

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADEMIJA
PEDAGOĢIJAS FAKULTĀTE



INGA GAILE

**MĀCĪBU MODELIS LAIKMETĪGĀS DEJAS
PROGRAMMAS STUDENTU PROFESIONĀLĀS
JAUNRADES VEICINĀŠANAI**

PROMOCIJAS DARBS

Doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā
Apakšnozare: augstskolas pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja
Dr. paed. Anita Lanka

Rīga, 2015

Anotācija

Inga Gaile savā promocijas darbā pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai augstskolas pedagoģijas apakšnozarē „Mācību modelis laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanai” pēta laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanas iespējas mācību procesā, izstrādā jaunradi veicinošu mācību modeli un zinātniski pamato to.

Promocijas darba ievaddaļā autore definē pētījuma pamatkategorijas: pētījuma priekšmetu, pētījuma mērķi, pētījuma uzdevumus, pētījuma metodes, u.c.

Promocijas darba teorētiskajā daļā tiek analizēta jaunrades būtība un tās attīstības veicinošie faktori: jaunrades būtība un attīstība, mūsdienu psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku atziņas par jaunradi, jauniešu radošuma procesuāli strukturālo raksturojumu (jauniešu radošuma veidošanās teorētiskos pamatus, jauniešu radošumu sekmējošu studiju procesu, tā veicinošos un kavējošos faktorus; dejas, mūzikas, improvizācijas mācību satura integrāciju radošas sadarbības procesā). Autore apraksta izstrādāto mācību modeli studentu jaunrades veicināšanai, sniedz tā filozofisko, psiholoģisko un pedagoģisko pamatojumu; atklāj izstrādātos profesionālās jaunrades vērtēšanas kritērijus un rādītājus.

Promocijas darba empīriskajā daļā autore analizē laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanu Latvijas Kultūras akadēmijas Latvijas Kultūras koledžā, parāda aprobācijas norisi, ievērojot nepieciešamo aprobācijas procedūru: aprobācijas gaitā iegūto rezultātu analīze un interpretācija, to ticamības (drošības, piemērotības) un validitātes (pamatotības) pārbaude.

Promocijas darba nobeiguma daļā autore rezumē pētījuma gaitā iegūtos secinājumus, konstatē, ka pētījuma mērķis ir sasniegts, pētījuma hipotēze ir apstiprinājusies, pētījuma uzdevumi izpildīti.

Pētījuma gaitā autore nonākusi pie atziņas, ka izmantojot jaunradi veicinošu mācību modeli, būtiski uzlabojas laikmetīgās dejas specialitātes studentu jaunrade mācību procesā koledžā.

Pētījuma raksturvārdi: mācību modelis, laikmetīgās dejas programma, studentu profesionālā jaunrade.

Annotation

Inga Gaile in her Doctoral thesis for Pedagogy degree of Doctor of Pedagogy of University sub-branch "Teaching model for promoting professional creativity of contemporary dance program students" analyses possibilities of promotion of professional creativity of contemporary dance program students in the learning process and provides scientific justification for it.

In the introductory part of the thesis, the author defines basic categories of her research: the object of the study, goals and tasks, research methods etc.

In theoretical part of the thesis, the author analyses the nature of creativity and its development factors: the nature and development of creativity, the findings of contemporary scientists of psychology and pedagogy about creativity, the structural characteristics of youth creativity (theoretical basis of formation of youth creativity, study process that enhances youth creativity, its fostering and hindering factors; integration of dance, music and improvisation in the creative collaborative process). The author describes her teaching model developed to promote students' creativity, gives its philosophical, psychological and pedagogical basis, as well as criteria and indicators for evaluation of professional creativity.

In the empirical part of the thesis, the author analyses the promotion of professional creativity of contemporary dance program students in the College of Latvian Culture of the Latvian Academy of Culture, describes the approbation process respecting the relevant approbation procedure: analysis and interpretation of results achieved during approbation, assessment of reliability (safety, suitability) and validity (accuracy) thereof.

In the final part of the thesis, the author summarizes the findings of the study and ascertains that the objective of the study has been achieved, the hypothesis of the study is confirmed and the tasks of the research are completed.

During the research, the author concludes that applying the creativity-enhancing training model significantly improves the choreographic education in contemporary dance specialty in college.

Keywords of the research: teaching model, contemporary dance program, professional creativity of students.

Satura rādītājs

Anotācija.....	1
Anotācija.....	2
Annotation	3
Satura rādītājs	4
Attēlu rādītājs	6
Tabulu rādītājs	7
Akronīmu un saīsinājumu saraksts	8
Ievads.....	9
1. Jaunrades būtība un tās attīstību veicinošie faktori	18
1.1. Jaunrades būtība un attīstība.....	19
1.2. Mūsdienu psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku atziņas par jaunradi.....	34
1.3. Jauniešu profesionālās jaunrades procesuāli strukturālais raksturojums.....	56
1.3.1. Jauniešu radošā potenciāla veidošanās teorētiskie pamati	56
1.3.2. Jauniešu profesionālo jaunradi sekmējošs studiju process. Tās veicinošie un kavējošie faktori	63
1.3.3. Dejas, mūzikas, improvizācijas mācību satura integrācija radošas sadarbības procesā	77
1.4. Mācību modelis studentu profesionālās jaunrades veicināšanai, tā filozofiskais, psiholoģiskais un pedagoģiskais pamats	96
1.4.1. Mācību modeļa filozofiskais pamats	99
1.4.2. Mācību modeļa psiholoģiskais pamats	101
1.4.3. Mācību modeļa didaktiskais pamats.....	103
1.5. Profesionālās jaunrades vērtēšanas kritēriji un rādītāji	113
1.6. Mācību modeļa izstrādes gaitā gūtie secinājumi	122
2. Laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanas veidojošais eksperiments un tā aprobācija Latvijas Kultūras koledžā	126
2.1. Eksperimenta mērķis un uzdevumi.....	126
2.2. Eksperimenta (empīriskās) bāzes raksturojums, tās pietiekamība	126
Vieta	126
Respondenti	127
Laika posms.....	127
2.3. Pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji, pazīmes, konstrukti), to līmeņi..	129
2.4. Reperzantablas izlases veidošana	131
2.5. Aprobācijas metožu pamatojums, to nepieciešamība un pietiekamība	131
2.6. Eksperimenta norises apraksts, ievērojot nepieciešamo aprobācijas procedūru	133
2.7. Eksperimenta gaitā iegūto rezultātu analīze un interpretācija, to ticamības (drošības, piemērotības) un validitātes (pamatotības) pārbaude	136
2.7.1. Aprobācijas dizains "Pētāmo grupu analīze"	136
[1] Kronbaha – alfa testa rezultāti un to interpretācija	136
[2] Biežumu tabulas, to interpretācija	137
[3] K-S testa rezultāti un to interpretācija	141
[4] Pīrsona pāru korelācijas analīzes rezultāti un to interpretācija	142
[5] Faktoru analīzes rezultāti un to interpretācija.....	143
2.7.2. Aprobācijas dizains "Divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze".....	145
[6] Šķērstabulas, to interpretācija	145

[7] t-testa neatkarīgām pētāmām grupām rezultāti un to interpretācija.....	147
2.7.3. Aprobācijas dizains "Divu atkarīgu pētāmo grupu analīze"	149
[8] t-tests atkarīgām pētāmām grupām rezultāti un to interpretācija.....	149
2.8. Aprobācijas gaitā iegūtie secinājumi.....	150
Literatūras saraksts	159
Terminu skaidrojošā vārdnīca	167
Pielikumi.....	168
1.pielikums "Kornbaha – alfa testa rezultāti"	168
2.pielikums "Šķērstabulas".....	168
3.pielikums "Biežumu tabulas"	175
4.pielikums "K-S testa rezultāti"	179
5.pielikums "Pīrsona pāru korelācijas analīzes rezultāti"	179
6.pielikums "Faktoru analīzes rezultāti"	181
7.pielikums "Manna – Vitnija testa rezultāti"	182
8.pielikums "t-testa atkarīgām pētāmām grupām rezultāti"	184
9.pielikums. "Mācību modeļa aprobācija"	186
1. Studentu radošo darbu izstrāde jaunrades veicināšanai (kvalitatīva rakstura interpretācija)	186
2. Individuālo motivējošo faktoru saturs	188
3. Studentu patstāvīga jaunrades darbu skaņas dizaina izstrāde un prezentācija (kvalitatīva rakstura interpretācija).....	190
4. Integrēta pieeja radošo uzdevumu sastādīšanā	192
4. Mācību modeļa izvērtēšana atbilstoši kritērijiem, kuri veicina jaunradi (kvalitatīva rakstura interpretācija).....	193

Attēlu rādītājs

1. attēls. Kreatīva problēmu risināšana no T. Emebailas pētījuma	52
2. attēls. Nepieciešamās personības kvalitātes jaunrades uzsākšanai (P. Vainzvaiga teorētiskā nostādne)	74
3. attēls. Jaunrades procesa modelis (Plsek, 1997)	98
4. attēls. Procesuāls radošās darbības mehānisma attēlojums	101
5. attēls. Studentu jaunradi veicinošs mācību process	104
6. attēls. Izstrādājamā mācību modeļa filozofiskais, psiholoģiskais un didaktiskais pamats	110
7. attēls. Mācību modelis: 1. posms "Jaunrades veicināšana sadarbībā"	110
8. attēls. Mācību modelis: 2. posms "Patstāvīgā jaunrade"	111
9. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains	131
10. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains :pētāmo grupu analīze	134
11. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains: divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze	135
12. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains: divu atkarīgu pētāmo grupu analīze	135
13. attēls. Uztveramība pētījuma sākumā un beigās	138
14. attēls. Emocionalitāte pētījuma sākumā un beigās	138
15. attēls. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums pētījuma sākumā un beigās	139
16. attēls. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte pētījuma sākumā un beigās	139
17. attēls. Dinamika pētījuma sākumā un beigās	140
18. attēls. Muzikalitāte pētījuma sākumā un beigās	140
19. attēls. Studiju saturs izveidotā modeļa īstenošanai	186
20. attēls. Komunikācijas instrumenti jaunradē	187
21. attēls. Skaņas dizaina studiju kurss	192
22. attēls. Saturiski integrēta profesionālās mākslinieciskās jaunrades attīstības procesuālais attēlojums	193

Tabulu rādītājs

1. tabula. Terminu jēdzienisko skaidrojumu paralēles	34
2. tabula. Psihisko procesu pedagoģiskā transformācija jaunrades procesā	91
3. tabula. Integratīvo saišu klasifikācija	94
4. tabula. Specifisks kritiskā konstruktīvisma didaktisko paņēmieni un jaunradi veicinoša mācību procesa salīdzinājums	95
5. tabula. Integratīvās studiju satura saites	105
6. tabula Mācību un mācīšanās modeļa apraksts	111
7. tabula. Pētījuma priekšmeta kritēriji un rādītāji	117
8. tabula. Pētījuma priekšmeta rādītāju līmeņi	121
9. tabula Kritēriji un to rādītāji. Līmeņi	130
10. tabula. Kronbaha – alfa testa rezultāti	137
11. tabula. K-S testa rezultāti	141
12. tabula. Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma sākumā	142
13. tabula. Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma beigās	142
14. tabula. Faktoru analīzes (daudzdimensiju korelācijas analīzes) rezultāti aprobācijas sākumā un beigās	143
15. tabula. t-testa neatkarīgām pētāmām grupām rezultāti	147
16. tabula. Neatkarīgo pētāmo grupu analīze pētījuma sākumā	148
17. tabula. Neatkarīgo pētāmo grupu analīze pētījuma beigās	148
18. tabula. t-testa atkarīgām pētāmām grupām rezultāti	149

Akronīmu un saīsinājumu saraksts

BPM – Beat per minute

CAT - Consensual Assessment Technique

K-S tests - Kolmogorova- Smirnova tests

LKA LKK – Latvijas Kultūras akadēmijas Latvijas Kultūras koledža

LNB - Latvijas Nacionālā bibliotēka

NACCCE - The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

RPIVA - Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

SPSS – Statistical Package for Social Science (Statistiskā pakete sociālajām zinātnēm)

Ievads

Pētījuma aktualitātes pamatojums

Straujās pārmaiņas ekonomikā, politikā un sociālajā sfērā liek secināt, ka daudzi pagātnē izvirzīti mērķi, uzdevumi un pieņēmumi vairs nav izmantojami šodienai un nav pašsaprotami. Šajā sakarā iepriekšējais zināšanu kopums un agrākie zināšanu izpausmes veidi un metodes ne vienmēr ir neierobežoti pielietojamas. Uz pagātnes pieredzi vien nevar paļauties. Mūsdienām atbilstoša speciālista sagatavošana mācībām un darbam izvirza jaunas prasības gan radošajā jomā, gan attiecībā uz intelektuālo spēju attīstīšanu, gan emocionālā intelekta veidošanu. “Augsta līmeņa kreatīva personība ir sabiedrības attīstības resursu jautājums – ieguldījums tautas intelektuālajā un materiālajā potenciālā, arī kultūras vērtībās: nelielai tautai aktuāla ir prasme izturēt konkurenci citu tautu vidū” (Hibnere, 1998,7).

NACCCE dod definīciju, kas balstās uz radošā procesa iezīmēm - radošums ir iztēles darbības rezultāts, kas izpaužas tādā formā ka tās radītais galaprodukts ir gan oriģināls, gan vērtīgs (NACCCE, 1999).

Radošais process vienmēr ir saistīts ar tēlainību domāšanā un darbībā, šī tēlainība vienmēr ir mērķtiecīga, virzīta uz noteiktu mērķi.

Kultūras infrastruktūra nav pietiekami sakārtota un atvērta, lai veicinātu tās jaunradei un sabiedrības pašapziņai labvēlīgās īpašības, kuras radījušas politiskās pārmaiņas Austrumeiropā – sākot ar brīvību pārvietoties pasaules telpā un gūt tajā informāciju, beidzot ar indivīda neatkarību no ideoloģiskās cenzūras. Latvijā ir parādījušies mūsdienīgi jaunrades producēšanas, izstāžu un koncertu organizēšanas, izglītošanas veidi un paņēmieni. Kultūras jomā izplatītākie darbības veidi ir arvien pieaugošā jauno tehnoloģiju lietošana. Nepieciešams atrast vai mainīt pašreizējo jaunrades vietu izglītībā un sabiedrībā – no atstumtības uz uzmanības centru. Somijas Mākslas padomes programmas vadītāja R. Mičela, piedaloties konferencē „Kultūrpolitika Latvijā un Eiropas kultūras procesi“, analizēja Latvijas kultūrizglītības politiku: „Mēs skatāmies uz lietām horizontāli. Mēs neredzam radošos procesus, kas mums būtu jāredz, un mākslinieku ieguldījumu sabiedrībā. Latvijā jūs visi apzināties, ko mākslinieki ir darījuši pagājušā gadu simtenī, neatkarības laikā, padomju okupācijas laikā līdz pat šodienai. Mākslinieki, kur ir radošās darbības? Kur ir sadarbība starp māksliniekiem un industrijām, māksliniekiem un skolām? Mēs redzam māksliniekus kā individuālus cīnītājus par savu vietu. Politikā, savukārt redz

māksliniekus nevis kā ieguldījumu, bet kā izdevumus. Latvijas ekonomikā nepieciešami radoši jauninājumi, Eiropas politiķi to ir sapratuši, jo jūs šodien vairs neatradīsiet nevienu Eiropas dokumentu, kurā nebūtu pieminēta un respektēta jaunrade. (Nacionālā programma Kultūra, 2001).

Sabiedrībai izvirzot tikai racionāli izmantojamās vērtības, rodas neatgriezeniska iespēja zaudēt tās garīgās vērtības. Un tāpēc jūtama aktuāla nepieciešamība pielietot visas iespējas, organizējot mācību procesu kā organisku vides sastāvdaļu, kas veidotu izglītojamā radošās spējas. Ja jaunākā skolas vecuma bērni ar jaunradi nodarbojas labprāt, viņi ir brīvi, atraisīti, bagāti ar iztēli un fantāziju, turklāt mākslinieciskās jaunrades rezultāts viņus interesē mazāk, nekā pats process, tad diemžēl jaunieši ne vienmēr labprāt nododas radošai darbībai.

Radošuma ideju Eiropā pētījis P. Salbergs. Jaunrade un inovācijas mūsdienās kļūst par tikpat svarīgām prasmēm kā lasītprasme, un tās ieņem nozīmīgu vietu cilvēka mūžizglītībā. Bet vienmēr ir atšķirība starp nolūkiem un praktisko pieeju. Radošumu var iemācīt un attīstīt tāpat kā citas cilvēka inteliģences formas. Lomu spēli, mūziku, deju var izmantot, lai stimulētu jaunas idejas, emocijas vai veidus, kā darīt lietas. Autors pētījuma ietvaros izdalījis galvenās jaunrades veicināšanas idejas:

1. Mainīt veidu, kā mēs parasti domājam.
2. Mainīt darba un dzīvošanas vidi.
3. Mācīties kļūdīties.
4. Atrast dabisko talantu.

Izglītības uzdevums virzīts uz patiesības izzināšanu, bet ar to nepietiek, lai persona būtu veiksmīga mūsdienu neparedzamajā un sarežģītajā pasaulē. Radošumu bieži vien cilvēkos aiztur bailes kļūdīties vai bailes būt savādākam. Ir svarīgi, lai persona būtu sagatavota tam, ka viņa var kļūdīties un ka kļūdīšanās ir daļa no jaunrades procesa. Nodrošinot tādu mācīšanās vidi, kas ir brīva no bailēm kļūdīties, veido savstarpējo uzticību cilvēku mijiedarbībā, kas ir svarīgs noteikums tam, lai cilvēki būtu radoši. Komunikācija, mijiedarbība, sadarbība un savstarpējā cieņa ir visefektīvākie līdzekļi kā veidot uzticību kopienā.

Formālā izglītība ir paredzēta vidusmēra jauniešiem kā grupai, nevis individualitātēm. Lai gan mācīšanās formālā izglītībā ir bieži vien pielāgota vairuma interesēm, daudz var panākt, izmainot mācību vidi, lai apmierinātu katra indivīda iespējas un vajadzības. Izglītībā ir svarīgi palīdzēt cilvēkiem saprast savus dabas dotos talantus, kuri netika atklāti formālā skolā. Tā arī prasa labāk novērtēt cilvēka iztēles potenciālu. Izglītojot visu cilvēku kopumā, nevis tikai dažas cilvēka inteliģences daļas, veiksmīgāk attīstās radošās spējas un dabiskie talanti, kuri tad arī ir galvenā atslēga uz jauno cilvēku.

Lai varētu izprast un sadzīvot ar nākotni, nepieciešams kreativitātei un inovācijām piešķirt lielāku nozīmi mūsdienu ikdienas dzīvē un noteikti arī izglītībā (Sahlberg, 2009).

Radīt nozīmē ar paša gudrību un ar patstāvīgu fantāzijas darbību kaut ko atklāt un izteikt, veidot jaunas garīgas vērtības. Arī latviešu tautas pedagoģijā izcelta cilvēka paša aktīvas radošas darbības nozīme viņa garīgajā attīstībā, darba tikuma un skaistuma izjūtas izkopšanā.

Cilvēka radošo garu vislabāk raksturo negaidītu asociāciju, jaunu ideju pārbagātība. Daži to uzskata par galveno inteliģences mērauklu, vairāk, nekā enciklopēdisku atmiņu vai dzelzainu loģiku. Daudzi vislielākie atklājumi dzimuši tieši intuitīva idejas uzliesmojuma, negaidītas asociācijas vai paradoksāla, saprātam nepakļauta absurda slēdziena rezultātā (Выгодский, 1998).

XXI gadsimts izvirza jaunas, augstākas kvalitātes prasības jaunrades veicināšanai. Tieši mākslinieciskā jaunrade gūst aizvien lielāku pieprasījumu mūsdienu pasaulē dažādās savās izpausmēs gan sakarā ar māksliniecisko produktu pielietojuma sfēras izplatību, gan arī ar tieksmes pēc estētisko vajadzību papildījuma kāpumu, kuru nosaka dzīves standartu izmaiņas un prasību pieaugums pēc personīgajām aktivitātēm.

Sabiedrībā pieaug radošo profesiju sociālais statuss, kļūst populārāki estētiskie pakalpojumi, pieaug pieprasījums pēc tādām profesijām, kā mākslinieks, režisors, dizainers un horeogrāfs. Tas mudina jaunatni profesionālās pašnoteikšanās posmā aktīvāk izvēlēties šāda veida profesijas.

Saistībā ar to aktualizējas problemātika, saistīta ar psiholoģiskā determinanta izpēti, kas veicina jauniešus apgūt radošās profesijas. Pieaug pieprasījums konkrētākām zināšanām par mākslinieciskās darbības subjekta psiholoģiskajām īpatnībām, tā radošo potenciālu, motivāciju, pasaules izpratni un gatavības jaunradei specifiku.

Izvēlētais pētījuma temats saistīts ar mākslas pedagoģijas galvenajām problēmām. Māksla un cilvēks, īstenības estētiskā, mākslinieciskā apgūšana, mācību process kā radošu, oriģināli domājošu personību veidotājs u.c. jautājumi, kuri aplūkoti jau antīkās pasaules domātāju atziņās, kļūst aktuāli arī mūsdienās.

Pieaugošais pieprasījums pēc mākslinieciskā profila profesijām pētniekiem rada jaunas iespējas un nepieciešamību meklēt efektīvas profesionālās jaunrades veicināšanas programmas profesijas apguves posmā. Psihologu pētījumos blakus mūsdienās nepieciešamo mākslinieciskās darbības profesionālo prasmju veidošanās gaitai parādās uz iekšēju pašpilnveidošanos un radošas personības attīstību vērsti pētījumi. Aktuāli kļuvuši pedagoģijas nozares pētījumi, kas vērsti uz mākslinieciski radošās darbības mehānismu, faktoru un veidošanās nosacījumu izpēti dažādos tās attīstības posmos, un radošā procesa psiholoģiskās sagatavošanas un uzturēšanas iespējām.

Promocijas darbā pētītas radošo profesiju studentu individuālo radošo resursu aktivizēšanas un veicināšanas iespējas mācību procesā.

Kā nozīmīga prioritāte Latvijas izaugsmes un saimnieciskās uzplaukšanas stratēģisko mērķu sasniegšanas sekmēšanai ir kultūrvides uzplaukumu veicinošu gudru, radošu, prasmīgu, uzņēmīgu un galantu profesionāļu izaugsme un darbība radošajās industrijās vietējā un nacionālā līmenī, produktīvas sadarbības veicināšanai Eiropā un kopīgās konkurētspējas paaugstināšanai pasaulē.

Kultūrā un mākslā vērojama jauna augstāka vērtību prioritāšu noteikšana, kas man personīgi pedagoģiskajos pētījumos ir nozīmīga. Jēdzieni radošums, dizains, dinamisms, inovācija un komercializācija kļūst par neatņemamu radošās darbības un pedagoģiskās pētniecības satura sastāvdaļu. Arī skatuves mākslas izglītības pilnveide Latvijā veidojama saskanīgi ar nākotnes attīstības izaugsmes procesiem. Autores profesionālā darbība un pieredze izstrādājot un īstenojot laikmetīgās dejas studiju programmu, ļauj secināt, ka topošā deju kolektīva vadītāja nākotne cieši saistīta ar jaunradi, gluži tāpat kā to paredz, piemēram, komponista profesionālā darbība, jo laikmetīgās dejas norišu veidošana reti notiek pēc gataviem izstrādātiem paraugiem, kur gluži kā klasiskajā baletā, operā, kantātes žanrā galvenā darbība ir interpretāciju veidošana. Deju kolektīva vadītāja profesionālā darbība ietver māksliniecisko jaunradi plašākā nozīmē, profesionālo jaunradi šaurākā nozīmē un iestudēšanas procesu jeb mākslinieciski pedagoģisko darbību.

Pētījuma aktualitāte noteica **pētījuma tematu** „Mācību modelis laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanai”.

Pētījuma objekts - dejas specialitātes mācību process koledžā.

Pētījuma priekšmets - studentu profesionālā jaunrade.

Pētījuma mērķis – izstrādāt, teorētiski pamatot un empīriski apobēt jaunradi veicinošu mācību modeli, kas nodrošina sekmīgāku un pilnvērtīgu studentu profesionālo jaunradi.

Pētījuma hipotēze – studentu profesionālā jaunrade mācību procesā attīstās sekmīgāk, ja students:

- a) ir motivēts profesijas semīgai apguvei,
- b) ja mācību procesā tiek izmantots jaunradi veicinošs mācību modelis.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā jaunrades būtību un jaunrades veidošanos studentiem;
2. Izstrādāt studentu jaunrades procesa un produkta vērtēšanas kritērijus un rādītājus;

3. Novērtēt pedagoģiskajā procesā studentu jaunrades reālo līmeni, noteikt profesionālās jaunrades veicināšanas specifiskās tendences un dinamiku;
4. Izstrādāt, eksperimentāli pārbaudīt un aprobēt mācību modeli, kas sekmē studentu profesionālās jaunrades attīstību.

Pētījuma metodes:

1. Teorētiskās - zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, mākslinieciskās jaunrades procesa un produktu analīze un modelēšana.
2. Empīriskās metodes:
 - a) Datu ieguves metodes - veidojošais eksperiments (pētījuma dizains), intervijas (studentu pašvērtējumi, ekspertu vērtējumi), anketaptaujas, testēšana.
 - b) Datu apstrādes metodes – datu apstrāde veikta ar statistiskās apstrādes paketi SPSS 21.0. Pētījuma gaitā iegūtās informācijas ticamības un validitātes noteikšanai izmantotas metodes: Kronbaha – Alfa tests ticamības noteikšanai, šķērstabulas, biežumu analīze, Kolmogorova - Smirnova tests, Manna Vitnija tests, korelācijas analīze, faktoru analīze.

Pētījuma metodoloģiskais un teorētiskais pamats

- Darbības strukturāli procesuālā metodoloģiskā pieeja – personīgi nozīmīga darbība kā radošās attīstības līdzeklis (*Šrona, 2001, Šrona, 2009; Леонтьев, 1998; Выготский, 1998; Рубинштейн, 1976; Арнаудов, 1970; Лилов, 1981; Волков, 1991; Briška, 2011*).
- Jaunrades attīstības veicināšanas metodoloģiskā pieeja (*Amabile, 1999; Lubart, 1995; 1997; Torrance, 1980, 1987, 1988, 2002; Макарьев, 1985; Кулагин, 1981; Runco, 2006; Sahlberg, 2009; Sternberg, 2006; Maslow, 1959, 1997; Scott, Leritz, Mumford, 2004; Urban, 2007; Barron, 1969; Грановская, 2002; Ильин, 2009*).
- Personības un identitātes attīstības teorijas (*Ericson, 1995; Polborn 2003; Ильин, 2009; Пиаже, 1994; Джанеръян, 2004; Кривцун, 2006; Олива, 2005, Gardner, 2011; Крупник, 1999; Abuhamdeh, Csikzentmihalyi, 2006; Guilford, 1950; DeVono, 1992, 1997; Шнейдер, 2004; Бернс, 2005; Юнг, 1994; Якобсон, 1971*).
- Sengrieķu mācība par talanta attīstīšanu (*Freeland, Cynthia, 2001; Платон, 1965*).
- Mākslinieciskās jaunrades un dejas jaunrades metodoloģijas un teorijas (*Sparshott, 1988; Ахтямова, 2000; S mith–Autard, 2000; Кузнецова, 2014; Локарева, 2002, Spalva, 2004; Speth, 2006*).

- Kritiskā konstruktīvismā balstīta refleksiīvas pedagoģiskās darbības teorija (*Dewey, 1979; Klafki, 2007; Rubene, 2008; Homiča, 2007, 2009; Okolelov, 2014, Bolton, 2010; Ņogla, 2001; Baģenova, 2006; Emelina, 2011; Кулагин, 1981*).
- Jaunrades produktu izpēte un analīze (*Фокин, 1981; Валери, 1976; Johnston, 2012; Вилсон, 2001; Комиссаржевский, 1999; Рунин, 1999; Холмс, Кар, 1997; Simonton, 2007; Velšs, 2007*).

Pētījuma empīriskā bāze - Latvijas Kultūras akadēmijas Latvijas Kultūras koledžas laikmetīgās dejas studiju programmas studenti un pedagogi laika posmā no 2008.gada līdz 2014. gadam, kas nosacīti iedalāms šādos **pētījuma posmos**:

Sagatavošanās posms – 2002. – 2008. gads – laikmetīgās dejas programmas izstrāde, akreditācija. Profesijas standarta izveide, mācību un prakses darba organizēšana, docētāju – radošu profesionāļu mācību darba un radošas sadarbības grupas izveide un aktuālo profesionālās mācību jaunrades problēmu apzināšana un izvirzīšana.

1. posms 2008. - 2010. g. - teorētisko avotu, radošās darbības produktu un zinātniskās literatūras apkopošana, atlase un analīze. Pētījuma pamatkategoriju (ievaddaļas) un metodoloģijas izstrāde.
2. posms 2011. - 2013. g. - jaunradi veicinoša mācību modeļa izstrāde un veidojošais eksperiments modeļa efektivitātes pārbaudei.
3. posms 2013. – 2014. g. - datu apstrāde un interpretācija, rezultātu apkopošana.

Pētījuma teorētiskā nozīmība (novitāte):

1. Teorētiski pamatota studentu profesionālās jaunrades būtība un tās veidojošo komponentu saturs.
2. Atklāti studentu profesionālās jaunrades veicināšanas pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi.
3. Izstrādāti studentu profesionālās jaunrades kritēriji un rādītāji.
4. Izstrādāts mācību modelis studentu profesionālās jaunrades veicināšanai un empīriski pārbaudīta tā efektivitāte.

Pētījuma nozīmība praksei

- Pētījumā formulētās atziņas ieviestas LKA LKK laikmetīgas dejas programmas studiju kursā „Skaņas dizains”.
- Pētījumā formulētās atziņas ieviestas LKA LKK laikmetīgas dejas programmas studiju kursā „Jaunrades psiholoģija”.

- Studiju kursa „Skaņas dizains” saturs ieviests un īstenots deju kolektīvu vadītāju un mūzikas pedagogu tālākizglītībā.
- Izstrādātais mācību modelis jaunrades veicināšanai aktualizējas reālajā studiju procesā LKA LKK laikmetīgās dejas studiju programmā.
- Pierādīta profesionālo jaunradi veicinoša mācību modeļa efektivitāte, tādēļ tas rekomendējams ieviešanai radošo profesiju apguves procesā.

Pētījuma aprobācija, rezultātu pielietojums. Pētījuma rezultāti aprobēti publikācijās vispāratzītos zinātniskos recenzējamos izdevumos:

1. Gaile I. (2006). Jaunāko informācijas tehnoloģiju izmantošana dejas mūzikas materiāla editēšanā un montāžā. Laiks, kultūra, izglītība. Raksti. 1. sējums 120-124.
2. Gaile I. (2013). “Pedagogical conditions for promoting the creative activity of students” *International Scientific Methodical Conference “Dance Education Tendencies and Perspectives”* RPIVA, Lithuanian University of Educational Sciences 23 – 28 lpp. ISSN 2255 – 7768
3. Gaile I. (2012). „Didactical Model of Constructivism for Improving Professional Creativity in Choreography Studies” *International scientific conference „Art and research the manifestations of constancy and changes”* Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto, 150 – 155 lpp. ISBN 978-609-430-176-6
4. Gaile I (2013). Correlation between the student progress in sound design course and the creative self- experience of students” *International scientific conference „Teachers Training in the XXI Century: Changes and Perspektives”*. Šiaulių universiteto Menų fakultetas, 25 – 32 lpp. ISBN 978-609-430-188-9
5. Gaile I. (2013). „Skaņas dizaina tendences laikmetīgās dejas izrādē” DU, LMA, LtMTA 7. starptautiskā zinātniskā conference “Mūzikas zinātne šodien: pastāvīgais un mainīgais” Daugavpils universitātes akadēmiskais apgāds Saule, 376 – 386. lpp. ISBN 978-9984-14-617-1
6. Gaile I. (2014). “The Development of enhancing creativity learning model”. *International Scientific Methodical Conference “Dance Education Tendencies and Perspectives”* RPIVA, Lithuanian University of Educational Sciences 14 – 23 lpp. ISSN 2255 – 7768

Pētījuma rezultāti aprobēti, referējot starptautiskās konferencēs:

- a. Kreatoloģija kā kreativitātes kompleksā izpēte. Rīga 2008. Referāts “ Izrādes skaņas dizains kā kreatīvas režijas produkta rezultāts”. 7.-8. novembris 2008. Rīga

- b. RPIVA 6. Starptautiskā zinātniskā conference “Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā”. 2008. Referāts: “Jaunākās skaņas dizaina tendences laikmetīgajā dejā” 29.- 31. marts 2012. Rīga.
- c. Jāzepa Vītola Latvijas mūzikas akadēmija, Daugavpils Universitāte, Lietuvas Mūzikas un Teātra akadēmija, VII Starptautiskā zinātniskā conference “Mūzikas zintne šodien patstāvīgais un mainīgais”. Referāts “Skaņas dizaina tendences laikmetīgās dejas izrādē” 2012. 10. maijs, Daugavpils.
- d. RPIVA VIII Jauno zinātnieku conference 2012. Referāts “Skaņas dizaina veidošanas radošie uzdevumi” 6. decembris 2012. Rīga.
- e. International scientific conference “Art and research the manifestations of constancy and changes”. Šauļu universitāte. Referāts “Methods of creative corporation managment in Latvian Culture College”. 25. - 26. okt. 2012. Šauļi.
- f. International Scientific Methodical Conference “Dance Education Tendencies and Perspectives” RPIVA, Lithuanian University of Educational Sciences. Referāts: “Pedagogical conditions for promoting the creative activity of students” 12. decembris 2012. Viļņa
- g. International Scientific Conference „Teachers Training in the XXI Century: Changes and Perspectives”. Šiaulių universiteto Menų fakultetas, Referāts: „Correlation between the student progress in sound design course and the creative self-experience of students” Šiaulių universiteto Menų fakultetas
- h. RPIVA IX Jauno zinātnieku konference 2013. Referāts “Jaunradi sekmējošs mācību modelis” 5. decembris 2013. Rīga.
- i. International scientific and Methodical Conference “Dance Education Tendencies and Perspectives” RPIVA, Lithuanian University of Educational Sciences. Referāts: “The Development of enhancing creativity learning model”.16. – 19. oktobris 2014. Viļņa.

Pētījuma idejas un rezultāti aprobēti skolotāju tālākizglītībā:

1. PMIA konference 23. 11. 2012. “Skaņas režija izrādē”.
2. Rīgas interešu izglītības metodiskais centrs. 15.05. 2012 “Informāciju tehnoloģijas skaņas dizaina veidošanā”.
3. Rīgas interešu izglītības metodiskais centrs. 08.01. 2015. “Ķermeņa nostādīšana un skaņas dizains dejas kompozīcijā”.

Pētījuma robežas

Teorētiskajā daļā tiek pētīta jaunrades attīstības veicināšanas iespējas secīgi, sākot ar radošajām spējām, jaunrades motivācijas, radošā potenciāla, jaunrades procesa un produkta kā vienota veseluma.

Tiek pētīta studentu profesionālās jaunrades (integratīva satura mākslinieciskās jaunrades – skat.9. pielikumu, 20. attēlu)attīstība un izaugsme mācību procesa robežās.

Netiek pētīta prakses laikā iegūtā jaunrades pieredze, jo atšķiras uzdevumi, ko nosaka lokālā infrastruktūra un apstākļi.

Netiek pētīts ģimenes, reliģijas un ekonomisko faktoru ietekme uz jaunrades procesa un produktivitātes attīstības veicināšanu.

Darba struktūra un apjoms. Pētnieciskā darba struktūru veido ievads, divas daļas ar apakšnodaļām, nobeigums, literatūras saraksts, pielikumi. Pētnieciskā darba apjoms 195 lpp.: promocijas darbs - 157 lpp., deviņi pielikumi 39 lpp.. Promocijas darbā ir 22 attēli, 18 tabulas.

1. Jaunrades būtība un tās attīstību veicinošie faktori

Teorētiskā pētījuma mērķis – teorētiski pamatot jaunradi veicinošu mācību modeli, kas nodrošina sekmīgāku un pilnvērtīgāku jaunradi.

Teorētiskā pētījuma uzdevumi: 1. izanalizēt pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā jaunrades būtību un jaunrades veidošanos studentiem; 2. izstrādāt studentu jaunrades procesa un produkta vērtēšanas kritērijus un rādītājus.

Teorētiskās bāzes raksturojums.

Pētījuma teorētisko bāzi veidoja RPIVA bibliotēkas datu bāze, LKA LKK bibliotēkas datu bāze, LNB datu bāze, LNB mūzikas nodaļas datu bāze, Latvijas Mūzikas akadēmijas bibliotēkas datu bāze, Encyclopædia Britannica, Inc datu bāze (URL: <http://library.eb.co.uk>), ProQuest datu bāze (URL: <http://proquest.com>), SAGE Knowledge datu bāze (URL: <http://knowledge.sagepub.com>), 8 Latvijas valsts nozīmes bibliotēku elektroniskais kopkatalogs (URL: <https://lira.lanet.lv>), EBSCO datu bāze. Visas minētās teorētiskās bāzes ir daudzozaru e-grāmatu, e-žurnālu un citu e-resursu datubāzes, kas sastāv no vairākām pilnu tekstu un apskatu datubāzēm. Tajās ietvertas e-grāmatas un žurnāli no dažādām izdevniecībām (Wiley-Blackwell, Springer, Taylor & Francis Group, BioMed Central, Brill Academic Publishers, Bentham Science Publishers u.c.).

Piemēri (īss pieejamo resursu apraksts):

- **eBook Academic Collection.** E-grāmatu datubāze, kurā ir pieejamas aptuveni 78 000 e-grāmatas dažādās zinātņu nozarēs. Datubāzē iespējams lasīt grāmatas tiešsaistē, kā arī izdrukāt vai nosūtīt uz e-pastu daļu no grāmatas teksta.
- **Academic Search Complete.** Datubāze ir viens no vērtīgākajiem zinātniskās informācijas resursiem, tajā pieejama informācija no vairāk kā 12 500 pilnā teksta, to skaitā 7 300 zinātniski recenzētiem žurnāliem. Datubāze piedāvā iespēju arī apskatīt abstraktus no 12 500 žurnāliem un 13 200 grāmatām, ziņojumiem un konferences materiāliem.
- **ERIC.** Bibliogrāfiska datubāze izglītībā, ko veido Educational Resource Information Center (ASV). ERIC ir vairāk nekā 1,3 miljoni ierakstu un saites uz vairāk nekā 323 000 pilnu tekstu dokumentiem.
- **MasterFILE Premier.** Daudzozaru pilnu tekstu datubāze, kas īpaši paredzēta publiskajām bibliotēkām, piedāvā uzziņu pilnu tekstu rakstus no dažādu veidu uzziņu un citiem izdevumiem,

sākot no 1975. gada. Bez pilno tekstu rakstiem tiek piedāvāta arī bibliogrāfiskā informācija, kā arī fotogrāfijas, kartes, karogi u.c.

- **PsycARTICLES.** Zinātnisko rakstu pilnu tekstu un apskatu datubāze psiholoģijā. Lielākā daļa žurnālu no Amerikas Psiholoģijas Asociācijas (APA), aptverot laika posmu no 1985.gada līdz mūsdienām.

- **eBook Collection.** E-grāmatu datubāze, kurā ir pieejamas e-grāmatas, kā arī visas kolekcijā eBook Academic Collection iekļautās e-grāmatas.

- **European Views of the Americas: 1493 to 1750.** Bibliogrāfiska datubāze, kas satur vairāk nekā 32 000 bibliogrāfisko ierakstu par Eiropā izdotajiem darbiem par Ameriku laika posmā no 1493. līdz 1750. gadam.

- **Teacher Reference Center (TRC).** Datubāzē pieejami vairāk nekā 280 populārāko skolotāju periodisko izdevumu indeksi un abstrakti, kas ietver informāciju par tālākizglītību, jaunākajiem pedagogijas zinātnes pētījumiem, mācību programmu izstrādi, pamatskolas un vidusskolas izglītību, lasīt un rakstīt prasmes standartiem, skolu administrāciju un skolotāju izglītību.

Teorētiskā pētījuma metodes: teorētiskās literatūras analīze; triangulācijas metode (pētījuma priekšmeta analīze no vairākiem skatu punktiem)

1.1. Jaunrades būtība un attīstība

“Ja cilvēki ar vecām idejām un jūtām grib dzīvot jaunus apstākļos, viņi paši sevi maldina” (Donovs, 2001).

Mūsdienu sabiedrību raksturo tehnoloģiskas pārmaiņas, grūti iepriekš paredzēt, kādus uzdevumus risinās nākamā paaudze, tādēļ izglītības uzdevums ir veicināt topošos speciālistus patstāvīgi domāt, nodrošināt viņu personības attīstību. Īpaša uzmanība jāpievērš mācību darbībām, kas attīsta spējas, sekmē radošās domāšanas un radošās pieredzes izkopšanu. Tikai radošā darbībā vispilnīgāk attīstās indivīda unikālais potenciāls (Alijevs, 1995).

Mūsdienu pasaulē, kas nemitīgi mainās, nav iespējams aprobežoties vienīgi ar faktu izklāstu, noteikta informācijas apjoma sniegšanu. Tādēļ pedagoga uzdevums – sekmēt studentiem patstāvīgas domāšanas spējas, nodrošinot viņu orientāciju uz personības radošā potenciāla aktualizāciju darbībā un pašizpausmē. Mākslinieciskās izziņas izpausmes augstākais veids ir mākslinieciskā jaunrade, kurā radošā darbība nodrošina domas brīvību, fantāziju, kas, ar katram raksturīgo savas īstenības uztveres veidu, dara viņu radošos darbus neatkārtojamus un dabiskus, veicina atklātību, mēģinājumu pilnvērtīgi izpaust savu individualitāti. Mūsdienām

atbilstoša speciālista sagatavošana mācībām un profesionālai darbībai izvirza jaunas prasības gan radošajā, gan intelektuālajā, gan emocionālās kompetences jomā.

Laika gaitā vairāki pētnieki centušies skaidrot vai apkopot dažādu autoru uzskatus par radošajām spējām, jaunrades motivāciju un radošo potenciālu, jaunrades procesu un produktu, tomēr nepastāv viena, pamata, balsta teorija, kas ieviestu skaidrību vēsturiskajā un mūsdienu jaunrades izpētes skatu punktu un viedokļu un terminoloģijas daudzveidībā. Attiecība starp personību un māksliniecisko jaunradi ir aplūkojama gan kā radīšanas process, gan produkts – pabeigts mākslas darbs.

Jaunrade ir pašizpaušmes rezultāts ekspresīvā un estētiskā virzībā. Šeit akcents likts uz jaunrades nesaraujamu saikni ar radošo procesu, kurš, savukārt saistīts ar neierobežotu iztēles spēju no iepriekšējās pieredzes. Jaunrade ir domāšanas process un identifikācija ar intelektu. (Тейлор, 2008).

Mākslinieciskās jaunrades psiholoģiskais mehānisms, tā daba, radošās aktivitātes veidošanās faktori, subjekta personības psiholoģiskās īpatnības vēsturiski pētītas dažādu psiholoģijas skolu un virzienu ietvaros: biheiviorisma, geštaltpsiholoģijas, psihoanalīzes un humānās psiholoģijas. Jaunrades psiholoģisko saturu pētnieki skaidro atkarībā no tās zinātniskās paradigmas, kuras kontekstā realizēts psiholoģiskais pētījums. Tas izskaidro jaunrades skaidrojumu, priekšstatu par tās psiholoģiskajiem mehānismiem, priekšnosacījumiem un mākslas produkta veidošanas procesa saturu dažādību.

Psiholoģijā introspektīvā pētīšanas metode vērsta uz jaunrades pētīšanu, izpētot paša subjekta atskaites un izteikumus par mākslinieciskās jaunrades produktu radīšanas un izveides procesiem, analizējot dzejnieku un mākslinieku stāstus par sevi.

D. K. Simontons veica radošā procesa dažādu posmu pētīšanu mākslinieku darbu tapšanā un, salīdzinot tos, izveidoja kognitīvo modeli (Simonton, 2007).

Biheiviorisms aplūko māksliniecisko jaunradi kā savdabīgu reakciju uz attiecīgo stimulu sistēmu, īpašu uzmanību pievēršot radošo uzdevumu risināšanas paņēmieni un veidu noslīpēšanai.

Geštaltpsiholoģijas ietvaros akcentēta „geštaltu” un formas, krāsas redzes uztveres likumu un to funkcionēšanas izpēte tehniskās un mākslinieciskās jaunrades gaitā. Geštaltpsihologi uzskatīja, ka jaunrade ir kaut kas vairāk, nekā ideju asociēšana jaunos veidos, idejas veselums nav tikai tās elementu summa. Jaunrade ir geštaltu (mentālo paternu) veidošanās un maiņa.

Plaši atzītu autoru (Maslova, Olporta, Rodžersa) darbos tiek pētīti jautājumi par pašaktualizāciju, kreativitāti, radošo potenciālu, radošās aktivitātes motīviem un radošo spēju

attīstības iespējām. Radošā darbība atspoguļojas kā instruments cilvēka mijiedarbībai ar pasauli, kā personības izaugsmes risinājums pašaktualizācijas problēmai, noteikts personības eksistences veids, kā tiekšanās uz sava nerealizētā radošā potenciāla aktivizāciju un iespēju sasniegt „ideālo Es”.

Plašāku pētījumu jaunrades psiholoģijas jomā veicis M. Arnaudovs, pētot uz rakstnieku, komponistu, mākslinieku un dzejnieku dzīves un daiļrades faktu materiālu pamata daiļrades psiholoģiskos priekšnoteikumus. Autors devis galveno jaunrades procesu formu raksturojumu un analīzi; pētnieka uzmanības centrā vienmēr atrodas mākslas darba radītāja personība. Viņš precizējis un papildinājis daudzas būtiskas domas jaunrades procesa skaidrojumā, kritizējot itāļu psihiatru Lambrozo un citus autorus, kas uzskata, ka jaunrade saistīta ar dvēseles slimīgiem stāvokļiem, ka vairums ģeniālu cilvēku ir psihiski slimi, M. Arnaudovs skaidro jaunradi kā harmoniju, cīņu ar visu neveselīgo, apskaidrību un dvēseles attīrīšanos, katarsi. Katrs nozīmīgs mākslinieciskās jaunrades akts, pēc autora domām, prasa ne tikai brīvu iztēles rotaļu, bet arī dvēseles spēku maksimumu, lai fiksētu topošo darbu saskaņā ar visiem intuitīvi uztvertiem mākslas likumiem. Darbā no estētikas un jaunrades psiholoģijas pozīcijām aplūkotas daudzas mākslinieciskās jaunrades procesa kategorijas, ietverot tādas sarežģītas problēmas kā mākslinieka personības loma, apzinātais un neapzinātais jaunrades procesā (Арnaudов, 1970).

Jaunrades procesa skaidrojums pieejams arī pašu mākslinieku, rakstnieku, komponistu arhīvos un autobiogrāfiskos sacerējumos, kā bibliogrāfa, literatūras vēsturnieka, tulkoāja K. Egles sastādītajā krājumā “Atziņas”, kur apkopoti latviešu rakstnieku izteikumi par literāro darbu, krievu rakstnieka K. Paustovska “Zelta roze”, vācu literāta Ekermana “Sarunas ar Gēti”, komponistu L. van Bēthovena, S. Prokofjeva, I. Stravinska arhīvu publikācijas, gleznotāju, izcilu dziedoņu un aktieru atmiņas. Arī daudzās monogrāfijās par literatūras un citu mākslas nozaru radošajām personībām var atrast materiālus par mākslinieka personību un jaunradi to psiholoģiskajā raksturojumā, savukārt psihologu pētniecības uzmanības lokā ir radošās domāšanas mehānisms, cilvēka izziņas spēju un intelektuālās aktivitātes īpatnību, mākslinieciskās jaunrades procesa mijiedarbības, personības un intelekta vienotības pretrunu, darbības un motivācijas, intelektuālo un motivācijas komponentu izpratnes pētījumi.

D. Ļeontjevs strukturē mākslinieciskās jaunrades pētniecības priekšmetu kā sastāvošu no trīs galvenajiem komponentiem. Tas atklājas dzīves, personības un mākslas darba komponentu vienotā veselumā. Jaunrade risinās kā dzīves fakta izmaiņas, kas, saskaņā ar mākslinieka subjektīvo skatījumu, pārtopot mākslas darbā, izmaina cilvēka personību, ietekmē tā dzīves kvalitāti. Jaunrade realizējas cilvēka pieredzē. Kā principiālu mākslinieciski radošās darbības priekšnoteikumu autors izvirza visu trīs minēto komponentu obligātu līdzdarbību: nepastāvēt

mākslas darbam, radošā darbība paliek psiholoģiskas konstrukcijas līmenī, bez personiskas attieksmes nav mākslas, un bez dzīvei aktuāla satura izpausmes šī darbība ir bezjēdzīga (Леонтьев, 1998).

Psihologi dažādi skaidro jēdzienu „jaunrade”:

- kā sintēzi, kuras pamatā ir primitīvu, iracionālu zemapziņas spēku apvienojums ar racionāliem kognitīviem apzinīgās domāšanas mehānismiem (Barron, 1969);
- saista ar virsapziņu (Юнг, 1994);
- kā sistēmu, kurā centrālā daļa atvēlēta intelektam, kurš attīstās noteiktas vides ietekmē (Gardner, 1993).

Patlaban viens no patstāvīgiem un universāli pielietojamiem skaidrojumiem jaunradei ir kā darbībai, kam piemīt jauninājums un kas ir nozīmīga indivīdam un viņa kultūrai. Šāds formulējums ir jaunrades izpētes pamatā dažādās zinātņu nozarēs (psiholoģijā, socioloģijā, neurofizioloģijā, kibernetikā, pedagoģijā u.c.), kas veicina jaunrades atsevišķu raksturlielumu un aspektu padziļinātu izpēti. Tajā pašā laikā sasniegtie rezultāti ļauj secināt, ka jaunrades būtību nav iespējams atklāt pilnībā, izejot no noteikta veida vai atsevišķa radošas darbības aspekta analīzes. Sarežģītā fenomena – jaunrades būtības un kopuma izpratnei nepieciešami multidisciplināri pētījumi. Konkrētu zinātņu nozaru jaunrades dažādo koncepciju salīdzināšanas un integrācijas mēģinājumi atspoguļo jaunrades formulējumu, jo šis jēdziens raksturo visdažādākās norises un parādības. Vienā gadījumā (piemēram, bērnu jaunrades pētījumi vai problēmuzdevumu risināšana) runa ir par jaunradi, kas attiecas uz pašu subjektu, citā (piemēram, ievērojamu zinātnieku vai mākslinieku radošas darbības izpēte) runa ir par jaunradi arī sociokulturoloģiskā nozīmē, ņemot vērā kā darbības sociālo nosacītību, tā arī tās ietekmi uz sociālo vidi.

No vienas puses šos aspektus apvieno specifika, kas piešķir jēgu divām kategoriālajām sfērām, kuras pētnieki uzsver radošajā darbībā. Šīs sfēras nosacīti varētu apzīmēt kā „ģeneratīvo” un „normatīvi – selektīvo”. Viena no tām ietver jauninājuma, nejaušības, individualitātes, neparedzamības, unikalitātes jēdzienu, otra – personības sociāli, vēsturiski, kulturoloģiski normatīvus kritērijus (vērtība, atzišana, nozīmīgums, noteiktība, tradicionalitāte). No otras puses, personības subjektīvie un sociokulturoloģiskie aspekti tomēr ir atšķirīgi un, izmantojot to apzīmēšanai vienu un to pašu terminu, neatklājas to specifiskums, kā arī kopējās un atšķirīgās iezīmes. Tas varētu kavēt jaunrades starpdisciplīnu pētījumus (Torrance, 2002).

Jaunrades jēdziena formulējuma neskaidrības slēpj sevī vairākas problēmas, īpaši tas attiecas uz jaunrades sociāli filozofisko problemātiku – sociālās adaptācijas nosacījumiem, procesiem, mehānismiem un jaunrades funkcionēšanu kultūrā un sabiedrībā. Cilvēka personība ir

objektīva, unikāla sabiedrības vērtība, tās attīstība atkarīga no ārējiem faktoriem (no vides fiziskajiem apstākļiem, audzināšanas un izglītības) un no iekšējiem faktoriem (refleksijām, izziņas darbības veida – rotaļu, mācību u.c. maiņas). Nosauktie faktori veicina kvalitatīvu jaunu psihes veidojumu rašanos un sekmē psihes sistēmas pāreju uz jaunu funkcionēšanas līmeni. Personības attīstībai nav ierobežotas, noteiktas, nospraustas, terminētas robežas. Tā notiek visa mūža garumā.

Radošums ir spēja ar iztēles, izdomas palīdzību aptvert lietas jaunā skatījumā, oriģinalitāte, prasme apgūt, atrast kaut ko jaunu, izgudrot, piemēroties jaunām, neparastām situācijām, arī spontāna uztveres spēja. Radoši aktīva personība ir brīva un patstāvīga, iniciatīvas bagāta, tikumiski līdzsvarota, harmoniski – īpaši estētiski, morāli un intelektuāli attīstīta un spējīga. Augsta līmeņa radoši aktīva personība ir sabiedrības attīstības resursu jautājums, vērtība tautas intelektuālajā un materiālajā potenciālā, kultūrā. Šodien it īpaši sekmējama radošas personības attīstība, lai tā varētu ātri orientēties dzīves strauji mainīgajos darba tirgus pieprasījuma un sociāli ekonomiskajos apstākļos, lai varētu būt konkurētspējīga dažādās komerciālajās situācijās, kļūt par patstāvīgu radošu ražotāju, gan zinošu patērētāju (Лопаткова, 2008).

D. Parigins raksturo radošu cilvēku: spēja koncentrēties, dzīva interese par visu nezināmo un noslēpumaino, zinātkāre un ziņkārība, vērtība pret detaļām, atjautība, humora izjūta, pašpaļāvība un jūtīgums, fleksibilitāte (elastība), labs zināšanu pamats, neatkarība, patika riskēt, spēja saskatīt kā problēmas risināšana rada jaunas problēmas (neskaidrības vai nezināmo), neiecietība pret garlaicību. Radošums tāpat kā intelekts, tikumība, fiziskā attīstība ir personības būtiska vērtība. Jaunrade nepieciešama cilvēkam visos darbības veidos, bet tā ir obligāti vajadzīga mākslās (tēlniekam, grafiķim, gleznotājam, komponistam), rakstniecībā, zinātnē, politikā, tehniskajās nozarēs, biznesā (Парыгин, 2003).

Psiholoģijas zinātņu doktore I. Lika ar terminu kreativitāte (no latīņu val. creatio – „radīšana”) piedāvā apzīmēt cilvēka radošas spējas, kuras var: - izpausties domāšanā, jūtās, saskarsmē, atsevišķos darbības veidos; - raksturot personību kopumā vai tās atsevišķas puses, darbības produktus, to radīšanas procesu. Radošo spēju svarīgs komponents ir apdāvinātības faktors, kas ir salīdzinoši neatkarīgs un kas reti atspoguļojas intelekta testos un akadēmiskajos sasniegumos. Autore uzsver radošas pašrealizācijas nozīmi personības attīstības būtībā, to skaidrojot kā cilvēka radošu adaptāciju jaunā vidē, jaunos apstākļos, jaunos veidos un ar jauniem līdzekļiem (Lika, 2003). Radošās spējas pētījumos arī tiek apzīmētas ar radošuma (creativity) jēdzienu.

I. Lerner, pamatojoties uz vairāku zinātnieku (M. Bernšteina, J. Ponomarjova, G. Altšulera) teorētiskajām atziņām, min šādas radošuma iezīmes, kas raksturo jaunradi:

- 1) zināšanu un prasmju izmantošana jaunajā situācijā;
- 2) problēmas saskatīšana ierastajās situācijās;
- 3) objekta struktūras atklāšana;
- 4) pazīstama objekta jaunas funkcijas saskatīšana;
- 5) alternatīva risinājuma izvirzīšana;
- 6) zināmu darbības paņēmieni kombinēšana vai pārveidošana jaunas problēmas risināšanas procesā;
- 7) zināmo atziņu atmešana un principiāli jauna risinājuma (pieejas, skaidrojuma) izvirzīšana (Лернер, 1981).

Jaunrade vērojama gan tehniskajās zinātnēs, organizatoriskajos procesos, gan pedagoģijā un mākslā. Mākslinieciskā jaunrade tās izpausmes augstākos līmeņos ir analizējama gan kā process, gan produkts. Var pētīt pabeigtu mākslas darbu, tēlos ietvertu ietekmi un iedarbību un pašu tapšanas procesu un mākslinieka personības noteicošo lomu tajā (Bebre, 1982). Lai spētu izsekot šo dažādo pētniecības aspektu kopsakarībām, pētījumā seko jaunrades pētniecības vēsturisks ieskats.

Attieksme pret jaunradi dažādos vēstures posmos ir krasi mainījusies. Senajā Romā augstu vērtēja tikai grāmatas tehnisko izpildījumu, tās materiālu un iesējēja darbu, taču autors bija beztiesisks – netika sodīts ne plaģiātisms, ne pakaļdarinājumi. Pirmās publikācijas par pētījumiem mākslinieciskās jaunrades parādību skaidrošanā parādījās pirms vairāk nekā 2000 gadiem. Centrālais vienmēr bija jautājums par radošo personību, talantu, ģēniņu, par radošo procesu, fantāzijas, iedvesmas, apziņas un zemapziņas lomu tajā. Pētot mākslinieciskās jaunrades vēsturisko attīstību, var izsekot, kā laika gaitā pieņemti un atmesti dažādi uzskati par jaunrades procesu un tā subjektu – mākslinieku. Pirms 20 – 30 tūkstošiem gadu cilvēki sevi izteica gleznojumos uz alu sienām. Tā bija pašapliecināšanās, kura, attīstoties un pilnveidojoties, pārveidojās par neatņemamu tieksmi radīt (Freeland, Cynthia, 2001).

Pētījumos par antīko filozofu Sokratu (Sōkrātēs, 469. – 399. gads pirms mūsu ēras) atrodama atziņa, ka cilvēks ir visu lietu mērs un māksliniekam jāatklāj labais un skaistais cilvēciskā vienotībā, izceļot katra individualitāti (Фокс, 1998).

Sokrata skolnieks, senās Grieķijas filozofs Platons (Plátōn, 427. – 347. gads pirms mūsu ēras), nosaucis iedvesmu par trešo apmātības veidu, kurš nāk no Mūzām, aptver maigu, tīru dvēseli, modina to, liek bakhantisko sajūsmu paust dziesmās un citos poēzijas veidos, cildinot neskaitāmus senču darbus un audzinot nākamās paaudzes. Platons apgalvo, ka *tie, kas bez Mūzu*

sūtītās apmātības pienāk pie daiļrades sliekšņa pārliecībā, ka, pateicoties vienīgi izveicībai, kļūs izcili dzejnieki, esot nespējīgi un apmāti. Bez šaubām, iedvesmas un neapzinātā mehānismi ir ļoti sarežģīti, un to izpratnei iespējams tikai tuvoties, tai pašā laikā Platons prasa stingru cenzūru gan mākslas darbos, gan formas jomā (Платон, 1965).

Savukārt Aristotelis (384. – 322. gads pirms mūsu ēras) darbos “Poētika” un “Par dvēseli” aplūko talanta un sasniegumu mījsakarības. Pēc viņa domām talants ir dabas dāvana, bez kura nevar radoši strādāt, bet kurš pats par sevi nenodrošina augstus sasniegumus - dabiskās spējas vajag attīstīt, pilnveidot. Šī atziņa ir aktuāla arī šodien, tikai tēlainais jēdziens “dabas dāvana” mūsdienu pedagogijā iegūst precizējumu kā spēju iedzimtais pamats jeb dotības. Antīkie autori kļuva atšķirīgu jaunrades teorijas virzienu pamatlicēji, turklāt Aristotelis bija Platona skolnieks. Abi ģēniji attēloti Rafaēla gleznā “Atēnu skola”, kas atrodas Vatikānā (Freeland, Cynthia, 2001).

Viduslaikos mākslas darbu radītāju pielīdzināja amatniekam, ja viņš izcēlās ar jaunradi, darbs netika atalgots. Holandiešu filozofs Spinoza slīpēja lēcas, krievu dzejnieks un zinātnieks Lomonosovs izcēās ar masveida produkciju – galma odām un svētku uguņošanas rīkošanu.

Jaunajos laikos ar mākslinieciskās jaunrades psiholoģijas jautājumiem nodarbojās filozofi, jo psiholoģija vēl nebija attīstījusies kā patstāvīga zinātne.

Vācu filozofs un rakstnieks G. E. Lesings (Gotthold Ephraim Lessing, 1729. - 1781.) veicis pētījumus jaunrades teorijā, veicot dzejnieka un tēlnieka jaunrades procesa psiholoģiskās specifikas salīdzinošo analīzi. Salīdzināta ieceres rašanās un realizēšanas komplicētības pakāpe abos mākslas veidos. Viņš izvirza teoriju, ka pēc mūsu priekšstatiem, māksliniekam izpildīšana ir grūtāks posms, nekā iecere, dzejniekam – otrādi, iecere, šķiet, grūtāka, nekā izpildījums. Autors pamato savu pieņēmumu ar to, ka izteikt kaut ko marmorā ir daudz grūtāk nekā izteikt vārdiski (Lessings, 1986). Var nepiekrīst šiem secinājumiem, bet interesants ir pats dažādu mākslas veidu psiholoģiskās salīdzināšanas fakts, ievērojot mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu specifiku.

Par radošas mākslinieciskas personības priekšnoteikumu vācu filozofs I. Kants (Immanuel Kant 1724. – 1804.) uzskata iedzimtu talantu, kas izpaužas īpašā iztēles un prāta sakopojumā. Viņš uzskata, ka ģēnijs – tā ir iedzimta dvēseles apdāvinātība (Ingenium), caur kuru daba dod mākslai spēku. Par ģēnija rakstura nepieciešamu elementu Kants uzskatīja oriģinalitāti, bet viņš nenovērtēja sabiedriskās vides nozīmi personības veidošanā. Kanta teorijas pretrunīgums izpaužas faktā, ka viņš atzīst tādu izziņas procesu kā iztēles un domāšanas nozīmi, tomēr principā uzskata, ka cilvēks ne tik daudz atspoguļo pasauli, cik rada to (Кант, 1994).

Attīstot tālāk Kanta uzskatus par iedvesmas lomu mākslinieciskās jaunrades procesā, vācu filozofs G. V. F. Hēgelis (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770. – 1831.) nonāk pie secinājumiem, ka bez pārdomu palīdzības cilvēks nevar apzināt to, kas mājā viņa apziņā, un tāpēc katrā lielā mākslas darbā var pamanīt, ka savu materiālu mākslinieks ilgi, dziļi un vispusīgi pārdomājis. Hēgelis uzskata, ka ar fantāzijas palīdzību vien nav iespējams radīt patiesi vērtīgu mākslas darbu. Bez ģenialitātes un intuīcijas ir nepieciešama arī meistarība, intelektuālās spējas, sociālā aktivitāte (Гегель, 1968).

Vācu filozofs A. Šopenhauers (Arthur Schopenhauer 1788. – 1860.) savā filozofiskajā mantojumā uzsver mākslas radošo pusi, taču radošā cilvēka darbība saplūst ar pasaules emocionālo centru, māksliniecisko jaunradi autors pasludina par automātisku spontānu procesu, kas atbrīvo cilvēku no dzīves problēmām. Autors arī publicēja dažus trāpīgus vērojumus par mākslinieka psiholoģiju, kā piemēram to, ka aktiera profesija dod vislielāko psihisko slimību piemeklēto indivīdu kontingentu. Šis fakts, kuru autors novērojis daudzu gadu garumā, vēlreiz apliecina faktu, ka garīga saslimšana ir pilnīgs atmiņas zudums. Viņa novērojumos teikts, ka neviens tā nepārpulē atmiņu, kā aktieris, kuram katru dienu jāiemācās jauna loma vai jāatsauc atmiņā vecā, pēc tam spēles laikā viņam jāaizmirst pašam sevi, un turklāt visām lomām nav savā starpā nekāda sakara. Līdz ar to atmiņa un psihe tiek neatgriezeniski bojāta. Šie vērojumi veikti XIX gs. vidū, kad aktierim bija cits sociālais statuss, citi darba un dzīves apstākļi, kas neļāva ievērot psihohigiēnas prasības un noveda pie regulārām psihiskām pārslodzēm. Minētajos vērojumos parādās A. Šopenhauera psiholoģiskā pieeja, kas izpaužas arī aforismā, ko daudzi citē, nezinot autoru, ka mākslinieks ir cilvēks, kas saglabājis bērna acis (Šopenhauers, 2005).

Daudz vērības jaunrades psiholoģijai veltījuši krievu revolucionārie demokrāti V. Beļinskis (1811. – 1848.), A. Hercens (1812. – 1870.), N. Dobroļubovs (1836. – 1861.) un N. Černiševskis (1828. – 1889.). Viņi pētīja, kāpēc māksliniekam vajadzīgs skaidrs un vienots pasaules uzskats, kāpēc vajadzīga un kā izpaužas mākslinieciskās jaunrades brīvība, kādas ir mākslinieciskā talanta pazīmes, kādas ir talanta un ģenialitātes robežas. Vērtīgākais viņu darbos – mēģinājums gnozeoloģiski pamatot progresīva pasaules uzskata nozīmi mākslinieka jaunradē un tās sarežģītības un pretrunīguma izpratne – mākslas darba objektīvās nozīmes un autora subjektīvo uzskatu un nolūku nesakrišanas iespējamība. A. Hercens (1812. – 1870.) secināja, ka mākslinieciskā jaunrade vajadzīga, lai apmierinātu tieksmi pēc identitātes saglabāšanas nemitīgajās izmaiņās. Pēc viņa domām līdzīgi kā bioloģijā imunitātes mehānismi sargā organisma individualitāti uz audu nesavienojamības pamata, kultūras sfērā mākslinieciskā jaunrade palīdz cilvēkiem saglabāt savas personības neatkārtojamību un unikalitāti (Hercens, 1950).

XIX gs. septiņdesmitajos gados padziļinās un iegūst zinātnisku pamatu daiļrades procesa analīze. I. M. Sečenovs (1829. -1905.) pauda tai laikā drosmīgu ideju par jaunrades procesa objektīvas izpētes iespēju, ko viņš attīstīja vēlākos darbos, izvirzot ideju, ka mūziķa vai tēlnieka rokas nedzīvu matēriju atdzīvina caur mākslas darbu. Mākslinieka rokas, kas rada dzīvu mākslas darbu, īstenībā spējīgas veikt tikai mehāniskas kustības, kuras var pat pakļaut matemātiskai analīzei un izteikt formulās (Сеченов, 1961).

Britu zinātnieks, psiholoģijas bioloģiskā virziena pārstāvis H. J. Aizenks (1916. -1997.) uzskatīja, ka radošums ir kopējās garīgās apdāvinātības komponents. Viņš apgalvoja, ka jaunrade ir diagnosticējama pēc produkta kvalitātes, bet ne pēc tā iegūšanas paņēmieniem. Augsti izzināšanas procesa rādītāji balstās uz iepriekšējo zināšanu summu un to radošā pārveidošana atkarīga no uzdevuma prasībām (Айзенк, 2009).

Mēģinājumi praktiski izpētīt jaunrades procesa psihofizioloģiskos mehānismus radās pagājušā gadsimta beigās. Vīnes psihiatrs Z. Freids (1856. – 1939.) savā lekcijā apraksta, kā psihologs E. Tulūzs centās vispusīgi iedziļināties E. Zolā daiļrades laboratorijas noslēpumos, pret ko izcilais franču rakstnieks neiebilda, ticēdams zinātnes spēkam. Viņš atļāva izdarīt dažādus fizioloģiskus mērījumus jaunrades brīdī, labprāt sniedza pētniekam viņu interesējošas ziņas. E. Tulūzs mēģināja radīt iespējami pilnīgāku priekšstatu par E. Zolā fiziskām un psihiskām īpašībām, izsekojot viņa iedzimtības parādībām no tēva un mātes puses, fiziskai un garīgai attīstībai vēl pirms viņa tapšanas par rakstnieku.

