

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOĢIJAS UN MĀKSLAS
FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**PIEAUGUŠO PERSONĪBAS PILNVEIDOŠANĀS
TAUTAS SKOLĀ**

PROMOCIJAS DARBS

doktora zinātniskā grāda (*Dr. paed.*) iegūšanai

Zinātnes apakšnozare: *pieaugušo pedagogija*

Autore: Mag. paed. Ludmila Babajeva

Darba zinātniskā vadītāja:

Dr. habil. paed., profesore Tatjana Koķe

Darba zinātniskais konsultants:

*Asoc. prof., Steen Hoyrup Pedersen
(Danish School of Education,
University of Aarhus, Denmark)*

RĪGA, 2013



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».

This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».

ANOTĀCIJA

Mag. paed. Ludmilas Babajevas promocijas darbs pedagoģijas zinātnē pieaugušo pedagoģijas apakšnozarē „Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā” ir izstrādāts LU PPMF Pedagoģijas nodaļā, *Dr. habil. paed.*, prof. Tatjanas Koķes vadībā laika posmā no 2009. līdz 2013. gadam. Darbs ir veltīts aktuālai 21. gadsimta problēmai pieaugušo pedagoģijas jomā – pārejai no modernās uz postmoderno pieaugušā personības izpratni un līdz ar to pakāpeniskai fokusa maiņai no kognitīvajām personības pilnveidošanās teorijām uz visaptverošajām personības pilnveidošanās pieejām. Kvalitatīvais lauka pētījums ietvēra sešas speciāli atlasītas tautas skolas Latvijā un Dānijā, 52 audzēkņus, 32 andragogus un 5 skolu direktorus. Pētījuma rezultātā tika izstrādāti pieaugušo personības pilnveidošanās kritēriji tautas skolā, raksturota tautas skolas mācīšanās vide, tās pamataspekti un rādītāji, kā arī izstrādāts un aprobēts pieaugušo mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā.

Atslēgvārdi: mācīšanās vide, personības pilnveidošanās, tautas skola.

ANNOTATION

Mag.paed. Ludmila Babajeva's doctoral thesis "Adults' personal development in the folk high school" has been developed on andragogy in the subfield of pedagogy at the Department of Pedagogy of the Faculty of Education, Psychology and Art of the University of Latvia under the supervision of *Dr.habil.paed., prof.* Tatjana Koke during the time period between 2009 and 2013. The current thesis is devoted to a topical problem of the 21st century in the field of andragogy, being the transition from the understanding of a modern to postmodern personality of an adult, and thereby to the gradual transition from the cognitive personal development theories to the comprehensive personal development approaches. The qualitative field study involved six specially selected folk high schools in Latvia and Denmark, 52 adult learners, 32 andragogues and 5 school head teachers. As a result of the research, the criteria for personal development of an adult in a folk high school have been developed, the learning environment of a folk high school has been described, its main aspects and indicators, and a model of the learning environment for personal development in a folk high school have been developed and approbated.

Keywords: learning environment, personal development, folk high school

SATURS	
Ievads	6
1. MĀCĪŠANĀS VIDE TAUTAS SKOLĀ	20
1.1. Pieaugušo neformālās izglītības būtība	20
1.2. Tautas skolas vēsturiski filozofiskie pamati	27
1.3. Tautas skolas mācīšanās vides raksturojums	33
1.4. Tautas skola Dānijas un Latvijas izglītības sistēmās mūsdienās	41
2. PIEAUGUŠO PERSONĪBAS PILNVEIDOŠANĀS	45
2.1. Personības pilnveidošanās būtība	45
2.2. Mācīšanās pieaugušo personības pilnveidošanai	51
2.3. Pieaugušo personības pilnveidošanās visaptverošajā un humānistiskajā pieejā	59
3. MĀCĪŠANĀS VIDES IZPĒTE TAUTAS SKOLĀ	73
3.1. Kvalitatīvā pētījuma metodoloģija	73
3.2. Daudzkārtēja (multiplā) triangulācija	78
3.3. Kvalitatīvā pētījuma dizains	90
3.4. Tautas skolu klasifikācija	99
3.5. Dokumentu (tautas skolu mājas lapu) analīze	102
3.6. Formālo un informālo pasākumu novērošanas rezultātu analīze	105
3.7. Audzēkņu, andragogu un direktoru daļēji strukturētu interviju analīze	117
4. MĀCĪŠANĀS VIDES MODELIS PERSONĪBAS PILNVEIDOŠANAI TAUTAS SKOLĀ	174
4.1. Trīs mācīšanās vides pamataspekti tautas skolās Latvijā un Dānijā	174
4.2. Četras personības pilnveidošanās pamata inteliģences tautas skolā	176
4.3. Izstrādātie tautas skolas mācīšanās vides kritēriji un rādītāji	182
4.4. Mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā	186
NOBEIGUMS	201
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS	207
PIELIKUMU SARAKSTS	219

Darbā lietoto saīsinājumu izskaidrojums

1. BFHS – *Brandbjerg* tautas skola (*Brandbjerg Folk High school*).
2. NFHS – *Nordfyns* tautas skola (*Nordfyns Folk High school*).
3. SFHS – *Silkeborg* tautas skola (*Silkeborg Folk High school*).
4. ATS – Aizkraukles tautas skola.
5. JTS – Jaunpiebalgas tautas skola.
6. LTS – Latvijas tautas skola.
7. MTU – Mūrmuižas Tautas Universitāte.
8. KP – kvalitatīvais pētījums.

Ievads

Pētījuma aktualitāti noteica šādi aspekti:

Sociāli ekonomiskā aktualitāte:

Mūsdienu sabiedrības *globalizācijas un mainīgajos postmodernisma apstākļos* aizvien lielāku nozīmi iegūst personība un personības īpašību pilnveidošanās atbilstoši laikmeta vajadzībām mūža garumā un plašumā (Korsgaard, 2000; Tennant, 2000; Jarvis, 2000; Veugelers, 2003; Illeris, 2004; Colardyn, 2005; Merriam&Clark, 2006; Venter, 2010). S. B. Merriams (2007) uzsver, ka 21. gadsimts kā nepārtrauktās izglītības laikmets izvirza nepieciešamību pievērst lielāku uzmanību pieaugušā personības pilnveidošanai *gan profesionālajā, gan personiskajos aspektos*.

Analizējot mūsdienu tendences, tādi autori kā P. Džarviss (2006), K. Illeriss (2004) un O. Korsgārds (2000) atzīmē, ka Eiropas fokusam pieaugušo izglītībā jāpievēršas arī pieaugušo personības pilnveidošanai, organizējot mācīšanās pasākumus, kuros tiek ņemtas vērā *pieaugušo personiskās pilnveidošanās vajadzības un paaugstinās viņu labsajūta (well-being)*.

Minētie autori kritizē Eiropas tendences, skatīties uz pieaugušā pilnveidošanos šauri ekonomiskajos rāmjos, kā tas notiek OECD pētījumos (Illeris, 2004, 29). Illeriss (2004) uzdod jautājumu – *kur tādā gadījumā pieaugušie mācīsies apgūt tolerances, sadarbības, empātijas un citas spējas, kas tik ļoti nepieciešamas dzīvē, ja tās netiks integrētas izglītībā?* Illeriss (2004) un Džarviss (2000) izvirza jautājumu ne tikai par teorētisko tendenču formulēšanas vajadzībām pieaugušo izglītības laukā, cik par šo teoriju *praktisko realizāciju*, kur pieaugušais un viņa vajadzības pazūd, un nav skaidrs, ko pieaugušais iegūst tieši sev no pieaugušo mācīšanās aktivitātēm un vai tās *uzlabo viņa dzīvi*.

2011. gadā, runājot par jebkura veida pieaugušo mācīšanās un izglītības aktivitātēm, priekšplānā izvirzījās *plašo ieguvumu izpēte (EAEA Recommendations for a follow-up of the Action Plan for Adult Learning, 2011)*. Rekomendācijās norādītā plašo ieguvumu būtība labi sasaucās ar P. Džarvisa (2004) izpratni, kurš norādīja, ka tās ir zināšanas, prasmes un kompetences, kas *nav tieši saistītas ar mācīšanās saturu*, bet gan tās, ko pieaugušais iegūst netīšā nolūkā un kas veicina viņa personības pilnveidošanos dzīvē, piemēram, *prasme labāk saprast citus, empātijas spējas, kooperācijas prasmes utt.*

Pie līdzīgiem secinājumiem nonāk M. K. Nusbauma (2009), kura atzīmēja jaunas paradigmas rašanos mūsdienu pasaulē, ko viņa nosauca par „*Cilvēka pilnveidošanās paradigmu*” („*Human Development*” *paradigm* – Nussbaum, 2009, 212). Šīs idejas centrā ir nevis ekonomiskie faktori kā personības labklājības rādītāji, bet gan tādi kā *jēgpilna, laimīga un radoša dzīve visiem*.

Pieaugušo personības pilnveidošanās vajadzības Latvijā apliecināja arī 2010. gadā veiktais ASEM LLL HUB otrā tīkla pētījums, kura mērķis bija mācīšanās darba vietas fenomena izpēte (Workplace learning in Europe and Asia: national survey report of Latvia, 2013). Interesi piesaistīja daži pētījuma rezultāti. Atvērtie jautājumi parādīja, ka *respondenti gribētu redzēt ne tikai piedāvājumu profesionālo kompetenču papildināšanai, bet arī kursus, kas ir saistīti ar personības pilnveidošanās vajadzībām*.

Pieaugušā personības īpašību – *neatkarība, racionalitāte, autonomija, viennozīmīgums, sociālā atbildība* – izkopšanu, kas bija aktuāli 20. gadsimta beigās, mūsdienu 21. gadsimta apstākļos nomaina jaunas prasības, kas prasa arī attiecīgās pedagoģiskās prakses izpēti. M. Tennants (2000) raksta, ka mūsdienu Rietumu

sabiedrībā tāda personības izpratne, ņemot vērā sociālās vides multiplicitāti, nepieciešamību darboties dažādos sociālajos un ideoloģiskajos kontekstos, vairs nav iespējama.

S. B. Merriams un M. K. Klarks (2006), M. Tennants (2000) un Dž. A. Holšteins un Dž. F. Gubriums (2000) pievērš uzmanību *personības izpratnes transformācijām*, pārejot no *modernisma un postmodernisma laikmetu*. Ja modernisma laikmetā pilnveidota pieaugušā personība tika saprasta kā neatkarīgs, sevi realizējošs indivīds, tad šobrīd tā ir personība, kas ir *atvērta pārmaiņām sevī atbilstoši sociālās vides vajadzībām*. Postmodernismā tai tiek piedēvētas tādas īpašības kā *mainīgums, atvērtība, neviennozīmība, atkarība no diskursa, sociālā nosacītība, multidimensionalitāte, tolerance, elastīgums, dalītā atbildība, globālā domāšana, solidaritāte, taisnīgums*.

Mūsdienu personības izpratnei tiek izmantots jēdziens *naratīvā personība* (Holstein&Gubrium, 2000), personība, kas top savas dzīves stāsta laikā (*life story*). Postmodernisma pārstāvji Holšteins un Gubriums (2000) izsaka viedokli, ka 20. gadsimta pārrāk individuālistiskie uzskati radīja paaudzi, kura ir *pārrāk ieciklējusies savā personībā un ignorē citu vajadzības*. Līdz ar to postmodernisma laikmets aicina papildināt pilnveidotās personības izpratni, ienesot tās raksturojumā īpašības, kas padara šo *personību daudz elastīgāku un vairāk domājušu par citiem*. Tennants (2000, 94) nosauc to par kļūšanu par „(..) *produktīvu un pienesumu dodošu sabiedrības locekli*”.

Tomēr A. M. Stoļarenko (2001) atzīmē, ka personības izpratnē pedagoģijā, neatkarīgi no dominējošās ideoloģijas vai pārejošām vērtībām, vajadzētu vadīties *no sabiedrības iekrātās labās pieredzes*. Ar to parādot *līdzsvara nepieciešamību* arī postmodernajā pasaulē, pievēršot uzmanību sociālajiem faktoriem, nepazaudēt iedzimto faktoru un tikpat lielo savas personības realizācijas nozīmību.

Arī H. Venters (2010) un V. Veugelers (2003) atbalsta šīs *līdzsvara idejas* un norāda uz nepieciešamību, *balstoties personības individuālajā pilnveidošanā, pilnveidot tajā arī domas par citiem*. Tātad šāda personības pilnveidošanās izpratne ietver *gan modernisma personības automiju, gan postmodernisma sociālo nosacītību*. Jeb arī, kā uzskatīja A. Maslovs (2006), lai sasniegtu paštranscendences līmeni, sākumā personībai ir jāizaug līdz pašrealizācijai, un, iegūstot pietiekošu spēku, jābūt spējīgai atbalstīt arī citus.

Izpētot pieaugušo izglītības piedāvājumu, tika konstatēts, ka personības pilnveidošanās funkcijas atbilstoši mūsdienu garam pilda tautas skolas, kas tika dibinātas Dānijā pirms vairāk nekā 160 gadiem. To darbības mērķos tiek atzīmēts: *dzīves interpretācija un jēgas paplašinājums, personības vispārīga un demokrātiska pilnveidošanās* (Dānijas Izglītības ministrija, 2013).

Taču *vairākus gadus tautas skolu darbības izpēte ne tikai Latvijā, bet arī Dānijā netika veikta*, un tikai 2013. gada februārī Dānijā tika uzsākts Dānijas Tautas skolu asociācijas (FFD, 2013) projekts „Højskolepædagogisk udviklingsprojekt (HUP)”, kas ietvēra 32 tautas skolas no visiem valsts reģioniem ar mērķi noskaidrot *tautas skolu darbības mērķus un to pienesumu personībai un sabiedrībai mūsdienās*. Plānotais projekta rezultāts ir kopīgas teorētiskās bāzes izveide, kas palīdzēs koordinēt tautas skolu īstenoto pedagoģisko praksi visā valstī. Šajā projektā piedalās arī 3 pētījumā iesaistītās tautas skolas – *Nordfyns, Brandbjerg un Silkeborg* tautas skolas.

HUP projektā tika pievērsta uzmanība gan tautas skolu kopīgai *pedagoģiskās prakses (højskolepædagogikken)* izpētei, gan *personības pilnveidošanās jautājumiem* – tieši audzēkņu *pašapziņas izpratnes* aspektam (*selvforståelsen*). Projekta mērķos tika

uzsvērts, ka tautas skolu pedagoģiskā prakse ir specifiska un unikāla, līdz ar to nepieciešams detalizētāks apraksts un konkretizācija šajā ietvarā.

Pedagoģiskā aktualitāte:

Pedagoģisko aktualitāti noteica divas būtiskas iezīmes, pirmais, *personības pilnveidošanās veselumā aktualizācija* andragoģijas laukā un, otrs, nepieciešamība pēc jaunām *postmodernisma laikmetam atbilstošām personības īpašību pilnveidojošām mācīšanās praksēm*.

Mācīšanās, kuras rezultāts ir pieaugušo personības pilnveidošanās, pēc Tennanta (2000), Džarvisa (2005), Illerisa (2002) un Merriama un Klarka (2006) domām, noteikti ir viens no galvenajiem mūsdienu andragoģijas mērķiem. Pašlaik notiek pievēršanās personībai ar mērķi pilnveidot to veselumā, iekļaujot šajā izpratnē tās spējas un dotības (Hoare, 2006; Merriam&Clark, 2006).

Andragoģijas zinātnei veltītajos jaunākajos pētījumos autori kritizē līdz šim pastāvošās pieaugušo personības pilnveidošanās un mācīšanās teorijas, uzskatot tās par pārāk kognitīvām, un norāda, ka *pieaugušo personību nepieciešams aplūkot veselumā, iekļaujot tajā ķermenisko, kognitīvo un emocionālo aspektu*.

Tātad mūsdienās ir vērojama pāreja *no kognitīvajām pieaugušo personības pilnveidošanās teorijām* (Kolbs, 1984; Mezirovs, 1990, 2000; Merriam, 1996 un citi) uz *personības visaptverošajām pieejām* (Jarvis, 2005; Illeris, 2009), kur pieredze tiek gūta un integrēta pieaugušā personībā veselumā, *ķermeņa, emociju un kognitīvajā dimensijā*.

A. Maslovs (1970) un K. Rodžerss (1969) *mācīšanās procesa centrā* jau 20. gadsimta vidū izvirzīja personību un tās pilnveidošanos, norādot uz personības kā vērtības nozīmi. Modernisma laikmetā kā svarīgs personības pilnveidošanās mērķis tika izvirzīts *pilna personības potenciāla realizācija*, personības kļūšana par sevi pašu, sava identiskā *Es* atrašana.

21. gadsimtā, postmodernisma laikmetā, Venters (2010) un Veugelers (2003) iezīmē jaunu ceļu personības pašrealizācijā, tās virzīšanos uz *paštranscendenci (self-transcendence)*. Ar to akcentējot, ka mūsdienu pieaugušo mācīšanās jāvērza ne tikai uz personības potenciāla pilnveidošanos, bet arī uz *„pilnveidošanos ar domu par citiem”* (Veugelers, 2003, 6). Tātad personības pilnveidošanās ietver jautājumus par kopīgu dzīvi saskaņā un mierā, par tādu īpašību izkopšanu kā *spēja redzēt pasaules procesus attiecībā uz sevi un citiem cilvēkiem, izprast notiekošās sociālās izmaiņas globālajā kontekstā, iemācīties domājot par sevi, saprast arī līdzcilvēku vajadzības*.

Venters (2010, 29), uzskatot, ka mūsdienu laikmets ir gatavs tam, lai beidzot realizētu paštranscendences līmeni izglītībā, definē to šādi: *„(..) tas ir līmenis, kurā personība nes atbildību par sevi un pasauli, tā ir transcendentā brīvība, kura nepazīst robežas.*”

Arī Tennants (2000, 98) uzskata, ka pieaugušo mācīšanās vidē ir jāienes postmodernisma idejas. Autors atbilstoši postmodernas personības pilnveidošanās būtībai aicina andragogus radīt tādu mācīšanās vidi, kurā pieaugušie tiek aicināti reflektēt par jautājumiem, kas skar *taisnīguma, demokrātijas un kopīgas dzīves aspektus*: *„Kas esmu es un kas esam mēs?”, „Kā mums ir jādzīvo?”, „Kā mums panākt morālā taisnīguma normas postmodernajā sabiedrībā?”, „Ko es varu mainīt sabiedrībā, lai tā kļūst demokrātiskāka?”*, tādējādi dodot iespēju pieaugušajiem iejusties un izreflektēt daudzveidīgas dzīves situācijas caur savas personības prizmu. Šādā veidā pieaugušajiem tiek pilnveidotas tādas īpašības kā *prāta fleksibilitāte un elastīgums, emocionālā atvērtība un empātija*.

Šāda mācīšanās vide liek grupas dalībniekiem aizdomāties par savas *personības sociālo* aspektu, palīdz sajust kopīgumu un izjust, ka arī viņi *var sniegt savu ieguldījumu kopīgā mērķa sasniegšanā*. Tiek nodrošināta atvērta un nenosodoša atmosfēra, kurā katra individuālais viedoklis tiek *uztverts ar atvērtu prātu* un tiek nodrošinātas iespējas izjust situāciju citu cilvēku acīm (Holstein&Gubrium, 2000; Veugelers, 2003; Merraim&Clark, 2006).

Šīs tendences sakarā tādi autori kā Z. Čehlova un M. Čehlovs (2008; 2010) mācīšanās procesā, kas vērsts uz humānām vērtībām, izdalīja humanizācijas un humanitarizācijas aspektus, ar to uzsverot mūsdienu nepieciešamību pēc *augstāko vērtību iekļaušanas mācīšanās saturā*.

Personības pilnveidošanās ideja, kas ietver *individuālo un sociālo aspektu*, tika likta par pamatu N. F. S. Gruntvīga (1783–1872) tautas skolu izglītības teorijai Dānijā jau 19. gadsimtā. Tā sevī ietvēra *personības potenciāla izpratni un realizāciju dzīvē*, kā arī *prasmes dzīvot un strādāt kopā uz demokrātijas vērtībām balstītā komūnā* (Davies, 1931; Rordam, 1965; Davis, 1971).

Dānijas tautas skolas kā personības pilnveidošanās un demokrātijas vērtību centrētas izglītības iestādes ir pazīstamas un plaši izplātītas *pieaugušo neformālās izglītības iestādes* visās Skandināvijas valstīs. Tomēr to saknes un klasiskā tipa tautas skolas ir atrodamas tieši Dānijā. Kā atzīmē K. Virs (1986), tad *Dānijas tautas skolu mērķis ir audzēkņu personības pilnveidošanās un savas personības individuālo īpašību izpratne, dzīvojot kopā ar citiem audzēkņiem*.

Šajās iestādēs fokuss tiek likts uz *sociālajām un kultūras problēmām*. Mācīšanās vidi raksturo *tuvas un draudzīgas attiecības* starp andragoģiem, audzēkņiem un personālu, kuri vienā mācību telpā kopā pavada vidēji 4 mēnešus (Bose, 1960; Davis, 1971). Audzēkņu izaugsme nav tik koncentrēta uz zināšanu apguvi, bet gan uz plašu pilnveidošanos – *praktisko savu potenču realizāciju un savas vietas apzināšanos dzīvē*. Mācīšanās process tiek vērsts uz atbilžu atrašanu uz jautājumiem, kas interesē tieši audzēkņus, viņu dzīvi, attiecības, nākotnes plānus.

Mācīšanās vide tautas skolā tiek raksturota ar principu *dzīves skola*, kas nozīmē, ka šajā vidē tiek domāts par *audzēkņa pilnveidošanos veselumā*, kognitīvo pieredzes apgūšanu savienojot ar *emocionālo un ķermenisko* (Davies, 1931). Gruntvīga ideju iedzīvinātājs praksē K. Kolds (1816–1870) ir teicis, ka šajā vidē audzēkņi sākumā tiek *„atdzīvināti”* un tikai tad viņiem tiek sniegtas zināšanas, viņi tiek *„izgaismoti”* (Davies, 1931; Rordam, 1965).

Latvijā šīs idejas 20. gadsimta sākumā P. Pētersons, Z. Mauriņas iedvesmots, atveda no Dānijas, un uz to pamata tika dibināta pirmā tautas skola Latvijā – Mūrmuižas Tautas Universitāte (Sokolova, 2000). Vēlāk, jau 20. gadsimta beigās, Latvijas andragoģi atkal devās uz Dāniju un atgriežoties dibināja jaunas tautas skolas, kas strādā līdz šim.

Personiskā aktualitāte:

Personiskā aktualitāte ir saistīta ar darba autorei kā andragoģes un metodiķes darba pieredzi pieaugušo neformālajā izglītībā kopš 2007. gada. Interese par šo pētījumu radās jau pirms pieciem gadiem, kad pirmo reizi tika uzsākts darbs pieaugušo neformālajā iestādē par astronomijas pamatu pasniedzēju. Strādājot darba autore konstatēja, ka pieaugušie ne tikai mācās savādāk (ko jau atzīmēja M. Noulis, 1980), bet notiek plašāks, grūti izskaidrojams process. Pieaugušie, apgūstot priekšmetu, kas nekādā veidā nebija saistīts ar psiholoģiju vai filozofiju, mainījās, nedēļu pēc nedēļas kļuva citādāki – atvērtāki, zinošāki, analītiskāki, aizvien vairāk saistīja iegūtās

zināšanas ar praksi, mācījās dalīties savā starpā un, galvenais, bija redzams, ka katrs ar laiku arvien vairāk atvērās, iepazīna savas labās īpašības un centās ar tām papildināt kopīgo darbu.

Šo procesu darba autore nevarēja reducēt tikai uz mācīšanās satura apguvi, jo pati, būdama gan skolniece, gan studente, izjuta tādas pašas izmaiņas sevī un pamanīja to daudz dziļāko, personiskāko dabu. Tajā brīdī tika nolemts iestāties doktorantūrā un izpētīt šo fenomenu, veicot disertācijas pētījumu. Kopš tā laika sākās interese par personības pilnveidošanos un zinātniskās literatūras izpēti par šo tēmu, kas sākuma stadijā diemžēl nedeļa pietiekošus rezultātus un tikai pastiprināja interesi par pētījuma veikšanu.

2011. gadā tika pavadīti 6 mēneši Dānijā, Dānijas Pedagoģijas Skolā (Århusas Universitāte), zinātniskā konsultanta asoc. prof. S. Pedersena (*Steen Hoyrup Pedersen*) vadībā – tas bija liels pavērsiens pētījuma izstrādē. Tika noskaidrots, ka personības pilnveidošanās šajā valstī ir zināma parādība un ka šis fenomens ir plaši izplatīts Dānijas tautas skolu mācīšanās vidē, kuru izglītības tradīcijas jau pirms 160 gadiem iedibināja dāņu teologs, filozofs, ministrs un politiķis N. F. S. Gruntvīgs.

Diemžēl darba autore, izpētot 2011. gadā piedāvāto publikāciju klāstu datu bāzēs, nonāca pie secinājuma, ka mūsdienās tautas skolu darbība nav plaši pētīta. Publikāciju skaits saistībā ar tautas skolu darbību *Dānijā* tiek attiecināts uz 30. un 80. gadiem. Vēl sarežģītāka situācija ar publikācijām tika konstatēta *Latvijā*, kur bibliotēku resursos bija atrodamī tikai daži vēsturiski avoti par tautas skolu darbību 20. gadsimta sākumā un daži 2000. gada sākumā publicēti raksti mūsdienu rakursā.

Patstāvīgi veicot pieejamo rakstu atlasīšanu datu bāzēs EBSCO un ERIC pēc atslēgvārdiem „folk school”, „folk high school”, „folk high school+denmark”, „personal development+folk school”, „personal development+folk high school”, „folk school+learning”, „folk high school+learning” utt., kā arī izmantojot *Nordvall* (2009) bibliogrāfisko sarakstu ar pētījumiem tautas skolu laukā no 1916. līdz 2009. gadam, tika secināts, ka *personības pilnveidošanās fenomēns un mācīšanās vides aspekti tautas skolās nav pietiekoši izgaismoti* – no 200 rakstiem tikai 3–4 bija attiecināmi uz dažādām mācīšanās vides dimensijām, pārējie raksti bija saistīti ar vēstures izpēti un vispārējo tautas skolu izglītības situāciju dažādās valstīs. Protams, šajā promocijas pētījumā netika izpētīti pilnīgi visi avoti, bet tomēr var runāt par zināmām tendencēm pētījumos tautas skolu kontekstā 2011. gadā.

Jau lauka pētījuma norisē Dānijā 2011. gadā tika apstiprināts, ka *tautas skolām trūkst vienota teorētiskā un praktiskā pamata*, kas atbalstītu audzēkņu personības pilnveidošanos mūsdienās. Andragoģi izrādīja interesi par darba autores mērķi izstrādāt mācīšanās vides modeli tautas skolā, jo tas varētu papildināt viņu personīgos personības pilnveidošanās pieeju meklējumus.

Arī Latvijā tautas skolu andragoģi un direktori izrādīja lielu interesi par pētījuma gaitu un izteica savu vēlmi palīdzēt tā realizēšanā, kas ļoti motivēja darboties tālāk. Tika izrādīta interese arī par nākotnē izstrādāto modeli, jo kopš 90. gadu sākuma tautas skolu kontekstā neviens pētījums netika veikts.

Tika konstatēts, ka Latvijā, neskatoties uz Dānijas tautas skolu ideju iedzīvināšanu praksē, līdz šim nav izveidots tautas skolu likums, kas varētu sakārtot šo iestāžu darbību, nav izstrādāta tautas skolu definīcija, kā arī *nav apkopota to pedagoģiskā darbība* un līdz ar to *nav skaidrs Latvijas tautas skolu pienesums pieaugušo personības pilnveidošanā mūsdienās*.

Jēdzienu lietošana

Šajā darbā, ņemot vērā tautas skolu darbības specifiku, tika nolemts izmantot jēdzienus *audzēknis un andragogs*. Šie jēdzieni tika atzīti par labākiem, veicot to saturisko salīdzināšanu ar jēdzieniem *students, klausītājs, pieaugušais, pasniedzējs, skolotājs, pedagogs un lektors*, ko piedāvā Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca/PTSV (2000).

Jēdzienu analīzes rezultātā kā veiksmīgākie tika izvēlēti jēdzieni *audzēknis un pedagogs*. Bet tā kā *pedagogs* ir speciālists, kas strādā ar bērniem un jauniešiem, tad tika nolemts to aizvietot ar pēc nozīmes līdzīgu jēdzienu *andragogs*, uzsverot speciālista darbu tieši ar pieaugušajiem. Savukārt jēdziens *audzēknis* pēc nozīmes ietver arī personības tikumisko īpašību izkopšanu, kas ir aktuāla tautas skolu kontekstā.

Pētījuma problēmu noteica šādas pretrunas:

- Pieaugušā personības pilnveidošanās vajadzības un Eiropas kopienas orientēšanās uz šauri ekonomiskiem mūžmācīšanās mērķiem.
- Pieaugušā personības īpašību pilnveidošanās vajadzības atbilstoši mūsdienu globalizācijas un postmodernisma apstākļiem, un šādas prakses izpētes neakcentēšana Eiropas Komisijas vadlīnijās.
- Pieaugušo personības pilnveidošanās īstenošanas nepieciešamība pieaugušo izglītības iestādes Latvijā un mācīšanās vides modeļa nepietiekama izstrāde Latvijas tautas skolās, kas primāri pilda šo funkciju.

Pētījuma aktualitāte noteica šādus pētījuma jautājumus:

- Kas ir pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā?
- Kādi pedagoģiskie nosacījumi veicina personības pilnveidošanos tautas skolā?

Pētījuma jautājumi noteica šādu pētījuma mērķi:

Izpētīt pieaugušo personības pilnveidošanās būtību un to veicinošus pedagoģiskus nosacījumus un uz tā pamata izstrādāt mācīšanās vides modeli pieaugušo personības pilnveidošanai tautas skolā.

Pētījuma objekts: mācīšanās vide tautas skolā.

Pētījuma priekšmets: pieaugušo personības pilnveidošanās.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika konkretizēti šādi uzdevumi:

- IZANALIZĒT neformālās izglītības un neformālās mācīšanās teorijas.
- IZZINĀT personības un personības pilnveidošanās jēdzienu psiholoģijā, pedagoģijā un filozofijā.
- APKOPOT pieaugušo personības pilnveidošanās izpratni un to veicinošās mācīšanās vides aspektus andragoģijas teorijās.
- IZPĒTĪT tautas skolu teorijas pamatlicēju idejas Latvijā un Dānijā un personības pilnveidošanos un mācīšanās vides izpratni tajās.
- VEIKT lauka pētījumu atlasītajās tautas skolās Latvijā un Dānijā, lai atklātu personības pilnveidošanās izpratni un mācīšanās vides aspektus mūsdienās.
- IZSTRĀDĀT personības pilnveidošanās definīciju un kritērijus tautas skolā.
- IZSTRĀDĀT mācīšanās vides personības pilnveidošanai kritērijus un rādītājus tautas skolā.
- IZVEIDOT sākotnējo mācīšanās vides modeli, kas veicina pieaugušo personības pilnveidošanos tautas skolā.

- Aprobēt sākotnējo modeli ar ekspertu novērtējuma metodi tautas skolās Latvijā un Dānijā.
- Pilnveidot mācīšanās vides modeli pēc ekspertu izteiktajām piezīmēm un izvirzīt to aizstāvēšanai.

Pētījuma metodes

Teorētiskās metodes:

- zinātniskās pedagoģiskās, psiholoģiskās un filozofiskās literatūras teorētiskā izpēte un analīze;
- modelēšana.

Empīriskās metodes:

Datu vākšanas metodes:

- kvalitatīvā pētījuma metodoloģija;
- lauka pētījuma metode;
- dokumentu (mājas lapu) atlase;
- tiešā novērošana;
- daļēji strukturētā intervēšana.

Datu apstrādes un analīzes metodes:

- daudzkārtējā (multiplā) triangulācija (Thurmond, 2001);
- kvalitatīvā kontentanalīze (Huber, 2004; 2013);
- tematiskā analīze (Braun, 2006);
- pamatotās teorijas iezīmes (Glassers&Strauss, 1967);
- kvalitatīvo datu apstrāde ar AQUAD 6.8.2.2 programmu (Huber, 2004).

Pētījuma bāze:

- 41 respondents trīs speciāli atlasītās tautas skolās Dānijā (24 audzēkņi, 14 andragogi un 3 direktori);
- 48 respondenti trīs speciāli atlasītās tautas skolās Latvijā (28 audzēkņi, 18 andragogi un 2 direktori).

Pētījuma posmi un pētījuma idejas attīstība:

1. Pirmspētījuma posms (2006–2009) – studijas pedagoģijas bakalaura programmā, ar nolūku izprast un izstrādāt darbu pieaugušo mācīšanās teoriju jomā. Pirmā prakse kā andragogam, vadot neformālās izglītības kursu „Astronomijas pamati”. Šajā posmā notika klasisko andragoģijas teoriju izpēte un gūta pirmā pieredze darbā ar pieaugušajiem.
2. Pirmspētījuma posms (2007–2009) – studijas izglītības zinātņu maģistrantūrā, ar nolūku turpināt pieaugušo mācīšanās teoriju izpēti. Šajā posmā tika veikts pētniecisko prasmju veicinošs eksperiments, kura rezultātā darba autore konstatēja, ka, attīstot tikai vienas prasmes, tiek panākta vienpusīga pieaugušā personības pilnveidošanās, un ir nepieciešams turpmāk fokusēties uz pieejām, kas palīdz pieaugušajiem pilnveidoties veselumā.
3. Pirmais pētījuma posms (2009–2010) – pētījuma problēmas izpratne, literatūras studijas pieaugušo pedagoģijas laukā, praktisko pētniecisko prasmju izkopšana ASEM HUB LLL 2. un 4. tīklos starptautiskajos sadarbības projektos. Pieredzes apguve intervijas izstādē un adaptēšanā, datu vākšanā, datu apstrādē ar AQUAD 6.8.2.2 un SPSS 17.0 programmu. Pētījuma aktualitātes stiprināšana, pamatojoties

2. ASEM pētnieciskā tīklā (mācīšanos darba vietā) iegūtajos datos, kas parādīja pieaugušo interesi personības pilnveidošanā.
4. Otrais pētījuma posms (2010–2011) – literatūras studēšana personības pilnveidošanās un tautas skolu mācīšanās vides aspektā. ERASMUS studijas Dānijas Pedagoģiskajā universitātē (DPU) – 2011. gada februāris–jūlijs un zinātniskās konsultācijas ar asoc. prof. S. Pedersenu (*Steen Hoyrup Pedersen*): kvalitatīvā pētījuma dizaina izstrāde, datu vākšanas un instrumentu izstrāde. Visaptverošu mācīšanās pieeju studēšana, kas deva pamatu pieaugušo personības pilnveidošanās izpratnei mūsdienās. Pētījuma teorētiskās bāzes stiprināšana, strādājot DPU bibliotēkā – neformālās izglītības un mācīšanās teoriju izpēte, tautas skolu (Gruntvīga un Kolda) ideju izpēte un uz tās pamata personības pilnveidošanās un mācīšanās vides teorētiskā apraksta izveide tautas skolā. Pētījuma instrumentu izstrāde – daļēji strukturētās intervijas un novērošanas protokolu sagatavošana un aprobācija lauka pētījuma vajadzībām Latvijā un Dānijā. Lauka pētījuma norise (novērošana, dokumentu vākšana, audzēkņu, andragogu un direktoru intervēšana) *Nordfyns* tautas skolā (2011. gada jūnijs).
 5. Trešais pētījuma posms (2011–2012) – lauka pētījuma turpinājums tautas skolās Dānijā, kā arī lauka pētījuma norise tautas skolās Latvijā. Tautas skolas mācīšanās vides teorētiskais raksturojums no Dānijas un Latvijas pozīcijām. Pieaugušo personības pilnveidošanās un mācīšanās vides sakarību izpēte un iestrāde disertācijas otrajā daļā. Promocijas pētījuma idejas paplašinājums no rekomendāciju izstrādes, pārņemot Dānijas pieredzi Latvijā, līdz abpusējo pieredzes apmaiņu mācīšanās vides pilnveidei. Teorētiskās daļas sākotnējā varianta izstrāde. Empīrisku datu (dokumentu, novērošanas protokolu un daļēji strukturētu interviju) apstrāde manuāli un vēlāk izmantojot AQUAD 6.8.2.2 programmu. Sākotnējā mācīšanās vides modeļa personības pilnveidošanai izstrāde, kritēriju un rādītāju apkopojums, izmantotās zinātniskās literatūras saraksta izveide.
 6. Ceturtais pētījuma posms (2012–2013) – lauka pētījuma pabeigšana tautas skolās Latvijā un Dānijā. Teorijas un datu manuālās apstrādes rezultātu prezentēšana priekšizstāvēšanā (2012. gada 20. septembrī) zinātniskās komisijas priekšā. Novērošanas datu apstrāde, izmantojot AQUAD 6.8.2.2 programmu, rezultātu publicēšana starptautiski recenzējamos žurnālos. Andragogu, audzēkņu un direktoru daļēji strukturētu interviju apstrāde AQUAD 6.8.2.2 programmā, rezultātu interpretācija. Darba teorētiskās daļas pilnveide, darba praktiskās daļas pabeigšana. Pieaugušo personības pilnveidošanās kritēriju izstrāde un četru inteliģenču apraksts mācīšanās vidē tautas skolā. Trīs pamata un viena papildu mācīšanās vides aspektu izstrāde un apraksts. Mācīšanās vides modeļa personības pilnveidošanai izstrāde un aprobācija – prezentēšana andragoģiem tautas skolās Latvijā un Dānijā 2013. gada oktobrī. Ieteikumu apstrāde, modeļa pabeigšana, tēžu izvēršana. Darba gala varianta pabeigšana un nodošana.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido šādas teorijas:

- Neformālās izglītības teorijas, kas nosaka šī izglītības veida elastīgumu un fokusēšanos uz personības interesēm un konkrēta laika vajadzībām (Coombs, 1973, 1974; Simkins, 1977; Maitra, 1982; Shaeffer, 1992; Foley, G., 2004; Jarvis, 2004; Бычкова, 2004; Amedzro, 2005; Rogers, A., 2005; Скрынник, 2006) un formālās, neformālās un informālās mācīšanās koncepcijas, kas raksturo audzēkņa darbību formālajos un informālajos kontekstos (Garrick, 1998; Rogers, A., 2005; Colardyn, 2005; Foley, G., 2004; Jarvis, 2004; Pedersen&Elsborg, 2010).

- Tautas skolu teorija, kuras mērķis ir audzēkņu personības pilnveidošanās individuālajā un sociālajā dimensijā un demokrātijas vērtību apgūšana, Dānijā (N.F.S. Gruntvīgs (1783-1872); K. Kolds (1816-1870); Campbell, 1928; Davies, 1931; Bertrup, 1936; Bose, 1960; Rordam, 1965; Davis, 1971; Prial, 1980; Andresen, 1981; Borish, 1991; Korsgaard, 2000) un Latvijā (Akmentiņš, 1926; Ķēniņš, 1928; *Reinvalds, 1999*; Sokolova, 2000; Kulich, 2002; Ķestere, 2001, 2003, 2009).
- Personības un personības pilnveidošanās teorijas pedagogijā, kurās personība tiek skatīta kā unikāls socializējies indivīds, kuram piemīt noteiktu īpašību kopums (Выготский, 1934, 1991, 2005; Леонтьев, 1946, 1975; Рубинштейн, 1959, 1999; Ананьев, 1980; Карпова, 1998; Korsgaard, 2000; Мадди, 2002; Špona, 2001, 2006; Reņģe, 2004; Valbis, 2005; Hoare, 2006), kuru mūsdienās raksturo personības īpašību izpratnes transformācijas, pārejot no modernisma uz postmodernisma laikmetu (Tennant, 2000; Holstein&Gubrium, 2000; Merriam&Clark, 2006; Venter, 2010), kā arī kas ir augstāko vērtību nesējs (Рубинштейн, 1959, 1999; Карпова, 1998; Столяренко, 2001).
- Humānistiskās pieejas teorijas, kurās personības pilnveidošanās un mācīšanās vides organizācija tiek skatīta divu aspektu vienībā, kā potenciāla pašrealizācija un augstāko vērtību izkopšana (Rogers, 1951, 1964, 1965, 1969, 1983; Maslow, 1968, 1970, 1971, 1999; Davis, 1971; Маслоу, 2006; Veugelers, 2003; Scanlon, 2006; Čehlovs, 2008; Čehlovi Z.& M., 2009, 2010; Huitt, 2009; Goldstein, 2009; Hall, B.S. 2010; Venter, 2010).
- Klasiskās andragoģijas teorijas, kas pieaugušo personības pilnveidošanos skata kognitīvajā un sociāli kognitīvajā aspektā, koncentrējoties uz transformācijām uzskatos par sevi un pasauli kognitīvajā dimensijā (Knowles, 1978, 1980, 1984, 1990; Kegan, 1982, 1994; Kolbs, 1984; Daloz, 1986; Brookfield, 1986, 1987, 2005; Mezirow, 1990, 1991, 2000; Tennant, 2000; Merriam & Clark, 1993, 2006; Merriam, 1996, 2007).
- Jaunākās andragoģijas teorijas, kas ar personības pilnveidošanos saprot tās pilnveidošanos veselumā, ietverot ķermeni, emocijas un prātu (Jarvis, 2000, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010; Illeris, 2002, 2004, 2007, 2009; Hall, C., 2005).

Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība:

- Iegūta integrēta mācīšanās vides izpratne tautas skolās Latvijā un Dānijā.
- Iegūta holistiska personības pilnveidošanās izpratne tautas skolās Latvijā un Dānijā.
- Izanalizēts personības jēdziens kā modernās un postmodernās pieejas veselums.
- Pieaugušo personības pilnveidošanās izpratnē noteiktas kognitīvās, sociāli kognitīvās un visaptverošās pieejas.
- Apkopoti pedagoģiskie mācīšanās vides teorētiskie pamati pieaugušo izglītībā, kas veicina personības pilnveidošanos.
- Mācīšanās vidē, kas veicina personības pilnveidošanos, tika izdalīti divi aspekti – personcentrētība un vērtībcentrētība.

Pētījuma praktiskā nozīmība:

- Veikta mūsdienu tautas skolu klasifikācija atbilstoši to darbības mērķiem un uzdevumiem Latvijā un Dānijā.
- Izstrādāti 16 personības pilnveidošanās kritēriji tautas skolās mūsdienu kontekstā.
- Izsecinātas četras personības pilnveidošanās pamata inteliģences tautas skolā un to savstarpējo saikņu realizācija mācīšanās vidē tautas skolās Latvijā un Dānijā.

- Izstrādāti četri mācīšanās vides pamatkritēriji (personība kā vērtība, personības vērtības, augstākās/demokrātiskās vērtības un emociju un ķermeņa pilnveidošanās) un 71 to rādītājs personības pilnveidošanai tautas skolā.
- Izveidots mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā, kas ietver tuvāko un tālākās personības pilnveidošanās zonas.

Aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas tēzes:

- Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā ir personības individuālu īpašību iepazīšana un realizācija, augstāko/demokrātisko vērtību izkopšana, pašapziņas paaugstinājums, emocionālu un ķermenisku aspektu pilnveidošana, kas kopumā paplašina personības reālās dzīves apziņu nacionālajā un globālajā kontekstā.
- Mācīšanās vide, kas veicina personības pilnveidošanos tautas skolā, iekļauj trīs savstarpēji saistītus pamata un vienu papildu aspektu – personība kā vērtība, personības vērtības, augstākās/demokrātiskās vērtības un emociju un ķermeņa pilnveidošanās. Šo aspektu izpausme apliecina, ka katrs audzēknis šajā vidē tiek uztverts kā vērtība un tiek mudināts uztvert kā vērtību arī citus. Akcentējot katra audzēkņa personisko un sociālo dzīves pieredzi, notiek augstāko/demokrātisko vērtību kultivēšana, kā arī mācīšanās saturs tiek pieredzēts caur ķermeni un emocionālajiem pārdzīvojumiem.
- Mācīšanās vide, kas veicina personības pilnveidošanos tautas skolā, ietver tuvākās (aspekti: ‘personība kā vērtība’, ‘personības vērtības’ un ‘augstākās/demokrātiskās vērtības’) un tālākās (audzēkņa darbības līmenis, attiecību līmenis un vadošais pedagoģiskais princips) personības pilnveidošanās zonas, kuras raksturo audzēkņa intrapsihisko un interpsihisko pilnveidošanās aspektus, šīm zonām piemīt integratīvs raksturs un katra talākā iekļauj sevī tuvāko.

Pētījuma rezultātu aprobācija

- Izstrādātā mācīšanās vides modeļa personības pilnveidošanai prezentācija un rakstisks 13 ekspertu novērtējums 5 pētījumā iesaistītās tautas skolās Latvijā un Dānijā.

Pētījuma rezultāti atspoguļoti šādās publikācijās:

Zinātniskās publikācijas recenzētos izdevumos ar aprēķinātu citējamības indeksu:

- **Babajeva, Ludmila, Koķe, Tatjana.** Learning for Personal Development in Folk High Schools, *Problems of Education in the 21st Century*, Vol.55, 2013, P. 28-44. Šauļi: Scientia Educologica. ISSN 1822-7864. Pieejams: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/89368918/learning-personal-development-folk-high-schools>
- **Babajeva, Ludmila.** Adult Personal Development in Latvian Folk High Schools: an Observational Analysis, *Practice and Theory in Systems of Education (P.T.S.E.)*, Vol. 8, Number 3, 2013, P. 239-247. Budapešta: Association of Educational Sciences. ISSN 1788-2591. Pieejams: <http://www.eduscience.hu/2506LudmilaBabajeva.pdf>

Zinātniskās publikācijas recenzētos izdevumos:

- **Babajeva, Ludmila.** Folk High School Education in Latvia. **No: Zuģicka, Inese (Ed.).** *Proceedings of the 54th International Scientific Conference of Daugavpils University.* Daugavpils universitāte : Saule, 2013, 546.-552. lpp. ISBN 978-9984-14-613-3. Pieejams: http://www.dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/54konf_proceedings.pdf
- **Babajeva, Ludmila.** Adult's Personal Development in Folk High School through the Lense of Humanistic Education, *The Perspectives of the Pedagogy: Innovative Solutions*, 2013, 225.-237. lpp. Rīga/Leipciga : University of Latvia/Universitat Leipzig. ISBN 978-9984-45-685-0.
- **Babajeva, Ludmila.** Theoretical Concept of Learning Process at Folk High School, „*Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*” : *I daļa: Skolas pedagogija; Augstskolu pedagogija; Mūžizglītība* : Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2012, 459.-469. lpp. Rēzekne : Rēzeknes Augstskola. ISSN 1691-5887. Pieejams: http://ns.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_socializācijas_petījumu_instituts/publikācijas/Sabiedrība_integrācija_izglītība_I_dala_2012.pdf#page=459
- **Babajeva, Ludmila.** Contemporary Theories of Adult Learning, „*Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*” : *I daļa: Skolas pedagogija; Augstskolu pedagogija; Mūžizglītība* : Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2012, 450.-458. lpp. Rēzekne : Rēzeknes Augstskola. ISSN 1691-5887. Pieejams: http://79.135.129.1/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_socializācijas_petījumu_instituts/publikācijas/Sabiedrība_integrācija_izglītība_I_dala_2012.pdf#page=450
- **Babajeva, Ludmila.** Pieaugušo neformālā izglītība: organizācija, definīcijas un modeļi. No: Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli : „*Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*” : *II daļa: Skolas pedagogija; Mūžizglītība.* Rēzekne : Rēzeknes Augstskola, 2011. 461.-470. lpp. ISBN 978-9984-44-065-1.
- **Babajeva, Ludmila.** Workplace Learning: the Importance of Personal Development, *Vietnam Forum on Lifelong Learning: Building a Learning Society*, 2011, 299.-313. lpp. Pieejams: http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/publications/VIETNAM_FORUM - LIFELONG LEARNING - BUILDING A LEARNING SOCIETY.pdf

Pētījuma rezultāti tika apspriesti šādās starptautiskajās zinātniskajās konferencēs:

- **Babajeva, Ludmila.** Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolās Latvijā un Dānijā. 7. *Starptautiskā zinātniskā konference „Pedagoģija: teorija un prakse”.* Latvija : Liepāja, 2013. gada 10.–12. oktobrī;
- **Babajeva, Ludmila.** Adult's Personal Development: What We Can Learn from Danish Folk High Schools' Learning Environment? *5th International Conference for Theory and Practice in Education.* Hungary : Miskolc, 2012, June 14 – 16;
- **Babajeva, Ludmila.** Adult's Personal Development in Latvian Folk High Schools: an Observational Analysis. *15. starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība un kultūra: Mainīgais un nemainīgais cikliskumā”.* Latvija : Liepāja, 2012. gada 17.–18. maijā;
- **Babajeva, Ludmila.** Adult's Personal Development in Folk High School through the Lense of Humanistic Education. *Starptautiskā zinātniskā konference „Pedagoģijas zinātnes perspektīvas : inovatīvie risinājumi.* Germany : Leipcig, 2012, May 4;

- **Babajeva, Ludmila.** Folk High School Education in Latvia. *Daugavpils Universitātes 54. starptautiskā zinātniskā konference.* Latvija : Daugavpils, 2012. gada 18.–20. aprīlī;
- **Babajeva, Ludmila.** Adults' Personal Development in Non-Formal Education. *The European Conference on Educational Research 2011 (ECER 2011).* Germany : Berlin, 2011, September 12–13;
- **Babajeva, Ludmila.** Workplace Learning: An Importance of Personal Development. *Vietnam Forum on Lifelong Learning: Building a Learning Society.* Vietnam : Ha Noi, 2010, December 7–8.

Pētījuma gaita un rezultāti tika izdiskutēti šādās zinātniskajās konsultācijās, metodoloģiskajos semināros un kolokvijos:

- 24.10.2013 – zinātniskās konsultācijas ar prof. I. Žoglu un prof. L. Rutku: promocijas darba priekšizstrādāšanā konstatēto nepilnību novēršana.
- 27.09.2013 – zinātniskā konsultācija ar prof. G. Bēmi (Vācija) par humānistiskās pieejas aspektiem izstrādātajā modelī, modeļa apspriešana un rekomendācijas.
- 07.03.2013 – zinātniskā konsultācija ar prof. P. Džarvisu (Anglija): profesora P. Džarvisa izstrādātās visaptverošās pieejas realizācija tautas skolu mācīšanās vidē.
- 13.12.2012 – zinātniskā konsultācija ar prof. J. Heldu (Vācija) par promocijas pētījuma metodoloģiju: datu analīzes stratēģijas precizēšana.
- 20.09.2012. – promocijas pētījuma loģikas akceptēšana priekšizstrādāšanā „Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā” (zin. vad. prof. T. Koķe, recenzenti – prof. I. Žogla, prof. L. Rutka).
- 07.06.2012 – uzstāšanās pedagoģijas doktorantūras kolokvijā ar prezentāciju „Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā”: pētījuma teorētiskās un empīriskās daļas loģika un rezultāti, iegūtā sākotnējā mācīšanās vides modeļa prototipa apspriešana, rekomendācijas.
- 02.02.2012 – zinātniskā konsultācija ar prof. B. Elkjaēru saistībā ar pētījuma problēmas un pētījuma priekšmeta precizēšanu.
- 01.12.2011 – metodoloģiskais seminārs prof. T. Koķes grupā: dalīšanās ar pieredzi lauka pētījuma veikšanā Dānijas tautas skolās.
- 20.10.2011 – uzstāšanās pedagoģijas doktorantūras kolokvijā ar prezentāciju „Pieaugušo izglītība tautskolās Eiropas dimensijas kontekstā” (zin. vad. prof. T. Koķe).
- 13.10.2011 – metodoloģiskais seminārs prof. T. Koķes grupā: pētījuma problēmas un mērķa formulējuma precizējums.
- 01.02.–31.07.2011 – disertācijas izstrāde (un zinātniskās konsultācijas) starptautiskā asoc. prof. Steen Hoyrup Pedersen vadībā (Dānijas Pedagoģiskā Skola/Ārhusas Universitāte).
- 02.12.2010. – uzstāšanās metodoloģiskajā seminārā ar prezentāciju „Pieaugušā personiskā izaugsme, mācoties darba vietā” – prof. T. Koķes, prof. I. Maslo un prof. Z. Rubenes vadībā.
- 27.11.2010.– zinātniskā konsultācija ar prof. Z. Čehlovu par promocijas pētījuma zinātniskām kategorijām un humānistiskās pieejas izmantošanu disertācijas pētījuma kontekstā. Idejas „cilvēks mācību procesa centrā”, humanizācijas un humanitarizācijas aspektu izpratne un izdiskutēšana.
- 25.11.2010. – uzstāšanās doktorantūras skolas „Cilvēka kapacitāte un mācīšanās kvalitāte dažādību iekļaujošos kontekstos” kolokvijā prof. A. Medina-Riviļa vadībā

- izdiskutēti pētījuma posmi, precizēta iespējamā aktualitāte, saņemti padomi turpmākajām darbām.
- 20.05.2010 – uzstāšanās pedagoģijas doktorantūras *metodoloģiskajā seminārā* prof. *Dr.habil.paed.* I. Maslo grupā ar prezentāciju „Pieaugušo humānās mācīšanās pētnieciskā kompetence darba vietā”.

Pateicības

Izsaku pateicību par iespēju saņemt finansiālo atbalstu LU īstenotajā Eiropas Sociālā fonda (ESF) projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”, kas deva iespēju iegūt vērtīgu pieredzi tautas skolās Latvijā un Dānijā, kā arī prezentēt to konferencēs un publicēti starptautiskajos žurnālos.

Izsaku vislielāko pateicību manai zinātniskajai vadītājai *profesorei Tatjanai Koķei*, kura atbalstīja manas pētnieka gaitas kopš bakalaura studiju laikiem un vienmēr ir bijusi drošs pamats un vērtīgs padomdevējs jebkurā pētījuma posmā.

Izsaku pateicību manam zinātniskajam konsultantam asoc. prof. Stīnam Hojrupam, kas sešu mēnešu garumā strādāja ar mani Dānijā pie disertācijas satura un metodoloģijas, palīdzēja atrast interesantas grāmatas un rakstus, ticēja maniem spēkiem, ka arī iedrošināja par pētījuma bāzi izmantot tieši tautas skolas.

Izsaku pateicību prof. Zojai Čhlovai par pirmajā kursā ielikto ideju „cilvēks kā mācību procesa centrs”, kas palīdzēja saprast un sastrukturēt šī promocijas darba loģiku. Kā arī par humanizācijas un humanitarizācijas idejām, kas palīdzēja ieraudzīt humānistisko pieeju pavisam citā rakursā.

Izsaku pateicību prof. Irīnai Maslo par iespēju strādāt Pedagoģijas zinātniskajā institūtā un būt par aktīvu doktorantūras skolas „Cilvēka kapacitāte un mācīšanās dzīvei dažādību iekļaujošos kontekstos” dalībnieci, tādejādi iegūstot un pilnveidojot praktiskās pētnieka prasmes darbā ar dažādiem projektiem un īpaši ar kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 6.

Izsaku pateicību prof. Ginteram Bēmēm par iespēju iepazīt klasiskās humānistiskās idejas un vērtīgajiem padomiem mācīšanās vides modeļa uzlabošanā.

Izsaku pateicību prof. Irēnai Žoglai par promocijas darba rūpīgu izpēti un noderīgu padomu sniegšanu priekšizstrādēšanā un pirms darba nodošanas, kas atviegloja šī darba sakārtošanu un kopīgās loģikas konstruēšanu.

Izsaku pateicību prof. L. Rutkai par promocijas pētījuma idejas atbalstu un vispārīgu pozitīvu attieksmi.

Izsaku pateicību visam LU Pedagoģijas nodaļas un Pedagoģijas zinātniskā institūta personālam par atbalstu, noderīgiem padomiem, interesantām diskusijām un ieinteresētību promocijas darba tapšanā.

Izsaku pateicību pētījumā iesaistītajām tautas skolām un to direktoriem Dānijā: *Nordfyns* Tautas skolai (*Mogens Godballe*), *Brandbjerg* Tautas skolai (*Simon Lægsgaard*) un *Silkeborg* Tautas skolai (*Carsten Kolby Kristiansen*) un Latvijā: Latvijas Tautas skolai (Gaida Masaļska), Aizkraukles Tautas skolai (Anita Ostrovska) un Jaunpiebalgas Tautas skolai (Valentīna Dolmane).

Izsaku pateicību transkribētājai Lienei Pommerei par neatlaidību un milzīgu pacietību, pārrakstot visas intervijas un labojot novērošanas protokolus, kas prasīja divu gadu darbu.

Izsaku pateicību literārai redaktorei Ingunai Mīlgrāvei par ātru un precīzu darbu pie teksta labošanas un sakārtošanas.

Izsaku pateicību manam tēvam Valērijam Babajevam par morālo atbalstu darba tapšanā, vērtīgu padomu sniegšanu, ticību manai varēšanai un iespēju izrunāt darbu un saņemt noderīgas atsauksmes.

Kā arī izsaku lielu pateicību visiem pētījumā iesaistītajiem andragoģiem un audzēkņiem par dalīšanos savā pieredzē personības pilnveidošanās gaitās tautas skolās.

Un, protams, Dievam un visiem Svētajiem, kas man ticēja un atbalstīja!

1. MĀCĪŠANĀS VIDE TAUTAS SKOLĀ

Promocijas darba pirmajā nodaļā tika izanalizēts pētījuma objekts *mācīšanās vide tautas skolā*. Ņemot vērā kvalitatīva pētījuma dizaina loģiku, sākumā tika veikta vispārīga tautas skolas mācīšanās vides teorētiskā analīze, analizējot neformālās izglītības un mācīšanās aspektus. Mācīšanās vides tautas skolā specifikas atklāšanai tika izanalizētas tautas skolu ideju pamatlicēju Dānijā un Latvijā (N.F.S. Gruntvīga, K. Kolda, Z. Mauriņas un I. Sokolovas) teorētiskās nostādnes. Analīzes rezultātā tika iegūta personības pilnveidošanās izpratne tautas skolā, kā arī tautas skolas mācīšanās vides aspekti vēsturiskajā rakursā.

1.1. Pieaugušo neformālās izglītības būtība

Šajā promocijas darba apakšnodaļā, ņemot vērā tautas skolu piederību pie neformālās izglītības tipa institūcijām, tika izanalizēta neformālās izglītības būtība un tās saiknes ar formālo, neformālo un informālo mācīšanos, kas palīdz atklāt tautas skolas mācīšanās vides specifiku.

Mācīšanās mūsdienās ir centrālais dzīves komponents, un tā ir tikpat svarīga kā darbs, politiskā un sociālā aktivitāte (Foley, 2004). Ieejot mūžizglītības laikmetā, tā ieņem aizvien nozīmīgāku vietu katra cilvēka dzīvē, veicinot potenciāla pilnveidošanos mūža garumā dažādās mācīšanās dimensijās (Foley, 2004) jeb mācīšanās situācijās (Jarvis, 2004) – formāli, neformāli un/vai informāli.

V. Folejs (2004), atsaucoties uz pieredzē balstīto mācīšanās teorētiķi D. Kolbu (1984), postulē ideju, kas labi saskan ar mūsdienu izglītības prasībām, ka bez mācīšanās mēs noteikti nevarētu izdzīvot un mēs noteikti nevarētu zelt un plaukt. Mācīšanās ir kompleksa un daudzpusīga, un to nevajadzētu pielīdzināt tikai formālai izglītībai (Foley, 2004).

UNESCO – viena no vadošajām institūcijām neformālās izglītības jautājumos – savā neoficiālajā ziņojumā *Bureau of Public Information memobpi „Non-formal education”* (Ndong-Jatta, Shigeru, 2006), lietojot šī jēdziena abreviatūru NFE, neformālo izglītību definēja šādi: „Neformālā izglītība ir jebkuras organizētas un sistematizētas izglītojošas aktivitātes, kuras precīzi nesakrīt ar skolas, koledžu, universitāšu un citu iestāžu, kuras ietilpst formālajā izglītības sistēmā, darbību”.

Šajā ziņojumā tiek uzsvērtas *elastīguma un pieejamības nozīme*, ko sevī ietver neformālās izglītības aktivitātes, tās iespējas pielāgoties un būt pieejamai visā pasaulē. Neformālajā izglītībā var tikt radīti apstākļi, lai atbalstītu gan personiskas mācīšanās vajadzības, gan sabiedrības attīstības vajadzības. Jebkuras formālās izglītības sistēmas iespējas nav neierobežotas, tā ne vienmēr spēj aptvert visus iedzīvotāju slāņus un vienlīdzīgi atbildēt uz viņu vai viņu kopienu lokālajām vajadzībām, kas var būt ierobežotas ar dažādām mācīšanās barjerām (Pedersen, Elsborg, 2010).

Neformālās izglītības realizēšana var dod daudz pozitīvu rezultātu (Shaeffers, 1992):

individuālajā līmenī – izmaiņas zināšanu, prasmju un attieksmju jomās; sevis izpratne, pašpaļāvība, un iedarbība; labāka praktiskā kompetence;

kopienas līmenī – lielāka informācijas un tehnoloģiju kontrole, apvienību un tīklu veidošanās, jaunu ideju ģenerēšana, lai risinātu attīstības problēmas, efektīvāka vietējo resursu pārvaldīšana, vietējo organizāciju attīstība un spēcīgāšana;

sociālajā līmenī – zemākas attīstības izmaksas, lielākas iespējas, to izmantošana un uzturēšana, pilnveidojošo programmu ilgtspējīgums.

Neformālās izglītības pārstāvji uzskata, ka nodarbībās svarīgs un vienmēr gaidīts ir katrs indivīds. *Mācīšanās vidi* neformālās pieaugušo izglītības iestādēs S. H. Pedersens un S. Elsborgs raksturo ar šādiem kritērijiem:

- attieksme pret pieaugušo kā pieredzes bagātu personību;
- sociālā vide, kas dod indivīdiem spēku un pārliecību par savu rīcību;
- elastīga, bet tajā pašā laikā mērķtiecīga izglītības programmas organizācija;
- mācīšana un atbalsts papildina viens otru;
- fokusēšanās uz izglītības procesu (Pedersen, Elsborg, 2010).

Neformālo pieaugušo izglītību raksturo dinamiska saikne starp *vadīšanu (guidance)* un *mācīšanu (teaching)*. Motivējošā mācīšanās vidē ir svarīgas īpašas attiecības, kas veidojas starp pieaugušo un andragogu, kā arī andragogu un konsultantu (*guidance counselor*) (Pedersen, Elsborg, 2010).

Neformālās izglītības programmas bieži tiek klasificētas pēc to mērķa un/vai satura, kā arī, ņemot vērā dalībnieku vecumu (Simkins, 1977). Piemēram, F.H. Harbisons (1973) piedāvā klasifikāciju pēc trim kategorijām:

- strādājošu darbinieku zināšanu un prasmju papildināšana;
- jaunu/pārkvalificētu darbinieku sagatavošana darbam;
- zināšanas, prasmes un attieksmes, kas pārsniedz darba prasības.

Jāņem vērā, ka bieži vien andragoga darbs neaprobežojas tikai ar mācīšanās saturu, bet robežojas ar sociālo funkciju nesēju, ar gidu, sociālo apstākļu „*tulku*” („*translator*”) – cilvēku, kas palīdz pieaugušajiem labāk iejusties apkārtējā sabiedrībā un noorientēties esošajos likumos (Pedersen, Elsborg, 2010).

Neformālās izglītības jēdziens

Pirmais autors, kurš mēģināja definēt neformālās izglītības jēdzienu bija Kombss (Coombs, 1974), kurš šajā definīcijā iekļāva gan pieaugušo izglītību, gan mācīšanos darba vietā, gan paātrinātās mācības. Neformālajā sistēmā iekļuva visas organizētās izglītības aktivitātes.

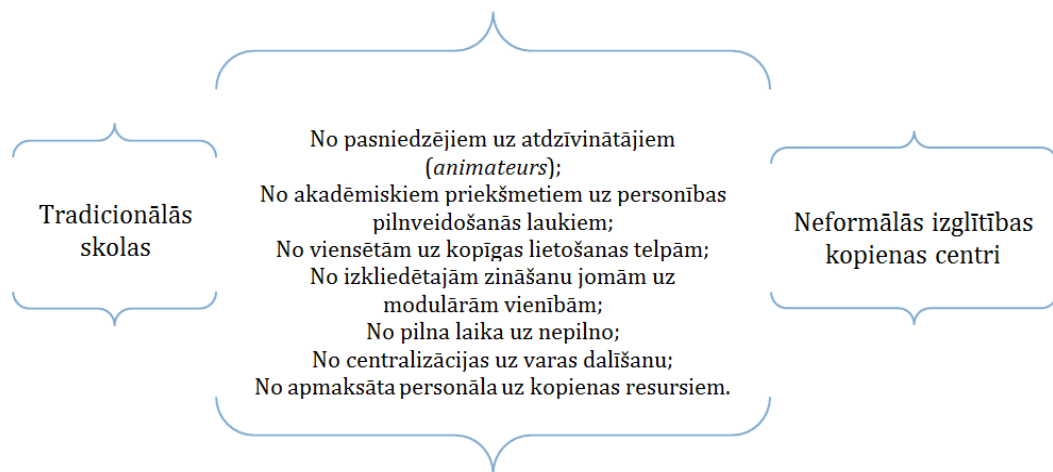
T. Simkins (1977), S. Maitra (1982) un K. Rodžers (2005), atsaucoties uz P. H. Kombsa (1974) neformālās izglītības pamatdefinīciju uzsver, ka šis autors par sākumpunktu izmantoja *atšķirību no formālās sistēmas*, tātad iznesa šo aktivitāti *ārpus formālās skolas sistēmas* (Maitra, 1982), un orientēja uz specifisku cilvēku grupu vajadzībām.

Arī A. Amedžo (2005), izanalizējot Kombsa (1973), Kinseja un Binga (1978), Bovna un Tomori (1979) un Fordmana (1980), definīcijas nonāca pie secinājuma, ka neformālā izglītība ietver visas organizētās izglītības programmas *ārpus formālās skolu sistēmas*. Būtiski, ka, pēc Amedžo (2005) domām, šīs programmas palīdz pilnveidot prasmi un uzvedību visu kategoriju cilvēkiem, lai viņi varētu atrast sev nepieciešamo un prastu iemācīto pielietot dzīvē.

Taču, kā atzīmē S. Veršlovskis (2004) un I. Bičkova (2004), neskatoties uz neformālās izglītības pozīciju ārpus formālās izglītības sistēmas, tai tomēr piemīt *mērķtiecīgs un sistemātisks raksturs*. Šis izglītības veids ir sava veida saikne starp tradicionālajām izglītības formām un sabiedrības kulturālo darbību.

Piemēram, T. Simkins (1977), atsaucoties uz K. Kingu (1976), parāda, ka autors ilustrē pāreju no formālas uz neformālo izglītību (un neformālo mācīšanās vidi – *autors*), ņemot vērā to savstarpējo papildinājumu un kvalitātes uzlabošanas. Viens no neformālās izglītības mērķiem, pēc viņa domām, ir *tuvināt skolas sabiedrībai* – pārnest

un modificēt formālo izglītību, laika gaitā tuvinot to neformālās izglītības aktivitātēm (1.1. att.).



1.1. att. Virzība no tradicionālajām skolām uz neformālās izglītības kopienas centriem (King, 1976, 13)

Neformālā izglītība atšķiras ar savu *neinstitucionalizēto* (iziet ārpus Izglītības ministrijas vai citām izglītības politikas veidošanas iestādēm) kompetenču papildināšanu (Rogers, 2005). Tā bieži vien *nav uz kredītpunktiem balstīta un nebeidzas ar konkrēta diploma saņemšanu*. Tas nozīmē, ka pieaugušie nesaņem attiecīgo kompetenču izaugsmes apliecinājumu, kas dod iespēju realizēt sevi kā speciālistam attiecīgajā profesijā arī bez zināmas praktiskās pieredzes. Neformālā izglītība var beigties ar apliecinājumu par piedalīšanos noteiktajā programmā, bet tā neparedz šīs programmas apguves līmeņa noteikšanu, novērtējot zināšanas, prasmes un attieksmi.

Neformālā izglītība ir arī labs pieaugušo morālo vērtību veidošanās avots. Amedžo (2005) un Simkins (1977) uzskata, ka neformālajai izglītībai ir labs potenciāls, lai pilnveidotu cilvēku attieksmes un prasmes, lai piedalītos *sabiedrības attīstības procesos*.

Varētu pieņemt, ka neformālā izglītība ir vairāk tendēta uz prasmju un attieksmju pilnveidošanos, jo tā papildina un atbalsta formālo izglītības sistēmu, kas telpu, metožu un citu apstākļu dēļ ne vienmēr spēj aiziet tālāk par zināšanu nodošanu.

Pieaugušo neformālās izglītības „modelis”

Praksē neformālā izglītība balstās uz šādiem galvenajiem *principiem* – mācīšanās, ņemot vērā *dalībnieku vajadzības*; saikne ar *praksi*; *elastīgas* programmas, stundu plānojums un *vietas izvēle* (Ndong-Jatta, Shigeru, 2006). I. Skrinnika (2006) pie šiem principiem pieskaita arī neformālās izglītības nepārtrauktību un papildinājumu, savukārt Amedžo (2005) *papildinājumu* izdala kā atsevišķu *neformālās izglītības funkciju*.

Atkarībā no neformālās izglītības mērķa un darbības lauka tai ir *četras pamatfunkcijas* (Amedžo, 2005):

- Aizvietojošā izglītība (*Replacement Education*) – Illičs, 1972; Reimers, 1972.

Neformālā izglītība, kas, *aizvietojot formālo izglītību* (tā saucamā „*Deschoolers*”), tiek adresēta konkrētam indivīdam, sabiedrībai un plašākiem attīstības jautājumiem. Tās

mērķis ir palīdzēt cilvēkam realizēt sevi ātri mainīgos apstākļos, mācīties visas dzīves laikā.

- Papildinošā izglītība (*Supplement Education*) – Fordmans, 1980.

Neformālā izglītība, kas piedāvā *papildu kompetenču* iegūšanas iespējas (īpaši darba tirgū pieprasītās). Piemēram, dizaina, pavārmākslas, elektrotehnikas, celtniecības izglītības programmas.

- Pievienošā izglītība (*Complementary Education*) – Kombs, 1973.

Neformālā izglītība kā *pievienotā vērtība formālajai izglītībai*. Tās mērķis ir papildu disciplīnu apgūšana, kuras neapgūst formālajā sistēmā, bet kuras ir nepieciešams elements holistiskajā mācīšanās sistēmā. Piemēram, lauksaimniecības, sporta, drāmas, kultūras un izglītības pasākumi.

- Atbrīvojošā/iespēju izglītība (*Liberation/Empowerment Education*) – Neirere, 1976; Freire, 1973.

Neformālā izglītība, kas palīdz cilvēkiem būt vairāk informētiem par savu apspiestību, sliktiem darba apstākļiem, nabadzību un neziņu. Tā ir izglītība, kas stimulē cilvēkus aizdomāties par notiekošo, samazina manipulācijas un izmantošanas iespējas.

Kā var redzēt, tad neformālā izglītība, neskatoties uz savu elastību un brīvību, tomēr ir *organizēta un strukturēta*. Runājot par elastību, jāņem vērā, ka to var attiecināt uz tādiem apstākļiem kā mācīšanās saturs, vide, formas un metodes, kā arī mērķa noteikšana un uzdevumu izvirzīšana. Neformālā izglītība, piemēram, *atšķirībā no informālās*, ir organizēta un tai jābūt sistemātiski plānotai attiecībā uz a) mērķi; b) saturu; c) metodēm un d) programmas novērtējumu (Maitra, 1982). Par vislabāk izstrādāto piemēru, kas uzskatāmi un detalizēti parāda formālās un neformālās izglītības struktūru, tiek uzskatīts Simkinsa (1977) modelis (1.1. tab.).

1.1. tabula

Formālās un neformālās izglītības ideālā tipa modeļi (Simkins, 1977)

Formālā izglītība	Neformālā izglītība
<i>Mērķi</i>	
Ilglaiģīgi un vispārēji Ir orientēti uz valsts atzīta izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokumenta saņemšanu	Īslaicīgi un specifiski Nav orientēti uz valsts atzīta izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokumenta saņemšanu
<i>Laika noteikšana</i>	
Ilgs cikls Sagatavošanās Pilns laiks	Īss cikls Atkārtošāns Nepilns laiks
<i>Saturs</i>	
Uz ieguldījumu orientēts (<i>input-centred</i>) un standartizēts Akadēmisks Satura prasības nenosaka klients (klausītājs)	Uz rezultātu orientēts un individualizēts Praktisks Satura prasības nosaka klients (klausītājs)
<i>Piegādes sistēma</i>	
Uz institūcijām orientēta Izolēta Regēdi strukturēta Pasniedzēja centrēta	Uz vidi orientēta Attiecas uz konkrētu iedzīvotāju kopu Elastīgi strukturēta Pieaugušā centrēta

Resursus pieprasošā	Resursu saglabājoša
<i>Kontrole</i>	
Ārējā kontrole Hierarhiska	Iekšējā kontrole, pašvadība Demokrātiska

1.1. tabulas nobeigums

Kā var redzēt no tabulas, neformālajai izglītībai ir daudz plusu. Tā ir organizēta kā īslaicīga programma, kas dod iedrošinājumu mācīties tiem, kuri nevar paspēt to izdarīt cita laikā. Turklāt, šajā kategorijā visiem ir vienādas tiesības – mācīties var gan cilvēki no biznesa pasaules, gan mājsaimnieces.

Šī izglītība vienmēr cenšas pielāgoties topošo respondentu dzīves un darba apstākļiem. Līdz ar to mācīšanās saturs bieži vien, kā jau tika minēts iepriekš, ir elastīgs un mainās atkarībā no nepieciešamajiem rezultātiem personiskā potenciāla izkopšanā vai darba dzīvē.

Turklāt apmācības var notikt jebkurā vietā un laikā – sākot no klases līdz darba kabinetam un parkam. Aprīkojums, vieta, apstākļi un darba formas ir brīva dalībnieku un andragogu izvēle.

Neformālā izglītība vai mācīšanās?

Mūsdienu pētnieki izdala trīs veida mācīšanās un izglītības formas – formālo, neformālo un informālo. Bieži vien jēdzieni *izglītība* un *mācīšanās* šajos kontekstos tiek lietoti kā viens otru papildinoši jēdzieni, un to saturs savstarpēji pārklājas.

Piemēram, G. Folejs (2004), runājot par izglītības veidiem, izdala *četras mācīšanās formas* – formālo izglītību, neformālo izglītību, informālo mācīšanos un gadījuma mācīšanos. P. Džarviss (2004) papildina šo shēmu, uzskatot, ka mācīšanās var būt *gadījuma (incidental) un arī paredzētā (intended)*, līdz ar to pieskaitot gadījuma mācīšanos pie *mācīšanās tipa* (1.2. tab.). Ar ceturto (gadījuma) mācīšanās tipu saprot pieredzes gūšanu, veicot ar mācīšanās mērķi nesaistītas aktivitātes.

1.2. tabula

Iespējamās mācīšanās situācijas (Jarvis, 2004)

Mācīšanās tips	Mācīšanās situācija	
	Paredzētā	Gadījuma
Formālā mācīšanās	A – vispārpieņemtā formālā izglītība	D – mācīšanās formālajās situācijās
Neformālā mācīšanās	B – pastāvīga mācīšanās darbavietā, komūnā utt.	E – mācīšanās neformālās mācīšanās epizodēs
Informālā mācīšanās	C – ikdienas mācīšanās un pašvirzītā mācīšanās	F – ikdienas mācīšanās

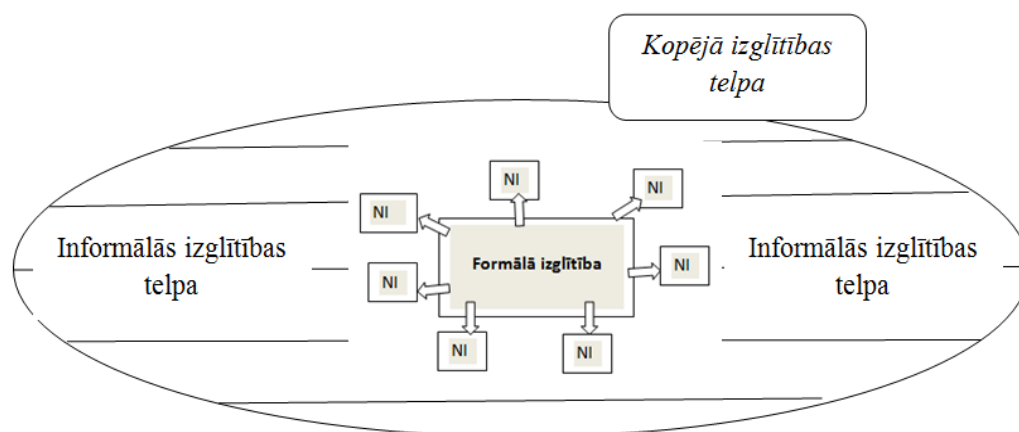
Katrs pieaugušais atkarībā no mācīšanās mērķa un apstākļiem var atrasties kādā no blokiem (no A līdz F). Piemēram, ja, nonākot jaunā ikdienas situācijā (bloks F), mēs nepaspējam ātri reaģēt un mainīt savu uzvedību, tad nonākam blokā C un jau mērķtiecīgi sākam plānot savas mācīšanās aktivitātes.

Arī S. H. Pedersens un S. Elsborgs (2010) uzsver, ka pastāv zināmas atšķirības starp formālo un neformālo izglītību, ko radījušas pēdējo desmitgadu pārmaiņas sabiedriskajos procesos. Mācīšanās mūsdienās ir ikdienas dzīves sastāvdaļa, un *šim*

procesam ne vienmēr ir tīša (apzināta) forma, tas var notikt, veicot arī citus darbus (gadījuma mācīšanās).

Atšķirībā no formālās neformālā izglītība, kā atzīmē I. Bičkova (2004), ne vienmēr tiek īstenota izglītības iestādēs, bet bieži šo funkciju pārņem citas valstiskas un nevalstiskas organizācijas, turklāt tajā var būt iesaistīti arī neprofesionāli pedagogi.

Formālā un neformālā mācīšanās ir atšķirīgas, bet tās, kā atzīmē autori, tikai papildina viena otru – mācīšanās laikā notiek nepārtraukta saikne starp *neformālās un formālās mācīšanās situācijām (situations of non-formal and formal learning)*. Tas, kas bija iespējams formālās izglītības ietvaros, tagad *kļūst pieejams ikvienam*. Katram sabiedrības loceklim ir iespēja uzlabot savas kompetences un iegūt tādus rezultātus, kas pārklājas ar formālo izglītību un papildina to arī ārpus formālā izglītības procesa (1.2. att.).



1.2. att. Formālās, neformālās un informālās izglītības telpa (darba autores interpretācija)

Formālā izglītība tiek definēta kā hierarhiski strukturēta, hronoloģiski sadalīta izglītības sistēma, kas ietver skolas, augstskolas un koledžas. Šī mācīšanās forma (Foley, 2004) paredz mērķtiecīgu organizāciju, ko veido profesionāls andragogs, tai ir noteikts saturs un pārsvarā par tās iegūšanu var saņemt kvalifikācijas grādu.

Informālā izglītība (ikdienas mācīšanās) tiek definēta kā attieksmju, zināšanu un prasmju iegūšana ikdienas dzīves situācijās (Вершловский, 2004), kā avotu izmantojot ģimenes, darba un atpūtas vidi, bibliotēku un masu medijus. Šis mācīšanās veids (Foley, 2004) ir nepieciešams, kad cilvēks apzināti cenšas mācīties no savas pieredzes.

Savukārt *neformālā izglītība* tiek definēta kā organizēta izglītojoša darbība, kas norisinās ārpus nodibinātās formālās sistēmas (Foley, 2004; Rogers, 2005), tā var pastāvēt kā atsevišķa vienība vai arī kā plašākas darbības sastāvdaļa. Tā ir virzīta uz konkrētām klientu interesēm un mācīšanās mērķiem. Šis mācīšanās veids (Foley, 2004) paredz sistemātisku instrukciju saņemšanas nepieciešamību, bet vienreizējā un īslaicīgā veidā.

Tātad formālo un neformālo izglītību apvieno to mērķtiecīga organizācija un virzība, lai atvieglotu noteiktu mācīšanās veidu. Bet jāņem vērā, ka abas šīs formas izslēdz (pēc Simkinsa, 1977) plānoto individuālo vai grupu pašvirzīto mācīšanos.

Eiropas Komisija (Colardyn, 2005), definējot *trīs mācīšanās pamatkonceptijas – formālo, neformālo un informālo mācīšanos* –, izdala divas galvenās dimensijas – mācīšanās kontekstu (*the context of learning*) un nodomu mācīties (*intention to learn*).

Šie divi aspekti, pēc Eiropas Komisijas viedokļa, vislabāk palīdz saprast katru mācīšanās veidu, kuru robežas ir diezgan nosacītas.

Turklāt terminus *formāls*, *neformāls* un *informāls* var lietot, runājot arī par *mācīšanās vidēm* (settings) (Colardyn, 2005). Mācīšanās process pats par sevi (*per se*), ko bieži izceļ Eiropas Komisija (Colardyn, 2005), nevar būt formāls, neformāls vai informāls. Tikai *noteiktais konteksts*, kas var būt sociālā vide, fiziskais iekārtojums, programmas saturs, padara to par piederīgu noteiktai koncepcijai.

Formālā mācīšanās tiek saprasta kā „mācīšanās, kas norisinās organizētajā vai strukturētajā kontekstā un kura ir veidota kā mācīšanās; tai ir tiešs nolūks” (Colardyn, 2005). Savukārt neformālā mācīšanās ir iekļauta plānotajās aktivitātēs, kuras ārēji nav veidotas kā mācīšanās, bet kuras tajā pašā laikā satur nozīmīgu mācīšanās elementu; tai ir tiešs nolūks (Colardyn, 2005, Eiropas Komisija, 2011).

Trešo grupu veido informālā mācīšanās, jo tā notiek *ikdienas dzīves situācijās*, kuras var norisināties darbā, ģimenē vai atpūtas laikā, tā bieži vien ir netīša (Colardyn, 2005, Eiropas Komisija, 2011). Šo mācīšanās veidu attiecina arī uz mācīšanos, izmantojot pieredzi (Garrick, 1998), jo cilvēka mācīšanās avots ir viņa paša dzīvē vai konkrētā situācijā gūta pieredze. Līdz ar to informālā mācīšanās var kļūt par neformālās mācīšanās daļu.

Neformālā izglītība pastāv ārpus formālās izglītības sistēmas, bet tajā pašā laikā tā ir strukturēta un mērķtiecīga, organizēta izglītības darbība ar saviem konkrētiem mērķiem, uzdevumiem un elastīgu saturu. Tā ir virzīta uz konkrēta indivīda mācīšanās iespēju paplašināšanu un personisko vai sociālo kompetenču papildināšanu, līdz ar to tā pilda aizvietojošo, papildinošo, pievienojošo un/vai iespēju funkciju.

Neformālās izglītības modelis atkarībā no esošajiem resursiem indivīdam dod iespēju izvēlēties savu pilnveidošanās virzienu. Ja formālās izglītības dimensijā pasniedzēja un indivīda attiecības var raksturot kā hierarhiskas, tad neformālajā izglītības dimensijā starp pasniedzēju un indivīdu veidojas uzticēšanās, sadarbības un savstarpēja papildinājuma saiknes horizontālajā plaknē.

Neformālā izglītība var tikt īstenota formālās, neformālās un informālās mācīšanās situācijās. Šajā aspektā neformālā izglītība tiek saprasta kā noteikta izglītības organizācija ar tai raksturīgiem mērķiem un līdzekļiem, savukārt neformālā mācīšanās izpaužas kā cilvēka darbība (process) ar nodomu iegūt jaunu pieredzi.

Tautas skola kā iestāde, kas realizē neformālo pieaugušo izglītību, piedāvā atbilstošu mācīšanās vidi (Bock, 1983), kuru raksturo elastīgums, bezatzīmju un bezdiplomu sistēma, centrēšanās uz audzēkņu interesēm un vajadzībām, brīvība, cieņa un pieejamība katram.

Tautas skolas mācīšanās vides būtība izpaužas formālās, neformālās un informālās mācīšanās triangulācijā. Audzēkņiem ir iespējas sevi pilnveidot formālās klases nodarbībās, vieslekcijās un audzēkņu tikšanās reizēs, kad mācīšanās ir strukturēts process ar tīšu mācīšanās nolūku, neformālās mācīšanās laikā – saviesīgajos vakaros, audzēkņu koncertos, teātru, muzeju apmeklējumos, kopīgajos sporta/dabas pasākumos –, kad mācīšanās nav strukturēta, bet tai ir tīšs nolūks iegūt noteiktu pieredzi, kā arī informālajos mācīšanās brīžos – kopīgas komunikācijas, kopīgu andragogu un audzēkņu pusdienu laikā, brīvā laika pavadīšanas brīžos –, kad pieredzes iegūšanas process nav tīšs, bet iekļaujas kopīgajā audzēkņu personības pilnveidošanās struktūrā.

1.2. Tautas skolas vēsturiski filozofiskie pamati

Šajā apakšnodaļā tika izanalizēts tautas skolas jēdziens, ņemot vērā tā izpratnes specifiku Latvijā un Dānijā. Tika veikta tautas skolas vēsturiski filozofisko pamatu izpēte, ņemot vērā faktu, ka tautas skolas mācīšanās vidi raksturo aspekti, kas tika izstrādāti jau pirms 160 gadiem un ir iekļauti N.F.S. Gruntvīga un K. Kolda tautas skolu filozofijā. Šī analīze iekļāva arī Latvijas tautas skolu pamatlicēju (Z. Mauriņas un I. Sokolovas) idejas, ar mērķi raksturot tautas skolu ideju īpatnības Latvijā.

Tautas skolas (folkefojskole) jēdziens

Tautas skolas jēdziena definēšana nav viegla, jo vienīgie avoti, kas to piedāvā, ir enciklopēdiska rakstura izdevumi. Zinātniskajos avotos ir piedāvāti tautas skolu darbības principi, bet ne definīcijas.

