

Radošums un mācību vide: definējošie un saistošie faktori

Creativity and Learning Environment: Defining and Connecting Factors

Indars Kraģis

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083

E-pasts: indars.kragis@inbox.lv

Pētījumā aplūkotas dažādas jēdzienu “radošums” un “mācību vide” šķautnes, raksturota to savstarpējā saistība, pamatota radošuma aktualizācijas nepieciešamība mūsdienīgai izglītībai atbilstošas izglītības vadības un politikas plānošanā. Pētījums piedāvā iepazīties ar dažādām jēdziena “radošums” definīcijām un būtiskākajām radošuma funkcijām. Tas ir inovatīvs, aktuāls un nozīmīgs arī kā padziļināts teorijas papildinājums. Darba noslēgumā izdarīti vairāki vērā ņemami secinājumi.

Raksturvārdi: radošums, mācību vide, radošuma veicināšana, izglītības vadība.

Ievads

Tēmas aktualitāte saistāma ar globāli novērojamām tendencēm, piemēram, radošuma pētniecības pieaugošo starptautisko nozīmību un tā ietekmes apjaušanu mūsdienīgām darba tirgus prasībām atbilstošas izglītības politikas un vadības plānošanā. Radošuma pētniecība starptautiskajā mērogā noritējusi kopš 20. gs. 60. gadiem, kad to nostiprināja viens no pirmajiem šīs jomas pētniekiem P. Gilfords. Radošuma saistība ar mācību vidi pētīta vismazāk – kopumā pieejami tikai daži pētījumi. Pārsvarā mācību vide un radošuma sekmēšana ar tās veidošanas palīdzību līdz šim aplūkota tikai kā papildinošs radošuma pētniecības aspekts. Pētījuma autora sniegums uzskatāms par novitāti radošuma un mācību vides pētniecības jomā.

Raksta **mērķis** ir izpētīt savstarpēji saistītus faktoros, kuri definē radošumu un mācību vidi.

Pētījuma **uzdevumos** ietilpst radošuma jēdziena definēšanas problemātikas analīze, radošuma funkciju apskats, mācību vides faktoru padziļināta analīze, radošuma un mācību vides korelācijas pamatošana un arī radošuma veicināšanai būtisku rekomendāciju sniegšana.

Šajā pētījumā galvenokārt izmantotas pētāmās jomas ekspertu atziņas.

Teorētiskais izklāsts: radošums un mācību vide

Ar radošumu parasti saprot radošo domāšanu (Raipulis, 2011), taču tā nav identa ar to. Jēdziena “radošums” sakne meklējama latīņu vārdā *creare* (kreativitāte), kas nozīmē “radīt” (Rože, 2011). Uz šo “radīt” varam lūkoties gan kā uz darbību, gan kā uz spēju, un šāda ir radošuma tradicionālā izpratne, proti, radošums ir gan process, gan spēja. Tomēr, arī raugoties no 21. gadsimta pozīcijām, radošuma skaidrojumi ir izteikti daudzpusīgi. Tiek uzskatīts, ka radošuma nozīmi nav iespējams ietvert kādā atsevišķā, precīzāk sakot, visatbilstošākajā definīcijā, jo radošums pati par sevi ir tik daudzdimensionāla parādība, ka to ir neiespējami pilnībā definēt (Rože, 15). Tādējādi ir tikai aptuvenas definīcijas, no kurām katra uzsver atšķirīgu radošuma šķautni. Jēdzienam “radošums” kā sinonīmi nereti tiek lietoti tādi jēdzieni kā “jaunrade”, “produktivitāte”, “netradicionalitāte” (Orska, 59), “oriģinalitāte” (Abbs, 99) un “izdoma” (Stokes, 157). Tomēr, neskatoties uz šī jēdziena skaidrošanas komplicētību, radošums piemīt ikvienam cilvēkam dažādās pakāpēs un izpausmēs, tāpēc ir ārkārtīgi būtiski pievērsties pēc iespējas padziļinātākai radošuma izpētei.