Pētījumos E. Tulūzs izmantojis fotogrāfijas, pirkstu nospiedumus, mērījis kuņģa, muskuļu, pulsa un nervu sistēmas darbību jaunrades brīdī. Galveno uzmanību viņš veltīja personības psihiskiem procesiem un īpašībām, pētīja rakstnieka sajūtu, uztveres un uzmanības īpatnības, atšķirības starp mutvārdu runu un rakstu valodu, lai rezultātā veidotu priekšstatu par E. Zolā radošo personību, noskaidrotu viņa daiļrades veiksmīgas attīstības galvenos cēloņus. Neskatoties uz aizraušanos ar fizioloģiskiem un medicīniska rakstura mērījumiem, šie bija pirmie nopietnie mēģinājumi zinātniski pamatot personības psihofizisko vienotību. Pētnieki var kritizēt teoriju, ko var izskaidrot ar tā laika zinātnes attīstības līmeni, kas slēpjas nepietiekoši novērtētā psihisko parādību specifikas patstāvīgumā, kuru nevar vienmēr tieši atvasināt no fiziskām īpašībām.

Z. Freida jaunrades teorijas pamatā ir ideja par seksuālās enerģijas sublimāciju – instinkti iegūst sociālu adaptāciju, kas dod iespēju apmierināt tos dažādās formās - mākslinieciskajā jaunradē, reliģijā, filozofijā, ētikā, neirozēs un sapņos. 1909. gadā ASV Z. Freids nolasīja lekcijas par psihoanalīzi, kur atklāta sublimācijas mehānisma būtība - tas ir mērķtiecīgs attīstības process, ko autors nosauc par sublimāciju, kurai pateicoties, infantīlo

vēlmu enerģija netiek likvidēta, bet pielietota citiem, augstākiem mērķiem. Tieši seksuālo jūtu komponentiem piemīt sublimācijas spēja, tas nozīmē – seksuālā mērķa aizstāšana ar citu, attālinātu un sociālā ziņā nozīmīgāku. Autors apgalvo, ka augstākajiem jaunrades sasniegumiem jāpateicas šai seksuālo jūtu enerģijas pievienotajai vērtībai, kas sekmējusi garīgo darbību (Фрейд, 1998).

Z. Freids cenšas rekonstruēt atsevišķus mākslinieka jaunrades procesa posmus, izmantojot mākslinieka izteikumus, viņa darbus, laikabiedru atmiņas, un pielietojot paša izstrādāto psihoanalīzes metodi. Bet jau pats autors atzīst, ka tā ir pārāk brīva metode, lai pretendētu uz zinātnisku pētījumu. Līdzās kļūdainiem secinājumiem, seksuālā momenta nozīmes pārspīlējumiem, šajā darbā ir nozīmīgs atklājums, ka mākslinieka jaunradē atspoguļojas un to virza bērnības iespaidi.

Z. Freida nopelns un novitāte ir pievēršanās zemapziņas sfērai. Autors atklājis virkni zemapziņā bazētu psihisku parādību mehānismus, kā izstumšana un pārteikšanās. Arī enerģētisko radošo spēju būtības skaidrojumu pirmais ieviesa Z. Freids, nosaucot to par psihisko enerģiju. Šī koncepcija ietver sevī spontanitāti un neatlaidību. Z. Freida koncepcija balstās uz fizioloģisko terminu pārņemšanu psiholoģiskajos – „uzbudinājums” tiek nomainīts ar terminu „psihiskā enerģija”. Z. Freids atzīmēja, ka kvantitatīvo pētījumu trūkuma dēļ viņam nav iespējams dziļāk izpētīt pašas psihiskās enerģijas būtību (Фрейд, 1916). Attīstot tālāk Z. Freida teoriju, Č. Spīrmens piedāvā uz enerģētiskā principa bāzes analizēt apdāvinātības fenomenu. Šī teorija ir pilnībā aktuāla arī mūsdienās (Spearman, 1927).

Psihoanalīze par galveno jaunrades procesa izpētes momentu uzskata zemapziņu, saucot to par radošā procesu avotu, izdalot un aprakstot sublimācijas parādību kā personības radošās aktivitātes pamatu (A. Adlers, Z. Freids, Ē. Fromms).

Psihoanalīzes pētījumi būtiski bagātināja priekšstatus par jaunrades būtību un tās psiholoģiskajiem komponentiem. Šo darbu vērtība ir mēģinājumā ieraudzīt mākslinieciskās jaunrades tēlu veidošanās psiholoģisko dinamiku radošās aktivitātes subjektu dzīvē.

Angļu filozofs K. Koduels (Christopher Caudwell, 1907. – 1937.) vērtējot empīriskos Z. Freida teorijas pamatus, konstatēja, ka šis atklājums noved pie pamatos nepareiza uzskata par sabiedrību un cilvēcisko brīvību, bet psiholoģijā – pie nepareiza psihes un instinktu atbrīvošanās ceļu sociālā satura skaidrojuma. Tādējādi viņš apstrīdēja Z. Freida teoriju (Caudwell, 1938).

Divdesmitā gadsimta sākumā veidojās intuitīvistu skola – A. Bergsons, B. Kroče, E. Huserls, N. Loskis, N. Berdjajevs. Pārspīlējot intuīcijas lomu, viņi iestājās par tās iracionālā, antiintelektuālā rakstura atzīšanu. Saskaņā ar intuitīvistu uzskatiem, mākslinieciskā jaunrade ir

mistiska, pilnīgi intuitīva, intuitīvistiski noliedza loģikas un prāta nozīmi mākslinieciskajā jaunradē. Tai pašā laikā šie darbi padziļina izpratni par cilvēka garīgās dzīves komplicētību.

Geštaltpsihologu aprakstītais „in sight” (insaits) A. Adlera izstrādātajam psiholoģiskajam mehānismam, kas bija kā radošā uzdevuma izcelsmes un risinājuma skaidrojošais princips, bija liela nozīme tālākajā jaunrades psiholoģiskās teorijas izstrādē. Lielu ietekmi uz mākslas vizuālās uztveres likumu izpēti gaitu atstāja eksperimentālās izpēti laikā pirmo reizi geštaltpsihologu pielietotā ideja par to, ka vienotā iekšējās sistēmas organizācija nosaka tās sastāvdaļu īpašības un funkcijas.

Jaunrades psiholoģijas jautājumus savos darbos pētīja neokantieši A. Vvedenskis un I. Lapšins (А. И. Введенский 1856. - 1925., И. И. Лапшин 1870. – 1952.) darbā “Par dvēseliskuma robežām un pazīmēm”. A. Vvedenskis apgalvo, ka citu cilvēku garīgajai dzīvei nav nekādu pazīmju, un tāpēc tā nav pierādāma. Pamatos piekrītot A. Vvedenskim, I. Lapšins izdara korekciju viņa teorijā par cilvēka garīgās dzīves izpēti neiespējamību (Зеньковский, 2001).

Kopīgais pētniecībā gan vēsturiski, gan mūsdienās ir jaunrades kā produkta un kā procesa izpēti. Jaunrades procesa rezultāts ir jaunrades produkts. Mākslinieciskās jaunrades produkts, atšķirībā no zinātniskās, tehniskās jaunrades ir procesuāli pabeigts. Savukārt, tikai mākslā profesionālie panākumi nav iespējami bez radošas darbības sākuma periodā. Ar to atšķiras profesionāls mākslinieks no mākslas amatnieka jeb amatiera.

Lielākā daļa pētnieku vienprātīgi atzīst, ka jaunradē vadošais komponents ir nevis ārējā aktivitāte, bet gan iekšējā - ideālas vides radīšanas akts, kurā pārvarētas pretrunas starp cilvēkiem un vidi. Ārējā, sociālā jaunrades izpausme ir iekšējā procesa demonstrācija konkrētā mākslinieciskā formā, tādēļ jaunrades process jāpēti kā mentāls akts.

Zinātniskie pētnieki un arī daļa atzītu mākslinieku pie mākslinieciskās jaunrades sastāvdaļām pieskaita neapzinātu jeb zemapziņas darbību, spontanitāti, ar gribu nekontrolējamās darbības un idejas, saprāta un apziņas stāvokļa dinamiku.

Bulgāru zinātnieks M. Arnaudovs atsaucas uz to, ka daudzi mākslinieki izceļ zemapziņas aktivitāti jaunrades procesā. Viņš savā pētījumā citē slavenu autoru izteikumus, pēc kuriem var secināt, ka mākslinieciskās jaunrades procesa laikā apziņa kļūst par pasīvu ekrānu zemapziņas radītajām ainām (Арнаутов, 1970), šo ideju turpina arī otra bulgāru autora A. Lilova darbs, kurā no mūsdienu estētikas un jaunrades psiholoģijas pozīcijām aplūkotas daudzas mākslinieciskās jaunrades procesa kategorijas - mākslinieka personības loma, apzinātais un neapzinātais jaunrades procesā (Лилов, 1981).

Jaunrades process atspoguļojas arī darbības teorijas kontekstā. Šis virziens radies Krievijā un to pārstāvēja tādi zinātnieki kā Ļ. Vigotskis, S. Rubinšteins, A. Ļeontjevs. Šie zinātnieki mēģina noteikt un izpētīt saikni starp cilvēka apziņu un darbību, tāpēc par pētniecības priekšmetu galvenokārt tiek uzskatīta darbība un aktivitāte. Lai atbildētu uz jautājumu, kas tad ir darbība, jāapskata abi jēdzieni - „aktivitāte” un „darbība”.

Aktivitāte ir visa dzīvā raksturlielums, kas nosaka tā saiknes ar ārpasauli, aktivitāte nodrošina pastāvīgu reaģēšanu uz apkārtējās vides izmaiņām. Darbība arī ir aktivitāte, tā ir specifiska. Tai raksturīga pakļaušanās noteiktiem nosacījumiem un īpatnībām. Šie raksturojumi ir šādi:

- priekšmetiskums – aktivitāte, jeb iecere, vērsta uz priekšmetu;
- subjektīvā līdzdalība, motivācija – aktivitāte, kas izriet no cilvēka;
- procesualitāte – jaunrades aktivitāte kā process;
- mērķtiecība – aktivitāte paredz mērķi jeb produktu;
- apjēgšana – aktivitātes apzināšana, refleksija, apmierinātība vai neapmierinātība ar rezultātu;
- vērošana – aktivitāti no malas vēro citi, reflektē ar procesu un produktu;
- pašnovērošana – aktivitāti novēro pats cilvēks, veidojas radoša pašpriedze.

Darbības galvenā īpašība ir mērķtiecīgums, tas ir, aktivitātes spēja pakļauties mērķim. Darbība realizē aktivitāti, ko izsaukusi aktualizētā vajadzība, atspoguļodamās pārdzīvojumā. Darbība sastāv no atsevišķām vienībām, darbības aktiem, un katram ir skaidri apzināts mērķis.

Jaunrade ir augstākā cilvēka aktivitātes un patstāvīgas darbības forma. Mākslinieciski radošā darbība ir sociāls process, kas balstīts uz specifisku cilvēka darbību, kura izceļ personības emocionāli estētisko aktivitāti un attīsta personības kompleksu spēju radīt kaut ko jaunu. Radošā aktivitāte raksturojama ar vienlīdz aktīvu intelektuālo, emocionālo un gribas procesu darbību. Ar personības radošās aktivitātes problēmu cieši saistīts garīgi psihiskā potenciāla jēdziens. D. Parigins šo jēdzienu skaidro kā personības psihisko iespēju un iekšējās, jeb garīgās enerģijas līmeni, kuri virzīti uz radošo pašizteikšanos un pašapliecināšanos (Парыгин, 2003).

S.Rubinšteins saista jaunradi tieši ar subjekta aktivitāti. Viņš uzskatīja, ka darbībai piemīt tikai reproduktīvs raksturs, ja tur nav ietverta subjekta aktivitāte, ja vadošā loma netiek piešķirta subjektīvai pašattīstībai (Рубинштейн, 1976).

Aktivitāte ir produktīva, apzināta sava iespējamā potenciāla realizēšana, t.i., iekšēja aktivitāte. Lietojot Ē. Fromma terminoloģiju, to var saukt par spontāno aktivitāti (Фромм, 1992). Šī aktivitāte kā specifisks radošums ir neatņemama un universāla pašaktualizējušās personības kvalitāte arī A. Maslova personības teorijā. Tā attiecas nevis uz redzamu rezultātu, bet uz

kvalitatī. Citiem vārdiem, būt radoši aktīvam nozīmē būt orientētam nevis uz rezultātu, bet uz procesu, liekot uzsvaru uz nepārtrauktu iekšēju kustību un sevis apzināšanos. Šāda aktivitāte var būt ne tikai radīšanas process, bet arī, piemēram, jūras redzēšana (un nevis tikai skatīšanās uz to), vai kāda gatava mākslas darba uztveršana un dziļa iekšēja pārdzīvošana, neradot neko jaunu realitātē (Masloy,1959).

I. Volkovs uzskata, ka jaunrade ir darbība, kuras laikā cilvēks rada oriģinālu produktu, kur radīšanas procesā patstāvīgi pielieto iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī realizē zināmos darba paņēmienus jaunos veidos, realizē jaunu pieeju uzdevuma risināšanā, veikšanā. Mākslinieciski radoša darbība vienmēr sākas ar subjektīvi apzinātu problēmu, tās mērķtiecīgu risinājumu, variatīvi izmantojot subjekta pieredzi. Autors radošo darbību iedala posmos. Radošās darbības procesam raksturīgi šādi posmi:

- 1) tēmas, problēmas apzināšanās, ieceres rašanās;
- 2) iespējamo uzdevumu intuitīva risināšana;
- 3) intuitīvās darbības verbāla apzināšanās;
- 4) skaidri izvēlēti, apzināti un formulēti uzdevumi problēmas atrisināšanai;
- 5) veikti uzdevumu apzināti risinājumi, lai atrisinātu problēmu mērķtiecīgi (Волков, 1991).

Par cilvēka darbības augstāko līmeni jāuzskata radošās darbības process ar patstāvīgi izvirzītu uzdevumu, tā risinājums, patstāvīgi izvēlēti risinājuma ceļi un līdzekļi, radoši pielietojot iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas un radot jaunu, oriģinālu produktu. Ņemot vērā jaunrades procesa specifiku, ir pieļaujams, ka jaunradītais produkts ir oriģināls tikai cilvēka pieredzes kontekstā, nebūdam jaunums, kam nav analoģu līdzšīnējā cilvēces vēsturē, bet konkrētā cilvēka dzīvē (Гончаренко, 1991).

Pēc Dr.psych. R. Bebres atzinuma, gatavošanās kāda radoša darba veikšanai var būt daudz garāka nekā pats jaunrades process. Radošajā darbībā nepieciešamās satāvdaļas izpaužas kā:

1. Iztēles lietošana. Iztēles darbība ir process, kas rada kaut ko oriģinālu, alternatīvu tam, kas bija iecerēts, alternatīvu vispārpieņemtajam vai ikdienišķajam. Šī darbība saistīta ar procesiem domāšanā un uzvedībā. Uzvedība var piesaistīt tādas darbības veidus, kuri ideju vai domu iemieso kustībā, kā, piemēram, priekšnesumā vai līdzīgā formā, kur nav obligāta metaforiskā domāšana. Iztēles darbība virzīta uz noteiktu, radošu mērķi. Tas ir domāšanas veids, kas pēc savas būtības ir ģeneratīvs, tajā vērojama tendence paplašināt dotās situācijas iespējas, paskatīties uz šo situāciju no cita skatu punkta jebkurā dotajā uzdevumā, paredzot alternatīvas ikdienišķajam un prognozējamam. Radoša domāšana rodas, kad saista lietas neparastā veidā,

redzot analogijas un attiecības starp idejām un priekšmetiem, kuri pirms tam nebija saistīti savā starpā.

2. Sekošana mērķiem ietver sevī ideju par darbību un mērķi. Tā savā ziņā ir lietišķā tēlainība. Subjekts ir iesaistīts kaut kā veidošanā vai ražošanā mērķtiecīgā veidā. Radoša domāšana vai radoša izlaušanās var notikt arī spontāni kādā procesā, piemēram, intuitīvi radusies doma. Tas var būt dinamisks process, kura iznākums var būt pilnīgi citādāks, nekā iepriekš bija plānots.

3. Radošā darbība ietver sevī oriģinalitāti, bet oriģinalitātei ir trīs kategorijas: 1) individuālā - kāda cilvēka darbs var būt oriģināls attiecībā pret viņa iepriekšējo darbu un tā rezultātu; 2) relatīvā – darbība var būt oriģināla attiecībā pret grupas darbu, kurā kāds strādā, vai attiecībā pret savu vienaudžu darbu; 3) vēsturiskā – darbs var būt oriģināls attiecībā pret tā iepriekšējo rezultātu kādā sfērā, tas var būt unikāli oriģināls. Katrā šajā kategorijā var būt dažādas oriģinalitātes pakāpes, tās var būt lielākas vai mazākas attiecībā pret mērķi, kuru cenšas sasniegt. Uzmanības centrs un domāšanas veids ir individuāls un kolektīvs, saistīts ar tūlītējiem spriedumiem vai ilglaicīgu testēšanu. Radošajā līmenī cilvēka spējas izpaužas jaunradē, kuras rezultātā top jauni, oriģināli darbi.

Mākslinieciskā jaunrade ir kā mākslinieciskās izziņas izpausmes augstākais veids. Šodienas zinātnieku skatījumā jaunrades procesu ietekmē un veido cilvēka radošā iztēle, zemapziņa, emocionalitāte, radošā domāšana, jūtas, ieceres rašanās un ieceres realizēšanās. Jaunrades procesa psihiskie stāvokļi grupējami šādā secībā: iedvesma – iztēles tēli – iecere – apziņas darbība – radošā domāšana – radīšana (Bebre, 1985, 2011).

P. Birkerts (1881. -1956.) pēta topošā mākslinieka vairāku mākslas dziņu koeksistenci un mākslas darba radīšanas talanta un citu talantu (zinātnisko – Leonardo da Vinči, Gēte; filozofisko – Ļ. N. Tolstojs, R. Tagore) un izdara secinājumus par radošas personības daudzpusību (Birkerts, 1925).

Aktiera un režisora jaunrades psiholoģijas jomā nenovērtējamu ieguldījumu devis krievu režisors, pedagogs, aktieris K. Staņislavskis (1863– 1938), radīdams savu sistēmu un tās teorētisko pamatojumu, tai skaitā psiholoģiskajā un pedagoģiskajā aspektā, kas ir aktuāla arī šodienas skatījumā. K. Staņislavskis veica pētījumus par apziņas, zemapziņas un virsapziņas ciešo saistību aktiera skatuviskajā darbībā. Viņš savā teorijā pauž, ka mākslai jānāca, kā apzinīgi ierosināt sevī neapzināto jaunradi organiskai virsapziņas jaunradei. Autors pēta zemapziņas un virsapziņas mijiedarbību (Станиславский, 1948).

1946. gadā publicēta krievu psiholoģijas klasiķa B. Teplova (1896. – 1965.) monogrāfija, kur autors analizē muzikālo dotību jēdzienu, sarežģīto muzikālo spēju struktūru, iedvesmu,

komponistu jaunrades procesu, izmantojot plašu mūzikas klasiķu daiļrades materiālu klāstu. Diemžēl, B. Teplovs neatzīst vispārējo spēju lomu muzikālo spēju struktūrā. Grāmatā aplūkotas arī vairāku dažādu valstu autoru izstrādātās muzikālo spēju struktūras, īpaši analizējot S. Kriša (Seashore Kries) koncepciju (Теплов, 1947).

Pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados savus pirmos darbus publicēja P. Jakobsons (1902. – 1979.), erudīts speciālists jaunrades psiholoģijas jomā. 1936. gadā iznāca viņa grāmata “Aktiera skatuvisko jūtu psiholoģija“, kurā teorētiski pamatota un praktiski pielietota biogrāfiskā psiholoģijas pētīšanas metode ar autobiogrāfiskas informācijas izmantošanu.

Tai sekoja darbi par izgudrotāju psiholoģiju, mākslinieciskās uztveres psiholoģiju. P. Jakobsons pētījumos izmanto paņēmienus, kuros pamatdatus par darba autoru iegūst ar radošās biogrāfijas izpētes palīdzību kā arī no naratīvās intervijas ar izgudrotājiem par viņu radošo darbu. P. Jakobsons pamatoti izdala mākslinieka jaunrades procesa galvenos posmus, kā tos traktē arī mūsdienu psiholoģijā - ieceres rašanās, izstrādāšana un realizēšana darba procesā (Якобсон, 1936, 1964, 1971).

Psiholoģisko pētījumu zinātniski teorētiskā analīze, kas veltīta mākslinieciskās jaunrades izpētei, aptver vairākus posmus un atšķirīgus izstrādes virzienus, gan mēģinājumus jaunrades psiholoģijas problēmas reducēt uz fizioloģiskām likumsakarībām, gan jaunradi definēt kā jaunu nosacītu refleksu veidošanos ar agrāk iegūto saikņu palīdzību.

Secinājumi

1. Jaunrades pētījumi piesaistījuši filozofu un psihologu interesi vairāku gadsimtu garumā. Jaunrade pētīta gan personības gan procesa un produkta aspektā (Lessings, Kants, Hēgelis, Šopenhauers, Hercens, Černiševskis, Dobroļubovs, Aizenks, Vigodskis).
2. Psihoanalītiķi būtiski bagātināja priekšstatu par jaunrades būtību kā galveno izpētes momentu izdalot zemapziņu un sublimāciju (Freids, Fromms, Adlers).
3. 20. gadsimta pētnieki atzīst, ka ārējā jaunrades izpausme ir iekšējā procesa demonstrācija konkrētā mākslinieciskā formā, tāpēc process un produkts jāpēta vienotā veselumā darbības teorijā (Vigodskis, A. Ļeontjevs, Rubinšteins, Maslovs, Parigins, Volkovs).
4. Latviešu psihologi izvirza ideju par darbību kā sekošanu mērķim un radošas personības daudzpusību (Birkerts, Bebre).

Tātad, termins jaunrade ietver vairākus sekojošus komponentus:

- Individīda subjektīvā spēja ienest savā personības esamībā nozīmīgu jauninājumu (jaunu problēmas risinājumu, jaunu metodi vai paņēmieni, jaunu māksliniecisko tēlu u.tml.), neatkarīgi no radītā klātesamības sociālajā, kultūras vidē.
- Jaunas idejas rašanās un veidošanās process jeb jaunrades process.

- Jaunrades rezultāts – veidojums, produkts, mākslas darbs jeb jaunrades produkts.

Terminu jēdzienisko skaidrojumu paralēles apkopotas 1. tabulā (Guilford, 1967, 1973; Маслоу, 1999. Д. Леонтьев, 1998; de Bono, 2009, 1968;)

1. tabula. Terminu jēdzienisko skaidrojumu paralēles

Termins	Skaidrojums
Radošums, kreativitāte Creativity (angļu val.)	Īpašība būt radošam; spēja radīt jaunas materiālas vai garīgas vērtības, radošās spējas sakārtot idejas un reālās īstenības parādības īpatnējās attiecībās, izteikt oriģinālas interesantas domas, pieejas un tml. Noturīga individualitātes īpašība, ko raksturo novatorisms, oriģinalitāte, netradicionāli risinājumi, antikonformisms, drosme, jaunrades darbības produktivitāte dažādās nozarēs, radoša intuīcija, bagāta fantāzija, iedvesma, psiheplastiskums, zemapziņas un virsapziņas mijiedarbība
Radošs – Creative (angļu val.)	Tāds, kas garīgas darbības procesā rada oriģinālas idejas, garīgas vai materiālas vērtības; tāds, kura radošuma rezultātā rodas dažādas jaunas idejas, garīgās vai materiālas vērtības
Jaunrade – Creation (angļu val.)	Cilvēka darbība, kuras rezultātā rodas kvalitatīvi jaunas, oriģinālas materiālas un garīgās vērtības vai idejas. Garīgā darbība, kurā tiek saskatītas un attīstītas neparastas īpatnējās attiecības starp apkārtējām lietām, parādībām, idejām, faktiem un tml. Šādā darbībā personai ir jābūt apveltītai ar bagātu iztēli, oriģinālām domāšanas un spriešanas spējām, spēju risināt un attīstīt jaunas idejas un risinājumus, ar ticību veiksmi, gara spēkam. Jaunrades procesā izšķir vairākas posmus : iztēle, iecere, domāšana, darbība

1.2. Mūsdienu psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku atziņas par jaunradi

Mūsdienās jaunrades psiholoģijai ir piešķirts psiholoģijas disciplīnas statuss.

Veiktā radošuma un mākslinieciskās jaunrades raksturojošo jēdzienu analīze ļauj minēt vairākas definīcijas, kas dotas mūsdienu teorētiskajos pētījumos:

- jaunrade kā specifisks indivīda aktīvas darbības veids,
- jaunrade kā saskaņota zemapziņas un kognitīvās darbības mījīdarība,
- jaunrade sociālajā izpausmē kā iekšējā psiholoģiskā procesa demonstrācija konkrētā mākslinieciskā formā.

Jaunrade ir mijiedarbība starp spējām, procesu un vidi, kuras rezultātā indivīds vai grupa rada produktu, kas ir gan inovatīvs, gan noderīgs konkrētajā sociālajā kontekstā (Plucker, Beghetto, 2004).

Torens apgalvo, ka jaunrade un radošums pati par sevi izslēdz iespēju to precīzi definēt (Torrance, 1988).

Mākslinieciskā jaunrade gūst aizvien lielāku pieprasījumu mūsdienu pasaulē dažādās savās izpausmēs gan sakarā ar māksliniecisko produktu pielietojuma sfēras izplatību, arī ar cilvēku tieksmes pēc estētisko vajadzību papildījuma kāpumu, jo to nosaka dzīves standartu izmaiņas un prasību pieaugums pret personīgajām aktivitātēm. Māksliniecisko jaunradi kā īpašu subjekta aktivitāti pēta dažādu teoriju un virzienu psihologi un katra no šīm teorijām akcentē uzmanību uz atšķirīgiem jaunrades aspektiem to attīstāmo konceptuālo shēmu kontekstā.

Mākslinieciska radošā darbība, mākslas darba radīšanas process latviešu zinātniskās literatūras avotos dēvē arī par daiļradi. Šādā izteiksmē pētījumus veikusi psiholoģijas zinātniece, profesore R. Bebre (Bebre, 1982, 1985).

Sabiedrībā mūsdienās vērojama interese par mākslas darbiem, mākslinieciskām izpausmēm, kas ne tik lielā mērā dod iespēju izbaudīt skaisto mākslā, bet liek pārdomāt, meklēt iekšējās sakarības, netiešas izjūtas. Pēc jaunrades pētnieces R. Bebres raksturojuma mākslas produkts recipientu vai nu apmierina vai neapmierina, iedvesmo vai nomāc. Mūsdienīgs mākslas produkts arvien biežāk nerada skaistuma un mākslas baudas sajūtu, bet iesaista recipientu problēmas līdzatbildīgā analīzes procesā. Radošas darbības process sekmē individuālo jaunradi un jaunu ideju parādīšanos – primārā radošuma posmu. Darbības procesā rodas ideja, kuru īstenojot tālāk, vienlaikus apgūst mākslas veida saturu un teorētiskās nostādnes. Process atgriezeniski ietekmē personību, attīstot ne tikai spējas, bet arī motivāciju un briedumu (Bebre 2008).

Šodien aktuāli ir pētījumi par radošā potenciāla nozīmi, motivējošo gatavību jaunradei kā profesionālai darbībai un jaunrades motivāciju kopumā. Ne mazāk nozīmīga ir zinātnieku priekšstatu par mākslinieciskās jaunrades kritērijiem saskaņošanas problēma, tā kā tas paplašina gan diagnostikas, gan iedarbīgas programmas veidošanas un attīstības prakses iespējas.

Psihologu pētniecības uzmanības lokā ir jaunrades procesa mijiedarbība, personības un intelekta vienotība savā pretrunīgumā, darbības un motivācijas, intelektuālo un motivācijas komponentu izpratnes problēma, tas, cik lielā mērā jaunrade atkarīga no radošajām spējām.

J. P. Gilfords radošās spējas raksturo ar diverģento domāšanu – domāšanas tipu, kurš mērķēts dažādos virzienos. Tāds domāšanas veids pieļauj daudzveidīgus problēmas risinājumus un iznākamā rodas negaidīti rezultāti un secinājumi. Zinātnieks arī norāda, ka radošās spējas

saistītas ar temperamenta īpatnībām, personības īpašību ātri pieņemt un ģenerēt idejas. J. P. Guilfords izceļ četrus spēju galvenos parametrus – oriģinalitāte, semantiskās dotības, tēlainā uztvere un spontanitāte (Guilford, 1950).

H. Gardners definējis tos radošo spēju veidus, kuri no vispārējām spējām kļūst par speciālām:

- 1) lingvinistiskās, pamatojas uz sensitivitāti vārdu jēgas izpratnē un izteiktu verbālo atmiņu;
- 2) loģiski- matemātiskās, spējas izpētīt kategorijas, sakarības un struktūras, manipulējot ar objektiem, spēja šos aprēķinus veikt prātā;
- 3) telpiskās – spējas uztvert un izveidot uzskatāmas telpiskas kompozīcijas, objektus iztēlojoties prātā;
- 4) kinētiskās spējas izmantot kustību iemaņas sportā, izpildītājmākslā, amatniecībā;
- 5) muzikālās spējas izpildīt, sacerēt un uztvert emocionāli mūziku;
- 6) intrapersonālās spējas izprast un noteikt personīgās jūtas;
- 7) interpersonālās spējas ievērot un atšķirt citu indivīdu temperamentu, motīvus un nodomus (Gardner, 1988).

Radošās spējas parādās kā personības un vides mijiedarbības mehānisma iedarbība, kur notiek savdabīga ārējo iespaidu uztvere, kas ir saistīta ar katra individuālajām īpatnībām, tieksme pārveidot šo mijiedarbību ar unikālu līdzekļu palīdzību, kurus ir izstrādājusi pati personība un kuri ir tai raksturīgi; tieksme pašapliecināties konkrētajā vidē un apstākļos (Караковский, Новикова, Селиванова, 1996).

Psiholoģijā radošās spējas tiek aplūkotas kā tāda personības īpašību un īpatnību sintēze, kas raksturo to atbilstību noteiktas radošās darbības veikšanai un nodrošina šīs darbības efektivitāti. Vadoties pēc T. I. Lubarta teorijas, noteiktos darbības veidos vajadzīgas specifiskas spējas, savukārt citos vispārējās (Любарт, 2009).

Radošo spēju vērtējumos nav universālu kritēriju, bet katrai no minētajām spējām eksistē sava kritēriju kopa. Galvenie un kopīgie kritēriji ir korelējošo saikņu pastāvēšana starp atbilstošā radošo spēju komponenta attīstības līmeni un indivīda radošās darbības rezultātiem. Radošās spējas parādās kā darbības kvalitatīva izpausme, kur integrējas emocionālie, gribas un kognitīvie procesi. Tātad radošās spējas ir spējas regulēt, organizēt vispārējās spējas radošai darbībai. Radošās spējas ir motīva sintēze ar specifiskām formām un darbības veidiem. Un kā drošu, nostabilizējušos kategoriju indivīda izaugsmē radošās spējas var raksturot kā izziņas un intelektuālo aktivitāti, kas pārtop jaunradē. Mākslinieki, dzejnieki un fiziķi savā profesionālajā darbībā pielieto atšķirīgas radošās spējas, kas sakrīt ar viņu profesionālo kompetenci. Tātad profesionālajā jaunradē indivīda radošās spējas ir viņa pašrealizācijas individuālās iespējas

radošās darbības formās. Atbilstoši J. Renzulli definīcijai, apdāvinātība ir triju parametru – intelektuālo dotību, kas ir virs viduslīmeņa, radošās pieejas un neatlaidības kombinācija (Renzulli, 1986).

Radošās spējas ir spējas brīnīties un izzināt, atrast risinājumu nestandarta situācijā ar mērķi atklāt jaunu un reizē apzināties savu personīgo pieredzi, apgalvo amerikāņu psihologs Ē. Fromms. Tātad autors par jaunrades kritēriju uzskata nevis rezultāta kvalitāti, bet tos procesus, kas aktivizē radošo produktivitāti. Šī koncepcija balstās uz jaunrades kā procesa pētniecību (Фромм, 2008).

Jaunrades psiholoģija pēta, kādi ir jaunrades rašanās nosacījumi, sastāvdaļas un mijsakarbības. Kā primārais darbos minēta radošā iztēle, bez kuras nevar norisināties ne jaunrades darbība, ne ar interpretācijas jautājumiem saistīto mākslinieku darbība. Ļ. Vigotskis uzskata, ka cilvēks nespēj praktiski radoši darboties, neattīstot iztēli, tādējādi uzsverot saikni starp iztēli un tās avotu - objektīvo realitāti:

- iztēlē radušies tēli ir veidoti no realitātes elementiem, ko indivīds iepazīs;
- iztēli vada arī sveša pieredze;
- jūtas iedarbojas uz iztēli un iztēle uz jūtām;
- iztēles produkts var realizēties konkrētās lietās (Виготский, 1998).

Ar iztēli cieši saistīta mākslinieciskā intuīcija. Personiskās zemapziņas, apziņas un stimulējošā tēla mijiedarbības sfērā aktivizējas intuīcija. Intuīcijas fenomens mākslas jaunrades psiholoģijā tiek apskatīts mijsakarbībā ar iedvesmu, insaitu, tēlainu domāšanu, iztēli, fantāziju, psihiskās aizsardzības mehānismiem. Intuīciju traktē gan kā zinātniskās darbības efektivitātes noteicošo faktoru, gan mākslas procesa noteicošo faktoru un komponentu. Analizējot zinātniskās pieejas, kas izskata intuīcijas saturu (Асмолов,1996; Степаносова, 2003; Грановская, 2002; Гончаренко,1991; Юнг, 1994) var konstatēt, ka intuīcijas produkti tiek ietverti mākslas tēla saturā, bet attīstīta intuīcija kā cilvēka īpašība atzīstama par mākslinieciski radošas personības īpašību.

Mākslas darba veidotājs dod iespēju mums saredzēt to, ko parasti nepamanām, spēj uzkrāt ne tikai intuitīvus veidojumus, bet arī veikt intuitīvas operācijas, ko iegūst mākslinieciskā mijiedarbībā ar pasauli. Laterāli izvēršot mākslas tēlā uztverto stimulējošo informāciju, mākslas darba veidotājs intuitīvi, improvizācijas ceļā atrod arvien jaunus skatu punktus. Tas noved pie negaidītas attālinātu tēlu, attieksmju, jēdzienu satuvināšanas, pie improvizatoriskas un brīvas darbības ar metaforizētiem, analogizētiem, alegorizētiem jaunveidojumiem (ДеБоно, 1997).

Starp intuitīviem veidojumiem, kas gala rezultātā pārtop mākslas tēlā, var izcelt:

- sinestētiskos tēlus jeb intuitīvos veidojumus,

- metaforiskās nozīmes tēlus, kas paredz alegoriju un veidojamās informācijas un izveides procesu nemainību,
- iracionālās nozīmes intuitīvus veidojumus, tādus, ko apziņa pilnībā nefiksē, bet kas pēc topošā mākslas tēla autora sajūtām ir būtiski.

Mākslas darba izveide ir intensīvs domāšanas process, virzīts uz ieceres konkrētu komponentu izvēli un atlasīšanu un to realizāciju. Katrā mākslas nozarē autors izmanto specifiskos zīmju un simbolu veidus, kas veido mākslas tēlu – mūzika skaņās, literārā jaunrade vārdos, horeogrāfiskā - kustībā, laikā un telpā. Kustībā, žestos, mīmikā atspoguļojas autora domas, jūtas, pārdzīvojumi, māksliniecisko vēstījumu verbalizē pati kustība. Domāšanas vienību var mērīt kustību kombinācijās, bet mākslinieciskā redzējuma būtība ietverta šīs kustības simboliskā tulkojumā jeb mākslinieciskajā tēlā. Horeogrāfiskā tēla īpatnība ir telpiskums, tāpēc svarīgs faktors horeogrāfiskās izglītības realizācijā telpiskās iztēles un domāšanas aktivizācijas nepieciešamība (Соковикова, 2006).

Jaunrades procesā nozīmīga vieta ir arī radošai domāšanai. Arī radošās domāšanas mehānisma, cilvēka izziņas spēju un intelektuālās aktivitātes īpatnību pētījumiem ir veltīti daudzu zinātnieku darbi. Radošā domāšana cieši saistīta ar emociju sfēru. Mākslinieciskās emocijas atšķiras no parastajām ar spēju izsaukt un radīt pašas sevi un arī citas emocijas, aktivizēt emocionālo atmiņu un emocionālo uztveri. De Bono attīstīja paralēlās domāšanas attīstīšanas tehnikas vingrinājumu sistēmu, pētīja un centās noteikt loģiskos mehānismus, kas stimulē domāšanas izraisīšanu un norisi, izstrādāja un praktiskā darbā pārbaudīja vairākas domāšanas tehnikas, piemēram:

- izaicinājums – pieņemt, ka pašreizējais risinājums nav derīgs un tādējādi apstādināt ierasto domu gaitu;
- nejaušība – iesaistīt domāšanas procesā ar mērķi nesaistītu vārdu vai tēlu, tādā veidā attītot jaunus domu pavedienus;
- fokusa maiņa – vairākkārt apzināti mainīt domāšanas skatu punktu;
- provokācija – veidot pārsteidzošus apgalvojumus par galveno jautājumu un izmantot tos jaunu ideju ģenerēšanai.

De Bono idejas ir pārbaudītas praksē, bet vēl pastāv iespēja tās integrēt vienotā zināšanu sistēmā par radošo domāšanu un jaunrades procesu (De Bono, 1992).

Mākslinieciskā domāšana atšķiras ar tēlainību, labilitāti, dinamismu, uzskatāmi aktīvās un abstrakti loģiskās domāšanas apvienojumu, iztēles, fantāzijas un intuīcijas aktivizāciju. Radošā domāšana realizējas jēdzieniskā, abstraktā formā vai tēlu formā, pēdējā dominē mākslinieciskajā jaunradē – tā var noritēt krāsās, skaņās, vārdos vai plastiskās formās. Pastāv arī

viedoklis, ka zināšanas traucē, bremzē jaunrades procesu, kavē izpausties radošajai individualitātei. Indivīds pēc savas dabas ir radošs, un visbiežāk tieši nepareiza audzināšana, jaunradei nelabvēlīga vide un apstākļi nomāc indivīda radošo domāšanu pasaules uztverē un atspoguļošanā. Radošo domāšanu attīsta problēmorientēts mācību process, radoša sadarbība. Radošās spējas attīsta arī asociatīvā domāšana. Asociatīvās kompetences paplašināšanai kalpo integrētās nodarbības. Indivīdam, kas izrāda interesi darboties kādā jaunrades jomā, paralēli arī jāsniedz zināšanas par šo nozari, par tehniskajiem paņēmieniem, jaunrades instrumentiem, kādus lieto ieceres realizēšanai. Sākuma posmā šajā darbībā pārsvarā dominē reproduktīvie elementi, pakāpeniski pieaugot radošā elementa nozīmei (Ильин, 2009).

Mākslinieciskā domāšana atšķiras ar savu uzskatāmi – tēlaino būtību. Tā izraisa receptenta fantāzijas darbību, ir asociatīva. Asociāciju klātbūtne novērojama visos mākslinieciski radošā procesa posmos. Asociācija attiecas uz radošiem veidojumiem, tā kā tos nosaka personiskas īpatnības un vispārējās radošās spējas. Katrā mākslas nozarē iztēles tēlu materiāls rodas no dažādiem sajūtu un atmiņas avotiem - glezniecībā dominē redzes iztēle, komponista darbā - skaņu iztēle, aktiera mākslā - emocionālā, kustību iztēle, literārajā jaunradē piedalās dažādi iztēles veidi, tai skaitā domu fantāzijas, emocionālā, redzes un dzirdes. Radošās iztēles darbība saistīta ar pārējiem psihiskajiem procesiem, stāvokļiem un personības īpašībām, to ietekmē estētiskie, ētiskie ideāli, mākslinieciskā gaume, pasaules redzējums (Кузин, 2005).

Radošās spējas un domāšana nosaka psihisko procesu kvalitāti, darbības raksturu un pašrealizācijas rezultātu. Radošo spēju un motivācijas mijiedarbība rada to veselumu, kas kļūst par tiekmi radīt kā personības īpašību. Indivīda radošā izziņas potenciāla attīstība veido pamatu viņa daudzveidīgo radošo spēju attīstībai. Radošo spēju attīstība notiek cikliski, katrs nākamais cikls veido aizvien komplicētāk strukturētu augstāka līmeņa sistēmu, veicinot radošo spēju un domāšanas daudzlīmeņu procesa attīstību. Darbība kļūst par jaunradi, ja tā kļūst oriģināla un savdabīga, veidojot katra paša individuālo darbības stilu. Krievu psihologs E. Basins par vadošo mākslinieciskajā jaunradē uzskata empātiju vai empātisko „Es”. Autors definē, ka mākslinieciskā jaunrade – tas ir mākslas darba veidošanas process, kura mākslinieciskā vērtība vienmēr zināmā mērā satur novitātes elementu. Mākslinieciskās personības psiholoģisko organizāciju E. Basins apzīmējis ar terminu „radošais Es”. Jaunrades aktā vienmēr piedalās arī pats mākslas subjekts, radošā personība uzstājas divos veidos: kā aktuālais un kā potenciālais „Es”. „Aktuālais Es” veidojas katrā atsevišķajā dotā mākslas darba izveides posmā. „Potenciālais Es” veidojas aktuālā „Es” funkcionēšanas laikā. Tas apvieno vairākus pašreizējos stāvokļus un ir to dinamiskā struktūra, glabājas atmiņā un nav pilnībā realizēts aktuālajā „Es”. Potenciālais „Es” veido mākslinieciskās personības psiholoģisko kodolu un īpašības (Басин, 1985).

Mākslinieciskā „Es” veidošanās nozīmē idejas un formas veidošanos, tā ir kā pirmtēls, kurš veidojas zemapziņas līmenī. Kad iecere nokļūst apziņas darbības laukā, saskaņā ar to pārveidojas sākotnējā psihiskā pieredze un sākas mākslas tēla apzinātas veidošanās process.

Mākslinieciskās jaunrades procesā realizējas ne tikai personīgās vajadzības, bet arī sociālās vajadzības un intereses, kuras identificējas kā personīgi nozīmīgas. Psihologi pēta arī mākslinieciskās jaunrades problēmas personības aspektā, kas ir saistīts ar māksliniecisko darbību kā profesionālās radošās aktivitātes formu. K. W. Teilorā, F. Barena pētījumos varam iepazīt dažādu profesiju, kuru pamatā ir tēlotārdarbība, pārstāvju radošās uzvedības raksturīgākās personības izpausmes. Mākslas darba veidotāju profesijās ir raksturīgākas emocionālākas pašizpausmes formas, lielāks jūtīgums un sociālais drošums, nonkonformisms, salīdzinājumā ar zinātnes vai tehnisko profesiju pārstāvjiem (Taylor, Barron, 1988).

Pētījumos kā nozīmīgs jaunrades veicināšanas faktors apskatīta radoša vide, vides radošums. S. Mintone traktē mākslas vai mūzikas lauku kā komponistu vai dramaturgu, mūzikas izpildītāju vai aktieri, ieskaitot mūzikas instrumenta izgatavotāju, auditoriju, „teatrāļus”, kritiķus, tātad visus kaut kādā radošā vai refleksīvā darbībā iesaistītos mākslas darba tapšanas vai prezentācijas procesā (Minton, 1997).

Franču zinātnieks P. Burdjē (Pierre Bourdieu) papildina šo uzskaitījumu ar terminu “objektīvās attiecības”, kas nosaka lauka struktūru. Pētnieks norāda uz to, ka bestsllera autora vai dzejnieka – avangardista profesionālo jaunrades darbību apvieno atrašanās literatūras laukā, un, būdams socioloģijas zinātnes nozares pētnieks, lielu nozīmi struktūras satura piešķir konkurencei, kas nosaka struktūras saglabāšanu vai izmaiņas (Бурдьё, 2000). Tādējādi māksliniecisko pašaktualizācijas mākslinieciskās darbības lauku var definēt kā lielu skaitu svarīgu, apzinātu un neapzinātu savstarpēji mijiedarbīgu darbību, kas uztveramas un translējamas mākslinieciskos tēlos un notikumos.

Izglītības procesā mācību radošajā darbībā mākslas lauku aizstāj radoša vide, nodrošinot visus nepieciešamos komponentus. Tas nodrošina radošās darbības efektivitāti.

Efektivitāti nosaka divas faktoru grupas. Pirmā – personības mākslinieciskums, kura līmeni nosaka mākslinieciskā uztvere, iztēle, vērtējuma kvalitāte, mākslinieciski radošā aktivitāte pašaktualizācijā un spēja translēt mākslas tēlus. Otrā grupa – vides mākslinieciskums, mākslinieciskās jaunrades apstākļu kopums: apkārtējās pasaules mākslinieciskums un estētiskums, pakāpe, kādā indivīds tajā iegremdējies un ar to mijiedarbojas, to mākslas tēlu skaits un kvalitāte, ar kuriem subjekts kontaktējas. Attiecīgi, nosakot un izstrādājot mākslinieciski radošās darbības mākslas lauka konkrētās formas, nepieciešams tās ņemt vērā. Tas dod iespēju

realizēt uz personību orientētu attīstības virzību un profesionālās veidošanās attīstību un dinamiku (Ильин, 2009).

Mākslinieciskās jaunrades rezultāts ir tēls. Tēlu var skatīt gan kā procesu, gan produktu. Personības mijiedarbība ar mūzikas, literatūras, skatuves darbos uztveramiem mākslas tēliem, kuras gaitā notiek kvalitatīva identitātes tēlainā satura transformācija, norisinās trijos rakursos:

- 1) mākslas tēlos pasniegtā funkcionālo, personisko un sociālo elementu uztvere, kuras rezultāts ir attiecīgā satura noskaidrošanās, identifikācijas objektu skaita un kvalitātes pieaugums; vērtējuma un attieksmes veidošanās pret tiem;
- 2) māksliniecisko tēlu radīšana, kas nes līdzī „Es” kvalitatīvas izmaiņas, kuras izriet no sekojošas uztveres un refleksijas. Tās produkts ir uztveramo „Es” šķautņu papildu īpašības;
- 3) sava „Es” satura pārveidošana un izteikšana mākslinieciskos tēlos ar sekojošu pašeksplikāciju. Šis etaps apzīmējams par aktīvi māksliniecisko. Tā efektivitāti noteicošie faktori ir mākslinieciski radoša vide un personības mākslinieciski radošās aktualizācijas aktivitāte.

Mākslas tēls ir ne tikai atspulga, izteiksmes un attēlošanas forma, bet arī diskusiju, pārspriešanas forma, kas ietver uzskatāmi tēlaino, abstrakti teorētisko un laterālo domāšanu to dialektiskajā vienībā. Tā ilustrācija var būt radoša profesionāļa sagatavošanās, sākotnējās apjausmas un tālākā attēlojamā objekta rīcības, stāvokļu, runas un žestu, kustības cēloņu noskaidrošanas darba process, bet vēl lielākā mērā – autora veiktais mākslas darba radīšanas process. Mākslas darba tēlam raksturīgs simbolisms. A. Losevs pētījis simbolu kā mākslas darba jēgas traktējumu pārnēstā veidā. Autors izcēlis simbolikas divas pakāpes:

- 1) simbolisms piemīt jebkuram mākslas tēlam;
- 2) simbols iziet ārpus idejas un mākslas darba robežām (Лосев, 1995).

Ļ. Vigotskis izpētījis, ka estētiskās reakcijas likums ir viens, tas sevī ietver afektu, kas attīstās divos pretējos virzienos, kas savā noslēguma punktā tiek iznīcināts – tā arī ir katarses asociācija (tulkojums no lat.- savienojums) – saistības veids starp tēliem, jēdzieniem, dažādiem psihiskiem veidojumiem, kas varētu atrasties un tikt smelti gan apziņas sfērā, gan zemapziņā. Tēla rašanās apziņā bez parasti to izraisošā ārējā vai iekšējā kairinātāja uz iepriekšējā pieredzē nostiprināta juteklisku procesu nosacījuma pamata var tuvināties un veidot pastāvīgus savienojumus, to saskares, līdzības vai kontrastu (Выготский, 1998).

Arī asociācija zināmā mērā ir konstruktīvas iztēles auglis, iespaids pārveidošanas forma. Asociācijas piešķir tēlam konkrētus vaibstus, it kā izvēršot to uztveres telpā, kas rada iespēju pilnīgākai un efektīvākai uztveramā objekta būtības noteikšanai. Tās palielina iespaidu spēku un

attiecīgi līdzpārdzīvojuma apjomu, kam ir emocionālā piesātinājuma līmenis, kas subjektu aizrauj pilnībā un rada enerģētisko telpu insaitam.

Mākslinieciskais tēls psiholoģijā skatāms arī kā savdabīgs demonstrējošs un uz pieņēmumu pamata veidots personības konstrukts, kas radīts personiskas un sociālas, konkrētā laika un kultūras telpā reāli eksistējošas un transcendentālas informācijas elementu kombinēšanas procesā. Mākslinieciskais tēls – tā ir objekta, tā pamatā liktā stimula, kompozīcijas geštalta, autora un recepientu subjekta, laika, sabiedriskās un kultūras telpas telpiska, daudzdimensionāla, uztverama, producējama un pārveidojama īpašība. Pēc noteiktā laikā noteiktā kultūrā radītiem mākslas tēliem varam rekonstruēt dažādu līmeņu realitātes, jo mākslas tēls – tas ir dinamisks informācijas komplekss, kurā informācija ne tikai fiksēta un glabājas, bet arī dzimst mākslinieciskas domāšanas procesā, kas ne tikai atšifrē kodus, bet arī radoši konstruē ar iztēles, līdzpārdzīvojuma, līdzradīšanas, afilācijas un citu psihisku procesu palīdzību (Бранский, 2000).

Mākslas tēlu skaidro kā procesu, kas attēlo tipisko individuālajā un individuālo tipiskajā, nedalāmu vispārīgā un individuālā vienību. Mākslas tēlam piemīt duālisms, bipolaritāte, binārs raksturs, spēja dubultoties pēc formulas „cits caur citu”, kas ļauj apvienot daudzveidīgas parādības vienā veselumā ar mērķi pārveidot lietu, pārvērst to par ko citu, panākt augstāko spriegumu starp poliem, visdažādāko esamības slāņu savstarpēju saaušanos (Крупник, 1999).

Procesuāli zinātne vairāk saistīta ar izpratni, māksla – ar pārdzīvojumu un, kas vēl svarīgāk — līdzpārdzīvojumu, līdzdalību, piederību, visu mākslas procesa subjektu un objektu iekļaušanu vienotā psihiskā telpā, kas neapšaubāmi lielā mērā savstarpēji saistīta ar garīgo un psihisko pasauli. Zinātniskās darbības rezultāts ir galīgs – atklājums, teorija utt., ko var uzlabot, pārvērtēt, atzīt vai apgāzt. Mākslas darbības rezultātam piemīt neierobežots skaits un veidi pārvērtību un pārveidojumu, jo katrs indivīds, ieskaitot mākslas darba autoru, uztverot radīto mākslas darbu, pārveido un transformē, no jauna rada to, ieliekot tēlā savu psihisko, estētisko un kultūras saturu.

Mākslinieciski estētiskā informācija ir daudzpusīga pēc savas būtības, tā sastāv no izziņas, intelektuālajiem, jūtu – emocionālajiem, mākslinieciski estētiskajiem, autora personības individuālajiem, psiholoģiskajiem, ētiskajiem, pragmatiskajiem, psihiski - enerģētiskajiem un citiem komponentiem. Katrs no nosauktajiem komponentiem ir arī citās nozarēs, taču, ja tos apskata mākslas kontekstā, kāda mākslas darba ietvaros, tad tā nav tikai izziņas vai intelektuālā informācija, bet arī vienmēr estētiskā izziņas, estētiski – intelektuālā (Локатова, 2002).

A. Ahtjamova mākslas darba psiholoģisko tēlu izpēta, pirmām kārtām, ņemot vērā mākslinieka rīcībā esošo ilustratīvo līdzekļu izmantošanas īpatnības. Tieši tās nosaka

mākslinieciskās jaunrades produktu raksturu, unikalitāti un neatkārtojamību. Zinātniskajā pētījumā par mākslas darba tapšanas psiholoģiskajiem aspektiem autore uzsver, ka mākslas darba saturs ir cieši saistīts ar to, kā tas attēlots, tas ir, ar stila formām, nevis ar to, kas uz tā ir attēlots, nevis ar sižetu (Ахтямова, 2000).

Mākslas tēla saturu traktē kā sajūtu atspoguļojuma un domāšanas vispārinājuma dinamisku mijiedarbību un konkrētu sajūtu pāreju domu, ideju formā, kā arī izdomātu realitāti un tās iemiesojumu sajūtās.

Mākslinieciskās jaunrades procesa rezultāts nekad nav galīgs. Atšķirībā no zinātnes, mākslā process vairāk saistīts ar pārdzīvojumu un, kas vēl svarīgāk — līdzpārdzīvojumu, līdzdalību, piederību, visu mākslas procesa subjektu un objektu iekļaušanu vienotā psihiskā telpā, kas neapšaubāmi lielā mērā savstarpēji saistīts ar garīgo un psihisko pasauli. Atšķirīgi ir mākslas tēla elementi un līdzekļi, paņēmieni, kādus izmanto gan mākslinieks, gan recipients to uztverei, translācijai. Tādiem var pieskaitīt koncepciju, plānu, kompozīciju, materiālos un aktīvos mākslas tēla un recipienta mijiedarbes optimālā veida noteikšanas un aktualizācijas līdzekļus. Tie ir jau nākamās mākslas tēla veidošanās pakāpes komponenti, kuri definējami kā idejas realizācija, materiālā modeļa radīšana (Крупник, 1999).

Mākslinieciskā jaunrade iniciē dinamiskas uztveres, līdzpārdzīvojuma un līdzradīšanas, asociativitātes, vērtēšanas, sinestēzijas, emocionālas reaģēšanas spēju attīstību, kas nav mazsvarīgi indivīda profesionālai tapšanai. Mākslas darba radītājs izvēlas tēla veidošanas instrumentus atbilstošus savai identitātes apziņai un izjūtai, piemēram simbolu. Mākslas darba radīšanas profesionālais rituāls ir kā informācijas translēšana psihiskās realitātes simboliskajā telpā, tā ir arī kultūras bāzes vērtību simboliskā uztveršana un translēšana (Шнейдер, 2004).

Simbols atšķiras pēc informativitātes, svarīguma un, galvenokārt, mākslinieciskuma, apgarotības no stereotipa un vēl vairāk no šablona, kas tāpat ietekmē identitātes tapšanu. Pēdējo gadu raksturīgā pazīme ir unikāli nozīmīgā, personisko un virspersonisko aktivitāti empātiski pievelkošā principa trūkums simbola saturā. Simboli aktivizē gan apziņu, gan zemapziņu, iespaidojot uztveri. Simbolus uztver nevis ar prātu, bet visu būtību.

Otrs tēla veidošanas instruments ir personifikācija.

Personifikācija tiek aktīvi izmantota mākslā kā mākslinieka pasaules uzskata pozīciju, jēgas un stāvokļu pārnese, jeb translācijas forma. Personifikācijas komponenta instruments ir projekcija. Par projekciju dēvē savu nepieņemamo domu, jūtu un nostādņu piedēvēšanu citiem - personāžam, tēlam; burtiski tas nozīmē izsviešanu uz priekšu, tai tuva pēc nozīmes ir identifikācija – domās veikta savas personības identificēšana ar citu – kādu personāžu, tēlu. Ir zināms, ka aktieris katrā savā lomā personificē ne tikai raksturīgās tēla iezīmes, bet arī apstākļu

raksturu, mijiedarbības situācijas, savas attieksmes pret izpildāmo materiālu raksturu, savu nostāju un personīgi nozīmīgo. Radot katru skatuves tēlu, procesā piedalās gan dramaturgs, gan režisors, gan komponists, gan mākslinieks, gan citi tēla veidotāji.

Informācijas kodēšanas formas un attiecīgi tās kā elementu sintēzes rezultāti attiecībā uz personības elementiem un tēlu, gešaltu, ir visai daudzveidīgi un neaprobežojas tikai ar jēdzieniem. Piemēram, tēls, jeb imidžs, ir konkrēta iespaida radīšanai paredzēts simbolu komplekss, kuru jēga un nozīme veido vispārinātu pārdzīvojumu, iespaidu, viedokli. Mākslas psiholoģijā un filozofijā izšķir tādus paņēmienus informācijas kodēšanai tēlos, kā izomorfēma, metafora un alegorija. Šie paņēmieni pilnībā varētu veicināt jaunu paņēmieni un personifikācijas formu noteikšanas apstākļu radīšanu. Piemēram, izomorfēma, t.i., objekta struktūras kopija var sniegt materiālu pašai izplatītākajai personifikācijas formai – ievērojamas personas atdarināšanai, imitācijai. Šī forma raksturīga mākslas augstskolu studentiem profesionālās veidošanās sākuma posmā (Sparshott, 1988).

Mākslinieciskā jaunradē izomorfēma izmantota visai bieži, bet ne kā kopija, bet gan vadmotīvs. Daudz izplatītāka mākslā ir metafora, kurā starp informācijas objektiem nav sakritības ne elementos, ne struktūrā. Toties ir sakritība galvenajā tēlā - gešaltā un personiskajā attieksmē pret to un tā jēgu. Metaforas dod iespēju paplašināt savas identitātes uztveri un izpratni, mijiedarbībā ar kaut ko vai kādu, palielināt inversiju skaitu personifikācijai. Ievērojot, ka metaforas objekts var būt emocijas, attiecības, ētiskas kategorijas, izriet, ka personificēšanas telpu ierobežos tikai personībai piemītošās informācijas brīvas metaforiskas kodēšanas un atkodēšanas spējas, t.i., mākslinieciskuma līmenis. Praktiskajā pedagoģiskajā darbībā ar nosacījumu radīt precedentu metaforiskas uztveres un domāšanas aktivizācijai, studenti visai labprāt un veiksmīgi izmanto metaforas personifikācijai.

Vēl interesantāka darba ar identitāti kā tēlu konfigurāciju un tajos ietvertās jēgas, nozīmju, emociju sabiedriski nozīmīgā aspektā pēc E. Eriksona pētījumiem, ir alegorija – abstraktā objekta simbols. Alegorijas neprasa dekodēšanu, bet rada gaisotni, ievirzi uztverei, galvenā atklāšanai (Ericson, 1995).

Laikmetīgās mākslas kontekstā, piemēram, dejai piemīt īpatnības, kur var atrast parodiski citātiskus džeza baleta, modernās dejas, dramatiskā baleta, pantomīmas, mūzikla, tautas dejas, akrobātikas un klasiskā baleta savienojumus, izpildījumu bez mūzikas vai izmantojot kora vai solo dziedājumu, rečitātīvu, ielas skaņas, sadzīves vai spēļu stihijas, pēkšņas rakstura, noskaņojuma maiņas, eiforijas un melanholijas uzplūdus, izceļot disharmoniju kā eksistences harmoniju. Šie postmodernistiskie dejas mākslas radošie meklējumi balstās dejas filozofiskajā iedabā, kur dejas ir kā garīgā un ķermeniskā, dabīgā un mākslīgi radītā, pagātnes un nākotnes

sintēze. Pretstatā avangarda mākslai, postmodernisms atgriež dejā emocionalitāti, psiholoģiskumu, komplicētu metaforismu, garīgumu. Tas īpaši izceļas sakarā ar dejas teatralizāciju, hepeningu, uzbūves pēc stopkadru un tuvplānu principa kā kinomākslā. Postmodernisma horeogrāfijai raksturīga konceptuāla atvērtība, brīvs, asociatīvs raksturs, atteikšanās no baletmeistara diktāta, mūzikas un dejas līdztiesīgas attiecības, izvairīšanās no frontālisma un centrisma, tiek akcentēts improvizatorisms, žests, poza, maniere, kustības dinamika kā dejas valodas pamatelementi. Nedejisku pozu un žestu izmantošana pie palēcieniem un kritieniem, uzsvars uz dejas enerģētisko iedabu, psihosomatiski emocionāli stāvokļi, ķermeņa histērija, kontrasts, kas panākts ar plūstošu mūzikas ritumu un saraustītu ritmoplastiku, jeb plūstošu, plašu kustību līniju un robustu žestikulāciju. Laikmetīgajā horeogrāfijā vērojama tendence uz cilvēka ķermeņa kustības mehānisma izpēti, kas saistīta ar uztveres darbību (Маньковская, 1995). Stilizētas kstības formas no vienas puses rada stila robežas, no otras puses iziet ārpus tām, meklējot individuālo stilu un rokrakstu (Šīmens, 3013, 33).

Mākslas tēls ir objektīva parādība, tas nemainās atkarībā no tā, vai indivīds to pieņem, vai nepieņem. Indivīds var pieņemt to un aktīvi iesaistīties tēla veidošanas procesā, vai palikt tikai pasīvs uztvērējs vai izpildītājs (Полборн, 2003).

Svarīgi izpētīt, kā šodienas skatījumā tiek traktēts mākslinieciskais tēls. J. Gerasimova, balstoties uz neirokognitīvo pieeju, pēta mākslinieciskā tēla radīšanu un uztveri kā apziņas konstruktus. Mākslinieciski radošā domāšana ir modelējoša pēc savas būtības, kas to tuvina zinātniskajai domāšanai. Tā visbiežāk izpaužas tēlainu kompozīciju radīšanā. Konstruējot „iespējamo pasauli”, horeogrāfs spējīgs konstruēt iestudējuma daudzveidīgus alternatīvus risinājumus. Horeogrāfs veido savu māksliniecisko subjektivitāti, koriģējot un padziļinot to, priekšmetizē to tēlos. No ieceres rodas forma, mainās objekta un autora attiecību struktūra.

No emocionālā viedokļa mākslas tēls satur:

- pamata, jeb bāzes emocijas, tās nāk no autora, atributīvās emocijas, ko recipienti zemapziņā piešķir mākslas tēla vai tā komponentu attēlojuma objektiem,
- emocijas, ko rada mākslas tēla izteiksmība un recipienta emocionālās spējas, gan raksturīgais, viņam piemītošais emocionālais jūtīgums,
- situatīvās, noskaņojuma, situācijas emocionālā fona, situācijas emocionālā satura.

To savienojums un unikālā kompozīcija izsauc emocionālo reakciju, kam piemīt liela uz līdzpārdzīvojamu stimulēšanu, iejušanos un intelektuālo aktivitāti vērsta enerģija, tātad to var dēvēt arī par estētisko reakciju (Герасимова, 1998).

Mākslas tēla veidošana ir dinamisks process sākot no tēla emocionālas veidošanās apziņā, kas caur mākslinieciski radošo darbību izveido jaunu realitāti. Tas nozīmē, ka mākslas

tēlam piemīt dinamika: emocijas - radoša darbība - mākslas tēls. Mākslinieciskajā darbībā kompozīcija ir reizē darbība un iznākums. Idejas, emociju un kompozīcijas elementu apvienojums veido dejas tēlu – uztveramas struktūras izveidošana emocionālo iespaidu izraisīšanai skatītājos (Spalva, 2004).

Tēla vērtēšanā jārespektē laikmetīgās mākslas tendences. Vērtējumu, kas rodas uztveres procesā, var nosaukt par sākotnējo, jo tas tikai apraksta, formulē vai verbalizē un kategorizē sākotnējos iespaidus. Indivīds nevērtē pašu objektu, bet gan savu iespaidu par to, tēlu, ko radījis pats. Uztveres tēla vērtējums vienmēr satur personības, tā autora psiholoģisko īpatnību atspulgu. Tā iemesls ir mākslinieciskā tēla saturs, kas pēc Ļ. Vigotska uzskatiem ir atkarīgs un mainīgs lielums, cilvēka psihi funkcija mainās kopā ar to (Выготский, 1998).

Vērtējumu, arī pašvērtējumu var apzīmēt par uztveres rezultātu interpretācijas formu, t.i., kā radošu veidojumu. Pastāv četri vērtējumu veidi:

- pozitīvais, satur pozitīvo iespaidu, apmierinātības, mērķa sasnieguma emocijas;
- negatīvais, satur negatīvu attieksmi, nolieguma, nepatikas, neatbilstības emocijas;
- neviennozīmīgais, jeb pretrunīgais, kas rada spriedzi, provocē cilvēku uz uzmanīgāku un daudzslāņainu objekta izpēti, uz meklējošas virssituatīvas aktivitātes demonstrēšanu, it kā piedāvā subjektam izvērst objektu turpmākai uztverei un izvērsties, atklāties pašam, meklēt citus uztveres, jeb percepcijas aspektus;
- izvairīgais, jeb nenoteiktais liek subjektam apturēt uztveri, distancēties.

Uztveramā tēla vērtēšanas raksturīga īpatnība ir rezultāta atkarība no subjekta emocionālās un intelektuālās gatavības līmeņa, lai gan svarīga loma ir arī formai, stimula izteiksmībai. Šeit jārunā par kultūras, tikumiskā, mākslinieciskā uztveres objekta informācijas vērtēšanas tēla veidošanas nosacītību. Vērtējot uztveres objektu, indivīds domās un sajūtu līmenī it kā novieto sevi tā telpā, ne tik daudz apdomā uztveramo, cik piemēro sev, savam stāvoklim, pretenzijām, sapņiem un priekšstatiem. Tādēļ pirmatnējais vērtējums, uztverot identifikācijas objektu ir mainīgs, difūzs. Vēlāk, kad indivīds uztveramo tēlu papildījis ar atributīvu jēgu, štampiem, praktiski radot citu tēlu, viņa vērtējums arī mainās (Ильин, 2009).

Vērtēšanas procesā vienmēr izmanto arī uztveri. Uztvere ir realitātes priekšmeta tikumiskās iepazīšanas un uztvertā apjaušanas vienots process. Mākslinieciskās uztveres modelis ietver zināšanas, priekšstatus, tēlu krājumus, atsaukšanos uz mākslinieka radītajos darbos esošajiem formas un satura elementiem. Mākslinieciski vērtējošās uztveres uzlabošana saistīta ar labas gaumes veidošanu, intereses modināšanu par māksliniecisko izziņu, mākslas darbu izpēti (Якобсон, 1964).

R. Granovska pēta dinamiskumu kā mākslinieciskā tēla īpašību un identifikācijas, personifikācijas uztveres un saziņas komunikatīvo procesu elementu. Granovska izceļ mākslinieciskās darbības procesā nepieciešamību paredzēt iespēju refleksijai un pašrefleksijai – analīzes, tēla veidošanas un uztveres tehnoloģijas detalizētu plānošanas, pārveides mehānismu izvēles periodus (Грановская, 2002).

D. Maklagans, pētot vērtēšanas inovatīvo nozīmi mākslinieciskās jaunrades procesā, norāda, ka estētiskums mūsdienu mākslā neietver skaistumu kā ekvivalentu šim jēdzienam, bet gan harmoniskumu, samērību, izteiksmību. Tam jāattiecas uz savstarpējām attiecībām, mijiedarbi, situāciju, scenogrāfiju, repertuāru, tērpiem, ekspozīcijas noformējumu, afišu tekstiem, burtiski visām mākslas procesa un produkta sastāvdaļām. Praktiski visi mākslinieciskās jaunrades veidi ir integratīvi, jo tie aicināti apvienot individuālo un kopīgo, emocionālo un racionālo, izteiksmes un attēlošanas līdzekļus. Tieši šinī apstākļī jāmeklē iespējas izglītības vides estetizācijai, tā veicinot gan uztveri, gan stimulēšanu, gan iegremdēšanos, iniciējot heuristisku stāvokli un radošu aktivitāti (Маклаган, 2001). Tas atbalsta aspektus par mākslas lauka nozīmi jaunrades procesā. No tā arī izriet vērtēšanas kompleksais raksturs.

Mākslinieciski tēlaino izziņas formu — metaforu, alegoriju iekļaušana izglītības telpā paplašina identifikācijas telpu, veicina mākslinieciskās iztēles, uztveres un darbības aktivizāciju. Tie veicina iedziļināšanos iepriekš neapgūtās psiholoģiskās realitātes izpētes sfērās, piedāvā kvalitatīvi un procesuāli citu informācijas apguves paņēmieni. Mākslinieciski radošā pašaktualizācijā jāseko vajadzības nodrošināšanai pēc aizsardzības un brīvas pašizteikšanās pret sociāliem, intelektuāliem, personīgiem un situatīviem ierobežojumiem. A. Maslovs skaidro pašaktualizāciju, jeb indivīda veidošanos par to, kas viņš vēlas un var būt identifikācijas ar pilnīgu talantu un personības spēju atsegšanu. Viņš norāda uz nepieciešamību vērtēt oriģinalitāti un individualitāti (Маслоу, 1982).

