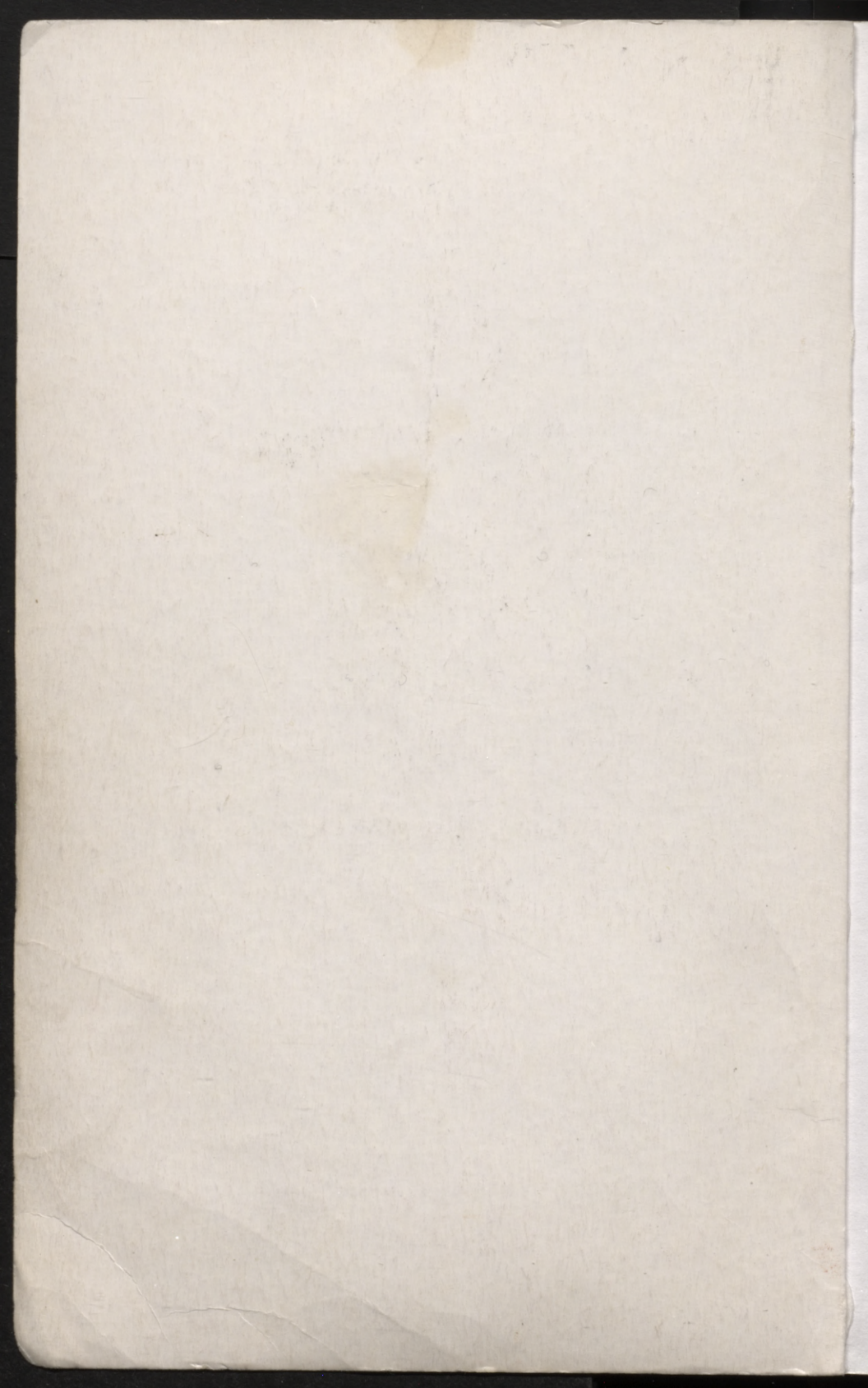


V.HIBNERE

**BĒRNA
VIZUĀLĀ
DARBĪBA**

PIEREDZE TEORIJA PRAKSE



99-4
L 61

Latvian National Library
AKTOLIJU

L
15

Šo darbu veltu Mātes piemiņai.
Viņa mani no mazotnes stingri
audzināja un radināja strādāt.
(V.Hibnere.)

Valentīna Hibnere

BĒRNA VIZUĀLĀ DARBĪBA

I daļa
Pedagoģiskā psiholoģija

Raka

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

99-5.064
030 4055422

Recenzenti – prof., Dr. habil. paed. Dz. Meikšāne
mākslinieks prof. V. Villerušs
mākslas zinātnieks V. Kavacs

Redaktore Rita Cimdiņa

Dizains un grafika iu "MAKETS"

ISBN 9984 – 15 – 070 – 4

© Valentīna Hibnere
© "RaKa", 1998

SATURS

IEVIRZE	4
I. RADOŠAS PERSONĪBAS BŪTĪBA UN ATTĪSTĪBA.....	10
1. Radošas personības psihes struktūra.....	20
2. Bērna personības un zīmējuma attīstības posmi (stadijas).....	25
A. Pirmsdzimšanas (prenatālā) attīstība.....	26
B. Bērna zīmējuma spontānā jeb stihiskā attīstība.....	27
3. Psihes procesi un to attīstību veicināšanas paņēmieni.....	34
Izziņas jeb kognitīvie procesi.....	34
Sensorie procesi.....	34
A. Sajūtas.....	35
B. Uztvere.....	45
Atmiņa.....	83
Priekšstati.....	89
Domāšana.....	91
Iztēle.....	98
Uzmanība.....	109
Jūtas un emocijas.....	113
Griba.....	116
4. Personības īpašības.....	118
Spējas.....	118
II. VIZUĀLĀ MĀKSLA UN TĀS IETEKME UZ RADOŠAS PERSONĪBAS ATTĪSTĪBU.....	125
TABULAS.....	138
1. Vizuāli radošās darbības struktūra un galvenās komponentes.....	138
2. Bērna psihes un radošās darbības savstarpējās sakarības.....	140
3. Bērna attīstības vecumposmi un zīmējuma attīstības stadijas.....	140
4. Ornamenta modelēšana.....	141
5. Radošās (kreatīvās) domāšanas galvenie veidi.....	142
6. Vizuālo mākslu veidi.....	143
7. Vizuālās mākslas darba galvenās vērtības un funkcijas.....	144
8. Vizuālās mākslas mācību satura pedagoģisko saikņu veidi.....	145
9. Sistemātiska iepazīšanās ar vizuālo mākslu, tās sākums kādā personības attīstības vecumposmā.....	146
GLOSĀRIJS.....	147
LITERATŪRA.....	189
LITERATŪRA.....	197
KRĀSAINIE ATTĒLI.....	199

IEVIRZE

Psiholoģiski pamatota pedagoģiskā darba sistēmas CENTRĀ IR BĒRNS

Atbilstošas psiholoģijas zināšanas ir “atslēga” sekmīgai

1) bērna radošas personības attīstīšanai un

2) viņa vizuāli radošās darbības potenciāla kāpināšanai.

Zinot psiholoģiju, pedagogam ir iespējams atklāt radošās personības un darbības ārēji apslēptās iespējas, neierobežotās iekšējās rezerves.

Darbs ir tvurts jaunās kategorijās, jaunā integrētā pieejā un **psihes procesu kopsakarībās**. Tajā pievērsta uzmanība humānām vērtībām, apkopota jauna radošas (kreatīvas) personības attīstības paradigma jau no ļoti agras bērnības, kas sekmējama galvenokārt ar vizuāli mākslinieciskās darbības līdzekļiem.

Pieauguša cilvēka, arī bērna **radoša personība** ir galvenā visaugstākā sociālā ikvienas tautas vērtība. Mēs šodien audzinām un attīstām personību, kas dzīvos un darbosies nākotnē trešajā gadu tūkstoši.

ANO Ģenerālās Asamblejas 1989. gadā pieņemtajā Bērnu tiesību konvencijā paredzēta bērnu tiesību aizsardzība visos bērna dzīves un sadzīves līmeņos. Pedagoģiskajā darbā izslēdzama jebkura psiholoģiska vai pedagoģiska vardarbība pret bērniem; mācības notiek, viņiem nēko neuzspiežot.

Ikvienam ir tiesības apgūt to, ko skola sniedz – arī radošas personības attīstības jomā. Savukārt jāatzīmē: visiem bērniem ir tiesības radīt, un tā ir visbrīvākā personības izpausme.

Ar vizuālās mākslas līdzekļiem pamazām bērns ievadāms **kultūrvidē**, un savukārt viņš pēc tam, ieejot jaunā sociālās kultūras vidē, var kāpināt šās **vides kultūru**.

Briselē izdotajā Eiropas Komisijas sagatavotajā “Baltajā grāmatā” [1] rakstīts, ka katrai valstij pašai jānosaka savas tautas dzīves prioritātes.

Personības attīstībā no visiem darbības veidiem **prioritāra**

ir jau bērībā nodrošināta radoša patstāvīga darbība. Būt kreatīvi aktīvam un prasmīgam ir augsta līmeņa vērtību mērs. Bērna personības attīstības iespējas radošajā darbībā atbilstoši viņa individualitātei ir neierobežotas.

Aktīva radoša personība attīstāma visos vecumos un izglītības sistēmā visos mācību priekšmetos, taču šoreiz galvenā uzmanība pievērsta radošas personības attīstīšanai estētiskās audzināšanas un mākslinieciskās daiļrades jomā galvenokārt ar vizuālās (redzamās) mākslas līdzekļiem. Kaut arī ne katrs bērns, kad būs pieaudzis, kļūs par mākslinieku, taču par radošu personību kādā jomā gan var kļūt ikviens cilvēks. Radošā darbība bērībā, kad mazajiem ir dabiska, aktīva tieksme uz to, ir maksimāli sekmējama. Tās rezultātā notikusī psihiskā attīstība var būt par sākumu augsta radošās darbības potenciāla izveidei.

Bērni iepazīstināmi ar

1) vizuālu mākslinieciski radošu darbību (tekstā dažkārt īsuma labad saukta par "radošu darbību") un

2) ar cilvēku radītiem vizuālās mākslas darbiem kā kultūras vērtību [8]. Izziņas un emocionāli bagāts papildinājums bērna attīstībai ir viņa tuvināšana īstiem – autentiskiem mākslas darbiem. Abi nosauktie ir būtiski faktori radošas personības attīstībā, kas šajā grāmatā iztirzāti dažādā izvērsumā.

Problēma tiek analizēta ontogēnēzē no pedagoģiskās psiholoģijas viedokļa uz Latvijā uzkrātās progresīvās teorētiskās un praktiskās pieredzes pamata. Problēma risināta, integrējot pedagoģisko psiholoģiju galvenokārt ar bērnu vizuāli māksliniecisku radošu darbību un vizuālās mākslas teoriju.

Pētījums un apkopojums izdarīts vairāk nekā 35 gadu laikā. Par pētījuma problēmu iepazīti daudzi pasaules mēroga publicējumi mākslas teorijā, vairākās psiholoģijas nozarēs [33,6.], pedagoģijā un mācību metodikā (B. Ananjevs, R. Arnheins, K. Auers, N. Bernšteins, V. Boumens, G. Frilings, I. Gļinska, A. Jarbus, R. Kelloga, V. Lovenfelds, A. Leontjevs, H. Rīds, M. Vartovskis, L. Vigotskis u. c.). Pasaules psiholoģijā pašreiz tiek atzīti aptuveni 50 personības struktūras modeļi [33,15].

Bērna personības struktūrā galvenā un vadošā sastāvdaļa – prioritārais komponents – ir normāla, vispusīga psihe attīstība. Psihes procesi un spējas analizētas ierobežotā laukā, jo tās saistītas galvenokārt ar bērna zīmējuma attīstību. Aptverti **normāli attīstīti bērni** no psihe veseluma viedokļa. Problēma apkopota no vispārinājuma viedokļa neatkarīgi no bērna personības iedzimtajiem un pārmantotajiem nosacījumiem, kas saistīti ar nervu sistēmas tipoloģiskām īpatnībām, neatkarīgi no daudziem attīstību ietekmējušiem ārējiem faktoriem – no etniskās piederības, akcelerācijas, no sadzīves, vides, novada u. c. īpatnībām (Ā. Karpova) [32].

Ir atklātas bērna personības attīstību veicināšanas iespējas, pievērsta uzmanība to personas pazīmju attīstībai, kurām ir nozīme vēlāk patstāvīgajā dzīvē – pašmācībā, sevis tālāk attīstībā un pilnveidē mūža garumā.

Paredzēts ir bērna personības attīstību nevis paātrināt, steidzināt, bet – gan to bagātināt ar radošu darbību un ar to saistītām psihiskām norisēm.

Šajā gadījumā noskaidrota radošas personības būtība, personības psihe struktūra, bērna stihiskā zīmējuma attīstības stadijas, iztirzāti izziņas u.c. psihe procesi, kā arī to stimulēšana, aktivizēšanas iespējas bērna personības attīstības aspektā.

Atsevišķos gadījumos zīmējuma attīstības sekmēšanai integrēti arī citi vizuālās radniecīgās darbības veidi. Dažkārt pat radoša mākslinieciska darbība praktizējama izglītības kontekstā **koordinētās vizuālās mākslas un darbmācības priekšmetos** (galvenokārt aplikācijā, veidošanā).

Pieminēti ikvienam vecumposmam piemēroti tie vizuālās mākslas veidi, kam ir būtiska vērtība personības attīstībā – skaistuma, daiļuma izpratnes veidošanā.

Dažuviet ir fragmentāri iztirzājumi, ieskicējumi, **dodot iespēju turpmāk pētīt un tālāk attīstīt** šo pedagoģiskās psiholoģijas jomu.

Bērna psihe procesu attīstības līmeņi un attīstīšanas iespējas ir **ilustrētas** ar vizuāliem praktiskās darbības paņēmieniem un darbības rezultātiem.

Sistematizētā teorija un praktiskie attīstošie ieteikumi ir alternatīvi, neobligāti. Ikvienam ir izvēles iespējas tos pārņemt **kritiski un variēt**, sekmējot ne tikai spējīga un **elitāra, bet ikviena** bērna individuāli izteiktu vizuālo darbību.

Izvēles veidā praksē pārbaudītie ieteikumi varētu būt derīgi **vecākiem**, audzinot bērnus lauku un pilsētu apstākļos – ģimenē, jebkurā valodā; pedagogiem jebkura līmeņa izglītības iestādē un sociālā vidē – bāreņu namā, pirmsskolas audzināšanas iestādē, bērnu estētikas skolā, vispārizglītojošā skolā – klasē, ārpusklases, kā arī ārpuskolas pasākumos – estētiskās audzināšanas centros, skolēnu vai kultūras pilis, bērnu, pusaudžu vai jauniešu interešu u. c. klubos, studijās, skautu, gaidu un mazpulcēnu organizācijās. Uzmanība pievēršama arī internātskolās, speciālajās skolās un bērnu kolonijās, kā arī dažādu gadalaiku pasākumos (ziemas vai vasaras skolā) u. c. Tos var apgūt un lietot studenti – **topošie** pirmsskolas un sākumskolas pedagogi, lai kāpinātu savu profesionalitāti, veidojot savu **pedagoģiski radošā darba modeli**, piemērotu monokultūras vai daudz kultūras (multikultūras) u. c. apstākļiem mācību iestādē. Tālākajās klasēs vai citā darbā ar pusaudžiem un jauniešiem tie kāpināmi augstākā radošas personības attīstības līmenī.

Uz ikvienu bērna personību virzīta attīstoša sistēma ir arī **preventīva**, kas viņu pasargā no prāta šaurības, provinciālisma, novērš no subkultūras, no degradēšanās un deformēšanās, aizsargā no konformisma dzīvē un analfabētisma vizuālajā mākslā.

Atsevišķi ieteikumi praktizējami bērniem no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm radošajā darbībā ar psihoterapeitisku vai personības psihes **korekcijas** nozīmi.

Veikts pirmsskolas vecuma vairāku bērnu **stihiskā** zīmējuma attīstības monogrāfisks pētījums no 1. dzīves gada tādos gadījumos, kad vecāki un vecvecāki bērnam ģimenē neko nemācīja, nekādi viņa attīstību šajā jomā neietekmēja, nevadīja, bet ļāva viņam patstāvīgi darboties. Longitūdā pētījuma galvenās metodes – novērošana, saruna, aptauja,

intervija, dabiskais eksperiments parastā bērnu dzīves ikdienas un mācību vidē, vizuālo darbu izpēte un analīze. Daudzu gadu laikā sekoju vieniem un tiem pašiem bērniem un galvenokārt viņu zīmējuma attīstības gaitai, kamēr viņi sāka mācīties skolā. Tas deva iespēju noskaidrot zēnu un meiteņu zīmējuma atšķirīgās īpatnības.

Dokumentētu bērnu zīmējumu kolekcijas ir katra bērna atšķirīga vizuālā hronika. To izpēte deva iespēju pārlicināties galvenokārt par pirmsskolas vecuma bērnu stihiskā zīmējuma attīstības iedalījumu vecumposmos.

Darbā iekļauta personīgā pedagoģiskā pieredze ar dažāda vecuma bērniem individuāli, pirmsskolas iestādēs, daudzu pilsētas un lauku skolu klasēs, veicot sagatavoto psiholoģiski pamatoto pedagoģisko modeļu pilotpārbaudi nolūkā atrast aktivizējošus paņēmienus bērnu radošās darbības un psihes attīstīšanai, atziņas, kas gūtas daudzu gadu laikā, vadot Mākslas akadēmijas studentu pedagoģisko praksi, kā arī ilggadīgi vadot psiholoģiski pamatoto dabisko pedagoģisko eksperimentu ar 6 gadus veciem bērniem pirmsskolas iestādēs un sākumskolā.

Kopumā pētījumā iepazīti vairāk par 10 000 bērnu zīmējumu u. c. vizuālo darbu.

Autore ir ļoti pateicīga

īpaši "maniem" mazajiem bērniņiem – Zandai, Kārlim, Intai un daudziem citiem, ar kuriem vairāku gadu laikā sadarbojos; visiem, kas ar saviem ierosinājumiem palīdzējuši pilnveidot manu darbu pie pirmās psiholoģijas grāmatas "Bērnu tēlotājdarbības psiholoģija" (1977) un arī darbā pēc tam – doc., Dr. psych. V. Avotiņam un doc., Dr. psych. R. Bebrei;

maniem daudzu gadu darba biedriem un vienlaicīgi skolotājiem – māksliniecei gleznotājai L. Grasmanei un grafiķim, Mākslas akadēmijas profesoram V. Villerušam;

par veiksmīgu sadarbību – Mākslas akadēmijas studentiem un skolotājiem galvenokārt – R. Bergai, M. Brakšai, M. Bumburei, A. Grinbergai, M. Krauzei, R. Kriķei, A. Veisai un daudziem citiem pirmsskolas audzinātājiem un sākumskolas

skolotājiem; visiem, kas ar ierosinājumiem palīdzējuši pilnveidot šo darbu, galvenokārt – profesorei, Dr. habil. paed. Dz. Meikšānei, Mākslas akadēmijas rektoram, profesoram J. Osim, LU docentei I. Krauklei un Kultūras ministrijas Valsts kultūrizglītības centra Izglītības attīstības daļas vadītājam, mākslas zinātniekam V. Kavacam.

Še apkopotajam ir nozīme topošās personības būtisku vērtību – latviešu etniskās identitātes un mentalitātes attīstīšanai, kas atvieglo iekļaušanos personības socializācijas procesos – izglītojoties, izvēloties jebkuru profesiju un tajā radoši strādājot, kā arī patstāvīgi izglītojoties mūža garumā, spēju apgūt nacionālās un internacionālās kultūras mantojuma vērtības, kā arī kāpināt savu radošās darbības potenciālu.



I. RADOŠAS PERSONĪBAS BŪTĪBA UN ATTĪSTĪBA

Pieaugušā un bērna personība ir objektīva, unikāla sabiedrības vērtība. Tās attīstība ir atkarīga no ārējiem faktoriem (no vides fiziskiem apstākļiem, audzināšanas un izglītības) un no iekšējiem faktoriem – no refleksijām, no izziņas darbības veida un īpatnībām, uzskatiem un to maiņas, darbības veidu (rotaļu, mācību u.c.) maiņas [32, 96].

Nosauktie faktori veicina kvalitatīvi jaunu psihs veidojumu rašanos un sekmē psihs sistēmas pāreju uz jaunu funkcionēšanas līmeni [32, 77].

Personības attīstībai nav ierobežotas, noteiktas, nospraustas (terminētas) robežas. Tā notiek visa mūža garumā.

Kreativitāte (radošums) tāpat kā intelekts, tikumība, fiziskā attīstība ir **personības būtiska vērtība**. Kreativitāte ir nepieciešama cilvēkam visos darbības veidos. “Kreativitāte vjadzīga mākslās (tēlniekam, gleznotājam, grafiķim), rakstniecībā (...), zinātniekam (vienalga kādās nozarēs), politiķim un tehniskajās nozarēs” [N. Picka, 55, 141], biznesā jeb atjautīgā ekonomiskā darbībā – privātajā, kooperatīvajā un citā.

“Kreativitāte ir spēja ar imaginācijas (izdomas, iztēles) palīdzību aptvert lietas jaunā skatījumā, ir “oriģinalitāte”, prasme atrast kaut ko jaunu, “izgudrot”, piemēroties jaunām, neparastām situācijām (“fleksibilitāte”), arī spontāna uztveres spēja, ar vienu vārdu sakot, “radīt kaut ko jaunu”.” [N. Picka, 55, 141].

Radoša jeb kreatīva personība ir augsta līmeņa kultūras cilvēks, tā ir brīva, patstāvīga, iniciatīvas bagāta, sociāli aktīva, atbildīga, tikumiski līdzsvarota, harmoniski – īpaši estētiski, morāli un intelektuāli attīstīta, radoši spējīga.

Augsta līmeņa kreatīva personība ir sabiedrības attīstības **resursu** jautājums – kāpums tautas intelektuālajā un materiālajā potenciālā, arī kultūras vērtībās: nelielai tautai aktuāla ir prasme izturēt konkurenci citu tautu vidū.

Radošums ir uzdrīkstēšanās (R. Bebre) par to, lai kaut kas jauns, oriģināls taptu.[3] **Radoša** darbība psiholoģijā tiek saukta arī par **produktīvu un kreatīvu** darbību.

Ar radošo darbību kāpināma **cilvēkvērtība**. Pozitīva radoša darbība mērķtiecīgi pārveido, bagātina, attīsta vidi, rada jaunu sociāli nozīmīgu materiālu vai intelektuālu vērtību. Radošu darbību jebkurā sfērā jāpadara par ikvienas personības ikdienas pozitīvu paradumu. Tad mākslā, tehnikā u.c. cilvēku darbības jomās gaidāmi oriģināli, vērienīgi, augsta līmeņa, lakoniski, pat izsmalcināti, eleganti sasniegumi.

Šodien sekmējama tādas radošas personības attīstība un sagatavotība kvalitatīvai dzīves stratēģijai pilsoniskās sabiedrības strauji mainīgajos darba tirgus pieprasījuma un sociāli ekonomiskajos apstākļos, lai tā varētu ātri orientēties un būt attapīga, veikli pārkvalificētos, varētu būt konkurētspējīga dažādās komerciālās situācijās, kļūt gan par patstāvīgu kreatīvu ražotāju, gan – gudru patērētāju.

Kreativitātes iezīmes galvenokārt ir psihes iekšējie stāvokļi – darbības motivācija, vērtību orientācija, iedvesma (inspirācija). Tie noved pie produktīvas domāšanas rezultātiem – atklājumiem, jaunām idejām vai skatījumiem (N. Picka). Šāda radoša darbība ir mākslinieciska darbība pieaugušā un bērna dzīvē, kas palīdz rast risinājumus iepriekš nezināmās – nestandarta situācijās. Radoša darbība nav trafareta, nav stereotipiska darbība. Tā ir pret brīvprātīgi piesavinātu vai uzspiestu konformismu, pret tiekšanos pēc vienveidības, pēc vienādiem uzskatiem un darbiem.

Radošu personību raksturo vairākas pazīmes un īpašības: ideju ģenerēšana un jaunu vērtību – vienreizēju, oriģinālu darbu radīšana (K. Leht) [80] ar individuālu vai sociālu nozīmi. Šāda personība rod dažādus **neordinārus risinājumus** jaunās neparedzētās situācijās urbanizācijas un dažādos ekoloģiskos apstākļos. Patiesi radoša personība kreativitāti apzinās par iekšēju nepieciešamību. Viņai ir paaugstināta tieksme pēc radošuma visas dzīves garumā, tai piemīt prasme saskatīt un pozitīvi risināt aizvien jaunas problēmas.

Ideāls mākslas pedagogs ir, pirmkārt, ar integrētām psiholoģijas un pedagoģijas zināšanām [15], mākslas teorijas zināšanām un orientāciju vizuālajās mākslās. Integrācija nozīmē kādu daļu apvienošanu vienā veselā, tā veidojot jaunu psihes struktūru. Otrkārt, labam pedagogam ir nepieciešama dzīves, pedagoģiskā darba un loģiskā pieredze ar 4 galvenajām funkcijām: aktīvu atspoguļošanu, vērtēšanu, regulējošu un realizācijas darbību (Ā. Karpova) [32]. Tādai personībai ir augsta līmeņa vērtība, jo viņas pedagoģiskajā darbā **nav kanonu, nav autoritāras**, direktīvas pieejas (tas nedod vēlamus rezultātus, jo dažkārt izraisa bērnos depresiju vai nedisciplinētību), bet ir aktīva, iejūtīga mijiedarbība ar bērnu/bērniem.

Mākslinieciski radoša personība literatūrā galvenokārt tiek skatīta no pedagoģijas un psiholoģijas viedokļa, kā arī mākslas teorijas viedokļa (sk. literatūras sarakstu) [24].

Šajā gadījumā pievērsta uzmanība **kreatīvas bērna** personības attīstībai un **vienlaicīgi vizuālās darbības** attīstībai. Šajā apkopojumā bērna radošā darbība skatīta **ontogēnēzē**, t.i., bērna individuālā attīstībā vienas paaudzes robežās. Daži zinātnieki un mākslinieki saskata analogiju starp bērna zīmējuma stihisko attīstību ontogēnēzē un visas cilvēces zīmējumu stihisko attīstību tās vēsturiskos pirmsākumos – **filogēnēzē**. Šajā jomā salīdzinošu fundamentālu pētījumu izdarījusi prof. Dr. habil. paed. I. Gļinska [97] Sanktpēterburgā (Ļeņingradā).

Radošas bērna personības individuāli izteiktu attīstību izdodas panākt, ja ievēro radošās darbības struktūru (sk. 1. tabulu) attīstošo mācību aspektā.

Tajā ievērojama vieta ir praktiskai darbībai un vizuālām mākslām. Tām abām nav robežu. “Mākslinieciski radošā darbība ir viena no visaugstākajām brīvības izpausmēm” (prof. J. Osis) arī bērna dzīvē.

Sekmējama personības brīva patstāvīga attīstība. Taču brīvība nenozīmē visatļautību, bet tā ir atbildība par veikumu. Tas sasaucas ar Valdorfpedagoģiju. Valdorfskolas pedagoģiskā

pieredze sekmē katra bērna individuālu, nepiespiestu garīgu un fizisku attīstību [6], brīvību domāšanā un darbībā.

Personība sāk attīstīties jau pirmajā dzīves gadā – galvenokārt mikrovidē – ģimenē [18], kā arī bāreņu namā. Radošas personības attīstība un socializācijas process sekmējams jau pirmsskolas vecumā. Tad veidojas bērna iekšējā pasaule, personības iekšējās vērtības, un tām ir izšķiroša pozitīva nozīme radošas personības attīstībā, kas ir spēcīga un var sevi saglabāt pat vissmagākajos materiālās dzīves, bezdarba apstākļos, ekstremālās situācijās [67;], jo viņas radošai darbībai ir izdzīvošanas vērtība [67;], un tā dod spēku sevi aizsargāt nelabvēlīgās situācijās [44].

Bērna personība nav jāattīsta par mazo mākslinieku šodienai; tas nav iespējams profesionālā līmenī, jo bērna pieredzē nav radošajai darbībai visi nepieciešamie komponenti (sk. 1. tabulu), viņš savā individuālajā attīstībā var pamazām apgūt un izvēlēties tikai dažus radošās darbības komponentus. Arī iepazīšanās ar vizuālo mākslu (sk. 6. tabulu) notiek pamazām un secīgi (sk. 9. tabulu).

Ar radošās darbības palīdzību bērnības pasaule padarāma manāmi skaistāka, priecīgāka, daudzveidīgāka, emocionāli bagātāka, plašāka un veselīgāka.

Personības attīstību sekmē ikviena darbība. Taču kreatīvas personības attīstībā prioritāte ir bērna radoša patstāvīga darbība ļoti plašā laukā. Tā jau bērnībā ir sociāli nozīmīga. Bērnu radošās darbības veidi kopš pirmsskolas vecuma ir attīstošās rotaļas, bērnu literatūras lasīšana, vārda māksla, dziedāšana, kāda instrumenta spēle, ar folkloru saistītās darbības etnogrāfiskos ansambļos, brīvās fiziskās kustības, ritmika un estētiskās jomas darbības veidi, kuros izšķirošā nozīme ir redzei – vizuāli (ar redzi) uztveramai, vadāmai un kontrolējamai **manuālai** darbībai. Tā ir zīmēšana, apliecēšana, kolāža, veidošana, konstruēšana; darbs ar papīru, citiem materiāliem un rotaļu miniteātris [18].

Jebkurā gadījumā ir nepieciešams atbalstīt visu veidu bērnu radošo darbību. Bērna interesēm atbilstošā aktīvā darbībā

pieaugušie var vislabāk iepazīt bērnu, saskatīt viņa tieksmes, intereses, ievērot viņa personības attīstību, piemēram, bērns atklāj, vai viņam ir patstāvīga radoša pieeja darbības veikšanā vai arī tās nav.

Jau no mazotnes vērojama bērna izvēles attieksme pret nosauktajiem vizuālās darbības veidiem: pirmā un galvenā ir **zīmēšana**. Tā ir **dominante** – vadošā radošas personības attīstībā. Tādēļ arī šajā gadījumā tai pievērsta īpaša uzmanība, laiku pa laikam atsedzot psiholoģiski pamatotas sakarības, integrējot zīmēšanu ar citiem darbības veidiem – galvenokārt ar veidošanu un aplicēšanu.

Ikdienā dažkārt rodas jautājums, vai ir nepieciešams stimulēt bērna radošo darbību, ja viņš pats jau kopš agras bērnības izrāda lielu aktivitāti, it īpaši zīmēšanā. Tā taču ir bērna pirmā jaunrades izpausme, jo zīmējumu parasti viņš rada patstāvīgi, bez citu palīdzības.

Un tomēr vienlaicīgi ir arī jāsekmē bērna psihi attīstība, lai viņam labāk veiktos ne tikai zīmēšana, bet arī cita veida radošā darbība.

Normāli attīstīti bērni ir zinātkāri, iekšēji aktīvi un ārēji darbīgi. Viņi labprāt pakļaujas pieaugušo vadībai, ja viņu personību neapspiež, bet pretēji tam, – ja ļauj brīvi attīstīties bērna autonomai “Es” identitātei (E. Eriksons), viņi caur pašu pieredzi, ar nopietnu izpratni kļūst par radošām personībām, par brīviem, atraisītiem, pašcieņas pilniem cilvēkiem.

Radošas personības attīstībai ar vizuālās mākslas līdzekļiem ir pozitīva prognoze: ieviešot skolā mākslu un māksliniecisko darbību, **palielinās izglītības ietilpība**, ikviens bērns var būt potenciāls mākslinieks kādā no mākslas jomām (sk. 6. tabulu).

Ar vizuālās mākslas līdzekļiem akcentējama **humanitārā izglītība**, attīstāma indivīda orientācija uz zināšanām un prasmēm kā vērtību, paaugstināms inteliģences līmenis, izvēršama vispārcilvēcisko īpašību attīstība – empātija – iejūtība pret partneri. Sekmējama līdzcietības, žēlsirdības un labdarības audzināšana, veicināmas altruistiskas tieksmes,

nedomājot par materiālo labumu sev paveiktās darbības atlidzināšanai, attīstāma darba mīlestība, darba tikums, un speciālās spējas, bijība pret pedagogu un savu vienaudžu zināšanām un prasmēm. Veicināma aktīva attieksme pret cietsirdību, vienaldzību, nežēlību, vardarbību un agresivitāti bērnu un pieaugušo dzīvē, īpaša iejūtība pret biklāko, nevarīgāko, kautrīgāko, flegmatiskāko bērnu, vienota estētiskā, ētiskā, ekoloģiskā, ekonomiskā un higiēniskā audzināšana.

Pedagoģiskais process ir divpusīgs **korelatīvs** process. Pedagoģis nonāk ar bērnu/bērniem verbālā un neverbālā saskarsmē. Šāda saskarsme nav agresīva ar destruktīvu pieeju, bet tieši pretēji – tā ir pozitīvi orientēta un nojauc nesaskaņu tiltus. “Vienojošais starp pedagogu un bērnu ir jaunrade” (prof. J. Osis). Skolotāja darbā ir **pedagoģiskā jaunrade**, bērna darbā – **mākslinieciskā jaunrade**. Vēlams, lai abas puses būtu līdzvērtīgas un līdztiesīgas sadarbības partneres, lai abas būtu atvērtas viena otrai, to mijiedarbība būtu saskaņota kontekstā ar smalku attiecību sistēmu draudzības atmosfērā, tomēr ar ievērotu darba distanci.

VADOŠAIS IR PEDAGOGS,

viņa uzmanība ir pievērsta katra bērna personībai, tās attīstībai un uzvedībai. Pedagoģis smalkjūtīgi pamazām vada bērna personības attīstību un ievada viņu patstāvīgā radošajā darbā un mākslas darbu izpratnē (nevis to sašaurinātā uztverē).

Bāzes modeļi (sk. 1. tabulu) ir dota vizuālās darbības ievirze; nav paredzēta visi bērniem vienāda trafareta pieeja. Pedagoģis paredz radošu pedagoģisku vadību un ļauj ikvienam bērnam atrisināt radošā uzdevuma individuālo variantu.

Radošās darbības vadīšana nenozīmē pārmērības, pārspīlējumus, izkropļojumus, lai bērna jaunrade līdzinātos pieaugušā darbības līmenim. Nedrīkst bērnam uzspiest to, kas viņam nav pieņemams, kas neatbilst viņa attīstības līmenim, nav pieļaujams padarīt bērnu par tālāka – “vecāka” attīstības posma cilvēku, bet – tieši pretēji – augsti kvalificēts pedagoģis ar prasmīgi vadītu radošo darbību, attīstot personību, palīdz audzēkņiem saglabāt bērību.

Mācību darba **centrā** ir vienalga kāda vecuma kopas (pāra, grupas, klases) loceklis – bērns ar savām vienreizējām neatkarījamām individuālajām personības īpašībām. Galvenais uzdevums ir panākt, lai katrs bērns apgūtu viņam piemērotu optimālu darbības sistēmu. Tas nozīmē, ka pedagoģis paredz individualizētu pieeju katram bērnam atsevišķi (atbalsta viņa jaunrades centienus). Piemēram, pirmsskolas vecuma bērns, ienācis skolā no ģimenes vai bērnudārza, pārdzīvo adaptācijas periodu jaunajā skolas vidē un sev nepierastajās pedagoģiskajās situācijās. Līdz ar to galvenais pedagoģiskais uzdevums ir atrast katram audzēknim piemērotu individuālo pieeju radošajā darbībā, tādējādi nodrošinot viņa sekmīgu attīstību. Diferencēta pieeja nepieciešama veselai bērnu grupai. Tai pēc kādas kopīgas attīstības līmeņa pazīmes paredz savu radošās darbības variantu.

Pedagoģam vēlams būt labā garastāvoklī, viņam jābūt sirsnīgam, iecietīgam, empātiskā kontaktā ar bērniem, iekšējīgam, labestīgam, ikviena bērna personību saprotošam, bez tam viņam jāpauž cieņu pret katru bērnu. Pedagoģam ieteicams sekmēt bērna pārdzīvojumu izteikt radošajā darbībā, ar šo darbu izrādīt savu personisko attieksmi pret noskaņām dabā un sociālajā vidē.

Vienmēr sekmīga ir aktīva pedagoģa augsta līmeņa **profesionālā meistarība**. Viņš sastāda sava darba optimālu daudzveidīgi variējamu **bāzes modeli**, lai varētu strādāt brīvi un radoši. Jāparedz galvenās pedagoģiskās kvalitātes: 1) bērna psihes attīstība, ievērojot tās struktūru (sk. 1. tabulu), lai radošā darbība "izietu" cauri viņa "Es" apziņai, un 2) lai tā vienlaicīgi būtu saskaņota ar bērna radošās darbības attīstību.

Bērnu radošās darbības sekmēšanai pedagoģis paredz mērķievirzi un izveido vajadzīgo ilgtermiņa pedagoģisko stratēģiju mācību satura efektīvai, kvalitatīvai apguvei. Tajā ietilpst:

- 1) darba plāns katrai grupai, klasei vai citai kopai, ievērojot

vecumposma īpatnības, individuālo un kolektīvo pieeju. Paredzams: a) attīstīt intelektuāli un radoši spēcīgu, aktīvu personību; b) mācību satura (ko mācīt) vizuāls modelis (skice jeb uzmetums); c) novitātes; d) galvenie pedagoģisko saikņu veidi – pēctecība, perspektīvā saikne, starppriekšmetu saikne un mācību priekšmetu satura integrācija (sk. 8. tabulu); e) efektīvi komunikatīvi interaktīvi aktivizējoši didaktiskie paņēmieni (kā mācīt un kā mācīties): operatīva vizuāla informācija, apvienota vizuāla un vārdiska informācija, vārdiska informācija [22], bērnu darbības veidi – izziņas darbība, novērojumi, radošie, tehniskie u.c. vingrinājumi [20], radošie darbi – kompozīcijas, individuālo un kopdarbu modelēšana [19], projektēšana [56], konstruēšana [18] un montēšana, radošajā darbībā lietojamo materiālu kolekcionēšana;

2) materiāli tehniskais nodrošinājums – uzskates līdzekļi un individuāli gatavoti vai tiražēti izdales materiāli; ekrāna un audiovizuālie līdzekļi vizuālās informācijas paplašināšanai [22], funkcionālās mūzikas ieraksti un atbilstoša aparatūra;

3) pedagoģiskā procesa operatīva vadīšana ar ievirzi uz bērna/bērnu aktīvu patstāvīgu radošo darbību;

4) mācību darba vides organizēšana: bērna personības normāla attīstība notiek labi organizētā pedagoģiskā vidē, labvēlības un drošības atmosfērā, pedagoģiskā darba organizēšana ar vienu bērnu, bērnu pāri vai citu kopu [23], organizē dialogu starp sevi un citiem pedagogiem, ar vecākiem vai aizbildņiem un pašu bērnu;

5) atgriezeniskās informācijas ieguve par bērna/bērnu darba sekmēm (bērnu darbu vizuāla izpēte un analīze).

Bērna personības un radošas darbības attīstība kādā kopā

Termins “kopa” literatūrā tiek apzīmēts arī citādi – kolektīvs vai kooperatīvs [72; 76]. Kopdarbs var būt pa pāriem vai

jebkura lieluma grupā, klasē vai citā komandā. Dažāda labi organizēta kopa ir īpaša aktivitāti izraisoša vide, tā ir bērna sadzīves skola ar sociāliem kontaktiem, emocionāli komfortablā mikroklimatā.

Darbības (un darba) **kooperācija pedagogijā** [23] ir kopas apvienība, kurā vienlaicīgi darbojas tās locekļi, risinot līdzīgus vai atšķirīgus patstāvīgi izvēlētus darbības veidus, kas manāmi kāpina individuālā darba aktivitāti un kvalitāti, un sabiedriski nozīmīga kopdarba produktivitāti.

Ikvienam indivīdam ir savas īpatnības, un kopīgajā darbībā tās sekmīgāk attīstās, labāk veidojas bērna socializācijas procesi. Kopīgā darbība ir **komunikatīva**: tajā ikviens var drošāk justies, jo blakus ir atbalsts – kopīgajā darbībā ieinteresēts domu biedrs. Tādēļ var vieglāk atbrīvoties no neveiklības, pārvarēt neuzņēmību. Savukārt šāda darbība palīdz arī spējīgam indivīdam pilnveidot savas personības īpašības, veicina radoši domāt, iztēloties, paredzot galvenos darbības posmus un gala rezultātu.

Vienlaicīgi veidojama visas kopas pozitīva, saudzējoša un estētiski emocionāli vērtējoša attieksme pret visu, ko darinājuši cilvēki. Ieguvums ir arī personības attīstībā: audzēkņi mācās taupīt laiku un enerģiju, materiālus, veido saudzīgu attieksmi pret darba piederumiem un darbības vidi.

Kooperatīvā darbība var audzēkņus vairāk saliedēt, var panākt to, ka viņi kļūst saticīgāki, kā arī lai viņi nebūtu pretdarbīgi viens pret otru, lai kļūtu stiprāki savā garā.

Daļa bērnu ir **indiferenti**, tas nozīmē, ka viņi ir neitrāli, neieinteresēti, neizlēmīgi, nenoteikti, pasīvi. Pozitīvi pārveidot šādus bērnus sekmē radoša kooperatīva darbība. Savukārt radoša personība parasti nekļūst par klaidoni, huligānu vai pat noziedznieku, jo viņai ir iekšējs gandarījums – būt radošai.

Komunikatīva sadarbība notiek ne tikai starp atsevišķiem vienas kopas locekļiem, bet pat kopai ar kopu vai vienas kopas atsevišķam indivīdam ar citu kopu.

Kooperatīvā darbība īpaši **sociāli** nozīmīga kļūst tad, ja ar audzēkņu radošajiem darbiem tiek iepazīstināti viņu vecāki

un apkārtējā sabiedrība. Tādā gadījumā pieaugušajiem veidojas pozitīva attieksme pret viņu bērnu jaunradi.

Pirmsskolas vecuma bērna un jaunākā skolēna personības un radošās darbības attīstība kādā kopā ir intensīvāka un vispusīgāka, nekā viņam augot un darbojoties vienatnē. Mazie bērni kooperatīvajā darbībā viens otru nekonkurē, kaut arī bērna attīstībā paraugs ir nevis pieaugušais, kas visu var, bet vienaudži līdzīgā darba situācijā, ar kuriem viņš ir partneru savstarpējās attiecībās. Bērns savus panākumus salīdzina ar citu grupas dalībnieku panākumiem un paškritiski pārlicinās par to, ko viņš jau prot un var, kā arī saprot, kas vēl jāapgūst. Līdz ar to bērns kopdarbā bagātina savu radošās darbības pieredzi, viņš kļūst aktīvāks, darbīgāks, pilnveidojas viņa paškontrolē un pašvērtēšana, viņam saskarsmē veidojas komunikatīvās īpašības, viņš uzņemas atbildību par savu rīcību [23]. Bērns pamazām sāk saprast savu "Es", izdalīt to citu starpā, sāk mācīties darboties **tolerantās** partnerattiecībās, sāk apgūt nevardarbīgas morāles socializāciju. Sāk veidoties ļoti daudzas pozitīvas personības pazīmes: pašapziņa, vērtējot savu un citu darbu, pašvērtības apziņa, individuālā atbildība, godīgums, atklātība, negatīva attieksme pret skaudību, nenovīdību, agresivitāti, prasme dalīties kopīgās vērtībās u.c. Pozitīvi veidojas sociālā komunikācija.

Pirmā kopa bērna dzīvē ir **ģimene** [18]. Audzināšana un bērna attīstība normālā ģimenē ir pirmais personības attīstības nosacījums. Radošas personības attīstība tajā sekmējama ar vienkāršiem līdzekļiem. Ne tik daudz vajadzīga nauda, cik ir nepieciešamas zināšanas, izdoma un aktīva virzoša pedagoģiska darbība, lai attīstītu bērna personību [18]. Tā nodrošina bērna materiālās un arī garīgās vajadzības un vienlaikus māca rēķināties ar pārējo ģimenes locekļu interesēm. Te veidojas bērna labas uzvedības normu pamati, rīcības paradumi.

Ģimenē bērni var radoši darboties vienatnē, pa pāriem vai grupā. Dažkārt, ja bērns ģimenē aug viens un viņš ir mazāk aktīvs, var uzaicināt vienaudžus, lai mazais varētu darboties partnerattiecībās ar citiem [18], lai varētu notikt sacensības, izraisīties iniciatīva, atvērtība informācijas uzņemšanai,

pašapliecināšanās un godīgums, veidotos veselīga pašapziņa un pašcieņa, radošā darba motivācija, nostiprinātos darba tikums un enerģisks darbīgums.

1. RADOŠAS PERSONĪBAS PSIHES STRUKTŪRA

Kā jau iepriekš teikts, personības struktūrā prioritārais komponents ir normāli, vispusīgi attīstīta psihe (sk. 1. tabulu). Bērna psihe briedums tiek uzskatīts par bērna sekmīgas radošās darbības nepieciešamu pamatu. Savukārt tālāk nosauktajam ir nozīme personības tapšanā un vizuāli radošās darbības attīstīšanā kopš pirmsskolas vecuma. Tās atviegļina bērna iekļaušanos personības socializācijas procesos – izglītojoties, izvēloties profesiju un tajā radoši strādājot.

Bērna psihe uzbūvi jeb struktūru (sk. 1. tabulu) nosaka galvenokārt 1) psihe procesi – izziņas procesi, uzmanība, jūtas un emocijas, prasmes un iemaņas (šoreiz nav iztirzātas), griba un 2) personības īpašības – spējas, intereses, temperaments un raksturs (šoreiz tikai par spējām!). Mēdz teikt, ka radošajā darbā ir saikne starp “galvu, sirdi un rokām”. Jebkurai cilvēka darbībai ir sava struktūra, kurā ir izziņas procesi un realizācijas procesi (A. Ļeontjevs, 1975). Pamatojoties uz šo minētā psihologa atziņu, savā ilggadīgajā pieredzē esmu konstatējis vizuāli radošās darbības struktūru un galvenos komponentus, to savstarpējās sakarības (sk. 1. tabulu). Turklāt katrā individuālajā gadījumā izziņas un ieceres realizācijas procesiem var būt virkne psiholoģisku vai pedagoģisku nosacījumu (sk. 1. tabulu), no kā atkarīgs šo procesu sākums vai ievirze. Bērna psihei un vizuāli radošajai darbībai ir savstarpējas sakarības (sk. 2. tabulu), mijiedarbība: personības attīstība kāpina radošās darbības attīstību un otrādi: radošās darbības augsts līmenis raksturo personības pilnīgāku attīstību. Nosauktās sakarības ievērojamas jebkura līmeņa izglītības iestādes pedagoģiskajā darbā un visu vecumu cilvēku pašizglītībā (sk. 9. tabulu).

Ļoti liela nozīme ir bērna **izziņas darbībai**. Prof., Dr. habil. paed. I. Žoglas pētījums liecina par to, ka ar bērna izziņas darbību paplašināmas personības audzināšanas un attīstības iespējas [71], kā arī tā var sekmēt personības vispārīgu izglītošanu – sistematizēt zināšanas, attīstīt orientāciju un paplašināt radošai darbībai nepieciešamu izziņas sfēru.

Izziņas procesi bērna un pieaugušā personībai ir savstarpēji cieši saistīti dažādās modalitātēs un ar citām psihes norisēm. Tabulā redzamajā shēmā uzskaitījumam nav standarta nozīmes: visi psihes procesi ir vienoti un notiek iekšēji katrai personībai individuāli atšķirīgā variantā.

Šajā gadījumā galvenā uzmanība ir pievērsta bērna personības iekšējām norisēm, kurām ir būtiska nozīme personības tālākā attīstībā un vienlaicīgi vizuālajā daiļradē. Ir skaidroti ieteikumi par psihes procesu attīstīšanu, apziņas bagātināšanu ar vizuāliem tēliem, lai bērna personības psihes iekšējā dzīve pamazām kļūtu arvien bagātāka.

Agrā bērnībā personības attīstībai sākotnējā ir **emocionālā** sfēra. Arī izziņas darbība (sk. 1. tabulu) ar pozitīvām emocijām un jūtām ir mākslinieciskās darbības sākums. Izziņas darbība nosaka bērna personības un radošās darbības individuālo attīstību. Tā, pareizi ievirzīta, mobilizē bērna iekšējās psihes rezerves, rosina aktīvi darboties.

Vizuāli radošajai darbībai nepieciešamā izziņas darbība sākas ar tiešo izziņu – ar sensoriem procesiem (sk. 1. tabulu), sajūtot vai uztverot objektu īpašības. Tie ir informācijas ieguves procesi, kuri tālāk apziņā tiek “apstrādāti” netiešās izziņas procesos – tēlainajā domāšanā un radošajā iztēlē. Uz emociju un jūtu pamata rodas **ieceres tēls**, ko bērns realizē savā praktiskajā darbībā (sk. 1. tabulu). Prakse mūs pārliecina, ka tieši bērnu individuāli izteikti vizuāli radošie darbi rodas tad, ja visu veidu izziņas darbība iet subjektīvi caur bērna “Es” apziņu.

Izziņas darbība kopumā ir **sagatavošanās** sekojošajai ārēji redzamajai – vizuālajai darbībai.

No bagātīgi dažādā veidā uztvertajiem tēliem gūtā vizuālā informācija apziņā ar tēlainās domāšanas un radošās iztēles

palīdzību, izvēloties ieceres tēlam piemērotu vizuālo valodu, tiek transformēta par individuāli izteiktu ieceres tēlu, tiek radīta oriģināla kompozīcija ar atbilstošu emocionālu noskaņu.

Kognitīvās struktūras kļūst pamazām sarežģītākas, bagātinoties ar kreatīvās darbības, dzīves un loģisko pieredzi. Īpaši jāatzīmē, ka vērojama zināšanu manāma dinamika un **pārstrukturēšanās**. Kāpinās interese patstāvīgi izteikt savu individuāli radītu variantu, aug vēlēšanās vizuāli realizēt savas domas, savu attieksmi.

Bērna praktiskā darbība ir piesātināma arī ar citām psihes aktivitātēm – drosmīgu ekspresiju un optimistisku uzņēmīgumu, paškritiskumu, paškontroli, pašnovērtēšanu, pašregulēšanu. Apziņā veidojams jauns – radošās ieceres tēls.

Bērna pašrealizācijas procesā “ārējās” vērtības interiorizējas par personības “iekšējām” vērtībām.

Neapstrīdama atziņa pedagoģiskajā darbā ir ievērot bērna iepriekš sasniegto attīstības līmeni un paredzēt, kādas iespējas viņam ir apgūt kaut ko jaunu, kādas jaunas personības īpašības viņš varētu attīstīt.

Bērna psihes attīstība pašplūsmē (stihiski) notiek nevis trafareti, bet individuāli izteikti ikdienā tieši tajā dabas un sabiedriskajā vidē, tajā mājoklī, tajos sadzīves un darba apstākļos, kuros viņš sistemātiski atrodas. To var **koriģēt** un **pilnveidot** pedagoģiskajā darbā. Bērna psihes attīstība jāvirza mērķtiecīgi patstāvīgā aktīvā darbā/darbībā. Taču “Skolotājs nekādā gadījumā nedrīkst bērnam uzspiest savu pasaules redzējumu un savas izteiksmes formas” (V. Lovenfelds). Katrs mākslas un bērna darbs jāuztver un jānovērtē, ievērojot abu pušu – autora un novērotāja – personīgo gaumi, attieksmes un tieksmes.

Bērna personības attīstība notiek dabas, sadzīves, sociālā un kultūras **kontekstā**. Visi izziņas procesi attiecas uz 1) apkārtējo pasauli, tās objektiem ar bagātīgu vizuālo informāciju, 2) uz vizuālo mākslu un 3) uz bērna radošās darbības vizuālo rezultātu – secīgi, pakāpeniski, atbilstoši bērna personības attīstības stadijām.

Objekts tekstā tiek lietots vispārinātā veidā. Tas īstēni saprotams kontekstā. Objekts ir ārējās, materiālās pasaules daļa, bērna un pieaugušā cilvēka (subjekta) izziņas un lietojams priekšmets, lieta, sadzīves, dzīvās un nedzīvās dabas daļa, dabas process, parādība (noskaņa), norise (vējš), sociālās dzīves notikums – svētki; cilvēku figūras dinamikā – sportā, viņu specifiskie tērpi un atribūti (piederumu kopums).

No mākslas teorijas viedokļa izziņas objekti ir mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, tehnika un kompozīcija plakānu, apjomīgu un telpisku objektu darinājumos (sk. 1. tabulu). Ar mākslas darbu izziņāšanu – iepazīšanu bērni tuvināmi skaistuma izpratnei mākslā, veidojama laba mākslinieciskā gaume.