Turpinājumā autors ir mēģinājis izvairīties no abstraktām un pārāk vispārinātām definīcijām un atspoguļot būtiskākās jēdziena “radošums” šķautnes. Pētnieciskajā literatūrā “radošums” skaidrots dažādi. Radošums ir

- “Cilvēka radošās spējas, kuras var izpausties domāšanā, jūtās, saskarsmē, atsevišķos darbības veidos, raksturot personību kopumā, tās atsevišķas puses, darbības produktus, to radīšanas procesu” (Orska, 61);
- indivīda spēja radīt produktus, kurus eksperti novērtē kā vērtīgus (Rože, 15);
- “spēja adekvāti reaģēt uz nepieciešamību pēc jaunām idejām un jauniem produktiem” (Vidnere, 2011, 118);
- “spēja būt atvērtam pasaulei” (Kneller, 36);
- īpašība vai spēja būt radošam, kas var izpausties domāšanā, jūtās, saskarsmē, atsevišķos darbības veidos (Lomovceva, 143; Vidnere, 2011, 8; Lika, 26; Plaude, 78);
- “īpašība, ko radoši cilvēki izmanto, lai iegūtu radošu rezultātu” (Fišers, 48);
- jaunu un derīgu (vērtīgu) produktu radīšana atbilstoši situācijas prasībām un ierobežojumiem (Rože, 15; Krūmiņa, 159);
- pašaktualizācijas procesa izpausme, pašatklāsmē (Rože, 28; Kneller, 37);
- organizācijas pārmaiņu, attīstības un izaugsmes process (Kneller, 1);
- atklātas problēmas risinājuma rezultāts, produkts (Krūmiņa, 160).

Var pieņemt, ka ar jēdzienu “radošums” galvenokārt raksturo gan spējas vai īpašības, gan procesu vai tā izpausmes un produktus. Tomēr radošums tiek definēts arī kā

- intelektuālās apdāvinātības komponents (Rože, 37; Orska, 61; Hee Kim, Cramond, VanTassel-Baska, 401; Lika, 26; Krūmiņa, 148);
- dabisks resurss jeb dzīvesspēks (Rože, 38; Kneller, 22);
- ieradums (Sternberg, 394);
- domāšanas un problēmrisināšanas veids (Fišers, 57; Kneller, 1);

- “smadzeņu morfofunkcionālais stāvoklis” (Raipulis, 51);
- “universāla, neatņemama cilvēka personības vērtība” (Miķelsone, 255);
- “jūtīgums pret problēmām vai zināšanu deficītu” (Lieģeniece, 120);
- uzdrīkstēšanās (Lieģeniece, 120);
- pasaules pārmainīšanas rīks (Craft, 19).

Līdz ar to jāpiekrīt skaidrojuma, ka radošums ir “daudzdimensionāls konstrukts, ko veido dažādu spēju, procesu un personības raksturojumu kopums” (Roķe, 15). Radošumu ietekmē gan mijiedarbība starp spējām, procesu un vidi, gan valdošā politiskā atmosfēra (Roķe, 16–17) un vispārējais kultūras konteksts (Lubart, 271). Izglītības kontekstā radošums ir vērā ņemams “veselīgas personības izaugsmes produkts” (Orska, 2008, 56).

Autors atzīmē, ka jēdziena pilnīgākai izpratnei palīdz citu pētnieku izteiktie ierosinājumi, piemēram,

- jēdziens “radošums” jānošķir no tādiem formulējumiem kā “radošais potenciāls”, “radošais sniegums”, “radošā uzvedība”, “radošā personība” un “radošā dispozīcija” (Roķe, 15), jo šie jēdzieni nav un nevar būt identī ar jēdzienu “radošums”;
- radošums “jādefinē attiecībā pret noteiktām, speciālām tās formām” (Roķe, 15).

Tādējādi “radošumu var aplūkot gan kā personībai raksturīgu īpašību, gan kā situatīvu personības izpausmi” (Prokratiece, 86).

Pētnieciskajā literatūrā konkrēts radošuma funkciju apkopojums nav pieejams, tāpēc tas, balstoties uz vairāku pētnieku atziņām, tika izveidots atbilstoši šī pētījuma autora ieskatiem. Turpinājumā tiks uzskaitītas, bet pēc tam komentētas radošuma funkcijas un to nozīmība. Apkopojums izstrādāts, lai fiksētu iespējami daudz atšķirīgu radošuma funkciju, vienlaicīgi domājot par radošuma veicināšanu izglītības nozarē. Dažas no pierādītajām radošuma funkcijām ir šādas:

- baiļu no nākotnes pārvarēšana (Kaufman & Sternberg, 77);
- cilvēka dzīves iespējamības nodrošināšana (Maģari-Beks, 203);
- cilvēka izziņas raksturošana (Roķe, 43);
- civilizācijas un kultūras eksistences nodrošināšana (Vidnere, 129);
- dzīves grūtību risināšana (Kaufman & Sternberg, 83);
- iekšēji piemītošā dzīvības spēka izpaušana (Kneller, 22);
- jaunu garīgo vai materiālo vērtību radīšana (Lomovceva, 143; Lieģeniece, 120–121);
- latentā potenciāla realizācija (Kaufman & Sternberg, 82; Kneller, 37);
- mērķtiecīga esamības piešķiršana jaunajam (Roķe, 33);
- motivācijas un sasniegumu veicināšana (Craft, 69);
- oriģinālu risinājumu atrašana loģiski sarežģītām problēmām (Fišers, 51; Lieģeniece, 120);

- oriģinālu un, iespējams, revolucionāru ideju atpazīšana un izpēte, radot plašu ideju spektru (Kneller, 10; Plaude, Roze, Roze, 78; Sternberg, Kaufman, Pretz, 114);
- sabiedrības uzlabošana (Kaufman & Sternberg, 80);
- saiknes ar apkārtējo vidi nostiprināšana (Kneller, 37);
- traumatiskās bērnības pieredzes pārvarēšana (Rože, 30);
- zināmā, saprastā un personīgo spēju paplašināšana (Craft, 52).

Kā redzams, ar radošuma palīdzību iespējams nodrošināt tādu vairāku, t. sk. eksistenciālu un vitāli nepieciešamu, funkciju risināšanu, kas ir būtiskas arī izglītības nozarē. G. F. Knellers radošuma trūkumu salīdzina ar noslēgtības stāvokli, kura dēļ pieredzes uzkrāšana kļūst neiespējama (Kneller, 36). Šķiet nepieņemami, pat savādi, ka radošums tiek apspiests, nonivelēts un tā veicināšana uzskatīta par kaut ko nepieņemamu. Tā, piemēram, Singapūrā radošas aktivitātes var tikt traktētas kā konformismam neatbilstoša uzvedība, kuras rezultātā tiek noteikti naudas sodi un var iestāties kriminālatbildība (Sternberg, Kaufman, Pretz, 110).

Turpinājumā pētījuma autors skaidrojis mācību vides nozīmi, aplūkojis tās raksturotājelementus un pamatojis vides saistību ar radošumu un tā veicināšanu.

Mācību vides pētījumi starptautiski tiek organizēti jau vairāk nekā piecdesmit gadus, un tajos tiek lietoti dažādi mācību vidi raksturojoši jēdzieni: izglītības vide, izglītības telpa un izglītojošā vide (Raituma, 6). Galvenokārt organizāciju vides pētījumi veikti vadības zinātnēs (Raituma, 8), un tikai nedaudzi pētnieki padziļināti pievērsušies izglītības iestāžu vides izpētei. Visplašāk mācību vide pētīta saistībā ar skolēnu mācību apstākļiem mājās un skolā, jo tiek pamatoti uzskatīts, ka mācību vide izriet arī ārpus izglītības iestādes teritoriālajām robežām un ka skolēnu sasniegumus mācībās ietekmē gan skolā, gan mājās esošie mācību apstākļi (Esquivel, Hodes, 142–143).

21. gadsimtā par vienu no aktuālākajām tendencēm izglītības politikā kļūst infrastruktūras uzlabošana. Liels, bet ne vienmēr pietiekams finansiālais nodrošinājums tiek atvēlēts izglītības iestāžu fiziskās vides attīstīšanai. Tādējādi iespējams prognozēt, ka izglītības vide kļūs arī par aizvien nozīmīgāku un populārāku izglītības pētniecības objektu. Autors uzskata, ka šāda pievēršanās mācību vides uzlabošanas jautājumiem vērtējama atzinīgi, jo, uzlabojot fizisko mācību vidi, tiek sniegts atbalsts arī pedagogiem. “Skolotājiem bieži ir ierobežotas iespējas lemt par vides fiziskajiem apstākļiem, tāpēc par nozīmīgāku un ietekmējamāku tiek atzīta psiholoģiskā mācību vide” (Fairweather, 117). Mērķtiecīgi strādājot gan pie fiziskās, gan psiholoģiskās mācību vides uzlabošanas, izglītības iestādes mācību vide tiek attīstīta visaptverošāk, taču attīstībai jānotiek samērīgi ar citiem izglītībai būtiskiem aspektiem.