Lai vērtētu mākslinieciskās jaunrades produktu, tā individualitāti un oriģinalitāti, rodas nepieciešamība izpētīt un izprast mākslas valodu. Tā nodod informāciju recipientam ar mākslas teksta radīšanas palīdzību, kurā ideja kodēta ar konkrētā mākslas veida valodas palīdzību (Каган, 1996).

Dejas mākslas valoda ir dialogiska savā būtībā. Tās radīšanā iesaistīti horeogrāfs, izpildītājs, skatītājs. Horeogrāfiskais teksts ir atvērts uztverei, pārdzīvojumam, izpratnei, mākslinieciskai līdzradīšanai interpretatora iztēlē, skatītāja gandarījumam, patikai. Horeogrāfs ir radoša personība, apveltīta ar augstu garīgumu, kura ekvivalentu var meklēt mākslas tēlā. Neskatoties uz to, ka dejas mākslas formai piemīt liels pievilksanas spēks, tā izpaužas sensitīvos un trauslos konceptos un jēdzienos (Кривцун, 2006).

Horeogrāfa kā mākslas darba autora darbība cieši saistīta ar viņa paša es - koncepciju un identifikāciju procesā. Tā ir mākslinieciska realitāte izpaust ieceri no iekšēja stāvokļa uz ārēju citiem uztveramu formu. Tā rezultātā veidojas mākslinieciska realitāte, kas iegūst patstāvīgu eksistenci mākslinieciskā izteiksmē un tiek pakļauta vērtēšanai.

Dejā tiek vērtēta arī formas un stila izjūta. Tā ir diezgan subjektīvi raksturojama īpašība, kura nepakļaujas zinātniskam aprakstam. Formas izjūta – tā ir harmonijas, estētiskuma izjūta, tas ir kognitīvi emocionāls komplekss, kas izpaužas spējā uztvert un veidot formu, mākslas darba nobeigtību, neatstājot neko lieku. Stila izjūta saistīta ar formveidi un mākslā izsaka tēlainās sistēmas un paņēmieni mākslinieciskās izteiksmes struktūras kopveselumu, mākslinieciskās domāšanas, koncepcijas, tēlu, izteiksmes līdzekļu realizācijas vienotību (Барышева, Жигалин 2006). Katram lielam māksliniekam ir savs stils, vēsturiskā skatījumā stila sajaukums noved pie eklektikas, bezgaumības, taču modernisma un it sevišķi pastmodernisma mākslā dažādu stilu apvienošana ir plaši pielietots izteiksmes līdzeklis.

Pie kvalitatīvajiem kritērijiem var pieskaitīt perfekcionismu, tā ir tieksme pēc pilnības, augsti personiskie standarti, tieksme pilnveidot jebkuru savas darbības aktivitāti pēc pašiem augstākajiem etaloniem. Tiek uzskatīts, ka perfekcionisms cieši saistīts ar tieksmi uz savu produktu estētisko vērtējumu un jaunrades motivāciju. Šī spēja parasti parādās jau agrīnā vecumā. Tā saistīta ar patstāvīgu, ar autoritatīviem avotiem nesaistītu domāšanu (Rokeach, 1965).

Ļ. Vigotskis jaunrades procesā skaidrojis tādu svarīgu procesuālu kategoriju kopumu kā:

- insaits (katram mākslinieciskā lauka elementam jāiniciē tieksme uz jaunu perspektīvu atklāšanu – sevī, savstarpējās attiecībās, profesijā, pašizteiksmē, pašrealizācijā;
- mijiedarbība (tā jārealizē visos līmeņos — personības iekšienē, starp personībām, emocionālā, kognitīvā, ar komunikāciju ar mākslas tēlu palīdzību, savstarpēja cieņa, tolerance, interese ir nepieciešamās mākslas telpas, vides, lauka sastāvdaļas);
- nav laika ierobežojumu (mākslas tēlu radīšanu un uztveršanu nevar ierobežot laikā);
- mākslas pēciedarbības efekts.

Papildu uzdevumus nosaka psiholoģiski pedagoģiskā problēma. Piemēram – „Es” tēlainā satura noskaidrošana, starppersonu mijiedarbes kvalitatīvo aspektu vizualizācija, precedentu radīšana laterālai informācijas apjēgšanai (Выготский, 1998).

Mākslinieciski radošās darbības kvalitāte un motivācijas izpausme ir nozīmīga jaunrades produkta radīšanā, daudzējādi nosakot tā nozīmi un realizēšanos. Mērķtiecīga motivācija var būt kā kompensējošs faktors speciālo spēju vai iemaņu nepietiekamības gadījumā. Šo nostādni pierāda mūsdienu psiholoģijā analizētā pazīstamu un atzītu mākslinieku radošās darbības analīze.

Jaunrades pētījumos par personību bieži vien iekšējo motivāciju definē kā galveno jaunradi veicinošo pazīmi. Patiesībā motivācija var būt saistīta ar emocionālo cilvēku stāvokli un paša cilvēka personību, bet loģisks ir secinājums, ka radoši cilvēki mēdz aktīvāk un vairāk attīstīt savas intereses un ka uzdevumi, kurus viņi veic, bieži vien izstrādāti, neņemot vērā sabiedrības ierobežojumus un vērtības. Piemēram, asociatīvos procesus izmanto, lai veidotu daudzpusīgu un atšķirīgu domāšanas procesu problēmu risināšanai, ja vien problēmas risinājumam nav noteikts kāds konkrēts termiņš. Jebkāds papildus spiediens procesa paveikšanai ir diezgan vispārīgs, un iespējams, tas darbojas uz indivīdiem netieši un caur sabiedrības tradīcijām (kultūras, sociālajām, ģimenes) vai arī tieši (informācijas apmaiņa, vides maiņa). Daudzi no pētījumiem par papildus spiedienu problēmu risināšanā virzīti uz sociālo aspektu. Tomēr, jebkurš spiediens nav pilnībā sociāls. Produktīvākā pieeja (priekšmetu un dažādu lietu izmantošana) jaunrades procesam virzīta uz rezultātu un tām lietām, kas veidojas no radošiem procesiem. Valda uzskats, ka produktīvā pieeja (publikācijas, gleznas, dzejoļi, dizaina objekti) ir objektīva un tāpēc tā ir zinātniskā metode. Piemēram, produkti var tikt saskaitīti un līdz ar to – mērāmi. Šo pieeju pēc Simontona pētījuma, atzīst Piažē, Pikaso un citas pasaulē atzītas un pazīstamas personības (Simonton, 1984).

Šīs pieejas problēma ir tāda, ka tā bieži vien informē rezultātā par produktivitāti, nevis radošumu. Un rezultāti var būt arī neprognozējami, jo lietas, kas ietekmē un attīsta produktivitāti, var atšķirties no tām, kas ietekmē radošumu. Students var būt produktīvs, neesot oriģināls un oriģinalitāte ir tā, kas tiek bieži vien saistīta ar radošumu. Produktivitāte un radošums ir saistīti, bet tas nav viens un tas pats.

Pētījumos, kur vajadzību pēc jaunrades uzskata par galveno motivējošo stimulu, uzsver šīs vajadzības saikni ar tādām īpašībām, kā tieksme pēc lietu sakārtotības un vajadzība pēc sasniegumiem. Radošās personības augstākā vajadzība ir vajadzība paust savu koncepciju apkārtējai pasaulei un cilvēkam; māksliniecišķās jaunrades vadmotīvus cilvēks gūst no ārienes – no visdažādākajiem iepriekšējās paaudzes radošās darbības produktiem un no cilvēces kultūras pieredzes. Psihologu pētījumos uzsvērtā ideja par to, ka jebkuras māksliniecišķās jaunrades pamatā ir vajadzība pēc pašizpaušmes, pašrealizācijas un pašaktualizācijas (Smith, Carlsson, Andersson, 1989).

Raksturojot māksliniecišķo jaunradi kā savas iekšējās pasaules refleksiju, G. A. Bazejans izvirza teoriju par „priekšstatu” un „realitātes” mijiedarbību māksliniecišķajā jaunradē, izceļot mākslas tēla refleksīvos un konstruktīvos raksturojošos lielumus. Mākslinieka radošajā darbībā galvenais ir nevis tēls, bet, pirmām kārtām, savas iekšējās pasaules refleksija, sava radošā „Es” atspoguļojums. Māksliniecišķais tēls kā konstrukts ir sekundārs un ietver gan iepriekšējās

pieredzes, gan arī jaunā, topošā un oriģinālā produkta analīzi un sintēzi. Autors uzsver mākslinieka tiešo saikni sociālā izpratnē ar vienu vai otru no viņa mākslas produktiem, kā arī jaunradi kopumā.

Lai pierādītu jaunrades procesa komplekso raksturu, pētniecībā izmanto mākslinieku personīgās atskaites, novērtē radošā procesa dažādās koncepcijas un pārbauda dažādu teorētisko konstruktu validitāti. Māksliniekiem piedāvā atbildēt uz jautājumiem, kas ļauj reflektēt viņu pašu jaunrades procesu, it īpaši posmam, kas atbilst pārejai no iekšējās, subjektīvās pasaules uz ārējo, reālo pasauli. Sakarā ar to var izdalīt trīs mākslinieka personības aktivitātes virzības sfēras: ārējā, iekšējā un pārejas. Pēc pētījuma datiem, mākslinieciskās jaunrades aktivitātes lokuss ir sadalīts starp visām trim sfērām. Daži pētījuma dalībnieki arī uzsver publikas lomu radošā procesa stimulēšanā (Базеян, 2001).

Mākslinieciskā jaunrade labvēlīgi ietekmē personības emocionālo sfēru, veicina pašiepaumēšanos un pašpieņemšanu, pozitīvas "Es" koncepcijas (Self-concept) veidošanos un personības adekvāta pašvērtējuma veidošanos (Marsh, Landau, Hichs, 1996).

Par mākslinieciskās jaunrades motivējošo faktoru var būt arī vēlēšanās sniegt pašam sev palīdzību pašizziņā, pašizpaušmē un pretrunīgu izjūtu pārdzīvošanā. Mākslinieciskajai jaunradei, tāpat kā jaunradei kopumā, ir ļoti sarežģīta motivācija. Personiskais un individuālais faktors mākslas un literatūras cilvēku radošajā darbībā ir ievērojami būtiskāks nekā zinātniskajā jaunradē.

Mākslinieciskās jaunrades specifika no motivācijas viedokļa, iezīmējas no pašu mākslas un literatūras radītāju liecībām un izteikumiem par savu darbu tapšanu un ar to saistītajiem psiholoģiskajiem pārdzīvojumiem un izjūtām. To analīze liecina, ka visspēcīgākais jaunrades impulss ir mākslinieka tiekšanās ietvert jaunrades produktos savu pasaules skatījumu, savas domas, jūtas, nostādnes un dzīves pieredzi.

Mākslinieku, dzejnieku un rakstnieku izteikumu, atmiņu un prātojumu analīze attiecībā uz motivāciju mākslas darba tapšanai ļauj sistematizēt to:

- uzmanības akcentēšana uz vēlmi translēt savu personīgo pieredzi, parādīt to kā sabiedriski aktuālu pieredzi;
- tieksme pēc identifikācijas, vajadzība pēc atgriezeniskas saites veidošanas ar recipientu;
- vēlēšanās būt saprastam, pieņemtam no receptienta puses;
- vajadzība akcentēt pašrealizācijas lomu un tiekšanos ar mākslinieciskās jaunrades starpniecību realizēt savas jūtas, domas un kompensēt paša dzīves nerealizētās vēlmes.

Mākslinieciskās jaunrades aktivitāte izriet no paša procesa. Mākslinieku aizrauj pats darbs pie mākslas tēla, mākslinieciskā vēstījuma. Jaunrades prieks nosaka mākslinieka personības gara spēka pacēlumu. Bieži jaunrades process izrādās nozīmīgāks un spēcīgāks par tā rezultātu. Z. Freids apraksta kā Leonardo Da Vinči zaudēja interesi par savām gleznām, pie kurām vēl iepriekšējā dienā strādāja ar lielu degsmi, atstājot tās nereti tieši tad, kad likās, ka tās nobeigums jau ir tuvu (Фрейд, 1910, 1998).

K. Rodžerss norāda uz sekojošiem jaunrades raksturlielumiem:

- iekšējais potenciāls uz dziļu un konstruktīvu jaunradi;
- jaunrade ir process, kas var vainagoties ar noteikta produkta radīšanu, kā piemēram, dzeja, zīmējums, mūzikas skaņdarbs, deja, taču radošs process var būt arī cilvēku savstarpējā sadarbība;
- radošums izpaužas caur visu organismu, ne tikai ar intelektu, neprecīzi domāt, ka jaunrade ir radoši risinājumi, jaunrade ir visas mūsu būtības – ķermeņa, saprāta, emociju un gara sastāvdaļa;
- autors jaunradi salīdzina ar ceļojumu pašam sevī, kas ir jūtu integratīvais process un veido dinamiski pozitīvas pārmaiņas pašapziņā un apkārtējās pasaules skatījumā;
- garīgā saskarsme ar savu radošo būtību sniedz garīgās enerģijas avotu radošai darbībai (Роджерс, 1994).

Jaunrades motivācijas pētījumi saistīti ar personības attīstības modeļu izstrādi, cilvēka uzvedības skaidrojošo shēmu meklējumiem, profesionālās veidošanās jautājumu izpēti, personības izaugsmi un pašaktualizāciju. Jaunrades produkta izstrādāšanas īpatnības ir saistītas ar nepieciešamību maksimāli mobilizēt autora personības iekšējo potenciālu. Mūsdienās vadošā ir sintētiskā pieeja, jeb komponentu pieeja. Šie komponenti savstarpēji mijiedarbojas:

- sfērai atbilstošas prasmes – zināšanas, tehniskās prasmes un speciāli talanti atilstoši sfēras uzdevumam;
- jaunradei atbilstoši procesi - kognitīvais stils, kas veicina stereotipu laušanu, heuristiska pieeja jaunu ideju izmēģināšanai iedziļinoties problēmā, darba spējas, saistītas ar neatlaidību un koncentrēšanos uz uzdevumu;
- motivācija – subjektīvie iemesli un attieksme pret gaidāmo rezultātu, izaicinājums, tai jābūt iekšējai, nevis ārējai motivācijai (Amabile, 1996).

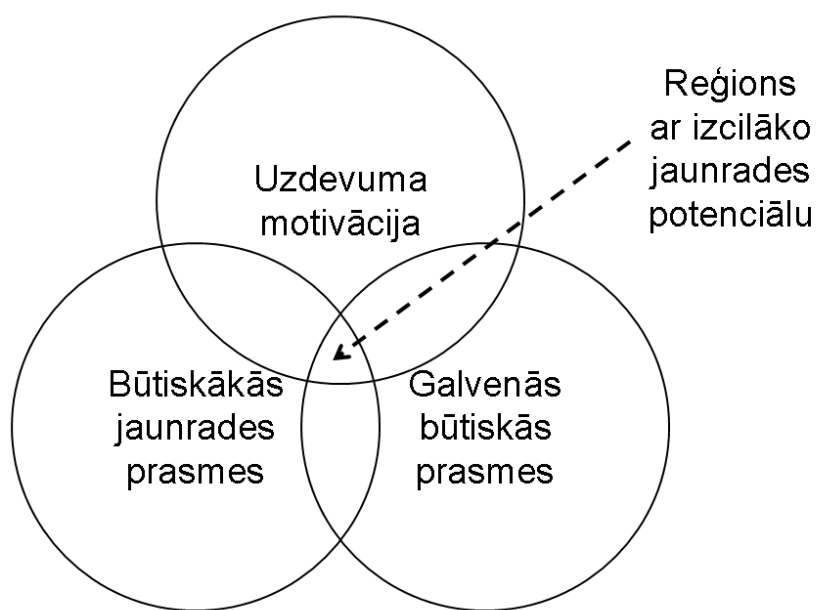
Mākslinieciskā radošās darbības motivācija ir saistīta ar estētiskajām, personības garīgajām vajadzībām un tieksmi pēc pašizpaušmes un pašapliecināšanās. Liela nozīme radošās aktivitātes mehānismu virknē ir personīgās jēgas meklējumiem, kas nosaka topošā mākslinieka personības attīstības koordinātes un profesionālo aizraušanos.

Mākslinieciskās jaunrades motivācijai ir šādi motīvi: plašāki sociālie (gūt atzinību, atpazīstamību) un šauri sociālie (sagādāt prieku tuviniekiem, vēlme izcelties referentā grupā); materiālie (tiekšanās pēc materiālās labklājības), kā arī garīgie (spilgti izteiktas estētiskās vajadzības, tiekšanās ietvert savas pasaules skatījuma idejas un individuāla pasaules skatījuma izveide, tiekšanās uz savu radošo ieceru realizāciju un apkārtējās pasaules pilnveidošanas pievienotās vērtības realizācija).

Motivāciju var veicināt arī radoša vide. Vides trūkumu var kompensēt pietiekamas motivācijas esamība, taču augsts intelekta līmenis savienots ar motivāciju ievērojami var palielināt radošuma līmeni.

Jēdziens „jaunrade” raksturo savstarpējās attiecības starp konkrētu personību un citiem cilvēkiem, sabiedrību, kultūru, vidi. Jaunrades aspektu terminoloģiskais un konceptuālais dalījums skaidro un atsedz apstākļus un procesus tās esamībai kultūrā un sabiedrībā.

Tie, kuriem spēcīga iekšējā motivācija, turpina strādāt pie problēmas arī tad, ja risinājums nedod rezultātu (skat. 1. attēlu). (Amabile, 1999).



1. attēls. Kreatīva problēmu risināšana no T. Emebailas pētījuma

Šajā zīmējumā parādīts kā jaunrades motivācijas mijiedarbība ar nepieciešamajām prasmēm veido jaunrades jeb radošo potenciālu. Radošais potenciāls ir ietverts prasmēs un iemaņās. To var definēt kā personības individuālo spēju sistēmu, ko veido fantāzija, iztēle, kritiskā domāšana un atvērtība visam jaunajam (inovatīvisms). Šīs īpašības izpaužas tieksmē, vajadzībā un attieksmē pret jaunradi, to kopums ļauj mainīt darbības paņēmienus atkarībā no apstākļu maiņas un dod personībai iespēju pašattīstīties un pašrealizēties procesā (Рындак,

Мещерякова, 1998). Radošo potenciālu skaidro kā integratīvu personības īpašību, kura izpaužas tieksmē, vajadzībā un attieksmē pret jaunradi (Матюшкин, 2003).

Radošais potenciāls ir personības īpašību raksturojums, tas ietver motivācijas, intelekta, pašattīstības komponentus un atspoguļo personības kvalitāšu, spēju, psiholoģisko stāvokļu, zināšanu, prasmju, iemaņu kopumu, kas nepieciešams, lai īstenotu radošo darbību un sasniegtu augstu attīstības līmeni praktiskajā darbībā. Vēl radošā mērķa sasniegšanai nepieciešamas tādas īpašības kā mērķtiecība, uzmanība, brīvība, apzināta profesionālā drošība (Дорофеева, 2006).

Mākslinieciski radošo potenciālu skata kā personības iespēju realizācijai mākslinieciskā darbībā. Šai darbībai ir gan racionāls, gan emocionāls pamats dinamiskā procesā, balstīts uz mākslinieciskajām dotībām, vecuma un individuāli psiholoģiskajām īpašībām. Pēc zinātnieku atzinumiem mākslinieciski radošais potenciāls veidojas kā emocionālo, motivācijas, gribas, intelekta un garīgo komponentu sistēma. Tātad radošais potenciāls ir zināšanu kopums par jaunrades priekšmetu un prasmju realizāciju subjektīvi jaunā mākslas produktā un personības tieksmē un vajadzībā radīt šo produktu (Курешева, Зинин, 2010).

Radošo potenciālu E. Torrens raksturo caur oriģinalitāti, jeb ideju netrivialitāti, risinājuma atrašanas ātrumu, daudzveidīgumu atbilžu variantos (Torrance, 1974).

K. Rodžerss uzsver, ka jaunrades pamatā ir cilvēka tendence sevi analizēt, kļūt par to, kas jau sākotnēji ir ielikts viņa potenciālā. Pēc autora teorijas radošais potenciāls ir spēks, kurš veicina pozitīvu pašvērtējumu un nodrošina indivīda pašvirzīšanos savā attīstībā (Роджерс, 1994).

Radoša darbība ir radoša nestandarta, individuāli izteikta darbība. Starp radošo darbību un personību ir savstarpēja mijiedarbība: personība izpaužas darbībā, un savukārt darbībā veidojas personība. Izšķiroša nozīme ir zināšanu, izpratnes, orientēšanās saiknei. Radošas praktiskās darbības norisē izšķir divus komponentus – pats darbības process un darbības rezultāts. Darbības rezultātu izsaka ar atbilstošiem mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem un to apvienojumu iecerētajā kompozīcijā. Sekmīgai radošai darbībai nepieciešama psiholoģiska un praktiska gatavība darbam: pozitīva motivācija, vispusīga psihiķes aktivitāte un radošas darbības potenciāls. Aktivitāte un tieksme uz jaunradi – neatņemams pašrealizācijas instruments, ko raksturo radoša attieksme pret dzīvi un profesionālo darbību (Maslow, 1997; Torrance, 1980).

Pētnieki daudz apskata motivācijas mērķtiecīgu veidošanos radošas darbības veikšanai. Teorētiskajās koncepcijās pamatā orientācijai uz pozitīvu motivāciju darbībai kalpo tādu personības īpašību aktivizācija, kā intelektualitāte, emocionalitāte, gribasspēks (Дружинин, Хазратова, 1994). Integratīvā, jeb sintētiskā pieeja nosaka, ka radošas personības un jaunrades produktu veidošana radošā darbībā ir mijiedarbības rezultāts. Tās komponenti ir intelektuālās

spējas, zināšanas, domāšanas stils, nervu sistēmas jūtīgums un plastiskums, personības iezīmes, motivācija un apkārtējas vides faktori (Lubart, Getz, 1997).

Psihologijā vienlīdz svarīgi ir apzināt ne tikai jaunradi veicinašos faktoros, bet arī šķēršļus, jeb barjeras sekmīgai radošai darbībai. Kā barjeras var būt pārmērīga kritika un produktīva dialoga trūkums. Dialogs ir radošās domāšanas pamats. Sistēmveidojoša radošās domāšanas komponenta attīstība nav iespējama bez dialoga (Столяренко, 1997).

Kā jaunrades barjeras Z. Freids norāda cilvēka psiholoģisko mehānismu sistēmu, kam ir zemapziņas raksturs. To ietekmē cilvēks parasto izturēšanos izmaina. Tās ir psiholoģiskās barjeras: noliegums, apspiešana, racionalizācija, izspiešana, projekcija, atsvešināšanās, aizvietošana. Var parādīties nemotivēts kautrīgums, neticība sev (Фрейд, 1990).

Psiholoģiskās barjeras veidojas un nostiprinās kā aizsardzības sistēma pret traumējošiem faktoriem, kas apdraud indivīda pozitīvo pašnovērtējumu, bet vienlaikus tās arī veido vidi, kurā indivīds dzīvo. Personības radošo iespēju izpausmei nepieciešams ierobežot šo barjeru ietekmi, tās apzinot un iegūstot zināšanas par tām. Var izvirzīt četras galvenās barjeru grupas – stratēģijas barjeras (iztēles nepietiekamība, trūkst tolerance pret nenoteiktību, jaunām idejām), vērtību barjeras (nepietiekama spēja lietot elastīgi vērtības, pārliecību, nostādnes), perceptuālās barjeras (pārlieka jūtība un ietekmēšanās no vides), paštēla barjeras (atkarīgas no paštēla un gatavības lietot pieejamos resursus) (Jones, 1993).

Atsevišķi jāskata radošās darbības dialogisko mijiedarbību raksturojošās barjeras. Dialogiskās mijiedarbības barjeras – tie ir šķēršļi, kas traucē realizēt dialoga attiecības starp radošas sadarbības partneriem un šķēršļi, kas apgrūtina dialoga efektivitātes palielināšanu. Barjeru pastāvēšanu un rašanos nosaka dialoga situācijas raksturs, problēmas raksturs, partneru īpašības un attiecības un dialogiskās mijiedarbības izteiksmes instrumentārijs. Galvenās dialogiskās mijiedarbības barjeras nosacīti iedala vairākās grupās:

1. Situatīvie šķēršļi, jeb barjeras – partneru nodalītība telpā, to situatīvā noslēgtība, ģeogrāfiskās, resoriskās, režīma, birokrātiskās, diahroniskās un citas temporālās barjeras, kaitīga fiziskās un sociālās vides ietekme, konflikta situatīvais asums.
2. Kontrsuģestīvie šķēršļi, jeb barjeras - aizspriedumi, neticība, egocentrisms, nihilisms, antihumānistisks pasaules uzskats un pasaules uztvere, noslēgts dzīvesveids, humora izjūtas trūkums, apātija, vienaldzība, motivācijas trūkums, virkne negatīvu rakstura iezīmju - nekonsekvence, sabiedriski nozīmīgu mērķu trūkums, konformisms, pavēlnieciskums, pašapmierinātība.
3. Tēzaura šķēršļi – partneru nekulturālums, zems intelektuālās attīstības līmenis, sabiedriskās un radošās darbības iemaņu trūkums, savu mērķu, funkciju un

sabiedriskās lomas apziņas neskaidrība, vāja domāšanas un jaunrades metodoloģisko līdzekļu pārvaldīšana, neprasme mērķtiecīgi izmantot saziņas stila un neverbālos līdzekļus.

4. Mijiedarbības, jeb interaktīvās barjeras – neprasme plānot un organizēt kolektīvu mijiedarbību, sociālo kontaktu, kooperācijas un draudzīgas konkurences iemaņu trūkums (Быш, 1985).

Secinājumi

Mākslinieciskās jaunrades psiholoģijas teorētiskā materiāla izpēte nesniedz pilnīgu kopainu, tomēr, uz veiktās teorētisko nostādņu analīzes pamata var izvirzīt vairākas pozīcijas:

- mākslinieciskā radošā darbība – tas vienmēr ir savas personības izpaušana caur tēlu, kurā var atspoguļoties gan jūtas, gan emocijas, kā arī idejas un domas; tēls vienmēr ir personības iekšējās pasaules, tās specifisko īpatnību atspoguļojums;
- personības iekšējās pasaules atspoguļojums mākslinieciskajā radošajā darbībā īstenojas ar dažādiem stimulējošiem mehānismiem: empātiju, refleksiju, personības estētiskajām nostādnēm, vajadzību un motīvu mijiedarbību;
- process un produkts mākslinieciski radošajā darbībā nav pretrunā viens ar otru, tie ir vienoti un veido veselumu, formu, kas atspoguļo personības iekšējās pasaules saturu.

Jaunrades pētījumi vērsti vairākos virzienos:

- mākslinieciski radošo spēju attīstības paņēmieni izpēte (Gilforda diverģentās domāšanas teorija, attīstītas intuīcijas, emociju, domāšanas, iztēles nozīme - De Bono, Kuzins, Renzulli, Lubarts, Ļeontjevs);
- jaunrades procesa pētniecība (mākslinieciski radoša darbība kā process radošā vidē - Iljins, Parigins, Vigotskis, Maslovs);
- mākslinieciskās jaunrades ietekmes uz personību un tās radošā potenciāla pētniecība (Bazejans, Rodžerss, Dorofjeva, Maslovs, Torens, Stoljarenko, Bušs, Arnaudovs, Kuriševa, Ziņins, Rodžerss, Matjuškins, Branskis, Losevs, Spalva, Krupņiks).

Radoša profesionāļa vajadzība pēc jaunrades iegūst sociālu jēgu, jo ar jaunrades starpniecību uzrunā recipientu:

- No tā, cik lielā mērā mākslas darba autoram izdēvies caur savu personību izteikt vispārnozīmīgo, objektīvo saturu, atkarīgs saskarsmes pilnīgums un efektivitāte, kas bagātina ne tikai lasītājus, klausītājus, skatītājus, bet arī paša autora personību.

- Mākslas produkts pastāv vidē, kuru veido mākslas darba autora - receptenta mijiedarbība. Darba uztveres kvalitāti un mākslinieka nodoma izpratnes adekvātumu daudzējādā ziņā nosaka nostādnes, intereses un virzieni, receptenta sensitivitāte.
- Jaunrades pētījumi liecina, ka augsts intelektuālās attīstības līmenis sniedz augstu radošo spēju līmeni un otrādi.
- Radošais process ir veids kā mērķtiecīgi dot esamību kaut kam jaunam, šajā procesā var būt neapzināti, daļēji apzināti, kā arī pilnīgi apzināti komponenti.
- Radošums kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai psihei. Tas apstiprina promocijas darbā izvirzīto domu, ka mākslinieciskā jaunrade ir iespējama arī bez mākslinieciska ģēnija vai īpaša talanta klātbūtnes.
- Jaunrades specifika saistās ar procesu, kura rezultātā rodas kvalitatīvi jaunas materiālas un garīgas vērtības, jaunas ideālas konstrukcijas – priekšmeti, procesi, sistēmas, kas iepriekš nav pastāvējuši ne dabā, ne sabiedrības dzīvē ar specifisku radošu realitātes modelēšanu un māksliniecisku pārveidošanu, lai garīgi un praktiski pārveidotu pasauli.
- Mākslinieciskā jaunrade ir radošās darbības, personības un mākslas darba vienots veselums, tajā objektīvs ir ne tikai mākslas darbs vizuāli tveramā formā, bet arī dzīve un objektīvi pastāvošā mākslinieka personība. Mākslinieciskā jaunrade risinās kā dzīves fakta izmaiņas, pārtopot mākslas darbā, bet no mākslas darba gūtais estētiskais pārdzīvojums pozitīvi izmaina cilvēka personību.

1.3. Jauniešu profesionālās jaunrades procesuāli strukturālais raksturojums

1.3.1 Jauniešu radošā potenciāla veidošanās teorētiskie pamati

Jauniešu vecumam, kas pamatā ir arī studentu vecums, pēc E. Eriksona teorētiskajiem atzinumiem ir svarīga identitātes meklēšana. Identitātes jēdziens aktuāls mākslas pedagogijā, oriģināla stila apzināšanā, mākslinieka individuālā rokraksta veidošanā.

Cilvēka vecums nosaka tā iemaņu kopumu un sociālo lomu. Jauniešu vecumposms ir no 16 – 22 gadiem. To raksturo pāreja uz patstāvīgo pieaugušo pasauli, fizisko, sociālo briedumu un atbildību. Jauniešu vecums ir būtisks posms intelektuālo spēju attīstībā. Jauniešu domāšana kļūst arvien intelektuālāka, abstraktāka un patstāvīgāka. Jauniešu periodā emocijas ir saistītas ar visiem izzīņas un saskarsmes procesiem kopumā.

Jauniešu vecumā uz vispārēja radošuma pamata veidojas speciālais radošums – spēja radīt noteiktā darbības sfērā. Šajā posmā liela nozīme ir profesionālajam paraugam. Indivīds vai nu paliek parauga atdarināšanas fāzē vai arī pāriet uz oriģinālu radīšanu. Pētījumi liecina, ka radošuma produktivitātes lielākais pieaugums ir no 20 - 30 gadiem, bet pēc pusmūža cilvēks katrā desmitgadē zaudē 2% no jaunrades produktivitātes (Cohen, 2001).

Jauniešu vecumā notiek identitātes meklējumi, radošo spēju un radošā potenciāla aktualizēšanās un saplūšana. Starp māksliniecisko tēlu un identifikācijas tēlu atrodas dinamiski, ar konfliktējošu enerģiju piepildīti pieņēmumi – noraidījuma telpa, ko varētu definēt kā psihisko improvizāciju pārejas, jeb transfēra stāvokli. Improvizācija izpaužas tādās kvalitātēs, kā iekšējā brīvība, tiekšanās uz transformāciju, radoši meklējumi, kas aktīvi sāk attīstīties tieši jauniešu vecumā (Рубин, 1999).

Dž. Hetcela, un F. Džeksona pētījumos iezīmē vairākas mākslas profesiju pārstāvju radošuma īpatnības: speciālo iemaņu sfērā, piemēram, attīstīta telpas uztvere, personības sfērā - savrupība, introspektīvisms, sapņainība, radikalitāte uzvedībā un sievišķīgums, vērtību orientācijas sfērā - prioritāte estētiskām vērtībām (Getzels, Jackson, 1967).

Svarīgi elementi radoša jaunieša raksturojumā ir elastīga domāšana un veiklība ideju radīšanā. Darbs, kurš ir radošs, kļūst oriģināls, atbilstošs apstākļiem, pamatots. Radošās spējas nav tas pats, kas intelekts, bet radošās spējas tāpat kā intelekts ir īpašība, kas attiecināma uz konkrētu jomu, jauniešu vecumā šī joma aktualizējas profesionālās izvēles meklējumos. Radošās spējas tādās jomās kā mūzika, māksla nebūs augstā korelācijā ar radošajām spējām citās jomās.

Pētījumi par jauniešu radošumu liecina, ka galvenais radošās domāšanas kavēklis ir bailes kļūdīties. Radoša vide, kur radoši mēģinājumi gūst atzinību, kļūst par vidi, kurā daudz biežāk novērojamas radošās spējas un radoša darbība.

Par radošu vidi tiek uzskatīta pašnoteikšanās, radošo paraugu pieejamība, pietiekami resursi un laika resursi, atbalsts oriģinalitātei, ārēji stimuli un tolerance pret nepilnībām (Runco, 1999).

Mākslinieciski radošās darbības potenciāla attīstību un pašrealizāciju jauniešu radošo spēju attīstībā regulē refleksivais komponents. Tā struktūru veido refleksiīvās prasmes (pašanalīze, pašnovērtējums, izvēle, prognozēšana, projektēšana, pašregulēšana), kas ļauj jauniešiem apzināt un adekvāti novērtēt savus motīvus, intereses, vajadzības, iesaistīties mākslinieciski radošās darbības procesā, vērst savu vērtīborientāciju uz radošā potenciāla attīstīšanu un pašattīstību, kā arī veikt mākslinieciski radošās darbības kvalitātes novērtēšanu. Tās attīstības līmenis nosaka un atspoguļo psiholoģisko un praktisko studenta gatavību

mākslinieciski radošai darbībai. Šie komponenti nosaka nepieciešamos iekšējos mehānismus jauniešu mākslinieciski radošās darbības veikšanai (Гончаренко, 1991).

Mākslinieciski radošās spējas ir radošā potenciāla pamatā. Jaunieši, kuriem piemīt radošās spējas atšķiras no vairuma ar tādām īpašībām, kā aizrautība un nosliece uz līderību (Дружинин, Хазратова, 1994).

Māksliniecisko formu un attēlošanas līdzekļus diktē lielākoties autora pasaules uztveres un pašizprauses īpatnības, kuras arī nosaka darba māksliniecisko saturu. Pētījumā dominē uzskats, ka māksla jauniešu vecumā ietekmē vērtību orientācijas un personības ideālu veidošanos. Svarīgu lomu topošā mākslinieka profesionālo rakstura īpašību veidošanās procesā spēlē viņa vērtību orientācija, motīvi un vajadzības, kuras veidojas profesionālās jaunrades mācību sākuma stadijā un tālāk kļūst par primāro, aktivizējot profesionālo īpašību un spēju attīstību.

Lielākajai daļai jauniešu pamatdarbības veids ir mācības. Atšķirībā no pusaudžiem, jauniešu intereses par mācībām palielinās. Tas ir tāpēc, ka jauniešu motivācijā galveno vietu sāk ieņemt motīvi, kas saistīti ar pašnoteikšanos un gatavošanos patstāvīgai dzīvei. Sevišķi spēcīgi šos motīvus iespaido dzīves plāni un profesionālie nodomi, kas savukārt sekmē mācību motīvu veidošanos, maina attieksmi pret mācību darbību. Šajā vecumā jau dominē tīšā motivācija, t.i., aizvien biežāk jaunieši vadās pēc apzināti izvirzītiem mērķiem, plāniem, ideāliem, nodomiem. Tīšā motivācija iespaido izziņas procesu norisi, tādu kā atmiņa, domāšana, runa, uztvere, uzmanība, šie procesi pilnveidojas. Notiek manāmas izmaiņas tādās domāšanas operācijās kā salīdzināšana un vispārināšana.

Jaunības vecumposmam piemītoša īpašība ir dinamisms. Tas izpaužas gan pasaules uztverē, pašizjūtā, spējā pielāgoties dzīves situācijai, vēlēšanās darboties laikmetīgi. Jaunieša personības radoša aktivitāte uzskatāma par spēka un inteliģences izpausmi. Radošā fantāzija ir viena no inteliģences funkcijām. Radošā aktivitāte izpaužas apzinātā un neapzinātā vienībā, prāta un iedvesmas, pārdomu un fantāzijas savstarpējā harmoniskā sadarbībā (Šteinberga, Tunne, 1999).

Jauniešu galvenā dzīvesdarbības forma – mācību profesionālā darbība, kas sekmē noteiktu izziņas un profesionālo interešu, zināšanu un prasmju veidošanos. Notiek profesionālā, sociālā, morālā pašnoteikšanās: dzīves ceļa izvēle, savas vietas noteikšana sabiedrības dzīvē, pasaules uzskata veidošanās, tikumisko ideālu izvēle.

Šajā vecumā, salīdzinot ar pusaudža periodu, jaunietis ir saskaņojis savu profesijas izvēli ar pašnovērtējumu un prasību līmeni. Būtiska ir identitātes intensīva meklēšana. Jaunietis tiecas

pēc individualitātes, oriģinalitātes, apzinās savu atšķirību no citiem. Jaunieša domāšana kļūst intelektuālāka un patstāvīgāka.

Jauniešu vecumposmā ir attīstīta teorētiskā domāšana, spēja izdarīt plašus vispārīgumus. Norisinās zinātniskās izziņas metožu apgūšana: abstrahēšanās, spējas uz analogiju, zināšanu lietošana jaunās vai citādās situācijās. Tiek bagātināta izziņas pieredze, radošais izziņas potenciāls. Attīstība nav vienkārša vienas pieredzes pārklāšanās ar otru – attīstības gaitā, veidojoties pieredzei, rodas jaunas īpašības (Alijevs, 1995).

Jaunieši, kas kā savu nākamo profesiju ir izvēlējušies radošās profesijas, ir galvenokārt uz māksliniecisku darbību orientēti cilvēki, pamatā saknes tai jāmeklē jau agrā bērnībā, un bieži vien tradicionāli no paaudzes paaudzē. L. Vigotskis uzsver, ka attīstība ir atkarīga no sociālās situācijas, kuru veido mikrovide un pats jauniešs ar savām psihiskajām īpašībām (Выготский, 1998).

Jauniešu vecumā personības un profesionālās attīstības procesā notiek specifiskas personības kvalitātes izmaiņas: pieredzes palielināšanās, interešu loka paplašināšanās un vajadzību sistēmas izmaiņas, prasmju un iemaņu, panākumu, motīvu aktualizācija, pieaug vajadzība pēc pašrealizācijas un pašattīstības, profesionāli nozīmīgu īpašību attīstība.

Sekmīgas radošās darbības prasmju attīstīšanā jauniešu vecuma posmā liela nozīme ir identitātes veidošanās procesam. Pie pedagoģiskajiem pamatuzdevumiem pieskaitāma profesionālas pašapziņas, profesionālās identitātes apziņas veidošana, profesijas tēlainā satura veidošana (paštēls, profesijas imidžs, savs kā profesionāļa paštēls). Tā darbā netiek aplūkota kā atsevišķs pētījuma objekts, taču pētījumos, kur tā apskatīta kā atsevišķs psiholoģiski pedagoģiskās iedarbības objekts, profesionālā identitāte ir pašrerealizācijas rezultāts ārējā kontekstā. Paštēla, attieksmju un pašizjūtas kopums kā identitāte pētīta psihologu Freida, Adlera, Džemsa, Junga, Eriksona, Kona darbos.

Identitāte pēc struktūras ekvivalenta mākslinieciskajam tēlam, kas ir mākslinieciskās jaunrades pamatelements. Pedagoģijā tas dod iespēju izmantot mākslinieciskās jaunrades tehnoloģiju pedagoģiski psiholoģisko apstākļu radīšanai, lai attīstītu profesionālo identitāti un veicinātu profesionālo jaunradi.

Identitātes pamats ir tēls, mākslinieciskam tēlam un identitātei ir kopīgi kritēriji. Identitāte ir visu kāda cilvēka īpašību sintēze unikālā struktūrā, kas tiek veidota un mainīta subjektīvas pragmatiskas orientācijas rezultātā pastāvīgi mainīgā vidē, līdzīgi kā pilnveidojoties (Шнейдер, 2004).

E. Eriksons definē identitāti kā konfigurāciju, kas pakāpeniski apvieno konstitucionālos dotumus, pamata nepieciešamības, spējas, būtiskās identifikācijas, aizsardzības mehānismus, sekmīgās sublimācijas un pastāvīgās lomas (Эриксон, 2006).

Nozīmīga ir arī Dž. Marsija teorija, kas definē ego struktūru (identitāti) kā iekšējo, pašveidojošo nepieciešamību, spēju, uzskatu un individuālās pašpiederības dinamisko organizāciju (Marcia, 1970).

Ž. Piažē skaidro identitāti kā iekšēju, objektīvu nemainību (Пиаже, 1994).

Jauniešu vecumā ne vien izziņas, bet arī pats jaunrades process norisinās emocionāli, bet šai emocionalitātei ir sarežģīts raksturs, jo tā izpaužas divos līmeņos - paša jaunrades subjekta cilvēciskais pārdzīvojums un ar jaunradi saistīto, mākslas darbā ietvertu māksliniecisko emociju pārdzīvojums. To lielā mērā ietekmē temperamenta īpašības, kas balstās uz iedzimtām nervu procesu norises īpatnībām - ierosas un aiztures spēku, līdzsvarotību. Pirms jaunrades procesa sākuma parasti vērojams psiholoģisks noskaņojums, ko var apzīmēt kā psiholoģisku gatavību darbam. Jaunietī šajā posmā raksturo pastiprināts jūtīgums pret zināmiem iespaidiem, kas potenciāli varētu kļūt par darba impulsu. Psiholoģiskās gatavības sasniegšana ir daudz garāks process, nekā pats jaunrades process, patiesībā arī viss studijām vai mācībām paredzētais laiks ir virzīts uz šo gatavības, sagatavotības, profesionālās kompetences sasniegšanu (Ильин, 2009).

Jauniešu vecumu sasniedzot, uz emociju bāzes attīstās jūtas. Jūtas izvērsti pētījis psihologs L. Vigotskis. Pētījumu rezultātā viņš secinājis, ka jūtas pašas par sevi nespēj radīt mākslas darbu. Un ne tāpēc, ka radītājam pietrūktu tehnikas vai meistarības, jo pat tehniski perfekti izteiktas jūtas nekad neradīs ne lirisku dzejoli, ne mūzikas skaņdarbu. Tam ir nepieciešams arī jaunrades process šo jūtu pārveidošanai, identificēšanai, un tikai tad, kad process pabeigts mākslas darbs ir radīts. Nepieciešams radoši pārveidot savas personīgās jūtas, lai mākslas darbs spētu kļūt iedarbīgs (Выготский, 1998).

Jūtas mākslā saistītas ar estētisko pārdzīvojumu gan mākslas darba radīšanā, gan uztveršanā. Jūtas mākslinieciskajā jaunradē var nosaukt arī par emocionālo stāvokli. Mākslinieciskās jaunrades procesā tās raksturo sekojoši komponenti:

- a) emocionālais pārdzīvojums objekta/parādības iespaidā;
- b) emocionālais pārdzīvojums no paša jaunrades procesa;
- c) kopējais mākslinieka emocionālais stāvoklis – emocionālā satraukuma vieglums, kam raksturīgs spēks un dziļums (Кузин, 2005).

Emociju un jūtu iespaidā rodas tēls - iespaids, tēls - priekšstats. Jauniešu vecumā tēls cieši saistīts ar identitātes veidošanās procesu. Priekšstatu kompleksi par sevi, citiem, laiku, profesiju ir gan identitātes, gan mākslas tēla elementi (Изард, 2001).

Pievērsoties jauniešu mākslinieciskai uztverei, atrodama virkne īpatnību, kas izriet no identitātes īpatnībām. Mākslas tēlu uztvere ietver emocionālu reakciju, estētisku vērtējumu, izpratni (apjēgšana, jēgtēlu veidošana), pieņemšanu un noraidīšanu, pārveidošanu. Uztverto, t.i., apjausto, daļēji pieņemto un ar personības psihisko saturu integrēto identifikācijas objektu īpašību skaits iespaido identitātes saturu, to, cik lielā mērā jaunietis sajūtīs un apjautīs savu atbilstību vai neatbilstību objektam. Uztvere ir intelektuāls process, kas saistīts ar aktīvu tēla veidošanai un lēmuma pieņemšanai nepieciešamo un pietiekamo pazīmju meklēšanu (Ильин, 2009).

Mākslinieciskā uztvere atšķiras galvenokārt ar objekta īpašību izzināšanu - lielums, proporcijas, virziens, forma, ritums. Mākslinieciskā uztvere ir prasme redzēt un izteikt mākslinieciskā tēlā objekta veselumu. Mākslā uztvere ir reālās attēlojamās parādības uztvere un pārveidošana mākslas darbā un pēc darba pabeigšanas seko uztvere, kā darbu redz/dzird recipients.

Lai attīstītu jauniešu vecumā mērķtiecīgas uztveres spējas, nepieciešams vingrināt uztveramā objekta novērošanas prasmes no tā daudzveidīga izteiksmīguma pozīcijām – salīdzināšana, apkopošana, analīze un sintēze, iespaidu uzkrāšana. Novērošanas prasmes jauniešu vecumā pamazām kļūst par radoša mākslinieka personības īpašībām.

Atmiņa jauniešu vecumā iegūst motivējošu, mērķtiecīgu raksturu. Atmiņa mākslinieciskajā jaunradē atkarīga no uztveres, novērošanas kvalitatīvajiem rādītājiem. Mākslinieciskā tēla izteiksmīgumu veido uztverē un atmiņā izveidotie priekšstati, bet tas atkarīgs arī no emociju un jūtu gammas niansēm (Кузин, 2005).

Psihoanalītiķi saista mākslinieciskās jaunrades, jeb mākslas tēlu radīšanas procesu ar zemapziņas, intuīcijas, insaita, katarses, projekcijas un sublimācijas aktivizāciju tajā. Pedagoģiskās psiholoģijas pētījumi liecina par jēgveides, reflektīvo, kategorizācijas, vērtēšanas procesu aktivizēšanos mākslinieciskās jaunrades laikā, par estētisko fenomenu lomu pasaules uztveres organizācijā, pēta un izstrādā mākslinieciskās izziņas procesa veicināšanas saturu. Darbības teorijas pieeja velta uzmanību topošā mākslinieka un radošas vides mijiedarbības procesiem, objektīviem un subjektīviem mākslas tēla radīšanas nosacījumiem, māksliniecisko mijiedarbību integrējošiem un diferencējošiem procesiem. Humānistiskajā pieejā par mākslas tēla iedarbības noteicošajiem faktoriem uzskata gan mākslinieciskās spējas (ģenialitāte, talants), gan mākslinieciski radošās personības veidošanās īpatnības - izaugsme, izglītība, audzināšana, gan tās pašrealizācijas un tapšanas procesus, gan radošas pašpiederzes īpatnības. Māksla kā radoši aktīvākā darbības joma, pēc B. Olivas domām, modelē jaunieša apziņu, virzot uz apzinātu

subjektivitāti un, attiecīgi, sludinot identitātes vērtības, kas īpaši attīstās jauniešu vecumā (Олива, 2005).

Aktuāli ir pētījumi, kas vērsti uz mākslinieciski radošās darbības mehānismu, faktoru un veidošanās nosacījumu izpēti dažādos tās attīstības posmos, kā arī par iespējām, kas ļauj šo procesu psiholoģiski sagatavot, apzināt un prognozēt rezultātus.

Mākslinieciski radošās darbības kvalitāte un motivācijas izpausme ir nozīmīga mākslinieciskās jaunrades produkta radīšanā, daudzējādi nosakot tā nozīmi un realizēšanos profesijas apguves periodā. Mērķtiecīga motivācija var būt kā kompensējošs faktors speciālo spēju vai iemaņu nepietiekamības gadījumā. Mūsdienu psiholoģijā šo nostādni pierāda pazīstamu un atzītu mākslinieku jaunrades teorētiskā analīze.

Mūsdienās pastāv pretrunas starp radošo profesiju augsto reitingu darba tirgū un nozares speciālistu profesionālās sagatavošanas procesa psiholoģisko komponentu izpētes līmeni. Sakarā ar to pētniecisko interesi izraisa profesionālās mākslinieciskās darbības, profesionālās motivācijas struktūras un satura izpēte: vadošās, nozīmīgās vērtības, radošās personības ievirze, tieksmes un intereses, kas nosaka tās nākotnes profesionālās darbības kvalitāti. Tas nosaka studentu radošā potenciāla, radošās aktivitātes attīstīšanas veicināšanas problēmas izpētes aktualitāti. Mākslinieciskās jaunrades izpētes objektīvo uzdevumu nostādni nosaka pārvērtības, kuras periodiski notiek visās sabiedrības aktivitātes sfērās un izvirza jaunos augstākās izglītības mērķus un uzdevumus, it īpaši radošo profesiju speciālistu sagatavošanas sfērā.

Savukārt mākslinieciskās jaunrades subjektīvās vajadzības ir jaunieša pašizziņas, pašapziņas un pašizpratnes veicināšana, sevis kā mākslinieciskās darbības subjekta apzināšanās, kas apveltīts ar spēju translēt un paust estētiskos un garīgos ideālus mūsdienu realitātē, šodienas sabiedriskajā situācijā.

U. Džemsa mākslinieciskās jaunrades procesa pētījumi balstās uz indivīda iekšējās aktivitātes psiholoģiskiem pētījumiem, kā arī ārējās vides vai dažādu šo faktoru iedarbība uz jauniešu psihi, kas nosaka jaunrades gaitu un intensitāti (Джемс, 1991).

Jauniešu vecuma posmā iezīmējas cilvēka individualitāte un personība.

Secinājumi:

Jauniešu vecuma posms ieņem svarīgu lomu cilvēka profesionālās ģenēzes procesā, kuru nosaka šādi faktori:

- 1) apzināta radoša aktivitāte un spēja vispārināt (Šteinberga, Tunne, Alijevs, Džeimss);
- 2) profesionālās izaugsmes motivācija, identitātes un paštēla veidošanās (Freids, Adlers, Jungs, Eriksons, Kons, Šneiders, Iljins, Oliva);
- 3) praktiskās gatavības jaunradei sasiešana (Iljins, Vigotskis, Kuzins).

1.3.2. Jauniešu profesionālo jaunradi sekmējošs studiju process. Tās veicinošie un kavējošie faktori

Pedagogu galvenais uzdevums ir jaunatnē modināt un attīstīt radošu enerģiju, ja viņi grib kalpot dzīves attīstīšanai un celšanai – tā teicis viens no redzamākajiem sava laika mākslas un jaunrades pedagoģijas pārstāvjiem – A. Dauge.

Mākslas un jaunrades pedagoģijas ideju redzamākais pārstāvis Latvijā – A. Dauge uzsvēra, ka māksla ar savām daudzveidīgajām izpausmēm noskaidro, sakārto un izdaiļo jūtu dzīvi, dabu, cilvēku. Šo mākslas ietekmi uz cilvēku nespēj aizstāt dažādas zinātnes un to apguve skolā un pašizglītības ceļā. Izcilais pedagogs nemitējās atgādināt, ka īsts skolotājs savā dvēselē ir mākslinieks, jo arī viņam ir raksturīga jaunradīšanas tieksme. Nozīmīgus orientierus jaunradīšanas darbībai skolotājs smeļas mākslinieciskās audzināšanas principos. A. Dauge uzsvēra, ka mākslas priekšmetu apgūvē nepieciešams:

- ievirzīt audzēkņus mākslinieciskajā darbībā, izraisīt radošo aktivitāti;
- ievērot katra spējas, nodrošināt iespaidu daudzveidību (emocionalitāte, tiekšanās uz radošu darbību);
- nodrošināt audzēkņu tiešu un pastarpinātu saskarsmi ar mākslu;
- saskaņot audzēkņu estētiski māksliniecisko darbību ar citām zināšanu un darbības jomām;
- sagatavot skolotājus mākslinieciskās izglītības īstenošanai (mākslas veidu un mākslas valodas apguvei u.c.) un daudzveidīgo estētiskās audzināšanas uzdevumu veikšanai skolā, apkārtējā sabiedrībā un ģimenē.

Pēc A. Dauges atziņām - radīt, tas nozīmē veikt darbību ar paša indivīda gudrību un patstāvīgu fantāzijas darbību. Jāsecina, ka A. Dauges uzskati par māksliniecisko audzināšanu ir aktuāli arī mūsdienās (Dauge, 1925).

Mūsdienās radošā procesa veicināšanas izpētē liela uzmanība pievēršama nevis darbības principiem, bet gan mijiedarbības principam, jo darbības pieeja balstīta uz mērķa un rezultāta atbilstību, savukārt, mākslinieciskajā jaunradē nav nepieciešama mērķa un rezultāta saskaņotība. Patlaban psiholoģijā neeksistē jaunrades motivācijas viengabalains modelis un sistēmiskais apraksts motivējošai gatavībai mākslinieciskai jaunradei. Priekšstati par jaunrades motivāciju ir diezgan pretrunīgi un atšķirīgi pēc satura.

J. Polujanovs uzsvēra nepieciešamību izstrādāt mākslinieciskās jaunrades fenomena izpētes objektīvas metodes un to, ka psiholoģijai obligāti jābalstās uz dabaszinātņu (bioloģijas un refleksoloģijas) panākumiem. Pētnieks arī izvirzīja tā saucamo reproduktīvo metodi – darba

autora radošā procesa refleksīvā atspoguļošanas metode skatītāja (lasītāja, klausītāja) psihē (Полуянов, 1998).

Līdz ar jaunrades pētījumu attīstību ir pilnveidojies priekšstats par jaunrades veicināšanu, tās attīstības likumsakarībām, un pavērušās iespējas šīs atziņas pielietot izglītības praksē, lai veicinātu un attīstītu jaunrades spējas un prasmes. Krievu psihologs Ļ. Vigotskis (1896. – 1934.) izvirza tēzi, ka nav iespējams iemācīt radīt jaunrades darbus, bet tas nenozīmē, ka pedagogs nevar veicināt tās izraisīšanu. Caur apziņu notiek pāreja neapzinātajā un caur izzināšanas procesiem tiek stimulēti zemapziņas procesi (Выготский, 1998).

Radošu personību var attīstīt tikai radošs skolotājs. Pedagoģi vairāku gadsimtu garumā meklējuši radošu pieeju mācību procesam.

Mūsdienu pedagoģisko paņēmieni daudzveidība izvirza priekšplānā stingru prasību pēc individuālās radošās darbības un tai atbilstošo iespēju izveides. Izglītības procesā, pateicoties apziņas un darbības savstarpējai mijiedarbībai, izmantojot pedagoģisko ideju un metožu kopumu, jācenšas stimulēt katrā studentā individuālā radošuma veidošanos.

Mākslinieciskās jaunrades mācību darbība izvirza lielas prasības topošo speciālistu sagatavošanai: zināšanām, prasmēm un iemaņām, spēju aktivizēšanai, uztveres procesa attīstībai, atmiņas veicināšanai, radošās domāšanas un iztēles attīstībai, gribas un motivācijas veicināšanai un emocionālās sfēras attīstībai, vispārējās kultūras un redzesloka paplašināšanai.

Apgūstot mākslinieciskās jaunrades darbību profesionālā līmenī un kļūstot par tās subjektu, topošais speciālists studiju laikā no vienas puses projecē savu individuālo unikalitāti mākslas tēlā un jaunrades procesa paņēmienos, bet no otras puses attīsta arī savas personiskās īpašības, iedziļinoties jaunrades produkta veidošanā. Norisinās pastāvīga cilvēka divpusēja bagātināšanās – mākslinieciskās jaunrades darbība. Studiju laikā students mācās vērot un izprast parādību objektīvās likumsakarības un līdz ar to viņam veidojas individuāls pasaules skatījums un viņš pats kļūst par radošu personību. Aktīva dažādu mākslas valodu apguve sniedz vēlamo ievirzi studentu attīstībā, rada iespēju virzīt iegūtās zināšanas un prasmes uz mākslinieciskās jaunrades sfēru. Mākslinieciskās jaunrades veida subjektīvās vajadzības ir jaunieša pašizziņas, pašapziņas un pašizpratnes veicināšana, sevis kā mākslinieciskās darbības subjekta apzināšana, kas apveltīts ar spēju translēt un paust estētiskos ideālus mūsdienu realitātē.

Radoša vai vienkārši reproduktīva var būt jebkura veida darbība, arī ar glezniecību, mūziku vai ar horeogrāfiju saistīts darbs var nebūt jaunrades darbs, ja tas vērsts tikai uz reproduktīvu vingrinājumu atkārtošānu tehniskās kvalifikācijas paaugstināšanai. Arī produktīva jaunrades darbība nav iespējama bez stabiliem reproduktīviem pamatiem, vingrinājumiem, elementāras profesionālās meistarības. Mākslinieka brīvas intelekta spēles pretnostatīšana

ikdienas profesionālās darbības rutīnai ir pretrunā ar radoša cilvēka personības attīstības pedagoģiskajiem un psiholoģiskajiem aspektiem. Neattīstot radošās spējas, bet tikai amata meistarību, deformējas attieksme pret mākslinieciski radošo darbību, attīstās nomināls darba apjoma raksturojums un vāji attīstās radošā darbība. Neattīstās spēja radoši domāt, meklēt radošus risinājumus, veidot pierādījumu sistēmu, analizēt, bez kā nevar tikt radīts neviens mākslinieciskās jaunrades darbs (Богалев, 1970).

Ļ. Vigotskis uzskata, ka jauniešiem jādod iespējas uzkrāt darbošanās pieredzi, tad arī paredzams, ka agrāk vai vēlāk jauniešis sajūtīs drošību un pārliecinātību par sevi un tad spēs paizteikties un darboties radoši, būs motivēts radošai darbībai. Motivācijas gatavībai ir kognitīvie, emocionālie un personiskie aspekti. Un ir svarīgi, cik lielā mērā studentam ir iespējas paplašināt savus priekšstatus par jaunrades motīvu saturu, reflektēt savus mācību un profesionālos pārdzīvojumus analizēt, veikt savas personības konstruktīvos pārveidojumus, pietuvinot tos ideālajam profesionālajam tēlam (Выготский, 1998).

Studijās augstskolā uzkrājas radošo ieceru efektīvu realizācijas paņēmieni individuālā bagāžā. Rezultātā rodas mākslinieciskās darbības individuālā apgūšanas programma. Sekmīgu veidošanos par nozares profesionāli augstskolā lielā mērā nosaka mācību un profesionālās darbības motivācijas saturs, noturība un adekvātums dažādās mācību stadijās - gan zināšanu ieguves, gan individuālo iemaņu un prasmju sistēmas paplašināšanas stadijā. Studentiem parādās jaunas intereses, vajadzības, vērtības, veidojas speciālās spējas un profesionāli nozīmīgas īpašības. Savukārt šīs personības izmaiņas veicina efektīvāku profesionālās darbības iemaņu attīstību, profesionāli nozīmīgu personības īpašību veidošanos, kā mērķtiecība, iniciatīva, uzstājība, sistemātiskums, radošums un patstāvīgums.

Profesionālā izglītība ir praktiska un teorētiska sagatavošanās produktīvai darbībai noteiktā sabiedrības dzīves nozarē, profesionālās meistarības un vispārējas kultūrvides pilnveidei. Profesionālā kvalifikācija un pieredze darbā arvien vairāk tiek saprasta kā spēja sekmīgi darboties nestandarta situācijās, jaunos apstākļos, patstāvīgi rast risinājumu negaidītām situācijām, ne tikai atdarinot pēc parauga vai etalona, bet arī radot jaunu produktu – tātad veikt radošu darbību. Nepieciešams noteikt pedagoģiskos paņēmienus kā attīstīt sekmīgu mācību jaunrades darbību, kādas radošās spējas attīstāmas studentiem.

Radošas profesijas apguves procesā nozīmīga vieta ierādāma jaunradei, patstāvībai praktiskā, mākslinieciski radošā darbībā. Jaunrade ne tikai raksturo personības spējas, darbību, tās rezultātus, bet arī sociālās attiecības.

Attīstoties izglītības filozofijai, tika formulēti jauni priekšstati par izglītību un uzsvērts mērķis – radīt priekšnosacījumus cilvēka radošā potenciāla, humānas, holistiskas, pašradošas

personības, patiesa cilvēciska garīguma attīstībai. Radošo darbu īstenošanas nosacījumi mācību procesā ir uzdevumu noteikšana, tēmas izvirzīšana, izpildījuma tehnikas veids, mākslas veidam raksturīgie instrumenti, aktivitātes komponenti, dēvēti arī par faktoriem, kas nosaka, kā attīstīsies studenta radošās spējas. R. Sternbergs jaunrades investēšanas teorijā apraksta vairākus savstarpēji saistītus komponentus, kas nepieciešami radošas darbības īstenošanai. Tie ir personības īpašības, intelekta spējas, zināšanas – potenciālā gatavība jaunradei, motivācija un radoša vide - aktuālā gatavība jaunradei (Sternberg, 2006).

Jaunrades pedagoģiskajā veicināšanas procesā tiek skatīti divi līmeņi - potenciālais un aktuālais. Potenciālais jaunrades līmenis – tās ir studenta spējas uz radošu aktivitāti, spējas pāriet nākošajā, aktuālās jaunrades līmenī. Aktuālais radošums ir sociāli nozīmīga jaunrades produkta veidošanas iemaņu iegūšana radošas darbības rezultātā. Lai potenciālais līmenis kļūtu par aktuālo, jaunradei jāiziet caur trim radošas darbības iemaņu sagatavošanās stadijām – atdarināšanas, mākslinieciskās atdarināšanas, atdarinošās mākslas (Гнатко, 1994).

Mācību procesa un pedagoga uzdevumi mūsdienīgā izglītībā neaprobežojas ar informācijas sniegšanu, pedagogs ir studenta sadarbības partneris ceļā uz katra individuālo spēju attīstību un profesionālās pilnveides procesu.

Mākslas specialitāšu profesionāļu sagatavošanas gaitā lielu nozīmi iegūst motivācijas attīstība mērķtiecīgai mācību materiāla ar profesionāli augstvērtīgu saturu uztveršanai un interpretācijai, kā arī jaunrades motivācijas attīstība kā profesionālās attīstības individuālās koncepcijas veidošanas pamats. Jaunietim, iedziļinoties mākslinieciskajā jaunradē, nozīmīga loma ir tieksmei un vajadzībai izveidot kaut ko jaunu, kas pauž jaunā autora pasaules koncepciju vai translē emocijas, idejas, ideālus, pārdzīvojumus.

Mākslas darba radīšanas process notiek hipotēžu izvirzīšanas, to salīdzināšanas, analīzes, pamatošanas formā, dažādu veidu un mērogu kritika ir māksliniecisko problēmu risināšanas refleksijas darbnīcas, pedagoga un studenta radoša sadarbība.

A. Fonarevs raksturojis jaunradi veicinošu pedagoga darbību kā radošas darbības procedūru, jeb struktūru, kas veido radošas darbības būtību. Pārējām darbībām pēc autora teorijas ir mazāk svarīga loma. Minētie pedagoga darbības procesi ir:

- patstāvīga iepriekš apgūtu zināšanu un prasmju tuva un tāla transpozīcija jaunā situācijā;
- pazīstamas situācijas problēmas saskatīšana jaunos apstākļos;
- problēmas struktūras noteikšana;
- risinājuma vai tā paņēmiena alternatīvas saskatīšana;

- agrāk apgūtu darbības paņēmieni apvienošana jaunā risinājumā, kas piemērota konkrētai, aktuālai problēmai.

Radošu meklējumu situācijās tiek integrēti visi personības aktivitātes veidi, mobilizētas visas tās iespējas, notiek personības garīga, radoša un pašas personības izaugsme (Фонарев 2005).

Jaunrades spēju attīstīšanas process ir dialektiska mijiedarbība starp darbības stereotipu apgūšanu no vienas puses un improvizācijas spēju veidošanu no otras. Mākslinieciskās uztveres, līdzradīšanas (starp mākslinieku un recipientu, topošo mākslinieku un radošu profesionāli) procesā notiek jēgas pievienošana, indivīda dzīves vērtību bagātināšanās. Jauniešu vecumā māksliniecisko jaunradi nosaka un ietekmē sociālie, procesuālie un stimulējošie motīvi, mērķtiecīgai, augsti kvalificētai darbībai nepieciešama personīgi nozīmīgas darbības motivācijas attīstība, kura nodrošina pozitīvas attieksmes veidošanos pret jaunradi (Лернер, Журавлев 1994).

Refleksīvais komponents regulē mākslinieciski radošās darbības potenciāla attīstību un pašrealizāciju. Tā struktūru veido refleksīvās prasmes (pašanalīze, pašnovērtējums, izvēle, prognozēšana, projektēšana, pašregulēšana), kas ļauj studentam apzināt un adekvāti novērtēt savus motīvus, intereses, vajadzības, iesaistīties mākslinieciski radošās darbības procesā, vērst savu vērtīborientāciju uz radošā potenciāla attīstīšanu un pašattīstību, kā arī mākslinieciski radošās darbības kvalitātes novērtēšanu. Šī komponenta attīstības līmenis nosaka un atspoguļo psiholoģisko un praktisko studenta gatavību mākslinieciski radošai darbībai un nosaka nepieciešamos iekšējos mehānismus studentu mākslinieciski radošās darbības veikšanai (Емелина, 2011).

Mācību radošo uzdevumu risināšanai nepieciešama refleksijas darbība – tā ir darbības pārtraukšana un grūtību izpēte no ārienes, kam seko savas darbības kritika un tādas jaunas darbības projektēšana, kuras jēga ir ļaut paskatīties uz sevi no malas, novērtēt apstākļus. Gadījumos, kad ierastie darbības paņēmieni neļauj atrisināt uzdevumu, rodas nepieciešamība pēc refleksijas, neveiksmju izpratnes, kas vērsta uz to cēloņu meklēšanu. Tādējādi veidojas kritiska attieksme pret paša izvēlētajiem risinājuma līdzekļiem, paveras plašāks līdzekļu klāsts, minējumi, hipotēzes, notiek konkrētās problēmas intuitīva risināšana, kam seko loģiskā pamatošana un realizācija. Katras problēmsituācijas apstākļos pastāv apzināšanas procesi. Ja apzināšana ir situācijas kopuma izpratne, tad refleksija sadala šo veselumu, veicot situācijas analīzi no darbības mērķa aspekta. Tādējādi, apzināšana ir refleksijas un domāšanas nosacījums, jo dod situācijas izpratni tās kopumā.

Refleksīvo prasmju attīstība ievērojami paaugstina studenta vispārējo intelektuālo un radošās darbības prasmju līmeni. Mācīšana un attīstība notiek praktiskajā darbībā, no grūtībām, kas fiksētas problēmsituācijās, grūtību un problēmsituāciju apzināšanās aktiem, tiem sekojošas refleksijas, darbību kritikas, līdz jaunu radošu darbību projektēšanai un šo darbību realizācijai. Šādi organizēts process nodrošinās studentu apzinātu radošā procesa gaitas attīstību (Посадский, 1999).

Baženova izstrādājusi pedagoģiskās refleksijas modeli, kurš piemērots radošo profesiju studentiem. Autore apzinājusi galvenās pretrunas refleksijas norisē un raksturojusi nepieciešamos pedagoģiskos apstākļus:

1. pretrunas, kas veidojas starp radoša produkta kopveselumu un refleksīvu daudzpakāpju darbību novēršana;
2. pretrunas, kas veidojas starp pedagoga refleksijas emocionālo un racionāli loģisko pamatu novēršana;
3. pretrunas starp studentu zināšanām par radošo uzdevumu risināšanu un reālajiem risinājuma paņēmieniem novēršana;
4. pretrunas starp motivācijas saturisko un darbības refleksīvo komponentu novēršana.
5. satura apgūšana ar speciāli izstrādātu uzdevumu palīdzību un plānoto rezultātu apkopošana katrā attīstības posmā;
6. refleksīvi radošās mācību virzības principa realizācija;
7. radošas studentu un pedagogu mācību profesionālās pedagoģiskās sadarbības organizēšana (Баженова, 2006).

Pedagoģisko apstākļu noteikšana nepieciešama, lai izstrādātu radošā potenciāla attīstības metodiku ar radošo uzdevumu palīdzību.

