitā,
- ieceres un pabeigta zīmējuma originalitāte;

3.2. mākslinieciskie izteiksmes līdzekļi:

- dinamiskums,
- forma,
- krāsa,
- ritms,
- kompozīcija;

4. valodas izmantošana zīmēšanas procesā:

- zīmējot klusē,
- valoda tiek ritmiski saistīta ar rokas kustībām,
- valoda papildina zīmējumu,
- iekšējās runas izmantošana;

5. patstāvības izpausmes:

- zīmēšanas laikā nepieciešama pedagoga palīdzība,
- tiek uzdoti jautājumi par darba izpildes procesu;

6. attieksme pret zīmēšanas procesu un rezultātiem:

- emocionāla, vienaldzīga, nepabeidz darbu,
- aizrautības pakāpe, kas to nosaka.

Literatūras izpēte liecina, ka vecumā no 1 līdz 3 gadiem bērniem raksturīga manipulācija ar priekšmetiem (V.Muhina, L.Vengers, D.Elkoņins u.c.). Manipulācija notiek arī ar zīmēšanas materiāliem (papīru, otu, zīmuli). Tie tiek mesti, bāzti mutē, plēsti. Mūsu novērojumi liecina, ka bērni paši šos materiālus neizvēlas, bet, ja tos piedāvā pedagogs, viņi ar tiem darbojas ieinteresēti un ilgstoši. Bērnu interesi par šīm darbībām rada rokas kustības, kuru rezultātā, atsevišķos gadījumos, uz papīra lapas paliek zīmuļa (flomāstera, krītiņā u.c. piedāvāto materiālu) atstātās pēdas: līnijas, punkti. Tas rada bērnos emocionālu pārdzīvojumu - prieku. Viņi smejas, iespiedzas, atkārtoti šīs kustības. Vērojams pārdzīvojums par iegūto rezultātu. Šajā periodā par

iegūtajiem rezultātiem bērni priecājas vieni paši. Viņi nepievērš pedagoga uzmanību iegūtajiem rezultātiem un nerāda tos citiem. Savukārt, ja kustību rezultātā mākslinieciskais materiāls neatstāj redzamas pēdas uz papīra lapas (nepareizi satverta zīmuļa gadījumā), bērni sāk dusmoties, raudāt vai pat aizmet zīmuli un atsakās no darba turpināšanas. Atkārtoti piedāvājot šo aizmesto zīmuli un parādot, ka grafīts (zīmuļa noasinātais gals) ir tas, kas atstāj uz papīra pēdas, bērni šīs darbības nepieņem. Mēs to izskaidrojam ar faktu, ka bērni vēl neapzinās savu zīmētdarbību un uzskata, ka pēdas jeb "ķeburi" uz papīra rodas viņa izdarīto kustību rezultātā.

Aplūkojot šos ķeburus iespējams prognozēt bērnu roku kustības pamatformu - taisnu vai liektu līniju (skat.5.pielik.). Vērojama atšķirība piedāvāto māksliniecisko materiālu izmantošanā. Ir bērni, kuri savās manipulējošās darbībās izmanto tikai vienu zīmuli, flomāsteru vai krītiņu kā rezultātā veidojas vienkrāsaini ķeburi (skat.6.pielik.). Citi izmanto visus piedāvātos materiālus ar nosacījumu, ka tie ir viņa redzes lokā un ir aizsniedzami. Veidojas daudzkrāsaini ķeburi. Novērojām, ka šajā vecumā bērni, darbojoties ar mākslinieciskajiem materiāliem, nemaina darba vietu. Bērnu manipulējošās darbības pakāpeniski iegūst zināmu ritmu. Par pirmo ritmu veidojošo pazīmi tiek uzskatīta skaņa [123]. Mūsu novērojumi to apstiprina, jo bērni, veidojot ķeburus, ieklausās zīmuļa vai krītiņa sākotnējā piesitienā pie papīra vai galda virsmas. Viņi atsakās no mīkstāka, papildus pamata novietošanas zem lapas (žurnāla, vairākām zīmēšanas lapām u.c.), jo pretējā gadījumā nedzird zīmuļa piesitienu. Atkārtoti iegūstot šo skaņu, piesitiena rezultātā, veidojas punkts, līnijas. Varam teikt, ka skaņa ritmizē bērna kustības un tās rezultātā veidojošās līnijas.

Šīs īpatnības raksturo bērnus, kuri atrodas pirmsattēlošanas posmā. Teorētiskajā literatūrā (V.Muhina, L.Vengers, J.Poļujanovs u.c.) tiek minēts, ka šis posms attiecas uz 1 - 2,5 gadu vecumu. Tomēr mūsu novērojumi liecina, ka 23% bērnu 2. jaunākajā grupā (3- 4 gadu vecumā), ir zīmēšanas pirmsattēlošanas posmā. Sarunā ar grupas pedagogu noskaidrojām, ka šie bērni bērnudārzu sāka apmeklēt 3 gadu vecumā, viņiem ir maza mākslinieciskās darbības pieredze un nepareizs instrumenta satvēriens. Daži bērni baidās darboties ar gvašu. Ir bailes nosmērēt savu apģērbu, galdu (iepriekšējā pieredze).

Pakāpeniski ķeburi iegūst zināmu organizētības pakāpi, tie sāk ritmiski atkārtoties. Tomēr patstāvīgi saskatīt tajos kaut ko pazīstamu spēj nedaudz bērnu. Ir nepieciešama pedagoga palīdzība. Bērni kopā ar pedagogu meklē ķeburu līdzību ar pazīstamiem apkārtnes priekšmetiem vai parādībām u.c. Tie tiek akcentēti ar citā krāsā iezīmētu kontūru vai

papildināti ar atsevišķiem elementiem (skat. 7.pielik.). Aplūkojot bērna ķeburus, mēs uzdevām viņiem jautājumus - "Ko tu te redzi?", "Kam tas ir līdzīgs?". Vārdiski paskaidrojam savas darbības "iezīmēsim acis, degunu, adatas un ko mēs tagad esam uzzīmējuši - ezi". Pedagoģs negaida no bērna atbildi, jo bērns neizprot attēlošanas jēgu, tāpēc runā viens pats, ļaujot bērnam vērot, klausīties un rezultātā atpazīst uzzīmēto. Sekojoši bērni patstāvīgi mēģina atdarināt pedagoģu. Mūsu novērojumi liecina, ka bērni sāk aplūkot savus ķeburus, uzdot tos pašus jautājumus, ko lietoja pedagoģs. Viņi mēģina ķeburos kaut ko saskatīt. Atpazīšanas veiksmē vai neveiksmē ir atkarīga no bērna personīgās pieredzes. Ja priekšmeta attēls tiek atpazīts, tam tiek sniegts nosaukums (skat. 8.pielik.). Atpazītā attēla ietekmē zīmēšanas beigās rodas iecere. Daži bērni, atbildot uz pedagoģu jautājumiem, var nedaudz pastāstīt par šo neapzināti uzzīmēto tēlu, piemēram "Rūķītis slēpo" (skat.9.pielik.). Bērns pastāstīja, ka "Rūķītis slēpo. Ar slēpēm. Viņam patīk. Rūķītis ir maziņš". Tomēr, kā liecina literatūras analīze (L.Vengers, V.Muhina u.c.) un mūsu novērojumi, šajā periodā bērni vēl neizmanto valodu kā ritmizējošu un satura paskaidrojošu elementu.

Pamatojoties uz bērnu zīmēdarbības īpatnību izpēti, mēs konstatējam, ka iepriekšminētās bērnu zīmēdarbības īpatnības raksturīgas priekšmeta atpazīšanas posmam. Tas raksturīgs bērniem 1. jaunākajā grupā (53%), 2. jaunākajā grupā (60%) un pat vidējā grupā (9%). Tomēr zīmējuma īpatnību izpēte rosina secināt, ka priekšmeta atpazīšanas posms nav raksturīgs vidējās grupas bērniem (4-5 gadi). Šo aizkavēšanos rada nepareiza zīmētmācīšanas metožu izvēle. Galvenā uzmanība tiek pievērsta zīmēšanas tehnikas apguvei. Tādejādi labi tiek apgūta līniju attēlošana, tās ir precīzas, nepārtrauktas, ir sasniegts zināms redzes - kustību koordinācijas līmenis(bērni nezīmē pāri lapas malai), tomēr bērni šajās līnijās nevar saskatīt attēlu. Līdz ar to nerodas iecere, jo nav izpratnes par savas zīmēšanas iespējām. Novērojām, ka šiem bērniem samazinās intereses par iespējamo rezultātu. Nav pārdzīvojums par rezultātu. Pamatojoties uz sasnieguma motivācijas izpēti, varam pieņemt, ka šiem bērniem būs raksturīga neveiksmes motivējoša orientācija. Attīstoties informācijas saskaņotībai, bērns sapratīs, ka viņi, salīdzinot ar citiem, spēj izdarīt daudz mazāk un atrisināt tikai vieglākos uzdevumus. Tāpēc, lai sekmētu šo bērnu zīmēdarbības attīstību lietderīgi izmantot rotaļvingrinājumus kā individuālu darba formu.

Par zīmēdarbības apzināšanos liecina sākotnējās ieceres rašanās. Tajā atspoguļojas bērna mīlākie temati, piemēram, "Transports". Ieceres realizāciju apgrūrina neapgūtie grafiskie priekšstatī. Novērojumi

liecina, ka grafiskie priekšstati veiksmīgi tiek apgūti pedagoga un bērna kopā zīmēšanas procesā. Bērns lūdz pedagogam kaut ko uzzīmēt (ideja ir bērna). Darbības sākumā bērns ir aktīvs vērotājs, bet pasīvs zīmētājs. Viņš vēro pieaugušā roku kustības, kādas tās ir, lai uzzīmētu to vai citu daļu. Pakāpeniski bērns sāk vārdiski komentēt pieaugušā darbības paņēmienus un noteikt zīmēšanas secību. Tādejādi pieredzē tiek uzkrāti attēlošanas kustību priekšstati un veidojas grafiskie tēli. Tas rosina bērnus papildināt pieaugušā zīmējumus vai kādu daļu uzzīmēt patstāvīgi (skat. 10. pielik.). Ar laiku šo patstāvīgi zīmēto daļu skaits palielinās. Kopīgās zīmēšanas procesa beigās bērns no aktīva vērotāja kļūst par aktīvu zīmētāju. Pētījuma laikā konstatējām, ka svarīgi ir iepazīstināt bērnus ar daudzveidīgu priekšmetu zīmēšanu. Bērna izvēlētās tēmas, piemēram, "Mašīna", attēlošanu var dažādot, jo mašīnu modeļi ir daudz un dažādi. Tādejādi bērnam ir sniegti daudzveidīgi grafiskie priekšstati un veidots grafisko tēlu pamats. Attēli rodas no rokas kustībām, kuras nepieciešamas kādas noteiktas ieceres attēlošanai (V.Hibnere, V.Muhina u.c.). Patstāvīgajā zīmētdarbībā tiek izmantota runa kā kustību ritmizējošs elements. Mēs novērojām, ka šajā periodā bērna runa darbojas vienlaicīgi (sinhroni) ar viņa rokas kustībām. Pietrūkstot elpai, tiek pārtraukta vārda izrunāšana un rokas kustība. Pakāpeniski šīs darbības kļūst neatkarīgas viena no otras. Tomēr pirmsskolas vecumā bērni vairāk var izrunāt un pastāstīt par savu zīmējumu nekā tas tiek uzzīmēts (skat. 11.pielik.).

Šajā periodā sāk izpausties zīmēšanas saistība ar rotaļu. Zīmējums tiek izmantots kā savdabīga rotaļlieta ar kuru notiek dažādi iztēloti notikumi. Zīmēšanā rotaļdarbība izpaužas, piemēram, uzzīmētā attēla aizkrāsošanā. Tā tiek parādīta tēla pazušana, aiziešana, aizmigšana u.c. Šīs rotaļdarbības var izprast tikai, izsekojot visam zīmētdarbības procesam un uzklusot bērnu komentārus. Pretējā gadījumā, aplūkojot atsevišķus bērnu zīmējumus, nav izprotama daļu savstarpējā saistība, reizēm pat saturs. To izskaidro fakts, ka bērnam ir maza grafiska pieredze un neprecīza zīmējuma lapas uztvere. Attēlojot kādu priekšmetu bērns redzes lokā patur to nelielo laukumu pa kuru tiek virzīts zīmulis. Attiecīgi šo telpas laukumu un tajā attēlotos priekšmetus bērns redz pareizi. Pabeidzis šo attēlojumu, bērns vairāk uz to neskatās, bet savu acu skatienu virza uz jaunu brīvu laukumu. Šīs īpatnības raksturīgas apzinātas zīmēšanas posmam. Pētījuma gaitā konstatējām, ka 17% bērni apzinātas zīmēšanas posmu ir sasnieguši 2.jaunākajā grupā, 49% vidējā grupā. Bērnu zīmētdarbības īpatnību izpēte liecina, ka apzinātas zīmēšanas posms vairs nav raksturīgs bērniem vecākajā grupā (5-6gadi), tomēr mūsu pētījumi liecina, ka vecākajā grupā 7% bērnu vēl ir

apzinātas zīmēšanas posmā. Pārrunas ar grupas pedagogu un mūsu novērojumi liecina, ka šiem bērniem ir maza zīmēdarbības pieredze, kā arī prasme komunicēties ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Nav novērojama prasme izvēlēties un izmantot dažādus mākslinieciskos materiālus. Pētījuma gaitā konstatējām, ka 2 bērni atteicās no zīmēdarbības ārpus pedagoga organizētās nodarbības. Arī nodarbībā netika novērota interese par zīmēšanu, ja radās iespēja, viņi to pārtrauca un pievērsās citam darbības veidam. Mūsuprāt tas saistās ar bailēm kļūdities. Bērni veido izteikti mazus zīmējumus. Mēs pieņemām, ka zīmēšanas pirmssākumos šiem bērniem bija raksturīgs plašs rokas vēziens uz priekšu un atpakaļ. Šādas kustības nevar iekļauties maza formāta zīmēšanas lapā (A 5). Novērojumi liecina, ka šādas zīmēšanas lapas bieži tiek izmantotas jaunākajās grupās zīmēšanas nodarbībās. Tādejādi uzņēmētās līnijas šķērso lapas robežu. Neizprotot līnijas pazušānu (pārzīmējot pāri lapas malai, līnija vairs nav redzama) vai baidoties nosmērēt galdu ar krāsu, bērni sāk zīmēt maza izmēra priekšmetus, attēlus vai atsakās no zīmēdarbības.

Pirmsattēlošanas un priekšmeta atpazīšanas posmā bērni zīmēdarbības kustības veic ar visu roku t.i. izmanto pleca, elkoņa un plaukstas locītavu. Tādejādi kamēr prioritāti neiegūst rokas kustības, kuras veiktas ar delnas locītavu, ieteicams izmantot liela formāta zīmēšanas papīru (A 5).

Personīgā un grafisko tēlu pieredze nodrošina izvēlēta priekšmeta attēlošanu. Šī pieredze sniedz bērniem iespēju sastādīt zīmējuma plānu. Tomēr pieredze vēl ir nepietiekoša, lai priekšmeti tiktu attēloti daudzveidīgi, tāpēc konstatējām, ka daudzi tēli tiek attēloti līdzīgi, piemēram cilvēks un dzīvnieks. Konstatējām, ka pirmsskolas vecuma bērnu zīmētmācīšanā bērnudārzā ir vērojamas būtiskas pretrunas starp to, ko piedāvā pedagogs, pamatojoties uz "Audzināšanas un mācību programmu bērnudārziem", un bērnu zīmētattīstības īpatnībām. Bērni, brīvi izvēlētajā darbībā, nezīmē nevienu priekšmetu, attēlu, lai parādītu tikai tā ārējo līdzību, bet pedagoga prasības ir virzītas tieši uz tēla ārējās līdzības attēlošanu. Šīs pretrunas izpēte liecina, ka galvenais nosacījums bērnu zīmētmācīšanā, ir attēlojuma saturīguma ievērošana. Tas atspoguļojas attēlojuma sastāvā (galveno daļu esamībā vai neesamībā), attēlojuma formā un attēlojuma konstrukcijā, t.i. vai objekta daļas ir savstarpēji saistītas (pilnīgi vai daļēji).

Zīmēdarbības procesa analīze liecina, ka bērni, izmantojot vārdisko komentāru zīmēšanas laikā un pēc tās, papildina attēlu ar jaunām līnijām, kuras savieno iepriekš nesaistītās attēlojuma daļas, piemēram, kājas un rokas ar galvu vai ķermeni. Savukārt detaļu zīmēšanas secība

ir atkarīga no to nozīmīguma bērna uztverē, no to lomas, kā arī no notikumiem, kurus bērns attēlo. Dažiem bērniem raksturīga zīmējuma konstruēšana t.i., tas tiek veidots it kā no atsevišķām daļām. J.Poļujanovs to nosaucis par modelējošo zīmēšanu[123].

Attīstoties bērna zīmētprasmei, tiek akcentētas zīmējuma kontūras, kuras reti ir pārtrauktas. Bērni sāk attēlot ķermeņa kustību, tas, savukārt, sekmē tēla individuālā rakstura attēlošanu. Tēla individuālo raksturu bērni novērtē tikai pēc darba pabeigšanas, kā rezultātā notiek silueta izmainīšana un labošana.

Zīmējot, bērna uzmanība tiek koncentrēta uz to lapas daļu, kurā viņš zīmē. Veicot katru nākošo attēlojumu, bērns jau spēj redzēt un ievērot tikko zīmēto. Tā attēlotais koks pievienojas jau uzzīmētai mājai, kalnam utt. Attēlojuma izvietojuma pakāpenība atgādina mutisko uzskaitījumu, kur katrs objekts saistīts ar citu, pēc "kaimiņa" principa. Galvenajiem personāžiem, kuri reizēm ir lielāka izmēra, tiek pievienoti pārējie, bet to izmērs ir atkarīgs tikai no tā, cik brīvas vietas vēl ir zīmēšanas lapā. Novērojumi liecina, ka bērni ievēro lapas augšējo un apakšējo robežu, pēc tām arī orientējas, bet sānu malas neievēro. "Figūras" un "priekšmeti" tiek izkārtoti horizontālās rindās (reizēm pa 1 vai 2 rindām vienā lapā, reizēm 3). Tādos gadījumos katra rinda attēlo kādu noteiktu epizodi, kas notiek citā vietā. Attēlojums izvietojas ritmiski, atkārtojot augstumu un attālumu starp figūrām.

Šis zīmēšanas īpatnības raksturīgas priekšmetiskajam zīmēšanas posmam. Mēs konstatējam, ka 35% vidējās grupas bērni un 53% vecākās grupas bērni ir sasnieguši priekšmetisko zīmēšanas posmu.

Vecākajā pirmsskolas vecumā pieaug bērna interese par cilvēka raksturiem. Īpaši tas izpaužas, attēlojot cilvēku. Bērns mēģina sniegt tam estētisku novērtējumu - tiek attēloti glīti, neglīti, dusmīgi, priecīgi u.c. cilvēki. Šis novērtējums saistās ar bērna subjektīvo attieksmi un ne vienmēr atspoguļo objektīvo realitāti. Atsevišķos gadījumos tiek attēlota kustība. Attēla dinamiskums tiek izmantots kā mākslinieciskais izteiksmes līdzeklis. Mūsu novērojumi liecina, ka dinamiskums piemīt tiem tēliem, kuri bērniem ir simpātiski. Arī lielums tiek izmantots kā mākslinieciskais izteiksmes līdzeklis. Tā tiek izteikta bērna attieksme pret attēloto. Bērni sāk atspoguļot tēlus profilā. Tas rada tādu zīmētdarbības īpatnību kā detaļu dubultošanu - divas acis, divus degunus. Zīmētdarbības procesa analīze liecina, ka samazinās bērna vārdiskais paskaidrojums zīmēšanas laikā. Bērni sāk darbību plānot savā iztēlē un to arī patstāvīgi realizēt. Precīzākas un detalizētākas kļūst grafiskās prasmes un iemaņas, kustības automatizējas. Bērni vairs nedomā kā jākustina roka, lai uzvilktu to vai citu formu, bet seko savam

zīmējuma sižetam. Tādejādi samazinās runas izmantošana zīmēšanas laikā. Zīmējuma saturs iegūst jaunu attēlojuma kvalitāti. Tas kļūst izprotams bez bērna vārdiskā paskaidrojuma.

Izmainās bērna attieksme pret lapas laukumu. Zīmējot bērns sāk ievērot lapas augšmalu un apakšmalu. Lapas apakšējā daļā tiek zīmēts pamatszeme, istabas grīda, ūdens virsma - pamats dažādiem attēlojumiem. To parasti veido ar līniju vai ar norobežotu lapas apakšējo daļu. Uz tās attēlo cilvēkus, dzīvniekus, mājas, kokus u.c. Pēc tam zīmē debesis un to, kas tajās atrodas (mākoņus, putnus, lidmašīnas). Lapas augšējā un apakšējā daļa tiek aizpildīta atsevišķi. Starp debesīm un zemi tiek atstāta platāka vai šaurāka, neaizkrāsota josla "gaiss". Tas saistīts ar vizuālās uztveres un perspektīvas jēdziena neizpratni.

Analizējot pirmsskolas vecuma bērnu zīmētattīstības īpatnības, mēs konstatējām, ka šīs iepriekšminētās zīmēšanas īpatnības nav raksturīgas priekšmetiskajam zīmēšanas posmam un precīzi neatspoguļo arī sižeta zīmēšanas posma īpatnības. Tāpēc mēs noteicām jaunu zīmēšanas attīstības posmu- pāreja uz sižeta zīmēšanas posmu. Pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu ir 7% vidējās grupas un 26% vecākās grupas bērni.

Konstatējām, ka sižeta zīmēšana ir raksturīga 14% bērniem vecākajā grupā. Sižeta zīmēšanu raksturo izvērstas, patstāvīgas ieceres rašanās. Bērni sāk izprast priekšmetu atrašanās vietu telpā, to izvietojumu. Iepazīst, ka tuvāk esošais priekšmets izskatās lielāks, bet tālāk esošais - mazāks; ka attālums neizmaina ķermeņa fizisko lielumu. Viens priekšmets mēdz aizklāt otru, tomēr aizklātais priekšmets nepazūd, viņš pastāv. Savukārt attēlojot vairākus priekšmetus, to grupu, aizklātos, neredzamos priekšmetus neattēlo.

Daži bērni savos zīmējumos sāk izmantot simetriju, jo izmainās viņu attieksme pret zīmējuma laukumu. Bērni ievēro, ka lapa ir ierobežota no visām pusēm, ka tai ir centrs. Malas ar centru ir savstarpēji saistīti, tomēr bērns tos izmanto katru atsevišķi, pakāpeniski pārslēdzot savu skatu no vienas lapas daļas uz citu, it kā pakļaujot to strukturētai lasīšanai. Analizējot teorētisko literatūru par bērnu zīmēdarbību, mēs konstatējām, ka lapas centrā vai tuvu tam, bērns attēlo galvenos notikumus vai to, kas ir lielāka izmēra. Pavirzot skatu pa labi vai pa kreisi tiek attēlots kaut kas mazāk svarīgs. Rezultātā veidojas līdzsvarots zīmējums. Priekšstati par zīmējuma darba laukuma struktūru rodas bērna iztēlē pirms to vai citu priekšmetu attēlošanas. Tādejādi zīmēdarbībā vairs netiek izmantota runa kā viens no zīmēdarbības ritmizējošiem un papildinošiem elementiem. Pētījuma gaitā mēs novērojām, ka, sekmējot bērna personīgās pieredzes bagātināšanos, veidojot pozitīvu attieksmi pret zīmēšanu, attīstās iztēle. Tiek pausta

iniciatīva, bērni piedāvā daudz radošu ieceru, izsaka vēlmi darboties. Atklājas bērna intereses, temperaments, zināšanas un dzimuma atšķirības. Zēni attēlo dinamiskus priekšmetus (mašīnas, kuģus u.c.), meitenes -dekoratīvos un ornamentālos rotājumu (ziedus, kleitas u.c.).

Savukārt, ja pedagoga darbība ir virzīta tikai uz tēla precīzu ārējo atspoguļojumu, tad izmainās tikai pats zīmējuma tehniskais izpildījums. Netiek sekmēts tēla veidošanās iekšējais mehānisms.

