

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA



**STUDENTU RADOŠUMA VEICINĀŠANA
VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJĀS**

Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai
nozaru pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba autore
Daiga Kalēja–Gasparoviča

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
profesore Dr.habil.paed. **Ausma Špona**

Rīga 2012

Saturs

IEVADS..	3
1. RADOŠUMA JĒDZIENA DAUDZNOZĪMĪBA STARPZINĀTŅU KONTEKSTĀ.....	17
1.1. Radošuma jēdziena psiholoģiskais pamatojums un saistība ar pedagoģijas mērķiem.....	17
1.2. Radošums mākslā.....	27
1.3. Studentu radošuma kritēriji.....	37
2. VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJAS STUDENTU RADOŠUMA VEICINĀŠANAI.....	46
2.1. Vizuālās mākslas studiju pedagoģiskais process.....	46
2.1.1. Teorētiskās koncepcijas mākslas pedagoģijā.....	46
2.1.2. Procesuālā pieeja pedagoģiskās darbības modelēšanai studijās.....	57
2.1.3. Studentu radošuma veicinošs vizuālās mākslas studiju saturs.....	67
2.1.4. Studentu radošuma veicinoša pedagoģiskā darbība vizuālās mākslas studijās.....	75
2.2. Personības darbības pieeja vizuālās mākslas apgūvei studijās.....	85
3. STUDENTU RADOŠUMA VEICINĀŠANA VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJĀS	
EMPĪRISKĀ PĀRBAUDE.....	108
3.1. Empīriskā pētījuma programmas izstrāde un metožu pamatojums.....	108
3.2. Pētījuma izlases veidošana.....	116
3.3. Datu ieguve un primārā apstrāde.....	117
3.4. Aptaujas anketas rezultātu analīze.....	118
3.5. Studentu radošuma veicinošas vizuālās mākslas metodikas eksperimentāla pārbaude.....	122
3.5.1. Novērojums un situācijas analīze.....	123
3.5.2. Studentu radošo darbu analīze.....	136
3.5.3. Docētāja un studentu sadarbības refleksiju kontentanalīze.....	146
3.6. Studentu radošuma veicināšanas pedagoģiskie nosacījumi vizuālās mākslas studijās.....	156
NOBEIGUMS.....	159
Tēzes aizstāvēšanai.....	161
Literatūras saraksts.....	162
Pielikumu saraksts.....	176
Pielikumi.....	179

IEVADS

Mūsdienās kreativitātes/radošuma jēdziena nozīmība tiek saistīta gan ar cilvēka individuālo izaugsmi, gan sabiedrības progresu. Kreativitātes rezultāti ir novatoriski un sniedz ieguldījumu sabiedrības attīstībā: izglītībā, kultūrā, ražošanā un daudzās praktiskās dzīves jomās. Tādas cilvēka īpašības kā jaunrade, iztēle, domāšana, kas brīva no stereotipiem, tiek uzsvērtas par pamatu sociālā un ekonomiskā novatorisma attīstībai. Attīstīta kultūra ir iespējama, ja sabiedrībā ir brīvas un radošas personība ar individualitātes pazīmēm, kurām raksturīga veselīga pašapziņa un personīgais viedoklis, spējīga atbrīvoties no domāšanas stereotipiem, radoši pašrealizēties/pašizpausties daudzveidīgā dzīves darbībā (Мацлоу, 1999; Jungs, 2009; Vygotsky, 1978; Rogers, 1961; Allport, 1951; Eriksons, 1998; Любарт, 2009; Alleinikov, 1999; Csikszentmihalyi, 2002; Karpova, 1994).

Kreativitātes attīstības koncepts nozīmīgs kļuvis cilvēkam visos vecuma posmos, jo ietver ideju radīšanu, problēmu kreatīvas risināšanas attīstību, dažādās dzīves situācijās un darbības jomās. Jaunrade tiek akcentēta UNESCO Starptautiskās Komisijas Ziņojumā par 21.gadsimta izglītību, ilgtspējīgas sabiedrības veidošanās nosacījumos: sabiedrības vērtība ir personība, brīva savā gribā, un spējīga pilnībā sevi pašaktualizēt/pašrealizēt/pašizpaust (UNESCO, 1998), līdzīgi Eiropas Kopienų komisijas dokumentā (Eiropas Kopienų komisija, 2010) par mūžizglītību zināšanām, jaunradei un jauninājumiem. Minētajos dokumentos ir aicinājums bagātināt cilvēku tā, lai viņš būtu atvērts nepārtrauktai sevis attīstībai, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē un kontrolētu savas dzīves kvalitāti. Īpaši akcentēta nepieciešamība attīstīt visu spēju aspektu – nodrošināt cilvēkam domāšanas, spriešanas, izjūtu un iztēles brīvību, kas nepieciešami individuālo spēju izkopšanai un savas dzīves noteikšanai.

Par mākslas nozīmību indivīda radošuma veicināšanā liecina uz pētījumiem balstīta Eiropas Komisijas darba programma *Izglītība un apmācība 2010 – Mūžizglītība zināšanām, jaunradei un jauninājumiem*. Tā nosaka kultūras un mākslas studiju pieejamību un demokrātisko raksturu: veicināt piekļuvi mākslas izglītībai visos līmeņos un visos vecumos, veicināt māksliniecisko apziņu un māksliniecisko aktivitāti. Tiek uzsvērts, ka gan skolas mācību programmās un profesionālajā apmācībā, gan mūžizglītības programmās ir svarīgi iekļaut pastāvīgus mākslas kursus, lai veicinātu personības radošumu visos vecumos kā daļu no mūžizglītības procesa (Eiropas Parlamenta, 24. 03. 2009. rezolūcija *par mākslas studijām ES*).

Atbilstoši sabiedrības vajadzībām, pedagogu izglītības mērķī ir ietverta radošuma komponente, kas nosaka skolotājam savā profesionālajā darbībā radoši, patstāvīgi un atbildīgi pielietot studijās gūtās zināšanas un prasmes (Blūma, 2000; Maslo, 2005; Tiļļa, 2005; EU Commission, 2005; Koķe, 2003). Aktuāla ir atziņa par skolotāju radošas pieejas nepieciešamību skolēnu radošas darbības sekmēšanā (Pētersons, 1931) un atziņa par *Skolas darba garu* (mūsdienu redakcijā, *radoša vide*), kas atkarīga no skolotāja spējas mākslinieciski uztvert apkārtējo pasauli un būt atvērtam visam jaunajam (Dauge, 1925).

Pētījumos gūtās atziņas un normatīvo aktu norādes nemaina sabiedrībā vēl valdošos, novecojušos priekšstatus par vizuālās mākslas studijām, orientējoties vienīgi uz sasniedzamajiem profesionālajiem rezultātiem, ignorējot vizuālās mākslas studiju procesa kvalitāti. Mākslas pedagoģijā konservatīvie principi vēl nemainīgi saglabājušies un kļuvuši par pedagoģiskās darbības stereotipiem. To apstiprina reālā situācija augstskolā, studijas uzsāk studenti, topošie skolotāji, kuriem deformēti priekšstati par vizuālās mākslas studijām, to apguves jēgu; neieinteresēti mākslas procesos un noliedzošu attieksmi pret individuālajām radošajām spējām.

Tas norāda uz nepieciešamību veidot tādu vizuālās mākslas studiju procesu, kur var iesaistīties ikviens students, neatkarīgi no mākslinieciskā talanta; kur tiktu veicināts studentu radošums, kas savukārt sekmētu studentiem, topošajiem skolotājiem, elastīgi uztvert profesionālos izaicinājumus un personīgās dzīves daudzveidīgās iespējas.

Pētījuma problēma ir studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšana vizuālās mākslas studijās augstskolā, atklājot personības darbības pieeju vizuālās mākslas apgūvē kā studentiem personīgi nozīmīgu radošuma attīstības iespēju.

Pētījuma problēmas aktualitāti nosaka:

- pretruna starp pastāvošo apzinātu indivīda radošā potenciāla nepieciešamību sabiedrībā un vienlaikus pastāvošo studentu normatīvo vizuālās mākslas studiju procesu;
- pretruna starp aizvien mainīgajām sabiedrības vajadzībām un studenta pieredzē gūto personīgo pārliecību par dzīves kvalitāti un veidu, kā to nodrošināt;
- pretruna starp radošas personības attīstību kā izglītības mērķi un pedagoģisku līdzekļu trūkumu, kā to nodrošināt visā tās veselumā;
- pretruna starp studenta sasniegto radošuma attīstību kā iespēju, no vienas puses, un studiju procesā sasniedzamo – no otras.

Līdzšinējie pētījumi par radošuma veicināšanu vizuālās mākslas apgūvē ir saistīti ar teorētiski pamatotu ideju, kas uzsver darba māksliniecisko un personības aspektu (Выготский, 1925, 2000; Maslow, 1954, 1973; Lowenfeld, 1947; Sternberg, 2006; Csikszentmihalyi, 1999; Croyley, 2009; Dewey, 1979; Roth, 2000; Wood, 2001; Eisner, 2006), nav pētījumu, kuros studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšana būtu saistīta ar jēgpilnu vizuālās mākslas studiju procesu, nodrošinot studiju satura veseluma apguvi personībai nozīmīgā, mākslinieciski radošā darbībā. Personības pašizpausme raksturo mākslinieciski radošās darbības individuālo jomu, kas pēc savas būtības atbilst kreativitātes teorijās minētai pašrealizācijai mākslā: personības brīvības izjūta, estētiskā un radošo spēju attīstība, kas nodrošina radošumu jebkurā indivīda dzīves un darbības jomā (Read, 1955). Līdz ar to vizuālās mākslas studijās netiek izmantotas tās iespējas, ko sniedz mākslinieciski radošā pašizpausme, vizuālās mākslas apguve mākslinieciski radošā, studentam personīgi nozīmīgā darbībā, balstīta uz personības darbības pieeju un holistisko vizuālās mākslas studiju saturu.

Ņemot vērā studentu, topošo skolotāju, radošuma nozīmi mūsdienās, autore ilggadīgo pedagoģiskā darba pieredzi, kas likusi nojaust vizuālās mākslas apguvi mākslinieciski radošā darbībā kā personīgi nozīmīgā darbībā, hipotētisko potenciālu vizuālās mākslas studijās, ir izvirzīta pētījuma problēma: kā vizuālās mākslas apguve mākslinieciski radošā darbībā studijās veicina studentu, topošo skolotāju, radošumu, un formulēts promocijas darba temats: *Studentu radošuma veicināšana vizuālās mākslas studijās*.

Pētījuma objekts: vizuālās mākslas studiju process augstskolā.

Pētījuma priekšmets: studentu radošums studijās.

Pētījuma mērķis: izpētīt studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanas pedagoģiskos nosacījumus vizuālās mākslas apguves procesā, izstrādāt vizuālās mākslas apguves procesuālo modeli un empīriski pārbaudīt tā efektivitāti studentu radošuma veicināšanā studijās.

Hipotēze: studentu radošums vizuālās mākslas studijās attīstās, ja:

- docētājs nodrošina sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā, veicinot studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību;

- studentiem vizuālās mākslas apguve ir personīgi nozīmīga darbība, un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu;
- studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību;
- studenti mākslinieciski radošā pašizpausmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību.

Pamatojoties uz izvirzīto pētījuma mērķi un hipotēzi ir noformulēti

pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt radošuma būtību, struktūru, attīstības likumības un kritērijus no zinātņu starpdisciplināra koncepta viedokļa (psiholoģija, pedagogija, māksla).
2. Analizēt vizuālās mākslas studiju procesu un tā struktūru.
3. Izstrādāt teorētiski pamatotu vizuālās mākslas apguves procesuālo modeli studentu radošuma veicināšanai un empīriski to pārbaudīt.
4. Izpētīt studentu radošuma izmaiņas reālajā studiju procesā atbilstoši radošuma kritērijiem.

Pētījuma teorētiskais un metodoloģiskais pamats

Radošums:

- Komponentālais jaunrades modelis: Urban, 1990, 2004;
- Psihoanalītiskā pieeja: Jung, 1957, 2009;
- Humānistiskā pieeja: Maslow, 1954, 1973, 1987; Rogers, 1967; Vygotsky, 1960;
- Pozitīvās psiholoģijas pieeja: Csikszentmihalyi, 1999; Gardner, 1994, 2006.

Pedagoģiskais process:

- Personīgi nozīmīga darbība: Выготский, 1934, 2000; А. Леонтьев, 1975; Д. Леонтьев, 1998; Битинас, 1984; Хекхаузен, 2003; Щукина, 1998; Špona, 2001, 2004, 2006; Čehlova, 2002.
- Sadarbības pedagogija: Rogers, 1961; Knowles, 1998.
- Konstruktīvisma pieeja: Dewey, 1979; Kolb, 1984; Schön, 1987; Mahoney, 2004; Walklin, 2002; Kron, 2004; Heds, 2006; Medina Rivilla, 2002, 2005; Maslo, Tiļļa, 2005.

Mākslinieciski radošā darbība: Spranger, 1928; Dauge, 1925; Иттен, 2001; Выготский, 1934; 2000; Kasīrers, 1997; Guilford, 1967; Maslow, 1970; Gadamers, 1999, 2002;

Каган, 1987, 1997; Столович, 1999; Д. Леонтьев, 1998; Eisner, 1985, 2002, 2006; Edwards, 1999; Copley, 1999, 2000; Levi, Smith, 1990; Walling, 2000; Freeland, 2001; Velšs, 2006.

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās:

- a) pedagoģiskās, psiholoģiskās un mākslas pedagoģijas zinātnisko pētījumu, mākslas metodiskās literatūras teorētiskā analīze;
- b) vizuālās mākslas studiju procesa modelēšana studentu radošuma veicināšanai.

2. Empīriskās:

a) datu ieguves metodes:

- augstskolas studentu, topošo skolotāju, anketēšana;
- studentu mākslinieciski radošās darbības vizuālajā mākslā tiešais novērojums un situāciju analīze;
- studentu radošo darbu analīze pēc izvirzītajiem kritērijiem;
- docētāja un studentu sadarbības refleksiju kontentanalīze.

b) datu apstrādes un analīzes metodes:

- kvantitatīvo datu statistiskā analīze: aprakstošā statistika (Descript Statistic), Kolmogorova Smirnova tests (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test), Vilksona tets (Wilcoxon Signed Ranks Test), T-tests atkarīgām pētāmajām grupām (Paired Samples Statistics), Frīdmana tests (Friedman Test), šķērstabulas (Crosstabulation) (SPSS 19.0 vidē);
- kvalitatīvo datu kontentanalīze.

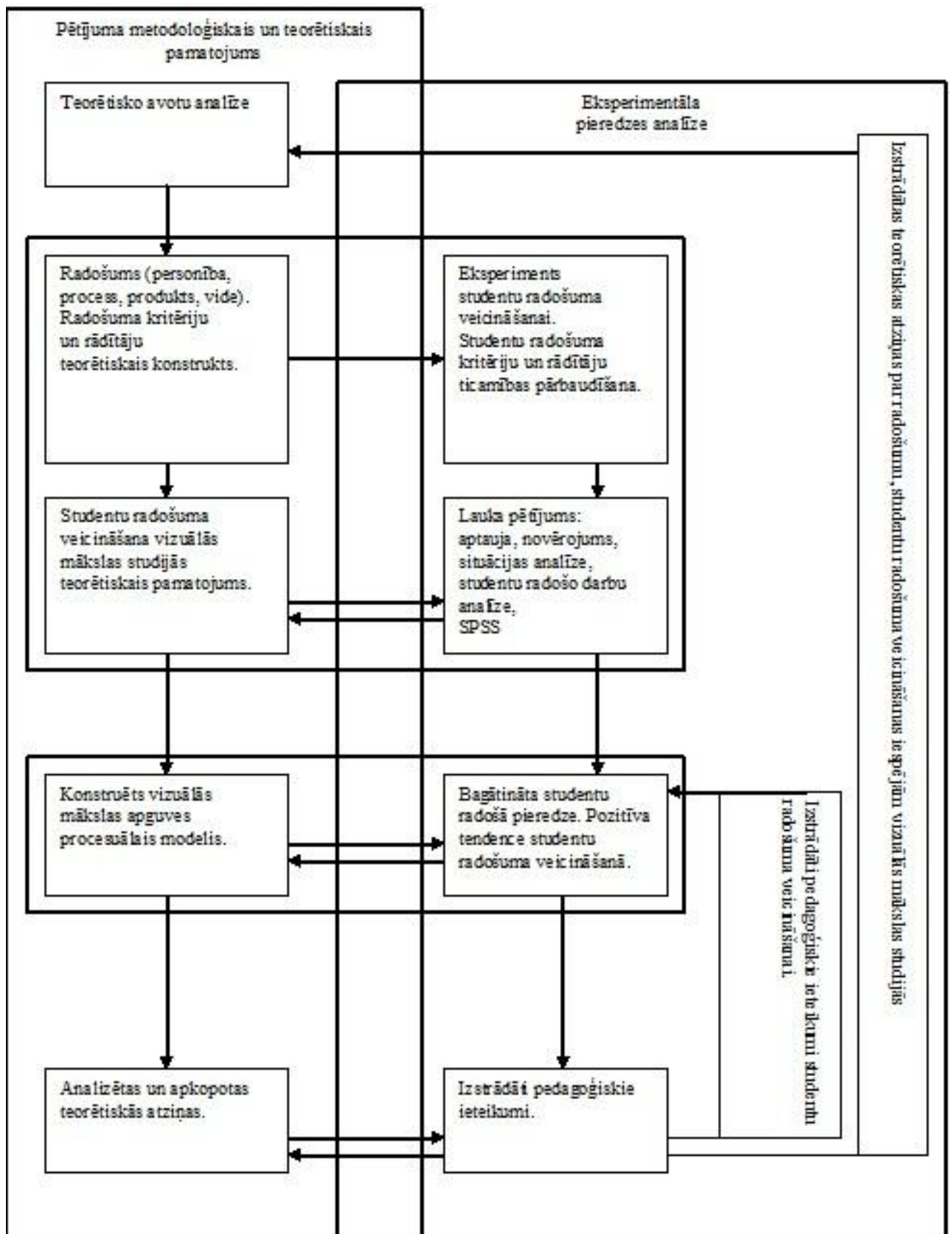
Pētījuma bāze

Pētījums veikts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā. Tajā iesaistīti viens tūkstotis divi simti studenti, kas pilna un nepilna laika studijās apgūst pedagoģijas profesionālās programmas – sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu pamatskolā, pirmsskolas un sākumskolas skolotājs.

Pētījuma posmi

Pētījums veikts no 1997.-2012. studiju gadam, ko var atspoguļot nosacītos sešos pētījuma posmos, kas papildina viens otru (skat.0.1.attēlu):

1. Tika veikta teorētisko avotu analīze, izstrādātas teorētiskās atziņas par studentu radošuma veicināšanu vizuālās mākslas studijās.
2. Analizētas teorijas un pieejas par radošumu (personība, process, produkts, vide), uz tās bāzes izvirzīti kritēriji un rādītāji. Tika konstruēts vizuālās mākslas apguves procesuālais modelis un izstrādātas metodikas vadlīnijas.
3. Tika veikta studentu, topošo skolotāju, radošuma kritēriju un rādītāju pārbaude eksperimentālā vizuālās mākslas studiju pedagoģiskajā procesā. Anketa 104 respondentiem.
4. Eksperimentāli tika pārbaudīta vizuālās mākslas metodika, veikts lauka pētījums, novērojums, studentu radošo darbu analīze, nestrukturētā intervija (1., 2., 3. gads), teorētiskā pamatojuma redakcija. Iegūto datu apstrāde un analīze.
5. Pamatojoties uz teorētisko analīzi un lauka pētījuma rezultātiem, tika pilnveidota vizuālās mākslas studiju metodika. Veikta autores un studentu sadarbības refleksija, iegūto rezultātu kontentanalīze. Izstrādāti pedagoģiskie ieteikumi studentu radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studijās.
6. Tika veikta izvērsta teorētiskā diskusija un precizēti pedagoģiskie ieteikumi pedagoģiskā procesa organizācijai vizuālās mākslas studijām studentiem, topošajiem skolotājiem.



0.1.att. Pētījuma posmi

Pētījuma zinātniskā novitāte

- Pamatots studentu, topošo skolotāju, radošums mākslinieciski radošajā pašizpaušmē vizuālās mākslas studijās.
- Atklāti pedagoģiskie principi studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studiju procesā augstskolā. Konstruēts un empīriski pārbaudīts studentu, topošo skolotāju, radošuma veicinošs vizuālās mākslas apguves procesuālais modelis, aprakstīti tā komponenti un to savstarpējās sakarības.
- Izstrādāta studentu, topošo skolotāju, radošuma veicinoša vizuālās mākslas studiju metodika.

Pētījuma praktiskā nozīmība

- Izveidota studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai atbilstoša vizuālās mākslas studiju programma.
- Sistematizēti un noteikti studentu radošuma veicinoši vizuālās mākslas studijās augstskolā pedagoģiskie faktori.
- Apkopoti ieteikumi vizuālās mākslas programmas satura īstenošanai un pedagoģiskā procesa organizācijai studijās.
- Pētījumā formulētās teorētiskās atziņas īstenotas studiju kursu *Studentu radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā*, *Vizuālās mākslas mācību saturs un metodika 1. - 4. klasē*, *Tēlotājdarbības metodika pirmsskolā* un *Dizains un metodika īstenošanā Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā*.

Pētījuma robežas

- Promocijas darbā mākslinieciski radošā pašizpaušme tiek saistīta ar vizuālās mākslas jomu saistībā ar promocijas pētījuma tematiku, neapskatot citus mākslas veidus.
- Pētījums veikts Latvijā, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, tā rezultāti būtu atšķirīgi citu valstu pieredzē, kurās radošuma veicināšanas pedagoģiskie principi vizuālās mākslas apgūvē ir vērtīgi ilgākā laika posmā.

Promocijas darba struktūra

Pirmajā daļā teorētiski analizēts radošuma jēdziens, tā būtība un veicināšanas iespējas:

- analizējot dažādas kreativitātes koncepta pieejas no pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas teoriju viedokļa, teorētiski tika raksturota radošuma jēdziena konceptuālā daudznozīmība, teorētiski izstrādāti un pamatoti studentu radošuma kritēriji, rādītāji un līmeņi;
- izzināta radošuma veicinoša vizuālās mākslas studiju procesa pedagoģiskā organizācija un vizuālās mākslas studiju saturs, apgūstams mākslinieciski radošā darbībā;
- teorētiski izstrādāta un pamatota personības darbības pieeja vizuālās mākslas apguvei studijās, konstruēts, teorētiskās analīzes rezultātiem atbilstošs, vizuālās mākslas apguves modelis.

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

Pielikumā ievietota empīriskā pētījuma dokumentācija.

Promocijas darbam ir 161 lappuse, izveidotas 39 tabulas un 10 attēli, izmantoti 249 teorētiski avoti (133 pamatliteratūra, 99 papildliteratūra, 17 dokumenti), 4 pielikumi.

Zinātniskās publikācijas

1. Direktorenko, I., Kalēja-Gasparoviča, D. (2012). Theoretical model of the development of the creative potential of prospective teachers by means of the arts. *International Scientific Publications: Educational Alternatives*, Vol. 10, Part 3.p.43-58. ISSN 1313-2571
2. Kalēja-Gasparoviča, D. (2012). The Correlation between Artistically Creative Experiences of Self-Expression and Life Activity in Crisis Conditions. // *Signum Tempores*. RPIVA, Riga, Latvia, (iesniegts un pieņemts publicēšanai).
3. Kalēja-Gasparoviča, D. (2012). The Students' Creative Experience Enrichment in Visual Art Studios. *Starpt. recenz. zin. r. krāj. Jelgava*, ISSN 2255-808X
4. Kalēja-Gasparoviča, D. (2011). Dizaindarbības apguves loma indivīda fleksibilitātes attīstībai. *Starpt. recenz. zin. r. krāj. Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne, 85-92 lpp. IBNS 1691-5887
5. Kalēja-Gasparoviča, D. (2009). Learning Visual Arts in Teacher Training Curriculum. *starpt. recenz. zin. r. krāj. Person. Color. Nature. Music*. Daugavpils: 266-276 lpp. 978-IBNS 9984-14-463-4

6. Kalēja-Gasparoviča, D. (2008). Studentu motivācijas veicināšana vizuālās mākslas studijās. *ATEE Teacher of 21 centuru: quality education for quality teaching*. LU, Rīga, articles in CD ROM, 206.- 214. pp. IBNS 978-9984-825-51-9
7. Kalēja-Gasparoviča, D. (2008). Studentu radošuma pilnveidošanās studiju procesā. *RTU 47. starptautiskās zinātniskās konferences Zinātnisko rakstu krāj.* RTU, Rīga, 16-23 lpp. IBNS 1407-9291
8. Kalēja-Gasparoviča, D. (2007). Ekspresija kā radošā procesa rosinātāja vizuālās mākslas studijās. starpt. recenz. zin. r. krāj. *Radoša personība, V sēj.* Rīga, Kreativitātes zinātniskais institūts, 133.-141. IBNS 978-9984-39-372-8
9. Kalēja-Gasparoviča, D. (2007). Pārdzīvojums vizuālās mākslas procesā kā vērtība studijās augstskolā. starpt. recenz. zin. r. krāj. *Pedagoģija: teorija un prakse, V sēj.* Liepāja: Pedagoģijas akadēmija, 122.-130. lpp. IBNS 1407-1945
10. Kalēja-Gasparoviča, D. (2007). Purposeful developing student`s visual perception within art studies at tertiary level. starpt. recenz. zin. r. krāj. *Person. Color. Nature. Music.* Daugavpils: Universitātes akadēmiskais apgāds SAULE, 285.- 292. 978-9984-14-367-5
11. Kalēja-Gasparoviča, D. (2006). Vizuālās mākslas apguve skolotāju izglītībā. *ATEE Teacher of 21 centuru: quality education for quality teaching*. Rīga, articles in CD ROM, 206.- 214. pp. IBNS 9984-617-95-5
12. Kalēja-Gasparoviča, D. (2006). Vizuālās mākslas apguve radošās pašizpaušmes kursā skolotāju izglītībā. RPIVA III Starptautiskās zinātniskās konferences starpt. recenz. zin. r. krāj. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.* Rīga: RPIVA, 195.-200. lpp. IBNS 9984-569-60-8
13. Kalēja-Gasparoviča, D. (2006). Radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā. starpt. recenz. zin. r. krāj. *Radoša personība, IV sēj.* Rīga: Kreativitātes centrs, 165.-172. lpp.
14. Kalēja-Gasparoviča, D. (2006, Nr.3 (57)). Vizuālā māksla pašizpaušmes kursā.// *Skolotājs*, Rīga : RaKa, 23.-27. lpp. IBNS 1407-1945
15. Kalēja-Gasparoviča, D. (2000).Vizuālā māksla – vērtība kreativitātes attīstībā. starpt. recenz. zin. r. krāj. *Radoša personība, I sēj.* Rīga: Kreativitātes centrs, 130.-137.lpp.
16. Kalēja-Gasparoviča, D. (2000, Nr.5 (23)). Vizuālā māksla kreativitātes attīstībā.// *Skolotājs*, Rīga : RaKa, 41.-45. lpp. ISSN 1407-1945

Pētījuma rezultāti prezentēti zinātniskās konferencēs

1. III Annual International Conference *Education, Research & Development*. Referāts

- ” Theoretical model of the development of the creative potential of prospective teachers by means of the arts”. Science Invest Bulgaria, 2012. gada 7.-11. septembrī.
2. 5.Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts „Brīvas, personiski nozīmīgas darbības pieredzes sekmēšana vizuālās mākslas studijās”. RPIVA, 2012.gada 29.-31.martā.
 3. 5.Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* Darbseminārs „Jaunrade kā spēle sākumskolā” RPIVA, 2012.gada 29.-31.martā.
 4. V International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*. Referāts „The Students' Creative Experience Enrichment in Visual Art Studios”. LLU, 2012.gada 21.-22.martā.
 5. 7. International Conference *Person. Color. Nature. Music. Arts Lifelong Learning*. Referāts „Mākslinieciski radošās darbības pieredzes un dzīvesdarbības mījsakarība”. DU, 2011.gada 10.-15.maijā.
 6. Starptautiskā zinātniskā konference. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība*. Referāts „Dizaindarbības apguves loma indivīda fleksibilitātes attīstībai”. Rēzeknes augstskola, 2011.gada 27.-28.maijā.
 7. Starptautiskā starpdisciplinārā zinātniskā konference *Krīze un tās pārvarēšanas iespējas*. Referāts „Mākslinieciski radošas pašizpausmes pieredzes un dzīvesdarbības mījsakarības krīzes apstākļos”. RPIVA, Med.U, 2011.gada 4.-5.martā.
 8. 3. Starptautiskā zinātniskā konference *Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā*. Referāts „Personības darbības pieeja vizuālās mākslas apguvei studijās skolotāju izglītībā”. LiepU, 2011.gada 15.aprīlī.
 9. 4.Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Darbseminārs „Vizuālās mākslas kultūras kontekstu izpēte”. RPIVA, 2010.gada 25.-27.martā.
 10. IX Starptautiskā zinātniskā konference *Teachers' training in the XXI Century: Changes and Perspectives*. Referāts „The facilitation of creative thinking in the visual arts studies”. Siauliai University, 2010.gada 19.novembrī.
 11. 15.Starptautiskā kreativitātes konference *Kreativitātes diagnostikas un attīstības nozīme cilvēkresursu attīstībā*. Referāts „Pašpieredzes bagātināšanās vizuālās mākslas studijās”. RPIVA, 2010.gada 5.-6.novembrī.
 12. XIV Starptautiskā konference *Kreativitāte individualitātes dzīves gaitā*. Referāts „Mākslas uztvere kā līdzeklis studentu kreativitātes atraisīšanai”. RPIVA Kreativitātes zinātniskais institūts, 2009.gada 6.-7.novembrī.

13. VII Starptautiskā zinātniskā konference *Teacher`s Training in the 21st Century: Changes and Perspectives*. Referāts „Students` self-expression in learning Visual Art in Teacher Training”. Siauliai University, 2008.gada 21.novembrī.
14. ATEE Spring University International Conference *Teacher of 21 centuru: quality education for quality teaching*. Referāts „Studentu motivācijas veicināšana vizuālās mākslas studijās”. LU, Rīga, 2008.gada 1.-2.maijā.
15. XIII Starptautiskā kreativitātes konference *Kreatoloģija kā kreativitātes kompleksā izpēte*. Radošā darbnīca „Emocionāla atraisīšanās jaunrades procesā”. Rīga: Kreativitātes zinātniskais institūts, 2008.gada 7.-8.novembrī.
16. XIII Starptautiskā kreativitātes konference *Kreatoloģija kā kreativitātes kompleksā izpēte*. Referāts „Emocionāla atraisītība jaunrades procesā vizuālajā mākslā”. Rīga: Kreativitātes zinātniskais institūts, 2008.gada 7.-8.novembrī.
17. 4.Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts „Radošas brīvības pieredzes sekmēšana vizuālās mākslas studijās”. RPIVA Rīga, 2008.gada 13.-15.martā.
18. 4.Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Darbseminārs „Subjektīvās jēgas atklāsme mākslas mācību procesā”. RPIVA, 2008.gada 13.-15.martā.
19. International Conference *The Spread of Spirituality in the Reality of Art Education*. Referāts „Purposeful developing student`s visual perception within art studies at tertiary level”. Vilnius – Šiauliai, Lietuva, 2008.gada 21.novembrī.
20. 5. International Conference *Person. Color. Nature. Music*. Referāts „Learning Visual Arts in Teacher Training Curriculum”. DU, 2007.gada 17.-21.oktobrī.
21. XII Starptautiskā konference *Kreativitāte kā personības īpašība*. Radošā darbnīca „Uzdrīkstēšanās spējas attīstošie uzdevumi vizuālajā mākslā”. RPIVA, Kreativitātes zinātniskais institūts, 2007.gada 9.-10.novembrī.
22. 5.Starptautiskā zinātniskā konference *Pedagoģija: teorija un prakse*. Referāts „Pārdzīvojums vizuālās mākslas procesā kā vērtība studijās augstskolā”. LiepU, 2007.gada 8.jūnijā.
23. ATEE Spring University International Conference *Teacher of 21 centuru: quality education for quality teaching*. Referāts „Vizuālās mākslas apguve skolotāju izglītībā”. LU, 2006.gada 2.-3.jūnijā

24. III Starptautiskās zinātniskās konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts „Vizuālās mākslas apguve radošās pašizpaušmes kursā skolotāju izglītībā”. RPIVA, 2006.gada 6.-8.aprīlī.
25. RTU 47. *Starptautiskā zinātniskā konference*. Referāts „Studentu radošuma pilnveidošanās studiju procesā”. RTU, 2006.gada 12.-14.oktobrī.
26. XI Starptautiskā kreativitātes konference *Kreativitāte kā process*. Referāts „Radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā”. RPIVA, 2006.gada 10.-11.novembrī.
27. II international scientific conference: *The Problems of Efficient Artistic Education*. Referāts „Creativity and Self-expression”. Vilnius Pedagoginis Universitetas, Lietuva, 2005.gada 3.-5.maijā.
28. X Starptautiskā kreativitātes konference *Kreativitātes kompleksā izpēte un tās rezultātu īstenošana izglītības praksē*. Referāts „Radošās pašizpaušmes procesa nozīme individualitātes elastīgās funkcionēšanas attīstībā”. RPIVA Kreativitātes centrs, 2005.gada 11.-12.novembrī.
29. IX Starptautiskā kreativitātes konference *Kreativitātes izpēte un atraisīšana*. Referāts „Vizuālā māksla – vērtība kreativitātes attīstībā”. RPIVA, Kreativitātes centrs, 2004.gada 10.-11.novembrī.
30. VIII Starptautiskā kreativitātes konference *Radošas individualitātes attīstība un struktūra*. Referāts „Vizuālās mākslas studijas studentu radošas individualitātes attīstībā”. RPIVA, Kreativitātes centrs, 2003.gada 5.-6.novembrī.
31. VI Starptautiskā kreativitātes konference *Radošas personības struktūra un attīstība*. Referāts „Radošā pašizpaušme glezniecībā un grafikā individualitātes pašizpaušmes procesā”. RPIVA, Kreativitātes centrs, 2001.gada 6.-7.novembrī.
32. V Starptautiskā kreativitātes konference *Radošas personības diagnostika, struktūra, attīstība*. Referāts „Vizuālā māksla – vērtība kreativitātes attīstībā”. RPIVA, Kreativitātes centrs, 2000.gada 9.-10.novembrī.
33. IV Starptautiskā kreativitātes konference *Radošas personības attīstība*. Referāts „Mākslinieciski radoša studenta personība”. RPIVA, Kreativitātes centrs, 1999.gada 3.-4.novembrī.

Mācību grāmatas un metodiskie līdzekļi

1. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I. (2012). *Vizuālā māksla 7. klasei*. Skolotāju grāmata. (nodots publicēšanai izdevniecībā „RaKa”).

2. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I. (2012). *Vizuālā māksla 7. klasei*. Mācību grāmata. (nodots publicēšanai izdevniecībā „RaKa”).
3. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I. (2012). *Vizuālā māksla vidusskolai*. Skolotāju grāmata. RaKa, Rīga, 87 lpp. ISBN 978-9984-46-214-1
4. Kalēja-Gasparoviča D., Briška, I., Kadiķe, I., Rudovska, M. (2010). *Vizuālā māksla vidusskolai, 2. daļa*. RaKa, Rīga, 87 lpp. ISBN 978-9984-46-140-3 (L.Bērziņa balva).
5. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I., Kadiķe, I., Rudovska, M. (2009). *Vizuālā māksla vidusskolai, 1. daļa*. RaKa, Rīga, 100 lpp. ISBN 978-9984-46-078-9 (L.Bērziņa balva).
6. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I. (2009). *Vizuālā māksla 6. klasei*. Mācību grāmata. RaKa, Rīga, 48 lpp. ISBN 978-9984-46-020-8
7. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I. (2009). *Vizuālā māksla 6. klasei*. Skolotāju grāmata. RaKa, Rīga, 73 lpp. ISBN 978-9984-46-021-5
8. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška, I. (2008). *Vizuālā māksla 5. klasei*. Mācību grāmata. RaKa, Rīga, 47 lpp. ISBN 978-9984-15-918-8
9. Kalēja-Gasparoviča, D., Briška I., Rudovska, M. (2008). *Vizuālā māksla 5. klasei*. Skolotāju grāmata. RaKa, Rīga, 73 lpp. ISBN 978-9984-15-919-5

1. RADOŠUMA JĒDZIENA DAUDZNOZĪMĪBA STARPZINĀTŅU KONTEKSTĀ

Radošuma jēdziens tiek pētīts daudznozīmīgi - gan no dažādu koncepciju un pieeju viedokļa, gan – zinātņu jomas. Lai mērķtiecīgi izzinātu radošuma konceptu saistībā ar vizuālās mākslas metodikas izstrādi augstskolā, promocijas darba 1. nodaļa ir veltīta šī jēdziena teorētiskai izpētei no psiholoģiskā, pedagoģiskā un mākslas viedokļa.

1.1 Radošuma jēdziena psiholoģiskais pamatojums un saistība ar pedagoģijas mērķiem

Psiholoģija. Promocijas pētījumā, lai noskaidrotu studentu radošuma veicināšanas iespējas vizuālās mākslas studijās, teorētiski ir aplūkotas kreativitātes teorijas dažādas pieejas un atziņas. Kreativitātes pētījumu ietvaros Latvijā jēdzienam *kreativitāte* tika radīts un zinātnes vidē lietots latviskots jēdziena variants – *radošums* (Bebre, 1997). Turpmāk tekstā tiks lietoti abi jēdzieni – *kreativitāte* un *radošums*, kuri identiski pauž vienu izpratni par jēdziena saturu.

Kreativitātes pētījumiem pievērsušies dažādu psiholoģijas sistēmu, teoriju un pieeju autori, pētot tās fenomenu *psichoanalītiskajā* sistēmā (Z. Freids (*Freud*), K.G. Jungs (*Jung*), E. Fromms (*Fromm*)), skaidrojot to ar zemapziņas un iepriekš apzinātiem procesiem, ar pasaules tēla radīšanu kā pamatu indivīda personības veidošanās procesam; *humānistiskajā* (A. Maslovs (*Maslow*), K.Rodžers (*Rogers*), Ļ. Vigotskis (*Vygotsky*), A.G. Alleinikovs (*Alleinikov*)), atzīstot radošumu par dabīgu attīstības komponenti, kas attīstās prognozējamās stadijās; par fundamentālu cilvēka dabas īpašību izpausmi un pamatojot radošumu kā nepieciešamu cilvēka eksistences nosacījumu, kas saistīts ar vajadzību piemēroties mainīgajai videi un izmainīt vidi, radot jaunus apstākļus. Pēc A.Maslova, brīvība, spontanitāte, drosme (uzdrīkstēšanās), sevis pieņemšana veicina personības radošā potenciāla īstenošanu (Маслоу, 1999). *Kognitīvajā* (P. Gilfords (*Guilford*), A. Kroplijs (*Cropley*)) sistēmā esošie pētījumi saista kreativitāti gan ar cilvēka kognitīvo, gan emocionālo sfēru. *Intelektuālās 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, 2007). *Konstruktīvisma* kontekstā iekļaujas ideja par radošumu kā personības izveides instrumentu, jo jaunrades produkti kā konstruēta realitāte ir cilvēka dzīve un viņa personība, bet personības dzīvesdarbības kopums tiek uztverts kā radoša (konstruktīva) darbība (A.Ņikiforovs (*Никофоров*), Ā. Karpova, J.Brunners (*Brunner*)). *Integratīvā pieeja* kreativitātei pauž viedokļus, kuri akcentē kreativitātes praktisko pusi, nosakot, ka kreativitāte ir tāda darbība, kuras rezultātā rodas kas jauns un sociāli nozīmīgs (R. Sternbergs (*Sternberg*), T. Lubarts (*Lubart*), T. Emebaila (*Amabile*)); kreativitāte kā personības īpašību, procesu vai darbības rezultāts (M. Čiksentmihaji (*Csikszentmihalyi*), K.Urbans (*Urban*)); kreativitāte sakņojas tās daudzveidībā, respektīvi, indivīds spēj būt radošs daudzveidīgi, piedzīvojot dažādus radošās pieredzes posmus un secīgi piedaloties tajos, izmantojot dažādus personības resursus. Integratīvo pieeju raksturo teorijas, kas uzskata, ka radošumu nosaka vairāku komponentu kopums, to mijiedarbība. Trīs komponentu kreativitātes teorija (Amabile, 1983, 1996) paredz, ka radošumam nepieciešama nozares prasmju (nozares zināšanas, tehniskās prasmes), radošā procesa (uzdrīkstēšanās, iztēle, elastība) un motivācijas mijiedarbība (iekšējā motivācija). Kreativitātes ieguldījumu teorija (Stenberg, Lubart, 1995; 1999) ietver sešus faktorus: 1) intelekta spējas (sintēzes, analītiskās, praktiskās spējas); 2) zināšanas; 3) kognitīvais stils; 4) personības iezīmes (neatmaidība, vēlme riskēt, tolerance pret nenoteiktību, atvērtība jaunai pieredzei, individualitāte); iekšēja motivācija (noturīga interese, prieks, zinātkāre, gandarījums); vide (fīziski un sociāli stimuli ideju radīšanai). Sistēmiskais skatījums (Csikszentmihalyi, 1999) uzsver radošuma ietekmējošās trīs galvenās jomas: 1) indivīds kā sistēma (kognitīvo procesu, personības iezīmju un motivācijas mijiedarbība); 2) darbības jomas speciālisti/eksperti (izvirzīto ideju izvērtēšanai); 3) kultūras nozare (indivīdu kopums, kuri veido jomu/nozari). Visi komponenti – indivīds, darbības joma un kultūras nozare savstarpēji mijiedarbojas, radot jaunu ideju, darbību un tās taustāmu rezultātu.

Apkopojot minētos viedokļus jāsecina, ka radošuma pētīšanā iespējamās vairākas paralēlas pieejas atkarībā no paša pētnieka pozīcijām, kas tad arī nosaka, vai radošais process un tā rezultāts tiek analizēts no indivīda kā radošā procesa dalībnieka pozīcijām vai arī sabiedrības kā radošā produkta patērētāja pozīcijām. No iepriekš minētā, pētījumos par kreativitāti vērojamas dažādas koncepcijas un pieejas, kur konstatējami *personības, procesa, produkta* un *vides* pētniecības aspekti.

Psiholoģijā pastāv radošas personības teoriju daudzveidība – dažādi priekšstati par tās virzošajiem/bremzējošajiem spēkiem, struktūru un radošas personības psiholoģisko daudzveidību. Kreativitātes psiholoģijas uzmanības centrā ir cilvēka personības integratīvā

veseluma būtība. Tai pietuvoties palīdz dažādas pieejas, piemēram, humānisti izvirza pašapziņas, pašvērtējuma un patības pētīšanas vajadzību (Маслоу, 1999; Jungs, 2009; Rogers, 1961; Kaufman, Sternberg, 2010); personība pētāma no tās unikalitātes viedokļa, ko regulē individuālās vērtības un paštēls (Allport, 1951); personība ir dinamisku, mainīgu vajadzību struktūra ar radošu attieksmi pret sevi un dzīvi (Маслоу, 1999), pozitīvu dzīves uztveri (Eriksons, 1998). Pētījuma problemātikai atbilst Junga radošas personības definēšanas mēģinājumi par pieaugušo kā „mūžīgo bērnu”, kurš nekad nebeidz tapt un kuram nepieciešama pastāvīga aprūpe, uzmanība un audzināšana (Юнг, 1992).

Pētījumi, kas sākotnēji orientējās uz personību, analizējot personības iezīmes dažādās darbības sfērās, novērtēja procesa nozīmību kreativitātes izpētē. Pieeju, kas orientēta uz produktu, skaidro kā sociāli nozīmīgu sasniegumu, kas izpaužas produktā, ko raksturo oriģinalitāte un novitāte (Amabile, 1996; Lubart, 1994, 2004). *Kreativitātes produkta* jēdziens tiek raksturots, iedalot trīs radoša produkta grupās – taustāmi, procesuāli un mentāli produkti (Cropley, Cropley, 2009). Kā galvenie radoša produkta kritēriji (Runco, 2009; Любарт, 2009; Cropley, Cropley, 2009; Kaufman, Sternberg, 2010) tiek minēti: 1) novitāte (oriģinalitāte, neparastums) tiek vērtēta no konteksta – individuālais, sociālais vai universālais; 2) derīgums/efektivitāte (atbilstība uzdevuma uzstādījumam, piemērotība); 3) elegānce (estētiskā kvalitāte); 4) vispārināmība (ideja attiecināma uz pamatmērķa nesaistītām situācijām); intencionalitāte (mērķtiecīgs darbs, ieguldītās pūles).

Lai arī radošo produktu ir iespējams novērtēt pēc objektīviem kritērijiem, tas ne vienmēr sniedz informāciju par tā rašanās apstākļiem. Tādēļ radošuma veicināšanas kontekstā tiek akcentēta procesa pieeja (Runco, 2009; Csikszentmihalyi, 2002; Дружинин, 2007; Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996; Kaufman, Sternberg, 2010), kurā var noskaidrot tās ietekmējošos faktoros.

Raksturojot kreativitātes jēdzienu, akcentējams *radošais process* kā kognitīvo un personības procesu mijiedarbība, kuras rezultātā tiek radīts oriģināls produkts (Rogers, 1967, Torrance, 1988; Steinberg, 2011). Radošo procesu pētot, uzmanība tiek pievērsta tādiem procesiem kā diverģentā domāšana, sintēze, asociāciju veidošana, radošā uztvere, radošā domāšana, (Любарт, 2009; Runco, 2009; Sternberg, 2006).

Radošas vides aspekts ir ciešā saistībā ar radošuma veicināšanu, kultūras tradīcijas, organizācijas, ģimenes, konkrēti vides apstākļu un indivīda mijiedarbība (individuālā brīvība, autonomija, resursi, brīvība no kritikas, tolerance pret kļūdām (Дружинин, 2007; Runco, 2009; Sternberg, 2010).

Radītā *Kreativitātes potenciāla* koncepcija, kas ietver visus tās veicināšanas aspektus, norāda uz produkta radīšanā iesaistītajiem skatījumiem gan no individuālo, gan sociāli nozīmīgo kreatīvo sasniegumu viedokļa. Kreativitātes potenciāls tiek raksturots kā kreatīva produkta atbildīgo faktoru kopums, kas nerealizēti atrodami indivīdā, procesā un vidē (Runco, 2009). Definīcija pauž viedokli, kas atbilst promocijas pētījuma kontekstam, ka kreativitātes potenciāls piemīt ikvienam, un tas ir veicināms, kas sasaucas ar humānistiskās koncepcijas kontekstu, ka radošums ir cilvēka iedzimtās dabas fenomens, kas izriet no psihi primārajiem procesiem (*primārā kreativitāte*), un ir svarīgs indivīda pašvērtējumā, attiekmē pret īstenību un produktivitātē (Маслоу, 1999).

Raksturojot kreativitātes potenciālu, līdzīgi kā radošas personības pētniecībā, akcentēta ir procesa nozīmība, kur mūsdienās pētījumi (Moran, John-Steiner, 2003) balstās uz Ļ.Vigotska attīstības koncepciju par internalizācijas un eksternalizācijas procesiem un simbolisko formu personība un kultūra attiecībām. Internalizācijas process saistīts ar personības kultūras mantojuma apgūšanu kā radošu aktu; eksternalizācijas process – radošs akts, emocionāli bāzēta un kognitīvu simbolu konstruēšana, sintēze, ekspresija, kas materializējas idejās, emocijās, pārliecībā un kultūrā (Moran, John-Steiner, 2003). Teorijā tiek uzsvērta dabiska un mērķtiecīga radošā potenciāla veicināšana (Runco, 2009). Mērķtiecīga radošā potenciāla veicināšanai tiek uzsvērta indivīda iekšējā motivācija, kura ir jūtīga pret sociālo vidi (Amabile, 2007).

Iepriekš minētās atziņas ļauj secināt, ka 21.gs. radošuma psiholoģiskās izpratnes pētnieki, pārstāvot dažādas pieejas, savas atziņas balsta uz 20.gs. autoru pētījumiem un rezultātiem, un vienprātīgi atzīst, 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, tāpēc to var iekļaut kā studiju satura komponentu.

Pamatojoties uz teorētisko analīzi un promocijas pētījuma kontekstu, var izveidot tabulu (1.1.1. tabula), kura ilustratīvi parāda radošas personības raksturojošās, attīstošās, pētīšanas komponentes un izpausmes.

Radošas personības teorētisks raksturojums

radošas personības raksturojošās komponentes	radošas personības attīstošās komponentes	radošas personības izpausmes	radošas personības pētīšanas komponentes
<p>Orģinalitāte, novatorisms, nonkonformisms, drosme, uzdrīkstēšanās spēja;</p> <p>radoša attieksme pret sevi un dzīvi;</p> <p>radošas spējas, individuālās būtības veselums;</p> <p>pašaktualizācija, autonomija, iekšējais/radošais potenciāls;</p> <p><i>individuālā unikalitāte, subjektivitāte jeb iekšējā realitāte;</i></p> <p>pašdeterminācija – iekšējā brīvība;</p> <p>sensorās organizācijas un uztveres īpatnības.</p>	<p>Individuālās vērtības, vajadzības, motīvi, vēlmes, mērķi, ideāli, aicinājums, dzīves virziena un jēgas izjūta;</p> <p><i>ārēji faktori:</i> orientēšanās uz pagātnes pieredzi;</p> <p><i>iekšēji faktori:</i> orientēta uz nākotni, vajadzība sevi, būt pašam, rīkoties saskaņā ar savām vērtībām;</p> <p><i>plūsmas (flow) izjūta procesā;</i></p> <p>pašrealizācija, kuru var īstenot, ja indivīdam ir pozitīva attieksme pret sevi;</p> <p>saskaņa starp piedāvāto izaicinājumu un individuālām spējām;</p> <p>dzīves darbības apstākļi – pašrealizācijas telpa.</p>	<p>Pozitīva dzīves uztvere, izpausta jūtās, saskarsmē;</p> <p>patiesa, neierobežota darbības brīvība;</p> <p><i>Es</i> eksistence un jēga, vajadzību apmierināšana, izvēles brīvība;</p> <p>domāšanas procesi;</p> <p>pašrealizēšanās, pašizpausme, introversija un ekstraversija;</p> <p>indivīda vērtību sistēmas, interešu un savas patības piepildīšana reālā darbībā;</p> <p>pašīstenošanās, uztveres apersepcija.</p>	<p>Pašapziņa, pašaktualizācija, pašpieņemšana, pašidentitāte, pašcieņa, pašpaplašināšana, pašvērtējums, pašorganizācija, paštēls, patība un tās attīstības process;</p> <p>atbildība, patstāvība, atvērtība jaunai pieredzei, interese par jaunu pieredzi, racionālu risinājumu spēja;</p> <p>brīvība, izvēles brīvība, ideju daudzveidība, elastība, oriģinalitāte, novitāte, mērķtiecība, motivācija;</p> <p>iekšējā motivācija, socializācija, viegluma izjūta, koncentrēta uzmanība, prieks par darbības procesu, apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu.</p>

Pedagoģija. 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, atzīstot intelekta un radošu inovatīvu ideju nozīmību (EP, 2005; LR MK, 2006), kur radošuma attīstība ir viena no aktuālajām izglītības prioritātēm.

Humānās pedagoģijas pārstāvji piedāvā vairākas pieejas cilvēku audzināšanas jautājumā – dabisku, brīvu un atbildīgu, harmonisku, ētisku, ar ticību garīgiem ideāliem vai vienkārši laimīgu (Students, 1998, Beļickis, 1998; Gudjons, 1998). Sasaucoties ar atziņām teorētiskajās nostādnēs, kreativitātes koncepcija un veselīgas, pašaktualizējošās personības koncepcija ir tuvinātas, uzsverot domu par cilvēka spēju dzīvot pastāvīgi mainīgā pasaulē: pasaules pārvērtības indivīdu iedvesmo, viņam ir attīstītas spējas improvizēt un ir atvērts jaunai, negaidītai situācijai (Maslow, 1973, 1987); nepieciešama cilvēka eksistences nosacījums, kas saistīts ar vajadzību piemēroties mainīgajai videi un to izmainīt, radot jaunus apstākļus (Выготский, 1991).

To skaidro arī viena no radošuma jēdziena definīcijām: tā ir *nepieciešamība radīt*, kas ir cilvēka iedzimta īpašība, viens no eksistences nosacījumiem, kura motivācija sakņojas cilvēka iekšējā pasaulē kā daļēji apzināta vēlme pašrealizēties (Дружинин, 2007).

Kreativitātes pētījumi pedagoģijā ir ciešā saistībā ar kreativitātes pētījumiem psiholoģijā, tāpēc, analizējot radošuma jēdzienu no pedagoģijas zinātnes viedokļa, minētās atziņas balstītas psiholoģijas zinātnē. Tāpēc promocijas darba kontekstā, analizējot radošuma jēdzienu pedagoģijā, tiks minēti arī psiholoģijā pētīti radošuma komponenti.

Saistībā ar kreativitāti pedagoģijas kontekstā, tiek minēti tādi raksturojošie komponenti, kā spējas, intereses, attieksmes, motivācija, vispārējais intelekts, zināšanas, prasmes, paradumi, uzskati, vērtības; to veido šādas savstarpēji saistītas komponentes: intelektuālās spējas, zināšanas, domāšanas stili, personība, motivācija un vide. Īpaši tiek uzsvērtas trīs intelektuālās spējas:

- integrētās spējas saskatīt problēmas jaunā veidā un atbrīvoties no tradicionālās domāšanas saiknēm;
- analītiskā spēja saprast, kuru no idejām ir vērts īstenot;
- spēja pārliecināt citus par savu ideju pareizību un vērtīgumu (Sternberg, 2006, 2011).

Iepriekš minētais norāda, ka raksturojot radošuma būtību pedagoģijas kontekstā, pastāv uzskats, ka radošuma galvenā funkcija ir cilvēka iekšējās pasaules attīstība un pašaktualizācija, kam raksturīgi sekojoši komponenti:

- atvērtība pieredzei, iekļaujot spēju apzināties sevi pasaulē un just, pārdzīvot jūtas;
- eksistenciāls pieredzes pārdzīvojums tagadnes realitātē;
- uzticēšanās ķermeniskai izjūtai;
- radošums (Маслоу, 2003; Rogers, 1961; Urban, 2004).

Radošā procesa rezultātā materializējušās lietas, no radoša cilvēka ir blakusprodukts; radošās darbības motivāciju veido pats darbības process, kas ir būtisks cilvēka kā personības attīstības nosacījums; harmonizēta radoša sadarbība, kur kreatīvajā procesā izpaužas tādi resursi kā intelektuālās spējas, zināšanas, domāšanas stils, personība, motivācija un vide (Csikszentmihalyi, 2002).

Pretēji kreativitāti virzošajiem komponentiem pastāv arī bremzējošie faktori, kā, piemēram, izvairīšanās no riska, tiekšanās pēc panākumiem, stereotipi domāšanā un rīcībā, konformisms, pakļaušanās autoritātēm (Macloy, 2003; Rogers, 1961).

Minētā teorētiskā atziņa apstiprina promocijas darbā izvirzīto hipotētisko viedokli par vizuālās mākslas apguves mērķtiecīgi organizēta procesa nozīmi studentu radošuma veicināšanai studijās. Minētā atziņa par stereotipiem domāšanā un rīcībā kā kreativitāti bremzējošiem komponentiem norāda uz problēmu un tās risināšanas iespējām – radīt tādu vizuālās mākslas studiju procesu, kurā stereotipi studentu, topošo skolotāju, domāšanā un rīcībā tiek mainīti: sekmēta domāšanas elastība, oriģinalitāte, mainīti stereotipiski priekšstati par sevi, pasauli un sevi pasaulē.

Ideja par procesa un vides nozīmību studentu radošuma veicināšanā saistās ar A.Maslova kreativitātes trīs kategoriju iedalījumu – *primārajā, sekundārajā un integrētajā* (Macloy, 1968, 2003). Spriedumos par kreativitāti tiek akcentēta improvizācija un iedvesma, prasme piemēroties jaunām situācijām (Maslow, 1987). Šajā sakarībā tiek šķirta primārā kreativitāte no sekundārās, ar primāro saprotot radošo iedvesmu, bet ar sekundāro – radošā produkta materializāciju. Primārā kreativitāte ir pats ideju ģenerācijas process, kas sakņojas cilvēka psihes dziļākajos slāņos; nespēja paust kreativitāti saistīta ar emocionālu blokādi (Macloy, 1968, 2003).

Minētā atziņa norāda, ka pedagoģiskajā darbībā radošuma veicināšanai vēlams iekļaut improvizāciju un iedvesmas radīšanai vēlamu pedagoģiskās vides radīšanu. Promocijas darba problemātikas kontekstā svarīgi, ka Maslova teorija (Macloy, 1968, 2003) akcentē radošo procesu, kur radošais rezultāts ir pats radošais process; tas attiecas uz studentu un docētāja radošu un brīvu sadarbību, mērķtiecīgi organizētu studiju procesu, kur students izkopj individuāli oriģinālu kognitīvo stilu, apzinās ideju radīšanas tehnoloģiju, koncentrē uzmanību mērķa sasniegšanai un spēju saskatīt idejas perspektīvai darbībai.

Humānistiskais skatījums cilvēku un radošo procesu saista veselumā, skaidrojot to ar ideju par psiholoģisku labklājību kā divpusēju procesu cilvēka attiecībās ar sabiedrību un sevi pašu. Savukārt, biheivioristiskā pieeja par kreativitātes veicināšanas cēloņiem galvenokārt balstās uz atziņu, ka rīcības motīvs ir nevis psihes neapzināto struktūru saturā,

bet gan pieredzē. Jebkura darbība, tai skaitā arī radošais process, ir reakcija uz pieredzes un ārējās vides radītu stimulu. Šīs pieejas pārstāvju (Amabile, 1996; Lubart, 1994, 2004 Runco, 2009) pētījumi koncentrējas ne tik daudz uz personību, kā uz radošo produktu; tiek izslēgta indivīda iekšējā motivācija, neatvēlot vietu indivīda iniciatīvai, uzskatot, ka uzvedību var un vajag mainīt, nevis ļaut tai mainīties, kas ir pretrunā ar tādu svarīgu kreativitātes aspektu kā spontanitāti. Kognitīvā pieeja kreativitātei pēta procesus, kas iesaistīti efektīvas novitātes radīšanai, jauna un sabiedrībai derīga produkta iegūšanai, kontrolei, kas to regulē. Tādējādi pedagogijas zinātnes sakarā svarīgs kreativitātes komponents ir domāšanas process, kurā dažādi simboli tiek konstruēti, pārskatīti, saistīti ar citiem simboliem, atpazīti un pielietoti abstraktās vai konkrētās situācijās, diverģentā (kreativitātes kognitīvā bāze) un konverģentā domāšana (ekvivalenta tradicionālajai) (Guilford, 1956, 1967), radoši pielietoti abi domāšanas veidi (Cropley, 1999).

Kreativitātes pētniecības kognitīvās pieejas pamatā ir atziņa par produkta novitāti kā nozīmīgu aspektu. Lai arī tai piemīt kreativitātes elementi – iztēle, fantāzija, netradicionāli risinājumi, tomēr tā ir nepietiekama, ja trūkst mērķtiecības, produktivitātes un efektivitātes, jo var izpausties kā pašmērķis.

Sasaucoties ar humānisma metodoloģiju, pozitīvās psiholoģijas kontekstā kreativitātes jēdziens tiek saistīts gan ar cilvēciskām vērtībām, gan subjektīvās labklājības izjūtu, mentālās veselības un attīstības avotu. Tādēļ arī pozitīvās psiholoģijas kreativitātes avotu meklējumi vērsti nevis radošā produkta, bet gan radošā procesa virzienā, kas apliecina mērķtiecīgi organizēta pedagoģiskā procesa nozīmību vizuālās mākslas apguvei studijās skolotāju profesionālajā izglītībā.

M. Čiksentmihaji (Csikszentmihalyi, 2002) pētījumu konceptuālā pieeja balstīta sistēmiskajā teorijā, tā galvenokārt fokusējas kreativitātes, iekšējās motivācijas, socializācijas, sociālo un kultūras sistēmu virzienā, tādēļ jēdziena *flow* fenomena pētījumā būtisks ir sociālais aspekts. Jēdziens *flow*, ko tulko kā *plūsma*, raksturo īpašu cilvēka psiholoģisko stāvokli radošās iedvesmas un radošā procesa laikā. Tā būtība ir izjust vieglumu, varu pār notiekošo, mērķtiecīgu un koncentrētu uzmanību, prieku par savu darbību (tieši tās procesu, nevis rezultātu), saskaņu starp piedāvāto izaicinājumu un spējām. Teorētiski ir izvirzītas septiņas *flow* izjūtai raksturīgās pazīmes, kuras akcentējamās problēmas sakarā:

- pilnīga iesaistīšanās, uzmanības fokusēšana un koncentrēšanās;
- emocionāla atbrīvotība;

- iekšēja skaidrība, mērķtiecība;
- pārlicība, ka uzdevums ir adekvāts indivīda prasmei, nerada trauksmi vai garlaicību;
- harmoniska un plaša sava *Es* izjūta, kas brīva no trauksmes, padziļināta sevis apzināšanās;
- pilnīga koncentrēšanās tagadnē;
- iekšēja motivācija, darbības cēlonis un mērķis ir nevis darbības produkts, bet gan pati *flow* izjūta (Csikszentmihalyi, 2002).

Psiholoģiskās parādības, ko A.Maslovs dēvē par primāro kreativitāti un M. Čiksentmihaji par *flow* pieredzi, ir vienlīdzīgas, jo abi šie jēdzieni raksturo indivīda izjūtas pašaktualizācijas procesā. Pozitīvā psiholoģija, līdzīgi humānistiskajai, akcentē kreativitātes procesa nozīmību indivīda attīstībai, labklājībai, gandarījuma un dzīves piepildījuma izjūtai. Piedzīvotā pozitīvā izjūta procesa laikā un gandarījums nozīmē, ka tieši pats radošais process, nevis vēlme iegūt derīgu produktu ir tas, kas rada motīvu un nepieciešamību pēc mākslinieciski radošas darbības, jo radošs cilvēks radīšanas brīdī aizmirst par pagātņi un nākotni, dzīvo tikai tagadnē, pilnībā aizraujoties ar darbību, saplūstot ar realitāti (Csikszentmihalyi, 2002). Tiek uzskatīts, ka *flow* izjūta ir tas kritērijs, kas dod iespēju radošu darbību atšķirt no neradošas, neraugoties uz to vai indivīds caur to pagatavo jaunu un derīgu produktu. Tas sasaucas ar A.Maslova uzskatu par kreativitāti kā ikvienam piemītošu, no dabas dotu īpašību. M.Čiksentmihaji pašaktualizācija *flow* izjūtā sasaucas ar viedokli, ka kreativitāte nav saistīta tikai ar daiļradi, bet tā ir emocionālas veselības pazīme un normālu cilvēku pašrealizācijas izpausme (Мэй, 2001). To apstiprina promocijas darbā izvirzītais viedoklis, ka jaunrade ir iekļaujama vizuālās mākslas studijās kā studiju satura komponents.

Secinājumi

1. Radošuma psiholoģiskās izpratnes pētnieki 21.gs. savas atziņas balsta uz 20.gs. autoru pētījumiem un rezultātiem, vienprātīgi atzīstot, ka radošums potenciāli piemīt jebkurai normālai psihei. Kreativitātes pētniecības aspekti (*personība, process, produkts, vide*) pamato promocijas darbā iecerēto pētniecības struktūru, radošs pedagoģiskais process un pedagoģiskā vide; apgūstot vizuālo mākslu mākslinieciski radošajā darbībā tiek radīts radošs produkts; rezultātā izmainīta studentu personība, ko var prognozēt kā radošuma attīstības pozitīvu tendenci.

2. Atbilstoši promocijas pētījuma kontekstam ir humānistiskais skatījums kreativitātes pētījumos (Maslow, 1987; Rogers, 1967; Vygotsky, 1978; Alleinikov, 1999), atzīstot radošumu kā piemītošu un veicināmu, dabīgu attīstības komponenti, kas attīstās prognozējamās stadijās, izriet no psihes primārajiem procesiem (*primārā kreativitāte*) un ir svarīgs indivīda pašvērtējumā, attieksmē pret īstenību un produktivitātē (Maslow, 1987). Tas apstiprina domu, ka pedagoģiskajā darbībā, izmantojot radošuma veicināšanas metodes, sekmējas studentu, topošo skolotāju, radošums un norāda, ka radoša darbība ir sekmējama jebkuram cilvēkam, neatkarīgi no talanta esamības vai neesamības.
3. Pamatojot radošumu kā nepieciešamu cilvēka eksistences nosacījumu, kas saistīts ar vajadzību piemēroties mainīgajai videi un to izmainīt, radot jaunus apstākļus, apstiprina uzskatu par mērķtiecīgi organizētu, personībai nozīmīgu darbību vizuālās mākslas studiju skolotāju profesionālajā izglītībā, sekmējas radošas personības raksturojošo komponentu attīstība, nodrošinot radošas pašizpaušmes iespējas studijās un dzīvē.
4. Radošuma veicināšanas kontekstā tiek akcentēta procesa pieeja (Runco, 2009; Csikszentmihalyi, 2002; Дружинин, 2007; Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996), kurā var noskaidrot tās ietekmējošos faktorus un teorētiskās pieejas *personības motivācijas* kontekstā. Galvenā atziņa ir gūt prieku nevis tikai no sasniegumiem, bet no procesa - ar interesi atklāt, spēlēties, rosināt saistošus jautājumus, radīt jaunas un oriģinālas idejas (Starko, 2010). Intelektuālās attīstības teorijas kontekstā radošums tiek raksturots kā cilvēka domāšanas un rīcības efektivitātes pazīme, kas potenciāli piemīt ikvienam indivīdam, izpaužas radošā procesā un to var mērķtiecīgi attīstīt (Дружинин, 2007); personības īpašību, procesu vai darbības rezultāts (Csikszentmihalyi, 2002).
5. Humānistiskās psiholoģijas koncepcijas ideja pauž domu, ka cilvēka dzīves galvenā jēga un mērķis ir pašīstenošanās (Maslow, 1954, 1987), dzīves jēgu, mērķu un motīvu sakarība (Леонтьев, 1975); radošums raksturojams trīs kategorijās: *primārajā*, *sekundārajā* un *integrētajā* (Maslow, 1987). Īstā jaunrade iespējama, ja sapludina primāro un sekundāro kreativitāti. Radošums ir individuālā pašvērtējuma un pozitīvas attieksmes pret sevi nozīme, pašrealizācijas procesa iespējamībai (Rogers, 1967); plūsmas (*flow*) izjūta radošas iedvesmas un radošā procesa laikā (Csikszentmihalyi, 2002); indivīds spēj būt radoši daudzveidīgs, piedzīvojot dažādus radošas pieredzes posmus (Runco, 2009).
6. Radošums tiek pētīts kā cilvēka domāšanas un rīcības efektivitātes pazīme, konstatējot, ka radošums ir cilvēka vispārīga spēja, kas izpaužas radošā procesā, potenciāli piemīt ikvienam indivīdam un to var mērķtiecīgi attīstīt (Дружинин, 2007); radošums ir fundamentāla cilvēka dabas īpašību izpaušme (Maslow, 1987; Alleinikov, 1999); radošums

kā indivīda subjektīvās labklājības, mentālās veselības un attīstības avots (Csikszentmihalyi, 2002); radošums kā personības izveides instruments, radoša pašrealizācija (Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996).