Studentu mākslinieciskās jaunrades darbība ir svarīga mācību darbības sastāvdaļa. Darbs pie mākslinieciskās jaunrades mācību uzdevumiem ļauj attīstīt radošo domāšanu, veido paradumus izmantot radošās darbības iemaņas praktiskajā darbībā, rada aktīvu dzīves pozīciju. Studentu un pedagogu sadarbība radošo uzdevumu izpildē nodrošina mācību procesa individualizāciju un līdzradīšanu. Lai noteiktu un attīstītu studentu radošo potenciālu, nepieciešams izveidot nepieciešamo komponentu struktūru. Tā sastāv no emocionālā komponenta, kas kalpo kā starta mehānisms radošās darbības uzsākšanai. Tajā ietilpst vajadzības, motivācija, intereses, griba, vērtību orientācija. Tas viss kopā nosaka studenta psiholoģiskos iestatījumus radošas darbības iemaņu attīstīšanai. Šis komponents ir kā personīgas vajadzības un nepieciešamības virzīta iekšēja pārliecība un psiholoģiskā gatavība uzsākt radošu darbību, attīstīt savu radošo potenciālu, pašrealizēties tajā.

Pēc V. Petrovska definīcijas radoša sadarbība raksturo subjekta – subjekta sadarbības sistēmu. Tā ir kopīga pedagoga un studenta radoša darbība, kurai raksturīga garīgā saskarsme. Emocionālās savstarpējās harmonijas sasniegšana ir nepieciešamais nosacījums virssituatīvās radošās savstarpējās aktivitātes stimulēšanai (Петровский, 1996, 482.).

Kognitīvais komponents pēc savas struktūras ir zināšanas par mākslinieciski radošo darbību. Šī komponenta attīstības pakāpe atspoguļo studenta teorētisko gatavību mākslinieciskās jaunrades darbības veikšanai un sava radošā potenciāla pašrealizācijai tajā. Šis komponents nozīmīgs pārejas posmā no potenciālās uz aktuālo jaunradi (Amabile, 1999).

Potenciālo un aktuālo jaunradi atsevišķi izdala arī Maslovs. Viņš to traktē kā talanata un pašaktualizācijas radošumu, kā arī uzsver, ka tieši pašaktualizācijai ir daudz lielāka saikne ar kognitīvajiem procesiem (Маслоу, 1997).

Komponentu nepilnīgas esamības vai attīstības gadījumā rodas šķēršļi un barjeras sekmīgai radošai darbībai. Taču pastāv arī citi šķēršļi, kas ir specifiski mācību nosacījumi, tiem ir pozitīva nozīme un svarīga loma radošās darbības aktivizācijā. Šeit runa par šķēršļiem, kas pieder problēmu, meklējumu un pētniecisko metožu komponentiem, piemēram, problēmorientēti uzdevumi, jautājumi. Šādi šķēršļi mākslinieciskās jaunrades darbībai ir nepieciešami.

Pētījuma centrā ir mācību radošā procesa subjekts - students, kura iesaistīšana radošā darbībā dod iespēju izpētīt viņa radošo potenciālu ceļā uz radošu personību caur mākslinieciski radošo darbību. Radošās ieceres īstenošana atkarīga no profesionālās un vispārīgās kultūras, personības tipoloģijas, personības īpašībām. Tas vecina individuālas radošās pašrealizācijas tehnoloģijas izvēli.

Mūsdienu pedagoģijā tiek pētīta studenta radošā potenciāla attīstība, balstoties uz mācību procesa orientāciju uz personību (Lerners, Žuravļovs, 1994; Fonarjovs, 2005). Īpaši tiek izcelta motivācijas pilnveidošana, kas nosaka mācību darbības raksturu un īpatnības (Špona, Čehlova, 2004).

Studentu mākslinieciski radošās darbības potenciālu var raksturot kā:

- neatņemamu profesionālās mākslinieciskās jaunrades procesa sastāvdaļu;
- likumsakarīgu, mērķtiecīgu iekšējās struktūras pozitīvu izmaiņu attīstību, kuras rezultātā rodas jaunas daudzpakāpju kvalitatīvas pārvērtības no iespējamā uz reālo, no potenciālā uz aktuālo;
- pašregulējošos procesu kā iekšējas nepieciešamības noteiktu virzību no esošā potenciāla uz augstāku mākslinieciskās jaunrades potenciāla attīstības līmeni atbilstoši apskatītā procesa komponentiem.

Tā ir mērķtiecīga jaunrades potenciāla veicināšana. Ir pierādīts, ka radošo potenciālu var mērķtiecīgi attīstīt, pētījumos apstiprinās, ka to var attīstīt ne tikai bērniem vai ar īpašām spējām apveltītiem cilvēkiem, bet jebkuram indivīdam, kurš to vēlas. Lai noskaidrotu radošo potenciālu un to veicinošas tehnikas iedarbību, izmanto četrus visbiežāk lietotos kritērijus pirms un pēc iedarbības – potenciālā jaunrade jeb radošās spējas, radošā domāšana, uzstādījums un radošā darbība (Scott, Leritz, Mumford, 2004).

Radošas profesijas studentu profesionālā attīstība studiju procesā norisinās sekmīgāk, veicot savas darbības mērķtiecīgu, sistemātisku un plānveidīgu refleksiju, pašanalīzi un pašvērtējumu dialogā ar studentiem un pasniedzējiem. Svarīgi topošajiem speciālistiem studiju procesā nodrošināt iespēju regulārai refleksijai, sākotnēji piedāvājot plānu refleksijas veikšanai individuāli un grupā, attīstot studentu prasmi turpmāk veikt refleksiju patstāvīgi. Nozīmīgs izglītības uzdevums ir nodrošināt studentu radošās domāšanas atraisīšanas un attīstīšanas iespējas. Tas nozīmē veicināt tādu darbību, kas ne tikai reproducē apgūto, bet kombinē zināšanu un pieredzes elementus jaunās, oriģinālās savstarpējās kombinācijās, radot oriģinālus un mākslinieciski novatoriskus risinājumus. Efektīva refleksīva pedagoģiskā darbība izpaužas kā vajadzība stāstīt, dalīties ar pārdzīvoto, lai kritiski vērtētu savas un citu darbības, lai dinamiski palielinātu izpratni par profesionālo darbību (Bolton, 2005).

Kritiski konstruktīvs didaktiskais modelis ir piemērots, lai sekmētu profesionālās jaunrades kompetenču veidošanu. Mācības ir aktīvs, konstruktīvs process, kur vecā pieredze tiek saistīta ar jauno, lai konstruētu jaunas idejas un sakarības. Kritiska diskusija par radošo procesu un produktu palīdz veidot radošu pašpieredzi. Jaunrades produktu skatuves mākslā vērtē izpildītāji, skatītāji un eksperti. Studiju procesa atsevišķiem posmiem neatņemama sastāvdaļa ir pašvērtējums, kolektīvā vērtēšana un refleksija par studentu patstāvīgajiem radošajiem darbiem.

Studijas LKA LKK laikmetīgās dejas programmā nosaka studenta piederību radošajām profesijām. Tas nozīmē sistemātiski papildināt profesionālās zināšanas ar radošās darbības prasmēm. Jauni modeļi, idejas, iespējas un informācija radošam indivīdam rodas arī ārpus mācību iestādes sienām un arī ilgi pēc diploma saņemšanas. Radošas profesijas cilvēks kultūras un jaunrades darbību un procesu izjūt kā vērtību, izprot kultūras lomu personības un sabiedrības veidošanā. Radošas personības loma ietver sevī līdzdalību sabiedrības kultūrveidojošajā procesā, vērtības un vajadzības, intelektuālās kompetences, domāšanas un komunikatīvās iemaņas, problēmrisināšanas prasmes, spējas strādāt komandā.

Uz personību orientētai izglītībai jāņem vērā personību raksturojošas iezīmes kā:

- iepriekšējo izglītību un pieredzi konkrētajā nozarē;
- vispārējās attīstības līmeni, kultūras līmeni, kopējo pieredzi;

- personības psiholoģisko uzbūvi, atmiņu, domāšanu, uztveri, emocionālo sensitivitāti;
- rakstura un temperamenta tipu.

Tātad, izglītībai jābūt diferencētai, uz personību orientētai. Šādu viedokli atbalsta kritiskā konstruktīvisma teorija. Konstruktīvisma filozofija mūsdienās atrodas pētījumu un pilnveides procesā, tādēļ autori dažādi akcentē vadošos principus. Vienota pozīcija iezīmējas pamatprincipos:

- mācīšanās motivācija tiek radīta, iesaistot studentus pētniecībā un problēmu risināšanā, problēmas jāmeklē saistītās reālās parādībās un situācijās;
- saturs projecēts uz sistēmiskām zināšanām, vienotu koncepciju un integrētām prasmēm;
- atbalsta aktīvu reflektīvu darbību, radošu domu un ideju savstarpēju apmaiņu;
- mācīšanās kā radoša zināšanu pārstrāde;
- studijas kā mācīšanās un mācīšanas mijiedarbība;
- vērtēšanā tiek ņemta vērā individualitāte, oriģinalitāte, jaunrade, kā arī vērtēšanas sistēmā iekļauts pašvērtējums.

Amerikāņu pētnieks, konstruktīvis Dž Djuji akcentēja mācīšanos, balstītu uz pieredzi (experiential learning) un izveidoja teoriju par mācīšanos kā mūžizglītības individuālo un sociālo procesu (Dewey, 1979).

Klafki izveidojis teoriju izglītības pamatnostādnei, kuru veido pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās kombinācija (Klafki, 2007).

Mācības pēc kritiskā konstruktīvisma teorijas ietver kopsakarību meklēšanu, iegūto rezultātu pārbaudi un refleksiju. Kritiskais konstruktīvisms pedagoģiskā izpratnē apvieno divus komponentus - kritisko, kas ietver vērtēšanu un konstruktīvo, jeb pozitīvu apstākļu un pārmaiņu konstruēšanu un praktisku realizāciju. Studiju procesā zināšanas nevis uzkrāj un apkopo, bet īsteno reflektīvu zināšanu apguvi, kritiski vērtē un pamato, individuāli pēta studenta mācīšanās pieredzi (Žogla, 2001). Docētājs piedāvā vai ļauj studentiem izvēlēties uzdevumus, kas dod iespēju bagātīgāk konstruēt zināšanas. Seko novērtēšana un pašnovērtēšana, kur docētāja novērtējums ir kā līdzeklis pašnovērtēšanas prasmju apguvē un objektīvs faktors salīdzināšanai (Rubene, 2008).

J. Bruners paplašinājis konstruktīvisma teoriju, uzsverot, ka mācīšanās un sadarbības procesā iegūtā informācija tiek pārbaudīta un transformēta lietošanai citos apstākļos (Bruner, 1996). Kritiskais konstruktīvisms ir radošu darbību veicinoša mācīšanās teorija (Homiča, 2007, 2009). Uz konstruktīvismu orientētā studiju procesā:

- mācīšanās ir radošs process, kas balstās uz sadarbību un komunikāciju;

- zināšanas ir dinamiskas un mainās kopā ar jauno iegūto pieredzi;
- studentu pozīcija orientēta uz radošu darbību;
- vērtēšanas process ir tikpat svarīgs kā rezultāts;
- iekļaujoties radošā darbībā, students attīsta spējas lietot zināšanas dažādos veidos, pārnest reālajā dzīvē;
- docētāja uzdevums ir nevis mācīt, bet radīt mācību situācijas;
- docētāja uzdevums ir palīdzēt izvirzīt reālu, personīgi nozīmīgu mērķi.

Konstruktīvisma teorijā pausta ideja par jaunradi kā personību veidojošu faktoru, jo cilvēka personība pati ir konstruēts unikāls jaunrades produkts, bet dzīvesdarbība uztverama kā radoša konstruktīva darbība. 20. gadsimta pētnieku atziņas apstiprina teoriju, ka radošums ir domāšanas un motivācijas veids un mākslinieciskā jaunrade iespējama arī bez ģēnija vai īpaša talanta klātbūtnes (Briška, 2011).

Lai izprastu un stimulētu studentu radošo darbību, psiholoģiski jāanalizē mijiedarbība, vienotība un pretrunas starp dažādiem jaunrades procesa darbības un motivācijas komponentiem. S. Džanerjans izceļ mākslinieka radošās darbības aktivitātes trīs sfēras – iekšējā, ārējā un pārejas. Viņš veicis pētījumu, kura rezultātā konstatēts, ka radošās darbības aktivitāte sadalīta vienlīdzīgi starp visām trim sfērām, turklāt daļai no respondentiem stimulējošs faktors bija publikas klātesamība. Autors pētījis jaunrades procesu ar eksperta novērtējuma metodi un secina, ka spēcīgākais jaunrades impulss ir mākslinieka tiekšanās atspoguļot un ietvert mākslas darbā savas individuālās domas, jūtas, pasaules redzējumu un dzīves pieredzi. Bieži jaunrade kā process ir spēcīgāka par tās rezultātu, tātad, lai modelētu jaunradi veicinošas mācības, nepieciešams ietvert procesa analīzi un vērtēšanu, kā arī veicināt radošu sadarbības procesu (Джанерьян 2004).

Regulāra un mērķtiecīga mācību jaunrade veido izmaiņas attieksmju sistēmā. Studijās izšķir 3 jaunrades līmeņus:

- 1) sākotnējais (grupas ietvaros),
- 2) pietiekams (prezentējams ārpus grupas),
- 3) augsts (iegūst ievērību publiskās prezentācijās).

Jaunradi veicinoša mācību darba rezultāta kvalitatīvie rādītāji ir tieksmes izveidošanās pēc radošās darbības un vēlme un mērķis radoši strādāt profesijā. Attiecībā uz rezultāta novērtēšanu svarīga kritiskas attieksmes izveidošanās un kritiski iegūtās pieredzes izvērtēšana.

Katrs mākslinieciskās mijiedarbes dalībnieks jaunradi veicinoša modeļa ietvaros darbojas arī kā mākslinieciskā tēla radīšanas stimuls un mākslinieciski radošās vides elements, t.i., nepieciešams pastāvīgi iniciēt interesi par sevi pašu kā mākslinieciskās jaunrades stimulu.

Ļ. Vigotskis jaunrades veicināšanas procesā skaidrojis tādu svarīgu procesuālu kategoriju kopumu kā:

- insaits (katram mākslinieciskā lauka elementam jāiniciē tieksme uz jaunu perspektīvu atklāšanu – sevī, savstarpējās attiecībās, profesijā, pašizteiksmē, pašrealizācijā);
- mijiedarbība (tā jārealizē visos līmeņos — personības iekšienē, starp personībām, emocionālā, kognitīvā, ar komunikāciju ar mākslas tēlu palīdzību, savstarpēja cieņa, tolerance, interese, ir nepieciešamās mākslas telpas, vides, lauka sastāvdaļas);
- nav laika ierobežojumu (mākslas tēlu radīšanu un uztveršanu nevar ierobežot laikā);
- mākslas pēciedarbības efekts.

Papildu uzdevumus nosaka psiholoģiski pedagoģiskā problēma. Piemēram – „Es” tēlainā satura noskaidrošana, starppersonu mijiedarbības kvalitatīvo aspektu vizualizācija, precedentu radīšana laterālai informācijas apjēgšanai (Выготский, 1998).

Radošā un vērtējošā darbība mācību procesā ir cieši saistītas. Radoša darbība vienmēr orientēta uz kādu mērķi, ideālu un izsaka gan autora, gan sabiedrības viedokli. Autors attēlo sev nozīmīgu, svarīgu objektu vai parādību, izsakot arī vienlaicīgi savu subjektīvo attieksmi. Nepieciešamā radošās darbības pieredze un prasmes nodrošina studentam brīvības un kompetences pašizjūtu. Mākslinieciskās darbības reflektīvais process vienmēr ir subjektīvs, to veic recipients, komunicējot ar mākslas darbu. Refleksija vienmēr ir unikāla un studentam svarīgi vingrināties vērtēt no dažādiem skatu punktiem, apejot stereotipus.

Pašvērtējums, jeb pašrefleksija ietver zināmas prasmes un kompetences:

- 1) adekvāts pašvērtējums ļauj studentam sevi novērtēt kritiski, sabalansēt savus spēkus un spējas ar dažādas grūtības pakāpes uzdevumiem un apkārtējās vides prasībām;
- 2) neadekvāti paaugstināts pašvērtējums neļauj studentam novērtēt sevi kritiski, saskatīt nepilnības;
- 3) pazemināts pašvērtējums veidojas savu spēku un spēju nenovērtēšanas gadījumā, bieži nosprausto mērķu un reālo iespēju nesakritības rezultātā;
- 4) prognozējošais pašvērtējums ir situācijas iespējamo sasniegumu novērtēšana;
- 5) retrospektīvais pašvērtējums vērstas pagātnes pieredzes novērtēšanā.

Pašvērtējums uzskatāms kā vērtība, kuru indivīds piešķir savai darbībai un kvalitātēm. Kā vērtēšanas kritērijs kalpo individuālais nozīmīgums, apkārtējo vērtējums un personīgie sasniegumi. No pašvērtējuma atkarīgi sasniegumi, attiecības ar apkārtējiem, prasības pret sevi, attieksme pret panākumiem un neveiksmēm. Pedagoģa uzdevums šajā procesā sekot objektīvi pareiza pašvērtējuma veidošanas paņēmieniem. Personības pašvērtējumu parasti būtiski ietekmē personīgi nozīmīgu cilvēku viedoklis. Pašvērtējums ietver sevis, savu iespēju, kvalitatīvo rādītāju

un vietas sabiedriskā vidē novērtējumu. Adevkvāts pašvērtējums arī palīdz veidot tālākās rīcības motivāciju (Бернс, 2005).

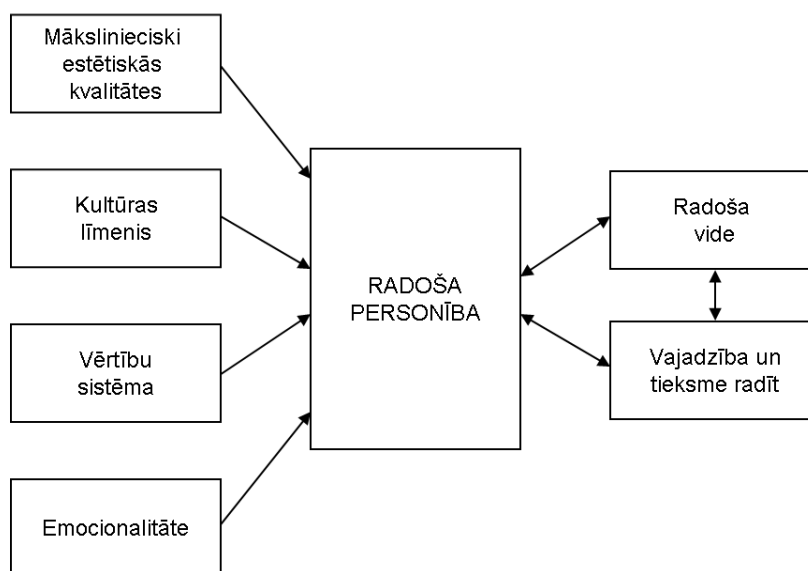
Pie refleksīvās darbības pieder arī saskarsme radošā mācību sadarbībā. Tā palīdz:

- 1) pieņemt normas un noteikumus sadarbībā un savstarpējā sapratnē;
- 2) veido interpretācijas, analītiskās prasmes, iemaņas paskaidrot un saprast citu izteikumus un rīcību;
- 3) ļauj izpaust savu individualitāti, iemantot atzinību (Марков, 1997).

Jaunrades procesu veicinošs līdzeklis studijās ir radošie uzdevumi, kuri orientēti uz radošo spēju attīstību. V. Solodjaņņikovs sniedz rekomendācijas nepieciešamām prasībām radošo uzdevumu izstrādāšanā:

1. Uzdevumi atspoguļo profesionālo funkciju būtību, to paņēmienu kopveselumu, kuri atbilst speciālista profesionālās darbības saturam un demonstrē galvenās profesionāli radošās prasmes, kas atbilst nākotnes darbībai.
2. Uzdevumu sistēmā paredzēta uzdevumu realizācijas nepieciešamība un atbilstošs to apguves līmenis. Zināšanas izpaužas praktiskajā darbībā no dažādu mācību priekšmetu pozīcijām.
3. Uzdevumu izpildes gaitā tiek radītas nākamajai profesionālajai darbībai tipiskas situācijas - kontekstuālā pieeja (Солодяников, 2002).

Jaunrade ir cilvēka brīvas gribas darbība, kuru iespējams realizēt tikai personīgas vajadzības apstākļos (skat. 2. attēlu).



2. attēls. Nepieciešamās personības kvalitātes jaunrades uzsākšanai (P. Vainzvaiga teorētiskā nostādne)

Studentu profesionālā jaunrade var ievērojami tikt veicināta, veidojot atbilstošu studiju saturu. Kā viens no komponentiem skatāma estētisko vērtību apzināšana un aktualizēšana. Mākslinieciski estētisko vērtību komplekss, kas veido studentiem spēju izsmalcināti un pilnvērtīgi izprast formu, krāsu, kompozīcijas nianšes, muzikālo tēlu, dažādu stilu iezīmes un sakarības, skaņas nokrāsas, stimulē iztēli un māksliniecisko domāšanu. Veidojas estētiskais ideāls un gaume, kas nosaka personības individuālo, neatkārtojamo stilu. Rodas prasme vērtēt priekšmetus, parādības, situācijas no estētiskās gaumes pozīcijām. Radošo spēju un radošās domāšanas attīstība notiek caur iesaistīšanu aktīvā radošā darbībā. Studiju saturs kļūst mērķtiecīgāks un viengabalaināks, veicot nepieciešamo studiju kursu integrāciju.

Studentu radošas pašrealizācijas galvenās pazīmes ir pozitīva motivācija, pašorganizācija, radošās spējas un efektivitāte to pielietošanā un izmantošanā. Pēc P. Vaincvaiga novērojumiem, galvenais priekšnosacījums sekmīgai jaunradei ir profesionāli – personīgai motivācijai. Šī motivācija rodas pedagoga iespaidā, kurš spēj veicināt un uzturēt idejas. Radošās idejas students spēj ģenerēt uz uzkrātās teorijas pamata, veidojot prasmes, pieredzi, uz kolēģu pieredzes pamata un pie noteiktiem sociālajiem apstākļiem (Вайнцивайг, 1990).

Izstrādājot jaunradi veicinošu mācību modeli, jāparedz arī iespējamās pretrunas un šķēršļi. Jau pirmajā nodaļā tika apskatītas jaunradi bremsējošie faktori. Jaunrades psiholoģisko barjeru tēma zinātnē skatīta arī saistībā ar pievēršanos radošās darbības stila īpatnību izpētei. Pētnieki reizēm tos sauc par jaunrades „ienaidniekiem”, jo tie būtiski kavē radošo procesu vai pat pilnībā to apstādina. Šis fenomens apvieno dažādas parādības. V. Andrejevs ir sistematizējis visas šīs izkaisītās parādības un iedalījis trijās radošās darbības barjeru grupās: sociāli pedagoģiskās, personiskās psiholoģiskās un fizioloģiskās. Sociālajām viņš pieskaitījis parādības, kas saistītas ar mikro un makro vidi: noslēgts dzīves veids, nepieciešamo sociālo nosacījumu trūkums nodarbībām ar atbilstošu radošās darbības veidu, nelabvēlīgs mikroklimats ģimenē, draugu vidū, konkrētā nodarbību veida zemais prestižs; pedagoģiskās vadības autoritārs stils, pedagoga vienaldzība pret studentu panākumiem un sasniegumiem mācību radošajā darbībā; humora izjūtas trūkums pedagogam, studentu nesaderība, veidojot mācības radošo darbību grupās; pedagoga paaugstinātas vai pazeminātas prasības pret studentu, vērtējuma objektivitātes trūkums; pedagoga pārmērīga aizraušanās ar informatīvi algoritmiskām mācīšanas metodēm, nepietiekama iepriekšējās pieredzes, zināšanu, prasmju aktualizācija, kas noved studentus situācijā ar zemu bāzes zināšanu, prasmju un iemaņu līmeni, bez kurām nav iespējams uzsākt mācību radošo darbību, dogmatisks mācīšanas stils, pārāk stingra kontrole visos mācību radošās darbības etapos, dēvēta arī par priekšlaicīgu refleksiju, kas sasaista studentu iniciatīvu.

Tās ir arī tādas parādības, kā neveiksmīgs radošo uzdevumu uzstādījums, šauri specializēta pieeja uzdevuma risināšanai, vispārējās uzdevuma risināšanas stratēģijas neveiksmīga izvēle, nezināšana un neprasmē izmantot loģiskus un heuristiskus paņēmienus un metodes, tādas kā analogija, inversija, morfoloģiskā analīze. Šāda vide veicina studentos pretēju īpašību veidošanos, kā iniciatīvas trūkums, cinisma attīstība, līdzpārdzīvojuma trūkums, konformisms un citas, ko V. Andrejevs uzskata par personīgām un psiholoģiskām īpašībām.

Pie personīgām psiholoģiskām īpašībām pieskaitāmas: zema, negatīva studentu motivācija piedāvātā radošā uzdevuma risināšanai, neticība paša spēkiem, slinkums, vienaldzība pret panākumiem, vadošu lomā, akla ticība autoritātei, iztēles trūkums, analīzes un domāšanas vienpusība, bailes domāt un spriest riskanti, domāšanas inertums.

Trešā barjeru grupa ietver šādas fizioloģiskas parādības: pārgurums, vāja veselība, miega trūkums, atpūtas un ēšanas režīma neievērošana, pietiekamu ērtību trūkums telpā - nepietiekams apgaismojums, nepietiekama vēdināšana, troksnis, neērta darba vieta (Андреев, 1994).

Mācību jaunrades procesā barjera nostājas indivīda priekšā kā uzdevums – nepieciešamība veikt zināmas darbības, kas vērstas uz barjeras pārvarēšanu. Uzdevumi veido studentam piemērojamo prasību saturisko pusi. Prasību stimulējošais spēks lielā mērā ir atkarīgs no izvirzīto uzdevumu grūtības un sarežģītības. Ja uzdevums ir pārāk grūts, tas bloķē vēlmju pāreju rīcības motīvā – rodas nepārvarama šķēršļa psiholoģiskais efekts. Ja šķērslis nav pārvarams, students darbību neuzsāk. Tādēļ studentiem jāuzdod uzdevumi, kas tiem pa spēkam, kas respektē viņu individuālās iespējas.

Secinājumi

Teorētiskā analīze pierādījusi, ka jaunrades veicināšana izpaužas:

- ar profesionālās attīstības modelēšanu, pastāvīgu sava radošā potenciāla palielināšanu, individualitātes, neatkārtojamības un neaizstājamības izpausmēm;
- ar radošo ieceru realizācijas procesu, tādu spēju sintēzi, kas ļauj personībai maksimāli realizēt savu radošo potenciālu;
- ar daudzveidīgu attiecību sistēmu un cilvēka iespēju, sava personiskā potenciāla, personības Es realizāciju ārēji kā sevis parādīšanu apkārtējiem mijiedarbībā ar pasauli;
- ar „Es” radošās attīstības iespēju caur līdzradīšanu, pašrealizāciju ar radošu darbību;
- ar radošu sadarbību radošas pašrealizācijas procesā;
- ar mijiedarbību, sadarbību „students – pasniedzējs”.

Svarīgākie studentu mākslinieciski radošās pašrealizācijas pedagoģiskie nosacījumi ir pedagoģiskā procesa radoša organizācija, kas vērsta uz studenta personības sfēras attīstību:

- sistēmiska pakāpeniska studentu pašizziņas, radošās pašrealizācijas un līdzradīšanas vērtību veidošana;
- mācību mākslinieciski radošās darbības kultūras apguve studentiem;
- studentu un pasniedzēju līdzradīšanas un refleksīvas darbības realizācija, risinot mākslinieciski radošos uzdevumus;
- studentu radošās pašrealizācijas barjeru noskaidrošana un pārvarēšana.

Šie nosacījumi izpildāmi labākā kvalitātē, ja pedagogs pats nodarbojas ar profesionālu jaunradi. Radošas personības attīstību var sekmēt tikai radošs skolotājs – tāda ir pedagoga lomas būtība jaunrades procesā.

1.3.3. Dejas, mūzikas, improvizācijas mācību satura integrācija radošas sadarbības procesā

Cik vien tālu pagātnē sniedzas pētījumi, tie rāda, ka cilvēks vienmēr tiecies muzicēt un dejiski kustēties. Arheologu atrastie zīmējumi uz alu sienām ļauj secināt, ka līdztekus darba instrumentiem mūsu senči darinājuši mūzikas un ritma instrumentus, savukārt cilvēki, kas attēloti senatnes zīmējumos, bieži fiksēti dejisku kustību brīžos. Arī kulta rituālus pavada mūzika un dejiska kustība, bet antīkajās civilizācijās mūzika un dejas kļūst jau par mākslas veidiem. Par to liecina antīkā teātra formu pētījumi. Senajiem hellēņiem mūzikas un dejas dievietes tika sauktas vienas saknes vārdos – Eiterpe (dzejas un mūzikas dieviete) un Terpsihora (dejas un dziedāšanas dieviete) (Freeland, Cynthia, 2001).

Mūzika un dejas ir radniecīgas mākslas. No procesualitātes viedokļa raugoties, tās saistītas laikā, tām ir arī kopīgas saturiskās īpašības. Klasiskajā horeogrāfijā mūzika palīdz veidot dejas valodu un attīstību. Tā nosaka tempu, piešķir horeogrāfijai noteiktu raksturu. Mūzika un dejas norisinās savstarpējā mijiedarbē, mūzikas attīstība atspoguļojas skatuves darbībā. Tradicionāli horeogrāfs veido libreta pamatu un komponistam jāraksta atbilstoša mūzika, vai arī jau eksistējošai partitūrai tiek radīta horeogrāfiska versija. Mūzikai un dejai klasiskā izpratnē ir kopēja tēlainība, ritms, metrs, dinamikas kāpumi un kritumi, laikmeta, vides un personāžu raksturojumi, formveides komponenti.

G. Vilsons atklāj kustības un skaņas tēlu veidojošās asociatīvās kopsakarības. Kustība, tāpat kā skaņa, var radīt

- tiešas asociācijas (apkārtējās vides atmosfēru);

- metaforiskas asociācijas (sāpes, skumjas, prieks, satraukums);
- nosacījuma refleksa asociācijas starp tēmu un emocionālo pieredzi (vadmotīvi, kodi, kas parādās vairākkārt vienā darbā) (Вилсон, 2001).

Attīstoties laikmetīgās dejas žanram, mūzika zaudē noteicošo lomu dejas veidošanā. Nozīmīgi kļūst jauni izteiksmes līdzekļi ķermeņa valodā, dabiskas, neizskaistinātas kustību formas, improvizācija. Mainās kustības un mūzikas attiecības. Deja inspirē autora un dejotāja subjektīvās mirkļa izjūtas. Tēla veidošanā galvenā vieta atvēlēta plastiskajam risinājumam un spēlei ar formu. Deja arvien vairāk zaudē piederību kādam noteiktam stilam, kļūstot par horeogrāfiskas formas meklējumiem caur indivīda prizmu, pamatoti raksta dejas pētniece un horeogrāfe R. Spalva (Spalva 2004: 52–53).

No vienas puses, rodas t. s. lietišķā mūzika, no otras, aizsākas kvalitatīvi jauns dialogs starp deju un mūziku. “Ja dejas izrādē mūzika ir spēcīgāka par deju, pēc noskatīšanās tu varbūt vēl ilgi dungo, taču pašu deju esi jau aizmirsis”, atzīst dejotāja un horeogrāfe R. Galkina intervijā žurnālam Mūzikas Saule (Mūzikas saule, 2006: 24). Mūzika iegūst filozofisku nozīmi, piemēram M. Bežāra (Maurice Bejart, 1927. –2007.) horeogrāfiskajā iestudējumā *Ballet for Life* (1997.) V. A. Mocarta un britu rokgrupas *Queen* mūzika traktēta kā pašvērtība, tajā atrodamas epizodes (piem., *The Show Must Go On*), kur kustība ir skaņai pakārtots elements, mūzikai ir noteicošā loma. Arī O. Žitluhinas dejas izrādē *Quick Time Player* V. Bellīni, G. Doniceti un Dž. Verdi operu ārijas liek izjust mūžīgo vērtību nemainību mūsdienu dzīves ātrajā ritmā, kas atainots nedaudz ironiskā farsa un provokatīvā manierē. Dejas saistība ar mūziku tuvinās laikmetīgai teātra izrādei. Žanru izplūšana, saplūšana un pārklāšanās ir vispārēja tendence laikmetīgajā mākslā. Nereti lieto metodi, kur mākslas darbu kā vienlīdzīgi radītāji veido mūziķi, horeogrāfi, vizuālo mākslu pārstāvji, atzīst dejas kritiķe I. Balode (Balode, Eglīte 2011: 46).

Pēc muzikologa V. Nikolajeva teorijas saikne starp mūziku un dejisku kustību veidojas uz virzību vērstajās primārajās mūzikas formās kā intervāls un izpaužas muzikālās kustības likumsakarībās, sākot ar muzikālās domas un satura izklāstu, līdz pat mūzikas un mākslas izpratnei kopumā. Šīs ir mūzikas un kustības intonatīvās kopsakarības (Николаев, 2004).

Savukārt, izcilais krievu vijolnieks un diriģents J. Faijers (Юрий Фёдорович Файер 1890. -1971.) apraksta horeogrāfijas un mūzikas ritmiski metriskās kopsakarības. Skatoties no horeogrāfiskā redzes punkta, metrs un ritms iegūst telpisku jēgu. Horeogrāfijā pārmērīga sekošana metram, stiprajām taktisdaļām saturiski palīdz atklāt vienīgi un tikai mūzikas dejiskumu, secina autors (Файер, 1974).

Attīstīt horeogrāfam mūzikas uztveri nozīmē uztvert skaņdarbā ielikto pārdzīvojumu, idejas un tēlus, spēt interpretēt mūzikas formveidi. Horeogrāfa muzikālā gaume ir izglītības un mākslinieciskās intuīcijas nosacīta (Spalva, 2004).

Baletmeistars V. Burmeister (Владимир Павлович Бурмейстер 1904. —1971.) analizē horeogrāfa uzdevumus ritmiski metriskajā izteiksmes līdzekļu sfērā. Tie ir – atrast vajadzīgo dejiski ritmisko zīmējumu, izvīt to cauri dejas attīstībai, saglabājot dejas un mūzikas vienotību. Autors atklāj, ka horeogrāfiskās kustības ritmiskais salikums palīdz veidot horeogrāfiskās dramaturģijas poētiku. Baletmeistars iesaka atrast tēlam atbilstošu horeogrāfiskās kustības ritmisko traktējumu, nevis akli kopēt mūzikas diktēto ritma zīmējumu (Бурмейстер, 2001).

Baletmeistars M. Fokins (Фокин Михаил Михайлович 1880. – 1942.), analizējot mūzikas un dejas mijiedarbību, secina, ka mūzika un deja ir divas dažādas valodas, un burtiski tulkojot no vienas otrā, tiek pazaudēta mākslinieciskā vērtība. Tieša ritmiska kopēšana ierobežo dramaturģisko izteiksmīgumu un arī ierobežo daudzveidīgās ritmiskās iespējas. Autors uzsver tēla veidošanu kā galveno uzdevumu (Фокин, 1981).

Horeogrāfa I. Kiliana *Stomping Ground* ir viens no drosmīgākajiem horeogrāfiskās kustības ritma idejas risinājumiem attiecībā pret muzikālo materiālu. Šeit ekspozīcijas izklāsts tiek risināts pilnīgā klusumā. Ķermenis ritmizē un intonē skanošās sfēras vaakumā un mūzikas ritmiskais veidols izaug kā ķermeņa ritmiskās intonācijas atspulgs. Šajā darbā tiek sintezēta redzes un dzirdes uztvere, panākot ilūziju, ka redzes uztvere ļauj dzirdēt. Savukārt, tembrāli orķestrālais mūzikas skanējums horeogrāfam dod iespēju tā vizualizācijai ģeometriskā projekcijā. P. Valerī (Paul Valéry 1871. – 1945.) baletu tēlaini raksturojis kā krāsu maiņas mākslu, ar kura palīdzību var attēlot saullēktu vai saulrietu (Валери, 1976).

Tātad, filozofiskā skatījumā kustība kalpo kā tembra ģeometriskā projekcija. Autora novitāte – kustības intonācija. Dzejnieks uzsver horeogrāfijas simbolistisko būtību, izceļ nevis formālo attēlojošo raksturu, bet unikālo iespēju plastiski attēlot krāsu maiņu. Mūzikas tembrāli kolorītiskā transformācija kustībā ļauj tāpat kā dabā atspoguļot ne tikai laika ritumu, bet arī kolorīta maiņu. Pie tam vienīgi mūzikas un dejas sintēze dod horeogrāfijai šādu iespēju. Mūzikas izteiksmes līdzekļi caur to interpretāciju ar horeogrāfiskās izteiksmes līdzekļu palīdzību metaforiski pārveidojas no skaņas tēliem plastiskos tēlos. Mūzikas piesātināšana ar kustību rada kvalitatīvi jaunu mūzikas un horeogrāfijas saplūšanas poētiku. Gotika, baroks, klasicisms, romantisms, impresionisms, ekspresionisms un citi stili, laikmeti, virzieni, skolas ietver sevī kā muzikālo, tā horeogrāfisko semantiku un simboliku. Dažādu laikmetu dejas plastikas autentika tiek modelēta, analizējot mūzikas specifiku. Mūsdienu horeogrāfiskā dažādu laikmetu mūzikas interpretācija dod neierobežoti paplašinātu māksliniecisko iespēju spektru. Mūzikas plastiskā

fiksācija attēlo un palīdz atklāt mūzikas tēlaini poētisko būtību, bet mūzikā un horeogrāfijā eksistē patstāvīgs kompozicionālais risinājums, kura sintēzē muzikālā forma un horeogrāfiskā arhitektūra mijiedarbībā rada jaunu saturisku mērvienību, kuru var dēvēt par muzikāli plastisko dramaturģiju. Mūzikas interpretācija caur horeogrāfiju sniedz kvalitatīvi jaunu māksliniecisko informāciju, kura pilnībā atkarīga no horeogrāfa mākslinieciskajām iecerēm un vērtībām, jo:

- 1) mūzikas plastiskā interpretācija ir mākslinieciskās darbības veids, kur mūzikas melodiski intonatīvā struktūra tiek atspoguļota horeogrāfiskās kustības kontūrgrafiskajos tēlos;
- 2) horeogrāfiskās tekstūras izteiksmīgums atkarīgs no mūzikas faktūras plastiskās diferenciācijas;
- 3) mūzikas harmoniskā valoda atspoguļojas dejas muzikāli horeogrāfiskā materiāla loģiskā strukturēšanā;
- 4) mūzikas materiāla plastiski horeogrāfiskā interpretācija ir nevis tās tempa un metriski ritmisko parametru atainošana, bet gan inerces, spriedzes, enerģētikas izpausme un atklāsme.

Telpiskuma, kolorīta, apjoma horeogrāfiskais vēstījums ir mūzikas tembrālās paletes un orķestrācijas rezonanse. Horeogrāfijas muzikālā poētika veidojas no visu mūzikas valodas struktūrelementu plastiskā atšifrējuma laika un telpas procesā. Visu šo elementu organiska saplūšana nosaka skatuvisko risinājumu veselumu un leksisko vienotību muzikāli horeogrāfiskā iestudējumā.

Lai iegūtu patiesus datus un iepazītos ar pētījumā iesaistīto ekspertu radošu darbību, darba autore intervijās ieguva teorētiskas atziņas par profesijas ekspertu radošo darbību un sadarbības formām un metodēm.

Mūziķa un horeogrāfa sadarbībā parasti horeogrāfs nosaka mūzikas struktūru atbilstoši dejai. Ilgtspējīga radoša sadarbība izveidojusies horeogrāfei O. Žitluhinai un mūziķiem J. Kaukulim un K. Tobim.

Par mūzikas nepierasto ritumu un neikdienišķo, tikai un vienīgi mākslas darba tēla diktātam un iecerei pakļauto formu liecina transkripcijas no intervijām presē par radošo sadarbību starp mūzikas autoru un horeogrāfu: „Mēs nospēlējām frāzi, kas sastāvēja no astoņas reizes atkārtota melodiskā motīva. Olga palūdza to spēlēt vēl astoņas reizes – kopā sanāk 72!”, stāsta J. Kaukulis intervijā pētījuma autorei (08.04.12.).

“Parasti komponistiem nepatīk, ja kāds iejaucas, palīdz, pat diktē noteikumus, liek būt klāt mēģinājumos, liek skatīties uz to, kas notiek, kā dzimst kustība. Man tas ir ļoti svarīgi, man

nepatīk strādāt ar gatavu materiālu, ir interesanti kopā apspriest gan dejiskās, gan muzikālās idejas”, atzīst O. Žitluhina (Žitluhina 2006: 39).

Raksturojot sadarbības īpatnības, J. Kaukulis kā īpašo atšķirību min, ka radot mūziku horeogrāfiskam iestudējumam, mazāk uzmanības viņš velta skaņas modificēšanas paņēmieniem, piemēram, filtrēšanai, mikrohromatikai, transpozīcijai, bet vairāk formai, kuru savukārt spēcīgi ietekmē metroritms. Protams, arī skaņkārtā un instrumentācijas savdabība sniedz informāciju par vidi, identitāti, veido noskaņu. Horeogrāfiska iestudējuma mūzikai raksturīga izteiksmes līdzekļu ekonomija un pārdomāta struktūras koncepcija. Veicot minēto darbu video materiāla analīzi un izskatot mūzikas un dejas mijiedarbību izrādes tēla veidošanas un atklāsmes gaitā, var secināt, ka izrādi var iedalīt divās galvenajās sfērās – audio (mūzika, runa, trokšņi, klusums) un vizuālajā (redzamajā). Katrs no skanošās sfēras elementiem var būt saistīts ar kādu no vizuālās sfēras slāņiem, priekšmeta atspoguļojumu kustībā, fabulas attīstību, tēla psiholoģiskajiem pārdzīvojumiem. Funkcijas var realizēties sinhroni, asinhroni, savienoties un krustoties.

No veiktajām radošo darbu videomateriālu analīzēm autore secina, ka izrādes un dejas mūziku raksturo tādas kopējās iezīmes kā

- līdzekļu ekonomija, kura apvienojas ar dziļu saturīgumu un plašai auditorijai uztveramu mūzikas valodu;
- gala rezultāts atkarīgs no mūzikas organiskās saistības ar dramaturģisko materiālu;
- asociatīvās saites ir skatītājam uztveramas un saprotamas.

Turklāt mūzikai ir trīs atšķirīgas aktivitātes pakāpes attiecībā pret dramaturģisko materiālu un skatuvisko darbību:

- a) mūzikas paralēla darbība;
- b) mūzikas papildinoša, padziļinoša darbība;
- c) mūzikas kontrastējoša darbība.

Radošās sadarbības piemēri atspoguļo kā dažādu mūsdienu mākslas veidu mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi pakārtoti radošā mērķa vienotības realizācijai laikmetīgas mākslas projektos. Tas rosina veikt dažādu mākslinieciski radošās darbības instrumentu iekļaušanu mācību saturā un izstrādāt starpdisciplinārus integratīvus radošos uzdevumus jaunrades veicināšanai (skat 9. Pielikumu, 20. attēlu).

Īstenojot laikmetīgās dejas izglītības programmu, svarīgi attīstīt studentiem emociju sfēru, muzikalitāti un sociālās spējas, kā arī iztēli un fantāziju. M. Speth paskaidro sīkāk tos attīstības veidus, kas dejas izglītībā ir aktuāli - veicināt ķermeņa gatavību mākslinieciskai darbībai, stimulēt studentus meklēt un atrast jaunas kustības patstāvīgi, iegūt koordinācijas un kustību prasmes, kas paplašina kustību kompetences. Emocionalitātes un radošuma attīstība

stimulē gan empātiskās spējas, gan pašaktualizācijas spējas. Studentus jārosina pielietot pašu iztēli un dabisko vēlmi atklāt ķermeņa iespējas piedāvātajā noteiktajā vidē un eksperimentēt. Muzikalitātes attīstībā skaņas materiāls pastāvīgi tulkojams kustībās, veidojama metra izjūta, ritma un muzikālā frāzējumu kompetences. Dejas apvienošana ar verbālo un vokālo darbību sekmē studentu turpmāko integrēto pieeju muzikālajā attīstībā. Muzikālā pieredze ir stimulē, kas nodrošina kustību paletes atmosfēru. Sociālā attīstība notiek strādājot grupās, radoši sadarbojoties. Lai sekmētu profesionālo jaunradi šajās mākslas sfērās, nepieciešams attīstīt mākslinieciskās prasmes un veidot zināšanas par dažādu mākslu valodas elementiem un iespējām tos integrēt (Speth, 2006). Balstoties uz pētnieces ieteikumiem, tika izstrādāts integrēts radošo uzdevumu instrumentārijs procesuālā izvērsumā (skat. 9. pielikumu 22. attēlu)

Laikmetīgajā mākslā kvalitatīvi jaunā gultnē ievirzījusies horeogrāfa un komponista sadarbība. To nosaka ne tikai laikmetīgās dejas īpatnības un attīstības tendences, bet arī jaunas vēsmas skaņas laukā. Meklējumi un eksperimenti skaņas procesēšanā, semplēšanā, spektrālās mūzikas radīšanā bieži prasa ne tik daudz tradicionālās komponista prasmes, cik tehnoloģiskas zināšanas. Dīdžejs kā skaņas radītājs un skaņas režisors ieņem vietu uz skatuves blakus dejotājiem daudzos laikmetīgās mākslas projektos. Laikmetīgā skaņas celiņā bieži pretstatīti un sapludināti skaņas avota tipi – mūzikas instrumenta radīta skaņa, apkārtējā pasaulē sastopama skaņa un elektroniski radīta skaņa, kura dabā pati par sevi neeksistē. Komponists Dž. Keidžs (John Cage, 1912.–1992.) un horeogrāfs M. Kaningems (Cunningham, 1919.–2009.) sacerēja katrs atsevišķi mūziku un horeogrāfiju, tad lika to kopā un eksperimentēja ar suverēni veidotā materiāla mākslinieciskajām nejausībām un spontānajām sakarībām.

Mūsdienās, strādājot pie skaņdarba, komponistam palīdz dažādas tehnoloģijas. Kā piemēru var minēt algoritmisko kompozīciju filmā Farinelli (1994.), kur datorizēti savienotas soprāna E. Malasas-Godlevskas (Malas-Godlewska, 1957.) un kontrtenora D. L. Ragina (Ragin, 1958.) balsis.

2006. gadā Jaunajā teātrī uzveda muzikāli savdabīgu, eksperimentālu dejas projektu CW, kas atspoguļoja jaunus meklējumus dažādu mākslu pārstāvju sadarbībā. Konceptijas autors bija fotogrāfs Ā. Rameikis. Viņš sagatavoja foto slaidus un piedāvāja horeogrāfei I. Zīriņai, kura to iespaidā radīja horeogrāfisko versiju. Dejojāju kostīmus darināja baltā krāsā, tāpēc dejotāji bija savdabīgs ekrāns foto projekcijām izrādes laikā. Savukārt horeogrāfisko versiju I. Zīriņa piedāvāja komponistei D. Molvikai, nerādot foto slaidus. Mūziku viņa radīja, iedvesmojoties no dejas, un nodeva tālāk savu darbu rakstniecei L. Rolstadai, nerādot topošā iestudējuma iepriekšējos posmus. Rakstniece veidoja mūzikas aprakstu brīvā literārā formā un virzīja darbam grafiskajai dizaineri J. Žitluhinai, kura veidoja izrādes afišu un vizuālo reklāmu, iedvesmojoties

tikai no teksta. Projekta mērķis bija radīt mākslas produktu ķēdi, kurā katram māksliniekam ir zināms tikai iepriekšējais ķēdes posms. Gala izrāde apkopo piecus individuāli tapušus darbus, kuri ietver dažādas mākslas jomas. CW pierāda, ka šāda veida sadarbība starp mākslām iespējama, neskatoties uz rezultāta neparedzamību.

Jauni meklējumi vērojami horeogrāfa V. Oļehno iestudētajā izrādē *Bez vadiem* (2011.), kas iekļauta Ģertrūdes ielas teātra repertuārā. Tajā piedalās dzejnieks un trīs dejojāji, kuri ne vien dejo, bet arī izpilda mūzikas instrumentālo pavadījumu, kā instrumenta spēles paņēmieni lietojot dažādus dejas valodas elementus. Tas ir liels izaicinājums, jo kā skaņas avots kalpo arī dažādi izrādē izmantotie priekšmeti. Ritma partitūra dejas ritumam veido savdabīgu un daudzveidīgu skaņas audumu, un arī tās emocionālais vēstījums veiksmīgi saniedz skatītājus un iedvesmo pozitīvai domāšanai.

Pētījumā aplūkoti novatoriskie paņēmieni skaņas un kustības attiecību veidošanā, kā arī mūsdienu mākslas tendencēm atbilstošās sadarbības formas starp dažādu sfēru profesionāļiem apliecina, ka sekmīgāka horeogrāfa un mūziķa radoša sadarbība veidojas, ja autori:

- spēj komponēšanas un kompozīcijas prasmes savienot ar radošas sadarbības prasmēm,
- ir atvērti citiem mākslas veidiem,
- spēj improvizēt, jo daudzas lietas nākas mainīt tieši radošas sadarbības procesā,
- brīvi pārvalda dažādus mūzikas un dejas stilus un žanrus,
- spēj uztvert kustības un skaņas impulsu un to, cik intensīvi skaņa atbalsta vai virza kustību,
- apliecina interesi un spējas eksperimentēt ar skaņas un kustības impulsiem, veidojot saspēli un formu.

Mūzika laikmetīgās dejas jaunrades darbos veido kvalitatīvi jaunas koncepcijas:

- pēta un attīsta iekšējos impulsus,
- veido mobilas un atvērtas formas,
- iedarbojas pēc atšķirīga dinamiskā plāna, veidojot telpu skatītāja asociācijām,
- integrē jaunus mūzikas parametrus visos līmeņos,
- atspoguļo kompozīcijas tehniku sintēzi.

Šie secinājumi veidoja teorētisko pamatu izstrādāt un eksperimentāli pārbaudīt skaņas dizain studiju kursa saturu, kas stimulētu jaunrades attīstības dinamiku (skat. 9. pielikumu, 21. attēlu). Kopīgās tendences laikmetīgās mūzikas un dejas mākslinieciskajās izpausmēs ir sekojošas:

- atteikšanās no tieksmes pēc daiļā un harmoniskā kā galvenās vērtības, vērojama ironija par izskaistinātību;
- mākslas darba dramaturģiju veido emocionālais diktāts, nevis sižets;
- skaņa un kustība nosaka mākslas darba struktūru;
- vispārinātas asociācijas rada skatītāju atšķirīgu asociatīvo redzējumu;
- viena mākslas darba ietvaros sintezēti dažādi stili;
- robežas starp deju un mūziku kļūst trauslākas;
- raksturīga ir māksliniecisko izpausmju integrācija (dzīvais mūzikas izpildījums uz dejas skatuves un otrādi, kustības un skaņas procesēšana, datorizēta apstrāde dzīvajā izpildījumā utt.);
- ironija, groteska vai šķietama kļūda izmantota kā mākslinieciskās izteiksmes līdzeklis;
- forma ir attīstības avots un konstruktīvais pamats.

Laikmetīgajā mākslā, un it īpaši dejas un mūzikas pielietošanā un izmantošanā jaunrades darbos var novērot, ka:

- 1) skaņas dizaina tendencēs vērojama pāreja no mūzikas un dejas paralēlas darbības uz asinhronu, nereti kontrastējošu darbību;
- 2) mūzika paspilgtina dejas valodu asociatīvā līmenī;
- 3) veidojas kvalitatīvi jaunas radošās sadarbības dialoga attiecības;
- 4) bieži sastopamas integratīvas, multimākslinieciskas improvizācijas formas.

Pateicoties mūsdienu informāciju tehnoloģiju attīstības līmenim un to pielietošanas iespējām un pieejamībai, autoriem pastāv iespēja veidot pašiem skaņas celiņu saviem iestudējumiem. Praksē novērojama tendence, ka laikmetīgās izrādēs režisors (V. Nastavševs, G. Šmits, A. Pepeļajevs) ir arī mūzikālā materiāla veidotājs. Šo jaunrades instrumentu var dēvēt arī par iestudējuma skaņas režijas prasmēm.

Teātra zinātnē un muzikoloģijā nav daudz pētījumu, kas analizē mūzikas īpatnības un likumsakarības izrādē. Skatuves mākslās lietojamā mūzika pilda režijas un izrādes mākslinieciskā tēla funkcijas. Tā sintezējas ar vārdu, kustību, savijas ar gaismas dizainu, scenogrāfiju, līdz ar to grūti pakļaujama tradicionālajām mūzikas analīzes metodēm. Tomēr mūziķi aizrautīgi raksta oriģināldarbus izrādēm, pat ja šie skatuves darbi nepieder pie mūzikālā iestudējuma žanra. Šajā gadījumā mūziķiem jāreķinās ar režisora iecerēm un dramaturģisko materiālu, līdz ar to mūzikas jaundarbi nevar būt tikai autora personīgās ieceres realizācija. Vēsturisks piemērs tam ir izcilais vācu komponists R. Vāgners. R. Vāgnera iecerētās un lielā mērā īstenotās pārmaiņas mākslā mēdz salīdzināt ar revolūciju, komponists uzstāja, ka teksts ir

tikpat nozīmīgs kā mūzika un izcili autoru libreti ir dzīvs vācu literatūras piemineklis. Viņš sīki izstrādāja melodisko vadmotīvu sistēmu, skrupulozas skatuves norādes, pārvērta operu grandiozā, dramatisētā programmatiskā, vokāli simfoniskā mūzikā - tāds bija R. Vāgnera operas reformas rezultāts (Vanags, 2004). R. Vāgneris iestājās par mākslas sintēzi, aplvojot, ka tikai mūzikas, dzejas un aktiermākslas vienotā darbībā var atveidot patiesu dzīves ainu. R. Vāgnera idejas par muzikālā teātra izveidošanu, kā arī komponēšanas paņēmienu, kur atkārtojas vadmotīvi, vēlāk turpināja R. Štrauss.

Vadoties no jaunākajām skaņas pētīšanas atziņām un praktiskajām metodēm jāsecina, ka tradicionālā skaņas teorija un analīze nav piemērota jaunajām tehnoloģijām, daudzkanālu apskaņošanai, mūsdienu skatuves sarežģītajām konstrukcijām un skaņu pastiprinošo iekārtu izmantošanai.

N. Džonstons no Glazgovas universitātes (Johnston, 2012) pēta to, kā notiek žanru saplūšana skaņas dizaina tendencēs, kur skaņa strādā kā rūpniecības, kultūras un tehnoloģiju katalizators. Lai labāk izprastu dejas izrādes veidošanas skaņas dizaina funkcijas, ir jāpazīst pašas skaņas psiholoģiskā iedarbība. Uz cilvēka psihi dažādi iedarbojas augstas un zemas skaņas – jāņem vērā galvas reģistra un krūšu reģistra anatomiskā specifika. Pētījumos pamatotas skaņas augstuma un krāsu asociācijas (zemās – melns, brūns, augstās – balts, dzeltens). Tiek izmantoti galējie reģistri – frekvences, kurās cilvēka dzirde vairs neuztver skaņas augstumu. Tie ir elektroniski radītie basi, kas sakrīt ar sensitīvām bioloģiskām frekvencēm, psiholoģisku stāvokļu sajūtām, tāpat augstās frekvences, kas nav uztveramas ar dzirdi, bet psihes tehniku, skaņas ritmiskais paātrinājums. A. Goldšteins 1980. gadā veicis eksperimentu, kur pētāmajai grupai, klausoties S. Prokofjeva *Romeo un Džuljeta* fragmentu, pulss paātrinājies no 74 BPM līdz 85 BPM. Augstākās mūzikas izraisītās emocijas, kuras izpaužas viegla drudža formā, izraisa endorfīnu klātbūtne smadzenēs, līdzīgi kā psihotropās vielas, tā novērojama 96% respondentu (Вилсон, 2001). Latviešu teātra un kino mūzikas radīšanā pieredzējušais komponists M. Brauns intervijā raidījumam „100 gramu kultūras” 2008. gada 8. oktobrī izvirzīja tādu apzīmējumu, kā fotogēniskums, kas ir filmas un izrādes mūzikas pamatā. Ar mūziku var jūtami uzlabot pat vāju dramaturģiju, bet labas izdošanās gadījumā tā kopā ar vizuālo materiālu veido jaunu, vārdā nenosaucamu mākslas veidu. Ar izrādes palīdzību mūzika tiek pārnesta telpā un pieņem materiālu formu. Mūzika pauž iekšējo drāmu, kamēr vārds to tikai apraksta. Izrādes veidotāja radošie meklējumi mūzikas jomā vienmēr jāsaista ar konkrētā skatuves darba mākslinieciskā tēla risinājumiem. Viena no skaņas dizaina pamatfunkcijām izrādē ir laikmeta, vides, personāža raksturojuma līdzeklis (Аппиа, 1993).

Jaunradi sekmē un radošu sadarbību veicina arī improvizatorisms kā radošās spējas un improvizācija kā darbības un sadarbības forma.

Jau 20. gadsimta sākumā A. Dunkane pievērsās dejas improvizācijai kā patstāvīgai tehnikai. Pēc laikabiedru aprakstiem, tēla ieceres rašanās process māksliniecei realizējās tieši uz skatuves mūzikas iespaidā. Šajā procesā A. Dunkane izpildīja gan dejas interpreta, gan komponista līdzautora lomu (Комиссаржевский, 1999).

Aktiermeistarības mācību programmā ir tēma, kas liek aktierim radīt īpašu improvizatorisku pašizjūtu lomas tēla iedzīvināšanas procesā. Arī mūsdienīgi aktuālā horeogrāfiskā izglītībā nepieciešamas īpašas metodiskas pieejas, kas attīsta studentu spējas improvizēt. Skatuviskās improvizācijas specifika un funkcijas balstās uz skatuvisko tēlu īpatnībām un interpreta psiholoģisko procesu mijiedarbību. Improvizācijas pētnieks B. Ruņins skaidro improvizāciju kā radošā procesa loģisko un psiholoģisko modeli. Etimoloģija norāda uz negaidītību, pēkšņumu kā improvizācijas raksturlielumu, tātad, to būtu jāskata kā jaunradi bez iepriekšējas sagatavošanas. Autors, ņemot par pamatu Puškina *Ēģiptes nakts*, analizē īpašību, kas ļauj pēkšņi asimilēt ideju, izpildīt radošo pasūtījumu, improvizatoriski atrisināt cita diktētu uzdevumu (Рунин, 1999).

Arī dejā improvizācija vienlaicīgi saistīta ar mākslas darba tēlu un horeogrāfa risinājuma ideju. Improvizācijas veidus var iedalīt 2 galvenajās grupās:

- 1) improvizācija kā spontāns sacerēšanas veids, ekspromts;
- 2) improvizatorisms kā īpašība.

Improvizācija skatāma gan kā mākslas darba sastāvdaļa, gan kā patstāvīgs mākslinieciskās darbības veids (Скрипниченко, 1998). R. Spalva improvizāciju dejas radošajā darbībā raksturo kā ideju ģenerēšanas, darba uzsākšanas veidu un reizē arī stimula un darbības veicināšanas funkciju (Spalva, 2004).

Improvizācija kā radošās sadarbības forma sekmē māksliniecisko jaunradi visās radošās darbības jomās. Improvizācija kā dejotāju un mūziķu sadarbības forma mūsdienās ieņem vietu arī uz skatuves. Latvijas publikai bija iespēja vērtēt B. Makferina uzstāšanos (Bobby McFerrin, 1950.), kurš *a cappella* dziedājumā un *beatbox* tehnikā pavadīja brīvprātīgi uzaicinātos dejotājus no skatītāju vidus. Mūziķis toleranti pielāgoja savu muzikālo improvizāciju dejotāja izraudzītajai manierei, un šis neatkārtojama un asprātīgais sniegums izraisīja publikas ovācijas. Raksturojot mūzikas lomu mūsdienās, mākslinieks atzīst: “Man nepatīk koncentrēt uzmanību uz to, kas atšķir dažādus mūzikas veidus, mani daudz vairāk interesē kopīgais tajos” (no E. Raginska intervijas ar B. Makferinu, 2011: 56 - 58).

Improvizāciju ar fonēmām, vārdu spēli un arī skatuves darbības dejiskus elementus mūziķu izpildījumā varēja vērot izrādē *Speaking Dance*, ko 2006. gadā Lielbritānijā iestudējuši britu horeogrāfs Dž. Barouzs (Johnatan Burrows, 1960.) un itāļu komponists M. Fardžions (Mateo Fargion, 1961.). Izrādē izmantoti dažādi skaņu kodi no teksta elementiem, veidojot spēles un saspēles kompozīciju; tādējādi radīta oriģināla, mūsdienīga skaņu partitūra.

Olgas Žitluhinas dejas kompānija eksperimentējusi, veidojot publiskas improvizācijas performances kopā ar perkusionistu Dz. Vīksnu, pianisti I.Gaili un grupas Dzelzs vilks mūziķiem. Savdabīgu improvizācijas sesiju 2005. gadā piedāvāja O. Tišlera vadītā *Vertigo* deju kompānija (*Oren Tishler Vertigo Dance Company*) Izraēlā. Tajā savijās gan savstarpēja ieklausīšanās un sadarbība, gan negaidītas provokācijas, kas dinamizēja attīstību; gan kustību, gan skaņas materiāls tapa pašā uzveduma gaitā, izmantojot improvizācijas metodi.

“Pašizpaušmes mērs ir tik dziļš, apjomīgs un nozīmīgs, cik un kādā mērā caur to atklājas cilvēka būtība, noteikti personības aspekti”, raksta kultūrvēsturnieks P. Zeile (Zeile, 1987: 73). Improvizācija ir uztveres un pārdzīvojumu atveidojums. Mūsdienu mūzikas skanējumā stabilu vietu ieņem netradicionālas skaņas - skanošie žesti, čuksti, cilvēka runa nevis kā satura atklāsme, bet kā skanošās sfēras radoša izpaušme, un kā jau iepriekš secināts, mūzika skatuviskos iestudējumos jāvērtē integrēti, dejas kontekstā, nepakļaujot to tradicionālajām skaņdarbu analīzes metodēm.

Mākslas darba tēla iecere un priekšstats par to izriet no dažādām asociācijām, atmiņas darbības, uzmanības un iztēles. Improvizācija, pildot meklēšanas, eksperimentēšanas funkcijas, palīdz organizēt vajadzīgo asociāciju rašanās un atlasēšanas procesu. Pirmtēla meklēšanas un veidošanās pamatā ir asociatīvais materiāls. Asociatīvā domāšana un improvizatoriskā spēle ar asociācijām tālākajā procesā konstruē un saliedē mākslas darba ieceri un tēlus noteiktā pakārtotībā. Asociatīvā domāšana nodrošina negaidītus, oriģinālus mākslinieciskos risinājumus un tēlainības intensitāti.

Mācību procesā asociatīvo domāšanu var attīstīt ar radošās uztveres palīdzību. Šīs spējas attīstīšanai kalpo sensitivitātes treniņš – prasme novērot (ieskaitot pašnovērošanu), ievērot katra cilvēka savdabību, uzķert tipiskas sociālās grupas īpatnības, atminēt uzvedības motīvus. Uztvere ir ar gribu saistīts, apzināmi vadāms un produktīvs akts, kas palīdz apzināti veicināt mākslinieciskās asociācijas.

Ieceres izstrādes stadijā horeogrāfa izvēlētais pirmtēls tiek pārbaudīts un precizēts ar paša autora identifikāciju ar apziņā izveidoto tēlu, arī līdzpārdzīvojumu, skatuviskās formas meklējumiem, ritmisko izteiksmi, metaforizāciju. Šie meklējumi lielākoties notiek improvizatoriski. Prasmes apzināt, atlasīt un pārveidot asociācijas un tēlu paleti saistītas ar

kompozicionālo domāšanu. Horeogrāfiskā tēla īpatnība ir telpiskums, tāpēc svarīgs faktors horeogrāfiskās izglītības realizācijā ir telpiskās iztēles aktivizācijas nepieciešamība, aktivizēta radošā domāšana šajā virzienā. Rodoties brīvām asociācijām, horeogrāfa zemapziņa veido saites starp izpratni un priekšstatu, jūtām un darbību, idejām un tēliem. Autors tādā veidā sāk domāt kompozicionāli. Kompozicionālā domāšana un improvizācija pastiprina katras epizodes vai darba daļas jaunrades uzdevumu tā konkretizēšanai (Холмс, Кар, 1997).

Improvizatoriski ir iespējams radīt tādu psiholoģisko stāvokli, kad zemapziņa sāk radīt pati bez redzamas gribas piepūles no autora puses. To var saukt arī par improvizatorisku pašsajūtu, kas palīdz veidot produktīvas mākslinieciski radošas darbības nepārtrauktu līniju. Improvizējošs mākslinieks spēj apzināti izsaukt neapzināti impulsīvo ar apziņu nekontrolējamo darbību un attīstīt to pēc noteiktām skatuves darbības likumsakarībām. Šo psiholoģisko improvizācijas komponentu analīze parāda, ka improvizācija ir daudzfunkcionāla un integratīva parādība. Tā ir gan jaunrades veids gan izteiksmes līdzeklis, skatuviskās spēles sastāvdaļa un arī tās rezultāts, metodiskais paņēmiens un mācību princips. Pielietojot improvizāciju kā radošo paņēmienu, improvizācijas funkcijas balstās mākslas darba tēla veidošanā. Kā īpašu radošas darbības paņēmienu improvizāciju var pielietot dažādu mācību uzdevumu risinājumā dažādos tā posmos.

Improvizācijas funkcijas sakņojas šādu psihotehnikas elementu attīstības nepieciešamībā:

- 1) uzmanības noturībā;
- 2) psiholoģiskā un plastiskā atbrīvotībā;
- 3) sensitivitātē;
- 4) nesamākslotībā;
- 5) improvizatoriskā domāšanā;
- 6) intuīcijā;
- 7) radošo ideju, asociāciju ģenerēšanā (Johnstone, 1982).

Improvizatorisma trūkums ir viens no iemesliem, kādēļ jaunrades darbā vērojami tādi stereotipi kā štampi un klišejas. L. Kuzņecova pēta skatuves mākslinieku klišeju raksturīgākās iezīmes. Autore secina, ka klišeja, tāpat kā jebkurš stereotips, var sākotnējā jaunrades darbībā pildīt izziņas instrumenta funkcijas. Tālākajā darbībā tās kļūst par nopietnu šķērslī darba procesā, jo apziņa strādā stereotipiski, nevis nepiespiesti. Stereotipiskai rīcībai var būt dažāds raksturs:

- 1) iedzimta augsta paškontrolē, kas sekmē neticību saviem spēkiem;
- 2) trauksmainība, spriedze kā jūtīguma rezultāts;
- 3) psiholoģiskā nesaderība ar pedagogu (atšķirīga vērtīborientācija);
- 4) zems studenta reitings grupas ietvaros;

- 5) radošas vides trūkums;
- 6) pārāk izteikta tieksme pēc panākumiem (Кузнецова, 2014).

Pedagoģiskais princips, kurš sekmē atbrīvotību, ir tiesības uz kļūdīšanos. Kļūdās var atrast radošu pieeju un idejas tālākai darbībai. K. Jonstone izstrādāja metodi nesamākslotības un improvizācijas attīstīšanai, piedāvājot studentiem sekot šādiem principiem:

- 1) necensties būt oriģināliem un uzticēties iztēlei;
- 2) noņemt no sevis jebkādu atbildību par savas iztēles darbības rezultātiem (Johnstone, 1982).

No šiem pētījumiem var secināt, ka izglītības saturam mākslas nozarē blakus informatīvajam blokam nepieciešama individuālās attieksmes paņēmieni audzināšana gan pret mākslas darbu, gan pret apkārtējās pasaules tēlaino vēstījumu, gan pret sevi. Pedagoģis var radīt labvēlīgus apstākļus radošai situācijai, kurā studenti spēj aktualizēt subjektīvi emocionāli tēlaino programmu mākslinieciski radošās darbības veicināšanai. Tātad par atskaites punktu pedagoģiskā procesā kalpo studenta kā radošas personības attīstība, nevis jaunrades produkts, mācību priekšmets vai pedagoga autoritāte. Studenta personības radošo spēju attīstība vissekmīgāk norisinās vidē, kurā jau eksistē augsti organizētas mākslinieciskās darbības formas. Mācību procesā tas ir pedagoģis kā radošs profesionālis. Paša pedagoga radošas personības attīstība kalpo par sekmīga mācību procesa nodrošinājumu. Šādā situācijā pedagoģis nav tikai autoritatīvs studenta personības attīstības novērotājs, bet gan mācības tiek savienotas ar audzināšanu, kā arī notiek intensīva, regulāra apmaiņa un dalīšanās ar emocionālajiem stāvokļiem. Pedagoga emocionālās saskarsmes kultūras zems attīstības līmenis negatīvi iespaido studenta domāšanas attīstību. D. Hodsons un E. Ričards norāda, ka improvizatoriski radoša sadarbība sakņojas pedagoģiskajos apstākļos, kur spējīgākais un mazāk spējīgais students strādā kopā un radoši pielieto savas stiprās un vājās puses pārlicības stiprināšanai, nevis sacensībai. Autori secina, ka improvizatora pirmā iemaņa ir atrast partnera iztēli (Hodson, Richards, 1974).