Kolumbijas elektroniskā enciklopēdija (*The Columbia Encyclopedia, 2011*), definējot tautas skolas ideju, balstoties uz N. F. S. Gruntvīga uzskatiem, raksturo to šādi – tautas skola bija domāta, lai „stimulētu jauno pieaugušo (vidēji 18–25 gadi) intelektuālo dzīvi lauku apvidū, veicinātu patriotismu, stiprinātu reliģiozo pārliecību un nodrošinātu lauksaimniecības un profesionālo izglītību”.

Šīs definīcijas saistībā jāprecizē, ka Gruntvīgs nenoteica vecuma robežas, norādot, ka vēlmais vecums būtu 18 gadi, kad *gars* (*Gruntvīga lietots jēdziens*) ir gatavs prātrot par *dzīves jautājumiem* (šajā ziņā viņam nepiekrita K. Kolds, uzskatot, ka šis vecums ir par vēlu, vēlāk gan viņš atzina, ka Gruntvīgam bijusi taisnība). Gruntvīgs uzsvēra vecumu, sākot no 18 gadiem, jo uzskatīja, ka tikai tad audzēknis ir gatavs veikt „*garīgo radošo darbību*” – līdz tam šie procesi vēl ir pārāk nenobrieduši (Davies, 1931; Campbell, 1928).

Turklāt šajā definīcijā tiek runāts par patriotisma un reliģiozās pārliecības stiprināšanu, kas daļēji ir taisnība, ja runā par 19. gadsimtu un 20. gadsimta sākumu, jo, mācot vēsturi un dāņu valodu, mērķis bija *nacionālā gara stiprināšana* (Prial, 1980). Tomēr Gruntvīgs nekad neuzsvēra reliģiozo izglītošanu, tieši otrādi, viņš teica „*sākumā cilvēks, pēc tam kristietis*” (Rordam, 1965, 12). Arī mūsdienās tautas skolās nav ar reliģiju saistītu priekšmetu, ir tikai dažas atsevišķas skolas, kuras balstās uz Bībeles idejām (*The Association of Folk High Schools in Denmark, 2011*). Tomēr Gruntvīgs no kristietības un romantisma pārņēma daudz ideju, uzsverot, ka *cilvēks ir vērtība, jo viņā realizējas pats Dievs* (Rordam, 1965).

T. Rordams (1965) un N. Daviess (1931) formulēja 4 galvenos aspektus, kas ļāva izdalīt tautas skolu citu izglītības iestāžu vidū:

- tai jābūt *internāta tipa skolai*;
- jābūt vismaz vienam 5 mēnešu kursam vai diviem 3 mēnešu kursiem;
- audzēkņiem jābūt no visiem sociālajiem slāņiem un ar dažādu iepriekšējo pieredzi;
- mācīšanās saturam jābalstās *kulturālajās un sociālajās problēmās*.

Pagājušā gadsimta 80. gados A. Andresens (1981) tautas skolu jau definē kā *neformālās izglītības iestādi*, kā unikālu un patstāvīgu vienību, ar tikai tai piemītošajām vērtībām. Autors piebilst, ka šīs iestādes mūsdienās nav domātas kā rehabilitācijas vai psiholoģiskā atbalsta institūcijas, bet gan *personības pilnveidošanās, demokrātijas un sociāli kulturālo vērtību nesējas*.

Dānijas Izglītības ministrijas mājas lapā (*The Ministry of Education, 2013*), raksturojot tautas skolu (*folk high school*) darbību, tiek atzīmēts, ka tām piemīt liela brīvība priekšmetu, satura un metožu izvēlē. Pusei priekšmetu jābūt veltītiem plašiem

tematiem, citiem konkrētā tēma jāiztirzā padziļināti. *Kopīgas diskusijas* par svarīgiem tematiem ir nozīmīgs tautas skolu izglītības elements. Minimālais audzēkņu vecums – 18 gadi. 2013. gadā Dānijā darbojās 74 tautas skolas.

Latvijas pedagoģijas vēsturē, runājot par tautas izglītības iestādēm (Akmentiņš, 1926), lieto tikai divus jēdzienus – *tautskola un tautas universitāte (augstskola)*. Pirmā iestāde ir saistīta ar Latvijas brīvvalsts laikos dibinātajām zemākās pakāpes izglītības iestādēm (Ķestere, 2009), kurās strādāja pagastu skolotāji, mācot dažādus priekšmetus. Šīs skolas bija formālās izglītības daļa un sagatavoja skolēnus nākamai izglītības pakāpei, sniedzot pamata zināšanas un prasmes (Apals, 2000).

Pieaugušo izglītības jomā lietoja *tautas universitātes jeb tautas augstskolas* jēdzienu. Kā atzīmēja R. Akmentiņš (1926), šīs iestādes darbojās pēc Amerikas un Anglijas *University Extension* parauga, piedāvājot visiem apgūt *neformālo augstāko izglītību* vēlamā formā.

Tautas augstskolām bija raksturīgas trīs pazīmes, kas tās atšķīra no citām iestādēm (Akmentiņš, 1926):

- audzēkņi ir *pieaugušie*, kuri dažādu iemeslu dēļ nav varējuši apgūt sev vēlamu izglītību;
- audzēkņi parasti ir strādājošie cilvēki, kuri mācībām var atvēlēt tikai *vakara stundas*;
- izglītības piedāvājums mijas atkarībā no *pieprasījuma konkrētajā rajonā*.

Pazīstamākās Latvijas Tautas universitātes (LTU) mērķis bija „(..) pacelt tautas kultūras līmeni, izplatīt zināšanas, kurām pārsvarā nav šauru grupu, atsevišķu partiju vai konfesijas intereses, bet kam ir *vispār cilvēciska nozīme un kas attīsta taisnības un solidaritātes idejas, jo īstā izglītība nešķir, bet apvieno, caur ko nostiprina tautas kultūras un politisku vienību*.” (Akmentiņš, 1926, 23)

Jaunāko šī jēdziena definīciju piedāvā I. Ķestere (2009), uzskatot, ka tautas augstskola ir „*ārpus formālās izglītības sistēmas ietvariem veidota demokrātiska pieaugušo izglītības iestāde, kas sekmē interešu izglītību, mūžizglītību, profesionālo pilnveidi*.”

Arī pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (2000) sniegta līdzīga definīcija, atzīmējot, ka tautas augstskola ir „*ārpus formālās izglītības sistēmas ietvariem uz brīvprātības pamatiem veidota augstākās izglītības iestāde, kur studijas parasti paredzētas pieaugušiem cilvēkiem un studiju saturu nosaka iedzīvotāju intereses*.”

I. Ķesteres (2009) definējumu varētu uzskatīt par veiksmīgāku, jo tautas augstskolas ideja jau no pirmsākumiem bija saistīta *ar demokrātijas vērtību apgūšanu un izkopšanu*. Savukārt otro definējumu vajadzētu precizēt un uzsvērt, ka tautas augstskolās varēja iegūt nevis augstāko, bet *neformālo augstāko izglītību*.

Interesantu viedokli pauž A. Ķēniņš (1928), uzsverot, ka ne visas lauku tautas augstskolas varēja saukties šajā vārdā, uzskatot, ka bija jāizdala – „*lauku tautsaugstskolas*” un „*tautas augstskolu kursi*”. Autors piedāvāja pat zināmu dalījumu un kritērijus, kā noteikt robežas. Pirmām kārtām par tautas augstskolām tiktu sauktas iestādes, kas nodrošinātu kopīgu andragogu un audzēkņu dzīvošanu, audzēkņu vecums varētu būt no 17 līdz 25 gadiem, augstskolā būtu plašs priekšmetu skaits un viss kurss varētu būt no 17 līdz 25 gadiem, augstskolā būtu plašs priekšmetu skaits un viss kurss varētu būt 960 stundas. Galvenais mērķis šai izglītībai varētu būt aktīvu un apzinīgu pilsoņu sagatavošana, kur īpaši svarīga ir *ētiskā audzināšana*. Mācīšanās ilgums ap 5 mēnešiem. Savukārt tautas augstskolas kursi varētu ilgt 3 mēnešus, trīs reizes nedēļā, pārsvarā vakaros, kopā 118 stundas.

Jāpiekrīt autoram, ka šis dalījums varētu būt labs, tomēr Latvijā, reālajā dzīvē, līdzekļu trūkuma dēļ iestādes, kurās dažas reizes mēnesī notika un joprojām notiek lekciju vakari, piemēram, Mūrmuižā, tika un arī pašlaik tiek sauktas par tautas augstskolām.

Šobrīd Latvijas likumdošanā un pedagogijas zinātnē nepastāv jēdziens *tautas skola*, ko izmanto attiecīgās iestādes (dažas izmanto jēdzienu *tautskola*), kas kā pieaugušo neformālās izglītības realizētāji darbojas kopš 1991. gada, par pamatu izmantojot Gruntvīga idejas (Reinvalds, 1999, *intervijas un privātās sarunas ar tautas skolu direktorēm – 15. pielikums*). Ņemot vērā, ka šīs iestādes nedarbojas pēc augstskolu parauga, un līdz ar to tās nevar saukt par tautas augstskolām, pēc savas būtības par veiksmīgāko variantu latviešu valodā, ņemot vērā šo iestāžu darbības specifiku neformālajā izglītības sektorā Latvijā un Dānijā, varētu uzskatīt terminu *tautas skola*, kas tiks izmantots arī tālākajā izklāstā.

N. F. S. Gruntvīgs un K. Kolds – tautas skolu izglītības ideju pamatlicēji

Nikolajs Frederiks Severins Gruntvīgs (1783–1872) – filozofs, dzejnieks, prozaīķis, mācītājs un tautas izglītotājs ir uzskatāms par apbrīnojamās *tautas skolu izglītības teorijas pamatlicēju*, kura joprojām ir tik unikāla, ka ir dzīva jau vairāk nekā 160 gadus.

Gruntvīgs ir audzis reliģiozā ģimenē, pabijis Anglijā (1829–1830), piemēram, slavenajā *Trinity* koledžā Kembridžā, kas atstāja nepārprotamu iespaidu uz viņa *cilvēkiem domātas izglītības (education for people)* idejām. Viņš ir smēlis idejas vācu un dāņu romantismā, Ruso un Pestalocija darbos, Ziemeļu mitoloģijā. Viņš ir daudzu darbu un publikāciju autors, piemēram, „Mythodology”, „Conversations”, „The Masked Balli n Denmark”, „Scandinavian Mythology” u. c., kas kalpoja par iedvesmas avotu tautas skolu piekritējiem visā pasaulē. Tomēr jāsaka, ka Gruntvīga idejas netika pieņemtas uzreiz, laika posmā no 1825. līdz 1853. gadam baznīca aizliedza viņa rakstus, uzskatot tajos pārāk brīvi interpretētas baznīcas un kristietības idejas (Campbell, 1928).

Laikā, kad Dānija atradās vācu ideoloģijas ietekmē, Gruntvīgs, redzot, ka no aprites izzūd dāņu valoda un kultūra, nolēma, ka tautas skolai jābūt vietai, kur tiek *stiprināta tautas identitāte*. Līdz ar to tautas skolas izglītības mērķos tika iekļauta: *tautas gara atmošanās, izglītība visiem dzimtajā valodā, Dānijas vēsture un kultūra* utt. Neskatoties uz to, ka jau 19. gs. skolas izglītības programmas bija diezgan plašas, tomēr *nacionālā apziņa* bija viens no svarīgākajiem komponentiem.

Pirmā tautas skola kā viens no nacionālās pašapziņas celšanas stūrakmeņiem un pretstats dāņu un vācu kultūru sadursmei tika dibināta 1844. gadā Roddingā (Davies, 1931; Davis, 1971). Gruntvīgs pirmo tautas skolu kā formālās izglītības iestādi gribēja dibināt Soro – valdība šo ieceri sākotnēji atbalstīja. Taču līdz ar Karaļa Kristiāna VIII nāvi projekts apstājās, un Gruntvīgam nācās realizēt savas idejas *neformālajā sektorā*.

Tautas skolu kustība deva lielu ieguldījumu dāņu ekonomiskajā un garīgajā attīstībā – tās rezultāts bija *demokrātiskās sabiedrības veidošanās* (Davies, 1931; Rordam, 1965; Davis, 1971). Kursus beigušie audzēkņi bija labi sagatavoti, lai atgrieztos saimniecībās, kur veiksmīgi varēja turpināt savu darbu. Šie absolventi labi parādīja sevi jebkurā darbā, jo bija ieguvuši *sadarbības, kooperācijas un cieņas kompetences*. Piemēram, audzēknes bija veiksmīgas medicīnas māsas, lai arī tautas skolās medicīnu nepasniedza, jo viņām bija attīstījusies cilvēciskā un humānā attieksme pret cilvēkiem (Rordam, 1965). Jau 19. gadsimtā tautas skolās parādījās internacionāls virziens, kurā kursus varēja apgūt audzēkņi no citām valstīm.

Ir zināmas 5 dažādas apgaismības tradīcijas: kristīgā apgaismība, pilsoniskā apgaismība, populāri tautiskā apgaismība, strādnieku apgaismība un personības apgaismība. Tieši *personības apgaismība (personal enlightenment)*, kas bija svarīgs elements Gruntvīga izglītības filozofijā, pēc O. Korsgārda (2000) domām, kļūst aizvien aktuālākā pēdējo 25 gadu laikā. Šajā tradīcijā ir iemiesoti tādi koncepti kā personības izaugsme un personības pilnveidošanās.

Gruntvīgs savos uzskatos postulēja tieši personības apgaismību kā „*apgaismību kā personības gaismas meklēšanu*” (Korsgaard, 2000). Savā ziņā gaisma tika asociēta arī ar *Dievu*, kas izglītības procesā parādījās kā *augstāko vērtību* (t. i., neatkarīgo, vispārcilvēcisko, humāno – pēc Austruma, 2012) iemiesojums. Varbūt tieši tāpēc Gruntvīgs ap 1810. gadu paziņoja, ka „*(..) cilvēku nelaime un niecīgums ir tāpēc, ka viņi pagriežas ar muguru pret Dievu un atstāja īsto Kristīgo ticību; ja viņi neatgrieztos pie Dieva, drīz būtu Dānijas vēstures beigas*” (Bertrup, 1936, 82), ar to domājot ne tikai Dieva, bet arī *augstāko vērtību atmošanās nepieciešamību*.

Gruntvīgs ticēja Dieva varenībai un nekad nebeidza to pielūgt. Studējot Gruntvīga filozofiskos uzskatus, gribētos piekrist H. Bertrupa (1936) viedoklim, ka tieši *kristietības principi* tika pārņemti un ielikti par pamatu *demokrātijas idejām*, kas kļuva par galvenajām vērtībām tautas skolu izglītībā 20. un 21. gadsimtā. Gruntvīgs ticēja, ka *katrā cilvēkā ir Dievs*, ka *katrā cilvēkā var atrast talantus, dotības un labo*, ko var izkopt un papildināt mācīšanās procesā. Līdz ar to viņa uzskatos parādās ticība, ka *visi cilvēki ir vienādi* un katram jādod iespējas mācīties un pilnveidoties.

Cilvēks kā augstākā vērtība vislabāk tiek raksturots ar šādiem Gruntvīga vārdiem „*(..) viņš ir vienreizēja, brīnumaina būtne, kurā dievišķīgais spēks pierāda sevi, pilnveido un iegūst skaidrību tūkstošās paaudzēs (..)*” (Rordam, 1965, 12; Davis, 1971). Gruntvīgs patiesi ticēja cilvēcīgumam, labajam cilvēkā, turklāt uzskatīja, ka izglītībai *jābūt vērstai dzīvē* un uz visiem cilvēkiem (neskatoties uz to, ka sākumā tautas skolas pārsvarā atbalstīja zemnieku izglītošanu) (Campbell, 1928).

Gruntvīgs redzēja *cilvēku kā Dieva radību, vērtību kā tādu* un līdz ar to uzskatīja, ka nav nepieciešams viņu transformēt un pakļaut baznīcas ideālam. Tomēr jāsaprot, ka Gruntvīgs piekrita daudziem kristietības ideāliem, bet viņš ne vienmēr piekrita tam, kā baznīca tos pasniedza un uzspieda brīviem cilvēkiem (Bertrup, 1936; Davies, 1931).

Cilvēka vērtība un tajā pat laikā brīvība izpaužas galvenajā Gruntvīga tautas skolas izglītības *principā, kuru viņš izteica šādā frāzē „Frit at taenke, tro og tale” – „Uzskatu, reliģijas un vārda brīvība”* (Rordam, 1965, 5). Ar to uzsverot, ka šajās skolās katrs audzēknis tiks cienīts un viņam tiks dota iespēja paust savas domas, pat ja tās ne vienmēr būs saskaņā ar pastāvošās iekārtas vai baznīcas ideāliem.

Gruntvīgs uzsvēra, ka tautas skolas tika dibinātas vairāk *apgaismībai dzīvē (enlightenment for life)*, nekā profesionālajai izglītībai. Viņš, pēc O. D. Kempbela (1928), N. Daviesa (1931) un T. Rordama (1965) domām, lielāku uzsvaru lika uz *kulturāliem, nevis aroda priekšmetiem*, jo tiem bija vieta formālajās skolās, kas tika pretstatītas tautas skolu idejām un nedeva *dvēseles brīvību un dzīvo atklāsmi*. Tātad galvenais tautas skolas mērķis bija kulturālas apziņas stiprināšana un intelektuālā izaugsme, kopā ar personības atmošanos un pilnveidošanos (Davis, 1971).

Jāuzsver, ka apgaismība Gruntvīgam nozīmēja daudz vairāk nekā tīras zināšanas, tā bija *gara apgaismība, satura apguve caur dzīves apzināšanos*. Gruntvīgs gribēja dod zināšanas parastajiem cilvēkiem, lai padarītu viņus par labākiem pilsoņiem, kas spēj pielāgoties mainīgajiem sociālajiem apstākļiem.

Saistībā ar tautas skolu kustību jāatzīmē ne tikai Gruntvīgs kā *konceptijas pamatlicējs*, bet arī **Kristiāns Kolds** (1816–1870), kurš gan izstrādāja savas idejas, kas papildināja tautas skolu darbību, gan arī pats, atšķirībā no Gruntvīga, bija veiksmīgi *praktizējošs andragogs Ryslinge* tautas skolā, kas tika dibināta 1851.gadā.

Atšķirībā no Gruntvīga, kurš uzskatīja, ka vēsturi un poēziju jāizklāsta tādā veidā, kāda tā ir, Kolds mēģināja to pārvērst par *ikdienas moralizēšanu un apspriešanas avotu*. Turklāt viņš bija pirmais, kurš praktiski sāka realizēt kursu arī meitenēm (kas atbilst arī Gruntvīga idejai par izglītību visiem – gan zēniem, gan meitenēm).

Gan Kolds, gan Gruntvīgs mēģināja savos audzēkņos *mudināt emocijas un dzīvīgumu*. Kolds labi formulēja šo principu praksē: „*Vārda spēks slēpjās tā spējā runāt ar audzēkņu sirdīm un padarīt tos par labiem, brīviem un laimīgiem.*” (Davies, 1931, 112). Tātad svarīga bija ne tikai audzēkņu jūtu un emociju pamodināšana, bet arī pozitīvo emociju raisīšana.

Lielu uzmanību Kolds veltīja arī *iztēlei un emocijām*, mudinot audzēkņus izjust stāstīto un pētīt to arī pēc lekcijām jau patstāvīgi (Rordam, 1965, 59). Sākumā bija jāpamodina „*sirds un gars*” un tikai tad varēja mācīt (šīs ir tuvas idejas Gruntvīga „*atdzīvināšanas (enlivening)*” konceptam).

Tieši K. Kolds vairāk nekā kāds cits praksē īstenoja principu, ka „*cilvēkiem jābūt atdzīvinātiem pirms viņi ir apgaismoti, vai vismaz visās norisēs atdzīvinātiem un apgaismotiem vienlaicīgi.*” (Davies, 1931, 119). Šeit tika atzīmēta nepieciešamība veidot mācīšanos tā, lai audzēkņi *sākumā varētu izjust to*, par ko viņiem tiks stāstīts, un tikai tad stāstīt. Vai vismaz no andragoga tika prasīts veidot *aizraujošu un interesantu izklāstu, ar reālajiem dzīves piemēriem*. Bez šaubām, tautas skolas mācīšanās vide bija un ir tam piemērota – tajās valdīja labestīgs un ģimenisks gars, kur arī audzēkņi tika mudināti būt atvērti un atbalstoši, tolerantī un saprotoši. Svarīga bija ne tikai *mācību satura izdzīvošana*, bet arī savas *sirds atvēršana un labā izkopšana tajā*. Raksturojot Koldu, L. Šroders teica „*(..) viņš runā ar saviem audzēkņiem tā, ka ikreiz modina viņos jūtas (..) tas, ko viņš grib pamodināt ir „sirds un gars”.*” (Rordam, 1965, 62). Mūsdienu tautas skolas seko šiem norādījumiem, pilnveidojot un attīstot tos praksē.

Z. Mauriņa, P. Pētersons, I. Sokolova – Gruntvīga tautas skolu ideju iedibinātāji Latvijā

Tāpat kā Dānijai, arī Latvijai kopš 20. gadsimta ir savas tautas skolas kā neformālās izglītības iestādes tradīcijas, kas padara šo iestādi par svarīgu komponentu pieaugušo neformālās izglītības veicināšanā.

Tautas skolu darbība Latvijā ir nesaraujami saistīta ar tādiem vārdiem kā filozofijas doktore **Zenta Mauriņa**, Mūrmuižas Tautas Universitātes (MTU) direktors **Pauls Pētersons** un MTU darbības atjaunotāja mūsdienās **Ingrīda Sokolova**. *Pārņemot Gruntvīga idejas, 20. gadsimta sākumā, Z. Mauriņa un P. Pētersons radīja savu redzējumu par to, kā tautas skolas izglītība var attīstīties Latvijā. Šīs idejas 20. gadsimta 80. un 90. gados tālāk attīstīja I. Sokolova.*

Apskatot tautas skolu vēsturisko attīstību Latvijā, var runāt par diviem posmiem – *Latvija 20.–30. gados un Latvija pēc neatkarības atjaunošanas*. Dokumentos diemžēl ir ļoti maz informācijas par tautas skolām tieši mūsdienās (kopš 1991. gada), bet ir neliels vēsturisks materiāls, kas palīdz labāk izprast tautas skolu darbību arī mūsdienās.

Latvijā 20.–30. gados varētu izdalīt *divus tautas augstskolu veidus*: ja pirmais tautas augstskolu veids var tikt skatīts kā *pilsētu tautas augstskolas*, tad otru veidu var nosaukt par *lauku tautas augstskolām*, populārākā no tām bija Mūrmuižas Tautas Universitāte (MTU). Tieši laukos tautas augstskolas, atšķirībā no pilsētas, pārņēma un

darbojās pēc *Dānijas tautas skolu (Danish folkehojskole)* modeļa, vairāk domājot par *garīgo un tikumisko lauku cilvēku audzināšanu*.

Tautas augstskolas ir diezgan precīzs un tam laikam atbilstošs jēdziens, jo, atšķirībā no mūsdienu pieaugušo neformālās izglītības iestādēm, tajās pieaugušie 3–4 gadu laikā varēja iegūt neformālo augstāko izglītību. Šo iestāžu – populārākās no tām bija Latvijas Tautas universitāte, Rīgas Tautas augstskola un Kr. Barona Tautas augstskola – *programmas pēc satura centās būt līdzvērtīgas formālo augstskolu programmām*, lai ikviens iedzīvotājs varētu baudīt kultūru un mākslu neatkarīgi no iepriekšējās izglītības un ienākumiem. Šajās iestādēs audzēkņi ar pamata, vidējo vai nepabeigto augstāko izglītību tika mudināti ne tikai papildināt zināšanu loku, bet *arī veidoties par atbildīgiem, ar pienākuma sajūtu un tikumisku garu apveltītiem pilsoņiem*.

Tāpat kopumā tautas augstskolas darbojās kā neformālās augstākās izglītības iestādes, kas pēc satura līdzinājās augstskolas programmām, bet, tās pabeidzot, nevarēja iegūt augstskolas diplomu.

Interesanti, ka *pilsētas tautas augstskolām*, īpaši Latvijas Tautas universitātei, bija cieša sadarbība ar Latvijas Universitāti. Sadarbība izpaudās lektoru pieaicināšanā – Latvijas Tautas universitāte, cenšoties uzturēt augstu mācību līmeni, pieaicināja daudzus zinošus profesorus, docentus un lektorus. Šeit tika parādīta ideja par tautas vienotību un līdzvērtīgām iespējām visiem iegūt kvalitatīvu izglītību (Ķestere, 2001, 2003).

Īpašu vietu *lauku tautas augstskolu* vēsturē ieņem LTU nodaļa – Mūrmuižas Tautas Universitāte (dibināta 1930. gadā), kas kļuva par tautas audzinātāju, *garīgo Latvijas centru* pirmās brīvvalsts laikā (Sokolova, 2000).

Augstāko vērtību izkopšana tika iemiesota jau Mūrmuižas himnā (Sokolova, 2000, 29):

“Lūk, Sauli vareno tik tas vien sapratīs,

Kas savā sirdī Sauli atradīs (..)

Tik tam vien Saules svētā vara mirdz,

Kam otra Saule paša karstā sirds (..)” (no Fr. Bārdas “Saules dziesmas”)

Runājot par Mūrmuižu, nevar nepieminēt tādas spilgtas personības kā skolas direktoru **Paulu Pēteronu** (1895–1975), kas *bija aizbraucis uz Dāniju (Ollerupi), no kurienes pārveda Gruntvīga tautas skolu idejas*, un filozofijas doktori **Zentu Mauriņu** (1897–1978), kura Mūrmuižā lasīja lekcijas, kurās galvenokārt tika skarti *tikumiskie un morāles jautājumi*. Starp garīgiem atbalstītājiem jāmin R. Tagores (1861–1941) un N.F.S. Gruntvīga (1783–1872) vārdi. No Tagores, kura ietekmē P. Pēterons pievērsās N. Rēriha idejām, tika pārņemtas *miera un tautas izglītošanas idejas*. Savukārt no Gruntvīga tika pārņemta doma par nepieciešamību savienot izglītību ar *praktisku darbu, modināt tautas garīgumu un pilnveidot atbildības sajūtu* (Sokolova, 2000; Koķe, 1999).

No 40. līdz 90. gadiem tautas augstskolu darbība Latvijā tika apturēta, tās savu darbību, bet nu jau kā „tautas skolas” atjaunoja *1991. gadā*. Mūsdienās tādi pētnieki kā S. Reinvalds (1999) un J. Kulihs (2002), pētot situāciju Latvijā tautas skolu kontekstā, uzskata, ka 90. gadu sākumā bija vērojama tautas skolu strauja dibināšana un centieni sekot *Dānijas modelim*, veidot internāta tipa iestādes. Kulihs (2002) atzīmē, ka 90. gados darbojās trīs internāta tipa tautas skolas – vasaras laikā Druvas vidusskolas ēkā un 2002. gadā (kopš 2001. gada) saskaņā ar šiem principiem darbojās Rites tautskola. Kopš 1998. gada darbojās neliela internāta tipa tautas skola Saukā.

Reinvalds (1999), veicot intervijas ar Kuldīgas un Lēdurgas tautas skolas direktorēm, secināja, ka tautas skolu uzdevums Latvijā 90. gados bija *nacionālās pašapziņas celšana, demokrātijas vērtību un vispārējā izglītības līmeņa pacelšana*.

Turklāt tā bija vieta, kur satikties, uz klausīt citam citu un dalīties pieredzē. Jau 1991. gadā abas direktores redzēja, ka skolām jāattīstās pēc *Dānijas modeļa parauga*, bet finansējuma trūkuma dēļ šis ceļš bija grūts.

Savu ieguldījumu tautas skolu darbībā mūsdienās ir devusi arī **Ingrīda Sokolova** (1923–2012), kas jau 1988. gadā pati ir atjaunojusi Mūrmuižas Tautas Universitāti un 2000. gadā izdevusi grāmatu „Gaismas pils: mūžu dzīvo, mūžu mācies” ar Tautas Universitātes darbības aprakstu. I. Sokolova centās sekot daudzām idejām, kurām pamati tika ielikti pirmās brīvvalsts laikā, kā arī pati 1990. gadā viesojās Dānijā, lai iepazītu tautas skolu pieredzi praksē.

Nodarbības par dažādiem tematiem – sākot no jurisprudences un beidzot ar psiholoģiju un ētiku – MTU līdz pat šim brīdim notiek katru sestdienu. Vecuma robežas nav, audzēkņu loku veido cilvēki no 18 līdz 80 gadiem, nodarbības notiek par ziedojumiem. Programmas tiek veidotas pēc audzēkņu pieprasījuma, lai visiem būtu interesanti. Kā tiek atzīmēts, MTU nekad nav bijusi tendētā uz jaunu profesiju apguvi, bet gan uz redzesloka paplašināšanu, lai „*cilvēks sabiedrībā justos inteligents, spriestspējīgs zinātnes, politikas, kultūras, informātikas jautājumos*” (Sokolova, 2000, 63). MTU cenšas sekot 30. gadu piemēram un organizēt arī informālos izbraukumus uz izstādēm, izrādēm, koncertiem, bet jau 2000. gadā tās notika ļoti reti.

Tautas skola, pēc savas definīcijas gan Dānijas, gan Latvijas avotos, piedāvā pieaugušo neformālās izglītības iegūšanas iespējas kopā ar nacionālās apziņas stiprināšanu un demokrātijas vērtību apgūšanu. Klasiskā tipa tautas skolas paredz kopīgu audzēkņu un andragogu dzīvi, t. i., tās ir internāta tipa iestādes.

Tautas skolas koncepcijas pamatlicējs N. F. S. Gruntvīgs un viņa līdzgaitnieks K. Kolds redzēja šīs iestādes nevis kā formālās skolas, bet gan kā personības pilnveidošanās un dzīves apgaismības iestādes. Audzēkņu kā vērtības uztveršana, viņu brīvības un līdz ar to demokrātijas vērtību izkopšana bija galvenās idejas, kas raksturoja šīs skolas. Tieši „sirds un gara atmodināšana” bija viens no vadošajiem principiem, organizējot mācīšanos. Līdz ar to andragoģiem bija jācenšas mudināt savos audzēkņos jūtas un dzīvīgumu, tuvinot skolas dzīvei.

Latvijā tautas skolu kustība aizgāja divos virzienos – pārņemot Anglijas *University Extension* modeli un Dānijas modeli. Latvijā pēc 1991. gada darbojas Dānijas modeļa tautas skolas. Šī modeļa iedibinātāji 20. gadsimta sākumā – Z. Mauriņa, P. Pētersons – un ideju iedzīvinātāja 90. gados I. Sokolova redzēja tautas skolas kā augstāko vērtību, nacionālās pašapziņas un kopēja kultūras līmeņa celšanas iestādes. Mūsdienās šīs iestādes izkopj tieši demokrātijas vērtības.

1.3. Tautas skolas mācīšanās vides raksturojums

Šajā apakšnodaļā pēc vispārīgiem mācīšanās vides kritērijiem tika raksturoti un sakārtoti tautas skolas mācīšanās vides galvenie principi Latvijā un Dānijā. Tika iegūta audzēkņa personības pilnveidošanās izpratne tautas skolā, kura iekļauj divas dimensijas – individuālo un sociālo. Kā arī tika atklāts mācīšanās vides būtisks papildījums tautas skolās Latvijā un Dānijā – tikumiskais un veseluma aspekts.

Tautas skolā pieaugušo personības pilnveidošanās vajadzībām tiek radīti specifiski *pedagoģiskie nosacījumi jeb specifiskā mācīšanās vide*, kura palīdz audzēkņiem mācīšanās procesā aktīvi darboties, labāk iepazīt savas potences un

daudzveidīgi izmēģināt tās praksē. Personības pilnveidošanās vajadzībām pareizāk būtu akcentēt tieši vides faktorus, jo tas ir diezgan subjektīvs process, kura stingra attēlošana ir grūta un kurš prasa zināmu brīvību, organizējot mācīšanos. Mācīšanās vidi tādejādi definēsim kā dažāda veida vides, kurās notiek mācīšanās, ietverot gan formālās, gan informālās vides (Thomas, 2010).

„Pieaugušo mācīšanās videi” pretēji „skolas mācīšanās videi” (Murray, 2013) piemīt zināma *fleksibilitāte, un tajā pieaugušie ir brīvi un autonomi dalībnieki*. Attiecības šajā vidē tiek raksturotas kā *cieņas un atbalsta pilnas*. Tātad katrs dalībnieks tiek uztverts „kā pieaugušais” – dzīves pieredzes bagāts indivīds (Pedersen&Elsborg, 2010). S. E. Holers (2003) *pieaugušo mācīšanās vidi* raksturo ar šādām pazīmēm: vide ir pilna ar abpusēju *uzticēšanos un cieņu* (arī Testone, 2004), mācīšanās balstās pieaugušo *pieredzē*, pieaugušie ir mācīšanās *aktīvie dalībnieki*, pieaugušie redz progresu viņu *mērķu sasniegšanā*.

Mācīšanās vides radīšana ir svarīgs faktors, lai panāktu *lielāku pieaugušo iesaistīšanos mācīšanās procesā* (Testone, 2004; Price, 2004; Greener, 2012). Tātad, radot labvēlīgu mācīšanās vidi, ir svarīgi koncentrēties uz to, *lai tā atbalsta mācīšanos*. S. Grīners (2012) pat lieto terminu konteksts jeb mācīšanās vide, kurā notiek mācīšanās, ietverot visus attiecīgos faktorus, no kuriem īpaša loma ir *sociālajiem*.

Neatņemama mācīšanās procesa daļa ir *fiziskā mācīšanās vide (intergal)*, kura ietekmē pieaugušo panākumus (Thomas, 2010). Pašlaik var runāt par *informālajām mācīšanās vidēm*, kuras tieši nav domātas mācīšanās vajadzībām, bet kuras mūsdienās aizvien vairāk pilda šo funkciju (Thomas, 2010).

Runājot par mācīšanās vides radīšanu, A. J. Milne (2007, 18) uzskata, ka „*satura radīšanas process ir daudz svarīgāks, nekā tā tīra apguve*”. Ar to domājot, ka mācīšanās vide un tās radīšana var daudz dziļāk iespaidot pieaugušos, kuri šādā veidā darbojas un pārveido saturu pirms gala rezultāta iegūšanas.

Pieaugušo mācīšanās videi kā mācīšanās procesu ietvaram var būt vairākas pazīmes, tādas kā:

- dalībnieku *izpaušmes iespējas* (Testone, 2004; Murray, 2013);
- *atmosfēra*, dalībnieku emocionālais komforts (Hohler, 2003; Testone, 2004; Pedersen&Elsborg, 2010);
- *attiecības* starp pieaugušajiem un andragoģiem (Greener, 2012; Murray, 2013.);
- *andragoga atbalsts* (mācīšanās atbalsts) (Loughlin, 1977; Price, 2004; Testone, 2004; Pedersen&Elsborg, 2010; Thomas, 2010 – *andragoga pozīcija*);
- *fiziskais telpas iekārtojums* (praktiskie mācīšanās resursi) (Loughlin, 1977; Price, 2004; Thomas, 2010).

Tautas skolas mācīšanās vidi un audzēkņu izpaušmes iespējas tajā raksturo vairākas pazīmes, kas izriet no tās darbības specifikas. Tā tiek uzskatīta par *liberālās* (Bose, 1960; Kulich, 2002), *brīvās* (Davis, 1971), *populārās* (Rordam, 1965), un, protams, *demokrātiskās* (Davies, 1931; Bose, 1960) izglītības iestādi. Šie principi caurvij mācīšanās saturu, andragoģu un audzēkņu attiecības, kā arī veidu, kā audzēkņi izturas informālajos pasākumos.

D. Daviss (1971), izskatot Dānijas tautas skolas kā *humāniskās izglītības modeli*, runā par šīm iestādēm, izmantojot Gruntvīga vārdus, kā par „*cilvēkiem domātām skolām*” (*school for human beings*), kurās ir radīti specifiski apstākļi, kur *katrs var izpaust sevi sev vēlamajā veidā*. Viņš nosauc septiņas pazīmes, kas, viņaprāt, labāk raksturo šī tipa institūcijas un mācīšanās vidi tajās:

1. *Bezeksāmenu vai diplomu sistēma*.

2. Brīva iestāšanās.
3. Andragogu kvalifikācijas brīvība.
4. *Sociālās interakcijas* akcentēšana („dzīvošana kopā”).
5. *Audzēknis kā mācīšanās pieredzes centrs*.
6. *Radošu mācīšanās priekšmetu* īpatsvars.
7. Plašs priekšmetu spektrs.

Audzēkņiem šajā skolā tiek nodrošināta sava potenciāla izpausmes brīvība, jo mācīšanās plānu katrs audzēknis sastāda patstāvīgi, *vadoties no savām vēlmēm un iespējām*, – tiek piedāvāti 3–4 mēnešu kursi, kuri sastāv no obligātiem, izvēles un „brīviem” priekšmetiem. Vēl mūsdienās dažās skolās audzēkņi tiek sadalīti grupās, piemēram, internacionālais virziens, mūzikas virziens, šūšanas virziens – šie audzēkņi *arī informālajā vidē uzturas kopā un apmainās ar līdzīgām idejām* (Bose, 1960; Borish, 1991).

Īpaša uzmanība tika veltīta emocionāli piepildītas vides radīšanai, uzsverot, ka no tās ir atkarīgs mācīšanās rezultāts. K. Kolds ir teicis: „*Tu vari būt drošs, ka tās lietas, kuras tu dzirdēji no manis ar prieku, uzpeldēs tevī tieši tajā brīdī, kad viņas būs tev nepieciešamas.*” (Davies, 1931, 118). Turklāt tika uzsvēta tādas mācīšanās vides radīšana, kurā valda *omulīgas (homelike), uzticības pilnas un tuvas attiecības starp skolu un audzēkņiem* (Rordam, 1965; Davis, 1971).

Raksturojot attiecības starp andragogiem un audzēkņiem, jāatzīmē, ka svarīga atšķirība šī veida mācīšanās videi no citām ir *sociālās interakcijas uzsvars*, kad direktors, andragogi un audzēkņi veido vienotu skolas kodolu, dalot ēdienreizes, skolas telpas, kopīgi piedaloties ekskursijās un brīvi izsakot savas pārdomas cits citam. Šajā skolā jebkādi jautājumi – gan nopietni, gan ne tik – tika risināti *draudzīgā, uzticības pilnā un atbalstošā vidē* (Rordam, 1965).

Andragogam kā svarīgam mācīšanās vides radītājam tautas skolā ir savi pienākumi, dalot ikdienas gaitas ar saviem audzēkņiem. Iepriekšējā izglītība nav svarīgs faktors, lai kļūtu par tautas skolu andragogu – šādas prasības, vadoties no likumdošanas, līdz šim nepastāv (The Law of Folk high schools, 2006). Līdz ar to andragogs var *balstīt mācīšanos savā dzīves pieredzē*, būt brīvs satura un metožu izvēlē un *orientēt mācīšanās saturu, vadoties pēc audzēkņu konkrētajām vajadzībām*.

Tā kā tautas skolā ir liels uzsvars uz *sociālo interakciju*, tad katram andragogam jāievēro 3 galvenās prasības: 1) *pieejamība* audzēkņiem arī svētdienās; 2) vismaz divus vakarus jāvelta *privātām sarunām* ar audzēkņiem un 3) *vienmēr jābūt atvērtiem* bijušajiem audzēkņiem par jebkuriem jautājumiem (Davis, 1971).

Andragogam tautas skolā ir daudz pienākumu, ar to jārēķinās, iekārtojoties darbā šajā iestādē. Pēc T. Rordama (1965) datiem, parasts darba laiks bija 20–25 stundas nedēļā, no kurām 6–12 bija jāatvēl lekcijām. Lai vieglāk saprastu andragoga un audzēkņu dienas gaitas, piemērs no *tautas skolas dienas kārtības*:

- 8:00 – rīta sapulce (dziedāšana);
- 8:00–12:00 – nodarbības (pamata priekšmeti);
- 12:00–12:30 – pusdienlaiks;
- 12:30–13:00 – dežūras laiks;
- 13:00–16:00 – izvēles priekšmeti;
- 16:00–18:00 – skolas sakopšanas laiks;
- 18:00–24:00 – brīvais laiks.

Starp andragogiem un audzēkņiem veidojas tuvas attiecības, ko iespaido arī *fiziskie vides apstākļi*. Katru rītu audzēkņi tiek sapulcināti lielajā aulā *kopīgajai dziedāšanas pusstundai*, kur tiek izmantotas Gruntvīga oriģinālās dziesmas dāņu un

angļu valodā (*hojskolesangbogen*). Tālāk audzēkņi dodas uz savām lekcijām vai ārpuskolas nodarbībām (*outdoor classes*) un starp tām piedalās kopīgās ēdienreizēs, kur tiek *izrunāti svarīgi ikdienas jautājumi* un nākamās mācīšanās norises. Katrs audzēkņis piedalās arī *skolas vides sakārtošanā*. Brīvajā laikā audzēkņi uzturas *atpūtas telpās*, diskutē, spēlē mūzikas instrumentus, kā arī ar andragoģiem izrunā sev svarīgus jautājumus.

Papildus nosauktajām pazīmēm jāuzsver vairāki principi, uz kuriem Gruntvīgs mudināja balstīt mācīšanās procesu. *Pirmais princips*, pēc Gruntvīga domām, bija „*atmodināšana*” (*awakening*) – kas nozīmēja tādas vides radīšana, kurā notiek *atdzimšana un dzīves stimulācija*, darbība, aktivitāte, kas ir noslēgta katrā individuā no dzimšanas un tikai gaida savu izpausmi. „*Atmodināšana*” bija cieši saistīta ar „*dzīvā vārdā*” (*living word*) konceptu – *mācīšanās, kas balstās dzīvajā dialogā*, nevis grāmatu lasīšanā un pārstāstīšanā, ideju dzīvajā apmaiņā (Davis, 1971).

Gruntvīgs ir pazīstams ar savu nostāju pret „*nāves skolām*” (*dead school*) – tā viņš sauca 19. gadsimtā pastāvošās skolas –, viņš gribēja tās aizstāt ar „*dzīves skolām*” (*school for life*), uzskatot, ka skolai jā*sagatavo audzēkņus dzīvei un darbam*, nevis tekstu nolasīšanai no galvas. Šajā saistībā Gruntvīgs teica: „*Mirušas ir visas zināšanas, kas neatrod atbildi lasītāja dzīvē.*” (Davis, 1971, 54). Tātad tautas skola bija kā sinonīms *otrajam principam* – „*dzīves skolai*” – ar to Gruntvīgs saprata iespēju audzēkņiem pilnveidot spējas *pareizi izmantot savu brīvību un dzīves pieredzi arī ārpus skolas sienām* un pilnveidot piederību kultūrai, kurā svarīgs kodols ir *sevis kā kultūras daļas apzināšanās* (Davies, 1931).

Trešais princips, kuram bija jāpiepilda tautas skolas mācīšanās vide, tika iekļauts Gruntvīga uzskatos par „*dzīvo vārdu*”. „*Dzīvais vārds*” tika uzskatīts par līdzekli, ar kura palīdzību *gars* izpauž sevi, šajā nozīmē tikai caur dzīvo vārdu varēja notikt *andragoģu un audzēkņu dvēseļu apvienošanās un pieredzes nodošana* (Davies, 1931).

Pats Gruntvīgs savu ideju izsaka šādi: „*Runātais vārds ir garīgais ķermenis (..) brīnišķīgs spēka instruments visām cilvēku augstākās dzīves aktivitātēm*” (Davies, 1931, 56). Grāmata tika uzskatīta tikai par palīgu, bet tai nebija pietiekamas enerģijas kā dzīvajam vārdam, lai atmodinātu audzēkņa garu. Tātad mācīšanās pārsvarā notika *diskusiju un lekciju veidā*, minimāli izmantojot grāmatas kā zināšanu avotu. Andragoģa galvenais rīks bija „*dzīvais vārds*” – spēja iedvesmot un atklāt saturu *caur dzīvajām emocijām audzēkņa dvēselē* (Rordam, 1965). Andragoģa mērķis bija *rast interesi par mācīšanās priekšmetu audzēkņu dvēselē*, lai viņš arī pēc stundām varētu atrast papildu informāciju un nebeigtu par to domāt, diskutēt, izmēģināt praksē.

Audzēkņa personības pilnveidošanās (*pilnīga pilnveidošanās – Gruntvīgs*) tautas skolā tika skatīta divos virzienos – lai stimulētu *audzēkņa individualitātes pilnveidošanos un audzēkņa kā sociālās būtnes pilnveidošanos*. Gruntvīgs redzēja visu *dzīvi kā pilnveidošanās procesu*, kas norisinās divos virzienos – *kā nacionālo un kā individuālo* (Campbell, 1928) *jeb kā sociālo un individuālo* (Davies, 1931; Bertrup, 1936). Tātad personības pilnveidošanās tika saistīta ar *potenciāla atklāšanu un piepildījumu*, ar pašizpratni no iekšējās un ārējās darbības aspektiem, gan arī savas sociālās pozīcijas un piederības izkopšanu, tradīciju un mūsdienu apstākļu pazīšanu un atbildīgu attieksmi pret to (Davies, 1931). Tautas skolas mērķi labi raksturo D. Daviss (1971), uzskatot, ka „*(..) tā ir kustība, kas cīnās par to, lai ļautu cilvēkam realizēt savu potenciālu, ļautu viņam kļūt par sevi – par cilvēku*”.

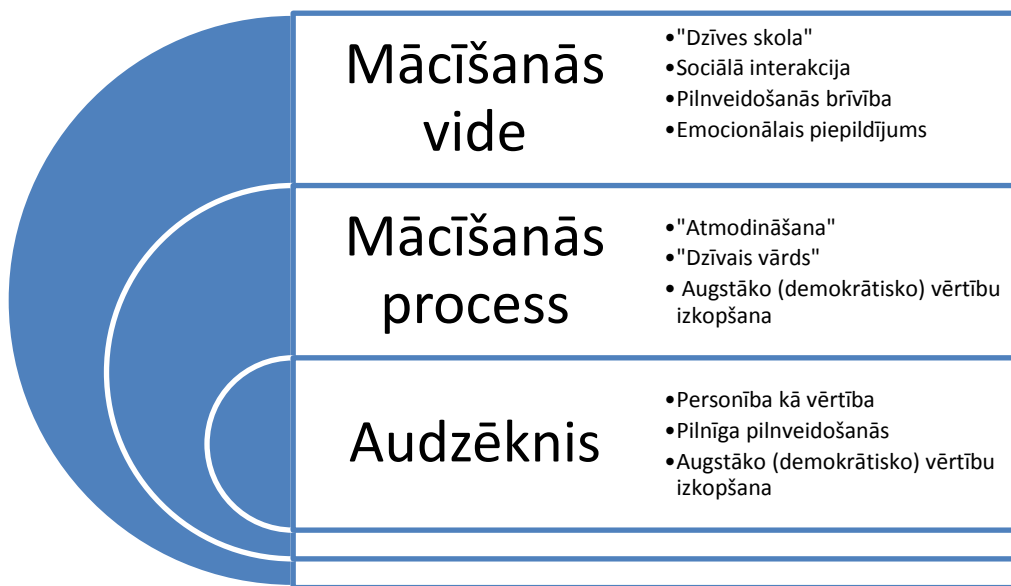
Tikpat svarīgs aspekts, kas skar personības pilnveidošanos, neapšaubāmi bija *augstāko (vēlāk – demokrātisko) vērtību izkopšana*, kas ir viens no svarīgiem

elementiem tautas skolā, jo šī veida mācīšanās ir domāta, lai „*padarītu cilvēkus labus un laimīgus*” (Campbell, 1928, 71), ne tikai ar pilnveidotu intelektu, bet arī pilnveidotu gara pasauli. Mācīšanās process šajās iestādēs tika balstīts šādās pamatvērtībās: *atbildība/dalīta atbildība, brīvība, paštapšana, kooperēšanās, uzticība, fleksibilitāte, mīlestība un humānisms*. Mācīšanās Gruntvīga koncepcijā tika skatīta, kā veids, kā *padarīt cilvēku labāku, apzinīgāku, savu „vērtību izkoptāku”*: „(..) *tā, lai viņu inteliģence paliktu asāka, viņu spriedumi nobriedušāki, viņu sirdis cēlākas un aizvien vaļsirdīgākas.*” (Rordam, 1965, 50).

Līdz ar to tautas skolās netika uzsvērti tīro zināšanu vai prasmju apgūšana bez izpratnes, kur tās pielietot savā un savas apkārtnes labā. Ka atzīmē A. Andresens (1981), mācīšanās procesā svarīgs ir *ne tik daudz pats priekšmets, cik pilnveidošanās process, ko tas var stimulēt*. Faktu iegaumēšana bez apdomāšanas tika pretstatīta *pilnīgai audzēkņa pilnveidošanai*. „*Jo personība veselumā pilnveidojas caur darbību, kas iekļauj un atzīst gan dvēseli, gan ķermeni*” (Andresen, 1981, 11).

Tāpat Gruntvīga teorijā mācīšanās process personības pilnveidošanā tiek skatīts kā audzēkņa *pilnīga pilnveidošanās (full development)*, t. i., process, kurā *gars pilnībā apzinās sevi, savas iespējas, kā arī nacionālo un kulturālo piederību un apziņu*. Sākumā audzēknim bija jāapzinās savs potenciāls – tas, kas ielikts no dabas, un tas, kas cilvēka dabai ir atbilstošs, un tikai tad jāapzinās Dievs un sava piederība nācijai (Campbell, 1928).

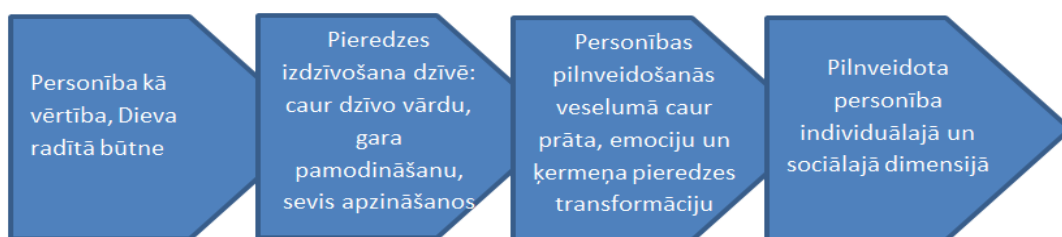
Šos un iepriekš izanalizētos mācīšanās vides principus tautas skolā var apkopot šādā shēmā (1.3. att.). Kā var redzēt, tad Gruntvīgs un Kolds, kā arī mūsdienu autori strikti nedala vides, mācīšanās un audzēkņa personības pilnveidošanos procesus – tie drīzāk mijas un atbalsta viens otru. Tas atbilst arī iepriekš izskatītajai Gruntvīga pozīcijai, uzsverot, ka *visa dzīve ir pilnveidošanās process*. Līdz ar to šajā shēmā pareizāk būtu attēlot principus, kas papildina mācīšanās vidi, ņemot vērā, ka tautas skolā mācīšanās un pats audzēknis ir šīs vides galvenie elementi. Pēc D. Davisa (1971) domām, audzēknis kā vērtība ir mācīšanās procesa centrs, tāpēc arī šajā attēlā audzēknis ieņem centrālo pozīciju. Mācīšanās vide un process ir tikai palīgi viņa pilnveidošanā, shematiski tie attēloti ap audzēkni.



1.3. att. Mācīšanās vides principi tautas skolā vides, procesa un audzēkņa dimensijā (darba autores interpretācija)

Izskatot dziļāk audzēkņa personības pilnveidošanos, jāatgriežas pie Gruntvīga uzskatiem par cilvēku un viņa mīlestības pilno attieksmi pret audzēkņiem, tā, ko viņš gribēja panākt mācīšanās laikā, un tā, kādu rezultātu autors paredzēja (1.4. att.).

Shematiski pilnveidošanās pirmais posms ir audzēkņa apzināšanās, ka viņš ir vērtība un var brīvi realizēt savu potenciālu. Tālāk audzēknis piedzīvo sava gara atmošanos caur dzīvā vārda metodēm – tas liek audzēknim daudz reflektēt par sevi un savas dzīves pieredzi. Gūtā pieredze tiek transformēta dzīvē, uzsverot emocionālos pārdzīvojumus un pieredzes redzējumu praksē. Šim pilnveidošanās procesam vajadzētu beigties ar audzēkņa labāku sevi apzināšanos individuālajā un sociālajā līmenī. Audzēknim jāiegūst skaidrība par savām stiprajām pusēm un savu nākotni, kā arī labāk jāizprot kultūra un nacionālā apziņa, valsts, kurā audzēknis dzīvo, un tās cilvēki.



1.4. att. Personības pilnveidošanās tautas skolā (darba autore interpretācija)

Pēc *The Association of Folk High Schools* datiem, tautas skolu skaits Dānijā ar gadiem ir tikai pieaudzis un 2011. gadā darbojas 80 tautas skolas. Papildinot fiziskās mācīšanās vides raksturojumu, jāatzīmē, ka audzēkņu dzīves un mācīšanās apstākļi ir kļuvuši *daudz labāki un komfortablāki* jau 20. gs. (Bertrup, 1936), un pašlaik to sadzīvi ir papildinājusi *datorizēšana*, kas dod audzēkņiem iespēju gan vieglāk orientēties skolas ikdienas gaitās, gan izmantot elektroniskās ierīces mājas darbu pildīšanā. Andresens (1981) uzskata, ka tautas skolu mācīšanās mērķi ir palikuši tādi paši, bet nedaudz lielāks uzsvars ir uz diskusijām un audzēkņu darbu ar grāmatām.

Raksturojot mācīšanās vidi 21. gs. skatījumā, gribētos piebilst, ka mūsdienās audzēkņi vairāk *strādā ar uzskates līdzekļiem* – piemēram, dažādiem posteriem, veic pierakstus, saņem kopētus materiālus un gatavo prezentācijas saistībā ar savu projektu. Dānijā skolu finansiālais atbalsts dod audzēkņiem iespēju *iet pārgājienos, apmeklēt muzejus, tuvākās skolas, baznīcas, braukt uz teātri* utt., tādējādi papildinot informālās mācīšanās iespējas. Turklāt, mūsdienās kursi aizvien mazāk ir orientēti uz lauku dzīvi, nekā tas bija skolu darbības aizsākumos.

Raksturojot mācīšanās vidi tautas skolās (20. gs. – tautas augstskolās), jāsecina, ka Latvijā kopumā tika domāts par katra audzēkņa *komfortu un iespēju daudzveidīgi izbaudīt mācīšanos* (šeit var saredzēt paralēles ar Dānijas principu *audzēknis kā vērtība*). Tika atzīmēta nepieciešamība ne tikai pēc lekcijām un diskusijām, bet arī filmām un audio ierakstiem, *lai audzēkņi varētu izbaudīt mācīšanās procesu arī caur sajūtām*. Andragoģi tika aicināti *būt radoši, sirsnīgi un atvērti, kā arī prast sniegt materiālu īsi, skaisti un skaidri*, lai darba gaitās noguris audzēknis varētu arī nedaudz atpūsties (Akmentiņš, 1926).

Diemžēl Latvijā nav īpaši daudz dokumentu, kas raksturotu mācīšanās vidi un procesu visās tautas augstskolās, bet kā labu piemēru var apskatīt Mūrmuižas Tautas

Universitāti, kas, sekojot Dānijas tautas skolu modelim, izveidoja savu unikālo mācīšanās vidi.

Neapšaubāmi MTU bija Latvijas „*Gaismas pils*” (Sokolova, 2000), tās darbība kopumā balstījās uz *pasaulas un nacionālās kultūras, zinātnes un ētikas nepārejošām vērtībām*. Uzsverot MTU īpašo vietu neformālās izglītības laukā, tās darbības noslēgumā 1941. gadā Z. Mairiņa zīmīgi teica: „Mūrmuiža nekad nemirs. *Gaisma var norietēt, bet nekad – pazust!*” (Sokolova, 2000, 50).

Tieši Zenta Mauriņa, galvenā MTU lektore, bija tā, kura radīja to neparasto *garīgo* (I. Sokolovas lietots termins) vidi, kas valdīja MTU un kāpēc 20. gs. to sauca par Latvijas *kultūras, garīguma un tikumiskuma centru*. Šajā saistībā jāatzīmē, ka 1936. gadā Z. Mauriņa, līdzīgi Gruntvīgam, atveda no Florences Asīzes Franciska *Miera lūgšanu*, ar kuru turpmāk beidza katru nodarbību (Sokolova, 2000, 3):

*„Kungs, lai topu es par miera ieroci,
lai nesu mīlestību tur, kur valda naidis,
lai piedošana dēstu tur, kur pārestība.
Lai vienība tur iemājo, kur nesaskaņa.*

*Lai patiesība tur, kur maldi iedēstīti,
lai ticība tur iedegas, kur šaubas māc,
lai cerība tur valda, kur izmisums,
lai gaisma uzaust tur, kur valda tumsība,
lai prieku nesu tur, kur nomāc skumība!”*

Neapšaubāmi MTU mācīšanās vidi, tajā valdošo atmosfēru, attiecības starp andragoģiem un audzēkņiem un arī mācīšanās procesa kodolu veidoja *augstāko vērtību izkopšana*, uz kurām pārsvarā *aicināja balstīt savu dzīvi* pati Zenta Mauriņa, viņa bieži vien aicināja audzēkņus vadīties un *īstenot dzīvē šādas atziņas*: „Jārīkojas tā, lai pašas *sirdsapziņa* nenotiesātu”, „Ja kādam ko *apsolījāt, jāizpilda*, lai cik grūti, kaut caur uguni un ūdeni jāiet”, „Mākslinieku mīlēt nozīmē skaistumu *mīlēt*. Mākslinieku *ciņīt* nozīmē ciņīt savu tautu”, „Es pasaules daļa, *atbildīgs* par visu (Rainis)”, „Mācīsimies (..) klusi strādāt savu darbu, nekur un nekad sevi neizbīdīt pirmā plānā (..) *Labs darbs ir gaisma*, ko nevar noslēpt”, „Es ticu, ka nedzīvoju, lai ēstu, gulētu un strādātu, bet lai *augtu pretī pilnībai*”, „*Laipnība* – viena no visgaišākajām cilvēciskām vērtībām” utt. (Sokolova, 2000).

Raksturojot valdošo atmosfēru, jāpiemin pats MTU direktors Pauls Pētersons, kas tika raksturots kā *nesavtīgs un labestīgs cilvēks*. Tiek atzīmēts, ka šajā iestādē valdīja *ģimeniska, silta un mājīga atmosfēra, katrs cilvēks tika gaidīts un uzklausīts* – bieži vien Zenta Mauriņa nebija tikai lekciju lasītāja, bet *tuvākais padomdevējs un draugs*. Tika rīkoti arī *sanāksmju vakari*, kuros andragoģi un audzēkņi izrunāja, kas patika, kas nepatika, ko vēl gribētos uzzināt, kur aizbraukt, kā katrs dzīvo (Sokolova, 2000).

Starp Z. Mauriņu un audzēkņiem veidojās *tuvas un uzticības pilnas attiecības*, bieži vien ar viņu varēja izrunāt personīgas dabas lietas un iegūt gudru padomu un garīgu atbalstu. Pie viņas nāca sūdzēt bēdas, rūpes, lūgt padomus mīlestībā un darbā. Ja kāds audzēknis kādu dienu neatnāca uz lekcijām vai arī Z. Mauriņa bija izbraukumos, tad saikne ar audzēkņiem tika uzturēta ar *vēstuļu palīdzību*. Dažreiz audzēkņiem tika uzdoti arī mājas darbi, bieži vien ar *tikumisku saturu*, un Z. Mauriņa sekoja līdzi, lai

audzēkņi ne tikai aizdomājas par tādām augstām vērtībām kā *cieņa, mīlestība, kultūra un atbildība, bet, lai tās tiek realizētas arī praksē.*

Tieši *cilvēciskums, humānisms un pat sava veida ideālisms* (pēc dažu kritiķu domām) valdīja šajās sienās, kur katru svētdienu notika lekcijas par dažādākajiem tematiem – sākot no *sabiedriskajām zinātnēm, vēstures, literatūras, mākslas un beidzot ar praktiskākām lietām.* Par MTU tolaik rakstīja: „Šī lauku tautas augstskola kalpo apvidus iedzīvotāju *zināšanu papildināšanai un dvēseles izdaiļošanai, kā arī nacionālai audzināšanai.*” (Sokolova, 2000, 22, atsaucoties uz rakstu laikrakstā „Pēdējā brīdī”, 1935)

Mācības notika lekciju, mūzikas un dzeju vakaru, referātu, praktisko nodarbību, rotaļu, deju un vingrošanas formās. Lekcijas apmeklēja ap 40–70 audzēkņu ik gadu. Un *katrs tika pazīts un sagaidīts ik reizi ar prieku.* Šeit atkal jāatzīmē, ka „*augsta ētika, tikumiskums visās jomās, kopš pirmā brīža noteica MTU gaisotni. Audzēkņiem bija jābūt ar līdzjūtīgām sirdīm, draudzīgiem un sirsnīgiem vienam pret otru*” (Sokolova, 2000, 11). MTU sienās bieži skanēja tādi vārdi kā „Gars, Darbs, Saule, Gaisma” (Sokolova, 2000, 15).

Fiziskā mācīšanās vide atbilda MTU garam – uz galdiem vienmēr stāvēja svaigi ziedi, dega sveces, tika domāts par cienastiem un karstu tēju. Turklāt MTU sienās tika ievērots ne tikai *pretalkohola likums*, bet arī tika veikti plaši pretalkohola pasākumi, jo dzeršana tolaik bija liels posts lauku iedzīvotāju vidū (Ķēniņš, 1928). Pie *sienas pat tika pielikti I. Kanta vārdi* „Cilvēka galvenais uzdevums ir zināt, kādam jābūt cilvēkam, lai būtu cilvēks!” (Sokolova, 2000, 8).

Tika domāts ne tikai par dažādu mākslinieku, dzejnieku un lektoru pieaicināšanu, bet arī tika rīkoti *izbraukumi uz Rīgu, izstāžu un operas apmeklējumi.* Kolektīvie audzēkņu un andragogu braucieni uz citām pilsētām bija neatņemama mācīšanās procesa daļa. Audzēkņiem gan tika noteikta *neliela mācību maksa*, bet dažiem bija iespējams saņemt arī nelielas stipendijas. Mācīšanās beigās audzēkņi saņēma apliecības par noklausītajiem kursiem.

Kopš dibināšanas brīža katra mācību cikla sākumā, līdzīgi Dānijas pieredzei, tika dziedāta MTU himna „Lūk Sauli vareno tik tas vien sapratīs (...)”, šī tradīcija tika turpināta, atjaunojot MTU darbību 1988. gadā. Mācību gada sākumā un beigās notika dievkalpojumi, kurus vadīja vietējie un lūgtie mācītāji, pat Latvijas arhibīskaps Grīnberga kungs (Sokolova, 2000).

Raksturojot mācīšanās procesu MTU, Ingrīda Sokolova 2000. gadā raksturo to šādi: „*Jaunatne Tautas augstskolā nāk iegūt nevis diplomus un atestātus sava stāvokļa nodrošināšanai, bet, lai tuvāk iepazītu sevi, savu tautu, dzimteni un kļūtu par savai tēvzemei noderīgiem, apzinīgiem pilsoņiem.*” (Sokolova, 2000, 10). Tātad šeit audzēkņi apguva ne tikai teorētiskās zināšanas, bet arī *mācījās, kas ir labs un ļauns, kas ir kārtība dvēselē un mājā, kas ir skaistums un veselība* (Sokolova, 2000). Turklāt tikpat svarīgs MTU uzdevums bija piesaistīt jaunatni zemei, lai, izglītības meklējumos, visi jaunieši neaizbrauktu no laukiem. Šeit audzēkņu mācīšanos piepildīja *tikumisks gars un tēvu zemes mīlestība.*

MTU, līdzīgi Dānijas tautas skolām, tika saukta arī par „*dzīves skolu*” (Sokolova, 2000, 9). Mācīšanās uzsvars tika likts uz visdažādāko ikdienas jautājumu risināšanu, padomu sniegšanu lauku ļaudīm gan personīgā sarunā, gan arī ieteikto literatūru. Tika lasīti referāti par tādiem tematiem kā „Kas ir vajadzīgs, lai sasniegtu dzīves laimi?”, „Gruntvīga dzīves skolas pamatdoma”, „Marijas Kirī cēlās dzīves dziesma”. Atceroties Gruntvīga *dzīvā vārda* principu, arī šeit tika uzsvērts, ka tiek

sniegtas „dzīvā cilvēka sirds atmiņas. *Un kas no sirds nāk, tas pie sirds iet*”. (Sokolova, 2000, 42).

Audzēkņu personības pilnveidošanās kodols viennozīmīgi tika saistīts ar *augstāko vērtību izkopšanu* – gan teoriju līmenī, gan praksē audzēkņi tika aicināti *vadīt savu dzīvi* saskaņā ar šādām vērtībām – *mīlestība, cilvēcīgums/humānisms, čaklums, kopība, laipnība, sirsnība, godīgums, atbildība, tikumiskums, tēvu zemes mīlestība*. Audzēkņos tika stiprināta pārliecība, ka dzīvot, vadoties pēc augstākajām vērtībām un pārtikt no sava roku darba, ir pilnīgi savienojamas lietas. Kopumā, raksturojot MTU mācīšanās mērķi, tajā tika ieliktas Dānijai līdzīgas idejas par audzēkņu pilnveidošanas veselumā: *tā kalpoja gan zināšanu papildināšanai dažādās jomās, gan ietvēra tikumisku audzināšanu, kā arī nacionālas apziņas izkopšanu* (Sokolova, 2000).

Tautas skolas mācīšanās vides galvenais princips ir *dzīves skola*, attiecībā uz Latviju to varētu definēt arī kā *tikumības dzīves skola*. Latvijā šis princips izpaužas tikumības izkopšanā ikdienā, kulturālā audzēkņu attieksmē vienam pret otru MTU sienās un ārpus tām.

Šajā vidē galvenais uzsvars tiek likts uz audzēkņa brīvu mācīšanos, brīvu sevis paušanu un pilnveidošanos atbilstoši savām interesēm un vajadzībām. Pats mācīšanās process notiek brīvā sarunā, lekciju un diskusiju veidā, ievērojot *dzīvā vārda* principu tajā. Grāmatas praktiski netiek izmantotas, pieredze tiek nodota dzīvajā andragoga un audzēkņu sarunā, kā arī tā tiek papildināta, izmantojot ārpusskolas izbraukumus, kā arī informālās sarunas ar audzēkņiem brīvajā laikā.

Dzīvojot kopā, starp audzēkņiem un andragoģiem veidojas tuvas un uzticības pilnas attiecības. Audzēknis šajā vidē tiek uztverts kā vērtība, tiek cienīts un uzklausīts. Katrs var dalīties ar otru savos dzīves pārdzīvojumos un saņemt vērtīgu padomu. Šīs attiecības palīdz andragoģiem piepildīt mācīšanās vidi ar dzīvajām emocijām, palīdzot atvērties un atmosties audzēkņu dvēselēm.

Svarīgs audzēkņu personības pilnveidošanās un mācīšanās elements ir *augstāko (demokrātisko) vērtību izkopšana*. Audzēkņu personības pilnveidošanai veselumā tiek radīti tādi apstākļi, lai katrs varētu izprast gan savu potenciālu, gan nostiprināt sociālo piederību, līdz ar tādu vērtību izkopšanu sevī kā atbildība, kooperēšanās, uzticība, mīlestība, humānisms, laipnība un sirsnība.

1.4. Tautas skola Dānijas un Latvijas izglītības sistēmās mūsdienās

Kā papildu faktors šajā apakšnodaļā tika raksturota tautas skolu vieta izglītības sistēmās Latvijā un Dānijā mūsdienās, kas iespaido tautas skolas kopīgo darbību un ienes zināmas korekcijas tautas skolu mācīšanās vides papildījumā.

Dānijas izglītības sistēma

Tautas skolu darbību un mācīšanos tajās iespaido arī tas, cik labi ir sakārtota kopējā izglītības sistēma valstī un cik liels atbalsts tiek sniegts no valsts puses.

Dānijā tautas skolām kopš dibināšanās brīža 19. gs. tika noteikts neformālās izglītības statuss un iedalīts zināms finansējums no valsts puses. Neskatoties uz to, ka šīs skolas ir maksas izglītības iestādes (kur lielāko finansējuma avotu veido valsts līdzekļi), tautas skolas tiek uzskatītas par *neatkarīgām un nevalstiskām organizācijām* (Dānijas Tautas skolu asociācija, 2011; The Law of Folk high schools, 2006).

Mūsdienās tautas skolas Dānijas izglītības sistēmā pieder pie *neformālās pieaugušo izglītības* bloka (1. pielikums). Šajā iedalījumā ietilpst arī mācīšanās kursi pie universitātēm, dienas tautas skolas un dažādas mācīšanās asociācijas, kur katrai iestādei ir savi mērķi un mērķauditorija.

Savukārt citas ar pieaugušo izglītību saistītās iestādes tiek pieskaitītas pie profesionālās vai vispārējās pieaugušo izglītības. Piemēram, pie profesionālās pieaugušo izglītības pieskaita pieaugušo profesionālās apmācības programmas, pie vispārējās – dāņu valodas kā otras valodas apguve imigrantiem.

Tautas skolu darbību regulē Tautas skolu likums (The Law of Folk high schools, 2006), kas nosaka skolas darbības virzienu un finansējuma saņemšanas iespējas, bet nenorāda darbības formas un saturu – tas paliek pašu skolas direktoru un andragogu ziņā. Galvenais nosacījums ir skolu neformālās aktivitātes, kam jāpastāda ne mazāk kā puse no visu nodarbību skaita, un plaša priekšmetu programma, kur noteikta vieta ir demokrātijas ideju apguvei.

Tautas skolu darbību atbalsta Dānijas Tautas skolu asociācija, kuras ietvaros pastāv ap 80 tautas skolu (2011. gada dati). Asociācija tika dibināta, lai atbalstītu tautas skolu darbības ideju un palīdzētu šīm skolām veicināt sadarbību ar valsts sektoru.

Latvijas izglītības sistēma

Savukārt **Latvijā**, pēc Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības datiem (vēstule no 05.09.2011), neformālā pieaugušo izglītība nav tālāk klasificēta, līdz ar to ne tautas skolām, ne citām pieaugušo izglītības iestādēm nav noteikts zinātniskais statuss, to funkcijas un mērķi Latvijas izglītības sistēmā. Jāpiebilst, ka pieaugušo izglītībai kā tādai nav arī izveidots pieaugušo izglītības likums, kas varētu regulēt gan tautas skolu, gan citu pieaugušo izglītības institūciju darbību, līdz ar to bieži vien šīs iestādes strādā kā nevalstiskās organizācijas.

Izglītības likumā par pieaugušo izglītību ir runa 46. pantā, kurā noteikts, kādām jābūt pieaugušo formālajām un neformālajām programmām, bet atkal nav noteikta iestāžu klasifikācija un funkcijas. Tautas skolas pārsvarā darbojas kā biedrības (*Lursoft* dati), uz brīvprātības un entuziasma principiem. Latvijas Republikas izglītības sistēmā (2. pielikums) pieaugušo izglītība tiek iezīmēta no pamatskolas līdz doktorantūras beigām, lai gan ir vairākas dažāda veida iestādes, kas to realizē, īstenojot dažādus mērķus.

Valsts izglītības informācijas sistēmā veidotais izglītības iestāžu reģistrs var palīdzēt noteikt strādājošu tautas skolu statusu. Tautas skolas šajā reģistrā tiek pieskaitītas gan pie pieaugušo neformālās izglītības iestādēm (piemēram, Aizkraukles reģionālā Tautskola), gan pie profesionālās izglītības un pilnveides izglītības iestādēm (piemēram, Latvijas Tautas skola). Pēc izglītības tipa korektāk tautas skolas pieskaitīt pie *pieaugušo neformālās izglītības iestādēm*. Tautas skola *Tautskola 99 Baltie zirgi* pieskaitīta pie vispārējās izglītības iestādes, kas ir korekti, jo skola ir virzīta uz pamatizglītības iegūšanu alternatīvā veidā.

Līdzīgi Dānijai arī Latvijā šobrīd oficiāli pastāv *Latvijas Tautskolu asociācija*, kuras darbības mērķis ir „veidot sadarbības un koordinācijas tīklu starp tautskolām; veicināt mūžizglītības attīstību Latvijā; veicināt izglītotas, veiksmīgas pilsoniskās un integrētas sabiedrības attīstību.” (*Lursoft* 2011. g. dati). Tomēr tās darbība ir nosacīta, kas tika secināts telefonsarunā ar tās direktori Maiju Pilāgu 2011. gada oktobrī. Dati nav apkopoti, sapulces netiek rīkotas, asociācija drīzāk pastāv kā formālā iestāde, *bez reālas darbības*.

Atsaucoties uz iepriekš veikto analīzi, jāpiebilst, ka Latvijā laika posmā no 1918. līdz 1940. gadam tautas skolas darbojās, pamatojoties uz *Tautas augstskolu likumu*, un tām tika atvēlēta vieta izglītības sistēmā kā *ārpuskolas izglītības iestādēm*, ar noteiktu finansējumu un noteiktiem izglītības *mērķiem* (Akmentiņš, 1926; Ķēniņš, 1928). Ņemot vērā šo tradīciju, kā arī, analizējot mūsdienu tautas skolu darbību Latvijā, šajā pētījumā tās tiks skatītas kā pieaugušo neformālās izglītības iestādes.

Tautas skolas Dānijā ir integrēta kopējās izglītības sistēmas daļa, un tās pieder pie viena no četriem pieaugušo neformālās izglītības veidiem. To darbību regulē tautas skolu izglītības likums, bet praksē skolas tiek koordinētas, pateicoties Dānijas Tautas skolu asociācijas aktivitātēm. Tautas skolas ir maksas izglītības iestādes, kuru lielāko finansējuma daļu veido valsts līdzekļi. Latvijā tautas skolām ir nepieciešams nostiprināt savu statusu kā vienam no veidiem, kā tiek realizēta pieaugušo neformālā izglītība. Diemžēl līdz šim nepastāv ne pieaugušo izglītības likums, ne iestāžu klasifikācija, kas apgrūtina gan šo skolu atpazīstamību, gan finansējuma saņemšanu.

Tautas skola ir unikāla un vienīgā zināmā pieaugušo neformālās izglītības iestāde ar dziļu filozofisku izglītības koncepciju, pēc kuras šīs iestādes strādā jau vairāk nekā 160 gadus gan Dānijā, gan ārpus tās.

Tautas skolu varētu definēt kā pieaugušo neformālās izglītības iestādi, kuras mērķis ir personības pilnveidošanās veselumā, ietverot nacionālās apziņas stiprināšanu un augstāko (demokrātijas) vērtību apgūšanu.

Neformālās izglītības specifika piepilda tās mācīšanās vidi ar brīvību, zināmu fleksibilitāti un dalītu atbildību. Audzēkņi paši izvēlas disciplīnas, kuras vēlas apgūt, to sasniegumi netiek vērtēti ar atzīmi, mācīšanās beigās rezultāti netiek apliecināti ar noteiktu dokumentu, to nosaka paša audzēkņa apmierinātība ar savu pilnveidošanos. Šīs vides specifika tiek padziļināta ar audzēkņu iespēju pilnveidot sevi gan formālās (klasē), gan neformālās (ārpusklases aktivitātes), gan informālās (kopā pavadot brīvo laiku) mācīšanās situācijās.

Tautas skolu filozofijas pamatlicēji – N. F. S. Gruntvīgs un K. Kolds – šo iestāžu mācīšanās vidi raksturoja ar tādiem principiem kā *dzīves skola* un *skola cilvēkiem*. Šī ir specifiska vide, kur katrs audzēknis tiek uztverts kā vērtība un var pilnveidot sevi atbilstoši savam potenciālam (audzēknis mācīšanās vides centrā). Mācīšanās norisinās emocionāli papildītā vidē, izmantojot *dzīva vārda* metodes, lai palīdzētu audzēkņiem atmodināt viņu personību pilnībā, jo svarīgi sākumā izraisīt audzēkņa emocionālu reakciju (*enlivening*) un tikai tad ievirzīt mācīšanos (*enlightment*).

Pārņemot Dānijas pieredzi, Z. Mauriņa, P. Pētersons un I. Sokolova radīja savu tautas skolu mācīšanās vides izpratni Latvijā. Šī humānā, ģimeniskā un kopības pilnā vide paredz tuvas un uzticības pilnas attiecības starp audzēkņiem un andragoģiem. Lai pilnveidotu audzēkņu personības, gan mācīšanās vide, gan mācīšanās process tiek papildīti ar tematiem, kas skar augstākās vērtības, mudinot savus audzēkņus īstenot šos principus dzīvē.

Audzēkņa personības pilnveidošanās šajā vidē tiek saprasta kā *pilnīga pilnveidošanās* jeb kā *pilnveidošanās veselumā*, ar to saprotot savu individuālo īpašību izkopšanu, kā arī nacionālās (jeb sociālās) apziņas stiprināšanu. Kā tika minēts iepriekš, svarīgs šī procesa aspekts ir augstāko (demokrātisko) vērtību izkopšana.

Mūsdienās Dānijā tautas skolu aktivitātes atbalsta valsts, iedalot tām specifisku vietu pieaugušo neformālās izglītības laukā. Latvijā tautas skolas darbojas kā biedrības,

bez atbalstošas likumdošanas un valsts finansiālā atbalsta. Šī situācija Latvijā parāda tautas skolu oficiālā statusa nostiprināšanās nepieciešamību, izstrādājot tautas skolu definīciju un tautas skolu likumu.

2. PIEAUGUŠO PERSONĪBAS PILNVEIDOŠANĀS

Promocijas darba otrajā nodaļā tika izanalizēts pētījuma priekšmets *pieaugušo personības pilnveidošanās*. Tika atklāts personības un personības pilnveidošanās jēdziens, parādot tā izpratnes veselumu starp modernisma un postmodernisma pieejām šajā darbā. Personības pilnveidošanās un tās veicinošās mācīšanās vides analīze palīdzēja izveidot teorētisko ietvaru nākamajam empīriskajam pētījumam, izdalot tajā trīs aspektus – psiholoģisko un fizisko mācīšanās vidi, andragoga darbību un audzēkņu mācīšanos. Nobeigumā tika izanalizētās personības pilnveidošanās visaptverošās un humānistiskās pieejas, kas palīdzēja konkretizēt vides aspektus mūsdienās.

2.1. Personības pilnveidošanās būtība

Šīs promocijas darba apakšnodaļas mērķis bija definēt pētījuma priekšmetā ietvertos jēdzienus *personība* un *personības pilnveidošanās*, lai noteiktu to izpratni un saturiskos aspektus pedagoģijā.

Personības jēdziens klasiski tika asociēts ar *masku*, ar noteiktu lomu, ko cilvēks spēlēja dzīvē, noteiktajā sabiedrībā, vēlāk arī pašu aktieri un tā lomu (Karpova, 1998). Sociālais personības raksturs tiek saistīts ar to, ka neapšaubāmi cilvēks kā personība dzīvo un pilnveidojas noteiktajā sabiedrībā, *saskarsmē ar citiem cilvēkiem*, nesot sabiedrībai zināmu labumu.

Andragoģijā visbiežāk pieaugušo personības pilnveidošanos skata caur *personības īpašību izmaiņām (transformācijām) mācīšanās procesā*. Mūsdienās pieaugušo personības un personības pilnveidošanos izpratni iespaido pāreja *no modernisma uz postmodernisma* laikmetu (Holstein&Gubrium, 2000), kā arī mācīšanās procesa pāreja *no kognitīvajām uz visaptverošajām* pieejām (Jarvis, 2005; Illeris, 2004).

Personības jēdziens

Filozofijā galvenie personības raksturotāji ir tās *brīvība, unikalitāte, aktīva dzīves pozīcija un ētiskums*. N. M. Keckalo (2006) uzskata, ka cilvēka unikalitāte un brīvība ir galvenie personības pamati. Brīvība, pēc N. Berdjajeva (1990) domām, ir *cieņa* pret katra personību, pret tiesībām cilvēkam būt tādām, kāds viņš ir, pret viņa *individuālajām īpašībām*. Tomēr autors uzskata, ka brīvība automātiski nozīmē arī *atbildības apziņu*. Atbildības apziņa mijas ar V. S. Solovjova (1988) personības izpratni, kurš secina, ka svarīgāka loma tās izpratnē ir tieši *ētiskās uzvedības jautājumam*. Tieši *labestīga uzvedība* un spēja atšķirt labo no ļaunā pilnveido un attīsta cilvēku kā personību.

N. P. Iljins (2001) personības brīvībā redz atteikšanos no pasivitātes, no bezpersoniskas vērošanas par labu *aktīvai pašnoteikšanai* un darbībai. Arī V. K. Kantors (1998) uzskata, ka cilvēkam kā personībai noteikti piemīt *aktīvas darbības kodols* un cīņa pret nevēlamo iedarbību. Arī G. P. Fedotovs (1992) uzsver brīvību kā atkarības mazināšanos un *pašnoteikšanās pieaugumu* attiecībā pret apkārtējo sabiedrību un valsti.

V. Dobrenkovs (2005), izskatot personību caur personalistisko virzienu (Berdjajevs, Bouns, Roijs, Šillings), nonāk pie secinājuma, ka cilvēku jāskata kā *individu un personību*. Individīds ir tikai cilvēku sugas daļa. Savukārt par personību tiek

uzskatīts cilvēks, kuram piemīt *brīva griba* un kas prot izteikt un nostiprināt savu *neatkārtojamo Es* sabiedrībā.

Personības jēdziens *psiholoģijā* tiek skatīts caur cilvēka psihisko īpašību raksturojumu, tā ir *indivīda ārējā (sociālā) izpausme*. Šo īpašību izpratne ir atkarīga no tā, kuri no faktoriem vairāk nosaka cilvēka uzvedību – *bioloģiskie vai sociālie faktori*. Tiek risināts jautājums, vai cilvēku vada instinkti, neapzinātais, prāts vai kāds iekšējais spēks.

Personības izpratne sākas ar tās definējumu saskaņā un pretstatā ar tādiem jēdzieniem kā *cilvēks un indivīds*. Šo jēdzienu kopskatu precīzi ir atspoguļojis S. Rubinšteins (1959), sakot, ka „*personība ir cilvēks kā reāls sabiedriskais indivīds*” (Рубинштейн, 1959, 116).

Sistēmdinamiskas personības koncepcijas autors Ļevs Vigotskis (Выготский, 1934) raksturo personību kā *dinamisku (mainīgu) jēdzienu sistēmu*, kas sevī iekļauj motivācijas, gribas, emocionālos procesus, darbības un domu dinamiku. Personība viņa koncepcijā tiek skatīta kā *kulturālas pilnveidošanās rezultāts*. Līdzīgi Vigotskim, arī A. Ļeontjevs (1975) raksturo personību kā cilvēku, kurš atrodas nemitīgas *pašnoteikšanās* procesā. Cilvēks kļūst par personību tikai kā *sabiedrisko attiecību subjekts*. Autors pārstāv „*dabisko funkciju*” koncepciju cilvēka pilnveidošanā, uzsverot *darbību* kā vadošo pilnveidošanās mehānismu. *Gan indivīds, gan personība*, pēc Ļeontjeva, izsaka nedalāmību, *veselumu*, konkrēta subjekta īpatnību. Indivīds ir filoģenētiskās (bioloģiskās) un ontoģenētiskās (individuālas) attīstības produkts. Savukārt personība ir nedaudz vēlāks *sabiedriski vēsturiskās* un ontoģenētiskās attīstības produkts.

Tāpat cilvēku kā *indivīdu* raksturo fiziskā konstitūcija, nervu sistēmas tips, temperaments, bioloģiskās vajadzības utt. (Леонтьев, 1946). Šeit autors piebilst, ka šīs īpašības ir *tikai nosacījumi personības pilnveidošanai*, un tie pilnībā to nenosaka. Personība pilnveido sevi, pateicoties *pašvirzītai darbībai* noteiktajās sabiedriskajās attiecībās.

Arī B. Anaņjevs (1980) pieder pie tiem zinātniekiem, kuri skatījās uz cilvēku holistiski, tikai kā *fizisko, prāta un tikumisko spēku vienību*. Anaņjevs uzskatīja, ka personības izpratnē *pastāv saikne starp tikumisko audzināšanu un kognitīvo un fizisko pilnveidošanos*. Personības struktūras organizācijas pamatā var izdalīt divus principus – subordinācijas un koordinācijas principu. *Subordinācijas* jeb hierarhiskais princips nozīmē, ka sarežģītas sociālas īpašības pakļauj sev elementārās, psihofizioloģiskās. Savukārt *koordinācijas* princips nozīmē personības īpašību paritētas (vienādas) savstarpējas ietekmes iespēju atkarībā no situācijas (Анањев, 1980). Pirmais aspekts no vienas puses parāda *personības sociālo dabu*, bet no otras puses var novirzīt to no sava *Es* un pazaudēt savu unikalitāti. Otrais aspekts parāda, ka visi personības aspekti ir vienlīdz nozīmīgi, un *personība vienmēr jāskata veselumā*.

Psiholoģijas zinātnē mūsdienās personības teoriju skatījumā personība tiek skatīta veselumā kā iedzimtības (kodola) un sociālās pieredzes (perifērijas) *vienība* (Мадди, 2002). S. Maddi (2002) dod jaunāko personības definējumu: „Personība – tas ir raksturīpašību un tieksmju konkrētais kopums, kas nosaka tās kopīgās vai *individuālās uzvedības izpausmes* īpatnības (domas, emocijas un darbība), kam piemīt *noturīgums laika ziņā* un ko var vai arī nevar izskaidrot tikai ar *sociālo un bioloģisko faktoru* analīzi, kas ietekmē cilvēka funkcionēšanas reālo situāciju.” (Мадди, 2002, 21).

Kodols tiek raksturots kā *iedzimtās, noturīgās personības īpašības*. Savukārt perifērija raksturo personības *socializācijas laikā* iegūtās īpašības. Ar kodolu saprot tieksmes, piemēram, iekšējā potenciāla aktualizācijas mēģinājumu. Savukārt perifērija parāda konkrētus uzvedības modeļus, konkrētas personības īpašības, sasniegumu

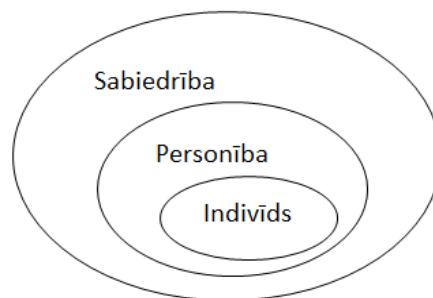
motivāciju (Мадди, 2002). Līdz ar to, kā atzīmē V. Averins (1999), personībai piemīt *dialektiskā daba*, personība savā pilnveidošanās procesā vienmēr atrodas *starp diviem pretējiem spēkiem*, ko nosaka iedzimtības un sociālās vides faktori.