7. Radoša darbība ir nepieciešams cilvēka eksistences nosacījums, kas saistīts ar vajadzību piemēroties mainīgajai videi un izmainīt to, radot jaunus apstākļus (Выготский, 1991).
8. Radošuma psiholoģiskā atziņa, ka radošums kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai veselīgai psihei, apstiprina promocijas darbā izvirzīto domu, ka mākslinieciskā jaunrade vizuālās mākslas studijās ir iespējama katram indivīdam, studentam kā topošajam skolotājam, bez mākslinieciska talanta esamības.
- 9.

1.2. Radošums mākslā

Radošuma jēdziens no mākslas teorijas viedokļa tiek vērtēts kā izcilība kādā mākslas jomā vai reta parādība. Atšķirībā no psiholoģijas, kas radošumu pēta kā cilvēka psihi fenomen, potenciāli piemītošu katram indivīdam, mākslā to saskata ģeniālos mākslas darbos un sasniegumos. Radošums mākslā tiek pētīts daiļrades jeb jaunrades psiholoģijas jomā un parasti aplūkots trijos aspektos (Bebre, 1997): *personības īpašība* (raksturīga oriģinalitāte, novatorisms, nonkonformisms, drosmē un uzdrīkstēšanās spēja, u.c.), *process* (raksturīga radoša intuīcija, bagāta fantāzija, diverģentā domāšana, iedvesma, psihi plastiskums, zemapziņas un virsapziņas darbība) un *produkts* (raksturīga sociāla nozīmība, novatorisms). Iepriekš minētie radošuma aspekti (Bebre, 1997) ilustratīvi parādīti 1.2.1.tabulā.

1.2.1.tabula

Radošuma aspekti (izstrādāts pēc R.Bebres, 1997)

Radošuma aspekti	Galvenās komponentes
<i>Radoša personība</i>	oriģinalitāte, novatorisms, nonkonformisms, drosmē un uzdrīkstēšanās spēja;
<i>Radošs process</i>	radoša intuīcija, bagāta fantāzija, diverģentā domāšana, iedvesma, psihi plastiskums, zemapziņas un virsapziņas darbība;
<i>Radošs produkts</i>	sociāla nozīmība, novatorisms, oriģinalitāte, individuāla unikalitāte.

Mākslas joma aptver vizuālo mākslu, mūziku, literatūru un drāmu, bet promocijas darba ietvaros radošums mākslā tiks attiecināts vienīgi uz vizuālo mākslu. Pētot radošumu mākslā, tiek akcentēta mākslinieka personības (personības īpašība) un mākslas darba (produkts) mijdarbība (Birkets, 1922; Dāle, 1939; Bebre, 1983). Pamatojoties uz apstākli, ka radošumu mākslā jaunrades psiholoģijas joma pēta arī kā procesu, kura darbības rezultātā top idejas realizācija materiālā, tad pētījuma kontekstā tas ir aplūkojams kā mākslinieciski radošas pašizpaušmes process, kurā konstatējams subjektīvais komponents (personība) un objektīvais komponents (produkts).

Radoša personība mākslā. Mākslinieka darbība pilnībā atbilst radošas personības izpaušmju raksturojumam: autonomija, emocionāls un sociāls briedums, neatkarība no sociāla novērtējuma, gatavība riskēt, atvērtība jaunai pieredzei u.c. (Маcлоу, 2003; Bebre, 1983; Никифоров, 1990; Cropley, Cropley, 2009; Robinson, 2011). Tās iesaistīšanos jebkurā norisē raksturo tādas attieksmes kā pašizpaušmes motivācija, pašapziņa, pašpietiekamība, pārliecība, personiska ļaunāns procesam, brīva spēles noteikumu izvēle (Feldhusen, Ban Eng Goh, 1995; Torrance, 2002). Māksliniekam ir izvēles brīvība: ievērot kādus noteikumus, izstrādāt savus vai ļauties individuāliem impulsiem. Mākslinieks pats izvēlas darbības mērķi, līdzekļus un vēlamu rezultātu, īstenojot brīvību sakārtot pasauli citādāku, nekā ierasts (Velšs, 2006). No radošuma sekmēšanas viedokļa var teikt, ka mākslinieks darbojas autonomi, brīvi, spēlējoties, atraisīti, izjūtot *plūsmas* efektu. To apstiprina pozitīvās psiholoģijas pētījumu kontekstā paustā doma par personības iekšējo motivāciju un septiņām *plūsmas* (*flow*) izjūtai raksturīgām pazīmēm:

1. pilnīga iesaistīšanās, uzmanības fokusēšana un koncentrēšanās;
2. ekstāzes izjūta kā subjektīva atrašanās ārpus parastās sadzīviskās realitātes;
3. iekšēja skaidrība, mērķtiecība;
4. pārliecība, ka uzdevums ir adekvāts indivīda prasmei, nerada trauksmi vai garlaicību;
5. harmoniska un plaša sava *Es* izjūta, kas brīva no trauksmes, padziļināta sevis apzināšanās;
6. pilnīga koncentrēšanās tagadnē;
7. iekšēja motivācija, darbības cēlonis un mērķis ir nevis darbības produkts, bet gan pati *flow* izjūta (Csikszentmihalyi, 2002).

Promocijas darba kontekstā minētās atziņas sasaucas ar psiholoģiskajiem komponentiem problēmas risināšanā – studentu gatavību mākslinieciski radošai darbībai

(emocionāla atbrīvotība, atvērtība jaunai pieredzei), kas veido viņu motivāciju (intereses, vajadzība sasniegt mērķi).

Radošais process mākslā. Radošais process mākslā, kas risinās mākslinieciski radošās darbības ietvaros, atšķirībā no vienkāršas praktiskas darbības, saistīts ar psihi apzinātās un neapzinātās daļas mijdarbību, ārpus subjektīvi uztveramā un kontrolētā tiek saistīts ar īpašu informācijas apstrādes veidu – radošo domāšanu, kas kognitīvās psiholoģijas ietvaros tiek aprakstīta kā diverģentā domāšana pretstatā konverģentajai (Guilford, 1967; Torrance, 1993, 2002), kā laterālā domāšana pretstatā „vertikālajai”, kā sistēmiskā domāšana pretstatā lineārajai (Де Боно, 1997), kā asociācijas un intuīcija pretstatā racionālam spriedumam (Дружинин, 2007). Radošo domāšanu raksturo spēja viegli ģenerēt lielu skaitu ideju, formulēt un risināt problēmas, kā arī spējas analizēt un sintezēt.

Personībā dažādās proporcijās esošās radošuma nianse piemīt dažādas funkcijas radošajā procesā. Galvenokārt tas ir indivīda sastapšanās ar sevi, dzīves piepildījuma izjūta, pašaktualizācija, kur radošā procesa rezultāta vērotājs vai patērētājs piešķir jēgu radošajam procesam caur empātijas pārdzīvojumu (Мацлоу, 1999, 2003). Promocijas darba problemātikas kontekstā svarīga ir atziņa par radošo procesu, kur rezultāts ir pats radošais process.

Mākslinieciski radošais process tiek saistīts ar radošo domāšanu kā īpašu informācijas apstrādes veidu. Radošais process biheiviorisma izpratnē ir reakcija uz pieredzes un ārējās vides radītu stimulu. Rīcības vai uzvedības rezultātā izmainās domas un uzskati, kas, savukārt, ģenerē stimulu jaunai darbībai, tātad jebkura izmaiņa psihē rodas darbības rezultātā (Frager, Fadiman, 1984). Humānistiskās psiholoģijas teorijas kreativitāti skaidro kā cilvēka radošās spējas, kuras var izpausties domāšanā un jūtās (Roger, 1998). Kognitīvās psiholoģijas ietvaros radošā domāšana tiek aprakstīta kā diverģentā domāšana pretstatā konverģentajai (Guilford, 1967; Torrance, 1993), kā sistēmiskā domāšana pretstatā lineārajai, kā asociācijas un intuīcija pretstatā racionālam spriedumam (Дружинин, 2007). Konverģentā domāšana ir ekvivalenta tradicionālajai, sadzīviskajai domāšanai, bet diverģentā domāšana ir kreativitātes kognitīvā bāze. Diverģentā domāšana nozīmē radīt jaunus risinājumus apstākļos, kad iespējami vairāki, vienlīdz lietojami risinājumi, kur nepastāv kāda vienīgā pareizā atbilde. Diverģentās vai konverģentās domāšanas pielietojums atkarīgs no kognitīvās stratēģijas un kontroles mehānismiem, kas to virza. Tomēr pastāv uzskats, ka tikai diverģentā domāšana ir radoša, bet konverģentā – kreatīvi neproduktīva. Par to liecina A.Kroplija pētījumos iegūtās atziņas, ka radoši sasniegumi ir tiem indivīdiem, kuri adekvāti pielieto abus domāšanas veidus (Cropley,

1999). Tas raksturo, ka 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 komponentes ir *sagatavošanās* (*ieceres rašanās, informācijas vākšana*), *inkubācija* (*ieceres nobriešana*), *atklāsmē* (*ieceres realizēšana, īstenošana*) un *apstiprinājums* (*ieceres pārbaude*) (Birkerts, 1922; Выготский, 1960, 2000; Guilford, 1956; Bebre, 1983, 1997; Дружинин, 2007):

Sagatavošanās, ieceres rašanās, kas ir apzināts process, jaunrades bāze un jo plašāka ir cilvēka pieredze, jo vairāk informācijas glabājas atmiņā, jo plašākas ir iespējas jaunradei (Выготский, 1960, 2000). Pieredzi var uzkrāt radošā procesa ietvaros, bet var izmantot jau esošo pieredzi.

Inkubācija, ieceres nobriešana ir radošā procesa daļa, kas risinās neapzināti, intuitīvi, bez apziņas kontroles, ļaujoties darbības *plūsmā* (Csiksentmihalyi, 1999); aktīvi darbojošā iztēle disociē pieredzes faktus un valdošo emociju iespaidā sakārto tos jaunā secībā, asociatīvā domāšana vienotā sistēmā saista tradicionāli pretējus jēdzienus vai elementus (Выготский, 1960, 2000).

Atklāsmē, ieceres realizēšana. Idejas rašanās posmā tā atklājas it kā pati no sevis, izraisot pārsteigumu un sajūsmu. Apziņā parādās neapzinātais, tā pasīvi uztver, diverģentā domāšana bez piepūles rada daudzus paralēlus idejas variantus (Guilford, 1956). Šajā stadijā ir svarīgi būt jūtīgam pret apziņas jaunveidojumiem, atvērtam un tolerantam pret daudzām idejām un paradoksiem, kas, iespējams, ir pretrunā ar iepriekšējiem priekšstatiem. Jaunā risinājuma pareizība tiek intuitīvi nojausta (Выготский, 1960, 2000).

Apstiprinājums, ieceres pārbaude. Jaunās idejas atklājums tiek kritiski izvērtēts, salīdzinot to vai nu ar sabiedrības normām un tradīcijām, vai arī ar indivīda paša iepriekšējo pieredzi. Radošais process tiek padziļināts, radot jaunas nozīmju sakarības. Ideja tiek vērtēta kā visaugstākā līmeņa radošums, kas paver jaunu ceļu kādas problēmas risinājumā (Дружинин, 2007).

Mūsdienās vairs nevar pieņemt radošo darbību par procesu, kas savā attīstībā virzās no vienas strikti nodalītas stadijas uz otru (*sagatavošanās, inkubācija, realizācija, apstiprinājums*), tas ir daudz ciešāk saistīts ar domāšanas spējām un attieksmju attīstību. No tā izriet, ka vēlams spriest par radošumu kā *procesu attīstībā, kurā labākā sagatavošanās ir pati radošā darbība*. Atklāsmē, jaunradē ir patiess prieks – tas nav pats par sevi tikai kā atalgojums, bet nodrošina stimulu tālākiem pētījumiem un atklājumiem (Lowenfeld, 1947).

Izšķirošais radošā procesa posms mākslā ir atklāsme, kad apziņā rodas jauna ideja vai tēls, kas ir oriģināls un atšķirīgs gan no citu mākslinieku radītā, gan arī no mākslinieka paša iepriekšējiem darbiem. Minētā atziņa par jaunrades procesā gūto prieku kā motivējošu faktu tālākai darbībai sasaucas ar promocijas pētījumā izvirzīto domu. Ideja atklāsmes brīdī rodas viegli, it kā nejauši un pašsaprotami, nevis cilvēkam mērķtiecīgi pūloties un sevi pārvarot (Vernon, 1970; Дружинин, 2007). Tas sasaucas ar pozitīvās psiholoģijas pieejā izvirzīto *flow* izjūtu (Csikszentmihalyi, 2002), ko tulko kā *plūsma*; tas ir viens no aspektiem, kas raksturo īpašu cilvēka psiholoģisko stāvokli radošās iedvesmas un radošā procesa laikā. Tā būtība ir saistīta ar viegluma izjūtu, varu pār notiekošo, mērķtiecīgu un koncentrētu uzmanību, prieku par savu darbību (tieši tās procesu, nevis rezultātu), saskaņu starp piedāvāto izaicinājumu un spējām (Csikszentmihalyi, 2002). A.Maslovs uzskatīja radošo procesu par intelektuālu spēli, kas ļauj cilvēkam būt patiesam, neierobežotam un brīvam izvirzot ideju par primāro, sekundāro un integrēto kreativitāti (Маслоу, 1954, 1999). Tieši primārā kreativitāte tiek uzskatīta par īsteno kreativitāti, jo izriet no indivīda psihes neapzinātajiem procesiem, kur iekšējais Es producē spēju radīt, spēlēt, fantazēt u.c. – būt radošam.

Mākslinieciski radošā procesa posmi (*informācijas vākšana, inkubācija, atklāsme un pārbaude*) atkārtojas daudzas reizes, kamēr mākslas darba iecere ir sasniegusi formas pilnību. 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, 1979; Дружинин, 2007).

Minētās atziņas sasaucas ar pētījuma aktualitāti, pedagoģiskās darbības struktūras komponentu darbības realizācijai, studiju saturs tiek apgūts mākslinieciski radošajā darbībā, kurā studenti gūst jaunas zināšanas, prasmes, attieksmes, gūst dažādas pieredzes. Iepriekš minētās kreativitātes nianses (indivīda pašizziņa, dzīves piepildījuma izjūta, pašaktualizācija, kur radošā procesa rezultātā students piešķir jēgu radošajam procesam caur empātijas pārdzīvojumu (Маслоу, 1982, 2003)), ir nozīmīgs promocijas darba problemātikas kontekstā – radošais process, kur rezultāts ir pats radošais process.

Līdz ar to studentiem, gūstot šo pozitīvo pieredzi, vizuālās mākslas studijās veidojas pozitīva attieksme pret negaidīto un jauno, neordināro (radošu ideju). Studenti, topošie skolotāji, tādējādi kļūst atvērti daudzveidīgai pieredzei (arī radošai pieredzei). Personības darbības pieeja vizuālās mākslas studijās piedāvā studentiem īstenot pasaules un sevis izziņu (pašizziņa), pašizteiksmi, pašpilnveidi, pašvērtēšanu un pašatklāsmi – daudzveidīgas

nozīmīgas attiecības ar pasauli, sevi un mākslas darbu. Darbojoties patstāvīgi un brīvi, saskaņā ar saviem iekšējiem impulsiem, mākslinieci radošā procesa rezultāts vizuālās mākslas studijās ir oriģināls un izteismīgs darbs, kas ļauj studentiem atklāt individuāli radošo potenciālu, novērtēt savu individualitāti kā vērtību. Ārēji neierobežota brīvība ļauj nostiprināt pārliecību par sevi, savu radošo potenciālu, sekmēt iekšējo motivāciju un radošuma attīstību.

Attiecinot mākslinieci radošo procesu uz vizuālās mākslas apgūvi studiju procesā, ir būtiska atziņa, ka ikviens cilvēks bērnībā un skolas vecumā jau ir guvis kādu vizuālās mākslas praktiskas darbības pieredzi (Выготский, 2000; Edwards, 1999; Viadel, 2003). Līdz ar to katram studentam piemīt elementārās tehniskās pamatprasmes vizuālajā mākslā, lai studiju procesā varētu nodrošināt nepieciešamo brīvības izjūtu, ko pieaugušo pedagoģijas pārstāvji atzīst par svarīgu studentu motivācijai (Knowles, 1998).

Radošais produkts mākslā. 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 idejas uzmetumā, katrā līnijā un katrā vizuālās valodas izpausmē (Edwards, 1999). Tādējādi mākslinieci radošās darbības process vienmēr ir īpašs, ka tās procesa un procesa rezultāta – produkta vērtību nosaka tā oriģinalitāte, novitāte un individuālā unikalitāte. Kognitīvā pieeja kreativitātei, koncentrējoties galvenokārt uz radošo produktu, akcentē, ka tieši produktam piemīt definētie kritēriji – efektivitāte un novitāte (Cropley, Cropley, 2009).

Novitāte ir nozīmīgs radoša produkta aspekts, jo tai piemīt kreativitātes elementi – iztēle, fantāzija, netradicionāli risinājumi. Tomēr novitāte vien kā kritērijs ir nepietiekama produkta kvalitātes definēšanā, jo var izpausties kā pašmērķis. Tai ir jābūt ciešā saistībā ar tādiem komponentiem kā mērķtiecība, produktivitāte un efektivitāte. M. Čikscentmihaji atzīst, ka augstas raudzes radošajam produktam piemīt arī profesionāla, estētiska, filozofiska un ekonomiska vērtība, tātad novitātes kritērijam pievienojas arī estētiskais un ētiskais kritērijs (Csikszentmihalyi, 2002).

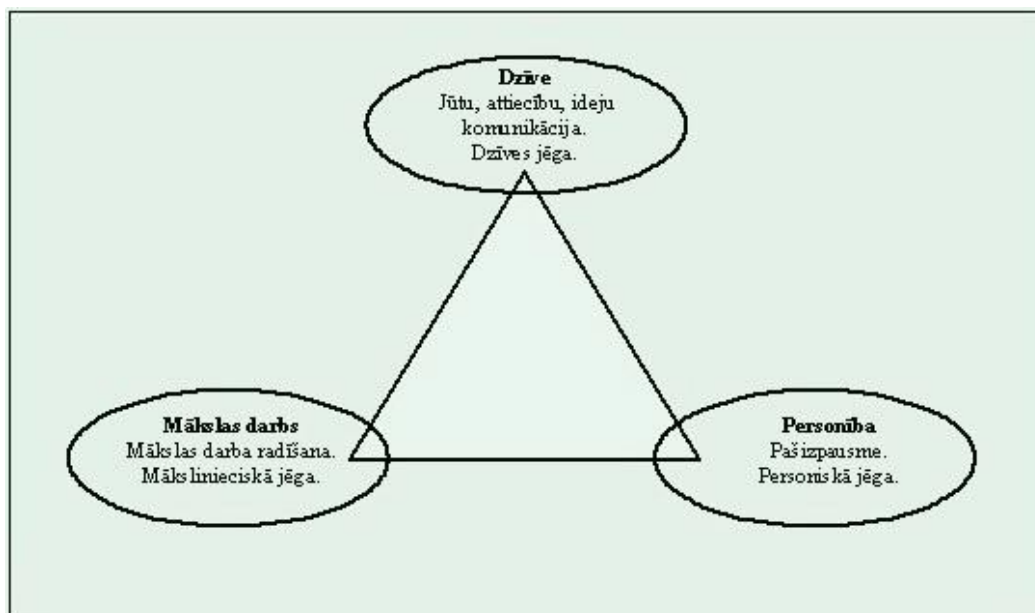
Promocijas pētījuma kontekstā tas apliecina izglītojošās jomas nozīmīgumu, radošumu, radošās darbības pieredzi, mākslinieci zināšanas un prasmes. Estētiskais, ētiskais, ekonomiskais, novatoriskais aspekts radoša produkta vērtēšanā apliecina studentu radošā procesa kvalitāti (iztēle, fantāzija, netradicionālu risinājumu spēja, elastība), motivē studentu iesaistīšanos mākslinieci radošā procesā vizuālās mākslas studijās, apliecina viņu radošumu.

Mākslinieciski radoša darbība. Formulējot mākslinieciski radošo darbību, pētnieku viedokļi ir atšķirīgi. Zināmākie no tiem pauž domu, ka radošais process ir mākslinieka radošās iztēles materializēšanās (Выготский, 1991); ar iztēles palīdzību pastiprināta konkrēta psiholoģiskā satura prezentācija fiziskā vai iztēlotā materiālā (Sprangers, 1929); objektīvas formas piešķiršana subjektīvai struktūrai, t. i., mākslinieka izjūtai, noskaņai, domai (Арнхейм, 1974); subjektīvās mākslinieka personības objektivizācija mākslas tēlos (Zeile, 1987; Каган, 1997); ieceres iemiesošanās kādā zīmju sistēmā, kas atsvešinoties no autora, kļūst pieejama citiem (Борев, 1988); mākslinieka jūtu un domu pasaules attīstība jaunrades darba iespaidā (Bebre, 1982).

Pastāv viedokļi (Dewey, 1979), kas akcentē, ka māksla ir sabiedriski izveidojusies parādība un personības nozīme mākslas darba radīšanā ir sekundāra. Šim viedoklim pievienojas arī darbības teorijas pārstāvji (Dewey, 1979; Лилов, 1981; Каган, 1997; Рубинштейн, 2000), pamatojot sistēmisku pieeju mākslas struktūrai un un ar to saistītiem procesiem. Minētā teorija skaidro māksliniecisko jaunradi kā īpašu subjekta–objekta mijiedarbības formu, kur objekts ir gan mākslas darbs, gan pasaule visās tās daudzveidīgajās izpausmēs, skaidrojot mākslinieka *pasaules modelēšanu un pārveidošanu*, bet mākslinieka pārdzīvojums un pašizjūta radošajā procesā tiek skaidrots ar personības garīgo klātbūtni reālās pasaules kultūras radītajās formās.

Mākslinieciski radošā darbība, atšķirībā no citām cilvēka darbības jomām, tiek saistīta ar jaunradi – *procesu*, kurā tiek radītas kvalitatīvi jaunas materiālas un garīgas vērtības (priekšmeti, procesi, sistēmas, kas iepriekš nav pastāvējuši ne dabā, ne sabiedrības dzīvē), un *mākslu* – specifisku radošu realitātes modelēšanu un pārveidošanu cilvēka jaunradē, lai atbilstoši estētikas likumiem garīgi un praktiski pārveidotu pasauli (Лилов, 1981). No subjekta viedokļa darbības pieeja raksturo mākslinieciski radošo darbības procesu kā apzinātu, patstāvīgi, mērķtiecīgi un brīvi īstenotu praksi (Каган, 1997). Tādējādi atšķirībā no citiem darbības veidiem mākslinieciski radošajā darbības procesā aktīvi izpaužas cilvēka subjektivitāte. Pētījuma kontekstā tas norāda uz mākslinieciski radošo darbību kā personībai nozīmīgu, personības darbības pieeju vizuālās mākslas apguvei studijās.

Līdzīgi jaunrades psiholoģijas pētnieku atziņām par radošuma trīs aspektiem, D. Ļeontjevs strukturē mākslinieciski radošās darbības priekšmetu kā trīs komponentu – *dzīves, personības un mākslas darba* vienotu veselumu (sk. 1.2.1. attēlu).



1.2.1. att. **Mākslinieciski radošās darbības priekšmeta veselums**
(izveidots pēc D. Ļeontjeva (Д.Леонтьев), 1998)

Skaidrojot trīs komponentu – *dzīves, personības un mākslas darba* vienotu veselumu, viņš atzīst, ka tajā objektīvs ir ne tikai *mākslas darbs* vizuāli tveramā formā, bet arī objektīvās pasaules parādības un procesi, kas tiek raksturots kā *dzīve* un objektīvi pastāvošā mākslinieka *personība*. Mākslinieciski radošā darbība noris kā dzīves izmaiņas, kas, saskaņā ar mākslinieka subjektīvo skatījumu, pārtop mākslas darbā. Savukārt, procesā gūtais estētiskais pārdzīvojums izmaina cilvēka personību un ietekmē procesā iesaistītā (mākslinieka) reālo dzīvi (Леонтьев, 1998). Tas norāda, ka mākslinieciski radošās darbības saturs vienlaikus ir *mākslas darba radīšana*, ar *dzīvi* saistīta satura izteikšana (*mākslinieka pašizpaušme*), bet procesa atgriezeniskā saikne tiek īstenota *personības* radošā pieredzē.

Minētais fakts raksturo, ka mākslinieciski radošā darbībā tās subjekts gūst *mākslas* (darbības priekšmeta), *sevis* (darbības subjekta) un darbības *procesa* pieredzi. Jebkurā darbībā tās subjekts gūst darbības priekšmeta pieredzi, sevis pieredzi un pašas darbības pieredzi (А. Леонтьев, 1975). Pieredze ir katras darbības subjektīvās sintēzes forma pašā darbības subjektā; mākslinieciski radošā darbībā tās subjekta uztverē ir estētiska pieredze (Карац, 1987; Fenner, 2003). *Estētiskā pieredze* tiek skaidrota kā viena pieredzes vienība, kas aptver kādu noslēgtu, individualizētu un nozīmīgu pieredzes brīdi vai notikumu, ko no citiem atšķir noteiktas emocijas, pieredzes īpašības (Dewey, 1979). 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 šī objekta ierosinātās individuālās izjūtas, tādējādi estētiskā pieredze ir uztveroša, tā iesaista ļaušanos, padošanos (Dewey, 1979; Jungs, 1972, 2009; Gadamer, 2002). Sevis izjūtu mākslinieciski radošā procesā visai precīzi raksturo psihologi, salīdzinot *pašaktualizējošas* personības radošumu ar spontānu un ekspresīvu, nesatraukta bērna radošumu, kas saistīta ar *pašpieņemšanu*; *pašizteiksmi* un pozitīvu pašvērtējumu (Маслоу, 2003; Viadel, 2003). Informācijas uzkrāšanas stadijā viņu vada *interese un zinātkāre* (Выготский, 1991; Runco, 1999). *Plūsmas* norisei piemīt izjūta, ka uzdevums ir indivīdam pa spēkam, tāpēc viņš jūtas pārliecināts par sevi, kompetents, spējīgs un efektīvs (Chiksentmihalyi, 2002). Novērtējot no jauna īstenoto ideju un turpinot radošo darbību, saskaņā ar novērtējuma rezultātiem, indivīds izjūt ietekmi un kontroli pār savu darbību, bet, kad ideja pilnībā realizēta, – gandarījumu un lepnumu (Alleinikov, 1999; Дружинин, 2007; Runco, 2009). Līdzīgi tiek aprakstīta *paš-efektivitātes* pieredze, kā cilvēka pārliecība par savu spēju efektīvi darboties un ietekmēt savu dzīvi (Bandura, 1997), ko latviskoti tulko kā *varēšanas* pieredzi (Briška, 2011). Minētā *varēšanas* pieredze radošuma veicināšanas kontekstā saistīta ar A.Maslova raksturoto personības *pašaktualizāciju* un *pašpieņemšanu*. Pilnīgu personības *objektīvizēšanos* mākslinieciski radošās darbības procesā izsaka *pašizpaušmes* jēdziens, kas raksturo gan individuālo nozīmību, gan arī savu spēju izpaušmi darbībā. Tas norāda, ka sevis pieredzi mākslinieciski radošā darbībā var saukt par pašizpaušmes pieredzi: students izjūt *sevi* emocionāli, uztver sevi kā radošu autoru.

Atgriežoties pie mākslinieciski radošās darbības holistikas, var raksturot komponentu – *mākslas darbs, dzīve, personība* nozīmību: nepastāvot mākslas darbam, radošai darbībai piemīt vienīgi psiholoģisks raksturs, bez personiskas attieksmes nav mākslas, bez dzīves satura klātbūtnes, mākslinieciski radošai darbībai zūd jēga.

Padziļināta ideja par subjekta–objekta mijdarbību mākslinieciski radošā darbībā sistematizē indivīda–pasaules abpusējo ietekmi (Соловнич, 1999). Pastāv uzskats, ka pasaule ietekmē mākslinieku, nosakot darbības situāciju un pieejamos līdzekļus, izzinot apkārtējo pasauli, mākslinieks izmaina un ietekmē to ar jaunu ideju, tēlu, mākslas darbu palīdzību, izsakot savu vērtējošo attieksmi pret to. Sabiedrība ar mākslinieciski radošās darbības starpniecību iedarbojas uz mākslinieku, veidojot un vērtējot tā personību. Mākslinieks savā mākslinieciski radošajā darbībā to vērtējot un, zināmā mērā, arī vadot, ietekmē sabiedrību. Mākslinieciski radošā darbībā, izzinot pasauli, cilvēks izzina arī sevi, jo mākslinieks vada mākslinieciski radošo darbību, un tā, savukārt, ietekmē mākslinieku.

Mākslinieks maina pasauli, bet pasaule caur mākslinieciski radošo darbību izmaina mākslinieka pieredzi, zināšanas, prasmes un vērtības (Столлович, 1999). Līdz ar to mākslinieciski radošā darbība kļūst par līdzekli pasaules un sevis estētiskai izziņai, izteikšanai, pārveidošanai un vērtēšanai. Promocijas darba kontekstā mākslinieciski radošā darbība ar tās holistisko raksturu kļūst par līdzekli studentu radošuma attīstošu līdzekli.

Analizējot mākslinieciskās darbības holistisko raksturu, tiek akcentēti dažādi pretstati – materiālais un garīgais, pārdzīvojums un darbība (Dewey, 1934, 1979), saturs un forma (Арнхейм, 1974), cilvēks un apkārtējā pasaule (Fromm, 1999), prāts un jūtas (Борев, 1988), objektīvais un subjektīvais, individuālais un sociālais (Столлович, 1999), dzīve, personība un mākslas darbs (Д. Леонтьев, 1998).

Neraugoties uz viedokļu dažādību, tomēr pastāv kopīga doma, ka mākslinieciski radošā darbība spēj apvienot veselumā pretstatus (Каган, 1997; Gadamer, 2002). Tieši veseluma dēļ mākslai piemīt strukturāla līdzība ar dzīvi, jo tā ir ne tikai īstenības attēlojums, bet arī tās modelis, kura jēga ir papildināt cilvēka reālās dzīves pieredzi ar iztēles dzīves pieredzi (Каган, 1987, 1997). Promocijas darba sakarā var teikt, ka tā kļūst par līdzekli, lai studentiem vizuālās mākslas apguve būtu personīgi nozīmīga darbība.

Mākslinieciski radošai darbībai ir nepieciešamas visas cilvēka personības šķautnes, kas iekļauj sevī mākslinieka personību veselumā ar visām viņa subjektīvām īpašībām (Каган, 1997; Fromms, 1993). Atšķirībā no vienkāršas praktiskas darbības, mākslinieciski radošā darbība ir radoša visos aspektos: to īsteno *radoša personība*, tās ietvaros notiek *radošs process*, tās rezultāts ir oriģināls un *radošs produkts* (Guilford, 1967; Де Боно, 1997; Дружинин, 2007; Torrance, 2002). Radošai darbībai pretstats ir šabloniska, mehāniska darbība (Birkerts, 1922), savukārt V. Дружинин radošai darbībai pretnostata adaptīvu uzvedību (Дружинин, 2007). Mākslinieciski radošā darbībā konstatējama kreativitātes raksturojošo līmeņu vienība: apzinātais–neapzinātais, intelektuālais–emocionālais, individuālais–sociālais.

Promocijas darba kontekstā, pievēršoties studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studijās, ir būtiski, ka mākslinieciski radošajai darbībai ir holistisks raksturs, ko nosaka tai raksturīgā daudzveidīgu pretstatu apvienojuma un tai nepieciešamā personības veseluma iekļaušanās vienotā sistēmā. Šai sakarā nozīmīga ir atziņa, ka mākslinieciski radošās darbības process ir apzināti, patstāvīgi, mērķtiecīgi un brīvi īstenota prakse (Каган, 1988), kurā aktīvi izpaužas cilvēka subjektivitāte, kas sasaucas ar promocijas darbā esošo domu par studentu mākslinieciski radošo pašizpaušmi – studentu personīgi nozīmīgu darbību vizuālās mākslas apgūvē studijās.

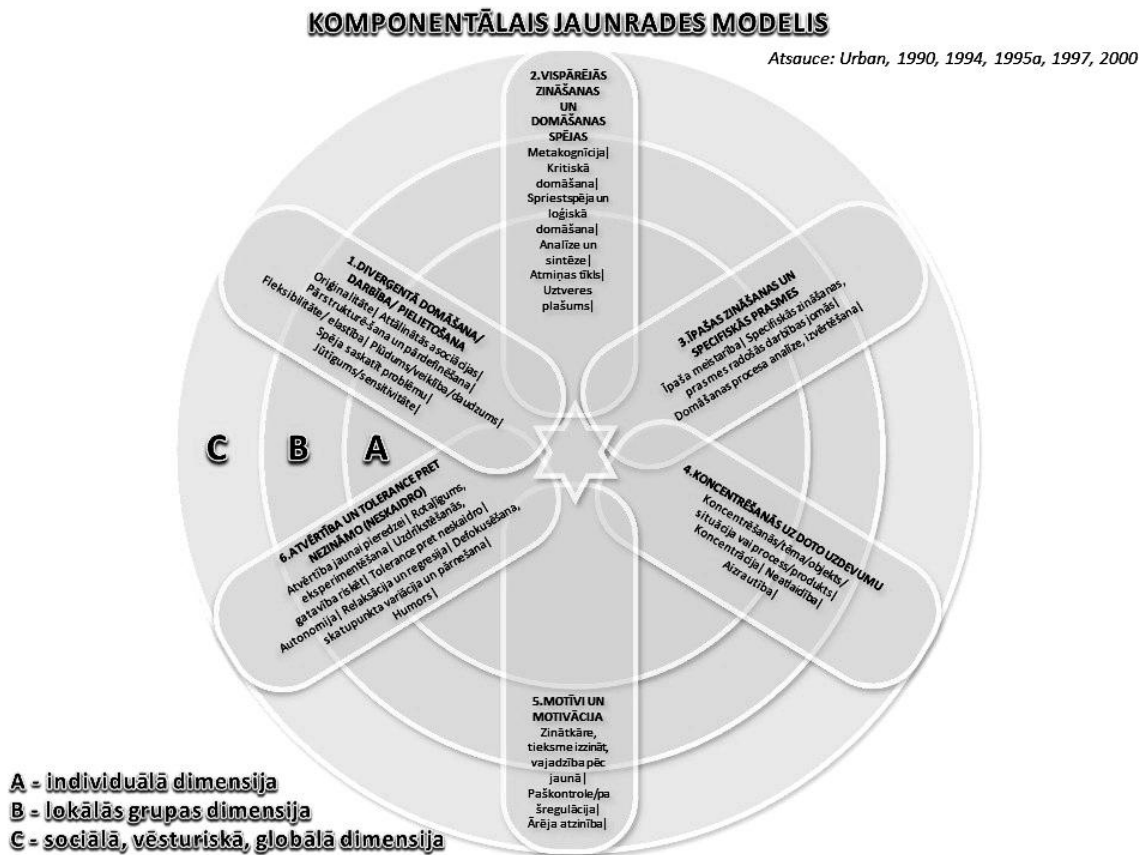
Secinājumi

1. Vizuālās mākslas studiju satura apguve holistiskā mākslinieciski radošajā darbībā veicina studentu mākslinieciski radošo pašizpaušmi, sekmē radošā procesa un estētiskā pārdzīvojuma pieredzes veidošanos.
2. Pašizpaušmes pieredze ir individuālās brīvības, autonomijas, izjūta, savas individualitātes kā vērtības pieņemšana, pārliecība par savām spējām, uzdrīkstēšanās spējas un atvērtība jaunai pieredzei.
3. Radošā procesa pieredze ir saistīta ar iespēju studentam izjust gan aizrautību, atvērtību, interesi, prieku, *plūsmu* un pārsteigumu, gan mieru un dziļu koncentrēšanos.
4. Estētiskais pārdzīvojums rada studentam pacilātību, prieku, sajūsmu, kas saistīti ar estētisku baudījumu, emocionālu saviļņojumu, ko izraisa mākslas pārdzīvojumi un iejušanās mākslas tēlā. Estētiskā pārdzīvojuma rosināšanai uzmanība tiek pievērsta studenta emocijām un jūtām, saistībā ar vizuālo līdzekļu izteiksmību.
5. Vizuālās mākslas studiju ietvaros studentam, topošajam skolotājam, gūstot estētiska pārdzīvojuma, pašizpaušmes un radošā procesa pieredzi, studenta jaunrade kļūst par vizuālās mākslas studiju procesa komponentu, sekmējas viņa radošuma attīstība.

1.3. Studentu radošuma kritēriji

Tā kā jēdziena kreativitāte/radošums pētījumi bāzējas psiholoģijas zinātnē, tad, pamatojoties uz psiholoģijas zinātnes jomā radītām teorētiskām atziņām, tika strukturēti pētījuma vajadzībām atbilstoši radošuma kritēriji, pazīmes un līmeņi, saskaņojot ar mākslas pedagoģijas mērķiem. Teorētiski analizējot kreativitātes konceptu no psiholoģijas, pedagoģijas un mākslas viedokļa, vērojamas dažādas pieejas – *personības*, *procesa*, *produkta* un *vides* pētniecības aspektu vienotība. Radošas personības aspektam vizuālās mākslas studiju pedagoģiskajā procesā piemīt subjektīvais raksturs; radošam procesam, procesa rezultātam/produktam un videi – objektīvais raksturs. Pamatojoties uz iepriekš veikto teorētisko analīzi 1.1., 1.2. nodaļās, atbilstoši pētījuma mērķim, strukturējot pētījuma radošuma kritērijus, pazīmes un rādītājus, tika respektēts kreativitātes koncepta aspektu veselums – personība, radošais process, procesa rezultāts/produkts un vide, lai holistiski tiktu atklāta un pārbaudīta studentu radošuma veicinoša vizuālās mākslas studiju metodika. K. Urbana zinātniskā pieeja kreativitātes pētījumos atbilst promocijas darbā izvirzītajām

pedagoģiskajām prasībām, tādēļ viņa izstrādātais *Komponentālais jaunrades modelis* (Urban, 2004) tika izmantots par pamatu pētījumā izvirzītajiem radošuma kritērijiem un pazīmēm (skat. 1.3.1.attēlu).



1.3.1.att. **Komponentālais jaunrades modelis** (Urban, 1990, 2004)

Komponentālais jaunrades modelis (Urban, 1990, 2000) ietver gan indivīda, gan vides raksturojumus, kur ietvertās komponentes ir gan kognitīva rakstura, gan personību raksturojošas. Visi komponenti ir savstarpēji saistīti un var viens otru kompensēt, papildināt vai mazināt.

Piedāvātais modelis ilustrē indivīda radošuma izpausmes trīs dimensijās:

A – individuālā dimensija, kurā radošums ir indivīda dzīves kvalitātes rādītājs un nozīmīgs indivīdam pašam;

B – lokālās grupas dimensija, kurā individuāli paustais radošums kalpo kādas sociālas grupas interesēs;

C – sociālā, vēsturiskā, globālā dimensija, kas aptver lielu sabiedrības daļu, kultūrvēsturiskas izmaiņas.

Modelī iekļautās dimensijas ilustrē, kā minētās radošuma komponentes (skat. 1.3.1 tabulu) mijdarbojas individuālajā, lokālās grupas un sociālā dimensijā. Pētījuma kontekstā studentu radošuma veicināšanai nozīmīgi objektīvo un subjektīvo komponentu mijiedarbība, kas vizuālās mākslas studijās raksturojas kā docētāja un studentu sadarbība ar vienotu darbības mērķi vizuālās mākslas studiju procesā. Individuālā A dimensija raksturo radošuma individuālo, subjektīvo aspektu, radošuma komponentes tajā izpaužas konkrētajā vidē un situācijā, ar dotajiem materiāliem un izpausmes iespējām; radošums ir indivīda dzīves kvalitātes rādītājs un nozīmīgs indivīdam pašam; B – lokālās grupas dimensija raksturo ģimenes, vienaudžu, skolas un izglītības sistēmas vides mijiedarbību ar aprakstītajām sešām kreativitātes komponentēm. Mikrovide ir konteksts, kurā radošais process un personība var tikt aktivizēts un sekmēts, kurā izpaužas individuālais radošums un kurā tas var kalpot kādas sociālas grupas interesēs, ietekmēt šīs vides elementus; C – sociālā, vēsturiskā, globālā dimensija raksturo vispārīgo, kultūrvēsturisko kontekstu, kurā radošums konkrētajā laikā un vidē, atkarībā no pastāvošajām vērtībām, var tikt atzīts par nozīmīgu, atbalstīts un novērtēts, vai tieši otrādi – uzskatīts par maznozīmīgu vai pat bremsēts. Radošums kā skolotāju personības un pieredzes elements ir ļoti nozīmīgs profesionālajā darbībā ar skolēniem, un studentu kā topošo skolotāju atbildībā ietilpst savas radošās pašpieredzes nodošana saviem skolēniem, kuri savukārt veidos kulturālu sabiedrību nākotnē.

Komponentālajā jaunrades modelī ietvertie radošuma komponenti un kritēriji ir atbilstoši pedagoģiskajiem mērķiem un promocijas darba koncepcijai. Studentu radošuma veicinoša vizuālās mākslas studiju metodikas izstrāde un pārbaude, piedāvātie komponenti ietver sevī gan personības, procesa, produkta radošo raksturojumu un jēgu, bet pētījumā radošas personības īpašības tiks pārbaudītas mākslinieciski radošā darbībā, reflektējot mākslinieciski radošo procesu un radošo produktu.

1.3.1. tabula

Radošuma komponentes un to kritēriji

(izstrādāts pēc K.Urbana (*Urban*), 1990, 1994, 1995a, 1997, 2004)

Komponentes	Kritēriji
1.Diverģentā domāšana/ darbība/pielietošana	oriģinalitāte, attālinātās asociācijas,

	pārstrukturēšana un pārdefinēšana, fleksibilitāte/elastība, plūdums/veiklība/daudzums, spēja saskatīt problēmu, jūtīgums/sensitivitāte.
2. Vispārējās zināšanas un domāšanas spējas	metakognīcija, kritiskā domāšana, spriestspēja un loģiskā domāšana, analīze un sintēze, atmiņas tīkls, uztveres plašums.
3. Īpašas zināšanas un specifiskās prasmes	īpaša meistarība, specifiskās zināšanas, prasmes radošās darbības jomās, domāšanas procesa analīze, izvērtēšana.
4. Koncentrēšanās uz doto uzdevumu	koncentrēšanās/tēma/objekts/situācija process/produkts, koncentrācija, neatmaidība, aizrautība.
5. Motīvi un motivācija	zinātkāre, tieksme izzināt, vajadzība pēc jaunā, paškontrolē/pašregulācija, ārēja atzinība.
6. Atvērtība un tolerance pret nezināmo (neskaidro)	atvērtība jaunai pieredzei, rotalīgums, eksperimentēšana, uzdrīkstēšanās, gatavība riskēt, tolerance pret neskaidro, autonomija, relaksācija un regresija, defokusēšana, skatupunkta variācija un pārņemšana, humors.

Promocijas pētījumā, lai noskaidrotu studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanas iespējas vizuālās mākslas studijās augstskolā, izstrādātu un pārbaudītu vizuālās mākslas studiju procesuālo modeli, teorētiski tika aplūkotas kreativitātes koncepta dažādas pieejas un atziņas. Pamatojoties uz teorētiski analizēto kreativitātes jēdziena

skaidrojumu, no psiholoģijas, pedagoģijas un mākslas viedokļiem, tika izvirzīti studentu radošuma kritēriji un rādītāji (skat.1.3.2.tabulu).

1.3.2. tabula

Studentu radošuma kritēriji un rādītāji

Kritēriji	Rādītāji
Mērķtiecība	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atvērtība jaunai pieredzei 2. Interese par jaunu pieredzi 3. Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu
Paštēls	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sevis pieņemšana kā vērtība 2. Pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā 3. Pašaktualizācija
Brīvība	<ol style="list-style-type: none"> 1. Patstāvība 2. Atbildība par ideju realizācijas sekām 3. Izvēle par darba procesu un līdzekļiem
Ideju daudzveidība	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domu un ideju elastība 2. Oriģinalitāte domāšanā un rīcībā 3. Ideju novitāte

Lai pētījumā būtu iespējams objektīvi noskaidrot studentu radošuma attīstības tendenci un pārbaudītu vizuālās mākslas metodikas efektivitāti studentu radošuma veicināšanai studijās, nepieciešams atklāt katra izvirzītā kritērija rādītāju raksturojošās pazīmes augsta un zema līmeņa noteikšanai. Tabulās (1.3.3.; 1.3.4.; 1.3.5.; 1.3.6.) redzams kā radošuma kritērijs *mērķtiecība* izmērāms pēc izvirzītajiem rādītājiem, nosakot augstu vai zemu līmeni pēc katra rādītāja raksturojošām pazīmēm.

1.3.3. tabula

Kritērija *Mērķtiecība* rādītāju līmeņu pazīmes

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
1. Atvērtība jaunai pieredzei	Piemīt tieksme izzināt, ir vajadzība pēc jaunā, uztveres asums, aizrautība, tolerance pret neskaidro.	Nepiemīt tieksme izzināt, nav vajadzība pēc jaunā, uztveres pasivitāte, pasivitāte, neiecietība pret neskaidro.

2. Interese par jaunu pieredzi	Iniciatīva mērķa izvirzīšanā, piemīt vajadzība sasniegt mērķi, neatlaidība darbībā.	Pasivitāte mērķa izvirzīšanā, trūkst vajadzība sasniegt mērķi, pasivitāte darbībā.
3. Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu	Piemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē.	Nepiemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē.

Studentam, kuram piemīt augsta līmeņa *atvērtība jaunai pieredzei* (1.3.3.tabula) var novērot izteiktu tieksmi izzināt, vajadzību pēc jaunā, uztveres asumu, aizrautību, toleranci pret neskaidro mākslinieciski radošajā procesā vizuālās mākslas studijās. Studentu ar zemu līmeni raksturo inertums, neieinteresētība procesos, noraidoša attieksme pret jauno, neiecietību pret neskaidro.

Kritērijs *mērķtiecība rādītāju interese par jaunu pieredzi* – studentu, kam ir novērojama iniciatīva mērķa izvirzīšanā, vajadzība sasniegt mērķi un neatlaidība procesā, raksturo augstu līmeni, bet zemu līmeni – pasivitāte mērķa izvirzīšanā un darbībā, vienaldzīga attieksme mērķa sasniegšanā.

Apmierinātību ar darbības procesu un rezultātu – studenta gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē raksturo augstu līmeni, savukārt, zemu – noraidoša attieksme pret jaunu mērķu izvirzīšanu un inerta iesaistīšanās jaunā darbības procesā. Minētā kritērija rādītāju rezultāti iegūstami novērojot studentu procesā.

1.3.4.tabula

Kritērija *Paštēls* rādītāju līmeņu pazīmes

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
1. Sevis pieņemšana kā vērtība.	Tic savām spējām, atklājis individuāli radošo potenciālu.	Netic savām spējām, nesaskata individuāli radošo potenciālu.
2. Pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā.	Uzdrīkstēšanās un drosmē riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, gatavība refleksijai.	Trūkst drosmes riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, izvairīšanās no refleksijas.

3. Pašaktualizācija.	Daudzveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, spēj sevi kontrolēt, spēj būt rotaļīgs, spēj eksperimentēt, veic radošo darbību.	Vienveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, nespēj sevi kontrolēt, nespēj būt rotaļīgs, nespēj eksperimentēt, veic reproducējošo darbību.
----------------------	---	---

Studentam, kuram piemīt augsta līmeņa *sevis pieņemšana kā vērtība* (1.3.4.tabula) var novērot, ka viņš uzticas savām spējām un ir atklājis individuāli radošo potenciālu. Studenti, kuri netic savām spējām, nesaskata individuāli radošo potenciālu, ir atbilstoši zemā līmenī. Studenta adekvātu *pašvērtējumu* var novērot pēc pazīmēm: uzdrīkstēšanās, gatavība riskēt iesaistīties neordinārā darbībā, gatavība refleksijai par mākslinieciski radošo procesu un produktu. Studentiem, kuriem trūkst drosmes riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, kuri izvairās no refleksijas, piemīt zems pašvērtējuma līmenis.

Komponenta *pašaktualizācija* augsts līmenis piemīt studentiem, kuri pauž sevi daudzveidīgā darbībā dažādās situācijās, viņiem piemīt pašregulācija, paškontrolē, rotaļīgums un uzdrīkstēšanās eksperimentēt; vienveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, atkarība no ārējas kontroles, sekošana paraugam, reproducējošā darbība vērtējama kā zema līmeņa pašaktualizācija.

1.3.5. tabula

Kritērija *Brīvība* rādītāju līmeņu pazīmes

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
1.Patstāvība.	Spēj pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību.	Nespēj pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību.
2.Atbildība par ideju realizācijas sekām.	Spēj mērķtiecīgi plānot darbību, spēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.	Nespēj mērķtiecīgi plānot darbību, nespēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.
3.Izvēle par darba procesu un līdzekļiem.	Spēj neatkarīgi domāt, piemīt elastīga attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem.	Atkarīga domāšana, rigīda (sastindzis) attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem.

Patstāvības (1.3.5. tabula) augsts līmenis piemīt studentam, kurš ir neatkarīgs lēmumu pieņemšanā un darbībā. Nespēja pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību liecina par zemu patstāvības līmeni.

Rādītāja *atbildība par ideju realizācijas sekām* augsts līmenis piemīt studentam, kurš mērķtiecīgi plāno darbību, analītiski izvērtē savu ieguldījumu mākslinieciski radošā darbības procesā. Pretēji, zems līmenis – studentiem, kuri haotiski realizē ideju materiālā, nespēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.

Rādītāja *izvēle par darba procesu un līdzekļiem* augsts līmenis piemīt studentam, kuriem piemīt neatkarīga domāšana, elastīga attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem. Atkarīga domāšana, rigīda attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem, piemīt studentam, kam piemīt zems šī kritērija rādītāja līmenis.

1.3.6. tabula

Kritērija *Ideju daudzveidība* rādītāju līmeņu pazīmes

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
1. Domu un ideju Elastība.	Spēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā, viegli piemērojas jaunai situācijai, piemīt ideju daudzveidība.	Nespēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā, grūti piemērojas jaunai situācijai, nepiemīt ideju daudzveidība.
2. Oriģinalitāte domāšanā un rīcībā.	Piemīt plūdums, veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors.	Nepiemīt plūdums, veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors.
3. Ideju novitāte.	Piemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību (kurpi pārvērš par cepuri).	Nepiemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību (tikai cepure var būt cepure).

Studentam, kuram piemīt augsta līmeņa *domu un ideju elastība* (1.3.6.tabula), piemīt izteikta brīvība idejas radīšanas procesā un plastiskums idejas īstenošanā materiālā, viegla piemērošanās jaunai situācijai, ideju daudzveidība. Pretēji – zems līmenis – studentiem, kuri seko norādēm un ierobežo darbības aktivitāti ideju radīšanā un to īstenošanā materiālā, sekošana tradicionālajam, ierobežots ideju skaits. Rādītāja *oriģinalitāte domāšanā un rīcībā* augsts līmenis piemīt studentam, kuram piemīt plūdums un ļausnās procesam,

veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors un asprātība skata punkta izvēlē uz pasauli. Saspringtība, neveiklība, emocionāls sastingums, sasaistīts domāšanā un rīcībā liecina par zemu līmeni šīs parādības izpausmē.

Secinājumi

1. No teorētiska radošuma jēdziena skaidrojuma un analīzes starpzinātņu kontekstā var izvirzīt studentu radošuma kritērijus: mērķtiecība, paštēls, brīvība un ideju daudzveidība, kuri atbilst pedagoģijas mērķim un raksturo radošu skolotāju 21.gadsimta izglītībā.
2. *Mērķtiecību* raksturo: atvērtība jaunai pieredzei; interese par jaunu pieredzi; apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu. *Paštēlu* raksturo: sevis pieņemšana kā vērtība; pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā; pašaktualizācija. *Brīvību* raksturo: patstāvība; atbildība par ideju realizācijas sekām; izvēle par darba procesu un līdzekļiem. *Ideju daudzveidību* raksturo: domu un ideju elastība; oriģinalitāte domāšanā un rīcībā; ideju novitāte.

2. VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJAS STUDENTU RADOŠUMA VEICINĀŠANAI

Promocijas darba pirmajā nodaļā ir aprakstīts vēlamais pedagoģiskais rezultāts – studentu, topošo skolotāju, radošums un raksturota jēdziena daudznozīmība starpzinātņu kontekstā, tā veicināšanas iespējas. Otrās nodaļas ietvaros tiks pētītas pedagoģiskas iespējas šī rezultāta sasniegšanai vizuālās mākslas studiju procesa ietvaros augstskolā.

Humānpedagoģijas centrālā ideja ir uzskats par indivīdu, kurš ir spējīgs pašaktualizēties/pašrealizēties. Tā darbību motivē hierarhiski grupētās vajadzības un no dabas dotās vēlmes pašrealizēties (Мацлоу, 1997, 2002), gatavība sastapties ar neskaidro un negaidīto, uztverot to nevis kā draudu, bet gan kā bagātinošu parādību (Gudjons, 1998; Gardner, 2006). Atbilstoši šai nostādnei tiek izvirzīta prasība organizēt pedagoģisko procesu tā, lai tiktu radīti labvēlīgi pedagoģiskās vides apstākļi studenta pašrealizācijai. Vizuālās mākslas studiju kontekstā jārada tāds pedagoģiskais process, kur tiek radīti pedagoģiskie apstākļi, radoša pedagoģiskā vide studenta radošai pašizpaušmei, kas virzīta uz studentu radošuma attīstību.

2.1. Vizuālās mākslas studiju pedagoģiskais process

Izstrādājot studentu radošuma veicinošu vizuālās mākslas metodiku, teorētiski pamatotu vizuālās mākslas studiju procesuālo modeli, ir jānoskaidro teorētiskās nostādnes pedagoģiskā procesa organizācijai. Lai teorētiski noskaidrotu, kā, pamatojoties uz mūsdienu pedagoģiskajām atziņām izglītībā, īstenojama vizuālās mākslas apguve studijās, tad teorētiski aplūkojami dažādas mākslas pedagoģijas koncepcijas.

2.1.1. Teorētiskās koncepcijas mākslas pedagoģijā

Izglītības viena no funkcijām ir radošas darbības pieredzes un radošo spēju attīstība. Mākslas izglītības nozīme izglītības un kultūras jomā uzsvērta UNESCO dokumentācijā (Bamford, 2006; UNESCO, 2006), kurā aizstāvēts viedoklis, kas palīdz stiprināt cilvēka tiesības uz mākslas izglītību, lai attīstītu individuālās spējas. Starp daudziem mākslas izglītības definētiem mērķiem un uzdevumiem uzsvars likts uz radošumu un uz

kultūrizglītību (gan saistībā ar katra personīgās identitātes, gan starpkultūru sapratnes attīstību). Dokuments aicina novērtēt mākslas lomu dažādos izglītības kontekstos (formālā, informālā un neformālā) un visos izglītības līmeņos (no pirmsskolas līdz augstākai izglītībai, tai skaitā, mūziklizglītību).

Līdzīgi EK darba programma *Izglītība un apmācība 2010 – Mūziklizglītība zināšanām, jaunradei un jauninājumiem* noteikusi veicināt piekļuvi mākslas izglītībai visos līmeņos un visos vecumos, veicināt māksliniecisko apziņu un māksliniecisko aktivitāti; noteikt mākslas izglītību kā būtisku pedagoģisko instrumentu kultūras vērtības celšanai globalizētā un multikulturālā pasaulē (Eiropas Parlamenta 2009. gada 24. marta rezolūcija par mākslas studijām ES). Programma uzsver, ka gan skolas mācību programmās un profesionālajā apmācībā, gan mūziklizglītības programmās ir svarīgi iekļaut pastāvīgus mākslas kursus, lai veicinātu un attīstītu radošumu visos vecumos.

Pētījums par *Kultūras ietekmi uz kreativitāti* (KEA European Affairs, 2009) atzinis, ka mākslas studijas ir viena no galvenajām jomām skolotāju izglītībā, kas ir jāuzlabo, lai skolotāji spētu veidot radošu vidi skolās. Dokumentā tiek aicināts apsvērt domu par izmaiņām skolotāju sākotnējā izglītībā un skolotāju profesionālajā pilnveidē, iekļaujot tajā mākslas studiju kursus (KEA European Affairs, 2009).

Problēma ir, kā vizuālās mākslas studijas veidot pieejamas jebkuram studentam, kādam ir jābūt pedagoģiskās darbības procesam studijās, lai vizuālās mākslas apguve studijās kļūtu studentam personīgi nozīmīga un veicinātu studentu radošumu. Lai to īstenotu, tad jānoskaidro uz kādām teorētiskām koncepcijām balstīt jēgpilna vizuālās mākslas studiju procesa organizāciju, kurā tiek veicināts studentu radošums. Līdz ar to, šajā nodaļā teorētiski tiks aprakstīta mūsdienu pedagoģiskā izpratne par mācībām un apskatītas teorētiskās koncepcijas mākslas pedagoģijā.

Izglītības teorijā un praksē ir nostiprinājusies jauna izpratne par mācībām, novirzot uzmanību no izglītības un apmācības uz mācīšanos kā pašorganizējošu darbību. Tradicionālās izglītības teorijas (kognitīvā, biheivioristiskā un pragmatiskā), kas vērstas uz iepriekšējo paaudžu uzkrāto zināšanu reproducēšanu un producēšanu līdzīgās, pazīstamās situācijās, nomaina konstruktīvisma teorija, apliecinot, ka zināšanas mācīšanās procesā tiek konstruētas.

Sistēmkonstruktivistiskā teorija, kas pēc savas būtības ir sociāla, apzinās, ka pasaulei ir jāmainās, rada skolēniem/studentiem iespēju pašiem konstruēt zināšanas par pasauli, veidojot to labāku, daudzveidīgāku un humānāku, ko var raksturot kā uz nākotni vērstu izglītību (Maslo, 2004). Konstruktīvisma pieejas svarīgākās atziņas par mācību

procesu ir saistītas ar apzināšanos, ka mācīšanās ir aktīva subjekta radoša darbība, nevis mehāniska noteikta zināšanu apjoma pārvietošana no skolotāja skolēnā. Problēmas sakarā, tas attiecināms arī uz pedagoģisko procesu vizuālās mākslas studijās, kā rezultātā, turpmāk tekstā var lietot students – docētājs. Šī pieeja akcentē pāreju no faktu iegaumēšanas uz mācīšanos ar izpratni (mācīšanās kā refleksija); no priekšmet-centrēta un/vai docētāj-centrēta uz student-centrētu izglītību; no teorētiskā uz praktisko, no docētāja kā studiju procesa dominantes (skolotāj-centrēts mācību process) uz studentu kā aktīvu mācību subjektu (skolēn-centrēts mācību process), kurš spēj orientēt savu gribu un spēj būt patstāvīgs. Students ir līdzvērtīgs studiju subjekts, līdz ar to pieaug studenta personīgais ieguldījums studiju procesā, viņa *patstāvība*, *autonomija* un arī *atbildība* par savu mācīšanos.

Konstruktīvisma teoriju raksturo pieci parametri – 1) studenta aktīva iesaistīšanās, 2) sakārtotība, 3) studenta darbības individuālā pašiniciatīva, 4) sociāli simboliska attiecība un 5) attīstība mūža ilgumā. Līdz ar to palielinās studenta atbildība par savām mācībām, palielinās studenta kā subjekta nozīme studiju procesā, kļūstot par līdzvērtīgu mācību procesa subjektu ar savu kultūras identitāti (Freire, 1998).

Līdz ar to mainās arī docētāja loma. No studiju procesa dominantes tas kļūst par studenta mācīšanās *organizētāju*, *atbalstītāju*, *motivētāju*, *novērtētāju* (Tiļļa, 2004, Helds, 2006). Līdz ar to studiju process kļūst kompleksāks, daudzveidīgāks, docētājs respektē dažādos studentu mācīšanās stilus, kā arī sociālās un kulturālas atšķirības, rūpējoties par to, lai visi studenti tiku iesaistīti vizuālās mākslas studiju procesā, atklājot un maksimāli attīstot savu individuālo radošo potenciālu.

Studiju procesā aizvien lielāka nozīme ir studentu *pašizaugsmei*, emancipācijai, *autonomijai*, *pašizpaušmei*, spriešanai, *domāšanai* (Gudjons, 1998). Problēmas sakarā tiek akcentēta pašizaugsme, autonomija, pašizpaušme, un domāšana, kas raksturo radošu personību un procesu. Studentu aktivitātes rosināšanas līdzekļi konstruktīvisma teorētiku skatījumā (Freire, 1998; Tiļļa, 2004; Maslo, 2004; Helds, 2006) ir zinātkāres, iniciatīvas un pētnieciskas darbības rosināšana, jauno zināšanu saistība ar studenta esošo pieredzi, attieksmēm, pārlicību, dzīvi, kā arī brīvību mācību satura un formu izvēlē. Priekšplānā izvirzās jēdzieni – *pašregulācija*, *pašvērtējums*, *pašvadīta mācīšanās*, kas nostiprina studenta kā mācību subjekta nozīmību. No docētāja tas prasa uzmanību un cieņu pret katru studentu, kā arī spēju elastīgi variēt savu pedagoģisko darbību, piemērojoties atšķirīgai studentu iepriekš gūtai pieredzei, vajadzībām, interesēm un spējām. Ja izglītības mērķis ir kultivēt to, kas ir personīgi nozīmīgs studentam, docētājam ir svarīgi vizuālās mākslas

studijās identificēt katra studenta unikalitāti, kas padara neiespējamu studentu savstarpēju salīdzināšanu. Tas nosaka īpaša veida attieksmi no docētāja puses, kā arī vērtēšanas veidus, kas ir atšķirīgi no studentu savstarpējas salīdzināšanas, vai arī viņu snieguma pielīdzināšana iepriekš noteiktiem paraugiem.

Mācīšanās kā sistēmisks akts paredz visu cilvēka psihi resursu iesaistīšanu mācībās. *Sistēmteorija* vai *kopveseluma pieeja* paredz, ka katrs cilvēks ir unikāls, ar savu unikālu personības uzbūvi, savu mācīšanās stilu, kas nozīmē, ka studiju procesā ir jānodrošina iespējas dažādu mācīšanās stilu realizācijai (kognitīvais, emocionālais, audiovizuālais, ķermeniskais u.c.), respektīvi, uz pieredzi balstītas mācības (Forbes, 2003; Maslo, Helds, 2006).

Studenta individuālā potenciāla attīstība izglītībā ir svarīga gan no humānās pedagoģijas viedokļa, gan no pragmatiskās un kognitīvās pedagoģijas perspektīvas, jo tā padara efektīvāku katra studenta mācīšanos. Didaktikas individualizācija tiek saistīta ar personīgi nozīmīgiem mācīšanās kontekstiem, autonomu darbību un individuālām mācīšanās stratēģijām (Rivilla, 2003). Tas nozīmē apzināties un atzīt studenta individualitāti un subjektivitāti, līdz ar to veicinot emocionalitāti, radošuma attīstību un intuīcijas izpausmes studiju procesā. Studenta individuālo interešu, vajadzību un spēju attīstības veicināšana pedagoģiskajā procesā ir tieši saistīta ar tā daudzveidību, neprognozējamību, mainību, uzticēšanos studenta izvēlei un pašnovērtējumam.

Kopveseluma pieejas idejas mūsdienu izglītībā sasaucas ar sistēmisma teoriju citās zinātnēs, uzskatot, ka vislabākais veids, kā izprast kādu lietu, ir uztvert to kā sistēmu, kā kopumu jeb veselumu. Līdz ar to no promocijas pētījuma viedokļa svarīgi ir piedāvāt vizuālās mākslas studijas, kas aptvertu personības attīstības veselumu, veicinot tās radošumu.

Darbības teorijas un cilvēka attīstības teorijas darbībā (Леонтев, 1975) teorētiskais pamats nosaka – students attīstās mācoties, bet docētājs bagātina viņa mācīšanos, radot iespējas darboties attīstības tuvākajā zonā; mācīšanās ir vadāms, organizēts, process, kurā docētājs palīdz studentam darboties, lai mācīšanās pārietu iekšēji psihiskā darbībā, kļūtu personīgi nozīmīga darbība.

Personības darbības teorijas piekritēji (Vygotsky, 1978; Леонтев, 1975; Špona, 2001) raksturo mācīšanos kā mērķtiecīgu, motivētu darbību, kuras produktivitāti nosaka studenta individuālās īpašības, personīgs nozīmīgums un jēga; kā pieredzes savstarpēju bagātināšanos studijās. Šajā pieejā saskatāma studenta individualitātes atzīšana un izpausme. Mācīšanās jēdziena komponentes – emocijas, motīvi, interese, vajadzības,

pamato studenta mērķtiecīgu darbību savas pieredzes bagātināšanai, ko realizē mērķtiecīgi un radoši organizētā pedagoģiskā vidē ar docētāja palīdzību, kas aktualizē pārdzīvojumu un motīvu, balstās uz aktuālām vajadzībām (Vygotsky, 1978; Леонтев, 1975; Špona, 2001; Žogla, 2001). Šajā pieejā mācīšanās ir pieredzi pārveidojošs, nozīmi un jēgu veidojošs attīstības process, un mērķtiecīgi organizētā studiju procesā ir svarīgi, kā mācīšanās vienā pakāpē vai kontekstā sagatavo mācīšanos jaunā pakāpē vai kontekstā (Brown, 1990).

Mākslas pedagoģijas modeļi. Lai teorētiski noskaidrotu, kā, pamatojoties uz mūsdienu pedagoģiskajām atziņām izglītībā, īstenojama vizuālās mākslas apguve studijās, tad teorētiski aplūkojami dažādi mākslas pedagoģijas modeļi. Neraugoties uz jaunām nostādņēm mākslas izglītībā, kas nosaka veicināt demokrātisku piekļuvi mākslas izglītībai visos līmeņos un vecumos, veicinot māksliniecisko apziņu un aktivitāti (Eiropas Parlamenta 2009. gada 24. marta rezolūcija par mākslas studijām ES), priekšstati par mākslas izglītību vēl joprojām saistīti ar profesionālās mākslinieciskās izglītības mērķiem un modeļiem, kas ir pretrunā 21. gadsimta izglītības mērķiem.

Mākslas akadēmisko studiju mērķis ir profesionāla mākslinieka izglītošana. Mākslas pedagoģijā, raksturojot profesionālo mākslas apguvi, 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, studentiem mācot amatu, nevis mākslu (Смирнова, 1977; Zimmerman, 2010). Krons didaktisko modeļu klasifikācijā raksturo, ka akadēmisko mākslas studiju saturs ir vērsts uz izglītību un profesionālo sfēru (Kron, 2004). Profesionālo mākslas studiju saturā dominē *mākslas darba radīšanas* komponents, ignorējot personības pašizpaušmi, radošuma attīstību un dzīves kontekstu komunikāciju, studentu brīvību un atbildību. Pedagoģiskajā procesā students mācās uztvert un attēlot formas veselumu, proporcijas, pārzināt gaismēnu likumus, perspektīvu, anatomiju, veidot kompozīciju atbilstoši pieņemtām likumsakarībām, ilgstoši radīt vienu darbu, izmantot dažādas tehnikas un paņēmienus u.c.. Akadēmisko studiju viens no izvirzītajiem mērķiem paredz studentu radošo spēju attīstību, nosakot, ka vēlams attīstīt gan studenta dzīves pieredzi, gan individuālā pārdzīvojuma izpaušmes, kas saistīts ar atziņu, ka studentiem ir jāmacās izteikt savu ideju un redzēt apkārtējo pasauli īpaši spilgti, ielikt mākslas darbā pārdzīvojumu, akcentēt neparastu ideju. Par radošo spēju attīstību tiek runāts vēlamības formā, trūkst strukturēta metodika šāda mērķa sasniegšanai, zinātniski pamatojot mākslas prasmju apguvi, sistemātiskumu un pakāpenību (Смирнова, 1977; Беда, 1989; LMA, 2012). Mākslas augstskolās studentu radošo spēju un individuālā stila

attīstība risinās situatīvi, jo nav teorētiska pamatojuma to iekļaušanai akadēmiskās izglītības saturā. Personiski nozīmīga izvēle studiju ietvaros nav plānota, uzskatot, ka pēc cītīgas dabas studiju un vizuālo likumību apguves, kad students brīvi pārvaldīs visas profesionālās zināšanas un prasmes, būs autonomas sava ceļa mākslā meklējumos (Беда, 1989). Dzīvei saistošā tematika un to kopsakarības akadēmiskajās mākslas studijās parādās kā noteikts kompozīcijas temats un tradīcija, sekmējot sabiedrībā atzītu estētisku vērtību, piemēram, reālistiskas formas vai līdzsvarotas kompozīcijas reproducēšanu. Tāad akadēmiskais modelis paredz studentu profesionalitātes veidošanos ilgstošā praktiskā darbībā pēc noteiktām kultūras tradīcijām, ignorējot studenta personību, radošumu un tā veicināšanu.