Iegūtie rezultāti rosināja secināt:

1. Viena vecuma grupā tiek apvienoti bērni, kuru zīmētdarbības attīstībā vērojami atšķirīgi līmeņi (skat.6. tab., 7. tab., 4. att.)

2. Izpētes gaitā tika izdalīts jauns bērnu zīmētattīstības posms - pāreja uz sižeta zīmēšanu. Tas raksturīgs vidējās un vecākās pirmsskolas vecuma bērniem. Posma izdalīšanu noteica fakts, ka bērniem vidējā un vecākajā pirmsskolas vecumā nav raksturīga strauja pāreja no priekšmetiskās zīmēšanas posma uz sižeta zīmēšanas posmu. Bērnu zīmētdarbībā vērojamas tādas īpatnības, kuras neraksturo iepriekšminētos posmus. Šo pārejas periodu nosaka:

- māksliniecisko izteiksmes līdzekļu kvalitatīvi jauns lietojums;
- kustības attēlojums, attēlu dinamiskums;
- profila attēlojums, kas atsevišķos gadījumos rada detaļu dubultošanos;
- samazinās vārdiskā paskaidrojuma nozīme u.c.

Pārejas posms uz sižeta zīmēšanu novērots 7% vidējās grupas bērniem un 26 % vecākās grupas bērniem. Savukārt sižeta zīmēšanas posmu sasnieguši tikai 14 % vecākās grupas bērni. Teorētiskās literatūras izpēte un pirmsskolas iestāžu pedagogu novērojumi liecina, ka sižeta zīmēšanas attīstība turpinās bērniem sagatavošanas grupā (klasē) un jaunākajā skolas vecumā.

3. Bērnu zīmētattīstības posmu analīze rosina secināt, ka bērnu reāli sasniegtais zīmēšanas līmenis ir noteiktā mijiedarbībā ar patstāvīgās mākslinieciskās darbības ilgumu, PMD saturu un māksliniecisko izpildījumu.

6. tab.

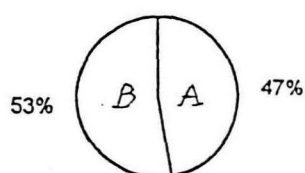
Bērnu sasniegto zīmētattīstības posmu atspoguļojums dažādās vecuma grupās

Vec. grupa	1.jau. grupa 32 b.	%	2.jau. grupa 60 b.	%	vid. grupa 84 b.	%	vec. grupa 78 b.	%
Posmi								
<i>Pirms attēlošana</i>	15	46	14	23				
<i>Priekšmeta atpazīšana</i>	17	53	36	60	5	6		
<i>Apzinātas zīm.</i>			10	17	42	50	6	7
<i>Priekšme- tiskais</i>					31	36	41	52
<i>Pāre- ja uz sižeta zīm.</i>					6	7	20	25
<i>Sižeta zīm.</i>							11	14

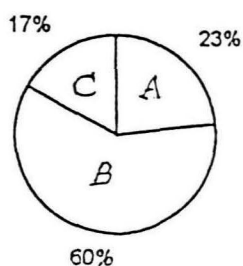
7. tab.

Bērnu skaitliskais un % iedalījums dažādos zīmētattīstības posmos

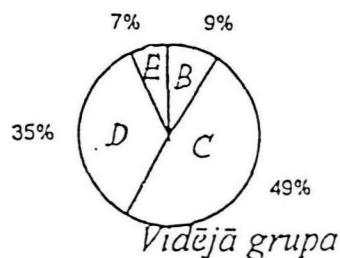
Posmi	Bērnu skaits	% no kopējā bērnu skaita
<i>Pirmsattēlošanas posms</i>	29	11,41%
<i>Priekšmeta atpazīšanas posms</i>	58	22,83%
<i>Apzinātas zīmēšanas posms</i>	58	22,83%
<i>Priekšmetiskais zīmēšanas posms</i>	72	28,34%
<i>Pāreja uz sižeta zīmēšanu</i>	26	10,23%



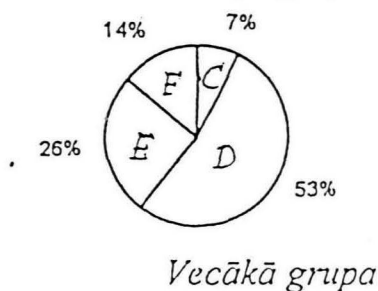
1. Jaunākā grupa



2. Jaunākā grupa



Vidējā grupa



Vecākā grupa

Apzīmējumi:

- A - pirmsattēlošanas posms
- B - priekšmeta atpazīšanas posms
- C - apzinātas zīmēšanas posms
- D - priekšmetiskais zīmēšanas posms
- E - pārejas posms uz sižeta zīmēšanu
- F - sižeta zīmēšanas posms

4.att.

Pirmsskolas vecuma bērnu sākotnēji sasniegto zīmētattīstības posmu iedalījums (%)

9.3. Sākotnējā bērnu PMD līmeņa konstatācija zīmēšanā

Pētījuma mērķis - konstatēt pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības līmeni bērnu brīvi izvēlētajā darbībā.

Patstāvīgās mākslinieciskās darbības līmeņa konstatācijā tika ievērots :

- bērna reāli sasniegtais zīmējuma attīstības posms;
- vienādi PMD apstākļi bērniem, kuri sasnieguši vienu zīmēšanas attīstības posmu;
- brīva materiālu, telpas, laika izvēle;
- bērna darbības, valodas un emocionālā izpausmes.

PMD tika vērtēta pēc kritērijiem, kuri tika iedalīti 3 grupās :

1. grupa zīmējuma ieceres, mērķa un uzdevuma noteikšana.
2. grupa zīmējuma satura, sižeta attīstība un izpilde.
3. grupa zīmējuma rezultāta sasniegšana, zīmēdarbības vide, pedagoga loma.

1. grupa. Zīmējuma ieceres, mērķa un uzdevuma noteikšana (skat. 8. tab., tabulā saglabāta piedāvātā kritēriju secība):

1. ieceres rašanās zīmēdarbības sākumā,
2. ieceres rašanās zīmēdarbības vidū,
3. ieceres rašanās zīmēdarbības beigās,
4. ieceri piedāvā vienaudži,
5. iecere rodas bērna iniciatīvas rezultātā,
6. iecere tiek apspriesta ar vienaudžiem,
7. ieceres noturīgums,
8. zīmējuma perspektīvas apzināšanās,
9. ieceres attīstība zīmēšanas procesā,
10. prasme vārdiski noteikt zīmēdarbības mērķi, uzdevumus.

Zīmējuma ieceres, mērķa un uzdevuma noteikšana

Kritēriji Posmi	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. 11,41% 29 bērni										
2. 22,83% 58 b.			84,48%							
3. 22,83% 58 bērni	70,68%	62,02%			43,10%				93,10%	
4. 28,34% 72 bērni	100%				87,50%		26,38%		73,61%	16,66%
5. 10,23% 26 bērni	100%			26,92%	80,76%		80,76%	15,38%	26,92%	15,38%
6. 4,33% 11 bērni	100%			54,54%	74,72%	81,81%	81,81%	36,36%	36,36%	36,36%

1.posms- pirmsattēlošanas posms,

2.posms - priekšmeta atpazīšanas posms,

3.posms - apzinātas zīmēšanas posms,

4.posma - priekšmetiskais zīmēšanas posms,

5. posms - pārejas posms uz sižeta zīmēšanas posmu

6. posms - sižeta zīmēšanas posms.

Teorētiskās literatūras (O.Djančenko, A.Meļiks -Pašajevs u.c.) izpētes rezultātā secinājām, ka ieceres rašanās liecina par zīmēdarbības apzināšanos. Tomēr ieceres rašanās pirmsākumi ir novērojami jau priekšmeta atpazīšanas posmā, kurā bērns savas zīmēdarbības iespējas pilnībā neapzinās. Iecere rodas pēc zīmēdarbības, atpazīstot "ķeburos" līdzību ar kādu zināmu objektu. Šāda ieceres attīstības īpatnība ir aplūkota V.Muhinas, T.Komarovas u.c. pētījumos. Patstāvīga ieceres rašanās zīmēdarbības beigās raksturīga 84,48% bērniem priekšmeta apazīšanas posmā. Pārējie bērni neizpauža īpašu vēlmi patstāvīgi darboties ar mākslinieciskajiem materiāliem, kā arī tēla atpazīšanā bija nepieciešama pedagoga īpaša palīdzība. Mēs konstatējām, ka ieceres rašanās zīmēdarbības beigās sastopama arī pārējos zīmēdarbības posmos, tomēr to neuzskatījām par raksturojošu pazīmi. To noteica fakts, ka zīmēdarbības sekmēšanai tiek ieteikts tāds metodisks paņēmieni kā prasme pārvērst uzzīmēto attēlu citā attēlā, ja nav iegūts gaidītais rezultāts. Tas liecina par prasmi izvēlēties atbilstošus mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus un darba formas ieceres realizācijai. I.Takasi norāda uz to, ka tas liecina par darbības oriģinalitāti, t.i. jauninājuma ieviešanu esošajā materiālā [115]. Apzinoties savu zīmēdarbību, iecere, zīmēšanas sākumā rodas 70, 68% bērnu, zīmēdarbības procesā iecere rodas 62,06% bērnu. Apzinātas zīmēšanas posmā sākotnējā iecere ir nenoturīga, tā mainās zīmēšanas laikā. To nosaka vēl neapgūtie grafiskie priekšstatī. Savukārt grafisko priekšstatu attīstība sekmē prasmi saglabāt nemainīgu sākotnējo ieceri un patstāvīgi radīt pabeigtu attēlu. Pirmais šāds patstāvīgi radītais attēls bērna zīmējumā ir cilvēks. Tas raksturīgs apzinātas zīmēšanas posma beigās un priekšmetiskajā zīmēšanas posmā.

Priekšmetiskajā, pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu un sižeta zīmēšanas posmā visiem bērniem raksturīga ieceres rašanās pirms zīmēdarbības uzsākšanas. Mēs konstatējām, ka arī tiem bērniem, kuri neizrāda radošu iniciatīvu un interesi par zīmēšanu, iecere rodas zīmēšanas sākumā. Atsevišķos gadījumos tā rodas, uztverot citu bērnu ieceres. Konstatējām, ka priekšmetiskajā zīmēšanas posmā 87,50% bērni zīmēdarbību uzsāk savas iniciatīvas pamudināti. Šajā iniciatīvas izpausmju kvantitatīvajā rādītājā (87,50%) ir iekļauti bērni, kuriem

raksturīga radoša iniciatīva un bērni, kuri, uztverot vienaudžu izrādīto iniciatīvu, darbojas patstāvīgi. Bērnu prasme plānot, organizēt savu patstāvīgo zīmēdarbību attīstās paralēli bērnu rotaļai. Sižeta - lomu rotaļā attīstās spēja darboties iedomātu tēlu pasaulē. Zīmēdarbībā tas izpaužas pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu un sižeta zīmēšanas posmā. Sižeta zīmēšanas posmā ieceres attīstībā vērojama pāreja no ārējiem atbalstiem (grāmatu ilustrācijām, rotallietām u.c.) uz iekšējā plāna darbībām. Bērns sāk priekšstatīt darbības, to pēctecību, saprast un apzināties zīmējuma kopējo sižetu. Sākumā tas tiek vārdiski izskaidrots, vēlāk bērni to plāno savā iztēlē. Tas sekmē bērna vēlmi apspriest savu ieceri ar vienaudžiem, dalīties iespaidos. Konstatējām, ka tas raksturīgs 81,81% bērniem sižeta zīmēšanas posmā.

2.grupa. Zīmējuma satura, sižeta attīstība un zīmējuma izpilde (skat.9. tab., tabulā saglabāta piedāvāto kritēriju secība):

1. pamatsaturā attēloti sadzīves notikumi,
2. pamatsaturā attēloti TV, grāmatu ilustrācijās u.c.redzēto notikumu attēlojums,
3. pamatsaturā attēloti dzirdēti notikumi,
4. pamatsaturā attēlotiizdomāti notikumi,
5. vērojama satura atkārtošānās,
6. zīmējuma sižetā vērojams vairāku notikumu apvienojums,
7. vērojama bērnu līdzdalība uzņēmētajos notikumos,
8. zīmējuma sižets tiek attēlots patstāvīgi,
9. zīmējuma izpildē vērojama runas izmantošana,
10. zīmējumā tiek izmantots punkts, līnija kā MIL,
11. zīmējumā tiek izmantota krāsa kā MIL,
12. zīmējumā tiek izmantota forma kā MIL,
13. zīmējumā tiek izmantots lielums kā MIL,
14. zīmējumā tiek izmantota kompozīcija kā MIL,
15. zīmējumā tiek izmantots dinamiskums kā MIL.

Priekšmeta un apzinātas zīmēšanas posmā zīmējuma saturā un tā atspoguļojumā, vērojamas spilgtas bērnu individualitātes izpausmes. Mūsaprāt to pamato fakts, ka šajā periodā bērniem nav kopīgu sižetisku rotaļu, nav pieredzes saskarsmē ar vienaudžiem, bērni “spēlējas blakus”. Tādejādi katrs apgūst savu personisko pieredzi, savus iespaidus, nepievēršot uzmanību pārējiem bērniem. Bērna pieredze, kaut arī tā ir maza, tiek atspoguļota zīmējumā. Zīmējumā tiek attēloti sadzīves notikumi, priekšmeti, lietas ar ko bērns ir darbojies, notikumi, kas vēroti TV vai grāmatu ilustrācijās. Tomēr tie vienmēr ir saistīti ar pašu darba autoru. Mūsu novērojumi liecina, ka sadzīves notikumi un grāmatu ilustrācijās, TV redzētos notikumus bērni atspoguļo zīmējumos visos zīmēšanas posmos. Savukārt vēl (pārejas posma uz sižeta zīmēšanas posmu) zīmējumā tiek atspoguļoti dzirdētu notikumu atsevišķi fragmenti. Novērojumi liecina, ka tas nav raksturīgs visiem bērniem. To izskaidro fakts, ka bērniem raksturīga zīmēšana pēc redzes priekšstatiem, kuri saglabājušies atmiņā (zīmēšana pēc atmiņas). Dzirdēti notikumi tiek atspoguļoti mutiskajā jaunradē. Priekšmetiskajā zīmēšanas posmā un pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu bērna

Zīmējuma satura sižeta attīstība un tās izpilde

9.tab.

Kritēri ji Posmi	1.	2.	3.	4.	5	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. 11,41 %										100%					
2. 22,83 %	86,20 %	24,13 %								100%	74,13 %				
3. 22,83 %	100%	32,75 %			62,02 %	46,55 %		53,44 %		100%	51,72 %	77,58 %			
4. 28,34 %	100%	100%			72,22 %	100%	100%	100%	63,79 %	100%	100%	100%	66,66 %		
5. 10,23 %	100%	100%	11,11 %	65,38 %	19,23 %	33,33 %	18,05 %	29,16 %	100%	100%	100%	100%	65,38 %	38,46 %	34,61 %
6. 4,33%	100%	100%	45,45 %	100%				90,90 %	19, 23%	100%	100%	100%	90,90 %	100%	90,90 %

1.posms- pirmsattēlošanas posms,

2.posms - priekšmeta atpazīšanas posms,

3.posms - apzinātas zīmēšanas posms,

4.posma - priekšmetiskais zīmēšanas posms,

5. posms - pārejas posms uz sižeta zīmēšanas posmu

6. posms - sižeta zīmēšanas posms.

zīmētdarbības saturs tiek pakļauts sižeta - lomu rotaļai. Šajos posmos bērni rotaļā un zīmējumā atspoguļo apkārtņē vērotās standartsituācijas un standartsīžetus ("Veikalā", "Transports" u.c.). Pieaugušo sabiedriskā prakse, bērnu iespaidi, kuri gūti no tās un virzība uz sabiedrisko normu apgūšanu, rada sižeta vispārinājumu. Līdz ar to mazāka kļūst zīmējuma oriģinalitāte. Savukārt sižeta zīmēšanas posmā bērniem ir uzkrāta zināma mākslinieciskās darbības pieredze, ir apgūts noteikts daudzums sociālo normu. Tādejādi ir radusies iespēja uzdevumus risināt patstāvīgi. Mūsu novērojumi liecina, ka šajā posmā ir bērni, kuri intuitīvi atrod un sāk pielietot jaunu radošu darbības paņēmieni - sintezēšanu. Tā iespaidi, kuriem nav kopējas saiknes, var apvienoties uz emocionālās līdzības pamata, ko rada bērna noskaņojums, izjūtas, piemēram, tas, kas baida - uguns, vilks, lauva, zirneklis u.c. Šai formai eksistē atgriezeniska saikne, kad iztēles tēli rada izjūtas. Novērojumi liecina, ka tas sekmē arī fragmentāru dzirdētu notikumu patstāvīgu attēlošanu.

Pakāpeniski izmainās uzdevuma risināšanas gaita. Bērns vairs nezīmē pirmo, kas ienāk prātā, bet savu zīmējumu sāk plānot. Mainās zīmējuma raksturs - izzūd shematiskie zīmējumi, kurus nomaina spilgtas un individuālas daļas - cilvēka sejā acis, skropstas uzacis utt. O.Djančenko savos pētījumos norādījusi uz to, ka attīstoties bērna spējai strādāt pēc iepriekš izstrādāta plāna, rodas iespēja patstāvīgi veidot sižetiskus zīmējumus. Tādejādi pirmos patstāvīgos darbus bērns var radīt priekšmetiskajā zīmēšanas posmā. Mūsu pētījumi liecina, ka 53,44% bērni jau apzinātas zīmēšanas posmā darbojas patstāvīgi t.i. patstāvīgi risina sākotnējo ieceri un patstāvīgi realizē asociācijas rezultātā radušās izmaiņas. Tomēr apzināts darbības plāns šajā posmā netiek sastādīts.

Visi bērni zīmēšanā lieto līniju, punktu kā māksliniecisko izteiksmes līdzekli (MIL). Arī krāsa tiek izmantota kā MIL. Krāsu kā MIL bērni izmanto jau priekšmeta atpazīšanas posmā, tomēr tad krāsa netiek izmantota kā priekšmeta pazīme. Krāsu kā priekšmeta pazīmi bērni sāk izmantot priekšmetiskajā zīmēšanas posmā. Forma kā MIL tiek izmantots apzinātā zīmēšanas posmā, savukārt lielums (kā MIL) - priekšmetiskajā zīmēšanas posmā. Kompozīcija kā MIL apzināti tiek izmantota pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu. Kompozīcija saista pagātnes, tagadnes un nākotnes notikumus. Analizējot šādi veidotas bērnu zīmējuma kompozīcijas, varam spriest par bērna attieksmi pret notikumu.

Zīmējumā tiek apvienoti vairāki kompozīcijas elementi. Pilnībā tie atspoguļojas sižeta zīmēšanas posmā. Tomēr atsevišķi elementi kā, piemēram, zīmējuma konstrukcija, ir vērojami jau apzinātas zīmēšanas posmā. Darbojoties ar priekšmetiem, bērns tos sāk izpētīt, uzzināt to pielietojumu, uzbūvi un savienojumus (jauc pulksteņus, mašīnas utt.). Lai uzzinātu iztēlotā priekšmeta konstrukciju, tā ir jāmēģina radīt, veidot. Tomēr bērni to vēl nespēj attiecībā pret lietām, bet spēj to izdarīt savā zīmējumā. Attēlojuma elementi ir līnijas, krāsu triepieni, punkti u.c., no kuriem veidojas cilvēka, dzīvnieka u.c. zīmējums. Tādejādi katrs atsevišķs attēlojums kļūst par noteiktu vienību, kurš savienojumā ar citu attēlojumu veido notikumus uz papīra. Cits kompozīcijas elements ir ilgstoša laika perioda un telpas atspoguļojums vienā laika un telpas vienībā. Jebkuram reālam notikumam ir sākums, vidus, beigas un pat sekas, tas attīstas laikā, tomēr attēlojumā nav vērojama šī laika perioda pēctecība. Bērns to atspoguļo vienā momentā. Notiekumos darbojošās personas, tēli kustas. Attēlojums uz lapas nevar kustēties. Tas ir nekustīgs. Īstenības notikumu dalībnieki pārvietojas no vienas vietas uz otru, reāli tas notiek dažādās telpās. Zīmējumā visi notikumi tiek attēloti vienā laukumā. Reāli telpai ir trīs dimensijas, bet attēlojumā lapas plaknē tiek atspoguļotas divas dimensijas: platums un augstums.

3.grupa. Zīmējuma rezultātu sasniegšana, zīmētdarbības vides patstāvīga iekārtošana un pedagoga loma (skat. 10. tab., tabulā saglabāta piedāvāto kritēriju secība):

1. sākotnējās ieceres atbilstība zīmēšanas procesam,
2. iegūtā rezultāta salīdzināšana ar sākotnējo ieceri,
3. papildus līdzekļu atrašana ieceres realizācijai,
4. pārdzīvojums par rezultātu,
5. orientācija uz sasniegumu (rezultātu),
6. zīmētdarbības vide tiek sakārtota pirms zīmēšanas,
7. vide un materiāli tiek izvēlēti un mainīti zīmēšanas procesā,
8. tiek izmantota pedagoga sagatavotā vide,
9. nepieciešama fragmentāra pedagoga palīdzība,
10. zīmēšanas procesā piedalās pedagogs,
11. pedagogs sniedz vārdisku paskaidrojumu (pamudinājumu),
12. pedagogs sniedz palīdzību visas darbības laikā,
13. nav nepieciešama pedagoga palīdzība.

10.tab.

Zīmējumu rezultātu sasniegšana, zīmētdarbības vides patstāvīga iekārtošana un pedagoga loma

kritēriji Posmi	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. 11,41%				55,17%				100%				100%	
2. 22,83%				46,55%				100%			100%	100%	
3. 22,83%				96,55%		6,89%	29,31%	100%	18,96%	100%	100%	55,17%	
4. 28,34%	91,66%	27,77%		100%	62,50%	34,72%	79,16%	80,55%	76,38%		83,33%		
5. 10,23%	80,76%	61,53%	30,76%	23,07%	76,92%	73,07%	84,61%	19,23%	23,07%		46,15%		65,38%
6. 4,33%		90,90%	27,27%		100%	90,90%	18,18%	18,18%	27,27%		27,27%		90,90%

1.posms- pirmsattēlošanas posms,

2.posms - priekšmeta atpazīšanas posms,

3.posms - apzinātas zīmēšanas posms,

4.posma - priekšmetiskais zīmēšanas posms,

5. posms - pārejas posms uz sižeta zīmēšanas posmu

6. posms - sižeta zīmēšanas posms.

H.Hekhauzena pētījumos rodama atziņa, ka bērnu reakcija uz savas darbības rezultātiem vērojama jau 1,5 gadu vecumā. Mūsu pētījumos tas apstiprinājās. Konstatējām, ka bērnus pirmsattēlošanas posmā interesē iegūtais rezultāts - t.i. roku kustības ar zīmuli, kuru rezultātā veidojas līnijas, švīkas. Tas izraisa emocionālu attieksmi. Savukārt, apzinātas zīmēšanas posmā sāk veidoties priekšnosacījumi sasnieguma motivācijai. H.Hekhauzens savos pētījumos par bērnu sasnieguma motivācijas attīstību ir norādījis uz to, ka jau 2 - 3,5 gadu vecumā bērnu pārdzīvojuma centrā atrodas patstāvīgi sasniegts rezultāts. Rezultāta veiksmē kļūst par pārdzīvojuma avotu. Tomēr mūsu pētījumi liecina, ka izpratne par rezultātu veiksmi vai neveiksmi novērojama priekšmetiskajā zīmēšanas posmā, kurā bērna vidējais vecums ir 4gadi. Tas atšķiras no H.Hekhauzena minētā vecuma 2 - 3,5 gadi. Mūsu veiktie pētījumi rosināja secināt, ka bērnudārzos zīmēšana 1. jaunākajā un 2. jaunākajā grupā (2 - 4 gadi), galvenokārt, notiek pedagoga organizētā darbībā. Tā ir ierobežota materiālu izvēlē, laikā (12 - 15 - 20 min.), nodarbības satura tematiskajā risinājumā. Pedagogs piedāvā vienu konkrētu uzdevumu visai bērnu grupai. Konstatējām, ka pedagogs orientējās uz noteiktu rezultātu (kādam jāizskatās zīmējumam). Tādejādi bērnu brīvība un mākslinieciskās darbības izpausmes tiek ierobežotas ne vien pedagoga organizētā darbībā, bet arī viņu brīvi izvēlētajā darbībā. Pamatojoties uz to, ka tas nav bērna izvēlēts zīmējuma saturs un visi bērni iegūst vienādus rezultātus, tiek kavēta personīgās veiksmes un neveiksmes izpratnes veidošanās. Bērni sāk orientēties tikai uz pedagoga sniegto vērtējumu. Novērojām, ka tas rada šablonu izmantošanu zīmēšanā. Piemēram, neizprotot krāsu kā objekta reālo pazīmi, bērni, vadoties pēc pedagoga aizrādījumiem, sāk zīmēt sauli tikai dzeltenu un lapas augšējā stūrī, koka stumbru melnu vai brūnu, zāli tikai zaļu, jūru zilu utt. H.Hekhauzens, aplūkojot sasnieguma motivācijas attīstību, nenoliedz pedagoga līdzdalību un nozīmi bērna patstāvības sekmēšanā, tomēr norāda uz to, ka šāda autoritatīva pedagoga darbība nesekmē patstāvības veidošanos. Šādā situācijā tiek kavēta radošās iniciatīvas izpausmes. Savukārt tie bērni, kuri izrāda radošu iniciatīvu grupā kļūst par "miera traucētājiem".