Tomēr personības dabas izpratne psiholoģijā nav neitrāla, tā nav tikai konkrētu īpašību kopums, tai ir savs saturiskais piepildījums. Ā. Karpova (1998) pievērš *uzmanību personības kritērijiem*, kas raksturo, vai cilvēks atbilst šim raksturlielumam. Rubiņšteins jau 1959. gadā uzsvēra, ka cilvēkam kā personībai piemīt *apzināta sociāla pozīcija*, viņš nekad nav neitrāls, vienaldzīgs pret sabiedriskajiem procesiem, tātad personībai vienmēr piemīt noturīga dzīves pozīcija.

Kā viens no galvenajiem personības radītājiem ir harmoniska *adaptēšanās sociālajā vidē*, kas ir pretstats cilvēkiem, kuri, piemēram, izauguši bez sociālajiem kontaktiem (t. s. „maugļi” – Karpova, 1998, 22). Ir arī tā saucamās degradētās personības, kuras ir zaudējušas savu sociālo pienesumu alkohola, narkotiku vai vardarbīgas dzīves dēļ.

Tālāk varētu runāt nevis par personības, bet drīzāk par *pilnveidotās personības kritērijiem*. Tie ir *adekvātums, morāla pašapziņa, radošums, patstāvība, pašregulācija, kompetence*. Ļoti būtisks kritērijs mūsdienu postmodernajā pasaulē ir *atbildība sevis un līdzcilvēku priekšā* (Karpova, 1998, 22–23). Svarīgi atzīmēt arī Ā. Karpovas (1998) pieminēto Raitmensa (1984) pētījumu, kurā viņš atklāja *6 pilnveidotās personības pamatdimensijas*, kuras tika izstrādātas, balstoties uz datiem, kas iegūti visos sešos kontinentos. Pirmā dimensija ietver *uzticamību, morālo atbildību*, otrā – *gribasspēku un racionalitāti*, trešā – *altruismu*, ceturtā – *neatkarību* (no grupas spiediena), piektā – *variabilitāti* (unikalitāti) un sestā – *sarežģītību* (dzīves pieredzes bagātību, atvērtību).

Apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka personība ir individuālu īpašību izteiksme sabiedrībā, kā arī ir sabiedrisko procesu atspulgs tajā ziņā, ka sabiedriskais atspoguļojas personībā caur tās iedzimto spēku atbildes reakciju (2.1. att.):



2.1. att. Personība kā sociālu spēku un indivīda īpašību mijiedarbības rezultāts (darba autores interpretācija)

Īpašu ieguldījumu personības izpratnē ienesa *humānistiskās pieejas* pārstāvji A. Maslovs (1968) un K. Rodžerss (1964), kuri pašaktualizācijas teorijā akcentēja tieši personības kodolu (bioloģisko, iedzimtību) kā galveno personības raksturīpašību un pilnveidošanās spēku. Šī nostāja, lai arī ir tuva Freida idejai par cilvēku, kas ir bioloģisko faktoru (instinktu) vadīts, tomēr atšķiras ar to, ka Freids uzskatīja cilvēku par diezgan egoistisku būtni, kuru vada izdzīvošanas un sacensības gars (Мадди, 2002). Cilvēks humānistiskajā teorijā ir labs, viņam no dabas piemīt labas raksturīpašības, tādas kā citu pieņemšana, citu apbrīnošana, pozitīva attieksme. Pilnveidotās personības – pašaktualizētus cilvēkus – Rodžerss (1964) raksturo ar tādām īpašībām kā *mīlestība*

pret sevi un citiem, atvērtība, sevis un citu pilnīga pieņemšana, savukārt Maslovs (1968) akcentē *neegoistisku mīlestību un empātiju*. Tātad arī šajā pieejā cilvēka ētiskums un morāle ir viens no galvenajiem pilnveidotās personības aspektiem.

Pedagoģijā personība pirmām kārtām ir *subjekts*, sevi pilnveidojošs indivīds. Personības jēdziens tiek skatīts saistībā ar cilvēka *sociālās pieredzes pārņemšanu* un sava *potenciāla pilnveidošanu*, kopumā kļūstot par *kulturālu sabiedrības daļu*. Personība pedagoģijā ir cilvēks, kurā visaugstākajā mērā izpaužas *cilvēciskās īpašības* (Столяренко, 2001; Čehlovs, 2008). Tāpat kā psiholoģijā arī pedagoģijā personība ir *biosociāls veidojums* (Сластенин, 2002; Чепиков, 2003), ietverot ģenētiskās un sociālās īpašības veselumā.

Cilvēks kā indivīds kļūst par personību tikai *sociālajās attiecībās*, kur svarīgu lomu ieņem tieši *pedagoģiskās attiecības*. Personības jēdziena pedagoģiskā izpratne aizsākas ar G. Spensera liberālismu un pozitīvismu un D. Djuī pragmatismu. Galvenā ideja šajās pieejās, kas ietekmēja arī pedagoģiskās attiecības starp pedagogu un audzēkni, tika skatīta kā *cilvēka brīvība un individualizācija*, viņa cīņa pret sabiedrības aizspriedumiem (Столяренко, 2001).

Personība tiek raksturota no bioloģiskā un sociālā aspekta kā *attiecības starp dabiskajām un augstākajām psihiskajām funkcijām*. Šajā koncepcijā indivīds pilnveidojas kā personība, *iegūstot kultūras vērtības* mijiedarbības ceļā ar sociālo vidi (Valbis, 2005).

Personības veseluma idejas parādās arī Ausmas Šponas darbos (2001, 2006), izdalot *harmonisko un vispusīgo* tās attīstību. Subjekta pozīcija (gribas aspekts) izpaužas cilvēka *pašdarbībā, viņa spējā veikt darbību pašam*. Tieši *līdzsvars starp prātu, emocijām un savas nostājas realizēšanu* padara personību harmonisku. Prāta un emociju līdzsvara aspekts vēlāk tiks apskatīts arī andragoga Pītera Džarvisa (2005) darbos, pētot pieaugušā personības pilnveidošanos.

Savukārt *vispusīgā* personības attīstība, kas ietver sevī *fizisko, psiholoģisko un sociālo aspektu*, ir tuva Knuda Illerisa (2004) idejām, uzsverot ne tikai ķermeņa un saskarsmes prasmju pilnveidošanos, bet arī cilvēka *spēju dzīvot un pilnvērtīgi darboties sabiedrībā*.

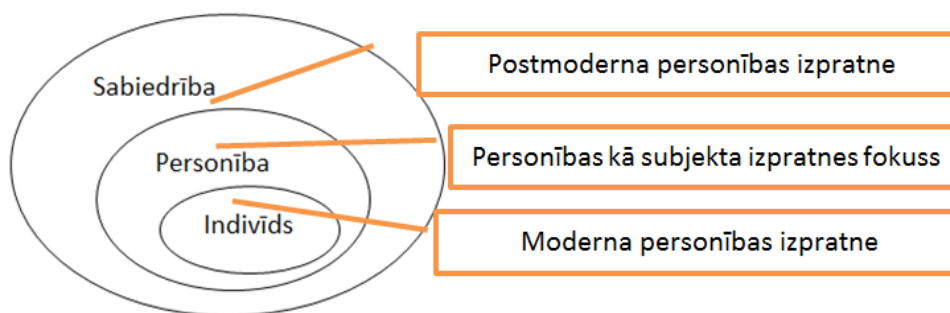
Jaunākajās visaptverošajās andragoģijas teorijās personība tiek skatīta kā vienots veselums, tomēr tajās autori neizdala ģenētisko un sociālo aspektu. Džarviss (2005) skata personību kā *ķermeņa* (ģenētiskais, fiziskais un bioloģiskais) un *prāta* (zināšanas, prasmes, attieksmes, vērtības, emocijas, pārliecības un sajūtas) *vienotību* jeb arī kā ķermenisko, emocionālo un kognitīvo elementu kopumu. Savukārt Illeriss (2006) uzskata, ka personību veselumā raksturo *kognitīvo, emocionālo un sociālo* dimensiju vienotība.

Tādi autori kā S. B. Merriams un M. Klarks (2006), M. Tennants (2000) un J. A. Holsteins un J. F. Gubriums (2000) pievērš uzmanību personības izpratnes transformācijām, pārejot no *modernisma uz postmodernisma laikmetu*. Ja modernisma laikmetā pilnveidota pieaugušā personība tika saprasta kā *neatkarīgs, racionāls, autonomš, viennozīmīgs, sociāli atbildīgs cilvēks*, tad postmodernismā autori piedēvē tai tādas īpašības kā *mainīgums, atvērtība, neviennozīmība, atkarīgums no diskursa, sociālā nosacītība, multidimensionalitāte*. Tā tiek saukta par *naratīvo personību* (Holstein&Gubrium, 2000), personību, kas top savas dzīves stāsta (*life story*) laikā.

Tomēr A. Stoļarenko (2001) pareizi rezumē, ka personības izpratnē pedagoģijā vajadzētu vadīties no sabiedrības iekrātās labās pieredzes, neatkarīgi no dominējošās ideoloģijas vai pārejošām vērtībām. Ar to, parādot līdzsvara nepieciešamību, uzsverot, ka arī postmodernajā pasaulē jāpievērš uzmanība sociālajiem faktoriem, nepazaudējot

iedzimto faktoru nozīmību. Piemēram, M. Čehlovs (2008) risina šo problēmu, vadoties pēc *kulturoloģiskā izglītības modeļa*, ko viņš apzīmē kā attiecības *izglītība–kultūra–cilvēks*. Personības izpratnē ietverot tādas īpašības kā *kalpošana cilvēka un sabiedrības vajadzībām, visas cilvēces vajadzībām*. Šim izglītības modelim ir sociāli personisks raksturs, jo tas ietver gan personības, gan sabiedrības intereses.

Šajā jaunajā izpratnē attēls 2.1. iegūst jaunu veidolu un saturisku jēgu (2.2. att.). Personības kā subjekta izpratnes fokuss atrodas starp modernistu individualizāciju un postmodernistu socializāciju (*sociāli nosacīta personība* – Holstein&Gubrium, 2000), parādot, ka abi šie faktori raksturo personību. Tas ir izskaidrojams ar to, ka personība kā subjekts nevar veidoties viena spēka iespaidā, turklāt, personības tieksmes aizvieto savas intereses ar sabiedrības interesēm var novest pie sava potenciāla neizmantojamības un degradācijas.



2.2. att. Personības kā subjekta izpratnes fokuss pedagoģijā (darba autore interpretācija)

Turklāt, tāpat kā psiholoģijā, arī pedagoģijā tiek risināts jautājums par pilnveidotās personības kritērijiem. Stoļarenko (2001) par mūsdienām atbilstošu *pilnveidotu personību* uzskata tādu cilvēku, kurš pilnveidošanās ceļā kļūst par *vispusīgi un harmoniski pilnveidotu, izglītotu un audzinātu sabiedrības locekli, kas vadās pēc humānām, vispārcilvēciskām, demokrātiskām vērtībām*. Atgriežoties pie filozofiskās un psiholoģiskās personības izpratnes, Stoļarenko (2001) rezumē, ka tieši šāda personība gūst patiesu brīvību un var pilnībā realizēt sevi dzīvē.

Pilnveidošanās jēdziens

Ka atzīmē Ausma Špona (2006), „attīstība ir psiholoģijas zinātnes kategorija” (Špona, 2006, 21). Savukārt *pilnveidošanās* ir *pedagoģijas jēdziens*, kas apzīmē „*personas apzināto pašattīstības darbību, kuras rezultātā šī persona iegūst jaunas kvalitātes, plašāku redzesloku*” (PTSV, 2000, 131). Atšķirībā no *pilnveides*, kas apzīmē attīstības procesu, kad notiek noteiktās parādības pilnīgošana, tieši *pilnveidošanās* ir tas jēdziens, kas uzsver *paša cilvēka apzināto darbību (personība kā subjekts)*, tieksmi uzlabot kādas savas personības dimensijas (PTSV, 2000).

Līdz 21. gadsimta sākumam andragoģijas laukā, definējot *mācīšanās un pilnveidošanās procesus*, dominēja *kognitīvā pieeja* – ar mācīšanos saprotot pieredzes apguvi un papildināšanu, bet ar pilnveidošanos, pieredzes transformācijas, ar mērķi iegūt no tās jēgu. Mūsdienās mācīšanās un pilnveidošanās jēdzieni iegūst jaunu kvalitāti *visaptverošās pieejas* ietvaros, kas tiks izskatīta tālāk (Illeris, 2007).

Mācīšanās, kā atzīmē Merriams un Klarks (2006), ir galvenā cilvēka uzvedība mūža garumā. Mācīšanās rezultāts ir noteiktas izmaiņas uzvedībā, zināšanās, prasmēs

un attieksmēs. Šīs izmaiņas notiek ne tikai organizētās mācīšanās laikā, bet arī iegūstot pieredzi ikdienas dzīves gaitās.

Jaunāko izpratni par jēdzienu *pieaugušo mācīšanās* piedāvā K. Hoare (2006, 75) grāmatā „Handbook of Research on Adult Learning and Development” (2006), definējot *pieaugušo mācīšanos* kā „(..) izmaiņas uzvedībā, *pieaugums zināšanās un prasmēs un iepriekšējo zināšanu pārstrukturēšanās; tāda mācīšanās var nozīmēt pozitīvās izmaiņas sevis izpratnē vai personības īpašību kā atdarināšanas mehānismu attīstību*”. Autors uzsver, ka mācīšanās nav tikai zināšanu akumulācija un izmaiņas uzvedībā. Mācīšanās ir zināšanu iegūšana vai arī satura *pārkārtošana kognitīvajā sistēmā*, kas nozīmē jaunas informācijas nākšanu vecas vietā.

Šī mācīšanās definīcija ir līdzīga personības pilnveidošanās izpratnei 20. gadsimtā, kad *zināšanu transformācija jau bija pilnveidošanās*. Piemēram, līdzīgi mācīšanos un pilnveidošanos definēja Kolbs (1984), viņš to definēja kā procesu, kura laikā zināšanas rodas, transformējot savu pieredzi. Mācīšanās sākās no pieredzes vai no abstraktas idejas vai teorijas. Mācīšanās pamatā bija pieredze, kas bija jātransformē, lai atrisinātu problēmu.

Savukārt *pieaugušo pilnveidošanās* ir „(..) sistemātiskas, kvalitatīvas izmaiņas *pieaugušā spējās un uzvedībā, kā interakcijas starp internālo un eksternālo vidi rezultāts. Interakcijas un kvalitatīvas izmaiņas ietekmē ģenētika, endogēnas un eksogēnas ietekmes, adaptīvie spēki un personiskās intereses*” (Hoare, 2006, 74).

Šī definīcija ir tuva Vigotska (1991) izpratnei, kas pilnveidošanos skata kā procesu, kurš norisinās divos virzienos: *dabiskajā un kulturālajā*. Kulturālas pilnveidošanās vispārējais ģenētiskais likums nosaka, ka uzvedības apguve notiek sākumā ārējā, sociālajā plānā, un *vēlāk zīmes un funkcijas kļūst par iekšējiem elementiem* (līdzīgi Rubiņšteina idejai). Tātad pilnveidošanās sākumā notiek interpsihiskajā (sociālajā) un tālāk intrapsihiskajā (kodola) kategorijā.

Izmaiņas spējās un uzvedībā ir galvenais fokuss S. Rubiņšteina darbos. Rubiņšteins (1959, 1999) personības pilnveidošanā izdala divus aspektus – *spēju un rakstura pilnveidi*. Personība pilnveido sevi, piepildot to, kas tika ielikts no dabas, iesaistoties sociālajos procesos. Savukārt, pilnveidojot savu morālo pozīciju, tiek pilnveidots arī raksturs. Šajā ziņā autors uzsver, ka pedagogam vai andragogam ir svarīgi likt uzsvāru uz audzēkņa pozitīvajām īpašībām, kas ar laiku kļūst stiprākas un pašas par sevi palīdz samazināt negatīvās.

Tātad var secināt, ka *pieaugušo pilnveidošanās*, no vienas puses, ir „*iekšējais psiholoģiskais process*” (Merriam&Clark, 2006, 29), bet, no otras puses, to iespaido noteikts *sociokulturālais konteksts* (Merriam&Clark, 2006). Piemēram, R. Golds (1990) uzskatīja to par sava veida adaptāciju jaunajām dzīves prasībām. Maslovs (1970) šo procesu sauca par virzību uz pašaktualizāciju, Dž. Mezirovs (2000) par vairāk iekļaujošu perspektīvu cilvēka apziņā. Interesantu pozīciju izvirzīja arī L. Dalozs (1986), kas saistīja pilnveidošanos ar *nozīmīgu mācīšanos (significant learning)*. Ar to domājot kvalitatīvas izmaiņas cilvēka pasaules uztverē, kad viņš iemācās paplašināt savu apziņu, ietverot dažādību, pieņemšanu un līdzjūtības perspektīvas.

Jāsaka, ka gan šajās pieejās, gan turpmākajā izklāstā, kurā uzsvārs tiek likts vairāk uz autoriem, kas strādā andragoģijas virzienā, ilgu laiku ar personības pilnveidošanos tika uzskatīta tieši kognitīvās sfēras pilnveidošanās. Arī pedagoģijā par augsti pilnveidotu cilvēku tika uzskatīts cilvēks ar augstu intelektuālo spēju un prasmju līmeni (Виготский, 1991). Un tikai 20. un 21. gadsimta mijā andragoģijā aizvien vairāk tiek izstrādāts virziens, kur personības pilnveidošanās tiek skatīta holistiski kā fizisko, intelektuālo un emocionālo sfēru transformācija.

Personība ir unikāls socializējies indivīds ar noteiktu īpašību kopumu, kas atšķir to no citiem cilvēkiem sabiedrībā. Tātad personība vienmēr ir bioloģisko un sociālo īpašību kopums, ko skatās tās veseluma izpausmē. Pedagoģijā personība tiek skatīta no tā subjekta pozīcijas, parādot cilvēka pašattīstības darbību. Pilnveidotu personību raksturo tādas īpašības kā atbildība sevis un līdzcilvēku priekšā, aktīva dzīves pozīcija, ētiskums un unikāla dzīves uzskatu sistēma. Postmodernisma laikmets papildināja pilnveidotās personības izpratni, ienesot tās raksturojumā tādas īpašības kā mainīgums un atvērtība, narativitāte un multidimensionalitāte, padarot tās īpašības elastīgākas.

Personības pilnveidošanās tiek raksturota kā divu aspektu veselums – cilvēka iedzimto īpašību (spēju) un sabiedriskās pieredzes (socializēšanās) savstarpējas transformācijas rezultāts. Šis process nav neitrāls un nenoteiks, pilnīga personības pilnveidošanās var tikt skatīta tikai kā spēju izkopšana kopā ar tikumisku īpašību kultivēšanu, uzsverot pozitīvu cilvēka pienesumu sabiedrībā.

2.2. Mācīšanās pieaugušo personības pilnveidošanai

Šajā apakšnodaļā tika konkretizēts personības pilnveidošanās jēdziens andragoģijā, veicot tā analīzi, pamatojoties uz dažādām pieaugušo mācīšanās teorijām. Kā arī tika izanalizēti mācīšanās vides aspekti, kas veicina pieaugušo personības pilnveidošanos tajā.

Mācīšanās, kuras rezultāts ir pieaugušo personības pilnveidošanās, pēc M. Tennanta (2000) domām, ir noteikti viens no galvenajiem mērķiem mūsdienu andragoģijas laukā. Kādi kritēriji raksturo mācīšanos, kuras rezultāts ir pieaugušā personības pilnveidošanās?

Pēdējo desmitgadu laikā ir novērojama mācīšanās teoriju fokusa maiņa *no kognitīvajām uz veseluma pieejām*. Aizvien vairāk mūsdienu teorētiski un praktiski (Jarvis, Illeris, Merriam, Mezirow u. c.) aizdomājas par pieaugušā mācīšanās procesa sarežģīto būtību, un, izvirzot savus modeļus, vienmēr uzsver, ka tas nav galīgais variants un ka jaunie dati papildinās izpratni.

Jau M. Nouns (1980), andragoģijas kā pieaugušo mācīšanās zinātnes pamatlicējs, novēroja, ka pieaugušo mācīšanās process atšķiras no bērna darbības skolas solā. Viņš atzīmēja, ka centrālais mācīšanās mērķis ir palīdzēt pieaugušajiem piepildīt viņu mērķus, kur svarīgākais ir tieši „*pilnīga potenciāla pilnveidošanās*” (Knowles, 1980, 28). Vēlākās teorijas transformācijas (Kolbs, Merriam, Mezirow u. c.) papildināja pieaugušo mācīšanās procesa izpratni, taču vairāk no *kognitīvajiem aspektiem – kā pieredzes izmaiņas un pārstrukturēšanu*.

Kā atzīmē P. Džarviss (2005) un K. Illeriss (2004), 21. gadsimtā ir pienācis laiks aplūkot pieaugušo, kas mācās, veselumā – kā vienotu ķermeņa, emociju un prāta pilnveidošanos.

Mācīšanās personības pilnveidošanai izpratne

Merriams (1996; 2006) uzskata, ka mācīšanās, kas veicina pieaugušā personības pilnveidošanos, ir mācīšanās, kas vienmēr *būtiski ietekmē viņa personību*. Autore konkretizē, ka tā ir mācīšanās, kas noteikti nav saistīta tikai ar zināšanu iegūšanu un iegaumēšanu, prasmju pilnveidošanu vai cita veida procesu, kurā praktiski nav iekļauta pieaugušā iespējas *reflektēt*. Tā noteikti ir *nozīmīga mācīšanās* (Rogers, 1983),

mācīšanās, kas ir *transformatīva* (Mezirow, 2000) un kura kritiskās refleksijas rezultātā maina *pieaugušā pasaules redzējumu* (Daloz, 1986). Hoare (2006) un citi, šo personības pilnveidošanos sauc par *kognitīvo personības pilnveidošanos*, jo šīs mācīšanās rezultātā notiek *zināšanu pārstrukturēšanās*, nevis personības pilnveidošanās veselumā.

Pirmais, kas konceptualizēja pieaugušo mācīšanās tendences un nosauca tās par „*mākslu un zinātņi, kas palīdz pieaugušajiem mācīties*”, bija Malkolms Noulis (1913–1997) (Knowles, 1980, 43). Viņš bija pirmais, kurš zinātņi, kas palīdz mācīties pieaugušajiem, – andragoģiju – atdalīja no zinātnes, kas palīdz mācīties bērniem, – pedagoģijas. Pirmo Noulis modeli, kas ir balstīts uz *problēmu risināšanas pieredzi*, Džarviss (2006) un Illeriss pieskaita pie *kognitīvās pilnveidošanās modeļiem*.

Nozīmīga vieta andragoģijas attīstībā ir Dāvidam Kolbam (dz. 1939), kas ir pazīstams ar savu mācīšanās modeli. Kolbs (1984), līdzīgi Noulam (1980), mācīšanās pamatā lika pieredzi un definēja mācīšanos kā „*procesu, kurā zināšanas ir radītas caur pieredzes transformāciju*” (Kolbs, 1984, 41). Šajā modelī centrā ir tieši *zināšanas*, nevis veselais cilvēks, kā atzīst Džarviss (2005). Kolbs uzskatīja, ka, lai mācīšanās notiktu, pieaugušajam, mācoties jāiziet četras fāzes – pieredzēšana, refleksija, domāšana un darbība. Šāda veida mācīšanās vislabāk, pēc autora domām, atbalstīja pilnveidošanās procesu. Savukārt pati pilnveidošanās ietvēra sevī trīs fāzes – *zināšanu iegūšanu, specializāciju un integrāciju*. Līdzīgi Noulis modelim, arī šī personības pilnveidošanās tiek skatīta (pēc Džarvisa, 2006) kā *personības pilnveidošanās kognitīvajā dimensijā*.

Lielu ieguldījumu pieredzē balstītās mācīšanās pieejas attīstībā ienesa Džeks Mezirovs (dz. 1927), izstrādājot teoriju par *transformatīvo mācīšanās procesu* (Mezirow, 1991, 2000). Personība šajā pieejā *transformē savu pieredzi, konstruējot jaunu izpratni par realitāti (pasauli)*, kad individuālās perspektīvas neatrodas harmonijā ar esošo pieredzi, – „*(..) perspektīvas transformācija ir centrālais process pieaugušo personības pilnveidošanā*” (Mezirow, 1991, 155). Mezirovs (1991), runājot par personības pilnveidošanos, transformācijas kontekstā nosauc trīs galvenos rezultātus: *spēcīgāka sevis izjūta, kritiskāka izpratne par sociālajiem procesiem un lielāka pārliecība par sevi*. Šis process ir daudz sarežģītāks par parasto refleksiju, tas prasa no cilvēka *mainīt savas dzīves nostādnes*, orientierus, ienest tajā jaunu jēgu. Pilnveidota perspektīva (kas ir personības pilnveidošanās pamats) nozīmē *jaunu skatupunktu ieraudzīšanu, pieņemšanu un integrāciju*. Tā nozīmē personības ienākšanu sociālajā situācijā ar *jaunu dzīves perspektīvu*. Neskatoties uz visu sarežģītību, arī šī pieeja vēl aizvien ir fokusēta uz *kognitīvo personības pilnveidošanos*, uz refleksijas procesu par esošo pieredzi (Jarvis, 2006; Merriam, 1996, 2006).

Kognitīvo modeļu ietvaros vēl būtu jāatzīmē pēdējos gados populārais autors, kas īpaši uzsvēra *refleksiju kā personības pilnveidošanās un atbrīvošanās mehānismu*, – Stefans Brūkfilds (dz. 1949), kas parādīja kritiskās domāšanas attīstības nepieciešamību kā būtiskāko faktoru personības pilnveidošanā mācīšanās procesā mūsdienu demokrātiskajā sabiedrībā. Šī veida pilnveidošanās, pēc autora domām, *palīdz personībai iegūt un atgūt brīvību un autonomiju* (Brookfield, 1986;1987;2005).

Nākamie autori, kaut arī pārstāv kognitīvo personības pilnveidošanās pieeju, mēģināja attiecināt personības pilnveidošanos ne tikai uz pieredzes un sevis apziņas transformāciju, bet ietvert tajā arī *sociālo kontekstu un nepieciešamās sociālās personības īpašības* veiksmīgai dzīvošanai tajā. Šo izpratni var nosaukt par *sociāli kognitīvo personības pilnveidošanās pieeju*.

Pirmais šī virziena piekritējs R. Kegans (1982), postulē *konstruktīvi pilnveidojošo mācīšanās modeli*, kur raksturo pilnveidošanos kā *transformāciju sēriju*,

kurā mainās mūsu priekšstats par sevi attiecībā pret citiem. Šajā procesā pieaugušais virzās starp centrēšanos uz sevi un centrēšanos uz citiem, starp iekļaušanu un neatkarību no citiem. Tātad pilnveidošanās nozīmē izmaiņas kognitīvajā sistēmā, kuras tiek virzītas uz *kompleksāku, ievērojamāku un integrētāku* pieredzes struktūru. Turklāt, pēc S. B. Merriama (1996) domām, Kegans mēģināja saistīt savu kognitīvo personības pilnveidošanās izpratni ar *personības iekšējo apziņu*. Jo pilnveidošanās, pēc Kegana domām, nozīmēja arī padarīt pieredzi *nozīmīgu sev, pielietojumu savā dzīvē, adaptētus mūsdienu pasaules prasībām*.

Līdzīgu un diezgan mūsdienīgu domu intelektuālās un etniskās pilnveidošanās modelī izsaka V. G. Perijs (1968), pilnveidošanos izprot kā *virzību uz multiplicitāti*, kas konkrētajā gadījumā nozīmē spēju uz procesiem skatīties nevis kā uz labiem vai sliktiem, bet gan pieņemt *dažādību* savā apziņā kā normu. Pilnveidošanās sākuma stadijā nozīmē kontekstuālāku un relatīvāku skatījumu uz problēmu, kas beidzas ar lielāku pieaugušo *apņemšanos un atbildības apziņu par to*.

Analizējot postformālo domu, J. D. Sinnots (1993) uzskata, ka pieaugušo pilnveidošanās iekļauj daudzas *sarežģītas interpersonālas prasmes*, kas palīdz *strādāt ar paradoksiem sevī, starp cilvēkiem vai dzīvē*. Pilnveidoto pieaugušo, viņaprāt, apzīmē prasme *savienot lietas kopā (sintēze), vispārināt dzīvi un notikumus, atrast vispārējo dzīves un nāves jēgu*. Pieaugušo pilnveidošanās mērķis šajā izpratnē nozīmē *prast savienot kopā individuālo dzīvi ar grupu*.

Līdzīgu sociāli virzītu pilnveidošanos izskata arī Dalozs (1986). Viņaprāt, pilnveidošanās nozīmē virzību no šauras, sevī centrētas pieredzes uz *ietverošāku, citādo pieņēmumu perspektīvu*. Šī veida pilnveidošanās notiek, sadalot un kombinējot no jauna pieredzes struktūras, kas dod *mūsu dzīvei jēgu – „pilnveidošanās var tikt izprasta kā transformāciju plejāde, būvējot nozīmi”* (Daloz, 1986, 137). Autors īpaši uzsver *pilnveidošanās dialektisko dabu*. Tas nozīmē, ka pilnveidošanās ir vairāk, nekā vecā nojaukšana savā apziņā un aizvietošana ar jauno, bet drīzāk jaunais ieņem savu vietu, izejot kritisko ceļu, un *kļūst par veseluma sastāvdaļu*.

Līdzīgi Kolbam (1984), Dalozs (1986) izsaka pieņēmumu, ka pilnveidošanās norisinās trijās stadijās: *sadalīšanas – ierosināšanās – atgriešanās*. Procesa sākumā pieaugušais izdala sevi iepriekš izzinātājā pasaulē. Tālāk notiek jauno zināšanu strukturēšana, ar mērķi integrēt to, balstoties uz pieredzē gūtām struktūrām. Pēdējā fāzē jaunais, strukturētais materiāls nonāk esošajā pieredzes sistēmā, parādot koncepciju jaunā skatījumā – sintēzē. Tātad pilnveidošanās ir *kvalitatīvas, pārveidojošas izmaiņas mūsu pasaules uzskatos*.

M. Tennants (2000) īpaši uzsver tieši sociāli kognitīvās pilnveidošanās aktualitāti, jo sociālai videi 21. gadsimtā ir īpaša nozīme cilvēka pilnveidošanās procesā. Tā ir mācīšanās, kura *‘paver jaunu skatu uz varas un autoritātes attiecībām’* (Tennant, 2000, 98). Šā veida mācīšanās palīdz pieaugušajam iekļaut savā personībā tādas īpašības kā *spēja strādāt ar dažādiem cilvēkiem*, pieņemt lēmumus, nonākot *dažādos kontekstos*, spēju mainīt ilgstoši izmantotus darbības veidus un paskatīties uz procesiem no cita skatupunkta. Tennants (2000) piebilst, ka visas šīs izmaiņas būs svarīgas tikai tad, ja mācīšanās personības pilnveidošanai iekļaus sevī *taisnīguma, demokrātijas un kopīgas (communal) dzīves jautājumus*.

Pirms pāriet pie mūsdienīgām visaptverošās mācīšanās pieejām, noteikti jāatzīmē arī A. Maslova (1968) un K. Rodžersa (1969) uzskati, kas ietekmēja daudzu andragogu teorijas, sākot ar pašu M. Noulu. Humānistiskā pieejā mācīšanās nozīmē cilvēka *spēju, dotību un talantu realizāciju visaugstākajā pakāpē – t. s.*

pašaktualizācija. Rodžerss (1969), runājot par pilnveidotu personību, izmanto jēdzienu *pilnībā funkcionējoša personība*. Savukārt, ietverot to pašu nozīmi, Maslovs (1968) izmanto jēdzienu *pašaktualizēta personība*. Interesanti, ka Maslovs šajā kontekstā kā sinonīmus izmanto divus jēdzienus – *aktualizāciju un pašaktualizāciju*, ar pirmo saprotot *bioloģisko īpašību aktualizāciju* un ar pašaktualizāciju – to, ko *nosaka konkrētā sociālā vide*. Šajā pieejā uzsver tieši *iedzimto spēju realizāciju* kā personības pilnveidošanās mehānismu. Džarviss un Illeriss uzskata, ka šī pieeja pieder gan pie kognitīvās, gan pie visaptverošās.

Humānistiskās pieejas sakarā svarīgi atzīmēt postmodernisma pārstāvju J. A. Holsteina un J. F. Gubriuma (2000) viedokli, kuri uzskata, ka humānistiskie 20. gadsimta uzskati radīja egoistisku un narcistisku paaudzi, kas ir *pārāk ieciklējusies sevī un ignorē citu vajadzības*. Tam nevarētu pilnībā piekrist. Egoistisku paaudzi radīja tā saucamā *daļējā jeb vienpusējā personības pilnveidošanās*, ko var novērot dažādās humānisma interpretācijās, kad uzsvars tiek likts tikai uz humānas vides radīšanu, bet *otrais aspekts – augstāko vērtību kultivēšana – ir nonivelēts*. Īstais humānisms paredz tādu pilnveidotu personību, kas ir *antipods egoismam, tas ir cilvēks, kas mīl citus cilvēkus, izturas pret tiem labsirdīgi, ar cieņu, atbalstoši* (Столяренко, 2001). Šīs tendences sakarā tādi autori kā Z. Čehlova un M. Čehlovs (2008; 2009) humānistiskajā mācīšanās procesā izdalīja humanizācijas un humanitarizācijas aspektus, ar to pasvītrotot nepieciešamību pēc *augstāko vērtību iekļaušanas mācīšanās saturā*.

Ka jau tika minēts iepriekš, pašlaik notiek pāreja no kognitīvajām uz visaptverošajām pieejām, kad personība mācīšanās procesā izpauž sevi un transformē savu pieredzi caur domām, emocijām un darbību jeb, kā uzskata Džarviss un Illeriss, notiek *personības pilnveidošanās veselumā* – caur kognitīvo, afektīvo un ķermeņa dimensijām.

Eksistenciālā mācīšanās modeļa autors Džarviss (2005), uzsver, ka mācoties personība vienmēr atrodas tapšanas, pilnveidošanās un izaugsmes procesā *ķermeniskajā, kognitīvajā un emocionālajā dimensijā*. Pilnveidošanās šajā koncepcijā nozīmē ne tikai zināšanu apgūšanu, bet tieši *visas personības transformāciju* un šo transformāciju *iekļaušanu personības biogrāfijā*. Merriams (2007), analizējot Džarvisa (2006) mācīšanās modeli, nonāk pie secinājuma, ka pastāv 3 formas, kā personība var mainīties veselumā. Pirmajā gadījumā cilvēkam *mainās priekšstats par sevi („Es”)* ķermeniskajā, emocionālajā un kognitīvajā līmenī. Otrajā gadījumā cilvēks piešķir *jaunu nozīmi pasaulei*, kurā viņš dzīvo, – gan gadījumā, gan mērķtiecīgās mācīšanās rezultātā. Un trešajā gadījumā cilvēks ir kļuvis daudz pieredzējušāks un daudz labāk *spēj reaģēt līdzīgajās situācijās*.

Arī Illeriss (2004), trīs dimensiju mācīšanās modeļa autors, uzskatot, ka *mācīšanās un pilnveidošanās ir paralēli procesi*, izdala šādas šā procesa dimensijas – *kognitīvo, emocionālo un sociālo*. Kognitīvā dimensija ietver sevī personības *pilnveidošanos zināšanās un prasmēs, papildina viņa izpratni*. Tā pilnveido *personības funkcionalitāti*. Emocionālā dimensija satur jūtas un motivāciju, tā pilnveido *personības sensitivitāti*. Savukārt sociālā dimensija, kas ietver iesaistīšanos, komunikāciju un kooperāciju, pilnveido personības *integrācijas spējas sabiedrībā*, līdz ar to stiprinot *personības socializāciju*.

Personības pilnveidošanos veicinoša mācīšanās vide

Pirms pievērsties mācīšanās vides aprakstam, gribētos uzsvērt svarīgu likumsakarību, kas ir būtiska tieši personības pilnveidošanās kontekstā. To ir formulējis S. L. Rubinšteins (1959), pasakot, ka „*ārējie iemesli vienmēr darbojas caur iekšējiem*

apstākļiem” (Рубинштейн, 1959, 117). Tātad vides radīšana pati par sevi ir tikai *priekšnosacījums*, bet vēl nav nosacījums pieaugušo pilnveidošanai mācīšanās procesā. Svarīgi, lai radītie apstākļi atbilstu audzēkņa iekšējai būtībai, viņa tieksmēm, būtu viņam personīgi nozīmīgi, viņš justos nozīmīgs un noderīgs – Rubiņšteins (1959) to sauc par „iekšējā āķa” atrašanu.

Mācīšanās vides raksturojumu noteikti jā sāk ar to, ka tās pamati balstās vispārējos pieaugušo mācīšanās kritērijos. Līdz ar to sākumā jāpiemin Nouls (1978), kurš aprakstīja četras un vēlāk vēl divas īpašības (Knowles, 1984), kas *atšķir pieaugušo mācīšanos* no citiem darbības veidiem – pieaugušiem ir tendence būt *pašvirzītiem*, *pieredze* ir viņu svarīgs mācīšanās resurss, pieaugušie vēlas risināt *viņiem svarīgas problēmas*, viņiem piemīt gatavība un *iekšēja motivācija* mācīties (tieši iekšējā motivācija ir būtisks faktors), pieaugušajiem ir jāzina, *kāpēc viņi mācīsies* tieši to, kas ir paredzēts. Nouls (1978) arī tiek uzskatīts par humānistiskās pieejas piekritēju, viņš uzsvēra *vienlīdzīgu attiecību uzturēšanu* starp andragogu un pieaugušajiem.

Būtisks humānistiskās pieejas faktors, kuru Rodžerss (1951) saista ar pilnveidošanos, ir *drošības apzināšanās* – ja personība nejūtas droša un līdz ar to nav atvērta, nevar notikt ne mācīšanās, ne arī pilnveidošanās. Līdzīgi Kegans (1994) norāda, ka pilnveidošanās var būt biedējoša un apgrūtināša, un ne visi pieaugušie tam ir gatavi.

Līdzīgu viedokli izsaka Maslovs (1968), piedāvājot personības pilnveidošanās shēmu ar pašu *cilvēku centrā*, kurš cīnās *starp diviem poliem – drošību un izaugsmi*. Pilnveidošanās notiek maziem soļiem, tiklīdz persona apzinās savas pilnveidošanās *drošību un jūt atbalstu no mācīšanās vides*. Šī kustība notiek no cilvēka iekšienes, Maslovs uzskata, ka cilvēkam piemīt *noteikts iekšējais spēks*, un pilnveidošanās notiek šī spēka izpausmes gadījumā.

Šajā kontekstā Rubiņšteins (1959) lika uzsvāru uz to, ka personības pilnveidošanu labvēlīgi iespaido tas, ka *andragogs liek uzsvāru audzēkņu labajām īpašībām*. Tam, kurš grib palīdzēt audzēknim strādāt ar viņa negatīvajām īpašībām, tās nav jāuzsver, bet gan *jāpalīdz viņam ieraudzīt sevī stiprās un pozitīvās puses*. Šo labo īpašību akcentēšana ir galvenais palīgs andragoga darbā.

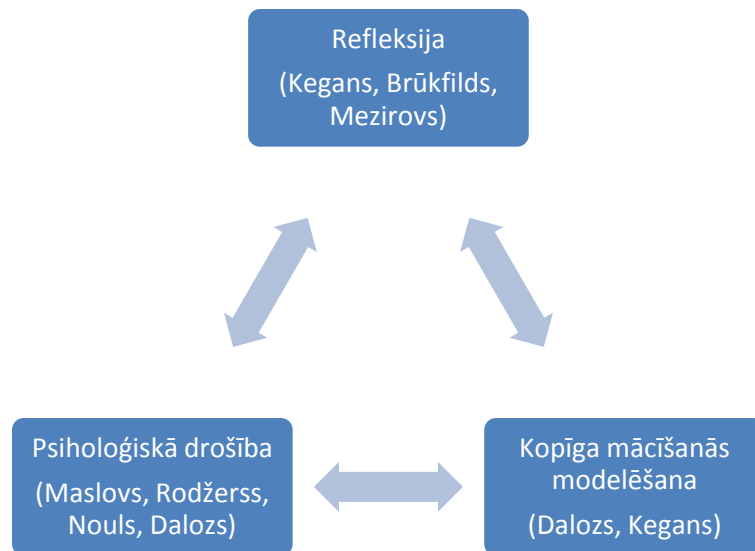
Merriams un Klarks (1993) uzsver *reflektēšanu* kā svarīgu faktoru pieaugušo personības pilnveidošanā. Tieši pieredzē balstīta refleksija ir tas, kas noved pie pašreizējām vai tuvākajām laikā notiekošajām izmaiņām uzvedībā, zināšanās, attieksmē, pārliecībā un prasmēs. Merriams un Klarks (1993) uzskata, ka tāda mācīšanās neapšaubāmi virza pilnveidošanos.

Līdzīgi Rubiņšteinam (1959), Merriams un Klarks (1993) piebilst, ka tieši *personīgas jēgas pilna, pieaugušajam vērtīga pieredze* veicina pilnveidošanos. Jo, atsaucoties uz Rodžersu (1951), mācīšanās, kas stimulē pilnveidošanos, ir cieši saistīta ar personisko struktūru.

Interesantu mācīšanās vides izpēti, kas veicina pieaugušo personības pilnveidošanos, 1992. gadā veica L. A. Kavaljērs – pētnieki fokusējās uz iezīmēm, kas motivēja un piesaistīja pieaugušos mācīšanās procesam. Kā parādīja pētījums, visa pamatā bija *darbība* – dalībnieku iekšējā un ārējā aktivitāte. *Intensīvas emocijas* – kaisle, iegriba, pat bēdāšanās – mudināja dalībniekus saprast un izprast stratēģijas un instrumentus, kas palīdzēja viņiem mācīšanās procesā. *Pacietība, nosvērtība un ziņkārība* bija tās īpašības, kas atbalstīja panākumu, un šis panākums bija kā atbilde un motivācija tālākām mācībām. Šie dalībnieki *nebaidījās riskēt* un iet uz priekšu, saskaroties ar problēmām, viņi darbojās, un viņu emocijas veicināja panākumu gūšanu, kas šajā aplī deva spēkus iet tālāk. Savukārt *mācīšanās kontekstu* varēja raksturot kā *ideju, enerģijas un stimulu bagātu*, kas deva dalībniekiem dažādas iespējas augt un

pilnveidoties. Turklāt svarīgs faktors bija *brīvības izjūta* un laika izmantošana saskaņā ar *individuālajām vajadzībām*. Dalībniekus vairāk interesēja tas, kas viņos *izraisīja emocionālo reakciju* un kas vairāk atbilda viņu iekšējai būtībai. Šajā pētījumā var redzēt gan Ļeontjeva idejas, gan Džarvisa un Illerisa, gan Maslova un Rodžersa idejas – emociju svarīgums, darbības intensitāte un ticība sev virzīja šos pieaugušos uz panākumiem.

Liels ieguldījums personības pilnveidošanās veicināšanas izpratnē pieder S. B. Merriamai (1996), kura apkopoja dažādu 20. gadsimta andragogu teorētiskās un praktiskās idejas (2.3. att.).



2.3. att. Pieaugušo personības pilnveidošanas veicinošā mācīšanās vide (veidots pēc Merriam, 1996 interpretācijas)

Autori uzskata, ka, ja audzēknis prot *akumulēt pieredzi un iegūt no tās jēgu*, tad tā ir *mācīšanās*, bet vēl ne pilnveidošanās. Pilnveidošanās sākas ar to brīdi, kad audzēknis nevar gūt izpratni no pieredzes vai ir neapmierināts ar to un nezina, ko darīt tālāk. Lai notiktu pilnveidošanās, audzēknim ir nepieciešams *saistīt sevi ar pieredzi*.

Tāpat pirmais mācīšanās vides nosacījums pilnveidošanai ir *refleksijas iespējas* (Mezirow, 1991), kad daži personības aspekti, personiskā vēsture *tiek izaicināti* ar jauno pieredzi/notikumu. Šajā brīdī notiek fokusa maiņa no specifiskās pieredzes uz lielāku un ietverošāku kontekstu (personisko un sociokulturālo). Tādējādi, parādās telpa, kur pieredze var tikt rekonstruēta.

Lai notiktu pilnveidošanās, *jābūt saskaņai ar pieredzi caur refleksiju*, afektīvi vai pat fiziski. Nozīmīgi faktori pilnveidošanās procesā ir laiks un atbalsts. Nākamais nozīmīgais faktors ir palīdzība atdalīt pieredzi kā tādu no tās pārnesanas plašākā personības un sociālajā kontekstā. Līdz ar to esošā pieredzes sistēma var mainīties, kļūt kompleksāka, spējīga ietvert jauno pieredzi. Rezultātā audzēknis iegūst jaunu, kompleksāku, *pilnveidotu zināšanu, prasmju vai vērtību sistēmu*.

Līdz ar to, pozicionējot andragogus, viņiem ir svarīgi *izaicināt klausītājus alternatīvā veidā interpretēt savu pieredzi un prezentēt idejas tā, lai izraisītu viņos savas kritiskās attieksmes, prasmju un zināšanu pārvērtēšanu*.

Otrais mācīšanās vides nosacījums ir *psiholoģiskās drošības nodrošinājums – trauksmes un baiļu samazināšana*, kas saistās ar pilnveidošanās procesu, nodrošinot

drošu vidi, lai pilnveidošanās notiktu nesāpīgi. Humānistiskās pieejas pārstāvji Maslovs un Rodžerss jau sen novēroja, cik svarīgi ir nodrošināt *drošu vidi pilnveidošanās procesam*. Maslovs (1968) uzskata, ka pilnveidošanās virzošais spēks ir *dalībnieku drošības apziņa par negatīvu seku neesamību pēc tās*. Rodžerss (1951), papildinot šo pozīciju, uzskata, ka personības pilnveidošanās nav iespējama, ja *baiļu dēļ tā nav atvērta, līdz ar to nav interakcijas ar citu* (vidi vai konkrēto cilvēku). Arī Dalozs (1986), novērojot pieaugušos studentus augstskolā, secināja, ka stresam pakļautie pieaugušie bija vairāk tendēti kā drošu pamatu izmantot savu pieredzi, un nebija gatavi mainīties. Šis atziņas saskan arī ar Noula (1980) uzsvāru uz *psiholoģiski drošas un komfortablas apkārtējās vides* jeb labvēlīga klimata radīšanas pieaugušajiem mācīšanās procesā.

Trešais mācīšanās vides nosacījums ir *kopīga mācīšanās modelēšana*. Šajā procesā andragogi var darboties divos virzienos vienlaicīgi – *gan modelēt pilnveidošanās procesu, kur viņi vēlētos ieviezt savus audzēkņus, gan vadīt viņus pašā procesā*. Modelējot mācīšanos, pilnveidošanās ceļā andragogi dalās ar audzēkņiem ar izaicinājumiem un grūtībām, var viņus *pārliecināt, izaicināt, palīdzēt ieraudzīt personīgo nozīmi* notiekošajā. Dalozs (1986) uzsver, ka andragogs vienlaikus *gan atbalsta, gan izaicina*. Atbalstot andragogs parāda audzēkņa iepriekšējās pieredzes vērtību un rada drošu pilnveidošanās vidi. To var īstenot, piemēram, strādājot ar pieaugušo pieredzi un izmantojot to kā mācīšanās satura papildinājumu. Savukārt izaicinājuma mērķis ir uz laiku *palielināt plaisu* starp audzēkņa esošo pieredzi un mācīšanās vidē esošo pieredzi, radot spriegumu un vēlmi šo plaisu samazināt. Lai radītu šādu situāciju, andragogs var piedāvāt audzēkņiem pretrunīgas idejas vai arī uzdot retoriskus jautājumus. Nodrošinot gan atbalstu, gan izaicinājumu, andragogs rosina audzēkņus aizdomāties par tādiem jautājumiem kā „*Kur mēs ejam?*”, „*Uz ko tiecamies?*”, „*Kāds ir mans personīgais mērķis?*” utt. Šajā brīdī andragogam ir svarīgi parādīt audzēkņiem, ka šo procesu var īstenot un ka *ceļš ir drošs*. Radot mācīšanās vīziju, ar audzēkņiem var apspriest, piemēram, *par ko viņi vēlas kļūt*, piedāvāt iespējamo mācīšanās ceļu, izrunāt jaunas prasmes, ko viņi iegūs beigās, kā arī ieskicēt, kur viņi varēs esošo procesu izmantot.

Mācīšanās vides analīzes beigās gribētos ieskicēt dažas papildinošas idejas, ko piedāvā mūsdienu autori.

Tennants (2000), līdzīgi Čehlovam (2008), liek uzsvāru uz saturisko aspektu. Autors norāda, ka mācīšanās vides, *no satura viedokļa*, radīšana var tikt īstenota gan eksplīcīti (*explicit*), gan implicīti (*implicit*). Eksplīcīti tas notiek, piemēram, *iekļaujot programmas mērķos personības pilnveidošanās aspektus*, tādus kā pašizziņa, pašcieņas stiprināšana, sava īstā *Es* atrašana utt. Savukārt implicīti, ja *programmā tiek iekļautas plašākas sociālās problēmas*, piemēram, dzimuma stereotipi, diskriminācija, vardarbība ģimenē, utt. Tātad šie temati neietekmē personības pilnveidošanos tiešā nozīmē, bet pēc šo programmu apguves pieaugušie var novērot zināmas izmaiņas sevī.

Papildinot Merriamas (1996) uzsvāru uz *refleksijas nepieciešamību*, autors norāda, ka tai arī jānotiek, ņemot vērā *postmoderno personības izpratni*. Postmoderna personība ir nenoteikta, vienmēr atrodas paštapšanas procesā, līdz ar to tai jārada mācīšanās vide, kurā katra pieredze tiek uzklautāta, katra viedoklis un emocijas tiek saprastas, un katrs var justies pieņemts. Princīpā šie apstākļi pārklājas ar Merriamas (1996) norādīto drošības apzināšanos.

Turklāt videi jābūt *daudzveidīgai* (Tennant, 2000), t. i., jāpiedāvā iespējas audzēkņiem atklāti runāt par savu *atšķirīgo pieredzi*, jādod uzdevumi, kurus veicot, viņi var iedomāties sevi *pretrunīgās situācijās*, nonākot saskarsmē ar dažādiem cilvēkiem,

reflektēt no visdažādākajiem un nezināmiem skatpunktiem. Aicināt audzēkņus uzdot sev refleksiju mudinošus jautājumus, piemēram, „*Kas es esmu?*”, „*Vai esmu to pareizi sapratis?*”, „*Kas slēpjas aiz manām interesēm?*”, ietverot jautājumus arī sociumu – „*Kā mums ir jādzīvo?*” un „*Kā mums panākt morālā taisnīguma normas postmodernajā sabiedrībā?*” (Tennant, 2000, 98).

Merriama un Klarks (2006) atzīmē līdzīgus mācīšanās vides nosacījumus. Viņi uzskata, ka videi jābūt tādai, kurā pieaugušie *jūtas brīvi un atrodas vienlīdzīgās pozīcijās*, tā ir vide, kura ir *audzēkņu centrēta* un kura *stimulē un atbalsta refleksijas iespējas*. Līdzīgi Tennanta (2000) nosacījumiem, šai videi jāpiedāvā iespēja ne tikai apgūt zināšanas, bet tieši *iegūt tās, pētīt to alternatīvos veidus*. Tikpat svarīgi ir *iedrošināt audzēkņus* un tajā pašā laikā *izaicināt* viņus meklēt jaunas interpretācijas sevis un savas dzīves dziļākai izpratnei.

Tātad, pēc Merriamas un Klarka (2006, 46) domām, vide, kas stimulē personības pilnveidošanos, noteikti satur trīs galvenos komponentus – *atbalstu, izaicinājumu un vīzijas nodrošinājumu*. Savā ziņā šos nosacījumus var uzskatīt par sava veida modifikāciju, ko Merriama atklāja 1996. gadā, toreiz nosaucot šos principus par drošību, refleksiju un modelēšanu. Jaunākajā, 2006. gada, vides nosacījumu modifikācijā, autore piebilst, ka izaicinājuma mērķis ir *atvērt plaisu* starp esošo un jauno audzēkņa pieredzi, tādējādi izaicinot viņus to piepildīt un izjust savu varu pār procesu. Interesanti, ka tiek pilnveidota arī modelēšanas funkcija, parādot, ka šeit tā saplūst ar drošības nodrošināšanos, lai *tiktu atbalstīta audzēkņu ticība saviem spēkiem un tam, ka viņi var mainīt savas dzīves uz labo pusi* (Merriam&Clark, 2006, 46).

Džarviss (2005) un Illeris (2004) ienesa pavisam jaunu izpratni par to, kādai jābūt pieaugušo personības pilnveidošanai un kāda mācīšanās vide to labāk atbalsta. Šo divu autoru pieejas padziļināti tiks apskatītas nākamajā nodaļā. Šeit tikai jāatzīmē, ka viņi ienesa jaunu aspektu – *mācīšanās un pilnveidošanās veselumā* – ar to iespaidojot vides izpratni, kurai *jāpiedāvā ķermeniskās, emocionālās un kognitīvās (Džarviss) vai sociālās (Illeris) izmaiņas*.

Mācīšanos personības pilnveidošanai var definēt kā procesu, kura rezultāts nav noteikts zināšanu, prasmju vai attieksmju kopums, bet ir noteiktas izmaiņas personības īpašībās. Šo īpašību izpratne ir atkarīga no mācīšanās pieejas fokusa – personīgās izpratnes pilnveidošanās (kognitīvā pieeja) vai sociālā pilnveidošanās attiecībā uz citiem (kognitīvi sociālā pieeja). Tīri kognitīvajās pieejās *mācīšanās personības pilnveidošanai* nozīmē pieredzes transformācijas, kuras rezultātā cilvēkam mainās priekšstats par sevi un sociālo realitāti apkārt. Savukārt sociāli orientētā kognitīvajā pieejā šī veida mācīšanās rezultāts ir personība, kurai ir izkoptāka sociālā pieredze, atvērtāks prāts, dažādību pieņemšana, skaidrāka kopīgās dzīves izpratne un labāka apziņa, kā strādāt ar dažādiem cilvēkiem.

Mācīšanās vidi pieaugušo personības pilnveidošanai raksturo mācīšanās, kas ir personīgi nozīmīga, tātad vide, kas tiek veidota pēc principa „*ārējais caur iekšējo*”. Galvenie vides kritēriji ir: psiholoģiskais komforts un drošība, refleksijas iespējas, kuras mērķis ir ieraudzīt un aizpildīt plaisas pieaugušo pieredzē, un kopīgā mācīšanās modelēšana, kad andragogs gan atbalsta, gan izaicina, palīdz ieraudzīt personīgo jēgu notiekošajā. Daži autori uzsver arī mācīšanās satura nozīmību, iekļaujot tajā personības pilnveidošanās tematus. Atbilstoši mūsdienu tendencēm, postmodernisma pārstāvji uzskata, ka mācīšanās vidē ir jāiekļauj arī daudzveidība, atvērtība un iespēja paskatīties uz lietām alternatīvā veidā, no dažādiem skatpunktiem, kas vislabāk atbilst postmodernai naratīvās personības izpratnei.

2.3. Pieaugušo personības pilnveidošanās visaptverošajā un humānistiskajā pieejā

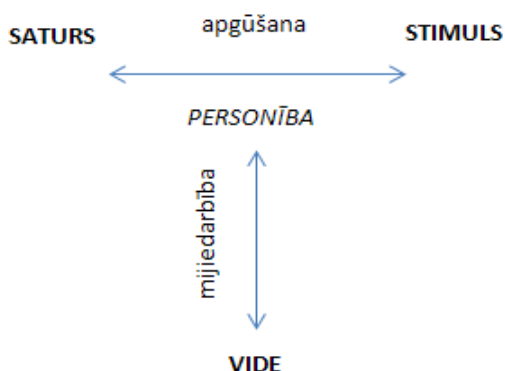
Šajā apakšnodaļā tika izanalizēts K. Illerisa un P. Džarvisa visaptverošās pieejas ieguldījums personības pilnveidošanās un to veicinošās mācīšanās vides izpratnē. Kā arī tika izanalizēta viena no fundamentālākajām personības pilnveidošanās teorijām – humānistiskā pieeja.

Personības pilnveidošanās K. Illerisa trīs dimensiju mācīšanās modelī

Postulējot, ka mācīšanās ir vienots un daudzdimensionāls process, autors piedāvā šādu visaptverošās mācīšanās definīciju „mācīšanās ir jebkurš process dzīvajā organismā, kas ved pie pastāvīgām kapacitātes izmaiņām un kas nav vienīgi bioloģisks briedums vai novecošanās” (Illeris, 2007, 3). *Kapacitātes izmaiņas* pēc dabas var būt fiziskas, kognitīvas, prasmju orientētas, emocionālas, viedokļu orientētas vai sociālās dabas izmaiņas (Illeris, 2004).

Mācīšanās šajā pieejā ir vienota ar mācīšanās vides jēdzienu, jo ne tikai raksturo personības transformācijas mācīšanās procesā, bet vairāk apraksta pedagoģiskus nosacījumus, kurās tā norisinās.

Šī visaptverošā mācīšanās tiek izprasta kā „kognitīvās, emocionālās un sociālās mācīšanās kopums” (Illeris, 2004, 227) ar diviem galvenajiem mācīšanās procesiem, kas ir *mijiedarbība un apgūšana*, un trim mācīšanās dimensijām – *saturs, stimul un vide, kuru centrā atrodas personība* (2.4. att.). Tādejādi mācīšanās vienmēr satur *individuālo un sociālo pilnveidošanās elementu*.



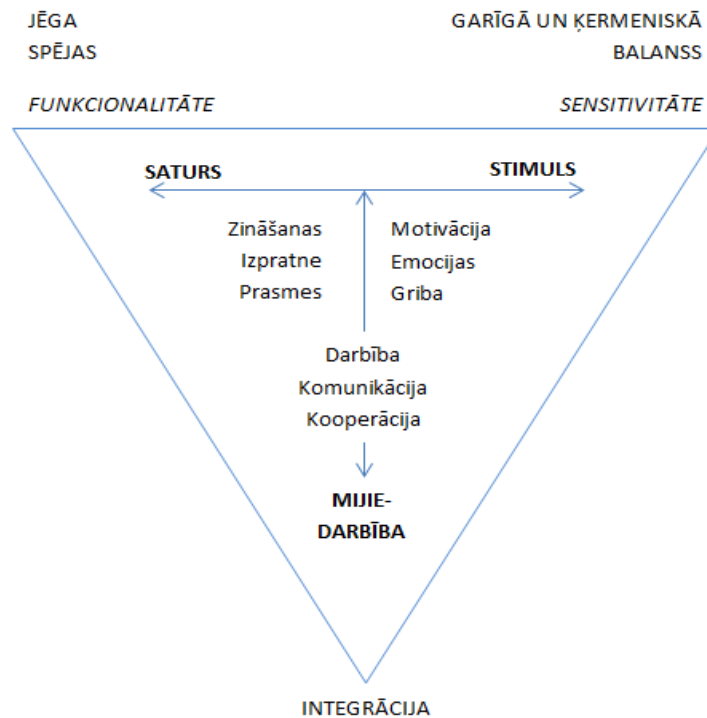
2.4. att. Mācīšanās vidi raksturojošie fundamentālie mācīšanās procesi un dimensijas (Illeris, 2009, 9)

Mācīšanās process, kā var redzēt attēlotajā zīmējumā, notiek divos savstarpēji saistītos virzienos – caur *ārējo mijiedarbību* starp pieaugušo un sociālo, kulturālo vai materiālo vidi un caur *iekšējiem psiholoģiskajiem* pieredzes apguves procesiem. Abi šie procesi ir vienlīdz svarīgi katrā mācīšanās procesā un var notikt vienlaicīgi.

Tātad šīs mācīšanās vides radīšanā andragogam ir svarīgi, no vienas puses, domāt par *noteiktu saturu*, ko viņš grib nodot pieaugušajiem (līdzīgi Tennanta (2000) domām). No otras, par to, kā *izraisīt noteiktu motivāciju un interesi*, lai šis saturs tiktu apgūts. No trešās puses, nodrošināt sadarbību ar pieaugušajiem tā, lai viņi būtu noteiktā saiknē ar jauno pieredzi, kā iepriekš atzīmēja Rubinšteins (1959), atrast to, kas var ieinteresēt audzēkni.

Nākamajās modeļa transformācijās Illeriss (2009) iekļauj arī personības pilnveidošanos kā mācīšanās rezultātu, parādot ne tikai vides aspektus, bet arī paša pieaugušā ieguvumus.

Izdalot *satura, stimula un mijiedarbības dimensijas* kā galvenos mācīšanās vides elementus, satura dimensija parāda to, ko tieši pieaugušais iemācās, tas ir konkrētais saturs, mācīšanās programma. Šo dimensiju raksturo iegūtās zināšanas, izpratne, prasmes, attieksmes un/vai kompetences. Pieaugušais iemācās konstruēt zināšanas un iegūst iespēju izmantot tās ikdienas dzīves situācijās, tādējādi *pilnveidojot vispārējo funkcionalitāti* (2.5. att.).



2.4. att. Mācīšanās vide un trīs personības pilnveidošanās dimensijas (Illeris, 2009, 10)

Stimula dimensija nodrošina un vada emocionālo piepildījumu, kura, pēc autora domām, ir neatņemama katra mācīšanās procesa sastāvdaļa. Šajā dimensijā ietilpst *emocijas, motivācija un griba*, tiek pilnveidota pieaugušā *juteklība*. Illeriss (2004) uzsver, ka *emocionālā mācīšanās ir nesaraujami saistīta ar kognitīvo* (garīgā un ķermeniskā līdzsvars), jo jauna informācija, jauna izpratne un jēga var mainīt mūsu emocionālo stāvokli, kā arī mūsu emocionālais stāvoklis var *sekmēt vai kavēt satura apguvi*, kas ir svarīga atziņa mācīšanās vides nodrošināšanā.

Personība šajā dimensijā mācās *saprast savas un cita cilvēka emocijas*. Runājot par vidi, tiek domāts par noteiktas *emocionāli atbalstošas vides radīšanu un iespēju izpaust emocijas* caur ķermeni (Illeris, 2004). Šai dimensijai ir īpaša nozīme, jo Illeriss (2004, 102) uzsver, ka *visa mācīšanās ir ķermeniska*. Ķermeniskās mācīšanās izpratnē autors ieliek gan *iedzimto potenciālu realizāciju*, gan noteiktas *vides radīšanu*, kas atbalsta ķermeņa izmantošanu, piemēram, sporta aktivitātes, pārtraukumus un citas ķermeniskas aktivitātes mācīšanās laikā.

Mijiedarbības dimensija (interakcija, sociālā mācīšanās un socializācija) nodrošina *darbību, komunikāciju un sadarbību* – gan lai tiktu nodota pieredze, gan arī lai pilnveidotu audzēkņu *sociālās prasmes*. Pieaugušais šajā mācīšanās procesā mijiedarbojas ar *tuvējo sociālo vidi*, piemēram, klasi vai audzēkņu grupu, kā arī *vispārējā sociālā līmenī*, piemēram, skola, apkārtējā daba vai urbanizētā vide (Illeris, 2007). Šī dimensija *atbalsta integrāciju* esošajā sabiedrībā un līdz ar to *pilnveido pieaugušā socializāciju*.

Autors piebilst, ka kognitīvā un emocionālā mācīšanās saistās ar pieaugušā bioloģiski ģenētiskajiem priekšnosacījumiem, savukārt sociālā mācīšanās ir atkarīgā no sociāli vēsturiskajiem priekšnosacījumiem (Illeris, 2004). Tātad, kā jau tika minēts iepriekš, pieaugušā *personības pilnveidošanās šajā pieejā ir cieši saistīta ar mācīšanās vides* (trīs dimensiju) aspektiem un tiek izprasta kā *personības funkcionalitātes, juteklības un socializācijas pilnveidošanās* (Illeris, 2009).

Personības pilnveidošanās P. Džarvisa eksistenciālajā mācīšanās teorijā

Pēc vairāk nekā 30 gadu ilgiem pētījumiem un neapmierinātību ar priekšmetcentrēto un fragmentāro pieeju mācīšanās procesam, kurā galvenais uzdevums bija iemācīt audzēknim noteiktu saturu vai konkrētas zināšanas, prasmes vai attieksmes, Džarviss (2006; 2010) postulē, ka tā ir *personība, kas atrodas centrā* (Jarvis, 2005, 2), un patiesa *mācīšanās procesa rezultātā mācās personība un mācās personība veselumā kā unikāls indivīds*, jo „*tā ir personība, kas mācās un tā ir izmainīta personība, kas ir mācīšanās rezultāts*” (Jarvis, 2009, 24).

Personības izpratnē autors ieliek gan *iekšējās potences* (ģenus (DNS), Jarvis, 2010), gan arī to pieredzi, ko cilvēks iegūst *socializācijas procesā*. Līdz ar to, viņaprāt, personības un mācīšanās jēdziens vienmēr jāsaprot kā *mijiedarbība starp iekšējo un ārējo cilvēka pasauli*, kurā tiek iegūta, pārveidota/konstruēta un iedzīvota pieredze. Attiecinot šos principus uz pieaugušo politikas veidotājiem, Džarviss (2005) uzsver, ka jebkuras mūžizglītības vadlīnijas, kas neiekļauj personību veselumā, ir nepilnīgas un nerēķinās ar visiem šiem procesiem.

Ilgstošu pētījumu un izpratnes transformācijas rezultātā Džarviss (2010, 81) nonāk līdz šādaī mācīšanās definīcijai: „*mācīšanās kā eksistenciāls fenomens ir procesu kombinācija, kuros personība veselumā kā ķermenis (ģenētiskais, psihiskais un bioloģiskais) un prāts (zināšanas, prasmes, attieksme, vērtības, emocijas, ticība un izjūtas) atrodas sociālajā situācijā un konstruē pieredzi, kas vēlāk tiek transformēta kognitīvi, emocionāli vai praktiski (vai caur jebkurām kombinācijām) un integrēta indivīda paša biogrāfijā*”.

Galvenais, ar ko sākas mācīšanās, ir *personība* – „*ķermenī iemiesota personība*”, „*iemiesotais Es*” (Jarvis, 2004, 68). Atbilstoši postmodernisma pieejai autors atzīmē, ka mums ir tikai *viens ķermenis*, bet var *pastāvēt vairāki Es*. *Es* koncepts kā centrālais elements mācīšanās teorijā tiek skatīts kā *personiskā un sociālā identitāte*. Turklāt atkarībā no konkrētā sociālā konteksta ir *iespējami vairāki sociālie Es*. Džarviss (2004), atsaucoties uz Apteru (1989) pat runā par iespējamo *Es 1 – sevis apziņa, Es 2 – apziņa, ka mums ir dažādas īpašības, ko pārņemam, mācoties no citiem, un Es 3 – priekšstats par sevi, kas par mums veidojas citu cilvēku apziņā*.

Tātad personība nav ķermeņa un prāta duālisms, bet gan vienmēr ir *ķermeņa un prāta kopums*. Ķermenim ir svarīga nozīme mācīšanās procesos, jo tas ir gan *ģenu izpausmes aģents*, gan arī ir tas, ar ko sākas jebkura mācīšanās – *izjūtu aģents*. Jo jebkura mācīšanās sākas ar *ķermeniskām izjūtām – redzi, dzirdi, jūtām, garšu, pieskārienu, smaržu utt.* Turklāt, ķermenis *palīdz iegaumēt un autorizēt dažādas*

darbības un padarīt tās par viegli izpildāmām, piemēram, tās īpaši palīdz mūziķiem iegaumēt un precīzi spēlēt mūzikas instrumentus.

Džarviss (2006) norāda uz *prāta un ķermeņa savstarpējo pozitīvo ietekmi* mācīšanās laikā. Autors uzsver, ka *ķermeniskās aktivitātes var uzlabot arī mentālo darbību*. Ja mācīšanās procesā iekļauj aerobiku, kustīgus seminārus un dažāda veida spēles, tad ir novērots, ka dalībniekiem palielinās radošums, paaugstinās optimisms, atvērtība jaunajām idejām, spēja uzņemties risku, viņi labāk iemācās visu jauno (Jarvis, 2006, 131).

Īpaša vieta personības veseluma izpratnei mācīšanās procesā ir atvēlēta arī *emocijām* jeb tā saucamajai *emocionālai inteliģencei* (Jarvis, 2006, 177). Jo tieši emocionālā reakcija ir pirmā, un tikai tad notiek situācijas racionālā izpratne (Jarvis, 2010, 123). *Emocijas un domāšana ir cieši saistītas parādības*, tās ir fizisko un kognitīvo procesu kombinācijas (Jarvis, 2006). Piemēram, entuziasms un prieks virza personību sasniegt mērķus un izvirzīt nākamās plānus, ticēt sev un atbalstīt citus, savukārt bēdas, kauns un bailes var pilnībā paralizēt prāta darbību (Jarvis, 2006, 178). Tātad emocionālām ir liela nozīme pašvērtības un pašapziņas veidošanā, un tās dziļi skar personības struktūru (Jarvis, 2006, 177).

Emocionālā personības pilnveidošanās (emocionālā inteliģence) nozīmē *spēt iemācīties kontrolēt un vadīt savas emocijas*. Džarviss (2006), atsaucoties uz Golemana (1996) pētījumiem, uzsver, ka cilvēkam pastāv *divi prāti – domājošais prāts un emocionālais prāts*, kuri abi atrodas fiziskās smadzenēs. Šie prāti nemitīgi mijiedarbojas, līdz ar to emocijas iespaido to, kā mēs reaģējam noteiktās situācijās un pat to, kā mēs mācāmies.

Emocionālās inteliģences izpratnē Džarvisa (2005) uzskati sasaucas ar K. Halla (2005) pētījumiem, kas parāda, ka tā ir *personības spēja regulēt savas emocijas*, reducējot negatīvās, un atbalstot pozitīvās, tādējādi nodrošinot iekšējo mieru un elastīgu ārējo uzvedību. Tātad tai ir gan iekšēja psiholoģiskā nozīme, gan ārēja – sociālā.

Halls (2005), atsaucoties uz Maijeru (2000), nosauc četrus emocionālās inteliģences komponentus: *emociju regulēšana ar refleksijas palīdzību, emociju izpratne, emociju asimilācija domās, emociju saņemšana un nodošana*. Šie četri komponenti parāda, cik svarīgi *andragogam*, strādājot saskaņā ar visaptverošo pieeju, ir *būt spējīgam saprast citu emocijas*, reaģēt uz tām empātiski, bet tajā pat laikā neiegrimst tajās, bet gan vadīt pozitīvajā virzienā.

Tātad, lai veicinātu emocionālo inteliģenci, andragogam ir jā rūpējas gan par attiecīgu *mācīšanās saturu*, gan par attiecīgās *emocionāli atbalstošās vides radīšanu*. Halls (2005) trāpīgi rezumē, ka andragogs, kura emocionālā inteliģence ir vāja, nevar pilnvērtīgi iemācīties vadīt savas emocijas un atbalstīt ar tām pieaugušo kognitīvos procesus. Andragogam jābūt fleksiblam, ar atvērtu prātu un spēju saredzēt *pozitīvu emociju un prieka devu* katrā mācīšanās situācijā.

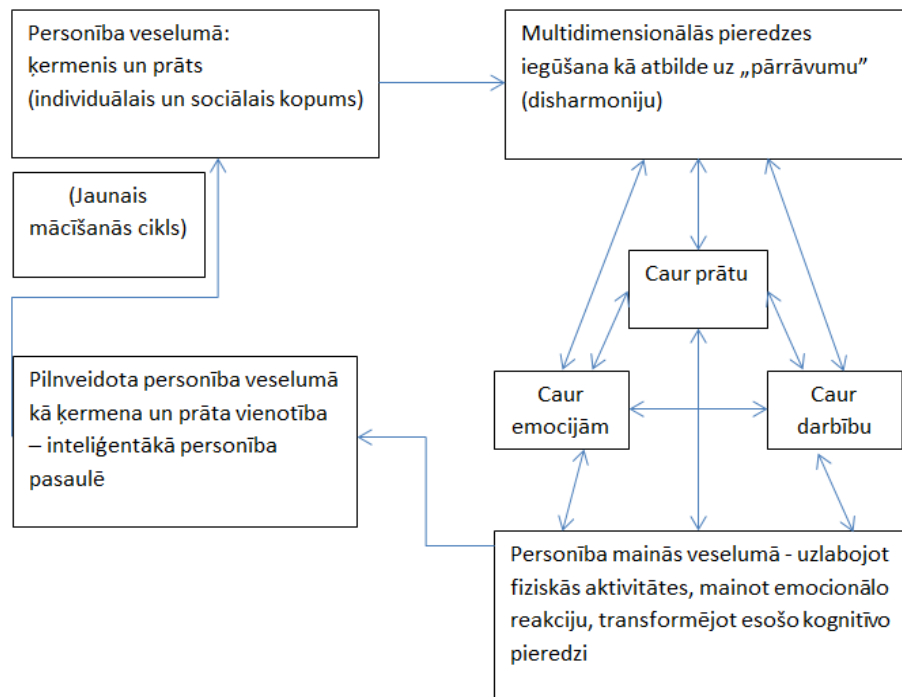
Gan andragogam, gan vēlāk arī audzēkņiem, lai pilnveidotu savu emocionālo inteliģenci, ir jādomā par noteiktu emocionālo spēju pilnveidi, kuras ir iekļaujamas mācīšanās vidē un mācīšanās saturā: *mācīties atslābināties, mācīties just, mācīties izpaust emocijas un izjūtas, mācīties mīlēt, atbalstīt un rūpēties, mācīties zaudēt, mācīties izturēt izaicinājuma brīžus* utt. (Hall, 2005, 150).

Kopumā, runājot par mācīšanās vides organizāciju, Džarviss (2005) uzsver, ka tai ir būtiska nozīme, jo personība vienmēr atrodas sociālajā situācijā, vienmēr *mijiedarbojas ar citiem* – vienmēr eksistē, aug un attīstās bioloģiskajā (ķermenis), psihiskajā (emocijas) un kognitīvajā (prāts) dimensijā. Autors salīdzina mācīšanos, un līdz ar to pilnveidošanos, ar *kļūšanu par arvien inteliģentu cilvēku*.

Džarviss (2009), uzsverot, ka mācīšanās ir eksistenciāls fenomens, iesaka andragoģiem nodarbībās virzīt pieaugušos aizdomāties par tādiem centrāliem dzīves jautājumiem kā „Kas es esmu?” un „Kas es būšu?”, „Kas ir sabiedrība, kurā es dzīvoju?”, „Ko nozīmē būt un tapt?”.

Nākamais mācīšanās vides princips, kas virza personības pilnveidošanos, ir „pārrāvums” (Jarvis, 2006). Visi iepriekš minētie jautājumi var aizvest pieaugušo līdz apziņai, ka *esošajā pieredzē ir savas plaisas un trūkumi*, kas arī ir „pārrāvumi”. Tieši mācīšanās, personības mācīšanās, pēc autora domām, *sākas ar pārrāvumu* – plaisu starp izdzīvoto un jauno pieredzi, ko pieprasa jauni dzīves apstākļi. Tā ir sava veida *disharmonija* starp esošo personības biogrāfiju un nepieciešamo pieredzi, kas ir *vadošais spēks* mācīšanās un personības pilnveidošanās procesā (Jarvis, 2006).

Būvējot eksistenciālo mācīšanās modeli (Jarvis, 2010), autors nonāk pie secinājuma, ka ir jāvirzās no pieredzē balstītas mācīšanās koncepcijas uz eksistenciālismu, *mācīšanās kontekstā ietverot plašākus dzīves jautājumus* (2.6. att.). Šajā mācīšanās procesā personība iegūst zināšanas caur dzīves *pieredzēšanu un apzināšanos veselumā*. Tātad mācīšanās pamatā paliek pieredze, bet *tā ir iekļauta eksistenciālajā izpratnes ietvarā*.



2.6. att. Personības pilnveidošanās mācīšanās procesā (darba autores interpretācija pēc Jarvis, 2010, 81)

Eksistenciālajā modelī personība veselumā pati konstruē savu pieredzi, kuras rezultātā izaug un attīstās dzīves pasaulē (*life-world*). Respektīvi, personība veselumā, nonākot jaunajā situācijā, izjutot pieredzes trūkumu, iegūst to caur ķermeni (izjūtām), prātu (kognitīvi), darbību (prasmes) un emocionāli. Jāņem vērā, ka *pieredzei piemīt multidimensionāla daba* (Jarvis, 2005, 12), un tā var būt gan kognitīva, gan fiziska, gan emocionāla. Tātad mācīšanās process vienmēr iekļauj sevī *domāšanu, darbību un emocionālu reakciju*. Mācīšanās rezultātā mainās personība veselumā kā ķermenis un prāts, iekļaujot jaunas izmaiņas savā dzīves vēsturē pasaulē.

Personības pilnveidošanās izpratne humānistiskajā pieejā

Runājot par *pašaktualizācijas teoriju* (Maslovs un Rodžerss), kas arī ir viena no šī darba fundamentālākajām teorijām, jānosaka tās atšķirības ar līdzīgu virzienu – pilnveidošanās teoriju. Pilnveidošanās teoriju (Adlers, Uaits, Olports un Fromms) pieskaita pie ideālistiskā virziena, savukārt *pašaktualizācijas teoriju pie humānistiskā*. Pilnveidošanās teorijā personības galvenais mērķis ir labākas, ideālākās dzīves radīšana, savukārt pašaktualizācijas teorijā akcents tiek likts uz *spēju un talantu realizāciju, uz cilvēka potenciālajām iespējām* (Мадди, 2002).

Personības pilnveidošanās idejas var saskatīt Karla Rensomsa Rodžersa (1902–1987) „pilnībā funkcionējošās personības” (*fully-functioning person*) koncepcijā. Autors, atsaucoties uz psiholoģijā izmantotajām metodēm un rezultātiem darbā ar pacientiem, uzskata, ka šīs idejas var veiksmīgi izmantot arī pedagoģijā.

Gan mācīšanās, gan terapijas uzdevums šajā pieejā ir *pilnveidots cilvēks* jeb, kā tika definēts iepriekš, „pilnībā funkcionējoša personība”. Tādu personību raksturo trīs galvenie postulāti (Rogers, 1969):

- *cilvēks ir atvērts savai ķermeņa, prāta un emocionālai pieredzei;*
- *cilvēks apzinās sevi šeit un tagad (eksistenciāls dzīves redzējums);*
- *cilvēks uzticas savai iekšējai balsij, kad izvēlas nākamo darbību.*

Tāds cilvēks ir atvērts iegūtai pieredzei sevī un sev apkārt. Viņš bez pretestības vai negatīvajām emocijām pieņem realitāti tādu, kāda tā ir, un nebaidās to pārveidot. Cilvēks nav pasīvais novērotājs, viņš lieliski apzinās darba ar sevi nepieciešamību un iet šajā virzienā. Viņš izdzīvo pieredzi tāda, kāda tā ir ikdienas situācijās, nevairās no jauniem kontaktiem un jaunām idejām. Nevairās no citu cilvēku idejām un atšķirīgiem viedokļiem (Rogers, 1969).

Otrais aspekts parāda cilvēku, kurš iemācās dzīvot konkrētajā momentā, izdzīvojot katru mirkli. Cilvēks iemācās vērtēt un izdzīvot katru dzīves momentu, ko sniedz ārējie un iekšējie stimuli, viņš iemācās iegūt un transformēt pieredzi savā dzīvē un savā *Es*. Rodžerss (1969) uzsver, ka pieredze tiek pieņemta tāda, kāda tā ir, nevis tiek pārveidota vai pieņemta veidā, kas ir pieņemams cilvēka apziņai. Cilvēks ir brīvs no ilūzijām, viņš uztver pasauli tieši tajā veidolā, kurā tā izpauž sevi.

Trešais aspekts parāda cilvēku, kurš pilnībā uzticas iepriekš gūtai pieredzei un, balstoties uz to, nebaidās spert nākamo soli. Cilvēks nebaidās paļauties uz savu ķermenisko, jūtu un prāta pieredzēšanu un līdz ar to iegūst maksimālo no tā, ko dzīve spēj dod, un maksimāli spēj atbildēt uz ārējas vides norisēm – viņa atdeve dzīvei būs lielāka. Tieši domas plašums un bagātība raksturo pilnveidotu personību.

Ja skatītās kopumā, tad *pilnībā funkcionējušu personību* var raksturot kā cilvēku, kurš pilnībā uzticas sava organisma funkcionēšanai fiziskajā, emociju un prāta dimensijā un prot adekvāti un pilnībā *gan mācīties no dzīves, gan sniegt tajā savu ieguldījumu*. Viņš ir brīvs no aizspriedumiem un brīvi iesaistās dzīves procesos un sevī notiekošajos procesos – *viņš kļūst par sevi un iemācās funkcionēt dzīvē visā pilnīgumā*.

Otrs svarīgs humānistiskās pieejas autors Abrahams Maslovs (1908–1970) runā par *pašaktualizētu cilvēku*. Viņš liek uzsvaru uz *holistisku pieeju*, ar to saprotot visu organismu kopumā, un tā funkcionēšanu veselumā (Maslovs, 2006). Autors norāda, ka cilvēks ir daudz veiksmīgāks, ja nodarbina *gan fizisko, gan emociju, gan prāta darbību*, t. i., pilnveido sevi daudzpusīgi. Savukārt cilvēks, kurš pārāk daudz nodarbojas ar intelektuālo darbu, parasti jūt negatīvās sekas fiziskajā vai emocionālajā plānā.

Interesanti, ka holismā, Maslovs (2006), saistot *emocijas ar fizisko un intelektuālo darbību*, uzskata, ka, ja cilvēks nodarbojas ar to, kam viņš nav paredzēts un kas neatbilst viņa potenciālam, tad viņš sāk just uztraukumu un neapmierinājumu. Pie

līdzīgiem secinājumiem bija nonācis Rodžerss (1965), kad, strādājot ar pacientiem, saprata, ka cilvēks, kurš jūt atvieglojumu un miera izjūtu, ir uz pareiza problēmas atrisinājuma ceļa, tātad virzās pretī savas personības pilnveidei.

Pedagoģijā Maslovs ienesa ideju par cilvēka nemitīgu pilnveidošanos – „*cilvēkam ir jābūt tam, kāds viņš var būt*” (Maslow, 2006). *Kļūšana par sevi un savu dotību realizācija*, pēc Maslova (2006) domām, arī ir pašaktualizācija. Šajā teorijā cilvēks, apmierinot visas savas zemākā līmeņa vajadzības, ir gatavs realizēt savas *no dzimšanas ieliktās potences*, realizēties garīgi. Līdz ar to nav brīnums, ka pašaktualizācija tiek saistīta ar radošumu.

Personības pilnveidošanās šajā pieejā nav neitrāla, kā svarīgas mūsu kultūras vērtības, ko personībai vajadzētu sevī pilnveidot, Maslovs (2006) nosauc *godīgumu, humānismu, cieņu, kopīgo labumu, demokrātiju, dzīvības un veselības aizsardzību, uzticību, cēlsirdību utt.*

Personības pilnveidošanās divu aspektu vienībā

Humānistiskajā pieejā ar personību saprot *cilvēku visaugstākajā nozīmē*: personība kā garīgi augsti pilnveidota būtne un kā sevi attīstošs un pilnībā funkcionējošs indivīds sabiedrībā.

Humānistiskās pieejas pārstāvji uzskata, ka katram cilvēkam no dzimšanas piemīt vēlme un spēja pašaktualizēties, tikai ne katrs to apzinās. Šī virziena pārstāvji tic, ka katrs *var kļūt par labāku cilvēku, pilnveidot savas labākās dotības un talantus*. Un, tā kā šajā pieejā *cilvēks no dabas ir labs*, tad arī definējumā parādās *personības pilnveidošanās gan kā savu potenču, gan kā tikumisku īpašību izkopšana*. Personība kā humāns indivīds, kurš vadās pēc augstākiem morāles un ētikas principiem.

Šī definīcija atbilst Maslova *pilnā cilvēciskuma* izpratnei, kas „*(..) ietver sevī abstrahēšanas spējas, valodas pārzināšanu saistībā ar gramatikas normām, prasmi mīlēt, vadīties pēc noteiktām vērtībām, transcendēt savu es utt.*” (Maslow, 2006, 36).

Ja personības pilnveidošanos izskata, analizējot vadošo autoru viedokli, tad, kā tika pieminēts iepriekš, Maslovs par personības pilnveidošanos uzskata *pašaktualizācijas sasniegšanu* – savu potenču un dotību apzināšanos un realizāciju augstākajā līmenī –, kas nozīmē „*vairāk un vairāk kļūt par to, kas katrs patiesībā ir*” (Maslow, 1970, 46). Rodžerss (1969, 295) runā par pilnīgi funkcionējušu personību, ar to saprotot „*(..) personību, kura funkcionē brīvi sava organisma potenciāla pilnībā.*”

Abos viedokļos vienojošais ir uzskats par personības potenciālu (spēju) pilnīgāku apzināšanos un realizāciju tik tālu, cik cilvēks spēj. Taču Maslovs (2006) savos uzskatos aiziet tālāk, paužot domu, ka realizējot potences, tikpat svarīga ir *augstāko vērtību (jeb esības vērtību) kultivēšana*. Viņš uzsver, ka tas ir tikpat būtisks aspekts kā potenciāla realizācija.

Pilnveidotās personības izpratnē Maslova (2006) novērojumi rāda, ka tieši pašaktualizētiem cilvēkiem piemīt *augstākās cilvēciskās īpašības*, tādas kā adekvāta realitātes uztvere, sevis un citu pieņemšana, uzvedības dabiskums, augsts autonomijas līmenis, centrēšanās uz problēmu, nevis savu *Ego*, spēja brīnīties, cilvēciskums un cilvēces kā savas ģimenes uztvere, *tieksme nest labumu cilvēcei, pieticība un cieņa pret pārējiem, demokrātiskums*, tieksme pieņemt citus tādus, kādi viņi ir, dziļākas starppersonu attiecības (pauž vairāk mīlestības, sapratnes, līdzjūtības), spēja atdalīt labo no sliktā utt.

