

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**TOPOŠO SKOLOTĀJU
PROFESIONĀLO VĒRTĪBU VEIDOŠANĀS
MĀKSLINIECISKI RADOŠĀ DARBĪBĀ**

Promocijas darbs augstskolas pedagogijā

Autore **Ilze Briška**

Darba zinātniskais vadītājs
Dr. Phil., profesors Vladimirs Kincāns

Rīga, 2011

ANOTĀCIJA

Ilzes Briškas promocijas darba „**Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošā darbībā**” mērķis ir izzināt topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības mērķtiecīgas sekmēšanas iespējas augstskolas studiju procesā, kā pedagoģisku līdzekli piedāvājot mākslinieciski radošu darbību vizuālajā mākslā. Pētījuma gaita un tā rezultāti izklāstīti 4 nodaļās.

Pirmajā nodaļā izzināta skolotāju profesionālo vērtību būtība un struktūra, formulēta to definīcija. Ņemot vērā skolotāja subjektīvo nozīmību, profesijas objektīvos struktūrkomponentus un aktuālos izglītības mērķus, izveidota kritēriju un rādītāju sistēma skolotāja profesionālo vērtību noteikšanai. *Otrajā nodaļā* analizēts studentu vērtību attīstības psiholoģiskais un pedagoģiskais pamatojums. Pamatojoties uz darbības teoriju, konstruktīvistiskiem didaktiskiem modeļiem un studentcentrētu pieeju konstruēts pedagoģiskās darbības procesuāls modelis topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai augstskolas studiju procesā. *Trešajā nodaļā* atspoguļota mākslinieciski radošās darbības specifiskas analīze no vērtību attīstības procesa un skolotāja profesionālo vērtību satura viedokļa. Definēti mākslinieciski radošās darbības struktūrkomponenti un kritiski analizētas to mijattiecības dažādu mākslas pedagoģijas modeļu un pieeju ietvaros. Izveidota mākslinieciski radošās darbības holistiska struktūra iekļaušanai pedagoģiskās darbības modelī. *Ceturtajā nodaļā* aprakstīts empīriskais pētījums. Pētījumā noteikts topošo skolotāju profesionālo vērtību līmenis. Izmantojot kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulāciju pierādītas tā pozitīvas korelācijas ar studentu mākslinieciski radošās darbības pieredzi. Analizējot intervijas, izzināts studentu vērtību veidošanās process mākslinieciski radošās darbības studijās, atklāti pedagoģiskās darbības objektīvie komponenti, kas ir iespaidojuši topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību mākslinieciski radošā darbībā. Pierādīts, ka topošo skolotāju profesionālās vērtības mākslinieciski radošajā darbībā pilnveidojas,

- ja students gūst radoša procesa un estētiskā pārdzīvojuma pieredzi;
- ja students izvērtē savas radošās darbības emocionālo ievirzi un subjektīvo jēgu;
- ja studiju saturā mākslinieciski radošā darbība ir iekļauta kā mākslas darba radīšanas, personības pašizpaušmes un dzīves konteksta komunikācijas vienots veselums.

Darba pamatteksts ir izklāstīts 210 lapaspusēs, to ilustrē 21 attēli un 56 tabulas un 5 pielikumi. Izmantoto dokumentu un zinātniskās literatūras sarakstā ir 264 nosaukumu,

ANNOTATION

of promotional paper by **Ilze Briška** “**Development of student teachers’ professional values in artistic creativity**”

The goal of the promotional research is to investigate the opportunities of purposeful fostering the development of teacher students’ professional values in their professional studies. As pedagogical mean for it the artistic creativity in visual art is offered.

The first chapter defines teacher’s professional values and states criteria for their measurement, in accordance with subjective sense of the individual teacher, the objective structure of teacher’s profession and actual principles of education.

In second chapter the psychological and pedagogical basis for students’ values development in pedagogical action are discussed. On the basics of constructivist didactic models, student-centred approach and theory of action the process model of pedagogical action for students’ values development is built.

The third chapter contains the analysis of artistic creativity from the perspective of process of values development and the content of teachers’ professional values. The original holistic structure of artistic creativity is constructed, what is usable for fostering students’ holistic experience of aesthetic feelings, experience of creative process and self-efficacy - experience, what are necessary for the values development.

In the fourth chapter the empiric research is described. The statement, that the progress of student teachers’ professional values is promoted by their experience of aesthetic feelings, reflection of emotional trend and subjective sense of this experience and sharing their experience with significant others in studies of artistic creativity, is proved.

The conclusions present findings, problems and recommendations for practical implementation and further researches.

The volume of work is 210 pages, including 21 pictures, 56 tables and 5 appendixes.

The list of bibliography contains 264 units.

SATURS

| | |
|---|-----|
| Ievads | 6 |
| 1. Skolotāja profesionālās vērtības | 15 |
| 1.1. Vērtības kā filozofisks un psiholoģisks fenomens | 15 |
| 1.2. Skolotāja profesija kā skolotāja profesionālo vērtību objekts | 21 |
| 1.3. Skolotāja profesionālās vērtības izglītības aktuālo mērķu kontekstā | 27 |
| 1.4. Skolotāja profesionālo vērtību kritēriji un rādītāji | 39 |
| 2. Topošo skolotāju vērtību veidošanās pedagoģiskā darbībā | 45 |
| 2.1. Vērtību attīstības psiholoģiskais pamatojums | 46 |
| 2.2. Studentu vērtību veidošanās augstskolas pedagoģiskajā procesā | 58 |
| 2.2.1. Vērtību attīstība kā augstākās izglītības mērķis | 59 |
| 2.2.2. Studenta vērtību attīstību sekmējošs studiju process | 66 |
| 3. Vērtību attīstība mākslinieciski radošā darbībā | 82 |
| 3.1. Mākslinieciski radošas darbības specifika | 82 |
| 3.2. Skolotāja profesionālo vērtību realizācijas pieredzes teorētiskās iespējas mākslinieciski radošā darbībā | 89 |
| 3.3. Mākslinieciski radošās darbības pieredze | 98 |
| 3.4. Mākslinieciski radošā darbība kā holistisks studiju saturs | 106 |
| 4. Topošo skolotāja profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošā darbībā empīriskā izpēte | 122 |
| 4.1. Pētījuma programmas izstrāde un metožu pamatojums | 125 |
| 4.2. Pētījuma izlases veidošana | 129 |
| 4.3. Datu ieguve un primārā apstrāde | 132 |
| 4.3.1. Aptaujas anketas izveide | 132 |
| 4.3.2. Kvantitatīvo datu primārā apstrāde | 135 |
| 4.3.3. Kvalitatīvo datu primārā apstrāde | 139 |
| 4.4. Situācijas analīze | 145 |
| 4.4.1. Topošo skolotāju profesionālās vērtības | 145 |
| 4.4.2. Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze | 148 |
| 4.5. Topošo skolotāju profesionālo vērtību un mākslinieciski radošās darbības pieredzes satura mijsakārību izpēte | 149 |
| 4.5.1. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakārības ar estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD | 151 |
| 4.5.2. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakārības ar radošā procesa pieredzi MRD | 157 |
| 4.5.3. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakārības ar pašizpaušmes pieredzi MRD | 165 |
| 4.5.4. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakārības ar papildus mainīgajiem | 166 |
| 4.5.5. Topošo skolotāju profesionālo vērtību un MRD pieredzes mijsakārību izvērtējums intervijās | 169 |
| 4.6. Topošo skolotāju vērtību attīstība pedagoģiskā darbībā | 184 |
| 4.6.1. Topošo skolotāju vērtību attīstības process mākslinieciski radošā darbībā | 185 |
| 4.6.2. Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstība mākslinieciski radošās darbības pieredzē un tās refleksijā | 195 |
| 4.7. Pētījuma rezultātu interpretācija | 204 |

| | |
|--|-----|
| Nobeigums | 208 |
| Tēzes aizstāvēšanai | 212 |
| Izmantotās literatūras saraksts | 212 |
| Pielikumu saraksts | 213 |

| | |
|--|-----|
| Nobeigums | 207 |
| Tēzes aizstāvēšanai | 211 |
| Izmantotās literatūras saraksts | 212 |
| Pielikumu saraksts | 222 |
| 1. pielikums. Pirmdati | |
| 2. pielikums. Kvantitatīvo datu primārā apstrāde | |
| 3. pielikums. Kvalitatīvo datu primārā apstrāde | |
| 4. Pielikums. Korelāciju pētījuma dokumentācija | |
| 5. Pielikums. Cēloņsakarību pētījuma dokumentācija | |

IEVADS

Skolotāja profesija visās izglītības pakāpēs ir saistīta ar noteiktām vērtībām – cieņu pret kultūras tradīcijām, rūpēm par jaunās paaudzes attīstību un ētisku principu īstenošanu. Orientējoties uz ideālo, vēl neesošo, vēlamo, skolotājs piedalās nākotnes veidošanā (Students, 1930, 1998). Skolotāja kā sabiedrības vērtību īstenošana un pārmaiņu nesēja loma nekad nav bijusi tik nozīmīga kā mūsdienās (Delors, 1996; ES, 2005). Tajā pašā laikā viņa ikdienas darbs notiek noteiktā sociālā, kulturālā un profesionālā vidē, kurā saskaras katra audzēkņa, audzēkņu grupas, vecāku, skolas, novada, valsts un arī paša skolotāja intereses, kas bieži mēdz būt savstarpēji pretrunīgas. Tādējādi skolotāja profesijas būtība ietver sevī pretrunas starp ideālu un reālo dzīvi, starp vispārinātām pedagoģiskām idejām un ikviena skolotāja individuālajiem priekšstatiem par pedagoģiski nozīmīgām vērtībām.

Patstāvīgi pieņemot kādu profesionālu lēmumu, skolotājam ikreiz ir jāreķinās ar ekonomisku, garīgu, ētisku, teorētisku, politisku un estētisku vērtību konflikta iespēju. Šādos apstākļos skolotāja ikdienu raksturo nepieciešamība izvēlēties, kuru no pretrunīgajām vērtībām īstenot savā darbībā. Izvēli un uz tās pamata pieņemto lēmumu nosaka ne tikai profesionālajās studijās gūtās zināšanas un prasmes, bet arī personiskā pieredzē gūta pārliecība par to, kas ir laba izglītība, kas – veiksmīgas pedagoģiskas attiecības, un kādas ir skolotāja iespējas tās ietekmēt (Patrick, Pintrich, 2001; Brundett, Silcock, 2002; Jones, 2003; Husu, 2003).

Pēdējo divdesmit gadu laikā ir ievērojami mainījušās sabiedrības vērtību prioritātes un līdz ar to – izglītības ideāli. Saistībā ar globalizāciju, tehnoloģiju attīstību, cilvēku un kultūru pastiprinātu mobilitāti, ekonomiskiem un politiskiem riskiem un citiem faktoriem aktuāla ir kļuvusi virzība uz zināšanu sabiedrību, sabiedrības integrāciju, kultūru daudzveidības nodrošināšanu un ilgtspējīgu attīstību. Tā kā aktuālie izglītības mērķi ir pretrunīgi, aizvien nozīmīgāka top katra skolotāja individuālā atbildība līdzsvarot sabiedrības tradīciju uzturēšanu ar izglītības inovācijām, prasību pēc konkurētspējīgiem mācību sasniegumiem ar humānu attiecību veidošanu, vienlīdzīgu tiesību ievērošanu ar rūpēm par katra skolēna unikālās personības attīstību.

Skolotāji visā pasaulē savā darbā izjūt informācijas eksplozijas, postmodernā vērtību plurālisma, skolēnu sociālās un kulturālās daudzveidības pieauguma, kā arī sociālas un ekonomiskas spriedzes izraisītus izaicinājumus. Latvijā kā tipiskā transformācijas sabiedrībā, situācija ir vēl dramatiskāka, kas atbalsojas arī jauno skolotāju tapšanas procesā. Studentu izglītības pieredze te ir veidojusies dažādu pedagoģisku ideoloģiju

krustpunktā: autoritārā – humānā pedagoģija, kognitīvā – pragmatiskā pedagoģija, vietējās tradīcijas – dažādas Rietumu izglītības sistēmu un alternatīvo pedagoģiju idejas. Tādējādi konfliktam starp vēlamo un esošo pievienojas atšķirīgu izglītības mērķu pretstatījums, ko topošais skolotājs spēj kritiski izvērtēt tikai tad, ja viņam ir skaidri iekšējie orientieri.

Pedagoģijas zinātne un izglītības politika reaģē uz dzīves izvirzītajām prasībām ar izglītības paradigmas maiņu un daudzveidīgām reformām, izvirzot par prioritāriem mērķiem virzību uz skolēna pašregulētu mācīšanos, mācību satura integrāciju un praktisko nozīmību, starpkultūru izglītību, iekļaujošo izglītību utt. Pedagogu izglītības programmās atbilstoši sabiedrības vajadzībām tiek iekļauta aizvien jaunu skolotājam nepieciešamu kompetenču apguve, jo mērķis ir kompetents skolotājs, kas savā profesionālajā darbībā radoši, patstāvīgi un atbildīgi pielieto studijās gūtās zināšanas un prasmes (Blūma, 2001; DiPietro, Walker, 2001; Brundett, Silcock, 2002; Medina Rivilla, 2002, 2005; Maslo, 2005; Tiļļa, 2005; EU Commission, 2005; Kože, 2007). Taču prakse un pētījumi rāda, ka progresīvu pedagoģijas un psiholoģijas teoriju analīze, labākās prakses piemēru iepazīšana nav pietiekams nosacījums šī mērķa sasniegšanai. Augstskolu praksē nav konsekventas izpratnes par to, kā šādu kompleksu prasmju attīstību saskaņot ar studentam subjektīvi nozīmīgiem mērķiem un vērtībām, kas nepieciešams, lai viņš ne tikai prastu, bet arī vēlētos īstenot būtiskas pedagoģiskas idejas savā profesionālajā darbībā.

Pētījuma problēma ir topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības sekmēšana augstskolas studiju procesā, atklājot radošu, inovatīvu, multikulturālu un sociāli atbildīgu pedagoģiju kā topošajam skolotājam personiski nozīmīgu vērtību, kas palīdzēs studentam uztvert profesionālos izaicinājumus un pārmaiņas pozitīvi – kā izzīņas, attīstības un personiskā piepildījuma iespēju.

Pētījuma problēmas aktualitāti nosaka:

1) pretruna starp skolotāja profesijas specifiku, kam raksturīga daudzu atšķirīgu interešu saskare, un skolotāja personības integritāti;

2) pretruna starp aizvien mainīgajām sabiedrības vajadzībām un skolotāja pieredzē gūto personisko pārliecību par to, kas ir laba izglītība un kāds ir vislabākais veids, kā bērniem to nodrošināt;

3) pretruna starp kompetenci kā skolotāju profesionālās izglītības mērķi un pedagoģisku līdzekļu trūkumu, kā to nodrošināt visā tās veselumā.

Līdzšinējie pētījumi par skolotāju profesionālo vērtību attīstību studiju procesā ir saistīti ar pedagoģisko teoriju un studiju prakses kritisku analīzi (Patric, Pintrich, 2001; Миронова, 2003), konstruktīvas un jēgpilnas studentu mācīšanās sekmēšanu un savas

izglītības pieredzes un pedagoģisko pārlicību refleksiju (Edgars, 1972; Patric, Pintrich, 2001; Jones, 2003; Husu, 2003; Alterio, McDrury, 2003; Moore, 2004; DiPietro, Walker, 2005; Буторина, Демченко, 2006; Hatton, Smith, 2006; Grion, Varisco, 2007). Šajos pētījumos izpaužas divdesmitajā gadsimtā nostiprinājies uzskats par skolotāja darbu kā zinātniski pamatotu, pētnieciski orientētu reflektīvu praksi. Lai gan netrūkst teorētiski pamatotu ideju, kas uzsver skolotāja darba māksliniecisko un emocionālo aspektu (Выготский, 1925; Dewey, 1979; Roth, 2000; Wood, 2001; Eisner, 2006), nav sistemātisku pētījumu, kuros topošo skolotāju profesionālā izaugsme, tai skaitā profesionālo vērtību veidošanās, būtu mērķtiecīgi saistīta ar mākslinieciski radošo darbību. Līdz ar to skolotāju izglītībā netiek izmantotas tās iespējas, ko piedāvā vizuālā māksla, kuras funkcija cilvēces kultūras kontekstā ir indivīda un sabiedrības vērtību izziņa, komunicēšana un attīstība (Каган, 1997).

Apzinoties topošo skolotāju vajadzību pēc profesionālo vērtību izpratnes, autore sava ilggadīgā pedagoģiskā darba pieredzē ir nākusi pie atziņas par vizuālās mākslas hipotētisko potenciālu šajā jomā. Tas noteicis pētījuma jautājumu: kā mākslinieciski radošā darbība augstskolas studiju procesā sekmē topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību. Attiecīgi tika formulēta promocijas darba tēma: **Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošajā darbībā.**

Pētījuma objekts: studentu mākslinieciski radošā darbība augstskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma priekšmets: topošo skolotāju profesionālās vērtības.

Pētījuma mērķis: izziņāt topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās sekmēšanas iespējas mākslinieciski radošajā darbībā augstskolas studiju procesā.

Hipotēze: Topošo skolotāju profesionālās vērtības mākslinieciski radošajā darbībā pilnveidojas studiju procesā:

- ja students gūst radoša procesa, pašizpaušmes un estētiskā pārdzīvojuma pieredzi;
- ja students izvērtē savas radošās darbības emocionālo ievirzi un subjektīvo jēgu;
- ja studiju saturā mākslinieciski radošā darbība ir iekļauta kā mākslas darba radīšanas, personības pašizpaušmes un dzīves konteksta komunikācijas vienots veselums.

Pētījuma uzdevumi:

- analizēt skolotāja profesionālo vērtību būtību, struktūru un kritērijus;
- izziņāt studenta vērtību attīstības psiholoģisko un pedagoģisko pamatojumu;

- analizēt mākslinieciski radošo darbību no indivīda vērtību attīstības procesa un skolotāja profesionālo vērtību satura viedokļa;
- konstruēt mākslinieciski radošās darbības studiju procesuālo modeli un pārbaudīt tā efektivitāti topošo skolotāju profesionālo vērtību pilnveidei.

Promocijas darba teorētiskais pamatojums

1. Skolotāja profesionālās vērtības:

- cilvēka vērtību teorija: *Rokeach, 1973; Schwarz, Bilsky, 1987;*
- vācu didaktika un kritiskās pedagoģijas teorijas: *Klafki, 2000; Goodson, A.Hargreave, 2003; Freire, 1998; Barnett, 1994, 2003, 2005; Eisner, 1985, 1995; Westburt, 2000; Kansanen, Meri, 1999;*
- pedagoģijas postmodernā paradigma: *Doll, jr., 1993; Usher, 1994;*
- sistēmkonstruktīvisms: *Kron, 1999; Held, 2006; Medina Rivilla, 2002, 2005; Maslo, Tiļļa, 2005.*

2. Indivīda vērtību attīstības:

- darbības teorija: *A. Леонтьев, 1975; Д. Леонтьев, 1998; Битинас, 1984; Хекхаузен, 2003;*
- Personības psiholoģija: *Rogers, 1967; Allport, 1970; Karpova, 1994;*
- Pārdzīvojuma pieredzes izpratne: *Dabrowski, 1972; Vidnere, 1997, 1999.*

3. Augstskolas pedagoģiskais process:

- Studentcentrēta pedagoģija: *Rogers, 1961; Knowles, 1998;*
- Konstruktīvistiskie didaktiskie modeļi: *Dewey, 1979; Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Brookback, Megil, 2004; Schön, 1987; Nicholls, 2002; Walklin, 2003; Fenwick, 2003; Boud, 2005.*
- Pedagoģiskās darbības teorija: Čehlova, 2002.

4. Mākslinieciski radošā darbība: *Spranger, 1928; Dauge, 1925; Иттен, 1975; Выготский, 1934; Kasīrers, 1994; Guilford, 1967; Maslow, 1970; Gadamers, 1999, 2002; Каган, 1987, 1997; Столович, 1999; Д. Леонтьев, 1998; Eisner, 1985, 2002, 2004; Edwards, 1999; de Bono, 1997; Cropley, 1999, 2000; Levi, Smith, 1990; Walling, 2000; Freeland, 2001; Velšs, 2005.*

Pētījuma veids

Ņemot vērā pētījuma priekšmeta subjektivitāti, pētījumam tika izvēlēta interpretatīvā pieeja, kas uzsver katra pētījuma dalībnieka unikalitāti un ir piemērota darbības procesuāli

strukturālai izpētei. No pētījuma jautājuma izriet pētījuma veids – retrospektīvs, kvalitatīvi novērtējošs pētījums (Mayring, 2003; Kroplis, Rašcevska, 2005). Pētījumā izmantota kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulācija.

Pētījuma metodes

Teorētiskās:

Teorētiskās literatūras analīze;

Dokumentu analīze;

Modeļa konstruēšana.

Empīriskās:

Datu ieguves metodes:

Aptauja;

Naratīva intervija;

Datu apstrādes un analīzes metodes:

Kvantitatīvo datu statistiskā analīze, faktoru analīze, Kronbaha alfas tests, korelāciju analīze, Hī kvadrāta kritērijs (SPSS 17.0 vidē).

Kvalitatīvo datu kontentanalīze, biežuma, kodu struktūru, saišu un implikantu analīze (AQUAD6 vidē).

Pētījuma bāze

Pētījums veikts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, Daugavpils Universitātē un Latvijas Universitātē, tajā iesaistīti divi simti septiņdesmit trīs studenti, kas pilna vai nepilna laika studijās apgūst pedagoģijas profesionālās programmas.

Pētījuma posmi

1. Pētījuma teorētiskā pamatojuma izstrāde: 2003. gada septembris–2007. gada februāris.
2. Pētījuma dizaina un pētīšanas instrumenta (aptaujas anketas) izstrāde: 2006.gada marts – 2007. gada februāris.
3. Datu ieguve: 2007. gada marts – jūlijs.
4. Datu analīze, rezultātu apkopojums un promocijas darba noformējums: 2007. gada oktobris – 2009. gada novembris.

Pētījuma zinātniskā novitāte

Promocijas darbā izmantota starpdisciplināra pieeja, bagātinot pedagoģisko ideju klāstu ar vizuālās mākslas specifiskām iespējām.

Izstrādāts topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās psiholoģisks pamatojums.

Atklāti pedagoģiskie principi topošo skolotāju vērtību attīstības sekmēšanai augstskolas studiju procesā. Konstruēts un empīriski pārbaudīts studentu vērtību attīstību sekmējošs pedagoģiskās darbības procesuāls modelis.

Pamatotas skolotāja profesionālo vērtību un mākslinieciski radošās darbības kopīgās pazīmes, aktualizējot skolotāja darba estētiskās kvalitātes.

Izveidots holistisks mākslinieciski radošās darbības satura modelis, aprakstīti tā komponenti un to savstarpējās sakarības.

Pētījuma praktiskā nozīmība

Izveidota izglītības aktualitātēm atbilstoša skolotāja profesionālo vērtību kritēriju sistēma un tās izpētes instrumenti.

Apkopoti ieteikumi skolotāju profesionālās izglītības programmu satura un didaktisko pieeju attīstībai.

Formulēts vizuālās mākslas studiju saturs mērķtiecīgai studentu vērtību attīstībai.

Pētījuma robežas

1) *Skolotājs* promocijas darbā ir traktēts plaši, kā „*mācību procesa organizēšanai īpaši sagatavots speciālists*” (Žogla, 2001), neņemot vērā dažādu izglītības pakāpju skolotāju profesionālās darbības specifiskās atšķirības, bet gan to kopīgās iezīmes.

2) Tā kā pētījuma mērķis ir *pedagoģisko iespēju* izzināšana augstskolas studiju procesā, tad tajā netiek apskatītas citas ietekmes uz studentu vērtību veidošanos sociālā vide, personības īpašības un dzīves pieredze.

3) Promocijas darbā mākslinieciski radošā darbība tiek saistīta ar *vizuālās mākslas* specifiku un likumsakarībām, neapskatot citus mākslas veidus.

4) Pētījums veikts Latvijas augstskolās, tā rezultāti būtu atšķirīgi citu zemju pieredzē, kurās demokrātiskas sabiedrības tradīcijas izglītībā ir konsekventi ievērotas ilgākā laika posmā.

Promocijas darba struktūra

Pirmajā daļā, analizējot vērtības kā filozofisku un psiholoģisku fenomenu un skolotāja profesiju, definētas skolotāja profesionālās vērtības, sistematizēti to kritēriji un rādītāji.

Otrajā daļā izziņāta pieauguša cilvēka vērtību veidošanās gaita un apskatītas pedagoga iespējas mērķtiecīgi radīt apstākļus tās īstenošanai studiju procesā, tādējādi rodot promocijas pētījuma psiholoģisko un pedagoģisko pamatojumu.

Trešajā daļā analizētas mākslinieciski radošas darbības specifiskās priekšrocības topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstības sekmēšanā un konstruēts analīzes rezultātiem atbilstošs studiju satura teorētiskais modelis.

Ceturta daļa veltīta empīriskā pētījuma norises un tā rezultātu aprakstam un analīzei.

Pielikumā ievietota empīriskā pētījuma dokumentācija.

Promocijas darbam ir 211 lappuses, izveidotas 56 tabulas un 21 attēls, izmantots 264 teorētisks avots.

Zinātniskās publikācijas

1. Briška, I. (2009). Correlations between aesthetic experience during art studies and students' values.// *Person. Color. Nature. Music. 6th International conference*. Daugavpils Universitātes akadēmiskais apgāds "Saule", pp. 104 – 114. ISBN – 978-9984-14-463-4
2. Volāne E., Briška I. (2009). Self-evaluation of a teachers'-to-be pedagogical practice.// *Mokytoju rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*. VI, VII Tarptautines mokslines konferencijos medžiaga. Šiaulių universiteto leidykla, pp. 87 – 95. ISBN 978-9986-38-993-4
3. Briška, I. (2008). Topošo skolotāju profesionālās vērtības.// *ATEE konference Spring University Teacher of the 21st century: Quality education for Quality Teaching*, LU, Rīga, 291. – 308. lpp. ISBN 987-9984-825-51-9
4. Briška I. (2008). Development of Student's values in Pedagogical Process.//*Signum Tempores*. Vol 1, Nr 1. RPIVA, Riga, Latvia, pp.78 – 88. ISSN 1691-4929.
5. Briška I. (2007). Holistic approach to artistic creativity in studio process.// *Person. Color. Nature. Music. 5th International conference*, Daugavpils Universitāte, pp. 330 – 334. ISBN-978-9984-14-367-5
6. Volāne E., Briška I., Lāce I. (2007). Evaluation of students pedagogical practice// *ATEE spring university*, Klaipeda University, pp. 325 – 338. ISSN 1822-2196.

7. Volāne E., Briška I. (2007). Self-evaluation in teachers' education// *Mokytoju rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*. Tarptautines mokslines konferencijos medžiaga. Šiaulių universiteto leidykla, pp. 50 – 56. ISBN-978-9986-38-819-7
8. Briška I. (2007). Studentu mākslinieciski radošās darbības vērtēšanas kritēriji vizuālajā mākslā// *Radoša personība. Zinātnisko rakstu krājums*. Kreativitātes zinātniskais institūts, Rīga, 141. – 152. lpp. ISBN 9789984-39-372-8
9. I.Briška, J.Klišāne, I.Brante, I.Helmane, L.Turuševa, Z.Rubene, I.Tiļļa, R.Hahele, I.Maslo (2006). Plaša kompetences izpratnē teorijā un praksē.// No zināšanām uz kompetentu darbību. LU akadēmiskais apgāds, 45. – 57.lpp. ISBN 9984-783-71-5.
10. Briška I. (2006). Skolotāja profesionālās vērtības.// *ATEE konference "Spring University"*. LU, Rīga, 64. – 73. lpp. ISBN 9984-617-95-5.
11. Briška I. (2006). Aktuāls vizuālās mākslas saturs pamatskolā.// *3. Starptautiskā zinātniskā konference "Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā"*. RPIVA, Rīga, 54. – 59. lpp. ISBN 9984-569-60-8.
12. Briška I. (2006). Actual content of visual art in general education.// *II international scientific conference: The problems of efficient artistic education*. Vilnius Pedagoginis universitetas, Kultūros ir meno edukologijos institutas, pp. 24 – 27. ISBN 9955-20-043-X

Pētījuma rezultāti prezentēti zinātniskās konferencēs

1. Interrelations between prospective teachers' artistic creativity and their professional values. 35th ATEE conference *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development*. Budapest, 2010.
2. Correlations between aesthetic experience during art studies and student's values. 6. International conference *Person. Color. Nature. Music*. Daugavpils Universitāte, 2009.
3. Studentu estētiskā pārdzīvojuma pieredzes veidošanās mākslinieciski radošā darbībā. 13. Starptautiskā kreativitātes konference *Kreatoloģija kā kreativitātes kompleksā izpēte*. RPIVA, Rīga, 2008.
4. Topošo skolotāju profesionālās vērtības.// ATEE konference Spring University *Teacher of the 21st century: Quality education for Quality Teaching*. LU, Rīga, 2008.

5. Studenta vērtību pilnveide pedagoģiskajā procesā// 4.Starptautiskā Zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* RPIVA, 2008.
6. Self-evaluation of students' pedagogical practice// International scientific conference *Teachers education in 21 century: changes and perspectives* Šiauliai university, 2007.
7. Evaluation of students pedagogical practice (kopā ar E.Volāni, I.Lāci)// ATEE spring university, Klaipeda University, 2007.
8. Mākslas darba idejas rašanās studiju procesā//12. starptautiskā kreativitātes konference *Kreativitāte kā personas īpašība*, RPIVA, 2007.
9. Holistic approach to artistic creativity in studio process.// 5. International conference *Person. Color. Nature. Music*, Daugavpils Universitāte, 2007.
10. Aktuāls vizuālās mākslas saturs pamatskolā// 3.starptautiskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*, RPIVA, Rīga 2006.
11. Self - evaluation in teachers' education// International scientific conference *Teachers education in 21 century: changes and perspectives*, Šiauliai university, 2006.
12. Mākslinieciski radošās darbības vērtēšana vizuālajā mākslā// 11.starptautiskā konference *Kreativitāte kā process*, RPIVA, Rīga, 2006.
13. The professional values of the teacher//ATEE konference *Spring University*, LU, Rīga, 2006.
14. Aktuāls vizuālās mākslas saturs pamatskolā// 3. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*, RPIVA, Rīga, 2006.
15. Actual content of visual art in general education. //II international scientific conference: *The problems of efficient artistic education*. Vilnius Pedagoginis universitetas, 2005.
16. The Values in Art Education// 4. International conference *Person. Color. Nature. Music*. Daugavpils Universitāte, 2005.

Metodiskie līdzekļi

Briška, I, Kalēja-Gasparoviča, D, Rudovska, M, Kadiķe, I. (2010). Vizuālā māksla vidusskolām. 2. daļa. Mācību grāmata, Raka, Rīga, 87 lpp. ISBN 98-9984-46-140-3

Briška, I, Kalēja-Gasparoviča, D, Rudovska, M, Kadiķe, I. (2009). Vizuālā māksla vidusskolām. 1. daļa. Mācību grāmata, Raka, Rīga, 100 lpp. ISBN 978-9984-46-078-9

Briška, I. (2007). Kompozīcija. Rīga, Zvaigzne ABC, 53 lpp. ISBN 978-9984-37-453-6

1. SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀS VĒRTĪBAS

1.1. Vērtības kā filozofisks un psiholoģisks fenomens

Latvijā terminam *skolotāja profesionālās vērtības* nav lietošanas tradīciju, tādēļ promocijas darba 1. nodaļa ir veltīta šī jēdziena izpētei.

Vērtības ir kompleksa parādība; tās pēta filozofija, socioloģija, psiholoģija un pedagoģija, katra zinātne analizē citu vērtību aspektu. Filozofijas nozare aksioloģija izzina vērtību būtību un izcelsmi. Socioloģijā vērtības ir saistītas ar noteiktas sabiedrības morālo, estētisko, reliģisko un citu priekšstatu sistēmu izpēti. Psiholoģijā vērtības tiek pētītas kā personības struktūrkomponents, kas regulē un organizē cilvēka darbību. Pedagoģijā vērtības parādās kā audzināšanas saturs.

Ideja par vērtīgo un nozīmīgo ir tikpat sena kā civilizācija. Jebkurā kultūrā pastāv priekšstati par to, kas ir derīgi vai kaitīgi, labi vai slikti, pareizi vai nepareizi, pēc kā ir vērts tiekties un no kā ir jāizvairās. Dažādu laikmetu un filozofijas skolu pārstāvjiem ir atšķirīga izpratne par vērtīgā būtību un izcelsmi, kas tiek meklēta gan kosmiskajā lietu kārtībā, gan Dieva gribā, gan cilvēku vajadzībās, gan sabiedrības organizācijā. No socioloģijas viedokļa vērtības tiek uztvertas kā cilvēku vairākuma sociāli – kulturāli nosacītas normas, likumi, vērtējumi; no filozofijas viedokļa – kā savstarpēji saistītas ideālas nozīmes, kas orientē cilvēkus uz augstiem mērķiem (Plaude, 1999; Mūrs, 2000; Lasmane, 2004). Citi pētnieki saista vērtības ar cilvēka subjektīvo pasauli – indivīda mērķiem, jūtām, gribu, vajadzībām, pārlicību (Šprangers, 1929; Rokeach, 1960; Олпорт, 2002) vai uzskata tās par pārjūtīgu un pārracionālu intuīciju, ar kuras palīdzību cilvēks iepazīst esību kā vērtību (Сластенин, Чижакова, 2003).

Filozofijas leksikā vērtības jēdziens ir nostiprinājies 19. gs. otrajā pusē, lai apzīmētu kādas lietas vai parādības nozīmību pretstatā to eksistencei (Jurēvičs, 1956). Saskaņā ar aksioloģijas pieeju, vērtības ir iracionālas, tās pašas par sevi nav ne subjekts kā cilvēks ar savu vēsturi un gribu, ne objekts kā objektīvā realitātē pastāvoša lieta, bet gan attiecības starp tiem. Neviens objekts nav vērtība pats par sevi, par vērtību to padara tā nozīmīgums vērtības subjektam (Толович, 1999; Milts, 1999). Ja vērtības subjekts ir sabiedrība, tad runā par objektīvām vērtībām, ja indivīds, tad – par subjektīvām vērtībām. Objektīvai vērtībai ir ārējs stimuls, subjektīvai – iekšēja pārlicība (Aspin, 2000). Uzsverot subjektīvās vērtības nozīmību pretstatā objektīvai, sociāli pieņemtai vērtībai tiek lietots

jēdziens jēga (angļu val. *sense*, krievu val. *смысл*) (Франкл, 1990). Savu nozīmi nav zaudējis arī Eduarda Šprangera (Spranger) uzskats, ka viena nozīmības galējība ir subjekta pieredzes centrs, otra – tīra objektivitāte, un, ka starp abām galējībām ir ārkārtīgi daudz starpstāvokļu, kas visi uzskatāmi par normāliem (Spranger, 1928). Tātad vērtību analīzē ir jāņem vērā gan vērtības objekts – kas ir vērtība, gan vērtības subjekts – kam tā ir vērtība.

Vērtējot objektus un parādības, vērtības kalpo par vērtēšanas kritērijiem. Cilvēka identitāte veidojas, indivīdam novērtējot sevi un salīdzinot šo vērtējumu ar citu sev nozīmīgu cilvēku vērtējumiem (Eriksons, 1968, 1998). Novērtējums ir apzināts priekšstats par vērtību, savukārt vērtība pati var būt gan apzināta, gan neapzināta (Столлович, 1999; Schwarz, 2006).

Vērtības nozīmīgums var izpausties dažādi. Pozitīvistiskā izpratnē vērtība ir racionāla norma vai princips, kura jēga ir organizēt sabiedrību un radīt cilvēka priekšstatu par jābūtību. Hedonistiskā pieeja vērtības nozīmīgumu redz kā tās radīto iespēju gūt baudu un atbrīvoties no ciešanām, bioloģiskā pieeja – kā iespēju apmierināt vajadzību, hermeneitiskā – kā jēgas piešķiršanu cilvēka darbībai un/vai dzīvei (Карпова, Столович, Чижакова 2003). Vērtības iemieso sevī ideālu, pēc kā tiekties, vienlaikus kalpojot par stimulu šīs vēlamās realitātes sasniegšanai.

Daudzi autori uzsver vērtību cilvēcisko dabu, to atšķirību no „vienkārši” derīguma. Ja lietderība ietver kaut ko cilvēkiem vajadzīgu, tad vērtība izsaka šīs lietderības jēgu cilvēkiem. Vērtības ir kultūras kategorija, tās atšķir kultūras pasauli no dabas pasaules (Столлович, 1999; Beļickis, 2000). Viktors Frankls (Франкл) saista vērtības ar cilvēka būtību, norādot, ka būt cilvēkam nozīmē būt attiecībās ar kādu vai kaut ko, būt orientētam uz jēgas īstenošanu un vērtību realizāciju, paceļoties pāri sev, izejot uz kaut ko ārpus sevis (Франкл, 1990: 288). Orientējoties uz vērtībām, cilvēks kā personība izraujas no dabiskas un vēsturiskas nosacītības, viņa darbību nosaka viņa paša izvēle, nevis bioloģiski vai mehāniski nosacījumi (Jurēvičs, 1956).

Pastāv dažādi vērtību kritēriji, piemēram, derīgums, labums, harmonija, gudrība, patiesība, mērenība, bauda, ticība, humānisms utt. Tie ir pamats vērtību objektu klasifikācijai. Vērtības pēc satura tiek klasificētas ļoti daudzveidīgi – garīgās un materiālās vērtības (Zeile, 1983), dzīves vērtības un kultūras vērtības (Столлович, 1999), kolektīvās un individuālās vērtības (Plaude, 1999) un citi. Miltons Rokičs (Rokeach) uzskaita 18 vērtības-mērķus (terminālās vērtības) un 18 vērtības-līdzekļus (instrumentālās vērtības); Šaloma Švarca (Schwarz) dinamiskajā vērtību modelī ir desmit universālas vērtības; Filips Moriss (Moris) apraksta 13 dzīvesstilu variantus, un katru no tiem nosaka cita vērtību

ievirze. Šprangera izstrādātajā universālo vērtību klasifikācijā visas iespējamās vērtības sakārtotas sešos tipos – teorētiskajā, estētiskajā, morālajā, ekonomiskajā, politiskajā un reliģiskajā vērtību tipā. Katram tipam atbilst noteikta kultūras dzīves joma un līdz ar to – sava augstākā vērtība (patiesais, skaistais, labais, derīgais, spēcīgais un svētais), simbolu sistēma (zinātne, māksla, morāle, ekonomika, politika un reliģija) un dzīves stils (Spranger, 1930; Allport, Vernon, Lindzey, 1951; Schwarz, Bilsky, 1987). Faktiski katram vērtību pētījumam tiek veidota sava kritēriju sistēma.

Profesionālā darbība ir īpaša kultūras un cilvēka dzīvesdarbības joma ar savu īpašo vērtību – profesionalitāti, augstāko vērtību, kas izriet no profesijas mērķiem, savu simbolu sistēmu un no citām dzīves jomām atšķirīgu dzīves stilu. Profesionālo vērtību subjekts ir cilvēks, kas strādā šajā profesijā, bet objekts – attiecīgā profesija. No vienas puses profesionālās vērtības nosaka tas, kas ir nozīmīgs attiecīgajā profesijā, no otras puses – tas, kā tas ir nozīmīgs vērtības subjektam profesionālim.

Psihologijā vērtības tiek pētītas kā subjekta personības afektīvās sfēras komponents, kas līdzīgi kā dziņas, vajadzības, emocijas, jūtas un intereses strukturē un organizē cilvēka uzvedību, izraisa un regulē tā darbību.

Analizējot motivācijas teorijas, var secināt, ka psihologi vērtības saista ar specifiski cilvēciskiem motivējošiem faktoriem, ar augsta līmeņa motivācijas procesiem. Zemākā līmeņa motivācija turpretim tiek saistīta ar instinktiem, dziņām, vajadzībām, neirozēm, sublimāciju, rutīnu, kad virzošie spēki darbojas, lai cilvēks izdzīvotu, apmierinātu tieksmes, kompensētu trūkumus vai arī mehāniski atkārtotu ierastus uzvedības modeļus.

Gordons Olports (Allport) augstākā līmeņa motivāciju apzīmē ar jēdzienu „funkcionāla autonomija”. Funkcionālie motīvi, saskaņā ar Olportu, atšķiras no citiem motīviem, jo tie:

- ir iegūti, paša indivīda izveidoti (izvēlēti), nevis iedzimti (kā dziņas vai instinkti);
- ir vairāk vai mazāk apzināti, nevis spontāni;
- ir vērsti nākotnē un ir funkcionāli (saistīti ar turpmākās darbības mērķiem un nolūkiem), nevis vēsturiski kā reakcijas uz pagātnes notikumiem, jau esošām tieksmēm vai vajadzībām;
- tiem ir radošs, nevis atbildes raksturs (kā sublimācijai, kompleksiem vai neirozēm, kas arī var izraisīt cilvēka darbību);
- ir konkrēti un pieļauj ārkārtīgi lielu individuālu un situatīvu daudzveidību (nevis vispārīgi un vairumā gadījumu kopīgi visiem cilvēkiem kā vajadzības) (Olport, 1970, 2002: 309).

Līdzīgas pazīmes atšķir Ābrahāma Maslova (*Maslow*) „deficīta motivāciju” no „izaugsmes motivācijas”, Kleitona Alderfelda (*Alderfeld*) „eksistences un piederības vajadzības” no „izaugsmes vajadzībām” (Huitt, 2004b), Alekseja Ļeontjeva „motīvus-stimulus” no „jēgveidojošiem motīviem” (Леонтьев, А., 1975). Ēdziens „funkcionālā autonomija” ir tuvs jēdzieniem „produktīva personība” (Fromms, 1999), „personiskā jēga” (Франкл, 1990), „ego autonomija” (Олпорт, 2002) un Maslova terminam „pašaktualizācija” (Маслоу, 2003). Visas šīs kategorijas raksturo cilvēka darbību, izvēli un individualitāti.

Psiholoģijā līdzās jēdzienam „vērtības” tiek lietoti „intereses” un „nolūka” jēdzieni. Arī tie ir apzināti, autonomi (ne dziņu noteikti) un pieļauj lielu individuālu daudzveidību. Олports atzīst, ka „nav svarīgi, kā tās nosaukt – intereses, jūtas, vērtības. Šā vai tā, tās ir prioritāras un īpašas, tām ir izvēli rosinošs spēks, kas pamudina uz darbību un klusībā atlasa to, kas ir saistīts ar attiecīgo vērtību”¹ (Олпорт, 2002: 314). Savas intereses, nolūkus un vērtības cilvēks izvēlas kā nobriedusi personība ar attīstītiem kognitīviem procesiem un apzinīgu gribu, viņa izvēle ir iekšēji motivēta.

Indivīda vērtības ir savstarpēji saistītas un sakārtotas līmeņos pēc savas nozīmības pakāpes. Vienas vērtības prioritāte padara citu vērtību pakārtotu. Hierarhiska struktūra raksturo arī personības dispozīciju (Олпорт, 2002), interešu virzību, dominējošo/rezultējošo motivējošo tendenci (Хекхаузен, 2003), vērtīborientāciju, personības pozīciju (Битинас, 1984). Subjektīvajai vērtību skalai ir izšķiroša loma jebkurā personības motīva pieņemšanas procesā; vērtības un intereses nosaka cilvēka dzīves stilu (Karpova 1994), ar tām tiek samērots viss, ar ko cilvēks savā dzīvē saskaras (Dabrowsky, 1972).

Vērtības kā iekšējs virzītājspēks izpaužas darbībā; ārpus darbības tās ir vērtības tikai potenciāli (Леонтьев, А., 1975; Франкл, 1990; Столович, 1999). Jebkuras darbības gaitā cilvēks pieņem vismaz divus lēmumus – pirmais lēmums apliecina mērķa nozīmību, apliecinot, ka „es to patiešām gribu”, bet otrs ir lēmums par darbības uzsākšanu, tātad te ir vismaz divas iespējas izvēlēties vienu no vairākām alternatīvām (Хекхаузен, 2003). Ja cilvēks orientējas uz vērtībām, viņš izvēlēsies darbībā vispirms realizēt to vērtību, kura ir hierarhijas augšgalā, pretēji bioloģisko cilvēka motivācijas teoriju viedoklim, ka vispirms tiek realizētas zemākās vajadzības (Маслоу, 2003; Франкл, 1990; Huitt, 2004). Atšķirībā no vajadzībām, kuras izzūd, tiklīdz ir apmierinātas, vērtība realizācijas gaitā piesātinās un kļūst spēcīgāka (Vidnere, 1997).

¹ Šeit un turpmāk citāti no avotiem svešvalodās autores tulkojumā.

Indivīda mērķu, darbību, normu un principu izvēle saskaņā ar vērtībām padara viņa darbību personiski nozīmīgu, piešķir tai jēgu, ir pamats noturīgai uzvedībai (Бартинс, 1984; Франкл, 1990; Олпорт, 2002). Tas spēj regulēt, organizēt savu dzīvesdarbību kā kaut ko veselu, pakļautu mērķiem un vērtībām, ir augstākā personības brieduma pakāpe un optimāla sociāli psiholoģiskās organizācijas kvalitāte (Karpova, 1994, Vidnere, 1999).

Vērtīborientācija ir viens no indivīda virzības komponentiem, kuru nosaka cilvēka individuāli psiholoģiskās īpatnības (Fromms, 1999; Šteinberga, Tunne, 1999). Vērtību hierarhiskā struktūra un tas, ka tās ir abstraktas, situācijai pāri stāvošas, atšķir vērtības no normām un attieksmēm (Schwarz, 2006). Šādi uzskati saskan ar Šprangera viedokli, ka vērtības ir personības centrālās pazīmes, kas saistās ar augstākā mērķa izvēli, pārdzīvojumu, nolūkiem, personības tipu (Spranger, 1928; Rokeach, 1973). Vērtību dispozīciju skaits un to sakārtojums hierarhijā raksturo cilvēkus kā individuus. Vērtību hierarhija ir dinamiska, vērtības konfliktē, mainās un attīstās, atspoguļojot personības izaugsmi.

Cilvēka vērtību teorija kopš 20. gadsimta 50. gadiem definē vērtības kā no situācijas neatkarīgus atšķirīgas nozīmības mērķus, kas kalpo par cilvēka dzīves vadības principiem (Rokeach, 1973; Seligman, Katz, 1996; Schwarz, 2006). Šīs teorijas ietvaros visbiežāk pētījumos lietotie vērtību kritēriji ir mērķi, attieksmes, pārlicības, kā arī vērtību relatīvais nozīmīgums (Rokeach, 1973; Plaude, 1999).

Mērķi norāda vai raksturo kādu vēlamu stāvokli vai spēju, sniedz vēlamā ideāla tēlu, nosaka cilvēka darbības virzienu.

Attieksmes ir labvēlīgas vai nelabvēlīgas izjūtas attiecībā pret kādu parādību. Tās pārstāv dziļi iesakņojušās pārlicības, spēcīgas jūtas un psiho-fiziskas orientācijas uz kaut ko vai prom no kaut kā, atkarībā no patikas vai nepatikas. Atsaukšanās uz attieksmi nozīmē noturīgu domāšanas modu, paradumu uztvert lietas kādā noteiktā veidā. Pozitīva attieksme ir saistīta ar fiksētu jūtu ievirzi un patiku, atzinību, vēlēšanos, negatīva – uz nepatiku, nosodījumu, izvairīšanos un riebumu pret kaut ko (Geidžs, Berliners, 1999; Aspin, 2000).

Pārlicība (*belief*) ir zināšanas, par kuru patiesumu cilvēks ir drošs. Pārlicību raksturo tās saturs un šī satura emocionāls apstiprinājums. Tā iespaido cilvēka pasaules uztveri un interpretāciju, uz to cilvēks balsta savus vērtību spriedumus. Pārlicībai kā pieņēmumam par patiesību var būt dažādi avoti – kāda ārēja autoritāte, acīmredzamība vai paša uztveres, atmiņas un intuīcijas spēks; svarīgi ir tas, ka vienmēr šajā apstiprinājumā ir ietverts afektīvais elements. Pārlicības veido plašas sistēmas, kas nereti aptver cilvēka un

sabiedrības būtību, pasaules uzbūvi, dievišķo un to savstarpējās attiecības (Rokeach, 1960; Aspin, 2000).

Vērtību relatīvais nozīmīgums (sakārtojums hierarhijā) nosaka, kuru vērtību cilvēks īsteno vispirms, izvēloties uzvedības un notikumu vadību. Cilvēka vērtību prioritātes var noskaidrot, izzinot viņa rīcības izvēles pamatojumu, kā arī ranžējot vērtības atbilstoši to subjektīvajai nozīmībai (Rokeach, 1973; Schwarz, Bilsky, 1987; Karpova, 1994).

Tā kā cilvēka vērtības ir personības struktūrkomponents, tad faktiski katra personības izpausme kaut kādā mērā liecina par tām. Individīda vērtības izpaužas individuālajā stilā (Karpova, 1994), personas īpašībās, tikumos, kas ir cilvēka pastāvīga rīcība, īstenojot kādas vērtības, viņa pieņemtajos principos (subjekta paša izvēlētos uzvedības un darbības modos), nozīmēs, ko cilvēks piešķir dažādām parādībām un vērtēšanas kritērijos, kas tiek lietoti, tās izvērtējot (Gudjons, 1995; Špona, 2001). Vērtīborientācija raksturo cilvēka identitāti, kas veidojas, indivīdam izvērtējot sevi, salīdzinot šo vērtējumu ar sev nozīmīgiem cilvēku tipiēm un ar to, kā citi viņu vērtējuši (Eriksons, 1998. 19).

Visos vērtību kritērijos izpaužas vērtību kognitīvais, afektīvais un dinamiskais aspekti. Kognitīvais aspekts ir attiecināms uz zināšanām par vērtībām, uz apzinātu priekšstatu par to, kas ir vērtīgs. Afektīvais aspekts ir saistīts ar vērtībpārdzīvojumu un emocionālo attieksmi pret vērtību; dinamiskais aspekts - ar cilvēka darbības vadīšanu (Šteinberga, Tunne, 1999; Plaude, 1999). Tātad indivīda vērtības var izzināt, pētot gan viņa apzinātos priekšstatus, gan emocijas, gan darbību.

Secinājumi

1. Vērtība ir objekts, kas ir nozīmīgs vērtības subjektam – indivīdam vai sabiedrībai.
2. Vērtības veidojas, izpaužas un attīstās objektīvā un subjektīvā attiecībās.
3. Sabiedrībai vērtības ir racionālas normas vai principi, kas rada priekšstatu par sociāli vēlamu, ideālu, jābūtību.
4. Indivīdam vērtības ir specifiski augsta līmeņa motivējoši faktori, tās ir apzinātas, brīvi izvēlētas, vērstas uz nākotni, saistītas ar jēgas realizāciju. To sakārtojums hierarhijā aptver bezgalīgu cilvēka motīvu daudzveidību, un ir katram indivīdam unikāls.
5. Vērtības ir personības centrālās pazīmes, kas izpaužas augstākajos mērķos, attieksmēs, pārliecībā, prioritātēs, subjektīvajā jēgā, rakstura īpašībās, identitātē un dzīves stilā.

6. Profesionālās vērtības ir tas, kas profesionālim ir personiski nozīmīgs savā profesijā. Tās izpaužas viņa attiecībās ar savu profesiju.

7. Promocijas pētījumā, nosakot topošā skolotāja profesionālo vērtību kritērijus, ir jāņem vērā gan to subjektīvais aspekts, kas ir saistīts ar skolotāja personību, gan objektīvais aspekts – skolotāja profesija.

1.2.Skolotāja profesija kā skolotāja profesionālo vērtību objekts

Objektīvi skolotāja profesionālās vērtības (SPV) ir saistītas ar skolotāja profesiju. Tās izpaužas viņa mērķos, pārliecībā, izvēlēs, subjektīvi pieņemtajās normās un principos, attieksmēs un vērtējumos attiecībā pret savu profesionālo darbību, kuras uzdevums objektīvi ir – palīdzēt cilvēkiem sasniegt būtiskus stratēģiskus mērķus, dod kādu ieguldījumu cilvēces labklājībai un vitalitātei (Cocking, 2001). Skolotāja profesijas funkcija ir jaunās paaudzes fiziskās, intelektuālās, psihiskās, garīgās un sociālās attīstības sekmēšana (Выготский, 1926, 1991).

Vācu klasiskās didaktikas tradīcija strukturē skolotāja darbu trijos komponentos: mācību saturs, skolēns, skolotājs. Attiecības starp šiem komponentiem atklāj būtiskākās skolotāja profesionālās darbības sakarības (Komenskis, 1632, 1992): attiecības skolotājs – mācību saturs; skolēns – mācību saturs; skolotājs – skolēns (Žogla, 2001). Skolotāja profesionālās vērtības izpaužas, skolotājam personiski iesaistoties šajās attiecībās – izvirzot mērķus un prioritātes, izvēloties darbību, vērtējot situāciju un savas darbības rezultātus atbilstoši savām pārliecībām, koncepcijām un attieksmēm.

Mācību saturs vēsturiski ir mainīgs. Katrā noteiktā periodā to nosaka priekšstati par nozīmīgām un tāpat nākamajām paaudzēm pārnesamām zināšanām, prasmēm un attieksmēm. Mācību procesā skolotājs personīgi pārstāv attiecīgo mācību saturu, pats personificē un uzskatāmi to atspoguļo. Viņam jābūt personiski ieinteresētam šajā mācību saturā – dzejolī vai teorēmā (Klafki, 2000). Heinrihs Rots (Roth) atzīst, ka meistarīgi pārzināt mācību vielu skolotājam nenozīmē uztvert to kā skolas uzdevumu, bet gan – attīstīt personiskas, īstas un patiesas attiecības ar sev uzticēto kultūras vērtību, attiecības ar savu paša dzīvi, atrast izglītības vērtības kultūras vērtībās. „Tikai tas, ko pašu ir pārveidojis kāds kultūras objekts, ir tik jūtīgs, lai izraisītu un pārveidotu kultūras vērtību izglītojošo spēku” (Roth, 2000: 125). Līdz ar to labu skolotāju raksturo ne tikai mācību priekšmeta, tā struktūras un kontekstu izpratne un prasme to attiecināt uz saviem skolēniem (Nicholls, 2001; National Standard, 2004), bet arī aizrautība un entuziasms savā priekšmetā, ticība

intelektuāli bagātas dzīves vērtībai un pārliecība, ka bērni saskaras ar vislabāko, ko savas attīstības gaitā ir radījusi cilvēce (Long, Riegle, 2002; Kože, 2003). Īstenojot mācību saturu, skolotājs darbojas cilvēces kultūras kontekstā, viņa personiskās attiecības ar mācību saturu veidojas kā viņa attieksmes, pārliecības, intereses, mērķi un jēgas izpratne attiecībā pret tām cilvēces kultūras vērtībām, kas jāapgūst skolēnam.

Lai nodrošinātu mācību satura realizāciju, skolotājs organizē **mācību procesu**. Viņš konstruē jaunu pedagoģisku realitāti, saistot vienotā veselumā skolēnu, mācību saturu un daudzus citu materiālus un garīgus komponentus. Skolotājs sagatavo stundas, dod uzdevumu, novērtē un dokumentē skolēnu progresu, ziņo ārējiem eksaminatoriem, sniedz atgriezenisko saikni skolēniem (Nicholls, 2002). Viņa uzdevums ir analizēt un izvērtēt situāciju, veikt skolēnu izpēti (Žogla, 2001; Long, Riegle, 2002) un diferencēt mācību stratēģijas, lai iesaistītu mācību procesā visus skolēnus, uzturētu jēgpilnu mācību vidi un disciplīnu (Roth, 2000; Beļickis, 2000; Mitchell, Robinson, Plake, Knowles, 2001; IZM, 2004; Maslo, E., 2005).

Organizējot mācību procesu, veidojas skolotāja attiecības ar skolēnu grupu, ar katru skolēnu individuāli, ar skolēna mācīšanos, mācību programmu, mācību procesa organizācijas formām un metodēm, kolēģiem, vadību un skolēnu vecākiem un materiālajiem resursiem (National Board for Professional Teaching Standards, 2002; IZM, 2004). Mācību procesa organizācija ir atkarīga no tā, kā skolotājs uztver, interpretē un vērtē pedagoģiskās situācijas (Попова, 1998), no skolotāja attieksmes pret saviem skolēniem kā mācību procesa subjektiem, no viņa pārliecības par ikviena bērna spējām intelektuāli un morāli attīstīties un ieinteresētības katra skolēna izaugsmē un zinātkārē (I. Maslo, 2004; Long, 2002; Gardner, 2006). Skolotāja profesionālā darbība, organizējot mācību procesu, notiek skolēnu mācīšanās kontekstā.

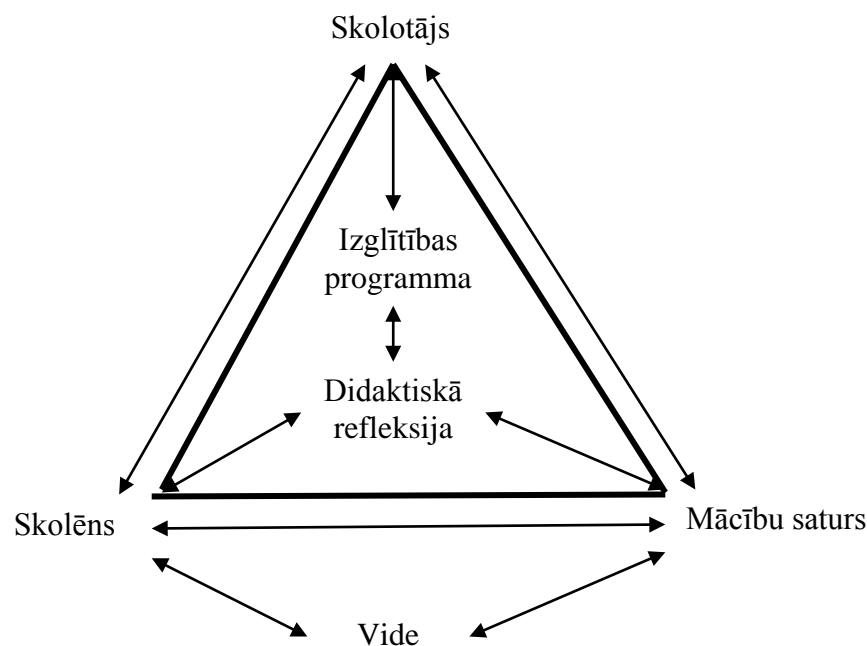
Rūpējoties par skolēna iekļaušanos sabiedrībā, par viņa **audzināšanu un socializāciju**, skolotājs sekmē morāles un ētikas normu apzināšanos, izkopj skolēnu vērtību sistēmu, veido pozitīvu attiecību un sadarbības kultūru (Jones, 2003). Latvijas izglītības politikas dokumentos audzināšana un socializācija iekļautas kā skolotāja pienākums sekmēt skolēnu personības izaugsmi un vērtībizglītību (IZM, 2004), audzināt krietnus, godprātīgus cilvēkus — Latvijas patriotus (LR Saeima, 2000).

Skolotāja pasaules uzskats, kultūras paradigma, ētiskā pārliecība, attiecības ar cilvēkiem nosaka viņa attieksmi pret skolēnu kā cilvēcisku būtni, pret saskarsmi kā līdzvērtīgu partneru komunikāciju un atbildību par sadarbības vides veidošanu pedagoģiskā procesā (Dauge, 1932; Битинас, 1984; Freire, 1998; Eisner, 2001 ; Nucci, 2001). Vairāki

autori uzskata, ka attiecībām starp skolēnu un skolotāju ir centrālā loma bērna kognitīvajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā (Выготский, 1991; Noddings, 1984; Brona, 2004; Bringham; Sidorkin, 2004).

No profesionālās darbības sociālā komponenta viedokļa skolotājs ir starpnieks starp bērnu un sabiedrības vērtībām – sociālām, politiskām, estētiskām, garīgām, tādējādi iekļaujoties vispārcilvēcisko vērtību un bērna individuālo vērtību kontekstā.

Herbarta didaktiskajam modelim attīstoties 20. gadsimta kontekstā, tajā ir iekļauta vide, izglītības programma kā izglītības politikas izvirzīti noteikumi skolotājam un didaktiskā refleksija, kas apzīmē skolotāja intrapersonālo darbību (1.1. attēls).



1.1.att. **Didaktikas trijstūris (Westbury, 2000)**

Izglītības programmai ir pastarpinātas attiecības ar skolēnu vai mācību saturu. Skolotāja attiecības ar vidi arī nav tiešas, jo sociālos un kulturālos kontekstus savā darbā skolotājs sastop caur saviem skolēniem un mācību saturu. Turpretī didaktiskā refleksija, kas palīdz saskaņot visus pedagoģiskās darbības komponentus, uzsver skolotāja individuālās darbības un patstāvīgas izvēles nozīmību. „Katram skolotājam ir pašam sava didaktika, jo katrs pats domā un lem, kā organizēt didaktiskās attiecības” (Kansanen, Meri, 1999: 114). Skolotājs diendienā pieņem lēmumus, kas iespaido skolēnu mācīšanos, vērtē savus lēmumus un pieredzi, savus mācību plānus un skolēnu progresu, revidējot tos saskaņā ar savu refleksiju (Mitchell, Robinson, Plake, Knowles, 2001), attīstot savu

kompetences izjūtu, profesionālo autonomiju, iniciatīvu, autoritāti un veidojot pozitīvu, kompetentu skolotāja paštēlu (Edgar, 1974; , Kessels and oth, 2001; Clark, Ericson, 2004). Skolotāja atbildība ir pastāvīgi analizēt un uzlabot savu profesionālo sniegumu, pilnveidot savu izglītību un profesionālo meistarību (LR Saeima, 2000), mācīties un profesionāli attīstīties (IZM, 2004).

Atziņa par skolotāja didaktiskās refleksijas un nepārtrauktas profesionālās attīstības nozīmību paredz ceturto - **individuālo** - skolotāja profesionālās darbības komponentu, respektīvi, skolotāja darbu ar sevi (EC, 2005). Individuālajā līmenī skolotājs darbojas kā autonoma personība, viņš ne tikai izpilda noteiktas profesionālas funkcijas, bet gan dzīvo savu unikālo dzīvi, uzturot sevi, savu izaugsmi un pilnvērtīgu dzīves kvalitāti (Edgar, 1974). Skolotājs socializējas kā savas profesijas pārstāvis un attīsta savu profesionālo identitāti, iekļaujot savu profesiju savas dzīves kontekstā, kur augstākās vērtības mērs ir personiskais piepildījums.

1.1. tabulā strukturēti skolotāja profesionālās darbības komponenti un ar tiem saistītās attiecības, kurās veidojas skolotāja profesionālās vērtības.

1.1. tabula
Skolotāja profesijas kā skolotāja profesionālo vērtību objekta struktūra²

| | | | | |
|--|--------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------|
| Skolotāja profesionālās darbības uzdevums | 1. Kultūras vērtību pārņemšana | 2. Mācību procesa organizēšana | 3. Skolēnu socializācija un audzināšana | 4. Profesionālā izaugsme |
| Skolotāja profesionālo vērtību objekts | Mācību saturs | Mācību process | Pedagoģiskā saskarsme | Skolotāja profesionalitāte |
| Augstākā vērtība | Cilvēces kultūra | Skolēna mācīšanās | Skolēna kā cilvēka attīstība | Personisks piepildījums |
| Skolotāja attiecības (kā vērtību subjekta un vērtību objekta attiecības) | Ar cilvēces kultūras vērtībām | Ar skolēnu kā mācīšanās subjektu | Ar skolēnu kā cilvēcisku būtni | Ar sevi kā profesionāli |
| Profesionālās darbības komponents | Kultūras konteksta komponents | Organizatoriskais komponents | Sociālais komponents | Individuālais komponents |

Dažāda līmeņa izglītības politikas dokumenti skolotāja profesionālās funkcijas saista ar visiem šiem komponentiem kopumā. Boloņas procesā skolotāja kompetences tiek aprakstītas kā spējas strādāt ar informāciju, tehnoloģijām un zināšanām, ar cilvēkiem un ar sabiedrību un sabiedrībā, tādējādi papildus didaktiskiem mērķiem tiek akcentēta skolotāja darbības jēga sabiedrības kontekstā. Informācija, tehnoloģijas un zināšanas šeit

² Tabulas, kurām nav minētas atsauces, ir autores veidotas.

attiecas gan uz skolotāja zināšanām savā mācību priekšmetā, gan pedagogijas un psiholoģijas zināšanām, gan prasmi organizēt savu un skolēna zināšanu apguvi, tātad kultūras kontekstu un mācību procesu. Cilvēki, ar kuriem strādā skolotājs, ir gan skolēni, gan viņu vecāki, gan kolēģi; darbs ar sabiedrību un sabiedrībā paredz gan skolēnu audzināšanu par Eiropas pilsoņiem, gan starpkultūru cieņu un izpratni, gan kopīgu vērtību identificēšanu, gan darbību vietējās kopienas dzīvē (EU Commission, 2005). Savukārt orientācija uz mūžizglītību akcentē skolotāja individuālo darbu ar sevi, patstāvīgi apgūstot jaunas zināšanas, mērķtiecīgi iesaistoties nozīmīgā praksē un pētniecībā, risinot problēmas, uzņemoties aizvien lielāku atbildību par paša personīgo profesionālo izaugsmi karjeras laikā (EU Commission, 2007).

LR Izglītības likums pedagoga pienākumus saista ar izglītības programmu īstenošanu, krietnu cilvēku – patriotu audzināšanu, bērnu tiesību nodrošināšanu, profesionālās ētikas normu ievērošanu. Uz skolotāja personību attiecas pienākums pilnveidot savu profesionālo meistarību, prasība veikt pienākumus atbildīgi un ieteikums – darboties radoši (LR Saeima, 2000; LR MK, 2004). Lai gan skolotāja pienākumu apraksti un profesionālu uzdevumu struktūra dažādos dokumentos atšķiras, viņa profesionālo vērtību objekti – zināšanas kā kultūras vērtība, skolēns kā mācību procesa subjekts un sabiedrības daļa un skolotājs pats kā atbildīgs profesionālis – atbilst pedagoģiskajām attiecībām klasiskajā didaktiskajā trijstūrī.

Skolotāja profesionalitātei tiek izvirzīti aizvien jauni noteikumi gan paplašinot skolotāja funkcijas, gan paaugstinot prasības ikviena uzdevuma izpildes līmenim. Tā pēdējos gados līdzās profesionālo zināšanu, informācijas apstrādes, procesa vadības, problēmu risināšanas un komunikācijas prasmei ir formulētas jaunas profesionālās kompetences – mediju kompetence, inovāciju kompetence, multikulturālā kompetence, pētnieciskā kompetence, iesaistīšanās starpkultūru attiecībās un kopienas dzīvē u.c. (Hopmann, 2000; Viadel, 2003; Medina Rivilla, 2005; Eiropas Padome, 2007). Līdz ar to paplašinās skolotāja profesionālo attiecību un viņa vērtību loks. Sadarbošanās ar kopienu no vienas puses ir saistīta ar pašas kopienas, respektīvi, sabiedrības attīstību, no otras puses – tā ir vajadzīga, lai nodrošinātu skolēna mācīšanos. Skolotāja pētnieciskā kompetence nav pašmērķis, tā palīdz izprast skolēnu vajadzības un savu profesionālo izaugsmi, tātad labāk organizēt un attīstīties. Līdzīgi ir ar informācijas tehnoloģijām – to apguve un lietošana ir instrumentāls mērķis labākai skolotāja galveno uzdevumu veikšanai.

Var secināt, ka jaunās kompetences kalpo kā līdzekļi skolotāja profesionālās darbības mērķu sasniegšanai – efektīvākai zināšanu ieguvei un mācību procesa organizācijai,

kvalitatīvākai skolēnu socializācijai un skolotāja profesionālajai attīstībai. Tās neatceļ un neizmaina galvenās skolotāja funkcijas, tādēļ pētījuma ietvaros skolotāju jaunās kompetences netiks izceltas kā atsevišķs skolotāja profesionālās darbības komponents (Volane, Briska, Lace, 2007).

Skolotāja darbība notiek kulturālu, organizatorisku, sociālu un individuālu vērtību krustpunktā. Nevienu no šīm vērtībām nevar izvirzīt par prioritāru, citas atzīstot par pakārtotām, tādēļ ar vērtībām saistītās pedagoģijas kategorijas pašas par sevi nevar kalpot par SPV kritērijiem. Piemēram, pieņemot par augstāko vērtību pedagoģisko saskarsmi, nāktos to pretstatīt citām vispārpedagoģiskām vērtībām, liekot skolotājam izvēlēties kādu no tām par prioritāru, bet kādas citas realizāciju – atlikt. Lai izvairītos no šādas situācijas, promocijas darbā tiks meklētas kopīgas augstākās vērtības, kas vienlaikus būtu svarīgas visiem skolotāja profesionālās darbības komponentiem.

Secinājumi

1. Skolotāja profesionālo darbību veido četri sekojošie komponenti, un katrs no tiem ietver skolotāja personiskas attiecības ar darbības priekšmetu:
 - 1.1. Kultūras kontekstā** veidojas skolotāja attiecības ar sava mācību priekšmeta saturiskajām vērtībām.
 - 1.2. Organizatoriski** skolotājs darbojas skolēnu grupas, klases, skolas, izglītības sistēmas ietvaros, viņa darbības priekšmets un līdz ar to vērtība ir mācību process, kas sekmē kvalitatīvu skolēna mācīšanos.
 - 1.3. Sociālā darbībā** veidojas personiskas skolotāja attiecības ar ikvienu skolēnu. Augstākā vērtība te ir skolēns kā cilvēciska, sociāla būtne.
 - 1.4. Individuāli** risinās skolotāja attiecības ar sevi kā profesionāli; augstākā vērtība ir personisks piepildījums un profesionālā pašattīstība kā ceļš uz to.
2. Profesionālās darbības komponentus skolotājs neizvēlas, tie viņa darbībai piemīt objektīvi. Skolotājam viens vai otrs komponents var būt subjektīvi nozīmīgāks, bet viņam ir jārēķinās ar tiem visiem.
3. Līdz ar to promocijas pētījumā par SPV izpausmēm tiks uzskatīti skolotāja mērķi, pārlicības, subjektīvi pieņemtas normas un principi, attieksmes attiecībā pret atsevišķiem savas profesijas komponentiem.

1.3. Skolotāja profesionālās vērtības izglītības aktuālo mērķu kontekstā

Izglītība pati par sevi vienmēr ir uzskatīta par vērtību, bet izpratne par to, ko nozīmē būt izglītotam, kas ir laba izglītība, mainās, mainoties vēsturiskajam laikmetam, ekonomiskiem apstākļiem, politiskajai sistēmai, sociālām attiecībām un cilvēkam pašam (Gudjons, 1998). Tāpat mainās izpratne par kvalitatīvu skolotāja darbu, par atsevišķu skolotāja profesionālās darbības komponentu nozīmību. Vērtības, kuru īstenošana ir patreizējo pedagogijas studentu nākotnes uzdevums, nosaka sabiedrības aktuālā izpratne par cilvēka un zināšanu dabu, cilvēka attīstību, pasauli kopumā, un līdz ar to – par mācību saturu, mācību procesa, skolēnu socializācijas un skolotāja personības ideālu.

Izglītības mērķis ir izglītot cilvēks. Šim jēdzienam nav viennozīmīga skaidrojuma. Piemēram, tautas pedagogijas mērķis ir dzīvesgudrs cilvēks, klasicisma laikmeta pedagogijas – apgaismots cilvēks, domātājs, patiesības meklētājs. Kognitīvās pedagogijas ideāls ir intelektuāli attīstīts cilvēks; pragmatiskās – prasmīgs, kvalificēts, kompetents, konkurētspējīgs cilvēks. Kritiskā pedagogija par izglītotu uzskata emancipētu, autonomu, līdzdalīgu un solidāru indivīdu. Humānās pedagogijas atbalstītāji piedāvā vairākas pieejas jautājumam, kādu cilvēku audzināt – dabisku, brīvu un atbildīgu, harmonisku, ētisku, ar ticību garīgiem ideāliem vai vienkārši laimīgu (Komenskis, 1992; Students, 1998, Beļickis, 1998; Gudjons, 1998; Слостенин, Чижакова, 2003; Forbes, 2003).

20. gadsimta pēdējās dekādes iezīmējās ar būtiskām izmaiņām sabiedrības dzīves prioritātēs un ar izglītības paradigmu maiņu. Līdz ar informācijas aprites un ekonomikas globalizāciju pieaug zināšanu un tehnoloģiju pielietojuma efektivitātes nozīmība pievienotās vērtības un bagātību radīšanai tirgus ekonomikā. No intelekta un radošu inovatīvu ideju atzīšanas par nozīmīgu priekšrocību avotu izriet ideja par zināšanu sabiedrību kā sabiedrības ideālu. Cilvēkkapitāls, tehnoloģijas, investīciju efektivitāte, domāšanas spējas ir zināšanu sabiedrības veidošanas līdzekļi (EP, 2005; LR MK, 2006), kuru attīstība ir viena no aktuālām izglītības prioritātēm.

Politiskā aspektā sabiedrības attīstības mērķis ir demokrātiska, pilsoniska sabiedrība, kas nodrošina iespējas īstenot fundamentālu cilvēka tiesību ievērošanu, sociālu, ekonomisku un kultūras progresu (UNESCO, 1990; ECOSOC, 2001; EP, 2005). Līdz ar to izglītībā vērtīgs ir tas, kas sekmē sabiedrības demokrātijas un pilsoniskas atbildības attīstību un novērš zināšanu sabiedrībā iespējamo risku, ka zināšanas var tikt lietotas noteiktu tirgus un politisku interešu realizācijai (Mikl, 2007).

Aizvien pieaugošā cilvēku un kultūru mobilitāte izraisa sociālās spriedzes risku, tādēļ par starptautiski atzītām prioritātēm un arī izglītības vērtībām kļūst mērķi un principi, kas sekmē sabiedrības integrāciju, toleranci, daudzveidības pastāvēšanu vienotā sabiedrībā un novērtēšanas procesiem, kas uzsver vērtības, ētisku motivāciju un spēju sadarboties ar citiem. Sakarā ar ekoloģiskiem, politiskiem un ekonomiskiem draudiem cilvēces pastāvēšanai aktuālas kļūst rūpes par sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanu. Cilvēka identitātes un viņa iekšējās pasaules attīstības, dzīvības saglabāšanas un cilvēka atbildības kontekstā izglītības mērķos tiek iekļautas universālas – intelektuālas, emocionālas, morālas un garīgas – vērtības (ESOSOC, 2001).

Eiropas un Latvijas izglītības politikas pamatnostādnēs ir atzīta mūžizglītības nepieciešamība gan sabiedrības attīstībai, gan kā cilvēka individuālā potenciāla attīstības, personiskā piepildījuma, dzīves kvalitātes uzlabošanas un sociālās atstumtības novēršanas priekšnoteikums un rezultāts (UNESCO, 1990; EP, 2005; LR MK, 2006).

Kopumā var secināt, ka mūsdienu sabiedrībā par vērtīgu tiek atzīts tas, kas sekmē zināšanu sabiedrības, multikulturalitātes, demokrātijas un katra indivīda dzīves kvalitātes attīstību. Jaunākie izglītības politikas dokumenti tiecas saistīt veselumā visus pretrunīgos izglītības mērķus. Piemēram, četri Žaka Delorsa (Delors) un darba grupas formulētie izglītības jēgas aspekti – mācīšanās, lai zinātu, lai darītu, lai dzīvotu kopā un lai būtu (Delors, 1996) – saista kognitīvos, pragmatiskos, sociālos un humānistiskos izglītības mērķus. Arī dažādas pedagoģiskas pieejas tiecas savstarpēji tuvināties (Gudjons, 1998, Kron, 1999); to pretrunīgajiem ideāliem kļūstot par lielākas sistēmas daļu. Teorētiski uztver sabiedrības attīstības aktuālās problēmas, kas skar gan politiskus, gan sociālus, gan ētiskus jautājumus kā īpašu izaicinājumu izglītībai (Medina Rivilla, 2002; Gardner, 2006) un līdz ar to – katram skolotājam.

Izglītības paradigmu maiņa sakrīt ar izmaiņām būtisku pedagoģijas kategoriju izpratnē (Doll, jr., 1993; Morin, 2001; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Žogla, 2006).

20. gadsimta beigās ir kardināli mainījušies uzskati par zināšanu dabu. Dominējošā pasaules uzskata maiņa no mehānistiski-zinātniskā (modernistiskā) uz postmoderno pasaules uzskatu saistās ar kompleksitāti, nenoteiktību, daudznozīmību, atvērtām sistēmām, procesiem un pārmaiņām, kā arī vispārēju estetizāciju. Šis viedoklis ir pretrunā ar klasisko izpratni par zinātniskuma principu, kur abstraktā domāšana tiek atzīta par augstāko cilvēka psihes attīstības sasniegumu, un racionāli pamatotas un empīriskā ceļā pierādītas zināšanas tiek uzskatītas par ekvivalentu neapstrīdamai patiesībai (Eisner, 1985; Rortijs, 1989, 1999; Doll, jr., 1993; Velšs, 1996, 2006). Zināšanu daudzums pieaug ārkārtīgi strauji; tās ir

mainīgas, plūstošas, relatīvas, pretrunīgas, subjektīvas, atkarīgas no skatu punkta, diskursa vai konteksta. Tā kā mācību saturu nav iespējams paplašināt bezgalīgi, lēmums par to, kuru vēsturi, kuru dabas zinātņi, kuru spēju un prasmju attīstību, kurus sociālos un politiskos kontekstus iekļaut mācību saturā (Morin, 2001; Gardner, 2006), ir izaicinājums gan izglītības politikiem, gan katram skolotājam savā ikdienas darbā savas profesionālās darbības kultūras kontekstā.

Izglītības mērķos un saturā postmodernā zināšanu dabas izpratne atspoguļojas kā akcentu pārvietošanās no zināšanu kā gatavu patiesību apguves uz zināšanām kā procesu – relatīvu/informatīvu/naratīvu diskursu, līdz ar to – no zināšanu iegaušanās uz informācijas apriti, tātad uz informācijas ieguvu, apstrādi, komunicēšanu un kritisku izvērtēšanu. Svarīgi izglītības mērķi ir skolēna spēja orientēties informācijas plūsmā (Held, 2006) un gatavība sastapties ar neskaidro un negaidīto, uztverot to nevis kā draudu, bet gan kā bagātinošu parādību (Gudjons, 1998; Morin, 2001; Gardner, 2006). Šādu mērķu sasniegšana tiek plānota, pārejot no vienas disciplīnas uz multidisciplināru pieeju, no shematiskām, vienkāršotām zināšanām uz integrētām, no noslēgtu zināšanu struktūru apguves uz plašu reālās dzīves pārstāvēniecību mācību saturā. Izglītība atsakās no abstrakta, viendimensionāla racionālisma, no mācību satura redukcijas, padarot mācību saturu atvērtu aizvien jaunām zināšanām. Nozīmi zaudē šauri specializētu zināšanu un prasmju apguve, tā vietā svarīgi kļūst pievērsties skolēnu vispārīgo spēju un mācīšanās prasmju attīstībai.

Skolēna dzīves pieredzes un plašu dzīves kontekstu integrācija izglītībā ir iespējama, skolēnam pašam piedaloties mācību satura atlasē saskaņā ar savu iepriekšējo pieredzi, individuālajām spējām un mācīšanās vajadzībām.

Izglītības satura dominante pārvietojas no teorētiskām zināšanām uz praktiskām – „mācīties, lai darītu” (Delors, 1996; Griffin, Holford, Jarvis 2003; Medina Rivilla, 2002). Ja industriālā laikmeta izglītības praktisko mērķu – prasmju un/vai kvalifikācijas – sasniegšanai svarīga bija disciplīna, apzinīgums, centība, tad, sākot ar 20. gadsimta 90. gadiem, kā prioritātes izvirzās prasme radoši pielietot zināšanas neparedzētās situācijās, atbildība, spēja strādāt komandā (Tiļļa, 2005). Līdz ar to vērtību dominante izglītībā pārvietojas uz skolēna patstāvību, radošu domāšanu, spēju apstrādāt informāciju un risināt problēmas (Gudjons, 1998). Process ir tikpat vērtīgs kā rezultāts, katra skolēna individuālā potenciāla attīstība ir svarīgāka par vienotu prasību izpildi.

Postmodernā izglītība attiecīgi iekļauj izglītības programmās kompleksu un spontānu transformatīvu procesu mijdarbību, kas ietver daudzus nozīmju slāņus un plašas interpretācijas iespējas, reflektīvu mijdarbību ar vidi, citiem, kultūru un paša zināšanām.

Šādu attiecību veidošanas mērķis ir izpratne, ka cilvēka uztvere iekļaujas plašākā kulturālā, ekonomiskā un kosmiskā matricā, un spēja kritiski interpretēt vispārēju nenoteiktību (Doll, jr., 1993; DiPietro, Walker, 2005).

1.2. tabulā apkopotas zināšanu aktuālās, postmodernās izpratnes izpausmes izglītības satura prioritātēs salīdzinājumā ar tradicionālajām izglītības satura vērtībām.

1.2. tabula

Izglītības aktuālās vērtības skolotāja profesionālās darbības kultūras kontekstā

| Tradicionālas vērtības | Aktuālas vērtības |
|---|---|
| Vienkāršots, reducēts, strukturāli noslēgts mācību saturs | Kontekstuāls, komplekss, pretrunīgs, integrēts, atvērts, multidimensionāls mācību saturs |
| Teorētisks, abstrakts mācību saturs | Praktisks, ar skolēna dzīves pieredzi un interesēm saistīts individualizēts mācību saturs |
| Zināšanu iegaumēšana un reproducēšana | Zināšanu konstruēšana un kritiska analīze |
| Gudrība, loģika, centība, paklausība, čaklums | Interese, radošums, uzdrīkstēšanās, plānošana, lēmumu pieņemšana, problēmu risināšana |
| Vienotu pamatprasmju apguve | Individuālo spēju attīstība |
| Skolotājs kā informācijas avots | Skolotājs kā intereses rosinātājs |

Izmaiņu kopējo tendenču virzību var raksturot kā pāreju no vienkāršā uz daudzslāņaino, no teorētiskā uz praktisko, no vienotā uz individualizēto, no uzspiesta uz paša izvēlētu.

Postmodernā pieeja izglītībā saskaras ar kritiku par zināšanu devalvāciju, dehumanizāciju, jebkādas regulācijas noliegumu (Usher, Edwards, 1994), garīgo un morālu vērtību pārmantošanas atstāšanu nejaušības varā, nacionālo īpatnību ignorēšanu un atteikšanos no ētisku un dzīves jēgas jautājumu risināšanas (Фролов, 2001; К ульевич, 2004; Mikl, 2007). Karls Bereiters (Bereiter) un citi pētnieki uzsver, ka, orientējoties uz zināšanu radīšanas talanta un starpdisciplināras domāšanas prasmes attīstību, nedrīkst pamest novārtā elementāru pamatprasmju apguvi (UNESCO, 1990; Bereiter, 2002), kas pati par sevi ir pretrunā ar daudzveidības nodrošināšanu.

Skolotāja personiskās izvēles un autonomi vērtību spriedumi ir būtiski visu minēto jautājumu risināšanā. No skolotāja personiskās pārlicības ir atkarīgs, vai viņš mācību saturā iekļaus lielas, „neērtas”, grūti aptveramas un kompleksas tēmas, tā padarot skolēnu mācīšanos nozīmīgu, vai arī skolēni iestīgs tehniskās detaļās, globālās idejas atstājot ārpus mācību procesa; vai zināšanas tiks ietvertas cilvēces kultūras un humānisma kontekstā, vai arī tās būs tikai ekonomiskas un efektīvas (Eisner, 2001; Gardner, 2006). Skolotājam jāizlemj, kā izturēties pret pretrunām pašās zinātniskajās teorijās, vai un kādā mērā

diferencēt mācību saturu un mainīt savus plānus saskaņā ar skolēnu individuālajām spējām un interesēm. Skolotāja kompetenci šādā situācijā raksturo ne tikai spēja atlasīt, analizēt un pārveidot dažāda veida zināšanas, bet arī – kritiskas attieksmes uzturēšana pret tām (Koķe, 2000; EU Commission, 2005).

Izglītības teorijā un praksē ir nostiprinājusies jauna izpratne par mācīšanās dabu, un no tā izriet ievērojamas izmaiņas skolotāja profesionālās darbības organizatoriskajā komponentā. Konstruktīvisma teorija, kas ir kļuvusi vispārpieņemta (Brunner, 1996), noraida tradicionālo kognitīvo, biheivioristisko un pragmatisko izglītības teoriju izpratni par mācīšanos kā noteikta zināšanu apjoma pārvietošanu no skolotāja skolēnā („ieejas – izejas” mehānisms). Saskaņā ar konstruktīvisma teoriju mācīšanās ir subjekta aktīva radoša darbība, kurā zināšanas tiek individuāli konstruētas saskaņā ar savu pieredzi un personisku nozīmību, mācīšanās situācijām rodoties sociālā kontekstā. Konstruktīvistiska mācīšanās ir mērķtiecīga, jēgpilna, autentiska (kontekstuāla un kompleksa) un kooperatīva (Jonassen, 1999). Skolēns tajā iesaistās kā indivīds, kas spēj orientēt savu gribu un būt patstāvīgs. Līdz ar to svarīgs skolotāja uzdevums ir sekmēt skolēna autonomiju un pašregulāciju, rosināt pašizpaušmi, patstāvīgu spriešanu un atbildību par savu mācīšanos, uzturot intelektuālu brīvību un nodrošinot izvēles iespējas (Gudjons, 1998; Freire, 1998; Tiļļa, 2005; EU Commission, 2005; Helds, 2006). Šie uzskati saskan ar Džona Džūija (Dewey) atziņu, ka zināšanas rodas tikai no nozīmīgas pieredzes un ka jebkādu izglītības gala mērķu un standartu noteikšana atņem izglītības procesam lielu daļu tā nozīmju, kā svarīgākos atstājot ārējos stimulus (Дьюи, 2000). Mācību sasniegumu vērtēšanā aktuāls kļūst savas mācīšanās pašnovērtējums (Jarvis, Holford, Griffin, 2003; Hahele, 2006). Tādējādi pedagoģiskie akcenti pārvietojas no apmācības uz izglītību, no iekalšanas uz mācīšanos ar izpratni, no priekšmet-centrētas un/vai skolotāj-centrētas izglītības uz skolēn-centrētu izglītību. Šīs konstruktīvisma idejas atbilst humānajai izglītības paradigmai kā autoritārās paradigmas pretstatam.

Saistot mācību procesu ar skolēniem personiski nozīmīgiem mācīšanās kontekstiem, autonomu darbību un individuālām mācīšanās vajadzībām, skolotājam mācību procesā ir jānodrošina iespējas dažādu mācīšanās stilu – kognitīvu, emocionālu, audiovizuālu, ķermenisku utt. – realizācijai, atceļot tradicionālo uzskatu par racionālisma dominantes nepieciešamību mācību procesā (Greenhalg, 1994; Klafki, 2000; Roth, 2000; Gardner, 2006; Maslo, I., 2006). Lai nodrošinātu mācību procesa diferenciaciju un individualizāciju (Medina Rivilla, 2002), skolotājs apgūst aizvien plašāku pedagoģiskā darba formu un

metožu un metodisko palīglīdzekļu klāstu, piemērojot tos aktuālajai situācijai un katra skolēna mācīšanās vajadzībām.

Konstruktīvisma teorijas skatījumā sociālā mācīšanās ir tikpat nozīmīga kā paša subjekta aktīva, personiski nozīmīga darbība. Līdz ar to efektīva mācību procesa nosacījums ir diskusijas, kooperatīvās mācības, iesaistīšanās reālās dzīves situācijās, kopīga pieredzes gūšana un problēmu risināšana (Dewey, 2005; Выготский, 1991; Freire, 1998; Forbes, 2003; Tiļļa, 2005; Ose, 2006), nevis klusums un kārtība klasē. Skolotājs no mācību procesa dominantes un galvenā zināšanu avota kļūst par skolēna mācīšanās organizētāju, atbalstītāju, motivētāju (Tiļļa, 2004; EU Commission; 2005; Held, 2006), no neapstrīdamas autoritātes un kontrolētāja – par partneri un biedru (Essavi, 2001), pievēršoties tādu apstākļu radīšanai, kas ļautu skolēnam mācīties pašam.

Pazīmes, kas raksturo izpratnes maiņu par kvalitatīvu mācību procesu, strukturētas 1.3. tabulā.

1.3. tabula

Aktuālas vērtības skolotāja profesionālās darbības organizatoriskajā kontekstā

| Tradicionālas vērtības | Aktuālas vērtības |
|--|--|
| Mācīšana: skolotāja darbība - secīga, skaidra un saprotama informācijas prezentēšana, noteikumu un mērķu izvirzīšana | Mācīšanās: skolēna aktīva iesaistīšanās, individuāla zināšanu un nozīmju konstruēšana, personiskās jēgas radīšana. |
| Unificēts mācību process | Individuālo mācīšanās vajadzību un stratēģiju attīstība |
| Skolotāja autoritāte, iniciatīva, kontrole, novērtējums | Pašiniciēta, pašregulēta mācīšanās, pašnovērtējums |
| Frontālas mācības, individuāls skolēna darbs, disciplīna | Sociālā mācīšanās, sadarbība, diskusijas |
| Skolotājs kā didaktiskais līderis un kontrolētājs | Skolotājs kā organizētājs, padomdevējs un partneris |

Pētījumi atklāj, ka izšķirošs izglītības kvalitātes priekšnoteikums ir nevis izglītības programmās ieteiktais mācību modelis, bet gan skolotājs, kas izvēlas modeli atbilstoši savai pārliecībai par to, kā notiek mācīšanās un kādas ir skolotāja iespējas to ietekmēt (Eisner, 1995; Patrick, Pintrich, 2001; Brundrett, Silcock, 2002; Goodson, Haregreave, 2004). Mācību procesa organizāciju ietekmē skolotāja ticība katra skolēna spējām mācīties augstā līmenī un augsts novērtējums katra skolēna unikālajai un neatkārtojamajai personības uzbūvei, interesēm un vajadzībām (Forbes, 2003; Maslo, 2006; Helds, 2006).

Organizējot mācību procesu, skolotājam ir svarīgi apzināties, ka pastāv neskaitāms daudzums neparedzētu iespēju; skolotāja kompetences būtiska sastāvdaļa ir atvērtība jaunai situācijai, elastība un radošums (Klafki, 2000). Attiecību veidošana starp mācību saturu un skolēniem principā nekad nevar atkārtoties, tādēļ skolotājam ir jābūt **gatavam** ikreiz no

jauna iesaistīties nezināmajā. Tas no skolotāja prasa īpaša veida jūtīgumu un spēju elastīgi variēt savu darbību.

Izglītības aktuālās prioritātes kardināli atšķiras no tradicionālās izpratnes par skolu kā vietu, kur valdošā ir skolotāja autoritāte, bet skolēni veido vienotu masu, kur skolotājs māca, bet skolēni centīgi un disciplinēti mācās (Essavi, 2001; Gardner, 2006). Šajā jautājumā skolotājam ir jāpārvar pretruna ar savu izglītības pieredzi (un gadsimtiem ilgu cilvēces pieredzi), kas pārsvarā ir saistīta ar unificētām mācībām. Tai pat laikā skolēnu patstāvība neatbrīvo skolotāju no atbildības par skolēnu sniegumu, jo pedagoģiskās attiecības tomēr ir asimetriskas, un skolēna sekmes raksturo ne tikai skolēna, bet arī skolotāja darba kvalitāti.

Konstruktīvistiska izglītība paredz mācīšanos kā personiskas jēgas veidošanos, tātad teorētiski vērtēšanai ir jābalstās uz pašnovērtējumu un ir jābūt kvalitatīvai, nevis kvantitatīvai. Taču daudzu valstu, arī Latvijas praksē plaši pielietotie centralizētie pārbaudījumi noliedz individualitāti kā būtisku izglītības vērtību (Mikl, 2007). Arī šo pretrunu katrā situācijā skolotājs risina saskaņā ar savām vērtībām.

Skolēnu individuālo interešu, vajadzību un spēju attīstības atbalstīšana pedagoģiskajā procesā ir tieši saistīta ar daudzveidības, neprognozējamības, mainības atzīšanu par vērtību, kā arī ar uzticēšanos skolēna izvēlei un pašnovērtējumam.

Skolotāja profesionālās darbības sociālajā līmenī, veidojot attiecības ar skolēnu kā cilvēcisku būtņi, izpaužas skolotāja izpratne par cilvēka dabu, sabiedrības dabu un cilvēka un sabiedrības attiecībām. Saskaņā ar sistēmisko pieeju, kas izaug no tradicionālās kopveseluma koncepcijas, cilvēks pats ir īpašs un unikāls veselums, kas savukārt ir cita, lielāka veseluma daļa; cilvēks ir sabiedrībā un pasaulē iesaistīts indivīds, nevis *tabula rasa* vai mehānisms, kas noteiktā veidā atbild uz noteiktiem stimuliem. Atšķirīgi ir uzskati par veselumu, kam cilvēks pieder, par to, kā cilvēks tajā iesaistās un kādā mērā izglītībai ir jāuzņemas atbildība par cilvēka iekļaušanos šajā veselumā.

Uz zināšanu sabiedrības attīstību orientēta izglītība kā savu mērķi redz cilvēka iekļaušanos globālajos procesos. Šai pieejai ir svarīga skolēna kompetences, spēju un interešu attīstība, lai piemērotos mainīgajai pasaulei, orientētos informācijas plūsmā, atrastu vietu darba tirgū un kļūtu par ekonomiskās izaugsmes garantu (LR MK, 2006). Zināšanu sabiedrībai nav pārāk svarīgi sociālu un kulturālu vērtību konteksti.

Kritiskajā pedagoģijā svarīgākais ir audzināšanas pilsoniskais aspekts, kas nosaka indivīda iekļaušanos demokrātiskā sabiedrībā, kur lēmumus pieņem kopīgi, bet par to izpildi ir atbildīgs ikviens. Kritiskās pedagoģijas ideāls – spēcīga indivīda un spēcīgas

sabiedrības attīstība – ir saistīts ar skolēna emancipāciju, autonomiju, līdzdalību (kritisku refleksiju par cilvēka tiesībām un līdzatbildību kopīgas kultūras un sabiedrisku un politisku attiecību veidošanā) un solidarizēšanos (kritiska paša un citu pašnoteikšanās un līdzatbildības iespēju saskaņošana) (Klafki, 1992; Rubene, 2004; EU Commission, 2005). Tai pat laikā kritiskā pedagoģija neatsaucas uz mūžīgiem ideāliem un vispārējo ētiku (Gudjons, 1995), subjektīvās jēgas meklēšanu, ticību, labestību un cilvēka cieņu, kas ir svarīgi humānajai pedagoģijai (Beļickis, 1998; Špona, 2004) un kas iekļauj cilvēku plašākās – cilvēces, dabas un kosmosa struktūrās. Kritiskajā pedagoģijā īpaša uzmanība netiek pievērsta arī jautājumam par mazākuma tiesībām, ko Edgars Morins (Morin) kā svarīgāko demokrātijas principu vērtē augstāk nekā vairākuma varu, jo „daudzveidīgu ideju un uzskatu konflikts ir demokrātiskas sabiedrības vitalitātes avots” (Morin, 2001: 58).

Gara zinātnēs balstītās pedagoģiskās pieejas izglītības mērķus pamato sociālās un garīgās vērtībās – rūpēs par ikviena cilvēka dvēseli, sirsnībā un mīlestībā pret katru skolēnu piederības izjūtā, cilvēka identitātē (Šprangers, 1929; Šteiners, 1994; Beļickis, 2000; Koķe, 2000; Forbes, 1996, 2003). Humānā pedagoģija cilvēces kā universālas vērtības nozīmīgumu izglītībā redz rūpēs par unikāla indivīda attīstību, to mazāk interesē sabiedrības attīstības un cilvēku savstarpējo attiecību jautājumi. Veseluma pieeja pedagoģijā aicina cilvēku uztvert kā cilvēces daļu, uzskatot, ka būtiska izglītības funkcija līdz ar katra cilvēka unikalitātes kopšanu ir arī sociālās atbildības audzināšana (Forbes, 1996; Špona, 2004; Gardner, 2006).

Paolo Freire (Freire) ir pārliecināts, ka izglītības atbildība ir rūpēties par cilvēka kā humānas būtnes identitāti, ko apdraud „pakļaušanās globalizācijas ētikai, kas uzskata, ka pasaulē ir jāseko faktu kārtībai” (Freire, 1998: 116). Izpratnes veidošanos par planētas identitāti un cilvēka identitāti kā būtisku izglītības mērķi globalizācijas apstākļos izvirza arī Morins. Viņš secina, ka svarīgi ir saprast cilvēku ne tikai kā bioloģisku un psiho-sociokulturālu būtni, bet iespējami dažādos kontekstos – arī kā piederīgu kosmosam, dabai, dzīvei, vēsturei un kultūrai (Morin, 2001).

Reliģiskā pedagoģija tiecas indivīdu iekļaut garīgās sistēmās, saistīt to ar ticību, mīlestību, garīgumu, bezgalīgo (Garleja, Remese, 2003). Līdzīgas kategorijas lieto arī humānās un holistiskās pedagoģijas pārstāvji (Амонашвили, 1996; Beļickis, 1998; Forbes, 2003).

Dažādas pedagoģijas sistēmas sniedz atšķirīgas atbildes uz jautājumu par to, vai augstākais veselums, kura daļa ir indivīds, ir sabiedrība, daba vai Dievs, tomēr kopīga ir ideja, ka cilvēks ir kādas sistēmas (vai vairāku) komponents. Vai tā būtu patriotiskā vai

ekoloģiskā audzinātība, spēja strādāt komandā, orientēties pasaulē vai dzīvot multikulturālā sabiedrībā, mijdarbība paredz mācīšanās subjektam iekļauties par sevi lielākā veselumā, identificēties ar to un būt atbildīgam ne tikai par savu pašrealizāciju, bet arī par kaut ko ārpus sevis.

Tradicionāli tiek uzskatīts, ka skolēna attiecības ar sabiedrību un pasauli ir morālas dabas jautājums. Šīs attiecības veidojas, skolēnam apgūstot sociāli pieņemamus uzvedības modeļus, mācoties indivīda intereses pieskaņot sabiedrības vērtībām. Morāles kontekstā būtiskas izglītības vērtības ir pieklājība, tiesības un pienākumi, taisnīgums, iecietība pret atšķirīgiem uzskatiem (Пижа, 2006; Špona, 2001; Gardner, 2005). Tomēr vislabākā sociālā vai politiskā vērtība (piemēram, ieinteresētība citu labklājībā) var izrādīties par savu pretmetu, ja tā tiek atrauta no mijdarbības ar aktuālu dzīves kontekstu (Дьюи, 2000). Turpinot Djūija pieeju, 21. gadsimta sākumā par svarīgu pedagoģisku principu tiek atzīta atšķirīgu cilvēku un atšķirīgu kultūru savstarpēji ieinteresēta komunikācija, kad akcents no tolerantas līdzāspastāvēšanas pārvietojas uz dzīvošanu kopā, aktīvi sadarbojoties (Delors, 1996; Morin, 2001; Huitt, 2004a;). Apliecinot mijiedarbības nozīmību, sistēmkonstruktīvistiskā pedagoģija iekļauj to izglītības programmā kā vienu no trijām izglītības satura struktūrkomponentēm (Kron, 1999; Tiļļa, 2005), saistot to ar daudzveidīgiem mācīšanās kontekstiem.

Skolotāja ikdienas darbā šie principi tiek īstenoti pedagoģiskajā saskarsmē un sadarbībā. Mūsdienās par nepieņemamu tiek uzskatīta situācija, kad skolotājs galvenokārt izmanto tiešas prasības, rīkojumus, aizrādījumus un draudus, uzņemoties vienpersonisku atbildību par daudzveidīgu attiecību veidošanu. Tomēr skolēnu iekļaušanos apkārtējā pasaulē nesekmē arī liberālais stils, kad skolotājs neiejaucas skolēnu attiecībās, atstājot visu atbildību skolēnu pašu ziņā. Pretnostatot skolotāja un skolēna atbildību par daudzveidīgu attiecību veidošanu, mūsdienu pedagoģija atbalsta subjekts–subjekts attiecības, kurās skolēns un skolotājs, neskatoties uz pieredzes un vecuma atšķirībām, piedalās kā principiāli līdzvērtīgi partneri (Špona, 2004). No sabiedrības integrācijas un iekļaujošās izglītības viedokļa nozīmīga ir saskarsmes partneru empātiska uztvere, prasme sarunāties un diskutēt, izprast partnera viedokli, kā arī konfliktu konstruktīva risināšana. Mijdarbības principu ierobežo konkurence (spēka sacensības loģika) un normatīva pieeja mācību saturam, procesam un pedagoģiskajām attiecībām, kas cilvēka iekļaušanos kopveselumā uztver kā iepriekšnoteiktu uzvedības modeļu, likumu un noteikumu mehānisku pieņemšanu, un (Forbes, 1996).

Sastopoties dažādām personībām, dažādām kultūrām un dzīves jomām, veidojas uzskatu sadursmes un pretrunas, un skolotāja izaicinājums ir šos konfliktus konstruktīvi risināt. UNESCO un EU šādas taktikas piemēru ietver izglītības mērķī: audzēkņu individuālo un kulturālo atšķirību kā vērtību līdzsvarošana ar to kopīgo, vispārcilvēcisko, kas apvieno sabiedrību un veido tās identitāti (EU Commission, 2005).

1.4. tabulā apkopoti aktuālo un tradicionālo vērtību pretstatu izpausmes izglītībā.

1.4. tabula

Aktuālas vērtības skolotāja profesionālās darbības sociālajā kontekstā

| Tradicionālas vērtības | Aktuālas vērtības |
|---|---|
| Vienlīdzība | Multikulturalitāte |
| Sociālais statuss | Iekļaušanās sabiedrībā un pasaulē |
| Distancēšanās, konkurence | Kontaktēšanās, sadarbība |
| Politisko un sociālo normu apguve | Universālu vērtību komunicēšana |
| Skolotāja vienpersonisks lēmums | Konfliktu konstruktīva risināšana |
| Individuālais un sociālais kā konkurējošas vērtības | Individuālais un sociālais kā savstarpēji papildinošas vērtības |

Skolotāja profesionālās darbības sociālā komponenta orientieri ir viņa pasaules uzskats un ētiskā pārliecība. Tie nosaka, vai skolotājam bērns ir svarīgs tikai kā mācīšanas objekts vai arī kā cilvēciska būtne un līdz ar to – sabiedrības, dabas un kosmosa daļa (Dauge, 1932; Koķe, 2000), vai skolotājs uzskata audzināšanu par savu uzdevumu vai arī atstāj to ģimenes un/vai policijas kompetencē. Atkarībā no savām vērtību prioritātēm skolotājs veido intīmu un cieņas pilnu vai autoritāru un kategorisku, draudzīgu vai stingru saskarsmi ar saviem audzēkņiem. Skolotāja atbildība ir izvērtēt, kas noteiktā pedagoģiskā situācijā ir svarīgāk – strikta noteikumu ievērošana vai iejūtība, izvairīšanās no konflikta vai tā risināšana (Maslo, 2006), distancēšanās vai kontaktēšanās, indivīda vai kolektīva vajadzības (Husu, 2003).

No skolotāja vērtību hierarhijas ir atkarīgs, kādā mērā viņš pieņem sociālu, kulturālu, reliģisku un etnisku formu daudzveidību, kuras pārstāv viņa audzēkņi (Freire, 1998; Plaude, 1999), vai skolotāja uztverē pretrunas starp dažādām kultūrām un sociāliem slāņiem nozīmē šķēršļus vai, gluži pretēji, indivīda un sabiedrības attīstības iespējas.

Skolotāja profesionālās darbības individuālajā līmenī būtiski atzīmēt, ka ir mainījusies izpratne par izglītības un profesionālās kompetences būtību. Šīs izmaiņas ir saistītas ar pāreju no izglītības bērībā un jaunībā uz pieaugušo izglītību un mūžizglītību (Griffin, Holford, Jarvis, 2003). Profesionālās izglītības iestādē iegūtā kvalifikācija, kas tradicionāli ir bijusi pietiekama visa mūža karjerai, mūsdienās tiek uzskatīta tikai par

profesionālās izglītības pamatu. Mainoties līdzī mainīgajām zināšanām un sabiedrībai, skolotājam ir būtiski sekot jaunākajām atziņām, mācīties jautāt, šaubīties, salīdzināt, izsvērt, būt zinātkāram, apzināties savas spējas un pieņemt savus ierobežojumus (Freire, 1998). Spēja mainīties saistās ar radošumu kā savas personības pārstrukturēšanu, kas aptver sava rakstura un personības īpašību attīstību. Mūžizglītība ir saistīta ne tikai ar ārēju faktoru izraisītu nepieciešamību (konkurētspēja darba tirgū, piemērošanās laikmeta pārmaiņām), bet arī ar iekšēju vajadzību garīgi pilnveidoties, atklāt un izkopt savu individuālo potenciālu, dzīvot produktīvu, pilnvērtīgu dzīvi (EU Comission, 2005; MK, 2006, Koķe, 2003).

Skolotāja profesionālās kompetences nepārtrauktai attīstībai ir nepieciešama neatkarība spriedumos un darbībā, kritiska refleksija, spēja pieņemt patstāvīgus lēmumus un uzņemties atbildību neparedzamās un kompleksās situācijās. Skolotājs izdara grūtas izvēles, pārbaudot savus vērtējumus; tas prasa personības briedumu, noteiktu patstāvības un autonomijas līmeni (Students, 1998; Husu, 2003; Koķe, 2004). Līdz ar to ir svarīgi, ka skolotājs no izpildītāja kļūst par autonomu profesionāli, kas kā reflektīvs praktiķis apzinās savas iespējas un savus ierobežojumus un pats ir atbildīgs par savu mācīšanos un profesionālo attīstību (Schön, 1987; Korthagen, 2001; Smit, 2002; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Koķe, 2003;) (1.5. tabula).

1.5. tabula

Aktuālas vērtības skolotāja profesionālās darbības individuālajā kontekstā

| Tradicionālas vērtības | Aktuālas vērtības |
|-------------------------------|---|
| Profesionālā kvalifikācija | Mācīšanās un profesionālā pašattīstība |
| Konservatīvisms | Gatavība attīstīties un mainīties, radošums |
| Skolotāja lomas izpilde | Personisks papildījums |
| Ārēju prasību izpilde | Kritiska refleksija, autonomi spriedumi |
| Ārējās motivācijas dominante | Iekšējās motivācijas dominante |

Skolotāja profesionālās darbības individuālajā līmenī pastāv pretrunas starp vajadzību uzturēt augstas standarta prasības un profesionālo socializāciju, profesionālu priekšrakstu ievērošanu un skolotāja individuālā potenciāla attīstību, starp tieksmi pēc perfekcijas un savu ierobežojumu apzināšanos, starp skolotāja ētisko pārliecību un normatīviem aktiem, starp skolotāja „mācīšanos savam priekam” un „ekonomisku jēgu” (Jones, 2003; Bereiter, 2002).

Profesionālā pašattīstība un izglītība mūža garumā lielā mērā ir atkarīga no tā, kā skolotājs uztver savu profesiju un sevi kā cilvēku un kā profesionāli. Pašcieņa, profesionālā ētika, atbildības līmenis un personības īpašības var sekmēt vai kavēt skolotāja

profesionalitātes pilnveidi. No skolotāja vērtību prioritātēm ir atkarīgs, vai viņš ir ieinteresēts savā pašattīstībā, gatavs mācīties un apgūt un ieviest savā darbā inovācijas, vai viņa personiskais mērķis ir – būt labam profesionālim, kam ir vajadzība pašrealizēties, realizēt savas intereses un vērtības, papildīt savu misiju, nepārtraukti pašpilnveidoties, vai arī viņš iesaistīsies tālākizglītībā, reaģējot uz likuma vai skolas vadības pieprasījumu, bet bez personiskas ieinteresētības.

Aktuālām vērtībām pretnostatītās izglītības vērtības, kas klasificētas kā tradicionālas, nevar uzskatīt par absolūti negatīvām. Tikai mūsdienu situācijā tās parādās kā kādas lielākas struktūras, vērtību sistēmas daļa, kā instrumentālās vērtības, kas padara iespējamu citu terminālu vērtību sasniegšanu (Gudjons, 1998). Izglītība ir ieguvusi plašāku perspektīvu, tālejošākus, vispārīgākus mērķus, kurus skolotājam ir svarīgi augstu novērtēt. Situācijā, kad skolotājam ir jāizvēlas viens pretstats no diviem, aktuālās vērtības izvēle liecina par skolotāja profesionālās kompetences augstāku līmeni.

Secinājumi

1. Izglītībā nemitīgi notiek tās mērķu un uzdevumu pārvērtēšana, iekļaujot jau esošās vērtības augstāka līmeņa kompleksās sistēmās. Izglītības nemainīgās vērtības ir cilvēces kultūra, indivīda attīstība un iekļaušanās sabiedrībā un pasaulē, izglītība kā vērtība pati par sevi. Izglītības aktuālās vērtības ir saistītas ar attiecīgā laikmeta sabiedrības uzskatiem par vērtīgo cilvēces kultūrā, cilvēka un mācīšanās dabu, sabiedrības attīstības mērķiem un izglītības lomu sabiedrības attīstībā.

2. No aktuālo izglītības politikas dokumentu un jaunāko teoriju analīzes izriet četri kritēriji, kas raksturo kvalitatīvu skolotāja darbu. Tie ir:

- daudzveidība,
- individualitāte,
- mijdarbība,
- profesionālā autonomija.

Daudzveidību izsaka dimensijas : viens – daudz, stabilitāte – pārmaiņas.

Individualitātes dimensijas ir: vienāds – atšķirīgs, atbilstība – unikalitāte, izpildīšana – jaunrade.

Mijdarbība izpaužas dimensijās: vienkāršs – komplekss, informācijas nodošana – komunikācija.

Profesionālās autonomijas dimensijas ir: ārēja – iekšēja motivācija, prasību izpilde – patstāvīgi spriedumi.

3. Šie kritēriji ir vienlīdz svarīgi visos skolotāja profesionālās darbības komponentos – kultūras konteksta, organizatoriskajā, sociālajā un individuālajā. Promocijas pētījumā SPV kritēriji tika saistīti ar topošo skolotāju orientēšanos uz šiem aktuālajiem pedagoģiskajiem principiem.

1.4. Skolotāja profesionālo vērtību kritēriji un rādītāji

Tā kā skolotāja profesionālās vērtības (SPV) ir objekti, idejas un parādības, kas skolotājam ir personiski nozīmīgas viņa profesionālajā darbībā, tad, strukturējot pētījuma vajadzībām to kritērijus un rādītājus, ir jāņem vērā vērtību subjektīvais un objektīvais aspekts.

Skolotāja profesionālo vērtību kritēriju subjektīvais aspekts ir saistīts ar indivīda profesionālās darbības iekšējiem, personiski nozīmīgiem orientieriem, kas izpaužas attieksmēs, brīvi un apzināti izvēlētos mērķos un vērtējuma kritērijos, pārliecībās, prioritātēs, rakstura īpašībās, identitātē un dzīves stilā. Ja indivīds orientējas uz kādu vērtību, tad viņam pret to ir pozitīva attieksme, viņš to augstu vērtē, viņš ir pārliecināts par tās nozīmību, tā viņam kalpo par dažādu mērķu, situāciju un darbību vērtēšanas kritēriju.

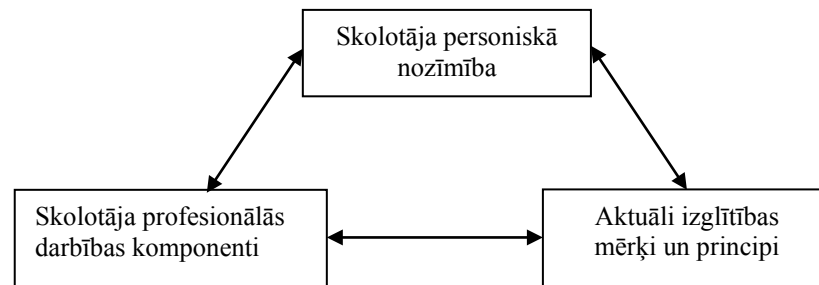
SPV objekti, uz ko ir vērsta skolotāja profesionālā darbība, izriet no šīs darbības struktūras:

- kulturālais komponents attiecas uz mācību satura atlasīšanu un īstenošanu;
- organizatoriskais komponents – uz mācību procesa organizēšanu;
- sociālais – uz skolēna socializāciju un audzināšanu;
- individuālais komponents – uz skolotāja profesionālo attīstību.

Tādējādi SPV izpaužas skolotāja iekšējos, personiski nozīmīgos orientieros attiecībā uz savu profesionālo darbību – attieksmēs, pārliecībā par pedagoģisko kategoriju un parādību nozīmību, brīvi un apzināti izvēlētos pedagoģiskās darbības mērķos un tās izvērtēšanas kritērijos, prioritātēs, profesionālajā identitātē, pedagoģiskās darbības stilā.

Profesijas struktūra nosaka, kas skolotājam tajā ir svarīgi, bet tas, kā tas ir svarīgi, kāda vērtība ir katram no SPV objektiem, ir atkarīgs no vērtību subjekta – skolotāja vai sabiedrības attieksmes. Piemēram, mācību saturs pats par sevi nav vērtība, tas kļūst par vērtību, kad vērtības subjekts novērtē tā nozīmību saskaņā ar kādu vērtēšanas kritēriju – vienkāršību, daudzveidību, būtiskumu nozares kontekstā u.c. Patreizējā sabiedrības attīstības situācijā visās skolotāja darba jomās būtiski vērtību kritēriji ir daudzveidība,

individualitāte, mijdarbība un profesionālā autonomija. Tādējādi skolotāja profesionālās vērtības nosaka trīs komponenti (1.2. attēls).



1.2. att. Skolotāja profesionālo vērtību struktūra

Promocijas darba ietvaros par augstāka līmeņa profesionāli tiek atzīts skolotājs, kam personiski nozīmīga ir daudzveidība, subjekta individualitāte, mijdarbība un profesionālā autonomija, pretstatā tādām skolotājam, kuram svarīgāka par šīm vērtībām ir stabila tradīcija, racionālisms, skaidrība, vienkāršība un atbilstība noteiktām normām un prasībām. Šie pretstati ir izmantoti, nosakot katram skolotāja profesionālo vērtību kritērijam augsta un zema līmeņa rādītājus. SPV kritēriji un rādītāji pētījuma vajadzībām ir strukturēti atsevišķi katram aktuālajam izglītības principam, pakārtojot tiem skolotāja personiskās nozīmības izpausmes attiecībā pret katru skolotāja profesionālās darbības komponentu.

Skolotājs, kam vērtība ir **daudzveidība** (D) (1.6. tabula), apzinās, ka daudzveidīgu, mainīgu zināšanu, daudzveidīgu mācību formu un metožu, daudzveidīgu sociālu un kulturālu kontekstu iesaistīšana pedagoģiskajā procesā skolēnu mācīšanos padara personiski nozīmīgu un bagātina . Viņš ir elastīgs, radošs, atvērts jaunām iespējām, gatavs mācīties un mainīties pats (Rokeach, 1960; Freire, 1998). Ginters Hubers (Huber) un Heinrihs Rots (Roth) pedagoģiskās domāšanas augstu līmeni saista ar skolotāja prāta atvērtību, orientāciju uz nenoteiktību, darbības procesu un pozitīvās informācijas maksimizēšanu. Augsta līmeņa pedagoģiskās domāšanas pretstatu viņi raksturo kā noslēgtu prātu, orientāciju uz noteiktību, darbības rezultātu un negatīvas informācijas minimizēšanu (Rokeach, 1960, Huber, Roth, 1999). Cilvēks, kas orientējas uz daudzveidību, spēj orientēties nenoteiktībā, viņš uztvert jauno, neparasto un problemātisko kā iespēju brīnīties vai uzzināt ko jaunu, nevis kā problēmu, ar ko jātiek galā (Gudjons, 1998).

1. kritērijs. Daudzveidība kā skolotāja profesionālā vērtība

| Rādītāji | Zems līmenis. D- | Augsts līmenis. D+ |
|------------------------------------|---|--|
| Augsts subjektīvs novērtējums | Teorētiskam, strukturētam, vienotam <i>mācību saturam</i> . Racionālam, reproduktīvam <i>mācību procesam</i> . Vienprātībai, konfliktu trūkumam, prognozējamībai. | Daudzslāņainam, atvērtam, pretrunīgam <i>mācību saturam</i> . Inovatīvam, problēmorientētam <i>mācību procesam</i> . Skolēnu individuālajai, sociālajai un kulturālajai daudzveidībai. |
| Profesionālās darbības orientācija | Orientācija uz stabilitāti, reproducēšanu. | Orientācija uz izaicinājumu, pārmaiņām un radošumu. |
| Profesionālā identitāte | Skolotājs kā drošas informācijas avots. | Skolotājs kā novators, iedvesmotājs. |

Skolotājs, kam vērtība ir *individualitāte (I)* (1.7. tabula), iejūtīgi un mērķtiecīgi vērtē mācību mērķus un saturu no skolēna interešu, vajadzību un pieredzes viedokļa, atklāj ikviena skolēna individuālo potenciālu un sekmē tā attīstību, palīdz skolēniem gūt personisku piepildījumu un atrast savu vietu pasaulē. Tāds skolotājs tic skolēnam kā pilnvērtīgam mācību procesa subjektam, būdams pārliecināts par ikviena skolēna spēju pašam organizēt savu mācīšanos, izvēlēties personiski nozīmīgas mācību satura prioritātes un mācīšanās stilu un izvērtēt savu mācīšanos; viņš uzticas skolēna iniciatīvai un izvēlei. Viņam raksturīga humānistiska attieksme pret katra cilvēka personības un pieredzes unikalitāti. Viņš augstu vērtē arī savu individualitāti, atklāj un izkopj savu individuālo stilu, profesionālo identitāti un personisko piepildījumu profesionālajā darbībā un mūžizglītībā.

2. kritērijs. Individualitāte kā skolotāja profesionālā vērtība

| Rādītāji | Zems līmenis. I- | Augsts līmenis. I+ |
|------------------------------------|--|---|
| Augsts subjektīvs novērtējums | <i>Mācību satura</i> standartu izpildei, augsta līmeņa mācību sasniegumiem. Skolēna centībai, kārtībai un disciplīnai, <i>mācību procesa</i> efektivitātei. Skolotāja iniciatīvai, vadībai un kontrolei. | Individualizētam, personiski nozīmīgam <i>mācību saturam</i> . Skolēna iniciatīvai, izvēlei, paškontrolei un individuālo mācīšanās stratēģiju attīstībai <i>mācību procesā</i> . Personiskām subjekts-subjekts attiecībām ar katru skolēnu. |
| Profesionālās darbības orientācija | Orientācija uz mācīšanu un tās rezultātu | Orientācija uz skolēnu mācīšanos - procesu un uz rezultātu. |
| Profesionālā identitāte | Skolotājs kā didaktiskais līderis, kas māca, vada, kontrolē un vērtē. | Skolotājs kā organizētājs rosinātājs un līdzdarbīgs vērotājs |

Skolotājam, kas uztver kā vērtību *mijdarbību (M)* (1.8. tabula), ir viegli pieņemt integrētu un kontekstuālu mācību saturu ar daudziem nozīmju slāņiem un plašām interpretācijas iespējām, sociālo mācīšanos, multikulturalitāti visdažādākajās tās izpausmēs. Viņš rada apstākļus, lai skolēni „sadarbotos ar citiem skolēniem un skolotāju, iesaistītos pieredzē un apzinātos sevi kā sociālu, vēsturisku, domājošu, komunikējošu, mainošos, radošu personību” (Freire, 1998: 45). Skolotājam aktuāla sociāli integrējoša pieeja pedagoģiskajai darbībai (Ose, 2006), viņa vadībā mācību saturs un process ir cieši saistīts ar apkārtējo pasauli un sabiedrības dzīvi (Dewey, 1974). Šāds skolotājs mērķtiecīgi iekļauj pedagoģiskajā procesā universālu vērtību komunikāciju – sakarību veidošanu un izpratni, ka cilvēks iekļaujas plašākā kulturālā, ekonomiskā un kosmiskā matricā (Morin, 2001; Миронова, 2003; Буторина, Демченко, 2006). Viņam ir attīstītas komunikācijas un konfliktu risināšanas spējas, viņš pats atbildīgi iekļaujas kopienas dzīvē un ir sociāli atbildīgs.

1.8. tabula

3. kritērijs. Mijdarbība kā skolotāja profesionālā vērtība

| Rādītāji | Zems līmenis. M- | Augsts līmenis. M+ |
|------------------------------------|--|--|
| Augsts subjektīvs novērtējums | <i>Mācību satura</i> vienkāršībai, skaidrībai un saprotamībai. Frontālam <i>mācību procesam</i> , „klusumam klasē”, konkurencei. Rīkojumu, norādījumu un prasību izpildei. | <i>Mācību satura</i> kontekstualitātei un integrācijai. Sociāli integrētam un kooperatīvam <i>mācību procesam</i> . Pārrunām, diskusijām, dažādu viedokļu komunikācijai. |
| Profesionālās darbības orientācija | <i>Orientācija</i> uz noteikumu ievērošanu un prasību izpildi. | <i>Orientācija</i> uz sociālu atbildību = skolēnu iekļaušanos pasaulē un sabiedrībā. |
| Profesionālā identitāte | Skolotājs kā autoritatīvs vadītājs, kontrolētājs un vērtētājs. | Skolotājs kā dažāda līmeņa attiecību veidotājs, konfliktu risinātājs. |

Skolotāja *profesionālā autonomija (A)* garantē skolotāja patstāvību un atbildību atlasot, analizējot un izvērtējot jaunas zināšanas, organizējot mācību procesu, sekmējot bērnu socializāciju, sabiedrības attīstību un savu profesionālo izaugsmi. Viņš apzinās savu atbildību un iespējas un ir personiski ieinteresēts mācību saturā, savu audzēkņu izaugsmē un attiecību veidošanā. Tāds skolotājs plāno, vēro, kritiski vērtē un koriģē savu mācīšanos un rīcību (Freire, 1998; Rubene, 2004; DiPietro, Walker, 2005, Haaton, Smith, 2006), patstāvīgi izlemj, kāda ir pedagoģiski pareiza vai nepareiza rīcība konkrētā situācijā (Husu,

2003), rīkojas ētiski. Profesionālajā darbībā viņš ir iekšēji motivēts, gūst personisku piepildījumu, strādā radoši, pieņem izaicinājumus (1.9. tabula).

1.9. .tabula

4. kritērijs. Profesionālā autonomija kā skolotāja profesionālā vērtība

| Rādītāji | Zems līmenis. A- | Augsts līmenis. A+ |
|------------------------------------|---|--|
| Augsts subjektīvs novērtējums | Autoritatīvai <i>mācību satura</i> pārzināšanai. Tehniskai virtuozitātei organizējot <i>mācību procesu</i> . Skolotāja autoritātei, ārējai vadībai un vērtējumam. | Iespējai papildināt zināšanas savā priekšmetā. Elastībai un individuālajam stilam organizējot <i>mācību procesu</i> . Iespējai pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību. |
| Profesionālās darbības orientācija | <i>Orientācija</i> uz kvalifikācijas ieguvu | <i>Orientācija</i> uz personisku piepildījumu un pašattīstību. |
| Profesionālā identitāte | Skolotājs kā cienījama, sabiedrībā pieprasīta profesija, | Skolotāja profesija kā pašrealizācija un nepārtraukta attīstība. |

Augsts profesionālo vērtību līmenis topošajam skolotājam ir gadījumā, ja viņa vērtējumos aktuālās vērtības dominē pār tradicionālajām. Students uztver attiecīgās parādības kā nozīmīgas vērtības, bet to pretstatus atzīst par mazāk nozīmīgiem.

Zems skolotāja profesionālo vērtību līmenis ir gadījumā, kad tradicionālajām izglītības vērtībām topošā skolotāja skatījumā ir augstāks novērtējums nekā aktuālajām. Students vai nu nenojauš par attiecīgu augsta līmeņa vērtību eksistenci, vai arī apzināti atzīst tās par nevēlamām parādībām skolotāja profesionālajā darbībā: tādā gadījumā par pedagoģiskā procesa prioritātēm students atzīst vēlamo vērtību pretstatus – stabilitāti, nemainību, objektivitāti un ārēju prasību izpildi gan skolēna, gan skolotāja darbā.

Ja topošais skolotājs aktuālās un tradicionālās vērtības ir vērtējis vienlīdz augstu, nedodot priekšroku nevienai no abām pretrunīgajām vērtībām, viņa profesionālo vērtību līmenis ir raksturojams kā vidējs.

Secinājumi

1. Skolotājs, kas orientējas uz **aktuālām izglītības** vērtībām, augstu vērtē:

- daudzveidību, mainību un pretrunīgumu dažādās to izpausmēs – mācību saturā, procesā, pedagoģiskajās attiecībās, kā arī skolēnu individuālo, sociālo un kulturālo daudzveidību;

- skolēna individuālās vajadzības un spējas, skolēna personiski nozīmīgu izvēli, skolēnu kā pilnvērtīgu mācību procesa iniciatoru, vadītāju un vērtētāju, sevi kā individualitāti;

- mācību saistību ar plašiem dzīves kontekstiem, skolēnu kā cilvēcisku un sociālu būtni, viņa iekļaušanos sabiedrībā un pasaulē, universālu vērtību komunikāciju;

- iespēju patstāvīgi pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību, strādāt radoši un inovatīvi, attīstīties, mācīties un realizēt sevi profesionālajā darbībā.

2. Skolotājs, kas orientējas uz **tradicionālām vērtībām**, augstu vērtē:

- stabilitāti, vienkāršību, reproducēšanu, racionālismu, vienlīdzību, nemainību;
- mācību standartus, centību, apzinīgumu, disciplīnu, atbilstību prasībām un sociālai lomai, skolotāja iniciatīvu, kontroli un novērtējumu;

- saprotamību, pareizību, noslēgtību, individuālu mācīšanos un sacensību, politisku un sociālu normu ievērošanu, pienākumu kā ārēji izvirzītu noteikumu izpildi;

- kvalifikācijas ieguvī, ārēju vadību un novērtējumu, instrukciju izpildi, tehnisku virtuoziāti, skolotāja iespēju būt pārākajam, vecākajam, gudrākajam.

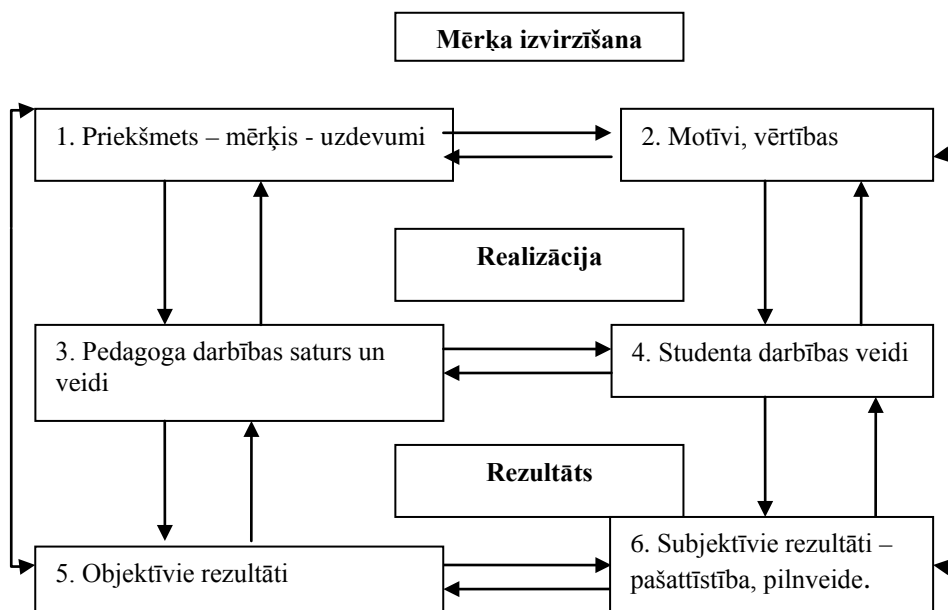
3. Tradicionālu un eklektisku vērtību sajaukums, nedodot priekšroku nevienai no tām, promocijas darbā ir kvalificēts kā skolotāja profesionālo vērtību vidējs līmenis.

4. Skolotāja profesionālo vērtību augsts līmenis promocijas darbā tika attiecināts uz aktuālu pedagoģisku vērtību dominanti topošā skolotāja mērķos, attieksmēs, pārliecībās un vērtējumos, bet zems līmenis- uz tradicionālu pedagoģiskās vērtību dominanti. No šādas nostādnes izrietēja promocijas darbā izvirzītie pedagoģiskās darbības mērķi, pieņemot, ka aktuālu izglītības prioritāšu personiskā nozīmība atbilst priekšstatiem par kompetentu pedagogu 21. gadsimta skolā.

2. TOPOŠO SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO VĒRTĪBU VEIDOŠANĀS PEDAGOĢISKĀ DARBĪBĀ

Promocijas darba pirmajā nodaļā ir aprakstīts vēlamais pedagoģiskais rezultāts – topošo skolotāju profesionālās vērtības. Otrās nodaļas ietvaros tiks pētītas pedagoģiskas iespējas šī rezultāta sasniegšanai augstskolas studiju procesa ietvaros.