Analizējot pirmsskolas iestāžu pedagogu sniegtās atbildes uz anketas jautājumiem (skat. 12.pielik.) par pirmsskolas vecuma bērnu patstāvības sekmēšanu bērnudārzā, konstatējam pretrunīgu iezīmi. Visi pedagogi atzīst, ka bērnu PMD norit ilgāk un radošāk bērnu brīvi izvēlēta darbībā. Tomēr par labāko patstāvības sekmēšanas darba formu to neatzīst. Visi pedagogi uzskata, ka patstāvību sekmē didaktiski vingrinājumi, 60%, ka to sekmē integrētās nodarbības, kuras īstenojas pedagoga vadībā un paredz konkrētu rezultātu. Savukārt 50% pedagogu uzskata, ka PMD sekmē rotaļa un tikai 40% atzīst māksliniecisko projektu izmantošanas lietderību. Pārrunās pedagogi atzina, ka viņiem nav pieredzes sadarbības formas (subjekts - subjekts) izmantošanā. Viegļāk strādāt konkrētās nodarbībās, paredzot konkrēti iegūstamu rezultātu. Tomēr netiek noliegta bērnu un pedagogu sadarbības formu subjekts - subjekts izmantošana, tikai to apguvei nepieciešamas zināšanas un laiks.

Priekšmetiskajā zīmēšanas posmā notiek izmaiņas bērnu reakcijā uz veiksmi vai neveiksmi (t.i. orientācijā uz sasniegumu). Veiksmes gadījumā iegūtais rezultāts tiek demonstrēts citiem, bērni vēlas to nest uz mājām, lai parādītu vecākiem. Jāatzīmē, ka atsevišķos gadījumos vēlme parādīt savus patstāvīgā darba rezultātus vecākiem ir novērojama arī apzinātas zīmēšanas posmā. Tas saistās ar pašu vecāku izrādīto interesi par bērnu darbiem. Viņi lūdz tos parādīt, par paradumu kļūst aplūkot bērna zīmējumus, kuri tapuši dienas laikā. Mūsaprāt, tas sekmē arī bērnu un vecāku saskarsmi, kas šajā gadījumā ir primārais (vajadzība pēc vecāku uzmanības), rezultātu novērtēšana ir sekundāra.

Konstatējam, ka bērnu reakcija neveiksmes gadījumā ir līdzīga H.Hekhauzena norādītajām izpausmēm - attaisnošanās ("mani pagrūstīja"); atvirzīšanās no problēmas ("...", bet es šodien iešu uz teātri"); darbības pārtraukšana un apzināta izvairīšanās no neveiksmes (bērni atstāj vai noslēpj savu darbu un uzsāk citu darbību, piemēram, konstruēšanu).

Priekšmetiskās zīmēšanas posmā vērojama sākotnējās ieceres salīdzināšana ar zīmēšanas procesā iegūto rezultātu un galarezultātu. Šo salīdzināšanu nodrošina bērna personisko iespēju apzināšanās, kas rosina konstatēt savām iespējām atbilstoši sasniegtus rezultātus.

H.Hekhauzens norāda uz to, ka šī iespēja sāk attīstīties 2,5 - 3,5 gadu vecumā. Tomēr mēs savā pētījumā nevarējām konstatēt H.Hekhauzena minēto šī faktora agrāko attīstības vecumu, t.i. 2,5 gadi (priekšmeta atpazīšanas posms). Konstatējām, ka tas sāk attīstīties tikai apzinātā zīmēšanas posmā un pilnībā izpaužas priekšmetiskajā zīmēšanas posmā. Šajā periodā bērni apzinās savas iespējas un uz to pamata spēj salīdzināt sākotnējo ieceri ar tās realizācijas procesu un prognozēt iegūstamo rezultātu. Tādejādi, ja bērni paredz neveiksmi, viņi no darbības atsakās jau zīmēšanas procesā. Ja bērns orientēts uz veiksmi, vai ir zināma gribas piepūle vai stimuls (piedalīšanās zīmējuma konkursā) rezultāta sasniegšanā, viņi meklē papildus līdzekļus ieceres realizācijai. Mūsu pētījumā tas raksturīgs bērniem pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu un sižeta zīmēšanas posmā.

Bērna prasmes patstāvīgi organizēt zīmētdarbības vidi, t.i. izvēlēties nepieciešamos materiālus un iekārtot darba vietu, raksturīga sākot ar priekšmetisko zīmēšanas posmu, tomēr elementāras šīs darbības izpaušmes vērojamas jau apzinātās zīmēšanas posmā. Savukārt, pedagoga sagatavotu vidi, izmanto visi bērni pirmsattēlošanas un priekšmeta atpazīšanas posmā, kā arī apzinātās zīmēšanas posmā. Pedagoga palīdzība darba vietas iekārtošanā samazinās priekšmetiskās zīmēšanas posmā. Tomēr lielāka patstāvības izpaušme darba vietas iekārtošanā novērojama tieši zīmēšanas procesā. Bērni, īstenojot savu sākotnējo ieceri, pamana trūkstošos materiālu un tos patstāvīgi izvēlas darba laikā. Sižeta zīmēšanas posmā bērni var neizmantot pedagoga sagatavotu darba vidi. Mūsu pētījumi liecina, ka 90,90% bērni spēj patstāvīgi, pirms zīmēšanas, sakārtot darba vietu.

Secinājumi

1. Pirmssattēlošanas posmā bērnu priekšmetiskās manipulācijas rezultātā ar mākslinieciskajiem materiāliem tiek iegūta līnija un punkts kā elementārākais mākslinieciskā attēlojuma elements. Tomēr šajā posmā bērns neapzinās savu zīmētdarbību, tāpēc līnijas un punktus nelieto kā apzinātus attēlošanas līdzekļus. Tas ir bērnu manipulējošām kustībām ar zīmuli un papīru rezultāts. Šīs kustības raksturīgas visiem

bērniem pirmsattēlošanas posmā, ar nosacījumu, ka pieaugušais piedāvā bērniem mākslinieciskos materiālus.

Pamatojoties uz teorētiskajā literatūrā aprakstītajiem H.Hekhauzena, Z.Ņjutina u.c. pētījumiem par bērna motivācijas rezultātu sasniegšanā, mēs konstatējam, ka šī posma bērniem novērojams pārdzīvojums par savas darbības rezultātiem. Pārdzīvojumu par rezultātu veido nevis pati attēlotā līnija vai punkts, bet gan apmierinājums (prieks) par izdarītajām kustībām. Šis pārdzīvojums tika konstatēts 55,17% bērnu.

2. Priekšmeta atpazīšanas posms raksturojas ar daudzveidīgu līniju un punktu apvienojumu un attēlojumu. Patstāvīgi vai kopā ar pieaugušo "ķeburos" tiek atpazīti pazīstami apkārtnes priekšmeti (gk. tie, ar ko bērns ir darbojies). Tas raksturīgs 86,20% bērnu. "Ķeburos" tiek atpazīti arī TV vai grāmatu ilustrācijās redzētie priekšmeti, tas novērojams 24,13% bērnu. Priekšmeti tiek atpazīti pēc to uzzīmēšanas, tāpēc iecere rodas aplūkojot atpazīto priekšmetu. Ieceres rašanās pēc zīmētdarbības vērojama 84,84% bērnu. Vērojama tendence izmantot arī krāsu (guašu, akvareli). To lieto lielu laukumu klāšanai, un nevis kā līdzekli iepriekš apgūto līniju, punktu attēlošanai. Darbojoties ar krāsām, bērni nosacīti atkāpjas no priekšmeta atpazīšanas posma pirmsattēlošanas posmā, kurā notiek manipulācija ar krāsu (74,13%). Tomēr krāsa netiek izprasta kā priekšmeta raksturojoša pazīme.

46,55% bērnu raksturīgs pārdzīvojums par savu iegūto rezultātu. Novērojumi liecina, ka pārdzīvojums par rezultātu ir lielāks tajā gadījumā, ja bērni strādā ar guašu vai akvareli.

Priekšmeta atpazīšanas posmā bērni, kas jau izpratuši māksliniecisko piederumu (zīmuļa, papīra) nozīmi, sāk tos lietot patstāvīgi (25,86%). Visiem bērniem nepieciešams vārdisks paskaidrojums un pedagoga palīdzība.

3. Apzinātas zīmēšanas posmā bērns apzinās savu zīmētdarbību. 70,68% gadījumos apzinātā zīmēšanas posmā iecere rodas pirms zīmētdarbības. 62,06% bērniem iecere rodas zīmētdarbības procesā. To nosaka ieceres nenoturīgums, jo tā mainās zīmēšanas laikā uzzīmētās līnijas, formas atpazīšanas rezultātā. Novērots, ka šāds ieceres nenoturīgums raksturīgs 54 bērniem, t.i. 93,10% gadījumos.

Zīmējumos tiek attēloti sadzīves priekšmeti, lietas, notikumi. Tas raksturīgs visiem šī posma bērniem, kuri piedalās pētījumā (58 bērni). Iegūtie rezultāti liecina, ka 32,75% bērnu zīmē TV un grāmatu ilustrācijās redzēto. Patstāvīgās zīmēšanas saturā netiek atspoguļota dzirdēta informācija.

Bērnu zīmētdarbībā vērojama tēmu atkārtošānās - "mīļākās tēmas", piemēram tēma "Mašīnas". Tas raksturīgs 62,02% bērnu. Mīļākās tēmas atkārtošanos nosaka bērna interese par konkrēto lietu, viņa prasme to novērot un izpētīt. Novērošanas un izpētes rezultātā gūtā informācija tiek atspoguļota zīmējumā. Mīļāko tēmu atspoguļojums sekmē bērnu zīmējuma sižeta patstāvīgu attīstību. Tas raksturīgs 31 bērnam jeb 53,44%.

Zīmētdarbībā tiek iesaistīta runa. Bērni vārdiski interpretē zīmēto. Novērojumi liecina, ka vārdiskajā interpretācijā ir iekļauts lielāks informācijas daudzums par attēloto notikumu, nekā tas tiek uzzīmēts. Atsevišķos gadījumos bērni jautā pedagogam par priekšmeta, lietas daļu skaitu, esamību vai neesamību ("Vai sliekai ir kājas?"). Tādejādi 63,79% bērnu savu zīmētdarbību papildina ar vārdisku komentāru un interpretāciju.

Visi bērni izmanto līniju kā MIL, savukārt, 77,58% bērnu izmanto formu kā priekšmeta pazīmi. Krāsa kā MIL tiek izmantota 30 bērnu zīmējumos (51,72%). Reakcija uz rezultātu novērojama 96,55% bērnu. Patstāvīgi sagatavot darba vietu spēj 6,89% bērni, izvēloties laiku, vietu un nepieciešamos materiālus. 29, 31% bērni materiālus izvēlas zīmēšanas procesā. Tas liecina par darbības ieceres, mērķa un uzdevumu neprecīzu apzināšanos. Materiālu izvēli nosaka zīmēšanas procesā radusies iecere. Apzinātas zīmēšanas posmā bērni neatsakās izmantot pedagoga sagatavotu vidi. To izmanto visi 58 bērni.

Pedagoga fragmentāra palīdzība nepieciešama 18, 96% bērnu, savukārt, patstāvīga palīdzība nepieciešama 35,17% bērnu. Apzinātas zīmēšanas posmā notiek grafisko priekšstatu apguve. Šo apguvi sekmē bērna un pieaugušā kopīgā zīmēšana, kuru ierosina bērni. Lūgumu piedalīties zīmēšanā izsaka visi 58 bērni. Atšķirība ir to biežumā (cik bieži bērni lūdz pieaugušo kaut ko uzzīmēt). Visiem bērniem nepieciešams arī vārdisks darbības paskaidrojums.

4. Priekšmetiskajā zīmēšanas posmā zīmējuma iecere rodas pirms darbības uzsākšanas. 87,50% bērnu iecere rodas savas iniciatīvas rezultātā. Pārējiem bērniem vērojama partnera iniciatīvas uztveršana. Tas raksturīgs 12,50% bērnu. Ieceres noturīgums raksturīgs 26,38% bērnu. Ieceres noturīgums raksturojas ar sākotnējās ieceres saglabāšanu un neizmainīšanu zīmēšanas laikā, tā, protams, var tikt papildināta. Tādejādi 73,61% bērnu iecere pilnveidojas un mainās uzzīmētā ietekmē. Uzzīmētais materiāls izraisa jaunas asociācijas. Tās izmaina vai papildina sākotnējo ieceri. Šāds zīmēšanas veids tiek salīdzināts ar bērnu rotaļu. Attīstās prasme noteikt savai darbībai mērķi un uzdevumus. Tas raksturīgs 16,66% bērnu. Zīmējumos tiek attēloti sadzīves notikumi, priekšmeti, TV, grāmatu ilustrācijās redzētais. Saglabājas "mīlāko tēmu" atspoguļojums, tādejādi tiek atkārtoti sižeti (72,22%). Visi bērni zīmējumā vienlaikus atspoguļo vairākus notikumus. Bērni patstāvīgi darbojas attēloto personāžu vietā (izspēlē to lomas). Atsevišķos gadījumos imitē priekšmetu skaņas (mašīnas braukšanu, zvana skaņas utt.) Bērni zīmējumos izmanto šādus MIL - līniju, punktu, formu, krāsu. 66,66% bērni kā MIL sāk attēlot lielumu. Analizējot bērnu patstāvīgās darbības rezultātus secinājām, ka 91,66% bērnu, aplūkojot iegūtos rezultātus, atceras sākotnējo ieceri. Tā tiek vārdiski salīdzināta ar zīmēšanas procesu (kā tā tika realizēta). Vārdiskās salīdzināšanas rezultātā esošais zīmējums tiek papildināts ar jaunām daļām, tiek veikti labojumi. Savukārt 27,77% bērnu savu sākotnējo ieceri salīdzina tikai ar iegūto rezultātu. Tādejādi darbs netiek labots un papildināts. Zīmēšanas procesā šajā posmā attīstās bērna orientācija uz darbības sasniegumiem, savukārt, pārdzīvojums par iegūto rezultātu ir vērojams visiem bērniem. Darbības vietu pirms zīmēdarbības patstāvīgi sakārto 34,72% bērnu, 79,16% bērnu patstāvīgi izvēlas materiālus un nepieciešamības gadījumā izmaina darbības vidi zīmēšanas procesā. 80,55% bērni zīmēšanā izmanto pedagoga sagatavotu darbības vidi. Arī tie bērni, kuri patstāvīgi izvēlas materiālus zīmēšanas procesā, darbību uzsāk pedagoga sagatavotā vidē. 76,38% bērniem nepieciešama fragmentāra pedagoga palīdzība. Tā saistās ar grafisko priekšstatu precizēšanu. 83,33% bērniem

nepieciešams vārdisks atgādinājums vai pamudinājums, jo atsevišķos gadījumos bērni neatceras iepriekš apgūto un pat precīzi zināmo.

5. Pārejas posms uz sižeta zīmēšanu. Iecere rodas pirms zīmēdarbības. Šajā attīstības posmā rodas prasme pieņemt vienaudžu piedāvāto ieceri. Tas raksturīgs 26,92% bērnu. Palielinās iniciatīvas rezultātā radušās ieceres īstenošana (80,76%) un sākotnējās ieceres noturīgums zīmēšanas procesā (80,76%). Attīstās bērna prasmes prognozēt sava zīmējuma perspektīvi (15,38%). Zīmējuma saturā atspoguļoti sadzīves notikumi, TV, grāmatu ilustrācijās redzētie un lasītie notikumi. 11,11% bērni savos zīmējumos atspoguļo dzirdētus notikumus un 65,38% izdomātus notikumus. 19,23% bērnu atkārtoti zīmējuma saturu un 33,33% bērnu zīmējuma sižetā apvieno vairākus notikumus. Vērojama līdzdalība attēlotajos notikumos (18,05%). Prasme patstāvīgi attīstīt un realizēt zīmējuma sižetu raksturīga 29,16% bērniem. Līdz ar to samazinās vārdiskā paskaidrojuma nozīme. Bērni sāk izmantot iekšējo runu. Šajā posmā tas raksturīgs 56 bērniem, t.i. 19,23% bērnu. Visi bērni izvēlas krāsu, līniju, punktu, formu kā MIL. Savukārt 34,61% bērnu kā MIL izmanto lielumu un 38,46% kompozīciju. 80,76% bērniem novērojama sākotnējās ieceres atbilstība zīmēšanas procesam. 30,76% bērniem vērojama papildus māksliniecisko līdzekļu meklēšana ieceres realizācijai zīmēšanas procesā. Šie bērni vēl neapzinās sava zīmējuma perspektīvi un nav novērojama prasme plānot savas darbības.

76,92% bērniem ir orientācija uz darbības sasniegumu. Svarīgs ir sasniegtā rezultāta novērtējums un 61,53% bērniem nozīmī iegūst sasniegtā rezultāta atbilstība sākotnējai iecerei. 23,07% bērniem nav nozīmīgs rezultāta sasniegšanas process un galarezultāts kā veiksmīgs vai neveiksmīgs, bet raksturīga reakcija uz rezultātu ("kas iznācis-iznācis"). 73,07% bērni apzinās savas ieceres realizācijas plānu, tādējādi prasmīgi izvēlas nepieciešamos mākslinieciskos materiālus un patstāvīgi iekārto darba vietu. 84,61% bērniem darba laikā rodas nepieciešamība izmantot papildus mākslinieciskos materiālus, tādējādi atsevišķos gadījumos tiek izmainīts arī darba vietas iekārtojums. Vēl joprojām 19,23% bērnu turpina darboties pedagoga iekārtoto darba vietā. Šiem bērniem nepieciešama arī pedagoga fragmentāra palīdzība

zīmētdarbības laikā. Tas novērojams 23,07% bērnu, savukārt, 65,38% bērnu nav nepieciešama pedagoga palīdzība. Viņi no tās atsakās. 46,15% bērnu uzklausa pedagoga vārdisko paskaidrojumu, šie paskaidrojumi vai aizrādījumi ne vienmēr tiek ievēroti.

Šajā posmā novērojama bērnu prasme konsultēties ar vienaudžiem. Tas raksturīgs 26,92% bērnu.

6. Sižeta zīmēšanas posms. Šajā zīmētattīstības posmā visiem bērniem raksturīga ieceres rašanās pirms zīmēšanas. Attīstās bērna prasmes apspriest savu ieceri ar vienaudžiem. Tādejādi sižeta zīmēšanas posmā novērots, ka 54,54% bērnu piedāvā savu ieceri pārējiem. Notiek šīs ieceres apspriešana, analizēšana. Savas ieceres piedāvāšana un cita bērna ieceres pieņemšana raksturīga 81,81% bērniem un saistās ar kopīgu interesējošu tēmu. Pēc paša iniciatīvas iecere rodas 72,72% bērnu. Ieceres noturīgums raksturīgs 81,81% bērnu, 36,36% bērnu apzinās sava zīmējuma perspektīvi un prot noteikt savas zīmētdarbības mērķi un uzdevumus, tomēr tikpat daudz bērniem (36,36%) novērojama ieceres mainība zīmēšanas procesā.

Palielinās bērnu prasme attēlot dzirdētus notikumus (45,45%). Zīmējuma sižetu patstāvīgi attīsta 81,81% bērnu. Zīmēšanā tiek izmantoti šādi MIL - krāsa, forma, līnija, punkts, kompozīcija. 90,90% bērnu kā MIL attēlo dinamiskumu un lielumu. 90,90% bērnu salīdzina savu iegūto rezultātu ar sākotnējo ieceri. 27,27% bērnu nespēj precīzi priekšstatīt savas zīmētdarbības perspektīvi, tāpēc zīmēšanas procesā vērojama papildus māksliniecisko materiālu izvēlēšanās (18,18%). Visi bērni savā zīmētdarbībā orientējas uz sasniegumu. 90,90% bērnu materiālus un darba vietu sakārto pirms zīmētdarbības. Novērots, ka atsevišķos gadījumos bērni izvēlas vairāk materiālus nekā reāli izmanto. Tas balstās uz informācijas saskaņotības principu - ja draugs to izvēlas, arī man tas būs vajadzīgs. Tas raksturīgs bērniem, kuri konsultējas viens ar otru (45,45%). 27,27% bērniem ir nepieciešama pedagoga fragmentāra palīdzība un vārdisks paskaidrojums. Savukārt no pedagoga palīdzības atsakās 90,90% bērnu.

10. Efektīvākās patstāvības sekmēšanas formas zīmēšanā

Balstoties uz izvirzīto hipotēzi un pētnieciskā darba uzdevumiem, noskaidrosim efektīvākās patstāvības sekmēšanas formas zīmēšanā. Izvirzītajā hipotēzē pieņemām, ka PMD sekmē pedagogiski un psiholoģiski pamatotas subjekts - subjekts sadarbības formas. Tās izpētē balstījāmies uz Ļ. Vigotska pētījumiem par attīstības sociālo situāciju [72], S. Rubinšteina "audzinošās iedarbības ideju" [132] un V. Petrovskā pētījumiem par personiski orientējošās pedagogijas būtību [128]. Konstatējām, ka sadarbības forma subjekts - subjekts veido attīstošas savstarpējās darbības, kurās katrs no tās dalībniekiem (pedagogs, bērns, vecāki) sekmē ne tikai cita cilvēka attīstību, bet īsteno arī savu personīgo attīstību [128,14]. V. Petrovskis savos pētījumos aplūko attīstošas savstarpējās darbības starp pedagogiem un bērniem. Savukārt S. Rubinšteins, pētot audzināšanas ietekmi uz bērnu atzīmē, ka audzināšana nozīmē to, ka pedagogs rada speciālas darbības, speciālu rīcību, kura paredzēta, lai veidotu bērnos uzvedības iekšējos nosacījumus vai ar savu rīcību izsauktu bērnos atbildes rīcību [132,372]. V. Petrovskis atzīst, ka attīstošajās savstarpējās darbībās var ietilpt šie personiski audzinošie darbības elementi. Tomēr tā nav vienīgā iespēja kā sekmēt bērnu PMD un pašreizējos apstākļos tā netiek atzīta par primāro. Lai īstenotu sadarbības formu subjekts - subjekts praksē, V. Petrovskis norāda uz nepieciešamību vispirms izmainīt pirmsskolas iestāžu pedagogiskā procesa organizāciju [128,28]. Tas iespējams, ja šī sadarbības forma subjekts - subjekts tiek realizēts 3 virzienos [128,66]:

- kontaktu nodibināšana starp bērniem un pedagogiem (tas, savukārt, sekmē rezultāta ieguvī);
- mērķu, saturu, principu, metodes un audzinošo formu noteikšana;
- apkārtējās vides organizācija ar mērķi maksimāli sekmēt bērnu dabisko attīstību un to stimulēt.