Deju skolotājs J. Vasiļkovs pētījis skatuves mākslinieka ķermeņa kultūras audzināšanas procesu, kas, pēc autora teorijas, sekmīgi norisinās caur psiholoģisko nesamākslotību un formas izjūtu, tātad intelekta, domāšanas, brīvības un kustības savstarpēju mijiedarbību. Nepieciešama visas sensorās sistēmas koordinācija, lai izraisītu darbības impulsu. Improvizācija attīsta ne tikai psihotehniku, bet arī radošās spējas, pilda aktiermeistarības attīstības, radošās brīvības, domāšanas oriģinalitātes attīstīšanas funkcijas (Васильков, 2001).

Kustību treniņa un iestudēšanas process ir noteiktu iztēles funkciju caurausts. Mācību uzdevumu veidotās situācijas, kas palīdz attīstīt improvizatorismu, var iedalīt trijās grupās:

- 1) priekšmetiski saturiski noteikti apstākļi;

- 2) apstākļi, kas izveidojušies apkārtējā vidē un ietekmē uzvedības raksturu;
- 3) iekšējie, psiholoģiska rakstura apstākļi.

Kā pamatnostādni satura integrācijai L. Makarjevs norāda uz skatuves mākslas izglītību, kur indivīds ir kā vienots, aktīvs veselums. Viņš apraksta integrētu pieeju katrai nodarbībai, kur visi speciālie priekšmeti izriet viens no otra kā turpinājums un papildinājums. Runājot par māksliniecisko plastiskumu, pētnieks iesaka integrēt skatuves kustību ar skatuves runu, atsevišķi uzsverot iekšējo monologu kā īpaši svarīgu runas struktūrkomponentu. Autors arī meklē saiknes starp atsevišķiem ne tieši ar mākslu saistītiem priekšmetiem un kritizē radošā procesa saskaldīšanu speciālās disciplīnās kā stagnātisku un formālu pieeju, un iesaka balstīties procesā uz mākslinieciski radošā mērķa vienotību (Макарьев, 1985).

Šajā nodaļā veikta pētījumos balstīta jaunrades procesa un produkta analīze. Secināms, ka radošo domāšanu var definēt kā asociatīvo, kompozicionālo un darbības komponentu vienotu darbību. Šis domāšanas veids piemīt visiem radošā procesa posmiem, tādēļ arī nosaka pedagoģiskos uzdevumus tā attīstīšanai.

Attīstot horeogrāfa radošo domāšanu, jāņem vērā asociāciju rašanās vieglums, improvizatorisms un dinamisms, spēja atrast asociācijas, kas kalpo radošā uzdevuma izpildei. Balstoties uz teorētiskajām atziņām, jaunrades attīstīšanai un sekmēšanai jāizveido radošo uzdevumu un vingrinājumu kopums pēc kopējiem uzbūves principiem:

- 1) no parastas situācijas līdz sarežģītiem dramaturģiskiem risinājumiem;
- 2) pēc dažādu tipu shēmām, kuras atspoguļo apstākļu dažādību un daudzveidību, dažāda veida radošu sadarbību, kurā norisinās darbība.

Integratīvā princips kalpo mākslinieciski radoša mērķa vienotības pilnīgākai sasniegšanai. Radošas profesijas apguves procesa organizēšanā vēlama integratīva pieeja, kas ļauj pedagogus un studentus iekļaut aktīvā jaunrades darbībā. I. Posadskis nosaka, ka mācību rezultāti ir tieši proporcionāli atkarīgi no pielietotajām metodēm un līdzekļiem, no radītās pedagoģiskās situācijas, no mācību mērķu apzināšanas, no studentu iesaistīšanas mācību darbībā caur līdzradīšanu, nevis atdarināšanu (Посадский, 1999). Integrācija pedagoģijā pēc savas būtības balstīta uz starppriekšmetu saikni un saskarsmes komunikatīvajām formām, savstarpēju apmaiņu ar informāciju. Mākslas pedagoģijā integrācija paredz dažādu mākslu pedagoģiju saistību ar sabiedrības kultūru un tās kopējo vēsturisko attīstību, cilvēces vēsturi un vispārcilvēciskajām vērtībām.

Starppriekšmetu integrācija zinātniskajā literatūrā skatīta kā sistemātiskuma un pēctecības didaktiskā principa sastāvdaļa. Sistemātiskums izpaužas priekšmetu iekšējās un ārējās saiknēs. Sistemātiskuma saturā var izcelt divas sastāvdaļas: procesa nepārtrauktība un

starpdisciplinārā saikne starp dažādām zinātnēm un starp mācību priekšmetiem. Starppriekšmetu integrācijai vērojamas atšķirīgas pieejas. Pēc hronoloģijas principa izdalāmas sinhronās un asinhronās saiknes kā arī sākotnējā, pavadošā un sekojošā saikne. Horizontālās saiknes starp vienlaicīgi programmā paredzētiem priekšmetiem un vertikālās starp dažādos laika periodos sakārtotiem priekšmetiem. Saiknes var iedalīt arī pēc disciplīnu satura, iegūstamajām prasmēm un mācību metodēm (Кулагин,1981).

Profesionālās radošās darbības motivācijas un jaunrades procesa galveno komponentu noteikšana un aktualizācija mācību procesā var kļūt par galveno psiholoģiskā fona mērķi profesionālajai radošai izaugsmei studiju laikā.

Studijām radošā profesijā raksturīga specifika, ka, blakus tehnoloģisko kompetenču palielināšanai un profesionālās meistarības līmeņa paaugstināšanai, izglītībai jānodrošina arī, lai topošais profesionālis ir spējīgs pastāvīgi un patstāvīgi modelēt savu profesionālo attīstību, pārvaldīt profesionālās izaugsmes procesu, attīstīt pašrefleksiju un iespēju projektēt individuālo stilu radošās darbības veikšanai. Tam nepieciešams atbilstošs psiholoģiskais fons, kas veicinātu mākslas tēla izveides psiholoģisko mehānismu apzināšanos un radošo spēju attīstīšanu augstskolā. Psihologs E. Iljins izvirzījis teoriju par psiholoģiski vērstu pedagoģisko līdzdarbību. Tā var iekļaut vienlaicīgi vairākus virzienus: paplašināt psiholoģiskā virziena studiju kursus, padziļināti ietvert tēmas, kas skar mākslas tēla psiholoģisko iedarbību, tēla, formas un simbolu psiholoģiju un mākslinieciskās uztveres psiholoģiskās īpatnības (Ильин, 2009).

Balstoties uz E. Iljina ieteikumiem psiholoģiski vērsta pedagoģiskās līdzdarbības organizēšanā, kā arī analizējot pieprasījumu psiholoģiskās izpratnes iegūšanai, izstrādāta darba autore psiholoģiski vērsta psihisko procesu aktivizācijas shēma radošās darbības veicināšanai (skat. 2.tabulu):

2. tabula. Psihisko procesu pedagoģiskā transformācija jaunrades procesā

Psihiskie procesi	Horeogrāfiskā jaunrades darba veidošana		
	Mērķis	Process	Rezultāts
Sajūtas	Sajūtu informācijas pārvēršana zīmju, tēlu valodā	Sajūta – piemēram, maigs, pūkains. Atspoguļojums tēlā – līnijas, plastika, žesti, temporitms	Ar sajūtu uztverama priekšmetisko kvalitāšu kodēšana ar mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem
Uztvere	Novērojams, visaptverošs, holistisks, vienots priekšmeta, parādības tēls	Īstenības attēlošana ar mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem	Objektu tieša attēlošana, to raksturīgāko īpatnību fiksācija

Priekšstats	Apkopojošā, uzskatāma priekšmetu analīze	Uztverē agrāk fiksēto priekšmetu un parādību nostiprināšana	Efīdes, kas balstītas uz izveidoto priekšstatu
Iztēle	Priekšmeta tēls, kurš izveidojas radošās iztēles priekšstatu pārveidošanās rezultātā	Tēla stilizācija, vides, apstākļu maiņa, izteiksmes līdzekļu pastiprināšana, paplašināšana, mākslinieciski radoša pārveide	Priekšstatu pārveides objektivizācija ar mērķi pastiprināt attēlojamo parādību emocionālo izteiksmīgumu
Tēlainā domāšana	Jauns, oriģināls tēls	Skices, efīdes, kas atspoguļo idejas, ieceres kristalizāciju un tēla mākslinieciskā izteiksmīguma meklējumi	Jaunu tēlu bagātināšana ar mākslinieciskām nokrāsām izveidojušos asociāciju rezultātā
Radošā iztēle	Estētiski nozīmīgs mākslinieciskais tēls, materializēts radošā produktā	Mākslinieciskās jaunrades process un produkts	Mākslinieciskā tēla plastiskā izteikšana – formas un satura vienotība

Darba autores izstrādātajā tabulā parādītas jaunrades psiholoģijas un mākslinieciski radošās darbības integratīvās saites.

Arī mākslinieciskajai un pedagoģiskajai darbībai ir kopējs kodols, tāpēc pedagoģijas disciplīnām jāveido saite ar mākslinieciski radošo mācību darbību. Horeogrāfa un pedagoga kopējā konceptuālā pamata elementi ir:

- realizē kopēju sociālo – audzināšanas un kultūras veidošanas funkciju;
- tā ir darbība, kas nepakļaujas automatizācijai;
- iedvesmas un ar audzināšanu saistīto darbības faktoru nepieciešamībā kā takta izjūta, iejūtība, emocionalitāte;
- nozīmīga intuīcijas loma pareizā situācijas novērtēšanā un tūlītēju un nekļūdīgu lēmumu pieņemšanā;
- dziļa auditorijas izjūta, prasme to iekarot;
- speciālās profesionālās emocijas;
- patstāvīga personīgā jaunrade kā mākslas pamats.

Gan pedagoga, gan horeogrāfa jaunrade raksturojama ar virkni kopīgo procesuālo pazīmju:

- darbība norisinās publiskā vidē;
- tā ir reglamentēta laikā;
- rezultāts abiem darbības veidiem ir dinamisks (rezultāts = process).

Iestudēšanas procesā horeogrāfs īsteno šādus mākslinieciski pedagoģiskos uzdevumus:

- mākslinieciski pētniecisko – noteikt sociālo saikni starp mākslas faktu un dzīves faktu, tās sociāli psiholoģisko potenciālu, ko satur izpildītāji kā personības;
- mākslinieciski konstruktīvo – piemērit darba mākslinieciskās iespējas konkrētiem izpildītājiem un kolektīvam, atrast konkrētu risinājumu, kā nodrošināt ātrāku izpildītāju profesionālo izaugsmi;
- mākslinieciski komunikatīvo un organizatorisko – īstenot savu ieceri sadarbībā ar izpildītājiem, organizēt izpildītāju savstarpējo radošo saskarmi.

Integrācija aptver lielu apjomu savstarpēji saistītas informācijas, kura tiek uzņemta iztēles, domāšanas un uztveres darbībā. Integrācija ir izglītības, kultūras un mākslas pamatā. Jebkura integratīvi apgūta disciplīna var kļūt par attīstošu sistēmu, kas īpaši attiecas uz estētiskā un mākslas cikla disciplīnām. Mākslinieciski radošajā darbībā svarīgu lomu spēlē iztēle un tēlainā domāšana, kas balstīta uz izteiksmes līdzekļiem, kultūras mantojuma izzināšanu, emocionāli estētiskās kultūras attīstīšanu, vēsturiskās pieredzes apgūšanu, atmiņu, uzmanību, uztveri, asociācijām, vēlmi radīt. Radošs profesionālis uztver, sintezē un pārveido visu atmiņā esošo informāciju. Viņa apziņa liek strādāt iztēlei un ļauj uzreiz integratīvi redzēt un veikt darbību.

Horeogrāfa darbība iestudēšanas procesā balstās uz radošu estētiski – emocionāli tēlainās sistēmas izmantošanu. Horeogrāfs dejas materiālu tādā veidā transformē pedagoģiskajā, vienlaicīgi pārveido izpildītāja un pēc tam arī skatītāja radošo potenciālu (Никитин, 2006).

Integratīvo mākslinieciskās jaunrades mācību darbību jāskata arī kā studenta un pedagoga radošu sadarbību. Uz to balstīta dažādu mākslas veidu savstarpēja saistība un savienošana, jeb sintēze. R. Arnheims to nosauc par augstāko reālistisko attēlojumu, kas nav iespējams tikai ar viena mākslas veida izteiksmes līdzekļiem (Арнхейм, 1994). J. M. Smita – Autarde vienlīdz nozīmīgu zināšanām par dejas izteiksmes un konstruēšanas veidiem nosauc zināšanas citos mākslas veidos (Smith–Autard, 2000).

Tādējādi integrācija strādā divos virzienos:

- veido studentu apziņā apkārtējās pasaules visaptverošu redzējumu (šis virziens ir kā izglītības mērķis);
- veidojas kopēja platforma zināšanu apkopošanai par horeogrāfiju (šeit integrācija ir kā mācību līdzeklis) (Асмолов, 1996).

Integrācija notiek arī hronoloģiskā līmenī, kur reproduktīvās zināšanas integrējas jaunos radošajos uzdevumos, katrā nākošajā posmā jau aktuālās, izveidotās zināšanas, prasmes, attieksmes, mērķtiecība, virzība, spējas sintezējas ar jaunajiem uzdevumiem. Mācību – prakses, mākslinieciski radošās, zinātniski pētnieciskās, sociālkulturālās un pedagoģiskās darbības

integrācija ļauj iegūtās zināšanas sekmīgi pielietot mākslinieciski radošajā profesionālajā dzīvesdarbībā.

Saikne starp dažādām mācību disciplīnām un to saturu ir viena no didaktikas pamatprasībām. Lielu nozīmi starppriekšmetu saiknēm piešķīris J. Komenskis, kurš izteicies, ka visam, kas atrodas savstarpējā saistībā arī jātiek mācītam tādā pašā saistībā (Коменский, 1956).

Pētījumu par integratīvajām saitēm veikusi L. Gorjunova. Mācību procesam jābūt filozofiski pamatotam, dzīvi attēlojošam, likumsakarīgi savstarpēji sasaistītam, aizraujošam, uzskatāmam, cauraustam ar īstenību (Горюнова, 1993).

Pēc konstruktīvisma didaktiskās teorijas visas lietas un parādības jāskata kopveselumā un saistībā ar citām parādībām. Horeogrāfijas nozarē jaunrade saistīta ar dažādām horeogrāfijas disciplīnām un ietver arī citu mākslas veidu paņēmienus. Kā norāda Z. Čehlova, tad dažādu izglītojošo jomu zināšanu integrācija nojauc robežas studiju kursu starpā, veidojot viengabalainu pasaules uztveri un vērtību sistēmu (Čehlova, Grinpauks, 2003). Savukārt, integrētās mācības veicina praktiskajai, reālajai dzīvei nepieciešamo zināšanu, prasmju, vērtībattieksmju apguvi, sekmē radošo aktivitāti un attīsta prasmi tvert lietas kopsakarībās, dodot iespēju saskatīt problēmas un meklēt to risinājumus (Petere, 1998). Studiju satura izstrādes pamatā ir sasaistes noteikšana starp dažādiem studiju kursiem un starppriekšmetu integrācijai kombinācijā ar koordinētu pedagoģiskā procesa norises gaitu ar mērķi veidot prasmes mobili operēt ar zināšanām no dažādām nozarēm savā profesionālajā jaunrades darbībā. Tā pamatā ir sistēmiskā domāšana, kas ļauj skatīt objektu daudzveidīgās saistībās un attiecībās. Integrācija dod iespēju zināšanas piemērot daudzveidīgās praktiskās situācijās. Integratīva studiju satura priekšrocība ir savstarpēja informācijas pieejamība, kas ļauj izvairīties no informācijas dubultošanās. Integratīvas pieejas attīstošā funkcija ietver sistemātiskās un radošās domāšanas attīstību. Pētījuma autore sastādījusi tabulu, kas parāda integratīvo saišu klasifikāciju (skat. 3. tabulu).

3. tabula. Integratīvo saišu klasifikācija

Integrācijas formas	Integrācijas tipi	Veidi, pēc kuriem tiek plānota integrācija
pēc sastāvdaļām	saturiskais	pēc faktiem, likumībām, teorijām, zinātniskām metodēm (Posadskis, Arnheims)
	operatīvais	pēc zināšanu, prasmju iegūšanas paņēmieniem (Iljins)
	metodiskais	pēc pedagoģisko metožu pielietošanas (Kulagins)
	organizatoriskais	pēc pedagoģiskā procesa organizācijas formām un paņēmieniem (Asmolovs, Makarjevs)
pēc sasaistošo elementu	hronoloģiskais	pēctecība, sinhronais, perspektīvais (Makarjevs)

savstarpējām attiecībām	hronometriskais	lokālais, ilgstošais (Asmolovs)
-------------------------	-----------------	---------------------------------

Šī pētījuma ietveros pielietotas visas nosauktās integrācijas formas. Pēc satura integrācija parāda, kādas zināšanas, prasmes daļēji vai pilnīgi transformējas citos studijuursos, tai skaitā saturiski attālinātos studijuursos (skat. 9. pielikumu, 19. attēlu). Integratīvam pedagoģiskam procesam jāveicina situācija, kur studiju centrā ir students kā personība un studijas ir radošs process, kur zināšanas var tikt izmantotas daudzveidīgās situācijās. 4. tabulā tiek apkopoti no teorētiskās analīzes izrietošie didaktiskie paņēmieni, kas veicina jaunrades attīstību pedagoģiskajā procesā (skat. 4. tabulu).

4. tabula. Speciāls kritiskā konstruktīvisma didaktisko paņēmienu un jaunradi veicinoša mācību procesa salīdzinājums

Kritiskā konstruktīvisma didaktiskie paņēmieni	Jaunradi veicinošs pedagoģiskais process
Mācību satura un uzdevumu integrācija	Māksliniecisko paņēmienu daudzveidība
Refleksīva darbība	Patstāvīgs neatkarīgs spriedums estētiskā vērtējumā
Individualitātes, oriģinalitātes atbalstīšana	Spēju attīstīšana, stila un gaumes veidošanās
Pedagogs - improvizators	Radoša darbība
Motivācija	Radošās domāšanas veicināšana

Šis salīdzinājums dod teorētisku pamatojumu darbā izvirzītajiem mērķiem par kritiskā konstruktīvisma didaktisko paņēmienu piemērošanu studentu profesionālās jaunrades veicināšanai, kā arī palīdz izstrādāt šādam mērķim atbilstošu studiju saturu. Studiju satura izstrādes pamatā ir:

- integratīva pieeja,
- tematiskā daudzveidība,
- dažādu mākslas veidu izteiksmes līdzekļu kopums,
- radošie uzdevumi, kas nodrošina individuālu izvēles iespēju.

Studentu profesionālās jaunrades sekmēšanai piemērots kritiskā konstruktīvisma didaktiskā modeļa pedagoģisku paņēmienu kopums. Teorētiski pierādīta studentu profesionālo jaunradi veicinoša pedagoģiskā darbība, kas ļauj izstrādāt šādam mērķim nepieciešamo studiju saturu.

Secinājumi

Izvērtējot un apkopojot psiholoģijas un pedagogijas teorētiskās atziņas, ir noteikts mācību modeļa teorētiskais pamats:

- 1) kritiskais konstruktīvisms kā radošu darbību veicinoša mācīšanās teorija;
- 2) kritiskā konstruktīvismā balstīta didaktiskā pieeja, kas veicina studentu un docētāju radošo sadarbību;
- 3) mācību uzdevumi, kuri paredz studentu radošu meklējumu darbību, sekmē jaunrades motivāciju;
- 4) vērtēšanas sistēma, kurā tiek ņemta vērā individualitāte, oriģinalitāte, radošums, kā arī vērtēšanas sistēmā iekļauts pašvērtējums;
- 5) studiju kursu integrācija, studiju satura mērķtiecības un viengabalainības nodrošināšanai;
- 6) radošo spēju un radošās domāšanas attīstība notiek caur iesaistīšanu aktīvā radoša darbībā.

Šie komponenti sekmē mākslinieciski radošā mērķa vienotību, kas ir viens no galvenajiem priekšnosacījumiem studentu profesionālās jaunrades attīstības dinamikas veicināšanai.

1.4. Mācību modelis studentu profesionālās jaunrades veicināšanai, tā filozofiskais, psiholoģiskais un pedagogiskais pamats

Modelis balstīts uz stimulu priekšmetiskā raksturojumā, to sistematizācijā un iespējamā motīvu tipoloģizācijā. J. Ponomarjovs jaunradi skaidro kā mijiedarbību attīstošu kustības mehānismu, kuram ir noteiktas funkcionēšanas fāzes. Viņš izdala četras fāzes, kurās cilvēks risina radošos uzdevumus.

1. Patvaļīgas, loģiskas meklēšanas fāze – šajā fāzē aktualizējas zināšanas, kas nepieciešamas radošo uzdevumu atrisināšanā, kuru risinājumu nevar atrast loģiskās domāšanas ceļā. Pēc autora domām, šajā posmā ir pārsvarā apzināti priekšstati par darbības rezultātu un to mērķtiecīgu sasniegšanu.
2. Intuitīvā risinājuma fāze, kam raksturīgs neapzināts problēmas risinājuma veids, kura pamatā ir cilvēka darbības rezultāta duālais princips, t.i., tiešais (apzinātais) un netiešais (neapzinātais) darbības veids.
3. Intuitīvā risinājuma verbālizācijas fāze. Ja iepriekšējā (intuitīvajā) stadijā radošā procesa problēmas risinājums tika veikts neapzināti, bet apzināts tikai pats risinājuma

rezultāts, tad intuitīvā risinājuma verbalizācijas stadijā tiek izskaidrots uzdevuma risināšanas paņēmiens un iegūts tā verbālais noformējums.

4. Verbalizētā risinājuma veidošanās fāze – apzinātā līmenī veidojas jauna uzdevuma risināšanas paņēmiena loģiska noformējuma uzdevums.

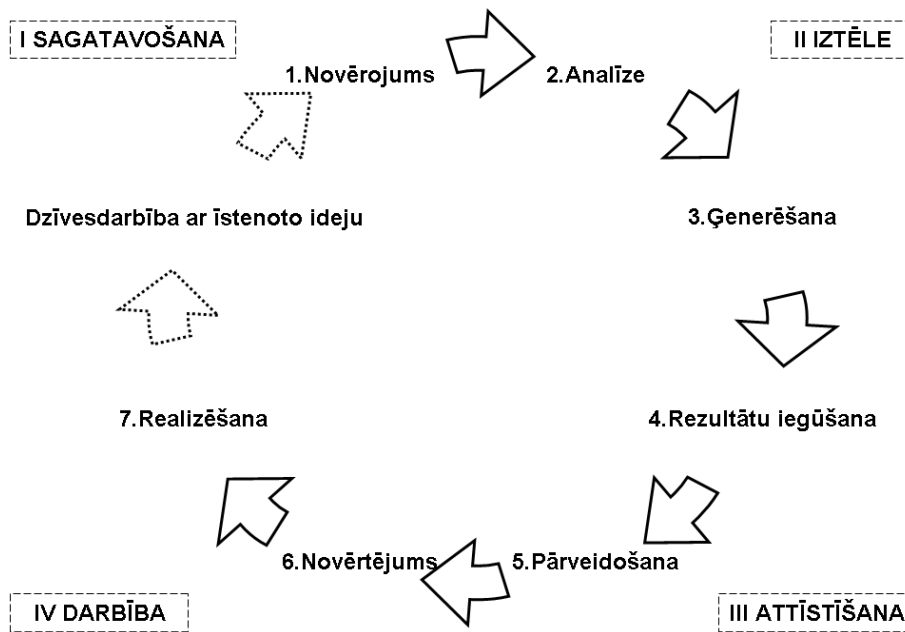
Autors aplūko radošā procesa fāzes kā uzvedības psiholoģiskā mehānisma organizācijas struktūras līmeņus, kas nomaina viens otru tā īstenošanas gaitā. Radošo uzdevumu risinājumi tiek īstenoti ar dažādu mākslinieciskās jaunrades mehānisma organizācijas līmeņu salikumu starpniecību.

J. Ponomarjovs uzskata, ka māksliniecisko jaunradi veicinošs psiholoģiskais kritērijs ir mākslinieciskās jaunrades psiholoģiskā mehānisma organizācijas dominējošo līmeņu maiņa, t.i., to līmeņu, kuri pielietoti radošā uzdevuma risināšanas procesā (problēmas nostādne, risinājuma līdzekļu izvēle) (Пonomарев, 1999).

Balstoties uz teorētiskajā daļā izvirzītajām problēmām, veicama jaunradi veicinoša mācību modeļa izstrāde, izceļot mākslinieciskās jaunrades funkcijas, kas veicina studentu radošā potenciāla attīstību. Mākslinieciskā jaunrade, kuras pamatelementi ir mākslas tēls (produkts) un mākslinieciski radoša darbība (process) ir šī modeļa pamatelementi un skatāmi vienotā veselumā.

Katrs mākslinieciskās mijiedarbes dalībnieks modeļa ietvaros darbojas arī kā mākslinieciskā tēla radīšanas stimuls un mākslinieciski radošās vides elements, t.i., nepieciešams pastāvīgi iniciēt interesi par sevi pašu kā mākslinieciskās jaunrades stimulu.

Jaunrades procesa modelis vēsturiski apskatīts kā radošas idejas veidošanās zemapziņas darbības rezultātā, jaunākos pētījumos un modeļos figurē ideju apzināta ģenerēšana. P. Plseks veidojis procesa modeli ciklā no novērošanas līdz realizācijai. Process norisinās šādā secībā – sagatavošana (novērojums, analīze) - iztēles darbība (ģenerēšana, rezultātu iegūšana) – attīstīšana (pilnveidošana, novērtējums) – darbība (realizēšana, dzīvesdarbība ar īstenoto ideju) (skat. 3. attēlu).



3. attēls. Jaunrades procesa modelis (Plsek, 1997)

S. Turnera modelī, papildus uzskaitītajām fāzēm ietilpst vēl arī kritiska risinājumu analīze un eksperimentēšana, kas ietver arī pielāgošanos, mācības, novērtēšanu (Turner, 1994).

Jaunradei nepieciešamie resursi, lai varētu veiksmīgi īstenot radīšanas procesu, pēc Sternberga un Lubarta modeļa ir:

- intelekta specifiskie aspekti – spēja definēt problēmu, izprast ideju vērtīgumu, vērtēšanas spēja;
- zināšanas, kognitīvais stils, kura pamatā izziņa jaunos veidos un izvēlēs;
- personības īpašības kā neatlaidība, individualitāte, tolerance, gatavība uzņemties risku;
- motivācija, gan iekšējā, gan ārējā, mobilizācija darbam;
- radoša vide (Sternberg, Lubart, 1995).

H. Aizenka modelis balstīts nosacījumā, ka radoši sasniegumi iespējami, ja saistīti darbojas šādi elementi:

- kognitīvie - intelektuālās spējas, zināšanas, tehniskās prasmes, īpašie talanti, domāšanas raitums un oriģinalitāte;
- atbilstoša vide - politiskie, reliģiozie, kultūras, sociālie, ekonomiskie, izglītības apstākļi;

- personības nosacījumi - iekšējā motivācija, ticība saviem spēkiem, nepakļāvība citu iespaidam (Eysenck, 1994).

1.4.1. Mācību modeļa filozofiskais pamats

Par cilvēka dzīves jēgas unikalitāti un universalitāti, viņa pašrealizāciju jaunradē filozofē A. Kamī. Tiekme pēc jaunrades, prasme realizēt sevi par spīti pastāvošajai realitātei uztur apziņu pastāvīgi darbīgu, jo pēc filozofa izteikumiem, jaunrade ir pati rezultatīvākā pacietības un skaidrības skola, tā prasa ikdienas darbu, pašsavaldīšanos, precīzu, neviltotu vērtējumu (Камю, 1990).

Pedagoģiskās sadarbības un mācību satura modeļa veidošana studentu jaunrades veicināšanai izvirza mērķi izstrādāt jaunradi veicinošu mācību modeli un pārbaudīt tā efektivitāti. Modelis ietver sevī struktūrkomponentus – students kā mācību procesa subjekts, pedagogs kā radošs profesionālis un studentu mācību radošā darbība un sadarbība. Pētāmie jautājumi ir:

- a) modelis kā vadības sistēma;
- b) studentu radošas personības pētīšanas iespēja kā šīs vadības sistēmas objekts.

Jaunradi veicinoša mācību modeļa izstrādāšanā īpaši izceltas mākslinieciskās jaunrades funkcijas, kas iespaido studentu paradigmālo, instrumentālo un situatīvo pašnoteikšanos to profesionālās jaunrades stimulēšanas procesā. Mākslinieciskās jaunrades pamatelementi modeļa ietvaros ir mākslas tēls un mākslinieciski radoša darbība.

Studijas mākslas nozares augstskolā vienmēr saistītas ar radošu vidi. Tā ir jaunradi veicinošs nozīmīgs faktors. Vide, kas veicina jaunradi, ir - individuālā brīvība, pieejami radošās darbības paraugi, resursi, tai skaitā laika resursi, ārēji pamudinājumi un atbalsts būt oriģinālam, tolerance pret kļūdām. Savukārt, vides trūkumi – priekšlaicīga atgriezeniskā saite, laika trūkums, oriģinalitātes nenovērtēšana. Individuāli – konkurence citus indivīdus stimulē, citus bremzē (Runco 1999).

Pedagoģiskā procesa subjekts ir vadāma sistēma. Izsmeltoši modeli zinātnē analizējis R. Gabdrjējvs darbā *Modelēšana studentu izziņas darbībā*. Vārds „modelis” radies no latīņu vārda *modus*, kas nozīmē tēls, mērs, līdzeklis. Par modeli tiek apzīmēta teorija, kurai ir strukturāls raksturs attiecībā pret citu teoriju. Modeļi veido kā starpposmu, kas palīdz objekta teorētiskai un praktiskai apgūšanai. Modeļi traktē arī kā oriģināla analoģu, jeb filozofijā arī kā oriģināla heuristisko aizvietotāju. Taču modeļa jēdzienu nevar aizvietot ar analoģa jēdzienu. Katrai

parādībai ir liels skaits analoģu, bet par modeli var kalpot vienīgi tas, kas atbilst veselai rindai prasību. Viena no galvenajām prasībām ir modeļa atšķirība no oriģināla uz izpētes uzdevumu fona. Analoģija tikai tad skatāma kā modelis, ja tai piemītošās īpašības izmantotas oriģināla izzināšanai, tātad modelis ir oriģināla heuristiskais aizvietotājs. Modelējamo objektu klāsts var būt atšķirīgi pētāms sākot no fiziskiem objektiem līdz zīmju un simbolu sistēmām vai izteikumiem, to raksturo mainība un daudzpakāpju saturs (Габдреев, 1983).

V. Štoffa modeļu traktējumā ietilpst 4 pazīmes:

1. iedomāta vai materiāla sistēma;
2. izveido vai attēlo izpētes objektu;
3. tas spēj aizsargāt objektu;
4. tā izpēte dod jaunu informāciju par objektu (Штофф, 1966).

Jaunrades modeļa būtiskās iezīmes filozofiskā skatījumā ir sistēmiskums un dinamika. Modelis filozofiskā skatījumā tiek raksturots arī kā palīgsistēmas radīšana objekta izpētei. Tātad modelis ir modelēšanas rezultāts (Околелов, 2014).

Modelis kā sistēma ir vadāms, ja tas ir:

1. determinants – ārējā iedarbība uz to izraisa noteiktas izmaiņas. S. Rubinšteins raksturo psihisko determinantu kā iespēju virzīt psihiskos procesus cilvēkam vēlamajā virzienā. Šī pētījuma determinante ir noteiktu pedagoģisko apstākļu iedarbība uz jaunrades veicināšanu.
2. Individīda kā sistēmas dinamisms – tas nozīmē, ka pie noteiktiem apstākļiem indivīds ir spējīgs pāriet no viena psihiskā stāvokļa otrā. Svarīgi apzināties, ka daudzkārtīgi pārdzīvots pozitīvs radošais pārdzīvojums rada psiholoģisku vajadzību pēc jaunrades, profesionālās radošās darbības prasmes veidot dinamismu no nezināšanas uz zināšanām, no neprasmēm uz prasmēm, tātad psihisko stāvokļu maiņa modelē mākslinieciskās jaunrades kompetences.
3. Sistēmai piemīt vadāmība. Tai ir pirmais etaps – ideālais modelis. Plānotā darbība ideālajā modelī ir priekšmets uz kuru vērsta aktivitāte, darbības mērķis, motīvi un darbības paņēmieni veidi. Šis ideālais modelis veidojas noteiktā psihiskā stāvoklī. Nākamais, tālākais līmenis sastāv no personības īpašībām un kvalitātes, nostiprinātām stabilām zināšanām, prasmēm un iemaņām. Pirmajā līmenī tiek risināti uzdevumi, kas nav tieši mērķēti uz personības veidošanos, bet uz jaunrades produktu, radošo spēju apzināšanu. Otrajā līmenī pedagoģiskais process vērsts uz personības attīstību, radošā potenciāla attīstīšanu, kura rezultātā dod kvalitatīvi jaunu jaunrades produktu.

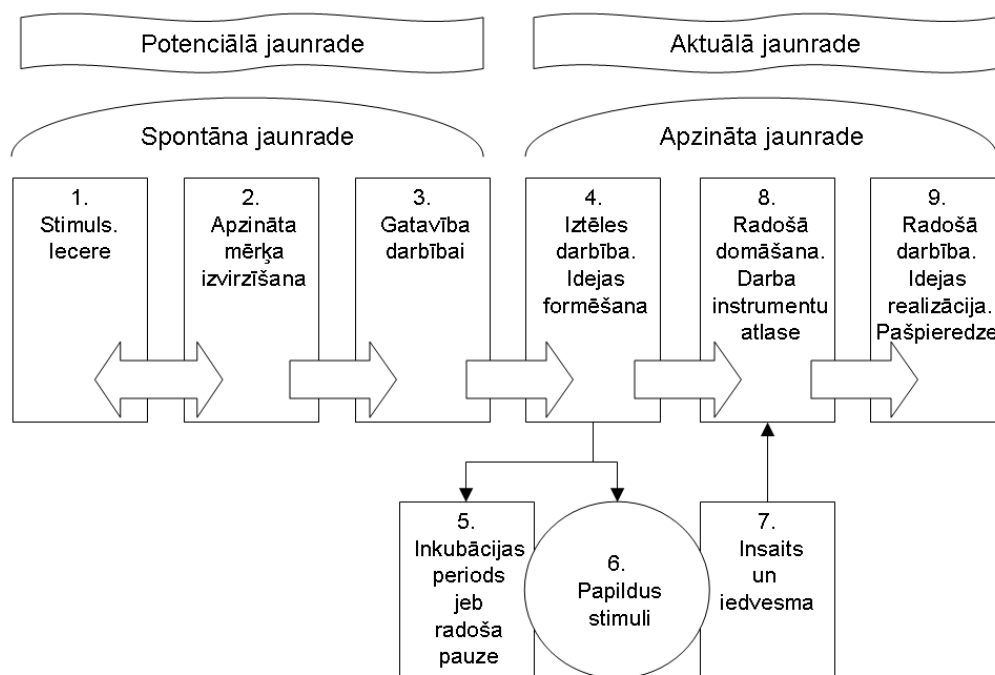
4. Efektivitāte. Spēju un dotību koeficients atrodas ciešā saistībā ar iemaņu un prasmju kvalitāti, instrumentiem, kuri piemēroti ieceres realizācijai. Efektivitātes koeficients ir atkarīgs no motivācijas, kura nosaka darbības kāpinājumu (Рубинштейн, 1976).

Tāpat studenta personība jāskata kā pedagoģiski vadāma sistēma. Jaunrades gadījumā tā ir pedagoga profesionālās jaunrades meistarība, kura ietver sevī pedagoģisko un māksliniecisko kompetenci un radošas sadarbības organizēšanu. Studentu profesionālo jaunradi veicinoša mācību modeļa nosacījumu saturā ietverta sistemātisku, pakāpenisku izziņas vērtību veidošanās, pašizzināšana, mākslinieciski radoša pašrealizācija, radoša sadarbība, mākslinieciski pētnieciskās iemaņas, mākslinieciski radošā mācību darbība, studentu un pedagogu radoša sadarbība pētnieciskajā darbībā un radošo uzdevumu risināšanā, jaunrades barjeru pārvarēšana.

1.4.2. Mācību modeļa psiholoģiskais pamats

Pēc teorētiskajā daļā izdarītajiem secinājumiem gan iesācējam, gan profesionālim radošā attīstība izkopjama horizontālā līmenī, apgūstot tehnikas attiecīgajā mākslas nozarē un risinot iespējami daudzveidīgus uzdevumus. Virzībai jābūt paralēlai, vienlaicīgai un integrācijā ar formas izpēti un jēgas meklējumiem.

Balstoties uz zinātnisko pētījumu par jaunrades procesu un produktu apkopojumu (Sternbergs, 2006, Gnatko,1994), pētījuma autore izveidojusi procesuālu radošās darbības mehānisma attēlojumu (skat. 4. attēlu):



4.attēls. Procesuāls radošās darbības mehānisma attēlojums

Lai veiktu salīdzinošo analīzi, izskatāma katra shēmā apzīmētā procesa produktivitāti attiecībā uz mākslas tēla veidošanos un jaunrades darba tēlaino saturu.

1. Stimuls. Iecere.

1. Ieceres, darba kopējās idejas rašanās uz sajūtu, iespaidu un uztveramās realitātes attiecībā pret personiski nozīmīgo pamata.
2. Jaunrades objekta tēla kā vispārināta iespaids par to veidošanās. Jaunrades telpas radīšana.

2. Apzināta mērķa izvirzīšana. Uztvertās informācijas apjēgšana attiecībā pret apzināto vai neapzināto mērķi, ko bieži diktē tieksme pēc aktualizācijas, subjekta-objekta pasaulē pastāvošo pretrunu novēršana vai konstruktīvēšana.

- Informācijas elementu atlase nojaušamam un paredzamam mākslas tēlam. Atbildes uz jautājumiem: kas mani tajā interesē, aizkustina, satrauc, kas man tajā patīk? Sajūtu emocionālie veidojumi iegūst konkrētas formas. Attieksmes veidošana, estētiskā reakcija.
- Refleksīvie veidojumi: vērtējumi un pašvērtējumi, pašattieksme un attieksme. Priekšstati par līdzības – atšķirības līmeni.

3. Gatavība jaunradei.

- Pašinterese. Neizteiktā, bet sajūtamā un vēlamā vēlme radīt.
- Darbības telpiskie un laika parametri. Iespēju paletes apjaušana.

4. Pirmatnējā tēla, idejas veidošanās.

- Tēla apvienošanās ar informācijas elementiem, tiecoties translēt ideju kā iekšējās sajūtas, tā ārējās saziņas vajadzībām. Abstraktais mākslas tēls kā tēla, personiski svarīgā un iepriekš uztvertās un apstrādātās informācijas elementu kompozīcija.
- Perspektīvais “Es” kā pozitīvo, vēlamo un iespējamo pozīciju, potenču, vērtējumu u.c. kompozīcija.

5. Zemapziņas darbība. Inkubācijas periods. Insaits.

- Mākslinieciskā tēla modelis, kurš veidojas no kultūras noteiktiem arhetipiem, prototipiem, simbolu kopumu, integrētu ar personisko neapzināto, jeb zemapziņas tēliem. Mākslas tēla intuitīvais modelis.
- Jaunrades intuitīvais modelis, kas ietver neapzinātas, bet sajūtamās attiecības, refleksīvi veidojumi. Personas perspektīvais skatījums radošas darbības iespējai.

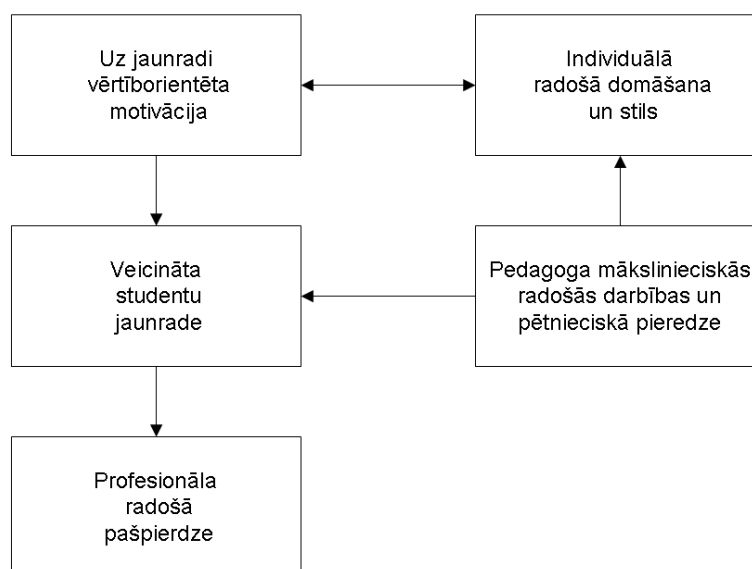
6. Piepešs neapzinātu elementu, prioritāšu un detaļu atklājums.
7. Jaunrade iziet personifikācijas ceļu un pāriet izteiktā aktīvā jaunradē.
8. Komponentu atlase abstraktās idejas realizācijai materiālā veidojumā.
 - Tēla konkretizācija materiālos izteiksmes līdzekļos. Konstrukcija, elementu kompozīcija, skices, etīdes, improvizatoriski meklējumi.
 - Darbību, jēdzienu, attiecību, pozīciju inversijas.
9. Idejas realizācija radošās darbībās, mākslas darbā. Darba demonstrācija, apkārtējo reakcijas, gaidu izjūta, cerības. Saņemas realizācija caur mākslas darbu, jeb produktu.
 - Mākslas darbs kā mākslas tēlu kompozīcija, ko radījis un uztvēris autors un skatītāji un kas saņēmusi emocionālu, ētisku un estētisku vērtējumu.
 - Aktīva radošā identitāte. „Es” demonstrācija .

Procesuāls radošās darbības psiholoģiskā mehānisma attēlojums veido mācību modeļa psiholoģisko pamatu.

1.4.3. Mācību modeļa didaktiskais pamats

Studiju kursa apguves procesa pamatā ir didaktiskā kritiskā konstruktīvisma teorija. Mācību procesā dominē didaktiskā pieeja, kura aktualizē funkcionālo, refleksijas un komunikatīvo prasmju izpausmes un attīstības iespējas profesionālās darbības vidē, tādējādi studiju kursa apgūvē mērķtiecīgi modelējamās situācijas, kas iesaista studentu idejas radīšanā, tās realizācijā, un novērtēšanā. Students iesaistās studiju procesā no lemšanas līdz pat gala rezultātam. Svarīga nozīme šeit kritiskās domāšanas veicināšanai. Atsaucoties uz Z. Rubenes pētījumu, hermaneitiskā pieeja kritiskajā konstruktīvismā diferencējas saistībā ar pedagoģisko ideju vēstures pētniecību, hermaneitiskā ideja dod iespēju apzināt šodienas pedagoģiskajā realitātē vēsturiski veidojušos nosacījumus un meklēt jaunus, mūsdienīgus pedagoģiskos uzdevumus realitātes pārveidošanai. Empīriskā pieeja kritiskajā konstruktīvismā nozīmē konsekventas refleksijas realizēšanu par hermaneitiskās pieejas sasniegumiem (Rubene, 2008).

Pedagoģijā modeli apskata kā attīstošu modeli un apmācības modeli. Tam jāsaturs pedagoģiskās vadības elementu. Centrālo vietu modelī ieņem students. Indivīds pats vada savu darbību atkarībā no savām vajadzībām. Pedagoģijā vadīt cilvēku nozīmē pedagoģiski sadarboties uz viņu un ietekmēt (skat. 5. attēlu).



5. attēls. *Studentu jaunradi veicinošs mācību process*

Šim piedāvātajam mācību radošās darbības attēlojumam jākalpo kā galvenā mērķa – topošā profesionāla radošu darbību veicinošai sistēmai. Subjekts iegūst mākslinieciskās jaunrades prasmes ar radošās aktivitātes, radošo spēju palīdzību, realizējot savu radošo potenciālu. Šīs kvalitātes piemīt radošai personībai.

Svarīga loma modelī ir pedagogam – radošam profesionālim, studenta un pedagoga radošai sadarbībai. Tā skatāma kā integratīvs mācību veids, kas ietver iekšējos komponentus, kā meistarība un garīgais saturs un ārējos kā sociālais saturs (Асмолов, 1996). Empīriskais pētījums respektē teorētiskajā daļā izvirzītos nosacījumus:

- pedagogam mākslā vēlams būt profesionālam māksliniekam, spējīgam uz radošu darbību un sadarbību;
- pētījumā izstrādāts integrēts mācību saturs;
- integrācija veidojas starp dažādu mākslu jaunrades darbu veidošanas paņēmieniem un metodēm ar vienotu radošo mērķu un uzdevumu palīdzību.

Sekmīgai studentu jaunrades attīstības veicināšanai pielietota metode, kur viena mākslas veida valoda un izteiksmes līdzekļi vai pētnieciskie paņēmieni pielietoti mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu bagātināšanai un paplašināšanai citā mākslas veidā vai nozarē. Uzdevumi izriet viens no otra.

Tabulā atainota vispārīzglītojošo studiju kursu satura integratīvās saites plašākai izmantošanai jaunrades sekmīgai attīstībai (skat. 5. tabulu):

5.tabula. Integratīvās studiju satura saites

Zināšanu aktualizācija	Aktuālo zināšanu paplašināšana un padziļināšana
1.Mākslinieciskā jaunrades filozofijas un psiholoģijas projekcijā	
Filozofija. Par īstenības izzināšanu, par mākslinieciskās jaunrades attīstības posmiem Psiholoģija. Jaunrades psiholoģija kā patstāvīga psiholoģijas nozare. Jaunrades psiholoģija. Zinātniskās jaunrades un mākslinieciskās jaunrades atšķirības. Jaunrades procesa kopējās likumsakarības.	Filozofi un mākslinieki par māksliniecisko intuīciju, mākslinieciskās jaunrades procesa stadijām. Mākslinieciskās jaunrades procesa un zinātniskās jaunrades procesa struktūru atšķirības.
2.Mākslinieciskās jaunrades darbības sākuma fāzes īpatnības.	
Psiholoģija. Uzmanība, uzmanības pazīmes, uztvere, atmiņa, domāšana, griba, dominante. Jaunrades psiholoģija. Jaunrades dialektika	Sagatavošanās stāvoklis, iedvesma. Iedvesmas un pseidoiedvesmas atšķirības, izziņas procesu radošā virzība.
3.Mākslinieciskā jaunrade kā speciāla sociālās saskarsmes forma.	
Filozofija. Mākslinieciskās darbības funkcijas. Psiholoģija. Radoša sadarbība un tās struktūra. Pedagoģija. Mākslas loma cilvēka personības veidošanā un attīstībā.	Mākslinieka sociālā loma, mākslas sociālās funkcijas. Saskarsmes organizācija ar mākslas darbu. Mākslas sociālā loma filozofiskā skatījumā.
4.Mākslinieka personība.	
Filozofija. Personība, personības brīvība, cilvēka eksistences jēga. Psiholoģija. Personības komponenti, empātija, projekcija, introekcija, radošās enerģijas psihoanalīze. Mākslas vēsture. Mākslas darbu radīšanas biogrāfiskie fakti.	Mākslinieka personības struktūras apakšsistēmas un to mijiedarbība, mākslinieciskā empātija un tās mehānismi, biogrāfisko fakti analīze.

Šie ir modeļa svarīgākie pedagoģiskā procesa organizēšanas nosacījumi. Šie nosacījumi kalpo kā līdzeklis mākslinieciski radošā procesa veicināšanai. Aktivizējot māksliniecisko izziņas darbību, pašizziņu, radošo pašrealizāciju, veidojas apstākļi iekšējai un ārējai tieksmes uz jaunradi aktivizēšanai. Šie apstākļi savukārt palīdz barjeru pārvarēšanā. Tā piemēram, problēmu izvirzīšana un risināšana aktivizē domāšanu un reizē arī attīsta to. Visi apstākļi ir mācību mākslinieciskās jaunrades procesa komponenti. Iepazīstoties ar ideālo modeli, studentam rodas kopveseluma perspektīvā stratēģija, izvirzot mērķi, nosakot attīstības posmus. Individuālais modelis pakļaujas papildināšanai un pārstrukturēšanai.

Laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālajā sagatavošanā aktuālas uz radošu personību orientētas pieejas:

- uz studenta personības kvalitātēm balstīta pieeja,
- uz individuālajām radošajām spējām balstīta pieeja,
- motivējošā pieeja,
- reflektīvi radošā pieeja,
- attīstoša pieeja.

Mākslinieciski radošās darbības potenciāla atspoguļojums ir iekšējās struktūras realizācija konkrētā darbībā.

1. Mākslinieciski radošais potenciāls koncentrē sevī vienlaicīgi vairāku līmeņu saiknes un attiecības:
 - laika līmenis – pirmsaktuālais un aktuālais stāvoklis, uzkrātā pagātnes pieredze, tagadnes mākslinieciski radošā potenciāla attīstība radošā darbībā;
 - attīstības dinamika, kas sastāv no sagatavošanās pakāpes, aktīvās attīstības pakāpes un pašrealizācijas pakāpes;
 - rezultatīvais līmenis integrē horizontālo un vertikālo nogriezni. Horizontālais ietver mākslinieciski radošās darbības potenciāla attīstības līmeni – apmierinošs, viduvējs, augsts. Vertikālais nogrieznis atspoguļo reproduktīvo un produktīvo mākslinieciski radošās darbības raksturu – reproduktīvais līmenis ir pagātnē aktuāla līmeņa aktualizēšana jaunu uzdevumu gaisotnē, produktīvais ir pāriešana augstākā līmenī uz personības izaugsmes pamata un mākslinieciski radošās darbības potenciāla bāzes.
2. Sistēmiskums. Studentu mākslinieciski radošā darbība ietver komplicētu sistēmisku izglītību, sastāvošu no emocionālā, kognitīvā, konatīvā un reflektīvā komponenta. Šo komponentu savstarpējās saites nosaka mākslinieciskās jaunrades ārējās izteiksmes struktūru. Tādējādi mākslinieciskās jaunrades potenciāls raksturojams ar pašattīstošiem elementiem – neatlaidību, attīstības nepieciešamību, mērķtiecību, vajadzību pēc izaugsmes.
3. Dinamika un mainība ir mākslinieciski radošās darbības potenciālu raksturojošas īpašības, kas nosaka attīstību – procesu, virzoties no vienkāršā uz sarežģīto, no zemākā uz augstāko, no kvalitatīvi sākotnēja līmeņa uz kvalitatīvi jaunu, atjaunināšanas un jaunradīšanas procesu, garīgo attīstību visās personībai nozīmīgās sfērās – mākslinieciskā darbībā, apkārtējās pasaules transformēšanā mākslinieciskos tēlos, mākslinieciskās jaunrades izziņas procesos.

Balstoties uz teorētiskajā daļā izmantoto Bariševas un Žigalova izstrādāto posmu klasifikāciju (Барышева, Жигалов, 2006), sastādīts jaunradi veicinošu uzdevumu komplekss.

No pētījuma materiāla iedalāmi pieci radošo uzdevumu izpildes līmeņi studentu mākslinieciski radošajā darbībā, pēc kuriem var noteikt personības radošās kvalitātes, gatavību jaunradei:

- 1) izpildītāja, zema iniciatīva - atdarināšana pēc parauga, bailes no nestandarta situācijas, pasivitāte, pieturēšanās pie ierastām shēmām, mehāniskā atmiņa;
- 2) izpildītāja instruktīvais - neskatoties uz zemu iniciatīvu var novērot gatavību rīkoties pēc piedāvātā darbības algoritma, pedantisms instrukciju ievērošanā;
- 3) vidējs izpildītāja radoši pētnieciskais - izpildošā un pētnieciskā procedūra līdzsvarā;
- 4) augsts radoši pētnieciskais - novērojami radoši meklējumi nestandarta situācijās, dod priekšroku loģikas meklējumiem – analīzei, salīdzinājumam, apkopošanai, augsts refleksijas un motivācijas līmenis;
- 5) ļoti augsts, heuristiskais - raksturīgs domāšanas asums, precizitāte, oriģinalitāte, piemīt intuīcija, spēja izvirzīt hipotēzi, variabilitāte, gribasspēks ieceres realizācijas pabeigšanai, artistiskums, darbības individuālais stils.

Tā kā nav pieejami zinātniski pārbaudīti instrumenti, lai precīzi izmērītu visus aprakstītos līmeņu raksturojumus, pētījuma gaitā izvēlēti 3 līmeņi studentu gatavībai risināt radošos uzdevumus:

- 1) zēmam līmenim raksturīga vāja motivācija, virspusējas zināšanas ar nepilnīgu pielietojumu un vāju to pilnveidošanu, prasmes izpildīt uzdevumu pēc parauga, radošajā sadarbībā veikt izpildītāja darbību prasmju pielietojumā un risinājuma meklējumos, radošo uzdevumu vāja pielietojuma;
- 2) vidēju līmeni raksturo noturīga motivācija, zināšanu rekonstrukcija un tipveida pielietojuma un nepietiekama pilnveidošana, prasmes apvienot mākslinieciski radošos un pedagoģiskos paņēmienus un prasmes risināt uzdevumus kombinētā veidā un sadarboties uzdevumu izpildē;
- 3) augstam līmenim raksturīga spēcīga motivācija apvienota ar analītiski veidotām zināšanām, to izmantošana izmainītā situācijā, patstāvīga zināšanu pilnveidošana, prasmes saskatīt problēmu un meklēt oriģinālus risināšanas veidus, radošo uzdevumu maksimāla pielietojuma izpildītāju profesionālās darba kvalitātes paaugstināšanai, lai īstenotu ieceri, piemīt intuīcija un aktiermeistarība.

Teorētiskajā daļā veiktā zinātniskās literatūras un radošās darbības analīze ļauj skaidri sistematizēt četrus komponentus, kas sekmē jaunradi. Tie ir:

1. Emocionālais komponents – strukturā ietilpst jūtas vajadzības, motivācija, intereses, griba, vērtīborientācija, kas kopumā nosaka studenta psiholoģisko orientāciju uz

personiski vajadzīga, iekšējas pārlicības vadīta radošā potenciāla attīstību, kā arī gatavību profesionālajai jaunradei un radošā potenciāla realizāciju tajā.

2. Kognitīvais komponents ļauj attīstīt un apmierināt studenta vajadzības, intereses, vērtīborientāciju. Šī komponenta struktūra atklāj jaunrades teorijas zināšanas. Šī komponenta attīstības pakāpe atspoguļo studenta teorētisko gatavību profesionālajai jaunradei un radošā potenciāla realizāciju tajā.
3. Konatīvais komponents palīdz studenta spējas un zināšanas realizēt radošā darbībā. Šī komponenta struktūru veido radošās spējas savienotas ar prasmēm un atspoguļo studenta praktisko gatavību profesionālajai jaunradei un radošā potenciāla realizāciju tajā.
4. Refleksīvais komponents nosaka radošā potenciāla attīstības un pašrealizācijas procesus. Tajā ietilpst refleksīvās prasmes – pašanalīze, pašnovērtējums, izvēle, prognozēšana, projektēšana, pašpiederze, kas ļauj studentam apzināti un adekvāti novērtēt motīvus, intereses un vajadzību realizēties mākslinieciski radošā darbībā, savu vērtīborientāciju uz radošā potenciāla attīstību, radošās darbības rezultāta un procesa kvalitāti. Šī komponenta struktūru veido studenta psiholoģiskā un praktiskā gatavība profesionālajai jaunradei un radošā potenciāla realizācijai tajā.

Balstoties uz dotajiem komponentiem, studentu jaunradi veicinošs mācību modelis pakļauts sekojošai loģikai:

- noteikt modelējamās sistēmas robežas;
- noteikt projektējamā modeļa mērķus un salīdzināt ar procesa mērķiem un uzdevumiem;
- noteikt metodes, paņēmienus, saturu, formas, līdzekļus, kuri veicina studentu jaunrades attīstību;
- noteikt vēlamu rezultātu, kuru vēlams sasniegt procesa realizācijā (modeļa realizācijā), diagonostikas instrumentāriju un tehnoloģijas;
- noteikt modeļa izvirzīto mērķu sasniegšanai nepieciešamos pedagoģiskos apstākļus.

Teorētiskās literatūras un mākslinieciski radošās darbības un produktu analīze ir noteikusi virkni pamatprasību studentu radošās darbības veicināšanai:

- studentu pilnvērtīga radošā potenciāla attīstība realizējama tikai speciāli organizētā pedagoģiskā procesā;
- radošie uzdevumi risināmi ciešā saistībā ar speciālo spēju un prasmju attīstību un redzesloka paplašināšanu dažādos mākslas veidos;

- potenciālās iespējas citu mācību darbības veidu apguvē veicina radošās darbības potenciāla attīstību;
- mākslinieciski radoša darbība norisinās radošas vides apstākļos.

Izanalizējot mākslinieciski radošās darbības piemērus, nākas secināt, ka šo procesu var definēt kā integrētu pedagoģisku radošo darbību, kura sastāv no šādiem posmiem:

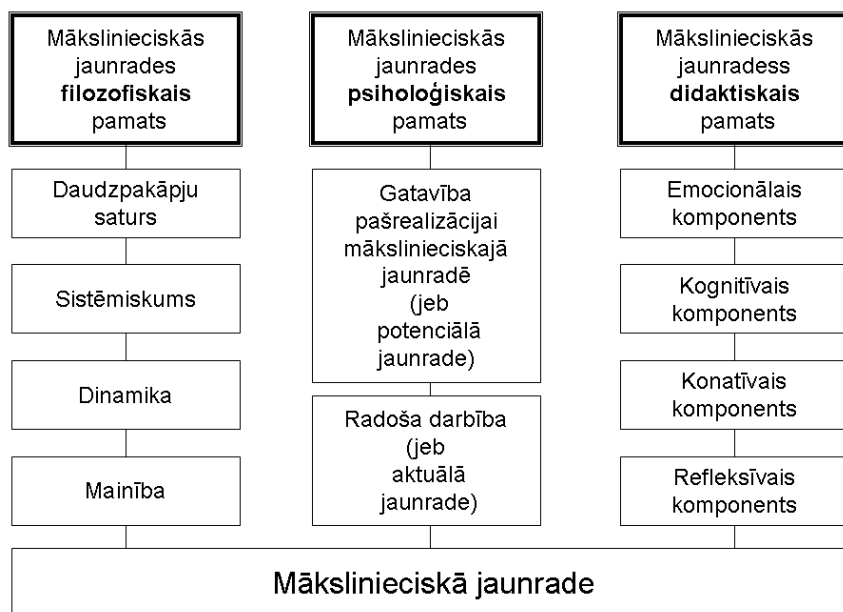
- 1) mākslinieciski pētnieciskās darbības, kur nepieciešams noteikt sakarību starp mākslas faktu un dzīves faktu, sociāli psiholoģiskos nosacījumus, kurus izvirza izpildītāji kā personības;
- 2) mākslinieciskās konstruēšanas darbība – saskatīt iespējas, ko nosaka mākslinieciskā iecere saistībā ar konkrētajiem izpildītājiem, kolektīvu, un noteikt konkrētā izpildītāja izaugsmes iespējas, atrast risinājumu, kurš paātrina katra izpildītāja personālo profesionālo izaugsmi;
- 3) mākslinieciski komunikatīvie un organizatoriskie uzdevumi – īstenot savu ieceri radošas sadarbības procesā ar izpildītājiem, organizēt sadarbību izpildītāju starpā, piesaistīt tam nepieciešamos palīglīdzekļus.

Adekvātas profesionālās jaunrades motivācijas veidošanos nosaka faktori, kurus var iedalīt ārējos un iekšējos faktoros.

Ārējo faktoru grupu veido radoša mācību vide, kurā norisinās studentu profesionālā izaugsme, specifiskie raksturlielumi; tipisko jaunradi stimulējošo ārējo iedarbību raksturs, jaunrades motivācijas refleksiju saturs, kas nāk no referentām personām; profesionālās jaunrades produktu prezentācijas nosacījumu esamība; mācību procesa organizācijas specifika, kas nodrošina stabili interesi par profesionālajām zināšanām. Liela nozīme ir arī iespējai radoši līdzdarboties ar veiksmīgiem profesionāļiem ar spilgti izteiktu radošās aktivitātes motivāciju.

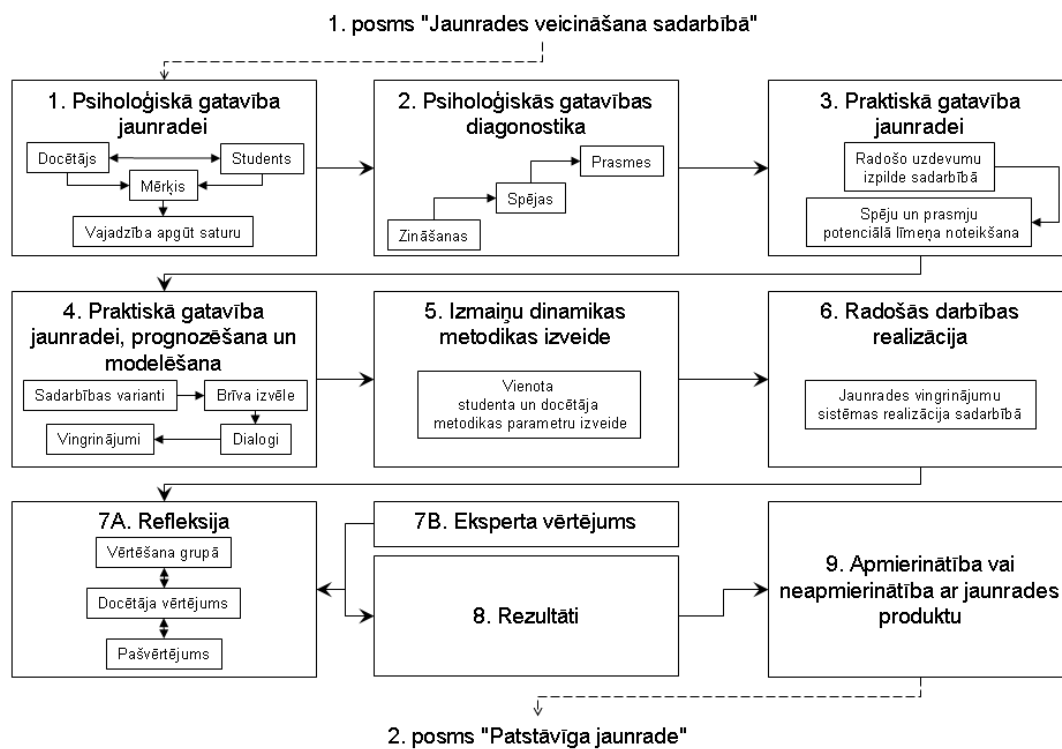
Pie iekšējiem faktoriem var attiecināt: psiholoģisku virzību uz radošo darbību, augstu profesionālās izzinošās aktivitātes līmeni radošās pašnoteikšanās virzienā, pietiekamu pašapziņas attīstības līmeni, refleksīvo spēju intensitāti, tieksmi uz pilnveidošanos un attīstību, subjektīvo pieredzi.

Māksliniecisko jaunradi veicinošu mācību modeli var skaidrot kā jaunradi sekmējošu, integratīvu personības izglītošanu, kas ietver sevī sistēmisku organizāciju un sarežģītu struktūru, kurā savstarpēji mijiedarbojas emocionālie, kognitīvie, konatīvie un refleksīvie struktūrkomponenti, kas realizējas gan ārējā, gan iekšējā procesā. Uzsverot integratīvo personības izglītošanas raksturu, var izdalīt potenciālās un aktuālās jaunrades posmus, raksturot ar daudzpakāpju saturu, sistēmiskumu, dinamismu un mainību. Tādēļ skaidrojumā parādīts modeļa filozofiskais, psiholoģiskais un didaktiskais pamatojums (skat. 6. attēlu):



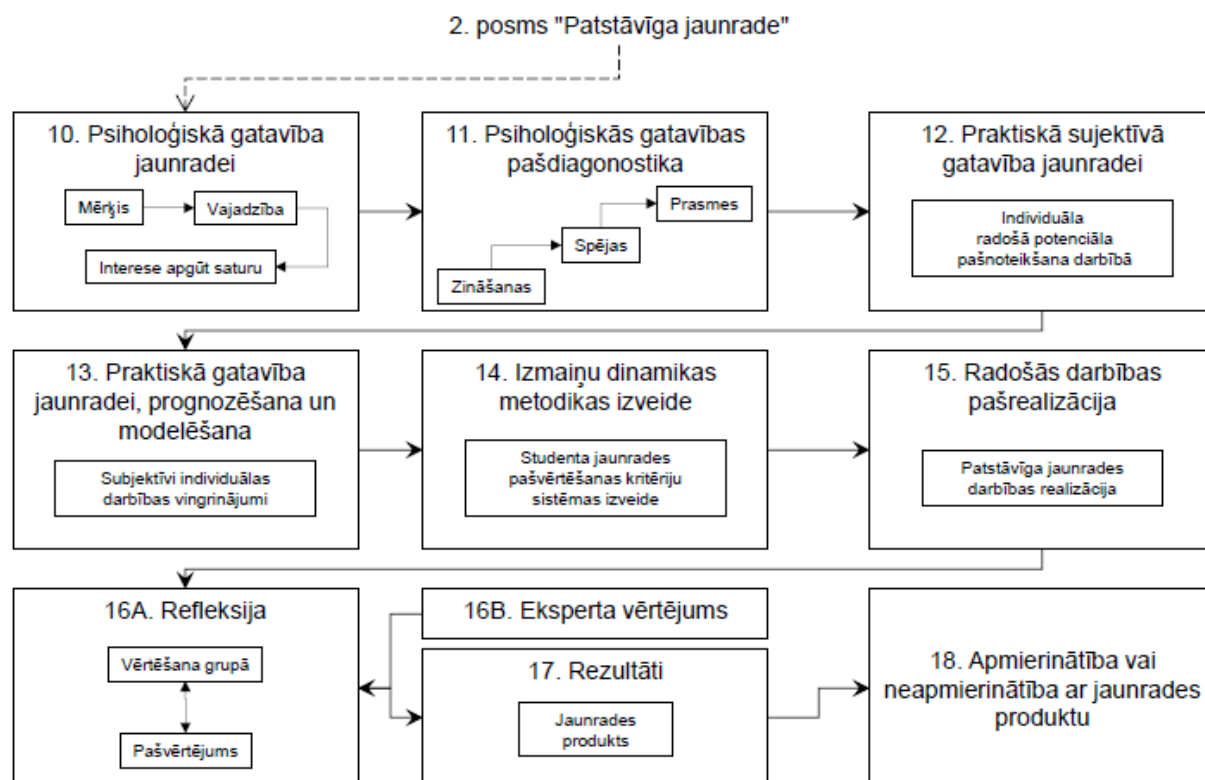
6.attēls. Izstrādājamā mācību modeļa filozofiskais, psiholoģiskais un didaktiskais pamats

Nākamajos divos attēlos parādīts jaunradi veicinošs strukturāli procesuālais didaktiskais, jeb mācību un mācīšanās modelis (skat. 7. un 8. attēlu):



7.attēls. Mācību modelis: 1. posms "Jaunrades veicināšana sadarbībā"

Jaunradi veicinošs strukturāli procesuālais didaktiskais modelis (II)



8.attēls. Mācību modelis: 2. posms "Patstāvīgā jaunrade"

Mācību modeļa apraksts skatāms 6.tabulā.