Ir konstatēts, ka sakārtota un labiekārtota fiziskā mācību vide liek cilvēkam vairāk sekot savai uzvedībai (regulēt savu rīcību), līdztekus tiecoties saglabāt skaisto (Orska, 8). Mācību videi jātiec organizētai mērķtiecīgi; tajā izglītojamie uzkrāj personīgo pieredzi, veido vērtības un attieksmes, pilnveido prasmes un paplašina redzesloku (Raituma, 6).

“Vide – fiziskā un garīgā (materiālā un nemateriālā, taustāmā un netaustāmā), arī sociālā apkārtne, apkārtējā viela (matērija) apstākļu, objektu un/vai indivīdu,

kā arī to savstarpējo attieksmju un mijietekmes kopums, kas apņem dzīvās un nedzīvās dabas objektus, nodrošina eksistenci un saikni (saskarsmi) starp objektiem (individīdiem), ietekmē to pastāvēšanu, attīstību u. tml.” (Lomovceva, 188).

Mācību vide tiek aplūkota detalizēti un daudzpusīgi, un visbiežāk tā tiek iedalīta psiholoģiskajā mācību vidē (citkārt tā tiek saukta par mikroklimatu), fiziskajā mācību vidē, iekšējā un ārējā mācību vidē. Visi vides faktori ir savstarpēji saistīti un raksturo ikvienas izglītības iestādes darbību.

Ar skolas mikroklimatu jeb psiholoģisko mācību vidi saistās piederības apziņa un lepnums par savu skolu, vienlīdzība un taisnīgums, labvēlīga gaisotne un disciplinētība, bet skolas fizisko mācību vidi raksturo skolas telpas un apkārtējā vide, kas izglītojamo uzvedību ietekmē pastarpināti (Orska, 8). Pētot fizisko skolas vidi, jāņem vērā arī sanitāri higiēniskās normas, to ievērošana, skaņu un trokšņu izolācijas pakāpe, skolēnu skaits izglītības iestādē, mēbeļu, t. sk. galdu un krēslu, izkārtojums, medicīniskā servisa un/vai psiholoģiskā dienesta pieejamība, relaksācijas telpu un iestādes informācijas centru (bibliotēka, datorcentrs) pieejamība, interešu izglītības iespējas (piemēram, skolas muzeja, sporta kompleksa esamība) (Šmite, 207). Uz skolas psiholoģisko vidi attiecas arī tādi faktori kā pedagogu attieksme pret izglītojamajiem (drošība un uzticamība, objektivitāte un prasību ievērošana, atklātums un atvērtība, radošā brīvība) un arī morāles un ētikas normu ievērošana (labestība, sapratne un iejūtība, līdzjūtība, cieņa un mīlestība, atbalsts un atsaucība) (Šmite, 207). M. Kručinina un I. Magdaļenoka uzsver, ka “skolas psiholoģiskā vide ir atkarīga no tā, kāda ir informācijas aprīte” (Kručinina, Magdaļenoka, 79).

Mācību vidi var pētīt arī no tās struktūrelementu – lietu vides, cilvēkresursu un garīgo apstākļu – pozīcijām. Lietu vidi precīzāk izmantot kā sinonīmu fiziskajai mācību videi, jo tā ietver mācību telpu priekšmetisko ietērpju un iekārtojumu, izglītības iestādē pieejamās tehnoloģijas, mācību materiālus un uzskates līdzekļus (Raituma, 7). Par ārējās vides ietekmei atvērtu izglītības iestādi liecina fakts, ka cilvēkresursi, kas ir mācību procesa dalībnieki (gan izglītības iestādes personāls, gan izglītojamās personas), tiek regulāri un aktīvi iesaistīti no ārpus organizācijas esošās vides. Savukārt “garīgie apstākļi” (Raituma, 7) atzīstami par psiholoģiskās vides raksturojošu elementu. Proti, ar garīgajiem apstākļiem tiek saprastas savstarpējās attiecības, vadības un darba realizācijas stils, izglītības procesā izraisītās mācību situācijas (to situatīvie apstākļi), gaisotne, izglītojamo un pedagogu sadarbība, emocionālā pārdzīvojuma klātesamība (Raituma, 7).