Bērna un pedagoga savstarpējo attiecību veidošanās procesā, bērns līdzvērtīgi pedagogam ir nepastarpināts šī procesa dalībnieks, tā subjekts. Starp bērniem un pedagogiem tiek izveidotas personiskas savstarpējās attiecības, kurās īstenojas katra personības veidošanās un attīstība. Mūsdiā tas veido attīstošo savstarpējo sadarbības sistēmu

subjekts -subjekts. Bērna un pedagoga kopīgajā darbībā un saskarsmē, viņu reālajos kontaktos citam ar citu, veidojas tā savdabīgā vide, kurā attīstās bērna personība un arī pieaugušā kā pedagoga personība.

Mērķa, satura, metodes un audzinošo formu noteikšanā nepieciešams ievērot šādus principus:

- *patstāvīgi saglabāt bērnu vēlmi darboties (mākslinieciskajā darbībā). Nostiprināt un paplašināt viņa "gribu";*
- *sniegt bērniem nepieciešamos līdzekļus un izpratni par mākslinieciskās darbības veidiem, kas pastiprinātu viņu "varu".*

Tas iespējams apvienojot divus audzināšanas procesa virzienus:

1) priekšmetisko apstākļu radīšana PMD sekmēšanā, t.i. tādu attīstošo uzdevumu, rotaļu radīšana (mūsu pētījumā - rotaļvingrinājumi, mākslinieciskie projekti), kuri sekmē patstāvīgus atklājumus un jaunas pieredzes apgūšanu;

2) komunikatīvo apstākļu radīšana bērnu aktivitātes atbalstīšanai.

V.Petrovskis norāda uz to, ka pirmsskolas vecuma bērnu attīstības sekmēšanā sākotnēji jābalstās uz viņam tuvāko un pazīstamāko. Tomēr, ja īstenojam sadarbības formu subjekts - subjekts, tad būtiski ir ievērot arī pedagoga vēlmes, aizraušanos, jo viņam ir jābūt ieinteresētam konkrētās darbības veikšanā (zīmēšanā). Pretēji pedagoga vienaldzīgā attieksme, aktivitātes trūkums un nevēlēšanās piedalīties kopīgajā darbībā var negatīvi ietekmēt bērnu attieksmi pret PMD.

Teorētiskās literatūras izpēte un konstatējošā pētījuma analīze rosināja noteikt un praktiski pārbaudīt divas, mūsdiā, efektīvākās patstāvības veidošanas formas zīmēšanā , kurās tiktu ievērota sadarbības forma subjekts - subjekts:

- rotaļvingrinājumus (individuāla darba formu zīmētdarbības attīstībai un korekcijai);

- māksliniecisko projektu izstrāde (bērnu mākslinieciskās pieredzes bagātināšanai, saskarsmes veicināšanai starp bērniem un pedagogu, zināšanu un informācijas ieguvei u.c.). Abu šo darbības formu īstenošanu pamato atziņa, ka pirmsskolas vecuma bērnu vadošais darbības veids ir rotaļa un tā ir ciešā saistībā ar mākslu un bērnu māksliniecisko darbību.

Teorētiskās literatūras analīze rosināja konstatēt, ka rotaļa zaudē savu specifiku kā bērna pašdarbības forma un kļūst par tipisku, kaut arī savdabīgu nodarbību, ja

-pedagogs neprofesionāli ievēro didaktiskos uzdevumus, tos precīzi pārnesot uz rotaļu vai rotaļdarbībām;

-reglamentē bērnus rotaļu darbībās;

- traucē viņa partnerattiecībām;

- pedagogs aktīvi iejaucas rotaļas procesā. S.Šmakovs norāda uz to, ka rotaļas vadība vispirms ir bērna attieksmes sekmētāja pret īstenību [159,190]. Tas nozīmē, ka bērna rotaļa un rotaļdarbības ir saistībā ar izziņu, ar darbu, māksliniecisko darbību, mākslu. Pieņemot, ka rotaļa ir līdzeklis bērna mākslinieciskās darbības attīstībai, par tās iespējamām organizācijas formām uzskatījām arī rotaļvingrinājumus un mākslinieciskos projektus. Galvenie principi, ko ievērojām organizējot rotaļvingrinājumus un māksliniecisko projektu izstrādi ir šādi:

1) bērni un pedagogs ir darbības partneri, abi ir tieši vai netieši mākslinieciskās darbības dalībnieki. Rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu izstrāde kompensē gadījuma neprecizitātes mākslinieciskās darbības plānošanā vai nejaušības, kuras rodas savstarpēji attīstošo attiecību īstenošanā. Tas rada patiesu sadarbību un sekmē sadarbības formas subjektu - subjektu veidošanos;

2) izpratne par rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu saturu. Jebkurš mākslinieciskais projekts un rotaļvingrinājumi tiek balstīti uz bērna iepriekšējo pieredzi. To izstrādē bērni atdarina tos cilvēkus, parādības, darbības, kuras bērnu ietekmējušas visvairāk. Īstenojot šo principu savarīgi balstīties uz bērnu individuālajām īpatnībām, zīmētattīstības posmu un reāli sasniegto PMD līmeni, bērna gaumi;

3) rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu konstruktīvais pamats sniedz iespēju pārvarēt šķēršļus mērķa sasniegšanā. Rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu izstrādes laikā atsevišķos gadījumos daži bērni paši rada pagrūtinājumu savai darbībai, ja rezultāta iegūšana nesagādā piepūli un ir neinteresanta. Darbībai ir nepieciešams pagrūtinājums;

4) māksliniecisko projektu izstrādes laikā bērnam jābūt brīvam no tādiem emocionāliem pārdzīvojumiem vai pamudinājumiem, kuri nav

saistīti ar māksliniecisko projektu izstrādi, piemēram, vecāku atnākšana. Tādejādi nav lietderīgi iesaistīt bērnus ilgstošu māksliniecisko projektu izstrādē pēcpusdienas cēlienā pirms viņu došanās mājās;

5) māksliniecisko projektu izstrādē vēlams ievērot proporcionālu darbības veidu sadalījumu;

6) humora elementu izmantošana. Humora ieviešanas lietderība bērnu darbībā aplūkota I.Takaksas [144,20] un S.Šmakova [159,193] darbos. Bērni ciena jokus, smieklus, izpriecas;

7) telpas iekārtojums un māksliniecisko materiālu nodrošinājums.

Pārveidojošajā pētījumā piedalījās bērni, kuri sasnieguši priekšmeta atpazīšanas posmu, apzinātas zīmēšanas posmu, pārejas posmu uz sižeta zīmēšanu un sižeta zīmēšanas posmu. Pārveidojošā pētījumā ir izmaiņas bērnu skaitliskajā sastāvā. To noteica fakts, ka bērni, kuri bija sasnieguši pārejas posmu uz sižeta zīmēšanu un sižeta zīmēšanas posmu, uzsāka mācības skolā, daļa bērnu vairs neapmeklēja bērnudārzu dažādu citu iemeslu dēļ. Tādejādi kopējais bērnu skaits, uzsākot pētnieciskā darba 2 posmu, ir 185 bērni:

- priekšmeta atpazīšanas posmā 30 bērni (16,21%),
- apzinātas zīmēšanas posmā 48 bērni (25,94%),
- priekšmetiskajā zīmēšanas posmā 64 bērni (34,59%),
- pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu 28 bērni (15,13%),
- sižeta zīmēšanas posmā 15 bērni (8,10%).

Māksliniecisko projektu izstrādē piedalījās bērni, kuri pētnieciskā darba 1. posmā nepiedalījās. Šo bērnu sasniegumi netika iekļauti 2. pētnieciskā posma iegūto rezultātu izpētē. Pētījuma 2. posma darba gaitā saglabājām bērnudārza organizācijas specifiku - bērnu iedalījumu vecuma grupās. Pamatojoties uz to, ka pirmsskolas pedagoģiskā procesa organizācijas perspektīvē tomēr nav vērojama tendence mainīt šo iedalījumu, mēs, saglabājot grupu iedalījumu, piedāvājam PMD modeli, kurš tiek balstīts uz katra bērna konkrēti sasniegto zīmēšanas attīstības posmu un esošo patstāvības līmeni. Arī bērna esošais zīmēšanas attīstības posms un patstāvības līmenis ir relatīvs. Tādejādi būtisks ir PMD saturs un tā īstenošanai atbilstošu darba formu un metožu izvēle, apstākļu radīšana.

10.1. Rotaļvingrinājumi PMD sekmēšanai zīmēšanā

Bērnu patstāvīgās zīmēdarbības izpētes rezultātā secinājām, ka viena vecuma grupā ir atšķirīgs bērnu zīmēšanas līmenis, kas nosaka dažādu zīmēšanas attīstības posmu apvienojumu. Atšķirīgs ir arī patstāvīgās mākslinieciskās darbības līmenis. Teorētiskās literatūras analīze rosināja secināt, ka piedāvājot visiem bērniem vienādu uzdevumu vai paredzot konkrētu risinājuma atbildi, netiek sekmēta PMD. S.Šmakovs norāda uz to, ka jebkura darbība zaudē savu vērtību, pievilcību, ja tā tiek īstenota piespiedu rezultātā vai izdevīguma dēļ [159,188]. Tāpēc izstrādājām rotaļvingrinājumus zīmēšanā ar mērķi - sekmēt katra bērna zīmētattīstību viņam atbilstošā darba tempā, ļaujot brīvi izvēlēties mākslinieciskos piederumus un atbilstoši sasniegtajam patstāvīgās zīmēšanas līmenim.

Rotaļvingrinājumu saturu veido (skat. 13. pielik.):

- 1) grafisko prasmju un iemaņu apguve,
- 2) redzes - kustību koordinācija,
- 3) objekta uzbūves un tēla īpašību izpratnes veidošana,
- 4) izpratnes veidošana par kustību, formu un krāsu kā priekšmeta pazīmi,
- 5) MIL apguve,
- 6) izpratne par kompozīciju,
- 7) iztēles attīstība u.c.

Rotaļvingrinājumi tika izmantoti divejādi:

- 1) zīmēdarbības attīstībai un korekcijai,
- 2) mākslinieciskās pieredzes bagātināšanai un nostiprināšanai.

Rotaļvingrinājumi zīmēdarbības korekcijai paredz attīstīt tās prasmes un iemaņas, kuras apgūtas nepareizi (instrumenta satvēriens) vai nav vispār apgūtas (krāsu izpratne) kas, tādejādi, kavē bērnu PMD. Savukārt vingrinājumi mākslinieciskās darbības attīstībai un pieredzes nostiprināšanai sekmē virzību uz nākošo zīmētattīstības posmu un palīdz patstāvīgi apgūt un izprast interesējošo un aktuālo. Rotaļvingrinājumus izstrādājām un piedāvājām katram bērnam individuāli, atsevišķos gadījumos tie tika izmantoti vairākkārtīgi un piedāvāti arī citiem bērniem. Standartvariantā šie rotaļvingrinājumi ir veidoti uz noteikta

formāta lapām (A 4). Tomēr atšķirīgais bērnu PMD līmenis un nevienāda zīmēšanas līmenis rosināja izstrādāt un piedāvāt arī cita veida rotaļvingrinājumus, piemēram, zīmēšana uz liela formāta lapām, tapetēm bez speciāli piedāvātiem atbalsta simboliem (kontūrlīnijām). Rotaļvingrinājumus paredzējām izmantot brīvajā brīdī, individuālajā darbā ar bērniem. Tāpēc tie tika novietoti grupas telpā speciāli iekārtotā mākslinieciskās darbības zonā ("zīmēšanas stūrītī"). Darba sākumā paredzējām, ka jaunu rotaļvingrinājumu izstrāde tiks veikta katru nedēļu. Kopā ar grupas pedagogu, analizējot bērnu patstāvīgās darbības rezultātā radušos zīmējumus, nedēļas beigās izstrādājām rotaļvingrinājumus. Tomēr darba gaitā atteicāmies no nedēļas intervāla jaunu rotaļvingrinājumu piedāvāšanai. Secinājām, ka bērni vēlas rotaļvingrinājumus atkārtot, tos izpildīt ar dažādiem materiāliem (zīmuļiem, flomāsteriem, krītiņiem, gvašu utt.). Tādejādi tiek nostiprinātas apgūstamās prasmes un iemaņas. Atsevišķos gadījumos bērni vēlējās izpildīt rotaļvingrinājumus, kas piedāvāti citiem bērniem. Konstatējām, ka papildus tika lūgti tie vingrinājumi, kuru izpildē bērni bija pārliecināti par savām iespējām.

Rotaļvingrinājumi tika piedāvāti katram bērnam speciāli iekārtotās darba mapēs ("dienasgrāmatās"), kuras novietojām "zīmēšanas stūrītī". Tādejādi bērni saņēma tos rotaļvingrinājumus, kuri bija paredzēti tieši viņam. Pedagoga pamudināti, citos gadījumos iedrošināti vai savas iniciatīvas virzīti, bērni tos izpildīja patstāvīgi vai ar pedagoga palīdzību. Vingrinājumi bērniem tika piedāvāti kā rotaļas, kurā pedagogs īstenoja zināmu didaktisku uzdevumu, ievērojot bērna darba stilu, tempu, radot iespēju brīvi izvēlēties materiālus un laiku darbībai. Sākumā šo darbu apgrūtināja tas, ka bērni, īpaši jaunākie, šīs darba mapes sajauca. Tāpēc 1. un 2. jaunākajās grupās nepietiekoši ir uz mapēm uzrakstīt tikai bērna vārdu. Lietderīgi ir uzlīmēt arī šo bērnu fotogrāfijas vai kādu citu bērnam zināmu attēlu pēc kura viņi vieglāk un precīzāk atrod savu darba mapi. Bērniem nebija liegts šīs mapes papildināt ar patstāvīgi veidotiem zīmējumiem, attēlu izgriezumiem u.c. Uzskatījām, ka tās ir individuālas bērnu dienasgrāmatas, kurās viņi var ievietot sev vēlamu. Vērojām, kā norit katra bērna patstāvīgā zīmētattīstība, kā tā izmainās piedāvāto rotaļvingrinājumu ietekmē. Šī analīze tika veikta individuāli katram bērnam. Arī pedagoga sniegtā

palīdzība bija individuāla. Šādu individuālas sadarbības formas izmantošanu noteica atšķirīgās bērnu zīmētprasmes, jo tie bērni, kuri apzinājās savu neprasmi (informācijas saskaņošanas rezultātā), sāka izvairīties no zīmēšanas, it sevišķi, ja uz to norādīja citi bērni. Tāpēc uzskatījām, ka zīmētprasmes attīstībai nepieciešamie korekcijas uzdevumi jāveic individuāli, nevis ar visu grupu kopā. Kopīgi bērni darbojas māksliniecisko projektu izstrādē.

Mākslinieciskās darbības zonā vienlaicīgi darbojās vidēji 4 bērni. Šo skaitu noteica apstākļi, ka pedagogs var katram no šiem četriem bērniem, sniegt individuālu palīdzību vai paskaidrojumu. Bērni varēja arī ērti darboties “zīmēšanas stūrī”, netraucējot cits citam. Bērnodārza grupas telpu standartiekārtojums nerada iespēju izveidot lielākas zonas dažādiem bērnu darbības veidiem. Pārveidojošā pētījuma gaitā konstatējām, ka bērni, kuri regulāri izmantoja šos piedāvātos rotaļvingrinājumus, ar interesi aplūkoja un gaidīja, kas jauns, kāds pārsteigums ir viņu “dienasgrāmatās”. Pretējā gadījumā, ja bērni neizrādīja interesi par šiem rotaļvingrinājumiem, viņi tika pamudināti tos izmantot. Rotaļvingrinājumu izpildes laikā bērni apguva:

- prasmi sakārtot savu darba vietu,
- pabeigt iesākto,
- tehniskās prasmes un iemaņas,
- prasmi izvēlēties tematu, mākslinieciskos materiālus. u.c.

Rotaļvingrinājumi nodrošināja bērnu aizņemību brīvajos brīžos. Viņi tika iedrošināti darboties un brīvi izvēlēties materiālus. Mēs novērojām, ka radītā izvēles iespēja veicina bērnu patsāvību. “Bērns var pats”, tādejādi jau apzinātas zīmēšanas posmā bērni sāk atteikties no pedagoga palīdzības.

10.2. Māksliniecisko projektu izstrāde PMD sekmēšanai

Māksliniecisko projektu izstrādē balstījāties uz teorētiskās literatūras izpētē gūtajām atziņām, ka projekti sekmē bērniem vienotu izpratnes veidošanos par pētāmo problēmu, piemēram,

- savu ķermeni un sajūtām, izjūtām;
- sev interesējošām problēmām un apkārtējo vidi;
- konfliktiem u.c.

Literatūras analīzes un bērnu mākslinieciskās darbības novērojumu rezultātā konstatējām, ka nav lietderīgi vienā mākslinieciskā projekta izstrādē iekļaut visus bērnu darbības veidus. Savukārt atsevišķi darbības veidi kā zīmēšana, valodas attīstība, apkārtnes mācība, mūzika iekļaujas visos projekta tematos un integrējas ar citiem bērnu darbības veidiem. Tādejādi māksliniecisko projektu izstrādi PMD sekmēšanā veicām pēc noteikta plāna:

- tēma,
- zīmēšanas attīstības posms,
- bērnu skaits,
- projekta ilgums,
- darbību secība,
- mērķis,
- saturs,
- organizācija,
- mācīšanās pieredzes (ko bērns apgūs un darīs patstāvīgi),
- materiāli (skat. 11. tab.).

Bērniem, kuru zīmētprasmes līmenis ir atbilstošs priekšmeta atpazīšanas posmam un apzinātas zīmēšanas posmam, projektu izstrādes laikā akcentējām divus uzdevumus:

- 1) izpratnes veidošanu par savu ķermeni, sajūtām;
 - 2) kā simboliskā veidā reprezentēt šīs sajūtas, savu ķermeni ar dažādiem mākslinieciskajiem materiāliem.
- Lai šie uzdevumi tiktu īstenoti svarīgi ir iepazīstināt bērnus ar visiem iespējamiem, šiem zīmēšanas posmiem atbilstošiem mākslinieciskajiem

materiāliem, sekmēt to patstāvīgu apguvi. Daudzveidīga māksliniecisko materiālu apguve un prasme patstāvīgi pielietot, sekmē bērna iespējas sevi izteikt un reprezentēt simboliskā veidā.

Mākslinieciskā darbība, projektu izstrādes laikā radīja bērnos izbrīnu un sajūsmināja citus, kā arī veidoja pārdzīvojumu par rezultātu. Šajā māksliniecisko projektu izstrādē iesaistījās gan bērni gan pedagogi, izsakot vajadzību parādīt prieku, sajūsmu. S. Šmakovs [159,104] to uzskata par cilvēcisku aizraušanos, kurā atspoguļojas cilvēka emocijas, to savdabīga mijiedarbība ar vidi un darbību. Vidēji šie projekti ilga 3 dienas, atsevišķos gadījumos 4-5 dienas. Projektu izstrādes pamatā nebija konkrēts temats, bet gan darbība ar mākslinieciskajiem materiāliem, kuru rezultātā kaut kas veidojās. Piemēram, projekti bērnu iepazīstināšani ar krāsu. Bērniem tika piedāvāti dažādi materiāli zīmēšanai, gleznošanai. Tradicionālie - dažāda izmēra ota, krāsas, zīmuļi, flomāsteri u.c. Tomēr lielāku sajūsmu un izbrīnu radīja netradicionāli izmantojamie materiāli, kuru pielietošanas gadījumā vienmēr tiek iegūts kāds rezultāts. Kā netradicionālos zīmēšanas materiālus izmantojam diegus, auklas, pogas, augu lapas, krāsotāja darba rīkus u.c. Zīmējām arī ar pirkstiem. Daudzveidīgu instrumentu lietošana radīja nepieciešamību piedāvāt bērniem daudzveidīgus materiālus, uz kā zīmēt. Piedāvājām dažāda izmēra zīmēšanas lapas, tapetes, audumu, molbertus, flīzes un flīžu sienu (vannas istabā), asfaltu, sniegu u.c. Projektu priekšrocība ir tā, ka vienmēr tiek iegūts kāds rezultāts, kas apmierina bērnus. Tas sniedz ne vien sajūsma un apmierinājuma, bet arī:

- veido pārdzīvojumu par patstāvīgi iegūtu rezultātu;
- sekmē attēlu atpazīšanu un tā īpašību izziņāšanu;
- iesaista zīmēdarbībā runu, sekmē izvērsta ieceres veidošanos;
- nodrošina kustību aktivitāti, ķermeņa koordināciju un līdzsvara veidošanos (bērni nedarbojas tikai pie galdiem, bet arī guļus uz grīdas, ejot, stāvus pie molbertiem vai flīžu sienām);
- iepazīstina ar MIL, to īpatnībām un darba veidiem, kas sekmē grafisko priekšstatu apguvi (kopīgi ar pedagogu);
- attīstīta patstāvību;
- sekmē psihisko procesu attīstību.

11.tab.

Projekta "Pogas" izstrādes plāns

<i>N. p.k.</i>	<i>Plāna daļas</i>	<i>Darbība</i>
1.	<i>Tēma</i>	"Pogas"
2.	<i>Zīmēšanas attīstības posmi</i>	Apzinātas zīmēšanas posms, priekšmetiskais zīmēšanas posms, pārejas posms uz sižeta zīmēšanu.
3.	<i>Bērnu skaits</i>	22
4.	<i>Projekta ilgums</i>	1 nedēļa
5.	<i>Darbības secība</i>	- valodas attīstība, - tēlotājas māksla, - veidošana, - zīmēšana, - rokdarbi, - ekskursija.
6.	<i>Mērķis</i>	- izpratnes veidošana par cilvēka eksistencei nepieciešamām lietām, to iespēju iegādāties un pielietojums.
7.	<i>Saturs</i>	- pogas apgērbā, - pogu nozīme, - pogu vēsture, - materiāli no kā gatavo pogas, - pogu forma, - pogu krāsa, - ekskursija uz pogu veikalu, - pogu piešūšana, - pogu izmantošana, - pogu aizvietošana, - tava izdomātā poga,
8.	<i>Organizācija</i>	Darbības veidu integrācija, grupu darbs, bērnu patstāvīgā darbība.
9.	<i>Mācīšanās pieredze</i>	- sava apgērba izpēte, - salīdzināšana ar citiem priekšmetiem, - attēlu, grāmatu ilustrāciju izpēte, - pogu piešūšana.
10.	<i>Materiāli</i>	- pogas, - zīmēšanas papīrs, mākslinieciskie materiāli, - aplikāciju papīrs, - māls, - grāmatu ilustrācijas, attēli, - pasakas, miklas.

Konstatējām, ka šāda veida projekti interesē arī vecākos bērnus. Piedāvājot bērniem priekšmetiskās zīmēšanas un sižeta zīmēšanas posmos šos projektus, vidēji 1x ceturksnī, tiek nodrošināta:

- jaunu tehniku apguve, piemēram, marmorēšana, vaska krītiņu kausēšana u.c.;

- nostiprinātas iepriekš apgūtās tehnikas, māksliniecisko materiālu pielietojums.

Projektu izstrāde sekmē arī to bērnu zīmēdarbības attīstību, kuri bērnudārzu sākuši apmeklēt nesen vai, kuri ilgāku laiku nav to apmeklējuši. Projekti izstrāde viņus iedrošina un sekmē nepieciešamo tehnisko prasmju un iemaņu apguvi. Jāakcentē šo projektu izpildes individuālais raksturs. Katrs bērns veic savu zīmējumu. Konstatējām, ka priekšmeta atpazīšanas un apzinātas zīmēšanas posmos bērnus īpaši neinteresē citu bērnu sasniegumi. Viņus var interesēt ko citi dara, bet ne viņu sasniegtais darbības rezultāts.

Strādājot pie projektiem, kas rodas saskarsmes rezultātā ar vidi, rosinājām bērnus izzināt savu apkārtni, savu vietu tajā un noskaidrot elementāras dabas likumsakarības. Piemēram, projekts "Ūdens iemītnieki"(akcents tika likts uz jūru, ezeru). Projekta izstrādē piedalījās bērni, kuri sasnieguši apzinātas zīmēšanas posmu, priekšmetiskās zīmēšanas posmu, pārejas posmu uz sižeta zīmēšanu un sižeta zīmēšanas posmu. Projekta mērķis- noskaidrot, kas dzīvo ūdenī, kas vēl sastopams tajā, kā tas tur nokļuvis. To saikne ar apkārtējo vidi.