Līdzīgi akadēmiskajam modelim, profesionālās mākslas izglītības sakarā jāmin arī *mākslas disciplīnās balstītais mākslas izglītības modelis* (MDBIM). Minētais modelis paredz strukturētu un zinātniski pamatotu mākslas mācīšanu, dažādu māksliniecisku vērtību un estētikas sistēmu iepazīšanu, apgūstot estētikas, jaunrades, mākslas kritikas un mākslas vēstures pamatus, mākslas studiju mērķis tiek aprakstīts kā mākslas izjūtas sekmēšana. Tas nozīmē, ka uzmanība tiek pievērsta augsta līmeņa estētiskā apmierinājuma pieredzei, uztveres spēju maksimālai attīstībai, humānistisku atklāsmju nodrošināšanai, personiskas un sociālas brīvības paplašināšanai (Lewi, Smith, 1990; Walling, 2000). Satura veseluma ziņā šis modelis ir plašāks nekā akadēmiskais (tehnoloģiskais) modelis, jo mākslas konteksta izpratne un to saistība ar personīgo jēgu un nozīmību te ir tikpat svarīga kā vizuālo likumību un tehnikas apguve (Freedman, Stuhr, 2004). Atšķirībā no akadēmiskā modeļa, kur praktiskai mākslinieciskai darbībai atvēlēta vislielākā vieta, te tā ir tikai viena no četrām mācību satura komponentēm. Niecīga uzmanība šajā modelī ir atvēlēta radošā procesa pieredzei un pašizpaušmes pieredzei, līdz ar to studenta radošo spēju attīstība nav līdzvērtīgi iekļauta izglītības satura veselumā.

Profesionāli mākslinieciskā izglītība akceptē perceptīvi - analītiskos modeļus (The National Art Education association, 1994; Duncum, 2007), kuri balstīti uz *mākslas valodas* apguvi. To teorētiskās atziņas sākotnēji formulējuši gleznotāji abstrakcionisti, vēlāk, pamatojoties uz geštaltpsihologu veiktās cilvēka vizuālās uztveres izpētes rezultātiem, papildinātas un pilnveidotas (Laube, 1921; Кандинский, 1925, 2005; Арнхейм, 1974; Иттен, 1926, 2001; Kundziņš, 2004).

Mākslas valodas pieeja pievēršas intensīvai vizuālās izteiksmības psiholoģiskai izpētei. Piemēram, Bauhauza dizaina skolas (*Bauhaus; 1919–1933*) ietvaros (Itten, 1926, 1963; Кандинский, 1925, 2005) vizuāla tēla radīšana un uztvere mērķtiecīgi tika saistīta ar

studenta ķermeniskajām sajūtām un emocionālo pārdzīvojumu, vienlaikus iepazīstot dažādu māksliniecisku materiālu, procesu un vizuāli tehniskās iespējas. Nozīmīgs studiju rezultāts ir estētiskās uztveres jūtīgums, kas ļauj studentiem plānot radošā darba estētisko iedarbību (Иттен, 1926, 2001). Mūsdienās mērķtiecīga mākslas valodas apguve paredz iesaistīt studiju saturā arī indivīda pārdzīvojumu, saglabājot tiešās uztveres vingrinājumus, attēlojot objektus pēc vērojuma, mainot skata punktu, apgaismojumus, perspektīvas sistēmas un lietu emocionālās īpašības (The National Art Education association, 1994; Duncum, 2007).

No studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanas vizuālās mākslas studijās viedokļa saistoša ir šīs pieejas atvērtība vizuālu iespaidu un estētiska pārdzīvojuma daudzveidībai, kā arī individuālajām izjūtām mākslinieciski radošajā – pašizpaušmes procesā. Šīs pieejas studiju saturā izteikti dominē mākslas valodas apguve, mazāk uzmanība tiek pievērsta indivīda subjektīvās jēgas analīzei. Iepriekš minētie modeļi un pieejas iekļaujas mākslas profesionālās izglītības konceptā, vispārējās izglītības teorētiķu un praktiķu uzskati norobežojas no minētajām idejām, jo nesaskata iespēju savienot vizuālo mākslu un tās apguves jēgu ar dzīves kontekstiem.

Tomēr bez profesionālās mākslas izglītības pastāv arī citas pedagoģiskas pieejas vizuālās mākslas apguvei. Visbiežāk kā pretstats akadēmiskajai mākslas izglītībai tiek minēta t.s. *brīvās izteiksmes* (autoekspresīvā izpaušme, *free expression*) pieeja, kas savā galējā izpratnē ir atteikšanās no jebkādas pedagoga iejaukšanās studenta mākslinieciskajā darbībā. Brīvās izteiksmes pieejas teorētiskais pamatojums ir saistīts ar V.Lovenfelda (*Löwenfeld*) pētījumiem (Lowenfeld, 1947; Zimmerman, 2010), ka mākslinieciski radošajā darbībā svarīgāk ir izpaust savas jūtas, apzināties sevi un apkārtējo vidi, nevis iekļauties attiecīgā laikmeta mākslas tendencēs. Attiecinot Ž.Piažē (*Piaget*) attīstības teoriju uz vizuālās mākslas apguves jomu, V.Lovenfelda uzskati saistās ar cilvēka zīmētprasmes dabisku attīstību, un ārēja iejaukšanās kavē individualitātes attīstību; brīvība no jebkādiem nosacījumiem nodrošina personības *pašizpaušmi* kā iespēju radīt jaunus mērķus, jaunus līdzekļus, nebijušus noteikumus vai jaunas iespējas tikai atkarībā no personīgajām spējām, vēlmēm un uzskatiem (Никифоров, 1990; Viadel, 2003; Anspaks, 2006; Zimmerman, 2010). Jaunrade brīvajā izteiksmē atbilst A.Maslova definētajai *primārajai kreativitātei*, kas ir spontāna, rotaļīga, aizrautīga un nekritiska, oriģinālu ideju avots (Маслоу, 2003).

Pieaugušo auditorijā brīvā izteiksme notiek, studentam izvēloties tematu, saturu, vizuālos izteiksmes līdzekļus, tehniskos paņēmienus, procesa virzību, un katra izvēle apzināti vai intuitīvi tiek pamatota ar kādu subjektīvu jēgu. Šādā mākslinieciskās darbības

procesā students vizuāli izsaka savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumus, apliecina vērtības, gūst pilnīgas brīvības un atbildības pieredzi, process ir atkarīgs tikai no studenta paša izvēles. *Brīvās izteiksmes* pieejas ietvaros studentu darba mākslinieciskā vērtība netiek uzskatīta par nozīmīgu, jo izmantotie vizuālie un tehniskie līdzekļi ir elementāri un to mērķtiecīga apguve tiek uztverta kā brīvības ierobežošana (Best, 1992). Pedagoģa uzdevums šajā pieejā saistās ar studentu darbības rosināšanu un brīvības (nepiespiestības) atmosfēras radīšanu (Viadel, 2003; Zimmerman, 2010). Pedagoģiskos rezultātus vizuālās mākslas studijās, izmantojot akadēmisko pieeju un *brīvās izteiksmes* pieeju, salīdzinājis V.Lovenfelds (skat. 2.1.1. tabulu).

2.1.1.1.tabula

**Tradicionālās zīmēšanas skolas un brīvās izteiksmes pieejas
pedagoģisko rezultātu salīdzinājums**

(izstrādāts pēc V. Lovenfelda (*Löwenfeld*), 1947, 1961)

Imitācija (<i>attēlošana</i>)	Pašizpaušme (<i>autoexpression</i>)
Ekspresija noteiktā līmenī, kam nav sakara ar studenta personību	Izteiksmība atbilstoša katra indivīda personības līmenim
Pakļauta vai atkarīga domāšana	Neatkarīga domāšana
Frustrācija	Emocionāla atbrīvošanās
Ieteikumi un ierobežojumi	Brīvība un plastiskums
Sekošana tradicionālajam	Viegla piemērošanās jaunai situācijai
Atkarība, sastingums un tieksme pakļauties citam	Progress un panākumi

Radniecīga *brīvās izteiksmes* pieejai 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 mākslinieciski radošā darbībā un nodrošinātu viņam brīvas izvēles iespējas. Mākslas terapijā, līdzīgi brīvai izpaušmei, svarīga ir indivīda komunikācija pašam ar sevi caur mākslu, lai mainītu skatījumu uz savu dzīves pieredzi. Abas šīs pieejas ir orientētas uz procesu, tās neparedz ne mērķtiecīgu radošo spēju attīstības sekmēšanu, ne arī estētiska pārdzīvojuma pieredzi vai saistību ar aktuāliem sociāliem vai kulturāliem kontekstiem.

No studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanas viedokļa, brīvās izteiksmes pieeja ir nozīmīga ar to, ka tā piedāvā studentam spontanitātes un neatkarības pieredzi, savukārt, mākslas terapijas paņēmieni palīdz jūtīgi uztvert un pieņemt savus subjektīvos pārdzīvojumus. Šo pieeju izmantošanu pieaugušo auditorijai vizuālās mākslas studijās kavē

apstākļi, ka tām nav teorētiski pamatotu vērtēšanas kritēriju un pārdomātas individuālo spēju attīstības perspektīvas (Best, 2001; Zimmerman, 2010).

20. gs. otrajā pusē, pamatojoties uz psihologu atziņām cilvēka intelektuālo spēju pētījumos, tika izveidoti daudzveidīgi, teorētiski pamatoti *vingrinājumi* indivīda *radošo spēju* attīstībai. Mākslinieciska darbība tika izmantota kā līdzeklis mērķtiecīgai radošās domāšanas attīstībai – tiešā uztvere, metaforiskā un analogā domāšana, transformatīvā, intuitīvi asociatīvā, ekspresīvā domāšana u.c. (Eisner, 1985, 2004; Де Бонно, 1997; Эдвардс, 2000; Kagaine, 2002). Minētie vingrinājumi ir orientēti uz procesu, nevis uz mākslinieciski kvalitatīvu rezultātu, radošā procesa pieredzi – iekļaušanos plūsmā un radošus atklājumus, šim nolūkam mērķtiecīgi izstrādāti noteikumi studentam nodrošina brīvību. Ja studenti ir iesaistījušies procesā atbilstoši šiem noteikumiem, idejas rodas viegli un nepiespiesti, radošie darbi izdodas izteismīgi un oriģināli. Mākslinieciski profesionālās prasmes un individualitāte attīstās kā radošā procesa blakusprodukts. Šajos vingrinājumos uzdevumi ir sarežģīti, bet, ja reālistisks zīmējums top bez apzinātas piepūles un viegli, ja oriģinālu ideju radīšana notiek nepiespiesti, tad tāds vizuālās mākslas apguves process veicina studenta pašapziņu, pārliecību par savām spējām, uzdrīkstēšanos, tādējādi attīstot viņā radošai personībai piemītošas īpašības, un darbība kļūst personīgi nozīmīga. Atsakoties no apzinātas kontroles, pilnībā izpaužas studenta iepriekš neapjaustās individuālās mākslinieciski radošās spējas.

Neskatoties uz minētajām pedagoģiskajām iespējām, ko piedāvā *mākslas terapijas, brīvās izpausmes* pieejas un *radošuma vingrinājumi* mākslinieciskajā izglītībā tiek ietverti fragmentāri. Mērķtiecīgi tie tiek īstenoti ar intrapersonālo un uzdrīkstēšanās spēju attīstību saistītu kursu saturā (Edwards, 1999; Kerk, 2002; Smilan, Marzill, 2009).

21. gadsimta sākumā, reaģējot uz vizuālās kultūras eksplozīvo izplatību postmodernajā pasaulē, ir izveidojušies *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 F.V.Krona klasifikācijas *vizuālā komunikācija* ir uz mijdarbību orientēts modelis (Kron, 2004). *Vizuālās komunikācijas* modeļu saturs aptver maksimālu nozīmju daudzveidību, kurā tiek iesaistīta studentu subjektīvā pieredze un kritiskā domāšana (Freedman, 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, izvēloties tematu, veidojot kolektīvus radošus projektus sabiedriskā vidē.

Līdzīgi kā *vizuālās komunikācijas* modeli, arī *MDMBI* (*mākslas disciplīnās balstīta mākslas izglītība*) modeli interesē aktuāli mākslas konteksti. Atšķirīgi ir izvirzītie mērķi: vienā gadījumā tā ir studenta orientēšanās pasaulē, otrā – tā ir saistīta ar mākslas izjūtu. Mākslinieciskās izglītības *vizuālās komunikācijas* modeļi ir efektīvi kritisko spēju attīstībai un zināšanu konstruēšanai, bet mazsvarīga tiem ir personības pašizpaušme mākslā un vērtību apguve (Viadel, 2003). Līdz ar to šī modeļa pielietošana atstāj novārtā studentu radošo spēju attīstību, emocionālo pārdzīvojumu, brīvību un patstāvību.

Promocijas darba ietvaros veiktās teorētiskās analīzes rezultāti liecina, ka no aprakstītajiem modeļiem un pieejām, kā mērķis studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšana ir pieminēts tikai formāli, un katram no tiem ir iezīmes, kas atbilst atsevišķiem radošuma veicināšanas teorētiskajiem nosacījumiem attiecībā uz radošuma veicinošu studiju procesu vizuālajā mākslā. Šīs atbilstības ļauj izmantot teorētiski apskatīto modeļu un pieeju atsevišķus elementus, izstrādājot jaunu vizuālās mākslas studiju metodiku, konstruējot vizuālās mākslas apguves modeli studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai studijās, kas būtu vērsts uz jēgpilnu, personībai nozīmīgu darbību. Tas nozīmē, ka uz teorētiskajām nostādnēm balstīts vizuālās mākslas apguves studijās modelis būtu raksturojams no personības darbības pieejas viedokļa. Konstruējot personības darbības pieejas vizuālās mākslas apguvei studijās modeli, studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai, respektējama un saistoša ir *mākslas valodas, brīvās izpaušmes* pieeja, *mākslas terapijas* un *radošo spēju attīstošo vingrinājumu* teorētiskā bāze mākslinieciski radošas darbības rosināšanai pedagoģiskā darbībā studijās, kur docētājs nodrošina sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā (students-students un students-docētājs), vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā veicinot studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un ideju daudzveidību. Organizējot studentiem vizuālās mākslas apguvi studijās kā sev personiski nozīmīgu darbību, studentiem sekmē emocionālo pārdzīvojumu; uz mērķtiecīgas uztveres pamata apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, studenti sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību un pārdzīvo šo procesu kā vērtību.

Secinājumi

1. *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, tad students savā brīvībā no ierobežojumiem, zināšanu un prasmju trūkuma dēļ saskaras ar nespēju savas brīvās idejas realizēt materiālā (Best, 1992; Viadel, 2003). Pieaugušo auditorijā bez mākslas profesionālās izziņas studentu pašizpaušme kļūst vizuāli un tehniski vienveidīga, attīstības perspektīva ir attālināta, un tā tiek uztverta kā šķērslis vizuālās mākslas apguvē.

2. *Mākslas terapijas* pieeja piedāvā studentam izteikt un iepazīt savas patiesās emocijas, jūtas, motivāciju, vērtības, pievērsties personiski nozīmīgiem dzīves pieredzes faktiem. No *mākslas terapijas* pieejas pedagogs var smelties idejas, kā radīt drošu un nepiespiestu psiholoģisko vidi. Diemžēl tās rezultātā tapušie darbi nepretendē uz estētisku vai māksliniecisku vērtību, jo *mākslas terapija*, līdzīgi *brīvās izteiksmes* pieejai, neparedz studenta māksliniecisko spēju attīstību.
3. Profesionālajai mākslai piemītošo vizuālo, tehnisko un funkcionālo daudzveidību, kas nodrošina studiju procesā plašas iespējas studentu individuālajām izpaušmēm, piedāvā *akadēmiskais* modelis un *MDMBI* (*mākslas disciplīnās balstītais mākslas izglītības modelis*). Profesionālo zināšanu un prasmju metodiska attīstība ir nepieciešama studenta kompetences izjūtai, kuras nepietiekamība rada bailes no kļūdīšanās, un students atsakās iesaistīties mākslinieciski radošā darbībā (Walklin, 2002; Csikszentmihalyi, 2002) vai arī uzskata to par bērnišķīgu un nenozīmīgu.
4. *Radošo spēju attīstības vingrinājumu* metodiskās norādes ir vērtīgas, jo tās ir vērstas uz studenta iesaistīšanos holistiskā darbībā un pozitīvu radošā procesa pieredzi. Norādījumu ievērošana palīdz ļauties radošajam procesam, atsacīties no apzinātas prāta kontroles un tādējādi izjust pozitīvas emocijas procesā – mieru un pašātvību, darbības prieku, aizrautību, pārsteigumu un radošu atklāsmi. Šādi organizēta procesa rezultātā tapušie studentu mākslinieciskie 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).
5. Studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai studiju saturā jāparedz sekmēt studenta mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību, vizuālo uztveri, jūtīgumu un emociju diferenciāciju, kas saistīts ar *mākslas valodas* pieeju. Šo uzdevumu īstenošanu apgrūtina studentu stereotipa priekšstati par vizuālo mākslu un tās apguvi, individuālām radošām spējām, koncentrēšanās uz rezultātu (produktu), pārliecība, ka atsevišķs objekts ir svarīgāks par attiecībām starp šiem objektiem. Pārdzīvojumu pašizpaušmes

procesā, ko nodrošina *mākslinieciskās valodas* pieeja, students var gūt tikai nesteidzīgi iedziļinoties savās izjūtās un dzīves parādībās.

6. *Vizuālās komunikācijas* modeļos students mijdarbojas ar plašu dzīves daudzveidību – mainīgiem, pretrunīgiem tematiem, mākslas valodas nozīmēm. Mainot skata punktus un estētiskās sistēmas, tiek sekmēta elastība, vingrināta empātija, radoša pieeja, tiek radīts priekšstats, ka neeksistē viens *pareizs* risinājums, bet var būt variatīvi daudz risinājumu veidi. Liela nozīme šajos modeļos ir personiskās jēgas analīzei, kurā studenta esošais priekšstats par dzīvi var būt pretrunā ar jaunu, daudzveidīgu informāciju, bet tieksme pēc stabilitātes pretnostatīta nepieciešamībai mainīties un meklēt jaunus oriģinālus risinājumus.
7. Katrā no teorētiski apskatītajiem mākslas pedagoģijas modeļiem un pieejām ir attīstīta kāda cita vizuālās mākslas studiju satura joma. Konstruējot vizuālās mākslas studiju procesuālo modeli studentu radošuma veicināšanai, respektējama *mākslas valodas, brīvās izpausmes* pieeja, *mākslas terapijas* un *radošo spēju attīstošo vingrinājumu* teorētiskā bāze studentu mākslinieciski radošās darbības rosināšanai.

2.1.2. Procesuālā pieeja pedagoģiskās darbības modelēšanai studijās

Kreativitātes attīstības nosacījumi, kā skaidrots humānistiskajā sistēmā, atzīst radošumu par dabīgu attīstības komponenti, kas attīstās prognozējamās stadijās. Savukārt, konstruktīvisma kontekstā iekļaujas ideja par radošumu kā personības izveides instrumentu, jo jaunrades produkti kā konstruēta realitāte ir cilvēka dzīve un viņa personība, bet personības dzīvesdarbības kopums tiek uztverts kā radoša (konstruktīva) darbība (Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996). Pētījumos par kreativitāti vērojami dažādu koncepciju un pieeju viedokļi, kur konstatējami *personības, procesa, produkta* un *vides* pētniecības aspekti, uzsverot procesa nozīmību kreativitātes izpētē (Runco, 2009; Csikszentmihalyi, 2002; Дружинин, 2000; Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996; Sternberg, 2010), kurā var noskaidrot tās ietekmējošos (gan veicinošos, gan kavējošos) faktoros.

Lai mērķtiecīgi sekmētu studentu radošuma veicināšanu vizuālās mākslas studiju procesā, ir jāizvēlas tādas pedagoģiskā procesa organizācijas formas un metodes, kas veicina studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību; atraisa emocionālo pārdzīvojumu, mākslinieciski radošai darbībai, kas procesu pārdzīvo kā vērtību.

Minētām prasībām atbilst mācīšanās no pieredzes, mācīšanās darot un personības darbības didaktiskie modeļi. Pēc F. Krona klasifikācijas šie didaktiskie modeļi ir orientēti uz mācīšanos un mijdarbību, pamatojoties uz konstruktīvisma pieeju (Kron, 2004). Kognitīvais konstruktīvisms uzskata mācīšanos par zināšanu individuālu konstruēšanu, bet sociālais konstruktīvisms – par nozīmju konstruēšanu, ņemot vērā plašus sociālus un kulturālus kontekstus (Dewey, 1997; Выготский, 1991; Eisner, 1980, 2001; Kron, 1999; Tiļļa, 2005; Helds, 2006).

Šajos didaktiskajos modeļos paredzētā mācīšanās personiskā nozīmība un autentiskums ir viens no kreativitātes attīstības psiholoģiskajiem priekšnoteikumiem; mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksmes. Individuālās pieredzes veidošanās (zināšanas, prasmes, emocionālā pieredze, vērtības) ir apguve (Давыдов, Маркова, 1981), kas notiek vairākās cilvēka aktivitātes formās: tiešās priekšmetiskās manipulācijas, saskarsme, rotaļa, darbs, mācības. Pēc A. Brauna (Brown, 1990) mācīšanās ir pieredzi pārveidojošs, nozīmi un jēgu veidojošs attīstības process, un organizētā mācību procesā ir svarīgi, kā mācīšanās vienā pakāpē vai kontekstā sagatavo mācīšanos jaunā pakāpē vai kontekstā. Tātad pieredzes rašanās ir iekšējs process, pieredze tiek konstruēta; tā vienmēr ir personiska un iekļauj, izsaka personības individuālās īpatnības (Dewey, 1938, 1979; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Tennant, 2006). Studenta iegūtā pieredze iekļaujas pedagoģiskajā darbībā kā tās subjektīvais komponents. Promocijas pētījuma ietvaros konstruējot vizuālās mākslas studiju procesuālo modeli studentu radošuma sekmēšanai, tika izvērtēti tā objektīvo un subjektīvo komponentu attiecības mērķa izvirzīšanas, tā īstenošanas un rezultātu stadijā.

Mācīšanās konstruktīvistiskie modeļi galveno uzmanību pievērš aktīvai individuālai darbībai – personiskai apkārtējās pasaules uztverei un interpretācijai, jaunu zināšanu un nozīmju konstruēšanai, izmantojot dažādus refleksijas veidus. Minētā pieeja paredz arī īpašu docētāja lomu, kur šādā aspektā viņš ir:

- grupas koordinators, darbības veicinātājs, kurš ierosina studentus atsaukt atmiņā, vērtēt, apspriest un analizēt savu pieredzi;
- darbības iesācējs un veicinātājs, kura uzdevums ir radīt tādu pedagoģisko vidi, kas rosinātu studentus iesaistīties jaunā pieredzē;
- treneris, privātskolotājs, kurš vada un virza studentu refleksiju, lai analizētu kļūdas un labotu tās;

- vērtētājs, kurš palīdz formulēt studentu pieredzi (Koķe, 2000).

Promocijas darba sakarā sistēmkonstruktīvais vizuālās mākslas studiju process ietver raksturojošo komponentu, galvenās funkcijas, objektīvo komponentu, organizācijas pamatprincipus, priekšmetu, virzošo spēkus, pamatkritērijus (skat. 2.1.2.1.tabulu).

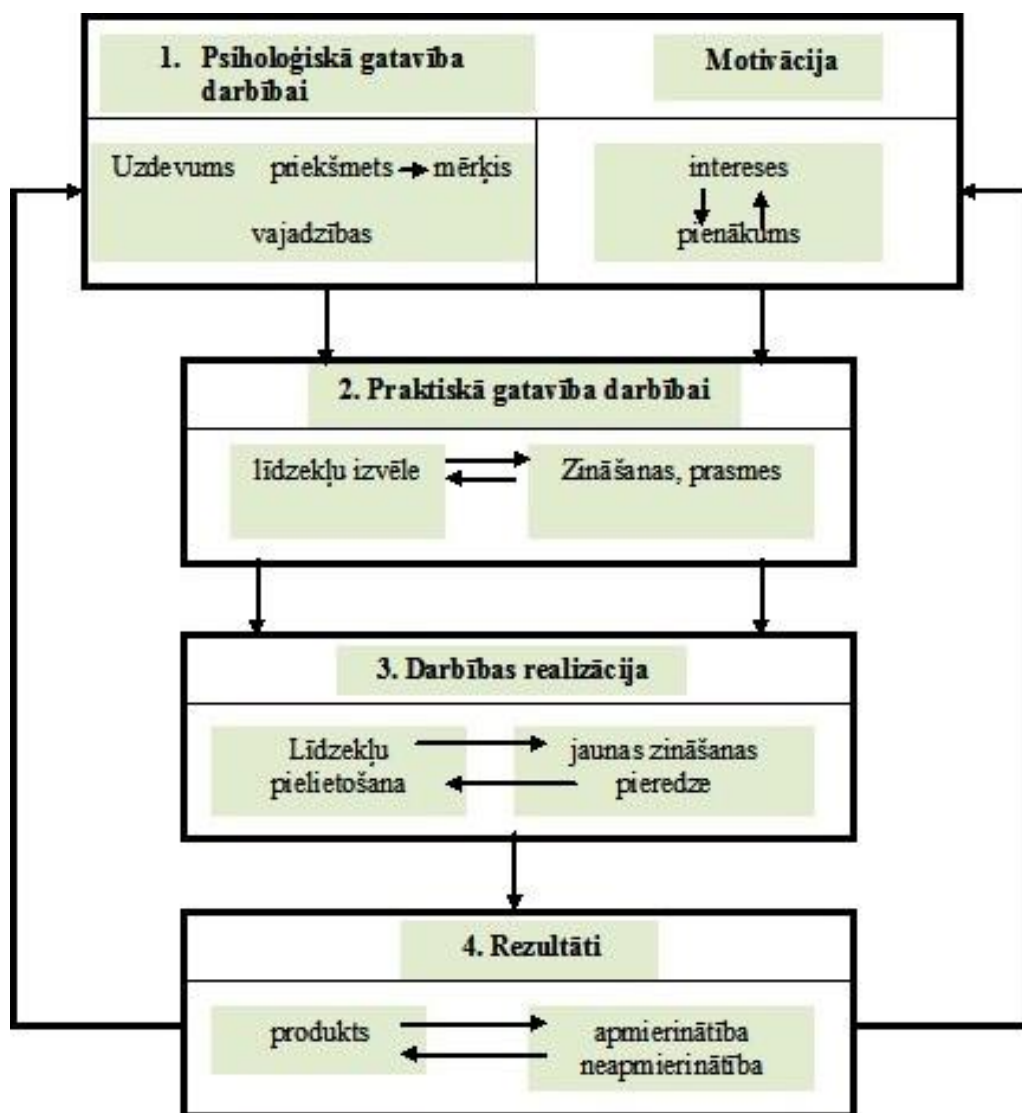
2.1.2.1.tabula

Konstruktīvistiskais vizuālās mākslas studiju process

Pedagoģiskais process	Komponenti
to raksturo	mērķtiecīgums, divpusīgums un veselums
galvenās funkcijas	izglītojošā, attīstošā, audzinošā
objektīvās komponentes	mērķis, līdzekļi un rezultāti <i>Mērķis</i> – studentu, topošo skolotāju, radošums <i>Līdzekļi</i> – holistiska mākslinieciski radoša darbība; personības darbības pieeja <i>Rezultāts</i> – studentu, topošo skolotāju, radošuma pozitīvas izmaiņas personībā
organizācijas pamatprincipi	humānisms, veselums, autonomija, zinātniskums, pieejamība, socializācija un individualizācija <i>Humānisma</i> princips izpaužas kā virzība uz cilvēku, individuālā dominēšana darbībā <i>Autonomijas</i> princips – brīvība studentu uzskatu un pārliecības izveidē. <i>Individualizācijas</i> princips – radīt alternatīvu iespēju un apstākļus rezultātu sasniegšanai, ievērojot katra studenta personības individuālās īpatnības. <i>Socializācijas</i> princips – cieši saistīts ar individualizāciju. <i>Pieejamības</i> princips izpaužas pedagoģiskā procesa atbilstībā studentu vajadzībām, individuālajām spējām un iespējām. <i>Veseluma</i> princips – iekšējā visu tā komponentu un sakaru vienotība.
priekšmets	personīgi nozīmīga mākslinieciski radoša darbība
virzošie spēki ir personības pašattīstības faktori	tieksme pēc patstāvības, pašrealizācijas, pašnoteikšanās
pamatkritēriji	1. Sociālais kritērijs:

	<p>pašizjūta, subjektu savstarpējā uzticība attiecībās, apmierinātība ar procesu un rezultātu</p> <p>2. Darbības kritērijs:</p> <p>dinamika, darbības alternatīvās izvēles apjoms, ņemot vērā individuālās īpatnības, individuālā tempa respektēšana</p> <p>3. Personiskais kritērijs:</p> <p>vajadzību un pašvērtējuma līmenis, tā adekvātums personības spējām un iespējām, pašrealizēšanās un pašnoteikšanās līmenis</p>
--	---

Darbības princips pedagoģijā nosaka pētīt cilvēka attīstību darbībā, kur procesuālā pieeja akcentē darbību kā cilvēka attīstības lauku. *Personīgi nozīmīga darbība* ir attīstības nosacījums, jo jebkuri radītie apstākļi un prasības nekļūs par attīstības faktoriem, kamēr šie apstākļi un prasības nav vajadzīgas pašam indivīdam (Špona, 2001). Z. Čehlova apraksta pedagoģijas priekšmeta procesuālo aspektu kā objektīvās un subjektīvās pedagoģiskās realitātes mījīšakarību. Viņa saista subjektīvo pedagoģisko realitāti ar katra studenta subjektivitātes saturu – viņa mācīšanos, motivācijas un izziņas potenciāla attīstību, bet objektīvo – ar objektīvu situāciju, kas aptver 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, kas ietver vispārīgas vadlīnijas, izglītības filozofiju, mērķus, izglītības kontekstus, studiju saturu, studiju un to rezultāta vērtēšanas formas un metodes (Lūka, 2008). Uz personības darbības pieejas pamata un darbības teoriju bāzes (Выготский, 1991; Леонтьев, 1975; Špona, Čehlova, 2004) profesores A.Šponas izstrādātajā audzināšanas darbības struktūrā ir redzama darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu saistība, kā arī paredzētas iespējas pedagoģiskā procesa modelēšanai (skat. 2.1.2.1. attēlu).



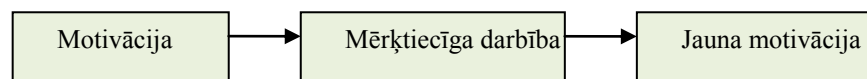
2.1.2.1.att. Audzināšanas darbības struktūra (Špona, 2006)

Izstrādātā audzināšanas darbības struktūra parāda pedagoģijas priekšmeta procesuālo aspektu kā objektīvās un subjektīvās pedagoģiskās realitātes mijsakarību. Studenta subjektivitātes saturs ir viņa mācīšanās un motivācijas, izziņas potenciāla attīstība, bet objektīvais – objektīva situācija, kas aptver pedagoga ietekmes dinamiku, šīs ietekmes realizāciju darbības un saskarsmes procesā (Čehlova, 2002; Špona, Čehlova, 2004).

Psiholoģiskā gatavība darbībai. Piedāvātā darbības struktūra parāda pedagoģiskās iespējas mērķtiecīgi organizētai, personīgi nozīmīgai darbībai. Cilvēka aktivitāti ietekmē un virza nepārtrauktas dažādas darbības un pārdzīvojumu izpausmes, tādas kā uztvere, domas, jūtas un priekšstati, bet motīvs ir darbības vadošā un veicinošā struktūra, kas, promocijas darba kontekstā, saistīts ar emocionālo atraisītību mākslinieciski radošajā darbībā.

Viena no pedagoģijas problēmām ir veidot vajadzību mērķtiecīgi darboties, tāpēc pirmais solis ir psiholoģiskā gatavība darbībai, kur pedagoģiskās darbības uzdevums ir veidot studentiem subjektīvo mērķi darbībai, vajadzību to sasniegt. Vajadzības ir indivīda attīstības pamats. Mūsdienu psiholoģijas teorijas uzsver kompetences, pašaktualizācijas un *ego* autonomijas nozīmi cilvēka motivācijā. Tā cieši saistās ar ierosmi, uzmanību, sasprindzinājumu un reakciju/pastiprinājumu. Motivācija ir personības radošās attīstības virzītājspēks, jo indivīdam ir tieksme pašaktualizēties, kas motivē darbībai (Rogers, 1969).

Darbības teorija personības struktūras (uzskatu, rakstura, dzīvesveida) izmaiņas analizē kā *jaunu vajadzību un motīvu iekļaušanu savā dzīvesdarbībā* (Леонтьев, 1975). A. 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, top par tās motīvu. Vajadzība tiek apmierināta, un tās rezultātā rodas jauna vajadzība, kas, savukārt, meklē sev atbilstošu priekšmetu, kas kļūtu par jaunas darbības motīvu (2.1.2.2. attēls).



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

Tādējādi aktuālā darbībā rodas jaunas vajadzības, kas, savukārt, nosaka jaunus iekšējos regulējošos spēkus, ko sākumā cilvēks var pat neapzināties. Emocionālajā pārdzīvojumā atspoguļojas objekta subjektīvā nozīmība, ko skaidro sakarība – jo intensīvāks ir pārdzīvojums, jo lielāka subjektīvā jēga ir šim cilvēciskās esamības brīdim (Франкл, 1990). A. Ļeontjevs 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 (Леонтьев, 1975; Vidnere, 1997), tātad darbība ir personiski nozīmīga. Pozitīvu emociju un motivāciju māksliniecišķi radošai darbībai sakarību redz humānistiskā pieeja, uzskatot, ka emocionāla blokāde kavē indivīdam paust kreativitāti (Маслоу, 1968, 2003). Jo emocijas pozitīvākas, jo lielāka iespēja, ka attiecīgā darbība ir saistīta ar individuālo dzīves jēgu un studentam nozīmīgāka (Леонтьев, 1975). Pedagoģiskās darbības organizācijas procesā mērķis var iegūt motīva spēku, tātad kļūst subjektīvi nozīmīgi, kas virza uz darbības realizāciju. Stimuli darbībā var kļūt par motīvu.

Darbības motīvi kā subjektīvie komponenti ir individuāli atšķirīgi un cieši saistīti ar stimuliem kā objektīviem komponentiem. Motivācija un darbības veids uzskatāmi par pamatu darbības procesam, lai vizuālās mākslas apguve studijās kļūtu par personīgi nozīmīgu darbību.

Praktiskā sagatavošanās darbībai un tās realizācija. Darbības praktiskās sagatavošanas posmā svarīgs komponents motivācijas veidošanā ir variatīva līdzekļu izvēle, kas sekmē patstāvības un atbildības veidošanos. Objektīvie komponenti ir variatīvs līdzekļu piedāvājums, subjektīvais komponents ir indivīda iepriekšējā pieredze, jaunas zināšanas un prasmes. Darbības rezultātā bagātināta individuālā pieredze: jauno zināšanu, prasmju, paradumu, motīvu nostiprināšanās. Pieredze ir personiska, rodas kā iekšējs process; tā tiek konstruēta, iekļauj un izsaka personības individuālās īpatnības (Dewey, 1938, 1997; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Tennant, 2006); zināšanu un prasmju kopums, kuras ir iegūtas darbībā, personīgi pozitīvi novērtēts, paradumos nostiprinājies, lietotas daudzveidīgās darbības situācijās (Špona, 2004).

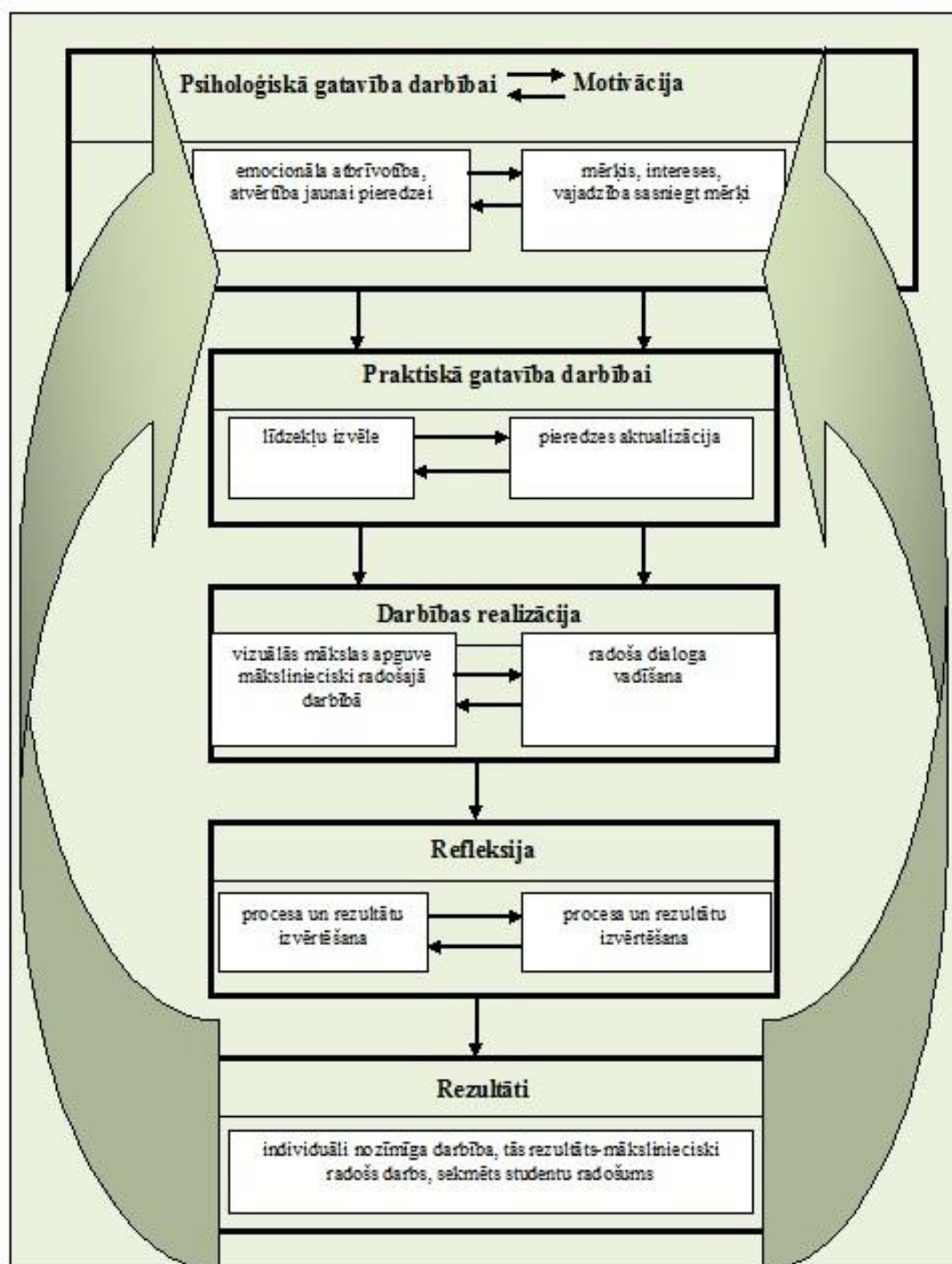
Rezultāti. Novērtēt darbības procesu un rezultātu ir svarīgs pedagoģisks uzdevums. Refleksija nodrošina darbības atgriezenisko saikni, vispirms atgriežoties pie savas iepriekšējās pieredzes, pievēršot uzmanību individuālajam pārdzīvojumam, un pēc tam pārvērtējot savu jauniegūto pieredzi (Rogers, 1961; Moore, 2000, 2004). 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). Refleksija tiek definēta kā *apcere, pārdomas, domu un pārdzīvojumu izvērtējums, cilvēka pašizziņa, savu pārdzīvojumu, sajūtu un pārdomu uztveršana un apcerēšana* (Svešvārdu vārdnīca, 2003). Refleksija var būt aprakstoša, dialogiska un/vai kritiska un notiek tūlīt pēc darbības.

Personīgi nozīmīgā darbībā vizuālās mākslas studiju procesā students ir centrālais komponents. Docētāja un studenta mijdarbības rezultātā *darbība – refleksija – rezultāts*, notiek kopēja izziņas darbība, vērsta uz intelektuālo un radošo attīstību, tiek iegūtas zināšanas, prasmes un iemaņas, veidotas attieksmes. Docētāja pedagoģiskā darbība atbilst dažādām metodēm un ir atkarīga no mācīšanas/mācīšanās procesa organizācijas, studentu savstarpējās attiecības un divpusējā saskarsme docētāja un studentu dialogā, kas teorētiski tiek traktēta kā vertikāla dialoga forma. Promocijas darba ietvaros tas paredz docētāja sistemātisku radošu dialogu vertikālā (students-docētājs) sadarbībā, respektējot arī horizontālo (students-students) dialoga iekļaušanu vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā, tādējādi veicinot studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību.

Cilvēka aktivitāti ietekmē un virza nepārtrauktas dažādas darbības un pārdzīvojumu izpausmes, piemēram, uztvere, domas, jūtas un priekšstati, bet motīvs ir darbības vadošā un veicinošā struktūra.

Lai teorētiski noskaidrotu, kā īstenojama vizuālās mākslas studiju satura apguve mākslinieciski radošajā darbībā kā sev nozīmīgā darbībā, tad, pamatojoties uz procesuālo audzināšanas darbības struktūru (Špona, 2006), kas balstīta personības darbības pieejā, var konstruēt *docētāja un studentu sadarbības vizuālās mākslas studijās modeli* (skat. 2.1.2.3. attēlu).

Konstruētā docētāja un studentu sadarbības struktūra vizuālās mākslas studijās parāda, kā savstarpēja – docētāja un studenta jēgpilna sadarbība iespējama, ja viņu mērķi un motīvi ir vienoti un sadarbība balstās uz savstarpēju cieņu un mijdarbību.



2.1.2.3.att. **Pedagoģiskās sadarbības modelis vizuālās mākslas studijās**

Pedagoģiskās sadarbības modelis vizuālās mākslas studijās ir izveidots atbilstoši studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai. Struktūra paredz psiholoģisko sagatavošanās posmu kā motivējošu struktūrkomponenti studentu motivācijai vizuālās mākslas apguvei un radoša dialoga sākšanai. Praktiskās sagatavošanās posms ietver

līdzekļu izvēli un studentu iepriekš gūtās pieredzes aktualizāciju. Būtiska struktūrkomponente pedagoģiskās sadarbības modelī ir darbības realizācija, kurā subjektīvais apseks ir saistīts ar vizuālās mākslas apguvi mākslinieciski radošā darbībā un objektīvais – docētāja radoša dialoga vadīšana. Sistēmā iekļautā refleksijas komponente paredz mākslinieciski radošā procesa un rezultātu izvērtēšanu, kuras galvenā jēga ir studentu pašvērtējums. Rezultātu struktūrkomponente pedagoģiskajā sadarbības modelī paredz studentiem un docētājam apzināties un izvērtēt pašizpaušmē pārdzīvoto vizuālās mākslas procesa jēgu un vērtības, individuālo nozīmību, emocionālo pārdzīvojumu, uztveres asumu. Rezultātu apkopojumā atklāsies studentu radošuma izmaiņas, attīstoši progresējoši vai regresējoši (mērāma ar darbības objektīvā rezultāta kvalitātes – radošuma kritērijiem – mērķtiecība, paštēls, brīvība, elastība).

Lai pilnveidotu izveidotā modeļa darbību, atbilstoši pedagoģiskam mērķim tika izzinātas struktūras atsevišķās komponentes, kā arī raksturotas šo komponentu savstarpējās attiecības:

- Studentu radošuma veicināšanai nepieciešamā docētāja – studentu sadarbība psiholoģiskās, praktiskās sagatavošanās posmos, darbības realizācijas posmā un refleksijas posmā.
- Mērķim atbilstošs vizuālās mākslas studiju saturs un pedagoģiskā darbība psiholoģiskās, praktiskās sagatavošanās posmos, darbības realizācijas posmā un refleksijas posmā.
- Studentu radošuma veicināšana kā pedagoģiskās darbības mērķa saskaņošana ar studentu vajadzībām, lai darbība kļūtu studentam personīgi nozīmīga psiholoģiskās sagatavošanās posmā.

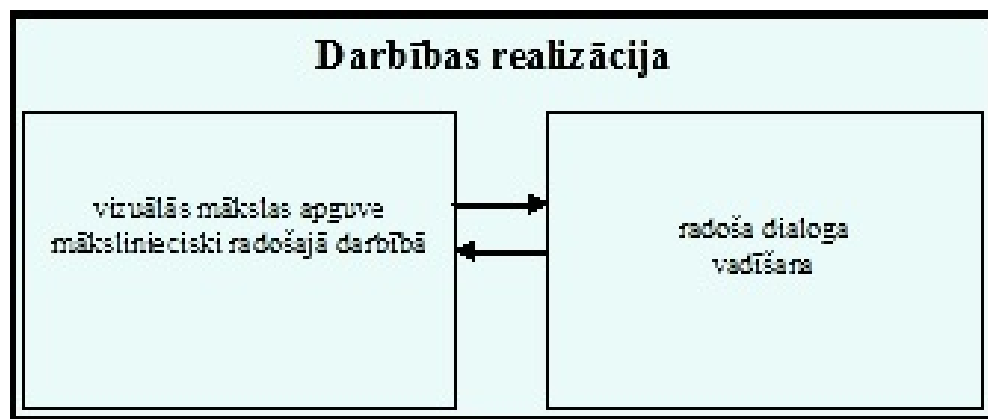
Secinājumi

1. Jo spēcīgākas ir cilvēka emocijas, jo spēcīgāka ir pašizpaušmes vajadzība. Jo emocijas pozitīvākas, jo lielāka iespēja, ka attiecīgā darbība ir personīgi nozīmīga.
2. Radot pedagoģiskus apstākļus jaunas radošas pieredzes gūšanai, pozitīvam radošā procesa pārdzīvojumam un radošās pieredzes subjektīvai izvērtēšanai, pedagogs mērķtiecīgi veicina studentu radošumu.

3. Lai studentu radošuma veicināšanas cikls būtu pilnīgs, ciešā saistībā ar emocionālu pārdzīvojumu ir nepieciešama studenta apzināta iesaistīšanās savas radošās pieredzes analīzē.

2.1.3. Studentu radošuma veicinošs vizuālās mākslas studiju saturs

Promocijas darbā konstruējamā pedagoģiskās darbības struktūrā vizuālās mākslas studiju saturs tiek apgūts mākslinieciski radošajā darbībā un iekļaujas darbības realizācijas posmā (skat. 2.1.3.1. attēlu).



2.1.3.1. att. Pedagoģiskās darbības realizācija vizuālās mākslas apguvei studijās

Sistēmkonstruktīvistiska vizuālās mākslas studiju satura komponentes ietver profesionālo, individuālo un kontekstu sfēru, kas mākslinieciski radošas darbības holistikā atklāj mākslas, personības un dzīves konceptu veselumu.

Pētījumi par mākslinieciski radošo darbību ir veikti gan no tās priekšmetiskā viedokļa (mākslas darbs), gan no mākslas radītāja un tās uztvērēja viedokļa (psihes procesi), no promocijas pētījuma viedokļa, mākslinieciski radoša darba radīšana vizuālās mākslas satura apgūvē, gan tas tiek reflektēts. Mākslas daudzveidīgās nozīmes un to kopsakarības teorētiski ir līdzīgas, mākslas funkcijas gan savstarpēji pārklājas, gan veido izteiktu pretstatu vienību, ar izteiktu dominanti. Vienojošais apstāklis mākslas izpausmēm ir mākslas darbu radīšanas akts, kas saistīts ar cilvēka personību, radītā mākslas darba piemītošo formu un saturu, un tie ir vērtējami estētiski, jutekliski un subjektīvi (Spranger, 1928; Kasīrers, 1997; Eisners, 1985; Gadamers, 2002; Боров, 1988; Столович, 1999; Freeland, 2001; Velšs, 2006).

Analizējot mākslinieciski 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, mākslinieciski radošajā darbībā konstatējams subjektīvais komponents (mākslinieka personība) un objektīvais komponents (mākslas darbs).

Jaunrade mākslā veido sakarību ar mākslinieciski radošo darbību, tās holistisko raksturu, D.Ļeontjeva formulēto trīs komponentu – dzīves, personības un mākslas darba veselumu, ar trīs jēgas slāņiem – dzīves, individuāla un mākslinieciska jēga (Д. Леонтьев, 1998). Atkarībā no tā, kurš no šiem komponentiem dominē mākslinieciski radošajā darbībā, tiek noteikts tās darbības saturs: mākslas darba radīšana, personības pašizpaušme vai dzīves konteksta komunikācija (skat. 1.3.1. attēlu).

Promocijas darba kontekstā pievērsties studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studijās, ir būtiski, ka mākslinieciski radošai darbībai ir holistisks raksturs, ko nosaka tai nepieciešamā personības veseluma iekļaušanās vienotā sistēmā. Pamatojoties uz mākslinieciski radošās darbības objektīvo komponentu skaidrojumu, ir raksturota objektīvo un subjektīvo faktoru sakarība (Briška, 2011), kas ir kontekstā ar pedagoģisko darbību radošuma sekmējošajās vizuālās mākslas studijās.

2.1.3.1. tabula

**Vizuālās mākslas studiju satura komponentu
objektīvie un subjektīvie faktori (izstrādāts pēc I.Briškas, 2011)**

Vizuālās mākslas studiju satura objektīvās komponentes	Pedagoģiski objektīvie faktori	Pedagoģiski subjektīvie faktori
Informācija.	Sižets, temats.	Studenta dzīves pieredze, zināšanas.
Pārdzīvojums.	Ideja, noskaņa, raksturs.	Emocijas, jūtas, attieksme.
Radošais process.	Radošuma attīstības metodes.	Radošās spējas.
Vizuālais tēls.	Vizuālās mākslas valoda: līnija, laukums, forma, krāsa, faktūra/tekstūra, kompozīcija.	Vizuālā uztvere, mākslas valodas nozīmju izpratne un izteiksme.
Mākslinieciskie materiāli un tehnikas.	Grafiskie, gleznieciskie, plastiskie, digitālie materiāli u.c.	Tehniskās prasmes un iemaņas.
Mākslinieciskā vērtība.	Pasaules izziņa un pārveide, informācijas apmaiņa, spēle, skaistā mākslā radīšana u.c.	Personīga nozīmība: atklāsme, pārdzīvojums, ekspresija, bauda, relaksācija u.c.

Piedāvātā objektīvo/subjektīvo pedagoģisko faktoru sakarība ļauj mērķtiecīgi piedāvāt mākslinieciski radošo darbību studentu radošuma veicinošā vizuālās mākslas pedagoģiskā procesā: *objektīvajā* rezultātā izpaužas mākslas objektīvās vērtības (kritēriji): satura dziļums un plašums, oriģinalitāte, izteiksmība, tehniska meistarība un iekļaušanās mākslas kontekstā (mākslas veidā, žanrā). Iztrūkstot kādam no minētajiem komponentiem, studenta darbs būs neizteiksmīgs, stereotipisks, mehānisks. Šie kritēriji ir izmantojami refleksijā, gan pašnovērtējumam, gan ārējam vērtējumam.

Darbības *subjektīvo* komponentu veido studenta iepriekš gūtā pieredze, emocionālais pārdzīvojums, radošā procesa un pašizpaušmes pieredze, estētiskā komunikācija un pārlicība par savām spējām, kā arī savas motivācijas apzināšanās. Minētie kritēriji ir studenta pārdzīvotās emocijas mākslinieciski radošajā darbībā, kas ir izvērtējami tikai studenta pašnovērtējumā. Vēlamais *subjektīvais* rezultāts ir studenta attieksme, personīgā nozīmība kā pamats radošumam un pašrealizācijai individuālajā dzīves darbībā.

Mākslinieciski radošā darbība ietver sevī *objektīvo* un *subjektīvo* faktoru vienību, kurā subjektīvie komponenti ir saistīti ar studenta kā darbības subjekta personību, viņa vajadzībām, motīviem un darbību, brīvo izvēli ieceres īstenošanas procesā (А. Леонтьев, 1975, Выготский, 1991, Zeile, 1987, Никифоров, 1990, Bebre, 2003; Briška, 2011).

Mākslinieciski radošās darbības *subjektīvie komponenti* no radošā procesa/jaunrades viedokļa: 1) *pieredze* (pamats jaunradei), 2) ar valdošajām emocijām saistīts *emocionāls impulss*, kas ierosina jaunradi, 3) *kombinācijas spējas* (uzkrātā materiāla pārstrāde – disociācija, izmaiņas, atlase un apvienojums jaunās kombinācijās, jaunas sistēmas veidošana), 4) jaunradītā iztēles *tēla iemiesošana* vizuālās mākslas *materiālā* (vizuālo un tehnisko līdzekļu izvēle), 5) *tehniskās prasmes*, 6) indivīda *priekšstats par tradīciju* (Выготский, 1991, Runco 1999).

Savukārt, mākslinieciski radošās darbības *objektīvie komponenti* ir 1) mākslas darba iekšējais saturs (*pārdzīvojums, jēga*) un 2) ārējais saturs (*temats, sižets*) (Архейм, 1974, P.Dāle, 1944, 1991, Best, 1990; Briška, 2011), 3) vizuālais tēls – vizuālās mākslas materiāli un tehnika, mākslas darba tapšanas process, tradīcija, kuras ietvaros mākslinieciski radošā darbībā veic kādu mākslas funkciju. Pedagoģiskajā procesā darbības realizācijas posmā vizuālās mākslas studijās pedagogs iekļauj objektīvos komponentus un piedāvā studenta brīvai izvēlei.

Promocijas darbā holistiskais mākslinieciski radošās darbības saturs teorētiski apliecina radošuma veicinošas vizuālās mākslas mācību metodikas satura veselumu, kur

katra no tām iekļauj atšķirīgu, dominējošu šī veseluma daļu. Sekmīgai studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studijās pedagoģiskajā procesā tiek aptverti visi veseluma komponenti (skat. 2.1.3.2. tabulu).

Vizuālās mākslas studiju saturs strukturējas līdzīgi sistēmkonstruktīvistiskai izpratnei par izglītības saturu kā izglītības, mācīšanās un mijdarbības vienību (Kron, 1999, Tiļļa, 2005; Briška, 2011).

2.1.3.2.tabula

Sistēmkonstruktīvistisks vizuālās mākslas studiju saturs

(izstrādāts pēc I.Briškas, 2011)

Izglītības satura komponente	Izglītība Profesionālā sfēra <i>Māksla</i>	Mācīšanās Individuālā sfēra <i>Personība</i>	Mijdarbība Konteksta sfēra <i>Dzīve</i>
Vizuālās mākslas studiju saturs	Mākslinieciski radoša darba radīšana. Apgūt mākslas valodu, mākslinieciskos materiālus un tehnikas.	Studentu pašizpaušme. Iepazīt sevi, izteikt savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumu, atklāt individuālās spējas, intereses, vajadzības, vērtības. Bagātināt individuāli radošo pieredzi, veicināt radošumu.	Konteksti. Atklāt dzīves parādības un notikumus, estētiskas, morālas, politiskas, ekonomiskas, teorētiskas un garīgas mākslas jēgas.
Vizuālās mākslas studiju procesā gūtās pieredzes raksturojums	Interese, aizrautība, pārsteigums, atklāsmē. Ļaušanās, iekļaušanās plūdamā, atteikšanās no <i>ego</i> .	Patstāvība, brīvība, uzdrīkstēšanās. Pārlicība par sevi, pašapziņa, pašpieņemšana.	Estētiska bauda – prieks, patika, apmierinājums. Daudzveidīgas emocijas, līdzpārdzīvojums.

Attiecinot sistēmkonstruktīvistisko studiju satura struktūru uz vizuālās mākslas studiju satura komponentēm, ir redzams, ka *profesionālā sfēra* attiecas uz mācību saturu, kas ietver mākslas valodas un māksliniecisko materiālu un tehniku apguvi. *Individuālā*

sfēra vizuālās mākslas studijās izpaužas studenta pašizpaušmē, studentam mācoties radošajā darbā izteikt savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumu, kā arī iepazīstot un atklājot savas individuālās spējas, bagātināt individuāli radošo pieredzi un attīstot radošumu. *Konteksta sfēra* vizuālās mākslas studiju saturā iekļaujas ar dzīvi saistīta temata un mākslinieciskās jēgas izvēlē. Pamatojoties uz mākslinieciski radošās darbības holismu, var strukturēt studentu radošuma veicinošu vizuālās mākslas studiju saturu.

2.1.3.3.tabula

Vizuālās mākslas studiju saturs augstskolā
(izstrādāts pēc I.Briškas, 2011)

Vizuālās mākslas apguves studijās satura komponenti	Objektīvie komponenti	Subjektīvie komponenti
<p>Mākslas darba radīšana</p> <p>(izglītība, profesionālā sfēra)</p> <p>mācīties mākslas specifiskos profesionālos līdzekļus.</p> <p><i>Māksla</i></p>	<p>Mākslas darba iekšējais saturs (pārdzīvojums, jēga); mākslinieciskie materiāli un tehnika.</p>	<p>Pieredze, indivīda priekšstats par tradīciju, tehniskās prasmes.</p>
<p>Pašizpaušme, pašrealizācija</p> <p>(mācīšanās, individuālā sfēra)</p> <p>iepazīt sevi, individuālās spējas, intereses, vajadzības un vērtības.</p> <p><i>Personība.</i></p>	<p>Mākslas darba tapšanas process, idejas radīšanas/attīstības/īstenošanas process.</p>	<p>Emocionāls impulss, kombinācijas spējas, līdzekļu izvēle.</p>

<p>Dzīves kontekstu mākslinieciska komunikācija</p> <p>(mijdarbība, dzīves kontekstu komunikācija)</p> <p>mācīties dzīves parādības un notikumus, estētiskas, morālas, politiskas, ekonomiskas, teorētiskas un garīgas vērtības.</p> <p><i>Dzīve.</i></p>	<p>Temats (sižets, žanrs, izstrādājuma veids).</p> <p>Mākslas funkciju īstenošana.</p>	<p>Emociju, jūtu un komunikācijas spēju attīstība.</p>
--	--	--

Apkopojot studentu radošuma veicināšanas psiholoģiskos un pedagoģiskos aspektus, kā arī vizuālās mākslas studijās iespējamo studentu radošuma veicināšanu, veidojas precizēta pedagoģiskās darbības struktūra studentu radošuma veicinošai vizuālās mākslas apguvei mākslinieciski radošajā darbībā studijās.

Raksturojot radošuma komponentes, tika apzināti radošuma veicinošie un kavējošie aspekti, ko var attiecināt arī uz indivīda pašizpaušmes procesa kavējošajām komponentēm: stereotipa priekšstati, kulturālu un sociālu priekšstatu dominante pār personisko pārlicību (Мацлоу, 2003). Pamatojoties uz šo atziņu, studenta pašizpaušmi mākslinieciski radošā darbībā ir iespējams mērķtiecīgi saistīt ar personiski nozīmīgu vērtību dominanti darbībā, bet pašizpaušmes pieredzes refleksiju – ar jautājumu par studenta brīvības izjūtu, viņa pārlicību par savām spējām, prieku un gandarījumu par sasniegto. Citi radošā procesa posmi, savukārt, risinās bez apziņas kontroles, tajos indivīds it kā atsakās no sava *es* un ļaujās tēlu un darbības plūsmai (Выготский, 1991; Guilford, 1967; Vernon, 1970; Дружинин, 1999; Sternberg, 2010). Līdzīgas izjūtas pavada indivīda iekšēji motivētu darbību, kad cilvēks jūt prieku darbībā un pilnībā ir veicamās darbības pārdzīvojuma pārņemts (Хекхаузен, 2003: 723), izjūtot prieka pilnu darbību – *plūsma* (*flow*), kad indivīda uzmanība pilnībā ir veltīta darbībai, aizmirstot par savu *Es*

(Csikszentmihalyi, 2002). Individam pilnībā nododoties savai darbībai, zūd atšķirība starp darbu un spēli (Fromms, 1956, 1993; Рубинштейн, 1946, 2000; Guolmens, 2001; Csikszentmihalyi, 2002; Хекхаузен, 2003 Sternberg, 2010). Jaunas idejas rašanās viegli, bez piepūles izraisa indivīda pārsteigumu un sajūsmu, *atklāsmi*. Arī atklāsmē uzmanība ir vērsta ārpus sevis, un cilvēks koncentrējas nevis uz sevi, bet uz jaunradīto tēlu, ideju vai risinājumu.

Kritiska un paškritiska attieksme, prasība pēc loģiska pamatojuma un lietderības var kavēt iesaistīšanos radošajā procesā. Tātad vizuālās mākslas apguvei studijās ir jābūt tādai, kas spēj izraisīt studenta darbības prieku, aizrautību un ļaušanos, bet tās refleksijā jānoskaidro nekritiskas attieksmes saistība ar mākslinieciski radošā darba oriģinalitāti un izteiksmību.

Mākslinieciskajā darbībā spilgti izpaužas estētiskais pārdzīvojums, kas ir saistīts ar plašu jūtu gammu, padarot katru mākslas pieredzes komponentu individuāli nozīmīgu. Estētiskais pārdzīvojums izpaužas divos veidos, kur viens no tiem ir saistīts ar mākslas izraisīto patiku, prieku un apmierinājumu (harmonizē cilvēka iekšējās nesaskaņas un viņa attiecības ar apkārtējo pasauli, piešķir dzīvei jēgu), bet otrs ietver dziļu līdzpārdzīvojumu (mākslas pārdzīvojumam raksturīgā emociju un kaislību pārpilnība); māksla saviļņo, suģestē un iedvesmo, rosinot cilvēku darbībai (Выготский, 2000; Spranger, 1930; Kasīrers, 1997; Боров, 1988; Gadamers, 2002). Iepriekš minētais norāda, ka bez jūtu pārdzīvojuma darbību nevar uzskatīt par māksliniecisku.

Mākslinieciski radošās darbības izraisītās izjūtas no tās subjekta viedokļa, kuras promocijas darba sakarā var uzskatīt kā potenciāli gūstamu studentu pieredzi, studentam apgūstot vizuālās mākslas saturu mākslinieciski radošajā darbībā kā studenta radošuma veicinošu.

Tā kā pilnvērtīgai mākslinieciskai radošai darbībai ir nepieciešami visi estētiskā pārdzīvojuma veidi, tad mākslinieciski radošās darbības procesam kā radošuma veicinošam vizuālās mākslas studiju saturam un rezultātam topošo skolotāju izglītībā ir jābūt estētiski piesātinātam, un tie ir jāsaista ar studenta iejušanos cilvēku un tēlu pārdzīvojumos, mākslinieciski radošās darbības procesā.

Secinājumi

1. Lai veicinātu studentu, topošo skolotāju, radošumu, ir nepieciešams studiju saturā iekļaut visus mākslinieciski radošās darbības satura komponentus – mākslas darba radīšanu, pašizpaušmi un dzīves kontekstu komunikāciju.

2. No studentu, topošā skolotāja, radošuma veicināšanas viedokļa vizuālās mākslas satura apguve mākslinieciski radošajā darbībā studijās: profesionāli radot *mākslas darbu*, studenta darbība notiek kā neverbāla komunikācija ar pasauli, sevi un sevi pasaulē. Studējot mākslas valodas izteiksmību, mācoties diferencēti uztvert vizuālo elementu un kompozīcijas nianšes un interpretēt to nozīmes, students gūst estētiskā pārdzīvojuma un mākslinieciskās komunikācijas pieredzi. Tā rezultātā tiek attīstīts estētisks jūtīgums, kā arī iepazītas daudzveidīgas iespējas savu radošo ieceru prasmīgai un mākslinieciskai realizācijai. Apgūstot dažādu mākslinieciskās darbības vizuālās mākslas materiālu un tehniku lietošanu, students attīsta roku motoriku, kā arī mācās plānot un mērķtiecīgi virzīt savas ieceres īstenošanu, tādējādi gūstot profesionālās kompetences izjūtu.
3. Apgūstot vizuālo mākslu mākslinieciski radošajā darbībā, studentam attīstās mērķtiecība, brīvība, paštēls, elastība. Tai pat laikā students kļūst atvērts jaunai pieredzei, iepazīst un mācās pieņemt savu individualitāti, atklāj un attīsta radošās spējas, apzina un izkopj savas emocijas.
4. Saistot mākslinieciski radošo darbību ar studenta dzīves pieredzi, attieksmi vai jaunrades uzdevumu, studentam ir iespēja mijdarboties ar mainīgiem, pretrunīgiem, bagātiem dzīves *kontekstiem*. To dažādība rosina analizēt objektu parādību atbilstību subjektīvajai jēgai un sociālām vērtībām, kā arī izvēlēties savu māksliniecisko darbību atbilstoši autonomiem vērtību spriedumiem. Mainot vērtēšanas skatpunktus, tiek veicināta empātija un radoša pieeja pasaules uztverei, oriģinalitāte domāšanā.
5. Ja piedāvātais vizuālās mākslas studiju saturs paredz studenta iespējas apgūt vizuālo mākslu holistiskā mākslinieciski radošā darbībā un to reflektēt, atklājot radošuma izmaiņas, tad teorētiski var pieņemt, ka tāds studiju saturs vizuālās mākslas apguvei augstskolā rada apstākļus studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai.
6. Daudzveidīgas pozitīvas emocijas studenti var gūt, holistiskā mākslinieciski radošā darbībā vizuālajā mākslā. Personības apsektā students izjūt brīvību, autonomiju, pieņem savu individualitāti kā vērtību, pārliecību par savām spējām. Mākslas aspektā studentam ir iespēja izjust aizrautību, atvērtību, interesi, prieku, pārsteigumu, mieru, pašāvērtību un dziļu koncentrēšanos, motivāciju. Dzīves aspektā, students jūt pacilātību, prieku, sajūsmu, kas saistīti ar skaistuma baudījumu, un emocionālu saviļņojumu, ko izraisa iejušanās savās, citu jūtās un pārdzīvojumos, atvērtība jaunai pieredzei.

2.1.4. Studentu radošuma veicinoša pedagoģiskā darbība vizuālās mākslas studijās

Studentu radošuma veicināšanas nosacījumos, kā tas minēts kreativitātes attīstības psiholoģiskā pamatojumā, tiek akcentēta procesa pieeja (Runco, 2009; Csikszentmihalyi, 2002; Дружинин, 2007; Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996), gūstot prieku no procesa, nevis tikai no sasniegumiem (Landau, 2007); atklāšana ar interesi, spēlēšanās, saistošu jautājumu uzdošana, oriģinālu ideju radīšana (Starko, 2010); bagātināt radošo pieredzi radot apstākļus radošai pašrealizācijai, jo pašīstenošanās kā dzīves galvenā jēga (Maslow, 1954, 1987); individuālā pašvērtējuma un pozitīvas attieksmes pret sevi nozīme, pašrealizācijas procesa iespējamībai (Roger, 1961; Knowles, 1998); *plūsmas (flow)* izjūta radošas iedvesmas un radošā procesa laikā (Csikszentmihalyi, 2002).