Zoja Čehlova apraksta pedagoģijas priekšmeta procesuālo aspektu kā objektīvās un subjektīvās pedagoģiskās realitātes mijšakarību. Viņa saista subjektīvo pedagoģisko realitāti ar katra studenta subjektivitātes saturu – viņa mācīšanos un motivācijas un izziņas potenciāla attīstību, bet objektīvo – ar objektīvu situāciju, kas aptver cita cilvēka (pedagoga) ietekmes dinamiku, šīs ietekmes realizāciju darbības un saskarsmes procesā (Čehlova, 2002; Špona, Čehlova, 2004). Objektīvs pedagoģiskās darbības komponents ir arī pedagoga īstenotā izglītības programma (*curriculum* - izglītības plānošanas dokuments, kas aptver vispārīgas vadlīnijas, izglītības filozofiju, mērķus, izglītības kontekstus, studiju saturu, studiju un to rezultāta vērtēšanas formas un metodes (Lūka, 2008). Čehlovas izstrādātajā pedagoģiskās darbības cikla modelī ir redzama darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu saistība, kā arī paredzētas iespējas pedagoģiskā procesa modelēšanai (2.1. attēls).



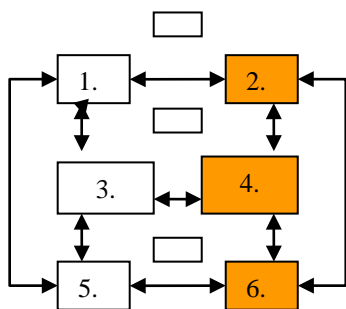
2.1.att. Pedagoģiskās darbības cikla modelis (Čehlova, 2004)

Lai promocijas darbā pilnveidotu pedagoģiskās darbības procesuālo modeli atbilstoši pedagoģiskam mērķim – topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai, tika

izzināti modeļa atsevišķie komponenti, kā arī raksturotas šo komponentu savstarpējās attiecības:

1. Vērtību veidošanai nepieciešamā studentu darbība – vērtību veidošanās psiholoģiskais pamatojums (modeļa 2. – 4. – 6. komponenti).
2. Mērķim atbilstoša studiju satura iekļaušana studiju programmā un metožu izvēle (modeļa 1. – 3. – 5. komponenti).
3. Vērtību pilnveides kā pedagoģiskās darbības mērķa saskaņošana ar studenta vajadzībām (modeļa 1. – 2. komponenti).
4. Studenta vērtību attīstību sekmējoša pedagoga un studentu sadarbība pedagoģiskajā procesā (modeļa 3. – 4. komponenti).
5. Pedagoģiskās darbības objektīvā un subjektīvā rezultāta mijsakarības (modeļa 5. – 6. komponenti).

2.1. Vērtību attīstības psiholoģiskais pamatojums



Analizējot psiholoģijas un pedagoģijas teorijas (to hronoloģisku kārtojumu skat. 2.1. tabulā), kas pēta cilvēka vērtību attīstības procesu, uzmanība tika pievērsta vērtību attīstības motivācijai, procesam un rezultātam, saskaņā ar pedagoģiskās darbības subjektīvā komponenta struktūru (sk. 2.1. att., 41.lpp: 2. – 4. – 6.)

2.1.tabula

Teorijas, kas analizē cilvēka vērtību sistēmas izmaiņas

| | |
|------------------------|---------------------------------------|
| Rogers, 1963 | Studentcentrētas mācības |
| Krahtwohl, 1964 | Izglītības afektīvo mērķu taksonomija |
| M. Rokeach, 1967 | Cilvēka vērtību teorija |
| Eriksons, 1968 | Cilvēka identitātes attīstība |
| Allport, 1970 | Funkcionālās autonomijas attīstība |
| K.Dabrowsky, 1972 | Pozitīvās dezintegrācijas teorija |
| Piaget, Kohlberg, 1975 | Morālās attīstības teorija |
| A. Ļeontjevs, 1975 | Darbības teorija |
| M.Vidnere, 1997 | Pārdzīvojuma pieredzes izpratne |

Miltons Rokičs par cilvēka vērtīborientācijas pamatu pieņem bērnībā radušos sociālos priekšstatus un attieksmes pret pasauli un sevi tajā. Viņš uzskata, ka tie veidojas, bērnam noticot tam, ko viņam māca apkārtējie cilvēki (Rokeach, 1967). Pārliecības un vērtības, pēc Rokiča, attīstās ārēju autoritāšu ietekmē, indivīdam salīdzinot savas prioritātes ar nozīmīgu „cita” vērtībām un redzot, ka šādi uzskati piemīt lielākajai daļai apkārtējo cilvēku. Šādi izveidojušās pieauguša cilvēka pārliecības un vērtības esot stabilas un grūti maināmas. Izmaiņas, saskaņā ar Rokiču, ir iespējamās, ja indivīds salīdzina savas vērtību prioritātes ar autoritatīvu morāļu standartu (Rokeach, 1973), ko pedagoģiskā darbībā var pārstāvēt pedagogs un studiju biedru grupa.

Morālās attīstības teorija, ko izveidoja Lorenss Kolbergs (Kohlberg), balstoties uz Žana Piažē (Piaget) kognitīvās attīstības teoriju, pieņem, ka vērtību sistēmas saturu cilvēkam piedāvā apkārtējā vide, bet sistēmas forma ir ģenētiski noteikta. Kolbergs morāles jēdzienus uztver tāpat kā jebkuras citas zināšanas, to apguvi saistot ar asimilācijas un akomodācijas procesiem. Cilvēka apziņā tiek ietilpināta jau gatava sabiedriski-politisku vērtību sistēma; šīs vērtības sākotnēji ir ārēji uzvedības regulatori, bet attīstības rezultātā, veidojoties pieradumam, tās kļūst par iekšējiem regulatoriem (Пиаже, 2006; Špona, 2004). Morālās attīstības līmenis pieaug, indivīdam pieņemot sociālas normas: no paklausīšanas autoritātei un izvairīšanās no soda caur vērtību relativitātes un sabiedrības interešu prioritātes apziņu uz spēju loģiski analizēt sociālas idejas un patstāvīgi definēt universālas morālas vērtības.

Morālās attīstības gala rezultātu Kolbergs redz kā uzvedību, kas orientēta uz sabiedrībā pieņemto tikumisko interešu ievērošanu, respektīvi, socializāciju šī jēdziena vispārpieņemtajā izpratnē. Sākotnēji indivīds redz morāles normas kā kaut ko no ārienes noteiktu, bet morālās attīstības gaitā viņš identificējas ar sabiedrību un tās vērtībām, un ārējās normas pakāpeniski kļūst par personības iekšēju orientieri. Indivīds vispirms pieņem savas tuvākās sociālās vides – ģimenes, tad – pastāvošās sabiedrības vērtības. Pati augstākā pakāpe, pēc Kolberga, ir „civīlā nepaklausība”, kad tiek apšaubīts kāda morāles likuma taisnīgums, atzīstot, ka tas pārkāpj kāda indivīda tiesības (Kohlberg, 1971).

Piažē norāda uz ārējas autoritātes ietekmi, atzīstot, ka „cieņa pret grupu rodas vai nu grupas spiediena rezultātā, vai arī aiz cieņas pret atsevišķām personībām; tā rodas no indivīdu savstarpējām attiecībām” (Пиаже, 2006. 149). Vērtības tiek apgūtas nevis tiešā personiskā vērtības pieredzē, bet sociālā darbībā. Kolbergs ir pārliecināts, ka cilvēks pieņem jaunu vērtību, ja loģisku spriedumu ceļā ir pārliecinājies par tās nozīmību. Sociālā

pieredze nodrošina morālo attīstību, rosinot subjekta pārdomas par morālām problēmām (Kohlberg, 1971).

Piažē kognitīvās attīstības teorija ir pamatā arī Deivida Krahtvala (Krahtwohl) izstrādātajai izglītības afektīvo mērķu taksonomijai, formulējot studentu uzvedību atkarībā no vērtību attīstības pakāpes, un viņa idejas arī šodien netiek apstrīdētas. Vērtības internalizācijas kā mācību rezultāta līmenis ir saistīts ar to pakāpi, kādā attiecīgā jaunā vērtība organizē studenta rīcību. Sākotnēji students ir uztverošs, pievēršot uzmanību jaunajai vērtībai un reaģējot uz to. Tad students kļūst par aktīvu procesa dalībnieku, vērtē un analizē šo vērtību, iekļauj (vai arī neiekļauj) to savā vērtību sistēmā (Krahtwohl, Bloom, Masia, 1964; Beļickis, 2000; Walklin, 2002).

Ērika Eriksona (Ericson) pētījumos cilvēka vērtību attīstība iekļaujas cilvēka identitātes attīstības shēmā kā aktuālo vajadzību nomaīņa. Katrs cilvēka dzīves posms ir saistīts ar noteiktu identitātes jautājumu un izvirza priekšplānā noteiktu vērtību izvēli – bērnībā noformējas bērna atvērtība pasaulei vai neuzticība, pašpaļāvība vai iemācītā bezpalīdzība, iniciatīva vai vainas apziņa, kas iespaido cilvēka attiecības ar sevi un pasauli visu turpmāko dzīvi. Agrīnā jauniešu vecumposmā (15–18 gadi) veiksmīgas attīstības gadījumā ir izveidojusies noturīga identitāte, izveidojies pasaules uzskats, kas kļūst par darbību organizējošu elementu. Pāreja uz katru nākamo vecumposmu ir saistīta ar krīzi, kas prasa kādu vērtību pārvērtēšanu. Atkarībā no cilvēka izvēles, viņa turpmākā identitātes attīstība ir pozitīva vai negatīva (Eriksons, 1998; Битинас, 1984).

Karls Rodžerss (Rogers), pētot pieauguša cilvēka vērtību attīstību, kā centrālo jēdzienu izvirza personības briedumu. Nobriedis cilvēks uzticas savai totalitātei; viņš izprot savas jūtas un gribu, viņš zina, ka vērtības var mainīties, ka vērtējums ir plūstošs, mainīgs, atšķirīgs dažādās situācijās, un atšķirīga ir tā pakāpe, kādā attiecīgais brīdis tiek pieredzēts kā aktuāls un pastiprinošs (*enhancing*). Pēc Rodžersa, pieauguša cilvēka vērtības var attīstīties, tiecoties atgūt kontaktu ar savu iekšējo „es”, ar savām patiesajām vēlmēm. Savā ziņā tā ir atgriešanās bērnībā, kad indivīds no savas pieredzes skaidri zināja, kāda izvēle ir vajadzīga viņa vitalitātei. Bet pieauguša cilvēka brīva izvēle, atšķirībā no bērna spontanitātes, notiek jaunā pakāpē, iekļaujot savā vērtību spriedumā dzīves kompleksitāti un sabiedrības vērtības (Rogers, 1967).

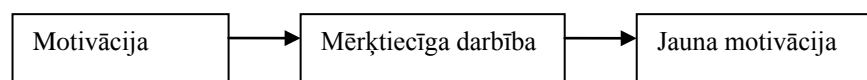
Pretēji Kolbergam un Rokičam, Rodžerss par zināmu regresu uzskata indivīda pārliecības veidošanos bērnībā ārējas autoritātes ietekmē: lai saglabātu apkārtējo cilvēku mīlestību, indivīds cenšas būt „labs zēns” un mehāniski pārņem personiski nozīmīgu ārēju autoritāšu vērtības. Tādējādi veidojas pieradums savu motivācijas centru pārvietot ārpus

sevis un atsvešināties no savas personīgās pieredzes. Būdams psihoterapeits, Rodžerss saskata šajā apstākļī iemeslu lielākajai daļai psihes traucējumu un dzīvei ar pretrunīgām vērtībām. Viņa idejas nav pretrunā ar Rokiča domu par primāro pārliecību nozīmību; atšķirīgi ir ceļi, kā abi psihologi šo faktu novērtē un kā prognozē vērtību attīstības iespējas. Rodžerss uzsver, ka pieredze ir ne tikai sociālo ideju avots, bet arī vērtību attīstības mehānisms; šāda pieeja palīdz apiet gan bioloģiskās, gan socioloģiskās teorijas, ļaujot iekļaut vērtību veidošanās procesā cilvēka personību kā veselumu ar visām viņa individuālajam un vispārīgajām iezīmēm.

Olports cilvēka personības un līdz ar to vērtību attīstību saista ar *motivācijas attīstību*, dominējošiem motīviem mainoties no vēsturiski noteiktiem uz funkcionāli autonomiem. Nobrieduša, funkcionāli autonoma cilvēka rīcību nosaka viņa apzināta, brīva griba, nevis izdzīvošanas vajadzības, kompleksi, fobijas, tieksmes, iegribas un/vai rutīna (Олпорт, 2002).

Rodžera un Olporta izpratne savā ziņā ir pretēja idejai par vērtību attīstību kā sabiedrības normu internalizāciju. Viņu izpratnē pieauguša cilvēka vērtības attīstās, motivācijas dominantei pārvietojoties no ārējās uz iekšējo; kolektīvā (sociālā) orientācija tiek līdzsvarota ar individuālo. Ārējo motivāciju, kuras avots ir ārējs pamudinājums, zināšanas, normas, noteikumi, krīzes situācijas, nomaina iekšējās motivācijas dominante, kam ir nepieciešams jūtīgs kontakts ar savu tiešo pieredzi.

Darbības teorija personības struktūras (uzskatu, rakstura, dzīvesveida) izmaiņas analizē kā *jaunu vajadzību un motīvu iekļaušanu savā dzīvesdarbībā*. Tā kā jēgveidojošie motīvi, pēc Alekseja Ļeontjeva (Лео́нтьев), ir personības brīvas izvēles, nevis ārēju stimulu noteikti, tie atbilst cilvēka vērtībām. Ļeontjevs uzskata, ka cilvēka vajadzības attīstās kā vajadzību priekšmetiskais saturs. Darbības priekšnoteikums un izraisītājs ir sākotnējā vajadzība. Sastopot tai atbilstošu priekšmetu, subjekts sāk darboties, sākotnējā vajadzība transformējas un kļūst spējīga virzīt un regulēt darbību, kļūstot par tās motīvu. Vajadzība tiek apmierināta; tās rezultātā rodas jauna vajadzība, kas savukārt meklē sev atbilstošu priekšmetu, kas kļūtu par jaunas darbības motīvu (2.3.attēls).



2.2. att. **Darbības motīva attīstības shēma (A. Леонтьев, 1975)**

Shēmas autors šī procesa struktūru atklāj arī detalizētāk, motivāciju aprakstot kā sākotnējo vajadzību, tai atbilstošu darbības priekšmetu un darbības sākotnējo priekšmetisko

motīvu, darbību uzsverot kā sākotnējās vajadzības apmierināšanu, bet jaunu motivāciju kā neparedzētu sākotnējās darbības rezultātu. Izšķirošais motīva izmaiņas posms ir pāreja no darbības sākotnējās vajadzības apmierināšanai uz jaunu vajadzību (Леонтьев, 1975; Битинас, 1984). Tādējādi aktuālā darbībā rodas jaunas vajadzības, kas savukārt nosaka jaunus iekšējos regulējošos spēkus, ko sākumā cilvēks var pat neapzināties.

Леонтьевs darbības subjekta afektīvās sfēras – jūtu, vērtību un attieksmju – izmaiņas klasificē kā *darbības subjektīvo rezultātu*. Tādējādi motīvu maiņa tiek pieņemta kā darbībai piemītoša pazīme. Individīda personības pozīcija (vērtību orientācija) attīstās un pilnveidojas viņam aktuālu motīvu izraisītā darbības procesā.

Kazimirs Dabrovskis (Dabrowsky) atzīst, ka indivīds apzināti pārskata savu esošo pārlicību sistēmu, tiecoties aizvietot zemāka līmeņa, automātiskus uzskatus un reakcijas ar orientāciju uz rūpīgi pārdomātiem, pieredzē pārbaudītiem un paša izvēlētiem ideāliem (Dabrowsky, 1972). Viņš akcentē gan indivīda apzināto, racionālo domāšanu, gan personiskās pieredzes lomu vērtību nomaiņas procesā.

Māra Vidnere raksturo vērtību sistēmas attīstību kā *vērtības piesātināšanos*, kas risinās mijiedarbībā starp cilvēka objektīvo un subjektīvo attieksmi pret vērtību, kā arī vērtības individuālo un sabiedrisko nozīmību: „... simboliski apzināta, indivīda un sabiedrības kontekstā par jēdzīgu atzīta, nobriedušas personības izvēlēta vērtība tiek īstenota dzīvē, pārbaudīta dzīves apstākļos, un paliek nemainīga, tā izsaka cilvēka pozitīvo darbību jebkuros apstākļos” (Vidnere, 1999: 34). Vērtības piesātināšanās priekšnoteikums ir pārdzīvojuma pieredzes izpratne. Pēc Vidneres, pieredze nozīmē visu to, kas ar cilvēku notiek (cilvēks ir uztverošs, pretstatā darbībai, kur tas ir aktīvs), pārdzīvojums ir dzīves jēgai nozīmīgas emocijas, bet pieredzes izpratne rodas kā rezultāts aktīvam darbam ar sevi (Vidnere, 1997).

Atšķirībā no darbības teorijas, Dabrovskā un Vidneres shēmās nav pieminēta indivīda sākotnējā mērķtiecīga iesaistīšanās kādā darbībā, te vērtību attīstības procesa detalizēta analīze sākas ar to brīdi, kad darbība sāk ietekmēt savu subjektu. Bet, ja aplūko pieredzi kā darbības iekšējo rezultātu, tad darbības teorija nav pretrunā ar pārdzīvojuma pieredzes izpratni Dabrovskā un Vidneres traktējumā.

Var secināt, ka cilvēka vērtību attīstība notiek divējādi. Viens tās veids ir motivācijas sfēras un izvēles mehānismu attīstība, kā rezultātā indivīds no bērna veidojas par pieaugušu, nobriedušu personību; pakāpeniski atsakoties no ārējas autoritātes vērtību nekritiskas pieņemšanas, viņš kļūst par funkcionāli autonomu personību ar stabilu identitāti un ētisko apziņu (Rogers, 1961; Eriksons, 1998; Олпорт, 2002). Šāds cilvēks zina plašu

vērtību loku, viņš apzinās pretrunīgu vērtību un atšķirīgu viedokļu esamību un, pieņemot jaunu vērtību, izšķirošais ir paša, nevis ārējas autoritātes vērtējums.

Otrs vērtību attīstības veids ir indivīda vērtību satura attīstība. Sākotnēji tā ir kādas iepriekš neapzinātas objektīvas sociālas vērtības vai objektīvas cilvēciskas vajadzības kļūšana par personības iekšējo orientieri, tad – nobriedušas personības vērtību hierarhijas pārstrukturēšanās, mainoties jau internalizētas vērtības vietai esošajā vērtību sistēmā, vienām vērtībām kļūstot svarīgākām, kamēr citas savu nozīmību zaudē.

Dzīves laikā palielinās indivīda un pasaules attiecību daudzveidība, darbību un to motīvu hierarhizācijas pakāpe, līdz ar to pieauguša cilvēka motivācijas sfēra vienmēr ir attīstībā (А. Леонтьев, 1975; Хекхаузен, 2003). Personības struktūras attīstās, nemitīgi integrējoties augstākā līmenī. Tas prasa pastāvīgu iekšēju darbu, jo vienmēr ir vairāki paralēli jēgveidojoši motīvi, kurus cilvēkam nākas samērot ar galveno motīvu – dzīves mērķi, lai izvēlētos aktuālajā situācijā realizējamo. Švarcs atzīst, ka vienmēr ir aktuāls konflikts starp atvērtību vērtību izmaiņām un to konservāciju, starp pārkāpšanu sev pāri (*self-transcendence*) un paš-stiprināšanu (*self-enhancement*). Arī konflikti starp specifiskām vērtībām – varu, universalismu, tradīcijām un baudu – ir gandrīz universāli (Schwarz, 2006).

Minētās teorijas ļauj secināt, ka studenta vērtību sistēma nav jāuzskata par nemainīgu, tā potenciāli var mainīties studenta dzīves pieredzē. Ja students nav nobriedusi personība, viņa vērtību sistēma attīstās viņam personiski nozīmīgas autoritātes ietekmē; ja students ir nobriedusi personība, viņa vērtību sistēmas maiņa ir apzināta un paša izvēlēta. Konstruējot pedagoģiskās darbības modeli topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai augstskolas studiju procesā, ir jāparedz dažādas topošo skolotāju personības brieduma pakāpes, tādēļ, uzmanība ir pievēršama gan viņu personiskās autonomijas sekmēšanai, gan noteiktu vērtību pieredzei.

Apkopojot dažādu teoriju atziņas, var definēt piecus cilvēka vērtību sistēmas attīstības posmus (5. attēls). Dažādi autori atšķirīgi akcentē katra posma nozīmību. Viena ievirze lielāku vērtību piegriez vērtības kognitīvajai dimensijai, par svarīgāko uzskatot vērtību analīzi, sociālo vērtību autoritāti un apzinātu paškontroli (Пижаже, 2006; Kohlberg, 1971; Goulmens, 2001; Valbis, 2004), kamēr cita ievirze par vērtību attīstībai izšķirošiem faktoriem uzskata afektīvus procesus un indivīda autonomiju (Rogers, 1961; Олпорт, 2002; Dabrowsky, 1972; Vidnere, 1997).

Cilvēkam nevar būt vērtība objekts, ko tas nav pārdzīvojis savā pieredzē, nepazīst, tāpat kā vajadzība ir potenciāla (neapzināta), kamēr indivīds nav sastapis savu vajadzību

objektu, (А. Леонтьев, 1975; Столович, 1999). Tas ir vērtību attīstības **pirmais posms** – sākotnējs sociāls priekšstats par vērtību, zināšanas par to, kas ir labs (skaists, pareizs, patiess, derīgs, svēts utt.), kā vajadzētu rīkoties. Cilvēka apziņā atspoguļojas vērtības simboliskā nozīme (Vidnere, 1999), tā pastāv kā individuāla vai sociāla norma, kā zināšanas par noteiktā sabiedrībā atzītiem principiem un tikumiem. Cilvēks pats personiski nav sastapies ar vērtības objektu, viņa vērtības pieredze ir pastarpināta, kādas ārējas autoritātes noteikta (Rokeach, 1973; Битинас, 1984; Walklin, 2002). Dabrovskis šo posmu apzīmē kā primāro integrāciju, ar to saprotot, ka indivīds ir integrējies sociālā vai vides līmenī, un viņa vērtību sistēma ir miera stāvoklī, līdzsvarota, stabila (Dabrowsky, 1972).

Vērtību attīstības **otrs posms** notiek, ja cilvēks gūst tiešu vērtības pieredzi, vērtībpārdzīvojumu. Cilvēks pats personiski sastopas ar vērtības objektu; vērtība no potenciālas kļūst īsta (Франкл, 1990; Столович, 1999). Īd sākotnējā vērtību hierarhijas stabilitāte. Jaunā vērtība izraisa emocionālu pārdzīvojumu, un cilvēks, izjūtot vai neizjūtot tās nozīmīgumu, reaģē uz to, atsaucas tai (Krahtwohl, Bloom, Masia, 1964) vai arī nereaģē, neatsaucas (Dabrowsky, 1972). Emocionālajā pārdzīvojumā atspoguļojas objekta subjektīvā nozīmība: jo intensīvāks ir pārdzīvojums, jo lielāka subjektīvā jēga ir šim cilvēciskās esamības brīdim (Франкл, 1990).

A. Leontjevs uzskata, ka emocijas, kas tiek izjustas darbības procesā, ir tās rezultāts un virzības „mehānisms”; tās ir pozitīvas vai negatīvas nevis attiecībā uz darbības rezultātu, bet gan uz tās atbilstību motīvam. Pozitīvas emocijas liecina, ka darbība atbilst cilvēka jēgveidojošajiem motīviem (АЛеонтьев, 1975; Vidnere, 1997), tātad ir personiski nozīmīga, vērtīga.

Dabrovskis šo posmu redz kā spontānas, īsas un intensīvas krīzes pieredzi, kas risinās vienā līmenī un aptver vienu dimensiju. Pēc Vidneres, tā ir pārdzīvojuma pieredze, kuras rezultātā vērtības iegūst pamatojumu to motivācijai, vienlaikus kļūstot jēgu veidojošas un reāli darbojošas. Viņa raksturo vērtību pārdzīvojumu kā īpašu pārdzīvojuma veidu, kam raksturīgs jauna dzīves satura papildījums sakarā ar iepriekšējā zudumu, orientēšanās uz sevis iepazīšanu un iedziļināšanos sevī, pārdzīvojumā vērtība var iegūt jaunu nozīmi dzīvē (Vidnere, 1999).

Morālās attīstības teorijā tiek pieņemts, ka vērtību sistēmas sākotnējo līdzsvaru izjauc kognitīvs konflikts, pretrunu konstatācija, subjekta atziņa par savu uzskatu nepareizību. Emocijas, ko morālās attīstības teorija redz kā impulsu vērtību pārvērtēšanai, ir kauns vai vainas apziņa. Eriksons šīs izjūtas min kā pretējas autonomijai un iniciatīvai (Eriksons, 1998), tātad pretējas nobriedušas personības vērtību attīstībai.

Nākamie vērtību attīstības posmi norisinās kā vērtības pārdzīvojuma refleksija. **Trešajā posmā** jaunā vērtība tiek apzināta, indivīdam novērtējot emocijas, kas ir gūtas, savā pieredzē sastopoties ar attiecīgu vērtību. Emociju novērtējums paredz to nokrāsas un intensitātes noteikšanu. Dabrovskis šo stadiju apraksta kā *spontāno daudzlīmeņu dezintegrāciju*, kad, indivīdam, netīši sastopoties ar dzīves izvēles iespējamību vertikālā dimensijā, proti, redzot savu zemākā līmeņa rīcību blakus augstāka līmeņa ideāla iespējamībai, rodas spēcīgs jauna tipa konflikts (Dabrowsky, 1972).

Rodžerss uzskata, ka nobriedis cilvēks vērtē savu pieredzi ļoti diferencēti un plaši, sevišķu vērtību pievēršot ne vispārīgiem principiem, bet tieši savām personīgajām reakcijām. Cilvēks uzticas paša totalitātei; vērtēšanas atskaites punkts ir paša personā, nevis ārpusē. Šajā vērtību attīstības posmā visgrūtākais ir sajūst pašam savas patiesās jūtas, atšķirt aktuālās pieredzes izraisītās izjūtas no sociāliem un individuāliem stereotipiem. Tas ir darāms lēnām, pacietīgi, cenšoties iespējami tuvināties sev. Pieredzes mirklis nav tikai šībrīža impulss, tā nozīme izaug no līdzīgām pagātnes pieredzēm, kā arī no iespējamo seku apzināšanās nākotnē (Rogers, 1967; Goulmens, 2001).

Līdzīgi bērnam, nobriedis cilvēks vērtē arī pakāpi, kādā objekts (realizētā vērtība) aktualizē indivīdu kā pašu (Rogers, 1961). Jo emocijas spēcīgākas, jo spēcīgāka kļūst subjekta motivācija pāriet pie turpmākā vērtības analīzes procesa, kas jau ir daudzslāņaināks un sarežģītāks. Jo emocijas pozitīvākas, jo lielāka iespēja, ka attiecīgā darbība un tajā realizētās vērtības ir saistītas ar indivīda dzīves jēgu, jo vieglāk šo vērtību pieņemt par savējo (A. Леонтьев, 1975) un atzīt, ka pieredzē sastaptais objekts ir vērtība.

Kognitīvās pieejas teorētiķi nepiemin šo vērtību attīstības posmu. Viņu izpratnē vērtību attīstībai pietiek ar analītisku diskusiju un sabiedrības lielākā labuma izvērtējumu, bet vērtības saskaņošana ar indivīda personisko nozīmību nav nepieciešama.

Vērtību attīstības **ceturtajā posmā** refleksija kļūst dziļāka. Pēc emocionālā pārdzīvojuma novērtējuma indivīds risina jautājumu par pieredzē sastaptā objekta (vai darbības) sakarībām ar savām dzīves reālijām; šī jautājuma risināšana ir tā psihiskā darbība, intensīvais subjekta *darbs ar sevi*, par ko raksta Dmitrijs Leontjevs (Дмитрий Леонтьев) un Vidnere. Indivīds šajā stadijā vairs nerīkojas spontāni, viņš pārņem kontroli pār savu attīstību, pārdomāti, apzināti, paš-vadīti pārskatot dzīvi no daudzu līmeņu perspektīvas (Krahtwohl, 1964; Dabrowsky, 1972). Viņš analizē jaunās vērtības atbilstību jēgveidojošiem motīviem, savai dzīves jēgai.

Jēgas analīze risinās, cilvēkam jautājot sev par darbību: kādēļ es to daru (darīju, taisos darīt?), kādi motīvi ir izraisījuši šo darbību, kādas vajadzības vai vērtības tiek

realizētas šajā darbībā, kādas būs (ir) šīs darbības sekas. Var jautāt par objektu: kādu vietu tas ieņem manā dzīvē, kādiem manas dzīves aspektiem tas nav vienaldzīgs, kā šis objekts var ietekmēt manu dzīvi. D. Leontjevs secina, ka, „ja sastaptais objekts nedod atbildi ne uz vienu dzīves jautājumu, tam jēgas nav. Tātad, nav arī vērtības un nav vajadzības izmainīt savu personības struktūru” (Д. Леонтьев, 1998: 23). Dabrowskis piedāvā cilvēkam pajautāt sev, kam viņš ir sekojis: saviem instinktiem, reiz iemācītajam vai savai sirdij? Attīstītas (nobriedušas) personības atbilde esot: sekot savai sirdij, bet instinktus transformēt pozitīvā spēkā – motivācijā, atsakoties no mehāniskiem, vispārpieņemtiem risinājumiem (Dabrowsky, 1972).

Šajā vērtēšanas posmā tiek iesaistīti visi personiskās jēgas slāņi; tie aptver arī indivīda un sabiedrības attiecības, tādējādi apsverot arī pārdzīvotās vērtības sociālo nozīmību. Ja indivīdam svarīgāks par personisko viedokli ir sociālais atbalsts, tad arī šāds apsvērumus nosacīs izvēli par jaunās vērtības iekļaušanu savā vērtību struktūrā vai atteikšanos no tās.

Psihiskās darbības rezultātā cilvēks ar attiecīgo vērtību saista savu izvēli un pārliecību, rodas pārdzīvojuma pieredzes izpratne (Dabrowsky, 1972; Vidnere, 1998). Indivīds pieņem lēmumu par turpmāko rīcību saskaņā ar šo vērtību, rodas vēlēšanās rīkoties saskaņā ar to, mainās cilvēka raksturs (Франкл, 1990, lpp.). Herberts Gudjons un Viljams Hjūits izvērtēšanu uzskata par izšķirošo vērtības pazīmi; viņi to raksturo kā pašaktualizācijas procesu, kurā indivīds apzinās alternatīvas, brīvi izvēlas, augstu vērtē un apliecina savu izvēli (Gudjons, 1998, Huitt, 2004a).

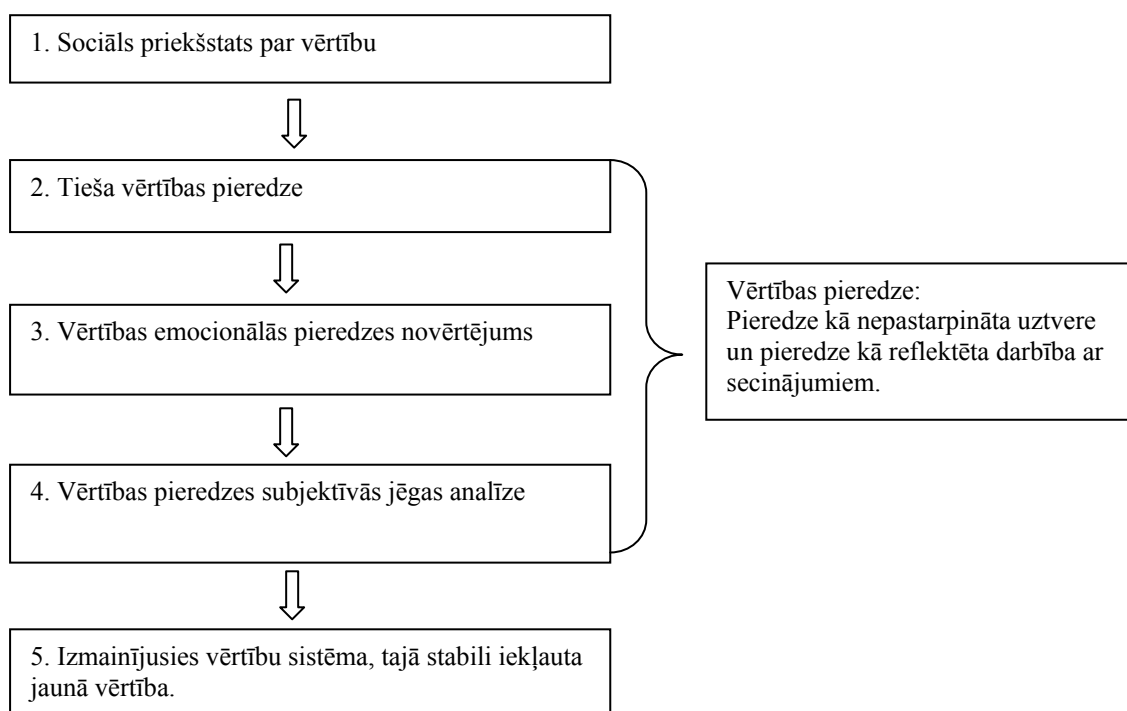
Morālās attīstības teorija šajā vērtību attīstības stadijā paredz grupas diskusijas un debates par vērtību tematiem (Rokeach, 1960; Kohlberg, 1971). Diskusiju gaitā tiek noskaidrots, kuras no pretrunīgām vērtībām ir sociāli nozīmīgākas. Tās tiek atzītas par svarīgām un īstenojamām, līdz ar to pieņemot, ka individuālajām izjūtām ir pakārtota nozīme.

Vērtību attīstības **piekto posmu** raksturo cilvēka vērtību sistēmas izmaiņas, iekļaujot tajā jauno vērtību vai izmainot esošo vērtību kārtību. Vērtību attīstības cikla gala rezultātā ir izmainījušies motīvi vai vērtības. Cilvēks ir izvēlējis un pieņēmis lēmumu, tādēļ turpmākajā rīcībā vairs nav nepieciešama šīs vērtības jēgas analīze. Jaunā vērtība ir harmoniski un stabili iekļauta cilvēka vērtību sistēmā, vērtību sistēmas stāvoklis ir relatīvi stabils līdz jaunām pretrunām, jaunam pārdzīvojumam vai krīzei. Šajā stadijā vērtības praktizēšana kļūst par sava veida rutīnu, par noturīgu uzvedību (Битинас, 1984), uzvedība

atbilst iekšējam standartam, dzīvei, kādai tai vajadzētu būt (Dabrowsky, 1972, Tillier, 1996).

Ir izveidojusies jauna – apjēgtāka un daudzpusīgāka personības pozīcija un „dzīves stils” (Битинас, 1984; Карпова, 1994). Ir izmācījis cilvēka raksturs, radusies jauna vajadzība (А. Леонтьев, 1975); cilvēks rīkojas citādāk nekā iepriekš.

2.3. attēlā grafiski attēlots vērtību attīstības process. Tā labajā pusē atzīmēti tie procesa posmi, kurus hipotētiski varētu iekļaut pedagoģiskajā darbībā.



2.3. att. Vērtību attīstības process. Shēmas labajā pusē atzīmēti vērtību attīstības procesapostmi, kas ir iekļaujami pedagoģiskajā darbībā

Psihologi atzīst, ka indivīda vērtību attīstība ir pretrunīgs un ne vienmēr patīkams process, jo pastāv iepriekšējo motīvu pretestība. Cilvēkam var būt sāpīgi, izprotot, ka tas, ko viņš vērtē augstu, citiem ir nesvarīgi (Aspin, 2000). Personiski nozīmīga pieredze nav garantija indivīda vērtību attīstībai. Cilvēks, kaut arī apzinās jauno situāciju un atzīst jaunas vērtības nozīmību, var faktiski to nepieņemt, bet izlikties, mehāniski iemācīties jaunu uzvedības modeli, ignorēt asociatīvās saiknes, noliegt realitāti, aizvietojo, izstumjot, racionalizējot savas īstās jūtas (Rogers, 1961; Vidnere, 1999). Iespējams, ka cilvēks pieredzē sastapto objektu nav pārdzīvojis kā vērtību (izjutis šīs vērtības subjektīvo

nozīmību) vai nav novērtējis kā vērtību (nav reflektējis savu pārdzīvojumu). Tāpat iespējams, ka cilvēks ir guvis emocionāli brīnišķīgu pieredzi, bet, tā kā saskaņā ar viņa iepriekšējo sociālo priekšstatu šai darbībai nav lielas vērtības, cilvēks noliedz sava pārdzīvojuma nozīmību, un šī jaunā vērtība neiegūst augstu statusu viņa vērtību hierarhijā. Tādā gadījumā vērtību attīstības process tiek pārtraukts, un cilvēks atgriežas izejas pozīcijā (1.) gan no 2., gan 3., gan 4. posma.

Konflikta situācijā starp jaunajām un esošajām vērtībām cilvēks vai nu stiprina savu autonomiju un pieņem patstāvīgu, ierastajam stereotipam neatbilstošu lēmumu, vai atsakās no autonoma sprieduma, pakļaujoties sociālām normām, vai arī nostiprina savas esošās vērtības kā personisku jēgu reprezentējošas. Tikai 5. posma sasniegšana garantē nosacītas harmonijas un integrācijas līmeņa sasniegšanu, kad vēršanās atpakaļ vairs nav iespējama.

Zīmīgi, ka vērtību attīstības psihologu uzskati atšķiras arī jautājumā par **vērtību sistēmas izmaiņu motivāciju**. Morālās attīstības, rakstura izglītības un arī emocionālās inteliģences attīstības pētnieki runā par tiešu vērtību attīstības motivāciju, t.i., par apzinātu gribu izkopt sevī kādas rakstura īpašības vai uzvedības paradumus. Piemēram, Daniels Goulmens (Goulmen) atzīst, ka apzināti audzinot savu raksturu, cilvēks var ar gribasspēka palīdzību kontrolēt savas agresīvās emocijas, atvirzīt malā savas egoistiskās intereses un impulsus (Goulmens, 2001). Kolbergs uzskata, ka stimulējošs pārdomām par morāles jautājumiem var būt loģiskas pretrunas cilvēka uzskatos un pārlicēbā (Kohlberg, 1971). Pretēji Kolbergam, darbības teorijas un personības psiholoģijas pārstāvji nepiemin vērtību attīstības tiešu motivāciju. Viņu izpratnē vērtību attīstība nenotiek ar tiešu subjekta gribu: pieredzei nav noteikta mērķa, un darbībai, kurā notiek subjekta motīvu attīstība, ir cits mērķis, nevis vērtību sistēmas izmaiņas. Vērtību vai motivācijas maiņa ir kā netiešs darbības, pieredzes un tās refleksijas rezultāts, tā ir darbībai piemītoša īpašība (А. Леонтьев, 1974).

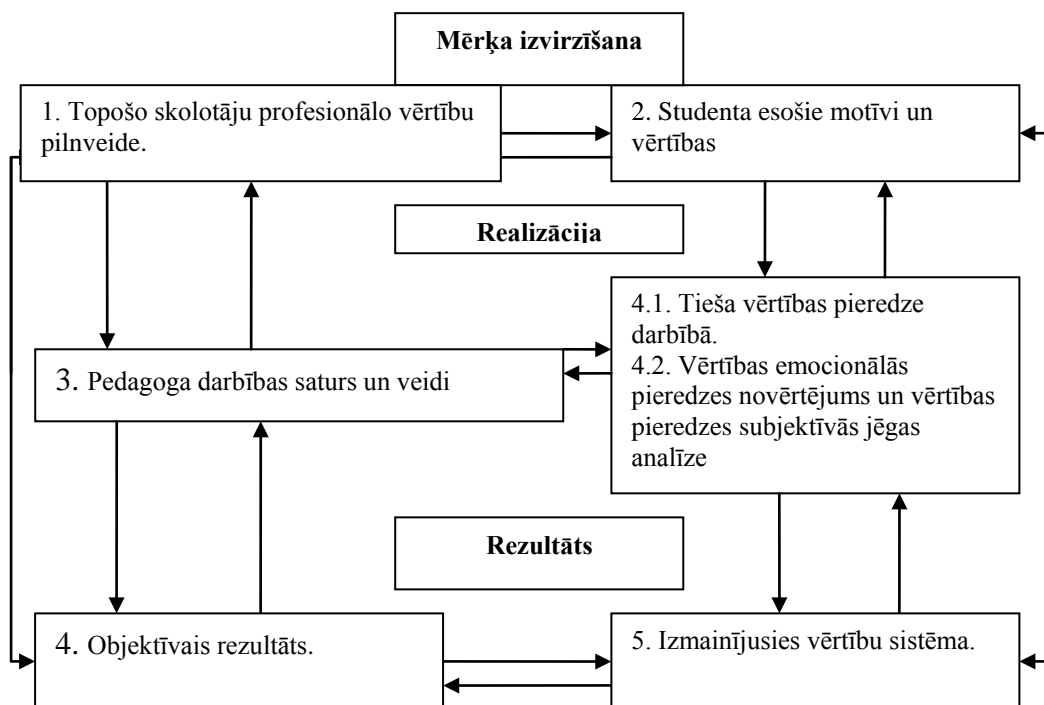
Eriksons kā atvērtu iespēju cilvēka identitātes attīstībai (vai stagnācijai) apraksta krīzi psiholoģiskā nozīmē – kā iekšēja vai ārēja konflikta situāciju (Eriksons, 1998; Олпорт, 2002). Rokičs konkretizē šādu konfliktu kā pretrunas starp esošajām vērtībām un aktuālām jūtām (Rokeach, 1973). Vidneres un Frankla pētījumos tiek analizētas galējas, dzīvībai bīstamas situācijas, kad ārēju (katastrofas, represijas), bioloģisku (slimības), psiholoģisku (bailes, sašutums) vai sociālu (aizspriedumi, normas) apstākļu rezultātā cilvēkam ir jāmaina sava dzīve un attieksme pret to, lai saglabātu personības cilvēcisko identitāti (Франкл, 1990; Vidnere, 1997).

Pretstatā krīzes situācijām kā pozitīvs emocionāls stimuls tiek aprakstīta pieredzes kulminācija (*peak experience*), kad reliģiska vai estētiska pārdzīvojuma iespaidā, indivīdam izjutot augstākos laimes, harmonijas un iespēju līmeņus, viņš maina savu dzīvi (Masloj, 2003; Д. Леонтьев, 1998), pats izvēloties citu dzīves stilu, citus mērķus, augstākās vērtības, attieksmes un pārlicību.

Meklējot atbildi uz promocijas darbā izvirzīto problēmu, var secināt, ka, lai ierosinātu studenta vērtību attīstību, pedagoģiskajā darbībā ir **jārada apstākļi spēcīgam pārdzīvojumam**. Teorētiski emocijas, kas liek indivīdam pārvērtēt savu vērtību sistēmu, var būt gan pozitīvas, gan negatīvas. Tādējādi viens ceļš, kas rosinātu studentu vajadzību pārstrukturēt savu vērtību sistēmu, būtu mērķtiecīgi veidot pedagoģiskajā darbībā ekstrēmas situācijas vai apzināt savā pieredzē *sāpīgus* konfliktus, otrs, kas tiks izziņāts promocijas pētījumā - nodrošināt spēcīgu *pozitīvu* pārdzīvojumu.

Līdzās nepieciešamībai radīt studentā pārdzīvojumu, teorētiskie pētījumi ļauj formulēt otru, ne mazāk būtisku nepieciešamību – studenta paša apzinātu iesaistīšanos savas pieredzes izvērtēšanā.

Psiholoģijas teorētisko avotu analīzes rezultātā formulētie indivīda vērtību attīstības posmi tika iekļauti pedagoģiskās darbības procesuālajā modelī kā studenta darbība, kas nepieciešama vērtību attīstībai (2.4. att.). Tālāk promocijas darbā risināms jautājums par augstskolas pedagoga iespējām radīt apstākļus šādai studenta darbībai.



2.4. att. Studenta vērtību attīstība pedagoģiskā darbībā

Secinājumi

1. Cilvēka vērtības attīstās divējādi. Attīstoties individuālās izvēles mehānismiem, veidojoties par autonomu un atbildīgu personību, cilvēks attīstās kā vērtību subjekts. Cilvēka vērtību sistēmā iekļaujoties jaunām vērtībām vai izmainoties esošo vērtību kārtībai, mainās viņa vērtību objekti un to izkārtojums vērtību hierarhijā. Individuālās izvēles mehānismu attīstībā liela nozīme ir indivīda izpratnei par vērtību dabu, indivīda un sabiedrības attiecībām; bet vērtību objektu izmaiņu virzību nosaka pieredzē sastapto un pārdzīvoto vērtību saturs.

2. Subjekta vērtību attīstība notiek, gūstot tiešu kādas vērtības pieredzi, novērtējot attiecīgās pieredzes emocionālo ievirzi un subjektīvo jēgu. Vērtību attīstības rezultāts ir jaunās vērtības iekļaušanās esošajā vērtību hierarhijā un cilvēka turpmākā darbība saskaņā ar šo vērtību.

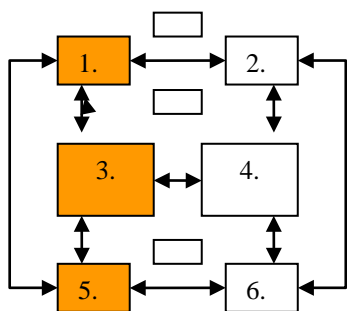
3. Jo spēcīgākas ir cilvēka emocijas, jo spēcīgāka ir vajadzība pārstrukturēt savas vērtības. Jo emocijas pozitīvākas, jo lielāka iespēja, ka attiecīgā darbība un tajā realizētās vērtības ir saistītas ar indivīda dzīves jēgu, jo vieglāk šo vērtību pieņemt par savējo.

4. Jo autonomāka un nobriedušāka ir personība, jo mazāka nozīme ārējam spriedumam, jo lielāka – viņa personiskajam pārdzīvojumam un tā jēgas novērtējumam.

5. Pedagoģa iespējas mērķtiecīgi sekmēt studentu vērtību attīstību ir radīt apstākļus jaunas vērtību pieredzes gūšanai, pozitīvam vērtību pārdzīvojumam un vērtības pieredzes subjektīvās jēgas izvērtēšanai.

6. Lai vērtību sistēmas pārstrukturēšanas cikls būtu pilnīgs, ciešā saistībā ar emocionālu pārdzīvojumu ir nepieciešama paša studenta jūtīga un apzināta *iesaistīšanās savas pieredzes analīzē*.

2.2. Studentu vērtību attīstība augstskolas studiju procesā



Veidojot pedagoģiskās darbības procesa modeļa objektīvo komponentu, ir jānoskaidro objektīvi mērķi, to realizācijas principi, darbības saturs un rezultāti, kas rada apstākļus topošā skolotāja vērtību attīstībai augstskolas studijās (sk. 2.1. att. 42. lpp: 1. – 3. – 5.).

2.2.1. Vērtību attīstība kā augstākās profesionālās izglītības mērķis

Analizējot vērtību attīstības psiholoģisko nosacījumus, tika noskaidrots, ka vērtību attīstība ir cieši saistīta ar indivīda personības attīstību. Tādēļ turpmāk tiks pētīta studentu personības attīstības iekļaušanās augstākās izglītības programmās kopumā, kā arī šīs attīstības īpatnības skolotāju profesionālajā izglītībā.

Pirmsskolas un skolas pedagoģijā audzēkņu vērtību attīstība ir saistīta ar jēdzieniem: audzināšana, rakstura izglītība (*character education*) un vērtību izglītība (*values education*). Šīs pedagoģiskās kategorijas tiek nodalītas no izglītojošajiem un attīstošajiem mērķiem un saistītas ar bērnu emocionālo un sociālo attīstību (Битинас, 1984; Špona, 2001; Valbis, 2004). Augstskolas un pieaugušo pedagoģijas kontekstā jēdzieni *audzināšana* un *vērtību izglītība* netiek lietoti, jo augstskolas studenti tiek uzskatīti par pieaugušiem cilvēkiem ar stabilu vērtību sistēmu, kurā izglītības programmai nav ne vajadzības, ne tiesību iejaukties. Bet tai pat laikā no augstskolas absolventiem tiek gaidīta prasme patstāvīgi atšķirt vērtīgo no nevērtīgā, spēja novērtēt dzīves kompleksitāti pret plašu estētisko, morālo, ekoloģisko u.c. vērtību spektru, paškritiska attieksme pret savu profesionālismu, vēlme turpināt mācības un iesaistīties savas nozares un sabiedrības attīstībā (Encyclopedia of Higher Education, 1992), spēja neatkarīgi spriest par ētiskām, kulturālām un sociālām problēmām, savas atbildības apzināšanās par sociālu vērtību saglabāšanu un izplatīšanu (UNESCO, 1998), kas nepārprotami ar studentu vērtībām un attieksmēm saistītas īpašības. Apzinoties šo pretrunu starp augstākās izglītības adresāta – pieauguša, pilngadīga cilvēka personas autonomiju un vēlamo augstākās izglītības rezultātu, promocijas darba problēmas kontekstā rodas jautājums, kā studentu vērtību attīstību iekļaut augstākās izglītības programmās un to īstenošanas procesā, un vai tā vispār ir uzskatāma par universitātes atbildību.

Atbilde uz šo jautājumu vispirms ir meklējama izglītības jēdziena saistībā ar vērtībām. Viens šīs saistības aspekts ir Jūlija Studenta aprakstītā izglītības orientācija nevis uz esošo, bet uz ideālo dzīvi (Students, 1930, 1998), uzsverot, ka izglītība nav iespējama bez mērķiem, principiem un garīgām vērtībām. Otrs aspekts ir saistīts ar Ļeva Vigotska atziņu, ka studentu vērtību attīstības atdalīšana no izglītības kopumā ir mākslīga un bezjēdzīga (Выготский, 1991), un viņa domu turpina daudzi citi autori. Inārs Beļickis izglītību visplašākajā nozīmē formulē kā kultūrvērtību atmodinātu individuāli organizētu vērtībju (Beļickis, 1998), tādējādi saistot indivīda un sabiedrības vērtības. Rots secina, ka izglītojošs ir tas, kas rada vērtību pārdzīvojumu un intelektuālas vajadzības, apgaro vitālās

tieksmes, rosina morālu izpratni. Saskaņā ar Rotu, izglītība ir īsta, ja tā pārveido dvēseli, piesaista vitālu interesi, tver jūtas un emocijas, vada cilvēku uz augstākām – morālām un garīgām vērtībām (Roth, 2000). Džons Kolbeks atzīst, ka izglītībai nav jēgas, ja zināšanu, prasmju un kritiskās domāšanas vairošana studiju procesā netiek pārdzīvotas kā vērtības. Viņš arī secina, ka vērtību attīstība ir galvenais, kas atšķir izglītību no apmācības – ja izglītības procesā vērtību attīstība nenotiek, arī izglītība nav notikusi (Colback, 2000). Gudjons, analizējot izglītību kā pedagoģijas pamatkategoriju, secina, ka mūsdienās blakus tās uzdevumam sagatavot indivīdu darba dzīvei un racionālu zinātnes principu izpratnei būtisks ir izglītības subjektīvais un vērtīborientējošais aspekts. Viņš redz izglītību kā cilvēka iespēju orientēties pasaulē, gūt daudzveidīgu cilvēcisku saskarsmi ar sevi un pasauli, pilnveidot akceptēšanas un piekāpšanās spēju, salīdzināt savu viedokli un pasaules uzskatu ar citiem, orientēt savu gribu un būt atbildīgam (Gudjons, 1998). Izglītības procesā notiek studenta personības – rakstura īpašību, interešu, motīvu, vērtību, psiholoģisko aizsardzības mehānismu un identitātes – izaugsme (Tennant, 2006).

Tādējādi var pieņemt, ka, ja augstskolas misija ir studentu izglītība, nevis apmācība, tad tajā jāparedz vieta studenta personības un viņa vērtību attīstībai.

Studentu personības attīstībai liela loma ir pieaugušo pedagoģijas kontekstā. Piemēram, Rodžerss atzīst, ka jēga ir tikai tādām mācībām, kas izmaina studenta uzvedību, turpmāko rīcību, attieksmes, izvēli un personību. Malkolms Noulzs (Knowles) formulē pieaugušo izglītības mērķus kā dinamisku attieksmi pret dzīvi, nobriedušu sevis izpratni, cieņu un mīlestību pret citiem, izpratni par būtiskām vispārcilvēciskām vērtībām (Knowles, 1950, 1998), tādējādi izmantojot galvenokārt vērtību terminoloģiju. Studentu zināšanu un prasmju pilnveide viņu skatījumā ir pakārtota studentu personības attīstībai. Attiecībā uz lēmumu pieņemšanas mehānismu attīstību Rodžerss un Noulzs, iniciējot studentcentrētas mācības un veseluma pieeju pieaugušo izglītībā, atzīst, ka viņi priecājas par studentu personisko viedokli, tas ir viņu prieks un izaicinājums, likt studentam būt pašam, izteikt savu viedokli, lauzt studenta stereotipu par to, ka studēt nozīmē iemācīties noteiktu zināšanu un prasmju kopumu. Iesaistot studenta paša dzīves pieredzi un iniciatīvu studiju procesā, studijas kļūst personiski nozīmīgas, studiju saturā organiski saistās iepriekšējās zināšanas ar jaunajām, students zina, ko un kāpēc izvēlas (Rogers, 1961; Knowles, 1998; Walklin, 2002). Tādējādi pieaugušo pedagoģijas teorijā studenta personiskā pieredze un vērtības ir visa studiju procesa stūrakmens.

Tomēr augstskolas pedagoģijā tas nemaz nav pats par sevi saprotams. Tradicionāli augstskolu izglītības programmās galvenie mērķi tiek saistīti vai nu ar kognitīvo sfēru -

teorētisko zināšanu apguvi un konstruēšanu, kur izglītības rezultāts ir atklāsme, izpratne, refleksija, gudrība un kritika, vai ar praktisko zināšanu (*know-how*) apguvi. Ronalds Barnets, analizējot augstākās izglītības programmas no sociālās filozofijas viedokļa, apraksta, kā tikai kognitīvi vai tikai pragmatiski augstākās izglītības mērķi katrs savā veidā reducē augstākās izglītības potenciālu un humānās darbības autentiskumu. Viņš uzsver abu šo virzienu viendimensionalitāti, kur dominē kognitīvais, kvantitatīvais, pozitīvistiskais.

Universitātes parasti neiejaucas studenta kā autonomas personības dzīvē. Tai tradicionāli ir paredzēta vieta t.s. netiešajā (slēptajā) izglītības programmā, kas tiek plānota kā studenta darbība ārpus tiešajām studijām – studentu klubā, sportā, kultūras pasākumos, kopienas dzīvē. Šādās aktivitātēs var izpausties studenta līdera spējas un realizēties viņa sociālās, politiskās, estētiskās un reliģiskās intereses, kas ir nozīmīga cilvēka dzīves daļa. Eliots Eisners (Eisner) ietver netiešajā izglītības programmā arī pedagoga lietotos didaktiskos modeļus, mācību iestādes fizisko vidi, studentu un mācītspēku saskarsmi, atzīstot, ka tas, ko students iemācās netieši, var būt vissvarīgākais no izglītības procesā iegūtā (Eisner, 1980, 2001). Šī atziņa sasaucas ar sociālkultūras mācīšanās organizācijas pieeju, kura neformālo mācīšanos, kas risinās paralēli formālajai, uzskata par nozīmīgu izglītības iespēju (Tiļļa, 2005. 91). Tādējādi augstskolas studiju procesā studentu vērtību attīstība bieži ir nejauša un neplānota, saistīta ar studentu brīvā laika pavadīšanu, neformālām attiecībām un pedagoga personību.

Skolotāju profesionālo izglītības programmu mērķos iezīmējas vairākas pieejas, tie tiek definēti kā profesionālā kvalifikācija vai profesionālā kompetence. Izvirzot par izglītības mērķi skolotāja profesionālo kvalifikāciju, tiek uzskaitītas noteiktas studentam apgūstamas zināšanas, prasmes un attieksmes (Krahtwohl, Bloom, Masia, 1964; Žogla, 2001, Stabiņš, 2001; Walklin, 2002). Līdz ar to vērtību attīstība kā izglītības afektīvais mērķis tiek formulēta kā studenta attieksmju veidošanās pret kādu noteiktu objektu vai objektu klasi, piemēram, pozitīva attieksme pret skolēnu, atbildīga – pret profesionālo darbību (Kože, 2000) vai ieinteresēta studiju priekšmetā (Nicholls, 2002). Šādi veidota izglītības programma ir vienkārša, loģiska un racionāla, studiju rezultāti ir kvantitatīvi pārbaudāmi. Tai pat laikā plānoto rezultātu mehāniska sadrumstalotība, padara sasniedzamos rezultātus nenozīmīgus un aizvien sīkākās daļās, tādējādi zaudējot savu autentiskumu un nozīmību (Prets, 2000). Šādi mērķi ir vērsti pagātnē, proti, apgūstamās zināšanas, kompetences un attieksmes ir iepriekš zināmas un izglītības procesā netiek apšaubītas. Tās ir izvirzītas saskaņā ar kādu ideoloģiju, ko nosaka tas, kurš definē apgūstamo prasmi. Barnets uzskata, ka precīzs izglītības rezultātu apraksts ierobežo

studenta individuālo attīstību un ka kritiskās spējas, ko vajadzētu attīstīt augstākajai izglītībai, iespējams, liktu tiem atteikties no paredzēto kompetenču apguves (Barnett, 2001, 2005).

20.gadsimta 80. un 90. gados augstākās izglītības mērķos aktuāls kļuvis jēdziens *kompetence*. Sākotnēji tā pielietojums praktiski neatšķīrās no kvalifikācijas jēdziena. Ar kompetenci apzīmēja noteiktu iepriekš paredzētu zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, pamatotu lietpratību, kas ļauj kvalificēti pildīt kādu uzdevumu (Elton, 1996), piemēram, veicināt audzēkņu gatavību dzīvesdarbībai (Stabiņš, 2001). Salīdzinājumā ar kvalifikācijas pieeju, kompetence kā vēlamais izglītības rezultāts tika saistīta ar kompleksām prasmēm - fleksibilitāti, komandas darbu, spēju apstrādāt informāciju, lietot savas zināšanas un prasmes neierastos apstākļos utt. Tādējādi kompetence bija priekšmetcentrēta, kvantitatīvi izmērāma un tādējādi drīzāk darbojās kā kontroles mehānisms, nevis izaugsmes iespēja.

20. gadsimta beigās ir nostiprinājusies jauna kompetences un līdz ar to arī profesionālās kompetences izpratne. Tā attiecina kompetenci nevis uz studiju priekšmetu vai profesionālo darbību, bet gan uz subjektu. Sistēmiskajā skatījumā kompetences kategoriju lieto, lai aprakstītu kādas personas pašorganizācijas dispozīciju, spējas un pieredzi veikt kādu darbību. Kompetence ir nevis zināšanas prasmes un attieksmes, bet spēja „apieties” ar tām, tās lietot un pilnveidot (Maslo, Tiļļa, 2005). Holistiskā izpratne pretstatā biheivioristiskai saista kompetenci ar indivīda personības pamatatribūtu – zināšanu, prasmju, attieksmju un vērtību – lietošanu noteiktā kontekstā (Knowles, 1998; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Tennant, 2006). Izglītības rezultāts – augsts kompetences līmenis – paredz personības efektivitāti, t.i., personības individuālā potenciāla un pieredzes maksimālu iesaistīšanu darbībā.

ES dokumentos kompetence definēta kā vispārēja spēja, kas balstās uz zināšanām, pieredzi, vērtībām, disponētību un to, ko persona ir attīstījusi izglītības procesā (EU Commission, 2002). Dispozīcijas jēdziena lietojums norāda uz cilvēka personisku ieinteresētību, personības ievirzi un motivāciju veikt šo darbību, tādējādi saistot kompetenci ar indivīda vērtībām. Kompetents indivīds īsteno personiski nozīmīgus, ar savām vērtībām saistītus mērķus, nevis tikai izpilda ārēji noteiktas prasības (Maslo, Tiļļa, 2005, Briška un citi, 2006). Tātad skolotāja profesionālā kompetence kā izglītības programmas mērķis, ietver sevī arī studentu personības un līdz ar to – vērtību attīstību.

Radniecīga konstruktīvistiskai kompetences izpratnei ir Barneta ideja par apgūstamo zināšanu un prasmju iekļaušanos studenta personiskajās struktūrās. Viņš iesaka blakus zināšanu (*knowing*) un prasmju (*doing*) komponentiem izglītības programmās

ieviest esības (*being*) komponentu, kas raksturo studenta personiskas iesaistīšanās pakāpi savās studijās. Barnets uzskata, ka esības kategorija izglītības programmā atklāj, cik nozīmīgi studentam pašam ir tas, ko viņš dara, kā studijas saskaņojas ar studenta personisko jēgu, ar viņa vērtībām. Personiska iesaistīšanās studijās, pēc Barneta, nozīmē, ka students ir iekšēji motivēts, ka studentam ir personiska attieksme pret studiju saturu un formu, ka students kritiski vērtē savas studijas un sevi pašu (Barnett, 2005, Rubene, 2004).

Studenta individualitātes un kompetences subjektīvā komponenta nozīmība tiek uzsvēta Lielbritānijas Augstākās izglītības padomes ieteikumā papildināt augstākās izglītības mērķus, iekļaujot tajos indivīdu *iedvesmošanu* attīstīt savas spējas mūžilgi līdz visaugstākajam līmenim, lai attīstītos intelektuāli, būtu nodrošināti darbam, spētu aktīvi ieguldīt sabiedrībā un sasniegtu personisku papildījumu (NCIHE, 1997).

Eiropas augstākajā izglītībā pēdējā desmitgadē ir aktuāla pāreja uz kompetencē balstītiem izglītības programmu modeļiem, bet arī tajos ir sastopamas atšķirīgas kompetences izpratnes un līdz ar to – atšķirīga attieksme pret topošo skolotāju vērtību attīstības iekļaušanu profesionālajā izglītībā.

Studentu vērtību attīstību kā skolotāju augstākās profesionālās izglītības mērķis ir minēta Eiropas universitāšu studiju programmās vai nu kā konkrētu attieksmju veidošanās, profesionālo normu un principu pieņemšana, vai arī kā personības attīstība plašākā nozīmē – kā pieredzes, domāšanas, individuālā potenciāla un profesionālās identitātes veidošanās. Galvenā atšķirību starp abām pieejām nosaka programmā iezīmētie akcenti – uz objektīvām vērtībām, ko sabiedrības vai kultūras vārdā piedāvā pedagogs, vai uz studenta tiesībām izvēlēties savas individuālās vērtību prioritātes.

Pieņemot, ka vērtības ir sabiedrības objektīvi noteiktas, izglītībā tiek akcentēts to normatīvais, racionālais, pozitīvistiskais aspekts. Tādā gadījumā vērtību attīstības mērķi tiek formulēti vai nu kā vēlamo sociālo, morālo un politisko vērtību (brīvība, taisnība, demokrātija, tiesības, politkorektums, patriotisms) internalizācija, vai kā attīstāmu personības īpašību un tikumu (labestība, pieklājība, augstsirdība, drosme, atbildība, pienākuma apziņa, čaklums, tolerance, uzņēmība, radošums) veidošana (Students, 1998; Пиаже, 2006; Kohlberg, 1984; Aspin, 2000; Huitt, 2001; Anspaks, 2006; Valbis, 2006).

Studentcentrētā pieeja izglītībā pieņem, ka vērtību sistēma ir katram individuāla. Šīs pieejas mērķis nav noteiktu vērtību ieaudzināšana, bet gan studenta spēja izprast, apjēgt pašam savas vērtības, lai viņš spētu pieņemt autonomu un vērtībās balstītu lēmumu sarežģītās nestandarta situācijās un izvēlētos un realizētu savas personības struktūrai atbilstošas vērtības (Rogers, 1967; Kirchenbaum, 1992; Huitt, 2001). Tā paredz lietot domu

spriedumus un emociju apzināšanu, lai students pārbaudītu savus uzvedības paraugus, apzinātu savas vērtības, lai iegūtu brīvību izvēlēties balstīt uz paša domām un jūtām (Simon, Howe, Kirchenbaum, 1972). Studentcentrētā pieeja gan tādēļ nav uzskatāma par brīvu no vērtībām (values-free), jo tā apliecina tādu sociālu ideju kā multikulturalitāte un indivīda brīvība nozīmību. Skolotāju izglītībā šāda izglītības mērķu interpretācija atspoguļojas formulējumā personisko prasmju „kritisks novērtējums” un „atbildības uzņemšanās” attīstība (University of Roehampton, 2008; University of Oregon, 2008).

Normatīvā pedagoģija orientējas uz noteikta vērtību satura attīstību, neievērojot studentu individuālās spējas un vajadzības. Studentcentrētā pedagoģija ir vērsta uz studenta individuālo motivācijas un izvēles mehānismu attīstību, tā nepievērš uzmanību objektīvu profesijas mērķu nozīmības izpratnei. Bet skolotāju izglītībā ir nepieciešamas abas šīs pieejas, jo, no vienas puses, skolotājs īsteno savā profesionālajā darbībā sabiedrībai aktuālas vērtības, un šo vērtību saturs nav viņa patvaļīgi izvēlēts. No otras puses, skolotājam ir svarīgi būt nobriedušai personībai ar stabilu individuālo vērtību sistēmu.

Noteikta vērtību satura un studenta personības autonomijas paralēla attīstība ir būtiska sociālajam konstruktīvismam kā mācīšanās teorijai (Выготский, 1991), kritiski konstruktīvajai pedagoģijai (Rubene, 2004), kopveseluma pieejai (Forbes, 1996), un pieaugušo pedagoģijai kopumā. Pašaktualizācijas process, kas ir tik svarīgs studentcentrētu mācību pieejai, tiek uztverts kā sociālu faktoru nosacīts.

Šāda profesionālo vērtību attīstības izpratne ir vērojama, piemēram, Tampere Universitātes paredzētajos izglītības rezultātos – skolotāja morālai, sociālai un profesionālai atbildībai un spējai aizstāvēt noteiktas vērtības, kā arī Helsinku Universitātes koncepcijā, kurā tiek uzsvērta līdzsvarotas skolotāja personības, pedagoģiskās domāšanas attīstības un sociālās un globālas apziņas veidošanās nozīmība. Blakus studenta zināšanām un prasmēm te izglītības mērķis ir arī studenta gatavība pedagoģiskam darbam un kolektīva darba kultūra (University of Helsinki, 2008; University of Tampere, 2008). Līdzīga koncepcija tiek apliecināta Vašingtonas universitātē, piedāvājot pedagoģijas studentiem iespēju gūt ekstensīvu pasaules pieredzi un holistiskāku pasaules uzskatu (University of Washington, 2008).

Pastāv vēl viens skolotāju izglītības programmas variants, kas vispār neparedz ar vērtību attīstību saistītus skolotāju izglītības mērķus. Piemēram, Kanberas universitātē skolotāju izglītības mērķis ir formulēts kā teorētisko zināšanu un prasmju attīstība, (Cannberra University, 2008), neskarot ne studenta personības, ne kritiskās domāšanas, nedz arī noteiktu attieksmju attīstību. Tā kā šajā pragmatiskajā programmā neatspoguļojas

augstskolas veltme rosināt savu studentu personisku ieinteresētību studijās vai savā profesijā, tad noprotams, ka topošo skolotāju profesionālo vērtību problēmas ir pašu studentu atbildība.

LR Izglītības attīstības pamatnostādņēs augstākā izglītība ir formulēta kā „zinātnē vai mākslā, vai arī zinātnē un mākslā sakņota **personības attīstība** izraudzītajā akadēmisko vai profesionālo, vai arī akadēmisko un profesionālo studiju virzienā, sagatavošanās zinātniskai vai profesionālai darbībai” (LR MK, 2006). Tā kā personības attīstība ir tieši saistīta ar vērtību attīstību, var uzskatīt, ka Latvijas likumdošanā ir paredzēta studentu vērtību attīstība augstākās izglītības ietvaros.

Latvijā visās pedagoģijas augstskolās izglītības mērķi ir formulēti kā profesionālo kompetenču apguve, taču katrā no tām jēdzienam *kompetence* ir cita nozīme. Piemēram, Latvijas Universitātes programmās kompetences attīstība ir minēta blakus profesionalitātes paplašināšanai un profesionālo attieksmju lietošanai (LU, 2008), Rīgas Pedagoģijas un Izglītības vadības augstskolā – radošumam (RPIVA, 2008), Liepājas Pedagoģijas Akadēmijā – personības pašrealizācijai, radošumam, profesionālās identitātes attīstībai un mūžizglītības motivācijai (LPA, 2008), bet Daugavpils Universitātē - katra studenta vajadzību veicināšanai (DU, 2008). Tajos formulējumos, kuros studenta attieksmes, motivācija un personības īpašības (kā radošums) un profesionālā identitāte netiek ietverta kompetences jēdzienā, kompetence, domājams, ir jāsaprot kā zināšanu un prasmju kopums, kā kvalifikācija.

Var secināt, ka Latvijas augstskolās ir pārstāvētas visas pieejas topošo skolotāju vērtību attīstībai – no atsevišķu attieksmju veidošanās līdz profesionālajai identitātei un pašrealizācijai, bet mērķu formulējumi ievērojami atšķiras. Katrā augstskolā ir cita attieksme pret topošā skolotāja interesi un spēju savā pedagoģiskajā praksē īstenot objektīvas, sava laikmeta sabiedrībai aktuālas vērtības.

Secinājumi

1. Vērtību attīstība iekļaujas izglītības jēdzienā, ar to izglītība atšķiras no apmācības un no kvalifikācijas ieguves.

2. Augstākās izglītības programmu koncepcijās un mērķos tika konstatētas vairākas pieejas studentu vērtību attīstībai:

– izglītības mērķi ir formulēti zināšanu un prasmju kategorijās, studentu vērtību attīstība nav paredzēta;

- izglītības programmas mērķos ir paredzētas noteiktas studenta attieksmes pret kādu objektu vai objektu grupu;
- studenta personiskā piepildījuma, individuālo vajadzību un spēju – kritiskās domāšanas un mūžizglītības vajadzības attīstība;
- studenta individuālo spēju un vajadzību attīstība kombinācijā ar sociālu atbildību – individuālu un sociālu vērtību līdzsvarota attīstība.

3. Ietverot izglītības programmas mērķu formulējumā *topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstību*, tiek aptverta gan attieksmju, gan individuālo spēju un vajadzību, gan profesionālās identitātes attīstība, tādejādi apliecinot profesionālās kompetences holistisku izpratni.

4. Plānojot pedagoģiskās darbības objektīvā mērķa *topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstība* īstenošanu promocijas darbā konstruējamā modelī, ir jāņem vērā gan noteikts vērtību saturs, gan arī studenta kā autonomas personības attīstība kopumā.

2.2.2. Studenta vērtību attīstību sekmējošs studiju process

Vērtību attīstības nosacījumi, kā tas izriet no vērtību attīstības psiholoģiskā pamatojuma, ir vērtības tieša pieredze un šīs pieredzes emocionālās ievirzes un subjektīvās jēgas izvērtēšana. Lai mērķtiecīgi sekmētu studentu vērtību attīstību augstskolas studiju procesā, ir jāizvēlas tādas pedagoģiskā procesa organizācijas formas un metodes, kas iesaista studenta pieredzi un tās refleksiju. Šādām prasībām atbilst mācīšanās no pieredzes, mācīšanās darot un reflektīvās mācīšanās didaktiskie modeļi.

Pēc Frīdriha Krona klasifikācijas šie didaktiskie modeļi ir orientēti uz mācīšanos un mijdarbību, pamatojoties uz konstruktīvisma pieeju. Kognitīvais konstruktīvisms uzskata mācīšanos par zināšanu individuālu konstruēšanu, bet sociālais konstruktīvisms – par nozīmju konstruēšanu, ņemot vērā plašus sociālus un kulturālus kontekstus (Dewey, 1897; Выготский, 1991; Eisner, 1980, 2001; Kron, 1999; Tiļļa, 2005; Hells, 2006). Šo didaktisko modeļu galvenais mērķis gan nav studentu vērtību attīstība, tomēr tajos paredzētā mācīšanās personiskā nozīmība un autentiskums ir viens no vērtību attīstības psiholoģiskajiem priekšnoteikumiem.

Pieredze visplašākajā nozīmē ir tas, kā cilvēks apzināti aptver apkārtējo pasauli. Pieredze vienmēr ir īsta, pat ja tā ir netieša vai mākslīgi izraisīta. Tā tiek interpretēta kā kaut kas tieši uztverts, kā jūtas, kā zināšanas, kā ārējas parādības iedarbība, kā dzīves stāsts,

kā pārdzīvojums. Pieredzes rašanās ir iekšējs process, pieredze tiek konstruēta; tā vienmēr ir personiska un iekļauj un izsaka personības individuālās īpatnības, tās sociālos un kulturālos kontekstus, kā arī pagātņi, tagadni un nākotni (Dewey, 1938, 1997; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Tennant, 2006). Studenta pieredze iekļaujas pedagoģiskajā darbībā kā tās subjektīvais komponents. Gils Nikolss uzsver, ka mācīšanās no pieredzes ir konstruktīvistiska mācīšanās, t.i., personisku nozīmju veidošanās, kuras rezultātā izmainās studentu skatījums uz apkārtējās pasaules parādībām (Nicholss, 2002), tātad arī viņu pārliecības, vērtības un personība kopumā.

Kolins Grifins un citi autori izšķir vairākas indivīda pieredzes dimensijas: tā var būt primāra vai sekundāra (saistīta ar plašu sociālo un kulturālo kontekstu spektru vai atrauta no tiem), aktuāla vai reproducēta, dabiska vai mākslīgi izraisīta, īslaicīga vai ilgstoša, emocionāla vai reflektēta. Dažādiem pieredzes veidiem kopīgs ir tas, ka pieredzē cilvēks pieredz (pārdzīvo) situāciju personības veselumā. Pētnieki secina, ka pieredzē vienmēr ir iesaistīta kognitīvā dimensija, var būt iesaistīta arī fiziskā, bet gandrīz vienmēr – attieksmju, emocionālā un vērtējošā dimensija (vērtības un pārliecība) un sajūtas (Griffin, Holford, Jarvis, 2003).

Mācīšanās no pieredzes aptver visplašāko cilvēka mācīšanās spektru – sākot no savas ikdienas pieredzes apzināšanas, kas notiek neatkarīgi no formālām izglītības struktūrām, un beidzot ar mērķtiecīgi konstruētu un pielietotu didaktisku modeli augstskolas un pieaugušo pedagoģijā.

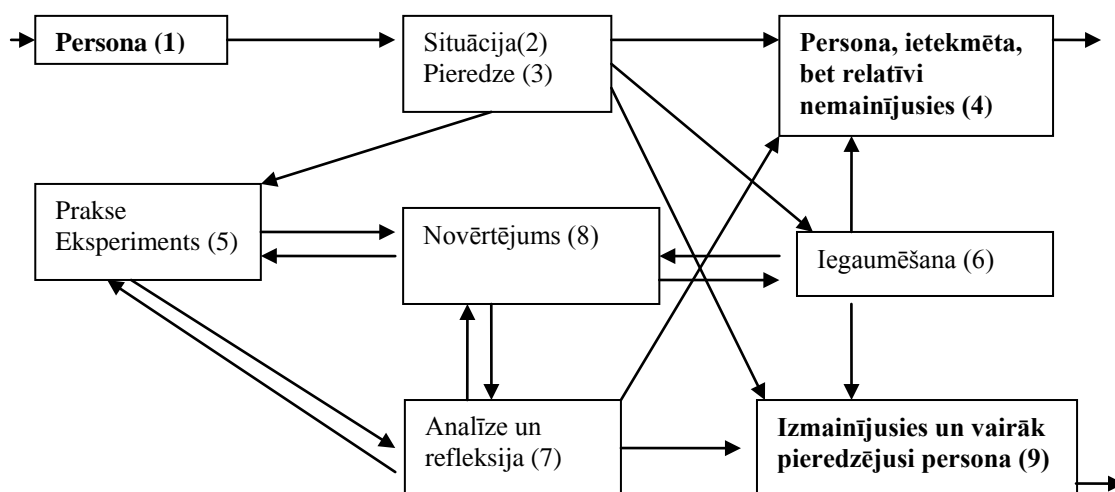
Deivids Kolbs (Kolb) ir izveidojis mācīšanās no pieredzes didaktisko modeli ar četriem viens otram sekojošiem komponentiem:

- konkrēta pieredze;
- novērošana un refleksija;
- abstrakta vispārināšana;
- aktīva eksperimentēšana.

Konkrētā pieredze, pēc Kolba, ir tieša un emocionāla pieredze, novērošana un refleksija ir saistīta ar reflektīvu vērojumu – savu reakciju uztveršanu un apzināšanu, abstraktā vispārināšana atbilst jēgas analīzei, kuras gaitā tiek konstruētas jaunas, no pieredzes izrietošas nozīmes un koncepcijas, bet aktīvā eksperimentēšana – pastāvīgai vērtības realizācijai darbībā, kas ir pamats atkal jaunai pieredzei un jaunam ciklam, mācoties no pieredzes. Tādējādi Kolba didaktiskā modeļa komponenti gandrīz precīzi atbilst cilvēka vērtību attīstības stadijām (Kolb, 1984). Kolba modelis ir ļoti vispārīgs, tajā

nav ņemti vērā mācīšanās konteksti, bet tomēr to izmanto visi autori, kas attīsta mācīšanās no pieredzes ideju.

Pīters Džarviss (Jarvis) eksperimentāla pētījuma rezultātā pilnveido Kolba modeli, sīkāk strukturējot tā komponentus, sistematizējot iespējamās attiecības starp tiem. Džarviss pieļauj atšķirīgus mācīšanās rezultātus – tie var būt pozitīvi vai negatīvi, jo personas potenciāli iespējamās izmaiņas var arī nenotikt (2.5. attēls). Izvirzot kā mācīšanās rezultātu tieši personības izmaiņas, nevis zināšanu vai prasmju apguvi, tiek norādīts uz studenta vērtību attīstību.



2.5. att. Mācīšanās no pieredzes modelis (Jarvis, 1987, 1995)

Iespēju radošai personības pārstrukturēšanai Džarviss redz apcerē, reflektīvā izziņā (1 → 3 → 5 → 8 → 9) un darbības mācībās (1 → 2 → 5 → 7 → 9). Viņš atzīst, ka pastāvīgu savu teorētisko zināšanu pārdomāšanu aktuālās dzīves un darbības situācijās vienmēr pavada emociju un attieksmju mācīšanās, tātad refleksija ir potenciāla iespēja studenta vērtību attīstībai. Turpretī mācīšanās bez refleksijas (1 → 3 → 9 vai 1 → 3 → 6 → 9) ir vai nu pirmsapzināta mācīšanās, iegaumēšana vai prasmju apguve. Saskaņā ar Džarvisu, nereflektēta mācīšanās tiecas reproducēt sociālas struktūras, personai apgūstot savu sociālo lomu, balstoties uz ārējas autoritātes vērtējumu.

Džarviss atklāj vairākus nosacījumus, kuri mācīšanos no pieredzes padara neefektīvu: ja indivīdam ir iepriekšēji pieņēmumi un pārliecība, ka pasaule nemainās (1 → 2 → 4), ja indivīds atsakās pieņemt vai ignorē jauno informāciju un vērtības (1 → 3 → 4) vai ja viņš ļoti augstu vērtē savus priekšstatus (Jarvis, 1987, 2003). Cilvēks var atteikties mācīties no savas pieredzes (1 → 3 → 5 → 7 → 4), nevēloties mainīt savas attieksmes vai uzskatus un baidoties refleksijā atklāt kādu savu vājumumu un izgāzties (Patrick, Pintrich, 2001; Hatton, Smit,

2006). Džarvisa modelī nav paredzēta situācija, kad noteiktā secībā īstenojas visi vērtību attīstības procesa psiholoģiski pamatotie posmi: students vispirms iesaistās noteiktā darbībā (prakse, eksperiments), tajā gūst pieredzi, kam seko novērtējums, analīze un personības izmaiņas (1→5 →3 →8 →7 →9). Tādējādi Džarvisa modeli var papildināt saskaņā ar promocijas darbā izstrādāto vērtību attīstības psiholoģisko pamatojumu.

Skolotāju profesionālo vērtību pētnieki ir vienis prātis, ka pārdomāta refleksija – mērķtiecīga, aktīva un brīvprātīga savas pieredzes eksaminācija – ir būtiska studentu vērtību izpratnes maiņai (Brockbank, Megil, 2004). Šim nolūkam pedagoģijas studenti tiek aicināti reflektēt savu skolas gadu pieredzi, savu mācīšanos, savu vērtību un pārlicību veidošanos, savu identitāti un savu pedagoģisko darbību (Patric, Pintrich, 2001; DiPietro, Walker, 2005; Буторина, Демченко, 2006) ar domāts refleksijas process var sekmēt vērtību izpratnes maiņu, ievirzot darbības mācību dalībnieku metakognitīvā līmenī. Neviens no šeit apskatītajiem refleksijas scenārijiem atsevišķi neizdala emocionālā pārdzīvojuma apzināšanu un izvērtēšanu, kas ir studenta vērtību attīstībai nepieciešamais refleksijas saturs.

Promocijas pētījuma ietvaros konstruējot pedagoģiskās darbības cikla procesuālo modeli studentu vērtību attīstības sekmēšanai, tika izvērtēti tā objektīvo un subjektīvo komponentu attiecības mērķa izvirzīšanas, tā īstenošanas un rezultātu stadijā.

Mācīšanās konstruktīvistiskie modeļi galveno uzmanību pievērš aktīvai indivīda pašā darbībai – personiskai apkārtējās pasaules uztverei un interpretācijai un jaunu zināšanu un nozīmju konstruēšanai, izmantojot dažādus refleksijas veidus. Šāda pieeja paredz arī īpašu pedagoga lomu.

Šādā aspektā pedagogs ir:

- grupas koordinators, darbības veicinātājs, kas ierosina studentus atsaukt atmiņā, vērtēt, apspriest un analizēt savu pieredzi;
- pamudinātājs, darbības iesācējs, pat – provokators, musinātājs, viņa uzdevums ir radīt „hopeningu”, kas rosinātu studentus iesaistīties jaunā pieredzē;
- treneris, privātskolotājs, kas vada un virza studentu refleksiju, lai analizētu kļūdas un labotu tās;
- vērtētājs, kas palīdz formulēt studentu pieredzi izglītības jēdzienos (Fenwick, 2003; Koķe, 2000).

Turpmāk tiks noskaidrots, kā šīs pedagoga lomas izpaužas visos pedagoģiskās darbības posmos.

Pedagoģiskās darbības mērķa izvirzīšanas posmā notiek objektīvā pedagoģiskās darbības mērķa saskaņošana ar studenta individuālajām vērtībām un motīviem. Pirmais vērtību attīstības procesa posms ir tieša kādas vērtības pieredze, tādēļ pedagoģiskajā procesā ir svarīgi, ka students ir motivēts iesaistīties jaunā pieredzē.

Pieaugušo mācīšanās teorijas iesaka pedagogam kursu sākumā kopīgi ar studentiem izvirzīt vai noskaidrot mācīšanās mērķus un kursu rezultātā secināt, kādā mērā students šiem mērķiem ir pietuvojies (Walklin, 2002). Bet atšķirībā no tādiem mācīšanās mērķiem kā teorētisko vai praktisko zināšanu apguve, kur cilvēkam ir apzināta motivācija iemācīties kaut ko vai kā citādi uzlabot savu dzīves kvalitāti, vērtību sistēmas izmaiņas nenotiek ar apzinātas gribas pieņemtu lēmumu, neviens nav īpaši ieinteresēts mainīt savu vērtību orientāciju. Iesaistoties studiju procesā, studentam būs cita motivācija, nevis savu vērtību attīstība. Darbības teorijas pārstāvji atzīst, ka tai ir jābūt iekšējai motivācijai. Piemēram, Patrika un Pintričs uzsver, ka pedagogam, piedāvājot darbību kā studiju saturu, ir būtiski svarīgi, lai studenta motīvi, iesaistoties darbībā ir jēgveidojoši (lai darbību motivē darbība pati, tās mērķi un nolūki), lai tie nepaliek intereses vai uzdevuma izpildes līmenī (Битинас, 1984; Patrick, Pintrich, 2001). Tādējādi studenta motivācija ir saistāma ar darbības procesu vai arī ar tās ārējo rezultātu.

Less Valklins (Walklin) atzīmē, ka iekšējā motivācija, kas rosina pieaugušu cilvēku mācīties, ir saistīta ar izaicinājumu, meistarību vai zinātkāri, bet ārējā – ar vajadzību pēc atzinības, balvas vai finansiāla izdevīguma. Pedagogam ir svarīgi ņemt vērā tādas studentu vajadzības kā sasniegumi un atzinība, izrādīšanās (*exhibition*) un agresija, pašcieņa un cieņa, izvairīšanās no neveiksmes un kauna, ietekme, godbijība un sacensība, relaksācija, izklaide un mijdarbība (Walklin, 2002). Noulzs šīs vajadzības strukturē no pozitīva skatu punkta kā sekmes, brīvības izjūta, vērtība (vajadzība mācīties ko vērtīgu) un prieks (Knowles, 1998).

Topošo skolotāju profesionālo pārliecību attīstības izpēte liecina, ka atvērties jaunām idejām un saistīt tās ar saviem iepriekšējiem priekšstatiem vairāk gatavi ir tie studenti, kuru individuālais mērķis ir mācīties un izprast, respektīvi, meistarība, nevis noteiktu snieguma rādītāju sasniegšana. Arī praktizējoši skolotāji, kas ir pārliecināti par savām spējām mācīties un jūt, ka viņi var kontrolēt savu mācīšanos, drošāk ļaujās tādu ideju un teoriju izaicinājumam, kuras var būt pretrunā ar viņu pārliecībām (Patrick, Pintrich, 2001).

Pedagoga iespējas aktualizēt studentu esošos vērtību priekšstatus un līdz ar to noteiktu vērtību problemātiku ir, iekļaujot studiju saturā attiecīgu tematu. Jebkuras tradicionālās

kognitīvās vai pragmatiskās mācības jebkurā studiju priekšmetā sniedz studentiem tādu informāciju, kas ir atzīta par vērtīgu cilvēces kultūras kontekstā. Tās var būt pasniegtas vārdiski (tekstā) vai uzskatāmi, tās var būt ietvertas darbības instrukcijā, smeltas savā pieredzē vai studiju biedru viedokļos. Tematu var izvēlēties pedagogs, grupa, grupas līderis vai indivīds (Kirchenbaum, 1992). Iepazīstoties ar pedagoga piedāvāto tematu students *uzzina, ka* noteikti objekti un parādības ir vērtīgi (Schön, 1987; Gardner, 2006), bet indivīda personisko interesi iesaistīties darbībā šādas zināšanas negarantē. Students ir iekšēji motivēts, ja darbības mērķis ir svarīgs viņa paša skatījumā, tas nav triviāls, un ja darbība paredz studenta autonomas darbības iespējas (Brockbank, Megil, 2004).

Skolotāju izglītības saturs ir saistīts ar pedagoģiskiem jautājumiem. Skolotāju profesionālo vērtību, profesionālo pārliecību un profesionālās identitātes attīstības pētnieki atzīst, ka temati kļūst personiski, iesaistot studenta paša dzīves pieredzi – pedagoģiskai analīzei izvēloties gadījumus no savas skolas gadu vai studiju prakses pieredzes, ilustrējot teorētiskās atziņas ar pašu pieredzētiem piemēriem (DiPietro, Walker, 2005; Grion, Varisco, 2007).

Rodžerss un Noulzs atzīst, ka saistot mācības ar reālām dzīves problēmām, ir svarīgi tajās iesaistīt vērtību konfliktus, nevis izvairīties no tiem. Viņi norāda, ka pretstatu dialogus var iekļaut jebkurā studiju priekšmetā, saistībā ar jebkuru vērtību saturu, jo tad nav vajadzības motivēt mācībām (t.i. iesaistīt studentus darbības uzsākšanā); vēlme mācīties izaug no pašas dzīves (Rogers, 1961; Knowles, 1990). Skolotāju izglītotāji iekļauj diskusijas par vērtībām gan atsevišķos studijuursos - izglītības psiholoģija, pedagoģijas vēsture vai pedagoģiskā aksioloģija (Patrick, Pintrich, 2001; Илюнова, 2003), gan arī īpašu projektu ietvaros (Бурторина, 2006; Grion, Varisco, 2007). Tādejādi studenta motivācija iesaistīties darbībā ir rodama, saistot to tematiski ar studenta dzīves (ne tikai mācīšanās) pieredzi, piedāvājot studentam individuālu izvēli un izaicinājumu.

Pedagoģiskās darbības īstenošanas posmā pedagoga uzdevums ir radīt apstākļus studentu tiešai vērtības pieredzei un šīs pieredzes emocionālās nokrāsas un subjektīvās jēgas izvērtējumam.

Mācīšanās no pieredzes auditorijā vai darba vietā tiek ierosināta vai nu aktualizējot studentu iepriekšējo pieredzi (parasti tā izpaužas kā gadījuma analīze, kas ir saistīta ar biogrāfisku naratīvu), vai arī mākslīgi nodrošinot jaunu primāro pieredzi. Vērtību attīstības ierosināšanai svarīgs ir indivīda pārdzīvojums, tādēļ studiju procesā studentam būtiskāka ir jaunas primārās pieredzes gūšana, no kuras var mācīties ne tikai kognitīvi, bet arī emocionāli.

Primārā pieredze rodas, studentiem personiski iesaistoties izziņā, saskarsmē, sabiedriskās attiecībās vai darbībā, šīs formas var pastāvēt arī paralēli, jo pieredzei pašai par sevi ir daudz dimensiju. Pedagoģa tieši sniegtā informācija studentam ir sekundārā pieredze, bet pedagoģiskā situācija auditorijā – primārā pieredze (Schön, 1987; Griffin, Holford, Jarvis, 2003).

Studiju procesā konkrētas situācijas jaunas pieredzes gūšanai tiek organizētas kā laboratorijas eksperimenti, studiju prakse, darba pieredze, praktiskie darbi vai interna pieredze (Kolb, 1984; Knowles, 1998; Moon, 2004). Tara Fenwika (*Fenwick*) iesaka formālajā mācību procesā iekļaut „pieredzes hepeningu”, kas pieaugušo izglītībā var izpausties kā pieredzes vingrinājumi, piedzīvojumi, problēmmācības un projekti. Šo paņēmieni nolūks ir atrisīt studenta radošumu un iesaistīšanos neierastās situācijās (Fenwick, 2003), tādējādi nodrošinot izaicinājumu un plašu emocionālo pārdzīvojumu spektru.

Jauna primārā pieredze tiek gūta arī saskarsmē. Noulzs atzīst, ka katrai studentu grupai ir jābūt kā demokrātijas laboratorijai, kur cilvēki gūst pozitīvu kopā dzīvošanas pieredzi un cilvēcisko attiecību prasmes (Knowles, 1998). Diāna Vuda uzskata, ka studiju procesa pieredze ir nozīmīga skolotāja profesionalitātei, jo tā „var palīdzēt īstenot sapni par demokrātisku vīziju un humānām attiecībām”. Viņa iesaka topošajam skolotājam studiju laikā piedāvāt ne tik daudz tehnisku palīdzību, cik tādu pieredzi, kādu būtu vēlams nodrošināt viņa nākamajiem skolēniem. Jo skolotājs, kas „pats redz sevi kā pilsoni, ir sabiedrības vislielākā cerība, ka viņa skolēni tiks audzināti demokrātiskai līdzdalībai un atbildībai. Skolotājs, kas ir attīstījies kā autonomas profesionālis, labāk sekmēs skolēnu autonomiju” (Wood, 2001. 48). Studiju procesam vajadzētu būt kā labai dzīvesdarbības pieredzei, kas aptver visus studenta personības struktūrkomponentus, vērtības ieskaitot.

Viena no iespējām gūt primāru pieredzi, kas nepieciešama vērtību attīstībai, ir studenta mērķtiecīga iesaistīšanās kādā darbībā. Saskaņā ar Ļeontjevu, darbībā cilvēka motīvu maiņa ir pašai darbības attīstībai piemītoša, tā nenotiek pēc kādas autoritātes ieteikuma vai darbības subjekta paša vēlmes. Jaunais, sociāli vai individuāli nozīmīgākais motīvs saistās ar iepriekšējo motīvu, svarīgākais motīvs sāk dominēt, bet sākotnējais motīvs zaudē aktualitāti (А. Леонтьев, 1975). Darbība kā studiju forma nodrošina studentam pilnvērtīga subjekta lomu pedagoģiskajās attiecībās. Bitinas atzīmē, ka indivīdam pašam kā darbības subjektam ir lielākas iespējas izvēlēties, pārdzīvot, novērtēt, spriest, pašam atklāt sociālas idejas un pārbaudīt tās savā individuālajā pieredzē (Битинас, 1974).

Īpašu jaunas pieredzes gūšanas iespēju piedāvā pieejas „mācīšanās darot” (*action learning*) pārstāvji, par nozīmīgu uzskatot sabiedriski nozīmīgu projektu īstenošanu grupā (Brockbank, Megil, 2004). Šādā darbībā studentu dzīves pieredze tiek konfrontēta ar iespējami daudzveidīgiem kontekstiem, tādējādi iedrošinot studentus izstrādāt vērtēšanas prasmes – paša izjūtu izpratni, kritēriju izstrādi pretrunīgu viedokļu vērtēšanai, alternatīvu skatu punktu pārbaudi, brīvas, nepiespiestas izvēles izdarīšanu, sava viedokļa izteikšanu un darbību saskaņā ar savu pārliecību (Gredler, 1997; Prawat, Folden, 1994; Wood, 2001).

Darbības priekšmets un saturs nosaka, kādas vērtības tajā tiks realizētas. Tātad, lai topošie skolotāji studijās gūtu daudzveidības, individualitātes, mijiedarbības un autonomijas kā vērtību pieredzi, viņiem jāiesaistās darbībā, kuras priekšmets un saturs ietver šīs vērtības.

Vērtību emocionālās pieredzes novērtējums un subjektīvās jēgas analīze studiju procesā ir iekļaujama kā refleksija pēc katras darbības un katra studiju posma nobeigumā. Refleksija tiek definēta kā apcere, pārdomas, domu un pārdzīvojumu izvērtējums, cilvēka pašizziņa, savu pārdzīvojumu, sajūtu un pārdomu uztveršana un apcerēšana (Svešvārdu vārdnīca, 2003). Refleksija nodrošina darbības atgriezenisko saikni, vispirms atgriežoties pie savas pieredzes un pievēršat uzmanību savam pārdzīvojumam, un pēc tam pārvērtējos savu pieredzi (Rogers, 1961; Moore, 2000, 2004; Boud and others, 2005). Šie divi refleksijas veidi – sava vērtību pārdzīvojuma apzināšana un pieredzes subjektīvās jēgas izvērtēšana atbilst vērtību attīstības procesa 3. un 4. posmam (2.3. attēls).

Pedagogi atšķirīgi strukturē dažādus refleksijas veidus atkarībā no to norises laika, satura un formas.

Donalda Šēna izstrādātais refleksijas modelis paredz, ka refleksija notiek gan darbībā (*reflection in action*), gan pēc darbības (*reflection on action*). Noslēdzošais refleksijas posms ir refleksija par refleksiju (*reflection on reflection*), kur students apzinās savu izaugsmi.

Refleksiju darbībā Šēns saista ar darbības izmaiņām, kur indivīds intuitīvi vai apzināti pieņem kādus personiskus lēmumus un izdara izvēles, tātad, izmanto savus vērtējumus. Darbībā subjekta pārliecība sastopas ar reālajiem faktiem (kur fakts ir arī subjekta emocijas darbības laikā), un šīs konfrontācijas rezultātā mainās vai nu iepriekšējā pārliecība, vai arī tās nozīme (Schön, 1987). Refleksija darbībā ļauj studentam izdzīvot neskaidrību un šaubas, priekšmetiskot savus „rāmjus” un teorijas, pakļaujot tās apzinātai kritikai un pārmaiņām, izprast darbības personisko nozīmību (Wood, 2001). Ja Hattons un Smits atzīst, ka šis ir visaugstākais refleksijas līmenis, kas sasniedzams tikai profesionālās

darbības pieredzē, tad Šēns to uzskata tikai par iemeslu turpmākai refleksijai. Faktiski šī refleksijas līmeņa apraksts neatšķiras no pašas darbības apraksta.

Refleksija par darbību notiek tūlīt pēc darbības; tā var būt kā apraksts, aprakstoša refleksija, dialogiska refleksija un/vai kritiska refleksija.

Aprakstošajā refleksijā students atceras savu pieredzi un verbāli izstāsta notikumu un savas izjūtas un rīcību šajā notikumā, tādējādi apzinoties savas emocijas un jauniegūto pieredzi. Saistot savu stāstu ar pieredzes kategorijām un teorētiskām kategorijām, students gūst iespēju orientēt savu pasauli un piešķirt tai jēgu. Aprakstošās refleksijas rezultātā tiek fiksēta problēma, tādējādi radot pamatu kongnitīvajai disonansei (DiPietro, Walker, 2005; Grion, Varisco, 2007), kas ierosina vērtību sistēmas izmaiņas. Aprakstošās refleksijas kvalitāte ir atkarīga no tā, vai un kādā mērā cilvēks ir gatavs atvērties savai pieredzei, būt jūtīgs un autentisks, lai niansēti uztvertu savas izjūtas, atšķirtu savu viedokli no iepriekšējiem sociāliem priekšstatiem, uzmanīgi vērot sevi un pārlicināties, ka labi uztver savu uzvedību (Rogers, 1961; Bandura, 1997).

Spēja verbāli izteikt darbības jēgu pedagogam ir augstākā līmenī nekā studentam, un šajā aspektā atklājas pedagoga spēja sekmēt studenta mācīšanos no savas pieredzes (Schön, 1987). Pedagoga palīdzība studenta vērtību pieredzes refleksijā ir jautājumu (Ko es darīju? Kas notika? Ko es jutu?) un atslēgas vārdu piedāvāšana refleksijas ievirzei.

Saskaņā ar Hatonu un Smitu, dialogiskā refleksijā students analizē atsevišķus savas darbības aspektus no dažādiem skata punktiem, savukārt kritiskā refleksija iesaista notikumu izvērtēšanā plašākus vēsturiskus, sociālus un/vai politiskus kontekstus. Kritiskā refleksija veidojas, saskatot pretstatus un problēmas savā darbībā, un to rosina tādi jautājumi kā „kādēļ es tā darīju?”, „kādi mani priekšstati bija manas darbības pamatā un kā tie sekmēja vai kavēja manu darbu?” (Hatton, Smit, 2006; Schön, 1987).

Cilvēks dialogiskā un kritiskā refleksijā analizējot dažādus personiskās jēgas slāņus, pārbauda savas jaunās pieredzes attiecības ar savu iepriekšējo pieredzi un ar sabiedrības vērtībām (Леонтьев, 1998; Vidnere, 1999). Tādējādi risinās vērtību attīstības procesa trešais posms – subjektīvās jēgas analīze, kuras rezultātā jaunās vērtības tiek iekļautas esošajā vērtību sistēmā. Šie divi refleksijas posmi var risināties gan kā saruna pašam ar sevi, gan kā dialogs ar studiju biedriem un pedagogu.

Dažādos skolotāju izglītībai veltītos pētījumos uzskati par aprakstošās refleksijas nozīmību un vēlamu saturu ievērojami atšķiras. Piemēram, Džarviss izšķir kritisku un holistisku refleksiju, atkarībā no tā, vai refleksija ir racionāla un iesaista plašu sociālu un kulturālu vērtību kontekstu, vai papildus šiem aspektiem tā novērtē arī izjūtas un emocijas

indivīda personiskajā pieredzē. Savā ziņā līdzīgs ir Fenvikas skatījums. Viņa pretstata Džeka Mezirova transformatīvās mācīšanās pieeju, kura paredz kritiskā refleksijā apzināt pārlicības, kas ir studenta rīcības pamatā, salīdzināt tās ar viņa realitātes pieredzi un „nozīmīgu citu” uzskatiem, un Deivida Bouda pieeju, kas paredz, studentam izvērtējot savu pieredzi, novērtēt arī savu iesaistīšanās pakāpi šajā pieredzē un izjūtas, ko šī pieredze ir izraisījusi (Boud and others, 2005; Fenwick, 2003).

Visbiežāk kā augstākais refleksijas līmenis blakus pedagoģiskā snieguma kvalitātes tehniskai izvērtēšanai tiek izvirzīta kritiskā refleksija. Vairāki pētnieki piedāvā vērtību saskaņošanu ar sociālām un profesionālām vērtībām, studenta paša pārdzīvojumam vispār nepievēršot uzmanību (Patric, Pintrich, 2001; DiPietro, Walker, 2005; Hatton, Smit, 2006). Piemēram, Hatons un Smits pieredzes emocionālā pārdzīvojuma novērtējumu, kas, acīmredzot, spontāni iekļaujas "notikuma aprakstīšanā", tātad aprakstošajā refleksijā, vispār neuzskata par refleksiju. Savukārt Zanda Rubene gan piemin kritiskās refleksijas emocionālo aspektu, bet tas vairāk ir saistīts ar principiālu ieinteresētību komunikācijas iespējās, cilvēcisku attiecību saglabāšanā un solidaritātē (Rubene, 2004), kamēr paša izjūtu nianse kritiskai domāšanai, pēc viņas domām, nav tik būtiskas.

Citu viedokli piedāvā, piemēram, Maksīna Alterio un Deniss Heijs (Hayes), par būtisku refleksijas komponentu uzskatot spēju apzināties sevi un rūpīgi aprakstīt notikumu (Alterio, Mcdrury, 2003; Hayes, 2003). Rodžerss ir pārliecināts, ka savu izjūtu augsts novērtējums un atvērtība savām iekšējām izjūtām liecina par kvalitatīvu refleksijas procesu. Ja vērtēšanas fokuss ir pašā personā, nevis ārpusē, tad refleksijas procesā notiek studentu vērtību pieeju izmaiņas: prom no pretenzijām, aizsardzības, vajadzības izteiksmes („jā-”) un izdabāšanas citu gaidām, virzoties uz realitāti, patiesumu, paša vadību, jūtīgumu pret citu izjūtām un dziļām attiecībām. Pieaudzis cilvēks, vērtējot savu pieredzi, zina, ka vērtējums ir plūstošs un mainīgs, ka vērtības var mainīties, ka pieredzes mirklis nav tikai šībrīža impulss, bet tā nozīme izaug no līdzīgām pagātnes pieredzēm un no iespējamo seku apzināšanās nākotnē (Rogers, 1961).

Refleksija tiek ieteikta kā galvenais skolotāju profesionālās identitātes attīstības līdzeklis gan profesionālo studiju procesā, gan jaunam skolotājam uzsākot darbu skolā. Tās ietvaros skolotāji, uzdodot sev tādus jautājumus kā „kas es esmu savā skolotāja biogrāfijā?”, „kas es esmu savā darba vietā skolā?” (Jones, 2003; Beauchamp, Thomas, 2006), pievēršas savas personības, un līdz ar to – izjūtu, pārdzīvojumu un vērtību izpētei.

Fenvika konstatē, ka mācīšanās no pieredzes vienmēr risina indivīda un sabiedrības attiecības, kaut arī dažādām pieejām ir atšķirīgi mērķi un galvenās vērtības - demokrātijas

attīstība (progresīvā pieeja), personības veselums (humānistiskā pieeja) vai indivīda brīvība (radikālā pieeja) (Fenwick, 2003). Izvērtējot tās no topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības psiholoģiskā pamatojuma viedokļa, ir redzams, ka katra pieeja ir piemērota kādam citam pieredzes refleksijas posmam, jo tās atšķiras ar individuālo vai sociālo vērtību dominanti refleksijas procesā. Novērtējot savas pieredzes emocionālo ievirzi, ir nepieciešama individuālo vērtību dominante, pievēršanās savas personības izpētei, tātad, humānistiskā un radikālā pieeja. Savukārt pieredzes subjektīvās jēgas analīze sākotnēji risinās iekšējā dialogā, bet pēc tam tiek salīdzināta ar „cita”, respektīvi, ārēju viedokli, ņemot vērā progresīvas demokrātiskas vērtības. Tādējādi var apgalvot, ka studentu vērtību attīstības sekmēšanai nav lietojama viena atsevišķa mācīšanās no pieredzes pieeja. Tikai kritiska refleksija, kaut arī atzīst personas autonomiju, nerēķinās ar cilvēka individuālo pieredzi, tās rezultātā veidojušies vērtību spriedumi var palikt sociālu stereotipu līmenī. Tikai savu emocionālo reakciju aprakstīšana neļauj analizēt savu personisko jēgu, kas ir saprotama, iesaistot pieredzes refleksijā dažādus sociālus un kulturālus kontekstus.

Psihologi runā par cilvēka pieredzes subjektīvās jēgas analīzi kā iekšēju procesu (Леонтьев, 1998), bet pedagoģijas pētījumi atklāj, ka šāda refleksija var būt gan individuāla, gan kolektīva. Piemēram, Noulzs iesaka dažādas studentu pieredzes refleksijas formas – saskarsme ar pedagogu, diskusijas, komunikācija mazās grupās, lomu spēles vai situāciju analīze (Knowles, 1998).

Pedagoģiskajā procesā domu apmaiņa ar pedagogu un studiju biedriem, kuri efektīvi pārstāv daudz balsīgu sabiedrības viedokli, pastiprina vērtību jēgas analīzi. Daloties jauniegūtās atziņās ar biedriem un uzklausat citu viedokļus, studentam ir iespēja formulēt savus uzskatus un izspēlēt argumentus pret tiem, attīstīt kritērijus pretrunīgu viedokļu vērtēšanai, kā arī izbaudīt savas izvēles sociālās sekas, respektīvi, biedru reakciju uz savu izvēli. Hatona un Smita pētījumi apstiprina, ka visietekmīgākā metode, lai radītu drošu vidi pašrefleksijai, ir iesaistīties dialogā – sarunāties, jautāt, pat konfrontēties – ar "uzticamu citu". Pētījumā iesaistītie studenti atzina, ka tā ir iespēja izteikt savu domu, tai pat laikā būt sadzirdētam simpātiskā un konstruktīvā veidā (Hatton, Smit, 2006).

Skolotāju izglītotāji atzīst, ka individuāla refleksija kopā ar daudzu, savstarpēji pretrunīgu izglītības ideālu, skolotāja profesionālo lomu un dažādu praktisku, politisku, ētisku un akadēmisku apsvērumu apspriešana ar studiju un/vai darba biedriem palīdz viens otram izprast, izpētīt un novērtēt situāciju, aptvert tās jūtas, kas iespaido viņu uzvedību (Brockbank, Megil, 2004; Brundrett, Silcock, 2002), ļauj apjaust sabiedrības vērtības, kā arī to, ka pastāv citas, no indivīda viedokļa atšķirīgas vērtību sistēmas (Kohlberg, 1971).

Savukārt Diāna Vuda secina, ka šādas diskusijas mēdz būt ne visai ērtas, jo nereti tiek skartas sāpīgas un pretrunīgas tēmas, taču, tas attaisnojas, jo students izjūt sava autonomā sprieduma svaru (Wood, 2001) un izstrādā kritisku attieksmi pret vērtībām (Koķe, 2003).

Studentu pieredzes izvērtēšanai pedagoģiskajā procesā ir nepieciešama īpaša saskarsme gan starp studentu un pedagogu, gan starp studentiem. Rodžerss iesaka pedagogam veidot tādas attiecības, kur indivīds tiek pieņemts kā unikāla būtne, kam ir brīvība pieredzēt pašam savas jūtas bez draudiem un bailēm. Saskaņā ar Rodžersu, īsta pieredzes pārstrukturēšana, t. i., mācīšanās vārda īstākajā nozīmē, risinās kā sava veida terapija, kā veselīgas izmaiņas cilvēkā, viņam kļūstot pacilātākam, brīvākam, vairāk sevi un citus pieņemošam, atvērtākam jaunām idejām. Pedagoģi palīdz studentam pārvarēt atsvešinātību no savas paša pieredzes un kļūt jūtīgākam pret savām vajadzībām un vērtībām, ja viņš ir gatavs:

- 1) nekritiski pieņemt jebkuru sava studenta rīcību;
- 2) rūpēties par katru individuālu studentu kā īpašu indivīdu ar saviem uzskatiem un vērtībām;
- 3) empātiski izprast studenta izteikumus bez novērtēšanas vai apspriešanas, pārliecinoties, ka patiešām saprot, ko students domā; tāpat, ieklausīties, uzklaut (Rogers, 1961).

Ja ikviens studiju procesa dalībnieks *a priori* netiek vērtēts vienlīdzīgi augstu, tad, pārrunājot savas vērtību attieksmes ar biedriem vai pedagogu, studentam var rasties priekšstats, ka viņa vērtību sistēmā kaut kas nav kārtībā. Tādā situācijā iespējama vēlēšanās izmainīt savas vērtības un uzvedību, lai labāk iekļautos grupā, nezaudētu grupas biedru mīlestību un atzinību, lai būtu „labāks cilvēks”, šī mērķa dēļ pārvietojot vērtēšanas atskaites punktu ārpus sevis. Rokičs ir norādījis šādas pedagoģiskas pieejas efektivitāti, izmainoties studenta attieksmēm un uzvedībai (Seligman, Katz, 1996), taču šāda veida vērtību izmaiņas ir pretrunā ar ceļu uz funkcionālu autonomiju, nobriedušas personības vērtēšanas veidu, jo, iespējams, pat pastiprina iekšējo konfliktu starp indivīda zināšanām un aktuālajām vajadzībām (Rogers, 1967).

Arī Plaude apstiprina līdzvērtīgu subjektu attiecību veidošanos kā nepieciešamu studenta personības izmaiņu priekšnoteikumu: „Ja jaunieša paša vērtības ir lielās pretrunās ar sabiedriski atzītām, „objektīvām” vērtībām, rodas viņa konflikts ar savu sirdsapziņu. Šādā situācijā ārkārtīgi nozīmīga ir pedagoģiskā tolerance no pedagoga puses un pedagoģisko priekšnoteikumu radīšanu paškonceptijas attīstībai kā iespēju mīkstināt šīs pretrunas” (Plaude, 1999. 302).

Džons Kolbeks atzīst, ka, pedagoģiskajā saskarsmē veidojot starp studentu un pedagoga attiecības *subjekts-subjekts*, svarīgs priekšnoteikums ir pedagoga izvairīšanās no narcisisma. Uzskatot, ka pedagoga vērtības ir labākas par studenta vērtībām, pedagoga vērtības tiek projicētas uz studentu, un students tiek vērtēts, izmantojot pedagoga vērtību kritērijus, nevis viņa paša vērtību gaismā. Kolbeks uzskata, ka pretstatot „mūs” un „citus” tiek pieļauta kļūda,” jo šāds uzstādījums izslēdz jēdzienu „mēs”, kas var veidot pamatu dialogam ar citu uzskatu un dzīves stilu cilvēkiem. Atklāts dialogs ar citiem ir vislielākais izaicinājums pedagogiem, jo norma „*tēvs zina labāk*” esot cieši sakņota Rietumu kultūras tradīcijā līdz ar to pedagogam būtiski ir sākt ar sevis paša multikulturālo izglītību: „Ja gribi, lai cilvēks mācās tavas vērtības, vērtē viņu cik iespējams augstu” (Colbeck, 2000. 52).

Fenvika atzīmē, ka pedagoga kā darbības rosinātāja galvenā atbildība ir sekmēt uzticības, autentiskuma, integritātes un savstarpējas cieņas pilnu vidi un visu procesa dalībnieku pacietību (Fenwick, 2003). Pedagogam ir svarīgi sekot, lai arī studentu savstarpējā saskarsmē visi viedokļi tiktu uzklauti ar cieņu un psiholoģiskas drošības atmosfērā. Šādu attiecību ievērošana palīdz ievērot studenta vajadzības, individuālās, sociālās un kulturālās atšķirības. Students kļūst patstāvīgāks, auditorijas diskusijās viņš iepazīstas ar citiem viedokļiem un veido sapratni, ka gan viņa paša, gan katra studiju biedra autonomais viedoklis ir unikāls un līdz ar to arī „pareizs” jau tāpēc vien, ka tas ir viņa paša dzīves pieredzes veidots.

Tādējādi topošo skolotāju vērtību attīstību sekmējoša refleksija ir no vienas puses, jūtīga, nekritiska, personiska, bet no otras – daudzslāņaina un kritiska. Tās rezultātā students konstruē sistēmu, savā vērtību hierarhijā iekļaujot pieredzē no jauna pārdzīvoto vērtību.

Pedagoģiskajai darbībai ir sociāli vai individuāli nozīmīgs objektīvs rezultāts – izstrādājums, problēmas risinājums vai atklājums – un subjektīvs rezultāts – mainījies studenta pieredze, zināšanas un vērtības. Vērtību attīstību kā subjektīvu procesa rezultātu novērtēt var tikai students pats. Savas mācīšanās un līdz ar to personības izmaiņu vērtēšana notiek *refleksijā par refleksiju*, kas saskaņā ar Šēnu, ir augstākais refleksijas līmenis (Schön, 1987; Brockbank, Megil, 2004).

Galvenie vērtēšanas kritēriji nav ne izcilība, ne atbilstība kādām iepriekš noteiktām prasībām, ne pieļautās kļūdas un nepilnības, bet gan pārveide, studenta izaugsme (Kože, 2003). Par daļēji notikušu vērtību attīstības procesu liecinās noteikta emocionāla pārdzīvojuma raksturojums, personiskās nozīmības izvērtējums, pretrunīgu vērtību un atšķirīgu skata punktu apzināšanās. Optimāls pedagoģiskās darbības rezultāts būs studenta

atziņa, ka viņa vērtības ir mainījušās, un no šīs atziņas izrietējis lēmums par turpmākās profesionālās darbības veikšanu saskaņā ar jaunajām vērtībām, kuras topošo skolotāju profesionālo vērtību aspektā ir saistītas ar orientēšanos uz daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un profesionālo autonomiju.

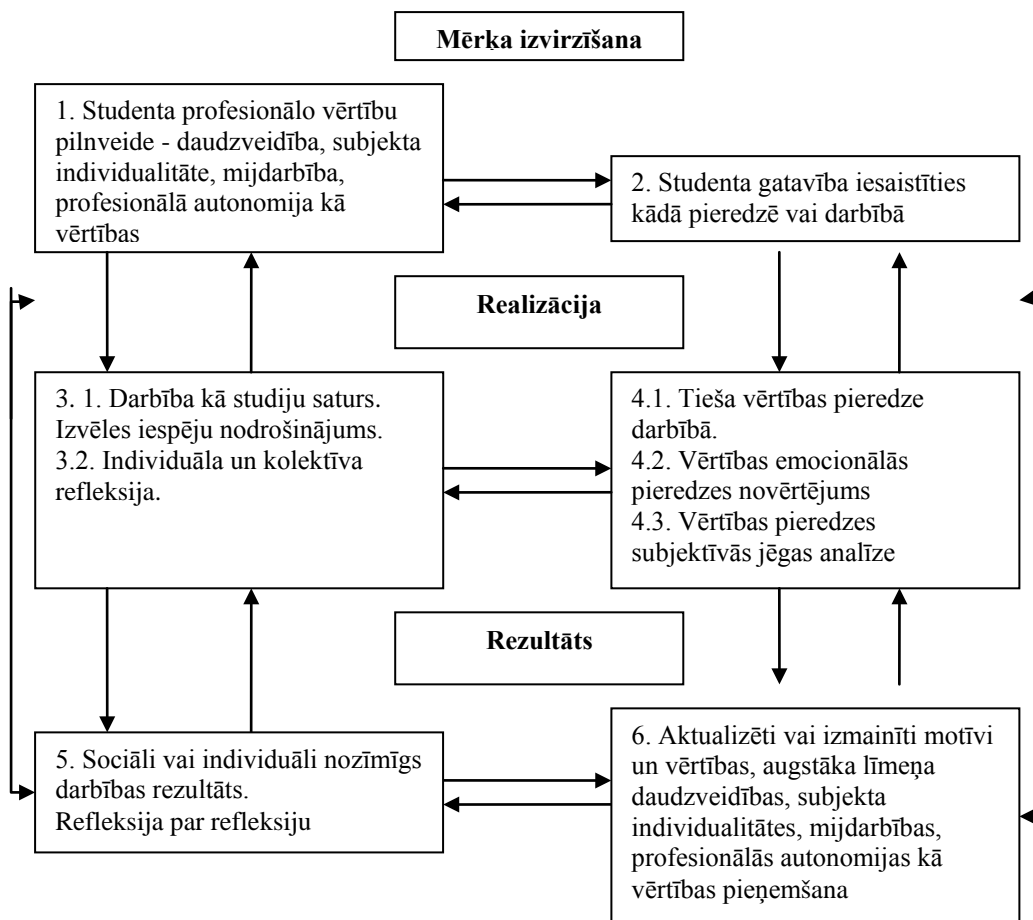
Ieteikumi vērtību attīstību sekmējošai pedagoģiskai darbībai nosacījumi apkopoti 2.2. tabulā.

2.2. tabula

Vērtību pilnveidi sekmējošas pedagoģiskas darbības realizācija studiju procesā

| Pedagoģiskās darbības posmi. | Darbības objektīvais komponents | Ieteikumi pedagoģiskās darbības organizēšanai. | Darbības subjektīvais komponents |
|------------------------------|---|--|---|
| Mērķis | Topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstība. | Netriviāla temata izvēle saistībā ar aktuāliem studenta vai sabiedrības dzīves jautājumiem. | Motivācija iesaistīties jaunā pieredzē vai darbībā. |
| Īstenošana | Darbība kā studiju saturs. | Darbības instrukcija, kas paredz noteiktu vērtību realizāciju un studenta izvēles iespējas. | Tieša vērtības pieredze jēgpilnā holistiskā darbībā. |
| | Atgriezeniskā saikne: Individuāla refleksija. Dialogs ar grupas biedriem un pedagoģu. | Verbāla aprakstoša refleksija. <i>Palīdzība vārdiski formulēt iepriekš vārdos nenosauktas parādības.</i> Dialogiska un kritiska refleksija. <i>Kritēriju uzturēšana un attīstība saistībā ar studentu izteikumiem. Empātisku attiecību veidošana un uzturēšana.</i> | Vērtības emocionālās pieredzes apraksts un novērtējums. Savas pieredzes subjektīvās jēgas analīze un jaunu nozīmju veidošanās. |
| Rezultāts | Personiski vai sociāli nozīmīgs darbības rezultāts. | Refleksija par refleksiju. | Aktualizētas un/vai izmainītas vērtības. |

Apkopojot promocijas darba 2. nodaļā veiktās zinātniskās literatūras analīzes secinājumus, pedagoģiskās darbības procesuālais modelis ir izveidots atbilstošs studentu vērtību attīstībai. Modeļa subjektīvais komponents ir saistīts ar studentu vērtību attīstības posmiem, bet objektīvais – ar vērtību attīstību sekmējošu studiju saturu un atgriezenisko saikni (2.6. attēls). Modelī saskaņoti pedagoģiskās darbības subjektīvie un objektīvie mērķi, to īstenošana un rezultāti.



2.6. att. **Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstība pedagoģiskā procesā**

Secinājumi

1. Individīda vērtības nevar tikt apgūtas ar apzinātu gribu tās cenšoties iemācīties. Vērtības nav mērķtiecīgas darbības, bet gan darbības pieredzes un refleksijas rezultāts.

2. Studenta vērtību attīstību pedagoģiskajā procesā ierosina personiski nozīmīga darbība, kurā viņš iesaistās kā pilnvērtīgs darbības subjekts ar savu individualitāti un gribu, pieņem autonomus lēmumus, izdara būtiskas izvēles.

3. Pedagoģa iespēja ierosināt studenta vērtību attīstību ir iekļaut studiju saturā naratīvus par studentu esošo pieredzi un darbību, kas rada apstākļus jaunas, emocionāli piesātinātas primārās pieredzes gūšanai.

4. Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai tikpat būtiska kā darbība ir tās refleksija. Studiju saturā ir ieverami divi individuālas refleksijas posmi:

savas pieredzes - notikumu un savu emocionālo reakciju jūtīga uztvere un verbāls apraksts;

savas sākotnējās refleksijas rezultātu salīdzināšana ar savām iepriekšējām pieredzēm un sociāliem kontekstiem, aptverot iespējami daudz skata punktu un pārbaudot savu subjektīvo nozīmību saistībā ar sociālām vērtībām.

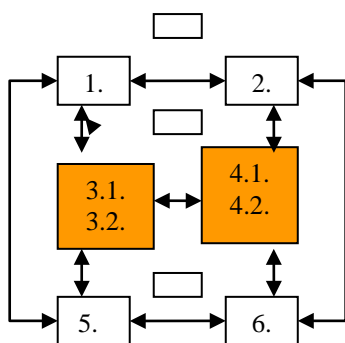
5. Pārrunas ar studiju biedriem un pedagogu par individuālās refleksijas rezultātiem paplašina studenta pieredzes subjektīvās jēgas vērtēšanas kontekstu, iepazīstot no savām vērtībām atšķirīgas vērtību sistēmas, un vienlaikus pārbauda studenta autonomijas pakāpi, individuālo un sociālo vērtību prioritātes viņa vērtību hierarhijā.

6. Studenta vērtību sistēmas izmaiņas ir konstatējamas viņa pašnovērtējumā – refleksijā par refleksiju.

7. Līdz ar to promocijas pētījumā ir svarīgi izzināt topošo skolotāju iespējas gūt emocionāli piesātinātu primāro pieredzi, reflektēt tās emocionālo nokrāsu un dalīties refleksijas rezultātos ar nozīmīgiem „citiem” – studiju biedriem un pedagogu.

3. VĒRTĪBU ATTĪSTĪBA MĀKSLINIECISKI RADOŠĀ DARBĪBĀ

3.1. Mākslinieciiski radošās darbības specifika



Mākslinieciiski radošā darbība (MRD) ir pētīta gan no tās priekšmetiskās esamības – mākslas darba viedokļa, gan saistībā ar mākslas radītāja un uztvērēja psihes procesiem. Plašākā nozīme māksla aptver vizuālo mākslu, mūziku, literatūru un drāmu, bet promocijas darba ietvaros mākslinieciiski radošā darbība attiecināta uz vizuālo mākslu. Promocijas darbā konstruējamā pedagoģiskās darbības modelī MRD iekļaujas mērķa realizācijas posmā kā studiju saturs un tā īstenošana (sk. 2.1. att., 42.lpp: 3., 4).

Līdz šim nav formulēta viennozīmīga mākslas definīcija. Priekšstati par mākslas būtību, izcelsmi un nolūkiem ir atšķirīgi, un atbilstoši tiem māksla tiek traktēta, izmantojot pretrunīgus kritērijus: kā augsta līmeņa prasme jebkurā dzīves jomā, kā pasaules parādību atdarināšana, morālā ideāla atspoguļojums, rotaļu instinkta rosināta nesavtīga bezmērķa bauda, pasaules izziņas forma, simboliska saziņa, spēja ierosināt cilvēku jūtas, suģestēt utt. (Birkerts, 1922; Zeile 1987; Kasīrers, 1944, 1997). Daudzi darinājumi, kas mūsdienās tiek klasificēti kā mākslas darbi, savulaik ir tapuši maģiska rituāla, audzināšanas (piemēram, ideāla cilvēka tēls Senās Grieķijas tēlniecībā), informēšanas (piemēram, viduslaiku freskas un ikonas), vēstures dokumentēšanas, etiķetes vai utilitāri-lietišķiem mērķiem, bet, laika gaitā zaudējot sākotnējās funkcijas nozīmību, tagad tie tiek uzskatīti par augstvērtīgiem mākslas darbiem (Волкова, 1988; Freeland, 2001). Taņ pat laikā gleznu vai skulptūru ar masu produkcijas raksturu var uztvert kā amatniecības ražojumu.

Apgaismības filozofija saista mākslu ar pasaules attēlošanu pēc objektīviem „skaistuma likumiem”, tādējādi uzsverot formas pārākumu un attiecinot mākslas statusu uz „daiļajām” mākslām – glezniecību un tēlniecību. Skaistais kā pašsaprotama, jutekliski uztverama, individuāli novērtēta, estētiski izbaudāma formas īpašība mākslas darbā tiek saistīts ar pabeigtību, pilnību, satura un formas vienību, artistiskumu, kas garantē tā iedarbību uz skatītāju, dabiskumu (organiskumu), izteiksmību, radošu brīvību, spēles prieku, mēra sajūtu, eleganci, grāciju, lieliskumu, trauslumu, izsmalcinātību. Savukārt neglītāis saistīts ar minēto kvalitāšu pretstatiem – pārmērībām, primitīvismu, shematismu,

ilustratīvismu, didaktiku, vulgaritāti. Mākslinieks kā dabas radīts ģēnijs tiek pretstatīts amatniekam, kura izpildījumam pietiekot ar mīlestības izjūtu un dziļām rūpēm par saturu, kamēr formas pilnība amatnieka darbā netiekot sasniegta (Birkerts, 1922; Dewey, 1934; Kasīrers, 1944, 1997; Волкова, 1988; Gadamers, 1996; Freeland, 2001).

20. gadsimta gaitā apgaismības principi mākslā ir tikuši mērķtiecīgi pārkāpti. Modernisma gleznotāji izaicināja ideju par skaistumu un labu gaumi, abstrakcionisti atcēla nepieciešamību pēc pasaules atdarinājuma, bet konceptuālisti vispār noraidīja vizuālas formas nepieciešamību formu. Postmodernisma laikmetā plaši pielietotās reproducēšanas tehnikas atceļ mākslas darba kā unikāla darinājuma nozīmi, padarot vienlīdz pieejamus gan šedevrus, gan masu kultūru. Marsela Dišāna (*Duchamp*) gatavie objekti lika Arturam Danto secināt, ka „māksla ir mirusi”, jo mākslas darbs varot būt jebkurš objekts, kas konstruēts kā mākslas darbs un ko par tādu atzīst mākslas pasaule. Līdz ar to tiek atzīts, ka mākslas darbu nosaka interpretācija, nevis darinājums pats par sevi (Erjavec, 2001). Mūsdienās vizuālā māksla ir iesaistīta vizuālajā kultūrā, kas caurauž visas dzīves jomas (Velšs, 1995, 2006, Freedman, Stuhr, 2004), tādējādi māksla reizē var būt viss un nekas. Līdz ar to nerimst diskusijas par mākslu un tās robežām.

Daudzi teorētiķi apraksta mākslas daudzveidīgās nozīmes un to kopsakarības visai līdzīgi, vien nedaudz pārvirzot akcentus, un secina, ka mākslu nevar reducēt uz kādu vienu funkciju. Turklāt mākslas funkcijas gan savstarpēji pārklājas, gan darbojas dinamiskā pretstatu vienībā, un kāda no tām var būt svarīgāka par citām. Taču kopīgais gan pirmatnējo cilšu darinājumiem, gan ekstrēmās laikmetīgās mākslas izpausmēm ir tas, ka māksla ir cilvēka darinājums, mākslas darbiem piemīt forma un saturs, un tie ir vērtējami estētiski – jutekliski, afektīvi, nesavtīgi, subjektīvi, distancēti no realitātes u.c. (Spranger, 1928; Kasīrers, 1997; Eisners, 1985; Gadamers, 2002; Боров, 1988; Столович, 1999; Freeland, 2001; Velšs, 2006).

Mākslas darbs, kura formu uztveram ar redzi, tiek ietverts vizuālās mākslas kategorijā pretstatā mūzikai, literatūrai un drāmai. Šaurākā nozīmē termins „vizuālā māksla” attiecas uz tēlotāju mākslu un fotogrāfiju, bet plašākā nozīmē tas ietver sevī vēl arī populāro mākslu, laikmetīgo stājmākslu un dizainu (Freeland, 2001; Freedman, Stuhr, 2004), kā arī lietišķo mākslu un darbības mākslu (performance), jo tās ir uztveramas ar redzi un izmanto vizuālās mākslas izteiksmes līdzekļus (Esaak, 2007).

Pētot māksliniecišķi radošo darbību, kā viena no nozīmīgākajām problēmām izvirzās mākslinieka personības un mākslas darba mijiedarbība. Ņemot vērā to, ka māksla ir cilvēka radīta un tā ir saistīta ar jutekliski uztveramu formu, māksliniecišķi radošajā

darbībā konstatējams subjektīvais komponents (mākslinieka personība) un objektīvais komponents – pats mākslas darbs. Tomēr dažādu pētnieku viedokļi atšķiras, formulējot pašu mākslinieciski radošo darbību. Daži no pazīstamākajiem viedokļiem par MRD: mākslinieka radošās iztēles materializēšanās (Выготский, 1991), ar iztēles palīdzību pastiprināta konkrēta psiholoģiskā satura prezentācija fiziskā vai iztēlotā materiālā (Spranger, 1928), objektīvas formas piešķiršana subjektīvai struktūrai, t. i., mākslinieka izjūtai, noskaņai, domai (Арнхейм, 1974), subjektīvās mākslinieka personības objektivizācija mākslas tēlos (Zeile, 1987; Караг, 1997), ieceres iemiesošanās kādā zīmju sistēmā, tādējādi atsvešinoties no autora un kļūstot pieejamai citiem (Борев, 1988), mākslinieka jūtu un domu pasaules attīstība jaunrades darba iespaidā (Bebre, 1982).