Bērni attīstīja prasmes:

- secināt;

- salīdzināt, analizēt;

- veidot vienkāršus slēdzienus, tos atspoguļot ar MIL un mākslinieciskajiem simboliem.

Praktisks uzdevums bija imitēt upi, kura tika izveidota no tapetes un novietota grupas telpā. Bērnu praktiskā darbība izpaudās:

1) upes radīšanā (izkrāsojot tapeti, veidoja upi),

2) faktu un informācijas iegūšanā par ūdens būtnēm (darbs ar enciklopēdijām, grāmatām, attēliem, pedagoga sniegtās informācijas izpratne u.c.),

3) upes vērojumā,

4) mājas uzdevumā (kopā ar vecākiem izpētīt esošo problēmu, izgatavot no dažādiem materiāliem ūdenī dzīvojošās būtnes vai atnest uz bērnudārzu reāli atrastus bērnu veselībai nekaitīgus ūdens augus u.c.).

Projekta izstrādes laikā tiek apvienoti vairāki bērnu darbības veidi - konstruēšana, aplicēšana, valodas attīstība, apkārtnes mācība, matemātika, sports u.c. Uzskatījām to par būtisku priekšrocību, jo:

- bērniem veidojas vienota pasaules uztvere, nesadalīta atsevišķos darbības veidos, priekšmetos;

- projektu izstrādē iesaistījās arī bērnu vecāki. Kopīgi ar bērniem, mājās tika meklēti problēmas risinājumi un tā simboliskie attēlojumi (zīmējums, gleznojums, konstrukcija u.c.). Vecāku ieinteresētība izpaudās arī bērnu darbībās, kuras viņi patstāvīgi bērnudārzā atdarināja;

- bērni apguva prasmi strādāt patstāvīgi un darboties grupā (3- 4 cilvēki), saskaņot savu ieceri ar citu bērnu iecerēm;

- tika sekmēta radošā iniciatīva.

Bērni izzināja:

- 1) lietu, parādību būtību, to savstarpējo saistību. Mācījās izteikt patstāvīgus spriedumus un tos atspoguļot zīmējumā,

- 2) izprata lietu cēloņsakarības un darbības sekas (piemēram, kāpēc ūdenī ir nepiemērotas lietas un kā tās tur ir nokļuvušas, kas notiks, ja tās tur paliks). Tādejādi nonācām pie vajadzības izstrādāt jaunu projektu "Ekoloģija". Šis projekts tika balstīts uz bērnu un pedagogu abpusējām interesēm.

Projektu izstrādes laikā konstatējām, ka jau apzinātas zīmēšanas posmā bērniem vērojama:

- prasme noteikt darbības sākotnējo ieceri un prasme par to pastāstīt;
- orientācija uz savas darbības saniegiem.

Savukārt, ja bērniem, kuri orientēti uz sasniegumu, nav attīstītas prasmes šo ieceri patsāvīgi atspoguļot zīmējumā, veidojas neveiksmi motivējoša orientācija. Īpaši tas izpaudās bērniem sižeta zīmēšanas posmā - veidojās neveiksmnieka pozīcija. Šajā sakarībā izstrādājām rotaļvingrinājumus, kuros bērni apguva nepieciešamās tehniskās

prasmes un iemaņas. Atsevišķos gadījumos izmantojām I projekta veidu (darbs ar mākslinieciskajiem materiāliem).

Rotaļvingrinājumos tika apgūts tas, kas nerealizējās māksliniecisko projektu izpildes laikā.

Risinot projektu "Ekoloģija" konstatējām, ka bērniem ir vēlme risināt globālas problēmas, kuras reāli viņi nav spējīgi īstenot. Šo problēmu ir pētījusi K.Takeksa [149] un norādījusi uz to, ka šī bērnu vēlme ir jāatbalsta. Viņa to saista ar bērna patstāvības veidošanos, jo bērns vēlas reāli īstenot savas ieceres. Pedagogs palīdz šīs bērna ieceres realizēt. Projekta "Ekoloģija" izstrādes laikā bērni vēlējās tīrīt ūdeni, sakopt ūdenskrātuves apkārtni. Piedāvājām sakārtot un uzkopt savu tuvāko apkārtni - grupu, grupas laukumu, baseinu. Šīs darbības vēlāk tika atspoguļotas bērnu zīmējumos un arī rotaļās. Būtisks šī projekta rezultāts bija tas, ka bērni iemācījās izmantot un mākslinieciski pārveidot otrreizējās izejvielas, kuras tiek izmestas un bieži vien tieši ūdenī. Tā no plastmasas pudelēm, tetrapakām, konfekšu papīriem tika gatavotas rotaļlietas (mašīnas, lelles u.c.). Risinot projektu "Ekoloģija" netika saglabāta parastā projekta izstrādes secība: rotaļāšanās, dokumentācija, pētīšana, hipotēzes izvirzīšana, pārbaudīšana un secinājumu izstrāde. Šajā gadījumā bērni vispirms konstatēja kas ir slikti, kas labi, izvirzīja pieņēmumu, to pētīja un noslēgumā rotaļājās. Šāda veida projekta izstrādes laikā bērni apguva prasmes:

- patstāvīgi izvirzīt ieceri, atrast līdzekļus tās realizācijai;
- uzklaut vienaudžu ieceres, kopīgi tās apspriest;
- sasniegt rezultātu un to salīdzināt ar sākotnējo ieceri.

Apgūtās prasmes tiek pārnestas arī uz citiem darbības veidiem. Konstatējām, ja bērns patstāvīgi realizē savu ieceri reālā darbībā, vēlāk atspoguļo to zīmējumā. Tas ļauj konstatēt patstāvīgās darbības līmenis.

Cits projekta veids, kurš tiek balstīts uz bērna un pedagoga kopējām interesēm, sekmē bērna izpratnes veidošanos par savu ķermeni un tā nozīmi. Bērni vēro sevi kā vienreizēju individualitāti. L. Gandīni uzskata, ka tas palīdz bērniem iejusties grupā un tiek radīta iespēja iecerēt un patstāvīgi atspoguļot tādu tēlu, kādu viņi vēlētos parādīt citiem. Bērni zīmē portretus, cilvēka figūras, pozas, veido maskas, mīmiku albumus. Tiek izprastas sejas izteiksmes, ķermeņa kustības,

žesti, to nozīme un atspoguļojuma iespējas zīmējumā. Bērni iepazīstas ar cilvēka uzbūvi (piemēram projekts "Mati") un tām lietām, kas palīdz cilvēkam eksistēt (projekti "Apavi", "Pogas").

Projekti sekmē:

- novērošanas un attēlošanas spējas;
- savstarpējo sakarsmi un izpratni par neverbālo komunikāciju;
- prasmi vārdiski izskaidrot savu ieceri un apzināties vajadzību nepieciešamības gadījumā lūgt palīdzību vienaudžiem vai pedagogam.

Teorētiskās literatūras izpētes rezultātā noteicām trešo mākslinieciskā projekta veidu, kurš balstās uz pedagoga īpašu piedāvājumu kādai bērnu grupai. Šo piedāvājumu pamato kādas specifiskas izziņas intereses vai sociālas vajadzības, kuras ir konstatējis pedagogs. Pētnieciskā darba gaitā, balstoties uz L. Gandīnī piedāvātajām idejām māksliniecisko projektu izstrādē, realizējām projektu "Kara spēles". Projekta izstrādes nepieciešamību noteica fakts, ka bērnu (īpaši zēnu) uzvedībā vērojama agresivitāte, pastiprināta interese par tām multiplikācijas filmām, mākslas filmām, kurās attēlotas cīņas, kaujas skati. Bērni tās atdarina ne vien savās rotaļās, bet arī zīmējumos. L.Gandīnī savā projektā balstījās uz atbilstošas vides radīšanu, kurā nebūtu iespējams īstenot kara spēles. Viņš piedāvāja idejas, materiālus, kas rosinātu bērnus citai darbībai. Mūsu projekta mērķis bija radīt izpratni par šo problēmu un veidot bērniem prasmi patstāvīgi pieņemt lēmumu. Sākotnēji šī projekta izstrādē iesaistījām 5 zēnus (pārejas posms uz sižeta zīmēšanu, sižeta zīmēšanas posms), kuriem tika novērota pastiprināta interese par kara spēlēm. Šiem bērniem nebija raksturīga radoša iniciatīva, tomēr projekta izstrādes laikā viņiem tika uzticēta vadošā loma, t.i. būt iniciatoriem. Viņu sākotnējais uzdevums bija noskaidrot, kas nepieciešams šādām kara spēlēm, kāda tehnika. Sekojoši piedāvājām dažas idejas kā varētu pagatavot šo tehniku. Nākošajā posmā zēniem saņēma lielas kartona kastes no kurām viņi varēja gatavot lidmašīnas, bruņumašīnas u.c. Šajā projekta risināšanas posmā iesaistījās arī citi bērni. Konstatējām, ka darba izpildes gaitā vadošo lomu ieceres praktiskajā realizācijā uzņēmās citi bērni, ne tie, kuru vajadzības dēļ projekts tika piedāvāts. Projekta realizācijas gaitā tika izmantoti dažādi bērnu darbības veidi - konstruēšana, aplicēšana, apgleznošana, zīmēšana u.c. Trešajā posmā gatavos darbus iesaistījām

spēlē. Šajā gadījumā tika sadalītas lomas un pienākumi, kuros iesaistījās arī grupas pedagogs. Pakāpeniski grupas pedagogs pārņēma vadošo lomu un sāka "nejauši bojāt" šo kara tehniku. Bērni uz to reaģēja, aizrādīdami, ka tā nevajaga. Tomēr pedagoga loma prasīja šo darbību turpināt - "nejauši bojāt" šīs mašīnas. Rezultātā bērni atteicās turpināt spēlēt šo kara spēli. Viņi nevēlējās sabojāt šos modeļus. Tādējādi nākošajās posmā modeļi tika pārvērsti par pasažieru lidmašīnām, autobusiem, mašīnām u.c. Projekta izstrādes rezultātā bērniem tika radīta elementāra izpratne par labo un sliktu, tomēr ne visi bērni izteica savu spriedumu, un ne visi vēlējās saglabāt nesabojātas konstrukcijas. 2 bērni no 5, kuru dēļ šis projekts tika veidots, piekrita iznīcināt modeļus. Viņus atturēja pārējie bērni, kuri vēlējās turpināt rotaļu ar pašgatavotiem materiāliem. Šī projekta izstrādes gaitā bērni mācījās darboties kopīgi, izpētīt veidojamo objektu un vienoties par tā simbolisku attēlojumu, patstāvīgi sadalīt pienākumus. Tomēr, sākotnēji, vecākās pirmsskolas vecuma bērni, kuriem nebija darbības pieredze brīvības un neierobežotu iespēju apstākļos, zīmējumā izmantoja šauri kanonizētus tēlus. Konstatējām, ka bērni, kuri savu iepriekšējo māksliniecisko pieredzi bija apguvuši tikai nodarbībā, prasīja konkrētus uzdevumus, lai varētu to "pareizi izpildīt un nodot". Piekrītot M.Mellēnai, šiem bērniem ir tikai padarītā darba un iespējamās atzinības prieks. Viņi nepazīst "radīšanas" prieku [24,19].

Pārveidojošā darba noslēgumā konstatējām, ka bērniem ir izveidojusies izpratne par brīva, radoša darba iespējām, rezultātu patstāvīgu sasniegšanu zīmēšanā. Bērni spēja:

- atklāti pateikt savus spriedumus, aizstāvēt savu domu;
- sastādīt ieceres realizācijas plānu, realizēt iecerēto, izvēlēties nepieciešamos materiālus. Kopumā bērni apzinājās arī savas darbības perspektīvu.

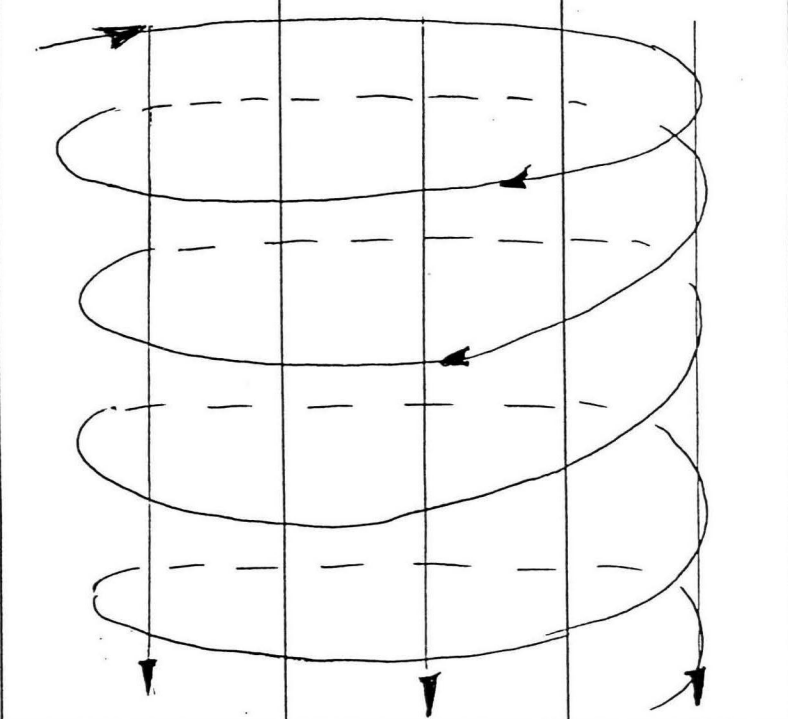
Tādejādi var secināt, ka māksliniecisko projektu izstrādes laikā bērni tiek iedrošināti patstāvīgi izteikt savu uztveri un izpratni par pētāmo problēmu, to atspoguļot arī zīmējumā. Mākslinieciskajiem projektiem raksturīgas izvērstas darbības un to īstenošana prasa pedagoga atbalstu. Integrējot māksliniecisko projektu izstrādē dažādus bērnu darbības veidus, īpaši valodas attīstību, konstatējam, ka bērniem veidojas prasme:

- realizēt sākotnējo ieceri un plānot savu darbību;*
- realizēt savu ieceri, nepieciešamības gadījumā meklēt palīdzību pie vienaudžiem vai pedagoga (bērni apzinās savas iespējas);*
- dalīties pieredzē;*
- apzināties savas mākslinieciskās iespējas un atklāt to simbolisko izteiksmes veidu.*

Piekrītot L.Gandīnī un R.Ņjū atziņām, māksliniecisko projektu izstrāde realizējas tikai ar nosacījumu, ka ir radīta:

- atbilstoša vide, kas stimulē patstāvīgo darbību;*
- iespēja brīvi izvēlēties mākslinieciskos materiālus un bērniem ir zināmi to pielietošanas paņēmieni un iespējamās tehnikas.*

Sekmējot bērnu patstāvīgās darbības attīstību māksliniecisko projektu izstrādes laikā, analizējam arī bērnu patstāvīgo māksliniecisko darbību bērnu brīvi izvēlētajā darbībā. Patstāvīgās zīmētdarbības rezultāti atspoguļo reāli sasniegto patstāvības līmeni un bērnu zīmētprasmi. Šīs analīzes rezultāti tika izmantoti izstrādājot jaunus rotaļvingrinājumus.Tādejādi mēs piedāvājam trīs darbības veidu - rotaļvingrinājumu, māksliniecisko projektu un patstāvīgās zīmēšanas mijiedarbības sistēmu, kura sekmē PMD. Tie veido PMD sekmēšanas modeļa galvenos komponentus (skat.5.att.).

<i>Zīmēdarbības posms</i>	<i>Rotaļvingri- nājumi</i>	<i>Mākslinieciskie projekti</i>	<i>Patstāvīgā zīmēt- darbība</i>
<i>Pirmsattēlošanas posms</i> <i>Priekšmeta atpazīšanas posms</i> <i>Apzinātas zīmēšanas posms</i> <i>Priekšmetiskais zīmēšanas posms</i> <i>Pārejas posms uz sižeta zīmēšanu</i> <i>Sižeta zīmēšanas posms</i>			

5.att.

PMD sekmēšanas modelis

11. Pirmsskolas vecuma bērnu PMD kvalitatīvo izmaiņu salīdzinošā analīze

Lai pārliciecinātos par piedāvātās PMD sekmēšanas modeļa lietderību, pētnieciskā darba noslēgumā veicām atkārtotu PMD analīzi, bērnu brīvi izvēlētajā darbībā pēc kritērijiem, kuri tika izmantoti konstatējošā pārbaudē. Balstījāmies arī uz bērnu reāli sasniegto zīmētattīstības līmeni. Salīdzinošajā pārbaudē neiekļāvām bērnus, kuru zīmētprasmes atbilda pirmsattēlošanas posmam.

PMD salīdzinošās izpētes kritērijus dalījām 3 grupās.

Patstāvības līmenis zīmējuma, ieceres, mērķa un uzdevuma noteikšanā (1. grupa) tika noteikts pēc kritērijiem (skat. 12. tab., tabulā saglabāta piedāvāto kritēriju secība):

1. ieceres rašanās zīmētdarbības sākumā,
2. ieceres rašanās zīmētdarbības vidū,
3. ieceres rašanās zīmētdarbības beigās,
4. ieceri piedāvā vienaudži,
5. iecere rodas bērna iniciatīvas rezultātā,
6. iecere tiek apspriesta ar vienaudžiem,
7. ieceres noturīgums,
8. zīmējuma perspektīvas apzināšanās,
9. ieceres attīstība zīmēšanas procesā,
10. prasme vārdiski noteikt zīmētdarbības mērķi, uzdevumus.

Salīdzinošā pētījuma rezultātā secinājām, ka patstāvības līmenis zīmēšanā ir kvalitatīvi pieaudzis vairākos rādītājos. Apzinātas zīmēšanas posmā kā ieceres noturīgums (29,16%). Priekšmetiskās zīmēšanas posmā 3 rādītājos:

- 1) ieceri piedāvā vienaudži (18,75%),
- 2) iecere tiek apspriesta ar vienaudžiem (43,75%),
- 3) zīmējuma perspektīvas apzināšanās (25%). Šie patstāvības rādītāji netika novēroti konstatējošās pārbaudes laikā. Priekšmetiskās zīmēšanas posmā sākotnējās ieceres apspriešana ar vienaudžiem saistās ar prasmi pieņemt viņu piedāvāto ieceri. Šie rādītāji ir savstarpēji saistīti. Priekšmetiskās zīmēšanas posmā novērojuma zīmējuma perspektīvas apzināšanās (25%). To sekmēja māksliniecisko

Zīmējuma ieceres, mērķa un uzdevuma noteikšanas konstatācija pēc pārveidojošā pētījuma

Kritēriji Posmi	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
2. 16,21% (30 b.)			90% (27 b.)							
3. 25,94% (48 b.)	83,33% (40 b.)	75% (36 b.)			56,25% (27 b.)		29,16% (14 b.)		91,66% (44 b.)	
4. 34,59% (64 b.)	100% (64 b.)			18,75% (12 b.)	84,37% (54 b.)	43,75% (28 b.)	45,31% (29 b.)	25% (16 b.)	100% (64 b.)	39,06% (25 b.)
5. 15,13% (28 b.)	100% (28 b.)			39,28% (11 b.)	60,71% (17 b.)	53,57% (15 b.)	60,71% (17 b.)	53,57% (15 b.)	100% (28 b.)	60,71% (17 b.)
6. 8,10% (15 b.)	100% (15 b.)			60% (9 b.)	66,66% (10 b.)	80% (12 b.)	73,33% (11b.)	73,33% (11b.)	100% (15 b.)	66,66% (10 b.)

2.posms - priekšmeta atpazīšanas posms

3.posms - apzinātas zīmēšanas posms

4. posms - priekšmetiskais zīmēšanas posms

5. posms - pārejas posms uz sižeta zīmēšanu

6. posms - sižeta zīmēšana

projektu izmantošana, jo bērni attīstīja prasmes secināt, izteikt spriedumus, paredzēt darbības sekas, tas, savukārt, atspoguļojas arī bērnu zīmējumos. Secinājām, ka zināšanas, prasmes un iemaņas, kuras apgūtas vienā darbības veidā tiek pārnestas arī uz citiem bērnu darbības veidiem. Patstāvīgajā zīmēšanā tas novērojams procesā, kā attīstās bērnu iecere. Ja konstatējošā pārbaudē, nosakot šo kritēriju, mēs balstījāmies uz bērna prasmi saglabāt sākotnējo ieceri, tad salīdzinošajā pārbaudē konstatējām, ka tas neatspoguļo šī kritērija būtību. Bērni var saglabāt sākotnējo ieceri nemainīgu, tomēr visi to papildina ar jaunām idejām, veidojas izvēsta iecere. Mūsaprāt to sekmēja bērnu darbošanās māksliniecisko projektu izstrādē. Tās laikā, iecere tika papildināta, mainīta, iegūta jauna informācija, līdz ar to meklēti jaunu mākslinieciskie izteiksmes līdzekļi, tomēr sākotnējā projekta iecere saglabājās. Visi bērni priekšmetiskās zīmēšanas posmā, pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu, sižeta zīmēšanas posmā zīmēšanas procesā turpina attīstīt savu ieceri.

Konstatējām, ka patstāvības līmenis zīmēšanā salīdzinājumā ar sākotnējo PMD izpēti ir pieaudzis vairākos rādītājos (skat.3.grafiku). Apzinātas zīmēšanas posmā - ieceres noturīgums (skat. 3.grafika 7 kritēriju). Tas raksturīgs 29,16% bērnu. Priekšmetiskās zīmēšanas posmā PMD līmenis kvalitatīvi pieaudzis šādos rādītājos (skat. 3.grafiku):

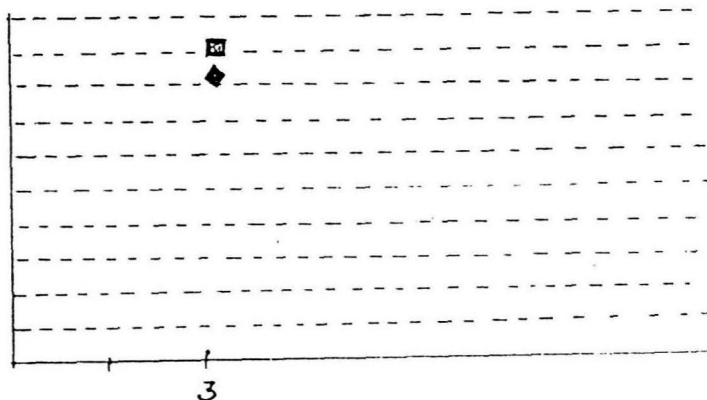
- ieceri piedāvā vienaudži - 43,75% (4 kritērijs);
- iecere tiek apspriesta ar vienaudžiem - 43,75% (6 kritērijs);
- zīmējuma perspektīvas apzināšanās - 25% (8 kritērijs).