Pedagoģijā procesa nozīmība tiek akcentēta *darbības teorijas un cilvēka attīstība darbībā* teorijas (Леонтев, 1975) pamatatziņās, kas raksturo mācīšanos kā pieredzes savstarpēju bagātināšanos studijās; mērķtiecīgu, motivētu darbību, kuras produktivitāti nosaka paša indivīda īpašības, personīgs nozīmīgums un jēga (Выготский, 1991; Леонтев, 1975; Špona, 2001). No mākslas viedokļa mākslinieci radošā darbība vienmēr ir praktiska un zināmākie viedokļi to raksturo, ka tā ir mākslinieka radošās iztēles materializēšanās (Выготский, 1991), ar iztēles palīdzību pastiprināta konkrēta psiholoģiskā satura prezentācija fiziskā vai iztēlotā materiālā (Spranger, 1928), formas piešķiršana mākslinieka izjūtai, noskaņai, domai (Арнхейм, 1974), mākslinieka personības izpausme mākslas tēlos (Zeile, 1987; Каран, 1997), ieceres iemiestošanās kādā zīmju sistēmā (Борев, 1988), mākslinieka jūtu un domu pasaules attīstība jaunrades darba iespaidā (Bebre, 1982).

Personības radošuma veidošanās nosacījumi tiek saistīti ar pašaktualizācijas sociālo apstākļu un subjekta aktivitātes vienotību, kas vērsta uz šo apstākļu maksimālu izmantošanu. Pētījuma sakarā minētie apstākļi būtu vizuālās mākslas studiju process, kurā subjektu aktivitāte tiktu veicināta, piedāvājot vizuālās mākslas satura apguvi mākslinieci radošajā darbībā kā sev nozīmīgu. Humānas personības pamatā ir brīvības, patstāvības (autonomija) un tās atbildības vienība, kas veidojas un attīstās darbībā (Špona, 2006). Vizuālās mākslas studiju pedagoģiskais uzdevums humānisma pedagoģijas kontekstā ir veicināt studentu nepārtrauktu pašpilnveidi, risinot aizvien jaunas grūtības pakāpes uzdevumus, īstenojot pozīciju no vienkāršā uz sarežģīto atbilstoši izvirzītajam mērķim.

Lai mērķtiecīgi sekmētu studentu, topošo skolotāju, radošumu vizuālās mākslas studiju procesā, ir jāizvēlas tādas pedagoģiskā procesa organizācijas formas un metodes,

kas motivētu studentu apgūt vizuālo mākslu studijās un atklātu individuāli radošo potenciālu, kas ir pamats studenta radošuma veicināšanai. Mūsdienīgai pedagoģiskajai kultūrai raksturīga humānisma pedagoģijas principi: uz studentu orientēts pedagoģiskais process, uz personības darbību balstīts process. Šādām prasībām atbilst mācīšanās darot un personības darbības didaktiskie modeļi. Kognitīvais konstruktīvisms uzskata mācīšanos par zināšanu individuālu konstruēšanu, bet sociālais konstruktīvisms – par nozīmju konstruēšanu, ņemot vērā plašus sociālus un kulturālus kontekstus (Dewey, 1979; Выготский, 1991; Eisner, 2001; Kron, 2004; Tiļļa, 2005; Helds, 2006). Sistēmkonstruktīvā teorija, kas ir sociālā konstruktīvisma pedagoģiskā teorija, apzinoties, ka pasaulei ir jāmainās, rada studentiem iespēju pašiem konstruēt zināšanas par pasauli, veidojot to labāku, daudzveidīgāku un cilvēcīgāku, kas nozīmē uz nākotni vērstu izglītību (Maslo, 2004). Minētie didaktiskie modeļi ir orientēti uz mācīšanos un mijdarbību, pamatojoties uz konstruktīvisma pieeju.

Konstruktīvisma pieejas svarīgākās atziņas par studiju procesu ir saistītas ar apzināšanos, ka mācīšanās ir aktīva subjekta radoša darbība, nevis mehāniska noteikta zināšanu apjoma pārvietošana no docētāja studentā. Šī pieeja akcentē pāreju no faktu iegaumēšanas uz mācīšanos ar izpratni (mācīšanās kā refleksija); no priekšmet-centrēta un/vai docētāj-centrēta uz student-centrētu izglītību; no teorētiskā uz praktisko, no docētāja kā studiju procesa dominantes (skolotāj-centrēts mācību process) uz studentu kā aktīvu mācību subjektu (skolēn-centrēts mācību process), kas spēj orientēt savu gribu un spēj būt patstāvīgs. Students ir līdzvērtīgs studiju subjekts, līdz ar to pieaug studenta personiskais ieguldījums studiju procesā, viņa *patstāvība*, *autonomija* un arī *atbildība* par savu mācīšanos. Konstruktīvisma teoriju (Mahoney, 2004) raksturo pieci parametri – 1) studenta aktīva iesaistīšanās, 2) sakārtotība, 3) studenta darbības individuālā pašiniciatīva, 4) sociāli simboliska attiecība un 5) attīstība mūža ilgumā. Palielinās studenta atbildība par savām mācībām, palielinās studenta kā subjekta nozīme studiju procesā, tam kļūstot par līdzvērtīgu studiju procesa subjektu (Freire, 1998).

Tas nosaka docētāja lomu vizuālās mākslas apgūvē studijās, no dominantes tas kļūst par studenta mācīšanās *organizētāju*, *atbalstītāju*, *motivētāju*, *novērtētāju* (Boloņas process, Tiļļa, 2004, Helds, 2006; Koķe, 2000). Šāda pieeja paredz arī īpašu docētāja lomu:

- grupas koordinators, darbības veicinātājs, kurš ierosina studentus atsaukt atmiņā, vērtēt, apspriest un analizēt savu pieredzi;

- pamudinātājs, darbības iesācējs, pat – provokators, viņa uzdevums ir radīt emocionāli atraisītu pedagoģisku gaisotni, kas rosinātu studentus iesaistīties jaunā pieredzē (Fenwick, 2003; Koķe, 2000).

Viena no svarīgākajām pedagoģiskajām problēmām ir saistīta ar studentu motivāciju. Vajadzība ir attīstības avots, tāpēc veidot studentam vajadzību mērķtiecīgi un aktīvi darboties ir būtisks pedagoģiskās darbības aspekts, lai vizuālās mākslas apguve studijās, būtu studentam nozīmīga. Svarīga vajadzība, kas saistās ar vizuālās mākslas studiju mērķi ir sevi apliecināt un pašizteikties, kas problēmas kontekstā ir mākslinieciski radoša pašizpausme, kas saistās ar humānas personības raksturojošo brīvības, patstāvības un atbildības vienību nepārtrauktas pašpilnveides procesā. Vajadzību apmierināšanas procesā veidojas studentu uzskati, pārliecība, pieredze. Apmierināta viena vajadzība rada jaunas vajadzības – prieks par padarīto rada gaidas rītdienas priekam (Špona, 2006), pašpilnveides procesā, risinot aizvien jaunas grūtības pakāpes uzdevumus, no vizuālās mākslas apguves viedokļa uzdevumi tiek piedāvāti pozīcijā no vienkāršā uz sarežģīto.

Promocijas pētījuma ietvaros konstruējot pedagoģiskās sadarbības struktūru studentu radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studijās, tika izvērtēti tā objektīvo un subjektīvo komponentu attiecības mērķa izvirzīšanas, tā īstenošanas un rezultātu stadijā. Mācīšanās konstruktīvistiskie modeļi galveno uzmanību pievērš aktīvai individuālai darbībai – personiskai apkārtējās pasaules uztverei, interpretācijai, jaunu zināšanu un nozīmju konstruēšanai, izmantojot dažādus refleksijas veidus. Mācīšanās kā darbība, kura jēga ir pilnveidot pašu darītāju – bagātināt pieredzi, organizētā studiju procesā uz vajadzību, iekšēji uzturētu motīvu vai arī ārēju stimulu pamata.

Darbības teorijas pārstāvji uzsver studentu iekšējās motivācijas nozīmību, aicinot pedagogu organizēt pedagoģisko darbību tā, lai studenta motīvi, iesaistoties darbībā, ir jēgveidojoši, lai tie nepaliek intereses vai uzdevuma izpildes līmenī, lai darbību motivē pats darbības process, tās mērķi un nolūki (Битинас, 1984). Tādējādi studenta motivācija ir saistāma ar darbības procesu vai arī ar tās ārējo rezultātu. To apstiprina teorētiska atziņa par darbību kā darbības motivāciju: darbība kā radošuma veicināšanas un rosināšanas iespēja, radošās darbības motivāciju veido pats darbības process, kas ir būtisks cilvēka kā personības attīstības nosacījums (Маслоу, 2003; Roger, 1961).

Vizuālās mākslas studiju procesā respektējama atziņa, ka aizvien lielāka nozīme ir pašizaugsmei, emancipācijai, autonomijai, pašizpausmei, spriešanai, domāšanai (Gudjons, 1998). Studenta aktivitātes rosināšanas līdzekļi konstruktīvisma teorētiķu skatījumā ir zinātkāres, iniciatīvas un pētnieciskas darbības rosināšana, jauno zināšanu saistība ar

studenta esošo pieredzi, attieksmēm, pārlicību, dzīvi, kā arī brīvību mācību satura un formu izvēlē. Priekšplānā izvirzās jēdzieni *pašregulācija, pašvērtējums, pašvadīta mācīšanās*, kas nostiprina studenta kā mācību subjekta nozīmību. Tas pedagogam nosaka uzmanību un cieņu pret katru studentu, kā arī spēju elastīgi variēt savu darbību, piemērojoties atšķirīgām studentu iepriekš gūtām pieredzēm, vajadzībām, interesēm un spējām. Studentu auditorijā respektējama atziņa, ka pieauguša cilvēka iekšējā motivācija, kas rosina 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, pašcieņa un cieņa, izvairīšanās no neveiksmes un kauna, ietekme, godbijība un sacensība, relaksācija, izklaide un mijdarbība (Liegēniece, 2002; Walklin, 2002). Ja izglītības mērķis ir kultivēt to, kas ir personiski nozīmīgs studentam, docētājam ir svarīgi identificēt katra studenta unikalitāti, kas padara neiespējamu studentu savstarpēju salīdzināšanu. Tas prasa īpaša veida jūtīgumu no docētāja puses, kā arī vērtēšanas veidus, kas ir atšķirīgi no studentu savstarpējas salīdzināšanas, vai arī viņu snieguma pielīdzināšana iepriekš kāda indivīda vai meistara radītam.

Darbības teorija un personības attīstības teorija darbībā (Леонтьев, 1975) pamato problēmas kontekstā izvirzīto domu, ka studenta radošums attīstās praktiskā mākslinieciski radošā darbībā, apgūstot vizuālās mākslas studiju saturu, bet docētājs rada iespējas darboties, mērķtiecīgi vada procesu, lai darbība kļūtu studentam personīgi nozīmīga. Tas nozīmē, ka šāda procesa organizēšana ir rosinoša: darboties praktiski, paust sevi daudzveidīgā mākslinieciski radošā darbībā vizuālās mākslas studijās. Pedagoģijas priekšmeta procesuālais aspekts ietver objektīvās un subjektīvās pedagoģiskās realitātes mijsakarību. Objektīvā realitāte ir docētāja personiskās īpašības, viņa ietekmes dinamika, kā arī šīs ietekmes realizācija pedagoģiskās darbības un pedagoģiskās saskarsmes procesā. Subjektīvā pedagoģiskā realitāte ir ietekmei labvēlīgs studenta iekšējais stāvoklis, viņa motivācijas un izzīņas potenciāla attīstība, subjektivitātes saturs (Žogla, 2001).

Uz personības darbību orientētā studiju procesā docētāja un studenta personīgā jēga sakrīt, jo docētāja galvenais mērķis ir studenta radošuma attīstība, savukārt, studenti tiek stimulēti radošai pašattīstīšanai. Mācīšanās ir atklāsmes, zināšanu un izpratnes attīstības process – pieredzes bagātināšana (individuālā pieredze var kā veicināt, tā arī kavēt vizuālās mākslas apguvi studijās, kas norāda uz priekšzināšanu un izpratnes kvalitāti). Tas apstiprina vizuālās mākslas studiju holistisko saturu, iekļaujot profesionālo (māksla), individuālo (personība) un konteksta (dzīve) sfēru (Д.Леонтьев, 1998; Briška, 2011).

Teorētiski tiek uzsvērts, ka studiju procesā pieredzei ir divas funkcijas:

- jauna informācija balstās pieredzē, strukturējas tajā un nodrošina izpratni;
- pieredze rosina vai kavē jaunu zināšanu un prasmju apguvi, aktivizējot personiskā nozīmīguma faktoru studijās.

Pieredze, kas aptver izpratni un atziņas, fiziskās, garīgās un sociālās prasmes, intelektuālo un emocionālo aktivitāti, veido pamatu personības virzībai – uzskatiem, pārliecībai, ideāliem, darbības motīviem, vērtīborientācijai, kas kā vienots veselums izpaužas cilvēka attieksmē pret pasauli un sevi tajā (Žogla, 2001). Individuālās pieredzes (zināšanas, izziņas un praktiskās prasmes, emocionālās pieredze, vērtības) veidošanās ir apguve (Давыдов&Маркова, 1981; Žogla, 2001), kas notiek vairākās cilvēka aktivitātes formās: tiešās priekšmetiskās manipulācijās, saskarsmē, rotaļā, darbībā. No promocijas pētījuma viedokļa saistot ar teorētiskajām atziņām mākslā un psiholoģijā, no radošuma sekmēšanas viedokļa mākslinieks darbojas autonomi, brīvi, spēlējoties, atraisīti, izjūtot *plūsmas* efektu (Маслоу, 2003; Bebre, 1983; Никифоров, 1990; Cropley&Cropley, 2009; Csikszentmihalyi, 2002).

Pieredze visplašākajā nozīmē parāda, kā indivīds apzināti aptver apkārtējo pasauli. Tā tiek interpretēta kā tieši uztverta lieta vai parādība, kā jūtas, kā zināšanas, kā dzīves notikumi, kā pārdzīvojums. Pieredze rodas kā iekšējs process, tiek konstruēta, ir studentam personīga, iekļauj un izsaka personības individuālās īpatnības (Dewey, 1938, 1979; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Tennant, 2006). Studenta radošā pieredze iekļaujas pedagoģiskajā darbībā kā tās subjektīvais komponents, apgūstot vizuālo mākslu holistiskā mākslinieciski radošā darbībā.

Students ir atvērts radošai sadarbībai ar docētāju, kurš nodrošina sistemātisku radošu dialogu vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā, veicinot studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību. Students tiecas docētāja garīgo ietekmi reflektēt un piešķirt tam savu konkrēto saturu un jēgu, norādot uz emocionālo atraisītības nozīmi pašizpaušmes ierosināšanai un mākslinieciski radošās darbības motivācijai. Promocijas darba kontekstā minētās atziņas veido sakarību ar psiholoģiskajiem komponentiem problēmas risināšanā – studentu gatavību mākslinieciski radošai darbībai (emocionāla atbrīvotība, atvērtība jaunai pieredzei), kas veido viņu motivāciju darbībai (intereses, vajadzība sasniegt mērķi).

Mācīšanās no pieredzes aptver visplašāko iespējamo mācīšanās spektru – sākot no savas ikdienas pieredzes apzināšanas, kas notiek neatkarīgi no izglītības, un beidzot ar

mērķtiecīgi konstruētu un pielietotu didaktisku modeli mākslas pedagoģijā. Īpaši jaunu pieredzes iespēju piedāvā pieejas *mācīšanās darot* pārstāvji, akcentējot studentu dzīves pieredzes refleksiju, tādējādi iedrošinot izprast individuālās izjūtas, alternatīvu skatu punktu pārbaudi, brīvu izvēli, sava viedokļa izteikšanu un individuālu darbību saskaņā ar savu pārlicību (Gredler, 1997; Prawat, Floden, 1994; Wood, 2001).

Radošās pieredzes novērtējums un subjektīvās jēgas analīze studiju procesā ir iekļaujama kā refleksija pēc katras darbības un katra studiju posma. Refleksija tiek raksturota kā apcere, pārdomas, domu un pārdzīvojumu izvērtējums, cilvēka pašizziņa, savu pārdzīvojumu, sajūtu un pārdomu uztveršana un apcerēšana (Špona, 2004). Refleksija nodrošina darbības atgriezenisko saikni, vispirms atgriežoties pie savas iepriekš gūtās pieredzes, pievēršot uzmanību individuālajam pārdzīvojumam, un pēc tam pārvērtējot savu jauniegūto pieredzi (Rogers, 1961; Moore, 2000, 2004). Pētījuma kontekstā tas norāda, ka students reflektē mākslinieciski radošajā darbībā iegūtās zināšanas, prasmes un novērtē radošuma izmaiņas personībā. Refleksija vizuālās mākslas studijās var būt aprakstoša, dialogiska un/vai kritiska un notiek tūlīt pēc mākslinieciskās darbības. Aprakstošajā refleksijā students atceras savu iepriekš gūto pieredzi un verbāli izstāsta notikumu, savas izjūtas un rīcību šajā notikumā, tādējādi apzinoties savas emocijas un jauniegūto pieredzi. Aprakstošās refleksijas kvalitāte ir atkarīga no tā, vai un kādā mērā cilvēks ir gatavs atvērties iepriekš gūtai pieredzei, būt jūtīgs un autentisks, lai niansēti uztvertu izjūtas, atšķirtu savu viedokli no iepriekšējiem sociāliem priekšstatiem (Rogers, 1961; Bandura, 1997). Refleksija – atgriešanās pie savas pieredzes: pirmkārt, uzmanības pievēršana savam pārdzīvojumam, otrkārt, pieredzes pārvērtēšana refleksijas procesā students pats konstruē jaunas jēgas un nozīmju sakarības, respektīvi, mācās (Kolb, 1970; Fardouly, 2007; Jarvis, 1995). Docētāja palīdzība studenta radošās pieredzes refleksijā izpaužas, piedāvājot konstatēt faktus, nosaukt vārdā iepriekš nenosauktas parādības, pamanīt iepriekš nepamanīto, artikulēt, kas ir izdarīts, kas noticis un kas pieredzēts, analizēt un interpretēt faktus, saskatot likumsakarības, kritiskā refleksijā izvērtēt savas darbības jēgu (vērtības, nozīmes) plašākā sociālā un kultūras kontekstā.

Indivīds dialogiskā un kritiskā refleksijā analizējot personisko jēgu, pārbauda savas jaunās pieredzes attiecības ar savu iepriekšējo pieredzi un ar sabiedrības vērtībām (Леонтьев, 1998; Vidnere, 1999). Dialogiskā refleksijā students analizē atsevišķus savas darbības aspektus no dažādiem skata punktiem, savukārt kritiskā refleksija veidojas studentiem, saskatot pretstatus un problēmas savā darbībā (Hatton, Smith, 2006; Schön, 1987).

Psihologi apraksta cilvēka pieredzes subjektīvās jēgas analīzi kā iekšēju procesu (Леонтьев, 1998), bet pedagoģijas pētījumi atklāj, ka šāda refleksija var būt gan individuāla, gan kolektīva, iesakot 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 pastiprina mākslinieciskās darbības jēgas un radošās pieredzes analīzi. Pamatojoties uz A.Šponas definīciju, radošā pieredze ir mākslinieciski radošajā darbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas studentiem personīgi nozīmīgas un pielietotas daudzveidīgā mākslinieciskā darbībā (Špona, 2001; Böhme, Potyka, 2012).

Paužot jauniegūtās atziņas un uz klausot kursa biedru viedokļus, studentam ir iespēja izbaudīt savas izvēles māksliniecisko rezultātu, respektīvi, viņu reakciju uz individuālo izvēli. Studentu bagātinātās radošās pieredzes izvērtēšanai pedagoģiskajā procesā ir nepieciešama īpaša saskarsme gan starp studentu un docētāju, gan starp pašiem studentiem, veidojot tādas attiecības, kur indivīds tiek pieņemts kā unikāla būtne, kurai ir brīvība pieredzēt pašam savas jūtas bez bailēm (Rogers, 1961).

Saskaņā ar K.Rodžersa atziņām īsta pieredzes pārstrukturēšana risinās kā pozitīvas izmaiņas indivīdā, viņam kļūstot brīvākam, pieņemot sevi un citus kā vērtību, atvērtākam jaunām idejām. Docētājs palīdz studentam pārvarēt atsvešinātību no savas iepriekš gūtās pieredzes un kļūst jūtīgākam pret savām vajadzībām, ja viņš ir gatavs:

- nekritiski pieņemt jebkuru sava studenta rīcību;
- respektēt individuāli izteiktu studentu ar saviem uzskatiem un vērtībām;
- empātiski izprast studenta izteikumus, ieklausīties, uz klausīt (Rogers, 1961).

Docētāja kā darbības rosinātāja galvenā atbildība ir sekmēt uzticības, autentiskuma, integritātes un savstarpējas cieņas pilnu vidi un visu procesa dalībnieku iecietību (Fenwick, 2003). Šādu attiecību strukturēšana palīdz docētājam ievērot studenta vajadzības, individuālās, sociālās un kulturālās atšķirības, studentam kļūstot patstāvīgākam, atvērtākam, tolerantākam.

Tādējādi studentu, topošo skolotāju, radošuma sekmējoša un radošas pašpieredzes bagātināšana refleksija ir gan jūtīga, nekritiska un personiska, gan daudzslāņaina un kritiska, kā rezultātā students konstruē sistēmu, pievienojot savā radošajā pieredzē no jauna pārdzīvoto, izzināto, attīstīto, saskatot iespēju individuāli radošai pašrealizācijai daudzveidīgā dzīves darbībā.

Pedagoģiskajai darbībai vizuālās mākslas studijās ir sociāli vai individuāli nozīmīgs *objektīvs* rezultāts – izstrādājums, mākslinieciski radošs produkts, problēmas risinājums vai atklājums – un *subjektīvs* rezultāts – bagātinājusies studenta radošā pieredze (zināšanas, prasmes un attieksmes), pozitīvas radošuma izmaiņas studenta personībā. Radošuma attīstību kā subjektīvu procesa rezultātu novērtēt var tikai pats students individuāli un personiski. Savas mācīšanās un līdz ar to personības izmaiņu izvērtēšana notiek *refleksijā par refleksiju*, kas ir augstākais refleksijas līmenis (Schön, 1987). Galvenie vērtēšanas kritēriji nav ne izcilība, ne pieļautās kļūdas un nepilnības, bet gan personības pārveide, studenta izaugsme (Koķe, 2003), promocijas pētījumā tas būtu pozitīvas radošuma izmaiņas studenta personībā. Par daļēji notikušu radošuma attīstības procesu liecinās noteikta emocionāla pārdzīvojuma raksturojums, personiskās nozīmības izvērtējums, atšķirīgu skata punktu apzināšanās. Optimāls pedagoģiskās darbības rezultāts būs studenta atziņa, par kādas radošas personības raksturojošas īpašības attīstību, un no šīs atziņas pastiprinājusies interese un vēlme turpmākai mākslinieciski radošai darbībai.

Līdz ar to, apkopojot promocijas darbā veiktās zinātniskās literatūras analīzes secinājumus, pedagoģiskās sadarbības procesuālais modelis ir izveidots atbilstoši studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai. Modeļa subjektīvais komponents ir saistīts ar studentu radošuma attīstības posmiem, bet objektīvais – ar radošuma sekmējošu studiju saturu un pedagoģisko darbību, atgriezenisko saikni. Modelī saskaņoti pedagoģiskās darbības subjektīvie un objektīvie mērķi, to īstenošana un rezultāti.

Uz personības darbības pieejas pamata un darbības teoriju bāzes (Выготский, 1991; Ļeontjevs, 1975; Špona, Čehlova, 2004) izveidotā pedagoģiskās sadarbības vizuālās mākslas apguvei studijās modeļa (skat. 2.1.2.3. attēlu) idejas pamatā ir mācīšanās kā darbība, kura jēga ir pilnveidot pašu darītāju – organizētā studiju procesā uz vajadzību, iekšēji uzturētu motīvu vai arī ārēju stimulu pamata bagātināt pieredzi (Žogla, 2001). Modeļa subjektīvais komponents ir saistīts ar studentu radošuma attīstības posmiem, bet objektīvais – ar radošuma sekmējošu studiju saturu un pedagoģisko darbību, atgriezenisko saikni. Balstoties uz šo teorētisko modeli, kurā atklāta objektīvo un subjektīvo komponentu mījsakarība, var aprakstīt docētāja un studenta sadarbības organizēšanas principus, vizuālās mākslas apguvei studentu radošuma veicināšanai mērķtiecīgi organizētā vizuālās mākslas studiju procesā skolotāju profesionālajā izglītībā augstskolā.

Docētāja un studentu sadarbība vizuālās mākslas studijās

Vizuālās mākslas apguves studijās organizēšanas posmi	Vizuālās mākslas apguves studijās efektivitātes rādītājs	Sadarbība pedagoģiskajā darbībā	
		Docētāja darbība	Studentu darbība
Psiholoģiskā sagatavošanās.	Emocionāla atbrīvotība, atvērtība jaunai pieredzei, interese par gaidāmo darbību, vajadzība sasniegt mērķi.	Atraisīt un attīstīt emocijas, izskaidrot uzdevumu, izvirzīt darbības kritērijus.	Gaidāmās mākslinieciski radošās darbības pozitīvs pārdzīvojums, pašpieņemšana, subjektīva mērķa izvirzīšana.
Praktiskā sagatavošanās.	Iepriekš gūtā pieredze, stereotipu priekšstatu maiņa.	Piedāvāt studenta izvēlei darbības objektīvos komponentus – temats, saturs, radošais process, vizuālie un tehniskie līdzekļi, mākslas jēgas. Atbalsts jaunas radošās pieredzes bagātināšanā.	Plānošanas prasmju apguve, pieredzes analīze, māksliniecisko un tehnisko līdzekļu izvēle.
Sadarbības realizācija.	Vizuālās mākslas apguve holistiskā mākslinieciski radošā darbībā.	Personīgais paraugs, radoša pieeja situācijai, stimulu izmantošana, pedagoģiskā vadība. Radoša dialoga vadīšana.	Studenta pašizpaušme. Iepazīt sevi, izteikt savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumu, atklāt individuālās spējas, intereses, vajadzības, vērtības. Bagātināt

			individuāli radošo pieredzi, veicināt radošuma izmaiņas studenta personībā - mērķtiecība, paštēls, brīvība, elastība.
Refleksija un rezultāti.	Pašpieņemšana, radošā potenciāla apzināšanās, turpmākās mākslinieciskās darbības motivācija.	Individuālas un dialogiskas refleksijas organizācija.	Radoša procesa un tā praktiska rezultāta- mākslinieciski radoša darba izvērtēšana, pašnovērtēšana.

Pedagoģiskās metodes vizuālās mākslas studijās ir docētāja un studentu sadarbības veidi, kuru laikā atbilstoši pedagoģiskā procesa gaitai (mērķi-līdzekļi- rezultāts) tiek veidotas pašregulācijas attieksmes. Katrā no četriem sadarbības posmiem – psiholoģiskā un praktiskā gatavība, darbības realizācija, refleksija un rezultātu izvērtēšana (process/māksliniecisks rezultāts) – tiek izmantotas specifiskas pedagoģiskās metodes.

Psiholoģiskās sagatavošanas posms ir process, kurā pedagogs izvirza darbības uzdevumu un sekmē katra studenta subjektīvā rīcības mērķa izvirzīšanu un vajadzības veidošanos to sasniegt. Šajā posmā izmanto prognozēšanas un orientācijas metodes, lai sekmētu emociju atraisīšanos. Emocionāla atbrīvotība rosina studentu atvērtību jaunai pieredzei, rada interesi par gaidāmo darbību, un viņiem rodas vajadzība sasniegt mērķi.

Praktiskajā sagatavošanas un darbības realizācijas posmos izmanto koordinācijas un stimulēšanas metodes. Koordinācijas metodes funkcija ir darbības līdzekļu izvēle, sagatavošana un realizācija. Stimulēšanas metodes (savstarpēja palīdzība, iepriekš gūtās pieredzes apmaiņa, uzslava) palīdz nostiprināt objektīvo apstākļu un subjektīvo faktoru vienību darbības procesā, pilnveido personības pārdzīvojumu un gribu. Savas radošās spējas studenti attīsta patstāvīgā, personīgi nozīmīgā darbībā uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību. Rezultātā studenti, apgūstot jaunas zināšanas un prasmes, veidojot attieksmes pret sevi un pasauli, veicina savu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību.

Darbības *rezultātu* rezumēšanas metodi pielieto mākslinieciski radošās darbības produkta izvērtēšanā, radoša procesa, personiski nozīmīgas izvēles un estētiskā pārdzīvojuma darbības novērtēšanā, pašnovērtēšanā. Novērtēšanas paņēmieni ir pašvērtējums, citu un pedagoga vērtējums, kas sekmē studentu pašpieņemšanu, individuāli radošā potenciāla apzināšanos, motivē turpmākai vizuālās mākslas apguvei studijās.

Apkopojot studentu radošuma veicināšanas psiholoģiskos un pedagoģiskos aspektus, kā arī vizuālās mākslas studijās iespējamo studentu radošuma veicināšanu, veidojas precizēts pedagoģiskās darbības cikla modelis.

Secinājumi

1. Radošuma veicinošās vizuālās mākslas studijās docētājs ierosina studentam personīgi nozīmīgu darbību, kurā viņš iesaistās kā pilnvērtīgs darbības subjekts ar savu individualitāti un gribu, pieņem autonomus lēmumus, izdara būtiskas izvēles.
2. Docētāja iespēja veicināt studenta radošumu, sekmējot studentu esošās pieredzes un radošās darbības refleksiju, kas rada apstākļus jaunas radošās pieredzes gūšanai: individuālas pieredzes – darbības un savu emocionālo reakciju jūtīga uztvere un verbāls apraksts. Pārrunas ar studiju biedriem un docētāju par individuālās refleksijas rezultātiem paplašina studenta pieredzes subjektīvās jēgas vērtēšanas kontekstu.
3. Līdz ar to promocijas pētījumā ir svarīgi izzināt studentu, topošo skolotāju, iespējas vizuālās mākslas studijās, mākslinieciski radošo darbību izjust kā personīgi nozīmīgu darbību, atraisot emocionālo pārdzīvojumu, uz mērķtiecīgas uztveres pamata apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veikt mākslinieciski radošo darbību, attīstīt radošumu.

2.2. Personības darbības pieeja vizuālās mākslas apguvei studijās

Lai īstenotu pedagoģisko darbību vizuālās mākslas apguvei studijās, atbilstoši promocijas darbā izvirzītajai hipotēzei, kas veicinātu studentu radošumu, nodrošinot vizuālās mākslas apguvi studentiem kā personīgi nozīmīgu darbību, atraisot emocionālo pārdzīvojumu un uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veikt mākslinieciski radošo darbību, iepriekš (2.1.1.nodaļa) tika aprakstītas dažādas teorētiskās koncepcijas un pieejas mākslas pedagoģijā. Saistībā ar konstruktīvisma pieejas svarīgākām atziņām par studiju procesu, to

mērķtiecīgu organizēšanu, uzsverot, ka mācīšanās ir aktīva subjekta radoša, personīgi nozīmīga darbība. Pamatojoties uz secinājumiem un aplūkojot mākslas pedagoģijas dažādo pieeju pedagoģiskos rezultātus, studentu radošuma veicinošai pedagoģiskai darbībai vizuālās mākslas studijās augstskolā skolotāju profesionālajā izglītībā atbilstoša ir brīvās izpausmes pieejas, mākslas terapijas un radošo spēju attīstošo vingrinājumu teorētiskā bāze mākslinieciski radošas darbības rosināšanai. Mērķtiecīgi modelēta didaktiskā situācija atrisina vizuālās mākslas studiju procesa pretrunu starp studenta sasniegto radošuma attīstību kā iespēju no vienas puses, un studiju procesā sasniedzamo – no otras.

Humānpedagoģijai (A.Леонтьев, 1975; Выготский, 1991; Špona, 2001), līdzīgi humānistiskās psiholoģijas koncepcijai, centrālā ideja ir uzskats par indivīdu, kurš ir spējīgs pašaktualizēties, dzīves galvenā jēga un mērķis ir pašīstenošanās, kur darbību motivē hierarhiski grupētās vajadzības un no dabas dotās vēlmes pašrealizēties (Maslow, 1954, 1982). Atbilstoši šai nostādnei atklājas pedagoģiska prasība organizēt pedagoģisko procesu vizuālās mākslas studijās tā, lai tiktu radīti pašrealizācijai labvēlīgi, radoši pedagoģiskās vides apstākļi un tiktu atbalstīta studenta vēlme paust sevi mākslinieciski radošajā darbībā.

Šādām prasībām atbilst personības darbības pieeja, kas ir orientēta uz mācīšanos un mijdarbību (A.Леонтьев, 1975; Выготский, 1991; Д.Леонтьев, 1998; Битинас, 1984; Špona, 2001; Хекхаузен, 2003). Minētajā didaktiskajā pieejā paredzētā mācīšanās personīgā nozīmība un autentiskums ir viens no kreativitātes attīstības psiholoģiskajiem priekšnoteikumiem; aktīva indivīda paša darbība – personiskai apkārtējās pasaules uztverei un interpretācijai un jaunu zināšanu un nozīmju konstruēšanai, izmantojot dažādus refleksijas veidus. Šāda pieeja paredz arī īpašu pedagoga lomu (Fenwick, 2003; Koķe, 2000), kas īstenojama vizuālās mākslas studijās:

- darbības veicinātājs, kurš ierosina studentus personīgi nozīmīgai darbībai;
- darbības koordinators, padomdevējs, palīgs, kurš sekmē studentam apgūt vizuālo mākslu holistiskā mākslinieciski radošā darbībā;
- vadītājs, kurš virza studenta refleksiju, lai analizētu mākslinieciski radošo procesu un tās rezultātu materiālā;
- vērtētājs, kurš palīdz formulēt studentu radošo izaugsmi (skat. 2.2.1.tabulu).

Lai studiju process kļūtu kompleksāks, daudzveidīgāks, docētājs respektē dažādos studentu mācīšanās stilus, kā arī sociālās un kulturālas atšķirības, rūpējoties par to, lai visi studenti tiktu iesaistīti mākslinieciski radošā darbībā, lai tā kļūtu studentiem nozīmīga,

atklājot un maksimāli attīstot savu radošumu. Līdz ar to pedagogam nepieciešamas mākslinieciskās, analītiskās, konceptuālās, saskarsmes un vadīšanas prasmes.

2.2.1.tabula

Docētāja funkcijas vizuālās mākslas apgūvē studijās

Funkcija	Darbība
darbības veicinātājs, organizētājs	<ul style="list-style-type: none"> • ierosina studentus personīgi nozīmīgai darbībai plāno radošu sadarbību • organizē mākslinieciski radošo darbību
koordinators, atbalstītājs	<ul style="list-style-type: none"> • sekmē studentam apgūt vizuālo mākslu holistiskā mākslinieciski radošā darbībā veicina studentu mākslinieciski radošo darbību • saskaņo un nodrošina radošu dialogu vertikālā un horizontālā sadarbībā: students-students; students-docētājs
vadītājs, motivētājs	<ul style="list-style-type: none"> • virza studenta refleksiju, lai analizētu mākslinieciski radošo procesu un tās rezultātu materiālā veicina studentu mākslinieciski radošo darbību
vērtētājs	<ul style="list-style-type: none"> • palīdz formulēt studentu radošo izaugsmi organizē studentu refleksiju • novērtē paveikto, iekļaujot pašvērtējumu

Darbības teorijas un cilvēka attīstības teorijas darbībā (Леонтев, 1975; Выготский, 1991; Špona, 2001) teorētiskās atziņas veido vienotu skatījumu ar humānpedagoģijas uzskatu par individuālo pašrealizāciju, nosakot mācīšanos kā mērķtiecīgu, motivētu darbību, kuras produktivitāti nosaka paša studenta īpašības un kurā docētājs palīdz studentam darboties, lai mācīšanās pārietu iekšēji psihiskā darbībā. Uz darbību orientētā vizuālās mākslas studiju procesā mācīšanās ir studenta aktivitātē pamatots process kurā, rezultāta sasniegšanas vadība notiek sadarbībā starp docētāju un studentiem. Mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apgūvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksmes, bagātinās individuālā pieredze; tās komponentes ir emocijas, motīvi, interese, vajadzības. Tas nosaka pedagoģiskās darbības mērķi: organizēt pedagoģisko vidi, kurā docētājs veicina studenta pārdzīvojumu un motivāciju, balstītu uz aktuālām viņa vajadzībām.

Ja mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apgūvei, tad promocijas darbā pēc A.Šponas (Špona, 2001) radošā pieredze ir vizuālās mākslas studijās iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas studentam par

personīgi nozīmīgām vērtībām un lietojamas daudzveidīgās dzīves situācijās radoši pašrealizējoties.

Ja akcentē mācīšanās sociālo aspektu, tad mācīšanos var definēt kā pieredzes savstarpēju bagātināšanos vizuālās mākslas studijās. Promocijas darba ietvaros individuālās pieredzes veidošanās vizuālās mākslas studijās (zināšanas, prasmes, emocionālā pieredze, vērtības) ir apguve, kas notiek vairākās cilvēka aktivitātes/darbības/ sadarbības formās: tiešās priekšmetiskās manipulācijas, saskarsme, rotaļa, darbs, mācības (Давыдов, Маркова, 1981). Mācīšanās (Brown, 1990) ir pieredzi pārveidojošs, nozīmi, izpratni un jēgu veidojošs attīstības process, un mērķtiecīgi organizētā vizuālās mākslas studiju procesā ir svarīgi, kā mācīšanās vienā pakāpē vai kontekstā sagatavo mācīšanos jaunā pakāpē vai kontekstā. Šeit iezīmējas vizuālās mākslas apguves cikliskums pozīcijā no vienkāršā uz sarežģīto, jaunu pieredzi students strukturē, apzinoties un izvērtējot iepriekšējo, kas kā teorētisks koncepts tika iestrādāts, konstruējot *Vizuālās mākslas apguves modeli studentu radošuma veicināšanas ciklā* (skat. 2.2.1.attēlu).

Darbību rosinošas mācību metodes un paša studenta pašizpaušme mākslinieciski radošā darbībā, uzskatāms par noturīgu interešu avotu visā vizuālās mākslas studiju procesā. Interese ir personības pamatīpašība, kas nosaka individuāli nozīmīgu pārdzīvojumu (Щукина, 1971; 1985), tā ierosmes avots var būt iespēja aktīvi darboties un būt atzītam. Atbilstoši promocijas pētījuma problēmai var konstatēt atbilstību atziņai par vizuālās mākslas apguvi personīgi nozīmīgā darbībā, kas atraisa emocionālo pārdzīvojumu un sekmē studentu atvērtību jaunai pieredzei.

Darbības nozīmīgākie līdzekļi ir cilvēku mijdarbība, cilvēka personīgi nozīmīga un daudzveidīga darbība. To ietekmes mērķtiecība nosaka darbības organizētības pakāpi. Pamatojoties uz humānpedagoģijas un humānās psiholoģijas teorētiskām atziņām, nosaka docētāja pedagoģiskās darbības principus, akcentējot nepieciešamību studentiem radīt iespēju:

- pārdzīvot mācīšanās/studiju procesu - vizuālās mākslas apguvi kā sev nozīmīgu;
- apgūt vizuālās mākslas studiju saturu mākslinieciski radošā darbībā, kas studentam ir nozīmīgs;
- iekļauties mijattiecībās ar docētāju, nezaudējot savu autonomiju.

Minētie pedagoģiskās darbības principi izvirza docētājam profesionālās prasības: darbības organizēšanai vizuālās mākslas studijās nepieciešams profesionāli sagatavots, kompetents speciālists, kurš veido radošu, pozitīvu, lietīšķu saskarsmi ar studentiem;

kuram piemīt profesionālā pārlicība, attieksme pret studentu, sevi, savu darbu; nosaka mijdarbības raksturu ar studentu, mērķtiecīgi veidojot studenta radošuma veicinošu pedagoģisko situāciju. Minētās profesionalitātes kompetences atbilstoši promocijas darba problemātikai konkretizē docētāja kā studiju procesa subjekta būtību: personības īpašības kā uzņēmība, atbildība, empātijas spējas, prasīgums, tolerance, profesionālā brīvība, drosmē riskēt u.c.. Docētāja profesionalitātes kritērijs ir saskarsme, tās raksturs kā mērķtiecīga pedagoģiskā procesa nosacījums, kas vienotībā ar izziņas darbību aplūkojama kā līdzeklis pedagoģisko mērķu sasniegšanai vizuālās mākslas studiju procesā. Personības darbības pieejā stratēģiskā darbība studiju procesā iegūst kvalitāti un formas, kas pauž respektu pret studenta un docētāja individualitāti, izmainot arī pedagoģiskās saskarsmes raksturu (Žogla, 2001). Pamatojoties uz I.Žoglas (Žogla, 2001) izvirzītajām saskarsmes funkcijām, var izvirzīt pedagoģiskās vertikālās sadarbības raksturu vizuālās mākslas studijās:

- situācijas novērtēšana un koordinēšana, kas pamatojas individuālajās interesēs un vajadzībās;
- attieksmes izpausme, pārdzīvojuma izpausme un jauna pieredze, kas procesu padara personiski nozīmīgu;
- radošas darbības, radošas domāšanas rosināšana;
- relaksējoša darbība/sadarbība.

Saskaņā ar personības darbības pieeju, arī radošuma veicināšanas kontekstā tiek akcentēta procesa pieeja (Runco, 2009; Csikszentmihalyi, 2002; Дружинин, 2007; Никифоров, 1990; Карпова, 1994; Brunner, 1996), kurā noskaidroti tās ietekmējošie faktori – rosinošie un kavējošie - un teorētiskās pieejas *personības motivācijas* kontekstā akcentē kreativitātes veicināšanas iespējas: gūt prieku no procesa, nevis tikai no sasniegumiem (Landau, 2007; Zimmerman, 2010; Sternberg, 2010; Norris, 2011); atklāt ar interesi, spēlēties, rosināt saistošus jautājumus, radīt oriģinālas idejas (Starko, 2010).

Minētās radošuma veicināšanas iespējas un līdztiesīga sadarbība vērojama visos darbības organizēšanas posmos, bet praksē visvairāk vērojama *darbības realizācijas posmā*, t.i., daudzveidīgās kolektīvās darbības formās, kurās docētājs ar savu radošo pieredzi kopējā darbā veicina studentu radošumu.

Pamatojoties uz dažādām koncepcijām mākslas pedagoģijā, *personības darbības* pieejas vizuālās mākslas studijās pedagoģiskie uzstādījumi ir līdzīgi *mākslas terapijas, brīvās izpausmes un radošuma vingrinājumu* pieejai mākslinieciskajā izglītībā. Minētās

pieejas akcentē personības darbības nozīmi mākslinieciski radošajā darbībā, kurā nozīmīga ir studentu individuālā izaugsme un ieguldījums procesā. *Brīvās izteiksmes* pieeja mākslinieciski radošajā darbībā sekmē personības *pašizpaušmi* kā iespēju radīt jaunus mērķus, jaunus līdzekļus, nebijušus noteikumus vai jaunas iespējas, atkarībā no individuālajām spējām, vēlmēm un uzskatiem (Никифоров, 1990; Viadel, 2003; Anspaks, 2006; Zimmerman, 2010). Organizētā pašizpaušmes procesā vizuālās mākslas studijās students pauž savas jūtas un emocijas, apzinās sevi un apkārtējo pasauli, attīsta individualitāti un brīvības izjūtu. Jaunrade brīvās izteiksmes pieejā (pašizpaušmes procesā) atbilst A.Maslova definētajai *primārajai kreativitātei*, kas ir spontāna, rotaļīga, aizrautīga un nekritiska (Маслоу, 2003). Pedagoģa uzdevums šajā pieejā saistās ar studentu darbības rosināšanu un brīvības (nepiespiestības) atmosfēras radīšanu (Viadel, 2003). Brīvās izteiksmes pieeja sniedz pašizpaušmes procesa pedagoģiskos rezultātus, kuri atbilst studentu radošuma mērīšanas kritērijiem (skat. 2.2.2. tabulu):

2.2.2.tabula

**Pašizpaušmes procesa
pedagoģisko rezultātu atbilstība studentu radošuma kritērijiem**

Pašizpaušme	Kritēriji /Rādītāji
Izteiksmība atbilstoša katra indivīda personības līmenim.	Interese par jaunu pieredzi; pašvērtējums; sevis pieņemšana kā vērtība.
Neatkarīga domāšana.	Patstāvība; oriģinalitāte domāšanā un rīcībā; ideju novitāte.
Emocionāla atbrīvošanās.	Atvērtība jaunai pieredzei.
Brīvība un plastiskums.	Domu un ideju elastība; patstāvība; atbildība par ideju realizācijas sekām; izvēle par darba procesu un līdzekļiem.
Viegla piemērošanās jaunai situācijai.	Sevis pieņemšana kā vērtība; pašvērtējums; pašaktualizācija.
Progress un panākumi.	Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu.

No studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanas viedokļa *brīvās izteiksmes* pieeja ir nozīmīga ar to, ka tā piedāvā studentam spontanitātes un neatkarības pieredzi, savukārt, mākslas terapijas paņēmieni palīdz jūtīgi uztvert un pieņemt savus subjektīvos pārdzīvojumus, jo uzsver indivīda komunikācijas pieredzi pašam ar sevi caur mākslu, lai mainītu skatījumu uz savu dzīves pieredzi (Ozoliņa-Nucho, Vidnere, 1999; Копытин, 2001; Zimmerman, 2010; Sternberg, 2010). Abas šīs pieejas ir orientētas uz procesu un tā kvalitāti. No studentu, topošo skolotāju radošuma veicinoša vizuālās mākslas studiju procesa viedokļa atbilstoši ir arī *Radošo spēju attīstības vingrinājumi*, kuri paredz, ka

mākslinieciska darbība mērķtiecīgi sekmē radošās domāšanas attīstību – tiešā uztvere, metaforiskā un analogā domāšana, intuitīvi asociatīvā, ekspresīvā domāšana u.c. (Eisner, 1985; Де Бонно, 1997; Эдвардс, 2000; Kagaine, 2002). Arī šie minētie vingrinājumi ir orientēti uz procesu, radošā procesa pieredzi – iekļaušanās *plūsmā* un radoši atklājumi, brīvība, ko nodrošina mērķtiecīgi izstrādāti noteikumi. Studentu radošuma veicinošā vizuālās mākslas studiju procesā izmantojama šajos vingrinājumos piedāvāto uzdevumu komplicētības amplitūda: no vienkāršā uz sarežģīto, respektējot katra studenta individuālās spējas, iepriekšējo pieredzi. No pētījuma problēmas viedokļa būtiska ir atziņa: ja studenti ir iesaistījušies procesā atbilstoši šiem noteikumiem, idejas rodas viegli un nepiespiesti, radošie darbi izdodas izteiksmīgi un oriģināli. Šis apstāklis apstiprina promocijas darbā izvirzīto domu par mērķtiecīgi organizētu pedagoģisko procesu un pedagoģiskās darbības realizācijas posma nozīmību studentu radošuma veicināšanai, veidojot pedagoģisku sakarību: iesaistīšanās mākslinieciski radošajā procesā apgūstot vizuālo mākslu studijās pēc mērķtiecīgi izstrādātiem *spēles* noteikumiem, rosina studentu mākslinieciski radošai darbībai, kur idejas rodas viegli un darbs top izteiksmīgs un oriģināls. Ja studentu mākslinieciskā darbība notiek viegli, bez apzinātas piepūles, ja oriģinālu ideju radīšana notiek nepiespiesti kā spēlējoties, tad tāds vizuālās mākslas apguves process studijās sekmē studenta pašapziņu, pārliecību par savām spējām, uzdrīkstēšanos, tādējādi attīstot radošai personībai piemītošas īpašības. Atsakoties no apzinātas prāta kontroles, pilnībā izpaužas studenta iepriekš neapjaustās individuālās spējas. No pētījuma problēmas viedokļa šī pieeja ir vērtīga, jo šāda procesa rezultātā students apzinās sevi kā vērtību, rodas interese jaunai radošai pieredzei, motivē radošai pašizpaušmei, kā rezultātā var uzskatīt, ka attīstās studentu radošums, kura attīstības tendenci var izmērīt ar promocijas darbā izvirzītajiem studentu radošuma kritērijiem.

Promocijas darbā vizuālās mākslas apguve studijās tiek piedāvāta kā mērķtiecīgs, personiski nozīmīgs mācīšanās process un atbilstoši personības darbības pieejai pedagoģisko procesu vizuālās mākslas studijās organizēt atbilstoši studenta pašattīstībai vienībā ar brīvu, radošu, mērķtiecīgi organizētu sadarbību, kuras pamatā ir mērķtiecīga studenta darbība sevis pašattīstībai, sava pašvērtējuma, pašregulācijas veidošanai. Pedagoģiskās darbības subjektīvais komponents promocijas pētījumā ir saistīts ar studenta, topošā skolotāja, radošuma veicināšanas procesu, kura priekšnoteikums ir jaunas zināšanas, prasmes, attieksmes, refleksijā gūta jauna vajadzība radošai pašizpaušmei.

Pamatojoties uz iepriekš veikto teorētisko pētījumu, var definēt studentu radošuma veicinošu vizuālās mākslas studiju procesu augstskolā – mērķtiecīgi organizēta personībai

nozīmīga, attīstībā esoša docētāja-studenta mijdarbība, kuras gaitā tiek īstenota studenta radošā pašizpaušme, kas virzīta uz studentu radošuma veicināšanu.

Vizuālās mākslas studijās apgūstot vizuālās mākslas saturu mākslinieciski radošā darbībā, akcentējot studentu pašizpaušmi, studentiem ir iespēja: 1) apgūt/mācīties personībai nozīmīgus individuālos komponentus: iepazīt sevi, atklāt savas spējas, intereses, vajadzības un vērtības; 2) apgūstot vizuālās mākslas valodu, materiālus un tehnikas, students rada sev nozīmīgu mākslinieciski radošo darbu, iepazīst un novērtē idejas radīšanas/attīstības/īstenošanas procesu. Pašizpaušmes procesa rosinātāji ir emocionālais impulss, māksliniecisko līdzekļu izvēle un to kombinācijas, kas nosaka pedagoģiskās darbības principus.

Lai noskaidrotu, kā vizuālās mākslas apguve studijās veicina studentu, topošo skolotāju, radošumu, tika konstruēts radošuma veicinošs *Vizuālās mākslas apguves modelis studentu radošuma veicināšanas ciklā* (2.2.1.attēls), pamatojoties uz *Pedagoģiskās sadarbības struktūru vizuālās mākslas studijās* (2.1.2.4. attēls; 2.1.2. nod.), tās darbības realizācijas posmu, kurā vizuālās mākslas studiju saturu studenti apgūst mākslinieciski radošā darbībā. Atbilstoši personības darbības pieejas koncepcijai personībai nozīmīga darbība, pamatojoties uz kreativitātes pētījumiem, sekmējama kā radoša pašizpaušme.

Saistot vizuālās mākslas apguvi studijās ar mākslinieciski radošo procesu, tad var saskatīt mijsakarības – vizuālās mākslas apguve kā radošs process. Piedāvājot vizuālās mākslas apguvi studijās kā studentu radošo procesu (pašizpaušmi), tad atbilstoša ir atziņa par radošumu kā *procesu attīstībā, kurā labākā sagatavošanās ir pati radošā darbība* (Lowenfeld, Lambert, 1975). Pamatojoties uz šo sakarību, modelī vizuālās mākslas apguves komponenti sakārtoti, balstoties uz jaunrades psiholoģiju – radošā procesa komponentiem *sagatavošanās (ieceres rašanās informācijas vākšana), inkubācija (ieceres nobriešana), atklāsme (ieceres realizēšana) un apstiprinājums (ieceres pārbaude)* (Birkerts, 1922; Выготский, 1960, 1998; Guilford, 1950; Bebre, 1997; Дружинин, 2007). Līdz ar to vizuālās mākslas apguvi studijās var piedāvāt kā radošu pašizpaušmes procesu, kuru raksturo radoša intuīcija, bagāta fantāzija, diverģentā domāšana, iedvesma, psiheplastiskums, zemapziņas un virsapziņas darbība. Pašizpaušmes procesā top personībai nozīmīgs produkts, mākslinieciski radošs darbs; radošā pašizpaušmes procesā, radot mākslinieciski radošo darbu, vienlaikus apgūstot vizuālo mākslu, sekmējas personības īpašību attīstība: atbilstoši humānistiskās psiholoģijas teorijas viedoklim, studenta radošās spējas, kuras var izpausties domāšanā un jūtās (Roger, 1998; Zimmerman, 2010), sekmējas originalitāte domāšanā un rīcībā, novatorisms, drosme un uzdrīkstēšanās spēja, u.c..

Teorētiski (1.3. nod.) analizējot radošumu mākslā, tika aprakstīti radošā procesa posmi *ieceres rašanās, nobriešana, realizēšana un pārbaude* (Birkerts, 1922; Bebre, 1997) un radošumu kā procesu attīstībā (Lowenfeld, Lambert, 1975; Zimmerman, 2010). 2.2.3. tabulā redzama sakarība starp minētajiem posmiem un vizuālās mākslas studiju procesa realizācijas posma subjektīvajiem komponentiem, kas teorētiski apstiprina pedagoģiskās darbības vizuālās mākslas apguvei studijās psiholoģisko pamatu.

2.2.3.tabula

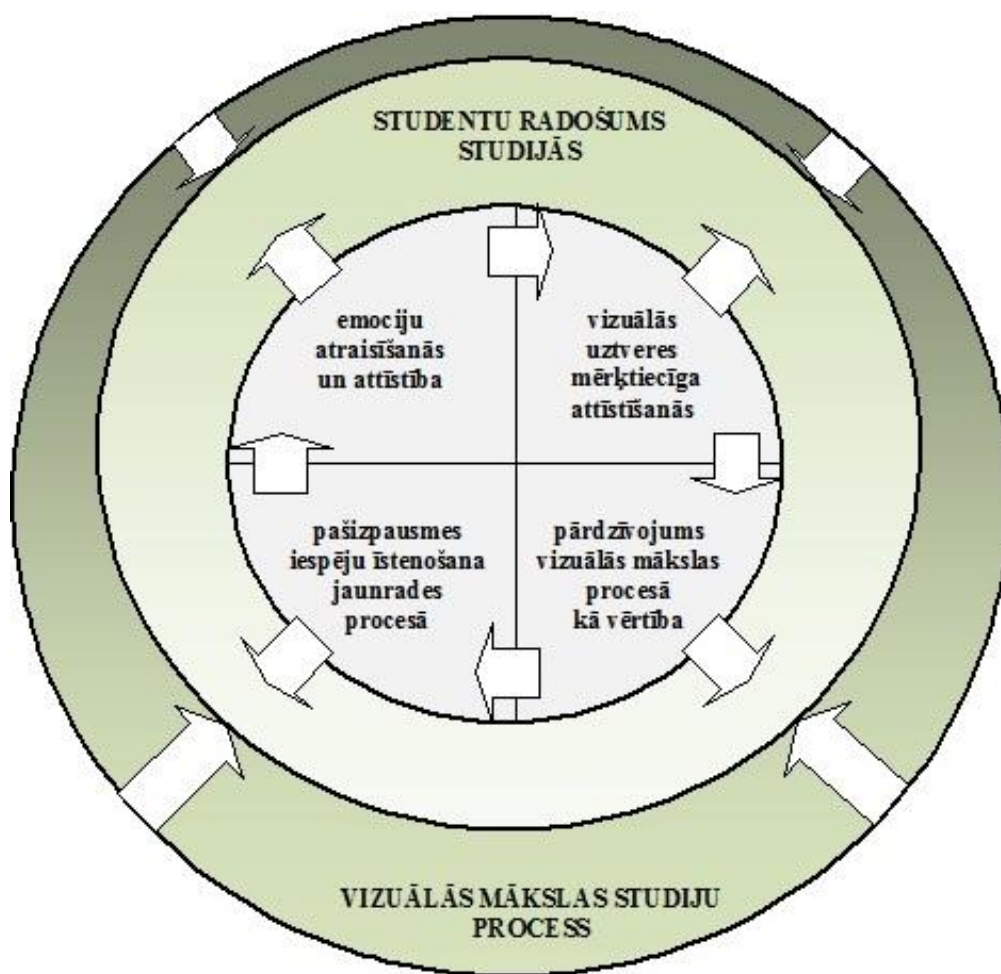
Vizuālās mākslas apguves un radošā procesa posmu sakarības

Radošā procesa posmi (P.Birkerts, R.Bebre)	Vizuālās mākslas apguves posmi
<i>Ieceres rašanās</i> notiek uz plaša motivāciju fona, kad rodas impulss radošai aktivitātei.	Emociju atraisīšanās un attīstība – metodiskā pieeja, impulsa rašanās, mērķievirzes, mērķtiecīgi darbības kritēriji, informācijas vākšana, idejas radīšana (iedvesmas avoti).
<i>Ieceres nobriešana</i> (iznēsāšana, inkubācija). Posms var būt dažāds pēc ilguma un psiholoģiskās norises. Tas saistīts ar intensīvu apziņas darbību.	Vizuālās uztveres mērķtiecīga attīstīšanās – idejas attīstīšana un īstenošana (māksliniecisko līdzekļu izvēle). Procesi – tiešās uztveres vingrinājumi, ekspresīvās tehnikas, analogās un intuitīvās tehnikas, metamorfozes tehnikas (izmainīšana, pārveidošana, jauns pielietojums), iejušanās (mākslinieciskās spējas un prasmes).
<i>Ieceres realizēšana</i> ir atbildīgs posms, kas parāda, kā cilvēka domas un vērojumi no subjektīvām parādībām pārvēršas par objektīvi uztveramām. Nav izslēgta iespēja, ka darba gaitā iecere var mainīties. Ieceri realizējot, aktivizējas apziņa, aktualizējas zemapziņa, ieslēdzas virsapziņa, precīzi darbojas domāšana un iztēle, rodas iecerei visatbilstošākā realizācija. Šajā posmā nepieciešams regulārs darbs, neatlaidība un gribas piepūle.	Pārdzīvojums vizuālās mākslas procesā kā vērtība – noturīga motivācija idejas īstenošanai, neatlaidības un gribas piepūle. Īstenojas indivīda subjektīvo parādību (domas, ideju pieteikumi un vērojumi) pārvērtības par citiem objektīvi uztveramiem tēliem. Parādās attieksme pret vizuālās mākslas apguvi studijās. Individualitātes pašizziņa un attīstība. Radošā procesa un mākslas pieredze (darbības prieks, apzinātā un neapzinātā mijdarbība). Radošo spēju attīstība.

<p><i>Ieceres pārbaude</i> – pabeigtā darba pilnveidošana, labošana, rezultāta salīdzināšana ar sākumā izvirzīto mērķi.</p>	<p><i>Pašrealizācijas iespēju īstenošana jaunrades procesā</i>– personiskā ieguldījuma (personība) un ieguvuma (produkts) izvērtēšana, radošās darbības (process) kvalitāte. Motivācija jaunradei, jauniem izaicinājumiem, personīgā jēga vizuālās mākslas apguvei. Brīvas, personīgi nozīmīgas darbības pieredze. Radošā pieredze.</p>
---	--

Pamatojoties uz minētajām sakarībām, lai parādītu, kā īstenojama vizuālās mākslas studiju apguve personīgi nozīmīgā darbībā – pašizpaušmē, tika konstruēts vizuālās mākslas apguves modelis. Konstruētajā vizuālās mākslas apguves modelī ir trīs dimensijas, kur ārējā dimensija ietver pedagoģisko procesu vizuālās mākslas studijās – objektīvo pedagoģisko komponentu kopums (holistisks vizuālās mākslas studiju saturs un radošuma veicinoša pedagoģiskā darbība); vidējā dimensija – studenta radošums kā studenta subjektīvais rezultāts. Iekšējā dimensija – pedagoģiskās sadarbības realizācijas posms – vizuālās mākslas apguve kā personīgi nozīmīga darbība studijās:

- emociju atraisīšanās un attīstība;
- vizuālās uztveres mērķtiecīga attīstīšanās;
- pārdzīvojums vizuālās mākslas procesā kā vērtība;
- pašizpaušmes iespēju īstenošana jaunrades procesā.



2.2.1.att. Vizuālās mākslas apguves modelis studentu radošuma veicināšanas ciklā

Modeļa iekšējā dimensijā minētie vizuālās mākslas apguves komponenti studentu radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studiju pedagoģiskajā procesā veido sakarību radošā procesa posmiem atbilstoši radošuma kritērijiem:

- emociju atraisīšanās un attīstība, ko var radīt pedagoģiskā situācija, kad studentam ir brīva izvēle un viņš jūtas pietiekami kompetents šo izvēli vizuāli un tehniski realizēt materiālā (*brīvība* – patstāvība; atbildība par ideju realizācijas sekām; izvēle par darba procesu un līdzekļiem);
- vizuālās uztveres mērķtiecīga attīstīšanās, ko var gūt, ja studiju satura apgūvē ir mērķtiecīgi iekļautas radošā procesa ierosināšanai (*mērķtiecība* – atvērtība jaunai pieredzei; interese par jaunu pieredzi; apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu; *elastība* – domu un ideju elastība; oriģinalitāte domāšanā un rīcībā; ideju novitāte).

- pārdzīvojumu vizuālās mākslas procesā var sekmēt un studentam kļūt vērtība, ja studiju procesā tiek pievērsta uzmanība estētiskai uztverei – studenta emocijām un jūtām, kā arī vizuālo līdzekļu izteiksmībai mākslinieciski radošā darbā (*paštēls* – sevis pieņemšana kā vērtība; pašvērtējums; pašaktualizācija).
- pašizpaušmes iespēju īstenošana jaunrades procesā (*brīvība* – patstāvība; *elastība* – domu un ideju elastība; oriģinalitāte domāšanā un rīcībā; ideju novitāte).

Emociju atraisīšanās un attīstība. No radošuma veicināšanas viedokļa nozīmīga ir humānistiskās psiholoģijas koncepcijas ideja, ka cilvēks var īstenot savu pašrealizēšanos tikai tad, ja viņam ir pozitīva attieksme pret sevi, pašatziņa, pašnoteikšanās (Dāle, 1921), bez kuras nav iespējama pašattīstība, pašrealizācija, individualizācija, pašatklāsmē (Jungs, 1957, 1961, 1994). Pašpieņemšanu bremzē mazvērtības komplekss, kura pamatā ir kļūdainais pašvērtējums (Ādleris, 1932, 2001), bet produktīvas jaunrades procesā mainās cilvēka attieksme pret sevi un apkārtējo pasauli, dzīvi kopumā (Eriksons, 1963, 1998). Pašvērtējums atspoguļo to, kādā pakāpē ir attīstīta indivīda pašcieņas izjūta, savas vērtības izjūta un pozitīva attieksme pret visu to, kas ietilpst individuālajā *Es* sfērā, tieši tādēļ zems pašnovērtējums nozīmē neapmierinātību ar sevi, negatīvu attieksmi pret savu personību (Karpova, 1994). Pedagoģijā pašvērtējums tiek raksturots kā indivīda attieksme pret sevi, kas izraisa vai neizraisa pārliecību par savām spējām (Špona, 2006; I.Maslo, 1995). Saskaņā ar humānistiskās psiholoģijas koncepciju indivīds pats rada subjektīvu priekšstatu par sevi, kā rezultātā paliek savu aizspriedumu varā un kavē pašizaugsmi (Jungs, 1957, 2009; Maslow, 1954, 1987). Katrs jauns sociāls kontakts var mainīt priekšstatu par sevi, jo notiek aktīvs subjektīvs salīdzināšanas un analīzes process, kurā cilvēks veido savu *Es* struktūru, kas saistīta ar sekmības līmeni dažādās darbības jomās (Rogers, 1967). Iezīmējas pedagoģiska sakarība, studentam personīgi nozīmīga darbība atraisa emocionālam pārdzīvojumam, kas sekmē attieksmes maiņu, un, pozitīva attieksme pret visu to, kas ietilpst individuālajā *Es* sfērā, maina studentu attieksmi pret sevi, kas izraisa pārliecību par savām spējām. Promocijas pētījuma kontekstā tas norāda, ka pedagoģiskajā darbībā vizuālās mākslas apgūvē studijās iekļaujama emociju atraisīšana, lai students atbrīvojas no iepriekšējā pieredzē gūtajiem stereotipiem attieksmē pret sevi, savām spējām, jo tikai patiesais *Es* ir cilvēka radošais potenciāls, kas ļauj būt patiesam, fantazēt, būt neierobežotam un patiesi brīvam (Maslow, 1954, 1987); radoši orientēts cilvēks iemanto ticību pats savām spējām un drosmi paļauties uz sevi (Fromms, 1962, 1994). Pēc A.Maslova uzskatiem, cilvēka patība ir viņa radošais potenciāls un atziņa, ka katrs bērns ir

radošs, sasauca ar domu, ka radošās idejas nāk no bērna *Es* stāvokļa, kas pētījuma problēmas aspektā minēts kā brīvs no stereotipiem.

Spēles princips pedagoģiskās vides radīšanā un spēlēšanās ar mākslas materiāliem, idejām, emocionāli atraisa un rada iespēju studentam izpaust patiesā *Es* spontāno ekspresiju. Pēc H.G.Gadamera ar mākslas jēgām, nozīmēm ir *jāspēlējas* viegli un nepiespiesti, kas ļauj mums just prieku par procesu, nevis rezultātu, izjust sevi kā plašāku procesu dalībnieku, apzinoties kopīgo; māksla ir kā spēle, kur tā tikai tad sasniedz tai piemītošo mērķi, ja spēlētājs tajā atraisās (Gadamers, 1977, 2002). Šī pieeja nosaka studenta gatavību riskēt, iesaistoties neierastās, neparedzamās un sākotnēji šķietami bezjēdzīgās nodarbēs (Edwards, 1999; Zimmerman, 2010). Pēc M.Čiksentsmihaji (Csiksentsmihalyi, 2002), *flow* – *plūsmas* izjūta, kas ir īpašs cilvēka psihiskais stāvoklis radošas iedvesmas un radošā procesa laikā, kad studenti var izjust vieglumu, mērķtiecību, koncentrētu uzmanību, prieku par darbību, procesu, saskaņu starp piedāvāto izaicinājumu un spējām. Individīda paškustības princips ir uzsvērts kā kreatīvā procesa sagatavošanās posma pamats: tajā veidojas motivācija būt atvērtam un tolerantam pret jauno, nezināmo un bagātināt radošo pieredzi; cilvēks realizē sevi daudzveidīgā darbībā (Выготский, 1960, 2000); iztēli vajag zīmēt, vai tu to vari vai nē (Jungs, 1957, 2009). Tas nosaka, ka indivīda paškustība vizuālās mākslas apgūvē studijās realizējama rosinot studentu individuālai ekspresijai, ekspresīvai mākslinieciskai izpaušmei, kuru promocijas pētījumā apzīmē jēdziens *pašizpaušme*. Iepriekš analizētais apstiprina hipotētiski izvirzīto domu, ka studentu radošums vizuālās mākslas studijās attīstās, ja docētājs nodrošina radošu dialogu vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā, veicinot studentu paštēlu un brīvību; studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību.

Vizuālās uztveres mērķtiecīga attīstīšanās. Mākslā, atšķirībā no citām cilvēka darbības jomām, kur nozīmīgi ir meklēt un atrast pareizas atbildes, vizuālās mākslas studijās students mācās veidot spriedumus par mākslas kvalitatīvām attiecībām ar dzīvi, kur *vērtējums ir svarīgāks par likumiem* (Eisner, 2002). Estētiskais vērtējums ir subjektīvs un emocionāls, tajā svarīga ir nevis patiesības atklāšana, bet gan cilvēka komunikācija ar mākslas procesu, un objekta mērķtiecīgs vērojums ir svarīgāks par objektu (Kasīrers, 1997). Tas nosaka studentam attīstīt spēju uztvert objekta individuāli izteiktās vizuālās īpašības un nesalīdzināt to ar kādu paraugu. Tādējādi tieša mākslas pieredze mērķtiecīgi sekmē studentu uztveres attīstību, uz kuras pamata apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, viņi sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību.