Tā kā māksla ir cilvēka radīta, radošums kā jauna, nebijuša tapšana – ir nepieciešama mākslinieciskās darbības iezīme. Mākslas teorija radošumu vērtē kā izcilu un retu parādību, saskatot tā klātbūtni vienīgi ģeniālos mākslas sasniegumos, bet psiholoģija to pēta kā cilvēka psihiķes fenomenu, kas potenciāli piemīt katram indivīdam. Vigotskis pamato radošu darbību kā nepieciešamu cilvēka eksistences nosacījumu, kas saistīts ar vajadzību piemēroties mainīgajai videi un izmainīt vidi, radot jaunus apstākļus (Выготский, 1991). Freids saista radošo darbību ar asociālo tieksmju sublimāciju, Fromms – ar eksistenciālās atsvešinātības pārvarēšanas iespēju (Fromms, 1993), Jungs – ar tā pasaules tēla radīšanu, kas savukārt veido indivīda personību (Jungs, 2009). Savukārt intelekta attīstības teorijas pēta radošumu kā cilvēka domāšanas un rīcības efektivitātes pazīmi, konstatējot, ka radošums ir cilvēka vispārīga spēja, kas izpaužas radošā procesā; tā potenciāli piemīt ikvienam indivīdam un to var mērķtiecīgi attīstīt (Дружинин, 2000). Humānpsihologi atzīst radošumu par fundamentālu cilvēka dabas īpašību izpausmi (Маслоу, 1970, 2003; Aleinikov, 1999). Konstruktīvisma kontekstā iekļaujas ideja par radošumu kā personības izveides instrumentu, jo cilvēka dzīve un personība kā konstruēta realitāte ir jaunrades produkti, bet dzīvesdarbība kopumā tiek uztverta kā radoša (konstruktīva) darbība (Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996).

Šīs atziņas ļauj secināt, ka 20. gs. radošuma psiholoģiskās izpratnes pētnieki, pārstāvot dažādas skolas un pieejas, ir faktiski vienis prāti, atzīstot, ka radošums kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai normālai psihei. Tas apstiprina promocijas darbā izvirzīto domu, ka mākslinieciskā jaunrade ir iespējama arī bez mākslinieciska ģēnija vai īpaša talanta klātbūtnes.

Arī Džons Džūijs (Dewey) nenoliedzot personības nozīmi mākslas darba radīšanā, tomēr akcentēja, ka māksla ir sabiedriski izveidojusies parādība. Šim viedoklim pievienojas

arī **darbības teorijas** pārstāvji, pamatojot un izvēršot sistēmisku pieeju mākslas struktūrai un procesiem. Šī teorija traktē māksliniecisko jaunradi kā īpašu subjekta–objekta mijdarbības formu, kur objekts ir gan mākslas darbs, gan pasaule visās tās daudzveidīgajās izpausmēs. Mākslinieciskas „objektīvas formas piešķiršana subjektīvai struktūrai” tiek paplašināta kā „pasaules modelēšana un pārveidošana”, bet mākslinieka pārdzīvojums un pašizjūta – ar personības garīgo klātbūtni reālās pasaules kultūras radītajās formās (Dewey, 1979; Рубинштейн, 2000; Лилов, 1981; Каган, 1997).

Atšķirībā no citām cilvēka darbības jomām MRD specifika tiek saistīta ar *jaunradi* – procesu, kurā tiek radītas kvalitatīvi jaunas materiālas un garīgas vērtības (jaunas ideālas konstrukcijas – priekšmeti, procesi, sistēmas, kas iepriekš nav pastāvējuši ne dabā, ne sabiedrības dzīvē), un *mākslu* – specifisku radošu realitātes modelēšanu un pārveidošanu cilvēka jaunradē, lai atbilstoši skaistuma likumiem garīgi un praktiski pārveidotu pasauli (Лилов, 1981). No subjekta viedokļa darbības pieeja raksturo MRD kā apzinātu, patstāvīgi, izlases kārtībā, mērķtiecīgi un brīvi īstenotu praksi (Каган, 1988). Tādējādi atšķirībā no citiem darbības veidiem MRD aktīvi izpaužas cilvēka subjektivitāte.

D. Ļeontjevs strukturē mākslinieciski radošās darbības priekšmetu kā trīs komponentu – *dzīves, personības un mākslas darba vienotu veselumu*. Viņš atzīst, ka tajā objektīvs ir ne tikai mākslas darbs vizuāli tveramā formā, bet arī dzīve (objektīvās pasaules parādības un procesi) un objektīvi pastāvošā mākslinieka personība. Pēc Ļeontjeva, MRD risinās kā dzīves fakta izmaiņas, tam saskaņā ar mākslinieka subjektīvo skatījumu pārņemot mākslas darbā, bet MRD gūtais estētiskais pārdzīvojums, izmainot cilvēka personību, ietekmē tā reālo dzīvi (Леонтьев, 1998). Līdz ar to mākslinieciski radošās darbības saturs vienlaikus ir mākslas darba radīšana, mākslinieka pašizpausme un ar dzīvi saistīta satura izteikšana, bet sistēmas atgriezeniskā saikne tiek realizēta cilvēka pieredzē. Kā principiāls mākslinieciski radošās darbības priekšnoteikums te izvirzīta visu trīs minēto komponentu obligāta līdzdarbība: nepastāvot mākslas darbam, radošā darbība paliek psiholoģiskas konstrukcijas līmenī, bez personiskas attieksmes nav mākslas, un bez dzīvei aktuāla satura izpausmes šī darbība ir bezjēdzīga.

Leonīds Stolovičs (Столлович) padziļina priekšstatu par subjekta–objekta mijdarbību mākslinieciski radošā darbībā, sistematizējot indivīda–pasaules un personības–sabiedrības abpusējo ietekmi. Pēc Stoloviča, pasaule ietekmē mākslinieku, gan nosakot tā eksistenci (arī darbības situāciju un pieejamos līdzekļus), gan arī māksliniekam izzinot pasauli, bet mākslinieks ietekmē pasauli, izmainot to ar jaunu ideju, tēlu, mākslas objektu/faktu palīdzību un izsakot savu vērtējošo attieksmi pret to. Sabiedrība ar

mākslinieciski radošās darbības starpniecību iedarbojas uz mākslinieku, veidojot un vērtējot tā personību, bet mākslinieks ietekmē sabiedrību, savā darbībā to vērtējot un zināmā mērā vadot. Šajā mijdarbībā subjekts un objekts var mainīties vietām. Cilvēks, izzinot pasauli mākslinieciski radošā darbībā, izzina arī sevi. Mākslinieks vada māksliniecisko darbību, un mākslinieciskā darbība ietekmē mākslinieku. Mākslinieks maina pasauli, bet pasaule caur MRD savukārt izmaina mākslinieka pieredzi, zināšanas, prasmes un vērtības (Столлович, 1999). Līdz ar to mākslinieciskā darbība kļūst par līdzekli pasaules un sevis estētiskai izziņai, izteikšanai, pārveidošanai un vērtēšanai.

Tādējādi mākslinieciskā darbība tiecas aptvert veselumā visas dzīves jomas un visus cilvēka attiecību veidus ar pasauli. Moisejs Kaganš secina, ka jau no saviem pirmsākumiem māksla modelē īpašas izziņas formas, praktiskas darbības, cilvēciskas saskarsmes un īpašas vērtību orientācijas vienību. Mākslā šie visi darbības veidi esot tik cieši saistīti, ka, risinot vienu uzdevumu, vienlaikus tiek risināti arī pārējie (Караг, 1997). Citi autori, apliecinot mākslinieciskās darbības holistisko dabu, akcentē citus pretstatus – materiālo un garīgo, pārdzīvojumu un darbību (Dewey, 1934), saturu un formu (Арнхейм, 1974), cilvēku un pasauli ārpus viņa (Fromms, 1993), prātu un jūtas (Фурев, 1988), objektīvo un subjektīvo, individuālo un sociālo (Столлович, 1999), dzīvi, personību un mākslas darbu (Д. Леонтьев, 1998). Tom visiem pētniekiem kopīga ir doma, ka mākslinieciskā darbība ir sinkrētiska, apvienojot veselumā pretstatus (Караг, 1997. 284; Gadamers, 2002).

Saskaņā ar Kaganu, tieši veseluma dēļ mākslai piemīt strukturāla līdzība ar dzīvi. Tā ir ne tikai īstenības attēlojums, bet arī tās modelis, kura jēga ir papildināt cilvēka reālās dzīves pieredzi ar iztēles dzīves pieredzi. „Mākslinieciskajai idejai piemīt tāda pati domu un jūtu, apzinātā un neapzinātā, uzskatu un noskaņojuma, pārliecības un sajūtu, izpratnes un simpātijas vai antipātijas vienība, tāds pat psiholoģiskās vērtību orientācijas veselums kā ikdienišķai apziņai. Tikai mākslā tas ir īpaši uzrunājošs un izteiksmīgs” (Караг, 1987, 1997: 264).

Mākslinieciskā darbība ir vienīgais darbības veids, kurā ir vēlamas un vajadzīgas visas cilvēka personības šķautnes. Tā iekļauj sevī mākslinieka personību veselumā ar visām tās pretrunām, ar visām viņa subjektivitātēm (Караг, 1997; Fromms, 1993). Tādējādi atšķirībā no citām jomām, kurās par vēlamu tiek uzskatīta norobežošanās no individuālā un subjektīvā, mākslinieciskā darbībā saglabājas vērtību orientācijas apzināto–neapzināto, intelektuālo–emocionālo, individuālo–sociālo līmeņu vienība.

Promocijas darba kontekstā pievērsoties topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai, ir būtiski, ka MRD ir holistiska darbība, ko nosaka tai raksturīgā daudzveidīgu pretstatu apvienojuma un tai nepieciešamā personības veseluma iekļaušanās vienotā sistēmā.

Lai studiju saturā varētu iekļaut MRD veselumu, ir nepieciešams gūt priekšstatu par tā atsevišķiem komponentiem. Skatoties no mākslas darba viedokļa, šie komponenti ir mākslas darba forma un saturs. Vizuālās mākslas darba saturs ir izteikts redzamā – **vizuāla tēla** formā, ko veido ar redzi uztverami elementi – punkts, līnija, laukums, krāsa, forma, tumši gaišās attiecības, faktūra, un to kompozīcija (līdzsvars, dinamika, dominante, ritms utt.). Vizuālie elementi, uztverti ar sajūtām un afektīvi (tātad, ķermeniski un emocionāli), izraisa cilvēka psihofizioloģiskas un emocionālas reakcijas, tādējādi ļaujot uztvert mākslas darbā neredzamo – tā saturu.

Vizuālie tēli ir ietverti vieliskos **materiālos**. Katram vizuālās mākslas veidam no tēlotājas mākslas līdz performancei ir raksturīgi savi materiāli un to lietošanas tehnikas, tie nosaka mākslas darba izpausmi plaknē, telpā, laikā vai arī šo dimensiju kombinācijās.

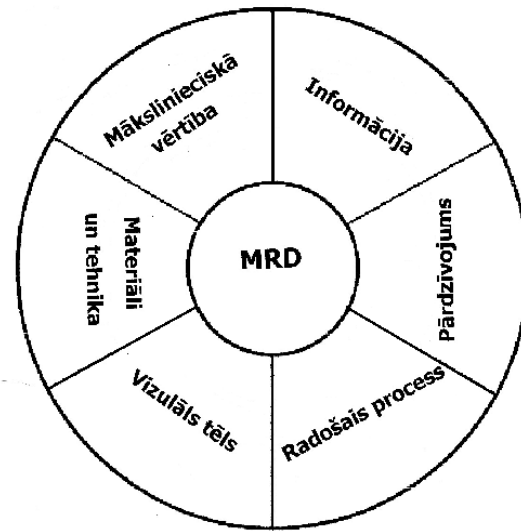
Mākslas izteiktais saturs ir kulturāli nozīmīgs, tas ir saistīts ar sabiedrības dzīves kontekstu. Pauls Dāle pretstata mākslas darba iekšējo saturu ārējam, lai mākslas darbā atspoguļoto tēlu atšķirtu no šī tēla nozīmes (Dāle, 1994). Mākslas darba ārējais saturs aptver **informāciju** par dzīves objektiem un parādībām. Tēlotājā mākslā tas atklājas sižetā, žanrā, attēlotajos dzīves objektos un notikumos. Dizainā, lietišķi dekoratīvajā mākslā un arhitektūrā to nosaka izstrādājuma veids, piemēram, baznīcas arhitektūra sniedz citu informāciju par sabiedrības dzīves norisēm nekā bankas vai sporta halles kompozīcija.

Mākslas darba iekšējais saturs savukārt ir saistīts ar mākslas tēlu nozīmi – **pārdzīvojumu, ideju, attieksmi**. Tas, pretstatā ārējam saturam, nav uztverams un izsakāms verbāli kā stāstījums vai informācija, bet gan emocionāli un asociatīvi.

Papildinot minētos MRD komponentus ar daiļrades psiholoģijas un darbības pieejas atziņām, formai, saturam un mākslinieciskajai vērtībai pievienojas radošais process. Vigotskis kā visus mākslinieciski radošajai darbībai nepieciešamos komponentus uzskaita: mākslinieka dzīves pieredzi, emocionālu impulsu un tā turpinājumu – valdošās emocijas, iztēli, kas rada jaunu tēlu, sakārtojot pieredzes faktus jaunās kombinācijās, idejas realizāciju materiālā un mākslas tradīciju, kas kalpo kā mēraukla jaunrades rezultāta izvērtēšanai (Выготский, 1991).

Mākslinieciski radošās darbības objektīvais mērķis izriet no tās uzdevuma izzināt, attēlot, izjust un izbaudīt, bagātināt, izmainīt, rotāt, apliecināt, vērtēt un/vai kritizēt dzīves

objektus un parādības, saprast cilvēciskas vērtības, sazināties, iekļauties sabiedrībā. Līdz ar to *māksliniecisko vērtību* nosaka MRD rezultāta saistība ar tās mērķi. Mākslinieciski radošajai darbībai ir estētiska, ētiska, garīga, ekonomiska, politiska vai izzinoša jēga, vai arī vairākas vienlaikus, atkarībā no konteksta, kurā mākslas darbs tiek vērtēts kā informatīvs, patiess, izteiksmīgs (saprotams un spēcīgs), oriģināls, harmonisks vai meistarīgs (3.1. att.).



3.1.att. Mākslinieciski radošās darbības komponenti

MRD sākotnējais mērķis var būt noteikta temata izpēte vai attēlošana, jūtu izteikšana vai izzināšana, radošā procesa izbaudīšana vai oriģināla risinājuma meklējumi, skaista vai funkcionāla darinājuma radīšana vai arī kādas sabiedrības vai mākslas vērtības apliecināšana vai apstrīdēšana. Tādejādi MRD var iesākties ar jebkuru tās komponentu, bet darbības norisē iesaistās arī visi pārējie komponenti neatkarīgi no tā, vai mākslinieks vai skatītājs tiem pievērš uzmanību. Visi seši MRD piemīt katrai mākslinieciski radošajai darbībai un izpaužas tās rezultātā.

Promocijas darba tēmas kontekstā būtiski atzīmēt, ka, ja indivīds mērķtiecīgi, patstāvīgi un brīvi rada oriģinālu risinājumu, izmantojot vizuālās mākslas līdzekļus, viņa darbība ir uzskatāma par mākslinieciski radošu, neatkarīgi no viņa profesionālās meistarības un rezultāta sabiedriskās nozīmības.

Secinājumi

1. Saistot veselumā mākslas, radošuma un darbības pazīmes, promocijas darbā tiek piedāvāta sekojoša definīcija: *mākslinieciski radošā darbība ir subjekta mērķtiecīga mijdarbību ar objektu, kurai piemīt sociāli vai individuāli nozīmīga novitāte un kuras*

ārējais rezultāts ir mākslas darbs/ mākslas fakts. No šīs definīcijas izriet, ka studentu var uzskatīt par iesaistījušos mākslinieciski radošā darbībā, ja viņš mērķtiecīgi darbojas vizuālās mākslas nozarē, radot patstāvīgu, oriģinālu darinājumu.

2. Plašs *mākslinieciskā* traktējums ļauj studiju saturu elastīgi saskaņot ar studentu interesēm un aktuālo dzīves pieredzi, iekļaujot tajā jebkuru vizuālās mākslas nozari, sākot ar tēlotāju mākslu un dizainu un beidzot ar arhitektūru un digitālajām tehnoloģijām.

3. Iekļaujot MRD jēdzienā *radošumu*, promocijas darbā tiek uzsvērts, ka studiju ietvaros mākslinieciskā darbība tiek balstīta uz cilvēka vispārīgajām psihiskajām spējām, līdz ar to tā ir pieejama katram studentam neatkarīgi no viņa mākslinieciskā talanta.

4. MRD definīcijā iekļaujot *individuālo nozīmību*, studiju saturs tiek nodalīts no profesionālās mākslas, kuras kvalitātes kritērijs ir sociāli nozīmīga novitāte. Tādējādi tiek ievērots, ka pedagoģiskās darbības mērķis ir tās *iekšējais, subjektīvais* rezultāts, kas ir saistīts ar studenta personības attīstību, nevis mākslas kā studiju priekšmeta profesionālu apguvi.

5. *Darbības* pieeja promocijas pētījumam ir izvēlēta, jo atšķirībā no citām teorijām tā atzīst, ka mākslinieciskajā jaunradē ir iespējama plānošana un mērķtiecīga līdzekļu izvēle. Nodalot objektīvos un subjektīvos komponentus, ir skaidri redzamas pedagoga iespējas rosināt studenta darbību.

6. Promocijas pētījumam ir svarīgi, ka students, iesaistoties MRD, iesaistās *holistiskā darbībā*, kas ir nosacījums jaunai primārajai pieredzei, kura savukārt rada pamatu vērtību attīstībai. MRD veselumu nosaka tās objektīvie komponenti – ar dzīves kontekstu saistīts mērķis, līdzekļi – attēlojamā informācija, tās nozīme – mākslas darba saturs, radošais process, vizuāla un materiāla forma, un rezultāta mākslinieciskā vērtība.

3.2. Topošo skolotāju profesionālo vērtību realizācijas iespējas mākslinieciski radošajā darbībā

Lai izvērtētu, kādas pedagoga profesijai nozīmīgas vērtības topošais skolotājs var realizēt un pieredzēt mākslinieciski radošā darbībā, MRD tika salīdzināta ar citām būtiskām darbības jomām, ar kurām students saskaras augstskolas studiju ietvaros – teorētiskām studijām, pētniecisko darbību, studiju praksi un refleksiju. Promocijas darbā šādam salīdzinājumam tika izvēlēta sistēmiskā pieeja, kurā cilvēka darbības galvenie veidi klasificēti kā izziņas darbība, komunikatīva, praktiska un vērtējoša darbība. Saskaņā ar

Kaganu, atsevišķie darbības veidi ir definējami tikai teorētiskas analīzes vajadzībām, bet praksē tie ir cieši saistīti un nav nodalāmi viens no otra (Kараh, 1987).

Mākslinieciski radošā darbība kā specifiska pasaules **izziņas forma** visbiežāk tiek salīdzināta ar zinātni. Tās abas pievēršas neierobežotam problēmu lokam, bet zinātnei un mākslai ir atšķirīgi izziņas priekšmeti. Zinātne iegūst un sistematizē zināšanas par realitātes faktiem – objektiem un objektu attiecībām, bet mākslai ir svarīgas subjekta attiecības ar objektiem, cilvēka un sabiedrības garīgā, ar vērtībām saistītā dzīve. No tā izriet arī mākslinieciskās izziņas mērķis, kas, atšķirībā no zinātnes, nav likumību teorētiska formulēšana, bet gan dzīves parādību nozīmes izziņāšana cilvēka vērtību jēgas gaismā, pašas dzīves kā vērtības iepazīšana un subjekta attieksmju pētīšana (Kasīrers, 1997). Katrs mākslas darbs izsaka tā autora vērtības un pasaules uzskatu, bet pēc mākslas mantojuma kopumā var spriest par to, kas ir unikāls un svarīgs noteiktai kultūrai, līdz ar to māksla izziņa mākslinieka un kultūras identitāti (Kараh, 1997; Freeland, 2001; Eisner, 2002).

Saskaņā ar priekšstatu, ka izzinošas ir tās prāta darbības, kas tiek izteiktas vārdos un skaitļos, māksla bieži tiek atzīta par „vēl nenobriedušu” zinātni, par nepilnīgu izziņas veidu. Šādu uzskatu izcelsme ir rodama Platona idejā, ka prāts ir augsts un cildens, bet ar ķermeni saistītās jūtas ir zemākā, dzīvniekam tuvākā līmenī. Līdzīga ir arī Piažē kognitīvās attīstības teorijas virzība un tajā balstītās izglītības pieejas, kas par augstāko cilvēka prāta sasniegumu uzskata racionāli pamatotu, analītisku, abstraktu spriedumu. Savukārt estētiskās izziņas teorija pārstāv pretēju viedokli. Tā atzīst, ka izziņa nav iespējama bez jutekliskas, tēlainas uztveres un intuitīvas atklāsmes, ka jēdziens kā vārds bez jēdziena kā tēla ir bezjēdzīgs, ka efektīvi domāt attiecību, īpašību un telpas jēdzienos ir tikpat nopietni kā domāt simbolos, verbāli un matemātiski (Dewey, 1979; Eisner, 1989). Zinātne pasauli sistematizē un shematizē, turpretī mākslas izzinošā vērtība izpaužas spējā skatīt pasauli visā tās bagātībā un konkrētībā, sniegt iespējami dzīvāku un krāšņāku realitātes attēlu, atklājot lietu izpausmes bezgalīgo daudzveidību (Kasīrers, 1997; Kараh, 1997). Volfgangs Velšs (Welsch) mākslinieciskā izziņā saskata vēl vienu būtisku jutekliskās uztveres nozīmi – jutīgumu pret atšķirībām, kas esot tolerances nosacījums ne tikai mākslas un dizaina formu sakarā, bet arī ikdienā un sociālo dzīves formu sfērā: „Ja reflektēta estētiskā apziņa principiāli ir kļuvusi jūtīga pret atšķirībām, tad tā analogiski spēj vieglāk atzīt un respektēt dzīves formu savdabību un nereducējamību, pretēji izplatītajai sabiedriskajai atziņai, kas citādību drīzāk noliedz, nevis atzīst” (Velšs, 2005: 57). Līdz ar to mākslinieciskā izziņa var sekmēt promocijas darbā izvirzītā pedagoģiskās darbības mērķa sasniegšanu.

Atšķirībā no zinātnes, kas pārstāv cilvēka garīgās enerģijas racionālo pusi, mākslinieciski radošā darbībā ir iesaistīti visi psihes procesi. Tiecoties pēc objektīvas patiesības, zinātnē daudz uzmanības tiek veltīts, lai izslēgtu psiholoģisku un ideoloģisku faktoru ietekmi, lai pētnieka personība neietekmētu zinātnes atklājumu, kamēr mākslinieciskajai izziņai autora intuīcija un subjektīvais skatījums ir izšķiroši svarīgs (Столович, 1999; Freeland, 2001; Velšs, 2005). Līdz ar to, pretēji zinātniskās izziņas objektivitātei, racionālismam un teorētiskam vispārinājumam mākslinieciskās izziņas kritēriji ir subjektivitāte, intuīcija, vērtējoša attieksme un pasaules attēlojuma daudzveidība.

Minētās atziņas apliecina mākslinieciskās izziņas būtisku nozīmi topošajam skolotājam, jo tā dod viņam iespēju iepazīt un izjust pasaules objektu, parādību un to attiecību daudzveidību, apliecināt kā vērtību savu pasaules skatījumu un pārdzīvojumu, būt tolerantam nevis formāli, bet pēc būtības, jūtīgi uztverot objekta, cilvēka vai situācijas atšķirīgās īpašības.

Analizējot mākslas teorijas, Sindija Frīlanda (Freeland) secina, ka jautājumā par mākslas komunikatīvo dabu ir vienotas pat citos aspektos pretrunīgas pieejas. Mākslinieciska darbība, izsakot nozīmes – jūtas, domas un idejas, ir **komunikatīva**, šajā ziņā līdzinoties valodai. Mākslai, tāpat kā valodai, būtisks ir nevis vizuāli uztveramais, bet neredzamais, nevis informācija pati par sevi (kas ir attēlots), bet gan tās izteiksmība (kā ir attēlots), tāpat svarīgas ir arī nozīmes, ko mākslas tēls nes sevī un vēsta savam radītājam un skatītājam (Dewey, 1979; Д. Леонтьев, 1998; Freeland, 2001).

Mākslinieciskās komunikācijas un saskarsmes forma ir mākslas valoda. Vizuālajā mākslā saturu izsaka vizuāls tēls, ko veido vizuāli elementi bezgalīgi daudzveidīgās kombinācijās (Кадинский, 2005; Арнхейм, 1974; Best, 2001). Tajos komunikācijas veidos, kas rēķinās ar loģisku spriešanu, ir stingri nostiprināta zīmjuunozīmju sistēma, nozīmes ir nepārprotamas, tās rosina modrību un kritiskumu. Turpretī mākslā komunikācija ir intuitīva un emocionāla, tās būtība ir kritiskuma pārvarēšana, suģestijas iesaistīšana (Фохт-Бабушкин, 1982; Edwards, 1999). Pretēji literārajai jaunradei, kuras materiāls ir vārdi, vizuālā izteiksme ir neverbāla komunikācija, cilvēka psihofizioloģiskās un emocionālās reakcijas tā izsaka tieši, apejot verbāli formulētus stereotipus, un tādējādi saziņai pieejama kļūst iepriekš nepazīta pieredze, kā arī sarežģīti un sāpīgi pārdzīvojumi, kuru raksturošanai grūti piemeklēt vārdus (Ozoliņa-Nucho, Vidnere, 1999; Копытин, 2001; Freeland, 2001).

MRD nav tikai subjekta–objekta attiecību veids, tā nav tikai komunikācija, kurā tiek saņemta vai nodota informācija, bet tā ir arī saskarsme, īsts kontakts ar reāliem indivīdiem.

Mākslinieka saskarsme ar mākslas darbu notiek pēc visiem saskarsmes likumiem, tā prasa atzīt saskarsmes partnera realitāti un līdztiesību (Бурко(ович, 1999)). Meklējot formas ekvivalentu savai iecerei, mākslinieks sarunājas ne tikai ar skatītāju kā potenciālu saskarsmes partneri, bet arī ar dabu, ar asociācijas raisošiem priekšmetiem, ar darba materiālu. Mākslinieciski radošās darbības psiholoģiskajā situācijā viņam ir risināmas attiecības starp dažādām savas personības šķautnēm, kas katra darbojas kā līdzvērtīgs saskarsmes subjekts. Domās mākslinieks sarunājas arī ar radāmajiem tēliem, kas vienā brīdī sāk dzīvot paši savu, no autora neatkarīgu dzīvi, un mākslas darba galīgā forma ir mākslinieciskās saskarsmes subjektu kopīgi noteikta (Dewey, 1934). Kagans atzīst, ka tikai amatieris rīkojas ar saviem tēliem pēc iepriekšēja plāna, bet īsts mākslinieks „aiztur savu patvaļu, ieklausās tēlu balsīs un pieskaņojas tām” (Каган, 1997: 126). Var secināt, ka kompetenta skolotāja ciešu un jūtīgu kontaktu ar skolēnu kā līdzvērtīgu mācību procesa subjektu iespējams raksturot tādiem pašiem vārdiem kā mākslinieka daudzveidīgās empātiskās attiecības jaunrades procesā.

Subjekts–subjekts attiecības, kur nepieciešama saskarsmes partnera empātiska uztvere, mākslā risinās ne tikai starp indivīdiem un vienas personas dažādiem psihiskiem stāvokļiem, bet arī starp dažādām kultūrām. Ideoloģija, zinātne un tehnika paceļas pāri sociāli-psiholoģiskām īpatnībām, nacionālai apziņai, noskaņojumam un modei, bet mākslinieciskā darbība var dziļi un personiski atklāt citas kultūras „noslēpumus”, (Dewey, 1930; Каган, 1987). Tā kā dažāda līmeņa *subjekts-subjekts* mijdarbība ir objektīvs mākslinieciskās komunikācijas kritērijs, tad topošais skolotājs, koncentrējoties mākslinieciski radošā darbībā uz reālu vai iztēlotu saskarsmes partneri – attēlojamo objektu, vizuālu tēlu vai potenciālo skatītāju, pievēršot uzmanību jūtīgai, empātiskai atsevišķu nianšu un kopīgās noskaņas uztverei, īsteno kā vērtību „citu” (priekšmetu, indivīdu un/vai kultūru) un arī mijdarbību ar šo „citu”. Līdz ar to mākslinieciski radošā darbība atklāj topošajam skolotājam iespēju saprast svešu un neparastu kultūru, kas vēlāk nākamās profesionāls darbības apstākļos ļaus viņam saprast arī individuālu skolēnu

Mākslinieciski radošā darbība vienmēr ir **praktiska**, tajā kaut kas tiek darīts ar kādu fizisku materiālu, ar vai bez īpašiem instrumentiem radot redzamu, dzirdamu vai sataustāmu darinājumu. Tās „priekšmetiskie” rezultāti tāpat kā tehnoloģiski izstrādājumi kļūst neatkarīgi no sava radītāja, tie iegūst patstāvīgu esību un sāk dzīvot kultūrā paši par sevi (Dewey, 1979; Каган, 1997). Mākslinieciskā mijdarbība no darba, ar ko kopš cilvēces pirmsākumiem tiek saistīta cilvēka praktiskā darbība, ir radoša visos aspektos: to īsteno radoša personība, tās ietvaros notiek radošs process, tās rezultāts ir oriģināls un unikāls

(Guilford, 1967; Де Боно, 1997; Дружинин, 2000; Torrance, 2002). Birkerts, aprakstot šo atšķirību, „radīšanai” pretnostata „taisīšanu”, t. i., šablonisku, mehānisku darbību (Birkerts, 1922), savukārt Vladimirs Družinins radošai darbībai pretstata adaptīvu uzvedību (Дружинин, 2000).

Radošas personības pazīmes ir autonomija, emocionāls un sociāls briedums, neatkarība no sociāla novērtējuma, gatavība riskēt u.c. (Masloу, 2003; Bebre, 1982; Никифоров, 1990; Copley, 2000). Tās iesaistīšanos jebkurā norisē raksturo tādas attieksmes kā pašizpaušmes motivācija, pašapziņa, pašpietiekamība, pārliecība, spēcīga personiska atdošanās, brīva spēles noteikumu izvēle (Feldhusen, Ban Eng Goh, 1995; Torrance, 2002). Mākslinieka darbs pilnībā atbilst radošas personības izpaušmju raksturojumam. Estētikas vēsturē Imanuels Kants definēja mākslu kā brīvības sfēru pretstatā nosacījumu sfērai (Kants, 2000), un 20. gadsimtā šis uzskats nav mainījies: „Mākslā cilvēkam ir brīvība sakārtot pasauli citādi, nekā ierasts” (Velšs, 2006: 153). Mākslinieks pats izvēlas darbības mērķi, līdzekļus un vēlamo rezultātu. Viņam ir neierobežotas iespējas izlemt, vai pakļauties kādiem noteikumiem, vai izgudrot savus noteikumus, vai arī spontāni ļauties saviem impulsiem. Vērtību attīstības terminos var teikt, ka mākslinieks darbojas funkcionāli autonomi.

Mākslas darbs atšķiras no tehnoloģiska izstrādājuma ar autora individuālo, unikālo skatījumu uz pasauli (Dewey, 1979; Zeile, 1987) un mākslinieka individuālajām psihofizioloģiskajām īpatnībām, kas atklājas katrā skicē, katrā līnijā un katrā triepienā (Edwards, 1999). Tādējādi mākslinieciskā darbība vienmēr ir īpaša, un tās procesa un rezultāta darinājuma vērtību nosaka tā unikalitāte.

Radošais process, kas risinās MRD ietvaros, ir psihs apzinātās un neapzinātās daļas mijdarbība, kas iziet ārpus subjektīvi uztveramā un autora kontrolētā. Arī tā ir mākslinieciskās darbības atšķirība no mehāniska darba. Radošais process tiek saistīts ar īpašu informācijas apstrādes veidu – radošo domāšanu, kas kognitīvās psiholoģijas ietvaros tiek aprakstīta kā diverģentā domāšana pretstatā konverģentajai (Guilford, 1967; Torrance, 1993), kā laterālā domāšana pretstatā „vertikālajai” (Де Боно, 1997), kā sistēmiskā domāšana pretstatā lineārajai, kā asociācijas un intuīcija pretstatā racionālam spriedumam (Дружинин, 2000). Radošās domāšanas pazīmes ir spēja viegli ģenerēt lielu skaitu ideju, pamanīt veseluma trūkstošo komponentu, formulēt un risināt problēmas, kā arī analīzes un sintēzes spējas.

Radošā procesa komponenti ir *informācijas vākšana, inkubācija, atklāsme un pārbaude*. Izšķirošais šā procesa brīdis ir atklāsme, kad apziņā rodas jauna iecere, ideja vai

tēls, kas ir oriģināls un atšķiras gan no citu mākslinieku radītā, gan arī no mākslinieka paša iepriekšējiem darbiem. Ideja atklāsmes brīdī rodas viegli, it kā patstāvīgi un pašsaprotami, nevis cilvēkam mērķtiecīgi pūloties un sevi pārvarot (Vernon, 1970; Дружинин, 2000). MRD radošā procesa posmi atkārtojas daudzas reizes, kamēr mākslas darba iecere ir sasniegusi formas pilnību. MRD rezultāts, pretēji rutīnas darbam, ir atkarīgs ne tikai no tā, kā mākslinieks pārzina tehnoloģiskos risinājumus, bet arī no viņa jūtīguma pret formas kvalitāti un toleranci pret idejām un tēliem, kas negaidīti un neparedzēti radušies procesa laikā (Выготский, 2000; Dewey, 1934; Дружинин, 2000),

Līdz ar to mākslinieciski radošajā darbībā veidojas pozitīva attieksme pret negaidīto, nezināmo, jauno – to, kas nozīmē radošu ideju. Topošais skolotājs tādējādi kļūst atvērts atšķirīgajam, citādam, svešādam, citiem vārdiem sakot, daudzveidībai. Iesaistoties radošajā darbībā, tiek īstenota pasaules un sevis izziņa, izteikšana, pārveidošana, vērtēšana – daudzveidīgas nozīmīgas attiecības ar pasauli, sevi un mākslas darbu. Darbojoties patstāvīgi un saskaņā ar saviem iekšējiem impulsiem, radošā darba rezultāts ir oriģināls un izteiksmīgs, kas ļauj novērtēt savu individualitāti kā vērtību. Ārēji neierobežota brīvība ļauj nostiprināt pārliecību par sevi, iekšējo motivāciju un līdz ar to – personisko autonomiju.

Attiecinot MRD uz vizuālo mākslu studiju procesā, ir būtiski, ka vizuālās mākslas praktiskas darbības pieredze bērnībā ir bijusi katram cilvēkam, attiecīgā vecumposmā katrs ir bijis ieinteresēts un par sevi pārliecināts zīmētājs (Выготский, 1991; Edwards, 1999; Viadel, 2003). Līdz ar to vizuālās mākslas priekšrocība pār muzikālo vai literāro jaunradi ir katram studentam piemītošās elementārās tehniskās pamatprasmes, lai studiju procesā varētu nodrošināt nepieciešamo pašcieņu un brīvības un kompetences izjūtu, ko pieaugušo pedagogi atzīst par svarīgu studenta motivācijai (Knowles, 1998; Walklin, 2002).

Pēc Kagana, mākslinieciski radoša darbība ir nesaraunami saistīta ar **vērtējošu darbību**, jo tā vienmēr ir orientēta uz kādu ideālu, izsakot gan sabiedrības vērtības, gan mākslinieka vērtējošo attieksmi. Mākslinieks attēlo nevis jebkuru realitāti, bet to, kam ir kāds sakars ar vērtībām, kas ir nozīmīga. Ar savu izvēli viņš apliecina vai noliedz tā objekta vērtību, ko viņš attēlo (Каган, 1997; Šmids, 1997; Столович, 1999).

Mākslinieciski radošajā darbībā vērtējums ir estētisks, tas atšķiras no morāla, didaktiska vai teorētiski pamatota novērtējuma ar subjektivitāti, emocionalitāti un īpašu attieksmi pret vērtējamo realitātes vai mākslas objektu (Kasīrers, 1944, 1997; Д. Леонтьев, 1998; Столович, 1999). **Ирина Волкова** (Волкова) apraksta estētiskās novērtēšanas procesu kā divu vienlīdzīgu pasaulu sastapšanos, kad cilvēks nav pārāks par apceres objektu. Šajā procesā, koncentrējoties uz uztveres priekšmetu, ir vajadzīga subjekta

pašatdeve, „bet tāda, kas neuzspiež objektam savu gribu, jo tam ir jādod iespēja sevi atklāt pilnīgi, vispusīgi un brīvi, pateicoties subjekta mākslinieciskiem un poētiskiem priekšstatiem un iztēlei” (Болкова, 1988: 162). Ēdiem pat vārdiem var trāpīgi raksturot humāna skolotāja attieksmi pret saviem audzēkņiem.

Estētiskā spriedumā augstākā vērtība ir nevis patiesības atklāšana, bet gan pats vērtēšanas process, kurā mākslas darba skatītājs komunicē ar mākslas darbu vai mākslinieks – ar dzīves parādībām, kamēr citās cilvēka darbība jomās svarīgas ir pareizas atbildes. Estētiskā novērtējuma objekts netiek salīdzināts ar etalonu, bet gan pieņemts no viņa paša viedokļa kā sevišķs, neatkārtojams un īpašs, ar savu no citiem atšķirīgu individualitāti. Līdz ar to estētiskajam novērtējumam ir nepieciešama tādu parādību uztvere, kuras nevar klasificēt jau zināmā tipā: „Runa nav par jau pazīstamā uztveri, bet par nepazīstamā uztveri” (Velšs, 2006: 168). Estētiskam novērtējumam pretēja ir atpazīšana, kam svarīga ir objekta atbilstība kādai iepriekš noformētai shēmai. Atpazīšanai pietiek ar dažām detaļām, kas kalpo kā norādījums identifikācijai, kad „objektam tiek pievienota pareizā birka vai marka” (Dewey, 1979). Turpretim mākslā nav tādas vienīgās pašpietiekamās atbildes. Estētiskā vērtējuma normas ik reizi top no jauna, ņemot vērā vērtētāja individuālo gaumi, viņa sprieduma autonomiju, vērtēšanas objekta individualitāti un tā daudzveidīgās attiecības ar dažādiem kontekstiem. Velšs atzīst, ka, salīdzinot ar iepriekšējiem laikmetiem, 20. gadsimta mākslai „vairs nav neviena vienota kanona; visu darbu novērtējums pēc kādas vienīgās estētikas mērauklas, no vienīgā skata punkta līdzinātos sīkumainai kritizēšanai” (Velšs, 2006: 168). Līdz ar to tādi pašsaprotami estētiski kritēriji kā, piemēram, „skaistums”, „pareizība” vai „gaume” var tikt attiecināti uz diametrāli pretējiem vizuāliem tēliem, jo visu nosaka vērtēšanas skata punkts.

Tā kā estētiskais vērtējums mākslinieciski radošā darbībā ir subjektīvs, atvērts, komunikatīvs un vienmēr unikāls, tad topošais skolotājs te gūst iespēju vingrināties pieņemt dažādus vērtēšanas skata punktus, apejot savus stereotipus, pamanot un atzīstot par vērtību atšķirīgo, citādo, neparasto, kā arī mācīties veidot patstāvīgus spriedumus ne tikai par mākslinieciskām kvalitātēm, bet arī par kvalitatīvām attiecībām skolotāja profesionālās darbības ietvaros.

3.1. tabulā redzams, kā mākslinieciski radošās darbības objektīvie kritēriji ir saistīti ar promocijas darbā izvirzītajām skolotāja profesionālajām vērtībām – daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un autonomiju.

**Topošo skolotāju profesionālo vērtību un mākslinieciski radošās darbības
specifikas salīdzinājums**

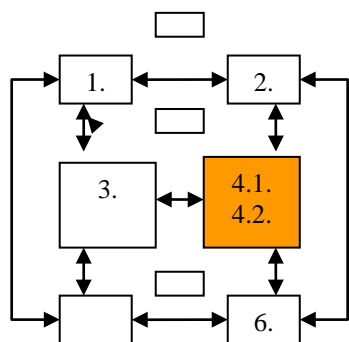
| Topošo skolotāju profesionālās vērtības | Mākslinieciski radošās darbības specifika |
|--|---|
| Daudzveidība | Mākslinieciskās izziņas priekšmetu tematiskā daudzveidība. Vizuālās izteiksmes formu un saturs daudzveidība. Jūtīgums un atvērtība pret jauno, nezināmo, atšķirīgo, neparasto, pretrunīgo radošajā procesā. Jēgas slāņu un kontekstu daudzveidība estētiskā vērtējumā. |
| Individualitāte | Objektu, parādību un situācijas unikalitātes jūtīga uztvere mākslinieciskajā izziņā. Koncentrēšanās uz saskarsmes subjekta individualitāti mākslinieciskajā komunikācijā. Mākslinieka individuālo spēju un vērtību izpausmes radošajā procesā. Objekta unikālo īpatnību ievērošana estētiskā novērtējumā. |
| Mijdarbība | Cilvēka un pasaules attiecības kā mākslinieciskās izziņas priekšmets Ideju un jūtu neverbāla uztvere un izpausme mākslinieciskajā komunikācijā, subjekts–subjekts attiecību veidošana. Iesaistīšanās daudzveidīgās attiecībās ar pasauli, sevi un mākslas darbu - pasaules un sevis izziņa, izteikšana, pārveidošana, vērtēšana. Estētiskā vērtējuma saistība ar dažādiem kontekstiem, iejušanās vērtējamā objektā, cits kā vērtība. |
| Autonomija | Sava pasaules uzskata, jūtu, interešu un vajadzību iepazīšana mākslinieciskā izziņā. Savas idejas formulēšana un izteikšana mākslinieciskajā komunikācijā. Mākslinieka radošā brīvība - neatkarība, izvēle, vara, risks un pārliecība par sevi praktiskajā darbībā. Patstāvīgs, neatkarīgs spriedums estētiskā vērtējumā. |

Topošo skolotāju profesionālo vērtību un mākslinieciski radošās darbības specifikas salīdzinājums dod teorētisku pamatojumu promocijas darba idejai par MRD iespējām nodrošināt topošā skolotāja profesionālo vērtību realizāciju studiju procesā, kā arī ļauj gūt priekšstatu par šādam mērķim nepieciešamo studiju saturu. Acīmredzot MRD studiju saturā ir jāiekļauj tematiska, emocionāla, procesuāla, vizuāla un tehniska daudzveidība, kā arī jāaptver dažādi mākslas konteksti. Individualitāte kā vērtība var tikt realizēta, uztverot un novērtējot objektu, tēlu, personu un situāciju unikalitāti, vingrinot vizuālo un estētisko uztveri un apzinot studentu pašu individuālās spējas, intereses, jūtas un vērtības. Mijdarbību kā vērtību studiju ietvaros var īstenot, dažādojot MRD objektīvos mērķus un reflektējot tos, kā arī sekmējot iejušanos „cita” pārdzīvojumos. Savukārt studenta autonomijas pilnveide ir iespējama, nodrošinot viņam brīvu izvēli visos radošās darbības posmos. Tādējādi, iesaistoties pilnvērtīgā mākslinieciski radošā darbībā, topošajam skolotājam ir iespēja aizraujošā procesā īstenot un emocionāli pieredzēt daudzveidību, individualitāti, mijiedarbību un autonomiju – vērtības, kas, saskaņā ar promocijas darba nostādņēm, ir aktuālas skolotāja profesionālajai darbībai aktuālā pedagoģiskā realitātē.

Secinājumi

1. Promocijas darbā konstatētas vērtības, kas vienlīdz būtiskas gan mākslinieciski radošajai darbībai, gan skolotāja profesionālajai darbībai:
 - 1.1. Satura, formas un pārstāvēto dzīves attiecību un kultūras vērtību **daudzveidība** un mainība objektīvi pastāv gan mākslā, gan izglītības jomā. Mākslā, atšķirībā no skolotāja profesionālās darbības, daudzveidība vienmēr ir gribēta un vēlama; tā ir nozīmīgs kritērijs, kas nosaka mākslas vērtību.
 - 1.2. **Individualitātes** nozīmība mākslinieciski radošajā darbībā izpaužas kā objekta savdabības, īpašās kvalitātes, unikalitātes estētiska uztvere un kvalitatīvs vērtējums, kā arī cilvēka subjektivizācija mākslai specifiskajā pārdzīvojumā. Skolotāja profesijā būtiska ir spēja izvērtēt ikviena skolēna un pedagoģiskās situācijas vienreizību, uztvert, un pieņemt no savējā atšķirīgu viedokli.
 - 1.3. Gan mākslinieciski radošajā darbībā, gan skolotāja darbā **mijdarbība** kā vērtība tiek īstenota, veidojot daudzveidīgas attiecības ar pasauli, to izzinot, izsakot, izmainot, vērtējot un iejūtoties tajā, kā arī aptverot vienlaikus daudzus kontekstus. Savukārt komunikācijas jūtīgums un saskarsmes partnera empātiska uztvere ir gan mākslinieciski radošās, gan pedagoģiskās darbības kvalitātes kritērijs.
 - 1.4. Mākslinieciski radošajā darbībā **personas autonomija** tiek īstenota, veicot katru nozīmīgu izvēli. Neskaitāmas izvēles ir raksturīgas arī skolotāja profesionālajai darbībai.
2. Topošais skolotājs MRD studijās realizēs profesionālās vērtības, ja studiju saturā iekļautie MRD komponenti būs daudzveidīgi, individuāli, pasaules un indivīda pretrunas komunicējoši un studenta patstāvīgi izvēlēti.

3.3. Mākslinieciski radošās darbības pieredze



Pedagoģiskās darbības subjektīvais komponents promocijas pētījumā ir saistīts ar topošā skolotāja vērtību veidošanās procesu, kura priekšnoteikums ir tieša, emocionāla vērtības pieredze un tās refleksija (2.1. att. 41. lpp: 4.1., 4.2.). Tā kā holistiskas darbības subjektīvais kritērijs ir indivīda pieredze, tad ir jānoskaidro, kādu pieredzi studentam piedāvā MRD un pēc kādiem kritērijiem to var izvērtēt pedagoģiskajā darbībā un empīriskajā pētījumā.

Pieredze nav īpaša darbības forma, tā ir katras cilvēciskas darbības subjektīvās sintēzes forma pašā darbības subjektā. Mākslinieciski radošā darbība tās subjekta uztverē ir estētiska pieredze (Кран, 1987; Fenner, 2003). Djūijs apraksta visu pieredzi kopumā kā *estētisku stāvokli*, kad subjekts ir nosacīti pasīvs, uztverošs: nevis cilvēks dara kaut ko, bet ar cilvēku kaut kas notiek. Savukārt *estētisko pieredzi* viņš skaidro kā vienu pieredzes vienību (*the experience*), kas aptver kādu noslēgtu, pabeigtu, pašpietiekamu, individualizētu un nozīmīgu pieredzes brīdi vai notikumu. Šo īpašo brīdi no citiem atšķir noteiktas emocijas, kas, saskaņā ar Djūiju, ir pieredzes īpašības.

Mākslinieciskajā darbībā estētiskā pieredze pārstāv tās uztverošo, pasīvo, pārdzīvojuma fāzi, pretnostatot to aktīvajai darbības fāzei, kurā mākslinieks darbojas apzināti. Pasīvajā fāzē mākslinieks vēro pieredzes objektu un vienlaikus savas šī objekta ierosinātās izjūtas, tādējādi estētiskā pieredze ir uztveroša, tā iesaista ļaušanos, padošanos (Dewey, 1934; Jung, 1972, 2009; Мазепа и др., 1980; Gadamer, 2002). Tātad studenta pieredze mākslinieciski radošajā darbībā ir atkarīga no tā, ko viņš ir uztvēris, kam viņš ir pievērsis uzmanību, kā iedarbībai pakļāvis un kādas emocijas ir pārdzīvojis katrā darbības norises posmā.

Djūijs piedāvā piecas estētiskās pieredzes pazīmes, kuras bez būtiskām izmaiņām izmanto arī citi teorētiķi:

1. **Pieredzes objekta nepastarpinātība.** Uzmanība ir ar nolūku fiksēta uz kāda objekta kvalitātēm vai objektu attiecībām, bet cilvēks ir pasīvs, uztverošs.
2. **Brīvības izjūta.** Relaksācija, harmonija ar notiekošo, atbrīvotība no iepriekšējām rūpēm par pagātņi un nākotni, izjūta, ka viss ir brīvi izvēlēts.

3. **Pastarpināts afekts.** Izjūta, ka intereses objekti ir emocionāli nedaudz distancēti. Cilvēks apzinās, ka viņa personība, emocijas un potenciālā darbība nav tieši saistītas ar objektu, Viņš nevar izraisīt objekta izmaiņas, un objekts nevar tieši iespaidot personu.
4. **Aktīvi atklājumi.** Izjūta, ka prāta konstruktīvie spēki aktīvi darbojas, savienojot veselumā pretrunīgus stimulus.
5. **Veselums.** Personas integrācijas – pašpieņemšanas un paš-ekspansijas – izjūta, kad cilvēks vienlaikus ar dzīves procesu akumulēšanu saglabā savu patību (Dewey, 1934; Мазепа и др., 1980; Gadamers, 2002; Chiksentmichalyi, 2002; Fenner, 2003).

Saskaņā ar A. Ļeontjevu, jebkurā darbībā tās subjekts gūst darbības priekšmeta pieredzi, sevis pieredzi un pašas darbības (darbības objekta un subjekta interakcijas) pieredzi (А. Леонтьев, 1975) – ādējādi mākslinieciski radošā darbībā tās subjektam vajadzētu gūt *mākslas* (darbības priekšmeta), *sevis* (darbības subjekta) un darbības *procesa* pieredzi.

Salīdzinot A. Ļeontjeva definētos trīs pieredzes veidus ar Djūija izvirzītajiem kritērijiem, var konstatēt, ka brīvības izjūta un personas integrācijas izjūta ir uztverama, pievēršoties sev, tā notiek kā *sevis* pieredze darbībā. Pieredzes objekta nepastarpinātība un aktīvu atklājumu uztvere attiecas uz *darbības procesa uztveri*, bet pastarpinātais afekts – uz *estētisku pārdzīvojumu*, kad mākslinieks iejūtas estētiskās uztveres objektā un simultāni pieredz gan to objektu, gan pats sevi. Tātad MRD pieredzi var strukturēt atkarībā no tā, kam ir pievērsta studenta uzmanība – pasaulei ārpus sevis, sev pašam vai arī vienlaikus sev un „citam”.

Psihologi diezgan precīzi apraksta, kā radošā procesa laikā cilvēks izjūt **sevi**. Maslovs salīdzina paš-aktualizējošas personības radošumu ar spontānu un ekspresīvu laimīga, nesatraukta bērna radošumu, „otro naivitāti”, kas saistīta ar paš-pieņemšanu (self-acceptance), paš-izteiksmi (self-expression) un pozitīvu pašvērtējumu (Маслоу, 2003; Viadel, 2003). Informācijas uzkrāšanas stadijā viņu vada *interese un zinātkāre* (Выготский, 1991; Runco, 1999). „Plūduma” norisei piemīt izjūta, ka uzdevums ir cilvēkam pa spēkam, tāpēc viņš jūtas pārliecināts par sevi, kompetents, spējīgs, varošs un efektīvs (Chiksentmichalyi, 2002). Novērtējot radušos objektu un turpinot radošo darbību saskaņā ar novērtējuma rezultātiem, cilvēks izjūt *ietekmi un kontroli* pār savu darbību, bet, kad ideja pilnībā realizēta, – *gandarījumu un lepnumu* (Runco, 1999; Aleinikov, 1999; Дружинин, 2000). Alberts Bandura **dzīgi** apraksta „paš -efektivitātes” (self-efficacy) pieredzi kā cilvēka pārliecību par savu spēju efektīvi darboties un ietekmēt savu dzīvi (Bandura, 1997), ko varētu latviski tulkot kā „varēšanas” pieredzi.

Iespējami pilnīgu personības „objektivizēšanos” mākslinieciski radošās darbības procesā izsaka pašizpausmes (self-expression) jēdziens, kas raksturo gan „paša” nozīmību, gan arī savas varēšanas izpausmi darbībā. Tādējādi sevis pieredzi MRD var saukt par pašizpausmes pieredzi: cilvēks izjūt *sevi* tādā nozīmē, ka emocionāli un veselumā uztver sevi kā autoru, kā radītāju.

Personības pašizpausmi kavē kulturālu un sociālu priekšstatu dominante pār personisko pārlicību, pēc Družiņina – „ieaugšana kultūrā” (Маслоу, 2003; Дружинин, 2000). Līdzīgs konflikts starp sociālajām normām, kas tiek piemērotas, vērtējot savas domas, jūtas un rīcību, un personiski nozīmīgām vērtībām piemīt cilvēka funkcionālās autonomijas attīstībai (Rogers, 1961; Олпорт, 2002). Tādējādi studenta pašizpausmi mākslinieciskā darbībā ir iespējams mērķtiecīgi saistīt ar neatkarīga sprieduma un personiski nozīmīgu vērtību dominantes attīstību, bet pašizpausmes pieredzes refleksiju – ar jautājumu par vērtēšanas skata punktu, studenta brīvības izjūtu, viņa pārlicību par sevi un prieku un gandarījumu par sasniegto.

Citi radošā procesa posmi savukārt risinās bez apziņas kontroles, tajos indivīds it kā atsakās no sava „es” un ļauj tēlu plūsmai (Выготский, 1991; Guilford, 1967; Vernon, 1970; Дружинин, 1999). Cilvēka pārdzīvojumus radošā procesa inkubācijas posmā Betija Edvardsa apraksta kā īpašas un savā ziņā pretrunīgas izjūtas: „zīmētājs redz pasauli savādāk, nekā ikdienā, viņš jūtas pārlicināts, ieinteresēts, modrs, bet arī relaksēts, saspringts, bet paļāvīgs, priecīgs, bet pilnībā kontrolē situāciju” (Edwards, 1999: 4). Līdzīgas izjūtas pavada subjekta iekšēji motivētu darbību, kad „cilvēks ar prieku nododas darbībai un pilnībā ir veicamās darbības pārdzīvojuma pārņemts” (Heckhausen, 2003: 723). Mihals Čiksentmihali (Csiksentmihalyi) šāda emocionāla stāvokļa raksturošanai izmanto jēdzienu plūdums (*flow*), ar to saprotot prieka pilnu darbības izjūtu, kad indivīds it kā ir izkūsis darbības priekšmetā, un viņa uzmanība pilnībā ir veltīta darbībai, aizmirstot par savu „es”. Cilvēkam pilnībā nodoties savai darbībai, zūd atšķirība starp darbu un spēli (Fromms, 1956, 1993; Рубинштейн, 1946, 2000; Guolmens, 2001; Csikszentmihalyi, 2002; Heckhausen, 2003).

Atklāsme – jaunas idejas rašanās bez piepūles – izraisa indivīda pārsteigumu un sajūsmu. Viņam intuitīvi ir skaidrs, ka jaunais risinājums, kaut arī, iespējams, ir pretrunā ar iepriekšējiem priekšstatiem, ir sarežģīts, spraigs un neskaidrs, tomēr ir pareizs (Feldhusesn& Ban Eng Goh, 1995, Edwards, 1999). Arī atklāsmē uzmanība ir vērsta ārpus sevis, cilvēks koncentrējas nevis uz sevi, bet uz jaunradīto tēlu, ideju vai risinājumu.

Spēcīgs ego, vēlēšanās kontrolēt, kritiska un paškritiska attieksme, prasība pēc loģiska pamatojuma, mērķtiecības un lietderības var kavēt iesaistīšanos radošajā procesā. Apzināts gribas un saprāta sasprindzinājums, pūles un interese pārtrauc estētisku pieredzi (Dewey, 1979; Edwards, 1999). Tātad mākslinieciski radošās darbības saturam topošo skolotāju profesionālo studiju ietvaros ir jābūt tādām, kas spēj izraisīt studenta darbības prieku, aizrautību un ļaušanos, bet tās refleksijā jānoskaidro nekritiskas un paļāvīgas attieksmes saistība ar radošā darba oriģinalitāti un izteiksmību.

Ja estētiskā pieredze kā pašizpaušmes un radošā procesa pieredze ir iespējama arī citās cilvēka darbības jomās, tad māksliniecisajā darbībā spilgti izpaužas estētiskais pārdzīvojums. Tas ir saistīts ar plašu jūtu gammu, kas padara katru estētisko pieredzi individuālu un īpašu.

Estētiskais pārdzīvojums atkarībā no tā dziļuma un rakstura izpaužas divos veidos. Viens no tiem ir saistīts ar mākslas izraisīto patiku, prieku un apmierinājumu, bet otrs ietver dziļu un intensīvu līdzpārdzīvojumu. No vienas puses, estētiskais pārdzīvojums rada pacilājošu svētku sajūtu, izklaidē, harmonizē cilvēka iekšējās nesaskaņas un viņa attiecības ar apkārtējo pasauli, piešķir dzīvei jēgu un vērtību (Spranger, 1930; Kasīrers, 1997; Боров, 1988; Gadamers, 2002). No otras puses, māksliniecisajā darbībā gūtā pieredze ir emocionāli piesātināta, mākslas pārdzīvojumam ir raksturīga emociju un kaislību pārpilnība, cilvēka „dvēseles kustību atveidojums visā to dziļumā un daudzveidībā” (Kasīrers, 1997: 86). Saskaņā ar Vigotski, mākslas priekšmets ir jūtas, jo māksla saviļņo, suģestē un iedvesmo, rosinot cilvēku darbībai (Выготский, 2000). Tādējādi bez jūtu pārdzīvojuma darbību nevar uzskatīt par māksliniecisku.

Šie divi estētiskās pārdzīvojuma aspekti tiek aprakstīti kā pašizpaušmes un estētiskā pārdzīvojuma pretstati: pašizpaušmē indivīdam ir svarīgi gūt patīkamas emocijas, bet, pievēršoties „citam”, viņš ir gatavs pieņemt jebkādas izjūtas: „Estētiskajā pieredzē, atšķirībā no reāla kontakta ar dzīvi, sāpes ir tikpat vēlamas kā prieks, ciešanas – tikpat svētīgas kā laime” (Spranger, 1930: 149; Волкова, 1988). Pašizpaušmes pieredze, tādējādi, dara cilvēku priecīgu, apmierinātu, bet estētiskā pārdzīvojuma pieredze – jūtīgu, empātisku, atvērtu „citam” un savu izjūtu uztverei. Tā kā pilnvērtīgai māksliniecisķai darbībai ir nepieciešami abi šie estētiskā pārdzīvojuma veidi, tad MRD procesam un rezultātam topošo skolotāju studijās ir jābūt estētiski baudāmam, un tie ir jāsaista ar studenta iejušanos „citu” – cilvēku un tēlu pārdzīvojumos.

Estētisks apmierinājums un ar to saistītā iespēja baudīt skaistumu atkarīgi no indivīda gaumes un sociāliem un kulturāliem kontekstiem (Freeland, 2001; Fenner, 2003). No tiem

ir atkarīga arī nozīmība, ko indivīds piešķir dziļām jūtām un katarses vajadzībai, kas spēj nodrošināt personības pārveidi (Выготский, 1922, 2000; Волкова, 1988). Vadoties tikai no tradicionālās estētikas uzskatiem par skaisto, atpazīstamo, meistarīgo kā svarīgākajiem mākslas kritērijiem (Velšs, 1996, 2006; Viadel, 2003), katra estētiskā pārdzīvojuma unikālā pieredze nekļūst par integrālu, jēgpilnu dzīves sastāvdaļu un cilvēka vērtību attīstība netiek ierosināta.

Apkopojot mākslinieciski radošās darbības izraisītās izjūtas no tās subjekta viedokļa, var secināt, ka tā piedāvā darbības subjektam īpašu pieredzi (3.2. tabula).

3.2. tabula

Topošo skolotāju mākslinieciski radošajā darbībā potenciāli gūstamā pieredze

| Mākslinieciski radošās darbības pieredzes aspekts | Pieredzes raksturojums (emocijas) |
|--|---|
| 1. Estētiskā pārdzīvojuma pieredze | Estētiska bauda – prieks, patika apmierinājums. Daudzveidīgas emocijas, jūtas, kaislības, aizkustinājums, līdzpārdzīvojums, jūtīgums. |
| 2. Pašizpaušmes pieredze | Patstāvība, neatkarība, brīvība, vara, uzdrīkstēšanās, risks. Pārliecība par sevi, pašapziņa, pašcieņa, pašpieņemšana, gandarījums par sasniegto. |
| 3. Radošā procesa pieredze | Interese, aizrautība, darbības prieks, pārsteigums, izbrīns, atklāsme. Paļāvība, ļaušanās, miers, iekļaušanās plūdamā, atteikšanās no ego. |

Tātad teorētiski studenta mākslinieciski radošā darbība var sekmēt topošā skolotāja emocionāli piesātinātu pieredzi, kas ierosina vērtību attīstību. Taču mākslā emocijas ne tikai izraisa patiku un/vai līdzpārdzīvojumu, bet arī īpašā veidā iedarbojas uz indivīdu, jo tiecas iziet ārpus mākslas ietvariem un iesaistīties cilvēka reālajā dzīvē. Gūstot pārdzīvojumu mākslinieciski radošajā darbībā, cilvēks piedalās tādās dzīves un darbības formās, kurās viņš pats var praktiski neatrasties, tādējādi bagātinot sevi ar pieredzi, kādu nav iespējams gūt tiešā veidā (Eisner, 2002; Kincāns, 2003). Šo mākslas īpašību raksturo Hanss Gadamers: „Mākslas darbā ir ne tikai norādīts uz kaut ko, tajā patiesi ir tas, uz ko ir norādīts. Citiem vārdiem sakot, mākslas darbs nozīmē būtmes pieaugsmi” (Gadamers, 2002: 75). Tā kā pārdzīvojums pārstāv nesaraucamu saistību ar dzīves veselumu, māksla spēj radīt īstu pārdzīvojumu, kaut arī tas ir iztēles izraisīts. Līdz ar to MRD var nodrošināt studentam spēcīgu, personiski nozīmīgu emocionālu satricinājumu, kāds ir nepieciešams vērtību attīstības procesa ierosināšanai.

Taču mākslā pārdzīvojums var būt pat vēl spēcīgāks spēcīgs nekā dzīvē, tā kulminācija – katarse ne tikai saviļņo, bet arī sugestē un iedvesmo cilvēku darbībai (Выготский, 2000). Katarse tiek raksturota kā process, kurā „dvēsele iemanto jaunu

attieksmi pret savām emocijām. Emocionālā dzīve kļūst ārkārtīgi stipra, un tas ir spēks, kas pārvērš” (Kasīrers, 1997: 141). Katarse noņem garīgo sasprindzinājumu, pārvēršot negatīvas emocijas pozitīvās, īpašā veidā attīrot cilvēku un liekot tam justies labi. „No muzeja (koncerta) cilvēks neiznāk ar tādu pašu dzīves izjūtu, kāda bija tajā ieejot; ja patiešām piedzīvo mākslu, tad pasaule ir gaišāka, pasaule ir kļuvusi vieglāka” (Gadamers, 2002: 63). Vigotskis atzīst, ka patiesa mākslas pārdzīvojuma rezultātā cilvēks kļūst labāks, cilvēciskāks (Выготский, 2000). Savukārt mākslinieks jaunrades procesā izdzīvo savas vajadzības, savas reālās emocijas un attieksmes, tās izziņot, analizējot un attīrot. Tādā veidā stihiskā dzīves procesa norises paceļas mērķtiecīgas pārradīšanas līmenī, lai tās otrreizēji pārdzīvotu – sakārtotas, izteiktas harmoniskā, pilnīgā jutekliskā formā (Kasīrers, 1997; Рубинштейн, 2000; Кинанс, 2003). Piešķirot kaislībām estētisku formu, tās tiek atbrīvotas un aktivizētas, un mākslinieks maina savu attieksmi pret savām emocijām. Tāpat mākslinieciski radošā darbībā pārdzīvojums tiek ne tikai izjūsts, bet arī pārveidots. Un nevis sāpīgi un destruktīvi, kā tas notiek dzīvē, bet – ar baudu.

Estētiskā bauda rodas mākslinieka vai skatītāja „garīgā veikumā, kur baudījums ir saistīts ar lielu garīgu aktivitāti” (Gadamers, 2002: 65), jo māksla nav lietu, bet gan formu baudījums, un formai pašai par sevi nav reāla spēka, kas varētu šādu garīgu baudu izraisīt. Tādējādi garīga aktivitāte – refleksija atšķir estētisko pārdzīvojumu mākslinieciskā darbībā no tieša emocionāla pārdzīvojuma. Refleksija sākas ar juteklisku vērtēšanas objekta formas un savu ķermenisko un emocionālo reakciju uztveri. Uztverei seko apcere; tajā uztveres objekta forma un tās izraisītās izjūtas tiek saistītas ar uztverošā indivīda domām, asociācijām un personības iezīmēm, ierosinot padziļinātu līdzdomāšanu, līdzjušanu un vērtējošu darbību (Мазепа и др., 1980; Волкова, 1988). Šajā procesā indivīds samēro savas estētiskās pieredzes objektu – dzīves faktu, mākslas darbu vai radošo darbību – gan ar savas iekšējās pasaules tvērumu, gan ar sociāliem un kulturāliem kontekstiem un objektīvi apzinātiem estētiskā kritērijiem (Kasīrers, 1997; Д. Леонтьев, 1998; Freeland, 2001; Fenner, 2003). Arī Velšs uzsver jēgas analīzes nozīmi mākslinieciski radošajā darbībā: „Mākslas darbi... iegūst savu veidolu tieši jēgas kontekstos. Tomēr tie vienkārši nepārņem šos kontekstus un neattēlo tos nemainītā veidā. Darbi iejaucas kontekstu konstelācijā un pārveido to – attīstot tālāk, organizējot no jauna, pārkāpjot vai arī kādā citā veidā... Iekšējā jēgas veidošanā mākslas darbi vienlaikus piešķir jaunu formu un savdabīgu akcentu iekšējiem nozīmju tīklojumiem” (Velšs, 2006: 199).

Promocijas darba 2.1. nodaļā tika secināts, ka topošā skolotāja vērtību attīstībai būtiska ir savu emociju uztvere un izpratne un to saistīšana ar savām iepriekšējām

pieredzēm un sociāliem priekšstatiem. Arī estētiskai refleksijai ir būtisks process, kurā indivīds izvērtē savas emocijas un subjektīvo jēgu gan vairāku iekšējo subjektu, gan „nozīmīga cita” – skatītāja, saistošu dzīves parādību, mākslas tēlu, materiālu, kulturālu tradīciju kontekstā. Savukārt par estētisku vērtējumu nevar atzīt ne dzīves vai mākslas parādību tiešu, nereflektētu tvērumu, ne spriedumu, kas neatpoguļo indivīda personiskās izjūtas un uzskatus, nedz arī vērtējumu, kas neietver daudzslāņainas indivīda attiecības ar pasauli, sevi un mākslas darbu. Līdz ar to var pieņemt, ka estētiskā refleksija ir ekvivalenta indivīda emociju izvērtējumam un subjektīvās jēgas analīzei vērtību attīstības procesā.

Lai studiju procesā apzinātu topošā skolotāja subjektīvās jēgas analīzi, refleksijas ietvaros ir jāatbild uz jautājumu, kā studenta radošais darbs atspoguļo pasauli, kā viņa iepriekšējie priekšstati tajā ir pārveidojušies, attīstīti vai pārkāpti, kāda jauna jēga vai kādi jauni jēgas akcenti ir radušies mākslinieciski radošā darbībā.

3.3. tabulā atsevišķi vērtību attīstības posmi salīdzināti ar specifiskiem mākslinieciski radošās darbības pieredzes aspektiem.

3.3. tabula

Vērtību attīstības process mākslinieciski radošās darbības pieredzē un tās refleksijā

| Studenta vērtību attīstības process | Mākslinieciski radošā darbība |
|--|--|
| Tieša vērtības pieredze. | Estētiskās pieredzes spēks un īstums. |
| Vērtības emocionālās pieredzes novērtējums. | Estētiskā vērtējuma subjektivitāte, iejušanās savās jūtās, empātija. |
| Vērtības pieredzes subjektīvās jēgas analīze. | Estētisks novērtējums kā subjektīvās jēgas analīze. |
| Izmainīta vērtību sistēma, tajā stabili iekļāvusies jaunā vērtība. | Cilvēka emocionālās sfēras izmaiņas katarsē. |

Tabulā redzams, ka starp indivīda vērtību attīstības posmiem un MRD specifiskajām iezīmēm pastāv diezgan liela atbilstība. Vienīgais, kas atšķir mākslinieciski radošo darbību no psiholoģiskajiem vērtību veidošanās nosacījumiem, ir *estētiskā* kategorija: estētiskā pieredze kā iztēles izraisīta pieredze, estētiskās jūtas kā jutekliska tvēruma ierosinātas jūtas, estētiski vērtējums – kā objektu un parādību kvalitatīvs vērtējums, kam svarīga ir gan vērtējamā objekta, gan vērtētāja individualitāte.

MRD pārveido cilvēka vērtības ar estētiska pārdzīvojuma palīdzību. Mākslā cilvēka attieksmju maiņa notiek netieši, tā, atšķirībā no reliģijas vai morāles, nav didaktiska vai polāra. Katrs mākslas pieredzē iesaistītais subjekts pats pārdzīvo vērtības un pats pieņem autonomus lēmumus. Mākslinieciskā darbībā – atšķirībā no šī procesa norises reālā dzīvē – personības veidošanās notiek, izjūtot estētisku baudu, kas padara vērtību attīstības procesu prieka pilnu, nepiespiestu. Katarsē katrs pārdzīvojums ir patīkams, pretstatā reālai

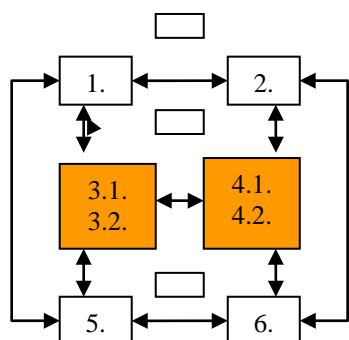
psiholoģiskai krīzei, kas ar varu spiež cilvēku pārstrukturēt savu vērtību sistēmu. Tādējādi var pieņemt, ka ar estētisku pārdzīvojumu un tā refleksiju saistīta mākslinieciski radošā darbība studiju ietvaros rada apstākļus topošo skolotāju vērtību attīstības procesam.

Secinājumi

1. MRD ir saistīta ar daudzveidīgām pozitīvām emocijām, kas piemīt pašizpaušmes, radošā procesa un estētiskā pārdzīvojuma pieredzei.
 - a. *Pašizpaušmes pieredze* ir savas brīvības, varas, spēka, autonomijas, paša vērtības izjūta, savas individualitātes kā vērtības pieņemšana, pārlicība par savām spējām, un līdz ar to - indivīda autonomiju.
 - b. *Radošā procesa pieredze* studentam ir iespēja pārdzīvot gan aizrautību, atvērtību, interesi, „darbības prieku” un pārsteigumu, gan mieru, pašāvērtību un dziļu koncentrēšanos.
 - c. *Estētiskais pārdzīvojums* rada pacilātību, prieku, sajūsmu, kas saistīti ar skaistuma baudījumu, un emocionālu saviļņojumu, ko izraisa iejušanās savās un citu jūtās un pārdzīvojumos.
2. MRD gūtā estētiskā pieredze emocionāli ir tikpat spēcīga kā reālās dzīves pieredze, vai pat vēl spēcīgāka, jo ir pārveidota un attīrīta.
3. Estētiskajai refleksijai, tāpat kā indivīda vērtību attīstībai, ir nepieciešams savu emociju izvērtējums un subjektīvās jēgas analīze no dažādiem skata punktiem.
4. Mākslinieciski radošā darbība psiholoģiski ir līdzīga cilvēka vērtību attīstības procesam gan atsevišķos tā posmos, gan arī kopumā, jo vērtību transformācija ir specifiska mākslas funkcija, un indivīda vērtību sistēmas izmaiņas ir loģisks MRD subjektīvais rezultāts.
5. Profesionālo studiju ietvaros topošajam skolotājam ir iespēja mākslinieciski radošā darbībā pieredzēt un realizēt kā vērtības daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un personas autonomiju, ja viņš gūst estētiska pārdzīvojuma, pašizpaušmes un radošā procesa pieredzi.
 - a. Pašizpaušmes pieredzi var radīt situācija, kad studentam ir brīva izvēle, un viņš jūtas pietiekami kompetents šo izvēli vizuāli un tehniski realizēt.
 - b. Lai students gūtu aizrautības, relaksācijas un atklāsmes pieredzi, studiju saturā ir mērķtiecīgi jāiekļauj metodes radošā procesa ierosināšanai.

- c. Lai rosinātu estētisko pārdzīvojumu, ir svarīgi pievērst uzmanību estētiskai uztverei – studenta emocijām un jūtām, kā arī vizuālo līdzekļu izteiksmībai, jo tieši tā ar ķermenisku reakciju palīdzību „iedarbina” jūtas.
6. Mākslinieciski radošās darbības pieredzes refleksijā jāizslēdz viennozīmīgs, stereotipisks novērtējums.

3.4. Mākslinieciski radošā darbība kā studiju saturs



Izzinot mākslinieciski radošās darbības filozofiskos un psiholoģiskos aspektus, promocijas darba 3.1., 3.2., un 3.3. nodaļās tika teorētiski pamatotas MRD iespējas, gūstot estētiskā pārdzīvojuma, radošā procesa un personas pašizpaušmes pieredzi, realizēt kā vērtības daudzveidību, individualitāti, mijiedarbību un autonomiju.

Jautājums ir, kā ideālā mākslinieciskā darbībā teorētiski gūstamo patīkamo pieredzi padarīt pieejamu topošajam skolotājam, kādam ir jābūt studiju saturam, lai mākslas piedāvāto vērtību realizāciju un pieredzes refleksiju iekļautu skolotāju profesionālās izglītības praksē. Lai noskaidrotu pedagoga un studenta lomu, konkrētos uzdevumus un atbildību situācijā, kad MRD tiek iekļauta studiju saturā, promocijas darbā tiek veidots pedagoģiskās darbības cikla modelis. Kā pirmais solis šāda modeļa izveidē nepieciešama MRD objektīvo un subjektīvo komponentu sistematizācija (3.4. tabula).

3.4. tabula

Mākslinieciski radošās darbības komponentu objektīvie un subjektīvie faktori

| MRD komponenti | Objektīvie faktori | Subjektīvie faktori |
|---------------------------------------|--|---|
| Informācija | Ārējais saturs: sižets, temats, attēlojamais vai radāmais objekts. | Autora dzīves pieredze, zināšanas, fakti, notikumi, stāstījumi. |
| Pārdzīvojums | Iekšējais saturs: ideja, noskaņa, raksturs. | Emocijas, jūtas, attieksme, garastāvoklis. |
| Radošais process | Radošuma attīstības metodes. | Radošās spējas. |
| Vizuālais tēls | Vizuālās mākslas valoda: līnija, laukums, forma, krāsa, faktūra, kompozīcija. | Vizuālās komunikācijas spējas – vizuālā uztvere, mākslas valodas nozīmju izpratne un izteiksme. |
| Mākslinieciskie materiāli un tehnikas | Grafiskie, gleznieciskie, plastiskie, digitālie materiāli u.c. | Tehniskās prasmes. |
| Mākslinieciskā vērtība | Saistīta ar mākslas funkciju izpildi: pasaules izziņu un pārveidi, informācijas apmaiņu, spēli, skaistu darinājumu radīšanu u.c. | Saistīta ar personisko jēgu – atklāsmi, līdzpārdzīvojumu, ekspresiju, baudu, relaksāciju u.c. |

Mākslinieciski radošās darbības objektīvie faktori veidojas ārējās vides ietekmē. Tie ir: darbības objektīvais, sociāli nozīmīgais mērķis, situācija un pieejamie līdzekļi. Objektīvi pastāvošs ir arī mērķa realizācijas process un tā rezultātā tapušais mākslas darbs. Studiju ietvaros pedagogs veido objektīvu situāciju, piedāvājot studentiem ar dzīves kontekstu saistītu MRD mērķi, līdzekļus – attēlojamo tematu, izsakāmo pārdzīvojumu, radošā procesa atraisīšanas paņēmienus, vizuālos izteiksmes līdzekļus, materiālus un tehniku, kā arī objektīvus kontekstus studentu radošo darbu vērtēšanai. Savukārt MRD subjektīvie faktori – autora dzīves pieredze, motivācija, zināšanas, jūtas, individuālās radošās spējas, prasmes un vērtības – ir atkarīgi no autora personības (Zeile, 1987), pedagoģiskajā procesā tos pārstāv students personiski. Kā redzams tabulā, katram objektīvajam MRD faktoram ir tieša saistība ar attiecīgu subjektīvo faktoru.

Darbības subjektīvais mērķis, studenta motivācija iesaistīties (vai neiesaistīties) MRD ir saistīti ar *personisko jēgu* – darbības nozīmību studentam. Atšķirībā no profesionāla mākslinieka, kura mērķis ir radīt mākslas darbu, topošajam pedagogam vai citas ar radošo darbību tieši nesaistītas nozares studentam mākslas darba radīšana var nebūt studentam personiski nozīmīga, tādēļ šajā gadījumā MRD mērķis ir saistāms ar pasauli ārpus mākslas. Šāds mērķis var būt, piemēram, vēlēšanās ar mākslinieciskās darbības palīdzību pētīt un izziņāt kādu objektu, sniegt vai apkopot informāciju par kādu dzīves norisi vai objektu, relaksēties, rotaļāties, izjust vai izteikt kādas emocijas, rotāt, provocēt, izcelties, atrast risinājumu kādai problēmai utt. (Lewi&Smit, 1990; Каган, 1989, 1997; Столович, 1999; Walling, 2000; Freeland, 2001).

Tematam kā MRD objektīvajam komponentam atbilstošs subjektīvais komponents ir studenta *dzīves pieredzes* fakti un to personiska interpretācija. Studējot mākslinieciski radošās darbības tematu, students mācās strādāt ar informāciju – to atcerēties, iegūt, sistematizēt, izvērtēt un prezentēt.

Mākslas darbā izteiktais saturs ir atkarīgs no emocionālā impulsa, kas ir ierosinājis MRD, no valdošajām emocijām, no mākslinieka rakstura īpašībām, no viņa jūtām, attieksmēm un empātijas spējām. Tātad saturam atbilstošais subjektīvais MRD komponents ir *pārdzīvojums*, iejušanās, emocijas, jūtas, noskaņas, attieksmes, kas izpaužoties mākslas darbā, kļūst uztveramas objektīvam novērotājam, skatītājam (Dauge, 1925; Birkerts, 1922; Выготский, 2000; Арнхейм, 1954; Freeland, 2001). Izsakot savu pārdzīvojumu, mākslinieks to vienlaikus izzina – izjūt, uztver, diferencē, nosauc un izvērtē (Freeland, 2001; Goulmens, 2001), tādējādi studenta personiskais pārdzīvojums var kļūt par studiju saturu.

Radošais process ir mākslinieka **radošo spēju** izpaušme neapzināto un apzināto psihes spēku mijiedarbībā: idejas radīšana un izteikšana: koncentrēšanās, atbrīvošanās, asociācijas, domāšana, iztēle, atklāšana, problēmas risinājums, spēle, emociju ekspresija, izvēle. Pedagoģiskajā darbībā tā no studenta viedokļa tā ir pārsteidzoša un neizskaidrojama specifiski individuāla un subjektīva, no pedagoga viedokļa – objektīva, mērķtiecīgi izzināma, atraisāma un pilnveidojama (Edwards, 1999; Stephen-Green, Sinker, 2000; Kagaine, 2004). Izzinot radošo procesu, students izmēģina un apzina dažādus tā veidus un metodes, kā to ierosināt.

Objektīvi pastāvošajam vizuālajam tēlam atbilstošs subjektīvais MRD komponents ir **vizuālās komunikācijas** spējas, jo, veidojot vizuālo tēlu, svarīga ir vizuālo elementu jūtīga uztvere un to nozīmju izpratne. Studentam, mācoties uztvert, analizēt un veidot mākslas darba vizuālo formu, pilnveidojas diferencēta un jūtīga uztvere (gan redzes, gan estētiskā), vizuālo elementu un kompozīcijas nozīmju izpratne un to pielietošanas prasmes (Laube, 1921; Архейм, 1954, 1974; Иттен, 1975, 2001; Kavacs, 1999; Šlahova, 2005; Briška 2006, 2007).

Māksliniecisku materiālu un tehniku meistarīgai lietošanai ir vajadzīga attiecīgu **tehnisku prasmju** apguve: gan prasme kontrolēt savu motoriku, gan plānot un vadīt daudzveidīgus vienkāršus vai komplicētus tehnoloģiskus procesus (piemēram, zīmēšana vai animācija).

Darbības subjektīvais rezultāts ir MRD pieredze un tās izraisītās **personības izmaiņas**. MRD objektīvais rezultāts tiek vērtēts mākslas uzdevuma kontekstā (ko savukārt nosaka mākslas darba jēga dzīvei), bet subjektīvais rezultāts – studenta personiskās jēgas kontekstā.

Mākslinieks savā profesionālajā darbībā ir vienīgais darbības subjekts, viņš izvirza un realizē tikai un vienīgi savus mērķus, kamēr students studiju procesā realizē ne tikai savus, bet arī pedagoga mērķus (Čehlova, 2005). Profesionāls mākslinieks pats izvēlas arī visus MRD līdzekļus un vēlamu rezultātu, bet studiju procesā daļu izvēļu veic pedagogs, nosakot kādus no MRD objektīvajiem komponentiem – tematu, pārdzīvojumu, radošo procesu, mākslas valodu, materiālu un tehniku un/vai kādu mākslas funkciju. Līdz ar to studentu radošie darbi nevar pretendēt un nepretendē uz patstāvīga mākslas darba statusu un sabiedriski nozīmīgu novitāti, toties tie ir svarīgi indivīda radošai atklāšanai, izglītībai un personības izaugsmei.

Katrā mākslinieciski radošā darbībā ir nepieciešami iesaistīti visi tās subjektīvie un objektīvie komponenti; kādam no tiem iztrūkstot, darbība vai nu nav mākslinieciska, vai

nav radoša. Ievērojot to, ka mākslinieciski radošā darbība tiek iekļauta dažādās studiju programmās ar dažādiem nolūkiem, tiek veidotas daudzveidīgas MRD komponentu kombinācijas. Dažas no tām ir pamatotas kā mākslas pedagoģijas *modeļi*, kas tiek izmantoti vispārīgās un mākslinieciskās izglītības programmās, citas pastāv mākslas terapijas vai personības attīstības kursu ietvaros (Kerk, 2002; Viadel, 2003; Anspaks, 2006), turklāt atsevišķu modeļu un pieeju robežas nav strikti noteiktas. Atkarībā no pievēršanās tai vai citai mākslas funkcijai vai estētikas sistēmai, atkarībā no MRD izmantošanas mērķa dažādās komponentu kombinācijās vērojamas atšķirīgas prioritātes,

Lai izstrādātu topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību sekmējošu MRD studiju saturu, dažādu mākslinieciski radošās darbības pedagoģisko pieeju mērķi, līdzekļi, process un paredzamie rezultāti ir izvērtēti no studenta potenciāli gūstamās pieredzes viedokļa. Saskaņā ar promocijas darba hipotēzi ir svarīgi noskaidrot, kādā mērā attiecīgais modelis vai pieeja var sekmēt studenta radošā procesa pieredzi, pašizpaušmes pieredzi un estētiskā pārdzīvojuma pieredzi holistiskā, personiski nozīmīgā darbībā.

3.5. tabulā MRD holistiskais saturs ir strukturēts saskaņā ar Frīdriha Krona (Kron) didaktisko modeļu klasifikāciju – uz *izglītību* (profesionālo sfēru), *mācīšanos* (individuālo sfēru) un *mijdarbību* (konteksta sfēru) kā izglītības saturu orientēti didaktiski modeļi (Kron, 1999; Antilla, 2004; Tiļļa, 2006). Šāda pieeja saskan ar D. Ļeontjeva ieteikto MRD priekšmeta veseluma struktūru: dzīve – personība – mākslas darbs (Д. Леонтьев, 1998), kad MRD saturs attiecīgi ir vienlaikus mākslas darba radīšana, personības pašizpaušme un dzīves kontekstu (objektu, jūtu, ideju, attiecību, vērtību) komunikācija.

3.5. tabula

MRD kā sistēmkonstruktīvistisks izglītības saturs

| Izglītības satura komponents | Izglītība Profesionālā sfēra | Mācīšanās Individuālā sfēra | Mijdarbība Konteksta sfēra |
|-------------------------------------|--|---|---|
| MRD priekšmeta komponents | Mākslas darbs | Personība | Dzīve |
| MRD saturs | Mākslas darba radīšana | Personas pašizpaušme | Dzīves kontekstu komunikācija |
| MRD mācīšanās saturs | Mācīties mākslu, mākslas specifiskos profesionālos līdzekļus | Mācīties sevi, savas individuālās spējas, intereses, vajadzības, vērtības | Mācīties kontekstu – dzīves parādības un notikumus, estētiskas, morālas, politiskas, ekonomiskas, teorētiskas un garīgas vērtības |

Attiecinot sistēmkonstruktīvistisko studiju satura struktūru uz MRD komponentiem, ir redzams, ka **profesionālā sfēra** attiecas uz mākslas darba radīšanu; kā mācību saturs tā aptver mākslas valodas un māksliniecisko materiālu un tehniku apguvi. **Individuālā sfēra** mākslinieciski radošās darbības studijās izpaužas studenta pašizpaušmē, studentam mācoties izteikt radošajā darbā savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumu, kā arī iepazīstot un attīstot savu radošo spēju īpatnības. **Konteksta sfēra** MRD studiju saturā iekļaujas kā ar dzīvi saistīts temats un mākslinieciskā jēga.

Ar mākslas profesionālo specifiku šajā shēmā nepieciešami saistīts ir tikai *mākslas darbs*. Personības pašizpaušme un dzīves kontekstu komunikācija var izpausties arī jebkurā citā izglītības jomā.

Profesionāla mākslinieka izglītošana ir mākslas akadēmisko studiju mērķis. Mākslas pedagoģijā, runājot par profesionālo mākslas apmācību, tiek lietots arī termins *tehnoloģiskais modelis* (Viadel, 2003; Freedman, Stuhr, 2004). Studenti apgūst mākslas darba formālo elementu lietošanu un tehniskās prasmes tādā līmenī, lai brīvi radītu noteiktām meistarības prasībām atbilstošu mākslas darbu. Mākslas akadēmijas pedagogi pieņem, ka viņi studentiem nemāca mākslu, bet amatu (Гирнова, 1977; Jurģane, 2006). Pēc Krona didaktisko modeļu klasifikācijas, akadēmisko mākslas studiju saturs ir vērsts uz izglītību, profesionālo sfēru (Kron, 1999).

Profesionālo mākslas studiju saturā dominē **mākslas darba radīšanas** komponents, kamēr personības pašizpaušme un dzīves kontekstu komunikācija ir fragmentāra un nejauša. Pedagoģiskajā procesā students mācās uztvert un attēlot formas veselumu, proporcijas, pārzināt gaismēnu likumus, perspektīvu, anatomiju, veidot kompozīciju, ilgstoši attīstīt vienu darbu, izmantot dažādas tehnikas utt. Studenta dzīves pieredzes, individuālā pārdzīvojuma izpaušmes un radošums tiek uzskatīti par vēlamiem – jāprot izteikt savu domu, jāmacās redzēt dabu īpaši spilgti, ar „mākslinieka aci”, ielikt darbā pārdzīvojumu, akcentēt neparastu ideju. Radošo spēju attīstība pat tiek minēta kā viens no studiju mērķiem, bet, atšķirībā no prasmju apguves zinātniskas pamatotības, sistemātiskuma un pakāpenības, par spēju attīstību tiek runāts jābūtības līmenī, neatsedzot strukturētu metodiku, kā šāds mērķis būtu sasniedzams (Гирнова, 1977; Академия художеств СССР, 1986; Беда, 1989; LMA, 2009). Mākslas studentu radošo spēju un individuālā stila attīstība risinās situatīvi studenta individuālā saskarsmē ar pedagogu vai arī tiek atstāta studenta paša ziņā, to iekļaušanai akadēmiskās izglītības saturā nav teorētiska pamatojuma.

Personiski nozīmīga izvēle studiju ietvaros nav plānota, paredzot, ka pēc tam, kad pietiekami cītīgu dabas studiju un vizuālo likumību apguves rezultātā students brīvi pārvaldīs visas profesionālās zināšanas un prasmes, viņš būs gatavs „pakļaut dabu” un autonomi attīstīt pats savu ceļu mākslā (Беда, 1989).

Dzīves konteksti akadēmiskajās mākslas studijās parādās kā noteikts kompozīcijas temats un prasība iekļauties noteiktā tradīcijā, sekmējot sabiedrībā atzītu estētisku vērtību, piemēram, reālistiskas formas vai līdzsvarotas kompozīcijas reproducēšanu.

Profesionālā sfēra svarīga ir arī *mākslas disciplīnās balstītajam mākslas izglītības* (MDBIM) *modelim* (*discipline-based art education*, DBAE), kas plaši izplatīts Lielbritānijā vispārējās izglītības ietvaros. Mākslas studiju mērķis tajā tiek aprakstīts kā mākslas izjūta - augsta līmeņa estētiskā apmierinājuma pieredze, uztveres spēju maksimāla attīstība, humānistisku atklāsmju nodrošināšana un personiskas un sociālas brīvības paplašināšana (Lewi, Smith, 1990; Walling, 2000). Satura veseluma ziņā šis modelis ir plašāks nekā akadēmiskais (tehnoloģiskais), jo mākslas konteksta izpratne un to saistība ar personisko jēgu te ir tikpat svarīga kā vizuālo likumību un tehnikas apguve (Freedman, Stuhr, 2004). MDBMI modelis paredz strukturētu un zinātniski pamatotu mākslas mācīšanu, dažādu māksliniecisku vērtību un estētikas sistēmu iepazīšanu, apgūstot estētikas, jaunrades, mākslas kritikas un mākslas vēstures pamatus. Atšķirībā no akadēmiskā modeļa, kur praktiskai mākslinieciskai darbībai atvēlēta vislielākā vieta, te tā ir tikai viens no četriem mācību satura komponentiem. Individīda vērtību attīstības iespējas te vairāk ir saistītas ar estētisku pārdzīvojumu *mākslas uztverē* un *objektīvu* māksliniecisku vērtību analīzi, kamēr radošā procesa pieredzei un pašizpaušmes pieredzei ir mazāka nozīme, līdz ar to studenta individualitātes un radošo un emocionālo spēju attīstība netop par līdzvērtīgu izglītības satura komponenti.

Profesionāla mākslinieciska izglītība ir mērķis arī uz *mākslas valodas* apguvi balstītiem mākslas pedagoģijas modeļiem (perceptīvi-analītiskie modeļi, The National Art Education association, 1994). To teorētiskās atziņas sākotnēji formulēja gleznotāji abstrakcionisti, vēlāk tās tika papildinātas ar geštaltpsihologu veiktās cilvēka vizuālās uztveres izpētes rezultātiem (Laube, 1921; Кандинский, 2005; Арнхейм, 1974; Иттен, 2001; Kundziņš, 2004).

Akadēmiskais modelis paredz studentu profesionalitātes veidošanos ilgstošā praktiskā darbībā noteiktas kultūras tradīcijas ietvaros, bet ir iespējami arī citi modeļi. *Mākslas valodas* pieejas pievēršas intensīvai vizuālās izteiksmības psiholoģiskai izpētei. Piemēram, Bauhausa (*Bauhaus*; 1919–1933) dizaina skolas ietvaros vizuāla tēla radīšana un uztvere

mērķtiecīgi tika saistīta ar studenta ķermeniskajām sajūtām un emocionālu pārdzīvojumu, vienlaikus iepazīstot dažādu māksliniecisku materiālu un procesu vizuālās un tehniskās iespējas. Johanna Itena (Itten) izpratnē nozīmīgs studiju rezultāts ir estētiskās uztveres jūtīgums, kas ļauj studentiem plānot radošā darba estētisko iedarbību (Иттен, 2001). Mūsdienās mērķtiecīga mākslas valodas apguve paredz iesaistīt studiju saturā arī indivīda pārdzīvojumu, tajā pat laikā saglabājot vingrinājumus ar mērķi attēlot objektus pēc vērojuma, mainot skata punktu, apgaismojumus, perspektīvas sistēmas un lietu emocionālās īpašības (The National Art Education association, 1994).

No topošo skolotāju profesionālo vērtību viedokļa interesanta ir šīs pieejas atvērtība vizuālu iespaidu un estētiska pārdzīvojuma daudzveidībai un indivīda izjūtām. Trūkums savukārt ir tas, ka, studiju saturā izteikti dominējot mākslas valodas apguvei, mazāk uzmanības tiek pievērsts subjektīvās jēgas analīzei, mijdarbībai ar aktuāliem dzīves kontekstiem. Līdz ar to šie modeļi paliek mākslas profesionālās izglītības ietvaros, kamēr vispārējās izglītības teorētiski un praktiski parasti norobežojas no šīm acīmredzami produktīvajām idejām, jo nesaskata to saikni ar dzīvi ārpus mākslas. Tomēr blakus profesionālai mākslas izglītībai pastāv arī citas pedagoģiskas pieejas, kurās māksla kalpo kā līdzeklis studenta personības vai sabiedrības attīstībai.

Visbiežāk kā pretstats akadēmiskajai mākslas izglītībai tiek minēta t.s. **brīvās izteiksmes** (autoekspresīvā kreativitāte, *free expression*) pieeja, kas savā galējā izpratnē ir atteikšanās no jebkādas pedagoga iejaukšanās studenta mākslinieciskajā darbībā. Brīvās izteiksmes pieejas teorētiskais pamatojums ir saistīts ar Viktora Lovenfelda (*Lowenfeld*) pētījumiem. Viņš uzskatīja, ka radošajā darbībā svarīgāk ir izpaust savas jūtas, apzināties sevi un apkārtējo vidi, nevis iekļauties attiecīgā laikmeta mākslas tendencēs vai pārvaldīt formu saspēli, līdzsvaru vai kompozīcijas elementu vienotību. Attiecinot Piažē attīstības teoriju uz vizuālās mākslas jomu, Lovenfelds secināja, ka cilvēka zīmētprasme attīstās dabiski, un tās iespaidošana no ārienes kavē individualitātes attīstību (Lowenfeld, 1947). Saskaņā ar Lovenfeldu, brīvība no jebkādiem nosacījumiem nodrošina personības **pašizpaušmi** kā iespēju radīt jaunus mērķus, jaunus līdzekļus, nebijušus noteikumus vai jaunas iespējas tikai atkarībā no personiskajām spējām, vēlmēm un uzskatiem (Никифоров, 1990; Viadel, 2003; Anspaks, 2006). Jaunradītajā izteiksmē atbilst Maslova definētajai *primārajai kreativitātei*, tā ir spontāna, rotaļīga, aizrautīga un nekritiska (Маслоу, 2003).

Lovenfelds brīvo izteiksmi saistīja ar bērnu māksliniecisko darbību, bet kā neierobežotas brīvības iespēju to savā daiļradē ir izmēģinājuši arī profesionāli mākslinieki,

piemēram, Džeksons Polloks (Pollock), Pauls Klē (Klee) vai Frīdrihsreihs Hundertvasers (Hundertwasser). Pieaugušo auditorijā brīvā izteiksme notiek, studentam izvēloties MRD tematu, saturu, vizuālos izteiksmes līdzekļus, tehniskos paņēmienus, procesa virzību, un katra izvēle apzināti vai intuitīvi tiek pamatota ar kādu subjektīvu, individuālu jēgu. Te mākslinieciskās darbības procesā students izsaka savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumus, apliecina vērtības, gūst pilnīgas brīvības, varas un atbildības pieredzi, un šādā gadījumā MRD process ir atkarīgs tikai no paša izvēles.

Brīvās izteiksmes pieejas ietvaros studentu darba mākslinieciskā vērtība netiek uzskatīta par nozīmīgu: izmantotie vizuālie un tehniskie līdzekļi ir elementāri, un to mērķtiecīga apguve tiek uztverta kā brīvības ierobežošana (Best, 2001). Pedagoģa uzdevums saistās ar studentu darbības motivāciju un rosināšanu un brīvības (nepiespietības) atmosfēras radīšanu (Viadel, 2003).

Radniecīga brīvajai izpausmei ir mākslinieciski radošā darbība **mākslas terapijas** ietvaros (Ozoliņa-Nucho, Vidnere, 1999; Копытин, 2001). Mākslas terapeita pedagoģiskā darbība ir vērsta uz to, lai iedrošinātu indivīdu autentiski iesaistīties MRD un nodrošinātu viņam brīvas izvēles iespējas. Atšķirība ir tā, ka mākslas terapijā līdz ar brīvo izpausmi svarīga ir indivīda komunikācijas pieredze pašam ar sevi caur mākslas darbu, lai mainītu skatījumu uz savu dzīves pieredzi.

No topošo skolotāju vērtību attīstības viedokļa brīvās izteiksmes pieeja ir nozīmīga ar to, ka tā piedāvā studentam spontanitātes un neatkarības pieredzi, savukārt mākslas terapijas paņēmieni palīdz jūtīgi un nopietni uztvert un pieņemt savus subjektīvos pārdzīvojumus. Abas šīs pieejas ir orientētas uz procesu, tās neuzstāda nekādas profesionālās prasības radošajam darbam un neparedz ne radošo spēju attīstības mērķtiecīgu sekmēšanu, ne arī estētiska pārdzīvojuma pieredzi vai saistību ar aktuāliem sociāliem vai kulturāliem kontekstiem. Šo pieeju izmantošanu pieaugušo auditorijai kavē apstākļi, ka tām nav teorētiski pamatotu vērtēšanas kritēriju un pārdomātas indivīda spēju attīstības perspektīvas (Best, 2001).

20. gs. otrajā pusē, pētot cilvēka intelektuālās spējas, psihologi izveidoja daudzveidīgus teorētiski pamatotus vingrinājumus indivīda **radošo spēju** attīstībai, iesaistot darbībā dažādus neapzinātus psihes procesus. Mākslinieciska darbība izrādījās piemērots līdzeklis mērķtiecīgai daudzveidīgu radošās domāšanas tehniku attīstībai – tiešā uztvere, metaforiskā un analogā domāšana, transformatīvā, intuitīvi asociatīvā, ekspresīvā domāšana u.c. (Eisner, 1985; Де Боно, 1997; Эдвардс, 2000; Kagaine, 2002; Viadel, 2003). Minētie vingrinājumi ir orientēti uz procesu, nevis uz mākslinieciski kvalitatīvu

rezultātu, kas norāda uz zināmu līdzību ar mākslas terapiju. Atšķirība ir tā, ka šajā gadījumā radoša procesa pieredzi – iekļaušanos plūsmā un radošus atklājumus – studentam nodrošina nevis paša absolūti brīva darbība, bet gan tā brīvība, ko pamodinājuši vingrinājumu vajadzībai iepriekš izstrādātie noteikumi. Ja studenti ir iesaistījušies procesā atbilstoši šiem noteikumiem, idejas rodas viegli un nepiespiesti, radošie darbi izdodas izteismīgi un oriģināli. Māksliniecisku vērtību radīšana, dzīves kontekstu apzināšana un personības pašizpaušme šajās vingrinājumu sistēmās nav primāras, profesionālās prasmes un individualitāte attīstās kā radošā procesa blakusprodukts. Uzdevumi ir izaicinoši un sarežģīti, bet reālistisks zīmējums bez apzinātas piepūles vai viegla, nepiespiesta oriģinālu ideju radīšana iespaido studenta pašapziņu, pārliecību par savām spējām, uzdrīkstēšanos, tādējādi attīstot viņā radošai personībai piemītošas īpašības. Atsakoties no apzinātas kontroles, pilnībā izpaužas neapjaustās studenta individuālās spējas.

Neskatoties uz minētajām potenciālajām iespējām, mākslas terapijas, brīvās izpaušmes un radošuma vingrinājumi mākslinieciskajā izglītībā tiek ietverti fragmentāri, parasti ar pedagoga iniciatīvu. Bieži un mērķtiecīgi tie tiek īstenoti ar intrapersonālo un spriešanas spēju un uzdrīkstēšanās attīstību saistītu kursu saturā (Edwards, 1999; Kerk, 2002).

Trešais mākslinieciski radošās darbības pedagoģiskais mērķis ir saistīts ar sabiedrības **dzīves uzlabošanu**. Uz to attiecas gan mākslas spēja izskaistināt, „atvieglot” dzīvi, neskarot personības būtību, gan māksla kā dziļas, radošas un humānas komunikācijas avots. Pirmajos mākslas pedagoģijas modeļos, kas tika iekļauti vispārīgās izglītības programmās, būtisks bija mākslas sociālais un audzinošais konteksts – iespēja padarīt humānāku, skaistāku, harmoniskāku vidi un cilvēku, pretoties industriālās produkcijas vienvērdībai. Pedagoģijas teorētiķi un praktiķi lieto tādas izteicienus kā „mākslas garīgā potenciāla iekļaušana vispārīgajā izglītībā”, „audzēkņu ievēšana skaistuma pasaulē”, „pasaules daudzveidības un cilvēcisku vērtību iepazīšana, kļūstot garīgākiem, jūtīgākiem un empātiskākiem” (Dauge, 1925; Anspaks, 2004, 2006). Izglītības praksē vērtību iepazīšana vairāk bija saistīta ar mākslas uztveri un mākslas darbu analīzi, nevis ar skolēnu pašu jaunradi; jaunrade vairāk tika orientēta uz dekoratīviem darbiem – **amatniecību un rokdarbiem**, kur tradicionāli svarīga ir vispāratzītu, visbiežāk etnogrāfisku paraugu reproducēšana un tehnisko prasmju apguve. Līdzīgi uzskati par mākslinieciski radošās darbības nozīmi vispārējā un arī skolotāju izglītībā ir plaši izplatīti arī mūsdienās.

21. gs. sākumā, reaģējot uz vizuālās kultūras eksplozīvo izplatību postmodernajā pasaulē, ir izveidojies jauns mākslas pedagoģijas modeļa tips – **vizuālās komunikācijas**

modeļi, saukti arī par *kritiskajiem* modeļiem (Viadel, 2003). To mērķis ir sekmēt sabiedrības attīstību, pilnveidojot studentu komunikācijas spējas un līdz ar to – viņu orientēšanos vizuālajā pasaulē. Pēc Krona klasifikācijas vizuālā komunikācija ir uz mijdarbību orientēts modelis (Kron, 1999).

Vizuālās komunikācijas modeļu saturs aptver maksimālu nozīmju daudzveidību, tajā tiek iesaistīta studentu subjektīvā pieredze un kritiskā domāšana (Freeman, Stuhr, 2004). Studiju procesā ievērojama nozīme ir pētījumiem un diskusijām par sociālām un personiskām vērtībām mākslā. Studentu mākslinieciski radošā darbība mērķtiecīgi tiek saistīta ar sociālu problēmu risināšanu, gan izvēloties tematu, gan arī veidojot lielus kolektīvus radošus projektus sabiedriskā vidē. Savā interesē par aktuāliem mākslas kontekstiem vizuālās kultūras modeļi ir līdzvērtīgi MDMBI modelim. Atšķirība ir mērķu dominantē, jo vienā gadījumā tā ir studenta orientēšanās pasaulē un iesaistīšanās sociālajā un politiskajā dzīvē, kamēr otrā – mākslas izjūta, kur sabiedriskā dzīve ir tikai viens no Mākslinieciskās izglītības vizuālās kultūras modeļi ir efektīvi kritisko spēju attīstībai un zināšanu konstruēšanai, bet mākslas vērtību apguve un personības pašizpaušme tiem ir nebūtiska (Viadel, 2003). Līdz ar to mazsvarīga ir arī studentu radošo spēju attīstība, emocionāls pārdzīvojums un izteiksmīga mākslas darba radīšana.

Promocijas darba ietvaros veiktās analīzes rezultāti liecina, ka noteiktu studenta vērtību attīstība nav izvirzīta par mērķi nevienā no aprakstītajiem modeļiem vai pieejām. Tajā pat laikā katram no tiem ir iezīmes, kas atbilst atsevišķiem vērtību attīstības sekmēšanas teorētiskajiem nosacījumiem gan attiecībā uz topošo skolotāju potenciāli gūstamās pieredzes saturu, gan – uz vērtību attīstību sekmējošu pedagoģisko procesu. Šīs atbilstības ļauj izmantot apskatīto modeļu un pieeju atsevišķus elementus, veidojot jaunu MRD satura modeli topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai.

Brīvās izteiksmes pieeja rada apstākļus studenta *pašizpaušmes pieredzei* – patstāvības, brīvības, atbildības un savas izvēles nozīmīguma izjūtai. Brīvās izteiksmes rezultātā top oriģināli un personiski nozīmīgi radošie darbi. Īstenot brīvo izpaušmi kavē studenta orientēšanās uz sociālo atbalstu, neticība savām spējām, pašapziņas un pašcieņas trūkums. Tā kā šajā pieejā trūkst jebkādu ārēju noteikumu, students pats risina pretrunas starp individuālajām un sociālajām vērtībām, iekšējo un ārējo vērtēšanas fokusu, starp atļaušanos un pakļaušanos, kā arī starp brīvību no ierobežojumiem un nespēju savas brīvās idejas realizēt disciplīnas – zināšanu un prasmju trūkuma dēļ (Best, 1992; Viadel, 2003). Pieaugušo auditorijā šķērslis ir arī attīstības perspektīvas trūkums, kas kavē studentu uztvert šādu MRD kā pilnvērtīgu izglītības procesu. Bez mākslas profesionālo iespēju

apzināšanas studentu pašizpaušme kļūst vizuāli un tehniski vienveidīga, jo trūkst līdzekļu bagāta un niansēta satura izteikšanai.

Mākslas terapijas pieeja piedāvā studentam izteikt un iepazīt savas patiesās *emocijas, jūtas, motivāciju, vērtības*, pievēršoties *personiski nozīmīgiem* dzīves pieredzes faktiem. No mākslas terapijas pedagogs var smelties idejas, kā radīt *drošu un nepiespiestu atmosfēru*, bet tās rezultātā radušies darbi nepretendē uz estētisku vērtību vai māksliniecisku jēgu, jo mākslas terapija, līdzīgi brīvās izteiksmes pieejai, neietver mākslinieciskās izglītības profesionālo sfēru un neparedz studenta māksliniecisko spēju attīstību,

Profesionālajai mākslai piemītošo vizuālo, tehnisko un funkcionālo daudzveidību, kas nodrošina studiju procesā plašas iespējas studentu *individuālajām izpaušmēm*, piedāvā akadēmiskais un MDMBI modeļi. Profesionālo zināšanu un prasmju metodiska attīstība ir nepieciešama studenta *kompetences izjūtai*, kuras nepietiekamība rada bailes no izgāšanās, un students atsakās iesaistīties darbībā (Walklin, 2002; Csikszentmihalyi, 2002) vai arī uzskata to par bērnišķīgu un nenozīmīgu.

Radošo spēju attīstības vingrinājumu metodiskās instrukcijas ir vērtīgas, jo tās ir vērstas uz studenta iesaistīšanos *holistiskā darbībā* un pozitīvu *radošā procesa pieredzi*. Instrukciju ievērošana palīdz ļauties radošajam procesam, atsacīties no apzinātas ego kontroles un tādējādi izjust pozitīvas emocijas – mieru un pašlīvību, darbības prieku, aizrautību, pārsteigumu un radošu atklāsmi. Šādas MRD rezultātā tapušie studentu darbi ir oriģināli un prasmīgi, tie nostiprina studentu pārliecību par savām individuālajām spējām. Šī pieeja prasa studenta gatavību riskēt, iesaistoties neierastās, neparedzamās un sākotnēji šķietami bezjēdzīgās nodarbēs (Edwards, 1999).

Topošo skolotāju vērtību attīstībai studiju saturā jāparedz sekmēt studenta *vizuālo uztveri, jūtīgumu pret savām estētiskajām reakcijām un emociju diferenciaciju, kas saistīts ar mākslas valodas pieeju*. Šo uzdevumu apgrūtina vērtību konflikts starp subjektīvu spriedumu, estētiskām vērtībām, jūtām, intuīciju, kas būtiskas mākslai, un loģiskiem un kritiskiem vērtējumiem, kas svarīgi citās izglītības jomās. Būtisks šķērslis ir steiga, koncentrēšanās uz rezultātu, ekonomisku vērtību prioritātes un pārliecība, ka atsevišķs objekts ir svarīgāks par attiecībām starp tiem. Estētiskā pārdzīvojuma pieredzi un iejušanos, ko nodrošina mākslinieciskās valodas pieeja, var gūt tikai nesteidzīgi iedziļinoties dzīves parādībās un savās izjūtās.

Vizuālās komunikācijas modeļos students *mijdarbojas* ar plašu *dzīves daudzveidību* – mainīgiem, pretrunīgiem, bagātiem tematiem, nozīmēm un mākslas valodas kodiem. Mainot skata punktus un estētiskās sistēmas, tiek vingrināta empātija, radoša pieeja, tiek

radīta augsne atziņai, ka bez viena „pareiza” risinājuma var būt vēl daudzi citi. Liela nozīme šajos modeļos ir sociālu vērtību un *personiskās jēgas analīzei*. Te studenta esošais priekšstats par dzīvi un subjektīvām vērtībām var konfliktēt ar jaunu, daudzveidīgu un pretrunīgu informāciju, tieksme pēc stabilitātes – ar nepieciešamību mainīties un meklēt jaunus oriģinālus risinājumus.

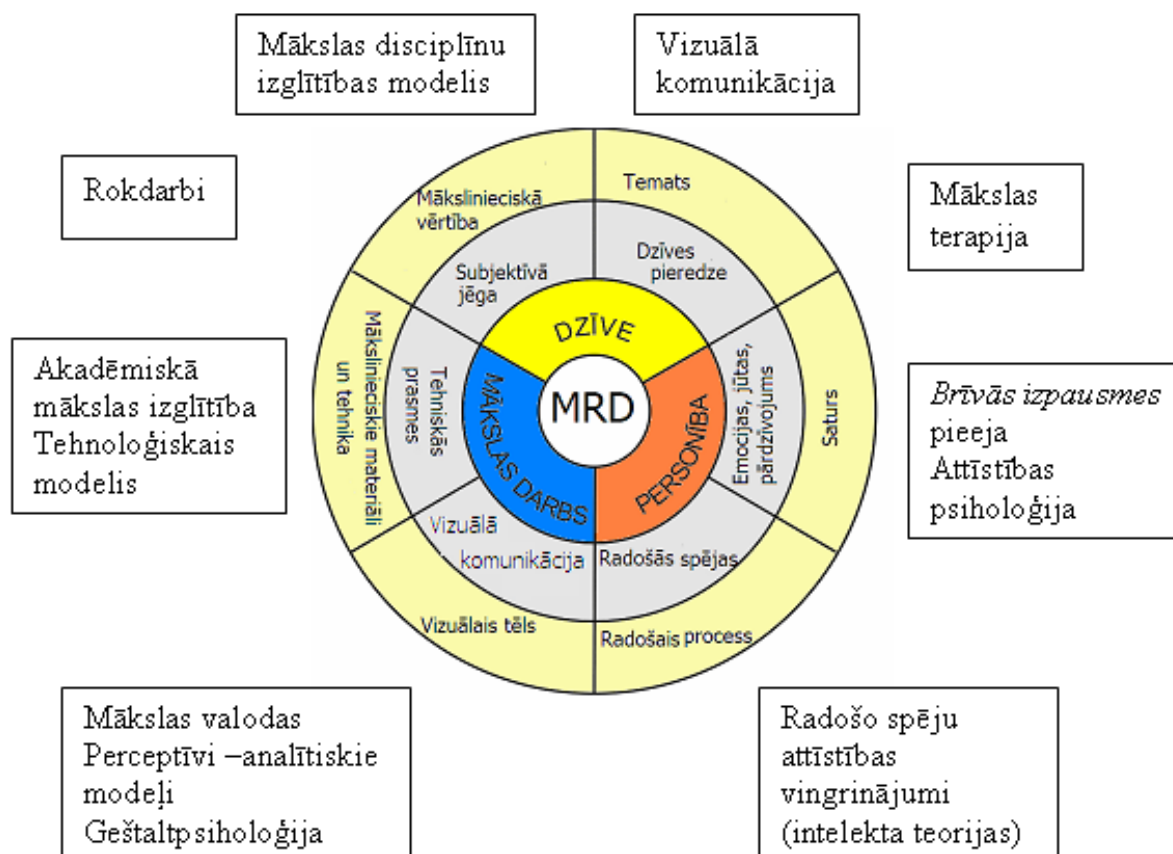
Katrā no apskatītajiem mākslas pedagoģijas modeļiem un pieejām ir spēcīgi attīstīta kāda cita studiju satura joma. Konstruējot MRD studiju satura modeli topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību sekmējošai pedagoģiskai darbībai, tika ņemta vērā katra modeļa ietvaros izstrādātā teorētiskā bāze kāda atsevišķa MRD komponenta attīstībai.

MRD modelis topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai pedagoģiskā darbībā ir veidots, ņemot vērā divas dimensijas.

Vienu dimensiju veido MRD komponenti, kas izriet no MRD priekšmeta veseluma un kas būtībā atbilst sistēmkonstruktīvīstiskai studiju satura struktūrai (sk. 3.5. tabulu 108. lpp.).

Modeļa **otru dimensiju** veido MRD subjektīvo un objektīvo faktoru paralēles (3.4. tabula, 105. lpp), kas saista objektīvos, pedagoga plānotā studiju satura komponentus ar katra studenta kā mākslinieciskās darbības subjekta personības iezīmēm.

Mākslinieciski radošā darbība kā studiju saturs tās komponentu un objektīvo un subjektīvo faktoru veselumā parādīts 3.2. attēlā. Shēmas ārējā lokā attēloti objektīvie MRD satura komponenti; vidējā lokā – tam atbilstošs subjektīvs jaunrades procesa elements; iekšējais loks attēlo MRD priekšmeta veselumu. Mākslas pedagoģijas modeļi un pieejas novietoti apļa perifērijā atbilstoši savām studiju satura prioritātēm.



3.2. att. **Holistisks MRD studiju satura modelis**

Holistiskais modelis aptver MRD kā dzīves – personības – mākslas darba veselumu. MRD saturs ir atbilstošs studiju satura sistēmkonstruktīvīskiskai struktūrai - kā profesionālās, individuālās un konteksta sfēras veselums.

Modelī ir saistīti veselumā visi komponenti, kas savstarpēji **mijiedarbojoties** objektīvi nosaka MRD un ko studentiem kā studiju saturu var piedāvāt pedagogs. Studiju procesā tie var būt bezgalīgi **daudzveidīgi**, piemēroti katra studenta **individuālajām** spējām un interesēm, katra studenta **autonomi** izvēlēti.

Modelis ietver visus radošā procesa subjektīvos komponentus. Katrs no tiem ir saistīts ar kādu personības attīstības veidu: temats – ar intelektuālo, pārdzīvojums – ar emocionālo, radošais process – ar psihisko, mākslas valoda – ar sociālo (kā komunikācijas spējas), materiāli un tehnikas – ar fizisko, vērtību un jēgas komponents – ar garīgo.

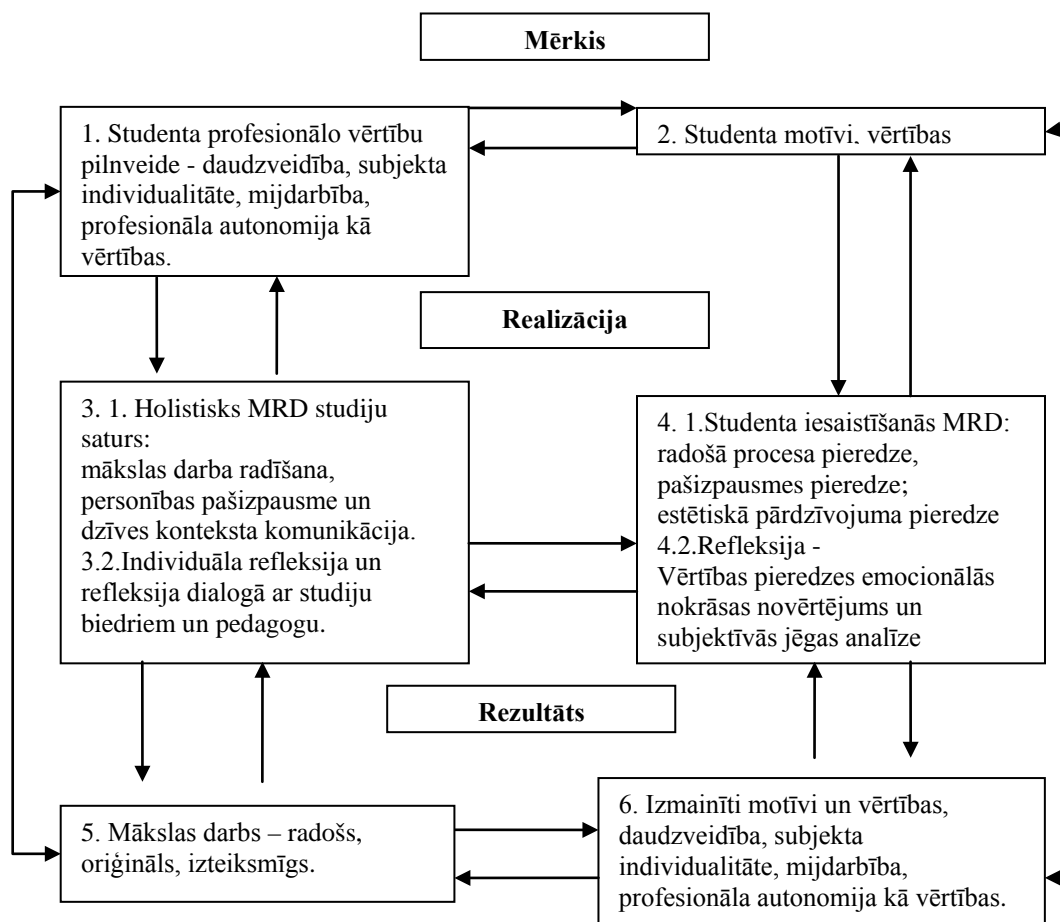
Objektīvo un subjektīvo faktoru nošķīrums palīdz sistematizēt MRD studiju rezultātu kvalitātes kritērijus. Darbības objektīvajā rezultātā – studentu radošajā darbā – izpaužas mākslas objektīvās vērtības: vēstījuma un satura dziļums un plašums, oriģinalitāte, izteiksmība, tehniska meistarība un iekļaušanās mākslas kontekstā (mākslas veidā, žanrā

vai noteiktā estētiskā sistēmā). Šie kritēriji ir izmantojami gan pašnovērtējumam, gan ārējam vērtējumam. Kādai no šīm vērtībām trūkstot, studenta darbs būs primitīvs, banāls, neizteiksmīgs, stereotipisks, mehānisks, „sedomāts”.

Darbības subjektīvo komponentu – studenta dzīves pieredzes aktualizācijas, emocionālā pārdzīvojuma, radošā procesa un pašizpaušmes pieredzes, estētiskās komunikācijas un pārliecības par savām prasmēm, kā arī savas motivācijas un vērtību apzināšanās – kritēriji ir studenta pārdzīvotās emocijas, bet vēlamais darbības subjektīvais rezultāts – studenta motivācijas un vērtību attīstības – ir studenta secinājums par kādas lietas vai parādības nozīmību vai prioritāti pār citām lietām vai parādībām. Darbības subjektīvie rezultāti ir izvērtējami tikai studenta pašnovērtējumā.

Par modeļa lietderību MRD studiju satura izpētei liecina tas, ka tajā iekļaujas visi analizētie mākslinieciskās darbības veidi un pieejas (tie attēloti atbilstošās vietās apla ārpusē). Tas, ka tie ir izvietoti simetriski un vienmērīgi, aptverot visus MRD komponentus, apstiprina, ka katra atsevišķā MRD komponenta iekļaušana studiju saturā ir iespējama un pedagoģiskajā praksē pārbaudīta. Līdz ar to uzskats, ka māksliniecisko un radošo spēju spontanitāte un neparedzamība vai emocionālā pārdzīvojuma subjektivitāte izslēdz tās no studiju satura, ir uzskatāmi par nepatiesiem.

3.3. attēlā pedagoģiskās darbības cikla modeļa realizācijas posms ir papildināts ar pedagoģiskās darbības studentu profesionālo vērtību attīstību sekmējošu mākslinieciski radošās darbības saturu (darbības objektīvais komponents) un studenta pieredzi (darbības subjektīvais komponents) bet rezultāti – ar darbības objektīvā rezultāta kvalitātes kritērijiem.



3.3. att. Mākslinieciski radošā darbība kā topošā skolotāja profesionālo vērtību izglītības pedagoģiskais modelis

Secinājumi

1. Lai izmantotu mākslinieciski radošas darbības potenciālu topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības sekmēšanai, ir nepieciešams studiju saturā iekļaut visus tās satura komponentus – mākslas darba radīšanu, pašizpaušmi un dzīves kontekstu komunikāciju.

2. No skolotāja profesionālo vērtību attīstības viedokļa MRD studiju saturā ir svarīgi, ka, profesionāli **radot mākslas darbu**, studenta darbība notiek kā neverbāla komunikācija – ieskatīšanās un iejušanās pasaulē un sevī, savas idejas formulēšana un tām atbilstošas vizuālas formas meklēšana. Studējot mākslas valodas izteiksmību, mācoties diferencēti uztvert vizuālo elementu un kompozīcijas nianšes un interpretēt to nozīmes, students gūst estētiska pārdzīvojuma un mākslinieciskas komunikācijas pieredzi. Tā rezultātā tiek attīstīts estētisks jūtīgums pret objektu un parādību unikālajām iezīmēm, kā arī iepazītas daudzveidīgas iespējas savu radošo ieceru prasmīgai realizācijai.

3. Apgūstot dažādu mākslinieciskās darbības materiālu un tehniku lietošanu, students vingrinās kontrolēt roku motoriku, kā arī plānot un mērķtiecīgi virzīt savas ieceres īstenošanu, tādējādi gūstot kompetences un paškontroles izjūtu.

4. Mērķtiecīgi pilnveidojot savu **pašizpausmi**, students radošajā procesā gūst pilnīgas brīvības, varas un atbildības pieredzi, jo MRD viss ir atkarīgs tikai no paša izvēles. Tai pat laikā students apzina un izkopj savas emocijas un radošās spējas, iepazīst un mācās pieņemt savu subjektivitāti.

5. Saistot mākslinieciski radošo darbību ar studenta dzīves pieredzi un nozīmīgu izziņas, saziņas, jūtu un attieksmes izteikšanas vai jaunrades uzdevumu, studentam ir iespēja mijdarboties ar plašu dzīves daudzveidību – mainīgiem, pretrunīgiem, bagātiem **kontekstiem**. Kontekstu dažādība rosina analizēt objektu parādību atbilstību subjektīvajai jēgai un sociālām vērtībām, kā arī izvēlēties savu māksliniecisko darbību atbilstoši autonomiem vērtību spriedumiem. Mainot vērtēšanas skata punktus, tiek vingrināta empātija, radoša pieeja, tiek radīta augsne atziņai, ka bez viena ‘’pareiza’’ risinājuma var būt vēl daudzi citi.

6. Tā kā konstruētais holistiskais MRD studiju satura modelis paredz studenta iespējas gūt tiešu māksliniecisko vērtību pieredzi radoša procesa, pašizpaušmes un estētiskā pārdzīvojuma veselumā un jūtīgi to reflektēt, tad teorētiski var pieņemt, ka tas augstskolas studiju procesā rada apstākļus topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai.

4. TOPOŠĀ SKOLOTĀJA PROFESIONĀLO VĒRTĪBU ATTĪSTĪBAS MĀKSLINIECISKI RADOŠĀ DARBĪBĀ EMPĪRISKA IZPĒTE

Skolotāju profesionālās izglītības ietvaros students teorētiski un praktiski apgūst progresīvas un humānas pedagoģiskās pieejas, taču zināšanu un prasmju apguve negarantē to pielietojumu profesionālajā darbībā. Pētījuma problēma ir skolotāju profesionālās izglītības pilnveide, sekmējot skolotāja profesijai būtisku vērtību aktualizāciju augstskolas studijās.

Topošu un praktizējošu skolotāju profesionālo vērtību izpēte kļuva aktuāla 20. gs. 70. gados; otrs aktivitātes vilnis risinājās 20. un 21. gadsimtu mijā. Pirmais no tiem sasauca uz personības psiholoģijas pētījumiem un saista skolotāja vērtību attīstību ar pozitīvu „es” tēlu un profesionālo socializāciju (Edgar, 1975). Jaunākos pētījumus, kas tiek veikti no 20. gs. 90. gadiem līdz šai dienai, ir rosinājušas vērtību prioritāšu vispārējās izmaiņas izglītībā (izglītības postmodernā paradigma, konstruktivistiskās un sistēmiskās mācīšanās teorijas). Skolotāju profesionālo vērtību un to attīstības izpēte tajos ir saistīta ar pedagoģiskās domāšanas (Буторина, Демченко, 2006), epistemoloģisko pārliecību (Pietro, Valker, 2005), profesionālās ētikas (Husu, 2003; Jones, 2003) un profesionālās identitātes (Alterio, Macdrury, 2003) attīstību profesionālo studiju un praktiskas pedagoģiskas darbības ietvaros.

Skolotāju profesionālo vērtību attīstības sekmēšanai pētnieki iesaka konstruktivistisku, humānistisku un kritisku pedagoģisku pieeju lietošanu pašu skolotāju izglītībā. Līdzšinējo pētījumu rezultātā topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai tiek ieteikti šādi pedagoģiski līdzekļi:

1. Progresīvu pedagoģijas un didaktikas *teoriju analīze*, konfrontējot savas koncepcijas un pārliecības ar atšķirīgām idejām un paradigmām (Patric, Pintrich, 2001; Миронова, 2003).
2. Aktīvas, konstruktīvas, mērķtiecīgas, autentiskas un kooperatīvas studentu *mācīšanās* sekmēšana, īpašu uzmanību pievēršot topošo skolotāju pašu izglītības pieredzes apkopošanai, tās kritiskai refleksijai un saistīšanai teorētiskām kategorijām, tādejādi sekmējot savu pedagoģisko pārliecību izpratni (Patric, Pintrich, 2001; Moore, 2004; DiPietro, Walker, 2005; Буторина, Демченко, 2006; Hatton, Smith, 2006; Grion, Varisco, 2007).

3. Studentu esošo vērtību priekšstatu destabilizācijas līdzsvarošana ar *studenta paša efektivitātes* uzturēšanu, balstot pedagoģisko pārliecību attīstību uz studenta esošajām vērtībām, nevis uz to noliegumu un rosinot studentu profesionālo lepnumu, pārliecību par savām spējām mācīties un kontrolēt savu mācīšanos (Edgars, 1972; Thasen-Morran, Wolford Hoy, 2001); Jones, 2003; Husu, 2003, Alterio, Mcdrury, 2003).

Minētajos pētījumos ir atklāti vairāki faktori, kas kavē topošā skolotāja profesionālo vērtību veidošanos. Saskaņā ar pētījumu rezultātiem, būtiskākais no tiem ir studentu pašu mācīšanās pieredzē radusies pārliecība par skolotāja darbu kā runāšanu, stāstīšanu un mācīšanu, vērtību izmaiņu motivācijas trūkums un orientācija uz savas mācīšanas pieredzes reproducēšanu. Pētnieki ir konstatējuši arī skolotāju pedagoģu orientēšanos uz instrukcijām, elastības un atvērtības trūkumu un nevēlēšanos iesaistīties studentu refleksijā, kamdēļ studentu refleksijā prakse netiek saistīta ar pedagoģijas teorētiskajām kategorijām, bet paliek „naivo”, intuitīvo priekšstatu līmenī. Kā šķērslis pievērsties topošo skolotāju vērtību attīstībai tiek minēta nepietiekoša savstarpēja uzticība studentu grupās, studiju procesa orientēšana uz topošā skolotāja sniegumu, nevis uz mācīšanos un kritēriju trūkums skolotāju vērtību izmaiņu noteikšanai studijās.

Lielākajā daļā šo pētījumu izpaužas divdesmitajā gadsimtā nostiprinājies uzskats par pedagoģisko darbību kā zinātniski pamatotu, pētnieciski orientētu reflektīvu praksi. Tajos maz uzmanības pievērsts vērtību attīstības afektīvajam aspektam, tie neiziet ārpus studentu pašu izglītības un pedagoģiskās prakses pieredzes robežām un neņem vērā skolotāja darba estētiskās kvalitātes – spēju piešķirt nozīmi detaļām un vienlaikus uztvert pedagoģisko procesu kopveselumā, nepieciešamību pieņemt intuitīvus lēmumus, elastīgi reaģēt uz neparedzētām situācijām un ar savu piemēru nodrošināt emocionāli labvēlīgu un empātisku pedagoģisko vidi.

Promocijas pētījumā piedāvāta atšķirīga pieeja skolotāja profesionālajām studijām, saistot SPV veidošanos ar mākslinieciski radošo darbību. Filozofijas, psiholoģijas un pedagoģijas teorētisko avotu un izglītības politikas dokumentu analīzes rezultātā tika izstrādāta skolotāja profesionālo vērtību kritēriju un rādītāju sistēma, ņemot vērā vērtību subjektīvo un objektīvo aspektu. Psiholoģiskais pamatojums saista vērtības ar topošā skolotāja personisko nozīmību – subjektīvajiem darbības orientieriem - mērķiem, pārliecībām un subjektīviem vērtējumiem. Topošo skolotāju profesionālo vērtību objekti ir saistīti ar profesijas struktūru. Savukārt sabiedrības objektīvās vajadzības un izglītības aktuālie mērķi – virzība un multikulturālu zinātnes sabiedrību un sabiedrības ilgtspējīgu

attīstību, nosaka topošo skolotāju profesionālo vērtību augstu līmeni – kā orientāciju uz daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un profesionālo autonomiju visos skolotāja profesionālās darbības komponentos.