Šie patstāvības rādītāji netika novēroti šajos zīmētattīstības posmos konstatējošās pārbaudes laikā. Salīdzinošajā pētījumā sākotnējās ieceres noturīgums apzinātas zīmēšanas posmā bērniem (29,16%) pamatojas uz māksliniecisko projektu izstrādē gūto informāciju par cilvēku, viņa ķermeni. To pamato arī zīmētdarbības īpatnību izpēte, jo tieši cilvēks ir pirmais tēls, ko bērni, patstāvīgi iecerējuši, arī pabeidz zīmēt kā cilvēku. Nav novērojams ieceres mainīgums. Tādejādi izpratne par cilvēku veicina tā attēlošanu zīmējumā un sekmē ieceres noturīgumu. Savukārt sākotnējās ieceres noturīgums salīdzinoši ar konstatējošo pētījumu ir zemāks bērniem pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu (60,71%). Mūsaprāt to izskaidro fakts, ka šajā posmā attīstās

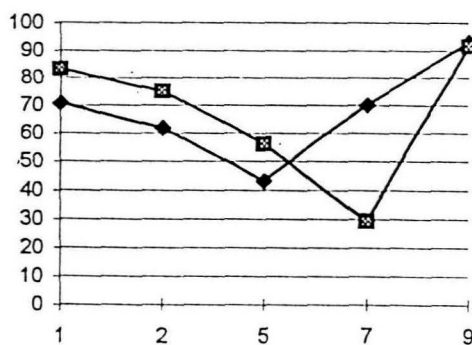
3.grafiks

Zīmējuma ieceres mērķa un uzdevuma noteikšana

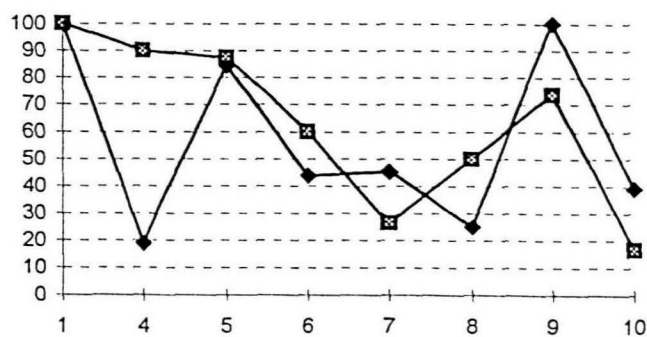
Priekšmeta atpazīšanas posms



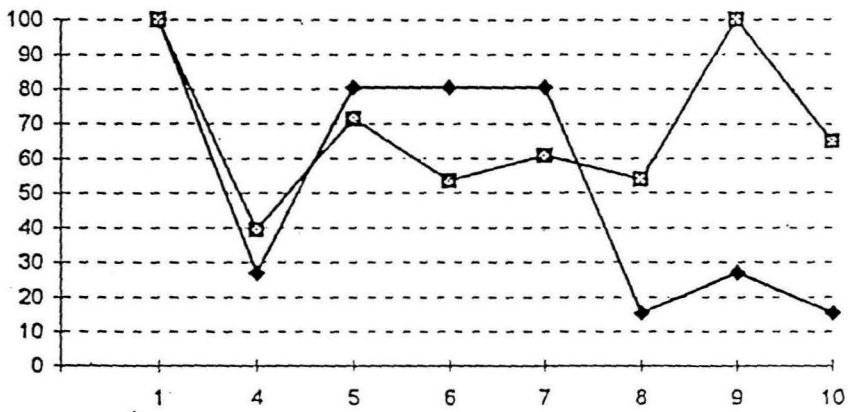
Apzinātais zīmēšanas posms



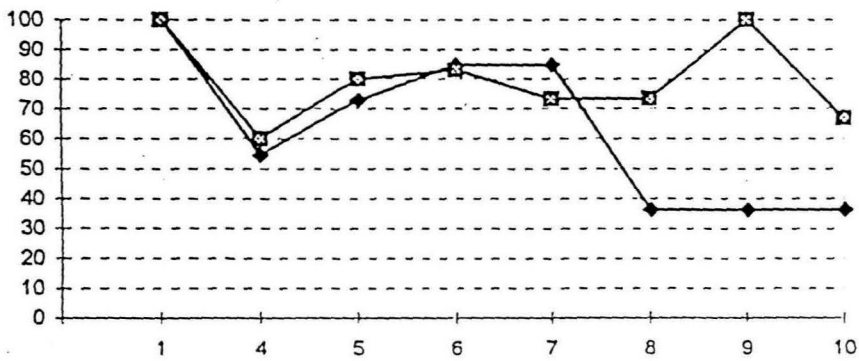
Priekšmetiskais zīmēšanas posms



Pārejas posms uz sižeta zīmēšanu



Sižeta zīmēšanas posms



◆ Sākotnējais PMD līmenis

▣ PMD līmenis pēc pārveidojošā pētījuma

kvalitatīvi jauns patstāvības rādītājs, kurš netika novērots konstatējošā pētījumā, t.i. ieceres apspriešana ar vienaudžiem (53,57%). Tās ietekmē bērni mainīja savu sākotnējo ieceri. Īpaši raksturīgs tas ir bērniem, kuriem nepiemīt radošā iniciatīva, bet kuri pieņem citu bērnu iniciatīvas rezultātā piedāvātās ieceres. Pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu ieceres rašanās pēc paša iniciatīvas raksturīga 71, 42% bērniem. Salīdzinoši priekšmetiskajā zīmēšanas posmā tas raksturīgs 84,37% bērnu un 80% bērnu sižeta zīmēšanas posmā.

Priekšmetiskās zīmēšanas posmā sākotnējās ieceres apspriešana ar vienaudžiem saistās ar tādu patstāvības rādītāju kā vēlmi un prasmī pieņemt vienaudžu piedāvāto ieceri. Šie rādītāji ir savstarpēji saistīti. Priekšmetiskās zīmēšanas posmā novērojama zīmējuma perspektīvas apzināšanās (25%). Arī šī patstāvības rādītāja rašanos zīmēdarbībā, mūsaprāt, sekmēja māksliniecisko projektu izmantošana, jo to izstrādes laikā bērni attīstīja prasmes secināt, izteikt spriedumus, paredzēt sekas. Secinājām, ka zināšanas, prasmes, kuras apgūtas vienā darbības veidā tiek pārnestas arī uz citiem bērnu darbības veidiem. Par to liecina bērnu ieceres attīstība patstāvīgās zīmēšanas procesā. Ja konstatējošā pārbaudē, mēs balstījāmies uz bērnu prasmī saglabāt nemainīgu sākotnējo ieceri, tad salīdzinošajā pārbaudē konstatējām, ka tas neatpoguļo šī kritērija būtību. Bērni var saglabāt sākotnējo ieceri nemainīgu. Tā tiek papildināta ar jaunām idejām, kuras gūtas dažādos bērnu darbības veidos. Tādejādi tiek sekmēta izvērsta ieceres veidošanās. Arī māksliniecisko projektu izstrādes procesā iecere tika papildināta, pilnveidots māksliniecisko izteiksmes līdzekļu pielietojums, tomēr sākotnējā projekta iecere saglabājās. Tas atspoguļojas arī patstāvīgajā bērnu zīmēšanā. Visi bērni priekšmetiskās zīmēšanas posmā, pārejās posmā uz sižeta zīmēšanu, sižeta zīmēšanas posmā turpina attīstīt un pilnveidot savu sākotnējo ieceri. Bērnu prasme apspriest savu zīmējuma ieceri ar vienaudžiem (sākot ar priekšmetisko zīmēšanas posmu - 43,75 %), palielināja viņu prasmes vārdiski noteikt zīmējuma mērķi un uzdevumu. Priekšmeta zīmēšanas posmā tas raksturīgs 39,06% bērnu, pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu 60,71% bērnu, bet sižeta zīmēšanas posmā tas raksturīgs 66,66% bērniem. Zīmēdarbības īpatnību izpēti un pētnieciskā darba gaitā iegūtie rezultāti rosināja secināties, ka prasme vārdiski izskaidrot sava

zīmējuma mērķi, uzdevumus un perspektīvas apzināšanos, palielināja bērnu patstāvību MIL un māksliniecisko materiālu izvēlē (skat.13. tab.), kā arī veidoja prasmes darba vietas sakārtošanā.

Bērnu patstāvības līmenis zīmējuma satura, sižeta attīstībā un tā izpildē (2.grupa) tika noteikts pēc šādiem kritērijiem (skat.13. tab., tabulā saglabāta kritēriju secība):

1. pamatsaturā attēloti sadzīves notikumi,
2. pamatsaturā attēloti TV, grāmatu ilustrācijās redzētais,
3. pamatsaturā attēloti dzirdēti notikumi,
4. pamatsaturā attēloti izdomāti notikumi,
5. vērojama satura atkārtošanās,
6. zīmējuma sižetā vērojams vairāku notikumu apvienojums,
7. vērojama bērnu līdzdalība uzņēmētajos notikumos,
8. zīmējuma sižets tiek attēlots patstāvīgi,
9. zīmējuma izpildē vērojama runas izmantošana,
10. zīmējumā tiek lietots punkts, līnija kā MIL,
11. zīmējumā tiek lietota krāsa kā MIL,
12. zīmējumā tiek lietota forma kā MIL,
13. zīmējumā tiek lietots lielums kā MIL,
14. zīmējumā tiek lietoti elementāri kompozīcijas elementi kā MIL,
15. zīmējumā tiek lietots dinamiskums kā MIL.

Salīdzinājumā ar konstatējošo pētījumu patstāvības līmenis zīmēšanā kvalitatīvi ir pieaudzis 4 rādītājos (skat.13 tab.). Sākotnējā patstāvīgā līmeņa konstatācijā netika novērots dzirdētu notikumu atspoguļojums priekšmetiskajā zīmēšanas posmā. Salīdzinošajā pētījumā konstatējām, ka 21, 87% bērnu priekšmetiskās zīmēšanas posmā redzētiem un zīmējumā atspoguļotiem notikumiem sniedz dzirdētus nosaukumus (skat.4.grafika 3 kritēriju). Atsevišķos gadījumos šīs darbības novērojamas arī agrīnākajos zīmētdarbības posmos, tomēr tām ir gadījuma raksturs.

Priekšmetiskajā zīmēšanas posmā 31, 25% bērnu sāk attēlot izdomātus notikumus (skat.4. grafika 4 kritēriju). Šo iztēloto notikumu zīmēšanu sekmēja bērnu prasme un vēlme pieņemt pedagoga piedāvātos rotaļvingrinājumus iztēles attīstībai. Tādejādi bērni apguva prasmi, kombinējot zināmus tēlus, veidot jaunus. Šis patstāvības rādītājs

Zīmējuma satura, sižeta atīstība un izpilde pēc pārveidojošā pētījuma

kritēri ji Posmi	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
2. 16,21 % 30 b.	86,66 % 26 b.	40% 12 b.				40% 12 b.				100% 30 b.	76,66 % 23 b.				
3. 25,94 % 48 b.	100% 48 b.	41,66 % 20 b.			87,50 % 42 b.	91,66 % 44 b.	43,75 % 21 b.	91,66 % 44 b.	87,50 % 42 b.	100% 48 b.	100% 48 b.	77,08 % 37 b.			
4. 34,59 % 64 b.	100% 64 b.	100% 64 b.	21,87 % 14 b.	31,25 % 20 b.	90,62 % 58 b.	100% 64 b.	90,62 % 58 b.	100% 64 b.	100% 64 b.	100% 64 b.	100% 64 b.	100% 64 b.	93,75 % 60 b.		
5. 15,13 % 28 b.	100% 28 b.	100% 28 b.	25% 7 b.	57,14 % 16 b.	42,85 % 12 b.	60,71 % 17 b.	57,14 % 16 b.	100% 28 b.	28,57 % 8 b.	100% 28 b.	100% 28 b.	100% 28 b.	100% 28 b.	60,71 % 17 b.	67,85 % 19 b.
6. 8,10% 15 b.	100% 15 b.	100% 15 b.	73,33 % 11 b.	100% 15 b.	26,66 % 4 b.	46,66 % 7 b.	26,66 % 4 b.	100% 15 b.		100% 15 b.	100% 15 b.	100% 15 b.	100% 15 b.	100% 15 b.	80% 12 b.

2.posms - priekšmeta atpazīšanas posms

3.posms - apzinātas zīmēšanas posms

4. posms - priekšmetiskais zīmēšanas posms

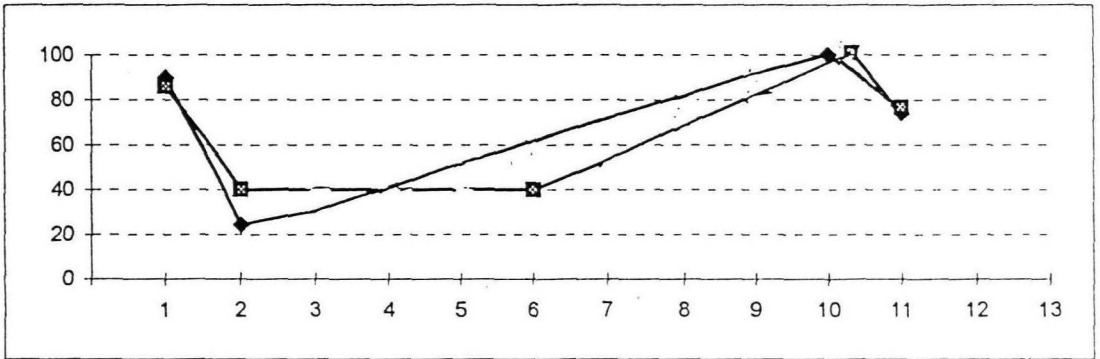
5. posms - pārejas posms uz sižeta zīmēšanu

6. posms - sižeta zīmēšanas posms

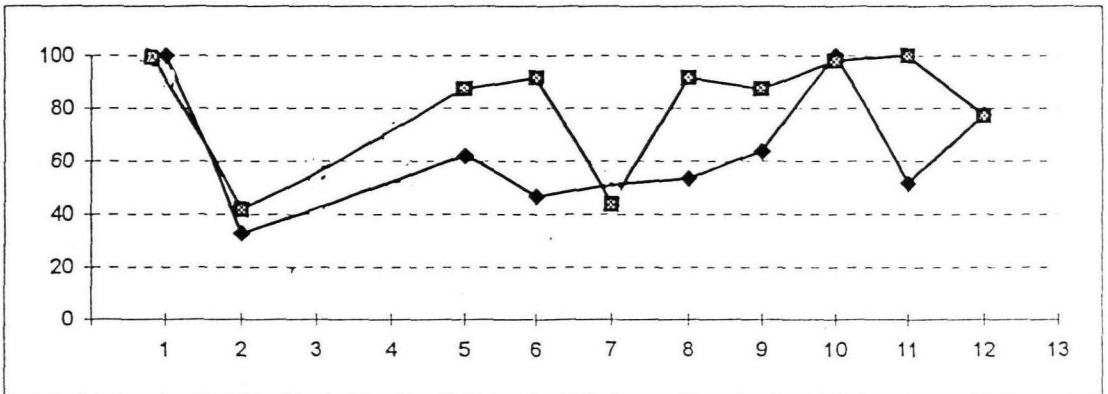
4. grafiks

Zīmējuma satura, sižets, tā izpilde

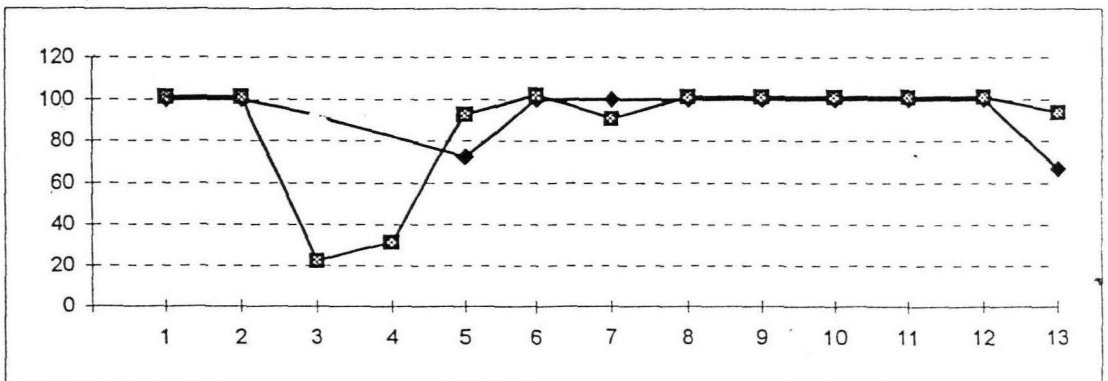
1. Priekšmeta atpazīšanas posms



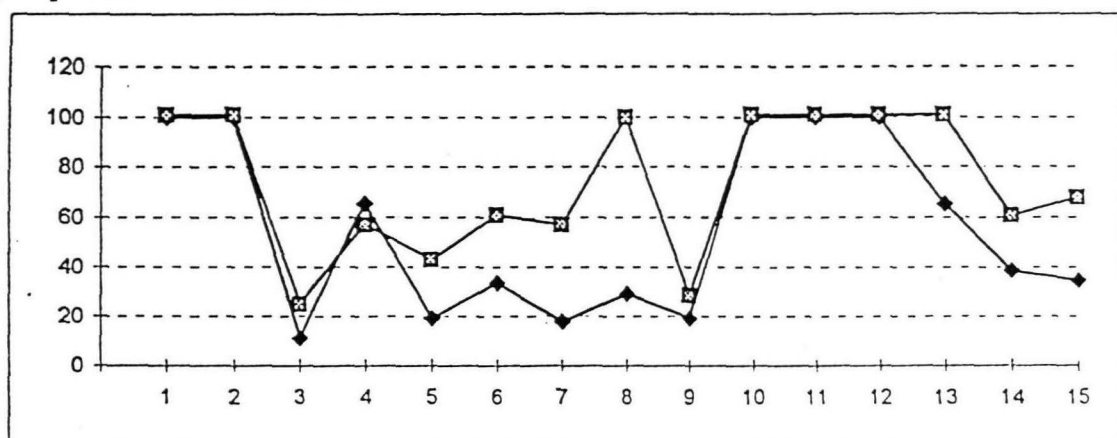
2. Apzinātas zīmēšanas posms



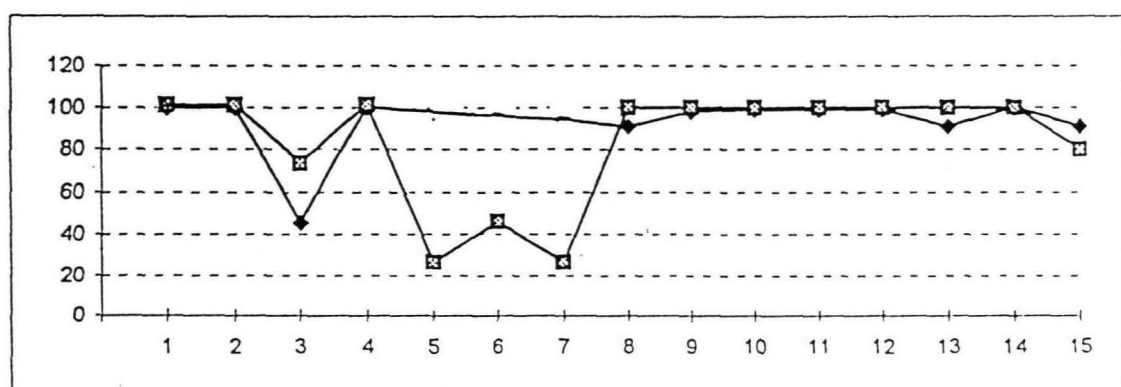
3. Priekšmetiskas zīmēšanas posms



4. Pārejas posms uz sižeta zīmēšanu



5. Sižeta zīmēšanas posms



◆ Sākotnējais PMD līmenis

■ PMD līmenis pēc pārveidojošā pētījuma

netika novērots sākotnējā bērnu patstāvīgās zīmēdarbības izpētē, tomēr arī salīdzinošajā pētījumā šo skaitliski nelielo rādītāju izskaidrojām ar faktu, ka bērni, galvenokārt, zīmē standartsituācijas un standartsīžetus. Pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu vērojams standartsituāciju atspoguļojums zīmējumā, līdz ar to izdomātus notikumus zīmē tikai 57,14% bērnu. Sižeta zīmēšanas posmā izdomātus notikumus zīmē visi bērni.

Mīlākās tēmas risinājums nosaka satura atkārtošanos. To sekmē māksliniecisko projektu laikā gūtā pieredze, detalizēti izpētot interesējošo objektu. Apzinātas zīmēšanas posmā satura atkārtošanās raksturīga 87,50% bērniem, priekšmetiskās zīmēšanas posmā 90,62% bērnu, pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu 42,85% un 26,66% bērniem sižeta zīmēšanas posmā. Pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu satura atkārtošanās samazinās. Šis patstāvības rādītājs (satura atkārtošanās) attīstās paralēli tādām PMD rādītājam kā vairāku notikumu apvienošana vienā zīmējumā. Vairāku notikumu apvienošana vienā zīmējumā visspilgtāk izpaužas priekšmetiskajā zīmēšanas posmā, jo bērni attēlo dažādas standartsituācijas, bieži tās apvienojot. Šis rādītājs netika konstatēts sākotnējā PMD izpētē priekšmeta atpazīšanas posmā (skat.4. grafika 7 kritēriju). Salīdzinošajā pētījumā konstatējām, ka 40% bērnu priekšmeta atpazīšanas posmā vienā zīmējumā spēj atpazīt vairākus priekšmetus, kuri reāli nav saistīti vienā notikumā. Savukārt sižeta zīmēšanas posmā attēlojums tiek veidots kādā konkrētā laika vienībā. Šim notikumam ir pagātne, nākotne, tagadne, tomēr zīmējumā attēlots ir viens tā periods, tādejādi neparādās vairāku notikumu attēlojums. Sižeta zīmēšanas posmā tas raksturīgs tikai 46,66% bērnu (skat.4. grafika 6 kritēriju). Sākotnējā PMD izpētē, bērnu līdzdalība uzzīmētajos notikumos netika konstatēta apzinātas zīmēšanas posmā. Pēc pārveidojošā darba tas raksturīgs 43,75 % šī posma bērniem (skat.4. grafika 7 kritēriju). Tas sekmē bērnu izpratnes veidošanos par savas darbības sasniegumiem, tos vērtējot kā veiksmīgus vai neveiksmīgus. Sākot ar apzinātas zīmēšanas posmu 91,66 % bērniem raksturīga prasme patstāvīgi attīstīt zīmējuma sižetu. Mēs to saistījām ar bērna prasmi attīstīt zīmējuma ieceri zīmēšanas procesā (skat.12. tab.).

Vārdisku paskaidrojumu zīmēšanas procesā sāk izmantot bērni apzinātas zīmēšanas posmā (87,50%). Novērojām, ka tie bērni, kuri apzinātas zīmēšanas posmā sāk apgūt darbības ar gvašu, akvareli (krāsu mācība) nosacīti atkāpjas priekšmeta atpazīšanas posmā (netiek apzināti veidots tēls). Šajā gadījumā 10% bērnu, krāsu apguves procesā, kas pielīdzināms zīmēdarbības līmenim priekšmeta atpazīšanas posmā, izmanto vārdisku paskaidrojumu. Visi bērni vārdisku paskaidrojumu zīmēdarbībā izmanto priekšmetiskās zīmēšanas posmā. Pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu to dara 28, 57 % bērnu, bet sižeta zīmēšanā vārdiska paskaidrojuma regulāra izmantošana netika konstatēta.

Patstāvīgi mākslinieciskā līmeņa salīdzinošā analīze par zīmējuma rezultātu sasniegšanu, zīmēdarbības vides patstāvīgu iekārtošanu un pedagoga lomu tika veikta pēc šādiem kritērijiem (skat.14. tab., tabulā tiek saglabāta kritēriju secība):

1. sākotnējās ieceres atbilstība zīmēšanas procesam,
2. iegūtā rezultāta salīdzināšana ar sākotnējo ieceri,
3. papildus līdzekļu atrašana ieceres realizācijai,
4. pārdzīvojums par rezultātu,
5. orientācija uz sasniegumu,
6. zīmēdarbības vide tiek sakārtota pirms zīmēšanas,
7. vide un materiāli tiek izvēlēti un mainīti zīmēšanas procesā,
8. tiek izmantota pedagoga iekārtotā vide,
9. nepieciešama fragmentāra pedagoga palīdzība,
10. zīmēšanas procesā piedalās pedagogs,
11. pedagogs sniedz vārdisku paskaidrojumu,
12. pedagogs sniedz palīdzību visas darbības laikā,
13. nav nepieciešama pedagoga palīdzība.