6. tabula Mācību un mācīšanās modeļa apraksts

Integrēts mācību saturs	Students kā radošās sadarbības subjekts mācību jaunrades procesā	Students kā radošās darbības subjekts patstāvīgā jaunradē
	Psiholoģiskā gatavība jaunradei	
	Mācību pedagoģiski psiholoģiskā mērķa formulēšana, kurā atspoguļota profesionālās jaunrades veicināšana tādās disciplīnās, kā dejas kompozīcija, skaņas dizains, improvizācija, jaunrades psiholoģija. Pozitīvas attieksmes pret jaunradi veidošana, priekštata par profesionālo jaunradi paplašināšana, radošo spēju attīstīšana, radošā potenciāla pilnveidošana, prasmju veidošana izvirzīt un risināt radošos uzdevumus	Izstrādāt mērķi noteikta veida jaunrades produkta izstrādei, ievērojot skaidri izvirzītus stila, formas, adresāta nosacījumus. Šajā posmā iezīmējas konkrētas autora un interpreta radošās sadarbības formas.

Psiholoģiskās gatavības diagnostika	
Radošo spēju veida un līmeņa diagnostika. Jaunrades motivācijas un pašnovērtējuma diagnostika, spēju un prasmju līmeņa noteikšana radošā darbībā.	Līdzekļu, paņēmienu, kritēriju pielietošana spēju un prasmju noteikšanā, lai sekmīgi realizētu radošo ieceri; potenciāla, no kura atkarīgs jaunrades produkta rezultāts, noteikšana un izvērtēšana.
Praktiskā gatavība jaunradei	
Pedagoģiskās situācijas novērtēšana atbilstoši studentu individuālajām īpatnībām, radošo mācību uzdevumu un metodikas adaptēšana atbilstoši spēju un prasmju līmenim.	Jaunrades darbu novērtēšana, to nozīme un saistība ar perspektīviem radošajiem projektiem, veiktais ieguldījums individuālā radošā potenciāla veidošanā, izmantošanā un pielietošanā dotajos apstākļos.
Praktiskās gatavības prognozēšana un modelēšana	
Starpdisciplināra integrēta radošā sadarbība studenta kā pašaktualizējošās personības attīstībai: pedagogu kā radošu profesionāļu savstarpējā sadarbība: sadarbība starp pedagogu kā radošu profesionāli ar katru individuālo studentu kā arī studentu sadarbība radošā vidē.	Jaunradi veicinoša hipotētiskā mācību modeļa izstrādāšana, kurā paredzēta radošo uzdevumu realizācija, kas balstīta uz subjekta individuālā potenciāla līmeni un īpatnībām un pedagoģiskā procesa apstākļiem. Šajā posmā tiek noteiktas radošās darbības paņēmienu un sadarbības formas, kuras optimāli palīdz realizēt radošo potenciālu saskaņā ar ieceri.
Jaunrades izmaiņu dinamikas noteikšana	
Vienota docētāju un studentu parametru/rādītāju noteikšana un izveidota kritēriju sistēma šo parametru izvērtēšanai. Jaunrades attīstības plāna iespējamo izmaiņu apzināšana.	To kritēriju un rādītāju izstrāde, pēc kuriem būs iespējams novērtēt mērķa sasniegšanas pakāpi. Studentu jaunrades izvērtēšana atbilstoši izveidotajai sistēmai.
Radošās darbības realizācija	
Projekta realizācija imanentā savstarpējā mijiedarbībā, kas izpaužas izmaiņu veikšanā procesa laikā, veicot apzinātu, mērķtiecīgu korekciju atkarībā no savstarpējās radošās sadarbības gaitas un rezultātiem/rādījumiem.	Radošās darbības realizācija mākslinieciskās jaunrades skatuviskos projektos ar permanentu improvizatorisku gatavību koriģēt virzības gaitu uz rezultātu atkarībā no mākslinieciski radošās sadarbības un radošās ieceres mijiedarbības reālās situācijas.
Pašvērtēšana un vērtēšana	
Rezultātu pašnovērtēšana, kolektīvā vērtēšana, eksperta vērtējums un salīdzināšana ar hipotētiski plānotajiem rezultātiem, jaunrades attīstības optimizācijas izstrāde tālākai realizācijai.	Individuāla katra studenta jaunrades attīstības dinamikas vērtēšana, reālā jaunrades līmeņa noteikšana, balstoties uz kritēriju un rādītāju sistēmu un saskaņā ar mākslinieciskajām iecerēm.

Secinājumi

1. Māksliniecisko jaunradi veicinošu mācību modeli var skaidrot kā jaunradi sekmējošu, integratīvu personības izglītošanos, kas ietver sevī sistēmisku organizāciju un sarežģītu struktūru, kurā savstarpēji mijiedarbojas emocionālie, kognitīvie, konatīvie un refleksiīvie struktūrkomponenti.
2. Mācību modelis realizējas gan ārējā radošā darbībā, gan psiholoģisko procesu veicināšanā.
3. Modelis ietver integratīvu personības izglītošanās raksturu, var izdalīt potenciālās un aktuālās jaunrades posmus, raksturot ar daudzpakāpju saturu, sistēmiskumu, dinamismu un mainību.
4. Pētījumā parādīts modeļa filozofiskais, psiholoģiskais un didaktiskais pamatojums, kura mērķis ir mērķtiecīga jaunrade, analītiska domāšana un radošās stratēģijas plānošanas process tiešā radošā sadarbībā.

1.5. Profesionālās jaunrades vērtēšanas kritēriji un rādītāji

Lai saprastu kā vērtēt jaunradi kā mūsdienīgu un aktuālu mākslu, nepieciešams izstrādāt studentu profesionālās jaunrades vērtēšanas kritērijus un rādītājus.

Lai izstrādātu kritērijus studentu mācību jaunrades procesa un rezultātu novērtēšanai, vispirms jāapskata, kādi kritēriji ir jaunrades produkta novērtēšanā. Mūsdienās tiek lietota saskaņotās novērtēšanas tehnika CAT, tā balstīta uz ekspertu vienošanos par jaunrades produkta vērtēšanas kritēriju kopumu un profesionālās kvalitātes prasību spektru. CAT balstās uz empīrisku pētījumu pamata. Šeit vissvarīgāk ir noteikt pašu ekspertu kompetences apjomu un kvalitāti. Šajos kritērijos tiek ņemts vērā reāls radošais sniegums (Amabile 1982).

M.A. Runco pētīja mākslas darbu vērtēšanas īpatnības ar mākslas ekspertu novērtējuma palīdzību (Runco, 2006).

Integratīvā novērtēšanas metode skaidrojama ar jaunrades vērtēšanu kā vairāku komponentu mijiedarbības procesu un rezultātu, nevis kā vienu, vispārēju konstrukt. Eksperti vienojas par produkta radošuma pakāpi, tā atbilstību profesionālās kvalitātes prasībām, piemēram, novērtējot iestājesāmenus mākslas augstskolā, tiek pieaicināti pieredzējuši profesionāļi šajā mākslas jomā, nevis ar mākslu nesaistīti cilvēki. Ekspertu vērtējums, kā liecina pētījumi ir ar augstu saskaņotības koeficientu (inter- rater correlation) $r = 0,90-0,94$, kas apliecina metodes validitāti (Kropļijs, Raščevska, 2000).

Mūsdienās vērojama jaunradi raksturojošo kritēriju daudzveidība un daudzskaitliskums. Uz to bāzes veidojas dažādi jaunrades jēdziena skaidrojumi, kuru bāzes elementi - kritēriji iedalāmi trīs grupās:

- 1) jauninājums;
- 2) vērtība (nozīmīgums);
- 3) attieksme izpildījumā.

Pirmais no šiem kritērijiem izsaka jaunrades produkta ontoloģisko aspektu (eksistenciālos aptākļus attiecīgajā realitātes jomā), otrais – aksioloģisko un praksioloģisko aspektu (vieta sociālo vērtību sistēmā), trešais – emocionālo estētisko aspektu (pilnība, harmonija, augsts līmenis, izpildījuma meistarība). Šī teorija paredz izstrādāt un lietot vairāku komponentu modeli jaunrades novērtēšanai (Urban, 2007).

Vairāki autori subjektīvi nozīmīgā jauninājuma sfēras apzīmēšanai par piemērotāko uzskata jēdzienu *kreativitāte*, kas jau nostiprinājies zinātniskajā literatūrā par jaunrades problemātiku. Psiholoģijas zinātņu doktores R. Bebres pētījumā par kreativitāti piedāvāts skaidrojums, kur kreativitāte, ko latviski sauc par radošumu, ir noturīga individualitātes īpašība, ko raksturo tādi kritēriji kā novatorisms, oriģinalitāte, netradicionāli risinājumi, antikonformisms, drosme, jaunrades darbības produktivitāte dažādās nozarēs, radoša intuīcija, bagāta fantāzija, iedvesma, psihe plastiskums, virsapziņas darbība. Turklāt arī mākslinieciskās jaunrades darba estētiskajai vērtēšanai, tāpat kā indivīda vērtību attīstībai, ir nepieciešams savu emociju izvērtējums un subjektīvās jēgas analīze no dažādiem skata punktiem (triangulācija) (Bebre, 1997). T. Kože raksturo, ka galvenie vērtēšanas kritēriji nav ne izcilība, ne atbilstība kādām iepriekš noteiktām prasībām, ne pieļautās kļūdas un nepilnības, bet gan pārveide, studenta izaugsme (Kože, 2003).

Tas vēlreiz apstiprina procesa vērtēšanas nepieciešamību. Mākslinieciskās jaunrades procesa un produkta vērtējums ir estētisks, tas atšķiras no didaktiska vai teorētiski pamatota vērtējuma ar subjektivitāti, emocionalitāti un īpašu attieksmi pret vērtējamo realitātes vai mākslas objektu (Леонтьев, 1998).

V. Velšs skaidro, ka mūsdienu mākslai tādi vērtēšanas kritēriji, kas parasti raksturo skaisto, pareizo, gaumīgo, var tikt piemēroti arī diametrāli pretējiem tēliem, nav iespējams piemērot vienu mērauklu vērtējumam (Velšs, 2006).

Tātad iespējama vērtējuma unikalitāte, individualitāte, tāds vērtējums, kas ietver objekta unikālo īpatnību ievērošanu estētiskā vērtējumā.

„Vērtība” ir kritērijs kvalitātei, kam ir sakars ar jaunrades mērķi. Ir daudz iespējamo vērtību kritēriju visai darbības sfērai: efektīvs, derīgs, apmierinošs, iepriecinošs, derīgs šim

brīdīm, u.c. Vērtību kritēriji atkarīgi no aktivitātes sfēras. Jaunrade ietver sevī ideju ģenerēšanu un dažādu iespēju izmēģināšanu. Jebkurā radošā procesā ir arī idejas un veidi, kas nav derīgi. Lai sasniegtu labāku rezultātu, var būt neveiksmes, labojumi, pārveidojumi radošā darbībā.

Lai izvērtētu, kuras no mākslinieciskām idejām darbojas un kuras nav derīgas, ir nepieciešama spēja spriest un kritizēt. Tāpēc radošajā darbībā ietverti arī kritiskās domāšanas elementi. Šī momenta izpratne svarīga mākslas izglītībā un mākslas pedagoģijas vērtēšanas kritēriju izveidē.

Mākslinieciskās jaunrades teorētisko un pedagoģisko aspektu un tās komponentu, stadiju un psiholoģiski pedagoģisko mehānismu analīze ļāva izstrādāt pētāmā procesa kritērijus, rādītājus un produktivitātes līmeņus.

Kritēriju sistēmas atlases un izvēles pamatā likts jēdziens, kur kritērijs (no grieķu criterion – līdzeklis spriešanai) ir pazīme, uz kuras pamata tiek veikts vērtējums, tas ir pārbaudes līdzeklis un vērtējuma mērs (Svešvārdu vārdnīca, 2004).

Sistēmiskā kritēriju izvēles pieeja attīstās pēdējā desmitgadē, tā izceļ 3 galvenos elementus:

- 1) sfēru vai jomu, ko veido informācija;
- 2) lauku, kas iekļauj visus indivīdus, kuri darbojas kā filtrs, eksperti, kuri vērtē paveikto;
- 3) noteicošais elements ir individualitāte - radoša personība, kas ar savu veikumu rada izmaiņas emociju informācijā, ko satur sfēra vai joma, un lauks izvēlas viņu iekļaušanu sfērā. Šī pieeja vairāk attiecināma uz izcilām radošām personībām (Abuhamdeh, Csikzentmihalayi, 2006).

Kritēriju atlases objektivitāti nosaka to viennozīmība (attiecinīgās nozares viennozīmīgs traktējums), adekvātums (atbilstība pētāmajam procesam un parādībai), izmērāmība (iespēja noteikt pietiekamu un nepietiekamu līmeni), noturība (nosaka katra līmeņa pastāvīgumu), drošība – pie atkārtotas paņēmienu pielietošanas atšķirībai nevajadzētu būt būtiskai.

Kritēriju izstrādāšanā tika ņemti vērā sekojoši parametri:

- kritērijiem jāatspoguļo galvenās studentu profesionālās/mākslinieciskās jaunrades darba kvalitātes un dinamiku laikā un telpā;
- ar to palīdzību tiek veidotas mījsakarības starp visiem pētāmās sistēmas komponentiem;
- kritēriji tiek atainoti caur kvalitatīvo pazīmju (rādītāju) veselumu;
- kritēriju sistēmas pietiekamība, lai veiktu korektu studentu profesionālās/mākslinieciskās jaunrades novērtējuma fiksāciju.

Kritēriju kopumam jāatspoguļo kopējās pētāmo procesu īpašības un pazīmes un speciālās parādības. Šajā pētījumā kritēriju un rādītāju noteikšana ļauj ne tikai fiksēt procesa komponentu mijiedarbību, bet arī noteikt ārējos un iekšējos faktorus, kas determinē mākslinieciski radošās darbības veicināšanu, novērtē tās rezultativitāti. Noteikti attīstības līmeņi (stadijas) atbilst individuālajam personības raksturojumam, kognitīvā komponenta attīstības pakāpei – speciālo spēju attīstība un profesionālās kvalitātes. R. Spalva to apzīmē kā radošas personības radošās domāšanas, iztēles un fantāzijas attīstību kā arī estētisko pieredzi un profesionālās zināšanas (Spalva, 2004).

Rādītājs kalpo kā kritērija raksturojošā iezīme kādam no aspektiem. Nepieciešama vērtējamās parādības rādītāju noteiktība (Исаев, Ситникова, 1999).

Kritērijus raksturo šādi parametri:

Dejas tēls, saturs. Šī pozīcija nosaka darba tēlainās likumsakarības. Etīdēs un idejas ieskicējumos idejas meklējumi var būt iezīmēti tikai tēlainā un stilistiski pareizā izpildījumā. Stilistiskās metaforas atklāšana mākslinieciskās jaunrades darbā nosaka konkrētā tēla māksliniecisko būtību, veido tā emocionālo vēstījumu.

Kompozīcija. Šeit ietverta telpas izjūta kompozīcijā, telpas izmantojamības blīvums, arhitektoniskums, mākslinieciskās jaunrades darba sazobe ar telpu, kolorītais veselums, kolorītais ritējums, kompozīcijas uzbūves monumentalitāte, detaļu samazinājums un palielinājums, lakonisms un mākslas valodas pielietojuma līmenis. Tehnoloģisko paņēmieni prasmes. Daudzveidīgi apgūta instrumentu pielietošana, oriģināla mākslinieciskā iztēle. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums konkrētajā darbā. Novatorisma un netradicionalitātes organiska iekļaušanās mākslas darba vēstījumā.

Prasme organiski savienot dažādus jaunrades paņēmienus, materiālus un faktūras. Tehniku un izteiksmes veidu izvēles un iekļaušanas izteiksmīguma pakāpe, to daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte. Ietver formas konstrukciju, jeb kompozicionālā plāna risinājumu, satura atklāsmi, ko palīdz radīt vizuālais noformējums, darba dramaturģiskais risinājums.

Patstāvība tēmas izvēlē, radošo zināšanu, prasmju un iemaņu pielietošana, kas iegūtas citu disciplīnu nodarbībās, lai veidotu jaunrades darbu. Mākslinieciski radošās iniciatīvas izpaušme. Oriģināla zināšanu pielietošana. Oriģinalitāte var aizēnot kvalitāti, bet nevar mazināt tās nozīmīgumu. Kvalitatīvie kritēriji visos parametros.

Mākslinieciski radošā mērķa vienotība. Atšķirīgo un līdzīgo komponentu, kas ņemti noteiktās attiecībās viens pret otru, saskaņa kompozīcijas kopveselumā. Kinētisko elementu attiecību dinamika, pakārtotība, kontrastainība, kas neizjauc darba kopveselumu.

Skaidri salasāma mākslinieciskās konstrukcijas ritmika. Veselumu nosaka līdzsvara attiecības, vienotība un savstarpēja pakārtotība. Šī nosacījuma ievērošana nosaka mākslinieciskās jaunrades darba harmonisko risinājumu. Ieceres realizācija, idejas realizācija, tēmas izvēle un aktualitāte.

Skaņas dizains un ritma izjūta atspoguļojas prasmē likumsakarīgi un organiski rindot mākslinieciskās jaunrades darbā viendabīgus, līdzīgus vai atšķirīgus kompozīcijas elementus, veidot viengabalainu ritmisko uzbūvi. Ritmiskās uzbūves pakārtotības un vienotības likumsakarību ievērošana nosaka tēlaini pabeigtu mākslinieciskās jaunrades darbu.

Studentu profesionālās jaunrades attīstības vērtējuma kritēriju un rādītāju tabula izstrādāta, balstoties uz profesijas ekspertu atzinumiem par dejas vērtēšanu. Izstrādātie kritēriji tika apspriesti un uzlaboti, ņemot vērā ekspertu ieteikumus.

Salīdzinot un analizējot kopējās un atšķirīgās kritēriju pazīmes, tika izveidota šāda kritēriju un rādītāju tabula (skat. 7. tabulu):

7. tabula. Pētījuma priekšmeta kritēriji un rādītāji

Kritērijs	Rādītājs/ parametrs
Dejas tēls, saturs	Uztveramība
	Emocionalitāte
Kompozīcija	Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums
	Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte
Mākslinieciski radošā mērķa vienotība	Dinamika
	Muzikalitāte

Rādītāji izveidoti, balstoties uz šādiem avotiem:

1. Uztveramība

- Ideja kodēta ar konkrētā mākslas veida valodas palīdzību (Каган,1996).
- Attālinātu tēlu satuvināšana (Де Боно, 1997).
- Intuīcija ietverta mākslas tēla saturā (Асмолов,1996. Степаносова, 2003, Грановская, 2002, Гончаренко,1991, Юнг, 1994).
- Tēls kā stimula producējama un pārveidojama īpašība (Бранский, 2000).
- Mākslas tēla un recipienta mijiedarbes optimālā veida noteikšana (Крупник, 1999).

- Kompozicionālā domāšana un improvizatorisms pastiprina jaunrades uzdevumu tā konkretizēšanai (Холмс, 1997).

2. Emocionalitāte

- Iztēles produkts realizējas jūtās (Выгодский, 1998).
- Tēls kā emocionālās pašizpaušmes formas (Taylor, Barron, 1988).
- Tēls ir simbolu komplekss, kuru jēga un nozīme veido vispārinātu pārdzīvojumu (Sparshott, 1988).
- Kompozīcija izsauc estētisko rakciju (Герасимова, 1998).
- Radoši pārveidotas savas personīgās jūtas, lai mākslas darbs spētu kļūt iedarbīgs (Виготский, 1998).
- Emocionālās harmonijas sasniegšana (Петровский, 1996).
- Jūtīgums un plastiskums (Lubart, Getz, 1997).
- Emocionālā satraukuma vieglums, kam raksturīgs spēks un dziļums (Кузин, 2005).
- Improvizatoriska pašizjūta lomas tēla iedzīvināšanai (Рунин, 1999).
- Horeogrāfs darbībā izmanto radošo estētiski – emocionāli tēlaino sistēmu (Никитин, 2006).

3. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

- Rīcības, stāvokļu, runas un žestu, kustības cēloņu noskaidrošanas darba process (Кузин, 2005).
- Mākslinieciskā vienmēr ir arī estētiskā informācija (Локарева, 2002).
- Mākslas darba saturs ir saistīts ar stila formām (Ахтямова, 2000).
- Kultūras bāzes vērtību simboliskā translēšana (Шнейдер, 2004).
- Uztveramas struktūras izveidošana emocionālo iespaidu izraisīšanai skatītājos (Spalva, 2004).
- Disharmonija kā eksistences harmonija (Маньковская, 1995).
- Estētiskums mūsdienu mākslā ir harmoniskums, samērība, izteiksmība (Маклаган, 2001).
- Formas izjūta – tā ir harmonijas, estētiskuma izjūta, tas ir kognitīvi emocionāls komplekss, kas izpaužas spējā uztvert un veidot formu, mākslas darba nobeigtību, neatstājot neko lieku. Izteiksmes līdzekļu realizācijas vienotība (Барышева, Жигалин, 2006).
- Tēla veidošanai un lēmuma pieņemšanai nepieciešamo un pietiekamo pazīmju meklēšana (Ильин, 2009).

4. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

- Oriģinalitāte un individualitāte (Маслоу, 1982).
- Radošā produktivitāte (Фромм, 2008).
- Asociatīva iztēle (Кузин, 2005).
- Radošais “Es”, individuālais darbības stils (Басин, 1985).
- Mākslinieciskās darbības lauks (Бурдьё, 2000).
- Visdažādāko esamības slāņu savstarpēja saaušanās (Крупник, 1999).
- Risinājuma atrašanas ātrums, daudzveidīgums variantos (Torance, 1974).
- Arzināta subjektivitāte (Олива, 2005).
- Procesa orientācija uz personību (Лернер, Журавлев, 1994, Фонарев, 2005).
- Individuāla mācīšanās pieredzes pētniecība (Žogla, 2001).
- Oriģinalitāte, jeb ideju netrivialitāte, risinājuma atrašanas ātrums (Torance, 1974).
- Abstrahēšanās, spējas uz analogiju, zināšanu lietošana jaunās vai citādās situācijās (Alijevs, 1995).
- Augstākais reālistiskais attēlojums, kas nav iespējams tikai ar viena mākslas veida izteiksmes līdzekļiem (Арнхейм, 1994).
- Stila izjūta saistīta ar formveidi mākslā izsaka tēlainās sistēmas un paņēmieni mākslinieciskās izteiksmes struktūras kopveselumu, mākslinieciskās domāšanas, koncepcijas, tēlu, izteiksmes līdzekļu realizācijas vienotību (Барышева, Жигалин 2006).

5. Dinamika

- Iedarbīgums (Bebre, 2008).
- Izaicinājums, nejaušība, provokācija (De Bono, 1992).
- Spēja translēt mākslas tēlus (Ильин, 2009).
- Simbols iziet ārpus idejas un mākslas darba robežām (Лосев, 1995).
- Afekts attīstās pretējos virzienos (Выготский, 1998).
- Uzsvars uz dejas enerģētisko iedabu (Маньковская, 1995).
- Dinamiskums kā mākslas saziņas komunikatīvo procesu elements (Грановская, 2002).
- Arzināta profesionālā drošme (Дорофеева, 2006).
- Ar konfliktējošu enerģiju piepildīti pieņēmumi – noraidījuma tēla (Рубин, 1999).
- Intelekta, domāšanas, brīvības un kustības savstarpēja mijiedarbība (Васильков, 2001).

- Spēks, kurš nodrošina indivīda pašvirzīšanos savā attīstībā (Роджерс, 1994).
- Iekšējā brīvība, tiekšanās uz transformāciju (Рубин, 1999).
- Aizrautība un nosliece uz līderību (Дружинин, Хазратова, 1994).
- Dinamisms izpaužas pašizjūtā, tieksmē darboties laikmetīgi (Šteinberga, Tunne, 1999).

6. Muzikalitāte

- Saikne starp mūziku un dejisku kustību veidojas intonatīvajās uz virzību vērstajās primārajās mūzikas formās (Николаев, 2004).
- Metrs un ritms iegūst telpisku jēgu (Файер, 1974).
- Muzikālā gaume ir izglītības un mākslinieciskās intuīcijas nosacīta (Spalva, 2004).
- Ritmiskais salikums palīdz veidot horeogrāfiskās dramaturģijas poētiku (Бурмейстер, 2001).
- Tieša ritmiska kopēšana ierobežo dramaturģisko izteiksmīgumu (Фокин, 1981).
- Muzikālā pieredze ir stimulē, kas nodrošina kustību paletes atmosfēru (Speth, 2006).
- Žanru saplūšana skaņas dizaina tendencēs, kur skaņa strādā kā katalizators (Johnston, 2012).
- Radošie meklējumi mūzikas jomā vienmēr jāsaista ar konkrētā skatuves darba mākslinieciskā tēla risinājumiem (Аппиа, 1993).
- Tēlam atbilstošs horeogrāfiskās kustības ritmiskais traktējums, nevis akla mūzikas diktēto ritma zīmējumu kopēšana (Бурмейстер, 2001).

Lai noteiktu jaunrades vērtēšanas līmeņus, svarīgi arī apzināties, kurā jaunrades attīstības posmā students atrodas. T. Bariševa un J. Žigalovs ir veikuši šādu posmu klasifikāciju:

1. posms - atmodas, sensorās, emocionālās, intelektuālās pieredzes kā jaunrades uzsākšanai nepieciešamā pamata uzkrāšana. Šajā posmā nozīmīga bagātīga informatīvā vide un impulsa avoti, jeb motivācija jaunrades gatavības pāriešanai praktiskā darbībā.
2. posms – atdarināšanas, imitācijas, radošas uzvedības, tehnoloģiju, līdzekļu, paņēmienu etalonu apgūšana. Šajā posmā galvenā ir tehnoloģiskās pieredzes veidošana.
3. posms – implikācija, jeb saites, pamata paņēmienu pārņemšana, piemērošana jaunos, personiski nozīmīgos apstākļos, eksperimentēšana, improvizācija, jaunu saišu un attiecību meklējumi, es - koncepcijas veidošana atbilstoši konkrētajām iespējām, impulss radoša mākslinieka attīstības pozīcijas virzienā.

4. posms – transformācija, pieredzes pārveidošana atbilstoši individuālajām īpatnībām, iespējām, prasībām.
5. posms - radošās darbības psiholoģiskās struktūras harmonizācija, individualizācija, radošas individualitātes veidošanās (Барышева, Жигалов, 2006).

Savukārt, P. Tjuhtins (Тюхтин, 1963) izdala trīs mākslinieciski radošā procesa līmeņus:

1. stimuliski reproduktīvais (orientācija uz atdarināšanu, iemācītu paņēmienu un šablonu izmantošanu, tieksme uz konkrētu ilustrēšanu).
2. heirstiskais (orientēšanās uz oriģinalitāti, savrupināšanu, pārdzīvojumu tālāk nodošanu emocionālos tēlos, atklāsmi caur projekciju, iekšējā psihiskā sublimācija radošā darbā).
3. kreatīvais (balstīšanās uz vēlamo, sagaidāmo sabiedriski nozīmīgo un uz personisko insaitu orientēto; tāda tēla radīšana, kas aicināts nevis tikai nest informāciju, bet arī iekļaut to receptienta līdzpārdzīvojumā, līdzradīšanā; savu agrāk slēpto iespēju un perspektīvu aktualizācija).

Balstoties uz P. Tjuhtina iedalījumu, pētījuma autore izstrādājusi rādītāju līmeņus, kas ir vieglāk saskaitāmi un mērāmi vairāk attiecībā uz produktu, nekā procesu (skat.8. tabulu).

8. tabula. Pētījuma priekšmeta rādītāju līmeņi

Rādītājs	Līmenis
Uztveramība	3. augsts līmenis izteikta uztveramība, 2. vidējs līmenis daļēja uztveramība, 1. zems līmenis vāja uztveramība
Emocionalitāte	3. augsts līmenis bagātīgi izteikta emocionalitāte 2. vidējs līmenis mēreni izteikta emocionalitāte 1. zems līmenis emocionalitāte nav izteikta
Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	3.augsts līmenis vienmēr ir mākslinieciski derīgi 2.vidējs līmenis pārsvarā ir derīgi 1. zems līmenis dažreiz ir derīgi
Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	3.augsts līmenis vienmēr daudzveidīgs un/ vai oriģināls 2.vidējs līmenis pārsvarā daudzveidīgs un/vai oriģināls 1.zems līmenis trūkst daudzveidīgums un/vai oriģinalitāte
Dinamika	3.augsts līmenis izteikta dinamika 2.vidējs līmenis mērena dinamika 1. zems līmenis maz izteikta dinamika

Muzikalitāte	3.augsts līmenis izteikta muzikalitāte 2.vidējs līmenis mēreni izteikta muzikalitāte 1. zems līmenis muzikalitāte nav izteikta
--------------	--

Šī ir minimālā, nepieciešamā rādītāju līmeņa tabula, kas nosaka profesionālai mākslinieciski radošai darbībai nepieciešamo rādītāju līmeņa kopumu, atbilstoši atlasītajiem kritērijiem.

1.6. Mācību modeļa izstrādes gaitā gūtie secinājumi

Teorētiskā pētījuma gaitā iegūti šādi secinājumi:

1. Jaunrades pētījumi piesaistījuši filozofu un psihologu interesi vairāku gadsimtu garumā. Jaunrade pētīta gan personības gan procesa un produkta aspektā (Lessings, Kants, Hēgelis, Šopenhauers, Hercens, Černiševskis, Dobroļubovs, Aizenks, Vigotskis).
2. Psihoanalītiķi būtiski bagātināja priekšstatu par jaunrades būtību, kā galveno izpētes momentu izdalot zemapziņu un sublimāciju (Freids, Fromms, Adlers).
3. 20. gadsimta pētnieki atzīst, ka ārējā jaunrades izpausme ir iekšējā procesa demonstrācija konkrētā mākslinieciskā formā, tāpēc process un produkts jāpēta vienotā veselumā darbības teorijā (Vigotskis, Ļeontjevs, Rubiņšteins, Maslovs, Parigins, Volkovs).
4. Latviešu psihologi izvirza ideju par darbību kā sekošanu mērķim un radošas personības daudzpusību (Birkerts, Bebre).
5. Termins jaunrade ietver vairākus komponentus:
 - 5.1. Individīda subjektīvā spēja ienest savā personības esamībā nozīmīgu jauninājumu (jaunu problēmas risinājumu, jaunu metodi vai paņēmieni, jaunu māksliniecisko tēlu u.tml.), neatkarīgi no radītā klātesamības sociālajā, kultūras vidē.
 - 5.2. Jaunas idejas rašanās un veidošanās process ir jaunrades process.
 - 5.3. Jaunrades rezultāts – veidojums, produkts, mākslas darbs jeb jaunrades produkts.
6. Mākslinieciskās jaunrades psiholoģijas teorētiskā materiāla izpēte nesniedz pilnīgu kopainu, tomēr, uz veiktās teorētisko nostādņu analīzes pamata var izvirzīt vairākas pozīcijas:
 - 6.1. mākslinieciskā radošā darbība – tas vienmēr ir savas personības izpaušana caur tēlu, kurā var atspoguļoties gan jūtas, gan emocijas, kā arī idejas un domas; tēls vienmēr ir personības iekšējās pasaules, tās specifisko īpatnību atspoguļojums:

- 6.2. Personības iekšējās pasaules atspoguļojums mākslinieciski radošajā darbībā īstenojas ar dažādiem stimulējošiem mehānismiem: empātiju, refleksiju, personības estētiskajām nostādņām, vajadzību un motīvu mijiedarbību.
- 6.3. Process un produkts mākslinieciski radošā darbībā nav pretrunā viens ar otru, tie ir vienoti un veido veselumu, formu, kas atspoguļo personības iekšējās pasaules saturu.
7. Jaunrades pētījumi vērsti vairākos virzienos:
- 7.1. mākslinieciski radošo spēju attīstības paņēmieni izpēte (Gilforda diverģentās domāšanas teorija, attīstītas intuīcijas, emociju, domāšanas, iztēles nozīme - De Bono, Kuzins, Renzulli, Lubarts, Ļeontjevs);
- 7.2. jaunrades procesa pētniecība (mākslinieciski radoša darbība kā process radošā vidē - Iljins, Parigins, Vigotskis, Maslovs);
- 7.3. mākslinieciskās jaunrades ietekmes uz personību un tās radošo potenciālu pētniecība (Bazejans, Rodžerss, Dorofjeva, Maslovs, Torens, Stoljarenko, Bušs, Arnaudovs, Kuriševa, Ziņins, Rodžerss, Matjuškins, Branskis, Losevs, Spalva, Krupņiks).
8. Radoša profesionāļa vajadzība pēc jaunrades iegūst sociālu jēgu, jo ar jaunrades starpniecību tiek uzrunāts recipients.
9. No tā, cik lielā mērā mākslas darba autoram izdevies caur savu personību izteikt vispārnozīmīgo, objektīvo saturu, atkarīgs saskarsmes pilnīgums un efektivitāte, kas bagātina ne tikai lasītājus, klausītājus, skatītājus, bet arī paša autora personību.
10. Mākslas produkts pastāv vidē, kuru veido mākslas darba autora - receptenta mijiedarbība. Darba uztveres kvalitāti un mākslinieka nodoma izpratnes adekvātumu daudzējādā ziņā nosaka nostādnes, intereses un virzieni, receptenta sensitivitāte.
11. Jaunrades pētījumi liecina, ka augsts intelektuālās attīstības līmenis sniedz augstu radošo spēju līmeni un otrādi.
12. Radošais process ir veids kā mērķtiecīgi dot esamību kaut kam jaunam, šajā procesā var būt neapzināti, daļēji apzināti, kā arī pilnīgi apzināti komponenti.
13. Radošums kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai psihei. Tas apstiprina promocijas darbā izvirzīto domu, ka mākslinieciskā jaunrade ir iespējama arī bez mākslinieciska ģēnija vai īpaša talanta klātbūtnes.
14. Jaunrades specifika saistās ar procesu, kura rezultātā rodas kvalitatīvi jaunas materiālas un garīgas vērtības, jaunas ideālas konstrukcijas – priekšmeti, procesi, sistēmas, kas iepriekš nav pastāvējuši ne dabā, ne sabiedrības dzīvē ar specifisku radošu realitātes modelēšanu un māksliniecisku pārveidošanu, lai garīgi un praktiski pārveidotu pasauli.

15. Mākslinieciskā jaunrade ir radošās darbības, personības un mākslas darba vienots veselums, tajā objektīvs ir ne tikai mākslas darbs vizuāli tveramā formā, bet arī dzīve un objektīvi pastāvošā mākslinieka personība. Mākslinieciskā jaunrade risinās kā dzīves fakta izmaiņas, pārtopot mākslas darbā, bet no mākslas darba gūtais estētiskais pārdzīvojums pozitīvi izmaina cilvēka personību.
16. Jauniešu vecuma posms ieņem svarīgu lomu cilvēka profesionālās ģenēzes procesā, kuru nosaka šādi faktori:
 - 16.1. apzināta radoša aktivitāte un spēja vispārināt (Šteinberga, Tunne, Alijevs, Džeimss);
 - 16.2. profesionālās izaugsmes motivācija, identitātes un paštēla veidošanās (Freids, Adlers, Jungs, Eriksons, Kons, Šneiders, Iljins, Oliva);
 - 16.3. praktiskās gatavības jaunradei sasiešana (Iljins, Vigotskis, Kuzins).
17. Teorētiskā analīze pierādījusi, ka jaunrades veicināšana izpaužas:
 - 17.1. ar profesionālās attīstības modelēšanu, pastāvīgu sava radošā potenciāla palielināšanu, individualitātes, neatkārtojamības un neaizstājamības izpausmēm;
 - 17.2. ar radošo ieceru realizācijas procesu, tādu spēju sintēzi, kas ļauj personībai maksimāli realizēt savu radošo potenciālu;
 - 17.3. ar daudzveidīgu attiecību sistēmu un cilvēka iespēju, sava personiskā potenciāla, personības Es realizāciju ārēji, kā sevis parādīšanu apkārtējiem mijiedarbībā ar pasauli;
 - 17.4. „Es” radošās attīstības iespēja caur līdzradīšanu ir pašrealizācija ar radošu darbību;
 - 17.5. radoša sadarbība radošas pašrealizācijas procesā;
 - 17.6. mijiedarbības, sadarbības students – pasniedzējs raksturs;
18. Svarīgākie studentu mākslinieciski radošās pašrealizācijas pedagoģiskie nosacījumi ir pedagoģiskā procesa radoša organizācija, kas vērsta uz studenta personības sfēras attīstību:
 - 18.1. sistēmiska pakāpeniska studentu pašizziņas, radošās pašrealizācijas un radošas sadarbības vērtību veidošana;
 - 18.2. mācību mākslinieciski radošās darbības kultūras apguve studentiem;
 - 18.3. studentu un pasniedzēju radošas sadarbības un reflektīvas darbības realizācija, risinot mākslinieciski radošos uzdevumus;
 - 18.4. studentu radošās pašrealizācijas barjeru noskaidrošana un pārvarēšana.
19. Šie nosacījumi izpildāmi labākā kvalitātē, ja pedagogs pats nodarbojas ar profesionālu jaunradi. Radošas personības attīstību var sekmēt tikai radošs skolotājs – tāda ir pedagoga lomas būtība jaunrades procesā.

20. Apkopojot psiholoģijas un pedagoģijas teorētiskās atziņas, ir noteikts mācību modeļa teorētiskais pamats:
- 20.1. kritiskais konstruktīvisms ir radošu darbību veicinoša mācīšanās teorija;
 - 20.2. kritiskā konstruktīvismā balstīta didaktiskā pieeja veicina studentu un docētāju radošo sadarbību;
 - 20.3. mācību uzdevumi, kuri paredz studentu radošu meklējumu darbību, sekmē jaunrades motivāciju;
 - 20.4. vērtēšanā tiek ņemta vērā individualitāte, oriģinalitāte, radošums, kā arī vērtēšanas sistēmā iekļauts pašvērtējums;
 - 20.5. studiju saturs kļūst mērķtiecīgāks un viengabalaināks, veicot nepieciešamo studiju kursu integrāciju;
 - 20.6. integratīvas pieejas attīstošā funkcija ietver sistemātiskās un radošās domāšanas attīstību;
 - 20.7. radošo spēju un radošās domāšanas attīstība notiek caur iesaistīšanu aktīvā radoša darbībā.
 - 20.8. svarīgi balstīties procesā uz mākslinieciski radošā mērķa vienotību, kur indivīds ir kā vienots, aktīvs veselums.
 - 20.9. māksliniecisko jaunradi veicinošu mācību modeli var skaidrot kā jaunradi sekmējošu, integratīvu personības izglītošanu, kas ietver sevī sistēmisku organizāciju un sarežģītu struktūru, kurā savstarpēji mijiedarbojas emocionālie, kognitīvie, konatīvie un reflektīvie struktūrkomponenti;
 - 20.10. mācību modelis realizējas gan ārējā radošā darbībā, gan psiholoģisko procesu veicināšanā;
 - 20.11. modelis ietver integratīvu personības izglītošanas raksturu, var izdalīt potenciālās un aktuālās jaunrades posmus, raksturot ar daudzpakāpju saturu, sistēmiskumu, dinamismu un mainību;
 - 20.12. pētījumā parādīts modeļa filozofiskais, psiholoģiskais un didaktiskais pamatojums, kura mērķis ir mērķtiecīga jaunrade, analītiska domāšana un radošās stratēģijas plānošanas process tiešā radītāja kontrolē.

2. Laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanas veidojošais eksperiments un tā aprobācija Latvijas Kultūras koledžā

Šajā nodaļā sniegta atskaite par laikmetīgās dejas programmas studentu profesionālās jaunrades veicināšanas mācību modeļa aprobāciju Latvijas Kultūras koledžā.

2.1. Eksperimenta mērķis un uzdevumi

Eksperimenta (empīriskā pētījuma) mērķis – empīriski aprobēt jaunradi veicinošu mācību modeli, kas nodrošina sekmīgāku un pilnvērtīgu horeogrāfisko izglītību. Būtībā empīriskā pētījuma mērķis - pārbaudīt jaunradi veicinoša mācību modeļa efektivitāti.

Empīriskā pētījuma uzdevumi:

- 1) veikt empīriskās bāzes raksturojumu, noskaidrot tās pietiekamību;
- 2) noskaidrot pētāmā priekšmeta mainīgos lielumus: kritērijus, rādītājus, pazīmes, konstruktus, to mērīšanas līmeņus;
- 3) izveidot reprezentablas pētījuma izlases (ja nepieciešams);
- 4) veikt empīriskā pētījuma metožu pamatojumu, vienlaicīgi noskaidrojot to nepieciešamību un pietiekamību;
- 5) veikt empīriskā pētījuma norises aprakstu, ievērojot nepieciešamās aprobācijas procedūras;
- 6) veikt empīriskā pētījuma gaitā iegūto rezultātu analīzi un interpretāciju, vienlaicīgi veicot empīriskā pētījumā iegūto rezultātu ticamības (drošības, piemērotības) pārbaudi un rezultātu validitātes (pamatotības) pārbaudi;
- 7) noskaidrot empīriskā pētījuma gaitā iegūtos secinājumus.

2.2. Eksperimenta (empīriskās) bāzes raksturojums, tās pietiekamība

Vieta

Pētījuma bāze ir Latvijas Kultūras akadēmijas Latvijas Kultūras koledžas laikmetīgās dejas programmas studenti un docētaji. Pētījuma autore 2002. gadā izveidojusi laikmetīgās dejas programmu, kas atbilst mūsdienīgas, konkurētspējīgas izglītības prasībām, sadarbībā ar darba

grupu izstrādājusi profesijas standartu un veikusi visas nepieciešamās vietējās un starptautiskās akreditācijas procedūras. Programma akreditēta līdz 2019. gadam.

Programmas ietvaros tiek sagatavoti laikmetīgās un mūsdienu deju kolektīva vadītāji, studentiem ir plašas prakses iespējas vietējā un starptautiskā līmenī un liela daļa studentu savu nākamo profesiju apgūt profesionālā līmenī izvēlējušies, iegūstot deju prasmes koledžas absolventu vadītajās deju grupās, studijās un kolektīvos. Iestājpārbaudījumi notiek konkursa kārtībā. Apgūstamajai specialitātei nav noteiktas valsts mērogā izstrādātas mācību programmas, docētāji pie satura izstrādes un procesa plānošanas strādā individuāli un grupā.

Šajā pētījumā ir akcentēti sekojoši izglītības principi, kurus priekšplānā izvirza mūsdienu izglītība:

- radošās darbības princips, kurš nozīmē, ka izglītība attīsta un aktualizē personības radošo potenciālu;
- profesionalitātes princips – paredz profesionālās virzības izkopšanu izglītības ieguves procesā;
- mūsdienīguma princips – nozīmē aktuālu pedagogijas un psiholoģijas atziņu ievērošanu izglītības teorijā un praksē, atbilstoši pasaules pieredzei.

Respondenti

Pētījumā piedalījās 31 respondents vecumā no 19 - 25, visi laikmetīgas dejas specialitātes 2011. un 2012. gada reflektanti, neveidojot pētījuma izlasi, jo studentu skaits ir ierobežots, ņemot vērā darbības specifiku (telpu resursi un individuāla pieeja). Izlase veidojās, rīkojot konkursu, atbilstoši iestājpārbaudījumu rezultātiem. Pētījumu uzsāka 34 studenti, 1 iesaistījās studentu apmaiņas programmā ārvalstīs, 2 stājās darba attiecībās, nebeidzot pētījumu. Reflektantiem novērojama vispārēja iepriekšēja radošā un mākslinieciskās darbības pieredze, jo iestājpārbaudījumos reflektanti prezentē jaunrades produktus individuāli un sadarbībā.

Izzināti respondenti:

- subjektīvie pārdzīvojumi,
- priekšstati par sevi kā izvēlētas profesijas pārstāvi un mācību vidi.

Laika posms

Darbs pie pētījuma tika veikts no 2008. – 2014. gadam.

Pētījuma pirmais posms (2008.-2010. gads)

Veikta pētījuma problēmas izpēte, vākti dati, lai noteiktu pētījuma robežas, izpētītu pētījuma bāzes sociālpsiholoģiskās īpatnības, datu vākšanas metodes ir anketēšana, aptaujas,

radošo darbu analīze, pašvērtējuma paraugu kolektīvā vērtēšana, videodokumentēšana. Tiek konstatēts, ka LKK pētījumu bāzē izveidojusies ekspostfakto pētījuma dizaina situācija (iedarbība daļēji jau notikusi), jo studentu kontingentu veido deju studiju dalībnieki, deju skolu absolventim, kuri jau praksē ir bijuši mākslinieciskās jaunrades darbībā un jaunrades situācijās. Studentu motivācija mākslinieciskās jaunrades darbībai ir vides un jaunrades identitātes veidošanās apstākļu noteikta. Nospraustās pētījuma robežas, lai ievērotu vienlīdzīgus pedagoģiskos apstākļus ir sekojošas:

- 1) studijas notika pēc vienotas programmas;
- 2) studiju kursus vadīja vieni un tie paši pedagogi;
- 3) vecuma atšķirības bija nenožīmīgas;
- 4) mācībām paredzētais laiks bija vienāds;
- 5) radošā potenciāla sākotnējais līmenis bija līdzīgs.

Atbilstoši pētījuma robežām:

- datu apstrādē nav iekļauti studentu prakses radošie projekti, jo tie realizēti atšķirīgos, lokālām prasībām pakļautos apstākļos;
- jaunrades darbi citos mākslas veidos skatīti permanentā saistībā un integrēti ar horeogrāfiskās jaunrades specifiku un likumsakarībām;
- pētīta studentu jaunrades veicināšana studiju procesā, tāpēc netiek apskatīti un analizēti citi jaunradi veicinoši apstākļi sociālajā vidē, ģimenē.

Pedagogs piedāvā apgūt tematikas ziņā vienotus jautājumus, kuru lokā integrējas vairāku mākslas veidu vai māksliniecisko prasmju saturiskās jomas. Integrācijas nepieciešamību kā atsevišķo daļu apvienošanu vienotā veselumā pauž pedagoģijas zinātnē pastāvošais holistiskais uzskats, kur mācību mērķis, līdzekļi, process un rezultāts ir savstarpēji saistīti.

Tiek veikta modeļa uzbūves un segmentu noteikšana, hipotēzes izvirzīšana, pētījuma problēmas formulēšana, teorētisko avotu atlase un analīze.

Pētījuma otrais posms (2011. – 2013. gads)

- 1) veidojošais eksperiments;
- 2) konstruēts pedagoģiskās darbības saturiskais modelis, kas hipotētiski būtu piemērots studentu profesionālās jaunrades attīstībai;
- 3) plānojot empīrisko pētījumu, izveidota kritēriju sistēma un pētīšanas instrumenti;
- 4) datu strukturēšana un jaunas teorētiskās konstrukcijas veidošana.

Pētījuma trešais posms (2013. – 2014. gads)

- 1) tika apkopoti empīriskie dati, videomateriāli, studentu radošie darbi;

- 2) konstruēts mācību satura modelis ar jaunas teorētiskas konstrukcijas izveidi;
- 3) veikta datu primārā apstrāde;
- 4) iegūtie dati tika analizēti, nosakot studentu profesionālās jaunrades līmeni un pārbaudot izveidotā modeļa piemērotību studentu profesionālās jaunrades sekmēšanai;
- 5) uz iegūto secinājumu pamata, strukturējot visus pētījuma rezultātus vienotā veselumā, tiek pilnveidots izveidotais modelis un precizēta hipotēze.

2.3. Pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji, pazīmes, konstrukti), to līmeņi

Lai noteiktu izmaiņas studentu radošumā mācību procesā, veicami šādi aprobācijas uzdevumi: 1) aprobēt (eksperimentāli pārbaudīt) jaunradi veicinošu mācību modeli studentu profesionālās jaunrades veicināšanai; 2) novērtēt jaunradi veicinoša mācību modeļa efektivitāti studentu profesionālās jaunrades veicināšanā, veicot studentu pašvērtējuma un eksperta vērtējuma rezultātu datu apstrādi un analīzi.

Eksperimentā izmantotas: 1) datu iegūšanas metodes (intervijas, anketapaujas, testi); 2) datu apstrādes metodes pētījuma ticamības un validitātes noteikšanai - Kronbaha – alfa metode, biežumu tabulas, K-S tests, pāru korelācijas (Pīrsona) analīzes metode, faktoru analīze, t-testi neatkarīgām un atkarīgām pētāmām grupām; 3) iegūtās informācijas interpretācija.

Eksperimentā datu iegūšana notika ar triangulācijas metodi - datu iegūšana notika, ņemot vērā studentu pašvērtējumu un pedagoga - eksperta vērtējumu. Pētījuma kritēriji atbilst teorētiskajā daļā izstrādātajiem konstrukta kritērijiem: 1) dejas tēls un saturs; 2) kompozīcija; 3) mākslinieciski radošā mērķa vienotība.

Kritēriju atbilstību pētāmajai problēmai vērtēja 3 nozares eksperti. Eksperta kompetence koeficients tika aprēķināts pēc formulas $k = a : a_{max}$, kur a – summa, kas aprēķināta pēc eksperta aizpildītiem anketas datiem, a_{max} - maksimāli iespējamā ballu summa (Albrehta,1998). Pēc anketu rezultātu aprēķināšanas ekspertu kompetences koeficients svārstījās amplitūdā 0,85 – 0,75, tātad kompetence ir pietiekama.

Katram kritērijam noteikti divi rādītāji. Savukārt, katram rādītājam noteikti trīs līmeņi. Dejas tēls un satura uztveramības līmeņi noteikti pēc šādām īpašībām (skat.9. tabulu):

9.tabula Kritēriji un to rādītāji. Līmeņi

KRITĒRIJS	RĀDĪTĀJS	LĪMENIS
1.Kritērijs: Dejas tēla saturs	1.1.rādītājs Uzveramība	3 punkti - augsts līmenis, izteikta uztveramība
		2 punkti - vidējs līmenis, daļēja uztveramība
		1 punkts - zems līmenis, vāja uztveramība
	1.2.rādītājs Emocionalitāte	3 punkti - augsts līmenis, bagātīgi izteikta emocionalitāte
		2 punkti - vidējs līmenis, mēreni izteikta emocionalitāte
		1 punkts - zems līmenis, emocionalitāte nav izteikta
2.kritērijs: Kompozīcija	2.1.rādītājs Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	3 punkti - augsts līmenis, vienmēr ir mākslinieciski derīgi
		2punkti - vidējs līmenis , pārsvarā ir derīgi
		1 punkts - zems līmenis, dažreiz ir derīgi
	2.2.rādītājs Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	3 punkti - augsts līmenis, vienmēr daudzveidīgs un/vai oriģināls
		2 punkti - vidējs līmenis, pārsvarā daudzveidīgs un/vai oriģināls
		1 punkts - zems līmenis, trūkst daudzveidīgums un/vai oriģinalitāte
3.kritērijs: Mākslinieciski radošā mērķa vienotība	3.1.rādītājs Dinamika	3 punkti - augsts līmenis, izteikta dinamika
		2 punkti - vidējs līmenis, mērena dinamika
		1punkts - zems līmenis, maz izteikta dinamika
	3.2.rādītājs Muzikalitāte	3 punkti - augsts līmenis, izteikta muzikalitāte
		2 punkti - vidējs līmenis,mēreni izteikta muzikalitāte
		1 punkts - zems līmenis, muzikalitāte nav izteikta

Ņemot vērā izstrādāto empīriskā pētījuma dizainu (sk. sadaļu "2.5. Aprobācijas metožu pamatojums, to nepieciešamība un pietiekamība"):

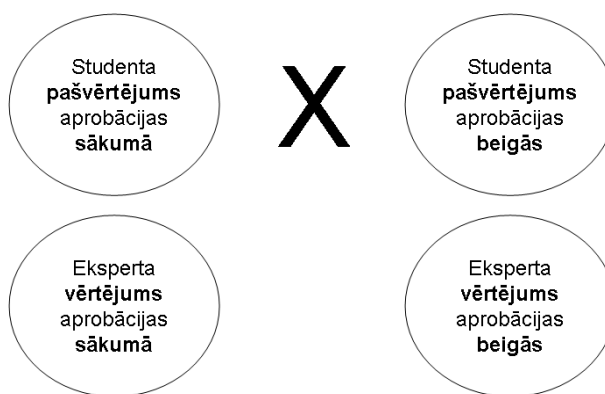
- pirmais mērījums notiek mācību sākumā, kurā students pats vērtē savu jaunradi un saņem eksperta vērtējumu (studenti iepazīstas ar kritērijiem un rādītājiem, kā arī saņem jaunrades darba videodokumentāciju);
- pēdējais mērījums notiek mācību beigās, kurā students pats vērtē savu jaunradi un saņem eksperta vērtējumu.

2.4. Rerezentablas izlases veidošana

Empīriskajā pētījumā netika veidota reprezentabla izlase, jo tajā iekļauti visi studenti un pētīta katra studenta radošā izaugsme visās ar māksliniecisko jaunradi saistītās darbības jomās visā studiju procesa garumā.

2.5. Aprobācijas metožu pamatojums, to nepieciešamība un pietiekamība

Eksperimenta (empīriskā pētījuma) dizains – eksperimentālā pētījuma dizains (sk. 9. attēlu eksperimentālā pētījuma dizains).



Apzīmējumi: O – mērījumi; X - ietekme

9. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains

Eksperimenta sākumā veikti pētāmā priekšmeta mērījumi pēc noteiktiem kritērijiem no 2 skatu punktiem (triangulācija) – studenta pašvērtējums un eksperta vērtējums. Šo procedūru atkārtoja aprobācijas beigās - veikti pētāmā priekšmeta mērījumi pēc noteiktiem kritērijiem ar triangulācijas metodi – studenta pašvērtējums un eksperta vērtējums. Eksperimentālā pētījuma dizains noteica empīrisko metožu izvēli un to pielietošanas secību:

1. Veiktas aptaujas (intervijas, anketaptaujas, testēšana);
2. No iegūtajiem datiem veikta datu analīze:

- Kronbaha – alfa metode (ticamības analīzei);
- Šķērstabulas (divu neatkarīgu pētāmo grupu salīdzināšanai);
- Biežumu tabulas (aprakstošai statistikai);
- K-S tests (lai noskaidrotu, cik būtiski empīriski iegūtie dati atšķiras no normālā sadalījuma);
- t-tests neatkarīgām pētāmām grupām (Stjudenta t-tests vai Manna-Vitnija tests, lai noskaidrotu cik būtiski studentu pašvērtējums atšķiras no ekspertu vērtējuma);
- t-tests atkarīgām pētāmām grupām (t-tests vai Vilkoksona tests, lai noskaidrotu cik būtiski mērījumi aprobācijas sākumā atšķiras no mērījumiem aprobācijas beigās);
- Pāru korelācijas analīze (Pīrsona; lai noskaidrotu saistību, tās ciešumu starp pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem);
- Faktoru analīze (daudzdimensiju analīze; lai noskaidrotu ne tikai saistību, tās ciešumu starp pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem, bet arī tos klasificētu);

3. No iegūtās informācijas veikta datu sintēze.

Pētījuma gaitā izmantotas arī šādas metodes

1. Novērošana, stāstījuma fiksēšana.
2. Audio, video protokolēšana un interpretācija.
3. Interpretācijas vispārināšana un secinājuma veidošana.

Bez tam izmantota kontentanalīze kā satura vienību savienošana ar psiholoģijas un pedagoģijas jēdzieniem, apkopopošana un satura vienību noskaidrošana.

Jāpiezīmē, ka jaunrades pētniecībai trūkst precīzu instrumentu, jo jaunrades darba vērtēšanai piemīt daļēji subjektīvs raksturs. Pētījumā uzsvars likts uz jaunrades procesa un produkta kvalitatīvajiem rādītājiem, nevis kvantitātes palielināšanas rādītājiem (produktivitātes celšanu). Kā pedagoģiskās iedarbības gala produkts pētniecībā tika ņemtas studentu kvalifikācijas darba izrādes kā horeogrāfiskās jaunrades skatuvisks darbs, kuras tiek analizētas, balstoties uz speciāli izstrādātu vērtēšanas kritēriju pamata.

Datu ieguvē izmantotas šādas formas:

- mutiskā forma (strukturētās, nestrukturētās un padziļinātās intervijas);
- rakstveida forma (radošie literārie darbi, aptaujas);
- tēlotājmākslas jaunrades darbi (aplikācijas, kolāžas, jaukta tipa darbi);
- elektronisko nesēju formas darbi (audio, video, foto) ;
- radošās izstrādes;

- kvalifikācijas darbi.

Datu ieguves process uzlabots un dinamizēts, reflektējot ar iepriekšējo posmu datu apstrādes iznākumu un balstoties uz vispārīgām psiholoģiski pedagoģiskām dimensijām, kas piemērotas visiem respondentiem, piemēram pašvērtējumā.

Pētījumā izmantoti divi datu veidi: 1) verbālie dati; 2) neverbālie dati.

2.6. Eksperimenta norises apraksts, ievērojot nepieciešamo aprobācijas procedūru

Pamatojoties uz teorētiskajām atziņām, pētījumam tika izvirzīta darba hipotēze: studentu profesionālā jaunrade mācību procesā attīstās sekmīgāk, ja students:

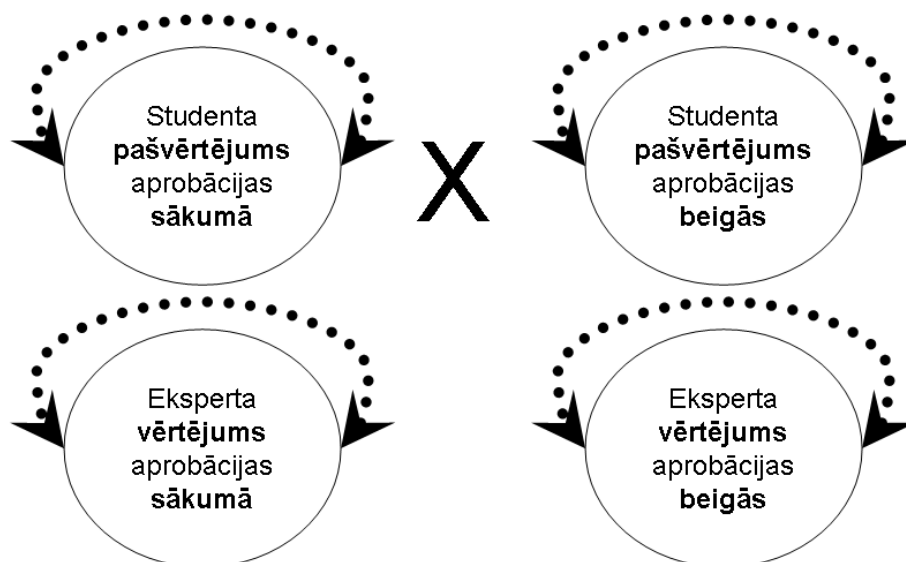
- a) ir motivēts profesijas semīgai apguvei,
- b) ja mācību procesā tiek izmantots jaunradi veicinošs mācību modelis.

Autores izstrādātais mācību modelis pamatojas uz teorētisko pieņēmumu analīzi, mākslinieciskās jaunrades darbības praktiskās pieredzes analīzi un autores praktiskās pedagoģiskās darbības rezultātiem. Tas aprobēts starptautiskās zinātniskās konferencēs, tālākizglītībasursos un meistarklasēs deju kolektīvu vadītājiem un pedagogiem.

Dažādu mākslu valodas prasmju pielietojumam horeogrāfiskā jaunrades procesa sekmēšanai izveidots integrēta satura studiju process, izmantojot tabulu "Integratīvo saišu klasifikācija".

Paskaidrojums. Integrēšana ir process, kurā atsevišķi elementi, apakšsistēmas un daļas tiek saistīti vienā sistēmiskā veselumā. Izglītības procesā tā ir, piemēram, tēmu, problēmu risināšana, apguve, izpēte, praktiski sasaistot vienā veselumā atsevišķos mācību priekšmetos apgūstamās vai apgūtās zināšanas un prasmes. Tas var notikt īpaši izveidotu integrētu mācību priekšmetu veidā, kā arī integrēti aplūkojot atsevišķa mācību priekšmeta satura daļas.

Eksperiments noritēja pēc iepriekš izveidotā pētījuma dizaina (sk. 9. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains) un procedūrām (sk. "2.5. Aprobācijas metožu pamatojums; to nepieciešamība un pietiekamība").

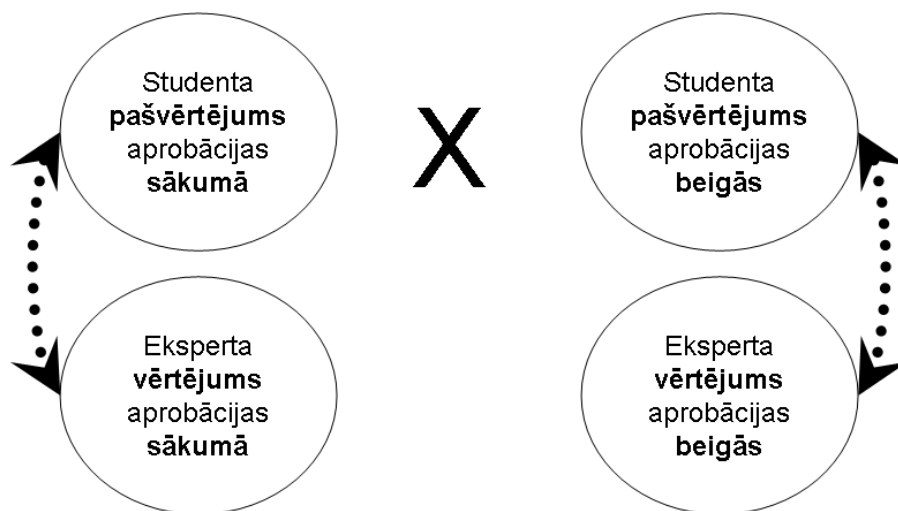


Apzīmējumi: O – mērījumi; X - ietekme

10.attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains :pētāmo grupu analīze

Izmantojot aprobācijas dizainu *Pētāmo grupu analīze* (sk. 10. attēlu Eksperimentālā pētījuma dizains: pētāmo grupu analīze), izmantotas šādas aprobācijas metodes:

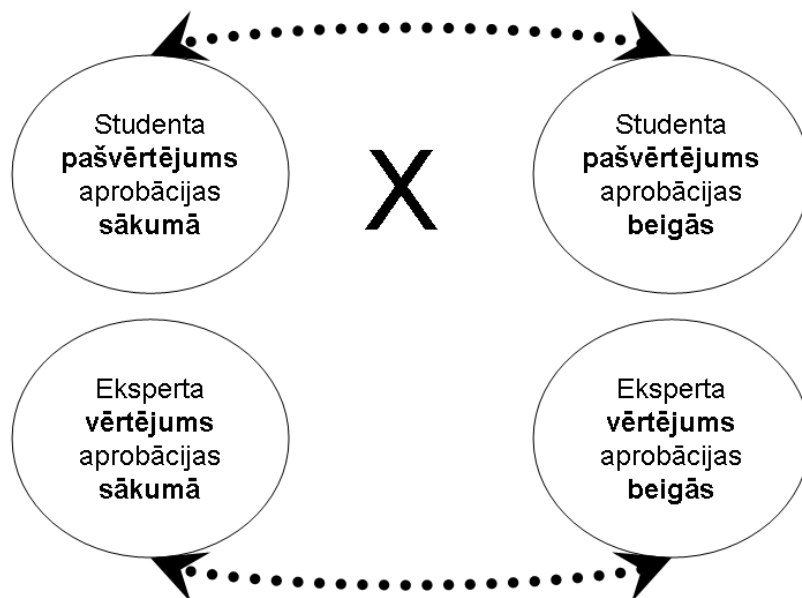
- Kronbaha – alfa metode (ticamības analīzei);
- Biežumu tabulas (aprakstošai statistikai);
- K-S tests (lai noskaidrotu, cik būtiski empīriski iegūtie dati atšķiras no normālā sadalījuma);
- Pāru korelācijas analīze (Pīrsona; lai noskaidrotu saistību, tās ciešumu starp pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem);
- Faktoru analīze (daudzdimensiju analīze; lai noskaidrotu ne tikai saistību, tās ciešumu starp pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem, bet arī tos klasificētu).



Apzīmējumi: O – mērījumi; X - ietekme

11. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains: divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze

Izmantojot Eksperimentālā pētījuma dizainu *Divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze* (sk.11. attēlu Eksperimentālā pētījuma dizains: divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze), izmantota aprobācijas metode t-tests neatkarīgām pētāmām grupām (Stjudenta t-tests vai Manna-Vitnija tests¹, lai noskaidrotu cik būtiski studentu pašvērtējums atšķiras no ekspertu vērtējuma).



Apzīmējumi: O – mērījumi; X - ietekme

12. attēls. Eksperimentālā pētījuma dizains: divu atkarīgu pētāmo grupu analīze

¹ attiecīgās metodes izvēle ir atkarībā no K-S testa rezultātiem

Izmantojot aprobācijas dizainu *Divu atkarīgu pētāmo grupu analīze* (sk.12. attēlu Eksperimentālā pētījuma dizains: divu atkarīgu pētāmo grupu analīze), izmantota aprobācijas metode t-tests atkarīgām pētāmām grupām (t-tests vai Vilksona tests², lai noskaidrotu cik būtiski mērījumi aprobācijas sākumā atšķiras no mērījumiem aprobācijas beigās).

2.7. Eksperimenta gaitā iegūto rezultātu analīze un interpretācija, to ticamības (drošības, piemērotības) un validitātes (pamatotības) pārbaude

Viens no aprobācijas (eksperimentālā pētījuma) kvalitātes kritērijiem ir validitāte, kura nosacīti iedalāma iekšējā un ārējā.

Pētījuma iekšējo validitāti nodrošināja apstākļi, ka visiem pētījuma respondentiem (studentiem) tika nodrošināti mākslinieciskās jaunrades darbībai atbilstoši apstākļi, vienādas izvēles iespējas (izpildītāju, radošās grupas veidošanas) un ar viņiem strādāja vieni un tie paši docētāji pēc noteiktas programmas. Iekšējai validitātei nozīmīgi ir skaitliskie dati, aptauja un testēšana kā datu ieguves metode un hipotēžu pārbaude. Lai atbilstu šiem kritērijiem, promocijas pētījumam izvēlēts eksperimentālais pētījuma dizains, kur pedagoģiskā iedarbība jau ir notikusi (Kropļis, Rašcevska, 2004; sk. *Aprobācijas (eksperimentālā pētījuma) dizains*).

Pētījuma ārējo validitāti nodrošināja apstākļi, ka aprobācija noritēja reālajā dzīvē, nevis laboratorijā, kā arī attiecīgi izvēlētas datu ieguves un analīzes metodes (sk. 2.5. *Aprobācijas metožu pamatojums, to nepieciešamība un pietiekamība*).

2.7.1. Aprobācijas dizains "Pētāmo grupu analīze"

Izmantojot aprobācijas dizainu *Pētāmo grupu analīze* (sk. attēlu Aprobācijas dizains: pētāmo grupu analīze), izmantotas aprobācijas metodes Kornbaha – alfa tests, biežumu tabulas, K-S tests, Pīrsona pāru korelācijas analīze, faktoru analīze.

[1] Kornbaha – alfa testa rezultāti un to interpretācija

Ticamības analīze veikta, pielietojot datu statistiskās apstrādes paketi SPSS:

² attiecīgās metodes izvēle ir atkarībā no K-S testa rezultātiem

Ar Kronbaha – alfa testa (Cronbach's Alpha – ang.) palīdzību nosaka ticamības (α – "Alfa") koeficientu un selektivitātes koeficientu.

Ar ticamības (α – "Alfa") koeficienta palīdzību nosaka pētāmā priekšmeta mainīgo lielumu (kritēriju, rādītāju) kopveselumā piemērotību konkrētai kultūrvidei (LKA LKK).

Ar selektivitātes koeficienta palīdzību nosaka pētāmā priekšmeta katra mainīgā lieluma (kritērija, rādītāja) piemērotību konkrētai kultūrvidei (LKA LKK).

Testa rezultāti uzrāda, ka:

1) pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji) kopveselumā ir piemēroti LKA LKK kultūrvidei, jo α ir virs 0,7 (konkrēti: pētījuma sākumā $\alpha=0,77$; pētījuma beigās $\alpha=0,83$; skat. 10.tabulu Kronbaha – alfa testa rezultāti);

2) pētāmā priekšmeta katrs mainīgais lielums (kritērijs, rādītājs) ir piemērots LKA LKK kultūrvidei, jo α ir virs 0,7 (konkrēti skat. 10.tabulu Kronbaha – alfa testa rezultāti).