Personības un darbības psiholoģijas avotos tika noskaidrots, ka pieauguša cilvēka vērtību attīstība notiek, ja subjekts gūst tiešu vērtības pieredzi holistiskā, jēgpilnā darbībā un ja viņa refleksija par savu pieredzēto ir emocionālās ievirzes un subjektīvās jēgas pašvērtēšana. Mākslas filozofijā un psiholoģijā tika gūts apstiprinājums, ka estētiskām vērtībām, kas ir specifiskas mākslai, ir daudz kopīga ar būtiskām pedagoģijas vērtībām, un ka viena no mākslas funkcijām ir cilvēka vērtību attīstība.

Izmantojot teorētiskās analīzes secinājumus, studentu profesionālo vērtību attīstībai tika piemērots Z. Čelovas izstrādātais pedagoģiskās darbības procesuālais modelis. Modelī kā studiju saturs tika iekļauta 1) holistiska māksliniecišķi radoša darbība, kas rada studentam iespēju gūt noteikta veida pieredzi, 2) individuāla refleksija, kuras ietvaros tiek izvērtēta studenta pieredzes emocionālā ievirze un subjektīvā jēga, 3) individuālās refleksijas rezultātu apspriešana ar studiju biedriem un pedagoģu. Tādējādi šis modelis papildus analītiskai refleksijas savstarpējas uzticības gaisotnē, ko par svarīgu atzīst visi topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības pētnieki, studentam piedāvā jaunas primārās pieredzes gūšanas iespēju un individuālā pārdzīvojuma akcentēšanu refleksijā.

Pamatojoties uz teorētiskajām atziņām, pētījumam tika izvirzīta **darba hipotēze**: Topošo skolotāju profesionālās vērtības māksliniecišķi radošajā darbībā pilnveidojas studiju procesā,

- *ja students gūst radoša procesa, pašizpaušmes un estētiskā pārdzīvojuma pieredzi;*
- *ja students izvērtē savas radošās darbības emocionālo ievirzi un subjektīvo jēgu;*
- *ja studiju saturā māksliniecišķi radošā darbība ir iekļauta kā mākslas darba radīšanas, personības pašizpaušmes un dzīves konteksta komunikācijas vienots veselums.*

Hipotēzes pārbaudei tika izvirzīti šādi uzdevumi:

- 1) noskaidrot topošo skolotāju profesionālās vērtības un MRD pieredzi profesionālajās studijās;
- 2) Izzināt topošo skolotāju profesionālo vērtību un MRD pieredzes mijšakarības.
- 3) Pierādīt topošo skolotāju vērtību attīstības faktus māksliniecišķi radošajā darbībā augstskolas studiju procesa ietvaros.
- 4) Pārbaudīt izstrādātā pedagoģiskās darbības procesuālā modeļa un MRD studiju satura efektivitāti topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības sekmēšanā.

Tādejādi empīriskajā pētījumā bija nepieciešama gan pedagoģiskās darbības rezultātu, gan procesa izpēte.

4.1. Pētījuma programmas izstrāde un metožu pamatojums

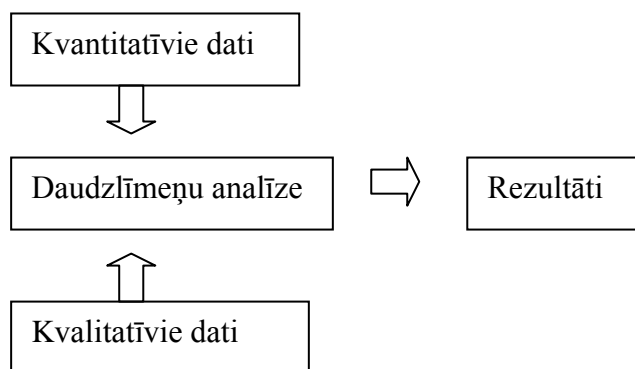
No promocijas darba mērķa - skolotāju profesionālās izglītības programmas (curriculum) attīstības viedokļa pētījums ir uzskatāms par kvalitatīvi novērtējošu pētījumu (Mayring, 2002; Kroplis, Rašcevska, 2004), kura stratēģija ir salīdzināt atšķirīgu pedagoģisko principu īstenošanas rezultātus. Saskaņā ar Meiringu, šis pētījuma veids paredz kvalitatīvi novērtēt ne tikai pedagoģiskās darbības rezultātu, bet arī procesu.

Tā kā promocijas darba priekšmets - topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstība ir saistīta indivīda personisko nozīmību, pētījumam tika izvēlēta interpretējoša pieeja, kam ir svarīga cilvēka subjektīvās pieredzes izpratne un indivīda darbība konkrētā vidē. Tajā ir iespējams ņemt vērā, ka indivīda vērtību sistēma atspoguļo viņa unikālo personību un aptver bezgalīgu kombināciju daudzveidību. Interpretējošais pētījums atbilst studentcentrēta pētījuma būtībai (Rubene, 2004), kā arī darbības teorijai, kas izmantota konstruējot pedagoģiskās darbības modeli. Saskaņā ar interpretējošo pieeju, nevar runāt par objektīvi pastāvošu, bet tikai par sociāli konstruētu realitāti. Līdz ar to cilvēkam nav tiešas pieejas realitātei, kas nebūtu pastarpināta ar valodu un pētnieka iepriekšējiem priekšstatiem. Indivīds, mijiedarbojoties ar apkārtējo pasauli, rada un apvieno savas subjektīvās un nozīmes, un sociāli procesi kļūst saprotami tikai esot iekšā pasaulē, kas tos ir radījusi. Pētnieka uzdevums ir atšķetināt šo nozīmju konstruēšanas gaitu, lai iespējami pietuvotos pētījuma dalībnieku lietotajām nozīmēm.

Pētījuma ārējo validitāti nodrošina pētījuma veikšana reālajā dzīvē, nevis laboratorijā, naratīvā intervija kā datu ieguves metode un kontentanalīzes izmantošana datu analīzei. Savukārt pētījuma iekšējai validitātei nozīmīgi ir skaitliskie dati, aptauja kā datu ieguves metode un statistiska hipotēžu pārbaude. Lai atbilstu šiem kritērijiem, promocijas pētījumam izvēlēts ekspostfakto (retrospektīvais) dizains, kad neatkarīgais mainīgais netiek manipulēts, pedagoģiskā iedarbība jau ir notikusi. Saskaņā ar Kropliju un Rašcevsku, ekspostfakto dizains ir labvēlīgs pētījuma iekšējai validitātei

un ar zemāku risku ārējai validitātei kā patiens eksperiments (Kropļijs, Raščevska, 2004).

Promocijas pētījumā tika izmantota triangulācija, kas paredz salīdzināt un pretstatīt ar dažādām analīzes metodēm iegūtus rezultātus, tādējādi labāk izprotot pētījuma problēmu un iegūstot plašāku un ticamāku vispārinājumu (Huber, Gürtler, 2004) (4.1. attēls).

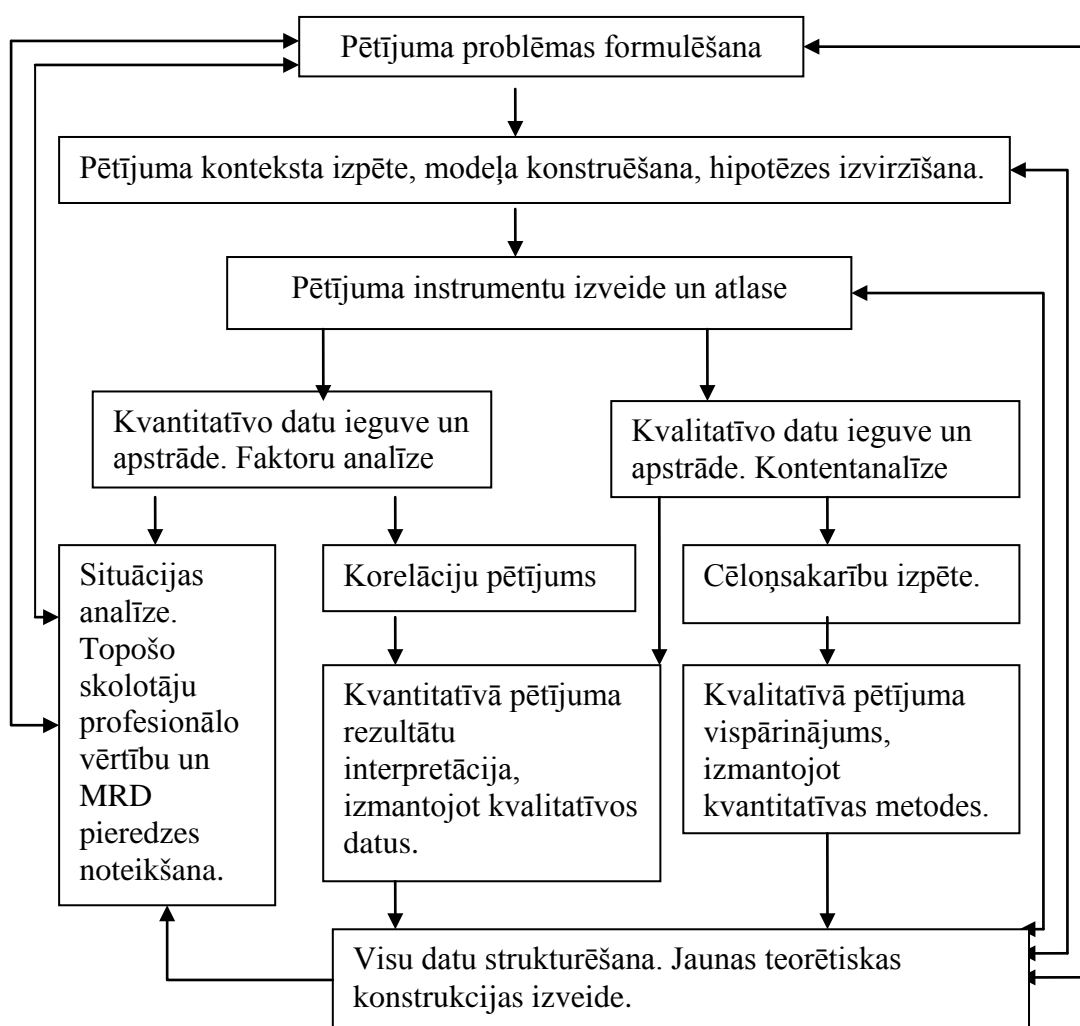


4.1. att. **Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulācija (Huber, Gürtler, 2004: 214)**

Pētījumam tika veidots jaukto metožu paralēlais dizains (*concurrent mixed methods design*), kas paredz kvantitatīvo un kvalitatīvo datu neatkarīgu iegūvi, dažādu kvantitatīvu un kvalitatīvu pētniecības metožu lietošanu ar līdzvērtīgām tiesībām atsevišķās relatīvi neatkarīgās pētījuma fāzēs. Pētījuma noslēgumā visi rezultāti tiek apkopoti vienā struktūrā, lai atbildētu uz vienu pētījuma jautājumu (Creswell, Plano Clark, 2007). Hūbers kā būtisku norāda šī modeļa radīto iespēju salīdzināt daudzveidīgus datus, kas ir iegūti ar dažādām metodēm, un noteikt, kā to kombinācijas izmantot, meklējot atbildes uz pētījuma jautājumiem (Huber, 2004)

Promocijas pētījumā triangulācija tika izmantota, iegūstot datus par topošo skolotāju profesionālajām vērtībām un viņu MRD pieredzi gan no aptaujas, gan intervijām un esejām, sākotnēji analizējot kvantitatīvos un kvalitatīvos datus atsevišķi, tad interpretējot kvantitatīvā pētījuma rezultātus ar kvalitatīvo datu palīdzību un pārbaudot kvalitatīvā pētījuma rezultātu nozīmību ar statistiskām metodēm (4.3. attēls). Pētījuma noslēgumā visu datu analīzes rezultāti tika apkopoti, precizējot hipotēzi un pilnveidojot teorētisko pedagoģiskās darbības procesa modeli topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai mākslinieciski radošajā darbībā.

Hipotēzei ir divas daļas, līdz ar to pētījumam – divi cikli. Vienā no tiem tiek izzināta topošo skolotāju profesionālo vērtību saturs saistība ar studijās gūto mākslinieciski radošās darbības pieredzi, bet otrā - studentu vērtību attīstības procesa saistība ar pedagoģiskās darbības objektīvajiem komponentiem – studiju saturu un vērtēšanu. Tādejādi pētījuma pirmais cikls ir korelāciju pētījums, bet otrs - cēloņsakarību pētījums (Geske, Grīnfelds, 2006). Abu šo pētījumu daļu ietvaros kvantitatīvo datu un statistisko metožu lietošana var nodrošināt pētījuma iekšējo validitāti, bet kvalitatīvie dati un kontentanalīze – ārējo.



4.2. att. Pētījuma plāns

Promocijas pētījums tika veikts no 2002. – 2009. gadam. Tā pirmajā posmā (2002. – 2004), tika uzsākta teorētisko avotu atlase un analīze, apzināta un precizēta pētījuma problēma.

Otrajā posmā (2005 – 2006) tika turpināta literatūras un dokumentu analīze un izvirzīta darba hipotēze. Uz Z. Čehlovas izstrādātā modeļa bāzes tika konstruēts pedagoģiskās darbības procesuāls modelis, kas hipotētiski būtu piemērots topošo skolotāju profesionālo vērtību satura attīstībai. Paralēli tam tika izveidota mākslinieciski radošas darbības kā studiju satura holistiska struktūra. Plānojot empīrisko pētījumu, tika izveidota kritēriju sistēma un pētīšanas instruments (aptaujas anketa) topošo skolotāju profesionālo vērtību un MRD pieredzes noteikšanai.

Trešajā posmā (2007) tika vākti empīriskie dati – aptaujāti 273 topošie skolotāji dažādās Latvijas augstskolās un intervēti 18 studenti un mākslas pedagogi ar atšķirīgu MRD studiju pieredzi, kā arī veikta šo datu primārā apstrāde.

Ceturtajā posmā (2008 – 2010) iegūtie dati tika analizēti, nosakot topošo skolotāju profesionālo vērtību līmeni un pārbaudot izveidotā modeļa piemērotību topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai. Uz iegūto secinājumu pamata, strukturējot visus pētījuma rezultātus vienotā veselumā, tika attīstīts izveidotais modelis un precizēta hipotēze.

Pētījuma metodes

Promocijas pētījumā tika izmantotas kvantitatīvas un kvalitatīvas metodes.

Kvantitatīvās metodes respondentu vērtību pārlicību izzināšanai, prioritāšu noteikšanai un iespējamo izvēļu prognozēšanai tiek plaši lietotas socioloģijā, kā arī veicot tirgus pētījumus. Tādejādi ir iespējams aptvert plašus iedzīvotāju slāņus un gūt pamatojumu kādu lēmumu pieņemšanai. Lietojot kvantitatīvās metodes, tiek noskaidrotas izlasē dominējošās vērtības, kā arī vispārīgas sakarības, kas ļauj analizēt vienas vai otras vērtību orientācijas dominējošos cēloņus (Plaude, 1999, Tunne, 1999). Aptauja, piedāvājot daudziem respondentiem vienus un tos pašus jautājumus, ļauj salīdzināt dažādas respondentu grupas. Pretendējot izvirzīt nozīmīgus ieteikumus skolotāju profesionālajai izglītībai, ir nepieciešams aptvert iespējami plašu respondentu loku, izzinot Latvijas topošo skolotāju profesionālo vērtību aktuālās tendences un to iespējamās sakarības ar mākslas izglītību. Tādēļ kā viena no datu ieguves metodēm izvēlēta aptauja. Aptaujas dati tika apstrādāti, izmantojot aprakstošās un analītiskās statistikas metodes - vidējo vērtību analīze, Kolmogorova-Smirnova tests, faktoru analīze, Kronbaha alfas tests, Kendela rangu korelācija, šķērstabulas (*crosstabs*), Kruskalla – Valisa tests. Korelāciju pētījumā kvalitatīvie dati

izmantoti, lai pārbaudītu un padziļinātu statistiskās analīzes rezultātus (Mayring, 2001; Huber, 2004).

Kā kvalitatīvo datu ieguves metodes, pētot vērtības, tiek izmantotas intervijas, fokusgrupu diskusijas, esejas un dienasgrāmatas (Karpova, 1994, Vidnere, 1997). Kvalitatīvā datu analīze notiek kā teksta satura interpretācija, no vienas puses, apjēdzot funkcionālos ekvivalentus, no otras – balstoties uz hermeneitisko teksta izpratni (Plaude, 1999, Rubene, 2004). Saskaņā ar Mairingu, kvalitatīvā pētījuma vispārinājumu nodrošina teorijā balstīta izlases veidošana, līdzību un atšķirību aprakstīšana, gadījumu tipoloģijas izveide, secinājums par to, kuri dati ir vispārināmi, kuri – nav (Mayring, 2007). Skolotāja profesionālo vērtību izpētē kvalitatīvas metodes (gadījuma analīze) ir izmantotas, izzinot skolotāja profesionālo socializāciju (Edgars, 1974), profesionālās autonomijas izpausmes un attīstību (Jones, 2003), skolotāja profesionālo ētiku (Husu, 2003), pedagoģiskās darbības stilu (Essavi, 2001), humanitāti (Kacapa, 1999) un profesionālās pārliecības Буторина, Демченко, 2006; Di Pietro, Walker, 2005).

Promocijas pētījumā intervijas ar topošajiem un praktizējošiem skolotājiem palīdzēja izzināt notikumus un darbības, kas nav novērojami tiešā veidā, respondentu subjektīvo viedokli, pārdzīvojumus, izjūtas, atklāt neparedzētus kontekstus, sekmējot izpratni par vērtību veidošanās *procesa* gaitu un tipiem un par pedagoģiskiem cēloņiem, kas to ietekmējuši. Kvalitatīvie empīriskie dati promocijas pētījumam iegūti ar naratīvās intervijas un studentu eseju palīdzību. Kvalitatīvajiem datiem veikta dažāda līmeņa kontentanalīze, kodu biežuma, vispārīgo sakarību, kodu struktūru un implikantu analīze). Kvalitatīvās analīzes rezultāti pārbaudīti kvantitatīvi, nosakot iegūto rezultātu statistisko nozīmību ar Kendela rangu korelācijas metodi, lai varētu secināt, kuri dati ir vispārināmi, kuri nav (Mayring, 2007)

4.2. Pētījuma izlases veidošana

Pētījumam bija svarīgi, lai tajā ir pārstāvēti studenti ar iespējami atšķirīgu mākslas izglītības pieredzi, tādēļ pētījuma izlasē tika iekļauti:

- dažādu studiju programmu studenti;
- dažādu augstskolu studenti;
- pilna un nepilna laika studenti.

Dažādās studiju programmās ir atšķirīgs to studiju kursu saturs un apjoms, kuros studenti saskaras ar mākslinieciski radošu darbību vizuālajā mākslā. Topošajiem *pirmsskolas skolotājiem* tā ir tēlotājdarbības metodika, *sākumskolas skolotājiem* - vizuālās mākslas metodika sākumskolā un/vai pamatskolā. Studiju programmā *Vizuālās mākslas skolotājs* ir apjomīgi zīmēšanas, gleznošanas, kompozīcijas, datorgrafikas, dizaina pamatu u.c. specializēti kursi. RPIVA studiju programmas *Sākumskolas skolotājs* studentiem ir īpašs studiju kurss „Studenta radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā”. Pētījumā aptvertās augstskolas – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvijas Universitāte un Daugavpils Universitāte – ir dažāda tipa augstskolas, tajās ir izveidojušās atšķirīgas tradīcijas un pieejas pedagoģiskā procesa organizēšanai. Pilna un nepilna laika studijās atšķiras gan studentu vecums, kas nepilna laika studijās var stipri pārsniegt jaunieša vecumposmu, gan iepriekšējā studentu izglītības, pedagoģiskā darba un dzīves pieredze. Topošie skolotāji ir guvuši izglītību atšķirīgos laikmetos, atšķirīgās pedagoģiskās paradigmās, atšķirīgās vidēs; tas ir iespaidojis viņu uzskatus par pedagoga profesiju un to, kas tajā ir svarīgi. Atšķirīgs ir studentu mākslas izglītības pieredzes apjoms un tās kvalitāte pirms studijām.

Veicot aptauju, tika saņemtas 286 aizpildītas anketas; par derīgām tika atzītas 273 no tām. Dažās anketās trūka atbilžu uz atsevišķiem jautājumiem, tādēļ statistiskajā analīzē parādās atšķirīgs kopējo gadījumu skaits. 4.1. tabulā redzama pētījuma bāzes struktūra (2.1. pielikums).

4.1. tabula

Pētījuma bāzes struktūra

| Parametri | Izlase/ studentu skaits/procenti no kopējā skaita | | | | Kopā |
|--------------------------------|---|-------------------------------|----------------------------|---------------|------|
| | <20 gadi | 20 – 30 gadi | 30 – 40 gadi | >40 gadi | |
| Vecuma grupa | | | | | |
| Respondentu skaits | 92 | 106 | 40 | 30 | 268 |
| Procentos | 34,3% | 39,6% | 14,9% | 11,2% | 100% |
| Pedagoģiskā darba stāžs | | | | | |
| | <1 gadu | 1 – 5 gadi | 6 – 15 gadi | >15 gadi | |
| Respondentu skaits | 177 | 44 | 19 | 29 | 269 |
| Procentos | 65,8% | 16,4% | 7,1% | 10,8% | 100% |
| Studiju programma | | | | | |
| | Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs | Sākumskolas skolotājs | Vizuālās mākslas skolotājs | Cits variants | |
| Respondentu skaits | 47 | 146 | 28 | 50 | 271 |
| Procentos | 17,3% | 53,9% | 10,3% | 18,5% | 100% |
| Augstskola | | | | | |
| | RPIVA, pilna laika studijas | RPIVA, nepilna laika studijas | LU | DPU | |
| Respondentu skaits | 42 | 118 | 45 | 65 | 270 |
| Procentos | 15,6% | 43,7% | 16,7% | 24,1% | 100% |

99,5 % no respondentiem ir sievietes, tādēļ iegūto rezultātu mījsakarības ar studenta dzimumu netika pētītas.

Kvalitatīvā pētījuma izlase tika veidota ar mērķi iespējami pilnīgāk atklāt topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās procesu mākslinieciski radošajā darbībā. Kvalitatīvā pētījuma dalībnieku loks veidojās pēc brīvprātības principa no aptaujas respondentiem, kas bija ieinteresēti sadarbības turpināšanā. Tā kā empīriskā pētījuma uzdevumi ietver atšķirīga studiju satura, atšķirīga pedagoģiskas darbības procesa un rezultātu salīdzinājumu, pirmais atlasas kritērijs bija respondentu piederība dažādām augstskolām. Tika intervētas divas Latvijas Universitātes, 15 Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studentes. Lai gūtu vēl kādu atšķirīgu viedokli, tika ierakstītas divas intervijas ar Latvijas Mākslas akadēmijas un trīs – ar Liepājas pedagoģiskās akadēmijas studentēm.

Izlasot stāstījumus vairākkārt, attīstot izjūtu par to saturu, identificējot idejas, kas saistās ar pētījuma jautājumiem (Kroplijs, Rašcevska, 2004), izkristalizējās trīs respondentu grupas, kuru studiju pieredzē dominē atšķirīgs MRD saturs. Tā kā kvalitatīva pētījuma validitāte izriet no iespējami plašas dažādu viedokļu un situāciju ainas, otrs kritērijs, atlasot intervijas dziļākai analīzei, bija respondentu pozitīvās vai negatīvās emocijas, kas gūtas katras pedagoģiskās pieejas ietvaros (pozitīva un negatīva MRD pieredze) un atšķirīgs profesionālo vērtību līmenis. Tādējādi no 22 ierakstītām intervijām tika atlasītas 14, kas aptvēra MRD pieredzes un SPV iespējami dažādas kombinācijas.

Atlases rezultātā **kvalitatīvā pētījuma izlasi** veidoja

4 respondenti (B, G, D, I) no studiju programmas "Vizuālās mākslas skolotājs", kur studiju saturs ir balstīts profesionālajā mākslas izglītībā.

5 respondenti (L, J, K, S, V) no studiju programmas „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”, kuru MRD pamatā ir mākslas terapijas un brīvās izpausmes pieeja.

5 respondenti (A, M, C, R, T) no studiju programmas „Sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu pamatskolā”, kas studiju kursa „Vizuālās mākslas metodika 1. – 4. klasē” un papildspecialitātes studiju programmas „Vizuālās mākslas skolotājs pamatskolā” ietvaros ir iepazinuši holistisko MRD satura modeli un studiju MRD procesa un rezultāta kopīgu vērtēšanu.

4.3. Datu ieguve un primārā apstrāde

4.3.1. Aptaujas anketas izveide

Izplatīts paņēmiens respondentu vērtību noteikšanai ir Rokiča izstrādātais tests terminālo un universālo vērtību prioritāšu ranžēšanai, kurā respondents sakārto terminālās un instrumentālās vērtības pēc to subjektīvās nozīmības pakāpes (Rokeach, 1973; Schwarz, Bilsky, 1987; Karpova, 1994), Tunne, Schwarz, 2006). Vērtību ranžēšanai ir priekšrocība, ka tā prasa no respondenta lielāku koncentrēšanos, nekā tāds savu attieksmju izvērtējums, kur visas minētās parādības pirmajā acu uzmetienā šķiet vienādi svarīgas. Promocijas pētījumā vērtību ranžēšanai ir viens trūkums – izvēloties vienu prioritāti, dažāda līmeņa pedagoģiskās vērtības tiek pretstatītas viena otrai, bet pedagoga darbā var būt situācija, kad pretrunīgas vērtības viena otru neizslēdz. Tādēļ tika izvēlēts cits skolotāju profesionālo vērtību izpētei bieži izmantots aptaujas veids, kurā respondenti novērtē kādas parādības subjektīvo nozīmīgumu (Rozenblats, 1998; Plaude, 1999; Essavi, 2001; Patrick, Pintrich, 2001; Roth, Huber, 1999; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Tā kā cilvēka attieksme pret dažādām vērtībām var atšķirties atkarībā no vērtēšanas konteksta, respondentiem tika piedāvāti skolotāja profesionālās darbības komponentu raksturojumi un tiem atbilstoši potenciālas rīcības izvēles varianti, kas demonstrē respondenta orientāciju uz noteiktiem pedagoģiskās darbības mērķiem un principiem.

Aptaujas anketā topošo skolotāju profesionālo vērtību līmeņa noteikšanai tika ietverti trīs jautājumi, kas attiecas uz topošā skolotāja personiskās nozīmības dažādām izpausmēm:

1. Darbības izvēles pamatojums. Tā kā pētījuma mērķauditorija ir pedagoģijas studenti, kam, iespējams, nav plašas profesionālās darbības pieredzes, tas būs profesijas izvēles pamatojums (1. jautājums: skolotāja profesiju izvēlējos, jo...).
2. Pārliecība par skolotāja profesijas būtību, uzdevumiem un principiem (2. jautājums: skolotāja darbs ir:...).
3. Dažādu pedagoģisku parādību nozīmības novērtējums (3. jautājums: Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi...).

Katra jautājuma ietvaros respondentiem tika piedāvāti vairāki izteikumi (kopā 55 atkarīgie mainīgie), kas raksturo skolotāja attieksmi pret skolotāja profesionālajām

vērtībām – daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un profesionālo autonomiju. Anketā vienādā skaitā ir apgalvojumi, kas apliecina šo vērtību augstu un zemu līmeni (4.2. tabula).

Promocijas pētījuma ietvaros veidojot aptaujas anketu, visi topošo skolotāju vērtējumam piedāvātie izteicieni tika attiecināti uz promocijas darbā noskaidrotajiem skolotāja profesijas komponentiem un aktuālajiem izglītības principiem, saskaņā ar izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem. Lai respondentiem piedāvāto izteikumu forma būtu iespējami nepārprotama un tuva studentu izpratnei, tā tika saskaņota ar topošo skolotāju izteikumiem par vērtībām savā profesijā. Šie izteikumi tika iegūti pētījuma sagatavošanas posmā, piedāvājot studentiem šāds atvērtos jautājumus:

- 1) Kādēļ izvēlējies studēt skolotāja profesiju (izvēles pamatojums)?
- 2) Kāds ir skolotāja darbs, kas jādara skolotājam (konceptija, pārliecība)?
- 3) Lūdzu, raksturo skolotāju, labu profesionāli (konceptija, pārliecība).
- 4) Kas ir svarīgi skolotāja darbā (novērtējums)?

Studentu atbildes tika apkopotas un grupētas, atbilstoši skolotāja profesionālo vērtību kritērijiem un rādītājiem. Analizējot šo aptauju rezultātus, tika secināts, kuri jautājumu formulējumi ir rosinājuši būtiskākas studentu atbildes; tie arī tika iekļauti strukturētajā anketā (1. 1. pielikums).

4.2. tabulā redzama aptaujas anketas struktūra atbilstoši skolotāja profesionālo vērtību kritērijiem un rādītājiem. Katrs aptaujas jautājums attiecas uz citu topošā skolotāja personiskās nozīmības aspektu – darbības izvēles pamatojumu, pārliecību un subjektīvu vērtējumu. Topošo skolotāju vērtējumam piedāvātajos apgalvojumos tika iekļauti profesionālas darbības četri komponenti un *izglītības aktuālo principu* – daudzveidības, individualitātes, mijdarbības un profesionālās autonomijas - *augsta un zema līmeņa rādītāji*. Katra skolotāja profesionālo vērtību līmeni katrā no četriem SPV aspektiem noteica mainīgie no diviem vai trim jautājumiem.

4.2. tabula

Aptaujas anketas struktūra atbilstoši skolotāja profesionālo vērtību kritērijiem un rādītājiem

| Daudzveidība kā vērtība (D) | | |
|---|------------------------------------|------------------------------------|
| Kritēriji | Augsta līmeņa rādītāji (D+) | Zema līmeņa rādītāji (D-) |
| 1.jautājums Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo... (izvēles pamatojums) | 1.2 Interesants, radošs darbs | 1.3. Patīk mans mācību priekšmets. |

4.2. tabulas turpinājums

| | | |
|--|---|---|
| 2.jautājums Skolotāja darbs ir (pārlicība): | 2.1. Vērot, saskatīt, uzklaustīt | 2.3. Zināt, pazīt, saprast |
| | 2.2. Aizraut, iedvesmot, ieinteresēt | 2.4. Veidot, attīstīt, pilnveidot |
| 3. jautājums Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi (Augsta nozīmība piešķirta vērtībām) | 3.1. Mācību saistība ar dzīvi, ar dažādiem sociāliem un kulturāliem kontekstiem | 3.3. Vispārīgas stabilas zināšanas noteiktā zinātnes vai mākslas nozarē |
| | 3.3. Piedzīvojumi, pretrunas, pārsteigumi | 3.2. Mācību vielas vienkāršība, saprotamība un pareizība |
| | 3.4. Skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība | 3.5. Noteiktu zināšanu un prasmju apguve saskaņā ar standartu. |
| | 3.5. Individuālas, sociālas un kulturālas daudzveidības kopšana. | 3.14. Tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības |
| Individualitāte kā vērtība (I) | | |
| Kritēriji | Augsts līmenis (I+) | Zems līmenis (I-) |
| 1.jautājums Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo... (izvēles pamatojums) | 1.4. Ir gandarījums redzēt, kā bērns top par personību | 1.5. Gribu dalīties tajā, ko zinu |
| 2.jautājums Skolotāja darbs ir (pārlicība) | 2.5. Radīt apstākļus, ļaut, netraucēt. | 2.8. Mācīt, skaidrot, dot padomus |
| | 2.6. Iedrošināt, atraisīt, atbalstīt | 2.9. Virzīt, dot uzdevumus |
| | 2.7. Saprast, uzticēties, cienīt | 2.10. Kontrolēt, pārbaudīt |
| Kritēriji | Augsta līmeņa rādītāji (D+) | Zema līmeņa rādītāji (D-) |
| 3. jautājums Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi (Augsta nozīmība piešķirta vērtībām) | 3.8. Skolēniem personiski nozīmīgas informācijas atlase un kritiska izvērtēšana | 3.4. Noteiktu zināšanu un prasmju apguvi saskaņā ar standartu. |
| | 3.11. Skolēna paškontrolē, pašregulācija, pašvērtējums | 3.10. Kontrole, kārtība un disciplīna |
| | 3.19. Emocionalitāte, savijņojums, prieks. | 3.13. Zināšanu apguve, izpratne, pielietošana |
| Mijdarbība kā vērtība (M) | | |
| Kritēriji | Augsts līmenis (M+) | Zems līmenis (M-) |
| 1.jautājums Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo... (izvēles pamatojums) | 1.6. Vēlos darīt pasauli labāku | 1.7. Daudz var gūt – ilgāk esi jauns |
| | 1.8. Lai kalpotu tautai un sabiedrībai | 1.9. Patīk būt bērnu sabiedrībā |
| 2.jautājums Skolotāja darbs ir (pārlicība) | 2.11. Sarunāties, sadarboties. | 2.14. Nodrošināt kārtību. |
| | 2.12. Iesaistīt, organizēt, saskaņot | 2.15. Runāt, pārliecināt. |
| | 2.13. Apliecināt, mīlēt, atsaukties. | 2.16. Novērtēt, uzslavēt un nosodīt. |
| 3. jautājums Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi (Augsta nozīmība piešķirta vērtībām) | 3.1. Daudzveidīga mācību saistība ar dzīvi, orientēšanās pasaulē. | 3.20. Piekļājība, tolerance, morāles norm ievērošana |
| | 3.12. Aktīva piedalīšanās, iesaistīšanās sadarbība | 3.9. Darbības intensitāte un efektivitāte, sacensība |
| | 3.15. Cilvēcīgas attiecības, godbijība, cieņa | 3.14. Tiesības, taisnīgums, pienākums, visiem vienādas prasības |
| | 3.16. Iekļaušanās – dabā, tautā un cilvēcē, par sevi lielākā kopībā. | 3.18. Vienprātība, noteiktu sociālu lomu izpilde |

4.3.2. Kvantitatīvo datu primārā apstrāde

Aptaujas rezultātā tika iegūti kvantitatīvi dati par 273 topošo skolotāju profesionālajām vērtībām (55 mainīgie), mākslinieciski radošās darbības pieredzi (6 mainīgie), kā arī vecumu, pedagoģiskā darba stāžu, izvēlēto studiju programmu un augstskolu (aprakstošā statistika un frekvences 2.3. pielikumā).

Lai pārliecinātos par aptaujas anketas atbilstību teorētiski izstrādātajiem SPV kritērijiem un rādītājiem, tika veikta aptaujas datu faktoru analīze. Tā palīdzēja vienkāršot datu analīzi, atlasot tos mainīgos, kas ir visbūtiskākie izpētes jautājumam, un izslēdzot tos, kas ir nebūtiski vai grūti interpretējami (Geske, Grīnfelds, 2006).

Datu redukcijai tika piemērota galveno faktoru (komponentu) noteikšanas metode un Varimax rotācija (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Lasmanis, Kangro, 2004). Tās rezultātā tika izdalīti 13 faktori ar īpašvērtību, kas pārsniedz vienu vienību. Pēc rotācijas no faktoru matricas tika svītroti mainīgie, kuru faktoru svāri bija mazāki par 0,5, jo to sniegtā informācija nav būtiska attiecīgo pazīmju raksturošanai. Turpmākai analīzei netika izmantoti arī tie mainīgie, kam bija līdzīgi svāri vairākos faktoros (Lasmanis, Kangro, 2004; Geske, Grīnfelds, 2005). Tādi mainīgie kā *iekļaušanās kopībā*, vai *daudz var gūt, ilgāk esi jauns* acīmredzot bija pārāk aptuveni, un respondenti tos interpretēja atšķirīgi, no dažādiem skata punktiem. Tādejādi tika iegūta faktoru matrica ar vienkāršu struktūru, kurā katram mainīgajam atbilst nozīmīgs svārs tikai pēc viena no faktoriem (2.4. pielikums).

Pārbaudot visu faktoru iekšējo saskaņotību ar Kronbaha alfas testu, pietiekami augsti koeficienti bija 8 faktoriem (2.5. pielikums). Katrs no tiem tika interpretēts atbilstoši skolotāja profesionālo vērtību kritērijiem un rādītājiem (4.3. tabula).

1.faktors ($\alpha = 0,864$) apvieno mainīgos, kuros aprakstīta uzmanīga attieksme pret bērniem, rūpes par bērnu interesēm un labsajūtu. Skolotājs tajos raksturots kā saskarsmes un sadarbības organizētājs, dažāda līmeņa attiecību veidotājs, draugs un iedvesmotājs. Šādas pazīmes piemīt komunikatīvajam skolotāja tipam (A.Hargreaves, 2003; Bingham, Sidorkin, 2004). 1. faktora mainīgo kopums raksturo stabilu, labvēlīgu, humānu pedagoģisko vidi, netiešu iedarbību uz skolēnu un orientāciju uz bērna interesēm (I+, M+). 1. faktorā nav ietverti mainīgie, kas attiecas uz normatīvo pedagoģiju. Tajā nav arī mainīgo, kas apliecina jaunu zināšanu konstruēšanas, skolēna autonomijas un iniciatīvas, jēgpilnas mācīšanās, pārmaiņu vai pretrunu nozīmība (D-). Lai 1. faktoru interpretētu precīzāk, tika pētīti tie mainīgie, kuru svāri ir vienlīdz nozīmīgi arī kādā citā faktorā, bet

nesasniedza 0,5 robežu. Tā mainīgie *virzīt, dot uzdevumu, mācīt, skaidrot dot padomus un iesaistīt, organizēt, saskaņot*, kuriem ir līdzīgi svāri 1. un 2. faktorā, atklāj 1. faktora tuvību normatīvās pedagoģijas nostādnēm, parādot, ka orientācija uz bērna interesi un labām attiecībām nav pretrunā ar vēlēšanos tieši iedarboties uz skolēnu. Tādēļ 1. faktors tika klasificēts kā skolotāja profesionālo vērtību vidējs līmenis (M+, D-), skolotāja **orientācija uz pedagoģisku sadarbību**.

2. komponenta mainīgos ($\alpha = 0,832$) vieno autoritāra pedagoģiska procesa atspoguļojums; *skolotāja kontroles un vērtējuma dominante, tieša, aktīva iedarbība uz skolēnu*, svarīga ir *disciplīna un kārtība*. Skolēna atbildība un iniciatīva ir izslēgta. Komunikācija ir vienvirziena – skolotāja darbs ir *runāt, pārliecināt*, svarīga ir *konkurence un darbības efektivitāte*, līdz ar to – ekonomisku, nevis individuālu vai sociālu vērtību attīstība. 2. faktora mainīgie raksturo skolotāja **orientāciju uz autoritāru pedagoģiju**, tātad, daudzveidību, individualitāti un mijdarbību kā zema līmeņa vērtības (D-, I-, M-).

3., 5. un 9. faktors attiecas uz skolotāja profesionālo autonomiju. 3. un 5. faktors apstiprina studenta iekšējās motivācijas dominanti. Tie atšķiras ar attieksmi pret individualitāti un daudzveidību. 3. faktora mainīgie ($\alpha = 0,751$) raksturo orientāciju uz **personisko piepildījumu**, individualitātes vērtību un pašapliecināšanās dominanti (I+, A+) bet 5. faktora mainīgajos ($\alpha = 0,816$) ir uzsvērtā virzība uz izaugsmi, tātad – uz sevis izmainīšanu (Schwarz, 2006). 5. faktors atbilst **orientācijai uz pašattīstību un kritisku refleksiju** (D+, A+), uzņemoties atbildību par savu profesionālo izaugsmi. 9. faktors ($\alpha = 0,652$) ir saistīts ar zema līmeņa autonomiju. Tas liecina par piemērošanos ārēju prasību izpildei, **orientāciju uz kvalifikācijas iegūvi** (A-, I-, D-).

4. faktors ($\alpha = 0,698$) aptver mainīgos, kuros apliecināts augsts novērtējums *kontekstualitātei, kompleksitātei, izaicinājumam un skolēna personiskai nozīmībai, izvēlei un kritiskam vērtējumam*. Tās ir pretrunīgas un vienlīdz aktuālas pedagoģiskas parādības. To apvienojums vienā faktorā raksturo skolotāja elastību un prāta atvērtību (*open-mindedness*, Roth, Huber, 2001). Augsts šī faktora īpatsvars liecina par **orientāciju uz daudzveidību, individualitāti un mainību** (D+, I+) kā respondentam personiski nozīmīgām vērtībām. Pētījumam ir būtiski, ka 4. faktoram ir vienkārša struktūra, jo tajā ietvertajiem mainīgajiem nav nekādu korelāciju ar citiem faktoriem.

6. faktors ($\alpha = 0,641$) iekļauj mainīgos, kas raksturo vienlīdz augstu novērtējumu *skolēna pašregulācijai un mijdarbībai* (I+, M+), individuālai autonomijai un sadarbībai. Tā kā cieņa un cilvēciskas attiecības šajā faktorā ir saistītas ar skolēna individuālajām

interesēm un paškontroli, var secināt, ka te vairāk ir runa par skolotāja cieņu pret skolēnu kā indivīdu, nekā par skolēna cieņu pret skolotāju, ko varētu saprast arī kā normatīvu topošā skolotāja prasību pēc savas autoritātes atzīšanas. Promocijas pētījuma ietvaros 6. faktors interpretēts kā topošā skolotāja orientācija *uz skolēna pašnoteikšanos*.

7. faktora mainīgie ($\alpha = 0,705$) raksturo indivīda *orientāciju uz sociālām un politiskām normām*. Ja sociālas normas būtu saistītas vienā faktorā ar indivīda interesēm un dialogu, tās varētu attiecināt arī universālu vērtību komunikāciju vai iekļaušanos sabiedrībā. Bet bez plašāka konteksta tās atspoguļo normatīvās pedagoģijas principus. Tie mainīgie, kuru svāri šajā faktorā tuvojas 0,5 - vienprātība, sociālo lomu izpilde (faktora vērtība 0,324) - apliecina šo pieņēmumu (D-, I-, M-) (sk. 1.6. – 1.9. tabulas 38. – 40. lpp.).

4.3. tabula

Skolotāja profesionālo vērtību faktori

| Fakt. nr. | Mainīgie | Faktoru svāri | Nosaukums |
|---|---|---------------|---|
| 1. | 2.6. Skolotāja darbs ir iedrošināt, atraisīt, atbalstīt. | 0.746 | Orientācija uz pedagoģisku sadarbību. M+, D- |
| | 2.2. Skolotāja darbs ir aizraut, iedvesmot, radīt interesi. | 0.718 | |
| | 2.7. Skolotāja darbs ir saprast, uzticēties, cienīt. | 0.691 | |
| | 2.3. Skolotāja darbs ir zināt, pazīt, izprast. | 0.640 | |
| | 2.1. Skolotāja darbs ir novērot, saskatīt, uzklaut. | 0.640 | |
| | 2.4. Skolotāja darbs ir veidot, attīstīt, pilnveidot. | 0.633 | |
| | 2.11. Skolotāja darbs ir sarunāties, sadarboties. | 0.601 | |
| | 2.12. Skolotāja darbs ir iesaistīt, organizēt, saskaņot. | 0.548 | |
| 2. | 3.13. Pedagoģiskajā procesā ir svarīga zināšanu apguve, izpratne, pielietošana. | 0.528 | Orientācija uz autoritāru pedagoģiju. D-, I-, M- |
| | 2.10. Skolotāja darbs ir kontrolēt, pārbaudīt. | 0.797 | |
| | 3.10. Pedagoģiskajā procesā ir svarīga kontrole, kārtība, disciplīna. | 0.758 | |
| | 2.14. Skolotāja darbs ir nodrošināt kārtību. | 0.696 | |
| | 3.9. Pedagoģiskajā procesā ir svarīga sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte | 0.556 | |
| | 2.15. Skolotāja darbs ir runāt, pārliecināt. | 0.534 | |
| 3. | 2.9. Skolotāja darbs ir: virzīt, dot uzdevumus. | 0,480 | Orientācija uz personisku piepildījumu. A+, I+ |
| | 1.1. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo tas ir mans aicinājums. | 0,682 | |
| | 1.2. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo interesants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties. | 0,682 | |
| | 1.3. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo patīk mans mācību priekšmets. | 0.665 | |
| | 1.4. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo ir gandarījums redzēt, kā bērns top par personību | 0.527 | |
| | 1.5. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo gribu dalīties tajā, ko zinu. | 0.519 | |
| 1.7. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo daudz var gūt, ilgāk esi jauns. | 0,539 | | |

4.3. tabulas turpinājums

| Fakt. nr. | Mainīgie | Faktoru svari | Nosaukums |
|-----------|--|---------------|---|
| 4. | 3.8. Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi: Skolēniem personiski nozīmīgas informācijas atlase un kritiska izvērtēšana. | 0.759 | Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību D+, I+ |
| | 3.3. Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi: piedzīvojumi, pretrunas, pārsteigumi. | 0.664 | |
| | 3.7. Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi: individuālu, kulturālu, sociālu atšķirību kopšana. | 0.608 | |
| | 3.19. Emocionāls savilņojums, prieks | 0,438 | |
| 5. | 3.21. Skolotāja darbs ir panākt, sasniegt. | 0.712 | Orientācija uz pašattīstību un kritisku refleksiju. A+, D+ |
| | 3.20. Skolotāja darbs ir izpildīt, mēģināt. | 0,593 | |
| | 3.19. Skolotāja darbs ir reflektēt, analizēt, filozofēt. | 0.591 | |
| | 3.18. Skolotāja darbs ir mācīties, izzināt, pētīt. | 0.526 | |
| | 2.17. Skolotāja darbs ir izvēlēties, pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību. | 0,526 | |
| 6. | 3.6. Pedagoģiskajā procesā ir svarīga skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība | 0,696 | Orientācija uz skolēna pašnoteikšanos. I+, M+ |
| | 3.15. Pedagoģiskajā procesā ir svarīgas cilvēciskas attiecības, godbijība, cieņa | 0,603 | |
| | 3.11. Pedagoģiskajā procesā ir svarīga skolēna paškontrolē un pašvērtējums. | 0.530 | |
| 7. | 3.20. Pedagoģiskajā procesā ir svarīga pieklājība, tolerance, morāles normu ievērošana. | 0.645 | Orientēšanās uz sociālu un politisku normu ievērošanu. D-, M- |
| | 3.17. Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi pienākumi. | 0.608 | |
| 9. | 11. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo vajadzīga profesija. | 0.750 | Orientācija uz kvalifikācijas iegūvi. Ārēja motivācija. A- |
| | 10. Studēt skolotāja profesijā izvēlējos, jo vajadzība iegūt augstāko izglītību. | 0.722 | |

Salīdzinot iegūtos faktorus ar skolotāja profesionālo vērtību kritērijiem, varēja secināt, ka uz daudzveidību kā vērtību attiecas 2. un 4. faktors, uz individualitāti – 2., 4. un 6. faktors, uz mijdarbību – 1., 2., 6. un 7. faktors, uz profesionālo autonomiju – 3., 5. un 9. faktors. Faktoru analīze izšķīra divus profesionālās autonomijas aspektus – orientāciju uz personisko papildījumu un uz mācīšanos un attīstību.

3., 4., 5. un 6. faktors raksturoja topošā skolotāja profesionālo vērtību augstu līmeni - orientāciju uz konstruktīvistisku pedagoģiju. 2. faktors atbilda orientācijai uz normatīvo pedagoģiju, tas atbilst SPV zēmam līmenim. Pirmajā faktorā augstā un zemā līmeņa rādītāji apvienojās, tādejādi 1. faktoru varēja raksturot kā skolotāja profesionālo vērtību vidēju līmeni.

Salīdzinot faktoru analīzes rezultātus ar aprakstošās statistikas rezultātiem, bija redzams, ka labi interpretējamus faktorus ar vienkāršu struktūru veido tie mainīgie, kam ir vislielākā variānce. Piemēram, piedzīvojumi, pretrunas, pārsteigumi, skolēna

pašnoteikšanās vai standartu ievērošana, ko respondenti vidēji novērtējuši kā mazsvarīgas, izrādījās stabils, noteikts faktors.

Katrs faktors tika sadalīts četrās procentiņu grupās, nosakot to līmeni, kādā katrs tas ir izteikts katrā individuālā gadījumā. Tika iegūti jauni mainīgie ar vērtībām no 1 līdz 4 ar aptuveni vienādu biežumu. 4 – nozīmē, ka attiecīgais faktors ir spilgti izteikts, 3 – izteikts, 2 – vāji izteikts, 1 – nav izteikts (1.2. pielikums). Tādejādi katram gadījumam tika noteikts SPV līmenis – kā spilgti izteikts vai neizteikts faktors.

4.3.3. Kvalitatīvo datu primārā apstrāde

Kvalitatīvajam pētījumam nepieciešamie biogrāfiju dati tika iegūti, laikā no 2007. gada aprīļa līdz septembrim fiksējot audio ierakstos 15 pilna un nepilna laika studentu stāstījumus. Pētījuma gaitā (2008. – 2009. gadā) datu bāze tika papildināta ar vēl 7 intervijām, aptverot vēl vairākus atšķirīgus viedokļus.

Intervijas tika risinātas kā sarunas, kurā intervētājs, balstoties uz iepriekš izstrādātām vadlīnijām pielāgojās katram respondentam, atrodot kopīgu valodu, lai iegūtu patiesu un detalizētu informāciju. Respondenti izstāstīja savu mākslinieciski radošās darbības izglītības biogrāfiju, brīvi pievēršoties tiem izglītības posmiem, ko savā pieredzē uztvēra kā nozīmīgākos. Varēja uzskatīt, ka aprakstītajās situācijās atspoguļojas studentam nozīmīgas vērtības, apzinātas, paša indivīda izvēlētas, konkrētas un situatīvi daudzveidīgas, (Олпорт, 1970, 2002). Pētījumam svarīgs bija intervēto personu pieredzes apraksts, subjektīvs tās novērtējums, kā arī pedagoģiski secinājumi, t.i., atziņas, kā šī pieredze ir iespaidojusi studenta profesionālās vērtības. Ja respondenta stāstījumā nebija šādu atziņu, intervijas beigās tika uzdoti tieši jautājumi par MRD studiju saturu, studenta izjūtām un pārdomājumiem, vērtēšanas kritērijiem un vērtēšanas veidiem studiju procesā un par pedagoģiskajām pārlicībām, kas radušās šī procesa pieredzē.

Intervijas tika transkribētas atbilstoši datu apstrādei nepieciešamajām prasībām un ievadītas kvalitatīvo datu apstrādes programmā *AQUAD 6* (1.3. pielikums).

Sākotnēji visas atlasītās intervijas tika izlasītas iespējami atvērti, lai izprastu kritiskos teksta fragmentus, kas atklāj gadījumu līdzīgās un atšķirīgās pazīmes. Šīs pazīmes tika izmantotas, izveidojot šo piemēru „profilu”. Apstrādājot katra biogrāfiskā gadījuma faktus, tika veidots īss kopsavilkums, kas raksturo studenta personību un pedagoģiskās darbības kontekstu. Katrs gadījums, tika raksturots ar zīmīgu citātu no

intervijas (Huber, 2003; Kroplijs, Raščevska, 2004). (Interviju interpretācijas – 3.1. pielikumā).

Intervētie studenti un pedagogi pārstāv dažādas paaudzes un dažādu MRD izglītības pieredzi.

D un I (vecums - vairāk nekā 50 gadu) ir profesionālās mākslas izglītības pieredze un ievērojams pedagoģiskā darba stāžs, bet G un B (20 - 25 gadi) - mākslas pedagoģijas izglītības pieredze;

S (22 gadi), J, L, K (30 gadi) un V (45 gadi) lielākā daļa MRD pieredzes veidojusies pamatskolā, neliela daļa – pedagoģijas augstskolā.

R (22 gadi), M, A (35 gadi), padziļināti apguvušas vizuālo mākslu un tās metodiku specializācijas studiju programmā, T un C (abām 22 gadi) mākslinieciski radošās darbības pieredze gūta programmas „sākumskolas skolotājs” ietvaros.

D, I, G un B ir topošas vai praktizējošas vizuālās mākslas skolotājas. Viņas vieno uz akadēmiskiem principiem balstītas mākslinieciskās izglītības pieredze. Šīs respondentu grupas pedagoģiskās vērtības izriet no viņu pašu kā studentu pieredzes. I (*„Akadēmiskā izglītība ir kulšanās un pašai visam cauri izēšanās pieredze”*.) tieši pārņem savu pedagogu uzskatus, pie tam, izejot no savas negatīvās pieredzes. Viņa neko nav mācījusies no mīļotā skolotāja pedagoģiskās pieejas, „kas viņu atraisīja”, vismaz intervija to neatklāj. Savu izglītības pieredzi pedagoģiskajā darbībā reproducē arī D (*„Tā gaisotne, kas tur valdīja...mums visiem bija tā vēlēšanās izdarīt, spēt izdarīt to, ko viņi.”*), kamēr izrādās, ka, aizvien pieaugot studentu individuālajai daudzveidībai, iepriekšējā pieeja neder. D spriedumi ir analītiski un kritiski, I neapspriež vērtību kritērijus, bet abu respondentu profesionālo vērtību attīstības gala rezultāti ir līdzīgi.

B un G stāsta gan par pozitīvām, gan negatīvām izjūtām MRD studiju gaitā. Pozitīvās saistās ar radošiem atklājumiem un augstu ārēju vērtējumu (tāpat kā I), bet negatīvas – ar nedrošību, bailēm un vērtību konfliktiem. G (*„Ir jāiegulda ļoti liels darbs, lai tie būtu tie darbi labi, nevar cerēt, kad man atkal tā paveiksies.”*) kritizē un noliedz nelabvēlīgu ārēju vērtējumu, B – pakļaujas tam (*„Parasti nenostājos pretim pasniedzēja viedoklim, es tā kā pieņemu, ka tas ir vairāk vai mazāk pareizs”*). Viņas abas uzstāda sev vērtību jēgas jautājumu: kas ir svarīgāk, individuālais talants vai noteikumu ievērošana. G atstāj jautājumu atvērtu, bet B atzīst, ka bērna iztēle un uzdrīkstēšanās neattaisno skolotāja prasību nepildīšanu, tādējādi parādot, ka entuziasms savā priekšmetā un vēlēšanās, lai visu skolēnu mācīšanās būtu jēgpilna un personiski nozīmīga, nav B pietiekami skolotāja profesionālās darbības orientieri.

Otru respondentu grupu veido topošie pirmsskolas un sākumskolas skolotāji. Studentiem ir atšķirīga MRD izglītības pieredze pirms studijām augstskolā. „Brīvajai izpausmei” radniecīga mākslas pedagogijas pieeja augstskolā bieži vien seko tehnoloģiskajam modelim pirms studijām, līdz ar to intervijās bieži tiek salīdzinātas šīs atšķirīgās pieejas.

S un J abas salīdzina MRD pozitīvo pieredzi pamatskolā un negatīvo augstskolā. Skolas gadu pozitīvo pieredzi S saista ar drošības sajūtu, bet J – ar relaksāciju un iespēju pierādīt sevi. Spontānie radošie eksperimenti augstskolas studijās ir izraisījuši negatīvas izjūtas un pretestību pret māksliniecisko darbību. S apraksta savas negatīvās emocijas kā apjukumu, neskaidrību, mokas, nespēju strādāt bez noteikumiem („*Es raudāju no tā, ka man vajadzēja sevi atraisīt un kaut ko izdarīt, vai tas ir pareizi vai nepareizi, vienkārši izdarīt.*”) (Roth, Huber, 2001). J („*Man nepatika tā ķēpāšanās, un tagad vēl jo vairāk nepatīk*”) visu savu MRD pieredzi augstskolā raksturo kā ķēpāšanos un nesaskata tajā nekādu subjektīvu jēgu. Studiju rezultātā S tomēr ir atzīst radošumu un elastību kā skolotāja profesionālo vērtību, bet J saglabājas tikai viens vērtēšanas kritērijs – personiskā patika/nepatika, aktuālās pedagogiskās vērtības netiek pieņemtas. Skolotāja profesionālās darbības jēgu J saista tikai ar bērna iedrošināšanu un labvēlīgu izturēšanos pret bērniem.

L un K, pretēji S un J, MRD pieredze pamatskolā ir negatīva. L tā ir atstājusi spēcīgu priekšstatu par to, ka viņa nemāk zīmēt („*Vienīgais, kas man liekas, ka es tīri normāli zīmēju, ir komiksu varoņi.*”), bet K – likusi izslēgt mākslu no savu interešu loka. L ir guvusi radošas atklāsmes pieredzi mākslinieciski darbojoties patstāvīgi un arī augstskolas studijās. Intervijā viņa atzīst, ka mākslas studijās sapratusi, ka katram bērnam ir sava stiprā puse un ka skolotāja uzdevums ir to ievērot un atbalstīt. Spēcīgāka par K negatīvo pamatskolas pieredzi ir pozitīvā pieredze Valdorfskolas seminārā un augstskolas studijās. K ir guvusi spēcīgu estētisko pārdzīvojumu un personas integritātes pieredzi („*garīgais un fiziskais iet roku rokā*”). K analizē subjektīvo jēgu, un, izvērtējot atšķirīgās MRD pieredzes, vadās no savām izjūtām, tātad, rīkojas funkcionāli autonomi (Оллпорт, 2002).

V vairākkārt uzsver spēcīgas ar pozitīvas izjūtas savā MRD pieredzē augstskolā („*...tas likās tā aizraujoši, tāds piedzīvojums*”), taču jēgas analīze šādai pieredzei neseko, un vērtības nemainās. Sākotnējais lepnums izgaist, tā vietā nāk „tā kā drusku kompleksi”. Respondente par savu profesionālās darbības mērķi atzīst bērna attīstību („lai viņš spētu saskatīt”), bet gatavojas to „iemācīt”, tātad, izvēlas autoritāru pieeju.

Trešā respondentu grupa - RPIVA studiju programmu „Sākumskolas skolotājs” un papildspecialitātes „Vizuālās mākslas skolotājs pamatskolā” - ilgāku vai īsāku laiku ir studējusi saskaņā ar holistisko MRD satura modeli, savu emociju novērtēšanu un refleksijas rezultātu pārrunāšanu ar nozīmīgiem citiem – pedagogu un studiju biedriem. Studentiem ir atšķirīga MRD izglītības pieredze pirms studijām augstskolā. Studenti to ir mācījušies gan tikai pamatskolā, gan arī vidusskolā, mākslas studijās unursos, tādejādi arī šīs grupas intervijās ir bieži sastopami atšķirīgu pedagoģisku pieeju salīdzinājumi.

T pirms studijām bijusi pozitīva pieredze, A un M – neitrāla, nenozīmīga, bet R un C – negatīva pieredze. Visas, atskaitot R, pievēršas studiju procesā gūtās pozitīvās MRD pieredzes aprakstam. A un M to dara jūsmīgi (A: „*Man joprojām šausmīgs prieks, ka es izvēlējos nākt uz vizuālo mākslu*”. M: „*Nezinu, gleznojot viņi vienkārši kaut kur radās, nebija jādomā šausmīgi saspringti.. Man viss baigi patika. Es šausmīgi daudz iemācījos; visu ķēru, ko varēju.*”). Pārējās trīs respondentes izsakās rezervētāk, piemēram, C: „*Es varu tā radoši strādāt, varu piedāvāt savas idejas, lai arī kādas tās būtu.*”, T: „*vairāk bija jāpiedomā, pie tā, nu kā, par tām pašām emocijām, kādas tās emocijas, bija jāpiespiež sevi vairāk iedziļināties*” un R: „*ir citādāk. Esmu labestīgāka. Man kaut kāda baigā labsirdība nāk*”). Ar negatīvu pieredzi šo modeli nesaista neviena no intervētajām personām. Tā kā šī respondentu grupa bija autores studentes (studiju kurss bija pabeigts), viņām īpaši tika uzdoti jautājumi par viņu pieredzes negatīvajiem aspektiem.

C un T augstskolā sapratušas, ka bērni var būt brīvi, ka var eksperimentēt un ka mācību procesā var iesaistīt emocijas. Tai pat laikā C saka, ka „tos smukos darbus” viņa gan bērniem nevarētu mācīt (to var saprast kā kritisku atziņu par to, ka profesionālās zināšanas nav pietiekamas, tādā gadījumā tas nebūtu pretrunā ar vērtību attīstību, gan kā ne līdz galam pieņemtās vērtības – ka tomēr tie prasmīgie, standartizētie darbi bērnam ir vajadzīgi). T saka, ka pati sevi ļoti kontrolējot, ka nevar atbrīvoties no pamatskolā apgūtām normām (interesanti, ka, uzsākot studijas, viņa savu iepriekšējo pieredzi raksturoja kā ļoti jauku un patīkamu, bet pēc studijām – kā ierobežojošu „visiem vajadzēja vienādi”). Tā kā var uzskatīt, ka C un T vērtības ir attīstījušās daļēji.

Gandrīz katrā intervijā ir runa gan par pozitīvu, gan negatīvu MRD izglītības pieredzi (attiecīgi – studentu pozitīvs un negatīvs emocionāls pārdzīvojums); sešās no izvēlētajām intervijām dominē pozitīva pieredze, piecās – negatīva. Atšķiras pozitīvās un negatīvās pieredzes saturs, pārdzīvojuma intensitāte un studenta aktivitāte, izvērtējot savu pieredzi.

Piecas respondentes stāsta par pozitīvu MRD izglītības pieredzi pirms studijām (J, D, G, B,T), pārējām šī pieredze ir vai nu negatīva, vai nenozīmīga. Tas nozīmē, ka no intervijās sniegtās informācijas var spriest par augstskolas studiju ietekmi uz studentu pieredzi un līdz ar to - vērtību attīstību studijās.

Katrai intervētajai personai svarīgāka ir cita savas pieredzes daļa. Intervijas forma ļauj pieņemt, ka studentes izvēlas stāstīt par svarīgākajiem, būtiskākajiem savas pieredzes brīžiem.

Atšķirīgas ir aptaujāto personu profesionālās vērtības. Dažas respondentes intervijās pašas pievēršas bērnu attīstības jautājumiem, citas tiem nepievērš uzmanību bez intervētāja tieša uzvedinājuma. Intervējamo profesionālās vērtības, kas nolasāmas, analizējot intervijās izteiktos vērtējumus un jēgas pamatojumus, kopumā var klasificēt kā orientētas uz mācību satura apguvi un skolotāja dominanti pedagoģiskajā procesā, (I, B, V, G), uz pedagoģisku sadarbību (D, R, L, C, S, T) vai uz atvērtību un mijdarbību – konstruktivistisko pedagoģiju (A, M, K). J koncepcija ir vērtējama kā egocentrēta, jo pedagoģisko darbību skata caur personisko problēmu prizmu. Studente runā par bērnu vajadzībām, bet dziļāk analizējot izrādās, ka viņa projicē uz bērniem pats savas problēmas (Colback, 2000).

Interviju kodēšana

Nākamais kvalitatīvās datu analīzes solis bija interviju kodēšana (Huber, 2004). Tā kā pētījuma ietvaros tika pārbaudīts hipotētiskais modelis, kurā jau ir iestrādāta noteikta kategoriju sistēma, analīzei tika pielietota diferencēšanas stratēģija, vispirms izdalot vispārīgākās nozīmju vienības un pēc tam tās konkretizējot. Kodu sistēma interviju kvalitatīvajai analīzei tika strukturēta piecās kategorijās atbilstoši subjektīvajiem un objektīvajiem pedagoģiskās darbības komponentiem promocijas pētījumā konstruētajā modelī (4.4. tabula).

Kodu sistēma naratīvo datu apstrādei programmā AQUAD6

| Pētījuma kategorija | Metakodi | Koda apzīm. | Kodi |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|--|
| Skolotāja profesionālās vērtības (V) | Daudzveidība | V1_1 | Daudzveidība kā augsta līmeņa vērtība |
| | | V1_2 | Daudzveidība kā zema līmeņa vērtība |
| | Individualitāte | V2_1 | Individualitāte kā augsta līmeņa vērtība |
| | | V2_2 | Individualitāte kā zema līmeņa vērtība |
| Mijdarbība | V3_1 | Mijdarbība kā augsta līmeņa vērtība | |
| | V3_2 | Mijdarbība kā zema līmeņa vērtība | |
| Autonomija | V4_1 | Autonomija kā augsta līmeņa vērtība | |
| | V4_2 | Autonomija kā zema līmeņa vērtība | |
| Mākslinieciski radošās darbības pieredze (P) | Radošā procesa pieredze | P1-1 | Radošā procesa pozitīva pieredze |
| | | P1-2 | Radošā procesa negatīva pieredze |
| | Pašizpaušmes pieredze | P2 | Pozitīva pašizpaušmes pieredze |
| | P2-1 | Negatīva pašizpaušmes pieredze | |
| | P2-2 | | |
| Estētiskā pārdzīvojuma pieredze | Estētiskā pārdzīvojuma pieredze | P3 | Estētiskā pārdzīvojuma pozitīva pieredze |
| | | P3-1 | |
| | | P3-2 | Estētiskā pārdzīvojuma negatīva pieredze |
| Vērtību attīstības process (VV) (VV) | | VV1 | Tieša, emocionāla vērtības pieredze |
| | | VV2 | Vērtības emocionālās ievirzes izvērtējums |
| | | VV3 | Pieredzes subjektīvās jēgas analīze |
| | | VV4 | Jaunas vērtības pieņemšana |
| MRD studiju saturs (S) | Mākslas darba radīšana | S4 | Vizuālie izteiksmes līdzekļi |
| | | S5 | Materiāli un tehnika |
| | Personības pašizpaušme | S2 | Pārdzīvojums |
| S3 | | Radošā procesa tehnikas | |
| Dzīves konteksta komunikācija | S1 | Informācija | |
| | S2 | Mākslinieciskā vērtība | |
| MRD vērtēšana pedagoģiskās darbības ietvaros (MV) | Vērtēšanas veids | MV1 | Pašnovērtējums |
| | | MV2 | Pedagoga vērtējums |
| | | MV3 | Vērtēšana dialogā ar studiju biedriem un pedagogu. |
| | Vērtēšanas saturs | MV4 | Kvalitatīvs novērtējums |
| | | MV5 | Kvantitatīvs novērtējums |

Sākotnēji interviju transkripcijās tika nodalīts respondentu MRD pieredzes apraksts no tās izvērtēšanas (Haaton, Smit, 2006). Nākamajā ciklā tika kodētas mākslinieciski

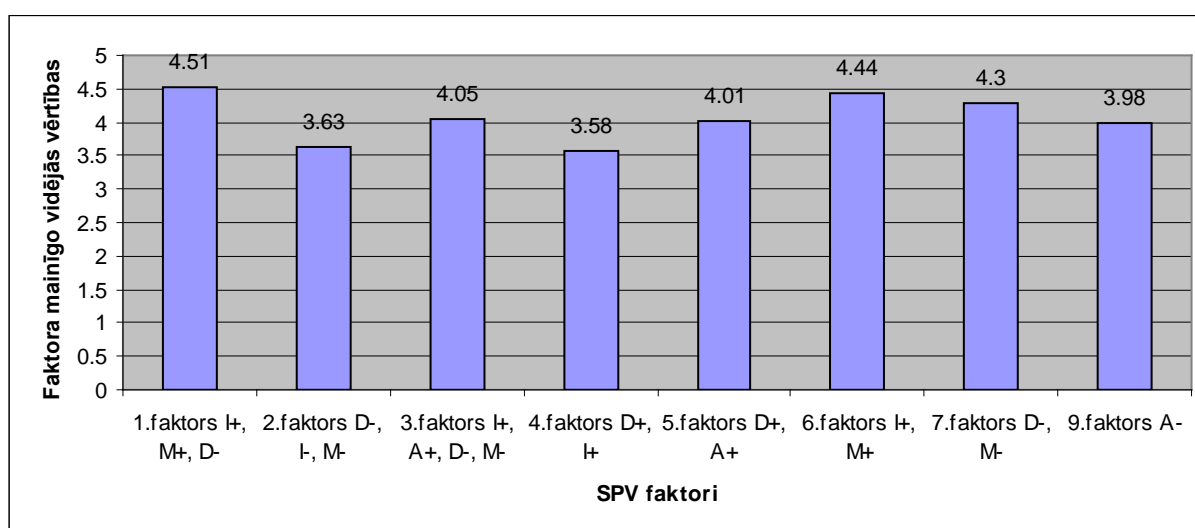
radošās darbības kā holistiskas darbības pazīmes, diferencējot to kā radošā procesa, pašizpaušmes un estētiskā pārdzīvojuma pieredzi (kodi P). Tad katras kategorijas ietvaros tika fiksēti īpaši, neparasti, individuāli fakti un to kombinācijas, lai vēlāk meklētu to kopsakarības. Atsevišķā kodēšanas ciklā tika izzināti izteikumi, kas raksturo respondentu patreizējo attieksmi pret skolotāja profesionālajām vērtībām – daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un profesionālo autonomiju (kodi V). Cēloņsakarību pētījumam intervijās tika fiksēts topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības process (kodi VV) un pedagoģiskās darbības objektīvie komponenti - studiju saturs (kodi S) un vērtēšana (kodi MV). Kodējot intervijas, tika ņemts vērā, ka kvalitatīvo datu analīze ir ciklisks process. Lai pārliecinātos, ka kodi tiek lietoti konsekventi, dati tika salīdzināti un integrēti pārmaiņus gan vienā tekstā, gan vairākos tekstos, attīstot mazu teksta vienību analīzi lielākā cikliskā procesā. Katras atsevišķas kategorijas kodēšana sīkāk apskatīta turpmākajās nodaļās. Izvērtējot kodu frekvences (3.3. pielikums), intervijām tika pievienoti profilkodi, kas raksturo respondentu esošo SPV līmeni.

Tādejādi kvalitatīvie dati, kas attiecas uz topošo skolotāju MRD pieredzi un SPV kļuva salīdzināmi ar kvantitatīvajiem datiem.

4.4. Situācijas analīze

4.4.1. Topošo skolotāju profesionālās vērtības

Summējot katra faktora mainīgo vidējās vērtības, tika noskaidrotas topošo skolotāju profesionālo dominējošās profesionālās vērtības (4.3. attēls).



4.3. att. Topošo skolotāju profesionālās vērtības

Diagrammā var salīdzināt, kuru skolotāja profesionālo vērtību nozīmībai studenti pilnībā piekrīt (5), drīzāk piekrīt, nekā nepiekrīt 4), daļēji piekrīt (3), drīzāk nepiekrīt, nekā piekrīt (2), pilnībā nepiekrīt (1). Redzams, ka pētījuma izlasē kopumā visaugstākajā līmenī ir topošo skolotāju orientācija uz pedagoģisku sadarbību un skolēna individuālo interešu ievērošanu (1. un 6. faktors, 4,51 un 4,44). Tas sakrīt ar Džonas, Patrikas un Pintriča pētījumiem, ka pedagoģijas studentu un iesācēju skolotāju primārais pedagoģiskais mērķis ir bērnu labsajūta un labas attiecības ar saviem audzēkņiem (Jones, 2003, Patrick, Pintrich, 2001).

Zemāks novērtējums ir profesionālajai autonomijai – gan kā personiskajam papildījumam (3.faktors, 4,05), gan kā orientācijai un mācīšanās, kritisku pašvērtējumu un pašattīstību (5.faktors, 4,01). Gandrīz tikpat svarīgas topošajiem skolotājiem šķiet studijas kvalifikācijas ieguves dēļ (9. faktors, 3.98), tādējādi tās saistot ar ārēju vērtējumu nevis personisku nozīmību.

Aptaujas rezultāti neuzrādīja izteiktu orientāciju uz autoritāru pedagoģisku procesu, 2. faktora vidējā vērtība bija otra zemākā (3.62), bet tas, ka viszemākie vērtējumi izteikumiem, kas saistās ar daudzveidības un individualitātes izpausmēm, apliecināja draudu skolotāja atbalstam starpkultūru izglītībai un izglītības inovācijām un katra skolēna individuālā potenciāla atklāšanai un attīstībai.

Analizējot atsevišķu mainīgo vidējās vērtības un frekvences, tika secināts, ka lielākā daļa studentu pilnībā piekrīt izteikumiem, kas apliecina individualitāti kā vērtību – skolēnu individuālo spēju un interešu attīstību (67%) un (57%) skolotāja uzdevumu ieinteresēt un iedrošināt (67%) (2.2. pielikums). Studenti nevērtē augstu skolotāja kontroli, disciplīnu (pilnībā piekrīt 19%), un mācību standartu (piekrīt 22%) kā vērtības. Šādi rezultāti ļauj pieņemt, ka kopumā topošie skolotāji ir gatavi atkāpties no normatīvās pedagoģijas, vismaz pārliecības līmenī atzīstot skolēna tiesības uz individuālu viedokli un skolotāja paša interešu ievērošanu savā profesionālajā darbībā. Tai pat laikā skolēna personiski nozīmīga izvēles būtiskums ir vērtēts daudz zemāk (pilnībā piekrīt 28%) nekā mācīšana kā skolotāja darbs (61%); tāpat īstas paļāvības uz skolēnu kā līdzvērtīgu mācību procesa subjektu studentiem tomēr nav.

Lielākā daļa studentu (62%) ir vienisprātis par tādu vērtību kā sadarbība, iesaistīšanās un mācību saistība ar dzīvi nozīmību pedagoģiskajā procesā. Tai pat laikā var secināt, ka sociālas normas – tiesības (54%), pieklājība un tolerance (67%) studentiem ir tikpat svarīgas un pat svarīgākas kā mīlestība un atsaucība (41%). Atklājas

pretruna starp demokrātisku līdzdarbības ideālu un savā ziņā normatīvu ceļu, kā pie tā nonākt.

Attiecībā uz daudzveidību kā vērtību raksturojošiem mainīgajiem var konstatēt pretrunu, ka vairums studentu augstu vērtē skolēnu aizrautību un interesi (69%), bet liela studentu daļa kategoriski noraida piedzīvojumu, pārsteigumu un pretrunu nozīmību skolotāja darbībā (pilnībā tās nozīmībai piekrīt tikai 13%). No tā izriet, ka ievērojama topošo skolotāju daļa uztver skolotāja profesiju drīzāk kā labi zināmu, stabilu risinājumu reproducēšanu, nevis radošu problēmu risināšanu sarežģītos un pretrunīgos apstākļos.

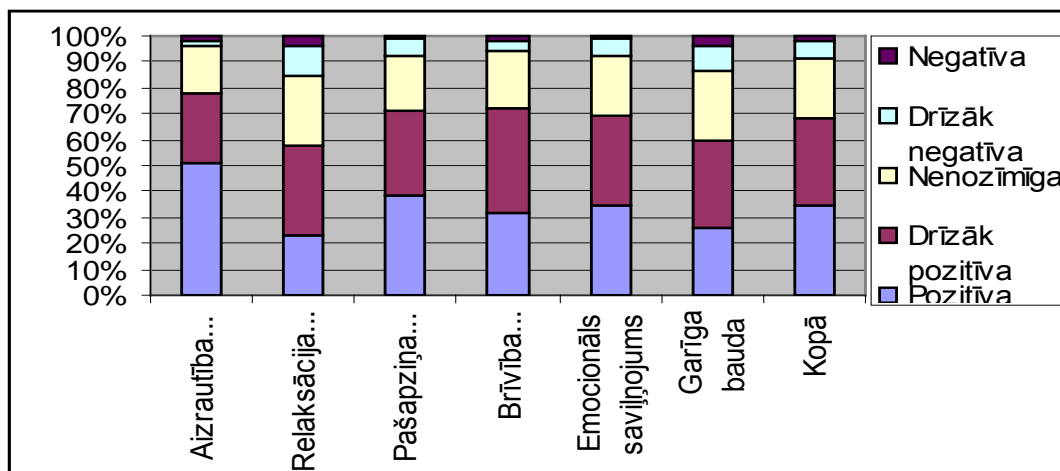
Pretrunīgs ir topošo skolotāju vērtējums izteikumiem, kas attiecas uz profesionālo autonomiju. Ja vairums respondentu pilnībā piekrīt, ka izvēlējušies profesiju savas intereses vadīti (44%), un ka skolotājam ir svarīgi mācīties (55%), un uzņemties atbildību (36%), kas apliecina viņu iekšējo motivāciju un patstāvību, tad salīdzinoši zems atbalsts refleksijai, filozofēšanai un analīzei kā skolotāja darba nepieciešamām iezīmēm (25%) norāda, ka topošo skolotāju gatavībai mācīties, strādāt patstāvīgi un atbildīgi nav seguma (Briška, 2008).

Statistiskie rezultāti apstiprināja, ka pastāv ievērojamas pretrunas starp 21. gadsimta pētnieku izvirzīto un izglītības politikas dokumentu apstiprināto skolotāja ideālu, un topošo skolotāju profesionālajām vērtībām. Tie atklāja, ka atvērtība daudzveidībai un profesionālā autonomija ir tās vērtības, kurām pievēršama īpaša uzmanība pedagogu izglītības programmās. Tādejādi varēja secināt, ka promocijas darba problēma ir aktuāla, un tās risinājums var būt nozīmīgs ieguldījums skolotāju izglītības programmu attīstībā.

Katrs faktors tika sadalīts četrās procentiņu grupās, tādejādi nosakot to līmeni, kādā katrs faktors ir izteikts katrā individuālā gadījumā. Tika iegūti jauni mainīgie, kuri satur vērtības no 1 līdz 4 ar aptuveni vienādu biežumu. 4 – nozīmē, ka attiecīgais faktors ir spilgti izteikts, 3 – izteikts, 2 – vāji izteikts, 1 – nav izteikts (1.2. pielikums).

4.4.2. Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze

Studentu MRD pieredze atspoguļota 4.4. attēlā (2.3. pielikums).



4.4. attēls. Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze

Studenti savu MRD studiju pieredzi kopumā vērtē kā drīzāk pozitīvu (vid.3,92). Gandrīz ceturtajai daļai studentu (22,58%) MRD pieredze ir nenožīmīga, gandrīz desmitajai daļai (8,79%) – drīzāk negatīva vai negatīva).

4.5. tabula

Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze

| MRD pieredzes aspekts | Vidējā vērtība | Mainīgā vērtība % no visiem studentiem | | | | |
|--|----------------|--|---------------|--------------|---------------|-------------|
| | | pozit. | drīzāk pozit. | nenozīmīga | drīzāk negat. | negat. |
| 1. Radošā procesa pieredze | 3,93 | 36,8 | 30,1 | 22,4 | 6,6 | 2,75 |
| 1.1. aizrautība, interese, radoši atklājumi | 4,23 | 50,5 | 26,4 | 17,6 | 2,2 | 1,8 |
| 1.2. relaksācija, miers, pašāpziņa | 3,63 | 23,1 | 33,7 | 27,1 | 11 | 3,7 |
| 2. Pašizpaušmes pieredze MRD: | 3,99 | 35 | 35,6 | 21,45 | 5,5 | 1,2 |
| 2.1. pašāpziņa, pārliecība par sevi | 4,02 | 38,5 | 32,2 | 20,9 | 6,6 | 0,7 |
| 2.2. brīvība, risks, uzdrīkstēšanās | 3,96 | 31,5 | 39 | 22 | 4,4 | 1,5 |
| 3. Estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD: | 3,83 | 30,5 | 33,9 | 23,9 | 7,9 | 2,4 |
| 3.1. emocionāls savijojums; | 3,95 | 34,1 | 34,8 | 22,3 | 6,6 | 1,1 |
| 3.2. garīga bauda; | 3,70 | 26 | 33 | 26,7 | 9,2 | 3,7 |
| MRD pieredze kopā | 3,92 | 34,1 | 33,2 | 22,58 | 6,67 | 2,12 |

Salīdzinot mainīgo vidējās vērtības (4.5. tabula), bija redzams, ka studenti to visvairāk saista ar aizrautību un interesi (vid. 4,23) un pašāpziņu, pārliecību par sevi (vid. 4,02), ievērojami mazāk – ar mieru un pašāpziņu (vid. 3,63) un garīgu baudu (vid. 3,7). Acīmredzot mākslas izglītībā studentu radošā darbība pārsvarā īstenota kā aktīva darbošanās un pašizpaušme. Mazāk svarīgi ir bijuši specifiski mākslinieciski aspekti – estētisks pārdzīvojums un estētiska pieredze kā uztveršana, ļaušanās.

Vidējās vērtības rādīja, ka teorētiski pieņemtajos MRD pieredzes aspektos (radošais process, pašizpaušme un estētiskais pārdzīvojums) pastāv iekšējas pretrunas. Tā studentu radošā procesa pieredzē ievērojami atšķīrās to divu mainīgo vērtības, kas raksturo aktīvo, darbīgo (*aizrautība, interese, radoši atklājumi*) un pasīvo, uztverošo (*relaksācija, miers, pašātvība*) radošā procesa komponentu. Pašizpaušmes pieredzē atšķirības nav lielas, lai gan *pašapziņa un pārliecība par sevi* studentu pieredzē sastopama biežāk, nekā izaicinājums – *risks, uzdrīkstēšanās, brīvības izjūta*). Pozitīva estētiskā pārdzīvojuma pieredze anketās ievērojami biežāk atzīmēta kā *emocionāls savīļņojums*, nekā kā *garīga bauda*.

Izveidojot gadījumu hierarhiju (*Rank cases*), individuālie gadījumi tika sagrupēti atbilstoši studentu MRD pieredzes līmenim. Datu matricā tika ieviesti jauni mainīgie, kuri satur vērtības no 1 līdz 4 ar aptuveni vienādu biežumu. Vērtībām tika piešķirti šādi nosaukumi:

- 4 – pozitīva pieredze;
- 3 – drīzāk pozitīva pieredze;
- 2 – nenožīmīga pieredze;
- 1 – negatīva pieredze.

Šādi tika ranžēti studentu mākslinieciski radošās darbības pieredzes trīs aspekti – radošā procesa pieredze, pašizpaušmes pieredze un estētiskā pārdzīvojuma pieredze un katrs MRD pieredzi raksturojošais mainīgais atsevišķi. Respondenti ar līdzīgu MRD pieredzi tika apvienoti pētījuma neatkarīgajās izlasēs.

4.5. Topošo skolotāju profesionālo vērtību satura un mākslinieciski radošās darbības pieredzes mijsakarību izpēte

Korelāciju analīzes mērķis bija noskaidrot iespējamo MRD pieredzes saistību ar topošo skolotāju profesionālo vērtību saturu. Gan kvantitatīvajos, gan kvalitatīvajos datos katra gadījuma ietvaros tika salīdzinātas topošo skolotāju profesionālo vērtību faktora rangs (procentiļu gupa) ar katru MRD pieredzes aspektu:

1. radošā procesa pieredzi MRD:
 - 1.1 aizrautību, interesi, radošiem atklājumiem;
 - 1.2 relaksāciju, mieru, pašātvību;

2. personiskās nozīmības pieredzi MRD:
 - 2.1. pašapziņu, pārliecību par sevi;
 - 2.2. brīvību, risku, uzdrīkstēšanos;
3. estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD:
 - 3.1. emocionālo saviļņojumu;
 - 3.2. garīgu baudu.

Lai pareizi izvēlētos statistiskās analīzes metodes, visi dati tika pakļauti Kolmogorova-Smirnova testam. K-S tests uzrādīja, ka iegūtie anketu dati neatbilst normālsadalījumam, tādēļ turpmākā datu apstrādē tika lietotas neparametriskās metodes.

Ar Kendela rangu korelācijas koeficienta palīdzību, tika noteiktas statistiski nozīmīgas topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakarības ar viņu mākslinieciski radošās darbības pieredzi studiju ietvaros. 4.6. tabulā atlasītas statistiski nozīmīgas korelācijas turpmākai analīzei (visus korelāciju analīzes rezultātus sk. 4.1. pielikumā).

4.6. tabula

SPV un MRD pieredzes statistiski nozīmīgās korelācijas aptaujā. Kendela rangu korelācijas koeficients

| | SPV faktora NR | 1. | 3. | 4. | 5. |
|--|-------------------------|--------|---------|--------|--------|
| MRD pieredze | SPV | D-, M+ | . A+,I+ | D+, I+ | A+, D+ |
| 1. Radošais process | Korelācijas koeficients | ,176** | ,111* | ,185** | |
| | nozīmība | ,001 | ,042 | ,001 | |
| 1.1. Aizrautība, interese, radoši atklājumi. | Korelācijas koeficients | ,208** | ,114* | ,153** | |
| | Nozīmība | ,000 | ,041 | ,006 | |
| 1.2. Relaksācija, miers, pašāvēģība | Korelācijas koeficients | ,118* | ,115* | ,170** | |
| | Nozīmība | ,030 | ,034 | ,002 | |
| 2. Pašizpaušmes pieredze | Korelācijas koeficients | ,114* | ,109* | | |
| | Nozīmība | ,036 | ,045 | | |
| 2.1. Pašapziņa, pārliecība par sevi | Korelācijas koeficients | ,117* | ,153** | | |
| | Nozīmība | ,033 | ,005 | | |
| 2.2. Brīvība, atļaušanās, uzdrīkstēšanās | Korelācijas koeficients | | | ,114* | ,135* |
| | Nozīmība | | | ,039 | ,015 |
| 3. Estētiskā pārdzīvojuma pieredze | Korelācijas koeficients | | ,164** | ,234** | |
| | Nozīmība | | ,003 | ,000 | |
| 3.1. Emocionāls saviļņojums | Korelācijas koeficients | | ,131* | ,226** | |
| | Nozīmība | | ,017 | ,000 | |
| 3.2. Garīga bauda | Korelācijas koeficients | | ,192** | ,171** | |
| | Nozīmība | | ,000 | ,002 | |

Tabulā redzams, ka katram mākslinieciski radošās darbības pieredzes veidam ir statistiski nozīmīga saistība ar kādu SPV faktoru. Visvairāk būtisku mijsakarību MRD pieredzei bija ar topošo skolotāju orientāciju uz pedagoģisku sadarbību (1. faktors), personisku piepildījumu (3. faktors), orientāciju uz daudzveidību, individualitāti un mainību (4. faktors) un uz pašattīstību un kritisku refleksiju (5. faktors). Studentu MRD pieredzei nebija būtisku tiešu mijsakarību ar orientāciju uz autoritāru pedagoģiju, sociālo normu nozīmību un orientāciju uz kvalifikācijas ieguvī (2., 7., 9. faktors), un ar orientāciju uz pašnoteikšanos un cilvēciskām attiecībām (6. faktors).

Lai noskaidrotu neatkarīgo izlašu atšķirību raksturu, katrai nozīmīgai SPV faktora un MRD pieredzes mijsakarībai tika izveidota šķērstabula (4.3. pielikums). Katrai mijsakarībai tika izvirzīta nulles hipotēze, kas paredz, ka visās neatkarīgajās izlasēs pētāmā parādība ir izplatīta vienādi. Pārbaudot atšķirību statistisko nozīmīgumu starp neatkarīgām izlasēm ar Kruskala-Valisa kritēriju, nulles hipotēzes tika vai nu apstiprinātas, vai nolietas (4.2. pielikums).

Gadījumos, kad nozīmība (*significance*) ir lielāka par 0,05, uzskatāms, ka nav būtisku atšķirību starp vairākām neatkarīgām izlasēm.

Ja nozīmība ir mazāka vai vienāda par 0,05, uzskatāms, ka ir būtiskas atšķirības starp vairākām izlasēm.

Ja nozīmība ir mazāka vai vienāda ar 0,01, uzskatāms, ka ir ļoti būtiskas atšķirības starp vairākām izlasēm.

Ja nozīmība ir mazāka vai vienāda ar 0,001, uzskatāms, ka ir maksimāli būtiskas atšķirības starp vairākām izlasēm (Lasmanis, 2002).

4.5.1. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakarības ar estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD

Kendela rangu korelācijas tests uzrādīja studentu estētiskā pārdzīvojuma pieredzes MRD ļoti būtiskas mijsakarības ar diviem SPV faktoriem – orientāciju uz personisko piepildījumu (3. faktors) un orientāciju uz daudzveidību, individualitāti un mainību (4. faktors).

Estētiskā pārdzīvojuma pieredzes mijsakarības ar topošo skolotāju orientāciju uz personisko piepildījumu

Būtiskas ir estētiskā pārdzīvojuma kā emocionāla savijējuma pieredzes MRD korelācijas ar studentu *orientēšanos un personisko piepildījumu* ($p=0.017$). Arī Kruskala Valisa metode rāda, ka atšķirības starp izlasēm ir būtiskas ($p=0,020$).

Šķērstabulā redzams, ka emocionālā savijējuma pozitīva pieredze 30,5% un 31,7% gadījumu ir saistīta ar izteiktu vai spilgti izteiktu 3. faktoru. Drīzāk negatīva pieredze, pretēji tam, ir saistīta ar neizteiktu 3. faktoru (44%), šai respondentu grupai svarīgāka par pozitīvu pašapliecināšanos, prieku un gandarījumu ir ārēja motivācija (4.7. tabula). Tātad negatīvas emocijas vai arī to trūkums ir pretrunā ar orientāciju uz personisko piepildījumu un radošumu kā vērtībām.

4.7. tabula

Orientācija uz personisku piepildījumu (3. faktors) izlasēs ar atšķirīgu emocionālā savijējuma pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Emocionāla savijējuma pieredze MRD | | | | |
|-----------|------------------|------------|------------------------------------|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | Kopā |
| 3.faktors | Nav izteikts | Skaits | 8 | 16 | 21 | 14 | 59 |
| | | Kolonnas % | 44,4% | 28,1% | 25,9% | 17,1% | 24,8% |
| | Vāji izteikts | Skaits | 3 | 13 | 26 | 17 | 59 |
| | | Kolonnas % | 16,7% | 22,8% | 32,1% | 20,7% | 24,8% |
| | Izteikts | Skaits | 4 | 13 | 18 | 25 | 60 |
| | | Kolonnas % | 22,2% | 22,8% | 22,2% | 30,5% | 25,2% |
| | Spilgti izteikts | Skaits | 3 | 15 | 16 | 26 | 60 |
| | | Kolonnas % | 16,7% | 26,3% | 19,8% | 31,7% | 25,2% |
| kopā | Skaits | 18 | 57 | 81 | 82 | 238 | |
| | Skaits | 100,0 % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100% | |

Krasi atšķiras izlases ar pozitīvu un drīzāk pozitīvu emocionālā savijējuma pieredzi MRD. Izlase ar drīzāk pozitīvu pieredzi pēc pazīmes izplatības sadalījuma ir tuvāka izlasei ar negatīvu pieredzi, nekā ar pozitīvu. Tas nozīmē, ka aptaujas respondenti ir saskatījuši būtisku atšķirību starp “pozitīvu” un ”drīzāk pozitīvu” emocionālā savijējuma pieredzi. Šādu atšķirību izskaidrojums ir jāmeklē kvalitatīvajā pētījumā.

Ļoti būtiska ($p=0,000$) ir SPV 3. faktora korelācija ar garīgas baudas pieredzi MRD (4.8. tabula).

Orientācija uz personisku piepildījumu (3. faktors) izlasēs ar atšķirīgu garīgās baudas pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Garīgās baudas pieredze MRD | | | | |
|---|------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Orientācija uz personisku piepildījumu 3. faktors | nav izteikts | Skaitis | 14 | 20 | 15 | 10 | 59 |
| | | Kolonnas % | 43,8% | 29,9% | 19,0% | 16,7% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Skaitis | 9 | 14 | 23 | 13 | 59 |
| | | Kolonnas % | 28,1% | 20,9% | 29,1% | 21,7% | 24,8% |
| | izteikts | Skaitis | 7 | 18 | 19 | 16 | 60 |
| | | Kolonnas % | 21,9% | 26,9% | 24,1% | 26,7% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 2 | 15 | 22 | 21 | 60 |
| | | Kolonnas % | 6,3% | 22,4% | 27,8% | 35,0% | 25,2% |
| Kopā | | Skaitis | 32 | 67 | 79 | 60 | 238 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Izlasēs, kurās šī pieredze ir nenozīmīga un drīzāk pozitīva, 3. faktora pazīmes ir sadalītas diezgan vienmērīgi, bet divi galējie pieredzes līmeņi krasi atšķiras ar ļoti nevienmērīgu sadalījumu. 43% gadījumos, kad studentu garīgās baudas pieredze ir drīzāk negatīva, orientēšanās un personisko piepildījumu nav izteikta. 35% gadījumu ar pozitīvu pieredzi 3. faktors ir spilgti izteikts. Šāds sadalījums var nozīmēt to, ka garīgās baudas pieredze ietekmē SPV, ja tā ir īpaši spēcīga.

Kruskala Valisa tests rāda, ka ir liela varbūtība ($p=0,006$), ka studenti ar pozitīvu garīgās baudas pieredzi MRD būs orientēti uz personisko piepildījumu un radošumu.

Emocionālā pārdzīvojuma un garīgās baudas pieredze kopā veido studenta estētiskā pārdzīvojuma pieredzi. 4.9. tabulā redzama ievērojama atšķirība starp izlasēm ar pozitīvu un nenozīmīgu/drīzāk negatīvu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD.

Orientācija uz personisku piepildījumu (3. faktors) izlasēs ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD | | | | |
|---|---------------|------------|-------------------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Orientācija uz personisku piepildījumu 3. faktors | nav izteikts | Skaitis | 27 | 5 | 21 | 6 | 59 |
| | | Kolonnas % | 38,6% | 16,7% | 22,8% | 13,0% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Skaitis | 14 | 10 | 25 | 10 | 59 |
| | | Kolonnas % | 20,0% | 33,3% | 27,2% | 21,7% | 24,8% |
| | Izteikts | Skaitis | 17 | 7 | 22 | 14 | 60 |
| | | Kolonnas % | 24,3% | 23,3% | 23,9% | 30,4% | 25,2% |

4.9. tabulas turpinājums

| | | Estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD | | | | | |
|------|------------------|-------------------------------------|------------|-----------------|----------|--------|--------|
| | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā | |
| | spilgti izteikts | Skaits | 12 | 8 | 24 | 16 | 60 |
| | | Kolonnas % | 17,1% | 26,7% | 26,1% | 34,8% | 25,2% |
| Kopā | | Skaits | 32 | 70 | 30 | 92 | 46 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Saskaņā ar Kruskala-Valisa testa rezultātiem, arī estētiskā pārdzīvojuma pieredzei kopumā ir būtiska saistība ar studentu orientāciju uz personisko piepildījumu un radošumu ($p=0,016$). Tā gan ir nedaudz mazāk būtiska saistība, nekā ar garīgās baudas pieredzi MRD atsevišķi ($p=0,006$), tātad 3. faktoram, acīmredzot būtiskāks par emocionālu savijojumu ir pacilājošas izjūtas, kas raksturo skaistuma pārdzīvojumu (Волкова, 1988).

4.5. attēls. **Orientācija uz personisku piepildījumu izlasēs ar negatīvu un pozitīvu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi**

Nulles hipotēze - respondentiem ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi ir vienādi izteikta orientācija uz personisko piepildījumu – nav spēkā. Jo intensīvāka ir estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD, jo lielāka varbūtība, ka topošie skolotāji ir orientēti uz personisku piepildījumu, ir personiski ieinteresēti gūt radošu gandarījumu un profesionālajā darbībā.

Estētiskā pārdzīvojuma pieredzes mījsakarības ar topošo skolotāju orientāciju uz daudzveidību, individualitāti un mainību

Estētiskā pārdzīvojuma pieredzei ir būtiskas mījsakarības ar 4. faktoru, kas saistīts ar topošā skolotāja prāta atvērtību, elastību un toleranci pret atšķirīgo, neparasto,

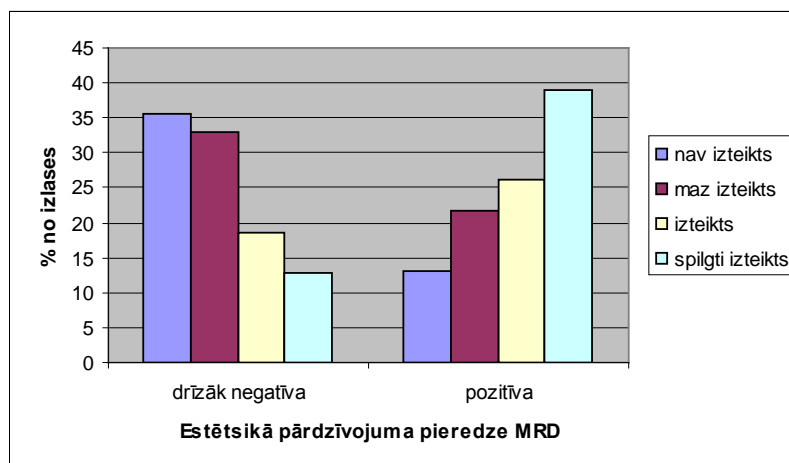
pretrunīgo, ar viņa orientāciju uz konstruktīvistiskās pedagoģijas vērtībām – gan individualitāti, gan daudzveidību. Abu estētiskās pieredzes aspektu – emocionāla saviļņojuma un garīgas baudas korelāciju nozīmība gandrīz neatšķiras ($p=0.003$ un $p=0,000$), tādēļ tika analizēta tikai estētiskā pieredze kopumā. Šķērstabula palīdz precizēt 4. faktora izpausmes intensitāti izlasēs ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD (4.10. tabula).

4.10. tabula

Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību (4. faktors) izlasēs ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD | | | | | |
|-------------------|------------------|------------|-------------------------------------|------------|-----------------|----------|--------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā | |
| 4. faktors | nav izteikts | Skaitis | 25 | 9 | 20 | 6 | 60 | |
| | | Kolonnas % | 35,7% | 30,0% | 21,7% | 13,0% | 25,2% | |
| | vāji izteikts | Skaitis | 23 | 10 | 17 | 10 | 60 | |
| | | Kolonnas % | 32,9% | 33,3% | 18,5% | 21,7% | 25,2% | |
| | izteikts | Skaitis | 13 | 4 | 29 | 12 | 58 | |
| | | Kolonnas % | 18,6% | 13,3% | 31,5% | 26,1% | 24,4% | |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 9 | 7 | 26 | 18 | 60 | |
| | | Kolonnas % | 12,9% | 23,3% | 28,3% | 39,1% | 25,2% | |
| | Kopā | | Skaitis | 32 | 70 | 30 | 92 | 46 |
| | | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Šķērstabulā redzams, ka spilgti izteikts 4. faktors ir 39% studentu ar pozitīvu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi. Savukārt izlasēs ar nenozīmīgu un drīzāk negatīvu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi lielākajā daļā gadījumu 4. faktors ir vāji izteikts vai nav izteikts (no 32,9% - 35,7%). Jo pozitīvāka ir studentu estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD studijās, jo lielāka varbūtība, ka topošais skolotājs būs atvērts neparastām parādībām un skolēna individualitātes izpausmēm (4.6. attēls).



4.6. attēls. **Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību izlasēs ar negatīvu un pozitīvu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi**

Kruskala Vallisa teksts parādīja, ka ievērojami būtiskākas atšķirības ir izlasēs ar atšķirīgu emocionālā savijuma, nekā garīgas baudas pieredzi ($p=0,024$ un $p=0,000$). Tas liecina, ka daudzveidīgu emociju līdzpārdzīvojumam ir svarīgāka nozīme topošā skolotāja prāta atvērtības kontekstā, nekā skaistuma pārdzīvojumam. Šie rezultāti ļauj secināt, ka daudzveidības un individualitātes kā topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai MRD studiju saturā ir lietderīgi akcentēt jūtu ekspresiju radošajos darbos, kā arī reflektēt individuālās emocionālās reakcijas.

Ar mazu kļūdas iespējamību ($p=0.000$) ir noraidāma nulles hipotēze, ka topošo skolotāju profesionālo vērtību līmenis ir vienāds izlasēs ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD. Tātad, darba hipotēzes daļa, ka **estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD sekmē topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību, ir apstiprinājusies** attiecībā uz daudzveidību un individualitāti kā vērtību.

Tas apstiprina teorētiskās analīzes secinājumu, ka estētiskā pieredze spēj cilvēku padarīt jūtīgu pret atšķirīgo, neparasto, ļaujot to uztvert kā vērtību, nevis kā draudu (Spranger, 1928; Kasīrers, 1994; Velšs, 2006). Tā piedāvā bezgalīgu daudzveidību, un, jo būtiskāka šī pieredze, jo elastīgāk students spēj savietot daudzveidīgo un individuālo kā vērtības. Estētiskā attieksme, kas vajadzīga mākslinieciskai darbībai, rosina iejušanos vērtējamā objektā, uztverot to kā unikālu eksemplāru, iejutoties tā subjektivitātē, mijiedarbojoties ar to, tai pat laikā aptverot plašu kontekstu bagātību.

Studentu estētiskā pārdzīvojuma pieredzei MRD nav būtisku mījsakarību ar studentu attieksmi pret profesionālo autonomiju kā pašattīstību un kritisku refleksiju (5.faktors) un mijdarbību (1.faktors).

4.5.2. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakarības ar radošā procesa pieredzi MRD

Kendela rangu korelāciju analīzes rezultāti apliecina, ka studentu radošā procesa pieredzei ir būtiskas korelācijas ar 1., 3. un 4. faktoru ($p = 0,001$, $p=0.042$, $p = 0.001$).

Radošā procesa pieredzes mijsakarības ar 1. faktoru

1.faktors raksturo skolotāja profesionālo vērtību vidēju līmeni – *orientāciju uz pedagoģisku sadarbību*. Korelāciju analīzes rezultātā kā statistiski nozīmīgas tika atzīmētas gan 1. faktora sakarības ar topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredzi kopumā, gan ar katru tās aspektu atsevišķi (visas tabulas – 4.3. pielikumā). Tā kā radoša procesa kā *relaksācijas, miera un pašlīvības* pieredzes mijsakarības ar 1.faktoru ir būtiskas, bet *aizrautības, intereses, radošu atklājumu* pieredzei – ļoti būtiskas, ir nepieciešams analizēt gan radošā procesa pieredzi kopumā, gan abus tās aspektus atsevišķi.

4.11. tabula

Orientācija uz pedagoģisku sadarbību (1.faktors) izlasēs ar atšķirīgu aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzi MRD. Šķerstabula

| | | | Garīgas baudas pieredze MRD | | | | |
|--|---------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 1.faktors Orientācija uz pedagoģisku sadarbību | nav izteikts | Skaitis | 3 | 19 | 15 | 23 | 60 |
| | | Kolonnas % | 33,3% | 44,2% | 23,4% | 19,2% | 25,3% |
| | vāji izteikts | Skaitis | 3 | 10 | 19 | 28 | 60 |
| | | Kolonnas % | 33,3% | 23,3% | 29,7% | 23,3% | 25,3% |
| | izteikts | Skaitis | 2 | 10 | 18 | 29 | 60 |
| | | Kolonnas % | 22,2% | 23,3% | 28,1% | 24,2% | 25,3% |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 1 | 4 | 12 | 40 | 57 |
| | | Kolonnas % | 11,1% | 9,3% | 18,8% | 33,3% | 24,1% |
| Kopā | | Skaitis | 32 | 9 | 43 | 64 | 120 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Šķerstabula rāda, ka studentu izlasē ar pozitīvu aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzi 1. faktors ir spilgti izteikts ievērojami lielākai studentu daļai (33%), nekā izlasē ar drīzāk pozitīvu (18,8%) un nenožīmīgu (9,3%) MRD radošā procesa pieredzes aspektu (4.12. tabula). Arī 1. faktora izpausmes dinamika pretējās izlasēs ir pretēja. Vismazāk izteikta orientācija uz pedagoģisku sadarbību ir studentiem ar

nenozīmīgu un drīzāk negatīvu aizrautības, intereses un radošo atklājumu pieredzi (44,2% un 33,3%). Tādejādi mijsakarības ir nepārprotamas. Jo pozitīvāka ir studentu aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredze, jo vairāk izteikts 1.faktors. Kruskala – Valisa tests pieļauj augstu varbūtību ($p=0,001$), ka respondenti, kam aizrautības.... pieredze ir pozitīva, konceptuāli saistīs skolotāja profesionālo darbību ar iejūtīgu sadarbību, labām, cilvēciskām attiecībām un skolēnu interešu ievērošanu. Nulles hipotēze nav spēkā.

4.12. tabula

Orientācija uz pedagoģisku sadarbību (1.faktors) izlasēs ar atšķirīgu relaksācijas, miera un pašlāvības pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Relaksācijas, miera, pašlāvības pieredze MRD | | | | |
|--|------------------|------------|--|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 1.faktors Relaksācijas, miera, pašlāvības pieredze MRD | nav izteikts | Skaits | 11 | 20 | 20 | 9 | 60 |
| | | Kolonnas % | 34,4% | 28,6% | 23,8% | 17,3% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Skaits | 5 | 20 | 23 | 12 | 60 |
| | | Kolonnas % | 15,6% | 28,6% | 27,4% | 23,1% | 25,2% |
| | izteikts | Skaits | 12 | 14 | 22 | 12 | 60 |
| | | Kolonnas % | 37,5% | 20,0% | 26,2% | 23,1% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Skaits | 4 | 16 | 19 | 19 | 58 |
| | | Kolonnas % | 12,5% | 22,9% | 22,6% | 36,5% | 24,4% |
| | Kopā | Skaits | | 32 | 70 | 84 | 52 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Prestatā *aizrautības....* pieredzei, radošā procesa pieredzes otra aspekta – relaksācijas... pieredzes attiecības ar orientāciju uz pedagoģisku sadarbību ir pretrunīgas. Redzams, ja šī pieredze ir pozitīva, mijsakarības ir nepārprotamas, bet, ja pieredze ir negatīva, tad topošo skolotāju orientācija nav droši prognozējama (4.12. tabula). Datu nevienmērīgā sadalījuma dēļ šī pieredzes veida saistību ar topošā skolotāja profesionālajām vērtībām nevar uzskatīt par pierādītu. K-W tests uzrādīja atšķirību nozīmību starp neatkarīgajām izlasēm $p=0,071$, tādejādi apstiprinot nulles hipotēzi.

Radošā procesa pieredzei kopumā ir būtiskas mijsakarības ar topošo skolotāju orientāciju uz pedagoģisku sadarbību. 4.13. tabulā redzams, ka 60% studentu ar pozitīvu pieredzi 1. faktors ir izteikts vai spilgti izteikts, bet studentiem ar nenozīmīgu un drīzāk negatīvu pieredzi – vāji izteikts vai arī nav izteikts (kopā katram pieredzes līmenim 52,8% un 59,3%). Pretrunīgs rezultāts ir lielais izteikta 1. faktora gadījumu skaits izlasē ar drīzāk negatīvu radošā procesa pieredzi (31%), apliecinot gadījumus, kad radošā

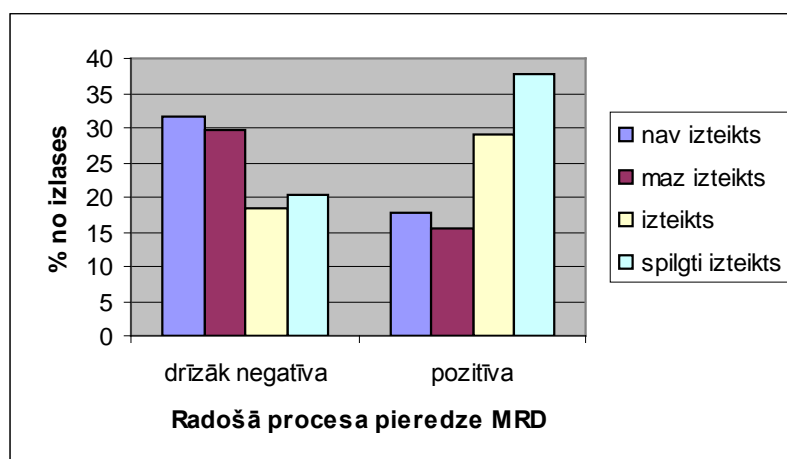
procesa negatīva pieredze ir saistīta ar augstu topošā skolotāju vērtējumu pedagoģiskajai sadarbībai.

4.13. tabula

Orientācija uz pedagoģisku sadarbību (1.faktors) izlasēs ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Radošā procesa pieredze MRD | | | | | |
|---|---------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|--------|--------|
| | | | negatīva | nenožīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā | |
| 1.faktors Radošā procesa pieredze MRD | nav izteikts | Skaitis | 23 | 17 | 13 | 7 | 60 | |
| | | Kolonnas % | 42,6% | 19,5% | 25,0% | 15,6% | 25,2% | |
| | vāji izteikts | Skaitis | 9 | 29 | 11 | 11 | 60 | |
| | | Kolonnas % | 16,7% | 33,3% | 21,2% | 24,4% | 25,2% | |
| | izteikts | Skaitis | 17 | 19 | 15 | 9 | 60 | |
| | | Kolonnas % | 31,5% | 21,8% | 28,8% | 20,0% | 25,2% | |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 5 | 22 | 13 | 18 | 58 | |
| | | Kolonnas % | 9,3% | 25,3% | 25,0% | 40,0% | 24,4% | |
| | Kopā | | Skaitis | | 54 | 87 | 52 | 45 |
| | | | Kolonnas % | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Kruskala Vallisa tests apliecināja, ka atšķirības starp neatkarīgajām izlasēm ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi ir ļoti būtiskas ($p=0,007$), līdz ar to noraidot nulles hipotēzi. Vēl augstāka ir varbūtība ($p=0,003$), ka uz mijdarbību kā vērtību orientēsies students, kam ir pozitīva aizrautības, interese un radošu atklājumu pieredze. Tādejādi var secināt, ka šāda pieredze ir cieši saistīta ar topošā skolotāja orientāciju uz pedagoģisku sadarbību (4.7.attēls).



4.7. attēls. Orientācija uz pedagoģisku sadarbību izlasēs ar negatīvu un pozitīvu radošā procesa pieredzi MRD

Ņemot vērā, ka radošā procesa pieredzes novērtējumu veido „aizrautības...” un „relaksācijas...” vidējā vērtība, salīdzinot abu pieredzes aspektu datus, var secināt, ka radošā procesa pieredze ievērojami vairāk iespaido 1. faktoru kā aizrautība, interese un radoši atklājumi, nekā kā relaksācija, miers, pašāvērtība. Šķērstabulas atklāja pretrunu: respondentu grupu, kam radošā procesa pieredze ir saistīta ar negatīvām emocijām, kuriem 1.faktors ir spilgti izteikts.

Radošā procesa mijsakarbības ar 3. faktoru

Kendela rangu korelācija rāda, ka pastāv būtiska atbilstība starp radošā procesa pieredzi un 3. faktoru - studenta orientāciju uz personisko piepildījumu ($p=0,042$; 4.14. tabula). Šajā gadījumā nav lielas būtiskuma starpības starp abiem radošā procesa pieredzes aspektiem ($p=0,041$ un $0,034$), tādēļ analizēti tiks tikai to vidējo rādītāju korelācijas.

4.14. tabula

Orientācija uz personisku piepildījumu (3. faktors) izlasēs ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Radošā procesa pieredze MRD | | | | |
|--|---------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 3.faktors Orientācija uz personisku piepildījumu | nav izteikts | Skaitis | 19 | 22 | 11 | 7 | 59 |
| | | Kolonnas % | 35,2% | 25,3% | 21,2% | 15,6% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Skaitis | 10 | 25 | 8 | 16 | 59 |
| | | Kolonnas % | 18,5% | 28,7% | 15,4% | 35,6% | 24,8% |
| | izteikts | Skaitis | 12 | 24 | 18 | 6 | 60 |
| | | Kolonnas % | 22,2% | 27,6% | 34,6% | 13,3% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 13 | 16 | 15 | 16 | 60 |
| | | Kolonnas % | 24,1% | 18,4% | 28,8% | 35,6% | 25,2% |
| | Kopā | Skaitis | 54 | 87 | 52 | 45 | 238 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Studentu izlasē ar drīzāk negatīvu radošā procesa pieredzi ir redzamas nepārprotamas mijsakarbības: 35% no izlases 3.faktors nav izteikts. Izlasē ar nenozīmīgu pieredzi orientēšanās uz personisku piepildījumu un radošumu ir izplatīta vienmērīgi (4.14. tabula).

Savukārt izlasēs ar pozitīvu un drīzāk pozitīvu radošā procesa pieredzi rezultāti ir pretrunīgi. Šajās izlasēs 3.faktors ir spilgtāk izteikts (35% un 28,8%), nekā izlasēs ar nenozīmīgu vai negatīvu pieredzi (18,4% un 24,1%). 34% studentu ar drīzāk pozitīvu pieredzi orientējas uz personisku piepildījumu. Taču ir daudz gadījumu (35%), kad

studentiem ar pozitīvu radošā procesa pieredzi 3.faktors ir vāji izteikts. Šī pretruna acīmredzot ir risināma, analizējot studentu intervijas.

Kruskala Valisa testa rezultāti ($p=0,180$) (2.3. pielikums) liecina, ka atšķirības starp izlasēm nav statistiski nozīmīgas, līdz ar to spēkā ir nulles hipotēze.

Radošā procesa mijšakarības ar 4. faktoru

Kendela rangu korelācija kā statistiski nozīmīgas atzīmēja sakarības starp 4. faktoru – *orientāciju uz daudzveidību, individualitāti un mainību* un topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredzi kopumā, kā arī ar katru tās aspektu atsevišķi (visas tabulas 4.3. pielikumā). 4.6. tabulā redzams, ka radošā procesa kā *relaksācijas, miera un pašārvības* pieredzei ir ievērojami mazāk nozīmīgu mijšakarību ar topošo skolotāju prāta atvērtību, nekā *aizrautībai, interesei, radošiem atklājumiem*. Tādēļ ir nepieciešams analizēt gan radošā procesa pieredzi kopumā, gan arī atsevišķus tās aspektus.

Attiecībā uz *aizrautību*... (4.15. tabula), īpaši izteikti mijšakarības atklājās izlasē ar nenozīmīgu tās pieredzi: tajā 72% studentu 4. faktors ir vāji izteikts vai neizteikts. Studentiem ar drīzāk negatīvu pieredzi tabulā šī sakarība gan izskatās apgriezti proporcionāla, bet šajā izlasē ir pārāk maz respondentu, lai rezultātu uzskatītu par ticamu.

4.15. tabula

Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību (4. faktors) izlasēs ar atšķirīgu aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredze MRD | | | | |
|---|---------------------|------------|---|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 4.faktors Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību | nav izteikts | Skaitis | 1 | 14 | 19 | 24 | 59 |
| | | Kolonnas % | 11,1% | 32,6% | 29,7% | 20,0% | 24,9% |
| | vāji izteikts | Skaitis | 2 | 17 | 14 | 27 | 60 |
| | | Kolonnas % | 22,2% | 39,5% | 21,9% | 22,5% | 25,3% |
| | izteikts | Skaitis | 2 | 7 | 19 | 30 | 58 |
| | | Kolonnas % | 22,2% | 16,3% | 29,7% | 25,0% | 24,5% |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 4 | 5 | 12 | 39 | 60 |
| | | Kolonnas % | 44,4% | 11,6% | 18,8% | 32,5% | 25,3% |
| Kopā | | Skaitis | 9 | 43 | 64 | 120 | 238 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Studentiem ar pozitīvu aizrautības un radošu atklājumu pieredzi 4.faktors ir spilgti izteikts vai izteikts (kopā 58%). Ievērojamai daļai respondentu (33%) ar drīzāk pozitīvu

pieredzi 4.faktors ir vāji izteikts. No tā var secināt, ka šādai pieredzei, lai tā ietekmētu studentu vērtības, ir jābūt īpaši pozitīvai.

Relaksācijas, miera un pašāvēības pieredzes MRD saistība ar 4. faktoru šķērstabulā izskatās ir tieši proporcionāla visās izlasēs (24.attēls). Pozitīva un drīzāk pozitīva relaksācijas pieredze MRD ir saistīta ar izteiktu un spilgti izteiktu 4.faktoru, nenozīmīga un negatīva pieredze – ar vāji izteiktu un neizteiktu.

4.16. tabula

Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību (4. faktors) izlasēs ar atšķirīgu relaksācijas, miera un pašāvēības pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Relaksācijas, miera, pašāvēības pieredze MRD | | | | |
|---|---------------------|------------|--|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 4.faktors Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību | nav izteikts | Skaits | 11 | 19 | 20 | 10 | 60 |
| | | Kolonnas % | 34,4% | 27,1% | 23,8% | 19,2% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Skaits | 10 | 23 | 19 | 8 | 60 |
| | | Kolonnas % | 31,3% | 32,9% | 22,6% | 15,4% | 25,2% |
| | izteikts | Skaits | 6 | 16 | 21 | 15 | 58 |
| | | Kolonnas % | 18,8% | 22,9% | 25,0% | 28,8% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Skaits | 5 | 12 | 24 | 19 | 60 |
| | | Kolonnas % | 15,6% | 17,1% | 28,6% | 36,5% | 25,2% |
| | Kopā | Skaits | 32 | 70 | 84 | 52 | 238 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100% |

Kruskala Valisa tests noraida nulles hipotēzi, varbūtība, ka dažādu relaksācijas pieredzi guvušo studentu atvērtība atšķirsies ir augsta ($p=0.026$).

Salīdzinot abus radošā procesa pieredzes aspektus, redzams, ka 4.faktors ir saistīts ar tiem abiem. Aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzes sakarības ar daudzveidības un individualitātes atzīšanu par vērtību ir ciešākas ($p=0.000$), nekā relaksācijas, miera un pašāvēības pieredzei ($p=0.030$). Katra radošās pieredzes aspekta būtiskums attiecībā pret studentu profesionālajām vērtībām ir mazāks, nekā radošā procesa pieredzei kopumā. Tas liecina, ka abu pieredzes veidu ietekme summējas; kopā tie var studenta vērtības iespaidot vairāk, nekā katrs no tiem atsevišķi. Iespējams, ka tas ir saistīts ar radošā procesa raksturu, kura kvalitāti raksturo koncentrēšanās un atbrīvošanas līdzsvars (Edwards, 1999, Chiksentmichalyi, 2002).

4.17. tabulā redzamas 4. faktora mijsakarības ar radošā procesa pieredzi kopumā. Respondentiem ar izteikti pozitīvu radošā procesa pieredzi orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību ir spilgti izteikta (37,8%) vai izteikta (28,9%). Studentiem,

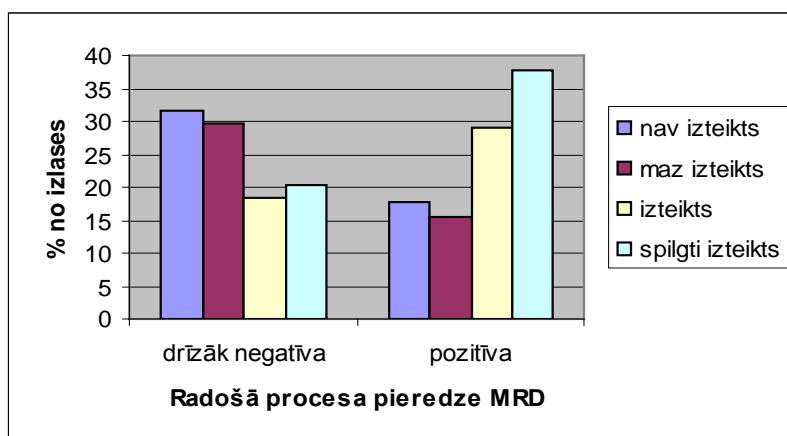
kuru radošā procesa pieredze ir bijusi nenozīmīga vai drīzāk negatīva, 4. faktors spilgti izteikts ir ievērojami mazāk gadījumos (attiecīgi 14,9% un 20,4%). Vēl lielāka atšķirība ir, salīdzinot 4. faktora 3. un 4. procentiņu grupu. Studentiem ar pozitīvu radošā procesa pieredzi daudzveidība un individualitāte kā vāji izteikta vai neizteikta vērtība vērojama 7% un 8% gadījumu, bet izlasē ar nenozīmīgu vai drīzāk negatīvu radošā procesa pieredzi, tie attiecīgi ir 29,6% un 31,5%.

4.17. tabula

Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību (4. faktors) izlasēs ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi MRD. Šķērstabula

| | | | Radošā procesa pieredze MRD | | | | |
|---|---------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 4.faktors Orientācija uz daudzveidību, individualitāti un mainību | nav izteikts | Skaits | 17 | 25 | 10 | 8 | 60 |
| | | Kolonnas % | 31,5% | 28,7% | 19,2% | 17,8% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Skaits | 16 | 27 | 10 | 7 | 60 |
| | | Kolonnas % | 29,6% | 31,0% | 19,2% | 15,6% | 25,2% |
| | izteikts | Skaits | 10 | 22 | 13 | 13 | 58 |
| | | Kolonnas % | 18,5% | 25,3% | 25,0% | 28,9% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Skaits | 11 | 13 | 19 | 17 | 60 |
| | | Kolonnas % | 20,4% | 14,9% | 36,5% | 37,8% | 25,2% |
| | Kopā | Skaits | 54 | 87 | 52 | 45 | 238 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100% |

Kruskala Valisa testa rezultāti parāda, ka atšķirības starp studentiem ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi ir ļoti nozīmīgas ($p=0.004$) (4.2. pielikums). Samazinoties šīs pieredzes pozitīvas nozīmības līmenim, pieaug gadījumu skaits ar vāji izteiktu vai neizteiktu daudzveidību un individualitāti kā augsta līmeņa vērtību (4.8. attēls). Nulles hipotēze ir noraidāma; secinājums, ka radošā procesa pieredze ir saistīta ar daudzveidības un subjekta individualitātes kā topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību ir valīds.



4.8. attēls Orientācija uz daudzveidību un individualitāti kā vērtību izlasēs ar negatīvu un pozitīvu radošā procesa pieredzi MRD

Statistiskā analīze atklāja, ka radošā procesa pieredze MRD ir tieši proporcionāla topošo skolotāju profesionālo vērtību - daudzveidības, individualitātes, mijdarbības – līmenim. Studentiem ar pozitīvu radošā procesa pieredzi ir spilgtāk izteikti faktori, kas saistās ar profesionālo vērtību augstu līmeni – 1. un 4. faktors. Studentiem ar nenozīmīgu un/vai drīzāk negatīvu radošā procesa pieredzi attiecīgie faktori ir vāji izteikti vai nav izteikti.

Diviem aptaujā izmantotajiem radošā procesa pieredzes aspektiem ir atšķirīga ietekme uz studentu profesionālajām vērtībām. Tā aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredze pozitīvi iespaido vairākus topošo skolotāju profesionālo vērtību faktoru, bet relaksācijas pieredze – tikai vienu. Acīmredzot MRD kā atslodze no citiem darbības veidiem (MRD „brīvās izpausmes” un/vai mākslas terapijas pieeja) topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību ietekmē mazākā mērā kā aktīva, mērķtiecīga jaunrade, kas nodrošina izaicinājumus un atklājumus. Taču attiecībā uz daudzveidību un individualitāti kā vērtību relaksācijas, miera un paļāvības pieredze kombinācijā ar aizrautību, interesi un radošiem atklājumiem pastiprina kopējo MRD pieredzes iedarbību.

Statistiskā analīze uzrādīja arī vairākas pretrunas – vāji izteiktu augsta līmeņa vērtību saistību ar pozitīvu pieredzi un otrādi – pieredze ir negatīva, bet SPV ir augstā līmenī. Šīs pretrunas ir noskaidrojamas kvalitatīvo datu analīzē.

4.5.3. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijsakarības ar pašizpaušmes pieredzi MRD

Kendela korelāciju tests uzrādīja būtiskas topošo skolotāju pašizpaušmes pieredzes mijsakarības ar 1., 3., 4. un 5. SPV faktoriem. Taču, pārbaudot atšķirību nozīmīgumu atsevišķās neatkarīgajās izlasēs ar Kruskala Valisa metodi, tika apstiprināts tikai vienas mijsakarības nozīmīgums: brīvības un uzdrīkstēšanās pieredzes attiecības ar topošo skolotāju orientāciju uz kritisku refleksiju un pašattīstību (5.faktors) ($p=0.008$) (4.2. pielikums).

4.18. tabula

Šķērstabula. Orientācija uz pašattīstību (5. faktors) izlasēs ar atšķirīgu brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi MRD

| | | | Brīvības, riska, uzdrīkstēšanās pieredze MRD | | | | |
|---|---------------------|------------|--|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| 5. faktors Orientācija uz pašattīstību | nav izteikts | Skaitis | 6 | 18 | 21 | 14 | 59 |
| | | Kolonnas % | 50,0% | 34,0% | 22,1% | 17,9% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Skaitis | 2 | 14 | 24 | 20 | 60 |
| | | Kolonnas % | 16,7% | 26,4% | 25,3% | 25,6% | 25,2% |
| | izteikts | Skaitis | 1 | 11 | 26 | 21 | 59 |
| | | Kolonnas % | 8,3% | 20,8% | 27,4% | 26,9% | 24,8% |
| | spilgti izteikts | Skaitis | 3 | 10 | 24 | 23 | 60 |
| | | Kolonnas % | 25,0% | 18,9% | 25,3% | 29,5% | 25,2% |
| | Kopā | Skaitis | 12 | 53 | 95 | 78 | 238 |
| | | Kolonnas % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Nepārprotama dinamika vērojama izlasē ar nenozīmīgu brīvības pieredzi. Izlasēs ar nenozīmīgu un drīzāk negatīvu brīvības pieredzi lielai studentu daļai (50% un 34%) orientācija uz kritisku refleksiju un pašattīstību nav izteikta. Pārējās neatkarīgajās izlasēs dati ir pārāk izkliedēti lai veiktu kādus nozīmīgus secinājumus.

Pārbaude ar Kruskala Valisa metodi norādīja, ka atšķirības starp neatkarīgajām izlasēm ir pietiekoši būtiskas, lai tās uzskatītu par statistiski nozīmīgām ($p=0,008$). Nulles hipotēze – indivīdiem ar atšķirīgu brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi MRD ir līdzīgi izteikta orientācija un pašattīstību - ir noraidāma. Ar mazu kļūdas iespēju var pieņemt, ka topošajiem skolotājiem ar atšķirīgu brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi MRD ir atšķirīgs kritiskās refleksijas un pašattīstības motivācijas līmenis. Ja pozitīva uzdrīkstēšanās pieredze nav garantija augstam profesionālās autonomijas līmenim, tad

attiecībā uz studentiem, kam brīvības un uzdrīkstēšanās pieredze ir vāja, var droši apgalvot – viņu profesionālā autonomija kā ieinteresētība patstāvīgi mācīties ir ļoti zemā līmenī (4.9. attēls).

4.9. attēls. Topošo skolotāju orientācija uz pašattīstību izlasēs ar negatīvu un pozitīvu brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi MRD

Kopumā var secināt, ka pašizpaušmes pieredze ir būtiski saistīta ar personas autonomiju, bet nav saistīta ar individualitāti, daudzveidību un mijdarbību kā vērtībām. Darba hipotēzes daļa, ka *pašizpaušmes pieredze MRD sekmē topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību*, attiecībā uz profesionālo autonomiju kā vērtību ir apstiprinājusies, bet attiecībā un daudzveidību un individualitāti kā vērtību, ir apstiprinājusies daļēji.

4.5.4. Topošo skolotāju profesionālo vērtību mījsakarības ar papildus mainīgajiem

Lai pārlicinātos, vai nav kādi citi faktori, kas iespaido studentu profesionālo vērtību līmeni, Kruskala-Valisa tests tika veikts papildus mainīgajiem, nosakot SPV līmeņa atšķirības izlasēs no dažādām studiju programmām, kā arī studentiem atšķirīgos vecuma posmos un ar atšķirīgu pedagoģiskā darba stāžu (4.4. pielikums). 4.19. tabulā apkopotas statistiski nozīmīgās mījsakarības.

4.19. tabulā redzams, ka studiju programma, studentu vecums un pedagoģiskā darba stāžs ir būtiski saistīts ar trijiem no tiem topošo skolotāju profesionālo vērtību faktoriem, kas ir saistīti ar viņu MRD pieredzi – 1., 3. un 5. faktoru. Studentu orientācija

uz pedagoģisku sadarbību ir atšķirīga dažādās studiju programmās ($p=0.009$), orientācija uz personisku piepildījumu būtiski atšķiras dažādos vecumos ($p=0,022$) un dažādās studiju programmās ($p=0,048$). Orientācija uz pašattīstību ir atšķirīga izlasēs ar atšķirīgu pedagoģiskā darba stāžu ($p=0.031$). Papildus mainīgajiem nav ļoti būtisku mijsakārbu ar 4. faktoru.

4.19. tabula

SPV atšķirību būtiskums dažādās vecuma grupās, studiju programmās un izlasēs ar atšķirīgu pedagoģiskā darba stāžu. Kruskala Valisa Tests

| Faktora NR; | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 9. |
|-------------------------|-------------|---------|----|----------|--------|---------|--------|--------|
| SPV | | I+, M+, | | .I+, A+, | D+, I+ | D+, A+. | | |
| Studiju programma | Chi-square | 11,482 | | 7,929 | | | | |
| | Asymp.sign, | ,009 | | ,048 | | | | |
| Vecums | Chi-square | | | 11,434 | | | | 9,582 |
| | Asymp.sign, | | | ,022 | | | | ,048 |
| Pedagoģiskā darba stāžs | Chi-square | | | | | 10,608 | 10,247 | 10,315 |
| | Asymp.sign, | | | | | ,031 | ,036 | ,035 |

Pētījuma kontekstā svarīgi ir izziņāt papildus mainīgo mijsakārbas ar tiem faktoriem, kas ir saistīti arī ar MRD pieredzi. Ļoti būtiski ($p<0,05$) atšķiras dažādu studiju programmu studentu vērtējums pedagoģiskās sadarbības nozīmībai (4.20. tabula). 1. faktors ir izteikts pusei topošo vizuālās mākslas skolotāju (56%). Iespējams, ka orientācijai uz pedagoģisku ir kāds sakars ar vizuālo mākslu. 43% citu studiju programmu studentu 1. faktors nav izteikts. Maz izteikts 1. faktors var būt saistīts gan ar augstāka līmeņa SPV – skolēna patstāvību un dinamisku, inovatīvu pedagoģisku procesu, gan ar zemāka līmeņa SPV – orientāciju un autoritāru pedagoģiju un sociālu normu mehānisku apguvi.