Salīdzinošais pētījums rosināja secināt, ka patstāvības līmenis kvalitatīvi pieaudzis 3 rādītājos (skat. 14.tab.). Apzinātas zīmēšanas posmā 29,12% bērniem vērojama prasme noteikt sākotnējās ieceres atbilstību zīmēšanas procesam (skat.5.grafika 1 kritēriju). Prasmi noteikt sākotnējās ieceres atbilstību zīmēšanas procesam, nosaka bērnu

Zīmējuma rezultātu sasniegšana, zīmēdarbības vides patstāvīga iekārtošana, pedagoga loma pēc pārveidojošā pētījuma

kritēriji Posmi	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
2. 16,21% 30 b.				56,66% 17 b.				100% 30 b.		56,66% 17 b.	20% 6 b.	100% 30 b.	
3. 25,94% 48 b.	29,16% 14 b.		20,83% 10 b.	75% 36 b.	27,08% 13 b.	14,58% 7 b.	45,83% 22 b.	95,83% 46 b.	18,75% 9 b.	100% 48 b.	27,08% 13 b.	54,16% 26 b.	18,75% 9 b.
4. 34,59% 64 b.	51,56% 33 b.	43,75% 28 b.	51,56% 33 b.		90,62% 58 b.	45,31% 29 b.	59,37% 38 b.		37,50% 24 b.	9,37% 6 b.	26,56% 17 b.	29,68% 19 b.	59,37% 38 b.
5. 15,13% 28 b.	71,42% 20 b.	89,28% 25 b.	78,57% 22 b.		78,57% 22 b.	71,42% 20 b.	28,57% 8 b.		32,14% 9 b.		35,71% 10 b.	25% 7 b.	78,57% 22 b.
6. 8,10% 15 b.	73,33% 11 b.	86,66% 13 b.	73,33% 11 b.		100% 15 b.	93,33% 14 b.	13,33% 2 b.		26,66% 4 b.		33,33% 5 b.	13,33% 2 b.	86,66% 13 b.

2.posms -priekšmeta atpazīšanas posms

3. posms -apzīnātas zīmēšanas posms

4. posms - priekšmetiskais zīmēšanas posms

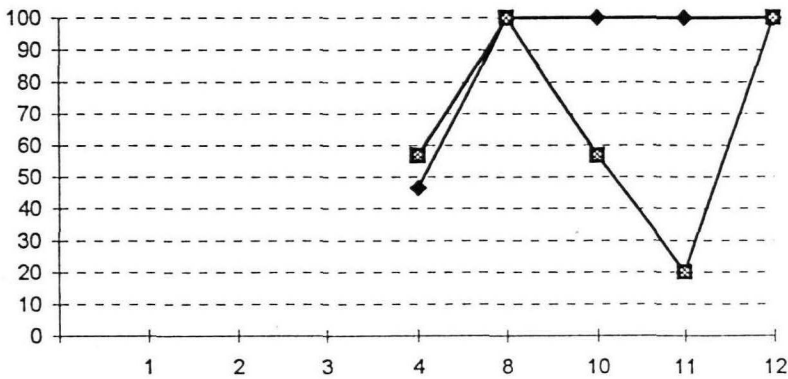
5. posms - pārejas posms uz sižeta zīmēšanu

6.posms - sižeta zīmēšanas posms

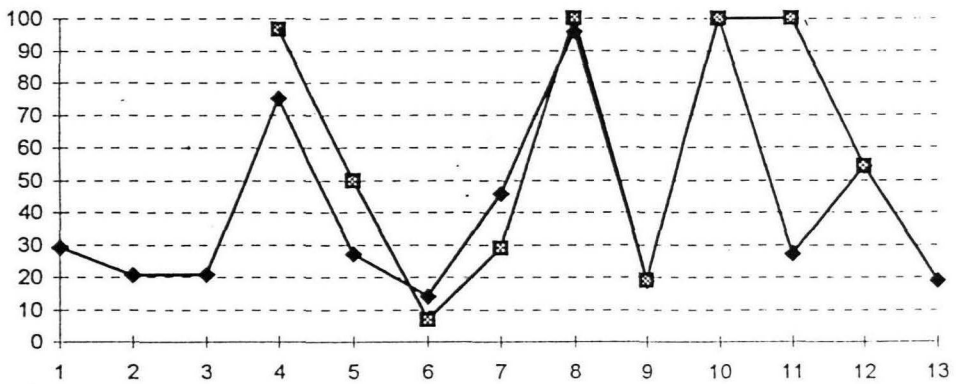
5.grafiks

Zīmējuma rezultātu sasniegšana, zīmētdarbības vides iekārtošana un pedagoga loma

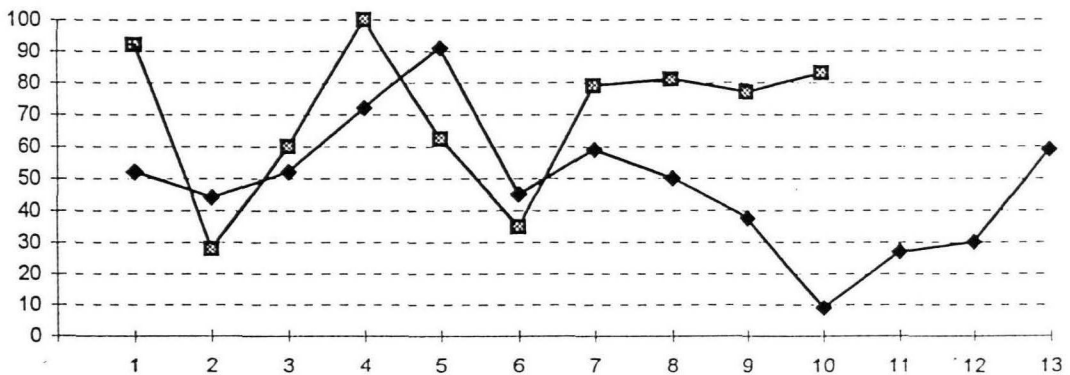
1. Priekšmeta atpazīšanas posms



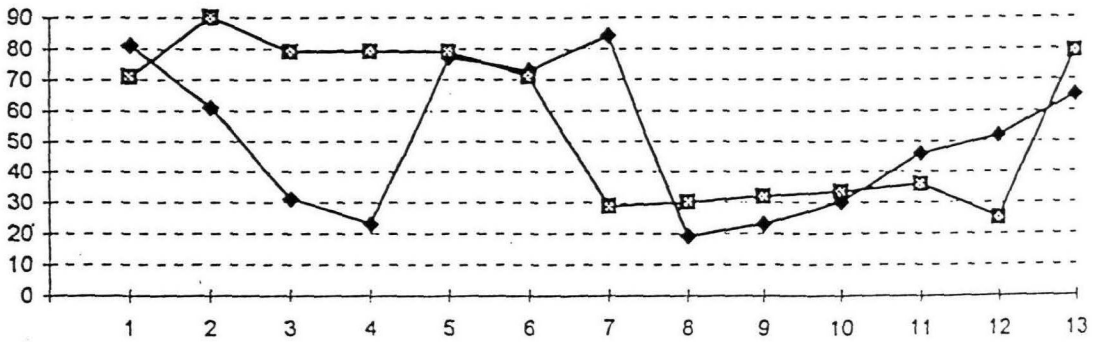
2. Apzinātas zīmēšanas posms



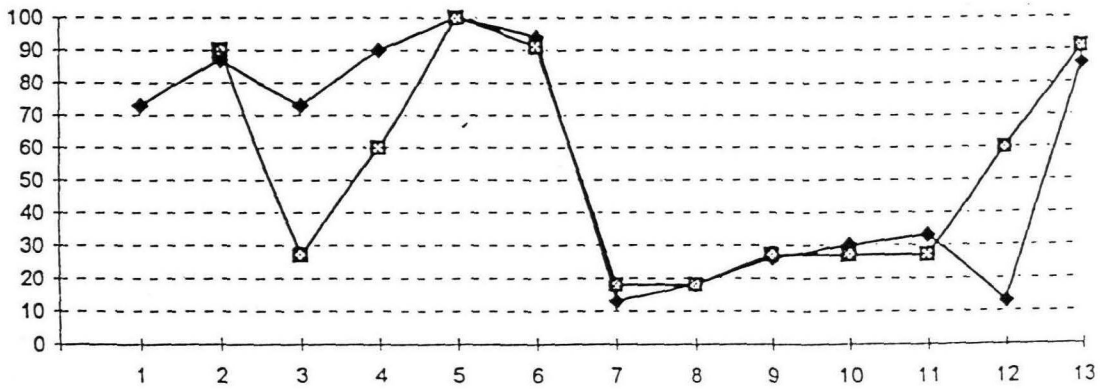
3. Priekšmetiskais zīmēšanas posms



4. Pārejas posms uz sižeta zīmēšanas posmu.



5. Sižeta zīmēšanas posms



◆ Sākotnējais PMD līmenis

◻ PMD līmenis pēc pārveidojošā pētījuma

līdzdalība uzzīmētajos notikumos (skat.13 tab.). Apzinātā zīmēšanas posmā 20,83% bērniem raksturīga papildus līdzekļu meklēšana savas ieceres realizācijai (skat.5. grafika 3 kritēriju).

Pārdzīvojums par rezultātu novērojams priekšmeta atpazīšanas posmā (56,66%), apzinātas zīmēšanas posmā (75%). Savukārt orientācija uz darbības sasniegumu, ko var vērtēt kā veiksmīgu vai neveiksmīgu, vērojama 27,08% bērniem apzinātas zīmēšanas posmā. Šis rādītājs netika fiksētas konstatējošā pētījumā. Salīdzinošajā pētījumā iegūtie dati rosināja secināt, ka bērnu izpratne par savu darbības sasniegumu kā veiksmīgu vai neveiksmīgu sakrīt ar H.Hekhauzena minēto vecumu 2 - 3,5 gadi [156]. Palielinās bērnu prasmes sakārtot darba vietu. Zīmēšanas laikā to dara 45, 83% bērnu apzinātā zīmēšanas posmā, priekšmetiskajā zīmēšanas posmā 59,37% bērnu. Šis rādītājs samazinās pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu (28,57%) un sižeta zīmēšanas posmā (13,33%), līdz ar to palielinās bērna prasmes patstāvīgi plānot savu zīmēdarbību. Pirms zīmēdarbības bērni darba vietu sāk patstāvīgi iekārtot priekšmetiskajā zīmēšanas posmā (45,31%). Sižeta zīmēšanas posmā tas raksturīgs 93,33% bērnu. Pedagoģa sagatavotu vidi izmanto visi bērni priekšmeta atpazīšanas posmā un 95,83% bērnu apzinātas zīmēšanas posmā. Šis rādītājs aptver arī to bērnu daļu, kuri var patstāvīgi zīmēšanas procesā iekārtot darba vietu, tomēr zīmēšanu uzsāk pedagoģa sagatavotā vidē vai arī neizrāda iniciatīvu tās iekārtošanā. PMD salīdzinošā analīze pierādīja, ka palielinājusies ir pedagoģa loma bērnu patstāvīgās zīmēdarbības sekmēšanā. To noteica fakts, ka palielinoties piedāvātajam informācijas daudzumam rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu izstrādes laikā, piedāvājot jaunus mākslinieciskos materiālus, tehnikas, zīmēšanas un gleznošanas paņēmienus, palielinās arī pedagoģa loma. Pedagoģs sniedz atbalstu. Tādejādi visi bērni priekšmeta atpazīšanas posmā izmanto pedagoģa palīdzību. Apzinātas zīmēšanas posmā 18,75% bērnu sāk atteikties no pedagoģa palīdzības, tomēr pilnīga pedagoģa palīdzība vēl nepieciešama 54,16 % bērnu. Fragmentāra pedagoģa palīdzība nepieciešama 18,75% bērnu apzinātas zīmēšanas posmā , 37,50% priekšmetiskās zīmēšanas posmā, 32,14% bērnu pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu un 26,66% bērnu sižeta zīmēšanas posmā.

Vārdiskais paskaidrojums vai atgādinājums nepieciešams visos bērnu zīmēdarbības posmos, tomēr visi bērni to neizmanto vienlaicīgi. Priekšmeta atpazīšanas posmā tas nepieciešams 56,66% bērnu, apzinātas zīmēšanas posmā 27,08% bērnu, priekšmetiskajā zīmēšanas posmā 26,56%, pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu 35,71% un sižeta zīmēšanas posmā 33,33% bērnu.

Lūgumu piedalīties zīmēšanas procesā izsaka bērni, kuriem raksturīga grafisko priekšstatu apguve un bērni, kuri sāk savos "ķeburos" atpazīt kādu tēlu. Tas raksturīgs 56,66% bērnu priekšmeta atpazīšanas posmā, 100% apzinātas zīmēšanas posmā un 9,37% bērnu priekšmetiskajā zīmēšanas posmā. Novērojām, ka pedagoga palīdzība atsevišķos gadījumos ir nepieciešama tiem bērniem, kuri ir pārvērtējuši savas reālās iespējas. Uzsākot darbību viņi to patstāvīgi nevar realizēt, tādejādi nepieciešama pedagoga vai vienaudža palīdzība. Šeit izpaužas bērna prasme vai neprasme novērtēt savas iespējas un noteikt nepieciešamo piepūles daudzumu uzdevuma realizācijai. PMD salīdzinošās analīzes izpētes rezultātā secinājām, ka augstāks bērnu patstāvības līmenis zīmēšanā tiek sasniegts, ja lielāka ir pedagoga sākotnējā palīdzība. Tādejādi, mūsaprāt, apstiprinājās piedāvātā PMD modeļa pareizība.

PMD sekmēšanu bērnodārzā apgrūtināja tāda pirmsskolas iestāžu pedagoģiskā procesa organizācijas specifika kā pedagogu maiņa katrā vecuma grupā. Bērniem, pārejot no vienas vecuma grupas uz nākošo, tiek pārtrauktas jau izveidojušās sadarbību sekmējošās attiecības starp šīs grupas pedagogu un bērniem. Nonākot jaunā grupā, attiecības jāšak veido no jauna. Zīmēšanā īpaši tiek apgrūtināta rotaļvingrinājumu izmantošana zīmēdarbības korekcijai, kura tiek balstīta uz katra bērna individuālo zīmēprasmju īpatnību izziņāšanu.

Secinājumi

1. Pēc pētnieciskā darba ar bērniem konstatējām, ka PMD līmenis zīmēšanā ir kvalitatīvi pieaudzis vairākos rādītājos:

- priekšmeta atpazīšanas posmā 40 % bērnu apguvuši prasmi patstāvīgi apvienot vairākus priekšmetus un ar tiem saistītus notikumus vienā zīmējumā;

- apzinātas zīmēšanas posmā 29,16% bērnu vērojama sākotnējās ieceres noturīgums zīmēšanas procesā.

43,75% bērnu piedalās savos zīmētajos notikumos.

20,83% bērnu patstāvīgi prot atrast papildus līdzekļus ieceres realizācijai.

27,08% bērnu vērojama orientācija uz savas darbības sasniegumu.

18,75% bērnu sāk izteikt vēlmi darboties patstāvīgi, t.i. noraidīt pedagoga sniegto palīdzību zīmēšanas procesā;

-priekšmetiskajā zīmēšanas posmā 18,75% bērnu pieņem vienaudžu piedāvāto ieceri un 43,75% bērni patstāvīgi prot apspriest savu vai vienaudžu piedāvāto ieceri.

25% bērnu apzinās sava zīmējuma perspektīvu.

21,87% bērnu uz zīmētiem notikumiem sniedz, ar tā saturu nesaistītu, dzirdētu nosaukumu. 31,25% bērnu savos zīmējumos patstāvīgi attēlo izdomātus notikumus. 51,56% bērnu zīmēšanas laikā patstāvīgi prot atrast nepieciešamos materiālus un MIL savas ieceres realizācijai;

-pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu un sižeta zīmēšanas posmā samazinās pedagoga līdzdalība darba vietas iekārtošanā. Pirms zīmēdarbības to patstāvīgi sagatavo 11,42% bērnu pārejās posmā uz sižeta zīmēšanu un 93,33% bērnu sižeta zīmēšanas posmā. Zīmēšanas procesā to papildina un maina 28,57% bērnu pārejas posmā uz sižeta zīmēšanu un 13,33% bērnu sižeta zīmēšanas posmā.

2. Bērnu patstāvības līmenis zīmēšanā tiek sekmēts, ja

- ieceres realizācijai tiek radīta brīvība materiālu, laika, izpildījuma izvēlē;

- pedagoga sniegtā informācija, zināšanas un palīdzība atbilst bērna attīstības līmenim un sasniegtajam zīmēšanas attīstības posmam. Augsts bērnu PMD līmenis zīmēšanā tiek sasniegts, ja lielāka ir pedagoga sākotnējā palīdzība un atbalsts. Tas atbilst D.Elkoņina atziņai, ka ikviena bērna virzība uz patstāvību un katrs jauns neatkarības līmenis vienlaikus ir jauna sadarbības forma, jauns atkarības un nepatstāvības līmenis. Tādejādi pretrunu starp bērna vēlmi būt neatkarīgam un aizvien esošo atkarību no pieaugušajiem var uzskatīt par bērna patstāvības attīstības virzītājspēku.

3. Izmantojot PMD sekmēšanā mākslinieciskos projektus un rotaļvingrinājumus, balstītus uz bērnu reāli sasniegto zīmētattīstības posmu un interesēm, secinājām, ka patstāvības līmeņa pieaugums ir lielāks tajos gadījumos, ja pedagogs strādā ar noteiktu bērnu grupu visu pirmsskolas periodu (no 1. jaunākās - vecākai sagatavošanas grupai). Tādejādi novērojām, ka tiem bērniem, kuri priekšmeta atpazīšanas posmā, apzinātas zīmēšanas posmā un daļēji arī priekšmetiskajā zīmēšanas posmā ir patstāvīgs pedagogs, patstāvības līmeņa pieaugums ir straujāks. Mainoties pedagogiem (katru gadu pārejot uz citu grupu), bērnam ir nepieciešams adaptācijas laiks, savukārt, pedagogam ir atkārtoti jāizina bērna attīstības līmenis. Tiek pārtraukta bērna pakāpeniskā un vienmērīga attīstība, piemēram, izmantojot rotaļvingrinājumus zīmēdarbības korekcijai.

Secinājumi

1. *Patstāvīgū mākslinieciskā darbība kā ik viena cita darbība ir process, virzīts uz noteikta mērķa patstāvīgu sasniegšanu. Tajā tiek pārveidota un reproducēta objektīvā realitāte zīmējumā. Darbības teorijas izpēte (A.Ļeontjevs, L.Božoviča, A.Zaporožecs u.c.) rosina bērna patstāvīgi māksliniecisko darbību aplūkot kā attieksmju realizācijas procesu pret apkārtējo pasauli. Tādejādi PMD var uzskatīt par noteiktu mākslinieciskās darbības (zīmēšanas) līmeni. Pirmsskolas vecuma bērnu zīmētdarbībā vērojami 6 zīmētattīstības posmi, kas nosaka arī viņu PMD līmeni.*

2. *Katrs jauns bērnu PMD līmenis vienlaikus rada vajadzību pēc jaunām sadarbības formām un rada jaunu bērnu atkarības un neatkarības līmeni no pieaugušā. Šo pretrunu starp bērna vēlmi būt neatkarīgam un aizvien esošo atkarību no pieaugušā var uzskatīt par bērna patstāvības virzītāju.*

3. *Patstāvība kā autonomija darbību izvēlē un īstenošanā (H.Hekhauzens) atspoguļo bērna vajadzību pēc sasniegumiem. Bērna patstāvības sasniegumi reāli atspoguļojas iegūtajā rezultātā, kurš var būt veiksmīgs vai neveiksmīgs.*

4. *Sasnieguma motivācijas izpēte rosināja konstatēt, ka patstāvīgā darbība tiek sekmēta un veiksmīgs PMD rezultāts veidojas, ja pedagoga prasībās pēc patstāvības ir iekļauti :*

- 1) *noteiktas, bērniem izprotamas un izpildāmas prasības darbībai;*
- 2) *uz sasniegumiem orientēts uzvedības modelis;*
- 3) *sasnieguma novērtējums.*

5. *Bērnu PMD raksturo noteikta iniciatīvas pakāpe uzdevuma risināšanas laikā. PMD sekmē radoša iniciatīva. Radošā iniciatīva ir patstāvības raksturojošs un veidojošs faktors.*

6. PMD attīstība kā īpašs darbības veids nav akcentēts "Audzināšanas un mācību programmās bērnu darziem". Programma paredz visiem bērniem gada laikā apgūt noteiktu zināšanu, prasmju daudzumu. Savukārt PMD ilguma noturības un satura salīdzinošā analīze rosināja konstatēt, ka vienā vecuma grupā bērnu PMD ilgums ir dažāds, līdz ar to dažāds ir zināšanu apguves temps un dažādas ir bērnu spējas izprast un reflektēt šo piedāvāto informāciju. Programma nerada iespēju izvēlēties mākslinieciskos materiālus, laiku un satura realizācijas iespējas.

PMD sekmēšana pirmsskolas vecuma bērniem jābalsta uz katra bērna individuāli sasniegto attīstības līmeni.

7. Sadarbības forma subjekts - subjekts optimāli īstenojas rotaļvingrinājumos un mākslinieciskajos projektos. Pedagoģs, sniedzot bērniem atbalstu māksliniecisko projektu izstrādes laikā, sekmē:

- saskarsmes veidošanos starp bērniem un pedagoģu;
- izpratnes veidošanos par sevi un apkārtējās dzīves realitātēm;
- jaunas informācijas, zināšanas apguvi;
- darbības realizācijas pēctecības ievērošanu.

Rotaļvingrinājumi nodrošina bērnu zīmēdarbības korekciju, ievērojot bērnu individuālās attīstības īpatnības, reāli sasniegto zīmētattīstības un PMD līmeni. Notiek individuāla sadarbība starp bērnu un pedagoģu.

8. Māksliniecisko projektu un rotaļvingrinājumu izstrādes rezultātā tika konstatēts kvalitatīvs PMD pieaugums šādos rādītājos

- priekšmeta atpazīšanas posms - bērna prasme patstāvīgi iztēlēt apvienot vairākus tēlus un ar tiem saistītus notikumus vienā zīmējumā (40% bērnu);
- apzinātas zīmēšanas posmā - sākotnējās ieceres noturīgums un tās atbilstība zīmēšanas procesam (29,16% bērniem),
- bērnu līdzdalība uzīmētajos notikumos (43,75% bērniem),
- prasme patstāvīgi izvēlēties papildus līdzekļus ieceres realizācijai (20,83% bērniem),
- orientācija uz darbības sasniegumu (27,08%),
- atteikšanās no pedagoģa palīdzības (18,75%);

-priekšmetiskajā zīmēšanas posmā - bērni pieņem vienaudžu piedāvāto ieceri (18,75 %),

- prasme patstāvīgi apspriest savu vai vienaudžu piedāvāto ieceri (43,75%),

- prasme apzināties darbības perspektīvu (25 %),

- prasme patstāvīgi atrast nepieciešamos mākslinieciskos materiālus un MIL savas ieceres realizācijai (51, 56%);

- pārejas posmā un sižeta zīmēšanu un sižeta zīmēšanas posmā samazinās pedagoga līdzdalība darba vietas iekārtošanā:

- pirms zīmēdarbības patstāvīgi to sagatavo 11,42 % bērnu pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu un 93,33% bērnu sižeta zīmēšanas laikā,

- zīmēšanas procesā to maina un papildina 28,57% bērnu pārejas posmā uz sižeta zīmēšanas posmu un 13,33% bērnu sižeta zīmēšanas posmā.

9. Bērnu patstāvības līmenis zīmēšanā tiek sekmēts, ja

- ieceres realizācijai tiek radīta brīvība materiāla, laika un satura izvēle, tiek nodrošinātas nepieciešamās zīmētprasmes šīs ieceres realizācijai,

- pedagoga sniegtā informācija, zināšanas un palīdzība atbilst bērna reālajām iespējām.

10. Izmantojot sadarbības formas subjekts - subjekts PMD sekmēšanā palielinās pedagoga loma. To noteica fakts, ka pieaug piedāvātais informācijas daudzums rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu izstrādes laikā, jaunu māksliniecisko materiālu, tehnikas un zīmēšanas paņēmieni pielietojums.

11. Patstāvības līmeņa pieaugums ir lielāks gadījumos, ja pedagogs strādā ar noteiktu bērnu grupu visu pirmsskolas periodu. Mainoties pedagogiem, bērnam ir nepieciešams adaptācijas laiks, savukārt, pedagogam ir atkārtoti jāizžina bērna attīstības līmenis, jāveido jauns saskarsmes līmenis.

Nobeigums

Bērnu patstāvīgā mākslinieciskā darbība ir attieksmju realizācijas process pret apkārtējo pasauli (A. Ļeontjevs, A. Zaporožecs, L. Božoviča, M. Daņilovs, N. Vetlugina u.c.). Bērnu attieksmi, kura atspoguļojas zīmējumos, var uzskatīt par noteiktu patstāvīgās darbības rezultātu. Patstāvīgās darbības pamats veidojas pirmsskolas vecumā un nosaka cilvēka darbības sasniegumu attīstību turpmāk (Ē. Ēriksons, Z. Ņjutens, Dž. Santroks u.c.).