Izziņas procesu un ieceres realizācijas procesu līdzsvars

Ideāls stāvoklis bērna radošās darbības attīstībā ir tad, ja starp izziņas procesiem, kas nodrošina ieceres rašanos, un ieceres praktisko realizāciju ir līdzsvars, tas ir, ja abu minēto pušu attīstības līmenis ir analogs. Taču, izsekojot bērna zīmējuma attīstībai no agras bērnības līdz jauniešu vecumam, var konstatēt, ka atsevišķos bērna attīstības posmos attiecības starp šīm divām pusēm ir dažādas. Agrā bērnībā darbības pirmsattēlošanas posmā (divu triju gadu vecumā) spēcīgāk attīstīta ir ārējā – praktiskā darbība (bērns izdara rokas lielās kustības). Toties tad, kad intensīvi attīstās bērna izziņas procesi, kad bērns ar lielu interesi vēro apkārtni, tas ir, no trīs gadiem līdz septiņiem gadiem un jaunākajā skolas vecumā, izziņas procesi ir vairāk attīstīti nekā realizācijas procesi: bērns nevar tik adekvāti ātri un mākslinieciski labā līmenī savu ieceri realizēt, kā viņš spēj novērot. Tas izskaidrojams tādejādi, ka bērna intelektuālā attīstība noris daudz agrāk un intensīvāk nekā delnas un pirkstu sīkās muskulatūras attīstība, līdz ar to bērnam vēl nav izveidojusies specifiskā, viņa radošajā darbībā nepieciešamā rokas sīko kustību koordinācija un redzes kontrole pār manuālo darbību. Tā cilvēkam veidojas samērā vēlu – pirmsskolas vecuma beigās un jaunākajā skolas vecumā.

Bērns, nespēdams, piemēram, uzzīmēt objektu tā, kā viņš vēlas, bieži vien ar vārdiem papildina to, kas nav izdevies. **Komentēts** bērna zīmējums ir izziņas un ieceres realizācijas nelīdzsvarotās attīstības izpausme radošajā darbībā. Dabiski, ka raksturotā nelīdzsvarotība kavē bērna zīmētprasmes u.c. radošās darbības prasmes normālu veidošanos, tādēļ, zinot katra bērna vecumposma attīstības īpatnības, atbilstoši tām līdzsvarojami izziņas un realizācijas procesi. Katrā bērna attīstības posmā maksimāli nepieciešams **pamatoties uz spēcīgākajiem procesiem un intensīvi attīstāmi vājākie**. Piemēram, pirmsattēlošanas posmā (līdz trīs gadu vecumam) panākams, lai vēl neattīstītie bērna izziņas procesi kļūtu arvien mērķtiecīgāki, lai tiktu attīstīta viņa novērotprasmē un zīmējot bērns attēlotu redzētus objektus. Savukārt pirmsskolas un jaunākajā skolas vecumā attīstība zīmēšanā balstāma uz bērniem raksturīgo izziņas aktivitāti, emocionālītāti, novērotprasmī, prasmi saglabāt atmiņā redzes tēlus. Minētie procesi sistemātiski attīstāmi un pilnveidojami tālāk. Vienlaikus pastiprināti izkopjamas zīmēšanai raksturīgās, vēl nepietiekami attīstītās darbības prasmes un iemaņas, it sevišķi tad, kad bērnam intensīvi veidojas rakstītprasmē. Līdzsvarojot bērna izziņas procesus un izpildījuma procesus, var panākt, ka jau nākamajā – pusaudžu vecumā – šī līdzsvarotība kļūst par nozīmīgu māksliniecisko spēju attīstības nosacījumu.



2. BĒRNA PERSONĪBAS UN ZĪMĒJUMA ATTĪSTĪBAS POSMI (STADIJAS)

Personības attīstība notiek ļoti lēni – gadiem ilgi, un pieaugušajiem jābūt ļoti pacietīgiem.

Literatūrā ir dažāda bērna attīstības periodizācija jeb attīstības procesa iedalījums noteiktās vecuma grupās, pakāpēs, posmos jeb etapos.

Galvenie ir šādi:

1) psiholoģiskais vecumposmu iedalījums, kas pamatojas uz daudzu bērnu psihi attīstības individuālo īpašību līdzību;

2) pedagoģiskais, kura pamatā ir vecumu iedalījums grupās, ievērojot pedagoģiskās iedarbes veidu līdzību, lai sekmētu bērna personības attīstību, un

3) iedalījums pedagoģiskās psiholoģijas aspektā – kā šajā grāmatā.

Par bērna personības attīstības posmiem pedagoģijas vēsturē atšķirīgu ieguldījumu ir devuši J. A. Komenskis, Ž. Ž. Ruso, F. Frēbelis, M. Montesori, E. Eriksons, Ž. Piažē, J. Students, M. Štāls u.c. Apkopojumu par nosaukto autoru vecumposmu iedalījumu šodien dod V. Jonīte [29, 41. lpp. 2. shēma; 31, 6.lpp.].

Bērna/pieauguša cilvēka psihe ontogēnēzē ir stadiāla, tāda, kas norit pakāpienveidīgi. Skaidrojot bērna zīmējuma attīstību, šajā grāmatā ir ievērota Latvijai (ģeogrāfiskās zonas vidējai joslai) piemērota bērna personības attīstības stadiju secība:

I. Pirmsdzimšanas (prenatālā) attīstība.

II. Bērna personības attīstības iedalījums vecumposmos pēc viņa dzimšanas:

1) zīdaiņa vecums – 1. dzīves gads;

2) agrās bērnības vecums – līdz 3 gadiem;

3) pirmsskolas vecums – no 3 līdz 6 gadiem;

4) jaunākais skolas vecums – no 7 līdz 10, 11 gadu vecumam. Nosauktās stadijas ir attiecinātas uz zēnu un meiteņu attīstību kopumā. Starp visām personības attīstības stadijām ir **pārejas** posmi.

Īpaši izdalīta ir 6 gadus veca bērna radošās darbības attīstība. Tas ir ne tikai bērna gatavošanās laiks skolai, bet vienlaicīgi arī **sensitīvs** bērna personības attīstības posms, kas viņam līdz ar to dod iespēju labāk adaptēties skolas videi. Taču šis bērna attīstības periods rada lielu fizisko, intelektuālo un emocionālo slodzi. Ieteikumi sešgadīgu bērnu radošās darbības sekmēšanai ir attiecināmi arī uz 7 gadus veciem bērniem.

Vecuma robeža ir nosacīta, jo bērna un pieaugušā cilvēka personības pilnveide notiek nevis ierobežotos vecumposmos, bet atbilstoši **attīstības līmeņiem** [20; 48]. Īpaši tas ir acīmredzams dažāda vecuma bērnu un pieaugušo mākslinieku vizuāli radošā darba rezultātā. Tajā redzamas autora individuālās īpatnības.

Ikvienam bērna vecumposmam ir būtiskas attīstības iezīmes, ar kurām raksturo kādu bērnu personību kopā. Kopas raksturojumam nav normu, kas atbilst kāda tipveida parauga prasībām. Personības attīstība nav ne standartizēta, ne limitēta. Tā nav matemātiski precīzi prognozējama, nosakāma un iekļaujama kādās abstraktās shēmās, jo ikviens – arī bērns – personība ir subjektīva, viņas attīstība ir individuāla, vienreizēja, kā jau iepriekš teikts, ar neatkārtojamām individuāli izteiktām pazīmēm un īpašībām.

Ar gadu skaitļiem norobežotie vecumposmi un attīstības raksturojums ir tikai bērna personības un radošās darbības attīstības **orientieri**, jo katram bērnam tomēr ir savas īpašas individuālās attīstības stadijas.

A. PIRMSDZIMŠANAS (PRENATĀLĀ) ATTĪSTĪBA

Šim attīstības posmam ir liela nozīme bērna personības attīstībā viņa patstāvīgās individuālās dzīves laikā. Ar īpašu prenatalo aprūpi var sekmēt radošas bērna personības

attīstību. Par to liecina mākslinieču un citu radošu personību uzrakstītas un neuzrakstītas biogrāfijas.

Samērā jaunajā embrionālajā psiholoģijā zināms, ka psihe nerodas pēkšņi bērna dzimšanas brīdī. Jaundzimis bērniņš nav "balta lapa", jo cilvēka psihe attīstība un intensīva "dzīve" sākas jau ilgi pirms dzimšanas [36]. Franču psihologs Anrī Vallons (1879 – 1962) par pirmo personības attīstības stadiju izdalīja prenatalo [37].

Bērna psihe attīstās pakāpeniski visās pirmsdzimšanas attīstības stadijās. Embrija attīstības pirmajās nedēļās veidojas centrālā un perifērā nervu sistēma, kā arī sajūtu orgāni, kas ir turpmākās psihe attīstības priekšnosacījums un vitāli nozīmīgs pamats attīstībai pēc dzimšanas [37].

Redzes sajūtas attīstās jau pirms grūtniecības 5. nedēļas. Neilgi pirms dzimšanas auglis caur mātes vēdera sienīņu var atšķirt spilgtu gaismu no tumsas. Pēc tam attīstās taktilais sajūtīgums, un jau 14. nedēļā auglis sajūt pieskārienu dažādām ķermeņa daļām. Auglis uztver noteiktus ārējos kairinātājus un reaģē uz tiem. Tas var "ne tikai uzkrāt pieredzi, bet arī to paturēt prātā". Īpaši intensīvi attīstās ēšanas (zīšanas), taustes un aizsargrefleksi, kas ir pirmie nepieciešamie pēc dzimšanas [37].

No teiktā secināms, ka katrai topošai māmiņai nepieciešama atbilstoša preventīva attīstoša uzvedība [11; 13].

B. BĒRNA ZĪMĒJUMA SPONTĀNĀ JEB STIHISKĀ ATTĪSTĪBA

iztirzāta, ievērojot pirmsskolas vecuma bērna stihiskā zīmējuma attīstības specifisko iedalījumu (sk. 3. tabulu), kā arī individuālo attīstību sekmējošos un kavējošos faktoros.

Bērna patstāvīgu dabisku zīmējuma attīstību literatūrā sauc par spontāno [82; 108] jeb stihisko [89; 101] attīstību. Nozīmīgākie publicējumi par šo zīmējuma veidu ir R. Arnheima (R. Arnheim) [89], R. Kellogas (Rh. Kellog) [77], G. Labunskas [101], H. Rīda (H. Read) [83] darbos.

Bērna stihiskā zīmējuma attīstība notiek pašplūsmes veidā; tā dažkārt ir pat neaptverama, nevaldāma, pamatojas uz

pašdarbību, ir neorganizēta, bez pedagoģiskās vadības, ievirzes vai rosinājuma. Tā rodas uz nejaušas, pēkšņas ārējas ietekmes vai individuālās ieceres pamata un ārēji izpaužas arī pēkšņi – spontāni. Tās attīstība notiek pēc bērna pašierosmes un iniciatīvas; ir pēkšņa bērna darbība, kas izraisās pēc nejauša uztvēruma, pārdzīvojuma, rosinājuma no ārienes. Tā ir pretēja bērna radošās darbības uzspiešanai ar attēlojamu paraugu.

Stihiskais zīmējums ir atbalstāms un veicināms ģimenē un citur, tā ir lieliska nodarbošanās bērna brīvā laika pavadīšanai. Zīmēšanai ir liela nozīme bērna vispārējās attīstības virzībā uz priekšu, jo tā sekmē un veicina bērna aktivitātes un viņa rokas sīkās muskulatūras un smalko kustību attīstību.

Bērna zīmējuma stihiskajā attīstībā izdalāmi divi tikai šai darbībai specifiski posmi – pirmsattēlošanas posms un attēlošanas posms:

1) pirmsattēlošanas posms – no pirmā dzīves gada beigām līdz aptuveni trim gadiem;

2) attēlošanas posms – aptuveni no trīs gadu vecuma.

Pirmsattēlošanas un attēlošanas posmu robeža katra bērna dzīvē ir individuāli izteikta un atšķirīga. Pirmsattēlošanas posms labvēlīgos apstākļos, ja prasmīgi tiek sekmēta bērna personības un zīmējuma attīstība, var izbeigties agrāk. Turpretim tiem bērniem, kuriem ģimenē nav tik labvēlīgi apstākļi, tas var turpināties līdz sešu, pat septiņu gadu vecumam.

Zēnu un meiteņu tipiskās atšķirīgās iezīmes stihiskā zīmējuma attīstībā ir pieminētas attēlošanas posma ietvaros.

Stihiskā zīmējuma attīstībā vērojama individuāla izteiksme, reizē arī izpaužas vairāku bērnu psihes attīstības kopīgās likumsakarības. Par to, kā stihiskās darbības atsevišķas komponentes pedagoģiski aktivizēt, ieteikumi ir doti tekstā.

Pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērna individuālo attīstību ietekmē daudzi un dažādi faktori, kas var gan sekmēt, gan kavēt to. Piemēram, ja bērnam piespiež kādu darbību veikt pēc noteikta parauga jeb šablona, tad tas ļoti negatīvi ietekmē

viņa attīstību, jo kavē pašiniciatīvu un vēlēšanos radoši darboties. Turpretī patstāvīga radoša darbība, zīmējot pēc pedagoga vai vecāku ierosinājuma, sekmē un veicina viņa vispārējo individuālo attīstību.

Bērna paātrinātu attīstību apzīmē ar vārdu *akcelerācija*. Tā izpaužas gan fiziskajā, gan psihiskajā, ieskaitot arī intelektuālo attīstību. Akcelerācija ir objektīvi notiekošs process visā sabiedrībā: te tā manāmi izpaužas, te atkal pazūd. Tās kāpinājums novērojams ļoti labvēlīgos ekonomiskos apstākļos, kultūras un civilizācijas uzplaukumā, kad bērniem ir nodrošināts labs materiālās dzīves līmenis. Mūsdienās ir plaši pieejama milzīga informācijas bagātība, to nodrošina masu komunikācijas līdzekļi – prese, radio, televīzija, starptautiskais interneta tīkls. Daudziem bērniem ir pieejami datori un dažādas elektroniskās spēles. Iespējams iegādāties ASV ražotās datorprogrammas, kas paredzētas kā rotaļu pakete pirmsskolas un skolas vecuma bērniem. Tās atbilst dažādiem attīstības līmeņiem – normāli attīstītam bērnam un augstākā grūtību pakāpē – apdāvinātam bērnam. Programma paredz atvieglināšanas iespējas elementāram līmenim. Ir spēles ar vienu variantu un spēles, kas satur 20 – 30 dažādu sarežģītības līmeņu variantus.

Kā jau iepriekš sacīts, bērna personības attīstība nav īpaši jāpaātrina, bet gan tā jāpadara bagātāka ar pozitīviem iespaidiem, zināšanām, daudzveidīgu darbību.

Akcelerācijai pretēja parādība ir *infantilisms*. Tā ir aizkavēta psihiskā un fiziskā attīstība vai tās atpalcība, to raksturo iepriekšējo attīstības posmu pazīmju saglabāšanās sekojošajos attīstības posmos.

Bērna personības aizkavētā attīstība izpaužas kā infantilisms viņa uzvedībā, attieksmē pret pasauli un arī viņa zīmējumos. Tā cēlonis var būt dažādu saslimšanu (infekcijas, intoksikācijas, avitaminozes) sekas, negadījumi embrionālajā attīstībā vai dzimšanas traumas, kā arī aizkavētas bērna stihiskās vai radošās darbības attīstības gadījumi. Tipiskākie infantilisma

paraugi bērna zīmējumos ir šādi: ļoti agrās bērnības zīmējuma dažādu līmeņu saglabāšanās vēl skolas vecuma bērna zīmējumos; trafareta darbība zīmējot, ja bērni mācīti zīmēt pēc parauga.



Līdz ar to šāda skolas vecuma bērna zīmējuma attīstība ir ļoti zemā līmenī, salīdzinot ar vienaudžu zīmējumu vidējo līmeni.

Infantīlismu zīmēšanā var kompensēt, sekmējot bērna psihisko attīstību, izraisot un veicinot viņa aktīvu radošu darbību.

Savukārt jebkurai bērna radošai darbībai laiku pa laikam uznāk "klusuma periods". Tad bērna attieksme pret kādu darbību ir pasīva, vienaldzīga. Tā ir dabiska parādība un pat nepieciešamība, jo "klusuma" periodos bērns uzkrāj jaunus iespaidus un novērojumus. Viņš rosināms cita veida darbībai, piemēram, muzicēšanai, viņam var ļaut nodarboties ar dažādām galda spēlēm, konstruktoriem u.c.

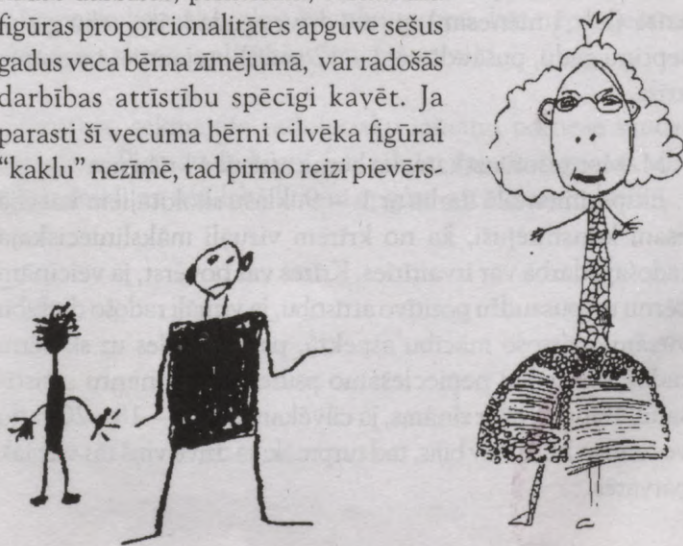
Ja bērns neatkarīgi no "klusuma perioda" negrib nekādi būt radoši aktīvs, tad pieaugušajam ieteicams darboties ar viņu kopā: katrs veic savu darbu patstāvīgi un abi sarunājas (bērns nekopē!). Šāds kopīgas darbošanās veids ļoti rosina bērna patstāvīgās darbības attīstību.

Sensitīvie bērna attīstības posmi ir tādi, kad, piemēram, redze, tauste u.c. attīstās īpaši spēcīgi. Tie ir īpaši posmi bērna attīstībā, kad viņš ir apveltīts ar sevišķām spējām kādā jomā. Tas nodrošina maksimālas iespējas visefektīvākai kāda bērna psihes komponenta vai darbības attīstībai. Šajā laikā bērna attīstīšanas process padodas pat apbrīnojami viegli, bez grūtībām. Turpmākie ieteikumi ir aktivizējoši un **nerada bērna pārslodzi**.

Sensitīvās attīstības piemēri – runas attīstības sensitīvais periods ir no 1,5 – 3 gadu vecumam; sensuālai attīstībai visoptimālākais ir pirmsskolas vecums; bērna stihiskā zīmējuma maksimālai attīstībai – pirmsskolas vecums, iekāms bērns vēl nav sācis sistemātiski mācīties skolā. Pirmsskolas vecumā ir arī aktīvais “kāpēcīša” attīstības posms. Savukārt plaukstas un pirkstu sīkās kustības intensīvi sekmīgi attīstāmas, kad ir izveidojusies sīkā muskulatūra – galvenokārt pirmsskolas vecuma beigās.

6 – 7 gadu vecumā sekmīgi attīstāmas bērna personības īpašības, kas nosaka viņa tālāko attīstību. 10–11 gadu vecumā bērns var apgūt prasmi saskatīt lineāro un krāsu perspektīvu ainavā, dažkārt var arī to sākotnēji attēlot.

Pārāk agri forsēta – pastiprināta, paātrināta vai uzspiesta kādas darbības, piemēram, vienaudža figūras proporcionalitātes apguve sešus gadus veca bērna zīmējumā, var radošās darbības attīstību spēcīgi kavēt. Ja parasti šī vecuma bērni cilvēka figūrai “kaklu” nezīmē, tad pirmo reizi pievērs-



ta pastiprināta uzmanība, noved pie pārspilējumiem.

Savukārt arī pārāk aizkavēta vai novēlota personības vai radošās darbības sekmēšana var būt maz efektīva: tā var realizēties tikai ar lielām grūtībām, kā arī bērns var pat kaut ko nemaz neapgūt.

Pareiza pieeja ir ievērot sensitīvos periodus, tādējādi sekmējot personības optimālu attīstību.

Pirmsskolas vecuma bērna vizuālo stihisko zīmējumu var ļoti attīstīt. To nedrīkst aizkavēt arī jaunākā vecuma skolēna dzīvē. Pretējā gadījumā jaunākā pusaudža un pusaudža vecumā iestājas radošās darbības **krīze**, apsūkums. Ja bērna radošā darbība ir bijusi pasīvā stāvoklī, tā pusaudža vecumā ar lielām grūtībām aktivizējama no jauna, bet daudzkārt tas jau ir par vēlu, jo pusaudža intereses un aktivitātes izstaro (iradiē) dažādos sociālās dzīves u.c. virzienos.

Bērna personības, kā arī viņa radošās darbības **attīstība** notiek **nevienmērīgi**. Tajā ir samērā lēni attīstības posmi, kad notiek maz pamanāmas izmaiņas, kā arī ir posmi, kad bērna attīstība notiek strauji, pamanāmi, pat lēcienveidīgi, kad bērns apkārtējiem pēkšņi kļūst citādāks, pat it kā nepazīstams. Literatūrā tie ir minēti kā tā saucamie **krīzes** jeb lūzuma posmi personības attīstībā un galvenokārt saskatāmi personības attīstības etapu pārejas posmos (E. Eriksons): jaundzimušā krīze (līdz 1 mēnesim), pirmā dzīves gada krīze, triju gadu, septiņu gadu, pusaudža (11 – 12 gadu) un jaunieša vecuma krīze.

M. Montesori uzskata, ka bērna attīstībā krīžu nav.

Eksperimentālā darbā ar 1. – 9. klašu skolotājiem Latvijā esam konstatējuši, ka no krīzēm vizuāli mākslinieciskajā radošajā darbā var izvairīties. Krīzes var novērst, ja veicinām bērnu un pusaudžu pozitīvo attīstību, ja vizuāli radošo darbību virzām attīstošo mācību aspektā, pamatojoties uz skolēnu radošai darbībai nepieciešamo psihes komponentu attīstīšanu. Psihologijā ir zināms, ja cilvēkam līdz 17 – 18 – 20 gadu vecumam krīžu nav bijis, tad turpmākajā dzīvē viņš tās vieglāk pārvarēs.

Kā jau teikts, ne visi bērni dzīvē kļūst par māksliniekiem, taču radošā darbība bērībā, kad mazajiem ir dabiska, aktīva tieksme uz to, ir maksimāli sekmējama. Radošās darbības rezultātā notikusi psihiskā attīstība var būt par sākumu augsta radošās darbības potenciāla izveidei, jo par radošu personību kādā jomā gan var kļūt ikviens normāli attīstīts audzēknis. Igaunu speciālists K. Lehts uzskata, ka jebkurš spožs talants var pazust, ja vispārīgais mākslinieciskās audzināšanas līmenis ir zems [80].

Bērna vizuāli mākslinieciskajā darbībā un mākslinieka darbā mēdz būt kavējoša un sekmējoša radniecisko iemaņu savstarpējā ietekme. Kavējoša ir tā sauktā *interference*, t.i., gadījums, kad divu vai vairāku procesu savstarpējas iedarbības rezultātā viens no tiem kavē kādu citu, apspiež vai pat iznīcina to.

Tas nozīmē, ka tikko apgūtās jaunās mācību vielas daļas vietu ieņem līdzīga agrāk apgūtās mācību vielas komponente, kas kavē sekmīgi apgūt jauno mācību vielu. Bērnu zīmējumā vizizplatītākā kavējošā ietekme ir **rakstīšanas** iemaņu interference. Tā parādās tad, kad bērni sāk sistemātiski mācīties rakstīt: to viņi dara ļoti lēnām, jo precīzi jāievēro burti, to elementi un uzbūve. Taču tā ir pārvarāma parādība – ar profilaktisku un korigējošu īpašu vingrinājumu palīdzību [20] attīstot maksimālu rokas kustību tempu, kas nepieciešams zīmējuma skaistas plūstošas līnijas ieguvei.

Pozitīva, sekmējoša radniecisko iemaņu pārnese saucas **transfēra**. Piemēram, bērni, kas pilnīgi apguvuši gvašas tehniku, veikli un ātri labā līmenī apgūst arī akvareļtehniku.

3. PSIHES PROCESI UN TO ATTĪSTĪBU VEICINĀŠANAS PAŅĒMIENI

IZZIŅAS JEB KOGNITĪVIE PROCESI. SENSORIE PROCESI

Vizuāli mākslinieciskajā darbībā ir nepieciešama ārējās vides izziņa (*eksterocepcija*).

Sākotnējo informāciju par apkārtējās vides objektu ārējām pazīmēm cilvēks/bērns iegūst vispirms ar sensoriem (sk. 1. tabulu) – jutekliskās izziņas jeb sajūtu– orgāniem. Visi sajūtu orgāni aktivitātes laikā nodrošina saikni ar apkārtējo pasauli.

Sensorā attīstība ir īpaši nozīmīga jau no pirmā dzīves gada. Ja bērns savā dzīvē nepietiekami gūst sajūtas, tad viņš nonāk t. s. *sensorajā izolācijā*, kā rezultātā rodas fiziskās un psihiskās attīstības traucējumi. Arī visā pirmsskolas vecumā sajūtu attīstībai ir nozīme bērna personības attīstībā. Ja šajā vecumposmā tai nepievērš uzmanību, tad izveidojas bērna vienaldzīga attieksme pret objekta krāsu, formu u.c. pazīmēm, kas vērojama pat vēl sākumskolā. Šis apstāklis kavē personības radošās iztēles un radošās darbības sekmīgu attīstību.

Sensorā izziņa ir sajūtas un uztvere. Tās pedagoģiskajā praksē dažkārt ir grūti atšķirt. Ar to palīdzību bērni gūst reālajā dzīvē, īstenībā nepastarpinātu, tiešu informāciju izziņas brīdī par objektu ārējām pazīmēm. Atkarībā no bērna individuālās pieredzes viņa apziņā rodas izteikti **subjektīvi tēli**.

Dažāda veida sensoro informāciju bērni gūst izziņas jeb *kognitīvajā* darbībā, iepazīstoties ar objektu pazīmēm, kā arī praktiskās darbības laikā.

Sensorās izziņas rezultātā rodas priekšstati. Daži psihologi priekšstatus uzskata par sensorās izziņas veidu, turpretī citi– par domāšanas sākumu (sk. 1. tabulu).

Sensoro procesu rezultātā gūtā informācija tiek tālāk “pārstrādāta” domāšanā, iztēlē (sk. 1. tabulu).

Bērnu sensorai attīstīšanai ir sava vēsture. Te īpaši minami F. Frēbelis, M. Montesori, A. Usova u.c. kuri pievērsuši īpašu uzmanību pirmsskolas vecuma bērnu attīstošai rotaļdarbībai.

M. Montesori sagatavo bērnam autodidaktisku materiālu, lai viņš būtu garīgi brīvs, lai attīstītu savas radošās spējas, lai attīstītu sava darba paškontroli (lai bez pieaugušā palīdzības bērns pats ieraudzītu savas darbības kļūdas un sasniegumus), lai stimulētu pašmācību [30].

Krievijas pirmsskolas psihologi A. Usova, N. Sakuļina, A. Zaporožecs, L. Vengers uzskata, ka bērna sensorā audzināšana ir nepieciešama, lai virzītu viņa sensoro procesu – sajūtu un uztveres attīstību, organizējot objektu izpēti, lai gūtu vajadzīgo informāciju pirms bērna radošās darbības (sk. "Uztvere") un produktīvās darbības laikā.

Šodienas Latvijā pirmsskolas vecuma bērna sensorās attīstības teoriju un praksi sekmīgi attīsta V. Jonīte [29; 31], praktizējot variatīvas krāsu un figūru spēles, rotaļas un vingrinājumus ar krāsu loto. Vienlaicīgi attīstot arī redzes uztveri, papildus īpaši ieteicams ir krāsu loto (sk. "Uztvere" šajā darbā un psiholoģijā) [20].

A. SAJŪTAS

Īstenības izziņa sākas ar sajūtām. Tas ir visvienkāršākais izziņas veids (process), kurā bērns ar maņu orgāniem gūst informāciju par kāda objekta atsevišķām ārējām pazīmēm. Vizuāli mākslinieciskajā darbībā visnozīmīgākās ir

- 1) redzes sajūtas,
- 2) taustes sajūtas un
- 3) kinestētiskās sajūtas.

1. Redzes sajūtas ir **distances** sajūtas, kas gūstamas no objekta izzināšanas lielākā vai mazākā atstatumā, attālumā. Te nepieciešama vienlaicīga koordinētu abu acu – **binokulārā darbība**. Binokulārā koordinācija attīstās pakāpeniski: tā sāk veidoties dzīves otrā mēneša sākumā [99, 195].

Redzes sajūtām ir cieša saistība ar bērna emocionālo sfēru.

Tādēļ ļoti nozīmīgi ir bērna sajūtu attīstību sekmēt vienlaicīgi ar bērna pozitīvām emocijām.

Redzes sajūtas vislabāk attīstāmas dabiskā apgaismojumā, skatītājam atrodoties dažādā attālumā (distancē) no objekta – sajūtot pazīmes vispirms 40 – 60 cm attālumā [99, 195], tad, piemēram, iekštelpā, dārzā un sajūtot tās, kad objekts ir tuvu – rokās, uz galda vai uz neliela paaugstinājuma (podesta).

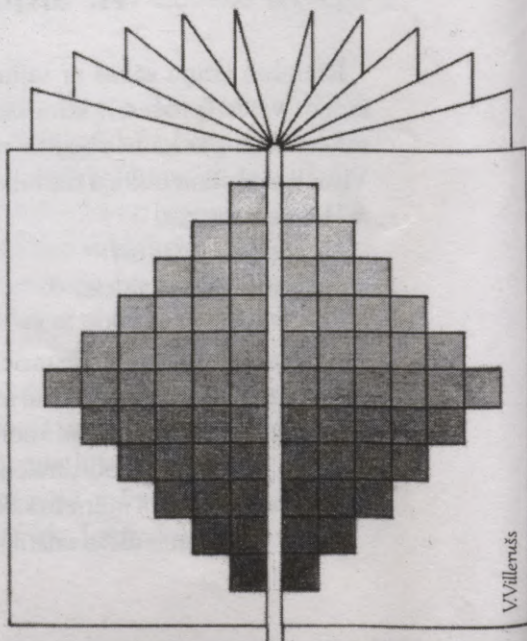
Bērnu vizuāli mākslinieciskajā darbībā ļoti nozīmīgas ir **krāsu** sajūtas.

Krāsa ar tās dažādajām nokrāsām palīdz bērnam košāk, interesantāk paust savu attieksmi pret iecerēto tēlu.

Psihologs un psihiatrs A. Lurija uzskata, ka pieauguša cilvēka acs, ja tā no bērnības attiecīgi vingrināta, spēj atšķirt ap divi līdz trīs miljoni dažādu nokrāsu.

Ikdienā cilvēki parasti atšķir un lieto 20 – 25 krāsu nianšu nosaukumus. Celtnieki var pazīt un nosaukt ap 130 nokrāsu. Ļoti daudz nokrāsu var nosaukt mākslinieki un ar mākslu saistīti speciālisti. Latviešu audējas pašu darinātajās “šatiersegās” saskata un izvēlas 120 nokrāsas. Latviešu tautas mākslā tiek atšķirtas ļoti daudz baltās krāsas nokrāsu. Arī bērniem piemēroti un interesanti ir radošie darbi ar balto krāsu – dominanti (sk. “Uztvere”).

Vispilnīgākā krāsu sistēma ir izstrādāta Japānā [51]: izveidots krāsu valsts standarts, kas attiecināts uz visām rūpniecības nozarēm un skolu. Visas 2400 nokrāsas ir sistematizētas un apzīmētas ar sadzīvisku nosaukumu (piemēram, apelsīnu, salātu nokrāsa) un ar indeksu (burts un noteiktas secības skaitlis). Visas nokrāsas ir sakārtotas **krāsu ķermenī** ar virināmām tabulām un nelielu dažāda formāta kartiņu komplektos.



Krāsu sajūtu attīstība. Krāsu teorijā krāsas dala divās lielās grupās: 1) hromātiskās un 2) ahromātiskās.

Krāsu sajūtas sāk attīstīties agrā bērnībā.

Hromātiskās krāsas bērni sāk izšķirt jau pirmajā dzīves gadā, piemēram, “garšīgāku vai negaršīgāku” – sārtu vai sarkanu piebarojuma pudelīti (A. Ļubļinska). Ahromātiskās krāsas bērni var sākt saskatīt divu trīs gadu vecumā.

Ceturrtā dzīves gada sākumā viņi var krāsas apzīmēt ar atbilstošu nosaukumu, piecu gadu vecumā – atšķir vienas krāsas dažādās nokrāsas, kā arī cenšas saskatīto apzīmēt ar vārdiem, piemēram, “tāds zilgans”, “tāds kā brūns”, “pelēks nav, nedaudz zaļgans”, “ļoti, ļoti sarkana”; vai arī šādi – “zils, zils, pavisam melns” (domāta tumši zila krāsa), “gaiši tumši dzeltena” (domāta oranžā krāsa).

Sešu gadu vecumā krāsu sajūta bērniem jau ir samērā izveidojusies: viņi var saskatīt dažādas nokrāsas. Bērni, kuri ir mācīti, prot nokrāsas arī pareizi apzīmēt. Turpretim bērni, kuriem nav mācīts atšķirt un nosaukt krāsas, neprot tās pareizi apzīmēt. Tā, piemēram, violeto krāsu viņi bieži nosauc par zilu, retāk – par pelēku; rozaino krāsu dēvē par oranžu; pelēko – par brūnu vai melnīgu, bet brūno – par pelēku.

Pirmsskolas vecumā daudziem bērniem izveidojas tieksme zīmējumā lietot tikai dažas no visām viņiem pieejamajām krāsām, tas ir, bērns labprāt strādā kādā noteiktā krāsu gammā, vairāk izvēlas vai nu siltās, vai vēsās krāsas. Minēto krāsu izvēlē noteicoša loma ir apkārtējai videi (krāsu saskaņai pirmsskolas audzināšanas iestādes vai dzīvokļa interjerā, rotaļlietu, sadzīves priekšmetu un apģērba krāsu saskaņai), kā arī veiksmīgas krāsu saskaņošanas prasmes attīstīšanai.

Apkārtējās vides izzināšanas rezultātā bērni arvien vairāk iepazīstas ar atsevišķu objektu tipisko krāsu. Tā, piemēram, sauli viņi attēlo dzeltenu, koku – zaļu, tomātu – sarkanu utt.

Ķimenē auguši bērni parasti krāsas izvēlas stihiski. No hromātiskajām krāsām viņi visvairāk lieto sarkano, labprāt – arī dzeltenu, no ahromātiskajām krāsām bērniem īpaši patīk

melnā krāsa, kas stipri kontrastē ar papīra balto fonu un palīdz izcelt košās hromātiskās krāsas. Pat šķietami melno krāsu (īstenībā jebkuru tumšo) dabā bērni mīl pārspīlēt, un kontrasta labad viņi bieži vien to attēlo koši melnu. Melno krāsu priekšmetu attēlošanā bērni labprāt lieto māksliniecisko materiālu tīrā, nejauktā veidā. Nemācītu bērnu darbos tā ir stihiska parādība, turpretim mācītu bērnu darbos tā liecina par krāsu bezgaumību. Bērni mēdz piejaukt melno krāsu arī pie hromātiskajām krāsām, lai padarītu tās tumšākas. Šā paņēmiena vietā ieteicams cits: vajadzīgo tumšo nokrāsu var iegūt, sajaucot dažādas tumšās hromātiskās krāsas atbilstoši tām, kuras vērojamas dabā. Sajaucot tumšās hromātiskās kontrastkrāsas, attēlā var radīt arī melnās krāsas iespaidu.

Ja ģimenē sadzīvīskā līmenī bērna uzmanība ir pievērsta krāsai, tad pirmsskolas vecumposma beigās viņš prot nosaukt visas lokālās krāsas. Tās ir tādas krāsas, ko apzīmē ar noteiktu nosaukumu (piemēram, zilā, dzeltenā krāsa u.c.), nediferencējot nianšes, jo katra var būt tumšāka vai gaišāka, vēsāka vai siltāka u.c.

Krāsas sajūtīgums ļoti labi attīstāms, ja jau pirmsskolas vecumā bērni vispirms var risināt aplikācijā un zīmējumā hromātisko un ahromātisko krāsu radošos darbus, ievērojot fona attiecības pret attēlu, kā arī izdarot dažādus vingrinājumus [31].

Ahromātiskās krāsas parasti lieto daži bērni, kuriem ir spilgtāk izteikta nosliece uz grafisku darbību (sk. "Spējas").

Ikvienai krāsai ir ļoti daudz **nokrāsu**. Piemēram, jau sen teorijā zināms, ka melnajai krāsai ir 40 nokrāsu. Japāņu krāsu sistēmā zilajai krāsai ir 32 nokrāsas, ko bērns var patstāvīgi apgūt ar paškontroles palīdzību: kastanjetes formas slēgtā traukā ir izvietoti nelieli riču – raču galda spēlē lietojami kauliņi; to augšdaļā ir nosegti noteiktas nokrāsas laukumiņi. Katram kauliņam apakšdaļā ir atbilstošs numurs. Bērns var rotaļdarbībā tikmēr grozīt "kastanjeti", kamēr saskaņā ar viņa

ieskatiem krāsu laukumīni ir ievirzīti blīvā secībā gar cilindrisko malu. Apgriežot "kastanjeti" otrādi, var nolasīt, vai numuru secība ir nepārtraukta no 1 līdz 32. Šāds rezultāts norāda uz to, ka krāsu sajūtīgums bērnam ir labi attīstīts.

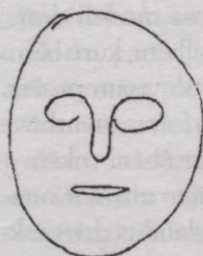
2. *Taustes* sajūtas ir raksturīgas manuālai darbībai; tās ir kontakta sajūtas, taktilo (pieskāriena) un kinestētisko (kustību) sajūtu mijiedarbības rezultāts. Taustes sajūtas ir viens no ādas sajūtu veidiem, kas iekļauj sevī – pieskares, spiediena, vibrāciju, blīvuma, cietuma vai mīkstuma, mitruma, aukstuma, gluduma, faktūras, pieskares lauka lieluma, priekšmeta garuma, liekuma, sfēriskās virsmas u.c. sajūtas.

Taustes sajūtas īpaši aktīvas ir agrā bērnībā. Jau no dzimšanas tām ir savstarpēja mijiedarbība ar redzi [89, 261] un kustību sajūtām (sk. tekstu tālāk).

Tauste saiknē ar redzi visiem bērniem ir būtiska, īpaši viņu rotaļdarbībā. Vēlākajos bērna dzīves posmos un radošajā darbībā dominē redzes sajūtas.

Taustes sajūtas tiek gūtas ar rokas kustībām, plaukstu un pirkstu galiem nonākot tiešā kontaktā ar izzināmā fiziskā objekta virsmu vai lietojamo materiālu, piemēram, taustot papīra virsmas faktūru, noskaidrojot veidojamā materiāla īpašības.

Daži intelektuāli attīstīti bērni 4–6 gadu vecumā stihiski, pat bez īpašas ievirzes tiecas ar taustes palīdzību izzināt savas sejas formu. Bērns ar labās rokas (kreilis ar kreisās rokas) pirkstu galiem velk ap aizvērtu vienu aci un iztausta acs dobumu, tad šo pašu kustību izdara ap degunu un otru aci, un arī konstatē izcilni un dobumu. To, ko bērns uztvēris ar tausti, viņš attēlo zīmējumā.



Pirmsskolas vecuma bērnam ir iespējams "Brīnummaisiņā" rotaļveidā pamazām attīstīt tausti, nosakot dažādas vispirms plakanas un pēc tam apjomīgas-ģeometriskās u.c. figūras [31, 43].

Praktisko darbību visiem kopas bērniem **nedrīkst nivelēt**, jo prasmju un

iemaņu attīstība ikvienam bērnam ir atšķirīga: ikvienai rokai/rokām ir cita muskulatūras uzbūve: nekad pat speciālajā mākslinieciskajā izglītībā nav vienādu, piemēram, zīmējumu, kaut arī modelis ir bijis viens un pedagoģiskais uzdevums arī. Turklāt bērna roka, lietojot dažādus piederumus, izdarot atšķirīgus darbības paņēmienus, iegūst atšķirīgus vizuālos rezultātus.

Labi attīstītas roku kustības un prasmes palīdz sekmīgāk veikt ne tikai apgūto radošo darbību, bet palīdz arvien labākā līmenī apgūt jaunus darbības veidus.

Vizuālās izziņas joma paplašināma ar taustes izziņu. Skolotājs, mākslinieks un filozofs V. Lovenfelds Austrijā šī gadsimta pirmajā pusē, strādājot ar audzēkņiem, kam ir ierobežota redze, tēlotājdarbībā pievērsa vispirms uzmanību taustes sajūtu attīstībai veidošanā, lai pēc tam viņi apgūtu zīmēšanu. Šo sistēmu pārņēma Amerikas Savienotajās Valstīs [89, 260].

Nosauktā sakarība attiecināma arī uz normāli attīstītiem bērniem un pieaugušajiem, pat uz topošajiem māksliniekiem, kas, neatkarīgi no teiktā, ir konstatēts te—Latvijā: studentu mākslinieciskā zīmējuma pilnveide ir sekmīgāka tad, kad viņi iepriekš apgūst modeļu veidošanu. Tas izskaidrojams šādi: taustes sajūtas palīdz labāk uztvert un attēlot objekta formu un uzbūvi. Izziņas pieredze no taustes sajūtām pāriet uz redzes uztveri.

Arī visu vecumu bērnu vizuālās izziņas joma saistāma ar taustes izziņu. Tas nepieciešams īpaši tajos gadījumos, kad, piemēram, 6 gadus vecam vai sākumskolas bērnam ir grūtības zīmējumā plastiski attēlot apjomīga dzīvnieka vai cilvēka figūras siluetu. Tad tēlotājdarbība jāapgūst **kompleksi noteiktā secībā**. Sešgadīgiem bērniem par modeli derīgi izvēlēties mīļu, labi pazīstamu apjomīgu rotaļlietu, kuru bērns ir izzinājis tuvumā: iepazīs — iztaustījis no visām pusēm. Virzot bērnu uz sakarīgu radošo darbību, tās forma un uzbūve vispirms jāiztausta aktīvi un mērķtiecīgi ar abām rokām — **bimanuāli vienlaicīgi**. Tiem bērniem, kuriem mājās ir suns, kaķis, cits labi pazīstams — pašu kopts un glaudīts dzīvnieks

vai labi pazīstama rotaļlieta, ir jau uzkrājušies zināma izziņas pieredze sadzīves līmenī. Viņiem gūto sajūtu attēlojums veidojumā un aplikācijā ir bagātīgāks.

Zīmēšanas saistījums ar veidošanu īpaši sekmē apjomīguma izziņu. Kamēr bērns kādu figūru veido, viņš vienlaikus to aplūko un aptausta, abu roku pirkstu galus virzot pa objekta virsmu. Tā tiek noskaidrota tā forma, lielums, proporcijas un virsmas īpatnības. Pēc tam tā pati figūra daudz labāk padodas aplikācijā ar plakanu – siluetattēlu un zīmējumā – ar kontūrlīniju vai siluetu. Sikāk nodaļā “Uztvere”.

Šis izziņas pamatā ir psihologa akadēmiķa B. Anaņjeva un viņa līdzstrādnieku pētījumi par taustes sajūtu nozīmi dažādu speciālistu darbā: tēlniekiem un maizniekiem sajūtas ir tiešā saskarē ar izziņas avotu – materiālu, bet ādas sajūtu samazināšanās ir, lietojot cimdu vai instrumentu, piemēram, ķirurga darbā. Ja mašīnrakstītājai rokās ir smalki zīda pirkstaiņi vai arī ja cimdu galos ir vates tampons vai pāt vates bumbiņa, tad pēdējā gadījumā ir ļoti apgrūtinātas pirkstu kustības, rodas neskaidras sajūtas, jo nevar sataustīt mašīnas tastatūru, un rakstot tekstā ieviešas daudz kļūdu. Turpretī, rakstot ar smalkā zīdā cimdotu roku, kļūdu nav, vienīgi nedaudz samazinās rakstīšanas temps [87, 188].

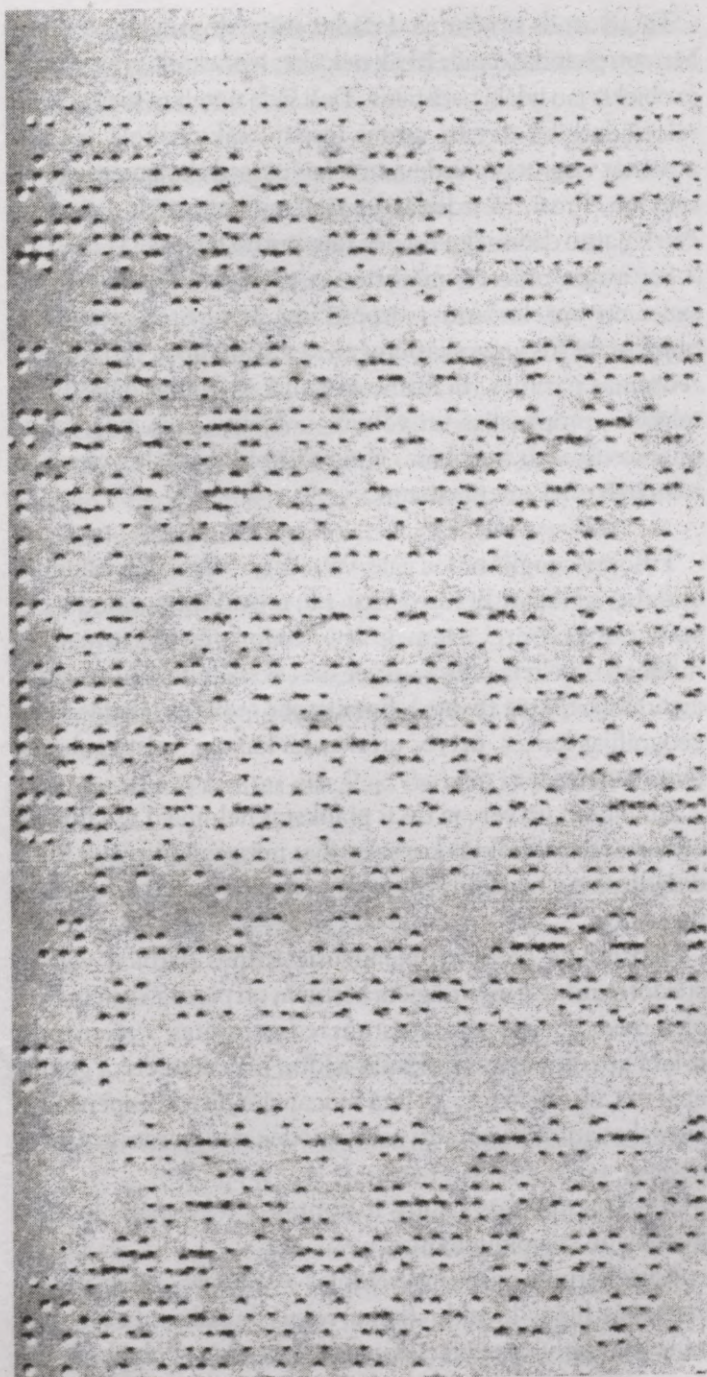
Atšķirīgas ir rokas/roku sajūtas vizuālajā darbībā, piemēram, griežot papīru ar dažādiem instrumentiem – ar divasmeņu instrumentu – grieznēm– un vienasmeņa instrumentu – skalpeli, ļoti asu parasto nazi vai speciālo – ar izvīzāmu asmeni (angliski – cutter); zīmējot ar grafīta, citu zīmuli vai ar otu; gleznojot ar dažādām otām (apaļo, plakano) un atšķirīgiem materiāliem (klājošiem vai caurspīdīgiem); apstrādājot koka virsmu ar dažādiem instrumentiem.

Darba paņēmieni un darba rezultāts ir atšķirīgs: papīra griezuma un plēsma līnija; zīmējums atkarīgs no izvēlētā instrumenta lietošanas paņēmieniem (bērni drīkst zīmēt ar pirkstu, lietojot tikai speciālus **ekoloģiski tīrus** mākslinieciskos materiālus) utt. Tādēļ izšķir vizuāli mākslinieciskās darbības dažādas tehnikas.

LATVIEŠU ALFABĒTS

Redzīgo rakstā	Braila rakstā	Redzīgo rakstā	Braila rakstā
A		L	
Ā		Ļ	
B		M	
C		N	
Č		Ņ	
D		O	
E		P	
Ē		R	
F		S	
G		Š	
Ģ		T	
H		U	
I		Ū	
Ī		V	
J		Z	
K		Ž	
Ķ			

a att.



b att.

Tātad attēls zīmējumā dažādos stāvokļos un pagriezienos bērnam padodas daudz labāk nekā bez iepriekšējas veidošanas, jo objekts jau ir labi pazīstams. Tieši šāda noteikta secība bērna tēlotārdarbībā devusi mums iespēju sākuškolā sekmīgi atrisināt visgrūtāko uzdevumu, kas parasti skolēniem nav pa spēkam. Proti, tā izdodas iemācīt viņiem attēlot vispirms četrkājaino dzīvnieku un pēc tam putnu figūras [17; 19].

Sajūtu un uztveres mērķtiecīga pilnveidošana noris ar tā saucamo **apsekošanu** – izpētīšanu. Iepazīstot attēlojamo objektu, bērns virza skatienu pa tā virsmu un ar redzi uztver redzamās pazīmes (tā formu kopumā, galvenās daļas un to īpašības, proporcijas un vēlreiz – objektu kopumā), kā arī apseko objektu ar rokām, abu roku pirkstu galus virzot pa izzināmā priekšmeta virsmu.

Tiflopedagoģijā neredzīgie, vājredzīgie bērni un pieaugušie ar tausti labi sajūt Braila rakstu, t.i., reljefu zīmju valodu: pēc sešu punktu precīziem grupējumiem ierobežotā dažu milimetru nelielā laukā uztver un raksta alfabētu (a. att.), ciparus un tekstu (b. att.). Sataustot noteiktas reljefas zīmes ģeogrāfijas kartēs, uztver un nosaka kalnus, valstu robežas, pilsētu vietas u.c.

Zīmējumu uztver, ja tas ir plaūkstas lielumā. Lasa ilustrācijas, bet to abstraktās kopsakarības neizprot. Neatsķir līniju dažādu platumu un līdzīgas figūras - apli no ovāla un kvadrātu no romba.

Nedzirdīgie bērni un pieaugušie izziņas darbību veic ar **surdotehniku**. Nedzirdīgiem bērniem un pieaugušajiem bieži vien mēdz būt spēcīgāk attīstītas redzes sajūtas: viņiem tādēļ ir labi attīstīta krāsu saskaņas izjūta, mākslinieciskā gaume apģērbā, interjerā u.c. Tā ir tā saucamā **sajūtu kompensācija** jeb dabas atlīdzība ar redzi par nepietiekamo dzirdes attīstību.

3. Kinestētiskās sajūtas ir kontakta – ķermeņa locekļu kustību un stāvokļu sajūtas.

Agrā bērnībā vispirms veidojas vispārīgās, vitāli nepieciešamās lielās locekļu (kāju, roku) kustības, bet vizuāli radošajā darbībā nepieciešamās rokas sikās – plaūkstas un

pirkstu– kustības attīstās pamazām un ļoti lēni – vairāku gadu laikā. Kā jau iepriekš teikts, – pirmsskolas vecuma beigās un jaunākajā skolas vecumā.

Vizuāli mākslinieciskajā darbībā ir

- a) rokas/roku siko kustību sajūtas un
- b) acu kustības uztvērumos un novērojumos.

Rokas kustības bērni veic galvenokārt ar pirkstu galiem vai irbuli, virzot apkārt kādam priekšmetam (vienlaicīgi nosaucot, ko sajūt – kustību virzienu, pagriezieni u.c.), kā arī izdarot tēlotājdarbību – zīmējot, veidojot u.c.

7 – 8 gadus veciem bērniem ar vāji attīstītām rokas kustību sajūtām un kustību īpašībām tās iespējams pilnveidot ar īpašiem vingrinājumiem. Zīmēšanai nepieciešamās siko roku kustību īpašības ir ātrums, vēziena plašums, ritms u.c.

Ar iztēles palīdzību attīstošos vingrinājumos un radošajā darbībā bērns sāk saprast sakarības starp rokas kustībām (veidošanā ar vai bez instrumenta, zīmēšanā ar instrumentu) un darbības rezultātā atstātajām pēdām mālos, plastilinā, uz papīra u.c.

Kinestētiskās sajūtas vizuālajā darbībā ir cieši saistītas ar redzi.

Uz kinestētisko sajūtu pamata notiek nepietiekamo redzes funkciju un sajūtu kompensācija vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem/pieaugušajiem cilvēkiem.

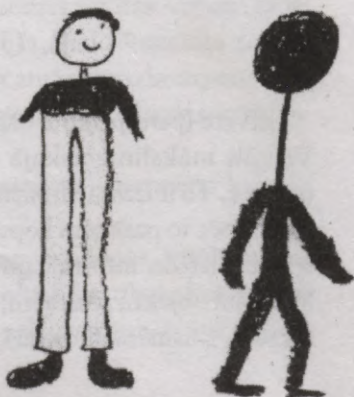
B. UZTVERE

Uztvere (*percepcija*) ir bagātāka un sarežģītāka par sajūtām. Vizuāli mākslinieciskajā darbībā nepieciešama **tēlainā** uztvere. Tā ir izziņa, atpazīšana, vizuālo objektu tēlu gūšana apziņā pēc to pazīmēm kopumā, visu daļu kopsakarā. Uztvere sniedz vizuālu informāciju par redzamām un darbībā attēlojamām objektu pazīmēm; tās ir lielums, forma, proporcijas, faktūra, gaismēna, frontālā, lineārā, krāsu perspektīva u.c.