Estētiskās izziņas teorija atzīst viedokli, ka izziņa nav iespējama bez jutekliskas, tēlainas uztveres un intuitīvas atklāsmes, ka efektīvi domāt attiecību, īpašību un telpas jēdzienos ir tikpat nopietni kā domāt simbolos vai verbāli (Dewey, 1979; Eisner, 1989). Mākslas izzinošā vērtība izpaužas spējā skatīt pasauli kopveselumā, attēlot iespējami realistisku pasaules ainu, atklājot lietu daudzveidīgas izpausmes (Kasīrers, 1997; Каран, 1997). V.Velšs (*Welsch*) mākslinieciskā izziņā akcentē tolerances nosacījumu, kas izpaužas jutīgumā pret atšķirībām mākslā, ikdienā un sociālo dzīves formu sfērā (Velšs, 2005:57), kas atbilst promocijas darbā izvirzītā pedagoģiskās darbības mērķa sasniegšanai, veicināts studentu radošums.

Mākslinieciski radošā darbībā ir iesaistīti visi indivīda psihe procesi, kur īpaši nozīmīga mākslinieciskajai izziņai ir autora intuīcija un subjektīvais skatījums (Столлович, 1999; Freeland, 2001; Velšs, 2005; Zimmerman, 2010). Līdz ar to mākslinieciskās izziņas kritēriji ir subjektivitāte, intuīcija, vērtējoša attieksme un pasaules attēlojuma daudzveidība, kas veido mījsakarības ar promocijas darbā izvirzītajām studentu radošuma komponentēm.

Minētās atziņas apliecina mākslinieciskās izziņas un vizuālās uztveres asuma nozīmi studenta, topošā skolotāja, radošuma veicināšanā, 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, jūtīgi uztverot objekta, cilvēka vai situācijas atšķirīgās īpašības, būt radoši brīvam.

Līdz ar to studentiem, topošiem skolotājiem, uz mērķtiecīgas uztveres pamata apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, ir iespēja sistemātiski un patstāvīgi veikt mākslinieciski radošo darbību, kas attīsta tādas radošuma komponentes kā mērķtiecību un brīvību. Šo uzdevumu var apgrūtināt iepriekš gūtie stereotipa priekšstati par vizuālās mākslas apguvi, individuālām spējām, steiga, koncentrēšanās uz rezultātu, ekonomisku vērtību prioritātes un pārliecība, ka atsevišķs objekts ir svarīgāks par objektu savstarpējām attiecībām.

Mērķtiecīga studentu vizuālā uztvere attīstās vizuālās mākslas studijās, apgūstot holistisku vizuālās mākslas saturu mākslinieciski radošā darbībā, iekļaujot tajā idejas attīstīšanu un īstenošanu, nodrošinot māksliniecisko līdzekļu izvēli; piedāvājot tiešas uztveres vingrinājumus, ekspresīvās tehnikas, analogās un intuitīvās tehnikas, metamorfozes tehnikas, kas nozīmē lietu un objektu vizuālu izmainīšanu, pārveidošanu, paredzot jaunas pielietojuma iespējas; rosinot studentu iejusties vizuālā tēlā, kas sekmē mākslinieciskās spējas un prasmes, veicinot studentu radošumu.

Pārdzīvojums kā vērtība vizuālās mākslas procesā. Radošā procesa teorētiskā izpēte iepriekšējā nodaļās apliecina, ka tas ir saistīts ar *īpašiem pārdzīvojumiem*: gan ar iesaistīšanos *plūsmā*, to saprotot kā prieka pilnu darbības izjūtu, kad studenta uzmanība pilnībā ir veltīta darbībai, kas liek aizmirst par savu *Es* (Csiksentmihalyi, 2002), gan atklāsmes izraisīta sajūsma un pārsteigums (Fromm, 1999; Хекхаузен, 2003). Radošā darbībā vizuālajā mākslā studentam ir iespēja pieredzēt sevi kā *autonomu personību*, pieņemot brīvus, patstāvīgus lēmumus un izdarot neatkarīgas izvēles, tā stiprinot pārliecību par savām spējām, pašapziņu, pašprietiekamību, neatlaidību un enerģijas koncentrēšanu; iespēja īstenot spēcīgu personisku iesaistīšanos, brīvību no psiholoģiskās blokādes (Maslow, 2003; Torrance, 2002).

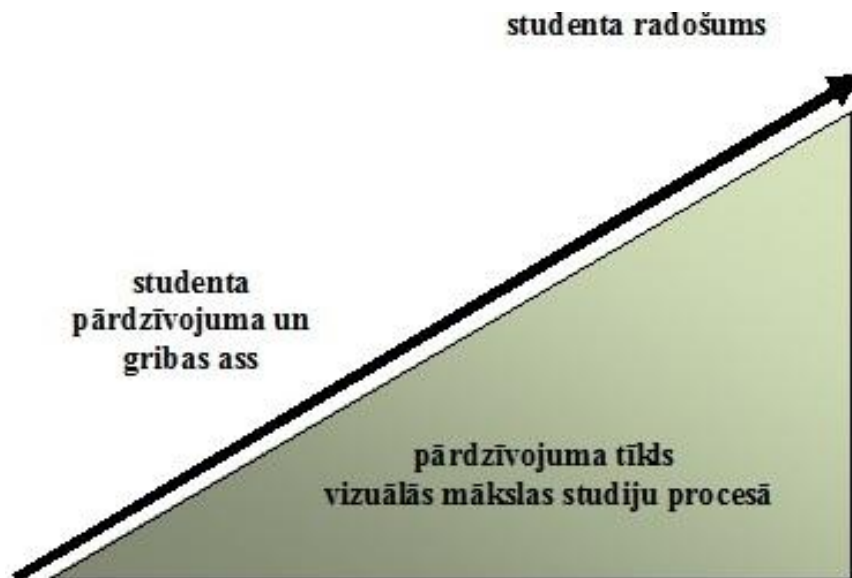
Neraugoties uz to, ka māksla ir iztēles izraisīts akts, tā spēj radīt īstu pārdzīvojumu, gūstot iespēju neklātienē piedalīties dažādās dzīves un darbības formās, caur kurām ir iespējams atklāt cilvēcisku jūtu daudzveidību un plašumu (Kasīers, 1997, Выготский, 2000, Eisner, 2006; Sternberg, 2010). Pārdzīvojums ir pašpārdzīvots akts un cieši saistīts ar dzīves veselumu (Gadamer, 2002). Estētiskais pārdzīvojums mākslas darba radīšanas vai uztveres procesā sniedz studentam tiešu radošo pieredzi. Katrs mākslas pieredzē iesaistīts indivīds pats pārdzīvo vērtības un pats pieņem lēmumus (Velšs, 2004, Столович, 1999). No tā var secināt, ka pieredze, ko cilvēks gūst vizuālās mākslas apguves procesā studijās, ir nepieciešama kā studentu radošuma veicināšanas nosacījums.

Patiesa mākslas pārdzīvojuma rezultātā indivīds kļūst emocionāli bagāts (Kasīers, 1997), iekšēji mainās, kļūst labāks, cilvēciskāks (Выготский, 2000). Katarses būtība mākslas procesā, ir cilvēka emocionālās sfēras transformācija. Tā cilvēkam noņem garīgo sasprindzinājumu, pārvēršot negatīvas emocijas pozitīvās, īpašā veidā attīrot cilvēku un liekot tam justies labi (Выготский, 2000). No iepriekš analizētā var izvirzīt domu, ka mākslinieciski radošā darbībā izraisītais mākslas pārdzīvojums maina studentu iekšējo pasauli, veidojot sakarību ar promocijas pētījuma problēmu - studentu radošuma attīstību.

Mākslinieciski radošai darbībai ir specifiska tēlainība. Tā iesaista tēlaino domāšanu, līdz ar to arī emocijas, jūtas un intuīciju (Edwards, 1999, Kagaine, 2002). No tā var secināt, ka, apgūstot vizuālās mākslas holistisko saturu mākslinieciski radošā darbībā, students var gūt to emocionālo ierosmi, kas motivē pārvērtēt savu iepriekš gūto pieredzi, tuvojoties *pieredzes kulminācijas* izraisītai atklāsmei (Маслоу, 2003).

Iepriekš minētais norāda uz pedagoģisku sakarību, ka gan ar radošo procesu saistītie *īpašie pārdzīvojumi* kā iesaistīšanās *plūsmā* (Csiksentmihalyi, 2002), gan atklāsmes izraisīta sajūsma un pārsteigums (Fromms, 1993; Хекхаузен, 2003; Sternberg, 2010) rada

iespēju stiprināt pārliecību par savām radošajām spējām, veidojot veselīgu pašapziņu, īstenojot personisku iesaistīšanos radoši mākslinieciskā darbībā, tā sekmējot studentu radošuma pozitīvas izmaiņas (skat. 2.2.2. attēlu). Attēlā ilustrēts, kā vizuālās mākslas studijās, veicinot pārdzīvojumu vizuālās mākslas apgūvē studijās, pieaug studenta motivācija mākslinieciski radošai pašizpaušmei vizuālā mākslā, tā veicinot viņa radošumu.



2.2.2.att. **Studentu pārdzīvojums mākslinieciski radošajā darbībā vizuālās mākslas studijās**

Vizuālās mākslas apguve studijās saistīta ar vizuālās komunikācijas modeļos ietverto studentu *mijdarbību ar dzīves daudzveidību* – mainīgiem, pretrunīgiem, bagātiem tematiem, mākslas valodas nozīmēm un kodiem. Mainot skata punktus un mākslinieciskās sistēmas, tiek veicināta empātija, radoša pieeja, tiek radīts priekšstats, ka neeksistē viens *pareizs* risinājums, bet var būt variatīvi daudz risinājumu veidi. Liela nozīme pedagoģiskā procesa organizācijā ir *personīgās jēgas analīzei*, kurā studenta esošais mākslas priekšstats, konfliktējot ar jaunu, daudzveidīgu un pretrunīgu informāciju, rodas tieksme meklēt jaunus oriģinālus risinājumus mākslinieciski radošai pašizpaušmei vizuālajā mākslā.

Vērtības ir kultūras kategorija (Соловнич, 1999; Beļickis, 2000), kas pēc satura tiek klasificētas kā garīgās un materiālās vērtības (Zeile, 1983), dzīves vērtības un kultūras vērtības (Соловнич, 1999), kolektīvās un individuālās vērtības (Plaude, 1999). Vērtības ir kompleksa parādība, kuras pēta filozofija, socioloģija, psiholoģija, pedagoģija, un katra zinātne analizē citu vērtību aspektu. Psiholoģijā vērtības tiek pētītas kā personības

strukturkomponente, kas regulē un organizē cilvēka darbību. Pedagoģijā vērtības parādās kā audzināšanas saturs. Vērtības ir subjekta brīvi izvēlētas, apzinātas, to kombinācijas ir individuālas un izpaužas vērtību subjekta mērķos, attieksmēs, pārliecībā, vērtējumos, domāšanas un dzīves individuālajā stilā, prioritātēs, identitātē (Allport, 1951; Eriksons, 1998; Karpova, 1994; Vidnere, 1999). Indivīdam izdarot izvēli, vērtības aktualizējas un tiek realizētas darbībā. Objektu, lietu, parādību par vērtību padara tā nozīmīgums vērtības subjektam – indivīdam (Соловьев, 1999; Milts, 1999). Sabiedrība pārstāv objektīvās vērtības (piemīt ārējs stimuls), indivīds – subjektīvās vērtības (piemīt iekšēja pārliecība) (Aspin, 2000). Cilvēka identitāte veidojas, indivīdam novērtējot sevi un salīdzinot šo vērtējumu ar citu sev nozīmīgu cilvēku vērtējumiem (Eriksons, 1968, 1998). Psiholoģijā vērtības tiek pētītas kā subjekta personības afektīvās sfēras komponents, kas, līdzīgi kā dzīšanas, vajadzības, emocijas, jūtas un intereses, strukturē un organizē cilvēka uzvedību, izraisa un regulē tā darbību.

Psiholoģijā līdzās jēdzienam *vērtības* tiek lietoti jēdzieni *intereses* un *nolūks*, kas ir saistīti ar indivīda autonomiju un pieļauj lielu individuālu daudzveidību, tām piemīt izvēli rosinošs spēks, kas pamudina uz darbību (Олпорт, 2002). Personības izvēle ir iekšēji motivēta, savas intereses, nolūkus un vērtības indivīds izvēlas kā nobriedusi personība ar attīstītiem kognitīviem procesiem un apzinīgu gribu.

Indivīda vērtības ir savstarpēji saistītas un sakārtotas hierarhiskā struktūrā, kas raksturo indivīda dispozīciju (Олпорт, 2002), interešu virzību, dominējošo un motivējošo tendenci (Хекхаузен, 2003), vērtīborientāciju, personības pozīciju (Битинас, 1984). Vērtības kā iekšējs virzītājspēks izpaužas darbībā; ārpus darbības tās tikai potenciāli ir vērtības (Леонтьев, А., 1975; Франкл, 1990; Соловьев, 1999). Ja cilvēks orientējas uz vērtībām, viņš izvēlēsies darbībā vispirms realizēt to vērtību, kura ir hierarhijas augšgalā, pretēji cilvēka motivācijas bioloģisko teoriju viedoklim, ka vispirms tiek realizētas zemākās vajadzības (Маслоу, 2003; Франкл, 1990; Huit, 2004). Atšķirībā no vajadzībām, vērtība tās realizācijas gaitā piesātinās un kļūst spēcīgāka (Vidnere, 1997). Indivīda mērķu, darbību, normu un principu izvēle, saskaņā ar vērtībām, padara viņa darbību personīgi nozīmīgu, piešķir tai jēgu, ir pamats noturīgai motivācijai darbībai (Битинас, 1984; Франкл, 1990; Олпорт, 2002). Vērtīborientācija ir viens no indivīda virzības komponentiem, kuru nosaka cilvēka individuāli psiholoģiskās īpatnības (Fromms, 1999; Šteinberga, Tunne, 1999). Vērtīborientācija raksturo cilvēka identitāti, kas veidojas, indivīdam izvērtējot sevi, salīdzinot šo vērtējumu ar sev nozīmīgiem cilvēku tipiem un ar to, kā citi viņu vērtējuši (Eriksons, 1998).

Pedagoģiskajā darbībā vizuālās mākslas apgūvē studijās docētājs sekmē, lai studentam veidojas noturīga motivācija tās apgūvē, sekmējot neatlaidības un gribas piepūli. Pašizpaušmes procesā pārdzīvojums sekmē studenta pašizziņu un radošo spēju attīstību; īstenojas studenta subjektīvo parādību (domas, ideju pieteikumi un vērojumi) pārvērtības citos objektīvi vizuāli uztveramos tēlos. Studentiem mainās attieksme pret vizuālās mākslas apgūvi studijās, veidojas darbības prieks, apzinātā un neapzinātā mijdarbība.

Minētais pārdzīvojuma aspekts ir promocijas darbā izvirzītajā hipotēzē, ka studentu radošums vizuālās mākslas studijās attīstās, ja studentiem vizuālās mākslas apgūve ir personīgi nozīmīga darbība un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu, ko empīriskā pētījumā var pārbaudīt pēc darbā izvirzītajiem radošuma kritērijiem.

Pašizpaušmes iespēju īstenošana jaunrades procesā. Humānistiskās koncepcijas konteksts akcentē domu, ka personības attīstības mērķis ir uzturēt tieksmi augt un pašaktualizēties; cilvēka dzīves galvenā jēga un mērķis ir pašīstenošanās, radošā potenciāla realizēšana, pašīstenošanās, pašizpaušme (Maslow, 1954, 1982); pašīstenošanās ir jēgas, mērķa un motīvu sakarība (Леонтьев, 1975).

Personības attīstībā pašrealizācija/pašīstenošanās jēdziens, pēc A.Maslova vajadzību sistēmas, ieņem augstāko pozīciju, akcentējot indivīda radošā potenciāla realizācijas un jēgpilnas dzīves mijsakarību: jo vairāk cilvēks realizēs savu radošo potenciālu, jo vairāk būs jēgas viņa dzīvē (Maslow, 1954, 1982). Pēc Junga, sevis iepazīšana un sevis integrācija, pakāpeniska sevis atklāšana rosina pašrealizācijai (Jung, 1957, 1992); saprast sevi un apkārtējo pasauli, atklāt savu vietu dinamiskajā pasaulē, nostiprināt identitāti *pašrealizējoties* (Олпорт, 1937, 2002).

Vienlaikus radošās pašizpaušmes rosināšanai kreativitātes koncepcijā akcentē arī pašaktualizācijas procesa ierobežojošās komponentes: pagātnes pieredzes negatīvās ietekmes, sociālās ietekmes, grupas psiholoģiskais spiediens, kas bieži darbojas pret indivīda gaumi un spriedumiem. Minētā psiholoģiskā atziņa ir vērtīga pedagoģiskajā procesā, rosinot studentu radošo pašizpaušmi, izvēloties rosinošu pedagoģisko saskarsmi, kreativitāti rosinošās tehnikas vizuālajā mākslā (ekspresija, spēle, iejušanās, ļaušanās procesam).

Tā kā radošās pašizpaušmes jēdziens ir ciešā saistībā ar radošo procesu un jaunradi, tad tas veido pedagoģisku pamatu studentu jaunradei kā vizuālās mākslas studiju procesa komponentei.

Atšķirībā no citām cilvēka darbības jomām, *jaunrade* tiek saistīta ar mākslinieciski radošo darbību – 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 tradīcijai garīgi un praktiski pārveidotu pasauli (Лилов, 1981).

Vizuālās mākslas studijās, piedāvājot vizuālo, tehnisko un funkcionālo daudzveidību, nodrošina studentam plašas iespējas individuālajai pašizpaušmei, jo profesionālo zināšanu un prasmju (vizuālās mākslas valodas apguve, tehnika, tehniskie paņēmieni, konteksti) metodiska attīstība ir nepieciešama studenta kompetences izjūtai, kuras nepietiekamība rada psiholoģisko barjeru, un students atsakās iesaistīties darbībā (Walklin, 2002; Csikszentmihalyi, 2002).

Mērķtiecīgi organizēts vizuālās mākslas apguves pedagoģiskais process, iekļaujot jaunradi kā studiju procesa komponenti, ir vērsts uz studenta iesaistīšanos holistiskā mākslinieciskā darbībā. Tādējādi tiek sekmēta indivīda spēja būt daudzveidīgi radošam, piedzīvojot dažādus radošās pieredzes posmus un secīgi piedaloties tajos, izmantojot dažādus personības resursus (Walklin, 2002; Csikszentmihalyi, 2002).

Viena no radoša cilvēka personības pazīmēm ir iekšējo īpašību atraisītība jeb spontanitāte, jo visu, ko darām vislabāk, darām neapzināti un viegli (Jungs, 2009; Csikszentmihalyi, 1999, 2002; Nucho, 1999). Šajā sakarā tiek akcentēta emocionālās atbrīvotības nozīme radošajā procesā, kā rezultātā indivīds kļūst atvērts un motivēts jaunai pieredzei. Teorētiski tiek pausts, ka emocionāla atbrīvotība norāda uz individuālu iekšēju brīvību bez sasprindzinājuma un stereotipiem, par ko liecina arī uzskats, ka motivācija veidojas kreatīvā procesa sagatavošanās posmā.

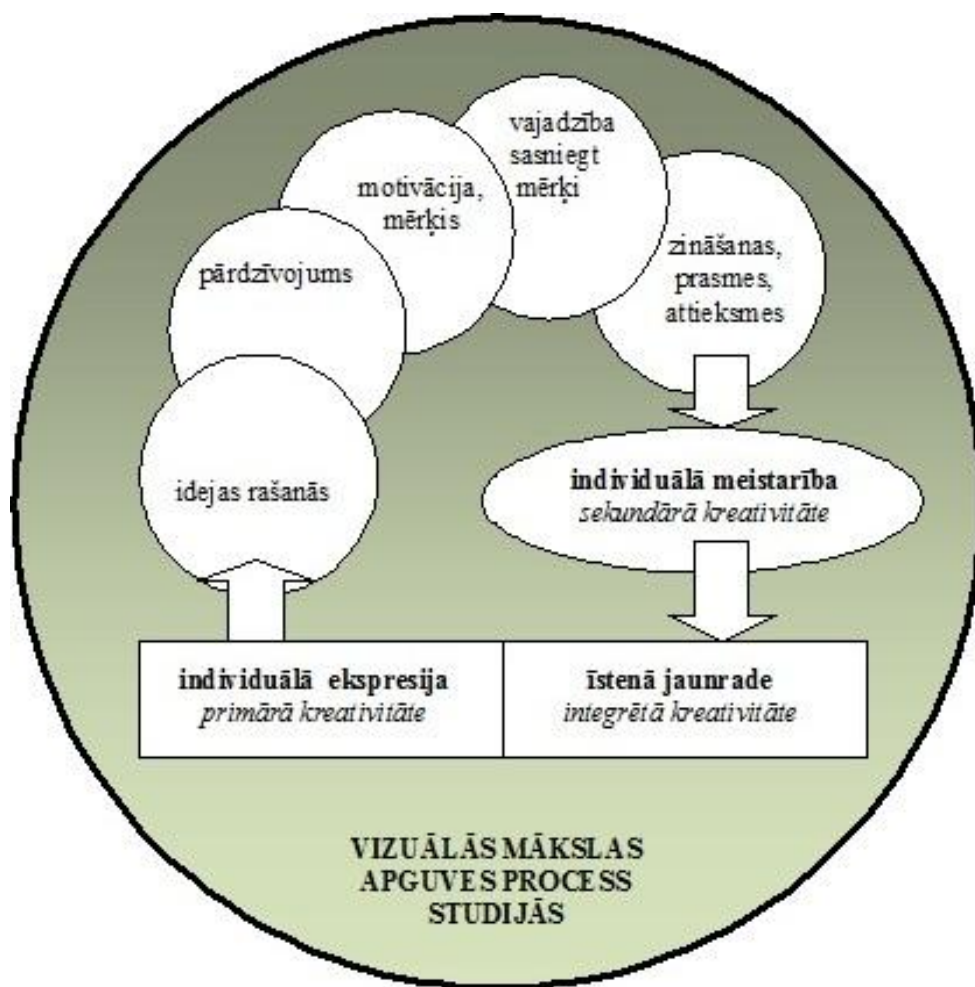
Iekšēju atbrīvotību vizuālajā mākslā ir iespējams realizēt individuālā ekspresijā, kas ir respektējams fakts vizuālās mākslas apgūvē studijās. Ekspresijas jēdzienu mākslā skaidro kā izteiksmību, jūtu un emociju izpaušmes spēku. Individuālā ekspresija mākslā veido sakarību ar humānistiskā koncepcijā ietvertu domu par radošuma psihi primārajiem procesiem, primāro, sekundāro un integrēto kreativitāti, intraverto un ekstraverto ievirzi jaunradē. Radošums kā cilvēka iedzimtās dabas fenomens tieši izriet no psihi primārajiem procesiem un ir svarīgs indivīda attieksmē pret īstenību, pašvērtējumā un produktivitātē.

Mākslinieciskās jaunrades psiholoģijā izšķir divu veidu mākslas darbu radīšanas ievirzes: *introvertā ievirze*, kur māksliniekam darba procesā ir skaidrs, pēc kādām likumsakarībām jārada un kāds būs rezultāts (produkts); *ekstravertā ievirze*, kur darbi rodas ārpus mākslinieka gribas (Jungs, 1992, 2009).

Tas sasaucas ar A.Maslova kreativitatī raksturojošām trim kategorijām – primārā, sekundārā un integrētā (Maslow, 1954, 1999, 2003), kur primārās kreativitātes avoti un pats ideju radīšanas process sakņojas cilvēka psihes dziļākajos slāņos; sekundārā kreativitāte sekmē indivīdam produktīvi pielietot kritiskās un analītiskās spējas; integrētā kreativitāte sapludina primāro un sekundāro kreativitatī, kā rezultātā rodas īstenā jaunrade. Pēc K.G.Junga jaunrade ir vīziju māksla, kas intuitīvi uztverami visiem cilvēkiem, jo tas, ko mākslinieks izpaudis savā darbā, atrodas katra cilvēka bezapziņā (Jungs, 1957, 2009).

Radoši orientētam indivīdam daudz nozīmīgāki par rezultātu ir tieši primārie kreativitātes procesi, jo bagātina *Es* izjūtu, līdzsvaro pašuztveri un veicina radošumu; sekundārā kreativitāte nodrošina analīzi un noturīgu motivāciju jaunrades procesā (Маслоу, 1954, 2003). Pēc A.Maslova, kreativitātes fenomēns atklāj vairākus kreativitātes veidus un nianšes, kas sadzīvo vienā personībā dažādās proporcijās un kurām ir dažādas funkcijas radošajā procesā. Motivācijas, zināšanu un kreatīvo spēju saplūšana – *integratīvā kreativitāte*, sevī ietver personības kognitīvo stilu, kas ir individuāls un oriģināls; zināšanas par jaunu ideju radīšanu, kas ietver ne tikai intuīciju, bet arī apzinātu prasmi izmantot īpašus paņēmienus jaunu ideju ģenerēšanā; augstu enerģijas līmeni, prasmi fokusēt enerģiju vajadzīgajā virzienā, ieguldīt koncentrētas pūles (Маслоу, 1954, 2003; Csikszentmihalyi, 1992, 2002). Primārās, sekundārās un integrētās kreativitātes attīstības sekmēšana vizuālās mākslas apgūvē studijās parādīts 2.2.3. attēlā.

Promocijas pētījumā vērtīgi ir akcentēt A.Maslova uzskatu, ka primārā kreativitāte ir idejas radīšanas posms – īstenā, patiesā kreativitāte, savukārt, sekundārā kreativitāte ir tikai meistarības apliecinājums (Maslow, 1954, 2002); radošajā procesā iesaistīti gan apzinātie, gan neapzinātie cilvēka psihes elementi, kurā neapzinātais dominē attiecībā pret apzināto (Дружинин, 2000). Ekspresīvās darbības patieso vērtību akceptē arī K.G.Junga atziņa, ka mākslas darba ekstravertā ievirze ir patiess radošs process, kas nav atkarīgs no mākslinieka gribas (Jungs, 2009). Iztēle, kas rodas spontāni, ir radoša, tajā parādās jaunas idejas un attieksmes – tā ir spontānu ideju iemiesojums (Jungs, 2009).



2.2.3.att. Studentu jaunrade
vizuālās mākslas apguves procesā studijās

Pamatojoties uz minētajām atziņām, konstruētajā sistēmā ilustratīvi parādīts, kā pedagoģiskajā procesā, sekmējot studentu individuālo ekspresiju, students iesaistās jaunrades procesā, pilnveido individuālo meistarību; personīgi nozīmīga darbība motivē studentu realizēt sevi mākslinieciskā jaunradē vizuālajā mākslā, kā rezultātā ir sekmēta integratīvā kreativitāte (primārās un sekundārās kreativitātes vienots veselums), veicināts studentu radošums.

Pedagoģiskajā sadarbībā docētājs rosina izvērtēt personisko ieguldījumu (personība) un ieguvumu (radošā procesa rezultātu materiālā), radošās darbības (process) kvalitāti, motivējot studentu jaunradei, jauniem izaicinājumiem, atklājot personisko jēgu vizuālās mākslas apguvei, pašizpaušmes iespējām. Jaunrades procesā students gūst brīvas, personīgi nozīmīgas darbības pieredzi, un tiek veicinātas studentu radošuma pozitīvas izmaiņas.

Minētā *Vizuālās mākslas apguves modeļa studentu radošuma veicināšanas ciklā* komponentes – pašizpaušmes iespēju īstenošana jaunrades procesā – ir izvirzīta promocijas darba hipotēzē: studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību, kas traktējama kā studentu jaunrade. Minētā atziņa tiks pārbaudīta empīriskā pētījumā pēc iepriekš izvirzītajiem radošuma kritērijiem.

Secinājumi

1. Emociju atraisīšanās un attīstības komponenti pedagoģiskajā procesā vizuālās mākslas apgūvē saistīti ar studenta darbības subjektīvo mērķi – motivāciju (iesaistīties vai neiesaistīties) vizuālās mākslas apguves procesā. Studentu darbības personīgā nozīmība, psiholoģiskais komforts noteiks šī mērķa īstenošanos. Emocionāla atbrīvotība rada studenta atvērtību jaunai pieredzei, sekmē viņa mērķa apziņu, intereses un vajadzību sasniegt šo mērķi.
2. Indivīds var īstenot savu pašrealizēšanos tikai tad, ja viņam ir pozitīva attieksme pret sevi. Promocijas pētījumā tas skar studentu mākslinieciski radošo pašizpaušmi. Radošuma attīstībā nozīmīga komponente ir pašatziņa, pašnoteikšanās, bez kuras nav iespējama pašattīstība, individualizācija, pašatklāsmes, pašrealizācija, pašizpaušme. Kļūdainais pašvērtējums veido mazvērtības kompleksu, kas bremzē pašpieņemšanu, bet produktīvas jaunrades procesā mainās cilvēka attieksme pret sevi, apkārtējo pasauli un dzīvi kopumā.
3. Radoša iztēle ir spontānu ideju iemiesojums. Spontānitāte idejas radīšanas procesā sekmē radošo domāšanu un indivīda plastiskumu, kas izpaužas domāšanā un rīcībā; individuālā ekspresija sekmē jaunas idejas parādīšanos. Mākslinieciskās jaunrades psiholoģijā izšķir divu veidu mākslas darbu radīšanas ievirzes: *introvertā ievirze*, kur māksliniekam darba procesā ir skaidras likumsakarības, pēc kurām jārada, kāds būs rezultāts (mākslinieciski radošais darbs); *ekstravertā ievirze*, kur darbi rodas viegli, it kā nejauši, ārpus mākslinieka gribas.
4. Radošais process ir saistīts ar *īpašiem pārdzīvojumiem*: iesaistīšanās *plūsmā* kā prieka pilnu darbības izjūta, atklāsmes izraisīta sajūsma un pārsteigums. Radošā darbībā vizuālajā mākslā studentam ir iespēja izjust sevi kā *autonomu personību*, pieņemot brīvus, patstāvīgus lēmumus un izdarot neatkarīgas izvēles, stiprinot pārliecību par savām spējām, pašapziņu, pašpietiekamību, neatlaidību. Tā ir iespēja koncentrēt enerģiju, brīvi iesaistoties mākslinieciski radošā darbībā, atbrīvoties no psiholoģiskās blokādes, izvēlēties brīvus spēles noteikumus. Pārdzīvojums vizuālās mākslas

apguves procesā ir pašpārdzīvots akts un pārstāv ciešu saistību ar dzīves kontekstu veselumu. Estētiskais pārdzīvojums mākslas darba radīšanas vai uztveres procesā sniedz subjektam tiešu mākslas pieredzi.

5. 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. Vērtības ir personības centrālās pazīmes, kas izpaužas augstākajos mērķos, attieksmēs, pārliecībā, prioritātēs, subjektīvajā jēgā, rakstura īpašībās, identitātē un dzīves stilā.
6. Radošuma attīstības mērķis ir uzturēt indivīda tieksmi augt un pašaktualizēties, kas pētījuma problēmas kontekstā saistīta ar studentu tieksmi mākslinieciski radošai pašizpaušmei. Pašaktualizācijas jēdziens ir cieši saistīts ar kreativitāti, profesionālo attīstību un minēto procesu sekmīgu norisi, kuru nosaka iztēles bagātība un aktivitāte. Cilvēks var īstenot savu pašrealizēšanos tikai tad, ja viņam ir pozitīva attieksme pret sevi. To var ierobežot pagātnes negatīvā pieredze, sociālās ietekmes, grupas psiholoģiskais spiediens, kas bieži darbojas pret mūsu gaumi un spriedumiem. Personības attīstības procesā būtiski saprast sevi un apkārtējo pasauli, atklāt savu vietu dinamiskajā pasaulē, nostiprināt identitāti pašrealizējoties.
7. Jaunrade tiek saistīta ar mākslinieciski radošo procesu, kurā tiek radītas kvalitatīvi jaunas materiālas, garīgas vērtības un mākslu kā specifisku radošu realitātes modelēšanu un pārveidošanu cilvēka jaunradē, lai atbilstoši skaistuma likumiem garīgi un praktiski pārveidotu pasauli. Ja jaunradi vizuālās mākslas studijās raksturo no radošas personības attīstības viedokļa, tad jāuzsver definīcijā minētā doma, ka personības darbības pieeja (pašizpaušme) vizuālās mākslas apgūvē studijās ir mērķtiecīgi organizēta darbība, kam piemīt individuāli nozīmīga novitāte un kuras rezultāts ir studentu radošums.

3. STUDENTU RADOŠUMA VEICINĀŠANA VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJĀS EMPĪRISKĀ PĀRBAUDE

Pētījuma problēma ir studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšana vizuālās mākslas studijās augstskolā, atklājot personības darbības pieeju vizuālās mākslas apgūvē kā studentiem personīgi nozīmīgu mākslinieciski radošu darbību, nozīmīgu radošuma attīstības iespēju.

3.1. Empīriskā pētījuma programmas izstrāde un metožu pamatojums

No promocijas darba mērķa – izpētīt studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanas pedagoģiskos nosacījumus vizuālās mākslas apgūves procesā un izstrādāt tādu studiju metodiku, kas nodrošina efektīvu studentu radošuma attīstību studijās – pētījums ir uzskatāms par kvalitatīvi novērtējošu pētījumu (Kroplijs, Rašcevska, 2004), kura stratēģija ir salīdzināt, kā mainās studentu radošums vizuālās mākslas apgūves procesā studijās, ja docētājs nodrošina sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā veicinot, studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību; studentiem vizuālās mākslas apgūve ir personīgi nozīmīga darbība un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu; studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošu darbību; studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo kā vērtību vizuālās mākslas procesu.

Šajā pētījumā autore paredz kvalitatīvi novērtēt gan pedagoģiskās darbības rezultātu – veikt studentu radošo darbu, kas izstrādāti studiju procesā, analīzi, gan izvērtēt studentu radošuma attīstības procesu vizuālās mākslas apgūvē studiju kursā „*Mākslinieciski radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā*”.

Tā kā promocijas darba priekšmets – studentu radošums studijās – ir saistīts ar indivīda personīgo nozīmību, pētījumam tika izvēlēta interpretējoša pieeja, kam ir svarīga cilvēka subjektīvās pieredzes izpratne un indivīda darbība konkrētā vidē. Tas nozīmē, ka ņemta vērā studentu radošuma unikalitāte, radošuma veidošanos nosakošo faktoru daudzveidība. Interpretējošais pētījums atbilst studentcentrēta pētījuma būtībai (Rubene, 2004), kā arī darbības teorijai, kas izmantota konstruējot *vizuālās mākslas apgūves modeli studentu radošuma veicināšanas ciklā*.

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 – t.i., šajā pētījumā arī ar darba autores radošumu, vadot vizuālās mākslas studiju kursus studentiem. Taču autore, izmantojot interpretējošo pieeju, noskaidro studentu konstruēto radošumu, kas izpaužas verbālos izteicienos par mākslas norisēm, iepriekš gūto pieredzi vizuālajā mākslā; neverbālajos izteiksmes līdzekļos, mākslinieciski radošajos darbos.

Pētījuma ārējo validitāti nodrošina pētījuma veikšana reālajā studiju procesā, studiju kursa ietvaros: novērojums, situācijas analīze studiju kursa norisē, mākslinieciski radošo darbu izvērtējums un diskusijas par šo izvērtējumu, un kontentanalīzes izmantošana studentu refleksiju par radošās pašizpaušmes attīstību datu analīzei. Savukārt pētījuma iekšējai validitātei nozīmīgi ir kvantitatīvie dati, kas iegūti aptaujā par vizuālās mākslas nozīmi studentu skatījumā un statistiska studentu radošuma izmaiņas reālajā studiju procesā, atbilstoši radošuma kritērijiem, pārbaude. Tādēļ promocijas darba pētījumam izvēlēts ekspostfakto (retrospektīvais) dizains, kad neatkarīgais mainīgais netiek manipulēts, pedagoģiskā iedarbība jau ir notikusi. Saskaņā ar A.Kropliju un M.Raščevsku, ekspostfakto dizains ir labvēlīgs pētījuma iekšējai validitātei un ar zemāku risku ārējai validitātei kā eksperiments (Kroplijs, Raščevska, 2004).

Tā kā empīriskā pētījuma uzdevums bija izpētīt studentu radošuma izmaiņas reālajā studiju procesā, atbilstoši radošuma kritērijiem, kas izstrādāti un definēti pētījuma teorētiskajā daļā, tad pētījumam tika veidots jaukto metožu paralēlais dizains (*concurrent mixed methods design*), kas paredz kvantitatīvo un kvalitatīvo datu līdzvērtīgu iegūvi. G.Hūbers kā būtisku norāda šādas pieejas 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 darba pētījumā aptaujā par vizuālās mākslas nozīmi kvantitatīvo datu analīzē tika izmantoti kvalitatīvie dati: studentu atbildes uz atvērtajiem jautājumiem. Novērojumā un situācijas analīzē sākotnēji iegūti kvalitatīvie dati, kas tika kodēti kvantitatīvos datos, lai noteiktu studentu radošuma izmaiņas reālajā studiju procesā, un kvantitatīvo datu analīzē savukārt atkal izmantoti kvalitatīvie dati. Radošo darbu analīzē izmantoti kvantitatīvie dati, lai iegūtu secinājumus par studentu radošuma izmaiņu dinamiku, kas izpaužas mākslinieciski radītajā darbā, taču kvantitatīvo datu analīzē izmantoti kvalitatīvie dati: studentu refleksijas par savu mākslinieciski radošo darbu un autores novērojuma šo refleksiju laikā dati. Studentu refleksiju par radošuma izmaiņām

analīzē izmantoti kvalitatīvie dati, kas iegūti kontentanalīzē. Pētījuma noslēgumā visu datu analīzes rezultāti tika apkopoti, precizējot hipotēzi un pilnveidojot teorētisko *vizuālās mākslas apguves modeli studentu radošuma veicināšanas ciklā*.

Empīriskā pētījuma ilgums bija četri (4) gadi, katru gadu pētījums tika veikts vairākās grupās „*Mākslinieciski radošās pašizpaušmes vizuālajā mākslā*” nodarbību laikā, rezultāti tika fiksēti katras nodarbības laikā un apkopoti pēc nodarbībām. Katru gadu katrā grupā tika veikti trīs mērījumi – nodarbību sākumā, vidū, beigās. Analīzei rezultāti apkopoti viena studiju gada ietvaros.

Pētījuma posmi. Pētījums veikts no 1997./2011. studiju gadam, ko var atspoguļot nosacīti piecos pētījuma posmos, kuri papildina viens otru:

1. Tika veikta teorētisko avotu analīze, izstrādātas teorētiskās atziņas par studentu radošuma veicināšanu vizuālās mākslas studijās.
2. Analizētas teorijas un pieejas par radošumu, radošo personību, radošo procesu un mākslinieciski radošo rezultātu, uz tās bāzes izvirzīti kritēriji un rādītāji. Tika konstruēts *vizuālās mākslas apguves modelis studentu radošuma veicināšanas ciklā* un izstrādātas metodikas vadlīnijas.
3. Tika veikta studentu, topošo skolotāju, radošuma kritēriju un rādītāju pārbaude eksperimentālā vizuālās mākslas studiju pedagoģiskajā procesā. Izstrādāta anketa un veikta anketēšana, lai noskaidrotu studentu attieksmi pret vizuālo mākslu, tās nozīmi.
4. Eksperimentāli tika pārbaudīts *vizuālās mākslas apguves modelis studentu radošuma veicināšanas ciklā*, vizuālās mākslas metodika, veikts lauka pētījums, novērojums, situācijas analīze, studentu radošo darbu analīze, (1., 2., 3. 4. gads), veikta teorētiskā pamatojuma redakcija, iegūto datu apstrāde un analīze.
5. Pamatojoties uz teorētisko analīzi un lauka pētījuma rezultātiem, tika pilnveidots *vizuālās mākslas apguves modelis studentu radošuma veicināšanas ciklā* un vizuālās mākslas studiju metodika. Veikta autores un studentu sadarbības refleksija, iegūto rezultātu kontentanalīze. Izstrādāti pedagoģiskie ieteikumi studentu radošuma veicināšanai vizuālās mākslas studijās.
6. Tika veikta izvērsta teorētiskā diskusija un precizēti pedagoģiskie ieteikumi pedagoģiskā procesa organizācijai vizuālās mākslas studijām studentiem, topošajiem skolotājiem.

Pētījuma metodes. Kvantitatīvā metode:

Aptauja studentu attieksmes pret mākslas procesiem, vizuālo mākslu, tās nozīmi noskaidrošanai. Lai iegūtu daudzveidīgākus, racionāli un emocionāli pamatotus, datus par

studentu attieksmēm, aptaujā bija ietverti gan slēgtie, gan atvērtie jautājumi (skat. 2. pielikumu). Ar slēgtajiem jautājumiem, kas tika novērtēti četrus (4) baļļu skalā no 1 – nepiekrītu līdz 4 – piekrītu, noskaidroja studentu uzskatus par to, kas ir vizuālā māksla, izvēles radošas individualitātes attīstībai, motivāciju vizuālās mākslas nodarbībām, uzskatus par vizuālās mākslas lietderīgumu. Ar slēgtajiem jautājumiem, kuros bija nepieciešams izvēlēties atbilstošo atbildes variantu, noskaidroja vizuālās mākslas tradīcijas studenta ģimenē, studenta iepriekš gūto pieredzi vizuālās mākslas stundās skolā; studenta pieredzi vizuālajā mākslā pēc skolas. Atvērtie jautājumi tika veidoti tā, lai iegūtu informāciju par studenta radošumu, sensitivitāti, kas ir radošuma nosacījums, piemēram, kā students sajūt savu ķermeni, kādās krāsās redz parādības un lietas, kādas sajūtas/izjūtas var izteikt ar līniju. Ar atvērto jautājumu tika noskaidrots studentu viedoklis par to, kādas vērtības sevī ietver vizuālā māksla.

Miksētās kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes:

1. **Novērojums**, lai kvantitatīvi mērītu un kvalitatīvi analizētu studentu radošuma izmaiņas, to dinamiku. Novērojuma kritēriji tika definēti atbilstoši studentu radošuma attīstības modelim:

3.1.1.tabula

Studentu radošuma kritēriji un rādītāji

<i>Studentu radošuma rādītāji</i>	<i>Augsta līmeņa pazīmes</i>	<i>Zema līmeņa pazīmes</i>
Mērķtiecība		
Atvērtība jaunai pieredzei.	Piemīt tieksme izzināt, ir vajadzība pēc jaunā, uztveres asums, aizrautība, tolerance pret neskaidro.	Nepiemīt tieksme izzināt, nav vajadzība pēc jaunā, uztveres pasivitāte, neiecietība pret neskaidro.
Interese par jaunu pieredzi.	Iniciatīva mērķa izvirzīšanā, piemīt vajadzība sasniegt mērķi, neatlaidība darbībā.	Pasivitāte mērķa izvirzīšanā, trūkst vajadzība sasniegt mērķi, pasivitāte darbībā.
Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu.	Piemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē.	Nepiemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē.
Paštēls		
Sevis pieņemšana kā vērtība.	Tic savām spējām, atklājis individuāli radošo potenciālu.	Netic savām spējām, nesaskata individuāli radošo potenciālu.
Pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā.	Uzdriestēšanās un drosmē riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, gatavība refleksijai.	Trūkst drosmes riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, izvairīšanās no refleksijas.
Pašaktualizācija.	Daudzveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, spējsēvi kontrolēt, spēj būt rotaļīgs, spēj eksperimentēt, radošā darbība.	Vienveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, nespēj sevi kontrolēt, nespēj būt rotaļīgs, nespēj eksperimentēt, reproducējošā darbība.
Brīvība		
Patstāvība.	Spēj pieņemt patstāvīgu	Nespēj pieņemt patstāvīgu

	lēmumu un veikt patstāvīgu darbību.	lēmumu un veikt patstāvīgu darbību.
Atbildība par realizācijas sekām.	Spēj mērķtiecīgi plānot darbību, spēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.	Nespēj mērķtiecīgi plānot darbību, nespēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.
Izvēle par darba procesu un līdzekļiem.	Spēj neatkarīgi domāt, piemīt elastīga attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem.	Atkarīga domāšana, rigīda (sastindzis) attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem.
Elastība		
Domu un ideju elastība.	Spēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā, viegli piemērojas jaunai situācijai, piemīt ideju daudzveidība.	Nespēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā, grūti piemērojas jaunai situācijai, nepiemīt ideju daudzveidība.
Oriģinalitāte domāšanā un rīcībā.	Piemīt plūdums, veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors.	Nepiemīt plūdums, veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors.
Ideju novitāte.	Piemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību.	Nepiemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību.

Rezultāti tika iegūti pamatojoties uz studentu atbildēm „*Mākslinieciski radošās pašizpaušmes vizuālajā mākslā*” nodarbību procesā, un novērojot studentu uzvedību mākslinieciski radošās darbības – pašizpaušmes procesā. Pirms nodarbībām tika izstrādāti jautājumi, lai konstatētu studentu radošās pašizpaušmes individuālo līmeni pēc izvirzītajiem kritērijiem – *mērķtiecība, paštēls, brīvība, ideju daudzveidība*. Rezultatīva situācijas aina tika iegūta pēc novērojamām pazīmēm:

- izteicieni un to saturs,
- neverbālās izpaušmes (mīmika, žesti, pozas),
- rīcība (ātri – lēni iesaistās sarunā, neiesaistās sarunā).

Verbālās atbildes tika fiksētas diktafonā, neverbālie novērojuma rezultāti fiksēti rakstiski. Dialoga ar studentiem un novērojuma rezultāti veidoja nosacījumus studentu radošās pašizpaušmes situācijas analīzei. Kvantitatīvu datu ieguvei novērojuma rezultāti katrā kritērijā atbilstoši pazīmēm tika kodēti šādi:

- **bieži** (pazīme novērojama *bieži*) – 3 punkti,
- **dažreiz** (pazīme novērojama *dažreiz*) – 2 punkti,
- **reti** (pazīme novērojama *reti*) – 1 punkts.

Punktu sistēma tika lietota atbilstoši izstrādātajam studentu radošuma rādītāju līmeņu (zems (1 punkts) un augsts (3 punkti) raksturojumam (skat. 1.4.3.; 1.4.4.; 1.4.5.; 1.4.6. tabulas).

Studentu radošo darbu analīze.

Radošo darbu analīze tika veikta atbilstoši izveidotajiem studentu radošuma kritērijiem (skat. 1.4. apakšnodaļu), ņemot vērā, ka katram mākslas darbam un, tāpat, arī studenta radošajam darbam vienmēr ir trīs kritēriji: **izteiksmība, radošums un nozīmīgums**, kas izpaužas gan radošajos darbos, gan darba procesā. Mērījums tika veikts nodarbību vidū, jo nebija lietderīgi to veikt sākumā, kamēr vēl nav bijis pedagoga mērķtiecīgi virzīts radošuma attīstības process, un nodarbību beigās. Promocijas darba pētījumā studentu radošo darbu analīzē tika ietverta arī studentu refleksija, lai studenti varētu docētāja izvirzītajiem kritērijiem pievienot vēl kādu savu kritēriju, izteikt savu viedokli par radošā darba vērtējumu. No tā izriet radošo darbu analīzes būtisks noteikums: pirmajam ir jābūt studenta teiktajam: „ko es gribēju izdarīt savā darbā?”.

Radošo darbu kritēriju skaidrojums. *Izteiksmīgs* mākslas darbs “uzrunā” skatītāju, tas tēlaini izsaka sava autora domas un izjūtas. Mākslas darba izteiksmību nodrošina vizuālo izteiksmes līdzekļu pielietojums un prasmīgs tehniskais risinājums. Studiju procesā izteiksmību palīdz pilnveidot mākslas valodas (vizuālo elementu un to nozīmju) iepazīšana, iecerei atbilstošu materiālu un tehniku izvēle un mērķtiecīga vingrināšanās.

Izteiksmība: variatīvs vizuālo izteiksmes līdzekļu pielietojums, pilnveidota un iepazīta mākslas valoda (vizuālie elementi un to nozīmes); prasmīgs tehniskais risinājums, iecerei atbilstošu materiālu un tehniku izvēle.

Radošs mākslas darbs ir vērtīgs ar savu neparastumu, neatkārtojamību, unikalitāti. Radošuma pretstats ir stereotips, šablons, kopija. Radošums ir saistīts ar studenta personības – viņa intelektuālo un radošo spēju, individuālo pārdzīvojumu, interešu un viedokļu – izpausmēm radošajā darbā un tā tapšanas procesā. Mākslas darbā radošumu var vērtēt kā oriģinalitāti.

Radošums: neparastums, neatkārtojamība, unikalitāte, oriģinalitāte (skatpunkts, izteiksmes līdzekļu izvēle un salikums, tehnisks risinājums). Pretstats – stereotips, šablons, kopija.

Mākslas darbs ir nozīmīgs caur tajā izteikto ideju spēku, ja tajā ir pateikts kaut kas būtisks par apkārtējo pasauli. Mākslas darba nozīmība ir vērtējama, nosakot tā jēgu autora personības vai apkārtējās pasaules izzināšanā, attēlošanā, pārveidošanā un/vai izvērtēšanā, t.i., mākslas funkciju izpildē.

Nozīmīgums: mākslas funkciju izpilde, atbilstoši uzdevumam (autora personības vai apkārtējās pasaules izzināšanā, attēlošanā, pārveidošanā un/vai izvērtēšanā).

Studenta studiju sasniegumu izpausmju mākslinieciski radošajos darbos kritēriji un rādītāju pazīmes apkopotas 3.1.2.tabulā (skat.3.1.2.tabulu).

3.1.2.tabula

Studenta studiju sasniegumu izpausmes mākslinieciski radošajos darbos

<i>Kritērijs</i>	<i>Augsts līmenis</i>	<i>Vidējs līmenis</i>	<i>Zems līmenis</i>
Izteiksmība (izzinošais, māksla)	Variatīvi (daudzveidīgi) pielietoti vizuālie izteiksmes līdzekļi. Ir pilnveidota un iepazīta mākslas valoda (vizuālie elementi un to nozīmes).	Vidēji daudz pielietoti vizuālie izteiksmes līdzekļi. Daļēji pilnveidota un iepazīta mākslas valoda (vizuālie elementi un to nozīmes).	Minimāli pielietoti vizuālie izteiksmes līdzekļi. Nav pilnveidota un iepazīta mākslas valoda (vizuālie elementi un to nozīmes).
Radošums (attīstošais, personība)	Daudz - neparasts skata punkts, neatkārtojama izteiksmes līdzekļu izvēle, unikāls tehnisks risinājums.	Daži - neparasts skata punkts, neatkārtojama izteiksmes līdzekļu izvēle, unikāls tehnisks risinājums.	Maz - neparasts skata punkts, neatkārtojama izteiksmes līdzekļu izvēle, unikāls tehnisks risinājums.
Nozīmīgums (dzīve, mākslas jēga, konteksts)	Ir izpildīta mākslas funkcija, atbilstoši uzdevumam (autora personības vai apkārtējās pasaules izziņāšanā, attēlošanā, pārveidošanā un/vai izvērtēšanā). Spēcīgi izteikta ideja, kas būtiska par apkārtējo pasauli.	Daļēji izpildīta mākslas funkcija, atbilstoši uzdevumam (autora personības vai apkārtējās pasaules izziņāšanā, attēlošanā, pārveidošanā un/vai izvērtēšanā). Daļēji izteikta ideja, kas būtiska par apkārtējo pasauli.	Nav izpildīta mākslas funkcija, atbilstoši uzdevumam (autora personības vai apkārtējās pasaules izziņāšanā, attēlošanā, pārveidošanā un/vai izvērtēšanā). Vāji izteikta ideja, kas būtiska par apkārtējo pasauli.

Veidojot studentu radošo darbu analīzes kritēriju sistēmu un studentu refleksiju pierakstus, tika ņemts vērā, ka, vērtējot profesionālo jomu (māksla/izglītojošais komponents) mākslinieciski radošo darbu, galvenie vērtēšanas kritēriji ir mākslas darba **izteiksmība** un studenta kontrole pār **vizuālajiem un tehniskajiem līdzekļiem** – (vizuālās valodas plašs lietojums, jūtīgs tās lietojums, individuāla ekspresija, daudzveidīgi tehniskie risinājumi, tehniskie paņēmieni).

Vērtējot individuālo jomu (personība/attīstošā joma) galvenie vērtēšanas kritēriji ir personiskais ieguldījums un ieguvums, pašizpausmes kvalitāte. Vērtējot mijiedarbības jomu (dzīve/jēga), svarīga vēstījuma aktualitāte, dziļuma un nozīmības izvērtējums. Objektīvāk izvērtēt var studenta mācīšanos. Te ir ņemamas vērā trīs mācīšanās jomas:

- 1) Profesionālā – mākslas izpratne;
- 2) Individuālā – personības individuālo procesu virzība, pašizpratne un individuālā izaugsme;

3) Mijdarbība – savas mācīšanās nozīmības, jēgas, sociālā un kulturālā konteksta, pasaules izpratne.

Sākotnēji radošā darba kritēriji ir iekļauti docētāja skolotāja piedāvātajos uzdevuma nosacījumos, skolotājam rosinot zīmēt (gleznot, veidot utt.) ar mērķi, lai būtu neparasti, saprotami, jūtīgi, skaisti, reālistiski, izteismīgi vai prasmīgi utt.

Taču paradokss ir tas, ka, lielāks mākslinieks ir nevis tas, kurš ievēro dotos noteikumus un prasības, bet gan tas, kurš šīs prasības pārkāpj un rada pats sev jaunus noteikumus. Īsta radošā darbība notiek, ja students tajā ir patiesi aizrāvis, sāk izvirzīt savus noteikumus, radītais tēls sāk dzīvot pats savu dzīvi, iespējams, izveidojoties citādi, nekā docētājs vai pats autors sākotnēji iecerējis.

Tā radošo darbu analīzē tika īstenota personības darbības pieejā ietvertā virzība uz mācīšanos un mijiedarbību (Выготский, 1991; Jank, Meyer, 1994; Špona, 2001), kurā mācīšanās personīgā nozīmība un autentiskums ir viens no kreativitātes attīstības priekšnoteikumiem. Tā studentu aktīva pašu darbība kļuva par nosacījumu radošā darba uztverei un interpretācijai, jaunu zināšanu un nozīmju konstruēšanai, izmantojot dažādus refleksijas veidus.

Katra autora darbi tika numurēti hronoloģiskā secībā lai, salīdzinot ar pirmo būtu iespējams noteikt, kā bagātinājusies katra studenta radošā pieredze un kādas ir radošuma izmaiņas, attīstības tendence. Analizējot katra studenta ekspozīciju individuāli, tika konstatēta studentu grupas kopējā radošā izaugsme, studentu radošuma izmaiņas. Darba rezultāti tika analizēti pēc izvirzītajiem kritērijiem kopā ar studentiem pēc katras nodarbības organizētā refleksijā, nodarbību vidū tika skatīta studentu darbu kolekcija kopumā, kas sakārtota hronoloģiskā secībā pēc datētā nodarbības laika.

Nodarbību beigās studenti reflektēja par visu mākslinieciski radošo darbu kolekciju kopumā. Tā studenti guva pieredzi izvērtēt savu darba procesu un rezultātu, gūstot priekšstatu par individuāli radošo izaugsmi. Vērtējot profesionālo jomu, mākslinieciski radošā darba, galvenie vērtēšanas kritēriji ir mākslas darba izteismība un studenta kontrole pār vizuālajiem un tehniskajiem līdzekļiem (vizuālās valodas plašs lietojums, jūtīgs tās lietojums, individuāla ekspresija, daudzveidīgi tehniskie risinājumi, tehniskie paņēmieni). Analizējot mākslinieciski radošo darbu vizuālās vērtības, individuālo ieguldījumu darbā un ieguvumu, uzmanība tika pievērsta refleksijas kvalitātei, kurā studenti izteica savu viedokli par iegūto radošo pieredzi vizuālās mākslas apguves procesā studijās, mākslinieciski radošās darbības personīgo nozīmīgumu, emocionālo pārdzīvojumu; uztveres izmaiņām; attieksmi pret vizuālās mākslas procesu.

Tika fiksēta studentu pašizjūtas raksturojumi darbības procesā vizuālās mākslas apgūvē studijās un refleksijā, vērtējot un analizējot savu radošo procesu un mākslinieciski radošo rezultātu – produktu. Studentu izteikumi, to saturs un intonācija, mīmika un žestu elementi spilgti raksturoja situāciju un sniedza bagātīgu informāciju rezultātu pārbaudei sekmīgai radošuma veicinošai vizuālās mākslas metodikai skolotāju profesionālās izglītības studijās.

Atslēgas vārdi refleksijas, kad ierauga savu darbu no attāluma, analizē bija:

- izbrīnīti, pārsteigti, iepriecināti, gandarīti, motivēti turpmākai darbībai utt.;
- vēl nedroši, šaubās, sarkastiski joko, apzināti/klaji sevi apšaubā, salīdzina sevi ar dižgariem utt.

Promocijas darba pētījumā studentu refleksijas un novērojums par studentu neverbālajām izpausmēm radošo darbu analīzes procesā palīdzēja izziņāt notikumus un darbības, kas nav novērojami tiešā veidā, studentu subjektīvo viedokli, pārdzīvojumus, izjūtas, atklāt neparedzētus kontekstus, kas rodas mākslinieciski radošā pašizpausmē, studentu radošuma veicināšanas procesā. Tas paver iespēju izprast studentu radošuma veicināšanas vizuālās mākslas studijās pedagoģiskos nosacījumus.

Kvalitatīvā metode: Studentu refleksiju kontentanalīze.

Kvalitatīvie empīriskie dati iegūti ar rakstisku studentu eseju – refleksiju palīdzību. Studenti rakstīja par sadarbības ar docētāju ieguvumiem „*Mākslinieciski radošās pašizpausmes vizuālajā mākslā*” studiju kursa nodarbībās. Kvalitatīvajiem datiem veikta dažāda līmeņa kontentanalīze: satura vienību izdalīšana un kodēšana, satura kategoriju analīze, kategoriju biežuma aprēķini.

3.2. Pētījuma izlases veidošana

Pētījums veikts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā. Tajā piedalījās viens tūkstotis divi simti (1200) studenti, kas pilna un nepilna laika studijās apgūst pedagoģijas profesionālās programmas – *sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu pamatskolā un pirmsskolas un sākumskolas skolotājs*.

Tā kā promocijas darba stratēģija bija salīdzināt, kā mainās studentu radošums vizuālās mākslas apgūvē procesā reālās studiju kursa nodarbībās, tad netika veikta atlase izlases grupas veidošanai. Pētījumā piedalījās tie studenti, kuri četrus gadus laikā piedalījās studiju kursa „*Mākslinieciski radošā pašizpausme vizuālajā mākslā*”.

3.3. Datu ieguve un primārā apstrāde

Veicot **aptauju** par studentu attieksmi pret vizuālo mākslu, tās nozīmi tika saņemtas 104 aizpildītas anketas (anketa redzama 1.pielikumā); par derīgām tika atzītas 104. Aptauja ietvēra 13 jautājumus. Aptaujas rezultāti redzami 1.1., 1.2., 1.3., 1.4. pielikumos. Atbildes uz slēgtajiem jautājumiem, kuros novērtēja attieksmes pret vizuālo mākslu pakāpi, tika ievadītas pirmdatu tabulās (skat. 1.1. pielikumu – mērījums nodarbību sākumā; 1.2. pielikumu – mērījums nodarbību beigās), kodējot atzīmētos novērtējumus: nepiekrītu – 1 punkts; drīzāk nepiekrītu kā piekrītu – 2 punkti; drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu – 3 punkti; piekrītu – 4 punkti.

Slēgtie jautājumi, kuros bija jāizvēlas atbilžu varianti tika kodēti: 7. jautājumā, kurā noskaidroja, kad studenti pēdējo reizi zīmēja, atbilžu izvēles tika kodētas, piešķirot lielāku punktu skaitu, ja laika atstarpe bija mazāka: 1) pirms nedēļas (5 punkti); 2) pirms mēneša (4 punkti); 3) pirms gada 2-5 gadiem (3 punkti); 4) pirms 5-10 gadiem (2 punkti); 5) vairāk nekā pirms 10 gadiem (1 punkts). 10. jautājumā, kurā nodarbību dalībnieki lūgti novērtēt vizuālās mākslas stundu kvalitāti, atceroties laiku, kad paši bijuši skolēni, atbilžu izvēles tika kodētas šādi: 4 – *ļoti pozitīvi*, 3 – *pozitīvi*, 2 – *kritiski*, 1 – *ļoti kritiski*. Šo jautājumu rezultātiem tika veikta aprakstošās statistikas procedūra – centrālās tendences rādītāju un biežumu sadalījumu noteikšana (skat. 4.3. pielikumu).

Atbildes uz atvērtajiem jautājumiem tika kodētas atbilstoši satura kategorijām, satura kategorijām piešķirti nosacīti punkti, lai varētu ar vienu metodi veikt visas aptaujas rezultātu salīdzināšanu nodarbību sākumā un nodarbību beigās. Tā kā tika salīdzināti divu atkarīgu grupu rezultāti (nodarbību sākuma un beigu mērījumi), izmantots *Vilkoksona tests* (skat. 4.4. pielikumu).

Novērojuma rezultāti katra pētījuma gada nodarbību sākumā, vidū un beigās, kas tika fiksēti diktafonā un rakstiski, atbilstoši radošuma kritērijiem un rādītājiem, izvērtēti punktos no 1 (reti); 2 (dažreiz); 3 (bieži) un ievadīti pirmdatu tabulās (skat. 2.1. pielikumu). Tālāk tika veikta aprakstošās statistikas procedūra: centrālās tendences rādītāju un biežumu sadalījumu noteikšana (skat. 2.2. – 2.9. pielikumu). Lai izlemtu, kura metode jāizmanto tālākajā atšķirību starp pētījuma rezultātiem dažādos pētījuma gados un rezultātiem viena gada ietvaros nodarbību sākumā, vidū, beigās, tika veikta rezultātu normāla sadalījuma analīze, izmantojot *Kolmogorova – Smirnova testu* (skat. 2.10. – 2.13. pielikumi). Tā kā vairākos gadījumos rezultātu sadalījums nebija atbilstošs normālam sadalījumam, tad

atšķirību analīzē starp visu 4 pētījuma gadu rezultātiem tika izmantots Kruskala – Valis tests (*Kruskal-Wallis Test*), atšķirību analīzē starp atsevišķu pētījuma gadu rezultātiem izmantots Manna – Vitneja tests (*Mann-Whitney Test*); atšķirību analīzē starp nodarbību sākuma, vidus, beigu rezultātiem viena pētījuma gada ietvaros izmantots Frīdmana tests (*Friedman Test*).

Studentu rakstisko refleksiju kontentanalīze. Refleksijas rakstīja 90 studenti, no refleksijām tika izdalītas 90 satura vienības (skat. 4. pielikumu), kas parādīja studentu ieguvumus „*Mākslinieciski radošās pašizpaušmes vizuālajā mākslā*” nodarbībās un atbilstoši, tāpat, studentu radošuma veicināšanu šajās nodarbībās. Satura vienības tika apkopotas kategorijās atbilstoši studentu radošuma kritērijiem: mērķtiecība, paštēls, brīvība, ideju daudzveidība - un to līmeņiem: zems, vidējs vai augsts. Aprēķināti kategoriju biežumi.

3.4. Aptaujas anketas rezultātu analīze

Rezultātu atšķirību starp studentu attieksmi pret vizuālo mākslu un tās nozīmi pētījuma 1. gada nodarbību sākumā un beigās analīze (*Vilkoksona tests*) parādīja, būtiskas atšķirības ($p < 0,05$), ja neizceļ atsevišķi būtiskas, ļoti būtiskas ($p = 0,001$) un maksimāli būtiskas ($p = 0,000$) atšķirības, kopā ir 32 mērījumos no 43.

Maksimāli būtiskas atšķirības tika novērotas šādos jautājumos: „*vizuālā māksla ir mācību priekšmets*” pēc nodarbībām izteiktāk ar augstām ballēm (tas nozīmē, ka piekrtīt vai drīzāk piekrtīt nekā nepiekrtīt šādi izteiktam apgalvojumam) tiek novērtēts šis apgalvojums. Aritmētiskais vidējais (M) atbilstoši bija $M = 2,14$ (pirms nodarbībām) un $M = 2,84$ (pēc nodarbībām). „*Vizuālā māksla ir glezniecība*” – atbilstoši $M = 2,13$ un $M = 3,12$, „*vizuālā māksla ir vide ap mums*” – $M = 2,06$ un $M = 3,09$.

Tāpat pēc nodarbībām izteiktāk **nozīmīgi tiek novērtēta vizuālā māksla kā vide ap cilvēku**. Izpratnē par to, ka vizuālā māksla ir radoša pašizpaušme, būtiskas atšķirības netika novērotas, vidējie rādītāji bija $M = 3,26$ un $M = 3,29$ (pēc nodarbībām).

Maksimāli būtiskas atšķirības tika konstatētas arī šādu apgalvojumu novērtēšanā: „*Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos konsultācijas pie psihologa, psihoterapeita*” – $M = 1,68$ un $M = 2,36$; „*Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos dažādu psiholoģisko treniņu apmeklēšanu*” – $M = 1,87$ un $M = 2,48$; „*Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos ēdiena gatavošanu*” – $M = 1,59$ un $M = 2,47$; „*Ja Jūs*

gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos gleznošanu” – M=1,75 un M=3,08 (pēc nodarbībām); „*Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos šūšanu*” – M=1,47 un M=2,52; „*Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos dejušanu*” – M=2,13 un M=3,16.

Tātad būtiski ir **mainījies gleznošanas kā individualitātes attīstīšanas iespējas novērtējums**, tāpat nodarbību saturs var būt ietekmējis arī dejušanas, šūšanas kā izvēles novērtējumu – M=1,75 un M=3,08 (pēc nodarbībām).

Maksimāli būtiskas bija atšķirības jautājuma „*Kad Jūs pēdējo reizi zīmējāt?*” atbildēs. Pirms nodarbībām vidējais rādītājs bija M=3,81, kas nozīmē, ka pēdējo reizi zīmēts laika robežās no „pirms 5 – 10 gadiem” un „pirms gada, 2 – 5 gadiem”, bet pēc nodarbībām vidējais rādītājs bija M=4,68, kas nozīmē, ka pēdējo reizi zīmēts laika robežās no „pirms mēneša” un „pirms nedēļas”, tātad iespējams **nodarbības devušas impulsu zīmēt biežāk**. Jautājumā par to, kam tas bija vajadzīgs zīmēt (8. jautājums), maksimāli būtiskas atšķirības tika novērotas apgalvojumos „*nepieciešams Jums personīgi*” un „*nepieciešams ģimenei*”, atbilstoši vidējie rādītāji bija M=2,38 un M=3,23 (kā redzams, pēc nodarbībām izteiktāk tiek atzīta zīmēšanas vajadzība „*sev pašam*”), M=1,36 un M=2,21 (izteiktāk tiek atzīta arī zīmēšanas nozīme ģimenē, svētku gatavošanā).

Salīdzinoši daudz maksimāli būtisku atšķirību tika novērots arī jautājumā par vizuālās mākslas noderīgumu (9. jautājums): apgalvojumā „*vizuālā māksla ir noderīga, strādājot jebkurā profesijā*” – M=2,54 un M=3,13 (pēc nodarbībām); „*vizuālā māksla ir noderīga jebkuram intelligentam cilvēkam*” – M=2,13 un M=3,27; „*vizuālā māksla ir noderīga katram pilsonim*” – M=1,84 un M=2,73; „*vizuālā māksla ir noderīga vizuālās mākslas skolotājiem*” – M=2,51 un M=3,63; „*vizuālā māksla ir noderīga māksliniekiem*” – M=2,72 un M=3,88; „*vizuālā māksla ir noderīga, jo nodarboties ar vizuālo mākslu ir prestiži*” – M=1,48 un M=2,22; „*vizuālā māksla ir noderīga, jo tā rosina emocionālo attīstību*” – M=2,30 un M=3,29 (pēc nodarbībām).