Aiz visām šīm pilnveidotās personības izpausmēm tiek novērota, izmantojot Maslova (2006) terminoloģiju, *augstā personības kultūra* – izkoptāka iekšēja pasaule, sekošana augstākajiem humānistiskajiem mērķiem, tikumiskums, stingra mērķu atdale

no līdzekļiem, vienādi augsta gan darba procesa, gan rezultātu novērtēšana, labestīga humora izjūta, augsts kreativitātes līmenis, apdomāta kultūras normu pieņemšana.

Pašaktualizēti cilvēki *vairāk domā par citiem, nevis par sevi*, lai arī viņiem nesagādā grūtības palikt ilgāku laiku vienatnē, viņiem tas pat patīk. Tomēr, pēc Maslova (2006) novērojumiem, šie cilvēki arī ir pakļauti negācijām un garastāvokļa maiņām – neviens nav ideāls! Bet gribētos atzīmēt, ka uz kopējā fona *šo personību cilvēciskums tomēr ir augstāks*, un no tā var rast iedvesmu arī pārējie.

Runājot par augstāko vērtību izkopšanu otra pašaktualizācijas aspekta izpratnē, Maslovs piebilst, ka pastāv zināmas *sakarības starp vērtību sistēmu un vajadzībām*, zemākās vajadzības saistās ar zemākām vērtībām, savukārt augstākās ar augstākām (Maslow, 1968, 210, 316). Un, ja Maslovs (1968) uzskata, ka „*pašaktualizācija ir esība un tapšana par tik labu cilvēku, cik vien katrs var kļūt*”, tad jāsaka, ka *labs šeit nozīmē ne tikai spēju izkopšanu, bet arī garīgo kultūru, cilvēciskumu*.

Maslovs (1968) uzskatīja, ka, lai sasniegtu pašaktualizāciju, jāapmierina nepieciešamās zemākās vajadzības (fiziskās, drošība, piederība utt.). Kaut arī autors atzina, ka ne vienmēr šī sakarība strādā, jo, kad cilvēks ir aizrauts ar viņam tīkamu darbu, viņš var dienām un naktīm negulēt un neēst. Tātad, cilvēks, kurš kādreiz ir sasniedzis *pašaktualizācijas līmeni, ir daudz brīvāks no zemākajām vajadzībām, nekā tas, kurš ir tikai ceļā uz augšu*.

Maslovs stingri ticēja, ka „*(..) personības pilnveidošanās nav atrauta no garīgās pilnveidošanās*” (Maslow, 1968, 316). Potenciāla pilnveidošanas un augstāko vērtību kultivēšanas pilnveidošanas sakarību kontekstā Maslovs (1999, 202) raksta: „*Var pat teikt, ka šiem indivīdiem (pašaktualizētiem cilvēkiem) piemīt noteiktie morālās uzvedības standarti, stingrs ētikas kodekss, vadoties pēc kura tie rīkojas, nepārkāpjot tā principus.*” Tātad sevis pazīšana un savu potenciālu realizācija nav atraujama no savu tikumisko īpašību izkopšanas. Tikai šajā kopībā var runāt par *pilnīgi pilnveidotu personību*.

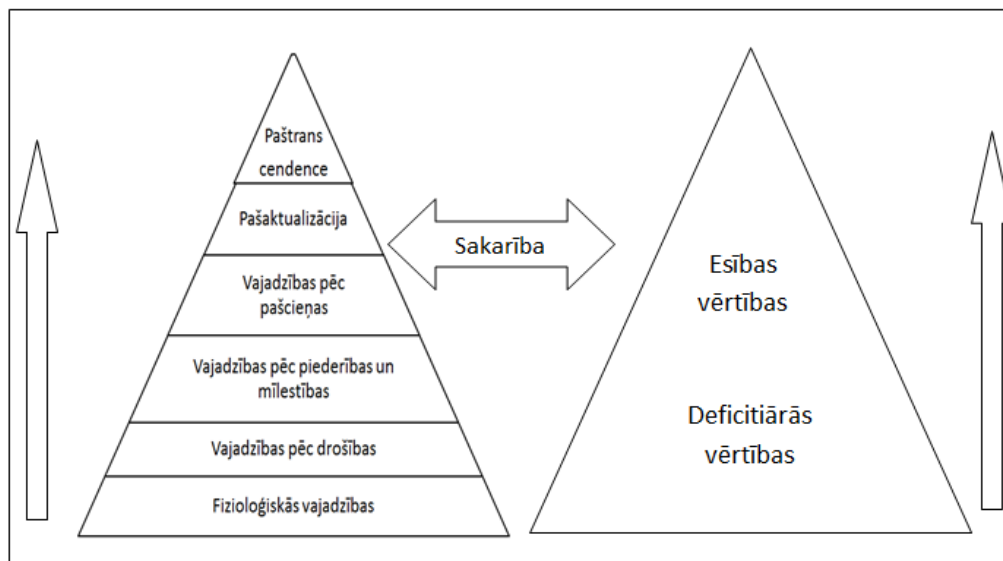
Lai labāk izprastu vērtību nozīmi Maslova darbos, jāpievēršas autora izstrādātajai vērtību dihotomijai – *deficitiārās un esības (being) vērtības*. Vērtību aspekts ir ļoti svarīgs, jo, kā jau tika minēts iepriekš, Maslovs uzskatīja, ka *esības vērtības ir otrs pašaktualizācijas aspekts* (Maslow, 1968, 191). Esības vērtības, kas atspoguļojas pasaules redzējumā, piemēram, ir šādas: *patiesība, labestība, skaistums, vienotība, pilnība, kārtība, vienkāršums* utt. Kā var redzēt un kā atzīmē pats Maslovs, šīs *vērtības ir arī pašaktualizēto cilvēku īpašības, viņu raksturojums*, kam nevar nepiekrīst. Jo skaistums var būt gan viena no vadošajām dzīves vērtībām, gan arī cilvēka garīgās pasaules raksturojums.

Pat vairāk, Maslovs atzīmē, ka pašaktualizētie cilvēki *vienmēr vadās pēc kādas esības vērtības*. Esības vērtības tiek salīdzinātas ar vajadzībām, tiek uzskatīts, ka tām ir līdzīgs darbības raksturs. Gan sekošana zemākām vajadzībām, gan dzīvošana saskaņā ar zemākajām (dihotomām) vērtībām noved pie problēmām cilvēku psihē un uzvedībā (Maslow, 1968, 51).

Par to, ka augstākajām jeb esības vērtībām ir svarīga vieta personības dzīvē, liecina arī tas, ka Maslovs, veicot pētījumus ar jauniem cilvēkiem, nonāk pie secinājuma, ka, ja cilvēkam dzīvē trūkst augstākās vērtības, tad viņš *daudz mazāk spēj sasniegt un realizēt sevi* (Maslow, 1968, 189). Arī pēc Rodžersa (1969) pašaktualizēts cilvēks ir *rodos, labi socializēts, vienmēr gatavs mācīties un atrast sevī jaunus pilnveidošanās horizontus*.

Tātad, humānistiskajā pieejā personības pilnveidošanos var definēt kā *personības potenciāla pilnīgu realizāciju un augstāko vērtību izkopšanu*. Šo definējumu

shematiski var attēlot šādā zīmējumā (latviskai interpretācijai izmantots Reņģes (2004, 28) tulkojums), kas parāda divus galvenos personības pilnveidošanās aspektus, to virzību un sakarību (2.7. att.).



2.7. att. Personības pilnveidošanās humānistiskajā pieejā (darba autore interpretācija)

Šajā shematiskajā attēlojumā tiek interpretēts Maslova uzskats, ka „*cilvēks ir vajadzību hierarhija (..) savukārt vērtības hierarhiju neveido*” (Maslow, 1999, 190). Tā kā Maslovs (2006) izdala tikai *divus vērtību līmeņus* – augstāko un zemāko –, tad to pašu var redzēt arī šajā zīmējumā. Ņemot vērā iepriekš veikto analīzi, šajā izpratnē vērtības tiek skatītas arī kā personības izkopjamas īpašības.

Personības pilnveidošanās aspektā Maslovs (1968) piemin arī tā saucamos *transcendentos cilvēkus*, kuriem ir vēl izteiktākas un realizētākas augstākās vērtības. Savā darbā „*Cilvēka dabas tālie sasniegumi*” (*The Farther Reaches of Human Nature*) Maslovs (1971, 254) definē transcendenci kā *cilvēka spēju pārvarēt savu miesisko būtību jeb saikni ar zemākajām vērtībām un vadīt savu dzīvi pēc augstākam jeb esības vērtībām*.

Šie cilvēki saskaņā ar H. Ventera (2010, 31) domām „*(..) uztver pasauli un tās mērķus attiecībā uz citiem cilvēkiem globālajā kontekstā un izprot pasauli ne tikai savas personības robežās, bet ietverot visu pasauli*”. Šiem cilvēkiem piemīt tādas personības īpašības kā *dalīta atbildība, domas par sevi un pasauli, vienotība pasaules uzskatos ar citiem utt.* Šos cilvēkus raksturo arī vērtību kopums, pēc kura viņi vadās. Viņi prot ne tikai saredzēt un domāt par citu vajadzībām, bet arī spēj kompetenti vadīt citus pašaktualizācijas ceļā. Spilgti transcendētu cilvēku piemēri, pēc Ventera (2010) domām, ir Māte Terēze un Mahatma Gandijs.

Pabeidzot izskatīt personības pilnveidošanā augstāko vērtību aspektu, tālāk jāatzīmē V. Vīglera (Veugeler) 2003. gadā publicētais pētījums, kurā viņš, veicot teorētisko avotu analīzi, nonāk pie secinājuma, ka mūsdienās humānistiskajā pieejā ir *nepieciešams aktualizēt vērtību jautājumu, jo pēdējos gados teorētiku un praktiku aprindās tam netika pievērsta nekāda uzmanība*. Autors uzsver, ka vērtības ir svarīgas, jo parāda cilvēka izpratni par to, *kas ir labs vai slikts*. Vērtības ir tas, kas virza cilvēka

darbību – *jo augstākas vērtības vadīs cilvēku, jo tikumiskāka būs viņa rīcība* (Maslow, 1968; Veugelers, 2003).

Pamatojot iepriekš izteikto viedokli, Vīgelers (2003) atzīmē, ka kopš 1980. gada personības pilnveidošanās kļuva aizvien *vairāk orientēta uz tirgus vajadzībām, ar laiku izstumjot augstākās vērtības no izglītības lauka*. Centrā nonāca patērētāju personība. Savukārt 90. gados, neskatoties uz ideju par dalītu atbildību mācīšanās procesā, personības pilnveidošanās tika izprasta tikai kā pašregulācija, atkal neietverot tajā vērtību aspektu.

Vīgelers (2003, 6) uzskata, ka pašlaik humānistiskā pieeja ir orientēta uz „*personības pilnveidošanos attiecībā uz citiem*”, izskaidrojot to ar globalizācijas tendencēm un nepieciešamību un iespēju dod *vienādas tiesības katram iedzīvotājam pašrealizēties*. Autors izdala trīs humānisma iedzīvināšanas līmeņus mūsdienu sabiedrībā: personisks, interpersonāls un sociopolitisks. Interesanti, ka visos šajos līmeņos parādās tādas augstākās vērtības kā *solidaritāte, atbildība, atbalsts, vienlīdzība, dažādība un taisnīgums*. Personības pilnveidošanās šajā koncepcijā tiek saprasta kā cilvēka brieduma sasniegšana un *savas dzīves apzināta vadīšana, balstoties uz augstākajām vērtībām*.

Interesanti, ka, pārnesot personības pilnveidošanos koncepciju uz izglītības mērķiem, Rodžerss (1969) piedāvāja *pilnībā funkcionējošu personību* kā to laiku izglītības mērķi. Savukārt Maslovs (2006) uzskatīja, ka, *ja centrā būtu tieši esības vērtības, tad cilvēku civilizācija varētu nonākt pavisam citā kvalitatīvajā pilnveidošanās līmenī* (Maslow, 2006, 191). Tātad humānistiskajā pieejā centrālais personības pilnveidošanās mērķis ir *potenciāla realizēšana vienotībā ar augstāko vērtību izkopšanu*.

Mācīšanās vide humānistiskajā pieejā

Divi galvenie humānistiskās psiholoģijas pārstāvji Maslovs un Rodžerss veiksmīgi papildināja viens otru, ienesot savas idejas arī *pedagoģijā*. Varētu teikt, ka Maslovs vairāk pieskārs paša cilvēka pilnveidošanās teorijai, savukārt Rodžerss diezgan veiksmīgi postulēja klienta centrēto pieeju, kas pedagoģijā pārtapa par *studentu centrēto*, ar studentu mācību procesu centrā un *pedagogu kā fasilitatoru*, kas tic cilvēka iekšējai spējai mainīties un izaugt par labu indivīdu.

Mūsdienās V. Huits (2009) izdala vairākus humānisma veidus, kā vadošo izdalot tieši moderno vai naturalistisko (Aristotelis un Sokrāts), kurš ir antropocentrisks vai *cilvēka centrēts*. Šis virziens savukārt tiek dalīts laicīgajā (*secular*) un reliģiskajā humānismā. Laicīgais ir virziens, kas postulē, ka *cilvēkam no dabas ir dots viss nepieciešamais, lai izaugtu un aktualizētu savas potences*. Savukārt reliģiozais jeb teocentriskais (Platons, Sv. Augustīns) humānisms parāda, ka cilvēka pašaktualizāciju vada nevis viņš pats, bet gan Dieva likumi.

Šī pētījuma ideja ir tuvāka modernajam humānisma veidam un laicīgajam paveidam, parādot *cilvēku kā mācību procesa centru*. Šajā pieejā *cilvēks ir jāskata kā vērtība, ievērojot viņa intereses un vajadzības* (Huitt, 2009). Turklāt, svarīgi, ka cilvēks šajā pieejā rīkojas, izsakot sevi caur dažādām vērtībām (Huitt, 2009, pēc Kurtz, 2000).

Attiecinot šo pieeju uz mācīšanās procesa organizāciju, N. L. Geidžs un D. C. Berliners (1999) humānistisko pieeju balsta šādos principos: *pašvirzība un studentu neatkarība, dalītā atbildība, radošuma pilnveide, ziņkārības veicināšana*. Savukārt daži mācīšanās vides principi, pēc Geidža un Berlinera (1999), kas palīdzēs studentiem mācīties labāk, ir šādi: *vide, kurā students grib un zina, ko viņš mācās, zina, kā*

mācīties, pats novērtē savus sasniegumus, izmanto emocijas un sajūtas tapāt kā kognitīvo dimensiju, kā arī atrodas drošā vidē.

Mūsdienu autori, izmantojot humānistisko pieeju, savā praksē arvien vairāk pievēršas *organizatoriskajam mācīšanās procesa* aspektam. A. Skanlons 2006. gadā, aprakstot mācīšanās principus humānistiskajā pieejā, pieskārās tikai tās organizācijai, uzskatot, ka šī pieeja piepilda sevi caur *pašvirzīto mācīšanos, studentu pašnovērtējumu, pieredzē balstītu mācīšanos, studentu autonomiju.*

G. Goldšteins (2009) par humānistiskās pieejas galvenajiem elementiem uzskata koncentrēšanos uz *studentu mācīšanos (pašiniciēta un pašvirzīta), pasniedzēja empātiskās klausīšanās izkopšanu, afektīvo un pieredzē balstīto mācīšanos, mācīšanos sadarbojoties un uzdevumiem, kas fokusējas uz personības pilnveidošanos.*

Arī B. S. Halls (2010) identificēja līdzīgu četrus pamatprincipus humānistiskajā pieejā: *nepieciešamība uztvert studentus holistiski, jēgpilnas attiecības, tīša novērtēšana, studenti kā mērķtiecīgas un rodošas būtnes.* Autors uzsver nepieciešamību ļaut studentiem kā radošām būtnēm vadīt sevi pašiem.

Atgriezoties pie vadošajiem autoriem, var redzēt, ka Rodžerss (1969), aprakstot pilnībā funkcionējošu personību, parāda metodes un ceļu, *kā atbrīvot savas iekšējās potences un kā pasniedzējs var palīdzēt izmantot tās visā pilnībā.* Atšķirībā no Maslova Rodžerss neatklāj vērtību tematiku, bet pieskaras mācīšanās videi un procesiem, ko pašam cilvēkam jāsasniedz, lai viņš varētu veiksmīgāk pilnveidoties.

Rodžerss (1965) uzsver *centrēšanos uz studenta interesēm, baiļu mazināšanu un darbības pašiniciāciju.* Tātad, runājot par mācīšanās procesa organizāciju, raugoties no Rodžersa teorijas pozīcijām, kā vadošo ideju varētu izdalīt jēdzienu *brīvība*, savukārt Maslova teorijā varētu uzsvērt terminu *cilvēciskums.*

Kopš Rodžersa laikiem pasniedzēja pozīcija tiek izdalīta kā *mācīšanās procesa fasilitātors.* Pasniedzējs ir mācīšanās procesa atbalstītājs, ko viņš panāk, radot *pozitīvu mācīšanās vidi, padarot mācīšanās procesu par „skaidru un tīru”* (Scanlon, 2006). Tas ietver *emocionāli pozitīvas vides radīšanu, skaidru mācīšanās procesa organizāciju, kognitīvo un afektīvo komponentu sabalansēšanu, studentu dalītu atbildību par mācīšanās procesa norisēm ar pasniedzēju, pašnovērtēšanu kā galveno mērķa sasniegšanas novērtēšanās metodi.* Šajā aspektā arī Maslovs (1968, 45) uzskatīja, ka pašaktualizācijas procesā svarīgs faktors ir studentu godīgums pret sevi (paštainsnīgums) un pašnovērtējums. Turklāt tādas vides radīšana, kas veicina savas būtības pazīšanu, izpratni, kas studentam labāk padodas un kas ne, tādu jautājumu uzdošana kā „*Kas es esmu?*”, „*Kāpēc es esmu?*” (Maslow, 1968, 45).

Runājot par pasniedzējiem – fasilitātoriem, Rodžerss (1969) izdalīja tādas svarīgas īpašības kā *empātijas spējas, saskaņotība (congruence) un pozitīvais novērtējums.* Šīs īpašības labi saskan ar Maslova (1968) uzskatiem. Tā kā pašaktualizācijas process norisinās starp aspektiem *izaugsme–aizsardzība* (Maslow, 1968), ir ļoti svarīgi radīt *brīvu no stresa, uzticības pilnu vidi, kur katrs var justies droši un var atvērties nākamajam pilnveidošanās solim.* Maslovs (2006) ir izdalījis vairākus mācīšanās vides apstākļus veiksmīgai pašaktualizācijai, tādus kā *vārda brīvību, brīvība darīt to, kas patīk, ja tas netraucē citiem, informācijas iegūšanas brīvība, taisnīgums, godīgums, disciplīna.* Šajā humānajā vidē pasniedzēja galvenais uzdevums ir palīdzēt studentam pašaktualizēties, atklāt savas potences, brīvi izpausties saistībā ar savu labo dabu – „*(..) palīdzēt cilvēkam kļūt par tik labu, cik vien tas ir iespējams*” (Maslow, 1968).

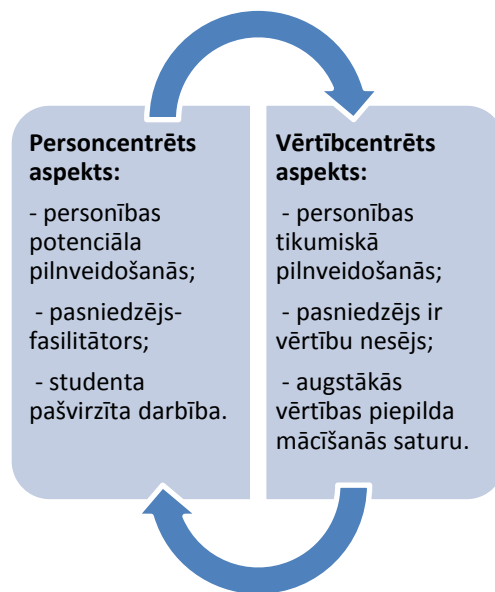
Mūsdienu autors Čehlovs (2008), izanalizējot humānistisko pieeju, nonāk pie interesanta un svarīga secinājuma, ka *humānistiskais mācību process jāskatās divu*

aspektu vienībā. Autors izdala mācību procesa divus aspektus, kurus nosauc par *humanizāciju un humanitizāciju* – izskaidrojot *humānistiskā mācīšanās procesa saturu un formu*. Par humanizāciju tika nosaukta mācību procesa organizācija – *centrēšanās uz personības interesēm un vajadzībām un viņas pašvirzīto darbību sevis pilnveidošanās procesā*. Savukārt humanitizācija ietver sevī priekšmetisko saturu – *ar augstāko vērtību jautājumiem piepildīto priekšmetu uzsvaru un šo vērtību izkopšanu*.

Līdzīgu pozīciju ieņem arī Vīgelers (2003), kas uzskata, ka humānistiskajā pieejā *jāatgriež augstāko vērtību aspekts*. Raksturojot mācīšanās vidi, autors uzskata, ka humānistiskajā pieejā augstāko vērtību pieņemšanai jānotiek no paša studenta puses, piešķirot tam jēgu, tām jābalstās studenta interesēs un vajadzībās.

Uzsverot pasniedzēja neneitrālo pozīciju, Vīgelers (2003), atsaucoties uz Vīgeleru (2001), nosauc to par *vērtību stimulatoru jeb vērtību nesēju*. Pasniedzēja lomu vērtību veidošanās procesā autors izsaka šādā idejā „(..) *pasniedzējs neiedod vērtības, bet arī nedarbojas vērtību neitrālajā pozīcijā. Pasniedzējs ietver vērtības savā uzvedībā, caur priekšmeta saturu un caur savu vadīšanas stilu.*” (Veugelers, 2003, 10–11).

Līdz ar to shematiski varētu izdalīt divus atsevišķus mācīšanās vides komponentus: personcentrētību un vērtībcentrētību kā divus mijiedarbojošos aspektus (2.8. att.).



2.8. att. Mācīšanās vides personcentrēta un vērtībcentrēta aspektu vienība (darba autore interpretācija)

Personcentrētā aspekta mērķis ir personības potenci un talantu pilnveidošanās, t. i., mācīšanās, kas atbilst studenta interesēm un vajadzībām. Šiem procesiem tiek radīti specifiski apstākļi, tādi kā droša vide, pasniedzēja atbalstoša darbība, kopīga priekšmetu un satura izvēle vai/un pielāgošana studentu vajadzībām.

Savukārt vērtībcentrēta aspekta mērķis ir augstāko vērtību kultivēšana, palīdzība studentiem izprast un izkopt tās sevī. Šim nolūkam ir jānodrošina vērtību piesātināta vide (materiāli, formāli, informāli pasākumi utt.), pasniedzēja darbība, kurā tiek paustas augstas vērtības, kā arī jāiekļauj šis aspekts mācīšanās saturā.

Visaptverošā un humānistiskā pieeja harmoniski papildina viena otru personības pilnveidošanās un mācīšanās vides izpratnē, radot pilnvērtīgu teorētisko apkopojumu, kurā veseluma princips tiek papildināts ar tik būtisku tikumiskās pilnveidošanās aspektu.

Personības pilnveidošanās visaptverošajā pieejā tiek definēta kā personības izmaiņas kognitīvajā, emocionālajā un ķermeniskajā dimensijā. Svarīga vieta mūsdienu visaptverošās mācīšanās izpratnē tiek atvēlēta emocionālās inteliģences izkopšanai – personības spējai regulēt un vadīt savas emocijas, kopumā kļūstot par inteliģentāku personību. Mācīšanās vide tiek raksturota ar atbilstošas emocionālās vides piepildījumu, uzdevumiem, kas iekustinās audzēkņu emocijas, tādu mācīšanās saturu, kas liks aizdomāties par savas dzīves būtību, kā arī fizisko stimulu (smaržu, skaņu) izmantošanu, kas liks iedarbināt ķermeniskās sajūtas.

Humānistiskajā pieejā personības pilnveidošanās tiek izprasta kā savu potenci (talantu, spēju, dotību) pašaktualizācija saistībā ar augstāko vērtību izkopšanu sevī. Šajā saistībā var runāt par pilnībā pilnveidotu personību, personību, kas ir apzinājusies sevi, savu ķermeni, emocijas un prātu, uzticas savai pieredzei un spēj brīvi realizēt savus talantus. Turklāt šādu personību raksturo tādas rakstura īpašības kā prāta atvērtība, cilvēciskums, godīgums, cēlsirdība un vēlme nest labumu citiem cilvēkiem, solidaritāte un atbildība. Mācīšanās vidi, kas atbalsta šādas izmaiņas, raksturo divi aspekti – personcentrētība un vērtībcentrētība, ar to saprotot studentu pašvirzību, dalītu atbildību, centrēšanos studentu interesēs, kā arī augstāko vērtību iekļaušanu mācīšanās saturā un attiecībās. Pasniedzējs šajā pieejā ir fasilitators un vērtību nesējs, kas balstās audzēkņu interesēs, vajadzībās un spējās un rada drošu vidi katra izpausmes vajadzībām.

Mācīšanās teoriju fokusa maiņa no kognitīvajām uz visaptverošajām pieejām rada jaunus izaicinājumus, organizējot mācīšanās vidi, kas iekļautu visas nepieciešamās dimensijas pieaugušo personības pilnveidošanai veselumā. Jaunā izpratnē pieaugušo personība ir vienots veselums, kas mācās, transformējot pieredzi caur ķermeniskajām sajūtām un aktivitāti, emocijām un prātu.

Tāpat personības pilnveidošanās notiek veselumā – kā emocionālu, fizisku un kognitīvu procesu mijiedarbība – kuras rezultātā pieaugušais transformē savu sociālo pieredzi visu šo aspektu vienotībā, kļūstot par inteliģentāku cilvēku. Būtisks faktors mūsdienās ir tieši ķermeniskās un emocionālās inteliģences izkopšana, padarot personību par fiziski veselu un emocionāli piepildītu būtni.

Pedagoģijā personība pirmām kārtām ir darbības subjekts, indivīds, kas pilnveido sevi patstāvīgajā darbībā. Personībai vienmēr piemīt unikāls īpašību kopums, kur svarīgākās no tām ir tikumiskās. Šajā darbā personības īpašības tiek skatītas modernu un postmodernu pieeju sintēzē, kā iekšēju potenci un sociālo spēku mijiedarbība, kuru rezultātā personība izkopj spējas un kļūst par atvērtu, elastīgu un demokrātisku indivīdu.

Mācīšanās vides izpratnē veiktā teorētiskā analīze parāda, ka Rubinšteina (1959) izstrādātajam personības pilnveidošanās principam „ārējais caur iekšējo”, ar to domājot mācīšanās vides radīšanu, balstoties audzēkņu interesēs un potenci, parādās jauna dimensija, ko ienesa visaptverošās pieejas piekritēji Džarviss (2005) un Illeriss (2004). Integrējot šīs pieejas, var runāt par tādiem principiem kā „ārējais caur iekšējo” paplašinājumu, ar to saprotot vides radīšanu, kura piepildīta ar fiziskajiem, emocionālajiem un kognitīvajiem elementiem.

Humānistiskā pieeja papildina iepriekšējo izpratni, uzsverot mācīšanās vides neneitrālītāti, pievēršoties augstāko vērtību iekļaušanai tajā, jo personība pēc savas

definīcijas ir indivīds, kas nav neitrāls dzīves dalībnieks, bet cilvēks, kas nes labumu sabiedrībai. Papildus tam kā svarīgus pilnveidošanās faktoros atzīmē psiholoģiski drošas, humānas, bet arī rosinošas vides veidošanos, refleksijas iespējas, kā arī mācīšanās procesu modelēšanu kopīgā andragogu un audzēkņu darbībā.

Ņemot vērā teorētiskajā analīzē atklāto personības pilnveidošanās fenomena plašumu, no teorētiskās analīzes tika izvirzītas tikai trīs mācīšanās vides pētāmās jomas: vide (šaurā nozīmē kā psiholoģiskais un fiziskais telpas piepildījums), mācīšanās process un andragoga darbība (pēc Merriam, 1996).

Kritēriji un rādītāji savākto datu analīzei, lai panāktu pētījuma atvērtību un elastīgumu, kā arī ņemtu vērā mūsdienu tautas skolu specifiku, tika izstrādāti, balstoties iepriekš veiktajā teorētiskajā analīzē jau pēc datu vākšanas un ir atrodami darba praktiskajā daļā.

Tā kā Maslovs (2006) aicināja zinātniekus pievērsties tieši labo cilvēku izpētei, to cilvēku izpētei, kuru personība ir harmoniska, kuri ir sociāli adaptēti un izjūt vispārējo laimi un apmierinātību ar dzīvi, tad arī praktiskajā pētījumā fokuss tiek likts uz labo skolu izpēti, un to audzēkņu intervēšanu, kuri jūta vislielāko piepildījumu, mācoties tautas skolā, ka arī to andragogu darbības izpēti, kurus šie audzēkņi nosauca kā labus mācīšanās veicināšanas piemērus.

3. MĀCĪŠANĀS VIDES IZPĒTE TAUTAS SKOLĀ

Promocijas darba trešajā nodaļā tika veikta pētījuma priekšmeta un objekta empīriskā izpēte. Ņemot vērā teorētiskajā daļā konstatētās personības pilnveidošanās un to veicinošās mācīšanās vides specifiku, tika izvēlēta kvalitatīvā pētījuma metodoloģija, etnogrāfiskais lauka pētījuma veids un konstruktīvisma paradigmas pieeja. Kā metodoloģiskais pētījuma ietvars tika izvēlēta daudzkārtēja (multipla) triangulācija, kas ietvēra iepriekš izanalizētās teorētiskās pieejas un empīrisko metožu kombināciju instrumentu izstrādē, datu vākšanā un analizē. Datu vākšanas triangulācija ietvēra dokumentu atlasī, tiešu novērošanu un daļēji strukturētās audzēkņu, andragogu un direktoru intervijas tautas skolās. Datu analīzes triangulācija ietvēra kvalitatīvo kontenta un tematisko analīzi, kā arī datus pamatotās teorijas iezīmes. Balstoties kvalitatīvā pētījuma metodoloģijā, tika izstrādāts promocijas pētījuma dizains un aprakstīti visi tā posmi. Empīrisko datu analīzes rezultātā tika iegūti pieaugušo personības pilnveidošanās un to veicinošās mācīšanās vides temati un to rādītāji.

3.1. Kvalitatīvā pētījuma metodoloģija

Teorētiskais ietvars

Ņemot vērā promocijas darba pētāma fenomena plašumu konkrētas hipotēzes izvirzīšanai, tika nolemts *izvirzīt pētījuma jautājumus*, kas palīdzētu atklāt fenomena būtību, izmantojot kvalitatīvo pētījuma metodoloģiju (Denzin&Lincoln, 2005). Kvalitatīvais pētījums tiek uzskatīts par patstāvīgu un pilnu pētījumu, kas ietver noteiktu metodoloģiju un likumus, kas ļauj iegūt ticamus un valīdus rezultātus pašus par sevi (Denzin&Lincoln, 2005).

Postpozitīvistiskais skatījums ir daudz tuvāks kvalitatīvajam pētījumam nekā pozitīvistiskais, jo šajā pieejā realitāte tiek aplūkota kā kaut kas, ko nekad nevar saprast uzreiz, kā redzamo daļu, to var tikai tvert un *interpretēt, jo cilvēka daba ir komplicēta* (Denzin&Lincoln, 2005). Pozitīvistiskais skatījums koncentrējas ap ideju, ka ārpus mums pastāv realitāte, ko var pilnībā izpētīt dažādu metožu griezumā, savukārt postpozitīvistu apgalvo, ka realitāti nekad nebūs iespējams izprast, mēs varam tai tikai pietuvoties, izskaidrojot tās izpausmes (Willig, 2008).

Kvalitatīvo pētījumu raksturo fenomena izpēte *maksimāli dabiskos apstākļos*, kas atbilst šī pētījuma mērķim, izpētot, kādu nozīmi dalībnieki tam piešķir un ar kādu pieredzi var dalīties ar pētnieku. Šo pieeju sauc arī par *naturālistisko jeb interpretatīvo*. Jo šajā pieejā, atšķirībā no kvantitatīvās, pētnieks un dalībnieki *konstruē sociālo realitāti*, piešķirot tai nozīmi, nevis tikai apkopojot konkrētus faktus un izdarot no tiem pamatotus secinājumus. Līdz ar to kvalitatīvajam pētījumam vienmēr būs nedaudz subjektīvs raksturs un tā rezultāti tiks attiecināti tikai *uz konkrēto dalībnieku kopu* un noteiktajiem ārējiem apstākļiem (Hallberg, 2006; Williamson, 2006).

Šajā pētījuma veidā ir svarīgi savākt pēc iespējas plašāku informāciju un dziļi izpētīt fenomenu, pievēršot uzmanību dažādiem gadījumiem, kuri var dot pat pretrunīgu informāciju. Bieži vien uzsvars tiek likts tieši uz galējībām – *vislabāko* un visvājāko gadījumu iekļaušana pētījumā, lai iegūtu heterogēnāku kopu (Hallberg, 2006, 143). Pieturoties pie teorētiskajā daļā postulētās pašrealizācijas teorijas autora Maslova (2006, 212) pozīcijas, šajā pētījumā fokuss tika likts tieši uz *vislabāko gadījumu izpēti*, gan izvēloties tautas skolas kā mācīšanās vides nesējus, gan audzēkņu un andragogu izvēlē.

Nevar pateikt, kāda datu vākšanas metode – intervēšana, novērošana, dokumentu izpēte utt. – ir vispiemērotākā. Kā arī uzreiz nevar zināt, kura datu analīzes metode būs vislabākā – tematiskā analīze, kontentanalīze, datos pamatota teorija, diskursa analīze vai kāda cita. Gan datu vākšanas, gan analīzes metodes var savstarpēji kombinēt. Galvenais kritērijs ir metožu izvēle attiecībā uz pētījuma jautājumu un uzvedumiem (Hallberg, 2006). Vadoties pēc promocijas darba pētījuma jautājumiem, tika nolemts veikt audzēkņu un andragogu daļēji strukturētu intervēšanu, lai izprastu viņu domas un iekšējos pārdzīvojumus, tiešo novērošanu, kas papildinātu mācīšanās vides izpratni, kā arī dokumentu analīzi kā trešo pastiprinošo metodi.

Kvalitatīvajā pētījumā bieži vien tiek meklētas *dziļas atbildes*, kas atspoguļo realitāti, atbildot uz tādiem jautājumiem kā: *kāpēc?*, *kā?*, *kādi?* – tie ir aprakstošie jautājumi un ļauj labāk izprast pat slikti zināmo fenomenu (Hallberg, 2006; Williamson, 2006). Disertācijas pētījumā tika atklāts, *kā var definēt personības pilnveidošanas tautas skolā un kādi pedagoģiskie nosacījumi to veicina*.

Veicot kvalitatīvo pētījumu, jāņem vērā, ka tas balstās uz dažāda veida jautājumiem. Pirmkārt, pārsvarā visi kvalitatīvie pētījumi *sākas ar pētījuma jautājumu, kas iet cauri visam projektam*. Pētījuma jautājums varbūt ļoti plašs vai šaurs, parasti tas sākas ar „kā?”, „kas?”, „kāpēc” utt. Otrkārt, ir jautājumi, uz kuriem *respondenti atbildējuši tieši*. Un, treškārt, parādās noteikti jautājumi, kas *vada pašu kodēšanas un analīzes procesu*. Tiek uzskatīts, ka nav obligāti jābūt saiknei starp tiem, gluži otrādi starp tiem varēti būt nesaskaņas (Braun, 2006).

Kvalitatīvo pētījumu izmanto, lai galvenokārt *dziļi izprastu, kas notiek pētījuma laukā*, vadoties pēc noteiktām teorētiskajām koncepcijām vai izejot no datiem. Pētījuma izlasei labi jāprezentē pētījuma priekšmets un jābūt rūpīgi izstudētai. Veicot datu analīzi, savāktie dati tiek izstudēti, *meklējot kopīgus tematus un idejas*. Secinājumi sastāv no lauka apraksta vai šī pētījumā gadījumā izveidota modeļa, kas labi reprezentē dalībnieku sociālās pasaules redzējumu un atspoguļo viņu uzvedību (Hodkinson, 2009).

Kvalitatīvā pētījuma izlase parasti ir neliela izmēra, tā tiek *mērķtiecīgi izvēlēta atbilstoši pētījuma jautājumam* vai pētnieka interesēm. Izlasei dziļi jāraksturo pētījuma fenomens un labi jāapraksta tā būtība un nozīme. Tai *spilgti jāprezentē* svarīgi atribūti, ko pētnieks izvirza kā nozīmīgus (Williamson, 2006).

Izvēloties respondentus, izlasei var izmantot Bernarda (2006) piedāvāto tehniku un fokusēties uz *pamatrespondentiem (key informants)* vai speciālajiem respondentiem (*specialized informants*). Atslēgas respondenti ir labi informēti par apstākļiem, kuros viņi dzīvo un labprāt ar tiem dalīsies. Savukārt specializētie respondenti ir labi informēti par šaurajiem tematiem un var dalīties zināšanās par tiem. M. Hammerslejs (2007), pirms izvēlēties respondentus intervēšanai, piedāvā koncentrēties uz *cilvēkiem, kuri vislabāk pārzina konkrētu tematu* un labprāt gatavi dalīties zināšanās par to.

Datu analīze parasti notiek, ievērojot šādus likumus: datu transkripcija, datu iepazīšana, kategoriju izlase, kategoriju organizēšana koncepcijās un, beidzot, tematu izveidošana (Williamson, 2006).

Kvalitatīvajos pētījumos, veicot datu analīzi, runā par *ticamību, validitāti un vispārinājumu*. Kvalitatīva ticamība nozīmē, cik precīzi pētnieks ir veicis dažādas procedūras, nonākot līdz secinājumiem. Validitāte nozīmē, ka pētnieka pieeja ir konsekventa visa pētījuma gaitā, apvienojot dažādas metodes un tehnikas. Vispārināšana ir diezgan nosacīts jēdziens kvalitatīvajos pētījumos, kaut arī šeit tā ir nepieciešama, lai aprakstītu atradumus konkrētajos kontekstos. Līdz ar to vispārināšanas vietā var lietot jēdzienu specifika (*particularity*) (Schostak, 2002).

Viens no ticamības paaugstināšanas veidiem ir *triangulācija (metožu kombinācija)* (Schostak, 2002), kas tika izmantota šajā pētījumā – datu vākšanā kombinējot *dokumentu analīzi, tiešo novērošanu un daļēji strukturētu intervēšanu*, datu analīzē kombinējot *kontentanalīzes, datos pamatotās teorijas iezīmes un tematiskās analīzes pieejas*.

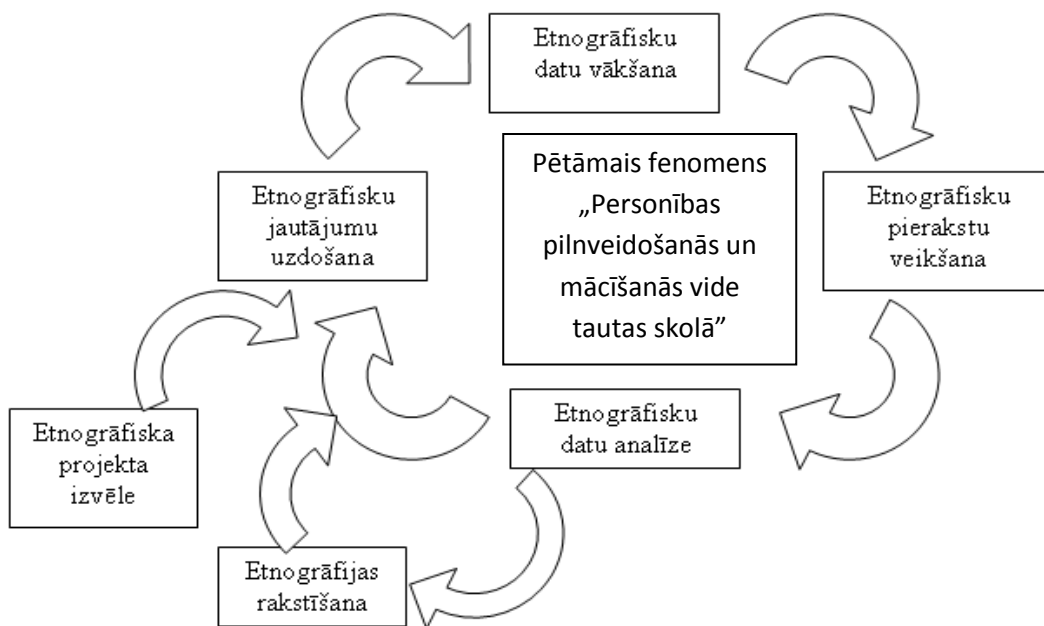
A. Perakila (2005), analizējot tekstus, aicina *pētniekus* datu analīzes procesā *būt atvērtiem* un, lasot un pārļausot materiālus, *būt gataviem sastapt jebkādas iespējamās kategorijas*. Neformālā pieeja tiek uzskatīta par vispiemērotāko, strādājot ar rakstītiem tekstiem. Tas ir īpaši svarīgi, ja tekstu analīze nav svarīgākā metode, un to izmanto kā papildinošo. Šajā griezumā tika veikts arī šis pētījums, kur fokusā bija audzēkņu un andragogu subjektīvās pieredzes (interviju) analīze, kas tika papildināta ar novērošanu un dokumentu analīzi.

I. Seidmans (2006) aicina pētniekus, veicot intervijas analīzi, atdalīt datu vākšanas un datu analīzes procesu, īsti neejot dziļajā analīzē, kas var traucēt un liek mainīt intervijas gaitu. Ir ieteicams veikt nelielu analīzi savām vajadzībām, bet neiet dziļumā, kamēr visas intervijas nav pabeigtas. Tas ļauj neiespaidot katru nākamo intervējamo ar iepriekš dzirdēto, kā arī *noturēt visas intervijas vienādā līmenī*. Veicot kvalitatīvo pētījumu Dānijā un Latvijā, darba autore ir samazinājusi šo iespējamību, vadoties pēc iepriekš izveidotās jautājumu shēmas. Tomēr neliela analīze intervijas laikā tika veikta, lai izkristalizētu labākos un trāpīgākos papildjautājumus par vieniem un tiem pašiem tematiem – jo bija papildjautājumi, kas vienkārši nepildīja savu uzdevumu, un tos nācās aizvietot.

Etnogrāfisks lauka pētījums

Šo promocijas darba pētījumu varētu pieskaitīt pie etnogrāfiskā lauka pētījuma, kas ir viena no pieejām, kura šobrīd pastāv sociālo zinātņu pētījumos. Etnogrāfijai nav konkrēta standarta vai stingri definēta koncepta. K. Villigs (2008) uzskata, ka īsts etnogrāfiskais pētījums ilgst vismaz 6–12 mēnešus, pretējā gadījumā tā ir etnogrāfijas tehnikas izmantošana. Promocijas darba empīriskās daļas pētījums ar pārtraukumiem norisinājās no 2011. gada jūnija līdz 2012. gada decembrim, līdz ar to var uzskatīt, ka tas atbilst šim kritērijam. Etnogrāfiskajam pētījumam ir raksturīga *pirmatnēja informācijas vākšana, dalībniekiem atrodoties dabiskajos apstākļos*. Dati bieži vien tiek izprasti, izmantojot interpretatīvo metodi (Hammersley, 2007).

Etnogrāfi pēta dalībniekus ikdienu kontekstos (dabiskajā vidē), kas nozīmē, ka pētījumu datu vākšana notiek „laukā”. „*Laukā*” *promocijas darba pētījuma ietvaros nozīmē tautas skolas vidi un to apkārtni, kur ikdienā dzīvoja un mācījās audzēkņi*. Dati tiek savākti no dažādiem dokumentiem, novērošanas, bieži vien nestrukturētajām vai daļēji strukturētajām intervijām. Dati tiek vākti vairāk vadoties pēc pētījuma un pētnieka skatījuma un vajadzībām, nevis sekojot konkrētiem likumiem (šajā ziņā šis pētījums atrodas tālu no pozitīvistu skatījuma). Pārsvārā tiek pētīti *mazie gadījumi vai konkrēta cilvēku grupa*, lai varētu panākt *dziļu fenomena izpēti*. Datu interpretācija notiek, interpretējot nozīmes, funkcijas un apstākļus, kas mudina cilvēkus rīkoties šādā vai citādā veidā. Rezultāts parasti ir verbāls apraksts, izskaidrojums vai izstrādāta teorija (Williamson, 2006; Hammersley, 2007).



3.1. att. Etnogrāfiskā pētījuma aplis (Spradley, 1980, 29)

Parasti šāds pētījums sākas ar pētnieka interesi konkrētajā sociālās dzīves aspektā. Tiek pētīts, kā cilvēki uztver dažādas situācijas, kā viņi uztver viens otru un kā viņi redz paši sevi. Galvenais mērķis ir raksturot, *kas notiek laukā, kā iesaistītie cilvēki redz un izsakās par savu un citu uzvedību, kā viņi redz kontekstu un kas no tā izriet*. Etnogrāfisks pētījums, sākoties no plašajiem jautājumiem, ar lauku tiek iefokusēts uz konkrētajiem pētījuma jautājumiem (Hammersley, 2007). Šī pētījuma dizains ir tendēts būt nelineārs, kas nozīmē, ka visi pētījuma komponenti ir cieši saistīti un ir tendēti ietekmēt viens otru lēmumu pieņemšanā (Williamson, 2006, Spradley, 1980). Kā parādīts 3.1. attēlā, pētījuma aplis var atkārtoties vairākas reizes, līdz etnogrāfiskais pētījums tiks uzrakstīts (Spradley, 1980).

Pētāmo sociālo situāciju var raksturot ar trīs pamata komponentiem – *vieta, dalībnieki un darbības* (3.2. att.). Veicot pētījumu, pētnieks ievieto sevi noteiktajā vietā, tiek iepazīti dalībnieki un izjūsta noteikta interakcija ar tiem, un notiek iesaiste vai neiesaiste noteiktās darbībās. Šie pētījuma komponenti tieši neapraksta jēgu, kas ir ietverta sociālajā situācijā, bet tomēr kalpo kā labs pamats to izpratnei (Spradley, 1980).



3.2. att. Pētāmās sociālās situācijas trīs pamatkomponenti pētījuma kontekstā (darba autore interpretācija pēc Spradley, 1980)

Pētniekam, veicot šā veida pētījumu, jābūt gatavam izdarīt izvēli situācijās, kas tiek raksturotas ar paaugstinātu nenoteiktību (Hammersley, 2007). Piemēram, pati darba autore, veicot lauka pētījumu Dānijā, saskārās ar nepieciešamību likt lielu uzsvāru uz *ētisko attiecību pusi*, lai varētu uzturēt labu kontaktu ar audzēkņiem un andragoģiem līdz pētījuma beigām. Otrais izaicinājums bija veikt pētījumu nepazīstamā vidē, kad katru dienu pētījums varēja aiziet citā virzienā, piemēram, kāds dalībnieks varētu pārdomāt piedalīties intervijā vai arī aizbraukt. Līdzīga situācija bija Latvijā, kad, lai nedaudz atbrīvotu pētījuma dalībniekus un lai skolas vadība neuztvertu pētījumu kā mācību darbības traucējumu, viens no risinājumiem bija veidot neformālu gaisotni, kas daudz vairāk atbrīvoja dalībniekus un palīdzēja vieglāk veikt pētījumu.

Konstruktīvisma paradigma

Strādājot lauka pētījuma metodoloģijā, pētnieki bieži izmanto sociālā konstruktīvisma pieeju, lai *dziļāk atklātu personības būtību*, izteikto jēgu saistībā ar identitāti, cilvēka sociālo dzīvi un viņa iepriekšējo pieredzi un dzīves vēsturi (Burr, 2003). Interpretētājs uzdod sev jautājumu „Kādam jābūt manai pozīcijai attiecībā uz cilvēkiem, kuru pieredzi es pētu?” (Denzin&Lincoln, 2005). Līdz ar to darba autore mēģināja detalizētāk aprakstīt katru pētījuma posmu un tajā radušās pārdomas.

Galvenais šīs paradigmas fokuss ir izprast, kā cilvēki konstruē savu pasauli. *Šajā gadījumā – kā viņi izprot izmaiņas savā personībā un kādi apstākļi to varētu ietekmēt*. Jo, kā apgalvo G. Kazins (2009), mēs nekad nevaram panākt, ka cilvēks atspoguļo realitāti, neienesot *tajā savu redzējumu un subjektīvo vērtējumu*.

Pastāv divi konstruktīvisma veidi – personiskais un sociālais. Pirmā pieeja cenšas saprast indivīdu no viņa paša skatpunkta, savukārt otrā – kā cilvēki konstruē nozīmi kopīgajā aktivitātē ar citiem (Williamson, 2006). Darba autore pagaidām nedala vienu vai otru pieeju, uzskatot, ka notiekošie *procesi tautas skolā mijas gan sociālajā, gan personiskajā dimensijā*.

Šī pieeja ir ļoti tuva tradicionālajiem pētījumiem psiholoģijā (Burr, 2003) un tiek raksturota ar tādiem jēdzieniem kā *objektivitāte, vērtību brīvība, ticamība (reliability) un validitāte (validity)*. Taču tekstu analīzē šie jēdzieni tiek lietoti nedaudz citā kontekstā, liekot uzsvāru uz valodu kā performatīvu un konstruktīvu vienību. Konstruktīvisma paradigmu raksturo *relatīvistu ontoloģija, subjektīvistu epistemoloģija un naturālistu procedūru saraksts*. Papildus nosauktajiem kritērijiem uzsvārs tiek likts arī uz rezultātu pārnesamību un apstiprinājumu. Pēc teoriju formas tā ir pamatformāla un pēc stāstījuma tipa bieži vien parādās kā interpretatīva gadījuma analīze un etnogrāfiska beletristika (Denzin&Lincoln, 2005).

Iekšējo un ārējo validitāti raksturo ar tādiem terminiem kā *ticamība un autentiskums* (Denzin&Lincoln, 2005), uzsverot transakcionālo zināšanu vērtīgumu. Tiek savienota prakse ar darbību, pasaule tiek aplūkota *no indivīda pozīcijas, kas mijiedarbojas ar apkārtējo pasauli*. Šajā pētījumā šī pieeja ir vērtīga, jo dod iespēju plašāk izprast interakcijas starp audzēkņa apziņu un mācībām formālās, neformālās un informālās mācīšanās situācijās tautas skolā. Tikai veselumā pētniekam ir iespēja veikt datu ticamu interpretāciju un izdarīt pētījuma videi atbilstošus secinājumus.

Saskaņā ar Linkolna un Gubas (2005) uzskatiem konstruktīvisms ietver arī hermeneitikas un dialektisko metodoloģiju. Šajā paradigmā tiek *rekonstruēta respondentu pieredze saistībā ar viņu sociālās pasaules uztveri*. Personība pati par sevi tiek skatīta kā faktors, ar kura palīdzību var izskaidrot cilvēka uzvedību un paredzēt tā uzvedību sociālajā mijiedarbībā. Šī pieeja, aprakstot jebkādas personības īpašības,

cenšas ievietot to noteiktajā kulturālajā, vēsturiskajā un attieksmju apstākļos (Burr, 1995).

3.2. Daudzkārtējā (multiplā) triangulācija

Promocijas darba pētāma fenomena komplicētā daba un plašums, kas tika konstatēts gan veicot datu vākšanu, gan pārļausot savākto dokumentu kopas, novērošanas protokolus un daļēji strukturētu interviju transkripcijas, parādīja nepieciešamību triangulēt dažādas teorijas un metodes, lai iegūtu ticamus un valīdus rezultātus.

Sākumā visi dokumenti un protokoli tika izdrukāti un kodēti brīvā stilā, lai iepazītos un redzētu, vai izstrādātie kodi labi atspoguļo datos esošo informāciju un reālajā situācijā redzēto (ar katru dokumentu kopu tas aizņēma aptuveni mēnesi), kā arī to, vai izmantotās metodes palīdz noteikt tautas skolas mācīšanās vides raksturīgākos kodus un tematus no savāktā datu masīva. Šī analīze apstiprināja, ka ar vienu metodi nepietiek, lai aprakstītu datos esošo informāciju, jo varēja redzēt, ka parādās jau esošie kodi (zināma informācija no zinātniskās literatūras analīzes), jauni kodi (no prakses), kā arī lieli kodi/temati, kuri bija visā datu masīvā. Līdz ar to datu kodēšanai tika nolemts triangulēt kvalitatīvo kontentanalīzi, tematisko analīzi un ietvert tajā arī datos pamatotās teorijas iezīmes.

Triangulācijas metodoloģija

Triangulācijas metodoloģija pieder pie iepriekš minētās *postpozitīvīskās pieejas*, tā ir *interpretatīva un konstruktīvistiska* (Ma, 2007; Oleinik, 2011). Līdz ar to tai ir zināmas subjektivitātes pazīmes, bet arī iespējas *plašāk izpētīt un interpretēt fenomena būtību*, ietverot tajā kontekstu, dalībnieku pārdzīvojumus, kā arī *alternatīvus atklājumus* (Thurmond, 2001).

Ar triangulāciju klasiski saprot trigonometrijas metodes izmantošanu, lai noskaidrotu nezināma punkta atrašanās vietu, zinot divus citus fiksētus punktus un attālumu līdz tiem. Šādā veidā starp diviem zināmiem un vienu nezināmo punktu *izveidojas trijstūris* (Oppermann, 2000; Thurmond, 2001; Walsh, 2013).

Sekojošai tradīcijai, par triangulāciju tiek uzskatīta *divu vai vairāku metožu (datu vākšanas, pētīnieku, teoriju utt.) kombinācija, pētot vienu un to pašu fenomenu* (Thurmond, 2001; Ma, 2007; Junk, 2011; Hoque, 2013; Van, 2013; Walsh, 2013). Izmantojot triangulāciju, panāk *rezultātu saskaņotību*, integrējot rezultātus, kas iegūti no dažādiem datu avotiem (Van, 2013).

Triangulācijas metode, atšķirībā no paralelizācijas metodes, seko nevis horizontālai, bet tieši *vertikālai loģikai* (Junk, 2011). Tas nozīmē, ka datu vākšana un analīze notiek vienlaicīgi, un pietuvināšanās fenomenam raksturo to izpēti no dažādam pusēm. Savukārt paralelizācija (kārtas loģika/*sequential logic*), nozīmē, ka katrs solis ietekmē turpmāko, veidojot horizontālās saiknes sava starpā.

Izdala vairākus *triangulācijas veidus* (Oppermann, 2000; Junk, 2011; Thurmond, 2011; Hoque, 2013; Van, 2013; Walsh, 2013): *datu triangulācija* (dažādu datu avotu izmantošana), *metodoloģiskā triangulācija* (dažādu metožu izmantošana), *pētīnieku triangulācija* (piemēram, vairāku intervētāju pieaicināšana) un *teorētiskā triangulācija* (dažādu teoriju izmantošana). Teorētisko triangulāciju izmantot, analizējot datus no *dažādu teoriju perspektīvām*, tādejādi papildinot (nevis aizvietojo) fenomena izpratni, raugoties no dažādam perspektīvām (Thurmond, 2001; Ma, 2007; Hoque, 2013).

Turklāt, ja tiek izmantots vairāk nekā viens triangulācijas veids, piemēram, kā šajā pētījumā – *teorētiskā triangulācija, datu vākšanas triangulācija un datu analīzes triangulācija* –, tad to sauc par *daudzkārtējo (multiple) triangulāciju* (Thurmond, 2001).

Izdala divus triangulācijas *apakšveidus: iekš un starpmetožu triangulācija* (Thurmond, 2001; Junk, 2011; Oleinik, 2011). *Iekšmetodes triangulācija* nozīmē dažādu metožu izmantošanu viena pētījuma dizaina ietvaros, tātad *tikai kvalitatīvajā* vai kvantitatīvajā pieejā, pie kā pieder arī šis pētījums. Savukārt starpmetožu triangulācija nosaka gan kvalitatīvo, gan kvantitatīvo pieeju izmantošanu viena pētījuma ietvaros.

Triangulācija palīdz *paplašināt fenomena izpētes robežas*, kas pilnībā nebūtu iespējams, ja tiktu izmantota viena metode (Oppermann, 2000; Thurmond, 2001; Ma, 2007; Junk, 2011; Hoque, 2013; Van, 2013; Walsh, 2013). Piemēram, šī pētījuma gadījumā tā palīdzēja nepazaudēt svarīgu informāciju, kas paliktu neatklāta, izmantojot tikai vienu teorētisko pieeju (Oppermann, 2000; Thurmond, 2001).

Bieži vien, lai paaugstinātu *datu validitāti*, triangulē metodes gan datu vākšanas, gan analīzes stadijā (Junk, 2011). Svarīgs kritērijs šajā procesā ir panākt, lai ar dažādām un relatīvi autonomām metodēm *mērķtiecīgi izpētītu vienu un to pašu fenomenu* (Kushner, 2003). Šajā sakarībā ir svarīgi nevis panākt metožu pretstatīšanu, bet tieši *metožu savstarpējo papildinājumu* (Denzin, 1989; Hoque, 2013).

Šādā veidā paaugstinās kopējā mērījumu kvalitāte, kā arī *pētījuma ticamība un validitāte* (Junk, 2011; Van, 2013). Galvenais fokuss tiek likts uz pareizu *pētījuma stratēģijas izvēli*. Vācot datus, var samazināt pētījuma kļūdas, izvēloties dažādus pierādījumu avotus (piemēram, šajā pētījumā tika izmantota intervijas metode, novērošana un dokumentu analīze). Tāda veidā tiek samazinātas pētījuma šaubīgās vietas, un tiek paaugstināta mērījumu validitāte.

A. Oleiniks (2011) iesaka paaugstināt ticamības līmeni, *atgriežoties pie datu segmentiem* jebkurā brīdī, kad rodas šaubas par iegūtajiem secinājumiem, kas izteikti skaitliskā formā. Jo, kad dati tiek pārveidoti kodos, vienmēr pastāv iespēja, ka kāda informācijas vienība var tikt pazaudēta. Savukārt validitāti, kuru nosaka *secinājumu koherence*, var paaugstināt, aprakstot *pētnieka pozīciju*. Šī pētījuma gadījumā validitāte tika stiprināta arī skaitliski, izmantojot *saikņu noteikšanas opciju*, ko piedāvāja AQUAD 6.8.2.2 programma.

Svarīgi atzīmēt, ka triangulācija dod iespēju radīt *inovatīvo un alternatīvo fenomena izpratni*, liekot uzsvāru uz *unikāliem gadījumiem*, kā arī *integrēt dažādas teorijas*, līdz ar to nodrošinot skaidrāku fenomena izpratni (Thurmond, 2001; Ma, 2007).

Datu vākšanas metodes – metodoloģiskā triangulācija

Daļēji strukturēta intervēšana

Personības pilnveidošanās fenomenam ir izteikti personiska jēga, kas tā izpētei prasīja attiecīgu rīku izstrādi. Turklāt, mācīšanās vides izpēte tautas skolā, kur valda neformālas darba formas, arī ieviesa savas prasības instrumentiem, lai iegūtu ticamus datus.

Intervēšana iekļauj sevī diezgan plašu lauku, sākot no nestrukturētām sarunām līdz stingri formālām intervijām. Intervijas var būt *nestrukturētas, daļēji strukturētas un strukturētas* (Bernard, 2006).

Nestrukturētas intervijas var notikt jebkurā vietā un laikā, intervētajam pieturoties *pie noteiktas vadlīnijas*, bet neierobežojot intervējamā atbildes (Bernard, 2006, Zhang, 2009). Šādās intervijās iepriekš netiek definēti ne jautājumi, ne kategorijas. Jautājumi tiek ģenerēti intervijas laikā kā atbildes uz intervējamā

stāstījumu. Strādājot ar šīm intervijām, iepriekš netiek izvirzīta hipotēze, jo *mērķis ir teorijas radīšana, nevis pārbaude* (Zhang, 2009). Galvenā ideja ir palīdzēt respondentam atvērties un ļaut viņam izpaust sevi vēlamajā formā (Bernard, 2006).

Strukturētās intervijas ir viens no anketēšanas paveidiem, tās tiek tendētas iegūt atbildes tikai uz uzdotajiem jautājumiem, *neprasot neko lieko*. Šīs intervijas atšķiras no anketēšanas ar to, ka tiek *veiktas mutiski*, uzdodot vienus un tos pašu jautājumus noteiktā secībā (Bernard, 2006, Zhang, 2009).

Daļēji strukturētas (jeb dziļās) intervijas ir vairāk vai mazāk strukturēta aktivitāte, tām piemīt atvērto jautājumu izmantošana un tās pieturas pie noteiktas jomas un aptver noteiktus tematus. Šī stratēģija ir vislabākā, kad, piemēram, ir zināms, ka nebūs iespējas satikties ar respondentiem vēlreiz. Tām tāpat kā nestrukturētam intervijām piemīt liela brīvība, bet tomēr tās seko noteiktam *interviju ceļvedim* (Bernard, 2006, Cohen, 2006, Singal, 2008, Zorn, 2008). Ceļvedis ir uzrakstīto jautājumu un tematu saraksts, kam jāiet cauri noteiktajā secībā. Noteikts plāns un sekošana tam ir nepieciešama, lai vēlāk saņemtu drošus un salīdzināmus datus (Bernard, 2006).

Šajā pētījumā, ņemot vērā gan grūtības vēlreiz satikt respondentus (jo viņi pavadīja tautas skolā līdz 4 mēnešiem un atgriezās mājās Dānijā vai savā valstī), gan vēlmi saņemt salīdzināmus datus, *autore izvēlējās izmantot tieši daļēji strukturētu intervēšanu*. Tika sagatavots interviju ceļvedis, kurā tika iekļautas galvenās pētāmas jomas un atbilstošie jautājumi – *psiholoģiskā vide, audzēkņu darbība un andragoga darbība*. Šie aspekti tika izvēlēti, balstoties uz Merriama (1996) pētījumu. Gan audzēkņiem, gan andragoģiem, gan direktoriem tika uzdoti vieni un tie paši jautājumi, vienā un tajā pašā secībā, bet, ņemot vērā zināmo brīvību, respondenti varēja izteikties brīvāk, un intervētājs varēja padziļināti izjautāt respondentus par jautājumiem, kas viņu padziļināti ieinteresēja.

Šī intervijas tipa pluss ir arī tas, ka iepriekš sagatavotie jautājumi gan palīdz nenovirzīties no temata, gan ļauj intervētājam izskatīties daudz sagatavotākām un kompetentākām. Turklāt šī intervija ir laba arī pašam intervējamajam, jo zināmas brīvības dēļ tā ļauj viņam izteikt savas domas viņam vēlamajā formā (Cohen, 2006).

L. Singals (2008) un T. Zorns (2008), izstrādājot intervijas ceļvedi, iesaka iekļaut tajā dažāda tipa jautājumus, kas varētu palīdzēt noturēt nepiespiestu intervijas gaitu. Piemēram, var izmantot *ievada jautājumus*: „Lūdzu, pastāstiet man par...?“, „Vai jūs kādreiz...?“, kā arī šādus *jautājumus*: „Vai jūs varētu pateikt vairāk par...?“, *precizējošus jautājumus*: „Ko jūs darījat pēc tam?“, *tiešus jautājumus*: „Vai jūs uzskatāt, ka ir viegli...?“ un *interpretējošus jautājumus*: „Vai jūs ar to domājat, ka...?“.

Zorns (2008) dod padomu pētniekam necensties īpaši vadīt interviju, *vairāk klausīties un ļaut intervējamam pašam pabeigt domu*, kā arī mēģināt radīt atbrīvotu, komfortablu atmosfēru. Intervijas sākumā vēlams iepazīstināt intervējamo ar *tās mērķi un apspriest anonimitātes jautājumus*. Vēlams izmantot vairāk *atvērtus jautājumus*, bet tas nav obligāts nosacījums (Zhang, 2009). Ir labi lūgt intervējamajam aprakstīt *kādu gadījumu no prakses*, kas varētu ilustrēt atbildi, tas varbūt vērtīgs materiāls tālākai apstrādei. Piemēram, pajautājot: „Vai jūs varat minēt kādu piemēru?“. Vēlams arī piedomāt pie intervijas beigām un var pajautāt „Vai ir kaut kas, ko jūs gribētu piebilst?“. Turklāt laba ideja ir palūgt intervētājiem kontakta informāciju, lai nepieciešamības gadījumā varētu sazināties.

Kad intervijas ceļvedis ir gatavs, tad Villiamsons (2006) iesaka to *pilotēt*, lai būtu drošs, ka pētījuma jautājumi ir saprotami un dod iespēju savākt tieši tos datus, kādi ir nepieciešami.

Promocijas darbā izmantotais daļēji strukturētās intervēšanas ceļvedis tika pilotēts ar divām dāņu un vienu latviešu doktorantūras studenti Dānijā, kas palīdzēja pielabot jautājumu formulējumus un formulēt papildu, precizējušus jautājumus fenomena dziļākai izpētei.

Turklāt, ir jābūt atvērtiem un pētījuma sākuma stadijā var pievienot jaunus jautājumus (Williamson, 2006). Veicot pētījumu Dānijā, tā arī notika – pirmā intervējamā negaidīti deva diezgan interesantu informāciju par savas nākotnes gaitām un to, ko viņa ir ieguvusi tautas skolā – turpmāk šie jautājumi tika ietverti arī pārējās intervijās.

Darba autore sekoja Seidmana (2006) ieteikumam un katru reizi intervijas laikā pārbaudīja diktofonu, lai būtu droša, ka viss ierakstīsies (kas ir redzams interviju transkripcijās). Latvijā šis ieteikums ļāva ieraudzīt, ka, intervējot andragoģi, diktofons nedarbojas, un ātri piefiksēt neierakstīto informāciju uz papīra.

I. Seidmans (2006) liek uzsvāru uz to, ka pētniekam, analizējot respondentu atbildes, ir jāatceras, ka tām jāpieiet *no cilvēka subjektivitātes un refleksijas par pasauli pozīcijas, jo tās pārsvarā atspoguļo viņu uzskatus un subjektīvo redzējumu*. Šajā aspektā, analizējot interviju datus, tika reflektēts par novērošanas laikā redzēto un gūto arī informālajās sarunās, tas palīdzēja izvairīties no pārpratumiem.

Novērošanas metode

Novērošana sākas uzreiz tikko pētnieks ir iekļuvis pētījuma laukā, mēģinot iepazīties un saprast pētāmo fenomenu. Līdz ar to ir ārkārtīgi svarīgi *piefiksēt pēc iespējas vairāk informācijas*, jo šāda situācija var arī neatkārtoties (Jorgensen, 1989; Spradley, 1980).

Izvēloties novērošanas metodi, ir iespējams labi aprakstīt, *kas notiek laukā, kas un kāpēc piedalās, kad notiek* un noskaidrot iespējamo izskaidrojumu tam. Šī metode ir laba, ja fenomens ir maz pētīts, gan arī tad, kad ir nepieciešams savākt informāciju, ko citas metodes pilnībā neatspoguļo (Jorgensen, 1989). Piemēram, šajā pētījumā, veicot daļēji strukturētu intervijas pilotēšanu, darba autore saprata, ka trūkst vizuāli savāktas informācijas, kas neļauj līdz galam izprast intervējamo teikto un saredzēt fenomenu pilnībā. Līdz ar to tika nolemts noteikti iekļaut novērošanu kā vienu no pētījuma metodēm un censties pēc iespējas vairāk savākt materiālus gan formāli, gan informāli.

K. Villigs (2008) iesaka pētniekam fokusēties uz tieši viņam svarīgo pētījuma jautājumu (to var panākt iepriekš izstrādājot pētījuma ceļvedi), bet arī *piefiksēt blakus aspektus*, kas varētu izskatīties interesanti. Tikpat svarīgi ir piefiksēt, *kā respondenti reaģēja/uzvedās pētnieka klātbūtnē*, kāda bija viņu reakcija uz pētnieku un kā pats pētnieks jūtās un reaģēja dažādās situācijās (Willig, 2008).

Pierakstu veikšana palīdz pētniekam noskaidrot un organizēt domāšanu. Novērošana jācenšas veikt *pēc iespējas tuvu realitātei*, īpaši pievēršot uzmanību valodas lietojumam un izteikumiem, dalībnieku darbībai (Spradley, 1980). Pētniekiem tiek ieteikts arī piefiksēt savas izjūtas un iespaidus par novēroto uz papīra. Var pierakstīt arī savas bažas, kļūdas un pārpratumus, lai vēlāk novērošanu uzlabotu. Ļoti ieteicams *fiksēt savas idejas, priekšstatus un tematus*, kas varētu raksturot redzētos procesus, – tas var būt vērtīgs ieguldījums nākamajā analīzes posmā (Jorgensen, 1989). Veicot pētījumu gan Dānijā, gan Latvijā, darba autore ņēma vērā šos ieteikumus un ieguva labus materiālus tālākam darbam, novērošanas laikā zīmējot dažādus modeļus un shēmas. Grafisko modeļu izveide paplašinājās ar katru nākamo tautas skolās veikto novērošanu, kamēr netika iegūta pilnīga izpratne un novērošanu vairs varēja neveikt.

Pārsvarā etnogrāfiskajos pētījumos pētījums sākas no *nefokusētu novērošanu*, kad pētnieks iepazīstas ar pētījuma lauku un ir atvērts visiem procesiem un notikumiem. Ir vērts piefiksēt visu – gan fizisko, gan psiholoģisko vidi, lai vēlāk varētu izveidot kopainu. Parasti šī novērošanas fāze beidzas ar to, ka pētnieks jūt, ka ir *pietiekoši izpratis pētījuma lauku* un var ķerties pie nākamās fāzes (Jorgensen, 1989). Dotajā pētījumā darba autore katram gadījumam ir veikusi paralēlo foto uzņemšanu, fiksējot fizisko vidi vēlākām interpretācijas iespējām.

Nākamais posms parasti ir *fokusēta novērošana*, kad uzmanība tiek pievērsta noteiktajiem pētījuma laukiem vai interesēm. Pētījuma fokuss ir atkarīgs no pētījuma problēmas vai pētījuma jautājumiem. Šajā fāzē ir labi izprast, ko tieši pētnieks var iemācīties no skatīšanās un klausīšanās? Šajā fāzē pētnieks var iesaistīties neformālajās sarunās un uzdot ikdienas jautājumus, kas prasa arī zināmu pētnieka meistarību (Jorgensen, 1989).

Ja pētniekam ir iespējams ilgstoši uzturēties pētījuma laukā, tad pētījumu var iedalīt arī trijās fāzēs – *aprakstošā novērošana, fokusētā novērošana un selektīvā novērošana*. Aprakstošā novērošana satur gan detalizētu pētnieka darbību, gan arī viņa domas un izjūtas. Veicot novērošanu, var paturēt prātā šādas aplūkojamās vienības: *telpa, dalībnieki, darbība, objekti, notikumi, laiks, mērķis un izjūtas* – tas viss ļaus nedaudz vairāk strukturēt savu darbību un nenovirzīties uz sīkumiem (Spradley, 1980; Jorgensen, 1989)

Novērošanas datus ir svarīgi fiksēt pēc iespējas precīzāk, lai vēlāk *izveidotā teorija vai modelis labi atbilstu novērotajam materiālam*. Protams, ka katra novērošana ir diezgan subjektīva, tā nevarēs pilnībā atspoguļot realitāti, taču tas ir labs veids, kā aprakstīt notiekošos sociālos procesus un to kontekstus (Willig, 2008)

Lai nenomaldītos un nesavāktu pārāk daudz informācijas, kuru vēlāk būs grūti apstrādāt, ir ieteicams sākt vispārīgu analīzi uzreiz, kad ir savākti pirmie intervijas dati. *Neliela refleksija* palīdzēs attīstīt pētījuma ideju un parādīs iegūto datu reliabilitāti un lietderību noteiktajam pētījumam (Spradley, 1980).

Veicot pētījumu gan Dānijā, gan Latvijā, darba autore saskārās ar grūtībām veikt pētījuma lauka izpēti nefokusēti un tad pāriet uz fokusētu novērošanu. Dānijā, tā kā darba autore bija no ārpusē, tas bija saistīts ar laika limitu un ierobežotām iespējām viesoties tautas skolās. Savukārt Latvijā daži skolu vadītāji nebija īpaši pretimnākoši. Lai saglabātu draudzīgas attiecības, vajadzēja mēģināt savākt pēc iespējas lielāku materiālu pēc iespējas īsākā laikā, kas izdevās.

Lai nedaudz kompensētu nefokusētas novērošanas iespējas, darba autore papildus veiktajai tiešajai novērošanai apmeklēja dienas tautas skolas Dānijā, sarunājās ar vietējiem iedzīvotājiem par tautas skolu pieredzi, kā arī ir rūpīgi studēja gan vēsturi un Gruntvīga teoriju, gan arī skolu mājas lapas – izpētīja gan lasīto informāciju, gan foto materiālus, gan video ierakstus.

Fokusēto novērošanu tika nolemts veikt, aptverot trīs jomas, kas arī tika izmantotas, izstrādājot intervijas jautājumus, lai datus pēc tam varētu vieglāk salīdzināt (triangulēt). Pētījuma protokoli tika pierakstīti, cenšoties dalīt redzēto un dzirdēto informāciju pēc *fiziskās un psiholoģiskās vides, audzēkņu darbības un andragogu darbības*. Novērošanas laikā tika apmeklētas vairākas nodarbības, kuras apmeklēja intervējamie audzēkņi un andragogi, lai intervijās dzirdēto salīdzinātu ar dzīvi, kā arī lai iegūtu plašākus datus. Novērošana norisinājās tik ilgi, *līdz tika iegūts nepieciešamais priekšstats par notiekošo un redzētais sāka atkārtoties*. Tā kā pēdējā tautas skolā nodarbību skaits angļu valodā bija ierobežots, tika novērotas dažas stundas dāņu valodā, kur stundu saturu angļiski laipni komentēja paši andragogi.

Novērošanas rezultātā pārsvarā tiek savākti dati trīs veidos – audio/video ieraksti un transkripcijas, lauka pieraksti un piezīmes (Foster, 1996). Šie dati paši par sevi (kas bieži vien ir liels masīvu daudzums – Spradley, 1980; Jorgensen, 1989) vēl ir tikai nosacīts pētījuma nobeigums. Pētniekam var rasties pārdomas par pētāmo tematu, tomēr nepieciešama rūpīga un standartizēta analīze.

Novērošanas metodes mērķis ir sniegt praktiskas un teorētiskas zināšanas par respondentu dzīvi, kur izveidoto teoriju vai modeli var raksturot kā *konceptu un vispārinājumu kopumu*. Teorija vai modelis izskatās kā interpretācija ar mērķi izprast noteiktu fenomenu. Šī analīze tieši *interpretē realitāti no dažādiem skatu punktiem*, nevis cenšas to paskaidrot un pārbaudīt. Bieži vien teorijas izveides process ir pēc iespējas bāzēts datos, bet pati *analīze ir diezgan fleksibla un atvērta* (Jorgensen, 1989).

Katra analīze balstās pētnieka domāšanā, viņa redzējumā, kā strukturēt un saredzēt galvenos konceptus, salīdzināt tos un *izstrādāt galvenos tematus, kas vislabāk aprakstīs novēroto situāciju*, uzdot jautājumus (Spradley, 1980; Jorgensen, 1989). Datu analīze sākas ar to organizēšanu (Seidman, 2006), pēc Fostera (1996), to var sadalīt trijos posmos: *aprakstīšana, novērtēšana un izskaidrošana*. Aprakstīšana nozīmē datu kombinēšanu, lai izdalītu galvenās iezīmes, likumsakarības un variācijas. Novērtēšana nozīmē aprakstošu datu salīdzināšanu ar kaut kādu modeli. Izskaidrošana nozīmē sakaru un attiecību meklēšanu datos, lai atrastu izskaidrojumu noteiktai pazīmei.

Kad pētnieks ir iepazinies (pārslājis) tekstu, tad sākas analīzes process ar datu sadalīšanu segmentos par konkrēto tematu. Nākamajā stadijā tiek noteiktas konceptuālas kategorijas, ar kuru palīdzību datus varēs klasificēt. Tādā veidā datu masīvs tiek samazināts un kļūst caurskatāmāks. Piemēram, noteiktu uzvedības izpausmi var aprakstīt, *izdalot 5–6 pamatkategorijas* un, ja ir vajadzība, tad var izdalīt *vēl dažas apakškategorijas*, kas sīkāk paskaidros kādu no galvenajām kategorijām (Foster, 1996). Šis ieteikums ir palīdzējis darba autorei izdalīt novērošanas datus trīs galvenās kategorijas/tematus un vēlāk tajās izdalīt vairākas apakškategorijas.

Analīzes laikā ieteicams uzdot dažādus jautājumus un tos pārfrāzēt. Piemēram, var uzdot pozitīvu jautājumu un tad uzdot to negatīvā formā, tas ir diezgan bieži izmantots manevrs, strādājot ar datus pamatotu teoriju (Jorgensen, 1989).

Neskatoties uz to, ka datu analīze notiek noteiktu jautājumu vai teorētisku nostādņu ietvaros, tomēr Fosters (1996, 84) aicina *pētniekus būt atvērtākiem un neslikties tikai uz konkrētajām gaidām vai apstiprināt tās*. Atvērts pētnieka prāts palīdzēs *atrast interesantus un negaidītus konstatējumus*, kas var papildināt teoriju un stiprināt to.

Diferencēšanas un vispārināšanas stratēģija datu analīzei

Veicot datu analīzi, pēc G. Hūbera (2013) ieteikuma, tika izmantotas divas datu analīzes stratēģijas vienlaicīgi – *gan diferencēšana, gan vispārināšana (generalization)*. Grafiski šī pētījuma kontekstā tās izskatās šādi (3.1. tab.):

3.1. tabula

Diferencēšanas un vispārināšanas stratēģijas pētījuma kontekstā (modificēts no Huber, 2013, 65)

<i>Stratēģija</i>	<i>Diferencēšana</i>	<i>Vispārināšana</i>
<i>Kodēšana sākas ar</i>	Galveno tematu atrašana	Kodu atrašana
<i>Tālākie soļi</i>	Diferencēšana apakškategorijās	Specifiskāko kodu izdala

Vairākkārtēja datu caurskatīšana ļāva izdalīt *trīs galvenos un vienu papildu tematu*, kas caurvija datus un atspoguļoja tautas skolas mācīšanās vides un personības pilnveidošanās fenomena būtību. Vēlākajās pētījuma stadijās šajos tematos tika izdalītas apakškategorijas, kas parādīja šo tematu saturiskos aspektus.

Līdztekus diferencēšanas stratēģijai tika kodēts viss teksts, kas parādīja kodu saturisko noslodzi. Šie kodi ļāva aprakstīt kopējo mācīšanās vides specifiku. Savukārt izteiktākie biežuma kodi palīdzēja papildināt vides aprakstu.

AQUAD 6 programma

Kvalitatīvo datu analīzei tika izmantota AQUAD 6.8.2.2 (Huber, 2004) programma, kas pēc saviem raksturojumiem praktiski neatšķiras no ATLAS vai Nvivo. AQUAD programma ir plaši izmantojams līdzeklis LU PPMF fakultātē, ar kuru strādā gan pētnieki, gan doktoranti, un kopš 2008. gada ir labi parādījusi sevi, kā palīgs pētījumu izstrādē.

Strādājot ar AQUAD programmu, ierastais vārds *kategorijas* kļūst par *kodiem* un kodēšanai izvēlētie datu apgabali par *segmentiem*. Jau Cooney (2010), runājot par datos pamatotu teoriju, un arī Hūbers (2004) akcentē šīs programmas plašās iespējas gan veikt datu aprakstu, gan saikņu (*linkages*) un implikantu (*implicants*) atrašanu datos, tādejādi izveidojot pilnīgu teoriju.

Strādājot ar datiem, tiek izmantoti dažādi kodi, kas palīdz labāk sastrukturēt informāciju: *konceptuālie kodi (teorija)*, *profilkodi (dzimums, vecums)*, *ciparu kodi*, *kontroles kodi*, *kārtas kodi un runātāja kodi*.

Kad dati ir iekodēti un aprakstīti, piemēram, izmantojot *biežuma tabulas*, AQUAD piedāvā strādāt ar *saiknēm (linkages)*. Šajā posmā pētnieks var aizdomāties par to, *kādas saiknes varētu pastāvēt starp dažādiem kodiem un likt programmai tos pārbaudīt* – ir iespējams izmantot esošus saikņu šablonus vai arī izveidot savus. Savā ziņā tā ir hipotēžu izvirzīšana par saikņu esamību starp dažādām parādībām. Pastāv četras pieejas, kā var izpētīt šīs saiknes (Huber, 2013):

- pētīt asociācijas neierobežotu kategoriju kontekstā;
- pētīt kategorijas ierobežotu kategoriju kontekstā;
- pētīt asociācijas parasto kārtas kodu formā;
- pētīt asociācijas sarežģīto kodu saikņu formā.

Šajā pētījumā tika nolemts pētīt *saiknes neierobežotu kategoriju kontekstā*, kas palīdzēja vēlākajā pētījuma posmā nonākt līdz ticamiem mācīšanās vides kritērijiem un rādītājiem. Pēdējais posms, ko piedāvā programma AQUAD, ir darbs ar implikantiem kodu konfigurāciju salīdzināšanai. Šī metode ietver sevī sistematizētu metaanalīzi jeb atsevišķu gadījumu salīdzināšanu.

Datu analīzes metodes – metodoloģiskā triangulācija

Kvalitatīva kontentanalīze

Kontentanalīze jeb satura analīze klasiski pieder pie kvantitatīvām pētījuma metodēm, tā ir formāla un sistemātiska. Mainīgie tiek izteikti strukturētā veidā, lai tos varētu viegli saskaitīt. Jāņem vērā, ka kvantitatīvā kontentanalīze neņem vērā kontekstu un dažādās nozīmes (Heffernan, 2012).

Pētnieks, strādājot ar kontentanalīzi, bieži vien to izvēlas, ja ir nepieciešams *saskaitīt vārdus un noskaidrot, cik bieži tie parādās*, atbildot uz vienu vai otru jautājumu. Rezultāti bieži vien tiek atspoguļoti *šķērstabulu, diagrammu vai grafiku veidā*.

Šī pieeja piedāvā atklāt tematus, kas izriet no biežumu saskaitīšanas, cik reizes kaut kas ir parādījies, un kas bieži vien *nāk no datu virsmas*. Šajā posmā pētniekam jāuzdod sev jautājums – ko šie skaitļi dos pētījumam? (Braun, 2006).

Kontentanālizē (Hodder, 2000) var izmantot, lai *identificētu konkrētas vienības*, objektīvus, faktiskus datus. Šajā pieejā var izmantot *iepriekš izstrādātu kodu sistēmu* (Ball, 2010).

Savukārt G. Hūbers (2013) parāda, ka kontentanālizēi var būt *divi veidi – kvalitatīvā un kvantitatīvā*. Pie kvantitatīvās pieder iepriekš minētā tehnika, kad tiek saskaitīts atslēgvārdu biežums un tiek salīdzināta to nozīme.

Kvalitatīvā kontentanālizē (Huber, 2013) strādā ar *visu tekstu*, meklējot tajā *latento jeb slēpto jēgu*. Šī analīze dod iespēju izprast jēgu, ko tai piedēvē respondenti, raugoties no sava subjektīvā viedokļa. Pārļasot tekstu, tajā tiek meklēti *teksta segmenti*, kas atklāj pētāmā fenomena būtību, šos segmentus iekodē (piedēvē tiem noteiktus *kodus*), kas satur to nozīmi. Tāda veidā panāk teksta samazināšanu no vairākiem simtiem lapu līdz dažiem desmitiem kodu, kas izsaka šī teksta jēgu.

Ir iespējami vairāki veidi, kā kodēt tekstus – gan izmantojot *iepriekš izstrādāto kodu sistēmu*, gan *meklējot kodus datus un liekot tos kodēšanas procesā*. Kombinējot dažādus kodus, var izstrādāt komplicētākus kodus ar kopīgu nozīmi, kurus sauc par *metakodiem* (Huber, 2013). Šajā pētījumā šī tehnika netika izmantota tīrā veidā, bet tika nolemts strādāt ar lieliem tematiem un to apakšraksturojumiem, kas pētījumam deva nozīmīgākus rezultātus.

Ja pētnieks vēlas veikt aprakstošu analīzi, tad viņš *katrā kategorijā* var meklēt līdzīgas vai dažādas idejas vai arī pārbaudīt *kategoriju (kodu) viengabalainību* un virzīties tālāk teorijas būvēšanā. Tas nozīmē meklēt sakarības starp kodiem, ko AQUAD programma sauc par *linkedžiem jeb saiknēm (linkages)*, jeb virzīties vēl tālāk līdz *implikantiem (implicants)*. G. Hūbers (2013) uzskata, ka *viena koda parādīšanās failā jau ir pietiekams pierādījums*.

Tātad kvalitatīva kontentanālizē sastāv no vairākiem soļiem: pirmais solis ir datu kodēšana, otrais – saikņu atrašana un trešais – salīdzināšana. Soļu secība nav determinēta, tie var pārklāties savā starpā un atkārtoties vairākas reizes, jo, kā tika minēts iepriekš, kvalitatīvam pētījumam piemīt nelineāra daba (Huber, 2013).

Tematiskā analīze

Tematiskā analīze kā kvalitatīva metode ir *viena no elastīgākajām*, un to uzskata par *kvalitatīvo datu analīzes pamatu*. R. E. Boiatzi (1998), runājot par tās pamatbūtību, pat nenosauc to par metodi, bet drīzāk redz tajā rīku, ko var izmantot, strādājot ar dažādām metodēm. G. V. Raiens un H. R. Bernards (2003) uzskata, ka *tematisko kodēšanu* nevar izdalīt kā atsevišķu vienību, bet tā var būt kādas metodes (piemēram, datus pamatotās teorijas, diskursa analīzes, naratīvās analīzes) sastāvdaļa. Tomēr Brauns (2006) aizstāv viedokli, ka tematisko analīzi var skatīt kā atsevišķu metodi. Arī šajā pētījumā tematiskā analīze tika skatīta kā viena no metodoloģiskās triangulācijas atsevišķām metodēm, iedalot tai būtisku vietu trīs pamattematu atrašanā un pamatošanā.

Galvenais tematiskās analīzes pluss ir tās *fleksibilitāte*. Tā savā ziņā, līdzīgi datus pamatotajai teorijai, ir neatkarīga no noteiktas teorijas un epistemoloģijas un to var izmantot *dažādās teorētiskajās un epistemoloģiskajās pieejās*. Tā labi saskan ar esenciālistisko un šī pētījuma *konstruktīvisma paradigmu*. Veicot šo analīzi, ir svarīgi labi *aprakstīt, ko pētnieks dara*, kāpēc un kā (Braun, 2006).