10.tabula. Kronbaha – alfa testa rezultāti

	Selektivitātes koeficients	
	Sākumā	Beigās
1.1.Uztveramība	0,76	0,78
1.2.Emocionalitāte	0,74	0,76
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,72	0,83
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,72	0,80
3.1.Dinamika	0,72	0,79
3.2.Muzikalitāte	0,73	0,82
Ticamības koeficients (Cronbach's Alpha)	0,77	0,83

Tātad pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji), pamatojoties uz pētījuma gaitā iegūtajiem rezultātiem, ir ticami (piemēroti LKA LKK kultūrvidei) un ir pielietojami turpmākajā pētījuma gaitā.

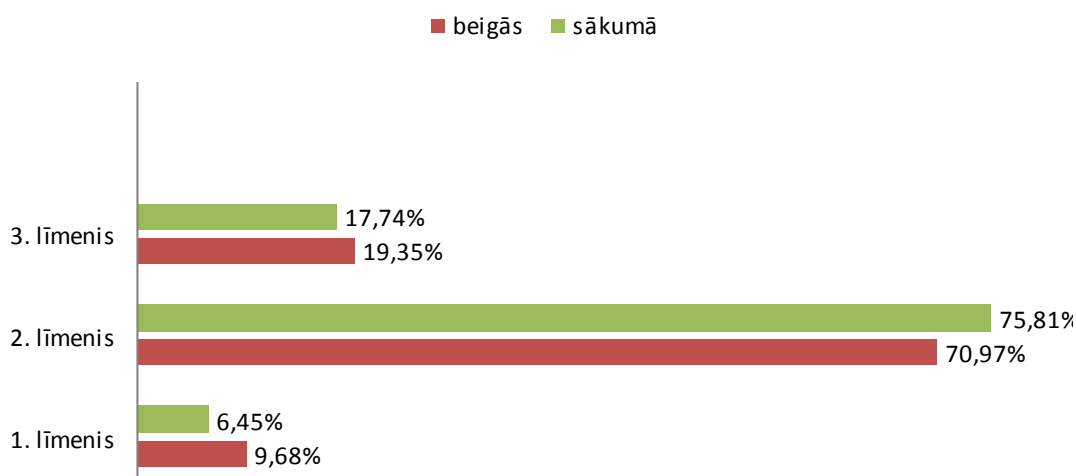
Sīkāka informācija skatāma 1. pielikumā *Kornbaha – alfa testa rezultāti*.

[2] Biežumu tabulas, to interpretācija

No biežumu analīzē (Frequencies) iegūtajiem datiem var spriest par studentu pašvērtējuma un eksperta vērtējuma:

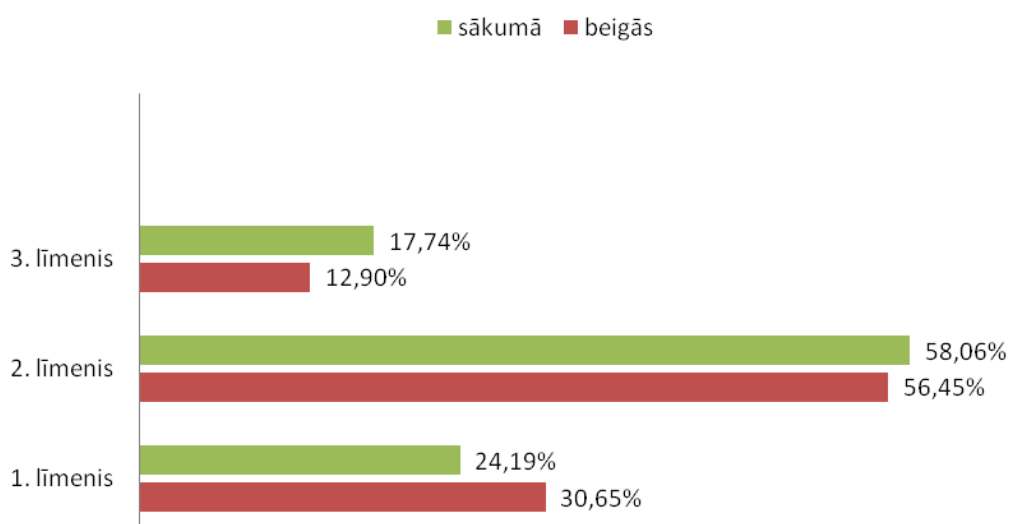
- 1) vidējiem rādītājiem,
- 2) to biežumu absolūtajās vērtībās (skaitļos)
- 3) to izskaitļojumiem relatīvajās vērtībās (procentos) par katru rādītāju atsevišķi.

1.1. rādītājs Uztveramība. Iegūtie dati parāda, ka vērtējums pētījuma sākumā parādās ar biežumu 1,89, pētījuma beigās šis skaitlis pieaug līdz 2,1. Augstākā līmeņa vērtējums beigās pieaudzis par 2,39% (skat. 13.attēlu Uztveramība pētījuma sākumā un beigās):



13.attēls. Uztveramība pētījuma sākumā un beigās

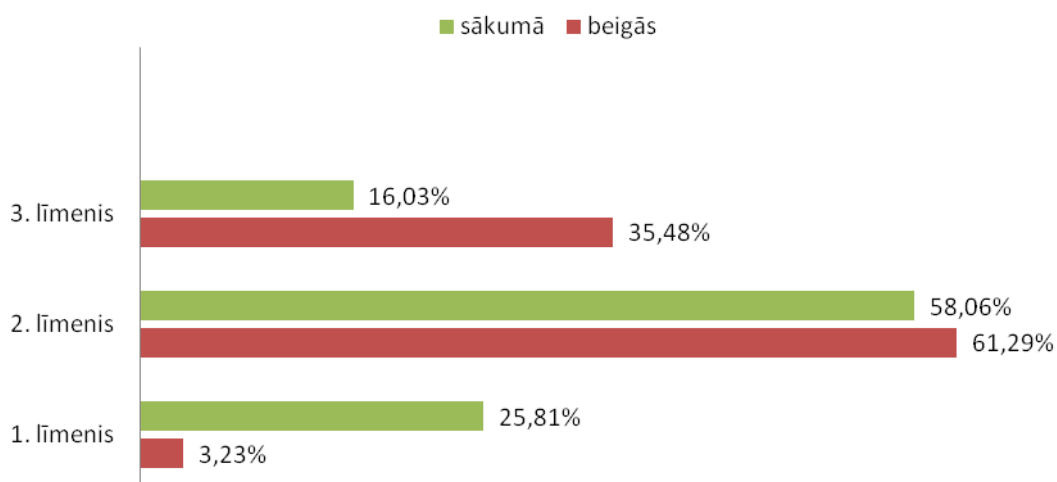
1.2. rādītājs Emocionalitāte. Iegūtie dati parāda, ka vērtējums pētījuma sākumā parādās ar biežumu 2,06, pētījuma beigās šis skaitlis pieaug līdz 2,18. Augstākā līmeņa vērtējums beigās pieaudzis par 1,39% (skat. 14.attēlu Emocionalitāte pētījuma sākumā un beigās):



14.attēls. Emocionalitāte pētījuma sākumā un beigās

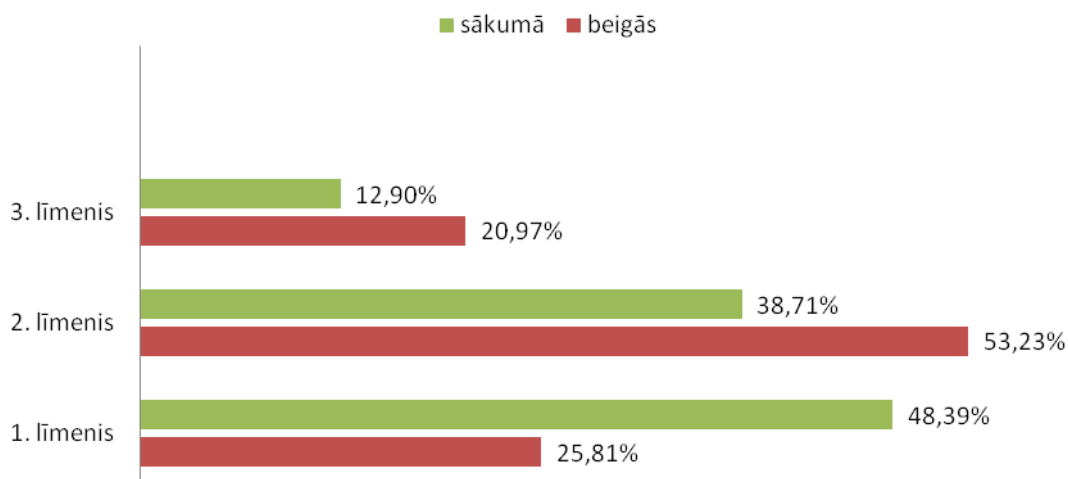
2.1. rādītājs. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums. Iegūtie dati parāda, ka vērtējums pētījuma sākumā parādās ar biežumu 1,9, pētījuma beigās šis skaitlis pieaug līdz 2,32.

Augstākā līmeņa vērtējums beigās pieaudzis par 19,45% (skat. 15.attēlu Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums pētījuma sākumā un beigās):



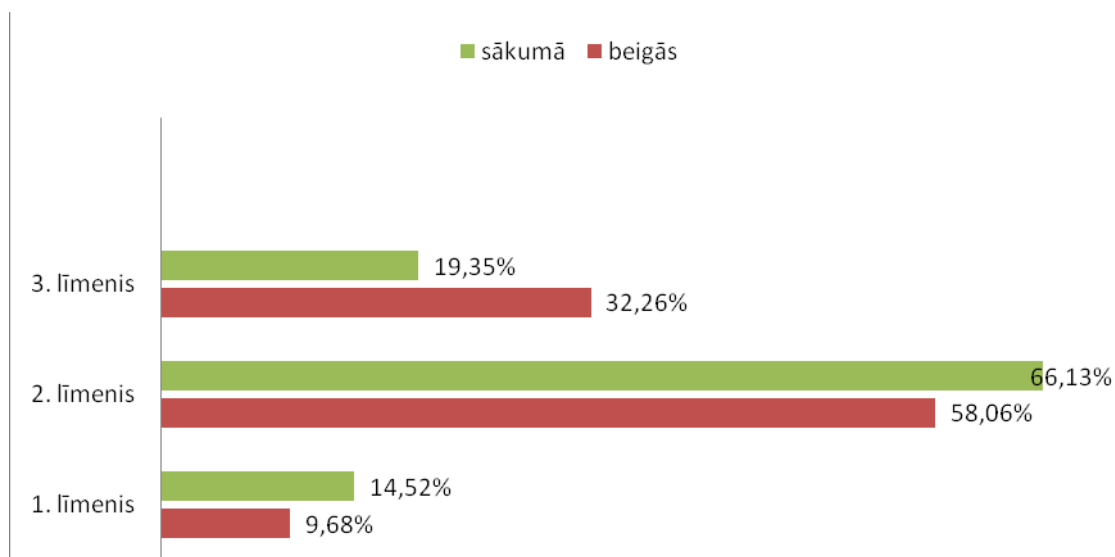
15.attēls. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums pētījuma sākumā un beigās

2.2. rādītājs. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte. Iegūtie dati parāda, ka vērtējums pētījuma sākumā parādās ar biežumu 1,65, pētījuma beigās šis skaitlis pieaug līdz 1,95. Augstākā līmeņa vērtējums beigās pieaudzis par 8,07 % (skat. 16.attēlu Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte pētījuma sākumā un beigās):



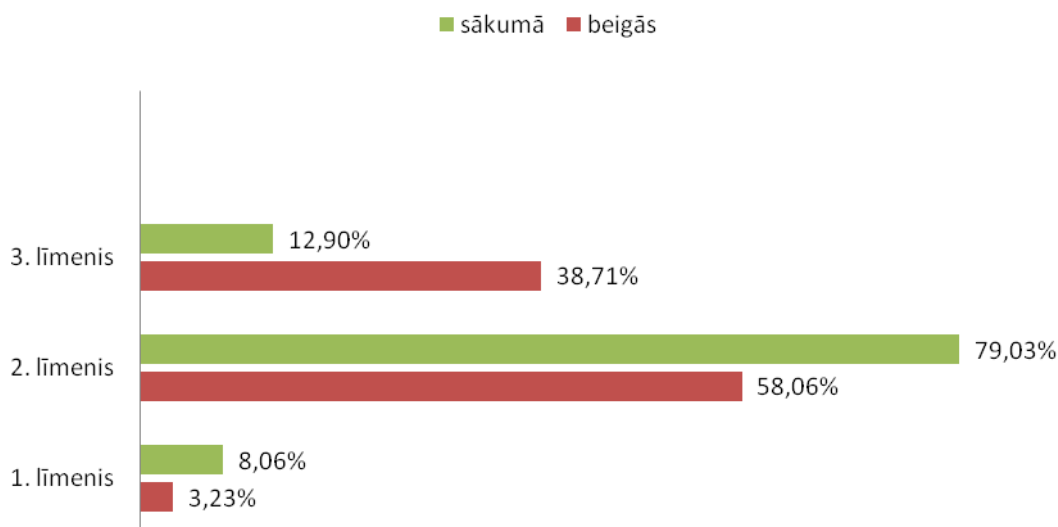
16.attēls. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte pētījuma sākumā un beigās

3.1.rādītājs Dinamika. Iegūtie dati parāda, ka vērtējums pētījuma sākumā parādās ar biežumu 1,65, pētījuma beigās šis skaitlis pieaug līdz 1,95. Augstākā līmeņa vērtējums beigās pieaudzis par 12,91 % (skat. 17. attēlu Dinamika pētījuma sākumā un beigās):



17. attēls. Dinamika pētījuma sākumā un beigās

3.2. rādītājs Muzikalitāte. Iegūtie dati parāda, ka vērtējums pētījuma sākumā parādās ar biežumu 2,05, pētījuma beigās šis skaitlis pieaug līdz 2,35. Augstākā līmeņa vērtējums beigās pieaudzis par 26,81 % (skat. 18. attēlu Muzikalitāte pētījuma sākumā un beigās):



18. attēls. Muzikalitāte pētījuma sākumā un beigās

Iegūtie rezultāti uzrāda pozitīvu bilanci visos mērījumos, un parāda, ka visvairāk augstākais vērtējums pieaudzis rādītājam Muzikalitāte. Tas saistīts ar to, ka studentiem zināšanas un prasmes lietot mūziku jaunradē ir bijušas zemākas, nekā zināšanas un prasmes dejas nozarē. Integratīvi sniedzot zināšanas par skaņu un veidojot skaņas dizaina pielietošanas prasmes,

studentiem rodas izprate un pārliecība par sekmīgi radoši pielietotu skaņas materiālu dejas iestudējumā.

Sīkāka informācija skatāma pielikumā *Biezumu tabulas*

[3] K-S testa rezultāti un to interpretācija

K-S testu (Kolmogorov–Smirnov Test) izmanto, lai noskaidrotu, cik būtiski empīriski iegūtie dati atšķiras no normālā (teorētiskā) sadalījuma. Tas veikts pamatojoties uz eksperimentālajā pētījumā iegūtajiem datiem. Testa rezultātā iegūts koeficients ρ (signifikance – būtiskums, nozīmīgums). Ja signifikance ir mazāka par 0,05, uzskatāms, ka empīriski iegūtie dati būtiski atšķiras no normālā (teorētiskā) sadalījuma.

11. tabula. K-S testa rezultāti

	Normal Parameters		Kolmogorov-Smirnov Z	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
	Mean	Std. Deviation		
PĒTĪJUMA SĀKUMĀ				
1.1.Uztveramība	1,89	0,48	3,27	0,00
1.2.Emocionalitāte	2,06	0,65	2,34	0,00
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	1,9	0,65	2,37	0,00
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	1,65	0,7	2,4	0,00
3.1.Dinamika	2,05	0,58	2,67	0,00
3.2.Muzikalitāte	2,05	0,46	3,25	0,00
PĒTĪJUMA BEIGĀS				
1.1.Uztveramība	2,1	0,53	2,98	0,00
1.2.Emocionalitāte	2,18	0,64	2,38	0,00
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	2,32	0,54	2,92	0,00
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	1,95	0,69	2,13	0,00
3.1.Dinamika	2,23	0,61	2,53	0,00
3.2.Muzikalitāte	2,35	0,55	2,8	0,00

Aprobācijas rezultātā pielietotais K-S tests parādīja, ka empīriski iegūtie dati būtiski atšķiras no normālā (teorētiskā) sadalījuma (jeb empīriski iegūtā līkne neatbilst Gausa līknei), tāpēc turpmākajā aprobācijas gaitā pamatā pielietotas neparametriskās metodes.

Sīkāka informācija skatāma 4. pielikumā *K-S testa rezultāti*

[4] Pīrsona pāru korelācijas analīzes rezultāti un to interpretācija

Izmanto, lai noskaidrotu saistību, tās ciešumu starp pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem

12. tabula. Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma sākumā

	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
1.1. Pearson Correlation	1					
Sig. (2-tailed)						
N	62					
1.2. Pearson Correlation	0,39	1				
Sig. (2-tailed)	0,00					
N	62	62				
2.1. Pearson Correlation	0,33 **	0,21 **	1			
Sig. (2-tailed)	0,01	0,10				
N	62	62	62			
2.2. Pearson Correlation	0,17	0,41 **	0,54 **	1		
Sig. (2-tailed)	0,19	0,00	0,00			
N	62	62	62	62		
3.1. Pearson Correlation	0,25 **	0,47 **	0,36 **	0,4 **	1	
Sig. (2-tailed)	0,05	0,00	0,00	0,00		
N	62	62	62	62	62	
3.2. Pearson Correlation	0,32 **	0,21 **	0,46 **	0,41 **	0,48 **	1
Sig. (2-tailed)	0,01	0,10	0,00	0,00	0,00	
N	62	62	62	62	62	62

Apzīmējumi:

1.1. - Uztveramība

1.2. - Emocionalitāte

2.1. - Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

2.2. - Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

3.1. - Dinamika

3.2. - Muzikalitāte

** - būtiska korelācija

13. tabula. Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma beigās

	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
1.1. Pearson Correlation	1					
Sig. (2-tailed)						
N	62					
1.2. Pearson Correlation	0,67 **	1				
Sig. (2-tailed)	0,00					
N	62	62				
2.1. Pearson Correlation	0,46 **	0,36 **	1			
Sig. (2-tailed)	0,00	0,01				
N	62	62	62			
2.2. Pearson Correlation	0,41 **	0,58 **	0,40 **	1		
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,00			
N	62	62	62	62		
3.1. Pearson Correlation	0,58 **	0,69 **	0,22 **	0,42 **	1	
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,08	0,00		

N	62	62	62	62	62	62
3.2. Pearson Correlation	0,5 **	0,43 **	0,16	0,4 **	0,39 **	1
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,21	0,00	0,00	
N	62	62	62	62	62	62

Apzīmējumi:

1.1. - Uztveramība

1.2. - Emocionalitāte

2.1. - Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

2.2. - Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

3.1. - Dinamika

3.2. - Muzikalitāte

** - būtiska korelācija

Izanalizējot tabulas *Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma sākumā* un *Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma beigās*, secināms, ka pastāv būtiska korelācija starp gandrīz visiem pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem) gan aprobācijas sākumā, gan beigās.

Sīkāka informācija skatāma 5.pielikumā *Pīrsona pāru korelācijas analīzes rezultāti*

[5] Faktoru analīzes rezultāti un to interpretācija

Faktoru analīzi izmanto daudzdimensiju korelācijas analīzē, lai noskaidrotu ne tikai pētāmā priekšmeta mainīgo lielumu (kritēriju, rādītāju) dziļu saistību (daudzdimensiju korelāciju), bet lai arī tos klasificētu. Faktoru analīzes rezultāti skatāmi 14. tabulā Faktoru analīzes (daudzdimensiju korelācijas analīzes) rezultāti aprobācijas sākumā un beigās.

14. tabula. Faktoru analīzes (daudzdimensiju korelācijas analīzes) rezultāti aprobācijas sākumā un beigās

	Jaunizveidotās faktoru grupas (Component)		
	1	2	3
PĒTĪJUMA SĀKUMĀ:			
1.1.Uztveramība		0,9	0,3
1.2.Emocionalitāte			0,9
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,7	0,6	
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,7		0,4
3.1.Dinamika	0,8		0,4
3.2.Muzikalitāte	0,8		
PĒTĪJUMA BEIGĀS:			
1.1.Uztveramība	0,7	0,6	0,3
1.2.Emocionalitāte	0,4	0,3	0,8
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums		0,9	0,3
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,3	0,3	0,8
3.1.Dinamika	0,8	0,3	0,3
3.2.Muzikalitāte	0,8		0,3

Pielietojot faktoru analīzi, aprobācijas rezultāti uzrādīja, ka aprobācijas sākumā būtiska ietekme uz pozitīvām izmaiņām studentu radošumā mācību procesā bija rādītājiem 1.1.Uztveramība, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika. Savukārt, aprobācijas beigās būtiska ietekme uz pozitīvām izmaiņām studentu radošumā mācību procesā bija visiem rādītājiem - 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte. Tātad jebkurš no minētajiem rādītājiem var būtiski ietekmēt studentu radošumu mācību procesā.

Pētījuma sākumā būtiska savstarpējā saistība veidojās (skat. 14. tabulā Faktoru analīzes (daudzdimensiju korelācijas analīzes) rezultāti aprobācijas sākumā un beigās):

- 1) 1.jaunizveidoto faktoru grupā: starp 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte;
- 2) 2.jaunizveidoto faktoru grupā: starp 1.1.Uztveramība un 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums;
- 3) 3.jaunizveidoto faktoru grupā: starp 1.2.Emocionalitāte, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika.

Par sevišķi ietekmīgiem mainīgajiem lielumiem pētījuma sākumā uzskatāmi 1.1.Uztveramība, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika.

Pētījuma beigās būtiska savstarpējā saistība veidojās (skat. 14. tabulā Faktoru analīzes (daudzdimensiju korelācijas analīzes) rezultāti aprobācijas sākumā un beigās):

- 1) 1.jaunizveidoto faktoru grupā: starp 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte;
- 2) 2.jaunizveidoto faktoru grupā: starp 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika;
- 3) 3.jaunizveidoto faktoru grupā: starp 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte.

Par sevišķi ietekmīgiem mainīgajiem lielumiem pētījuma beigās uzskatāmi visi pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji).

Sīkāka informācija skatāma 6. pielikumā *Faktoru analīzes rezultāti*

2.7.2. Aprobācijas dizains "Divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze"

Izmantojot aprobācijas dizainu "Divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze" (sk.11. attēlu Aprobācijas dizains: divu neatkarīgu pētāmo grupu analīze), izmantotas šķērstabulas un aprobācijas metode Stjudenta t-tests neatkarīgām pētāmām grupām.

[6] Šķērstabulas, to interpretācija

1.1. Uztveramība. Eksperimenta sākuma mērījums. Zems līmenis bija 6,45% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 29,03% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 83,87% pēc pašvērtējuma tabulas, 67,74% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 9,68% pēc pašvērtējuma tabulas un 3,23% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

1.2. Emocionalitāte. Eksperimenta sākuma mērījums. Zems līmenis bija 3,23% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 32,26% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 74,19% pēc pašvērtējuma tabulas, 41,94% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 22,58% pēc pašvērtējuma tabulas un 25,81% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums. Eksperimenta sākuma mērījums. Zems līmenis bija 25,81% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 25,81% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 61,29% pēc pašvērtējuma tabulas, 54,84% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 12,90% pēc pašvērtējuma tabulas un 19,35% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte. Eksperimenta sākuma mērījums. Zems līmenis bija 51,61% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 45,16% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 35,48% pēc pašvērtējuma tabulas, 41,94% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 12,90% pēc pašvērtējuma tabulas un 12,90% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

3.1. Dinamika. Eksperimenta sākuma mērījums. Zems līmenis bija 51,61% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 45,16% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 35,48% pēc pašvērtējuma tabulas, 41,94% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 12,90% pēc pašvērtējuma tabulas un 12,90% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

3.2. Muzikalitāte. Eksperimenta sākuma mērījums. Zems līmenis bija 0 % respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 16,13% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 87,10% pēc pašvērtējuma tabulas, 70,97% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 12,90% pēc pašvērtējuma tabulas un 12,90% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

1.1. Uztveramība. Eksperimenta beigu mērījums. Zems līmenis bija 12,90% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 6,45% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 70,97% pēc pašvērtējuma tabulas, 70,97% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 16,13% pēc pašvērtējuma tabulas un 22,58% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

1.2. Emocionalitāte. Eksperimenta beigu mērījums. Zems līmenis bija 9,68% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 16,13% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 64,52% pēc pašvērtējuma tabulas, 48,39% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 25,81% pēc pašvērtējuma tabulas un 35,48% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums. Eksperimenta beigu mērījums. Zems līmenis bija 3,23% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 3,23% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 58,06% pēc pašvērtējuma tabulas, 64,52% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 38,71% pēc pašvērtējuma tabulas un 32,26% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte. Eksperimenta beigu mērījums. Zems līmenis bija 12,90% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 38,71% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 70,97% pēc pašvērtējuma tabulas, 35,48% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 16,13% pēc pašvērtējuma tabulas un 25,81% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

3.1. Dinamika. Eksperimenta beigu mērījums. Zems līmenis bija 9,68% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 9,68% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 61,29% pēc pašvērtējuma tabulas, 54,84% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 29,03% pēc pašvērtējuma tabulas un 35,48% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

3.2. Muzikalitāte. Eksperimenta beigu mērījums. Zems līmenis bija 3,23% respondentiem pēc pašvērtējuma tabulas, 3,23% pēc eksperta vērtējuma tabulas, vidējs līmenis bija 54,84% pēc pašvērtējuma tabulas, 61,29% pēc ekspertu vērtējuma tabulas, augsts līmenis bija 41,94% pēc pašvērtējuma tabulas un 35,48% pēc ekspertu vērtējuma tabulas (skat 2.pielikumu *Šķērstabulas*).

Sīkāka informācija skatāma 2. pielikumā *Šķērstabulas*

[7] t-testa neatkarīgām pētāmām grupām rezultāti un to interpretācija

Parasti neatkarīgo pētāmo grupu salīdzināšanai izmanto vai nu Stjūdentu t-testu vai Manna-Vitnija testu. Mērķis – noskaidrot, cik būtiski studentu pašvērtējums atšķiras no ekspertu vērtējuma. Pamatojoties uz K-S testa rezultātiem, pētījuma gaitā izmantots Manna-Vitnija tests.

15. tabula. t-testa neatkarīgām pētāmām grupām rezultāti

	Respondenta vērtējums	Vidējais rādītājs (Mean)	Signifikance (būtiskums)
PĒTĪJUMA SĀKUMĀ			
1.1.Uztveramība	Pašvērtējums	2,03	0,00
	Eksperta vērtējums	1,74	
1.2.Emocionalitāte	Pašvērtējums	2,19	0,02
	Eksperta vērtējums	1,94	
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	Pašvērtējums	1,87	0,77
	Eksperta vērtējums	1,94	
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Pašvērtējums	1,61	0,80
	Eksperta vērtējums	1,68	
3.1.Dinamika	Pašvērtējums	2,19	0,30
	Eksperta vērtējums	1,90	
3.2.Muzikalitāte	Pašvērtējums	2,13	0,35
	Eksperta vērtējums	1,97	
PĒTĪJUMA BEIGĀS			
1.1.Uztveramība	Pašvērtējums	2,03	0,52
	Eksperta vērtējums	2,16	
1.2.Emocionalitāte	Pašvērtējums	2,16	0,16
	Eksperta vērtējums	2,19	
2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	Pašvērtējums	2,35	0,48
	Eksperta vērtējums	2,29	
2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Pašvērtējums	2,03	0,00
	Eksperta vērtējums	1,87	
3.1.Dinamika	Pašvērtējums	2,19	0,52
	Eksperta vērtējums	2,26	
3.2.Muzikalitāte	Pašvērtējums	2,39	0,54
	Eksperta vērtējums	2,32	

Neatkarīgo pētāmo grupu analīze parāda, vai pastāv būtiskas atšķirības starp studentu pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu. Studentu pašvērtējums tiek salīdzināts ar eksperta vērtējumu, Manna-Vitnija tests ļauj aprēķināt p signifikanci katram rādītājam pētījuma sākumā

un pētījuma beigās (skat. 16.tabulu *Neatkarīgo pētāmo grupu analīze pētījuma sākumā* un 17.tabulu *Neatkarīgo pētāmo grupu analīze pētījuma beigās*).

16.tabula. Neatkarīgo pētāmo grupu analīze pētījuma sākumā

Rādītājs pētījuma sākums	Studenta pašvērtējums	Eksperta vērtējums	ρ
1.1. Uztveramība	2,03	1,74	0,004
1.2. Emocionalitāte	2,19	1,94	0,02
2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	1,87	1,94	0,769
2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	1,61	1,68	0,798
3.1. Dinamika	2,19	1,9	0,296
3.2. Muzikalitāte	2,13	1,97	0,346

17.tabula. Neatkarīgo pētāmo grupu analīze pētījuma beigās

Rādītājs pētījuma beigās	Studenta pašvērtējums	Eksperta vērtējums	ρ
1.1. Uztveramība	2,03	2,16	0,517
1.2. Emocionalitāte	2,16	2,19	0,163
2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	2,35	2,29	0,484
2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	2,03	1,87	0,002
3.1. Dinamika	2,19	2,26	0,516
3.2. Muzikalitāte	2,39	2,32	0,544

Pētījuma gaitā konstatēts, ka

- 1.1. uztveramība sākumā $\rho = 0,004$, beigās $\rho = 0,517$;
- 1.2. emocionalitāte sākumā $\rho = 0,02$, beigās $\rho = 0,163$;
- 2.1. pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums sākumā $\rho = 0,769$, beigās $\rho = 0,484$;
- 2.2. daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte sākumā $\rho = 0,798$, beigās $\rho = 0,002$;
- 3.1. dinamika sākumā $\rho = 0,296$, beigās $\rho = 0,516$;
- 3.2. muzikalitāte sākumā $\rho = 0,346$, beigās $\rho = 0,544$.

Sīkāka informācija skatāma 7. pielikumā “Manna – Vitnija testa rezultāti”.

2.7.3. Aprobācijas dizains "Divu atkarīgu pētāmo grupu analīze"

Izmantojot aprobācijas dizainu "Divu atkarīgu pētāmo grupu analīze" (sk. attēlu Aprobācijas dizains: divu atkarīgu pētāmo grupu analīze), izmantota aprobācijas metode t-tests atkarīgām pētāmām grupām.

[8] t-tests atkarīgām pētāmām grupām rezultāti un to interpretācija

Parasti salīdzināšanai starp atkarīgām pētāmām grupām izmanto t-testu atkarīgām pētāmām grupām vai Vilksoksona testu ar mērķi – noskaidrot, cik būtiski mērījumi aprobācijas sākumā atšķiras no mērījumiem aprobācijas beigās. Pamatojoties uz K-S testa rezultātiem pētījumā izmantots Vilksoksona tests (sk. 18. tabula t-testa atkarīgām pētāmām grupām rezultāti).

18. tabula. t-testa atkarīgām pētāmām grupām rezultāti

	Signifikance p	Atšķirības ir ...
Sākumā: 1.1.Uztveramība – Beigās: 1.1.Uztveramība	0,01	Būtiskas
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte – Beigās: 1.2.Emocionalitāte	0,21	Nebūtiskas
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums – Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,00	Būtiskas
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte – Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,00	Būtiskas
Sākumā: 3.1.Dinamika – Beigās: 3.1.Dinamika	0,09	Nebūtiskas
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte – Beigās: 3.2.Muzikalitāte	0,00	Būtiskas

T – tests (atkarīgās pētāmās grupas) parāda vai signifikance būtiski mainījies.

1.1. uztveramība 0,012 - ļoti būtiski;

1.2. emocionalitāte 0,209 – nebūtiski;

2.1. pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums 0 – maksimāli būtiski;

2.2. daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte 0,002 – maksimāli būtiski;

3.1. dinamika 0,086 - nebūtiski;

3.2. muzikalitāte 0,002 - maksimāli būtiski.

Atsaucoties uz teorētiskajā daļā pamatoto nostādni, ka uztveramā tēla vērtēšanas raksturīga īpatnība ir rezultāta atkarība no subjekta emocionālās un intelektuālās gatavības līmeņa, studenti arī minimālas zināšanu bāzes apstākļos savu personīgo māksliniecisko jaunradi

uztver emocionāli sensitīvi, kas ir raksturīgi jauniešu vecuma psiholoģiskajām īpatnībām un saistīts ar identitātes veidošanās procesu. Tādēļ respondentu liela daļa izjūt paaugstinātu pašvērtējumu pret darba emocionālo sfēru. Vēlāk, kad respondents uztveramo tēlu piepildījis ar atributīvu jēgu, praktiski radot citu emocionālo tēlu, viņa vērtējums arī mainās. Šeit jārunā par kultūras, tikumiskā, mākslinieciskā uztveres objekta informācijas vērtēšanas tēla veidošanās nosacītību. Sākotnējā mācību procesa stadijā, vērtējot uztveres objektu, students domās un sajūtu līmenī it kā novieto sevi tā telpā, ne tik daudz apdomā uztveramo, cik piemēro sev, savam stāvoklim, pretenzijām, sapņiem un priekšstatiem. Tādēļ pirmatnējais vērtējums, uztverot identifikācijas objektu ir mainīgs, difūzs, emocionāli virzīts, tādēļ tieši rādītāji, kas visvairāk psiholoģiski saistīti ar paštēla veidošanos kā emocionalitāte un dinamika reti tiek zemu vērtēti, jo tie ir personīgi nozīmīgi, ar paštēla nolieguma noliegumu saistīti.

Sīkāka informācija skatāma 8. pielikumā *t-tests atkarīgām pētāmām grupām rezultāti*

2.8. Aprobācijas gaitā iegūtie secinājumi

Aprobācijas gaitā autore nonāca pie šādiem secinājumiem:

- 1) pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji) kopveselumā ir piemēroti LKA LKK kultūrvidei, jo α ir virs 0,7 (konkrēti: pētījuma sākumā $\alpha=0,77$; pētījuma beigās $\alpha=0,83$);
- 2) pētāmā priekšmeta katrs mainīgais lielums (kritērijs, rādītājs) ir piemērots LKA LKK kultūrvidei, jo α ir virs 0,7;
- 3) tāpat pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji), pamatojoties uz pētījuma gaitā iegūtajiem rezultātiem, ir ticami (piemēroti LKA LKK kultūrvidei) un ir pielietojami turpmākajā pētījuma gaitā;
- 4) iegūtie rezultāti uzrāda pozitīvu bilanci visos mērījumos, un parāda, ka visvairāk augstākais vērtējums pieaudzis rādītājam Muzikalitāte. Tas saistīts ar to, ka studentiem zināšanas un prasmes lietot mūziku jaunradē ir bijušas zemākas, nekā zināšanas un prasmes dejas nozarē. Integratīvi sniedzot zināšanas par skaņu un veidojot skaņas dizaina pielietošanas prasmes, studentiem rodas izpratne un pārliecība par sekmīgi radoši pielietotu skaņas materiālu dejas iestudējumā;
- 5) aprobācijas rezultātā pielietotais K-S tests parādīja, ka empīriski iegūtie dati būtiski atšķiras no normālā (teorētiskā) sadalījuma (jeb empīriski iegūtā līkne neatbilst Gausa līknei), tāpēc aprobācijas gaitā pamatā pielietotas neparametriskās metodes.;

- 6) pastāv būtiska korelācija starp gandrīz visiem pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem) gan aprobācijas sākumā, gan beigās;
- 7) aprobācijas rezultāti uzrādīja, ka aprobācijas sākumā būtiska ietekme uz pozitīvām izmaiņām studentu radošumā mācību procesā bija rādītājiem 1.1.Uztveramība, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika. Savukārt, aprobācijas beigās būtiska ietekme uz pozitīvām izmaiņām studentu radošumā mācību procesā bija visiem rādītājiem - 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte. Tātad jebkurš no minētajiem rādītājiem var būtiski ietekmēt studentu radošumu mācību procesā;
- 8) pētījuma sākumā būtiska savstarpējā saistība veidojās šādā kombinācijā:
 - a) pirmajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte;
 - b) otrajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): 1.1.Uztveramība un 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums;
 - c) trešajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): 1.2.Emocionalitāte, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika.
- 9) par sevišķi ietekmīgiem mainīgajiem lielumiem pētījuma sākumā uzskatāmi 1.1.Uztveramība, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika;
- 10) pētījuma beigās būtiska savstarpējā saistība veidojās šādā kombinācijā:
 - a) pirmajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte;
 - b) otrajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, 3.1.Dinamika;
 - c) trešajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): 1.1.Uztveramība, 1.2.Emocionalitāte, 2.1.Pielietoto

instrumentu mākslinieciskais derīgums, 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte,
3.1.Dinamika, 3.2.Muzikalitāte;

- 11) par sevišķi ietekmīgiem mainīgajiem lielumiem pētījuma beigās uzskatāmi visi pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi;
- 12) pētījuma gaitā konstatēts, ka nepastāv būtiskas atšķirības starp studentu pašvērtējumu un eksperta vērtējumu;
- 13) pētījuma gaitā konstatēts, ka pastāv būtiskas pozitīvas atšķirības (būtiskas pozitīvas pārmaiņas) starp rezultātiem pētījuma sākumā un beigās. Līdz ar to empīriskā pētījuma (aprobācijas) rezultāti uzrāda, ka pētījuma sākumā izvirzītā hipotēze apstiprinās.

Noslēgums

Pētījuma gaitā iegūti šādi secinājumi:

1. Jaunrades pētījumi piesaistījuši filozofu un psihologu interesi vairāku gadsimtu garumā. Jaunrade pētīta gan personības gan procesa un produkta aspektā (Lessings, Kants, Hēgelis, Šopenhauers, Hercens, Černiševskis, Dobroļubovs, Aizenks, Vigotskis).
2. Psihoanalītiķi būtiski bagātināja priekšstatu par jaunrades būtību kā galveno izpētes aspektu izdalot zemapziņu un sublimāciju (Freids, Fromms, Adlers).
3. 20. gadsimta pētnieki atzīst, ka ārējā jaunrades izpausme ir iekšējā procesa demonstrācija konkrētā mākslinieciskā formā, tāpēc process un produkts pētāms vienotā veselumā darbības teorijā (Vigotskis, A. Ļeontjevs, Rubiņš, Maslovs, Parigins, Volkovs).
4. Latviešu psihologi izvirza ideju par darbību kā sekošanu mērķim un radošas personības daudzpusību (Birkerts, Bebre).
5. Termins jaunrade ietver vairākus komponentus:
 - 5.1. indivīda subjektīvā spēja ienest savā personības esamībā nozīmīgu jauninājumu (jaunu problēmas risinājumu, jaunu metodi vai paņēmieni, jaunu māksliniecisko tēlu u.tml.), neatkarīgi no radītā klātesamības sociālajā, kultūras vidē;
 - 5.2. jaunas idejas rašanās un veidošanās process ir jaunrades process;
 - 5.3. jaunrades rezultāts – veidojums, produkts, mākslas darbs ir jaunrades produkts.
6. Profesionālās jaunrades psiholoģijas teorētiskā materiāla izpēte nesniedz pilnīgu kopainu, tomēr, uz veiktās teorētisko nostādņu analīzes pamata var izvirzīt vairākas pozīcijas:
 - 6.1. mākslinieciski radošā darbība – tā vienmēr ir savas personības izpaušana caur tēlu, kurā var atspoguļoties gan jūtas, gan emocijas, kā arī idejas un domas; tēls vienmēr ir personības iekšējās pasaules, tās specifisko īpatnību atspoguļojums;
 - 6.2. personības iekšējās pasaules atspoguļojums mākslinieciski radošajā darbībā īstenojas ar dažādiem stimulējošiem mehānismiem: empātiju, refleksiju, personības estētiskajām nostādnēm, vajadzību un motīvu mijiedarbību;
 - 6.3. process un produkts mākslinieciski radošajā darbībā nav pretrunā viens ar otru, tie ir vienoti un veido veselumu, formu, kas atspoguļo personības iekšējās pasaules saturu.
7. Jaunrades pētījumi vērsti vairākos virzienos:
 - 7.1. mākslinieciski radošo spēju attīstības paņēmieni izpēte (Gilforda diverģentās domāšanas teorija, attīstītas intuīcijas, emociju, domāšanas, iztēles nozīme - De Bono, Kuzins, Renzulli, Lubarts, Ļeontjevs);

- 7.2. jaunrades procesa pētniecība (mākslinieciski radoša darbība kā process radošā vidē - Iljins, Parigins, Vigotskis, Maslovs);
- 7.3. mākslinieciskās jaunrades ietekmes uz personību un tās radošo potenciālu pētniecība (Bazejans, Rodžerss, Dorofjeva, Maslovs, Torens, Stoljarenko, Bušs, Arnaudovs, Kuriševa, Ziņins, Rodžerss, Matjuškins, Branskis, Losevs, Spalva, Krupņiks).
8. Radoša profesionāļa vajadzība pēc jaunrades iegūst sociālu jēgu, jo ar jaunrades starpniecību tiek uzrunāts recipients.
9. No tā, cik lielā mērā mākslas darba autoram izdevies caur savu personību izteikt vispārnozīmīgo, objektīvo saturu, atkarīgs saskarsmes pilnīgums un efektivitāte, kas bagātina ne tikai lasītājus, klausītājus, skatītājus, bet arī paša autora personību.
10. Mākslas produkts pastāv vidē, kuru veido mākslas darba autora - receptienta mijiedarbība. Darba uztveres kvalitāti un mākslinieka nodoma izpratnes adekvātumu lielā mērā nosaka nostādnes, intereses un virzieni, receptienta sensitivitāte.
11. Jaunrades pētījumi liecina, ka augsts intelektuālās attīstības līmenis sniedz augstu radošo spēju līmeni un otrādi.
12. Radošais process ir veids kā mērķtiecīgi dot esamību kaut kam jaunam, šajā procesā var būt neapzināti, daļēji apzināti, kā arī pilnīgi apzināti komponenti.
13. Radošums kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai psihei. Tas apstiprina promocijas darbā izvirzīto domu, ka mākslinieciskā jaunrade ir iespējama arī bez mākslinieciska ģēnija vai īpaša talanta klātbūtnes.
14. Mākslinieciskās jaunrades specifika saistās ar procesu, kura rezultātā rodas kvalitatīvi jaunas materiālas un garīgas vērtības, jaunas ideālas konstrukcijas – priekšmeti, procesi, sistēmas, kas iepriekš nav pastāvējuši ne dabā, ne sabiedrības dzīvē ar specifisku radošu realitātes modelēšanu un māksliniecisku pārveidošanu, lai garīgi un praktiski pārveidotu pasauli.
15. Mākslinieciskā jaunrade ir radošās darbības, personības un mākslas darba vienots veselums, tajā objektīvs ir ne tikai mākslas darbs vizuāli tveramā formā, bet arī dzīve un objektīvi pastāvošā mākslinieka personība. Mākslinieciskā jaunrade risinās kā dzīves fakta izmaiņas, pārtopot mākslas darbā, bet no mākslas darba gūtais estētiskais pārdzīvojums pozitīvi izmaina cilvēka personību.
16. Jauniešu vecuma posms ieņem svarīgu lomu cilvēka profesionālās ģenēzes procesā, kuru nosaka šādi faktori:
- 16.1. apzināta radoša aktivitāte un spēja vispārināt (Šteinberga, Tunne, Alijevs, Džeimss);

- 16.2. profesionālās izaugsmes motivācija, identitātes un paštēla veidošanās (Freids, Adlers, Jungs, Eriksons, Kons, Šneiders, Iljins, Oliva);
- 16.3. praktiskās gatavības jaunradei sasniegšana (Iljins, Vigotskis, Kuzins).
17. Teorētiskā analīze pierādījusi, ka jaunrades veicināšana izpaužas:
 - 17.1. ar profesionālās attīstības modelēšanu, pastāvīgu sava radošā potenciāla palielināšanu, individualitātes, neatkārtojamības un neaizstājamības izpausmēm;
 - 17.2. ar radošo ieceru realizācijas procesu, tādu spēju sintēzi, kas ļauj personībai maksimāli realizēt savu radošo potenciālu;
 - 17.3. ar daudzveidīgu attiecību sistēmu un cilvēka iespēju, sava personiskā potenciāla, personības "Es" realizāciju ārēji, kā sevis parādīšanu apkārtējiem mijiedarbībā ar pasauli;
 - 17.4. „Es” radošās attīstības iespēja caur līdzradīšanu ir pašrealizācija ar radošu darbību;
 - 17.5. ar radošu sadarbību radošas pašrealizācijas procesā;
 - 17.6. ar mijiedarbību, sadarbību *students – pasniedzējs*;
18. Svarīgākie studentu mākslinieciski radošās pašrealizācijas pedagoģiskie nosacījumi ir pedagoģiskā procesa radoša organizācija, kas vērsta uz studenta personības sfēras attīstību:
 - 18.1. sistēmiska pakāpeniska studentu pašizziņas, radošās pašrealizācijas un radošas sadarbības vērtību veidošana;
 - 18.2. mācību mākslinieciski radošās darbības kultūras apguve studentiem;
 - 18.3. studentu un pasniedzēju radošas sadarbības un reflektīvas darbības realizācija, risinot mākslinieciski radošos uzdevumus;
 - 18.4. studentu radošās pašrealizācijas barjeru noskaidrošana un pārvarēšana.
19. Šie nosacījumi izpildāmi labākā kvalitātē, ja pedagogs pats nodarbojas ar profesionālu jaunradi. Radošas personības attīstību var sekmēt tikai radošs skolotājs – tāda ir pedagoga lomas būtība jaunrades procesā.
20. Apkopojot psiholoģijas un pedagoģijas teorētiskās atziņas, ir noteikts mācību modeļa teorētiskais pamats:
 - 20.1. kritiskais konstruktīvisms ir radošu darbību veicinoša mācīšanās teorija;
 - 20.2. kritiskā konstruktīvismā balstīta didaktiskā pieeja veicina studentu un docētāju radošo sadarbību;
 - 20.3. mācību uzdevumi, kuri paredz studentu radošu meklējumu darbību, sekmē jaunrades motivāciju;

- 20.4. vērtēšanā tiek ņemta vērā individualitāte, oriģinalitāte, radošums, kā arī vērtēšanas sistēmā iekļauts pašvērtējums;
 - 20.5. studiju saturs kļūst mērķtiecīgāks un viengabalaināks, veicot nepieciešamo studiju kursu integrāciju;
 - 20.6. integratīvas pieejas attīstošā funkcija ietver sistemātiskās un radošās domāšanas attīstību;
 - 20.7. radošo spēju un radošās domāšanas attīstība notiek caur iesaistīšanu aktīvā radošā darbībā;
 - 20.8. svarīgi balstīties procesā uz mākslinieciski radošā mērķa vienotību, kur indivīds ir kā vienots, aktīvs veselums;
 - 20.9. māksliniecisko jaunradi veicinošu mācību modeli var skaidrot kā jaunradi sekmējošu, integratīvu personības izglītošanu, kas ietver sevī sistēmisku organizāciju un sarežģītu struktūru, kurā savstarpēji mijiedarbojas emocionālie, kognitīvie, konatīvie un refleksiīvie struktūrkomponenti;
 - 20.10. mācību modelis realizējas gan ārējā radošā darbībā, gan psiholoģisko procesu veicināšanā;
 - 20.11. modelis ietver integratīvu personības izglītošanas raksturu, var izdalīt potenciālās un aktuālās jaunrades posmus, raksturot ar daudzpakāpju saturu, sistēmiskumu, dinamismu un mainību;
 - 20.12. pētījumā parādīts modeļa filozofiskais, psiholoģiskais un didaktiskais pamatojums, kura mērķis ir mērķtiecīga jaunrade, analītiska domāšana un radošās stratēģijas plānošanas process tiešā rādītāja kontrolē.
21. Pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji), pamatojoties uz pētījuma gaitā iegūtajiem rezultātiem, ir ticami (piemēroti LKA LKK kultūrvidei) un ir pielietojami turpmākajā pētījuma gaitā;
 22. iegūtie rezultāti uzrāda pozitīvu bilanci visos mērījumos, un parāda, ka visvairāk augstākais vērtējums pieaudzis rādītājam Muzikalitāte. Tas saistīts ar to, ka studentiem zināšanas un prasmes lietot mūziku jaunradē ir bijušas zemākas, nekā zināšanas un prasmes dejas nozarē. Integratīvi sniedzot zināšanas par skaņu un veidojot skaņas dizaina pielietošanas prasmes, studentiem rodas izprate un pārliecība par sekmīgi radoši pielietotu skaņas materiālu dejas iestudējumā;
 23. aprobācijas rezultātā pielietotais K-S tests parādīja, ka empīriski iegūtie dati būtiski atšķiras no normālā (teorētiskā) sadalījuma (jeb empīriski iegūtā līkne neatbilst Gausa līknei), tāpēc aprobācijas gaitā pamatā pielietotas neparametriskās metodes;

24. pastāv būtiska korelācija starp gandrīz visiem pētāmā priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem) gan aprobācijas sākumā, gan beigās;
25. aprobācijas rezultāti uzrādīja, ka aprobācijas sākumā būtiska ietekme uz pozitīvām izmaiņām studentu jaunradei mācību procesā bija rādītājiem *uztveramība, pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika*. Savukārt, aprobācijas beigās būtiska ietekme uz pozitīvām izmaiņām studentu radošumā mācību procesā bija visiem rādītājiem - *uztveramība, emocionalitāte, pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika, muzikalitāte*. Tātad jebkurš no minētajiem rādītājiem var būtiski ietekmēt studentu radošumu mācību procesā;
26. pētījuma sākumā būtiska savstarpējā saistība veidojās šādā kombinācijā:
- 26.1. pirmajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): *pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika, muzikalitāte*;
- 26.2. otrajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): *uztveramība un pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums*;
- 26.3. trešajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): *emocionalitāte, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika*;
27. par sevišķi ietekmīgiem mainīgajiem lielumiem pētījuma sākumā uzskatāmi *uztveramība, pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika*;
28. pētījuma beigās būtiska savstarpējā saistība veidojās šādā kombinācijā:
- 28.1. pirmajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): *uztveramība, emocionalitāte, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika, muzikalitāte*;
- 28.2. otrajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): *uztveramība, emocionalitāte, pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika*;
- 28.3. trešajā jaunizveidoto faktoru grupā starp šādiem pētījuma priekšmeta mainīgajiem lielumiem (kritērijiem, rādītājiem): *uztveramība, emocionalitāte, pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums, daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte, dinamika, muzikalitāte*;

29. par sevišķi ietekmīgiem mainīgajiem lielumiem pētījuma beigās uzskatāmi visi pētāmā priekšmeta mainīgie lielumi (kritēriji, rādītāji);
30. pētījuma gaitā konstatēts, ka nepastāv būtiskas atšķirības starp studentu pašvērtējumu un eksperta vērtējumu;
31. pētījuma gaitā konstatēts, ka pastāv būtiskas pozitīvas atšķirības (būtiskas pozitīvas pārmaiņas) starp rezultātiem pētījuma sākumā un beigās, līdz ar to empīriskā pētījuma (aprobācijas) rezultāti uzrāda, ka pētījuma sākumā izvirzītā hipotēze apstiprinās.

No secinājumiem redzams, ka:

- 1) pētījuma mērķis sasniegts;
- 2) pētījuma hipotēze apstiprinājusies;
- 3) visi pētījuma uzdevumi izpildīti.

Līdz ar to promocijas darbu var uzskatīt par pabeigtu.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. tēze. Jaunrades būtība atklājas radošā procesa objektīvo komponentu, personības ētisko vērtību un psihisko stāvokļu un personības specifisko īpašību mijiedarbībā,
2. tēze. Process un produkts mākslinieciski radošajā darbībā ir vienoti, un veido veselumu. Pastāv sakarība starp studentu profesionālās jaunrades izpausmes dinamiku mācību procesā un integrēta mācību satura apguves un novērtēšanas organizāciju.
3. tēze. Izstrādātais mācību modelis, tā objektīvo un subjektīvo komponentu mijiedarbība nodrošina studenta patstāvību jaunrades procesā un atbildību par jaunrades procesa rezultātu, kas nodrošina personības profesionālajā darbībā nepārtrauktu jaunrades procesa attīstību.

Literatūras saraksts

1. Abuhamdeh, S. Csikzentmihalyi, M. (2006). *The Artistic Personality: A Systems Perspective*. In: Sternberg, R. , Grigorenko, E., Singer, J. Creatvity, from Potencial to Realization. Washington: APA, pp. 32-42.
2. Albrehta Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagoģijā*. Rīga: apgāds Mācību grāmata 104 lpp.
3. Alijevs, R. (1995). *Vecāko klašu skolēnu radošo spēju attīstības tendences mācību procesā*. Rīga: Alter Ego, 29 lpp.
4. Amabile, T. (1999). *Creativity in Context: Update To The Social Psychology Of Creativity*. Westview: Boulder CO, 336 p.
5. Balode, I., Eglīte, D., Mūzikas Saule 2: <http://www.journal.dance.lv/2011/11/28/balss-un-kustibas-sinteze-laikmetigaja-deja/> (skatīts 04.05.15)
6. Barron F. (1969) *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart and Winston 212 , p.
7. Bebre R. (1997). *Kreativitāte un skolotāja personība* Rīga: Skolotājs Nr.1. 34. – 37 lpp.
8. Bebre, R. (1982). *Ievads daiļrades psiholoģijā* Rīga: Latvijas PSR Kultūras Ministrija, 78 lpp.
9. Bebre, R. (1985). *Daiļrades procesa posmi*. Rīga: Latvijas PSR Kultūras ministrija, 92 lpp.
10. Bebre, R. (2008). *Daiļrades psiholoģija Latvijā*. Zinātnisko rakstu krājums. Rīga. Kreativitātes zinātniskais institūts 185 lpp.
11. Bebre, R. (2011). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: RPIVA, 212 lpp.
12. Birkerts, P. (1925). *Daiļradīšanas psiholoģija. 2. sējums. Mākslinieka tapšanas gaita*. Rīga: Kultūras balss 123 lpp.
13. Bolton G. (2010). *Reflective Practice. Writing & Professional Development*. In: SAGE Publications Ltd, 304 p.
14. Briška, I. (2011) *Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošā darbībā; Promocijas darba autoreferāts*. https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4590/16942-Ilze_Briska_2011.pdf?sequence=1 (skatīts 04.05.15.)
15. Brunner J. (1996). *The culture of education*. In: Harward University Press, Cambridge, London, 224 p.
16. Caudwell, C. (1938). *Studies in a Dying Cultur. VII Freud. A Study in Bourgeois*. London: John Lane, 228 p.
17. Čehlova, Z Grinpauks, Z. (2003) *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās* Rīga: RaKa, 113 lpp.
18. Cohen, C. (2001). *Creativity and Aging*. Granmakersin the Art Library documents, Vol 12, N 2 pp. 1 – 9
19. D. Eglīte (2006). *Par mūziku, deju un mīlestību*. Mūzikas saule 24. Lpp
20. Dance.lv žurnāla redakcija (2011). *Kur un kā rakstīt par laikmetīgo deju*. Pārpublicēts no Mūzikas saule
21. Dauge, A. (1925). *Māksla un audzināšana*. Rīga : Valtera un Rapas akciju sabiedrības izd., 165 lpp.
22. De Bono, E. (2009). *Sešas domāšanas cepures*. Rīga: Zvaigzne ABC, 199 lpp.
23. Dewey, J. (1979). *Art as Experience*. New York: A Paragon Book, 355 p.
24. Donovs P. (2001). *Domas katrai dienai*. Izdevniecība “SOL VITA”, 207 lpp.
25. Ericson, E. H. (1995). *A Way of Looking at Things Selected Papers*. New York: Norton & Company, 816 p.
26. Eysenck, H (1994). *The Measurement of Creativity*. In Boden, M. (Ed.) Dimensions of Creativity, Cambridge, MA: MIT Press, pp.199- 242
27. Freeland, Cynthia (2001) *But is it Art?: An Introduction to Art theory*. Oxford: Oxford University press, 158 p.
28. Gardner H. (1988). *Creativity lives and creative works: a synthetic scintific approach* Sternberg, . R. , Tardif, T. The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 298–324

29. Gardner, H. J. (1993, 2011). *Creating Minds*. New York: Basic books 464 p.
30. Getzels, J.W., Jackson, P.W. (1967). *Family Environment and Cognitive Style: A study of the sources of highly intelligent and highly creative adolescents*. In Mooney, R. L. and Razik, T.A. (Ed). *Explorations in Creativity*, New York: Harper and Row Publishers, pp. 135-148
31. Guilford, J.P. (1950) *Creativity. American Psychologist*, Volume 5, Issue 9, pp. 444–454.
32. Hercens, A. I. (1950). *Filozofisko rakstu izlase*. 1. sēj. LVI: Rīga, 350 lpp.
33. Hibernere V. (1998). *Skolēna vizuālā darbība*, Pedagoģiskā psiholoģija, 1. daļa, Rīga: RaKa, 198 lpp.
34. Hodson, J. and Richards, E. (1974), *Improvisation*. London: Eyre Methuen Ltd, pp.24 - 25.
35. Homiča A. (2007). *Konstruktīvisma didaktiskais modelis profesionālās kompetences pilnveidē Latvijas Policijas akadēmijas studentiem*. Starptautiskā zinātniskā konference „Jaunas dimensijas sabiedrības attīstībā”. Jelgava: LLU 170.–177. lpp.
36. http://www.lspa.eu/files/research/theses/A.Homica/Promocijas_darba_kopsavilkums. Skatīts 01.03.2015.
37. Ilustrētā svešvārdu vārdnīca. (2005). Andersone I., Čerņevska I., Kalniņa I. Rīga: Avots 892 lpp.
38. Johnston.N. (2012.) *Beneath Sci-fi Sound: Primer, Science Fiction Sound Design, and American Independent Cinema*. Alherville, Journal of Film and Screen Media, issue 3 p.15
39. Johnstone, K. (1982). *Improvisation and the theatre*. New York, Theatre Arts, 100 p.
40. Jones, L. (1993). *Barriers to Creativity and Their Relationship to Individual, Group, and Organizational Behaviour. Nurturing and Developing Creativity: the Emergence of a Discipline*. Isaksen, S. G. , Murdock, M. C., Firestien, R. L., Treffinger, D. J., New Jersey: Ablex pp. 133-155
41. Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeit gemasse Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik*, Weinheim, Basel: Belz Verlag. 327 S.
42. Koķe, T. (2003). *Nepārtraukta izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktas izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga: Izglītības solī, 4 - 17.lpp.
43. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
44. Latviešu valodas vārdnīca (2006). Guļevska, D., Rozenštrauha I., Šnē D. Rīga: Avots 1210 lpp.
45. Lessings, G. E. (1986) *Lāokoonts, jeb par glezniecības un poēzijas robežām*. Rīga: Zvaigzne, 145 lpp.
46. Lika I. (2003). *Bērnu psiholoģija*. Liepājas PA 1.d., 92 lpp.
47. Lubart, T. I., Getz, I. (1997). *Emotion, metaphor and the creative process*. *Creativity Research Journal*. 1997. V. 10. № 4. P. 285–301.
48. Lubart, T. I., Sternberg, R. J. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York . Free Press.
49. Marcia, J. E., Frideman, M. (1970). *Ego identity status in college women*. *Journal of personality*, 1970. Vol.38, № 2 pp. 249 - 263
50. Marsh, R. L., Landau, J. D., Hichs, J. I. (1996). *How examples may (and may not) constrain creativity* *Memory and Cognition*, V. 24. № 5. pp. 669–680
51. Maslow, A. H. (1959). *Motivation and personality* - New York: Harper, 411 p.
52. Minton, S. C. (1997). *A Basic Approach Using Improvisation*. United States: Human Kinetics, 124 p.
53. Mūzikas saule (2006). 2 , 39 *Kad pūcei aste ziedēs*. Žitluhina O., Kaukulis, J.
54. Mūzikas saule (2011) N2 (62) Raginskis E. *Intervija ar Bobiju McFerinu*. 56. – 58. lpp.
55. NACCCE. (1999). *All our Futures; creativity, culture and education*. London: DFEE, p. 243
56. *Nacionālā programma “Kultūra”* (2001). Latvijas republikas Kultūras ministrija, 182 lpp

57. Petere, A. (1998) *Integrētās mācības kopveseluma skatījumā [Integrated Education in holistic Approach]*. Proceedings of the ATEE Spring University Conference Decade of Reform Achievements, Challenges, Problems, Vol. 1, 184 - 190. lpp.
58. Plsek, P. E. (1997). *Creativity, Innovation and Quality*. By Paul E. Plsek: ASQC Quality Press
59. Plucker, J. A., Beghetto, R. A. (2004). *Why Creativity is Domain General, why it Looks Domain Specific, and Why the Distinction does not Matter*. Sternberg R. J. Grogorenko, E. L. Singer, J. L. Creativity: From Potential to Realization. Washington: APA, pp.153-167
60. Raginskis E. (2011). *Vīņa Augstība vienkāršība. Saruna ar Bobiju Makferinu. Mūzikas saule*
61. Renzulli, J. S. (1986). *The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. R. I. Sternberg, J. E. Davidson Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 53–92
62. Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin 420 p.
63. Rokeach, M. (1965). *In Pursuit of the Creative Process*. G. A. Steiner, The Creative Organization. Chicago: University of Chicago Press, pp. 66 - 88
64. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*; LU Akadēmiskais apgāds 98. lpp.
65. Runco, M. A. (1999). *Is Creativity Quantitatively Measurable?* In: Fishkin, A., Cramond, B. B. Olszewski – Kubilius, P. (Ed) Investigating Creativity in Youth. Cresskill, New York: Hampton Press, pp. 217 – 237
66. Runco, M. A. (2006). *Reasoning and Personal Creativity*. In : Baer, J., Kaufman, J. C. (Eds.) Creativity and Reasoning in Cognitive Development. New York: Cambridge University Press.
67. Sahlberg, P. (2009). *Creativity and innovation through lifelong learning*. Journal of lifelong learning in Europe, 14 (1) pp. 53 -60
68. Scott, G., Leritz, L. E., Mumford, M. D. (2004). *The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review*. Creativity Research Journal, Vol 16 N 4 pp. 361-388
69. Šimens, U. (2013). *Deja kā pašizteikšanās līdzeklis. Deja kustība, ķermenis. Deja kustība ķermenis*. Rīga: Drukātava 32.-36. lpp.
70. Simonton, D. (2007). *The Creative Process in Picasso's Guernica Sketches: Monotonic Improvements Versus Nonmonotonic Variants*. Creativity Research Journal V. 19(4) pp. 329-344
71. Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leaderships: Psychometric inquires*. MA: Harvard University Press.
72. Smith, G. J. W., Carlsson, I. & Andersson, G. (1989). Creativity and the subliminal manipulation of projected self-images Creativity Research Journal Volume 2, 1989, pp.1-16
73. Smith–Autard, J. M. (2000) *Dance Composition, 4th Edition*. London: A & C Black Publishers Ltd, 190 p.
74. Šopenhauers A. (2005). *Aforismi dzīves gudrībai*. Rīga: Zvaigzne ABC, 208 lpp.
75. Spalva Rīta (2004). *Tēls un dejas kompozīcija*. Rīga: RaKa, 125 lpp.
76. Sparshott, F. (1988) *Off the ground: First Steps to a Philosophical Consideration of the Dance*. New York: Princeton University Press, 430 p.
77. Spearman, Ch. (1927). *The abilities of men*. New York: Psychophysiology, 470 p.
78. Speth, M. (2006). *Dance Spetters II. Motive for Motion*. Maastricht: Dansacademie, 157 p.
79. Špona A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka, 162 lpp.
80. Špona A., Čehlova Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: Raka, 202 lpp.
81. Špona A., Čamane I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: Raka, 260 lpp.

82. Šteinberga, A. Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 134 lpp.
83. Sternberg, R. J. (2006) *The Nature of Creativity*. Creativity Research Journal, Vol. 18, No. 1, pp. 87 - 92
84. *Svešvārdu vārdnīca*. Sastādītāja I. Rozenvalde, Rīga, Nordik 2004, 516 lpp.
85. Taylor C. W. *Various approaches to and definitions of creativity* // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. Cambridge University Press. 1988. P. 99–126.
86. Taylor, C. W., Barron, F. (1963). *Scientific Creativity, its Recognition and Development*. New York: Wiley pp. 153 - 160
87. Torrance E. P. (1987). *Teaching for Creativity*. In: Isaksen, S. (Ed.) *Frontiers of Creativity Research*. Buffalo, New York: Bearly Limited, p. 189-212
88. Torrance E. Paul (2002). *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Westport: Ablex Publishing, 152 p.
89. Torrance, E. P. (1980). *Creativity and futurism in education: Retooling*. Edukation V. 100, pp. 298 – 311
90. Torrance, E. P. (1988). *The Nature of Creativity as Manifest in its Testing*. Sternberg, R. J. *The Nature of Creativity*. New - York: Cambridge University Press, pp. 43-75
91. Urban, K. K. (2007). *Assessing Creativity. A Componential Model*. In Tan, A. G. (Ed.) *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific Publishing Company, pp. 167 - 184
92. Vanags M. (2004.) *Rīgas Laiks*, 2. 19.lpp
93. Velšs, V. (2006). *Estētikas robežceļi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 340 lpp.
94. Zeile Pēteris (1987). *Mākslinieciskās daiļrades subjektīvie faktori*. Rīga: Kultūras ministrijas Mācību iestāžu metodiskais kabinets, 73. lpp.
95. Žogla, I. (2001). *Didaktiskie modeļi augstskolā*. Skolotājs 2001.6, 19 - 21. lpp.
96. Айзенк, Г. (2009). *Парадоксы психологии*. Москва: Эксмо-Пресс, 352 с.
97. Андреев, В. И. (1994). *Эвристика для творческого саморазвития*. Казань: КГУ, 246 с.
98. Аппиа, А. (1993). *Живое искусство*. Москва: ГИТИС с. 54–56.
99. Арнаудов, М. (1970). *Психология литературного творчества*. Москва: Прогресс, 654 с.
100. Арнхейм Р. (1994). *Новые очерки по психологии искусства*. Москва: Прометей. 275 с.
101. Асмолов А.Г. (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. Воронеж: НПО МОДЕК, 768 с.
102. Асмолов, А.Г. (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. Москва: Институт практической психологии, 768 с.
103. Ахтямова, А. А. (2000). *Психолого-искусствоведческие воззрения Ф. И. Шмита*. Автореф. дис. канд. психол. наук. Тверь 29 с.
104. Баженова, Н. В. (2006). *Педагогические условия развития рефлексии будущего учителя музыки*: автореф. Барнаул, 19 с.
105. Базеян, Г.А.(2001). *О психологических особенностях художественного сознания*. Вопросы психологии. № 4. С. 81-91.
106. Барышева, Т. А., Жигалов, Ю. А. (2006). *Психолого-педагогические основы развития креативности*. Санкт-Петербург: СПГУТД, 268 с.
107. Басин Е.П. (1985). *Психология художественного творчества*. Москва: Знание, 64 с.
108. Бернс, Р. (2005). *Развитие Я- концепция и воспитание*. Москва: Прогресс, 35 с.