Maksimāli būtiskas atšķirības tika secinātas arī 10. jautājumā, kurā nodarbību dalībnieki lūgti novērtēt vizuālās mākslas stundu kvalitāti, atceroties laiku, kad paši bijuši skolēni. Vidējie rādītāji pirms nodarbībām bija M=2,48 un pēc nodarbībām – M=1,53. Šajā gadījumā atbilžu izvēles tika kodētas šādi: 4 – *ļoti pozitīvi*, 3 – *pozitīvi*, 2 – *kritiski*, 1 – *ļoti kritiski*. Tātad pēc nodarbībām studenti, **atceroties vizuālās mākslas stundas skolā, vērtē tās kritiskāk**. Tas var liecināt par to, ka savā ziņā **paplašinājusies pieredze, kļūvis plašāks skatījums uz vizuālās mākslas nodarbībām**. Galvenie skaidrojumi, kurus aptaujas dalībnieki uzrakstīja izvērstāk nekā pirms nodarbībām, parādīja, ka **stundas skolā**

bijušas vienvērtīgas, garlaicīgas – „visas stundas bija pēc viena principa: uzzīmē vāzi u.t.t.”, „*viss būtu bijis labi, ja pedagogs neiejauktos ar saviem labojumiem*”, „*skolotāja vienmēr laboja visus uzzīmētos zīmējumus, sakot, ka nav labi, ka es nemāku zīmēt*”. Pozitīva vērtējuma skaidrojumi, kuru nebija daudz, tika saistīti ar to, ka **skolotāja bijusi talantīga, gribējies viņai līdzināties**, vizuālās mākslas stundas bijušas patīkama atslodze starp visām citām, skolotāja ļāvusi izvēlēties dažādas tehnikas uzdevumu izpildei.

Atbilžu varianti 10. jautājumā apstiprina hipotēzi, ka studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību, kas ir saistībā ar idejām par skolotāju mākslas studiju kursu lietderību skolotāju profesionālajā pilnveidē (Taggart et.al.2004). Šādi rezultāti pamatoja autores viedokli, kas iegūts, analizējot pieejas mākslas pedagoģijā (skat. 2.1.1. apkašnodāļu): nepieciešams līdzās akadēmiskajai mākslas izglītībai vizuālās mākslas studijās ieviest autorekspresīvās (Löwenfeld, 1947, 1961; Zimmermans, 2010) kreativitātes idejas un elementus.

Ļoti būtiskas atšķirības tika secinātas jautājumā par darbu dārzā kā individualitātes attīstības iespēju – $M=1,84$ un $M=2,44$ (pēc nodarbībām), jautājumā par to, ka vizuālā māksla ir noderīga saskarsmes procesā ģimenē – $M=2,16$ un $M=2,67$.

Būtiskas atšķirības tika atklātas jautājumā par citu cilvēku mācīšanu kā individualitātes attīstības nosacījumu – $M=1,83$ un $M=2,25$ (pēc nodarbībām). Šādu rezultātu var skaidrot **ar nodarbībās gūto pieredzi, ka dalīšanās pieredzē arī var būt radošs process**, jo tajās darba autore stāstīja par savas attīstības pieredzi, kas gūta vizuālās mākslas nodarbībās.

Būtiskas atšķirības tika konstatētas arī jautājumā par vizuālās mākslas noderību saskarsmes procesā ar kolēģiem – $M=2,20$ un $M=2,61$, jautājumā par vizuālās mākslas noderīgumu vizuālās mākslas skolotājiem – $M=2,18$ un $M=2,65$ (formulējot šo jautājumu, tika akcentēts vārds „noderīga” (darba autore hipotētiski pieņem, ka **pēc nodarbībām izteiktāk studenti atzīst tieši vizuālās mākslas noderīgumu viņiem kā profesionāļiem, kuri paši piedalās procesā, nevis tikai māca**.

Jautājumā (12. anketas jautājums) par interesi, kas saistīta ar kultūras dzīves aktualitātēm, arī vērojamas būtiskas atšķirības viedokļos par to, vai aptaujas dalībnieki aktīvi iegūst informāciju par modernās mākslas un kultūras dzīves novitātēm – $M=2,63$ un $M=2,38$ (pēc nodarbībām), vai interesējas par nozīmīgākajiem mākslas un kultūras dzīves notikumiem – $M=2,99$ un $M=2,69$, vai dažreiz interesējas – $M=1,89$ un $M=2,22$, vai tas neinteresē – $M=1,56$ un $M=1,34$. Atbildes uz šā jautājuma pirmajiem diviem apgalvojumiem var izskaidrot ar situatīviem apstākļiem, jo tika prognozēts, ka pēc

nodarbībām būs palielinājusies interese par kultūras dzīves aktualitātēm, taču eventuāli bijuši blakusfaktori, kas mazinājuši iespējas interesēties par šiem jautājumiem. **Pēc nodarbībām ir mazāks to studentu skaits, kuri uzskata, ka šie jautājumi viņus neinteresē.**

Apkopojot datus par to, kādās krāsās redzat aukstumu, siltumu, bruģi, kokvilnu, slapjumu, sausumu, tika secināts, ka pēc nodarbībām palielinās vidēji par 3 vienībām krāsu skaits, kuras tiek izmantotas redzētā aprakstā. Līdzīga aina bija vērojama jautājumā, kādas sajūtas var izteikt ar līniju – atšķirība bija 3,5 vienības pēc nodarbībām. Tātad var secināt, ka atraisījusies studentu primārā kreativitāte (Маслоу, 2003), sevišķi tās pazīme – spontānums.

Jautājumā par to, kādas vērtības sevī ietver vizuālā māksla, pēc nodarbībām tika akcentētas emocionālās vērtības. Tas sasaucas ar to, ka augstāk tika novērtēts arī vizuālās mākslas noderīgums emocionālās attīstības rosināšanā (M=2,30 un M=3,29). Tātad „*Mākslinieciski radošās pašizpaušmes vizuālajā mākslā*” nodarbībās, kurās studentiem vizuālās mākslas apguve ir personīgi nozīmīga darbība un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu, tika veicināta studentu radošā pašizpaušme. Izvērtējot aptaujas rezultātus atbilstoši personības darbības pieejai var uzskatīt, ka nodrošinot sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā veicināja studentu neatkarīgāku domāšanu, emocionālo atbrīvošanos, brīvību un plastiskumu, vieglāku piemērošanos jaunai situācijai.

Aptaujas rezultāti arī parādīja, ka lietderīgi „*Mākslinieciski radošās pašizpaušmes vizuālajā mākslā*” nodarbībās ir izmantot māksliniecisko darbību kā līdzekli mērķtiecīgai radošās domāšanas attīstībai (Eisner, 1985; Де Боно, 1997; Эдвардс, 2000; Kagaine, 2002). Autore, izanalizējot savus, pēc nodarbībām rakstiski fiksētos, subjektīvos vērojumus par sadarbību ar studentiem, secināja, ka studentiem vizuālās mākslas apguve ir personīgi nozīmīga darbība un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu; studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību; studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību. Vērojumu rezultāti par sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā, secināja, ka lietderīgi *studentu radošuma veicinoša vizuālās mākslas apguves modeļa* izstrādē ņemt vērā vizuālās komunikācijas modeļu idejas (Viadel, 2003; Kron, 1999), ka studentu orientēšanās vizuālajā pasaulē notiek vienlaicīgi ar komunikācijas spēju pilnveidi

mijdarbībā. Tā rodas iespēja vizuālās mākslas apgūvē iesaistīt studentu subjektīvo pieredzi (Freeman, Stuhr, 2004).

Aptaujas pēc nodarbībām rezultāti deva iespēju konstatēt, kādas izmaiņas notikušas studentu attieksmē pret vizuālo mākslu, parādīja pedagoģiskā procesa vizuālās mākslas apgūvē skolā un studijās ierobežojumu un radošuma veicināšanas iespēju tendences. Tas autorei deva iespēju precizēt veidoto *vizuālās mākslas apgūves modeli studentu radošuma veicināšanas ciklā* un nodarbību metodikā nepieciešamās izmaiņas. Aptauja parādīja studentu radošuma vizuālās mākslas studijās veicināšanas galvenās tendences. Taču jebkura aptauja, jo tā ietver iepriekš sagatavotus jautājumus, ierobežo izpausmes brīvību, brīvas refleksijas iespējas. Izvērtējot aptaujas kā pētījuma metodes lietderību, autore secināja, ka aptauja nedod pilnīgu informāciju par studentu attieksmēm un neparāda būtiskus ar promocijas darba mērķi saistītus aspektus. Tālākajos pētījuma posmos aptauja netika izmantota.

3.5. Studentu radošuma veicinošas vizuālās mākslas metodikas eksperimentāla pārbaude

Balstoties uz pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatojumu, raksturota pētījuma struktūra promocijas darbā izvirzītās hipotēzes pārbaudei, aprakstītas datu ieguves, analīzes un apstrādes metodes. Lai pārbaudītu hipotēzi, tika izvirzīti šādi pētījuma uzdevumi:

- 1) pārbaudīt kā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā docētājam nodrošinot sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā, tiek veicinātas studentu radošuma pozitīvas izmaiņas - mērķtiecība, paštēls, brīvība un elastība;
- 2) izzināt kādi nosacījumi veicina vizuālās mākslas apgūvi kā studentiem personīgi nozīmīgu darbību, kas atraisa emocionālo pārdzīvojumu;
- 3) izzināt kā uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūts vizuālās mākslas saturs studijās izpaužas studentu mākslinieciski radošajos darbos un atklāj studentu radošuma pozitīvas izmaiņas.
- 4) analizēt studentu refleksijas par mākslinieciski radošā pašizpausmē pārdzīvoto vizuālās mākslas procesu kā vērtību.

3.5.1. Novērojums un situācijas analīze

Šajā apakšnodaļā tiek analizēti novērojuma, kas tika veikts atbilstoši studentu radošuma kritērijiem (skat. 1.4. apakšnodaļu) 2., 3., 4. pētījuma gadā nodarbību sākumā, vidū un beigās rezultāti. Situācijas analīze autores skatījumā nozīmē novērojuma rezultātu analīzi un studentu atbilžu, rīcības, neverbālo izpausmju sistemātiskā radošu dialogu vertikālā sadarbībā *docētājs – students* analīzi. Lai varētu iegūt rezultātus, kas parādītu studentu radošuma izmaiņas, vizuālās mākslas metodikas lietderību, autore pamatojās uz 2.1.4. apakšnodaļā izstrādāto docētāja un studentu sadarbības vizuālās mākslas studijās modeli. Docētāja darbība bija virzīta uz sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā, lai studentiem vizuālās mākslas apguve kļūtu personīgi nozīmīga darbība un atraisītu emocionālo pārdzīvojumu, uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūst vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību, pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību. Tādēļ docētājs piedāvā studenta izvēlei darbības objektīvos komponentus – temats, saturs, radošais process, vizuālie un tehniskie līdzekļi, mākslas jēgas un nodrošina atbalstu jaunas radošās pieredzes bagātināšanā. Lai process notiktu, nepieciešams studentu gaidāmās mākslinieciski radošās darbības pozitīvs pārdzīvojums, mākslinieciski radošā procesa pieņemšana, subjektīva mērķa izvirzīšana; plānošanas prasmju apguve, pieredzes analīze, māksliniecisko līdzekļu izvēle.

Docētājam svarīgi ir izprast un pieņemt, ka šādā mākslinieciskās darbības/pašizpausmes procesā students vizuāli izsaka savas emocijas, jūtas, pārdzīvojumus, apliecina vērtības, gūst pilnīgas brīvības, varas un atbildības pieredzi, process ir atkarīgs tikai no studenta paša izvēles (Best, 2001). Pedagoģa uzdevums šajā pieejā saistās ar studentu mākslinieciski radošās darbības rosināšanu un brīvības (nepiespietības) atmosfēras radīšanu (Viadel, 2003).

Iegūto novērojuma kvantitatīvo datu analīze ir pakārtota studentu mākslinieciskā radošuma kritēriju: *mērķtiecība, paštēls, brīvība, ideju daudzveidība* – attīstības dinamikas analīzei. Nodarbību sākumā katrā grupā konstatētā situācija katrā studiju gadā parādīja radošuma līmeni atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem un rādītājiem:

1. studentu emocionālā un praktiskā pieredze, kas dod rezultatīvu priekšstatu par *studentu paštēlu* vizuālajā mākslā pirms eksperimenta un ietver šādus aspektus: pašvērtējums, sevis pieņemšana kā vērtība, pašaktualizācija;

2. studentu mērķtiecība, ko parāda atvērtība jaunai pieredzei, interese par jaunu pieredzi vizuālajā mākslā un attieksme pret vizuālo mākslu kā vērtību, attieksme pret individuālajām spējām praktiskā vizuālās mākslas darbībā – t.i., studentu spēja uzdrošināties realizēt sevi līdz šim sev aizliegtā darbībā un īstenot iekšējo radošo potenciālu - *paštēls* - pašaktualizācija vizuālā mākslas darbībā; apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu;
3. studentu brīvība, ko parāda radošā pieredze vizuālās mākslas līdzekļu pielietošanā personīgajā dzīvesdarbībā, kas savukārt parāda patstāvības pakāpi, atbildība, kas konkrēti izpaužas atbildībā par ideju realizācijas sekām un darba procesu un rezultātu;
4. studentu ideju daudzveidība, kas parāda prasmi rast idejas un pielietot tās daudzveidīgā dzīvesdarbībā – t.i., studentu *elastību, oriģinalitāti un novitāti*.

Pirmā pazīme raksturo studentu emocionālo un praktisko pieredzi, kas dod rezultatīvu priekšstatu par *studentu paštēlu* vizuālajā mākslā pirms nodarbībām.

Apkopotie kvantitatīvie dati un to salīdzinājuma statistiska analīze tiek papildināta ar kvalitatīviem studentu izteicienu un to satura, neverbālo izpausmju (mīmika, žesti, pozas), rīcības (ātri – lēni iesaistās sarunā, neiesaistās sarunā) raksturojumiem.

Izvērtējot studentu radošuma dinamiku visos četros (4) pētījuma gados (Kruskala - Valis tests) (skat. 2.18. pielikumu) – t.i., rezultātu atšķirības nodarbību sākuma, vidus un beigu mērījumos – varēja novērot, ka: nodarbību sākuma rezultātos būtiskas atšķirības ir šādos kritērijos un rādītājos: *paštēls*: sevis pieņemšana kā vērtība (augstāks rezultātu vidējais rangs ir 4. pētījuma gadā), pārējos kritērijos un rādītājos būtiskas atšķirības netika novērotas, kas liecina par līdzīgu situāciju studentu mākslinieciskā radošuma izpausmēs nodarbību sākumā. Vidus posma rezultātos būtiskas atšķirības bija vērojamas visos kritērijos un rādītājos, taču atzīmējams, ka sevišķi būtiskas atšķirības ($p=0,00$) bija vērojamas *paštēla*, brīvības un ideju daudzveidības kritērijos; būtiskas atšķirības bija vērojamas mērķtiecības kritērijā: rādītājā „atvērtība jaunai pieredzei” $p=0,03$; rādītājā „interese par jaunu pieredzi” $p=0,02$. Mērķtiecības rādītājā „apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu” $p=0,002$, kas ir ļoti būtiska atšķirība un ko var saistīt ar būtiskām atšķirībām *paštēla* dinamikā – apmierinātība ar procesu un rezultātu veicina pozitīvu *paštēlu*. Nodarbību beigu rezultātu būtiskas atšķirības bija līdzīgas vidus posma mērījuma rezultātu atšķirībām – arī šajā mērījumā mērķtiecības kritērijā bija vērojamas mazāk būtiskas atšķirības. Tātad mērķtiecības kritērijā parādās studentu mākslinieciskā radošuma lielāka līdzība.

Izvērtējot tieši rezultātu dinamikas salīdzinājumu starp gadiem, ko varētu saistīt ar metodikas pilnveidi, atklājās, ka nevar novērot viennozīmīgu pozitīvu dinamiku (t.i, augstāki rezultātu vidējie rangi pētījuma 4. gadā). To varēja novērot nodarbību sākuma mērījumos *mērķtiecības* kritērijā, visos rādītājos; *paštēla* kritērijā: *sevis pieņemšana kā vērtība*; *brīvības* kritērijā: *atbildība par ideju realizācijas sekām*; *ideju daudzveidības* kritērijā: *domu un ideju elastība*; *oriģinalitāte domāšanā un rīcībā*; *ideju novitāte*. Tātad var pieņemt, ka metodikas pilnveide ir veicinājusi studentu mākslinieciskā radošuma atraisīšanos nodarbību sākumā iepriekš nosauktajos kritērijos un rādītājos. Nodarbību vidus posma mērījumos augstāki vidējie rangi 4. pētījuma gadā bija vērojami *paštēls: pašvērtējums*; *brīvība: atbildība par ideju realizācijas sekām*; *brīvība: atbildība par darba procesu un rezultātu*. Nodarbību beigu posma mērījumos augstāki vidējie rangi 4. pētījuma gadā bija vērojami *paštēls: sevis pieņemšana kā vērtība*; *paštēls: pašvērtējums*.

Tātad pieeja, izvērtējot novērojumu rezultātu dinamiku, salīdzinot rezultātus pa pētījuma gadiem, nedod viennozīmīgu skatījumu par studentu radošuma veicinošas vizuālās mākslas metodikas lietderību atbilstoši izvirzītajai hipotēzei: sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā studentiem vizuālās mākslas apguve kļūst personīgi nozīmīga darbība, kas atraisa emocionālo pārdzīvojumu; studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību; studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību.

Šāda situācija, autores skatījumā, skaidrojama ar studentu iepriekš gūtās pieredzes, mākslinieciskās pašizpaušmes, sadarbības ar pedagogu uztveres individuālajām atšķirībām. Par to liecināja arī Kolmogorova – Smirnova testa rezultāti, kas visu pētījuma gadu lielākajā daļā mērījumu parādīja studentu rezultātu neatbilstību normālam sadalījumam.

Iespējamās individuālās rezultātu variācijas parāda arī novērojuma rezultātu starp atsevišķiem studiju gadiem salīdzinājums (Manna – Vitnija tests) (skat. 2.19 pielikumu). Piemēram, starp 2. un 3. pētījuma gada rezultātiem būtiskas atšķirības ($p < 0,05$) bija novērojamas ideju daudzveidības kritērijā nodarbību vidus mērījumā (augstāki vidējie rangi 3. pētījuma gada rezultātiem), taču nodarbību beigu rezultātos šajā mērījumā augstāki vidējie rangi bija 2. pētījuma gadā. Pretēja tendence bija novērojama būtiskās atšķirībās ($p < 0,05$) paštēla kritērija pašvērtējuma rādītājā, salīdzinot 3. un 4. pētījuma gada rezultātus: nodarbību vidus mērījumā augstāks vidējais rangs bija 3. pētījuma gada rezultātiem, taču nodarbību beigu mērījumā augstāks rezultātu vidējais rangs bija 4. pētījuma gadā.

Taču iepriekš analizētie rezultāti iezīmē tendences, kas parāda studentu mākslinieciskā radošuma attīstības īpatnības un iespējami arī metodikas nozīmi: docētāja nodrošinātais sistemātiskais radošais dialogs horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē, studentiem kļūst personīgi nozīmīga darbība kas atraisa emocionālo pārdzīvojumu; uz mērķtiecīgas uztveres pamata, studenti veic mākslinieciski radošo darbību, kuru pārdzīvo kā vērtību. Četru pētījuma gadu laikā vērojama tendence, kas liecina, ka pieaug studentu *sevis pieņemšana kā vērtība, brīvība kā atbildība, ideju daudzveidība, ietverot elastību, oriģinalitāti, ideju novitāti* jau nodarbību sākuma posmā.

Nozīmīgi bija noskaidrot, vai ir vērojama pozitīva rezultātu dinamika, salīdzinot **novērojuma rezultātus viena pētījuma gada ietvaros nodarbību sākumā, vidū un beigās. Veicot novērojuma rezultātu statistisko salīdzināšanu** pēc Frīdmana testa atkarīgu izlašu rezultātiem, kas iegūti vairākos pētījuma posmos, bija novērojamas būtiskas atšķirības ($p < 0,05$) un augstāks vidējais rangs nodarbību beigās visos pētījuma gados visos kritērijos un rādītājos. Tātad rezultātu kopējā tendence parāda studentu mākslinieciskā radošuma pozitīvu dinamiku nodarbībās, kurās izmanto studentu radošuma attīstību sekmējošu vizuālās mākslas metodiku, kas pamato arī šīs metodikas pedagoģisko lietderību.

Novērojuma rezultātu izmaiņas atbilstoši studentu radošuma attīstības līmeņiem detalizētāk parāda centrālās tendences rādītājs - aritmētiskais vidējais (skat. 3.5.1.1. tabulu). Maksimālai studentu mākslinieciskā radošuma kritērija un rādītāja novērtējuma punktu skaits bija 3, kas liecina par augstu mākslinieciskā radošuma līmeni; 2 punkti - vidējs līmenis un 1 punkts – zems līmenis. Rezultātus robežās no 1 – 1,5 punktiem var definēt kā zemu; robežās no 1,6 – 2,5 kā vidējus; robežās no 2,6 – 3 kā augstus.

3.5.1.1.tabula

Studentu mākslinieciskā radošuma novērojuma kritēriju un rādītāju vidējais aritmētiskais (M)

Kritērijs, rādītājs/pētījuma gads, mērījuma posms (s –sākums; b-beigas)	1.		2.		3.		4.	
	s	b	s	b	s	b	s	b
Mērķtiecība: Atvērtība jaunaipieredzei	1,61	1,82	1,66	1,98	1,65	1,99	1,67	1,92
Interese par jaunu pieredzi	1,64	1,86	1,66	2,06	1,68	2,06	1,69	1,98
Apmierinātība ar darbības procesuun rezultātu	1,61	1,97	1,67	2,18	1,64	2,17	1,70	2,10
Paštēls: Sevis pieņemšana	1,49	2,07	1,58	2,27	1,52	2,28	1,64	2,36

kāvērtība								
Pašvērtējums	2,06	2,46	2,08	2,50	2,08	2,50	2,06	2,55
Pašaktualizācija	1,40	2,02	1,41	2,32	1,44	2,32	1,42	2,28
Brīvība: Patstāvība	1,43	2,15	1,44	2,36	1,46	2,39	1,46	2,29
Atbildība par ideju realizācijassekām	1,43	2,14	1,47	2,38	1,46	2,37	1,47	2,23
Izvēle par darba procesu un līdzekļiem	1,46	2,11	1,48	2,38	1,50	2,38	1,49	2,02
Ideju daudzveidība: Domu un ideju elastība	1,36	2,22	1,38	2,45	1,39	2,46	1,44	2,01
Oriģinalitāte domāšanā un rīcībā	1,36	2,26	1,38	2,43	1,40	2,44	1,42	2,00
Ideju novitāte	1,36	2,26	1,38	2,44	1,39	2,44	1,44	2,01

Novērojuma rezultātu centrālās tendences rādītājs – vidējais aritmētiskais (skat. 3.5.1.1.tabulu) – parāda, ka kopumā studentu radošuma attīstību sekmējošas vizuālās mākslas metodikas lietojums *Mākslinieciski radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā* nodarbībās veicinājis studentu radošuma attīstību no zema līmeņa nodarbību sākumā līdz vidējam un dažos gadījumos – līdz rezultātiem, kas tuvojas augsta līmeņa rādītājam, nodarbību beigās. Tas atbilstoši vizuālās mākslas apguves modelim studentu radošuma veicināšanas ciklā liecina par radošās pieredzes bagātināšanos. Augsta līmeņa radītājam tuvi ir pašvērtējuma rezultāti nodarbību beigās, kas var liecināt par pašrealizācijas iespēju īstenošanu jaunrades procesā. Kopumā kā izteiktāka vidēja līmeņa rādītāji vērtējami mērķtiecības kritērija rādītāji. Pārējos kritērijos un rādītājos vērojamas izteiktākas rezultātu variācijas pa pētījuma gadiem.

Izvērtējot 4. pētījuma gadu novērojuma rezultātu biežumu sadalījumus (skat. 2.2 – 2.9 pielikumus), secināms, ka kopumā rezultāti parāda nozīmīgu studentu radošuma attīstības pazīmi: samazinājies to studentu skaits, kuriem reti parādās interese par jaunu pieredzi (mērķtiecības kritērijs), bet palielinājies to studentu skaits, kuriem dažreiz un bieži parādās interese par jaunu pieredzi (vidēji no 50% (reti) – 45% (dažreiz) un 26% (bieži). Nozīmīgas ir izmaiņas paštēla pozitīvā dinamikā: samazinājies to studentu skaits, kuri reti sevi aktualizē daudzveidīgā darbībā, un palielinājies to studentu skaits, kuri dažreiz un vienmēr sevi aktualizē daudzveidīgā darbībā, sevišķi tas vērojams sevis kā vērtības pieņemšanā un pašaktualizācijā (vidēji no 60% (reti) – 45% (dažreiz) un 45 % (bieži).

Kvalitatīvo datu: studentu izteicienu un to satura, neverbālo izpaušmju (mīmika, žesti, pozas), rīcības (ātri – lēni iesaistās sarunā, neiesaistās sarunā) – analīze parāda, ka

nodarbību sākumā pārsvarā studentiem ir negatīva pieredze, *zema sevis kā vērtības pieņemšana* vizuālajā mākslā, kas radījis pārlicību par talanta trūkumu. Par to liecina studentu izteicieni, kas saturiski atklāj viņu viedokli par vizuālās mākslas apguvi kā elitāru iespēju cilvēkiem ar īpašām mākslinieciskām spējām vai talantu. „Es neprotu smuki zīmēt”, „Man nav mākslinieka talanta”, „Es nekad neko neesmu varējis uzzīmēt”, „Man neizdodas uzzīmēt tā, kā dabā”. Noraidošie žesti un mīmika dialoga laikā norāda, ka studentiem nav patīkami atcerēties savu pieredzi vizuālās mākslas stundās skolā un viņiem nav īpaši izteikta interese par jaunas pieredzes iegūšanu. Par to liecina arī studentu atbilžu saturs. Piemēram, „Mums skolā lika tikai brīvos tematus zīmēt!”, „Skolotāja uzmanību pievērta tikai tiem skolēniem, kuri labi zīmēja!”, „Mums tikai ar zīmuļiem vien lika strādāt un dažreiz ar ūdenskrāsām izkrāsot!” vai „Skolotāja man lika tikai trijniekus, jo nepatika, ko es zīmēju!”

Tātad – studentiem viņu iepriekš gūtajā pieredzē ir radusies negatīva attieksme pret savu potenciālu vizuālās mākslas apgūvē, viņu viedoklis norāda uz vizuālās mākslas elitāras apguves iespējām, kā arī, sekmējis psiholoģiskās barjeras rašanos. Saspringtas kustības, distances ieturēšana, bailīgs acu skatiens liecināja par bailēm, kas rodas no iespējamās praktiskās darbošanās vizuālajā mākslā. Tas liecināja par salīdzinoši zemu sevis kā vērtības vizuālajā mākslā apzināšanos, iespējamām bailēm sevi pieņemt un pašaktualizēt (skat. 3.5.1.tabulas rezultātus).

Izskaidrot tādu situāciju palīdz studentu izteikumu saturs. Studiju kurss vizuālajā mākslā ir obligāti apmeklējams, tāpēc studenti vaļsirdīgi arī atzīst, ka „Nav jau citu variantu – jāriskē!” „Es tik sen neesmu zīmējusi, man bail!” Ar tādu attieksmi studenti ierodas uz pirmo nodarbību. Studentu atbildēs ietvertais saturs raksturo viņu iegūto pieredzi skolas gados: „Skolotāja vienmēr izlaboja nepareizo zīmējumu”, „Skolotāja vienmēr teica, ka man neiznāk uzzīmēt pareizi”. No tā var secināt, ka skolotāju subjektīvais vērtējums ir radījis negatīvu pārdzīvojumu bērībā, kā rezultātā nav izveidojies pārlicība (sevis kā vērtības apzināšanās) par individuālajām spējām vizuālajā mākslā. Vidēja līmeņa (skat. 3.5.1.1. tabulu) pašvērtējums nav kļuvis par nosacījumu pašaktualizācijai/pašizpaušmei vizuālajā mākslā, tādēļ nenovērtēts un nerealizēts ir studentu individuālais radošais potenciāls. Tā rezultātā netiek attīstītas individuālās radošās spējas daudzveidīgā mākslinieciski radošās darbības pieredzē, radošuma veicināšanas procesā, studenti iepriekš nav guvuši emocionālu pārdzīvojumu, nav sistemātiski un patstāvīgi veikta mākslinieciski radošo darbību.

Par pozitīvu radošo pieredzi vizuālajā mākslā imitācijas līmenī atbilstoši personības darbībai, balstīta brīvās izteiksmes pieejai (Löwenfeld, 1947, 1961) liecināja studentu

izteikumi par pozitīvu pārdzīvojumu un pieredzi, jo skolotāju vērtējums bija saistīts ar atziņu, ka viņi prot labi un glīti zīmēt: „Skolotāja man lika labas atzīmes”, „Skolotājam patika mani zīmējumi”, „Man patika nozīmēt smukas bildītes, un visiem patika!”. Šis citu vērtējums ir pozitīvi iespaidojis pašvērtējumu un viņi reizēm brīvajā laikā savam priekam kaut ko padarot vizuālajā mākslā: „Es draugiem kartiņas zīmēju, jo tās man iznāk smukas”, „Patīk dabas skatus zīmēt un uzdāvināt tos citiem.”

Viņi pieņem sevi kā vērtību, jo var, atšķirībā no citiem, realizēt sevi vizuālās mākslas darbības jomā, mākslinieciski radošā darbībā. Par to ļauj spriest šo studentu emocionāli atbrīvotā runas maniere un starojošās sejas izteiksmes intervijas laikā.

Daļa studentu (ap 13% līdz 16 %) sevi uzskata par profesionāli izglītotiem (pamatā speciālā mākslas izglītība – mākslas skolas, pulciņi un studijas). Viņu pašvērtējums ir augsts, jo tie apzinās sevi kā vērtību – viņi īsteno sevi mākslinieciskā darbībā. Uz to norāda studentu taisni izslietā ķermeņa poza un pašpārliecinātā sejas mīmika intervijas laikā, starojošais acu skatiens. Studentu izteicieni atklāj viņu praktisko un emocionālo (pretrunīgo) pieredzi vizuālajā mākslā un tās apgūvē. Tie studenti, kuri papildus ir nodarbojušies dažādos vizuālās mākslas pulciņos, bērnībā ir guvuši pozitīvu emocionālo pieredzi.

Atšķirīga izpausme ir tiem studentiem, kuri praktisko pieredzi guvuši mākslas skolās. Viņi savās atbildēs atzina, ka skola ir pārāk uzsvērusi galaprodukta kvalitāti un rezultāta precizitāti, attēlojot realitāti, bet tas sekmējis nefīkamas atmiņas un līdz ar to ne visai pozitīvu emocionālo pieredzi: „Man nebija pietiekami izkopts štrihs”, „Es nekādi nevarēju to kubu uzzīmēt!” Savās atbildēs viņi norāda, ka vizuālās mākslas apgūvē ir bijuši arī apnicīgi un garlaicīgi uzdevumi, kā arī nesaprotams šo uzdevumu mērķis: „Un visu laiku tie podi vien jāzīmē”, „36 stundas jāštriho”, „Kad uzzīmēju zīmējumu, tad skolotājs pārbaudīja, vai ir pareizs, un tikai tad atļāva izēnot, piekodinot ka smuki jāštriho nevis žagari jātaisa!”.

Dialogā ar docētāju studentu izteicieni ilustrē viņu priekšstatu par vizuālo mākslu un tās apguves vienīgo iespēju, ka tikai zīmējot var iemācīties zīmēt vizuālās uztveres nozīmības bez nenovērtējuma procesā. Studentu izteicieni liecina, ka praktiskā darbība ir bijusi tēlotājdarbības metode „skatīties – attēlot”, neatklājot likumsakarības, neanalizējot praktiskā darba rezultātu: „Neko jau mums nestāstīja, uzlika, lai tik zīmējam kā redzam”, „Ja ko nepareizi izdarīju gleznojuma, tad skolotāja man izsmējīgi aizrādīja, vai tad es neredzot?”, „Ja ko jautāju, kāpēc skolotāja ar otu ielika tieši šo krāsu, tad norūca, lai tik daudz nejautāju, bet gleznoju!”

Ir arī pozitīvi piemēri, kur studentu pieredzes bagātināšanās un vizuālās mākslas apguve ir bijusi aizraujoša un radošuma veicinoša. Par to liecina pozitīvi pacilājoša intonācija izteicienos par vizuālās mākslas apguvi skolā un apmierinātība mīmiskā intervijas laikā. Līdzīgi priekšstatu sniedz arī studentu atbilžu saturs, kas norāda uz neadekvāti augstu pašvērtējumu: „Man jau vairāk uz tām ainavām...”, „Man tur tā „kompene” vienmēr izdevās...”, „Es jau ar to zīdu esmu aizrāvusies...”, „Es uz Rīgu – uz zīmēšanas olimpiādēm braucu!”, „Man mājās diplomu no olimpiādēm savesti!”.

Šie studenti apzinās sevi kā vērtību un reizēm arī realizē sevi mākslinieciskā darbībā. Viņu vērtību apziņa tiek balstīta uz zināšanu un prasmju kopumu, pieredze nodrošina pozitīvu pašizjūtu un komfortablu izjūtu darba procesā vizuālās mākslas studijās.

Dialogs ar studentiem nodarbību laikā precizēja arī **atvērtības jaunai pieredzei, intereses par jaunu pieredzi** vizuālajā mākslā un attieksmes pret vizuālo mākslu kā vērtību, tās nozīmi cilvēku dzīvē, kas raksturo studentu **mērķtiecību**, skaidrojumu. Tika izmantotas vizuālās mākslas darbu fotoreprodukcijas, lai noskaidrotu; 1) kāda ir studentu interese un attieksme pret vizuālās mākslas dažādu stilu darbiem; 2) kāda ir interese par jaunu pieredzi, studentu attieksme pret individuālajām spējām praktiskā vizuālās mākslas darbībā; 3) studentu spēju uzdrošināties realizēt sevi līdz šim sev aizliegtā darbībā un īstenot iekšējo radošo potenciālu. Tā tika iegūta informācija par studentu paštēlu ar to saistīto pašaktualizāciju vizuālā mākslas darbībā, sevis pieņemšanu un pašvērtējumu, kas precīzāk parāda apmierinātību ar darbības procesu un rezultātu. Tas, savukārt, raksturo studentu mērķtiecību vizuālās mākslas studijās.

Nodarbību procesā varēja novērot, ka emociju atraisīšana pirms vizuālā darba uzdevuma sekmē emocionālās spriedzes mazināšanos, jo studenti vairs nesaista sevi ar pagātnes pieredzi vizuālās mākslas apgūvē, līdz ar to top atvērti jaunai pieredzei. Vizuālās mākslas uzdevumu realizācijas forma no vienkāršā uz sarežģīto stiprina studentu pārliecību par savām individuālajām radošajām spējām un motivē tālākai sevis pilnveidei, attīstībai. Par to liecina pozitīvā gaisotne darba procesā, ko rada studentu prieks un atklāsme vizuālās mākslas apgūvē. Pozitīvā atziņa par savām individuālajām spējām – es varu, man izdodas, veicināja sevis pieņemšanu kā vērtību. To apstiprina studentu izteikumi: „Es nekad nebiju domājusi, ka man tā patiks gleznot!”, „Kas to būtu domājis, ka es kādreiz zīmēšu kluso dabu!”, „Es uzzīmēju cilvēka figūru!”

Pētījumā tika novērots, ka studenti, kuri pirms pirmās nodarbības bija saspringti un skeptiski noskaņoti attieksmē pret sevi, nākamajā nodarbībā kļuva atraisītāki un atvērtāki uz sākot mākslinieciski praktisko darbību. Par to liecina studentu rīcības ātrums, smaidi,

atvērtie žesti sarunā darbu uzsākot, kā arī tas, ka nodarbības sākumā viņi vairs necenšas slēpties aiz priekšā sēdošo studentu mugurām.

Novērojumā tika konstatēts, ka vizuālajā mākslā izglītotie studenti darbībā iesaistās brīvi, bez skepses un atzīst, ka nav bijis pat priekšstata par vizuālās mākslas vieglu, rotaļīgu apguvi, saņemot pie tam lielu prieku. Pozitīvās emocijas, kuras tiek gūtas darba procesā, rosina studentus veikt arī tādus vizuālās mākslas uzdevumus, kur studentiem nav visai pozitīva pieredze kopš skolas gadiem. To apliecina studentu izteikumi: „Izrādās, ka tos podus zīmēt ir aizraujoši!” un „Gleznot ainavu var tik dažādi!”

Studenti lēnām atbrīvo emocijas, lai gan psiholoģiskā barjera ilgstoši norobežo mākslinieciskās darbības brīvu atraisītību. Par to liecina studentu gausā rīcība, ar kādu viņi uzsāk darbu, bīstie žesti un satrauktā sejas izteiksme. Viņi baidās kļūdīties darba procesā, izdarīt ko nepareizu. To raksturo arī studentu izteikumi: „Vai tā būs pareizi?”, „Man tā kā bail sākt, ja nu nesanāk kā vajag?” Tad rodas jautājums: „Bet kā tad vizuālajā mākslā vajag? Ko vajag?”

Acīmredzot viņu skolotāji ir radījuši šādu priekšstatu. Tāpēc šie studenti prasa no pasniedzēja īpašu uzmanību, lai rosinātu un iedrošinātu, ka vizuālās mākslas apgūvē nepastāv jēdzieni: pareizs un nepareizs, līdz ar to nav iespējams kļūdīties. Vienīgā prasība ir ievērot „spēles noteikumus” – izvirzītos kritērijus darba procesam.

Tika novērots un nestandardizētās intervijas rezultātā konstatēts, ka, sākot katru uzdevumu ar emociju atraisīšanu un attīstīšanu, bīklo respondentu grupa pamazām atraisījās praktiskai vizuālai darbībai un atzina savas spējas realizēt sevi tajā. Tātad, noskaidrojot studentu emocionālo un praktisko pieredzi, tika iegūti rezultāti, kas apstiprināja vizuālās mākslas apgūves nozīmi pozitīva paštēla veidošanā.

Pētījuma laikā bija vērojamas pozitīvas izmaiņas studentu uzvedībā un rīcībā, uzsākot praktisku darbību vizuālajā mākslā. Nodarbību laikā studenti atraisījās un zuda psiholoģiskā barjera, kas liedza viņiem iesaistīties ekspresīvā vizuālās mākslas darbībā, kuru iepriekš viņi bija uzskatījuši par sev nepiemērotu.

Studenti ir mainījuši savu priekšstatu par individuāli radošajām spējām, līdz ar to viņi ir nojaukuši psiholoģisko barjeru, kas traucēja realizēt savas spējas citos, sev svešos, darbības veidos. Par to liecina respondentu izteicieni, kuru saturs pauž atklāsmi, smaidi mīmikā, starojošais acu skats un pacilāti līksmā intonācija. Savos izteikumos studenti atklāja, ka, spējot realizēt uzdevumus vizuālajā mākslā, vairs nebaidās no uzdevumiem vēl nezināmos, citos mākslinieciskās darbības veidos.

Studenti atzina, ka uzdrīkstēšanās sevi apliecināt ir jaunas, līdz šim vēl nebijušas izjūtas, kas pozitīvi ietekmē cilvēku un uzlabo pašizjūtu. Ikdienā viņi mazāk šaubās par rīcības iespējām problēmu risināšanā, optimistiskāk raugās uz dzīves situācijām.

Izvērtējot novērojuma kvantitatīvos un kvalitatīvos datus, jāatzīmē, ka rezultātus varēja ietekmēt tas, ka pirmajā pētījuma gadā, pielietojot autores veidoto vizuālās mākslas apguves modeli, organizējot pedagoģisko procesu, tas tika vēl pilnveidots. Rezultātus varēja ietekmēt arī tādi ārēji apstākļi, ka studentu studiju slodzes palielināšanās: vizuālās mākslas apguve palielināja slodzi, un studenti izjuta diskomfortu, jo nevarēja pilnvērtīgi īstenot vizuālās mākslas uzdevumus.

Novērojuma rezultāti parāda procesa nozīmi studentu radošuma veicināšanā, atbilstoši izvirzītajai hipotēzei: docētāja nodrošinātais sistemātiskais radošais dialogs horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē, studentiem kļūst personīgi nozīmīga darbība, kas atraisa emocionālo pārdzīvojumu, kuru pārdzīvo kā vērtību.

Atbilstoši pētnieku, kuri darbības pieejā radošuma veicināšanas kontekstā akcentē procesa pieeju (Runco, 2009; Csikszentmihalyi, 1992; Дружинин, 2000; Никифоров, 1990; Karpova, 1994; Brunner, 1996), atziņām promocijas darba pētījumā novērojuma rezultāti liecina par kreativitātes veicināšanas iespējām, jo studenti, kā liecina kvalitatīvie dati, guvuši pozitīvas emocijas no procesa, nevis tikai no sasniegumiem (Landau, 2007); atraisījuši interesi par vizuālo mākslu, nostiprinājusies gatavība radīt oriģinālas idejas (Starko, 2010). Tas apstiprina pētījumā izvirzīto hipotēzi, ka studentu radošums vizuālās mākslas studijās attīstās, ja: docētājs nodrošina sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā veicinot studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību; studentiem vizuālās mākslas apguve ir personīgi nozīmīga darbība un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu; studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību; studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību.

3.5.1.2.tabula

Studentu izteicieni un to saturs
attieksmē pret radošumu vizuālās mākslas studiju kursā

<i>Kritēriji</i> <i>Rādītāji</i>	<i>Respondenti studiju kursa</i> <i>sākumā</i>	<i>Respondenti studiju kursa</i> <i>beigās</i>
Mērķtiecība <i>Atvērtība</i> <i>jaunai</i>	„Nav jau citu variantu – jāriskē!?”; „Es tik sen neesmuzīmējusi, man bail!?”.	„Esmu atklājusi radošu pieeju pašizpaušmei, kuru izmantošu praksē ar bērniem. Atcerējos bērnībā piedzīvoto,

<i>pieredzei</i>		atsauca atmiņā, ko mācījos, ko redzēju. Esmu sapratusi, kā skolotājs atrod nodarbībai interesantas lietas, mācību stundai piešķir sevišķu nokrāsu, kā ieinteresētu un motivētu”; „Esmu iemācījusies paskatīties uz lietām savādāk. Neuztvert lietas konkrēti, bet atbrīvoties un radīt darbu pēc izjūtas”.
<i>Interese par jaunu pieredzi</i>	„Skolotāja uzmanību pievērta tikai tiem skolēniem, kuri labi zīmēja!”; „Skolotāja man lika tikai trijniekus, jo nepatika, ko es zīmēju!”	„Uzzināju jaunas metodes zīmēšanā, pateicoties šīm nodarbībām esmu tikusi galā ar saviem kompleksiem (attiecībā uz zīmēšanu). Ieguvu jaunu skatījumu uz mākslu, tagad zinu kā jāskatās, nav jāsaprot, bet jāizjūt”; „Jaunas zināšanas un daudzveidīga pieredze ar vizuālo valodu. Pozitīva pieredze. Biju jau mākslu mācījusies, patīkami bija turpināt un atklāt vēl nezināmas lietas, kuras mākslas skolā nemācīja. Uz katru nodarbību nācu ar prieku, tās bija uzmundrinošas, patiesas, brīvas, nav spriedzes”.
<i>Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu</i>	„Man nebija pietiekami izkopts štrihs”; „Es nekādi nevarēju to kubu uzzīmēt!”	„Daudz jauna uzzināju par krāsu un materiāliem. Atklāju, ka zīmējot nevajag vilkt taisnu līniju kā ar lineālu. Process bija jautrs, radošs un interesants. Tā gribu organizēt savas nodarbības praksē skolā”; „Paplašināju skatu uz vizuālo mākslu, atklāju par sevi un jūtu, ka izmainīju savu attieksmi pret mākslu, pasauli un dzīvi. Labi jutos procesā, jo sapratu, ka nevaru kļūdīties, nu vienīgi būt citādāks. Patika, ka var atslēgties no problēmām un nodoties darbam. Saistošas, jautras un interesantas nodarbības. Dzīvē noderēs gan rotājumos svētkos un mājās, gan veidojot savus tērpus, gan tagad zinu kādām jābūt vizuālās mākslas nodarbībām”.
Paštēls <i>Sevis pieņemšana kā vērtība</i>	„Es neprotu smuki zīmēt”; „Man nav mākslinieka talanta”; „Es nekad neko neesmu varējusi uzzīmēt”; neizdodas uzzīmēt tā, kā dabā”	„Es ieguvu daudz. Pirmkārt jau to, ka tomēr varu zīmēt, jo skolā man teica, ka neprotu skaisti zīmēt. Izrādās, ka tas nemaz nav galvenais! Tagad arī cita zīmējumus un gleznojumus uztveru citādi. Gan mākslinieku, gan bērnu un savu kursa biedru. Šīs nodarbības manpalīdzēja noticēt sev, tās pagāja ātri un žēl, ka beidzās šis kurss. Es jutos ļoti labi un man patika. Obligāti dzīvē izmantošu šo pieredzi un darbā ar bērniem nebūšu kā mani skolotāji. Tagad zinu kādas ir vērtīgas vizuālās mākslas nodarbības”; „Bija pārlicība, ka tas nav priekš manis, bet tagad viss ir mainījies. Tik vienkārši un rotaļīgi! Es to varu”.
<i>Pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā</i>	„Un visu laiku tie podi vien jāzīmē”; „36 stundas jāštriho”; „Kad uzzīmēju zīmējumu, tad skolotājs pārbaudīja, vai ir pareizs, un tikai tad atļāva izēnot, piekodinot ka smuki jāštriho nevis žagari jātaisa!”	„Atklāju kā ļaujoties aizmirstas un kļūst drošs savā izpausmē. Sapratu, ka galvenais nebaidīties. Atbrīvoju domāšanu, lai nestrādātu pēc kādiem priekšstatiem un paraugiem”; „Šīs nodarbības man palīdzēja noticēt sev, tās pagāja ātri un žēl, ka beidzās šis kurss. Es jutos ļoti labi un man patika. Obligāti dzīvē izmantošu šo pieredzi un darbā ar bērniem nebūšu kā mani skolotāji. Tagad zinu kādas ir vērtīgas vizuālās mākslas nodarbības”.

<i>Pašaktualizācija</i>	„Skolotāja vienmēr izlaboja nepareizo zīmējumu”; „Skolotāja vienmēr teica, ka man neiznāk uzzīmēt pareizi”	„Atklāju, cik svarīgi ir atrasties un ļauties. Sapratu, ka idejas var radīt negaidot iedvesmu. Noderēs dzīvē atziņa, ka visu ko daru labi, daru viegli un rotaļīgi”; „Atklāju, ka arī šķietami nepatīkamas nodarbes var būt tīri foršas un bez lieka stresa. Ļoti patika darboties nepiespiesti, bez apziņas, ka kādam tas var nepatikt. Interesanti un nekad nebiju zīmējusi uz krāsainiem pamatiem. Izrādās, ka skolā man iemācīja, ka tā ir faktūra ko zīmēju, bet izrādās, ka tā ir tekstūra. Tā ir tik interesanta, jo var izstāstīt tik dažādus stāstus. Cik tas ir patīkami – spēlēties”.
Brīvība <i>Patstāvība</i>	„Skolotāja man lika labas atzīmes”; „Skolotājai patika mani zīmējumi”; „Man patika nozīmētsmukas bildītes, un visiem patika!”.	„Ieguvu citu skatu uz dzīvi un mākslu. Atklāju, ka apkārtējā vidē var atrast tik daudz ideju, kuras var uztaisīt materiālā, tikai jāmaina skata punkti. Process bija radošs, gan smadzenes vajadzēja pakustināt, gan rociņas”; „Man skolā vizuālā māksla nepatika, jo nepratu zīmēt kā skolotājai patika. Bet jau pirmajā lekcijā sapratu, ka šīs nodarbības būs pavisam citādas. Tas bija kas nebijis manā pieredzē. Tik netradicionāli, dažādi un interesanti var radīt darbus. Lai arī man nav liela pacietība, līmēt to zemes mātes frizūru, bet ideja bija tik forša, ka saņēmos un izdarīju līdz galam. Izrādās, ka var līmēt tā, lai nav garlaicīgi! Noteikti visu iegūto varēšu izmantot darbā ar skolēniem, lai viņiem nav drūmi. Noderēs dzīvē, lai varētu izgatavot pati un spriestu par lietām citādi un nebaidītos”.
<i>Atbildība par ideju realizācijas sekām</i>	„Neko jau mums nestāstīja, uzlika, lai tik zīmējam kā redzam”; „Ja ko nepareizi izdarīju gleznojumā, tad skolotāja man izsmējīgi aizrādīja, vai tad es neredzot?”; „Ja ko jautāju, kāpēc skolotāja ar otu ielika tieši šo krāsu, tad norūca, lai tik daudz nejautāju, bet gleznoju!”	„Interesantas un saistošas idejas. Strādāju ar patiku un prieku. Mainījās priekšstats, ja sākumā domāju, ka sarežģīti un ne priekš manis, tagad ar prieku ķeros klāt pie zīmēšanas un gleznošanas. Līdz šim man bija bail no mākslas, tagad esmu pārliecināta par savām spējām”; „Uzzināju, ka jāstrādā nesaspringstot, vienkārši darīt kā spēlēties. Uzzināju, ka vērtīgs mākslā ir, ja nav kā „eiroremontā”. Mākslā nav pareizas un nepareizas lietas. Praksē ar bērniem izturēšos ar lielāku cieņu pret bērnu darbu”.
<i>Izvēle par darba procesu un līdzekļiem</i>	„Mums tikai ar zīmuļiem vien lika strādāt un dažreiz ar ūdenskrāsām izkrāsot!”;	„Ieguvu prasmi strādāt ar dažādiem materiāliem zīmēšana, gleznošanā, veidošanā, nezināju, ka tas ir tik aizraujoši un ja saprot, tad nav nekā sarežģīti Tikai ļauties!”; „Nostiprināju sev zināmas lietas. Atklāju sev, ka gleznojot uz tumša pamata izceļas krāsa un darbs ir izteiksmīgāks”.
Elastība <i>Domu un ideju elastība</i>	„Mums skolā lika tikai brīvos tematus zīmēt!”;	„Iemācījos darboties radošāk un nebaidīties domāt citādāk. Sajutu, ka varu būt pati un brīvi darboties. Pasniedzējas spēles noteikumi palīdzēja būt drosmīgai un ļauties darbam”; „ Atkārtoju par krāsu, tapa daudz kas skaidrāk arī par faktūru, tekstūru, telpiskumu. Atklāju kā top kompozīcijas un radītas

		idejas. Sapratu, ka jāuzticas pirmajam impulsam. Atklāju, ka iepriekš domāju tik parasti, nav dabā vienādas un pareizas lietas, kā nomērītas. Nekas nav tāds kā pirmā mirklī šķiet. Atklāju, ka skatīties un ieraudzīt nav viens un tas pats. Katra jauna darbība man atklāja ko jaunu un jutu, ka atklāju sevi, redzu citādi un domāju savādāk”.
<i>Originalitāte domāšanā un rīcībā</i>	„Vai tā būs pareizi?”; „Man tā kā bail sākt, ja nu nesanāk kā vajag?”; „Bet kā tad vizuālajā mākslā vajag? Ko vajag? ”	”Atklāju, ka mainot vizuālo valodu var vienu kompozīciju tik daudz veidos uztaisīt!”; „Uzzināju kā jaukt krāsas, kā tās var tehniski klāt tik dažādi. Tad vēl nezināju par nokrāsām. Izrādās, ka var uzgleznot bez zilām debesīm un zaļas zāles. Uzzināju, ka krāsu liekot vajag nevis krāsot, bet ar dažādu spēku likt. Laiks tā paskrēja, bet gribējās vēl un vēl darboties. Pat ar plastilīnu strādāt! Paldies par iespēju labi pavadīt laiku”.
<i>Ideju novitāte</i>	„Es draugiem kartiņas zīmēju, jo tās man iznāk smukas”; „Patīk dabas skatus zīmēt un uzdāvināt tos citiem.”	„Nekas netika parādīts priekšā kā izskatās. Tikai spēles noteikumi. Katram tik interesanti darbi izdevās. Pat plastilīns iepatikās, ko iepriekš ciest nevarēju. Interesanti bija stieples veidojumi. Izrādās, ka varu izveidot cilvēka figūru. Sapratu, ka jāļaujas procesam un nav jādomā iznāks vai neiznāks darbs. Noderēs dzīvē, jo nevajag saspringt darot”; „Nav pareiza un nepareiza kompozīcija vai krāsa, ir dažādi stāsti, ko tie stāsta. Ļāvos pēc noteikumiem un darbs sanāca kā īsts mākslas darbs! Nost ar vienvēidīgo, garlaicīgo! Nav balts un melns, bet krāsaini balts. Nost ar stereotipiem. Tagad es redzu un jūtu. Cik daudzveidīgi var atrast idejas! Iegūtais šajā kursā man paliks ar mani vienmēr – gan dzīvē, gan darbā”.

Novērojuma rezultāti, kas parāda studentu radošuma līmeņus, kā arī kvalitatīvie dati atbilstoši promocijas darba 1.4. nodaļā definētajiem radošuma radītāju līmeņiem (augsts un zems) (skat. 1.4.3.; 1.4.4.; 1.4.5.; 1.4.6. tabulas) liecina par studentu radošuma veicināšanas tendenci (novērojuma rezultāti kopumā parādīja vidēju radošuma līmeni) attīstīt **mērķtiecības** kritērijā tieksmi izzināt, toleranci pret neskaidro (atvērtība jaunai pieredzei); iniciatīvu mērķa izvirzīšanā (interese par jaunu pieredzi); gatavību izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē (apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu); **paštēla** kritērijā – uzticēties savām spējām (**sevis pieņemšana** kā vērtība); gatavību riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, gatavību refleksijai (pašvērtējums); daudzveidīgu darbību, pašregulāciju, eksperimentēšanu (pašaktualizācija); **brīvības** kritērijā – neatkarību lēmumu pieņemšanā un darbībā (patstāvība); spēju analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā (atbildība par ideju realizācijas sekām); elastīgāku attieksmi pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem (**izvēle** par darba procesu un līdzekļiem); **ideju**

daudzveidības kritērijā – vieglāku piemērošanos jaunai situācijai, ideju daudzveidību (domu un ideju elastība); emocionālu atraisītību, atraktivitāti (oriģinalitāte domāšanā un rīcībā); jauns skatījumu uz lietu pielietojumu dzīvē (ideju novitāte).

3.5.2. Studentu radošo darbu analīze

Radošo darbu analīzes process. Katra autora (studenta) darbi tika numurēti hronoloģiskā secībā lai, salīdzinot ar pirmo būtu iespējams noteikt, kā bagātinājusies katra studenta radošā pieredze un kāda ir radošuma attīstības tendence. Analizējot katra studenta ekspozīciju individuāli, ir iespējams konstatēt studentu grupas kopējo radošo izaugsmi. Darba rezultāti tika analizēti pēc izvirzītajiem kritērijiem kopā ar studentiem pēc katras nodarbības organizētā refleksijā, eksperimenta vidū tika skatīta studentu darbu kolekcija kopumā, kas sakārtota hronoloģiskā secībā pēc datētā nodarbības laika.

Nodarbību beigās studenti reflektēja par visu radošo darbu kolekciju kopumā. Tā studenti guva pieredzi izvērtēt savu darba procesu un rezultātu, gūstot priekšstatu par individuāli radošo izaugsmi, radošas pašpiederības bagātināšanos. Analizējot mākslinieciski radošo darbu vizuālās vērtības, individuālo ieguldījumu darbā un ieguvumu, uzmanība tika pievērsta refleksijas kvalitātei, kurā studenti izsaka savu viedokli par iegūto radošo pieredzi vizuālās mākslas apguves procesā studijās.

Svarīgi bija noskaidrot un fiksēt studentu pašizjūtu raksturojumu darbības procesā vizuālās mākslas apgūvē studijās un refleksijā, kad studenti paši vērtēja un analizēja savu radošo procesu un mākslinieciski radošo rezultātu – produktu. Studentu izteikumi, to saturs un intonācija, mīmika un žestu elementi spilgti raksturo situāciju un sniedz bagātīgu informāciju rezultātu pārbaudei sekmīgai radošuma veicinošai vizuālās mākslas metodikai skolotāju profesionālās izglītības studijās.

Veicot studentu mākslinieciski radošo darbu **kvantitatīvo vērtējumu** (to veica docētājs, ievērojot studenta viedokli par savu radošo darbu un studentu refleksiju verbālās un neverbālās izpausmes), tika izmantota iepriekš promocijas darbā raksturotā punktu sistēmu: 1 – reti novērota kritērija pazīme (zems līmenis), 2 – dažreiz novērota kritērija pazīme (vidējs līmenis), 3 – bieži novērota kritērija pazīme (augsts līmenis). Atbilstoši līmeņu pazīmēm rezultātu analīzē vidējā aritmētiskā (M) rādītāji tika skaidroti šādi: 1,0 – 1,5: zems līmenis; 1,6 – 2,5: vidējs līmenis; 2,6 – 3,0: augsts līmenis. Veicot iegūto

rezultātu statistisko analīzi, tika summēti veiktie novērtējumi pēc kritērijiem un apakškritērijiem, aprēķināts centrālās tendences rādītājs aritmētiskais vidējais (M), noteikts atšķirību būtiskums, salīdzinot mērījuma rezultātus nodarbību vidū un beigās. Rezultātu apkopojums skatāms 3.5.2.1.tabulā (skat. 3.5.2.1.tabulu).

3.5.2.1.tabula

Studentu radošo darbu analīzes rezultāti

Kritēriji/pētījuma gg. (N=300 katrā gadā)	1. g.v	1. g.b	2. g.v	2. g.b	3. g.v	3. g.b	4. g.v	4. g.b
Kritērija vidējais rādītājs (M)								
Izteiksmība	1,55	1,59	1,71	1,94	1,64	1,94	1,61	1,86
Radošums	1,63	1,80	1,71	1,99	1,71	1,99	1,64	1,92
Nozīmīgums	1,75	2,02	1,76	1,99	1,67	1,97	1,87	2,03
Kritēriju rezultātu pozitīvas izmaiņas (pozitīvu rangū rādītāji - pr) un izmaiņu būtiskuma rādītāji - p								
Izteiksmība	pr=49 p=0,00		pr=77 p=0,00		pr=91 p=0,00		pr=77 p=0,00	
Radošums	pr=59 p=0,00		pr=88 p=0,00		pr=84 p=0,00		pr=88 p=0,00	
Nozīmīgums	pr=82 p=0,00		pr=86 p=0,00		pr=92 p=0,00		pr=60 p=0,00	

M – vidējais aritmētiskais rādītājs (Mean); g. – pētījuma gads; v – mērījums nodarbību vidū, b – mērījums nodarbību beigās, p – signifikance <0,05 (atšķirību būtiskuma rādītājs).

Savukārt šķērstabulu rezultāti (skat.3.pielikumu) parāda rezultātu relatīvos biežumus, kas palīdz konkrētāk raksturot studentu radošuma attīstību.

Analizējot studentu radošo darbu ekspozīciju kopumā, kurā ietverti visi realizētie uzdevumi, var novērot, ka vidējie rādītāji parāda dinamiku, kā studenti savus radošos darbus ir veikuši atbilstoši izvirzītajām uzdevumu prasībām. Kopumā vērojama tendence: rezultāti variē no zema līmeņa augstākās robežās un vidēja līmeņa zemākās robežas nodarbību vidū līdz vidēja līmeņa vidus robežai ar tendenci atsevišķos gadījumos tuvojies vidēja līmeņa augstākai robežai (skat. 3.5.2.1.tabulu).

Šķērstabulu rezultāti (skat. 3.pielikumu) parādīja rezultātu relatīvo biežumu sadalījumu; tālāk tekstā redzams studentu radošo darbu novērtējuma kopējais visā pētījumā (visos pētījuma gados) rezultātu relatīvais biežumu sadalījums (skat. 3.5.2.2.tabulu).

Studentu radošo darbu novērtējuma līmeņu rezultātu relatīvo biežumu sadalījumu

(N=1200)

Kritērijs	Mērījuma posms	Radītāju līmeņi (%)		
		Zems	Vidējs	Augsts
Izteiksmība	Procesa vidus	44,6	48,0	7,4
	Procesa beigās	30,2	53,6	16,2
Radošums	Procesa vidus	41,7	49,5	8,8
	Procesa beigās	27,7	52,3	20,0
Nozīmīgums	Procesa vidus	37,0	49,8	13,2
	Procesa beigās	24,3	51,3	24,4

process – nodarbības studiju kursā „Mākslinieciskā radošuma pašizpaušmes vizuālā mākslā”

Rezultāti (skat. 3.5.2.2.tabulu) parāda, ka biežāk augsts līmenis gan procesa vidū, gan procesa beigās vērojams radošo darbu (t. i., rezultāta) kritērija „nozīmīgums” novērtējumā. Tas liecina par to, ka studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību, un šā pārdzīvojuma rezultāts izpaužas arī studentu radošajos darbos un refleksijās par saviem radošajiem darbiem.

Tātad, organizējot vizuālās mākslas apguvi atbilstoši promocijas darbā izstrādātajam vizuālās mākslas apguves procesuālajam modelim un studentu radošuma attīstību sekmējošas vizuālās mākslas metodikai „*Mākslinieciski radošās pašizpaušmes vizuālā mākslā*”, nodarbībās tiek veicināts studentu radošums, kas izpaužas studentu radošajos darbos vidējā radošuma līmenī nodarbību beigās. Jāatzīmē, ka augsta radošuma līmeņa sasniegšanu varēja ierobežot salīdzinoši nelielais nodarbību skaits (16 nodarbības), kā arī studentu iesaistīšanās radošajā procesā kvalitāte, par ko liecina iesaistīšanās radošajā procesā novērojuma kritēriju: *mērķtiecība, paštēls, brīvība, ideju daudzveidība* - rādītāji (skat. 2.5.1. apakšnodaļu): novērojuma rezultātu centrālās tendences rādītājs – vidējais aritmētiskais (skat. 3.5.2.2. tabulu) arī parādīja studentu radošuma attīstību no zema līmeņa nodarbību sākumā līdz vidējam un dažos gadījumos līdz augstam. Kopumā, ja salīdzina studentu iesaistīšanās radošajā procesā novērojuma rezultātus un radošo darbu novērtējuma rezultātus, vērojams, ka iesaistīšanās radošajā procesā notiek salīdzinoši augstākā līmenī nekā radošuma izpaušme radošajos darbos.

Studentu radošo darbu kvalitatīva analīze. Studentu radošo darbu kolekcijā vizuāli atklājās, ka studenti ir mērķtiecīgi apguvuši vizuālo valodu un sekmējuši vizuālās

uztveres attīstību. Tas liecina par mērķtiecību, interesi darbības procesā un atvērtību jaunai pieredzei vizuālās mākslas apguves gaitā (t. i., iesaistīšanos radošajā procesā) un parāda izteiksmības kā radoša darba kritērija attīstību. Analizējot darbu ekspozīciju kopumā, studenti savos izteikumos atzina, ka nodarbības atceras ar prieku, pozitīvi tiek novērtēta labvēlīgā attieksme un emociju atraisīšana uzsākot darbu. Viņi pozitīvi vērtē atbrīvotību vizuālās mākslas apguves procesā, jo tas ir veicinājis spēju uzdrošināties un realizēt sevi praktiskā vizuālās mākslas darbībā. Studenti pauž gandarījumu par darba procesu un rezultātu, atzīstot, ka jūt izmaiņas savā pašpieredzē.

Pēc katras nodarbības varēja konstatēt apmierinātības par individuālo darbu rezultātu lēnu pieaugumu. Tas nozīmē, ka studenti, apgūstot vizuālās mākslas valodu, attīstot vizuālo uztveri un pārdzīvojot apguves procesu kā vērtību, ir sekmējuši stereotipu maiņu radošo darbu vērtējumā. Tika konstatēts, ka pieaugušo cilvēku iesīkstējušie priekšstati un stereotipi par individuālajām spējām vizuālās mākslas apguves procesā mainās pakāpeniski un lēni. Stereotipu priekšstatu maiņa noris sekmīgāk, ja analizējot darbus, uzmanība tiek pievērsta individuāli atšķirīgajai izteiksmībai jaunu oriģinālu ideju realizācijā – vizuālajai valodas daudzveidībai, materiālu izvēlei un kompozicionālajam risinājumam.

Akcentējot vērtību – atšķirīgo vizuālajā izteiksmībā, iespējams mainīt studentu pašvērtējumu un pieņemt sevi kā vērtību. Ekspozīcijas darbu analizē tika noskaidrots, ka uzdevumu realizācija pēc izvirzītajiem kritērijiem vizuālās mākslas apgūvē, ir sekmējusi domāšanas elastības attīstību jaunrades procesā. Radošie darbi atklāja, kā katrā nodarbībā pieaugušo ideju daudzveidības tendenci uzmetumu un vingrinājumu uzdevumos.

Pētījuma noslēgumā studentu darbu ekspozīcijā tika konstatēts, ka ideju pieteikumi uzmetumos vairs netiek organizēti saspringtā ritma kompozīcijā, zudusi tendence pēc iespējas precīzāk izstrādāt zīmējuma detaļas un saspringtība lineārā risinājumā. Studentu radošajos darbos ir vizuāli atbrīvota līniju izteiksmība, kompozīcijas ritmikas kārtojums, uzsverot būtiskos vizuālos elementus idejas pieteikumā. Analizējot studentu radošo darbu ekspozīciju kopumā, konstatējams, ka ideju daudzveidība eksperimenta laikā ir pieaugusi, tās tiek vizuāli realizētas arvien brīvāk un skaitliski vairāk. Pēc studentu darbiem var konstatēt, ka ideju pieteikumos vizuālās mākslas apgūvē parādās spēles elementi ar formu un ritmu, to deformācijas un vizuālās valodas elementu variācijas. Rezultāti atspoguļo, kā pieaug studentu spēja uzdrošināties un ļauties brīvai ekspresijai, rezultātā radot vizuālus jaunu ideju pieteikumus.

Ekspozīcijā iespējams novērot, kā ideju daudzveidība eksperimenta laikā pieaug. Tas norāda, ka šajā laikā gandrīz visiem studentiem ir sekmēta individualitāti raksturojošās komponentes ideju plastiskuma attīstība. Tādējādi apstiprinās, ka ideja dzimst procesā – ekspresīvā darbībā. Ideja tiek apzināti rasta spontānas, stihiskas darbošanās procesā. Spontānais uzliesmojums pāriet stihiskā darbībā un kļūst mērķtiecīgs. Studentu izteikumu saturs atklāja, ka ekspresīvā darbība viņus ir iespaidojusi, jo ikdienas situācijās studentu rīcība saistās ar jauniegūto pieredzi idejas radīšanā. Tātad studentu domāšanas un rīcības elastība ir pieaugusi, viņi rod vairāk ideju rīcībai dažādās dzīves situācijās. Studentu sajūsminātā sejas mīmika liecina par paštēla pilnveidošanos un brīvības pieaugumu.

No tā var secināt, ka vizuālās mākslas apguves procesā, studenti ir bijuši atvērti un ieinteresēti jaunai pieredzei. Viņi ir atraisījuši un attīstījuši emocijas, vizuālās mākslas apguves procesu pārdzīvojuši kā vērtību, izkopusi vizuālo uztveri un realizējuši sevi jaunrades procesā.