Psiholoģijā ir zināms, ka no visiem uztveres veidiem **vizuālā** uztvere ir **prioritāra**, tā ir 80% apjomā (G. Panteļejevs u.c.), dažkārt pat 85% un 90% apjomā. Šī uztveres īpatnība būtu jāievēro visos mācību priekšmetos, taču īpaši – bērniem, apgūstot vizuālās mākslas mācību priekšmetu un darbmācību. Tā sevišķi jāievēro mākslas valodas apguvē: sekmīgi ar mākslu var iepazīties nevis vārdos, bet galvenokārt vizuāli ar vārdisku skaidrojumu.

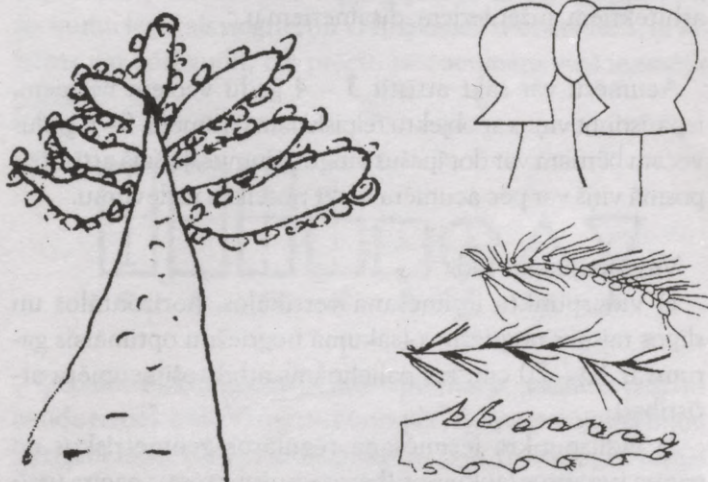
Uztverei ir ļoti daudzi redzes piesaistes objekti – kopumā daba, sociālā un darba vide, sadzīve, tehnika, māksla un kultūras parādības.

Jau kopš pirmsskolas vecuma **dominante** ir vizuālā uztvere. Bērni pakāpeniski apgūst prasmi uztvert galvenokārt objektu krāsu, lielumu (liels – mazs; lielāks – mazāks), formu (vienkārša vai salikta; ģeometriskā, dabā sastopama, dzīvās vai nedzīvās dabas, cilvēka radīta celtnē vai tās attēls u.c.; regulāra vai neregulāra forma); proporcijas (vienādas vai atšķirīgas), frontālo perspektīvu. Ar tausti uztver faktūru (papīra u.c. materiāla, veidojuma virsma – gluda, negluda, grubuļaina, ažūra rakstā), uzbūvi (ābolam – vienkārša; rotaļlietas, cilvēka un dzīvnieka figūrai – salikta, pat sarežģīta). Tā kā proporciju uztveres pieredze vēl nav attīstīta, 6 gadus veci bērni vēl arvien zīmē **topoloģijas** līmenī [91], t.i., attēlojot objektus, viņi neievēro proporcijas, piemēram, bērnu darba audzinātājas u.c. cilvēka figūras zīmējumā. Ja “piespiedu” mācību sistēmā novērojumus nav pievērsta bērnu uzmanība, viņi pēkšņi izzinātās objekta daļas savos zīmējumos mēdz manāmi pārspīlēt. Piemēram, bērniem izskaidro viņu vienaudžu figūras proporcijas un pastāsta, ka galva ir aptuveni 1/5 no auguma. To uzzinājuši, viņi savos zīmējumos tam īpaši pievērš uzmanību un figūras galvu attēlo stipri palielinātu.



Savukārt, ja uzmanību pievērš kaklam vai kājām, kam arī ir savas noteiktas lieluma attiecības pret ķermeni, bērni zīmē cilvēka figūru ar pārspilēti garu kaklu vai pārāk garām kājām.

Ja sīkāk tiek analizēta priedes zara uzbūve, bērni palielinātā veidā zīmē mazos "mezgliņus", no kuriem izaug skuju pāris.



Līdzīgi viņi pārspilē arī koka vai zara apakšējo – resnāko daļu u.tml. Bērni, kuri gaisa balona apakšpusē ievērojuši tā sasiešanas vietu, zīmē to palielinātu.

Darbi ir ļoti interesanti, šķiet, kā īpaši jaunrades darbi. Uztveres pieredze uzkrājas pamazām. Lai uztveri attīstītu, jāievēro sekojošais. Ja kādā kopā vairumam bērnu zīmējumos vai aplikācijās parādās šāda vai līdzīga veida neproporcionālitate, tad viņu attīstības līmenim jāizvēlas cita veida radošie darbi.

Attīstot vizuālo uztveri, pievēršama uzmanība

- 1) acumēram,
- 2) telpiskajai orientācijai un
- 3) redzes kontrolei.

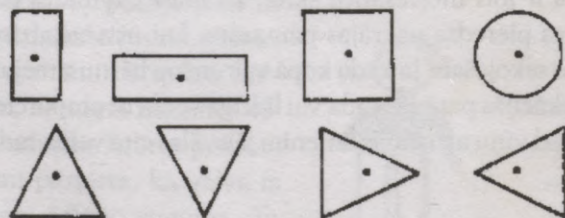
1. Radošajā darbībā ir nepieciešams labs **acumērs**. Ar to bērns un arī pieaugušais var precīzi nekļūdiģi uztvert bez trafaretiem un īpašiem mērinstrumentiem un vizuāli noteikt attēlojamo objektu redzamās pazīmes – garumu, platumu, lielumu, proporcijas, attālumu telpā u.c. Labs acumērs nepieciešams vēlāk dzīvē – sadzīvē, īpaši dažās darbībās (tehniskajā zīmēšanā u.c.) un vairākiem speciālistiem – arhitektiem, inženieriem, dizaineriem u.c.

Acumēru var sākt attīstīt 3 – 4 gadu veciem bērniem, iepazīstinot viņus ar objektu telpiskajām pazīmēm. 5 – 6 gadus vecam bērnam var dot īpašus vingrinājumus, jo šajā attīstības posmā viņš var pēc acumēra veikt noteiktu uzdevumu.

Vingrinājumi ir šādi:

1) viduspunkta iezīmēšana vertikālos, horizontālos un slīpos taisnes nogriežņos (sākumā nogriežņu optimālais garums ir 10 – 20 cm; tas palielināms atbilstoši acumēra attīstībai);

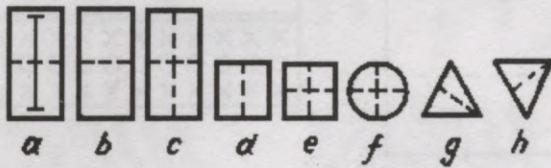
2) viduspunkta iezīmēšana regulāros ģeometriskos no papīra izgrieztos laukumos (bērns vispirms tos uz papīra uzzīmē, pēc tam izgriež): taisnstūrī (5 cm x 10 cm) vertikālā un horizontālā pagriezienā; 10 cm² lielā kvadrāta laukumā; apļa laukumā, kura rādiuss ir 10 cm; regulāra trijstūra laukumā (katra mala 10 cm), kas var atrasties ar vienu no virsotnēm augšā, apakšā, sānos pa labi vai sānos pa kreisi. Minētie figūru mēri palielināmi atbilstoši bērna acumēra attīstībai.



Ļoti liela nozīme acumēra attīstībā ir **pašpārbaudei** (paškontrolei). Šī darbība tiek atvieglota, ja vingrinājumiem pa-

redzētās ģeometriskās figūras izgriež no plastiska, viegli lokāma balta, plāna, pat caurspīdīga papīra, jo, to lokot, var labi redzēt iezīmēto punktu.

Paškontroles paņēmieni un orientieri bērnam ir jāzina. Pirmās grupas vingrinājumu precizitāti pārbaudot, bērns vispirms saloka papīru tā, lai taisnes nogrieznis sadalītos uz pusēm. Ja papīrs nav pietiekami caurspīdīgs, tas jātur pret gaismu. Ar locījumu iegūtais nogriežņu viduspunkts ir orientieris, ar ko bērns var pārbaudīt, cik precīzi pēc acumēra viņš iezīmējis punktu.

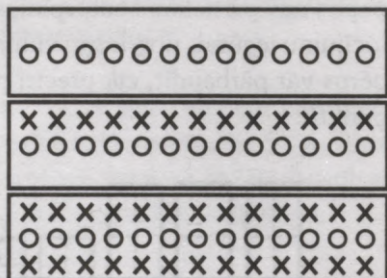
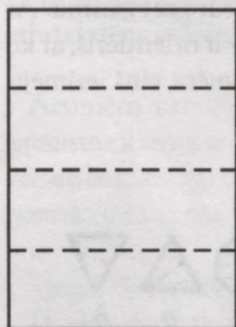


Ģeometriskajās figūrās iezīmētā punkta precizitātes pašpārbaude notiek šādi. Vispirms bērns pārloka pa zīmējuma līniju izgrieztā taisnstūra garākās malas uz pusi (b att.), pēc tam – īsākās malas (c att.). Locījuma līniju krustpunkts ir pašpārbaudes kontrolpunkts, ko bērns salīdzina ar to punktu, ko viņš iezīmējis pēc acumēra. Analogi viņš daļa uz pusēm kvadrāta pretējās malas (d, e att.); papīra apli pārloka uz pusēm un tad – vēlreiz uz pusēm (f att.). Paškontroles orientieris, tāpat kā iepriekš, ir locījuma līniju krustpunkts.

Visgrūtāk bērnam ir iezīmēt punktu regulāra trijstūra vidū. Sarežģītāka ir arī šā iezīmētā punkta precizitātes pārbaude. Vispirms izgrieztā figūra jāpārloka tā, lai, vienu malu dalot uz pusēm, abas pārējās sakristu (g att.). Tad papīra figūra pa locījuma vietu jāatloka sākotnējā stāvoklī. Tādā pašā veidā šī figūra jāpārloka uz pusēm vēl divas reizes, katru reizi jāizvēlas cita mala (h att.). Arī šajā gadījumā locījuma līniju krustpunkts ir orientieris pēc acumēra iezīmētajam punktam.

Acumēra attīstīšanai derīgas arī papīra sloksnes – $\frac{1}{4}$ no A4 zīmēšanas papīra lapas. Tās iegūst, salokot papīra garākās malas vienādās 4 daļās. Vispirms papīru loka uz pusēm, tad katru pusi atsevišķi vēlreiz uz pusēm. Griezot pa locījuma

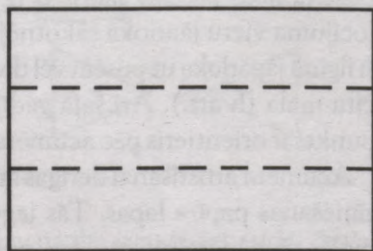
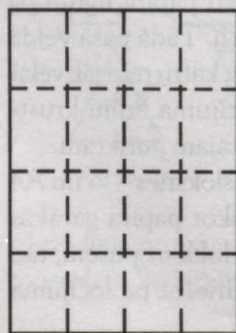
vietām, iegūst 4 papīra sloksnes. Uz tām ir **optimāls** darbības lauks bērna acumēra attīstīšanai **bez zīmētām palīglīnijām**. Par darbības orientieriem vispirms tiek pieņemtas papīra sloksnes **griezuma malas**. Skatoties uz savstarpēji diezgan tuvajām paralēlajām sloksnītes malām, bērns ar acumēru var



$\frac{4}{4}A4$

ērti izvērtēt to attālumu un laukumu starp tām. Viņš laukuma vidū uz iztēlotas līnijas uzzīmē dekoratīvu līniju rindu. Tad pēc acumēra sloksnes augšējā un apakšējā laukuma vidū iezīmē kādu citu paralelu dekoratīvu līniju rindu.

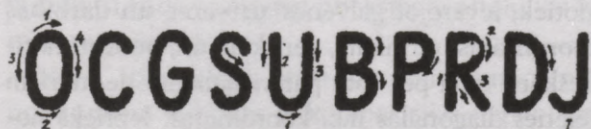
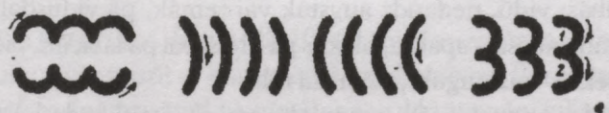
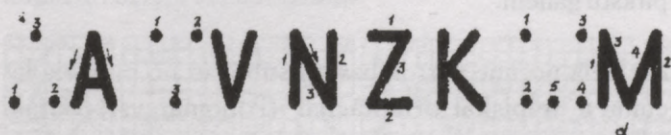
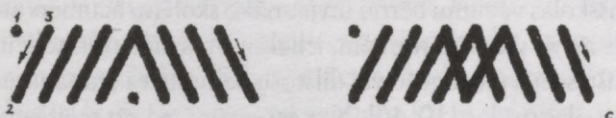
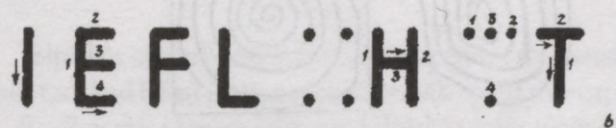
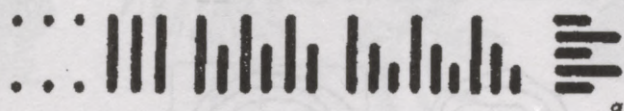
Dalot A4 formāta papīra īsākās malas 3 vienādās daļās, iegūstamas sloksnes, uz kurām 6 – 8 gadus veci bērni bez palīglīnijām var apgūt vienkāršu burtu rakstību ar tādu zīmēšanas tamponu, ar kuru var uzvilkt 5 – 6 mm platu līniju. Ja līnija ir plataka, A4 īsākās malas var dalīt uz pusēm.



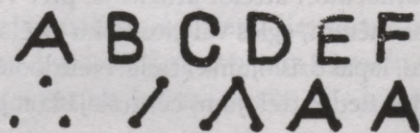
$\frac{16}{16}A4$

$\frac{3}{3}A4$

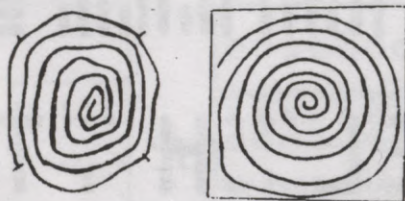
Acumēra attīstīšanai pirms burtu rakstīšanas uz atsevišķām sloksnēm prof. V. Villerušs iesaka šādus līniju vingrinājumus: vispirms vertikālu un pēc tam horizontālu: “vesela”, “puse”, un “puse no puses”.



Burtu un ciparu pareizu uzbūvi palīdz apgūt paša bērna personīgi mērķtiecīgi radītie grafiskie orientieri – punkti.



Toties, izkopjot rokas kustību labu plūdumu 7 vai 8 cm² laukumā, iepriekš uzzīmēti 4 punkti, kavē bērnu uzzīmēt plūstošu spirāles vai apļa līniju: tā iznāk stūrainā, toties, orientējoties pēc **papīra griezuma līnijām**, bērnam izdodas patstāvīgi uzzīmēt skaistu spirāli un apli.

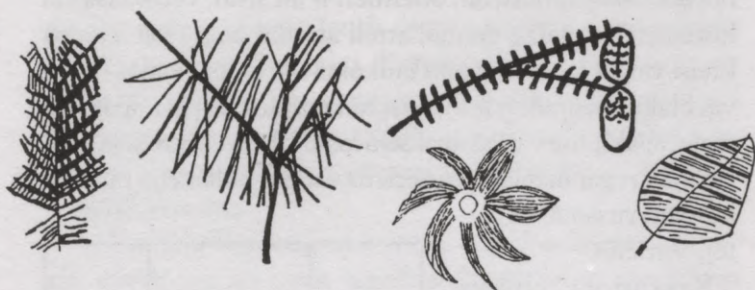


Pirmsskolas vecumu bērnu un jaunāko skolēnu acumērs attīstāms arī ar vingrinājumiem, izliekot un salīdzinot nelielu sloksnīšu secīgi pieaugošu vai dilstošu lielumu, t.i., tā sauktās seracionālās rindas [30, 46]. Nav ieteicams izdarīt mērīšanu ar pirkstu galiem.

2. Liela nozīme personības attīstībā jau no pirmsskolas vecuma ir **telpiskai orientācijai** (Ponomarevs). Vairāki objekti un to attēli var būt ļoti dažādās savstarpējās telpiskās attiecībās: vidū, nedaudz augstāk vai zemāk, pa vidusdaļu objektam, augšā – apakšā, blakus pa kreisi vai pa labi, aiz, pie, ap, priekšā – aizmugurē, tuvu vai tālu.

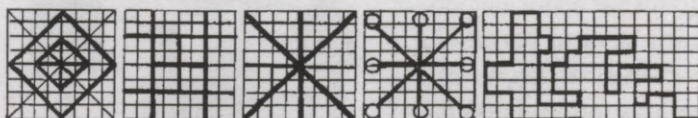
Telpiskai orientācijai visos vizuālās mākslinieciskās darbības veidos jānotiek, ievērojot galvenās **uztveres un darbības secības koordinātas**, pirmkārt, vertikāle un, otrkārt, horizontāle. Treškārt, tikai pēc tam par vizuāliem orientieriem drīkst izvēlēties diagonālās u.c. koordinātas. Iepriekš nosauktie komponenti veido ārēju orientējošu vērtību sistēmu, tā dod ievirzi sekmīgai kreatīvai darbībai.

Pirmsskolas vecuma bērniem telpiskās orientācijas trūkums ir normāla parādība, un tā izpaužas zīmējumos: viņi nevar objektu daļas pārliecinoši attēlot attieksmē pret vertikāli vai horizontāli, piemēram, egles vai citu koku attēlā, skuju vai lapu koka zaru, lapas dzīslējuma attēlā. Neizdodas arī simetriska dekoratīva zieda attēlojums centrālajā kompozīcijā.



Telpiskās orientācijas attīstības traucējumi zīmēšanā mēdz būt tad, kad bērni ik dienu intensīvi sāk apgūt rakstītprasmi.

6 – 7 gadus veciem bērniem telpiskās orientācijas izkopšanai nepieciešami īpaši vingrinājumi. Piemēram, uz rūtiņu papīra pēc pieaugušā precīziem norādījumiem, tas ir, diktāta, bērni zīmē līniju. Atkarībā no tā, kādā apjomā bērni prot skaitīt, līnijas garums pa labi un pa kreisi vai arī virzienā uz augšu un uz leju var būt dažāds.



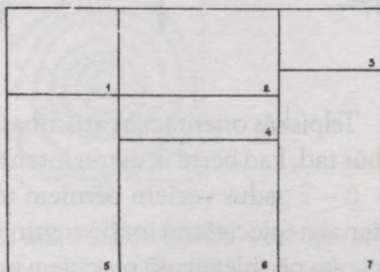
Ja bērni prot skaitīt līdz 10, virziena orientācijas vingrinājumus var saistīt ar matemātiskām darbībām. Bērnu interese tiek rosināta arī tad, ja, zīmējot pēc diktāta, viņi it kā nejauši ir radījuši kāda pazīstama priekšmeta attēlu vai kādu interesantu ornamentu.

Bērnu sižetiskajos, stāstošajos zīmējumos par kādiem notikumiem dabiskas ir kompozīcijas nepilnības. Lielāko tiesu attēli ir visā papīra lapas laukumā – skaidri un neaizsegti. Interference ir tad, ja bērniem ir mācīts vispirms novilkt līniju pie papīra lapas apakšējās malas un pie tās rindā (it kā burtus rakstīšanā!) piekārtot visus zīmējuma attēlus.

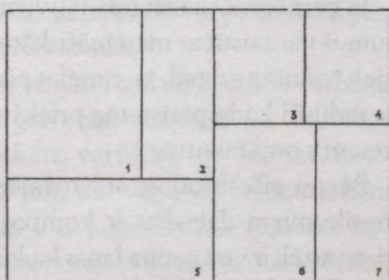
Galvenie vizuālie orientieri, lietojot papīru, ir šādi: taisnstūra un kvadrāta formas papīra stāvoklis var būt taisns vai slīps, taisnstūra formas papīrs var būt vertikālā vai

horizontālā pagriezienā; orientieri ir arī stūri, vertikālās vai horizontālās malas, centrs; attēli atrodas augšā vai lejā, pa kreisi vai pa labi no papīra laukuma vidus, pie kādas malas vai blakus uzzīmētai linijai; lapas augšpusē vai gar apakšējo malu, apakšpusē vai gar apakšējo malu labajā vai kreisajā pusē vai apkārt gar malām; pagrieziena var būt pulksteņa rādītāja kustības virzienā vai pretējā virzienā.

Raksturotā telpiskā orientācija sekmīgi attīstāma ar attēla vai kompozīcijas modelēšanu un ar kombinatorikas paņēmieniem.



Elementāras kompozīcijas uztvere notiek pakāpeniski: bērns vispirms var apgūt elementāru izpratni par attēlu samērīgu attēlojumu noteiktas formas laukumā [28]. Iepriekš izdarāmi vingrinājumi. Praktiskā darba piemēri. Vertikāla formāta laukumā iederas koka, cilvēka figūras, sīpola (ar lokiem) attēls un simetrisks augošais raksts; horizontālā – gurķis, zivs, autobuss un joslas raksts; kvadrāta vai apļa formas laukumā – centrālā ornamentālā kompozīcija.



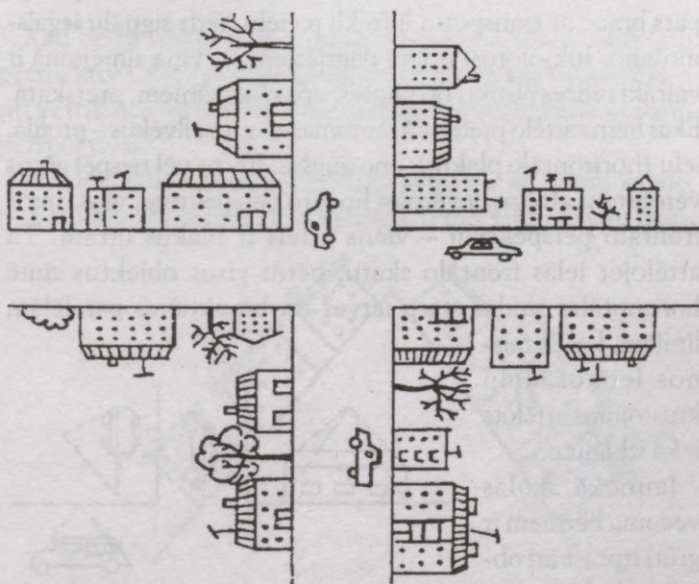
Uztveramie, novērojamie un attēlojamie ob-

jekti ir galvenokārt: **plakani** jeb divdimensiju un **apjomīgi** jeb trīsdimensiju – apjomīgi (augļi, dārzeni, priekšmeti) un **telpiski** (interjers, ainava) objekti. Pirmsskolas vecuma bērni un jaunākie skolēni visus objektus parasti uztver plaknes dimensijās. Apjomīgos un telpiskos objektus bērni uztver no viņiem visinteresantākās un **visizteiksmīgākās** – **visinformatīvākās** puses.

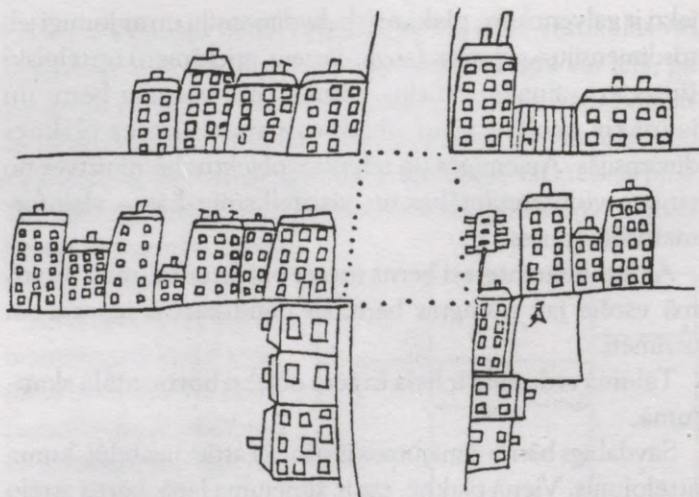
Ar ļoti lielu interesi bērns uztver objektus **tālumā**. **Tuvumā** esošie jau no agrās bērnības daudzkārt ir iepazīti un uzzīmēti.

Tālumā redzami ir liela izmēra objekti **horizontālā skatījumā**.

Savdabīgs bērnu zīmējumos ir stihiski attīstīties **telpiskuma** attēlojums. Vienā plaknē, tas ir, zīmējuma lapā, bērns attēlo sākotnēji arhitektūras objektus tikai frontālā perspektīvā, neievērojot lineāro perspektīvu. Tas īpaši labi redzams zīmējumā, kurā attēlots ielu krustojums.

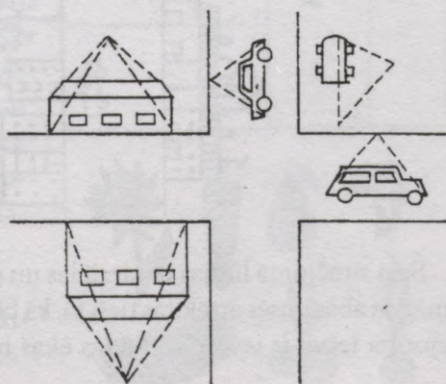


Šajā zīmējumā līnijas ir paralēlas un stūri taisni. Ietves pie mājām abās pusēs attēlotas tieši tā, kā bērns tās redzējis. Viņš, ejot pa ietvi, ir ievērojis, kādas ēkas ir vienā ielas pusē un



kādas – otrā pusē, kādas ir šķērsielā, kāda ir to secība un izvietojums. Tieši tādēļ, ka bērns ir gan aktīvs attēlojamo vietu vērotājs, gan arī to līdzdalībnieks (zīmējot viņš iztēlojas, ka pats brauc ar transporta līdzekli pa ielu, redz signālu iegaismošanos luksoforos, izdara pagriezienus), viņa zīmējumā ir vairāki redzes punkti no augšas, apakšas, sāniem, pretskatā. Ēkas bērns attēlo pretskatā, automašīnas un cilvēkus – profilā, ielu (horizontālo plakni) – no augšas. Bērns vēl nespēj gūtus vērojumus attēlot, ievērojot lineāro perspektīvu, viņš izprot frontālo perspektīvu – viens attēls ir blakus otram. Tā attēlojot ielas frontālo skatu, bērni visus objektus zīmē horizontālās rindās starp ietves un brauktuves paralēlām līnijām, kas ir taisnos leņķos. Ielu krustojums attēlots it kā izklājumā.

Jaunākā skolas vecuma bērniem ir grūti izprast arī objektu lielumu un daļēju aizsegumu frontālā skatā. Tā, piemēram, attēlojot kādu novēroju-

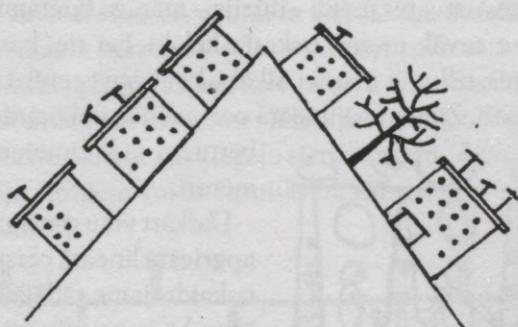


mu zooloģiskajā dārzā vai citā līdzīgā situācijā, viņiem ir grūti izprast, kā zīmēt dzīvnieku aiz žoga; viņi attēlo tikai redzamās daļas.



Kad bērni ir apguvuši prasmi uztvert un attēlot frontālo perspektīvu, t.i., prasmi attēlot plakānu objektu horizontālos un vertikālos virzienus, viņu uzmanība pievēršama lineārai perspektīvai.

Attēlot vairākas ēkas vispirms kaut vai ar vienu satek-punktu lineārā perspektīvā bērniem ir ļoti grūti, jo viņi neiz-



prot vertikālo līniju attiecības pret perspektīvas dziļumā aizejošām horizontālām līnijām. Tādēļ zīmējumā vērojams perspektīvas attiecību izkropļojums.

Tāluma telpiskumu (telpas dziļumu ainavā) 10 – 11 gadus veciem bērniem ir vieglāk izprast darbībā ar plakaniem “dažāda auguma” 10-12 cilvēku figūru siluetiem – modeļiem, izkārtojot tos rindā virs līnijas sloksnes. Bērni gūst izpratni, pirmkārt, par to, ka figūras var būt vienādā attālumā no skatītāja (a att.), līdzīgi tam, kā bērni ir sastājušies “pēc auguma” vingrošanas stundā, un, otrkārt, par to, kā ar tām pašām plakanām figūrām var attēlot it kā vienāda lieluma figūras, bet tās, sakārtotas pie slīpas līnijas, izskatās dažādā attālumā no skatītāja (b att.). Treškārt, otrā varianta figūru rindu var sablīvēt (c,d att.) vai pamīšus sakārtot, lai iemācītos saskatīt un attēlot perspektīvā lielāku ļaužu masu, piemēram, kori, dziedošu ansambli.



Pamazām 10 – 11 gadu vecumā bērni var uztvert 3. virzienu – telpas dziļumu, lineāro un krāsu perspektīvu. Tie ir redzes uztveres maldi – **ilūzija** – mānīga šķietamība: objekti, kas ir tuvāk mums, izskatās lielāki, bet tie, kas ir tālāk no mums, izskatās mazāki, sīkāki, kaut gan īstenībā viņu mēri ir tie paši. Zīmējumā lineārā perspektīva vēl neizdodas. Tādēļ bērniem tādi zīmējumi nav piemēroti.



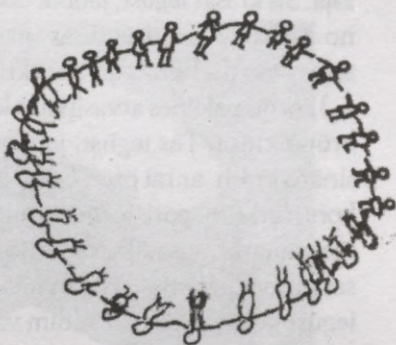
bērniem tādi zīmējumi nav piemēroti.

Dažkārt viņu zīmējumos parādās **apgrieztā** lineārā perspektīva. Tas izskaidrojams tādejādi, ka bērns īstenībā ir staigājis, piemēram, pa zīmējumā attēlotajām kartupeļu vagām vienā virzienā un pretējā virzienā. Otrkārt, viņš neizprot līniju satekpunktu zīmējumā.

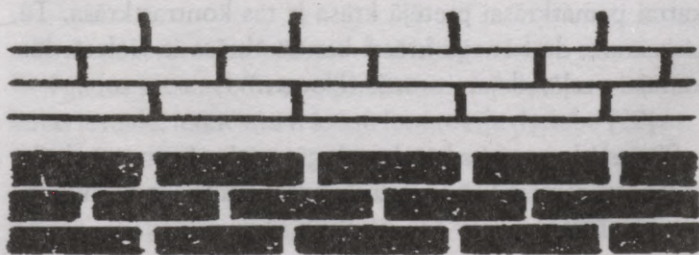


Apgrīztā perspektīva vērojama arī interjera, līdzīgu, piemēram, galda vai citu objektu attēlojumā. Tas liecina par to, ka perspektīvas problēmas interjerā jaunākajiem skolēniem parastā sākumskolā vēl ir par agru.

Jaunākā skolas vecuma bērni neizprot arī apļa perspektīvu. To var redzēt, piemēram, zīmējumos: cirka arēna ar skatītājiem, rotaļas aplī.



Telpiskās orientācijas un acumēra vienlaicīga attīstīšana sekmējama, mācot bērnam vispirms saskatīt apkārtējā vidē tādu objektu vai tā daļu (daļas), ko viņš savā attīstības līmenī var ar viņam zināmiem izteiksmes līdzekļiem attēlot. Piemēram, jaunceltņu paneļu vai ķieģeļu sienas rakstu. To var attēlot ar līniju ritmiem vai ar ritmiski izkārtotiem nelieliem krāsu laukumiem.



Krāsa [7] ir ļoti nozīmīgs bērna zīmējuma un aplikācijas izteiksmes līdzeklis. Bērnu vizuālajos darbos tā ir spilgta, koša, atklāta, dekoratīva. Teorijā krāsas ir iedalītas divās grupās: hromātiskās un ahromātiskās.

Hromātiskās krāsas vispirms sakārto 6 krāsu aplī (I kr. att.) ar vertikālu dalījumu, lai bērni varētu saskatīt siltās krāsas (dzeltenā, oranžā, sarkanā) vienā pusē un vēsās krāsas (zaļā, violetā, zilā) – otrā.

Hromātiskās krāsas savukārt iedala trīs grupās [116]:

- 1) pamatkrāsas – sarkanā, dzeltenā un zilā (II kr. att.);
- 2) pirmās pakāpes atvasinātās krāsas – oranžā, violetā un zaļā. Šīs krāsas iegūst, jaucot divas pamatkrāsas: oranžo iegūst no sarkanās un dzeltenās, violeto – no zilās un sarkanās, zaļo – no dzeltenās un zilās krāsas (II kr. att.);
- 3) otrās pakāpes atvasinātās krāsas – okers, dažādu nokrāsu brūnā krāsa. Tās iegūst, jaucot katru pirmās pakāpes atvasināto krāsu ar tai pretī esošo pamatkrāsu. Sajaucot ikvienu kontrastkrāsu pāri, iegūst brūno (III, IV kr. att.). Sajaucot visas pamatkrāsas (zilo, sarkano, dzelteno) vai arī sajaucot visas pirmās pakāpes atvasinātās krāsas (oranžo, violeto, zaļo), iegūst pelēko krāsu ar siltām vai vēsām nokrāsām.

Uzsākot bērniem mācīt krāsu saskaņu, vispiemērotākā ir kontrastkrāsu saskaņošana, jo kontrastkrāsu laukumī, kas atrodas viens otram blakus vai viens virs otra, ļoti izceļas, kļūst it kā košāki, spilgtāki (V kr. att.). Tas atbilst pirmsskolas un jaunākā skolēna uztveres īpatnībām.

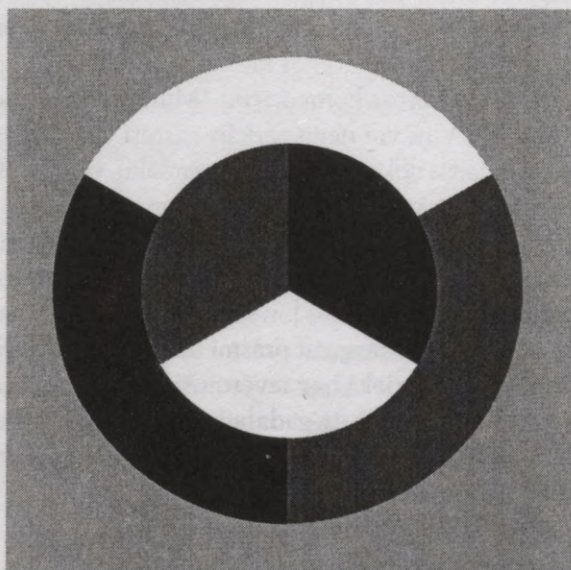
Hromātiskās kontrastkrāsas viegli saskatāmas 6 krāsu aplī: katrai pamatkrāsai pretējā krāsa ir tās kontrastkrāsa. Tā, piemēram, dzeltenajai krāsai kontrastkrāsa ir violetā, sarkanajai – zaļā, zilajai – oranžā (I kr. att.).

Pirmsskolas vecuma bērni var apgūt arī tumšu un gaišu krāsu saskaņu, izprast krāsu dažādu intensitāti (spilgtāku vai blāvāku krāsu).

Jaunākā skolas vecuma bērni spēj apgūt **smalki niansētu** vēso un silto krāsu saskaņu, kā arī izkopj prasmi saskaņot radniecīgās krāsas (krāsas, kurām ir kāda kopīga krāsa, piemēram, dzeltenajai un oranžajai krāsai kopīga ir dzeltenā krāsa).

Ahromātiskās krāsas ir baltā un melnā krāsa, kā arī **neitrālā** pelēkā krāsa visās nokrāsās (no vistumšākās līdz visgaišākajai), kuras iegūst, jaucot balto krāsu ar melno.

Ahromātisko krāsu kontrastu iegūst no baltās, melnās un pelēkās krāsas. Melnā krāsa sevišķi labi kontrastē ar balto krāsu, taču tā labi izceļas arī uz pelēkās krāsas, savukārt baltā krāsa ir lielā kontrastā ar melno krāsu, bet labi saskatāma arī virs pelēkās. Pelēkā krāsa izceļas uz melnās un baltās krāsas fona.



Krāsu uztveres attīstīšana. Lai izkoptu krāsu uztveri jau 3–4 gadus veciem bērniem ģimenē un pirmsskolas audzināšanas iestādē, ieteicams ir krāsu loto rotaļu darbībā [20].

Loto grūtuma pakāpe var būt dažāda. Vispirms ieteicams izgatavot pamatkrāsu loto, pēc tam to var darināt jau sarežģītāku – saskaņā ar krāsu mācību. Tā bērni iemācās atšķirt

vairāku hromātisko krāsu tumšākas vai gaišākas, vēsākas vai siltākas nokrāsas.

Ieteicams arī ahromātisko krāsu loto, ar kura palīdzību bērni saskata baltās, melnās un pelēkās krāsas dažādās nokrāsas.

Bērniem reizē ar izpratni par krāsu jāmāca uztvert arī papīra virsmas īpašības, tā faktūru. Tā, piemēram, papīrs var būt spodrs vai matēts, ar nelielu, tikko manāmu faktūru – virsmā iespiestu rakstu vai arī pārklāts ar smalku graudainu krāsas kārtiņu. Šis papīra virsmas dažādās īpašības kopskatā var izraisīt krāsu ilūziju, proti, vienai un tai pašai krāsai var piešķirt it kā atšķirīgu nokrāsu.

Hromātisko **no**krāsu liela bagātība īpaši raksturīga ziediem, koku un krūmu lapām, augļiem un dārzeņiem. Tos var plaši izvēlēties krāsu uztveres izkopšanai jau pirmsskolas vecumā. Bērns var kolekcionēt vienas krāsas dažādu nokrāsu papīru, to griezt un sakārtot kompozīcijā “Mani košie akmentiņi” (VI kr. att.). Viņš var ņemt sarkanu asteri vai dāliju un novērot tās dažādās nokrāsas (tumšāku, gaišāku, vēsāku, siltāku). Pirms attēlošanas viņš, jaucot krāsu pigmentus, uz atsevišķas papīra lapas atrod ziedā un kātā saskatāmās nokrāsas (VII, VIII kr. att.). Pēc šādas iepriekšējas sagatavošanas objektu attēlošana bērnam padodas ļoti savdabīgi, izteikti individuāli.

Pamazām bērni var apgūt prasmi uztvert krāsu skaistumu tur, kur viņi to iepriekš nav ievērojuši, piemēram, mainīgajām dabas krāsām visos gadalaikos, pievēršot uzmanību atbilstošai noskaņai. Tā viņi pamazām iemācās pārmaiņas dabā uztvert ar patiku.

Īpaša uzmanība veltījama:

a) vēla rudens koku stumbru it kā slēptajām, taču bagātīgajām “smagajām” – pelēcīgajām un zaļgani brūnajām nokrāsām;

b) lauku un pilsētas skolās piemērots ir šāds uzdevums: agrā pavasarī līdz sulu mēnesim (aptuveni viena mēneša laikā novērojami vieni un tie paši 2 – 3 koku stumbri) bērniem var ieteikt sistemātiski vērot, kā mainās koku stumbru, koku un krūmu zaru dažādās pelēcīgi niansētās nokrāsas. Ik dienas

tās kļūst arvien spilgtākas: pelēcīgās nokrāsas pārvēršas zaļganās nokrāsās, brūnās – iesārtās un dzeltenīgās nokrāsās. Vienlaicīgi bērni novēro 2 skaistu ar izteiksmīgu zarojumu koku uzbūvi. Atbilstoši novērotajam bērni noklāj divas A4 formāta papīra lapas ar atšķirīgu nokrāsu krāsvielu un no tā izgatavo interesantu siluetu aplikācijā (IX kr. att.);

c) prasmi atšķirt un uztvert dabas nokrāsas visos gadalaikos, dažādos meteoroloģiskajos apstākļos un diennakts laikos – no rīta, pusdienas tveicē un vakaros – sekmē sākumskolas audzēkņu pašu gatavots krāsainu kartīšu komplekts: 1/16 A4 formāta zīmēšanas papīrs nosedzams ar dažādu nokrāsu guašu (X kr. att.).

Komplektā var iekļaut galvenās dabā redzamās krāsas, piemēram, zaļas, brūnās, sarkanās, dzeltenās, zilās krāsas 8 – 12 atšķirīgas nokrāsas. Viena no tām ir dominante.

<i>Guašas krāsu jaukšanas varianti krāsu komplekta modelim</i>		
<i>dominante</i>		<i>piejauktās krāsvielas</i>
<i>dzeltena</i>	+	<i>zaļa</i>
<i>zila</i>	+	<i>zaļa</i>
<i>gaiši zaļa</i>	+	<i>tumši zaļa</i>
<i>sarkana</i>	+	<i>zaļa</i>
<i>brūna</i>	+	<i>zaļa</i>
<i>oranža</i>	+	<i>zaļa</i>

Kad dabā jau parādās pirmais pavasara zaļums un ziedoši koki, bērni ar šāda komplekta palīdzību pārgājiena vai ekskursijas laikā sekmīgi var ievērot dažādu krāsu nianšes.

Dabas objektu uztvere tiek bagātināta, salīdzinot ar komplekta katru krāsas modeli, un bērns atceras, kādas krāsvielas jauktas, lai iegūtu katru no tām.

Ilgstošos novērojumos bērni var salīdzināt viena un tā paša koka zaļumu pavasarī, vasaras sākumā un vidū, pēc tam – rudenī un konstatēt, ka šim zaļumam katru reizi ir pavisam citāda nokrāsa.

Ar tādu kartīšu palīdzību salīdzinot var labāk precizēt dažādā attālumā redzamās mežu, lauku, debess, ūdens virsmas raksturīgās dažādās nokrāsas. Komplektā iederas arī melnā un baltā krāsa, lai salīdzinot konstatētu, ka, piemēram, sniegs nemaz nav balts, koka stumbrs vai melnais rutks nav melns;

d) ar līdzīgu kartīšu komplektu vai ar guašu, fiksējot krāsu nokrāsu rindu (X kr. att.), var labāk uztvert arī sīku, bet bērniem interesantu tuvumā skatāmu dabas materiālu – dažādu akmentiņu, oļu, koku lapu, sūnu u.c. – nokrāsas un niansētās pārejas. Tos vispirms sarindo secīgi pēc nokrāsām.

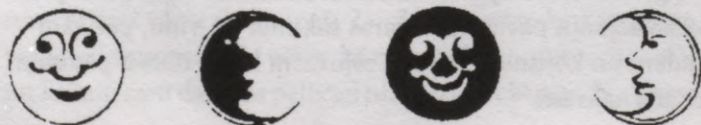
Mācot hromātisko krāsu saskaņu, bērniem kādu laiku jāaizliedz lietot ahromātisko melno krāsu, kuru viņi savos darbos mēdz lietot stihiski. (No akvarelkrāsu kastes melnās krāsas gabaliņu sākumā ieteicams pat izņemt; tāpat nav vēlama arī melnā guaša.)

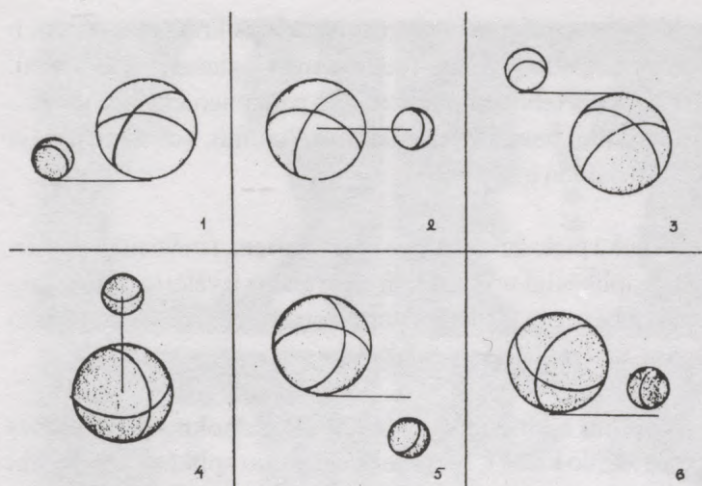
Lai iemācītu bērniem lietot **ahromātiskās** krāsas kā mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus, vispirms derīgi uzdevumi ar divām ahromātiskām krāsām, piemēram, ar pelēku vai melnu krāsu uz balta papīra vai arī ar baltu krāsu uz pelēka vai melna fona.

Sākot no piecu gadu vecuma, šādi uzdevumi varētu būt dekoratīvu elementu atvasinājumi aplikācijā. Vispirms bērns veic rotaļdarbību, mācoties orientēties apla laukumā. Darbība saistāma ar vārdisku skaidrojumu. Bērns var virzīt mazāko balto

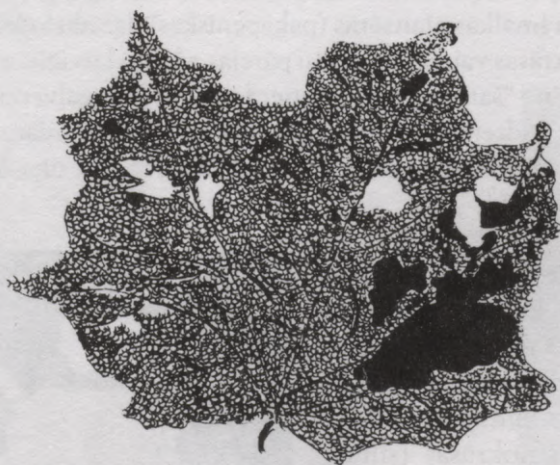


aplīti virs lielā melnā apla, sākot no vidus visos virzienos. Līdzīgu uzdevumu var risināt, vērojot un attēlojot mēness fāzes un pārvietojot divas dažāda lieluma rotaļu bumbas.





Piemēroti ir grafiska rakstura uzdevumi zīmēšanā, kuros bērni mācās līdzsvarot divu ahromātisko krāsu laukumus. Atsevišķos gadījumos ieteicams sižetiskais zīmējums tikai ar pelēku, baltu vai melnu vaska kritiņu vai flomāsteru uz ahromātiskā kontrasta fona. Bērni zīmējumus risina ar līnijas, svītras, krāsas laukuma un silueta palīdzību.



Smalkāku krāsu izjūtu attīsta, saskaņojot attēlā un fonā visas trīs ahromātiskās krāsas.

Vēl viens uzdevums, apgūstot **melnās** krāsas lietošanu, ir tušas mazgājums (paaugstinātas attīstības līmeņa skolēniem). Ar akvareļa tehnikas pludināšanas paņēmieniem bērni darina kluso dabu, portretu, sižetisko attēlojumu, kur melnā krāsa jālieto dažādā intensitātē.

Nolūkā pieradināt bērnus pie skaistiem, izteiksmīgiem darbiem aplikācijā un zīmējumā ieteicams izvēlēties **balto** krāsu, kas bērniem ir tīkama pārfrāzēta jebkura objekta dabiskā krāsa, ieceres izteiksmes līdzeklis.

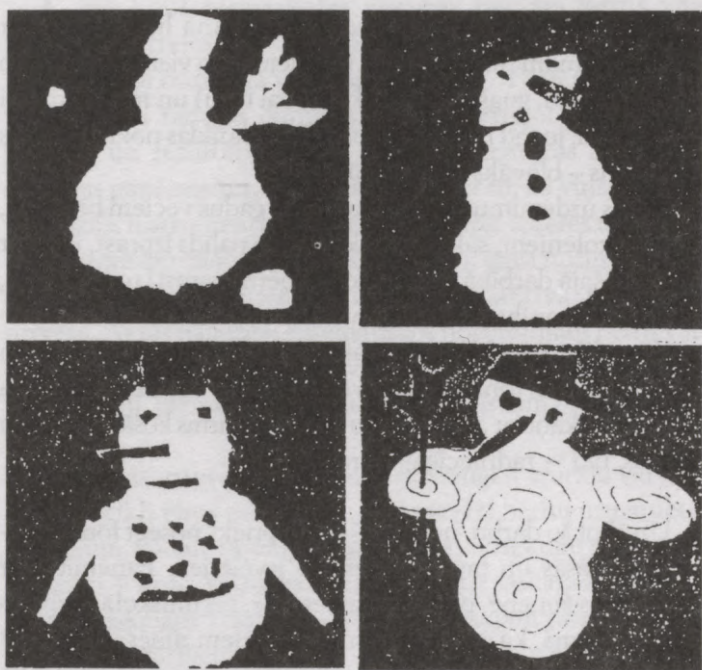
Vispirms nediferencējot baltās krāsas nokrāsas (izvēloties to kā lokālo krāsu), bērni sekmīgi attēlo aplikācijā baltu labi pazīstamas rotaļlietas siluetu, sniegavīru vai citu figūru uz kāda brīvi izvēlēta a) vienmērīgi segta košas krāsas fona: šādi attēli tiek uztverti atšķirīgi; b) uz daudzkrāsaina niansēta fona – kosmonautu (XI kr. att.) un c) uz teksturēta fona vēl kādu ieceri. (XII kr. att.)

Attīstot bērniem **labu māksliniecisko gaumi**, nav ieteicams zīmēšanā lietot košās luminiscējošās krāsvielas un aplikācijā ar bronzu (sudraba vai zelta krāsā) segtu papīru.

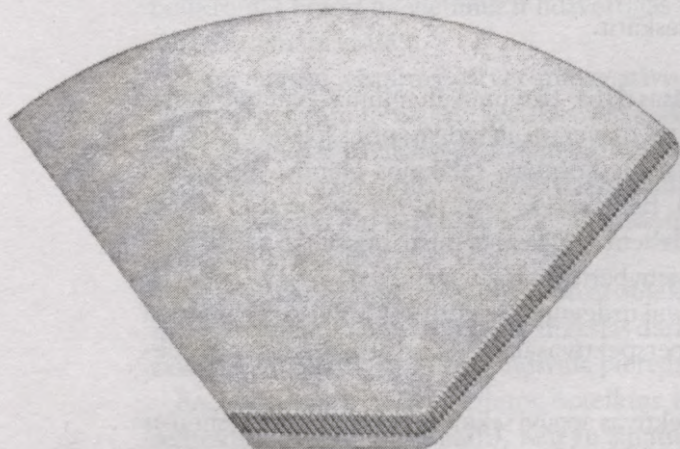
Krāsu smalkās **niansētās** (pakāpeniskās) dažādu krāsu un vienas krāsas vairāku nokrāsu pārejas nāk no latviešu etnogrāfijas, no “šatiersegām” (“šatierdeķiem”), kas galvenokārt tipiskas Vidzemē. Arī bērniem ļoti patīk krāsu niansētās pārejas, tās ieviešamas arī viņu radošajā darbā – ne tikai fonā, bet arī attēlā.

Latviešu tautas mākslā **baltajai** krāsai ir nozīmīga estētiska un ētiska vērtība. Bērna uzmanība pievēršama tam, ka baltajai krāsai ir dažādas nokrāsas (siltas, vēsas, neitrāli pelēcīgas). Baltās krāsas nokrāsu uztvere bagātināma ar dažādu





nokrāsu papīru kolekcionēšanu un to ļoti dažādu izvēli un saskaņu attēlā un fonā – īpaši tad, ja papīrs ir ļoti dažādi fakturēts.



Krāsu sajūtīguma un uztveres izkopšanā liela nozīme ir **monohromam** zīmējumam, t.i., zīmējumam vienā krāsā (lieto vaska kritiņu, guašu, akvareļkrāsu vai tušu) un monohromai aplikācijai, jo tad izvēlētā krāsa jālieto dažādās nokrāsās: fons vai attēls – blāvāks vai spilgtāks.

Šādus uzdevumus var dot jau 5 – 6 gadus veciem bērniem, kā arī skolēniem, sākot ar 1. klasi. Tie palīdz izprast, uztvert un radošajā darbībā ievērot **fonu**: bērni parasti to **neievēro**, jo viņu uzmanības centrā galvenokārt ir attēls.

Kā **polihroma** (daudzkrāsaina), tā monohroma zīmējuma vai aplikācijas fona krāsas izvēle nedrīkst būt nejauša. Fona krāsa jāsasakaņo ar attēla/attēlu krāsu: vispirms košās kontrasta krāsās, tad – radniecīgajās krāsās.

Uzsākot šo darbu, nepieciešams iepriekš nosegt fonu dažādās nokrāsās un ļaut bērniem to izvēlēties. Paņēmiens ir piemērots ģimenē, pirmsskolas iestādē, sākumskolā darbības sākumposmā, kā arī tiem bērniem, kuriem zīmēšana sagādā diezgan lielas grūtības. Lai attēlojuma saturam (“zemūdens valstībā”, “kosmosā”) piešķirtu atbilstošu noskaņu, fonā vēlamas būt tādas nokrāsas, kas pabeigtam darbam šo noskaņu rada.

Vislielākās grūtības bērniem sagādā krāsu perspektīvas uztvere. Jo vājāk apgaismots un tālāk no skatītāja atrodas uztveramais objekts, jo lielākam jābūt krāsu kontrastam, lai to varētu labāk saskatīt.