Darba rezultāts:

1. Teorētiski izpētīta pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgās mākslinieciskās (zīmēšanas) darbības attīstība, noskaidroti tās sekmējošie un kavējošie faktori.

Konstatējām, ka patstāvīgi māksliniecisko darbību sekmē:

bērna psiholoģiskā brīvība un drošība;

pedagoga atbalsts;

saskarsme ar bērniem un pieaugušajiem;

citu bērnu sniegtais novērtējums;

bērnu vajadzības apmierināšana pēc jaunām darbības formām;

radošā iniciatīva.

Patstāvīgi māksliniecisko darbību kavē:

pedagoga tiešs vadības stils;

nodarbība kā galvenā darbības organizācijas forma;

izteikts satura tematiskums;

materiālu, laika, telpas ierobežota variativitāte;

bailes kļūdīties un saņemt pedagoga aizrādījumu.

2. Konstatēts, ka PMD zīmēšanā optimāli īstenojas bērniem brīvi izvēloties radošās darbības formas, metodes, saturu u.c., atbilstoši viņu reāli sasniegtajam zīmētattīstības līmenim. Secinājām, ka bērnu PMD līmenis saistās ar bērnu reāli sasniegto zīmētattīstības līmeni. Katrs jauns bērnu PMD līmenis vienlaikus rada vajadzību pēc jaunām

sadarbības formām un rada jaunu bērnu atkarības un neatkarības līmeni no pieaugušā. Šo pretrunu starp bērnu vēlmi būt neatkarīgam un aizvien esošo atkarību no pieaugušā var uzskatīt par bērnu patstāvības virzītāju.

3. Pētījuma rezultātā konstatējām, ka bērnu individuālā attieksme pret PMD ir pedagoģiskās darbības rezultāts, kuru pedagogs var sekmēt netieši, izmantojot rotaļvingrinājumus un mākslinieciskos projektus. Secinājām, ka rotaļvingrinājumu un māksliniecisko projektu izstrādē optimāli īstenojas sadarbības forma subjekts - subjekts. Sadarbības forma subjekts - subjekts veido attīstošās savstarpējās darbības, kurās katrs tās dalībnieks sekmē ne tikai otra cilvēka attīstību, bet īsteno arī savu personisko attīstību. Starp bērniem un pedagogiem veidojas personiskas savstarpējās attiecības.

Pētījuma rezultātā sasniegts mērķis:

izpētīta bērnu patstāvīgās mākslinieciskās darbības attīstība pirmsskolas vecuma bērniem, izstrādāts pedagoģiski un psiholoģiski pamatots mākslinieciski radošās bērnu patstāvības attīstības modelis zīmēšanā.

Darbā pārbaudīta un pamatota hipotēze, ka pirmsskolas vecuma bērnu patstāvību zīmēšanā sekmē:

bērnu reāli sasniegtā mākslinieciskās darbības līmeņa ievērošana;
pedagoģiski un psiholoģiski pamatotas subjekts - subjekts saskarsmes formas;

bērnu brīva izvēle.

Darba turpinājumā pētīšu: PMD nozīmi radošās personības sekmēšanā, to saistot ar kreativitāti kā bērnu pašaktualizācijas un personības veicinošu faktoru.

Literatūra

1. *Apvienotā mācība: Darba plāni pirmsskolai.* - R.: Latvijas Skolotāju kooperatīvs, 1934. - 49 lpp.
2. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem : Pagaidu variants.* - R.: Zvaigzne, 1972. - 179 lpp.
3. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem: 1. un 2. agrās bērnības grupa, pirmā jaunākā grupa.* - R.: LPSR IM, 1986. - 99 lpp.
4. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem 1. jaunākajai grupai: Projekts.* - R.: LPSR TIM, 1989. - 32 lpp.
5. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem 2. jaunākajai grupai :Projekts.* - R.: LPSR TIM, 1989. - 42 lpp.
6. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem 2. jaunākajai grupai un vidējai grupai: Projekts.* - R.: LPSR IM, 1986. - 107 lpp.
7. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem vidējai grupai: Projekts.* - R.: LPSR TIM, 1989. - 35 lpp.
8. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem vecākajai grupai: Projekts.* - R.: LPSR TIM, 1989. - 40 lpp.
9. *Audzināšanas un mācību programma bērnudārziem vecākai grupai: Projekts.* - R.: LPSR IM, 1986. - 87 lpp.
10. *Boša R. Pirmsskolas audzināšanas galvenie darba virzieni un to īstenošana.* - R.: Izglītības attīstības institūts, 1991. - 30 lpp.
11. *Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados.* - R.: Zvaigzne, 1975. - 302 lpp.
12. *Cukermane G. Saskarsmes veidi apmācībā. 1. daļa.* - R.: Eksperiments, 1994. - 98 lpp.
13. *Cukermane G. Saskarsmes veidi apmācībā. 2. daļa.* - R.: Eksperiments, 1994. - 130 lpp.
14. *Dēķens K. Jaunā skola // Mūsu nākotne.* - 1927. - Nr. 18. - 523.- 526. lpp.
15. *Eksperimentālā audzināšanas un mācību programma bērnudārziem.* -R.: Izglītības attīstības institūts , 1990. - 87 lpp.
16. *Ēriksons Ē. Es esmu tas, cik es ceru saņemt un dot // Kultūras avīze.* - 1993. - Nr. 4 (7). - 10. - 14. lpp.
17. *Hibnere V. Bērnu tēlotājdarbības psiholoģija.* - R.: Zvaigzne, 1977. - 105 lpp.

18. Hibnere V. Tēlotāja māksla 1.-6. klasei: Izteiksmes līdzekļi un tehnika/ V.Hibnere, L.Grasmane, V.Villerušs. - R.: Zvaigzne, 1985. -88 lpp.
19. Komarova T. Kā mācīt bērnam zīmēt. - R.: Zvaigzne, 1982.- 126 lpp.
20. Kovaļčuka J. Individuālā pieeja bērna audzināšanā: Palīglīdzeklis bērnudārza audzinātājiem. - R.: Zvaigzne, 1984.- 124 lpp.
21. Latvijas padomju enciklopēdija. 2.sējums. - R.: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1982.-424.-425.lpp.
- 22.Latvijas padomju enciklopēdija. 7. sējums. - R.: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1986. -25.lpp.
23. Lieģeniece D. Bērns - pasaulē, pasaule - bērnam. - R.: Zvaigzne, 1992. - 136 lpp.
24. Mellēna M. Piešūt kultūrai paša pogu // Grāmata.- 1990.-Nr.12.- 16.-19.lpp.
25. Mīkelsone I. Pirmsskolas vecuma bērnu tēlotājdarbības tipoloģiskās īpatnības: Mācību metodiskais palīglīdzeklis. - Liepāja : LPA rotaprints,1994.- 37 lpp.
26. Dr. M.Montesori bērnu audzināšanas metodes pārskats / sast. H.Stūre - R.: M.Didkovska izdevn., 1940. - 33 lpp.
27. P.R. Kas ir "komplekss" // Mūsu nākotne. - 1927. - Nr. 15. - 432.-439. lpp.
28. Petere A. Māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētisko atziņsmju veidotāja: Promocijas darba kopsavilkums. -Rīga: LU, 1994. - 41.lpp.
29. Psiholoģija: Mācību gr. ped. inst./ A.Smirnova red.- R.: LVI, 1958.-518 lpp.
30. Saukums J. Cik viegli zīmēt. - R.: A.Gulbja izdevn., 1925. - 32 lpp.
31. Sensoriskā audzināšana bērnudārzā : Palīglīdzeklis audzinātājiem / N.Poddjakova, V.Avaņesovas red. - R.: Zvaigzne, 1986. - 179 lpp.
32. Students J. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija. - R.: Autora izdevn., 1935. - 735 lpp.
33. Vašberns K. Brīvība caur individuālo attīstību // Mūsu nākotne. - 1927. - Nr. 18. - 512. - 513. lpp.

34. Zommere A. *Vadlīnijas bērnudārza izveidošanā un mācīšanā*. - *Kalamazū : Latviešu Fonda atbalsta izdevums*, 1990. - 28 lpp.
35. Baumgardner J. *60 Art Projects for Children*. - *Clarkson Potter / Publishers New York*, 1993. - 122 p.
36. Berger K. *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*. - *Worth Publishers, Inc.*, 1986. - 627p.
37. Edwards B. *Drawing on the Artist Within, An Inspirational and Practical Guide to Increasing Your Creative Powers*. *Simon and Schuster*, 1986.-235 pp.
38. Edwards C., Gandini L., Forman G. *The hundred languages of children : the Reggio Emilia approach to early childhood education*. *Norwood, New Jersey: Ablex*, 1993, - pp.41 - 128.
39. Edwards C., Forman G. , Gandini L. *Educational for all the children: The multi - symbolic approach to early education in Reggio Emilia, Italy*, 1988.
40. Erikson E. *Childhood and Society*. - *W.W. Norton & Company, New York, London*, 1993. - 445 p.
41. Gardner H. *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. - *New York : Basic Books*, 1980. - pp.11.- 12.
42. Gardner H. *Artistic Development in children // Art, mind and brain : A cognitive approach to creativity*. - *New York : Basic Books*, 1982.
43. Garritson J. *Child Arts : integrating curriculum through the Arts*. - *Addison - Wesly Publ. Comp. USA*, 1969.
44. Gay L. *Educational Research*. - *Charles E. Merrill Publishing Co. A Bill & Howell Company*, 1981.- 446 p.
45. Goodnow J. *Children drawing*. - *Cambridge: Harward University Press*, 1979.
46. Graves M. *Teacher's idea book*. - *The High / Scope Press, Ipsilanti, Michigan*, 1989.- 260 pp.
47. Gray D. *A Parent's Guide to Teaching Art*. - *Betterway Publications, inc. White Hall, Virginia*, 1991. - 183 p.
48. Haskell L. *Art in early childhood years*. - *Charles R. Merill, Columbus, USA*, 1979.
49. Jenkins S., Foote M. *Adventures with art*. - *Good Year Books A Division of Harper Collins Publishers*, 1993. - 102 p.
50. Kellogg R. *Analyzing children's art*. *Paolo Alto, CA: Mayfield*, 1970.
51. Khatena J. *Gifted :Challenge dnd response for education*. - *F.F. Peackok publisher, Inc. Itasca, Illinois*, 1992. - 564 p.

52. Lay - Dopeyra M., Dopeyra J. *The child - centered curriculum :*
In C. See feldt. (Ed.) *Continuing issues in early childhood*
education . - Columbus OH. Merrill, 1989. - pp. - 207. - 222.
53. New R. *Excellent early education: A city in Italy has it. Young*
Children, 18, pp.- 4-12.
54. Santroc J.W. *Life - Span Development. - W. M. C. Brown*
Publishers, 1992. - 653 p.
55. Taylor M., Bacharock V.R. *The development of drawing rules:*
Metaknowledge about drawing influences performance on
nondrawing tasks. // Child Development , 52. -pp. -373.- 375.
56. Stangle J. *Toddler Time / Creative Experiences for Toddlers. -*
T.S. Denison & Company Inc. , Grand Rapids, Michigan, 49501,
1995. - 178 p.
57. Smith W. *Education : An introd. survey. Harmondsworth'etc.: Penguin Books, 1965. - 239p.*
58. Junemann M., Weitmann F. *Der kunstlerische Unterricht in der*
Waldorfschule Malen und Zeichnen. Aufl.- Stuttgart: Verlag
Freies Geisteleben, 1993. - 248 s.
59. Артоманова О. Предметно - пространственная среда :
ее роль в развитии личности // Дошк. восп. - Н. 4, - 1995.
- С. 37.- 43.
60. Бехтерев В. Первоначальная эволюция детского рисунка
в объективном изучении. - Спб., 1910. - 50 с.
61. Блащук Л. Проблема воспитания интереса к
изобразительной деятельности у старших дошкольников
// Психолого - педагогические вопросы
совершенствования воспитания и обучения в детском
саду. - М.: Педагогика, 1984. - С. 9.- 13.
62. Богусловская З., Смирнова Е. Развивающие игры для
детей младшего дошкольного возраста. - М.:
Просвещение, 1991. - 207 с.
63. Бондаренко А. Дидактические игры в детском саду: кн.
для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1991.-
159 с.
64. Борисова Н., Аташкина В. Новый подход в проведении
занятий в детском саду // Дошк. восп.- 1990. - Н.4. - С.
6.-10.

65. Буре Р., Островская Л. Воспитатель и дети: Пособие для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
66. Буре Р., Година Т. Учите детей трудиться: Пособие для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1983.- 144 с.
67. Венгер Л., Марцинковская Т., Венгер А. Готов ли ваш ребенок к школе. - М.: Знание, 1994.- 192с.
68. Венгер Л. , Мухина В. Психология.- М.: Просвещение, 1988.- 335 с.
69. Волокитина Т. Воспитание инициативы в изобразительной творчестве детей дошкольного возраста // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. -М.: АПН СССР, 1987. - С. - 98. - 100.
70. Воронов В. К психологии детского рисунка // Вестник воспитания. - 1910. - Н. 5. - С. 95.- 112.
71. Выготский Л. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С. 26. - 32.
72. Выготский Л. Педагогическая психология / Под. ред. В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
73. Галкина Л. , Бобыльева С. Нетрадиционные формы организации детей на занятиях: старших группах // Дошк. восп.- 1991. - Н. 2. - С. 11.-16.
74. Гамезо М., Домашенко И. Атлас по психологии: Информ. - метод. материалы к курсу " Общ. психология" . - М.: Просвещение, 1986. - 270. с.
75. Годфруа Ж. Что такое психология. / Под. ред. Аракелова Т. - М.: Мир, 1992. т.1. - 485 с.
76. Годфруа Ж. Что такое психология. / Под. ред. Аракелова Т. - М.: Мир, 1992. т. 2. - 370 с.
77. Григорьева Г. Использование игровых приемов в руководстве изобразительной деятельностью // Дошк. восп. -1991. -Н.3. - С. 15.- 23.
78. Григорьева Г., Ильичева Е. Игровые приемы в руководстве изобразительной деятельностью старших дошкольников // Дошк. восп. - 1991.- Н. 7.- С. 2.- 9.

79. Давыдов В., Полюянов Ю. Индивидуальность созревает в детстве // Детская литература. - 1976. - Н. 7.- 9.
80. Данилов М. Процесс обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1960.- 300с.
81. Детский сад в Японии: Опыт развития детей в группе: Сб. ст. : Пер. с япон. / В. Т. Нанивской. - М.: Прогрес, 1987.- 239 с.
82. Дьюи Д. Обладание опытом // Современная книга по эстетике . Антология. Пер. с англ./Под. ред. А. Егорова. - М.Изд. иностр. лит., 1957.С. 139.
83. Дьянченко О. Дошкольный возраст : психологические основания образовательной работы по развитию способностей // Дошк. восп. - 1995.- Н. 1.- С. 46.- 50.
- 84.Дьянченко О. Воображение дошкольника. - М.: Знание, 1986. - 94 с.
- 85.Доронова Т., Якобсон С. Игры на занятиях по изобразительной деятельности // Дошк. восп. - 1988. - Н.9. - 12.
86. Доронова Т., Якобсон С. Игры на занятиях по изобразительной деятельности // Дошк. восп.- 1989. - Н. 1. -3.
87. Дошкольная педагогика / Под. ред. В. И. Логиновой , Р.Т. Саморуковой. - М.: Просвещение, 1983. - 288 с.
88. Запорожец А. Развитие произвольных движений. - М.: АПН РСФСР, 1960. - 430 с.
89. Запорожец А. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С. 84.- 86.
90. Зеньковский В. Психология детства. - Екатеринбург : Деловая книга, 1995. - 347 с.
91. Зинченко В. Выступление по теме " Современные проблемы образования и воспитания // Вопр. философ., 1973, - С. 43.
92. Изард К. Эмоции человека. - М.: Изд.- во Московского ун. - та., 1980. - 440 с.
93. Казакова Т. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. - М.: Педагогика,1983. - 111с.

94. Карне М. Одаренность: выявление и развитие // Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г.В. Бруменской, В.И. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. - С. 149. - 203.
95. Карне М., Линнемайер С. Дифференцированный подход к составлению учебных программ // Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г.В. Бруменской, В.И. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991.- С. 257.- 318.
96. Катаева А., Павлова Л. Занятие или игра // Дошк. восп.- 1989. - Н. 6. С. 77.- 81.
97. Керхенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. - М., 1914
98. Ковальчук Я. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. - М.: Просвещение, 1985. - 112 с.
99. Коломинский Я.П., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 190 с.
100. Комарова Т. Изобразительная деятельность в детском саду. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
101. Комарова Т. О развитии способностей к изобразительной деятельности// Дошк. восп.- 1990.-Н.-6. -С.-44.-50.
102. Корабельников А. Инициатива // Российская педагогическая энциклопедия. - т. 1. - М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1993. С. 367.
103. Кравцова Е. Реализация "зоны ближайшего развития" как условие совершенствования обучения детей в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. - М.: АПН СССР, 1987
104. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс - Энциклопедия, 1994. - 576 с.
105. Лаврентьева Т. Организация предметной среды и позиция воспитателя // Дошк. восп.-1995. - Н. 6. -С. 72.- 77.
106. Леонтьев А. Проблемы развития психики. - М.: Изд. - во Моск. ун.- та, 1972. - 575 с.
107. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

108. Лепилов К. О развитии эстетического чувства у учащихся // Педагогический сборник. - 1912. - Н.7. - С. 1.- 7.
109. Лэндрет Г. Игровая терапия : искусство отношения: Пер. с англ. / Предисл. А.Я. Варга. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 368 с.
110. Лублинская А. Активность и направленность дошкольника // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С.195.- 207.
111. Лук А. Мышление и творчество. - М.: Политическая литература, 1976.- 144 с.
112. Мелик - Пашаев А. Педагогика искусства и творческие способности. - М.: Знание, 1989.- 139 с.
113. Мелик - Пашаев А. Приобщение к художественной культуре как метод предподования эстетических дисциплин // Эстетическое воспитание и экология культуры: Сб. ст. / Сост. Генисаретской В.И., Мелик - Пашаев А.А. - М.: Сов. художников, 1988.- 423с.
114. Менджерицкая Д. Воспитателью о детской игре: Пособие для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1982. - 128с.
115. Монтессори М. Руководство к моему методу / Под ред. И.Горбунова-Посодова.- М.: Библиотека нового воспитания и образования и защита детей, 1916.- 64 с.
116. Мухина В. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоение социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. -239 с.
117. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология/ Под. ред. П. Фресс и Ж. Пиаже. Пер. с франц. Общ. ред. А.Н. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1975. - С.36.- 97.
118. Немов Р. Психология. В 2 т. 1 кн. - М.: Просвещение, Влдос 1994.- 576 с.
119. Немов Р. Психология. В 2 т. 2 кн. - М.: Просвещение, Влдос 1994. - 496 с.
120. Основы дошкольной педагогики / Под ред. Запорожца А.В., Марковой Т.А. - М.: Педагогика, 1980. -271с.

121. Опаскова Л. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детского замысла в рисунках // Дошк.восп. - 1989. -Н.-1. С.-16.-19.
122. Поддьяков М.Н. Современные психолого-педагогические проблемы дошкольного воспитания// Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях.- М.: Педагогика, 1988. -С. 6.-14.
123. Полюянов Ю. Дети рисуют. - М.: Педагогика, 1988. - 176с.
124. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: Пер. с франц. - М.: Педагогика - Пресс, 1994. - 526 с.
125. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 680с.
126. Пиаже Ж. Психология детской игры // Курьер Юнеско, 1980.- Н. 12. - С.- 29.-32.
127. Пилюгина Э. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста.-М.: Просвещение, 1983. -96с.
128. Психология воспитания. / А.Грибанова, В.Камененко, Л. Кларина и др.; Под ред. В.А.Петровского. - М.: Аспект Пресс, 1995.- 152 с.
129. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М.: Прогресс. Универс, 1994. - 480 с.
130. Романова Е.С. Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике.- М.: Дидакт, 1992.- 256 с.
- 131.Ростовецкая Л. Самостоятельность личности в познании и общении: Опыт теор. и эксперим.исследования. - Ростов- на- Дону, 1975.-296с.
- 132.Рубинштейн С. Проблемы общей психологии/ Отв. ред. Е.В. Шорохова. - М.: Педагогика, 1973.- 419 с.
133. Сакулина Н. Рисование в дошкольном детстве// История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия. /Под ред. М. Шабоевой.- М.: Просвещение, 1980.- С. 404.

134. Сакулина Н. Изобразительная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей. - М.: Просвещение, 1982. -208 с.
135. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников. / Под ред. Ветлугиной Н.А.- М.: Педагогика, 1980. -208 с.
- 136.Сикорский И.К. Душа ребенка. - Киев, 1909. - С.73.
137. Синельников В. США : проблема детского творчества //Дошк. восп. -1993.-Н.-2. -С.- 84- 86.
- 138.Селли Дж. Очерки по психологии детства / Пер. с англ.- М.,1909.- 453с.
139. Селли Дж. Педагогическая психология / Пер. с англ. - М.,1912. - 626 с.
140. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. / Под ред. Б.Ф. Ломова. В 2 томах.- М.: Педагогика, 1987. - т. 1. - 271 с.
141. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер - мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. - М.: Смысл; СПб: Гармония. 1994. - 237с.
142. Соловьев И.М. Биографический метод в изучении детского рисунка // Вестник воспитания.-1913.- Н.1. - С. 175-187.
- 143.Субботский Е. Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1991. -207с.
144. Такаси И. Несколько слов о развитии и воспитании// Детский сад в Японии: Опыт развития детей в группе. Пер. с яп. / Общ. ред. В. Нанивской. - М.: Прогресс, 1987. - С.13.-18.
145. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А Курбатовой.М.,Н.Подьякова - М.: Просвещение. 1984. -175 с.
- 146.Тихеева Е. Дидактические игры// История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия/ Под. ред. М.Ф. Шабаевой.- М.: Просвещениеб 1980. С.237.-239.
- 147.Тихонова О. Рисование для детей и вместе с детьми// Дошк. восп.- 1994. - Н.11. - С.- 22.-26.
148. Тихонова О. Рисование детей третьего года жизни //Дошк. восп.- 1994. -Н.-12. С.-10.-14.

149. Тэкэкс К. Счастливые родители одаренных детей
// Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г.В.
Бруменской, В.И. Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991.- С.-
115.- 142.
150. Узнадзе Д. Экспериментальные основы психологии
установки. Тбилиси Изд. - во Акад. наук Груз. ССР,
1961.-210 с.
151. Урунтаева Г. Афонькина Ю. Практикум по детской
психологии. - М.: Просвещение: Владос, 1995. - 291с.
152. Усова А. Обучение в детском саду. - М.:
Просвещение, 1981. -176 с.
153. Фрейд З. Поэт и фантазия // Современная книга по
эстетике . Антология. Пер. с англ./ Под. ред. А. Егорова.
- М.Изд. иностр. лит., 1957.- С. 18.
154. Фриман Дж. Как развить таланты ребенка от
рождения до 5 лет/ Пер. с англ. - М.: ТОО Центр ПРО;
АОЗТ; Альвис и АО: Столетие, 1995.- 240с.
155. Фролова М. А мы сегодня будем рисовать радость:
О развитии интереса к процессу рисования у
дошкольников // Дошк. восп.- 1990. -Н.11.- С.20-21.
156. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Под ред.
Б.М.Величковского 2 т.- М.: Педагогика, 1986.- т.1.
- 408 с.
157. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Под ред.
Б.М.Величковского 2 т.- М.: Педагогика, 1986.- т.2.-
392.с.
158. Чада Ф. Педагогическое значение детских рисунков:
Пер. с чешк. / Под. ред. Н.Н.Вахтина.- СПб.:
Синодальная тип.- 1911. - 43с.
159. Шмаков С. Игры учащихся - феномен культуры. -
М.:Новая школа, 1994.- 240 с.
160. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960.
- 328с.
161. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика . 1978,
- 304с.
162. Якобсон П. Психологические проблемы мотивации
поведения человека. - М.: Просвещение, 1969.- 317с.