Tātad ir pilnveidojusies radošo darbu izteiksmība, pilnveidojies studentu radošums un paaugstinājies radošā darba radīšanas nozīmīgums. Ideju daudzveidība radošajā procesā studentus motivēja realizēt sevi daudzveidīgā vizuālās mākslas darbībā. Par to liecina studentu pozitīvie izteikumi, to saturs un intonācija, kā arī atklāsmes pilna mīmika. Studenti pozitīvi novērtēja darbības procesu un rezultātu, kas panākams respektējot izvirzītos kritērijus.

Studentu izteikumu saturs un intonācija atklāja, ka sākuma nodarbībās, kur uzdevumi bija vienkāršoti, viņi ir bijuši pārņemti ar savu iepriekš gūto pieredzi vizuālās mākslas apgūvē, ka nav nopietni uztvēruši šos vingrinājumus, tāpēc arī ignorējuši kā sev nevajadzīgus. Par to liecina viņu eksponētie pirmo nodarbību darbi, kuros vizuālās valodas elementi tiek pielietoti reproducējoši jeb izmantota imitācija, kas var liecināt par tradicionālās skolas pedagoģisko rezultātu (Lowenfeld, 1947, 1961). To raksturo saspringtā līnija, dzēsti labotas vietas darbā, konstrukcija zīmējuma pamatā, vienveidīga svītrinājuma kārtojums laukuma klājumā. Vēlāk realizētie darbi kļūst vizuāli brīvāki, zūd izteiksmes līdzekļu saspringtība, tieksme zīmējumu konstruēt un izkrāsot uzzīmēto gan grafiskajos, gan gleznieciskajos darbos. Var konstatēt, ka idejas kompozicionālajā realizācijā tiek iekļauti un variatīvi kombinēti aizvien jauni vizuālās valodas elementi, kas nodrošina izveidotā radošā darba izteiksmību. Pētījuma sākumā radītie darbi pauž saspringtību vizuālajā izteiksmībā, iepriekš redzētu vizuālo tēlu reproducēšanu. Tas raksturo studentu nedrošību un stereotipus vizuālās mākslas apgūvē, reproducējošas darbības tendenci kā stabilu un pārbaudītu vērtību. Studentu teiktā saturs atklāj, ka pakāpeniski studenti

nodarbībās ir novērtējuši vizuālās valodas daudzveidības priekšrocības, atraisījuši emocijas ekspresīvai darbībai un, atbrīvojoties no stereotipiem, vizuāli uztvēruši ideju oriģinālos pieteikumus. To apstiprina ideju daudzveidības pieaugums radošajos darbos un to realizācijas variācijas dažādos vizuālās mākslas darbības veidos un materiālos.

Pēc katras nodarbības analizējot procesu un rezultātu, studentu izteikumu saturs un intonācija norādīja uz to, ka iepriekš gūtā pieredze viņus pat saspindzinājusi jaunradei, un tikusi bloķēta atvērtība jaunai pieredzei. Savos izteikumos studenti atzina, ka eksperimenti ar vizuālās mākslas materiāliem, ļaušanās procesa izjūtai, pārdzīvojumam, nedomājot un nesaspringstot uz gala produktu, ir sekmējuši vizuālās mākslas apguvi, un tas ir pretstats iepriekš gūtai pieredzei.

Studentu darbu ekspozīcijā tika konstatēts, ka atsevišķos gadījumos studentu radošajos darbos jaunas idejas parādās nevienmērīgi. Par to liecina materiālu un tehnisko līdzekļu visai vienveidīgs pielietojums radošajos vizuālās mākslas darbos. Komentējot radošos darbus, studenti savos izteikumos atzina, ka studiju kursa atvēlētais laiks ir par īsu, lai pilnībā apjaustu savu kreatīvo potenciālu un realizētu individuālās spējas. Eksperimenta beigās studenti pozitīvi novērtēja atkārtoto iespēju apgūt vizuālo mākslu, jo esot apjautuši un izpratuši līdz šim nenovērtētas un pat ignorētas lietas apkārtējā pasaulē.

Analizējot studentu darbu ekspozīciju kopumā, varēja konstatēt, ka studenti pētījuma laikā sāka ievērot radošo uzdevumu kritērijus. Tas nozīmē, ka vizuālās mākslas apguve pēc autores izveidotā modeļa studentu radošuma veicināšanas ciklā sekmē studentu mērķtiecību, kas konstatējams pēc viņu atvērtības jaunai pieredzei, intereses un apmierinātības par procesu un rezultātu.

Pēc studentu izteikumu satura, analizējot radošo darbu ekspozīciju, var spriest par paštēla pilnveidi, jo, aktualizējot un bagātinot individuālo pieredzi, studenti ir pieņēmuši sevi kā vērtību. Tā, mērķtiecīgi attīstot studentu vizuālo uztveri, tiek sekmēta arī studentu vērtības apziņa, jo viņi savos darbos saskata vizuālās vērtības un to unikalitāti, atšķirībā no citu autoru darbiem. Tiek izdarīta atziņa, ka „esmu vērtīgs, jo atšķiros”, tiek mainīti stereotipi, līdz ar to arī veicināta uzdrīkstēšanās būt atbrīvotam.

Tomēr radošo darbu ekspozīcija atklāja, ka pētījuma beigās, apkopojot visu pētījuma gadu rezultātus (skat. 3.3.2. tabulu), 30,2 % studentu eksperimenta laikā savos radošajos darbos demonstrē zemu izteiksmības līmeni: šauru vizuālās valodas elementu pielietojuma klāstu, vērojama vizuālās mākslas valodas vienveidība idejas realizācijā. Viens no cēloņiem, kā studenti paši atzīmēja, ir saistāms ar to, ka viņi nav piedalījušies visās nodarbībās. Temata un uzdevuma uzzināšana no studiju biedriem un patstāvīga

uzdevumu realizācija materiālā ierobežo vizuālās mākslas valodas apguvi. Periodiski analizējot radošo darbu ekspozīciju un akcentējot vizuālās valodas elementu daudzveidības iespējas, studenti novērtē iekavēto un cenšas situāciju labot, veicot papildu uzdevumus, jo salīdzinājumā ierauga daudzveidīgās iespējas, ko īstenojuši studiju biedri. Tas norāda, ka, pārdzīvojot vizuālās mākslas apguves procesu kā vērtību, studentam tiek sekmēta mērķtiecība, pieaug personiskā interese par vizuālās valodas iespējām jaunradē, un tas atspoguļojas radošā darbā kā radošā procesa rezultātā.

Vēl viens no cēloņiem, kas izskaidro radošo darbu zemu izteiksmības un radošuma līmeni arī nodarbību beigās (30,2% - izteiksmība; 27,7% - radošums), ir saistāms ar studentu iepriekšējo pieredzi vizuālās mākslas apgūvē. Pēc studentu izteikumu satura un intonācijas varēja spriest, ka tie studenti, kuri skolas laikā ir bijuši „talantīgo” kārtā un attīstījuši savas dotības mākslas skolā papildus, ir guvuši stabilu vizuālās mākslas apguves pamatu. Visai dziļi ir nostiprinājies viņu priekšstats par vienveidīgām tehnikas un tehnisko paņēmieni iespējām, līdz ar to arī vizuālās valodas elementiem. Viņu viedoklis par vienīgo pareizo vizuālo risinājuma veidu mainās lēnām, smagi un nevienmērīgi, katrā uzdevumā atšķirīgi. Tas atspoguļojas radošo darbu vizuālās izteiksmības vienveidībā.

Analizējot darbu ekspozīciju kopumā, pēc studentu izteikumu satura var secināt, ka viņiem darba procesā ir bijis grūti emocionāli atraisīties, līdz ar to tikusi kavēta atvērtība jaunai pieredzei. Šādu studentu priekšstati par vizuālās mākslas vērtībām un attieksme pret tās apguves iespējām ir tik stereotipi vienpusīga, ka aprobežojas ar, viņuprāt, pareizu tehnisko paņēmieni demonstrēšanu praktiskā vizuālā darbībā. Reizēm tiek strikti ignorēta iespēja paraudzīties uz pasauli un lietām no vairākiem skatu punktiem. Tehniskās iemaņas, kuras gūtas skolas laikā, liek studentiem justies komfortabli, jo neatstāj iepriekšējās pieredzes izjūta, ka var kļūdīties vai izdarīt ko nepareizi. Novērotā studentu trauksmes izjūta, ka darbu kritizēs, bija par pamatu tam, ka studenti izvēlējās darīt to, ko jau zināja un prot. Par to liecina studentu teiktais un intonācija, kā arī rūpes sejas mīmikā.

Tomēr, t. s. „talantīgie” studenti, redzot, ka t. s. „netalantīgo” studentu radošie darbi ir vizuāli daudzveidīgi, izteiksmīgi un oriģināli, atzina, ka varētu savu pierasto izpratni par vizuālās mākslas apguvi mainīt, pieņemot, ka var būt tāda izpratne par vizuālās mākslas apguvi, kāda tika veicināta nodarbībās. Diemžēl nodarbību laiks nebija pietiekams, lai šo studentu jaunatklātā atziņa varētu izpausties radošajos darbos, bet studenti nodarbību noslēgumā atzina, ka viņiem ir vēlme vizuālo mākslu apgūt papildus un pilnveidot savu individuālo meistarību. Tas liecina par izveidotā vizuālās mākslas apguves procesuālā

modeļa un studentu radošuma attīstību sekmējošas vizuālās mākslas metodikas „Mākslinieciskā radošuma pašizpaušmes vizuālā mākslā” lietderīgumu.

Taču kopumā studentu radošo darbu ekspozīcija, kur hronoloģiskā secībā sakārtoti realizētie uzdevumi, atklāj studentu radošo izaugsmi. Ir iespējams izvērtēt, kā atraisās studentu radošais potenciāls, kā tiek kāpināta individuālā meistarība. Analizējot katra studenta vizuālās mākslas apguves procesā realizēto, katrs nākamais darbs atšķiras ar savu individuālu izteiksmību, kas izpaužas kompozīcijas, krāsu salikumu, ritma, tekstūras, formas un līniju variācijās. Analizējot savu darbu ekspozīciju, studentiem pat bija grūti noticēt, ka tie ir viņu darbi. Ja nebūtu autogrāfu uz darbiem, viņi varētu arī kādu darbu neatpazīt kā savējo. Studentu pārsteigums par padarīto liecina, ka darba procesā viņi ir bijuši atvērti jaunai pieredzei, atraisījuši emocijas, līdz ar to realizējuši savu iekšējo radošo potenciālu. Pēc studentu izteikumiem var secināt, ka vizuālās mākslas apgūvē ir bagātinājusies emocionālā pieredze un pozitīvās emocijas ir sekmējušas vizuālās mākslas apgūvi.

Studentu radošo darbu analīzes **kvantitatīvie un kvalitatīvie dati** apstiprina hipotēzē izvirzītās tēzes, ka mērķtiecīgi organizēts pedagoģiskais process atraisa studentus emocionālam pārdzīvojumam; uz mērķtiecīgas uztveres attīstības pamata studiju procesā, studenti apgūst vizuālās mākslas saturu mākslinieciski radošajā darbībā, bagātinot radošo pašpieredzi.

Par emocionālā pārdzīvojuma atraisīšanos un radošās pašpieredzes bagātināšanos liecina tas, ka analizējot savus darbus, studenti realizē sevi kā skatītāji, vērtējot radošā procesa rezultātu „no malas”. Tādēļ var secināt, ka pašnovērtējumā viņi nespēj aptvert individuālās izmaiņas un pašrealizācijas iespējas. Tāpēc, analizējot darbus ar studentiem, ir detalizēti jāapspriež tās vizuālās vērtības, kas ir viņu darbos un jāsaista ar viņu personiskajām izjūtām darba procesā. Virspusēja darba apskate nedod vēlamu rezultātu, cilvēks nespēj sevi adekvāti izvērtēt.

To parādīja studentu darbu analīze nodarbību vidū un beigās, kur salīdzinoši studentu analītiskās spējas, apmierinātība ar darba procesu un rezultātu pieauga. Gandarījums un prieks par darba procesu un rezultātu tika pausts katrā darbu skatē. Studenti savos izteikumos pauda atziņu, ka vizuālās mākslas apguve pēc izstrādātās jaunās pieejas, ir mainījusi attieksmi un priekšstatu par vizuālo mākslu, atklājusi, ka vērtība ir pats process. Izteikumu saturs atklāj, ka darba gaitā, nedomājot un nesaspringstot par galaproduktu, studenti izjutuši pozitīvas emocijas un rezultātā tapuši darbi, kuru estētiskā vērtībā pašus izbrīnījusi.

Līdz ar to apstiprinās hipotēzē izvirzītā tēze, ka studenti pārdzīvo vizuālās mākslas apguves procesu kā vērtību, kurā iespējama radoša pašrealizācija;

Salīdzinot studentu nodarbību sākumā radītos darbus ar nodarbību beigu posma darbiem, var apgalvot, ka redzama studentu radošā izaugsme. To parādīja vizuālā izteiksmība studentu darbos, piemēram, valodas elementu daudzveidība un variatīvais pielietojums, individuālā ekspresija, ideju oriģinalitāte un to realizācija materiālā. Ja nodarbību sākuma darbos ir jūtama saspringtība vizuālajā valodā, tad nodarbību beigās elementos parādās atbrīvotība, kas liecina par uzdrīkstēšanās spēju pieaugumu un stereotipu maiņu, kā arī vizuālās mākslas apguves process tiek pārdzīvots kā vērtība, vairs nav saspringtības darba rezultātam. Vizuālo vērtību nianse vizuālās valodas daudzveidībā liecina par vizuālās uztveres attīstību darba procesā.

Studenti savos radošajos darbos demonstrē, kā pieaug apkārtējā pasaulē esošo lietu un vizuālo vērtību izmantošana individuālajās kompozīcijās. To apstiprina arī respondentu izteikumu saturs, ka viņi arvien vairāk ieraugot un novērtējot apkārtējā pasaulē lietu nianse un daudzveidību, kuras agrāk nav tikušas pamanītas. Kā atzina respondenti, savā praktiskā darbā ar vizuālajiem materiāliem viņiem esot pieaugusi spēja saskatīt un novērtēt gan savu ideju pieteikumu vērtības, gan vizuālās vērtības realizētajos radošajos darbos. Viņi pievēršot niansētāku uzmanību arī savai dzīves telpas un vizuālā tēla pilnveidei.

Tāpat pašpieredzes bagātināšanās vizuālās mākslas apgūvē sekmē studentu radošās individualitātes attīstību efektīvāk, ja students mērķtiecīgi attīsta vizuālo uztveri. Vizuālās valodas daudzveidības pieaugums liecina par tās sekmīgu apguvi un izpratni, tās pielietojuma iespējām radošai pašrealizācijai. Materiālu daudzveidības pieaugums idejas realizācijā materiālā liecina, ka studentiem ir sekmēta prasme prognozēt ideju realizācijas iznākumu un pieaugusi viņu patstāvība, jo attīstīta prasme izvēlēties līdzekļus, tos radoši lietot. Ideju daudzveidības pieaugums studentu darbu ekspozīcijā liecina, ka studenti ir attīstījuši elastību domāšanā un rīcībā. To apstiprina studentu izteikumu saturs radošo darbu analīzē, ka mērķtiecīgi organizētais pedagoģiskais process vizuālās mākslas apgūvē ir sekmējis viņu elastību idejas radīšanas procesā, kā arī viņi novērtējuši individuālās ekspresijas nozīmi idejas radīšanas procesā vizuālajā mākslā un apjautuši jaunrades iespējas pašrealizācijā.

Radošo darbu ekspozīcijā tika konstatēts, ka studijās tiek radītas pašrealizācijas iespējas jaunrades procesā. Studentu darbu ekspozīcijas analīze atklāja, ka nodarbību laikā ir sekmēta studentu radošās individualitātes attīstība, jo ir pieaugusi mērķtiecība un brīvības izjūta pašrealizācijā ar vizuālās mākslas materiāliem, pilnveidojies paštēls –

pašpieņemšana kā vērtība, attīstījusies elastība domāšanā un rīcībā. Tātad atbilstoši A.Šponas (Špona, 2001) atziņai par pašpieredzi var secināt, ka studentiem vizuālās mākslas studijās iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes ir kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām. Tādēļ veidojas radošā pašpieredze, kurā students personīgi nozīmīgās vērtības sāk lietot daudzveidīgās dzīves situācijās, radoši pašrealizējoties.

Par to var spriest pēc radošo darbu vizuālās izteiksmības, vizuālās valodas un materiāla skopā pielietojuma, kā arī atraisītības kāpuma un krituma. Vizuālā ekspresija un ideju svaigums radošajos darbos parādās cikliski. Vienu no iemesliem atklāj studentu izteikumu saturs, ka vizuālās mākslas apguves procesā noteicoša loma ir bijusi tehnikai un tās apguvei. Studenti atzina, ka dažu tehniku un paņēmienu pielietojums idejas realizācijā ir negatīvi iespaidojis radošo procesu, radījis psiholoģisku barjeru, kas kavējis gan atraisītību, gan ieinteresētību idejas realizācijā: krāsa kā materiāls, ogle, tuša un dažādi tehniskie materiāli – rakstāmspalva, neordinārie rakstāmrīki (zoss spalva, niedrīte, skals). Pēc studentu izteikumiem var secināt, ka radošā pieredze tomēr veidojusi priekšstatu par plašajām materiālu pielietojuma iespējām un ir pozitīvi, ka viņi nenoliedz sevī radošās spējas. Studenti sev atklājuši un pārliecinājušies par piemērotāko materiālu un tehnisko paņēmienu kopumu individuālai radošai pašrealizācijai.

Tātad materiāls un tehniskais paņēmiens iespaido studentu atvērtību un ieinteresētību jaunai pieredzei vizuālās mākslas apguves procesā. Studentiem, kuri iepriekš ir ieguvuši mākslas izglītību, nozīmīga individuālā izaugsme nebija vērojama. Par to liecina radošo darbu ekspozīcija, kur ir vienveidīgs vizuālās valodas pielietojums un nemainīgi demonstrēts rokraksts ideju realizācijā. Salīdzinot darbus eksperimenta sākumā, vidū un beigās, nebija būtiskas izmaiņas. Pirmo darbu profesionāli tehniskais risinājums neatšķīrās no vēlāk realizētiem darbiem. Iegūtā iepriekšējā praktiskā pieredze un augstais pašvērtējums ir rosinājis studentus realizēt uzdevumus sev ērtā izteiksmē, ignorējot citus līdzekļus un tehniskos risinājumus. Šo respondentu teiktā saturs atklāj, ka viņi jau visu zinot un protot, tāpēc arī uzskata studiju procesu par vairāk paredzētu „netalantīgajiem”.

Tātad no tā var secināt, ka iepriekšējā pieredzē veidojusies pašapziņa šos studentus „aizvērusi” jaunai pieredzei, un interese par vizuālo mākslu tik vien kā demonstrē citiem savu „pareizo skolu”, kļūstot neelastīgiem domāšanā un rīcībā. Studenti liedz sev attīstības iespējas, meklējot jauno individuālai pašrealizācijai.

Salīdzinot pētījuma sākumā esošās radikāli pretējās studentu grupas ar neadekvāti zemu un neadekvāti augstu pašvērtējumu, radošo darbu ekspozīcija atklāj, ka studenti ar neadekvāti

zemu pašvērtējumu ir apsteiguši vizuālās mākslas apgūvē un individuālā attīstībā studentus ar neadekvāti augstu pašvērtējumu.

Pētījuma empīriskā metode – studentu radošo darbu analīze deva pētījumā iespēju iegūt datus par studentu radošuma veicināšanas iespējām, lai pilnveidotu vizuālās mākslas studiju metodiku skolotāju profesionālajā izglītībā. Pievēršot uzmanību studenta mākslinieciski radošam darbam, analizējot un vērtējot to, tas kļūst vērtīgāks, līdz ar to, veidojas studenta motivācija. Vērtēšanas kritēriji ir vērtības, kas piemīt studenta mākslinieciski radošam darbam vai tā tapšanas procesam. Kritēriji (vērtības) izriet no mācību satura un kā paredzamie mācību rezultāti ir formulēti studiju programmā. Sekmējot studentu patstāvību un atbildību par savām mācībām, docētājs var rosināt studentu pašu izvirzīt viņam vēlamos mācību rezultātus un saskaņot tos ar docētāju.

Radošo darbu vērtēšanas un analīzes process apstiprināja pētnieku secināto, ka brīvās izteiksmes pieeja mākslinieciski radošajā darbībā sekmē personības pašizpaušmi kā iespēju radīt jaunus mērķus, jaunus līdzekļus, nebijušus noteikumus vai jaunas iespējas, atkarībā no individuālajām spējām, vēlmēm un uzskatiem (Никифоров, 1990; Viadel, 2003; Anspaks, 2006).

Pieeja studentu radošo darbu vērtējumam promocijas darba pētījumā saistībā ar pētījuma mērķi bija lietderīga, jo tika vērtēts ne tikai mākslas profesionālais aspekts - mākslinieciski radošās darbības gala rezultāts (produkts), kam būtiski ir estētiskie kritēriji - izteiksmība, enerģija, vienotība, pilnība, jūtīgums, izsmalcinātība, prasmīgums. Tika izvērtēts arī mācīšanās individuālais komponents, kurā uzmanība bija pievērsta radošajam procesam, studenta individuālajiem procesiem. Tika vērtēts radošais darbs (studiju procesā – nevis kā metode), ņemot vērā gan radošās darbības procesu, gan tā gala rezultātu, gan studentu individuālo radošo izaugsmi.

3.5.3. Docētāja un studentu sadarbības refleksiju kontentanalīze

Studentu refleksiju par sadarbību ar docētāju atbilstoši vizuālās mākslas apgūves modelim studentu radošuma veicināšanas ciklā nodarbībās *Mākslinieciski radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā* kā pētījuma metodes izmantošanu nosaka vairākas teorijas un koncepcijas. Izglītības teorijas konstruktīvisma pieejā uzsvērts, ka mācīšanās ir aktīva subjekta radoša darbība, nevis mehāniska noteikta zināšanu apjoma pārvietošana no docētāja studentā. Students ir līdzvērtīgs mācību/studiju subjekts (Maslo, 2004; Boloņas

process, Tiļļa, 2004, Held, 2006). Mācību/studiju procesā aizvien lielāka nozīme ir pašizaugsmei, kas saistīta ar spriešanu (Gudjons, 1998), ko autore skaidro kā spriešanu par procesu un procesā radīto produktu, kas veicina pašvadīto mācīšanos. M. Rivilla saista didaktikas individualizāciju ar personiski nozīmīgiem mācīšanās kontekstiem, autonomu darbību un individuālām mācīšanās stratēģijām (Rivilla 2003). Tas nozīmē, apzināties un atzīt studenta individualitāti un subjektivitāti. Mākslas pedagoģijā vizuālās komunikācijas modelī studiju procesā ievērojama nozīme ir diskusijām par vērtībām mākslā (Freeman, Stuhr, 2004) – tādā skatījumā autore studentu refleksijas skata kā vienu no diskusijas veidiem – t.i., studenta diskusiju ar sevi, kas ārēji izpaužas rakstveida refleksijā.

Pētījumā izvirzītā hipotēze nosaka tādu studentu radošuma veicinošu vizuālās mākslas studiju procesu, kurā docētājs nodrošina sistemātisku radošu dialogu horizontālā un vertikālā sadarbībā vizuālās mākslas apgūvē studiju pedagoģiskajā procesā; studentiem vizuālās mākslas apguve ir personīgi nozīmīga darbība un tā atraisa emocionālo pārdzīvojumu; studenti uz mērķtiecīgas uztveres pamata, apgūstot vizuālās mākslas saturu studijās, sistemātiski un patstāvīgi veic mākslinieciski radošo darbību; studenti mākslinieciski radošā pašizpaušmē pārdzīvo vizuālās mākslas procesu kā vērtību.

Studentu refleksijas ir nozīmīgas kā pētījuma metode, jo pieredzes (arī radošās pieredzes) rašanās ir iekšējs process, kura tiek konstruēta; tā vienmēr ir personīga, iekļauj un izsaka personības individuālās īpatnības (Dewey, 1938, 1997; Griffin, Holford, Jarvis, 2003; Tennant, 2006). Tādēļ refleksija ir ne tikai pētījuma metode, bet arī studentu pašizziņas līdzeklis, kas palīdz skaidrāk izprast sevi un izvērtēt savu radošo pieredzi vizuālās mākslas studijās.

Studentu refleksiju **kontenatanalīzē**, no studentu refleksijām tika izdalītas 90 satura vienības (skat. 4. pielikumu). Tika izdalītas tās satura vienības, kas parāda studentu radošuma izmaiņas vizuālās mākslas nodarbībās: *Mākslinieciski radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā*. Piemēram, „Tik daudz interesantu ideju! Tik pozitīvi! Tik uzlādēta vēl nebiju jutusies. Visvairāk man patika ļauties brīvam fantāzijas lidojumam. Cik daudz es tomēr varu! Pirmo reizi ko tādu pieredzēju, jo pirms tam man nebija pārlicības par savām spējām. Esmu iemācījusies, ka strādāt radoši nav vajadzīgs talants!”. „Uzzināju daudz jaunu jēdzienu un iepazīnu vizuālo valodu. Šis studiju priekšmets bija pirmais, kurā guvu noderīgas prasmes un priekšstatus darbam ar bērniem. Iemācījos savādāk uztvert lietas un atcerēšos teicienu, ka nav nekā pareiza un nepareiza. Iemācījos zīmēt daudzas lietas, ko vēl neprotu īsti, tad to uzzīmēju asprātīgi žogs un aiz tā suņa aste – visi redz suni”.

Satura vienības tika klasificētas pa kategorijām. Kategoriju izveidē autore pamatojās uz studentu radošuma kritērijiem *mērķtiecība, paštēls, brīvība, ideju daudzveidība*, izdalot apakškategorijas atbilstoši kritēriju rādītājiem un klasificējot to ietvaros satura vienības atbilstoši augsta vai zema radošuma līmeņa pazīmēm.

Mērķtiecības kategorijas tika klasificētas atbilstoši tabulā redzamajiem kritērijiem (skat.3.5.3.1. tabulu)

3.5.3.1.tabula

Kritērija *Mērķtiecība* rādītāju līmeņu pazīmes

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
4. Atvērtība jaunai pieredzei.	Piemīt tieksme izzināt, ir vajadzība pēc jaunā, uztveres asums, aizrautība, tolerance pret neskaidro.	Nepiemīt tieksme izzināt, nav vajadzība pēc jaunā, uztveres pasivitāte, neiecietība pret neskaidro.
5. Interese par 6. jaunu pieredzi.	Iniciatīva mērķa izvirzīšanā, piemīt vajadzība sasniegt mērķi, neatlaidība darbībā.	Pasivitāte mērķa izvirzīšanā, trūkst vajadzība sasniegt mērķi, pasivitāte darbībā.
7. Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu.	Piemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē.	Nepiemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus, turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē.

Aprēķinātie kategoriju biežumi skatāmi tabulā (skat. 3.5.3.2.tabulu).

3.5.3.2.tabula

Atvērtība jaunai pieredzei

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
tieksme izzināt	89	1	nepiemīt tieksme izzināt	0
vajadzība pēc jaunā	88	2	nav vajadzība pēc jaunā	0
uztveres asums, aizrautība	89	1	uztveres pasivitāte, pasivitāte	0
tolerance pret neskaidro	86	4	neiecietība pret neskaidro	0

Par atvērtību jaunai pieredzei liecināja tādas satura vienības kā: „*Esmu atklājusi radošu pieeju pašizpaušmei, kuru izmantošu praksē ar bērniem. Atcerējos bērnībā piedzīvoto, atsauc atmiņā, ko mācījos, ko redzēju. Esmu sapratusi, kā skolotājs atrod nodarbībai interesantas lietas, mācību stundai piešķir sevišķu nokrāsu, kā ieinteresētu un*

motivētu”; „Esmu iemācījusies paskatīties uz lietām savādāk. Neuztvert lietas konkrēti, bet atbrīvoties un radīt darbu pēc izjūtas”.

3.5.3.3.tabula

Interese par jaunu pieredzi

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
iniciatīva mērķa izvirzīšanā	84	4	pasivitāte mērķa izvirzīšanā	2
piemīt vajadzība sasniegt mērķisasniet mērķi	88	2	trūkst vajadzība sasniegt mērķi attieksme mērķa sasniegšanā	0
neatlaidība darbībā	87	2	pasivitāte darbībā	1

Interesi par jaunu pieredzi parādīja tādas satura vienības kā: „Uzzināju jaunas metodes zīmēšanā, pateicoties šīm nodarbībām esmu tikusi galā ar saviem kompleksiem (attiecībā uz zīmēšanu). Ieguvu jaunu skatījumu uz mākslu, tagad zinu kā jāskatās, nav jāsaprot, bet jāizjūt”; „Jaunas zināšanas un daudzveidīga pieredze ar vizuālo valodu. Pozitīva pieredze. Biju jau mākslu mācījusies, patīkami bija turpināt un atklāt vēl nezināmas lietas, kuras mākslas skolā nemācīja. Uz katru nodarbību nācu ar prieku, tās bija uzmundrinošas, patiesas, brīvas, nav spriedzes”.

3.5.3.3.tabula

Apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
piemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus	86	3	nepiemīt gatavība izvirzīt jaunus mērķus	1
gatavība turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē	89	1	nepiemīt gatavība turpināt procesu cikliski jaunā pakāpē	0

Par apmierinātību ar darbības procesu un rezultātu liecināja tādas satura vienības kā: „Daudz jauna uzzināju par krāsu un materiāliem. Atklāju, ka zīmējot nevajag vilkt taisnu līniju kā ar lineālu. Process bija jautrs, radošs un interesants. Tā gribu organizēt savas nodarbības praksē skolā”; „Paplašināju skatu uz vizuālo mākslu, atklāju par sevi un jūtu, ka izmainīju savu attieksmi pret mākslu, pasauli un dzīvi. Labi jutos procesā, jo sapratu, ka nevaru kļūdīties, nu vienīgi būt citādāks. Patika, ka var atslēgties no problēmām un nodoties darbam. Saistošas, jautras un interesantas nodarbības. Dzīvē noderēs gan

rotājumos svētkos un mājās, gan veidojot savus tērpus, gan tagad zinu kādām jābūt vizuālās mākslas nodarbībām”.

Paštēla kategorijas tika klasificētas atbilstoši tabulā redzamajiem kritērijiem (skat.3.5.3.4. tabulu).

3.5.3.4.tabula

Kritērija *Paštēls* rādītāju līmeņu pazīmes

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
2. Sevis pieņemšana kā vērtība.	Tic savām spējām, atklājis individuāli radošo potenciālu.	Netic savām spējām, nesaskata individuāli radošo potenciālu.
2. Pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā.	Uzdriktstēšanās un drosme riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, gatavība refleksijai.	Trūkst drosmes riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā, izvairīšanās no refleksijas.
3. Pašaktualizācija.	Daudzveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, spēj sevi kontrolēt, spēj būt rotaļīgs, spēj eksperimentēt, radoša darbība.	Vienveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās, nespēj sevi kontrolēt, nespēj būt rotaļīgs, nespēj eksperimentēt, reproducējoša darbība.

Aprēķinātie kategoriju biežumi skatāmi tabulā (skat. 3.5.3.5.tabulu).

3.5.3.5.tabula

Sevis pieņemšana kā vērtība

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
tic savām spējām	89	1	netic savām spējām	0
atklājis individuāli radošo potenciālu	89	1	nesaskata individuāli radošo potenciālu	0

Par sevis pieņemšanu kā vērtību liecināja tādas satura vienības kā: „*Es ieguvu daudz. Pirmkārt jau to, ka tomēr varu zīmēt, jo skolā man teica, ka neprotu skaisti zīmēt.*

Izrādās, ka tas nemaz nav galvenais! Tagad arī cita zīmējumus un gleznojumus uztveru citādi. Gan mākslinieku, gan bērnu un savu kursa biedru. Šīs nodarbības man palīdzēja noticēt sev, tās pagāja ātri un žēl, ka beidzās šis kurss. Es jutos ļoti labi un man patika. Obligāti dzīvē izmantošu šo pieredzi un darbā ar bērniem nebūšu kā mani skolotāji. Tagad zinu kādas ir vērtīgas vizuālās mākslas nodarbības”; „Bija pārlicība, ka tas nav priekš manis, bet tagad viss ir mainījies. Tik vienkārši un rotaļīgi! Es to varu”.

3.5.3.6.tabula

Pašvērtējums vizuālās mākslas apguves procesā

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
uzdrīkstēšanās un drosmē riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā	88	2	trūkst drosmes riskēt un iesaistīties neordinārā darbībā	0
gatavība refleksijai	89	1	izvairīšanās no refleksijas	0

Pašvērtējuma nostiprināšanos parādīja tādas satura vienības kā: „*Atklāju kā ļaujoties aizmirstas un kļūst drošs savā izpausmē. Sapratu, ka galvenais nebaidīties. Atbrīvoju domāšanu, lai nestrādātu pēc kādiem priekšstatiem un paraugiem*”; „*Šīs nodarbības man palīdzēja noticēt sev, tās pagāja ātri un žēl, ka beidzās šis kurss. Es jutos ļoti labi un man patika. Obligāti dzīvē izmantošu šo pieredzi un darbā ar bērniem nebūšu kā mani skolotāji. Tagad zinu kādas ir vērtīgas vizuālās mākslas nodarbības*”.

3.5.3.7.tabula

Pašaktualizācija

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
daudzveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās	78	8	vienveidīga pieeja darbībai dažādās situācijās	4
spēj sevi kontrolēt	87	2	nespēj sevi kontrolēt	1
spēj būt rotaļīgs, spēj eksperimentēt, veic radošo darbību	86	3	nespēj būt rotaļīgs, nespēj eksperimentēt, veic reproducējošo darbību.	1

Par pašaktualizāciju liecināja tādas satura vienības kā: „*Atklāju, cik svarīgi ir atraisīties un ļauties. Sapratu, ka idejas var radīt negaidot iedvesmu. Noderēs dzīvē atziņa, ka visu ko daru labi, daru viegli un rotaļīgi*”; „*Atklāju, ka arī šķietami nepatīkamas nodarbes var būt tīri foršas un bez lieka stresa. Ļoti patika darboties nepiespiesti, bez apziņas, ka kādam tas var nepatikt. Interesanti un nekad nebiju zīmējusi uz krāsainiem pamatiem. Izrādās, ka skolā man iemācīja, ka tā ir faktūra ko zīmēju, bet izrādās, ka tā ir*

tekstūra. Tā ir tik interesanta, jo var izstāstīt tik dažādus stāstus. Cik tas ir patīkami – spēlēties”.

Brīvības kategorijas tika klasificētas atbilstoši tabulā redzamajiem kritērijiem (skat. 3.5.3.8.tabulu)

3.5.3.8.tabula

Brīvība kā studentu radošuma kritērijs

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
1.Patstāvība	Spēj pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību.	Nespēj pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību.
2.Atbildība par ideju realizācijas sekām	Spēj mērķtiecīgi plānot darbību, spēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.	Nespēj mērķtiecīgi plānot darbību, nespēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā.
3.Izvēle par darba procesu un līdzekļiem	Spēj neatkarīgi domāt, piemīt elastīga attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem.	Atkarīga domāšana, rigīda (sastindzis) attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem.

Aprēķinātie kategoriju biežumi skatāmi tabulā (skat .3.5.9. tabulu).

3.5.3.9.tabula

Patstāvība

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
spēj pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību	63	8	nespēj pieņemt patstāvīgu lēmumu un veikt patstāvīgu darbību	19

Patstāvību parādīja tādas satura vienības kā: „Ieguvu citu skatu uz dzīvi un mākslu. Atklāju, ka apkārtējā vidē var atrast tik daudz ideju, kuras var uztaisīt materiālā, tikai jāmaina skata punkti. Process bija radošs, gan smadzenes vajadzēja pakustināt, gan rociņas”; „Man skolā vizuālā māksla nepatika, jo nepratu zīmēt kā skolotājam patika. Bet jau pirmajā lekcijā sapratu, ka šīs nodarbības būs pavisam citādas. Tas bija kas nebijis

manā pieredzē. Tik netradicionāli, dažādi un interesanti var radīt darbus. Lai arī man nav liela pacietība, līmēt to zemes mātes frizūru, bet ideja bija tik forša, ka saņēmos un izdarīju līdz galam. Izrādās, ka var līmēt tā, lai nav garlaicīgi! Noteikti visu iegūto varēšu izmantot darbā ar skolēniem, lai viņiem nav drūmi. Noderēs dzīvē, lai varētu izgatavot pati un priestu par lietām citādi un nebaidītos”.

3.5.3.10.tabula

Atbildība par ideju realizācijas sekām

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
spēj mērķtiecīgi plānot darbību	58	23	nespēj mērķtiecīgi plānot darbību	9
spēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā	78	8	nespēj analītiski izvērtēt savu ieguldījumu procesā	4

Atbildība par ideju realizācijas sekām atklājās tādās satura vienībās kā: „Interesantas un saistošas idejas. Strādāju ar patiku un prieku. Mainījās priekšstats, ja sākumā domāju, ka sarežģīti un ne priekš manis, tagad ar prieku ķeros klāt pie zīmēšanas un gleznošanas. Līdz šim man bija bail no vizuālās mākslas, tagad esmu pārliecināta par savām spējām”; „Uzzināju, ka jāstrādā nenaspringstot, vienkārši darīt kā spēlētis. Uzzināju, ka vērtīgs mākslā ir, ja nav kā „eiremontā”. Mākslā nav pareizas un nepareizas lietas. Praksē ar bērniem izturēšos ar lielāku cieņu pret bērnu darbu”.

3.5.3.11.tabula

Izvēle par darba procesu un līdzekļiem

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
spēj neatkarīgi domāt	79	8	atkarīga domāšana	3
piemīt elastīga attieksme pret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem	73	13	rigīda (sastindzis) attieksmepret stereotipiem par darba procesu un līdzekļiem	4

Izvēle par darba procesu un līdzekļiem atklājās tādās satura vienībās kā: „Ieguvu prasmi strādāt ar dažādiem materiāliem zīmēšana, gleznošanā, veidošanā, nezināju, ka tas ir tik aizraujoši un ja saprot, tad nav nekā sarežģīti Tikai ļauties!”; „Nostiprināju sev zināmas lietas. Atklāju sev, ka gleznojot uz tumša pamata izceļas krāsa un darbs ir izteiksmīgāks”.

Ideju daudzveidības kategorijas tika klasificētas atbilstoši tabulā redzamajiem kritērijiem (skat. 3.5.3.12. tabulu).

3.5.3.12.tabula

Ideju daudzveidība kā studentu radošuma kritērijs

Rādītāji	Augsts līmenis	Zems līmenis
1. Domu un ideju elastība	Spēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā, viegli piemērojas jaunai situācijai, piemīt ideju daudzveidība.	Nespēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā, grūti piemērojas jaunai situācijai, nepiemīt ideju daudzveidība.
2. Oriģinalitāte domāšanā un rīcībā	Piemīt plūdums, veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors.	Nepiemīt plūdums, veiklība, emocionāla atraisītība, atraktivitāte, humors.
3. Ideju novitāte	Piemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību (kurpi pārvērš par cepuri).	Nepiemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību (tikai cepure var būt cepure).

Aprēķinātie kategoriju biežumi skatāmi tabulā (skat. 3.5.3.13 tabulu).

3.5.3.13.tabula

Domu un ideju elastība

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
spēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā	84	4	nespēj brīvi radīt idejas un plastiski tās īstenot materiālā	2
viegli piemērojas jaunai situācijai	86	3	grūti piemērojas jaunai situācijai	1
piemīt ideju daudzveidība	74	9	nepiemīt ideju daudzveidība	7

Par domu un ideju elastību liecināja tādas satura vienības kā: *„Iemācījos darboties radošāk un nebaidīties domāt citādāk. Sajutu, ka varu būt pati un brīvi darboties. Pasniedzējas spēles noteikumi palīdzēja būt drosmīgai un ļauties darbam”*; *„ Atkārtoju par krāsu, tapa daudz kas skaidrāk arī par faktūru, tekstūru, telpiskumu. Atklāju kā top*

kompozīcijas un radītas idejas. Sapratu, ka jāuzticas pirmajam impulsam. Atklāju, ka iepriekš domāju tik parasti, nav dabā vienādas un pareizas lietas, kā nomērītas. Nekas nav tāds kā pirmā mirklī šķiet. Atklāju, ka skatīties un ieraudzīt nav viens un tas pats. Katra jauna darbība man atklāja ko jaunu un jutu, ka atklāju sevi, redzu citādi un domāju savādāk”.

3.5.3.14.tabula

Originalitāte domāšanā un rīcībā

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
piemīt plūdums	85	4	nepiemīt plūdums	1
veiklība	82	6	neveiklība	2
emocionāla atraisītība	89	1	nepiemīt emocionāla atraisītība	0
atraktivitāte, humors	82	7	nepiemīt atraktivitāte, humors.	1

Par oriģinalitāti domāšanā un rīcībā liecināja tādas satura vienības kā: *”Atklāju, ka mainot vizuālo valodu var vienu kompozīciju tik daudz veidos uztaisīt!”*; *„Uzzināju kā jaukt krāsas, kā tās var tehniski klāt tik dažādi. Tad vēl nezināju par nokrāsām. Izrādās, ka var uzgleznot bez zilām debesīm un zaļas zāles. Uzzināju, ka krāsu liekot vajag nevis krāsot, bet ar dažādu spēku likt. Laiks tā paskrēja, bet gribējās vēl un vēl darboties. Pat ar plastilīnu strādāt! Paldies par iespēju labi pavadīt laiku”.*

3.5.3.15.tabula

Ideju novitāte

Augsts līmenis		Vidējs līmenis	Zems līmenis	
piemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību (kurpi pārvērš par cepuri).	79	9	nepiemīt jauns skatījums uz lietu pielietojumu dzīvē un lietderību (tikai cepure var būt cepure)	2

Ideju novitāte atklājās tādās satura vienībās kā: *„Nekas netika parādīts priekšā kā izskatās. Tikai spēles noteikumi. Katram tik interesanti darbi izdevās. Pat plastilīns iepatikās, ko iepriekš ciest nevarēju. Interesanti bija stieples veidojumi. Izrādās, ka varu izveidot cilvēka figūru. Sapratu, ka jāļauj procesam un nav jādomā iznāks vai neiznāks darbs. Noderēs dzīvē, jo nevajag saspringt darot”*; *„Nav pareiza un nepareiza kompozīcija vai krāsa, ir dažādi stāsti, ko tie stāsta. Ļāvos pēc noteikumiem un darbs sanāca kā īsts*

mākslas darbs! Nost ar vienveidīgo, garlaicīgo! Nav balts un melns, bet krāsaini balts. Nost ar stereotipiem. Tagad es redzu un jūtu. Cik daudzveidīgi var atrast idejas! Iegūtais šajā kursā man paliks ar mani vienmēr – gan dzīvē, gan darbā”.

Izvērtējot kategoriju biežumus, vērojama tendence: biežāk studentu refleksijās paustās atziņas par ieguvumiem vizuālās mākslas studijās parāda augsta līmeņa radošumu, kas pierāda arī autores izveidotā vizuālās mākslas apguves modeļa un metodikas lietderību. Biežāk augsta līmeņa radošumu parādīja *mērķtiecības* kategorija; *ideju daudzveidības* kategorijā *domu un ideju elastības* un *oriģinalitātes domāšanā un rīcībā* apakškategorijas; *paštēla* kategorijā *pašvērtējuma* un *sevis pieņemšanas kā vērtības* apakškategorijas. Retāk augsta līmeņa radošumu parādīja *paštēla* kategorijā *pašaktualizācijas* apakškategorija; *brīvības* kategorijā *atbildības par ideju realizācijas sekām un izvēle par darba procesu un līdzekļiem* apakškategorijas; *ideju daudzveidības* kategorijā *ideju novitātes* kategorija. Tas parāda iespējamās *studentu radošuma veicinoša vizuālās mākslas apguves modeļa* un metodikas turpmākās pilnveides virzienus: veidot tādu vertikālu pedagoģisko sadarbību, lai atraisot studentu radošo pašizpaušmi, vizuālās mākslas apguve kļūtu personībai nozīmīga un paredzēt studenta jaunradi kā vizuālās mākslas studiju vēlamu rezultātu.

3.6. Studentu radošuma veicināšanas pedagoģiskie nosacījumi vizuālās mākslas studijās

1. Atklātās mījsakarības starp studentu, topošo skolotāju, radošuma attīstības pozitīvo dinamikas tendenci, objektīvu studiju saturu un personībai nozīmīgu vizuālās mākslas apguves mākslinieciski radošajā darbībā procesu, pamato nepieciešamību mērķtiecīgi veidot vizuālās mākslas studiju procesu augstskolā kā konstruktīvistisku, humānu, personībai nozīmīgu, uz sadarbību vērstu.
2. Refleksijā izvērtējot vizuālās mākslas apguves procesu, līdzsvarot tajā iekļauto profesionālo, sociālo un kulturālo kontekstu, un mākslinieciski radošā darba vērtējumā iekļaut estētisku jūtīgumu, kas palīdz uztvert daudzveidīgās dzīves izpaušmes un individualitātes unikalitāti tās neatkārtojamā veselumā. Atbilstoši šai nostādnei atklājas pedagoģiska prasība organizēt vizuālās mākslas studiju procesu tā, lai tiktu radīti labvēlīgi un radoši pedagoģiskās vides apstākļi, un tiktu atbalstīta studenta pašizpaušme, nosakot mācīšanos kā mērķtiecīgu, motivētu darbību, kuras produktivitāti nosaka studenta

individuālās īpašības, kurā docētājs palīdz studentam darboties, lai mācīšanās pārietu iekšēji psihiskā, personīgi nozīmīgā darbībā.

3. Līdz ar to ieteikums ir:

- veidot tādu vizuālās mākslas studiju procesu, kurā var iesaistīties ikviens students, neatkarīgi no mākslinieciskā talanta vai mākslinieciskās attīstības pakāpes, organizējot personībai nozīmīgu vizuālās mākslas apguves procesu;
- veidot tādu vertikālu pedagoģisko sadarbību, students – docētājs, kura veicina studenta pašizpaušmi, jo uz darbību orientētā vizuālās mākslas studiju procesā mācīšanās ir studenta aktivitātē pamatots process, kurā rezultāta sasniegšanas vadība notiek sadarbībā starp docētāju un studentiem;
- atraisīt studentu radošai pašizpaušmei, paredzot studenta jaunradi kā vizuālās mākslas studiju vēlamu rezultātu;
- veikt refleksiju par individuālo iegūto radošo pieredzi pašizpaušmes procesā, studentam apzinot un pieņemot savas izjūtas, iegūstot personīgo jēgu.

4. Organizējot vizuālās mākslas apguvi mākslinieciski radošajā darbībā studijās, akcentēt studenta pašizpaušmi kā personībai nozīmīgu darbību, kas ir orientēta uz mācīšanos un mijdarbību. Minētajā didaktiskajā pieejā paredzētā mācīšanās personīgā nozīmība un autentiskums ir viens no kreativitātes attīstības psiholoģiskajiem priekšnoteikumiem. Minētā pieeja paredz arī īpašu docētāja lomu: grupas koordinators, darbības veicinātājs, kurš ierosina studentus atsaukt atmiņā, vērtēt, apspriest un analizēt savu pieredzi; darbības iesācējs, kura uzdevums ir radīt emocionāli atraisītu pedagoģisku gaisotni, kas rosinātu studentus iesaistīties mākslinieciski radošajā pašizpaušmē.

5. Veidot diskusiju par radošuma veicināšanas tehnikām, darbības/spēles noteikumiem, pēc kuriem brīvāk spēlēt, ļauties radošai plūsmai, rast iedvesmu, pārvarēt psiholoģisko barjeru. No radošuma veicināšanas viedokļa, students var īstenot savu pašrealizēšanos tikai tad, ja viņam ir pozitīva attieksme pret sevi, savas vērtības izjūta, pārliecība par savām spējām, bez kuras nav iespējama pašattīstība, individualizācija, pašatklāsmē, pašrealizācija, pašizpaušme. Tāpēc, lai, studenta iepriekš gūtie priekšstati un pašvērtējums nekavētu iesaistīšanos vizuālās mākslas studiju procesā, sekmējama emociju atraisīšanās un attīstība.

6. Studenta vizuālās uztveres mērķtiecīga attīstīšanās ir vērsta uz tiešu mākslas pieredzi un tās jēgas atklāsmi, kas prasa no studenta attīstīt spēju pieņemt objekta individuālo izteiksmību, tā īpašības, nevis salīdzināt to ar etalonu. Vizuālās uztveres sekmēšanai pedagoģiskajā

darbībā iekļaujami uzdevumi jutekliskai, tēlainai uztverei un intuitīvai atklāsmei. Mākslas izzinošā vērtība izpaužas spējā skatīt pasauli visā tās bagātībā un konkrētībā.

7. Tā kā radošas pašizpaušmes jēdziens ir ciešā saistībā ar radošo procesu un jaunradi, tad vizuālās mākslas studijās, piedāvājot vizuālo, tehnisko un funkcionālo daudzveidību, tiek nodrošinātas plašas iespējas studentu radošuma veicināšanai, jo profesionālo zināšanu un prasmju (vizuālās mākslas valodas apguve, tehnika, tehniskie paņēmieni, konteksti) metodiska attīstība ir nepieciešama studenta kompetences izjūtai, kuras nepietiekamība rada psiholoģisko barjeru, un students atsakās iesaistīties darbībā. Tādējādi tiek sekmēta indivīda spēja būt daudzveidīgi radošam, piedzīvot dažādus radošās pieredzes posmus un secīgi piedalīties tajos, izmantojot dažādus individuālos resursus.

NOBEIGUMS

Promocijas darba ietvaros ir veikts pētījums, kas apliecina personības darbības pieejas vizuālajā mākslā iespējas studentu radošuma kā pedagoģiskas problēmas risināšanai skolotāju profesionālajā izglītībā, kā arī izveidots un pārbaudīts vizuālās mākslas apguves procesuāls modelis studentu, topošo skolotāju, radošuma veicināšanai.

1. Pētījumā secināts, ka studentu radošums pozitīvi mainās tādā vizuālās mākslas studiju procesā, kas rada apstākļus radošam dialogam horizontālā un vertikālā sadarbībā, kā rezultātā pieaug studentu mērķtiecība, paštēls, brīvība un domāšanas, rīcības elastība.
2. Nodrošinot pedagoģiskajā darbībā mērķtiecīgus vizuālās mākslas apguves kritērijus, studenti jūtas patiesi brīvi un neierobežoti vizuālās mākslas studijās.
3. Secināts, ka vizuālās mākslas studiju procesā mērķtiecīgi, attīstot studentu uztveri, studentu radošums īstenojas mākslinieciskā jaunradē.
4. Atraiot studentus mākslinieciski radošai pašizpaušmei vizuālās mākslas studijās sekmējas viņu pašapziņa un pilnveidojas motivācija mākslinieciskai jaunradei.
5. Nodrošinot iespēju studentiem verbāli reflektēt par mākslinieciski radošās darbības procesā gūto pieredzi un tās subjektīvo jēgu, viņi apzinās jaunradi kā studiju sasniegumu un vērtību.
6. Pētījuma rezultātā ir sasniegts izvirzītais mērķis - izstrādāts vizuālās mākslas apguves procesuālais modelis un empīriski pārbaudīta tā efektivitāte studentu radošuma veicināšanā studijās.
7. Pētījumā ir apstiprinājusies izvirzītā hipotēze.

Turpmākie pētījumi

Pētījumi ir turpināmi skolotāju izglītības un mākslas pedagoģijas virzienos. Studenta/audzēkņa radošas pieredzes un subjektīvās jēgas refleksijas mērķtiecīga piemērošana dažādu studiju procesa posmu – plenēra prakses, savas mācīšanās pieredzes un izziņas darbības izvērtēšanai, pilnveidojot teorētisko bāzi mākslas izglītības programmu attīstībai Latvijā.

1. Izveidota *Vizuālās mākslas apguves* strukturālā modeļa un pedagoģisko ieteikumu lietderības izpēte pamatskolas un vidusskolas līmenī, kad indivīda radošuma

veicināšana ir īpaši aktuāla. Radošuma veicināšana vizuālās mākslas mācību procesā paver plašas iespējas audzināšanai un pašaudzināšanai.

2. Pašizpaušmes iespēju studentu/skolēnu radošuma veicināšanai izpēte citās mākslas nozarēs – mūzikā, teātrī, literatūrā.

TĒZES AIZSTĀVĒŠANAI

1. Personīgi nozīmīga mākslinieciski radoša darbība vizuālās mākslas studijās augstskolā veicina studentu, topošo skolotāju, radošumu, kurā, atbilstoši konstruētajam vizuālās mākslas apguves procesuālajam modelim, studenti apzinās jaunradi kā studiju sasniegumu un vērtību.
2. Studentu mākslinieciski radošā pašizpaušme vizuālajā mākslā kā personībai nozīmīga darbība, kurā studenti jūtas patiesi brīvi un neierobežoti ir orientēti uz mācīšanos un mijdarbību, kurā mācīšanās personīgā nozīmība veicina studentu mērķtiecību, paštēlu, brīvību un elastību.
3. Studenti, apgūstot vizuālās mākslas saturu radošās pašizpaušmes procesā studijās, pilnveido pieredzi, sekmē pašapziņas un vizuālās mākslas studiju motivācijas pilnveidošanos.

LITERATŪRAS SARAKSTS

Pamatliteratūra

1. Alleinikov, A. 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. Amabile, T. A. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press.
4. Amabile, T. A. (2007). *Growing up Creative: Naturing a Lifetime of Creativity*, 5 Printing. Hadley, MA: CEF Press.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman, New York, 604 p.
6. Bebre, R. (1983). *Daiļrades procesu psiholoģija*. Rīga: 98 lpp.
7. Bebre, R. (1997). Kreativitāte un skolotāja personība. *Skolotājs*. Nr.1, Raka, Rīga, 12-19
8. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. RaKa, Rīga, 280 lpp.
9. Beļickis, I. (1998). *Humānā izglītības paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Raka, Rīga, 85 lpp.
10. Best, D. (1992). *The rationality of feelings*. The Falmer Press, 211 p.
11. Birkerts, P. (1922). *Daiļradīšanas psiholoģija 1*. Kultūras balss, Rīga, 123 lpp.
12. Birkerts, P. (1925). *Daiļradīšanas psiholoģija 2*. Kultūras balss, Rīga, 118 lpp.
13. Blūma, D. (2000). *Skolotāja kvalitātes izpratne pārmaiņu procesā. //Izglītības kvalitāte un vadība*. Zinātniskie raksti. 626, sēj. Latvijas universitāte, 135 – 142 lpp.
14. Briška, I. (2006). Aktuāls vizuālās mākslas saturs pamatskolā.//3.starptautiskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. RPIVA, Rīga, 54. – 59. lpp
15. Brown, A. (1990). Domain – specific principles affect learning and transfer in children// *Cognitive Science*, vol.14, Nr.1, p. 107-133
16. Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Harward University Press. Cambridge, London, 224 p.
17. Böhme, G., Potyka, K. (2012). *Erfahrung in Wissenschaft und Alltag*. Schulz-Kirchner Verlag, 72-73; 84-85 S.
18. Csikszentmihalyi, M. (1999). *Kreativitāt*. Stuttgart, Klett-Cotta, 326 S.
19. Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*, Rider, London 314 p.

20. Cropley, A. (2000). *Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using*. Roeper Review, Vol. 23, pp 72-79.
21. Cropley, A. (1999). *Creativity and Cognition: Producing Effective Novelty/Roeper Review*. Vol. 21, pp. 253-260.
22. Cropley, A., Cropley, D. (2009). *Fostering Creativity. A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations*. New York: Hapton Press.
23. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Raka, Rīga, 136.lpp.
24. Dauge, A. (1925). *Māksla un audzināšana*. Rīga, 132 lpp.
25. Dewey, J. (1979). *Art as Experience*. A Paragon Book, New York, 355 p.
26. Duncum, P. (2007). Nine reasons for continuing use of an aesthetic discourse in art education. *Art Education*, 60(2), 46-51.
27. Edwards, B. (1999). *Drawing on the right side of the brain*. Penguin Putnam Inc. New York, 291 p.
28. Eisner, E.W. (1985). *The art of educational evaluation*. The Falmer Press, London&Philadelphia, 275 p.
29. Eisner, E.W. (1995). *Preparing Teachers for Schools of the 21st Century*// *Peabody Journal of Education*, Vol. 70. pp. 98 – 111.
30. Eisner, E. (2001). *Explicit, Implicit and Null Curricula*//[Teaching In Mind: How Teacher Thinking Shapes Education](http://www.teachersmind.com/eisner.htm). www.teachersmind.com/eisner.htm
31. Eisner, E.W., Day, M. D. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence erlbaum associates, 879 p.
32. 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.
33. Eisner, E. (2006). The satisfactions of teaching// *Educational leadership*, March, p. 44-46.
34. Eriksons, E. (1998). *Jaunība. Identitāte un krīze*. Jumava, Rīga, 271 lpp.
35. Fischer, L. (1996). *Primäre Ideen*. Regensburg, 143 S.
36. Forbes, S. 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>
37. Forbes, S. (2003).*Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*.404 p.
38. Frager, R., Fadiman, J. (1984). *Personality and personal growth*. Harper&Row, NY, p. 680-701
39. Freeland, C. (2001). *Art theory*. Oxford University press, Oxford, 158 p.

40. Freedman, K., Stuhr, P. (2004). Curriculum chance for 21st 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.
41. Freedman, K. (2007). Artmaking/Troubling: Creativity, Policy, and Leadership in Art education. *Studies in Art Education*, 48(20), 204-217. Partnership: 21st century skills (2010). Educator preparation: A vision for the 21st century. Draft <http://www.p21.org/>
42. Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage Critical perspectives series*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 176 p.
43. Fromm, E. (1999). *The man for himself*. Routledge, 245 p.
44. Gadamer, H. G. (1999). *Patiesība un metode*. Jumava, Rīga, 508 lpp.
45. Gadamer, H. G. (2002). *Skaistā aktualitāte: māksla kā spēle, simbols un svētki*. Zvaigzne ABC, Rīga, 128 lpp.
46. Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind*. Routledge, London, NY, 269 p.
47. Goldstein, T. (2011). *Correlations Between Social-Cognitive Skills in Adolescents Involved in Acting or Arts Classes*. *Mind, Brain and Education*, 5(2), p. 97-103.
48. Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 343 p.
49. Griffin, C., Holford J., Jarvis P. (2003). *The Theory & Practice of Learning*. Kogan Page. London, 198 p.
50. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Zvaigzne ABC, Rīga. 394 lpp.
51. Guilford, J.P. (1956). *The structure of creativity and intelligence on academic performance*// *Psychol. Bull.* N 53. p. 267 –293
52. Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw Hill, 538 p.
53. Helds, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens//*No zināšanām uz kompetentu darbību*. LU akadēmiskais pagāds, Rīga, 31 – 35 lpp.
54. Huber, G., L. (2004). AQUAD Six. Workshop. LU, Rīga, 44 p.
55. Huitt, W. (2004a). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affsys/values.html>
56. Itten, J. (1963). *Mein Vorkurs am Bauhaus Gestaltungs – Und Formenlehre*. Otto Maier Verlag Ravensburg.
57. Jung, K. G. (2009). *Psiholoģiskā tipoloģija un māksla*. Zvaigzne ABC, Rīga, 100 lpp.

58. Jungs, K. G. (1994). *Dvēseles pasaule*. Rīga, Spektrs.
59. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils*. Latvijas Universitāte, Rīga. 291 lpp.
60. Kasīrers, E. (1997). *Apcerējums par cilvēku*. Intelekts, Rīga, 222 lpp.
61. Kaufman, J. C., Sternberg, J. (2010). *The Handbook of Creativity*. Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge University Press.
62. Kerk, S. (2002). *Adult learning in and through the art*//Eric digest, www.ERIC.com
63. Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Gulf Publishing Company, 310 p.
64. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall, 245 p.
65. Koķe, T. (2000). *Skolotāju izglītības kvalitātes kritēriji*. Rīga, LU, PPI, 5 lpp.
66. Koķe, T. (2003). *Nepārtraukta izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana*//*Nepārtrauktas izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*, Izglītības soļi, Rīga, 4 - 17.lpp.
67. Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik*. Ernst Reinhard Verlag, Minhen, Basel,
68. Kroplijs, Račevska (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
69. Kundziņš, M. (2004). *Dabas formu estētika*. Madris, Rīga, 168 lpp.
70. *Kunstpādagogisches Generationengespräch* (2004). München, 448 S.
71. Landau, E. (2007). Education Toward the Future: Asking Questions. In: AI-Girl Tan (Ed.) *Creativity: A Hand-book for Teachers*. London: World Scientific Publishing. P. 187-192.
72. Laube, E. (1921). *Krāsu un formu loģika*. Ekonomists, Rīga, 70 lpp.
73. Lewi, A.W., Smith, R.A. (1990). *Art education: a critical necessity*. University of Illinois Press, 132 p.
74. Lubart, G. (2004). In: *Creativity. From Potential to Realization* (Eds. Sternberg R., Grigorenko E., Singer J.) Washington: APA, p.21-30.
75. Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan, New York, 292 p.
76. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija*// Skolotājs, Nr 3, Rīga, Raka. 4. – 9.lpp.
77. Maslow, H.A. (1987). *Motivation und Persönlichkeit* // Rowohlt, S.
78. Maslow, H.A. (1973). *Psychologie des Seins*. Ein Entwurf//Kindler Verlag, München,
79. Medina, R. A. (2005). *Desarrollo de competencias profesionales mediante diseno de materiales y sistema tutorial*. UNED
www.enlaces.udec.cl/centrozonalur/descargas/presentacion_medicarivilla.ppt

80. Medina, R., Antonio, M., Francesko, S. (2002). *Didactica General*. Prentice Hall, Madrid, 435 lpp.
81. Moran, S., John-Steiner, V. (2003). *Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. Creativity and Development*. Oxford: Oxford unioversity Press.
82. Nicholls, G. (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. Routledge Falmer. London, 208 p.
83. Norris, J. (2011). Towards the Use of the "Great Whell" as a Model in Determining the Quality and Merit of Arts-based projects (Researsch and Instruction). *Internatiomal Journal of Education&the Arts*, 12 (SI 1,7).
84. Olsen, J. S. (2010), *Creativity and Learning – Educating the Creative Mind* CHARA – Journal of Creativity, Spontaneity and Learning, Vol. 1, No. 3 p.: 291-306 <http://www.chara.dk/artikler/20100304.pdf>
85. Ozoliņa Nucho, A., Vidnere, M. (1999). *Māksla un pašatklāsmē*. AGB, Rīga, 221 lpp.
86. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: izd.A.Gulbis,130 lpp.
87. Picka, N. (1990). *Paidagoģiskā psiholoģija*. Selgas apgāds, Ķelne.
88. Prawat, R. S., Floden, R. E. (1994). *Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning*. *Educational Psychologist*, 29(1), 37-48.
89. Read, H. (1955). *Icon and Idea*. Cambridge, 171 p.
90. Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Chichester: Capstone.
91. Rogers, C. (1961). *On Becoming Person*. Houghton Mifflin Company, Boston, 420 p.
92. Rogers, C. (1967). *Modern approach to Values: maturity*. The Macmillan company, New York, 40 – 54 lpp.
93. Roth, H. (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.
94. Runco, M. A. (2009). Parsimonious Creativity and its Measurement. The International Conference „*Can Creativity be Measured?* ”.
95. Runco, M. A. (1999). *Handbook of creativity*. Vol.1 Hampton Press, 100 p.
96. Runco M. A. (2009). Tactics and strategies of creativity. *Encyclopedia of creativity*. Vol.2 Academic Press, Sasn-Diego, London, pp. 611 - 616.

97. Salomäki, U. (2009). European In-Service Training Courses: Promoting Learning of Emotional Skills by Using Art Methods. <http://www.helsinki.fi/sokla/english/publications>
98. Saarnivaara, M., Varto, J. (2005). *Art Education as a Trap*. Scandinavian Journal Of Educational Research, 49(5), 487-501. doi:10.1080/0031383050026795
99. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, London, 355 p.
100. Schütz, H. G. (1975). *Kunst – pädagogische Theorie*. München/Basel, 95 S.
101. Smilan, C., Marzilli M., K. (2009). Art teachers as leaders of authentic art integration. *Art Education*, 62(6), 39-45.
102. Spranger, E. (1928). *Types of men: the Psychology and ethics of personality*. M.Niemeyer. Halle, 404 p.
103. Starko, A. J. (2010). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*, 4 th Ed. New York: Routledge.
104. Steers, J. (2009). *Creativity: Delusions, realities and new opportunities*. Proceedings of the World Creativity Summit. The International Society for Education through Art (pp. 20-30). In collaboration with the World Alliance for Arts Education, International Society for Music Education, International Drama/Theater and Educational Association.
105. Sternberg, R. J., Lubart, T. (1999). The Concept of Creativity: prospects and Paradigms. *Creativity Research Handbook*. Cambridge University Press, p. 1-19.
106. Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No. 1, p. 87–98.
107. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Singer, J. L., (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
108. Sternberg, Robert J. Ed. Kaufmann, James C., Grigorienko, Elena L. (2009): *The Essential Sternberg- Essays on Intelligence, Psychology and Education*. Springer Publishing Company.
109. Sternberg, R. (2010). *Creativity is a Choice*, Retrieved from <http://www.slideshare.net/UTDslides/sternberg-creativity-is-a-decision-3415440>
110. Students, J. (1998). *Vispārīgā paidagōģija*. 1. un 2. daļa. Raka, Rīga, 330 lpp.
111. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Raka, Rīga, 162 lpp.
112. Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Raka, Rīga. 190 lpp.
113. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Raka, Rīga, 202 lpp.
114. Šteinberga, A., Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Raka, Rīga, 134

115. Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning*. Routledge, London, NY, 342
116. Thomas, K. (2009). *Creativity in art making as a function of misrecognition in teacher-student relations in the final year of schooling*. *Studies in Art Education*, 5 (1), 64-77.
117. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Raka, Rīga, 295
118. Torrance, E. P. (1988). The Nature of Creativity as Manifested in its Testing. In: Sternberg, R. I. (Ed.) *The Nature of Creativity*. New-Yo: Cambridge University Press, p. 43-75
119. Torrance, E. P. (1993). Understanding Creativity: Where to Start?// *Psychological Inquiry. Volume: 4. Issue: 3*, 232 p.
120. Torrance, E. P. (2002). *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Ablex Publishing, Westport, 137 p.
121. Urban, K. K. (2004). *Kreativität*. Munster: LIT, 46-51 S.
122. Velšs, V. (2006). *Estētikas robežceļi*. Zvaigzne ABC, Rīga, 340 lpp.
123. Vernon, P. E, ed. (1970). *Creativity, Penguin books*. London, 370 p.
124. Viadel, R. M., red. (2003). *Didactica de la Educacion Artistica, Pearson, Prentice Hall*. Madrid, 354 p.
125. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harward University Press.
126. Walklin, L. (2002). *Teaching and learning in Further and Adult Education*. Nelson Thornes ltd, 338 p.
127. Walling, D. (2000). *Rethinking as art is taught*. Phi Delta Kappa International, Bloomington, 128 p.
128. Winner, E. (2009). *Visual Thinking in Arts Education: Homage to Rudolf Arnheim*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(1), 25–31.
129. Wood, D. (2001). *Teacher as Citizen: Professional Development and Democratic Responsibility Transforming Teacher Education: Lessons in Professional Development*. Ed. By E. K. Demulder, P. C. Lepage, H. T. Sockett, D. R. Wood. Bergin and Garvey. Westport, 257 p.
130. Zeile, P. (1987). *Mākslinieciskās daiļrades subjektīvie faktori*. LPSR Kultūras ministrija, Rīga, 147 lpp.
131. Zimmerman, E. (2009a). A contemporary consideration of the role of creativity in art education. In M. Day (Ed.), *Proceedings of the World Creativity Summit, June 5-8 2008, Taipei, Taiwan: The International Society for Education through Art* (pp. 119-128). In collaboration with the World Alliance for Arts Education.