Objektu krāsas dabā – tuvumā un tālumā – var būt vienādas, taču mēs tās uztveram atšķirīgas: priekšplānā vienas un tās pašas krāsas ir košākas, tālākajos plānos – blāvākas (XIII kr. att.). Bērni to var saskatīt, bet piespiest to attēlot vēl nedrīkst (dažiem spējīgiem bērniem izdodas to skaisti izdarīt). Toties visiem bērniem ir ieteicami dažādi radoši īslaicīgi vingrinājumi vai uzdevumi, ar kuru palīdzību viņi pamazām apgūst dažus perspektīvas uztveres un attēlošanas paņēmienus.

Krāsu perspektīvas apguvi sekmē pareizas akvareļa tehnikas apguve aptuveni 10 – 11 gadu vecumā [26].

3. Jau kopš pirmsskolas vecuma beigām bērns var salīdzināt attēlojamā objekta vizuālās pazīmes ar attēla pazīmēm. Te nozīmīga ir **redzes kontrole**. Tā nepieciešama visos vizuāli radošās darbības veidos, vērtējot tā darbības procesu un rezultātu. Bērns pamazām iemācās kontrolēt darbības paņēmienus, redzēt un novērtēt to, kā viņš satvēris un lietojis instrumentu, kā izdevies realizēt ieceres tēlu.

Ievērojot bērna individuālās īpatnības, īpaši nozīmīga bērna atraisītā mākslinieciskā daiļradē ir aktīva **selektīvā** uztvere. Ar tās palīdzību sistemātiskos novērojumos bērns var izdarīt izmeklētu izvēli, atlasī, var gūt vajadzīgu, derīgu jaunu informāciju, piemēram, par gadalaika tipiskām pazīmēm.

Selektīvās uztveres attīstīšanai nozīmīgi ir stundu vai nodarbību cikli visos gadalaikos, kad pievērš bērnu uzmanību, piemēram, kādam noteiktam izteiksmes līdzeklim: rudenī un pavasarī – košo krāsu variantiem un to saskaņai, ziemā – ahromātiskajām krāsām, košo krāsu vēsajām nokrāsām un grafiskiem darbiem ar līniju, to paralēliem vai krustotiem grupējumiem ar kontrastējošās baltās vai melnās krāsas laukumiem.

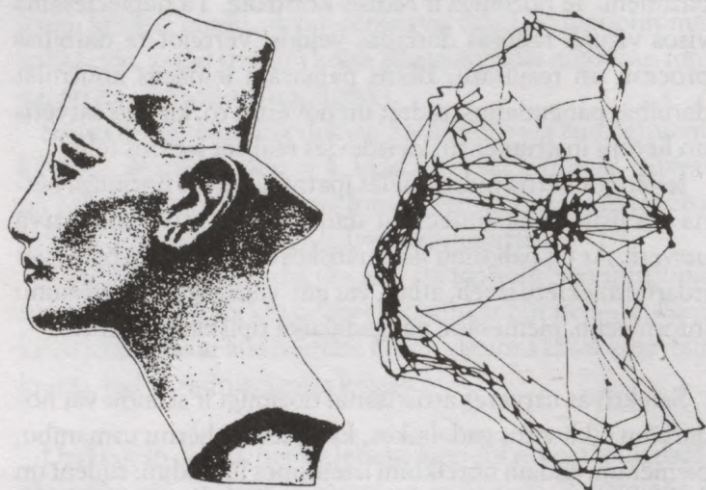
Mākslas darbu (sk. 6. tabulu) uztvere jebkura vecuma bērna dzīvē vislabāk sekmējama tiešā saskarē ar autentiskiem darbiem. Mākslas darbu reprodukciju veidi ir ļoti dažādi, taču to polihromās krāsas ne vienmēr ir līdzvērtīgas (adekvātas) ar darbu oriģinālu krāsām.

Bērni parasti vispirms uztver informatīvo saturu – kas attēlots, pēc tam tā mākslinieciskās vērtības – kā attēlots: mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus, kompozīciju, tehniku, kā arī emocionālo saturu, mākslas darba **estētiskās** vērtības kopumā, kam ir ļoti liela nozīme bērnu labas mākslinieciskās gaumes attīstīšanā.

Mākslas darbu kopumā, kā arī kādu tā **objektīvo** tēlu bērns **uztver subjektīvi**, tas nozīmē, ka mākslas darbu katrs uztver savādāk [89, 320], jo ikviena indivīda pieredze ir atšķirīga.

Redzes uztvere notiek, izdarot noteiktas likumsakarīgas redzokļu kustības (scan path). Krievu zinātnieks A. Jarbus

[118] fundamentālajā pētījumā konstatējis, ka, apskatot kopformas – Nofretetes galvas fotoattēlu, dažās (3 – 5)

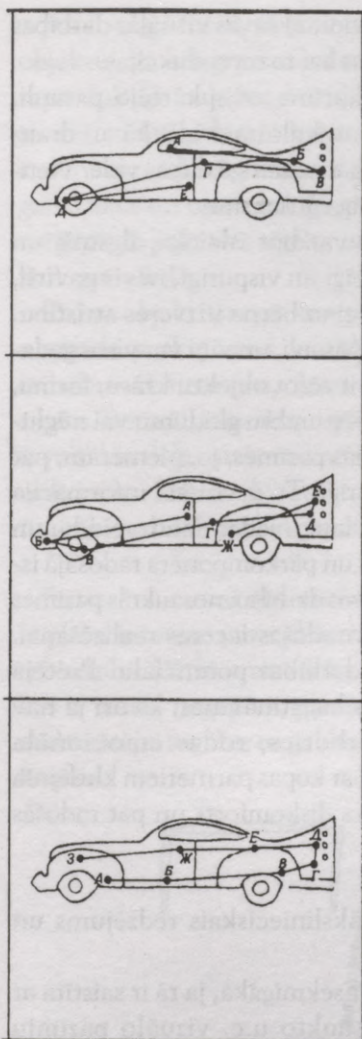


sekundēs uztvertas tiek tipiskākās, zīmīgākās profila vietas – acis, deguns, mute, auss (blakus attēlā redzami ar pētniecības aparātu fiksētie punkti un līnijas). Turklāt redzokļu virzība ir cikliska attēla ietvaros, vairākkārt atgriežas portreta tipiskākajās vietās, nešķērsojot tā apveidu.

Cilvēks uztver objekta visinformatīvākās daļas, piemēram, stūrus un līnijas (ģeometriskām figūrām), cilvēka sejā – trijstūri starp abām acīm un muti, līnijas izliekumus un lūzumus kontūrattēlā.

Amerikāņu zinātnieki D. Nortons un L. Starks [93] konstatējuši redzes fiksācijas individuālās atšķirības, piemēram, koku grupas, automašīnas u.c. attēlus uztverot. Uztvertās daļas iegulst atmiņā, arvien pilnveidojot priekšstatus vai iztēles tēlus.

Dažkārt mākslas darbu vai kādu citu objektu var uztvert pat pēc kādas vienas zīmīgas pazīmes, piemēram, pēc krāsas vai formas, kura vizuāli iedarbojas uz sajūtu orgāniem. Tas ir tad, ja objekts jau kādreiz ir uztverts un šīs īpašības ar atmiņas, domāšanas un iztēles palīdzību bērna apziņā projicējas kā vesels vizuāls tēls.



Cilvēka uztveres kvalitāti – dziļumu, apjomu un tempu – arvien nosaka viņa uztveres pieredze, zināšanas, prasmes, iemaņas, intereses, psihiskais stāvoklis, aktīva vai pasīva attieksme pret uztveramo objektu. Šo nosacītību sauc par **apercepciju**.

Pamazām attīstāma estētiskā – skaistā un neglītā vērtējoša salīdzinoša – uztvere uz atbilstoša emocionāla fona. Tā ir darbība, kurā ar apziņas palīdzību diferencē un atlasa vēlamo no nevēlamā, pēc tam sakārto lietu pazīmes radošajā darbā.

Secīgi un sistemātiski veidotā analītiskā attieksme pret jebkuru uztveramo objektu un pret mākslas darbu bagātina pieredzi, arvien pamazām tuvina bērna personību profesionālai uztverei, kas sāk parādīties pusaudžu vecumā.

Ļoti nozīmīga bērna attīstībā ir psihisko norišu patstāvīga **pašuztvere**.

Tā attīstās ļoti lēni. Pievēršama bērna uzmanība tam, ka pats sevi var novērot, savu darbību var pārbaudīt (kontrolēt), attīstīt, var salīdzināt savas personības un darbības pazīmes ar kāda partnera vai viņa darba īpatnībām.

Vizuālā tēlainā uztvere sekmīgi attīstāma, mērķtiecīgi novērojot 1) vispirms apkārtējo, tuvāko vidi, kurā bērns dzīvo,

pārvietojas, pēc tam – tālāko vidi, 2) savas vizuālās darbības rezultātus un 3) mākslas darbus vai to reprodukcijas.

Novērojumos veidojas saskarsme ar apkārtējo pasauli. Novērojumi izdarāmi sociālā un kultūras vidē, kā arī draudzīgā, ekoloģiski tīrā un veselībai nekaitīgā dabas vidē. Vienlaicīgi veidojama videi draudzīga attieksme.

Novērojumi (observācija) var būt īslaicīgi, ilgstoši un sistemātiski – mērķtiecīgi, rūpīgi un vispusīgi, nevis pavirši, epizodiski. Tiem jābūt ar ievirzi uz bērna uztveres attīstību. Bērni ir atvērti pret apkārtējo pasauli, un viņi var visos gada laikos pakāpeniski iemācīties ievērot objektu krāsu, formu, lielumu, proporcijas, virsmas – stumbru gludumu vai negludumu – faktūru u.c. saskatāmas pazīmes, jo, piemēram, pat vienas sugas divi koki ir atšķirīgi. Tā ir vizuāla informācija par dzīves telpu – pilsētvides, lauku vides daudzveidību un dažādību, un, ieguldīta atmiņā un pārkomponēta radošajā iztēlē, tā sekmē veiksmīgu kreatīvo darbību: nosauktās pazīmes bērns patstāvīgi izvēlas savas radošās ieceres realizēšanai. Kopumā tā kāpina radošās darbības potenciālu. Pretējā gadījumā, ja nav informācijas bagātināšanas, kā arī ja nav nepieciešamības radoši darboties, rodas emocionāla saspringtība, kašķīgums vai arī ar kopas partneriem klusējoša bērna nospietība, psiholoģisks diskomforts un pat radošās darbības apstākums.

Novērojumos attīstāms mākslinieciskais redzējums un orientācija etniskajā kultūrā.

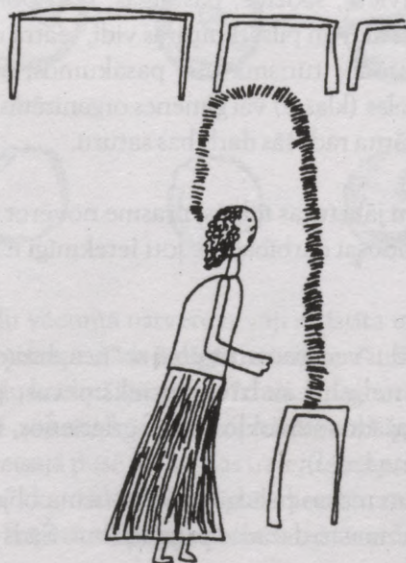
Mākslas darbu iepazīšana ir sekmīgāka, ja tā ir saistīta ar apkārtējās vides izpēti. Nosaukto u.c. vizuālo pazīmju saskatīšana un salīdzināšana manāmi pilnveido vizuālās mākslas darbu uztveri. Tādā veidā tiek bagātināta novērojumu un radošās darbības pieredze, jo, ja bērns novēroto labi iegaumējis, viņš var savu iecerī (sk. "Iztēle") sekmīgāk risināt radošajā darbībā. Vienlaicīgi bērns var saskatīt mākslas tēlu sirsnīgo, miļo un jauko.

Kopumā varētu šo izziņas veidu novērtēt ar V. Lovenfelda vārdiem: novērojumu rezultātā attīstāms bērna visaptverošs skats [89, 263].

Jau 2 – 3 gadus veci bērni var diferencēt dabas, dažādu citu objektu, kā arī grāmatu ilustrāciju, mākslas darbu un to reprodukciju nokrāsu dažādību. 3 – 4 gadus veci bērni īpaši ievēro spilgtas, košas krāsas, piemēram, puķēm, kokiem rudenī var saskatīt nokrāsas gan mežā, pļavā, laukā dažādos gadalaikos un meteoroloģiskajos apstākļos, pēc tam viņi var mēģināt šīs nokrāsas attēlot uz papīra laukumos vai pat krāsu laukumu rindās.

Dabas objekti parasti nav vienā “tīrā”, lokālā krāsā. Tajos vienmēr saskatāmas vairākas nokrāsas. Labi nokrāsas redzamas akmentiņos, oļos, koku lapās un zaros, kā arī dažos ziedos. Bērnu uzmanība vispirms pievēršama tam, ka augam ir vairākas daļas un katrai no tām ir kāda galvenā krāsa ar tās nokrāsām. Dabas objektos viena krāsa parasti nav precīzi norobežota no otras, bet pamazām (niansēti) pāriet citā krāsā.

Pirmsskolas un skolas vecuma bērni ir ļoti vērīgi, jo viņiem ir plaša interese par apkārtni, par to, kas notiek dabā un sabiedrībā. Bērni ir zinātkāri un visu aktīvi izzina – īpaši to, kas ir jauns, negaidīts, pārsteidzošs, dinamisks. Piemēram, audzinātājam sagāžas uz galda saliktā augstā izdales materiālu kaudze.



Lai bērna personība normāli attīstītos, viņa aktivitāte jāatbalsta.

Tā kā sensorā attīstība vēl nav pietiekama, viņi bieži uztver tikai dažas priekšmetu pazīmes, kas tiem šķiet visinteresantākās, kaut arī dažkārt tās ir nebūtiskas. Par to var pārlicināties, iedziļinoties bērnu zīmējumos un sarunājoties ar viņiem.

Novērojumi īpaši sekmē apkārtējā vidē atšķirt dzīvas būtnes no nedzīviem objektiem, saskatīt dažādas norises un parādības, piemēram, noskaņu visos gadalaikos, debesu zilgmi, smago pelēcīgumu negaisa laikā, saulrieta siltās nokrāsas. Viņi var saskatīt dārza žoga latīņu ritmu tuvējā apkārtņē, dabisko skaistumu arī sīkajā, šķietami necilajā ceļmalas augā, traktoru riteņu paralēlās gropes lauku arumos. Vienlaicīgi sekmē bērna skaistuma un mīlestības attīstību pret sev vistuvāko – dzimtās lauku mājas pagalmu, tīrumu, mežu, vēlāk – visu novadu un etnisko dzimteni, tās skaistajām ārēm. Ar novērojumu palīdzību manāmi paplašināmas uztveres robežas, pasaules skatījums. Vērīgiem jābūt rotaļās, mācībās un praktiskajā darbībā, ielūkojoties vienaudžu zīmējumos un mākslinieku darbos, skatoties televīzijas pārraides un kinofilmas. Uztvere attīstāma mājvietā, sadzīvē, pastaigās, transporta līdzeklī, izzinot dārzu, lauku un pilsētkultūras vidi, teātra u.c. izrādēs, piedaloties dažādos tūrisma u.c. pasākumos, pārgājienos, ceļojumos. Skolas (klases) vai ģimenes organizētās ekskursijas var saistīt ar bērna radošās darbības saturu.

Kad bērniem jāuzturas telpās, prasme novērot izkopjama, pievēršoties radošai darbībai. Te ļoti ietekmīgi ir vairāki paņēmieni.

A. 6–8 gadus veci bērni **tuvumā** ar “neapbruņotām acīm” var novērot nelielus sadzīves priekšmetus, piemēram, lietussargu, dažādos stāvokļos un pagriezienos, raksturo to vārdiem (bet nezīmē!).

Ar taustes un redzes palīdzību bērni izzina objektu no visām pusēm un zīmē to dažādos pagriezienos. Šāds paņēmieni



nepieciešams tādēļ, lai viņiem iemācītu uztvert priekšmetu dažādi. Vispirms der salīdzināt divus formas ziņā stipri atšķirīgus ābolus: viens no tiem var būt apaļāks, otrs – garenāks. Salīdzinot bērns iemācās ātrāk uztvert formas atšķirības. Tad, grozot ābolu apkārt gan iztēlotā vertikālā, gan horizontālā plaknē, viņš iemācās saskatīt, kā mainās ābola apveids, kur pārvietojas tā kātiņš (labāk to saskatīt, ja kātiņš ir liks) un sausās ziedlapiņas – no augšas uz vidu, uz leju, tad tās ābols aizsedz.

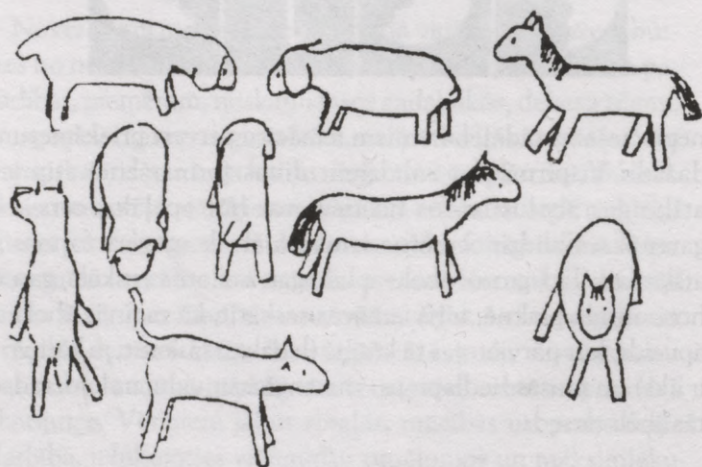


Ja 6–8 gadu vecumā uztvere ir vāji attīstīta un zīmējums nepadodas, ieteicams šāds **palīgpaņēmiens**. Ar zīmuļa neaso galu vai ar kādu kociņu “jāapzīmē” dažādi pagrieztam ābolam apkārt, reizē sakot, kādā virzienā kociņš pārvietojas, piemēram, kreisajā pusē no augšas uz leju, tad pa labi apakšā “apvelk līniju”, kas tālāk labajā pusē liecas uz augšu, un tā tālāk. Katru “izpētīto” pagriezienu ieteicams uzskicēt. Te

būtiski, lai bērns izvēlētos viegli lietojamus mākslinieciskus materiālus, piemēram, vaska vai citus krītiņus, ogli, sangvinu, flomāsteru.

Sekojošajos attīstības posmos līdzīgi var izziņāt un zīmēt bumbieri un pavasarī izdīgušu kartupeli.

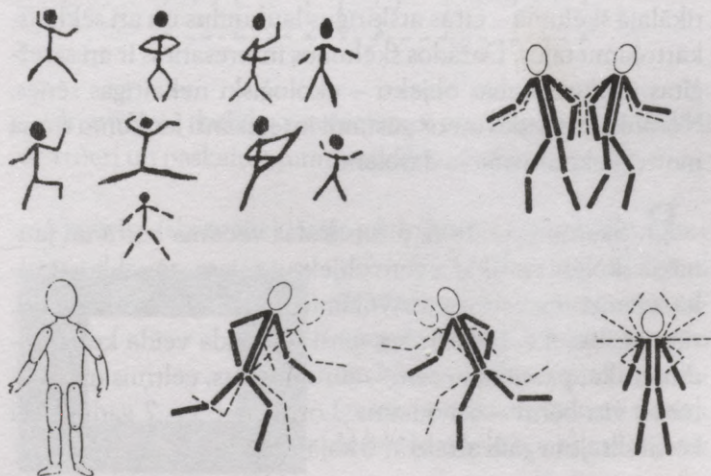
9 – 12 gadus veciem bērniem jau ir pa spēkam skicēt vai attēlot siluetā ar minētajiem materiāliem labi pazīstamu





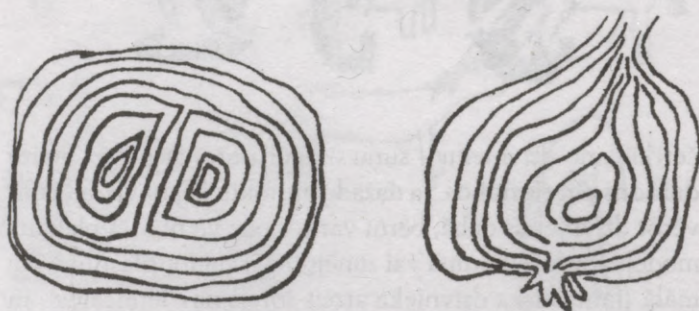
četrkājaino dzīvnieku – suņu – figūru un pat putna figūru dažādos pagriezienos. Ja dažādu apstākļu dēļ nav iespējams vērot dzīvniekus dabā, bērni var tos pēc vienkārša plakana modeļa fotouzņēmumā vai zīmējumā izveidot plastilīnā vai mālā (fantastiska dzīvnieka attēls šoreiz nav ieteicams) un pēc tam to dažādos pagriezienos skicēt.

10 – 12 gadus veci bērni var skicēt arī cilvēka figūru dažādos stāvokļos un kustībās. Iepriekš pašu pagatavoti modeļi palīdz labāk izprast sarežģītās cilvēka figūras uzbūvi un



proporcijas, kustību īpašības. Šādus modeļus var pagatavot vairākus un ar tiem turpmākajos gados var fiksēt dažādos darba veidos un sportā novērotus ķermeņa stāvokļus. No vairākām figūrām savukārt var sastādīt veselu kompozīciju un to skicēt no dažādām pusēm.

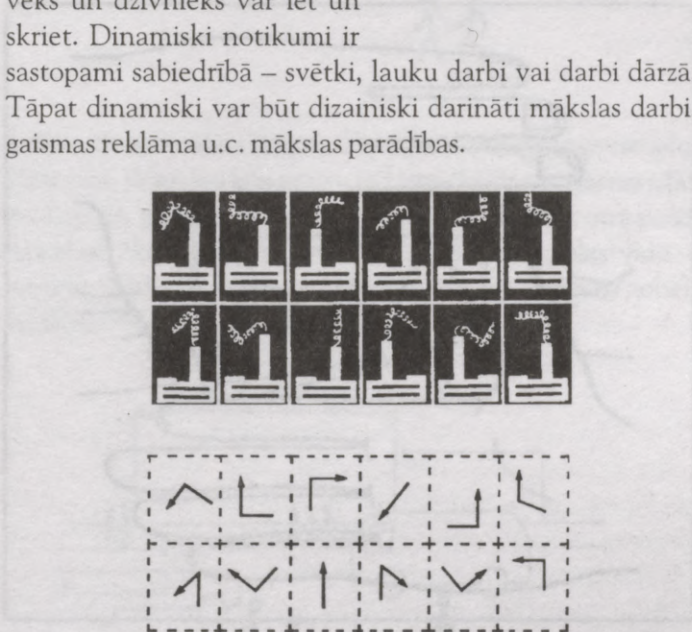
Ļoti attīstoši ir augļu un dārzeņu vertikālo un horizontālo **šķēlumu** novērojumi. 6 gadus veci bērni var saskatīt un attēlot sīpola šķēlumos redzamo interesanto paralēlo līniju rit-



mu. Sākumskolā bērni var saskatīt apaļo un gareno augļu un dārzeņu – ābola, bumbiera, tomāta, citrona, apelsīna, gurķa, kabača, ķirbja, baklažāna, patisona, granātābola u.c. – horizontālos šķēlumos redzamo iekšējo simetrisko centrālo dalījumu laukumīņos, sēkliņu pagriezienus un ritmus, bet vertikālajā šķēlumā – citus atšķirīgus laukumus un arī sēklu izkārtojumu tajos. Dažādos šķēlumos interesantas ir arī sarežģītas uzbūves dabas objekti – ekoloģiski nekaitīgas sēnes. Nosauktajos uzdevumos gūstami interesanti laukumu ritma motīvi dekoratīvajiem darbiem.

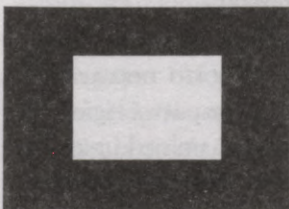
B. Skatoties **tālumā**, pirmsskolas vecuma bērni un jaunākie skolēni ne tikai ievēro objektus miera stāvoklī – **stātiskā**, piemēram, celtnes (dzīvojamie nami, sabiedriskās ēkas, rūpniecības u.c. būves), bet īpaši – dažāda veida kustībā – **dinamikā**, piemēram, zēni – automašīnas, celtnus un traktorus, visi bērni – dzīvniekus. Ļoti vērtīgi 5 – 7 gadus veci bērni skrejošu gaili attēlo ar 6 kājām.

6 gadus veci bērni var ievērot un attēlot koku kustību vējā, var ievērot mākoņu lidojumu (tas nav jāattēlo!), dūmu dažādu virzienu izdales materiāla kartītēs, var pievienot citu kartīti ar līdzīga virziena norādi un var nosaukt to virzienus. Cilvēks un dzīvnieks var iet un skriet. Dinamiski notikumi ir sastopami sabiedrībā – svētki, lauku darbi vai darbi dārzā. Tāpat dinamiski var būt dizainiski darināti mākslas darbi, gaismas reklāma u.c. mākslas parādības.



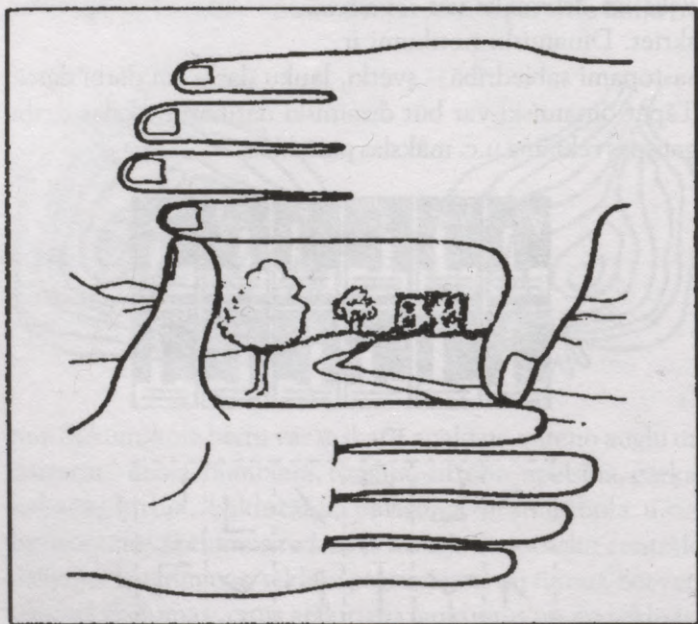
Orientējošā darbība novērojumos notiek pedagoga vadībā ar vizieri un paskaidrojumu noteiktā secībā.

Vizieris – skatu meklētājs jeb lodziņš ir logāta, kā to sauc prof. U. Skulme [61]. Tas ir “rāmis”, ko var izgriezt no zīmēšanas papīra. Tā formāta ārējos un iekšējos mērus nosaka pieaugušais. Ar vizieri uztvere notiek ierobežotā laukā, ir tāls skatījums



ainavā. Sākumā ir viens redzes piesaistes objekts, var novērot kādu no ainavas izolētu objektu, tā ir uztveres objekta lokalizācija telpā (B. Ananjevs) [87, 109], var meklēt kādu motīvu, notikumu, personāžu, lauku vai pilsētas vienkāršu ainavu, gatavojoties kādam radošam vingrinājumam vai kompozīcijai.

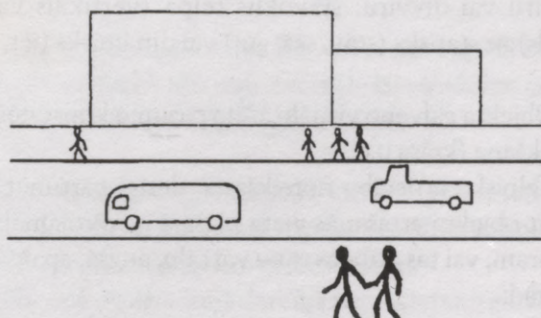
Ja viziera nav, bērni var salikt abas plaukostas [114] vienu pret otru tā, kā tas redzams attēlā, un tad, virzot abas



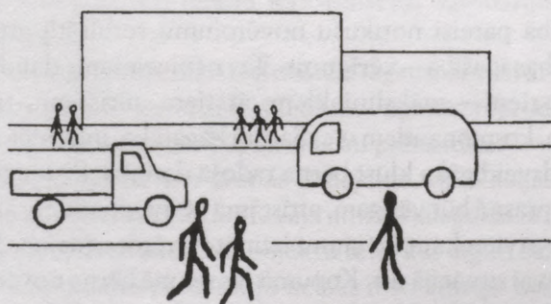
savienotās plaukostas atšķirīgos virzienos, vidējā daļā var redzēt dažādu ainavu kopskatu vai arī var pievērst uzmanību kādam tās objektam.

Ar apkārtējās dabas vides novērojumiem bērni tuvināmi vides mākslinieciskai izpratnei, ja dabas ainavā redzami samērīgi komponēti lauki, meži, dārzi un parki.

Bērna novērotprasme vislabāk attīstās pieauguša cilvēka tiešā vadībā, jo tad iespējams noskaidrot arī neparedzētus jautājumus. Taču bērni jāpieradina arī pie patstāvīgiem novērojumiem. Tādēļ iepriekš jāpaskaidro, kā un no kuras vietas to vislabāk darīt, pretējā gadījumā attēli tiek zīmēti starp pa-



ralēlām horizontālām linijām. Piemēram, ja bērns novēro ielu, kuru viņš, šķiet, jau labi pazīst, tad jāpaskaidro, ka jāstāv ielas vienā pusē, jāskatās pāri uz otru un jāvēro, kas tur, otrā pusē, redzams: ēkas, koki, gājēji (kādi?) uz ietves, ielas vidū – mašīnas (kādas?), pa kādu ielas daļu un kādos virzienos notiek kustība.



Novērojumi organizējami pirms bērnu radošās darbības. Tos vadot, ievērojama šāda secība.

1. Vispirms jānoskaidro novērojamā objekta nosaukums.
2. Objekta (piemēram, celtnes) uztvere kopumā: ar tās raksturojumu: tā forma – vienkārša (pretskatā taisnstūris) vai citam objektam – salikta, sarežģīta (cilvēka, dzīvnieka figūra); galvenās, būtiskās, tipiskās daļas (celtni – sienas un dažreiz arī jumts, cilvēkam – ķermenis, galva, kājas, rokas); sīkākās

daļas (logu skaits, to kārtojums rindās vai grupās; durvis – vienviru vai divviru; stāvoklis telpā (vertikāls vai horizontāls); ir statisks (stāv, sēž, guļ) vai dinamisks (iet, skrien, lec).

3. Objekta galveno vizuālo ārējo pazīmju konstatēšana un nosaukšana (krāsa u.c.).

4. Telpisko attiecību noteikšana: derīgi pārrunāt par to, kāda ir objekta atrašanās vieta plašajā novērojamajā telpā, piemēram, vai tas atrodas tuvu vai tālu, augšā, apakšā, sānos vai citādi.

5. Objekta atkārtota uztvere kopumā un raksturojums.

6. Objekta tēla "ieguldīšana" atmiņā.

7. Pārdomas par to, ko un kā no uztvertā varētu attēlot savā radošajā darbā.

Novērojumu laikā bērniem veidojama pozitīva emocionāla attieksme pret skaisto dabā un sociālajā dzīvē, viņi mācāmi saudzīgi izturēties pret dabu, pret cilvēku radītajām kultūras un mākslas vērtībām.

Bērībā pareizi notikušu novērojumu rezultātā attīstās personības īpašība – **vērīgums**. Tas nepieciešams daudziem speciālistiem – māksliniekiem, ārstiem, juristiem, zinātniekiem, kosmonautiem u.c. Saturā bagātāka, informējošāka un daudzveidīgāka kļūst bērna radošā darbība. Sistemātiski attīstot prasmi būt vērīgam, attīstāma bērna zinātkāre, aktīva tieksme arvien kaut ko jaunu izzināt, ievērot izmaiņas kādā objektā vai situācijā utt. Kopumā tas sekmē bērna **novērošanas spēju** attīstību. Novērošanas spēju izkopšanā liela nozīme ir radošai darbībai – īpaši zīmēšanai. Piemēram, novēroto vai dzirdēto var uzzīmēt pēc atmiņas. Tā ir novērojumu fiksācija.

ATMIŅA

Atmiņa ir izziņas process, kas ietver sevī agrāk uztvertā, pārdzīvotā un darītā tēla iegaumēšanu, lai vajadzības gadījumā varētu tēlus reproducēt (atsaukt atmiņā).

Redzes atmiņa ir galvenokārt vizuālās informācijas glabātuve, un tā paver ļoti plašas iespējas vizuāli mākslinieciskajā daiļradē operēt ar spilgtiem redzes tēliem.

Vizuāli mākslinieciskajā darbībā nepieciešami galvenokārt šādi atmiņas veidi (tipi): vizuālā – redzes un taustes, emocionālā, verbālā, kā arī kustību atmiņa.

Atmiņai ir šādi pamatprocesi: pieredzes un agrāk uztvertās informācijas

- 1) iegaumēšana;
- 2) saglabāšana (pamatīgums un ilgums – īslaicīga, ilgstoša);
- 3) aizmīšana;
- 4) atpazīšana;
- 5) reproducēšana (aktualizēšana, atveidošana; nevar atcerēties to, ko nekad nav redzējis, sataustījis, zinājis, izdarījis).

Atmiņas **produktivitāti** nosaka iegaumētā satura apjoms, iegaumēšanas ātrums, saglabāšanas ilgums, reproducēšanas un atpazīšanas gatavība, ātrums un precizitāte.

Lai radītu aizvien jaunas zīmējuma, aplikācijas vai veidojuma kompozīcijas, katrā ziņā atmiņā jāiegulda un jāsaglabā liels daudzums īstenības objektu tēlu, kas iegūti sensorās un verbālās izziņas procesā. Jo lielāks ir šo atmiņā uzkrāto tēlu klāsts, jo spilgtāka un bagātāka ir bērna radošā iztēle ieceres “iznēsāšanas” un pilnveidošanas procesā, un līdz ar to sīzētiski daudzpusīgāks ir viņa zīmējums vai cits radošs darbs.

Redzes (vizuālā) un taustes atmiņa ir specifiska modalitāte vizuālai mākslinieciskai darbībai ar ļoti liela apjoma informāciju. Tā paver iespējas daiļradē izvēlēties spilgtus redzes tēlus.

Īpaši nozīmīga ir vizuālo jeb **redzes tēlu** atmiņa, jo ar tās palīdzību iegaumē un saglabā apziņā dažāda veida **vizuālo**

informāciju – veselus mākslas tēlus vai to elementus, dažādu novērotu objektu tēlus, pareizu darbības paņēmieni demonstrējumus, savus darinājumus.

Ļoti spilgtā tā ir bērniībā. Tēls, saglabājoties atmiņā, transformējas: tas zaudē kādas daļas. Tādēļ mazo bērnu zīmējumi ir vispārinātu shēmu veidā.

Dažiem bērniem, kam pirmsskolas vecumā zīmēšanu māca pēc parauga, ļoti labi atmiņā saglabājas tā saucamie trafaretie zīmējumi.

Diferencējami trīs atmiņā ieguldāmo vizuālo tēlu veidi:

- 1) novērojumu rezultātā gūtais redzes tēls;
- 2) atsevišķa mākslas darba tēls un mākslas koptēls;
- 3) reproduktīvās un radošās darbības un tās rezultāta tēls.

Vizuālās atmiņas attīstību un nostiprināšanu sekmē radošie darbi pēc objektu iepriekšēja novērojuma un pēc atmiņas.

Ja bērns kādu attēlu vai tā daļu uzzīmējis pārāk sīku, viņš jāpamudina atcerēties, kādu viņš to redzējis, vai jāļauj paskatīties uz atbilstošo objektu, lai konstatētu, kādu viņš to pašreiz redz īstenībā salīdzinājumā ar citiem objektiem, tad jārosina uzzīmēt to lielāku.

Tiem bērniem, kuriem interesē un ir labas sekmes veidošanā, atmiņā labi saglabājas ar **tausti** iegūtā informācija.

Emocionālā atmiņa skar jūtu, pārdzīvojumu jomu. Jau zīdaiņa vecumā izpaužas bērna emocionalitāte. Tās uzplaukums ir 3 – 5 gadu vecumā, kad, galvenokārt pamatojoties uz spēcīgu uztverto pozitīvo iespaidu atmiņu (arī radošo iztēli), intensīvi attīstās patstāvīgais stihiskais zīmējums.

Bērns sākotnēji ievadāms vizuālās mākslas darbu – vispirms bērnu grāmatas ilustrāciju – apskatē, emocionālā uztverē. Īpaši attīstāmas simpātijas jūtas, estētiskās jūtas attieksmē pret dabas objektiem (ziediem u.c.).

Bērnam ar spilgti izteiktu emocionālo atmiņu no uztvertā nereti atmiņā ilgi saglabājas tieši pozitīvo pārdzīvojumu iespaidi. Tam ir liela nozīme mākslinieciski radošajā darbībā, lai viņš spilgti paustu savu attieksmi. Tādēļ pieaugušā stāstījumam vai pedagoģiskai informācijai jābūt emocionāli

bagātai, lai maksimāli sekmētu bērna uztveri un atmiņu. Tam ir liela nozīme, lai radošajā darbībā autors paustu savu attieksmi pret attēlojamo objektu, lai reizē rosinātu arī skatītāju to vērtēt no darba darītāja viedokļa.

Verbālā jeb *vārdiskā* atmiņa ir nozīmīgs palīgs jau minēto atmiņas veidu sekmīgai pilnveidei. Informācijas uzkrāšana atmiņā galvenokārt notiek mākslas vizuālajās kategorijās (mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, darba kompozīcija un realizācijas tehnika).

Speciālais vārdiskais (terminu) krājums atmiņā manāmi kāpina mākslinieciskās domāšanas kultūru. Līdz ar tādu bagātīgu atmiņas "bagāžu" var notikt sekmīgi sekojoši novērojumi un mākslas darbu uztvere, lai savukārt bagātinātu to tēlu ieguldījumu atmiņā, lai kāpinātu radošās darbības līmeni. Tādēļ novērojumu laikā un praktiskās darbības pasākumos bērniem vispirms brīvi, patstāvīgi jāizsaka vārdos tas, ko viņi redz, pēc tam viņiem būtu lietderīgi izteikt to, ar kādiem mākslas līdzekļiem, resp., kādā mākslas valodā viņi varētu izteikt savu ieceru. Derīga ir arī bērnu pieredzes apmaiņa par uztverto un iecerēto. Tā rezultātā bērni atcerētos jaunus tēlus, ar to palīdzību sekmīgi veidotos nebijusi radošā darba iecere.

Speciālie **jēdzieni un termini** veicina zināšanu un vērtējumu apguvi. Tas notiek ar domāšanas palīdzību loģiskās kop-sakarībās. Tādēļ to sauc par verbāli loģisko atmiņu (literatūrā to dažkārt dēvē arī par simbolisko atmiņu).

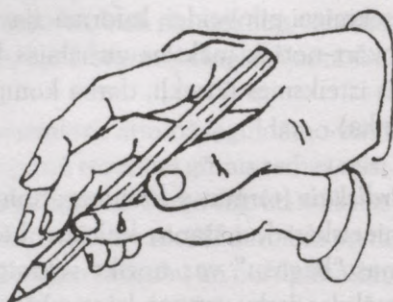
Kustību atmiņa atklājas ļoti agrā bērnībā vispirms ar sadzīvē nepieciešamo roku un pārējo locekļu lielo kustību apguvi.

Rokas sīko kustību atmiņa izpaužas kustību un to sistēmu iegaumēšanā, lai bērni sekmīgi apgūtu nepieciešamo taustes izziņu un praktisko radošo darbību.

Sekmējama bērna patstāvīgā stihiskā zīmējuma ar tajā nepieciešamo rokas sīko kustību attīstība.

Sākuma posmā, kad bērns vēl ir nevarīgs, pieaugušais var viņu iedrošināt: satvert viņa roku no plaukstas virspuses un

vadīt to pa papīru dažādos virzienos (pa labi, pa kreisi, uz augšu, uz leju, dažādos virzienos slīpi) un pagriezienos. Tās ir bērna rokas **pasīvās kustības**. Vairākkārtīgi atkārtojot šādas kustības, bērna atmiņā iegulst darbības paņēmiena tēls, ko viņš vēlāk "pārstrādā" un praktizē savā radošajā darbībā.



Bērnām **jāzīmē ļoti daudz**, jo tā viņš vingrina rokas **sīko** muskuļu grupas, attīsta sīkās – plaukstas un pirkstu kustības, kā arī kustību koordināciju (saskaņotību), vienlaicīgi attīsta redzes uztveri un kontroli. Nozīmīgi, lai bērns īpaši attīstītu kustību vieglumu, ātrumu u.c. rokas kustību īpašības.

Prakse liecina, ka pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērniem izkopt rokas kustību **precizitāti nebūt nav tik viegli**. Viņiem vēl nav attīstīts acumērs, tāpēc viņi nespēj apturēt rokas kustību noteiktā punktā vai arī pavērst to vajadzīgajā virzienā. Līnija iznāk vai nu par īsu, vai par garu. Sevišķi grūti minētā vecuma bērniem ir attēlot precīzu priekšmeta formu un lielumu. Raksturīgi, ka savos zīmējumos bērni vispirms attēlo shematiski objektu galvenās sastāvdaļas, neievērojot proporcijas. Fiziologs N. Bernšteins šo parādību nosauc par **topoloģijas** līmeni grafiskajā darbībā [91]. Precizitāte bērna grafiskajā darbībā izveidojas tikai vēlāk – kad viņa roka ir anatomiski un fizioloģiski attīstījusies un kad redzes kontrole tēlotājdarbībā ieņem nozīmīgu vietu. Šī apstākļa dēļ nevar prasīt no bērna precizitāti uzreiz, tikko viņš sāk zīmēt. Vispirms ir jāizkopo iepriekš nosauktās rokas kustību īpašības bērna patstāvīgajā zīmējumā daudz agrāk nekā precizitāte.

Ja bērnam ir attīstītas rokas/roku sīkās kustības, viņš sekmiņāk apgūst rakstītprasmi, arī dažādu darbu prasmi, kurām nepieciešamas saskaņotas roku sīkās kustības un kam ir ļoti liela nozīme dzīvē tālāk – rokdarbos, sadzīvē, dažu profesiju izvēlē.

Radošās ieceres praktiskās realizācijas prasmes un iemaņas pamatojas uz atbilstošu rokas/roku kustību apguvi, to tēlu atcerēšanos un sava individuāli izteiktā radošās darbības tēla atveidi.

Radošajā darbībā nepieciešama **ilgstoša atmiņa**, t.i., iepriekš gūtās plašas vizuālās informācijas, zināšanu un praktiskās darbības pieredzes uzkrāšana ilgākam laikam, lai vajadzības gadījumā varētu atcerēties.

Individuāli atmiņas tipi neatbilst kādas kopas bērnu vecumu īpatnībām un vidējam attīstības līmenim. Dažkārt tie ir saistīti ar pārbagātu vizuālās informācijas apjomu atmiņā, kā arī tās izteikšanu radošajā darbā. Dažiem bērniem ir stipri izteikta pakārtotā vizuālā atmiņa, piemēram, sejas, krāsu, ornamenta u.c. atmiņa. Tā ir **izvēles komponentu** atmiņa, aizmirstot citus izziņas komponentus. Šāda atmiņa varētu būt piemērota šauras jomas speciālistiem – karikatūristiem, lietišķās mākslas pārstāvjiem, dizaineriem u.c. Dažkārt sastopami bērni, kuriem ir nevis neskaidri bērniības atmiņas tēli kā reminiscences, bet – koši spoži atmiņas tēli, ko viņi izteic savos zīmējumos.

Redzes atmiņa, tāpat kā redzes uztvere, paver iespējas daļradē operēt ar spilgtiem redzes tēliem. Tie rodas no dzīvu, skaidru uztverto objekta tēlu uzkrāšanas atmiņā. Dažkārt sastopami bērni un pieauguši cilvēki, kuriem ir t. s. **eidētiskā** atmiņa (grieķu “eidōs” – tēls, ārējais izskats). Viņi saglabā tēlus atmiņā ļoti ilgu laiku pēc tam, kad pats objekts jau vairs nav redzes laukā, un var tos atmiņā pat detalizēti “aplūkot”.

Tieši ar ļoti daudziem atmiņas tēliem manāmi bagātinās un sekmīgi attīstās **radošā iztēle**.

Informācijas izpratni un iegaumēšanu atviegļina **asociācijas**. Asociācija ir divu vai vairāku kognitīvo vienību –

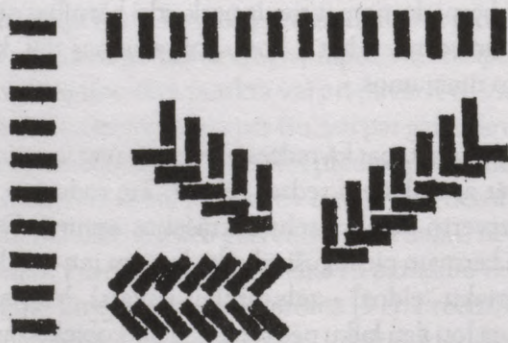
priekšstatu, domu tēlu, kā arī jūtu, kustību u.c. tēlu saistība apziņā ar citiem komponentiem. Tas nozīmē, ka apziņā viens komponents var izraisīt kādu citu vienu, vairāku komponentu vai veselu kopu tēlu.

Asociāciju pamatā var būt, piemēram, spēcīgi vizuālie iespaidi, kāds interesants, neparasts notikums vai ieraudzīta tēla pārsteidzoša novitāte.

Asociāciju veidi ir vairāki.

Visvienkāršākā ir **saskares** asociācija. Piemēram, skatot kādu gleznu vai tās reprodukciju, atmiņā “uzpeld” darba nosaukums un autora uzvārds vai arī atmiņas par to, kurā vietā darbs pirmo reizi redzēts.

Līdzības asociācijas – minoro vai mažoro skaņu gamma un vēso vai silto krāsu rinda. Ornamenta pamata apgūvē ar individuāli gatavotu vai tiražētu izdales materiālu bērni apgūst izpratni par ritmiskas rindas virzienu un dekora elementu atšķirīgiem pagriezieniem – no vienas puses – un redzētu asociatīvo līdzību ikdienā; vertikāli elementi horizontālā rindā atgādina no grāvja vai gravas sargājošu stabiņu rindu ceļmalā; tie paši stabiņi, pagriezti horizontālā stāvoklī un sakārtoti vertikālā rindā, atgādina grēdā sakrautu malku.



Savukārt dabā esam redzējuši koku skujiņu dažādos pagriezienos, un bērni ar izdales materiālu attēlo ornamentālu skujiņu arī dažādos pagriezienos un aplikācijā centrālajā kompozīcijā.



Kontrastu (pretstatu) asociācijas vizuāli radošajā darbā ir ļoti bieži sastopamas: ahromātisko krāsu kontrasts – melns un balts, hromātisko krāsu kontrasti, formu kontrasts – aplis un kvadrāts, lielumu kontrasts – liels un mazs u.c.

Dzīves pieredzē un mācību darbā asociācijas kļūst arvien daudzveidīgākas, un līdz ar to iegaumēšana kļūst ātrāka, vieglāka.

PRIEKŠSTATI

Ja uztveres rezultātā apziņā nerodas skaidri objektīvi tēli, tad tie ir priekšstati. Daži psihologi to iekļauj sensoro procesus iedalījumā. Savukārt, tā kā skaidri priekšstati ir domāšanas sākmposms, citi psihologi to iekļauj nodaļā “Domāšana”.

Vizuālajā darbībā nepieciešami galvenokārt tēlainie priekšstati, kā arī darbības pilnveidei – verbālie priekšstati. Tie veidojas visu darbības veidu orientācijā, nevis speciāli apmācot vai dodot īpašus vingrinājumus (N. Sakuļina).

Vizuāli radošajā darbībā nepieciešamie priekšstati ir galvenokārt **redzes** un **taustes** priekšstati. Ar uztveri bērni gūst sākotnējus priekšstatus par konkrētām, redzētām objektu īpašībām: krāsu, formu, lielumu, proporciju, uzbūvi, ritmu,

virsmas īpatnībām. Jau kopš agras bērnības sadzīvē cilvēkam rodas ļoti daudz redzes un taustes priekšstatu par apkārtējo pasauli. Taču tie ir ierobežoti, pierasti. Šie priekšstati bagātīgi redzami jau pirmsskolas vecuma bērnu zīmējumos, aplikācijās un veidojumos. Tajos redzamas dažāda veida nesamērības, proporciju pārspilējumi, formu nepilnīgi attēlojumi utt.

Attīstoties bērna personībai, vizuālajā darbībā jauni priekšstati rodas arvien jaunās, citās darbības jomās.

Priekšstatu pilnveidošanā liela nozīme ir **dzirdētam vārdam**. Tādēļ nozīmīgi, lai pieaugušie mācītu bērnus lietot **profesionāli pareizus terminus**, kuri apzīmē mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus, tehniku un kompozīciju.

Psihologs B. Anaņjevs uzsver, ka, bagātinot savu vārdu krājumu un apgūstot dzimtās valodas gramatisko uzbūvi, bērns mācās atšķirt pat pēc savas dabas un intensitātes radniecīgus ārējos kairinātājus, piemēram, šajā gadījumā, līdzīgas krāsas.

Jo lielāks ir viņa aktīvais speciālo terminu krājums, jo sekmīgāk var attīstīties bērna personība ar novērotprasmi, kā arī paplašinās radošās darbības prasme un uztveres pieredze.

Novērojumos u.c. izziņas veida rezultātā bērnam vispirms rodas priekšstati par dažādiem objektiem. Tie pakāpeniski bagātinās un precizējas.

Lai bagātinātu bērna priekšstatus par mākslu, ļoti nepieciešama ir bērnu grāmatu attēlu analīze, arī mākslas darbu novērojumi izstāžu zālēs, muzejos vai iepazīšanās ar mākslas darbu reprodukcijām žurnālos, albumos u.c. [7;24].

DOMĀŠANA

Domāšana attiecas uz **intelektuālo** darbību. Tā ir uz **iekšējo aktivitāti** balstīta mērķtiecīga rīcība izziņas un radošās darbības laikā. Labā pedagoģiskajā sistēmā domāšanas process kļūst arvien sarežģītāks, tas virzās uz augstāku prāta darbības līmeni. **Intelekts** ir indivīda **kompetences pamatā**; tas ir nepieciešams, taču nav pietiekams kreativitātes rādītājs. Individuāli orientētā mācību procesā psihologi intelektu vērtē kā personības jaunveidojumu.

Personības attīstībā būtiska ir domāšanas **patstāvība** un **plastiskums**, prasme izdarīt patstāvīgus secinājumus mākslas vai vienaudžu darbu novērtēšanā.

Domāšana ir pastarpināts un vispārināts izziņas process. Bērniem tā galvenokārt pamatojas uz sensorajā izziņā gūtās informācijas pārstrādi.

Bērna radošajā darbībā galvenie domāšanas **veidi** ir vairāki: uzskatāmi darbīgā jeb praktiskā, uzskatāmi tēlainā, abstraktā (saukta arī verbāli loģiskā). Ideāli būtu, ja pedagoģiskajā procesā ar nosauktajiem domāšanas veidiem kopumā sekmētu bērna stratēģiskās domāšanas attīstību (sk. 5. tabulu).

Ar domāšanas palīdzību visu veidu **informācija apziņā tiek pārveidota**, "pārstrādāta". Mazs bērns to pat neapzinās, taču iekšējais process – domāšana – izpaužas ārēji viņa vizuālajā darbībā un uzvedībā.

Bērnā līdz triju gadu vecumam pārsvarā ir **uzskatāmi darbīgā** domāšana, t.i., bērns darbojas ar priekšmetiem vai konstruktora daļām (liek tās kopā un atkal nodala), izdara analīzes un sintēzes operācijas. Daži teorētiķi to sauc par praktisko domāšanu, kas ir raksturīga tad, kad mazulis veic darbību, domājot meklē un atrod sev tīkamo risinājumu.

3 – 7 gadu vecumā bērns jau lieto vārdus, kas apzīmē jēdzienus, bet aiz katra no tiem saprot kādu objektu, ko iepazīs savā apkārtnē. Šādu domāšanas veidu sauc par **uzskatāmi tēlaino**.

Pirmsskolas vecuma beigās un jaunākā skolas vecumā uz sensorās un verbālās pieredzes pamata arvien lielāku nozīmi iegūst abstraktā domāšana (sk. 5. tabulu).

Padziļinoties jēdzieniem un spriedumiem, bērns aizvien labāk saskata sakarību starp parādībām; viņa atveidotais objekts lielā mērā attēlo vispārināto, būtisko, tipisko. Tādēļ, lai izkoptu radošo darbību, nozīmīgi ir bērnam izprast jēdzienus un objektu būtiskās pazīmes.

Abstraktai domāšanai vajadzīgas zināšanas. Tā notiek ar iekšējās runas palīdzību, un īpaši manāmi pilnveidojas, sistemātiski aktivizējot ārējo runu, piemēram, skaidri, citiem saprotami, skaļi formulējot, pierādot un citādi izsakot savas domas vai dažādas modalitātes spriedumus.

Ar abstrakto un vienlaicīgi ar tēlaino domāšanu var radīt individuāli izteikta darba kompozīciju, var radīt jaunus un mainīt jau izveidotus modeļus.

Domāšanas attīstīšana. Ļoti nozīmīgi ir informāciju apjēgt, vispārināt un to radoši lietot savā darbībā.