Tematisko analīzi var veikt 6 soļu veidā. Sākumā ir jādefinē galvenie jēdzieni: *datu korpus* – ir visi savākie dati, *datu kopa* – visi dati no korpusa, ko izmanto

konkrētai analīzei. Datu kopu var izvēlēties, vadoties pēc respondentu datiem vai arī pēc *pētnieku interesējošā temata*, – šo pieeju var kombinēt. Vēl viens termins – *datu ekstrakts* – pieskaitāms pie individuāli kodēta datu gabala, kas tika identificēts un izdalīts no datu vienības (Braun, 2006).

Seši tematiskās analīzes soļi (Braun, 2006):

- vispārēja iepazīšanās ar iegūtajiem datiem;
- sākotnējo kodu radīšana;
- tematu meklēšana;
- tematu pārskatīšana/pārbaude;
- tematu definēšana un nosaukšana;
- ziņojuma sagatavošana.

Tematiskā analīze ir metode, kas palīdz *identificēt, izanalizēt un prezentēt tematus* no datiem. Tai piemīt minimāla organizētība un tā diezgan detalizēti ļauj prezentēt datu kopu. Līdz ar to, ja nav skaidri zināms, *kā dati tika analizēti un kādi pieņēmumi noformēja to*, ir grūti šo analīzi novērtēt un salīdzināt (Braun, 2006).

Tematiskā analīze, tāpat kā datos pamatotā teorija, meklē tematus datos, taču pēdējā ir teorētiski ierobežota. Interesanti, ka *kodēšana tematiskās un datos pamatotās teorijas pieejā ir praktiski vienāda*. Šīs divas pieejas atšķiras tikai ar to, datos pamatotā teorija beidzas ar pilna modeļa jeb jaunas teorijas izveidi (Braun, 2006, atsaucoties uz Holloway&Todres, 2003).

Šajā pieejā *temati tiek meklēti visā datu kopā*, nevis, izdalot atsevišķos gabalus vai intervējamos, piemēram, kā tas ir, izmantojot gadījuma analīzes (*case study*) pieeju. Tas nozīmē arī to, ka šī metode neprasa konkrētu teorētisku vai tehnoloģisku pieeju – pētnieks var brīvi izvēlēties sev vēlamu ceļu vai kodēt vispār *bez iepriekšējām teorētiskām zināšanām*.

Līdz ar to tematisko analīzi var izmantot gan *kā reālistisku metodi*, kas parāda visus primāros rezultātus, kas paradās *uz virsmas* (semantisks līmenis), gan *kā konstruktīvu*, kas vairāk tendēta aprakstīt *latentus tematus* (interpretatīvs līmenis). Reālistiskā pieeja vairāk tendēta pētīt parādību indivīda līmenī, bet konstruktīvisma metodi vienmēr ietekmē *sociālā vide* (Boyatzis, 1998, Braun, 2006). Šajā pētījumā izmantota konstruktīvisma pieeja – līdz ar to tika meklēti latenti temati, kas caurvija personības pilnveidošanās un mācīšanās vidi tautas skolu kontekstā.

Svarīgi ir noskaidrot, ko īsti tematiskajā analīzē saprot ar *tematu*, no tā būs atkarīga gan datu analīze, gan īpaši datu interpretācija. *Temats*, pēc Brauna (2006), ir kaut kas *svarīgs un nozīmīgs datos*, kaut kas, kas *vislabāk palīdz atklāt pētījuma būtību un atbildēt uz pētījuma jautājumu*. Brauns (2006) uzsver, ka *temats* šajā pieejā *nemaz nav tas, kas parādīsies visbiežāk* (piemēram, kvantitatīvajā kontentanalīzē, Wilkinson, 2000), *bet gan tas, kas dos vislabāko atbildi uz meklēto*. Svarīgs temats var parādīties niecīgu reižu skaitu, bet atklāt pētāmo fenomenu no reprezentatīvākās puses. Līdz ar to pētnieks šajā pieejā tiek aicināts būt pēc iespējas atvērtāks un nesekot pārāk striktiem kodēšanas un interpretēšanas likumiem.

Tematiskajai analīzei var būt *divi analīzes ceļi – induktīvais un deduktīvais*. *Induktīvajā ceļā temati tiek meklēti tikai datos* un ir cieši saistīti ar tiem, tāpat kā datos pamatotajā teorijā. Šajā pieejā dati tika vākti, lai izgaismotu pētījuma jautājumu, tie var nebūt saistīti ar konkrētām pētījuma metodoloģiskajām nostādņēm. Līdz ar to šajā pieejā kodi netiek iepriekš radīti, un dati netiek analizēti iepriekš izstrādāto teorētisko konceptu ietvarā. *Kaut gan pētnieks nekad nevar būt pilnībā brīvs no pētījumā iekļautās teorijas*.

Savukārt *deduktīvā jeb teorētiskā tematiskā analīze* vairāk ir veikta no pētnieka konkrētās teorētiskās pozīcijas vai konkrētas pētnieciskās intereses pozīcijām. Šajā pieejā labāk pētīt konkrētu un šauru jautājumu vai jomu.

Praksē induktīvajā pieejā pētnieks kodē visus datus un skatās visus kodus, neņemot vērā iepriekšējos pētījumus. Deduktīvā pieeja atšķiras ar šauras jomas izpēti datus, kas arī beigās dos atbildi tikai uz šo konkrēto jautājumu.

Promocijas darba pētījuma ietvaros tika *kombinēta induktīva un deduktīva analīzes loģika*, ietverot gan izstrādātus, bet tajā brīdī diezgan elastīgus kodus, gan arī liekot lielu uzsvaru uz kodiem, kuri parādījās, apskatot datiem. Līdz ar to pētījuma beigās izstrādātais modelis ir šo pieeju miksēšanas rezultāts.

Datos pamatotās teorijas iezīmes

Šajā pētījumā kā viena no datu analīzes metodēm tika izmantota datos pamatotās teorijas iezīmes, nevis datos pamatotā teorija klasiskajā izpratnē. Šo metodi var nosaukt tikai par iezīmēm, jo tajā tika izmantotas, lai arī elastīgas, bet tomēr iepriekš izstrādātas kategorijas, turklāt modeļa izstrāde balstījās kodu biežumos un saiknēs, neizmantojot implikantus. Tomēr šī metode bija svarīga, jo atbilda pētījuma idejai, veidot modeli pārsvarā no iegūtajiem datiem un teorētisko pamatojumu izmantot tikai kā ievirzi.

Datos pamatotā teorija pirmo reizi parādījās 1967. gadā, kad iznāca *Barneja Glasera un Anselna Štrausa* grāmata „The discovery of grounded theory”. Šī bija viena no pirmajām metodēm, kas parādīja datu apstrādes sistematizētu, patstāvīgu un rentablu analīzes veidu. Kopš tā laika tekstu analīze pārvērtās par stingru un precīzu teksta kodēšanu rindiņu pēc rindiņas, kuru vēlāk varēja sistematizēt kategorijās (Hallberg, 2006).

Galvenais datos pamatotas teorijas mērķis ir *jaunas teorijas radīšana* (Huber, 2004; Braun, 2006; Hallberg, 2006; Walker, 2006; Cooney, 2010; Heffernan, 2012), pat tad, ja iepriekšējie teorētiskie pamati ir diezgan vāji, *tā ļauj radīt jaunu modeli praktiski pilnībā no datiem. Teorija, pēc Štrausa (1990, 1998) domām, ir rūpīgi izstrādātie koncepti, kas balstās noteiktās izteikumu attiecībās, kas savstarpēji veido konceptuālo tīklu un kuru kopums vislabāk izskaidro pētāmo fenomenu.*

Šādā veidā izstrādātu teoriju var uzskatīt vairāk par substantīvo (*substantive theory*), nevis formālo, jo to var *attiecināt tikai uz zināmo kopu vai pētāmo elementu izlasi* un nevar vispārināt.

Kā tika minēts iepriekš, šīs teorijas stiprais punkts ir tās *sistemātiskums* un datu skrupuloza kodēšana rindiņa pēc rindiņas. Hallbergs (2006) uzskata, ka tikpat svarīgs šīs pieejas atribūts ir tās iespēja *salīdzināt pastāvīgas vienības*. A. Kūnijs (2010) šajā sakarībā runā par diviem svarīgiem šīs teorijas principiem – *teorētisko izlasi un pastāvīgo vienību salīdzināšanu*. Glasers un Štrauss (1967) uzskata, ka salīdzināšana ļauj pētniekam noteikt noteiktu kategoriju diapazonu un variāciju kategorijās. Tas nozīmē, ka jebkuru datu daļu, jebkuru kodu vai kategoriju var savstarpēji izanalizēt, lai *izprastu dažādības un līdzības datus*. Par to runāja arī Linkolns un Guba (2005), uzsverot, ka pati kvalitatīvā pētniecība ir *nebeidzamais aplis, spirāle*, kur pētnieks visu laiku var salīdzināt datus, raugoties no dažādiem aspektiem, un nekad nezināt, kāds būs nākamais solis.

Glasers un Štrauss (1967) nenosaka striktus soļus darbā ar datos pamatotu teoriju, drīzāk dod vadlīnijas, ar kuru palīdzību pētnieks var *izvēlēties savu ceļu teoriju izveidē*.

Hallbergs (2006) piedāvā savu datos pamatotās teorijas raksturojumu, tai piemīt:

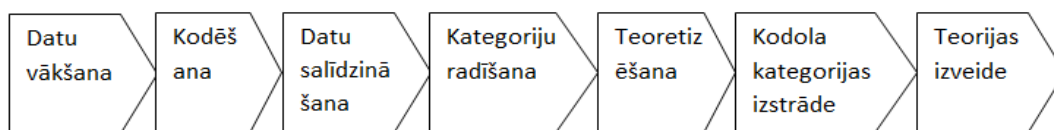
- pēc iespējas dažādāku respondentu atlase, lai izveidotu heterogenu izlasi;
- dziļa informācijas izpēte, kad intervējamais tiek lūgts reflektēt par savu pieredzi;
- hierarhisks kodēšanas process: rindiņa pēc rindiņas, fokusēta (selektīva un konceptuāla kodēšana), teorētiskā kodēšana;
- kategorijas un to īpašības tiek izveidotas *tieši no datiem, nevis no hipotēzes vai pētnieka pieņēmumiem*;
- *konceptuālas attiecības balstās datos esošajos datos*;
- pamatkategorijas atrašana, kas nosaka teorētiskā ietvara robežas;
- *datu vākšana notiek tik tālu, līdz jaunie dati vairs neparādās*.

Šī pētījuma kontekstā jāatzīmē, ka datu analīzes procesā kategorijas gan tika iegūtas no datiem, gan atbilda kādai iepriekš noteiktai teorētiskajai ievirzei, gan pilnībā atbilda iepriekš izstrādātajiem kodiem. Konceptuālās attiecības tika noteiktas arī gan, izejot tīri no datiem, gan, apliecinot teorijā esošos. Datu vākšana balstījās pēdējā principā un beidzās tad, kad vairs nebija jaunu gadījumu, un gan mācīšanās vide, gan personības pilnveidošanās tajā tika pilnībā izprasta.

Izstrādātai datos pamatotai teorijai *jāatbilst iegūtajiem datiem un labi jāapraksta pētāmais fenomens*. Atrastajām kategorijām jāatbilst un jāizskaidro dati, nevis jāatbilst iepriekš pieņemtajiem konceptiem. Ir vēlams reflektēt par datiem, pārbaudīt to atbilstību savāktajai informācijai un veikt alternatīvas interpretācijas (Hallberg, 2006).

Šī pieeja ļauj izstrādāt datos pamatotu sistemātisku teoriju (Cooney, 2010), kas ļauj *labi aprakstīt reālo izpētāmo situāciju* (Walker, 2006, atsaucoties uz Glaser&Strauss, 1967). Datus pamatotā teorija savā ziņā integrē kvalitatīvas pieejas plašumu un interpretācijas iespējas ar kvantitatīvās tradīcijas loģiku un stingrumu (Walker, 2006, Cooney, 2010). Tas ir ceļš, kā var radīt teoriju, sistemātiski virzoties no datiem uz augšu. Teorijas radīšanas mērķis ir datos attēlota izskaidrošana (Walker, 2006, atsaucoties uz Glaser, 1978).

Lai veiktu kodēšanu, dati tiek sadalīti, salīdzināti un tad iezīmēti noteiktajās kategorijās. *Līdzīgie dati tiek apvienoti līdzīgajās kategorijās, un dažādie dati rada jaunas kategorijas*. Datus, kas tiek organizēti un parādās dažādos tematos, vēlāk var apstrādāt līdz modeļiem vai teorijām. Viss analīzes process sākas ar parasto aprakstu, kas pakāpeniski virzās uz strukturētu konceptualizāciju un tad uz teorijas radīšanu. Shematiski šo procesu var attēlot šādi (3.3. att.):

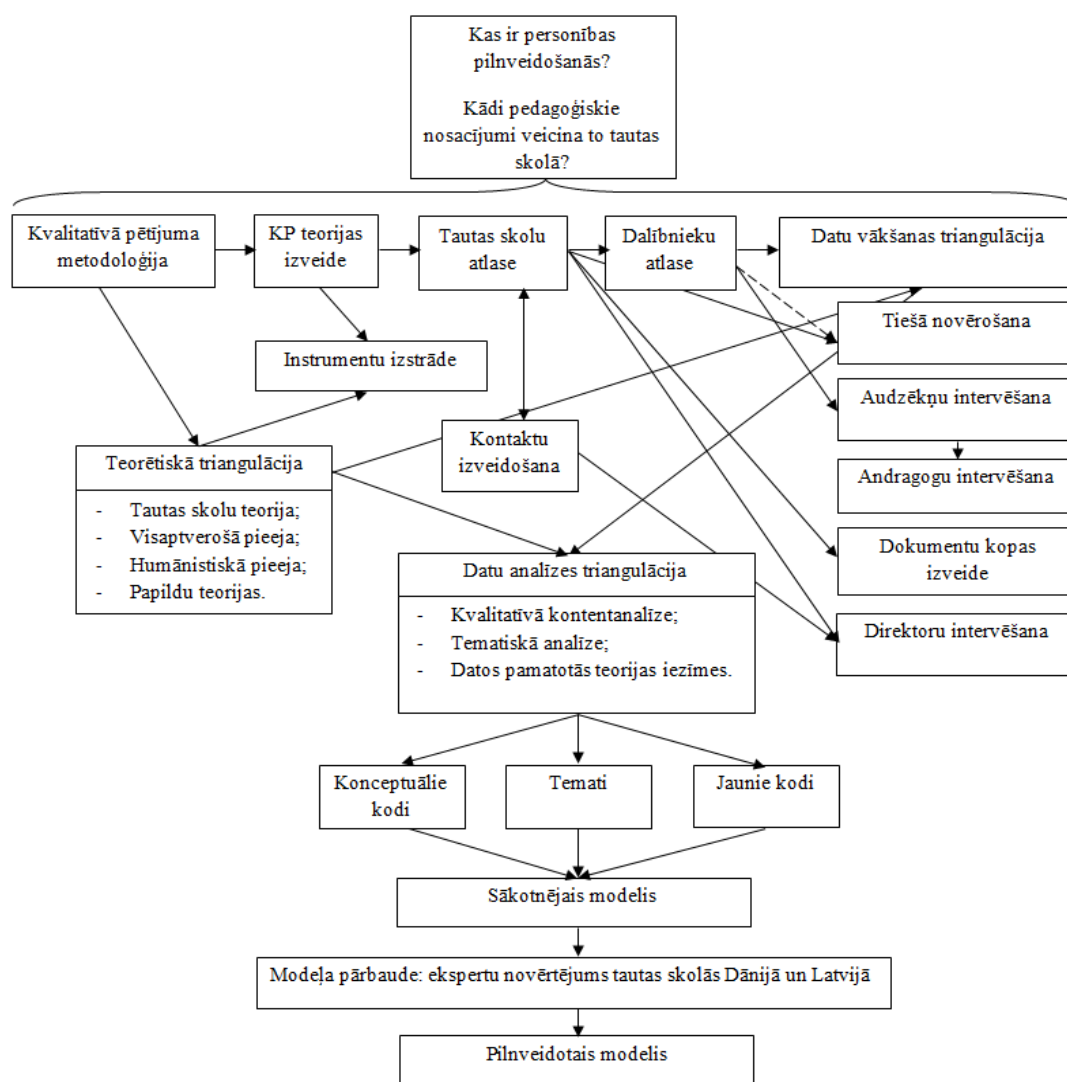


3.3. att. Teorijas radīšanas soļi datos pamatotajā teorijā (darba autores interpretācija pēc Walker, 2006)

Kad pētnieks ir nonācis līdz teorijas radīšanai, ir svarīgi zināt abus tās radīšanas ceļus. Pirmajā gadījumā var izmantot *teorētisko kodēšanu*, kas nozīmē dažādu saikņu pārbaudi starp kodiem, ko vēlāk var integrēt modelī. Otrajā gadījumā *selektīvajā kodēšanā* tiek izvēlēta kodola kategorija, ap kuru tiek analizētas visas pārējās un skatītas attiecības ar to (Walker, 2006).

Datos pamatotās teorijas pluss ir tas, ka tā ļauj pacelties pāri vienkāršam datu aprakstam un aiziet līdz procesu izskaidrojumam (Cooney, 2010).

3.3. Kvalitatīvā pētījuma dizains



3.4. att. Promocijas darba kvalitatīvā pētījuma dizains

Pētījuma posmu detalizēts izklāsts

Pētījuma konceptualizācija

Promocijas pētījuma jautājumi un mērķis noteica iepriekš plaši raksturotā kvalitatīvā pētījuma metodoloģijas izvēli, kas deva iespēju *dziļāk ielūkoties mācīšanās vides un personības pilnveidošanās būtībā*. Kā pētījuma datu analīzes koncepcija tika izvēlēta konstruktīvisma pieeja, kas palīdzēja izprast respondentu konstruēto pieredzi tautas skolas mācīšanās vidē. Šie apstākļi noteica promocijas darba kvalitatīvā pētījuma dizaina izstrādi (3.4. att.).

Teorijas izveide – teorētiskā triangulācija

Zinātniskās literatūras izpētes rezultātā izkristalizējās trīs galveno pieeju nozīmīgums personības pilnveidošanās un tās veicinošās mācīšanās vides izpētē tautas skolā. Šo pamatu izveidoja *tautas skolu teorija, visaptverošā pieeja un humānistiskā pieeja*. Kā būtisks papildinājums tika izmantots Merriama 1996. gada pētījums, kurā viņš atklāja būtiskas mācīšanās vides iezīmes, kas atbalsta pieaugušo personības

pilnveidošanos. Ņemot vērā pētījuma elastīgumu un atvērtību, veicot datu kodēšanu un analīzi, kā papildu faktori tika ņemti vērā arī citu autoru secinājumi. Teorētiskais pamats tika plaši aprakstīts 1. un 2. promocijas darba nodaļā.

Instrumentu izstrāde

Kā pamats pētījuma instrumentu izveidei tika izmantots Merriama (1996) pētījums, kas balstījās teorētiskajā analīzē un parādīja 3 galvenos mācīšanās vides nosacījumus, kas veicina pieaugušā personības pilnveidošanos. Šis pētījums tika izmantots kā *daļēji strukturētu interviju un novērošanas protokolu* izveides bāze, kā arī kā *dokumentu kopas* atlasē kritērijs.

Daļēji strukturētas intervijas pētījuma jautājumi tika sadalīti trijos blokos – psihologiskās vides jautājumi, audzēkņu darbības (mācīšanās) un andragogu darbības (mācīšanas) jautājumi. Šajos blokos tika iekļauti vispārīgie jautājumi, balstoties iepriekš veiktajā teorētiskajā analīzē, kā arī specifiskie jautājumi, kas *palīdzēja atklāt ķermeņa, emociju un prāta dimensijas*. Kā papildu jautājumi tika izmantoti Merriama (1996) atrastie un Merriama (2006) papildinātie mācīšanās vides aspekti: *droša vide, reflektēšana un modelēšana*. Gan audzēkņiem, gan andragogiem tika uzdoti vieni un tie paši jautājumi, tikai dažādos formulējumos. Kā papildjautājumi tika iekļauti jautājumi par dalībnieku *sociodemogrāfisko situāciju* (vecums, dzimums, izglītība, nodarbošanās, mācīšanās laiks un maksa par to). Lai iesildītos un iegūtu papildu informāciju, intervijas sākumā tika iekļauts jautājums par *mācīšanās motivāciju*. Intervijas beigās tika iekļauti divi papildjautājumi, kas konkretizēja personības pilnveidošanos, – tas bija jautājums par *vērtīgāko ieguvumu* no šīm mācībām, kā arī jautājums par *nākotnes plāniem*, kas tika iekļauts jau pirmās intervijās laikā.

Intervijas tika pilotētas 2011. gada maijā – sākumā ar divām Dānijas doktorantēm, kuras arī izstrādāja disertācijas etnogrāfiskajos pētījumos. Šīs doktorantes ne tikai piedalījās intervijās kā respondentes, bet vēlāk tika lūgtas novērtēt jautājumu kvalitāti, to saprotamību un atbilstību etnogrāfiskajam pētījumam. Pēc viņu labojumiem un ieteikumiem intervijas tika pārrunātas ar zinātnisko konsultantu asoc. prof. S. H. Pedersenu (*Steen Hoyrup Pedersen*). Pēc uzlabošanas tā tika pilotēta vēlreiz ar vienu doktoranti no Latvijas, kura tika lūgta iejusties audzēknes lomā un pastāstīt par savu pieredzi neformālajā iestādē, kur viņa toreiz apguva angļu valodu. Tā kā tobrīd nebija pieejami citi studenti no Latvijas un, ņemot vērā viņas 2 gadu pieredzi kā pulciņa vadītājai, viņai tika palūgts izklāstīt pieredzi arī no andragoga puses un atbildēt uz attiecīgajiem jautājumiem. Līdz ar to tika gūts priekšstats par abu pušu intervijas jautājumiem no abām valstīm. Tā kā darba autorei līdz pētījuma sākumam nebija personīgu kontaktu ar tautas skolām, tad veikt pilotēšanu izvēlētajās tautas skolās nebija iespējams, un tika izvēlēts iepriekš aprakstītais pilotēšanas veids.

Pēc pilotēšanas intervijās tika veiktas korekcijas, un tās tika *papildinātas ar vairākiem precizējošiem jautājumiem*. Gala versija 25.05.2011. tika nosūtīta pārbaudei zinātniskajai vadītājai prof. Tatjanai Koķei, un pēc saņemtās atbildes un korekcijas intervijas jautājumi bija praktiski gatavi.

Jau pētījuma laikā pēc pirmās intervijas ar tautas skolas audzēkni Dānijā, kura izstāstīja par savas personības pilnveidošanos un tās saistību ar nākotnes plāniem, intervijas jautājumi tika pielaboti – intervijas matricā tika iekļauts pēdējais jautājums par nākotnes plāniem. Izstrādātā daļēji strukturētas intervijas matrica ir skatāma pielikumā (3. pielikums). Direktoru intervijas norisinājās brīvākā formā, bet arī iekļāva trīs pētāmās jomas un galvenos jautājumus no tām.

Lauka piezīmju (field notes) izstrāde arī balstījās iepriekš minētajā loģikā. Ņemot vērā pētāmā fenomena plašumu, un to, ka pētījumam vajadzētu notikt neformālajās izglītības iestādēs, tika nolemts nesastādīt ļoti precīzus protokolus, bet tikai *izdalīt novērojamās jomas*. Merriams (1996) veiksmīgi izdalīja trīs mācīšanās vides jomas, ļoti labi raksturojot, kādai jābūt psiholoģiskai videi, audzēkņu un andragogu darbībai, kas veicina pieaugušo personības pilnveidošanos. Vadoties pēc šīm trim jomām (*vide, audzēkņu darbība, andragoga darbība*), tika veikta datu protokolēšana, novērojot gan formālās stundas (primāri), gan neformālās aktivitātes, gan informālo audzēkņu laika pavadīšanu. Tā kā, nonākot pētījuma laukā, tika konstatēta tautas skolu *fiziskās vides unikalitāte* (īpaši Dānijā), tad tās pazīmes arī tika protokolētas un fiksētas ar fotokameru palīdzību. Nobeigumā protokolos tika savākti dati par fizisko un psiholoģisko vidi, audzēkņu un andragogu darbību.

Tautas skolu atlase

Tautas skolu atlase sākas ar to *mājas lapu izpēti*, lai, pirmkārt, izprastu tautas skolu darbības mērķus, otrkārt, gūt vispārējo priekšstatu par šī tipa iestādēm un, treškārt, lai izvēlētos iestādes, kas vistuvāk atbilst pētījuma jautājumiem: „*Kas ir personības pilnveidošanās tautas skolā?*” un „*Kādi pedagoģiskie nosacījumi veicina personības pilnveidošanos tautas skolā?*”

Mājas lapu sākuma analīze parādīja, ka gan Dānijā, gan Latvijā tautas skolām piemīt darbības mērķu izteikta variativitāte. Tas radīja nepieciešamību izstrādāt kritērijus, kas palīdzētu atlasīt tautas skolas, kurās varētu savākt ticamākus datus mācīšanās vides personības pilnveidošanas izpratnē.

Kā pētījumam atbilstošāku tautas skolu *atlases kritēriji* tika noteikti:

- personības pilnveidošanās kā tautas skolas mērķis, uzdevumi, filozofijas sastāvdaļa;
- priekšmeti, kas ietver personības pilnveidošanās jautājumus;
- plašs priekšmetu klāsts, kas iekļauj personības pilnveidošanos ķermeņa, emociju un prāta dimensijās.

Tautas skolu atlases procesa posmi:

Pirmsatlases posms

Tautas skolas kā pētījuma bāze par tādām kļuva ne uzreiz. Praktiskā pētījuma sākumā nebija zināms, vai fokusā nonāks tautas skolas vai citas pieaugušo neformālās izglītības iestādes, kas veicina personības pilnveidošanos. Sākumā tika meklēta informācija par pieaugušo neformālās izglītības iestādēm, kas piedāvā personības pilnveidošanās iespējas. Informācija tika meklēta *Google* vietnē, kas ļauj atlasīt visus iespējamus avotus, kas ir pieejami interneta vidē, ar atslēgvārdiem „personal development” (angļu valodā), „personības pilnveidošanās” (latviešu valodā) un „personlig udvikling” (dāņu valodā). Tā kā *Google Tools* piedāvā tulkot mājas lapas praktiski jebkurā valodā, tad nebija nekādas problēmas izpētīt nepieciešamo informāciju arī dāņu valodā. Kopumā tika atrastas 5 iestādes, kas savos darbības mērķos norādīja personības pilnveidošanās iespējas: „Human Process”, „School for personal development and natural therapy”, „Center for Personal Development „Honkys Skole””, „Coach and NLP Academy Europe” Dānijā un „Personības pilnveidošanas centrs” Latvijā. Diemžēl sīkāka mājas lapu analīze parādīja, ka visas iestādes strādā ar neirolingvistiskās programmēšanas (NLP) kursiem un īsti zinātniski atzītus priekšmetus tās nepiedāvā. Paralēli tika veikta pieaugušo izglītības iestāžu analīze Latvijas resursos, izmantojot Lursoft, Valsts izglītības Informācijas sistēmas reģistru un Rīgas izglītības

un informatīvi metodiskā centra datus. Šajā fāzē tika atrastas tādas iestādes kā „Numerologu skola”, „Sociālo pakalpojumu aģentūra”, „Mācību centrs SIA MBR” un citi. Šī fāze parādīja šādu iestāžu nehomogēno darbību un iespējamās grūtības, kas varētu rasties, veicot apkopjošo datu analīzi. Konsultējoties ar zinātnisko konsultantu asoc. prof. S. H. Pedersenu, tika nolemts šīs iestādes pētījumā neiekļaut un vairāk fokusēties uz oficiālām un homogēnām iestādām. Asoc. prof. S. H. Pedersens iepazīstināja darba autori ar *tautas skolu tradīcijām Dānijā* un piedāvāja izmantot šīs iestādes kā labu pētījuma bāzi, jo tieši *tautas skolas Dānijā ir pazīstamas ar savu fokusēšanos uz personības pilnveidošanos*. Pēc nelielas literatūras un mājas lapu izpētes kopīgi tika nolemts, ka tautas skolas būs šī pētījuma bāze.

Atlases posms

Sākumā tika izpētīta Dānijas tautas skolu asociācijas (*The Association of Folk High Schools in Denmark*) mājas lapa, kurā ir izvietots visu tautas skolu saraksts ar 80 iestādēm (2011. gadā). Taču tikai 70 tautas skolām bija pievienotas interneta adreses, telefoni un vispārējais apraksts. Līdz ar to 70 tautas skolas veidoja sākotnējo datu kopu.

Nākamais solis ietvēra tautas skolu mājas lapu sākotnējo analīzi, lai iepazītos ar šo iestāžu darbības specifiku. Dota analīze aizņēma aptuveni 2 nedēļas, jo materiālu par katru tautas skolu vajadzēja izdrukāt un interesantās vietas atzīmēt manuāli.

Vairākas tautas skolu mājas lapas piedāvāja informāciju angļu valodā, bet bija arī tādas kur informācija bija tikai dāniski vai arī, kur angļu valodā piedāvātā informācija nebija pietiekama. Šo problēmu atrisināja *Google Translate* funkcija, ko varēja izmantot automātiski, lai tulkotu mājas lapas saturu, vai arī izmantot rīku *Google Translate* un ar *Copy/Paste* kopēt izvēlētos tekstus no dāņu valodas uz angļu valodu. Jāatzīmē, ka dāņu valodas mehāniskā tulkošana bija diezgan veiksmīga, un iegūtais teksts bija lasīšanai patīkams.

Iepriekšējā posmā aprakstītā analīze, no vienas puses, palīdzēja iepazīties un izprast tautas skolu darbību, bet, no otras, ieviesa zināmu haosu. Izrādījās, ka katra no 70 tautas skolām strādā saskaņā ar saviem mērķiem, bet tos ir iespējams sagrupēt. Kā palīgs tika izmantots Asociācijas mājas lapā izvietotais rīks „meklēt”, kas ļauj atlasīt tautas skolas pēc nepieciešamā parametra. Rezultātā šis rīks atlasīja 7 tautas skolas, kas savos mērķos iekļauj „personības pilnveidošanos”, un 16 tautas skolas, kurām kurss „personības pilnveidošanās” ir iekļauts mācību programmā.

Tālāk tika veikta šo 7 un 16 tautas skolu programmu analīze, īpaši koncentrējoties uz pirmajām septiņām. Diemžēl analīze parādīja, ka pirmajā sarakstā iekļautās tautas skolas pārsvarā tendētas uz „garīgo izaugsmi”, t. i., piedāvā meditācijas kursus, sevis atklāsmi caur jogu, dažādām austrumu skolām, NLP kursus utt., kas neatbilst pētījuma būtībai un kuru mācīšanās vides saturs būtu zinātniski grūti pārbaudāms. Līdz ar to no 7 skolām tālākam darbam izkristalizējās tikai divas tautas skolas (*Brandbjerg Folk High School* un *Nordfyns Folk High School*). Tālāk tika strādāts ar informāciju par 16 skolām un secināts, ka mācību priekšmets „personības pilnveidošanās” bieži vien ir tikai fakultatīvs, bet skolas mērķis un programmas nav tendētas uz personības pilnveidošanos, bet gan uz mūziku, sportu, mākslu utt. No 16 skolām palika tikai divas – *Folk High School of Helnaes* un *Odder Folk High School*, kas savos mērķos norādīja personības pilnveidošanos, iespēju saprast un pilnveidot sevi tolerances pilnā mācīšanās vidē.

Lai panāktu lielāku pētījuma ticamību, tika nolemts arī šeit izmantot *triangulācijas ideju* un izvēlēties 3 tautas skolas katrā valstī (Dānijā un Latvijā). Šajā posmā tika atrastas 4 skolas Dānijā. Lai pārliecinātos, ka nekas netika palaists garām, vēlreiz tika izpētītas visas 70 tautas skolu mājas lapas, to programmas un mērķi. Šajā

fāzē tika pārslasītas tautas skolu mājas lapas, un informācija par skolām, kas atbilda personības pilnveidošanās kritērijiem, tika kopēta uz *Word* dokumentu, lai veiktu tālāku analīzi manuāli. Kopumā tika atlasītas vēl 3 tautas skolas – *Grundtvig Folk High School*, *Ronshoved Folk High School*, *Brenderup Folk High School* (šajā sarakstā vēlreiz iekļuva arī 4 skolas no iepriekšējās analīzes).

Word dokuments ar 7 (4+3) atlasītām tautas skolām tika papildināts ar priekšmetu programmām un citu vispārējo informāciju. Tika izdrukāts 36 lapu garš teksts un izanalizēts manuāli, atzīmējot svarīgāko informāciju, ko var attiecināt uz personības pilnveidošanās iespējām, šajā analīzē palika 5 skolas. Šīs tautas skolas tika saražētas pēc to atbilstības izvirzītajiem tautas skolu kritērijiem: 1. vietā – *Nordfyns Folk High School*, 2. vietā – *Folk High School of Helnaes*, 3. vietā – *Brandbjerg Folk High School*, 4. vietā *Grundtvigs Folk High School*, 5. vietā – *Branderup Folk High School*. Pēc veiktās atlases, pētījumā palika 5 svarīgas tautas skolas, ar kurām tika nolemts sazināties un tad, atkarībā no atbildēm, domāt par 3 skolu izvēli.

Silkeborg tautas skola. Dažādu pētījuma pavērsienu dēļ, kas tiks izklāstīti tālāk tekstā, šī tautas skola pētījumā izlasē tika iekļauta jau pētījuma beigās (pēc *Brandbjerg* tautas skolas andragogu rekomendācijām). *Folk High School Of Halnaes* 2011. gada rudenī (kad vajadzēja pabeigt datu vākšanu) uzņēma tikai vecāka gājuma audzēkņus, līdz ar to tā ļoti atšķīrās no citām izlasē iekļautajām tautas skolām. Grundtvīga tautas skola neatbildēja uz darba autores vēstulēm. *Branderup* tautas skola tika iepazīta 2011. gada jūnijā, un tika saņemts apstiprinājums par iespēju veikt pētījumu 2011. gada rudenī, taču, tuvojoties rudenim, atbildes uz vēstulēm vairs netika saņemtas. Līdz ar to vajadzēja ātri meklēt trešo tautas skolu, ko iekļaut pētījumā. Tajā brīdī, atrodoties *Brandbjerg* tautas skolā un izrunājot situāciju ar šīs skolas andragoģiem, tika saņemts ieteikums braukt uz *Silkeborg* tautas skolu, jo, pēc andragoģu domām, tā varētu būt laba bāze šim pētījumam. *Silkeborg* tautas skola atbilda skolai ar plašu priekšmetu klāstu un tāpat kā *Nordfyns* un *Brandbjerg* ietvēra internacionālu virzienu, līdz ar to tika nolemts iekļaut to pētījumā izlasē.

Latvijā tautas skolu atlase bija daudz grūtāks, bet arī īsāks process nekā Dānijā. Sākumā, sazinoties ar Latvijas pieaugušo izglītības apvienību un lūdzot iespējamo informāciju par tautas skolām Latvijā, tika saņemta atbilde, ka šādas informācijas apvienībai nav un viņi nevar palīdzēt. Nācās atkal izmantot Lursoft, Valsts Izglītības Informācijas sistēmas un *Google* vietnes datus. Ar šo rīku palīdzību tika noskaidrots, ka Latvijā 2011. gadā darbojās 15 tautas skolas (4. pielikums). Tālāk tika secināts, ka tikai par 11 no tām ir izvietota informācija internetā. Jāatzīst, ka informācijas daudzums par katru tautas skolu bija minimāls un ļāva izdarīt tikai vispārīgus secinājumus. Šajā analīzē no 11 tautas skolām tika izvēlētas 4, kas vistuvāk atbilda atlases kritērijiem: *Latvijas tautas skola*, *Aizkraukles*, *Jaunpiebalgas un Mālpils tautas skola*. Vēlāk, pēc sazināšanās ar Mālpils tautas skolas direktori, tika nolemts neiekļaut to pētījuma izlasē atlases kritēriju neatbilstības dēļ.

Kontaktu izveidošana

Apjautājot vietējos doktorantus Dānijā, kā arī konsultējoties ar zinātnisko konsultantu asoc. prof. S. H. Pedersenu tika nolemts, ka sākumā būtu labāk *sagatavot vēstuli* un tikai tad doties pētīt tautas skolu mācīšanās vidi. Līdz ar to tika sagatavota vēstule ar nelielu informāciju par pētnieku, promocijas pētījuma projekta nosaukumu, nelielu tā aprakstu un piebildi, ka, ja ir interese, lūdzu, dod ziņu (5. pielikums). Šāda vēstule vienlaicīgi 31.05.2011. tika izsūtīta uz 5 tautas skolām Dānijā.

Tajā pašā dienā tika saņemta atbilde no *Nordfyns* un *Brandbjerg* tautas skolu direktoriem ar laipnu uzaicinājumu apmeklēt skolu. Arī *Helnaes* tautas skolas direktors atbildēja nākamajā dienā, viņš bija atsaucīgs un piedāvāja viņus apciemot. Ar *Helnaes* direktoru tika sarunāts, ka varētu apmeklēt šo iestādi rudenī, jo kursi viņiem jau bija beigušies, kā arī tika atzīmēts, ka šī skola ir tendēta uz pieaugušajiem 25–65 gadu vecumā. Trešā iestāde bija Grundtvīga tautas skola, kura neatbildēja nedēļu. Tā kā šī iestāde tautas skolu izlasē atradās ceturtajā vietā, un nebija zināms, vai viņi negrib piedalīties pētījumā vai vienkārši nav saņēmuši vēstuli, tika nolemts to pārbaudīt. Grundtvīga tautas skolas mājas lapā bija pieejama forma, ko varēja aizpildīt un nosūtīt, uzdodot savu jautājumu vai ierosinājumu, ka arī varēja palūgt brošūru ar informāciju par kursiem. Šī forma tika aizpildīta 05.06.2011. – vienreiz ar tekstu par iespējamo pētījuma veikšanu un otro reizi ar lūgumu nosūtīt brošūru par kursiem. Atkal vairākas dienas nebija atbildes, un tad 07.06.2011. uz parasto pasta adresi atnāca konverts ar brošūru no šīs iestādes. Tā kļuva skaidrs, ka vēstule ir sasniegusi adresātu, bet droši vien šī tautas skola pētījumā neiesaistīsies.

Pirms *Nordfyns* tautas skolas apmeklējuma palika viena brīva diena un līdz ar to tika nolemts aizbraukt uz vienu *dienas tautas skolu* (*day folk high school*), ko ieteica pieaugušo asociācijas vadītāja Randi, lai būtu drošība arī par šo iestāžu neiekļaušanu izlasē. Paralēli darba autorei veiktajai atlasei, pieaugušo asociācijas vadītājai Dānijā tika palūgts ieteikt tautas skolas, kas varētu būt tendētas uz personības pilnveidošanos. Vadītāja ieteica 3 tautas skolas, kuras izrādījās dienas tautas skolas, divas no tām bija saistīti ar mākslu, mūziku un keramiku, kas pētījumam nederēja. Palika tikai viena iestāde ar plašākiem mērķiem. Pirms došanās uz to tika izpētīta šīs iestādes mājas lapa, jo bija šaubas, ka dienas tautas skola ir laba bāze pētījumam. Kopā ar zinātnisko konsultantu Dānijā tika izrunāts, ka droši vien šī tipa iestādes nederēs, jo tām ir citi mācīšanās uzdevumi un darbības veids – līdz ar to varētu būt cita mācīšanās vide. Tomēr tika nolemts aizbraukt un katram gadījumam pārliecināties uz vietas. Pirmais, ar ko saskārās darba autore, ir diezgan zems darbinieku angļu valodas līmenis, ka arī drukātās informācijas neesamība angļu valodā. Turklāt uz vietas tika atbildēts, ka nekādu pētījumu veikt nevar, jo andragogi nav gatavi, ka kāds traucēs stundu. Šī dienas tautas skola izskatījās kā tipisks pieaugušo izglītības centrs, kas piedāvā pieaugušajiem apgūt viņiem interesējošus kursus. Līdz ar to dienas tautas skolas pētījuma izlasē netika iekļautas.

Latvijā, pēc iepazīšanās ar tautas skolu mājas lapām, tika *aizsūtītas vēstules* 4 tautas skolu direktorēm (5. pielikums), un uz visām tika saņemtas pozitīvas atbildes. Vienīgais Mālpils tautas skolas direktore brīdināja, ka viņiem nodarbības nenotiek regulāri, līdz ar to viņa šaubījās, vai viņi atbilst pētījuma kritērijiem. Tā kā bija radusies šāda situācija un pētījumam bija nepieciešamas tikai 3 tautas skolas, tad tika nolemts Mālpils tautas skolu pētījuma izlasē neiekļaut. Tātad pētījumā tika iesaistītas Latvijas, Jaunpiebalgas un Aizkraukles tautas skolas.

Lauka iepazīšana

Pētījuma norises laikā darba autore kā apmaiņas studente 6 mēnešus no 2011. gada 1. februāra līdz 31. jūlijam, plus vēl 1 mēnesi (2011. gada novembrī) nodzīvoja Dānijā. Tiešā pētījuma laikā tika iegūsta iespēja iepazīties ar vietējo kultūru – tas deva lielāku drošības izjūtu un atviegloja komunikāciju tautas skolās. Savukārt Latvijā darba autorei tobrīd jau bija 4 gadu pedagoģiskā pieredze, vadot nodarbības pieaugušajiem neformālās izglītības iestādē. Līdz ar to bija zināms priekšstats, kādi procesi varētu tikt

iepazīti un protokolēti. Turklāt pirms došanās pētījuma laukā tika rūpīgi izanalizētas pētāmo tautas skolu mājas lapas.

Tiešās novērošanas gaita

Nonākot pētījuma laukā un veicot pirmo novērošanu, tika konstatēts, ka būs vajadzība protokolēt ļoti atšķirīgu un daudzveidīgu vidi un atspoguļot to savos pierakstos, līdz ar to tika nolemts fiksēt praktiski visas norises un visus dialogus starp andragoģiem un audzēkņiem, kā arī tika veidoti *nelieli memos ar pārdomām par notikumu*. Pirmajās novērošanās dienās, paralēli *protokolēšanai ar datoru*, tika veikta arī stundu audio ierakstīšana, lai nodrošinātu datu precizitāti, ja kāds dialogs netiktu piefiksēts. Turklāt visas norises tika *fotografētas vai filmētas*, lai vēlāk tās varētu atbalstīt datu analīzes procesu.

Datu vākšana notika *tiešās novērošanas* veidā, praktiski neiesaistoties audzēkņu aktivitātēs, lai nepazaudētu dialogus un pilnībā fiksētu mācīšanās norisi. Galvenais uzvars tika likts uz pēc iespējas dabiska procesa vērojumiem, līdz ar to darba autore uzturēja draudzīgas attiecības ar respondentiem un centās izrādīt pozitīvu attieksmi pret notiekošo. *Ārpusstundu laikā* darba autore pavadīja daļu no *brīvā laika kopā ar audzēkņiem*, klausoties viņu ikdienas sarunas un piedaloties diskusijās. Dānijā pārsvarā tika novērotas *ārņemju audzēkņu nodarbības*, jo tās notika angļiski, audzēkņu vecums variējas *no 19 līdz 29 gadiem*. Savukārt Latvijā visas nodarbības notika *latviešu un krievu valodā*, un grupās mācījās gan latviešu, gan krievu tautības audzēkņi vecumā *no 19 līdz 65 gadiem*.

Dānijā audzēkņu ikdienas gaitas netika protokolētas, bet veidoja zināmu fonu, kas palīdzēja izprast audzēkņu un andragoģu attiecības ārpus nodarbību laika. Dažas nodarbības notika dāņu valodā, bet tas neradīja problēmu, jo andragoģi, kuri vadīja stundas dāņu valodā, vēlāk iztulkoja to saturu darba autorei angļiski.

Latvijā vienas tautas skolas vadītāja pētījuma sākumā bija diezgan stingra un aizdomīga, līdz ar to pieraksti tika veikti uz *papīra lapām*, lai veidotos neformālāka gaisotne. Par foto attēlu uzņemšanu pat netika jautāts, jo tika uzsvērts, ka nekādā gadījumā nedrīkst traucēt mācību procesa norisei. Vēlāk, veicot novērošanu, attieksme bija jau daudz atvērtāka un varēja sākt novērošanas protokolu veidošana datorā.

Dalībnieku atlase

Izvēloties respondentus izlasei, tika izmantota Bernarda (2006) un Hammersleja (2007) piedāvātā tehnika – *fokusēšanās uz pamatrespondentiem (key informants)*. Tātad tika izvēlēti respondenti, kuri *vislabāk pārzināja konkrēto tematu un labprāt dalījās zināšanās par to*.

Audzēkņu atlase Dānijā un Latvijā notika šādi: pirmajā dienā darba autore iepazīstināja ar sevi, savu pētījumu un lūdza tos, kuri ir guvuši labu pieredzi savas personības pilnveidošanā šajā skolā, padalīties ar to. Šādā veidā, pēc iepazīšanās, pie darba autores pienāca audzēkņi un pierakstījās uz interviju. Dažreiz, īpaši, Latvijā, kur respondenti bija daudz kautrīgāki, tos kolektīvi ieteica audzēkņi kopā ar andragoģu.

Andragoģu atlase abās valstīs notika pēc intervējamo audzēkņu vērtējuma. Katram audzēknim tika palūgts nosaukt andragoģu, ko viņš uzskata par labu mācīšanas piemēru – to, kurš, pēc audzēkņu domām, visvairāk atbalstīja viņu personības pilnveidošanos. Jāatzīmē, ka intervējamo andragoģu skaits ir mazāks par audzēkņu skaitu, jo dažu audzēkņu atbildes dublējās.

Daļēji strukturēto interviju gaita

Pirms katras intervijas respondentiem tika pateikts, ka šīs intervijas mērķis ir viņu *personības pilnveidošanās pieredzes izpēte* tautas skolā. Tālāk tika izskaidrota intervijas loģika, tas, ka sākumā tiks uzdoti jautājumi, lai iegūtu informāciju par viņu datiem, tad būs vispārējie jautājumi, kur viņi varēs pastāstīt par savu motivāciju, tālāk tiks uzdoti pētījuma jautājumi trijos blokos: fiziskā un psiholoģiskā mācīšanās vide, audzēkņu darbība un andragoga darbība un beigās būs 2 nobeiguma jautājumi par viņu vērtīgākajiem ieguvumiem un nākotnes plāniem. Turklāt tika izskaidrots, ka jautājumu blokā par andragoģiem audzēkņiem būs jārunā par savu izvēlēto andragoģu, kuru vajadzēs nosaukt arī vārdā.

Intervijas laikā, vadoties no humānistiska attiecību stila un konstruktīvisma loģikas, bija svarīgi sasniegt maksimālo audzēkņu brīvību un atvērtību, lai audzēkņi justos ērti, runātu un konstruētu savu pieredzi tā, lai dotu savu personību raksturojošas atbildes. Pēc Zorna (1991) ieteikumiem, lai paplašinātu un konkretizētu audzēkņu stāstījumu, tika lūgts minēt piemērus no prakses, kā arī tika lietotas dažādas atbalsta frāzes. Tā kā daļēji strukturēta intervēšanai nepieciešama ļoti liela koncentrēšanās, tad darba autore bija ļoti pateicīga par citu pētnieku ieteikumiem pierakstīt intervijas diktofonā.

Pētījums parādīja, ka ir liels ieguvums, bet arī izaicinājums, ja uz intervijām piesakās *abu dzimumu pārstāvji*, jo, no vienas puses, sniegtās atbildes papildina viena otru – sevišķi, apskatot grūtību sagādājušos jautājumus. Un, no otras puses, intervētājam ir jāprot uzdot jautājumu konkrētam dzimumam saprotamākā formā. Piemēram, audzēknes ļoti labi aprakstīja emocijas, savas izjūtas, psiholoģisko vidi, bet ne vienmēr prata uzreiz atbildēt uz jautājumiem par refleksiju. Savukārt audzēkņiem bija nelielas grūtības saprast vides jautājumus, viņi sākumā gribēja runāt tikai par fizisko telpu, bet ar emocijām bija sarežģītāk, darba autorei vajadzēja minēt praktiskus un konkrētus piemērus, lai atbalstītu stāstījumu.

Papildu faktors – Brenderup tautas skola

Promocijas pētījuma gaitā tika apmeklēta arī *Brenderup* tautas skola, kura iepriekš minēto apstākļu dēļ netika iekļauta pētījuma izlasē, bet deva savu *pienesumu tautas skolu mācīšanās vides izpratnē* un palīdzēja izkopt *darba autores pētnieciskās prasmes*.

Šajā skolā tika intervētas divas audzēknes, kuras gribēja izstāstīt savu pieredzi pētījuma ietvaros. Tā bija laba iespēja pārbaudīt, vai viņu atbildes sakrīt vai atšķirsies no tām, kuras tobrīd tika iegūtas *Nordfyns* tautas skolā. Jau intervijas sākumā varēja pamanīt, ka šī tautas skola atšķiras no *Nordfyns*, un jāizmanto nedaudz citas intervēšanas stratēģijas. Pirmām kārtām audzēkne runāja ļoti brīvi un pārliecinoši, ar lielu iedvesmu par gūto pieredzi, īsti neklausoties darba autores jautājumus. Darba autorei bija jābūt daudz uzstājīgākai un vairākkārt vajadzēja atgriezt audzēkni jautājuma kontekstā. Pēc šīs sarunas palika iespaids, ka šeit audzēkņi ir daudz brīvāki, savā ziņā ne tik nopietni, kā audzēkņi no *Nordfyns* skolas, kuriem patīk iedziļināties sevī, uzdotajos jautājumos utt.

Katram gadījumam tika intervēta vēl viena audzēkne. Šī intervija diemžēl bija praktiski bez rezultātiem. Audzēkne praktiski uz visiem jautājumiem atbildēja ar „es nezinu”. Dažādu piemēru izmantošana nedeveva rezultātus, šī intervija bija neizmantojama.

Papildus tam tika izpētīta *Brandbjerg* tautas skolas fiziskā vide un risinātas neformālas sarunas ar andragojiem. Šo vizīti var uzskatīt kā papildu faktoru pētījumam, kaut *dati no tā netika izmantoti* turpmākajā analīzē.

Pētījuma ticamības paaugstināšanai jāpiebilst, ka visās 3 izvēlētajās tautas skolās Dānijā audzēkņi atstāja dziļi domājušu respondentu iespaidu, viņi tiešām bija izvēlējušies šīs iestādes savas personības pilnveidošanai, līdz ar to deva dziļas un pārdomātas atbildes.

Datu kodēšana – teorētiskā triangulācija

Ņemot vērā lielo savāktu datu apjomu, *novērošanas protokolu un daļēji strukturētu interviju transkripciju*, kodēšanai tika izmantota kvalitatīvo datu apstrādes programma AQUAD 6.8.2.2 (Huber, 2004). *Dokumentu analīze notika manuāli*, jo tautas skolu mājas lapās atrastā informācija bija pārāk nehomogēna.

AQUAD programmas priekšrocības ir viegla lietošana un iespēja iegūt vizuāli labi redzamus rezultātus tabulu veidā, kā arī pēc nepieciešamības var matemātiski pārbaudīt *saiķņu esamību vai neesamību* starp izvēlētajiem kodiem. Turklāt tā sniedz iespējas atlasīt tikai vienu pētāmo kodu un saņemt dokumentu ar konkrētiem segmentiem tālākai analīzei.

Kodu izveidei tika izmantota *teorētiskās triangulācijas metode* – tika kombinētas idejas no vadošām pētījuma pieejām, papildinot tās ar blakus faktoriem. Kā rāda zinātniskās literatūras analīze 1. un 2. promocijas darba nodaļā, tad trīs pamata pieejas ir *tautas skolu teorija, humānistiskā pieeja un visaptverošā pieeja*.

Veidojot *kodu grupas*, tika izveidota matrica tabulas veidā (3.2. tab.). Ņemot vērā personības pilnveidošanās definīcijas plašumu, tika nolemts, ka būs ērtāk nesadrumstatot šo jēdzienu apakškategorijs, bet gan kodējot izmantot to kā veselu kodu „*personības pilnveidošanās*”, un vēlāk no iegūtajiem *segmentiem konstruēt šī fenomena izpratni*. Tātad personības pilnveidošanās rādītāji tika izmantoti fenomena vieglākai atpazīstamībai datos, bet netika izmantoti kā atsevišķi kodi.

Otru grupu veidoja kodi, kas balstījās teorijās par *mācīšanās vidi, kas veicina personības pilnveidošanos*. Šie rādītāji tika izmantoti kā atsevišķi kodi, piemēram, datu segmenti tika kodēti ar kodiem „Safe”, „Real life”, „Together” utt. Kā var redzēt, tad tika izmantoti to nosaukumi angļu valodā, jo kodēšanas process sākas ar Dānijas tautas skolu datu iekodēšanu.

3.2. tabula

Promocijas pētījumā izmantotā kodu matrica

<i>Kritēriji</i>	<i>Teorētiskā pieeja</i>	<i>Rādītāji</i>
<i>Personības pilnveidošanās</i>	Tautas skolu teorija	Sevis apzināšanās, demokratizēšanās, socializēšanās, nacionāla apziņa (<i>Grundtvig, Kold, Mauriņa, Sokolova</i>).
	Humānistiskā pieeja	Pašrealizācija, augstāko vērtību izkopšana (<i>Maslow, Rogers, Čehlovs</i>);
	Visaptverošā pieeja	Pilnveidošanās veselumā kā ķermenis, emocijas un prāts (<i>Jarvis, Illeris</i>).
	Papildu faktori	Īpašību pilnveidošanās (<i>Merriam, Tennant</i>), dzīves pozīcija (<i>Daloz, Kegan</i>), spēju pilnveidošanās (<i>Рубинштейн, Выготский</i>).

<i>Mācīšanās vide, kas veicina personības pilnveidošanos</i>	Tautas skolu teorija	Dzīvais vārds, emocijas un ķermenis (izdzīvošana), reālā dzīve, brīvība, tuvas un demokrātiskās attiecības (ģimeniskā vide), dzīvošana kopā (<i>Grundtvig, Kold, Mauriņa, Sokolova</i>).
	Humānistiskā pieeja	Drošums, augstākās vērtības, studenta intereses un vajadzības centrā (<i>Maslow, Rogers, Čehlovs</i>).
	Visaptverošā pieeja	Iespējas pilnveidoties ķermeņa, emociju un prāta dimensijās (<i>Jarvis, Illeris, Hoare</i>).
	Papildu faktori (Merriam 1996. g. pētījums)	Drošums, refleksija, modelēšana (<i>Merriam, 1996, 2006</i>).

3.2. tabulas nobeigums

Šī matrica attēlo tikai visplašākos vispārinājumus, kas tiek ietverti pētījuma pamatteoriņās. Ņemot vērā šo faktoru, gan arī to, ka pētījums tika fokusēts uz *modeļa radīšanu, kas maksimāli balstās datos* un attēlo reālo tautas skolas mācīšanās vidi, darba autore nedarbojās ar stingri izveidoto sistēmu, bet, paturot prātā esošās robežas, lika *kodus secīgi, tikko tie bija parādījušies datos*. Kodu nosaukumi kodēšanas laikā tika *nedaudz modificēti atbilstoši datos esošajai informācijai*. Kad atklājās ārpus izveidotās kodu matricas esošā parādība, tā tika kodēta ar kodu, kas atklāja tās saturu un veidojās *jaunais kods*.

3.4. Tautas skolu klasifikācija

Promocijas pētījuma izlases veidošanās procesā tika izveidota tautas skolu klasifikācija, ko var izmantot, veicot turpmākos pētījumus Latvijā un Dānijā.

Latvijas tautas skolu klasifikācija

Latvijā tautas skolas tika sagrupētas atbilstoši to darbības mērķiem un personības pilnveidošanās piedāvājumam (3.3. tab.). Klasifikācijā tika ietvertas 11 no 15 tautas skolām, par kurām bija pieejama informācija interneta vidē. Šīs skolas izveidoja *6 tautas skolu grupas*. Lielākajā grupā (plašo priekšmetu klāsts) iekļuva *visas 3 pētījumā iesaistītās tautas skolas*.

Jāņem vērā, ka tautas skolu skaits ir tikai 11, līdz ar to šo klasifikāciju nevar vispārināt.

3.3. tabula

Tautas skolu klasifikācija Latvijā pēc to darbības mērķiem

<i>Plašs spektrs</i>	<i>Profesionālā izglītība</i>	<i>Pamatskolas izglītība</i>	<i>Dažāda vecuma grupas</i>	<i>Īslaicīgi kursi, semināri</i>	<i>Ezotērisks virziens</i>
Latvijas Tautas skola	Tautas skola „Košuma Darbnīca”	„99 baltie zirgi”	Tautskola Bārbele	Rites Tautskola	Sokrāta Tautskola

Mālpils tautskola	-	-	Tautskola .lv	Narmadas tautskola	-
Jaunpiebalgas Reģionālā tautskola	-	-	-	-	-
Aizkraukles reģionālā tautskola	-	-	-	-	-

3.3. tabulas nobeigums

Kā var redzēt piedāvātajā 3.3. tabulā, tad ne visas tautas skolas atbilst klasiskam tautas skolas standartam. Dažas tautas skolas piedāvā pamatskolas un profesionālo izglītību, dažas strādā neregulāri atkarībā no pieprasījuma, dažās mācās gan skolēni, gan pieaugušie.

Dānijas tautas skolu klasifikācija

Dānijas tautas skolu klasifikācija, kas tika veikta 2011. gadā, ļāva izdalīt *trīs tautas skolu grupas ar vairākām apakšgrupām* (3.4. tab.). Pirmajā grupā iekļuva tautas skolas, kurām ir diezgan plašs priekšmetu spektrs un kuras līdz ar to ir orientētas uz vispusīgu personības pilnveidošanos. Otrajā grupā iekļuva skolas, kuras ir orientētas pārsvarā uz vienu personības pilnveidošanās virzienu – tas varētu būt sports, mūzika, māksla, cīņa utt. Trešajā grupā iekļuva skolas, kurām *personības pilnveidošanās ir primārais darbības mērķis*. Diemžēl vairākas trešās grupas skolas izrādījās ezoteriskā virziena, tās nācās izsvītrot no tālākās pētījuma gaitas un izvēlēties tās, kas vairāk orientētas uz zinātniskajiem priekšmetiem.

Promocijas pētījumā iesaistītās tautas skolas (*Norfyns, Brandbjerg un Silkeborg*) iekļuva *personības pilnveidošanās un plašu priekšmetu klāsta grupās*.

3.4. tabula

Tautas skolu klasifikācija Dānijā pēc to darbības mērķiem*

<i>Ļoti plašs un visaptverošs priekšmetu klāsts</i>	<i>Specifiskais virziens (sports, mūzika, māksla)</i>	<i>Personības pilnveidošanās fokuss</i>
<i>Uldum Højskole Brandbjerg Højskole Højskolen på Kalø Brenderup Højskole Silkeborg Højskole Rønde Højskole</i>	<i>Sports</i> <i>Gerlev Idrætshøjskole: Diving, Preparation for Police, Defence and Rescue Service, Basketball, Adventure.</i> <i>Ubberup Højskole: Sport.</i> <i>Idrætshøjskolen Bosei: martial arts teaching world, Combat Sports Bar.</i> <i>Gymnastikhøjskolen i Ollerup: Gymnastics school.</i>	<i>Garīgā pilnveidošanās</i> <i>Rørvig Folkehøjskole: Creative potential, Consciousness development, Know yourself.</i> <i>Væksthøjskolen: Moral and spiritual growth, Psychological, therapeutic and spiritual development.</i>

<p>Mācību programmā tiek iekļauti 30–50 priekšmeti, piemēram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuse Design • Travel Line • Art Bar • Global Music/Folk • International Class • Danish language & culture • Music • Nature and Outdoor Life • Politics • Art Studio • Third World Studies. 	<p>Māksla un mūzika <i>Højskolen Snoghøj:</i> Musical Basecamp , Cast Base Camp, Movies Basecamp, Global Base Camp. <i>Djurslands Folkehøjskole</i> Music: Drama, Visual Arts, Social Studies, Science, The slim line, IT crisscrossing. <i>Musik og Teaterhøjskolen:</i> courses music, song, theater, dance and sound engineering; <i>Askov Højskole:</i> Movies, Movie Theatre, Journalism, Sports Journalism, Danish language and culture, Art and Design.</p>	<p>Personības pilnveidošanās <i>Nordfyns Folkehøjskole:</i> „Take the Future”, personal development and realization. <i>Brandbjerg Højskole:</i> Self-development, Kompass, study preparatory. <i>Højskolen på Helnæs:</i> Philosophy Line, Art Line, Psychology Line, Sports Line.</p>
	<p>Specifiskie virzieni <i>Brande Højskole:</i> Commerce and education targeted college. <i>Familiehøjskolen Skærgården:</i> Family School, Work with yourself and your family wellbeing; <i>Mariager Højskole:</i> a Christian life, increase awareness about being human, The Bible is the center of teaching. <i>Samsø Højskole:</i> health, lifestyle change and life-enlightenment, Dietary importance , Body and training, Coaching.</p>	<p>Personības pilnveidošanās un citas disciplīnas <i>Rønshoved Højskole:</i> Philosophy, creeds and politics; Art, movies and music; Body and challenges; Language; Study Preparatory.</p>
	<p>Citas disciplīnas un personības pilnveidošanās <i>Odder Højskole:</i> vocational education with personal and social experiences; World Citizens. International Politics, Journalism and New Media; Sports and Fitness; Music, Song and Dance. <i>Grundtvig Højskole:</i> Politics and Globalization, Film and Literature, Philosophy and worldview, Art and Design, Music, theater and movement, Communication.</p>	

3.4. tabulas nobeigums

*(lielā informācijas apjoma dēļ no 70 tautas skolām šeit kā piemēri izmantotas tikai 25 tautas skolas)

2012. gada vasarā Dānijas Tautas skolu asociācijas mājas lapā parādījās līdz šim neesošs tautas skolu klasificējums (List of Folk High Schools, 2012).

Tautas skolas Dānijā šajā klasificējumā (70) tika sagrupēti šādi:

- kristīgas vai garīgas tautas skolas (6 skolas);
- vispārējas un Gruntvīga tautas skolas (32 skolas);

- vingrošanas un sporta tautas skolas (10 skolas);
- dzīvesveida tautas skolas (3 skolas);
- tautas skolas senioriem (3 skolas);
- speciālās tautas skolas (14 skolas);
- tautas skolas jauniešiem no 16 līdz 19 gadiem (2 skolas).

Promocijas pētījumā izvēlētās tautas skolas pēc jaunās klasifikācijas *pieder pie vispārējām un atbilst pētījuma mērķim.*

3.5. Dokumentu (tautas skolu mājas lapu) analīze

Šajā promocijas pētījuma posmā tika izanalizētas Latvijas un Dānijas tautas skolu mājas lapas ar mērķi izpētīt to mācīšanās vidi, kā arī gūt ieskatu personības pilnveidošanās izpratnē. Šī analīze palīdzēja izkristalizēt pirmos tematus, kas ielika pamatu mācīšanās vides modeļa personības pilnveidošanai izstrādē.

Tā kā tautas skolās nav pieņemts veidot mācību plānus, tad vienīgais veids, kā izprast to darbību, bija savākt informāciju, kas atrodama tautas skolu mājas lapās. Tika konstatēts, ka mājas lapas Dānijā piedāvā bagātīgu mācīšanās vides aprakstu, savukārt mājas lapas Latvijā ir praktiski neizstrādātas, bet tomēr sniedza nelielu priekšstatu par tajās iespējamo vidi.

Dokumentu analīze (tautas skolas Latvijā)

Kā tika minēts iepriekš, informācija, ko piedāvā mājas lapas Latvijā, ir minimāla. Kopumā interneta vidē tika atrasts neliels informācijas daudzums 2 mājas lapās (LTS un JTS) un viena prezentācija (ATS), kā arī divi nodarbību saraksti (ATS un JTS). Kopā dokumentu materiāls sastādīja 13 *Word* formāta lapas (10. pielikums).

Mūsdienu tautas skolas savos mērķos un uzdevumos norāda, ka to darbība ir virzīta uz *personības pilnveidošanos, izglītotas un demokrātiskās sabiedrības veidošanos, kultūrvēsturiskā mantojuma saglabāšanu, nacionālās pašapziņas stiprināšanu, aktīvu sociālu pozīciju, ka arī latviešu valodas apguvi kā integrācijas komponentu.*

JTS akcentē savas idejiskās saiknes ar Mūrmuižas Tautas Universitāti, Z. Mauriņu un P. Pēteronu, kā arī N.F.S. Gruntvīga demokrātijas idejām, kuras tika apgūtasursos Dānijā.

Mācīšanās vidi raksturo programmās iekļauti *nacionālo apziņu stiprinošie priekšmeti*, tādi kā „Sudraba ticējums”, „Aizkraukles Folkloras kopa” un latviešu valoda. Kā arī *personības pilnveidošanās kursi* – „Dzīvesziņa”, „Nauda un bagātība”, „Mīlēt un būt mīlētam...”, „Pašizaugsmes ceļš”.

Tautas skolas ir *atklātas ikvienam*, piedāvājot dažāda veida nodarbības, atkarībā no audzēkņu vēlmēm. Kursu daudzveidība ļauj katram atrast sev interesantu nodarbošanos, sākot ar valodu apguvi *līdz jogai un svara zaudēšanai*. LTS sadarbībā ar NVA un ES fondiem ir atvērta arī *bezdarbnieku apmācībai*, paaugstinot audzēkņu latviešu un angļu valodas prasmes.

„*Tautskolā katram palīdz atklāt viņa unikālās spējas un prasmes*” – personisko faktoru šīm skolām piešķir to atvērtība un daudzveidīgu (ap 20) kursu piedāvājums, kas bieži vien balstās pašu audzēkņu pieprasījumā.

Visās tautas skolās liels uzsvars ir likts uz *ķermeņa pilnveidošanu un ķermenisku prasmju izkopšanu*. Programmā tiek iekļauti tādi priekšmeti kā joga, „Pirts skola”, „Uztura skola”, „Stila skola”, gleznošana, floristika, fotostudija utt. „*Dekupāža*

ļauj iejusties mākslinieka lomā jebkuram, neatkarīgi no viņa spējām. 2 nodarbību laikā var apgūt pamatprasmes un iegūt informāciju, lai varētu veidot brīnišķīgus darbus paša rokām.”

Tomēr tā ir mācīšanās vide, kurā var izpaust arī savas emocijas – „Apglezošanā izmantojam dabīgo zīdu, ieliekot personīgu izpausmi, emocijas un mīlestību...”. „Zīds ir noslēpumains un īpašs, darbošanās ap to un krāsām nomierina, liek sakārtoties domām, un galarezultāts priecē ilgi.”

ATS atzīmē arī savas fiziskās mācīšanās vides priekšrocības, mācībām izmantojot gan tautas skolas telpas, gan telpas Mākslas skolā, muzejā „Kalna Ziedi” un Aizkraukles kultūras namā.

Dokumentu analīze (tautas skolas Dānijā)

Dānijas tautas skolu mājas lapās informācijas lielākā daļa piedāvāta dāņu valodā. Līdz ar to darba autore izmantoja *Google Chrome* pārlūkprogrammu un lasīja tekstu angļiskajā tulkojumā. Šajā pētījumā tika izpētītas arī mājas lapu angļu versijas, ja informācija tajās deva jaunas zināšanas. Kopumā trīs tautas skolu mājas lapas aizņēma 120 lapas izdrukātā materiāla *Word* formātā (9. pielikums).

Pētījuma rezultāti

Mācīšanās vides raksturojums

„*Tautas skola ir paradīze (..) vieta, kur domāt par sevi – ar domu par citiem.*” Šāds teksts ir ievietots vienas tautas skolas mājas lapas sākumā, parādot, ka šī ir vide, kurā katrs audzēknis var labāk izprast sevi un citus.

Datu analīze ļāva izdalīt 7 tematus, kas raksturo tautas skolu mācīšanās vidi. Tālākajā izklāstā tiek parādīts katra temata jēdzieniskais piepildījums.

Pirmais temats „Personība kā vērtība”

Tautas skolas prezentē sevi kā atklāta vide ikvienam audzēknim ar viņa unikālām dotībām un atšķirībām. Šo mācīšanās vidi raksturo ideja, ka katram cilvēkam piemīt pozitīvs potenciāls un katrs var sniegt savu pozitīvo ieguldījumu kopīgā labuma vārdā. Izcilas fiziskas un psiholoģiskas mācīšanās vides iespējas padara mācības vieglas ikvienam – šeit audzēkņi var atrast dažādus instrumentus un iekārtas, kuras viņi var apgūt profesionālā līmenī. Turklāt arī skolas personāls vienmēr ir pieejams un palīdz atrisināt problēmas, ja gadījumā audzēkņiem tādas rodas. Mācīšanās kā tāda ir svarīgāka par mācīšanu, jo šeit ikviena pieredze ir vērtīga – audzēkņi un andragogi mācās viens no otra kā līdzvērtīgie partneri.

Otrais temats „Audzēkņu centrēta pieeja/personības vērtības”

Audzēkņi ir tautas skolu vides galvenā sastāvdaļa – viņi ir tie, kuri nolemj, ko darīt, uz kuriem doties, kādus plānus viņi vēlētos realizēt. Viņi var brīvi izvēlēties priekšmetus, kurus viņiem būs jāapgūst atkarībā no viņu interesēm un vajadzībām. Viss ir izveidots tā, lai palīdzētu audzēkņiem pilnveidoties (“as good as possible”) un sasniegt viņu personīgos mērķus skolā vai nākotnē. Mācīšanās vide ir orientēta uz audzēkņiem – tas ir audzēknis, kas mācās un virza sevi, realizējot personīgos mērķus. Šo vidi raksturo augsts sadarbības līmenis un audzēkņu pašdarbība. Katrā tautas skolā ir iespējams saņemt personības pilnveidošanās konsultācijas, lai redzētu, par kāda veida aspektiem audzēkņiem ir jādomā tagad vai nākotnē.

Trešais temats „Tendence uz paštranscendenci/globāla dzīves apziņa”

„Varbūt jūs neizglābsiet pasauli, bet jūs noteikti varat to padarīt labāku” – tas ir liels lozungs, kas raksturo šo mācīšanās vides aspektu, kas ir būtisks komponents mūsdienu tautas skolās. Šajā vidē audzēkņi ir aicināti piedalīties *brīvprātīgajos darbos, dažādos labdarības internacionālos projektos un iesaistīties organizācijās*, kuru mērķis ir iepazīties ar dažādām valstīm un *strādāt ar cilvēkiem, kuri atrodas smagos sociālajos apstākļos*. Šī veida aktivitātes dod iespēju audzēkņiem aizdomāties par to, *kas ir nabadzība, ko nozīmē dzīvot graustā, būt bēgļiem*. Un vissvarīgākais, šī vide mudina ne tikai aizdomāties, bet arī *reāli piedalīties šo cilvēku dzīves uzlabošanā*, cik vien tas ir iespējams. Tautas skola ir vide, kur katrs domā par *kopīgo labumu un atbalsta viens otru*.

Ceturtais temats „Augstākās/demokrātiskās vērtības”

Tautas skolas mācīšanās vide ir piepildīta ar augstākām/demokrātiskām vērtībām. *Prāta atvērtība, sadarbība, starpkultūru saprašanās, kooperācija, demokrātija, brīvība, dažādība, atbildība, vienlīdzība, ilgtspējība, cieņa un izaicinājums* ir tās vērtības, kas raksturo tautas skolas vidi, balstoties uz dokumentu analīzi. „*Sirds spēja ticēt, būt uzticīgam un mīlēt (..)*” raksturo nepieciešamību atvērt savu sirdi un būt pēc iespējas labsirdīgākām citam pret citu. Tiek norādīts, ka audzēkņi šajā vidē mācās *redzēt labāko katrā personībā*. Tas tiek panākts ar andragoga dzīvo piemēru, specifisku mācīšanās saturu un informālajiem pasākumiem.

Piektais temats „Pieredze reālajā dzīvē”

Audzēkņu ikdienas dzīve nav virzīta tikai uz priekšmeta apguvi, bet arī uz izpratni, kā šo pieredzi var pielietot reālajā dzīvē. Līdz ar to šī mācīšanās vide piedāvā dažādas iespējas izmēģināt sevi praksē. Audzēkņi tiek iesaistīti *reālo projektu izstrādē, koncertu un festivālu organizēšanā*, parādot savas mūzikas un mākslas prasmes, *reālu labdarības tirgu organizēšanā*, pārdodot pašveidotās lietas. Ir ieplānotas speciālas nedēļas, kurās audzēkņi *satiek dažādus profesionāļus un ekspertus*, kuri dalās ar audzēkņiem savā pieredzē, kā arī tiek *apmeklētas dažādas organizācijas*, kuras ir saistītas ar personības pilnveidošanās interesēm.

Sestais temats „Uzsvars uz radošumu un personības brīvu izpausmi”

Šo mācīšanās vidi var raksturot ar plašām radošuma iespējām, nodarbinot audzēkņus dažādās mākslas jomās un humanitāros priekšmetos. Katrā nodarbībā ir nodrošināta iespēja *radoši izpausties, eksperimentēt, izmēģināt dažādus rīkus, darīt lietas, kuras audzēkņi nekad nav darījuši*. Andragogi vada audzēkņu mācīšanos, izmantojot *izaicinājuma un iedvesmas metodes*. Andragogi gaida, ka audzēkņi risinās uzdevumus jaunos veidos un formās – „nav vajadzības kādu kopēt – svarīgi būt tādām, kāds katrs ir prātā, sirdī un ķermenī”. „*Tas var likties nepareizi, bet tajā brīdī tas var būt kaut kas izcils!*” – audzēkņi šajā vidē mācās domāt alternatīvi, būt citādiem un iedvesmotiem viņu pašu brīvajā izteiksmē.

Septītais temats „Ķermeņa pilnveidošanās”

Tautas skolu moto ir „*A healthy mind in a sound body/Veselā miesā vesels gars*”. Tautas skolās īpaša uzmanība tiek pievērsta audzēkņu *fiziskai aktivitātei* – iespējai *iegūt pieredzi „caur sevi visu”*, kur īpaša vieta ir tieši ķermenim. Visās trijās skolās tiek piedāvāts plašs priekšmetu klāsts, kas skar tieši *darbu ar ķermeni* – dejošana, dziedāšana, pārgājieni, ceļojumi, dabas izpēte, joga, meditācija un daudz kas

cits. Šī mācīšanās vide piedāvā iespējas iet baseinā, izmantot futbola laukumu, sporta zāli, piedalīties dažādās sporta nodarbībās. Audzēkņiem ar svara problēmām, ir iespēja pieteikties *svara zaudēšanas līnijā*. Turklāt fiziskā mācīšanās vide tiek raksturota ar *propagandētu veselīga dzīvesveida politiku*, ēdienreizēs piedāvājot tikai veselīgu pārtiku, kā arī ieviešot noteiktus alkohola lietošanas aizliegumus darba dienās.

Mājas lapu izpēte parādīja, ka tautas skolu mācīšanās vide var būt īstā vieta audzēkņiem, kuri domā par savas personības daudzpusīgu pilnveidošanos. Tā dod iespēju audzēkņiem pilnveidot sev svarīgas personības īpašības, paaugstināt pašapziņu, paplašināt reālās dzīves apziņu.

Starp audzēkņiem un andragoģiem šajā vidē veidojas līdzvērtīgas un cieņas pilnas attiecības. Katrs audzēknis ir gaidīts tautas skolas telpās, un, piemēram, Latvijā, var uzsākt mācības jebkurā brīdī. Andragoģi vadās no principa, ka visiem audzēkņiem piemīt talanti, līdz ar to katrs var atrast sev vēlamu realizācijas virzienu.

Gan Latvijā, gan Dānijā mācīšanās vides galvenais komponents ir audzēkņi un viņu pilnveidošanās. Līdz ar to tā tiek veidota, balstoties uz audzēkņu interesēm un vajadzībām. Turklāt Dānijā ir iespējams saņemt privātas konsultācijas par savas personības pilnveidošanās gaitām.

Mācīšanās vidē tautas skolā valda radošuma gars, kur katrs tiek aicināts brīvi izpausties un izkopt sevī dažādas mākslinieciskās prasmes. Šis aspekts sasaucas arī ar to, ka šī vide sniedz daudzveidīgas ķermeņa un ķermeņa prasmju pilnveidošanās iespējas.

Dānijas mācīšanās vide atšķiras ar tās virzību audzēkņu globālās dzīves apziņas pilnveidošanā. Šeit audzēkņi tiek iepazīstināti ar dažādu valstu kultūrām, tiek iesaistīti dažādos labdarības projektos, kā arī brauc kā brīvprātīgie uz mazāk attīstītajām valstīm, lai sniegtu tur palīdzību. Iepriekš minētais sasaucas ar vēl vienu svarīgu aspektu Dānijas tautas skolās – augstāko/demokrātisko vērtību iekļaušanu mācīšanās vidē. Audzēkņi tiek mudināti darboties kopā kopīga labuma vārdā.

Vēl viens aspekts, ar ko atšķiras mācīšanās vide tautas skolās Dānijā, ir tās virzība uz pieredzes izdzīvošanu reālajā dzīvē. Audzēkņi tiek mudināti piedalīties dažādos koncertos un projektos, viņiem ir iespēja izrunāt savus sasniegumus ar reāliem profesionāļiem vieslekcijās.

Personības pilnveidošanās izpratnē Dānijas tautas skolās mūsdienās parādās tendence uz ne tikai personiskā potenciāla pilnveidošanos un augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu, bet arī virzību uz paštranscendenci – palīdzību citiem cilvēkiem. Savukārt abās valstīs var atzīmēt personības veselumā pilnveidošanās iezīmes, īpaši akcentējot ķermenisku prasmju izkopšanu.

3.6. Formālo un informālo pasākumu novērošanas rezultātu analīze

Šajā promocijas darba apakšnodaļā tika izanalizētas lauka piezīmes, kuras tika izstrādātas novērošanas laikā tautas skolās Latvijā un Dānijā no 2011. gada jūnija līdz 2012. gada decembrim. Kopīgais pētījuma laukā pavadītais laiks bija 56 dienas vai arī 132 fiksētas stundas. Šā posma mērķis bija *iepazīt tautas skolas mācīšanās vides aspektus reālajā dzīvē un tālākajā analīzē papildināt ar tiem mācīšanās vides modeļa veidošanu, kā arī gūt zināmas atziņas personības pilnveidošanās fenomena izpratnē*.

Priekšmetu izvēlē uzsvars tika likts uz dažādām disciplīnām, kuras varētu aptvert darbu ar ķermeni, prātu un emocijām. Novērošanas laika posmi, dienas,

astronomiskās stundas un priekšmeti parādīti 3.5. tabulā. Tautas skolu ēku plāns Dānijā uzskatāmībai tiek piedāvāts 7. pielikumā.

3.5. tabula

Pavadītais laiks skolās, novērotie priekšmeti un lauka piezīmju ilgums

<i>Tautas skola</i>	<i>Fiksētais laiks</i>	<i>Novērotie priekšmeti</i>
<u>Dānija</u> : no 2011. g. jūnija līdz 2011. g. novembrim (28 dienas, 59 stundas)		
NFHS	(10 dienas, 14 stundas)	Rīta asambleja (skolas satikšanās), „ <i>Take the Future</i> ” klases nodarbības, informāli pasākumi (zaļā diena, loka šaušana, dziedāšanas vakars), nobeiguma prezentāciju diena
BFHS	(9 dienas, 26 stundas)	Rīta asambleja, „Personības pilnveidošanās, dāņu valoda, mūzika, „Kampus”, skulptūru veidošana, „Rocket factory”, informālas audzēkņu un andragogu satikšanās, projektu nedēļa, vieslekcijas
SFHS	(9 dienas, 19 stundas)	Rīta asambleja, filozofija, <i>EuroClass</i> , <i>Ekzistence</i> , tekstils un tendences, rakstīšana, keramika, dāņu valoda, konsultēšana, politika, vieslekcija
<u>Latvija</u> : no 2011. g. oktobra līdz 2012. g. decembrim (28 dienas, 73 stundas)		
LTS	(9 dienas, 28 stundas)	Latviešu valoda I un latvišu valoda II, angļu valoda, floristika.
JTS	(7 dienas, 23 stundas)	„Stila skola”, joga, „Pirts skola”, „Dzīvesziņa”, „Mīlestības skola”, „Veselīga uztura skola”, Ajurvēda.
ATS	(12 dienas, 22 stundas)	„Latviešu folklorā”, zīmēšana, papīra locīšana, franču valoda, fotografēšana, dārza dizains, „Pašpilnveides ceļš”, zīda apgleznošana, pārļošana, „Saulgriežu svinēšana”.

Analīzei AQUAD 6.8.2.2 programmā tika sagatavoti 6 dokumenti, kuri kopā veidoja 9744 rindiņas jeb 165 lapas *Word* formātā (11. un 12. pielikums). Tika analizēts viss dokuments pilnībā, ietverot praktiski visas rindiņas. Analīzes beigās informācija tika reducēta uz 31 kodu. Katram kodam blakus tika likts simbols – S – audzēkņa darbība, un T – andragoga darbība. Taču bija kodi, kas raksturoja tikai audzēkņa vai tikai andragoga darbību, ja konkrētajā situācijā darbības veicējs nebija svarīgs, tad apzīmējums S vai T netika izmantots. Kopā ar dalījumu S un T izveidojās 49 kodu vienības. Tabula ar AQUAD 6.8.2.2 programmas izdotajiem rezultātiem (biežuma radītāji) tiek piedāvāta tālāk tekstā (3.6. tab.).

Konceptuālu un jaunu kodu biežuma radītāji novērošanas protokolos

Table analysis (Project: Noverosana_2013) Frequencies							Table analysis (Project: Noverosana_2013) Frequencies						
	A	B	C	D	E	F							
Action S	34	10	27	16	6	67	Personal experience S	4	6	2	15	7	9
Action T	7	3	8	15	9	9	Personal experience T	19	57	10	24	81	11
Body S	103	16	41	78	51	37	Person-as-a-value S	39	58	13	101	43	92
Body T	34	17	9	53	22	15	Person-as-a-value T	1	0	0	7	2	0
Books S	0	0	6	1	1	7	Person's-values S	9	4	13	77	118	192
Comfortable S	10	1	13	8	5	4	Positive value S	0	0	0	0	0	0
Discussion T	7	6	2	30	18	13	Positive value T	15	11	10	79	39	39
Discussions S	25	12	36	36	23	32	Positive emotions S	32	80	11	67	59	72
Emotions S	25	25	12	22	5	7	Positive emotions T	9	58	0	26	15	23
Emotions T	4	2	4	3	5	3	Real Life S	23	49	12	49	47	53
Encourage S	1	0	0	3	0	0	Real Life T	26	39	21	40	115	56
Encourage T	2	10	0	57	4	17	Reflection S	60	110	15	140	58	87
Exercise T	0	1	2	1	0	5	Reflection T	62	120	18	23	76	133
Facilitation T	5	0	0	47	3	45	Respect S	5	4	5	8	0	6
Free S	57	20	32	53	23	66	Respect T	5	6	2	7	2	9
Global S	10	19	3	0	0	0	Role play S	0	1	0	0	0	6
Global T	5	21	4	0	0	0	Support S	9	7	3	31	2	52
Guide T	67	13	39	41	15	125	Support T	39	27	48	94	17	151
High/Democratic-values	37	73	50	14	67	15	Together S	32	10	8	26	6	15
Lecture T	16	1	9	38	92	21	Together T	65	37	42	134	33	110
Modeling S	8	2	2	3	2	7	Trust S	3	4	5	16	1	16
Modeling T	12	22	5	50	26	49	Trust T	4	13	1	15	9	8
National T	11	15	3	18	4	20							
Negative value S	10	0	2	0	0	0	A: /\$BFHS 2013						
Negative value T	1	0	0	0	1	0	B: /\$NFHS 2013						
Personal interest S	5	6	4	35	4	5	C: /\$SFHS 2013						
Personal Development S	92	117	7	57	262	14	D: /\$ATS 2013						
							E: /\$JTS 2013						
							F: /\$LTS 2013						

Saiknes (linkages)

Datu kodēšanas process spilgti izcēla noteiktu kodu pārklāšanos: personības pilnveidošanās ar augstākām/demokrātiskām vērtībām, personību kā vērtību un personības vērtībām. Tie bija kodi, kas vislabāk atspoguļoja mācīšanās vidi tautas skolā un izcēla to unikālītāti. Turklāt, pārļausot koda „personības pilnveidošanās” segmentus, nācās konstatēt, ka šie kodi bieži pārklājas. Līdz ar to radās hipotēze, ka personības pilnveidošanās izpratne un realizācija mācīšanās vidē varētu būt saistīta ar šiem trim kodiem. Saikņu analīze ar maksimālu distanci starp datu segmentiem (līnijām) – 3 – apstiprināja šīs domas:

- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Augstākās/demokrātiskās vērtības” = $4+4+137+0+21+3 = 169$ saiknes;
- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Personība kā vērtība” = $16+10+50+5+22+1 = 104$ saiknes;
- Kods „Personības pilnveidošanās” un „Personības vērtības” = $13+4+153+7+3+4 = 184$ saiknes.

Kā papildu kodi tika izvēlēti kodi „Emotions” un „Body”, kas arī parādīja diezgan augstas saiknes:

- Kods „Personības pilnveidošanās” un „Emocijas” = $3+8+6+2+19+1 = 39$ saiknes.
- Kods „Personības pilnveidošanās” un „Ķermenis” = $9+27+28+1+3+1 = 69$ saiknes.