Orientācija uz pedagoģisku sadarbību (1. faktors) dažādās studiju programmās.**Šķērstabula**

| 1.faktors D-, M+ Orientācija uz pedagoģisku sadarbību | | studiju programma | | | | Kopā |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|------------------|-------------|
| | | Pirmsskolas skolotājs | Sākumskolas skolotājs | Vizuālās mākslas skolotājs | cita | |
| Spilgti izteikta | Skaits kolonas% | 12 29% | 35 28% | 4 21% | 9 20% | 69 25% |
| Izteikta | Skaits kolonas% | 8 18% | 35 29% | 10 56% | 6 15% | 59 25% |
| Maz izteikta | Skaits kolonas% | 12 29% | 33 28% | 5 6% | 10 22% | 60 25% |
| Nav izteikta | Skaits Kolonas % | 10 24% | 20 15% | 8 17% | 21 43% | 59 25% |
| | Kopā kolonas% | 43 100% | 123 100% | 27 100% | 46 100% | 239 100% |

Tā kā topošo skolotāju orientācija uz pedagoģisku sadarbību ir atšķirīga atkarībā gan no izvēlētajām studiju programmas, gan arī aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzes MRD, ir iespējams, ka tādu SPV kā mijdarbības un profesionālās autonomijas veidošanos ietekmē vēl arī šie faktori. Tas norāda, ka MRD pieredze ir tikai viena no iespējam mērķtiecīgai SPV pilnveidei augstskolas studiju procesā. Tai pat laikā var noteikt tādus skolotāja profesionālo vērtību faktoros, kas ar MRD pieredzi ir saistīti daudz būtiskāk, nekā ar papildus mainīgajiem – 4. un 5. faktors. Datu analīze ļauj apgalvot, ka daudzveidība, individualitāte un profesionālā autonomija kā augsta līmeņa vērtības ir saistītas ar MRD pieredzi vairāk, nekā ar izvēlēto studiju programmu, topošo skolotāju vecumu un pedagoģiskā darba stāžu.

Secinājumi

1. Statistiskais pētījums apstiprināja, ka radošā procesa pieredzei, pašizpaušmes pieredzei un estētiskā pārdzīvojuma pieredzei MRD studijās ir būtiska pozitīva atbilstība vairākām topošā skolotāja profesionālajām vērtībām – daudzveidībai kā vērtībai, individualitātei kā vērtībai un profesionālajai autonomijai. Studentu izlasēs ar pozitīvu un ļoti pozitīvu MRD pieredzi to faktoru svars, kas apliecina šo skolotāja profesionālo vērtību augstu līmeni, bija būtiski lielāks, nekā izlasēs ar nenozīmīgu vai negatīvu MRD pieredzi.

2. Statistiskā analīze ļauj prognozēt, ka topošo skolotāju profesionālajām vērtībām ir iespēja attīstīties, ja mākslinieciski radošajā darbībā viņiem ir radošu atklājumu, brīvības, emocionāla savīļojuma un garīgas baudas iespēja. Mākslinieciskās izglītības

saturā to nodrošina vizuāla un estētiska jūtīguma un radošo spēju mērķtiecīga attīstība, emociju un jūtu estētisks pārdzīvojums, kas ir vienlaikus personisks, bet arī neieinteresēts.

3. Pašapziņas un pārliecības par sevi pieredzei, ko studijās nodrošina profesionālo prasmju attīstība, nav būtisku pozitīvu sakarību ar topošo skolotāju profesionālajām vērtībām, toties brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredze ir saistīta ar profesionālo autonomiju kā orientēšanos uz mācīšanos un kritisku refleksiju.

4. Statistiskais pētījums nedod atbildes uz jautājumiem, kā notiek studentu vērtību attīstība MRD procesā, un vai tieši mākslinieciskā darbība ir tā, kas nosaka studenta vērtības. Iespējams, ka neatkarīgie un atkarīgie faktori ir maināmi vietām. T.i., studenti ar profesionālo vērtību augstu līmeni, iespējams, gūst pozitīvāku MRD pieredzi.

5. Vēl viens neatbildēts jautājums ir, kā un kādā mērā studentu vērtības ietekmē MRD izglītības saturs, un kādā – pedagoģiskā sadarbība, mācību modelis un/vai pedagoga personība. Statistiskā analīze apliecināja studentu MRD izglītības pieredzes attiecības ar viņu profesionālo vērtību saturu, bet pedagoģiskās darbības sakarības ir precizējamas kvalitatīvajā pētījumā.

4.5.5. Topošo skolotāju profesionālo vērtību un MRD pieredzes mijsakarību izvērtējums intervijās

Intervijās, atšķirībā no aptaujas topošie skolotāji aprakstīja MRD pieredzi un profesionālās vērtības saviem vārdiem, tādejādi uz ļaujot uz pētījuma problēmu paskatīties no atšķirīgiem skata punktiem un pietuvinot pētījumu reālām dzīves situācijām.

Kvantitatīvo datu statistiskā analīze parādīja vairākas vispārējas topošo skolotāju profesionālo vērtību un viņu MRD pieredzes mijsakarību tendences, un, kā redzams, ir pietiekami daudz gadījumu, kuros šīs sakarības neatbilst vispārējai tendencei. Statistiskā analīze uzrādīja vairākas pretrunas – vāji izteiktu augsta līmeņa vērtību saistību ar pozitīvu MRD pieredzi un otrādi – pieredze ir negatīva, bet SPV ir augstā līmenī. Šīs pretrunas ir noskaidrojamas kvalitatīvo datu analīzē. Lai pārbaudītu un precizētu statistiskos rezultātus (Huber, 2004; Mayring, 2001), līdzīgi tika analizēti kvalitatīvie dati.

Lai analizētu studenta MRD pieredzes un skolotāja profesionālo vērtību satura mijsakarbības, tika izveidota biežuma tabula, kas atspoguļo katra studenta profesionālās vērtības (kodi V) un MRD izglītības pieredzi (kodi P) visos hipotētiski nozīmīgajos tās aspektos. 3.3. pielikumā šī tabula ievietota pilnībā. Intervijas ir dažāda apjoma, tādēļ biežuma tabulā nevar salīdzināt visas absolūtās vērtības savā starpā. Kvantitatīva salīdzināšana ir iespējama viena gadījuma ietvaros, kurā var noteikt pozitīva vai negatīva pārdzīvojuma pārsvaru attiecīgā studenta MRD pieredzē. Taču pēc kodu atkārtošanās biežuma var spriest arī par to, kādu pieredzi students *nav* guvis MRD procesā. Kopējo studenta pieredzes ainu šāds fakts raksturo tikpat labi kā studenta gūtā pieredze.

Tā kā katrai intervētajai personai atšķiras dažādu SPV līmenis, un arī dažādi MRD pieredzes aspekti nav vienlīdz pozitīvi novērtēti, hipotēzes pārbaudīšanai katra MRD pieredzes aspekta – radošā procesa, personiskās nozīmības un estētiskā pārdzīvojuma pieredzes – ietekme uz studenta profesionālo vērtību attīstību ir analizējama atsevišķi.

Biežuma analīze rāda, ka ne vienmēr vērojama tieša atbilstība starp topošā skolotāja profesionālajām vērtībām un MRD pieredzi. 4.21. tabulā iezīmēti 4 skolotāja profesionālo vērtību un MRD pieredzes atbilstības tipi.

4.21. tabula

Topošā skolotāja profesionālo vērtību un MRD pieredzes atbilstības tipi

| Tips | Profesionālo vērtību līmenis | MRD pieredze |
|------|------------------------------|--------------|
| 1. | Augsts | Pozitīva |
| 2. | Augsts | Negatīva |
| 3. | Zems | Pozitīva |
| 4. | Zems | Negatīva |

Divi no šiem tiptiem – 1. un 4. apstiprina hipotēzi, ka noteikta MRD pieredze ir tieši saistīta ar topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstību, bet 2. un 3. atbilstības tips ir ar hipotēzi pretrunā: šajos gadījumos hipotētiskā atbilstība ir apgriezti proporcionāla. Analīzes rezultātā katrs gadījums tika attiecināts uz kādu SPV un MRD pieredzes atbilstības tipu.

Pieņemot, ka atšķirīgu vērtību attīstība izriet ne tikai no pieredzes pozitīva vai negatīva novērtējuma, bet arī no pieredzes konkrētā satura, teksta fragmentos tika pētīts,

kā studenti raksturo savas pozitīvās un/vai negatīvās pieredzes saturu. Tādejādi tika meklēti iespējamie atšķirību cēloņi un secināts, kādi MRD pieredzes nosacījumi ietekmē vienu vai otru vērtību veidošanos.

Studentu profesionālo vērtību mījsakarības ar estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD

Intervijās par studentu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi liecināja pievēršanās kāda objekta estētiskai uztverei vienlaikus ar savu emocionālo reakciju novērtējumu. Visbiežāk estētiskā pieredze intervijās bija pieminēta kā patika/nepatika, respektīvi, subjektīvs savas attieksmes novērtējums pret kādu dzīves objektu vai parādību, savu radošo darbību un tās rezultātu. Intervijās varēja konstatēt arī estētisko pārdzīvojumu kā psiholoģisku kompensāciju „problēmas aizgāja nebūtībā” (M) un emocionālu pacēlumu “garīgais un fiziskais iet roku rokā” (K), “bija kašķīgi... atplauka”, un estētisko komunikāciju kā jūtu ekspresiju vai estētisku uztveri (3.2. pielikums).

4.22. tabula

Studentu profesionālās vērtības un estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD.

Kodu frekvences

| Kodi | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Daudzveidība kā augsta līmeņa vērtība | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 1 | 2 | 4 | 6 | 4 | 2 |
| Daudzveidība kā zema līmeņa vērtība | 0 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Individualitāte kā augsta līmeņa vērtība | 9 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 5 | 2 | 8 | 6 | 0 | 1 |
| Individualitāte kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Mījdarbība kā augsta līmeņa vērtība | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| Mījdarbība kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Autonomija kā augsta līmeņa vērtība | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 0 |
| Autonomija kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| Estēt. pārdzīvo. pozitīva pieredze | 6 | 7 | 8 | 4 | 4 | 2 | 5 | 8 | 6 | 4 | 3 | 8 | 2 | 4 |
| Estēt. pārdzīv. negatīva pieredze | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 4 | 0 |
| MRD pieredzes un SPV attiecību tips | 1. | 3. | 3. | 3. | 3. | 4. | 1. | 1. | 1/3 | 2. | 1. | 1. | 2. | 3. |

Gandrīz katrā intervijā bija runa gan par pozitīvu, gan negatīvu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD (attiecīgi – studentu pozitīvs un negatīvs emocionāls pārdzīvojums); deviņās intervijās izteikti dominē pozitīva pieredze, vienā – negatīva, bet četrās pozitīvi un negatīvi vērtētas pieredzes situācijas ir vienādā skaitā vai arī vērojams neliels pozitīvās pieredzes pārsvars pār negatīvo. Katrs gadījums tika attiecināts uz kādu

no četriem MRD un SPV attiecību tipiem (4.22. tabula). L gadījumu nevar uzskatīt par tipisku, jo te nebija nosakāma pārliecinoša izšķiršanās par augsta vai zemā līmeņa SPV (tikai viens profesionālo vērtību kritērijs – individualitāte - ir pārliecinoši augstā līmenī).

Leksikas analīze atklāja, kā atšķiras estētikas kategorijas, ko lietoja savas pieredzes aprakstīšanai studentes ar augstu un zemu skolotāja profesionālo vērtību līmeni. 4.23. tabulā redzamas respondentu ar atšķirīgu SPV līmeni MRD pieredzes satura kvalitatīvās atšķirības.

4.23. tabula

Studentu estētiskā pārdzīvojuma pieredzes raksturojums intervijās

| | 1. un 2. tips | Visi tipi | 3. un 4. tips |
|--|--|--|--|
| Estētiskā pārdzīvojuma pieredze | <p>Raksturojums Emocionāls, dvēselisks, radošs, dzīvīgs, bagātīgs, spontāns, savdabīgs, savādāks, citādāks, atšķirīgs, izplūdis.</p> <p>Pārdzīvojums Iedvesma, piepildījums/ tukšuma sajūta, atplaukt, atvērties, izmainīties.</p> <p>Estētiskā komunikācija Izteiksmība, saskatīt, izteikt (savu savdabību, to, ko jūti), iespēja izteikties, pateikt (ko grib),</p> | <p>Raksturojums Talantīgi, skaisti, konkrēti, brīnišķīgi, „smuki smuki”</p> <p>Pārdzīvojums Patika/nepatika, prieks/bailes, pārsteigums, izbrīns, apbrīna.</p> | <p>Raksturojums Ģeniāls, interesants, māksliniecisks.</p> <p>Pārdzīvojums Atvieglājums, nebija moku, nebija problēmu</p> |

Visu tipu gadījumu kopīgie estētiskā pārdzīvojuma pieredzes raksturojumi ir izteikti kategorijās skaisti/neglīti, patīk/nepatīk, prieks/bailes; tie attiecas uz klasisko priekšstatu par estētisko. Bet atšķirības lietotajā leksikā palīdz izprast, kā intervētās personas izprot „skaistumu” un „patiku”. 3. un 4. tipa izpratnē estētiskais saistās ar profesionālās mākslas kvalitātēm – māksla, talants, ģēnijs, izcilība, „laba kompozīcija” un ar vieglumu – „bez pūlēm”, „bez problēmām”, „brīvi”. Studentes, kas pārstāv 1. un 2. skolotāja profesionālo vērtību un MRD pieredzes atbilstības tipu, lieto skaitliski vairāk un daudzveidīgākus izteicienus. Viņas savas estētiskā pārdzīvojuma pieredzes aprakstīšanai izmanto jēdzienus, kas raksturo aktīvāku pozīciju – komunikāciju, radošumu, emocionalitāti. A, M un K runā par komunikāciju: „es varēju parādīt to, ko izteikt ar vārdiem es nevarēju” (M), „jēga ir tad, ja tu vari pateikt kaut ko no sevis, par sevi, sajūtu līmenī” (A,) „tu redzi kaut kādas sajūtas, (kas ir izteiktas darbā)” (K); R – par radošumu un unikalitāti kā vērtību: „viņa bija citādāka „nekā pārējie”; K – par izmaiņām: „es atvēros”, „problēmas bija aizgājušas nebūtībā”. Kā negatīvs estētisks novērtējums šajās intervijās raksturota izolācija – komunikācijas trūkums („dzīvot tikai savā pasaulē”) un automātisms – radošuma trūkums („nodragāt”).

Visu tipu pārstāves izvērtē savu subjektīvo attieksmi pret dažādām situācijām, bet studentes ar zemu skolotāja profesionālo vērtību līmeni paliek attieksmes izteikšanas stadijā („patika/nepatika”), kamēr pārējās turpina dziļāku analīzi, diferencējot savu emocionālo stāvokli: „es jutos bēdīgi (garlaicīgi, iztukšota)” (C,R), ”izjutu ķermeņa un gara vienotību”(K).

Līdzīgas atšķirības diferencē zemu un augstu estētiskās pieredzes līmeni dažādu autoru skatījumā. Patika kā estētiskā pārdzīvojuma mērs un tādi kritēriji kā talantīgi, ģeniāli, skaisti, smuki, brīnišķīgs (Zeile, 1987; Зеве, 1988), liecina par estētiskā pārdzīvojuma primitīvu, stereotipisku un sadzīvisku izpratni („virsmas estētika”, Velšs, 1995, 2006), bet daudzveidīgi un iejūtīgi raksturojumi kopā ar mākslas psiholoģiskā aspekta un estētiskās komunikācijas vērtības apzināšanos liecina par estētiskā pārdzīvojuma augstu līmeni (Выготский, 2000; Волкова, 1988; Каган, 1987; Velšs, 1995, 2006). Attiecīgi studenta mākslinieciski radošajā darbībā zems estētiskās pieredzes līmenis izpaužas kā tuvu un sen zināmu parādību atpazīšana un identificēšana, bet augsts līmenis – kā pievēršanās mijdarbībai ar jauniem, nepazīstamiem, neizpētītiem objektiem un situācijām (Dewey, 1934; Столович, 1999).

Analizējot estētiskās pieredzes saturu, var konstatēt, ka 1. tipa gadījumos negatīvā pieredze saistās ar nepatiku pret skolotājas doto uzdevumu, to, ka „process riebjas”, respektīvi, tiek spriests estētiskā kā baudas līmenī. Savukārt pozitīvā pieredze ir pārsvarā ne tikai kvantitatīvi, bet tai ir arī cita kvalitāte. Studentes runā par tā izteikšanu, ko “nespēju izteikt vārdos” (K), „es varēju parādīt”, „tikai izteikt ar vārdiem es to nevarēju”(M), „kašķīgi – atplaukst”, „tu redzi kaut kādas sajūtas”, arī: „problēmas aizgājušas nebūtībā” (M), t.i, ar komunikāciju (izteikt) un ar emocionālu pārdzīvojumu (Выготский, 1991). Var secināt, ka šo studentu estētiskā izpratne ir augstā (dziļās estētikas) līmenī.

S un R intervijās (2. tips), kur **skolotāja profesionālās vērtības ir augstā vai vidējā līmenī**, skaitliski dominē **negatīvā estētiskā pieredze**, taču kvalitatīvi tā paceļas pāri patīk/nepatīk līmenim, dziļāk analizējot savas iekšējās reakcijas: „jutos slikti” (S); „atplauku”, „iekšēja sajūta bija, ka esmu iztukšota”, „prieks bija/prieka nebija”, „uzzīmē kaut ko dvēselisku” (R). S intervijā estētiskā komunikācija atklājas savas izpratnes novērtēšanā par iespēju „saskatīt sevi” savā darbā un interesē par vizuālo līdzekļu izteiksmības atklāšanu „cik dažādi var izskatīties viena un tā pati ainava”. R intervijā nepiemin estētisko komunikāciju, un arī mijdarbība kā vērtība R ir zemā līmenī, bet

vērtējumi, kas izteikti „dziļās” estētiskās kategorijās „viņa bija citādāka, nekā pārējās”, norāda uz daudzveidības kā vērtības izpratni (R).

D, V un G gadījumos (3. tips) estētiskā pārdzīvojuma **pieredze ir** pārsvarā **pozitīva**: „mēs priecājāties”, „tā gaisotne, kas tur valdīja!”, „man vienmēr ir šausmīgi patīcis” „skaisti, apbrīnojami”. Izteiktie vērtējumi pārsvarā ir saistīti ar tradicionālo estētikas izpratni, estētiskais pārdzīvojums npaceļas jūtu bagātības vai komunikācijas līmenī, kam, iespējams, ir saistība ar daudzveidības kā skolotāja profesionālajās vērtības **zemo līmeni**.

J intervijā **negatīvā estētiskā pārdzīvojuma pieredzes** dominē pār pozitīvo, arī šis pieredzes saturs ir patīk/nepatīk līmenī. Vienīgais aspekts, kurā studentes profesionālās vērtības ir samērā augstā līmenī, ir sociālais aspekts; pārējās **vērtības ir zemā līmenī**.

Var secināt, ka zema līmeņa estētiskā pārdzīvojuma izpratne saistās ar zema līmeņa daudzveidības, subjekta individualitātes un profesionālās autonomijas kā vērtību izpratni. Acīmredzot, estētiskā pārdzīvojuma kvalitātei ir lielāka nozīme skolotāja profesionālo vērtību attīstībā, nekā tās emocionālajai nokrāsai. Leksikas analīze precizēja teorētiski pamatoto MRD pieredzes struktūru un ļāva spriest par SPV pilnveidei piemērotu MRD studiju saturu.

Studentu profesionālo vērtību mījsakarības ar radošā procesa pieredzi

Radošā procesa pozitīva pieredze intervijās tika kodēta saistībā ar studentu izteikumiem par radošajā procesa inkubācijas posmam un atklāsmei raksturīgiem pārdzīvojumiem: aizrautību, darbības prieku, koncentrēšanos, atbrīvošanos, relaksāciju un pārsteigumu (B.Edwards, 1999, Runco, 1999), bet negatīva pieredze – saistībā ar šādu pozitīvu izjūtu trūkumu vai ar to pretstatiem – mērķtiecīgu gribas sasprindzinājumu, kontroli vai pūlēm.

Studentu profesionālās vērtības un radošā procesa pieredze MRD.**Kodu frekvences**

| Kodi | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Daudzveidība kā augsta līmeņa vērtība | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 1 | 2 | 4 | 6 | 4 | 2 |
| Daudzveidība kā zema līmeņa vērtība | 0 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Individualitāte kā augsta līmeņa vērtība | 9 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 5 | 2 | 8 | 6 | 0 | 1 |
| Individualitāte kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Mijdarbība kā augsta līmeņa vērtība | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| Mijdarbība kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Autonomija kā augsta līmeņa vērtība | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 0 |
| Autonomija kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| Radošā procesa pozitīva pieredze | 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 3 | 7 | 0 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| Radošā procesa negatīva pieredze | 0 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| MRD pieredzes un SPV attiecību tips | 1. | 3. | 3. | 3. | 4. | 3. | 1. | 2. | 1/3 | 2. | 1. | 1. | 2. | 3. |

L nav klasificējams kā tipisks gadījums, jo aptuveni vienāds ir gan pozitīvās, gan negatīvās pieredzes pieminēšanas biežums, gan arī skolotāja profesionālās vērtības ir vidējā līmenī (4.24. tabula).

A, C, T un M intervijās ir gandrīz pilnīga atbilstība starp **augsta līmeņa** skolotāja profesionālajām vērtībām visos to aspektos un liels radošā procesa **pozitīvās pieredzes** pārsvars pār negatīvo. Analizējot atbilstošos teksta fragmentus redzams, ka šīs studentes radošā procesa pieredzi raksturo gan ar vārdiem, kas nozīmē vieglumu, relaksāciju un atbrīvotību, gan ar tādiem, kas izsaka koncentrāciju un izaicinājumu („atklājums”, „aizrāvos”, kaut ko „darīju pirmo reizi”, „daudz iemācījos”.

I gadījumā arī ir ievērojama atbilstība, tikai tā ir 4. tipa atbilstība, kad dominē radošā procesa **negatīva** pieredze, un profesionālās vērtības ir **zemā līmenī**.

Pozitīvas radošā procesa pieredzes pārsvars pār negatīvu pārliecinoši atbilst subjekta individualitātei kā augsta līmeņa vērtībai arī D un L gadījumos, kuros citas SPV ir zemākā līmenī.

R un K gadījumā radošā procesa **negatīva** pieredze dominē pār pozitīvo, bet profesionālās vērtības trijos to aspektos ir **augstā līmenī** (2. tips). Analizējot teksta fragmentus, ir redzams, ka šo respondentu negatīvā pieredze ir saistīta ar pamatskolas izglītības procesu un akadēmiskas ievirzes kursiem, bet pozitīvā pieredze ir piedzīvota laikā pēc tās. Interesanti, ka R intervijā izvēles brīvība MRD, kas tiek uzskatīta par

nepieciešamu priekšnoteikumu radošuma sekmēšanai, tiek novērtēta kā negatīva pieredze „mēs paši izvēlējamies, ko gribējam, nekādas dažādības”, kā sekas ir „bija garlaicīgi, mums visiem bija garlaicīgi”. Šis gadījums atklāj, ka ar brīvību kā noteikumu trūkumu ir par maz, lai rosinātu studentu radošo darbību. Pēc Čiksentmihali, cilvēks neiesaistās „plūdumā”, ja nesastop kādu izaicinājumu, kas nedaudz pārsniedz viņa spējas (Chiksenmihalyi, 2002).

B, J un V gadījumos izteikti **pozitīva** radošā procesa pieredze saistās ar **vidēja vai zema līmeņa** skolotāja profesionālajām vērtībām – daudzveidību un autonomiju (3. tips). Tā V gan aizraujas radošā procesā, bet – iesaistīšanās tajā notiek, izpildot pedagoga prasības, bez personiskas iniciatīvas: „viņa mums lika”. MRD gala rezultāts tiek vērtēts, salīdzinot to ar sociāliem stereotipiem, nevis ar personisku jēgu. V vēlas ārēju apstiprinājumu savai pārlicēbai.

Līdzīgi arī J gadījumā, kur pārsvarā ir **zema līmeņa** profesionālās vērtības, radošā procesa **pozitīvā pieredze** ir raksturota ar vārdiem „atvieglotums”, „nebija jāmokās”, „nav galva jāsprindzina”, nerasniedzot atklājuma vai pat intereses līmeni. V un J intervijās radošais process tiek uztverts kā relaksācija, „brīvība no kaut kā”, bez pozitīvas, pašapliecinošas aktivitātes. Abos šajos gadījumos ir redzams, kā izpaužas „brīvās izpausmes” mākslas izglītības modelis, kam ir svarīga personības pieredze un emocijas, bet nav būtiski attīstīt studentu radošās spējas un apjēgt mākslinieciskas vērtības. Var secināt, ka, lai radošā procesa pieredze pozitīvi ietekmētu studenta profesionālo vērtību attīstību, nepietiek ar noteikumu atcelšanu un vieglu, brīvu darbošanos; tai ir jābūt mērķtiecīgi organizētai un apjēgtai.

D radošais process ir saistīts ar tiekšanos uz iepriekš zināmu ideālu. Viņas MRD pieredzē izaicinājums ir līdzsvarots ar prasmēm, studente ir izjutusi radošo pacēlumu un gandarījumu (Chiksentmihalyi, 2002), bet pietrūkst elastības un arī nepieciešamības un iespējas realizēt savu brīvību, pieņemot personiski nozīmīgus lēmumus. D, racionāli analizējot, gan atzīst daudzveidību un subjekta individualitāti kā vērtību, bet viņas pedagoģiskajā darbībā tās iekļaujas kā problēma, nevis kā attīstības iespēja: „man ir problēmas ar tiem intuitīvajiem... man liekas, ka es nespēju dot viņiem to pamatu”, tāpat, subjektīvu jēgu viņa šajās vērtībās nesaskata. Respondentu radošā procesa pieredzes kvalitātes atšķirības apkopotas 4.25. tabulā.

Radošā procesa pieredzes raksturojums intervijās

| | 1. un 2. tips | Visi tipi | 3. un 4. tips |
|--------------------------------|--|---|--|
| Radošā procesa pieredze | Vieglums Spontanitāte Izaicinājums Domāt un skatīties savādāk. Koncentrēšanās | Vieglums Tēli, ideja radās, roka zīmē pati no sevis, vienkārši, bez pūlēm/ar mokām. Aizrautība Interese, iesaistīties, būt procesā. Atklājumi Pārsteigums, darīt pirmo reizi. | Vieglums Atslābums. Griba, vēlēšanās Griba zīmēt, būt (kaut kādam), „cīņa”. Ārēja ietekme Mums bija jāzīmē, jājauc krāsas, viņš mani atraisīja |

Ja salīdzina šos rezultātus ar aptaujas anketas rezultātiem, tad var secināt, ka mainīgajam „relaksācija, paļāvība, miers” ir mazāk būtisku mijsakarību ar studenta profesionālo vērtību attīstību, nekā „aizrautība, interese, atklājumi”. Ja tā ir vienīgā MRD pieredzē pārdzīvotā radošā procesa pazīme, tā neizslēdz skolotāju profesionālo vērtību stagnāciju zemā līmenī. Tas nozīmē, ka kā statistiskam lielumam, analizējot anketu datus, šim mainīgajam ir mazāks svars.

Intervijas atklāja, ka studentu uztverē „brīvība” pārsvarā nozīmē „atbrīvošanos”, „atraisīšanos”, „brīvību no kaut kā”. Kā tāda tā ir ekvivalenta „relaksācijai un paļāvībai”, nevis pozitīvai pašapziņai vai personiski nozīmīgai izvēlei. Tātad iespējams, ka mainīgā „brīvība, uzdrīkstēšanās...” vērtība arī aptaujā bija vairāk saistīta ar radošā procesa, nevis patstāvīgas izvēles pieredzi, kā tika paredzēts, izstrādājot anketu. Tādējādi būtu izskaidrojamas SPV un „brīvības” mijsakarību salīdzinoši mazā nozīmība. Tātad, SPV augsts līmenis ir saistīts ne tik daudz ar radošā procesa pozitīvu pieredzi, bet gan ar radošā procesa pieredzes saturu.

Studentu profesionālo vērtību attīstība pašizpaušmes pieredzē MRD

Pozitīva pašizpaušmes pieredze intervijās tika kodēta saistībā ar radošas personības īpašību izpaušmēm un no tām izrietošām emocijām: uzdrīkstēšanās, pārliecība par savām spējām, gandarījums. Par negatīvu pašizpaušmes pieredzi tika pieņemti pretēja rakstura pārdzīvojumi – pazemojums, sašutums, apjukums, bailes (3.2. pielikums). Frekvenču tabulā (4.26. tabula) redzams, ka skolotāja profesionālo vērtību un studentu pašizpaušmes pieredzes atbilstības tipi nav tik skaidri izteikti, kā to mijsakarības ar radošā procesa pieredzi.

Studentu profesionālās vērtības un pašizpaušmes pieredze MRD. Kodu frekvences

| Kodi | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Daudzveidība kā augsta līmeņa vērtība | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 1 | 2 | 4 | 6 | 4 | 2 |
| Daudzveidība kā zema līmeņa vērtība | 0 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Individualitāte kā augsta līmeņa vērtība | 9 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 5 | 2 | 8 | 6 | 0 | 1 |
| Individualitāte kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Mijdarbība kā augsta līmeņa vērtība | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| Mijdarbība kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Autonomija kā augsta līmeņa vērtība | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 0 |
| Autonomija kā zema līmeņa vērtība | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| Pozitīva pašizpaušmes pieredze | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 | 3 | 4 |
| Negatīva pašizpaušmes pieredze | 0 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 1 | 6 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| MRD pieredzes un SPV attiecību tips | 1. | 4. | 4. | 3. | 4. | 4. | 1. | 2. | 2/4 | 2. | 1. | 1. | 4. | 3. |

Tikai pozitīva pieredze aprakstīta vienā intervijā, lielākajai intervēto daļai ir abējādi pārdzīvojumi. L nav tipisks gadījums, jo L pārsvarā negatīvā pašizpaušmes pieredze saistās gan ar augstu, gan zemu profesionālo vērtību līmeni dažādos to aspektos.

Salīdzinot intervējamo pozitīvo un negatīvo pašizpaušmes pieredzi katra gadījuma ietvaros, var secināt, ka A, M, T un C, kam ir **augsts profesionālo vērtību līmenis** visos to aspektos, un **pozitīvā pieredze** ir pārsvarā pār negatīvo (1.tips), negatīvā pieredze ir gūta pamatskolā. Tātad, tā ir senāka, tai vēlāk ir sekojusi pozitīva pieredze studiju laikā. Otra iezīme, kas raksturo šo negatīvo pieredzi ir tas, ka studentes tikai konstatē notikums un savus emocionālos pārdzīvojums „man nekad nebija gandarījuma” (K), „tur bremsēja mūs izpausties” (M), bet no tiem netiek izdarīti jēgas secinājumi. Negatīvo pieredzi intervētās saista ar ārējiem faktoriem („manus darbus nenovērtē”), nevis ar atziņu „es nemāku” (Rogers, 1967). Pretēji tam, aprakstot pozitīvo pašizpaušmes pieredzi MRD, kas gūta vēlākos gados, studentes lieto aktīvas izteiksmes formas un secina: „es... uzdrīkstos” , „man vairs nav bail” (A), „parasti jau izvēlas to vieglāko, bet es gribēju citu”, „es protu zīmēt” (M), „es gribu”, „es esmu iemācījusies” (C). Tādejādi var secināt, ka pieredzei, kurā students apjēdz pats sevi notikumu kontekstā, ir lielāka ietekme uz studenta vērtību attīstību, nekā tādai, kurā tas tikai fiksē un novērtē notiekošo.

R, kam piemīt pārsvarā **augsts profesionālo vērtību līmenis**, diezgan **negatīvi** vērtē savu personiskās nozīmības **pieredzi** MRD (2. tips). Negatīvo pieredzi R intervijā raksturo pedagoga darbības kritika, pat ar zināmu ironiju „es neprotu daudz ko, ja

salīdzina ar Gati, kurš gāja mākslas skolā”, bet ne savu spēju noliegums. Savukārt pozitīvā pieredze ir personiskāka „man padevās zīmēšana”. Negatīvā pašapziņas pieredze „tā kā es brīvi jutos, tā nebija pareizi” izraisa vērtību konfliktu starp „brīvu jušanos” un „pareizību”. Studente pieņem lēmumu un izbeidz šādu darbību (kursu apmeklējumu), tādejādi īstenojot autonomiju kā sev svarīgu vērtību.

No tā var secināt, ka brīvi un neatkarīgi studentu spriedumi un savas atbildības apzināšanās skolotāja profesionālo vērtību veidošanai ir svarīgāki, nekā tāda personiskā nozīmība, ko apstiprina tikai emocijas vai arī ārēji faktori.

I un J gadījumos ir raksturīgas pārsvarā **zema līmeņa skolotāja profesionālās vērtības** un **negatīvā pieredze** ir pārsvarā pār pozitīvo (4. tips). Savus negatīvos pārdzīvojumus intervētās pamatoto ar savām personības īpatnībām, kas ir pretējas radošas personības raksturojumam: „es biju tik bailīga”, „vai nu es biju muļķe, vai man vienkārši nepieleca” (I), „es neesmu tāda ļoti talantīga” (J). I un J pozitīvā pieredze, savukārt, saistās ar ārēju apstākļu iedarbību „man kaut kāda jēga radās” (I) vai apzinātu vajadzību, stingru apņemšanos „izpausties” (J), kas arī ir radusies no vajadzības pārvarēt ārējo apstākļu spiedienu (ФраНКЛ,1990; Vidnere, 1999). Te nav runas par indivīda apzinātu izvēli. I gadījumā pat vienīgā pozitīvā radošā procesa pieredze netiek saistīta ar savas nozīmības apjēgšanu, bet ar pedagoga iedarbību: „viņš mani kaut kā atraisīja”.

Studentu pašizpaušmes negatīvas pieredzes rezultātā ir radušies šādi kategoriski pedagoģiski secinājumi: „ne jau visi tur mācīsies un zinās ļoti labi, ir jau viduvējie” (J), „ir, kam ir dots... un ir, kam nav... vai arī viņi negrib iedziļināties” (I). J un I sašķiro bērnus pēc iepriekš noteiktas pazīmes un apšaubā viņu attīstības iespējas. Skolotāja ticība savu audzēkņu izaugsmei ir iracionāla, bet kā pedagoga profesionālajai vērtībai šādi ticībai ir ievērojama nozīme (Freire, 1998; Long, Riegle, 2002). J un I gadījumos individualitāte kā pedagoģiska vērtība ir ļoti zemā līmenī.

V gadījumā ir pārsvarā **pozitīvi** vērtēta pašizpaušmes **pieredze** MRD, bet profesionālās vērtības ir **zemā līmenī** (3. tips). MRD pieredzē gūtais gandarījums par savām spējām („tu pats priecājies, kā tev sanāk”), izgaist, salīdzinot savus darbus ar citu studentu darbiem, un graužošais šādas salīdzināšanas efekts ir acīmredzams. Vienīgais paņēmieni, kā stiprināt savu personisko nozīmību, izrādās atzīt, ka „ir arī sliktāki darbi par manējiem”. Redzams, ka šeit studentes spriedumus iespaido sociālie stereotipi, kas viņai ir svarīgāki par personisko pārdzīvojumu (Rokeach, 1973; Rogers, 1967). V pēc savas pieredzes salīdzināšanas ar sociāliem pieņēmumiem atgriežas sākotnējā stabilajā

integrācijas līmenī (Dabrowsky, 1972, Tillier, 1996). Vērtību attīstība nav notikusi (4.27. tabula).

4.27. tabula

Pašizpaušmes pieredzes raksturojums intervijās

| | 1. un 2. tips | Visi tipi | 3. un 4. tips |
|------------------------------|--------------------------|--|---------------|
| Pašizpaušmes pieredze | Pašpieņemšana Brīvība | Pārliecība par savām spējām, prasme, varēšana Ieguldījums Veltīt laiku | Paškritika |

D, kuras gadījums nav klasificējams kā tipisks, izvērtē savas spējas ļoti profesionāli, racionāli, loģiski, skaidri saskatot savas stiprās un vājās puses. Viņas vērtējums ir analītisks, nevis ar pārdzīvojumu saistīts: „es vienkārši novērtēju, ka ir joma, kurā es nevaru darboties brīvi”. D nepiemin negatīvas emocijas, tādejādi to nevar saukt par negatīvu pieredzi.

Arī L gadījums ir netipisks. Pašizpaušmes pieredze studentei ir pārsvarā negatīva, bet skolotāja profesionālās vērtības – vidējā līmenī (gan augsta, gan zema līmeņa vērtības ir novērtētas vienlīdz augstu). Vienīgais izņēmums ir subjekta individualitāte, kas kā vērtība intervijā ir pieminēta 5 reizes. No L negatīvās pieredzes MRD ir izrietējusi īpašas nozīmības piešķiršana bērna individualitātei. No tā ir jāsecina, ka ir iespējams gadījums, kad ļoti negatīva pašizpaušmes pieredze un patstāvīga tās refleksija padara pieredzē trūkstošo objektu par cilvēkam nozīmīgu orientieri.

Par L vērtību attīstību liecina studentes pāreja no pasīvas pozīcijas (konsekventas skolotāja prasību izpildes un pakļaušanās ārējas autoritātes vērtējumam (Seligman, Katz, 1996) uz aktīvu – novērtējumu saskaņā ar savu iekšējo pārliecību: „es varbūt neesmu mākslinieks, bet uzzīmēt es varu”. L dzīves gaitā acīmredzami ir pieaugusi personīgās autonomijas kā vērtības nozīme, gan var būt saistīts ar personības briedumu kopumā, ne tikai ar MRD pieredzi.

Salīdzinot ar radošā procesa pieredzē notikušo vērtību attīstību, pašizpaušmes pieredzes apjēgšanā daudz lielāks ir sociālo stereotipu iespaids. Te ievērojami atšķiras to studentu biogrāfijas, kuru spriedumi ir autonomi (R, A, M, D, C, K), no to biogrāfijām, kam dominē vajadzība pēc sociāla atbalsta (V, J, I, G). Var secināt, ka topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstībai MRD studiju procesā ir svarīga studenta iespēja pieņemt patstāvīgus lēmumus.

Šie rezultāti ievērojami atšķiras no kvantitatīvā pētījuma rezultātiem, kur pozitīvai pašapziņas pieredzei ir būtiskas mījsakarības ar orientēšanos uz profesionālu pašattīstību, bet nav saistības ar individualitāti kā vērtību.

Ņemot vērā interviju kontentanalīzē atklātās MRD pieredzes satura atšķirības, intervijas tika kodētas vēlreiz, izvērtējot katras pieredzes situācijas kvalitāti (kodi C), (3.4 pielikums).

Kvalitatīvo datu analīzes rezultātiem tika veikta korelāciju analīze, salīdzinot tās pašas kategorijas kā kvantitatīvajā pētījumā (4.5. un 4.6. pielikums).

Lai pārliecinātos par secinājumu ticamību, kvantitatīvo datu analīzes rezultātā iegūtās korelācijas tika salīdzinātas ar kvalitatīvā pētījuma rezultātiem (Kendela korelāciju tests): interviju respondentu SPV satura sakarībām ar pozitīvu un negatīvu MRD pieredzi (kodi P) un ar noteiktu MRD pieredzes kvalitāti (kodi C) (4.28. tabula; 4.7. un 4.8. pielikums).

4.28. tabula

Topošo skolotāju profesionālo vērtību korelācijas ar pozitīvu un negatīvu MRD pieredzi.

Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes rezultātu salīdzinājums. Kendela korelācija

| MRD pieredze | | Daudzveidība un individualitāte | | |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| | | Kvant. 4. faktors | Kval. | |
| | | | D+ | I+ |
| P1-1 Radošā procesa pozitīva pieredze | Korelācijas koeficients | ,185** | ,447* | ,236 |
| | nozīmība | ,001 | ,040 | ,278 |
| P1-2 Radošā procesa negatīva pieredze | Korelācijas koeficients | ,185** | -,364 | -,520* |
| | Nozīmība | ,001 | ,103 | ,020 |

Vienīgā sakarība, kurā MRD pozitīvajai pieredzei bija nozīmīgas korelācijas abos pētījuma veidos, izrādījās radošā procesa attiecībām ar topošā skolotāja orientāciju uz daudzveidību, individualitāti un mainību. 4.28. tabulā redzams, ka radošā procesa pozitīva pieredze, tāpat, aizrautība, interese, darbības prieks un atteikšanās no apzinātas kontroles, ir saistīta ar daudzveidības kā vērtības apliecinājumu ($p=0.040$). Savukārt šādu pozitīvu izjūtu trūkumam (radošā procesa negatīvai pieredzei) ir apgriezta korelācija ar individualitāti kā vērtību ($p=0,020$). Tātad, ja topošais skolotājs pats nav izbaudījis radošo procesu, tad viņam nav uzticības skolēna iniciatīvai un izvēlei un intereses par skolēnu individuālā potenciāla attīstību (piemēram, I un B gadījumi, kuros MRD studijas ir saistītas ar „cīņu”, lai atbilstu izvirzītajām prasībām). Savukārt tas, ka studenta radošā procesa pieredze ir pozitīva, vēl negarantē individualitātes kā SPV augstu līmeni (V gadījums, kurā studente savu aizraujošo MRD pieredzi nesaista ar savu pedagoģisko darbību).

Salīdzinot MRD pieredzes kvalitātes attiecības ar topošo skolotāju SPV, atbilstību starp kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes rezultātiem bija krietni vairāk (4.29. tabula).

4.29. tabula

Topošo skolotāju profesionālo vērtību mījsakarības ar MRD pieredzes kvalitāti.

Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes rezultātu salīdzinājums. Kendela korelācija

| MRD pieredze | SPV | Profesionālā autonomija | | Daudzveidība un individualitāte | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | | Kvant. 5. faktors | Kval. A+ | Kvant. 4.faktors | Kval. | | |
| | | | | | D+ | I+ | I- |
| Emociju komunikācija - emocionāls savīļņojums | Korelācijas koeficients | | | ,226 ^{**} | ,596 ^{**} | ,174 | -,725 [*] |
| | Nozīmība | | | .000 | .006 | ,425 | .001 |
| Izvēle un brīvības izjūta | Korelācijas koeficients | ,135 [*] | ,455 [*] | ,114 [*] | ,334 | ,508 [*] | |
| | Nozīmība | .015 | .044 | .039 | ,139 | .024 | |
| Izaicinājums un atklājumi | Korelācijas koeficients | | | ,153 ^{**} | ,469 [*] | ,210 | |
| | nozīmība | | | .006 | .031 | ,333 | |

Abos pētījuma veidos sakrīt emocionālā pārdzīvojuma pieredzes MRD un daudzveidības un individualitātes kā topošā skolotāja profesionālo vērtību sakarību nozīmīgums ($p < 0,01$). Mākslinieciski radošajā darbībā gūtais emocionālais pārdzīvojums, ko raksturo estētiskas kvalitātes – pievēršanās vienlaikus savām un „cita” izjūtām, iejušanās, uztveroša pieeja un gatavība mainīt savas attieksmes, acīmredzot ir saistītas ar topošo skolotāju prāta atvērtību, spēju līdzsvarot pretrunas un pieņemt jaunas, neierastas parādības. Savukārt emociju komunikācijas pieredzes apgrieztā korelācija ar individualitātes kā vērtības noliegumu atklāj, ka estētiskas – jutīgas un emocionālas uztveres trūkums kavē topošo skolotāju pieņemt no savējā atšķirīgus viedokļus, uzticēties skolēna izvēlei un līdz ar to – veidot konstruktīvu, individualizētu, uz skolēna mācīšanos orientētu profesionālo darbību.

Kvantitatīvā un kvalitatīvā pētījuma rezultātu sakrītības liecina, ka skolotāja orientācija uz daudzveidību un mainību, elastība un atvērtība ir saistītas ar viņu atklājumu un izaicinājumu pieredzi MRD ($p < 0,05$), bet iejūtība un uzticēšanās skolēna individuālai izvēlei – ar brīvas izvēles pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā ($p < 0,01$). Brīvības un uzdrīkstēšanās pieredze MRD ir būtiski saistīta arī ar topošā skolotāja profesionālo autonomiju – orientāciju uz mācīšanos un kritisku refleksiju ($p < 0,05$).

Secinājumi

1. Topošo skolotāju vērtību attīstībā lielāks iespaids ir jaunākajai, svaigākajai pieredzei. Pamatskolā gūto nepatīkamās pieredzes iespaidu pārspēj vēlākos gados studijās gūtā pozitīvā MRD pieredze. Pastāv arī pretēja sakarība – pozitīvas MRD pieredzes pamatskolā iedarbību pārspēj negatīva pieredze studiju laikā (J). No tā izriet, ka 1) augstskolas studiju procesā MRD ir iespējamās pozitīvas studentu vērtību izmaiņas un 2) analizējot anketas, ir jēga salīdzināt studentu profesionālās vērtības ar studiju gadu pieredzi, nevis ar pirms studijām un studiju laikā gūto vidējo pieredzi.

2. Atšķirīga MRD pieredze ir saistīta ar kardināli pretējiem, pedagoga profesijai būtiskiem studentu secinājumiem par:

2.1. daudzveidību kā vērtību. Respondenti vai nu ir gatavi saskatīt un novērtēt atšķirīgo, individuālo, īpašo, vai arī nostiprina savu priekšstatu par „vienīgo pareizo variantu” kā ideālu.

2.2. individualitāti kā vērtību. Studenti vai nu ir pārliecināti, ka „visi cilvēki (tai skaitā es pati) var, prot un spēj”, vai arī, ka „ir, kas prot un ir, kas neprot”.

2.3. mijdarbību kā vērtību. Pozitīva MRD pieredze saistās ar izpratni par pedagoģisku mijdarbību kā iespēju „izteikties, klausīties, ko saka citi, parunāt”, negatīva pieredze – ar vienpusēju skolotāja darbību „pateikt, neteikt neko sliktu, paskaidrot, likt saprast”;

2.4. profesionālo autonomiju kā vērtību. Pozitīva pieredze ļauj studentiem novērtēt savas iniciatīvas un atbildības nozīmību, bet negatīva saistās ar savas darbības pamatošanu ar ārēju nosacījumu iedarbību.

3. Korelāciju pētījums ļauj ar lielu ticamības pakāpi vispārināt sekojošus rezultātus:

3.1. Radošu atklājumu un izaicinājuma pieredze MRD ir saistīta ar topošo skolotāju orientāciju uz daudzveidību un mainību.

3.2. Brīvas izvēles pieredzei MRD ir būtiskas korelācijas ar topošā skolotāja orientāciju uz daudzveidību un uz profesionālo autonomiju kā pašattīstību un kritisku refleksiju.

3.3. Estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD kā emociju komunikācija ir tieši proporcionāla topošo skolotāju profesionālo orientācijai uz daudzveidību un individualitāti kā profesionālām vērtībām.

4. Analizējot dažādus studentu MRD pieredzes aspektus, ir būtiski ņemt vērā pieredzes saturisko kvalitāti, ne tikai tās emocionālo nokrāsu. No skolotāja profesionālo

vērtību attīstības viedokļa radošā procesa pieredzē vērtīgāka ir aizrautība, atklāsme un izaicinājums, nevis relaksācija, atbrīvotība un vieglums. Pašizpaušmes pieredzē skolotāja profesionālo vērtību attīstību pozitīvi ietekmē uzmanības pievēršana savām izjūtām un drosmē pārkāpt ierastos stereotipus, turpretī pašapziņas un pārliecības par savām spējām pieredze vien nav pietiekama, lai students novērtētu daudzveidību un individualitāti kā vērtību. Estētiskā pārdzīvojuma kā emociju un jūtu komunikācijas pieredzei ir lielāka nozīme studentu vērtību attīstībā nekā baudai un patikai. Studentiem ar augstu skolotāja profesionālo vērtību līmeni visos to aspektos MRD pieredze pārsvarā ir bijusi pozitīva un saturiski dziļa.

5. Iespējams, ka studenta vērtību attīstību ietekmē dažādi faktori ārpus pedagoģiskā procesa – viņu esošā vērtību sistēma, personības struktūra un dzīvesdarbības pieredze. Tam, kas ir pēc dabas atvērtāks un kritiskāks, vērtību izmaiņas notiek straujāk. Studenta esošās vērtības var būt izteikti orientētas uz daudzveidības, individualitātes, mijdarbības un autonomijas īstenošanu. Ja arī pētījums nevar pilnībā apstiprināt, ka intervēto studentu un pedagoģu vērtības ir veidojušās MRD izglītības pieredzē, tas atklāj pedagoga iespējas, mērķtiecīgi organizējot pedagoģisko darbību, radīt objektīvus apstākļus trūkstošo vērtību attīstības posmu īstenošanai. Studentam mākslinieciski radošajā darbībā ir jārada iespēja sastapties ar daudzveidīgu emocionālu pārdzīvojumu komunikāciju, radošu atklāsmi un izaicinājumu, un ar brīvas izvēles iespējām.

4.6. Topošo skolotāju vērtību attīstība pedagoģiskajā darbībā

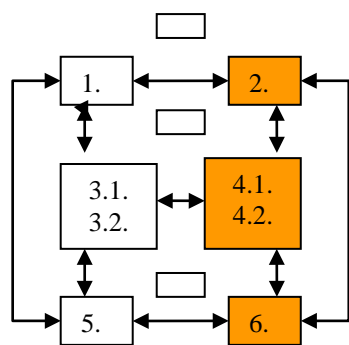
Pētījuma pirmajā ciklā tika atklātas nozīmīgas mīļsakarības starp MRD saturu topošo skolotāju pieredzē un viņu profesionālajām vērtībām. Korelāciju pētījuma rezultāti var nozīmēt, ka īpaša MRD pieredze ir ietekmējusi topošos skolotāju vērtības, bet tikpat labi - ka studentu vērtību sistēma ietekmē viņa gūto pieredzi. Cēloņsakarību pētījuma uzdevums bija noskaidrot pedagoģiskās darbības objektīvo komponentu iespaidu uz studentu vērtību izmaiņām.

Cēloņsakarību pētījuma jautājumi ir:

1. Vai topošo skolotāju vērtības izmainās MRD studiju procesā?
2. Kāda objektīva pedagoģiska darbība (studiju saturs un vērtēšanas veids) ietekmē topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību.

Šajā pētījuma ciklā intervijas tika izmantoti kodi VV (studentu vērtību attīstības process), MV (promocijas darbā izveidotā pedagoģiskās darbības procesuālā modeļa komponenti) un S (holistiska MRD studiju satura komponenti).

4.6.1. Topošo skolotāju vērtību attīstības process pedagoģiskajā darbībā



Lai apstiprinātu topošo skolotāju vērtību attīstības faktu, analizējot intervijas tika rekonstruēts topošo skolotāju vērtību attīstības process mākslinieciskās izglītības pieredzē. Šim nolūkam intervijās tika kodēti vērtību attīstības procesa posmi – tieša, emocionāla vērtības pieredze, pieredzes emocionālās ievirzes izvērtējums un jaunās vērtības iekļaušanās esošajā vērtību sistēmā.

Saskaņā ar Djūiju, īpašības, kas vienu pieredzes vienību atšķir no otras, ir emocijas. Tādēļ, kodējot intervijas, par **vērtības tiešas pieredzes** pazīmi tika uzskatītas respondentu pieminētās pozitīvās vai negatīvās emocijas, ko izraisījis mākslinieciski radošās darbības process un rezultāts (Dewey, 1979). Vērtības tiešā pieredzē visas izjūtas tiek uztvertas kā spontānas, vienkāršas un saprotamas; tas liecina, ka konflikts risinās vienā līmenī (Dabrowsky, 1972).

Par **pieredzes emocionālās ievirzes novērtējumu** intervijās liecina subjektīvs savu izjūtu raksturojums attiecībā pret mākslinieciskās darbības procesu un tā rezultātu (3.2. pielikums). Intervijās respondentu pārdzīvotās emocijas vai nu tika nosauktas tieši, vai arī tās tika interpretētas atbilstoši emocionāli iekrāsotiem vērtējumiem, piemēram, patika/nepatika. Dažu vērtējumu nozīme bija izprotama tikai kontekstā. Piemēram, vērtējums „vienādi” M interpretācijā nozīmē „garlaicīgi, neinteresanti”, bet D interpretācijā „viens un tas pats” raksturo domubiedru kopību, kas kontekstā nozīmē pozitīvu pārdzīvojumu. Vērtējumu pastiprina apstākļa vārdi: ļoti, daudz, milzīgi, ārkārtīgi, ideāli, kolosāli, absolūti, „bišķin”, kā arī īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes: „visvairāk, bagātāk, visvieglākais”; tie arī liecina par pieredzētā pārdzīvojuma spēku.

Kodēšanas gaitā tika secināts, ka kādas vērtības tiešas pieredzes fakta apliecinājums studentu stāstījumos sakrīt emocionāla pārdzīvojuma raksturojuma. Līdz ar to kodi VV_1 un VV_2 pārklājās, tos nebija jēgas nodalīt. Tā kā respondentu MRD pieredze tika fiksēta

jau iepriekšējā pētījuma ciklā, tad studentu pieredzes emocionālās ievirzes novērtējums tika pievienots intervijām, apvienojot kodus P1_1, P2_1 un P3_2 (metakods VV_2).

Pozitīva pieredze tika kodēta kā pozitīvu emociju izpausmes, par negatīvu pieredzi tika pieņemts negatīvas emocijas vai pozitīvu emociju trūkums. Pārdzīvoto emociju pozitīvs novērtējums liecina, ka darbība atbilst cilvēka jēgveidojošajam (Леонтьев, 1998; Vidnere, 1999). Personai novērtējot kādu objektu kā vērtību, ir realizēts vērtību attīstības trešais posms.

Analizējot vērtības pieredzes subjektīvo jēgu, tā tiek salīdzināta ar cita veida pieredzēm, pārbaudīta konfrontācijā ar sociālām vērtībām un iekļauta esošajā sistēmā (Krahtwohl, Bloom, Masia, 1964; Vidnere, 1999). Jaunā pieredze tiek analizēta no daudzu līmeņu perspektīvas, tas notiek apzināti un kontrolēti (Dabrowsky, 1972; Д. Леонтьев, 1998; Schwarz, 2006). Cilvēks apzinās savu zemākā līmeņa rīcību blakus augstāka līmeņa ideāla iespējamībai. Rodas jauns, spēcīgs konflikta tips (Dabrowsky, 1972). Intervijās vērtības pieredzes subjektīvās jēgas analīze tika fiksēta brīžos, kad studentes un pedagoges, reflektējot savu pieredzi, salīdzina pretrunīgu vērtību personisko nozīmību. Pretrunu fiksēšana ir liecina, ka indivīds ir apzinājies alternatīvas; tas ir priekšnoteikums, lai brīvi izvēlētos vienu no tām.

Subjektīvās jēgas analīzes rezultātā students **izšķiras par kādas vērtības prioritāti.** Kontentanalīzes gaitā tika pieņemts, ka par to liecina respondenta augsts novērtējums vienai no iepriekš minētām pretrunīgajām vērtībām, kā arī atziņa par savas vērtību sistēmas izmaiņām (4.30. tabula).

4.30. tabula

Kodi respondentu vērtību attīstības procesam

| Metakodi | Kodi | Piemēri |
|---|--|---------|
| Tieša, emocionāla vērtības pieredze VV1 | Estētiskā pārdzīvojuma pieredze P1 Pašizpausmes pieredze P2 Radošā procesa pieredze P3 | |

4.30. tabulas turpinājums

| Metakodi | Kodi | Piemēri |
|--|---|--|
| Pieredzes emocionālās nokrāsas izvērtējums VV2 | Pozitīvas emocijas un vērtējumi P+ | Interesanti, aizraujoši, feini, jauki, brīvi, spilgti, pilnvērtīgi, skaisti, radoši, dvēseliski, emocionāli, vienkārši, pareizi, precīzi, labi, ģeniāli u.c. Padodas, man izdevās, nav tik traki u.c. |
| | Negatīvas emocijas un vērtējumi P- | Garlaicīgi, nekā, šausmīgi, slikti, grūti, ar lielām mokām, pelēks, bezcerīgi, bailīgi, viduvēji u.c. Es neesmu mākslinieks, nesanāca, pārmocīts, nav padevies, zems līmenis u.c. |
| Pieredzes subjektīvās jēgas analīze VV3 | Divu atšķirīgu, vienlīdz nozīmīgu vērtību salīdzināšana | Sk. 4.33. tabulu |
| Jaunās vērtības iekļaušanās esošajā vērtību sistēmā VV4 | Lēmums par kādas vērtības prioritāti. | Galvenais ir, ir ļoti svarīgi, būtiski, nozīmīgi, nedrīkst, es esmu pārliecināta, vajag, tā tu vari, ir tā/nav tā, ka... u.c. |
| | Atziņa par savu iekšējo orientieru izmaiņām. | Agrāk – tagad, tagad ir savādāk, tagad es citādāk skatos, domāju, rīkojos u.c. |

Apgalvojumi un pieņemtie lēmumi liecina par kādas vērtības pacelšanos augstāk studenta vērtību hierarhijā, nomainot kādu citu vērtību, kas iepriekš kalpojusi par novērtējuma kritēriju (5.1. pielikums). Paši par sevi šādi spriedumi var izteikt arī sociālos stereotipus vai sākotnējās pārliecības, bet kombinācijā ar izvēli starp vairākām atšķirīgām vērtībām tie nozīmē jaunu jēgas sakarību izpratni. Ir noticis vērtību attīstības ceturtais posms. Intervijā jēgas analīzei (VV3) sekojoša lēmuma pieņemšana (VV4) tika fiksēta kā secības kods VV3/4. Vairumā interviju studentes un pedagoģes arī pašas konstatē savu attieksmju, pārliecību, pasaules uztveres, rakstura vai identitātes izmaiņas MRD pieredzē.

Intervijās vērtību attīstības procesa posmi ir konstatējami dažādās attiecībās (4.31. tabula).

4.31. tabula

Vērtību attīstības procesa atsevišķu posmu biežums intervijās

| Kodi | Intervijas | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|---|----|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|------|
| | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V | Kopā |
| Vērtību attīstības process VV | | | | | | | | | | | | | | | |
| Emociju novērtējums VV2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 7 | 4 | 4 | 8 | 11 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 65 |
| Subjektīvās jēgas analīze VV3 | 14 | 8 | 10 | 4 | 0 | 5 | 7 | 4 | 6 | 3 | 4 | 3 | 8 | 0 | 76 |
| Lēmums par vienas vērtības prioritāti, kas pieņemts jēgas analīzes rezultātā VV3/4 | 7 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 33 |
| Kādas vērtības apliecinājums VV4 | 17 | 7 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 6 | 9 | 5 | 3 | 6 | 8 | 3 | 77 |

Dažās no tam fiksējams pilns vērtību attīstības cikls, citās – daļējs. Emocionāls pārdzīvojums, kas raksturo vērtības tiešu pieredzi, ir aprakstīts visās intervijās, taču turpmākais vērtību attīstības process risinās atšķirīgi. Ar AQUAD6 palīdzību tika konstatēti 3 tipi (5.5. pielikums):

1. pieredzes emocionāls vērtējums vienā dimensijā – jēgas analīze – no tās izrietoša lēmuma pieņemšana (pilns vērtību attīstības cikls) (A, S, B).
2. pieredzes emocionāls vērtējums vienā dimensijā - jēgas analīze – lēmums netiek pieņemts (vērtību attīstības process ierosināts, bet nepabeigts) (D, daļēji G).
3. pieredzes emocionāls vērtējums vienā dimensijā – lēmuma pieņemšana (mainās studenta attieksme, vērtējumi vienā dimensijā no pozitīva uz negatīvu vai otrādi). Trūkstot jēgas analīzei, vērtību attīstība ir kvantitatīva, nevis kvalitatīva, jo novērtējuma kritēriji nemainās, vērtību attīstība nenotiek (I, V, J). Šis tips atbilst Džarvisa aprakstītajai analīzei bez refleksijas (Griffin, Holford, Jarvis, 2003).

Kopumā var secināt, ka vērtību attīstības process apstājas, ja studentam vai nu trūkst emocionāla pārdzīvojuma, vai nenotiek pāreja no vērtējuma vienā dimensijā uz vairāku dimensiju izvērtējumu, vai arī, ja topošā skolotāja lēmumi par vērtībām tiek pieņemti, balstoties uz sociālā novērtējuma dominanti, nevis un savu pozitīvo pieredzi. 4.32. tabulā ir redzami skolotāja profesionālo vērtību attīstības trīs tipu noteikšanas piemēri.

Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības procesa tipi. Teksta fragmenti

| SPV | Pieredzes emocionāls vērtējums vienā dimensijā | Pretrunīgu vērtību subjektīvās jēgas analīze | Lēmums par jaunas vērtības pieņemšanu | Tips |
|-----------------|--|---|--|--------|
| Daudzveidība | Interese, aizrautība. | Lietas (izskatās) tādas nekādas – daudz ko var ieraudzīt. Smuks/nesmuks – kāpēc tas ir tā vai tā. Tehnika, bez kļūdām – daudzveidība. | Cilvēkiem nav vienas patiesības, bet ir daudzas. Daudzas lietas var ieraudzīt, ja paskatās no dažādiem viedokļiem. | 1. (A) |
| Daudzveidība | Es zīmēju šausmīgi. | Tā bāze ir jāiemāca – zīmēšana ir radoša. | Katrs zīmē savādāk. Katram padodas kaut kas cits. | 1. (L) |
| Individualitāte | Jauki, patīkami. | Ļaut izpausties – iemācīt. Talants – darbs. Bērna izpausme – skolotāja vērtējums. | – | 2. (G) |
| Autonomija | Es biju viduvējība | – | Ir, kas māc, un ir, kas nemāc. | 3. (I) |

Par vērtību sistēmas izmaiņām liecina studentu vērtēšanas kritēriju kvalitatīvas izmaiņas intervijas gaitā (1. tips): no „patīka/nepatīka” uz „emocionālāk, skaistāk, bagātāk” (K) un „pilnvērtīgi”, „emocionāli” (M), no „stabili, skaisti” uz „spontāni” (A), no „pareizi” uz „dvēseliski”, no „izcili” uz „radošāks vispār” (R), respondentes salīdzina nevis pozitīvo ar negatīvo, bet gan savstarpēji divas pozitīvas kategorijas. MRD pieredzē ir izmainījusies *pārliecība*, ir radušās jaunas, emocionāli iekrāsotas, personiski nozīmīgas zināšanas: „tāda atziņa!”(K), „atklājums”(V), „es ievēroju” (L), „kādreiz es nebiju iedomājies” (A), „es esmu iemācījusies” (C, R), „globāls atklājums” (M) un „es sapratu, ka jēga ir...” (R, A, M). R atzīst, ka mākslā mācījusies, ka dzīvē „nav standartvarianta”. M vērtība ir nevis no jauna internalizēta, bet piesātinājusies „es jau agrāk tā uzskatīju,....bet tagad esmu par to vēl vairāk pārliecināta” (ka var gleznot tā un arī tā, un iemācīt to, ka sliktu darbu nav). Trīs respondentes atzīst, ka MRD rezultātā ir mainījies viņu *raksturs*; viņas ir mainījušās „uz labo pusi” (K), kļuvušas labestīgākas (R); ir iejūtīgākas: „labāk saprot bērnus” (A). Rakstura īpašības ir saistītas ar noturīgiem cilvēka uzvedības principiem. Mainoties cilvēka vērtībām, izmainās šie principi un līdz ar to mainās arī paradumi un raksturs (Špona, 2004). K un A MRD studiju laikā ir mainījusies *profesionālā identitāte*: „Kad es iestājos skolā - "nekad par skolotāju"! Bet tagad es pilnīgi otrādi, ja tagad man būtu tāda iespēja, es ļoti labi varētu iet un ar bērniem

darboties, man pat patiktu.” R, A, K, M intervijās ir fiksēts no šīs izvēles izrietošs **lēmums par turpmāko darbību**, kas apliecina, ka kādas vērtības attīstības cikls ir pilnīgs.

Vairākās intervijās ir sastopama atziņa, ka vizuālās mākslas izglītības procesā ir mainījusies **pasaules uztvere**: „uztvere iz bišķīt mainījusies”, „pilnībā pārmainījies skats uz...”, „tagad ir pretēji..... es vairs nedomāju tā kā kādreiz” (A), „tagad es paskatos uz to/cilvēkiem pavisam savādāk”(B), „tur jau ir kaut kādas sajūtas un vienkārši kaut kas tāds citādāks” (R). Tā kā indivīda vērtības ietekmē kritērijus, ko viņš lieto dažādu parādību vērtēšanai, „skatījuma” izmaiņas ir attiecināmas uz vērtību attīstību.

3. tipa gadījumos kādas parādības novērtējums skatījumā izmainās kvantitatīvi, piemēram, no „patika” uz „nepatika”, no „labi/labāk” uz „sliktāk”. Šādas izmaiņas norāda uz respondentu attieksmes maiņu pret kādu parādību, kas var būt saistīta ar pašas parādības nevis indivīda vērtību izmaiņām. Attieksmju maiņu apzinās arī respondentes pašas. Visbiežāk tās ir izmaiņas **attieksmē** pret sevi, savām spējām: „Es visu laiku biju viduvējība... un dēļ tā (mākslas pedagoga)... es sāku mākslu taisīt” (I), „es vairs nedomāju tā kā kādreiz (ka es pilnīgi neko nemāku)” (L), „man vairs nav bail (no krāsām)”(A), „es nezināju, ka es protu (zīmēt)” (M), „izrādījās, ka to es varu” (V). Vai citiem vārdiem: „tā pārliecība par sevi ir citādāka” (A). R un G atzīst, ka MRD rezultātā ne tikai mākslā, bet arī dzīvē jūtas drošākas un par sevi pārliecinātākas. J ir vienīgā, kura intervijā saka, ja kādreiz MRD ir stiprinājusi viņas pārliecību par sevi, tad „tagad ir pretēji”, t.i., J atzīst, ka MRD tieši kavē viņas pašapziņas nostiprināšanos. K, L, V un A atzīst, ka augstskolas studiju procesā ir mainījusies viņu attieksme pret māksliniecisku darbību. No vienaldzības un nepatikas uz aizrautību, interesi un patiku.

2. tipa vērtību izmaiņas var uzskatīt par daļējām, jo pretrunīgas vērtības tiek analizētas, tātad, respondentes apzinās vairāku līmeņu alternatīvu iespējamību, bet, kamēr jauno vērtību apstiprinošs lēmums nav pieņemts, ir iespējama atgriešanās pie iepriekšējām vērtībām, un uzsāktais vērtību attīstības process atgriežas savā sākotnē.

Pēc izteikto apgalvojumu satura saistības ar daudzveidību, individualitāti, mijdarbību un profesionālo autonomiju kā vērtībām var spriest par profesionālo vērtību attīstību. Respondentu profesionālo vērtību satura attīstība tika fiksēta katram SPV kritērijam atsevišķi, jo katrā intervijā tiek runāts par citiem SPV aspektiem.

Atsevišķu SPV attīstība ir saistīta ar atšķirīgu vērtību pretstatu salīdzināšanu (4.33. tabula).

Pretrunīgo skolotāja profesionālo vērtību salīdzinājums intervijās

| Kategorija | Kritēriji | Rādītāji |
|-----------------|---|---|
| Daudzveidība | Reproduktīvi – radoši | Labs darbs -vieglums Izcili – domāt citādi Nozīmēt – brīvi radīt |
| | Atbilstība - atvērtība | Atpazīt – saskaņot Patika – skats no dažādiem viedokļiem Prasme – emocijas. |
| Individualitāte | Standarts – individualitāte | Smuks/nesmuks -kāpēc tev tā iznāca? Akurāti, perfekti – lai pašam patīk Ievērotas prasības - oriģināls darbs, individuāls talants Apgūt programmu – pielikt savu niansi Iemācīties – ielikt sirdi |
| | Rezultāts - process | Patika – pareizība, Mācīt – baudīt Gala rezultāts - emocijas Labas atzīmes – tukšuma sajūta |
| | Izaicinājums – stabilitāte | Pašam lauzties – parādīt ceļu Gandarījums, pārvarot grūtības - vieglums |
| | Izdarīt - apjēgt | Atzīme – jēgas analīze Darīt – apjēgt, iedziļināties |
| Mijdarbība | Atbilst – izteikties | Labs zīmējums - kaut ko pateikt Pareizi/nepareizi - izpausties |
| | Sasniegumi – saskarsme | Visu paspēt - ieiet savā pasaulē |
| | Neverbākā saskarsme | Uzzīmēt – izteikties Zināšanas - tas, ko nevar izteikt vārdos |
| Autonomija | Sasniegumi – uzdrīkstēšanās | Neesmu mākslinieks – izrādās, tomēr varu Sanāca – uzdrīkstos |
| | Ārējs vērtējums – personiska pārliecība | Pašas prieks -pasniedzēja atzinība Patika – iekļaušanās noteikumos |

Saistībā ar **daudzveidību** kā vērtību intervijās visbiežāk minēts vērtību konflikts starp kritērijiem, kas raksturo striktas, nepārprotamas normas („pareizi/nepareizi”, „izcili”) un tādiem, kas izsaka atvērtību un mainību (emocionalitāte, radošums, dzīvīgums) (R, C, K). Otrs pretstats ir starp tehnoloģiju, tehniku, prasmju apguvi, kas arī ir iepriekš noteiktas un visiem vienādas, un kas arī tiek aprakstīts kā „pareizība” un iedvesmu, skaistumu (A, B) (5.3. pielikums).

Novērtējot **individualitāti** kā vērtību, respondentēs analizē augsta līmeņa mācību sasniegumu un radoša, aizrautīga, personiski nozīmīga procesa jēgas sakarības. Individuāla talanta, pārliecības un gandarījuma izpausmes tiek salīdzinātas ar nepieciešamību izpildīt vienotas prasības un sasniegt tehnisku pilnību (D, L, A, S, T). Attiecinot šīs pašas vērtības uz skolotāja profesionālo darbību, intervijās tiek pretstatīta skolotāja dominējošā pozīcija un skolēnu patstāvīga mācīšanās: ļaut izpausties – iemācīt (G, K), kaut ko izdarīt (pašam) – kontrolēt (B), strādāt radoši – likt iemācīties (S, A), smags darbs, grūtums, sasprindzinājums – sajūsma, vieglums, „lauzties cauri”, cīnīties –

parādīt ceļu, palīdzēt (I, G, V, A, M). Saistot kopā izteikumus, kuros pieminēta daudzveidība un individualitāte, ir redzams, ka dažādība kā vērtība ir saistīta ar topošo skolotāju ticību katra bērna iespējai kaut ko iemācīties (Freire, 1998; Long, Riegle, 2002) (A, R, L, M), vai pretēji – uzskatam, ka „ir, kam ir dots, un ir, kam nav” (I, J).

Mijdarbības kā vērtības subjektīvās jēgas analīzi apliecina „atbilstības iepriekš dotiem noteikumiem pretstatīšana spējai kaut ko izteikt – emocijas, savas domas, sajūtas idejas. Atziņa par bērna viedokļa nozīmību un dažāda veida divpusējas, vienlīdzīgu subjektu komunikācijas pieminēšana pozitīvā nozīmē, piemēram: „bērns var kaut ko pateikt”, „parunāt” (A), „izrunāties” (K) liecina par topošā skolotāja gatavību uzvert bērnu kā līdzvērtīgu saskarsmes partneri (Špona, 2004). Kā pretēji, mijdarbību kavējoši tika vērtēti izteikumi, kas saistīti ar skolotāja dominanti komunikācijā, piemēram, „runāt ar bērniem” (B, J), „pateikt, paskaidrot” (J, L).

Par profesionālās autonomijas subjektīvās jēgas izvērtēšanu intervijās liecina respondentu izteikumi par savām mākslinieciskajām spējām, pretstatot to augstu/zemu līmeni personiskam piepildījumam (R, L, B, G), pārliecībai par sevi, drosmei uzdrīkstēties (V, I, D, A, S, M) (Edgar, 1974). Daudzās intervijās atspoguļots ārēja, sociāla vērtējuma un iekšējās motivācijas konflikts (V, B, G, R, L) (Rogers, 1961). Trijās intervijās kā mākslinieciski radošās darbības pozitīvas pieredzes rezultāts ir respondentu atziņa par savu vēlēšanos strādāt skolā, saistīt dzīvi ar pedagoga profesiju (K, A, M), tādējādi apliecinot profesionālās identitātes attīstību.

Pretrunīgu vērtību salīdzināšanas rezultātā vairums respondentu izšķiras par kādas vērtības prioritāti. 4.34. tabulā apkopots to situāciju skaits, kad apliecinātā vērtība ir saistīta ar skolotāja profesionālajām vērtībām. Tabulā „a”, „d”, „i”, un „m” apzīmē SPV kritērijus – autonomiju, daudzveidību, individualitāti un mijiedarbību; „+” izsaka indivīda izšķiršanos par aktuālo vērtību dominantu, bet „-” – par tradicionālo vērtību nozīmību.

Respondentu SPV satura izmaiņas subjektīvās jēgas analīzes rezultātā. Biežuma tabula (AQUAD6)

| Lēmums par vērtību pieņemšanu | Intervijas | | | | | | | | | | | | | | Kopā |
|----------------------------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V | |
| Daudzveidība + | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 1 | 25 |
| Individualitāte + | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 4 | 0 | 0 | 17 |
| Mijdarbība + | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Autonomija + | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 1 | 4 | 0 | 20 |
| Daudzveidība - | 0 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 18 |
| Individualitāte - | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Mijdarbība - | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 |
| Autonomija - | 0 | 4 | 2 | 0 | | 4 | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 22 |

Var secināt, ka respondentes kopumā mākslinieciski radošās darbības rezultātā ir pieņēmuši lēmumus attiecībā uz visiem SPV kritērijiem. Visvairāk viņām ir bijis jādome par daudzveidības un autonomijas personisko nozīmību (5.3. un 5.4. pielikums).

Veicot sakarību analīzi (pozitīva/ negatīva pieredze, subjektīvās jēgas analīze/ tās trūkums pozitīva/negatīva lēmuma pieņemšana) attiecībā uz katru SPV aspektu, tika secināts, kāda loma topošo skolotāju vērtību attīstībā ir pozitīvām emocijām (5.5. pielikums). Aktuālas skolotāja profesionāl vērtības apliecinoši vērtējumi ir radušies gan pozitīvā, gan negatīvā pieredzē, respektīvi, respondenti mācās ne tikai no pozitīvas, bet arī no negatīvas pieredzes. Arī negatīva pieredze rosina topošo skolotāju izcelt, piemēram, bērna individualitāti kā pedagoģisku vērtību (L, C, J). Tādos gadījumos intervijās negatīvās pieredzes aprakstam seko konceptuāli topošā skolotāja izteikumi, ko var raksturot ar L vārdiem: „es negribu, lai maniem bērniem tā būtu”. Lai noskaidrotu, vai tiešām ir vienalga, vai studenta personiskās nozīmības pieredze MRD ir pozitīva vai negatīva, teksta fragmenti ar studentu pedagoģiskajiem secinājumiem tika strukturēti 4.35. tabulā.

Pedagoģisko secinājumu satura salīdzinājums pēc pozitīvas un negatīvas personiskās nozīmības pieredzes MRD

| | |
|--|---|
| Pedagoģiski secinājumi personiskās nozīmības pozitīvas pieredzes | <p>„lai bērni <u>var</u>... parādīt sevi, ka viņi vienkārši <u>atplaukst</u>, viņi darbojas, acis spīd...”,</p> <p>„<u>nav jāmāca</u> bērniem, kā tā līnija tur jāvelk, vienkārši <u>jābauda</u>...” (K)</p> <p>„<u>parādīt</u>... jā, es kaut ko <u>varu</u> uztaisīt, varu izdarīt”,</p> <p>„<u>saprast</u>, ka vērtīgs ir paša paveiktais”(M);</p> <p>„zīmēšanā katrs kaut ko <u>var</u> izdarīt. Kaut ko viņš <u>var</u>, nav tā, ka bērns nevar pilnīgi neko” (A).</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| Pedagoģiski secinājumi personiskās nozīmības negatīvas pieredzes | <p>„<u>neierobežot</u> bērnu, <u>neteikt</u>, ka viņam tas darbs ir galīgi nekur nederīgs” (C).</p> <p>„tas ir ļoti svarīgi – <u>pateikt</u> bērnam uzslavu, uz pleca uzlikt roku vai acīs ieskatīties”(C).</p> <p>„ja bērnam kāda no tām (tehnikām) neiet... un <u>diez vai arī kādreiz ies...</u> tad pedagogs var atrast tādu tehniku, kurā viņam iznāks normāli”.</p> <p>„visādā ziņā <u>nedrīkst</u> nolikt cilvēku, viņam var ieteikt, pateikt, bet <u>teikt</u>, ka darbi ir metami zemē <u>nevar</u>, jo tas šausmīgi grauj” (L).</p> <p>„es cenšos viņiem šo <u>neiedzīt</u>, <u>lai</u> viņiem <u>nebūtu</u> kauns, mazvērtība par to, ko viņi dara. „es nevaru <u>pateikt</u>: tas ir slikti, nekam nederīgi” (L)</p> <p>„<u>skolotājam</u> ir jānāk pretī bērnam un jāpalīdz” (J).</p> |
|---|--|

Viena atšķirība ir tā, ka pedagoģiskie secinājumi no negatīvas pieredzes pārsvarā ir nolieguma formā, respektīvi, studenti apzinās, kā *nav* pareizi, jēdzīgi, vērtīgi, bet nenosauc to, kas *ir* vērtīgi. Turpretī pozitīvā pieredzē radušies secinājumi ir konstruktīvāki.

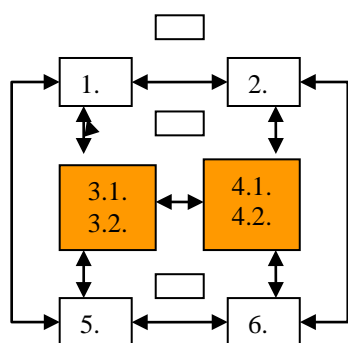
Otra atšķirība ir vērojama studentu attieksmē pret skolēnu kā līdzvērtīgu mācību procesa subjektu. Studentu, kam pašizpaušmes pieredze ir bijusi negatīva, izteiktie vērtējumi gan atklāj iejūtību un rūpes par bērna labsajūtu, tātad, orientāciju uz pedagoģisko sadarbību, bet ar bērna paša iniciatīvu studenti nerēķinās. Skolotāja vēlamā darbība tiek izteikta ar vārdiem „teikt/neteikt”, „palīdzēt”, „nākt pretī” – tās ir skolotāja iniciētas darbības. Studenti redz skolotāja–skolēna attiecību (mijdarbības) nozīmību, bet tās nav subjekts–subjekts attiecības. Studenti fokusējas uz skolotāja varu ietekmēt bērna uzskatus par viņu spējām, nevis uz bērna pašregulētu, patstāvīgu darbību (Helds, 2006). Savukārt izteikumos, kas seko personiskās nozīmības pozitīvas pieredzes aprakstam, bērnu pozīcija ir aprakstīta kā aktīva, apliecinot studentu ticību skolēna spējām parādīt sevi vai kaut ko pašiem paveikt.

Secinājumi

1. Atsevišķas respondentu profesionālās vērtības MRD studijās ir nomainījušās pilnīgi, daļēji vai arī palikušas nemainīgas.
2. MRD rezultātā respondentes ir pieņēmušas gan tādus lēmumus, kas atzīst aktuālu izglītības vērtību personisko nozīmību, gan tādus, kas to noliedz, tādējādi viņu SPV līmenis ir kļuvis dažos gadījumos augstāks, dažos – zemāks.
3. Par vērtību attīstības ceturto posmu – savas pieredzes subjektīvās jēgas analīzes rezultātā pieņemtiem lēmumiem liecina vērtēšanas kritēriju maiņa interviju gaitā.

4. Apliecinājums studentu vērtību izmaiņām ir pašu intervēto secinājumi par savu uzskatu, attieksmju, pasaules uztveres, rakstura, profesionālās identitātes maiņu. V, I, D, K, M ir iepazīnušas jaunas vērtības, un R un A gadījumos ir radušās jaunas esošo vērtību nozīmes.
5. Interviju analīzē ir fiksētas situācijas, kad tieši MRD pieredze ir izmainījusi topošā skolotāja attieksmes, pārliecību, vērtējuma kritērijus un identitāti.
6. Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstība mākslinieciski radošā darbībā ir iespējama.

4.6.2. Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstība mākslinieciski radošās darbības pieredzē un tās refleksijā



Kvalitatīvo datu analīze apstiprināja, ka topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstība ir atkarīga no visu teorētiski pamatoto vērtību attīstības posmu secīgas realizācijas. Promocijas pētījuma kontekstā būtiski bija izziņāt objektīvus pedagoģiskās darbības faktus vai principus, kas var būt cēlonis studentu emocionāli pozitīvas pieredzei, subjektīvās jēgas analīzei un lēmuma pieņemšanai par kādas vērtības prioritāti.

Šim nolūkam studiju saturs un vērtēšana intervijās tika kodēta saskaņā ar holistiskās MRD struktūrkomponentiem un izveidoto pedagoģiskās darbības procesuālo modeli (kodi S un MV). Tika veikta atsevišķu kodu struktūras, vispārējo mījsakarību (*general relations*), secības (*sequence*) un to kombināciju analīze (*analysis of implicants*) AQUAD6 vidē.

Holistisku pieredzi rosinošs mākslinieciski radošās darbības studiju saturs

MRD studiju saturs respondentu pieredzē tika kodēts atbilstoši sešiem izstrādātajiem MRD komponentiem, kā metakodus izmantojot modeļa sistēmveidojošos komponentus – dzīves konteksta komunikāciju, personības pašizpaušmi un mākslas darba radīšanu. MRD komponents tika uzskatīts par studiju saturu, ja respondentes to aprakstīja kā pedagoga izvirzītu vai pašas noteiktu uzdevumu, uzsākot radošo darbību, vai arī kā studiju rezultāta un /vai procesa vērtēšanas kritēriju. 4.36. tabulā aiz katra koda

iekavās norādīts tā apzīmējums implikantu analīzē (MRD studiju satura frekvences – 5.6. pielikumā).

4.36. tabula

Holistiskas mākslinieciski radošas darbības komponenti studiju saturā

| Metakods | Koda apzīmējums | Kods | Piemēri |
|-------------------------------|-----------------|----------------------------|--|
| Dzīves konteksta komunikācija | S1 | Temats (A) | Klusā daba, portrets, galda stūris, kolēģu hobiji utt. |
| Pašizpaušme | S2 | Pārdzīvojums (B) | Emocijas, noskaņa, raksturs. |
| | S3 | Radošais process (C) | Eksperiments, zīmējums pēc vērojuma, pētījums, emociju ekspresija utt. |
| Mākslas darba radīšana | S4 | Vizuālais tēls (D) | Līnija, forma, krāsa, apjoms, kompozīcija utt. |
| | S5 | Tehnika (E) | Zīmēšana, gleznošana, grafika, kolāža, darba četras stadijas, zīmulis utt. |
| Dzīves konteksta komunikācija | S6 | Mākslinieciskā vērtība (F) | Jūtu izteikšana, kolēģu iepazīšana, mācīšanās utt. |

MRD motivācija - mākslas darba radīšana kodējot netika uzskatīta par māksliniecisko vērtību, jo tā neatklāj radošā darba nozīmību dzīves kontekstā. Temats „kubs” netika attiecināts uz tematu no dzīves, bet gan uz noteiktas formas konstruēšanu, t.i. vizuālo likumību apguvi. „Akadēmiskā pieeja” tika interpretēta kā vizuālo līdzekļu un tehnikas apguve.

AQUAD6 programmā tika izveidotas apgalvojumu tabulas (*truth table*), lai pārbaudītu hipotēzi, nosakot, kādas MRD satura komponentu kombinācijas sekmē studentu radošā procesa, personiskās nozīmības un estētiskā pārdzīvojuma pieredzi MRD studiju ietvaros. Katrs studenta pozitīvās MRD pieredzes aspekts, tika analizēts atsevišķi (5.7. pielikums). MRD satura komponents „temats” (A) ir nozīmīgs tikai 4 intervijās, tādēļ implikantu tas analīzē netika iekļauts,

Analizējot studentu **radošā procesa** pieredzi, AQUAD 6 piedāvāja divas pozitīvas faktoru kombinācijas: BCDE, BCDE (4.34. tabula). Tās parāda, ka pozitīvu radošās atklāsmes pieredzi MRD studentes ir guvušas, ja MRD saturā ir pārstāvēti četri MRD veseluma komponenti: B – emocionāls pārdzīvojums, C - mērķtiecīga radošā procesa organizācija, D – vizuālās mākslas valodas apguve un F – mākslinieciskā vērtība. Analizējot negatīvo kritēriju, respektīvi, situāciju, kad aizrautība un radošā atklāsme nav pieredzēta, redzam, ka vienā no šiem gadījumiem arī ir sastopama pozitīva pieredze trijos

MRD satura aspektos (CDEf). Salīdzinot šo kombināciju ar līdzīgu pozitīvā kritērija kombināciju, ir redzams, ka te mācību saturā ir pārstāvēta vizuālo līdzekļu apguve, bet trūkst mākslas konteksta. Šis fakts apliecina, ka, neiekļaujot izglītības saturā pārdzīvojumu un konteksta sfēru, MRD pārdzīvojums ir nepietiekams, lai studenta gūtā pieredze būtu nozīmīga. Pārējos negatīvās radošās atklāsmes pieredzes variantos ir pārstāvēts tikai viens vai divi MRD satura komponenti, abi no profesionālās sfēras, (bDEf, bcEf), tātad, studentu izglītības pieredzē MRD saturs bijis visai tālu no veseluma.

Analizējot studentu **pašizpaušmes pieredzes** pozitīvo kritēriju, AQUAD6 piedāvā 2 faktoru kombinācijas: BCDE un BCDF - katrs no tiem pārstāvēts divos gadījumos. Var secināt, ka pozitīvu pieredzi garantē MRD satura modelis, kurā pārstāvēti 4 MRD satura komponenti. Negatīvā kritērija analīze piedāvā četras faktoru kombinācijas: CDEF, bcDE, bDEf. Tajās pārstāvēts plašs MRD saturs, bet studentu personiskās nozīmības pieredzi tas nav pozitīvi iespaidojis. Kopumā ir jāsecina, ka pašizpaušmes pieredzei MRD izglītības satura veselums nav izšķiroši nozīmīgs.

4.37. tabula

Responentu MRD pieredzes mījaskarības ar MRD izglītības saturu

| MRD pieredzes aspekts | Pozitīva pieredze | Negatīva pieredze |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Estētiskā pārdzīvojuma pieredze Emociju komunikācija | beDE cDEF BCDF BCEF | CDEf bcDF |
| Pašizpaušmes pieredze Brīvības izjūta | BCDF BCDE | CDEF bcDE bDEf bcEf |
| Radošā procesa pieredze Atklājumi un izaicinājumi | BCDF BCDE | CDEf bDEf bcEf |

Estētiskais pārdzīvojums studentu pieredzē ir pozitīvs četrās MRD komponentu kombinācijās. Tikai viena no tām BCDF (pārdzīvojums, radošais process, vizuālā valoda, mākslinieciskā vērtība) atbilst arī pārējiem MRD pieredzes veidiem. Šajā kombinācijā ir aptvertas visas trīs MRD satura sfēras: profesionālā, individuālā un konteksta sfēra; viss MRD satura veselums, atskaitot tehnisko prasmju apguvi. Pozitīvs estētiskais pārdzīvojums, kas saistīts tikai ar tehnisko prasmju un mākslas valodas apguvi (beDE un cDEF), nav pietiekams topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai, jo šī faktoru kombinācija nodala estētisko pārdzīvojumu no pašizpaušmes pieredzes un radošā

procesa pieredzes. Estētiskā pārdzīvojuma pieredze ir negatīva divās faktoru kombinācijās: CDEf un bcDF. Tajās MRD saturs nav tik plaši aptverts un tajās visās ir izslēgts pārdzīvojums (B).

Var secināt, ka tikai viena MRD faktoru kombinācija (BCDF) ir saistīta ar visiem holistiskās MRD aspektiem - ar emociju komunikācijas, radošu atklājumu un pašpieņemšanas pieredzi. Šie komponenti pārstāv visas trīs sistēmkonstruktīvistiska studiju satura jomas – profesionālo, individuālo un konteksta sfēru. Pārdzīvojuma (B), radošuma tehniku (C), vizuālās mākslas valodas apguves (D) un mākslinieciskās vērtības apzināšanās (F) iekļaušana studiju saturā ļauj studenta MRD atzīt par holistisku, personiski nozīmīgu darbību. Savukārt profesionālas tehnikas (E) un vizuālās mākslas valodas (D) apguve, ja tās nav saistītas ar studenta pārdzīvojumu, radošo spēju mērķtiecīgu attīstību un mākslas konteksta izpratni, var būt pretrunā ar holistisku, personiski nozīmīgu darbību MRD studijās, kā, piemēram, K stāstījumā par savu pieredzi: „Kā es iegāju vizuālās mākslas kabinetā, un tur uz statīva jau stāvēja tas, kas būs jāzīmē, man viss aizvērās ciet, un man neko vairs negribējās darīt”. Vismazākā nozīmība no topošo skolotāju holistiskās darbības viedokļa ir tehnisko prasmju apguvei.

Tāpat var konstatēt, ka, ja emociju izzināšana nav studiju saturs, ir ļoti maza varbūtība, ka studentes savu pārdzīvojumu uzskatīs par pietiekami nozīmīgu, lai tā iespaidā pretotos saviem iepriekšējiem priekšstatiem. Šajā izlasē bija aprakstītas tikai divas šādas situācijas (R un G).

Līdz ar to izveidoto MRD satura modeli var uzskatīt par piemērotu topošo skolotāju vērtību attīstības procesa ierosināšanai.

Secinājumi

1. Visus tos studenta MRD pieredzes aspektus, kas rosina topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstību, aktualizē MRD studiju saturs, kas aptver veselumā profesionālu, individuālo un konteksta sfēru. No MRD satura komponentiem būtiskākā ietekme ir emocionālajam pārdzīvojumam, radošajam procesam, vizuālās mākslas valodas un mākslinieciskās vērtības izpratnei.
2. Tehnisko prasmju apguve kā studiju saturs daudzos gadījumos ir saistīta ar negatīvu studenta pieredzi. Tā nav nepieciešami saistīta ar holistisku, personiski nozīmīgu studenta darbību un tādējādi nav izšķiroša pozitīvai topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai.

3. MRD satura veselums ir izteikti nozīmīgs radošā procesa pieredzes un estētiskā pārdzīvojuma pieredzes sekmēšanai. Vismazākā nozīme MRD satura veselumam ir studenta pašizpaušmes pieredzes sekmēšanā. Tabulā redzams, ka negatīvā kritērija ailē te MRD saturs ir pārstāvēts pat ar četrus pozitīvu faktoru kombināciju. Tātad, pozitīvu pašizpaušmes pieredzi var gūt arī saturiski ierobežotās MRD studijās.
4. Gadījumos, kuros studentu MRD izglītības pieredzē ir pārstāvēti visi izstrādātā MRD studiju satura modeļa komponenti, topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai nepieciešamā pieredze ir kvalitatīvāka, nekā gadījumos, kuros modelis pārstāvēts daļēji.

Subjektīvās jēgas analīze un izšķiršanās par vērtības nozīmību mākslinieciski radošās darbības vērtēšanas procesā

Lai pārbaudītu hipotēzes otro daļu (studentu vērtības attīstās, ja refleksija par MRD procesu un rezultātu ir subjektīvās jēgas analīze), tika izzināts, kā studentu MRD studijās ir bijusi organizēta vērtēšana.

Topošo skolotāju vērtību attīstību sekmējoša refleksija saistās gan ar vērtēšanas norises veidu, gan ar vērtēšanas saturu (4.38. tabula).

4.38. tabula

Mākslinieciski radošās darbības refleksija studentu izglītības pieredzē

| Metakods | Koda apzīmējums | Kodi | Piemēri |
|-------------------|------------------------|---|--|
| Vērtēšanas veids | MV1 | Pašvērtējums | Individuāla refleksija |
| | MV2 | Ārējs vērtējums | Pedagoga vai vecāku vērtējums |
| | MV4 | Vērtējums dialogā ar studiju biedriem un pedagoģu | Radošo darbu prezentācija un vērtējums dialogā ar studiju biedriem un pedagoģu |
| Vērtēšanas saturs | MV5 | Kvalitatīvs vērtējums (jēgas analīze) | Atšķirīgu pretrunīgu kritēriju lietošana. Vērtēšana no dažādiem skata punktiem. Sākotnējo kritēriju trūkums. |
| | MV6 | Kvantitatīvs vērtējums (pielīdzināšana etalonam) | Atzīme kā kritērijs Vērtēšana, salīdzinot ar etalonu – iepriekš noteiktu priekšstatu, kādam darbam ir jābūt. |

Biežuma tabulā (4.39. tabula) ir redzams, ka studenti savu MRD un tās rezultātus izvērtē vienmēr, neatkarīgi no tā, vai refleksija ir iekļauta studiju procesā, vai nav. Katrai intervētajai studentei un pedagoģei ir pozitīvs un/vai negatīvs spriedums par savas MRD

kvalitāti. „man padevās/nepadevās” (L), vai: „zīmēju viduvēji” (I), „man neizdevās” (K) utt.

4.39. tabula

MRD vērtēšana. Biežums

| Vērtēšanas veids un saturs | Intervijas | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V | Kopā |
| Pašnovērtējums | 2 | 6 | 5 | 3 | 6 | 2 | 4 | 3 | 6 | 3 | 2 | 2 | 6 | 4 | 56 |
| Ārējs vērtējums | 0 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 27 |
| Vērtēšana dialogā ar citiem | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 4 | 0 | 21 |
| Kvalitatīvs vērtējums | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 20 |
| Kvantitatīvs vērtējums | 0 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 7 | 5 | 3 | 0 | 6 | 2 | 42 |

Intervijās MRD ir individuāli vērtēta, gan pielīdzinot to etalonam, gan analizējot tās subjektīvo jēgu. D, I, L un V vērtējumos dominē salīdzinājums ar iepriekš zināmu sociāli noteiktu normu (Dewey, 1916), un tiem seko pašapziņu rosinoši vai noliedzoši secinājumi: „es sapratu, kā tā tās (zināmas, iepriekšnoteiktas) lietas jādara” (I), „ar programmu, prasībām - man nebija problēmu” (D), „un, kad es salīdzināju viņu darbus ar savējiem... un tas nomāca, nu drusciņ bija tādi mazvērtības kompleksi, jo es skatījos, ka visi citi bija labāki par mani.... Bet bija arī, kuri bija sliktāki par mani”(V).

L, salīdzinot savu darbu ar mākslas skolas bērnu vai kursa biedru darbiem, ar skolotājas parādītu paraugu „kā tam ir jāizskatās” vai ar draudzenes zīmējumu, kurai „mamma mākslas skolotāja”, ir bijis sāpīgi konstatēt, ka viņai, vēl tādai mazai viss iznāk „tik smuki, tik smuki, un man likās, ka es zīmēju šausmīgi”, ir svarīgi, ka viņa saviem audzināmajiem bērniem ir autoritāte, jo māc „izdarīt vairāk, nekā viņi”. Tādejādi pedagoģiskā darbībā topošā skolotāja, iespējams, tieksies tiražēt autoritāru modeli, pasvītrojot savu pārākumu.

No vienas puses, bez pašnovērtējuma vērtību attīstība nevar notikt. No otras puses, lietojot tam tikai sociāli pieņemtus kritērijus, individualitātei, daudzveidībai un autonomijai kā vērtībām nav nozīmes. Nostiprinās esošie sociālie priekšstati (Soep, 2004); vērtību attīstības nav.

Pedagoga (ārējs) vērtējums intervijās aprakstīts kā pedagoga darbība „viņa parasti teica” (I, L). Arī te ir vērojamas divas ievirzes – pielīdzināšana etalonam, iepriekšnoteiktiem kritērijiem un jēgas analīze.

Daudzos gadījumos intervijās atspoguļojas pedagoģiskā prakse, kad etalons ir bijis zināms tikai skolotājai: „viņa... tos zīmējumus, savāca čupiņā (salika kaudzītē un

nolika skapī (C)) un izskatīja mājās. Nākamajā dienā stundas sākumā izdalīja”. Un tad es apgriezu darbu otrādi un redzu: tā, labākajā gadījumā tur bija „četri”, sliktākajā „divi” (L). Šādu vērtēšanas veidu raksturo arī R un M izteicieni „to (zīmējumu) atmeta atpakaļ”. Šie izteikumi ir saistīti ar negatīvu emocionālu nokrāsu. Citā variantā etalons ir vispārzināms priekšstats par ideālu: „labi bija tā, kā bija mākslas skolas bērniem” (R).

Studentu reakcijas uz šādu vērtējumu ir atšķirīgas. Piemēram, L secina, ka „visādā ziņā nedrīkst nolikt cilvēku, viņam var ieteikt, pateikt, bet teikt, ka darbi ir metami zemē, nevar, jo tas šausmīgi grauj. Ļoti, es pati esmu gājusi tam cauri. Jo tas paliek visu mūžu...” (L). Turpretī J ne vien ir pieņēmusi patvaļīgu pedagoga vērtējumu kā normālu parādību, bet pat attaisno skolotāja vardarbību: „tajā laikā tas bija saprotams, ka skolotāja bija ar tādu netaktisku attieksmi pret bērnu, par to tur nav diži ko runāt”. Tādējādi negatīvām emocijām, var sekot vai nu pozitīvi vai negatīvi pedagoģiski secinājumi.

Pozitīvs pārdzīvojums saistībā ar pedagoga vērtējumu intervijās tika aprakstīts arī kā „parunāšana” par katra izaugsmi, uzslava vai arī „kaut kā (īpaša) pateikšana” katram (C, L, R, S). Šajos gadījumos pedagoga darbība nenoliedz individualitātes un daudzveidības vērtību. S gadījumā tieši pedagoga vērtējums palīdz studentei pieņemt savu radošo darbu un līdz ar to – savu individualitāti kā vērtību. Respondentes atzīst, ka ārējs vērtējums ļauj „ievērot katru”, respektīvi, pamanīt un atbalstīt ar autoritātes viedokli studentu, kam paša spriedums nešķiet pietiekami vērtīgs (Beatty, 1997). Tādējādi tiek (vai netiek) apmierināta studentu nepieciešamība pēc sociālas atzinības (Rogers, 1961): „man pašai patika toreiz, ļoti; rādīju vecākiem, tiem arī patika” (L), „maz uzslavēja. Taisnību sakot, vispār jau neuzslavēja” (R).

Ja studenta autonomija ir augstā līmenī, tad situācijā, kad **ārējais vērtējums** ir augstāks, nekā studentes **pašnovērtējums** (G, R un K), studentes nenoliedz izveidojušos konfliktu, un tas kalpo kā impulss vērtību sistēmas pārstrukturēšanai: „atzīmes bija ļoti labas, bet iekšējā sajūta bija tāda, ka esmu iztukšota, tāpēc prieka nebija” (R). „Kaut atzīmes vienmēr bija tā – septiņi, astoņi, seši, zemāk nekad nebija, man nekad nebija gandarījums par savu darbu” (K). Šajā gadījumā mainās studentu attieksme pret vizuālo mākslu vai mācību procesu, nevis pret sevi vai pasauli.

Kopumā var secināt, ka pedagoga vērtējums var izraisīt gan pozitīvu, gan negatīvu pārdzīvojumu, gan sekmējot, gan kavējot daudzveidības un individualitātes kā vērtības pieņemšanu.

Dialogs ar studiju biedriem un pedagogu kā vērtēšanas veids ir pieminēts astoņās intervijās. Tas ir bijis iekļauts studiju procesā kā studentu darbu prezentācija, citu viedokļu uzklauššana un savu vērtēšanas kritēriju salīdzināšana ar atšķirīgu skata punktu. M un A raksturo šādu dialogu savā pieredzē kā „izteikties, pastāstīt par savu darbu, skatīties citu darbus, un klausīties, ko viņi saka”, „vienkārši parunāt pa savām domām, pateikt, kāpēc tev tā likās”, pašam „pamatot, kāpēc to esi izdarījis”.

Intervijās ir redzams, ka, vērtējot MRD dialogā ar citiem, netiek pieminēts iepriekš noteikts sasniedzamais ideāls. Šajās intervijās dialogs ir rosinājis atkāpties no lineāra, viendimensionāla „pareizs – nepareizs” vērtējuma, atveroties jaunā, neparastā uztverei: „sāc piedomāt, jo principā jau tur, kur tu redzi krāsu pleķus, ka tur jau ir kaut kādās izjūtas un vienkārši kaut kas tāds citādāks” (A) (Feldhusen, Ban Eng Goh, 1995; Дружинин, 2000). Būtiski ir tas, ka pārrunājot MRD procesu un rezultātu, tiek runāts par cilvēka izjūtām (Beattie, 1997): „Salīdzinājām darbus, kādas... sajūtas var izteikt uzzīmējot. Ja tu juties slikti, tev varbūt ir acis tādas un mute tāda un tamlīdzīgi” (A). Lai pastāstītu, kāda ir mākslas darba nozīme, studentam ir jāatrod citiem saprotami vārdi, kas nosauktu vārdā jaunatklāto jēgu (Schon, 1987). A apstiprina jēgas analīzi sakot, ka „nezinu, vai ir pareizi to saukt par vērtēšanu, tā ir analīze. Par to procesu un par to darbu kā tādu”. Atgriezeniskā saikne risinās kā jēgas analīze, iesaistot vērtēšanā dažādus sociālus un kulturālus kontekstus.

Konstruktīva dialoga aprakstam seko šādi secinājumi:

„Tās atšķirības varēja saskatīt, ka var gleznot tā un tā (citādāk)”, „saprast, ka vērtīgs ir paša paveiktais”, „mēs visi bijām atšķirīgi un pavisam labi” (M),

„Rodas jautājums: kāpēc vienam tas darbs izskatās tā un otram šitā, un ka īsti varbūt nemaz nav „pareizi un nepareizi”, bet vienkārši pateikt otram, kāpēc tu esi uzzīmējis tieši tā”, „tas palīdz krietni vairāk iepazīt (bērnus), pieņemt (viņu) dažādību un atšķirību” (A). Intervijās minētas arī grūtības šādi vērtējot darbus: „sākumā tas mums negāja raiti, jo nav pierasts” (C), „reizēm ir garlaicīgi” (T).

Intervijās divas reizes bija pieminētas arī sarunas par MRD rezultātiem, kas risinājušās ārpus studiju procesa. Abos gadījumos šāda saruna nebija saistīta ar vērtību jēgas analīzi, bet ar kursa biedreņu izteikto sociālo atbalstu savām kolēģēm: „o jā, man ļoti patīk tavš darbs, bet es nezinu, vai pasniedzējam tas patīks” (G). Turpretī studiju procesā mērķtiecīgi iekļauta kopīga refleksija ir rosinājusi studentus kā vērtību pieņemt daudzveidību, individualitāti un mijdarbību (4.40. tabula). AQUAD programmā katra MRD pieredzes izvērtēšanas situācija tika saistīta ar atsevišķāka skolotāja

profesionālajām vērtībām secinot, kā vērtēšanas veidi un saturs ir sekmējis atsevišķas topošā skolotāja profesionālo vērtības apliecinājumu (5.8. pielikums).

4.40. tabula

SPV attīstība MRD vērtēšanas procesā

| Vērtēšanas veids | Kvantitatīvs vērtējums – pielīdzināšana etalonam | Kvalitatīvs vērtējums - jēgas analīze |
|--|--|--|
| Pašnovērtējums | Autonomijas un individualitātes kā vērtības noliegums (V, L). | Autonomijas un individualitātes kā vērtības apstiprinājums (R, D, K). |
| Ārējs vērtējums | Daudzveidības, individualitātes un mijdarbības kā vērtības noliegums (R, L, K, M, A, C). | Daudzveidības un individualitātes kā vērtības apstiprinājums (C, L, V, S). |
| Vērtēšana dialogā ar studiju biedriem un pedagoģu. | Daudzveidības un individualitātes kā vērtību noliegums (G, S) | Daudzveidības un mijdarbības kā vērtības apstiprinājums (A, M, C) |

Tabulā redzams, ka skolotāja vērtējums un studenta pašnovērtējums katrs atsevišķi var gan sekmēt, gan kavēt vēlamo vērtību attīstību. Ja vērtējot darbs tiek salīdzināts ar iepriekš noteiktu ideālu, studenta profesionālās vērtības neveidojas. Bet, ja students analizē darbības subjektīvo jēgu, vai arī pedagogs palīdz to darīt, topošā skolotāja profesionālās vērtības tiek sekmīgi aktualizētas.

Analizējot 4.40. tabulu, kurā apkopota MRD vērtēšana studenta izglītības pieredzē, var secināt, ka sākotnējā hipotēze ir koriģējama, iekļaujot tajā vērtēšanu kā dialogu ar studiju biedriem un pedagoģu.

Studenta MRD pašnovērtējums teorētiski ir svarīgs no vērtību attīstības viedokļa kā subjekta atvēršanās savai pieredzei, savas pieredzes izvērtēšana un patstāvīga lēmumu pieņemšana (Vidnere, 1999, Олпорт, 2002).

Ārējs vērtējums vai pašvērtējuma pieskaņošana ārējas autoritātes viedoklim, neņemot vērā savu pārdzīvojuma pieredzi, ir pretrunā ar motivācijas sfēras izmaiņu iespēju. Savukārt nozīmīgu citu iesaistīšanās vērtēšanā palīdz iekļaut refleksijā plašus sociālus un kulturālus kontekstus, līdz ar to piedāvājot jaunus vērtēšanas kritērijus un skata punktus. Tā arī apliecina studenta individuālo spriedumu nozīmību.

Secinājumi

1. Topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību MRD vērtēšana sekmē, ja tajā ir iekļauti visi trīs (vismaz divi) vērtēšanas veidi:

- students individuāli izvērtē savas darbības personisko jēgu;

- pedagogs vērtē studenta darbības jēgu;
- pašnovērtēšanas un pedagoga vērtēšanas rezultāti tiek apspriesti kopīgā dialogā.

2. Skolotāja profesionālo vērtību attīstība pedagoģiskā procesā nesekmējas, ja:

- mākslinieciskā darbība ir bijusi reproduktīva (L, C);
- studenta pieredzētais MRD modelis ir vērsts uz vizuālu līdzekļu un tehniku apguvi tradicionālā mākslas kontekstā (akadēmiskā izglītība) (R, D, I);
- ārējs novērtējums studentam ir svarīgāks par iekšējo (L);
- students ir guvis pozitīvu MRD pieredzi, bet ir to nav reflektējis nemaz vai arī izvērtējis tikai pats, bez dialoga ar citiem pedagoģiskā procesa dalībniekiem, kas apstiprinātu viņa pieredzes sociālo nozīmīgumu (V);
- MRD vērtēšana notiek kā pielīdzināšana etalonam (I, V, L).

4.7. Pētījuma rezultātu interpretācija

Psiholoģijas un pedagoģijas teoriju analīze apstiprināja, ka pedagoģiskajā darbībā ir iespējas objektīvu, studentu SPV attīstībai maksimāli labvēlīgu situāciju nodrošināšanā. Empīriskā pētījuma uzdevums bija noskaidrot šādas situācijas izveides principus.

Pārbaudot izvirzīto hipotēzi, empīriskajā pētījumā tika izziņāta pedagoģiskās darbības objektīvo un subjektīvo komponentu un to savstarpējo attiecību nozīmība topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstības rosināšanā. No pētījuma jautājuma viedokļa bija svarīgi atlasīt MRD studiju satura un vērtēšanas metožu izvēles principus, kas sekmē daudzveidības, individualitātes, mijiedarbības un profesionālās autonomijas kā skolotāju profesionālo vērtību attīstību MRD studijās, lai varētu spriest par izveidotā pedagoģiskās darbības procesuālā modeļa lietderību.

1. Ir attaisnojusies ideja par holistisku darbību kā studiju saturu. To studentu, kuri darbībā tika iesaistījušies kā pilnvērtīgi tās subjekti, gūstot emocionāli nozīmīgu pieredzi, pieņemot patstāvīgus lēmumu un pašiem radot savus noteiktumus, profesionālo vērtību izmaiņas bija ievērojami nozīmīgākas, nekā to, kuri darbojās kā striktu pedagoga prasību izpildītāji. Ja studenta vērtību spriedumi neizrietēja no viņa praktiskās darbības, vērtību attīstība netika novērota.

Salīdzinot ar pētījumiem, kuros studentu vērtēšanas kritēriju izmaiņas rosina savas esošās pieredzes analīze (DiPietro, Walker, 2005), mākslinieciski radošā darbība paplašina topošo skolotāju pieredzi ar jauniem pārdzīvojumiem, jaunu primāro pieredzi. Darbība

visos pētītajos gadījumos bija ierosme emocionālam pārdzīvojumam, tādejādi impulss vērtību attīstībai tika gūts personiskā pieredzē, nevis saistīts tikai ar savas pieredzes izvērtēšanu no pedagogijas teorijas vai sabiedrības „labuma” viedokļa. Pētījums apstiprināja darbības teorijas atziņas par motīvu maiņu darbībā un par emocijām kā kādas vērtības personiskās jēgas apliecinājumu (Леонтьев, 1975). Students mācās no savas primārās pieredzes (Griffin, Holford, Jarvis, 2003), un MRD ir piemērots veids, kā šī pieredze var būt emocionāli piesātināta un pacilājoša. Ar to MRD pieredze atšķiras no studiju prakses pieredzes, kurā topošie vai jaunie skolotāji galvenokārt pievēršas nepatīkamam pārdzīvojumam un konfliktsituāciju analīzei (Jones, 2003; Husu, 2003). Svarīgi ir, ka MRD darbībā daudzveidība, individualitāte, mijdarbība un autonomija kā vērtības tiek *īstenotas*, ne tikai uztvertas un reflektētas.

Arī naratīvs, ko Alterio un Makdrurijs iesaka kā paņēmienu studentu profesionālās identitātes attīstībai, ir radoša darbība, jo tajā indivīds dekonstruē, sadala sastāvdaļās savu pieredzes materiālu un no tā konstruē jaunu stāstu. Bet stāstījums par savu izglītības pieredzi vairumā gadījumu ir patiesības attēlošana. Vizuālās mākslas darbā ne tikai tiek attēlota studenta esošā dzīves pieredze, bet tiek radīta jauna realitāte. Par mākslinieciskās darbības kvalitāti liecina tieši studenta spēja atteikties no esošās realitātes attēlošanas kā darbības vienīgās jēgas. MRD no pieredzes naratīva atšķiras ar iespēju piedāvāt darbībai daudzveidīgus mērķus – vērot, izziņāt, izjust, eksperimentēt, spēlēties, izbaudīt, iztēloties, izteikt un izmainīt attieksmi pret savas pieredzes faktiem. Līdz ar daudzveidīgiem darbības mērķiem tiek iepazīta un novērtēta arī skata punktu daudzveidība.

2. Apstiprinājās pētījuma hipotēzes daļa par emociju izvērtēšanas un subjektīvās jēgas analīzes nepieciešamību studentu pieredzes refleksijā. Emocijas liecina, ka darbība ir subjektīvi nozīmīga (Леонтьев, 1975), un, izvērtējot emocijas, students spriež saskaņā ar savām individuālajām vērtībām. Empīriskajā pētījumā tika konstatēts, ka vērtību spriedumi, kuros netika ņemtas vērā darbībā gūtās emocijas un kas netika salīdzināti ar dažādiem jēgas kontekstiem, nesaistījās ar vērtību kritēriju maiņu.

Teorija apliecina, ka vērtību attīstības pirmais solis nozīmē atteikšanos no sociāliem stereotipiem, no indivīda sākotnējām pārliecībām un attieksmēm un ievērot jauna līmeņa iespējas (Rogers, 1961; Dabrowsky, 1972). Intervijās šāda jauna pieredze ir raksturota kā pārsteigums, atklāsme, savas uztveres un attieksmju izmaiņas, kā arī jaunu vērtēšanas kritēriju pieņemšana. Kritiskā pieeja, kas atbalsta studenta autonomiju, topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai piedāvā esošās realitātes analīzei (Haaton, Smit, 2006; Grion, Varisco, 2007), bet tā nerada jaunu realitāti, jaunu pieredzi, kurā studentam ir iespēja

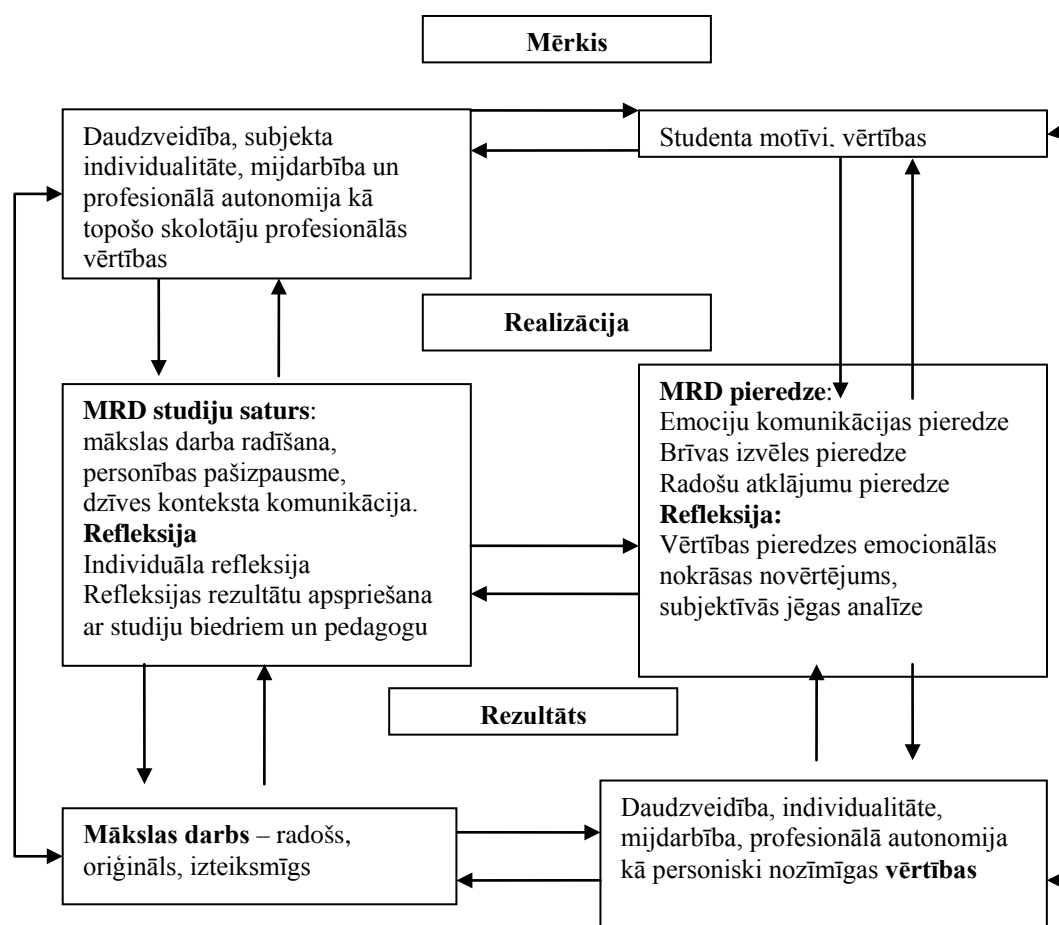
īstenot un pārdzīvot jaunas vērtības. Tai pat laikā individuālās refleksijas apspriešana ar studiju biedriem un pedagogu kā vērtēšanas forma izrādījās nozīmīga topošo skolotāju jauniegūtās pieredzes subjektīvās jēgas analīzei un sociālam atbalstam. Šādas pārrunas rosināja verbalizēt savus pārdzīvojumus, bet sociāls apstiprinājums ļāva drošāk izšķirties par kādas vērtības pieņemšanu.

Empīriskajā pētījumā tika atklātas studenta pašnovērtējuma un ārēja novērtējuma pretrunīgās attiecības. Tika secināts, ka studenta pašnovērtējums, ja tajā tiek lietoti sociāli pieņemti, normatīvi kritēriji, ir ekvivalents ārējam novērtējumam un nerosina subjektīvās jēgas analīzi un patstāvīgu spriedumus. Savukārt pedagoga vērtējums var sekmēt studentu subjektivitātes iesaistīšanos, piedāvājot daudzveidīgus vērtēšanas kontekstus un iedrošinot pievērsties emociju izpausmēm.

3. Ideja par MRD kā mākslas darba radīšanas, personības pašizpaušmes un dzīves konteksta komunikācijas veselumu pilnībā attaisnojās. Intervijās visu SPV pozitīva attīstība ir saistīta ar MRD priekšmeta veselumu. Akadēmiskajā mākslas izglītībā, kura ir topošo skolotāju lielākās daļas pieredzē, cilvēka autonomija un individuālās vērtības tiek izaicinātas. Cilvēks ar augstu autonomijas pakāpi arī šādā situācijā spēj spriest patstāvīgi, bet cits atsakās no sava viedokļa, un orientējoties tikai uz ārēju vērtējumu, izslēdz vērtību attīstības iespēju. Pētījumā bija redzams, ka vispārpieņemtais MRD mērķis – radīt reālistisku, skaistu un/vai prasmīgu mākslas darbu - ir pretrunā ar SPV attīstību. „Brīvās izpaušmes” pieeja nenodrošina studentam pārliecību par savas darbības nozīmību, tādejādi arī MRD gūts spēcīgs pozitīvs emocionāls pārdzīvojums netiek saistīts ar personības orientāciju vai profesionālās darbības mērķiem.

4. Empīriskā pētījuma rezultātā atsevišķu MRD pieredzes aspektu izpratne izrādījās precizējama. Skaistuma un patikas pārdzīvojums bieži vien izrādījās saistīts ar sociāliem stereotipiem, domu par pilnību, talantu, eleganci vai „vienīgo pareizo variantu”. Šādā estētiskā baudījumā apliecinātais dzīves konteksts bija ļoti šaurs un nerosināja studentu emocionālu iesaistīšanos. Relaksācija un „galvas nepiepūlēšana” tāpat kā grūts darbs un piepūle MRD respondentu pieredzē nesaistījās ar SPV pozitīvu attīstību. Savukārt pašizpaušme kā pārliecība par savām spējām, saskaņā ar pētījuma datiem, var būt pat pretrunā ar skolotāja profesionālo vērtību attīstību. Līdz ar to pedagoģiskās darbības modelī šiem studentu pieredzes komponentiem tika mainīti akcenti, saskaņā ar pētījuma rezultātiem precizējot estētisko pārdzīvojumu kā emociju komunikāciju, pašizpaušmi kā brīvības un izvēles pieredzi, bet radošo procesu – kā aktīvu un izaicinošu atklājumu procesu.

5. Ideja par orientācijas uz četriem aktuāliem izglītības principiem attīstību mākslinieciski radošajā darbībā pētījuma gaitā kļuva neviendabīgāka, jo katrs MRD pieredzes aspekts izrādījās ciešāk saistīts ar kādu citu SPV aspektu. Tā daudzveidības un individualitātes pieņemšana („nav standartvarianta”, „jo daudzveidīgāk, jo interesantāk”, „lai bērni piedāvā savas idejas”), izrādījās īpaši saistīta ar emocionālu pārdzīvojumu, orientācija uz pedagoģisku sadarbību („svarīgi ir pārrunāt”, „bērni var izteikt savas domas”) – ar aizrautības un intereses pieredzi, bet profesionālā autonomija („skolotājs var dot bērniem pozitīvas emocijas”, „es tagad esmu drošāka”, „man ir svarīgi, lai es pati spētu savu darbu aizstāvēt”) - ar brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā.



4.10. attēls. **Pedagoģiskās darbības procesuālais modelis topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai.**

Līdz ar to, pedagoģiskā cikla modelī bija izmaināms studenta darbības satura formulējums, precizējot darba hipotēzi: *topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstība mākslinieciski radošā darbībā notiek, ja students gūst radošas atklāsmes, uzdrīkstēšanās un estētiskas komunikācijas pieredzi.* Atbilstoši pētījuma secinājumiem tika precizēts arī pedagoģiskās darbības modelis (4.10. attēls).

NOBEIGUMS

Promocijas darba ietvaros ir veikts inovatīvs pētījums, kas apliecina mākslinieciski radošas darbības vizuālajā mākslā iespējas aktuālu pedagoģisku un vērtību komunikācijai skolotāju profesionālajā izglītībā, kā arī izveidots un pārbaudīts pedagoģiskās darbības procesuāls modelis topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstībai.

Galvenie secinājumi

1. Topošo skolotāju orientācija uz stabilitāti, vienkāršību un ārēju vērtējumu.

Pētījums atklāja vispārīgas topošo skolotāju vērtību orientācijas tendences. Tika konstatēts, ka studenti atsaucīgi pieņem tās vērtības izglītībā, kas ir saistītas ar humānās pedagoģijas ideāliem – indivīda brīvības un cilvēcisku attiecību attīstību. Problēmas topošo skolotāju profesionālās kompetences perspektīvai ir studentu tendence augstu vērtēt stabilitāti un vienkāršību. Līdz ar to informācijas bagātību un kontekstualitāti un vides multikulturalitāti vairums studentu uztver drīzāk kā šķērslī sekmīgai pedagoga darbībai, nevis kā skolotāja un skolēnu radošas izpausmes iespēju. Savukārt salīdzinoši zemais novērtējums profesionālajai autonomijai ir risks topošo skolotāju kritiskas refleksijas un līdz ar to – atbildības par savu profesionālo izaugsmi attīstībai.

Šie rezultāti apstiprina pētījuma aktualitāti un ir vērtējami kā likumsakarīgi patreizējai izglītības reformu stadijai: studentu vērtību prioritātēs dažādās individuālās kombinācijās iekļaujas gan tradicionālo izglītības vērtību dominante, gan 21. gadsimta izglītības inovācijas.

2. Estētiskā pārdzīvojuma saistība ar skolotāja profesionālajām vērtībām.

Empīriskais pētījums atklāja, ka studentu *estētiskā pārdzīvojuma pieredzei ir ļoti būtiskas pozitīvas korelācijas ar daudzveidību un individualitāti kā topošo skolotāju profesionālajām vērtībām*. No pētījuma rezultātiem izriet atzinums, ka atvērtība pret citādo un atšķirīgo, kas tik svarīga multikulturālā sabiedrībā, un gatavība pieņemt neskaidro, pretrunīgo, jauno, ar ko skolotājs nepārtraukti saskaras savā darbā, ir vingrināma emociju un jūtu estētiskā komunikācijā – ekspresijā un līdzpārdzīvojumā. Estētiskā pieredze - jūtīga savu emocionālo reakciju uztvere reizē ar nesavtīgu pievēršanos „citam” var palīdzēt topošajam skolotājam saskatīt katrā bērņā īpašo un neatkārtojamo, ko izcelt un pilnveidot ir skolotāja misija, saprast dažādu kultūru, spēju un interešu skolēnus, būt atvērtam jaunajam, neparastajam, pretrunīgajam, novērtēt sociālu un kulturālu daudzveidību un inovācijas kā pedagoģiskas iespējas, nevis kā

šķēršļus skolotāja darbā. Radošā procesa pieredze, savukārt izrādījās būtiska pētījuma dalībnieku profesionālajai autonomijai un orientācijai uz pedagoģisku sadarbību, pieņemot kā vērtības cita pārdzīvojumus un savu personisko papildījumu, prieku, radošumu un mērķtiecīgu, pārdomātu pašattīstību, kas ir būtiskas mūžizglītības kontekstā.

3. Skolotāja personības attīstības iespējas profesionālo studiju procesā. Pētījumā tika gūts apstiprinājums, ka topošā skolotāja vērtību attīstība, kas ir nepieciešama, lai profesionālā kompetence būtu holistiska (Knowles, 1998) un personiski nozīmīga, augstskolas studiju procesā ir iespējama. Promocijas darbā atklāti un pamatoti pedagoģiskie nosacījumi topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstībai: holistiska darbība, kurā tiek gūts emocionāls pārdzīvojums, savas pieredzes subjektīvās jēgas analīze un tās apspriešana ar nozīmīgiem „citiem”.

Topošā skolotāja holistiskas darbības rosināšanai tika izveidota oriģināla mākslinieciski radošās darbības veseluma struktūra un aprakstīti tās komponenti, kuru kopums var izskaidrot māksliniecisku darbību jebkura mākslas pedagoģijas modeļa/pieejas ietvaros. Teorētiski un empīriski pamatots, ka, iekļaujot studiju saturā MRD tās veselumā, students īsteno visus skolotāja profesionālo vērtību attīstības aspektus, kā arī gūst ierosmi vērtību izmaiņu procesam.

Kaut arī cēloņsakarību pētījuma izlase nav liela, kamdēļ tā rezultāti nav plaši vispārināmi, ir izdevies fiksēt gadījumus, kad pedagoģijas studentu profesionālo vērtību izmaiņas ir notikušas tieši mākslinieciski radošās darbības ietvaros: no iekšējas prasības iekļauties vienotos standartos uz pārliecību par skolēnu individuālo īpatnību daudzveidības vērtību, no skolotāja dominantes pedagoģiskajā darbībā uz subjekts–subjekts sadarbību kā būtiskāko tās principu, no vajadzības pēc ārējā novērtējuma uz savu personisko uzskatu nozīmības atzīšanu. Pētījums atklāja, ka *studentu vērtības nemainās,*

ja viņu pieredzē nav pozitīva pārdzīvojuma;

ja pārdzīvojums ir, bet netiek reflektēts;

ja refleksijā uzmanība netiek pievērsta indivīda emocijām;

ja refleksijas rezultāti netiek apspriesti ar studiju biedriem un pedagoģu.

Tik ievērojama refleksijas nozīme liecina, ka tā ir uztverama kā studiju satura, ne tikai vērtēšanas procesa komponents. Emociju refleksija neizslēdz kritiskas refleksijas nozīmi, bet, kā arī tika apstiprināts pētījumā, kritiska refleksija bez emociju apzināšanas palīdz studentam pieņemt lēmumu, bet nesekmē personības orientācijas izmaiņas.

Pētījumā konstatētās pedagoģiskās darbības objektīvās īpatnības, kuru rezultātā topošie skolotāji ir pieņēmuši vai noraidījuši kādu vērtību, atbilst izveidotajam pedagoģiskās darbības procesuālajam modelim.

4. Attīstot pētniecības instrumentus pētījuma vajadzībām, tika izveidota kategoriju sistēma mākslinieciski radošās darbības kvalitatīvai izpētei pedagoģiskā darbībā.

Ieteikumi

Atklātās mijsakarības starp topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanos un objektīvu studiju saturu un procesu pamato izveidotā pedagoģiskās darbības procesuālā modeļa efektivitāti, kā arī apliecina mākslinieciski radošās darbības iespējas skolotāju profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanai.

1. Mūsdienīga skolotāju izglītība ne tikai sagatavo topošo skolotāju aktuālajām darba tirgus prasībām, bet arī sekmē radošas, patstāvīgas un atbildīgas personības veidošanos, personības, kas spējīga spriest par vērtībām un saistīt dinamiskā veselumā individuālas un sociālas vērtības. Līdz ar to ieteikums ir – ***precizēt profesionālo vērtību veidošanās iespējas skolotāju izglītības programmās***, paredzot kā studiju vēlamu rezultātu noteiktas profesionālās vērtības un studenta personisko pieredzi, bet kā studiju saturu – darbību un tās refleksiju.

2. Konsekventi veidot ***augstskolas pedagoģisko procesu*** konstruktīvistisku, humānu, uz studenta brīvu izvēli un sadarbību vērstu, līdzsvarojot tajā profesionālo, sociālo un kulturālo kontekstu analīzi un kritisku vērtējumu ar estētisku jūtīgumu, kas palīdz precīzi uztvert un augstu vērtēt dzīves daudzveidīgo izpausmju nianšes un individualitātes unikalitāti tās neatkārtojamā veselumā.

3. Refleksija par individuālām, sociālām un pedagoģiski profesionālām vērtībām ir iekļaujama visos studijuursos. Svarīga ir ne tikai kritiska pedagoģisku parādību izvērtēšana no sociālu vērtību viedokļa, bet arī studentu dziļi personiskas pārdomas, apzinot un pieņemot savas izjūtas.

4. Iekļaut mākslinieciski radošo darbību kā mākslas darba radīšanas, studenta pašizpausmes un dzīves konteksta komunikācijas vienotu veselumā skolotāju profesionālās izglītības programmās kaut vai nelielā apjomā. Pirmsskolas un sākumskolas skolotāju studiju plānojumā tādām nolūkam nav nepieciešamas kardinālas izmaiņas, tās var veikt vizuālās mākslas metodikas, kā arī zīmēšanas, gleznošanas, kompozīcijas vai citu specializētu kursu ietvaros. Skolotājiem, kuru profesionālā darbība nav saistīta ar vizuālās mākslas priekšmetu, MRD ieteicams īstenot atsevišķā vizuālās

mākslas studiju kursā A bloka ietvaros blakus filozofijas, fizioloģijas, vispārīgās psiholoģijas un/vai bērnu tiesību kursiem. Tādejādi teorētiskas zināšanas par to, „kā vajadzētu” īstenot daudzveidīgo, individualitāti, mijdarbību un profesionālu autonomiju kā vērtības, tiktu personiski pieredzētas emocionāli piesātinātā, personiski nozīmīgā praktiskā darbībā, vai nu nostiprinot studenta esošo pārlicību par šo pedagoģisko vērtību nozīmību, vai (ja studenta iepriekšēja pieredzē šādu vērtību nav), pārlicinoties par to iespējamību.