Mākslinieciskajā darbībā ir lietderīgas visas savstarpēji saistītās domāšanas **operācijas**, galvenokārt salīdzināšana, abstrahēšana un vispārināšana, analīze un sintēze. Uz to pamata veidojas spriedumu, secinājumu un vērtējumu patstāvība un oriģinalitāte.

1. Vislabāk dažādus objektus var iepazīt tad, ja tos **salīdzina**, ja novērtē to redzamās pazīmes. Salīdzināšana izdarāma visās vecumu grupās.

Salīdzināt divus vai vairākus objektus nozīmē domās meklēt līdzīgās, kopīgās vizuālās pazīmes (abi ir vienāda lieluma) un reizē arī atšķirīgās (viens ir gaišāks, otrs – tumšāks; viens atrodas zemāk, otrs – augstāk u.c.). Viena rotaļlieta salīdzinājumā ar citu ir garāka vai īsāka, augstāka vai zemāka, platāka vai šaurāka, kā arī salīdzināmas ir krāsu nokrāsas, apgaismojums u.c. vizuālās pazīmes.

Novērojumos dabā var salīdzināt dažādu koku stumbru,

zarojuma un lapotnes īpatnības, egles un priedes skuju izvietojuma atšķirības, ziedu formu un krāsu, dažādu trauku formu, lielumu proporcijas u.c.

Pedagoģiskajā procesā var **salīdzināt un zīmēt**: divus pēc formas radniecīgus objektus, tos noliekot blakus uz papīra lapas, piemēram, divas koku lapas, divus centrālās simetrijas ziedus (pēc uzbūves vienai ir liela vidusdaļa ar sikām ziedlapām, otrai – pretējas vizuālās pazīmes), divus dārzeņus vai augļus; dažādas formas, lieluma un krāsu karodziņu variatīvu rindu.

Kopizstādē ir bērnu darbu savstarpēja salīdzināšana un sava darba kļūdu un trūkumu saskatīšana.

Salīdzināmi arī divi vai vairāki mākslas darbi – to izteiksmes līdzekļi, kompozīcijas īpatnības, lietotie materiāli vai tehniskie paņēmieni.

Ņemot vērā bērnu lielo emocionalitāti, viņu dabisko tieksmi pēc skaistā, iespējams salīdzināt neglīto ar nekārtīgo, analizēt skaistā un neglītā cēloņus. Pedagoģiskajā darbā jāuzmanās: nedrīkst salīdzināt bērnus un viņu darbus pēc principa “glīts – neglīts”.

Sākumskolā var salīdzināt, analizēt un attēlot: trīs vienkāršas formas un lieluma atšķirīgas kolbas, vairākas atšķirīgas konservu bundžas vai plastmasas traukus; divu pēc dzīvošanas veida līdzīgu dzīvnieku pārus – suni un kaķi, zirgu un govi, aitu un cūku. Tos vispirms var veidot, pēc tam citādi attēlot; karikatūrās redzamās cilvēku figūras un viņu sejas izteiksmes; rotājumu veidus un elementus, to ritmu, simetriju aplikācijā un zīmējumā; papīra dizaindarbos – papīra grieztu un plēsto līniju, locījumu un liekumu u.c.

Ja jāapgūst elementāra klusā daba vai tās elementu attēlojums, kā arī aplicējums vai veidojums pēc tieša vērojuma, salīdzināms novērotais objekts ar tā attēlojuma atbilstību.

2. Analizējot vairāku mākslas darbu kompozīcijas variantus, **abstrahē** viena, otra, trešā un ceturtā darba

likumības un domās izdara **vispārinājumu**: nosaka kopīgās likumības, kuras jāievēro radošajā darbā.

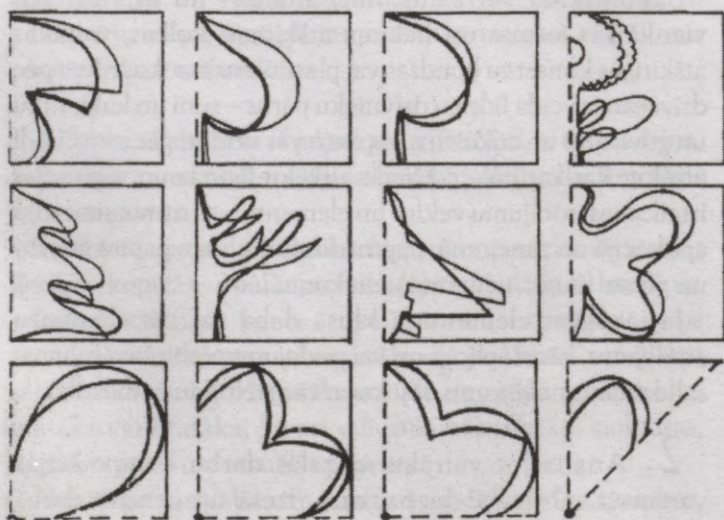
3) **Analīze un sintēze** praktizējama, izdarot dažādus vērtējumus. Tā objektu novērošanā analizēt nozīmē vispirms domās veselo sadalīt vizuālās daļās un pazīmēs. Darbības secība šāda: vispirms uztver objektu kopumā; izdala tās vislielāko jeb galveno sastāvdaļu; pēc tam – sīkākās, nosaka lielākās daļas formu, raksturo tā uzbūvi. Turklāt noskaidro, kā visas sīkākās daļas ir izkārtotas attiecībā pret galveno daļu. Noslēgumā domās apvieno, t.i., sintezē visas analizētās pazīmes kopumā.

Domāšanas procesi ir savstarpēji cieši saistīti. Jaunākajiem skolēniem bieži vien saplūst salīdzināšana ar analīzi un sintēzi.

Dažiem ļoti aktīviem bērniem zīmīgs ir domāšanas raitums.

Mākslinieciskajā daiļradē laba līmeņa **tēlaino** domāšanu var uzskatīt par augstāko intelektuālās darbības komponentu. Kā izziņas process tā vērsta uz vizuālās informācijas sagatavošanu ieceres realizācijai.

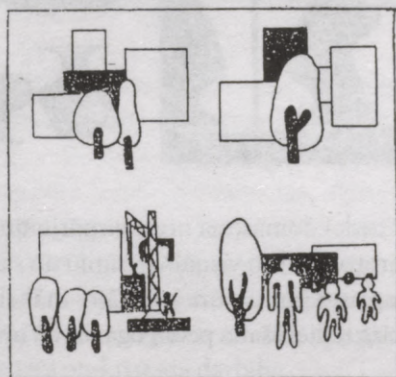
Tēlainā domāšana ir “darbošanās” domās ar redzes tēlu, piemēram, attēla un sižetiskā darba kompozīcijas modelēšana, sākotnējā tēla **transformēšana** – pārveidošana atšķirīgā



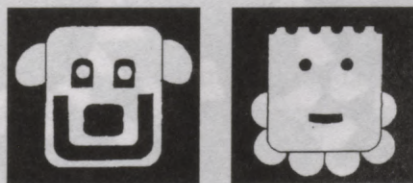


variantā ar vizuālās kombinatorikas paņēmieniem (sk. 5. tabulu).

Uztvertos tēlus apziņā grupē, sistematizē, veido jaunus tēlus, pārveido tos ar radošo iztēli. Tēlainās domāšanas rezultāts ir



jaunu vizuālu tēlu atveida radīšana, ko bērns realizē vizuāli ar darbības piederumiem.

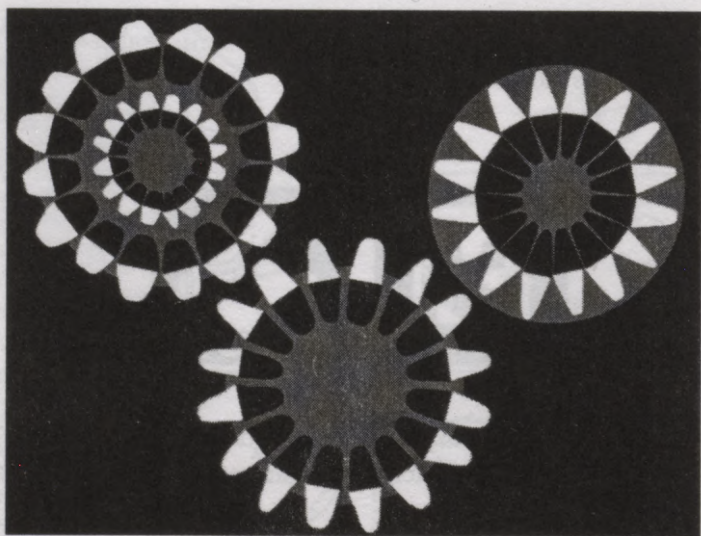


Aktīvi bērni izdomā jaunus radošās darbības paņēmienus un individuālu kompozīciju un – gan retāk – izgudro kādu autortehniku.

Domāšana un runa ir saistīta ar valodu. Vislabāk domāšana attīstās dzimtajā valodā. Bērniem ar lielāku pieredzi



sākotnēja teorētiskā domāšana norit vispārinājumu veidā ar jēdzienu (novēroto objektu vizuālo pazīmju un sataustīto īpašību precīzu apzīmējumu) un speciālo mākslas terminu palīdzību. Precīza to lietošana pedagoga darbā un bērnu runā



manāmi sekmē abstraktās domāšanas attīstību. Laba līmeņa teorētiskā domāšana ir nopietns kognitīvās attīstības rādītājs par izziņāto pasauli, iepazīto mākslas darbu un apgūto radošo darbību.



Ar domāšanas palīdzību notiek vizuālās informācijas un vārdiskās informācijas **integrēšana** cilvēka apziņā. Šajā gadījumā informācija nav matemātiski precīza vai mehāniska komponentu savienošana, bet tā ir vienlaicīga, variatīva, individuāli izteikta informācijas sintēze, savienošana vienā veselā kopumā – galvenokārt bērna radošā darba tēlā, mākslas tēlā vai koptēlā. Tādā veidā integrēšana sekmē intelektuālā potenciāla kāpumu. Tā pilnveide cilvēka apziņā notiek pēc tam secīgajā radošajā praktiskajā darbībā.

No zināma domāšanas inertuma flegmātiski bērni var izvairīties ar t.s. **sensomotoro** domāšanu. Tā noris praktiskās darbības brīdī, kad viņš pat bezmērķīgi manipulē ar materiālu vai instrumentu. Tēlnieks vai keramiķis pirms attēlošanas manipulē ar veidojamo materiālu. Kustību radītie impulsi smadzeņu garozā rosina mākslinieka domāšanu un iztēli.

Jebkurai radošajai mākslinieciskajai darbībai jābūt konverģentai un diverģentai. **Konverģentā** domāšana ir tāda domāšana, ar kuras palīdzību radošā darba risināšanā indivīds nonāk pie viena uzdevuma varianta atrisinājuma.

Diverģentā domāšana (sk. 5. tabulu) ir sazarota, izkliedēta vairākos virzienos, salīdzinot ar sākotnējo domu vai vizuālā tēla modeli. Ja diverģentās domāšanas nav, tad notiek tikai

zināmo tēlu reproducēšana, "atražošana" un nav radošās darbības attīstības. Diverģentā domāšana rada daudzus jaunus **alternatīvus variantus** noteiktā situācijā.

Augsta līmeņa radošai intelektuālai darbībai piemīt **stratēģiskā** domāšana (sk. 5. tabulu). Tā ir ļoti operatīva, ar lielu izvēles attieksmi un saistīta ar radošo iztēli. To raksturo šādi galvenie komponenti: radošā uzdevuma vai ieceres galveno posmu paredzēšana (plānošana), ieceres realizēšanai adekvātu mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu, tehnikas un kompozīcijas varianta izvēle, materiāli tehniskais nodrošinājums, ieceres gaitas paredzēšana.

Ar radošās domāšanas palīdzību var cīnīties pret psihes kūtrumu, aktivitātes trūkumu, ieradumu domāt šabloniski.

IZTĒLE

Iztēle – radoša izdoma, kaut kā neredzēta izdoma.

Iztēle ir viens no bērna radošās darbības visnepieciešamākajiem izziņas procesiem. Tās gaitā notiek jaunu tēlu radīšana apziņā uz iepriekšējo uztvērumu, iepriekšējās pieredzes pamata.

Iztēles pamatā vienmēr ir reāli pastāvoša objekta elementi, kas iztēlē pārtop dažādās jaunās kombinācijās.

Iztēle ir cieši saistīta ar radošo domāšanu, un, tāpat kā domāšana, tā palīdz priekšstatīt turpmāko. Tāpat kā domāšana, iztēle darbojas situācijās, kad nepieciešams rast jaunu risinājumu. Pirms reālā risinājuma noris darbība iztēlē. Šī apsteidzošā darbība ar iztēles palīdzību noris apziņā ar spilgtiem tēliem.

Ir divi ceļi, kā apziņā jau pirms darbības var būt konstruēti tās rezultāti: operējot ar tēliem un operējot ar jēdzieniem.

Vizuālajā mākslā, tāpat kā daiļliteratūrā un mūzikā, variēšanas iespējas mēdz būt daudz lielākas nekā, piemēram, tehnikā – konstruktora vai inženiera darbībā. To nosaka precīzo zinātņu likumu atšķirība no bezgala lielajām

variēšanas iespējamībām cilvēka daiļrades sfērā.

Izšķir vairākus iztēles veidus, no kuriem bērna radošajā darbībā īpaši nozīmīga ir atveidojošā (reproduktīvā) un radošā (produktīvā) iztēle.

Ar *atveidojošās* iztēles palīdzību pēc apraksta vien cilvēks var priekšstatīt sev tālas zemes, senus vēsturiskus notikumus, dažādas situācijas. Tā, piemēram, bērns, kurš nekad nav redzējis tuksnesi, var skatīt to savā iztēlē, klausoties pieaugušo stāstījumu vai lasot aprakstu par to; iztēles darbību papildina dzīvē uztverti dabas elementi: jūrmalas kāpas, karsta, saulaina diena, dažādi augi.

Atveidojošā iztēle ir bagātīgs avots bērna radošās darbības iecerēm. Atveidojot iecerētos tēlus zīmējumā, veidojumā vai aplikācijā, bērna psihiskā darbība noris sevišķi intensīvi. Lai panāktu apziņas tēlu pietiekamu skaidrību, bērns piepūlē gan atmiņu, gan domāšanu un arī pats ieņem noteiktu emocionālu attieksmi pret iztēlojamo parādību, situāciju.

Tādējādi radošās darbības izkopšanā nozīmīga vieta ir ne tikai atbilstoši praktiskai darbībai, bet arī bērna redzesloka paplašināšanai kopumā.

Bērna zināšanas mūsdienās lielā mērā bagātina arī radio, televīzijas un video informācija. Taču te izvirzās nopietna problēma: nepieļaut tiešo dabas uztvērumu samazināšanos. Tā, piemēram, rīts televīzijas pārraidē ir bez smaržas, bez spirtā vēsuma, un tādēļ tas nespēj rosināt bērnos izjūtas, kuras var gūt dabā.

Ir būtiski, lai bērns atmiņā saglabātu gan ziedošas pļavas, vilņojošas rudzu druvas, gan mirdzošas jūras tēlu. Bērnam vajadzētu novērot darba un sadzīves ainas, cilvēku sejas un darba pozas. Daiļliteratūra, mākslas darbu aplūkošana, teātris, kino, televīzija un video var iespaidus padziļināt, bagātināt, bet nevis aizstāt tos.

Radošā iztēle ir viens no mākslinieciskās daiļrades visnepieciešamākajiem izziņas procesiem. Ar iztēles palīdzību notiek jaunu tēlu radīšana apziņā, pamatojoties uz iepriekš

gūto informāciju un pieredzi, kas ieguldīta atmiņā, pārveidota ar radošās domāšanas palīdzību.

Iztēles radītajā tēlā, salīdzinot ar redzēto, dzirdēto vai lasīto informāciju, rodas **nestandarta, nekopēti** atrisinājumi. Tajos iekļaujas jauni komponenti dažādu variantu savienojumos, atšķirīgās jaunās kombinācijās, noskaņās un situācijās.

Radošā iztēle ir būtisks estētisks faktors un personības **visaugstākais sasniegums** (autore akcentējums) viņas kreatīvajā darbībā (H. Read, 83, 36).

Radošai iztēlei ir liela nozīme **visos** cilvēka radošās darbības veidos; tā piedalās rakstnieka, gleznotāja, tēlnieka, komponista, zinātnieka un izgudrotāja darbā. Bērni vēl nevar savas zināšanas lietot sociāli nozīmīgiem mērķiem: atklāt kaut ko jaunu zinātnē, konstruēt ražeti, ar ko lidot kosmosā, utt. Ar iztēles palīdzību viņi padziļināti un emocionāli izzina objektīvo īstenību.

Radošā iztēle manāmi sekmē **bērna** mākslinieciskās darbības attīstību. Vienlaicīgi tā kavē reproduktīvās darbības attīstību, stereotipiskus un trafaretus attēlus veidošanā, aplicēšanā un zīmēšanā.

Iztēles attīstība pirmsskolas vecumā manāmi sekmējama. Tad tā strauji attīstās, un mūsdienās tā 12 – 14 gadu vecumā sasniedz maksimumu (franču psihologs Teodils Ribo). Ja bērnu pārslogojam ar plašu informācijas daudzumu, tad iztēle tiek traucēta. Rodas paradokss: jo straujāk palielinās zināšanu apjoms, jo **ātrāk samazinās iztēle** (T. Ribo).

Bērni, kam ir labi attīstīta iztēle, parasti zīmē, veido un aplicē ļoti daudz un radoši, nekopējot paraugus, – tā ir viņu dabiska reakcija uz jauniegūto informāciju.

Jau pirmsskolas vecumā radošai iztēlei bērnu zīmējumos un veidojumos ir individuālas īpatnības, kas izpaužas atšķirīgos attēlojumos, izraudzītajās krāsās, tehnikā. Šajā posmā zēnu un meiteņu darbos parādās t. s. "**tematiskā specializācija**" (termina autore ir G. Labunska) [101].

Pieauguša cilvēka un bērna radošajā darbībā nepieciešams nosacījums ir apzināta mērķtiecība. Pirmsskolas un jaunākajā

skolas vecumā bērna radošajā darbībā tā vēl nav sevišķi izteikta: bērnu galvenokārt saista pats darbošanās process.

3 – 4 gadus vecu bērnu radošā iztēle, kā to konstatē L. Vigotskis [94], izpaužas tādējādi, ka bērni kombinē savus zīmējumus ar dažādiem atmiņas tēliem, izmaina redzēto priekšmetu proporcijas u.c. Piemēram, sevi attēlo pārspīlēti lielu salīdzinājumā ar automašīnu, kurā brauc, vai māju, kurā dzīvo.



Atraisītā zīmējumā aktīvi pirmsskolas vecuma bērni un jaunākie skolēni risina ļoti bagātīgu sižetu. Viņu iztēle ir pat attīstītāka nekā praktiskā varēšana zīmējumā iecerēto izteikt: plaukstas un pirkstu sīkā muskulatūra ir nepietiekami attīstīta, nav pietiekamu zināšanu par izteiksmes līdzekļiem. Tādēļ viņi bieži vien savu zīmējumu komentē, t.i., attēlojumus papildina ar ļoti uzsvērtu skaidrojumu: "Uzzīmēju sunīti,.. nē, kaķīti" utt.



Dažkārt mēdz uzskatīt, ka bērnam radošā iztēle ir labāk attīstīta nekā pieaugušajiem, jo bieži vien īpaši aktīvo bērnu zīmējumu saturs dažkārt manāmi pārspēj objektīvi redzēto: attēli ir spilgti, emocionāli bagāti. Taču bērni ir gan ļoti aktīvi savā darbībā, taču viņu dzīves pieredze ir stipri mazāka nekā pieaugušajiem, līdz ar to arī apziņā ir mazāk "vielas" iztēlei. Tomēr bērna iztēlei viņa personības attīstības līmenī ir ļoti liela nozīme.

Lai pareizi izprastu bērnu zīmējumus, jāievēro arī tas, ka pirmsskolas vecumā galvenā darbība ir rotaļa, un radošā darbība vai nu iekļaujas tajā, vai arī uz to tiek pārņests tāds rotaļu elements kā **iztēlotā situācija**. Rotaļa ļauj bērnam brīvi, bez ierobežojumiem operēt ar savu pieredzi, saviem priekš-

Lai pareizi izprastu bērnu zīmējumus, jāievēro arī tas, ka pirmsskolas vecumā galvenā darbība ir rotaļa, un radošā darbība vai nu iekļaujas tajā, vai arī uz to tiek pārņests tāds rotaļu elements kā **iztēlotā situācija**. Rotaļa ļauj bērnam brīvi, bez ierobežojumiem operēt ar savu pieredzi, saviem priekš-



statiem. Piemēram, trīs gadus vecā Inese iztēlojās un uzzīmēja vectētiņu ar vairākām garām bizēm, kaut gan viņam bija kaila galva. Viņa paskaidroja: “Ja vectētiņš mazgās galvu, viņam arī izaugs gari mati, daudz, daudz bizīšu.” – Jāpiebilst, ka Inese pati kādreiz nelabprāt mazgāja galvu, bet viņai patika meitenes ar garām bizēm (viņa arī savos zīmējumos aizrautīgi tādas attēloja). Vecmāmiņa iestāstīja meitenei, ka bizes var izaugt vienīgi tad, ja mazgā galvu. Tādējādi uz tikko aprakstītās pieredzes pamata Inese iztēlojās neparastu vectētiņu – ar bizēm (viņam kaila galva).

Radošās iztēles galvenie posmi mākslinieciskajā daiļradē ir:

- 1) ieceres rašanās;
- 2) ieceres “iznēsāšana”, nobriešana jeb pilnveide un
- 3) ieceres tēla praktiska realizācija.

Tie ir arī radošās darbības galvenie posmi (3 – 5 gadus vecam bērnam visu šo posmu nav). Nosauktie posmi ir savstarpēji cieši secīgi saistīti, taču laika atstarpe starp tiem var būt ļoti dažāda. Dažkārt īsā laikā nosauktie posmi ir tik cieši savijušies savā starpā, ka tos pat grūti atšķirt citu no cita. Starp nosauktajiem posmiem var būt pat nedēļas, mēneša vai cita laika intervāls.

1. Iecere bērna radošajai darbībai rodas vidē, kurā viņš dzīvo. Galvenais priekšnosacījums ir laba sagatavošanās – objektu novērošana, cita veida informācijas ieguve un tēla atminēšanās (jo vairāk, jo labāk!) un priekšstats par to, ar kādiem izteiksmes līdzekļiem, kādā tehnikā viņš savu ieceri attēlos.

2. Ieceres “nobriešana”, izlološana jeb “iznēsāšana” ir t. s. “inkubācijas” posmā. Tas ir sākotnējās ieceres pārveides un

pilnveides process. Jo tas notiek intensīvāk, radošāk un variatīvāk, jo pilnīgāka ir iecerētā, noskaidrotā un apziņā pārveidotā tēla praktiskā – vizuālā īstenošana.

3. No bagātīgi dažādā veidā uztvertajiem tēliem gūtā vizuālā informācija apziņā ar tēlainās domāšanas un radošās iztēles palīdzību, izvēloties ieceres tēlam piemērotu valodu, **tiek atveidots** individuāli izteikts tēls, **tiek radīta** oriģināla kompozīcija. Ar atbilstošu emocionālu noskaņu to autors izsaka savā kreatīvajā darbībā.

Ļoti radošiem bērniem ir neierobežota iztēle. Tādēļ pašā ieceres realizācijas gaitā rodas jauni ieceres – papildu tēli, kas risināmi vairākos variantos. Studijās un mākslas skolās viņi iecerēto skici savā iztēlē audzē, audzē un apaudzē, kamēr to vizualizē. Jo radošāk notiek sākotnējās ieceres pārveidošanās un pilnveidošanās process tās “iznēsāšanas” jeb nobriešanas laikā, jo pilnīgāka ir tēla praktiskā realizācija. Aktīviem bērniem iztēles attīstībā ir plašas amplitūdas lidojums laikā un telpā; īpaši – ja ir daudz kur būts, daudz iespaidu ir gūts – redzēts un dzirdēts.

Pirmsskolas vecumā un sākumskolā bērna radošajā darbībā šie posmi nav skaidri izteikti: tie parasti ir it kā saplūduši vienā procesā. Bērns tos savā aktīvajā darbībā pat neapzinās. Tādēļ, tikko guvis ierosmi, viņš bieži vien to tūdaļ izpauž savā darbā. Stihiski attīstījies bērns ieceres realizācijai izvēlas savas darbības attīstības līmenim atbilstošu izteiksmes līdzekli – kontūrlīniju. Ar to viņš piešķir zīmējumam elementāru izteismīgumu. Pirmsskolas iestādē un skolā gatavotam bērnam ir izvēles iespēja, jo viņš zina vairāk: dažādu līniju, svītru, svītrinājuma, silueta veidus un krāsu daudzveidību. Iecere tiek vizuāli izteikta augstākā – mākslinieciskā līmenī.

Pirmsskolas vecuma bērns un sākumskolas skolēns parasti savu darbu (veidojuma, aplikācijas, zīmējuma) vizuālo rezultātu nelabo, nepilnveido, jo viņš to nesalīdzina ar ieceres tēlu. Ja bērna attīstīšanas procesā tam ir pievērsta uzmanība,

tad viņš to dara.

Bieži vien pieaugušie spriež par bērna jaunrades īpatnībām pēc viņa darba rezultāta. Tas notiek tad, ja nezina bērna radošās darbības galvenos posmus. Tieši tad darbības ārējās izpausmes attiecina uz visu radošo darbību kopumā, tā pieļaujot rupju kļūdu. Savukārt **pieredzējuša pedagoga** vērīgā "acs", vienlaicīgi paskatoties uz veselas klases vai citas kopas zīmējumiem, var pateikt, kurā radošās darbības posmā bērna attīstība nav pietiekama, ko bērns nav novērojis, kādus izteiksmes līdzekļus zina utt.

Iztēles attīstīšana. Pieaugušajam jāatrasa, jārosina un jāstimulē bērna radošā iztēle visos tās posmos un attīstības līmeņos, lai viņa radošo darbu saturs kļūtu izteiksmīgāks un variatīvāks.

Vispirms visu vecumu bērni mudināmi pēc iespējas vairāk **novērot** un novēroto atcerēties, lai būtu pēc iespējas vairāk vizuālās informācijas radošai domāšanai un iztēlei. Piemēram, bērni var mākoņos "saskatīt" dažādus pasaku tēlus. Skolas vecuma bērniem novērojumus var ieteikt kopsakarā ar dabzinātnisko vielu. Skaisti krāsaini un daudzveidīgiem attēliem bagāti izdodas radošie darbi par to, ko bērni **nekad nav redzējuši**, piemēram, "zemūdens valstību". Tas izdodas, ja iepriekš ir novēroti labi apgaismoti ar dažādām zivtiņām un ūdens augiem bagāti akvāriji. Daudzveidīgi kontrastainu var attēlot nākotnes pilsētu, košus notikumus tālajā debesu izplatījumā – kosmosā, uz citām planētām vai citplanētiešu aktivitātes pie mums. To bērni var iztēloties, ja viņi pazīst dzīvi uz mūsu planētas, ja zina, cik dažādi ir transporta līdzekļi, tehniskie apgērbi, priekšmetu krāsas, apgaismojums, kā noris radio un televīzijas sakari utt. Uz reālajā dzīvē gūto un atmiņā saglabāto tēlu pamata bērni savā iztēlē rada jaunus, pat fantastiskus tēlus.

Ieteicams paņēmiens ir viena mākslinieciskas izteiksmes līdzekļa vai to grupas maiņa ar citu/citām. Savā iztēlē bērni **transformē** – pārveido, pārvērš vienu vizuālo tēlu citā, **variātvī modificē** kompozīciju. Piemēram, hromātisko

kontrastkrāsu pāru vai silto un auksto krāsu maiņa. Ja zīmējumā vai aplikācijā lietotas siltas krāsas, viņiem var ieteikt sižetu risināt ar aukstajām krāsām un analizēt izmainīto noskaņu ("priecīgs" vai "bēdīgs" dzīvnieka portrets). Var rosināt "uzburt" pasaku tēlus vienas krāsas dažādās nokrāsās ("Zaļais karalis savā zaļajā valstībā"); krāsu siltās nokrāsas var salīdzināt ar mažora gammas skaņām, – vēsās – ar minora gammas "nokrāsām"; var uzmanīgi klausīties kādu mūzikas ierakstu un pārvērst dzirdes tēlus vizuālos krāsu tēlos. Asprātīgus mīklu vizuālus atminējumus skolēni var pārsteidzoši koši attēlot kolāžā.

Radošo iztēli ļoti rosina radio raidījumā, klasē vai citur dzirdēta lasījuma un paša bērna lasīta daiļliteratūras darba – pasakas, stāsta, dzejoļa – teksts ar skaidri izteiktu galveno domu. Piemēram, interesanti savdabīgi A. Brigaderes Anneles dabā vērotā, A. Lindgrēnas Pepijas Garzeķes piedzivojumu attēlojumi zīmējumā.

Ja bērns par kādu sižetu ir redzējis mākslinieka ilustrācijas, tad viņam jāpadomā, kā to pašu attēlot savādāk – citu saturu ar atšķirīgām krāsām u.c.

Radošo iztēli bagātina hiperboliski un metaforiski risinājumi. **Modulēti formu un proporciju pārspilējumi** kopumā sekmē tēlainās domāšanas un radošās iztēles saskaņotu attīstību.

Metafora ir tēlains izteiciens plašākā nozīmē; **alegorija** – jaunu jēdzienu un radošo ideju tēlains skaidrojums, vārdiska izteiksme, tēlu, piemēram, **dabas tēlu personificēšana** ilustratīvos darbos. Ar atbilstošu balsi intonācijas maiņu stāstījumā izraisāma bērna ļoti aktīva iztēle, emocionāla attieksme pret atveidojamo tēlu un tai sekojošu vizuālu izteiksmi radošā darba risinājumā. Tā ir jau pieminētā atveidojošā iztēle, kad, klausoties



Personificēta saule

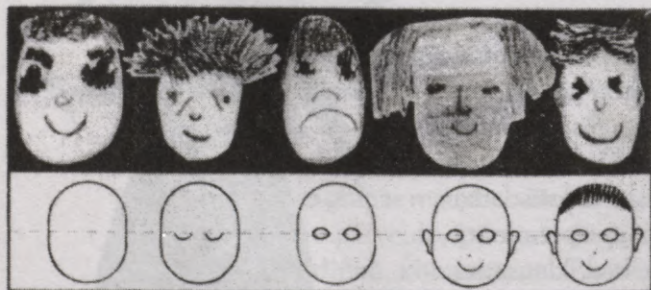
vai lasot kādu aprakstu, bērns it kā redz kādus atveidojamus tēlus (formas, situācijas), domās papildina, pārveido un pilnveido šos tēlus ar iepriekš gūto detalizētu vārdisko informāciju.

Hiperbola ir tēlainis pārspilējums. Piemēram, bērniem objektīvas grūtības sagādā portreta kaut shematiska attēlošana. Lai viņi vismaz izprastu cilvēka sejas uzbūvi un mācītos ievērot individuālās atšķirības, ļoti interesantas ir cilvēka sejas formu modulācijas:

1) vispirms uzzīmējami atšķirīgi sejas apveidi pretskatā: vertikāli un horizontāli ļoti stiepti ovāli, blakus tieši apaļa forma.

2) tad šajos laukumos iezīmē jaunas atšķirīgas formas acis un abu acu pārus dažādā augstumā. Tādi shematiski attēli līdz smieklīgumam galēji atšķirīgi maina savu tēlaino izteiksmi. Rezultātā bērni iecietīgāk un rūpīgāk novēro cilvēka— draugu, māmiņas— sejas dažādās īpatnības. Sekojoša ir karikatūras uzdevumu sērija skolēniem "Greizo spoguļu valstībā".

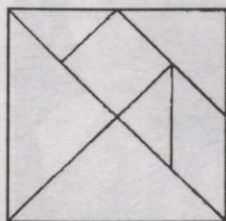
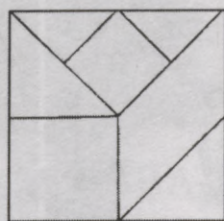
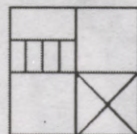
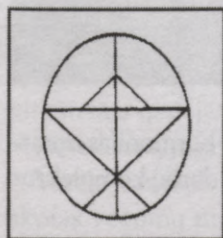
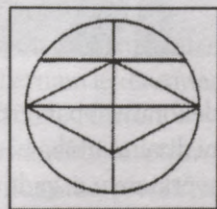
Sekmīgai pirmsskolas vecuma un sākumskolas bērna radošās iztēles attīstīšanai ir derīgi viņu rosināt **rotalā** lietot paš-



gatavotus līdzekļus, piemēram, ar papīra sloksnēm, plakaniem, gludiem koka skaliņiem (špāteles jeb sliepnēs), mozaīkas tipa konstruktora formām, dabas materiāliem, attēlot – “sastādīt” plāknē un modelēt dažādu objektu atveidus, arī cilvēka un dzīvnieka figūras atšķirīgās kustībās un stāvokļos.

Apjomīguma izpratne un telpiskuma iztēle attīstāma rotaļā “Hameleoniskas pārvērtības”. Te derīgi apjomīgu formu (pat pašgatavotu no kokzāģētavas atgriezumiem) – dažāda lieluma kuba un citu ģeometrisko formu klucīšu komplekti. Tos dažādās telpiskās attiecībās mainot, konstruējamas celtnes, tilti, vārti u.c. arhitektoniskas būves. Lietojami arī dārgi saliekami plastmasas LEGO konstruktori un citu citā ieliekamas rotaļlietas.

Ieteicamas ir literatūrā [104] pazīstamas pasaules nozīmes galda spēles “Tangrams” (a att.), “Pitagors” (b att.), “Mongolu spēle” (c att.), “Kolumba ola” (d att.), “Vjetnamiešu spēle” (e att.), “Burvju aplis” (f att.) un amerikāņu matemātiķa S.Gotliba 1953. gadā radītā spēle uz šaha galdiņa “Pentamino” (104, 79).

*a**b**c**d**e**f*

Attēlos redzamas šo spēļu kopformas. Pa laukumos iezīmētajām līnijām tās sagriežamas sīkākās formās un ar **kombinatorikas** paņēmieniem jāpārvieta sīkdaļas (sk. 5. tabulu). Parasti sākumā spēles apgūst pēc grafiska parauga [104, 43 – 76], pēc tam patstāvīgi attēlo dzīvu fantastisku būtņu siluetus u.c. attēlus.

Radošās iztēles aktivizācijas lauks manāmi paplašināms, rotaļās lietojot divus figūru komplektus.

Formas uztveri, tēlaino domāšanu un radošo iztēli, kā arī attapību un pacietību sākumskolā spēcīgi attīsta G. Treimanis sastādītās galda spēles [65] un papīra plastika [66].

Ļoti aktīvi bērni rosināmi patstāvīgi sastādīt līdzīgus spēļu komplektus un tos lietot radošās iztēles attīstībai.

Dizaindarbība ar papīru un plānu kartonu [23] palīdz bērnam radoši iztēloties, ka, liecot un lokot papīra lapu vai lenti, var izdarīt pārsteidzošas, interesantas pat apjomīgas



N. Radionovs

dekoratīvas pārvērtības. Labu saskaņotības, harmonijas izpratni dizaindarbībā bērni gūst, darinot dažādu darbu komplektus svētkiem u.c. gadījumiem [10].

Radošās iztēles attīstībā sava vieta ir arī dažāda veida rotaļu teātrim [18] ģimenes apstākļos un bērnu iestādēs: te nosacīti iekārtojama vide, atbilstoši iztēlotiem personāžiem – maskas: kā plakanu medaljonu uzkar kaklā, kā medaļu piesprauž pie kabatiņas; piestiprinātu pie kartona gredzena, lieto ap galvu; rokā uzvelk papīra tūtiņu vai novalkātas zeķītes daļu, nepāra dūrainīti vai pirkstainīti; uz pirkstiem uzvelk novalkāta pirkstaina cimdiņa atsevišķus nogrieztus “pirkstiņus”. Šādas maskas var būt aplicētas, zīmētas ar flomāsteriem vai citiem moderniem “nedziestošiem” un ūdenī nešķīstošiem, izturīgiem materiāliem; guašu vai eļļas krāsām, kolāžas tehnikā (aplīmētas ar dažādiem materiāliem, piemēram, ar papīru, audumu, pakulām, vati u.c.).

Aptuveni 10 – 11 gadu vecumā rodas jaunas aktuālas **telpiskuma** iztēles un vizuālās perspektīvas attēlošanas problēmas. Ja līdz šim bērni attēloja vienkāršā frontālā perspektīvā, piemēram, attēlos cilvēka figūra ir redzama profilā – sānskatā vai pretskatā ar seju pret skatītāju. Vairāki objekti attēloti blakus, neaizsedzot vienu otru. Šajā vecumā bērniem pakāpeniski sekmējama telpiskuma priekšstatu, uztveres un vizuālās iztēles attīstība par objektu izvietojumu trīsdimensiju telpā – lauku vai pilsētas ainavā (sk. “Uztvere”). Var vizuāli modelēt attēlus, kombinatoriski risināt kompozīciju.

Radošās vides gaisotne kāpināma, ja telpā radīta liela “Mākslinieka darbnīca”. Šāda iztēlē radīta vide ir radošās darbības rosinātāja: tajā var rasties jaunas idejas.

UZMANĪBA

Uzmanība nepieciešama, lai sekmīgi veiktos jebkura darbība. Nepietiekami attīstīta bērna uzmanība kavē viņa psihi, radošās darbības un personības attīstību kopumā.

Dažiem bērniem uzmanība attīstās viņu patstāvīgā darbībā, citiem tā ir īpaši jāattīsta! Pieaugušais liek bērnam ieklausīties viņa teiktajā, ja jāveic darbība ar noteiktu uzdevumu.

Vesela normāli attīstīta, aktīva un komunikabla pirmskolas vecuma un sākumskolas bērna uzmanību piesaista,

piemēram, kāds jauns, neredzēts objekts, turklāt, ja tas ir dinamisks, košās krāsās, iepriekš redzētā objekta spilgtas pārmaiņas, kontrasts starp redzamajiem objektiem.

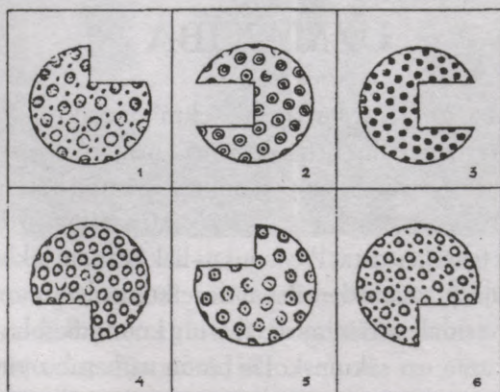
Bērna uzmanības īpašības ir: neliels apjoms un neliels koncentrēšanās ilgums. Tādēļ bērni mēdz savu zīmējumu nepabeigt. Bērna uzmanība intensīvi jeb saspringti pievērsta interesantai, aizrautīgai darbībai. Tajā pašā laikā uzmanība ir novērsta no visa pārējā. Uzmanības sadalīšana starp abu roku saskaņotām vienlaicīgām kustībām attīstās pamazām, galvenokārt aptuveni 6–7 gadu vecumā. Uzmanība ir stabila neilgā laikā, kad tā pievērsta vienam un tam pašam objektam. Uzmanības pārslēgšana notiek, piemēram, kad tiek mainīts darbības veids.

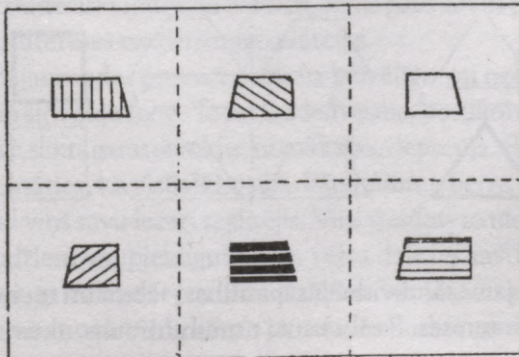
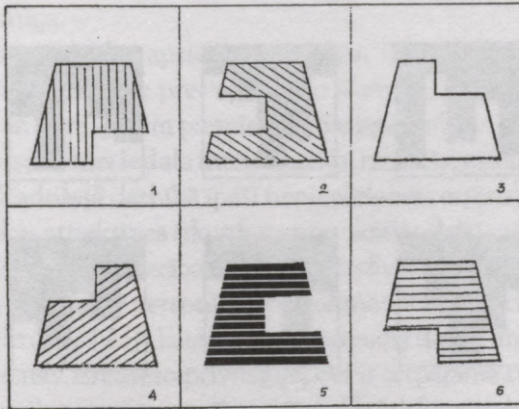
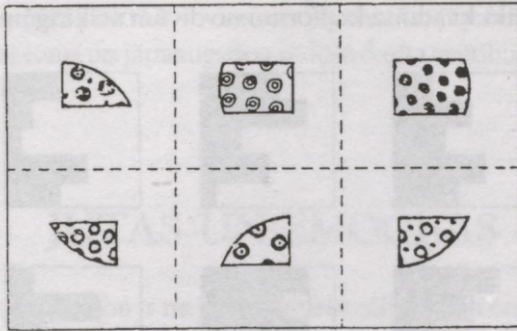
Uzmanības attīstīšana. Pirmsskolas vecumā dominē emocionālā vai netīšā uzmanība. Tāpēc bērni rotaļājas un ir aktīvi viņiem interesantās nodarbībās.

Tīšā uzmanība attīstāma mērķtiecīgi skolas vecumā saskaņā ar pedagoģisko uzdevumu un bērna apņemšanos darboties. Mainot darba veidus un situācijas, izraisa bērna aktivitāti, dodot interesantus attīstošus uzdevumus un jaunus vēl nepazīstamus darbības paņēmienus ar materiāliem (piemēram, zīmēšana ar vaska kritiņa sāniem).

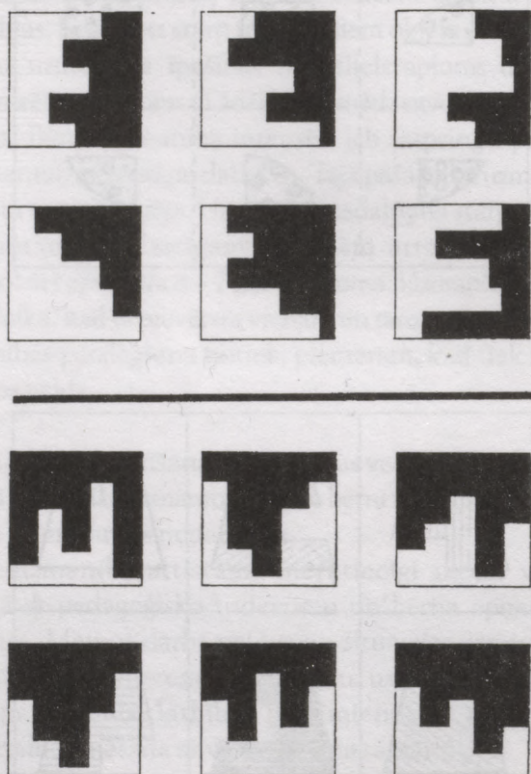
Ar izdales materiāliem veicami šādi uzdevumi:

1) atrast ģeometriskām formām – aplim un trapecei-atbilstošo izgriezumu uz kartītēm;

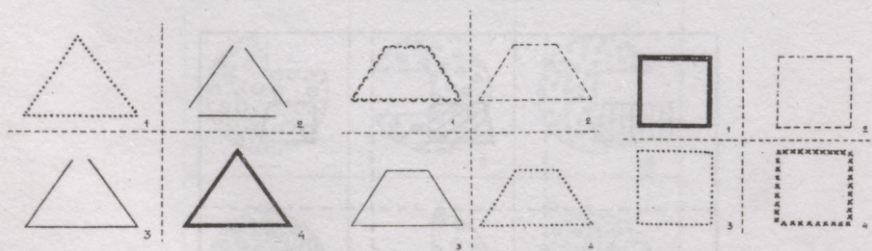




2) salikt kvadrāta kopformu no divām atšķirīgām daļām;



3) grupēt figūras – trijstūri, kvadrātu un trapeci – pēc to zīmējuma līnijas līdzības.



Ievērojamas individuālās īpatnības – zēnu un meiteņu atšķirīgas intereses. Pasīvs bērns uzmundrināms, aktivizējams;

kustīgs, pārāk aktīvs – vienmēr jāuzmana, jāpalielina viņa darba apjoms un jāpaaugstina radošā darba grūtību līmenis.

JŪTAS UN EMOCIJAS

Radošā darbība ir ne tikai intelektuāli, bet arī emocionāli bagāta.

Cilvēka jūtas un emocijas mēdz paust iekšēju, aktīvu subjekta **attieksmi** pret apkārtējo pasauli.

Cilvēka jūtu dzīve jau no agras bērnības ir ļoti daudzveidīga un mainīga.

Jūtas ir cilvēka apzināta noturīga, ilgstoša pozitīva vai negatīva attieksme pret apkārtējo īstenību, pret to, ko viņš izzina un dara. Jūtām piemīt relatīva pastāvība.

Jūtas savukārt **iedala** intelektuālās, morālās, estētiskās u.c. jūtās. Radošajā darbībā īpaši nepieciešamas estētiskās jūtas, estētiskās attieksmes izkopšana pret skaisto dabā, sabiedrībā, sadzīvē, cilvēku attiecībās, mākslā u.c. cilvēka radītajos darbos. Estētiskā izziņa ir personības veidošanās obligāts nosacījums [K. Leht; 80, 122]. Estētiskais baudījums dabas un mākslas uztverē nav izredzēto privilēģija, bet ir iespējama un nepieciešama ikvienas personības dzīvē. Estētiskā attieksme pret objektīvo vidi izraisa emocionālu savīļņojumu un dziļas jūtas, un tas ir radošās darbības ierosmju avots.

Mākslinieciski radošajā darbībā bērns pauž savus pārdzīvojumus, intereses un personīgo pieredzi.

Katrs jaunrades process noris uz labvēlīgu vai nelabvēlīgu psihisko stāvokļu fona. To sekmē iedvesma, pacilātība, prieks, bet kavē slikts garastāvoklis, nomāktība, depresija. Praksē var pārlicināties, ka vislielāko jūtu kāpinājumu bērns pārdzīvo tad, kad viņš savu ieceri realizējis. Viņš steidzas to rādīt citiem vienaudžiem vai pieaugušajiem, vēlas dalīties savos pārdzīvojumos, grib dzirdēt pozitīvu atzinību. Vecāku un pedagogu attieksme, novērtējot bērna jaunrades darbu, nedrīkst būt

nedz glaimojoša, nedz nievājoša. Pat ar vienaldzību balss intonācijā pieaugušais vienā mirklī var sagraut bērna labo noskaņojumu. Pareizi rīkojas tie pieaugušie, kuri mēģina iejusties bērna pārdzīvojumos un neapvaino viņu, līdz ar to sekmē viņa tieksmi turpināt radošo darbu.

Jūtas atklājas konkrētās emocijās. **Emocijas** ir patstāvīgs psihes process, taču nav tik noturīgas kā jūtas. Emocijas ir saistītas ar kādu konkrētu objektu vai situāciju.

Par emocijām dēvē pārdzīvojumus, kurus izraisa vajadzību apmierināšana vai neapmierināšana.

Emocijām ir individuālas iezīmes, un tās personībai izpaužas vienreizējos vai atkārtotos īslaicīgos pārdzīvojumos – priekos vai bēdās, patikā vai nepatikā, pārsteigumā, bailēs.

Pozitīvas emocijas sekmē estētisko audzināšanu un palīdz apgūt radošo darbību. Tās veidojas labā mikroklimatā – ģimenē un sociālās audzināšanas iestādēs.

Spēcīgas pozitīvas emocijas izpaužas **ekspresīvā** – ļoti izteiksmīgā radošā darbā, kas savukārt izraisa prieku par sasniegumiem.

Negatīvas emocijas, nepatīkamus pārdzīvojumus izraisa neinteresantas, nogurdinošas darbības (piemēram, nesaprotami, garlaicīgi, ilgstoši tehniski vingrinājumi).

Psihiskas traumas bērns gūst tad, ja viņš nonāk nelabvēlīgā situācijā, ja viņš saņem spēcīgu negatīvu “lādiņu”. Tas izraisa emocionālus sasprindzinājumus, smagus pārdzīvojumus, **diskomfortu**, kas kaitīgi ietekmē bērna radošo darbību.

Pirmsskolas vecuma bērns vēl neprot “valdīt” pār saviem pārdzīvojumiem. Viņam pēkšņi emocijas rodas un spēcīgi izpaužas, tikpat pēkšņi arī pierimst. Dažkārt ļoti lielus priekus pēkšņi nomaina spēcīgas raudas.

Sākumskolas skolēnu emocionalitāte spēcīgi ietekmē viņa radošumu draudzīgā rotaļdarbībā, vizuāli radošajā darbā. Tajā īpaša nozīme ir bagātām estētiskām jūtām skaistuma uztveres

un atveides procesā. Emocionālu kāpinājumu rada bērnu mazo, pat sīko darbu apvienojums lielā kopdarbā [23].

Minētā vecuma bērniem ļoti viegli izraisāmi, maināmi un regulējami emocionālie stāvokļi – pozitīvs vai negatīvs noskaņojums, labs vai slikts garastāvoklis, afekts.

Labvēlīgs emocionāls fons un labvēlīga komunikatīva saskarsme ar vienaudžiem – rotaļu vai darbības partneriem – un pieaugušajiem pozitīvi ietekmē maza bērna noskaņojumu. Emociju neverbālās izpausmes ir bērna vizuālajos radošajos darbos, verbālās – to komentējumos.

Garastāvoklis ir tāds emocionāls stāvoklis, kas kādā nelielā laika posmā ir radošās darbības emocionāls fons. Garastāvokļa ļoti strauja maiņa ir slimīgiem bērniem.

Garastāvoklim pretējs process ir **afekts** – ļoti spēcīgs, pat vētrains īslaicīgs emocionāls uzbudinājums, satraukums, kas rodas konkrētā situācijā un izpaužas stihiski un nepakļaujas gribas kontrolei.

Sākumskolas skolēnus var viegli satraukt, savīļņot, var izraisīt un kāpināt viņu pārdzīvojumus, dusmas, bailes, prieku u.c. Uz sistemātiski izraisītu emociju pamata veidojas bērna personību raksturojošas jūtas.

Bērni var novērojamos pievērst uzmanību cilvēka emociju ārējām izpausmēm viņa dažādu pārdzīvojumu brīžos – priekos, bēdās, dusmās, naida izpausmē u.c. Par to liecina mīmika (izteiksmīgas sejas muskuļu kustības), acu izteiksme, mutes stāvoklis un pantomīma (izteiksmīgas visa ķermeņa kustības). Pēc tam bērnu darbi kļūst daudzveidīgāki un izteiksmīgāki.

Emocionāli vērtējoša pozitīva attieksme izraisāma pret cilvēku veiksmīgi radītām lietām un mākslas darbiem. Visu darbu skaistuma iepazīšana saistīta ar jūtām, ar emocionālu kāpinājumu, un katram bērnam tas ir atkarīgs no viņa kognitīvās un emocionālās pieredzes.

Uztvertās grāmatas ilustrācijas vai cita mākslas darba košās krāsas izraisa maza bērna priecīgu noskaņojumu, darba koptēls (ja tas ir pārliecinoši skumjš, priecīgs vai bēdīgs) rada bērna pārdzīvojumu, kas bagātina viņa pieredzi.

Dabas skaistuma izpratne, novērtēšana un pārdzīvojums ir pozitīvs visos gadalaikos, tas dod arī labu atdevi bērna radošajā darbībā. Iepazīta latviskā dzīves ziņa, lauku sēta un tradicionālā kultūra paplašina aktivitātes lauku, un uz tādu jūtu pamata veidojas Dzimtenes mīlestība.

GRIBA

Griba vizuāli radošajā darbībā ir prasme apzināti izvirzīt sasniedzamo mērķi, plānot izdarāmo darbību – paredzēt kompozīciju un tehniku ar brīvi izvēlētiem izteiksmes līdzekļiem, pārvarēt grūtības mērķa sasniegšanā.

Gribu psihologi uzskata par jebkuras darbības galveno regulētāju komponentu. To var iemācīt saprast arī bērniem.

Gribas procesā var izšķirt vairākus posmus. **Vienkāršajos** gribas aktos tie ir divi: mērķa izvirzīšana un īstenošana, kas izpaužas parastajos bērna darbības veidos. Tā kā šāda rīcība nav saistīta ar sevišķu piepūli, tad daži psihologi to pat neuzskata par gribas aktu, bet tikai par mērķtiecīgu un apzinātu darbību.

Saliktā gribas aktā izšķirami vairāki posmi: mērķa izvirzīšana, darbības plānošana, tās īstenošanas veidu un līdzekļu izvēle un beidzot – ieceres realizēšana. Ikvienu no tiem pavada vairāk vai mazāk izteikta gribas piepūle. Zinošiem bērniem dažkārt vērojama atšķirīgu vai pat pret-runīgu motīvu cīņa par izvēles variantu, jo risinājuma iespējas ir ļoti daudzveidīgas (grafiskas, gleznieciskas, dizainiski papīrdarbi u.c.).

Griba nevar attīstīties citādi kā ar radošo spēku piepūli, kā pārvarot grūtības izvirzītā mērķa sasniegšanā.