Pētījuma rezultāti

Izpētīto priekšmetu klāsts pat bez došanās tautas skolu telpās parādīja, ka tautas skolu mācīšanās vide sniedz audzēkņiem iespējas pilnveidot sevi *ķermeņa (joga, diētu*

klase), *emociju (mūzika, floristika) un prāta (valodas, filozofija) dimensijās* (3.5. tab.). Neliela atšķirība ir vērojama šo principu realizācijā – Latvijā šīs trīs dimensijas vairāk tiek piedāvātas kā atšķirīgas disciplīnas, savukārt Dānijā, kā tautas skolu ideju iedibinātājas valstī, šīs *dimensijas daudz vairāk ir integrētas dažādu priekšmetu saturā.*

Izpētot iegūtos rezultātus (3.6. tab.), varēja konstatēt, ka klasē tautas skolās pārsvarā tiek strādāts ar līdzīgām metodēm, kuras var sastapt citās pieaugušo izglītības iestādēs, turklāt, īpaši Latvijas tautas skolās, netika novērota to variācija. Kā rāda 3.6. tabula, tad visizplatītākās ir diskusijas un lekcijas. Audzēkņi tiek bieži aicināti *izteikt savu viedokli, diskutēt grupās un pierādīt sava viedokļa pamatotību.* Runājot par lekcijām, jāpiebilst, ka tomēr arī šajās nodarbībās audzēkņi diezgan *daudz reflektē,* viņi ir aktīvi dalībnieki, kuri tiek nemitīgi mudināti izteikt savu viedokli (kods „Reflection”). Turklāt novērojama parādīja, ka tautas skolu mācīšanās vide, atšķirībā no citām pieaugušo izglītības iestādēm, tiek papildināta ar *neformālajiem un informālajiem pasākumiem* – došanās uz teātri, pikniks mežā, došanās uz banku nodarbības ietvaros, Saulgriežu svinēšana senajās tradīcijās, kopīgs mūzikas vakars, šaušana ar loku, baseins. Līdz ar to *kopumā atšķirības metodēs pastāv.*

Izteiktāko kodu salikums rādīja, ka ļoti svarīgs faktors ir psiholoģiskā mācīšanās vide un līdz ar to attiecības *andragogs–audzēknis un audzēknis–audzēknis.* Vide ir izteikti *humānistiska un demokrātiska* – tā ir brīva (katrs izsakās, kad vēlas, parāda savu attieksmi), papildīta ar *pozitīvām emocijām* (nodarbībās bieži var dzirdēt jokus un smieklus), tajā audzēkņi tiek atbalstīti un iedrošināti darboties, kā arī bieži vien andragogs un audzēkņi *strādā kopā* pie viena uzdevuma. Šajās skolās audzēkņiem veidojas ļoti tuvas, drošas un atvērtas attiecības, kur visi ir aktīvi procesa dalībnieki (kodi „Together” un „Support”).

Papildus šiem faktoriem bieži vien andragogi liek uzsvāru uz *pozitīviem dzīves aspektiem* un mudina audzēkņus arī būt *pozitīviem savos izteicienos* (kods „Positive value”). Varbūt tieši tādēļ tautas skolu vidē var bieži *dzirdēt smieklus un redzēt smaidīgas andragogu un audzēkņu sejas* (kods „Positive emotions”).

Mācīšanās vidi ļoti labi raksturoja viena andragoģe, diskutējot ar savu audzēkni par paveikto, viņa pateica: *„But when you get the chance to find and work where (..) where you like to work and do the things that you like to do, then (..) it comes out.”*

Personības pilnveidošanās

Novērošanas dati apliecināja, ka *personības pilnveidošanās jautājumi veido būtisku mācīšanās vides saturu* (3.6. tab.) tautas skolās, kas šajā posmā palīdzēja vēl nedaudz pietuvoties ne tikai mācīšanās vides, bet arī personības pilnveidošanās izpratnei tautas skolās. Šo izpratni varēja smelties gan priekšmetu un vieslekciju saturā, gan konkrētajos dialogos starp audzēkņiem un andragoģiem, gan arī fiziskajā mācīšanās vidē.

Tautas skolās Dānijā no andragoģiem bieži varēja dzirdēt jautājumus – *„Ko tas deva tev? Tieši tev?”*. Savukārt Latvijā, andragoģi bieži lika mācīšanās vides akcentu uz noderīgiem padomiem *savas personības un savas dzīves sakārtošanai.*

Dānijā personības pilnveidošanās ietvēra iedziļināšanos savā prātā, emocijās un ķermenī ar mērķi *izprast, kas es esmu kā personība.* Šo iedziļināšanos parasti panāca, ja andragoģis izmantoja *refleksijas paņēmienus.* Šī mācīšanās vide veicināja arī darbu ar savām personības īpašībām, *sava potenciāla atklāšanu un tā labāku pielietošanu,* izmēģinot dažādas darbības. Šajā vidē tika sniegti noderīgi *padomi dažādām dzīves situācijām.*

Daži ilustrējoši piemēri no Dānijas: „Student: „Just this feeling of “I can do that or we can do that”. That’s the most important thing. Yes, we can! (All laugh).” „Teacher: Yeah. Trust. (writes on blackboard) And what did that trust give you? That you felt that trust. Student: (pause) Security.(Others laugh)” „Teacher: Inspiration. Ok. So, these three words are really important to me. And so now I know... this was the first... thinking path towards that emotion or value. And then... chances are that you will know more about how you get there another time.” „Is it useful for yourself? – yes, I start to think about myself. But I have a lot of bad influences in my life, and I have to put it out.” „Teacher speaks about using sicknesses – **when you feel sick. Where to get inspirations.**” „Teacher explains what it is – **how to use obstacles, how obstacles can help us.**” „So, it is not necessary to drink, but the most important is the freedom. **You must trust your impulses.** Something that you find inside, just follow it. What is that?” „Teacher works not with music sheet or piano (they have that in a room), but with **students own musical potential** – the voice they have, the hearing, the movement, feelings.” „This evening was dedicated to music. Some band was playing on stage – mix of school students and some from outside. Students played songs, what they created here at school.” „I am here and I get more and more optimistic, and **I feel more confident about myself.** And I feel myself more useful. Now I can see more in group things. Teacher says – do you know how to integrate more, for better result? – to see goals.” „Teacher says – if you do not ask right question than you will not find a right answer.” „Teacher speaks **about relationship in a family** – how it influences adult life (because of reflection). About love and close friendship – **how we react.**” „Students have to think how to attract people, so they do not run away from the message.”

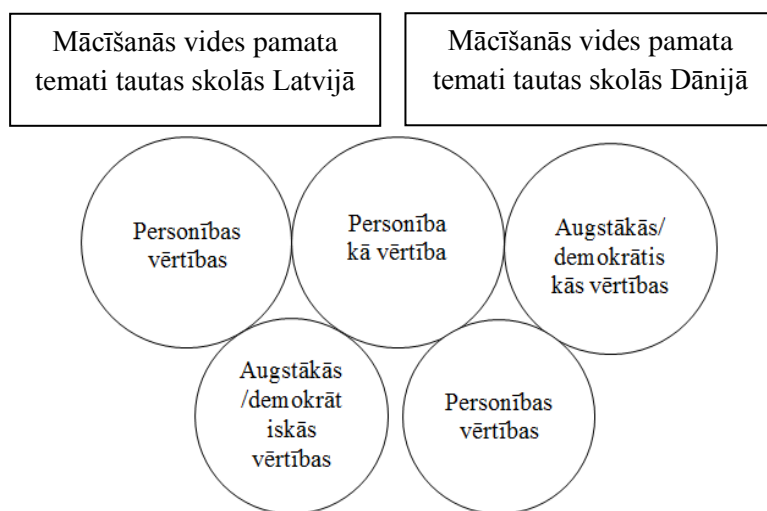
Latvijā personības pilnveidošanās ietvēra padomu saņemšanu, kā sakārtot savu personību un savu apkārtni ķermeniskajā, emocionālajā un prāta dimensijās. Tiek apgūtas zināšanas par savu personību un sava ķermeņa funkcijām, praktiskās dzīves jautājumiem, par augstākās vērtībās bāzētu dzīvesveidu.

Daži izvilkumi no lauka piezīmēm Latvijā: „Andragoģe: Svarīgi ir ļoti izvērtēt savu apģērbu un tikai tad domāt par to, kādu kosmētiku lietot – ja apģērbs ir elegants, tad meikaps ir nepieciešams, ja stils ir sportisks, tad mazāk. Tad ir ļoti **svarīgi izvērtēt savu ikdienas stilu**” „Andragogs: Un tagad **pastrādājam ar līdzsvaru** – sākumā būs „stārķis” un tad „koks”. Tad sākumā atceramies teoriju un tad taisām” „Andragoģe saka, ka ļoti labi, ja var samaisīt citronu un medu un tad likt uz kājām. Šodien to izmēģināsim, tagad aiziešu sataisīšu.” „Andragogs: Tātad, lai mums attīstītos, mums jākontaktējas ar visa vecuma cilvēkiem.” „Andragoģe: Strādājot ar sevi, jūs savedat kārtībā savu apkārtējo pasauli” „Andragoģe: Mēs runāsim, **kā dzīvot saskaņā ar sevi, ar savu dzīvi.**” „Andragoģe: To ir jāiemācās (..) tā ir elementārā lieta (..) ir laba metode – sāc runāt to, ko tu dari (..) palīdzi prātam saprast, ka tā esi tu, kuru tu vadi.” „Andragoģe: Mums ir **jāiemācās dzīvot bez skaudības, greizsirdības** utt., jāizskauž viss negatīvais no savas dzīves, jo tādā veidā mēs zaudējam savu un arī citu cilvēku enerģiju. **Lai iemācītos sevi mīlēt**, jāizbauda katrs mirklis, kā smaržo gaiss (..) vai arī salam ir smarža, vai nē?” „Andragogs: Pozitīvās īpašības neļauj izpausties negatīvajām, bet negatīvās – tieši otrādi, liek mums dusmoties, melot utt. Bet mums jātiecas uz augšu.” „Andragogs: Tumsonība uz mums iedarbojas kā slinkums. Un līdz ar to **jātiecas uz labo, lai tumsa atkāpjas.**”

No novērošanas rezultātiem var secināt, ka personības pilnveidošanās iekļauj pirmām kārtām personības ķermenisko, prāta un emocionālo īpašību iepazīšanu un iedarbināšanu, kā rezultātā audzēknis iegūst lielāku izpratni par savu personību un pārliecību par sevi, kā arī iemācās sakārtot savu dzīvi.

Mācīšanās vides raksturojums

Raksturojot mācīšanās vidi tautas skolā, kā tika atzīmēts jau iepriekš, darba autores uzmanību piesaistīja diezgan izteikti un šo procesu labi aprakstoši kodi – „personība kā vērtība”, „personības vērtības” un „augstākās/demokrātiskās vērtības”. Varēja novērot, ka tie ir vienādi svarīgi abās valstīs, taču to realizēšanas īpatsvars nedaudz atšķirās – grafiski to var redzēt 3.5. attēlā. Kodam „personība kā vērtība” ir vienlīdz svarīga nozīme kā mācīšanās vides elementam abās valstīs, līdz ar to tas atrodas pa vidu. Tālāk var novērot zināmas atšķirības – Latvijā kods „personības vērtības” ir vairāk izteikts nekā Dānijā, bet kods „augstākās/demokrātiskās vērtības” nav tik nozīmīgs. Savukārt Dānijā, situācija ir pretēja – šeit norisinās liels darbs pie augstāko/demokrātisko vērtību iedzīvināšanas, un mazāka uzmanība tiek pievērsta savu personisko vērtību izpratnei.



3.5. att. Mācīšanās vides personības pilnveidošanai pamattematu izteiktības līmenis tautas skolās Latvijā un Dānijā (darba autores interpretācija)

Raksturojot katra temata saturu abās valstīs, tālāk tiks piedāvāti arī spilgtākie segmenti no novērošanas protokoliem. Tie labi ilustrē katra temata un to apakškategoriju izpausmi reālajā dzīvē. Jāņem vērā, ka, ja iekavās nav norādīta valsts, tad tas nozīmē, ka šis rādītājs ir raksturīgs mācīšanās videi abās valstīs – Latvijā un Dānijā. Bet, ja iekavās ir norādīta viena vai otra valsts, tas nozīmē, ka šis rādītājs ir raksturīgs tikai tai. Tā kā mācīšanās vides kodiem „Ķermenis” un „Emocijas” arī izveidojas nozīmīgas saiknes ar personības pilnveidošanos, tad pēdējā nodaļa veltīta šiem kodiem, apvienojot tos vienā tematā „Emocijas un ķermenis”.

Pirmais temats: „Personība kā vērtība” – audzēkņu–andragogu un audzēkņu–audzēkņu attiecības

Katrs audzēknis šajā vidē var sajusties kā vērtīgs un īpašs, jo andragogi liek akcentu uz *labi izdevušos darbību un bieži slavē par to*. Novērošana parādīja, ka tautas skolās starp andragogu un audzēkņiem veidojas *uz savstarpējo cieņu balstītas attiecības*, kur katrs var brīvi izteikt savas domas un tiks uzklauts. Jāpiebilst, ka, īpaši Dānijas tautas skolās, ir nodrošinātā laba materiālā bāze, kur audzēkņu izpausmi neierobežo resursi, līdz ar to nodrošinot arī fizisko komfortu.

Interesanti, ka Dānijā andragogi vērtē audzēkņus kā vērtību, bet paši audzēkņi nav tik ļoti tendēti izteikt pozitīvu vērtējumu viens par otru un viens par otra darbību

mācīšanās procesā. Savukārt Latvijā audzēkņi ne tikai saņem pozitīvu vērtējumu par sevi, bet arī bieži novērtē cita panākumus un izsaka pozitīvus vārdus viens otram.

Mācīšanās vidi, kurā tiek akcentēta personība kā vērtība, raksturo šādi rādītāji:

- * **Tiek veicināta audzēkņu personiskās vērtības apziņa:** „Well, this is my version, but maybe yours is even better.” „Teacher: Your words are so much better than mine.(Students laugh)”. Audzēknis pareizi nolasa atbildi, andragoģe saka: „Malacis”. Andragoģe saka: „Varu palīdzēt, jo man ir zelta rokas. Vai nē, V*? – V* pasmaida un saka, nu, nezinu – andragoģe saka: „Tad droši vien sudraba.”
- * **Tiek nodrošināts psiholoģiskais un fiziskais komforts:** „One teacher sees that two students seat on one chair, so another teacher try to find place for them.” „Maybe take your socks and blanket, than you will not feel cold.” Some students are speaking while another student is telling about her pictures, the teacher says „Excuse me, she is telling” – students stop to speak.” „They also have speakers for English-speaking students with interpreter, so everybody could understand the meaning.” „Everybody helps Japan students to express themselves in English.” Andragoģe saka: „Mistakes – nekas, tāpēc jau mēs esam lai labotu.” Andragoģe: „Nu, kā I. Vēl roku turi? (..) ” – audzēknis „Jap, ir ok (..) es tikai tā...”
- * **Tiek nodrošināta drošība un izteikšanās brīvība:** „Students speak freely about their difficulties, about the difficulty to go deeper and deeper, but now it is a good feeling.” „If you want to keep to yourself it is ok.” „Audzēknis pasaka, kā jūtas, kas padodas, kas nē. Nevienš nenosoda.”
- * **Andragoģis izturas pret audzēkņiem ar cieņu:** „Teacher says: Can I start? It was very interesting for me.” „Then one teacher goes out with thanking for discussions and ideas, and pleases to say if there are any more things to add. One of students says that he is a little bit lost, than teacher explains once again what to do to him.” „Teacher: If you want to keep it to yourself, it's ok. But you...” „Audzēkne saka – tiešām vai tomēr pirmo? – andragoģe padzied un saka „hmm... būs jāpārbauda, paldies, ka pateici” ” „Vai starp jums ir kāds stipri kristīgais? – Labi, lai neaizkar cita jūtas.”
- * **Audzēkņi tiek mudināti izjust savu vērtību:** „Andragoģe saka – jūs vēl varat pateikt, ka jums ir liela pieredze, ka zināt visus rajonus, visu Rīgu, man ir liela pieredze.” „Andragoģe jautā – vai kāds lieto? – viena audzēkne saka „es” un smejas „nu, re, es atkal esmu vienīga, drosmīga.” „Andragoģis saka – tagad samīļojam sevi. Un tagad ejam atpakaļ uz saviem mīļajiem tepīķīšiem.” „Andragoģis saka – kādi mēs esam malači (..) aplaudējam sev.”
- * **Andragoģis liek akcentu uz spēcīgākām audzēkņa personības īpašībām (Dānija):** „Teacher says that a student has a beautiful voice, but you have to be here. You need to be in a song. You are shy, but try to sing lines like you are present in a song.” „Teacher: Yeah. And everybody chipped in. And I think that the fact that you use each other where you are best. You know, sometimes we all have to do the same thing and then obviously some are good and some are not so good. But when you get the chance to find and work where... where you like to work and do the things that you like to do, then... it comes out.”
- * **Audzēknis palīdz citam audzēkņiem izjust savu vērtību (Latvija):** „ (..) audzēkne saka citai audzēknei: „Ai, kā man patīk! – Nu, it kā viss, domāju, ka būs labi.” „Cita audzēkne pieceļas un pieiet klāt: „Ai, cik viņš tev liels, smuki.” „Audzēkne: „Ai, kuram tad ir tas skaistais darbs?”” „Audzēkne: „Un tu vispār esi malace! Tādu brīnumu sazmēja!” Audzēkne: „Ai, nu ko tu! Vienkārši tā ir sanācis.”

Otrais temats „Augstākās/demokrātiskās vērtības” – implicīti un eksplīcīti

Pētījuma dati parādīja, ka augstākās jeb demokrātiskās vērtības veido būtisku mācīšanās vides tematu gan Latvijā, gan Dānijā. Vērtības tiek izrunātas lekciju un

diskusiju veidā, par tām bieži notiek refleksijas, audzēkņiem liek aizdomāties par šo vērtību realizāciju dzīvē. Audzēkņi Dānijā mācās būt toleranti, cienīt citādo, atbalstīt trūcīgākos, savukārt Latvijā tiek diskutēts par tādiem tematiem kā mīlestība, cieņa, labestība utt.

Tomēr var pamanīt, ka Dānijā augstākās/demokrātiskās vērtības tiek vairāk izdzīvotas praksē, vairāk pietuvinātās reālai dzīvei – tās ir *uz virsmas (eksplīcīta veidā)*. Savukārt Latvijā šīs vērtības veido nozīmīgu mācīšanās saturu, taču *nav tik ļoti integrētas praksē* – var teikt, ka tās ir *implīcītā (netiešā)* līmenī.

Augstāko/demokrātisko vērtību integrēšanu mācīšanās vidē nosaka šādi rādītāji:

- * **Augstākās/demokrātiskās vērtības ir iekļautas mācīšanās saturā:** „Today the topic was „Difference/strange”. Two teachers were speaking how it is to be different and how they feel themselves as different, that we can have some things in ourselves that is different for us, but we never notice that.” „Teacher: Ok. Yeah. So, it’s possible to think about environment, that we have to take care of nature and each other.” “Lecture “The Construction of ‘otherness’ as ‘a social problem’” „Discussion - Refugee, human rights and asylum. What does it mean to be a refugee in Europe? How to fight for human rights?” „Teacher - that you can do in the morning... the words are like this: „Make my conscience and my behaviour be of service to all beings in all over the world.” „Presentation about „Justice” – why do we need justice? Why is the discussion about justice?-John Rawls” „Jaunus cienā, ja viņiem ir zināšanas, un vecus, jo viņi ir vecāki, un sanāk, ka katrs cienā otru, un cilvēki aug.” „Mīlestība ir tad, kad tu kalpo kādam bez maksas.” „Kā mums skolā saka – nedari citam to, ko pats negribi saņemt sev.” „Nedrīkst nodarīt pāri nevienai dzīvai būtnei. Uguns arī ir dzīva būtne.”
- * **Tiek nodrošināta refleksija par augstākām/demokrātiskām vērtībām:** „Teacher: Changed your thinking? Won’t people throw things out with garbage so easily? They know what can be created out of different materials? Know where to take things they don’t need.” „Teacher: Yeah. And then that’s also because the democracy is not rooted. We vote but what is voting if there’s no... no system to grab at?” „Another group speaks about medical insurance and possible decisions how to get health insurance that is working in all countries.” „Teacher: „So, what did you do in project?” – Student: „What is corruption? And what can we do with it?”. „Teacher asks – what principles do you need to create a perfect world?” „Now teacher asks what is justice or injustice in folk high schools. What should we do to make injustice go away?” „Audzēkņi jau paši diskutē par laba drauga būtību.” „Andragoģe jautā: „Vai jūs gatavojat ar mīlestību?” Audzēkne saka: „Jā, protams. Tikai dienas beigās gan grūti strādāt ar mīlestību.”
- * **Notiek augstāko/demokrātisko vērtību realizācija praksē (Dānija):** „We did that. Material support for South African projects? Any human resources for making the future?” „Teacher asks to create some nearness, not just stand together.” „Going to the bank... money that was collected during recent project, was sent to Africa, to one student, who could use it for studying in folk high school next year.”
- * **Notiek diskusijas par augstāko/demokrātisko vērtību īstenošanu reālā dzīvē (Dānija):** „Teachers say, that we cannot say „negro” in Denmark anymore.” „Students speak about their impression about refugee.” „Teacher answers the question about how we can understand refugees and how they come to Denmark.” „The first video showed a song of Afghanistan refugee who lives in Red Cross Centre in Jelling.” „Today students are going to listen to the lecture about situation in Philippines. How teacher and some of her students experienced situation there – living conditions, attitude to them, corruptions, resources.” „Teacher: „In Denmark it is different – here people speak about social justice, not so much about physical conditions.” „There are some voluntaries from Hojskole that help woman in Africa.”

Trešais temats „Personības vērtības” – manas un pasaules

Tautas skolās mācīšanās vidē liek uzsvaru uz to, kas *audzēkņiem ir svarīgs, kas viņus interesē, kas skar viņu dzīvi un ko viņi ar to grib darīt*. Interesanti, ka šajā ziņā Latvija izceļas ar īpašu uzsvaru uz personības vērtībām – ļoti bieži andragogs gan runā par audzēkņu dzīves aspektiem, arī paši audzēkņi labprāt stāsta par sevi. Savukārt Dānijā šo aspektu speciāli neuzsver, kaut gan audzēkņu intereses un vajadzības vienmēr atrodas centrā, sākot jau ar brīvu priekšmetu izvēli.

Ņemot vērā esošos datus un redzēto reālajā dzīvē, var pieļaut domu, ka Dānijā tas ir saistīts ar mācīšanās vides akcenta pārnese no „sevis” uz „citiem”. Dānijā audzēkņi bieži saņem informāciju un reflektē par *citu valstu dzīvi un tajā dzīvojošajiem cilvēkiem*, tādējādi nedaudz novēršot uzmanību no pašu personības. Turklāt katrā skolā Dānijā ir atvēlēts laiks darbam ar individuālo konsultantu par savas personības pilnveidošanos, līdz ar to varētu būt, ka šis aspekts tiek kompensēts šādi.

Uz personības vērtībām orientēto mācīšanās vidi raksturo šādi rādītāji:

- * **Andragogs liek uzsvaru uz audzēkņiem, viņu šodienas situāciju un vajadzībām:** *„Is it useful for yourself? – yes, I start to think about myself. But I have much bad influence in my life, and I have to put it out.” „Teacher says that students should think about what it will give to them and how it is possible to solve all together.” „Teacher says that very important topic is our past – that is big area, focused on history, on special life history.” „Some international student says about his possibility to speak Danish and how he feels.” „Andragoģe saka, ka, protams, katram uzacis ir savādākas, un tas jāņem vērā. Un tad dod norādījumu, ko labāk darīt vai nedarīt.” „Audzēknes izstāsta, kas viņām sāp, un andragoģe cenšas tur ripināt oļu.”*
- * **Norisinās refleksijas par audzēkņa reālo dzīvi:** *„One of students expresses her experience with mother – how she teaches her to make her own decisions – teacher listens and makes some expressions about it”. „One student says that his mother draws mandalas. Teacher asks to explain more – student says what his mother does.” „How it was while you were in your family, very good day in your family, what was positive that they didn’t had, but you knew what was true.” “Teacher asks students what problems they can face in the future.” „Teacher gives examples where to live, how to find a job and so on.” „Students tell the teacher about their experience – that their best friend is a book.” “What questions do you have about the text? What do you think about a picture? Do you like horror film? Do you watch them?” „Andragoģe jautā: „So Māra – Māra, did you cook yesterday?” „Andragoģe saka, ka šodien mēs vēl runāsim par jūsu tautību un raksta uz tāfeles, kā uzsākt teikumus.” „Audzēkne pastāsta krieviski par saviem pienākumiem, andragoģe uzraksta uz tāfeles latviski.” „Audzēknis nolasa, ka labi mācījās skolā – andragoģe pajautā: „Vai jūs pats labi mācījāties skolā?” Audzēknis saka: „Jā.” „Andragoģe saka „V*’, pastāstiet, kā jūs pats sviniēt Lieldienas.”*
- * **Audzēknis strādā kopā ar andragogu pie sev svarīgiem aspektiem:** *„Student shows her scarf; teacher looks and says what to do next.” „Student shows her dress to a teacher, teacher goes round, looks, student says that would like to prove that and that part, teacher looks closely and says what could be done.” „Teacher with one student tries to find appropriate buttons to her dress, other student comes, shows her piece of cloth and teacher says what to do now.” „Andragoģe iet pie tāfeles, parāda jaunu rīku „florete” un stāsta, kur to var izmantot savos darbos.” „Andragoģe jautā: „Kādā krāsā tev ir siena? – nu, re, tad izskatīsies savādāk. Ejam pie cita fona – redzi pavisam savādāk.” „Audzēkne saka: „Nu, re (skatoties savā izveidotajā dārza plānā) šeit taciņa (..) un te man viss kaut kas (..)”*
- * **Diskusijās iekļauj audzēkņu reālās dzīves aspektus (Latvija):** *Audzēkņi izstāsta savu pieredzi, kur mācījušies, un parādā ar žestiem, kādu profesiju apguvuši.” „Audzēknis pasaka, ka tagad mācās autovadītāju kursus, kaut reāli visu nolika internetā. Tā šobrīd*

notiek.” „Audzēkņi diskutē par savu pieredzi dažādos kursos pagātnē – kad tas ir bijis, ko ieguva, kur noderēja.” „Divas audzēknes pārrunā krieviski, kā ir bijis mācīties tehnikumā Padomju Savienības laikos.” „Viena audzēkne, nosaucot vārdu, saka, ka pazīst to, tāpēc, ka pildīja līdzīgu uzdevumu ar mazmeitiņu, un viņa teica, ka mazmeitiņa toreiz pajautāja – Kā tu nezini, ka tas ir zirgs?” „Tagad andragoģe lūdz pastāstīt par savu ģimenes locekļu profesiju.” „Vai jūsu dēlam ir sava istaba?” „Nē, nav,” atbild audzēkne. „Tāpat nav atsevišķas istabas,” piebilst andragoģe.” „Andragoģe turpina: „Un kas visvairāk patīk jūsu ģimenei?” Audzēkne atbild, ka borščs.” „Andragoģe jautā: „Vai jūs tīrāt savus apavus? Visai ģimenei vai tikai sev?” Audzēkne saka, ka sev.”

- * **Norisinās refleksijas par to, kas audzēkņiem patīk (Latvija):** „Andragoģe jautā: „Kādi priekšmeti jums patīka skolā?” „Andragoģe jautā: „V*, kur jums patīk atpūsties?” „Audzēkņi nosauc savus mīlākos priekšmetus un andragoģe pieraksta tos uz tāfeles.” „Andragoģis saka, ka tad var arī mainīties savā starpā – audzēkne saka krieviski, ka viņi ir mainījušies ar kaimiņiem ar peonijām.” „Andragoģe uzdod jautājumus nākamajam audzēkņim: „A*, par ko jūs gribētu būt? Kas jums tajā patīk? Visas kategorijas?” „Andragoģe jautā: „Vai jums patīk gatavot ēdienus? Ko tieši jums patīk gatavot?” Audzēkne atbild, andragoģe jautā tālāk: „Vai gribat strādāt par pavāru?” utt.” „Audzēkne saka: „Man nepatīk ar sāli.” Andragoģe saka: „Nu, tad ar majonēzi.” Citi audzēkņi arī izstāsta, kā viņiem garšo.” „Andragoģe jautā: „Un kas jums patīk? Ko jūs spēlējat?” Audzēkņi stāsta par sevi.”

Ceturtais temats „Emocijas un ķermenis” – pieredze reālajā dzīvē

Papildus galvenajiem mācīšanās vides tematiem tika izskatīti tikpat nozīmīgi personības ķermeņa un emociju pilnveidošanās aspekti, kas ir svarīgs faktors, pētot personības pilnveidošanos veselumā.

Ķermeņa un emociju iedarbināšana ir ļoti svarīgs un interesants aspekts mācīšanās vides personības pilnveidošanai izpratnē, kurā tautas skolās ir savākta unikāla praktiska pieredze. Īpaši interesanti dati ir no Dānijas tautas skolām, kur var atrast labus piemērus, kā pat ļoti teorētisks mācību saturs tiek izdzīvots ar ķermeņa palīdzību.

Kopumā, kas uzreiz pievērš uzmanību, ir tas, ka gan Dānijā, gan Latvijā andragoģi izceļas ar sava ķermeņa iedarbināšanu, papildinot ar to savu izklāstu – viņi daudz žestikulē un aktīvi iedarbina mīmiku, izdod dažādas skaņas, apsēžas uz grīdas, spēlē mūzikas instrumentus, aktīvi kustas pa telpu. Arī audzēkņi līdz ar to ir aktīvi un brīvi ķermeniskajā izpausmē – viņi ieņem ērtas pozas, iedarbina kājas un rokas, pauž dažādas emocijas, daudz joko un smejas.

Tā kā abās valstīs ķermeņa pilnveidošanās ir mācību programmas svarīga sastāvdaļa, tad audzēkņiem ir iespēja gan iedarbināt savas ķermeniskās sajūtas, gan reflektēt par tām, gan arī izmantot savu ķermeni kā mācīšanās procesa palīgu. Dānija šajā ziņā rāda labu piemēru, kā var iet dziļāk, un piedāvā andragoģiem mudināt audzēkņus ne tikai reflektēt, bet arī izjust pieredzi emocionāli, ar dažādu uzdevumu palīdzību, laižot mācīšanās saturu caur savām emocijām.

Mācīšanās vidi, kas atbalsta personības ķermenisko un emocionālo īpašību pilnveidošanu, raksturo šādi rādītāji:

- * **Andragoģi izmanto fiziskās sajūtas kā mācīšanās atbalstu:** „All students stand up, sing, laugh, and shake their hands – Danish language lesson”. „The teacher asks if a student can play – the student says ‘Yes’, takes the guitar and play”. „The students stand up in a circle and tickling each other, than stretching.” „The students sing and move from one leg to other in a circle”. „The first exercise: to take a paper and in 30 sec. draw other person face, but do not look on a paper. All students laugh”. „11 students in a room walk

around, look at pictures and write down their ideas inspired by the pictures". „The teacher takes a guitar and sings a song. And then she says – willianooo....” „The teacher says that now we will play Bingo and gives some coins to every student”. „Andragogs saka, ka tagad ir patīkams vasaras vakars, skan sienāži. Tad izvelk bungas, uzsit uz tām 3 reizes, tā izdot patīkamu skaņu.” „Audzēkņi dzer andragoģes pagatavoto jauno tēju.” „...fonā skan skaista mūzika (zvaniņi).” „Andragoģe saka, ka tagad mēs sev atsvaidzināsim smadzeņu darbību, un iedod pasmaržot eļļas.” „Tagad salieciet pirkstus un skatieties – ja ir spraugas, tas nozīmē, ka cilvēkam neturas nauda rokās. Kā jums sanāca?” – visi audzēkņi saliek pirkstus un smejas.”

- * **Notiek refleksijas par savām emocijām:** „The teacher: (writes on blackboard) Mhm. And „Active citizenship”. What did that give to you? Or what has that given to you, to get that feeling?” The teacher says to the students to think, how they feel about that”. „The teacher: Yeah. Trust. (writes on blackboard) And what did that trust give to you? That you felt that trust”. „Student - How and what and after this the things were... not too clear for me. So, a little bit I was confused. But then it was very good”. „And you can have the, or maybe it's a strong feeling inside that “Yes, this was good” or “I have learned a lot” or something.” „If you should put this into feeling, what is it in you?” „One student tells about what kind of pictures he saw during singing”. „The teacher says: „Did you see some pictures?”
- * **Audzēkņi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu:** „The student comes to blackboard and underlines 3 most important words”. „The students show in gestures what is going on”. „One student had difficulties to express in English, and run to write on a blackboard to make it easier.” „Teacher says - Try to sense...and then start to make a sound...”. „The students raised fingers – 1, 2 or 3” „The students start to express their ideas and show it in posers, than they look at each other”. „One student reads his text load, other listens and gives his expressions; he shows his thoughts with his hands”. „Audzēkņi sāk uzdot jautājumus viens otram (andragogs un audzēkņis) un saka: „Dzin, dzin.”
- * **Andragoģi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu:** „The teacher shows her feelings, with finger shows her crying”. „The teacher usually sits down squatting”. „The teacher acts actively – a lot of gestures, put hands up and down”. „The teacher: Try to... it doesn't have to be [makes a whipping sound, as if cutting something of sharply]”. „Clap hands to pay attention to her speech”. „The teacher asks one student to lie down, other students have to tell something about the body position.” „The teacher tells story about Astronomy and shows that with hands – that actually Sun is in the centre”. „Then the teacher sits on the floor, turns round and asks if students can do the doll with all hips in this pose”. „The teacher speaks and draws some pictures on a blackboard”. „Piemēram, kā ir amerikāņiem – un parāda platu smaidu – visi smejas.” „Audzēkne sēž un andragoģe uzkrāso viņu.” „Andragoģe ar uzacīm parāda, kā izskatās cilvēks ar uzrautām un novilkām uz leju uzacīm.” „Piemēram, kad es biju maziņš es izstiepu roku un mums likās, ka Saule ir maziņa,” izstiepj roku uz augšu un parāda, kā tas varētu izskatīties.”
- * **Ķermeņa iepazīšana un izkopšana ir iekļauta mācīšanās saturā:** „The students are making gymnastics.” „The teacher says: Listen to your body and open breath”. „The teacher says: Try to do manasti position, if you can”. „The teacher says: „May be touching your face, relax... Feel your body...right hand, left hand...fingers...”. „The teacher reflects about students` experiences from that exercise – that it is good for your body to know yourself, and that it may be strange for the first time, but then you feel like you know yourself better and better”. „The students participate in singing lesson”. „The students stand in a circle, doing some Yoga exercises”. „Meanwhile the teacher speaks how students should concentrate on their body, about what part of body to think, relax”. „Other student tells about his experience – my feet was...I didn't know what direction to choose” – you explore right path of your foot – The teacher says.” „Uz tāfeles ir uzzīmēta seja ar līnijām, kā lietot krēmu.” „Andragoģe saka, ka jāņem vērā sava seja – cik tā ir

plata, cik kupli mati un tikai tad jāskatās, kādas uzacis veidot.” „Andragogs saka: „Un tagad pastrādājam ar līdzsvaru – sākumā būs „stārķis” un tad „koks”.” „Audzēkņi nosveras uz svariem, ko andragoģe noliek uz grīdas, lai noteiktu svara izmaiņas kopš pēdējās tikšanās reizes.”

- * **Mācīšanās vidi piepilda pozitīvas emocijas:** „Student: (sings) Money Money Money... Teacher: (sings)...always sunny... (All laugh)” „Teacher: Development? Maybe. Student: And success. Teacher: A lot of work!(Everyone laughs)” „Teacher: I’m very naive, Barney. (Everyone laughs)”. „I ask it because the first time you said we would organize a market, I said: “What!?” (laughs)” ““Yeah, we will struggle, we will do all these democratic system things but if it doesn’t work... [imitates sounds]” (laughs)”. ““You do not have to do it – otherwise you will loose your arm”. Everybody laugh.” „There are a lot of laugh in the room, by trying to read in Danish.” “Everybody stands up and sings and laugh and shake their hands.” „A lot of laugh between students during discussions.” „When students finished their sentences, teachers reads it load. Students start to laugh.” „Audzēkne izstāsta anekdoti no savas dzīves – visi smejas.” „Audzēkne smejas un saka, cik viņiem daudz to pusdienu.” „Andragoģe: „Tu 12 cēlies?” Citi audzēkņi pasmejas un saka: „Nu, jā, cik labi, var vispār uz skolu neiet.” „Audzēknis pasaka kaut ko ne visai precīzi, un visi audzēkņi draudzīgi pasmejas.” „Audzēkne saka: „Es tad tirgošu saldējumu.” Visi audzēkņi smejas.” „Andragoģe pasmejas par atbildi: „Es baroju putnus ar draugiem” un saka: „Tā gan droši vien nav, ar graudiem, droši vien.” Audzēkne pasmejas un saka: „Jā, esmu sapratusi savu kļūdu”. „...citi audzēkņi arī izstāsta, kā viņiem garšo. Tad viena audzēkne saka: „Beidziet, jau ēst gribas.” Visi skaļi smejas.” „Andragogs saka: „Piemēram, ja ir ledusskapis, bet nesasaldē, tad jau tas nav ledusskapis, un tur var salikt kurpes,” visi smejas.”
- * **Mācīšanās saturs tiek izdzīvots caur ķermeni (Dānija):** „All students are taken into a gym, they put a table and a chair on it and every student is able to have some power. One student sits on a chair, then other goes and stands on a table to be able to be higher, then other students sits down on a floor and points out the finger to him. Students make to feel each other on a way of having and losing the power. The students got chairs and go back to the classroom and got a presentation about “Justice” – why we need justice?” „The student asks and shows it in a position of his body – rises up and walks a little bit with bended legs”. “Some students start to walk in a circle and speak to each other. The students speak about characters, they find during the exercise: „I walked like white 17th century man who try to fight with own father. He is very evil and drunk”. „The students stand up and go away of the room for 6 minutes, because teacher told them to feel the autumn with their body, because later they will write a story about autumn. The students are grasping grass; eat leaves, hugging trees and touching grass and bushes”. „The teacher asks the students to imagine that the dining room is a space shuttle with what they will go from the Earth”. „Un tad andragoģe iet pie blakus audzēknes un parāda, kā var salikt puķes – paņem, nogriež un iesprauž.” „The teacher says to the students to feel peace of nature, and then to write about it”. „The teacher says to the student not to talk, but only to taste”. „Vakara sākumā visi dalībnieki tika pārģērbti noteiktajos tēlos (vilks, kaza, vīrs ar sievu, stārķis utt.) un mēs devāmies dziedāt un dejot apkārt ugunskuram senas dziesmas.”
- * **Liek uzsvaru uz emociju nepieciešamību (Dānija):** „The teacher says that we discuss about something not just to bla bla bla, but really to be in a role and to feel it”. „The students try to speak through emotions and try to speak according to the position of determined person”. „Then the teacher asks how the students feel now”. “The teacher says to the students to think how they feel about that”.

Audzēkņu personības pilnveidošanas tautas skolā varētu definēt kā personības īpašību iepazīšanu un pilnveidošanu ķermeniskajā, emociju un prāta dimensijās,

iekļaujot tajā nozīmīgus dzīves aspektus, kā arī augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu savā personībā.

Mācīšanās vides piepildījums pieaugušo personības pilnveidošanai tautas skolā balstās trīs pamattematos – personība kā vērtība, personības vērtības un augstākās/demokrātiskās vērtības. Šajā mācīšanās vidē audzēknis kā personība un viņa darbība tiek pozitīvi novērtēta, notiek refleksijas par audzēkņiem svarīgiem dzīves aspektiem, kā arī augstākās/demokrātiskās vērtības ir iekļautas mācīšanās saturā un ir radīti apstākļi to izdzīvošanai praksē.

Šajā vidē tiek nodrošinātas gan aktīvas refleksijas iespējas, gan arī tiek iekļauti uzdevumi, kuros mācīšanās saturs tiek izdzīvots caur ķermeņa un emociju iedarbināšanu. Jāpiebilst, ka tā pati refleksija notiek arī trijās dimensijās – par konkrētu mācīšanās saturu, par emocijām un par ķermeņa izpausmēm.

Gan Dānijai, gan Latvijai ir iestrādāta vērtīga pieredze, ar ko var bagātināt abu valstu tautas skolu mācīšanās vides. Dānija rāda labu piemēru, kā augstākās/demokrātiskās vērtības var tikt emocionāli izjustas un izdzīvotas praksē, izmantojot ķermeni, savukārt Latvijai ir labi piemēri, kā organizēt mācīšanās vidi, balstoties audzēkņu vērtībās, kurā audzēkņi veicina viens otra personības kā vērtības apziņu.

3.7. Audzēkņu, andragogu un direktoru daļēji strukturētu interviju analīze

Šajā promocijas pētījuma daļā tika izanalizētas audzēkņu un andragogu daļēji strukturētas intervijas no viņu personības pilnveidošanās un mācīšanās vides pozīcijas redzējuma. Šīm intervijām tika izvēlēti audzēkņi, kuri uzskatīja, ka ir guvuši pozitīvu pieredzi tautas skolas mācīšanās vidē savas personības pilnveidošanai un tie andragogi, kurus šie audzēkņi uzskatīja par labiem viņu pilnveidošanās fasilitātoriem. Intervēto audzēkņu novērošana nodarbībās un informālajos pasākumos parādīja šo respondentu aktivitāti un pozitīvo uzvedību uz kopējo audzēkņu fona.

Kopīgais pētījumā iesaistīto respondentu skaits bija 89 dalībnieki, no kuriem 52 bija audzēkņi, 32 andragogi un 5 direktori. Respondentu sadalījums pa tautas skolām parādīts 3.7. tabulā. Šo datu analīzes mērķis bija izprast personības pilnveidošanās būtību un tautas skolas mācīšanās vides aspektus no audzēkņu, andragogu un direktoru pozīcijām. Līdz ar to papildinot vai noliedzot iepriekšējā analīzē gūto fenomena izpratni un vides raksturojošus tematus.

3.7. tabula

Intervijās iesaistīto respondentu skaits

	<i>NFHS</i>	<i>BFHS</i>	<i>SFHS</i>	<i>LTS</i>	<i>JTS</i>	<i>ATS</i>	<i>Kopā</i>
<i>Andragogi</i>	4	4	6	4	7	7	32
<i>Audzēkņi</i>	5	8	11	9	11	8	52

Tāpat kā novērošanas protokolu gadījumā arī šajā posmā audzēkņu un andragogu atbilžu kodēšanai tika izmantota AQUAD 6.8.2.2 programma. Savukārt direktoru intervijas tika izanalizētas manuāli, jo tika uzdoti daudz brīvāki jautājumi.

Diktofonā ierakstītās intervijas tika rūpīgi pārvērstas 12 transkripcijas dokumentos, kuri kopā veidoja 26106 rindiņas audzēkņu intervijās (395 lapas *Word* formātā) un 22976 rindiņas andragogu intervijās (313 lapas *Word* formātā). Interviju

ilgums variēja no 20 līdz 60 minūtēm. Tika analizēts viss teksts pilnībā, ietverot praktiski visas rindiņas (13. un 14. pielikums). Katram kodam blakus tika likts simbols: S – audzēkni raksturojošs aspekts, T – andragogu raksturojošs aspekts un Y – pozitīva atbilde uz papildinošiem jautājumiem. Ja respondents deva atbildes attiecībā uz sevi, tad neviens no apzīmējumiem netika izmantots.

Audzēkņu daļēji strukturētu interviju analīze

Tāpat kā novērošanas gadījumā audzēkņu daļēji strukturētu interviju analīze ietvēra metodoloģisko un teorētisko triangulāciju, tātad tika izmantota iepriekš izstrādāta kodu matrica, gan arī atvērts kodēšanas stils, kodi tika likti, izejot no datu nozīmes. Līdz ar to, salīdzinot ar novērošanas rezultātiem, interviju kodi nedaudz atšķīrās pēc skaita un nosaukumiem, kā arī parādījās pavisam jauni kodi. Analīzes beigās informācija tika reducēta uz 51 kodu. Kopā ar daļījumu S, T un Y sanāca 69 kodu vienības. Tabula ar AQUAD 6.8.2.2 programmas izdotajiem rezultātiem (biežuma radītājiem) skatāma tālāk tekstā (3.8. tab.).

3.8. tabula

Konceptuālu un jaunu kodu biežuma radītāji audzēkņu intervijās

Analysis de tablas (Proyecto: Interv_S2013_3) frecuencias							Analysis de tablas (Proyecto: Interv_S2013_3) frecuencias						
	A	B	C	D	E	F							
Action	17	15	48	18	10	16	Open	24	8	25	3	3	2
Body	37	32	86	24	54	9	Open Y	1	1	0	0	0	0
Body T	3	0	1	2	0	1	Person as a value	36	20	28	33	18	22
Books	0	0	0	0	0	1	Person as a valueS	10	0	2	4	0	1
Challenge	6	0	7	0	1	0	Person as a valueT	3	0	1	0	0	0
Close	26	9	20	6	9	6	Personal develop Oth	1	0	1	0	0	0
Comfortable	8	7	17	29	12	14	Personal development	105	46	136	70	104	58
Comfortable Y	0	5	8	5	2	3	Personal experience S	0	0	0	1	2	0
Creativity	11	5	21	44	3	5	Personal experience T	3	3	5	3	7	0
Discussions	19	24	38	0	8	3	Personal interest	27	15	25	41	28	1
Easy	0	0	0	1	8	20	Personal interest T	1	0	10	1	1	0
Emotions	42	16	33	52	25	11	Personal qualities	3	0	5	0	0	0
Emotions T	0	0	1	0	0	0	PersonalqualitiesT	0	0	0	2	5	3
Emotions Y	0	0	0	3	0	1	Person's values	35	18	43	16	28	15
Encourage	6	3	8	1	2	1	Positive emotions	29	19	31	27	16	21
Exercise	4	0	0	0	0	1	Positive value	4	8	2	0	5	0
Facilitation	3	3	6	0	0	5	Project work	3	10	7	0	0	0
Facilities	0	1	9	3	0	1	Real Life	27	42	75	61	58	59
Free	31	26	54	66	46	9	Reflection	28	29	58	23	44	24
Friendly	6	9	7	8	7	13	Reflection Y	7	3	8	6	6	8
Future	10	12	8	0	0	1	Safe	12	4	12	6	2	7
Games	1	1	26	0	0	0	Safe Y	13	7	13	6	7	8
Global	4	7	22	0	7	0	Stress	0	0	0	0	0	1
Good Teacher	16	6	18	28	16	46	Subject	11	0	7	3	1	5
Group work	1	4	6	0	2	0	Support S	3	3	6	0	1	9
Guide	6	3	0	1	0	0	Support T	3	11	14	23	0	14
Help Y	6	4	10	9	5	9	Together	26	40	41	27	28	4
High/Democratic values	30	22	28	19	21	38	Together S	36	16	74	9	15	5
Lecture	1	2	6	4	2	0	Travelling	0	1	17	2	0	0
Modeling	9	7	24	8	4	4	Trust	6	1	3	0	0	1
Modeling S	1	1	1	0	0	0	Variations	8	9	21	0	7	1
Modeling T	0	0	0	0	0	3							
Modeling Y	6	5	6	4	4	2	A: /\$BFHS						
Motivated	6	6	12	6	12	10	B: /\$NFHS						
National	0	3	5	3	3	0	C: /\$SFHS						
Negative value	3	1	0	0	1	0	D: /\$ATS						
No books	0	2	0	0	0	0	E: /\$JTS						
No judgement	8	0	3	6	0	2	F: /\$LTS						

Saiknes (linkages)

Datu kodēšanas process atkal izcēla 3 kodu („augstākās/demokrātiskās vērtības”, „personība kā vērtība” un „personības vērtības”) pārklāšanos ar personības pilnveidošanās kodu.

Pārlasot koda „personības pilnveidošanās” segmentus, varēja pamanīt, ka šie trīs kodi praktiski vienmēr veido tā saturu. Līdz ar to radās hipotēze, ka personības pilnveidošanās izpratne un realizācija mācīšanās vidē varētu būt saistīta ar šiem trim kodiem. Saikņu analīze ar maksimālu distanci starp datu segmentiem (līnijām) – 3 – apstiprināja šīs domas (8. pielikums):

- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Augstākās/demokrātiskās vērtības” = 27 (BFHS)+11 (NFHS)+15 (SFHS)+4 (ATS)+6 (JTS)+3 (LTS) = 66 saiknes;
- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Personība kā vērtība” = 16+10+20+6+10+8 = 70 saiknes;
- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Personības vērtības” = 28+12+32+5+18+6 = 101 saikne.

Kā papildu kodi tika izvēlēti kodi „Emotions” un „Body”, kas arī parādīja augstas saiknes:

- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Emocijas” = 19+4+7+11+8+1 = 50 saiknes.
- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Ķermenis” = 12+8+33+9+32+2 = 96 saiknes.

Audzēkņu sociodemogrāfiskais apraksts

Lai labāk izprastu audzēkņu un andragogu atbildes un iespējamās iespaidojošos faktorus, sākumā bija nepieciešams aplūkot viņu sociodemogrātiskos rādītājus. Šie dati palīdzēja stiprināt pētījuma ticamību un pasargāt to no nekorektas interpretācijas.

Dānijā intervijās pārsvarā piedalījās ārzemju audzēkņi (no Čehijas, Šveices, Latvijas, Igaunijas, Ungārijas, Polijas, Meksikas, Islandes, Vācijas) un daži no Dānijas. Savukārt Latvijā visi audzēkņi bija Latvijas pārstāvji – latvieši un krievvalodīgie.

3.9. tabula

Audzēkņu dzimšanas gads

Dānija			Latvija	
Dzimšanas gadu grupas	Audzēkņu skaits	Dzimšanas gadu grupas	Audzēkņu skaits	
1. 1970–1980	1	1940–1950	2	
2. 1981–1990	13	1951–1960	9	
3. 1991–2000	10	1961–1970	8	
4. -	-	1971–1980	7	
5. -	-	1981–1990	1	

Kā parāda 3.9. tabula, tad tika novērotas atšķirības audzēkņu vecumā. Dānijā audzēkņu vidējais vecums bija 20–30 gadi, savukārt Latvijā 30–50. Šīs vecuma atšķirības īpaši bija jāņem vērā, interpretējot audzēkņu motivāciju un personības pilnveidošanās aspektus.

Audzēkņu dzimums

Dānija		Latvija	
Dzimums	Audzēkņu skaits	Dzimums	Audzēkņu skaits
Sieviešu	16	Sieviešu	26
Vīriešu	8	Vīriešu	2

Dzimuma ziņā abās valstīs pārsvars bija sievietēm (3.10. tab.), kas varēja ietekmēt respondentu radošāku priekšmetu izvēli un emocionālākās atbildes interviju laikā.

Audzēkņu nodarbošanās (Dānijas dati)

Dānija (*pirms mācībām tautas skolā)		
	Amats	Audzēkņu skaits (precizējums)
1.	Pilna laika darbs	3 (medmāsa, vizāžists, biroja konsultants)
2.	Nepilna laika darbs (asistēšana)	15 (palīgs veikalā, teātrī, ceptuvē, nometnē, ēstuvē utt.)
3.	Invalīds	1
4.	Bez darba pieredzes	5

Audzēkņu nodarbošanās (Latvijas dati)

Latvija		
	Profesija	Audzēkņu skaits (precizējums)
1.	Vadītājs	5 (nodaļas vadītāja)
2.	Speciālists	6 (skolotāja, grāmatvede, ārsts)
3.	Pakalpojumu sfēra	1 (skaistumkopšana)
4.	Privātbizness	3 (lauksaimniecība)
5.	Bezdarbnieks	6
6.	Mājsaimniece	2
7.	Invalīds	1
8.	Pensionāre	3
9.	Bez darba pieredzes	1

Raksturojot respondentu nodarbošanos (3.11. un 3.12. tab.), jāatzīmē, ka audzēkņi Dānijā mācīšanās laikā dzīvoja tautas skolā, līdz ar to neatradās darba attiecībās un sniedza datus par savu iepriekšējo darba pieredzi. Savukārt respondenti Latvijā apmeklēja nodarbības paralēli darba gaitām, izņēmums bija bezdarbnieku grupas, mājsaimnieces un pensionāri.

Atbilstoši savam vecumam lielākā daļa respondentu Dānijā pirms mācību uzsākšanas tautas skolā ieguva pieredzi nepilna laika darbā, pārsvarā asistenta amatā.

Savukārt Latvijā lielākā daļa respondentu ieņēma augstus amatus (vadītāji) un strādāja kā speciālisti, nedaudz mazāka daļa neatrādās darba attiecībās.

3.13. tabula

Audzēkņu izglītības līmenis

Dānija			Latvija	
	Izglītības pakāpe	Audzēkņu skaits	Izglītības pakāpe	Audzēkņu skaits
1.	Vidējā (pārtraukums)	1	Vidējā	5
2.	Vidējā	8	Vidējā speciāla	11
3.	Vidējā speciālā	4	Augstākā (bakalaurs)	10
4.	Augstākā (pārtraukums)	8	Augstākā (maģistrs)	2
5.	Augstākā (bakalaurs)	3	-	-

Izglītības rādītāji (3.13. tab.) praktiski vienādi sadalījās starp vidējo un augstāko izglītību abas valstīs. Dānijā daudziem audzēkņiem tika novērots pārtraukums augstākās izglītības iegūšanā, kas netika novērots Latvijā. Savukārt Latvijā tika novērots lielāks respondentu skaits ar iegūtu augstāko izglītību.

3.14. tabula

Audzēkņu mācīšanās perioda apmaksā

Dānija			Latvija	
	Apmaksas veids	Audzēkņu skaits	Apmaksas veids	Audzēkņu skaits
1.	Stipendija	9	Birža	8
2.	Darbs tautas skolas virtuvē	2	Dome	1
3.	Paša līdzekļi	8	Paša līdzekļi	19
4.	Vecāki	5	-	-

Abās valstīs mācības tautas skolās notika par maksu (3.14. tab.). Tā kā Dānijā tā iekļauj dzīvošanas izmaksas, ēdināšanu, darba rīku izmantošanu un citas izmaksas, tad tā ir vairākas reizes lielāka nekā Latvijā. Latvijā audzēkņiem ir iespēja apmeklēt lekcijas, pat maksājot 1 Ls par nodarbību.

Lai piedāvātu vienādas iespējas visiem, ārzemju audzēkņiem ir iespējams saņemt stipendiju vai atstrādāt mācīšanās izmaksas, palīdzot skolas virtuvē. Šīs abas iespējas izmantoja puse no pētījumā iesaistītajiem respondentiem Dānijā.

Latvijā dažas skolas sadarbojas ar biržu, līdz ar to arī šeit 8 audzēkņi saņēma pabalstu kursu apmeklējumam.

Tomēr, kā rāda 3.14. tabula, lielākā daļa audzēkņu apmeklēja tautas skolas par saviem līdzekļiem, un, kā atzīmēja 8 audzēkņi Dānijā, tie ir viņu pašu nopelnītie līdzekļi.

Šie rezultāti varēja liecināt par to, ka audzēkņu motivācija uzsākt mācības bija diezgan augsta, un tā bija pamatota izvēle mācīties tautas skolā.

Audzēkņu mācīšanās ilgums tautas skolā

Dānija			Latvija	
	Laika periods	Audzēkņu skaits	Laika periods	Audzēkņu skaits
1.	1,5–2 mēneši	8	1,5–3 mēneši	10
2.	2,5–3 mēneši	15	1–3 gadi	10
3.	1 gads	1	10–14 gadi	8

Mācīšanās ilgumā (3.15. tab.) starp audzēkņiem Latvijā un Dānijā pastāvēja zināmas atšķirības. Latvijā lielākā daļa audzēkņu apmeklēja tautas skolas vairākus gadus (pat 14!), jo tās ir neformālās pieaugušo izglītības iestādes, kur nodarbības notiek kā atsevišķi cikli un dalībnieki nedzīvo uz vietas. Dānijā mācīšanās notiek 2 vai 3 mēnešu ciklos, kurus var atkārtot visu mūžu.

Ņemot vērā pētījuma nosacījumu iesaistīt promocijas darba pētījumā audzēkņus ar zināmu mācīšanās pieredzi, var redzēt, ka īsākais mācīšanās periods bija 1,5 mēneši un garākais 14 gadi.

Audzēkņu apgūstamo priekšmetu saraksts (Dānijas dati)

<i>Priekšmets</i>	<i>Biežums</i>	<i>Priekšmets</i>	<i>Biežums</i>
Piedzīvojumu sports, salsa, peldēšana, riteņbraukšana, kajaks	22	Antropoloģija	2
Mūzika, vokāls, koris	18	Fotografēšana	2
Dāņu valoda	9	„Uland” (brauciens uz Āfriku)	2
Filozofija	8	Konsultēšana	2
„Take the Future” (globāla izglītība, politika, vide)	5	„Event lab” (radošuma darbnīca)	2
Personības pilnveidošanās	4	Labas veselības klase	2
„Kompass” (sevis pilnveidošanās)	4	Psiholoģija	2
Māksla	4	„Body and mind”	1
Keramika	4	Pārstrādes klase	1
„Eiro klase” (starpkultūru mācīšanās)	4	Politika	1
Angļu valoda	3	„Projekts un līderības vadība”	1
„Tekstils un tendences”	3	Pedagoģija	1
Socioloģija	2	Ekoloģija	1
Literatūra	2	Folklorā	1
Zīmēšana	2	-	-

Kā redzams 3.16. tabulā, Dānijā audzēkņi savas personības pilnveidošanas nolūkos bija izvēlējušies daudzus priekšmetus, kas saistījās ar ķermenisku prasmju pilnveidošanos. Nedaudz mazāks priekšmetu skaits bija saistīts ar kognitīvo un

emocionālo īpašību pilnveidošanos un 5 priekšmeti šajā sarakstā bija saistīti tieši ar personības pilnveidošanās idejām.

3.17. tabula

Audzēkņu apgūstamo priekšmetu saraksts (Latvijas dati)

<i>Priekšmets</i>	<i>Biežums</i>	<i>Priekšmets</i>	<i>Biežums</i>
Latviešu valoda	6	Joga	2
Angļu valoda	4	Folkloras kopa	2
Rokdarbu studija	3	Dzīvesziņa	2
Fotografēšana	3	„Mīlestības skola”	1
Dārza dizains	3	Dekupāža	1
Psiholoģija	3	„Veselīga uztura skola”	1
Astroloģija	3	Tamborēšana	1
Gleznošana	3	Floristika	1
Pašizaugsmes ceļš	2	Konfekšu pušķu veidošana	1
Papīra locīšana	2	Pērļošana	1
Zīda apgleznošana	2	Antropozofija	1
Filcēšana	2	Stila skola	1
„Pirts skola”	2	Numeroloģija	1
Ajurvēda	2	-	-

Latvijā tāpat kā Dānijā audzēkņi visvairāk apmeklēja priekšmetus, kas deva iespēju pilnveidot personības ķermeniskās īpašības un ķermeniskās prasmes (3.17. tab.). Tāpat kā Dānijā arī Latvijā otrajā vietā pēc biežuma atrodas priekšmeti, kas palīdzēja pilnveidot personības kognitīvās īpašības. Kaut gan Latvijā tika nosaukts tikai viens priekšmets, kas bija tieši saistīts ar personības pilnveidošanās jautājumiem, un bija daudz mazāks sociālo priekšmetu (psiholoģija, antropozofija) īpatsvars. Interesanti, ka Latvijā parādījās 2 priekšmeti, kas bija tieši saistīti ar augstāko vērtību izkopšanu, tādi kā „Dzīvesziņa” un „Mīlestības skola”.

3.18. tabula

Audzēkņu personības pilnveidošanās motivācija

	Dānija	Audzēkņu skaits	Latvija	Audzēkņu skaits
1.	BFHS	5	ATS	2
2.	NFHS	3	JTS	5
3.	SFHS	5	LTS	4

Raksturojot audzēkņu mācīšanās motivāciju (3.18. tab.), tika meklētas saiknes starp kodu „Personības pilnveidošanās” un kodu „Motivācija”. Šī analīze parādīja, ka gandrīz pusei no audzēkņiem pirms iestāšanās tautas skolā bija konkrēts mērķis saistībā ar to, ko viņi gribēja sasniegt, pateicoties mācībām. Tomēr šai motivācijai bija dažāda saturiska nozīme, jo Dānijā audzēkņi pārsvarā gribēja labāk iepazīt savas personības īpašības un izprast nākotnes plānus, savukārt Latvijā audzēkņus motivēja vēlme gan pilnveidot savas prasmes, gan arī realizēt savas intereses.

Pētījuma rezultāti

Personības pilnveidošanās

Audzēkņu daļēji strukturētajās intervijās personības pilnveidošanās kods parādījās ar vislielāko biežumu, attiecīgi, Dānijas datos $105+46+136 = 287$ reizes un Latvijas $70+104+58 = 232$ reizes (3.8.tab.), kas apstiprināja, ka tas varētu būt galvenais mācīšanās vides temats tautas skolā.

Personības pilnveidošanās audzēkņu skatījumā galvenokārt tika asociēta ar savas *personības īpašību izpratni un to realizāciju*. Ja Dānijā audzēkņi vairāk *iepazīna savas spējas un ieguva izpratni par nākotnes darbības virzieniem*, tad Latvijā, ņemot vērā audzēkņu vecumu, notika dažādo *dzīvei svarīgo prasmju pilnveidošanās*, kā arī dažreiz tika atklāti jauni talanti.

Šajā analizē atklājās, ka trīs galvenie un *personības jēdzienam tuvākie temati* – tādi kā *augstākās/demokrātiskās vērtības, personības vērtības un personiskās vērtības apzināšanās* – audzēkņu apziņā iegūst dažādu izpratni. Dānijā audzēkņi daudz *vairāk aizdomājās un apzinājās savu tikumisko pilnveidi* un atzīmēja to kā svarīgu ieguvumu, savukārt Latvijā šo aspektu apzinājās mazāks audzēkņu skaits. Personības vērtību temats tika atklāts iepriekš un parādīja, ka audzēkņi šajās skolās *labāk iepazīst savas personības īpašības un pilnveido savai dzīvei svarīgas prasmes*. Personības kā vērtības temats parādīja, ka Dānijā audzēkņiem *paaugstinās savas personības kā vērtības un savu personisko pozitīvo īpašību apziņa*, viņu ticība nākotnes plāniem. Latvijā šis temats bija nedaudz mazāk izteikts un ietvēra audzēkņu iegūto pārlicību par personisko spēju radīt skaistas un noderīgas lietas.

Svarīgs temats bija arī *dzīves apziņas paplašināšanās*. Dānijā tas saistījās ar audzēkņu spēju skaidrāk redzēt dažādus sociālos un politiskos procesus un spēju adekvāti reaģēt uz tiem. Savukārt Latvijā audzēkņi, pateicoties mācībām, pilnveidoja savu ģimenes dzīvi, atvieglāja darbu, dažādoja brīvo laiku.

Ķermeniskais temats parādīja, ka gan Dānijā, gan Latvijā audzēkņi atzīmē, ka ir pilnveidojuši gan savu *fizisko veselību, gan ieguvuši jaunas ķermeniskās prasmes* (dziedāt, zīmēt, dejot), gan arī pilnveidojuši *ķermeņa spējas, piemēram, pilnveidoja muzikālo dzirdi un uzlaboja krāsu uztveri*.

Emocionālā temata izpratnē Dānijā audzēkņi ietvēra pilnveidotu *spēju iepazīt un vadīt savas emocijas, prast tās paust*. Savukārt Latvijā audzēkņi vairāk atzīmēja *emocionālo piepildījumu, ko viņi ieguva lekcijās, labo garastāvokli mācīšanās laikā un pēc tam*.

Dzīves prasmju pilnveide Dānijas audzēkņiem bija daudz izteiktāka nekā audzēkņiem Latvijā. Kopumā tika atzīmētas iegūtās prasmes *strādāt komandā, komunicēt ar dažādiem cilvēkiem, prast atrast kopīgu risinājumu utt.* Tā kā Dānijā mācās vecuma ziņā jaunāki audzēkņi, tad tautas skolā viņi ieguva arī *motivāciju darboties tālāk dzīvē, būt aktīviem, vairāk iesaistīties sabiedriskajos procesos un nebaidīties izvirzīt lielus dzīves mērķus*.

Dānijā kā senā demokrātijas valstī audzēkņi ieguva arī *globālo pasaules apziņu, redzējumu, ka pastāv dažādas tautas, dažādas valodas un ka cilvēki spēj dzīvot kopā*. Vēl viens svarīgs aspekts, ko atzīmēja audzēkņi Dānijā, bija *nākotnes perspektīvas redzējums*, pilnveidošanās, ko varēs realizēt pēc tautas skolas beigšanas. Tāpat prasmes, kuras noderēs izglītības iegūšanai nākotnē, darbam vai personīgai dzīvei.

Tālāk tiek piedāvāti iegūtie personības pilnveidošanās rādītāji ar raksturojošiem segmentiem no pētījuma datiem.

Personības pilnveidošanās izpratnē audzēkņi noteica šādus komponentus:

- * **Audzēkņi iegūst jaunu savas personības īpašību izpratni (personības vērtības):** „In Self development we, em... well, for me the most important thing is, take for myself good questions. About myself.” „This... experience... far from home it's very good because now I know how important is home for me.” „Just do... Develop something in myself and...Find something new....Just don't be...Blind to things that are obvious in my life.” „I think love. In here like... (pause) I think I can't give it a name because it's something what I've discovered in myself. That I really, really love people...” „I think that the most valuable thing that I bring is... That it's ok to make mistakes. And that everything I do I should do out of love...” „I think it's really important to take a break and think about what I actually want to do in my life. And what is my value...” „And I didn't know that I can be creative.” „...thinking a lot about it. Maybe [pause] like... like don't take the life what I used to live... like in that line I was talking about that I have a work, ... and just like not enjoying just partying something like that but like be more... be more for myself or try to like really improve improve myself...” „If I can say just one more thing, that I really recommend this, like this hog skole to everyone who... are like... in... thinking way... what they... and they don't know what what they should do. I think that these two months is really good to realize what you would like to do in our lives.” „And for me it's... just self-development, it's understanding yourself better... And about accepting stuff but also about developing your own values and...” „(.) It's very important that I realize that I can't live without doing sport and for example it was a big thing and... I realize that I and able to teach or lead other people and for example I started to do here zumba lessons, so I'm the teacher and... I would never reveal that I have this skill ...” „Personal growth... for me it would be like that you that you find yourself, what you want to do and then from that you can build your ... confidence... so you know that... you find something that you're good at... And you really know that you can do it in your life...” „I learned more about who I am, I learned more about... what defines me and what... what I want to be. Because sometimes you want to be something way other but you... at this school you get more... satisfied by yourself.” „Visvērtīgāko, to apziņu (..) apziņu, ka es varu to darīt. Ka nevis es sēžu mājās un domāju, ka, nu, tas ir viss priekš kāda cita šajā pasaulē, ka to jau var citi vai kaut kā tamlīdzīgi, bet, ka te var nākt un realizēt un ka es to arī varu darīt.” „O, tur gaisa zīme, vai vēl tur kaut kāda, tur vēl tur pēc tiem zodiakiem arī (..) nu, jā, visu tā kā vēl vairāk uzzināt tieši par sevi un līdzcilvēkiem tā kā.” „Bet es domāju, ka daudz ir tāpat arī talantus atklājušas, gleznošanu aizsāk tautskolā, un daudz ir sākuši gleznot, pat nezinot, ka viņam tāds talants ir.” „Analizē sevi, situāciju un (..) Jā, sevi un citu, un situācijas. Un varbūt arī tas reizēm pat sapurina, tad, kad, jā, arī pēc kādām ir bijis tā, ka varbūt ir (..) cik daudz varbūt ir nepareizi darīts, ka tā nevajag, ka tiešām, kad jāsaka, padomā arī par sevi, teiksim tā, nevis tikai tur to visu, kas apkārt notiek, un esi tas devējs, bet arī par sevi padomā tai pašā laikā. Un arī, nu jā, tas vispār ļoti tā... noderīgi.”
- * **Pilnveido savā personībā augstākās/demokrātiskās vērtības:** „(.) in my country, I I always... think something about people and... so... no judge people or... and let let people... know, so you know not put them some some box... he's there, she's that, so... you know just just let them show... show show themselves.” „(.) I think love... I think I can't give it a name because it's something what I've discovered in myself. That I really, really love people. And I want to see only the good things in them. The most valuable is that I don't want to judge anyone...” „To make relationship with people more beautiful. Let them know that I appreciate them.To be more conscious about that everything is one.” „It's more outside, like, tolerance. Like to, em, to shut my mouth. Not to be that direct. Or to learn how to say “thanks” in a...More polite way.” „I think you learn, well, not maybe completely learn but, you are less selfish when you go out of this place, you are less ego... Start, I don't know, being more aware of your surroundings, people around you and stop like just thinking about yourself.” „(.))pret pasauli, pret citiem cilvēkiem. Mm, varbūt tas, ja agrāk man ir bijusi, nu, tāda neiecietība: „Nu, kā viņš tā var? Vai tad viņš galīgi nesaprot, ka

viņš aplam dara vai rīkojas? Vai kā viņš izskatās?" un tā, tad tad tad es saprotu, ka mēs katrs esam pilnīgi dažādi, ka mēs katrs esam pilnīgi unikāli, neatkārtojami un vienreizēji. Visus pār vienu auklu nevar mest un mērīt." „Sociālās prasmes, nu, tas, ka mēs iemācāmies tomēr, nu, pieņemt to otru cilvēku, kāds viņš ir, ja? Viņš ir tāds un šitāds un šeit viss tā ļoti tā (...).”

- * **Paplašina reālās dzīves apziņu (Dānija)/pilnveido savu dzīvi (Latvija):** „And it would never ever come to my mind how stupid we are people to believe politicians who can't make an argument. Who can't make their speech on very, very clear stuff. They're just doing slippery slope figures and very crazy things.” „Because I think that one of the things I've learned here is that life is not only beautiful. Because there is people with a lot of people with difficult life stories.” „But in the “take the future” we talk about citizenship. Like how to be better citizen and help government. Make your life something like that. How to be better person.” „(...) And we were talking a lot about revolution... Demonstration, yeah. We we tried how to demonstrate really...” „(...) at the beginning we were speaking about culture shock and... intercultural meetings and learnings and then... we spoke about a bit democracy and... conflict management and and teamwork and roles in a team “...one of the things I got here was the open-mindedness and I think that's a very important thing when when you go to society and meet people and have to work together with people ...” „Viens ir, teiksim, arī, teiksim, ekspozīcija (...). Pirmā telpiņa ir, nu, novada kultūriskie akmeņi, tur laikam 90% manas fotogrāfijas. Nu, tāpat Latvijas kultūrvēstures, ko, teiksim, tādu mitoloģisko objektu arī, teiksim, ir arī draugos popularitātes (...).” „Man tā man tā pieredze arī ļoti bieži ir vajadzīga, jo es ļoti bieži arī ar jauniešiem braucu (...). nav jau tā tikai, ka, teiksim, es dziedu tikai tai folkloras kopā un man nebūtu nekādu savtīgu interešu.” „Nu, visvērtīgāko tas, ko es iegūstu (...) varbūt netaustāmas vērtības, kas ir kas ir, tā ir noteikti latviešu dzīvesziņa, mm, arī pat pilnīgi varētu teikt dzīvesveids (...).” „Tad pēc tam, nu, kā palasu un tad mēģinu ieviest savā dzīvē (...) un vai ieteikt varbūt citam varbūt, nu, kad redzu, kad nav īsti kaut kas labs. Mēģinu ieteikt vai kaut kādu padomu dot un pasaku parasti kolēģiem vai tuvin... nu, kas labāk...” „Pat tās astroloģiskās zināšanas varbūt kādreiz es neizmantoju savā labā, bet nu tiešām es varētu (...). ejot pie priekšnieka runāt par algas paaugstinājumu, izvēlēties vislabāko laiku, kad to darīt. (iesmejas) Vai rīkojot, ee, vai rīkojot kāzas, nu, tomēr izvēlēties to labāko dienu...” „Un arī tāda pati dekupāža, ja, ko tu esi visu iemācījies, tagad nāk atkal Ziemassvētki... Tas jau viss noder! tas viss noder tad, kad tu kaut ko sāc darīt, domāt mājās.”
- * **Pilnveido savu ķermeni un pilnveido ķermeniskās prasmes:** „Second thing, yeah, I play the base and it's getting better also. Quite good now...And free time I play piano and I also enjoy it. And I can play a few songs.” „And last semester it was... I learned from music, because I really wanted to, I just wanted it to sound good and really loved playing, so... that was also strong feelings.” „...cause I've really developed my musicality.” „Just how well I express myself with music, that's really gotten better and better this time as well...” „(...) for example I made a bag, now I was sewing a dress and stuff like this.” „(...) So here every day sport sometimes more hours too, so now I'm very fit and stuff. And... I know knitting for example or... yeah, sewing and stuff before these kind of things I never done. I also had... whole workshop with painting and... And I realized that I'm not that bad, so maybe I should practice a bit more.” „Yeah, and there is also choir here at Monday evenings, so I joined also that. And yeah, it's it's a good chance that we have the swimming-pool here and I'm bad at swimming so now I can improve...” „And in Textile, I... found out that I'm really good at textile, I can do... although I'm a man.” „Yeah, in Football ... I... gained more confidence... in playing, in how to play in teams, and I really... saw that I can support... people... as being member of a team. And that I can play football although I have knee injury, now that it's not that bad.” „For example, for me it's Pottery, some things that... I would never learn this in in normal school...” „Palīdz, palīdz krāsas (...) es te atceros pirmajā gadā, kad mēs sākām, mēs, piemēram, nevarējām atšķirt... Iemāca mums redzēt (...) krāsas. Visus tos spilgtumus un ēnojumus visus...” „Am, mēs,

pirmkārt, iemācāties vārdus, tad mēs tos vārdus jau iedzied... iemācāties, teiksim, to melodiju, un tad mēs arī tai dziesma, teiksim, liekam klāt arī jau mūziku kaut kādā veidā...” „Es vairākas kaklarotas, dažādas tehnikas kaklarotas, tad, mm, es pati vēl (..) rotājumus, pati vēl apguvu brošu apšūšanu. Diezgan daudz brošas man sataisītas, gredzeni man ir sataisīti.” „(..) esmu iemācījusies pareizi ēst un esmu noņemusi gandrīz 5 kg.” „(..) šito kursu laikā es uz mežu es eju pavisam ar citu domu. Es redzu to, ko es agrāk mežā vispār neredzēju.”

- * **Mācās kontrolēt un vadīt savas emocijas (Dānija)/ iegūst emocionālo piepildījumu (Latvija):** „(..) because I have learned how to listen to my feelings. And by that I can learn a lot more than I was able to before.” „In Kompas, for instance, I’m always really excited, ‘cause we’re doing some interesting stuff there. And then sometimes when we’re bigger groups, I can get frustrated because people are so different and... but I think it’s really useful to... to get those feelings here because you’ll get them outside too and then... you won’t be able to work with that actually.” „I’ve just been shy most of my life, so I really had hard time expressing feelings, especially negative feelings. I’ve just hidden them. ... but now I’m getting quite good at this... expressing them.” „I think when I’m emotionally attached to the stuff in some way. Like... the things I’ve learned most from this time, has been when I’ve been really sad... for instance and had to face that. And then I’ve got some tools from Kompas, with which I can face those really strong emotions” „(..)You really learn a lot about yourself and how you feel about things and what others feel about the same thing...” „Viņas man tādu gan fizisku, gan emocionālu baudu sagādā, tad...” „Nu, man ir tāds... brīdis sev. Protams, ka es no tā gūstu komfortablu sajūtu, teiksim tā. Prieku. (pauze) Mieru. Tas ir ieguvums!” „Pašsajūta arī uzreiz uzlabojas. Nāc un arī kaut ko uzzini, bet arī tas tā...” „Jā, ļoti nervus nomierina. Ja es sastresojos, es paņemu, apsēžos, tad mierīgi sāku tad taisīt savus darbiņus un nomierinos.” „(..) kad mēs tur esam citreiz izsmējušās un izjokojušās un un ieguvušas sev kaut ko arī ne tikai to, ko māca iemācījušās, bet arī... nu, tā ļoti labi atpūtušās.” „Uz nodarbībām braucu ar prieku, jo zinu, ka tur iegūšu labas emocijas un uzlabošu savu fizisko formu.” „(..) citreiz varbūt man ir slikts garastāvoklis, es atnāku šeit – man uzreiz garastāvoklis uzlabojās. Jo šeit visi ir smaidīgi. Nevienam nav ziniet tā kā ar savām tādām problēmām. Visi laimīgi, smaidīgi.”
- * **Iegūst savas personības kā vērtības apziņu (Personība kā vērtība):** „(..) to look deeper in myself and don’t think that I’m the worst shit(laughs)...” „(..) I can like really like my status or somehow, how can I say that, like that Czech status that I have, what I have in Czech Republic...” „So, to to like meet them and speak with them and and it was... at a start was really big problem because... for me, because I really don’t like... speak before audience or before before crowd. I’m so nervous, I’m so nervous. And I think maybe it’s better here and I like really enjoying more life than before.” „But on the second... I think the main thing that I have to do it myself that I can be like a bachelor, I can do it, I’m not like... stupid or something.” „I changed... Yeah, I’ve been much more secure in myself, it’s much more easy for me to speak my mind and like let my feelings come out, and like... perhaps the biggest change is how I look at myself. ...That I accept myself and I don’t... yeah, simply I accept myself and I don’t... I used to judge myself for a lot of things and now I just accept most... things that I do or feel.” „(..) From now I know what can I to do. And how can I to do it...” „Here...I think this was the most important thing from here that...i know if I have a good idea... I can do it and how can I do it...” „During... Euro Class I gain more confidence in myself and... I’ve been in this school I just did what I wanted all the... all my life. I didn’t ... actually care what everybody thinks. [laughs]” „Pašpārlicināta vairāk.” „Nu, varbūt arī kaut kādā veidā pašapziņu manu ir cēlusi arī.” „(..) bet, patiesībā, ieguvu daudz – pašapziņu un uzdrīkstēšanās spējas. Rezultātā izdevās iegūt sev piemērotu un interesantu darbu.” „Когда придёшь и будешь общаться уже по-латышски и даже на биржу придёшь, будешь разговаривать. Там уже посмотрят на тебя по-другому. Может быть, работу найдут.”

- * **Pilnveido dzīves prasmes:** „Maybe the most important thing it's not, not really...connection with lessons... when I go back to my country..I think I will be very, very good in communication... so, I hope ... I will be good citizen in Hungary” „And for example, in philosophy we're developing this and we learn how to not judge anything if you do not have the base...the base for you to do that.” „We are lot of people and for me it's a big learning process to learn how to, em, connect with different kind of people and to socialise and to... Also observing how other people are handling different situations.” „ And then I think that I have some really, really good tools in meditation and process work, em...” „(..) And how to deal with other people...That comes from completely different countries and different societies than me.” „(..) I can be more opened to people and I like that we are like separate from other people.” „But I have become better. I'm better now when trying to solve these conflicts. In a good way. You don't have to shout at each other. At get at each other and be mad at each other. I have improved my social. Competence.” „It not only about knowledge I get. It's also about the social experiences. All those social skills... Communicating and living together with others.” „Well, for example, we were organising this second hand market and, I think, during this I got some really very good skills about, em, organising project work. Like, how to,em, arrange those steps that we see the vision and then we take action.” „(..)it's different kind of education system here, because it's... learning for life”Because what we study here, we can really use in our life in whatever...” „Labāk saprast, labāk saprast cilvēkus, tas dod iespēju, ja, jo tu jau tu jau skaties jau citādāk jau uztver to informāciju, kas tev nonāk pretim, ja, jo kādreiz tā, ka tu var būt par kaut kādu negatīvo izpausmi pats paliec pretim tāds pats, ja, un (..). Nu, bet ir lietas, kas (..) nu, ir jāiemācās tādām nebūt tomēr, ja, un ta ļoti daudz dod attieksmē ar cilvēkiem.”
- * **Iegūst motivāciju darboties (Dānija):** „(..) I'm sure that I'm gonna continue my studies and then I would like to just travel and...travel and work somewhere else, then... in Czech Republic and like meeting new people...” „After school and...definitely I would like to use the experience from this class like... yeah to do things what I've... like never do in... before Brandbjerg. I never do like... drawing things... But I can imagine that I'm gonna go home and I just decide to go, I don't know, to garden in my parents house and just paint something. I really suck in arts. But I think that it's really like... calm thing for...” “Now I want to do that. This morning I woke up at five thirty and I went to, em, swimming pool.” “Yes. And then I might become a...Work with people. I want to work with people.” „Market thing... Was really intensive. You really made it yourself. And then you see how it works and now maybe some of us can try to do it later again.” „For example all these creative things I would like to, em, keep on that and maybe some sports, like, bicycling or something... And,em, just being active...motivation to do something (laughs)” „(..) I want to work in sport. And, em, I want make, em, a small company. For extreme sports and, em, others. And I want to help for the Hungary, for, em, poor Hungarian children...” „(..)I think that I get...a whole new lifestyle out of it. I think it makes me a really much more active person.”
- * **Iegūst globālo apziņu (Dānija):** „ So it's like in your own family...But a lot bigger. And one other thing that I learned about it that even people I don't have so much in common with or I think that something they do, em, it's not for me or it's wrong or... I care about them because this is my home now.” „ And how to deal with other people...That comes from completely different countries and different societies than me.” „I think you learn to be different than others. You learn to think out of frames. You that all people, there's like people from six countries or five, I don't know. But we are really similar and there is no difference between us.” „And you can learn about other cultures. And we learned a lot of languages, for example, there are Polish guys and we can learn from them or from Czech republic or...” „Tolerance and, em, you become. Because you meet so many different people. You get a wider look. On your world...” „I think it's also very nice, I really met a lot of different kind of people here, so... now I think I am a bit more tolerant with them also.

And I... I really think that everybody has so many interesting sides and it's very nice." "(...) we had to develop some some product or or systems, to solve some problems of Europe. And it was a very good experience of teamwork for me..." "(...) And also I know a lot more of... of Africa and their way of living and... yeah. It's very important to me to understand the world in another way than only Denmark and and Europe. So, I have... yeah, much bigger view on on the world and other peoples life."

- * **Pilnveidojas savas nākotnes labā (Dānija):** *„I hope for me it will be easier to go back to school. I hope ...I have developed some kind of learning compassion. So I will be a better student because I was not a good student before. I didn't have my heart in it so it wasn't good for me." "(...) and I expected, maybe, some experiences for my profession as a teacher. And some...I get some ideas for my job." „That the activities are... lot of times very funny and... but in that simple things you can try also yourself... and... you can be in very different situations and... it helps you how to treat them in the future if maybe you will be in a similar situation." „That's... good. Some people also find out what they want to do..." „Yeah, I think it's a good way to develop yourself and your ideas for the future." "and... stuff like that in the future when you're working... I think that you definitely get some values here from working together with so many different peoples and discussing subjects with them, which are not easy to discuss..." „(..) and definitely... in the future when I have to choose what to study... I always considered to read psychology but I think I'm more secure now after I have the subject too..."*

Atsevišķi gribētos ilustrēt dažus interesantus izteikumus, kas parāda saikni starp ķermeņa prasmju pilnveidošanos un personības kā vērtības apziņu:

- * **Ķermeņa prasmju pilnveidošanās palīdz apzināties savu personisko vērtību:** *„And then in Pottery I found out that I'm... I really can do something with my life, because before I was not that confident into what I can do. So, I just crashed some taboos here... So it's not that... so it's not that uncommon that you see a guy here knit..." „Yeah, in Football I... gained more confidence... in playing, in how to play in teams, and I really... saw that I can support... people... as being member of a team. And that I can play football although I have knee injury, now that it's not that bad." „(..) pārļu rotas ļoti patīk, un kad viņas ir pašu taisītas, pašu savām rokām, ja, tad tu vari dāvanas uztaisīt, nevis pirkt, ja, kaut kur veikalā, nezinu, ko cilvēks varbūt viņš (..) tu uzdāvēini viņam, nu, viņš noliks tā malā, bet rotu viņš vienmēr uzvilks." „Un milzīgs progress un cik interesantu darbiņu var uztaisīt, un tas īstenībā dod tādu baigo gandarījuma sajūtu." „Un mēs jau arī tos darbiņus uz mājām teiksim. Maniem tuvākajiem cilvēkiem arī tas patīk, un tad jau arī tā gandarījuma sajūta dubultojas. Jo man meita mācās dizaina mākslas vidusskolā, un tad, nu ja viņai arī tas patīk, tad man ir gandarījuma sajūta."*

Mācīšanās vides raksturojums

Promocijas darbā veiktā teorētiskā analīze parādīja, ka mācīšanās videi varbūt vairāki aspekti, tādi kā andragoga pozīcija, audzēkņu izteikšanās iespējas, psiholoģiskie un fiziskie aspekti utt. Turklāt tika atklātas dažādas pazīmes, kas raksturo mācīšanās vidi, kas atbalsta personības pilnveidošanos.

Kā parāda 3.8. tabula, tad *personības pilnveidošanās ir svarīgs temats*, kas piepilda mācīšanās vidi tautas skolā, un tā biežuma rādītāji ir visaugstākie. Tā tiešām ir, jo audzēkņi bieži atzīmēja, ka šajās skolās viņi gan *labāk izprot savas personības īpašības un dzīves jautājumus, gan pilnveido dažādas personiski nozīmīgas prasmes.*

Nākamo trīs kodu – *personība kā vērtība, augstākās/demokrātiskās vērtības un personības vērtības* – dominante parādīja tautas skolas vides unikalitāti. Tā ir vide, kurā katrs audzēknis tiek uztverts kā vērtība, vidi piepilda *augstākās/demokrātiskās vērtības gan attiecībās, gan mācīšanās saturā, gan tiek strādāts pie audzēkņu dzīves aspektiem*

un tematiem, kas piepilda viņu ikdienu. Šie kodi vēlāk pārtapa par tematiem, ietverot sevī vairākās apakškategorijas.

Kā papildu temats izkristalizējies aspekts „*Emocijas un ķermenis*”, abiem kodiem „Emotions” un „Body” ir *augsti biežuma rādītāji*. Tautas skola ir vide, kas sniedz iespējas *pilnvērtīgi pilnveidot savu ķermeni* dažādos ar fizisko aktivitāti un nodarbēm saistītos *priekšmetos, iet pārgājienos, piedaloties kustīgās spēlēs*. Kā arī tā sniedz lielu emocionālu brīvību un izpausmju iespējas, tiek domāts par dažādu uzdevumu izmantošanu, kas palīdz atklāt un *strādāt ar savu emocionālo inteligenci*.

Kopumā tautas skolas vide tika raksturota kā *atvērta, brīva, droša un komfortabla* fiziskā un psiholoģiskā telpa, kurā katrs audzēknis var brīvi izteikt savas domas, diskutēt un uzticēt savas pārdomās (kodi „Free”, „Open”, „Comfortable”). Atbildot uz jautājumu par drošību, gandrīz visi audzēkņi atbildēja, ka tas ir svarīgs nosacījums, kas viņiem atviegloja mācīšanos un ka tas ir obligāts nosacījums, jo pretējā gadījumā viņiem būtu grūti domāt par savas personības izpratni negatīvo psiholoģisko apstākļu dēļ (kods „Safe Y”).