109. Богалев, А. А. (1970). *Формирование понятия о другом человеке как личности*. Ленинград: Издательство Ленинградского государственного университета, 135 с.
110. Боно, Э. Де (1997). *Латеральное мышление*. Санкт-Петербург: Питер, 316 с.
111. Бранский, В.П. (2000). *Искусство и философия*. Калининград: Янтарный сказ, 704с.
112. Бурдьё, П. (2000). *Поле литературы*. Новое литературное обозрение, № 45, с. 22-87
113. Бурмейстер, В. (2001). Составители: В.И. Уральцева, Н.А. Вихрева, Г.В.Иноземцева Москва : журн. Балет, 303 с.
114. Буш Г. (1985). *Диалогика и творчество*. Rīga: Avots, 318 lpp.
115. Вайнцвайг, П. (1976). *Десять заповедей творческой личности*. Москва : Прогресс 187с.
116. Валери, П. *Об искусстве*. Москва: Искусство, 622 с.
117. Васильков, Ю.Х. (2001). *Продолжение. Как рождаются актеры*. Санкт-Петербург: Сотис, 114 с.
118. Вилсон Гленн (2001). *Психология артистической деятельности. Таланты и поклонники*. Москва: Когито- центр, 202 с.
119. Выготский Л. С. (1998). *Психология искусства*. Минск: Современное слово, 478 с.
120. Волков И.П. (1991) *Учим творчеству*. Воронеж Изд-во Воронежского . университета 160 с.
121. Габдреев, Р. В. (1983). *Моделирование в познавательной деятельности студентов*. Казань: КГУ, 111 с.
122. Гегель, Г. В. Ф. (1968). *Эстетика. Идея прекрасного в искусстве или идеал*. т. I. Москва: Искусство 312 с.
123. Герасимова И.А. (1998). *Философское понимание танца*. Вопросы философии. 1998. № 4. с. 50-63
124. Гнатко, Н.М. (1994). *Проблема креативности и явление подражания*. Москва: ИП РАН, 240 с.
125. Гончаренко, Н. В. (1991). *Гений в искусстве и в*. Москва: Искусство, 432 с.
126. Горюнова Л. (1993). *Несколько слов о стандартах в педагогике*. Искусство в школе. 1993 №5 с. 60-61.
127. Грановская, Р. М. (2002). *Конфликт и творчество в зеркале психологии*. Москва: Генезис, 573 с.
128. Джанерьян, С. Т. (2004). *Профессиональная Я-концепция: системный анализ*. Автореферат диссертации, Ростов на Дону, 24 с.
129. Джемс У. (1991). *Психология*. Москва: Педагогика, 368 с.
130. Дорофеева, Е. В. (2006). *Дидактические условия и критерии развития творческого потенциала студентов на факультативных занятиях по предметам гуманитарного цикла*. Автореферат, Казань, 24 с.
131. Дружинин, В.Н., Хазратова, Н.В. (1994). *Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность*. Психологический журнал, 1994, т. 15, № 4, с. 83–93
132. Емелина, Н. В. (2011). *Развитие педагогической рефлексии будущего учителя-музыканта* Ярославский педагогический вестник, 2011 № 3 Том II с. 166-170
133. Зеньковский, В. (2001). *История русской философии*. Москва: Академический Проект Раритет, 880 с.
134. Изардд, К. Е. (1980). *Эмоции человека*. Москва: МГУ, 440 с.
135. Ильин, Е.П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер, 448 с
136. Исаев, И.Ф., Ситникова, М.Л. (1999). *Творческая самореализация учителя: культурологический подход*. –Москва: Белгород, 224 с.
137. Каган М.С. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 416 с.
138. Камю, А. (1990). *Творчество и свобода*. Сборник 11, Москва: Радуга, 602 с.

139. Кант, И. (1966). *Сочинения в 6 томах*. Т. V Москва: Мысль, 480. с.
140. Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л. (1996). *Воспитание. Воспитание...Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем*. Москва: Новая школа, 160 с.
141. Коменский Я. А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Т 2. Москва: Учпедгиз, 297 с.
142. Комиссаржевский, Ф.Ф. (1999). Я и театр. Москва: Искусство, 272 с.
143. Кривцун, О.А. (2006). *Художник и его двойник. Самоотожествление и идентификация в творчестве*. РАН: Человек. № 4. с. 63-77
144. Крупник, Е.П. (1999). *Психологическое воздействие искусства*. Москва: Институт психологии РАН, 236 с.
145. Кузин, В. С. (2005). *Психология живописи*. Москва: Оникс - 21 век, 304 с.
146. Кузнецова Л. Н. (2014). Об актерских штампах Москва : ГИТИС, 209 с.
147. Кулагин П.Г. (1981). *Межпредметные связи в процессе обучения*. Москва: Просвещение , 95 с.
148. Курьшева, И. В., Зинин, С.И. (2010). *Диалогическое общение как путь духовного преображения*. Нижний Новгород: НФ ИБП, 253 с.
149. Леонтьев, Д. А. (1998). *Введение в психологию искусства* Москва: Издательство Московского Университета, 110 с.
150. Лернер И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения* - Москва: Педагогика, 185 с.
151. Лернер, И. Я., Журавлев, И. К. (1994). *Творчеству можно и должно учить. Современная дидактика: теория и практика*. Москва: РАО. 288 с.
152. Лилов, А. (1981). *Природа художественного творчества*. Москва: Искусство, 479 с.
153. Локарева, Г. (2002). *Структура художественно - эстетической информации произведения искусства*. Искусство и образование № 1(19). с. 23-27
154. Лосев, А.Ф. (1995). *Диалектика художественной формы*. Форма -Стиль - Выражение. Москва: Мысль, 944 с.
155. Лопаткова, И. В. (2008) *Взаимосвязь личностной идентичности и художественно - творческого воображения студентов гуманитарных вузов*. Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. Москва: Издательство Московского психолого-социального института. №2 (7). .83 – 89
156. Макарьев Л.Ф. (1985). О воспитании музыкальном. Москва: ВТО, 127 с.
157. Маклаган Д. (2001). *Образ в арт - терапии: от символа к эстетическим качествам*. Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии, Т. 4, № 1. с. 11-21
158. Маньковская, Н. Б. (1995). *Париж со змеями. Введение в эстетику постмодернизма*. Москва: ИФРАН, 219 с.
159. Марков, Б. В. (1997). *Философская антропология: очерки истории и теории*. Санкт-Петербург: Лань, 384 с.
160. Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение, 190 с.
161. Маслоу А. (1997). *Дальние пределы человеческой психики*. Москва: Евразия, 430 с.
162. Маслоу, А. (1982). *Самоактуализация. Психология личности: Тексты*. Москва: Издательство Московского Университета, с. 108-117
163. Матюшкин, А. М. (2003). *Мышление, обучение, творчество*. Воронеж : МОДЭК, 720 с.
164. Никитин, В. Ю. (2006). *Инновационный подход к профессиональному обучению балетмейстеров современного танца*. Москва: МГУКИ, 198 с.

165. Николаев, В. Р. (2004). Музыкально-пластическая деятельность детей на музыкальных занятиях. Теория музыкального образования Москва: Академия, с. 285-294
166. Околелов, О.П., (2014). *Конструктивная педагогика*. Москва: Директ Медиа, 160 с.
167. Олива, А. Б. (2005). *Искусство между идентичностью и гомогенностью*. Художественный журнал. 2005 № 56 с. 35 – 44
168. Парыгин, Д.Б. (2003). *Социальная психология*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 615 с.
169. Петровский, В. А. (1996). *Личность в психологии*. Ростов на Дону: Феникс, 509 с.
170. Пиаже, Ж. (1994). Избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия, 680 с.
171. Платон, (1965). *Избранные диалоги*. Москва: Художественная литература 442 с.
172. Полборн, Р. (2003). *Образ и предвкушение*. Москва: Московский
173. Полуянов, Ю.А. (1998). *Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством*. Вопросы психологии, К 5. с. 94-102
174. Пономарев Я.А. (1999). *Психология творения*. Москва-Воронеж, 480 с.
175. Посадский, И.П. (1999). *Педагогика*. Москва: Просвещение, 531 с.
176. психолого-социальный институт: Флинта, 496 с.
177. Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс, Универс, 129 с.
178. Рубин, Б.М. (1980). *Психология импровизации*. Психология процессов художественного творчества: Сборник. Ленинград, с. 45 – 57
179. Рубинштейн, С.Л. (1976). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 416 с.
180. Рунин, Б. М. (1999). *О психологии импровизации*. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Сост. Селченко, К. В., Минск: Харвест, с. 626-641.
181. Рындак, В. Г. Мещерякова, Л. В. (1998). *Теоретические основы развития творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций*. Москва: Пед. вестн., 116 с.
182. Сеченов, И.М.(1961). *Рефлексы головного мозга*. Москва: Наука 100 с.
183. Скрипниченко, Н.В. (1998). Импровизация как вид художественного творчества Москва: . Современные проблемы образования: поиски и решения. Сб. научных трудов. с. 96-112
184. Соковикова, И.В. (2006). *Введение в психологию балета*. Новосибирск: Сова, 300 с.
185. Солодьянников, В.А. (2002). *Технологическая концепция формирования профессионально-педагогических умений специалиста по спортивной гимнастике*. Автореферат диссертации, Санкт-Петербург, 52 с.
186. Станиславский К. С. (1990). *Собрание сочинений: В 9 т. Т. 3. Работа актера над собой. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения*. Москва: Искусство, 508 с.
187. Степаносова О. В. (2003). *Интуиция и ее значение в психологии организации*. Вопросы психологии Москва №4. с. 133 - 143
188. Столяренко, Л. Д. (1997). *Основы психологии*. Ростов на Дону: Феникс, 736 с.
189. Суворова, Г. М. Картавых М. А. (2011). *Средства развития творческой активности студентов в процессе профессиональной реализации*. Ярославский педагогический вестник 2011 №1 http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/39.pdf (skafits 4.05.2015).
190. Тейлор, Ч. (2008) *Большая иллюстрированная энциклопедия эрудита* авт.-сост. Тейлор Ч., Фарадея М., Москва: Махаон, 487 с.

191. Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Москва - Ленинград: АПН РСФСР, 355 с.
192. Тюхтин В. С. (1963). *О природе образа* Москва., 123 с.
193. Файер, Ю. (1974). *О себе. О музыке. О балете*. Москва: Советский композитор 576 с.
194. Фокин, М. (1962). *Против течения.* , Москва: Искусство, 635 с.
195. Фонарев, А.Р. (2005). *Психология становления личности профессионала*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 240 с.
196. Фохт, Б. А. (1998). *Педагогические идеи Сократа*. Москва: Дидакт, № 1 (22) с. 60-64
197. Фрейд, З. (1910, 1998). *Леонардо да Винчи: Воспоминание детства*. Москва: Олимп; ООО Издательство АСТ-ЛТД, 120 с.
198. Фрейд, З. (1990). *Психология бессознательного*. Москва: Просвещение, 372с.
199. Фрейд, З. (1916, 2009). *Психопатология обыденной жизни*. Москва: АСТ, 256 с.
200. Фромм, Э. (1992). *Человек для себя*. Минск: Коллегиум, 235с.
201. Холмс, П., Кар, М. (1997). *Психодрама - вдохновение и техника*. Москва: Независимая фирма Класс, 288 с.
202. Шнейдер, Л.Б. (2004). *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг*: Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 600 с.
203. Штофф, В.А. (1966). *Моделирование и философия*. Москва - Ленинград: Наука, 301 с.
204. Эрикссон, Э. (2006). *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Флинта МПСИ Прогресс, 352 с.
205. Юнг, К. Г. (1994). *Психология бессознательного*. Москва: Канон, 320 с.
206. Якобсон П.М. (1964). *Психология художественного восприятия*. Москва: Искусство, 85 с.
207. Якобсон, П. М. (1971). *Психология художественного творчества*. Москва: Знание, 248.с.
208. Якобсон, П. М. (1936). *Психология сценических чувств актера*. Москва: Гослитиздат, 216 с.

Terminu skaidrojošā vārdnīca

Aksioloģisks (axia – vērtība, logos – jēdziens, mācība) – vērtību teorija, filozofiska mācība par vērtībām

Determinants latīņu determinans (determinans) norobežojošs, nosakošs. Faktors, kas kaut ko rada vai cēloniski nosaka; faktors, no kā kaut kas ir atkarīgs.

Etimoloģija sengrieķu etymologia < etymon ‘patiesība’ (vārda sākotnējā nozīme) + logos ‘mācība’. *lingv* Konkrēta vārda izcelšanās īpatnību skaidrojums un radniecisko sakaru uzrādījums

Hermeneitika sengrieķu hermēneutikē (technē) iztulkošanas, izskaidrošanas prasme. Mūsdienu filozofiskā mācība par to, kā ar valodas līdzekļu palīdzību vai citādā veidā izskaidrojama (izprotama) cilvēka esamība, vēsture, kultūra un līdz kādai robežai te iespējams izvairīties no subjektivitātes.

Holisms (angļu holism < sengrieķu holos - viss. Uzskats, ka daļa pakārtota veselajam un parādību nevar izziņāt analizējot tās sastāvdaļas. Secinājumus par parādībām var izdarīt tikai kā par vienotiem veselumiem

Imanents latīņu immanens (immanens) iekšā esošs, piemītošs. Kādai parādībai iekšēji piemītošs, tajā ierobežots, nedalāmi saistīts ar tās būtību.

Inovācija lat. innovatio – jauninājums, pārmaiņa, jaunievedums arī novācija

Katarse sengrieķu katharsis attīrīšana, šķīstīšanās. Emocionāla attīrīšanās un šķīstīšanās, Sengrieķu filozofijā un estētikā ar katarsi skaidroja estētiskā pārdzīvojuma būtību.

Klišēja franču cliché Paraugš, ko atkārtoti bez oriģinalitātes.

Kognitīvs (cognito – izziņa) – ar izziņu, izziņātājdarbību saistīts, tāds, kam pamatā ir izziņa

Lokuss latīņu locus - vieta.

Ontoloģija sengrieķu on (ontos) ‘esošais’ + logos ‘jēdziens, mācība’. *Filoz* Mācība par esamību, kurā skaidroti esamības vispārīgie pamati, principi, struktūra un likumsakarības.

Paradigma Izcelsme - sengrieķu paradeigma ‘piemērs, paraugs’. *Lingv* Konceptuāla pamatsistēma, problēmu izvirzīšanas, formulēšanas un risināšanas modelis.

Recipients lat. recipiens, recipientis – saņēmējs, ts, kurš kaut ko saņem.

Pielikumi

1.pielikums “Kornbaha – alfa testa rezultāti”

Table: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,77	6

Table: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Selektivitātes koeficients (Cronbach's Alpha if Item Deleted)
Sākumā: 1.1.Uztveramība	9,71	4,8	0,4	0,76
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte	9,53	4,19	0,48	0,74
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu māksliniecis kais derīgums	9,69	4,05	0,54	0,72
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	9,95	3,82	0,57	0,72
Sākumā: 3.1.Dinamika	9,55	4,19	0,57	0,72
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte	9,55	4,61	0,54	0,73

Table: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,83	6

Table: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Selektivitātes koeficients (Cronbach's Alpha if Item Deleted)
Beigās: 1.1.Uztveramība	11,03	4,88	0,72	0,78
Beigās: 1.2.Emocionalitāte	10,95	4,41	0,76	0,76
Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu māksliniecis kais derīgums	10,81	5,54	0,41	0,83
Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	11,18	4,64	0,59	0,8
Beigās: 3.1.Dinamika	10,9	4,81	0,63	0,79
Beigās: 3.2.Muzikalitāte	10,77	5,33	0,49	0,82

2.pielikums “Šķerstabulas”

Table: Sākumā: 1.1.Uztveramība * Respondents [count, row %, column %, total %].

Sākumā: 1.1.Uztveramība	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total
Zems līmenis	2	9	11
	18,18%	81,82%	100,00%
	6,45%	29,03%	17,74%
	3,23%	14,52%	17,74%
Vidējs līmenis	26	21	47

	55,32%	44,68%	100,00%
	83,87%	67,74%	75,81%
	41,94%	33,87%	75,81%
Augsts līmenis	3	1	4
	75,00%	25,00%	100,00%
	9,68%	3,23%	6,45%
	4,84%	1,61%	6,45%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	5,99	2	0,05
Likelihood Ratio	6,4	2	0,041
Linear-by-Linear Association	5,61	1	0,018
N of Valid Cases	62		

Table: Sākumā: 1.2.Emocionalitāte * Respondents [count, row %, column %, total %].

Sākumā: 1.2.Emocionalitāte	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total
Zems līmenis	1	10	11
	9,09%	90,91%	100,00%
	3,23%	32,26%	17,74%
	1,61%	16,13%	17,74%
Vidējs līmenis	23	13	36
	63,89%	36,11%	100,00%
	74,19%	41,94%	58,06%
	37,10%	20,97%	58,06%
Augsts līmenis	7	8	15
	46,67%	53,33%	100,00%
	22,58%	25,81%	24,19%
	11,29%	12,90%	24,19%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	10,21	2	0,006
Likelihood Ratio	11,43	2	0,003
Linear-by-Linear Association	2,45	1	0,118
N of Valid Cases	62		

Table: Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu māksliniecišķais derīgums * Respondents [count, row %, column %, total %].

Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu māksliniecišķais derīgums	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total

Zems līmenis	8	8	16
	50,00%	50,00%	100,00%
	25,81%	25,81%	25,81%
	12,90%	12,90%	25,81%
Vidējs līmenis	19	17	36
	52,78%	47,22%	100,00%
	61,29%	54,84%	58,06%
	30,65%	27,42%	58,06%
Augsts līmenis	4	6	10
	40,00%	60,00%	100,00%
	12,90%	19,35%	16,13%
	6,45%	9,68%	16,13%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	0,51	2	0,774
Likelihood Ratio	0,51	2	0,773
Linear-by-Linear Association	0,15	1	0,694
N of Valid Cases	62		

Table: Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte * Respondents [count, row %, column %, total %].

Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Respondents		Total
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	
Zems līmenis	16	14	30
	53,33%	46,67%	100,00%
	51,61%	45,16%	48,39%
	25,81%	22,58%	48,39%
Vidējs līmenis	11	13	24
	45,83%	54,17%	100,00%
	35,48%	41,94%	38,71%
	17,74%	20,97%	38,71%
Augsts līmenis	4	4	8
	50,00%	50,00%	100,00%
	12,90%	12,90%	12,90%
	6,45%	6,45%	12,90%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	0,3	2	0,861
Likelihood Ratio	0,3	2	0,861
Linear-by-Linear Association	0,13	1	0,718
N of Valid Cases	62		

Table: Sākumā: 3.1.Dinamika * Respondents [count, row %, column %, total %].

Sākumā: 3.1.Dinamika	Respondents		Total
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	
Zems līmenis	1	8	9
	11,11%	88,89%	100,00%
	3,23%	25,81%	14,52%
	1,61%	12,90%	14,52%
Vidējs līmenis	23	18	41
	56,10%	43,90%	100,00%
	74,19%	58,06%	66,13%
	37,10%	29,03%	66,13%
Augsts līmenis	7	5	12
	58,33%	41,67%	100,00%
	22,58%	16,13%	19,35%
	11,29%	8,06%	19,35%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	6,39	2	0,041
Likelihood Ratio	7,14	2	0,028
Linear-by-Linear Association	3,82	1	0,051
N of Valid Cases	62		

Table: Sākumā: 3.2.Muzikalitāte * Respondents [count, row %, column %, total %].

Sākumā: 3.2.Muzikalitāte	Respondents		Total
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	
Zems līmenis	0	5	5
	0,00%	100,00%	100,00%
	0,00%	16,13%	8,06%
	0,00%	8,06%	8,06%
Vidējs līmenis	27	22	49
	55,10%	44,90%	100,00%
	87,10%	70,97%	79,03%
	43,55%	35,48%	79,03%
Augsts līmenis	4	4	8
	50,00%	50,00%	100,00%
	12,90%	12,90%	12,90%
	6,45%	6,45%	12,90%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	5,51	2	0,064
Likelihood Ratio	7,44	2	0,024
Linear-by-Linear Association	1,91	1	0,167

N of Valid Cases	62
------------------	----

Table: Beigās: 1.1.Uztveramība * Respondents [count, row %, column %, total %].

Beigās: 1.1.Uztveramība	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total
Zems līmenis	4	2	6
	66,67%	33,33%	100,00%
	12,90%	6,45%	9,68%
Vidējs līmenis	6,45%	3,23%	9,68%
	22	22	44
	50,00%	50,00%	100,00%
Augsts līmenis	70,97%	70,97%	70,97%
	35,48%	35,48%	70,97%
	5	7	12
Total	41,67%	58,33%	100,00%
	16,13%	22,58%	19,35%
	8,06%	11,29%	19,35%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	1	2	0,607
Likelihood Ratio	1,01	2	0,602
Linear-by-Linear Association	0,9	1	0,342
N of Valid Cases	62		

Table: Beigās: 1.2.Emocionalitāte * Respondents [count, row %, column %, total %].

Beigās: 1.2.Emocionalitāte	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total
Zems līmenis	3	5	8
	37,50%	62,50%	100,00%
	9,68%	16,13%	12,90%
Vidējs līmenis	4,84%	8,06%	12,90%
	20	15	35
	57,14%	42,86%	100,00%
Augsts līmenis	64,52%	48,39%	56,45%
	32,26%	24,19%	56,45%
	8	11	19
Total	42,11%	57,89%	100,00%
	25,81%	35,48%	30,65%
	12,90%	17,74%	30,65%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
-----------	-------	----	--

Pearson Chi-Square	1,69	2	0,43
Likelihood Ratio	1,7	2	0,428
Linear-by-Linear Association	0,04	1	0,843
N of Valid Cases	62		

Table: Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums * Respondents [count, row %, column %, total %].

Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	Respondents		Total
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	
Zems līmenis	1	1	2
	50,00%	50,00%	100,00%
	3,23%	3,23%	3,23%
Vidējs līmenis	18	20	38
	47,37%	52,63%	100,00%
	58,06%	64,52%	61,29%
Augsts līmenis	12	10	22
	54,55%	45,45%	100,00%
	38,71%	32,26%	35,48%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	0,29	2	0,866
Likelihood Ratio	0,29	2	0,866
Linear-by-Linear Association	0,22	1	0,636
N of Valid Cases	62		

Table: Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte * Respondents [count, row %, column %, total %].

Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Respondents		Total
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	
Zems līmenis	4	12	16
	25,00%	75,00%	100,00%
	12,90%	38,71%	25,81%
Vidējs līmenis	22	11	33
	66,67%	33,33%	100,00%
	70,97%	35,48%	53,23%
Augsts līmenis	5	8	13
	38,46%	61,54%	100,00%
	16,13%	25,81%	20,97%
Total	31	31	62
	8,06%	12,90%	20,97%
	50,00%	50,00%	100,00%

	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	8,36	2	0,015
Likelihood Ratio	8,62	2	0,013
Linear-by-Linear Association	0,85	1	0,356
N of Valid Cases	62		

Table: Beigās: 3.1.Dinamika * Respondents [count, row %, column %, total %].

Beigās: 3.1.Dinamika	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total
Zems līmenis	3	3	6
	50,00%	50,00%	100,00%
	9,68%	9,68%	9,68%
Vidējs līmenis	4,84%	4,84%	9,68%
	19	17	36
	52,78%	47,22%	100,00%
Augsts līmenis	61,29%	54,84%	58,06%
	30,65%	27,42%	58,06%
	9	11	20
Total	45,00%	55,00%	100,00%
	29,03%	35,48%	32,26%
	14,52%	17,74%	32,26%
	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	0,31	2	0,856
Likelihood Ratio	0,31	2	0,856
Linear-by-Linear Association	0,17	1	0,678
N of Valid Cases	62		

Table: Beigās: 3.2.Muzikalitāte * Respondents [count, row %, column %, total %].

Beigās: 3.2.Muzikalitāte	Respondents		
	Pašvērtējums	Eksperta vērtējums	Total
Zems līmenis	1	1	2
	50,00%	50,00%	100,00%
	3,23%	3,23%	3,23%
Vidējs līmenis	1,61%	1,61%	3,23%
	17	19	36
	47,22%	52,78%	100,00%
Augsts līmenis	54,84%	61,29%	58,06%
	27,42%	30,65%	58,06%
	13	11	24
	54,17%	45,83%	100,00%
	41,94%	35,48%	38,71%

	20,97%	17,74%	38,71%
Total	31	31	62
	50,00%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	50,00%	50,00%	100,00%

Table: Chi-square tests.

Statistic	Value	df	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
Pearson Chi-Square	0,28	2	0,87
Likelihood Ratio	0,28	2	0,87
Linear-by-Linear Association	0,22	1	0,642
N of Valid Cases	62		

3.pielikums “Biežumu tabulas”

Table: Respondents

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Pašvērtējums	1	31	50	50	50
Eksperta vērtējums	2	31	50	50	100
Total		62	100	100	

Table: Respondents

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		1,5
Std Dev		0,5
Minimum		1
Maximum		2

Table: Sākumā: 1.1.Uztveramība

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	11	17,74	17,74	17,74
Vidējs līmenis	2	47	75,81	75,81	93,55
Augsts līmenis	3	4	6,45	6,45	100
Total		62	100	100	

Table: Sākumā: 1.1.Uztveramība

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		1,89
Std Dev		0,48
Minimum		1
Maximum		3

Table: Sākumā: 1.2.Emocionalitāte

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
-------------	-------	-----------	---------	---------------	-------------

Zems līmenis	1	11	17,74	17,74	17,74
Vidējs līmenis	2	36	58,06	58,06	75,81
Augsts līmenis	3	15	24,19	24,19	100
Total		62	100	100	

Table: Sākumā: 1.2.Emocionalitāte

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		2,06
Std Dev		0,65
Minimum		1
Maximum		3

Table: Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	16	25,81	25,81	25,81
Vidējs līmenis	2	36	58,06	58,06	83,87
Augsts līmenis	3	10	16,13	16,13	100
Total		62	100	100	

Table: Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		1,9
Std Dev		0,65
Minimum		1
Maximum		3

Table: Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	30	48,39	48,39	48,39
Vidējs līmenis	2	24	38,71	38,71	87,1
Augsts līmenis	3	8	12,9	12,9	100
Total		62	100	100	

Table: Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		1,65
Std Dev		0,7
Minimum		1
Maximum		3

Table: Sākumā: 3.1.Dinamika

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	9	14,52	14,52	14,52
Vidējs līmenis	2	41	66,13	66,13	80,65
Augsts līmenis	3	12	19,35	19,35	100
Total		62	100	100	

Table: Sākumā: 3.1.Dinamika

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		2,05
Std Dev		0,58
Minimum		1
Maximum		3

Table: Sākumā: 3.2.Muzikalitāte

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	5	8,06	8,06	8,06
Vidējs līmenis	2	49	79,03	79,03	87,1
Augsts līmenis	3	8	12,9	12,9	100
Total		62	100	100	

Table: Sākumā: 3.2.Muzikalitāte

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		2,05
Std Dev		0,46
Minimum		1
Maximum		3

Table: Beigās: 1.1.Uztveramība

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	6	9,68	9,68	9,68
Vidējs līmenis	2	44	70,97	70,97	80,65
Augsts līmenis	3	12	19,35	19,35	100
Total		62	100	100	

Table: Beigās: 1.1.Uztveramība

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		2,1
Std Dev		0,53
Minimum		1
Maximum		3

Table: Beigās: 1.2.Emocionalitāte

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	8	12,9	12,9	12,9
Vidējs līmenis	2	35	56,45	56,45	69,35
Augsts līmenis	3	19	30,65	30,65	100
Total		62	100	100	

Table: Beigās: 1.2.Emocionalitāte

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		2,18
Std Dev		0,64

Minimum	1
Maximum	3

Table: Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	2	3,23	3,23	3,23
Vidējs līmenis	2	38	61,29	61,29	64,52
Augsts līmenis	3	22	35,48	35,48	100
Total		62	100	100	

Table: Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

N	Valid	Missing
	62	0
Mean	2,32	
Std Dev	0,54	
Minimum	1	
Maximum	3	

Table: Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	16	25,81	25,81	25,81
Vidējs līmenis	2	33	53,23	53,23	79,03
Augsts līmenis	3	13	20,97	20,97	100
Total		62	100	100	

Table: Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

N	Valid	Missing
	62	0
Mean	1,95	
Std Dev	0,69	
Minimum	1	
Maximum	3	

Table: Beigās: 3.1.Dinamika

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	6	9,68	9,68	9,68
Vidējs līmenis	2	36	58,06	58,06	67,74
Augsts līmenis	3	20	32,26	32,26	100
Total		62	100	100	

Table: Beigās: 3.1.Dinamika

N	Valid	Missing
	62	0
Mean	2,23	
Std Dev	0,61	
Minimum	1	
Maximum	3	

Table: Beigās: 3.2.Muzikalitāte

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Zems līmenis	1	2	3,23	3,23	3,23
Vidējs līmenis	2	36	58,06	58,06	61,29
Augsts līmenis	3	24	38,71	38,71	100
Total		62	100	100	

Table: Beigās: 3.2.Muzikalitāte

N	Valid	62
	Missing	0
Mean		2,35
Std Dev		0,55
Minimum		1
Maximum		3

4.pielikums "K-S testa rezultāti"

	Normal Parameters		Kolmogorov-Smirnov Z	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)
	Mean	Std. Deviation		
Sākumā: 1.1.Uztveramība	1,89	0,48	3,27	0,00
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte	2,06	0,65	2,34	0,00
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	1,9	0,65	2,37	0,00
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	1,65	0,7	2,4	0,00
Sākumā: 3.1.Dinamika	2,05	0,58	2,67	0,00
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte	2,05	0,46	3,25	0,00
Beigās: 1.1.Uztveramība	2,1	0,53	2,98	0,00
Beigās: 1.2.Emocionalitāte	2,18	0,64	2,38	0,00
Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	2,32	0,54	2,92	0,00
Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	1,95	0,69	2,13	0,00
Beigās: 3.1.Dinamika	2,23	0,61	2,53	0,00
Beigās: 3.2.Muzikalitāte	2,35	0,55	2,8	0,00

5.pielikums "Pīrsona pāru korelācijas analīzes rezultāti"

Apzīmējumi:

1.1. - Uztveramība

1.2. - Emocionalitāte

2.1. - Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums

2.2. - Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte

3.1. - Dinamika

3.2. - Muzikalitāte

Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma sākumā

	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
1.1. Pearson Correlation	1					
Sig. (2-tailed)						
N	62					
1.2. Pearson Correlation	0,39	1				
Sig. (2-tailed)	0,00					
N	62	62				
2.1. Pearson Correlation	0,33 **	0,21 **	1			
Sig. (2-tailed)	0,01	0,10				
N	62	62	62			
2.2. Pearson Correlation	0,17	0,41 **	0,54 **	1		
Sig. (2-tailed)	0,19	0,00	0,00			
N	62	62	62	62		
3.1. Pearson Correlation	0,25 **	0,47 **	0,36 **	0,4 **	1	
Sig. (2-tailed)	0,05	0,00	0,00	0,00		
N	62	62	62	62	62	
3.2. Pearson Correlation	0,32 **	0,21 **	0,46 **	0,41 **	0,48 **	1
Sig. (2-tailed)	0,01	0,10	0,00	0,00	0,00	
N	62	62	62	62	62	62

Korelācijas analīzes rezultāti pētījuma beigās

	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
1.1. Pearson Correlation	1					
Sig. (2-tailed)						
N	62					
1.2. Pearson Correlation	0,67 **	1				
Sig. (2-tailed)	0,00					
N	62	62				
2.1. Pearson Correlation	0,46 **	0,36 **	1			
Sig. (2-tailed)	0,00	0,01				
N	62	62	62			
2.2. Pearson Correlation	0,41 **	0,58 **	0,40 **	1		
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,00			
N	62	62	62	62		
3.1. Pearson Correlation	0,58 **	0,69 **	0,22 **	0,42 **	1	
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,08	0,00		
N	62	62	62	62	62	
3.2. Pearson Correlation	0,5 **	0,43 **	0,16	0,4 **	0,39 **	1
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,21	0,00	0,00	
N	62	62	62	62	62	62

6.pielikums “Faktoru analīzes rezultāti”

Faktoru analīzes rezultāti pētījuma sākumā

Table: Total

Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,7	44,97	44,97	2,03	33,77	33,77
2	1,06	17,63	62,6	1,58	26,39	60,16
3	0,93	15,54	78,14	1,08	17,98	78,14
4	0,58	9,6	87,75			
5	0,41	6,87	94,61			
6	0,32	5,39	100			

Table: Component Matrix

	Component		
	1	2	3
Sākumā: 1.1.Uztveramība	0,48	0,47	-0,65
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte	0,72	0,43	0,34
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,8	-0,22	0,02
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,7	-0,41	0,37
Sākumā: 3.1.Dinamika	0,74	0,31	0,06
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte	0,52	-0,58	-0,5

	Jaunizveidotās faktoru grupas (Component)		
	1	2	3
Sākumā: 1.1.Uztveramība		0,9	0,3
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte			0,9
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,7	0,6	
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,7		0,4
Sākumā: 3.1.Dinamika	0,8		0,4
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte	0,8		

Faktoru analīzes rezultāti pētījuma beigās

Table: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,92	48,6	48,6	1,47	24,49	24,49
2	0,99	16,52	65,12	0,55	9,09	33,58
3	0,83	13,91	79,04	1,37	22,78	56,36
4	0,79	13,21	92,24			
5	0,31	5,2	97,45			
6	0,15	2,55	100			

Table: Component Matrix

	Component		
	1	2	3

Beigās: 1.1.Uztveramība	0,84	0,17	-0,35
Beigās: 1.2.Emocionalitāte	0,91	-0,3	-0,1
Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,4	-0,03	0,2
Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,53	0,06	-0,09
Beigās: 3.1.Dinamika	0,76	0,17	0,28
Beigās: 3.2.Muzikalitāte	0,62	-0,02	0,22

	Jaunizveidotās faktoru grupas (Component)		
	1	2	3
Beigās: 1.1.Uztveramība	0,7	0,6	0,3
Beigās: 1.2.Emocionalitāte	0,4	0,3	0,8
Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums		0,9	0,3
Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,3	0,3	0,8
Beigās: 3.1.Dinamika	0,8	0,3	0,3
Beigās: 3.2.Muzikalitāte	0,8		0,3

7.pielikums “Manna – Vitnija testa rezultāti”

Table: Group Statistics

	Respondents	Mean	Std. Deviation
Sākumā: 1.1.	Pašvērtējums	2,03	0,41
Uztveramība	Eksperta vērtējums	1,74	0,51
Sākumā: 1.2.	Pašvērtējums	2,19	0,48
Emocionalitāte	Eksperta vērtējums	1,94	0,77
Sākumā: 2.1.	Pašvērtējums	1,87	0,62
Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	Eksperta vērtējums	1,94	0,68
Sākumā: 2.2.	Pašvērtējums	1,61	0,72
Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Eksperta vērtējums	1,68	0,7
Sākumā: 3.1.	Pašvērtējums	2,19	0,48
Dinamika	Eksperta vērtējums	1,9	0,65
Sākumā: 3.2.	Pašvērtējums	2,13	0,34
Muzikalitāte	Eksperta vērtējums	1,97	0,55
Beigās: 1.1.	Pašvērtējums	2,03	0,55
Uztveramība	Eksperta vērtējums	2,16	0,52
Beigās: 1.2.	Pašvērtējums	2,16	0,58
Emocionalitāte	Eksperta vērtējums	2,19	0,7
Beigās: 2.1.	Pašvērtējums	2,35	0,55
Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	Eksperta vērtējums	2,29	0,53
Beigās: 2.2.	Pašvērtējums	2,03	0,55
Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Eksperta vērtējums	1,87	0,81
Beigās: 3.1.	Pašvērtējums	2,19	0,6
Dinamika	Eksperta vērtējums	2,26	0,63
Beigās: 3.2.	Pašvērtējums	2,39	0,56
Muzikalitāte	Eksperta vērtējums	2,32	0,54

Table: Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances

		F	Sig.	t	df
Sākumā: 1.1. Uztveramība	EVA	9,10	0,00	2,46	60,00
	EVNA			2,46	56,99
Sākumā: 1.2. Emocionalitāte	EVA	5,72	0,02	1,58	60,00
	EVNA			1,58	50,03
Sākumā: 2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	EVA	0,09	0,77	-0,39	60,00
	EVNA			-0,39	59,47
Sākumā: 2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	EVA	0,07	0,80	-0,36	60,00
	EVNA			-0,36	59,98
Sākumā: 3.1. Dinamika	EVA	1,11	0,30	2,00	60,00
	EVNA			2,00	55,04
Sākumā: 3.2. Muzikalitāte	EVA	0,90	0,35	1,39	60,00
	EVNA			1,39	50,25
Beigās: 1.1. Uztveramība	EVA	0,43	0,52	-0,95	60,00
	EVNA			-0,95	59,88
Beigās: 1.2. Emocionalitāte	EVA	1,99	0,16	-0,20	60,00
	EVNA			-0,20	58,00
Beigās: 2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	EVA	0,50	0,48	0,47	60,00
	EVNA			0,47	59,90
Beigās: 2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	EVA	10,76	0,00	0,92	60,00
	EVNA			0,92	52,79
Beigās: 3.1. Dinamika	EVA	0,43	0,52	-0,41	60,00
	EVNA			-0,41	59,86
Beigās: 3.2. Muzikalitāte	EVA	0,37	0,54	0,46	60,00
	EVNA			0,46	59,94

	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Sākumā: 1.1. Uztveramība	0,02	0,29	0,12	0,05	0,53
	0,02	0,29	0,12	0,05	0,53
Sākumā: 1.2. Emocionalitāte	0,12	0,26	0,16	-0,07	0,58
	0,12	0,26	0,16	-0,07	0,59
Sākumā: 2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,70	-0,06	0,17	-0,39	0,27
	0,70	-0,06	0,17	-0,39	0,27
Sākumā: 2.2. Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,72	-0,06	0,18	-0,42	0,30
	0,72	-0,06	0,18	-0,42	0,30
Sākumā: 3.1. Dinamika	0,05	0,29	0,14	0,00	0,58
	0,05	0,29	0,14	0,00	0,58
Sākumā: 3.2. Muzikalitāte	0,17	0,16	0,12	-0,07	0,39
	0,17	0,16	0,12	-0,07	0,39
Beigās: 1.1. Uztveramība	0,35	-0,13	0,14	-0,40	0,14
	0,35	-0,13	0,14	-0,40	0,14
Beigās: 1.2. Emocionalitāte	0,85	-0,03	0,16	-0,36	0,30
	0,85	-0,03	0,16	-0,36	0,30
Beigās: 2.1. Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	0,64	0,06	0,14	-0,21	0,34
	0,64	0,06	0,14	-0,21	0,34
Beigās: 2.2.	0,36	0,16	0,17	-0,19	0,51

Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	0,36	0,16	0,17	-0,19	0,51
Beigās: 3.1. Dinamika	0,68	-0,06	0,16	-0,38	0,25
Beigās: 3.2. Muzikalitāte	0,65	0,06	0,14	-0,21	0,34

8.pielikums “t-testa atkarīgām pētāmām grupām rezultāti”

Tabula “Rangi” (Table: Ranks)

	N	Vidējais rangs (Mean Rank)	Sum of Ranks
Sākumā: 1.1.Uztveramība – Beigās: 1.1.Uztveramība	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	20 7 35 62	14 14 98 280
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte – Beigās: 1.2.Emocionalitāte	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	17 11 34 62	14,82 14 154 252
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums – Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	28 4 30 62	16,64 15,5 62 466
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte – Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	27 9 26 62	18,67 18 162 504
Sākumā: 3.1.Dinamika – Beigās: 3.1.Dinamika	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	19 8 35 62	13,42 15,38 123 255
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte – Beigās: 3.2.Muzikalitāte	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	25 6 31 62	15,62 17,58 105,5 390,5

Tabula “Testa statistika” (Table: Test Statistics)

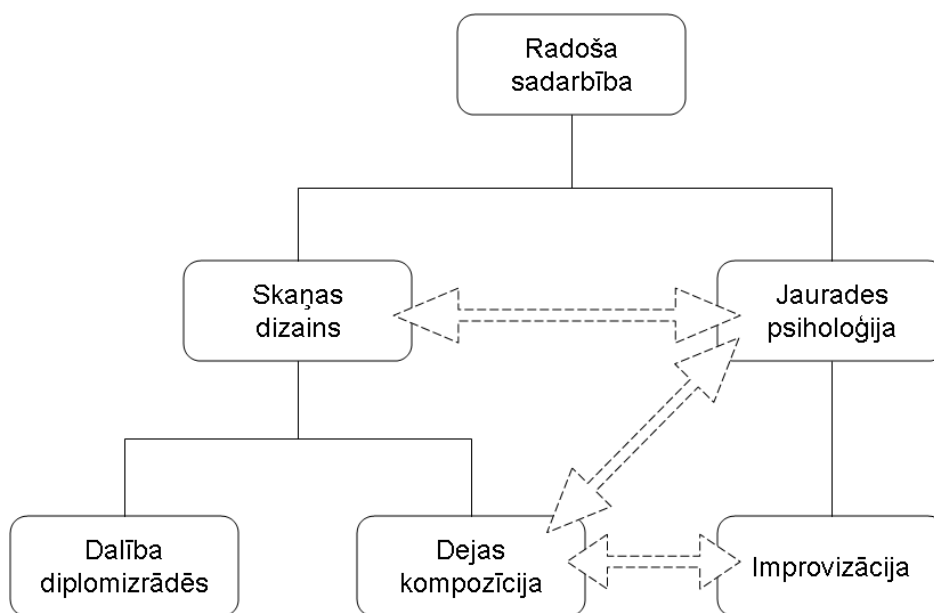
	Z	Signifikance p (Asymp. Sig.; 2-tailed)	Secinājums:
Sākumā: 1.1.Uztveramība – Beigās: 1.1.Uztveramība	- 2,50	0,01	Ļoti būtiski
Sākumā: 1.2.Emocionalitāte – Beigās: 1.2.Emocionalitāte	- 1,26	0,21	Nebūtiski
Sākumā: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums – Beigās: 2.1.Pielietoto instrumentu mākslinieciskais derīgums	- 4,21	0,00	Maksimāli būtiski
Sākumā: 2.2.Daudzveidīgums un	-	0,00	Maksimāli

risinājuma oriģinalitāte – Beigās: 2.2.Daudzveidīgums un risinājuma oriģinalitāte	3,04		būtiski
Sākumā: 3.1.Dinamika – Beigās: 3.1.Dinamika	-	0,09	Nebūtiski
Sākumā: 3.2.Muzikalitāte – Beigās: 3.2.Muzikalitāte	-	0,00	Maksimāli būtiski

9.pielikums. “Mācību modeļa aprobācija”

1. Studentu radošo darbu izstrāde jaunrades veicināšanai (kvalitatīva rakstura interpretācija)

Izveidots jaunradi veicinošs integrēts studiju saturs, kur radošie uzdevumi viena studiju kursa ietvaros papildina un piepilda cita studiju kursa saturu (skat. 19. attēlu Studiju saturs izveidotā modeļa īstenošanai):

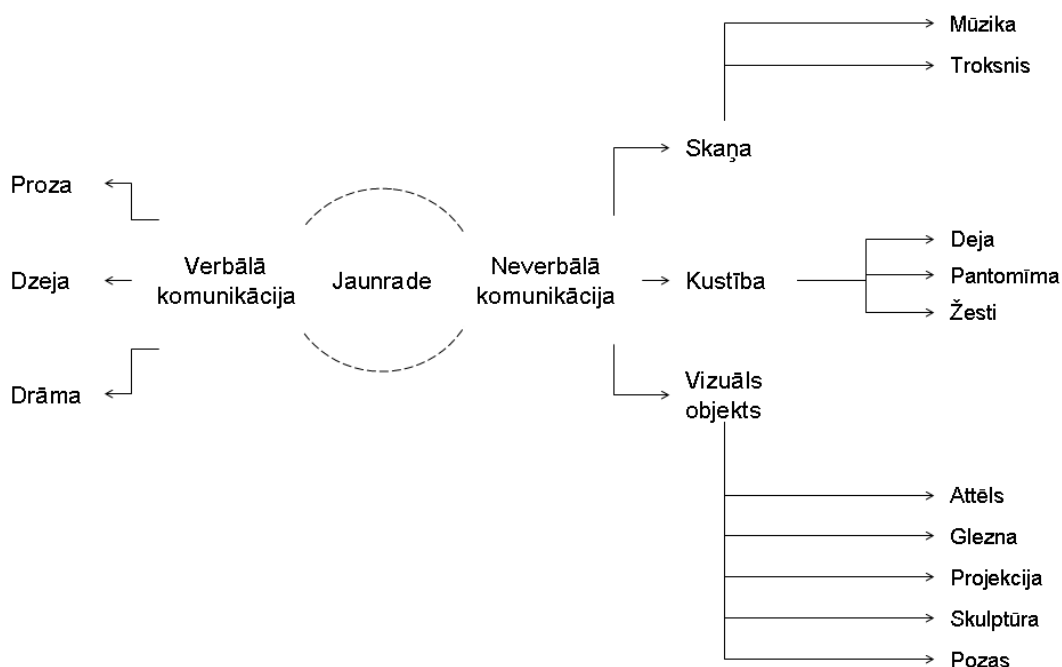


19. attēls. Studiju saturs izveidotā modeļa īstenošanai

Kā centrālais, uz jaunradi vērstais studiju kurss ir dejas kompozīcija, kas ietver visplašāko jaunrades instrumentu klāstu. Studenti tiek sagatavoti dejas kompozīcijas apguvei ar jaunrades psiholoģijas kursā integrētajiem uzdevumiem, kur apvienota jaunrades psiholoģisko mehānismu izzināšana ar radošā potenciāla apzināšanas un individuālas jaunrades īstenošanas programmas sastādīšanu. Studenti reflektē un papildina viens otra sastādīto programmu. Programmā tiek ietverti visās mācību disciplīnās paredzamie radošie uzdevumi, to pašnovērtējums un analīze par to, ko šis uzdevums devis radošā potenciāla attīstībai un kā rezultāti tiek (vai netiek) izmantoti nākamajos radošajos darbos šajā vai citās disciplīnās. Izveidota speciāla sadaļa, kur tiek atzīmētas idejas, eņdes, audio, literārie, vizuālie materiāli, kas ieguvuši kvalitatīvu novērtējumu un varētu tikt tālāk izmantoti kvalifikācijas darba izstrādē. Praktiski veicami pieaugošas grūtības radošie ar dejas tiešu darbību nesaistīti, bet dejas virzienā vērsti radošie uzdevumi, kur nākamajos etapos uzdevumu rezultāti tiek transformēti dejas

jaunrades darbos. Vizuālās komunikācijas studiju kurss ir kā ievads dejas kompozīcijas mācībai, jo risina tādas vizuālās uztveres un tēla teorētiskos aspektus, kā informācijas uztveršana un apkārtējās pasaules atspoguļošana mākslinieciskā formā, tēla uztveršanas un izjūtas reflektorā koncepcija, žestu semantika, vizuālās informācijas uztveršanas veidi. Skaņas dizaina priekšmets ne tikai paver iespējas studentiem pašiem datorizēti apstrādāt skaņas materiālu, piemērot to ieceres vajadzībām, bet arī iegūst izpratni par skaņas un izrādes konstruēšanas instrumentu paleti. Pedagoģi strādā komandā un izstrādā kopīgu saturisku koncepciju pieaugošas sarežģītības secībā.

Multimākslinieciska pieeja sakņojas polifoniskā mākslas tēlu uztverē un atspoguļojumā, plūstoši pārejot no vienas mākslas nozares citā (sk. 20. attēlu Komunikācijas instrumenti jaunradē).



20. attēls. Komunikācijas instrumenti jaunradē

Līdzīgi radoši uzdevumi, izmantojot dažādas mākslas valodas ļauj apvienot lielāku spektru izteiksmes līdzekļu. Radošu vidi rada grupu jaunrades darbs un refleksija par radošo uzdevumu izpildi. Studenti vēro, piedalās un novērtē viens otra darbu, iekļaujas pedagoģu radošās darbības projektos un izrādēs, seko pedagoģa radošajam pozitīvajam piemēram, papildus apgūst radošo telpu ārpus koledžas laikmetīgās mākslas projektos.

2. Individuālo motivējošo faktoru saturs

Lai izpētītu respondentu individuālos pamudinājumus uz horeogrāfisko jaunradi, studentiem tika piedāvāts uzrakstīt projektu par tēmu „Kāpēc es nodarbojos ar horeogrāfiju veidošanu?”. Tekstu apstrādei tika pielietotas satura un biežuma analīze, kas ļāva sadalīt pa tiem studentu priekšstatus par individuālo motivējošo faktoru saturu.

Šīs pētījuma sastāvdaļas mērķis ir noskaidrot motivācijas līmeni, lai varētu attīstīt studentu psiholoģisko kompetenci, kas vērsta uz harmonisku motivāciju gatavībai mākslinieciskajai darbībai.

Lielākā daļa studentu attiecināma vidējam, šajā gadījumā kategorijā „izvairīšanās no neveiksmēm” motivācijas līmenim.

Tas ir izskaidrojams ar studentu vecuma īpatnībām un ar to, ka mācību procesam ar mākslu saistītajā nozarē ir sava specifika. Radošas profesijas mācību procesā pārsvaru gūst komponents, kura laikā cilvēks var īstenot savas fantāzijas, nebaidoties paust savu individualitāti. Diezgan ievērojama studentu grupa izjūt noteiktas grūtības radošas profesijas apgūšanā, kas paredz noteiktu risku, dažādus eksperimentus un novatorismu, izvēles brīvību un nenoteiktu māksliniecisko risinājumu.

Kvalitatīvās projektu kontentanalīzes rezultātā nosacīti tika izdalīti 5 izteicieni, kas tika noformulēti uz biežuma analīzes pamata.

Tālākā analīze ļāva iedalīt tipos respondentu priekšstatus par jaunrades individuālajiem pamudinājumiem, lai noteiktu studentu motivāciju radošai darbībai.

Rezultātā izdevās izdalīt piecas tendences studentu individuālās horeogrāfiskās jaunrades motivācijā:

1. pašrealizācija, pašaktualizācija, personalizācija un attīstība.

Šī motivējošo pamudinājumu grupa tika visvairāk pārstāvēta dotās respondentu grupas ietvaros. Studentu apziņā vispilnīgāk izteikta ir motivējošā sistēma, kas atspoguļo tiekšanos pēc sevis atzīšanas sabiedrībā un profesionālajā ikdienā.

Tendencei piemīt konstruktīvs raksturs, ievērojot šādus nosacījumus:

- studentam jāapzinās nepieciešamība attīstīt profesionālās kompetences, kā radošas aktualizācijas realizēšanas bāzi profesionālajā vidē;
- nepieciešama radošas vides klātesamība, kas rada atbalstu šī veida tieksmju realizācijā;
- studentam jāapgūst šo motivējošo pamudinātāju realizācijas paņēmieni.

2. Darba priekšmeta pievilcība, bauda.

Šo jaunrades motivācijas tendenču iedarbīgumu nosaka iespēja noturēt un padziļināt sākotnējo interesi par mākslinieciskām izpausmēm, kas, pirmām kārtām, ir saistītas ar studentu apziņas emocionālās sfēras paplašināšanos, priekšmetiskās pasaules objektivizāciju un kultūras simbolu dekodēšanu.

Mērķis – izvairīšanās no virspusējas, situatīvas attieksmes pret mākslinieciskās jaunrades darbības priekšmetu.

Šai grupai nepieciešams:

- veicināt profesionālo interešu noturīgumu;
- izvairīties no virspusējas attieksme pret horeogrāfiskās jaunrades produktu;
- sekot, lai neveidojas vienvērtīgums, profesionālā instrumentārija nepietiekamība, štampi un klišejas.

Problēma pastāv jaunrades priekšmeta subjektīvā estētiskuma mērķtiecīgā izmantošanā, to jācenšas attīstīt, veidojot padziļinātu radošo domāšanu, mākslinieciskās uztveres un iztēles attīstīšanu, individuālās pieredzes paplašināšanu, un veicot daudzveidīgus radošos meklējumus mākslas vidē.

Pozitīvu lomu spēlē arī studentu līdzdalība dažāda apjoma radošajos projektos, kas ļauj ne tikai dziļāk iepazīt māksliniecisko darbību, bet iegūt psiholoģisku gandarījumu kā radošās pārvērtības rezultātu.

3. Šaura sociālā motivācija, rutīnas un tradicionāla skatījuma atbalsts.

Dotā motivējošo pamudinājumu grupa labi attīstās vides kontekstā, kur horeogrāfiskā jaunrade ir kā vērtīga, prestiža un sociāli atbalstāma personības aktivitātes vide.

Iedarbīgs ir citu profesionāļu paraugs, ģimenes, mikro grupas pozīcija. Šaurās sociālās motivācijas attīstību veicina identifikācija ar analogiski orientēto sociālo grupu vai profesionālo līdzsabiedrību.

Nepieciešams izveidot attīstošu mācību vidi ar aktīvu darbību studentu radošo sasniegumu prezentācijām.

4. Plaša sociālā motivācija, vēlme iepriecināt citus un identifikācija ar radošiem cilvēkiem, prestižs.

Dotajam motivācijas veidam piemīt augsts iniciatīvas spēks, grupas kvalitāti nosaka subjektīvo un nozīmīgo personāliju atlase, kuras kļūst par studentu identifikācijas objektu, tomēr pastiprināta identifikācija var būt par šķērslī ceļā uz individuālā mākslinieciskā rokraksta un subjektīvās radošās koncepcijas veidošanos. Plaša sociālā rakstura motivējošie stimuli var pārtapt par konstruktīvās profesionālās mākslinieciskās darbības barjerām situācijās, kad nav iespējams iekarot augstu sava darba rezultātu statusu māksliniecisko vērtību tirgū.

Svarīgi apjaust plašu sociālo motīvu realizācijas sagatavošanās posmu saturu. To sekmē arī studentiem dotā iespēja piedalīties ilgtermiņa, daudzpakāpju, liela apmēra radošajos projektos. Īpašu nozīmi iegūst iespēja studentiem sadarboties ar labākajiem nozares meistariem praktiskajā darbībā.

5. Izveidot kaut ko jaunu, izdaiļot pasauli.

Diemžēl šī motivējošo pamudinājumu grupa ir mazskaitlīgi pārstāvēta no pētāmās studentu grupas puses, kas liecina par to, ka nepietiekami veidojas priekšstati par mākslinieciskās jaunrades darba nozīmi un būtību.

Šīs motivējošo pamudinājumu grupas nelielais skaits var kļūt par pretrunu starp tieksmi uz pašaktualizāciju un faktu, ka netiek novērtēta mākslinieka pozitīvās lomas nozīme sabiedrības radošajās pārmaiņās un cilvēka garīgās attīstības progresa nodrošināšanā.

Analīze rāda, ka galvenā problēma ir studentiem piemītoša spilgti izteikta deklaratīva tendence atzīt pašaktualizēšanos kā galveno profesionālās jaunrades mērķi un neskaidrību par motīviem, kas ir saistīti ar pašaktualizāciju.

Tas var radīt tendenci, ka tiek ignorēts profesionālās izaugsmes procesa progresīvā rakstura, orientācijas uz vēlamo rezultātu secīgums un likumsakarības sakarā ar psiholoģiskās gatavības trūkumu tā sasniegšanai.

3. Studentu patstāvīga jaunrades darbu skaņas dizaina izstrāde un prezentācija (kvalitatīva rakstura interpretācija)

Jaunradi veicinoša mācību modeļa ietvaros tiek apgūts skaņas dizains, tā praktiskās un teorētiskās iemaņas jaunrades darbu veidošanā, kā arī izmantošanas paņēmieni dažādos deju stilos.

Pētījumā tiek analizēta skaņas dizaina priekšmeta didaktiskā pieeja - mācību saturs kā līdzeklis studentu radošās pašpiederzes un jaunrades veicināšanai, meklēti paņēmieni, kā skaņas veidošanas radošie uzdevumi veicina studentiem radošu pašpiederzi. Pētījuma didaktiskā pieejā skaņas dizaina kursa mācību saturs nav tikai līdzeklis izrādes tapšanas mākslinieciskā spektra apguvei un muzikālās pieredzes bagātināšanai, bet vienlaikus arī studentu radošās pašpiederzes sekmēšanas līdzeklis.

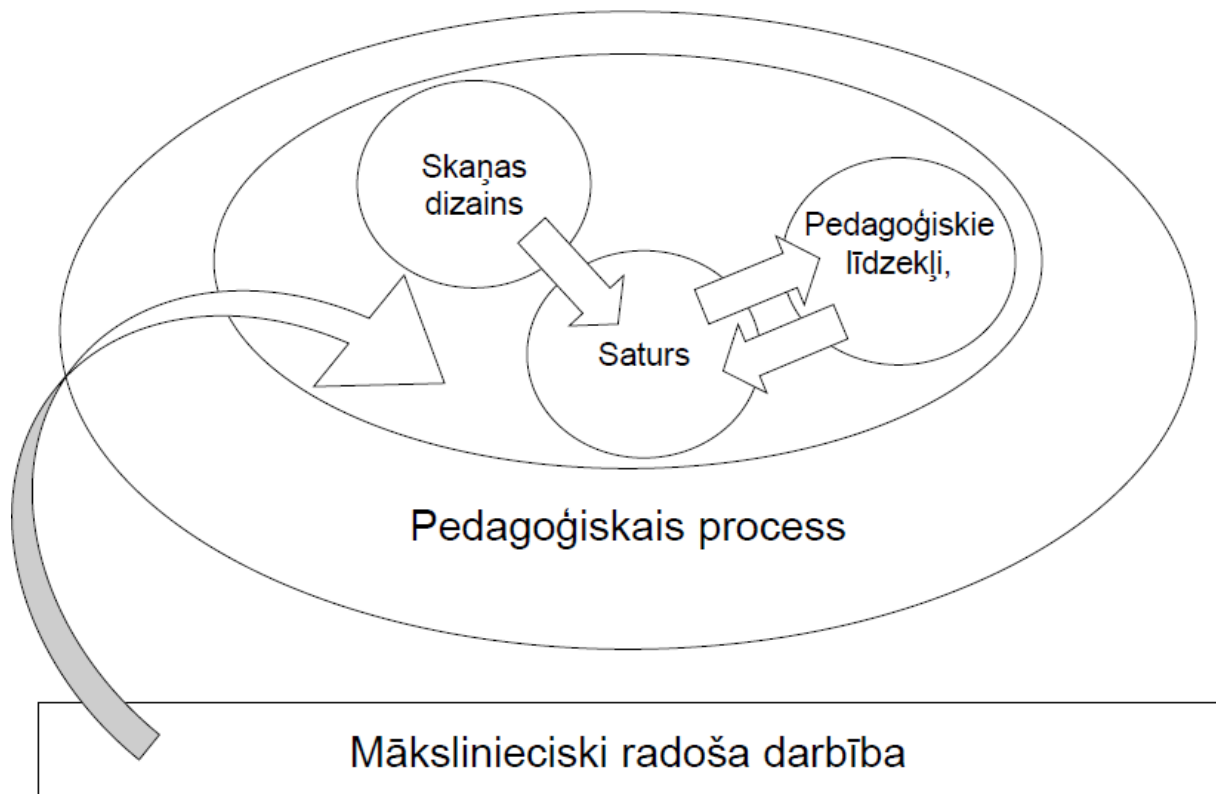
Pētījuma ietvaros veikta aptauja par izrādes mūzikas izvēles pieredzi un rezultātiem (studentiem jau bija iepriekšēja mācību pieredze režijas un horeogrāfijas veidošanas jomā). 24 no 31 respondenta atbildēja, ka mūziku izvēlējās intuitīvi vai pazīstamu. Studiju kursā tika iekļauti uzdevumi, kuru izpildes laikā veikts pedagoģiskais novērojums. Uzdevumu izvēle tika saskaņota ar mācību plānā paredzētajiem pasākumiem (piemēram, mākslas projekti un izstāžu atklāšanas,

dejas diena, teātra festivāls) un mērķiem. Datora iemaņu apguve tika integrēta jau izstrādātajās mācību priekšmetu programmās kā papildus kompetence atsevišķu uzdevumu veikšanai, taču rezultātu analīze parādīja, ka tā pilnīgi izmainīja produkta kvalitāti no labāk vai sliktāk izpildīta mācību uzdevuma, pārvēršot to jaunrades darbā.

Novērošanas mērķis bija atklāt, kā studenti apgūst šādus iepriekš plānotus uzdevumus:

1. Studenti apgūst vienkāršas kategorijas kā skaņas avots un skaņas virziens, ar speciālu datorprogrammu palīdzību panākot skaņas virzība reālajā laikā. Veiktā aptauja liecina, ka veidojas interese par skaņas datorizētas apstrādes iespējām.
2. Vadmotīvs kā izteiksmes līdzeklis, izmantojot informāciju tehnoloģijas, teorētiskajā daļā izvirzot teoriju par vadmotīvu sistēmas izmantošanas dejas dramaturģijas veidošanā lietderīgumu. Vadmotīva un darbības attīstības mijiedarbības aspekti.
3. Studenti apgūst mūzikas pielietojuma izrādē organizācijas metodes. Skaņa kā izrādes tempa, ritma līdzeklis ļauj pārbaudīt praksē plašu mūzikas izteiksmes līdzekļu kopumu – ritms, poliritms, aritmika, artikulācija, temps, telpiskums, dinamizācija.
4. Studenti iepazīstas ar mūsdienu kompozīcijas tehnikām un tehnoloģijām, mūzikas pielietojuma formām skatuves mākslā. Dažādos mūsdienu kompozīcijas tehniku meklējumos studentiem bez speciālas iepriekšējās izglītības ar speciālu datorprogrammu palīdzību veidojas izpratne par hromatismu, mikrochromatismu, tonalitāti, atonalitāti, skaņas avota tipu (mūzikas instrumentu radīto, dabā esošo skaņu un elektroniski radīto), reģistru, faktūru un tembru. Skaņas apstrādes un veidošanas speciālās programmas sniedz iespējas radošiem meklējumiem mūzikas izteiksmes līdzekļu klāstā.
5. Skaņas resursu klasifikācija un pielietošana pēc to funkcionalitātes dramaturģijā, radoši integratīvi eksperimenti mūzikas izteiksmes līdzekļu pielietošanai.
6. Studenti iepazīst muzikālās identitātes mākslā un sabiedrībā, izteiksmes veidus, kur sižetiskā mūzika nav tikai pasīvs darbības fons, bet arī būtisks pašas darbības raksturojuma līdzeklis – asociatīvā sfēra, laika un telpas aspekti, problēmveidojošais tēmu loks un meklējumi heuristikā ceļā.

Uzdevumu izpilde palīdzēja radīt netiešās, ar psiholoģisko mikroklimatu saistītās asociācijas. Vadmotīvs, atsedzot darba attīstību, tika deformēts, hibridizēts, tādā veidā ļaujot saskatīt dziļāk slēpto jēgu. Nonākot saskarsmē ar jaunākajām informāciju tehnoloģijām, ko izstrādājuši datorprogrammu ražotāji, radās stimuls izstrādāt tādu pedagoģiskā procesa organizācijas veidu, kas veicinātu studentu radošo aktivitāšu attīstības dinamiku. (Skat. 21. attēlu Skaņas dizaina studiju kurss)



21. attēls. Skaņas dizaina studiju kurss

Novērojumi parādīja, kā studenti atraisās un sadarbojas grupā, cik radoši izpaužas ritmisko komponentu meklējumos savienojumā ar kustību kā izteiksmes līdzekli.

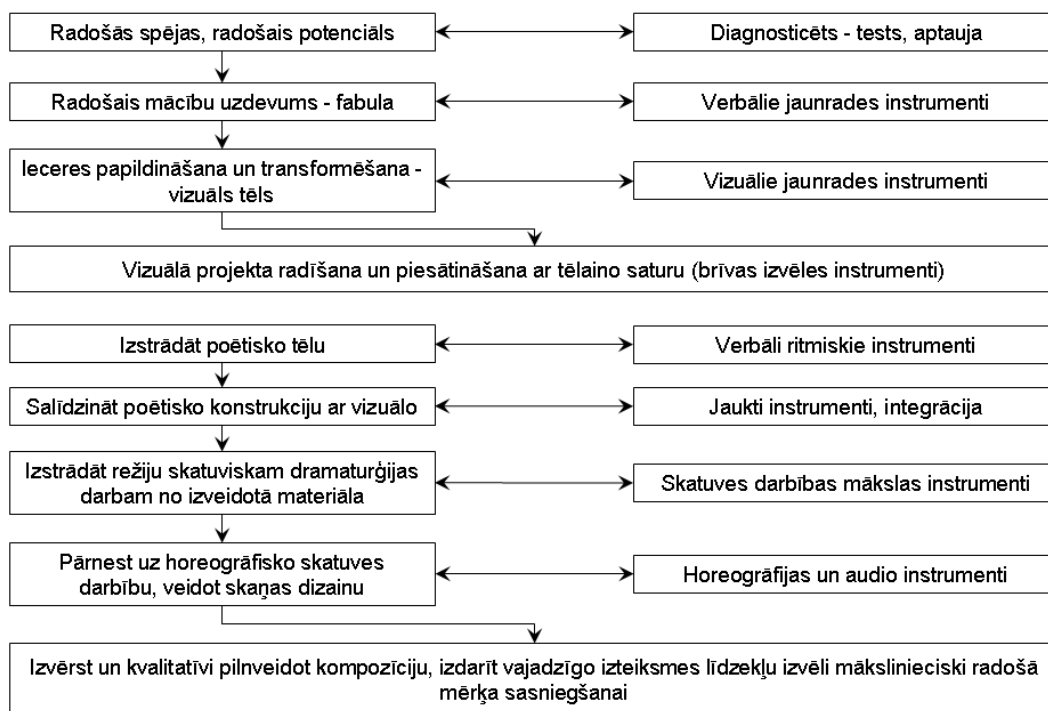
Aptaujas rezultātā noskaidrojās, ka visiem respondentiem palielinājusies interese par skaņas apstrādi, par radošās pašizpaušmes iespējām skaņas dizaina veidošanā. To veicinājusi praktiska iespēja izmantot informāciju tehnoloģijas, radoša sadarbība grupā, daudzveidīgas vērtēšanas metodes.

Mācību procesa periodā paralēli tika veikts pedagoģiskais vērojums - uz ko studenti darba procesā koncentrē uzmanību, kā iesaistās kolektīvās radošās izpaušmēs, kā jūtas vidē. Veikta arī videonovērošanas analīze, kā izveidotais skaņas materiāls tiek izmantots un stilistiski iekļaujas horeogrāfiskās jaunrades darbā. Pētījuma gaitā no šķērstabulām redzams, ka muzikalitāte pieaugusi par 28,08%, kas ir viens no augstākajiem pieauguma rādītājiem pētījuma aprobācijā.

4. Integrēta pieeja radošo uzdevumu sastādīšanā

Balstoties uz teorētiskajā daļā izdarītajiem secinājumiem, tika izstrādāts integrēts radošo uzdevumu instrumentārijs procesuālā izvērsumā. (Skat. 22.attēlu Saturiski integrēta profesionālās mākslinieciskās jaunrades attīstības procesuālais attēlojums)

Uzdevumu komplekss izveidots, vadoties pēc mērķiem un uzdevumiem, mācību uzdevuma rakstura, no radošā ieguldījuma īpatsvara galaproduktā attiecībā pret sākotnējo materiālu un izpildījuma veida – individuāla vai grupas darba. Darba procesā paredzēti arī metodiskie paņēmieni materiāla atkārtošā un nostiprināšanai, patstāvības spektra paplašināšana un sarežģītības pieaugums. (skat.22.attēlu”Saturiski integrēta profesionālās mākslinieciskās jaunrades attīstības procesuālais attēlojums”)



23.attēls. Saturiski integrēta profesionālās mākslinieciskās jaunrades attīstības procesuālais attēlojums

4. Mācību modeļa izvērtēšana atbilstoši kritērijiem, kuri veicina jaunradi (kvalitatīva rakstura interpretācija)

Kritēriju validitātes noteikšanai tika izmantota ekspertu atzinuma metode. Izstrādātos kritērijus un rādītājus vērtēja nozares eksperti, kur tika noteikts ekspertu kompetences koeficients, izmantojot ekspertu vērtēšanas anketu (Albrehta, 1998).

Eksperta anketa

Eksperta vārds, uzvārds.....

Ieņemamais amats.....

Pedagoģiskā darba stāžs.....

Zinātniskais grāds.....

Zinātniskā darba stāžs.....

1. Vai par novērtējamo jautājumu ekspertam ir kādas publikācijas
 - Monogrāfijas.....
 - Mācību grāmatas.....
 - Mācību līdzekļi.....
 - Raksti un metodiskie ieteikumi.....
 - Nav publikāciju.....
2. Vai savu viedokli par novērtējamo jautājumu eksperts pamato
 - Ar pētījumiem dotajā jomā.....
 - Ar pedagoģisko pieredzi.....
 - Ar intuitīvu priekšstatu palīdzību.....
3. Cik lielā mērā eksperts pārzina novērtējamo jautājumu:
 - Zina visus galvenos novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus.....
 - Zina lielāko daļu novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus.....
 - Daļēji pārzina novērtējamo jautājumu.....

Darba teorētiskās daļas literatūras analīze un studentu jaunrades līmeņa pārbaude liek secināt, ka studentiem par profesionālās radošās darbības motīvu veiksmīgas veidošanās kritērijiem var kalpot:

- augsti mācību radošo darbu sekmības rādītāji un tās pozitīvā dinamika;
- noturīga iniciatīva un aktivitāte mācību radošajā darbībā un īstenojot patstāvīgus radošos projektus;
- studenta subjektīvā iesaistīšanās specifiskajā profesionālās darbības pamatu apgūšanas procesā;
- docētāja pozitīvās prognozes par studenta mācību priekšmeta un profesionālās jaunrades sasniegumiem;
- studenta pašvērtējuma kāpums;
- studenta pašizjūta profesionālās jaunrades darbības veikšanas procesā.

GALVOJUMS Darbs izstrādāts atbilstoši zinātniskās ētikas principiem.

Darbā izmantotā literatūra u.c. avoti norādīti literatūras u.c. avotu sarakstā.

Dažāda veida informācijai (atziņām, citātiem, attēliem, tabulām u.c.), kas iegūta no minētajiem avotiem, darbā un tā pielikumos dotas atsauces.

Darba autors

Inga Gaile

Datums: 26.06.2015