Radošās darbības **mērķa** apzinātības pakāpe bērnam var būt ļoti dažāda. Pirmsskolas vecumā bērns var gan paredzēt sasniegt kādu vizuālu rezultātu, bet darbības gaitā rodas kādas jaunas asociācijas, un bērns atbilstoši tām šo mērķi izmaina. Šajā posmā pieaugušajiem jānudina bērns apdomāt un skaidri nolemt, **ko un kā** darīs (zīmēs, veidos, aplicēs vai konstruēs), kā arī jāradina ieceri realizēt **līdz galam**.

Bērna radošās darbības attīstība, kā arī viņa gribas un psihi attīstība kopumā notiek intensīvāk tad, kad bērna darbībā ir kāpināta grūtību pakāpe un pārvarāmas grūtības, ja bērns izjūt gribas piepūli.

Grūtību pakāpe pedagogam jāparedz: grūtības radošajā darbībā nedrīkst būt pārāk lielas, bērnam nepārvaramas objektīvu vai subjektīvu apstākļu dēļ. Ja izvirzītais mērķis netiek sasniegts, bērns zaudē darba prieku un ticību savai varēšanai.

Gribēt un varēt – ne vienmēr ir saistīti procesi. Bērnam var neizdoties darbs tādēļ, ka viņam vēl nav vai nu uztveres pieredzes, vai arī nav attīstīta roku sīko kustību koordinācija.

Bērna aktīvās darbības prasmes attīstāmas tad, kad, kā to uzskata psihologs V. Petrovskis, “gribu” ir “varu” pamats.

Ja bērns pats nemitīgi jautā, kā attēlot kādu objektu, ieteicams ar viņu pārrunāt; uzaicināt viņu atcerēties, kāda ir attēlojamā dabas parādība vai objekts, un padomāt, kādi izteiksmes līdzekļi un tehnika varētu būt piemēroti, kāda varētu būt ieceres realizācijas secība. Gribas audzināšanā jā saglabā bērna **iniciatīva** un darbības **patstāvība**.

Ar intensīvām saistošām darbībām bērni sistemātiski pieradināmi pie pakāpeniskas grūtību pārvarēšanas. Tādas gribas īpašības kā neatlaidība, rūpība un pacietība darbā attīstāmas ar saturā ļoti interesantiem grafiskiem radošās iztēles darbiem, mainot dažādus izteiksmes līdzekļus, sausus un mitrā veidā lietojamus tehniskos līdzekļus [26].



4. PERSONĪBAS ĪPAŠĪBAS SPĒJAS

Bērna sekmes radošajā darbībā lielā mērā atkarīgas no tāda personības struktūras elementa kā spējas.

Spējas ir personības īpašību sintēze, kas nodrošina augsta līmeņa sasniegumus radošajā darbībā. Bērnā uz spēju pamata attīstās viņa individuālais varējums, māksliniekam – profesionālais varējums.

Tikko dzimis bērns ir individualitāte ar personības potenciālu. Viņam vēl nekādu spēju nav, bet ir vitālas vajadzības, iespēja būt aktīvam un dažādi organiski priekšnosacījumi – noteiktas anatomiski fizioloģiskas īpatnības jeb dotumi (piemēram, nervu darbības īpatnības, sajūtu orgānu uzbūves īpatnības u.c.), kas ir spēju attīstības dabiskais pamats. Piemēram, redzes orgāna uzbūves un funkcionālās īpatnības veido dotumus tādu spēju kā krāsu izšķiršana, acumērs u.c. turpmākai izkopšanai. Pieaugušais var vai nu sekmēt vai kavēt bērna spēju attīstību.

Dotumi ir spēju attīstības dabiskie iekšējie nosacījumi. Taču spēju izkopšanā izšķiroša nozīme ir tādiem ārējiem faktoriem kā labvēlīga vide un aktīva sistemātiska darbība. Uz labvēlīgu dotumu pamata veidojas atbilstošas spējas. Bērnu attīstība noris sekmīgi, ja pieaugušie rūpējas, lai viņiem būtu pieejami radošai darbībai nepieciešamie piederumi un lai viņi apgūtu prasmi uzmanīgi vērot skaisto dabā un cilvēku dzīvē, ja tiek attīstītas tādas viņu personības īpašības kā intereses, patstāvība, aktivitāte, iniciatīva, neatlaidība un mērķtiecība.

Dotumi attīstās darbības rezultātā, veidojot aizvien labvēlīgāku pamatu turpmākai spēju izkopšanai. Bez darbības dotumi **atrofējas**. Tādēļ arī liela nozīme ir bērna radošās darbības vadīšanai jau pirmsskolas vecumā, kad bērna nervu sistēma vēl ir īpaši plastiska.

Izšķir trīs spēju veidus: speciālās, vispārējās un praktiskās spējas.

Speciālās spējas ir tāds personības īpašību kopums, kas nodrošina augstus rezultātus izziņā un jaunradē – kādā vienā noteiktā darbības jomā vai profesijā. Bērna radošās darbības spējas pieder pie šīs grupas.

Radošās darbības sekmes atkarīgas arī no **vispārējām** spējām. Par vispārējām spējām sauc tādu īpašību sistēmu, kas nodrošina zināmu vieglumu un produktivitāti zināšanu apgūvē. Vadošās šajā sistēmā ir intelektuālās īpašības. Spilgti izteiktas vispārējās spējas dēvē par **apdāvinātību**. Galvenās vispārējās spējas izpaužas sekmīgā uztverē, domāšanā, atmiņā un iztēlē, kuru loma radošajā darbībā jau aplūkota.

Pie **praktiskajām** spējām pieder tādu īpašību kopums, kas nodrošina sekmes praktiskajā darbībā. Šajā spēju grupā ietilpst konstruktīvi tehniskās, organizatoriskās u.c. spējas. Arī praktiskās spējas un to elementi ir vajadzīgi bērnu radošajā darbībā.

Ikvienā spēju veidā izšķir divus spēju **līmeņus**: reproduktīvo un radošo.

Reproduktīvajā līmenī bērns var labi apgūt darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, bet, ja viņš tikai darbojas pēc paraugiem un atdarina tos, tad tas nesekmē radošo spēju attīstību.

Radošajā līmenī cilvēka spējas izpaužas jaunradē, kuras rezultātā top jauni, oriģināli darbi.

Radošās darbības sākumposmā var būt arī reprodukcijas elementi, īpaši tehniskajos vingrinājumos, kas palīdz labāk apgūt mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus un tehniku.

Bērna vizuālās radošās darbības spēju **struktūru** veido trīs lielas komponentu grupas (daži psihologi – A. Kovaļovs, L. Vengers, pedagoģe T. Komarova u.c. katru komponentu grupu sauc par spējām):

1) jutekliskās izziņas raksturu jeb sensorie komponenti, specifiskā mākslinieciskā uztvere – krāsas, lieluma, formas, proporciju u.c. vizuālo īpašību uztvere, telpiskā orientācija, acumērs;

2) komponenti, ar kuru palīdzību autors iegūto vizuālo un cita veida informāciju "pārstrādā" savā apziņā – redzes atmiņa, tēlainā domāšana un radošā iztēle;

3) komponenti, kas nodrošina ieceres individuāli izteiktu interpretāciju, – speciālo zināšanu izmantošana, adekvātu mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu, tehnikas un kompozīcijas izvēle, acu un rokas kustību koordinācija, topošā vizuālā rezultāta nemitīga salīdzināšana ar ieceres tēlu un tā precizēšana.

Komponentu saturs un to apvienojums struktūrā nosaka spēju **individuālās atšķirības**.

No spēju struktūras atkarīgi bērnu **radošās darbības tipi**. Psiholoģijas literatūrā spējas iedala dažādās grupās. Parasti to saista ar temperamentu [83]. Šajā gadījumā izšķirami visiem–pieaugušajiem un bērniem–labi saskatāmi un izprotami galēji atšķirīgi 2 tipi: gleznieciskais un grafiskais.

Dažkārt var ievērot to, ka vienam bērnam vairāk patīk gleznas vai citi gleznieciski risināti darbi (piemēram, gobelēni) un citam – grafika un grafiski, piemēram, iespiedtehnikās tapuši darbi (viņi labprāt kolekcionē markas, etiķetes u.c.). Arī ieceres praktiskā realizācija jau pirmsskolas vecuma bērna zīmējumā ir atšķirīga – gleznieciska vai grafiska.

Tas nozīmē, ka bērniem spilgti izpaužas atšķirīgas spējas.

Glezniecisko spēju tipa bērnam stihiskajā attīstībā raksturīgas šādas īpatnības: viņam patīk un labāk izdodas daudzkrāsaini darbi. Jau pirmsskolas vecumā viņš lieto guašu un akvareļkrāsas, turklāt ar tām klāj lielus laukumus. Viņš mīl vairākas krāsas sajaukt, tās it kā "sagleznojot".

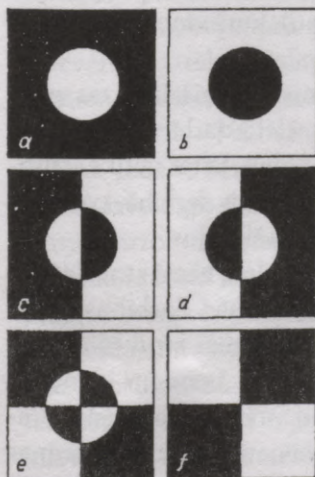
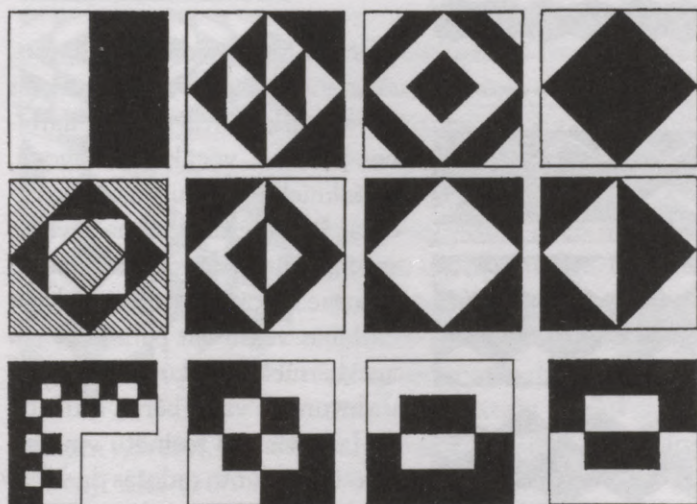
Šādam bērnam ir piemēroti 1) dažādi hromātisko krāsu jaukšanas uzdevumi, krāsu un nokrāsu pakāpeniskas (niansētas) pārejas attēlā vai fonā; 2) gleznieciski risināmi darbi guaša vai akvareļu tehnikā; 3) derīgi pastelkrītiņi, ar kuriem iegūst samtainu, maigu glezniecisku klājumu.

Grafisko spēju tipa bērnam patīk lietot lokālās krāsas; viņš nelabprāt jauca krāsvielu pigmentus.



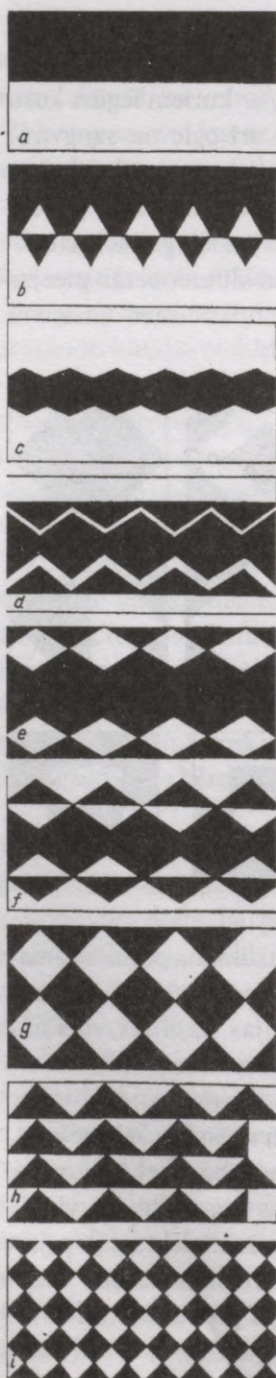
Zīmējumos ir skaidri izteikta kontūrlīnija, līniju grupējumi un norobežots krāsas laukums. Šādam bērnam var ieteikt zīmēt ar dažādu krāsu flomāsteriem, ar kuriem iegūst košu līniju, laukumu, tekstūru; noderīga arī ogle un sangvins. Aplikācijā galvenokārt lietojams ahromātisko krāsu vienmērīgi segts papīrs. Piemēroti ir **ornamentāli papīra griezumumi** un to lietojums apsveikuma vai ielūguma kartēm.

Iepriekš nosaukto individuālās un diferencētās pieejas varianti grafisko un glezniecisko spēju tipa bērniem ieteicami



mācību sākuma posmā. Pamazām attīstāmas bērnu vispusīgas spējas dažādās vizuālās darbības jomās.

Spēju attīstības sekmēšana. Visos mācību priekšmetos attīstāmas augsta līmeņa vispārējās, īpaši intelektuālās spējas. Tās nodrošina zināmu vieglumu un produktivitāti zināšanu apgūvē.

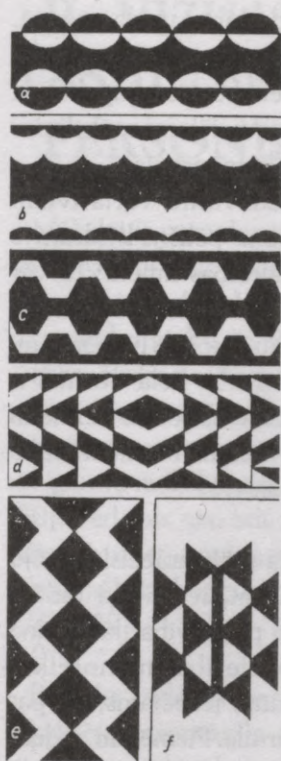


Vizuāli radošajā darbībā attīstāmas novērošanas spējas, jo radošo spēju attīstība sākas ar izziņas procesiem, tie ir saistīti ar dažādiem darbības veidiem, kuros attīstās **kreiatīvās spējas**, t.i., integrētas speciālās – mākslinieciskās spējas ar augstu radošās darbības potenciālu, un **praktiskās darbības** **jeb funkcionālās spējas**.

Bērna radošās darbības spējas, tāpat kā visas citas spējas, attīstās pakāpeniski bērna aktīvas darbības procesā, vecāku, pedagogu, mākslinieku vai citu pieaugušo vadībā. Paša bērna zināma ievirze, spēcīgas jūtas, dzīvas intereses un tieksme uz kādu noteiktu radošās darbības veidu var parādīties jau agrā bērnībā. Vecāku un pedagogu uzdevums ir vadīt bērna attīstību tā, lai savlaicīgi rosinātu viņa interesi tieši par to radošās darbības veidu (veidošanu, aplicēšanu vai zīmēšanu), kurā viņa spējas izpaužas visspilgtāk.

Kaut arī bērnam ir izteiktas spējas kādā izvēlēta darbības veidā, rezultātu nebūs, ja tās netiks attīstītas neatlaidīgā darbībā, pārvarot grūtības un šķēršļus.

Pirmajā klasē bērni atnāk ar ļoti dažādu radošās darbības spēju līmeni. No spēju struktūras viedokļa dažiem bērniem ir individuāli ļoti attīstītas tiešās (sk. 1. tabulu) vai netiešās (turpat) izziņas



spējas, arī individuālas patstāvīgas praktiskās darbības izpaušmes kādā no radošās darbības veidiem – tēlotājā, ornamentālajā vai konstruktīvajā darbībā.

Sākumskolā, ievērojot radošās darbības psiholoģiju un attīstošo pedagogiju, nosacīti visiem bērniem var iemācīt patstāvīgi radoši zīmēt, aplicēt, veidot u.c. veida nosaukto darbību. Tomēr aptuveni 5% bērnu radošo darbību apgūst ļoti zemā līmenī. Tie ir **infantīli** – nevarīgi, neattīstīti bērni. Viņiem nav attīstītas rokas/roku sīkās kustības, viņi nekad neko nav zīmējuši vai citādi mākslinieciski nodarbojušies. Viņi neprot neko savā apkārtnē saskatīt. Šādiem bērniem, ievērojot individuālo, kā arī diferencēto pieeju veselai grupai,

jāmāca novērot, uztvert, un, pārvarot nevarību, panākams, ka viņi iziet cauri stihiskā bērna zīmējuma attīstības galvenajiem posmiem. Panākams, lai bērni droši, ātri zīmētu vispirms uz novērojumu pamata t. s. topoloģijas līmenī, t. i., neievērojot attēlu lielumus, daļu proporcijas u.c. Šajā līmenī bērnam ir jāzīmē ļoti daudz.

Aptuveni 5 – 7% bērnu zīmē ļoti augstā spēju izpaušmes līmenī. Taču šo bērnu spēju attīstības kāpinājums panākams ar **daudzveidīgu sistemātisku neatlaidīgu** radošo darbu, šos bērnus virzot uz profesionālo sagatavotību.

Bērnu radošās darbības spēju attīstību sekmē **individuāla** pieeja: pirmkārt, ar vingrinājumu palīdzību bērniem pilnveidojami vājāk attīstītie spēju komponenti; otrkārt, ieteicami individualizēti radoši darbi. Vispirms bērnam jāļauj realizēt savu ieceri tajā radošās darbības jomā, kas viņu interesē un kas viņam labāk padodas. Taču bērns vienlaikus

arī jāmudina pārvarēt grūtības cita darbības veida apguvē. Atkarībā no tā, kā bērni ir sagatavoti, jāizraugās atšķirīgs darba apjoms (piemēram, labāk sagatavotiem bērniem jāpalielina zīmējumu skaits vai papīra formāts). Variējami mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, tehnika un kompozīcija.

Pēc vairākkārtīgi atkārtotiem uzdevumu variatīviem **cikliem** dažkārt spēju attīstībā vērojams pēkšņs kvalitatīvs kāpums ("lēciens") jaunā radošās darbības līmenī: to var ievērot vizuāli. Tas mēdz būt tad, ja bērns pārvarējis kādas grūtības, sapratis un apguvis kādu jaunu darbības paņēmieni.

Bērna personības radošo spēju attīstībā liela nozīme ir **interesēm** par kādu no mākslinieciskās darbības veidiem. Parasti tas ir tad, ja jau pirmsskolas vecumā bērna attīstība šajā jomā ir bijusi kaut stihiska, taču aktīva.

Radošās bērna personības un viņa māksliniecisko spēju attīstībā būtiska nozīme ir **raksturam**, it sevišķi tādām īpašībām kā iniciatīva, aktivitāte un patstāvība. Jāaudzina arī stingra apņēmība, izturība, pacietība un noteikta mērķtiecība darbībā. Pretējā gadījumā iespējams, ka pat spējīga bērna radoša darbība kļūst infantila. Piemēram, radošā darbībā spējīgs, bet neaktīvs bērns ir pamudināms sistemātiski darboties aktīvāk. Turpretim aktīvam bērnam, kas negūst vajadzīgās sekmes radošajā darbībā, norādāms uz viņa trūkumiem un panākams, lai viņš rūpīgāk veiktu grūtākās darbības komponentes, pacietīgi labotu savas kļūdas. Bērnam, kas parasti ir jūtīgs un smagi pārdzīvo pat sīku neveiksmi, nepieciešama ļoti saudzīga, smalkjūtīga pedagoģiska pieeja, lai grūtību pārvarēšana viņam neradītu psihisku traumu.

Dažkārt izglītības iestādēs bērni neīsteno savas attīstības iespējas. Viņiem tās paplašināmas ārpusskolas iestādēs – kādā viņiem tuvā darbības jomā, ieteicamas ir īpašas mākslas studijas, nodarbības klubos, bērnu jaunrades vai interešu namos, radošās nometnes talantīgo skolēnu interešu grupās (piemēram, gatavošanās meistarības apguvei animācijas filmu darināšanā), kā arī individuāla darbība ģimenē kāda zinoša speciālista vadībā.

II. VIZUĀLĀ MĀKSĻA UN TĀS IETEKME UZ RADOŠAS PERSONĪBAS ATTĪSTĪBU

Mākslai ir pasaules mēroga cilvēces kultūras vērtība. Ar neverbālo vizuālo valodu [26, 69] māksla ir starpnacionāls komunikācijas līdzeklis. Tā ir savstarpējās saprašanās līdzeklis starp mākslinieku un viņa darbu, skatītāju vai lietotāju [7].

Par mākslas nozīmi personības attīstībā ir rakstījuši daudzi autori (sk. literatūras sarakstu) [24]. Šoreiz tiek pieminēts amerikāņu estēts un mākslas psihologs R. Arnheims [88; 89] un igauņu mākslinieks, teorētiķis un pedagogs T. Lepiksārs [80]. Pēdējais uzskata, ka galvenais mākslinieciskās audzināšanas uzdevums ir panākt, lai bērni iemācītos saprast mūsdienu mākslas būtību un attīstību, apgūtu kreatīvo darbu [80, 126–127].

Būtisks radošas personības attīstības nosacījums ir sākotnēja **orientācija uz vizuālo mākslu kā vērtību un pozitīva attieksme pret to**. Vispirms lokālā novada etniskā kultūra un mākslas amatniecība, tad visas tautas nacionālās mākslas, kultūras tradīciju mantojuma apguve, to vizuālo bagātību izpratne, atzišana un kopšana (mūsdienu lietišķā māksla nekopē etnogrāfisko darbu kompozīcijas, bet radoši veido sava darba ieceri), citu mākslas veidu iepazīšana (piemēram, pasaules nozīmes jūgendstila celtnes un internacionālā māksla).

Mākslas vizuālo kategoriju pakāpeniska apguve sekmē ne tikai normālu personības attīstību, bet kopumā tas dod personībai arī **jaunrades spēku būt radošai, dabisku tiekmi saglabāt kultūras identitāti**. Tas balstās uz sava "Es" apzināšanos.

Vizuālai mākslai ir ļoti daudz pozitīvi ietekmējošu funkciju uz personības attīstību (sk. 7. tabulu) : 1) funkcijas ir virzītas uz personības pozitīvu attīstību un arī, kā to raksta R. Arnheims, mākslas darbu uztverei ir arī terapeitiska

nozīme; piemēram, bērnam/ cilvēkam var būt ekstremāli psihes stāvokļi – stress, katarse u.c. (sk. 7. tabulu); 2) funkcijas ir ar sākotnēju profesionālu ievirzi uz mākslu un mākslinieciski radošu darbību (sk. 7. tabulu).

Iepazīšanās ar mākslu ir sekmīgāka, ja tā notiek nevis kāda darba izvēlētā analizē, bet ja to skata salīdzinoši sociālā un kultūras aspektā. Jāuzmanās, lai nebūtu pārāk daudz gleznu vai citu mākslas darbu vienlaicīgi, jo bērni daudzveidībā varētu apjukt. Galvenais ir atrast salīdzināmos komponentus. Tas nodrošina bērnu komunikatīvu attieksmi ar mākslu.

Vizuālās mākslas ir daudzas un ļoti dažādas (sk. 6. tabulu), bet vizuālā māksla vispārīzglītojošajā skolā ir viena: tas ir vispārīzglītojošs mācību priekšmets skolā, ar kā palīdzību bērniem veidojama noteiktu vērtību sistēma.

No vispārinājuma viedokļa tiek skaidrotas inteligenta cilvēka pamatvērtības – zināšanas par vizuālo mākslu veidiem. Tas sākumā tiek darīts neatkarīgi no mākslas vēstures un mākslas attīstības posmiem, no vizuālās mākslas virzieniem, stiliem, žanriem un attīstības tendencēm.

6. tabulas saturs neattiecas vienādi uz visiem mākslas veidiem, kas izvēlēti mācību darbam. Ikvienam skolotājam, veidojot sava darba pedagoģisko modeli, aktīvi jāanalizē mācību satura izvēlētais variants, kritiski jāvērtē un jārisina pedagoģiski radoši.

Iepazīstinot ar mākslu attīstošo mācību aspektā, akcentējama **humanitārā** izglītība, sekmējama radošas personības veidošanās, attīstāma indivīda orientācija uz zināšanām par mākslu kā tādu vērtību (sk. 6. tabulu), kas ir tautas un visas cilvēces kreatīvās kultūras sastāvdaļa. Reizē veicināma vienota estētiskā un ētiskā audzināšana, attīstāma personības tieksme nosargāt un saglabāt kultūrvēsturiskās vērtības vispirms savā dzimtenē, sekmējama interkulturālā izglītība ar tendenci pret subkultūras ieviešanos un pret personības dzīvē bīstamu provinciālismu.

Nemitīgi informācijas plūdi (“lavīna”, “sprādziens”) par mākslu atstāj negatīvu ietekmi uz nepietiekami sagatavotiem

dažāda vecuma indivīdiem. Faktu pārbagātība pārslogo viņu apziņu, dažreiz pat dezorientē un rada apjukumu. No otras puses, arī pārāk vienpusīga, nepietiekama informācija par mākslu ir kaitīga: tā izraisa epizodiskas, jucekļīgas zināšanas, veicina garīgās dzīves inertumu, rada emocionālu trulumu, vienaldzību, tieksmi pēc tukšas izklaidēšanās.

Iepazīšanās ar mākslu uzskatāma par izziņas jeb kognitīvo darbību (sk. 1. tabulu). Tas var būt patstāvīgs indivīda darbības veids, kā arī var būt ievirzes komponents radošai (kreatīvai) mākslinieciskai darbībai.

Iepazīstināšana ar mākslu praktizējama arī darbā ar pieaugušajiem, it īpaši – ar audzēkņu vecākiem.

Integrējams:

- 1) lietišķās mākslas mācību saturs, salīdzinot divus mācību priekšmetus – vizuālo mākslu, no vienas puses, un darbmācības priekšmetus, no otras;
- 2) mākslas mācību saturs vizuālās mākslas nodarbībās ar mākslas saturu mākslas vēstures un kultūrvēstures stundās, visu veidu sociālās (arī nacionālās un novada) vēstures un daiļliteratūras, kā arī mūzikas stundās. Integrējot ietaupāms mācību laiks, reizē iegūstot vairāk laika praktiskajai radošajai darbībai.

Integrēšana nav mehāniska vizuālās mākslas stundās un darbmācības nodarbībās mākslas satura savienošana vai sapludināšana. Integrēt šajā gadījumā nozīmē patstāvīgi un brīvi izvēlētu mācību saturu kompetenti sadalīt un savienot, lai audzēkņus nodrošinātu ar vajadzīgo informāciju. Tā ir virzība ne tikai uz atsevišķu faktu apguvi, bet arī būtiski orientēta uz loģisku mākslas mācību satura apguvi.

Pareizi integrēts mācību saturs nav sadrumstalots, tas izslēdz nevajadzīgu paralēlu mācību satura apguvi divos vai vairākos mācību priekšmetos, piemēram, vizuālajā mākslā un darbmācībā (darbs ar papīru, dažādi dekoratīvie darbi aplikācijas tehnikās, kolāža).

Pedagogs/pedagogi var patstāvīgi izvēlēties vizuālās mākslas veidu/veidus, izstrādāt un integrēt mācību saturu, ievērojot

novada kultūras programmu, reģiona iespējas un vajadzības, pedagoga sagatavotību, skolas materiāli tehnisko nodrošinātību, auditorijas sagatavotību (priekšzināšanas) un intereses. Turklāt ievērojami galvenie pedagoģisko saikņu veidi (sk. 8. tabulu).

Ja mākslas darbs ir pietiekami augstā mākslinieciskā līmenī, tas ir daudzfunkcionāls (sk. 7. tabulu) un manāmi sekmē radošas personības attīstību.

Visas vizuālās mākslas atkarībā no mākslinieciskās domāšanas veida, no lietošanas uzdevuma, no vieliskā (materiālā) risinājuma tiek iedalītas vairākās grupās (sk. 6. tabulu).

Turklāt, no vienas puses, ir tradicionālās mākslas veidi, kas radušies pat tālā senatnē un pilnveidojušies gadu simteņos (tiem ir sava vēsture) un, no otras puses, ir jaunu mākslu veidi (sk. 6. tabulas uzskaitījumā atzīmes ar zvaigznīti), kas galvenokārt veidojušies šajā gadusimtenī. Savukārt diferencējama klasiskā, modernā un avangarda māksla (avangarda filmas u. c). Sakrālā māksla – grafika, glezniecība, tēlniecība, interjers, arhitektūra.

Mākslas darbi mēdz būt ļoti dažādi:

- 1) plakani, gludi ar divām dimensijām (augstumu un platumu) – gleznas, grafikas, foto, tekstildarbi, grafiskais dizains, koka un stikla darbi, vitrāža, instalācija, rokdarbi u.c;
- 2) reljefi divu dimensiju darbi; reljefs ir dekoratīvs un būtiski neietekmē darba struktūru (keramika, tekstildarbi, sakrālā un cita dizaina darbi, vitrāža, instalācija, papīra darinājumi, etnogrāfiskais audums, tamborēti bumbulīši vai reljefi rullīši u.c.);
- 3) apjomīgi trīsdimensiju (ar augstumu, platumu un dziļumu) darbi (skulptūra, ziedu un zaļumu dizainiskas kompozīcijas, māla, stikla, porcelāna un koka trauki, tekstildarbi – gobelēni, dažādu materiālu dizainiski risinājumi, instalācija, papīra darinājumi, apjomīgas reklāmas – “gaismas kastes” ar stereoattēliem u.c.);

4) telpiski trīsdimensiju darbi – interjers, arhitektūra, teātra skatuves iekārtojumi, instalācija.

Vēl ir sintezētās mākslas (sk. 6. tabulu): iepriekš nosauktajām trīs dimensijām pieskaitāms laiks, kurā norit, piemēram, kāda teātra izrāde vai iepazīšanās ar videoierakstu.

Mākslas darbu oriģināls var būt:

- 1) unikāls individuāls vienreizējs, manuāls (ar rokām darināts);
- 2) izdots grafikas tehnikās, poligrāfiski, datortehnikā vai citādi pavairots, kā arī pēc mākslinieka dizainera izgatavota parauga – modeļa rūpnīcā tiražēti skaisti stikla trauki, arī rūpnieciski tiražētas tekstilijas u.c.

Mākslas darbus var arī citādi iedalīt. Tie var būt

- 1) dekoratīvi (rotājoši), piemēram, auskari, dekoratīva piespraude vīrieša kaklasaitei;
- 2) utilitāri, funkcionāli, piemēram, dizainiski veidoti tikai praktiski lietojami trauki;
- 3) tie var būt vienlaicīgi rotājoši un praktiski lietojami, piemēram, etnogrāfiskais tērps.

Tie var būt dažāda formāta:

- 1) liela formāta (sienas apgleznojums) un
- 2) maza formāta darbi (medaļas, plaketes, dekoratīvi trauki, parasti arī piemiņas plāksnes).

Par mazo formu mākslu sauc sīkplastiku [7]. Mazos darbus var darināt:

- 1) no viena materiāla (mini batika, mini gobelēns) vai arī tie
- 2) var tikt gatavoti dažādu, jauktu materiālu tehnikās (austa dekoratīva sedziņa, lietojot nīedres un tekstilijas).

Dizaina darbi ir ar rokām darināti – unikāli mākslas darbi, kā arī tie var būt rūpnieciski ražotas funkcionālas ierīces ar ārēji skaistu māksliniecisku vērtību. Sākotnēja mākslinieciska darbība ar papīru ir pirmsskolā un sākumskolā [23; 66].

Mākslinieku radošā darbība Latvijā ir ļoti daudzveidīga. Tādēļ arī pedagogiem mākslas darbu vai to reprodukciju patstāvīga izvēle kopumā ir plašā diapazonā. Klasiskai izglītošanai ar mākslu neizsmeļamas radošās rezerves ir ne tikai augstvērtīgi profesionālu mākslinieku veikumi, bet arī tautas daiļamata meistarų darinājumi vai to darbu reprodukcijas.

Labāk izprast mākslas tēlu palīdz iepazīstināšana ar darbu **oriģināliem**. Piemēram, iepazīstinot ar lietišķo grafiku, var lietot grāmatzīmes, plakātus, pastmarku sērijas, etiķetes, firmas zīmes, emblēmas, ielūguma un apsveikuma kartītes, rotātas preču iesaiņojuma kastītes vai iesaiņojuma papīru, pievēršot uzmanību to mākslinieciskajām vērtībām.

Tieša iepazīstināšana ar mākslas darbiem iespējama slēgtos vai atvērto – brīvdabas muzejos, piemēram, Etnogrāfiskajā brīvdabas vai Pedvāles brīvdabas mākslas muzejā, mākslinieku darbnīcās, meistardarbnīcās, izstāžu zālēs, galerijās, mākslas salonos, dažādās mākslas darbu izstādēs u.c. ekspozīcijas telpās.

Mākslas darbu **izstādes** var iedalīt vairākās grupās:

- 1) pēc eksponējamo darbu veida (glezniecības, grafikas, tēlniecības, lietišķās mākslas u.c.) vai dažādām nozarēm (dažāda veida dizaina – amatnieku vai rūpniecisko ražojumu), bērnu radošo darbu izstāde;
- 2) pēc organizācijas, kuras locekļu darbi tiek sakārtoti (Mākslinieku savienība vai Jauno mākslinieku apvienība, Mākslas akadēmijas meistardarbnīcas pedagogi un audzēkņi, Mākslas skolas pedagogi un audzēkņi, Mākslas studiju dalībnieki u.c.);
- 3) pēc gadalaika – ikgadējās Mākslas dienu jeb gadskārtu, citas izstādes – kvartāla, semestra, trennāles, kvadrināles;
- 4) pēc teritoriālā iedalījuma (rajona, novada vai valsts mēroga), kā arī starptautiskās, piemēram, UNESCO, InSEA (Starptautisko Mākslas pedagogu biedrības), BJKE (Starptautisko Mākslas skolu un muzeju apvienības) u.c.;

- 5) var būt arī ceļojošās vai īslaicīgās ekspresizstādes, kā arī dažādu mākslas darbu kompleksās izstādes;
- 6) citas mākslinieku dzīves aktivitātes, piemēram, neikdienišķi ekskluzīvi pasākumi, zinātniskā ekspedīcija, kurā var iepazīties ar arheoloģiju un etnogrāfiskajiem izrakumiem, festivāls – kultūras un mākslas sasniegumu svinīga skate vai svētki.

Dažādas kvalitātes mākslas darbu **reprodukcijas** un tekstuāla informācija atrodama enciklopēdijās, monogrāfijās, dažādās mācību grāmatās, mākslas darbu albumos, atsevišķos izdevumos vai grāmatu sērijās par tēlotāju vai dekoratīvi lietišķo mākslu, par interjeru, dizainu, par mākslas virzieniem, fotogrāfiju, dažādos citos izdevumos – katalogos, bukletos, prospektos, konkursu un simpoziju materiālos, informatīvos izdevumos par datormākslu u.c., arī laikrakstu un žurnālu rakstos. Informācija, anotācijas un recenzijas atrodamas masu komunikācijas līdzekļos – TV un radio raidījumos un to programmās, kā arī internetā.

10. – 12. klases audzēkņus var rosināt patstāvīgi orientēties dažādās bibliotēkās un mākslas darbu izstādēs. Viņi var konspektīvi rakstīt par kādu mākslas jautājumu, kolekcionēt un sistematizēt dažādus attēlus par vienu vizuālu mākslas tēlu vai kādas kompozīcijas likumību, var šo vizuālo apkopojumu komentēt.

Rosinot audzēkņu radošo iztēli, aktivizējot loģisko un tēlaino domāšanu mācību procesā, skolotājs sniedz dažādu veidu pedagoģisko informāciju, vizuālu vai apvienotu vizuālu un vārdisku informāciju ar ekrāna līdzekļiem un citiem attēliem.

Vizuālā uztvere tiek atvieglota un balstīta ar ātri uzskatāmu, redzamu demonstrējumu, izvēloties atbilstošas mākslinieciskās kvalitātes, emocionāli pārlicinošus augstvērtīgus mākslas darbus vai to fragmentus un reprodukcijas, mākslas vai citas grāmatas, ekrāna līdzekļus – diafilmas, diapozitīvu, fotomateriālu un grafoprojektora transparentu komplektus,

audiovizuālos līdzekļus – TV raidījumus, video un kinofilmas, to fragmentus. Informācija ar ekrāna līdzekļiem, ja to nekopē, manāmi bagātina un padziļina mākslinieciski radošo darbību.

Pareizi virzīta iepazīstināšana ar mākslu izglītošanās laikā paplašina redzesloku, sekmē personības aktīvu izzīņas attieksmi pret vizuālo mākslu tās izpausmes jomā, veicina pašizglītošanos visā dzīves laikā, pilnvērtīgu brīvā laika aizpildīšanu, mobilizē un attīsta radošās darbības potenciālu.

Tālāk nosauktas un raksturotas galvenās un praksē visplašāk izplatītākās un nozīmīgākās vizuālo mākslu funkcijas, kuras ietekmē bērna personības attīstību visos vecumposmos.

Vizuālo mākslu funkciju uzskaitījums literatūrā mēdz būt ļoti dažāds, dažkārt pat formāls. Minētās funkcijas tiek analizētas no dažādiem – galvenokārt no filozofijas, psiholoģijas, pedagogijas – viedokļiem. Šajā gadījumā ir ievērota psiholoģiski pamatota pieeja.

Radošas bērna personības individuāli izteiktu attīstību izdodas panākt, ja ievēro radošās darbības psiholoģisko struktūru (sk. 1. tabulu) attīstošo mācību aspektā.

Personības attīstība notiek atsevišķu psihes komponentu attīstības līmeņos. To manāmi sekmē ikviena radoša darbība. Katram vecumposmam ir raksturīgs viens vai vairāki dominējoši radošās darbības veidi un dažādi attīstību sekmējoši faktori. Arī kādam vizuālās mākslas veidam ir dominējošās funkcijas personības attīstībā orientējošos vecumposmu norobežotajos ietvaros. Taču ne katra cilvēka iepazīšanās ar mākslu notiek, sākot ar agro bērnību. Īpaši smagos ekonomiskos apstākļos sastapšanās ar vizuālo mākslu daudziem indivīdiem sākas atšķirīgos vecumposmos. Turklāt personības sekmīga veidošanās ir tad, ja katrā nākamajā attīstības posmā ir secīgs kāpinājums radošai saskarsmei ar mākslu, taču šai parādībai mēdz būt arī pārtraukumi (sk. 9. tabulu) un tiem sekojoši turpinājumi (sk. 9. tabulu). Līdz ar to zūd attīstības sistemātiskums, attīstībā rodas nevienmērība. Psihologs Ļ. Vigotskis atzīst, ka atšķirīgs ir arī personības attīstības temps, kas savukārt var pastiprināt nevienādību. Kopumā

indivīdu radošās darbības potenciāls vienā vecumposmā ir stipri atšķirīgs.

Izdevīgi apstākļi radošu personību attīstībai ir tad, ja vizuālā māksla ir ietverta bāzes izglītības mācību saturā. Bērni var apgūt izpratni par mākslas un kultūras vērtībām, nesastingušām, mainīgām kultūras tradīcijām šodienas apstākļos, par daudzu tautu kultūru savstarpējo mijiedarbību.

Agrā bērnībā vizuālās mākslas veidam bērnu grāmatās galvenokārt ir iepriecinoša funkcija.

Ideāli, ja bērns jau pirmā dzīvības gada beigās var saņemt viņam poligrāfiski ražoto vai pašu vecāku gatavoto (biezs kartons aplīmēts ar bērniem piemērotu vienkāršu siluettattēlu) pirmo attēlu "grāmatu". Tā ir cieta divu vāku košu attēlu grāmata. Viņš sākumā ar to manipulē, sit, dauza, neprot skatīt attēlus vajadzīgajā pagriezienā. Sekojošajos attīstības posmos viņš pamazām iepazīst tās attēlus un priecājas par to, sāk arvien varīgāk nosaukt krāsu un attēlu apzīmējumus.

Nākamās grāmatas ir

- a) harmonikas veidā,
- b) dažādu rotaļdarbību sekmējošas (atver un aizver "logu", "durvis", "vārtus", "izvelk kāpnes" un atvirza tās atpakaļ u.c.),
- c) kopā ar pieaugušo, vecāku brāli vai māsu ģimeniskā saskarsmē skatāmas: attēli ir saistīti ar to apzīmējuma pirmo burtu. Līdzīgi bērns apgūst ciparus.

Minēto variantu galvenās funkcijas visos secīgos agrās bērnības periodos veicina bērna vizuālo izziņas darbību, kāpina emocionālu pārdzīvojumu, rada prieku par ieraudzītu kādu viņam patīkamu krāsu, par attēlā atpazītu dzīvnieku, koku vai citu viņam jau pazīstamu objektu. Pozitīvo pārdzīvojumu kāpinājums ir tad, ja attēlu iepazīšana dažāda veida grāmatās tiek salīdzinoši saistīta ar apkārtējās vides izziņu pastaigās, rotaļās. Bērns pamazām sāk atklāt pasauli visā tās daudzveidībā.

Nākamajos attīstības posmos bērna rokās nonāk viņam īpaši adresētas bērnu grāmatas. Tās vairāk vai mazāk bagātas ar melnbaltiem un vēl labāk – ar košiem krāsainiem attēliem.

Parasti viņiem tie ļoti patīk. Grāmatām ir pozitīva ietekme, un tās izraisa skaistuma pārdzīvojumu.

Vispirms tekstu lasa pieaugušie vai vecākie brāļi un māsas, tad bērns ar viņiem lasa kopīgi, un visbeidzot – viņš lasa pats patstāvīgi.

Pamazām bērns sāk saskatīt grāmatas ilustratora veikumu – līnijas, līniju grupējumu, dažādas krāsas, kas rada attēlojumu – vēsu vai siltu noskaņu, viņš iepazīstas ar grāmatas māksliniecisko apdari no pirmā līdz pēdējam vākam. Iemācās saskatīt to, ka grāmatas ilustratoru “rokraksts” ir atšķirīgs, gan attēlojot teiksmaino pasaku pasauli, gan sūro un grūtību pilno ikdienu.

Bērniem ļoti tuva ir dabas objektu – zīluka un kāpostgalviņas – **personifikācija** Margaritas Stārstes darbos, dažādu autoru ilustrācijās – koku un citu dabas objektu personifikācija.

Bērībā sākotnējā mākslas darba – gleznas, grafikas – iepazīšana notiek kopā ar kādu iejūtīgu pieaugušo: notiek mākslas darba izziņa, tā uztvere, apspriešana, interpretācija.

Ģimenē personības attīstībā liela nozīme ir tuvākajai videi – sadzīves videi un telpai, kurā bērns dzīvo [18]. Būtiska nozīme ir rotaļlietām un konstruktoriem, kurus bērns variatīvi lieto.

Ģimene, kopīgi ar visiem pat 2 – 3 gadus veciem bērniem – var iet uz izstādēm un muzeju. Pirmajās reizēs ikviens mazulis var atrast tādu mākslas darbu, kas viņam vislabāk patīk. Kad viņš paaudzies, var pārrunāt par redzēto.

Ģimenes vidū, arī pirmsskolas iestādē iespējams sekmēt bērna patstāvību un **estētisko** audzināšanu. Viņam ir liels prieks, ka var brīvi pārvietoties, kur vien grib, un ka viņam ir iespēja patstāvīgi darboties. Viņš var mainīt darbības veidu un darba vidi. Viņam veidojas arī laba mākslinieciskā gaume, īpaši, ja viņam ir iespēja lietot kaut vienkāršus radošās darbības vai dizainiski labi un skaisti darinātus sadzīves priekšmetus.

Ļoti nozīmīga ir 5 – 7 gadus veca bērna sagatavošana mākslas darbu iepazīšanai. To veicina sākotnējs psiholoģiski pamatots redzes uztveres attīstīšanas darbs ar didaktisku spēli

“Atrodi pareizo attēlu!” [28] u.c. Lietojot kartītes, ar paškontroles palīdzību, bērni mācās saskatīt un diferencēt vairākos vizuālos mākslas darbos redzamus izteiksmes līdzekļus—priekšmetu dažādas formas, to proporcijas, interesantas atšķirīgas līnijas; attīsta telpisko orientāciju, gūst sākotnēju izpratni par zīmējumu un aplikāciju kompozīciju.

Nosaukto un citu vizuālo komponentu pazīšana manāmi pilnveido vizuālās mākslas darbu uztveri. Savukārt tādā veidā tiek bagātināta novērojumu un radošas darbības pieredze.

Skolā vizuālā māksla ir izglītības kontekstā. Personības veidošanās notiek attīstošās mācībās: virzība ir atkarīga no tā, kā bērns apzinās mērķi, motīvus un subjektīvo attieksmi pret mākslu un īstenības daudzveidību. Personība attīstās, ja viņas iepazīšanās ar mākslu notiek sistemātiski kontekstā ar vispārīgo vai speciālo izglītību. Tad viņai ir iespēja pilnīgāk iekļauties visprogresīvāko vērtību sistēmā, kas ir izveidojusies uz vispārcilvēcisko vērtību pamata.

Jau sākumskolas klasēs iespējams ar mākslas palīdzību veikt personības attīstībā nozīmīgu darbu. Būtiska nozīme šajā jomā vispirms ir iepazīstināšanai ar tautas mākslu: ar autentiskiem etnogrāfiskiem tērpiem un citām tekstilijām, amatnieku dažādu materiālu skaistiem pītiem, vītiem darinājumiem, ar etnogrāfisko arhitektūru, ar mūsdienu lietišķo mākslu. Vienlaicīgi sekmējama tikumiskā un patriotiskā audzināšana, kā arī dzimtenes mīlestības veidošana.

Vadošā personības attīstībā ir audzēkņa personību cenoša pedagoģiska ietekme ar attīstību sekmējošiem paņēmieniem un metodēm, nevis ar dārgām grāmatām vai spožiem mācību materiāliem. Tas nenozīmē, ka bērnus obligāti piespiež iepazīties ar kādu mākslas darbu, tas nozīmē to, ka viņus smalkjūtīgi pamazām vada un ievada mākslas darbu izpratnē (nevis to sašaurinātā uztverē).

Skolas vecumā un turpmākajos vecumos nozīmīgi ir iepazīt visas tās cilvēka sadzīves un darba jomas, kurās ir kāds **dizainiski** risināts mākslas darbs vai lietojams priekšmets. Piemēram, ikdienā ikviens lieto traukus, galda piederumus

u.c. dažādu materiālu darinājumus. Tie var būt ērti un skaisti vai lietošanā **neparocīgi** un neglīti, kas tapuši pēc laba vai sliktā mākslinieka dizainera izveidota modeļa, kas ieteikts rūpnieciskajai ražošanai. Skaista gaismas ķermeņa stikla aptvere vai ērti lietojama stikla vāze ir rūpnieciski pavairota pēc labi sagatavota projekta. Sabiedriskajā telpā sastopami arī dizainera individuāli dekoratīvi darinājumi, atrodamā arī lietišķās mākslas speciālista austā dekoratīva tekstīlija. Tās ornamentāls vai tēlojošs risinājums un krāsu saskaņa ar telpu arī ir skaista.

Nosaukto un citu iekštelpas komponentu kompleksa vērtējums pamazām veido audzēkņa izpratni par interjera mākslu.

Interjera ērtam, vienkāršam, bez greznības iezīmēm, reizē skaistam iekārtojumam ir laba noskaņojuma, tīkamības un prieka raisošas, patstāvīgas radošās darbības sekmējoša funkcija jau ģimenē un pirmsskolas iestādēs.

Iepazīšanās ar **arhitektūru** sākas, mērķtiecīgi novērojot dažādu (vecu, jaunu, augstu, zemu) ēku kopformu variantus, elementu formas, logu un durvju vertikālo un horizontālo ritmu izkārtojumu. Vēlāk diferencējami arhitektūras funkcionālie elementi (logi, kāpnes u.c.) un celtnu dekoratīvie elementi (fakturēts reljefs, ornamentāls reljefs, vitrāžas) u.c. Pievēršama uzmanība novada etnogrāfisko ēku, reģionālās, modernās un individuālās celtniecības īpatnībām, kam ir kāda kultūrvēsturiska nozīme. Īpaši izceļas arī memoriālās ēkas u.c. objekti, piemēram, muzeji, tipveida dzīvojamās ēkas un ēkas, celtas pēc noteiktiem projektiem, rūpnīcas, lauksaimnieciskās ražošanas u.c. būves.

Īpaša nozīme visu veidu integrētai pieejai mākslas iepazīšanas procesā ir bērna spēju attīstīšanai (sk. "Spējas").

Iepazīstinot bērnu ar mākslu, sekmējama pozitīva **skaistuma ideāla** veidošana, vērtējot labos mākslas darbus. Mākslas vērtību apguve bērnībā sekmē patstāvīgi apgūt globālu informāciju visā dzīves garumā.

Ar vizuālo mākslu dažādu ietekmi uz personību visos tās

attīstības posmos panākams, ka izveidojas labi orientēta personība pasaules nozīmes mākslās, kas saprot savu attīstības perspektīvu neatkarīgi no specialitātes patstāvīgā mākslas apguvē mūža garumā, un – kāpināts inteliģences līmenis, kas paceļas pāri ikdienas rūpestiem un subkultūrai.

Vizuāli radošā darbība ir bērna **mākslinieciskās audzināšanas**, viņa personības efektīvas attīstības faktors. Lauku un pilsētas labi attīstītas bērna personības patstāvīgā individuālā darba variantu veiksmīgas izvēles galvenie nosacījumi, kas manāmi kāpina radošās darbības aktivitātes un kvalitātes līmeni, ir šādi *psiholoģiskie komponenti*:

- pirmsskolas vecuma bērnu stihiska tieksme un spontāni radusies iekšēja aktivitāte;
- bērnudārzu audzētāju un skolēnu centība, noturīgs aktivitātes līmenis un paradums sistemātiski patstāvīgi radoši darboties, praktiskā vajadzība vai pat sociāla nepieciešamība (piemēram, kādu apsveikt) atbilstoši savam noskaņojumam un pašreizējam psihiskajam stāvoklim (dažādas emocijas, garastāvoklis), darbības pozitīva motivācija, radošās darbības vērtības apzināšanās, vērtībievirze, vērtīborientācija; radošās darbības, dzīves un loģiskā pieredze; personības īpašības – intereses, spējas un noslieces, talants un temperaments;
- daudzveidīgs un bagātīgs materiāli tehniskais nodrošinājums (visos gadalaikos lietojama darba telpa, darba vieta – galds un citi piederumi), vēlēšanās, tieksme un iespēja ar to iepazīties, bērna izziņas intereses izmēģināt jaunus darbības paņēmienus;
- pedagoģiskā ievirze – psiholoģiskā un praktiskā sagatavotība (varēšana), sagatavotības līmenis (zināšanas, prasmes), pozitīvas attiecības ar partneriem un pedagogu.