Mācību vidi iespējams pētīt arī no sistēnteorijas viedokļa, kurā par organizācijas iekšējās vides faktoriem tiek uzlūkoti ciešā savstarpējībā esoši organizācijas mērķi, cilvēkresursi, organizācijas struktūra, kultūrvērtības, darba stils un tehnoloģijas (Šmite, 202). Minētie faktori ir izglītības iestādes vadības realizētās politikas rezultāti.

Arī darba kultūra ir būtisks vides aspekts (Puccio, Cabra, 156). Vadībinātnes doktors A. Mūrnieks kultūru definējis kā “sabiedrībā dominējošo priekšstatu, attieksmju, simbolu un vērtību sistēmu” (Mūrnieks, 81). Kaut arī jēdziens “kultūra” ir krietni izplūdis, jo mūsdienās tam raksturīgi vairāki simti definīciju, iepriekš norādītā definīcija, pēc autora domām, atzīstama par vērā ņemamu un precīzu. Darba kultūra ir kultūras struktūrelements. Tā ir “dažādu pārlicību, nostāju, pieņēmumu un atziņu

kopums, kas nosaka darbinieku uzvedību organizācijā” (Šmite, 2006). Organizācijas kultūra ietver darbinieku vērtību sistēmu, kas atspoguļojas komunikācijā, izglītības problēmjuautājumu un konfliktu risināšanā, lēmumu pieņemšanā, motivācijā un izziņā un tādēļ tiešā veidā ietekmē izglītības iestādes darba produktivitāti un efektivitāti (Puccio, Cabra, 156–157).

Var pieņemt, ka ikvienas izglītības iestādes vadībai jādomā par mācību vides uzlabošanu, jo tās kvalitatīva veidošana ir izglītības iestādes darbības efektivitātes pamatnosacījums (Orska, 9). Tas nozīmē, ka izglītības iestādes vadībai jā rūpējas par resursu lietderīgu un efektīvu izmantošanu (Vilkaste, 18), pozitīvas gaisotnes un sakārtotas, kā arī nodrošinātas fiziskās mācību vides veidošanu. Mācību vide līdz ar to jāvērtē gan no iekšējās un ārējās, gan no fiziskās un psiholoģiskās mācību vides rakursiem, pastiprinātu uzmanību pievēršot arī darba kultūras izpētei. Lai to nodrošinātu, jāņem vērā vairāki iepriekš minēti un konkrēto vides jomu raksturojoši faktori.

Par vienu no radošuma pētniecības aspektiem tiek atzīta radošuma saistība ar vidi (Kālis, 178). Radošuma pētniecība ir salīdzinoši nesena pētniecības nozare, proti, izglītības pētniecība attīstījies pēdējo simts gadu laikā, bet radošuma izpēte aizsāka mazliet agrāk nekā pirms piecdesmit gadiem. Tāpēc radošuma pētniecība vēl tikai iegūst savu zinātnisko statusu un radošuma izpēte saistāma ar daudzām dažādām pētnieciskās darbības nozarēm. Vides nozīme radošu sasniegumu gūšanā psihologus saistījusi kopš 20. gs. 30. gadiem (Rože, 28).

Viena no svarīgākajām mūsdienīgas izglītības funkcijām ir nodrošināt radošu pieeju gan domāšanā, gan darbībā (Orska, 7). Tiek uzskatīts, ka radoši indivīdi strauji mainīgajai videi ir spējīgi pielāgoties pilnvērtīgāk (Rože, 28). Latvijā Izglītības likuma 51. pants par vienu no pedagoga vispārīgajiem pienākumiem izglītošanas procesā nosaka: “*radoši un atbildīgi piedalīties attiecīgo izglītības programmu īstenošanā*” (Latvijas Vēstnesis, 27). Tātad radošums tiek pieprasīts arī likumīgi.

Vides ietekme var noteikt radošumu gan vispārējā, gan specifiskā veidā. Vide uzskatāma par radošuma resursu, jo tā ietver stimulus – gan fiziskus, gan sociālus, kas var veicināt vai kavēt ideju ģenerāciju (Rože, 47). Tiek pieņemts, ka radošums, kas izpaužas noteiktā sociālajā vidē, ir atkarīgs no konteksta: “tas, kas tiks atzīts kā radošs vienā kontekstā, tāds nebūs citā” (Rože, 25). Tas nozīmē, ka izglītības iestādes vide var gan sekmēt radošumu, gan kavēt to. Radošums vispārējā veidā tiek ietekmēts ar organizācijas kultūras (vērtību un tradīciju) palīdzību, un specifiskajā veidā to ietekmē konkrēti vides apstākļi un indivīdu mijiedarbība (Rože, 40). Pētnieciskajos darbos par radošumu ietekmējošiem faktoriem galvenokārt tiek atzīta sociokulturālā vide (Rože, 30) un izglītības iestādes gaisotne (Kručinina, 79; Gudjons, 185), jo radošuma attīstībai visbiežāk traucē kulturāli, nevis bioloģiski faktori (Kneller, 74).