4. Risināt diskusiju par skolotāja ideālu, pēc kā tiekties profesionālajā izglītībā. Jautājumi par topošā skolotāja profesionālo zināšanu un metodisko prasmju, pētnieciskās kompetences un kritiskas refleksijas attīstību profesionālajās studijās ir plaši apspriesti. Līdz ar to ir atzīts, ka topošajam skolotājam ir svarīgi mācīties atpazīt un ieviest vislabāko praksi, spēt pieņemt atbildīgus un sociālās vērtībās pamatotus lēmumus, mērķtiecīgi pilnveidot savu profesionalitāti (Hargreave, 2003). Tai pat laikā atvērtība neierastām parādībām, daudzslāņaina neverbāla komunikācija, spēja pieņemt intuitīvus, unikālai pedagoģiskai situācijai atbilstošus lēmumus procesā, saskatīt nozīmes sīkās detaļās un tai pat laikā uztvert veselumu (Eisner, 2002) – skolotāja darba estētiskās kvalitātes, kaut arī tiek atzītas par nozīmīgām, profesionālās izglītības programmās netiek paredzētas.

Turpmākie pētījumi

Pētījumi ir turpināmi divos virzienos. Viens perspektīvs virziens ir skolotāju izglītība, otrs – mākslas pedagoģija.

1. Estētikas kategoriju pedagoģiskās nozīmības teorētiska un empīriskā izpēte.
2. Topošā skolotāja pieredzes emocionālās ievirzes un subjektīvās jēgas refleksijas mērķtiecīga piemērošana dažādu studiju procesa posmu – pedagoģiskās prakses, savas mācīšanās pieredzes un pētnieciskā darbības izvērtēšanai, pilnveidojot teorētisko bāzi kompetencē pamatotu izglītības programmu attīstībai Latvijā.
3. Izveidotā MRD satura strukturālā modeļa un pedagoģisko ieteikumu lietderības izpēte pamatskolas un vidusskolas līmenī, kad indivīda vērtību attīstība ir īpaši aktuāla. Visas cilvēces emocionālās pieredzes iekļaušana mācību procesā paver lielas iespējas audzināšanai un pašaudzināšanai.
4. Mākslinieciski radošās darbības iespēju studentu vērtību attīstības sekmēšanai izpēte citās mākslas nozarēs – mūzikā, teātrī, literatūrā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Aktuālajā pedagoģiskajā realitātē skolotāja profesionālo vērtību augstu līmeni visos profesionālās darbības komponentos raksturo orientācija uz:

daudzveidību,
individualitāti,
mijdarbību,
profesionālo autonomiju

2. Topošā skolotāja orientācijai uz aktuālām profesionālajām vērtībām ir ļoti būtiskas mījsakarības ar radošas atklāsmes pieredzi un emocionāla pārdzīvojuma komunikācijas pieredzi mākslinieciski radošā darbībā. Pieredzes kvalitāti, kas nepieciešama profesionālo vērtību attīstībai nodrošina mākslinieciski radošās darbības holistiskā modeļa (MRD kā mākslas darba radīšanas, personības pašizpaušmes un dzīves vērtību komunikācijas veselums) iekļaušana studiju saturā.

3. Topošā skolotāja profesionālo vērtību attīstību sekmē sistēmkonstruktīvistisks un student-centrēts studiju process, kurā, atbilstoši izveidotajam pedagoģiskās darbības procesuālajam modelim, students

- iesaistās jēgpilnā, holistiskā darbībā;
- verbāli reflektē savas darbības gaitā gūtās pieredzes emocionālo ievirzi un tās subjektīvo jēgu.
- pārrunā savas pieredzes individuālās refleksijas rezultātus dialogā ar uzticamiem „citiem” - pedagogu un studiju biedriem.

Izmantotās literatūras saraksts

1. Alleinikov, Andrei G, (1999) Humane creativity// Encyclopedia of creativity. 1. Academic Press, pp. 837-844
2. Allport, G. W., Vernon, P. E., Lindzey, G. (1951). Study of values (rev.). Boston: Houghton Mifflin Co 287 p.
3. Alterio Maxine, Mcdrury Janice (2003), Learning from storytelling in higher education: using reflection. Kogan page, Longon, 200 p.
4. Anspaks, Jānis (2004). Mākslas pedagoģija. 1. Raka, Rīga, 289 lpp.
5. Anspaks Jānis (2006). Mākslas pedagoģija 2. Raka, Rīga, 256 lpp.
6. Anttila, Mikko (2004). Comprehensive Music Teaching// RTTEMA Scientific articles, IV, Rīga.
7. Aspin, David (2000) A Clarification of Some Key Terms in Values Discussions //Moral Education and Pluralism. Mal Leicester - editor, Celia Modgil - editor, Sohan Modgil - editor. Falmer Press. London. 16 – 32 lpp.
8. Bandura Albert (1997). Self-efficacy: the exercise of control. W.H. Freeman, New York, 604 p.
9. Barnett, Ronald (1994). The Limits of Competence. SRHE & Open University Press, Buchingam, Philad elphia, 207 p.
10. Barnett, Roland (2003). Beyond all reason: Living with ideology in the university. Open University press, 220 p.
11. Barnett, Ronald (2005) Engaging the curriculum in higher education. Open university Press, Maidenhead, 190 p.
12. Beauchamp, Catherine, Thomas, Lynn (2006). Becoming a Professional: Developing Teacher Identity within Programmes of Teacher Education// International conference on teachers education, Calgary, Alberta, Canada http://ucalgarymcgilledconf.mcgill.ca/abstracts/beauchamp_thomas.html
13. Beattie, Donna Key (1997). Assessment in art education, Davis Publications, Inc. Worcester, Massachusetts, 128 p.
14. Bebre, Rita (1982). Ievads daiļrades psiholoģijā. LPSR Kultūras ministrija, Rīga, 78 lpp.
15. Beļickis, Inārs (2000). Vērtīborientēta mācību stunda, raka, Rīga, 280 lpp.
16. Beļickis, Inārs (1998) Humānā izglītības paradigma un Latvijas izglītības reforma, Raka, Rīga, 85 lpp.
17. Bereiter Carl (2002). Education and mind in knowledge age. Lawrece Erlbaum associates, Mawah, New Yersey, London, 526 p.
18. Best, David (1992). The rationality of feelings. The Falmer Press, 211 p.
19. Birkerts, Pēteris (1922). Daiļradīšanas psiholoģija 1, Kultūras balss, Rīga, 123 lpp.
20. Birkerts, Pēteris (1925). Daiļradīšanas psiholoģija 2, Kultūras balss, Rīga, 118 lpp.
21. Blūma Dainuvīte (2000). Skolotāja kvalitātes izpratne pārmaiņu procesā. //Izglītības kvalitāte un vadība. Zinātniskie raksti. 626, sēj. Latvijas universitāte, 135 – 142 lpp.
22. Boud, David, Keogh, Rosemary, Walker, David (2005). Turning experience into lerning, Routledge, NewYork, 165 p.
23. Bingham Charles, Sidorkin Alexander M., eds (2004) No education without relations. Peter Long, NY, Washington, 190 p.

24. Briška, Ilze (2006). Aktuāls vizuālās mākslas saturs pamatskolā.//3.starptautiskā konference "Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā, RPIVA, Rīga, 54. – 59. lpp
25. Briška Ilze (2007) Kompozīcija. Zvaigzne ABC, Rīga, 53 lpp.
26. Briška Ilze (2008). Professional values of the teacher.//ATEE conference Spring University, LU, 291. – 308. lpp
27. Brockbank, Anne, Megil Jan (2004). The action learning handbook, Roudledge 288 .
28. Brundrett Mark, Silcock Peter (2002). Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching. Routledge Falmer, 184 lpp.
29. Brunner, Jerome (1996). The culture of education, Harward University Press, Cambridge, London, 224 p.
30. Clark, Anthony, Erickson, Gaalen (2004). Self-Study: The Fifth Commonplace// Australian Journal of Education. Volume: 48. Issue: 2, pp. 199 – 212.
31. Creswell John W., Plano Clark, Vicky L. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications, London, 274 p.
32. Csikszentmihalyi, M (2002), *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*, Rider, London 314 p.
33. Colbeck, John (2000) From Cultural Patchwork to Rainbows: Tightropes in Values Education// Moral Education and Pluralism. Ed.by Mal Leicester, Celia Modgil, Sohan Modgil, Falmer Press. London. Page Number: 47.-57.lpp
34. Cocking 18.lpp.
35. Cropley, Arthur (2000) Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using. Roeper Review, Vol. 23, pp 72-79.
36. Cropley J.A (1999) Creativity and Cognition: Producing Effective Novelty/Roeper Review, Vol. 21, pp. 253-260.
37. Čehlova, Zoja (2002). Izziņas aktivitāte mācībās. Raka, Rīga, 136.lpp.
38. Dabrowski, *Kazimier* (1967). Personality shaping through positive disintegration. Boston: Little, Brown, 270 p.
39. Dauge Aleksandrs (1925). Māksla un audzināšana, Rīga, 132 lpp.
40. Dauge Aleksandrs (1932) Pasaules uzskats un audzināšana// Burtnieks Nr 7. 530 – 541 lpp.
41. Dāle, Pauls (1994). Vērojumi un pārdomas par cilvēku un gara kultūru. Uguns, Rīga, 174 lpp.
42. Delors, Jacques (1996) Learning: the treasure within, Report to UNESCO of International Commision of Education for 21st century , UNESCO Publishing, 99 p.
43. Dewey, John (2005). My pedagogical creed//School Journal, vol. 54, pp. 77-80
44. Dewey, John (1979) Art as Experience. A Paragon Book, New York, 355 p.
45. Di Pietro, Kathryn, Walker, Andrew (2005) Examining Pedagogical Belief Changes in Teacher Education. www.lehigh.edu/~kad9/Portfolio/P_Beliefs_submission.pdf
46. William E. Doll, Jr (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press, New York, pp. 223 - 232.
47. Edgar D.E, ed by (1974). The competent teacher / The competent teacher. Agnus &Mobertsan pbl., Sydney, 279 p.

48. Edwards, Betty (1999). *Drawing on the right side of the brain*. Penguin Putnam Inc. New York, 291 p.
49. Eisner, Eliot, W, (1985), *The art of educational evaluation*. The Falmer Press, London&Philadelphia, 275 p.
50. Eisner, Eliot, W (1995) *Preparing Teachers for Schools of the 21st Century*// Peabody Journal of Education, Vol. 70. pp. 98 – 111.
51. Eisner, Elliot (2001) (Explicit, Implicit and Null Curricula//*Teaching In Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. www.teachersmind.com/eisner.htm
52. Eisner Elliot, W., Day, Michael D., eds. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum associates, 879 p.
53. Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind, What the Arts Teach and How It Shows Chapter 4*. Yale University Press. Available from NAEA Publications, p. 70-92.
54. Eisner, Elliot (2006), *The satisfactions of teaching*// *Educational leadership*, March, p. 44-46.
55. Elton, Lewis (1996). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education*// *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*, Falmer press, London, p. 33 – 38.
56. *Encyclopedia of Higher Education* (1992), Pergaman Press, Oxford, New York, Seul, Tokio, 2350 p.
57. Eriksons, Eriks (1998) *Jaunība. Identitāte un krīze*. Jumava, Rīga, 271 lpp.
58. Erjavec, Aļešs (2001) *Attēlojums un mākslas normatīvitate //Homo Aestheticus: no mākslas filozofijas līdz ikdienas estētikai*. Tapals, Rīga, 11. – 32.lpp.
59. Esaak, Shelley (2009). *What Is Visual Art?*
http://arthistory.about.com/cs/reference/f/visual_arts.htm
60. Essavi, Mohameds (2001). *Izraēlas arābu skolu organizācijas kultūra un skolotāju profesionālās attīstības personisks raksturojums*. Disertācija. LU PPI, Rīga.
61. Feldhusen, John F., Ban Eng Goh (1995) *Assessing and Accessing Creativity: an Integrative Review of Theory, Research, and Development/ Creativity Research Journal*, Vol. 8, pp. 231-247.
62. Fenwick, Tara J. (2003), *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*, Krieger Publishing Company, 213 p.
63. Forbes, Scott H. (1996) *Values in holistic education/ Third Annual Conference on 'Education, Spirituality and the Whole Child'*, Roehampton Institute, London <http://www.putnampit.com/holistic.html>
64. Forbes, Scott H. (2003) *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. 404 p.
65. Freeland, Cynthia (2001) *Art theory*, Oxford University press, Oxford, 158 p.
66. Freedman, Kerry; Stuhr, Patricia (2004). *Curriculum chance for 21th century: visual culture in art education*// *Handbook of research and policy in art education*, Eisner, Day, eds. Lawrence Erlbaum associates, Mahwah, NY, p 815 – 828.
67. Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage* *Critical perspectives series*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 176 p.
68. Fromms, Eriks (1993). *Mīlestības māksla*. Jumava, Rīga, 259 lpp.
69. Fromm, Eric (1999) *The man for himself*, Routledge, 245 p.
70. Gadamer Hanss Georgs (1999). *Patiesība un metode*. Jumava, Rīga, 508 lpp.
71. Gadamer Hanss Georgs (2002), *Skaistā aktualitate: māksla kā spēle, simbols un svētķi*. Zvaigzne ABC, Rīga, 128 lpp.

72. Gardner Hovard (2006). The development and education of the mind. Routledge, London, NY, 269 p.
73. Garleja, Remese (2003). 31. lpp.
74. Geidžs N, Berliners D.C. (1999). Pedagoģiskā psiholoģija. Zvaigzne ABC, Rīga, 662 lpp.
75. Geske, Andrejs, Grīnfelds, Andris (2006). Izglītības pētniecība. LU akadēmiskais apgāds. Rīga, 261 lpp.
76. Goodson, Ivor F., Hargreaves, Andy, eds (1996). Teacher professional lives. Falmer Press, 238 p.
77. Goulmens, Daniels (2001). Tava emocionālā inteliģence. Jumava, Rīga, 462 lpp.
78. Gredler, M. E. (1997). Learning and instruction: Theory into practice (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 343 p.
79. Greenhalg, Paul (1994). Mediating the curriculum, Routledge, 330 p.
80. Griffin, Colin, Holford John, Jarvis Peter (2003). The Theory & Practice of Learning. Kogan Page. London, 198 p.
81. Grion, Valentina, Varisco Bianca Maria (2007). On Line collaboration for building a teacher Professional Identity Psychology Journal, Volume 5, Number 3, pp. 271 - 284
82. Gudjons Herberts (1998). Pedagoģijas pamatziņas. Zvaigzne ABC, Rīga. 394 lpp.
83. Guilford, J.P. (1967) *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw Hill, 538 p.
84. Hahele Rudīte (2006) Pašnovērtējums mācību procesā. RaKa, Rīga, 222 lpp.
85. Hatton, Neville, Smith, David (2006) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. The University of Sydney.
<http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>
86. Hayes, Denis (2003) Emotional preparation for teaching: a case study about trainee teachers in England// Teacher development, Vol7. Number 2. pp. 153 – 171.
87. Helds Jozefs (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens//No zināšanām uz kompetentu darbību. LU akadēmiskais pagāds, Rīga, 31 – 35 lpp.
88. Huitt, W. (2004a). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affsys/values.html>
89. Huitt W.G. (2004b). Maslow's Hierarchy of needs/ Educational Psychology interactive. Valdosta State University, www.chiron.valdosta.edu/whuitt/coi/regsys/maslow.htm.
90. Huber, Günter, L. (2004). AQUAD Six. Workshop. LU, Riga, 44 p.
91. Huber Günter L, Gürtler Leo (2004) AQUAD6. Ingeborg Huber Verlag. 253 p. www.aquad.de/eng/m-cont.pdf
92. Huber Ginter L., Roth Jurgen W. (1999). Finden oder suchen? Ingeborg Huber Verlag, Schwangau, 183 lpp.
93. Husu Jukka (2003). Real-world pedagogical ethics: mission impossible?//Teacher development, Vol7, Nr.2
94. Jagodzinski, Jan (2001). Revisiting social theory in art education//The Journal of social theory in art education, Nr 21, www.encyclopedia.com
95. Jones M, (2003) Reconciling Personal and profesional values and beliefs with the reality of theaching/ Theacher development, Volume Vol 7. Nr 3.
96. Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of*

- instructional theory, Volume II, pp. 215-239. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
97. Jungs, Gustavs (2009). Psiholoģiskā tipoloģija un māksla. Zvaigzne ABC, Rīga, 100 lpp.
 98. Jurēvičs, Pauls (1956). Variācijas par moderno cilvēku. Daugava, Stokholma, 308 lpp.
 99. Jurjāne, Aija (2005). Kompozīcija, Neputns, Rīga, 120 lpp.
 100. Kagaine, Zinta (2002). Radošā domāšana. Zvaigznes ABC, Rīga, 100 lpp.
 101. Kansanen, Pertti, Meri Matti (1999). Didactic relation in the teaching-studying-learning process. TNTEE Vol.2, Nr 1.Oct, p. 107 – 116.
 102. Kants Imanuels (2000). Spriestspējas kritika, Zvaigzne ABC, Rīga, 318 lpp.
 103. Karpova Ā. (1994). Personība un individuālais stils. Latvijas Universitāte, Rīga. 291 lpp.
 104. Kasīrers, Ernsts (1997) Apcerējums par cilvēku. Intelekti, Rīga, 222 lpp.
 105. Kerk, Sandra (2002). Adult learning in and through the art//Eric digest, www.ERIC.com
 106. Kessels J, Fred A. J. Korthagen, Koster B., Lagerwerf B., Wubbels T. (2001) Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, London, 235 p.
 107. Kincāns, Vladimirs (2003). Estētikas pamati. LU, Rīga, 95 lpp.
 108. Kirschenbaum, Howard (1992) Comprehensive Model for Values Education and Moral Education//Phi Delta Kappan; v73 n10 p77176 Jun. www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kirsch.htm
 109. Klafki, Wolfgang (2000) Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction// Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Ed.by Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, Ian Westbury. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, 348 p. 139 - 158 p.
 110. Knowles, Malcolm S. (1950). Informal adult education, Association press, Chicago, 272 p.
 111. Knowles, Malcolm (1998). The adult learner. Gulf Publishing Company, 310 p.
 112. Kohlberg, Lawrence (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. Academic Press, 258 p.
 113. Kolb, David A. (1984) Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall, 245 p.
 114. Koķe Tatjana (2000) Skolotāju izglītības kvalitātes kritēriji, Rīga. LU, PPI, 5 lpp.
 115. Koķe, Tatjana (2003). Nepārtraukta izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana//Nepārtrauktas izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti, Izglītības solī, Rīga, 4 - 17.lpp.
 116. Komenskis, Jans Amoss (1992). Lielā didaktika. Zvaigzne, Rīga, 231 lpp.
 117. Korthagen Fred A.J. (2001). The pedagogy of realistic teacher education, Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, 312 p.
 118. Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S., Masia, Bertram B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co, 327 p.
 119. Kron Friedrich W. (2004) Grundwissen Didaktik, Ernst Reinhard Verlag, Minhen, Basel, 266 s.

120. Kroplijs un Rašcevska (2004). Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. Rīga: RaKa, 178 lpp.
121. Kundziņš Māris (2004). Dabas formu estētika. Madris, Rīga, 168 lpp.
122. Lasmane Skaidrīte (2004) 20. gadsimta ētikas pavērsieni, Zvaigzne ABC, Rīga, 251 lpp.
123. Lasmanis, Aivars (2002). Datu ieguve, apstrādes un analīzes metodes pedagogijas un psiholoģijas pētījumos. 1.grāmata. SIA Izglītības soļi, Rīga, 234 lpp.
124. Lasmanis, Aivars, Kangro Andris (2004). Faktoru analīze. Izglītības soļi, Rīga, 53 lpp.
125. Laube, Eižens (1921). Krāsu un formu loģika. Ekonomists, Rīga, 70 lpp.
126. Lewi A.W., Smith, R.A (1990). Art education: a critical necessity, University of Illinois Press, 132 p.
127. Lūka Ineta, (2008). Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūriskā studijās. Disertācija. LU, PPF, 236 lpp.
128. Long D., Riegle R, (2002). The key to Effective School reform. Bergin& Gorwey, London, 189 p.
129. Lowenfeld, Viktor (1947). Creative and mental growth. Macmillan, New York, 292 p.
130. Maslo Irina (2004), Inovatīvās mācības//RPIVA Zinātniskie raksti IV, Rīga, 68 – 72.lpp
131. Maslo Irina, Tiļļa Inta (2005) Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija./ Skolotājs, Nr 3, Rīga, Raka. 4. – 9.lpp.
132. Maslo, Irina, red (2006) No zināšanām uz patstāvīgu darbību, LU Akadēmiskais apgāds, 127 lpp.
133. Mayring, Philipp (2001). Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis, Forum: Qualitative social research, <http://www.qualitative-research.net.fgs>.
134. Mayring, Philipp (2007). On Generalization in Qualitatively Oriented Research// Forum: Qualitative social research Volume 8, No. 3, Art. Pp 26 – 37.
135. Medina Rivilla A, (2005). Desarrollo de competencias profesionales mediante diseno de materiales y sistema tutorial. UNED www.enlaces.udec.cl/centrozonalur/descargas/presentacion_medicarivilla.ppt
136. Medina Rivilla, Antonio, Mata, Francesko Salvador (2002). Didactica General. Prentice Hall, Madrid, 435 lpp.
137. Mikl, Josef (2007). EEU policy on teacher education – a critical analysis//ATEE Spring University Changing education in changign society, Klaipeda University.
138. Milts, Augusts (1999). Ētika. Zvaigzne ABC, 57 lpp.
139. Mitchell, Robinson, Plake, Knowles (2001) Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality, National Center for Education, 371 p.
140. Moon, Jennifer A (2004) A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice. Routledge. New York. 252 p.
141. Moore, Alex (2000). Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum, and Culture. Routledge. London. 192 p.
142. Moore, Alex (2004). The good teacher. Routledge Falmer, London, NY, 191 p.
143. Morin Edgar (2001). Seven complex lessons in education for the future. Unesco publishing, Paris, 95 p.
144. Mūrs, Džoržs (2000). Morālas filozofijas daba// Kentauris, Nr.21, 52 – 72 lpp.
145. Nicholls, Gill (2002) Developing Teaching and Learning in Higher Education. RoutledgeFalmer. London, 208 p.

146. Noddings, Nel (2002). Educating moral people: a caring alternative to character education. Teachers College Press, NY, London, 171 p.
147. Nucci, Larry P. (2001). Education in the moral domain. Cambridge university press, cambrige, 252 p.
148. Ozoliņa Nucho, Aīda, Vidnere, Māra (1999) Māksla un pašatklāsmē. AGB, Rīga, 221 lpp.
149. Patrick Helen, Pintrich Paul R. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction.//Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning. Sternberg R.J., Torff B., eds. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NewYork, 117 - 141 p.
150. Plaude Ilze (1999). Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Verlag Dr.Kovač, Hamburg, 333 s.
151. Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. Educational Psychologist, 29(1), 37-48.
152. Prets, Deivids (2000). Izglītības programmu pilnveide, Zvaigzne ABC, Rīga, 382 lpp.
153. Rogers C.Carl (1961) On Becoming Person. Houghton Mifflin Company, Boston, 420 lpp.
154. Rogers C.Carl (1967) Modern approach to Values: maturity. The Macmillan company, New York, 40 – 54 lpp.
155. Rokeach, Milton (1960) The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems. Basic Books. NewYork, 392 p.
156. Rokeach, Milton (1973) The Nature of Human Values, 392 p.
157. Rortijs, Ričards (1999). Nejaušība, ironija un solidaritāte. Pētergailis, Rīga, 261 lpp.
158. Roth, Heinrich (2000) The Art of Lesson Preparation // Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Ed.by Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, Ian Westbury. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, 348 p, 128 – 138 p.
159. Rozenblats Jānis (1998), Profesionālo vērtību veidošanās audzēkņu un skolotāju pedagoģiskajā mijiedarbībā tehniskajā ģimnāzijā. Disertācija. LU PPI, Rīga.
160. Rubene Zanda (2004). Kritiskā domāšana studiju procesā, LU Akadēmiskais apgāds, Rīga, 247 lpp.
161. M.Runco (1999) Handbook of creativity. Vol.1 Hampton Press, 100 p.
162. Schön, Donald (1987) Educating the Reflective Practitioner, Jossey-Bass, London, 355 p.
163. Schwarz S.H., Bilsky W. (1987). Towards an Universal psychological structure of human values// Journal of Personality and social psychology, 53, 550 – 562 p.
164. Schwarz, Shalom H. (2006) Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications. The Hebrew University of Jerusalem. <http://www.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
165. Seligman, Clive, Katz, Albert N. (1996) the dynamics of values systems//The psychology of values, ed by Zanna, Mark p, Lawrence erlbaum Associates, Mahwah, New York. 53 – 75 p.
166. Simon, Howe, and Kirchenbaum's (1972) Values clarification, A Hart Book New York, 248 p.
167. Soep Elisabeth (2004) Self-Assessment and Peer Assessment in Arts Education/ Handbook of Research and Policy in Art Education, ed by Michael D. Day, Elliot W. Eisner. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, 667 – 687 p.
168. Smit, Richard C. (2002), Relationships between learner and teacher autonomy. Symposium of the Scientific Commission On Learner Autonomy, AILA, Singapore. http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf

169. Spranger, Eduard (1928) Types of men: the Psychology and ethics of personality. M.Niemeyer. Halle, 404 p.
170. Stabiņš, Juris (2001) Skolotāja misija. Raka, Rīga, 72 lpp.
171. Stephen - Green, Julian, Sinker, Rebecca, ed. (2000). Evaluating creativity, Routledge, Taylor & Francis group, London, New York, 256 p.
172. Students J. (1998). Vispārīgā pedagogija. 1. un 2. daļa. Raka, Rīga, 330 lpp.
173. Šlahova, Aleksandra (2005) Perspektīvas konstruēšanas teorija. "Saule", Daugavpils Universitāte. 299 lpp.
174. Šmids, V. (1997). Dzīves māksla – vienīgā utopija, kas mums palikusi// Kentauris 13. Rīga. 170 lpp
175. Špona A. (2001). Audzināšanas teorija un prakse. Raka, Rīga, 162 lpp.
176. Špona A. (2004). Audzināšanas process teorijā un praksē. Raka, Rīga. 190 lpp.
177. Špona Ausma, Čehlova Zoja. (2004). Pētniecība pedagogijā. Raka, Rīga, 202 lpp.
178. Šprangers, Edvards (1929). Jaunatnes psiholoģija. M.Liepiņa, Rīga, 274 lpp.
179. Šteinberga A., Tunne I. (1999) Jauniešu pašizjūta un vērtības. Raka, Rīga. 134 lpp.
180. Šteiners, Rūdolfs (1994). Bērna audzināšana no garznātnes viedokļa, Raka, Bauska, 81 lpp.
181. Tennant Mark (2006). Psychology and adult learning, Routledge, London, NY, 342 p.
182. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, Teaching and Teacher Education 17, pp. 783–805.
183. Thinking in art (1994). The national art education association, London, 214 p.
184. Tillier, W. (1996). The basic concepts of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. In W. Tillier (Ed.), Perspectives on the self: Proceedings of the Second Biennial Conference on Dabrowski's Theory of Positive Disintegration, pp. 5-14. Unpublished Manuscript.
<http://members.shaw.ca/positivedisintegration/brief.htm>
185. Tiļļa I. (2005). Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Raka, Rīga, 295 lpp.
186. Torrance E. Paul (1993) Understanding Creativity: Where to Start?/ *Psychological Inquiry. Volume: 4. Issue: 3*, 232 p.
187. Torrance E. Paul (2002) The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career. Ablex Publishing, Westport, 137 p.
188. Usher, Robin, Edwards, Richard (1994). Postmodernism and Education.. Routledge, London, 246 p.
189. Valbis, Jānis (2004). Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. Zvaigzne ABC, Rīga, 200 lpp.
190. Velšs, Volfgangs (2006). Estētikas robežceļi. Zvaigzne ABC, Rīga, 340 lpp.
191. Vernon P.E, ed. (1970). Creativity, Penguin books, London, 370 p.
192. Viadel, Ricardo Marin, red. (2003). Didactica de la Educacion Artistica, Pearson, Prentice Hall, Madrid, 354 p.
193. Vidnere, Māra (1997) Ar asarām tas nav pierādāms. Rīga, LU 313 lpp.
194. Vidnere, Māra (1999). Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija, Raka, Rīga, 73 lpp
195. Volane Elita, Lace Inguna, Briska, Ilze (2007). Evaluation of students' pedagogical practice// ATEE Spring university. Klaipeda University, pp. 325 – 338.
196. Walklin Les (2002). Teaching and learning in Further and Adult Education. Nelson Thornes ltd, 338 p.

197. Walling, Donovan (2000) Rethinking as art is taught, Phi Delta Kappa International, Bloomington, 128 pages
198. Westburt, Ian (2000). Teaching as reflective practice: what might didactic teach curriculum.// Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Ed.by Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, Ian Westbury. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New York, pp. 15 – 39.
199. Westbury Ian, Hopmann Stefan, Riquarts Kurt, ed, (1996) Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New York, 348 p.
200. Wood, Diana (2001). Teacher as Citizen: Professional Development and Democratic Responsibility Transforming Teacher Education: Lessons in Professional Development (2001). Ed. By E. K. Demulder, P. C. Lepage, H. T. Sockett, D. R. Wood. Bergin and Garvey. Westport, 257 p.
201. Zeile, Pēteris (1987). Mākslinieciskās daiļrades subjektīvie faktori, LPSR Kultūras ministrija, Rīga, 147 lpp.
202. Žogla, Irēna (2002) Didaktikas pamati. Raka, Rīga, 275 lpp.
203. Амонашвили Шалва (1996). *Школа Жизни*, Москва, 224с
204. Арнхейм Рудольф (1974). Искусство и визуальное восприятие. Прогресс, Москва, 477с.
205. Беда Г.В. (1989). Основы изобразительной грамоты. Просвещение, Москва, 189 с.
206. Битинас Б. (1984). Структура процесса воспитания. Каунас, 190 с.
207. Боно Э. Де (1997) Латеральное мышление. Питер Санкт-Петербург, 316 с.
208. Боров, Юрий (1988). Эстетика. Политиздат, Москва, 495 с.
209. Буторина, Татьяна, Демченко, Антонина (2006). ценностное отношение будущего учителя к профессиональной деятельности как педагогическая проблема Санкт-Петербург, <http://www.emissia.org/offline/2006/1064.htm>
210. Выготский Лев Семенович (1991). Воображение и творчество в детском возрасте. Просвещение. Москва, 90 с.
211. Выготский Лев Семенович (1991). Педагогическая психология. Педагогика, Москва, 479 с.
212. Выготский Лев Семенович (2000). Психология искусства. Санкт-Петербург, Азбука, 410 с.
213. Волкова, Елена (1988). Произведение искусства в мире художественной культуры. Искусство, Москва 239 с.
214. Дружинин Владимир Николаевич (2000) Психология общих способностей. Питер, С.Петербург, 356 с.
215. Дьюи Джон (2000). Демократия и образование. Педагогика-Пресс, Москва, 382 с.
216. Фохт-Бабушкин, Ю., ред. (1982). Человек в мире художественной культуры. Наука, Москва, 334 с.
217. Франкл, Виктор (1990). Человек в поисках смысла. Прогресс, Москва. 368 с.
218. Хекхаузен, Хеинц (2003), Мотивация и деятельность. Питер, С.Петербург, 856 с.
219. Каган Моисей Самоилович (1997). Эстетика как философская наука. Петрополис, Санкт-Петербург, 544 с.
220. Каган Моисей Самоилович (1987). Искусство как феномен культуры// Искусство в системе культуры. Наука, Ленинград, 6–21.с.
221. Кандинский Василий (2005). Точка и линия на плоскости. Азбука Класика, Санкт-Петербург, 236 с.

222. Копытин А. И., ред. (2001) Практикум по арт-терапии, 443 с.
223. Кульевич С.В., (2004) Аксиологическая проблематика педагогического образования. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 24 с.
224. Леонтьев Алексей Н. (1975) Деятельность. Сознание. Личность. Москва, Издательство политической литературы, 304 с.
225. Леонтьев, Д. (1998) Введение в психологию искусства. Московский университет, Москва 110 с.
226. Лилов Александр (1981) Природа художественного творчества. Искусство, Москва, 479 с.
227. Мазепа В.И., Иванов В.И., Малахов В.А., Лысый И.Я., Яранцева Н.Я. шудрая Е. П., Михалев В. П., Федорук В.С. (1980), Художественная деятельность. Проблема субъекта и объектной и детерминации. Наукова думка, Киев, 293 с.
228. Маслоу Абрахам. (2003) Мотивация и личность. Питер, Санкт-Петербург, 351 lpp.
229. Миронова Наталья (2003). Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса 'Педагогическая аксиология' <http://www.oim.ru/>
230. Никифоров А.Л. (1990) Деятельность, поведение, творчество. Деятельной подход в психологии. Политиздат, Москва, 164 с.
231. Оллпорт, Гордон (2002). Становление личности, Смысл, Москва, 462 с.
232. Огурцов, А. П. (2001). Постмодерный образ человека и педагогика. Courier of education. <http://www.courier.ru/homo/ho0401ogurtsov.htm>
233. Пиаже, Жан (2006) Моральное суждение ребенка. Москва., Академический проект. 480 с.
234. Рубинштейн С.Л. (2000) Основы общей психологии, Питер, Санкт-Петербург, 712 с.
235. Слостенин В.А, Чижакова Г. И. (2003). Введение в педагогическую аксиологию. Academia, Москва, 185 с.
236. Смирнова Г. Б, ред. (1977). Изобразительное искусство. 1. курс, 112 с.
237. Столович, Леонид (1999). Философия. Эстетика. Смех. С.Петербург – Тарту, 330 с.
238. Школа изобразительного искусства (1986). Академия художеств СССР, Москва, 207 с.
239. Иттен И. (2001). Искусство формы. Изд. Аронов, Москва, 135 с.
240. Эдвардс, Бетти (2000) Открой в себе художника. Поппури, Минск, 142 с.

Dokumenti

241. LR Saeima. Izglītības likums. Pieņemts 29.10.1998, Spēkā esošs no 01.06.1999., grozījumi 1.05.2000. Latvijas Vēstnesis, 23.maijs, nr.182/183
242. LR Saeima. Latvijas izaugsmes modelis “Cilvēks pirmajā vietā”. LR Saeimas ilgtermiņa konceptuāls dokuments, Saeimas lēmums 9/5 – 4/, 2005.5.oktobrī
243. LR MK. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam. Rīkojums Nr 742, 2006. 27.09.
244. LR MK IZM. Profesijas standarts. Skolotājs. Rīkojums Nr 116. 2004.27.02.

245. UNESCO (1990). World declaration: education for all/ <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>
246. UNESCO (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action <http://www.un-documents.net/wdhe21c.htm>
247. The European Higher education. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19.06.1999. <http://www.aic.lv/-Bologna>
248. Eiropas Padome. Eiropas Padomes secinājumi par jauniem rādītājiem izglītībā un mācībās 2005.24.05. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis C 141/7. 10.6.2005. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/lv/oj/2005/c_141/c_14120050610lv00070008.pdf
249. European Commission (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture.
250. Eiropas Padomes un Padomē sanākušo dalībvalstu valdību pārstāvju secinājumi par skolotāju izglītības kvalitātes uzlabošanu, Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis (2007. gada 15. novembris)// http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm
251. Economic and Social Council of United Nations (2001). Education and public awareness for sustainable development. Report.14.03.
252. National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997). Report of the National Committee. http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/nr_070.htm
253. National Board for Professional Teaching Standards (2008) <http://www.nbpts.org/>
254. University of Roehampton (2008), www.roehampton.ac.uk
255. University of Oregon, (2008), www.education.uoregon.edu/ted/
256. University of Helsinki (2008), www.helsinki.fi/sokla/english/index.htm
257. University of Tampere (2008), www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/english/
258. University of Canberra (2008), www.canberra.edu.au/faculties/education/teacher-ed
259. University of Washington, (2008), washington.edu/areas/tep/
260. Latvijas Mākslas akadēmija (2009), www.lma.lv/
261. Latvijas Universitāte (2008), www.ppf.lu.lv
262. Liepājas pedagoģijas akadēmija (2008), www.lpa.lv
263. RPIVA (2008), www.rpiva.lv
264. Daugavpils Universitāte (2008), www.du.lv

Pielikumu saraksts

1. pielikums. Pirmdati
 - 1.1. Aptaujas anketa.
 - 1.2. Kvantitatīvo datu bāze (sk. kompaktdisku).
 - 1.3. Interviju transkripcijas.
2. pielikums. Kvantitatīvo datu primārā apstrāde
 - 2.1. Pētījuma bāzes struktūra. Frekvences
 - 2.2. Topošo skolotāju profesionālās vērtības. Statistika.
 - 2.3. Topošo skolotāju MRD pieredze. Statistika.
 - 2.4. Topošo skolotāju profesionālās vērtības. Faktoru analīze
 - 2.5. SPV faktoru iekšējās saskaņotības pārbaude. Kronbaha alfas koeficienta aprēķināšana.
3. pielikums. Kvalitatīvo datu primārā apstrāde
 - 3.1. Interviju interpretācijas.
 - 3.2. Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze. Kategoriju veidošanās.
 - 3.3. Topošo skolotāju profesionālās vērtības un MRD pieredze. Kodu frekvences.
 - 3.4. Topošo skolotāju MRD pieredzes kvalitāte. Kodu frekvences.
4. Pielikums. Korelāciju pētījums.
 - 4.1. Topošo skolotāju profesionālo vērtību korelācijas ar viņu mākslinieciski radošās darbības pieredzi
 - 4.2. Skolotāja profesionālo vērtību atšķirības grupās ar dažādu MRD pieredzi (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})
 - 4.2.1. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.2. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu miera, relaksācijas un pašāvērtības pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.3. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu pašapziņas un pārliecības par sevi pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.4. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.5. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu emocionālā savijuma pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.6. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu garīgās baudas pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.7. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.8. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu pašizpausmes pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.2.9. Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā
 - 4.3. pielikums. SPV izkliede neatkarīgajās izlasēs. Šķērstabulas
 - 4.4. pielikums. SPV mijsakārības ar papildus mainīgajiem
 - 4.5. pielikums. Topošo skolotāju SPV un korelācijas ar pozitīvu un negatīvu MRD pieredzi intervijās
 - 4.6. pielikums. Topošo skolotāju SPV un korelācijas MRD pieredzes kvalitāti
 - 4.7. SPV korelācijas ar MRD pozitīvu un negatīvu pieredzi.
 - 4.8. Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes salīdzinājums. SPV korelācijas ar MRD pieredzes kvalitāti
5. Pielikums. Cēloņsakarību pētījums

- 5.1. pielikums. Vērtību attīstības procesa atsevišķu posmu biežums intervijās
- 5.2. pielikums. Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošajā darbībā (lēmums par vienas vērtības prioritāti). Frekvences
- 5.3 pielikums. Subjektīvās jēgas analīze un lēmums par vienas vērtības prioritāti. Kategoriju veidošanās
- 5.4. pielikums. Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās. Vispārīgās sakarības. Teksta fragmenti AQUAD 6
 - 5.4.1. pielikums. Profesionālās autonomijas veidošanās MRD
 - 5.4.2. pielikums. Daudzveidības kā vērtības veidošanās MRD
 - 5.4.3. pielikums. Individualitātes kā vērtības veidošanās MRD
 - 5.4.4. pielikums. Mijdarbības kā skolotāja profesionālās vērtības veidošanās MRD
- 5.5. pielikums. Topošo skolotāju vērtību attīstības procesa tipi. Implikantu analīze
- 5.6. pielikums. MRD saturs respondentu pieredzē. Frekvences
- 5.7. pielikums. Studentu holistisku pieredzi sekmējošs mākslinieciski radošās darbības studiju saturs. Implikantu analīze
 - 5.7.1. Radošu atklājumu un izaicinājumu pieredzi rosinošs studiju saturs
 - 5.7.2. Brīvības un patstāvīgas izvēles pieredzi rosinošs studiju saturs
 - 5.7.3. Emociju komunikācijas pieredzi rosinošs studiju saturs
- 5.8. pielikums. Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās MRD vērtēšanas procesā. Implikantu analīze
 - 5.8.1. Profesionālās autonomijas veidošanās MRD vērtēšanas procesā
 - 5.8.2. Daudzveidības kā SPV veidošanās MRD vērtēšanas procesā.
 - 5.8.3. Individualitātes kā SPV veidošanās MRD vērtēšanas procesā
 - 5.8.4. Mijdarbības kā SPV veidošanās MRD vērtēšanas procesā

Pirmdati

Aptaujas anketa

VĒRTĪBAS SKOLOTĀJA PROFESIJĀ

Koda numurs

Jūsu mātes vārda pirmais burts:

Jūsu adreses (ielas vai māju nosaukuma) pirmais burts

Jūsu mātes dzimšanas datums (1 – 31)

Jūsu mātes dzimšanas dienas mēnesis (1 – 12)

Jūsu vecums:

dzimums:

Programma, kurā studējat un kurss:

Pedagoģiskā darba stāžs (gados):

Šajās trijās lappusēs Jūs atradīsiet dažādus izteikumus, kas saistīti ar skolotāja profesiju. Varbūt Jūs kādiem no tiem piekritīsiet, varbūt kādus citus noraidīsiet. Dažos gadījumos Jūs varbūt šaubīsieties. Izvēloties atbildes variantu, sekojiet, lūdzu, saviem personiskajiem uzskatiem.

Novērtējot izteikumus, atzīmējiet savu viedokli, apvelkot vienu ciparu (no 1 līdz 5).

1 nozīmē: Pilnīgi piekrītu

2 nozīmē: Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu

3 nozīmē: Daļēji piekrītu

4 nozīmē: Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu

5 nozīmē: Galīgi nepiekrītu

1. Studēt skolotāja profesiju izvēlējos, jo

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.1. Tas ir mans aicinājums. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2. Interessants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.3. Patīk mans mācību priekšmets | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.4. Ir gandarījums redzēt, kā bērns top par personību | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.5. Gribu dalīties tajā, ko zinu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.6. Vēlos darīt pasauli labāku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.7. Daudz var gūt - ilgāk esi jauns. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.8. Lai kalpotu tautai, sabiedrībai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.9. Patīk būt bērnu sabiedrībā. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.10. Vajadzība iegūt augstāko izglītību | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.11. Vajadzīga profesija. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Skolotāja darbs ir:

| | | | | | | |
|-------|--|---|---|---|---|---|
| 2.1. | Novērot, saskatīt, uzklaustīt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2. | Aizraut, iedvesmot, radīt interesi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3. | Zināt, pazīt, izprast. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.4. | Veidot, attīstīt, pilnveidot | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.5. | Radīt apstākļus, ļaut, netraucēt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.6. | Iedrošināt, atraisīt, atbalstīt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.7. | Saprast, uzticēties, cienīt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.8. | Mācīt, skaidrot, dot padomus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.9. | Virzīt, dot uzdevumus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.10. | Kontrolēt, pārbaudīt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.11. | Sarunāties, sadarboties | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.12. | Iesaistīt, organizēt, saskaņot | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.13. | Apliecināt, mīlēt, atsaukties. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.14. | Nodrošināt kārtību. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.15. | Runāt, pārliecināt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.16. | Novērtēt, uzslavēt un nosodīt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.17. | Izvēlēties, pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.18. | Mācīties, izzināt, pētīt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.19. | Reflektēt, analizēt, filozofēt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.20. | Izpildīt, mēģināt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.21. | Panākt, sasniegt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.22. | Patikt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.23. | Rēķināties | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.24. | Brīvi justies, būt pārliecinātam par sevi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Pedagoģiskajā procesā ir svarīgi

| | | | | | | |
|-------|--|---|---|---|---|---|
| 3.1. | Daudzveidīga mācību saistība ar dzīvi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.2. | Mācību vielas vienkāršība, saprotamība un pareizība | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.3. | Noslēpumainība, pretrunas, pārsteigumi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.4. | Vispārīgas, stabilas, strukturētas zināšanas noteiktā zinātnes vai mākslas nozarē. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.5. | Noteiktu zināšanu un prasmju apguve pēc standarta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.6. | Skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.7. | Individuālu, sociālu, kulturālu atšķirību kopšana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.8. | Skolēniem personiski nozīmīgas informācijas atlase un kritiska izvērtēšana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.9. | Sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.10. | Kontrole, kārtība un disciplīna | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.11. | Skolēna paškontrolē un pašvērtējums | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.12. | Aktīva piedalīšanās, iesaistīšanās, sadarbība | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.13. | Zināšanu apguve, izpratne, pielietošana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.14. | Tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.15. | Cilvēcīgas attiecības, godbijība, cieņa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.16. | Iekļaušanās par sevi lielākā kopībā – dabā, tautā, cilvēcē, pasaulē | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.17. | Pienākumi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|
| 3.18. | Vienprātība, atbilstošu sociālo lomu izpilde. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.19. | Emocionalitāte, savīļņojums, prieks. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.20. | Pieklājība, tolerance, morāles normu ievērošana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Lūdzu, pastāstiet nedaudz par savu izglītības pieredzi („1” – pilnīgi piekrītu, „5” – galīgi nepiekrītu).

4. Ar Jūsu radošo darbību vizuālās mākslas nodarbībās Jūsu pieredzē saistās:

| | | | | | | |
|-------|--|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| 4. 1. | Aizrautība, interese, radoši atklājumi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 2. | Relaksācija, miers un pašāvība. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 3. | Pašapziņa, pārlicība par sevi, gandarījums par savu darbu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 4. | Brīvība, atļaušanās, uzdrīkstēšanās. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 5. | Emocionāls savīļņojums. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 6. | Garīga bauda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Jūsu piebildes

Paldies

Interviju transkripcijas

D intervija

Studiju kursu „Vizuālās mākslas metodika” un „Grafika” docētāja.

Droši vien jāsāk no sākuma, no pamatskolas. Tā pirmā zīmēšana man nekādas tādas īpašas atmiņas neraisa, tikai pati vēlēšanās zīmēt man bija, kā visiem bērniem. tā bija astoņgadīgā pamatskola, kur zīmēšana bija tikai līdz piektajai klasei. Un piektā klasītē skolotāja, un tai personībai, ja man tā jāvērtē, bija ļoti liela nozīme. Nu, ka viņa spēja, viņa bija sarkanajā stūrītī ielikusi tādus portretus zīmētus, un tie man likās pilnīgi ģeniāli, kaut ko tādu spēt izdarīt. Tas vispār kaut kā ļoti ļoti rada to vēlēšanos. Kaut gan tiki vienu gadu viņa bija, un tad es beidzu pamatskolu un iestājot mākslas skolā.

Nu mākslas skolā, protams, mums bija vecā, labā, stiprā, pamatīgā kaluma pasniedzēji, mākslinieki. Absolūti akadēmiska pieeja, bez kādas ... Bet kaut kā tā bija, un tā gaisotne, kas tur valdīja... mums visiem bija tā vēlēšanās izdarīt, spēt izdarīt to, ko viņi; mēs pat nācām pēc stundām. Un es tagad pavisam nesen vēl domāju *par savu dēlu*, viņam liekas nebūtiskas tās lietas, kas man liekas svarīgas. Un laikam mums, manai paaudzei bija tā, nu labi, varbūt tas būtu kaitējis; no otras puses, varbūt tā veiksmē bija tā, ka mums ar mācību spēkiem, kad es mācījos akadēmijā, mums būtībā nebija paudžu problēmas, mēs faktiski priecājāmies par vienu, mēs tiecāmies uz vienu, mums bija vieni uzskati par skaisto, par mākslu, mēs vienkārši bijām domubiedri.

Tagad kaut kā tās jaunās tehnoloģijas, tas viss, ka viņiem ir pavisam citas izjūtas, viņiem rada pārdzīvojumu pavisam citas lietas. Vienkārši mēs it kā neesam vienā emocionālā *fondā* pilnīgi atšķirīgi, un tā ir var būt vēl viena problēma. Kaut gan man liekas, ka tas tā vispār periodiski notiek laiku pa laikam mākslā, un, ka mēs atkal esam šādā periodā. ...kā impresionisms. ...Viņi taču uzskatīja viņus par veciem idiotiem tos savus akadēmijas pasniedzējus, un laiku pa laikam tas atkārtojas tā. Vai nu tie viņi tā viņoņas, un pēkšņi viņi krustojas, un nav vairs uz viena viņa. Mēs vēl bijām uz viena viņa, es domāju, ka tā ir tā būtiskā problēma. Un tad mēs te lauzām galvas, un diskutējam, kā mēs ar tiem pašiem indigo bērniem, kā mums vispār būtu jāskatās uz to. Mēs nevaram iejusties viņos. Mēs varam piedāvāt to, ko mēs varam, un vai nu viņš to ņem, vai neņem. Vai nu viņiem to vajag, vai nevajag.

I: kā būt ar tām vērtībām, par kurām mēs esam tik pārliecinātiem, ka tas katram būtu svarīgi? Ir taču tādas?

D: Jā, mēs varam viņiem to piedāvāt, bet mēs nevaram to ar varu dot. Un beigu beigās, varbūt es viņam nodaru pāri, it kā es viņus kaut kur noliedzu. Iespējams, ka tajā jomā, ko es savukārt nebiju, viņam būtu lielas iespējas. Nu, jāļauj viņam iet. Es piedāvāju viņiem to, ko es varu. Vienā brīdī tie mūsu padomi vairs nav vajadzīgi, un tad ir vērts atbildēt tikai uz jautājumiem. Protams, es esmu pārliecināta, ka tas, kas man ir vērtīgs, ir vērtīgs, un es to arī neslēpju no tā studenta. Bet es viņam atstāju tiesības pateikt, piedod, man vajag citu.

I: vai tu biji veiksmīga kā studente?

D: Jā, man pašai nebija mokas, nebija problēmas; ja par programmu runājam, par prasībām, man veicās, bet bija jomas, kurās es novērtēju sevi kā ne tik varošu, es tā domāju, cik labi, ka es varu to ieraudzīt, kā man pietrūkst, piemēram, man absolūti nepadodas karikatūras. Es varu zīmēt, bet tas nav tā brīvi, tā "ah!" un ir. Un ir cilvēks, kurš nemūžan nevar uzzīmēt akadēmiski, viņš nespēj vispār saredzēt ne tonalitāti, ne ko, bet viņš ģeniāli taisa karikatūras, viņš tā spēj to raksturojošo parādīt.

I: bet tas jau nebija skolas programmā.

D: Nē, nē, es vienkārši to novērtēju: ir joma, kurā es nevaru tā darboties brīvi. Ja es raktos tur un piespiestos, protams, es uztrenētos, bet tas man nenāk tā. Tas nenāk no manis. Varētu teikt, uzkačāt to spēju, bet tas nav tas. Strādājot pedagoģijā, es varētu teikt, ka tā ir tā problēma. Un man vēl kā tādām; man matemātika ir tā stiprā puse, man ieteica labāk studēt matemātiku, jo pamatskolā es biju vienkārši starā. Un man ir problēmas ar tiem, kuriem tas nav, ar tiem intuitīvajiem, kas taustās, tā kā pa dullo, tā kā tikai ļaujoties tikai uz to, ko redz, un man liekas, ka es nespēju viņam dot to pamatu, es viņu nespēju uz tā viņa uzsēdināt. Tur, kur var pieslēgties ar prātu, tur, kur var piesaistīt ar izpratni, jā. Ar tiem, ar tiem ir grūti. Tur viņus kaut kādā ziņā tā kā jāatstāj tanī pasaulē. Vēro, jūti, mēģini, nu tāda taustīšanās sanāk. Tas prasa baigo laiku, tur ir tik daudz iespēju kļūdīties. Tu viņam nevari to iedot īsāk.

I: katrā grupā ir kāds viens „firradni”.

D: Nu varbūt tādām nemaz nav ko iet, piemēram, uz arhitektiem, tas ir bezcerīgi, viņi vienkārši nespēj, jo tur ir jābūt tai matemātikai, tēlotājai ģeometrijai, izpratnei, kā tu radīsi to formu precīzi.

I: Paldies.

I intervija

Vizuālās mākslas skolotāja mākslas skolā.

Tā nu es iestājos mākslas skolā. Vispār es atnācu no visdziļākajiem laukiem, un no zīmēšanas neko nesapratu. Man radniece strādāja mākslas skolā un teica man, nāc uz mākslas skolu. Un tas bija kādu vienu vai divas dienas pirms iestājesāmeniem, viņa tur nolika kaut kādas sērkokčiņu kastītes vai klucīšus, un bišķiņ pastāstīja, un teica, nu, zīmē. Es biju tik bailīga, ka baidījies pieskarties papīram, man bija tāda sajūta, ka es neko nevaru, un nevarēju jau arī. Bet galu galā es tos eksāmenus nokārtoju un kaut kā tur laikam bija kubs un cilindrs jāzīmē. Es diezgan švaki atceros, kā man gāja mākslas skolā, es zīmēju īstenībā tā viduvēji, un patiesībā neviens man īsti tā no pamatiem neiemācīja to pašu galveno. Zīmēšanā, man liekas, pats galvenais ir saprast, kā lietas mainās attiecībā pret horizontu, acu augstums. Vai nu es biju mulķe, vai tas man vienkārši nepieleca, un es arī vēl tagad par to domāju, kad es mācu zīmēšanu. Es aizgāju uz Mākslas akadēmiju, un tūlīt arī iestājos rūpnieciskās mākslas nodaļā. Kaut kā man arī paveicās. Un arī akadēmijā es darīju tā, kā es mācēju, un neviens tā īpaši neko nestāstīja, nu, nemācīja. Cik no mākslas skolas atnākot man bija tā saprašana, tik, nu, tā tas ir. Katram pašam kaut kā ir jāizlaužas cauri tai zīmēšanai un kaut kādai sapratnei. Svarīgi tiešām ir saprast perspektīvi; kā mainās lietas nu attiecībā, kā viņas ir novietotas, kāds ir klucītis,

un kāda ir māja, kā tur iet tās līnijas, kā ir tās elipses. Un, ja to saprot, kā tur viss mainās atkarībā no attāluma, tas ir šausmīgi būtiski. Un zīmēšanā arī sarežģītākajām lietām saprast to vienkāršo pamatu, jo viss jau veidojas no kluča, vai, teiksim, seja no olas, un svarīga ir arī ass, kā tas priekšmets iet, vai viņš ir vertikāls, vai piešķiebts, kā iet viņa ass, un kāds ir rakurs. Tas kaut kā arī ir pašam jāsaprot, jo vispār, nu tas nav svarīgi, es strādāju mākslas skolā ar pirmo un otro kursu, un es cenšos viņiem visu laiku to vienkāršo – perspektīvi, kad jebkurš priekšmets jābūvē uz asīm; ka jāsāk ar vienkāršo, un, ka sarežģītais arī sastāv no vienkāršā.

I: kas ir tas, ko jūs gribētu saviem skolēniem iemācīt ideālā variantā?

I.L: Nu, protams, svarīga ir arī kompozīcija, bet man jau liekas, ka visi cilvēki, kam ir dots, ir kaut kāda tāda sajūta. Jūs savā lekcijā teicāt, ka jebkuru tur var ieinteresēt, nu kaut kā tēlaini, bet es esmu baigi daudzus gadus strādājusi, no 77. gada, tūlīnās pēc akadēmijas es sāku strādāt akadēmijas sagatavošanas kursus un mācīt zīmēšanu. Kādreiz man likās, ka šausmas, ka es arī visu nemaz nezinu, kā lai māca, ka tad arī tikai skatoties un domājot, un vienkārši pats tā izurbjoties cauri, no tad es tā sapratu, kā tās lietas jādara. Un jā, es esmu nonākusi pie secinājuma, ka ir, kam ir dots zīmēt un saprast iekomponēt, un ir, kam nav. Tas teiciens, ka arī pērtiķi var iemācīt zīmēt, tas nedarbojas. Ir cilvēki, kuriem vienkārši, nu es nezinu, viņi varbūt arī kaut ko var, bet viņiem nav tās saprašanas, Nu vienkārši, tur nav nekas sarežģīts, nu tikai saprast to, kā tas tiek būvēts, vai viņi negrib iedziļināties. Un vēl par tiem

I: Kā Jūs jutāties mācoties; Jūs jutāties spēcīga, vai Jūs jutāties kā mācekļi, kādi bija pārdzīvojumi?

I.L: Mākslas skolā es vispār tā īsti nesapratu, man likās tas viss kā pa miglu, es darīju, un man likās, ka vispār baigi daudz tās stundas zīmēšanā, ka man tur vairs nav ko darīt. Tad skolotāja ienāca un teica: nobeigt, un vajag strādāt, un fona daļu veidot. ..Man daži darbi ir saglabājušies no skolas laikiem, un es redzu, ka viņi ir pārmocīti, bet, ka tur nav tā pamata, ka tur nav bijusi tā saprašana apakšā tomēr. Un akadēmijā, man, paldies Dievam, bija brīnišķīgs skolotājs, profesors Aleksandrs Dembo, es viņā pilnīgi iemilējos, viņš bija kolosāls skolotājs, pie viņa es sāku zīmēt un strādāt, un taisīt, un viņš it kā...Es visu laiku biju viduvējība, nu, es pati to apzinājos, bet viņš mani kaut kā atraisīja, un dēļ tā es centos, un zīmēju, un tad man arī kaut kāda jēga radās. Un es sāku mākslu taisīt, pievērsos grafikai...

I: Kā viņš to panāca, ko viņš darīja?

I.L: Viņš neko, ar savu auru, viņš labi runāja, viņš prata piesaistīt. Viņš bija vienkārši dzimis skolotājs, labs mākslinieks un labs pedagogs. Es jutos, ka es esmu tāds kā mācekļi, ka man ir prieks iemācīties, prieks izdarīt un prieks sagādāt viņam prieku. Kad es beidzu akadēmiju ar diplomu, es jutu, ka viņš priecājās, ka es izlieku labu darbu, ka es dabūju labāko atzīmi, un tāda garā. Es vienkārši ideāli pateicos, ka satiku ideālu skolotāju. Pirms tam man bija viss nu tā kā kūlos, tā kā pa miglu, nepārliecināta:

I: KO tad Jūs darījāt. Kad cilvēks kuļas, viņam tomēr ir kaut kādas vēlēšanās

I.L: nu, priekš tam es stājos akadēmijā, nu, lai kaut kas būtu, nu, tāds man tas ceļš bija, nu, ko es citu varēju – es neko citu nevarēju. Kad es mācījos lauku skolā, es domāju, kas es būšu – vai nu mežsargs, vai veterinārārsts. Un tad nu pēkšņi bija tāds gadījums, kad mani iemeta tajā mākslas laucīnā, un tad es kūlos un pēros, kamēr saņēmu savu skolotāju.

G intervija

Studente programmā „Vizuālās mākslas skolotājs”

I: Kāda ir Jūsu mākslinieciskās izglītības pieredze?

D: pati pirmā man bija mākslas skola, es mācījos Valkā, tā bija ļoti jauka mākslas skoliņa, vienkārši burvīgi skolotāji. Un nomācījos, pabeidzu, un pēc tam vēl mazliet mācījos. No pirmās līdz 7. klasei, visu laiku gāju, katru nedēļu, un tas man ļoti patika. Jo pasniedzēji bijā tādi, ļoti aizraušies ar savu darbu. Tā bija tāda ļoti jauka pieredze. Tad es pabeidzu māksla skoliņu. Pēc pārcēlos uz smiltēni. Tur kādu laiku nedarīju neko, bet pēc kādiem diviem gadiem sapratu, ka man tā visa ļoti pietrūkst. Un tad es gāju Smiltēnē mākslas skolā. Bet tur varēja tikai tā iet kaut ko mazliet padarīt. Tas bija savādā, nekā valkā. Tā kā man vienmēr ir patīcis kaut ko radoši darīt, tad tā bija patīkama pārmaiņa.

I: Varbūt varat pateikt, ar kādām izjūtām, ar kādiem pārdzīvojumiem tas saistījās?

D: Tieši mācīšanās mākslas skolā? Es nezinu, man tā grūti noformulēt, jo pret katru priekšmetu jau bija savādāka attieksme, kaut kas patika vairāk, kaut kas mazāk. Tas bija atkarīgs no pasniedzēja, no īstenībā jau tas, kad es mācījos valkā tas bija tik ļoti sen, grūti raksturot, bet ir palikusi tā labā sajūta, ka tas ir tik forši.

I: varbūt ir kāds konkrēts brīdis, kāds notikums, kas palicis atmiņā? Kad saviem mazbērniem stāstīsit?

D: Man ir grūti kaut ko izcelt, jo tās ir tik senas atmiņas.

Tas es sāku mācīties pedagoģijas fakultātē, un pirmais, ko es atceros, kad bija pirmā zīmēšana, es tomēr vairākus gadus neko nebiju darījusi. Es biju tik šausmīgi nobijusies. Mums bija kaut kāds uzstādījums uzlikts, tāds pavisam vienkāršs ar cilindriem un kādi kubikiem, man tā baltā lapa priekšā, un mēs visi tā sēžam, un tā pasniedzēja tāda tur.... un man tik šausmīgi bail iesākt, un man liekas, ka man nekas nesanāks, trīcošām rokām, bezmaz vai. Kaut kā jau tas viss aizgāja, man šausmīgi patika un visus gadus ir ļoti patīcis tur mācīties. Es atceros, ka pirmajā kursā gāju uz visām lekcijām, es vispār kaut arī mazliet slima, vienmēr gāju, un nebastuju. Tagad jau ar laiku tu izvērtē, uz kurām. Man liekas, ka ir diezgan grūti mācīties tos radošos priekšmetus kā zīmēšana, gleznošana, kompozīcija, grafika, jo it kā ir jau kaut kādi kritēriji, pēc kuriem izvērtēt, bet vienmēr, kad ir kaut kāda darbu izvērtēšana, skates, tas mums vienmēr iet tādās ļoti sakāpinātās emocijās. Bet ir tā, ka katra mēs kaut ko esam radījušas no sevis. Vai nu mazāk pūles ieliktas vai vairāk, vai nu tu esi noslinkojis, vai caurām naktīm strādājis, bet principā tajā savā darbiņā tu esi ielicis daļiņu no sevis. Un tad tu aizej uz to skati, un tam pasniedzējam nepatīk tas, ko tu esi izdarījis. Viņš pasaka nē, galīgi garām, tur nekā nav, tas taču ir šausmīgi, tas ir ļoti grūti.

I: tā ir arī tava pieredze?

D: Jā, man ir bijis tā. Bet ir pasniedzēji, kas vairāk vadās pēc tikai kaut kādām savām iekšējām sajūtām, bet ir tādi, kas cenšas noteikt kaut kādus kritērijus. Un tas ir kaut kā godīgāk, ja ir kaut kādas starpskates, es atrādīšu 4 darba stadijas, tad jau tev tik un tik balles ir, u tu zini, ka tu skatē nedabūsi četri tikai tāpēc, ka pasniedzējam nepatīk tavs darbs.

I; pēc kādiem kritērijiem tu pati vērtē savus darbus. Kas tev ir svarīgi, ko tu centies sasniegt.

D: man ir svarīgi, lai tajā brīdī, kas es uzzinu, kāds ir tas uzdevums, maz uzreiz rosās idejas galvā. Kas ir tas, ko es gribu uztaisīt, kā tas varētu izskatīties. Kaut gan, no otras puses ir bijis tā, kad tev pasaka to uzdevumu un nav pilnīgi nekā, nu bāc!

Bet tad pēc kāda laika tu saproti, ka tomēr varētu kaut kā tā, tad brīžiem tas gandarījums ir lielāks. Kad sākumā tas uzdevums ir licies sarežģīts, pat neizpildāms, tad galu galā tu esi izdomājis, tas ir forši. Man ir svarīgi, lai man pašai patiktu tas, ko es darbu. Īstenībā ir tā, ka man patīk ļoti mazs procents no tiem darbiem, ko es daru. Man liekas, ka viņi nav pilnīgi, ka tur varētu vēl to labāk un to. Un, kaut arī atzīmes man pārsvarā ir labas, man pašai liekas, ka tur ir vēl ko darīt, ka tas darbs varētu būt pilnīgāks, ka es varbūt esmu noslinkojumi. Svarīgi ir tas, ka tajā darba tapšanas procesā tas pasniedzējs ne tikai kritizē, bet lai kaut ko labu saskata tajā. Vai arī kaut ko iesaka, nevis tikai pasaka: man nepatīk, tur nekā nav. Tas ir svarīgi.

I: Vai ir bijis, kad tu esi juties tā pārņemta ar radošo procesu, ka viss notiek, ka viss rodas? vai tā ir pazīstama sajūta?
D: Jā, protams. Es varu izstāstīt par pēdējo. Tas bija pavisam nesen, pagājušo nedēļu. Zīmēšanas ietvaros bija jātais darbs kubismā. Melns ar baltu. Skices jāparāda, bet darbs bija jātais mājas. Un vakarā jau bija vēls, un es zinu, ka man nākamajā rīt jāiet uz skolu, bet tu līmē un dari, un redzi, ka tur vēl var izdarīt to un to. Un tu skaties un līmē un dari un ir tik forši. Un sanāca arī. Tas man tāds lielākais prieks. Tā bija viena no manām pēdējām skatēm. Un kad jā, dabūju desmitnieku. Kad tavs darbs ir novērtēts, kad tu esi centies un darījis, un kad arī pasniedzējs ir to novērtējis. Tas liekas, ka tās vēlās stundas un tas ilgais darbs ir tā vērts. Ir jau īstenībā diezgan bieži, kad ir darbs, tev ļoti nepatīk, bet ir, kas aizrauj.

I: Kāds varētu būt darbs, kas nepatīk.

D: Tagad man ir grafika. Man ļoti patīk, bet es nesaprotu, ko tā pasniedzēja grib no mums. Tad ir tā, ka es, piemēram, savus darbus viņai vairs nerādu. Viņa saka vairākas reizes ir pateikusi, ka viņai nepatīk, ka tur nekā nav, Viņa mani tikai kritizē un nav centusies es nesaprotu, ko viņa no manis grib...Tad tu aizej no viņas un klusībā uztaisi tos savus darbiņus. Man pašai šausmīgi patīk, bet viņai es nerādu. Tad jau redzēs, kas tais skatē būs. Atzīmes ziņā tur nekas labs varbūt nebūs, bet tas varbūt nav tīri paša darba dēļ, bet kaut kā ar to pasniedzēju. Nu visi mūsu pasniedzēji ir personības, lieli mākslinieki, ne jau ar katru var saprasties. Biežāk ir tā, ka ja ar to pasniedzēju neizveidojas kontakts, tad tas darbiņš nepatīk. Tā no radošiem priekšmetiem mākslas es neatceros neko tādu, kas būtu bijis ļoti riebīgs, kas nebūtu patīcis, Kaut kā jau vienmēr var atrast to pieeju, lai būtu ... Drīzāk jau teorētiskajos priekšmetos, bet radošie priekšmeti man vienmēr ir patikuši.

I: Kā darbi tiek vērtēti?

D: Tā ir katra pasniedzēja individuālā pieeja. Ir pasniedzējs, kurš uzdos semestra laikā 4 uzdevumus, katram viens mēnesis. Katrs darbiņš tev ir jāatrod četras reizes – skices, iesāktu darbiņu un beigās skatē. Parādi skices, parādi iesāktu darbiņu, viņš atzīmē, parādi otru – atzīmē. Katra reizē, kad tu parādi darbiņu tev dod kaut kādus punktus. Ja tu vienu reizi neparādi darbiņu, tad divu punktu tev jau nav, desmitnieku tu jau vairs dabūt nevari. Bet ja tu visas reizes esi parādījis, tad lielākais, ko tu vari dabūt ir 9. Bet ja tu līdz skatei vēl kaut ko esi pielicis klāt, uzlabojis, papildinājis, tad tu vai dabūt desmitnieku. Man liekas, ka tā ir perfekta vērtēšanas sistēma. Kad tu redzi to starpstadiju, kad pasniedzējs zina, ka tas tiešām ir tavs darbs, Kad tu pie viņa strādā, attīsti gabaliņu pa gabaliņam, nevis, teiksim, aizej kojās uz blakus istabiņu un tur no pagājušā gada paņem kādu darbu. Bet ir pasniedzēji, kas vērtē tā tīri emocionāli. Ja ir kādi pieci darbi, tad četri darbi var būt galīgi garām, bet ja viņam tas viens darbs šausmīgi ļoti patīk, tā riktīgi, tad viņš ieliks desmitnieku. No vienas puses, tas var būt ļoti pozitīvi, bet man gan tā neliekas.

Ir arī pasniedzēji, kur tu vispār nesaproti, kā viņi vērtē, un ir pasniedzēji, kam ir kādi konkrēti kritēriji. Tas gan tikai tagad, pēdējā kursā. Man liekas, ka būtu bijis labi, ja tāda Varēja būt jau agrāk tā. Būtu labi, ja tāda daba metode būtu pirmajā kursā. Tagad atkal ir tā ļoti konkrēti. Daudziem nepatīk. Ir ļoti ļoti konkrēti kritēriji. Galda stūris, tad tam ir jābūt tur obligāti, tā. Ir jāzīmē, teiksim tik un tik objekti, nedrīkst būt vairāk, tev ir jāizkrāso tā un tā. Tev ir solis pa solim. Ja tu seko tiem norādījumiem, tu nevari nokļūties. Man liekas, ka tad attiecīgi ir arī vieglāk izvērtēt. Tu tikai skaties: galda stūris ir, tik un tik ir, tādās krāsās ir... labi, viss kārtībā. Tas varbūt pirmajā kursā, kad tu jūties tā nedrošāk, kad tu nezini, ko tu vari, tad varbūt tā iesākumā ir vieglāk. Es nezinu, kā ir labā, vai, ja tev sākumā pasaka priekšā un parāda to ceļu, vai, ja tu pats lauzies un meklē, un kā un kur to izdarīt. Kad es redzu, kā pasniedzēja strādā, es domāju, cik labi būtu, ja iesākumā tā būtu bijis. Jo vienkārši bija tā, ka sākumā tu zīmē un tev nesanāk un nesanāk, un tad tu lauzies tam visam cauri vienreiz ir tāds klikšķis, jā, es zinu, es varu, kā to izdarīt. Arī gleznošanā tāpat. Varbūt, ja jau sākumā tas ceļš būtu parādīts, kā to izdarīt, tad tas klikšķis būtu noticis ātrāk. Atrāsīties kaut kā vairāk izdarīt. Vispār man liekas, ka tas ir šausmīgi grūts uzdevums vērtēt kādu radošu darbu

I: pēc kādiem kritērijiem tu pati vērtē savu darbu?

D: Man jau mans darbs es jau to kā no sevis, man jau viņš vienmēr būs mīļš. Ir jau gan arī, kas nepatīk.

I: svarīgs ir ieguldījums?

D: es jau zinu, cik es pie tā darba esmu strādājusi. Ja pasniedzējs to neredz, cik tās stundas es esmu pavadījusi, sev jau es samelot nevaru. Es jau vienmēr zināšu, vai tiešām es tur esmu...

I: vai nav tā, ka kādreiz notiek ātri, pavisam viegli?, bez pūlēm

D: jā tā ir

I: Tad kā tu skaties, tas jau tā fiksi, vai tas tiek novērtēts kā vērtība?

D: ja kāds darbs sanāk tā ātri un ļoti forši, tad man liekas, ka tas jau liecina par manu kaut kādu varēšanu. Kad es tik daudz jau zinu, lai tā varētu. Ja kādreiz tā sanāk, tad man baigi patīk un liekas, kādēļ tā nevarētu būt visu laiku. Kāpēc nevarētu sevi vairāk attīstīt. Tajā pašā laikā tu jau saproti, ka tas nav reāli. Ir jāiegulda ļoti liels darbs, lai tie būtu tie darbi labi, nevar cerēt, kad man atkal tā paveiksies.

I: Vai jūs ar kursa biedriem apspriežat darbus? Un kādi tad ir kritēriji?

D: Jā. Katrai no mums jau ir kaut kāds savs personiskais viedoklis. Tas tiek apspriests, o jā, man ļoti patīk tavs darbs, bet es tur nu nezinu, vai pasniedzējam tas patīks. Vai arī tieši otrādi: man īsti nepatīk tavs darbs, bet, zinot to pasniedzēju, būs okei, viņam patīks.

I: Vai ir tā, ka skatoties citu darbus tu iepazīsties ar daudziem viedokļiem, vai arī svarīgāki ir tie vēlamie kritēriji.

D: Ir tā, ka mēs kursā nav tā, ka mēs visus tos darbus apspriežam, nu – ar tuvākajām kursa biedrēm, divām, trijām. Ja kāds kaut ko ierauga. kam kaut kas ļoti patīk, tad to noteikti pasaka. Skatē visus darbus apskata tad nu tā, bet arī ar tiem tuvākajiem apspriežam..

I: vai kursa biedru vērtējums dod kādas idejas, vai tā ir tāda draudzēšanās.

D: palīdz arī darbiņam. It sevišķi, ja ir kāds uzdevums un mēs domājam par tām skicēm, ko taisīt. Un ja kādam jau tā ideja ir, un kādam nedomājas, tad mēs sēžam ēdnīcā un skicējam un apspriežamies Palīdz, protams.

I: Ko tu no savas pieredzes vari secināt kā skolotāja?

D: Par parasto skolu vai par mākslas skolu?

I: jebkādu.

D: Es varu mazliet pastāstīt par praksi. biju pamatskolā praksē, tad bija prakses aizstāvēšana. Un mums bija jāsavāc skolēn darbiņi, kas bija labāk izdevušies kas ir sliktāk izdevušies. Paņēmu tos it kā labos skolēnu darbus, kas atbilda kritērijiem un tie sliktākie darbiņi – ķēpas, švīkas. Un tajā prakses aizstāvēšanā prakses vadītājam daudz labāk patika tie darbiņi, kas man likās kā tie sliktie. Viņa teica, ka tie kritēriji par daudz to bērnu ieliek kaut kādās robežās, neļauj viņam atraisīties un zīmēt tā un tā, un nebūt pašam kaut kādas idejas. Ka tie, kur viņš kaut ko ir saķēpājis, tie ir tādi radošāki, brīvāki. Un tad man īstenībā likās, cik tas ir grūti mācīt kaut ko tādu. Ka tev ir jāļauj bērnam izpausties radoši, bet tev tas darbs ir jāvērtē, tev ir jāieliek kaut kāda atzīme. Un līdz ar to ir jābūt kaut kādiem kritērijiem. Tas ir grūti it sevišķi parastajās skolās. Mākslas skolās varbūt ir savādāk, tur ir tāda brīvāka gaisotne, radošāka, bet parastajās skolās ir grūti. Jo ir jau daudz bērnu, kas nelabprāt iet uz to zīmēšanu, un nepatīk, kuri domā, ka viņi nemāk zīmēt, un tāpēc jau arī nepatīk to darīt.

I: vai tavas studijas tev dod kādu atbildi uz šo jautājumu?

D: Īstenībā jau nē.

I: Katrā ziņā tā problēma jau pastāv visur.

I: vai tu vari studiju laikā atcerēties kādu brīdi, kad tavi uzskati ir mainījušies: par sevi, par cilvēkiem, mākslu utt.?

D: Noteikti ir bijis. Es nezinu, kādēļ tieši šī doma ienāca prātā. Gleznošanas pasniedzējs, tas, kā viņš runāja par saviem darbiem, par mākslu, par dzīvi, Viņš var patikt, var nepatikt, bet kā viņš ar to aizrautību par sevi, par saviem darbiem. Tas bija tā, ka liekas, ka es no dzīves vispār neko nesaprotu, ne jau tādā sliktā nozīmē. Bet tā, ka tas, ko viņš teica bija tā (kreatīvi)... Man arī liekas, ka par pasniedzēju ļoti daudz pasaka viņa darbi. Es, teiksim vairāk cienu pasniedzēju, kas pats glezno un piedalās izstādēs, nevis tādu, kurš man kaut ko cenšas iestāstīt, bet pats neko radošu nedara, vai arī, ja dara, tad tas ir kaut kāds neizteismīgs. Tas ir tik forši, ka tu vari aiziet uz izstādi un teikt: re, tas ir mans pasniedzējs.

Arī kultūras vēsturē, man ir vienkārši fantastisks pasniedzējs. Pie viņa mums bija pati pirmā lekcija, un es biju pilnīgi ar muti vaļā. Viņš ir sava darba entuziasts, viņš to dara ar tādu degsmi un prieku to visu stāsta. Ja katrs pasniedzējs un skolotājs tā varētu, par savu priekšmetu iestāties ar tādu aizrautību.

I: Ko tev mākslinieciskā darbība tev ir devusi kā cilvēkam?

D: Sevi esmu kaut kādā veidā pilnveidojusi, atklājusi to, ka varu kaut ko ar šīm rociņām izdomāt un izdarīt, un ka tas gala rezultāts var būt tāds, kas patīk gan man pašai arī citiem. Kaut kāda pārliecība par sevi, ka tu kaut ko vari radīt, ka tev kaut kas iekšā ir, kas tas nāk uz āru. Tā ir tāda laba sajūta, ka tu kaut ko radi. Tu arī daudz ko sevī jaunu atklā. Tev liekas, ka tevī nekā tāda nav, bet, tad tu paskaties uz saviem darbiem un tad jā, man patīk tā pa īstam uz viena rokas pirkstiem tos varu saskaitīt, bet tie arī dod to foršo sajūtu. Gandarījums.

I: Paldies!

B intervija

Studente programmā „Vizuālās mākslas skolotājs”

I: Ar kādiem piedzīvojumiem, pārdzīvojumiem un pārdomām Jums sasitās mākslinieciski radošā darbība?

A: Tad, kad biju mazāka, kādi astoņi deviņi gadi gāju mākslas skolā, tas bija diezgan īslaicīgi, tā, ka daudz vairs neatceros. Minimāli kaut ko iemācījos un kaut kā pametu.

Skolā mēs būtībā kaut kā maz mācījāmies. Par perspektīvu un krāsu mācību es uzzināju tikai šeit.

Tas man bija tāds atklājums, ka arī tādas lietas ir. Īstenībā ļoti žēl, ka tik daudz kas mums bija jāiemāca skolotājiem, bet tas netika darīts.

Tāpēc tagad strādājot praksi skolā es cenšos saviem audzēkņiem iedot maksimāli daudz no tā visa. Nezinu, vai viņi par to ir baigi apmierināti... Ir jau tiešām daudz lietas, par kurām ir jārunā.

Tā kā es neteiktu, ka man ir kāda liela iepriekšējā pieredze.

Bet man vienmēr ir patīcis radošais process kā tāds, un tāpēc es atnācu uz šo augstskolu.

I: Vai radošais process ir pieredzēts arī skolā mācībās, vai kaut kur ārpus skolas?

A: Es vispār centos iesaistīties visādos pasākumos skolā, arī skolas noformēšanā un pasākumu rīkošanā. Tas bija tas, kas man patikās. Nu arī ārpus skolas, mums ģimenē bija dažādas tradīcijas, pasākumi ar pārgērēšanu, galda noformēšana, telpu noformēšana, tā ka būtībā visu laiku tas ir bijis.

I: kam Jums tas bija vajadzīgs?

A: Pirmkārt, tas bija interesanti, tas bija kaut kas jauns. Tā bija kaut kāda interesanta atmosfēra, un, manuprāt, ir interesantāk viss gatavošanās process kā tāds. Tas liek cilvēkiem justies labāk, savādāk, kaut kā interesantāk, izrauties no ikdienas, kaut kā tā...

I: Ar kādām emocijām Jūsu pieredzē saistās radošais process?

A: Noteikti ar prieku, tādu aizrautību, entuziasmu, Nu varbūt ne īsti tā kā emocijas...

I: varbūt ne vienā vārdā...

A: Tā kā cilvēkiem dot kaut ko labu, tā kā viņus iepriecināt. Esmu laikam vairāk tendējusies un to, lai citiem būtu labi. Un tad, kad es viņiem kaut ko dodu, es gūstu arī sev. Vienmēr tā ir bijis un arī tagad ir tāpat.

Tas laikam ir tas, kas man ir svarīgākais - redzēt, ka citi jūtas labi. Tās emocijas – grūti pateikt kopējas sajūtas.

I: Kā augstskolā Jūs mācoties augstskolā?

A: Tā kā man iepriekš nebija nekāda pieredze, tad es uzzināju daudz ko, bija man daudz tādu atklājumi. Protams, ir priekšmeti, kas man patīk labāk, un kuri ne tika labi. Un līdz ar to, tie, kuri patīk, arī labāk padodas un tie, kuri ne tik labi, tie sliktāk padodas. Īstenībā tā bija tāda diezgan liela cīņa, viennozīmīgi. Cīņa man bija zīmēšana un gleznošana, jo es to mācījusies nebiju, un man tas bija kaut kas jauns. Un bija jūtams, ka augstskolā ir tāds uzskats, kas jūtās cauri, ka, ja tu reiz esi atnācis, tad jau tu zini, tad jau tev ir kaut kādi pamati. Tas man varbūt pietrūka, tie paši sākumi. Kad kaut kas bija uzreiz jāzīmē, tad mums kaut ko jau pastāstīja, bet tie nebija paši sākumi. Tā nesāka no pašiem sākumiem un tas man pietrūka. Man ļoti daudz nācās

pašai mācīties, mācīties kopā ar bērniem skolā, jo izrādās, ka (māksla) ir jāmācās. To, ko man būtu vajadzējis jau apgūt iepriekš. Bet tā jau vispār ļābi jūtos.

Reizēm ir sajūta, ka tu tā cīnies, tā centies, lai tas darbs būtu, un beigās, kad tev ieliek zemu vērtējumu, tad ir tā, ka nav īsti motivācijas. Jo es esmu no tiem cilvēkiem, mani it kā dzen tas labais uz priekšu. Nevis kaut kādas *rotācijas*?, kad tu sapurinies un ej un dari, bet kad tev uzslavē un tu zini, ka tu vari. Un, kad tev ilglaicīgi saka, ja visu laiku tas vērtējums nemainās, tad liekas, ka nav nekādas izaugsmes, tas tā kā bija grūti.

I: Pēc kādiem kritērijiem Jūs pati vērtējat savus darbus?

A: Noteikti tas, vai man patīk, vai nepatīk. Labi, es zinu, ka tam ir jābūt tā un tā, var jau vērtēt pēc tā, bet vienalga jau ir tīri, vai man patīk, vai nepatīk.

Ar bērniem es tagad redzu it kā kādas ačgārnības, kas ir pareizi un kas – nepareizi, ko es iepriekš it kā nezināju. Es varu skatīties, vai tas ir ievērots, vai nē.

I: Vai Jūs tomēr varētu konkretizēt, kā tas ir – patīk. Vai apraksīt kādu konkrētu piemēru, kā tas ir, kad Jums kaut kas patīk savā darbā vai darba procesā.

A: Nu ir jau, protams, ka es skatos uz darbu un redzu, ka kompozīcija nav laba, nav precīzi, nav pareizi, kaut kas tur krīt ārā no lapas. Tas jau arī veido to – man patīk vai nepatīk. Vai, piemēram, krāsas – man patīk vai nepatīk. Tas jau veido to attieksmi pret darbu, vai man viņš kopumā patīk. Ja tās krāsas ir tādas, kā man nepatīk, un tur kaut kas neiet kopā, tad arī kopējais iespaids. Es parasti tā neiedziļinos, vai man atsevišķi krāsa patīk, vai kompozīcija, bet it kā kopumā uz to visu skatos.

I: Cik liela nozīme ir pašas ieguldījumam?

A: Ir noteikti. Ja tu esi ļoti ilgi sēdējis, tad tas ir tāpēc, ka man tas darbs ir ļoti mīļš. Es jūtu, ka tas man ļoti patīk, ne jau patīk, bet es ļoti aizraujos. Tad es varu ļoti ilgi pie tā darba sēdēt. Protams, tam ir kaut kāda lielāka vērtība, nekā, ja tu ātri kaut ko uzkrīcelē, nu jā. Bet tad atkal ir tas brīdis, kad tu atnes tiem pasniedzējiem parādīt to, kas tev ir licies nu tāds, nu kaut kas tāds dvēselei, tev liekas ļoti skaisti, un pašam tā patīk, tu atnes pasniedzējam, un pasniedzējs saka: te vajadzētu pamainīt šito, te pamainīt to, un tev pilnīgi roka neceļas. Un tagad list tur iekšā un kaut ko vēl labot, kad tā liekas – tik ļoti tagad ir. Ir, liela nozīme. Protams, vieglāk ir mainīt tādu darbu, ko esi tā uzmetis kaut ko, kurš tev neko nenozīmē.

I: Vai tev kādreiz negadās kāds ātrs darbs, kas iznāk pilnīgi ģeniāls?

A: Man bija pašai tāda pieredze, ka bija skate, kurā bija darbi, kas tapa ļoti ilgi, jo tie bija tādi piņķerīgi un lieli. Un tur bija tāds darbu cikls jāveido, kas tapa tik ātri: tas bija viens vakars, un man bija trīs darbi gatavi. Es atceros, man pašai arī patikās, un es atnesu, un visi bija tādā sajūsmā. Un pasniedzēja, viņai tik ļoti patikās. Tas likās tik jocīgi, kas tas darbs, kurā tu esi tik daudz ieguldījis, tam tad vajadzētu būt...

I: Viss jau ir pareizi..

A: Vai ne...

I: Pēc kādiem kritērijiem pasniedzēji vērtē darbus?

A: Nu, viens no tādiem stūrakmeņiem ir kompozīcija.

I: Un kā tad var novērtēt kompozīciju?

A: Vai nekrīt ārā no lapas, vai nošķūkusi nav pārāk uz leju, vai nav izbraukusi pārāk uz sānu vai uz augšu. Nu, lai viņa ir tāda labskanīga tomēr. Mmm, kas vēl ir tāds, kur mums piesienas? Tās noteikti ir tumši gaišās attiecības, vai ir ievērotas, vai viss nav pārāk saraibināts. Man liekas, ka parasti tās ir tās lietas, par kurām mēs visu laiku runājam. Nu, pārējais? Protams, ja tu zīmē uzstādījumu, tad – vai viņš atbilst realitātei. Nu, bet par to parasti tik ļoti nepiesienas, tas visā darba procesā. Bet beigās – tad vairāk ir tā kompozīcija.

I: Vai jums ir kādreiz iznācis ar pasniedzēju prastīdēties par vērtēšanas kritērijiem? Vai diskutēt?

A: Nu es, teiksim, esmu tāds cilvēks diezgan kluss, parasti nenostājos pretim pasniedzēja viedoklim, es tā kā pieņemu, ka tas ir vairāk vai mazāk pareizs. Nu ir jau jocīgi reizēm, kādreiz tā, kad pārrunājam, ka kursa biedrenes saka, nu jā, ir gan forši, ļoti labs darbs un tik skaists, bet pasniedzējs pilnīgi savādāk vērtē. Tad liekas, ka varbūt kaut kas nav kārtībā.

Bet parasti mēs kaut kā uzticamiem pasniedzēja viedoklim. Pieļauju, ka viņam tomēr ir lielāka pieredze, viņš pats arī strādā ar mākslu saistītā jomā, viņš noteikti ir zinošāks. Ir reizēm sajūta, ka tu neesi novērtēts tā īsti, bet var jau būt, ka tiešām nav tik ļoti, kā vajag.

I: Ko mākslinieciskā darbība Jums pašai ir devusi? Vai Jūs esat atklājuši kaut ko jaunu par sevi, par mākslu, par cilvēkiem?

A: Es pati esmu diezgan daudz ieguvusi. Ja iepriekš mani saistīja radošais process – zīmēšana, gleznošana, veidošana, tad tagad tas mani ir vēl vairāk ievilcis, aizrāvis, parādījis kādas jaunas lietas, par kurām es agrāk nezināju, kaut kādas jaunas izjūtas. Un arī tas, ka es tagad daudz ko zinu kultūras vēsturē, mākslas vēsturē. Es redzu, no kā tas viss izaug, ka tas nav tā, ka viss karājas gaisā, ka visai mākslai ir tāds dziļš pamats, kā tas viss ir pārmainījies un veidojies cauri laikiem. Baigi interesanti. Tā, ka ne tikai tās praktiskās zināšanas, bet arī tīri teorētiski. Būtībā tas jau maina tādu uzskatu un domāšanas veidu.

I: Vai Jūs esat kaut ko jaunu uzzinājuši par cilvēkiem?

A: Tā kā es sāku vienlaicīgi arī strādāt skolā, par cilvēkiem es īstenībā ļoti daudz ko uzzināju. Ar bērniem, ar jauniešiem man ir liels kontakts. Cilvēki ir tik dažādi, veci u jauni, pieredzējuši un mazāk pieredzējuši. Un protams, ka katra diena nāk ar kaut kādu atklājumu. Tā, ka daudzas lietas. Esmu saskārusies ar ļoti daudz tādiem garstāvokļa cilvēkiem. Iepriekš man tas tā nebija, biju savādākā sabiedrībā. Un cilvēki bija savādāki. Un, kad tu izej tādā plašumā, tu paskaties uz cilvēkiem kaut kā savādāk.

I: Tie savādākie cilvēki ir mākslas telpā, vai ārpus tās?

A: Arī tīri lekcijās, arī pasniedzēji ir garstāvokļa cilvēki, ne visi, bet ir daļa. Tu, protams, jūti, kā tā attieksme mainās. Kāds tas cilvēks ir vienā lekcijā, un kāds viņš ir citā. Viņš savādāk runā, savādāk izturas, un arī kā viņš strādā atkarībā no garstāvokļa. Arī kursa biedrenes. Ja viņai ir tāds garstāvoklis, tad viņai tas darbs iznāk savādāks. Tas mākslas darbs ir it kā dvēseles spogulis. Kāds tas garstāvoklis ir, tā arī strādā.

I: Ko mākslas studijas Jums ir devušas kā skolotājai?

A: Nu vispirms, tad, kad iesāku studēt mākslu, mani iemeta skolā. Tas man bija tā kā eksāmens. Iepriekš, kad es nācu studēt, man nebija tā doma, ka es strādāšu skolā. Es vienkārši tikai kaut ko ar mākslu saistītu meklēju. Es zināju, ka uz mākslas

akadēmiju iet es negribu, jo tur tā pārāk lielā ieiešana mākslā, to es negribēju. Tas man tā kā ir par daudz, tik ļoti es neesmu tajā visā iekšā. Kad es atnācu uz šejieni, man klases audzinātāja ievilka skolā.

Būtībā no sākuma bija tā, ka visu, ko es ieguvu šeit, es uzreiz nesu uz skolu. Parādīt bērniem, ka māksla ir tik forša lieta, un es devu viņiem tos uzdevumus. Tagad es saprotu, ka varbūt tie bija par grūtu, bet tajā pirmajā brīdī man bija tāda sajūsma, ka man gribās to dot tālāk. Tiešam, visu, ko es ieguvu šeit, es nesu uz skolu – daudz dažādas idejas, dažādas pieejas. No sākuma tas bija tā diezgan skopi, tā mazliet, tad tagad jau tik plaši, jau stipri plašāks viss ir palicis. Un arī tā domāšana noteikti ir mainījusies, tu savādāk skaties uz lietām, idejas vairāk rodas, Visu laiku tu tā kā jaunu kaut ko uzzini.

Bija lietas, kuras pietrūka, jo es aizgāju uz skolu, un ļoti daudz ko nezināju. Nezināju, ka skolotājam ir standarts, ir programma, man likās, ka tas ir tāds brīvs process. Tas bija tāds baigais pārsteigums. Varbūt, ka to vajadzēja mums jau pašā sākumā mācīt, bet tas tā kā vēlāk nāca.

Un vēl man pietrūka tas, ka es īsti nezināju, kā mācīt, es zināju, kā zīmēt utt., nezināju, kā to mācīt citiem. Par to mēs ar pasniedzēju runājām, kad pagājušā gadā aizstāvējām prakses atskaiti. Mums ir tā māksla, bet nav tas paskaidrojošais, kā tad tiem bērniem mācīt.

I: Vai Jūs bērniem nesat tālāk visu tā, kā Jums mācīja, vai kaut ko maināt?

A: Es it kā paņemu tās idejas, un domāju, kā tās vienkāršot. Protams, es ar viņiem runāju savādāk, tā kā vienkāršāk, tā kā pielāgojos. Noteikti pasniedzot bērniem, pasniedzējam nevajag būt tik striktam un prasīgam, vajag kaut kā savādāk.... Ar mums vairāk vai mazāk runā kā ar pieaugušajiem. Ar bērnu tu tā nevari, jo tev nav garantijas, ka viņš to var izpildīt. Visdrīzāk, ja tu viņu nekontrolēsi tā stingri, tad viņš arī to neizdarīs. Arī vienkāršāk cenšos ar viņiem runāt, un tā, lai viņiem būtu saprotami. Tā kā mums: neviens jau neautās pasniedzējam kas tas par vārdu. Tad viņiem es tiešām pārjautāju, mēs vēlreiz pārrunājām, tad viņi uzdod jautājumus.

Nu mēs jau gan pašas vainīgas, ka neuzdevām tos jautājumus. Visu laiku tajā procesā pieļauju, ka viņi kaut ko nesaprot. Tad vajag pārprasīt, pārprasīt, vai tu tiešām saprati.

I: Tas jau arī ir secinājums no savas pieredzes!

A: Jā. Nu daudz ko. Tu skaties, kā pasniedzēji strādā un domā, kas ir pareizi vieniem, kas nav pareizi, ko vajadzētu savādāk, kas man tā kā traucē, kas man pietrūkst. Jā, tas arī dod kaut ko.

I: Kā Jūs vērtējat bērnus skolā?

A: Es tomēr cenšos izvirzīt kaut kādus kritērijus, kaut kādas prasības darbam, kādam tam ir jābūt, kam ir jābūt ievērotam, jo savādāk ir ļoti grūti. Ir daudzi bērni, kas ir ļoti talantīgi, bet viņiem ir grūtības ar to prasību ievērošanu. Viņi grib zīmēt to, ko viņi grib zīmēt. Tad ir baigie protesti: kāpēc mani novērtēja tā, ja man ir tik labs zīmējums. Tad es varu pateikt, ka tie kritēriji nav ievēroti, tāpēc tas vērtējums ir tāds, kāds ir. Savādāk ir ļoti grūti ar viņiem. Tas vēl tā kā strādā.

Ir reizēm tāds aizvainojums no bērnu puses. Tu redzi, ka ir tas darbs, ir ļoti skaists, nu, bet nav tai tēmā vispār. Man bija viena meitene, mēs zīmējām lodi ar krītošo ēnu un pašēnu. Bet viņai tāds māksliniecisks talants, un viņa nevar to lodi uzzīmēt, nezīmēs un viss. Beigās izrādās, ka viņa pat apli nevar uzvilkt. Bet, kamēr mēs tā strādājam, viņa tur uzzīmē tādas dzīvniekus ar krītošo ēnu. Nu skaists viņai tas darbs, patiešām, tik ļoti izstrādāts, bet es saprotu, ka es nevaru viņai ielikt vērtējumu, jo būtībā viņa uzdevumu nav izpildījusi. Viņa bija ļoti dusmīga uz mani. Mēs ilgi cīnījāmies, un viņa tikai tagad sāk ievērot tās prasības.

Bail ir no tā, ka citi varētu sākt protestēt, kāpēc viņai ir ielikta tāda atzīme, ja viņa nav izdarījusi to, kas prasīts. Tāpēc es cenšos ievērot kritērijus.

I: Paldies par sarunu!

J intervija

Studente programmā „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs“

Nu skolā es tur neatceros, ka mums īpaši tur būtu plaši un daudz stāstīts. Es atceros tikai to, ka mēs zīmējām tur kompozīcijas un gleznojām. Es tā neko neatceros.

I: Kā Jums patika, kādi pārdzīvojumi, kādas izjūtas?

J: Es zinu, ka vienmēr tās stundas patika, jo tur nebija jāmacās. Tas bija vienmēr tāds atvieglojums, tāds atslābums no mācībām, tāds pretējs un tāds cits kaut kas. Tagad tikai augstskolā es sāku apjēgt, ka ir kaut kādi termini, kaut kādas nozares utt. Pašai man vienmēr ir patīcis zīmēt. Es neesmu tā, ka man tur būtu ļoti labi sanācis, bet ir dažas lietas, kur es varu ļoti labi izpausties, zīmēt, gleznot un tā. Un vēl es zinu, ka man nepatika gleznošana tāpēc, nu vispār jau man patika, bet man nepatika, ka tas process tāds ķēpains un nefīrs. Bet vispār jau patīk man tā darboties, jo es zinu, ka man nepatīk, ka, ja es kaut ko daru un man apkārt viss ir tāds nefīrs, un tas pēc tam ir jāvāc. Tas man tajā procesā nepatīk; ja man tas netraucētu, tad varbūt es varētu izpausties pilnībā. Tas laikam mani tā sabremzē, nu nē, neaizraušos labāk, lai pēc tam nav liels darbs jādara.

I: Jūs teicāt, ka jums patika. Kas īsti jums patika?

J: Stundās man patika, jo... Atzīšos, man gāja mācībās grūti, jo man nebija kas palīdz, es tā pēkšņi biju iemesta iekšā ar nokavēšanos. Līdz ar to man bija grūti mācībās tikt līdzī. Un, kad es tajās mācībās biju nomocījusies, tai matemātikā, tajās stundās, tad vizuālajā mākslā es tā "fuuuu", nav galva jāsasprindzina. Es varēju vienkārši ņemt un zīmēt. Tas man patika, ka atšķirībā no mācībām tā bija, varētu teikt, radošs process, kur nav jākaļ tas dzejolītis no galvas vai jādomā, ka trīs reiz divi ir pieci. ES brīvi jutos tajās stundās, ka tur no manis neko īpašu neprasa. Vienkārši ēno, zīmē, glezno.

I: Kā notika darbu vērtēšana skolā?

J: Tai laikā mūs visus vērtēja atzīmēs.

I: Kā Jūs pati vērtējat savus darbus?

J: es neatceros, ko es būtu zīmējusi. Es zinu to, ka es vienmēr centos. Man pat šķiet, ka man varētu būt bijis labāks vērtējums nekā citos priekšmetos. Tas man varbūt arī tur patika, ka man bija vieglāk pierādīt sevi, ka es varu būt laba, labāka kā mācībās. Jo laikam es tā psiholoģiski jutos nospiesta mācībās, un te es jutos labāk. Vēl tā bija, es atceros, peldēšana un arī vizuālā māksla. Nu tas man patika vizuālajā mākslā. Zīmēt es varu, bet es neesmu tāda ļoti talantīga. Tikai tā, kaut ko uzgleznot, daudz maz.. citreiz, kad tā pacenšas, iznāk labāk.

I: vai augstskolā kaut kas ir savādāk, vai tāpat vien ir?

J: Redzi, jo tu esi lielāks, jo tā ķēpāšanās man vēl vairāk nepatīk. Bet, ja vajag, es to varu darīt, bet tā speciāli man negribas ķēpāties. Atzīšos, ka tagad, ja salīdzina ar to, kā man kādreiz bija, kad es citās nodarbībās jutos diezgan zemā līmenī, un vizuālā māksla man patika tādēļ, ka es varēju kaut kā izpausties, tad tagad man ir pretēji. Jo dzīves gaitā es esmu pati izcīnījusi un sapratusi, kā es varu apgūt visu. Un vizuālā māksla, tā kā ķēpāšanās man nekad nav patikusī, tagad ir zemāk. Bet nu tik un tā kādreiz kaut ko uzzīmēju. Man labāk patīk nevis ar krāsām darboties, bet ar citiem materiāliem, piemēram, locīt papīrus, izšūt, nu tāda veida māksla.

I: Vai Jūs esat kaut ko uzzinājusi par sevi, darbojoties mākslā?

J: Nemāku pateikt. Ja pēc šīs mūsu sarunas spriež, tad es zinu, ka es varu pati dzīvēt visu sasniegt un tikt tālāk. Bet tieši par vizuālo mākslu, nu nav nekas tāds. Ko es pamanīju tajā laikā, kad man nepatika tā ķēpāšanās, un tagad vēl jo vairāk nepatīk. S labāk ar tādiem piņķerīgiem darbiem, sīkiem varu darīties. Nu nav man tā vizuālā māksla tik ļoti pie sirds. Ja vajag, es varu izdarīt. Un citreiz, es varu arī uzzīmēt kaut ko (savā nodabā), bet tas vienmēr ir ar kaut kādu mērķi – Tā vienkārši es neiešu plāvā un negleznošu. Kaut arī kādreiz es braucu pa laukiem un redzu, re kāds skaists koks ar nokrāsotām lapām, man drīzāk gribētos to nofotografēt tādu, kāds tas ir. Un tad es bieži vien iedomājos, ka varētu to uzgleznot, bet, ja es tā varētu. Jo nezin kāpēc, gribas tieši kopiju no tā, ko redzu. Bet parasti jau tas nav vajadzīgs, aptuveni tikai.

I: vai jūs varat pateikt, ko jūs secināt kā skolotāja no šīs savas pieredzes?

J: Es jau esmu sapratusi, ka tajā laikā mums bija pilnīgi cita attieksme no skolotājiem pret bērniem, tāpēc es arī jutos tā nospiesti tajos citos priekšmetos. Tajā laikā tas bija tā saprotams, ka skolotāja bija ar tādu netaktisku attieksmi pret bērnu, par to tur nav diži ko runāt, jo tas jau tajā laikā bija skaidrs. Jo pēc divām klasēm es mainīju citu skolu un līdz ar to, ka man jau tur bija varētu teikt, savā ziņā trauma, tā man nāca tajā otrā skolā līdz. Psiholoģiskas grūtības jau bija ieliktas manī, un tāpēc man līdz vidusskolai bija grūti tikt līdzī. Es teiktu "neizturaties pret bērniem tik traki. It sevišķi, ja mēs esam Pirmsskolas sākumskolas skolotāji, Tai laikā, ja bērnam kaut ko tādu nodara, tad viņam ir grūti tālāk. Tikai tagad, sākot savu dzīvi, darba gaitas, es esmu sapratusi, kas ir kas, kur un kā. Skolā man bija ļoti grūti, un es jutos galīgi niecīgs cilvēks. Es biju tā nostādīta, ka līdz ar to man bija grūti tālāk gan mācīties, gan viss... JA man nebūtu tāda psiholoģiska trauma pirmajā otrajā klasē, es domāju, būtu daudz vieglāk. Ne jau visi tur mācīsies un zinās ļoti labi, ir jau viduvējie, bet, ja to zemāko noliek pavisam, tad viņš netiks nekur augstu, no viņa neko nevar sagaidīt.

I: Kā skolotājs to var risināt?

J: Es domāju, ka skolotājam ir jānāk prefī bērnam un jāpalīdz. Piemēram, šobrīd strādāju sākumskolā otrā klausītā par pagarinātās dienas skolotāju, un bērni nāk ar mājas darbiem, viņš nav sapratis un jau trīsreiz nosvītrojis un bērnam jau asaras acīs, nu ausmas, ko man tagad teiks.. Nu tad es ar bērnu vienkārši izrunāju, paskaidroju, lieku viņam saprast, lai nomierinās un mierīgi uzraksta. Jo viņiem jau vienmēr viss ir steigā ir jāizdara un ātri, un līdz ar to jau tās kļūdas rodas. Un tad tas bērns uzreiz savādāk jutās. Un tad māmiņa atnāca un tad man bija tik patīkami tos vārdus dzirdēt, ka meita saka, nāc iepazīties, tā ir mūsu jaunā skolotāja, tik superīga.. Tā ir tā meitene, kurai bija problēma. Ja es uz viņu būtu sakliegusi, viņai būtu bail nākt un vispār man kaut ko rādīt. Labāk lai viņa nāk kaut desmit reizes, lai mēs pilnu burtnīcu pierakstām ar to uzdevumu, bet viņa ir sapratusi, kāda problēma bija. Jo, ja uz bērnu sabļauj, es atceros, mums bija skolotāja, kas aiz matiem un aiz ausīm plēsa...

J: Jolanta, PS, izvēlējos tāpēc, ka patīk ar bērniem strādāt, un vispār bērni patīk. Ir pamatdarbs, lai to visu var pavilkt. Šogad izlēmu pamēģināt sākumskolā. Šobrīd patīk, esmu apmierināta.

I: Kas patīk?

J: Pirms tam es mēģināju bērnodārzā strādāt, tur man nepatika garās darba dienas, un man likās, tāda nīkšana. Un ar mazajiem bērniem man bija grūti tāpēc, ka viņi daudz ko nevarēja izdarīt, un tu nezini, no kuras puses viņiem pieiet, kā viņiem to visu iestāstīt. Man patīk sākumskolas bērni, jo viņiem jau ir kaut kāds priekšstats, kaut kāda nojauta, kas ir jādara, ar viņiem tā brīvāk var. Viņu var mierīgi palaist uz tualeti utt. Un viņiem var vairāk uzticēties. Un man patīk arī darba laiks.

L intervija

Studente programmā „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”

Kādreiz strādāja bērnodārzā, tagad audzinu dēliņu, studēju RPIVA programmā „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”.

I: Ar kādiem pārdzīvojumiem Jūsu pieredzē saistās mākslinieciski radošā darbība?

L: Bērnodārzā mums bija tāda stingra audzinātāja, viņai ļoti patika, bērni strādāja ar krāsām. Viņa lika, tagad ir tās pirkstiņkrāsas, tajā laikā jau nebija, tad ar tām parastajām krāsām viņa mums tur lika pirkstot, un it kā sniega bumbas mēs tur ar pirkstiem vilkām. Vesela tāda mapīte man stāv mājās ar maniem bērna zīmējumiem, sākot no silītes līdz pat izlaidumam.

Skolā pirmajās klasēs mums tur bija tā ne īpaši laba skolotāja; viņa mums tur vairāk ar tiem zīmuļiem lika, neko tā vairāk. Bet pamatskolas beigās mums arī bija tāda nopietna skolotāja. Viņai vairāk bija tā kā tās gūša krāsas, un akvareļi mazāk. Un viņa lika mums taisīt tādus nopietnus. Kas man vēl no pamatskolas tā pirmais prātā, mums bija portreti jāzīmē. Arī tas telpiskums. Piemēram, mums bija tā pati klusā daba, tas apelsīns un tā vāze, un man, godīgi sakot, nekad nav padevis tas telpiskums. Un es vienmēr zīmēju, un man kaut kā nesanāca, un tad man lika pārzīmēt, un tas viss bija tik šausmīgi, un man nesanāca. Bet no tā man ir iegājies, es vēlāk sāku, beidzamajās klasēs, es sāku uz burtnīcu malām zīmēt kubus un mēģināt kaut ko telpisku veidot. Es nezinu kāpēc. Man tas kaut kā bija iesēdies, man tas telpiskums nepadevās, un pasniedzēja lika uzsvāru uz to, ka man vajag, man vajag, un tad man bija visas burtnīcu lapas saķēpātas ar visādiem kubiem, visādiem telpiskiem zīmējumiem, un beigās tas viss kaut kā iegājās, un es tā normāli zīmēju. Bet tā zīmēšana man nekad nav bijusi tā stiprā puse. Bet patīkt man patika zīmēt.

Bet vislabāk man patīk zīmēt, kad es redzu kādu konkrētu bildi zīmēt, bet... es tā savai māsasmeitai, bija komiksi, un es tad viņai zīmēju visādas tādas mikīpeles. Tās man padevās, un tās man patika, un tad viņa pati tās krāsoja un līmēja burtnīcās.

I: varat pateikt, kāpēc jums patika?

L: Viņi ir konkrēti, tas nav tā, kā, kad tu skaties uz gleznu, viņa it ā no vienas puses, es nezinu, varbūt man nav tā tik labas dotības tajā zīmēšanā, bet man viņas likās, it sevišķi tie lielie grāmatās, ka viņi jau ir kopēti (reproducēti), un tas mākslas darbs man tur tāds konkrēts, bet izplūdis īstenībā. Un kad man bija kaut kas tāds izplūdis jāzīmē, es nevarēju vairāk to uzzīmēt, man tur iznāca viena pļeka, es vairs tur neko nesapratu. Bet tie komiksi bija, par cik tie bija ar līnijām, lineāri zīmējumi, līdz ar

to bija diezgan viegli viņus uzzīmēt. Viņi bija tādi maziņi, kompakti, un es māsas meitai biju piezīmējusi pilnas lapas ar viņiem, un viņa uz logiem un klādēs līmēja visu viņus.

I: Bija arī pielietojums.

L: Jā, viņa man speciāli lūdza, viņa zināja, ka man patīk. Tā es zīmēju un burtnīcu malām kubus, un komiksu varoņus, pārsvarā mikipeles un vēl Vinniju Pūkus.

I: Kāpēc Jūs tā darījāt?

L: Nezinu, Kad matemātikas vai kādā citā stundā man bija garlaicīgi, vai stāstīja, ko es jau zināju, es tad automātiski sēdēju un zīmēju. Tad tur tapa telpiski zīmējumi, kubi un abstrakti zīmējumi, vāzes un visādi ķēmi, nu vispār tas no tām vizuālās mākslas stundām, ko mēs tur mācījāmies.

Mums bija skolotāja tāda nekāda, tikai ar zīmulišiem, nekādas krāsas nevajadzēja, tikai ar zīmuliem un flomāsteriem.

I: vai jūs varat pateikt, ka jūs kā bērns to uztvērāt, kādas izjūtas ar to saistās?

L: Tas, ka mums no sākuma tā neļāva izpausties ar tām krāsām, bet tikai tā diezgan strikti ar zīmuli vai ar parasto zīmuli, tas man liekas, arī radīja to baiļu sajūtu; tas arī tāpēc man ir tāds komplekss, ka es nemāku zīmēt. Man liekas, ka es šausmīgi zīmēju, un tāpēc es nezmēju. Vienīgais, kas man liekas, ka es tīri normāli zīmēju, ir komiksu varoņi. Nu un kubus arī, kaut ko telpisku, kubā iekšā tur konuss un tamlīdzīgi. Un varbūt tas, ka maz ar tām krāsām, un tas, ka maz uzslavēja. Taisnību sakot, vispār jau neuzslavēja. Tas bija jāuzzīmē, un mēs nezinām, kāpēc tas būtu jāzīmē. Vienkārši zīmē tāpēc, ka skolotāja lika zīmēt.

I: Kā jūs novērtēja?

L: Nu, es to vairs nepateikšu, kā mūs novērtēja. Viņa apskatīja tos zīmējumus; tos vienmēr savāca čupiņā un izskatīja mājās. Nākamajā dienā viņa mums stundas sākumā izdalīja. Un tad es apgriezīgu darbu otrādi un redzu: tā, labākajā gadījumā tur bija četri, sliktākajā – divi.

I: Kāda ir izjūta, kad ir tāda sistēma?

L: Nu īstenībā ir stulbi, kad tu to divnieku dabū, un pat īsti nezini, kādēļ tu to dabū. Man tas izraisīja tādu stulbu tukšuma sajūtu, kad tu nesaproti, ko tu esi izdarījis ne tā. Tev tā kā saka, ka tev ir trīnieks vai divnieks, bet nepasaka, kādēļ. Tu tikai vari to aiznest mājās, kur tevi mamma vēl nolamā, bet kāpēc – skolotājs tev nav paskaidrojis, kāpēc. Ko skolotājs bija gribējis, tas arī netika pateikts. Vienkārši pasaka – uzzīmē to un to, un visi sēž un robotiski zīmē. Skolotāja parāda, lūk tā tam ir jāizskatās, un visi tikai zīmē. Pēc tam izvērtēšana nekāda nebija.

Tā izvērtēšana sāka parādīties pēdējās klasēs pamatskolā – 7., 8., 9. Vidusskolā tur tā vairāk uz portretiem lika, bet tie portreti man arī nepadevās, ja tā godīgi. Bet tur vismaz izskaidroja, kas tur nav tā un tamlīdzīgi. Bet no paša sākuma galīgi nē, un tas it kā ieviesa tos kompleksus par to zīmēšanu. Varbūt, ja būtu savādāk, man būtu licies, ka es māku zīmēt.

Man vēl bija draudzene, kurai mamma bija mākslas skolotāja, un viņa tiešām ļoti labi zīmēja. Viņa tur zirgus zīmēja, un viskaut ko, un jau tāda maziņa, ceturtajā piektajā klasē. Un tik smuki, tik smuki, un man likās, ka es zīmēju šausmīgi.

Vienu laiku man bija tāda doma iet uz vizuālās mākslas pulciņu, bet tur tā skolotāja bija tāda stingra, un es tā nevarēju saprast, vai viņa maz gribētu, ka es tur būtu, un tā es arī neaizgāju, kaut gan bija tāda doma.

Un tagad man tā saskare ar vizuālo mākslu. Pirms bērnu dārza es tā cītīgi bērniņus auklēju, no diviem gadiem, un ar tiem mēs tā švīkājāmies. Bet tad es biju tāda autoritāte, jo mācēju vairāk izdarīt, nekā viņi.

I: Kas jums bija svarīgi, strādājot ar bērniņiem?

L: Man bija svarīgi, lai viņš nebaidītos zīmēt, lai viņam neliktos, ka es no viņa prasu to, ko viņš nevar izdarīt. Un, lai kā viņš arī neuzzīmētu, es varēju pateikt, ka tai saulītei tie stariņi var būt kā līnijas vai tā kā trīsstūrīši, bet, ja viņš uzzīmēs aplīšus, es nekad nepiesējos, es tikai ieteicu, ka varētu tā un tā, bet es viņu tā teikt, nenoliku, ka viņš nav pareizi izdarījis.

I: Vai var teikt, ka šī atziņa nāk no savas pieredzes?

L: Jā noteikti, jo skolotāja mūs nolika ļoti. Viņai bija trīs mīlulīši, kas, lai kā arī neuzzīmētu, vienmēr bija pareizi, bet pārējiem – tu dari, ko darīdams, tu tik un tā nemāki zīmēt. Viņa pat vienreiz pat tieši tā teica: jums jau mākslas skolā nebūs ko darīt. Tas arī tā nāk līdz īstenībā.

Augstskolā tā pasniedzēja, bija tāda laba. Kad es pirmo reizi atnācu, un bija kaut kas jāzīmē, es viņai taisni tā arī pateicu, ka es nemāku zīmēt, es varu mēģināt, bet es nemāku. Un viņa tā iedvesmoja, teica, ka tā nav. U, kas man patika, ka viņa teica, ka varētu arī tā un vēl tā. Jā un augstskolā man sāka iepatīties tā zīmēšana. Bet skolas gados bija tā, ka, ja jāzīmē, es zīmēju, bet vienmēr ar šausmām. Tā pirmo klašu pieredze bija tāda slihta, tā pasniedzēja bija tāda, baigi nolika tos bērnus.

I: Vai jūs varat teikt, ka mākslas nodarbībās esat uzzinājusi par sevi kaut ko jaunu.

L: Jā, noteikti. Es vairs nedomāju tā kā kādreiz, ka es pilnīgi neko nemāku uzzīmēt. Es varbūt neesmu mākslinieks, bet uzzīmēt tā normāli es varu, nav tik traki. Tas parādījās pamatskolas pēdējos gados, jo tika izskaidrot kas un kā. Tāpat tika ņemts vērā, ka katrs tomēr nav zīmētājs, ka nav visiem tik izteikts talants uz zīmēšanu. Tika ņemts vērā, ka man tas nav tik augstā līmenī. Un līdz ar to it kā ieteica, bet nenolika mani. Bet tajās pirmajās klasēs skolotāja domāja, ka visiem ir jābūt māksliniekiem, un, ja nav... Man bija piespiedu kārtā jāķeras pie lapas, un tai pat laikā, lai kā es arī neuzzīmētu, bija slikti. Un tas iedvesa bērnam tā, ka es vairs negribēju zīmēt.

I: Vai jūs kaut ko uzzinājāt par citiem cilvēkiem?

L: jā, no sākuma man bija doma, ka visi zīmē labāk par mani. Bet tad es ievēroju, ka katram padodas kaut kas cits, galvenais jau, ka mēģina. Vai pateikt, ka kāds no mums jau ir piedzimis par ģēniņu, tāpat jau tie mākslinieki, ne jau uzreiz viņi tādi bija. Tāpat, 150 darbi neizdevās, un tad tikai izdevās. Tā ka var zīmēt uz izkopto visu. Protams, liela loma arī talantam. Tāpat kā dziedāšanā, ja kādam ir lācis uz auss uzkāpis, tāpat arī zīmēšanā, bet nevar jau tāpēc nolikt tos cilvēkus. Vienkārši vienam var to iemācīt augstākā līmenī, otram zemākā. Tā bāze ir jāiemāca, un tad, kā viņš to izpildīs, tā izpildīs. Zīmēšana jau ir radoša, un kā katrs to radošumu saprot, tā viņš to saprot.

I: Vai jums ir bijusi tāda aizrautības un "plūsmas" pieredze?

L: Vienu laiku bija tā, ka man patika zīmēt kosmosu, planētas, zvaigznes, krītošas zvaigznes. Un godīgi sakot, tad man mājās bija vesela mapīte izveidojusies. Man pusgadu bija tāda iedvesma, kad es katru dienu divus darbus uzzīmēju. Ar gūša krāsām. Man pat vienu laiku bija tāda doma, Man bija viens darbiņš, kas man pašai ļoti patika. Es to pārnesu no A4 formāta lapas uz

lielo lapu, un man bija doma to izmēģināt uz audekla, bet man nepietika laika. Man pašai patika ļoti toreiz, rādīju vecākiem, tiem arī patika. Bet man ir arī tā, ka, ja man ir iedvesma, es to gribu, bet, ja man piespiež, tad man nekas nesanāk.

Citreiz ir tā, ka tu skaties uz balto lapu, un pat sākumā nezini, ko tu tur zīmēsi, bet tad tu tā pasēdi, un roka pati sāk zīmēt. It kā pati no sevis tā doma rodas. Tu vienkārši gribi zīmēt, un, kamēr tu to lapu ņem, u vēl nezini, kas tas būs, bet tad tu pasēdi un paskaties uz to lapu, un tad jau uzreiz kaut kas veidojas, kā tu gribētu to zīmējumu, kaut kāda doma iešaujas momentā. Ja tu uzreiz sāk zīmēt, viss ir kārtībā. Ja tu mēģini savā fantāzijā izdomāt, ka varētu vēl tā un tā, tad man pazūd pēkšņi tā bilde, un tad tu vairs neko nevari.

I: Vai tas viss jums ir devis kaut ko kā skolotājai?

L: Nu pirmkārt, es nezinu, vai es kādreiz būšu kā zīmēšanas skolotāja, nez vai man ir tās dotības, lai bērniem to mācītu tā profesionāli. Bet, ja man būs jāmāca zīmēšana, visādā ziņā, nedrīkst nolikt cilvēku, vi'nam vr ieteikt, patiekt, bet teikt, ka darbi ir metami zemē, nevar, jo tas šausmīgi grauj, ļoti, es pati tam esmu gājusi cauri. Jo tas paliek visu mūžu, tā doma, ka tu nemāki zīmēt. Kad bērns no dārziņa atnāk, tas ir taisni tas posms, kad vajag celt to pašapziņu, jo bērns ir citā vidē. Un, ja vēl tad pasaka, ka tu neko nemāki, tad es nācu trīcošām rokām uz vizuālās mākslas stundu, un tu domā, kaut ātrāk būtu zvans, un tu tiktu no tā kabineta ārā. Un es negribu, lai man bērniem tā būtu. Ja es mācītu vizuālo mākslu, es, protams, 'mtu to programmu, kas viņiem ir jāapgūst, bet, lai viņi pieliktu pie tās tehnikas vēl paši savu kaut kādu niansi... , tad tas ir plus. Ja nepieliek, arī nekas; galvenais, ka tu esi apguvis kaut kādu principu, ja kaut ko nesapratīsi, paskaidrot noteikti, lai viņi neiziet no tās skolas ar vienu vienīgu domu, ka viņi nemāk.

I: Vai vizuālā māksla no tādas bērna traumēšanas viedokļa ir kaut kādā veidā īpašs priekšmets, vai arī citos priekšmetos ir tāpat?

L: Citos priekšmetos arī var traumēt. Bet vizuālajā mākslā ir daudzas tehnikas, un, ja bērnam kāda no tām neiet, vai arī vairākas, un diez vai arī kādreiz ies, tad pedagogs var atrast kādu momentu, kas tomēr tam bērnam ir izdevies. Nav jau tāda bērna, kuram mākslā vispār nekas nesanāktu. Būs kāda tāda tehnika, kurā viņam iznāks normāli.

I: Paldies!

V intervija

Studente programmā „Sākumskolas skolotājs”. Strādā par sākumskolas skolotāju.

I: Man gribētos, lai Jūs pastāstāt par to, kāda ir Jūsu mākslas izglītības pieredze.

V: Mani spilgtākie iespaidi bija tad, kad mums otrajā kursā bija radošā pašizpauze pie pasniedzējas Kalējas Gasparovičas. Un tad man tieši likās interesanti, ka mums ar pirkstiem bija tās krāsas jājauc, un ļoti dažādi tās krāsas jāmeklē. Un tas tā likās tik aizraujoši, ka tā ņemies pa viņām, un krāsas iet un jauc un skaties, kas tur iznāk, un pats tā priecājies, ka tev sanāk. Man tak likās, es nekad dzīvē to nebiju darījusi, man tas likās tā aizraujoši, tāds piedzīvojums, es nekad nebiju tā ar krāsās darbojusies. Parasti uz otiņas kad paņem, tad tas ir tā savādāk. Bet, kad ar pirkstu jaukt, tad tas likās man arī tāds fiziskais kontakts ar krāsām.

I: Un kā bija skolā?

V: Skolā, nu tas no pamatskolas. Es biju pilnīgi aizmirsusi, kā tas viss notiek. Pilnīgi, nu tikai tik, cik es pati ar bērniem, bet tā – pilnīgi, pilnīgi biju aizmirsusi. Un tos krāsu toņus, nu, nebiju nekad tā eksperimentējusi. Un otra tāda interesanta lieta, ka mums viņa lika skatīties mākslinieku gleznas un tad pašiem iejusties tā mākslinieka emocijās. Izpēfīt, kāds ir otas triepiens, kā viņš krāsas ir jaucis, un tas man arī likās tā ļoti interesanti. Un tad mums bija tāds mājas uzdevums, kad mums vajadzēja līnijas dažādas izmantot un dažādas faktūras veidot. Tas tā aizrāva, ka es aizbraucu mājās un tūlīt metos zīmēt. Interesanti pamēģināt, es arī nebiju. Es vispār sevi uzskatu par sliktu zīmētāju. Bet man izdevās. Es tā kā iesāku un man izdevās. Meitai rādu, un viņa saka: tev taču tik labi izdevās, skaisti tu esi tur uzzīmējusi. Viņa vēl prasa, vai tiešām tu pati to esi zīmējusi. Es teicu, jā, es pati.

I: Vai varat teikt, ka mākslinieciskā darbošanās Jūs pašu maina?

V: Man tas ļoti iepatikās. Es pat sāku domāt, kāpēc es nekad to neesmu attīstījusi sevī. Jo vienmēr es uzskatīju, ka es neprotu zīmēt, man nepadodas. Es jau pat nemēģināju, jo nedomāju, ka varētu kaut ko uzzīmēt. Vienmēr tāds zems pašvērtējums bija – tu nevari, tev nesanāks, tu pat nemēģini. Bet tad, kad es pamēģināju, es sapratu, ka es arī to varu, man sanāk. Tas man liekas tāds interesants atklājums pašai par sevi. Tas, ko es uzskatīju, ka es nevaru, izrādījās, ka to es varu. Tikai vajag sevi vienkārši organizēt, skatīties, mēģināt, eksperimentēt. Tas nu tā, tāds pārsteigums. Meita pat vairākas reizes man teica – tu taču nezīmēji pati. Es teicu – nē, es zīmēju pati, pēc tam lepna piekāru pie sienas un skatījos, cik man labi iznācis.

I: Vai Jūs uzzinājāt arī kaut ko par citiem/

V: Es uzzināju par citiem cilvēkiem, salīdzinot sevi ar citiem kursa biedriem. Un, kad es salīdzināju viņu darbus ar savējiem koridorā uz loga un uz grīdas, un tad mēs paši gājām un skatījāmies. Un tas māca, nu drusciņ bija tādi mazvērtības kompleksi, jo es skatījos, ka visi citi bija labāki par mani, nu, ka viņām visām ir lielākas tās spējas, ka man tā kā drusku nobāl tas darbs.

Es tīri salīdzinoši to visu ņēmu, skatījos sevi un viņas. Skatījos un pētīju blakus darbus – nu kā viņa tur to līniju izvilksusi – skaisti; kā viņa tur to kompozīciju veidojusi – skaisti. Bet bija arī, kuri bija sliktāki par mani, un tas man tā ..

I: Kādus secinājumus Jūs varat izdarīt kā skolotāja?

V: Kā skolotāja varu teikt tika to, ka zīmēt var visi, tikai tas ir jāvingrina un sistemātiski jādara un jātrenējas. Un vēl, saskaftīt, ja man pasaka, teiksim, ko man vajag saskaftīt, tad arī es to varu saskaftīt. Man kā skolotājai ir jāpalīdz bērnam saskaftīt. Viņš varbūt pats neredz ārā, bet es saku, paskaties, kāda tur tā forma, vai tu to vari saskaftīt, viņš to arī var. Tātad, vienam ir jābūt tā kā tādām konsultantam, kas viņam palīdz saskaftīt tās krāsas, tās formas, tās līnijas. Es secināju, ka tās skolotāja, kas man mācīja zīmēt, acīmredzot nav man mācījusi vērot, saskaftīt, pavērot. Ā, un man vēl bija atklājums, kad pasniedzēja teica, nu, redziet, visur taču ir formas, vai Jūs varat saskaftīt formas? Nu tā skatoties uz koku, es redzu, ka tur ir. Man tas arī bija atklājums, par formām, man to neviens nav mācījis, saskaftīt; tas ir grūti.

I: KO jūs saviem bērniem gribētu sniegt, iemācīt, ne tikai mākslā, bet vispār?

V: Tieši ar vizuālo mākslu, man vairāk gribētos, lai viņi attīstītu savu domāšanu. Es viņus virzītu uz saskaftīšanu. It kā tas mans stundas mērķis: vai tu to vari saskaftīt, vai tu pēc tam to vari attēlot to, ko tu izjuti, saskaftīji, kādas emocijas tevī tas izsauca? Kā tu to vari uzlikt uz papīra? Nu tīri tādiem mērķiem es savu stundu pakārtotu. Nu man arī tā saskaftīšana

I: Ko Jūs domājat par skolēna brīvību?

Es domāju, ka vispār skolēnam ir jābūt brīvam savā pašizpausmē, tāds ir mans uzskats. Bet kaut kāda tāda neliela ievirzīte ir jābūt. JA viņi būs tādi pilnīgi brīvi, tad viņi nevarēs konkretizēties. Drusku vajag saskatīt kaut kādas robežas. Šajā stundā tev ir jāizdara tas un tas, tu vari būt brīvs, bet tev ir jāveic tādi un tādi uzdevumi.

I: Paldies!

K intervija

Studente programmā „pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”, strādā pirmsskolas izglītības iestādē.

Ko atceros no pamatskolas, tas nav nekas labs. Tas laikam bija atkarīgs no skolotājam. Tagad mācoties vizuālo mākslu, es saprotu, ka tas bija tas veids, kā viņas to pasniedza. Tām skolotājām vairāk interesēja tās atzīmes, viņām bija svarīgs rezultāts, nevis process, kā bērns to izjūt. Pasniedzēja Gasparoviča to saka.

Tagad, strādājot pirmsskolā, es strādāju Valdorfa bērnuudzrā, vizuālajā mākslā galvenokārt ar akvareļu krāsām. Man liekas tas vairāk tā dvēseliskāk nekā kaut kas cits.

I: Ar kādiem pārdzīvojumiem jums kā bērnam saistījās MRD?

K: ES gāju uz vizuālās mākslas stundu ar tādu nopūtu: atkal man ir jāiet uz to vizuālo mākslu. Tagad lekcijās mēs uzzinājām, ka vizuālā māksla būs, tad likās, ka tas nebūs nekas patīkams. Bet, kad mēs tās kolāžas taisījām, man tā patikās. Nav man daudz tādas atmiņas, ja arī ir, tad tikai sliktas.

I: Jūs teicāt, ka patika kolāžas taisīt. Kāpēc?

K: Tā darbošanās, vienkārši, ka brīvi var. Agrāk bija tā, ka nebija brīvi, bija tie rāmji. Tagad arī audzināšanā tās robežas tā paplašinās. Tad visam bija jābūt tā vizuālajā mākslā un ne šitā. Varbūt tā skolotāja man gribēja kaut ko citu iedot, varbūt viņas mērķis bija savādāks, bet viņa vienkārši to nevatēja tā pasniegt.

I: KO viņa gribēja Jums iedot, kas tika prasīts?

K: Viņa nolika tādu vāzi un divus ābolus. Man šausmīgi tas nepatika. Kā es iegāju vizuālās mākslas kabinetā, un tur uz stafīva jau stāvēja tas, kas būs jāzīmē, man viss aizvērās ciet, un Man neko vairs negribējās darīt.

I: Un kā jums likās, kā Jums izdevās?

K: Man neizdevās. Kaut atzīmes vienmēr bija tā – septiņi, astoņi, seši, zemāk nekad nebija. Bet man nekad nebija gandarījums pēc vizuālās mākslas. Varbūt kādreiz, kad kaut kāda aplicēšana bija vai akvareļi. Tie akvareļi tādi dzīvi. Man vairāk uz tādām lietām, man tie rāmji...