TABULAS

1. tabula VIZUĀLI RADOŠĀS DARBĪBAS STRUKTŪRA UN GALVENĀS KOMPONENTES

I. Psihes komponentes

I. Izziņas jeb kognitīvā darbība

1. Tiešā izziņa
 - sensorie procesi
 - sajūtas
 - ♦ redzes sajūtas (distances sajūtas)
 - ♦ taustes sajūtas (kontakta sajūtas)
 - uztvere (redzes uztvere 80 – 85% – 90%)
2. Netiešā izziņa
 - a) atmiņa
 - b) priekšstati
 - c) radošā domāšana
 - d) radošā iztēle

→ Par mākslu

1. Vērtību orientācija uz vizuālo mākslu (tēlotāju, dekoratīvo, konstruktīvo) – cilvēces kultūras daļu
2. Mākslas tēla veidošana ar unikāliem, pavairotiem jeb tiražētiem darbiem; variatīvo – radniecīgo vai kontrastējošo vērtību modulācijas

→ Radošai darbībai

1. Sistemātiska mērķtiecīga apkārtējās pasaules objektu uztvere radošās iztēles attīstīšanai, ieceres tēla integrēšanai radošajā darbībā
 2. Darbības procesa un rezultāta demonstrējuma uztvere radošās ieceres vizuālai realizēšanai
2. Jūtas un emocijas
 3. Griba
 4. Personības īpašības
 - Spējas
 - Intereses
 - Raksturs, temperments [35;80;83]
 - (*sangviniskais, holeriskais, melanholiskais, flegmatiskais*)
 5. Prasmes un iemaņas [20]

II. Ieceres tēla praktiskā realizācija – vizualizācija (75% no mācību stundas laika)

1. Manuālās vai citas darbības veida norise jeb process

- ♦ darbības paņēmieni
- ♦ paņēmienu kópums
- ♦ tehniskais paņēmieni
- ♦ tehnika
- ♦ tehnoloģija

2. Darbības rezultāts jeb produkts (variātivi interpretēti rezultāti radošās pieredzes summārs produkts)

- a) plaknē
apjomā,
telpā

- b) mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi,
kompozīcija,
tehnika

- | | |
|---|-----------|
| } | 1. |
| | vizuālā |
| | vērtības |
| | 2. |
| | neverbāla |
| | mākslas |
| | valoda |

1. Galvenie psiholoģiskie nosacījumi:

pozitīvi pašreizējie iekšējie psihiskie stāvokļi, attieksme, vērtību orientācija, motivācija darboties, ierosme (iedvesma), paradumi; izziņas radošās darbības, dzīves un loģiskā pieredze, emocionālais stāvoklis;

bērna psihes attīstības, praktiskās sagatavotības (varēšanas) līmenis un mērķtieksme, tieksme būt aktīvam;

vēlēšanās apmierināt vajadzības vai nepieciešamību;

griba, intereses, spējas pilnveidot zināšanas un prasmes;

izvēles brīvība;

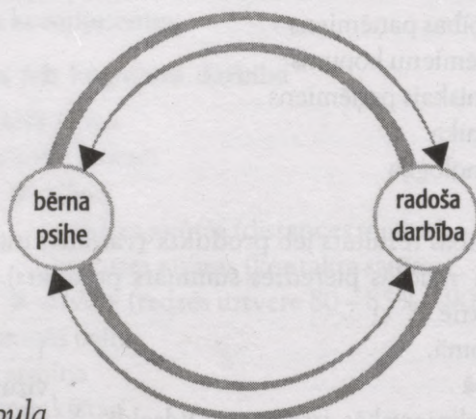
“Es” apzināšanās: “es gribu”, “es varu”

2. Galvenie pedagoģiskie nosacījumi:

pedagoģiskā ievirze uz bērna aktivitāti – pozitīvi ierosinājumi, pozitīvs psiholoģiskais klimats tajā vidē, kurā bērns darbojas

2. tabula

BĒRNA PSIHES UN RADOŠĀS DARBĪBAS SAVSTARPĒJĀS SAKARĪBAS









3. tabula

BĒRNA ATTĪSTĪBAS VECUMPOSMI UN ZĪMĒJUMA ATTĪSTĪBAS STADIJAS

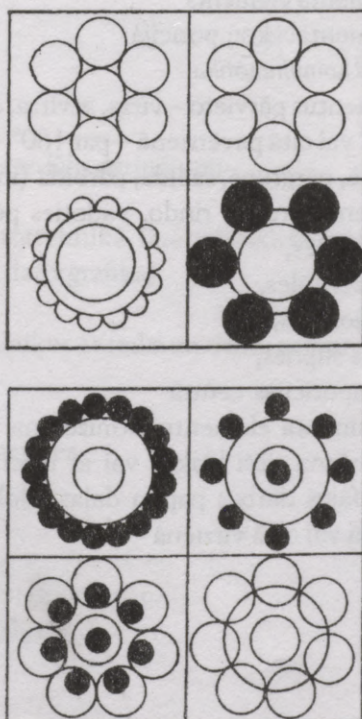
bērna personības attīstības vecumposmi	bērna zīmējuma attīstības specifiskie lielie attīstības posmi
zīdaiņa vecums	pirmsattēlošanas posms
pirmais dzīves gads	
agrā bērnība līdz 3 gadu vecumam	
pirmsskolas vecums līdz 7 gadu vecumam	attēlošanas posms
jaunākais skolas vecums 7-10, 11 gadi	

} zīmējuma attīstības līmeņi

4. tabula ORNAMENTA MODELĒŠANA

	ritmiska rinda	rotājoša josla	laukuma klājējraksts
	a	b	c
skolotāja dots bāzes modelis			
atvasinātie rotājumu varianti, lietojot dažādu formu izdales materiālus			

centrālās kompozīcijas modulācijas



5. tabula RADOŠĀS (KREATĪVĀS) DOMĀŠANAS GALVENIE VEIDI

1. **Abstraktā domāšana**
 - salīdzināšana
 - analīze un sintēze
 - abstrahēšana un vispārināšana
2. **Konverģentā domāšana**
 - virzīta uz vienu atrisinājumu
3. **Diverģentā domāšana**
 - šazarota vairākos virzienos
4. **Operatīva stratēģiskā domāšana**
5. **Tēlainā domāšana**
 - A. *Vizuālā modelēšana*
 - attēls
 - tēlojošā kompozīcija
 - ornamenta elements
 - ornamentāla kompozīcija
 - B. *Vizuālā kombinatorika*
 - elementus pārvieto – virza, atvirza, apgriež otrādi par 360° vai citā pavērsienā – par 180° , 90° , 45° , 30° grupē, pārgrupē, sabīda, pārbīda (maina vietām), dala, savieno, krusto, rindo, vadoties pēc iztēlotas vertikāles, horizontāles, diagonāles, citas slīpnes, kompozīcijas centra
 - ornamenta elementu ritmizēšana
 - kārtošana tieši blakus vai ar intervālu
 - reljefajos darbos papīra daļas ieloka, atloka, sarullē vienā vai otrā virzienā

6. tabula VIZUĀLO MĀKSLU VEIDI

(vispārpieņemts uzskaitījums)

I. Vizuālās mākslas

grafika

glezniecība

tēlniecība (skolā – tēlnieciskā veidošana) [7]

 kaktēlniecība

 akmenstēlniecība u. c.

lietišķā māksla – dažādu materiālu radoša lietošana

 un mākslinieciskā apdare (materiāli tekstilijām, āda, metāls, ģipsis, keramikas materiāli, stikls – vitrāžai u. c., koks, dzintars, kauli, akmens; saknes, klūdziņas, niedres, salmi;

 siksniņas pītiem, vērtiem darinājumiem; papīra plastika u. c.)

arhitektūra

dizains

vides māksla*

interjera māksla

scenogrāfija

kinētiskā māksla

instalācija*

kolāža – jauktu materiālu darinājumi

foto māksla

elektroniska – datortehnikā, lāzertechnikā radīti mākslas darbi*

(arhitektūras projekti, datorgrafika)

II. Sintezētās – vienlaikus ar redzi un dzirdi uztveramās mākslas

teātris

 dramatiskais

 operas un/vai operetes

 baleta

 leļļu

 pantomīma

deja – horeogrāfiska, sporta u. c.

audiovizuālās mākslas*

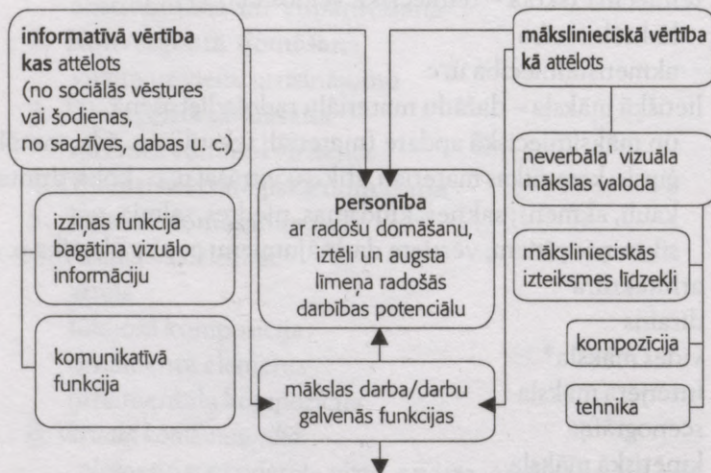
 kinomāksla

 televīzija

 videomāksla

7. tabula

VIZUĀLĀS MĀKSLAS DARBA GALVENĀS VĒRTĪBAS UN FUNKCIJAS



¹ Sintezētām mākslām ir neverbāla un audiāla valoda

1. Funkcijas ar sākotnēju profesionālu ievrzi uz mākslu un mākslinieciski radošo darbību

- informatīvā funkcija ar orientāciju mākslas vērtībās
- orientācija tiešā saskarsmē ar novada vidi un kultūras īpatnībām
- orientācija dzimtajās zemes un pasaules mēroga internacionālā mākslā (starpkultūru komunikācija)
- attīstošā funkcija: apziņā veidojas mākslas tēls par skaisto un neglīto, grotesko, traģisko, komisko, par parādībām un situācijām
- mākslas tēla transformējoša funkcija uz radošās darbības ieceres tēlu
- integrējoša funkcija – sekmē visu veidu radošās darbības apguvi

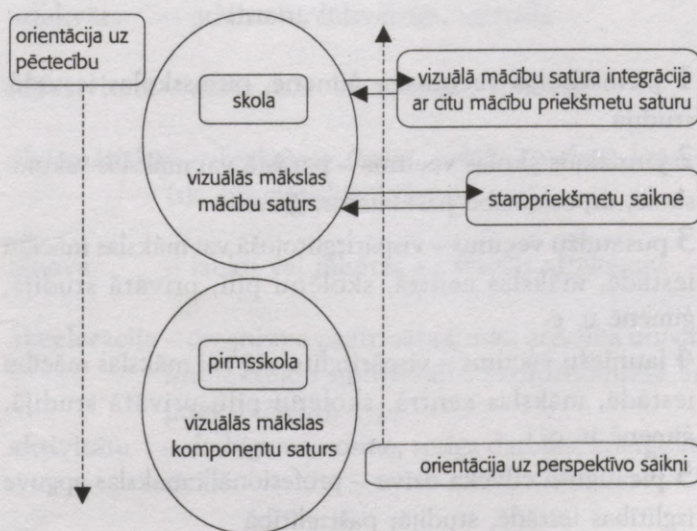
2. Funkcijas, virzītas uz personības pozitīvu pārveidi

- nomierinoša, pat terapeitiska funkcija nervu sistēmai
- hēdoniskā (grieķu hēdonē – bauda) skaistuma baudījuma funkcija – izraisa pozitīvas estētiskās un ētiskās jūtas, labu noskaņojumu un garastāvokli
- izklaidējošā funkcija – nodrošina nervu sistēmai emocionālu atslodzi, atbrīvo no spriedzes (stresa), novērš psihisku diskomfortu, rada katarstisku ietekmi, atbrīvo no bailēm un dūsmām

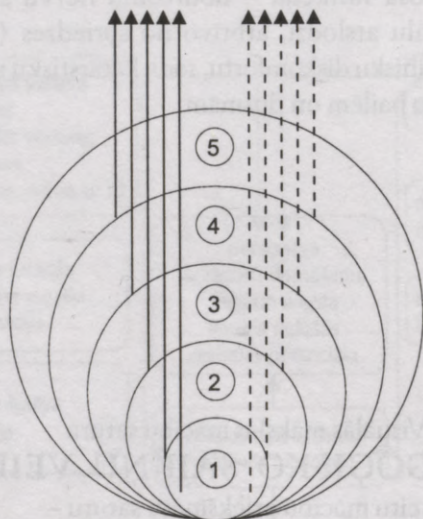
8. tabula

Vizuālās mākslas mācību saturs
PEDAGOGISKO SAIKŅU VEIDI

ar citu mācību priekšmetu saturu –
 integrācija, starppriekšmetu saikne,
 pēctecība un perspektīvā saikne



9. tabula

Sistemātiska
IEPAZĪŠANĀS AR VIZUĀLO MĀKSLU(vismaz kādu no tās veidiem), tās sākums kādā
personības attīstības vecumosnā

nepārtraukta līnija –
secīga, kāpināta
iepazīšanās ar mākslu

pārtraukta līnija –
dažādu apstākļu nosacīti
pārtrauktas iepazīšanās
varianti

1 pirmsskolas vecums – ģimenē, pirmsskolas iestādē, studijā

2 jaunākais skolas vecums – parastā vai mākslas sākumskolā, ārpusmācību pasākumos, ģimenē

3 pusaudžu vecums – vispārīzglītojošā vai mākslas mācību iestādē, mākslas centrā, skolēnu pilī, privātā studijā, ģimenē u. c.

4 jauniešu vecums – vispārīzglītojošā vai mākslas mācību iestādē, mākslas centrā, skolēnu pilī, privātā studijā, ģimenē u. c.

5 pieauguša cilvēka dzīve – profesionāla mākslas apguve izglītības iestādē, studijā; pašizglītībā

GLOSĀRIJS

abstrahēšanās – domās novērsties no vairāku aplūkojamo, salīdzināmo objektu komponentēm – individuālām īpašībām, pazīmēm un pēc tam izdarīt vispārinājumu: nosakot vairāku objektu kopīgās pazīmes, īpašības, likumības

abstraktā māksla – neatkarīga no līdzības ar īstenības objektiem. Dominante ir vizuālie izteiksmes līdzekļi – līnija, forma, krāsa, tās laukums u.c.

abstraktās domāšanas operācijas – salīdzināšana, analīze un sintēze, abstrahēšana un vispārināšana

abstrakts – neredzams; domāšanā izdarīts teorētisks vispārinājums

adaptēties – fiziska, intelektuāla, emocionāla pielāgošanās mainīgiem apstākļiem, jaunai videi

adekvāts – atbilstošs, līdzvērtīgs, vienāds

agresivitāte – dziņa uzbrukt, apspiest, iznīcināt

ahromātiskās – bezkrāsas (baltā, pelēkā, melnā) krāsas (sk. hromātiskās krāsas)

ainava – lauku vai pilsētas a.; vizuāls attēlojums

akcelerācija – organisma paaugstināta fiziskā attīstība un/vai intelektuālā nobriešana (salīdzinājumā ar priekštečiem)

aktivitāte – darbīgums, rosme, rosīga darbība, enerģiska rīcība

aktivizēšana – bērna iekšējās (psihes) un ārējās darbības aktivitātes, attieksmes, rošības izraisīšana; rosināšana

akvarelis – akvareļtehnikā gleznots mākslas darbs. Glezniecības tehnika, kurā krāsvielas atšķaida ar ūdeni. Ar šīm krāsvielām parasti glezno uz papīra

akvareļkrāsvielas – smalku pigmentu krāsvielas ar pievienotām augu līmvielām, medu

albums – grāmata, kurā apkopotas gleznu, grafikas darbu, lietišķās mākslas darbu, rasējumu, fotoattēlu vai citas reprodukcijas ar skaidrojošu tekstu. Bieza vai plāna burtnīca ar tīrām lapām zīmēšanai, dzejoļu ierakstīšanai, marku, etiķešu, pastmarku u. c. kolekciju glabāšanai

alegorija – uz līdzību balstīts abstrakta jēdziena vizuāls attēlojums

alternatīva – katra no divām vai vairākām savstarpēji izslēdzošām iespējamībām. Nepieciešamība izvēlēties vienu variantu

altruisms – nesavtīga cilvēkmīlestība, pašaižiedzīgas rūpes, gādība par citu cilvēku labklājību, gatavība uzpurēties citu labā, nedomājot par labumu sev (pretstats – egoisms)

analfabētisms vizuālajā mākslā un vizuāli radošajā darbībā – elementāru zināšanu trūkums, neprasmē uztvert, novērtēt mākslas darbus un sekmīgi veikt radošo darbu

analīze un sintēze domāšanā – veselā sadalīšana, izjaukšana sastāvdaļās (analīze) un pretstats –

- sintēze – noskaidroto daļu savienošana, sakārtojums vienā veselā
- analogis** – līdzīgs, atbilstīgs kādam citam objektam, notikumam u. c.
- anotācija** – īss kādas izstādes ekspozīcijas, grāmatas u.c. raksturojums
- ansamblis** – vienots saskaņots, saliedēts mākslas objektu kopums interjerā, bērnu radošo darbu izvietojumā; arhitektūras celtnes, kas veido vienotu arhitektonisku kompozīciju; pieminekļu u. c. ansamblis
- apercepcija** – objektu uztvere, pamatojoties uz iepriekšējo pieredzi
- aplikācija** – dekoratīvs bērna darbs viena materiāla – papīra, vienkrāsaina vai daudzkrāsaina attēla un ornamenta – līmējums virs papīra vai kartona. Darbmācībā – piešūta auduma a.
- arhitektūra** – celtniecības māksla un zinātne, māksla projektēt un būvēt. Celtnes mākslinieciskās vērtības
- asimetrisks** – nesimetrisks
- asociācija** – divu vai vairāku kognitīvu vienību – priekšstatu, domu tēlu, jūtu, kustību u.c.– saistība apziņā ar citām komponentēm: viena komponente apziņā uz līdzības, radniecības vai pretstata pamata var izraisīt kādu citu vienu vai pat vairāku tēlu rindu
- asociāciju veidi** – saskares, līdzības, kontrasta u. c.

- atmiņa** – izziņas process, kas ietver sevī agrāk uztvertā, pārdzīvotā un darītā iegaumēšanu, lai vajadzības gadījumā tēlus varētu reproducēt (atsaukt atmiņā)
- atmiņa – redzes (vizuālā) un taustes a.** – specifiskas modalitātes vizuālai mākslinieciskai darbībai. Tā paver iespējas daiļradē izteikt ieceri ar ļoti spilgtiem redzes tēliem. Emocionālā a. skar jūtu, pārdzīvojumu jomu
- atmosfēra** – bērna/cilvēka psihes noskaņojums kādā kopā, piemēram, pozitīva darba atmosfēra, draudzīga atmosfēra
- audiovizuālie līdzekļi** – video un kinolentes vai to fragmenti – vizuālās informācijas un skaņas apvienojums
- audiovizuāls** – tāds, kas ļauj vienlaikus reproducēt attēlu un skaņu
- autentisks** – atbilstība oriģinālam, īsts, pareizs, uz pirmavotu pamatots
- autodidakts** – cilvēks, kas izglītojas pašmācības ceļā
- autonoma** – patstāvīga, neatkarīga, piemēram, personība
- autoritārs** – valdonīgs, tāds, kas pamatojas uz pakļaušanu varai, kas cenšas parādīt, nostiprināt savu autoritāti
- autoritāte** – vispāratzīta personība, kas balstās uz uzticēšanos, cieņu un atzinību; ietekmīga personība
- autors** – persona, kas sacerējusi vai radījusi kādu mākslas vai citu darbu (izgudrojumu, projektu)

- avangards** – netradicionāli, eksperimentāli, novatoriski visjaunākie virzieni mākslā
- ažūrs** – caurumots mežģīņveida papīra griezumš; smalks caurspīdīgs mežģīņu audums; koka, metāla ažūrs logiem, durvīm, vārtiem; juvelieru darināts smalku metāla pavedienu darinājums – pinums, vijums
- bāzes modelis** – pamata modelis, vizuāls – mācību procesā to dod skolotājs vai arī tas ir kādā mācību līdzeklī – mācību grāmatā, darba kartē u. c. Tas ir radošās domāšanas un iztēles sākuma modelis, orientē bērnu praktiskajā darbībā to variatīvi pārveidot, ievērojot individuāli izteikto ieceri
- biennāle** – pasākums, kas notiek ik pa diviem gadiem
- bimantuālā darbība** – ar abām rokām vienlaicīga darbība
- binokulārā redze** – redzēšana ar abām acīm reizē; tā dod iespēju saskatīt pasaules daudzveidību
- Braila (neredzīgo) raksts** – sataustāmu reljefu sešpunktu raksts. To izgudrojis franču pedagogs L. Brails 1929. gadā. Latviešu alfabētu sagatavojuši skolotāji P.Eihe un A.Rutkis 1922. g. Visu apkopojusi G.Bite
- buklets** – uz vienas papīra lapas iespiests izdevums. Lapa tiek salocīta brošūras veidā tā, ka to var atvērt un lasīt vai apskatīt nesagrieztu. Šādā veidā iespiež īsus ceļvežus, reklāmas un informācijas izdevumus
- centrs** – viduspunkts; vidus

- cikls** – nodarbību, radošo uzdevumu satura īpaša virkne ar līdzīgiem attīstību sekmējošiem mērķiem, piemēram, zināšanu, prasmju nostiprināšanai; c. vizuāli radošās darbības kāpināšanai
- datortehnika** – (sk. grafika)
- daudzfunkcionāls** – daudzpusīgi ietekmīgs, piemēram, mākslas iedarbe uz personību, tās attīstību (sk.7. tabulu)
- debils** – tāds, kam ir iedzimts psihiskās attīstības nepilnīgums visvieglākajā formā
- dedukcija** – loģisks secinājums no vispārīgā (vispārīnājuma), attiecināts uz atsevišķo, individuālo (pretstats – indukcija)
- defektīvs** – tāds, kam ir kāds psihisks vai fizisks trūkums
- deficīts** – tāds, kas nav pietiekamā daudzumā; nepietiekamība, trūkums
- dekorēt** – izrotāt, izgreznot, izdaiļot
- dekoratīvi** – rotājoši priekšmeti, piemēram, auskari, dekoratīva piespraude vīrieša kaklasaitēi; bērnu darinātie rotājumi
- dekoratīvs un vienlaicīgi praktiski lietojams tautas mākslas darbs** – piemēram, etnogrāfiskais tērps
- dekors** – rotājumu kopums interjerā, lietišķajā mākslā, arhitektūrā, vidē
- depresija** – nomākts garastāvoklis

didaktiskais izdales materiāls – dažādi tehnoloģiski pavairots (tiražēts) materiāls, ko mācību procesā izdala bērniem attīstības uzdevuma veikšanai. Autodidaktisks, piemēram, M. Montesori sagatavots materiāls, ko bērns var patstāvīgi lietot pašattīstības procesā; te liela nozīme ir paškontrolei

didaktiskās spēles – izglītojošas un attīstību sekmējošas galda spēles

diference – starpība, atšķirība

diferencētā pieeja – dalot bērnus pēc kādas kopīgas pazīmes nelielās grupās, sekmējama visas bērnu kopas vienlaicīga attīstība, ievērojot psiholoģiskos un pedagoģiskos nosacījumus (sk. 1. tabulu)

diletants – cilvēks, kam ir paviršas zināšanas, prasmes un nepietiekama sagatavotība kādā jomā, bet viņš pats to neapzinās

dimensijas – pēc acumēra vai ar mērinstrumentiem nosakāmi lielumi – garums, platums, augstums

dinamika – novērojamā objekta atrašanās kustībā, tas skrien, griežas, vijas, virzās, mainās utt.; dinamikas attēlojums radošajā darbā, spraigums, norises, kustības, piemēram, zēni – automašīnas, celtņus un traktorus, visi bērni – dzīvniekus. Ļoti vērīgi 5 – 7 gadus veci bērni skrejošu gaili attēlo ar 6 kājām. Bērna personības, viņa radošās darbības u. c. attīstības gaita, attīstības izmaiņas dažādu faktoru ietekmē (pretstats – statika)

diskomforts – psiholoģisks – normālai bērna pašsajūtai

- nepieciešamo apstākļu, ērtību trūkums; neērtības
- distance** – attālums; pedagogijā: bērna vai bērnu grupas (no vienas puses) un pedagoga (no otras) liela atsvešinātība. Distancē sajūtas un uztvere gūstamas no objekta izzināšanas lielākā vai mazākā attālumā
- divdimensiju attēlojamie objekti** – plakani o. (auga lapa u.c.); zīmēšanas papīra plaknei ir divas dimensijas – garums un platums
- divergentā domāšana** – sazarota, izkliedēta vairākos virzienos, salīdzinot ar sākotnējo domu vai vizuālā tēla modeli (sk. konverģentā d.)
- dizainers** – mākslinieciskās konstruēšanas jeb dizaina speciālists
- dizains** – individuāls radošs darbs estētiskās kultūras sfērā – mākslinieciskā projektēšana un konstruēšana, projekta izgatavošana rūpnieciskai ražošanai, pievēršot uzmanību vienotai 1) estētiskai ārējai apdarei un vienlaicīgi 2) tehniskai praktiski lietojamai konstrukcijai. Dizaina darbi ir ar rokām darināti – unikāli mākslas darbi, kā arī tie var būt rūpnieciski ražotas funkcionālas ierīces ar ārēji skaistu māksliniecisku vērtību. Sākotnēja dizainiska darbība ir sekmīga ar papīru un dabas materiāliem pirmsskolā un sākumskolā
- dokumentēts bērna zīmējums un aplikācija** – rakstveida informācija darba otrā pusē ar norādi par bērna vārdu, vecumu (gadi, mēneši, nedēļas, dienas) un veiktā darba datumu
- domāšana** – pastarpināts un vispārināts izziņas process. Bērniem tā galvenokārt pamatojas uz senso-

- rajā izziņā gūto informāciju un tālu pārsniedz tās ietvarus
- dominante** – galvenā, vadošā pazīme, iezīme personības attīstībā. Pārsvarā esošā krāsa vai cits mākslinieciskās izteiksmes līdzeklis vizuālajā darbā
- eidētiskā atmiņa** – skaidra objekta tēla saglabāšana un atveidošana ilgu laiku pēc tā uztveršanas
- ekrāna līdzekļi** – diafilmas, diapozitīvi, to komplekti, fotomateriāli, speciālas caurspīdīgas plēves (follijs), vizuālo līdzekļu – attēlu un tekstu reproducēšanai uz ekrāna ar piemērotiem projekcijas aparātiem – grafoprojektoriem (kodoskopiem) u. c.
- ekskluzīvs** – nošķirts, norobežots, ar īpašu mērķi organizēts speciāls vienreizējs pasākums, kas izslēdz ko citu
- eksperiments** – pedagoģiskais (dabiskais) – pētāmās parādības noskaidrošana atkārtotos parastos ikdienišķos apstākļos ģimenē, klasē, grupā, studijā u. c.
- eksponēt** – mākslas darbu, kolekcionētu priekšmetu, bērnu u. c. radošo darbu izlikšana apskatīšanai muzejā, skolā, izstādē
- ekspresija** – ļoti spēcīga jūtu un emociju izpausme mākslinieka vai bērna izteiksmīgā radošā darbā: attēlos ir dinamiskas, košas krāsas
- elegance** – izvēlēta izsmalcinātība; laba gaume darba rezultātā un tā vērtēšanā
- emocijas** – īslaicīgas jūtas – pārdzīvojums, dusmas, bailes, prieks, satraukums, saviņņojums,

- uzbudinājums, kuru izraisa vajadzību apmierināšana vai neapmierināšana. Emocijas var būt spēcīgas, pozitīvas, negatīvas u. c., tās var rasties un izpausties dažādās situācijās
- empātija** – cilvēka spēja uztvert un iejusties otra cilvēka emociju stāvoklī
- epizode** – nejaušs gadījums, notikums
- ergonomija** – zinātnes nozare, kas pētī darba procesus, lai radītu optimālus darba apstākļus: nodrošinātu darba produktivitātes kāpinājumu ar piemērotiem darba rīkiem un to lietošanas paņēmieniem
- estētika** – zinātne par skaistumu. Estētiskās vērtības saistītas ar daiļā izpausmi vidē – dabā, sadzīvē, ikdienas manuālā darbā, ražošanā, mākslā, personības uzvedībā
- estētiskās jūtas** – jūtas, ko izraisa skaistais
- etaps** – posms, piemēram, attīstības procesā
- etnisks** – kādai tautai vai minoritātes grupai raksturīgs, piederīgs
- etnogrāfija** – pētījums par tautu vai etnisko grupu kultūru, tās izcelšanos un kultūrvēsturiskām attiecībām
- ētisks** – tikumīgs, morālisks, uz ētiku attiecīgs
- faktors** – procesu vai parādību ietekmējošs spēks vai apstāklis
- faktūra** – dabiskas virsmas, mākslas vai amatnieka

- darba virsmas īpatnības – gluda, negluda, grubuļaina u. c.; papīra, veidojuma u. c. materiāla faktūras īpatnības var uztvert ar tausti (sk. tekstūra)
- fantastika** – brīnumains, izdomāts; attēli pārspīlētā veidā
- fasāde** – celtnes, ēkas priekšpuse, parasti ar galveno ieeju
- fāze** – noteikts attīstības vai darbības posms (sk. stadija)
- figūra** – cilvēka vai dzīvnieka f. novērojumos un attēls bērna radošajā vai mākslinieka darbā; plakanas un apjomīgas ģeometriskas f.
- flegmatīķis** – cilvēks, kura temperamentu raksturo gausums, vāja jūtu izpausme
- forma** – ārējais veids, apveids; plakanas un apjomīgas ģeometriskas f., dabā sastopamas f., regulāra un neregulāra f., vienkārša un salikta (sarežģīta) f.
- formāts** – ārējais apveids, vertikālie un horizontālie mēri, piemēram, mākslas darba: a) liela formāta sienas apgleznojums u. c.; b) maza formāta darbi (medaļas, dekoratīvi trauki, arī piemiņas plāksnes); c) papīra lapu formāti radošajai darbībai – A3, A4 un to dalījums 4, 8 vai 16 vienādās daļās
- forsēta** – pārāk agri pastiprināta, paātrināta vai uzspiesta kādas darbības attīstība vai norise
- fragments** – daļa no kāda mākslas darba
- frontāls** – vērstis tieši pretī, piemēram, ēkas u. c. objekta vai attēla pretskats

- funkcija** – ar darbību saistīts process, piemēram, redzes f.; viena no mākslas f. – tās pozitīva ietekme uz personības attīstību
- galerija** – gara, šaura, apjumta telpa, segts gaitenis ēkas ārpusē, kas savieno atsevišķas celtnes daļas
- gamma** – vizuālajā mākslā – noteiktā saskaņotībā sakārtoti krāstoņi u. c.
- glezniecība** – divdimensiju mākslas veids, kura galvenie izteiksmes līdzekļi ir krāsa, krāsu laukumi
- glezniecisko spēju tipa bērns** – viņa stihiskajā attīstībā raksturīga īpatnība: šādam bērnam labāk patīk un izdodas daudzkrāsaini darbi
- glosārijs** – vārdnīca, kurā skaidroti tekstā sastopami jauni sarežģīti un reti lietoti svešvārdi, termini, jēdzieni un specifiski izteicieni
- gofrēt** – salocīt harmonikas veidā šaurās sloksnēs, krokot papīru, audumu, metālu u. c. plakano materiālu
- grafika** – kreatīva kultūras sastāvdaļa. G. ir populārs divdimensiju mākslas veids. Tā var būt divējāda: 1) individuāls, unikāls, manuāls darbs – zīmējums dažādās tehnikās – ar grafīta zīmuli, spalvu, tušu u. c.; 2) pavairots speciālās grafikas tehnikās, poligrāfiski, elektroniskā datortehnikā un lāzertehnikā; melnbalta un daudzkrāsaina kserokopija
- grafikas mākslas valoda** – tās izteiksmes līdzekļi ir punkts un lineārie līdzekļi: 1) līnija – nepārtraukta, pārtraukta un kombinēta jeb salikta; tonāla un

plastiska jeb valērs; vienāda un atšķirīga platumā (it kā mezglota), garuma, virziena un pagrieziena; taisna, liekta un laužta līnija; svītra un svītrinājums; 2) dažādas formas un siluēti; 3) krāsu un nokrāsu laukumi; 4) tekstūra

grafisko spēju tipa bērns – viņa stihiskajā attīstībā raksturīga īpatnība: šādam bērnam patīk lokālas krāsas, viņš nelabprāt jauc krāsvielu pigmentus. Zīmējumos ir skaidri izteikta kontūrlīnija, līniju grupējumi un norobežots krāsas laukums

griba – darbības regulētāja; vizuāli radošajā darbībā paredz apzināti izvirzīt sasniedzamo mērķi, plānot izdarāmo darbību – ieceres realizēšanas secību; kompozīciju un tehniku ar brīvi izvēlētiem izteiksmes līdzekļiem, saskatīt un pārvarēt grūtības mērķa sasniegšanā

grimase – dusmās, sāpēs u. c. pārdzīvojumos pārvērsta sejas izteiksme

grupa – vairāku pieaugušo cilvēku vai bērnu kopa, komanda. Priekšmetu grupa uzstādījumam

grupveida (grupāls) darbs – darbs, ko veic kopīgi grupā

guaša – necaurspīdīga klājoša ūdens krāsviela, ko lieto bērnu un mākslinieku vizuālajā darbībā

ģenerēt – radīt, izraisīt jaunas idejas radošu darbu veikšanai

hameleons – bezprincipiāls cilvēks, kas bieži maina uzskatus

haoss – liela nekārtība, juceklis

- haptisks** – uz tausti, uz pieskares sajūtām attiecīgs; īpaši raksturīgs galvenokārt agrā bērnībā
- harmonija** – saskaņa, samērīgums, veselā daļu saskaņots sakopojums; krāsu, līniju, formu u.c. izteiksmes līdzekļu samērīgums, saskaņa kompozīcijā
- hedonija** – ļoti liela patīkama pašsajūta, ļoti liels apmierinājums
- heterogēns** – nevienmērīgs, tāds, kurā ir dažādas sastāvdaļas, piemēram, h. grupa vai klase ar bērnu dažādu atšķirīgu sagatavotības līmeni, atšķirīgām interesēm u. c. pazīmēm (pretstats – homogēns jeb viendabīgs)
- hiperbola** – tēlainis pārspīlējums iespaida pastiprināšanai
- holerīkis** – cilvēks, kura temperamentam raksturīga ātra rīcība, ātra emocionālo stāvokļu maiņa, jūtīgums un impulsivitāte, kas izpaužas žestos un mīmikā
- homogēns** – viendabīgs, ar vienādām sastāvdaļām, piemēram, grupa vai klase ar bērnu līdzīgu sagatavotības līmeni (pretstats – heterogēns jeb nevienmērīgs)
- horizontālais šķēlums** – līmenisks šķērs griezum (sk. šķēlumi)
- horizonts** – apvārsnis, debess un zemes vai ūdens virsmas šķietamas saskares līnija. Redzamais h. norobežo novērotājam redzamo zemes virsmas daļu
- hromātiskās krāsas** – krāsainās pamatkrāsas, pirmās un otrās pakāpes atvasinātās kr. (sk. ahromātiskās krāsas); brūnā krāsa

- humāns** – ar pozitīvu attieksmi, ar mīlestību un cieņu pret bērniem, cilvēkiem
- identificēt** – uzskatīt, atpazīt par atbilstošu kaut kam; atzīt par īsto
- identifikācija** – kādas lietas vai būtnes pielīdzināšana citai, atzišana par tāpatīgu
- identitāte** – tāpatība, pilnīga sakritība
- iemaņas** – automatizēta darbība, veidojas uz prasmju un zināšanu pamata. Ja bērnam ir izveidojušās radošās darbības iemaņas, mazinās saspindzinājums darbības laikā, rokas kustības ir veiklas, drošas, labs līnijas plūdums; redzes kontrole ir pārlicinoša, pieaug darba spējas, bērni tik ātri nenogurst. Ja tehniskie paņēmieni (dažādu līniju vilkšana u. c. darbības) ir kļuvuši par radošās darbības automatizētām komponentēm, tad tajā pašā laikā bērna apziņa ir atbrīvota no elementāro tehnisko paņēmienu kontroles, un viņš var sekmīgāk risināt augstāka līmeņa mākslinieciskās jaunrades komponentes – pilnveidot ieceri, pievērsties satura izteismīgākam attēlojumam, krāsu nokrāsu saskaņošanai, kompozīcijas izvērstākam un variatīvākam risinājumam (sk. prasmes)
- ilustrācija** – vizuālās ieceres vai teksta mākslinieciska izpausme kādā attēlā
- ilūzija** – šķietamība; maldīga objektu uztvere (lineārā, krāsu perspektīva u.c.)
- imaginācija** – izdoma, iztēle
- imbecilitāte** – iedzimtas vai agrā bērnībā iegūtas garīgas atpalicības vidēji smaga forma

- impulss** – pamudinošs cēlonis kādai darbībai, norisei
- indiferents** – neieinteresēts, vienaldzīgs, nenoteikts, pasīvs
- individuāls** – tāds, kas raksturīgs tikai kādam vienam indivīdam vai atsevišķai parādībai (bērna radošam darbam u.c.)
- individuālā pieeja** – iejūtīga pedagoģiskā pieeja īpaši ikvienam bērnam, ievērojot viņa intereses, spējas u.c. (sk. 1. tabulu)
- indukcija** – loģisks secinājums no vairākiem individuāliem piemēriem, gadījumiem, iegūstot vispārinājumu (pretstats – dedukcija)
- inerts** – bezdarbīgs, neaktīvs, sastindzis
- infantīlisms** – attīstības atpalicība, bērnišķīguma iezīmes dažāda vecuma skolēnu, pieaugušu cilvēku fiziskajā un psihiskajā attīstībā
- informatīvs saturs mākslas darbos** – informācija, ko sniedz mākslas darbos attēlotais; kas attēlots (sk. 7. tabulu)
- informācija** – 1) vārdiski, konspektīvi dati, tekstuālas ziņas; 2) vizuāla operatīva informācija; 3) apvienota vārdiska un vizuāla informācija
- informācijas “lavīna”, “plūdi”** – pārmērīga apjoma i.
- informācija** – pedagoģiskā (sk. pedagoģiskā i.)
- iniciatīva** – ierosme, uzņēmība, patstāvīgas aktīvas darbošanās prasme

“inkubācijas” – apslēptais (latentais) radošās iztēles iznēsāšanas, variēšanas posms apziņā no ieceres rašanās līdz tās vizuālai īstenošanai

inovācija – jaunievedums; atsaucība jaunradei, idejai

inspirācija – iedvesma

instalācija – dažādu objektu, to daļu un materiālu māksliniecisks savienojums izstādāmā darbā

integrācija – dažādu daļu apvienošana kādā kopā, vienā veselumā, savstarpēji papildinoties, tā veidojot jaunu struktūru vai sistēmu. Integrējot mācību saturs nedublējas, tiek kāpināta mācību satura apguve, samazinās mācību laiks

intelekts – prāts, saprāts

intelektuālā darbība – uz iekšējās aktivitātes balstīta mērķtiecīga rīcība izziņas un radošās darbības laikā

inteliģents – personība ar augsta līmeņa prāta attīstību, augstu kultūras līmeni, saprotošs, saprātīgs, gatavs teorētisku jautājumu izprašanai un radošās darbības veikšanai

intensīvs – spēcīgs, spraigs, tāds, kas nodrošina vislielāko ražīgumu (pretstats – ekstensīvs)

interaktīvs – ar mijiedarbību saistīts; savstarpējā sadarbība

interaktīva darbība – pedagogu un bērnu, kā arī bērnu sadarbība, kurā notiek savstarpēja bagātināšanās; intelektuālo, pedagoģisko, psiholoģisko u. c. vērtību individuālās pieredzes apmaiņa

- interesants** – saistošs, tāds, kas piesaista uzmanību
- interese** – kaut kam veltīta uzmanība vai zinātkāre
- interference** – divu vai vairāku procesu savstarpēja iedarbība, kā rezultātā viens no tiem otru kavē, apspiež vai pat iznīcina. Visspilgtāk izteiktā i. ir rakstīšanas iemaņu kavējošā ietekme bērna zīmējuma attīstībā. Tā pārvarama ar profilaktisku un korigējošu īpašu vingrinājumu, uzdevumu palīdzību (pretstats – transfēra)
- interiorizācija** – pašrealizācijas procesa “ārējo” vērtību pārvēršanās par personības “iekšējām” vērtībām
- interjers** – arhitektoniski izveidotas ēkas iekšējā telpa, tās mākslinieciskā apdare un iekārtojums
- internacionāls** – starptautisks
- interpretācija** – mākslas darba vai bērna radošā darba ieceres individuāla izteiksme kompozīcijā ar neverbālu valodu; skaidrojums vārdos
- intuīcija** – nojauta, pēkšņa atklāsme, kas balstās uz iepriekšēju neapzinātu pieredzi
- invalids** – pieaugušais vai bērns, kam ir iedzimtas, iegūtas fiziskās vai intelektuālās attīstības nepilnības, traucējumi, kas izraisa pilnīgu vai daļēju darba spēju zaudējumu
- iradiācija** – izstarojums, izplatīšanās
- izjūta** – apmierinājuma, gandarījuma, drošības, atbildības, goda, mēra, pienākuma, ritma, taisnīguma i. (sk. salīdzinājumam – sajūtas, jūtas)

- izziņa** – tiešā, netiešā (sk. 1. tabulu)
- izziņas procesi** – (sk. 1. tabulu)
- jūtas** – cilvēka pozitīva vai negatīva attieksme (sk. salīdzinājumam – izjūtas, sajūtas)
- iztēle** – radoša iecere, kaut kā jauna izdoma, apsteidzot iecerētā vizualizāciju
- kadrs** – atsevišķs attēls fotofilmā, diafilmā, videofilmā, kinofilmā, televīzijas ekrānā
- kartons** – ciets, izturīgs papīrs ar gludu virsmu
- kasete** – apmaināma iekārtas daļa informācijas glabāšanai vai transportēšanai
- katalogs** – sistematizēts grāmatu, mākslas darbu, priekšmetu saraksts noteiktā secībā (alfabētiskā kārtībā, ar kārtas numuriem, ar simboliem), kas atvieglo meklējamā objekta atrašanu
- katarse** – estētisko pārdzīvojumu būtība, ko cilvēks/bērns gūst no mākslas darba apskates, no radošas darbības; tā atvieglo smagus pārdzīvojumus, atbrīvo no sasprindzinājuma, satraukuma, bailēm, dūsmām; palīdz iegūt iekšējo līdzsvaru, stabilitāti iekšējos – psihes procesos
- kategorisks** – noteikts, bezierunu
- keramika** – apdedzināti māla izstrādājumi
- kinētiskā māksla** – XX gs. 50.–60. gados radies mākslas veids, kura pamatā ir kustīgi mākslas objekti, dinamiskas konstrukcijas, ko darbina dažādi

mehānismi vai darba skatītāji. Nereti tiek izmantoti arī gaismas efekti

kinestētiskās sajūtas – roku un citu locekļu kustību un stāvokļu sajūtas

kinofilma – caurspīdīga kinolente; filmā uzņemts mākslas darbs

klasika – ikvienas tautas vai visas pasaules kultūras izcilāko darbu kopums mākslā, literatūrā; šiem darbiem gadsimtu gaitā ir nemainīga vērtība

kods – pieņemtu saīsinātu apzīmējumu – skaitļu, zīmju, vizuālu simbolu – sistēma informācijas sniegšanai, pārraidei, glabāšanai, apstrādei

kognitīvs – saistīts ar izziņu un saprātu

kolāža – dažādu ikdienā lietojamu materiālu (tekstīliju – auduma, adījumu, auklu u. c.) atgriezumam, papīra, kartona aplikatīvs līmējums uz plaknes vizuāli radošās ieceres attēlošanai mākslas un bērnu darbos

kolekcija – mākslas darbu, līdzīgu vai atšķirīgu priekšmetu sistematizēts krājums; bērniem dažādu nokrāsu un faktūru papīru, marku, etiķešu u. c. savāktu materiālu sakārtojums aploksnēs vai atvilktnēs

kolektīvs – bērnu/pieaugušo cilvēku kopa

kolēģis – mācību, darba, profesijas, amata vai dienesta biedrs, partneris

komanda – grupa ar kopīgu noteiktu uzdevumu radošā darba veikšanai

kombinatorika – vizuālā k.: dažādi elementu, piemēram, modeļa sīkdaļu grupējumi un pārgrupējumi, tādējādi mainot iecerētā darba struktūru, iegūstot tā jaunu variantu (sk. 5. tabulu)

komentēšana – bērna zīmējuma vai cita radoša darba skaidrojums, it kā papildinājums vārdos; komentējot arī ne visai veiksmīgu darbu, var uzmundrināt bērnu sekmīgam radošam darbam

komforts – patīkams emocionālais stāvoklis

komisks – smieklīgs, jocīgs

kompensācija – sajūtu k. – dabas atlīdzība par dabiski neiegūto (kādu sajūtu orgānu); organismā esošo trūkumu izlīdzināšanās, līdzsvarošanās, piemēram, pastiprināta redze nepietiekamās dzirdes attīstības vai tās zuduma gadījumā

kompetence – profesionālas, lietpratīgas, plašas zināšanas, liela pieredze, augsta līmeņa prasme kādā darbības jomā; kompetenta persona – speciālists, kuram piemīt šīs īpašības

komplekss – savienojums, savstarpēji saistīts funkcionāls, neviendabīgu priekšmetu vai parādību sākpojums.

komplekts – noteiktai darbībai paredzēto nepieciešamo piederumu pilns kopums (darbam ar gūašu vai kādai citai tehnikai nepieciešamo piederumu k.)

komplicēts – sarežģīts

komponente – sastāvdaļa. Tekstā to lieto termina “elements” vietā, ja apzīmē dažādu līmeņu vai sistēmu sastāvdaļas

kompozīcija – mākslas darba uzbūve; tajā ieceres vizuālais tēls izteikts ar kompozīcijas sastāvdaļām – mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem (neverbālo valodu), kas sakārtoti, ievērojot noteiktas likumsakarības. Tēlojošajos darbos mēdz būt neizvēsta k. ar viena objekta attēlojumu un izvēsta k. – ar vairāku objektu attēlojumu. Ornamenta k. veidi ir josla, laukuma klājējraksts, centrālā kompozīcija un augošais raksts

komunikācija – sazināšanās, sakari, informācijas pārraide, nodošana un saņemšana

komunikatīvs – atsaucīgs, kurš labprāt dalās domās, sarunājas

koncentrēšanās – pastiprināti pievērsta uzmanība kādam noteiktam objektam, radošam darbam

konfeti – dažādu krāsu sīki papīra aplīši, ar kuriem cits citu apber ballēs un karnevālos. Bērni tos lieto ieceres realizēšanai interesantos mozaikas tipa darbos

konfigurācija – ārējais apveids

konformisms – pielāgošanās, pasīva pakļaušanās svešiem uzskatiem vai kārtībai, tiekšanās pēc vienveidības apgērbā, dzīves veidā u. c.

konkrēts – priekšmetisks, vielisks, aplūkots vai analizēts precīzi; tāds, kas ir noteikts laikā un telpā

konteksts – cieša saistība, sakarība tekstā, sadzīvē u. c.

kontemplācija – vērošana, apcere

kontrasts – pretstats: ahromātisko krāsu k. – melns un balts, hromātisko krāsu k., piemēram, sarkans un zaļš, formu k. – aplis un kvadrāts, lieluma k. – liels un mazs u. tml.

kontūra – ar līniju norobežots regulāras vai neregulāras formas laukums

konverģentā domāšana – ar tās palīdzību radošā darba risināšanā indivīds nonāk pie viena uzdevuma atrisinājuma (sk. diverģentā d.)

kooperatīvs – pieaugušo/bērnu grupa; viņus vieno kopīgs mērķis un kopdarbs/kopdarbība uz savstarpējās palīdzības pamatiem

kooperācija pedagogijā – ir partneru apvienība, kurā vienlaicīgi darbojas tās locekļi, risinot līdzīgus vai atšķirīgus patstāvīgi izvēlētus darbības veidus, kas manāmi kāpina individuālā darba aktivitāti un kvalitāti un sabiedriski nozīmīga kopdarba produktivitāti

koordinācija – saskaņotība, piemēram, roku kustību k.

koordinātas – secības orientieri uztverei un darbībai – 1) vertikāle, 2) horizontāle, 3) tikai pēc tam par vizuāliem orientieriem drīkst izvēlēties diagonāles u. c. slīpuma k.

korelatīvs – notikumu, procesu savstarpēja sakarība, viena lieluma atkarība no otra

kreativitāte – radošums, kas nodrošina izcilus, neordinārus risinājumus. K. tāpat kā intelekts, tikumība, fiziskā un estētiskā attīstība ir

- personības būtiska vērtība. Tā ir nepieciešama
cilvēkam visos viņa darbības veidos
- kreitīva jeb radoša personība** – augsta līmeņa kultūras
cilvēks, brīva, patstāvīga, iniciatīvas bagāta,
sociāli aktīva, radoša domājoša personība ar
augstu profesionālo kvalifikāciju un plašu
orientāciju visu mākslu jomās
- kreitīvās spējas** – integrētas speciālās māksliniecišķās
spējas ar augstu radošās darbības potenciālu
un praktiskās darbības jeb funkcionālajām
spējām
- kreitīvs** – radošs (sk. radošs, produktīvs)
- krīze** – “lūzuma” periodi personības attīstībā
- kvadriennāle** – sarīkojumi, sanāksmes, izstādes u. c. pasākumi,
kas tiek rīkoti ik pēc četriem gadiem
- lakonisks** – īss, kodolīgs, dažos vārdos pateikts
- latents** – apslēpts, neredzams, tāds, kas neparādās uz āru
- lietišķā māksla** – (sk. 6. tabulu)
- limits** – robeža, ierobežojums, maksimāls daudzums,
maksimāla norma
- linija** – viens no galvenajiem zīmējuma elemen-
tiem, grafikas darba māksliniecišķās izteik-
smes līdzeklis; vizuāla zīme, kas rodas no
materiāla vai instrumenta kustības pa papīra
vai cita materiāla virsmu, atstājot pēdas uz
tās, skrāpējot kādu pigmentu slānī vai
materiāla (arī papīra) virskārtā

longitūdā pētījuma metodes – daudzu gadu laikā lietotas viena virziena pētījuma metodes

makulatūras materiāli – tipogrāfijā vai citur bojātas papīra loksnes, koši attēli no izlasītām avīzēm, žurnāliem; tie lietojami interesantiem bērnu radošās iztēles attīstīšanas darbiem

mākslas darba mākslinieciskā vērtība – mākslas darbā attēlotā kvalitāte; kā attēlots (sk. 7. tabulu)

mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi – neverbāla internacionāla sazināšanās valoda

manuāla – ar roku/rokām veikta darbība

maska – uzliktnis sejai ar atverēm acīm, mutei; m. visam augumam

mazo formu māksla – piemēram, sīkplastika; mazos darbus var darināt no viena materiāla – mini batika, mini gobelēns; taču tos var veikt arī jaukto materiālu tehnikās

melanholiķis – cilvēka temperaments, ko raksturo liels jūtīgums, nomākts, drūms garastāvoklis, skumjas, grūtsirdība, palēninātas kustības

melnbaltie darbi – viendabīgas tumšu un gaišu vai melnu un baltu laukumu attiecības, attēlu daļu attiecībās kā pozitīvs pret negatīvu un otrādi. Šo darbu modulācijas atrisināmas arī ar košām kontrastkrāsām

mentalitāte – atsevišķa cilvēka vai cilvēku grupas domāšanas veids, dzīves uztvere, attieksme

metafora – vārda vai teikuma tēlainis izteiciens; ar to

rosināma bērna radošā iztēle un ieceres vizualizēšana

metriskais ritms – samērojamais ritms

mikroklimats – psiholoģiskais m. kādā bērnu kopā, labvēlīgas vai nelabvēlīgas bērnu savstarpējās attiecības, kas stimulē vai kavē bērnu radošo darbību

mikrovide – neliela sociālā vide ģimenē, kādā kopā ar nelielu bērnu skaitu

mīmika – pārdzīvojamām jūtām un noskaņojumam atbilstošas sejas muskuļu kustības un stāvokļi

mobils – kustīgs

modelēšana – var būt teorētiska (domāšanā) un vizuāla – praktiskajā radošajā darbībā. Tā ir jaunas sarežģītas mācību vielas izziņas un prasmju apguves palīgsistēma, kas bērnam nepieciešama noteiktā attīstības līmenī. Apjomīgi modelē ar mālu vai plastilīnu, bet plaknē – zīmēšanā un aplicēšanā – attēlu, ornamentu, kompozīciju

modelis – variējams paraugs

modelis (vizuāls) – vairākdaļīgs palīgīdzeklis nosacītu vienkāršotu nelielu plakānu kartona siluetattēlu daļu komplekts. M. var būt tiražēts vai pašu bērnu gatavots. Vizuālais bāzes m. veicina bērna radošo domāšanu un rosina iztēli, lai viņš variētu un sastādītu savu individuālo kompozīciju

modificēt – pārveidot, variēt, piešķirt citu formu, izmainīt struktūru

monogrāfisks pētījums – zinātnisks darbs, kurā aplūkota viena problēma, piemēram, par bērna/bērnu attīstības īpatnībām

monohroms – vienkrāsains gleznojums, bērna zīmējums vienas krāsas dažādās nokrāsās (sk. polihroms)

monokultūra – viena kultūra sabiedrībā

motīvs – apstākļi, kas pamudina uz kādu darbību, pašattīstību; didaktikas komponents – aktivitātes rosinātājs un virzītājs; ja m. sakrīt ar mērķi, tad ir augsta darbības produktivitāte. M. pamats ir vajadzības u. c. psihes komponenti (sk. 1. tabulu)

motorisks – kustīgs, dinamisks

mozaīka – ornamenti vai tēlojošs darbs no atsevišķiem cieši pieguļošiem krāsainiem stikla, marmora, akmens, koka, metāla gabaliņiem. Papīra m. aplikācijā ir piemērota pirmsskolas un skolas vecuma bērniem. Papīra gabaliņi var būt vienas regulāras formas, dažādi neregulāras formas, vienā vai atšķirīgās krāsās

multikultūra – sk. polikultūra

muzejs (mākslas) – iestāde, kas krātuvēs sistematizē mākslas darbus noteiktā kārtībā (lai vieglāk varētu orientēties) un eksponē tos apskatei

neordinārs – neparasts, neikdienišķs risinājums jaunās neparedzētās situācijās

nestandarta risinājumi – radoši risinājumi

neverbāla valoda – vizuāla bezvārdu izteiksme mākslinieka/

- bērna vizuālajā radošajā darbā – ar mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem un kompozīciju izvēlētajā tehnikā
- nianse** – krāsas nokrāsa, tikko manāma nokrāsas atšķirība
- niansētas krāsu pārejas** – pakāpeniskas vienas krāsas vai vairāku krāsu pārejas citā nokrāsā
- nokrāsas** – kādas krāsas nianse – gaišas un tumšas, siltas un vēsas, spilgtas un blāvas
- novitāte** – jaunums
- novērojumi** – īslaicīgi, ilgstoši un sistemātiski – mērķtiecīgi, rūpīgi un vispusīgi, nevis pavirši, epizodiski, bet ar ievirzi uz bērna psihes attīstību
- objektīvs** – īstenībā pastāvoši priekšmeti, lietas u. c.; pareizs vērtējums
- objekts** – bērna/pieaugušā cilvēka (subjekta) izziņas un lietojams priekšmets, lieta, sadzīves, dzīvās un nedzīvās dabas daļa, dabas process, parādība (noskaņa), norise (vējš), sociālās dzīves notikums – svētki u. c.; cilvēku figūras dinamikā – sportā, viņu specifiskie tērpi, atribūti (piederumu kopums) u. c.
- observācija** – novērojumi
- ogle** – zīmēšanai lietojami sadedzināti koka zariņi; sablīvēta ogles pulvera stienīši
- ontogēnēze** – indivīda attīstība no dzimšanas līdz dzīves beigām
- operatīvs** – darbīgs, aktīvs, tāds, kas nekavējoties prot tikt galā ar praktiskiem uzdevumiem

optimāls – vispiemērotākais, visizdevīgākais, vislabākais

originalitāte – jauna pieeja, varēšana radīt neordinārus radošos darbus

oriģināls (mākslas darba o.) – 1) unikāls, individuāls, vienreizējs, manuāls (ar rokām darināts darbs); 2) izdots īpaši grafikas tehnikās; poligrāfiski, datortehnikā, lāzertechnikā vai citādi pavairots, kā arī pēc mākslinieka dizainera izgatavota parauga – modeļa rūpnieciski tiražēti stikla trauki, tekstīliju suvenīri u. c.