Šajā vidē starp *audzēkņiem un andragoģiem veidojas tuvas un uzticības pilnas attiecības* (kods „Close”), kur andragogs un audzēkņi nemitīgi *darbojas kopā*, pārvarot dažādas grūtības un kopā sasniedzot izvirzītos mācīšanās mērķus. Andragogs vienmēr ir blakus un ir gatavs atbalstīt gan ar savu piemēru, gan ar fizisku un psiholoģisku atbalstu (kodi „Together” un „Support T”). Līdz ar to lielākā daļa audzēkņu atbildēja, ka andragogs palīdz viņiem pilnveidot savu personību (kods „Help Y”).

Viena no JTS audzēknēm ļoti trāpīgi aprakstīja tautas skolas mācīšanās vidi Latvijā, atbildot uz šo jautājumu ar trīs vārdiem – *Smaids. Laipnība. Gudrība*. Tautas skolas mācīšanās vide tiešām ir interesanta ar savu *pozitīvo emocionālo piepildījumu*. Nodarbībās audzēkņi un andragoģi joko un smejas, viņu sejās bieži ir redzams smaids, un jebkura kļūda tiek pārvērsta par joku (kods „Positive emotions”).

Abās valstīs mācīšanās vide ir piepildīta ar *aktīvu audzēkņu darbību* (kods „Action”). Tomēr Dānijā ir redzama *lielāka metožu variativitāte*, plaši tiek izmantotas *diskusijas, dažādas spēles, grupu darbi, projekta darbi*, viena no metodēm ir arī *ceļošana uz citām zemēm*. Neskatoties uz to, abās valstīs tiek uzturēts *radošuma gars* (kods „Creativity”).

Šis pētījums parādīja, ka *andragoģu un audzēkņu kopības izjūta un darbošanās* ir svarīgāks aspekts par mācīšanās procesa modelēšanu tautas skolā (kodi „Modeling” un „Modeling Y”). Kaut arī lielākā daļa audzēkņu atzīmēja, ka mācīšanās *balstās viņu interesēs* un katra vēlmē tiek uzklautas (kods „Personal interest”), tomēr jautājums par modelēšanu deva dažādas atbildes. Vairāk nekā puse atbildēja, ka kopīgā mācīšanās plānošana ir svarīga, tomēr respondenti arī atzina, ka *uztic nodarbību norisi andragoģam*, jo uzskata viņu par kompetentāku (kods „Good teacher”).

Tikpat lielas pārdomas audzēkņiem izraisīja jautājums par *reflektēšanu*. Lai arī vairāk nekā puse no audzēkņiem atbildēja, ka *reflektē nodarbībās un ka tas viņiem palīdz* (kods „Reflection Y”), tomēr viņi arī atzina, ka tik ļoti nedomā par to nodarbības laikā, bet drīzāk *jau pēc nodarbībām*. Dānijā audzēkņi reflektē pēc nodarbībām vienatnē vai kopā ar citiem audzēkņiem, vai arī, sarakstoties ar tuviniekiem ārzemēs. Savukārt Latvijā reflektēšana notiek mājās, pildot mājas darbus vai arī *ikdienā, sastopoties ar nodarbībās dzirdētu materiālu* (kods „Reflection”).

Ikdiena un audzēkņu dzīves aspekti ir nozīmīgs mācīšanās vides komponents tautas skolā. Kodam „Real Life” abās valstīs ir *viens no augstākajiem biežumiem*. Audzēkņi daudz mācās, iedarbinot savu ķermeni, izmanto *reālās dzīves situācijas mācīšanās nolūkos* (piemēram, organizējot labdarības tirdziņus), apspriež *mūsdienīgus*

politikas un sociālos jautājumus, daudz spriež par saviem ikdienas dzīves aspektiem. Mācās par dažādām tautām, piemēram, dāņu, japāņu, čehu, latviešu, igauņu utt. Rīko kopīgus internacionālus vakarus. Dānijas tautas skolām vairāk ir raksturīgs tas, ka viņi bauda ikdienas dzīvi viens ar otru, katru dienu uzturoties vienā telpā starp dažādiem cilvēkiem.

Galveno tematu izpratne ar apakškategorijām (rādītājiem) un ilustrējušiem segmentiem no intervijām piedāvāta tālākajā izklāstā.

Pirmais temats: „Personība kā vērtība” – uzdevumi un savstarpējais atbalsts

Audzēkņu daļēji strukturētu interviju rezultātu analīze apliecināja, ka tautas skolas mācīšanās vidē katrs audzēknis izjūt sevi kā vērtību, unikālu indivīdu, kas var sniegt savu ieguldījumu šajā pasaulē.

Tā ir vide, kurā *andragogi cenšas katrā saskatīt labāko*, nekritizē un neizsaka negatīvas piezīmes, bet drīzāk atbalsta un uzslavē. Andragogi ar savu attieksmi parāda, ka viņi ciena audzēkņus kā personības – *ciena viņu viedokļus un idejas*. Tādejādi tiek uzturēta savstarpēja cieņa, kad *andragogs un audzēkņi atrodas līdzvērtīgās pozīcijās un strādā kopā*.

Līdz ar to tiek nodrošināts katra audzēkņa *psiholoģiskais komforts*, viņa drošība izteikties un iespēja būt tādām, kāds viņš ir. Šo aspektu papildina audzēkņu sajūta, ka viņi šajās nodarbībās vienmēr ir gaidīti. Turklāt šajā vidē andragogi iedvesmo audzēkņus *ticēt sev, uzslavē un palīdz saskatīt jaunas iespējas*.

Bieži vien tiek izmantoti *dažādi uzdevumi, kas palīdz iepazīt savas personības stiprās īpašības* un līdz ar to celt savu pašapziņu. Kā arī uzvedumi, kas palīdz audzēkņiem apzināties savu personisko varēšanu mērķu sasniegšanā vai kāda uzdevumu, kas līdz tam likās grūts, risināšanā.

Šī labvēlīgā andragoga izturēšanās rada vidi, kurā arī viņš tiek uztverts ar cieņu un apbrīnu, un daži audzēkņi pat piebilda, ka ja formālās skolās mācītu tādi pasniedzēji, tad viņi noteikti mācītos labāk.

Latvijā kā interesantu mācīšanās vides aspektu var atzīmēt *audzēkņu cieņas pilno attieksmi vienam pret otru*, katra vajadzību respektēšanu un apziņu, ka neviens netiks kritizēts. Kā arī to, ka Latvijas tautas skolās tiek *rīkoti dažādi pasākumi*, piemēram, audzēkņu darbu izstādes, kas audzēkņiem paaugstina pašapziņu.

Mācīšanās vidi, kurā tiek akcentēta personība kā vērtība raksturo šādi rādītāji:

- * **Andragogi nekritizē audzēkņus, redz viņos labāko:** „*And, em, they are always on this position – not judging.*” „*People are friendly and... And don't criticize you or now you have to do that or that or...*” „*Un viņa saprot, ka mēs tur uzreiz arī to nevaram izdarīt un ir jāparāda un (...)*” „*Bet viņa arī (...)* nu, kā jau teicu, meklē to labo cilvēkos un visā, un vienā tai nometnē mēs smējāmies (...)” „*Skolotājs arvien ir ļoti iejūtīgs un laipns, nekad neaizrāda vai neizsaka netaktiskas piezīmes par vienu vai cita vingrojuma nepareizu izpildīšanu. Meitenēm manos gados tas ir svarīgi – pašapziņa nedrīkst ciest.*” „*Ja kāds mēģinātu manu personību graut, nekādā gadījumā to nepieļautu un nodarbības, protams, neapmeklētu.*”
- * **Tiek nodrošināta savstarpēja cieņa:** „*So we talk each other with respect.*” „*I think if people in here are so conscientious about equal relationship.*” „*Em, I see these teachers as more equally to me. They don't raise themselves over me.*” „*(...) yeah, we know that she's our leader in the group but she treat us like totally equally.*” „*(...) ka mēs visi esam līdzvērtīgi, ka mums nav strikti noteikta tā robeža, tur tāds vārds „skolotājs” vispār nav.*” „*Un arī tas, ka visi ir līdzvērtīgi, visiem ir savs viedoklis, visi drīkst izteikt savu viedokli.*”

Nav kā tā kā skolā (..)” „Katra vēlmes tiek uzklausītas un tad nonākam pie kopīga tāda kopsaucēja.” „(..) tur skatās uz tevis no augšas, kā, nu, ka tu kā niecība vai, nu, tā, kad neesmu kaut kāda tur kā jau tur kā citreiz ir, jā, ka tu tur (..) beigās tur modes dāma nezin kāda tur, nu (..) tā viss tā līdzvērtīgi, visi tā kā visi vienlīdzīgi liekas. Tā, lūk.” „Tad neizrāda, ka viņa tur baigi gudrā ir tagad, kā jau skolotāja. Teiksim, nu, skatoties uz šādu pasniedzēju, man mainās tomēr viedoklis par standarta skolotāju, kādu ir pieņemts domāt.”

- * **Audzēkņi izjūt psiholoģisku komfortu:** „And when I came back, then one of our main teachers – she saw me and gave me a big, big hug. Just saying: „Welcome home!” It was so sweet. And they are really, like, helpful and sincere all the time.” „(..) you can always ask if you don't feel comfortable with too much Danish and few English.” “You can just do whatever in class as well, and come up with stupid things you know to say and don't feel stupid about saying it.” „(..) It is free, you can be yourself all the time, you don't need to pretend to be someone else.” „Noteikti, jā, es domāju, ka katram cilvēkam ir savs viedoklis un tas ir ļoti svarīgi. Es varu pateikt to savu viedokli, protams.” „Ir kādreiz arī, kad ir cienasti. Piemēram, Mārtiņš Geide mūs laikam pāris reizes cienāja, jo viņa sieva... (iesmejas) gatavo dažādus kulinārijas brīnumus, kurus (..) viņš pēc tam brauc uz Jaunpiebalgu un mūs uzciēnā. (smejas) Un tad mēs negribam palikt kaunā, un mēs nākamajā reizē ierodamies ar pašgatavotiem. cienastiem, lai Mārtiņu savukārt cienātu. Nu, tā. Atmosfēra brīva (..)” „Nu, tā: „Es es zinu vairāk, es jums mācīšu, bet, ja jūs nezinat, prasat, darām, spriežam.” „Šajā tautskolā jūtos laipni gaidīta, un tas katram ir svarīgi.” „И, в принципе, и директор школы как-то доброжелательно отнеслись. Ко мне, в принципе, тёплое, хорошее отношение... я не чувствую здесь себя каким-то изгоем. (смеётся)”
- * **Andragogi iedvesmo audzēkņus ticēt savai varēšanai:** „And also he... there was something he said to me about how he got into it... I can't remember how but he was my age, so it was really... I really felt like I could get there too. So, I really had something to work for.” „Yes, he helps me to see, em, the opportunity in myself.” “”Bet kā skolotāja iedrošina: „Ja jūs mākat, ee, uzzīmēt aplīti, ja jūs mākat novilkt svītriņu, tātad jūs varat.” „Tā kā līdz ar to viņa ļoti palīdz mums un paslavē mūs un, nu, pozitīvi ļoti, vai ne?” „Kad skolotājs uzslavē par labi paveiktu darbu, rodas jauns stimulē cēsties un izpildīt visu vēl labāk.” „ Un tā, paslavē, ka viss ir labi, viss ir sanācis. Tā tā pozitīvi.”
- * **Uzdevumi, kas palīdz celt audzēkņu pašapziņu:** „Mm, I think most important is, that at the beginning you think that: oh, that's not possible, we cannot do that. It's just too big. And then we just managed (laughs) That's really good to see that everything is possible if you are just active and have some friends.” „For example, in “event lab” we need to be really creative. And I didn't know that I can be creative.” „(..) es arī līdz ar to arī ļoti daudz gūstu no tās folkloras kopas, ko es tālāk varu mācīt jauniešiem, ka visi cilvēki ir unikāli un ka visi kaut ko var darīt.” „Tad, ja kaut kas ļoti labi izdodas. Un, ja pēc tam, ja nākošā nodarbībā kaut kas baigi labi sanāk, un tad ir baigi labi. „Ar šo kursu izvēli biju un esmu ļoti apmierināta, jo nodarbībās bija daudz jāstrādā ar sevi, jāmaina uzskati, jāceļ pašapziņa, jāstrādā ar apziņu.” (smejas)”
- * **Tiek nodrošināta cieņa pret andragogu:** „Em, I don't if I have a very special role in here but I feel that they are very, especially teachers, I get very, very big respect for them.” „But on the other hand I feel such a big respect and I love listening to them.” „Un ar skolotāju vispār – burvīga skolotāja (..). Nu, burvīga. Ja man kādreiz, kad es mācījos skolā vai augstskolā, būtu bijis tāds pasniedzējs, noteikti es būtu tā kā labāk mācījusies.”
- * **Uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem apzināties savu personisko vērtību:** „And even though she said anything she just learned me how to look deeper in myself and don't think that I'm the worst shit(laughs)...” „(..) when we are organizing our group activities and stuff like this... So, it's it's also very important that you, that you have to feel like important. And I really feel.” „Jo nodarbībās bija daudz jāstrādā ar sevi, jāmaina uzskati,

jāceļ pašapziņa, jāstrādā ar apziņu. Ne viss izdevās, dažas lietas arī nevarēja uzskatos un domāšanā izmainīt, bet, patiesībā, ieguvu daudz – pašapziņu un uzdrīkstēšanās spējas.”

- * **Tiek parādīta cieņa pret audzēkni kā unikālu personību:** „*And those teachers are more like “ I will listen to you because you also have something to give me””* „*It’s very different opinion. And in Hungary I was a quiet boy. Would not speak, just with friends. But actually here, if somebody have idea... We think it’s a good idea. And we try to use this idea in our ideas.”* „*(..) That she doesn’t take us as children but really think that we’re adult and that we can do our own things. I really like the trusting in us.”* „*It’s a lot about conversation and sharing so I have a very personal relationship with the teachers and for me it gives a lot more respect.”* „*And that he respects the level that you are on.”* „*I think they really listen to us, which is very important for... young people, ‘cause... like we have this kind of school for younger people where... probably don’t have as much to say as here. We are adults, so we want to have something to say as well.”*
- * **Audzēkņi izturas ar cieņu pret citu audzēkni (Latvija):** „*And suddenly Sena, the friend in here, just brought me a flower from a shop. Like I really see you in this flower and we’ve been also talking how many people in our lives mean to us.”* „*Bet, nu, Edīte arī ir (..) bet viņa taču var to apliecināt, ka viņa ir gaidīta šeit un visi priecājas, kad viņa atnāk uz kārtējo nodarbību (..).”* „*Mēs kā ģimene. Nebaidāties izteikt arī viedokli, ja mēs zinām, ka kādam viņš varbūt nav ar viņa domām vai arī tas ir pretējs viedoklis. (..) bet cenšamies uzklaut vienu otru.* “ „*Ka šeit neviens par mani nesmiesies kaut es nepareizi lasīšu. Skolā tu kaut ko nepareizi un tev tad visi rādīs ar pirkstiem (..) Bet šeit nē. Tas tā viss tiek solīdi (..) Solīdā līmenī viss šeit notiek.”* „*Es neesmu vienīgā, te ir arī citi cilvēki, kuriem varbūtās tā dāvanu saiņošana tieši patīk, teiksim kā Ievai, kas ar to sāk jau nodarboties. Un tā kā nu (..) savas vēlmes jāpakārto ir jāsalāgo citu cilvēku vēlmēm.”*
- * **Tiek organizēti pasākumi, kas ceļ audzēkņu pašapziņu (Latvija):** „*Vienkārši es tur klāt biju, es redzēju, kā, ar kādu sajūsmu cilvēki aplūkoja tos darbus. Un prasīja skolotājai, kam ir tie darbi varbūt, un es turpat biju un es redzēju vienkārši, kā viņi sajūsminās par maniem darbiem, ja, un tas tādu ļoti tādu, nu, tādu ārkārtīgu pacilātību, ja, ka (..) nevis tikai vietējiem varbūt cilvēkiem vai tiem, kas mēs te kopā strādājam, ja, kad arī cilvēkiem atbraukušiem no svešām valstīm, ka viņus uzrunā tie darbi, ka viņiem patīk, ja, ka viņi ar sajūsmu skatās un (..).”*

Otrais temats „Augstākās/demokrātiskās vērtības” – reālā dzīvē un andragoga pozīcijā

Pētījuma datu analīze parādīja, ka gan Latvijā, gan Dānijā, atbalstot personības pilnveidošanos, ir svarīgi radīt *ar augstākām vērtībām piepildītu vidi*, kurā katrs justos uzklauts un sadzirdēts, drošs un mīlēts, kurā *katrs audzēknis ir gaidīts*.

Svarīgs šīs vides komponents ir *andragogs, kas pauž augstākās vērtības savā dzīves pozīcijā*, attieksmē pret audzēkņiem, savā nodarbību vadīšanās stilā. Bieži vien, īpaši Dānijā, andragogs ir *paraugs audzēkņu personības pilnveidošanai*. Kā labi mācīšanas paraugi tiek atzīmēti *toleranti, iejūtīgi, ar atvērtu prātu un cieņas pilnu attieksmi andragogi*. Latvijā andragogam tiek atvēlēta īpaša vieta *augstāko/demokrātisko vērtību uzturēšanā mācīšanās vidē*. Viņš ir tas, kas piepilda telpu ar *iecietību, līdzjūtību, sapratni un atbalstu*. Diemžēl Latvijā, pagaidām, *audzēkņi neuztver augstākās vērtības kā svarīgu mācīšanās satura komponentu*.

Kā pozitīvu iezīmi abās valstīs var atzīmēt to, ka šāda vide tomēr *motivē arī Latvijas audzēkņus palīdzēt un atbalstīt citus*. Bieži vien tautas skolā veidotas rotas, kartiņas, gleznas, vēlāk tiek izmantotas, lai *atbalstītu un piepildītu ar pozitīvām emocijām citu cilvēku ikdienu*.

Tomēr ir vairāki aspekti, kurus Latvijas tautas skolu mācīšanās vidē varētu stiprināt, t.i., vairāk iekļaut *augstāko/demokrātisko vērtību izdzīvošanu praksē*, piemēram, apmeklējot dažādas labdarības iestādes, organizējot labdarības koncertus. Kā

arī varētu stiprināt augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanas nozīmību savā personībā, mācoties tautas skolā, jo līdz šim, neskatoties uz šo vērtību iekļaušanu mācīšanās saturā (ko parādīja novērošanas rezultāti), audzēkņi neapzinās tās kā svarīgu mācīšanās komponentu.

Augstāko/demokrātisko vērtību integrēšanu mācīšanās vidē nosaka šādi rādītāji:

- * **Psiholoģiskā vide, kas iekļauj augstākās/demokrātiskās vērtības:** „(..) ‘cause it’s so wonderful, it’s so nice and and there’s so much to love here... for some reason. In everybody, people are so lovely, they really care about each other. So beautiful. So, it’s really... beautiful to be here in a way. ... and you’re allowed to be yourself, and you just feel good.” „And, em, I really enjoy this social life. Everybody are really accepting and open. It really feels like home.” „Learning here are so open minded and so...that you... You have your own responsibility.” „It comes all from itself and you can ask everyone anything and... Get in contact with everyone so that’s very open-minded.” „And here everybody polite, everybody happy...” „We say: ‘Have a nice weekend!’ and sometimes hugs.” „(..) there is freedom of speech, so I think there is freedom of... arranging stuff..” „Jo viņi vienmēr saka, ka pie mums ir bijis ļoti jauki un ļoti sirsnīgi un mēs esam īstenībā ļoti vienkārši cilvēki, kas ņem to, ko dod pasniedzējs (..).” „Un tad arī grupa tāda, tādi jauki cilvēki, visi ir dažādi, bet (..) katram ir savs (..) Draudzīgi visi esam.” „(..) сам персонал такой отзывчивый, хороший... и подходят к людям с пониманием...”
- * **Andragogs ir augstāko/demokrātisko vērtību nesējs:** „And energy she’s sending in her smile, expressions of face...And kindness, I’m so attracted to these kinds of persons and I feel like if I would have any problem, I could come to her.” „Em, that she’s so soft and kind...” „He was just really really honest with what he thought...” „When she is open minded and friendly...” „And to respect others’ opinions. Mm... To value every differences there are in languages and in culture. Mm... ... she’s very... sensitive. Emphatic.” „(..)the person she is – open, patient and nice, smiley...She’s she’s very tolerant, ...she has very high empathy for others. Mainly with her persona she... can teach us a lot.” „mm... because he’s very open-minded and he accepts accepts every meaning...” „Mierīga, ļoti harmoniska, ļoti pretimnākoša jebkurā brīdī (..) jebkurā brīdī atbalstīs.” „(..) kad ir tāda atvērta, cilvēks ir atvērts. Viņš dalās ar to informāciju, kāda viņā ir, kādas zināšanas, ja, viņš ir dāsns. (pauze) Nu, burvīgs cilvēks.” „Viņa ir ļoti saprotoša (..) viņa ir ļoti mīļa. Viņa ir atsaucīga.” „Viņa ir ļoti sirsnīga, viņa ir ļoti atsaucīga.” „Skolotājs arvien ir ļoti iejūtīgs un laipns, nekad neaizrāda vai neizsaka netaktiskas piezīmes (..).” „Она безотказная (..) вот знаете, поможет, подскажет (..).” „Она какая-то (..) я думаю, что она это всё делает с душой... и с тонким юмором таким (..) то смеётся, улыбнётся (..).”
- * **Mācīšanās vide, kas motivē audzēkņus paust augstākās/demokrātiskās vērtības savā dzīvē:** „And it just brought me to write and email to every single member of my family and my friend how much I love them. And I appreciate them... Yeah, I really react, I really reflect it.” „I’ve discovered in myself. Like... (pause) That I really, really love people. And I want to see only the good things in them. The most valuable is that I don’t want to judge anyone. ‘cause I really want to see only love in every single person.” „That you get some inspiration to do voluntary work. Yeah. Be active...” „And I want to help for the Hungary, for, em, poor Hungarian children. Because economic system... No, no, not exactly economic system,em, but the economic things in Hungary is very bad. And I want, em, I want to help.” „I really met a lot of different kind of people here, so... now I think I am a bit more tolerant with them also.” „(..) I understand it now what it’s like to be a foreigner in another country, so I will be much more open about anything.” „Mēs ļoti daudz (..) dāvinām savus darbus.” „(..) es nemaz dāvanas nepērku, es tikai iztaisu kartiņu tādu, ja uz vārda dienu, un cilvēki saprot, kad es tur esmu visu dienu sēdējusi, ko neviens (..) vispār reti kurš tā (..) tas ir laika ziedošana otram cilvēkam.” „Līdz ar to es tās savas,

savu mīlestību ielieku tai kartiņā un uzdāvinu.” „Nu, pateicoties šai nodarbei es vienai ģimenei palīdzu materiāli, jo es viņu esmu apmācījusi un viņiem tā (..)” „Ko es tālāk varu mācīt jauniešiem, ka visi cilvēki ir unikāli un ka visi kaut ko var darīt.”

- * **Augstākās/demokrātiskās vērtības ir iekļautas mācīšanās saturā (Dānija):** „And for example, in philosophy we're developing this and we learn how to not judge anything if you do not have the base.” „So this is also, maybe, the main theme in „Take the future” class. That you get some inspiration to do voluntary work. Yeah. Be active...” „But in the “take the future” we talk about citizenship. Like how to be better citizen and help government. Make your life something like that. How to be better person.” „(..) this kind of stuff like socializing or cooperation or being more tolerant or or just listen to the others or or share your opinions that you...” „Mm... And to respect others' opinions. Mm... To value every differences there are in languages and in culture.”
- * **Fiziskā vide tiek papildīta ar augstākām/demokrātiskām vērtībām (Dānija):** „For example in here there are papers like help us to save power and turn out the light. And other stuffs. And this paper just brought me to think how I can save the power upon the earth by not waste the water. Don't eat that much and don't waste the energy. Because in this place is also about how to live with less things that you used to.” „Em, I think it's very accepting school. We have so many different people they have to be really accepting here. Weight losers and handicapped and... All those different nationalities.”
- * **Uzdevumi, kas savā personībā palīdz pilnveidot augstākās/demokrātiskās vērtības (Dānija):** Then when you imagined that and really felt satisfaction with that, you took the sign you imagined and put it on yourself and then you looked in a mirror in your imagination and... It was really really cool, 'cause all my irritation with her really disappeared. It was actually quite fascinating how much... Because I was really frustrated and irritated, and then it just vanished and I really... now I really like her.”
- * **Augstākās/demokrātiskās vērtības tiek pieredzētas reālā dzīvē (Dānija):** „Mhm. ... we organised, em, flea market. And this money goes to Uganda. To bring here one, em, student. Who studied here.” „And we collected almost twelve thousand Finish crowns... And then we collected people donated old clothes, furniture, dishes...” „Volunteering... And then we had many trips to organisations. To get some inspiration.” „May and then I'm going for one month for voluntary stay. In some kind of organization.” „In Poland, in Copenhagen, Warsaw, in Berlin. Mm... we do, we talk about... we meet a lot volunteer organizations.” „Uland it's... it's the trip to... Zambia. A volunteer subject.”

Trešais temats „Personības vērtības” – personiskā dzīves pozīcija un interešu realizācija

Tautas skolās kā pieaugušo izglītības iestādēs mācīšanās vide ir tendēta uz to, kas skar *audzēkņu personības un personiskās dzīves aspektus*. Šī ir vide, kurā audzēkņi var labāk *izprast savas personības īpašības, individuālās vērtības, dzīves pozīciju*.

Lai panāktu labāku savas personības iepazīšanu, bieži tiek izmantoti *uzdevumi, kas skar audzēkņu dzīves aspektus*, ģimeni, attiecības, pagātnes pieredzi, vaļaspriekus, kā arī diskusijās tiek iekļauti audzēkņu ikdienas dzīves aspekti.

Līdz ar to audzēkņi mācās to, kas viņiem ir *personīgi svarīgs*. Šis aspekts izpaužas, izvēloties *vēlamo mācību priekšmetu*, izrunājot ar pasniedzēju *nākamās lekcijas tematus, paņemot no nodarbībām to, kas ir personīgi svarīgs*, nevis mācoties noteiktu saturu, kas jāzina visiem.

Tā kā tautas skola ir „dzīves skola”, tad šajā vidē tiek veicināta *arī audzēkņu dzīves pozīcijas izpratne*. Viņi tiek mudināti domāt par to, kas ir viņu dzīve, viņu aktivitāte tajā un kā viņi redz savu nākotni. Šajā mācīšanās vidē audzēkņi *dalās un iepazīst viens otra personiskās vērtības*, nacionālās tradīcijas, dzīvesveidu, dalās ar savu vispārējo dzīves pieredzi.

Tomēr rezultātu analīze parādīja, ka Dānijā ir *dziļāk izstrādāti* mācīšanās vides aspekti, kas veicina audzēkņu personības vērtību pilnveidošanos.

Varēja secināt, ka, pirmkārt, audzēkņi augsti vērtē to, ka mācīšanās vide tautas skolās Dānijā *ļauj viņiem būt viņiem pašiem un baudīt šo sevis kā unikālas personības esības sajūtu.*

Otrkārt, Dānijā tādi aspekti kā *iespēja dzīvot kopā un plašais priekšmetu klāsts* padara tautas skolas mācīšanās vidi par vietu, kas pati par sevi stimulē audzēkņus domāt un pilnveidot savas personības īpašības.

Treškārt, tā ir vide, kurā tiek veicināta *audzēkņu nākotnes apzināšanās*, viņu tālākās dzīves gaitas, izglītības un darba plāni.

Ceturtkārt, Dānijā audzēkņiem tiek piedāvātas *iespējas ārpusstundu laikā izrunāt privātās problēmas* ar jebkuru andragogu, citu audzēkni vai speciālu konsultantu.

Tomēr arī Latvijā audzēkņi atzīmēja interesantu mācīšanās vides aspektu. Viņi uzskata, ka tautas skolas vide ir organizēta tā, ka tā *sniedz viņiem iespēju realizēt personiskās intereses, bērnības sapņus un vēlmes.*

Uz personības vērtībām orientēto mācīšanās vidi raksturo šādi radītāji:

- * **Uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast personības individuālās īpašības:** „(..) *She told us just to... take a piece of paper. And put down physical appearance and emotional intelligence and your skills and stuffs...And she just told us to write like your, em, curriculum vitae. Research like who you are, what you appreciate on yourself. And I would never ever do it in my life just to sit and write down my qualities on a paper...*” „(..) *we have kind of a lot of lessons about ourselves and maybe our reaction to being in Africa.*” „*I like the spaceship, you have to... where he puts up a problem and you have to take a stand point pretty fast to it. You really learn a lot about yourself and how you feel about things and what others feel about the same thing...*” „(..) *to look deeper... It was the first day of my life that I was thinking about my values and my qualities so yeah.*” „*Ar šo kursu izvēli biju un esmu ļoti apmierināta, jo nodarbībās bija daudz jāstrādā ar sevi, jāmaina uzskati, jāceļ pašapziņa, jāstrādā ar apziņu.*” „*Vai arī astroloģijā, piemēram, kaut ko jaunu mums Vega iemāca, to mēs, protams, uz sevi jau pirmām kārtām uz savu karti pārbaudām, bet es aizeju mājās (..) uz savu tuvinieku kartēm vēl to pašu apskatos, ja.*”
- * **Uzdevumi, kuros tiek skarti audzēkņu dzīves aspekti:** „*Then we have been working a lot with our background. What is in my past, what has formed me. How does it make it to who I am today.*” „*I have had like really hard time looking on my past and trying to deal with this.*” „*One time we spoke about the Czech Republic, so he asked about history and how we feel like... and I was so glad that someone really cared...*” „*And then we were supposed to find one person like that and...we were gonna find out... find one word that really described what irritated us about that person. And I got something about... thinking ... there whas a girl I was really irritated with...*” „(..) *here...I'm able to reflect on my ordinary life.*” „*Like I had my ex girlfriend, who I was really angry with at that time...and then over here I had my father....*” „(..) *gudrs cilvēks pakonsultē un pastāsta, kur tev vajag to, pieņemsim to stādiņu, to puķīti, to dobīti nolikt pareizi vai pasaka pieņemsim savu ideju.*” „(..) *или в ВУЗе, допустим, ну что, будешь рассказывать (смеётся) про свой огород (смеётся)?*” „(..) *ну, такие чисто разговорные темы, в основном... житейские темы... про работу там это самое... то есть чтобы научиться разговаривать в быту. Ну, где ты живёшь, где ты общаешься – с кем, ну вот в таком...*” „(..) *nu, kaut kāda otrā daļa un trešā daļa jau aiziet varbūt kaut kāda personīgo jautājumu analīze, ja, kas jau tev ir tā kā tāds uzdevums, piemēram, ja.*” „(..) *stāstiņu sadomāt, par tādu zināmu tēmu pašam kaut ko no dzīves*

pastāstīt. Teiksim, par atvaļinājumu, kā un kur mēs esam pavadījuši. Par savu darbu bijušo, teiksim. Par draugiem. Teiksim, brīvdienas vakar pavadām.” „Aha, man jāpastāsta par savu draudzeni. Es jau tur sāku domāt, kādas viņai acis, kāds viņai tas (..)” „(..) это всё вот, что касается именно, чем мы пользуемся, чем мы живы, как... и слова, которые часто бывают в обиходе, запоминаются... их надо запомнить (..)”

- * **Audzēkņu iespēja apgūt to, kas viņiem ir personīgi svarīgs:** „I think it is important ...because you have a lot of impressions, you... lot of situations and it's up to you what you learn from it...” „(..)it's more like what we wanna know and what we wanna learn than what there what the... politicians say we have to learn.” „But in here you just get time for yourself and you really need to work with yourself.” „(..) he asked us what we would like to like a theme, what we would like to learn. And so we write down I don't know the work stuff... dating...” „(..) viņa mums paprasa, viņa mums paprasa, ko mēs gribam arī. Citreiz mēs pasūtām, ka mēs kaut ko gribam taisīt. Vai tur pirms Lieldienām kaut ko tur kartiņas kādas, tad mēs ar to.” „Tas apjoms, tā zināšanu tāds ne tikai apjoms, bet dažādība ir tāda, ka patiesībā šeit sevi varētu, ja vien gribētu, atrast ikviens un ikkatrs. Ee, tikai ir jautājums, cik mēs to gribam, bet tā dažādība ir tik liela, ka sevi jau nu tur sameklēt un atrast sev tēmas, ir, nu, man liekas katram. Katra gaumei.” „Un šitā nodarbošanās man arī patika agrāk, ja un vienmēr kaut kāds puķu dārziņš man ir vienmēr bijis un katrā ziņā interesanta lieta, kas patīk.”
- * **Tiek veicināta audzēkņu dzīves pozīcijas izpratne:** „You have time to think about what you really need to do and priorities in your life... Like, you can be more grown up in here because you need to think about lot of things that you need to do. You are just yourself. And you need to be, you need to take care about yourself and about your own problems.” „(..) it's just self-development,...but also about developing your own values and...” „(..) especially for people, who has no idea about what to do and they are just hanging out and...” „He's... in his subject he's... teach us some methods... to see... things... myself....so teach us... take a good question ... and this is I think very important thing. “
- * **Audzēkņi dalās ar savas dzīves vērtībām:** „We just have different kind of discussions about our culture. For example, Estonian education and Japanese education or...” „We learn from each other, each others cultures and...” „Me and Ray. We talked about God yesterday. And he told... I told, from me, I believe in God, I'm a Christian. And I think... Told that God is perfect. God is love but Ray told me, he's a Buddhist... And he said Buddhist is not perfect but being perfect. But being unperfect is perfect.” „Me and Tamaj, my roommate made for example quiz about... three countries that we part... of Euro Class students come from – Hungary, Slovenia and Ukraine....and then Zuzana had...some dances...we learned about the dances and the music of our countries.” „Vēl kāds pastāsta par savu (..), ko mēs neesam (..) nepārzinām. Var redzēt, ka cilvēkam tas interesē un tad tu padalies ar savu informāciju, un es (..) nu, ir zināšanas, ko nevar ne datoros, ne uz ielas paņemt, ja, bet tieši pie tā tieša kontakta.”
- * **Katrs var būt tāds, kāds viņš patiesībā ir (Dānija):** „(..) that you can be who you are really, not pretending.” „I think it's very much about how to be with yourself. And sounds how just celebrate silence in yourself even though you're a part of big society and I think you can put this feeling in the real world as well.”
- * **Mācīšanās vide, kas veicina audzēkņu personības individuālo īpašību izpatni (Dānija):** „Because you have to learn a lot of things about yourself and how to live with yourself.” „But my learning is most about who am I, which part in society I am playing...” „If I'm with someone and speak with someone then it usually pushes me to think about myself.” „It's, em, a subject where you work with self development. Who you are as a person. But also where you come from and where you're going.” „(..) it would be like that you find yourself, what you want to do...” „Because you have to learn a lot of things about yourself and how to live with yourself. And you have to be in this process during you all the part of society of the school. So this is like being one limb or one arm... Of a very, very

big tree. And you can develop yourself in many ways.” „Well... it gets really close in a natural way. It's just... because you can't really hide, so you just have to accept people as they are, and you are forced to be yourself.”

- * **Tiek veicināta audzēkņu nākotnes apzināšanās (Dānija):** „(..) and they don't know what they should do. They studying something but they don't like it, I think that these two months is really good to realize what you would like to do in our lives.” „I didn't know what I want and now I know. I didn't know where..And know now where. And... I think about everything that I will do it alone. And now I know that never alone. Somebody will do it with me.” „Yes, of course, I think about master but I think I need to get some experience to get to know myself better and to really discover what I would like to study.”
- * **Iespējas izrunāt savas problēmas privāti (Dānija):** „For instance, if you have a problem...And you go to you tutor...And you know it's very private.” „If you got a problem, you go to almost any student and talk about it.”
- * **Audzēkņi realizē savas personiskās intereses (Latvija):** „Nu, ideju man ir daudz. Man ir savs zemes gabals, man jau doma, ka mammai vajag palīdzēt viņas vēl māju izveidot. Tagad man spīd vēl viens īpašums pilnīgi neplānoti, kur jau saku varēs jau izvērsties, tā kā vienkārši tāpēc es gāju uz tām nodarbībām, ka tas paliks man, ka tas man zināšanas (..) tā ir tāda lieta, ko nevar atņemt un tad es ceru, ka man būs kur izpausties. Es varēšu eksperimentēt (..)” „(..) tas, ka es varu (..) mācīties, darīt to, ko es neesmu izdarījusi bērnībā. Es dzīvoju padomju laikos (iesmejas), tad mani neveda uz mākslas skolu. Kad es varu savu, teiksim, to bērnības sapni īstenot.” „(..) nu, man gribas, lai ir viss saskaņoti, lai viss (..) jābūt tā kā, nu (..) kā saskaņotam (..) kaut kam tādām izlecošam tādām.”

Ceturtais temats „Emocijas un ķermenis” – emocijas praksē un emocionālais piepildījums

Tautas skola noteikti ir mācīšanās vide, kura sniedz iespēju audzēkņiem pilnveidot personības ķermeniskās un emocionālās īpašības. Piedāvātajā *mācību priekšmetu klāstā* ir daudzas disciplīnas, kas palīdz pilnveidot ķermeniskās prasmes un spējas, piemēram, iemācīties šūt, veidot dažādas kaklarotas, labāk spēlēt futbolu, pilnveidot savu balsi utt. Mācīšanās saturā tiek iekļauti arī temati par *ķermeņa veselību un skaistumu*.

Ķermenisko īpašību pilnveidošanā tiek izmantotas metodes, kas audzēkņiem palīdz *labāk izprast savu ķermeni un tā funkcionēšanās iespējas*. Tas tiek atbalstīts ar vairākām metodēm, kas *iedarbina fiziskās sajūtas*, piemēram, izmantojot video materiālus, mūziku, dažādus atbalstošus zīmējumus, brīvdabas vērojumus, aukstuma un karstuma sajūtas utt. Audzēkņi iet pārgājienos, izmanto *kustīgas spēles*, darbojas brīvajā dabā, kā arī brauc uz ārzemēm, lai *iepazītu citu kultūru reālajā dzīvē*.

Abās valstīs audzēkņi bauda *ķermenisku un emocionālu (psiholoģisku) komfortu un brīvību*, izmantojot iespējas brīvi kustēties pa telpu, dzert tēju, smieties un jokot, izteikt savas emocijas, raudāt, baudīt apkārtējās dabas skaistumu. Tautas skolas vide vienmēr ir piepildīta ar *pozitīvām emocijām*.

Andragoģiem šajā vidē ir raksturīga ķermeniska un emocionāla inteliģence. Tādejādi viņi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu, piemēram, parādot, kā jāloka papīrs, paceļot vai pazeminot balsi, izmantojot labu dikciju. *Izrādīt savu pozitīvo attieksmi pret dzīvi* un risināmām problēmām, iedvesmojot darboties un ticēt savai varēšanai, uzturot pozitīvas emocijas, kas piepilda mācīšanās telpu. Šajā vidē audzēkņi saņem arī emocionālu atbalstu.

Tomēr ir zināmas atšķirības, kas parāda, ka *Dānijā* personības ķermenisko un emocionālo īpašību pilnveidošanai ir radīti *nedaudz labāki pedagoģiskie nosacījumi* nekā Latvijā.

Dānijā tautas skolās ir nedaudz *labāki fiziskās mācīšanās vides apstākļi*, ir iespēja dzīvot uz vietas, izmantot baseinu, sporta zāli, dažādus aprīkojumus, turklāt *visas dienas garumā*. Bieži vien šajās skolās audzēkņi un andragogi apskauj viens otru, izrādot savu atbalstu un simpātijas.

Turklāt Dānijā arī *teorētiskajos priekšmetos ir integrēti uzdevumi, kas liek iedarbināt ķermeni*, t. i., dažādas kustīgas spēles, meditācijas, ārpustelpas uzdevumi, tirdziņi utt.

Dānijā *emocijas un to vadīšana piepilda mācīšanās saturu*. Turklāt tiek izmantoti dažādi interesanti *uzdevumi*, kas parāda, kā, *iedarbinot ķermeni, panākt izmaiņas audzēkņu emocionālajā pasaulē*, piemēram, izmantojot „ēnu meditācijas”, dažādas lomu spēles, radot iedomu kosmiskos kuģus un liekot audzēkņiem iedomāties sevi tajos. Šādā veidā audzēkņiem ir arī iespējas apgūt *dažādas metodes, kā strādāt ar savām emocijām*.

Savukārt mācīšanās vide Latvijā tautas skolās, pēc audzēkņu domām, ir unikāla ar to, ka tā sniedz viņiem *emocionālu piepildījumu*. Audzēkņi atzīmē, ka bieži vien nāk uz nodarbībām, jo zina, ka tur viņiem *uzlabosies pašsajūta, viņi jutīsies pacilātāki, atpūtušies un priecīgāki*.

Mācīšanās vidi, kas atbalsta personības ķermenisko un emocionālo īpašību pilnveidošanos, raksturo šādi rādītāji:

- * **Mācīšanās saturā ir iekļauta ķermeņa prasmju pilnveidošanās:** „*In music lessons I... singing. And... make music together... so, like music bands...and everybody do, his own work...and we build together...*” „*in Adventure sport... we make... tracks... we bicycle or by foot or...with kayak it's like... it can be also group work, but it's more... lonely.*” „*Then I have voice coaching, singing.*” „*(..) it means that we are working with different materials and... for example I made a bag, now I was sewing a dress and stuff like this.*” „*...and stuff like that and doing sports.*” „*And Football, we basically just play football or if somebody needs to learn some more technique...play better.*” „*(..)for me it's Pottery, some things that... I would never learn this in normal school.*” „*In Swing Sisters we... practice songs and stuff, and we're divided into different voices...*” „*(..) we were doing a song, and we were doing it on our own, so and I was on the piano...*” „*(..) kas man iepriekš ar roku fotografētas nakts skati (..)*” „*Es vairākas kaklarotas, dažādas tehnikas kaklarotas (..)*” „*(..) par ziedu, par visādiem materiāliem, kas būtu izmantojami, ko labāk neizmanto.*” „*(..) es esmu tur zīda apgleznošanu un rokdarbus kaut kādus arī (..)*” „*Jo arī tās praktiskās nodarbības, kas ir bijušas, tur visādas gleznošanas un kaut kādas papīru locīšanas un dāvanu saiņošanas.*”
- * **Uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savu ķermeni:** „*And put down on a paper physical appearance and emotional intelligence and your skills and stuffs...*”, „*And in Textile, I... found out that I'm really good at textile, I can do... although I'm a man.*” „*For example now we have a theme called "Body as a landscape" and we have to take some pictures that...*” „*(..) really important just to try it and feel it on your own body.*” „*Man ir parasti brīva improvizācija. Kā man velk roka, kā man velk roka, tā es arī daru, ja. Pēc tam tur ir tas lielākais brīnums, kas beigās sanāks.*” „*(..) arī skolotāja saka, ka būtībā ir labākais, ja jūs nešpikojat kaut kur idejas, ja, bet jūs vienkārši paši, nu, kā jūs izjūtiat (..) tā jūs arī to, teiksim, zīmējumu uzliekat uz zīda un tā jūs arī pēc tam to izveidojat.*” „*Nu, nekā tamlīdzīga īstenībā nebija. Katrs mēs vērojām sevi (..) pētījām, nu, iztēlojāmies tā kā sevi un krāsojām, kādas krāsas mēs redzam.*”
- * **Andragogi izmanto fizisku sajūtu kā mācīšanās atbalstu:** „*And he brings some papers with, like, vegetables... And we can point... vegetables are like, one of the papers, one of the lessons.*” „*He uses very visual methods. He uses a lot of videos.*” „*But then he sat down and he was guiding me through what to think and what to visualise in my head.*”

„Like, with posters... We are thinking about something or maybe even watching a movie, he always tells us that we need to take a poster and write down the things that we are thinking about while we are watching this movie.” „Acup, the Polish guy showed us the videos the boys who doesn't live so good, so that's good.” „(..) sometimes she has, for example, some movies or some other medias to make it clear to you...” „We had a class about... financial crisis. And our teacher draw like a big thing with everything with institutions like... arrows to what happened here... and because we also had this big painting it was really easy to understand what he said.” „(..) like one day we have to put our hands into buckets with hot and cold water. Then we have to feel... which one was... the worst to have the hands in. It was something you've never done before... It was a fun method to... showing it...” „The first thing we do was we went outside in... with... the clothes we had on, no jackets. Then we have to... look down on the ground and then look up at someone in group. And if both people are looking at each other, you have to shout all you could...” „(..) before... an art project we go to an exhibition to see... for example, one of the first things we did, we went to... art museum in Aarhus... And then we saw how to do it professionally and we got inspired from that exhibition and then when we got home, we had to start our own process.” „(..) tas tā interesanti ar kaut kādiem palīgmateriāliem un kaut kāds kā mums te pasniedzēja iedod arī diskus (..)” „Un tad viņš mums paraugdemonstrējums taisīja te. Tad viņš atveda no Rīgas (..) sarunāja, ka viņa mamma pasniegs vēdu pavārmākslu. Mums bija pat vairākas praktiskas nodarbības.” „(..) tieši šajā reizē pasniedzēja Rita Rācene atskaņoja klasisko mūziku, lika aizvērt acis un kaut ko iztēloties.”

* **Mācīšanās metodes, kas iedarbina ķermeni:** „Then the ball games are very good, like, because I need help... so we move, like moving.” „On Tuesdays we always go somewhere, a little trip. We have been visited different kind of museums. We have been... Yesterday we were in Ablo. That's a little island. We walked through the water there.” „(..) we had several times like we had to go around in the school and find some different papers and we had different tasks...” „(..) and it was... game with funny movements and sounds like... [laughs]” „It's all the activities we do around the school and sometimes we're outside and sometimes we go to another town and learn something.” “...we had a project with the Arts Studio, where we made a video with music, so...” „Uland ... it's the trip to... Zambia. A volunteer subject.” „...and wellness... It's all kinds of different things: aroma therapy, massage, yoga. Also just walking and relaxing.” „...about Danish culture. And every week we are visiting some new place, meeting some local people or going to some organisations.” „We had some Canoeing, for 3 weeks, I think, we had a trip to the forest and we had some mushroom collecting and once we went to climb on trees and... last week we had an orientation task in the city.” „(..) you go out, you see movies, you go visit another school or something...” „(..) when we went outside, we baked some pancakes and we played some running games and...we once yeah... we dressed up to be the...yeah [laughs] play a role-play...” „Teiksim, kolēģi bija, teiksim, brauca uz Madonas rajonu, es tagad mēģināšu atcerēties to nosaukumu (..) dendroloģiskais (..) Latvijā lielākais tur priēžu tas, un tad fotogrāfēja visādus augus tuvplānā.” „Vairākas reizes mēnesī, teiksim, mēs pat visur uzstājamies (..) ” „Cits melnrakstiņu, cits bez melnrakstiņa, krāsojam ar zīda krāsām un pēc tam atkal nobeigumā tvaicēs, tos darbus tvaicēs, kad viņi sargrupēsies vairāk.” „Kārtojam ziedus, ziedu pušķus taisām, visādas floristikas (..) dabas materiālus.”

* **Mācīšanās vide, kas sniedz fizisku komfortu:** „(..) So but usually in our class we sit on these cushions.” „But then you also have a chance to go away, take a walk or something.” „And for six people have own house. I think it's more than comfortable. We have all kitchen, bathroom ,rooms.” „And we have one break in... After morning at ten o'clock – coffee break.” „It think is natural. We are in Danish countryside, close from the see...” „When we are a little bit tired we can go to the sea...” „You can go in normal clothes... without going out you can go to classes.” „(..) here I eat very healthy and go running a lot...” „Tu vari arī paņemt to kafijas tasīti rokā, pastaigāt pa telpu, un ir tāda

ļoti brīva un jauka gaisotne. Tas man, protams, arī patīk.” „Arī tēju mēs varam padzert, varam aprunāties (..)” „(..) tā ļoti draudzīgi visi pasmejamies un paēdam tur končas. (smejas) Ko katrs var, atnest.”

- * **Andragogi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu:** „(..) very interesting guy and maybe it's the body language or... the the voice... it's strong voice or something like that.” „...he was holding up his finger and asking “What does it really feel like to have a finger?” ...” „He... got a really good teaching voice. Not... a baritone one. He... he lifts up... lifts up the room and people are listening...” „(..) un jāizņem no rokām vēl un jānoloka tā kartiņa pašai, kamēr mēs tur iemācījāties pašā sākumā (..)” „(..) jau ar to piemēru, ka viņa pati gatavo tās kartiņas un ka mēs varam paskatīties, jo tomēr jau dzīvu kartiņu ir labāk nekā tai žurnālā (..)” „Ну да, вот это очень важно: как человек преподносит, чётко, внятно, понятно... педагог должен быть такой: с чёткой, правильной дикцией и понятной дикцией.” „Dzīvais vārds man ir ļoti svarīgs, jā.”
- * **Mācīšanās saturs ir piepildīts ar jautājumiem par ķermeņa veselību un skaistumu:** „We learned a lot about... the products you buy, whether it's a good product or bad product and so on.” “...iepriekšējā tur par tām vakcīnām, slimībām un tā par veselību... un tur par ūdeni un dažādām lietām...” „Tas par uzturu laikam bija garākais cikls, kur es esmu gājusi.” „Un tagad ir stila kursi, jā (..)” „Ee, nu, tagad reku stils, tad bija arī par tievēšanu.” „Praktiskas lietas, kas attiecas uz tavu veselību, uz tavu fizisko un garīgo kādā veidā. Vienkārši praktiski, nu, kaut vai ir atsevišķi tur vai vingrojumi vai ēšanas veids.” „(..) jo zinu, ka tur es uzlabošu savu fizisko formu.”
- * **Fiziskā vide, kas ir piesātināta ar ķermeņa pilnveidošanās iespējām (Dānija):** „And first time I have like a time to play piano or bass or go to gym and work out a little bit.” „Remake lesson. I used first time sewing machine. So it was really like...(laughs)” „...it's a good chance that we have the swimming-pool here and I'm bad at swimming so now I can improve...” “And I also like pottery. I'm not good at doing things with my hand but somehow pottery is that what it fits to me...”
- * **Audzēkņu iespēja paust sevi caur ķermeni (Dānija):** „(..) I've never been in a place besides folk high school where you touch each other a lot.” „(..) you give a lot of hugs and it's very, very nice. Yeah, like a big family.”
- * **Uzdevumi, kas liek iedarbināt ķermeni (Dānija):** „Usually we start with doing a little yoga. Afterwards we make relaxation. And then we have been working with different things. We have been working with meditation.” „But in the end of the day we are running around the school and screaming to everyone or something.” „When we were making our market that we give our ideas what we would like to see there in the market. And we organised this market.” „... It is funny we have to be at something which can catch an egg, which is hanged on the the... what's this... and then when it's falled and there has to be something there, which is... keep from from brokening.”
- * **Andragogi ar pilnveidotu emocionālu inteligenci:** „I really feel like, yes, those teachers in here have a very big emotional intelligence.” „She's teaching with passion. She teaches the subject like very interesting for me... And she always does it with a smile.” „He's so positive and he like... I can feel the positiveness of him like... and it really influenced me like with...” „(..)she motivated us, when we maybe felt that it's too much for us.” „She can calm you down if you are, like, stressed and feel if you need some break or something.” „Teachers...they try to make happiness and good atmosphere.” „Her tolerance and solving problems with smile on her face... So she never... breaks down when other, when there are some challenges.” „Mierīga ļoti, harmoniska, ļoti pretimnākoša jebkurā brīdī.” „Viņa mani iespaido, emocionāli iespaido, ko viņa man rāda, es varu pateikt (..) Es varu pastāstīt emociju līmenī, ko viņa man izraisa, ja. Es saku, ir miers, ir profesionalitāte, ir precizitāte. Īstenībā vērtības, kuras es saskatu, man viņa patīk, ja.”
- * **Mācīšanās vide, kas ir piepildīta ar pozitīvām emocijām:** „It's more forgiving than at work or at gymnasium or something, I think. I imagine that people are a bit warmer here.” „(..)lot of time we joking with the teachers and, em. And we in the

mornings, not mornings, in the weekends...We say: „Have a nice weekend!” and sometimes hugs.” „And I think that is very important to them and to us also that the atmosphere will be good, because then we can work easier and when we are together we are joking and it's not problem.” „...it's a real fun. I really enjoy it.” „Jo šeit visi ir smaidīgi. Neviens nav ziniet tā kā ar savām tādām problēmām. Visi laimīgi, smaidīgi.” „(..) tur tā atmosfēra, piemēram, mūsu vismaz ir tāda, ka mēs tur esam citreiz izsmējušās un izjokojušās un ieguvušās sev kaut ko arī ne tikai to, ko māca iemācījušās, bet arī (..) nu, tā ļoti labi atpūtušās.”

- * **Emociju izpausmju brīvība:** „And I think this is one of the places it's easiest, most... mostly accepted to, like cry in public or whatever.” „(..) but very quickly you feel like you can just say your opinion and not be afraid to express what you feel and stuff.” „Brīvāk. Sajūta brīvāka, ka tu vari i pajokot, i pasmieties.” „Nu, tāda brīva atmosfēra (..) Visos var arī pasmieties vai kaut ko.”
- * **Audzēkņu psiholoģiskais komforts:** „And you really feel welcome in her class, so...” „I feel that I can just be whoever I am and feel relaxed, accepted and people respect me...” „Šiten ir komfortabli (..) Šeit tu vari baudīt (..) Šiten ir bauda, meditācij (..) Atslābums (..)” „(..) tautskolā es jūtos ļoti brīvi.” „(..) jā, kad atslēgties no tā visa un tas tā mierīgi, nu, tā nespīsti, nav tur tā, bez stresiem kaut kādiem tur, tas tā (..)” „В общем-то так я спокойно себя чувствую здесь.”
- * **Emocionālā atbalsta saņemšana:** „...or if you are little bit sad, you can talk with them too... And they are very open and they have time, always time when you ask.” “...he's very nice person to talk with and he see everything he know how we're feeling, because he can see it and his... his way of... seeing us in the daily life here...and says “Ah, you're looking a little bit sad”” „...and then he come and... yeah, put his arm around us and say “Oh, how are you feeling today?” or „Is something wrong?” „(..) saņemts arī labvēlīgs uzmundrinājums.”
- * **Ķermeniskie uzdevumi, kas atbalsta darbu ar savām emocijām (Dānija):** „(..) it's called, shadow meditation... the qualities you have that you don't want to have, so you deny them. And sometimes you put them out on to other people, so you really get irritated with some... person... even though she or he is not really doing anything... special. And then we were supposed to find one person like that and.....we were gonna... find one word that really described what irritated us about that person. And I got something about... thinking ... there whas a girl I was really irritated with... I think because I... I felt that she felt better than everyone and... so then you imagined making a sign with that word and hang it over their heads and then they had to walk to... walk around with it... feeling ashamed... but just in your imagination. Then when you imagined that and really felt satisfaction with that, you took the sign you imagined and put it on yourself and then you looked in a mirror in your imagination and... It was really really cool, 'cause all my irritation with her really disappeared. It was actually quite fascinating how much... Because I was really frustrated and irritated, and then it just vanished and I really... now I really like her.” „(..) where we found different people, four different people – two negative and two positive, and then we placed them like imaginary we thought that if we went over here, we became that person and then we had to act like that person. Here another person. Like I had my ex girlfriend, who I was really angry with at that time... and then over here I had my father... and then I was really like protective and you know... really fatherish. And then you had to act like that and walk like that and...” „(..) where instead of finding a word for the irritation, same thing in the person, you found an animal. I found wolf, because the person was really cold and not caring about other people. And then I... we had to walk in the room and be the animal. It's just because this person I thought was really cold and like only thinking about himself... Someone I was irritated with...then he told me I should feel into that feeling and imagine an animal who is that feeling even more. And then I imagined a wolf, 'cause they really don't care, they just rrrr...But it's... then we had to play the animals anyway and we met each other and... one

girl was being... orangutan....So, she was stealing everybody's stuff and jumping around like uu uu uu..." „I like the spaceship, you have to... where he puts up a problem and you have to take a stand point pretty fast to it. You really learn a lot about yourself and how you feel about things and what others feel about the same thing..."

- * **Emocijas un to vadīšana piepilda mācīšanās saturu (Dānija):** „(..) a typical theme could be different emotions. Things you not necessarily want to see... So you are suppressing them ...A lot about feelings and reactions to feelings...And thoughts. The things that actually decide how your life is.” „But my learning is most about who am I...how to bring more love. Happiness and joy into my life.” „And then I've got some tools from Kompas, with which I can face those really strong emotions.”
- * **Mācīšanās vide, kas veicina savu emociju izpratni (Dānija):** „So, yeah, I think that is an opportunity and I think that if you go on with something that you feel is not right for you, you're cheating yourself, because... Then you will not learn all that you can learn.” „And also... like... finding time to work with your feelings and all that stuff. Because I do that a lot... I have a diary and I write a lot of stuff down in it.”
- * **Mācīšanās vide, kas sniedz emocionālu piepildījumu (Latvija):** „(..) tā kā uzdrošināšanās ir vajadzīga uz to pirmo brīdi, bet tad pēc tam jau cilvēks saprot, kādu gandarījumu un kādu, nu, tas process vienkārši kā tas aizrauj, kādu gandarījumu un prieku dod.” „Tā gleznošana ir sava veida meditācija. Kas sniedz tādu dvēselisku baudu.” „Es taisu priekš sevis tikai (..) Dāvanas sev. Es ielieku tur ļoti daudz emociju iekšā un es zinu, kāpēc es to daru. Man katram darbam ir sava (..) sava emocionālā gamma klāt.” „Nu, mēs te atslēdzamies no visām ikdienas raizēm, mēs nākam kā uz svētkiem pilnīgi.” „Pašsajūta arī uzreiz uzlabojas. Nāc un arī kaut ko uzzini (..)” „Jā, ļoti nervus nomierina. Ja es sastresojos, es paņemu, apsēžos, tad mierīgi sāku tad taisīt savus darbiņus un nomierinos.” „Cilvēki šeit labāk jūta (..). Tagad tomēr izej no tiem kursiem, tu esi pacilātā garastāvoklī.” „Tas ļoti atkarīgs no konkrētā pasniedzēja. Esmu raudājusi no emociju pārbagātības (tieši šajā reizē pasniedzēja Rita Rācene atskaņoja klasisko mūziku, lika aizvērt acis un kaut ko iztēloties). Esmu raudājusi no smiekliem (tas bija Dainas Reinfeldes nodarbībā).”

Andragogu daļēji strukturētu interviju analīze

Andragogu daļēji strukturētu interviju analīze tika veikta pēc tādiem pašiem principiem, kā audzēkņu interviju analīze. Analīzes beigās informācija tika reducēta uz 57 kodiem. Kopā ar daļījumu S, T un Y kopā tika iegūtas 72 kodu vienības. Tabula ar AQUAD 6.8.2.2 programmas izdotajiem rezultātiem (biežuma radītājiem) redzama turpmāk tekstā (3.19. tab.).

3.19. tabula

Konceptuālu un jaunu kodu biežuma radītāji andragogu intervijās

Analysis de tablas (Proyecto: Interv_T2013_3) frecuencias							Analysis de tablas (Proyecto: Interv_T2013_3) frecuencias						
	A	B	C	D	E	F							
Action	7	20	48	14	13	20	Person as a value T	0	0	0	0	3	1
Body	28	45	53	60	44	18	Personal characteristics	0	8	0	0	0	0
Body T	3	0	0	0	0	1	Personal development	195	120	159	90	98	57
Challenge	0	0	0	0	3	0	Personal development T	0	0	0	0	3	5
Close	0	0	0	7	13	5	Personal experience	5	3	10	1	11	2
Comfortable	9	5	18	16	14	15	Personal experience S	0	0	0	1	2	0
Conflicts	3	1	0	0	0	0	Personal interest	10	10	12	25	13	8
Creativity	0	2	7	19	0	2	Personal interest T	0	0	0	4	9	4
Discussions	11	13	64	14	6	4	Personal qualities	0	0	0	6	1	10
Easy	0	0	0	0	1	0	Personal qualities T	0	0	0	1	0	0
Emotions	18	27	47	30	34	21	Person's values	63	49	46	62	43	30
Emotions T	0	0	0	1	4	1	Play	0	1	4	0	0	0
Emotions Y	4	4	5	6	8	4	Positive emotions	3	14	18	24	10	7
Encourage	20	3	18	8	2	9	Positive value	5	14	13	6	2	2
Exercise	3	1	1	1	1	1	Project work	8	6	3	1	0	0
Facilitation	14	9	27	17	4	4	Real Life	26	42	56	64	51	46
Facilities	0	0	0	10	3	2	Reflection	47	28	113	26	45	15
Free	21	5	21	48	28	15	Reflection Y	2	4	6	6	6	3
Friendly	0	0	0	2	3	1	Respect	4	1	9	0	0	1
Future	1	3	11	5	0	1	Responsibility T	0	0	0	0	5	2
Games	0	1	8	0	0	0	Role play	1	1	8	2	0	2
Global	5	4	17	0	2	1	Safe	5	9	8	3	14	2
Good Teacher	0	0	0	0	1	3	Safe Y	4	4	5	7	7	5
Group work	8	10	13	3	1	2	Subject	20	5	15	9	1	6
Guide	7	6	8	0	2	0	Subject knowledge	3	0	0	2	1	0
High/Democratic values	21	16	52	16	18	9	Support	7	3	3	13	2	4
Lecture	7	12	11	1	4	1	Support S	2	0	2	0	0	0
Methods	0	1	1	0	0	0	Together	42	34	85	45	28	21
Methods Y	4	4	5	0	0	1	Together S	17	35	40	4	0	2
Modeling	18	18	29	12	16	8	Travelling	1	3	2	0	0	0
Modeling S	0	0	0	3	3	1	Trust	11	7	6	1	0	1
Modeling Y	4	4	6	3	3	1	Variations	9	5	29	6	4	2
Motivated S	1	0	2	7	13	17							
National	5	4	0	11	1	2	A: /\$BFHS						
Negative value	6	5	10	0	0	0	B: /\$NFHS						
No books	0	0	0	0	0	1	C: /\$SFHS						
No judgement	0	0	0	3	0	0	D: /\$ATS						
No scripts	0	0	1	0	1	0	E: /\$JTS						
Open	21	12	40	8	6	5	F: /\$LTS						
Person as a value	73	28	41	39	31	59							

Saiknes (linkages)

Tāpat kā audzēkņu intervijās arī andragogu datos tika pamanītas saiknes starp 3 kodiem – „augstākās/demokrātiskās vērtības”, „personība kā vērtība” un „personības vērtības” – un kodu „personības pilnveidošanās”. Šī hipotēze tika pārbaudīta ar saikņu analīzes metodi ar maksimālu distanci starp datu segmentiem (līnijām) – 3, un tika apstiprināta (8. pielikums). Tika noteikta šāda saikņu izteiktība:

- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Augstākās/demokrātiskās vērtības” = 7 (ATS)+7 (JTS)+1(LTS)+20 (BFHS)+10 (NFHS)+32 (SFHS) = 77 saiknes;
- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Personība kā vērtība” = 22+9+13+61+23+24 = 152 saiknes;

- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Personības vērtības” = $46+36+22+65+30+27 = 226$ saiknes.

Kā papildu kodi tika izvēlēti kodi „Emotions” un „Body”, kas arī parādīja augstas saiknes:

- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Emocijas” = $13+20+5+5+11+8 = 62$ saiknes.
- Kods „Personības pilnveidošanās” un kods „Ķermenis” = $28+27+8+13+22+19 = 117$ saiknes.

Andragogu sociodemogrāfiskais raksturojums

Lai panāktu ticamāku andragogu atbilžu interpretāciju, 3.20. tabulā tika apkopoti dati par andragogu izglītības līmeni.

3.20. tabula

Andragogu izglītības līmenis

Dānijā			Latvijā	
	Izglītības pakāpe	Andragogu skaits	Izglītības pakāpe	Andragogu skaits
1.	Pamata	1	Vidējā	1
2.	Augstākā (bakalaura)	2	Augstākā (bakalaura)	7
3.	Augstākā pedagoģiskā (bakalaura)	2	Augstākā pedagoģiskā (bakalaura)	7
4.	Augstākā (maģistrs)	9	Augstākā pedagoģiskā (maģistrs)	3

Interesanti, ka, neskatoties uz to, ka tautas skolās gan Latvijā, gan Dānijā, kur ar likumu nav noteiktas prasības andragogu izglītības līmenim – vēl vairāk, tautas skolu direktori savās intervijās bieži vien atzīmēja, ka tautas skolās *var strādāt jebkurš cilvēks*, kurš zina savu priekšmetu un māk to nodot tā, lai audzēknis pilnveidotos, – tika konstatēts, ka tautas skolās abās valstīs pārsvarā strādā *andragogi ar augstāko izglītību, kura bieži vien ir saistīta ar mācītu priekšmetu*. Dānijā ir novērojams *augsts maģistra izglītību ieguvušo andragogu skaits*, savukārt Latvijā ir daudz *speciālistu ar pedagoģisko izglītību*.

Pētījuma rezultāti

Personības pilnveidošanās

Arī andragogu daļēji strukturētajās intervijās personības pilnveidošanās kodam tika novērots vislielākais konstatācijas biežums – Dānijas datos $195+120+159 = 474$ reizes un Latvijas $90+98+57 = 245$ reizes (3.19. tab.), kas vēlreiz apstiprināja, ka tas varētu būt galvenais mācīšanās vides temats tautas skolā.

Andragogu intervijās Dānijā vislielākais uzsvars personības pilnveidošanās izpratnē tika likts uz *audzēkņu personības individuālo īpašību iepazīšanu, personiskās pozīcijas, personības stipro aspektu atklāšanu un šo aspektu realizācijas iespēju nākotnē*.

Interesanti, ka Dānijā personības pilnveidošanās izpratnē andragogi kā vienlīdz svarīgu uzsver *gan individuālo, gan sociālo personības īpašību pilnveidošanos*. Šī nozīme iekļauj savas personības īpašību iepazīšanu un izkopšanu, gan arī citu cilvēku

un sabiedrības iepazīšanu, gan prasmi darboties kopā, ņemot vērā citu cilvēku vajadzības un perspektīvas. Bieži vien intervijās skanēja vārdu salikums *mācīties dzīvot kopā*.

Savukārt Latvijā personības pilnveidošanās nozīmē jaunu zināšanu un prasmju apguvi, kas *dod plašākas personības realizācijas iespējas un personiskās nozīmes apziņu*. Turklāt audzēkņi tautas skolā iegūst lielāku *dzīves apzināšanos un pilnveidotu apziņu, kā darboties dažādās dzīves situācijās*.

Dānijā daudz lielāks uzsvars tiek likts uz *augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu un citu cilvēku pieņemšanu kā vērtību nekā Latvijā*. Andragogu izpratnē šīs vērtības tiešām iegūst demokrātisko vērtību nozīmi, jo tās ietver dažādu *sociālo prasmju izkopšanu, citādākā pieņemšanu, prasmi strādāt dažādu cilvēku komandā*.

Abās valstīs tautas skolas mācīšanās vidē tiek iekļauti daudzi praktiskie priekšmeti, līdz ar to personības pilnveidošanās nozīmē arī *ķermenisku prasmju izkopšanu*, tādu kā fotografēšanas prasmes, ģitāras spēle, zīmēšana, dāvanu gatavošana utt.

Personisko emociju izpratne un iepazīšana ir viens no interesantākajiem aspektiem tautas skolā, īpaši Latvijā audzēkņi pauž savas emocijas un iegūst sava veida *emocionālu personības piepildījumu, iekšējo mieru un pārliecību*.

Personiskās vērtības apziņa ir viens no būtiskajiem mācīšanās vides aspektiem, jo tautas skolās audzēkņi *iegūst ticību savai varēšanai un tiek celts viņu vispārējais pašapziņas līmenis*. Viņi iemācās teikt to, *ko viņi patiešām domā, pieņemt savas personības īpašības, ieraudzīt savas personības stiprākos aspektus, priecāties par individuālajiem sasniegumiem*. Šī pārliecība dod audzēkņiem arī lielāku *motivāciju, darboties tālāk savā dzīvē*.

Interesanti, ka mūsdienās *nacionālās pašapziņas veidošanai* abās valstīs pievērš *nelielu uzmanību*. Gluži otrādi, Dānijā ir diezgan izteikts *globālās apziņas pilnveidošanās aspekts*, kad audzēkņi iegūst citu kultūru izpratni, komunikācijas veidus, izprot dzīves apstākļus citās valstīs.

Un pēdējais aspekts, kas pēc andragogu domām, raksturo audzēkņu personības pilnveidošanos, ir *kognitīvo prasmju pilnveidošanās*, tādu kā radošās un tēlainas domāšanas pilnveidošanās, spēja domāt ārpus rāmjiem, elastīgums un citu inovatīvo iespēju saskatīšana.

Tālāk tiek piedāvāti personības pilnveidošanās rādītāji, ar to raksturojušiem segmentiem no iegūtajiem pētījuma datiem.

Personības pilnveidošanās izpratnē andragogi noteica šādus komponentus:

- * **Audzēkņi iegūst jaunu savas personības īpašību izpratni (personības vērtības):** „(..) *they work with their own identity, where they are trying to figure out who am I, where do I want to go, what do I wanna have out of life, how do I want to meet other people.*” „*Understand our own... way of making choices and our... the patterns of our reactions to the world.*” „*What you are like good at and what way to challenge yourself, and... and how can you use each other, how can you make teams, so you're sure that you have something of everything.*” „(..) *it's making them know that they are responsible for what they learn.*” „*They get a lot of knowledge about themselves, self-development.*” “*The know much more about themselves, and they know much more about culture, about each other and about their own skills. This is the place where they can change for the better.*” „*Not just knowledge but they have actually... They know more about who they are. And how they can use their resources best possible.*” „(..) *ka cilvēks spēj pats, pats no sevis, neietekmējoties ne no viena apkārtējā, veidot savu darbu, nu, izpaust sevi savā mākslas (..)*

savā radošajā darbā pats no sevis.” „Ka viņš spēj apsēsties un uztaisīt savu darbu tieši tādu, kādu viņš grib. Ka viņš ir iemācījies paņēmienu visus, ja, ka viņš ir iemācījies tur visu, ko es viņam varu iemācīt, bet viņš spēj pats to visu pielietot.” „Bet, ja viņš pēkšņi, nu, varbūt ne tik pēkšņi viņš atklāj, ka viņš var vēl vairāk un viņš var vēl iemācīties kaut ko pavisam citu, tas ir tas vērtīgākais. Tas, ka viņš atklāj sev kaut ko jaunu.” „Jo man ir bijuši gadījumi, kad ir atklājušies ļoti labi talanti, kas var gleznot (..)” „(..) kaut kādā veidā šajā trakajā laikā sakārtojot savu vērtību sistēmu.”

- * **Pilnveido savā personībā augstākās/demokrātiskās vērtības:** „I think when it comes down to it, it's the ability to see the person sitting next to you and meeting that person despite, you know, everything that can come in between you, ok. And it is learning how to work across, again, differences. For different people to learn to work together and do things together.” „ And you bring that openness and that respect towards other people with you outside in the world. You can you can do good, yeah. You can achieve good things.” „(..) because we teach people to be, em, not selfish but being... standing on their own. To make a stand and... responsible maybe...and respectful...” „(..) to think a little more open-minded perhaps.” „(..) ka viņi mazāk aprunā citus, mazāk klačojas (..) Tas ir vislielākais ieguvums.”
- * **Paplašina reālās dzīves apziņu:** „(..) is not just you know, what do I want my career to be like but also how do I... what do I want to get out of my life just generally.” „I think the most valuable thing is that they meet so many different people. With different cultural and social backgrounds. And they meet people whom they wouldn't choose if they weren't in a place like this.” „But here, coming to a place like this, we force them to have meetings across those cultural and social backgrounds.” „to have a wider perspective on living life and on checking in with different levels of themselves... in whatever choices they make. I think they will be able to make better choices. I think they will be able to feel in time when to react to something, some pressure. Em, and how to react appropriately to, em, challenges in their life.” „Responsibility for their own life. They're not they're not being something... They're being something in themselves, ok.” „(..) varbūt paveras kaut kāds plašāks skats, varbūt viņi vairāk ierauga, apkārtņē varbūt saredz vairāk. Kaut kādu momentu, kaut kādas krāsas. Varbūt tajā pašā parastajā ikdienas, nu, tādā pelēkā dienā spēj saskatīt kaut ko.” „(..) ir jāiemācās ieraudzīt ikdienas pelēcībā kaut ko foršu un parādīt to citiem.” „(..) lai savas ģimenes, savu draugu emocijas parādītu, notikumus, kas ar mums ir notikuši, nu, kaut kā atstātu piemiņai.” „Māku skatīties pasaulē atvērtām acīm.” „(..) ka mēs, pieņemsim, baseinam varam likt apmales, parastas taciņas veidot, tātd kaut kādus stādījumus ar kabatām, kur augus varēs vai zālīti sēt vai stādīt augus.” „(..) sapratusi, kas cilvēkam var palīdzēt saprast sevi un saprast citus.” „(..) tādu savu kopīgo sakņu apzināšanas tādu iespēju”. „(..) kopt šīs tradīcijas un šos gadskārtu ieražu svētkus atzīmēt.”
- * **Pilnveido savu ķermeni un pilnveido ķermeniskās prasmes:** „And the film classes are very much related to getting some skills within that film field somehow.” „So you can come here and then be interested in improving your guitar skills. Or becoming a better film director but that's like the second thing here really.” „For instance, I want them to work to understand more about working with the body and actually have a few tools that they know, that they're familiar with... for instance, a yoga series or, em, small exercises as examples of body work.” „(..) what about the body language, how can we understand, how do we do... how do we use our like language like body language, verbal language and so on.” „Nu, piemēram, mēs gleznojam dažādus motīvus. Kad cilvēks ir iemācījies, nu, daudz maz izpratis, piemēram, klusās dabas principus, tad viņš (..) mēs gleznojam arī figūras, mēs pagājšgad taisījām pašportretus.” „(..) un Ziemassvētku dāvanīņas, un tad to arī var gatavot, un tur uz palodzes ar var redzēt, kā top Ziemassvētku dāvanīņas.” „(..) mēs iemācamies kartiņās, mēs iemācamies te dažādus stilus, dažādus locījumus, dažādus tur knifus, dažādas tehnikas, ja, to pēc tam visu var ielikt albumos.” „Ja tas ir

nepieciešams, tad tiek izstāstīts, kā to tehniski izdarīt, un tad mēs atkal satiekamies pēc tām divām nedēļām un skatāmies, kas ir sanācis, kas nav sanācis.”

- * **Mācās izprast savas emocijas (Dānija)/iegūst emocionālo piepildījumu (Latvija):** „(..) talking about what happened with the facts, how do they make me feel, how will I change in the future.” „For example here the perspective... do you need to drink every evening to have fun? And here just drinking on Friday and Saturday evenings, because of different mean to it, and different perspective to it in their life. To actually going out in the woods and taking a run, and if they've never done that before...” „The main purpose is to make them say what they feel.....and they think.” „Es nezīnu vispār arī, kas ir garlaicība, un es domāju, ka tie cilvēki, kas vispār strādā rokdarbus, viņiem taču nav garlaicīgi. Viņi tak visu laiku var kaut ko darīt. Tās jau nav tikai apsveikuma kartes, vienalga, ko viņš dara. Viņam taču (..) nav. Nu, laba tāda laika pavadīšana un (..)” „Es domāju, nu, tas ir tā kā ar visiem rokdarbiem, ja, nu tas ir tā ir laba relaksācija.” „(..) tu iemācies ieraudzīt pats un tu redzi: „O, man ir sanācis!” Un tev gribas parādīt citiem, radīt arī citos tās pozitīvās emocijas no tā, ko tu esi ieraudzījis.” (..) .tas īstenībā ir tas vērtīgākais, ka viņi atnāk un atpūšās.” „(..) ka viņi ir ieguvuši daudz lielāku mieru (..) to dzīves plūdumu pieņem tā daudz mierīgāk, harmoniskāk.”
- * **Iegūst personiskās vērtības apziņu (personība kā vērtība):** „And in that way I could encourage him to you know start saying something and at the end of the stay he actually ended up saying things and bringing things up in the class.” „Some come here... and they are afraid to make a decision themselves. So my goal would be... to help the student to be better at making the decision. And trust themselves. That their decision is as good as mine or yours.” „And that they are... that they have their comfort. Feel comfort in themselves.” „And hopefully they're more, em, comfortable with themselves than they were before.” „(..) they're leaving this place with like a much better self-confidence, they're going to the world like this, like with ... brave face.” „...so they say: „Oh, yeah. I can, now I can do this and that!”” „Nu, es nezīnu, varbūt pašvērtējums ceļas cilvēkiem. Varbūt tas varētu būt visvērtīgākais.” „(..) cilvēkam pašam ir brīnums par sevi, ka viņš var arī to, ka viņš var arī ieklāt, iekrāsot tehniski, to apgūt, jo līdz šim viņam, nu, tāda iedrošināšana, tāda (..) varbūt pašapziņas celšanai, katram.” „(..) viņi iegūst tādu pārliecību par sevi, viņi iegūst tādu drošību, ka viņi to var, tas ir pašapziņas jautājums.”
- * **Iegūst motivāciju darboties:** „It was while we were having a courses, travel courses to Bolivia, where they were studying... the Indian culture. And they travelled for one month to Bolivia. And all these students they come back with totally another spirit. One of these students was very occupied about all the poor children who were there. And they were sick and they didn't have a lot of doctors. She took an education to a doctor in Denmark, returned to Bolivia, she's living there today.” „I want them to, as I said, to actually have an idea or taste of different ways on working with self development.” „...to make them take initiatives, to make them do things.” „(..) kā paplašina redzesloku un varēšanu, un saprašanu, un uzdrošināšanos.” „Viņiem pietrūkst pašiniciatīvas. Un šeit man, lūk, gribas to pašiniciatīvu ļoti, ļoti celt un (..)” „(..) iepazīstināt ar tradicionālo mūziku, tradicionālo kultūru, ļaut viņiem izziņāt, palīdzot veicināt šo procesu, ieinteresēt un (..) gala rezultātā pašiem tā aktīvi darboties un to izmantot.”
- * **Pilnveido nacionālo apziņu:** „And in Danish culture I make an effort into learning them about Danish culture, sort of in eye height.” „(..) is to make the students aware of their own culture.” „Nu, vērtīgākais, es gribētu domāt, ka tā ir kaut kāda nacionālā pašapziņa pat, es tā gribētu teikt. Ka tā ir tā piederības sajūta Latvijai.” „(..) ņemu vērā arī latviešu tautasdziesmu, latviešu dzīvesziņu (..)” „(..) kā personību un sabiedrību, un šo te, nu, Latvijas valsti, lai viņš varētu tieši tā, kā saka, integrēties, integrēties sabiedrībā. Es esmu tas starpposms.”
- * **Pilnveidojas savas nākotnes labā:** „(..) of their future life, they will be more equipped to, em, put together a program that is appropriate for them in as specific way to

their specific needs.” „They get knowledge about what they want to do after... like in the adult... what kind of education, what what they're good at. So they have much better possibility of choosing a... subject for example in university that is better to them.” „(..) viņiem ir reāli uzzīmēts plāns un tagad viņi zina, ka viņi var to plānu likt priekšā un stādīt savus augus, pirkt un viss viņiem ir gatavs.” „(..) ka viņi var izmantot, teiksim, to informāciju tālāk savā ģimenē, savā vidē, kur viņi atrodas, savā darbā. Nu, komunikācijā ar citiem cilvēkiem.”

- * **Pilnveido kognitīvās prasmes:** „And I also think that it is important that they train innovation. That they... to think new thoughts.” „Protams, arī radošā domāšana, lai katram šis darbs sanāc oriģināls.” „Varbūt domāšana un elastība domāšanā, nebaidīšanās. Jo kas ir ļoti arī (..) bailes pieskarties tam zīdam.” „(..) kad attīstīs viņiem to tēlaino domāšanu, kas ir svarīgi šinī darbā – lai viņi var ieraudzīt ne tikai to savu puķu dobi: „Man tur nav tādu, kur stādīt,” bet lai viņš iztēlojas (..)”
- * **Pilnveido prasmes dzīvot kopā (Dānija):** „(..) that they have developed their social skills. And that they are better at reflecting and have a more opened mind.” „(..) at leading projects, they need to be good at leading teams, they need to be good at creative thinking like being good at giving ideas, they need to be good at... like different project leader tools, also like economy, also like... talk on the phone actually.” „Then they should know something about communication, becoming good at speaking out like also like practical sense like how do we speak out.” „What I want is... diversity, I want different people. Like really different people, because they need to use... learn to work together.” „...they gain a lot of... friendships, they gain a lot of knowledge about different cultures... Friendship...working in teams... passion...” „To discover that: „Oh, we are more alike than we are different. And we can do things together.” „The goal is the active citizenship that we were talking about today.” „(..) is equally focused on leadership of yourself and leadership of a community.” „And how to solve conflicts, how can I solve, so we have a win-win situation?” „So they learn something about cooperating, helping each other...”
- * **Iegūst globālo apziņu (Dānija):** „I teach Intercultural understanding... looking at conflict development, of diversity... what happens when cultures meet.” „If we have young people who come in with very strong negative stereotype of one group of people and they leave with that challenged, with many different perspectives in their minds, maybe they change their perspective, maybe not.” „(..) to live together with 120 other young people... you are very very similar and yet so different. You have similar needs and similar desires of things to do and yet such different ideas of what is right and wrong. They get this perspective of life.” „That people when they're here should engage in community also outside this school engage in community for the... benefit of all society.” „(..) what it means to travel to Africa, for example, and then other things they need is some cultural learning about what is Zambia... different cultures, language, history, politics, origin, and so.” „(..) their minds and thoughts and eyes... to a different world and... giving them understanding of... different livings in other cultures. Then also again to create a sense of community and to question some of their thoughts and beliefs to... engage them in that sense.”

Arī andragogi atzīmēja, ka audzēkņu personības pilnveidošanā pastāv saikne starp ķermenisko prasmju pilnveidošanos un savas personības kā vērtības apziņu:

- * **Ķermeņa prasmju pilnveidošanās kā personiskās vērtības apziņas avots (Latvija):** „(..) cilvēkam pašam ir brīnums par sevi, ka viņš var arī to, ka viņš var arī ieklāt, iekrāsot tehniski to apgūt, jo līdz šim viņam, tāda iedrošināšana, tāda (..) varbūt pašapziņas celšanai, katram.” „Jo redzi, kas ir, tu iemācies ieraudzīt pats un tu redzi: „O, man ir sanācis!” Un tev gribas parādīt citiem, radīt arī citos tās pozitīvās emocijas no tā, ko tu esi ieraudzījis.”

Mācīšanās vides raksturojums

Kā parāda 3.19. tabula, tad arī andragogu izpratnē *personības pilnveidošanās ir svarīgs temats*, kas piepilda mācīšanās vidi tautas skolā, un tā biežuma rādītāji tāpat kā audzēkņu intervijās ir visaugstākie gan Dānijā, gan Latvijā. Andragogi atzīmēja, ka šajās skolās viņiem ir svarīgi palīdzēt audzēkņiem *nevis apgūt noteiktu priekšmetu saturu, bet gan palīdzēt audzēkņiem labāk izprast savas personības īpašības*, saskatīt sevī labākus personības aspektus un, *izmantojot tautas skolā iegūto pieredzi*, iemācīties realizēt personīgo potenciālu *savā dzīvē*.

Vēlreiz tika konstatēta trīs kodu dominante datos – *personība kā vērtība, augstākās/demokrātiskās vērtības un personības vērtības* – tas palīdzēja ne tikai apstiprināt iepriekš iegūtos tematu apakšrādītājus, bet arī atklāja jaunus, kas papildīja un *ienesā savas korekcijas kopējā tautas skolas mācīšanās vides izpratnē*. Piemēram, andragogi savās intervijās daudz vairāk akcentēja mācīšanās vidi, kas ir piepildīta un *veicina audzēkņu „dzīvošanu kopā”*, viņu prasmju pilnveidošanos, *darboties kopīga labuma vārdā*, kā arī prasmi *saredzēt viens otrā personībā labāko*.

Tā ir vide, kurā katrs *audzēknis tiek uztverts un mudināts uztvert sevi kā vērtību*, šo vidi piepilda *augstākās/demokrātiskās vērtības gan attiecībās, gan mācīšanās saturā*, īpaši liekot uzsvāru uz *vērtību izdzīvošanu dzīvē*, izmantojot savu ķermeni un emocijas, gan arī tiek strādāts pie *audzēkņu dzīves aspektiem un tematiem*, kas piepilda viņu un citu cilvēku ikdienu, *ietverot šajā aspektā arī globālo apziņu*.

Kā papildu temats arī šajos datos izkristalizējies aspekts *„Emocijas un ķermenis”*, abiem kodiem „Emotions” un „Body” ir *augsti biežuma rādītāji abās valstīs*, un tie labi pārklājas ar personības pilnveidošanos kodu. Andragogi šajā vidē ir tendēti, kā viņi paši izsakās, uz *pieredzes izdzīvošanu caur visu savu personību*. Jo, pēc andragogu domām, tikai šādā veidā audzēkņi patiesi dziļi izprot iegūto pieredzi. Līdz ar to bieži vien *teorija vienmēr mijas ar praksi*, jebkurš teorētiskais materiāls var tikt izspēlēts, izjūsts un pārbaudīts reālajā dzīvē ar dažādu uzdevumu palīdzību. Turklāt andragogi ne tikai mudina audzēkņus izprast savas emocijas, bet arī rada situācijas, kurās audzēkņiem jāpauž vai jāreflektē par tām. Līdz ar to vairāk nekā puse no respondentiem abās valstīs atbildēja, ka uzskata, ka *emociju iedarbināšana ir svarīgs mācīšanās vides aspekts* tautas skolās (kods „Emotions Y”).

Kopumā tautas skolas mācīšanās vide tika raksturota kā *brīva, atvērta, droša, komfortabla un uzticības pilna* fiziskā un psiholoģiskā telpa. Tā ir piepildīta ar *pozitīvām emocijām un kopēju pozitīvu virzību* visās andragogu un audzēkņu izpausmēs (kodi „Positive emotions” un „Positive value”).