I: Kā Jūs šobrīd vērtējat savu varēšanu, vai kaut kas ir mainījies?

K: Mēs bijām Viļņā, Valdorfa pedagoģijas konferencē. Tur mācīja, kā pasaku terapijā pielietot gleznojumu. Tas bija ļoti skaisti, pēc tam es to izmēģināju ar bērniem. Mūzika arī vēl klāt. Vienkārši kolosāli. Tāda sajūta, ka tajā brīdī atveras viss, sirds, viss atveras. Tagad man vizuālā mākslas liekas pavisam savādāk, kad pieiet no citas puses. Tieši kad viss tā izplūst, kad tas zīmējums tāds dzīvīgs, tā kā dabā, kur arī jau nav tādas līnijas.. Nu ir jau tās līnijas, bet viss tas dzīvais tajā vizuālajā mākslā. Tas man patīk.

I: Vai Jūs esat kaut ko uzzinājusi par sevi?

K: Es to nevaru izteikt vārdos. Tā kā zināšanas nē, bet sajūtas, tādas emocionālākas, tādas bagātākas; tāda sajūta, ka garīgais iet ar fizisko roku rokā. Apmēram tā. Vairāk jau pateicoties tam darbam, ka es pati ar to otu to brīdī tā ... Un zinot, ko tas arī bērnam nozīmē, cik daudz tas viņam tā... Es tā nevaru izstāstīt, ko tas jaunū..

I: Vai Jūs jūtat, ka tā mākslinieciskā darbība Jūs maina?

K: Jā, katrā ziņā, tikai uz labo. Tu vienkārši to izbaudi. Tāda atziņa, ka tas vienkārši ir jāizbauda. Vizuālajā mākslā nekas nav jādomā, nav jādomā bērniem, ka tā līnija tur ir jāvelk tā vai tā. Vienkārši jābauda.

I: Ko māksla dod jums kā skolotājai?

K: Daudz ko. Skolotājam vajadzētu strādāt no sajūtām, neko neplānot, neko nedomāt. Mana pieredze ir tāda, ka ne uz vizuālās mākslas stundu, ne uz kādu citu stundu nevajadzētu iet ar kaut kādiem milzu plāniem. JO tas plāns kaut kā ierobežo. JA es aizeju bez tāda plāna uz to stundu, tad tajā brīdī, kas nāk ārā, tas nāk. Un es jūtu, ka tas ir tieši tas, ko tam bērnam vajag. Tajā brīdī tas nāk patiesi, bet tas izplānotais.. Nē nu vajag jau kaut ko arī saplānot, tā nav, ka es neko neplānoju, bet tas (atkāpšanās no plāna) tieši nāk par labu gan man, gan bērniem. Un tieši gleznošanā es esmu par to domājusi. Gleznošana, zīmēšana to dara, veidošana ir kaut kas pavisam savādāks. Es aizvien vairāk saprotu, ka tas ir jādara tā, kā tajā brīdī dvēsele jūt.

I: Vai varētu teikt, ka, lai tā strādātu ar bērnu ir jābūt ļoti jūtīgam?

K: Jā, ir jāizjūt.

I: Vai jūs jūtat, ka tas ar jums notiek?

K: Pamazām, pamazām, visus varbūt nē, bet jā. Es izjūtu, cik daudz un ko kuram. Man nav tā pieredze tik liela, lai es varētu teikt, ka es izjūtu visu. Bet, ja es atceros sevi pirms diviem gadiem, kad es sāku strādāt, tad jā. Tad es varētu teikt, ka es sāku izjust viņus.

I: Cik lielā mērā jūs kā skolotāja esat pārliecināta par sevi?

K: Nav tāda pareizi vai nepareizi. Galvenais ir redzēt, kā tas bērniņš jūtas. JA viņš jūtas slikti, tad es zinu, ka es daru nepareizi. Ja tu redzi, ka viņam ir labi.. Ir jau arī, kas nesaka. Es nešaubos JA es šaubos. Ir jau, protams, tāda lieta kā izrunāšanās. Ja esmu kaut ko izdarījis nepareizi, es viņa valodā mēģinu to vērst par labu. Es tomēr esmu pārliecināta par sevi, ko es daru, es daudz nešaubos. Tad, kad es daru, nevajag būt nekādām šaubām. Bērns jūt manas šaubas, un viņš uz to sāk spekulēt.

I: Jūs strādāsiet ar bērniem?

K: Jā, man ļoti patīk. Man nepatīk, man tie pieaugušie nepatīk, kas ir bērnam apkārt, ļoti liels darbs ir nevis ar bērnu, bet ar bērna vecāku. Es strādāju ar vecāku, var teikt, caur bērnu. Man liekas, ka tas ir vissmagākais darbs. Es strādāšu noteikti, man pat ir doma varbūt iet uz skolu. Mani interesē gan tas, gan tas. Un pirmo es aizgāju uz valdorfa, bet es domāju, ka tam nav nozīmes, valdorfa vai valsts iestāde. Ja tu strādā no sirds, tu vari dot tieši to pašu, ko valdorfa skolā. Nav jau tāda zīmoga, kā strādāt, kā runāt ar viņu, es tā domāju.

I: Paldies.

S intervija

Studente programmā „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”.

S: pamatskolā es pārsvarā biju sapratusi, ka skolotāja lika darīt darbus pēc parauga, kā viņa saka, tā ir jādara. Visi tie darbi no parauga man labi padevās, es pelnīju labas atzīmes, zināju, kas patīk skolotājam. Un precīzāk, viņai patika, kad pludināja krāsas. Un tad es mājās uztaisīju kaut kādu darbiņu, kaut ko sapludināju kaut ko nesaprotamu. Viņai nepatika tādas konkrētas lietas, viņai patika pludinājums. Tad es dabāju desmitniekus. Nu tā. Mūsu klasē bija ļoti maz, bijām četri skolēni un diezgan tā brīvi darbojāmies. Vairāk es arī tā neko neatceros.

I: Ar kādām izjūtām Tev tas saistās?

S: Nezinu, neitrāli, nebija tā, ka es būtu sajūsmā par to...

I: Varbūt bija kāds moments, kas aizkustināja.

S: Nē, nebija nekas tāds ar emocijām saistīts, ja godīgi, es neatceros.

I: Vai varētu būt, ka tu to uztvēri kā darbu, kā lietišķu darbiņu, izdara un kārtībā?

S: Jā kaut kā tā bija. Skola, no skolas mājās, izdari mājas darbu, aizej otrā dienā uz skolu, viss tev ir izdarīts, tā jā vajag, pareizais bērns biju. Kas jādara, jādara, izdarīju pēc labākās sirdsapziņas.

I: Kādi ir „pareizā” bērna pārdzīvojumi saistībā ar mākslu?

S: Neitrāli, tā mierīgi... kā jebkurš cits priekšmets.

I: Vai tas, kā tu pati savus darbus vērtēji saskanēja ar to, kā skolotāja vērtēja tavus darbus.

S: Nezinu, vai vērtēja. Tajā brīdī es neatceros, kā toreiz bija, tagad es ļoti kritizēju sevi par saviem darbiem, Varbūt citos priekšmetos es atceros, jo, kamēr es nesaprotu, es ilgi nevarēju, kamēr es īsti nesaprotu, es nelieku mieru skolotājam, un arī tagad esmu ļoti reti, kad es esmu apmierināta. Tiešām nevaru pateikt, kā tas bija.

I: Kāda ir tava mākslas pieredze augstskolā?

S: Mēs sākam radošajā pašizpaušmē. Tur patiesībā man, ir grūti aprakstīt, jo, man bija smagi, es raudāju no tā, ka man vajadzēja sevi atrast un kaut ko izdarīt, vai tas ir pareizi vai nepareizi, vienkārši izdarīt. Pēc tām lekcijām man bija ļoti smagi. Pamazām, tagad ceturtajā kursā, kad tā metodika, man pamazām sāk tā kā iepatīties tas process, tā kā interesēt. Varbūt tā kā savādāk sāku skatīties uz mākslas darbiem varbūt nedaudz, tikai tagad tas process „aiziet”, tā interese parādās par mākslu kā tādu.

I: Jums taču bija arī pirmsskolas metodika vēl.

S: Nu jā, bet tur vēl tas periods bija, kad man vajadzēja sevi pārvarēt, lai pieņemtu vispār, ka tā tas notiek, ka tā to dara. Pieradusi biju precīzi visu tikai nozīmēt, kaut ko brīvi darīt bija, radošums arī (tā nevisai). Nu labi, tagad zinu, ka nav tā, ka cilvēkam nav, bet ja man ir dziļi apslēpts, tikai pamazām nāk ārā, grūti kaut ko (tādu) darīt.

I: Pēc kādiem kritērijiem tu tagad vērtē savus darbus vai radošo procesu?

S: Nu jā, ja man no pašā sākuma jau patīk tā ideja, ja es viņu saprotu, man svarīgi ir saprast, kas jādara. Ja es nesaprotu, man uzreiz tā ieslēdzas, ka man nepatīk... negribas. Ja es saprotu, kas jādara, un man tajā brīdī man nav nekādas citas domas, tad es varu atbrīvoties un darīt to darbu tā kā viņš sanāk, pieņemt to, ka viņš sanāk. Es nezinu, man vairāk nav ko teikt.

I: Vai tu varētu minēt konkrētus piemērus – kādu darbu, kas tev ļoti patika, vai procesu, un otru, kas bija ļoti grūts.

S: Man patika es to darīju mājās darīju, jo man gribējās to izdarīt. Bija jāsameklē kāda autora ainava un jāsadala viņu pa laukumiem. Tad tos laukumus bija jānoklāj četros dažādos veidos, dažādās krāsās - kontrasta krāsās, viena toņa krāsās, pelēkos toņos. Tas bija tas darbs, kas man tiešām patika. Paskatījos, ka viena glezna dažādi izskatās, un tā labi) iznāk, ka vienkārši tā vizuāli. Process bija arī interesants, jaukt krāsas, guaša tehnikā.

Un nepatika... kad es izdarīju darbu, it kā visi mēs izdarījām, mēs portretu zīmējām un pēdējā uzdevumā es nepareizi sapratu kas bija jādara, un es sabojāju savu darbu ar to. Es nepareizi izpildīju pēdējo nosacījumu. Es izkrāsoju to rāmīti. Tur vajadzēja uz lapas, kas pārlocīta uz pusēm, taisīt portretu. Tur bija atkal tās pats tāds rāmītis balts. Uzdevums bija tāds, ka otrā pusē tur bija kaut kādas krāsas un vajadzēja ar vienu krāsu tā kā uzvilkt to portretu. Bet es to nesapratu. Tas rāmītis man asociējās ar to balto, un viņu vajadzēja aizklāt es kaut kā citādi. Nu kaut kas ar šito laukumu bija savādāk jāizdara un es viņu saķēpāju... man bija jāpārtaisa. Tur bija tā, ka neko tur nevarēja izdarīt, es mājās viņu pārtaisīju tā, tad sanāca tā, kā gribēju.

I: Tomēr, kā tu vērtē savus darbus, ko tu meklē savos darbos?

S: nezinu, neesmu aizdomājusies. Nu, vai man vizuāli patīk, tikai pēc tā. Nu varbūt, ja man nepatīk, un es to pasaku skaļi, bet pasniedzēja pasaka – nu nē,... dažādāk izskatās, kad citi atzinīgi vērtē, tad tu sāk domāt, nu jā, nu varbūt. Tikai tas tīri vizuāli. Kādi vēl ir kritēriji?

I: Nu, tu redzi divus darbus, un tu zini, jā tas viens maz izdevās, bet tas otrs nu ne tā.

S: Nu parasti jau sākumā liekas, ka mēs tikai ķēpājamies. Kad pabeidz, un izdara vēl kaut kādas nianšes ar to darbu... Man ir tas, ka man nav... Es nezinu, kādam tam darbam ir jābūt, tāpēc arī grūti vērtēt. Tāpēc tas vienīgais – es nezinu vai man izdevās vai neizdevās, es varu pateikt, vai man patīk gala rezultāts. Ja ir kaut kādi nosacījumi doti jau pirms tam un kritēriji, tad es varu vērtēt, bet, ja nav...

I: Tātad, ja tu tajos kritērijos iekļaujies, tas tu saki, tas ir labs darbs.

S: Jā.

I: Bet, kamēr jūs tā vienkārši ķēpājaties, tikmēr liekas – nu kam to vajag, tā nenozīmīgi.

S. Varbūt sākumā bija tāda sajūta. Tagad jau tu gaidi, kas būs beigās, mēs tā ķēpājamies, bet nu mēs zinām, ka beigās būs kaut kas interesants.

I: Tā kā var atļauties drusciņ paļauties kaut kam tādām nepareizām.

S: Nu tagad es to tā brīvāk uztveru, bet sākumā, tajā radošajā pašizpaušmē bija grūti kaut ko tādu darīt.

I: Kas tās par izjūtām – neizpratne, sašutums, dusmas, bēdas, ja tu saki, ka tu nevari izturēt, ka tev jādara kaut kas, ko tu nesaproti. Ko tu jūti? Vai tev gribas skriet prom un nedarīt neko, vai saprast galu galā...

S: Man tomēr gribas tomēr zināt kāpēc man jākavē laiku tādām darbam. Man gribas saprast.

I: Tad varētu teikt, ka tā ir tāda neizpratne?

S: Nu jā, man grūti nosaukt vārdos.

I: Tu jau tā pieklājīgi saki. Par vērtēšanu. Vai jūs ar kolēģēm vērtējat viena otras darbus, vai nē? Un ja jā, tad kādi tur ir pārdzīvojumi?

S: Cik es atceros, visbiežāk ir tā, ka darbu beidzot sākas, ka viens pasaka, ai, man nepatīk, kā man sanāca. Tad otrs sāk mierināt, ka nē, smuks tas darbs, ka viss kārtībā, man gan ir nesmuks, tāda veida diskusijas, ja mēs nesākam kopā ar pasniedzēju vērtēt. Tad mēs noliekam priekšā un izrunājam. Izrunājam, kas ... tā ir viena vērtēšana kopā ar pasniedzēju, bet otra – savā starpā. Neiedziļinoties niansēs, bet pasakot, ka man gan patīk šis darbs.

I: Tad jūs tā sakārtojās attiecības, viena otru uzmundrināt. Kāda jēga ir vērtēt visiem kopā darbus ar pasniedzēju pēc kritērijiem?

S: Vērtējumiem jēga ir tad, kad ir konkrētas lietas, kas jāiemācās. Tas ir tā kā man vai skolēniem? Teiksim, ja strādā radoši, tad nav jēgas vērtēt. Ja tu ieliec sirdi tajā darbā uz izjūtām, tad vismaz man būtu grūti novērtēt skolēnu darbu. Bet, ja vajag kaut ko iemācīties, bet viņš strādā uz savām emocijām pats kaut ko dara... bet ja ir konkrētas lietas, kas jāapgūst, nu ir programmā tādas, tad jābūt.. tā elastīgi diezgan.

I: Bet jūs ar pasniedzēju pārrunājat?

S: Nu jā, varbūt ne visas, bet tie, kas pirmie pabeidz.

I: Kas mainītos, ja nepārrunātu?

S: Varbūt nepievērstu uzmanību kādām niansēm? Nu ja tas darbs ir, pasniedzēja pievērš uzmanību, piemēram, kafija, kad mēs sevi līmējām iekšā tajās aplikācijās, vai kādam Roma .. kā var ieraudzīt sevi. Ir jau nozīme, vajag jau tomēr, savādāk ieraugi savu darbu. Tā viņš tev nepatīk, bet tad to noliec priekšā, tev par to kaut ko pasaka, ko tur var saskatīt tajā. Man ļoti grūti izteikt domas vārdos.

I: Tad tu kaut ko vairāk saskati savā darbā, kaut ko citu, ko iepriekš nesaskatīji.

S: Nu jā, tā varētu būt.

I: Ko tu no savām mākslas studijām vari mācīties kā skolotāja?

S: Kā lai saka, jutos tā brīvāk, man tāda lielāka izpratne par to, kas notiek vizuālās mākslas stundās, kas man būtu jādara. Nu jā varbūt man iepriekš bija pieredze, ka skolotājs noliek vāzi un liek to uzzīmēt, tad tagad es ieguvu pieredzi, kā strādāt radoši, ko nozīmē radoši strādāt. Tas it kā bija zināms, bet es nezināju, kā tas notiek, ka var arī tā vienkārši darīt, ka arī tam ir nozīme, vienkārši pakļepāties, tam ir nozīme arī. Vienkārši atnākt tagad no ielas un parādīt nu, zīmējumus, bet pakļepāties, nu, nekas tur nav, bet es uz to savādāk skatīšos un mācēšu arī paskaidrot skolēniem, kas viņiem jādara, viņiem arī sākumā liktu... Varbūt arī citās stundās varētu radošāk... Arī pašpārlicība man arī pietrūka, kādreiz visam nav...

S: Tikai tad, kad es atnācu uz augstskolu, un vispār no laukiem uz Rīgu, kaut ko tādu iepazinu. Tu vairāk lietas redzi – reklāmas. Ne jau apmeklēt, bet ar tramvaju garām braucot redzi, redzi, kas notiek. Apmeklēt nē, pagaidām neesmu tik tālu izaugusi, man nav tādas nepieciešamības. Dažreiz liekas, ka gribas, bet nevar atļauties tam laiku. Ja tas būtu stipri nepieciešams, tad jau atļautos. Bet acīmredzot vēl nē. Uz teātriem iet tikai tāpēc, ka uz ziemassvētkiem ir uzdāvinātas biļetes. Tās lietas sāk aizvien vairāk interesēt un pamazām, pamazām....

I: Paldies!

R intervija

Studente programmā „Sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu (vizuālo mākslu) pamatskolā”.

Pirmajā klausītā neatceros, skolotāja līdz devītajai klasei bija tāda, nu viņa par dizaineri piestrādāja. Viņai bija tā, ka pasaka tēmu, piemēram, ziema, un – zīmējiet, un nekādas korekcijas, nekas, ielika atzīmi un viss, neko īpašu nepaskaidroja. Un mēs jau nebijām tik gudri, lai prasītu – kāpēc. Vecākajās klasēs tikai. Un arī tas. ka viņa nerādīja, kā vajadzētu. Mēs zīmējām portretus, viņa nestāstīja, kā vajadzētu. Uzlika darbu, tad aizgāja projām, tad varēja uz mājām iet darbus zīmēt, un tad daudziem mamma, tēti zīmēja.

I: Bet kaut kāda sajūta taču bija, ko skolotāja no jums vēlas?

L: Labi bija tā, kā bija mākslas skolas bērniem, vienmēr rādīja viņu paraugus.

I: KO tu kā bērns tad secināji?

L: Man jau tad nepatika, ka viņa neko nepastāsta. Tu aizej un uzreiz zīmē to un to un viss. Tagad man māšai ir visādi dažādi veidi, tad ar tušu, tad ar krāsām. Mēs paši izvēlējamies, ko gribējam, nekādas dažādības.

I: Vai tev no ā kaut kas ir palicis? Kā tu kā bērns to vērtēji toreiz?

L: Man bija garlaicīgi, visiem bija garlaicīgi.

I: un ko Jūs tad darījāt?

L: Mēs zīmējām, bet daudzi jau paņēma vecākiem zīmet darbus. JA tu neproti tik labi zīmēt, un u viņai pasaki, tas darbs nav labs, un viss, un viņa nepaskaidro.

I: Un kā tu pati vērtēji savus darbus?

L: Es neprotu daudz ko, ja salīdzina ar Gati, kurš bija ļoti talantīgs.

I: Pēc tam taču mainījās kaut kas, ja reiz izvēlējiem mākslu?

L: Ar izslēgšanas metodi. Latviešu valodu negribēju, rokdarbi man nepatīk, angļu valodu tikai gadu biju mācījusies pirms tam. Tā nu palika tikai māksla. Zīmēšana man patīk.

Vidusskolā satiku vienu meiteni, kas ar mākslu nodarbojās, viņa man ļoti ietekmēja. Man it kā padēvās tā zīmēšana, un tad es tā kā atplauku desmitajā klasē, tur sāku taisīt kaut kādas dāvanas radošas, un zīmēt. Es aizgāju uz mākslas akadēmiju, vienu kursu tur nogāju. Bija labas attiecības, bet bija baigi grūti, es atceros, ka es līdz trijiem rītā zīmēju, un visu laiku bija tā, ka tu dzīvo tikai savā pasaulē, visu laiku tikai jātaisa un jātaisa, es negribēju neko iekavēt. Tur savā pasaulē, ar sevi, ap sevi, tikai zīmēt, citiem laika nav. Un kaut kā tā, ka beigās bija tā skate, atzīmes bija ļoti labas, bet iekšējā sajūta bija tāda, ka es esmu iztukšota, tāpēc prieka nebija, un es nolēmu, tomēr nē, tas nav priekš manis.

I: Kā akadēmijā notika vērtēšana?

L: Lieta tāda, ka es īsti nezināju, kā jāzīmē. Tā kā es brīvi jutos, tā nebija pareizi. Tur vajadzēja pēc tiem standartiem, uztaisi, piemēram, vienu darbu...Un tad arī vairāk nav tas prieks. Tu uzzīmē kaut ko tādu *dvēselisku?*, Jābūt tā un tā, zini, ka tev sviedis atpakaļ, nu tā, tikai nodragāt. Nepatīk, bet tā ir, ja tu gribi mācīties, tas tā ir. Ļoti nepatika.

I: Varbūt tu vari pateikt, kāda jēga ir mākslai skolā?

L: Tādēļ, ka kaut kādā veidā to zīmējumu taisot, cilvēks paveras radošāks vispār. Nav svarīgi, ka tur sanāk izcili, bet lai viņi rosina domāt citādi. Nevar zīmēt visu laiku vienu un to pašu, kaut ko taisīt, kaut kādas skates viņiem tur, mākslas dienas, visu laiku tā, nu

I: Kā tu to pati izjūti; tu teici, ka citādāks skats uz dzīvi paveras.

L: Ir ir citādāk. Esmu labestīgāka. Man kaut kāda baigā labsirdība nāk, Es nezinu, es saku, amn tajā desmitajā klasē mati sāka čirkoties. Tas ir no tās meitenes. Man baigi patīkās, viņa bija citādāka, nekā tās parējās. Viņa tur ģitāru spēlēja, zīmēja, un es no viņas ļoti ietekmējos, varbūt kaut ko aizņēmos. Vienpadsmitā klasē satiku vēl vienu meiteni, man draudzene arī tāda pati.

I: Viņas Tev tieši neko nemācīja?

L: Nē, bet, es skatos uz viņas darbiem, pēc tam kaut ko taisu, un man it kā pats no sevis iznāk kaut kas līdzīgs. Tā es nošpikoju no viņas kaut ko, pati nepiedomājot.

I: Vai māksla ir tev raisījusi arī par dzīvi kaut kādus secinājumus?

L: Nav tā, man tā šķiet, tāds ideāls modelis, radošums, nav standartvarianta.

I: ai tu jūties drošāka, ne tikai mākslā, bet vispār?

L: jā.

Un KO tu esi iemācījiesies kā skolotāja no mākslas (studijām)?

L: kaut kā par to katra izaugsmi. Kaut kā, kā ievērot to, ar katru tā parunāt nevis tā parastā veidā, bet Karam kaut ko pateikt. Varbūt citam neko neteikt.. Tur tādām labam psihologam jābūt. KO vajag pateikt un kā pateikt, lai viņa izaugsmi veicinātu. Tas varētu būt katram individuāli. Varētu teikt, ka katram skolēnam individuāla attīstība.

I: Paldies!

Teseja un intervija

Studente programmā „Sākumskolas skolotājs”

Eseja

Mana mācību pieredze vizuālajā mākslā aizsākās jau skolā, kur viens no mācību priekšmetiem bija vizuālā māksla, kur bija jāzīmē, bet, cik atceros, manā skolā netika likts akcents uz to, lai bērns domā pats, visi bērni taisīja darbus pēc parauga, kā skolotāj bija teikusi. Atmiņā man palicis, ka es vienīgā no klases mācēju uzzīmēt lapsu, un visi man jautāja, lai es viņiem uzzīmēju. Par to es jutos dikti lepna.

Tā kā man patika skolā zīmēt, iestājos arī vizuālās mākslas pulciņā, kur tāpat kā stundās bija jāzīmē vai jāizgatavo tas, ko skolotāja bija norādījusi.

Skatoties, kā tagad strādā skolotāji ar skolēniem, man (tas) liekas kaut kas pavisam cits un aizraujošs.

Visspilgtāk man ir palicis atmiņā laiks no mākslas skolas, ko pabeidzu pirms četriem gadiem. Tur laiks pagāja ļoti interesanti, jo katra diena, ko tur pavadīju, man iemācīja kaut ko jaunu. Skolotāja uzdeva radošus uzdevumus, kur savu iztēli un fantāziju varēju attīstīt. Atceros, ka pirmo darbu, ko uzzīmēju mākslas skolā, skolotāja izsūtīja uz konkursu, kur tiku tālāk uz pusfinālu; tas man bija kā stimulds, lai turpinātu tālāk zīmēt un pilnveidoties. Var teikt, ka es izaugu tajā gaisotnē. Māksla ir liela daļa no manas dzīves aizvien, jo, kaut arī laika ir palicis mazāk, es cenšos atrast minimālu laiku, lai uzzīmētu savas izjūtas uz lapas.

Vienu gan es esmu sapratusi, ka, lai zīmētu, ir jābūt iedvesmai, jo dažkārt gadījās, ka aizejot uz stundu, nu nemaz nevarēju sevi piespiest kaut ko uzzīmēt. Skolotāja bija saprotoša un ļāva darīt, ko vēlos, kaut arī visbiežāk es izvēlējos kaut ko zīmēt vai gatavot, jo tā tika mācīts: lai kaut ko uzzīmētu, ir jāsāk kaut kas darīt.

Šobrīd varu teikt droši, ka mācīšanās skolā, gan mācīšanās mākslas skolā ir nākusi man par labu, jo esmu iemācījiesies saskatīt dabā vairāk krāsu. No mākslas tehnikā man patīk kolāžas, jo tur var radīt kaut ko jaunu un nebijušu, tur var radīt savu pasauli.

Man māksla ļoti palīdz, jo, manuprāt, mākslas valodu saprot visi, un caur mākslas darbu var atklāt noslēpumus. Katra balta lapa, ko paņēmu, ir kaut kā neatkārtojama veidošana.

Intervija

I: Pastāsti par savu pieredzi augstskolā.

K: svarīgi ir tas, ka es varēju novērtēt savu darbu, ko es agrāk nekad nebiju darījusi, nu tādiem vārdiem tieši atspoguļot. Kad tādā bezmaz vai kleksī var saskatīt kaut ko fantastisku, tādu brīnumainu. Tas mani tā pārsteidza.

I: Vai tu vari pastāstīt, kā tas vispār notika vizuālā māksla. Arī pašizpaušmē. Cik saprotu, tu arī iepriekš esi mācījiesies mākslu. Varbūt vari salīdzināt, vai arī – nesalīdzināt.

Kr: šiten bija tā, ka vienkārši tu te nāc uz lekcijām, kaut ko zīmēji vienkārši, kaut vai kaut kādas līnijas savilki, un no tām sanāca kaut kas brīnumains, Ka galvenais nebija, lai tur būtu tā ļoti akurāti, vai tik ļoti perfekti un tā, ka pats galvenais nebija, lai tev pašam patīktu. Ja salīdzina ar mākslas skolu, tur tomēr bija svarīgi, tad tur vairāk tieši tas akcents ir likts, lai pilnībā viss tiktu nokopēts, lai visiem sanāk vienādi, šiten tā, jo tev atšķirīgāk, jo interesantāk.

I: Ar kādām izjūtām tev tas saistās?

K: ar ļoti pozitīvām katrā ziņā. Jo tas, ka es vienkārši varēju tajā darbā skatīties un kaut ko tur. Es nejutos tā. Ka es būtu kaut ko nepareizi izdarījusi, es jutos tā, ka es visu būtu pareizi izdarījusi. Un savukārt mākslas skolā bija tā, ka visiem jākopē pilnīgi vienādi, nu tā.

I: Pēc kādiem kritērijiem tu pati vērtē savu darbu?

K: Nu laikam jau, lai pasi patīk. Šeit, cik es uzskatu arī citiem patika tā. Protams, ka manās acīs darbam ir jābūt tā, ka viņam nu... es varbūt, kaut kā neesmu, es cenšos tāpatās iekļauties standartos iekšā, liekas, kad varbūt iet ārā no viņiem, bet tas ir uzlikts tas, ka tev vienkārši tāpatās ir jābūt, ka tev obligāti kaut kas ir jāiekomponē lapai pa vidu, ka nedrīkst nobīdīties no normām. Man ir tā.

I: Tu domā, ka tu pati tās normas ievēro?

K: es tā automātiski esmu sevi vairākas reizes pieķērusi sevi pie tā...

I: Kā tu vērtē, vai nav tā, ka tā spēlējoties un visādi ņemoties tas vienā brīdī kļūst bezjēdzīgi.

K: Nē, man likās ļoti interesanti.

I: es domāju tieši par to profesionālo, kādā mērā to vajadzētu likt klāt. Mēs it kā ar to nenodarbojamies, mums arī nav tam laikā, bet vai tas tomēr kaut kā nepietrūkst? To, kas mākslas skolā ir – tas precīzais, tas apjoms, tās prasmes/

K: Ja tieši pirmskolu ņem, tad noteikti nepietrūkst. Ja tam bērnam ir jāizstrīho kaut kāds priekšmets, viņam tas ir ļoti laukietilpīgi, viņš ātrāk nogurst, bet ja viņam, piemēram, tā kā mēs tur griezām no dažādām tām figūrām viskautāko tur ārā un likām, tas ir interesantāk, gan tur zīmējām, gan tur līmējām, griezām, kombinējām, tad tur notiek dažādas darbības, nevis vienvēidīgas kustības. Tas tā interesanti, nepietrūka, nē.

I: vai tu uzzināji kaut ko jaunu par sevi?

K: Par sevi? Jā. Kā es teicu, ka jebkurā bezmaz kleksī ir jāmāk sevi mācīt pat saskatīt kaut ko, piespiest sevi saskatīt, jo ir ļoti grūti kaut kādā zīmējumā atrast to galveno, nu tā, tā sevi jāpiespiež.

I: Vai tu kaut ko uzzināji par citiem cilvēkiem?

K: Jā, par kursa biedriem uzzināju daudz ko interesantu? Varbūt arī tajos zīmējumos atklājas viņu hobiji, vai viņu personība, ko ikdienā varbūt tā neuzzina tā runājoties ar viņiem, bet caur tiem darbiem varēja uzzināt

I: Kāda jēga bija darbus vērtēt, kopīgi pārrunāt?

K: Pārrunājot es varēju, es mācījos izteikt savas domas par savu darbu, vērtēt savu darbu, mēģināt saskatīts savos darbos ko labu, un arī citu darbos, salīdzināt, kā citi domājuši. Jo paskatoties uz kāda cita darbu, es to uztveru savādāk, nekā viņš pats to ir domājis.

I: Vai tas nebija sarežģīti, grūti?

K: Bija. Jā, jo tas iepriekš nebija darīts. Tas bija kaut kas no jauna. Bija tā, ka uzdeva to uzdevumu, tad bija tā visai jāpiedomā. Jo parasti jau ir tā skolā, ka uzdod tev to uzdevumu, un tu neanalizē to darbu, tikai pastāsti - patika nepatika, ko tu jaunu uzzināji, nu tā notiek. Bet šeit bija tā, ka tev vairāk bija jāpiedomā, pie tā, nu kā, par tām pašām emocijām, kādas tās emocijas, bija jāpiespiež sevi vairāk iedziļināties.

I: Kā būtu bijis, ja nebūtu tādas pārrunas bijušas.

K: Es to uzzīmētu nu tā ķeksīša pēc, nu un es arī neuzzinātu nekā jauna par citiem. Man patika, ka mēs vērtējām.

I: Nav tā, ka apnīk?

Kr: Tad, kad negribas runāt, tad ir tā, ka apnīk.

I: Tad, kad man riktīgi ir jāvelk no tiem cilvēkiem ārā, bet citiem ir jāpagaida.

Kr: Tāpēc, ka nav pierasts kaut ko tādu darīt, tāpēc es Tā domāju, ka ar spēku ir jāvelk ārā, ka visi nav pieraduši no tāda skatu punkta analizēt savus darbus.

I: Ko tu vari paņemt no tā visa kā skolotāja?

Kr: Es domāju, kā sākumskolas skolotāja es varētu paņemt tieši to, kā tos bērnu darbus novērtēt, un arī to, ka nav jāieklaujas tajās normās tik ļoti. Arī, kad bija prakse, trešās klases skolēni viņi visi skrien pie skolotāja un prasa: vai tā ir pareizi, vai tā ir pareizi. Bet nu, tā kā mums šeit māca, ka visi darbi ir skaisti un visi ir pareizi, tad tur it kā nā, tu tur nedrīksti tā taisīt, ja cilvēkiem ir rozā sejas, tad visiem pilnībā ir jābūt rozā sejas. Viens skolēns vaicāja, vai viņam var būt kaut kāds nēģeris, bet tad skolotāja no sākuma iejaucās, ka nē nevar būt, jo visiem ir jābūt tādi, bet tad, viņiem bija jāattēlo sejas ar savām emocijām. Bet tad es teicu, nē, ja viņš tā sevi uzskata, tad viņš tā drīkst. Tad viņa arī teica, labi, lai paliek.

I: paldies!

C eseja un intervija

Studente programmā „Sākumskolas skolotājs”

Eseja

Ko es par sevi varu teikt to, ka mana dzīve ir vienkārša un parasta. Savā dzīves laikā ar vizuālo mākslu esmu saskārusies tikai kā novērotāja. Protams, neskaitot to, ko pamatskolā prasīja obligāti izpildīt.

Izlasot Eliota Eisnera citātu „māksla palīdz bērnam pateikt to, ko viņš nevar pateikt”, tad jāatzīst, ka mana sākumskolas skolotāja manos darbos vērtēja tikai tehniskās prasmes, kas nebija īsti labas, līdz ar to ieviešot nepatiku pret vizuālo mākslu. Viņa nevarēja saklausīt, ko es ar katru darbu gribēju pateikt, un joprojām mani nepamet sajūta, ka es tomēr neprotu zīmēt.

Bet kā novērotājai man vienmēr ir patīcis vērot radošu cilvēku, varētu teikt, mākslinieku darbus visos mākslas veidos. It sevišķi mani aizrauj seno valstu tēlniecība – statujas, skulptūras, jo tās atklāj pavisam savādāku mākslas pieredzi, tie ir fakti un informācijas par pavisam citu laikmetu. Man liekas, ka pat caur senatnīgām lietām var sajūst auru, kas sevī slēpj kaut ko noslēpumainu.

Apģūstot šo kursu, es ceru, ka mainīsies mana attieksme pret sevi un beigās es atklāšu, ka arī manī mīt mākslinieks. Un katrs mans darbs būs ar radošu „garšu”, kaut vai maziņu, bet būs.

Intervija

I: Pastāsti par savu mākslinieciski radošās darbības pieredzi augstskolā.

L: Mani pārdzīvojumi. Vispirms jau sākot ar to, ka radošajā pašizpausmē vizuālajā mākslā, ka tas man bija pilnīgi kaut kas savādāks, nekā skolā, kad viss bija tā strikti. Ja zīmējām tainstūri, tad ir jābūt tādām tainstūrim, nu nebija nekādas atkāpes, nu, kā pašizpausmes radošās. Pasniedzēja... viņa jau pirmais, ko deva to iespēju, ka es varu tā radoši strādāt, varu piedāvāt savas idejas, lai arī kādas tās būtu. Ne vienmēr viss ir pareizi, ne vienmēr viss ir nepareizi, ka var izpausties. Tāpat arī vizuālās mākslas metodikā es sapratu to, ka var ļaut arī bērniem tā strādāt – dot viņiem iespēju eksperimentēt ar krāsām, piedot kaut kādam ķiņķēziņam tēlu, lai skolēns, nezīnu, kā to varētu nosaukt, lai viņš radoši strādā, lai piedāvātu savas idejas, nevis kā mums bija. Es praksē novēroju, tajā, klasē, kurā es biju, tie bērni vai nu bija pieraduši pie tā, ka (skolotāja) pieņem tikai vienu variantu, kad bija jāzīmē, es teicu, ka var zīmēt, nu īsti jebko nē, bet saistītu ar manu Latviju, var izvēlēties vai Rīgu, vai Brīvības pieminekli, vai kaut ko tādu... viņi tomēr skatījās, ko zīmēs klases līderis, un tad pārējie arī to pašu zīmēja. Pilnīgi nu tā: kā mums pašiem ir jāizvēlas? Viņi tādi apmulsuši bija no tā. Nu, es domāju, ka jāļauj bērniem radoši strādāt.

I: Pēc kādiem kritērijiem tu vērtē savus radošos darbus?

L: Viens no galvenajiem kritērijiem ir, ka, lai jebko, ko es uzzīmētu, es mācētu viņu aizstāvēt. Ka tieši tam, ja es esmu iedomājies uzzīmēt torni, un tas varbūt izskatās ne tā, kā visi torņi, man lielu plusu dotu tas, ja es varētu aizstāvēt sevi un cilvēkus pārliecināt, ka tas ir tornis, ka tas ir mans tornis, mans iedomātais tornis un kas tajā varētu dzīvot, un kam tas piederētu, vai ko viņš darītu.

I: Tā ir kaut kāda pārliecība par sevi, vai kaut kāds – stāstījums.

L: Nu drīzāk pārliecība... Protams, kritērijs ir arī, kas jāņem vērā ir, vai tas darbs nav tāds nevīžīgs, lai gan par to es arī vienmēr esmu domājusi, kas ir tas nevīžīgums. Varbūt manam darbam ir jēga (tieši tāpēc), ka tā lapa ir saburzīta, bet varbūt arī nav. Tas ir man reizēm ir tādas kā pretrunas, kad nonācu ar sevi.

I: Vai ir kāds tāds radošais darbs, kas tev ir tā īpaši palicis atmiņā?

L: Ja jau es tik ilgi domāju, tad laikam nav palicis. Nu nē, tā īpaši nav palicis.

Nu tajā skolā man patika pašai, ko mēs darījām – nu arī eksperimentēt – vilkt tās līnijas tā nezin kur, galvenais tik vilkt, un pēc tam saskaņot vai tur kaut kādu formu, vai tēliem nosaukumus.

I: Kāda jēga ir tam, ka mēs lekcijās kopīgi darbus apskatām un pārrunājam? Kādas ir grūtības un kas no tā paliek?

L: Tad, kad mēs vadījām (acīmredzot, stundu modelēšana), grūtības bija uzdot tos pareizos jautājumus uzdot, ko tu vēlies no tā kursa biedra, kurš tos darbus ir veidojis, lai atbildētu.. ko īsti tu vēlies, nevis vienkārši – vai patika vai nepatika. Vienkārši atrast tos īstos jautājumus, kas izvilinātu to atbildi. Bet plus ir tāds, ka man patika ieraudzīt, cik mēs kursā esam dažādas personības. Ar tiem darbiem varēja ieraudzīt, tas tomēr, kā kuram vairāk ir tā mākslinieciskā puse un kuram izdodas tā iespaidīgi uzzīmēt. Vai arī tur neizdodas tur iespaidīgi uzzīmēt, bet prot atkal pastāstīt, kas, protams, mums negāja tā ļoti raiti, bet tie, kas runāja, bija patikami uzklaust.

I: Ko tu vari mācīties no šīm lekcijām kā skolotāja?

L: Man vairāk palika tā kā mākslā. Arī praksē ejot es sapratu, ka vizuālā māksla nav priekš manis. Es viņu nevarētu arī tā novadīt. Vienīgais, ja man patika eksperimentēt, nu tad mēs ar tiem tikai bērniem eksperimentētu, bet lai izveidotu tos tie, kas saucas tie smukie darbi, tie, kas prasa to īsto vizuālo mākslu, noteiktās līnijas vai kas, vai man izdotos to iemācīt, es nezinu. Tāpēc es labāk to uzticētu kādam, kas ir speciālists šajā jomā. Bet vizuālo mākslu varētu ņemt vai kaut kādā audzināšanas stundā vai arī latviešu valodā. Nevis tīri: uzzīmē to, kas bija tajā pasākā, bet – kādu emociju paņemt, kā integrēti saistīt. To gan varētu.

I: Vai tu pati nodarbojies ar kaut ko radošu ikdienā?

L: Mans radošums ir mūzika. Jau no bērnības gāju mūzikas skolā, un visi kori, orķestri. Es spēlēju flautu, un tad reizēm man patīk tā vienkārši kaut ko paspēlēt skaļi, radīt skaņas, vai arī..

I: Ko tas tev dod, kādēļ tu to dari.

L: Es nezinu. Protams, tās ir patīkamas emocijas. Reizēm tāds gandarījums par to, ka es kaut ko māku. Ka man nav tā: es ne tāds kā tāds „parastais” cilvēks, nu labi, aiziet uz skolu, izdaru to, un man tikai tā māja skola, māja skola, bet man tomēr ir kori, tur atkal savi.., sajūst tās dziesmas emocijas, ko viņa grib sniegt, izlasīt to saturu, ja tā ir par Latviju, tad kādas ir autora jūtas pret Latviju. Reizēm, tas tā mulķīgi skan, ir kā liekas ceļošana laikā. Ja ņem tas komponists katrs savā gadsimtā, tās mīlas dziesmas. Reizēm var sajūst to laikmeta sajūt. Varbūt tas tikai man tā ir.

I: Kas bija grūti un kas bija sarežģīti metodikas lekcijās?

L: Nu tas tiešām grūti – tā, protams, konspekta rakstīšana. Tā mērķu formulēšana, tie uzdevumi. .. to visu uzlikt uz papīra atbilstoši prasībām. Tā kā mums te notiek visu priekšmetu metodikas, reizēm tie pasniedzēji katrs tā kā savādāk pasaka, kā ir jāformulē mērķis, katrs nākošais pasniedzējs pasaka savādāk, un tad tā apjūk. Grūti bija, nu, protams, pašā sākumā bija, tas nepierastais, kad ir jāpastāsta par savu darbu. Tas, kas iepriekš nebija darīts, tas bija kaut kas jauns, tas bija grūti, bet pēc tam jau pierada, pie visa jau var pierast.

I: Nu, kāds tad ir tavs mērķis, kad tu ej klasē, kad pārbaudīju visu pasniedzēju piedāvātās konstrukcijas?

L: Es gribu, lai pēc tās manas novadītās stundas, protams, bērni iegūst pozitīvas emocijas, ka viņš tajā stundā ir sajūties kā vērtība, nevis, ka viņš no stundas aiziet: „nu es atkal netiku pamanīts”, vai kaut kā „mani atkal aizskāra”, Bet tas, protams, ir ja mūsdienās vispār praksē kad es gāju ar to disciplīnu, nu tad reizēm vajadzēja tādu stingrāku vārdu. Bet, ja tas ir pelnīti, tad es domāju ir normāli, tas ir vajadzīgs, bet, ja nepelnīti, tad gan. Un vēl tajā mērķī.. var jau arī, man liekas, atsaukties uz to lielo, galveno mērķi, ka vajadzētu attīstīt vispusīgi harmonisku personību. Viņš gan garīgi attīstās, gan arī fiziski, es parasti ņemu to lielo mērķi.

I: Kā tu to realizē, pasaki saviem vārdiem. Kā tu ej uz to?

L: Viens ir tas, ka es pati mēģinu nest to gaišumu, ka eju klasē, ir jāsmaida, nav jā dusmojas. Tā ar smaidu. Un vēl, it sevišķi – lasīt literatūru, kad lasīšanā mēs runājam par to darbu, par to pamatdomu, es uzklāšu vairākus bērnus, un mēģinu tā kā ieklausīties atšķirīgākajos viedokļos, un bērniem arī mācīt, ka var būt visādi, ka nav tāds viens noteikts pareizais, bet galvenais, ka vispār kaut ko pateikt un izdomāt. Lai gan klases audzinātāja gan teica, ka beigās ir jānonāk pie viena kopīga secinājuma, nu, bet tas tā kaut kā jocīgi. Varbūt tas ir atkarīgs no tā, kāds ir katrs skolotājs. Ļoti palīdz, ja stundās ir humors, ja bērni var pasmieties. Esmu ievērojumi, ka viņiem patīk, ja runā atskaņās. Māja kāja. Viņi tad uzreiz kaut kā nosmīn, viņiem ir kaut kas interesants.

I: Kā tev izdevās ieklausīties, uzjautrināt bērnus.

L: Tas laikam ir paņemts no vienas dziesmas vārdiem; vai tu mani dzirdi, atver manu sirdi. Viens puisis izdomāja ar blakus lietām nodarboties, un es viņam saku: vai tu mani dzirdi, atver savu sirdi. Un tad bija tā: uh kas tas tāds par smieklīgu jociņu.

I: Kāda skolotāja tu esi?

L: Es domāju, ka esmu ļoti sirsnīga un labsirdīga, bet man nedaudz pietrūkst tās stingrības. Varbūt pat es reizēm atļauju to, ka man bērni pienāk pārāk tuvu, kas dažs labs jau to izmanto jau kā kāpšanu uz galvas. Var būt, ka laika gaitā, ar pieredzi es iemācīšos to stingrību. Kad es būšu mīļa, bet stingra – abi divi. Jebkurā gadījumā, es domāju, ka es nebūšu tā, ko bērni atcerēsies ar sliktām emocijām.

I: Kā tu rīkojies attiecībā uz bērnu daudzveidību? Vai tu to jūti, vai tu to ņem vērā kaut kādā veidā, vai tu ar to cīnies, ko tu ar to iesāc, ko tu ar to dari?

L: Es tā īpaši... man nekādu tādu paņēmienu nav. Bet es viņus pieņemu, kādi viņi ir. Ja tu tā domā savādāk, mēģinu viņu neaizvainot par to, ka viņš ir tā kā savādāks no tiem klases biedriem vai arī otrādi, tas klases biedrs ir atšķirīgs no viņa... Varbūt es tīri izjutu tos atšķirīgos tempus gan tajās visās stundās. Tos lēnākos tā kā vajadzēja tā kā paskubināt, pacienties mazliet ātrāk, lai nekavējas. Protams, es viņiem piedāvāju, es viņiem teicu, ka ja ir jautājumi vai neskaidrības stundas laikā, ka var pēc stundām vai starpbrīdī pienākt man klāt, ka es izskaidrošu. Un tiem ātrākajiem atkal ir jādod tie papilduzdevumi, grūtākie. Cik nu grūtākie, bet, lai viņiem ir ko darīt, lai viņiem nepaliek garlaicīgi..

I: Vai esi apmierināta ar savu praksi?

L: Ar šo pavasara praksi. Mums tā rudenī bija viena, tagad otra. Tad pavasarī man liekas, ka bija daudzreiz labāk, jo rudenī vispār tas bija tāds pirmais iemētiens tajā skolā, un tad nāca tās visas, ka tiešām sāk strādāt ar bērniem, kas ir tik dažādi. Tad jau pavasarī es jau zināju, kādi viņi ir un tad man pašai labāk veicās, Tā ka esmu apmierināta.

I: Paldies!

M intervija

Studente programmā „Sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu (vizuālo mākslu) pamatskolā”

I: Kādi ir bijuši Jūsu pārdzīvojumi, mācoties vizuālo mākslu?

M: Mana pieredze vizuālās mākslas izglītībā, var teikt, ka nebija nekāda, (kaut ko) iemācījies tikai, kad iestājos RPIVA un izvēlējos specializāciju “vizuālā māksla”. Var teikt, ka es sāku no nulles. Pamatskolā bija ļoti minimāli, tur bremzēja mūs izpausties. Kaut gan tai pašā laikā, man ļoti patika zīmēt, Es gribēju uz konkursiem sūtīt, bet es nepratu kā bērns aizsūtīt. Paaugos liekāka un dusmojos: vecāki ir inteligenti, bet nemāk bērnam aizsūtīt zīmējumu. Man daudz zīmējumi sazīmēti uz bēniņiem stāv. Skolā.. mums lika un mēs zīmējām kaut ko konkrētu. Man neko nemācīja tā teorētiski, lai izprastu, kas ir pretkrāsas un gaisma un ēna, neko tādu nē, tikai zīmējām, (kā pašī pratām).

I: Kādus secinājumus Jūs izdarījāt

M: Viena meitene bija uzzīmējusi bērzus, bet viņai tie bērzi bija nevis balti, bet melni uz lapas; man tieši patika, bet viņai nelika to zīmējumu (izstādē), viņai to atmeta atpakaļ; un es domāju, kāpēc tā.

I: Var teikt, tāda neizpratne.

M: Jā, skolotājs nebija ..., viņam bija laikam pienākums. Nē, tur nebija nekā. Tāpēc es arī sūtīju bērnus mākslas skolā. Mākslas talants man pašai ir, bet to es konstatēju tikai tagad, 40 gadu vecumā.

I: Kāda ir augstskolas pieredze?

M: Nu brīnišķīgi, es ļoti daudz ieguvu. Es iemācījies zīmējot atrasties, pārzināt mākslas vēsturi, visus tos laikus, vismaz minimāli, bet tagad vismaz kaut ko saprotu. Es šausmīgi daudz iemācījies, visu ķēru, ko varēju. Mēģināju aptvert. Bet man to negribas tagad nolikt atpakaļ plauktā, gribu turpināt. Ne jau dēļ tā diploma, bet tā, priekš sevis.

I: Vai Jūs kaut ko par sevi jaunu uzzinājāt? Vai mainījās kaut kādas domas?

M: Es domāju, ka es esmu tāda emocionāla, tāda brīva un domāju savādāk, un zīmējumos to varēja izteikt; un šeit neviens man to nenoliedza, uzslavēja to tavu dīvainību, tā varētu teikt, to tavu atšķirību. Nu ļoti brīvi..... Es varēju parādīt, kas es esmu, man nebija kompleksu. Kaut man arī iepriekš nebija tādu kompleksu. Tikai izteiks ar vārdiem es to nevarēju, kā es to varēju izteikt savos darbos. Es ... ļoti izteikties mākslā. Tagad jākopj.

I: Vai Jūs uzzinājāt kaut ko jaunu par citiem cilvēkiem?

M: Jā, arī. Mēs bijām visi atšķirīgi, un pavisam labi. Nē, to es zināju arī agrāk, ka mēs visi esam labi. JA pats esi labs, tad arī pārējie ir labi. Jā pārējie arī ir tādi.. gudri, un kaut kas cits ir viņos, un tas bija atšķirīgs, un tas atšķirīgais tādu apbrīnu radīja.

I: Kas no mācību procesa bija visvērtīgākais?

M: Man patika, ka es braucu uz šejieni, tie agrie rīti, braukt uz šejieni un pavadīt tās visas astoņas stundas. Es nekad nedomāju procesa laikā pēc iespējas ātrāk kaut ko beigt, kamēr vairs nespēju radoši strādāt, tad nu bija jābeidz. Trīs darbi – tas jau bija par daudz. Divus darbus varēja tā pilnvērtīgi, trešais jau bija priekš skaita.

No uzdevumiem man patika tās gaismas un ēnas, kad zīmēju tās ēnas, tad iznāk galā (priekšmets). Nevajag skatīties uz objektu, bet uz ēnām, un zīmējot ēnas, iznāk objekts. Visvieglākais tajā procesā man likās impresionisms, visgrūtākais man bija kubisms. Tāpēc es to arī izvēlējos diplomdarbā. Parasti jau izvēlas to vieglāko, bet es gāju tādu ceļu. Un tas ūdens arī, ko krūzē ielēja, ko vajadzēja zīmēt... Rī – vispirms ēnas, tad krūze iznāca...

I: Tie ir tādi uzdevumi, kas ir saistīti ar tādu.. ačgārnu domāšanu, skatīšanos.

M: Mēs vienmēr koncentrējamies tajā ūdenī, lai uzzīmētu, bet nemākam apskatīties apkārt.

I: Vai Jūs kaut ko secināt no tā?

M: Jā, vieglāk zīmēt, nav jādodomā, kā tas izskatīsies, viņš jau tur sanāk. Tā ir vieglāk.

I: Vai bija kāda jēga darbu vērtēšanai?

M: Jā, pilnīgi. Vārdu krājums un atslēgas vārdi vizuālajā mākslā. Neesmu nekad tik daudz īpašības vārdus lietojusi. Nezinu, gleznojot viņi vienkārši kaut kur radās, nebija jādodomā šausmīgi saspringti. Viņi nāca. Man viss baigi patika.

I: Vai Jūs piefiksējāt kādu brīdi, kad Jūs jutāt, ka Jūs maināties?

M: Bija brīži, kad es atrados tādā kā lidojumā, problēmas ir aizgājušas nebūtībā.

I: Ko tas Jums deva kā skolotājai?

M: Man patika, ka mācīja izteikties par darbiem. Izteikties par savu darbu, skatīties citu darbus, un klausīties, ko viņi saka. Tās atšķirības varēja saskatīt, ka var gleznot tā un tā, ka cilvēks ir un iemācīt to, ka sliktu darbu nav. Bērni (ejot praksē) jau baigi savus darbus noliek. Vispār jau grūti bērniem iemācīt saskatīt savā zīmējumā, ko viņš ir veicis, ka tas ir labu darbu veicis. Lai nebūtu tas zemais pašnovērtējums. Jā, tā ir problēma. Man pilnīgi tā bēdīgi palika, ka bērns saka, ka tas ir slikti, ka nav nekā (laba) uzzīmējis. Nezinu, kāpēc viņiem tā ir, varbūt tas nāk no ģimenes? Klasē tikai divām meitenēm no astoņpadsmit skolēniem bija pozitīvs vērtējums. Un es domāju, ka tā vērtējot var to visu panākt. Par katru darbiņu vajag izteikties, un tad rodas tās pozitīvās emocijas, citādi viņi ir tādi kā ļauni. Jā, to labumu un gaišumu, ko es paņēmu no šejienes, to iemācīt arī bērniem.

I: Vai Jums ir kāds īpašs atklājums mākslā?

M: Man viss jau bija atklājums. Es nezināju, ka es protu zīmēt. Tas man bija tas lielākais atklājums, ka es protu zīmēt, un arī visi pārējie prot. Tas man tāds globāls atklājums. Nav tā, ka ir tādi, kas prot, un tādi, kas neprot.

I: Ko Jūs gribētu dot saviem skolēniem?

M: Saprast, ka vērtīgs ir paša paveiktais darbs. Skolā nerunā par zīmējumiem. Ir pelēcība. Es negribētu, ka viss ir pelēks, visi vienādi.

I: Iesiet skolā strādāt?

M: Jā, pie tam vizuālo mākslu. Un ja varētu tālāk (mācīties).

I: Paldies!

A intervija

Studente programmā „Sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu (vizuālo mākslu) pamatskolā”.

Nu, skolā mums jau arī tā bija, ja bija jāzīmē puķes, tad visi zīmēja vienādas puķes. Man liekas tas variants arī šodien bieži skolās tāpat notiek. Bet neko. Es skaitījos laba zīmētāja, braucu uz olimpiādēm. Tad es arī zīmēju pēc standarta, tā, kā vajag. Tā kā man vairāk patikās zīmēt ar zīmuli, bet tur atkal nebija jāzīmē ar zīmuli, bet man ar krāsām šausmīgi nepatikās. Bet patiesībā, nekās īpašs no skolas laika zīmēšanas man nav palicis, jo tas bija nekā. Nav arī nekāds tāds riebums pret zīmēšanu, tas vienkārši bija nekā. Bet zīmēšana man iepatikās tagad. Un neko, tā skatīšanās un to mākslu kā tādu arī jau pamainījās pilnīgi. Bet arī tikai tagad, šajā te skolā. Es netīšām atnācu uz to (vizuālās mākslas specializāciju). Man joprojām šausmīgs prieks, ka es izvēlējos nākt uz vizuālo mākslu, jo es biju domājusi iet uz latviešu valodu. Bet, tad es domāju, ka man kādreiz vajag arī tā vienkārši atpūsties, man arī reklamēja, ka esot tā ļoti feini, nu tad es arī atnācu. Un tad es domāju, man tas darbs, un tie bērni, un tad vēl mocīties ar to latviešu valodu. Un redz, praktiski tas viss izvērtās tā ļoti savādāk, man tas ļoti iepatikās tā lieta (smejas). Un tagad es kā traka rakņājos pa visādām mākslas grāmatām, un tā es briesmīgi aizrāvos ar to lietu.

I: No tad pasakiet, kas ir tas, kas liek jums teikt, ka ir kaut kas labs noticis.

A: Nu, piemēram, tagad man šķiet, ka man varētu patīkties un es ļoti labi varētu strādāt skolā. Jo es jau skolā iestājos tāpēc, ka man ir trīs bērni, un, ka tas varētu būt vērtīgi priekš manis, kaut kas jauns un tā, bet nekad ne ar domu strādāt par skolotāju. Bet tagad dēļ tās zīmēšanas, dēļ tām visām stundām tas ir mainījies., un man liekas, ka to visu var, es arī to praksi izgāju ar lielu prieku. Un tad man tagad ir ļoti interesanti pavērot, cik ļoti dažādi ir tie bērni, un ar to zīmēšanos to tā labi var redzēt. Viņiem tas raksturs parādās zīmēšanas stundās, kādi viņi ir. Un ne tikai zīmēšanas, ir jau arī citās, bet ar to zīmēšanu man tas tā aizgāja. Un savu kursa darbu un diplomdarbu es rakstīšu tālāk par pašapziņu saistībā ar vizuālo mākslu, kā to tajās stundās sekmēt. Un es kaut kā tik ļoti aizrāvos ar to visu, ka man liekas, ka tur patiesībā var izdarīt lielas lietas, ja to tā no sirds dara, ja tam ir laika, ja to tā ilgstošāk; pāris nodarbībās to noteikti nevar izdarīt, bet ja to tā ilgāk dara, tur patiesībā ir ļoti daudz tās iespējas. Jo bērniem tur ir milzīgas iespējas, pirmkārt, izteikties, pateikt, ko viņi grib, protams, ja skolotājs to ļauj. Jo ļoti bieži, kā es to praksē dzirdēju, nu ir jau tie standarti, ir bildītes priekšā un viņi tās vienkārši kopē. Ir labi, ir arī jānācās kopēt, tā ir cita lieta, Man liekas, ka tā jēga ir tā, ka tu vari pateikt kaut ko par sevi vai no sevis, nu vienalga.

I: Vai varētu teiks, ka jūs mācoties esat kaut ko pateikusi par sevi un no sevis?

A: Es nezinu vai kaut ko pateikt. Es gan pati par sevi esmu atklājusi, tas gan. Es pat pabrīnījos par to nevis tīri, ka man tur būtu baigā mācēšana, bet par to, ka es esmu savādāka, nekā es biju iedomājusies. Nu es tā kā tāda rezervēta, nu savākta vienmēr esmu, nu tāds ērts cilvēks, nekad nekašķējos. Bet ar to zīmēšanu e sapratu, ka es varu ne jau tādā sliktā nozīmē, bet tādā labā nozīmē, es varu vienkārši ņemt un kaut ko darīt. Man tikai zēl, ka tas man parādījās, var teikt, tikai pēdējās nodarbībās. Tas bija tā ārkārtīgi feini, tīri vai zēl palikās, ka tas kurss beidzas, varētu pāris gadus vēl braukāt un turpināt. Tas tā tīri par sevi, bet arī par bērniem arī tajā skolā un vispār, skatoties uz cilvēkiem, ka es paskatos uz viņiem kaut kā tā savādāk, ka nav jau visi cilvēki pēc kaut kādiem standartiem, nē tā es arī nekad īsti neesmu domājusi, bet man patikās tajā skolā pavērot, kā tās rakstura īpašības tiem bērniem izpaužas tajās stundās. Tas vienkārši ļoti interesanti, man patīk. Un interesanti arī tie bērni, kad praksē taisīja, un arī tam kursa darbam vajadzēja vienkārši tāds eksperiments. Skolotāja man arī ļāva tur ņemties, viņa teica, ka viņa no tā neko nesaprotot, lai es daru, ko es gribu. Mēs tādus eksperimentus taisījām, es patiesībā pabrīnījos, kā tie bērni pārvēršas pāris stundu laikā, kad viņiem ļauj tā brīvi. Sākumā viņi pabrīnījās, jo viņi dara to, ko nekad mūžā nav darījuši. Nu tā ļoti interesanti, ļauj tā, atplaukst. Es tā nebiju domājusi par tādām lietām. U, piemēram, tīri uz mākslu kā tādu es arī skatījos pavisam savādāk, jo lielāko tiesu no kaut kādiem darbiem man vienkārši nepatika. Nē, man vienmēr ir patikušas kaut kādas savdabīgas lietas, bet lielākoties man gleznas un tādas lietas likās tādas nu nekādas. Tagad es paskatos uz to pavisam savādāk, nav jau jābūt tā., tur ir daudzas lietas, ko tur vienkārši var ieraudzīt, ka tur ir jāapskatās no dažādiem viedokļiem. Tāpat kā cilvēkam nekad nav viena patiesība, bet ir daudzas, tāpat arī tajā mākslā. Uz izstādēm es tagad tā pabraukāju un paskatījos, Es, piemēram, atklāju, ka manam vīram arī tās lietas ārkārtīgi patīk, dzīvojam piecpadsmit gadus kopā, bet es to nezināju. Viņam ļoti patīk iet uz izstādēm, viņam ļoti patīk, viņš šausmīgi man spriedelē par gleznām, par mākslu, un es uz viņu skatos, muti atplētusi. Tā, lūk, pēc 15 gadiem. Tā ka daudz kas patiesībā ir pamainījies.

I: Kā jūs jūtat savu varēšanu, pārliecību par sevi?

A: Tīri praktiski. Piemēram, man nav vairs bail no krāsām. Jā, tas ir ļoti daudz, jo es vienmēr tikai ar zīmuli, nē, ar zīmuli man vienmēr ir paticies, man arī tagad patīk. Tagad es varu arī pat bez zīmūļa, vienkārši ar pildspalvu, ar melnbaltu uztaisīt kaut ko. Un tā uztvere iz bišķīt mainījies. Par sevi es varu teikt, ka man ir daudz labāk zīmēt no dabas, es nevarētu, es nezinu vai man sanāktu pēc iztēles vai tāda veida darbi. Kas arī interesanti, es pirmo reizi mūžā cilvēku uzzīmēju. Tas bija šausmīgi jauki, man ļoti patikās, es arī nezinu, vai tur kaut kas baigi sanāca, bet tas, ka es vismaz uzdrīkstos. Es kādreiz to vienkārši nedarītu. Bet tagad man liekas, ka, ja ļoti gribētu, tad arī varētu to. Tā pārliecība par sevi ir citādāka. Tīri tehniski, protams, tur ir daudz ko darīt, es nerunāju par to, bet tādā sajūtu līmenī, par to pārliecību, kaut kā liekas, ka, ja pie tā piestrādātu, ...Un otrs, man liekas, es nevarētu nekad tā zīmēt pēc pasūtījuma, es varu spontāni, to, kas sanāk uzreiz. 11.21 Nevaru, teiksim, turpināt tur dienas vai kā. Tā kā mums tai gala darbā bija jātaisa skices noteikti, man viņas visas aizlidoja miskastē, vienalga, kādas viņas bija. Rezultātā pēdējā naktī sataisīju darbu.. Varbūt, ka tas ir tieši tas, ko man vajag tā solīdi, skaisti dzīvojot kaut ko tādu

spontānu līdzsvaram. Tāpēc arī nevar saplānot savus darbus vai kaut ko tamlīdzīgu. Man vajag nu tā.. Jo man jau ļoti reti tā sanāk, ka es varu tā spontāni darīt, teiksim, dzīvojot ar trijiem bērniem maziem un vīru, un darbs un viss pārējais, nu tā priekš sevis, tādām atpūtas lietām, vaļaspriekiem jau vispār neiznāk laika. Nu reizēm, tas ir tā, kad man iznāk laiks vai arī kopā ar bērniem es varu kaut ko tā, ko taņī brīdī gribas, to es daru.

I: Kāda jēga ir bijusi vērtēšanai, kā mēs to darījām.

A: Jēga no tās vērtēšanas? Oi, tas jau ir tā pasākuma nagla, man liekas. Patiesībā ārkārtīgi daudz no tā, jo tieši vērtēšana ir tā, kas liek paskatīties uz to visu citādāk. Pilnīgi un galīgi. Vienkārši neesi par to padomājis citādāk. Ja nebūtu tā vērtēšana, man tas uzskats nezīnu, vai būtu mainījies. Ar to, ka sāk piedomāt, o principā jau tur, kur tu redzi krāsu pleķus, ka tur jau ir kaut kādas sajūtas un vienkārši kaut kas tāds citādāks. Un ka tu arī vari vienkārši ar krāsu pleķiem izlikt to, ko tu jūti. Tīri dēļ tās vērtēšanas, tās apspriešanas un visa pārējā pilnīgi pamainījās uzskats, skats uz kaut kādām gleznām kā tādām. Man nekad nebija ienācis prātā, ka tik kolosāli var gleznas izmatot, piemēram, skolā, sākot jau ar pirmām klasītēm, ar maziņiem bērniņiem pavīsam. Un protams, ne jau ņemt viņas un apspriest un tā, bet vai kaut kādas detaļas, vai tā kā mēs darījām vienā skoliņā, kad mēs par portretiem runājām otrajā klasītē. Salīdzinājām mākslas darbus, kādas tās tavas sajūtas var izteikt uzzīmējot. Ja tu jūties slikti, tev varbūt ir acis tādas, mute tāda, tamlīdzīga. Ka r mazajiem bērniem jau var kolosāli ar to strādāt. U, ja nebūtu bijusi tā runāšana, tā vērtēšana un tamlīdzīgi, tad jau nekā tamlīdzīga arī nebūtu.

Jo tā ir, ka tai skolā mēs ar tiem bērniem diezgan daudz, tā stunda ir pati par īsu, mēs vienkārši jau tā darba laikā, lai nebūtu tā, ka mēs nu tagad beidzam, un tagad tikai vērtējam, mēs jau procesa laikā par to spriedām, man tā kaut kā bija vieglāk. Nevarēja kaut kā nodalīt, tagad visi beidzam darbu, tagad visi rindiņā vērtējam. Tad arī tie bērni tā paskatās, tā pati nelaime, kas man "smuks – nesmuks". Viņi tad arī beigās sāk nu tā "kāpēc?" kāpēc tam vienam tas darbs izskatās tā un otram šitā, un, ka īsti varbūt nav nemaz "pareizi – nepareizi", bet vienkārši pateikt, kāpēc tu esi uzzīmējis tieši tā, kāpēc tev tā likās. Un bērni arī sāka vienkārši skicītes, kas ir tajās 30 minūtēs ar zīmuli uztaisītas, viņi uz tām skatās savādāk tīri dēļ tās vērtēšanas. Nav būtiski tur atzīme, vai kaut kas tamlīdzīgs, bet darbu vispār paanalizēt. Un tie bērni iemācās pateikt kaut ko, ko viņi domā. Jo vispār jau bērniem ir grūti pateikt, ko viņi domā, ne tikai bērniem, man arī. Kaut ko izdara, bet pateikt par to jau nevar neko. Bērni iemācās vērtēšanu un iemācās vienkārši parunāt par savām domām, un ne tikai par savām, arī par citu darbiem.

I: Un ja jums teiktu, ka tas laiks, kas tiek veltīts vērtēšanai tiek atņemts zīmēšanai; būtu labāk kaut ko vairāk izdarījuši?

A: Tas, protams, paņem laiku. Tai plikai zīmēšanai jau nav jēgas. Nē es nedomāju, ka vispār nav jēgas, bet to pliko zīmēšanu var arī mājās aiz gara laika un tamlīdzīgi, bet man jau liekas, ka tām stundām ir jēga tikai tad, ja ir tā vērtēšana vai analīze. Es nezīnu, vai ir pareizi to saukt par vērtēšanu, tā ir analīze. Par to procesu un par to darbu kā tādu. Es biju mākslas skolā, un tur darbi vispār netika vērtēti. Es pabrīnījos, tā ir mākslas skola, viņiem ir ļoti daudz zīmēšanas stundu. Viņi izdara, noliek savus darbus un skolotāja, kad ir laika, ieliek atzīmi, un ar to tas process beidzas. Viņa teiksim stundas sākuma pastāsta, kas ir jādara, un ar to tas process beidzas. Bet es domāju, kāda tam ir jēga, jo patiesībā tiem bērniem nekas nemainās. Ir viena stunda, nākamā stunda ir tāda pati, tad atkal tāda pati. Tas tā diezgan muļķīgi, jo bērns varētu arī darīt savādāk. Nekas nemainās, viņam katru dienu ir viens un tas pats. Neteiksim, ka tur ir kaut kādas kļūdas, bet tas, ko viņš dara ir tik ļoti viens un tas pats. Protams, tehnikas vairāk nostrādā, bet tīri tā viņam nekas tajos darbos nemainās. Ar to izrunāšanu, ar to salīdzināšanu viņš iegūtu, varētu saprast, vismaz man tas tā bija, to daudzveidību. Bez tās vērtēšanas, es nezīnu, nē ir jau labi arī vienkārši zīmēt, atpūsties, bet tā ir atkal cita lieta.

Par laiku, tas ir vienkārši briesmīgi Bet es domāju tā, ka skolotājs var saplānot vairākas nodarbības kopā, nevis tā, ka šodien darām vienu, bet nākamajā reizē pilnīgi citu, tas tā analīze, tāda mīksta tā pāreja no vienas tēmas uz otru. Tad ir gan tiem bērniem vieglāk, gan tā analizēšana, tas aiziet tā organiski. Tas vienkārši iederas tajā procesā. Un tad arī varbūt nemaz neiznāk zaudēt tik briesmīgi daudz laika no zīmēšanas. Bet ir par to laiku jādomā, tas ir vienkārši briesmīgi (ka laika ir tik maz).

I: Kādā veidā vizuālās mākslas studijas tā, kā mēs to esam darījuši – ar vienkāršiem vizuāliem līdzekļiem, bet daudzveidīgām domāšanas lietām un šo te vērtēšanu, ko tas ir devis jums kā skolotājam?

A: Kā lai es to tā pasaku? Attiecībā ar skolēniem tas palīdz krietni vairāk iepazīt bērnus, izprast bērnus, pieņemt viņu dažādību un atšķirību. Un interesanti ir tas, ka bērniem var dot ļoti daudz pozitīvas emocijas. Man pašai ir tā gadījies, ka tu atnāc un bērni ir kašķīgi vai drūmi, un ka tajās stundās viņi vienkārši atplaukst, viņi darbojas, acis ieplētuši. Nu vienmēr jau nevajag arī visu tik pozitīvu, bet arī tās pozitīvās emocijas tiem bērniem var iedot. Un nevis ar to, ka viņiem liek tur zīmēt un šitā un viņi ir tik ļoti saspringti, protams, viņi to nevar izdarīt, pirmā klasītē tur. Viņi bieži nevar izdarīt to, ko skolotāja no viņiem prasa; viņi paliek dusmīgi, paliek ērcīgi, neapmierināti skrien no klases prom, es to nevaru izdarīt, kam man to vajag. Es domāju, ka tieši otrādi, nesaspriegstot var tīri otrādi panākt, ka viņi atplaukst, viņi grib darboties, viņiem visa tā lieta patīk un viņi patiesībā atpūšas, nomierinās, relaksējas stundā. Jo arī man tā bija, kad es skolā gāju, zīmēšanas stundas nevienam jau viņas nepatika. Bet man liekas, ka tas ir pilnīgs absurds, tām, vajadzētu būt lietām, kas bērnam patīk. Tu beidzot vari darīt to, tas nav tā kā lasīšana, kur process varētu arī nepatīkt. Tai zīmēšanā vajadzētu būt tā, ka bērni var tā kā parādīt sevi, ka viņi tā kā atplaukst, un, ja viņiem neiet tajā matemātikā, tad zīmēšanā katrs kaut ko var izdarīt. Kaut o viņš var, nav tā, ka bērns nevar pilnīgi neko. Tā varētu būt tā vieta, kur parādīt, jā, es kaut ko varu, varu uztaisīt, varu izdarīt. Kad es mācījos pamatskolā, nepatika, jo neviens jau nevar izdarīt, nokopēt to, ko var izdarīt skolotāja, vai to, kas jau ir gleznā. Nu tad izdara vienkārši pilnīgi otrādu procesu. Nu, ja tev tas process riebjas, fūi, man riebjas zīmēt, fūi, es nemāku gleznot, es nemāku izzīmēt cilvēku. Es pati redzēju, ka otrai klasītei lika zīmēt cilvēku, tas bija pilnīgs murgs un šausmas, es pat nezīnu, vai tā skolotāja pati tā mācēja uzzīmēt. Tai pat laikā viņa varētu, mēs otrā klasītē ar tām shēmiņām – taisīt tādas gleznas... Jā es domāju, ka galvenais ir nerādīt bērnos riebumu pret to. Tu vari feini justies un jebkurš cilvēks, jebkurš no bērniem tajā jomā var kaut ko uzdarīt, vienam varbūt labāk krāsa, vienam zīmulis, tas tā tīri tehniski, bet tīri emocionāli, es domāju, tas var būt ļoti pozitīvi. Bērniem patīk tāda veida nodarbības. Kādreiz es nebiju iedomājusies, ka to tā var darīt. Kad es iestājos skolā „nekad par skolotāju”! Bet tagad es pilnīgi otrādi, ja tagad man būtu tāda iespēja, es ļoti labi varētu iet un ar bērniem darboties, man pat patīktu.

2. pielikums Kvantitatīvo datu primārā apstrāde

2.1. pielikums

Pētījuma bāzes struktūra. Frekvences

studiju programma

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 47 | 17,2 | 17,3 | 17,3 |
| | 2,00 | 146 | 53,5 | 53,9 | 71,2 |
| | 3,00 | 28 | 10,3 | 10,3 | 81,5 |
| | 4,00 | 50 | 18,3 | 18,5 | 100,0 |
| | Total | 271 | 99,3 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | ,7 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

vecums

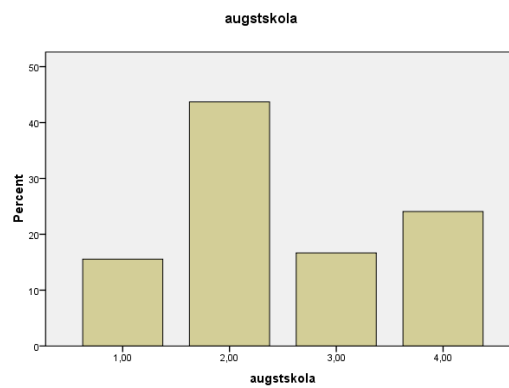
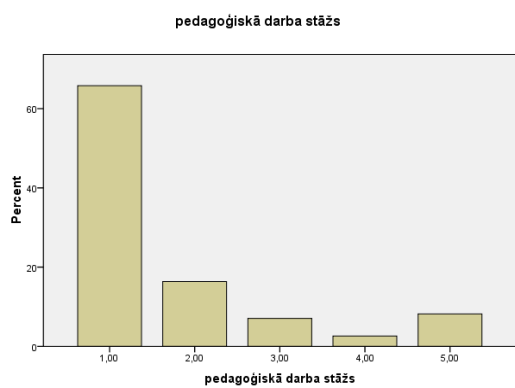
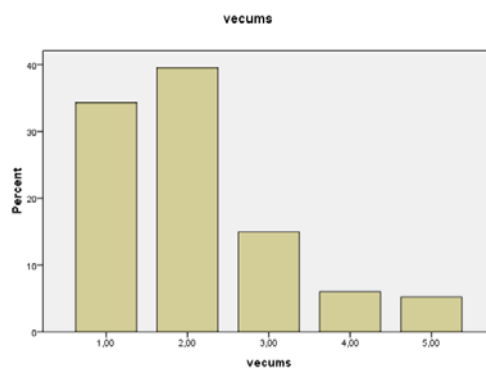
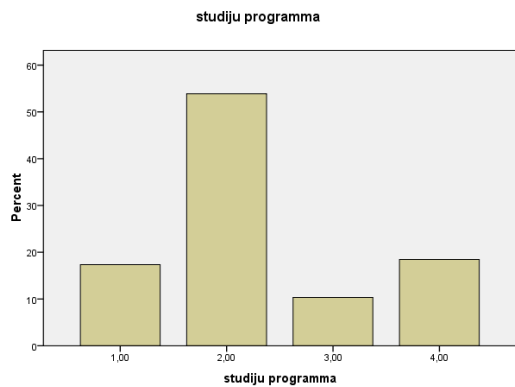
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 92 | 33,7 | 34,3 | 34,3 |
| | 2,00 | 106 | 38,8 | 39,6 | 73,9 |
| | 3,00 | 40 | 14,7 | 14,9 | 88,8 |
| | 4,00 | 16 | 5,9 | 6,0 | 94,8 |
| | 5,00 | 14 | 5,1 | 5,2 | 100,0 |
| | Total | 268 | 98,2 | 100,0 | |
| Missing | System | 5 | 1,8 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

pedagoģiskā darba stāžs

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 177 | 64,8 | 65,8 | 65,8 |
| | 2,00 | 44 | 16,1 | 16,4 | 82,2 |
| | 3,00 | 19 | 7,0 | 7,1 | 89,2 |
| | 4,00 | 7 | 2,6 | 2,6 | 91,8 |
| | 5,00 | 22 | 8,1 | 8,2 | 100,0 |
| | Total | 269 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 1,5 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

augstskola

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 42 | 15,4 | 15,6 | 15,6 |
| | 2,00 | 118 | 43,2 | 43,7 | 59,3 |
| | 3,00 | 45 | 16,5 | 16,7 | 75,9 |
| | 4,00 | 65 | 23,8 | 24,1 | 100,0 |
| | Total | 270 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,1 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |



2.2. pielikums

Topošo skolotāju profesionālās vērtības. Statistika

Daudzveidība kā vērtība

| Nr | Mainīgais* | Vidējais | Stand. kļūda | Stand. novirze | Variance | Mainīgā vērtība % no visiem studentiem | | | | |
|----|---|----------|--------------|----------------|----------|---|----|----|----|---|
| | | | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Profesiju izvēlējos, jo: interesants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties | 4,2030 | ,05355 | ,88158 | ,777 | 45 | 37 | 13 | 4 | 1 |
| 2 | Skolotāja darbs ir: novērot, saskatīt, uzklaust | 4,4301 | ,850 | ,76035 | ,578 | 59 | 29 | 12 | 0 | 0 |
| 3 | Skolotāja darbs ir: aizraut, iedvesmot, radīt interesi | 4,6667 | ,03456 | ,57095 | ,326 | 69 | 27 | 3 | 1 | 0 |
| 4 | Ir svarīgi: piedzīvojumi, pretrunas, pārsteigumi. | 3,2177 | ,06858 | 1,1290 | 1,275 | 13 | 29 | 32 | 17 | 9 |
| 5 | Ir svarīgi: individuālu, kulturāu, sociālu atšķirību kopšana | 4,0198 | ,05436 | ,86292 | ,745 | 67 | 26 | 6 | 1 | 0 |
| 7 | Ir svarīgi: emocionālitate, savilņojums, prieks. | 4,2757 | ,04973 | ,82022 | ,673 | 47 | 38 | 12 | 3 | 0 |
| 8 | Profesiju izvēlējos, jo: gribu dalities tajā, ko zinu | 4,1407 | ,05611 | ,92196 | ,850 | 44 | 36 | 16 | 3 | 1 |
| 9 | Skolotāja darbs ir: zināt, pazīt, izprast | 4,4066 | ,04552 | ,75212 | ,575 | 54 | 35 | 9 | 2 | 0 |
| 10 | Ir svarīgi: mācību vielas vienkāršība, saprotamība un pareizība | 4,4816 | ,04294 | ,70817 | ,502 | 59 | 33 | 7 | 0 | 1 |
| 11 | Ir svarīgi: vispārīgas, stabilas, zināšanas noteiktā zinātnes vai mākslas nozarē. | 3,8419 | ,06009 | ,99111 | ,982 | 29 | 39 | 23 | 8 | 1 |
| 12 | Ir svarīgi: noteiktu zināšanu un prasmju apguve pēc standarta. | 3,5919 | ,06398 | 1,0551 | 1,113 | 22 | 39 | 24 | 11 | 4 |
| 13 | Ir svarīgi: tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības | 4,2878 | ,05625 | ,92606 | ,858 | 53 | 30 | 12 | 4 | 1 |

Individualitāte kā vērtība

| Nr | Mainīgais* | Vidējais | Stand. kļūda | Stand. novirze | Variance | Mainīgā vērtība % no visiem studentiem | | | | |
|----|---|----------|--------------|----------------|----------|---|----|----|----|---|
| | | | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Profesiju izvēlējos, jo: ir gandarījums redzēt, kā bērns top par personību | 4,4170 | ,05253 | ,86470 | ,748 | 60 | 27 | 9 | 2 | 2 |
| 2 | Skolotāja darbs ir: radīt apstākļus, ļaut, netraucēt | 3,9853 | ,05611 | ,95475 | ,912 | 34 | 39 | 20 | 6 | 1 |
| 3 | Skolotāja darbs ir: iedrošināt, atraisīt, atbalstīt | 4,5699 | ,04399 | ,72558 | ,526 | 67 | 22 | 10 | 1 | 0 |
| 4 | Skolotāja darbs ir: skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība | 4,5809 | ,04105 | ,67704 | ,458 | 67 | 26 | 6 | 1 | 0 |
| 5 | Ir svarīgi: skolēniem personiski nozīmīgas informācijas atlase un kritiska izvērtēšana. | 3,8456 | ,05724 | ,94403 | ,891 | 28 | 38 | 25 | 8 | 1 |
| 6. | Ir svarīgi: paškontrolē un pašvērtējums | 4,4325 | ,04566 | ,72478 | ,525 | 57 | 33 | 10 | 0 | 0 |
| 7. | Profesiju izvēlējos, jo: gribu dalities tajā, ko zinu | 4,1407 | ,05611 | ,92196 | ,850 | 42 | 36 | 18 | 3 | 1 |
| 8 | Skolotāja darbs ir: mācīt, skaidrot, dot padomus | 4,4081 | ,05019 | ,81259 | ,685 | 61 | 24 | 12 | 3 | 0 |
| 9 | Skolotāja darbs ir: kontrolēt. Pārbaudīt | 3,5351 | ,06113 | 1,00631 | 1,013 | 19 | 37 | 32 | 8 | 4 |
| 10 | Skolotāja darbs ir: novērtēt, uzslavēt, nosodīt | 3,5809 | ,06632 | 1,09379 | 1,196 | 27 | 28 | 30 | 11 | 4 |
| 11 | Ir svarīgi: noteiktu zināšanu un prasmju apguve pēc standarta. | 3,5919 | ,06398 | 1,05513 | 1,113 | 22 | 40 | 24 | 10 | 4 |
| 12 | Ir svarīgi: sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte | 3,5317 | ,06246 | ,99149 | ,983 | 38 | 46 | 11 | 4 | 1 |

* mainīgie grupēti atbilstoši teorētiski pamatotajiem SPV kritērijiem

Mīdarbība kā vērtība

| Nr | Mainīgais* | Vidējais | Stand. kļūda | Stand. novirze | Variance | Mainīgā vērtība % no visiem studentiem | | | | |
|----|--|----------|--------------|----------------|----------|---|----|----|----|---|
| | | | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Profesiju izvēlējos, jo: vēlos darīt pasauli labāku | 3,8893 | ,06216 | 1,02321 | 1,047 | 32 | 37 | 23 | 7 | 1 |
| 2 | Skolotāja darbs ir: sarunāties, sadarboties | 4,5331 | ,04227 | ,69713 | ,486 | 62 | 32 | 4 | 2 | 0 |
| 3 | Skolotāja darbs ir: iesaistīt, organizēt, saskaņot | 4,2904 | ,04746 | ,78278 | ,613 | 48 | 39 | 10 | 3 | 0 |
| 4 | Skolotāja darbs ir: apliecināt, mīlēt, atsaukties | 4,1476 | ,05150 | ,84786 | ,719 | 41 | 35 | 20 | 4 | 0 |
| 5 | Ir svarīgi: aktīva piedalīšanās, iesaistīšanās, sadarbība | 4,6295 | ,03963 | ,62783 | ,394 | 69 | 23 | 7 | 1 | 0 |
| 6. | Ir svarīgi: cilvēcīgas attiecības, godbijība, cieņa | 4,6801 | ,03555 | ,58635 | ,344 | 73 | 23 | 3 | 1 | 0 |
| 7 | Ir svarīgi: iekļaušanās par sevi lielākā kopībā – dabā, tautā, cilvēcē, pasaulē. | 4,0662 | ,05034 | ,83026 | ,689 | 32 | 46 | 18 | 4 | 0 |
| 8 | Profesiju izvēlējos, jo: patīk būt bērnu sabiedrībā | 4,2435 | ,05557 | ,91475 | ,837 | 49 | 33 | 12 | 5 | 1 |
| 9 | Skolotāja darbs ir: nodrošināt kārtību | 3,8162 | ,06172 | 1,01794 | 1,036 | 28 | 43 | 18 | 8 | 3 |
| 10 | Skolotāja darbs ir: runāt, pārliecināt | 3,9852 | ,05774 | ,95052 | ,903 | 36 | 35 | 23 | 5 | 1 |
| 11 | Skolotāja darbs ir: novērtēt, uzslavēt, nosodīt | 3,5809 | ,06632 | 1,09379 | 1,196 | 28 | 27 | 30 | 11 | 4 |
| 12 | Ir svarīgi: sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte | 3,5317 | ,06246 | ,99149 | ,983 | 19 | 23 | 37 | 9 | 3 |
| 13 | Ir svarīgi: tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības | 4,2878 | ,05625 | ,92606 | ,858 | 54 | 29 | 12 | 4 | 1 |
| | Ir svarīgi: pieklājība, tolerance, morāles normu ievērošana | 4,5956 | ,03890 | ,64148 | ,411 | 67 | 26 | 6 | 1 | 0 |

Profesionālā autonomija kā vērtība

| Nr | Mainīgais* | Vidējais | Stand. kļūda | Stand. novirze | Variance | Mainīgā vērtība % no visiem studentiem | | | | |
|----|---|----------|--------------|----------------|----------|---|----|----|---|----|
| | | | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Profesiju izvēlējos, jo: tas ir mans aicinājums | 3,7096 | ,06630 | 1,09352 | 1,196 | 29 | 33 | 28 | 6 | 4 |
| 2 | Profesiju izvēlējos, jo: interesants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties | 4,2030 | ,05355 | ,88158 | ,777 | 44 | 37 | 14 | 4 | 1 |
| 3 | Skolotāja darbs ir: izvēlēties, pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību | 4,0554 | ,05435 | ,89478 | ,801 | 36 | 42 | 17 | 4 | 1 |
| 4 | Skolotāja darbs ir: mācīties, izzināt, pētīt | 4,3667 | ,05070 | ,83310 | ,694 | 55 | 30 | 11 | 4 | 0 |
| 5 | Skolotāja darbs ir: reflektēt, analizēt, filozofēt | 3,7316 | ,05978 | ,98589 | ,972 | 25 | 38 | 26 | 9 | 2 |
| 6. | Skolotāja darbs ir: brīvi justies, būt pārliecinātam par sevi. | 4,5238 | ,04786 | ,75968 | ,577 | 70 | 21 | 7 | 2 | 0 |
| 7 | Profesiju izvēlējos, jo: vajadzība iegūt augstāko izglītību | 4,1661 | ,06731 | 1,10810 | 1,228 | 57 | 24 | 9 | 5 | 5 |
| 8 | Profesiju izvēlējos, jo: vajadzīga profesija | 3,8598 | ,07813 | 1,28621 | 1,654 | 45 | 21 | 20 | 4 | 10 |
| 9 | Skolotāja darbs ir: izpildīt, mēģināt | 3,9148 | ,05441 | ,89410 | ,799 | 29 | 43 | 20 | 8 | 0 |
| 10 | Skolotāja darbs ir: panākt, sasniegt | 4,1544 | ,05331 | ,87927 | ,773 | 43 | 36 | 16 | 5 | 0 |
| 11 | Skolotāja darbs ir: patikt | 3,8897 | ,06301 | 1,03925 | 1,080 | 33 | 34 | 22 | 8 | 3 |
| 12 | Skolotāja darbs ir: rēķināties | 4,1370 | ,05114 | ,84027 | ,706 | 39 | 39 | 18 | 4 | 0 |

* mainīgie grupēti atbilstoši teorētiski pamatotajiem SPV kritērijiem

2.3. pielikums

Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze. Statistika

| | Skaitis | Amplitūda | Minimālā vērtība | Maksimālā vērtība | Vidējais | | Standart novirze | Variance |
|--|---------|-----------|------------------|-------------------|---------------------|----------------|------------------|----------|
| | | | | | Statistiskā vērtība | Standart kļūda | | |
| aizrautība, interese, radoši atklājumi studiju laikā | 269 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 4,2342 | ,05773 | ,94680 | ,896 |
| relaksācija, miers, palāvība studiju laikā | 269 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 3,6245 | ,06548 | 1,07391 | 1,153 |
| pašapziņa, pārliecība par sevi studiju laikā | 270 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 4,0222 | ,05889 | ,96763 | ,936 |
| brīvība studiju laikā | 269 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 3,9628 | ,05644 | ,92565 | ,857 |
| emocionāls savijums studiju laikā | 270 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 3,9519 | ,05895 | ,96860 | ,938 |
| garīga bauda studiju laikā | 269 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 3,6952 | ,06547 | 1,07378 | 1,153 |
| Valid N (listwise) | 268 | | | | | | | |

Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze. Frekvences

aizrautība, interese, radoši atklājumi studiju laikā

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1,00 | 5 | 1,8 | 1,9 | 1,9 |
| 2,00 | 6 | 2,2 | 2,2 | 4,1 |
| 3,00 | 48 | 17,6 | 17,8 | 21,9 |
| 4,00 | 72 | 26,4 | 26,8 | 48,7 |
| 5,00 | 138 | 50,5 | 51,3 | 100,0 |
| Total | 269 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing System | 4 | 1,5 | | |
| Total | 273 | 100,0 | | |

relaksācija, miers, palāvība studiju laikā

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1,00 | 10 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| 2,00 | 30 | 11,0 | 11,2 | 14,9 |
| 3,00 | 74 | 27,1 | 27,5 | 42,4 |
| 4,00 | 92 | 33,7 | 34,2 | 76,6 |
| 5,00 | 63 | 23,1 | 23,4 | 100,0 |
| Total | 269 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing System | 4 | 1,5 | | |
| Total | 273 | 100,0 | | |

pašapziņa, pārlicība par sevi studiju laikā

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 2 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | 2,00 | 18 | 6,6 | 6,7 | 7,4 |
| | 3,00 | 57 | 20,9 | 21,1 | 28,5 |
| | 4,00 | 88 | 32,2 | 32,6 | 61,1 |
| | 5,00 | 105 | 38,5 | 38,9 | 100,0 |
| | Total | 270 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,1 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

brīvība studiju laikā

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 4 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| | 2,00 | 12 | 4,4 | 4,5 | 5,9 |
| | 3,00 | 60 | 22,0 | 22,3 | 28,3 |
| | 4,00 | 107 | 39,2 | 39,8 | 68,0 |
| | 5,00 | 86 | 31,5 | 32,0 | 100,0 |
| | Total | 269 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 1,5 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

emocionāls savilņojums studiju laikā

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 3 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |
| | 2,00 | 18 | 6,6 | 6,7 | 7,8 |
| | 3,00 | 61 | 22,3 | 22,6 | 30,4 |
| | 4,00 | 95 | 34,8 | 35,2 | 65,6 |
| | 5,00 | 93 | 34,1 | 34,4 | 100,0 |
| | Total | 270 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,1 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

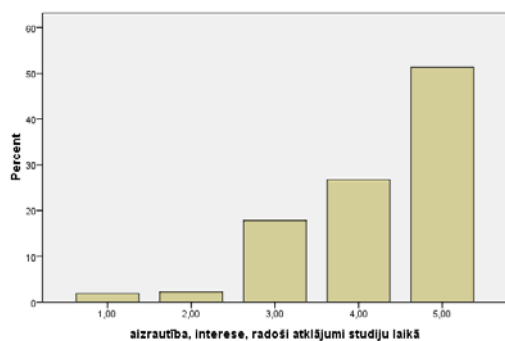
garīga bauda studiju laikā

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 10 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| | 2,00 | 25 | 9,2 | 9,3 | 13,0 |
| | 3,00 | 73 | 26,7 | 27,1 | 40,1 |
| | 4,00 | 90 | 33,0 | 33,5 | 73,6 |
| | 5,00 | 71 | 26,0 | 26,4 | 100,0 |
| | Total | 269 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 1,5 | | |

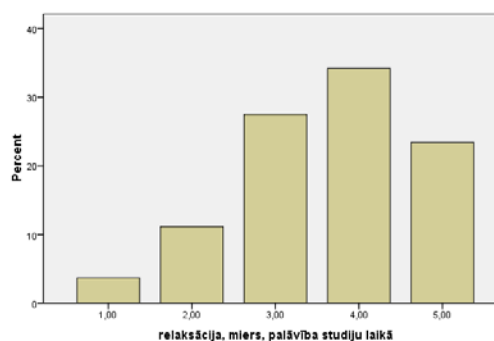
emocionāls savijņojums studiju laikā

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 3 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |
| | 2,00 | 18 | 6,6 | 6,7 | 7,8 |
| | 3,00 | 61 | 22,3 | 22,6 | 30,4 |
| | 4,00 | 95 | 34,8 | 35,2 | 65,6 |
| | 5,00 | 93 | 34,1 | 34,4 | 100,0 |
| | Total | 270 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,1 | | |
| Total | | 273 | 100,0 | | |

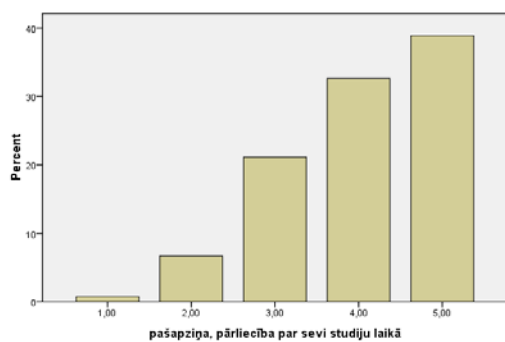
aizrautība, interese, radoši atklājumi studiju laikā



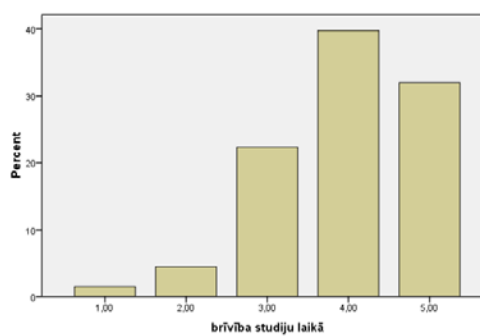
relaksācija, miers, palāvība studiju laikā

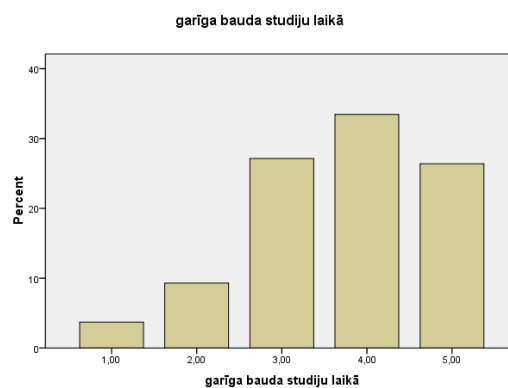
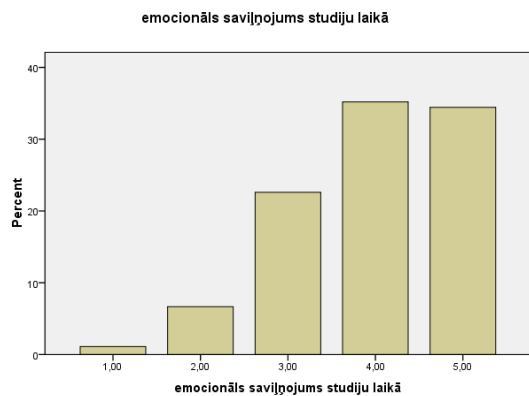


pašapziņa, pārlicība par sevi studiju laikā



brīvība studiju laikā





2. 4. pielikums

Topošo skolotāju profesionālās vērtības. Faktoru analīze

Datu piemērotība faktoru analīzei

KMO and Bartlett's Test

| | | |
|-------------------------------|--|----------|
| | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | ,891 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 6230,998 |
| | df | 1485 |
| | Sig. | ,000 |

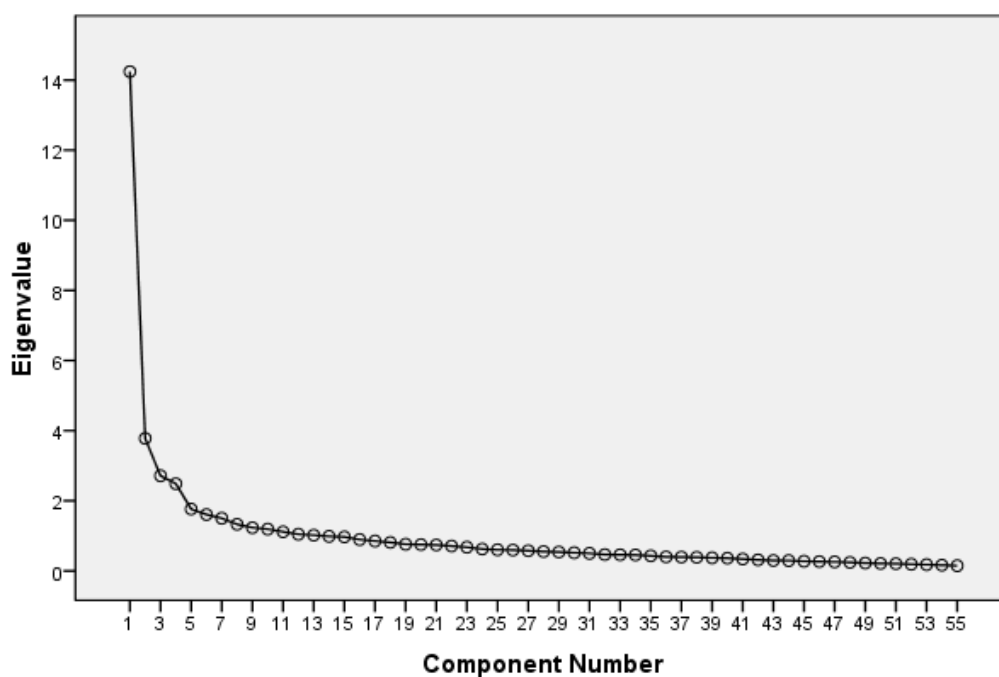
Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 14,244 | 25,897 | 25,897 | 6,392 | 11,621 | 11,621 |
| 2 | 3,779 | 6,872 | 32,769 | 4,810 | 8,745 | 20,366 |
| 3 | 2,714 | 4,935 | 37,704 | 3,245 | 5,900 | 26,266 |
| 4 | 2,487 | 4,521 | 42,225 | 3,117 | 5,667 | 31,933 |
| 5 | 1,762 | 3,204 | 45,429 | 3,030 | 5,508 | 37,442 |
| 6 | 1,606 | 2,921 | 48,350 | 2,420 | 4,399 | 41,841 |
| 7 | 1,499 | 2,726 | 51,076 | 2,362 | 4,295 | 46,136 |
| 8 | 1,328 | 2,415 | 53,491 | 2,094 | 3,807 | 49,943 |
| 9 | 1,232 | 2,240 | 55,732 | 1,922 | 3,495 | 53,437 |
| 10 | 1,191 | 2,166 | 57,898 | 1,525 | 2,773 | 56,211 |
| 11 | 1,114 | 2,026 | 59,924 | 1,465 | 2,664 | 58,875 |
| 12 | 1,044 | 1,899 | 61,823 | 1,434 | 2,608 | 61,483 |
| 13 | 1,020 | 1,854 | 63,677 | 1,207 | 2,195 | 63,677 |
| 14 | ,985 | 1,790 | 65,468 | | | |
| 15 | ,968 | 1,760 | 67,228 | | | |
| 16 | ,893 | 1,624 | 68,852 | | | |
| 17 | ,850 | 1,546 | 70,398 | | | |
| 18 | ,811 | 1,475 | 71,873 | | | |
| 19 | ,760 | 1,383 | 73,256 | | | |
| 20 | ,749 | 1,362 | 74,618 | | | |
| 21 | ,741 | 1,347 | 75,965 | | | |
| 22 | ,709 | 1,288 | 77,253 | | | |
| 23 | ,675 | 1,226 | 78,480 | | | |

| | | | | | |
|----|------|-------|---------|--|--|
| 24 | ,622 | 1,132 | 79,611 | | |
| 25 | ,603 | 1,096 | 80,707 | | |
| 26 | ,594 | 1,080 | 81,787 | | |
| 27 | ,576 | 1,046 | 82,834 | | |
| 28 | ,552 | 1,003 | 83,837 | | |
| 29 | ,538 | ,979 | 84,816 | | |
| 30 | ,517 | ,941 | 85,757 | | |
| 31 | ,499 | ,908 | 86,665 | | |
| 32 | ,465 | ,846 | 87,511 | | |
| 33 | ,460 | ,837 | 88,348 | | |
| 34 | ,455 | ,828 | 89,175 | | |
| 35 | ,430 | ,782 | 89,957 | | |
| 36 | ,400 | ,728 | 90,685 | | |
| 37 | ,394 | ,716 | 91,401 | | |
| 38 | ,386 | ,701 | 92,103 | | |
| 39 | ,372 | ,676 | 92,779 | | |
| 40 | ,363 | ,660 | 93,438 | | |
| 41 | ,340 | ,618 | 94,057 | | |
| 42 | ,316 | ,574 | 94,630 | | |
| 43 | ,297 | ,541 | 95,171 | | |
| 44 | ,293 | ,533 | 95,704 | | |
| 45 | ,276 | ,502 | 96,205 | | |
| 46 | ,267 | ,485 | 96,691 | | |
| 47 | ,258 | ,468 | 97,159 | | |
| 48 | ,243 | ,441 | 97,600 | | |
| 49 | ,223 | ,406 | 98,007 | | |
| 50 | ,211 | ,384 | 98,391 | | |
| 51 | ,205 | ,373 | 98,763 | | |
| 52 | ,190 | ,345 | 99,109 | | |
| 53 | ,179 | ,325 | 99,433 | | |
| 54 | ,164 | ,299 | 99,732 | | |
| 55 | ,147 | ,268 | 100,000 | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Faktoru sviri pēc griešanas. Varimax rotācija (dzēstas vērtības, kas ir mazākas par 0,3)

| | Component | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|------|------|------|---|------|------|---|------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| iedrošināt, atraisīt, atbalstīt | ,746 | | | | | | | | | | | | |
| aizraut, iedvesmot, radīt interesi | ,718 | | | | | | | | | | | | |
| saprast, uzticēties, cienīt | ,691 | | | | | | | | | | | | |
| zināt, pazīt, izprast | ,640 | | | | | | | | | | | | |
| novērot, sasaktīt, uzklaustīt | ,640 | | | | | | | | | | | | |
| veidot, attīstīt, pilnveidot | ,633 | | | | | | | | ,300 | | | | |
| sarunāties, sadarboties | ,601 | | | | | ,321 | | | | | | | |
| iesasiīt, organizēt, saskaņot | ,548 | ,406 | | | | | | | | | | | |
| zināšanu apguve, izpratne, pielietošana | ,528 | | | | | ,358 | ,334 | | | | | | |
| izvēle: patīk būt bērnu sabiedrībā | ,402 | ,367 | ,354 | | | | | | | | | | |
| kontrolēt, pārbaudīt | | ,797 | | | | | | | | | | | |
| kontrolē, kārtība un disciplīna | | ,758 | | | | | | | | | | | |
| nodrošināt kārtību | | ,696 | | | | | | | | | | | |
| sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte | | ,556 | | ,464 | | | | | | | | | |
| runāt, pārliecināt | ,312 | ,534 | | | | | | | | | | | |

22.4. pielikuma turpinājums

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|--|--|--|
| virzīt, dot uzdevumus | ,419 | ,480 | | | | | | | | | | | |
| mācīt, skaidrot, dot padomus | ,461 | ,474 | | | | | | ,319 | | | | | |
| vienprātība, noteiktu sociālo lomu izpilde | | | | | | | ,324 | | | | | | |
| izvēle: tas ir mans aicinājums | | | ,682 | | | | | | | | | | |
| izvēle: interesants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties | | | ,682 | | | | | | | | | | |
| izvēle: patīk mans mācību priekšmets | | | ,665 | | | | | | | | | | |
| izvēle: daudz var gūt, ilgāk esi jauns | | | ,539 | | | | | ,442 | | | | | |
| izvēle: ir gandarījums redzēt, kā bērns top par personību | | | ,527 | | | | | | | | | | |
| izvēle: gribu dalīties tajā, ko zinu | ,307 | | ,519 | | | | | | | | | | |
| izvēle: lai kalpotu tautai, sabiedrībai | | | ,487 | | | | | | | | | | |
| skolēna izvēle un kritisks vērtējums | | | | | | | | | | | | | |
| piedzīvojumi, pretrunas, parsteigumi | | | | ,664 | | | | | | | | | |
| individuālu, kulturu, sociālu atšķirību kopšana | | | | ,608 | | | | | | | | | |
| emocionalitāte, savijņojums, prieks | | | | ,438 | | | ,371 | | | | | | |
| iekļaušanās par sevi lielākā kopībā - dabā, tautā, cilvēcē, pasaulē | ,311 | | | ,398 | | | ,384 | | | | | | |
| apliecināt, mīlēt, atsaukties | | | | ,365 | | | | ,304 | | | | | |
| panākt, sasniegt | | | | | | | | | | | | | |
| izpildīt, mēģināt | | | | | ,593 | | | | | | | | |
| reflektēt, analizēt, filozofēt | | | | ,398 | ,591 | | | | | | | | |
| mācīties, izzināt, pētīt | ,397 | | | | ,526 | | | | | | | | |
| izvēlēties, pieņemt lēmumus, uzņemt atbildību | | ,473 | | | ,526 | | | | | | | | |
| rēķināties | | | | | ,451 | | ,362 | ,394 | | | | | |
| skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība | | | | | | ,696 | | | | | | | |
| cilvēciskas attiecības, godbijība, cieņa | | | | | | ,603 | | | | | | | |

22.4. pielikuma turpinājums

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|-------|------|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
| skolēna paškontrole un pašvērtējums | | | | | | ,530 | | | | | | | |
| aktīva piedalīšanās, iesaistīšanās, sadarbība | ,446 | | | | | ,452 | ,342 | | | | | | |
| pieklājība, tolerance, morāles normu ievērošana | | | | | | | ,645 | | | | | | |
| pienākumi | | | | | | | ,608 | | | | | | |
| patikt | | | | | | | | ,706 | | | | | |
| brīvi justies, būt pārliecinātam par sevi | ,349 | | | | | | ,351 | ,400 | | | | | |
| izvēle: vajadzība iegūt augstāko izglītību | | | | | | | | | ,750 | | | | |
| izvēle: vajadzīga profesija | | | | | | | | | ,722 | | | | |
| izvēle: vēlos darīt pasauli labāku | | | ,354 | | | | | ,340 | ,426 | | | | |
| mācību vielas vienkāršība, saprotamība, pareizība | | | -0,15 | | | | | | | ,710 | | | |
| mācību sasitība ar dzīvi | ,300 | | | ,310 | | | | | | ,602 | | | |
| radīt apstākļus, ļaut, netraucēt | ,389 | | | | | | | | | | ,657 | | |
| tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības | | ,301 | | | | | ,333 | | | | ,569 | | |
| noteiktu zināšanu un prasmju apguve pēc standarta | | ,408 | | | | | | | | | | ,716 | |
| vispārīgas, stabilas zināšanas zinātnes vai mākslas nozarē | | | | | | ,360 | | | | | | ,451 | ,348 |
| novērtēt, uzslavēt, nosodīt | | ,409 | | | | | | | | | | | ,592 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 30 iterations.

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

2.5. pielikums

SPV faktoru iekšējās saskaņotības pārbaude. Kronbaha alfas koeficienta aprēķināšana*

1. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .864 | .867 | 7 |

2. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .832 | .832 | 6 |

3. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .743 | .751 | 6 |

4. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .688 | .698 | 4 |

5. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .816 | .818 | 5 |

6. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .636 | .641 | 3 |

10. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .587 | .588 | 2 |

12. faktora iekšējā saskaņotība

| Kronbaha alfas piemērotības koeficients | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | Vienību skaits |
|---|--|----------------|
| .599 | .600 | 2 |

*pielikumā ievietoti faktori ar nozīmīgu Kronbaha alfas koeficientu.

3. pielikums

Kvalitatīvo datu primārā apstrāde

3.1. pielikums

Interviju interpretācijas

1. D mākslinieciskās izglītības izglītības biogrāfija. Pilns akadēmiskās mākslas izglītības cikls, pozitīva pieredze speciālo priekšmetu docētāja mākslas izglītības programmā >50 g.v., pedagoģiskais stāžs – 28 gadi.

„Tā gaisotne, kas tur valdīja...mums visiem bija tā vēlēšanās izdarīt, spēt izdarīt to, ko viņi.”

Skolotāja guvusi akadēmisku mākslas izglītību vidējās un augstākās izglītības posmā. pozitīvo pieredzi - estētisku pārdzīvojumu, emocionālu pacēlumu, aizrautību un interesi - D izskaidro ar uzticību pedagogiem, ar kuriem „mums būtībā nebija paaudžu problēmas, mēs faktiski priecājāmies par vienu, mēs tiecāmies uz vienu, mums bija vieni uzskati par skaisto, par mākslu, mēs vienkārši bijām domubiedri”. Iespējams, šī kopības izjūtas personiskā nozīmība nosaka, ka D, runājot par savas izglītības procesu, lieto daudzskaitļa formu „mēs”, uzsver pieminēto vērtību objektivitāti un izvairās no personiska pārdzīvojuma analīzes. Vai nu D personiskā jēga saskanēja ar sociāli pieņemto viedokli, vai arī viņai sabiedrības atbalsts bija svarīgāks par funkcionālu autonomiju, kādēļ par savu pārliecību tika pieņemta ārējas autoritātes pārliecība (Rokeach, 1973; Олпорт, 2002). D kritiski un ar pašcieņu analizē savas spējas un trūkumus, savu mākslinieciskās izglītības procesu un savu pedagoģisko darbību, iespējams racionalizējot un bloķējot savas īstās jūtas (Vidnere, 1999). D MRD studijās nav bijis iemesla pārvērtēt savas vērtības, jo intervijā nav minēts ne konflikts, ne emocionāls satricinājums.

Vērtību konflikts ir radies D pedagoģiskajā darbībā kā pretrunas starp akadēmisku (priekšmetcentrētu) izglītību un studentiem personiski nozīmīgu mācību procesu. Docētāja augstu vērtē subjekta individualitātes nozīmību un studenta tiesības to izpaust, bet pati līdz ar to it kā zaudē savu profesionālo pašapziņu, neredzot iespēju pedagoģiski sekmēt šāda studenta attīstību: „...varbūt es viņam nodaru pāri, it kā es viņus kaut kur noliedzu. Iespējams, ka tajā jomā, ko es savukārt neejūtu, viņam būtu lielas iespējas. Nu, jāļauj viņam iet. Es piedāvāju viņiem to, ko es varu”. D atzīst, ka „laiki ir mainījušies” un novērtē šīs izmaiņas kā strupceļu savā profesionālajā izaugsmē.

2. I mākslinieciskās izglītības izglītības biogrāfija. Akadēmiskā mākslas izglītība, dominē negatīva pieredze, >50 g.v., pedagoģiskā darba stāžs – 29 gadi.

„Akadēmiskā izglītība ir kulšanās un pašai visam cauri izēšanās pieredze”.

Skolotāja ir mācījusi mākslas vidusskolā un Latvijas Mākslas akadēmijā; vispārārtzīta vērtība abās izglītības iestādēs ir bijusi racionāla vizuālo likumsakarību izpratne: „Svarīgi tiešām ir saprast perspektīvi; kā mainās lietas nu attiecībā, kā viņas ir novietotas, kāds ir klucītis, un kāda ir māja, kā tur iet tās līnijas, kā ir tās elipses. Un, ja to saprot, kā tur viss mainās atkarībā no attāluma, tas ir šausmīgi būtiski. Un zīmēšanā arī sarežģītākajām lietām saprast to vienkāršo pamatu, jo viss jau veidojas no kluča, vai, teiksim, seja no olas, un svarīga ir arī ass.” Mākslinieciskā izglītība I pieredzē ir intelektuāla un tehniska, grūtā „cīņā” patstāvīgi apgūstot vizuālas likumības. Mērķtiecīgu radošo spēju attīstību, studenta izvēles brīvību un estētisku pārdzīvojumu I nepiemin, bet pašizpaušmi raksturo kā studiju nejaušu blakus efektu.

Atšķirībā no D, I pieredzē dominē negatīvi pārdzīvojumi, intervijā viņa atzīst savas bailes, neprasmī un nepārliecinātību par sevi. Vienīgā intervijā aprakstītā nepārprotami pozitīvā pieredze ir saistīta ar sastapšanos ar „brīnišķīgu skolotāju”. Spēcīgs pozitīvs pārdzīvojums (sastapšana ar brīnišķīgu skolotāju) izmaina studentes attieksmi pret sevi – „es visu laiku biju viduvējība, es pati to apzinājos, bet viņš mani kaut kā atraisīja, un ... es sāku mākslu taisīt...”. Tai pat laikā vērtēšanas kritēriji, tāpat, arī vērtības - „uzzīmēt pareizi” un „taisīt mākslu” - nemainās. Subjektīvās jēgas analīzi I nav veikusi, tā vietā ļaļaujoties uz ārēju (sociālu) savas darbības novērtējumu.

Mākslinieciskās izglītības procesā studentes uzskati nemainās; savā pedagoģiskajā darbībā skolotāja reproducē savu pedagoga paņēmienus. Pedagoģiskās prioritātes I nosaka kategoriski: „tas (mācību saturs) kaut kā arī ir pašam jāsaprot”, „katram pašam kaut kā ir jāizlaužas cauri tai zīmēšanai un kaut kādai sapratnei”. No vienas puses, šāda pieeja ir vērtējama kā pozitīva, jo tā deleģē skolēnam atbildību par savu mācīšanos. No otras puses, kombinācijā ar secinājumu, ka „ir, kam ir dots zīmēt un saprast iekomponēt, un ir, kam nav”, pozitīvā ievirze zūd; jo I atsakās no atbildības par savu skolēnu panākumiem un noliedz savu skolēnu (un arī sevi kā pedagoga) attīstības iespējas (Long&Riegle, 2002). I izteikti orientējas uz priekšmeta mācīšanu: skolēna attīstība, mijdarbība vai personisks piepildījums intervijā netiek pieminēts.

3. G mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Akadēmiskā mākslas izglītība, gan pozitīva, gan negatīva pieredze, 20 - 25 g.v., pedagoģiskā darba stāža nav.

„Ir jāiegulda ļoti liels darbs, lai tie būtu tie darbi labi, nevar cerēt, kad man atkal tā paveiksies”.

G pieredzē patīkamās izjūtas saistās ar mācībām mākslas skolās. Studijās ieinteresēta, centīga. Ar MRD saistās gan pozitīvas izjūtas – aizrautība, interese, lepnums, radoši atklājumi, gan negatīvi – nedrošība, mokas, neizpratne, kas visvairāk saistīti ar nesaprotamiem vērtēšanas kritērijiem. Aizstāv godīgumu, lai vērtējums atbilstu ieguldītajam darbam. Pēc ilgās šaubīšanās pieņem lēmumu par savu spriedumu prioritāti pār ārēju vērtējumu. Kopumā vērtē MRD studiju pieredzi pozitīvi. Konflikts starp virzību uz radošu brīvību un ārēju prasību ievērošanu. Studente apzinās šo vērtību konfliktu, bet neatrod apmierinošu atbildi, līdz ar to profesionālo vērtību attīstība paliek jēgas analīzes stadijā. Neattiecina savu pieredzēto uz pedagoģisku darbību. Spriež tikai no studentes pozīcijām. Ja no vienīgi atzīst, ka mācīt mākslu ir grūti, un ka viņa nezina, kā to darīt.

4. B mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Studijas programmā „Vizuālās mākslas skolotājs”, tajās gūta gan pozitīva, gan negatīva pieredze, 20 - 25 g.v., pedagoģiskā darba stāžs (vizuālās mākslas skolotāja) – 2 gadi.

„Parasti nenostājos pretim pasniedzēja viedoklim, es tā kā pieņemu, ka tas ir vairāk vai mazāk pareizs”

Profesijas izvēli noteica interese par mākslu. Kopumā pozitīva MRD pieredze, jo „ir interesanti”, patīk radīt prieku citiem cilvēkiem, ir gūtas jaunas zināšanas un gandarījums. Studējusi ļoti patstāvīgi, gūta „cīņas” pieredze, saskaņojot nepieciešamību pēc tehniskas pilnības, ārēju prasību izpildes un personiska piepildījuma. Kaut arī sarūgtināta, atzīst, ka pedagoga vērtējumam uzticas.

Tai pat laikā par studijām ir sajūsmā, studijās gūto aizrautīgi pārnes uz skolu Novērtē bērnu individuālo talantu un interesi, bet, nostādot pretī bērna iniciatīvu un pedagoga prasības, tiek atzīts, ka prasības ir prioritāras. Līdz ar to – daudzveidība, individualitāte un mijdarbība kā pedagoģiskas vērtības netiek īstenotas.

5. J mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Studiju programmas *Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs* nepilna laika 2.kursa studente, 20 - 30 g.v., pedagoģiskais stāžs – 2 gadi.

„Tas bija vienmēr tāds atvieglājums, tāds atslābums no mācībām, tāds pretējs un tāds cits kaut kas... nav galva jāsasprindzina...” „Man nepatika tā ķēpāšanās, un tagad vēl jo vairāk nepatīk.”

Pamatskolā J mākslinieciski radošu darbību ir pieredzējusi kā relaksāciju, kā atpūtu no saspringta darba un kā iespēju apliecināt sevi situācijā, kad citi priekšmeti nepadodas: „man varbūt arī tur patika, ka man bija vieglāk pierādīt sevi, ka es varu būt laba, labāka kā mācībās. Jo laikam es tā psiholoģiski jutos nospiesta mācībās, un te es jutos labāk”. Šķiet, ka vajadzība pēc drošības un vajadzība sevi apliecināt ir kļuvušas J par prioritāru dzīves nepieciešamību. Radošuma vingrinājumus J raksturo kā „ķēpāšanos”, un viņas attieksme pret to ir izteikti negatīva. J ir atradusi labāku apliecināšanās veidu, tā zaudē interesi par MRD un secina, ka piedāvātais MRD modelis augstskolā neatbilst viņas interesēm. Izskatās, ka J, cenšoties stiprināt savas pozīcijas, atrod ieganstus, lai nevajadzētu izmēģināt kaut ko jaunu (*Griffin, Holford, Jarvis, 2003*). J ir novērtējusi sava emocionālā pārdzīvojuma ievirzi, bet nav analizējusi personisko jēgu (*Леонтьев, 1998*). Pašizpaušme nav tik svarīga, lai attiektos no sava iepriekšējā viedokļa.

Visi argumenti, kas tiek minēti intervijā, ir vērsti projām no studentes pašas atbildības, samazinot viņas personiskā ieguldījuma vērtību „Es biju tā nostādīta”, „jo nezin kāpēc, gribas”, „ja vajag, es varu izdarīt”. Intervijā maz izmantotas gramatiskas konstrukcijas, kas apliecina studentes aktivitāti (26 reizes); ievērojami vairāk ir izteikumu, kuros J ir pašīva, piemēram, „es jutos”, „man patīk”, „es varētu”, „es biju tā nostādīta” (59 reizes). Tas liecina par ārējas motivācijas pārsvaru pār patstāvīgu un apzinātu izvēli (*Олпорт, 2002*); šajā gadījumā nevar runāt par funkcionālas autonomijas attīstību.

Jāsecina, ka studijās realizētā MRD „brīvās izpaušmes” pieeja nav izraisījusi spēcīgu un personiski nozīmīgu pārdzīvojumu, kas ierosinātu vērtību pārvērtēšanu. Vai arī refleksija nav bijusi pietiekoši atvērta un jūtīga (*Rogers, 1961*), un mācīšanās no pieredzes nav notikusi (*Griffin, Holford, Jarvis, 2003*). Acīm redzot, studentei aktuālajā situācijā prioritāras ir citas vajadzības, nevis iesaistīšanās jaunā pieredzē vai darbībā (*Barnett, 2005*), MRD gūta pieredze neatbilst viņas dzīves jēgai.

Attiecībā uz skolotāja profesionālajām vērtībām J atzīst, ka bērniem ir atšķirīgs spēju līmenis, un, ka skolotāja atbildība ir atbalstīt bērnus ar viduvēju un zemu spēju līmeni: „ne jau visi tur mācīsies un zinās ļoti labi, ir jau viduvējie, bet, ja to zemāko noliek pavisam, tad viņš netiks nekur augstu, no viņa neko nevar sagaidīt; skolotājam ir jānāk pretī bērnam un jāpalīdz”. Skolotājs tiek atzīts par galveno pedagoģiskā procesa iniciatoru un autoritāti: „nu tad es ar bērnu vienkārši izrunāju, paskaidroju, lieku viņam saprast, lai nomierinās un mierīgi uzraksta”.

Raksturojot savu profesijas izvēli, J pamato to ar savu pašizjūtu: „patīk ar bērniem strādāt, un vispār bērni patīk... Man patīk sākumskolas bērni, jo viņiem jau ir kaut kāds priekšstats, kaut kāda nojauta, kas ir jādara, ar viņiem tā brīvāk var. Viņu var mierīgi palaist uz tualeti utt. Un viņiem var vairāk uzticēties (nekā pirmsskolas vecuma bērniem)”. Izskatās, ka J savā profesionālajā darbībā risina savas personiskās problēmas, minimāli interesējoties par bērnu vajadzībām; viņai ir svarīgi pašai justies drošībā. Pat no piemēra, kur J ir palīdzējusi bērnam atrisināt kādu problēmu, tiek izdarīti pašstiprinoši secinājumi: „man bija tik patīkami tos vārdus dzirdēt, ka meita saka (savai mātei), nāc iepazīsties, tā ir mūsu jaunā skolotāja, tik superīga”.

Šajā intervijā kopumā var konstatēt studentes pozitīvas pašapziņas attīstību „es zinu, ka es varu pati dzīvē visu sasniegt un tikt tālāk”, bet skolotāja profesionālo vērtību attīstības un mākslinieciskās izglītības iespaida uz to nav.

6. L mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Studiju programmas *Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs* nepilna laika 2.kursa studente, 20 – 30 g.v., pedagoģiskā darba stāžs – 2 gadi.

„Vienīgais, kas man liekas, ka es tīri normāli zīmēju, ir komiksu varoņi”. „Tā es zīmēju un burtnīcu malām kubus, un komiksu varoņus, pārsvarā mikipeles un vēl Vinniju Pūkus.”

MRD pieredzi pamatskolā un vidusskolā L vērtē pārsvarā kā negatīvu, bet patīkami pārdzīvojumi ir saistīti ar patstāvīgu māksliniecisku darbību ārpus skolas izglītības procesa. Studentei ir svarīgi pašai kaut ko radīt. Studiju procesā gūta pieredze pagaidām nav īpaši nozīmīga. MRD pamatskolā, kaut arī sagādā pozitīvu estētisku pārdzīvojumu „zīmēt man patika”, ietekmē zema pašvērtējuma veidošanos: „un es vienmēr zīmēju, un man kaut kā nesanāca, un tad man lika pārzīmēt, un tas viss bija tik šausmīgi, un man nesanāca”. L runā par „baiļu sajūtu” un par to, ka „tas arī tāpēc man ir tāds komplekss, ka es nemāku zīmēt”.

Līdzīgi kā atzīst I, L, patstāvīgi vingrinoties, apgūst prasīto, iemācās veikli zīmēt telpiskas formas. Otrs avots, kas L ļauj atgūt zināmu pašpaļāvību, ir komiksu varoņu zīmēšana. Redzam, ka augstāku pašvērtējumu ļauj iegūt sociāli atzītu modeļu tirāžēšana (*Griffin, Holfors, Jarvis, 2003*), ar ko L saprot „tik smuki, tik smuki”, „kādu konkrētu bildi”, nepārprotami atpazīstamus tēlus „bet tie komiksi bija, lineāri zīmējumi, līdz ar to bija diezgan viegli viņus uzzīmēt”. No MRD satura viedokļa, te ir vingrinātas tehniskās prasmes. Studentei ir svarīgs sociālais novērtējums; to atklāj intervijas

fragments, kur stāstīts, kā „*Mikipeles un Vinnijus Pūkus*” augstu novērtē bērns, bet studentes gleznojums par kosmosa tēmu – vecāki. Ārējs novērtējums pastiprina pašas subjektīvo jēgu.

L ir guvusi spēcīgu radošā procesa pieredzi: „*tu skaties uz balto lapu, un pat sākumā nezini, ko tu tur zīmēsi, bet tad tu tā pasēdi, un roka pati sāk zīmēt. It kā pati no sevis tā doma rodas. Tu vienkārši gribi zīmēt, un, kamēr tu to lapu ņem, tu vēl nezini, kas tas būs, bet tad tu pasēdi un paskaties uz to lapu, un tad jau uzreiz kaut kas veidojas, kā tu gribētu to zīmējumu, kaut kāda doma iešaujas momentā*”. Šī pieredze tiek aprakstīta un novērtēta kā pozitīvs pārdzīvojums, taču personiskās jēgas analīze neseko, līdz ar to vērtību attīstība paliek pusceļā.

Attiecībā uz skolotāja profesionālajām vērtībām L intervijā ir konstatējami pozitīvi secinājumi no savas negatīvās pieredzes: „*Man bija svarīgi, lai viņš nebaidītos zīmēt, lai viņam neliktos, ka es no viņa prasīju to, ko viņš nevar izdarīt*”, bet frāze „*es no viņa prasīju*” tomēr liecina par autoritāru skolotāja profesijas izpratni.

Attiecībā uz individualitāšu daudzveidību L secina attīstību savos uzskatos, kas liecina par pedagoga profesionālo vērtību pozitīvu attīstību „*no sākuma man bija doma, ka visi zīmē labāk par mani. Bet tad es ievēroju, ka katram padodas kaut kas cits, galvenais jau, ka mēģina*”. Un „*pedagogs var atrast kādu momentu, kas tomēr tam bērnam ir izdevies. Nav jau tāda bērns, kuram mākslā vispār nekas nesanāktu. Būs kāda tāda tehnika, kurā viņam iznāks normāli*”.

Augstskolas MRD pieredze ir ievērojami atšķirīga. L augstu vērtē pedagogu, kas „*tā iedvesmoja, teica, ka tā nav (ka katrs prot zīmēt). Un, kas man patika, ka viņa teica, ka varētu arī tā un vēl tā (respektīvi, ir iespējami dažādi varianti). Jā un augstskolā man sāka iepatīties tā zīmēšana*”.

No vērtību attīstības viedokļa intervija apliecina izmaiņas attieksmē pret savām spējām un pāreju no vienkārši sociālā atbalsta sniegšanas bērnam uz mērķtiecīgu daudzveidības meklēšanu un individualitātes attīstību.

7. S mākslinieciskās izlīstības biogrāfija. Studijuprogrammas *Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs* 4. kursa studente, 22.g.v., pedagoģiskā darba stāža nav.

„*Es raudāju no tā, ka man vajadzēja sevi atrast un kaut ko izdarīt, vai tas ir pareizi vai nepareizi, vienkārši izdarīt.*”

Pamatskolā S piemērojušies skolotājas prasībām „gleznot kaut ko nesaprotamu”, pelnījusi labas atzīmes, emocionālais pārdzīvojums netiek pieminēts. Studiju laikā S ir liela pretestība radošās pašizpaušmes uzdevumiem, kuros nav stingri noteikta gala rezultāta, un pašai ir jāveido savi noteikumi. S uzsver, cik viņai svarīgi visu labi saprast un iepriekš paredzēt, kas nozīmē, ka radošuma vingrinājumos ir grūti atteikties no kontroles un ļauties „plūdamam”. Apzinās, ka katrs cilvēks ir radošs, bet atzīst, ka pašai radošums ir zemā līmenī, ka grūti darboties bez noteikumiem un bez ārējas vadības. Tādējādi S uztverē nozīmīgs ir ārējs vērtējums. Tas arī iespaido S vērtību attīstību augstskolas studiju laikā: *ja jau pasniedzēja saka, ka darbam ir tāda vērtība, tad jau laikam kaut kas tāds tur ir.*

Pārdomā savu radošo darbību un uzsver sava viedokļa nozīmību, bet izteiktie vērtējumi galvenokārt vienā dimensijā *patika – nepatika* (Dabrowsky, 1972). Galvenās vērtību izmaiņas MRD studiju rezultātā ir S atziņa, ka skolotājam ir jābūt elastīgam, lai piemērotos dažāda rakstura skolēniem, un intereses par māksliniecisku darbību rašanās. Tādējādi vismaz sociālā priekšstata līmenī S atzīst individualitāti par vērtību.

8. V mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Studiju programmas *Sākumskolas skolotājs* nepilna laika 2.kursa studente, 30 – 40 g.v., pedagoģiskā darba stāžs – 8 gadi.