orientācija (telpiskā) – trīsdimensiju un divdimensiju telpā, arī bērnu radošajā darbībā – vidū, nedaudz augstāk vai zemāk par vidus daļu, augšā – apakšā, blakus pa kreisi vai pa labi, aiz, pie, ap, priekšā – aizmugurē, tuvu vai tālu

orientieri darbībā – grafiski: punkts, līnija; papīra griezuma līnija un stūri

orientieri darbībai papīra lapā – viduspunkts (centrs), stūri, paralēlās vertikālās un horizontālās malas

ornaments – rotājošs raksts, darināts, ievērojot noteiktu simetriju un ritmu; tas var būt grafisks, apjomīgs, glezniecisks lietišķajā mākslā, arhitektūrā

pamatkrāsas jeb primārās k. – dzeltena, zila, sarkana, kuras, jaucot pa pāriem, iegūst pirmās pakāpes atvasinātās jeb sekundārās k. – zaļo, oranžo, violeto

pantomīma – izteiksmīgas visa ķermeņa kustības

- partneris** – kopas, grupas biedrs mācībās; kolēģis, līdzdalībnieks kopdarbā, kompanjons u. c., – tas, kas kaut ko dara kopā ar kādu citu
- pārfrāzēt** – ieceres tēla izteikšana ar citiem mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem
- pasīvās kustības** – nepietiekami attīstītas bērna rokas vadāmās kustības ar pieaugušā roku dažādos virzienos un pagriezienos, vienlaicīgi to skaidrojot
- pašizteiksme** – radošās ieceres estētiskā, emocionālā un praktiskā vizuālā realizēšana
- paškontrolē** – savā veikuma pašpārbaude ar redzes palīdzību, salīdzinot darba rezultātu ar ieceres tēlu
- pašnovērtējums** – prasme novērtēt savas zināšanas, radošās darbības procesu un rezultātu, noteikt pozitīvās un negatīvās pazīmes
- pašuztvere** – sava ārējā tēla, iekšējo pozitīvo un negatīvo psihes norišu un savas darbības uztvere
- pedagoģiskā informācija** – vārdiska – tekstuāla, vizuāla vai apvienota vizuālā un vārdiskā informācija
- pedagoģisko saikņu veidi** – vizuālās mākslas un citu mācību priekšmetu mācību satura integrācija, starppriekšmetu saikne, pēctecība un perspektīvā saikne (sk. 8. tabulu)
- percepcija** – uztvere
- periodizācija** – attīstības iedalījums noteiktās vecuma grupās, pakāpēs, posmos jeb etapos
- personifikācija** – personificēts dabas objektu (Saules, Mēness,

- auga, dzīvnieka u. c.) attēlojums ilustratīvos darbos cilvēka dzīves notikumu līdzībās ar cilvēka sadzīves un darba pazīmēm
- personība** – katrs bērns/pieaugušais cilvēks ar savām individuāli izteiktām intelektuālajām, emocionālajām, gribas, rakstura u. c. īpatnībām ir subjektīva, nav limitēta vai standartizēta sociāla būtne
- personības deformācija** – personības negatīvas izmaiņas, izkropļošanās
- personības degradācija** – personības pozitīvo vērtību pazemināšanās, pagrimšana, panīkšana
- perspektīva** – plāknē attēloto objektu šķietamās lielumu un krāsu izmaiņas atbilstoši īstenam attālumam no skatījuma punkta. Arī nākotnes izredzes
- piederumi** – vizuālās darbības veikšanai: 1) mākslinieciskie materiāli; 2) darba rīki (instrumenti)
- plakāts** – liela formāta vizuāls darbs ar informējošu, aicinošu reklāmas raksturu, kas pausts īsa viegli uztverama un iegaumējama teksta veidā; p. var būt viena bērna vai bērnu kopas darbs, kā arī profesionāla mākslinieka darināti, poligrāfiski, datortehnikā u. c. tehnikās pavairoti darbi
- plastisks** – lokans, vijīgs, izteiksmīgs, harmonisks; tāds, kas viegli padodas veidošanai un saglabā piešķirto formu
- polihroms** – daudzkrāsains bērna zīmējums, mākslinieka gleznojums u. c. darbs (sk. monohroms)

- polikultūra** – daudzkultūru mijiedarbe sabiedrībā (sk. multikultūra)
- potenciāls** – psihi attīstības apslēptās iespējas; radošās darbības iekšējās rezerves, spēks
- prasmes** – māka patstāvīgi, mērķtiecīgi veikt radošo darbu. Nepieciešama pedagoģiskā ievirze un zināšanas. P. bez iepriekš gūtām atbilstošām zināšanām nevar attīstīties (sk. iemaņas)
- precizitāte** – noteiktība, pilnīga pareizība
- prenatālā attīstība** – pirmsdzimšanas attīstība
- preventīvs** – tāds, kas pasargā, novērš, aizsargā personību no prāta šaurības, provinciālisma, deformācijas un degradācijas, no subkultūras un konformisma dzīvē un analfabētisma vizuālajā mākslā
- prioritārs** – priekšrocība, pirmais, nozīmīgākais; pirmtiesības uz kādu atklājumu, izgudrojumu
- privilēģija** – pirmtiesība, izņēmumtiesība, priekšrocība
- process** – vizuāla radošās darbības norise, virzīšanās uz priekšu, lai sasniegtu iecerēto darba rezultātu; psihi attīstība
- produktīvs** – ražīgs, radošs (sk. kreatīvs)
- profesionāli termini** – speciāli ar mākslu, mākslas pedagoģiju un psiholoģiju saistīti termini
- profils** – sānskats
- progresīva** – jauna, moderna, personības attīstību virzoša teorētiska un praktiska pedagoģiska sistēma

proporcijas – objekta lieluma un tā daļu lielumu attiecības

provinciālis – atpalcis, aprobežots cilvēks

psihe – cilvēka apziņa

psihoterapija – psihiķes traucējumu ārstēšana ar psihisku iedarbību

punkts – elementārs izteiksmes līdzeklis, no kura atvasina visus pārējos. Tas rodas, ja pigmentus uzpilina vai ar instrumentu uznes krāsvielu uz papīra, pieskaroties vienu vai vairākas reizes tā, ka rodas nospiedums. Punkts ir kustības sākums. Punktu kopa rodas no krāsvielu smidzināšanas

radošs – sk. kreatīvs, produktīvs

radošā darbība – vizuāli radošajā darbībā bērns savu ieceri atrisina individuāli, neordināri

radošās domāšanas galvenie veidi – abstraktā (ar tās operācijām), tēlainā, konverģentā, diverģentā un operatīvā stratēģiskā (sk. 5. tab.)

radošā iztēle – viens no mākslinieciskās daiļrades visnepieciešamākajiem procesiem. Ar iztēles palīdzību notiek jaunu tēlu radīšana apziņā, pamatojoties uz iepriekš gūto informāciju un pieredzi, kas ieguldīta atmiņā, pārveidota ar radošās domāšanas palīdzību. Radošās iztēles galvenie posmi mākslinieciskajā daiļradē ir: 1) ieceres rašanās; 2) ieceres "iznēsāšana", nobriešana jeb pilnveide un 3) ieceres praktiska vizualizēšana tēla atveidojumā

realizācija – ieceres tēla vizuāla īstenošana, vizualizācija

- reljefs** – cilnis, tēlniecisks veidojums uz plaknes; nelīdzena virsma veidojumos, dizainiskos papīra darbos, aplikācijā
- reminiscences** – neskaidras atmiņas tēli, ko bērni atveido zīmējumā u. c. radošā darbā
- reproducēšana** – (aktualizēšana, atveidošana atmiņā). Nevar atcerēties to, ko nekad nav redzējis, sataustījis, zinājis, izdarījis
- reprodukcija** – darba oriģināla poligrāfiska kopija; reproducēt var datortehnikā, lāzertechnikā, ar audiovizuāliem un ekrāna līdzekļiem
- reproduktīva darbība** – 1) kādreiz redzēta attēla, veidojuma parauga atdarināšana; 2) attēla kopēšana no tāfeles, grāmatas, mākslinieka u.c. darbiem; (sk. stereotips, trafarets, šablons)
- reproduktīvās darbības līmenis** – darbība pēc parauga – stereotipiska, trafareta un šabloniska darbība (pretēja ir radoša darbība)
- ritms dekoratīvos darbos** – 1) metriskais – samērojamais ar rotājuma elementu noteiktu atkārtēšanos un 2) brīvais r.
- sajūtas** – ir tiešās izziņas process; to izcelsme vizuālai darbībai ir apkārtējā vidē; galvenokārt redzes un taustes s. (sk. salīdzinājumam – jūtas, izjūtas)
- sangviniskais temperaments** – tam raksturīgs dzīvīgums, kustīgums, mainīgas emocijas, ātra uzbudināmība; radošajā darbībā ekspresīvs
- saskarsme** – indivīdu mijiedarbība, to mācību, radošās

darbības un psiholoģiskie sakari savstarpējās attiecībās (informācijas, ideju, pieredzes apmaiņa u. c.)

selektīvā uztvere – uztverot izdara novēroto objektu tēlu īpašu izvēli, atlasi

sensitīvie – visvairāk jūtīgie posmi bērna attīstībā

sensomotorā domāšana – noris praktiskās darbības brīdī, kad indivīds bezmērķīgi manipulē ar materiālu vai instrumentu

sensorā izolācija – nepietiekams kontakts ar apkārtējo vidi; tā rezultātā sajūtas un uztvere ir nepietiekamā daudzumā

seracionālās rindas – darbu kārtojums augošā vai dilstošā secībā, piemēram, nelielu sloksnīšu izlikšana; krāsu laukumu attēlošana, sākot no gaišākā vai tumšākā

siluets – objekta plakans ēnas veida attēls no tā visinformatīvākās puses. Objekta daļas, kas ir s. iekšpusē., nav attēlotas. S. (arī tā fona uzbūve) var būt vienkārša: vesela – monolīta, salikta – strukturēta pēc melnbalto darbu principa – divdaļīga, četrdaļīga, dalīta vertikālās vai horizontālās joslās. S. bērns var zīmēt un aplīcēt

sintezētās mākslas – ne tikai ar trīs dimensijām – augstumu, platumu un dziļumu, bet arī ar laiku, kurā norit, piemēram, kāda teātra izrāde vai iepazīšanās ar videoierakstu

sintēze – savienošana, sakārtošana (sk. analīze)

sistematizēt – sakārtot, grupēt, vadoties pēc noteiktām pazīmēm

situācijas – apstākļi, to kopums; tās var būt pedagoģiskās, darba vai darbības s.

skice – aptuvens iecerētā darba sākuma uzmetums, kurā redzamas galvenās topošās kompozīcijas iezīmes

skulptūra – trīsdimensiju apjomīgs mākslas darbs

socializācija – sabiedriskošana

sociālā vide – sabiedriskā vide

speciālās spējas – spējas kāda noteikta darba, darbības nozarē

speciālie termini – profesionālie termini

spēles – galda, pasaulē pazīstamas – "Tangrams", "Pitagors", "Mongoļu spēle", Kolumba ola", "Vjetnamiešu spēle", "Burvju aplis", "Pentamīno"

spējas – personības īpašību sintēze, kas nodrošina augsta līmeņa sasniegumus radošajā darbībā. Bērnam uz s. pamata attīstās viņa individuālais varējums, māksliniekam – profesionālais varējums

spiedogs – zīmogs – lietojams dekoratīvajos darbos; pašdarināts, iegriežot mazas dzēšgumijas galos vai lielākas gumijas sānos gropītes; rūpnieciski ražoti gumijas burtu un ciparu komplekti

spontānā – patvaļīgā attīstība (sk. stihiskā attīstība)

stadija – zināma attīstības pakāpe (sk. fāze)

stadiāla attīstība – tāda, kas norit secīgi attīstības pakāpēs

- statika** – objekti miera stāvoklī, piemēram, celtnes – dzīvojamie nami, sabiedriskās ēkas, rūpniecības u. c. būves (pretstats – dinamika)
- stereotips** – precīzi atkārtota darbība un tās rezultāts – attēls, zīmējums, aplikācija, veidojums u. c. darbs (sk. šablons, trafarets)
- stihiskā attīstība** – dabiska bērna zīmējuma attīstība pašplūsmes veidā (sk. spontānā attīstība)
- stimuli** – ārēja iedarbība ar pozitīvu vai negatīvu ietekmi uz bērna attīstību; pedagoģiskie s. ir attīstību veicinoši
- stratēģiskā domāšana** – parādību aptveršana kopveselumā; ļoti operatīva d., paredzot turpmākās darbības galvenos posmus, personības profesionālo attīstību
- struktūra jeb psihe uzbūve** – izziņas procesi, jūtas, griba un personības īpašības – spējas, noturīgas intereses, temperaments un raksturs (sk. 1. tabulu)
- subjektīvs vizuāls tēls apziņā** – katram indivīdam atšķirīgs tēls
- subjektīva uztvere** – ikviens indivīds uztver atšķirīgi vienu un to pašu objektu
- surdotehnika** – dzirdes u. c. aparāti nedzirdīgajiem
- svītra** – līnijas daudzveidības izpausme. To velk vienā paņēmienā ar rokas nepārtrauktu, nelielas amplitūdas kustību. S. ir 1) palīgfunkcija – ar to, piemēram, iezīmē kādu attālumu, iedala laukumu; 2) to lieto dažādās kopās, grupās, tā

- var būt tumšāka vai gaišāka, vienmērīga vai atšķirīga platuma u. c.
- svītrinājums** – dažāda garuma un veidu īsu līniju kopums, lietojams bērnu dekoratīvos attēlos
- šablons** – paraugs, pēc kura var izgatavot daudzus attēlus (sk. stereotips, trafarets)
- “šatierīgas”** – etnogrāfiskās dažādu krāsu un vienas krāsas nokrāsu pakāpeniskas (niansētas) pārejas. Tās tipiskas Vidzemes “šatiersegās” (“šatierdeķos”)
- šķēlums** (sk. horizontālais un vertikālais šķ.) – dabas objekta – augļa vai dārzeņa griezumš, lai saskatītu līniju, formu un krāsu laukumu ritmus
- taktilās sajūtas** – pieskares sajūtas
- tekstūra** – objekta faktūras, t.i., virsmas vizuālo, fizisko īpašību attēlojums. Bērna zīmējumā tā var būt dekoratīva. Izteiksmes līdzekļi – grafiski dažāda veida sīku līniju grupējumi (sk. faktūra)
- temperaments** – (sk. 1. tabulu)
- terminētas** – laikā noteiktas, nospraustas robežas
- tēlniecība** – trīsdimensiju, plastisku, apjomīgu mākslas darbu veids
- tiflopedagoģija** – pedagoģija neredzīgajiem un vājredzīgajiem
- tipi** (atmiņas) – vizuālā – redzes, taustes, emocionālā, verbālā, loģiskā, kustību a.

- tiražēts** – pavairots dažādās tehnikās
- tolerants** – iecietīgs pret citu uzskatiem, pārliecību, ticējumiem
- tonis** – krāsas gaišuma vai tumšuma pakāpe
- topoloģijas līmenis grafiskajā darbībā** – rakstīšanā, zīmēšanā, t. i., neievērojot proporcijas, izdarot nesamērīgas proporciju pārspilējumus; bērnis raksta vai attēlo galvenās tipiskās struktūrvienības
- trafareta darbība** – reproduktīva darbība pēc parauga (sk. stereotips, šablons)
- trafarets** – kartona, metāla vai plastmasas šablons, kurā izgriezts objekta attēls, burts vai teksts. To lieto, piemēram, taras kastu u.c. krāsošanai (sk. stereotips; šablons)
- transformācija** – tēlu, kompozīciju modificēšana, pārveidošana citā atšķirīgā variantā
- triennāle** – pasākumi, sarīkojumi, sanāksmes u.c., kas notiek ik pēc trīs gadiem
- trīsdimensiju attēlojamie objekti** – apjomīgi (ģeometriskie ķermeņi, dārzeņi, vāzes u.c.) un telpiski o. (interjers, arhitektūras celtnes, ainava)
- unikāls** – vienreizējs bērna vai mākslinieka manuāli-ar rokām – radīts darbs vienā eksemplārā
- utilitāri** – funkcionāli, piemēram, dizainiski veidoti praktiski lietojami priekšmeti, trauki, mēbeles, automāti u. c.
- valoda** – verbāla un neverbāla (sk. atsevišķi)

valoda verbāla – vārdiska valoda

valoda neverbāla — vizuālās mākslas izteiksmes līdzekļi, kompozīcija un tehnika internacionālai komunikācijai

variants – izmainīts, atšķirīgs modeļa, uzmetuma, kompozīcijas u.c. paveids

veidošana – bērna vai mākslinieka patstāvīgs darbs mīkstā plastiskā materiālā – plastilinā, mālā u.c.; māksliniekam tā var būt skice – starposms starp iecerī un radošo darbu

verbāls – vārdiem izteikts

vertikāle – stateniska līnija, virziens no augšas uz leju un no apakšas uz augšu

vertikālais šķēlums – stateniskais šķēlums (sk. šķēlumi)

vides kultūra – iekārtojums, sakoptība

vispārinājums – sk. abstrahēšanās

vitāls – dzīves spējīgs, enerģijas pilns, dzīvīgs, nozīmīgs, būtisks

vitrāža – logos, durvju u. c. ailēs ievietots dekoratīvs krāsainu (vai apgleznotu) stiklu kopums, kuru satur metāla režģis

vizieris – plāksnīte ar izgriezumu, skatu meklētājs jeb lodziņš ir logata; ar tā palīdzību notiek uztvere tālumā, tiek meklēta ieceres kompozīcija; tas nodrošina uztveres objekta lokalizāciju ierobežotā laukā

✓ **vizuāls** – uz redzi attiecīgs, redzams, ar acīm uztverams, ar neapbruņotām acīm, ar monokli, ar binokli, mikroskopu vai teleskopu saskatāms

vizuāla darbība – ar redzi kontrolējama, vadāma d.

vizuālās darbības veidi – reproduktīvā un radošā (sk. atsevišķi)

vizuāla hronika – bērna zīmējuma hronoloģisks, datēts sakārtojums, lai varētu izsekot tā attīstībai, kā arī lai secinātu par personības apziņas pilnveidi

vizuālā informācija – vesels mākslas darbs vai tā fragmenti, dažādi objektu novērojumi, pareizu darbības paņēmieni u. c. demonstrējumi, bērnu darinājumi apskatei, uztverei

vizuālās galvenās kategorijas – mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, darba kompozīcija un tehnika

vizuālā kombinatorika – (sk. 5. tabulu)

vizuāli kreatīvās darbības galējie labi saskatāmi tipi – grafiskais un gleznieciskais (sk. katru atsevišķi)

✓ **vizuālā māksla** – ar redzi uztverams vizuālās mākslas darbu pūpums – kultūras vērtība

vizuālā modelēšana – attēla, tēlojošās kompozīcijas, ornamenta elementa, ornamenta kompozīcijas m. (sk. 5. tabulu)

vizuālo tēlu veidi – nav universāli: 1) objektīvu novērojumu rezultātā gūtais subjektīvais redzes tēls; 2) atsevišķs mākslas darba tēls un mākslas

koptēls; 3) sekmīgai radošai darbībai nepieciešamais domās "izauklētais" un iztēlotais individuālais ieceres tēls

vizuālā uztvere – redzes u.; tiek atvieglota ar uzskatāmu demonstrējumu, lietojot mākslas u.c. darbu oriģinālus, to reprodukcijas u.c.

vizuālās objektu, to attēlu, atveidojumu pazīmes – krāsa, forma, lielums, virsmas īpatnības – apjomīgums, faktūra, uzbūve u. c.

vizualizācija – ieceres realizēšana redzamā veidā, ar acīm skatāma radošā darba rezultātā

zīmējums – divdimensiju grafisks mākslas darbs vai tā uzmetums jeb skice uz papīra, uz cita materiāla. Daudzkrāsains bērna z. uz papīra, kartona. Z. izteiksmes līdzekļi – līnija, svītrinājums, krāsa, siluets, krāsas laukums; tehniskie līdzekļi – grafīta zīmulis, ogle, pasteļa u.c. krīti (bērna z. – vaska u.c. krīti); bērna vai mākslinieka z. – unikāls grafisks darbs (arī skice jeb uzmetums)

zinātkāre – aktīva tieksme arvien kaut ko jaunu izzināt, ievērojot izmaiņas kādā objektā vai situācijā utt.

zīmēšanas tampons – ar diegu pārsieta blīvi pievīta higroskopiskā vate; tā diametrs un zīmētā līnija var būt ļoti dažāda. Lieto ar guašu, akvareļkrāsām u.c. uz sausa vai mitra papīra

LITERATŪRA

1. Baltā grāmata: Mācīšana un mācīšanās - ceļš uz izglītotu sabiedrību (tulk. no angļu val. - ECSC-EC-EAEC, Brussels, Luxembourg, 1995.) - R., 1998.
2. Bebre R. Ievads daiļrades psiholoģijā. - R.: Latvijas Kultūras ministrija, 1982.
3. Bebre R. Kreativitāte un skolotāja personība. // Skolotājs. - R.: RaKa, 1997., 1. nr.
4. Bebre R. Daiļrades procesa posmi. - R.: Kultūras ministrijas Metodiskais kabinets, 1985.
5. Bebre R. Mākslinieka personība, tās attīstība. - R.: Kultūras ministrija, 1987.
6. Beļickis I. Izglītības alternatīvās teorijas: Pieredze. Teorija. Prakse. - R.: RaKa, 1997.
7. Blūma D., Šmite E. Kā top glezna, gravūra, skulptūra: eksperimentāls metodisks līdzeklis. - R.: apgāds "Mācību grāmata", 1998.
8. Celma H. Māksla kā vērtība. - R.: Liesma, 1988.
9. Ceriņa D. Skolēna sasniegumu pašnovērtējums vizuālajā mākslā. // Skolotājs. - R.: RaKa, 1997., 2. nr.
10. Čakstiņa S. 1. - 4. klašu skolēnu darinājumu komplekti svētkiem vizuālās mākslas stundās. // Skolotājs. - R.: RaKa, 1997., 2. nr.
11. Čālmerss B. Rīt mums piedzims: Psihologa padomi topošajiem vecākiem. - R.: Jumava, 1994.
12. Dauge A. Kultūras ceļš. - Cēsis, 1925.
13. Dolto F. Viss ir valoda. - R.: Preses nams, 1997.
14. Eriksons E. Es esmu tas, cik es ceru saņemt un dot. // Kultūras avīze, 1993., 4. nr. (7).
15. Garleja R. Izziņas kreatīvie spēki. // Skolotājs. - R.: RaKa, 1997., 2. nr.
16. Grasmane L., Hibnere V. Mācīsim zīmēt cilvēka figūru! // Skola un ģimene, 1967., 2. nr.
17. Grasmane L., Hibnere V. Veidosim dzīvnieku figūras! // Skola un ģimene, 1966., 11. nr.

18. Hibnere V. Audzināsim bērnu radošā darbā. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1997., 5. nr.
19. Hibnere V. Bērna radošās domas attīstīšana. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1998., 2. nr.
20. Hibnere V. Bērnu tēlotājdarbības psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1977.
21. Hibnere V. Izkopsim novērošanas spējas. // Skola un ģimene, 1969., 6. nr.
22. Hibnere V. Mākslinieciskās darbības struktūra un galvenie komponenti. // Skolotāja pieredze. – R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995., 8. nr.
23. Hibnere V. Radoša kooperatīva dizaindarbība. // Skolotāja pieredze. – R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995. 10. nr.
24. Hibnere V. Vizuālā māksla. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1997., 2. nr.
25. Hibnere V., Grasmāne L. Mācīsim bērniem zīmēt burtus. // Skola un ģimene, 1967., 11. nr.
26. Hibnere V., Grasmāne L., Villerušs V. Tēlotāja māksla 1.–6. klasē: izteiksmes līdzekļi un tehnika. – R.: Zvaigzne, 1985.
27. Hibnere V., Grīnberga A., Linarte S. Tēlotāja māksla 1. klasē: Metodisks palīg līdzeklis skolotājiem. – R.: Zvaigzne, 1987.
28. Hibnere V., Kopštāle V. Atrodi pareizo attēlu! Didaktiska rotaļa. – R.: Kartonāžas fabrika, 1981.
29. Jonīte V. Krāsu un figūru spēles plaknē kā bērnu sensoro spēju attīstītājas. – R.: SIA “N.I.M.S.”, 1996.
30. Jonīte V. Spēles bērnu attīstībai. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1997., 2.–3. nr.
31. Jonīte V. Spēles kā bērnu sensoro spēju attīstītājas. – R.: mācību apgāds NT, 1997.
32. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. – R.: Latvijas Universitāte, 1994.
33. Karpova Ā. Personība: Teorijas un to radītāji. Mācību līdzeklis. – R.: Zvaigzne, 1998.
34. Karpova Ā. Individualitāte un kreativitāte. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1997., 2. nr.

35. Kas es esmu: četri temperamenta tipi – R.: Jumava, 1998. (tulkojums no angļu val.). F.Litauere
36. Kolominskis J. Cilvēks: Psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1990.
37. Kraukle I. Prenatālā attīstība un tās ietekme uz turpmāko cilvēka dzīvi. // Palīgs skolotājam: Psiholoģija. // Izglītība un kultūra 2. nr. 17.03.1994.
38. Kraukle I., Krauklis A. Smadzeņu labās un kreisās puslodes kopdarbība problēmsituācijās. // Skola un ģimene 1997., 7., 8. nr.
39. Kreiļu apmācības problēmas sākumskolā un viņu sociālā adaptācija. // Palīgs skolotājam: Psiholoģija, 7. nr., 13.04.1995.
40. Kreilība un smadzeņu pusložu asimetrijas īpatnības. // Sveiks un Vesels, 1994., 4. nr.
41. Laganovska G. Krāsu redze. // Sveiks un Vesels, 1996., 2. nr.
42. Latviešu tautas daiļamata māksla skolā. – R.: Latvijas Universitāte, 1994.
43. Lieģeniece D. Lietu vide un bērnu attīstība. – Liepāja: LPA, 1995.
44. Lika I. Kreativitāte un personības paš aizsardzība. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1997., 1. nr.
45. Mācību programmas un vadlīnijas vizuālās mākslas un darbmācības mācību priekšmetā.
46. Metodiski norādījumi kompozīcijas likumu mācīšanai tēlotājas mākslas stundās II–VI klasē (autors O.Bērziņš). – R.: LIM Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, 1972.
47. Miķelsone I. Kreativitātes sekmēšana pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā. // Skolotājs. – R.: RaKa, 1997., 1. nr.
48. Miķelsone I. Patstāvīgās mākslinieciskās darbības sekmēšana pirmsskolas vecuma bērniem: Promocijas darbs pedagogijas doktora grāda iegūšanai. – R.: Latvijas Universitāte, 1996.

49. Miķelsone I. Pirmsskolas vecuma bērnu tēlotājdarbības tipoloģiskās īpatnības: mācību metodiskais palīglīdzeklis. – Liepāja: LPA, 1994.
50. Mūks R. Mīts un iztēle. – R.: Karogs, 1991.
51. Nēmenskis B. Atver logu: Mākslinieka domas par estētisko audzināšanu. – R.: Zvaigzne, 1980.
52. Palīgs pedagogam: Informatīvi metodisks materiāls. // A. Šmite – red. un līdzautore. – R.: RaKa, 1997.
53. Paraugprogramma mākslas vēsturē mākslas skolām. – R., 1996.
54. Pedagoģiskās vērtības studiju procesā augstskolā. (A. Šponas red.) – R.: Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas katedra, 1995.
55. Picka N. Pedagoģiskā psiholoģija. – Ķelne: Selgas apgāds, 1990.
56. Projekta laiks: Informatīvi metodisks materiāls. // A. Šmite – red. un līdzautore. – R.: RaKa, 1998.
57. Račkovska A. Mans bērns kreilis?! – R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995.
58. Reņģe V., Lūsis K. Personības psiholoģiskā struktūra. – R.: Zinātne, 1988.
59. Reņģe V., Rubenis A. Cilvēks un kultūra. – R., 1988.
60. Sensoriskā audzināšana bērnudārzā. (N. Poddjakova un V. Avasņevas red.) – R.: Zvaigzne, 1986.
61. Skulme U. Akvarelis. – R.: LVI, 1957.
62. Students J. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija. – R.: Autora izd., 1935.
63. Štāls M. Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā. – R.: Valtera un Rapas izdevums, 1927.
64. Tomašūna I. Atmiņa. // Palīgs skolotājam: Psiholoģija. 1. nr. // Izglītība un Kultūra, 1994., 3. 02.
65. Treimane G. Ģeometriskā spēle: darba burtnīca sākumskolai. – R.: Zvaigzne ABC, 1995.
66. Treimane G. Papīra plastika. 1. daļa. Papīra locīšana: Darba burtnīca pamatskolai. – R.: Zvaigzne ABC, 1997.
67. Vidnere M. Ar asarām tas nav pierādāms. – R.: Latvijas Universitāte, 1997.

68. Vuorinens R., Tūnala E., Mikonens V. Psiholoģijas pamati: Psihe – garīgā pasaule (tulkots no somu val.: *Psykologian perusteet: Psykyke – mielen maailma.* – Helsinki, 1994.). – R.: Zvaigzne ABC, 1998.
69. Zirdziņa V. Vizuālās mākslas valodas ābece. – R.: Sprīdītis, 1995.
70. Žeigurs A. Kā veicināt bērna prāta spējas? – R.: Preses nams, 1993.
71. Žogla I. Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās. – R.: Latvijas Universitāte, 1994.
72. Cooperative Learning and Proficiency-based Activities: The Perfect Pair. Central States conference. – Minneapolis, Minnesota, 1990.
73. Freinet C. Die moderne französische Schule. – Paderborn, 1979.
74. Gleitman H. Psychology. – New York, London, W. W. Norton Company, 1981.
75. Jacob H. Zeichenunterricht in der Unterstufe. – Berlin, 1962.
76. Johnson D., Johnson F. Joining Together: Group Theory and Group Skills (rev. ed.). Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1987.
77. Kellogg Rh., O'Dell S. The Psychology of Children's Art. – San Diego, California, 1967.
78. Kinderpsychologie. Unter Mitarbeit von Dr. H. Böttcher. – Berlin, 1958.
79. Kovač B. Zazračnysvet detskych kresieb. – Bratislava: Pallas, 1972.
80. Lapsed ja kunst. Искусство и дети. Children and Art. – Tallinn: Periodika, 1985. (koostaja T. Lepiksaar)
81. Lovenfeld V. Vom Wesen des schöpferischen Gestaltens. – Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1960.
82. Perception: Mechanisms and Models. – San Francisco, 1972.

83. Read H. Erziehung durch Kunst (übertragen aus dem Englischen: Education Through Art). – München – Zürich: Knaur, 1962.
84. Smith R. The Artists handbook. – London: Dorling Kindersley Limited, 1993.
85. Wir zeichnen und malen. – Berlin, 1957.
86. Wir zeichnen und malen in der Unterstufe. – Berlin, 1960.

87. Ананьев Б. (ред.), Веккер Л., Ломов Б., Ярмоленко А. Осознание в процессах познания и труда. – М.: АПН, 1959.
88. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. (Пер. с англ.: Art and Visual Perception: A Psychology of the creative eye. – California, Los Angeles). – М.: Прогресс, 1974.
89. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. (Пер. с англ.) – М.: Прометей, 1994.
90. Асмолов А. Психология личности. – М., 1990.
91. Бернштейн Н. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966.
92. Боумен У. (Bowman William J.) Графическое представление информации. (Пер. с англ.) – М.: Мир, 1971.
93. Восприятие: Механизмы и модели (Пер. с англ. Perception: Mechanisms and models with introductions by Richard Held and Whitman Richards. Massachusetts Institute of Technology. W. H. Freeman and Company. San Francisco, 1972.) – М.: Мир, 1974.
94. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Издание второе. – М.: Просвещение, 1967; М. 1996.
95. Выготский Л. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968.
96. Выготский Л. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. В сб.: Избранные

- психологические исследования. – М.: Изд. АПН, 1956.
97. Глинская И. Доперспективные способы передачи пространственной информации и некоторые вопросы обучения рисованию младших школьников. В сб. Художественное образование в школе. – Ленинград, 1973.
98. Киреенко В. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: АПН, 1959.
99. Кистяковская М. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970.
100. Кузин В. Психология: Учебник для художественных училищ. – М.: Высшая школа, 1982.
101. Лабунская Г. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965.
102. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
103. Люблинская А. Детская психология. – М., 1971.
104. Михайлова З. Игровые занимательные задачи для дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1990.
105. Непомнящая Н. Становление личности ребенка 6–7 лет: Образование, воспитание, развитие. – М.: Педагогика, 1992.
106. Новые ценности образования. New Education Values. Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований. Институт Педагогических исследований Российской Академии образования. Russian Foundation for Basic research Institute of Pedagogical Innovations. Russian Academy of Education, 1995.
107. Прохоров А. Интеграционная функция психических состояний. Психологический журнал. Российская Академия наук. – М.: Наука, 1994, т. 15, Nr. 3.

108. Психологический словарь. – М.: Педагогика-пресс, 1996.
109. Развитие художественных способностей. /Под ред. Н. Сакулиной. – М.: Известия АПН, вып. 100, 1959.
110. Рождественская Н. Творческая одаренность и свойства личности.
111. Руубер Г. О закономерностях художественного визуального восприятия. –Таллинн: Валгус, 1985.
112. Славская А. Интерпретация как предмет психологического исследования.// Психологический журнал. Российская Академия наук. – М.: Наука, 1994, т. 15, №3.
113. Сокольников Н. Изобразительное искусство. Часть 4: Краткий словарь художественных терминов. Учебник для учащихся 5–8 классов. – Обнинск: Титул, 1996.
114. Сокольников Н. Композиция. – Обнинск: Титул, 1996.
115. Фельдштейн Д. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
116. Фрилинг Г., Ауэр К. Человек – цвет – пространство: Прикл. цветофизиология. Сокр. перевод с нем. – М.: Стройиздат, 1973.
117. Исследование функциональной структуры исполнительной деятельности. // Труды ВНИИГЭ. Эргономика №. 19. – М., 1980.
118. Ярбус А. Роль движений глаз в процессе зрения. – М.: Наука, 1965.

VĀRDNĪCAS

Bite G. Braila raksts. – R.: sia "Rubuls & Co", 1997.

Blūma D., Šmite E. Kā top glezna, gravūra, skulptūra:
Eksperimentāls metodisks līdzeklis. – R.: Mācību grāmata,
SIA, 1998.

Paraugprogramma mākslas vēsturē mākslas skolām. – R.,
1996.

Skaidrojošā vārdnīca žurnālā "Skolotājs", sākot ar 1997. g.
Svešvārdu vārdnīca. – R.: Liesma, 1978.

✓ Svešvārdu vārdnīca. – R.: Norden, 1996.

Špona A., Tomsons V. Vērtē studenti. – R., 1996.

Terminoloģija 13: Pedagoģijas terminu vārdnīca.
(I. Freidenfelda red.) – R., 1978.

Bildwörterbuch der Architektur von Hans Koepf. –
Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1968.

Dorsch Psychologisches Wörterbuch, Redaktion: Ries H. –
Bern – Stuttgart – Toronto: Verlag Hans Huber, 1992.

Duden Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim –
Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 1996.

DuMont's kleines Sachwörterbuch der Drucktechnik und
grafiscen Kunst: Von Abdruck bis Zylinderpresse.
Klein H. – Köln: DuMont Buchverlag, 1991.

Du Mont's Künstlerlexikon. Read H. – Hudson, London,
1994.; Köln, 1997.

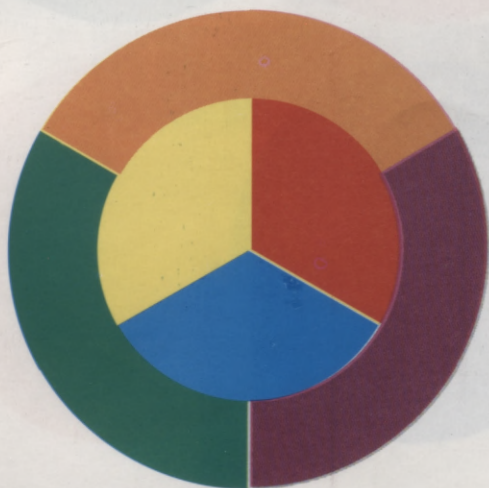
Großes Fremdwörterbuch. – Leipzig, 1980.

- Knaurs moderne Psychologie. Legewie H., Ehlers W. – München: Droemer Knaur, 1992.
- Lexikon der graphischen Künste: Techniken und Stile. Stegman M., Zey R. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992.
- Lexikon der Psychologie. Band I – III. – Basel – Wien: Herder Freiburg, 1993.
- Meyers kleines Lexikon: Psychologie. – Mannheim – Wien – Zürich: Meyers Lexikonverlag, 1986.
- Wörterbuch der Verhaltensforschung. Immelmann K. – Berlin – Hamburg: Verlag Paul Parey, 1982.
- The Random House Dictionary of the English Language. New York, Unabridged, 1987.
- Краткий психологический словарь. Ред. Петровский А. Ярошевский М. – Ростов на Дону: Феникс, 1998.
- Психологический словарь. – М.: Педагогика–пресс, 1996.
- Сокольникова Н. Изобразительное искусство. Часть 4: Краткий словарь художественных терминов. Учебник для учащихся 5–8 классов. – Обнинск: Титул, 1996.
- Терминологический словарь А – Я: Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура. – М.: Эллис Лак, 1997.

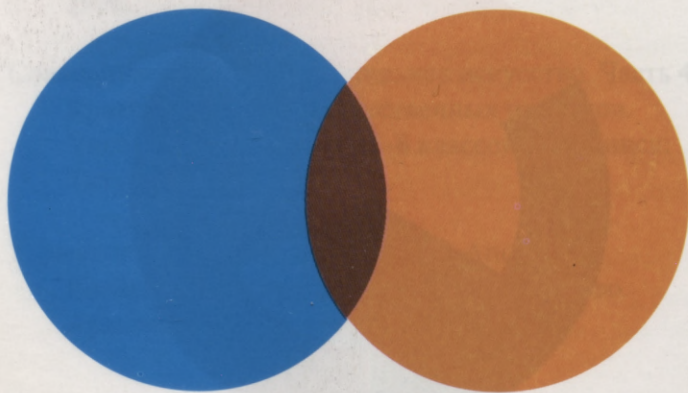
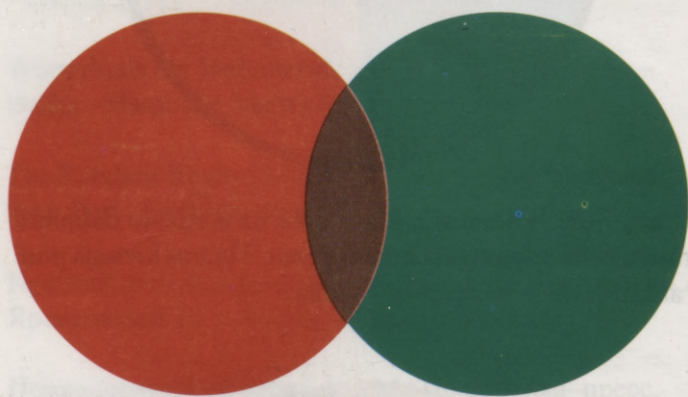
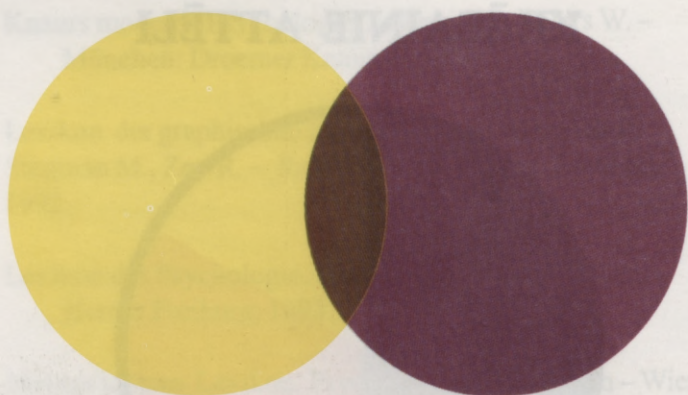
KRĀSAINIE ATTĒLI



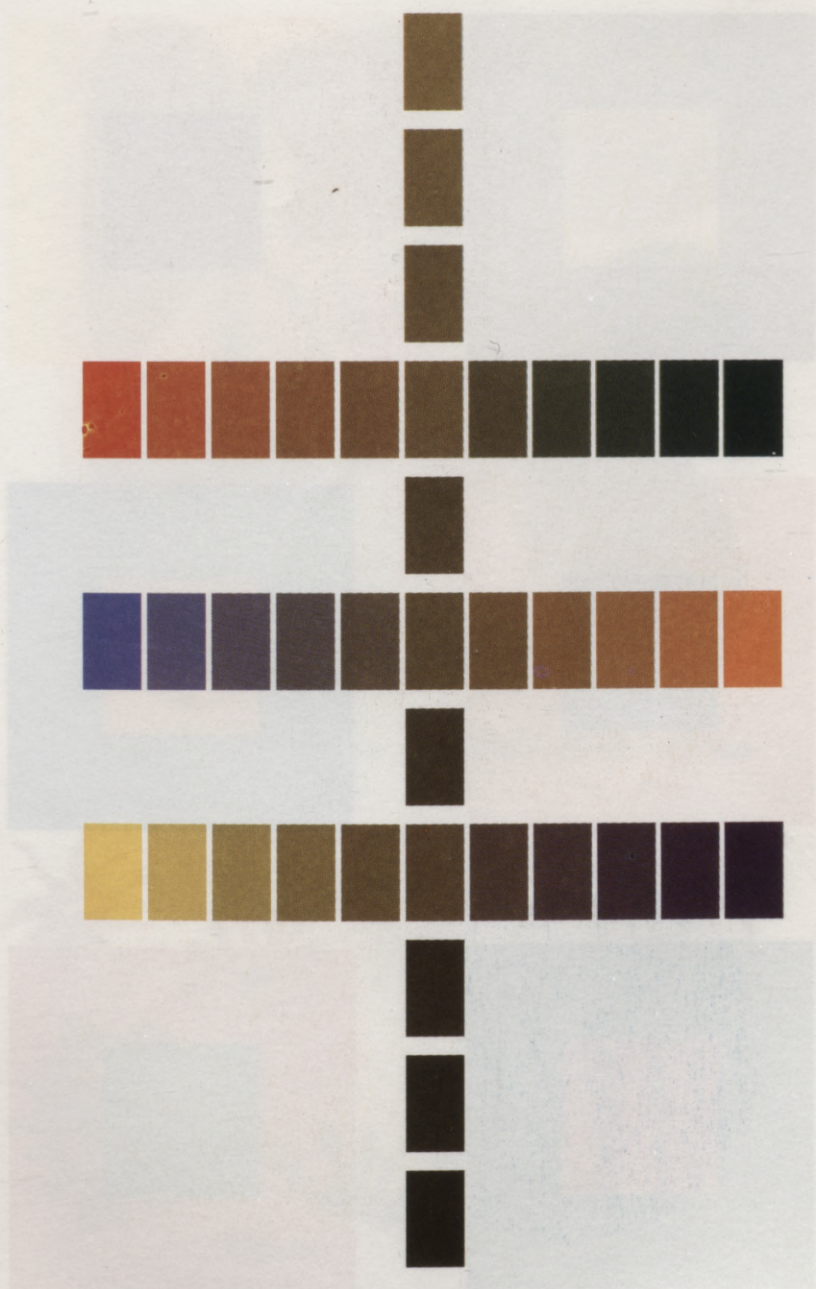
I att. Sešu hromātisko krāsu aplis ar vertikālo dalījumu krāsu mācības apguves sākuma posmā. 3 krāsas kreisajā pusē ir aukstās, trīs – labajā pusē – siltās



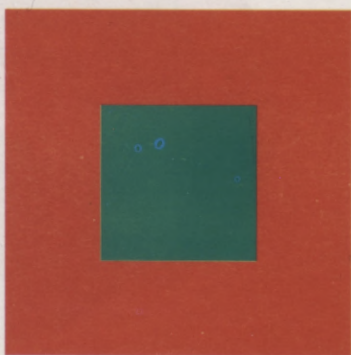
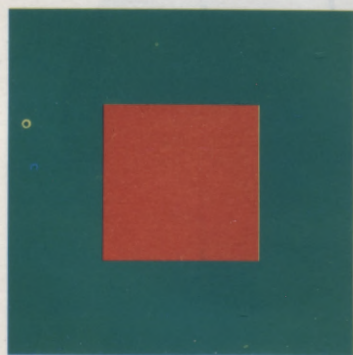
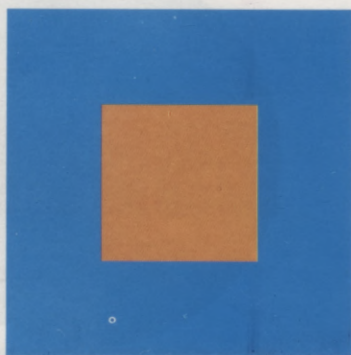
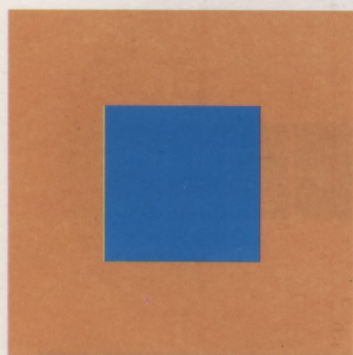
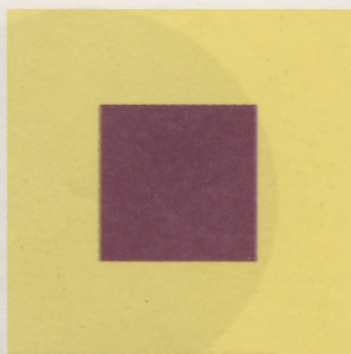
II att. Pirmās pakāpes krāsu atvasinājumi (segmentos) no pamatkrāsām (sektoros)



III att. Brūnā krāsa rodas, sajaucot divas ūdenī šķīstošas
kontrastkrāsu pāra krāsvielas



IV att. Kontrastkrāsu vairāku nokrāsu rindas sakārtotas virzienā uz brūnās krāsas nokrāsu vertikālo rindu



V att. Ikvienas krāsas attēls bērna radošajā darbā izskatās košs un ir labi uztverams uz kontrastējošas krāsas fona



VI att. Mani košie akmeņi: vienas krāsas dažādas nokrāsas



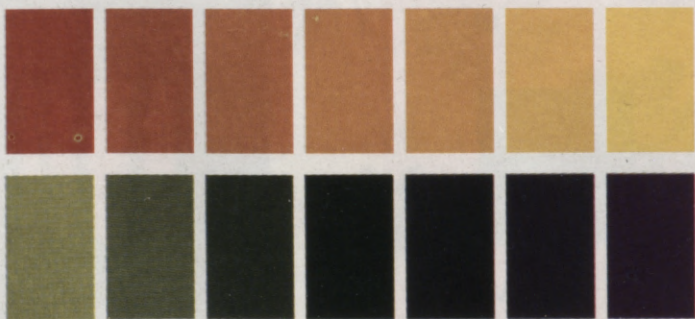
VII att.

VIII att.

Krāsvielu jaukšanas vingrinājumi pēc nokrāsu saskatīšanas
 auga ziedlapās un kātos (akvarelis). Gleznotājas L. Grasmanes
 ieteikums



IX att. Divi koki agrā pavasarī (aplikācija)



X att. Silto un auksto krāsu laukumu rindas



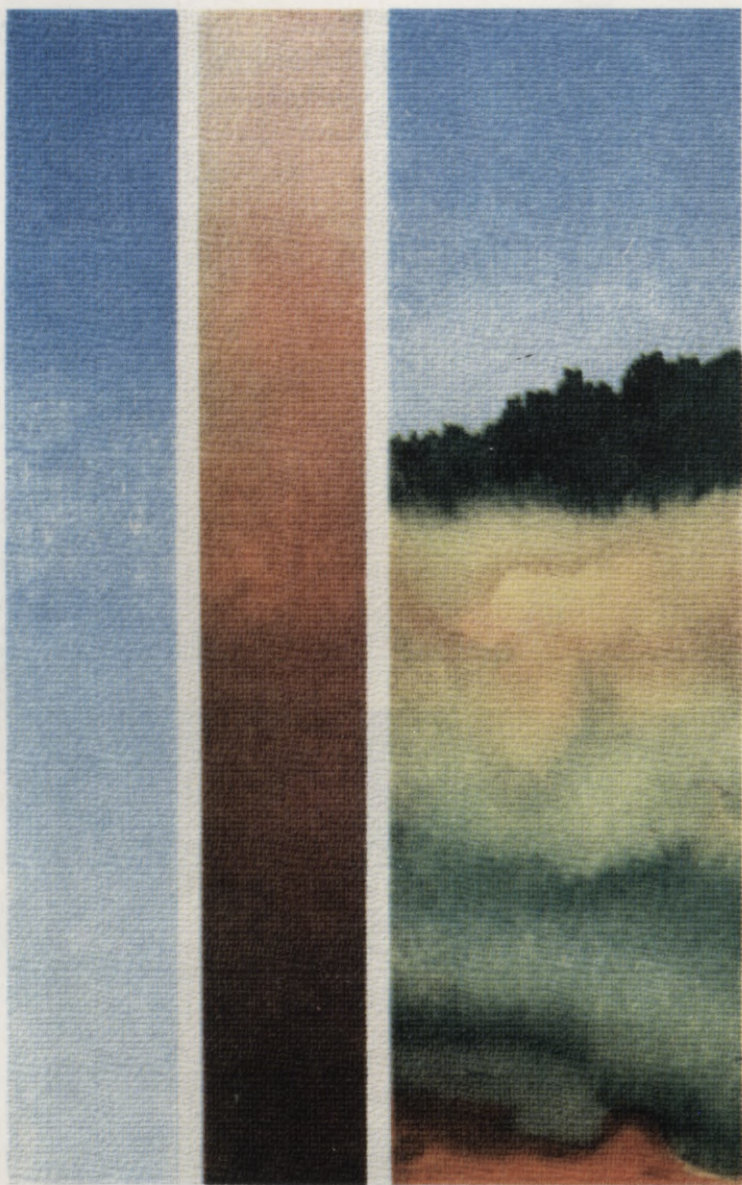
XI att.
Balts attēls uz
vairāku krāsu
niansēta fona



Daudzkrāsainas tekstūras



XII att. Tumšāku nokrāsu tekstūra panākama, ar flomāsteru
atkārtoti klājot pāri pirmās kārtas sausam zīmējumam.

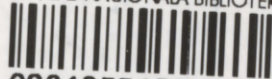


XIII att. Aīnavas vienas un tās pašas nokrāsas tuvumā izskatās košākas, tālumā – blāvākas. Gleznotāja L. Grasmāne iesaka fragmentos redzamos akvareļa vingrinājumus uz A4 formāta papīra horizontālā pagriezienā.

OBLIGĀTAIS
EKSEMPLĀRS

1.80

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0304055422

99-4
L61I



Augstāko izglītību esmu ieguvusi Latvijas Valsts pedagoģiskā institūtā Pedagoģijas fakultātē. 1969. gadā kļuvu par pedagoģijas zinātņu kandidāti. 1992. gadā mani nostrificēja par zinātņu doktori.

Visnozīmīgākās darba vietas ir Latvijas Mākslas akadēmija un Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūts.

Esmu veikusi pētījumu bērnu vizuālās darbības psiholoģijā, apkopojusi pieredzi par bērnu dekoratīviem darbiem ģimenē. Kopā ar skolotāju A. Grinbergu un mākslinieci S. Linarti ir izdots grāmata par sešus gadus vecu bērnu radošo darbību un mācību iestādes interjera māksliniecišķo andari.

Nemitīgas literatūras studijas par pedagoģijas, attīstītā pedagoģijas un mākslas teorijas jautājumiem palīdzēja sagatavoties eksperimentālam darbam vispārizglītojošajā skolā. Kopā ar līdzautorieri – māksliniecei L. Grasmani un V. Vīverušu – esam devuši apkopojumu grāmatā "Tēloāja māksla. 1.-6. klase" par māksliniecišķās izteiksmes līdzekļiem un tehniku.

Esmu vairāk nekā 90 publikāciju – zinātnisku, populārzinātnisku, metodisku rakstu – un 4 grāmatu autore (divas no tām ar līdzautorieri).

Pašreiz veicu pētījumus pedagoģiskās psiholoģijas jomā par radošās personības struktūru un attīstību sākot no bērnības agrīnā vecumā.

Konsultēju vizuālās mākslas skolotājus un topošos pedagoģijas maģistrus.

**Drīzumā iznāks
P. Kopmanes un L. Petermanes grāmata
«DEMOKRĀTIJAS PIEREDZE SKOLĀ»**

Zinātņu

SKOLOTĀJS
MAZĀ PEDAGOĢISKĀ BIBLIOTĒKA