132. Zimmerman, E. (2010). Guest Editor, Art Education, 63(2).
http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf
133. Zimmerman, E. (2010). Lowenfeld Lecture. Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts
http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf

Dokumenti

1. 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
2. LR Saeima. Latvijas izaugsmes modelis *Cilvēks pirmajā vietā*. LR Saeimas ilgtermiņa konceptuāls dokuments, Saeimas lēmums 9/5 – 4/, 2005.5.oktobrī
3. LR MK. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam*. Rīkojums Nr 742, 2006. 27.09.
4. LR MK IZM. *Profesijas standarts*. Skolotājs. Rīkojums Nr 116. 2004.27.02.
5. UNESCO (1990). *World declaration: education for all*//<http://www.un-documents.net/jomtien.htm>
6. UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* <http://www.un-documents.net/wdhe21c.htm>
7. *The European Higher education. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, 19.06.1999. <http://www.aic.lv/-Bologna>
8. Eiropas Parlaments (2010). Rezolūcija *par mākslas studijām ES*
9. Eiropas Kopienų komisija (2010). *Mūžizglītība zināšanām, jaunradei un jauninājumiem*, C 117 E/26 Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis 6.5.
10. Eiropas Padome. *Eiropas Padomes secinājumi par jauniem rādītājiem izglītībā un mācībā 2005.24.05*. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis C 141/7. 10.6.2005. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/lv/oj/2005/c_141/c_14120050610lv00070008.pdf
11. European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture.
12. *Eiropas Padomes un Padomē sanākušo dalībvalstu valdību pārstāvju secinājumi par skolotāju izglītības kvalitātes uzlabošanu*. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis (2007. gada 15. novembris)//

13. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm
14. Economic and Social Council of United Nations (2001). *Education and public awareness for sustainable development*. Report.14.03.
15. National Comitee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997). *Report of the National Comitee*. http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/nr_070.htm
16. National Board for Professional Teaching Standarts (2008) <http://www.nbpts.org/>
17. Lammy, (2006). *Eiropas Radošuma un inovācijas gads* atklāšanas konference.

Papildliteratūra

1. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagogija*. 1. Raka, Rīga, 289 lpp.
2. Anspaks J. (2006). *Mākslas pedagogija* 2. Raka, Rīga, 256 lpp.
3. 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.
4. Baker, R. (2011). The Relationship between Music and Visual Arts Formal Study and Academic Achievement on the Eighth-Grade Louisiana Educational Assessment Program (LEAP) Test. *Online Submission, Ph.D. Dissertation, Louisiana State University*. P.212 Retrieved from EBSCOhost.
5. Beattie, D. K. (1997). *Assessment in art education*. Davis Publications, Inc. Worcester, Massachusetts, 128 p.
6. Briška, I. (2007). *Kompozīcija*. Zvaigzne ABC, Rīga, 53 lpp.
7. Brundrett, M., Silcock, P. (2002). *Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching*. Routledge Falmer, 184 lpp.
8. Božoviča, L. (1975). *Personība un tās veidošanās skolas gados*. Zvaigzne, Rīga.
9. Clark, A., Erickson, G. (2004). Self-Study: The Fifth Commonplace// *Australian Journal of Education*. Volume: 48. Issue: 2, pp. 199 – 212.
10. Creswell, J. W., Plano C., Vicky L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications, London, 274 p.
11. Dabrowski, K. (1967). *Personality shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown, 270 p.
12. Dauge, A. (1932). *Pasaules uzskats un audzināšana*//Burtnieks Nr. 7. 530–541
13. Dāle, P. (1994). *Vērojumi un pārdomas par cilvēku un gara kultūru*. Uguns, Rīga,

14. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within, Report to UNESCO of International Commission of Education for 21st century*, UNESCO Publishing,
15. Druvaskalne-Urdze, A. (2004). *Krāsas un skaņas sintēze kā metode*. Rīga, RaKa, 114
16. Erjavec, A. (2001). *Attēlojums un mākslas normatīvāte //Homo Aestheticus: no mākslas filozofijas līdz ikdienas estētikai*. Tapals, Rīga, 11. – 32.lpp.
- Esaak, S. (2009). *What Is Visual Art?*
http://arthistory.about.com/cs/reference/f/visual_arts.htm
17. Feldhusen, J. F., Ban, E. G. (1995). *Assessing and Accessing Creativity: an Integrative Review of Theory, Research, and Development// Creativity Research Journal*, Vol. 8, pp. 231-247.
18. Fenwick, T. J. (2003). *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Krieger Publishing Company. 213 p.
19. Fromms, E. (1993)*Mīlestības māksla*. Jumava, Rīga, 259 lpp.
20. Geidžs N., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Zvaigzne ABC, Rīga,
21. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. LU akadēmiskais apgāds. Rīga,
22. Goodson, I. F., Hargreaves, A. (1996). *Teacher professional lives*. Falmer Press, 238
23. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence*. Jumava, Rīga, 462 lpp.
24. Greenhalg, P. (1994). *Mediating the curriculum*. Routledge, 330 p.
25. Hahele, R. (2006). *Pašnovērtējums mācību procesā*. RaKa, Rīga, 222 lpp.
26. 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>
27. Hibnere, V. (1998). *Bērna vizuālā darbība 1*. Pedagoģiskā psiholoģija. Rīga, RaKa,
28. Hibnere, V., Grasmane, L. (2000). *Bērna vizuālā darbība. 2. Mākslas pedagoģija*. Rīga, RaKa, 342 lpp.
29. Huber, G., L. (2004). *AQUAD Six. Workshop*. LU, Riga, 44 p.
30. Huitt, W.G. (2004b). *Maslow's Hierarchy of needs// Educational Psychology interactive*. ValdostaStateUniversity,
www.chiron.valdosta.edu/whuitt/coi/regsys/maslow.htm.
31. Husu, J. (2003). *Real-world pedagogical ethics: mission impossible?//Teacher development*, Vol7, Nr.2
32. 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.
33. Jung, C.G. (1961). *Memories, Dreams, Reflections*. NY: Vintage Books.
 34. Jurēvičs, P. (1956). *Variācijas par moderno cilvēku*. Daugava, Stokholma, 308
 - Jurjāne, A. (2005). *Kompozīcija*. Neputns, Rīga, 120 lpp.
 35. Kagaine, Z. (2002). *Radošā domāšana*. Zvaigzne ABC, Rīga, 100 lpp.
 36. Kagaine Z. (2006). *Radošā domāšana vizuālajā mākslā*. Zvaigzne ABC, Rīga,
 37. Kansanen, P., Meri M. (1999). *Didactic relation in the teaching-studying-learning process*. TNTEE Vol.2, Nr 1.Oct, p. 107 – 116.
 38. Kants, I. (2000). *Spiestspējas kritika*. Zvaigzne ABC, Rīga, 318 lpp.
 39. Kessels, J., Fred, A., Korthagen, J., 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
 40. Kincāns, V. (2003). *Estētikas pamati*. LU, Rīga, 95 lpp.
 41. Kirschenbaum, H. (1992). *Comprehensive Model for Values Education and Moral Education*//PhiDeltaKappan;v73n10p77176Jun.www.hiho.ne.jp/taku77/refer/ki_rm
 42. Klafki, W. (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.
 43. Klee, P. (1987;1924). *Kunst – Lehre*. Leipzig: Reclam Verlag.
 44. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Zvaigzne, Rīga, 231 lpp.
 45. Korthagen, F. A. J. (2001). *The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence erlbaum associates Mahwah, 312 p.
 46. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co, 327 p.
 47. Lasmāne, S. (2004). *20. gadsimta ētikas pavērsieni*. Zvaigzne ABC, Rīga, 251
 48. Lasmanis, A. (2002). *Datu ieguve, apstrādes un analīzes metodes pedagogijas un psiholoģijas pētījumos*. 1.grāmata. SIA Izglītības soļi, Rīga, 234 lpp.
 49. Lasmanis, A., Kangro, A. (2004). *Faktoru analīze*. Izglītības soļi, Rīga, 53
 50. Lieģeniece, D. (2002). *Kopveseluma pieeja radošas personības veidošanā*. //Skolotājs, nr. 3. Rīga, RaKa, 10-16 lpp.

51. Lūka, I. (2008). *Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūrisma studijās*. Disertācija. LU, PPF, 236 lpp.
52. Long, D., Riegle, R. (2002). *The key to Effective School reform*. Bergin& Gorwey, London, 189 p.
53. Maslo, I. (2004). *Inovātīvās mācības//RPIVA Zinātniskie raksti IV*, Rīga, 68
54. Maslo, I., red. (2006). *No zināšanām uz patstāvīgu darbību*. LU Akadēmiskais apgāds, 127 lpp.
55. Mayring, P. (2001). *Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis*. Forum: Qualitative social research.<http://www.qualitative-research.net.fgs>.
56. Mikl, J. (2007). *EEU policy on teacher education – a critical analysis//ATEE Spring University Changing education in changign society*. Klaipeda University.
57. Milts, A. (1999). *Ētika*. Zvaigzne ABC, 57 lpp.
58. Mitchell, R., Plake, K. (2001). *Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality*. National Center for Education
59. Moon, J., A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge. New York. 252 p.
60. Moore, A. (2000). *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum, and Culture*. Routledge. London. 192 p.
61. Moore, A. (2004). *The good teacher*. Routledge Falmer, London, NY, 191 p.
62. Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Unesco publishing, Paris, 95 p.
63. Mūrs, Dž. (2000). *Morālas filozofijas daba// Kentauris*, Nr.21, 52 – 72 lpp.
64. Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Teachers College Press, NY, London, 171 p.
65. Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge university press, cambrige, 252 p.
66. Patrick, H., Pintrich, P. 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.
67. Plaude, I. (1999). *Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Verlag Dr.Kovatsch, Hamburg, 333 s.
68. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Zvaigzne ABC, Rīga, 382 lpp.

69. Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. Basic Books. New York, 392 p.
70. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, 392 p.
71. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. LU Akadēmiskais apgāds, Rīga, 247 lpp.
72. Seligman, C., Katz, A. 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.
73. Schwarz, S. H., Bilsky, W. (1987). *Towards an Universal psychological structure of human values// Journal of Personality and social psychology*, 53, Schwarz, S. 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>
74. Simon, H. (1972). *Values clarification*. A Hart Book New York, 248 p.
75. Soep, E. (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.
76. Smit, R. 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
77. Stephen - Green, J., Sinker, R., ed. (2000). *Evaluating creativity*. Routledge, Taylor & Francis group. London, New York, 256 p.
78. Šprangers, E. (1929). *Jaunatnes psiholoģija*. M.Liepiņa, Rīga, 274 lpp.
79. Šteiners, R. (1994). *Bērna audzināšana no garazinātnes viedokļa*. Raka, Rīga
80. Tschannen-Moran, W. H. (2001). *Teaching and Teacher Education* 17, pp. 783–805.
81. Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. Routledge, London,
82. Valbis, J. (2004). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Zvaigzne ABC, Rīga, 200 lpp.
83. Амонашвили, Ш. (1996). *Школа Жизни*, Москва, 224с.
84. Бердяев, Н. А. (1994). *Кризис искусства Философия творчества культуры и искусства*. Москва: 342 с.
85. Божовичь, Л. (1978). Этапы формирования личности в онтогенезею *Психология личности. Том 2 хрестоматия*. Самара: ”БАХРАМ-М”, с.95

86. Буторина, Т., Демченко, А. (2006). *Ценностное отношение будущего учителя к профессиональной деятельности как педагогическая проблема* Санкт-Петербург, <http://www.emissia.org/offline/2006/1064.htm>
87. Выготский, Л. С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Просвещение. Москва, 90 с.
88. Волкова, Е. (1988). *Произведение искусства в мире художественной культуры*. Искусство, Москва 239 с.
89. Гелб, М. Дж. (2000). *Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи*. Мн. 303 с.
90. Гелб, М. Дж. (2000). *Как мыслить подобно Леонардо да Винчи*. Мн.: с.237
91. Дьюи, Д. (2000). *Демократия и образование*. Педагогика-Пресс, Москва
92. Изард, К.Э. (2006; 1978). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер
93. Кульевич, С. В. (2004). *Аксиологическая проблематика педагогического образования*. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 24 с.
94. Ланская, А. (2003). *Язык рисунка*. Смысл, Москва, 383 с.
95. Малахов, В. А. (1988). *Искусство и человеческая мироотношение*. Киев, Наукова думка, 261с.
96. 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 объективной и детерминации. Наукова думка, Киев, 293 с.
97. Мэй, Р. (2001). *Искусство психологического консультирования*. Москва: изд. ЭКСМО.
98. Ортега-и-Гассет, Х. (2003). *Восстание массю*. АСТ, Москва
99. Фрейд, З. (1990). *Массовая психология и анализ человеческого Я*. Москва, Московский рабочий, с.3-67
- Эльконин, Д.Б. (1978). *Психология игры*. Москва, Педагогика, 209.с.
- Яковлева, Е.Л. (1997). *Психология развития творческого потенциала личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, издательство, Флинта, 224 с.

PIELIKUMU SARAKSTS

1. Anketas kontroles mērījuma veikšanai paraugs.

- 1.1. Kontroles mērījuma aptaujas rezultāti (elektroniskā veidā):
- 1.2. Kontroles mērījuma aptaujas pirmdati – nodarbību sākums (elektroniskā veidā).
- 1.3. Kontroles mērījuma aptaujas pirmdati – nodarbību beigas (elektroniskā veidā).
- 1.4. Kontroles mērījuma aptaujas rezultātu aprakstošās statistikas rādītāji

2. Novērojuma rezultāti (elektroniskā veidā):

- 2.1. Novērojuma rezultātu pirmdati.
- 2.2. Mērķtiecības rādītāji (1. pētījuma gads).
- 2.3. Paštēla rādītāji (1. pētījuma gads).
- 2.4. Brīvības rādītāji (1. pētījuma gads).
- 2.5. Ideju daudzveidības rādītāji (1. pētījuma gads).
- 2.6. Mērķtiecības rādītāji (2. pētījuma gads).
- 2.7. Paštēla rādītāji (2. pētījuma gads).
- 2.8. Brīvības rādītāji (2. pētījuma gads).
- 2.9. Ideju daudzveidības rādītāji (2. pētījuma gads).
- 2.6. Mērķtiecības rādītāji (3. pētījuma gads).
- 2.10. Paštēla rādītāji (3. pētījuma gads).
- 2.11. Brīvības rādītāji (3. pētījuma gads).
- 2.12. Ideju daudzveidības rādītāji (3. pētījuma gads).
- 2.13. Mērķtiecības rādītāji (4. pētījuma gads).
- 2.14. Paštēla rādītāji (4. pētījuma gads).
- 2.15. Brīvības rādītāji (4. pētījuma gads).
- 2.16. Ideju daudzveidības rādītāji (4. pētījuma gads).
- 2.17. Pētījuma 1. gada novērojuma rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 2.18. Pētījuma 2. gada novērojuma rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 2.19. Pētījuma 3. gada novērojuma rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).

- 2.20. Pētījuma 4. gada novērojuma rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 2.21. Atšķirību starp novērojuma posmu rezultātiem pētījuma 1. gadā rādītāji.
- 2.21. Atšķirību starp novērojuma posmu rezultātiem pētījuma 2. gadā rādītāji.
- 2.22. Atšķirību starp novērojuma posmu rezultātiem pētījuma 3. gadā rādītāji.
- 2.23. Atšķirību starp novērojuma posmu rezultātiem pētījuma 4. gadā rādītāji.
- 2.24. Atšķirību starp novērojuma rezultātiem 4 pētījuma gados rezultāti.
- 2.25. Atšķirību starp atsevišķiem pētījuma gadu novērojuma rezultātiem rādītāji.

3. Radošo darbu analīzes rezultāti (elektroniskā veidā):

- 3.1. Radošo darbu analīzes pirmdati.
- 3.2. Radošo darbu analīzes 1. gada pētījuma sākuma rezultāti.
- 3.3. Radošo darbu analīzes 1. gada pētījuma vidus rezultāti.
- 3.4. Radošo darbu analīzes 1. gada pētījuma beigu rezultāti.
- 3.5. Radošo darbu analīzes 2. gada pētījuma sākuma rezultāti.
- 3.6. Radošo darbu analīzes 2. gada pētījuma vidus rezultāti.
- 3.7. Radošo darbu analīzes 2. gada pētījuma beigu rezultāti.
- 3.8. Radošo darbu analīzes 3. gada pētījuma sākuma rezultāti.
- 3.9. Radošo darbu analīzes 3. gada pētījuma vidus rezultāti.
- 3.10. Radošo darbu analīzes 3. gada pētījuma beigu rezultāti.
- 3.11. Radošo darbu analīzes 4. gada pētījuma sākuma rezultāti.
- 3.12. Radošo darbu analīzes 4. gada pētījuma vidus rezultāti.
- 3.13. Radošo darbu analīzes 4. gada pētījuma beigu rezultāti.
- 3.14. Radošo darbu analīzes pētījuma 1. gada rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 3.15. Radošo darbu analīzes pētījuma 2. gada rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 3.16. Radošo darbu analīzes pētījuma 3. gada rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 3.17. Radošo darbu analīzes pētījuma 4. gada rezultātu Kolmogorova Smirnova testa rezultāti (elektroniskā veidā).
- 3.18. Atšķirību starp radošo darbu analīzes posmu rezultātiem pētījuma 1. gadā rādītāji (elektroniskā veidā).

3.19. Atšķirību starp radošo darbu analīzes posmu rezultātiem pētījuma 2. gadā rādītāji (elektroniskā veidā).

3.20. Atšķirību starp radošo darbu analīzes posmu rezultātiem pētījuma 3. gadā rādītāji (elektroniskā veidā).

3.21. Atšķirību starp radošo darbu analīzes posmu rezultātiem pētījuma 4. gadā rādītāji (elektroniskā veidā).

4. Kontentanalīzes satura vienības.

PIELIKUMI

1.Pielikums

1. Anketa

Cienījamie aptaujas dalībnieki! Radošums ir mūsu dzīves nozīmīga sastāvdaļa. Bet vai esam radoši, kā par tādiem kļūt, kā savā dzīvē radošumu izpaust. Varbūt mākslā? Bet kas ir māksla? Kāda ir tās nozīme mūsu dzīvē? Lai rastu atbildes uz šiem jautājumiem, tiek veikts pētījums, kurā aicinām jūs piedalīties.

Lūdzam raisīt pārdomas par jautājumiem:

1. Jūsprāt, vizuālā māksla ir
 - a) mācību priekšmets
 - b) radoša pašizpausme
 - c) glezniecība
 - d) vide ap mums.

(lūdzam izvēlēties vienu jūsprāt visatbilstošāko apgalvojumu, atbildes variantu apvelkot ar aplīti).

2. Uzrakstiet, lūdzu, ko šobrīd sajūt Jūsu kājas un rokas

3. Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos

- a) grāmatu lasīšanu
- b) lekciju, semināru par pašizpausmi, individualitātes attīstīšanu
apmeklēšanu
- c) konsultācijas pie psihologa, psihoterapeita
- d) dažādu psiholoģisko treniņu apmeklēšanu
- e) ēdiena gatavošanu
- f) gleznošanu
- g) šūšanu
- h) darbu dārzā
- i) citu cilvēku mācīšanu
- j) dejošanu

(lūdzam izvēlēties trīs Jums visatbilstošākos variantus, atbildes variantu apvelkot ar aplīti).

4. Uzrakstiet, lūdzu, kādās krāsās jūs redzat

- a) aukstumu
- b) siltumu
- c) bruģi
- d) kokvilnu
- e) slapjumu
- f) sausumu

(lūdzam uzrakstīt pēc iespējas vairāk krāsu, kurās jūs minēto redzat).

5. Kādas sajūtas Jūsprāt var izteikt ar līniju

6. Uzrakstiet, kādas Jūsprāt vērtības sevī ietver vizuālā māksla

7. Jūs pēdējo reizi zīmējāt:

- a) pirms nedēļas
- b) pirms mēneša
- c) pirms gada 2-5 gadiem
- d) pirms 5-10 gadiem
- e) vairāk nekā pirms 10 gadiem

(lūdzam jums atbilstošo apgalvojumu apvilkt ar aplīti)

8. Tad, kad Jūs pēdējo reizi zīmējāt, tas bija

- a) nepieciešams jums personīgi
- b) nepieciešams ģimenei (piemēram, gatavošanās svētkiem)

- c) nepieciešams bērniem (Jūs viņiem, piemēram, palīdzējāt mājas darbu izpildē)
- d) nepieciešams darbā, kurā jūs strādājat
(lūdzam jums atbilstošos apgalvojumus apvilkt ar aplīšiem)

9. Vizuālā māksla ir noderīga

- a) strādājot jebkurā izvēlētajā profesijā
- b) jebkuram intelligentam cilvēkam
- c) katram pilsonim
- d) saskarsmes procesā:
 - 1.) ģimenē
 - 2.) ar kolēģiem
 - 3.) ar līdzcilvēkiem
- e) vizuālās mākslas skolotājiem
- f) māksliniekiem
- g) jo nodarboties ar vizuālo mākslu- tas ir prestiži
- h) jo tā rosina intelektuālo attīstību

10. Ja Jūs atceraties to laiku, kad bijāt skolēns, tad kā Jūs vērtējat vizuālās mākslas stundu kvalitāti:

- a) ļoti pozitīvi
- b) pozitīvi
- c) kritiski
- d) ļoti kritiski

Ja vēlaties, tad uzrakstiet arī, kādēļ Jūsu vērtējums ir tāds

11. Lūdzu, apvelciet ar aplīti atbildes variantu „jā” vai „nē” par katru izteikumu:

- a) Manā ģimenē ir cilvēki, kuri ar vizuālo mākslu nodarbojas profesionāli
(jā ; nē)
- b) Manu radu, draugu, paziņu vidū ir profesionāli mākslinieki (jā; nē)

- c) Manā ģimenē ir cilvēki, kuri ar vizuālo mākslu nodarbojas interešu izglītības ietvaros (jā ; nē)
- d) Manu radu, draugu, paziņu vidū ir cilvēki, kuri ar vizuālo mākslu nodarbojas interešu izglītības ietvaros (jā ; nē)

12. Par kultūras dzīves aktualitātēm Jūs interesējaties:

- a) aktīvi iegūstat informāciju par modernās mākslas un kultūras dzīves novitātēm
- b) Jūs interesējaties par nozīmīgākajiem mākslas un kultūras dzīves notikumiem
- c) dažreiz interesējaties
- d) Jūs tas neinteresē
- e) Jums grūti pateikt

(lūdzu apvelciet ar aplīti Jums atbilstošo apgalvojuma variantu).

13. Kā Jūs vērtējat savas nākotnes iespējas

- a) esat pārliecināts par saviem panākumiem
- b) domājat, ka spēsiet „izsisties”
- c) necerat uz īpašiem panākumiem
- d) domājat, ka dzīvē Jūs gaida grūtības
- e) Jums grūti pateikt

(atbilstošo atbildes variantu apvelciet ar aplīti).

Paldies par atsaucību mana zinātniskā darba pētījuma veikšanā!

Daiga Kalēja- Gasparoviča

dakaga@inbox.lv

2. Anketa

Cienījamie aptaujas dalībnieki! Radošums ir mūsu dzīves nozīmīga sastāvdaļa. Bet vai esam radoši, kā par tādiem kļūt, kā savā dzīvē radošumu izpaust. Varbūt mākslā? Bet kas ir māksla? Kāda ir tās nozīme mūsu dzīvē? Lai rastu atbildes uz šiem jautājumiem, tiek veikts pētījums, kurā aicinām jūs piedalīties.

Lūdzam raisīt pārdomas par jautājumiem:

1. Jūsprāt, vizuālā māksla ir: (lūdzu, novērtējiet apgalvojumus, atbilstošajā atbildes variantā ieliekot X zīmi)

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā n	Piekrītu
1.mācību priekšmets				
2.radoša pašizpaušme				
3.glezniecība				
4.vide ap mums				
5.cits variants				

2.Uzrakstiet, lūdzu, ko šobrīd sajūt Jūsu kājas un rokas!

3. Ja Jūs gribētu attīstīt savu individualitāti, Jūs izvēlētos:

(lūdzu, novērtējiet apgalvojumus, atbilstošajā atbildes variantā ieliecot X zīmi)

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu	Piekrītu
1. grāmatu lasīšanu				
2. lekciju, semināru par pašizpaušmi, individualitātes attīstīšanu apmeklēšanu				
3. konsultācijas pie psihologa, psihoterapeita				
4. dažādu psiholoģisko treniņu apmeklēšanu				
5. ēdiena gatavošanu				
6. gleznošanu				
7.šūšanu				
8.darbu dārzā				
9.citu cilvēku mācīšanu				
10.dejošanu				
11.cits variants				

4.Uzrakstiet, lūdzu, kādās krāsās jūs redzat:

1) aukstumu _____

2) siltumu _____

3) bruģi _____

4) kokvilnu _____

5) slapjumu _____

6) sausumu _____

(lūdzu, uzrakstiet pēc iespējas vairāk krāsu, kādās jūs minēto redzat).

5.Kādas sajūtas Jūsprāt var izteikt ar līniju? Uzrakstiet tās:

6.Uzrakstiet, kādas Jūsprāt vērtības sevī ietver vizuālā māksla:

7.Jūs pēdējo reizi zīmējāt:

- 1)pirms nedēļas
- 2)pirms mēneša
- 3)pirms gada 2-5 gadiem
- 4)pirms 5-10 gadiem
- 5)vairāk nekā pirms 10 gadiem

(lūdzu, Jums atbilstošo apgalvojumu apvelciet ar aplīti)

8.Tad, kad Jūs pēdējo reizi zīmējāt, tas bija:

(lūdzu, novērtējiet apgalvojumus, atbilstošajā atbildes variantā ieliekot X zīmi).

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu	Piekrītu
--	------------	-------------------------------------	-------------------------------------	----------

1. nepieciešams personīgi				
2. nepieciešams (piemēram, gatavošanās svētkiem)				
3. nepieciešams (Jūs viņiem, piemēram, palīdzējāt mājas darbu izpildē)				
4. nepieciešams kurā jūs strādājat				
5.cits variants				

9.Vizuālā māksla ir noderīga:

(lūdzu, novērtējiet apgalvojumus, atbilstošajā atbildes variantā ieliekot X zīmi).

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu	Piekrītu
1. strādājot jebkurā izvēlētajā profesijā				
2. jebkuram intelligentam cilvēkam				
3. katram pilsonim				
4. saskarsmes procesā ģimenē				
5. saskarsmes procesā ar kolēģiem				
6.saskarsmes procesā ar līdzcilvēkiem				
7. vizuālās mākslas skolotājiem				
8. māksliniekiem				
9. jo nodarboties ar vizuālo mākslu- tas				
10. jo tā rosina intelektuālo attīstību				
11. cits variants				

10.Ja Jūs atceraties to laiku, kad bijāt skolēns, tad kā Jūs vērtējat vizuālās mākslas stundu kvalitāti:

- 1) ļoti pozitīvi
- 2) pozitīvi
- 3) kritiski
- 4) ļoti kritiski

Ja vēlaties, tad uzrakstiet arī, kādēļ Jūsu vērtējums ir tāds:

11.Lūdzu, apvelciet ar aplīti atbildes variantu „jā” vai „nē” par katru izteikumu:

- Manā ģimenē ir cilvēki, kuri ar vizuālo mākslu nodarbojas profesionāli (jā ; nē)
- Manu radu, draugu, paziņu vidū ir profesionāli mākslinieki (jā; nē)
- Manā ģimenē ir cilvēki, kuri ar vizuālo mākslu nodarbojas interešu izglītības ietvaros (jā ; nē)
- Manu radu, draugu, paziņu vidū ir cilvēki, kuri ar vizuālo mākslu nodarbojas interešu izglītības ietvaros (jā ; nē)

Jūsu interese par kultūras dzīves aktualitātēm:

(lūdzu, novērtējiet apgalvojumus, atbilstošajā atbildes variantā ieliekot X zīmi).

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu	Piekrītu
1. aktīvi iegūstat informāciju par modernās mākslas un kultūras dzīves novitātēm				
2. Jūs interesējaties par nozīmīgākajiem mākslas un kultūras notikumiem				
3. dažreiz interesējaties				
4. Jūs tas neinteresē				
5.cits variants				

Kā Jūs vērtējat savas nākotnes iespējas:

(lūdzu, novērtējiet apgalvojumus, atbilstošajā atbildes variantā ieliekot X zīmi).

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu	Piekrītu
1. esat pārliecināts par saviem panākumiem				
2. domājat, ka spēsiet „izsisties”				
3. necerat uz īpašiem panākumiem				
4. domājat, ka dzīvē Jūs gaida grūtības				
5.cits variants				

Paldies par atsaucību mana zinātniskā darba pētījuma veikšanā!

Daiga Kalēja- Gasparoviča

dakaga@inbox.lv

1.1.;1.2.;1.2.;1.3. Pielikumi ir elektroniskā versijā

1.4.Pielikums

Aprakstošās statistikas (aritmētiskais vidējais) rādītāji
j-jautājuma nr., atbilstoši aptaujas anketai.

	N	Aritm.vid.
j1_1s	104	2.14
j1_2s	104	3.26
j1_3s	104	2.13
j1_4s	104	2.06
j3_1s	104	2.38
j3_2s	104	2.68
j3_3s	104	1.68
j3_4s	104	1.87
j3_5s	104	1.59
j3_6s	104	1.75
j3_7s	104	1.47
j3_8s	104	1.84
j3_9s	104	1.83
j3_10s	104	2.13
j7s	104	3.81
j8_1s	104	2.38
j8_2s	104	1.36
j8_3s	104	1.99
j8_4s	104	2.70
j9_1s	104	2.54
j9_2s	104	2.13
j9_3s	104	1.84
j9_4s	104	2.16
j9_5s	104	2.20
j9_6s	104	2.18
j9_7s	104	2.51
j9_8s	104	2.72
j9_9s	104	1.48
j9_10s	104	2.85
j9_11s	104	2.30
j10s	104	2.48
j11_1s	104	1.20
j11_2s	104	1.42
j11_3s	104	1.53
j11_4s	104	1.66
j12_1s	104	2.63
j12_2s	104	2.99
j12_3s	104	1.89
j12_4s	104	1.56
j13_1s	104	2.98
j13_2s	104	2.94
j13_3s	104	1.80
j13_4s	104	1.78
j1_1b	104	2.84
j1_2b	104	3.29
j1_3b	104	3.12
j1_4b	104	3.09
j3_1b	104	2.72

	N	Aritm.vid.
j3_2b	104	2.90
j3_3b	104	2.36
j3_4b	104	2.48
j3_5b	104	2.47
j3_6b	104	3.08
j3_7b	104	2.52
j3_8b	104	2.44
j3_9b	104	2.25
j3_10b	104	3.16
j7b	104	4.68
j8_1b	104	3.23
j8_2b	104	2.21
j8_3b	104	2.04
j8_4b	104	2.53
j9_1b	104	3.13
j9_2b	104	3.27
j9_3b	104	2.73
j9_4b	104	2.67
j9_5b	104	2.61
j9_6b	104	2.65
j9_7b	104	3.63
j9_8b	104	3.88
j9_9b	104	2.22
j9_10b	104	2.95
j9_11b	104	3.29
j10b	104	1.53
j11_1b	104	1.24
j11_2b	104	1.37
j11_3b	104	1.50
j11_4b	104	1.53
j12_1b	104	2.38
j12_2b	104	2.69
j12_3b	104	2.22
j12_4b	104	1.34
j13_1b	104	2.98
j13_2b	104	3.11
j13_3b	104	1.59
j13_4b	104	2.08
Validi N	104	

2. Pielikums.

Novērojuma rezultāti

Paštēls: pašvērtējums

1.gads

		biežums	procenti
valīdi	1	47	15,7
	2	210	70,0
	3	43	14,3
	kopā	300	100,0

2.gads

		biežums	procenti
valīdi	1	43	14,3
	2	221	73,7
	3	36	12,0
	kopā	300	100,0

3. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	47	15,7
	2	223	74,3
	3	30	10,0
	kopā	300	100,0

4. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	50	16,7
	2	229	76,3
	3	21	7,0
	kopā	300	100,0

Paštēls: sevis pieņemšana kā vērtība

1.gads

	biežums	procenti
valīdi 1	176	58,7
2	121	40,3
3	3	1,0
kopā	300	100,0

2. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	188	62,7
2	105	35,0
3	7	2,3
kopā	300	100,0

3. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	186	62,0
2	108	36,0
3	6	2,0
kopā	300	100,0

4. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	159	53,0
2	132	44,0
3	9	3,0
kopā	300	100,0

Paštēls: pašaktualizācija

1. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	195	65,0
2	101	33,7
3	4	1,3
kopā	300	100,0

2. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	198	66,0
2	98	32,7
3	4	1,3
kopā	300	100,0

3. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	206	68,7
2	89	29,7
3	5	1,7
kopā	300	100,0

4. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	190	63,3
2	106	35,3
3	4	1,3
kopā	300	100,0

Atvērtība jaunai pieredzei

1. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	172	57,3
2	108	36,0
3	20	6,7
kopā	300	100,0

2. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	171	57,0
	2	91	30,3
	3	38	12,7
	kopā	300	100,0

3. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	176	58,7
	2	104	34,7
	3	20	6,7
	kopā	300	100,0

4. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	166	55,3
	2	119	39,7
	3	15	5,0
	kopā	300	100,0

Interese par jaunu pieredzi

1.gads

		biežums	procenti
valīdi	1	168	56,0
	2	112	37,3
	3	20	6,7
	kopā	300	100,0

2. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	175	58,3
	2	89	29,7
	3	36	12,0
	kopā	300	100,0

3. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	175	58,3
	2	105	35,0
	3	20	6,7
	kopā	300	100,0

4. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	164	54,7
	2	121	40,3
	3	15	5,0
	kopā	300	100,0

Mērķtiecība: apmierinātība ar darbības procesu un rezultātu

1. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	178	59,3
	2	108	36,0
	3	14	4,7
	kopā	300	100,0

2. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	178	59,3
	2	95	31,7
	3	27	9,0
	kopā	300	100,0

3. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	180	60,0
	2	101	33,7
	3	19	6,3
	kopā	300	100,0

4. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	167	55,7
	2	118	39,3
	3	15	5,0
	kopā	300	100,0

Patstāvība

1.gads

		biežums	procenti
valīdi	1	183	61,0
	2	114	38,0
	3	3	1,0
	kopā	300	100,0

2. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	200	66,7
	2	97	32,3
	3	3	1,0
	kopā	300	100,0

3. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	202	67,3
	2	98	32,7
	kopā	300	100,0

4. gads

		biežums	procenti
valīdi	1	197	65,7
	2	100	33,3
	3	3	1,0
	kopā	300	100,0

1.gads

Brīvība: atbildība par ideju realizācijas sekām

		biežums	procenti
valīdi	1	195	65,0
	2	98	32,7
	3	7	2,3
	kopā	300	100,0

Brīvība: atbildība par darba procesu un rezultātu

		biežums	procenti
valīdi	1	188	62,7
	2	107	35,7
	3	5	1,7
	kopā	300	100,0

2.gads

Brīvība: atbildība par ideju realizācijas sekām

		biežums	procenti
valīdi	1	205	68,3
	2	90	30,0
	3	5	1,7
	kopā	300	100,0

Brīvība: atbildība par darba procesu un rezultātu

		biežums	procenti
valīdi	1	201	67,0
	2	91	30,3
	3	8	2,7
	kopā	300	100,0

3. gads

Brīvība: atbildība par ideju realizācijas sekām

		biežums	procenti
valīdi	1	198	66,0
	2	101	33,7
	3	1	,3
	kopā	300	100,0

Brīvība: atbildība par darba procesu un rezultātu

		biežums	procenti
valīdi	1	204	68,0
	2	91	30,3
	3	5	1,7
	kopā	300	100,0

4. gads

Brīvība: atbildība par ideju realizācijas sekām

		biežums	procenti
valīdi	1	195	65,0
	2	98	32,7
	3	7	2,3
	kopā	300	100,0

Brīvība: atbildība par darba procesu un rezultātu

		biežums	procenti
valīdi	1	188	62,7
	2	107	35,7
	3	5	1,7
	kopā	300	100,0

Ideju daudzveidība: domu un ideju plastiskums

1.gads

	biežums	procenti
valīdi 1	230	76,7
2	70	23,3
kopā	300	100,0

2. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	214	71,3
2	86	28,7
kopā	300	100,0

3. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	217	72,3
2	83	27,7
kopā	300	100,0

4. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	209	69,7
2	91	30,3
kopā	300	100,0

Ideju daudzveidība: elastība domāšanā un rīcībā

1. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	228	76,0
2	72	24,0
kopā	300	100,0

2. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	209	69,7
2	91	30,3
kopā	300	100,0

3. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	212	70,7
2	88	29,3
kopā	300	100,0

4. gads

	biežums	procenti
valīdi 1	205	68,3
2	95	31,7
kopā	300	100,0

3.Pielikums

3.pielikums ir elektroniskā versijā

4.Pielikums

Kontentanalīzes satura vienības

1. Pārsteigums bija stieple, ar kuru var tik vienkārši un izteiksmīgi veidot dažādus tēlus.
2. Tik daudz interesantu ideju! Tik pozitīvi! Tik uzlādēta vēl nebiju jutusies. Visvairāk man patika ļauties brīvam fantāzijas lidojumam. Cik daudz es tomēr varu! Pirmo reizi ko tādu pieredzēju, jo pirms tam man nebija pārliecības par savām spējām. Esmu iemācījies, ka strādāt radoši nav vajadzīgs talants!
3. Daudz jaunu ideju, uzzināju vēl daudzus paņēmienus un tehnikas kā var zīmēt.
4. Izmainījās priekšstats par vizuālo mākslu, katrs varam zīmēt, tikai esam atšķirīgi. Interesanti bija skatu punktu maiņa uz zīmējamām lietām. To darīju pirmo reizi. Liela nozīme, ka tagad saprotu kas un kāpēc jādara.
5. Interesantas un saistošas idejas. Strādāju ar patiku un prieku. Mainījās priekšstats, ja sākumā domāju, ka sarežģīti un ne priekš manis, tagad ar prieku ķeros klāt pie zīmēšanas un

- gleznošanas. Līdz šim man bija bail no vizuālās mākslas, tagad esmu pārliecināta par savām spējām.
6. Iespaidi ļoti pozitīvi, ka to visu var realizēt kā rotaļu, lielisku relaksāciju. Man prieks un gandarījums ir tikai vairojies. Zīmēšu arī turpmāk.
 7. Uzzināju daudz jaunu jēdzienu un iepazinu vizuālo valodu. Šis studiju priekšmets bija pirmais, kurā guvu noderīgas prasmes un priekšstatus darbam ar bērniem. Iemācījos savādāk uztvert lietas un atcerēšos teicienu, ka nav nekā pareiza un nepareiza. Iemācījos zīmēt daudzas lietas, ko vēl neprotu īsti, tad to uzzīmēju asprātīgi žogs un aiz tā suņa aste – visi redz suni.
 8. Esmu atklājusi radošu pieeju pašizpausmei, kuru izmantošu praksē ar bērniem. Atcerējos bērniībā piedzīvoto, atsaucā atmiņā, ko mācījos, ko redzēju. Esmu sapratusi, kā skolotājs atrod nodarbībai interesantas lietas, mācību stundai piešķir sevišķu nokrāsu, kā ieinteresētu un motivētu.
 9. Interesanti, kā no vienkāršām lietām, materiāliem var izveidot tik daudz un dažādu lietu. Tas bija ļoti radoši un interesanti.
 10. Uzzināju, ka jāstrādā nesaspringstot, vienkārši darīt kā spēlēties. Uzzināju, ka vērtīgs mākslā ir, ja nav kā „eirorremontā”. Mākslā nav pareizas un nepareizas lietas. Praksē ar bērniem izturēšos ar lielāku cieņu pret bērnu darbu.
 11. Mākslā visas lietas nav sarežģītas, bet vienkāršas un jēgpilnas. Ja man nebija iedvesmas, tad, to var radīt tikai ar prieku, nevis kā vienkāršu uzdevumu. Nekad nebiju veidojusi, tas bija jautri un aizraujoši. Šis kurss, lai strādātu ar bērniem, ir svarīgāks par tukšo teoriju.
 12. Ieguvu prasmi strādāt ar dažādiem materiāliem zīmēšana, gleznošanā, veidošanā, nezināju, ka tas ir tik aizraujoši un ja saprot, tad nav nekā sarežģīti Tikai ļauties!
 13. Iemācījos vizuālo valodu, izrādās, ka nezināju kas tā tāda ir. Bija aizraujoši un tik pozitīvi! Sajutos piederīga.
 14. Iemācījos, ka no vienkāršiem materiāliem, neko nesarežģījot var radīt tik daudzveidīgus un interesantus darbus! Uzzināju par krāsu likumsakarībā. Tagad jūtos drošāk gleznojot, jo saprotu kāpēc kas ir jājauc kopā. Izrādās ar maz krāsām var uzjaukt tik daudz toņus! Pārsteigums visam mūžam būs krāsaini pelēkie toņi!
 15. Man patika nodarbības, lai gan sākumā negribēju uz tām iet, jo nemāku zīmēt. Ieguvu pārliecību par sevi un radās interese, ko vēl varētu radīt no kādiem vienkāršiem materiāliem. Tas bija aizraujoši. Izrādās, lai radītu, nav vajadzīgs speciālais talants. Jutos labi, jo pasniedzēja pateica vispārējos spēles noteikumus (skaidri un saprotami), bet neuzspieda savu tehniku. Darbi tika veidoti spēlējoties. Ieguvu tik daudz ideju!

16. Tik daudz pozitīvu emociju! Sapratu, ka darbojoties nevajag saspringt, jo citādi „piedegs”, tagad cenšos to vienmēr ievērot: tas ko daru vislabāk, daru brīvi un nepiespiesti. Tik daudz jaunu atklāju un darīju, ko līdz šim nebiju mēģinājusi. Uzzināju, ka mākslā defektu var pārvērst par efektu, tad darbs ir interesantāks un sagādā vairāk prieka.
17. Ieguvu jaunas atklāsmes. Idejas radīšanas tehnikas. Nebiju iedomājusies kā gūt iedvesmu. Tagad uz mākslas darbiem raugos citādi, arī zaļš laukums ar sarkanu punktu man stāsta daudz. Izrādās, ka zīmēt pēc vērojuma būs tik aizraujoši.
18. Esmu iemācījusies paskatīties uz lietām savādāk. Neuztvert lietas konkrēti, bet atbrīvoties un radīt darbu pēc izjūtas.
19. Iemācījos nebaidīties, būt un darīt kā es to varu. Patika pildīt pat mājas darbus, jo tie bija interesanti uzdevumi, skata punkti, dažādu ideju radīšana. Iemācījos ļauties un nedomāt par pareizo un nepareizo. Patika, kā pasniedzēja iedrošināja un izvirzīja spēles noteikumus, tā bija droši, varēju dulloties.
20. Patika un daudz pozitīvu emociju. Patika, ka varēja dalīties ar domām un viedokļiem. Uzklusēja cits citu un sapratu kas un kā jāvērtē. Nebija ne vienādu darbu, ne vienādu domu. Patika mājas darbi. Patika noskaņa nodarbībās un kā pasniedzēja pret katru izturējās.
21. Tik daudz jaunu iespaidu! Interesanti atklājumi un radošas idejas. Mainījās priekšstats par vizuālo mākslu un kā attēlot pasauli.
22. Esmu iemācījusies uz pasauli paskatīties no dažādiem skata punktiem. Paplašinājusi savas zināšanas, jo mākslas skolā man daudz ko tādu nemācīja. Bija pozitīva gaisotne, darboties un sadarboties ar pasniedzēju un grupas biedriem. Pat, ja man bija slikts garastāvoklis, pasniedzēja spēja aizraut radošam darbam, ar savu enerģiju viņa visus parāva līdzī.
23. Iemācījos krāsu teorijas pamatus un apjautu, ka no krāsas nav jābaidās. Būtu vēlams tādas nodarbības biežāk un vairāk.
24. Mainīja priekšstatu par vizuālo mākslu, uzdevumiem, nodarbībām. Bija brīva un pozitīva gaisotne. Jau ieraugot pasniedzēju, sapratu, ka būs jautri un interesanti.
25. Kā skolotāja praksei atklāju, kā ievadīt skolēnus veikt radošos darbus, kā spēlēt, kā virzīt viņus un kā vadīt, tā lai viņiem pašiem rastos interese par to, kas taps.
26. Atklāju, ka nepiespiesti un galvenais iepriekš neplānojot var brīvi un patīkami strādāt. Sapratu, ka vajag ļauties plūsmai. Atklāju, ka procesā man radās tās spožākās idejas.
27. Bija interesanti un aizraujoši. Papildināju mākslas skolā mācīto, bet tā tik viegli nebiju idejas radījusi.
28. Atklāju kā ļaujoties aizmirstas un kļūst drošs savā izpausmē. Sapratu, ka galvenais nebaidīties. Atbrīvoju domāšanu, lai nestrādātu pēc kādiem priekšstatiem un paraugiem.

29. Šajā kursā darbojoties domas bija nebija ikdienišķi aizņemtas, biju iegrimusi citā pasaulē. Nostiprināju jau esošās zināšanas un pieredzi, iemācījos atvērties un domāt brīvi mainot skata punktus.
30. Atbrīvojos no rāmjiem un stereotipiem. Izrādās, ka nav tā kā man iepriekš mācīja, talanti un spējas.
31. Mainījās priekšstats par sevi un atklāju, ka iedvesma nav jāgaida. Ir iespēja radīt darbojoties brīvi un spēlējoties, procesā. Tiešām idejas dzimst procesā.
32. Mainījās priekšstats par sevi un vizuālo mākslu. Patika tā pieeja, kā tika pasniegts priekšmets, lai tas būtu radošs un aizrautīgs. Pazaudēju bailes un pildot darbus ieguvu brīvību, ļauties izjūtām.
33. Vajag darīt spontāni, spēlēties pēc noteikumiem un nedomāt. Nevajag saspringt, tad sanāks dabiskāk, patiesāk uzgleznot. Kā skolotāja zināšu kā atrisīt skolēnus un radīt aizraujošas interesantas vizuālās mākslas stundas. Galvenais nebaidīties, bet darīt ar prieku un nenaspringt.
34. Līdz šim domāju, ka vizuālā māksla ir tikai izredzētajiem, talantīgiem. Atklāju, ka arī es varu! Un daru to ar prieku un aizrautību.
35. Cik interesanti var strādāt ar dažādiem materiāliem. Ar lielu prieku un aizrautību.
36. Uzzināju jaunas metodes zīmēšana» pateicoties šīm nodarbībām esmu tikusi galā ar saviem kompleksiem (attiecībā uz zīmēšanu). Ieguvu jaunu skatījumu uz mākslu, tagad zinu kā jāskatās, nav jāsaprot, bet jāizjūt.
37. Priekšstatu nemainīju, bet papildināju zināšanas, tehnikas. Iemācījos rotaļīgumu.
38. Mazliet mainīju priekšstatu par vizuālo mākslu, bet uzzināju ko jaunu un atklāju citu pieeju skatīties mākslas darbus.
39. Priekšstats par vizuālo mākslu nemainījās, bet iemācījos dažādas tehnikas un kā iegūt interesantus rezultātus.
40. Ieguvu jaunas idejas, pozitīvas emocijas. Mainījās priekšstats par to kā pasniegt un vadīt vizuālās mākslas stundas – nepiespiesta radoša atmosfēra un viegla ideju radīšana. Savas nodarbības skolēniem arī tā vadīšu, jābūt spēles noteikumiem, bet gaisotnei vieglai.
41. Ļoti pozitīvi. Iepriekš domāju, ka neprotu zīmēt un mani tas nesaista. Vakaros pēc nodarbībām pati sāku zīmēt, fantastiski, cik tas interesanti.
42. Bija pārlicība, ka tas nav priekš manis, bet tagad viss ir mainījies. Tik vienkārši un rotaļīgi! Es to varu.
43. Man vienmēr ir patikusī vizuālā māksla. Uzzināju daudz jaunu tehnisko paņēmieni. Nebiju izbaudījusi idejas radīšanas vieglumu. Parasti gaidīju iedvesmu.

44. Biju ar mākslu uz Jūs. Mani šīs nodarbības aizrāva, varu teikt, ka mani tas interesē un es varu.
45. Uzzināju, kā vienkāršiem līdzekļiem var attēlot sarežģītas lietas. Guvu prieku procesā un labu garastāvokli.
46. Nezināju dažādas tehnikas nianses. Ļoti aizraujoši. Dzīvē tik daudz kā noderēs.
47. Atklāju ka varu atbrīvoties un ļauties. Iepriekš bija jāzīmē tā dikti pareizi un noteikti. Izrādās, ka nedomājot par galaproduktu, bet par spēles noteikumiem un pašizjūtu, zīmējums veidojas patiess un dzīvīgs.
48. Uzzināju ka var zīmēt savādāk, kā man bija iepriekš mācīts. Nebiju domājusi, ka ko tādu darīšu.
49. Ļoti patika darboties, jo nebija grūti. Šāda pieredze man bija pirmo reizi. Atklāju, ka svarīgākais ir process, nav jā māca zīmēt, jā māca skatīties.
50. Jaunas zināšanas un daudzveidīga pieredze ar vizuālo valodu. Pozitīva pieredze. Biju jau mākslu mācījusies, patīkami bija turpināt un atklāt vēl nezināmas lietas, kuras mākslas skolā nemācīja. Uz katru nodarbību nācu ar prieku, tās bija uzmundrinošas, patiesas, brīvas, nav spriedzes.
51. Nostiprināju sev zināmas lietas. Atklāju sev, ka gleznojot uz tumša pamata izceļas krāsa un darbs ir izteiksmīgāks.
52. Iemācījos vizuālo valodu, iepatikās gleznot. Atklāju, ka var gleznot ar patiku, interesi, azartiski un rezultātā iegūst darbu, kurš ir enerģisks un ar noskaņu.
53. Iemācījos darboties radošāk un nebaidīties domāt citādāk. Sajutu, ka varu būt pati un brīvi darboties. Pasniedzējas spēles noteikumi palīdzēja būt drosmīgai un ļauties darbam.
54. Iemācījos valodu un tehnikas. Uzzināju, ka, lai būtu labs rezultāts, pirmkārt jābūt izrunāti spēles noteikumi. Tie man palīdzēja, jo zināju, ka nekļūdīšos.
55. Tik daudz uzzināju par krāsu un izrādās, ka nav nekā sarežģīta! Man tas tā noderēs dzīvē!
56. Vizuālās valodas daudzveidība un es zinu tagad kā sarežģītas lietas vienkārši attēlot. Ieguvu drošības sajūtu rīkoties brīvi. Mainījās attieksme pret mākslu, atmosfēra kur guvu zināšanas ir ļoti radoša.
57. Paldies par foršām lekcijām. Tagad daudz ko vairāk saprotu. Iemācījos gleznot, zīmēt un galvenais nebaidīties. Atklāju, ka katram darbam ir savs skata punkts. Idejas vajag rast spēlējoties.
58. Atkārtoju par krāsu, tapa daudz kas skaidrāk arī par faktūru, tekstūru, telpiskumu. Atklāju kā top kompozīcijas un radītas idejas. Saprātu, ka jāuzticas pirmajam impulsam. Atklāju, ka iepriekš domāju tik parasti, nav dabā vienādas un pareizas lietas, kā nomērītas. Nekas

- nav tāds kā pirmā mirklī šķiet. Atklāju, ka skatīties un ieraudzīt nav viens un tas pats. Katra jauna darbība man atklāja ko jaunu un jutu, ka atklāju sevi, redzu citādi un domāju savādāk.
59. Atsvaidzināju zināšanas. Daudz ko iepriekš no tehnikām nebiju darījusi. Interesanti bija skata punktu maiņa un vizuālās valodas dažādība. Atklāju, ka jāpārvar sevi, jānotic sev, jāatbrīvojas. Ja nemēģināsi, neuzdrīkstēsies, tad arī nekas nenotiks. Labāk tomēr lai notiek!
 60. Atkārtoju mākslas pamatus. Uzzināju darba tapšanas gaitu, iejušanos tēlā. Uzzināju, ka mākslā jāspēlējas. Iepriekš domāju, ka tas ir tik smagi un garlaicīgi. Iespēja brīvi just un izteikties ar krāsu, bet beigās iznāk saprotams darbs pēc spēles noteikumiem. Tad, kad iznāca, tad gribēju vēl darīt. Pricējās par savu varēšanu, atklāju, ka varu, izrādās, ka to ko es jūtu un veidoju ir labs, nevis nevērtīgs.
 61. Atklāju, ka visi var piedalīties un nav jābūt īpašiem talantiem. Strādājot izliku tik daudz emociju! Atklāju, ka mainot vizuālo valodu var vienu kompozīciju tik daudz veidos uztaisīt! Ļoti interesanti! Zīmējot izjutu lielu pacilātību, rezultātā tik glezniecisks darbs! Tagad uz mākslas darbiem skatos savādāk. Izjūtu kā mākslinieks to ir radījis, jūtu enerģiju. Šī bija fantastiska iespēja, jo sākumā biju nobijusies, jo neko nemāku, bet pārsteigums bija liels par rezultātu. Paldies par šādu iespēju.
 62. Uzzināju par krāsu tik daudz. Izrādās, ka nevajag daudz. Galvenais zināt ko un kā jaukt. Kompozīcija man arī tagad ir skaidrāka. Izrādās, ka nav pareizas, bet dažādas kā pati dzīve. Tik daudz dažādu tehniku un iespēju. Pārsteidz, ka var gleznot uz melnā. Tik daudz pārdomu un pozitīvu emociju. Pēc katra uzdevuma jutu milzīgu gandarījumu un prieku.
 63. Uzzināju kā jaukt krāsas, kā tās var tehniski klāt tik dažādi. Tad vēl nezināju par nokrāsām. Izrādās, ka var uzgleznot bez zilām debesīm un zaļas zāles. Uzzināju, ka krāsu liekot vajag nevis krāsot, bet ar dažādu spēku likt. Laiks tā paskrēja, bet gribējās vēl un vēl darboties. Pat ar plastilīnu strādāt! Paldies par iespēju labi pavadīt laiku.
 64. Daudz jauna uzzināju par krāsu un materiāliem. Atklāju, ka zīmējot nevajag vilkt taisnu līniju kā ar lineālu. Process bija jautrs, radošs un interesants. Tā gribu organizēt savas nodarbības praksē skolā.
 65. Atkārtoju un nostiprināju zināšanas teorijā, bet ieguvu ļoti daudz. Ieguvu pārlicību par sevi. Dzīvē nekas nav vienāds, idejas rodas procesā, viss sākas no punkta un līnija ir punkts kustībā, dažāds spēks un ātrums. Izrādās, ka vajag izteiksmīgu līniju, nevis pareizu. Brīžiem emocijas lauzās ārā, bet dažreiz roka un prāts plūda kā upe. Mutuļojošiem apļiem veicu kustības un radās – darbs! Katrā ziņā, atvēru (procesa gaitā) vēl vienas dvēseles durtiņas un attīstīju fantāziju, redzi un izdomu. Prātā maļas pasniedzējas izteicienu un kad

- pienāk kāda dzīves situācija vai mākslas darbs, tad atceros nodarbības. Dzīvē gribas radīt ko jaunu un mani bērni skolā arī domās, darīs viegli un ar prieku, sapņos lielas lietas un neaizrausies ar niecīgiem gružiem.
66. Paplašināju skatu uz vizuālo mākslu, atklāju par sevi un jūtu, ka izmainīju savu attieksmi pret mākslu, pasauli un dzīvi. Labi jutos procesā, jo sapratu, ka nevaru kļūdīties, nu vienīgi būt citādāks. Patika, ka var atslēgties no problēmām un nodoties darbam. Saistošas, jautras un interesantas nodarbības. Dzīvē noderēs gan rotājumos svētkos un mājās, gan veidojot savus tērpus, gan tagad zinu kādām jābūt vizuālās mākslas nodarbībām.
67. Iepriekš mākslu biju apguvusi stingrā gaisotnē, pie pareizas zīmēšanas un gleznošanas. Tas bija pārsteigums, ka tik daudz vēl nezināju un, ka to var darīt tik viegli un patīkami. Izrādās, ka ideja nav jāgaida, bet tā atnāk pati spēlējoties un darot. Katra nodarbība bija pārsteigums. Tik labi, ka darbus pārrunā un katram atrod individuālo vērtību, nevis novērtē un nokritizē. Patika, ka uz pasauli var skatīties viegli un vienkārši, ar bērna acīm. Priecājos, ka atklāju – es arī varu būt rotaļīga, jo sākumā domāju, ka jābūt nopietnai un māksla saistīta ar mokām.
68. Uzzināju, ka nav pareizi un nepareizi, bet atbilstoši spēles noteikumiem. Atklāju, ka varu un man patīk. Dažas tehnikas man tik labi nepatika, bet tās kas patika izmantošu mājās darbojoties. Iegūto noteikti izmantošu darbā skolā.
69. Uzzināju daudz jaunu veidu kā gleznot. Process bija aizraujošs un interesants. Tagad zinu kā strādāt ar skolēniem. Tagad jau izmantoju ar saviem māsu bērniem.
70. Es ieguvu daudz. Pirmkārt jau to, ka tomēr varu zīmēt, jo skolā man teica, ka neprotu skaisti zīmēt. Izrādās, ka tas nemaz nav galvenais! Tagad arī cita zīmējumus un gleznojumus uztveru citādi. Gan mākslinieku, gan bērnu un savu kursa biedru. Šīs nodarbības man palīdzēja noticēt sev, tās pagāja ātri un žēl, ka beidzās šis kurss. Es jutos ļoti labi un man patika. Obligāti dzīvē izmantošu šo pieredzi un darbā ar bērniem nebūšu kā mani skolotāji. Tagad zinu kādas ir vērtīgas vizuālās mākslas nodarbības.
71. Atklāju, ka arī šķietami nepatīkamas nodarbes var būt tīri foršas un bez lieka stresa. Ļoti patika darboties nepiespiesti, bez apziņas, ka kādam tas var nepatikt. Interesanti un nekad nebiju zīmējusi uz krāsainiem pamatiem. Izrādās, ka skolā man iemācīja, ka tā ir faktūra ko zīmēju, bet izrādās, ka tā ir tekstūra. Tā ir tik interesanta, jo var izstāstīt tik dažādus stāstus. Cik tas ir patīkami – spēlēties.
72. Ieguvu pozitīvu skatu uz sevi un pasauli. Process bija radošs un interesants. Izmantošu dzīvē ikdienā un svētkos, kā arī skolā ar bērniem.

73. Darba process bija interesants. Jutos brīvi, jo nebija jāseko standartiem. Spēles noteikumi palīdzēja sajusties droši. Spēlējoties pēc noteikumiem katrs izveidoja izteikti savu darbu, atšķirīgu. Darbs ļoti patika, jo nebija pēc standartiem. Atklāju, ka interesantus darbus var pagatavot no vienkāršiem materiāliem. Noderēs dzīvē un darbā ar skolēniem. Sapratu, ka viss ir jādara viegli un ar prieku.
74. Šajā kursā uzzināju, ka vizuālā māksla nav nekas sarežģīts un ir visiem pa spēkam. Uzzināju, ka daudz ko interesantu var saskatīt visvienkāršākajās lietās. Koku lapas kādreiz likās visas vienādas un regulāras, nekad tās nebija papētījusi tuvāk. Tagad mācēšu uz lietām skatīties citādāk. Interesanti ir kad skatās no dažādiem skata punktiem. Process bija vienkāršs, interesants, patīkams. Darbā ar skolēniem arī viņiem mācīšu skatīties, lai ieraudzītu, ļauties fantāzijas lidojumam, strādāt brīvi un nespriegti. Es vēlos, lai maniem skolēniem par vizuālo mākslu rastos labs priekšstats, nevis kā man, nepatika pret to, jo nemācēju un nebija smuki.
75. Šīs bija visinteresantākās nodarbības vizuālajā mūžā kādas man ir bijušas (tieši attieksmes dēļ). Man patika attieksme, nav nekādu stereotipu, normu. Tiešām brīva pašizpaušme, tikai jāspēlējas pēc noteikumiem. Sākumā likās, ka būs jānāk ar piespiešanos, jo likās jocīgi, ka jābūt kā bērniem ar vieglumu un rotaļīgumu. Bet tad es izjutu un sapratu, ka viegli radīt ir radoši radīt.
76. Līdz šim man likās, ka vizuālā māksla ir smuku darbu radīšana. Tas man nepadevās. Izrādās, ka process var būt tik dažāds un dažādi tajā sajusties, atbrīvoties, nedomāt. Tas ir pārsteigums, kad sāk vērot un atklāt vienkāršas lietas. Atklāju, ka raugos uz lietām sarežģīti un to es izmainīju. Pasaulē skaistais ir vienkāršībā un dažādībā. Atklāju, ka reālistisks darbs nav kā fotogrāfija, bet dzīvīgs savā enerģijā un kustīgumā. Nav skaists vai neglīts, pareizs vai nepareizs, bet individuāli izteikts, atbilstošs mākslas jēgai. Šo pieeju es noteikti izmantošu darbā ar skolēniem praksē.
77. Iemācījos zīmēt cilvēka figūru kustībā. Izrādās, ka vajag zīmēt kustību, nevis anatomiju. Un izdevās! Viegli un kā īsts. Atskārtu, ja spēlēties pēc noteikumiem, tad darbs arī iznāk. Iemācījos no nekā uztaisīt tik daudz ko. Un no vienas lietas var radīt tik daudz lietu citiem pielietojumiem. To arī izmantošu praksē ar skolēniem.
78. Uzzināju tik daudz jauna. Liekas, ka iepriekš vispār nebūtu ar vizuālo mākslu sakārusies. Līdz šim jau arī domāju, ka neko neprotu. Process bija aizraujošs, interesants, brīva, radoša atmosfēra. Ļoti patika! Šī pieredze man dzīvē ļoti noderēs, galvenais skolā, lai skolēni nebūtu tādi kā es biju.

79. Agrāk domāju, ka neko nerotu, skaistu neko varu uztaisīt. Man skolā nepatika zīmēšana. Tagad domas ir mainījušās. Izrādās, ka ne jau skaistais ir galvenais, bet noskaņa un izjūta. Un tik daudz var izdarīt mainot vizuālās valodas elementus. Atmosfēra man patika, jo jutos brīva. Patika, ka darbus un procesu pārrunājām, ka katrs uztver savādāk, redz savādāk un arī domas ir atšķirīgas. Pieredzi izmantošu skolas praksē, personīgajā dzīvē un noteikti ar saviem bērniem, lai viņus radoši attīstītu.
80. Uzzināju tik daudz jaunas un interesantas lietas. Uzzināju, ka nedrīkst zīmēt ar lineālu, zīmējumam jābūt jūtīgam un dzīvīgam. Izrādās, ka ar brīvu roku varu uzvilkt diezgan taisnu līniju. Jo atbilstoši ir jākustina roka, nevis kā es visu laiku to darīju. Process bija radošs un savdabīgs. Varēju brīvi domāt un fantazēt. Nekad nebiju domājusi, ka no haotiskas darbības, sanāks tik lielisks mākslas darbs! Tad kad strādāšu ar skolēniem, es šo pieredzi izmantošu. Viņiem arī jābūt brīviem un radošiem. Dzīvē man tas noderēs, jo zinu, ka varu pati.
81. Atklāju, cik svarīgi ir atraisīties un ļauties. Sapratu, ka idejas var radīt negaidot iedvesmu. Noderēs dzīvē atziņa, ka visu ko daru labi, daru viegli un rotaļīgi.
82. Nebija garlaicīgi kā citās lekcijās. Tas bija forši! Saistoši. Ieguvu jaunas idejas, zināšanas. Iepriekš nepatika veidot. Tagad pat plastilīns patīk! To es izmantošu praksē ar bērniem, lai viņi arī ierauga neparastas lietas.
83. Šajā kursā es iemācījos vairāk, nekā visos gados skolā un tādas lietas par kurām skolā nebija runas. Izrādās teoriju var pasniegt tik viegli un rotaļīgi, ka viss kļūst uzreiz skaidrs. Praktiskā darbā es ļāvos brīvai darbības izpausmei, tai pašā laikā spēlējos pēc noteikumiem. Nav pareiza un nepareiza kompozīcija vai krāsa, ir dažādi stāsti, ko tie stāsta. Ļāvos pēc noteikumiem un darbs sanāca kā īsts mākslas darbs! Nost ar vienveidīgo, garlaicīgo! Nav balts un melns, bet krāsaini balts. Nost ar stereotipiem. Tagad es redzu un jūtu. Cik daudzveidīgi var atrast idejas! Iegūtais šajā kursā man paliks ar mani vienmēr – gan dzīvē, gan darbā.
84. Ieguvu citu skatu uz dzīvi un mākslu. Atklāju, ka apkārtējā vidē var atrast tik daudz ideju, kuras var uztaisīt materiālā, tikai jāmaina skata punkti. Process bija radošs, gan smadzenes vajadzēja pakustināt, gan rociņas. Žēl, ka tikai viens kurss. Tas man pietrūks. Praksē ar skolēniem izmantošu to, ko pati izjutu un izbaudīju.
85. Uzzināju, ka mākslā nevar būt nepareizi. Process bija interesants un aizraujošs. Nekas neatkārtojās, katrs uzdevums bija pārsteigums. Praksē un dzīvē idejas noderēs.
86. Man skolā vizuālā māksla nepatika, jo nepratu zīmēt kā skolotājai patika. Bet jau pirmajā lekcijā sapratu, ka šīs nodarbības būs pavisam citādas. Tas bija kas nebijis manā pieredzē.

Tik netradicionāli, dažādi un interesanti var radīt darbus. Lai arī man nav liela pacietība, līmēt to zemes mātes frizūru, bet ideja bija tik forša, ka saņēmos un izdarīju līdz galam. Izrādās, ka var līmēt tā, lai nav garlaicīgi! Noteikti visu iegūto varēšu izmantot darbā ar skolēniem, lai viņiem nav drūmi. Noderēs dzīvē, lai varētu izgatavot pati un spriestu par lietām citādi un nebaidītos.

87. Uzzināju, ka varu piedalīties un zīmēt. Process bija aizraujošs un interesants. Tik viegli var atrast idejas un tad ar prieku var strādāt ar materiāliem. Patika, ka darbus pārrunāja un izrunāja. Katram savas domas. Tagad nebaidos izteikties. Noderēs dzīvē un izmantošu praksē.
88. Papildināju zināšanas un bija pārsteigums, ka no vienkāršiem materiāliem var radīt tik interesantus darbus. Sapratu, ka vajadzīgas emocijas un enerģija zīmējot. Nekas netika parādīts priekšā kā izskatās. Tikai spēles noteikumi. Katram tik interesanti darbi izdevās. Pat plastilīns iepatikās, ko iepriekš ciest nevarēju. Interesanti bija stieples veidojumi. Izrādās, ka varu izveidot cilvēka figūru. Sapratu, ka jāļaujas procesam un nav jādomā iznāks vai neiznāks darbs. Noderēs dzīvē, jo nevajag saspringt darot.
89. Process bija brīvs un interesants, jo nebija diktāta. Bija uzdevums un spēles noteikumi, līdz ar to varēju brīvi justies un darīt. Uzzināju, ka māksla nav jāsaprot, bet jāizjūt. Interese radās papildināt savu pieredzi. Tikai žēl, ka kurss bija tik īss. Noderēs dzīvē visu ko iemācījos un atklāju.
90. Uzzināju kā spēlēties ar krāsām, līnijām, laukumiem. Jāļaujas savai izjūtai, brīvi un nedomājot jārada, tad tikai apskata un pieliek punktu. Idejas radās viegli, jo nebija ilgi jāmeklē, tas saspēlējās. Dzīvē izmantošu zināšanas un atziņu, ka nost ar stereotipiem. Nekādu kopēšanu.