„*...tas likās tā aizraujoši, tāds piedzīvojums*”

Pamatskolas pieredzi V vērtē kā nenozīmīgu, bet ļoti pozitīva MRD pieredze ir gūta augstskolā. V savā stāstījumā atzinīgi novērtē neparasto, jauno, pārsteidzošo ar sajūsmu atzīstot daudzas lietas, kas darītas pirmo reizi: „*Es nekad dzīvē to nebiju darījusi, man tas likās tā aizraujoši, tāds piedzīvojums, es nekad nebiju tā ar krāsās darbojusies, nu, nebiju nekad tā eksperimentējusi*”. Intervijā konstatējamas vērtību izmaiņas attieksmē pret sevi un savām spējām: „*...vienmēr es uzskatīju, ka es neprotu zīmēt, man nepadodas... Vienmēr tāds zems pašvērtējums bija – tu nevari, tev nesanāks, tu pat nemēģini. Bet tad, kad es pamēģināju, es sapratu, ka es arī to varu, man sanāk*”.

Taču vērtējot savus darbus un salīdzinot tos ar citiem, studentes attieksme atkal mainās. No tā, tāpat kā no vairākkārt pieminētā studentes meitas pārsteiguma par savas mātes prasmi var secināt, ka V ir svarīgs sociālais atbalsts. Pašas emocionālajam pārdzīvojumam un tā jēgas analīzei nav izšķirošas nozīmības, V gaida tam apstiprinājumu no ārienes. Vēlēšanās pielīdzināt savu darbu izteiksmīgākiem paraugiem, vai salīdzināt savas individuālās spējas ar citu studentu spējām rāda, ka sociāli priekšstati ir spēcīgāki par savu personisko piepildījumu: „*Un tas (no)māca, nu drusciņ bija tādi mazvērtības kompleksi, jo es skatījos, ka visi citi bija labāki par mani, nu, ka viņam visām ir lielākas tās spējas, ka man tā kā drusku nobāl tas darbs*”. Var secināt, ka studentes motīvi nav funkcionāli autonomi (Олпорт, 2002).

Runājot par pieredzēto pedagoģisko procesu, V apraksta bagātu MRD saturisko spektru, bet nepiemin mērķtiecīgi organizētu refleksiju. Vērtību pieredze netiek komunicēta ar citiem studentiem un pedagogu, tādēļ studentes šaubas netiek atrisinātas, un viņai nav iespējas pārliecināties arī par savas darbības sociālo nozīmību (Schön, 1987; Битинас, 1984; Соер, 2004).

Var secināt, ka V vērtību attīstība ir notikusi, sastopoties ar jaunām vērtībām pārdzīvojot tās emocionāli un spontāni novērtējot tās emocionālo nokrāsu. Pilnīgam vērtības piesātinājumam pietūkst vērtību subjektīvās jēgas analīzes, tās sociālās nozīmības izpratnes (Krathwohl, 1964; Vidnere, 1999; Битинас, 1984), tādēļ ir iespējams, ka MRD procesā pieredzētās vērtības (daudzveidība, individualitāte un autonomija) nekļūst V par prioritāti. Runājot par pedagoga darbu, V augstu vērtē daudzveidīgu, radošu, uz bērnu vispārīgo spēju attīstību vērstu mācību saturu, bet lieto vārdus un izteicienus, kas norāda uz pedagoga tiešu iedarbību uz skolēnu – virzīt, mācīt, dot uzdevumus. Skolēnu brīvību V pretstata mācībām.

9. A mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Specializācijas studiju programmas *Vizuālās mākslas skolotājs pamatskolā* nepilna laika 5.kursa studente 30 g.v., pedagoģiskā darba stāža – nav.

„*Man joprojām šausmīgs prieks, ka es izvēlējos nākt uz vizuālo mākslu.*”

A sāk stāstījumu ar samērā nenozīmīgas mākslinieciskās izglītības pieredzes aprakstu pamatskolā. Taču drīz tam seko daudzi izteikumiem pārākajā pakāpē par MRD studiju iespaidu uz studentes dzīvesdarbību. A ievēro un izvērtē visus MRD saturu un vērtēšanas aspektus, kas bija iekļauti RPIVA studiju procesā, realizējot izstrādāto MRD pedagoģisko modeli. Gan radošā procesa pieredzi un spēju attīstību, gan pašapziņas, brīvības un uzdrīkstēšanās pieredzi, gan emocionālo pieredzi kā izjūtu un dzīves attiecību komunikāciju mākslas darbā, lietojot vizuālos izteiksmes līdzekļus. A augstu novērtē mākslas darbu un studentu radošo darbu vērtēšanu kā jēgas analīzi pretstatā vērtēšanai kā salīdzināšanai ar etalonu.

Intervija atklāj, ka studentes vērtības studiju laikā ir ievērojami mainījušās, pie tam viņa pamato to maiņas pedagoģiskos cēloņus mākslinieciskās izglītības saturā un vērtēšanas metodikā.

Pirmkārt, ir mainījusies attieksme pret mākslu - no vienaldzības uz dziļu interesi. Otrkārt, no egocentriskas pieejas (specializācijas izvēles pamatojums: „*es domāju, ka man kādreiz arī vajag vienkārši atpūsties*”) studente pievēršas bērnu interesēm (Попова, 1998): „*Bet tagad dēļ tās zīmēšanas, dēļ tām visām stundām tas ir mainījies, un man liekas, ka to visu var; es arī to praksi izgāju ar lielu prieku. Un tad man tagad ir ļoti interesanti pavērot, cik ļoti dažādi ir tie bērni, un ar to zīmēšanas to tā labi var redzēt. Viņiem tas raksturs parādās zīmēšanas stundās, kādi viņi ir. Un ne tikai zīmēšanas, ir jau arī citās, bet ar to zīmēšanu man tas tā aizgāja... Un es kaut kā tik ļoti aizrāvos ar to visu, ka man liekas, ka tur patiesībā var izdarīt lielas lietas, ja to tā no sirds dara, ja tam ir laika, ja to tā ilgstošāk; pāris nodarbībās to noteikti nevar izdarīt, bet ja to tā ilgāk dara, tur patiesībā ir ļoti daudz tās iespējas. Jo bērniem tur ir milzīgas iespējas, pirmkārt, izteikties, pateikt, ko viņi grib, protams, ja skolotājs to ļauj.*”

Treškārt, studente atzīst izmaiņas savā autonomijas pakāpē: „*es tā kā tāda rezervēta, savākta vienmēr esmu, nu, tāds ērts cilvēks, nekad nekašķējos. Bet ar to zīmēšanu es sapratu, ka es varu ne jau tādā sliktā nozīmē, bet tādā labā nozīmē, es varu vienkārši ņemt un kaut ko darīt*”, ar to saprotot atļaušanos, uzdrīkstēšanos īstenot savu iniciatīvu.

Ceturtkārt, runājot par skolas praksi, studente netieši apraksta savu vērtību izmaiņas: „*Tad arī tie bērni (sākumā) tā paskatās, tā pati nelaipe, kas man „smuks – nesmuks”. Viņi tad arī beigās sāk nu tā „kāpēc?” kāpēc tam vienam tas darbs izskatās tā un otram šitā, un, ka īsti varbūt nav nemaz „pareizi – nepareizi”, bet vienkārši pateikt, kāpēc tu esi uzzīmējis tieši tā, kāpēc tev tā likās*”. Šajā fragmentā ir skaidri uztverama doma par to, kā vienu „pareizo variantu” kā vērtību nomaina pamatota daudzveidība kā vērtība. Tāpat tiešos vārdos tiek apliecināts, ka studente ir atvērusies daudzveidībai, pie tam pedagoģiskā aspektā: „*tas palīdz krietni vairāk iepazīt bērnus, izprast bērnus, pieņemt viņu dažādību*”. Kopumā var secināt, ka šajā gadījumā studente ir 1) guvusi daudzveidīgu pozitīvu MRD pieredzi, 2) aktīvi reflektējusi savu emocionālo pārdzīvojumu, 3) analizējusi personisko jēgu, 4) izdarījusi pedagoģiskus secinājumus. A intervija atspoguļo gandrīz ideālu studenta profesionālo vērtību veidošanos MRD izglītības procesā augstskolā.

10. K mākslinieciskās izglītības biogrāfija. Studiju programmas *Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs* nepilna laika 2.kursa studente, 20 – 30 g.v., Pedagoģiskā darba stāžs 3 gadi.

„*tāda sajūta, ka garīgais iet ar fizisko roku rokā*”.

Diezgan nepatīkama pamatskolas pieredze, bet Valdorfa skolas kursos gūtā „brīvās izpausmes” pieredze ir satriecoša. Vērtību sistēma mainās.

K vērtē savu MRD pieredzi pamatskolā kā izteikti negatīvu. „*Viņa (skolotāja) nolika tādu vāzi un divus ābolus. Man šausmīgi tas nepatika. Kā es iegāju vizuālās mākslas kabinetā, un tur uz statīva jau stāvēja tas, kas būs jāzīmē, man viss aizvērās ciet, un Man neko vairs negribējās darīt*”. RPIVA studiju procesā, kas pagaidām ir īsa epizode studentes biogrāfijā, tiek kā pozitīva iezīme tiek vērtēta iespēja brīvi izpausies.

Vēlāk, saskaroties ar mākslinieciski radošo darbību Valdorfa skolas konferencē, studente ir guvusi izteikti pozitīvu MRD pieredzi, kas aptver gan radošā procesa pieredzi, gan estētiska pārdzīvojuma pieredzi: „*Vienkārši kolosāli. Tāda sajūta, ka tajā brīdī atveras viss, sirds, viss atveras. Tagad man vizuālā mākslas liekas pavisam savādāk, kad pieiet no citas puses. Tieši kad viss tā izplūst, kad tas zīmējums tāds dzīvīgs, tā kā dabā, kur arī jau nav tādas līnijas.. Nu ir jau tās līnijas, bet viss tas dzīvais tajā vizuālajā mākslā. Tas man patīk*”.

Kaut arī tieši neizsakot vārdos, K demonstrē pievēršanos bērna interesēm: „*Es to nevaru izteikt vārdos. Tā kā zināšanas nē, bet sajūtas, tādas emocionālākas, tādas bagātākas; tāda sajūta, ka garīgais iet ar fizisko roku rokā. Apmēram tā. Vairāk jau pateicoties tam darbam, ka es pati ar to otu to brīdī tā ... Un zinot, ko tas arī bērnam nozīmē, cik daudz tas viņam tā...*”

K atzīst, ka ir mainījusies MRD procesā: „*katrā ziņā, tikai uz labo. Tu vienkārši to izbaudi. Tāda atziņa, ka tas vienkārši ir jāizbauda. Vizuālajā mākslā nekas nav jādodomā, nav jāmāca bērniem, ka tā līnija tur ir jāvelk tā vai tā. Vienkārši jābauda*”. Šādi vērtējumi apliecina ievērojamu nozīmības pārsvaru procesam pār rezultātu, atvērtībai pār „pareizo variantu”, kā arī pārliecību, ka mācīšana nav skolotāja svarīgākā profesionālā darbība (Tiļļa). Tas liecina par skolotāja profesionālo vērtību augstu līmeni.

Studente secina arī, ka tikpat svarīga, ja ne vēl svarīgāka kā plānošana skolotāja darbā ir spēja izjust situāciju un spontāni reaģēt uz to. Pētījumam ir būtiski, ka K atzīst, ka šāda atziņa saistās ar gleznošanu kā MRD. „*Un es jūtu, ka tas ir tieši tas, ko tam bērnam vajag. Tajā brīdī tas nāk patiesi, bet tas izplānotais... Nē nu vajag jau kaut ko arī saplānot, tā nav, ka es neko neplānoju, bet tas (atkāpšanās no plāna) tieši nāk par labu gan man, gan bērniem. Un tieši gleznošanā es esmu par to domājusi*”.

Attiecībā uz profesionālo autonomiju, no intervijas var spriest, ka studente apzinās to, nebaidās eksperimentēt un kļūdīties, tai pat laikā kā atgriezenisko saikni savam darbam redzēt bērna pašizjūtu: „*Nav tāda pareizi vai nepareizi. Galvenais ir redzēt, kā tas bērniņš jūtas. JA viņš jūtas slikti, tad es zinu, ka es daru nepareizi. Ja tu redzi, ka viņam ir labi.. Ir jau arī, kas nesaka. Es nešaubos Ja es šaubos. Ir jau, protams, tāda lieta kā izrunāšanās. Ja esmu kaut ko izdarījusi nepareizi, es viņa valodā mēģinu to vērst par labu. Es tomēr esmu pārliecināta par sevi, ko es daru, es daudz nešaubos. Tad, kad es daru, nevajag būt nekādām šaubām*”. Šim atziņām gan nav tiešas saistības ar MRD.

Kopumā var secināt, ka MRD iespaidā K ir kļuvusi atvērtāka daudzveidībai, jūtīgāka pret skolēnu individuālajām vajadzībām, brīvāka un drošāka savās profesionālajās izpausmēs.

11. R mākslinieciskās izglītības biogrāfija (3. intervija). Specializācijas studiju programmas *Vizuālās mākslas skolotājs pamatskolā* pilna laika 4.kursa studente, 22.g.v., pedagoģiskā darba stāža nav.

„ir citādāk. Esmu labestīgāka. Man kaut kāda baigā labsirdība nāk”.

Nokritizē pamatskolas skolotājus, akadēmijas sistēmu, nesaka nevienu vārdu par augstskolas procesu. Bet, acīmredzot tā iespaidā SPV ir augstā līmenī.

R savu mākslinieciskās izglītības ceļu ir virzījusi mērķtiecīgi un apzināti. Neskatoties uz negatīvo pieredzi pamatskolā, studente ir gan nodarbojusies ar māksliniecisko jaunradi patstāvīgi, gan apmeklējusi specializētus kursus profesionālās izglītības iestādē. RPIVA izvēlējusies vizuālās mākslas specializācijas studiju programmu.

Pamatskolas izglītības procesā MRD ir pieredzēta no vienas puses, kā pilnīga izvēles brīvība procesa laikā, no otras neapmierinātība ar jebkādu noteikumu trūkumu; *„Mēs paši izvēlējamies, ko gribējam, nekādas dažādības”.* No otras puses, izvirzītās prasības ir pietiekoši augstas, lai tās varētu sasniegt tikai *„Gatis no mākslas skolas”.* Neskatoties uz to, R, apzinoties, ka *„zīmēšana man patīk”*, patstāvīgi meklē iespējas tās īstenot. Mākslas akadēmijasursos, iesaistoties intensīvā mācību darbā, tika aptverts, ka *„tā kā es brīvi jutos, tā nebija pareizi”.* R novērtē savu pārdzīvojumu kā *„sajūta bija tāda, ka es esmu iztukšota, tāpēc prieka nebija”*, un tiek pieņemts lēmums *„tomēr nē, tas nav priekš manis”.*

Pozitīvā MRD pieredze saistās ar patstāvīgu darbošanos (*„man it kā padevās tā zīmēšana, un tad es tā kā atplauku desmitajā klasē, tur sāku taisīt kaut kādas dāvanas radošas, un zīmēt”*) un studijām RPIVA (aptaujas anketā augsts novērtējums MRD pieredzei studiju laikā).

R atzīst, ka darbošanās mākslā paver savādāku skatu uz dzīvi: *„ir citādāk. Esmu labestīgāka. Man kaut kāda baigā labsirdība nāk.”* Un meklējot šī izmaiņam pamatojumu, saka: *„Tas ir no tās meitenes. Man baigi patīkās, viņa bija citādāka, nekā tās parējās. Viņa tur gītāru spēlēja, zīmēja, un es no viņas ļoti ietekmējos, varbūt kaut ko aizņēmos”*, akcentējot estētiska pārdzīvojuma nozīmību, kura emocionālā ievirze, acīm redzot, sakrīt ar R personisko jēgu.

R secina, ka MRD studijām ir jēga *„tādēļ, ka kaut kādā veidā to zīmējumu taisot, cilvēks paveras radošāks vispār. Nav svarīgi, ka tur sanāk izcili, bet lai viņi rosina domāt citādi”.* Tādējādi R augstu novērtē gan dažādību kā vērtību, gan skolēna individualitāti kā vērtību.

No skolotāja profesionālo vērtību viedokļa, R tieši atzīst, ka MRD guvusi secinājumu, ka *„nav tā, man tā šķiet, tāda ideāla modeļa... nav standartvarianta”.*

Otrs pedagoģiskais secinājums ir, ka ir svarīgi būt iejūtīgam pret katra bērna individuālo izaugsmi: *„par to katra izaugsmi. Kaut kā, kā ievērot to, ar katru tā parunāt nevis tā parastā veidā, bet katram kaut ko pateikt. Varbūt citam neko neteikt.. Tur tādam labam psihologam jābūt. Ko vajag pateikt un kā pateikt, lai viņa izaugsmi veicinātu. Tas varētu būt katram individuāli. Varētu teikt, ka katram skolēnam individuāla attīstība”.*

Trešais secinājums ir par savas pašpārlicības nostiprināšanos ne tikai mākslā, bet arī dzīvē kopumā.

Studentes MRD pieredze ir bijusi ļoti daudzveidīga, bet no intervijas izriet, ka vislielāko iespaidu uz R ir atstājis estētiskais pārdzīvojums. No negatīvās pieredzes radušies secinājumi ir rosinājuši pieņemt patstāvīgus lēmumus, tie nav atstājuši būtiskus, pedagoģiski nepieņemamus vērtību spriedumus. Vērtību attīstību noteikti ir sekmējusi arī nepārtraukta refleksija un patstāvīgu lēmumu pieņemšana attiecībā uz savu MRD un savu pedagoga identitāti.

Sākotnēji R analizē savas izjūtas un vajadzības, bet intervijas beigās atklājas dziļa izpratne par bērnu vajadzībām un lēmums tās ievērot un atbalstīt.

12. M mākslinieciskās izglītības biogrāfija (11 intervija). Specializācijas studiju programmas *Vizuālās mākslas skolotājs pamatskolā* nepilna laika 5.kursa studente, 30 – 40 g.v., pedagoģiskā darba stāžs – 4 gadi.

„Nezinu, gleznojot viņi vienkārši kaut kur radās, nebija jādama šausmīgi saspringti.. Man viss baigi patīka. Es šausmīgi daudz iemācījos; visu ķēru, ko varēju.”

MRD pieredzi pamatskolā M ir vērtējusi negatīvi (*„tur bremzēja mūs izpausties”*); savukārt augstskolā ar vizuālo mākslu saistītos studijuursos gūta kopumā pozitīva MRD pieredze.

Studijas M ir uzvērusi kā personiski nozīmīgas, aktīvi iesaistījusies piedāvātajā pieredzē (Barnett). M ir augsta pašapziņa, M, kaut arī priecājas par atzinību un iespēju izpaust savu raksturu un pārdzīvojumus.

M novērtē dialogisku vērtēšanas procesu, kas pieredzēts MRD studijās, kā pašapziņas celšanas iespēju: *„Man patīka, ka mācīja izteikties par darbiem. Izteikties par savu darbu, skatīties citu darbus, un klausīties, ko viņi saka. Tās atšķirības varēja saskatīt, ka var gleznot tā un tā.... un iemācīt to, ka sliktu darbu nav.... Un es domāju, ka tā vērtējot var to visu panākt. Par katru darbiņu vajag izteikties, un tad rodas tās pozitīvās emocijas”.*

M intervija neatklāj kardinālu vērtību nomainību, bet gan jau esošu priekšstatu aktualizāciju un nostiprināšanu. Studente atzīst, ka jau sākotnēji sapratusi, ka *„visi cilvēki ir labi”*, bet MRD studiju rezultātā atklājums ir tas, *„pārējie ir atšķirīgi, un šī atšķirība radīja apbrīnu”*, *„gleznot var gan tā, gan tā, sliktu (mākslas I.B) darbu nav”* (atkāpšanās no viennozīmīgā vērtējuma „pareizi – nepareizi”). Attiecībā uz sevi M atzīst, ka *„es jau tāda emocionāla, tāda brīva un domāju savādāk”*, bet studijās aptverts, ka arī citiem tā ir vērtība, nostiprinot to kā dzīves jēgu (D.Leontjevs): *„es varēju parādīt, kas es esmu, man nebija kompleksu. Kaut man arī iepriekš nebija tādu kompleksu. Tikai izteikt ar vārdiem es to nevarēju, kā es to varēju izteikt savos darbos”.* Kā savu vislielāko atklājumu M min *„Es nezināju, ka es protu zīmēt. Tas man bija tas lielākais atklājums, ka es protu zīmēt, un arī visi pārējie prot. Tas man tāds globāls atklājums. Nav tā, ka ir tādi, kas prot, un tādi, kas neprot”.* Topošā skolotāja ir pārskatījusi savas domas par skolēna attīstības iespējām.

13. T intervija. Sudiju programmas *Sākumskolas skolotājs* 4. kursa studente, 23 gadi, pedagoģiskā darba stāža nav.

„Tev vairāk bija jāpiedomā, pie tā, nu kā, par tām pašām emocijām, kādas tās emocijas, bija jāpiespiež sevi vairāk iedziļināties”

Esejā, kas rakstīta studiju sākumā, T priecājas par mākslas skolā gūto MRD pieredzi, uzsver iztēles un fantāzijas attīstību, izvēles brīvību un lepnumu par sasviem sasniegumiem (piedalīšanās konkursos). Pēc studiju pieredzes, bērniības pieredze tiek kritizēta, uzsverot, ka mākslas skolā esot bijis visiem vienādi jākopē daba, bet augstskolā ievērots cits princips: *jo atšķirīgāk, jo interesantāk.*

Kopumā atzinīgi vērtē „brīvo izpausmi”, bet par sevi saka, ka MRD tomēr ievēro normas, kontrolē savu radošo darbību atbilstoši profesionāliem kritērijiem. Tātad, vērtību attīstība nav notikusi līdz galam.

Attiecībā uz bērniem T atzīst, ka ir svarīgi katram radīt oriģinālu darbu atbilstoši savām idejām. Augstskolas studijās T mācījusies vērtēt radošos darbus, pievēršot uzmanību jēgas analīzei. Atzīst, ka emociju noteikšana prasa piepūli, bet tās pedagoģisko rezultātu atzīst par nozīmīgu.

14. C intervija. Studiju programmas *Sākumskolas skolotājs* 4. kursa studente, 23 gadi, pedagoģiskā darba stāža nav.

„Es varu tā radoši strādāt, varu piedāvāt savas idejas, lai arī kādas tās būtu.”

Pamatskolā gūts gan pārliecības trūkums par savām mākslinieciskajām spējām, gan arī interese par mākslu kā iespēju iepazīt citu laikmetu cilvēku emocionālo pieredzi.

Studijās C ir guvusi savu ideju radīšanas pieredzi, un apstiprina tās personisko nozīmību. C atzinīgi vērtē radošo darbu kopīgo apspriešanu kā iespēju iepazīt savu kursa biedru personību (mijdarbība un individualitāte kā vērtības) un izprast sava darba jēgu.

C atzīst, ka bērniem, tāpat kā pašai ir svarīgi eksperimentēt un izteikt savas idejas, bet uzsver, ka pašai nepietiktu profesionālisma, lai bērniem *iemācītu arī tos „smukos darbus”*. Tādējādi konflikts starp radošumu un atbilstību sociāli noteiktiem kritērijiem (kārtīgums) nav līdz galam atrisināts.

Tai pat laikā C pieņem indivīda (katra skolēna) vajadību piedāvāt kaut ko savu (individualitāte kā vērtība) un ideju, ka emocijas ir iekļaujamas skolas mācību procesā.

C patstāvīgi analizē savu pieredzi un pieņem autonomus secinājumus.

3.2. pielikums

Topošo skolotāju mākslinieciski radošās darbības pieredze. Kategoriju veidošanās

| Pētījuma kategorija | Kritēriji | Rādītāji Pozitīva pieredze. Situāciju skaits | Rādītāji Negatīva pieredze. Situāciju skaits |
|-------------------------|--|---|--|
| Radošā procesa pieredze | Aizrautība | Aizrautība 11 Interese 9 | Labāk neaizrauties 1 Garlaicīgi 1 Apnīk 1 |
| | Atklājums | Atklājums 5 Pirmo reizi mūžā 9 Pārsteigums 2 Atklāsme 4 Vienreiz ir tāds klikšķis | |
| | Radošā domāšana | Radoši strādāt 5 Radošs Eksperimentēt 3 Fantāzija 6 Koncentrējāties 1 Skatīties savādāk 3 Uzdevums ir licies sarežģīts, neizpildāms, bet tu galu galā esi izdomājis 1 Izpētīt 1 | Zīmēt vienu un to pašu Nozīmēt Saskaņot ir grūti Robotiski zīmēt Ja seko norādījumiem, tad nevar nokļūties 1 |
| | Relaksācija, vieglums, pašātvība, atteikšanās no kontroles | Nesaspringt 3 Brīvi darboties 5 Automātiski sēdēju un zīmēju Nebija jāmokās Atraisīties Viņš mani atraisīja Vienkārši 2 Var vienkārši ņemt un darīt (zīmēt) 3 Vieglāk zīmēt (uzzīmēt) 4 Bija vieglāk Sanāk 2 Iznāk pats no sevis Darbs sanāk ātri un forši Viņi vienkārši kaut kur radās Idejas rodas 1 Tapa ātri 1 Pieņemt, kā sanāk 1 Kas nāk ārā, tas nāk 1 Zīmēt tā brīvi un – Ah! Piezīmēju pilnas lapas 1 Roka pati sāk zīmēt 1 Kaut kas jau veidojas 1 Nav galva jāsprindzina 1 Vienkārši nekas nav jādāmā 1 Tajā brīdī tas nāk spontāni 1 | Jātrenējas 2 Jābūt nelielai ievirzītei, nevar pavisam brīvi 1 Man tik šausmīgi bail iesākt 1 Trīcošām rokām 1 Vajadzēja sevi atraisīt 1 Baidījies pieskarties papīram 1 Man tie rāmji ..(traucē) 1 Vajadzēja zīmēt 1 Ir jāiegulda ļoti liels darbs 1 Grūti mācīties tos radošos priekšmetus 1 Tas ir grūti 1 Grūtības bija 1 Ir grūti atrast galveno 1 Daudz strādāt pie darba 1 Diezgan liela cīņa 1 Ļoti laukietilpīgi 1 Man bija smagi 1 Vingrināt spēju 1 Kad pacenšas, labāk sanāk 1 Man tas nenāk pats no sevis 1 Tu centies 2 Tu lauzies cauri |

3.2. pielikuma turpinājums

| Pētījuma kategorija | Kritēriji | Rādītāji Pozitīva pieredze | Rādītāji Negatīva pieredze |
|---------------------------------|--------------------------------|--|---|
| Estētiskā pārdzīvojuma pieredze | Patika 54 | Patika 32 Jauki (feini, forši) 6 Labi jūtos 1 Tu vienkārši to izbaudi 1 | Nepatika 6 Riebīgs 2 |
| | Emocijas 62 | Pozitīvas emocijas 6 Prieks 5 Emocijas, pārdzīvojums, izjūtas, jūtas, sajūtas, gaisotne iejusties 16 Kašķīgi, drūmi, Atplaukst 2 Apbrīna 1 Labums un gaišums 2 Viss ir kārtībā 1 Piedzīvojums 1 Mīļš 2 Noslēpumains 2 Smaidīt nevis dusmoties Iemīlējos Dvēseliski 5 Dzīvīgi 3 Bagāti/skopi 2 | Nebija nekā Bēdīgi palika Sakāpinātas emocijas Garlaicīgi Esmu iztukšota Prieka nebija Kā pa miglu Viss bija šausmīgi Garlaicīgi Nebiju sajūsmā Neitrāli, mierīgi |
| | Skaistums 27 | Skaisti, smuki 13 Brīnišķīgi 2 Pilnvērtīgi 1 Burvīgi 1 Viss kārtībā 1 Labs darbs 2 Fantastisks 1 Brīnumains 2 Kolosāli 1 | Konkrēts 2 Nav sarežģīts Viss pelēks |
| | Īpašais, citāds, savādākais 39 | Savādāks, citādāks, neatkarotājams 16 Dažādība un atšķirība (oriģinalitāte) 16 Raksturīgais 5 Dīvainība 1 | |
| | Komunikācija 26 | Izteikt (sajūtas, sevi) 8 Saskatīt 12 Izvilināt īsto atbildi 1 Nevaru izteikt vārdos 1 Mākslas valodu saprot visi 1 Pastāstīt 1 Izlasīt saturu 1 Atklāt noslēpumu 1 Saprast 4 | |
| | Pacilātība | Atstāt viņus tanī pasaulē 1 Radīt savu pasauli 1 Būt uz viena viļņa 1 Dzīvot tikai savā pasaulē 1 Izrauties no ikdienas 1 Bija brīži, kad atrados tādā kā lidojumā, Problēmas aizgājušas nebūtībā 1 Tāda sajūta, ka viss atveras, sirds, viss atveras 1 Garīgais ar fizisko iet roku rokā 1 Sajust auru 1 Iedvesma 2 | Gāju uz vizuālo mākslu ar nopūtu |
| | Etalons | Pareizi/nepareizi 9 Perfekti, precīzi 2 Strikti, pilnvērtīgi 7 Augstā līmenī 1 Prast uzvilkt apli Profesionāli 10 Talentīgi, ģeniāli 3 | Sliktie darbiņi 1 Kaut kas neiet kopā 1 Nevīžīgs, ķēpains 2 Viens variants 2 Vai nekūt ārā no lapas, vai nav nošļukusi, vai nav saraibināts, vai atbilst realitātei Nav talentīgi 5 |

3.2. pielikuma turpinājums

| Pētījuma kategorija | Kritēriji | Rādītāji Pozitīva pieredze | Rādītāji Negatīva pieredze |
|-----------------------|------------------------------------|--|--|
| | Citi | Sajūtas 3 Solīdi 1 Spontāni 1 Kaut kādas nianses 1 Iedziļināties niansēs 1 Paķēpāties 1 Izjūta 3 | |
| Pašizpausmes pieredze | Varēšana | Es varu, protu 3 Man ir talants 1 Es pamēģināju un sapratu, es varu, man iznāk 1 Varēju kaut kā izpausties ja vajag, es varu 1 Es vienīgā mācēju uzzīmēt 1 Man nebija problēmu ar programmu, man veicās 1 Tas man padevās 2 Es mācēju izdarīt vairāk nekā viņi 1 Man labi padevās, es pelnīju labas atzīmes 1 Ir lieta, kur es varu labi izpausties 1 | Uzskatu sevi par sliktu zīmētāju 1 Vienmēr tāds zems pašvērtējums 1 Māca drusciņ tā kā kompleksi 1 Visi citi ir labāki par mani 1 Bet bija arī, kas bija sliktāki par mani 1 Nav jau reāli, ka vienmēr labi sanāktu 1 Neesmu talantīga 1 Jutos zemā līmenī 1 Man nekad nav padevies 1 Nav mana stiprā puse 1 Man kaut kā nesanāca 1 Es zīmēju šausmīgi 1 Domāju, ka nevaru neko un nevarēju jau arī 1 Es zīmēju viduvēji 1 Vai nu es biju muļķe, vai man vienkārši nepieleca 1 Es novērtēju sevi kā ne tik varošu 1 Ir joma, kurā es nevaru darboties tik brīvi 1 Mani nepamet sajūta, ka es neprotu 1 |
| | Uzdriekstēšanās | Es uzdriekstos 1 Man vairs nav bail 1 Ir pārliecība par sevi 3 Lai es varētu savu darbu aizstāvēt 1 | Es nezinu vai man izdotos 1 Tur bremzēja mūs izpausties 1 Vajadzēja zīmēt 1 Man liekas, ka man nekas nesanāks 1 Justies nedrošāk 1 Es zīmēju vienmēr ar šausmām 1 Es biju tik bailīga, ka baidījies pieskarties papīram 1 Es nejutos tā, it kā būtu kaut ko nepareizi izdarījusi 1 |
| | Lepnums/ paškritika | Biju par to dikti lepna 1 Man izdevās 1 Es pati 1 Lepna piekāru pie sienas un priecājos, cik labi man ir iznācis zīmēju 1 Tu skaties, kas iznāk un pats priecājies 1 Brīžiem tas gandarījums ir 1 Manu pirmo darbu skolotāja aizsūtīja uz konkursu 1 Dabūju desmitnieku 1 Varu piedāvāt savas idejas, lai kādas tās būtu 1 Es esmu tāda brīva un domāju savādāk 1 | Man patīk ļoti mazs procents no saviem darbiem, zinu, ka varētu vēl pilnīgāk 1 Atzīmes bija labas, bet nebija gandarījuma 1 Kaut arī atzīmes ir labas 1 Tie visi mani darbi ir pārmocīti 1 Reti kad esmu apmierināta ar saviem darbiem 1 Man ar to radošumu tā ne visai 1 |
| | Griba Izvēle Mana/ skolotāja | Vakars jau vēls, bet tu vēl dari 1 Es izvēlējos zīmēt 1 Es nekad nedomāju pēc iespējas ātrāk kaut ko beigt 1 Parasti izvēlas to vieglāko, bet es gāju citu ceļu 1 Nezīmēju ķeksīša pēc 1 Vēlēšanās spēt izdarīt 1 Man patika, jo man gribējās to izdarīt 1 | Ja man pasaka, tad es varu 1 Nevarēju piespiest sevi kaut ko uzzīmēt 1 Jāmāk sevi piespiest saskatīt 1 Pasniedzēja teica, ka man vajag, un tad es darīju 1 Man piespiedu kārtā bija jāšēžas pie lapas 1 Kas jādara, jādara 1 Ja tu gribi mācīties, tad (jārēķinās, ka ar dvēseliskumu netiksi cauri) 1 |

3.2. pielikuma turpinājums

| Pētījuma kategorija | Kritēriji | Rādītāji Pozitīva pieredze | Rādītāji Negatīva pieredze |
|---------------------|--------------------------|--|---|
| | | Pārtaisīju visu, kamēr sanāca tā, kā gribēju 1 Tu vienkārši gribi zīmēt 1 Atzīmes bija labas, bet es nolēmu, ka tas nav priekš manis 1 | Ja pasniedzējs saka, ka viss ir galīgi garām, tad ir šausmīgi grūti 2 Man bija smagi, kad vajadzēja sevi atraisīt 1 |
| | Ielikt no sevis | Ielikt no sevi vairāk vai mazāk 1 Es varēju parādīt, kāda es esmu 1 Tu ieliec sirdi 1 Tu cīnies, centies 1 Man bija vieglāk sevi parādīt 1 | Bet pie sirds man nav 1 Man daudz nācās pašai mācīties 1 Es kaut kā tāpat cenšos iekļauties tajos standartos 2 |
| | Protests/ pakļaušanās | Kā es brīvi jutos, tā nebija pareizi 1 Man ir svarīgi saprast visu 1 Tu zini, ka viņai nepatīk, tad tu klusiņām uztaisi tā, kā tev pašai patīk 1 | Es tāds kluss cilvēks, parasti piekrītu pasniedzēja viedoklim, viņam tomēr vairāk pieredzes, tad varbūt tiešām tik labi nav 1 Vajadzēja sevi pārvarēt 1 Viņš mani atraisīja 1 |
| | Citi | Tā brīvi var 1 Es jutos, ka esmu tāds mācekļis 1 Es daudz ieguvu 1 Iemācījos atraisīties 1 Es šausmīgi daudz iemācījos 1 | |

3.3. pielikums

Topošo skolotāju profesionālās vērtības un MRD pieredze. Kodu frekvences (AQUAD 6)

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | Kopā |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| d+ D augsts līmenis | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 1 | 2 | 4 | 6 | 4 | 2 | 41 |
| d- D zems līmenis | 0 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 14 |
| i+ I augsts līmenis | 9 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 5 | 2 | 8 | 6 | 0 | 1 | 42 |
| i- I zems līmenis | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 16 |
| m+ M augsts līmenis | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 17 |
| m- M zems līmenis | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 11 |
| a+ A augsts līmenis | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 0 | 32 |
| a- A zems līmenis | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 20 |
| P1_1 Radošā procesa pozitīva pieredze | 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 3 | 7 | 0 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 45 |
| P1_2 Radošā procesa negatīva pieredze | 0 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 18 |
| P2_1 Pašizpaušmes pozitīva pieredze | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 | 3 | 4 | 33 |
| P2_2 Pašizpaušmes negatīva pieredze | 0 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 1 | 6 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 33 |
| P3_1 Estēt. pārdzīvo. pozitīva pieredze | 6 | 7 | 8 | 4 | 4 | 2 | 5 | 8 | 6 | 4 | 3 | 8 | 2 | 4 | 71 |
| P3_2 Estēt. pārdzīv. negatīva pieredze | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 4 | 0 | 20 |

A: /A

B: /B

C: /G

D: /D

E: /I

F: /J

G: /T

H: /K

I: /L

J: /R

K: /C

L: /M

M: /S

N: /V

Table analysis (Project: SPV) Frequencies

Table analysis (Project: SPV) Frequencies

3.4. pielikums

Topošo skolotāju MRD pieredzes kvalitāte. Kodu frekvences.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C1_1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| C1_2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 5 | 0 |
| C2_1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 |
| C2_2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| C3_1 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 6 | 0 | 3 | 3 | 4 | 1 | 1 |
| C3_2 | 4 | 5 | 7 | 4 | 6 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |

A: /A

B: /B

C: /G

D: /D

E: /I

F: /J

G: /T

H: /K

I: /L

J: /R

K: /C

L: /M

M: /S

N: /V

Table analysis (Project: SPV) Frequencies

4. pielikums

Korelāciju pētījums

4.1. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību korelācijas ar viņu mākslinieciski radošās darbības pieredzi (Kendala korelācijas koeficients un p-vērtība)

| SPV faktori | | MRD pieredze | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|--|---------------------------------|--------------------------------------|---------|---------------------------|--------------|
| | | aizrautība, interese, radoši atklājumi | relaksācija, miers, palāvība | pašapziņa, pārliecība par sevi | brīvība | emocionāls saviļņojums | garīga bauda |
| Percentile Group of FAC1_1* | Correlation Coefficient | ,208** | ,118* | ,117* | ,068 | -,013 | ,009 |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,030 | ,033 | ,220 | ,817 | ,870 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC2_1 | Correlation Coefficient | ,077 | ,013 | ,102 | -,044 | ,000 | -,004 |
| | Sig. (2- tailed) | ,168 | ,809 | ,064 | ,429 | ,997 | ,946 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC3_1 | Correlation Coefficient | ,114* | ,115* | ,153** | ,063 | ,131* | ,192** |
| | Sig. (2- tailed) | ,041 | ,034 | ,005 | ,256 | ,017 | ,000 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC4_1 | Correlation Coefficient | ,153** | ,170** | ,068 | ,114* | ,226** | ,171** |
| | Sig. (2- tailed) | ,006 | ,002 | ,213 | ,039 | ,000 | ,002 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC5_1 | Correlation Coefficient | ,086 | ,050 | ,070 | ,135* | ,103 | ,054 |
| | Sig. (2- tailed) | ,125 | ,359 | ,202 | ,015 | ,062 | ,321 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC6_1 | Correlation Coefficient | -,051 | ,017 | ,065 | ,097 | -,027 | ,024 |
| | Sig. (2- tailed) | ,360 | ,748 | ,241 | ,080 | ,628 | ,658 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC7_1 | Correlation Coefficient | -,001 | -,008 | ,031 | ,012 | -,028 | -,043 |
| | Sig. (2- tailed) | ,985 | ,883 | ,569 | ,834 | ,609 | ,431 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| Percentile Group of FAC9_1 | Correlation Coefficient | -,039 | ,002 | -,010 | ,073 | ,037 | ,024 |
| | Sig. (2- tailed) | ,488 | ,968 | ,856 | ,189 | ,505 | ,661 |
| | N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 |
| | Sig. (2- tailed) | ,612 | ,783 | ,408 | ,953 | ,231 | ,860 |
| N | 237 | 238 | 238 | 238 | 238 | 238 | |

** Korelācija ir nozīmīga 0.01 līmenī (divpusējā).

* korelācija ir nozīmīga 0.05 līmenī (divpusējā).

Topošo skolotāju profesionālo vērtību korelācijas ar viņu mākslinieciski radošās darbības pieredzes trīs aspektu vidējo vērtību (Kendala korelācijas koeficients un p-vērtība)

| | | | radošā procesa pieredzes līmenis | pašizpaušmes pieredzes līmenis | estētiskā pārdzīvojuma pieredzes līmenis |
|-----------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--|
| Kendall's tau_b | Percentile Group of FAC1_1 | Correlation Coefficient | ,176** | ,114* | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,036 | |
| | Percentile Group of FAC3_1 | Correlation Coefficient | ,111* | ,109* | ,164** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,042 | ,045 | ,003 |
| | Percentile Group of FAC4_1 | Correlation Coefficient | ,185** | | ,234** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | | ,000 |

** Korelācija ir nozīmīga 0.01 līmenī (divpusējā).

* korelācija ir nozīmīga 0.05 līmenī (divpusējā).

4.2. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību atšķirības grupās ar dažādu MRD pieredzi

4.2.1. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu aizrautības, intereses un radošu atklājumu pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 16,236 | 5,364 | 11,934 | 16,698 | 9,014 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,003 | ,252 | ,018 | ,002 | ,061 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 2,682 | 2,255 | 7,893 |
| df | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,612 | ,689 | ,096 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: aizrautība, interese, radoši atklājumi studiju laikā

4.2.2. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu miera, relaksācijas un pašvērtības pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 8,640 | 2,783 | 7,275 | 11,023 | 1,065 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,071 | ,595 | ,122 | ,026 | ,900 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 1,697 | 15,178 | 1,567 |
| df | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,791 | ,004 | ,815 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: relaksācija, miers, pašvērtība studiju laikā

4.2.3. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu pašapziņas un pārliecības par sevi pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 8,650 | 11,768 | 8,267 | 3,821 | 10,363 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,070 | ,019 | ,082 | ,431 | ,035 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 8,001 | 2,750 | 9,489 |
| df | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,092 | ,601 | ,050 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: pašapziņa, pārliecība par sevi studiju laikā

4.2.4. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu brīvības, riska un uzdrīkstēšanās pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 2,389 | 10,758 | 4,596 | 7,953 | 13,675 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,665 | ,029 | ,331 | ,093 | ,008 |

Test Statistics^{a,b}

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 5,851 | 3,321 | 2,395 |
| df | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,211 | ,506 | ,664 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: brīvība studiju laikā

4.2.5. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu emocionālā savijņojuma pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 5,241 | 1,278 | 10,381 | 20,427 | 4,165 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,263 | ,865 | ,034 | ,000 | ,384 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 2,715 | 1,373 | 1,471 |
| df | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,607 | ,849 | ,832 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: emocionāls savijņojums studiju laikā

4.2.6. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu garīgās baudas pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 1,827 | ,547 | 14,371 | 11,228 | 2,370 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,768 | ,969 | ,006 | ,024 | ,668 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 6,303 | 1,387 | 12,280 |
| df | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,178 | ,846 | ,015 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: garīga bauda studiju laikā

4.2.7. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu estētiskā pārdzīvojuma pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 3,341 | 1,290 | 10,303 | 18,575 | 3,626 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Asymp. Sig. | ,342 | ,731 | ,016 | ,000 | ,305 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | ,932 | 1,010 | ,465 |
| df | 3 | 3 | 3 |
| Asymp. Sig. | ,818 | ,799 | ,926 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: estētiskā pārdzīvojuma pieredze

4.2.8. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu pašizpaušmes pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 4,740 | 4,263 | 5,854 | 3,061 | 3,861 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Asymp. Sig. | ,192 | ,234 | ,119 | ,382 | ,277 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Chi-Square | 3,321 | ,294 | 4,730 |
| df | 3 | 3 | 3 |
| Asymp. Sig. | ,345 | ,961 | ,193 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: pašizpaušmes pieredze

4.2.9. pielikums

Profesionālo vērtību atšķirības studentu grupās ar atšķirīgu radošā procesa pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā (Kruskala-Valisa testa statistika^{a,b})

| | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Chi-Square | 12,191 | 2,181 | 4,889 | 14,094 | 2,447 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Asymp. Sig. | ,007 | ,536 | ,180 | ,003 | ,485 |

| | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Chi-Square | ,645 | 6,565 | 3,992 |
| df | 3 | 3 | 3 |
| Asymp. Sig. | ,886 | ,087 | ,262 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: radošā procesa pieredze

4.3. pielikums

Neatkarīgo izlašu atšķirību analīze

4.3.1. pielikums

Topošo skolotāju orientēšanās uz pedagoģisku sadarbību (1. faktors) mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | Aizrautības, intereses, radošu atklājumu pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|------------------|---------------------|---|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC1_1 | nav izteikts | Count | 3 | 19 | 15 | 23 | 60 |
| | | % within Aizrautība | 33,3% | 44,2% | 23,4% | 19,2% | 25,3% |
| | vāji izteikts | Count | 3 | 10 | 19 | 28 | 60 |
| | | % within Aizrautība | 33,3% | 23,3% | 29,7% | 23,3% | 25,3% |
| | izteikts | Count | 2 | 10 | 18 | 29 | 60 |
| | | % within Aizrautība | 22,2% | 23,3% | 28,1% | 24,2% | 25,3% |
| | spilgti izteikts | Count | 1 | 4 | 12 | 40 | 57 |
| | | % within Aizrautība | 11,1% | 9,3% | 18,8% | 33,3% | 24,1% |
| Total | | Count | 9 | 43 | 64 | 120 | 237 |
| | | % within Aizrautība | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,207 | ,054 | 3,850 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 237 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Topošo skolotāju orientēšanās uz pedagoģisku sadarbību (1. faktors) mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | Relaksācijas, miera, pašjāvības pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|------------------|----------------------|--|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC1_1 | nav izteikts | Count | 11 | 20 | 20 | 9 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 34,4% | 28,6% | 23,8% | 17,3% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 5 | 20 | 23 | 12 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 15,6% | 28,6% | 27,4% | 23,1% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 12 | 14 | 22 | 12 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 37,5% | 20,0% | 26,2% | 23,1% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count | 4 | 16 | 19 | 19 | 58 |
| | | % within Relaksācija | 12,5% | 22,9% | 22,6% | 36,5% | 24,4% |
| Total | | Count | 32 | 70 | 84 | 52 | 238 |
| | | % within Relaksācija | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,122 | ,054 | 2,253 | ,024 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Topošo skolotāju orientēšanās uz pedagoģisku sadarbību mijsakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | Pašapziņas, pārliecības par sevi pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|------------------|--------------------|---|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC1_1 | nav izteikts | Count | 6 | 16 | 24 | 14 | 60 |
| | | % within Pašapziņa | 35,3% | 30,8% | 30,8% | 15,6% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 3 | 10 | 21 | 25 | 60 |
| | | % within Pašapziņa | 17,6% | 19,2% | 26,9% | 27,8% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 5 | 13 | 20 | 22 | 60 |
| | | % within Pašapziņa | 29,4% | 25,0% | 25,6% | 24,4% | 25,2% |
| Total | spilgti izteikts | Count | 3 | 13 | 13 | 29 | 58 |
| | | % within Pašapziņa | 17,6% | 25,0% | 16,7% | 32,2% | 24,4% |
| | | Count | 17 | 52 | 78 | 90 | 238 |
| | | % within Pašapziņa | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,118 | ,055 | 2,158 | ,031 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Topošo skolotāju orientēšanās uz pedagoģisku sadarbību (1. faktors) mijsakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | radošā procesa pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|------------------|----------------------------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC1_1 | nav izteikts | Count | 23 | 17 | 13 | 7 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 42,6% | 19,5% | 25,0% | 15,6% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 9 | 29 | 11 | 11 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 16,7% | 33,3% | 21,2% | 24,4% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 17 | 19 | 15 | 9 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 31,5% | 21,8% | 28,8% | 20,0% | 25,2% |
| Total | spilgti izteikts | Count | 5 | 22 | 13 | 18 | 58 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 9,3% | 25,3% | 25,0% | 40,0% | 24,4% |
| | | Count | 54 | 87 | 52 | 45 | 238 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,176 | ,054 | 3,248 | ,001 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientēšanās uz pedagoģisku sadarbību (1. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Pašizpaušmes pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|---|---|---------------------------|--------------|-----------------|---------------|-------------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC1_1 | nav izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 12 30,8% | 32 32,3% | 10 18,9% | 6 12,8% | 60 25,2% |
| | vāji izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 11 28,2% | 17 17,2% | 17 32,1% | 15 31,9% | 60 25,2% |
| | izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 9 23,1% | 27 27,3% | 14 26,4% | 10 21,3% | 60 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 7 17,9% | 23 23,2% | 12 22,6% | 16 34,0% | 58 24,4% |
| Total | Count % within pašizpaušmes pieredze | 39 100,0% | 99 100,0% | 53 100,0% | 47 100,0% | 238 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,114 | ,052 | 2,177 | ,029 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.3.2. pielikums

Topošo skolotāju orientācijas uz personisku piepildījumu (3. faktors) mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | Aizrautības, intereses, radošu atklājumu pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|---------------------|---------------------|---|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count | 1 | 14 | 22 | 22 | 59 |
| | | % within Aizrautība | 11,1% | 32,6% | 34,4% | 18,3% | 24,9% |
| | vāji izteikts | Count | 2 | 10 | 15 | 32 | 59 |
| | | % within Aizrautība | 22,2% | 23,3% | 23,4% | 26,7% | 24,9% |
| | izteikts | Count | 3 | 11 | 19 | 26 | 59 |
| | | % within Aizrautība | 33,3% | 25,6% | 29,7% | 21,7% | 24,9% |
| | spilgti izteikts | Count | 3 | 8 | 8 | 40 | 60 |
| | | % within Aizrautība | 33,3% | 18,6% | 12,5% | 33,3% | 25,3% |
| Total | Count | 9 | 43 | 64 | 120 | 237 | |
| | % within Aizrautība | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,114 | ,056 | 2,034 | ,042 |
| N of Valid Cases | | 237 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Topošo skolotāju orientācijas uz personisku piepildījumu (3. faktors) mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | Relaksācijas, miera, pašāvēības pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|----------------------|----------------------|--|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count | 12 | 21 | 17 | 9 | 59 |
| | | % within Relaksācija | 37,5% | 30,0% | 20,2% | 17,3% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Count | 6 | 20 | 16 | 17 | 59 |
| | | % within Relaksācija | 18,8% | 28,6% | 19,0% | 32,7% | 24,8% |
| | izteikts | Count | 7 | 13 | 31 | 9 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 21,9% | 18,6% | 36,9% | 17,3% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count | 7 | 16 | 20 | 17 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 21,9% | 22,9% | 23,8% | 32,7% | 25,2% |
| Total | Count | 32 | 70 | 84 | 52 | 238 | |
| | % within Relaksācija | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,112 | ,056 | 2,011 | ,044 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz personisku papildījumu (3. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Pašapziņas, pārliecības par sevi pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|--------------------|--------------------|---|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count | 5 | 19 | 15 | 20 | 59 |
| | | % within Pašapziņa | 29,4% | 36,5% | 19,2% | 22,2% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Count | 5 | 14 | 25 | 15 | 59 |
| | | % within Pašapziņa | 29,4% | 26,9% | 32,1% | 16,7% | 24,8% |
| | izteikts | Count | 4 | 9 | 22 | 24 | 60 |
| | | % within Pašapziņa | 23,5% | 17,3% | 28,2% | 26,7% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count | 3 | 10 | 16 | 31 | 60 |
| | | % within Pašapziņa | 17,6% | 19,2% | 20,5% | 34,4% | 25,2% |
| Total | Count | 17 | 52 | 78 | 90 | 238 | |
| | % within Pašapziņa | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,153 | ,056 | 2,735 | ,006 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz personisku papildījumu (3. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | radošā procesa pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count | 19 | 22 | 11 | 7 | 59 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 35,2% | 25,3% | 21,2% | 15,6% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Count | 10 | 25 | 8 | 16 | 59 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 18,5% | 28,7% | 15,4% | 35,6% | 24,8% |
| | izteikts | Count | 12 | 24 | 18 | 6 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 22,2% | 27,6% | 34,6% | 13,3% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count | 13 | 16 | 15 | 16 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 24,1% | 18,4% | 28,8% | 35,6% | 25,2% |
| Total | Count | 54 | 87 | 52 | 45 | 238 | |
| | % within radošā procesa pieredze | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,111 | ,056 | 1,965 | ,049 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz personisku piepildījumu (3. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Pašizpaušmes pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|---|---|---------------------------|--------------|-----------------|---------------|-------------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 13 33,3% | 23 23,2% | 9 17,0% | 14 29,8% | 59 24,8% |
| | vāji izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 11 28,2% | 31 31,3% | 11 20,8% | 6 12,8% | 59 24,8% |
| | izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 8 20,5% | 23 23,2% | 16 30,2% | 13 27,7% | 60 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count % within pašizpaušmes pieredze | 7 17,9% | 22 22,2% | 17 32,1% | 14 29,8% | 60 25,2% |
| Total | Count % within pašizpaušmes pieredze | 39 100,0% | 99 100,0% | 53 100,0% | 47 100,0% | 238 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,109 | ,056 | 1,940 | ,052 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz personisku piepildījumu (3. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Emocionāla savijņojuma pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|--|--|-------------------------------------|--------------|-----------------|---------------|-------------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count % within Emocionāls savijņojums | 8 44,4% | 16 28,1% | 21 25,9% | 14 17,1% | 59 24,8% |
| | vāji izteikts | Count % within Emocionāls savijņojums | 3 16,7% | 13 22,8% | 26 32,1% | 17 20,7% | 59 24,8% |
| | izteikts | Count % within Emocionāls savijņojums | 4 22,2% | 13 22,8% | 18 22,2% | 25 30,5% | 60 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count % within Emocionāls savijņojums | 3 16,7% | 15 26,3% | 16 19,8% | 26 31,7% | 60 25,2% |
| Total | Count % within Emocionāls savijņojums | 18 100,0% | 57 100,0% | 81 100,0% | 82 100,0% | 238 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,130 | ,056 | 2,328 | ,020 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz personisku piepildījumu (3. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Garīgas baudas pieredz MRD | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count | 14 | 20 | 15 | 10 | 59 |
| | | % within Garīga bauda | 43,8% | 29,9% | 19,0% | 16,7% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Count | 9 | 14 | 23 | 13 | 59 |
| | | % within Garīga bauda | 28,1% | 20,9% | 29,1% | 21,7% | 24,8% |
| | izteikts | Count | 7 | 18 | 19 | 16 | 60 |
| | | % within Garīga bauda | 21,9% | 26,9% | 24,1% | 26,7% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count | 2 | 15 | 22 | 21 | 60 |
| | | % within Garīga bauda | 6,3% | 22,4% | 27,8% | 35,0% | 25,2% |
| Total | Count | 32 | 67 | 79 | 60 | 238 | |
| | % within Garīga bauda | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,192 | ,052 | 3,680 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz personisku piepildījumu (3. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Estētiskā pārdzīvošanas pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|-------------------------|---|--------------------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC3_1 | nav izteikts | Count | 27 | 5 | 21 | 6 | 59 |
| | | % within estētiskā pārdzīvošanas pieredze | 38,6% | 16,7% | 22,8% | 13,0% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Count | 14 | 10 | 25 | 10 | 59 |
| | | % within estētiskā pārdzīvošanas pieredze | 20,0% | 33,3% | 27,2% | 21,7% | 24,8% |
| | izteikts | Count | 17 | 7 | 22 | 14 | 60 |
| | | % within estētiskā pārdzīvošanas pieredze | 24,3% | 23,3% | 23,9% | 30,4% | 25,2% |
| | spilgti izteikts | Count | 12 | 8 | 24 | 16 | 60 |
| | | % within estētiskā pārdzīvošanas pieredze | 17,1% | 26,7% | 26,1% | 34,8% | 25,2% |
| Total | Count | 70 | 30 | 92 | 46 | 238 | |
| | % within Pašapziņa 1+2% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,164 | ,054 | 3,051 | ,002 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.3.3. pielikums

Topošo skolotāju orientācija uz daudzveidību un individualitāti (4. faktors) mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula

| | | | Aizrautības, intereses, radošu atklājumu pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|---------------------|---------------------|---|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 1 | 14 | 19 | 24 | 59 |
| | | % within Aizrautība | 11,1% | 32,6% | 29,7% | 20,0% | 24,9% |
| | vāji izteikts | Count | 2 | 17 | 14 | 27 | 60 |
| | | % within Aizrautība | 22,2% | 39,5% | 21,9% | 22,5% | 25,3% |
| | izteikts | Count | 2 | 7 | 19 | 30 | 58 |
| | | % within Aizrautība | 22,2% | 16,3% | 29,7% | 25,0% | 24,5% |
| | spilgti izteikts | Count | 4 | 5 | 12 | 39 | 60 |
| | | % within Aizrautība | 44,4% | 11,6% | 18,8% | 32,5% | 25,3% |
| Total | Count | 9 | 43 | 64 | 120 | 237 | |
| | % within Aizrautība | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,152 | ,055 | 2,782 | ,005 |
| N of Valid Cases | | 237 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Topošo skolotāju orientācija uz daudzveidību un individualitāti (4. faktors) mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabulas

| | | | Relaksācijas, miera, pašāvēības pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|----------------------|----------------------|--|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 11 | 19 | 20 | 10 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 34,4% | 27,1% | 23,8% | 19,2% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 10 | 23 | 19 | 8 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 31,3% | 32,9% | 22,6% | 15,4% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 6 | 16 | 21 | 15 | 58 |
| | | % within Relaksācija | 18,8% | 22,9% | 25,0% | 28,8% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Count | 5 | 12 | 24 | 19 | 60 |
| | | % within Relaksācija | 15,6% | 17,1% | 28,6% | 36,5% | 25,2% |
| Total | Count | 32 | 70 | 84 | 52 | 238 | |
| | % within Relaksācija | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,173 | ,053 | 3,247 | ,001 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācijas uz daudzveidību, individualitāti un mainību
(4. faktors) mījsakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | radošā procesa pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 17 | 25 | 10 | 8 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 31,5% | 28,7% | 19,2% | 17,8% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 16 | 27 | 10 | 7 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 29,6% | 31,0% | 19,2% | 15,6% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 10 | 22 | 13 | 13 | 58 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 18,5% | 25,3% | 25,0% | 28,9% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Count | 11 | 13 | 19 | 17 | 60 |
| | | % within radošā procesa pieredze | 20,4% | 14,9% | 36,5% | 37,8% | 25,2% |
| Total | Count | | 54 | 87 | 52 | 45 | 238 |
| | % within radošā procesa pieredze | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,185 | ,054 | 3,406 | ,001 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācija uz daudzveidību un individualitāti (4. faktors)
mījsakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Emocionāla savijņojuma pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|------------|-----------------|----------|--------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 6 | 23 | 18 | 13 | 60 |
| | | % within Emocionāls savijņojums | 33,3% | 40,4% | 22,2% | 15,9% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 6 | 18 | 17 | 19 | 60 |
| | | % within Emocionāls savijņojums | 33,3% | 31,6% | 21,0% | 23,2% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 5 | 6 | 26 | 21 | 58 |
| | | % within Emocionāls savijņojums | 27,8% | 10,5% | 32,1% | 25,6% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Count | 1 | 10 | 20 | 29 | 60 |
| | | % within Emocionāls savijņojums | 5,6% | 17,5% | 24,7% | 35,4% | 25,2% |
| Total | Count | | 18 | 57 | 81 | 82 | 238 |
| | % within Emocionāls savijņojums | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,225 | ,052 | 4,348 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācija uz daudzveidību un individualitāti (4. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Garīgas baudas pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 10 | 21 | 19 | 10 | 60 |
| | | % within Garīga bauda | 31,3% | 31,3% | 24,1% | 16,7% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 10 | 23 | 16 | 11 | 60 |
| | | % within Garīga bauda | 31,3% | 34,3% | 20,3% | 18,3% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 7 | 10 | 21 | 20 | 58 |
| | | % within Garīga bauda | 21,9% | 14,9% | 26,6% | 33,3% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Count | 5 | 13 | 23 | 19 | 60 |
| | | % within Garīga bauda | 15,6% | 19,4% | 29,1% | 31,7% | 25,2% |
| Total | Count | 32 | 67 | 79 | 60 | 238 | |
| | % within Garīga bauda | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,173 | ,051 | 3,370 | ,001 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācija uz daudzveidību un individualitāti (4. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Estētiskā pārdzīvojuma pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|--|--|-------------------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | drīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 25 | 9 | 20 | 6 | 60 |
| | | % within estētiskā pārdzīvojuma pieredze | 35,7% | 30,0% | 21,7% | 13,0% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 23 | 10 | 17 | 10 | 60 |
| | | % within estētiskā pārdzīvojuma pieredze | 32,9% | 33,3% | 18,5% | 21,7% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 13 | 4 | 29 | 12 | 58 |
| | | % within estētiskā pārdzīvojuma pieredze | 18,6% | 13,3% | 31,5% | 26,1% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Count | 9 | 7 | 26 | 18 | 60 |
| | | % within estētiskā pārdzīvojuma pieredze | 12,9% | 23,3% | 28,3% | 39,1% | 25,2% |
| Total | Count | 70 | 30 | 92 | 46 | 238 | |
| | % within estētiskā pārdzīvojuma pieredze | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,234 | ,051 | 4,584 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Topošo skolotāju orientācija uz daudzveidību un individualitāti (4. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Brīvības pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|------------------|------------------|-----------------------|------------|----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | dīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC4_1 | nav izteikts | Count | 1 | 18 | 23 | 18 | 60 |
| | | % within Brīvība | 8,3% | 34,0% | 24,2% | 23,1% | 25,2% |
| | vāji izteikts | Count | 7 | 16 | 23 | 14 | 60 |
| | | % within Brīvība | 58,3% | 30,2% | 24,2% | 17,9% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 2 | 10 | 23 | 23 | 58 |
| | | % within Brīvība | 16,7% | 18,9% | 24,2% | 29,5% | 24,4% |
| | spilgti izteikts | Count | 2 | 9 | 26 | 23 | 60 |
| | | % within Brīvība | 16,7% | 17,0% | 27,4% | 29,5% | 25,2% |
| Total | Count | 12 | 53 | 95 | 78 | 238 | |
| | % within Brīvība | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,115 | ,053 | 2,174 | ,030 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.3.4. pielikums

**Topošo skolotāju orientācijas uz pašattīstību un kritisku refleksiju (5. faktors)
mijšakarības ar MRD pieredzi. Šķērstabula**

| | | | Brīvības, riska uzdrīkstēšanās pieredze MRD | | | | |
|----------------------------|------------------|------------------|---|------------|----------------|----------|-------|
| | | | negatīva | nenozīmīga | dīzāk pozitīva | pozitīva | kopā |
| Percentile Group of FAC5_1 | nav izteikts | Count | 6 | 18 | 21 | 14 | 59 |
| | | % within Brīvība | 50,0% | 34,0% | 22,1% | 17,9% | 24,8% |
| | vāji izteikts | Count | 2 | 14 | 24 | 20 | 60 |
| | | % within Brīvība | 16,7% | 26,4% | 25,3% | 25,6% | 25,2% |
| | izteikts | Count | 1 | 11 | 26 | 21 | 59 |
| | | % within Brīvība | 8,3% | 20,8% | 27,4% | 26,9% | 24,8% |
| | spilgti izteikts | Count | 3 | 10 | 24 | 23 | 60 |
| | | % within Brīvība | 25,0% | 18,9% | 25,3% | 29,5% | 25,2% |
| Total | Count | 12 | 53 | 95 | 78 | 238 | |
| | % within Brīvība | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. Error ^a | Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|--------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------------|--------------|
| Ordinal by Ordinal | Kendall's tau-b | ,136 | ,056 | 2,421 | ,015 |
| N of Valid Cases | | 238 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.4. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību mījsakarības ar papildus mainīgajiem Kruskala Valisa tests

| | | Percentile Group of FAC1_1 | Percentile Group of FAC2_1 | Percentile Group of FAC3_1 | Percentile Group of FAC4_1 | Percentile Group of FAC5_1 | Percentile Group of FAC6_1 | Percentile Group of FAC7_1 | Percentile Group of FAC9_1 |
|----------------------------|----------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Studiju proramma | Chi-Square | 11,482 | 2,861 | 7,929 | 6,418 | 2,494 | 2,206 | 1,336 | 6,740 |
| | df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Asymp. Sig. | ,009 | ,414 | ,048 | ,093 | ,476 | ,531 | ,721 | ,081 |
| Pedagoģiskā darba stāžs | Chi-Square | 6,002 | 9,315 | 5,489 | 8,150 | 10,608 | 10,247 | 7,049 | 10,315 |
| | df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Asymp. Sig. | ,199 | ,054 | ,241 | ,086 | ,031 | ,036 | ,133 | ,035 |
| Vecums | Chi-Square | 9,279 | 4,843 | 11,434 | 8,896 | 7,208 | 4,257 | 5,173 | 9,582 |
| | df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Asymp. Sig. | ,054 | ,304 | ,022 | ,064 | ,125 | ,372 | ,270 | ,048 |
| Augstskola | Chi-Square | 9,279 | 4,843 | 11,434 | 8,896 | 7,208 | 4,257 | 5,173 | 9,582 |
| | df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Asymp. Sig. | ,054 | ,304 | ,022 | ,064 | ,125 | ,372 | ,270 | ,048 |

4.5. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību mijšakarības ar pozitīvu un negatīvu MRD pieredzi intervijās. Kendela korelācija

| | | | D+ | D- | I+ | I- | M+ | M- | A+ | A- |
|-----------------|--|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Kendall's tau_b | P1-1 Radošā procesa pozitīva pieredze | Correl. Coeff. | ,447* | -,227 | ,236 | -,132 | ,385 | -,144 | ,000 | -,132 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,040 | ,316 | ,278 | ,559 | ,091 | ,548 | 1,000 | ,559 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | P1-2 Radošā procesa negatīva pieredze | Correl. Coeff. | -,364 | ,546* | -,520* | ,290 | -,360 | ,100 | ,169 | ,317 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,103 | ,019 | ,020 | ,211 | ,123 | ,683 | ,450 | ,170 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | P2-1 Pozitīva pašizpaušmes pieredze | Correl. Coeff. | ,269 | -,359 | ,154 | -,259 | ,028 | -,313 | ,064 | -,218 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,224 | ,120 | ,487 | ,260 | ,902 | ,198 | ,772 | ,343 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | P2-2 Negatīva pašizpaušmes pieredze | Correl. Coeff. | -,452* | ,445 | -,168 | ,233 | -,315 | ,382 | -,129 | ,397 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,042 | ,055 | ,450 | ,312 | ,176 | ,118 | ,562 | ,084 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | P3-1 Estētiskā pārdzīvojuma pozitīva pieredze | Correl. Coeff. | ,124 | ,120 | ,161 | -,171 | ,317 | -,287 | ,211 | -,184 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,568 | ,596 | ,458 | ,447 | ,164 | ,230 | ,333 | ,413 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | P3-2 Estētiskā pārdzīvojuma negatīva pieredze | Correl. Coeff. | ,039 | ,141 | -,105 | -,208 | -,276 | ,135 | ,013 | ,292 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,861 | ,548 | ,642 | ,372 | ,242 | ,587 | ,954 | ,211 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.6. pielikums

**Topošo skolotāju profesionālo vērtību mījsakarības ar
MRD pieredzes kvalitāti intervijās.**

Kendala korelācija

| | | | D+ | D- | I+ | I- | M+ | M- | A+ | A- |
|--|--|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------------|-------------|
| Kendall's tau_b | C1-1 Izaicinājums un atklājumi | Correl. Coeff. | ,469 | -,292 | ,210 | -,340 | ,342 | -,397 | -,025 | -,249 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,031 | ,196 | ,333 | ,130 | ,132 | ,096 | ,909 | ,268 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| C1-2 Relaksācija | C1-2 Relaksācija | Correl. Coeff. | -,290 | ,553 | -,316 | ,378 | -,307 | ,390 | ,277 | ,531 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,198 | ,019 | ,161 | ,106 | ,194 | ,116 | ,220 | ,025 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| C2-1 Izvēle un brīvības izjūta. | C2-1 Izvēle un brīvības izjūta. | Correl. Coeff. | ,334 | -,014 | ,508 | -,397 | ,237 | -,224 | ,455 | -,128 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,139 | ,951 | ,024 | ,090 | ,316 | ,369 | ,044 | ,588 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| C2-2 Pārliecība par savām spējām | C2-2 Pārliecība par savām spējām | Correl. Coeff. | -,411 | ,304 | -,346 | ,367 | -,426 | ,148 | -,192 | ,340 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,065 | ,190 | ,119 | ,111 | ,067 | ,544 | ,387 | ,140 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| C3-1 Emociju komunikācija | C3-1 Emociju komunikācija | Correl. Coeff. | ,596** | -,334 | ,174 | -,725** | ,495 | -,447 | ,037 | -,461 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,006 | ,141 | ,425 | ,001 | ,030 | ,062 | ,865 | ,041 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| C3-2 Skaistuma pārdzīvojums, | C3-2 Skaistuma pārdzīvojums, | Correl. Coeff. | -,344 | ,603** | -,268 | ,514 | -,297 | ,442 | ,293 | ,581 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,119 | ,009 | ,225 | ,025 | ,199 | ,068 | ,184 | ,011 |
| | | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.7. pielikums

Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes salīdzinājums. SPV korelācijas ar MRD pozitīvu un negatīvu pieredzi. Kendela rangu korelācijas koeficients

| MRD pieredze | | Topošo skolotāju profesionālās vērtības | | | | | | | |
|--|-------------------------|---|----------|-----------|-----------|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Kvant 1. faktors | Kval. M+ | Kvant.. | | Kval. A+ | Kvant4. faktors | Kval. | |
| | | | | 3 faktors | 5 faktors | | | D+ | I+ |
| P3-1 Estētiskā pārdzīvojuma pozitīva pieredze | Korelācijas koeficients | ,176** | ,317 | ,164* | ,103 | ,211 | ,234** | ,124 | ,161 |
| | Nozīmība | ,001 | ,164 | ,003 | ,062 | ,333 | ,000 | ,568 | ,458 |
| P3-2 Estētiskā pārdzīvojuma negatīva pieredze | Korelācijas koeficients | ,176** | -,276 | ,164* | ,103 | ,013 | ,234** | ,039 | -,105 |
| | Nozīmība | ,001 | ,242 | ,003 | ,062 | ,954 | ,000 | ,861 | ,642 |
| P2-1 Pozitīva pašizpaušmes pieredze | Korelācijas koeficients | ,114* | ,028 | ,109* | ,135* | ,064 | | ,269 | ,154 |
| | Nozīmība | ,036 | ,902 | ,045 | ,015 | ,772 | | ,224 | ,487 |
| P2-2 Negatīva pašizpaušmes pieredze | Korelācijas koeficients | ,114* | -,315 | ,109* | ,135* | -,129 | | -,452* | -,168 |
| | nozīmība | ,036 | ,176 | ,045 | ,015 | ,562 | | ,042 | ,450 |
| P1-1 Radošā procesa pozitīva pieredze | Korelācijas koeficients | ,176** | ,385 | ,111* | ,086 | ,000 | ,185** | ,447* | ,236 |
| | nozīmība | ,001 | ,091 | ,042 | ,125 | 1,000 | ,001 | ,040 | ,278 |
| P1-2 Radošā procesa negatīva pieredze | Korelācijas koeficients | ,176** | -,360 | ,111* | ,086 | ,169 | ,185** | -,364 | -,520* |
| | Nozīmība | ,001 | ,123 | ,042 | ,125 | ,450 | ,001 | ,103 | ,020 |

4.8. pielikums

Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes salīdzinājums. SPV korelācijas ar MRD pieredzes kvalitāti. Kendela korelācija

| MRD pieredze | | Topošo skolotāju profesionālās vērtības | | | | | | | |
|---|-------------------------|---|----------|---------------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Kvant (1. faktors) | Kval. M+ | Kvant. (3. faktors) | | Kval. A+ | Kvant4. faktors | Kval. | |
| | | | | | | | | D+ | I+ |
| Emociju komunikācija emocionāls savijņojums) | Korelācijas koeficients | -,013 | ,495* | ,131* | ,103 | ,037 | ,226** | ,596** | ,174 |
| | Nozīmība | ,817 | ,030 | ,017 | ,062 | ,865 | ,000 | ,006 | ,425 |
| Skaistuma pārdzīvojums (garīga bauda) | Korelācijas koeficients | ,009 | -,297 | ,192* | ,054 | ,037 | ,171** | -,344 | -,268 |
| | Nozīmība | ,870 | ,199 | ,000 | ,321 | ,865 | ,002 | ,119 | ,225 |
| Izvēle un brīvības izjūta | Korelācijas koeficients | ,068 | ,237 | ,063 | ,135* | ,455* | ,114* | ,334 | ,508* |
| | Nozīmība | ,220 | ,316 | ,256 | ,015 | ,044 | ,039 | ,139 | ,024 |
| Pārliecība par savām spējām | Korelācijas koeficients | ,117* | -,426 | ,153* | ,070 | ,037 | ,068 | -,411 | -,346 |
| | Nozīmība | ,033 | ,067 | ,005 | ,202 | ,865 | ,213 | ,065 | ,119 |
| Izaicinājums un atklājumi | Korelācijas koeficients | ,208** | ,342 | ,114* | ,086 | -,025 | ,153** | ,469* | ,210 |
| | nozīmība | ,000 | ,132 | ,041 | ,125 | ,909 | ,006 | ,031 | ,333 |
| Relaksācija | Korelācijas koeficients | ,118* | -,307 | ,115* | ,050 | ,277 | ,170** | -,290 | -,316 |
| | Nozīmība | ,030 | ,194 | ,034 | ,359 | ,220 | ,002 | ,198 | ,161 |

5. pielikums

Cēloņsakarību pētījums

5.1. pielikums

Vērtību attīstības procesa atsevišķu posmu biežums intervijās

| Kodi | Intervijas | | | | | | | | | | | | | | Kopā |
|--|------------|---|----|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|------|
| | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V | |
| Vērtību attīstības process VV | | | | | | | | | | | | | | | |
| Emociju novērtējums VV2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 7 | 4 | 4 | 8 | 11 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 65 |
| Subjektīvās jēgas analīze VV3 | 14 | 8 | 10 | 4 | 0 | 5 | 7 | 4 | 6 | 3 | 4 | 3 | 8 | 0 | 76 |
| Lēmums par vienas vērtības prioritāti, kas pieņemts jēgas analīzes rezultātā VV3/4 | 7 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 33 |
| Kādas vērtības apliecinājums VV4 | 17 | 7 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 6 | 9 | 5 | 3 | 6 | 8 | 3 | 77 |

5.2. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošajā darbībā

(lēmums par vienas vērtības prioritāti). Frekvences (AQUAD6)

| Kods | Intervija | | | | | | | | | | | | | | kopā |
|------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| | A | B | G | D | I | J | T | K | L | R | C | M | S | V | |
| +a | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 1 | 4 | 0 | 20 |
| +d | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 1 | 25 |
| +i | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 4 | 0 | 0 | 17 |
| +m | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| a- | 0 | 4 | 2 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 22 |
| d- | 0 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 18 |
| i- | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| m- | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 |

- +a profesionālās autonomijas kā vērtības apliecinājums
- +d daudzveidības kā vērtības apliecinājums
- +i individualitātes kā vērtības apliecinājums
- +m mijdarbības kā vērtības apliecinājums
- a profesionālās autonomijas kā vērtības noliegums
- d daudzveidības kā vērtības noliegums
- i individualitātes kā vērtības noliegums
- m mijdarbības kā vērtības noliegums

5.3 pielikums

Subjektīvās jēgas analīze un lēmums par vienas vērtības prioritāti

| Intervija | S P V | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Kritēriji | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Rādītāji | Lēmums par vērtības prioritāti |
|-----------|--|--|--|---|
| A | D | Pareizi/nepareizi – radoši | Kopēt – pateikt no sevis Tehnika - pārmaiņas Solīdi – spontāni | Cilvēkam nekad nav viens patiesības Vajag kaut ko spontānu līdzsvaram |
| | | Atbilstība (kaut kam) - atvērtība | Personiskā patika – skats no dažādiem viedokļiem Tehnika – izjūtas Atpazīt – saskatīt krāsu plešos | Paskatīties savādāk, no dažādiem viedokļiem Pajautāt, kādēļ tas darbs ir tāds, nevis citādāks Ir interesanti vērot, cik dažādi ir bērni Saprast daudzveidību Iespēja iepazīt bērnus, viņu atšķirību |
| | I | Standarts – individualitāte | Smuks/nesmuks – kāpēc tev tā iznāca | Prasme – labsajūta Nav jau cilvēki pēc standartiem. Cik dažādi ir bērni Tā nevar būt, ka bērns nevar neko |
| | | Process – rezultāts | Atzīme – jēgas analīze | Vajadzētu būt, lai bērnam patīk (mācīties) Jā bērniem ļauj brīvi, viņi pārvēršas, atplaukst Dot bērniem pozitīvas emocijas |
| | | Mācīšana - mācīšanās | Vienkārši zīmēt - apjēgt Izdarīt – apjēgt Sasprindzinājums – relaksācija Feini justies - izdarīt | Jēga ir/jēgas nav Nesaspriņģot var panākt, ka bērni strādā Neradīt bērnos riebumu |
| | M | Informācijas nodošana - saskarsme | Uzzīmēt - izteikt savas izjūtas | Izprast bērnus Jēga ir, ja tu vari pateikt kaut ko no sevis Bērniem ir iespējas izteikties |
| A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Sanāca (labs darbs) – uzdrīkstos Nekasšķēties – vienkārši darīt Mācīties priekš sevis – lai strādātu skolā | Tā pārliecība par sevi ir citādāka (ja es ļoti gribētu, es varētu visu...) Es varu kaut ko darīt (patstāvīgi izlemt) Es varētu ar prieku strādāt skolā Mēs tādos eksperimentus taisījām skolotāja neiejaucās) | |
| M | D | Pareizi/nepareizi -radoši | Sasprindzinājums, centība – vieglums Objekts - konteksts | Negribu, ka viss ir pelēks Domāt citādāk |
| | | Atbilstība – atvērtība | Labs zīmējums – kaut ko pateikt Mazvērtības kompleksi – atšķirība no citiem | Mēs bijam atšķirīgi, un tas bija ļoti labi Atšķirīgais apbrīnu radīja |
| | I | Standarts – individualitāte | Izdarīt – apjēgt Uzzīmēt – izteikties | Saprast, ka paša darbs ir vērtīgs Nav tā, ka ir tādi, kas prot un tādi, kas neprot. |
| | | Mācīšana - mācīšanās | Izdarīt – apjēgt | Saprast, ka vērtīgs ir paša paveiktais. |
| | M | Informācijas nodošana - saskarsme | Labs zīmējums – kaut ko pateikt | Emocionalitāte – iespēja to izteikt Svarīgi ir kaut ko izteikt Par katru darbiņu vajag izteikties, lai bērniem rodas pozitīvas emocijas |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Iekšēja – ārēja motivācija | Mācījos sevis, nevis diploma dēļ. Parasti jau izvēlas vieglāko, bet es gāju citu ceļu (pieņemu izaicinājumu) Iešu strādāt skolā. |

5.3. pielikuma turpinājums

| Intervija | S P V | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Kritēriji | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Rādītāji | Lēmums par vērtības prioritāti |
|-----------|-------------|---|--|--|
| G | D | Pareizi/nepareizi – radoši | Labi darbi - vieglums Vieglums – gandarījums | Ir jāiegulda liels darbs, lai būtu labi darbi Ir grūti mācīt radošos priekšmetus, jo nav zināmi kritēriji Ir godīgi, ja ir noteikumi |
| | I | Mācīšana un mācīšanās | Ļaut bērnam izpausties – ielikt atzīmi Pateikt priekšā vai neteikt Grūtības - sajūsma | |
| | M | | | |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Pašas prieks – pasniedzēja atzinība Izaicinājums – stabilitāte Pašam lauzties – parādīt ceļu | Svarīgi, lai man pašai patīk tas, ko es daru, atzīmes varbūt nekādas (labās) nebūs. |
| B | D | Pareizi/nepareizi - radoši | Izstrādāts (skaists) darbs – ievērotas prasības Skaistums - pareizība | Radīt skaistu darbu – ielikt vērtējumu Varbūt bij par grūtu. Laba kompozīcija/ nav precīzi, nav pareizi Es redzu, kādas ačgārnības ir bērnu darbos |
| | | Atbilstība - atvērtība | | Justies savādāk, izrauties no ikdienas dzīves Redzēt emocijas, pateikt kopējās sajūtas Paskatīties uz cilvēkiem savādāk |
| | I | Standarts - individualitāte | Bērna individuālais talants – ievēroti kritēriji Radoši – centīgi | Talantīgiem bērniem ir grūtības iekļauties normās Jāievēro kritēriji Cilvēki mainās atkarībā no garastāvokļa |
| | | Mācīšana - mācīšanās | Centība – vērtējums Zīmēt, ko grib - ievērot skolotāja prasības. | Ja tu daudz ieguldi, arī rezultātam ir jābūt... Stingri kontrolēt, lai būtu izpildīts |
| | M | Informācijas nodošana - saskarsme | Teikt – uzklaust – sarunāties | Runāt ar bērniem vienkāršāk, lai viņiem būtu saprotams, tā garantija, ka (viņi) izpildīs (uzdevumu) Bail, ka bērni var protestēt Parādīt bērniem Gribas dot |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Iekšējs – ārējs vērtējums Sajūsma – grūtības | Ja tev ilgstoši saka, ka nav nekādas izaugsmes, tad arī pašam tā sāk likties Es uzticos pasniedzēja viedoklim, viņam tomēr lielāka pieredze Esmu daudz iemācījusies, man domāšana ir mainījusies Man gribas (savās zināšanas) dot tālāk |

5.3. pielikuma turpinājums

| Intervija | S P V | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Kritēriji | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Rādītāji | Lēmums par vērtības prioritāti |
|-----------|---------------------------------|--|---|---|
| T | D | Pareizi/nepareizi - radoši | Iekļauties normās – gūt prieku Atšķirīgi – interesanti | Jo atšķirīgāk, jo interesantāk Iekomponēt lapai pa vidu Kombinēt viskautko – aizštrihot vienu priekšmetu. Lai pašam patīk |
| | | Atbilstība - atvērtība | Izpildīt - saskaņot Nepareizi – interesanti | Mācēt saskaņot (tēlu, darbos kaut ko labu) Apjēgt emocijas Uztvert darbus savādāk. Es uztveru savādāk, nekā viņš ir domājis |
| | I | Standarts – individualitāte | Iztēle – standart | Jo atšķirīgāk, jo interesantāk Nav jāiekļaujas tajās normās tik ļoti |
| | | Mācīšana - mācīšanās | Laikietilpīgi – jēgpilni | Lai bērniem ir interesantāk Kad ir grūti, tad ir jāpiespiež (sevi) |
| | M | Informācijas nodošana - saskarsme | Teikt – uzklausīt – sarunāties Skolotāja vadība – bērnu pašu viedoklis | Kopīgi pārrunājot, izteikt savas domas Izteikt savas domas Saskaņot, ko citi domājuši |
| A | Iekšējs/ārējs vērtēšanas fokuss | | Es cenšos (neapzināti) iekļauties normās | |
| | Atbildības uzņemšanās | Patstāvīgs lēmums | Skolotāja saka – es pati izlemju | |
| S | D | Pareizi/nepareizi – radoši | Pareizi/nepareizi – atraisīties Sapratne – atbrīvošanās Ķēpāšanās - pareizība Labs, pareizs - radošs Patika – būt kārtībā | Man ir svarīgi saprast (noteikumus) Ja iekļaujas kritērijos, tad ir labs darbs Nozīme ir arī vienkārši paķēpāties Stundas varētu būt radošākas |
| | | Atbilstība - atvērtība | | Savādāk skatīties uz mākslas (arī saviem) darbiem Skolotājam jābūt elastīgam |
| | I | Process – rezultāts | Emocijas – iekļaušanās kritērijos Vizuāli patīkams darbs – iedziļināšanās niansēs | Vērtēt ir jēga tad, ja kaut kas ir jāiemācās. Ielikt sirdi – iemācīties |
| | M | | | |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Personiskā patika – iekļaušanās noteikumos Iemācīties – ielikt sirdi | Lai man pašai patīk Ja varu saprast (pedagoga) noteikumus, varu atbrīvoties. Ja pasniedzējs saka, ka ir labi, tad ... varbūt ir arī. |
| | | | Jūtos brīvāk Pietrūka pašpārliecības | |
| V | D | Atbilstība - atvērtība | Zināšanas - emocijas | Svarīgi ir saskaņot Saprast, kādas emocijas tas tevī izsauc... |
| | I | Process – rezultāts | Sasniegumi – darbs Ticība bērnu spējām | Uzzīmēt var visi Salīdzinot ar citiem... |
| | | Mācīšana - mācīšanās | Mācīt, virzīt | Mācīt saskaņot |
| | M | Subjekts – subjekts attiecības | Skolēna – skolotāja iniciatīva | Man ir bērniem jāpalīdz |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Pārliecība par savām spējām | Tas, ko es uzskatīju, ka nevaru, izrādījās, ka varu Visi citi bija labāki par mani.. |

5.3. pielikuma turpinājums

| Intervija | S P V | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Kritēriji | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Rādītāji | Lēmums par vērtības prioritāti |
|-----------|-------------|---|---|---|
| C | D | Pareizi/nepareizi – radoši | Pareizi – piedāvāt savas idejas | Parasts cilvēks (pakļaujas ikdienas rutīnai) – radošais (skatās plašāk) Ne vienmēr viss ir pareizi vai nepareizi, nav vienīgā pareizā viedokļa |
| | | Atbilstība – atvērtība | Uzzīmēt – integrēti saistīt Tehniskās prasmes – izteikties gribēt pateikt | Kādu emociju paņemt no vizuālās mākslas latviešu valodā) Ieklausīties atšķirīgos viedokļos. |
| | I | Standarts – individualitāte | Uzzīmēt pareizi – izpausties Iespaidīgi uzzīmēt – izteikties | Interesanti, cik mēs dažādas esam |
| | | Mācīšana - mācīšanās | Sasniegumi – apjēgšana | Ļaut bērniem radoši strādāt Bērns piedāvā savas idejas Lai bērns jūtas kā vērtība |
| | M | Informācijas nodošana - saskarsme | Izteikt viedokli – jautāt otram un uzklaut. | Nevis vienkārši pateikt patīk nepatīk), bet atrast īstos jautājumus (veidot sarunu) |
| | | | | Neaizvainot, nest gaišumu klasē, smaidīt, nevis dusmoties |
| | | A | | Lai es mācētu savu darbu aizstāvēt Ir gandarījums par to, ka māku |
| | R | D | Atbilstība - atvērtība | Zīmēt izcili – domāt citādi |
| I | | Standarts - individualitāte | Mācīties (zīmēt to, kas prasīts) – uzzīmēt dvēseliski | Katram (pateikt) kaut ko citu Ievērot katra izaugsmi |
| M | | Sasniegumi - saskarsme | Visu paspēt – ieiet savā pasaulē | Dzīve ir svarīgāka par sasniegumiem. |
| A | | Atbilstība prasībām – personisks piepildījums | Labas atzīmes – tukšuma sajūta Pareizība – brīva jušanās Nodragāt – mācīties | Nolēmu, ka nav priekš manis Jūtos drošāk ne tikai mākslā, bet arī dzīvē. |
| D | D | Pareizi/nepareizi – radoši | Zīmēt akadēmiski – parādīt raksturīgo Ieguldījums – vieglums Grūtības - sajūsma | |
| | | Atbilstība – atvērtība | Pilnība – sajūsma | „Uz viena viļņa” ar citiem Problēma, ka esam atšķirīgi |
| | I | Standarts - individualitāte | Individuālais talants – prasības | Es atstāju viņam tiesības pateikt: man vajag citu Es spēju iemācīties, bet tas nav mans (vai vajag?) Ir tik daudz iespēju kļūdīties |
| | M | Subjekts – subjekts attiecības | Skolotāja – skolēna iniciatīva | Es nevaru viņam dot. |
| | A | Piespieties – darboties brīvi | Censties – brīvi radīt | Novērtēju sevi kā net ik varošu (dažās jomās) |

5.3. pielikuma turpinājums

| Intervija | S P V | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Kritēriji | Pretrunīgu vērtību salīdzinājums Rādītāji | Lēmums par vērtības prioritāti |
|-----------|-------------|--|---|--|
| I | D | | | Galvenais ir saprast perspektīvu |
| | I | | | Ir (cilvēkam) dots (talants) vai nav Katam pašam jāizlaužas cauri tai zināšanai |
| | M | | | |
| | A | | | Es biju viduvējība, bet viņš mani atraisīja Prieks mācīties, lai sagādātu viņam (pasniedzējam) prieku |
| L | D | Atbilstība – atvērtība | Izplūdis – konkrēts | Var tā, un var arī tā. Zīmēšana ir radoša, katrs to saprot savādāk |
| | I | Standarts – individualitāte | Tehnika- individualitāte | Katram padodas kaut kas cits Nav tāda bērna, kam nesanāk nekas Lai viņš nebaidītos Liela loma ir talantam |
| | | Mācīšana – mācīšanās | | Tā bāze ir jāiemāca |
| | M | Subjekts – subjekts attiecības | Skolēna – skolotāja iniciatīva | Paskaidrot bērniem Noteikti paskaidrot, ieteikt Es biju autoritāte, jo varēju labāk izdarīt nekā viņi. Nedrīkst nolikt cilvēku, ja viņam kaut kas nesanāk |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Profesionalitāte – pašizpaušme | Neesmu mākslinieks – tomēr varu Rādīju vecākiem – viņiem patika |
| J | D | | | |
| | I | Mācīšana – mācīšanās | Sasniegumi – individualitāte Centība – talants | Ne jau visi tur mācīsies un zinās, vienmēr būs tie viduvējie Kad pacenšas, sanāk labāk Neesmu ļoti talantīga |
| | M | Subjekts – subjekts attiecības | Skolēna – skolotāja iniciatīva | Jānāk bērnam pretī un jāpalīdz Bērniem var (nevar) uzticēties Es ar bērnu izrunāju un lieku saprast.. Skolotāja netaktiskā attieksme bija saprotama... To zemo (bērnu ar zemu sekmju līmeni) nedrīkst nolikt pavisam. |
| | A | | | Esmu izcīnījusies un zinu, ka varu apgūt visu (ko vajag) |
| | | | Patīk bērni Jāstrādā (skolā), lai „visu var pavilkt” | |
| K | D | Atbilstība - atvērtība | Zināšanas – sajūtas, ko nevar izteikt vārdos | Vienkārši tā brīvi (darboties) Nav jau tāda zīmoga, kā strādāt |
| | | Pareizi/nepareizi - radoši | Atbilstība noteiktiem kritērijiem – brīva izvēle | Man patīk tas dzīvīgums Nav tāda pareizi - nepareizi |
| | I | Process - rezultāts | Mācīt – izbaudīt Darboties pēc plāna – reaģēt uz situāciju | Mākslu vajag izbaudīt Gadās, ka atkāpšanās no plāna nāk par labu Galvenais ir redzēt, kā bērniņš jūtas |
| | M | Subjekts – subjekts attiecības | Skolēna – skolotāja iniciatīva | Galvenais ir redzēt, kā bērniņš jūtas |
| | | Informācijas nodošana - saskarsme | Teikt – uz klausīt, sarunāties | Izrunāties ar bērnu |
| | A | Atbilstība prasībām – personisks papildījums | Pārlicība par sevi Interese strādāt par skolotāju | Es nešaubos, zinu, ka kļūdas var labot Es strādāšu noteikti (par skolotāju) |

5.4. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās. Vispārīgās sakarības. Teksta fragmenti (AQUAD6)

5.4.1. pielikums

Profesionālās autonomijas veidošanās MRD

Preconstructed linkage structure:

+a OR -a
AND VV_3_4

Distance 1 or 2 -> 3: 5

|+a | -a |VV_3_4
|
=====

□--> File: 1 mrd A.rtf-----

33- 44: +a
137- 145: +a
328- 332: +a

0 confirmation(s)

□--> File: 11 mrd M.rtf-----

43- 52: +a AND 48- 52:

VV_3_4

M: Es domāju, ka es esmu tāda emocionāla, tāda brīva un domāju savādāk, un zīmējumos to varēja izteikt; un šeit neviens man to nenoliedza, uzslavēja to tavu divainību, tā varētu teikt, to tavu atšķirību. Nu ļoti brīvi..... Es varēju parādīt, kas es esmu, man nebija kompleksu. Kaut man arī iepriekš nebija tādu kompleksu. Tikai izteikt ar vārdiem es to nevarēju, kā es to varēju izteikt savos darbos. Es ... ļoti izteikties mākslā.

1 confirmation(s)

□--> File: 12 mrd V.rtf-----

60- 68: -a

0 confirmation(s)

□--> File: 13 mrd G.rtf-----

38- 44: +a AND 42- 53:

VV_3_4

man šausmīgi patika un visus gadus ir ļoti paticis tur mācīties. Es atceros, ka pirmajā kursā gāju uz visām lekcijām, es vispār kaut arī mazliet slima, vienmēr gāju, un nebastoju. Tagad jau ar laiku tu izvērtē, uz kurām. Man liekas, ka ir diezgan grūti mācīties tos radošos priekšmetus kā zīmēšana, gleznošana, kompozīcija, grafika, jo it kā ir jau kaut kādi kritēriji, pēc kuriem izvērtēt, bet vienmēr, kad ir kaut kāda darbu izvērtēšana, skates, tas mums vienmēr iet tādās ļoti sakāpinātās emocijās. Bet ir tā, ka katra mēs kaut ko esam radījušas no sevis. Vai nu mazāk pūles ieliktas vai vairāk, vai nu tu esi noslinkojis, vai caurām naktīm strādājis, bet principā tajā savā darbiņā tu esi ielicis daļiņu no sevis. Un tad tu aizej uz to skati, un tam pasniedzējam nepatīk tas, ko tu esi izdarījis. Viņš pasaka nē, galīgi garām, tur nekā nav, tas taču ir šausmīgi, tas ir ļoti grūti.

64- 72: +a AND 71- 78:

VV_3_4

D: man ir svarīgi, lai taja brīdī, kas es uzzinu, kāds ir tas uzdevums, maz uzreiz rosās idejas galva. Kas ir tas, ko es gribu uztaisīt, kā tas varētu izskatīties. Kaut gan, no otras puses ir bijis tā, kad tev pasaka to uzdevumu un nav pilnīgi nekā, nu bāc!. Bet tad pēc kāda laika tu saproti, ka tomēr varētu kaut kā tā, tad brīžiem tas gandarījums ir lielāks. Kad sākumā tas uzdevums ir licies sarežģīts, pat neizpildāms, tad galu galā tu esi izdomājis, tas ir forši. Man ir svarīgi, lai

man pašai patiktu tas, ko es darbu.
Istenībā ir tā, ka man patīk ļoti mazs procents no tiem
darbiem, ko es daru. Man liekas, ka viņi nav pilnīgi, ka tur
varētu vēl to labāk un to. Un, kaut arī atzīmes man pārsvarā? ir
labas, man pašai liekas, ka tur ir vēl ko darīt, ka tas darbs
varētu būt pilnīgāks, ka es varbūt esmu noslinkojusi.
Svarīgi ir tas, ka tajā darba tapšanas procesā tas pasniedzējs

```
249-          257: +a
4 confirmation(s)
□--> File: 14 mrd B.rtf-----
      61-          63: +a
      153-         158: +a
0 confirmation(s)
□--> File: 19 mrd T.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 20 mrd S.rtf-----
      134-         134: +a
      186-         186: +a
      186-         194: +a
      199-         200: +a
0 confirmation(s)
□--> File: 22 mrd C.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 3 mrd R.rtf-----
      53-          59: +a
AND
57-          69:
VV_3_4
es negribēju neko iekavēt. Tur savā pasaulē,
ar sevi, ap sevi, tikai zīmē, citiem laika
nav. Un kaut kā tā, ka beigās bija tā skate,
atzīmes bija ļoti labas, bet iekšējā sajūta
bija tāda, ka es esmu iztukšota, tāpēc prieka
nebija, un es nolēmu, tomēr nē, tas nav priekš
manis.
I: Kā akadēmijā notika vērtēšana?
L: Lieta tāda, ka es īsti nezināju, kā jāzīmē.
Tā ka es brīvi jutos, tā nebija pareizi. Tur
vajadzēja pēc tiem standartiem, uztaisi,
piemēram, vienu darbu...Un tad arī vairāk nav
tas prieks. Tu uzzīmē kaut ko tādu
dvēselisku, Jābūt tā un tā, zini, ka tev
sviedīs atpakaļ, nu tā, tikai nodragāt.
Nepatīk, bet tā ir, ja tu gribi mācīties, tas
tā ir. Ļoti nepatika.

3 confirmation(s)
□--> File: 5 mrd D.rtf-----
      13-          14: +a
0 confirmation(s)
□--> File: 6 mrd I.rtf-----
      32-          33: +a
0 confirmation(s)
□--> File: 7 mrd L.rtf-----
      167-         171: +a
      168-         171: +a
0 confirmation(s)
□--> File: 8 mrd J.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 9 mrd K.rtf-----
0 confirmation(s)
LINKAGE ANALYSIS      : Data in SPV.nam
```

Daudzveidības kā vērtības veidošanās MRD

Preconstructed linkage structure:

```
+d                                OR d-
                                AND VV_3_4
```

Distance 1 or 2 -> 3: 5

```
|+d                                |d-                                |VV_3_4
|
=====
```

□--> File: 1 mrd A.rtf-----

```
39-          44: +d
167-         181: +d
204-         210: +d                AND                205-
222: VV_3_4
```

tie bērni tā paskatās, tā pati nelaime, kas man ''smuks - nesmuks''. Viņi tad arī beigās sāk nu tā ''kāpēc?'' kāpēc tam vienam tas darbs izskatās tā un otram šitā, un, ka īsti varbūt nav nemaz "pareizi - nepareizi", bet vienkārši pateikt, kāpēc tu esi uzzīmējis tieši tā, kāpēc tev tā likās. Un bērni arī sāka vienkārši skicītes, kas ir tajās 30 minūtēs ar zīmuli uztaisītas, viņi uz tām skatās savādāk tīri dēļ tās vērtēšanas. Nav būtiski tur atzīme, vai kaut kas tamlīdzīgs, bet darbu vispār paanalizēt. Un tie bērni iemācās pateikt kaut ko, ko viņi domā. Jo vispār jau bērniem ir grūti pateikt, ko viņi domā, ne tikai bērniem, man arī. Kaut ko izdara, bet pateikt par to jau nevar neko. Bērni iemācās vērtēšanu un iemācās vienkārši parunāt par savām domām, un ne tikai par savām, arī par citu darbiem.

```
274-         278: +d
291-         295: +d
```

1 confirmation(s)

□--> File: 11 mrd M.rtf-----

```
43-          52: +d                AND                48-
52: VV_3_4
```

M: Es domāju, ka es esmu tāda emocionāla, tāda brīva un domāju savādāk, un zīmējumos to varēja izteikt; un šeit neviens man to nenoliedza, uzslavēja to tavu dīvainību, tā varētu teikt, to tavu atšķirību. Nu ļoti brīvi..... Es varēju parādīt, kas es esmu, man nebija kompleksu. Kaut man arī iepriekš nebija tādu kompleksu. Tikai izteiks ar vārdiem es to nevarēju, kā es to varēju izteikt savos darbos. Es ... ļoti izteikties māksla.

```
56-          62: +d
85-          90: +d
105-         108: +d                AND                107-
```

121: VV_3_4

citu darbus, un klausīties, ko viņi saka. Tās atšķirības varēja saskatīt, ka var gleznot tā un tā, ka cilvēks ir un iemācīt to, ka sliktu darbu nav. Bērni (ejot praksē) jau baigi savus darbus noliek. Vispār jau grūti bērniem iemācīt saskatīt savā zīmējumā, ko viņš ir veicis, ka tas ir labu darbu veicis. Lai nebūtu tas zemais pašnovērtējums. Jā, tā ir problēma. Man pilnīgi tā bēdīgi palika, ka bērns saka, ka tas ir slikti, ka nav nekā (laba) uzzīmējis. Nezinu, kāpēc viņiem tā ir,

varbūt tas nāk no ģimenes? Klasē tikai divām meitenēm no astoņpadsmit skolēniem bija pozitīvs vērtējums. Un es domāju, ka tā vērtējot var to visu panākt. Par katru darbiņu vajag izteikties, un tad rodas tās pozitīvās emocijas, citādi viņi ir tādi kā ļauni.

2 confirmation(s)

□--> File: 12 mrd V.rtf-----
100- 104: +d

0 confirmation(s)

□--> File: 13 mrd digna.rtf-----
42- 44: d- AND 42-

53: VV_3_4

Man liekas, ka ir diezgan grūti mācīties tos radošos priekšmetus kā zīmēšana, gleznošana, kompozīcija, grafika, jo it kā ir jau kaut kādi kritēriji, pēc kuriem izvērtēt, bet vienmēr, kad ir kaut kāda darbu izvērtēšana, skates, tas mums vienmēr iet tādās ļoti sakāpinātās emocijās. Bet ir tā, ka katra mēs kaut ko esam radījušas no sevis. Vai nu mazāk pūles ieliktas vai vairāk, vai nu tu esi noslinkojis, vai caurām naktīm strādājis, bet principā tajā savā darbiņā tu esi ielicis daļiņu no sevis. Un tad tu aizej uz to skati, un tam pasniedzējam nepatīk tas, ko tu esi izdarījis. Viņš pasaka nē, galīgi garām, tur nekā nav, tas taču ir šausmīgi, tas ir ļoti grūti.

184- 185: d-

1 confirmation(s)

□--> File: 14 mrd B.rtf-----

61- 63: d-

67- 73: d-

133- 136: +d

155- 158: +d

168- 174: d-

186- 191: d-

197- 200: d-

AND 197-

200: VV_3_4

krītošo ēnu. Nu skaists viņai tas darbs, patiešām, tik ļoti izstrādāts, bet es saprotu, ka es nevaru viņai ielikt vērtējumu, jo būtībā viņa uzdevumu nav izpildījusi. Viņa bija ļoti dusmīga uz mani. Mēs ilgi cīnījāmies, un viņa tikai tagad sāk ievērot tās prasības.

1 confirmation(s)

□--> File: 19 mrd T.rtf-----

76- 76: +d

AND 76-

86: VV_3_4

šeit tā, jo tev atšķirīgāk, jo interesantāk.

I: Ar kādām izjūtām tev tas saistīts?

Kr: Ar ļoti pozitīvām katrā ziņā.

Jo tas, ka es vienkārši varēju tajā darbā skatīties un kaut ko tur. Es nejutos tā,

Ka es būtu kaut ko nepareizi izdarījusi, es jutos tā,

ka es visu būtu pareizi izdarījusi. Un savukārt mākslas skolā bija tā, ka visiem jākopē pilnīgi vienādi, nu tā.

I: Pēc kādiem kritērijiem tu pati vērtē savu darbu?

K: Nu laikam jau, lai pašai patīk. Šeit, cik es uzskatu

arī citiem patika tā.

87- 93: d-

AND 87-

93: VV_3_4

Protams, ka manās acīs darbam ir jābūt tā, ka viņam nu... es varbūt, kaut kā neesmu, es cenšos tāpatās iekļauties standartos iekšā, liekas, kad varbūt iet ārā no viņiem, bet tas ir uzlikts tas, ka tev vienkārši tāpatās ir jābūt, ka tev obligāti kaut kas ir jāiekomponē lapai pa vidu, ka nedrīkst nobīdīties no normām. Man ir tā.

110- 113: +d AND 110-
113: VV_3_4
tas ir interesantāk,
gan tur zīmējam, gan tur līmējām, griezām, kombinējām,
tad tur notiek dažādas darbības, nevis vienveidīgas
kustības.

160- 168: +d
3 confirmation(s)
□--> File: 20 mrd S.rtf-----
50- 54: +d AND 50-
60: VV_3_4
Pamazām, tagad ceturtajā kursā, kad tā metodika, man
pamazām sāk tā kā iepatīkties tas process, tā kā
interesēt. Varbūt tā kā savadāk sāku skatīties uz
mākslas darbiem varbūt nedaudz, tikai tagad tas process
„aiziet”, tā interese parādās par mākslu ka tādu.
I: Jums taču bija arī pirmsskolas metodika.
S: Nu jā, bet tur vēl tas periods bija, kad man
vajadzēja sevi pārvarēt, lai pieņemtu vispār, ka tā tas
notiek, ka tā to dara.
Pieradusi biju precīzi visu tikai nozīmēt, kaut ko
brīvi darīt bija, radošums arī (tā nevisai).

61- 69: d- AND 61-
69: VV_3_4
Nu labi, tagad zinu, ka nav tā, ka cilvēkam nav, bet ja
man ir dziļi apslēpts, tikai pamazām nāk ārā, grūti
kaut ko (tādu) darīt.
I: Pēc kādiem kritērijiem tu tagad vērtē savus darbus
vai radošo procesu?
S: Nu jā, ja man no paša sākuma jau patīk tā ideja, ja
es viņu saprotu, man svarīgi ir saprast, kas jādara. Ja
es nesaprotu, man uzreiz tā ieslēdzas, ka man
nepatīk... negribas.

122- 126: d-
167- 168: +d AND 167-
175: VV_3_4
lietas, kas jāapgūst, nu ir programmā tādas, tad
jābūt.. tā elastīgi diezgan.
I: Bet jūs ar pasniedzēju pārrunājat?
S: Nu jā, varbūt ne visas, bet tie, kas pirmie pabeidz.
I: Kas mainītos, ja nepārrunātu?
S: Varbūt nepievērstu uzmanību kādām niansēm?
Nu ja tas darbs ir, pasniedzēja pievērš uzmanību,
piemēram, kafija, kad mēs sevi līmējām iekšā tajās
aplikācijās, vai kādam Roma .. kā var ieraudzīt sevi.

173- 177: +d
176- 177: +d
199- 200: +d
3 confirmation(s)
□--> File: 22 mrd C.rtf-----
47- 55: +d
99- 104: +d AND 100-
111: VV_3_4
modelēšana), grūtības bija uzdot tos pareizos
jautājumus uzdot, ko tu vēlies no tā kursa biedra,
kurš tos darbus ir veidojis, lai atbildētu.. ko īsti
tu vēlies, nevis vienkārši - vai patika vai nepatika.
Vienkārši atrast tos īstos jautājumus, kas izvilintu
to atbildi.
Bet plus ir tāds, ka man patika ieraudzīt, cik mēs
kursā esam dažādas personības. Ar tiem darbiem varēja
ieraudzīt, tas tomēr, kā kuram vairāk ir tā
mākslinieciskā puse un kuram izdodas tā iespaidīgi
uzzīmēt. Vai arī tur neizdodas tur iespaidīgi uzzīmēt,
bet prot atkal pastāstīt,
kas, protams, mums negāja tā ļoti raiti,

124- 127: +d
1 confirmation(s)


```

□--> File: 3 mrd R.rtf-----
      72-          75: +d                      AND          72-
75: VV_3_4
      L: Tādēļ ,ka kaut kādā veidā to zīmējumu
      taisot, cilvēks paveras radošāks vispār. Nav
      svarīgi, ka tur sanāk izcili, bet lai viņi
      rosina domāt citādi. Nevar zīmēt visu laiku
      1 confirmation(s)
□--> File: 5 mrd D.rtf-----
      38-          39: d-
      0 confirmation(s)
□--> File: 6 mrd I.rtf-----
      48-          51: d-
      0 confirmation(s)
□--> File: 7 mrd L.rtf-----
      41-          43: d-
      160-         161: +d
      192-         192: d-
      192-         198: d-
      196-         198: d-
      0 confirmation(s)
□--> File: 8 mrd J.rtf-----
      56-          58: d-
      0 confirmation(s)
□--> File: 9 mrd K.rtf-----
      28-          29: d-
      0 confirmation(s)
LINKAGE ANALYSIS      : Data in SPV.nam

```

5.4.3. pielikums

Individualitātes kā vērtības veidošanās MRD

Preconstructed linkage structure:

```

+i                                OR -i
                                AND VV_3_4

```

Distance 1 or 2 -> 3: 5

```

|+i                                |-i                                |VV_3_4
|

```

```

=====
□--> File: 1 mrd A.rtf-----
      39-          44: +i
      82-          90: +i
      274-         278: +i
      301-         306: +i                      AND          301-
321: VV_3_4

```

varētu arī nepatikt. Tai zīmēšanā vajadzētu būt tā, ka bērni var tā kā parādīt sevi, ka viņi tā kā atplaukst, un, ja viņiem neiet tajā matemātikā, tad zīmēšanā katrs kaut ko var izdarīt. Kaut ko viņš var, nav tā, ka bērns nevar pilnīgi neko. Tā varētu būt tā vieta, kur parādīt, jā, es kaut ko varu, varu uztaisīt, varu izdarīt. Kad es mācījos pamatskola, nepatika, jo neviens jau nevar izdarīt, nokopēt to, ko var izdarīt skolotāja, vai to, kas jau ir gleznā. Nu tad izdara vienkārši pilnīgi otrādu procesu. Nu, ja tev tas process riebjas, fui, man riebjas zīmēt,

fui, es nemāku gleznot, es nemāku uzzīmēt cilvēku. Es pati redzēju, ka otrai klasītei lika zīmēt cilvēku, tas bija pilnīgs murgs un šausmas, es pat nezinu, vai tā skolotāja pati tā mācēja uzzīmēt. Tai pat laikā viņa varētu, kā mēs otrā klasītē ar tām shēmiņām - taisīt tādas gleznas... Jā es domāju, ka galvenais ir neradīt bērnos riebumu pret to. Tu vari feini

320- 326: +i

1 confirmation(s)

□--> File: 11 mrd M.rtf-----

43- 52: +i AND 48-

52: VV_3_4

M: Es domāju, ka es esmu tāda emocionāla, tāda brīva un domāju savādāk, un zīmējumos to varēja izteikt; un šeit neviens man to nenoliedza, uzslavēja to tavu divainību, tā varētu teikt, to tavu atšķirību. Nu ļoti brīvi..... Es varēju parādīt, kas es esmu, man nebija kompleksu. Kaut man arī iepriekš nebija tādu kompleksu. Tikai izteikt ar vārdiem es to nevarēju, kā es to varēju izteikt savos darbos. Es ... ļoti izteikties mākslā.

56- 62: +i

105- 108: +i AND 107-

121: VV_3_4

citū darbus, un klausīties, ko viņi saka. Tās atšķirības varēja saskatīt, ka var gleznot tā un tā, ka cilvēks ir un iemācīt to, ka slikto darbu nav. Bērni (ejot praksē) jau baigi savus darbus noliek. Vispār jau grūti bērniem iemācīt saskatīt savā zīmējumā, ko viņš ir veicis, ka tas ir labu darbu veicis. Lai nebūtu tas zemais pašnovērtējums. Jā, tā ir problēma. Man pilnīgi tā bēdīgi palika, ka bērns saka, ka tas ir slikti, ka nav nekā (laba) uzzīmējis. Nezinu, kāpēc viņiem tā ir, varbūt tas nāk no ģimenes? Klasē tikai divām meitenēm no astoņpadsmit skolēniem bija pozitīvs vērtējums. Un es domāju, ka tā vērtējot var to visu panākt. Par katru darbiņu vajag izteikties, un tad rodas tās pozitīvās emocijas, citādi viņi ir tādi kā ļauni.

119- 121: +i

2 confirmation(s)

□--> File: 12 mrd V.rtf-----

0 confirmation(s)

□--> File: 13 mrd G.rtf-----

0 confirmation(s)

□--> File: 14 mrd B.rtf-----

0 confirmation(s)

□--> File: 19 mrd T.rtf-----

76- 76: +i AND 76-

86: VV_3_4

Šeit tā, jo tev atšķirīgāk, jo interesantāk.

I: Ar kādām izjūtām tev tas saistās?

Kr: Ar ļoti pozitīvām katrā ziņā.

Jo tas, ka es vienkārši varēju tajā darbā skatīties un kaut ko tur. Es nejutos tā,

Ka es būtu kaut ko nepareizi izdarījusi, es jutos tā, ka es visu būtu pareizi izdarījusi. Un savukārt mākslas skolā bija tā, ka visiem jākopē pilnīgi vienādi, nu tā.

```

I: Pēc kādiem kritērijiem tu pati vērtē savu darbu?
K: Nu laikam jau, lai pašai patīk. Šeit, cik es uzskatu
arī citiem patīka tā.
160-          168: +i
1 confirmation(s)
□--> File: 20 mrd S.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 22 mrd C.rtf-----
49-          55: +i
0 confirmation(s)
□--> File: 3 mrd R rtf-----
97-          98: +i
104-         107: +i
0 confirmation(s)
□--> File: 5 mrd D.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 6 mrd I.rtf-----
65-          74: -i
0 confirmation(s)
□--> File: 7 mrd L.rtf-----
137-         145: +i
185-         187: +i
198: VV_3_4
L: jā, no sākuma man bija doma, ka visi zīmē
labāk par mani. Bet tad es ievēroju, ka katram
padodas kaut kas cits, galvenais jau, ka mēģina.
Vai pateikt, ka kāds no mums jau ir piedzimis par
ģēniju, tāpat jau tie mākslinieki, ne jau uzreiz
viāi tādi bija. Tāpat, 150 darbi neizdevās, un
tad tikai izdevās. Tā ka var zīmēt uz izkopt to
visu. Protams, liela loma arī talantam. Tāpat kā
dziedāšanā, ja kādam ir lācis uz auss uzkāpis,
tāpat arī zīmēšanā, bet nevar jau tapēc nolikt
tos cilvēkus. Vienkārši vienam var to iemācīt
augstākā līmenī, otram zemākā. Tā bāze ir
jāiemāca, un tad, kā viņi to izpildīs, tā
izpildīs. Zīmēšana jau ir radoša, un kā katrs to
233-         238: +i
1 confirmation(s)
□--> File: 8 mrd J.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 9 mrd K.rtf-----
0 confirmation(s)
LINKAGE ANALYSIS      : Data in SPV.nam

```

5.4.4. pielikums

Mijdarbības kā skolotāja profesionālās vērtības veidošanās MRD Sakarību analīze

Preconstructed linkage structure:

```

+m                               OR m-
                                AND VV_3_4

```

Distance 1 or 2 -> 3: 5

```

|+m                               |m-                               |VV_3_4
|
=====

```

```

□--> File: 1 mrd A.rtf-----
63-          65: +m
0 confirmation(s)

```

□--> File: 11 mrd M.rtf-----
103- 108: +m AND 107-
121: VV_3_4
M: Man patika, ka mācīja izteikties par
darbiem. Izteikties par savu darbu, skatīties
citu darbus, un klausīties, ko viņi saka. Tās
atsķirības varēja saskatīt, ka var gleznot tā
un tā, ka cilvēks ir un iemācīt to, ka
sliktu darbu nav. Bērni (ejot praksē) jau
baigi savus darbus noliek. Vispār jau grūti
bērniem iemācīt saskatīt savā zīmējumā, ko
viņš ir veicis, ka tas ir labu darbu veicis.
Lai nebūtu tas zemais pašnovērtējums. Jā, tā
ir problēma. Man pilnīgi tā bēdīgi palika, ka
bērns saka, ka tas ir slikti, ka nav nekā
(labu) uzzīmējis. Nezinu, kāpēc viņiem tā ir,
varbūt tas nak no ģimenes? Klasē tikai divām
meitenēm no astoņpadsmit skolēniem bija
pozitīvs vērtējums. Un es domāju, ka tā
vērtējot var to visu panākt. Par katru darbiņu
vajag izteikties, un tad rodas tās pozitīvās
emocijas, citādi viņi ir tādi kā ļauni.
119- 121: +m
1 confirmation(s)
□--> File: 12 mrd V.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 13 mrd G.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 14 mrd B.rtf-----
152- 152: m-
169- 174: m-
0 confirmation(s)
□--> File: 19 mrd T.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 20 mrd S.rtf-----
178- 179: m-
0 confirmation(s)
□--> File: 22 mrd C.rtf-----
100- 104: +m AND 100-
111: VV_3_4
jautājumus uzdot, ko tu vēlies no tā kursa biedra,
kurš tos darbus ir veidojis, lai atbildētu.. ko īsti
tu vēlies, nevis vienkārši - vai patika vai nepatika.
Vienkārši atrast tos īstos jautājumus, kas izvilintu
to atbildi.
Bet plus ir tāds, ka man patika ieraudzīt, cik mēs
kursā esam dažādas personības. Ar tiem darbiem varēja
ieraudzīt, tas tomēr, kā kuram vairāk ir tā
mākslinieciskā puse un kuram izdodas tā iespaidīgi
uzzīmēt. Vai arī tur neizdodas tur iespaidīgi uzzīmēt,
bet prot atkal pastāstīt,
kas, protams, mums negāja tā ļoti raiti,
170- 172: m-
1 confirmation(s)
□--> File: 3 mrd R.rtf-----
81- 82: +m
104- 107: +m
0 confirmation(s)
□--> File: 5 mrd D.rtf-----
0 confirmation(s)
□--> File: 6 mrd I.rtf-----
32- 33: m-
0 confirmation(s)
□--> File: 7 mrd L. rtf-----
250- 252: m- AND 257-
263: VV_3_4
principu, ja kaut ko nesapratīs, paskaidrot

noteikti, lai viņi aiziet no tās skolas ar vienu vienīgu domu, ka viņi nemāk.
I: Vai vizuālā māksla no tādas bērna traumēšanas viedokļa ir kaut kādā veidā īpašs priekšmets, vai arī citos priekšmetos ir tāpat?
L: Citos priekšmetos arī var traumēt. Bet vizuālajā mākslā ir daudzas tehnikas, un, ja bērnam kāda no tām neiet, vai arī vairākas, un diez vai arī kādreiz ies, tad pedagogs var atrast kādu momentu, kas tomēr tam bērnam ir izdevies. Nav jau tāda bērna, kuram mākslā vispār nekas nesanāktu. Būs kāda tāda tehnika, kurā viņam iznāks normāli.

```
1 confirmation(s)
□--> File: 8 mrd J.rtf-----
      1-          117: +m
      47-         51: m-
      131-        133: m-
      137-        140: m-
0 confirmation(s)
□--> File: 9 mrd K rtf-----
0 confirmation(s)
LINKAGE ANALYSIS      : Data in SPV.nam
```

Topošo skolotāju vērtību attīstības procesa tipi. Implikantu analīze Pozitīvais kritērijs

Boolean minimization - file: VV4.att
 Criterion: Condition 3 / TRUE
 Abbreviation for analysis of implicants
 A = VV2 pieredzes emocionālās ievirzes novērtējums
 B = VV3 subjektīvās jēgas analīze
 C = VV3/4 ar subjektīvās jēgas analīzi saistīts vērtību spriedums
 D = VV4 lēmums par kādas vērtības prioritāti

Implicant/s

ab
 bD
 AD
 AB

CASES:

4 Implicant/s

---> 1. implicant: ab - cases: 8 9
 ---> 2. implicant: bD - cases: 2 9 14
 ---> 3. implicant: AD - cases: 1 2 4 5 7 12 14
 ---> 4. implicant: AB - cases: 1 4 5 6 7 12

Implicant ab: 2 cases

Implicant bD: 3 cases

Implicant AD: 7 cases

Implicant AB: 6 cases

Negatīvais kritērijs

Boolean minimization - file: VV4.att
 Criterion: Condition 3 / FALSE

Implicant/s

Ad
 bd

CASES:

2 Implicant/s

---> 1. implicant: Ad - cases: 3 13
 ---> 2. implicant: bd - cases: 3 10 11

Implicant Ad: 2 cases

Implicant bd: 3 cases

MRD saturs respondentu pieredzē. Frekvences

Frequency of codes in >>A interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          1
S2          :          5
S3          :          2
S4          :          3
S5          :          2
S6          :          5
```

Frequency of codes in >>M interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          2
S2          :          2
S3          :          3
S4          :          3
S5          :          0
S6          :          4
```

Frequency of codes in >>V interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          0
S2          :          1
S3          :          1
S4          :          5
S5          :          4
S6          :          3
```

Frequency of codes in >>G interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          1
S2          :          0
S3          :          0
S4          :          2
S5          :          4
S6          :          0
```

Frequency of codes in >>B interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          0
S2          :          0
S3          :          0
S4          :          3
S5          :          2
S6          :          3
```

Frequency of codes in >>T interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          2
S2          :          1
S3          :          3
S4          :          8
S5          :          1
S6          :          4
```

Frequency of codes in >>S interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          3
S2          :          1
S3          :          2
S4          :          3
S5          :          4
S6          :          2
```

Frequency of codes in >>C interviija.rtf<<

```
-----
S1          :          1
```

| | | |
|----|---|---|
| S2 | : | 1 |
| S3 | : | 4 |
| S4 | : | 3 |
| S5 | : | 2 |
| S6 | : | 3 |

Frequency of codes in >>R interviija.rtf<<

| | | |
|----|---|---|
| S1 | : | 2 |
| S2 | : | 1 |
| S3 | : | 2 |
| S4 | : | 0 |
| S5 | : | 0 |
| S6 | : | 2 |

Frequency of codes in >>D interviija.rtf<<

| | | |
|----|---|---|
| S1 | : | 0 |
| S2 | : | 0 |
| S3 | : | 0 |
| S4 | : | 2 |
| S5 | : | 2 |
| S6 | : | 5 |

Frequency of codes in >>I interviija.rtf<<

| | | |
|----|---|---|
| S1 | : | 1 |
| S2 | : | 0 |
| S3 | : | 0 |
| S4 | : | 2 |
| S5 | : | 0 |
| S6 | : | 4 |

Frequency of codes in >>L interviija.rtf<<

| | | |
|----|---|---|
| S1 | : | 2 |
| S2 | : | 0 |
| S3 | : | 2 |
| S4 | : | 4 |
| S5 | : | 5 |
| S6 | : | 1 |

Frequency of codes in >>J interviija.rtf<<

| | | |
|----|---|---|
| S1 | : | 0 |
| S2 | : | 0 |
| S3 | : | 1 |
| S4 | : | 0 |
| S5 | : | 4 |
| S6 | : | 2 |

Frequency of codes in >>K interviija.rtf<<

| | | |
|----|---|---|
| S1 | : | 1 |
| S2 | : | 2 |
| S3 | : | 2 |
| S4 | : | 1 |
| S5 | : | 2 |
| S6 | : | 4 |

*

Abbreviation for analysis of implicants

- A = S1
- B = S2
- C = S3
- D = S4
- E = S5
- F = S6

5.7. pielikums

Studentu holistisku pieredzi sekmējošs mākslinieciski radošās darbības studiju saturs. Implikantu analīze

5.7.1. pielikums

Radošu atklājumu un izaicinājumu pieredzi rosinošs studiju saturs

Pozitīvais kritērijs

```
Boolean minimization - file: C1S45.att
Criterion: Condition 1 / TRUE
Abbreviation for analysis of implicants
A = S1 Temats
B = S2 Pārdzīvojums
C = S3 Radošais process
D = S4 Vizuālais tēls
E = S5 Tehnika
F = S6 Mākslinieciskā vērtība

Implicant/s
  bcDE
  cDEF
  BCDF
  BDEF
CASES:

4 Implicant/s
---> 1. implicant: bcDE - cases: 4  5
---> 2. implicant: cDEF - cases: 3  5
---> 3. implicant: BCDF - cases: 1  2  6  8
---> 4. implicant: BDEF - cases: 1  3  8

-----
Implicant bcDE: 2 cases
Implicant cDEF: 2 cases
Implicant BCDF: 4 cases
Implicant BDEF: 3 cases
-----
```

Negatīvais kritērijs

```
Boolean minimization - file: C1S45.att
Criterion: Condition 1 / FALSE

-----

Implicant/s
  CDEf
  bcDF
CASES:

2 Implicant/s
---> 1. implicant: CDEf - cases: 7 12
---> 2. implicant: bcDF - cases: 10 11

-----
Implicant CDEf: 2 cases
Implicant bcDF: 2 cases
-----
```

Brīvības un patstāvīgas izvēles pieredzi rosinošs studiju saturs Pozitīvais kritērijs

Boolean minimization - file: C2S45.att
Criterion: Condition 1 / TRUE

Abbreviation for analysis of implicants

A = S1
B = S2
C = S3
D = S4
E = S5
F = S6

Implicant/s

BCDF
BCDE

CASES:

2 Implicant/s

---> 1. implicant: BCDF - cases: 1 2 6 8
---> 2. implicant: BCDE - cases: 1 7 8

Implicant BCDF: 4 cases

Implicant BCDE: 3 cases

Negatīvais kritērijs

Boolean minimization - file: C2S45.att
Criterion: Condition 1 / FALSE

Implicant/s

cDEF
bcDE
bDEf
bcEf

CASES:

4 Implicant/s

---> 1. implicant: cDEF - cases: 3 5 10
---> 2. implicant: bcDE - cases: 4 5 10
---> 3. implicant: bDEf - cases: 4 12
---> 4. implicant: bcEf - cases: 4 13

Implicant cDEF: 3 cases

Implicant bcDE: 3 cases

Implicant bDEf: 2 cases

Implicant bcEf: 2 cases

Emociju komunikācijas pieredzi rosinošs studiju saturs Pozitīvais kritērijs

Criterion: Condition 1 / TRUE

Abbreviation for analysis of implicants

A = S1

B = S2

Boolean minimization - file: C3S45.att

C = S3

D = S4

E = S5

F = S6

Implicant/s

bcDF

BCDF

BCEF

CASES:

3 Implicant/s

---> 1. implicant: bcDF - cases: 5 10 11

---> 2. implicant: BCDF - cases: 1 2 6 8

---> 3. implicant: BCEF - cases: 1 8 14

Implicant bcDF: 3 cases

Implicant BCDF: 4 cases

Implicant BCEF: 3 cases

Negatīvais kritērijs

Boolean minimization - file: C3S45.att

Criterion: Condition 1 / FALSE

Implicant/s

CDEf

bDEf

bcEf

CASES:

3 Implicant/s

---> 1. implicant: CDEf - cases: 7 12

---> 2. implicant: bDEf - cases: 4 12

---> 3. implicant: bcEf - cases: 4 13

Implicant CDEf: 2 cases

Implicant bDEf: 2 cases

Implicant bcEf: 2 cases

5.8. pielikums

Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās MRD vērtēšanas procesā. Implikantu analīze

5.8.1. pielikums

Profesionālās autonomijas veidošanās MRD vērtēšanas procesā Pozitīvais kritērijs

Boolean minimization - file: aMV.att
Criterion: Condition 1 / TRUE

Abbreviation for analysis of implicants
A = /a+, profesionālā autonomija
B = MV_1, pašnovērtējums
C = MV_2, ārējs vērtējums
D = MV_4, vērtējums dialogā ar studiju biedriem un pedagogu
E = MV_5, kvalitatīvs vērtējums, jēgas analīze
F = MV_6, kvantitatīvs vērtējums, salīdzinājums ar etalonu.

Implicant/s
bDEf
bcDE

CASES:

2 Implicant/s
---> 1. implicant: bDEf - cases: 1 2
---> 2. implicant: bcDE - cases: 1 8

Implicant bDEf: 2 cases
Implicant bcDE: 2 cases

5.8.2. pielikums

Daudzveidības kā SPV veidošanās MRD vērtēšanas procesā Pozitīvais kritērijs

Boolean minimization - file: dMV.att
Criterion: Condition 1 / TRUE

Abbreviation for analysis of implicants
A = d+, daudzveidība kā vērtība
B = MV_1, pašnovērtējums
C = MV_2, ārējs vērtējums
D = MV_4, vērtējums dialogā ar studiju biedriem un pedagogu
E = MV_5, kvalitatīvs vērtējums, jēgas analīze
F = MV_6, kvantitatīvs vērtējums, salīdzinājums ar etalonu

Implicant/s
bcEf
bDEf

CASES:

2 Implicant/s
---> 1. implicant: bcEf - cases: 1 6 8 14
---> 2. implicant: bDEf - cases: 1 2 6 8

Implicant bcEf: 4 cases
Implicant bDEf: 4 cases

5.8.3. pielikums

Individualitātes kā SPV veidošanās MRD vērtēšanas procesā Pozitīvais kritērijs

Boolean minimization - file: iMV.att
Criterion: Condition 1 / TRUE

Abbreviation for analysis of implicants

A = /i+, individualitāte kā vērtība

B = MV_1, pašnovērtējums

C = MV_2, ārējs vērtējums

D = MV_4, vērtējums dialogā ar studiju biedriem un pedagogu

E = MV_5, kvalitatīvs vērtējums, jēgas analīze

F = MV_6, kvantitatīvs vērtējums, salīdzinājums ar etalonu.

Implicant/s

bcDe

bcEf

bDEf

CASES:

3 Implicant/s

---> 1. implicant: bcDe - cases: 9 10

---> 2. implicant: bcEf - cases: 1 6 8 14

---> 3. implicant: bDEf - cases: 1 2 6 8

Implicant bcDe: 2 cases

Implicant bcEf: 4 cases

Implicant bDEf: 4 cases

5.8.4. pielikums

Mijdarbības kā SPV veidošanās MRD vērtēšanas procesā Pozitīvais kritērijs

Boolean minimization - file: mMV.att
Criterion: Condition 1 / TRUE

Abbreviation for analysis of implicants

A = /m+, individualitāte kā vērtība

B = MV_1, pašnovērtējums

C = MV_2, ārējs vērtējums

D = MV_4, vērtējums dialogā ar studiju biedriem un pedagogu

E = MV_5, kvalitatīvs vērtējums, jēgas analīze

F = MV_6, kvantitatīvs vērtējums, salīdzinājums ar etalonu.

Implicant/s

cdeF

bcEf

bDEf

cDEf

bcDE

CASES:

5 Implicant/s

---> 1. implicant: cdeF - cases: 5 9 13

---> 2. implicant: bcEf - cases: 2 14

---> 3. implicant: bDEf - cases: 1 2

---> 4. implicant: cDEf - cases: 2 6

---> 5. implicant: bcDE - cases: 2 8

Implicant cdeF: 3 cases

Implicant bcEf: 2 cases

Implicant bDEf: 2 cases

Implicant cDEf: 2 cases

Implicant bcDE: 2 cases