Lai radošumu varētu īstenot, izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai. Ir pierādīts, ka atbilstošas vides trūkums ievērojami kavē radošos procesus, neskatoties uz izglītojamo radošā potenciāla kapacitāti (Sternberg, Kaufman, Pretz, 116). R. S. Nickersons uzskata, ka mācību videi jābūt izaicinošai (proti, izglītojamajiem jādarbojas tuvākās attīstības zonā), taču pedagogiem atzinīgi jānovērtē izglītojamo pūles arī tad, ja sniegums ir nepietiekams (Nickerson, 418). Tai pašā laikā šī pētījuma

autors piekrīt G. J. Pučio un J. F. Kebras spriedumam: “Organizāciju vadītāji var algot radošus cilvēkus un nostiprināt vidi, kas veicina radošumu, taču tas vien vēl negarantēs radošus iznākumus” (Puccio, Cabra, 158), jo radošiem cilvēkiem ir jādod iespējas arī radoši izpausties.

Radošuma veicināšana ir cieši saistāma ar mācību vidi (īpaši ar izglītības iestādes mikroklimatu jeb psiholoģisko vidi), kas radošumu ietekmē daudzdimensionāli – gan tiešā, gan pastarpinātā veidā. Tomēr pētniecība šajā jomā vēl būtu veicama un paplašināma. Izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai un pozitīvi izaicinošai, šādas vides veicināšanai jābūt arī Latvijas izglītības vadības politikas veidošanas prioritātei, jo nepietiek vien ar prasību pēc radošuma. Radošuma izpēti ir jāturpina aktualizēt gan nacionālajā, gan starptautiskajā mērogā!

Secinājumi un diskusija

Pētnieciskā darba noslēgumā autors vēlas izdarīt vairākus būtiskus secinājumus, kas saistāmi ar radošumu un mācību vidi, šo jēdzienu savstarpējām attiecībām un nozīmi izglītības vadības jomā.

Ar radošuma palīdzību iespējams veikt vairākas arī izglītības nozarē būtiskas funkcijas, taču jēdzienu “radošums” nevar ietvert vienā visatbilstošākajā definīcijā.

Radošums ir daudzdimensionāla parādība, un tās attīstība ir cieši saistāma ar izglītības iestādes mācību vidi, kas radošumu veicina gan pastarpināti, gan tieši.

Radošuma attīstībai jānorit mērķtiecīgi, atbildīgi, tai jābūt plānotai, samērīgi un rūpīgi realizētai.

Mācību vide pamatoti atzīstama par izglītības iestādes darbības efektivitātes rādītāju, tāpēc autors rekomendē pastāvīgi pievērsties mācību vides uzlabošanas jautājumiem, rūpējoties par izaicinošas un radošumu atbalstošas mācību vides veidošanu.

Tā kā radošuma pētniecība ir nesena nozare, pētījuma autors rekomendē to turpināt gan nacionālajā, gan starptautiskajā mērogā. Autors prognozē, ka mācību vides pētniecība, ņemot vērā pašlaik jaušamās globālās tendences, kļūs arvien aktuālāka.

LITERATŪRA

- Abbs, P. (2011). Creativity, the arts and the renewal of culture, pp. 99–106. In: Sefton-Green, J. et. al. (ed.; 2011). *The Routledge international handbook of creative learning*. Abingdon & New York: Routledge. 478 pp.
- Craft, A. (2006). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London & New York: Routledge. 192 pp.
- Esquivel & Hodes (2003). Creativity, development, and personality, pp. 135–165. In: Houtz, J. (ed.). *The educational psychology of creativity*. Cresskill & New Jersey: Hampton Press. 324 pp.
- Fairweather, E. & Cramond, B. (2010). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together, pp. 113–141. In: Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (ed.). *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press. 424 pp.

- Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: Izdevniecība RaKa. 325 lpp.
- Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC. 394 lpp.
- Hee Kim, K., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence, pp. 395–412. In: Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (ed.). *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press. 489 pp.
- Kālis, E. (2011). Kreativitātes veicināšana, 178.–195. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Kneller, G. F. (1965). *The art and science of creativity*. New York, Chicago, San Francisco et. al.: Holt, Reinehart and Wilson. 106 pp.
- Kručinina, M., Magdeļenoka, I. (2001). *Mūsdienu skolas vadība*. Rīga: RaKa. 223 lpp.
- Krūmiņa, I. (2011). Kreativitātes kognitīvie aspekti, 146.–177. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Latvijas Vēstnesis (1998). *Izglītības likums*. Rīga: Latvijas Vēstnesis. 38 lpp.
- Lieģeniece, D. (2003). Kopveseluma pieeja radošas personības veidošanā, 119.–125. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība: Zinātnisko rakstu krājums, III*. Rīga: RaKa. 320 lpp.
- Lika, I. (2000). Kreativitāte un personības pašattīstība, 26.–36. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība I: Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Vārti. 257 lpp.
- Lomovceva, S. (red.) (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC. 248 lpp.
- Mağari-Beks, I. (2011). Kreatoloģija: pagātne, tagadne un nākotne, 196.–208. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Miķelsone, I. (2000). Radošums – būtiska personības vērtība, 255.–257. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība I: Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Vārti. 257 lpp.
- Mūrnieks, A. (2013). Izglītības mērķu nozīme ir izglītības vadībā – dažu izglītības vadības politikas ekspertu viedokļu analīze, 81.–88. lpp. No: Kangro, A. (red.). *Izglītības vadība. Latvijas Universitātes Rraksti. 792. sēj. Izglītības vadība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 143 lpp.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity, pp. 392–430. In: Sternberg, R. J. (ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 460 pp.
- Orska, R. (2008). Sociālās vides ietekme uz skolēna uzvedību, 7.–17. lpp. No: Orska, R. u. c. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. 150 lpp.
- Plaude, A., Roze, J. un Roze, J. (2012). Kreativitāte un psiholoģiskās aizsardzības mehānismi: teorētiskas un empīriskas ieskices, 75.–95. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība X: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: JUMI. 222 lpp.
- Pokratniece, G. (2003). Kreativitātes treniņa elementu izmantošanas nozīme un iespējas personības radošuma attīstībā studiju procesā, 86.–92. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība: zinātnisko rakstu krājums, III*. Rīga: RaKa. 320 lpp.
- Puccio, G. J. & Cabra, J. F. (2010). Organizational creativity: A systems approach, pp. 145–173. In: Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (ed.). *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press. 489 pp.
- Raipulis, J. (2000). Radošas personības attīstības ģenētiskie priekšnoteikumi, 46.–52. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība I: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Vārti. 257 lpp.

- Raipulis, J. (2011). Kreativitātes bioloģiskie pamati, 56.–95. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Raituma, I. (2009). *Skolas iekšējās un ārējās vides mijiedarbība*. Rīga: RaKa. 122 lpp.
- Rože, I. (2011). Kreativitātes jēdziens, 14.–55. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for creativity, pp. 394–414. In: Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (ed.). *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press. 424 pp.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York, London & Brighton: Psychology Press. 141 pp.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. 1. daļa. Pedagoģ. Organizācija. Pārmaiņas*. Rīga: RaKa. 256 lpp.
- Vidnere, M. (2011). Kreativitātes jēdziens un tā attīstība, 8.–17. lpp. No: Vidnere, M. (sast.). *Kreativitātes diagnostika un attīstība*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 100 lpp.
- Vidnere, M. (2011). Kreativitātes procesa raksturojums, 118.–145. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Vilkaste, A. (2003). *Skolas ilgspējīgas attīstības plānošana*. Rīga: RaKa. 104 lpp.

Summary

In this innovative research the author has revealed many different defining aspects of creativity in the context of learning environment. It has been stated that there are various crucial links between learning environment and creativity, and therefore creativity has been discussed as a necessity for planning and implementing of current educational leadership and policy. Furthermore, this article suggests new possibilities for defining the term “creativity” and reveals its functioning conditions within the 21th century education.

Keywords: *Creativity, learning environment, promoting of creativity, educational leadership.*