Andragogi Dānijā īpaši uzsver *uzticības un tuvības aspektus*, liekot uzsvāru uz audzēkņu un andragogu dzīvošanu kopā, un līdz ar to *katra personības personīgu iepazīšanu*. Kā arī dažādus uzdevumus, kas palīdz audzēkņiem apzināties šo tuvību ne tikai ar andragogu, bet arī audzēkņu starpā, būvējot kopīgu demokrātisku telpu, kur *katrs ir brīvs, bet tajā pat brīdī nes noteiktu atbildību par kopējo sadzīvi* (kodi „Free”, „Close”, „Trust”). Šo aspektu pastiprina arī pozitīva andragogu atbilde uz jautājumu par *vīdēs drošības nepieciešamību personības pilnveidošanās atbalstam* (kods „Safe Y”).

Tuvību un darbošanos kopā pastiprina kodu „Together” un „Together S” dominante, īpaši Dānijā kodam „Together S” ir augsti biežuma rādītāji, jo viens no andragogu galvenajiem uzdevumiem ir radīt vidi un palīdzēt audzēkņiem *apzināties kopīgas darbības vērtību*. Tomēr arī Latvijā tautas skolas vidi raksturo andragogu un audzēkņu tuvība (kods „Close”), viņu nemitīgais *darbs kopā*, kad neviens nedominē, bet darbojas līdzās, kad andragogs vienmēr ir blakus un ir gatavs atbalstīt jebkura darbības posmā.

Šajā kopīgajā audzēkņu un andragogu darbībā norisinās *mācīšanās procesa modelēšana* (kods „Modeling”), kad visas norises tiek kopīgi izrunātas un tiek veiktas korekcijas, vadoties pēc audzēkņu interesēm un vajadzībām (kods „Personal interest”). Dānijā daži andragogi pat uzsvēra, ka šī *vide ir domāta audzēkņiem, viņu personības pilnveidošanai*, un viņi ir tie, kas nosaka tajā notiekošās norises. Savukārt Latvijā andragogi redz šo vidi kā telpu, kurā *audzēkņi realizē savas personiskās intereses*. Abās valstīs vairāk nekā puse no respondentiem atbildēja, ka uzskata *mācīšanās modelēšanu par svarīgu mācīšanās vides aspektu* (kods „Modeling Y”).

Taču *mācīšanās metodēs Dānijai* ir vērojams pārsvars gan to izmantošanā, gan variativitātē (kods „Methods Y”). Kaut gan abās valstīs tiek bieži izmantotas *dažādas diskusijas* (kods „Discussions”), tomēr arī šeit Dānijai ir neliels pārsvars. Papildus tam Dānijā tiek izmantotās tādas metodes kā *dažādas kustīgas spēles, grupu darbi, projektu darbi un lomu spēles*. Kopumā Dānijā andragoģiem ir svarīgi radīt vidi, kura tiek piepildīta ar *dažādām personības īpašību izpausmes un pilnveidošanās iespējām* (kods „Variations”).

Dažādība metožu izmantošanā iespaido arī vispārējo augsto *audzēkņu aktivitāti šajā vidē* (kods „Action”). Un tam ir loģisks izskaidrojums – tautas skola, kā tika minēts iepriekš, ir *dzīves skola*. Šajā vidē bieži parādās kods „Real Life”, kas parāda, ka gan mācīšanās vides mērķi, gan uzdevumi, gan pašu audzēkņu darbība ir tendēta uz *reālās dzīves apzināšanos un darbību tajā*, kā arī personiskās un apkārtējo dzīves aspektu uzlabošanu.

Apkārtējas dzīves uzlabošana sasaucas arī ar kodu „Global”, kas ir īpaši izteikts *Dānijas tautas skolu mācīšanās vidē*. Dānijā audzēkņi mācās ne tikai izprast savas personības īpašības un savas dzīves aspektus, bet daudz vairāk *aizdomāties par apkārtējo pasauli*, par dažādām tajā dzīvojošām kultūrām un iespējām, kā šo pasauli var uzlabot. Interesanti, ka pretstatā Gruntvīga laikiem, mūsdienu tautas skolās Dānijā *nacionālās pašapziņas pilnveidošanās aspekts nav tik izteikts*, Latvijas tautas skolās tas pat nedaudz dominē (kods „National”).

Un kā pēdējais mācīšanās vides aspekts, kuru andragogi atzīmēja kā būtisku, ir *refleksija*, kas parādījās arī ar diezgan augstu biežumu abas valstīs (kodi „Reflection Y” un „Reflection”). Šajā vidē audzēkņi tiek mudināti ne tik apgūt teorētisko materiālu kā tādu, cik *vērtēt tā nozīmi savas personības pilnveidošanā un personiskajā dzīvē*.

Pirmais temats: „Personība kā vērtība” – „es” un „mēs”

Tautas skola piedāvā mācīšanās vidi, kurā katrs *izjūt savu personisko vērtību gan individuāli, gan darbojoties kopā, kurā katra individuālais viedoklis tiek novērtēts*. Bieži vien šajā vidē audzēkņi saņem pozitīvu savas darbības novērtējumu, viņi tiek slavēti un motivēti darboties vēl un vēl.

Tā noteikti ir vide, kurā katrs jūtas komfortabli, var brīvi izteikties un *uzticēt citiem savas pārdomas*, zinot, ka par to netiks saņemts negatīvais novērtējums, bet, tieši otrādi, atbalsts un problēmas izpratne.

Katru audzēkni uztver *kā unikālu personību*, katrs ir gaidīts un atbalstāms savas personības pilnveidošanās procesā. Audzēknis var būt viņš pats, ar savam vajājībām un grūtībām, izpaust tās, kļūdīties, kaut ko nezināt. No tā viņa vērtība nemazinās, gluži otrādi, andragogam ir vieglāk strādāt, kad viņš pārzina savu audzēkņu problēmas.

Šo komforta izjūtu papildina andragoga *ticība audzēkņa spējām*. Andragoģi izmanto dažādas uzmundrinošas frāzes, kas iedvesmo audzēkņus un ievieš ticību, ka viņi var sasniegt vēl vairāk. Tiek domāts par andragogu un audzēkņu līdzvērtīgas

pozīcijas uzturēšanu, kad andragogs un audzēkņi darbojas kopā un pat mācās viens no otra.

Interesanti, ka sava ķermeņa izpēte un kopšana tautas skolas nodarbībās arī dod audzēkņiem lielāku pārliecību par savu personību.

Dānijā andragogi atšķiras ar to, ka, strādājot ar audzēkņiem, liek uzsvaru uz viņu *personības stiprajām īpašībām*, viņi pēta tos un mēģina pielāgot uzdevumus tā, lai katrs var gūt panākumus un būt veiksmīgs.

Papildus tam tiek izmantoti arī *dažādi uzdevumi*, kuros tiek reflektēts par to, kādas tad ir audzēkņu stiprākās personības īpašības. Jo, kā ir atzīmējuši andragogi, tad audzēkņiem ir problēmas ar to, jo audzēkņi ir pieraduši vairāk apzināties to, ko viņi neprot.

Šajā saistībā jāatzīmē vēl viens svarīgs aspekts – savas personības kā vērtības apzināšanās Dānijā iekļauj arī *citū cilvēku kā vērtību apzināšanos*. Tātad šajā vidē audzēkņi mācās, ka visi cilvēki ir vērtīgi, ka katrā ir talanti un ka jāprot strādāt kopā, apzinoties citu cilvēku labos resursus.

Savukārt Latvijā daži andragogi atzīmē, ka pašapziņas celšanas nolūkos viņi rīko *dažādas izstādes ar audzēkņu darbiem*.

Mācīšanās vidi, kurā personība tiek uztverta kā vērtība raksturo šādi rādītāji:

* **Tiek veicināta audzēkņu personiskas vērtības apziņa:** „*And we're trying to... loosen up, get them motivated for life.*” „*(..) I think the answer again is about, em, using their own reflection... And have trust in themselves...*” „*(..) they belong here, they feel, em, they're more together with these people than the others, ok. They're having, their feeling an ownership.*” „*It's about to motivating, motivate them to, em, to have the courage to grab the life.*” „*And I had... a very good and was so happy when one of the students said the other day that it was so nice being here because she felt that... teachers and students were equal. There are no... distance in that way.*” „*I try to point out what kind of resources they have and then I try to create an environment where they believe that they have something to offer.*” „*Again it's about thinking that we're all worth something. We're different but we're all valuable, right.*” „*(..) viņš atklāj, ka viņš var vēl vairāk un viņš var vēl iemācīties kaut ko pavisam citu, tas ir tas vērtīgākais. Un līdz ar to viņš varbūt izaug pats savās acīs.*” „*(..) ja pasaka, uzreiz viņam tas "Jā, es to izdarīju, varēju pateikt", nu, tad arī viņam, jā, nu vismaz viņam tā apziņa "Labi, es varbūt nezinu to, bet es pateicu pareizi, es to zinu", ja, aha, un viņam uzreiz ir tā vēlme "es vēl pamācīšos, es vēl kaut ko varēšu pateikt pareizi", ja, tā uzslavēšana. Jo, nu, jebkuram cilvēkam, kā lielam, tā mazam, ir vajadzīga tā uzslava, pateikt: „Tev sanāca, malacis.” Nu tā, vai nu es to pasaku vārdiem, vai es to parādu ar īkšķi, kaut kādā tādā veidā dot pozitīvu novērtējumu, ka ir darbojies, labi.*”

* **Tiek nodrošināta savstarpēja cieņa:** „*(..)it's a question of equity. Em, of course, there's no there's no question that I'm I'm leading...When I'm teaching, but, em, I think I'm doing it with respect for the individual.*” „*...they that they are aware of, em, of of themselves in the learning context and that is what kind of role do I play in the group that I'm in.*” „*I try to do this by also bringing myself into examples and and showing that I'm also on a on a path and learning and and I'm not... I don't have all the answers.*” „*The fact that we teach more on eye level. That teaching is more dialogue based.*” „*Noteikti vienādā līmenī, jo cilvēks viens par otru nekad nav pārāks.*” „*(..) man tā šķiet, ka jutās līdzvērtīgi, kā viņš ienāk, viņš (..) nu, nevajadzētu, vismaz es nesajūtu, ka ir kaut kāds uztraukums vai vēl kaut kas.*” „*Mēs visā tajā dalāties, jo bieži vien dažas studentes ir gudrākas par mani un, protams, arī ilgāk šajā pasaulē dzīvojušas un ar lielāku pieredzi. Un es par to tikai priecājos (..)*” „*Lai tas nav no augšas, kā jūs sakāt, tam noteikti jābūt vienā līmenī ar šiem.*” „*(..) lai tie, kas mācās,*

lai tie nejustu, ka priekšā stāv skolotājs, jā, stiprs skolotājs, prasīgs, bet tādad, tāda līdzvērtīga (..).”

- * **Audzēkņiem tiek nodrošināts psiholoģiskais komforts:** „We expect them to be open to what we are saying, they trust us, ok. We are, we’re giving them some good advices. Em, they don’t have to follow them.” „(..) we can’t work with that before they feel safe and trust us maybe for the first time in their life there are some adults they can trust.” „So I try to create a comfortable environment, where they can be who they are and when they are that I try to I try to push them and challenge them as much as I think they can.” „(..) just the cozy environment, where they feel that... they can be accepted.” „(..) they have to feel at home here.” „(..) And an open atmosphere that I... try to make everybody feel welcome.” „Visnotaļ draudzīga vide, visnotaļ draudzīga, nekas obligāts, nekas uzspiests, nekas tāds. Lai viņš labi justos, viņu tad arī, nu, tā var sajūst, ja, viņš nav tā kā saspringts (..).” „(..) es redzu, ka cilvēkiem interesē, es ļauju, es doodu informāciju lēnāk, lai viņiem ir iespēja pierakstīt” „(..) un mūsu pirmais nosacījums, ka tas, kas notiek šeit, nav pasaules ausīm un acīm jāredz.” „(..) pēkšņi man cilvēks saka: „Mēs gribam zīmēt (..). Man arī tā ir bijis – es vadu nodarbību un cilvēks saka: „Oi, baigi zīmēt gribas.” Es saku, tad taisam starpbrīdi. Mēs uztaisām starpbrīdi, es aizeju uz veikalu, nopērku otiņas, papīru(..).”
- * **Andragogi iedvesmo audzēkņus ticēt savai varēšanai:** „(..) I try to teach those students that they have something to offer to each other, right.” „I could say you know his name and say: „I can see that you’re about to say something, what is it that you’re thinking of?”” „(..) also the ones who have something to say but don’t dare to say it and then I help them to get them say what it is they wanna say.” „(..) then I will give the for example the students goals saying “You are good for the group when that that that” „Jacob, you’re good for the group when you bring your energy”, „You are good for the group when you speak out...” „You are good for the group...”” „(..) they can they can actually give something back to the society. And they have a role to play.” „To see the student grow, to see them: „Ah! Ah! Yeah, I get new ideas!” or „Yeah, this is possible, oh, I can do that!” , you know. Do things that they didn’t think they could do.” „(..) es redzu, ka viņai grūti iet, viņa galīgi, ka nav bijis pamatiņš, viņa tā diezgan (..) bet es iedrošinu, iedrošinu. Nekas, būs labi.” „(..) te jāpaslavē kāds, kam labi izdevās, te ir kāds jāatbalsta, kam tā bišku grūtāk iet.” „Man patīk viņus iedvesmot, man patīk stāstīt lietas, kas var uzlabot viņu dzīves kvalitāti.” „(..) tas mans mērķis ir, jā, viņam parādīt, ka viņš tiešām var un māc runāt, jā, tieši ar šo te uzslavēšanu.”
- * **Tiek nodrošināta cieņa pret audzēkņi:** „Me as a teacher... I made a mistake and I apologize for that.” „But I’m not a better person I’m not a better person because I’m, perhaps, older or because I’m the teacher. But I want them to respect that I know something that they, perhaps, don’t know.” „(..) to speak very openly with the student and to say „I care... I see you come into my classes, I’m really happy that you’re here...”” „(..) jo es jau arī gan noprasu, vai netraucē, ja kādam traucētu, tad droši vien, ka slēgtu ārā (..).” „Katra personīgi uzrunāju, katru personīgi iesaistu, katru personīgi (..) pievēršu uzmanību.” „Jo cilvēki ir ļoti dažādi, ar dažādu noskaņojumu viņi atnāk (..) man ir viņiem jāpielāgojas. Citreiz pat ir bijis tā, ka cilvēks atnāk, viņš ir negulējis nakti, viņam ir problēmas ģimenē. Un tad man ir prieks, ka viņš tomēr atnāk šeit, jo šeit viņš aizmirst par savām problēmām uz brīdi (..).”
- * **Tiek parādīta cieņa pret audzēkņi kā unikālu personību:** „(..) they come to a hojskole where they experience that they are acknowledged, they’re accepted for who they are.” „(..)where everyone feels comfortable and acknowledged for who they are.” „(..) making a lot of exercises where we like... where they see it’s ok fail, it’s ok to say stupid things, it’s ok to not speak proper English, it’s ok to...” „(..)they can talk about anything and they don’t get a judgmental response.” „There is space for everyone. And you can be... as you are.” „Tāpēc var nākt te jebkurš, viņš var atnākt vispār, ja viņam te nekā nav. Viņš dabūs.” „Nevērtēju, visi te vienādi ir. Katram savs radošums, katram

kaut kas labāk iznāk...” „(..) lai viņi nesatrauktos par to, ja viņi kaut ko nezina.” „(..) ja man cilvēks saka: „Es nezinu, kāpēc, bet man liekas, ka ir jāsaka tā”, es saku „Ļoti labi, ka tu nezini, kāpēc, tev arī nekas nav jāzina.”

- * **Ķermenis kā savas vērtības apziņas avots:** „Where I give instructions about massage techniques and we take different parts of the body... each week. It's also a... way of helping them to sense their body, to be happy for their body because, you know, when you've been overweight for many years... So they have to learn to be happy for themselves, to love themselves.” „They breathe the whole way down to their stomach to straighten up, to be proud of yourself, to be able to relax.” „(..) un tad pēc tam ir tā, kurā mēs sevi lutinām. Ar maskām, ar masāžām, ar enerģētisko pērienu.”
- * **Audzēkņi mācās cienīt un atbalstīt citu audzēkņi (Dānija):** „But here, we force them to have meetings across those cultural and social backgrounds. And those meetings are very, very giving if they open up, if they think the other person that they have a meeting with, that person can actually give them something. Again it's about thinking that we're all worth something. We're different but we're all valuable, right. And it's something we try to teach them here.” “And I teach them how to work in a group and... to help each other and to listen to each other and to play and start at the same time.” „And I want them to be able to work in a group and learn how to wait and... when I have to wait... and be respectful in front of others. And... they learn that people are different but we're all good.” „(..) for example, this semester when people were entering into the room, I gave them a task of drawing each other. Having half a minute, I should draw you, you should draw me. And I should... also write on this paper “What do I think you're good at?”...I'm starting to think what is she good at instead of thinking what is she not good at. So, it's like changing the paradigm, or changing the perspective, the way of thinking. So... and it's very much about the culture in them, like creating culture where we have focus on what each other's good at.” “We are talking about, that we are everybody... The good things we have to deal with other people. And we all have it in ourselves.” „I try to teach the students that they should all meet each other with respect.” „...you need to learn the... importance of ... also of helping those that are not so good. Making them better.”
- * **Andragogi izmanto stiprākās audzēkņa personības īpašības (Dānija):** „And then I found out that... there was one thing and that made him relaxed, ok. And I found out that he didn't remember anything but he he was very good at remembering songs.” „I'm quite occupied with them trying to take all the resources they have and trying to use them the best way possible.” „I try to figure out how they can work together in a team. And who is good at what and who is good at something else and how can they combine it somehow, right.” „So, I want to find somehow, find the best in everyone.” „(..) this our market is a very much... an example of that you do give... It's like we work by the saying that everybody is doing the best they can with the resources they have.” „The important thing is that I know that this person is struggling all she... he or she can. To do the best they can. So then it's my job as a teacher to find the project that can lead to the goal... that we have put up.”
- * **Mācīšanās vide, kas palīdz pacelt audzēkņu pašapziņu (Dānija):** „I work in student counseling class, I work a lot with the students' self esteem.... Self esteem is when you feel comfortable with who you are before somebody says: „You're very good at so on...” So a high self esteem is feeling, when you feel valuable, just as you are, ok.” „I think again it's going back to the self esteem thing, making them aware of what it is they have to deal with and how they can work with the best way possible and then trying to challenge that and making and forcing them to use the resources somehow.” „...to work on what people are good at... to make people realize what they're good at.”
- * **Uzdevumi, kas palīdz pacelt audzēkņu pašapziņu (Dānija):** „...so our market is an example of finding a project that can include everyone's resources so they feel that they are good at doing something.” „That we have a potential to develop and grow

and become actually wiser and more whole as a person. And that's what we want to address in the subject.” „(..) then I will give for example the students goals saying “You are good for the group when that that that”, “Jacob, you're good for the group when you bring your energy”, „You are good for the group when you speak out...”, “You are good for the group...” “(..) And thinking that they... each of them have something to offer.” „(..) so this is „What are you good at?” that's one circle.” „(..) want to like use this model to... so they acknowledge like what they are, what they are talented, what they're good at.”

- * **Tiek organizēti pasākumi, kas ceļ audzēkņu pašapziņu (Latvija):** „(..) mēs varam to izstādi izveidot, un tad, kad viņi redz kopumā, teiksim, tad, kad tā izstāde ir izlikta, ir ļoti labi arī beigās (..) Nu, tas, tā gandarījuma sajūta ir, es domāju.”

Otrais temats „Augstākās/demokrātiskās vērtības” – implicīti un eksplīcīti: pieredzes izdzīvošana reālajā dzīvē

Augstāko/demokrātisko vērtību aspekts ir viens no būtiskākajiem faktoriem, kas piepilda tautas skolas mācīšanās vidi un padara to par unikālu citu pieaugušo izglītības iestāžu vidū.

Tautas skolas mācīšanās vide ir *atvērta jebkuram indivīdam un veicina audzēkņu savstarpējo cieņu un pieņemšanu*. Tā ir vide, kurā audzēkņi tiek stimulēti būt ar *atvērtiem prātiem, uzklaut viens otru un pieņemt dažādus viedokļus*.

Andragogi kā svarīgi mācīšanās vides fasilitatori ir *augstāko/demokrātisko vērtību nesēji*. Viņi uzsver savu mīlestību pret cilvēkiem, atvērtību, prasmi atzīt savas kļūdas, dāsnumu un vispārīgu *sekošanu tiem principiem, kurus viņi pasniedz nodarbībās*. Viņu galvenais mērķis ir kalpošana audzēkņiem un *kopējam labumam*. Līdz ar to šajā vidē valda demokrātiskas, cieņas pilnas attiecības, kur svarīgs ir katrs viedoklis. Tā ir vide, kurā visi strādā kopā, neizvirzot sevi priekšplānā.

Kopējā psiholoģiskā vide izceļas ar savu *sirsniību, atvērtību un plašumu*, tajā tiek pieņemti dažāda dzimuma, rases, iespēju un reliģijas audzēkņi, *visiem nodrošinot vienlīdzīgas iespējas*. Svarīga ir tieši *ģimeniskās atmosfēras radīšana*, lai katram ir iespēja ielikt šajā vidē kaut ko no savas personības un izjust piederību.

Andragogi *motivē audzēkņus paust augstākās/demokrātiskās vērtības dzīvē*. Lai audzēkņi apzinātos, ka viņi var veikt izmaiņas pasaulē, sākumā, *strādājot kopā un realizējot projektus skolā*, un tad jau savā dzīvē. Tātad izmantot iegūto pieredzi augstāko/demokrātisko vērtību paušanai ikdienā.

Nav brīnums, ka šajā vidē *augstākās/demokrātiskās vērtības ir iekļautas mācīšanās saturā*. Audzēkņi mācās to, ka *cilvēkiem jāizturas vienam pret otru ar cieņu un pazemību*, neaizmirstot, ka *katrs cilvēks ir vērtība*. Svarīgs aspekts, kas bieži tiek pieminēts ir *atbildības sajūtas izkopšana*. Audzēkņi tiek iepazīstināti ar tādiem tematiem kā *demokrātija, starpkultūru satikšanās, aktīva pilsoniskā pozīcija, dažādība, rasisms, stereotipi un to nojaukšana, sociāla vienotība, cilvēku tiesības, taisnīgums utt.*

Dānija kā sena demokrātiska valsts ir izstrādājusi dažādus mācīšanās vides papildu aspektus, kas var veicināt augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu. Sākot ar *fiziskās vides piepildījumu* ar likumiem, piemēram, alkohola lietošanas aizliegumi, tīrīšana, klusums pēc desmitiem vakarā utt., un beidzot ar *dažādu uzdevumu izmantošanu*, kurā audzēkņi, piedaloties diskusijās, grupu darbos, projektos, mācās risināt dažādus ar augstākām/demokrātiskām vērtībām saistītus uzdevumus.

Kā metodes Dānijā visbiežāk tiek izmantotas dažādas *diskusijas, kurās audzēkņi reflektē par kādu no augstākajām/demokrātiskajām vērtībām un to izpausmi dzīvē*. Diezgan interesanta metode ir, kad andragogs ar savu uzvedību veicina audzēkņus

aizdomāties par tikko notiekošo un sniegt savu interpretāciju augstāko/demokrātisko vērtību kontekstā. Tātad, savienojot teoriju ar praksi.

Augstāko/demokrātisko vērtību izdzīvošana caur ķermeniskajiem uzdevumiem ir vēl viens interesants mācīšanās vides aspekts Dānijas tautas skolās. Piemēram, izmantojot specifisku mūziku un kostīmus, dažādas zīmītes, palīdzēt audzēkņiem izprast stereotipu būtību un palīdzēt viņiem ieraudzīt dzīvē to, kā viņi reaģē uz tiem. Iet ielās un mēģināt pārliecināt cilvēkus par kādas personas uzticamību. Vai arī izmantot spēli, kurā audzēkņiem ir iespēja izjust sevi diskriminētās personas statusā.

Pieredzes izdzīvošana tiek papildināta ar uzdevumiem, kuros audzēkņi iziet ārpus skolas telpām, un, piemēram, mēģina savākt naudu Āfrikā dzīvojošiem. Un, protams, Dānijā ļoti svarīgs aspekts ir *dzīvošana kopā vienā telpā*, kurā viņi daļa kopējo atbildību un jūtas piederīgi.

Augstāko/demokrātisko vērtību integrēšanu mācīšanās vidē nosaka šādi rādītāji:

- * **Mācīšanās vide, kas balstās augstākās/demokrātiskās vērtībās:** *„(..) it's founded on democratic values... and based on dialogue.” „A learning space... with a lot of democratic issues, like people talking together, speaking together.” „That's my wish to create a democratic, balanced environment. Open environment.” „The open and safe environment comes from an element of respect. Generalization. Many young people feel that... they're not respected, they can't engage in society...” „(..) so to bring this very strong element of respect, to bring a very firm but fair approach...” „(..) and brings from the young people acceptance in the group, the feeling of respect, that others can listen... to their opinion, their point of view in the same time they get... that respect and they give the same respect when they listen to others.” „You need to criticize our own attitudes towards things, that we should be open-minded, that there are other perspectives than those I have... when I get here and...” „So, I want them to both speak and listen and be open-minded...” „So, it's also about taking responsibility for the whole group and not just your own learning. But it's something we have a shared responsibility to make each other learn and also that I as a teacher learn.” „...we have a notion about the common good, you know, focusing on the common good in front of individualism.” „Tas, ka šī skola ir pieejama pilnīgi visiem, neatkarīgi no vecuma, dzimuma, rases un reliģiskās piederības. Ka te var nākt jebkurš. Un var savas intereses papildināt, un var kaut ko jaunu iemācīties.” „Un, ja kādreiz arī, ja cilvēkam nav vispār naudiņas, viņš tāpat var nākt. Jā, viņš var nākt un darboties. Tas tā forši.” „Mēs to, piemēram, mēs jau te nevienu neaprunājam. (smejas)” „Nu, te nenāk vai arī ilgi nenoturas tie, kas mīl tenkot par citiem.”*
- * **Andragogs ir augstāko/demokrātisko vērtību nesējs:** *„I believe that I have strong social skills.... I have high level of empathy.” „(..) if I make a mistake, I try to make an effort into to saying, well, you know that's how it is, I made a mistake and I apologize for that.” „Like... we have a notion about the common good... And that's the same values that I carry I guess.” „Ziniet, es vispār mīlu cilvēkus. Es esmu ļoti atvērta. Iepriekšējā dzīvē, kā es vienmēr saku, iepriekšējā dzīvē es biju kultūras darbinieks.” „(..) es esmu uz to gatava, ka man ir kaut kas arī no sevis jādod, ne tikai (..) kā mācīšanās process, bet es dodu materiālu arī, ja nav kādam papīra, es iedodu, ja nav kādam (..). Te būs man papīri līdzī, būs man tur rotājumi līdzī.” „(..) tas ir mans dzīvesveids un tādēļ es arī gribu, lai šīs nodarbības notiktu šeit, lai popularizētu šo bioloģisko saimniekošanu.” „Pati būdama ļoti, ļoti atvērta un ļoti būdama vienā līmenī es nekad nestāvu kājās, es nekad neizdaru šo te spiedienu no augšas, es stāstu ļoti godīgi par sevi, savus dzīves piemērus, caur to atļaujot otram cilvēkam būt pretī tieši tikpat godīgam un atvērtam.”*
- * **Attiecības, kas balstās augstākās/demokrātiskās vērtībās:** *„Of course, they need to approach me with respect as I approach them with respect. But I'm not a*

better person... I'm the teacher." „(..) to work together. Em, in a very democratic way." „Tā kā mums ir visiem vienādas tiesības. Un es vienmēr pieņemu arī viņu ieteikumus. Pieļauju, ka, ja tā arī būtu kritika, es censtos arī (..) mēģināt kaut ko sevi mainīt (..). Lai, teiksim, cilvēkiem es patiktu." „(..) ja, kādu izteicienu, un es ļauju, jā, es saku: „Lūdzu, palabojiet mani, ja es pasaku kādu vārdu nepareizi," jā, un tas viņiem arī tā patīk (..)."

- * **Psiholoģiskā vide, kas iekļauj augstākās/demokrātiskās vērtības:** *„(..) it's very warm-hearted school. There is many different kind of people...different nationalities... also different backgrounds... We also have handicapped people here. And that is also making, em.... Environment." „The atmosphere... it's very broad and open, warm-hearted. There is space for everyone. And you can be... as you are." „...into your education that means that also the students feel more as a member of a family." „Es cenšos veidot harmonisku vidi, lai viņa nebūtu oficiāla, lai viņa nebūtu tāda distancēta, lai viņa būtu draudzīga un pretimnākoša, atvērta, lai cilvēki sajustu, ka viņi var atvērties, izpausties, pateikt to savu emocionālo (..).” „Pirmkārt, ļoti neformālu un ļoti atvērtu un tādu demokrātisku, lai katram no šiem cilvēkiem būtu iespēja ielikt no sevis un sajusties piederīgam, pirmkārt, un viņu atvērt, lai viņš dotu no sevis.” „(..) tik un tā ik pa brīdīm kaut kas tāds izpeld. Jāmāk to visu nogludināt un ar humoru teikt (..).” „(..) tiem studentiem, kuri šeit ir palikuši, ir attīstītas tādas īpašības kā pazemība, lēnprātība, tāda piezemētība.” „(..) jo pedagogijas princips brīvības, patstāvības un atbildības vienība, tas ir ļoti, ļoti svarīgs, un cilvēks var būt atbildīgs un patstāvīgs tikai tad, kad viņš jūtas brīvs.”*
- * **Mācīšanās vide, kas motivē audzēkņus paust augstākās/demokrātiskās vērtības savā dzīvē:** *„So, give them more responsibility and open their minds to this world and that they are part of the world and that they can actually make a difference.” „And I want them to be able to work in a group and learn how to wait and... be respectful in front of others.” „Viņš būs ieguvējs noteikti, ja viņam pašam būs šīs zināšanas, arī priekš citiem varbūt, arī kaimiņam piepalīdzēt, iekārtot varbūt.” „Tas izprotamais ir saprast sevi vispirms un tad pielāgojoties, teiksim, citiem, nebūt ar tādām striktām prasībām, kuras vienkārši citam cilvēkam (..) viņam ir viegli caur tām informācijām izzināt un pielāgoties vai saprast, teiksim, jā, tos citus cilvēkus un sevi. Nu, viss tas ir izmantojams katram cilvēkam personīgajā dzīvē. Ar domu tādu, ka tas pašizaugsmes ceļš viņam palīdz bagātināt sevi tieši.”*
- * **Augstākās/demokrātiskās vērtības ir iekļautas mācīšanās saturā:** *„I try to teach the students that they should all meet each other with respect.” „I try to teach, that...if he tries to meet the other person with dignity and respect... thinking he's just as much worth as I am but he's different.... Then something great can come out of it.” „(..) we teach people to make their own minds and be... not selfish but being... standing on their own.... and... responsible maybe. And respectful...” „So, and it had to be about democracy. And cultural understanding.” „The goal is the active citizenship that we were talking about today.” „(..) learning about society, learning about democracy, living democracy...” „I teach Intercultural understanding... looking at conflict development, of diversity... what happens when cultures meet.” “And the topics I touch on are... for example, racism or islamofobia... there are strong to taboos, or the things you know you shouldn't say.” „(..) an end results of social enclusion and reduction of discrimination, stereotypes, prejudice and... to bring... more strongly connected society, a higher level of understanding, of differences and diversity and in the bigger picture to contribute to peace building projects.” „(..) different models of intercultural understanding, for example, Hofstede, on what he thought on these particular models.” „And so a strong investigation into society and the democratic values, into the world of law, into the human rights, into what I believe would make a stronger future.” „...now we're doing with justice and afterwards we're trying to discuss...” „(..) mērķis ir radīt šo sakārtoto vidi ap sevi. Vai tā ir telpa, vai*

tas ir pagalms, jā, bet to sakārtoto vidi.” „(..) par cilvēku saucas noteiktā attīstības posmā. Pirms tam viņš ir „žikeļ” jeb „iedzīvotājs”, kurš rūpējas tikai par savu pamatvajadzību nodrošināšanu (..). Kad viņš sāka mācīties rūpēties par citiem, viņš apzinājās rūpju nozīmīgumu.” „(..) mēs runājam par to, kā būt laimīgiem, veiksmīgiem, mīlestības piepildītiem.”

- * **Fiziskā vide tiek piepildīta ar augstākām/demokrātiskām vērtībām (Dānija):** „(..) the rules here. No drinking. (laughs)...clean after yourself ... No noise after... ten o'clock. And things like that... They really feel responsible for it.”
- * **Uzdevumi, kas palīdz pilnveidot savā personībā augstākās/demokrātiskās vērtības (Dānija):** „(..) we want to do project that makes a difference for the people. So, for example, we're working a lot on sustainability, we're working a lot on social entrepreneurship, creating a... difference for example the asylum people.” „Very very good discussion, a very passionate discussion... If we have young people who come in with very strong negative stereotype of one group of people and they leave with that challenged, with many different perspectives in their minds, maybe they change their perspective.” „(..) a very typical example would be to put them in a small group of 4 or 5 and to give them... about 15 different statements, where they have to all agree or disagree on a statement. And the statements then could be in extremely provocative form, „Love can solve all problems” as a statement, they have to agree or disagree or you can go further and say that „Abortion should not be a lifestyle choice” and then get them to discuss.”
- * **Metodes, kas palīdz izprast augstākās/demokrātiskās vērtības (Dānija):** „(..) we're discussing world citizenship.” „(..) we're looking at maybe freedom of speech and in the news there is this Facebook group that people are trying to get banned. “And what do you think about this?”” „(..) to take part in it and take responsibility. One way to do that for example ... that sometimes... I show up pretty late for class, maybe 20 minutes too late... and then I've maybe written some words on the blackboard, like „responsibility” and a question mark, maybe there will be a... paper lying on the table with a quote or something... turned upside down... Then I show up too late and say “Oh, I'm sorry, I had to do this and bla bla bla” ... and I'll ask “Ok, what... have you been doing while I was... not here?” ... So, sometimes I try to ask... start a discussion about what is the... relationship between the teacher and the student, about learning and responsibility.” „Discussions about... if you want to learn something, you need to learn the... importance of ... helping those that are not so good. Making them better.” „For example we held discussion about... civil disobedience and I gave them two articles – one against civil disobedience and one was pro. And I asked them all of them who favoured for pro civil disobedience, in... that they can use civil disobedience in the democracy, could go over here and find good arguments pro.”
- * **Ķermeniskie uzdevumi, kas palīdz izprast augstāko/demokrātisko vērtību nozīmi dzīvē (Dānija):** „Giving them a huge pile of costumes and then asking them to dress up as someone who listens to this music. So, put on Marilyn Mason, everyone dresses in black and that's very sad, put on the “YMCA” and people go crazy... then use this as an intro to stereotypes, and talking a bit about what is a stereotype, where does it come from actually. And then on this theoretical input looking at... „Ok, but how do I use stereotypes? Do I have stereotypes?”” „And then to give everyone a label, so for example “I'm a dancer” and then to go round in the group and then when you see someone with a label saying “I'm a dancer” and the answer is „Therefore you are...” Musician – you're always drunk. I'm a blonde – I'm stupid. And so they realize that actually we all have stereotypes.” „When investigating, for example, social capital, the idea of trust as glue that makes the society work, then they're getting people to go out and ask, giving them 4 pictures of different people and telling to go into town... and ask people „Who do you trust the most?” And then... to misuse their

position of trust by them in their minds they've already picked the person that's true, they speak of someone they trust the most already. And then the method they go out and try to persuade every person they speak to trust this person as well, and so by asking about trust and misusing the trust is a huge contrast in what they're doing and to be able to use that as a reflection for debriefing." „(..) that we try to give it another form what you acted out in some way or to feel its when we're talking about discrimination... I've made a game early on where some people experience how it is to be discriminated, one of the most difficult exercises actually [laughs]..."

- * **Augstākās/demokrātiskās vērtības tiek pieredzētas reālā dzīvē (Dānija):**
„(..) people go out on a Sunday and collect money around... their local town, for people in Africa that they initiate.” „Because you have to and you depend on each other. You clean together, you sleep together, you do a lot of thing together. I think they gain a lot of that. Because, em, the feeling of ... belonging is very strong... by the human mankind. And here you belong, you have an identity within the group.”

Trešais temats „Personības vērtības” – savas personības izpratne un dzīves sakārtošana

Tautas skolas mācīšanās vide ir *personības centrēta*, tā dod iespēju katram audzēknim *pilnveidot svarīgas personības īpašības un dzīves aspektus*. To veicina gan audzēkņu dzīvošana kopā (Dānija), gan audzēkņu ilggadējā mācīšanās vienā iestādē (Latvija). Tā ir telpa, kur ir *iespēja reflektēt par savas personības īpašībām un personisko dzīvi* gan privāti, gan ar kādu citu. *Kursa mērķi* bieži vien ir saistīti ar savas personības īpašību iepazīšanu, personiskās vērtību sistēmas sakārtošanu, uzdrošināšanos darīt to, kas patīk un liekas svarīgs. Bieži vien pati darbošanās šajā vidē veicina *audzēkņu sevis iepazīšanu, jaunu talantu atklāšanu*.

Tiek piedāvāti *dažādi uzdevumi*, kuru mērķis ir palīdzēt audzēkņiem *labāk saprast savas personības stiprās un vājas īpašības*, personisko dzīves pozīciju, kompetences, mācīšanās stilus. Andragogi izmanto dažādus jautājumus, kas veicina audzēkņu dzīves pozīcijas izpratni un *personisko nostāju attiecībā uz konkrētu uzdevumu*, liek iedziļināties savas atbildes būtībā. Piemēram, izmanto *CV metodi*, lai palīdzētu labāk izprast savas personības īpašības, intereses un kompetences. Bieži vien šī pašizziņa ir virzīta uz *pozitīvu audzēkņu personības īpašību atklāšanu*.

Neaizmirstot par tautas skolas ideju, savas personības izpētes *uzdevumā iesaista arī ķermeni*, liekot audzēknim uzzīmēt savu situāciju, veidot darbu tā, lai tajā varētu atklāt savas personības būtību, simulējot reālās dzīves situācijas, palīdzot audzēkņiem izjust dažādas reakcijas.

Šajā vidē audzēkņiem ir iespēja *mācītos to, kas viņiem ir personīgi svarīgs, kas atbilst viņu interesēm un dzīves nostādnēm*. Turklāt andragogi vienmēr jautā, kas tieši audzēkņus interesē, un darbojas šajā virzienā. Bieži vien uzdevumi ir tendēti uz to, ka audzēkņiem labāk jāiepazīst sava dzīve, kā arī jādalās ar savas dzīves vērtībām.

Ja *Dānijā* audzēkņiem savas personības īpašību iepazīšana ir *apzināts un noformulēts mērķis*, tad Latvijā bieži vien audzēkņi atklāj sevī jaunus talantus neapzināti, kopīgās mācīšanās vides iespaidā, *bez tīša andragoga nolūka*. Netīšo (implicīto) nolūku varētu būt izskaidrots ar to, ka andragogi Latvijas tautas skolās vēlas, lai *audzēkņi iemācās paust savu būtību*, nevis vienkārši apgūst kādas prasmes. Piemēram, LTS andragogi ļoti bieži *izmanto personības vērtības kā pamatu dažādiem uzdevumiem*, bet tomēr neakcentē tos kā audzēkņu pozīcijas izpratnes veicinošus.

Papildus tam Dānijā audzēkņu diezgan jaunā vecuma (20–30 gadi) dēļ tiek pievērsta uzmanība viņu *dzīves pozīcijas stiprināšanai* un jautājumiem par to, *kā viņi redz savu nākotni*.

Dānijā svarīgs andragogu uzdevums ir palīdzēt audzēkņiem apzināties savu personību *ne tikai kā individuālu īpašību nesēju, bet iegūt kopības apziņu*, spēt dzīvot kopā ar citiem.

Turklāt Dānijā andragoģiem un audzēkņiem, uzturoties kopā ikdienā, ir radīti apstākļi, kuros *katrs audzēknis tiek iepazīts personīgi*. Šis apstākļis palīdz andragoģiem radīt maksimāli labvēlīgu vidi audzēkņu personības pilnveidei nodarbībās.

Savukārt Latvijā andragoģi atzīmē, ka viņiem ir svarīgi panākt, lai audzēkņi caur saviem darbiem *pauž tieši savu personību, personiskās vērtības, noskaņojumu, redzējumu*. Andragoģi uzskata, ka viņi ieliek tehniskus pamatus, bet tālāk viņi virza audzēkņus paust savu personību tā, kā viņi to paši redz, nevis tā, kā to redz andragoģi vai kāds no malas.

Uz personības vērtībām orientēto mācīšanās vidi raksturo šādi rādītāji:

- * **Mācīšanās saturs un uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savas personības individuālās īpašības:** *„What we do is we try to step back a bit and then we try to make a lot of work... in that field. We try to do a lot of effort into getting to know ourselves, our good and bad. Trying to figure out what do I consist of. What kind of properties do I have, what kind of qualifications, what kind of competences. I mean what am I born with. What is there to me that I can't change, I mean, my temper, my level sensitivity.” „(..) know who they are themselves, if they don't know who they consist of... how they learn, how they take in knowledge.” „And I also then ask them: “Why do you think that?” and then they have to try to describe. And „How do you know this?” and „What is it that you use from yourself when you answer this type of question?” And try to create some awareness.” „...and you can actually get to reflect upon what is interesting for me, what's important for me, what's really important.” „(..) what are you good at... what are you passionate about... and what does the world need.” „(..) to make projects we need to... discover what we are actually passionate about and... here we're working on on flow theory and positive psychology.” „And it's saying [text in Danish] – „What are you dreaming about?”” „(..) would be to use the CV as a method of locating different things when they work with themselves. And that could be trying to locate their competences, trying to locate their properties, their interests.” „And reflect deeper on one why they think like they think.” „So this is “What are you good at?” that's one circle. And then we have another circle in here called “What are you passionate about?”” „So want to like use this model... so they acknowledge what they are, what they are talented, what they're good at.” „Protams, es viņiem esmu stāstījusi arī par kolāžu, par domāšanu, kad to var darīt, ja ir (..) konkrēti kaut kāds mērķis, domu forma, ja, viņu var ielikt kolāžā, teiksim, tas būtu tas tā kā kopīgais darbs.” „(..) kas cilvēkam var palīdzēt saprast sevi un saprast citus. Ko viņš var gaidīt no sava, teiksim, partnera vai no darba kolēģa un kā vieglāk viņam organizēt sevi attiecībā pret citiem. Tas izprotamais ir saprast sevi vispirms un tad pielāgojoties citiem, nebūt ar tādām striktām prasībām citam cilvēkam (..).”*
- * **Ķermeniskie uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savas personības individuālās īpašības:** *„And sometimes also, I make an... elevator out of chairs. Now you go into the elevator and how many people, how close are they going to stand together... Where do we have our boundaries. It's also to learn about physical boundaries but also boundaries for yourself.” „(..) it's not just about talking about things or reading about things or hearing about things... we need to try it out and see where's... „What can I do with this?” „Where am I in this?” and „How can I use this?”” „Par cik es izmantoju ļoti daudz mākslas, teiksim, terapijas elementus, tad, kaut vai cilvēks uzzīmē un viņš ierauga, to savu situāciju tā no malas.” „Floristikā (..) lai taču viņš pats tur parāda savu būtību, kādu savu es, kāds viņš ir.”*
- * **Uzdevumi, kuros tiek skartī audzēkņu dzīves aspekti:** *„So we try to work with ourselves and try to look at life in total. What is it what I wanna get out of it?” „An*

example of that could be... using the CV as a method. The CV is something that they'll have to meet when they look for a job to apply or university or whatever." „(..) for me it's this total question of taking responsibility of your own life." „Piemēram, es saku: „Jūs gribat, lūdzu, pastāstīt par savu sapņu māju”.”

- * **Audzēkņu iespēju apgūt to, kas viņiem ir personīgi svarīgs:** „(..) to specialize, for example, in music or in outdoor so they take half a year here to get better at precisely that. Someone needs to be better at social skills. This is a very good place for training your social skills.” „Like the students were saying today: “It's so nice that we could have choose tasks that fit exactly us”.” „I would ask in the beginning of classes, someone has taken certain subjects they're interested in...” „(..) and how much music is that they are very much involved in what they wanna do, how much theory they want, what kind of genres they wanna play.” „And I ask them “What do you wanna do today?”” „Šiem kursiem dārza dizainā ir kaut kāda teritorija, kas, vai nu ir aizaugusi, vai viņš ir kaut kādā mantojumā kaut ko saņēmis, vai viņš grib pārkārtot kaut ko, kad vairs neder tas, kas ir iepriekš, bet viņam pietrūkst zināšanu.” „Ja ir vajadzīgas kaut kādas īpašākas sarunas saistībā ar kaut kādu konkrētu to pašu dārzu vai telpu, ja, kad cilvēks uzdod individuālu konkrētu jautājumu, tā tad veidojas šī te saruna, diskusija tieši personīgi.” „Ja viņš grib, piemēram, remontēt tur māju vai dzīvokli, viņš nāk uz kursiem, pamazām mācās par krāsām, par psiholoģisko iedarbību, par to, un tad nobeigumā viņš taisa projektu.” „(..) viņiem ir jautājumi katram par savu dzīvi, par savu uztveri, viņam ir personiski jautājumi par savu dzīvi.” „(..) daudzi atnāk, viņi saka: „Es gribu vienkārši pareizi runāt, lai es varu tā tad komunicēt ar cilvēkiem,” un tad mēs vairāk varbūt tieši pievēršamies šai runai...” „(..) vienkārši nāk mācīties, lai apgūtu savam priekam, bet tie, kas mācās biznesam, lai tā tad uzsāktu komercdarbību vai arī tā tad strādātu pie darba devēja, viņam tomēr vajag kaut ko konkrētu.”
- * **Audzēkņi dalās ar savas dzīves vērtībām:** „I try to create an environment, where these taboos... do not exist, where people can say „I'm scared of black people”, all sorts of... things that others may find deeply offensive. But they need to be able to say them, they need to be able to express... what they really feel and to be able to discuss at a very adult level...” „I think it's more important to make them think about their own experience than theoretical knowledge.” „Re, Sandra bija Vjetnamā, parādīja bildes un (..) Re, Andis bija mežā suni nofotografējis un Agrita re kur bija bildējusi mašīnu.” „Nu, tā ir tāda komunicēšana savās darīšanās, par bērnu audzināšanu, par visu. Bieži vien varbūt tās ir lietas, kuras mums rada ikdienā krepšus, un tas viss paliek šeit, un aizejam mājās tīri un balti un arī garīgi sakārtoti.” „(..) lai cilvēks var šeit izstāstīt gan par sevi, gan par saviem tuvajiem, jo dažkārt ir tā, ka cilvēkiem nav citur, kur izrunāties.”
- * **Mācīšanās vide, kas veicina audzēkņu personības individuālo īpašību izpratni:** „(..) this wonderful place where you're trying and where you're daring yourself.” „And then with yourself – what is my part in this, how can I cooperate, how can I improve myself, how can I be a benefit to others... learning about who you are.” “...they have to make their own philosophy.” „They're living the life in here too. So... it's the daily problems and they learn from...” „Like some kind of subject knowledge. Some kind of reflection dimension where you try to make it relevant to who you are.” „...very much with purpose trying to find out what kind of education do I want and what kind of career do I wanna have.” „I think they have space for turning their attention inwards for a while and to stop for a moment and have time to feel: „Hm, what do I think about this? How does this feel?”” „And you can actually get to reflect upon what is interesting for me, what's really important for me... to use your life as best you can.” „Viņa teica: „Es nekad nevarēju iedomāties, ka es varētu (..) varētu gleznot.” „Un viņa saka: „Es nebūtu, Ilva, pie tevis kursos nākusi, es nodzīvotu mūžu un to nezinātu nemaz.”” „Arī varbūt tādā pastarpināti, arī kaut kādā veidā šajā trakajā laikā sakārtojot savu vērtību sistēmu.” „(..) iepazīt sevi, iepazīt (..) nezinu, savus tuviniekus dziļāk un labāk.” „Jo tas pirmais, kad cilvēkam jāsāk saprast, kas viņš īstenībā ir. Jo lielākā daļa cilvēku, atrodas tādā kā,

teiksim, tādos stereotipu rāmjos vai, teiksim, savas pieredzes rāmjos, vai sabiedrības uzspiestajos rāmjos. Un šie rāmji nosaka dažādi, gan uzvedības veidu, gan izpausmes veidu un tā tālāk. Bet tas, kas būtu vajadzīgs cilvēkam, viņiem jāatrod faktiski sevi un jāsāk saprast, kas viņi īstenībā ir.” „Kursa mērķis ir padarīt savu dzīvi apzinātāku. Tas nozīmē, ka cilvēks pirms darbības uzsākšanas mēģina izvērtēt, kāpēc viņam tas ir vajadzīgs.” „(..) kā es jūtos, kas man ir svarīgi, apzināties savas lietas. Un ko es vēlos šai dzīvē, jo, manuprāt, mēs pārāk daudz dzīvojam ar to, kā vajag, kā ir pareizi, kā ir iemācījuši vecāki, ko vecāki ir domājuši, kā mums ir pareizāk un labāk dzīvot. Un uzdrošināties darīt. Nu, tas ir tas mans mērķis, lai cilvēki nebaidās, iedrošināt viņus (..) uzticēties pašiem sev, atrast resursus sevī, un uz priekšu!”

- * **Iespējas izrunāt personiskās problēmas privāti:** „And it’s always nice, if there is a problem, just... go for a walk. And have a talk.” „(..) šeit tas, tā individuālā vērtību maiņa, kad viņš var pienākt pēc tam un atsevišķi aprunāties, tas ir svarīgākais.”
- * **Andragogs liek uzvaru uz audzēkņu personību, viņu šodienas situāciju un interesēm:** „And I try to pay attention to who they are. Because some people can be challenged more than others.” „And try to feel what do they need, where are they right now, what kind of teaching methods can I use today... to make the best of it.” „Because everybody learn... in a different ways. Someone would... some would like to put things in boxes. Someone just like to have it very open and free. Someone uses pictures. And someone has to write it down and so on.” „(..) making everyone develop themselves from the place they are. Because some people are really really good at speaking out, maybe that’s not their focus, then their focus maybe should be something else, like...” „(..) then to me it is to find the... sources within each individual... where he or she is motivated.” „Not to take my world history but to make their own.” „And through the experimental learning, cycle again but then „How’s that good for you?”, „What did you get out of that?” “Was it good?”” „And from that they can begin to very clearly intensify „Ok, so what do you want to achieve while you’re here?” „Oh, a better understanding of who I am.” „Ok, in what areas? Why? What’s going on here?” And being able to draw from there and being able to get them in their mind to create their learning plan of what they want to achieve over their time here...” „I say they need to work with these things and use it for themselves, find out what... „How can I relate to this what he’s saying right now.” „(..) we let and we expect the students to bring in their opinions, their feelings, their ideas...” „Man jau liels prieks, ja kāds izdomā arī pats to kompozīciju, tad tā jau ir cita vērtība, jā. Ka domāt, ieraudzīt, ko grib. Man jau patīk, ka nāk ar savu funkteri un zina „Es gribu tādu krāsu gammu” nu, vienkārši domāt un redzēt varbūt.” „(..) parasti es izvēlos tā, lai tās tēmas ir interesantas, lai viņi var tās izmantot, lai nevis tā ir tikai teorija, bet, ka tā varētu arī (..) pielietots viņiem praksē, teiksim, personīgi.” „(..) un atrast tos pareizos mērķus, kas kuram cilvēkam ir vajadzīgi.” „(..) man audzēkņi parāda priekšā, kas viņiem tanī brīdī, tanī dienā ir vairāk nepieciešams. Un tad tā nodarbība notiek tā ļoti plūstoši, pāriet, teiksim, tanī, stāvoklī, kas viņiem ir nepieciešams, vai tanīs vingrojumos (..)”
- * **Tiek veicināta audzēkņu dzīves pozīcijas izpratne (Dānija):** „(..) teaching a student counseling class as an optional subject where the students and I through different exercises, work with what is a good life to each one of them.” „I mean, what kind of studies should you apply for and what kind of job should you go for.” „(..) this is a subject that is supposed to help students find their way... in life. And this is not subject that deals with like specific choices of education. I’m giving them tools to be better in touch with themselves... and better to feel the direction that they want to take.” „I talk to the students about how they can... work with that as a foundation of constructing meaning in their life. Doing something that is valuable to them.” „Maybe John Rawls thinks this but what do you think?”
- * **Tiek veicināta audzēkņu nākotnes apzināšanās (Dānija):** „(..) you have one hour of meeting with the student counselor and then the student counselor tries to help you, figure out what should you do with your future.” „(..) and then to find out... what am I

going to do in my future.” „Am I a person who would do well in a school where everyone is wearing a tie and where it's very well structured, where the approach is very academic? or...” „...lai viņi var ieraudzīt tā kā ne tikai to savu puķu dobi: „Man tur nav tādu, kur stādīt,” bet lai viņš iztēlojas, ka varbūt kādreiz viņam tur būs tāda pils mala un viņam tur būs jāiestāda, un tur varbūt derēs rozes, bet varbūt arī varēs parastas kliņģerītes stādīt.”

- * **Tiek veicināta audzēkņu personiskā apzināšanās kopā ar citiem (Dānija):** „(..) and this is about teamwork and if we should make like important projects, we should know what each other's good at.” „And the last part is this, it's „What does the world need?”... because we want to do project that makes a difference for the people.” „So it's like could be like... „I would like to see more of this because then you're good for the group.” „We create... community, strong community at the same time as you create strong individuals. Usually those two are opposites.” „(..) to work together... in a very democratic way. So it's the question of being enlightened.” „They had learned so much. Because there was no dear mother to help them. They had to fight together to survive.” „And here you belong, you have an identity within the group. In the same time as you develop your own personal identity.”
- * **Audzēkņu personības izzināšana kā andragoga mācīšanas atbalsts (Dānija):** „And then I can get stuff out of the students that I wouldn't be able to get out of them if I didn't know them.” „I think, because you're living together all the time and they have personal problems... And they have dilemmas also with love and other things. So, you come to know your students very well.” „(..) the knowledge that I have about those students – I can use that in my classes.” „(..) we have this student and in my lessons she doesn't really connect with the other students, she doesn't talk, and I'm interested in how she is in your lessons. And so the discussion comes „Oh yeah, she's gonna be work but I did this method with her, there was just three of them in a group and she was chatting so much”. And so, you can then identify “Ok, she works better in small groups.” „I sort of bring that knowledge that I get from you know the social meetings, the social relations, I bring that into my classes.”
- * **Audzēkņi realizē savas personiskās intereses (Latvija):** „(..) katram tomēr ir savas domas, ko viņš ar to darbu grib pateikt, vai ne (..) kāpēc viņš tādu darbu taisa. Un viņš parasti jau taisa dēļ sevis, ka man patīk taisīt tādu darbu, nevis, lai tev patiktu mans darbs, kādu es esmu uztaisījusi.” „Jo tikai tad, kad viņš ir brīvs no visādiem tādiem apkārtējiem, tad viņš var pats no sevis izpausties. Tas ir pats svarīgākais. Un ko viņš tur dara, kā, ko viņš tur glezno, tas (..) man, piemēram, nav mērķa tagad (..) visiem iemācīt gleznot portretus. Viņš var varbūt gleznot portretu, ja viņam gribas, var arī negleznot, bet mērķis būtu tieši tā brīvība. Ka viņš var, ka viņš spēj apsēsties un uztaisīt savu darbu tieši tādu, kādu viņš grib. Ka viņš ir iemācījies visus paņēmienus, ka viņš ir iemācījies visu, ko es viņam varu iemācīt, bet viņš spēj pats to visu pielietot.”

Ceturtais temats „Emocijas un ķermenis” – izpratne un emocionālais papildījums

Emociju un ķermeņa iedarbināšana ir svarīgs mācīšanās vides aspekts tautas skolā. Varētu pat teikt, ka dažādie praktiskie priekšmeti veido būtiskāko mācīšanās saturu no visām iespējamām disciplīnām. Ķermeņa un emociju iepazīšana un izkopšana līdz ar vispārēja psiholoģiska un fiziska komforta uzturēšanu ir viens no svarīgākajiem andragoga uzdevumiem.

Šie principi tiek realizēti pirmām kārtām piepildot mācīšanās saturu ar ķermenisku prasmju izkopšanu, kā arī jautājumiem, kas skar ķermeņa veselību un skaistumu. Piemēram, audzēkņiem apgūstot veselīga uztura pamatus un metodes, kā labāk kopt savu ķermeni. Kā arī tiek izmantoti dažādi uzdevumi, kas audzēkņiem palīdz labāk iepazīt savu ķermeni un tā funkcijas.

Bieži vien andragogi, lai dziļāk apgūtu pieredzi, izmanto *fiziskās sajūtas* kā mācīšanās atbalstu. Tas tiek panākts, izmantojot dažādas filmas, mūzikas skaņas, apmeklējot dažādas izstādes, iesaistot audzēkņus kustīgās spēlēs utt.

Mācīšanās vidi raksturo vispārīgs *kustīgums un vitalitāte*, bieži vien nodarbībās tiek izmantotas dažādas metodes, kas iedarbina audzēkņu ķermeni. Tiek izmantotas dažādas spēles, dziedāšana, dejošana, zīmēšana, modeļu radīšana, ekskursijas utt. Piemēram, lai audzēkņiem būtu vieglāk izprast savas personiskās nostādnes, tika uzdots uzdevums iziet ārā, izvēlēties koku, apsēsties zem tā un 10 minūtes reflektēt par savu nākotni pēc tautas skolas beigšanas.

Interesanti, ka tautas skolas mācīšanās vide iekļauj sevī arī *dažādu pasākumu organizēšanu*, kas liek iedarbināt audzēkņu ķermeni. Tiek rīkoti dažādi *koncerti un izstādes*, kur audzēkņi var parādīt savas personības izaugsmi. Kā arī kopā tiek svinēti *dažādi nacionālie svētki*.

Andragoģiem Dānijā ir īpaši svarīgi palīdzēt audzēkņiem *iegūt un nostiprināt pieredzi caur ķermeni*. Līdz ar to arī teorētiskajās disciplīnās tiek izmantoti uzdevumi, kas *ietver ķermeņa iedarbināšanu*.

Apskatot otru aspektu – personības *emocionālo īpašību pilnveidošanu* – jāsāk ar to, ka šajā mācīšanās vidē emocijas ir svarīgs *gan mācīšanās satura, gan vides komponents*. Bieži vien andragogi lūdz audzēkņus *reflektēt par savām emocijām*, par to, ko viņu izjuta, pildot vienu vai otru uzdevumu. Vai pat izaicinot viņos emocionālu reakciju.

Paši *andragoģi* atzīmē, ka viņiem ir svarīgi *pilnveidot savu emocionālo inteliģenci*, lai viņi varētu iedvesmot arī audzēkņus. Līdz ar to nav brīnums, ka šī mācīšanās vide ir piepildīta ar *pozitīvām emocijām*, andragoģi savās nodarbībās gan ļauj, gan izraisa prieku un smieklus. Arī vispārīgi *emociju izpausmes brīvība* ir ļoti apsveicama no andragoģu puses, jo tās ir viens no personības pilnveidošanās dzinūļiem.

Tiek domāts arī par *audzēkņu emocionālo komfortu*, to, lai viņi šajā vidē justos droši, brīvi un nebaidītos būt atvērti, runājot par personīgiem jautājumiem.

Dānijā andragoģi ir *aizgājuši tālāk audzēkņu emocionālo īpašību pilnveidošanā* un rada vidi, kas mudina *audzēkņus izprast savas emocijas*. Piemēram, liekot viņiem reflektēt par savām emocijām dažādu jautājumu aspektā vai neilgi pēc uzdevumu izpildes.

Kā interesantu un svarīgu mācīšanās vides aspektu Dānijā var atzīmēt *dažādu ķermenisku uzdevumu izmantošanu, kas iedarbina un liek audzēkņiem izprast savas emocijas*. Piemēram, bieži vien tiek izklāstīta kāda teorija par emocionālu izpausmi un tad audzēkņi saistībā ar to piedalās praktiskajā uzdevumā, vai arī otrādi. Pašās beigās teorija un izdzīvotās pieredzes rezultāts tiek izreflektēts kopā ar andragoģu. Dānijā audzēkņiem ir iespējas izdiskutēt savas emocijas arī privāti, divatā ar andragoģu vai citu skolas speciālistu.

Latvijā andragoģi atzīmē, ka tautas skolas mācīšanās vide *sniedz audzēkņiem emocionālu piepildījumu*. No vienas puses, ļaujot viņiem izpaust emocijas, darbojoties praktiski, īpaši mākslas priekšmetos. Bet, no otras puses, saņemot vispārējo emocionālu piepildījumu, uzturoties pozitīvajā tautas skolas vidē.

Mācīšanās vidi, kas atbalsta personības ķermenisku un emocionālu īpašību pilnveidošanos raksturo šādi rādītāji:

- * **Mācīšanās saturā ir iekļauta ķermeņa prasmju pilnveidošanās:** „(..) then be interested in improving your guitar skills.” „(..)I want them to... get better at singing and I want them to learn some songs and to sing. And then I want them to... be more

comfortable with their voice.” „(..) what about the body language, how can we understand... how do we use our like body language, verbal language and so on.” „(..) when I have physical activity like in „Body and wellness”, it’s very very physical, then we move, get the pulse up, train muscles...” „(..) krāsu mācības uzdevumi mums būs vēlāk. Nu, kādi vēl uzstādījumu uzdevumi, gaismēnu uzdevumi. Tehnikas apguve ir kā uzdevums, tur mēs ar akvareli vai ar eļļu, vai ar krītiņiem.” „Protams, svarīgi ir iemācīties visu taisīt akurāti un bez kļūdām, tas ir pats būtiskākais.” „Pārsvārā taisa dažādā veida kompozīcijas, gleznas. Piemēram, atnes kādu bildi, kas patīk, un tad es stāstu, kā to pašu var izveidot.” „Par to, kā mums komunicēties, kā runāt, kā nerunāt, pozas, žesti (..)”

- * **Mācīšanās saturs ir piepildīts ar jautājumiem par ķermeņa veselību un skaistumu:** „*The healthy life*”. *From a holistic perspective. Plus I have the diet classes. And for these people it’s not only about reduce... what they eat or have more motion. But it’s the whole person, the spiritual, the feelings, the thoughts as well.*” „(..) it all has the direction that they should be able to lose weight to continue changing their lifestyle.” „Šodien ir otrā nodarbība, kurā mums ir tēma pēdas, pēdu refleksās zonas, pēdu masāžas, pēdu vannas. Tas, kādus mēs līdzekļus varam izmantot, dažādām izdarībām pirtī ar pēdām (..) nākošais būs rokas (..) par roku kopšanu.” „(..) runājam par to, ko vajadzētu uzturēt, un būtībā tas pirts process ir veselīga dzīvesveida sastāvdaļa (..).” „Man ir 12 nodarbību kurss par pareizu uzturu, kura mērķis ir cilvēkiem palīdzēt iemācīties pareizi ēst, kontrolēt svaru uz vienu vai otru pusi, kā vajag, un saglabāt to visu mūžu.”
- * **Uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savu ķermeni:** „*I want them to understand more about working with the body and actually have a few tools...*” „*I try to take something and repeat it, for instance, a yoga series or small exercises as examples of body work. I want them to understand something about working with psychological elements.*” „(..) *massage...a way of helping them to sense their body*” „(..) *teiksim, jāsāk sarunāties ar to savu ķermeni, jāsāk saprast, ko ķermenis katram nozīmē.*” „*Un, piemēram, vakar, vingrojums tāds bija, kad galva iet pa priekšu jūsu ķermenim. It kā tajā nekas neslēpjas, bet iet, apakšā ir vēl cita doma, kad tiešām, ja jūs kaut ko darāt dzīvē, tad galvai vajadzētu iet pa priekšu.*” „(..) *tad, kas ir fiziskais ķermenis, kas ir psihiskais, kas ir garīgais, tā tad svētā trīsvienība, ko nevar atdalīt vienu ar otru.*”
- * **Andragogi izmanto fiziskas sajūtas kā mācīšanās atbalstu:** „(..) *if we watch movies I try to engage them and bring them in.*” „*...I usually start by playing a piece of music.*” „*And I use... different kinds of material such as video, music, books, magazines, games.*” „(..) *in this social class... we have been mostly out of the house. Visiting institutions, also few museums... Other environments, for instance, a suburb to Odense where foreigners are living.*” „(..) *exercises with different... disadvantages for the team and leaving some people blind-folded, with no eyes or... giving the team a task and then giving everyone a balloon.*” „*And we did a bike trip, we stayed overnight and they have to be a part of... an activity and explain in part of Zambia’s history...we used role-plays, go through different dilemmas and they all happen in Zambia and what we do if you asked in this, what will you do...*” „*as I did with eating leafs... and so often I try to see if I can make them feel what we are talking about before we think about it. ... the eating a leaf before writing about it is one case but I try to do it in different ways...*” „*I facilitated a room... with putting a portrate upside down and living some words on a blackboard...*” „(..) *man vienmēr skan fonā kāda mūzika*” „*Runāšana. Arī klausīšanās. Mēs izmantojam gan kasetes, gan kompaktdiskus.*” „(..) *protams, bilžu skatīšanās un visi materiāli un izrunāšana, teiksim, arī savu darbu izrunāšana.*” „(..) *tas, kas ir saistīts ar to nodarbību. Kaut vai tie paši smaržu kociņi, kaut vai tās pašas, gongu spēles, gongu skaņas (..).*”

- * **Mācīšanās metodes, kas iedarbina ķermeni:** „(..) up running or, em, having a break or, singing instead of talking and... making a lot of games.” „And work practically with things, where they maybe use the body or dance or something like that.” „(..) this semester when people were entering into the room, I gave them a task of drawing each other.” „Working on... visual language and visual explanation... a lot of drawings... we're working on modeling things, like making prototypes.” „Why later on we have had... survival trip where we had to go by canoe. And living very very simple in rainy weather... And they had to go with canoe for twenty kilometers. And it's hard for back and shoulder.” „(..) for example, going out into the woods, several people together and to sit down somewhere in the woods where you can't see anyone. And so they go out, sit down and... answer the question in your mind „What are you gonna do after hog skole? ...”” „Mums vēl ir fotoplenēri, kad mēs braucam reāli dabā fotografēt, tad visiem ir fočiki. Mēs bijām Kalsnavā, paskatīties, šur tur internetā tās bildes var redzēt un tad reāli tev ir jāstāv te, jāuzliek šitik un šitik uz tā fočika un tad tur nospiedīsi uz to pusi un tad sanāks (..)” „Mēs esam pāris vasaras braukuši apskatīties skaistākos daiļdārzus tepat pa Latviju.”
- * **Mācīšanās vide, kas sniedz fizisku komfortu:** „(..) in this school he have... freedom in very healthy food...” „...we are sitting on cushions on the floor.” „...is the coffee made. Em, we drink a cup of coffee. At five.” „(..) lai viņš justos labi tai telpā, kur viņš atrodas, tāpēc šobrīd arī, jā, visu laiku stāv vaļā logs, lai ir gaiss.” „Man patīk tāda mājīga atmosfēra, tad es vispār cenšos, es arī lieku viņiem kaut kā sabīdīties aplītī, jo man ļoti patīk strādāt, kad viņi sēž aplī (..)” „Tāpēc man arī ir kabinets nokrāsots tādās krāsās, kas nomierina, tie ir zaļie toņi (..) šeit ir viss, kas saistīts ar mākslu (..)” „(..) man ir svarīgi, lai cilvēki justos harmoniski, tāpēc fonā es lieku mūziku, lai nebūtu tā kā skolā.” „(..) es neredzu iespēju šīm mācībām citā telpā kā pirtī, jo mēs tīri praktiskās lietas mācam.”
- * **Andragogi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu:** „(..) that your body language as a teacher... is open. It means like kind of poses that you...” „Nu tā, vai nu es to pasaku vārdiem, vai es to parādu ar ikšķi, kaut kādā tādā veidā dot tādu pozitīvu novērtējumu, jā, ka ir darbojies.” „(..) piemēram, ir bijušas nodarbības, kur es parādu dažādus vingrinājumus.”
- * **Pasākumi, kas liek iedarbināt ķermeni:** „During our courses we play like three or four concerts during semester and afterwards we... talk about how did it go, how was the performance...” „(..) ja mēs esam folkloristi, mums ir svarīgi kopt šīs tradīcijas un šos gadskārtu ieražu svētkus atzīmēt.” „Lomu spēles nāk caur tradicionālo kultūru, viņas ir ļoti izteiktas gadskārtu svētkos.” „Mums bija pirmā izstāde, kas bija muzejā, un ir bijusi vēl otra izstāde tāda liela, mēs varējām piepildīt pilnu muzeju ar saviem darbiem.” „Jā, ar muzeju sadarbībā. Tā kā mēs vairāk tur mēģinām šīs lietas. Jo muzejs, mūsaprāt, ir tā visvēsturiskākā vieta un tāda visvairāk piemērotākā šo svētku svinēšanai. Lielā diena, jā, tad Jāņi, Miķeļi, Mārtiņi, Ziemassvētki.” „Protams, kaut kāda koncertdarbība, kaut kāda piedalīšanās, festivālu mēs tagad domājam (..)”
- * **Uzdevumi, kas liek iedarbināt ķermeni (Dānija):** „In the next hour we do some relaxing meditational exercises. And then we end up with massage. Where I give instructions about massage techniques and we take different parts of the body...” „Because now they had their experience in their own body...” „Giving them a huge pile of costumes and then asking them to dress up as someone who listens to this music... then use this as an intro to stereotypes, and talking a bit about what is a stereotype, where does it come from actually.” “When investigating, for example, social capital, the idea of trust as glue that makes the society work, then they're getting people to go out and ask, giving them 4 pictures of different people and telling to go into town and ask people „Who do you trust the most?”...” „Par cik es izmantoju ļoti daudz mākslas

terapijas elementus, tad, kaut vai cilvēks uzzīmē un viņš ierauga, to savu situāciju no malas.”

- * **Emocijas un to vadīšana piepilda mācīšanās saturu un vidi:** „And I asked them what they learned in this process... what was happening with their feelings. Because now they had their experience in their own body, in their own feelings.” „The first is to provoke an emotional response. To catch them. And... not so concerned with which emotional response I get. If people are ecstatic and really happy, it's a good emotional response. If people are frustrated or offended or provoked, then this is an opening, where they can be used for very very good discussion, a very passionate discussion. This connecting and being able to... touch on something that they feel strong enough to have an emotional tie to.” „(..) is both rational... also emotional. So, I try to make them speak to the heart and... the head, the rational... So, emotions are important, because that's also what builds our... when you engage in something. So my goal is to light their fire in some way...” „Līdzīgi tāpat kā es stāstu par jebkurām vielām, kas ietekmē jūsu psihi, teiksim, alkohols, kafija, narkotikas un tā tālāk. Jūs varat izmantot līdz tam brīdim, kamēr tā lieta nepārmāc jūs, kamēr jūs kontrolējat to visu.” „(..) un saturs, ko mēs stāstām, ir varbūt vairāk saistīts ar to, kā es jūtos, kas ar mani notiek šajā pasaulē, kas man ir svarīgi, kas mazāk svarīgi, vērtības.” „(..) bet atnākot, informāciju paklausoties, viņš sāk atvērties, viņš sāk vienkārši (..) ar plašāku redzesloku, viņš sajūt, ka arī citiem cilvēkiem ir līdzīgs kaut kas, jā, emocionāls, teiksim, kāds vai pārdzīvojums, vai līdzīga situācija bijusi (..)”
- * **Andragogiar pilnveidotu emocionālu inteligenci:** „That I can use my personal experience, my personal feelings and these things in the classroom...” „(..) of burning so much for what I do, that I affect them somehow.” „(..) ka ir kļūdas un cilvēks apvainojas, bet tagad gan nē, es to pasaku citiem vārdiem, arī pasmaidu, tagad ir daudz labāk.” „Aizrautīgam jābūt arī, jāaizrauj tie cilvēki, lai viņiem būtu interesanti.” „(..) es pati esmu emocionāla un līdz ar to taisni otrādāk, tur var atļauties jebkāda veida, šo te arī emocionālo uzlādēšanos (..)” „Pasniedzējam ir jābūt vienkārši entuziastam, ļoti priecīgam par to, ka viņš to zin un viņš priecīgi izstāstīs citiem.”
- * **Mācīšanās vide, kas ir piepildīta ar pozitīvām emocijām:** „For me it is to start off with an energizer that brings an element of fun into the environment... to be also on a higher level of energy of... in the blood circling and... having a laugh in the morning...” „So, you have a good atmosphere, and you laugh with the students, and you make them feel good...” „(..) to emocionālo tādu pozitīvo gaisotni vairāk nekā kaut kādu pamācīšanu, kritizēšanu varbūt tur konkrētu norādīšanu (..)” „(..) man vienmēr ir ļoti palaimējies ar studentiem, viņi ir man tādi ar labu humora izjūtu, un tad mēs te varam gan pasmieties (..)” „(..) tur mēs pajokojam.”
- * **Emociju izpausmju brīvība:** „And then they could get their frustrations out and then I could say to them that this completely part of the process when you make the film, that you have ups and downs and you meet conflicts and then you try to solve them together.” „So I feel that it's a very important part of self development that there's part for negative emotion, negative feelings, and... expressing them... Which is good and important but for me it's always very important to supplement that kind of approach with, space for actually expressing and feeling all the difficulties that are necessarily a part of the growth.” „It's important that people when they are like angry to ... like or frustrated, it's important that it gets out in the room because... behind the frustration there is a dream. So I want people to speak out when they're frustrated.” „Jā, auditorijā var izteikties ikviens. Teiksim par savām emocijām, piedzīvoto vai notikumu, vai vēl kaut ko.” „(..) lai cilvēki sajustu, ka viņi var atvērties, izpausties, pateikt to savu emocionālo kaut kādu...” „(..) tur var atļauties jebkāda veida, šo te arī emocionālo uzlādēšanos, gan izlādēšanos un es domāju, ka tas ir pat ļoti veselīgi un labi!” „Cilvēks jau ar to raksturojas, ka viņš ir emocionāla būtne, un sevī, teiksim, noslēgt kaut kādas emocijas, priekš kam tas ir vajadzīgs.”

- * **Audzēkņu psiholoģiskais komforts:** *„I think when people develop a feeling of... that they trust each other and trust the space, trust the teacher... that's very important. And, as I said, the freedom, that the... people feel that they are not forced to do things but they actually move from their own motivation.” „And the freedom aspect is important. At the same time there has to be some... a feeling of safety in the group. A kind of... feeling that they can... I try to create a space where they know each other well, they get to know each other and get to know me well. And so that they can feel safe with also sharing things that are maybe more personal and more difficult. And also the freedom to not share whenever that's what they feel like.” „Because I want to get them where they feel that they can be open. So and that they are safe.” „Bet par emocionālo vidi (..) cenšamies jau tā daudz maz draudzīgi (iesmejas) dzīvot, draudzīgi tādā ziņā, ka mēs cenšamies varbūt viens otru pārāk nekritizēt, jā.” „Un, protams, ka tā vide visa ir radīta uz to, lai ir absolūts miers, harmonija, atslēgšanās no ikdienas stresa un cilvēks ne tikai iemācītos, bet arī sakārtotu sevi un atpūstos no ikdienas darba ritma un stresa.” „Tā to viņi arī dara, viņi atpūšas. Cilvēki nāk atpūsties. Nevis piespiesta vide, bet brīva vide.”*
- * **Mācīšanās vide, kas veicina savu emociju izpratni (Dānija):** *„(..) they need to get it very practical. When... you're talking about feelings... In the beginning when they come here they are very startled... It takes long time before they begin to dare to talk about their feelings. But if they have to learn, maybe they have to go through the feelings. For example... love. You should see some dramas when something goes wrong. With a girlfriend and... And there... you can teach them about conflicts and a lot of things...” „After when we were back I asked them questions: What happened with your feelings, your thoughts in these conflict situations?” „In these exercise...but they need to be able to say them, they need to be able to express... what they really feel...” „...talking about what happened with the facts, how do they make me feel, how will I change in the future.” „And then they come together and they discuss “Ok, how does that feel?”...” „(..) that you also accept that subjective feelings are very important in political discussions, so you can actually say whatever you like, don't always have to explain why.” “The main purpose is to make them say what they feel... and they think.” „...or to feel its when we're talking about discrimination...”*
- * **Ķermeniskie uzdevumi, kas iedarbina un liek izprast savas emocijas (Dānija):** *„I have been talking about communication and solving conflicts... later on we have had... survival trip where we had to go by canoe. And living very very simple in rainy weather... Well they were tired: „Oh, why do we have to do this, why do we had to go so far. The first time we ever sit here” and they were “rrgh” upset and they were... scared, they didn't get food enough. And they were... quarrelling...and they were fighting each other and „rrgh” all the time. The first day was like this. The second day it was much better. In the end of this tripe everyone thought that this has been a marvelous trip. They had learned so much. They had to fight together to survive. So, afterwards we brought this up what we had learned theoretically about communication and solving conflicts. And I asked them what they learned in this process, how now they really understood it, what was happening with their feelings. Because now they had their experience in their own body, in their own feelings. It was not just theory. It was down in their body. Not only the head, also in heart.” „They breathe the whole way down to their stomach to straighten up, to be proud of yourself, to be able to relax. And let go of all thoughts. That is de-stressing and relaxing.” „I can put people in a group that way they sit in a circle. And this is about social training and communication. And I push some marks in the head. For example, that say, ignore me, laugh at me... I am right, I am wrong. And I give them controversial subject. Now we discuss the subject... But you have to act to according this person as he says here. And it's very funny to see what is happening with the dynamic in these groups.” „And then they tied up the students' hands, they tied them to chairs and then put on a very nice music, very*

beautiful projections and everyone was happy, and then it changed very dark. And they put on images of first of all of... real images from war, people being shot, things like this. Very distressing images. And this made... this had a very very big impact on the students, who were not prepared for this. And so now still the discussion is going on... ”
„(..) Giving them a huge pile of costumes and then asking them to dress up as someone who listens to this music. So, put on Marilyn Mason, everyone dresses in black and that's very sad, put on the „YMCA” and people go crazy, and... then use this as an intro to stereotypes, and talking a bit about what is a stereotype, where does it come from actually.” „...I've made a game early on where some people experience how it is to be discriminated, one of the most difficult exercises actually [laughs]”

- * **Iespēja izrunāt savas emocijas privāti (Dānija):** *„(..) in other times you may find that someone's a bit sad and want to come and speak to you about... feeling a bit depressed, little bit sad away from home for long time and being... an ear for someone to talk to.”*
- * **Mācīšanās vide, kas sniedz emocionālu piepildījumu (Latvija):** *„(..) šis lielais darbs, tas jau ir paša izvēlēts, paša izdomāts, un tās krāsas jau arī ir tās emocijas, ko mēs darām.” „(..) es domāju, ka tiem cilvēkiem, kas to dara, arī. Nekad nav garlaicīgi dzīvē. Es nezinu vispār, kas ir garlaicība, un es domāju, ka tie cilvēki, kas strādā rokdarbus, viņiem taču nav garlaicīgi.” „Es domāju, tas ir tā kā ar visiem rokdarbiem, tā ir laba relaksācija.” „(..) es domāju, ka tā ir brīnišķīga relaksācija, cilvēks var izpausties, viņš var sevi parādīt.” „Forši pavada laiku ar fotoaparātu vai viens kopā ar otru!” „(..) nodarbība, kas viņus faktiski relaksē vai arī nomierina.” „(..) es domāju, ka cilvēks, atnākot šeit, viņš tās emocijas, ja viņam kaut kas arī uz sirds, viņš aizmirst tajā brīdī (..) un ja viņš ir atnācis ar to kaut kādu smagumu uz sirds, tad viņš aiziet jau tā kā nomierinājies, un tā ir relaksācija.”*

Direktoru daļēji strukturētu interviju analīze

Daļēji strukturētajās intervijās piedalījās 5 direktori, trīs no Dānijas un divi no Latvijas tautas skolām. Vienu direktori neizdevās pierunāt piekrist intervijai, līdz ar to viņa intervēšanā nepiedalījās.

Diktofonā ierakstītās intervijas tika rūpīgi pārvērstas vienā transkripcijas dokumentā, kurš kopā veidoja 47 lapas Word formātā (15. pielikums). Interviju ilgums variēja no 20 līdz 60 minūtēm. Tika analizēts viss teksts pilnībā, ietverot praktiski visas rindiņas.

Katras daļēji strukturētās intervijas sākumā tika *pajautāts par iespēju izmantot tautas skolu nosaukumus promocijas pētījumā un tika iegūtas pozitīvās atbildes.*

Direktoru interviju analīze parādīja, ka Dānijā tautas skolām ir vairākas *vienojošas demokrātiskas idejas*, bet tomēr katra no tām strādā, balstoties savās vērtībās. Piemēram, *Brandbjerg* tautas skolā galvenās vērtības, kas nosaka arī mācīšanās vides un personības pilnveidosanos izpratni, ir *izaicinājums, inovācijas un degsme, Silkeborg – kopīgais labums un Nordfyns – iekļaušana un vienlīdzība.*

Visas šīs skolas vieno *dzīves skolas* princips jeb kā izteicās viens direktors: *„(..) because Gruntvig said: „A life without movement is ok for carrots and cabbages”*”, kā arī mācīšanās vides fokuss uz *audzēkņu personības pilnveidošanos* un pakārtotu priekšmeta apguvi: *„(..) we don't teach subjects, we teach by means of subjects, you may say. So that we try to use the subjects in order to see the students become (..) somebody.”*

Latvijas skolu direktoru interviju analīze no parādīja, ka abas direktores ir aizguvušas tautas skolu mācīšanās vides idejas no N.F.S. Gruntvīga teorijas, *viesojoties tautas skolās Dānijā 90. gados.* Daudzas idejas tika pārņemtas no *Z. Mauriņas darbiem*

un Mūrmuižas Tautas Universitātes darbības: „Varētu būt pirms 16 gadiem (..) mums bija organizēts brauciens mācīties demokrātiju Dānijā (..) mēs ciemojāmies daudzās tautskolās, mēs iepazīnāmies ar sociālo aprūpi Dānijā (..)”. „(..) latviešu rakstniece, domātāja Zenta Mauriņa, viņa tieši ļoti dedzīgi strādāja pie tautas universitātes izveidošanas Mūrmuižā un (..) viņa šīs idejas arī tieši ieguva Dānijā. Tā kā, redziet, pirmā tautas universitāte tika izveidota Zentas Mauriņas vadībā arī aizgūstot labo pieredzi no dāņiem, un es arī viennozīmīgi varu pateikt, ka šī labā pieredze man arī tika aizgūta no Dānijas.” „Es Grundvīga darbus tiešām neesmu studējusi(..) atklāti teikšu, bet Zenta Mauriņa man vienmēr ir bijusi kā tāds dzīves paraugs.” „Mani ļoti iedvesmo Zentas Mauriņas (pauze) darbi, mani ļoti iedvesmo viņas teicieni.” „Es tā domāju, ka mēs (pauze) ar Zentu Mauriņu esam radniecīgas dvēseles un ka šīs vibrācijas pievelkas.” „Un tad 97. gadā es apciemoju Dānijas tautskolu, un tas arī likās tā ārkārtīgi interesanti, ka kaut daļiņu no tā gribētos ieviest šeit.” „(..) neapšaubāmi Zentas Mauriņas piemēri un Mūrmuiža (..) no tā visa jau mēs esam uzsūkuši (..). Vēsturi es esmu lasījusi, ļoti daudz Zentu Mauriņu, no viņas iedvesmojusies, tas atkal ir tas ceļš, kādā veidā es esmu uz šīm lietām skatījusies.”

Personības pilnveidošanās izpratnē Dānijā izdala divus aspektus – *individuālo un sociālo pilnveidošanos*. Tātad, no vienas puses, audzēkņi šajā vidē labāk iepazīst un pilnveido savas *individuālās īpašības*, kā arī noteiktas personīgi nozīmīgas prasmes, bet, no otras, pilnveido arī savas *sociālās prasmes un prasmes dzīvot kopā*: „... so that he would be the both – the personal development but also social development.” „As themselves personally but also as themselves in common, to become not only a “me” but also to become a „we”.” „I have to be in combination with other people and other people need me. So that just as important is that we become a „we”, so when I when I think for myself and my own opinions, at the same time I have to realize I also have to think of others.”

Abās valstīs personības pilnveidošanās iekļauj pilnveidotu savas *personības īpašību un savas dzīves apziņu, globālo dzīves apziņas un dažādu dzīves prasmju izkopšanu, sevis kā vērtības apziņu, kā arī augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu savā personībā*: „Hopefully they will have more self determination in their life. So that they're more aware of the good sides and how they can make choices ...in a more conscious way.” „Create meaning in their life but not only in their own lives. They need to learn here to create meaning in other life... in others' life. So ... the in the global perspective actually.” „The most important thing is that they are much better team players and they are much better innovators, they are... they have been challenged, they won't give up the first time they meet a challenge, etc.” „(..) but I can sum up and say the the most important thing is respect, because this is about... being open-minded. So, respect, curiosity and passion.” „...to help the students to think for themselves or to think themselves... Not only to think for themselves but also to think of others.” „Dažs varbūt mācoties, apmeklējot kādus kursus, uzdrošinās uzrakstīt CV un iegūt darbu.” „Viņš varbūt iegūst motivāciju (..)”. „(..) kādā veidā, psiholoģiski tā jau ir mākslas terapija vai mūzikas terapija dziedot, gleznojot es atveru sevī to potenciālu, ko es pat neesmu apjautis. Un tieši tas jau man ļauj justies pašapzinīgākam, spēt sev, nu, savu pašapziņu pacelt, (..) noder darba dzīvē un personiskajā dzīvē. Un iedomājieties, ko iegūst ģimenes, kad es aizeju tāds apgarots mājās, es stāstu un rādu, un es vēl Ziemassvētkos izdalu šīs, šos savus darbus dāvinu vai dzimšanas dienā (..)”

Kā papildu aspekts Latvijā tika atzīmēts tas, ka šajā mācīšanās vidē audzēkņi iegūst arī *pozitīvu emocionālu piepildījumu*: „(..) cilvēki bieži vien nāk tāpēc, ka te viņi iegūst pozitīvas emocijas, viņi vienkārši te uzlādējas (..)”. „(..) es domāju, ka viņš iegūst šeit zināšanas, ko var praktiski pielietot, viņš satiekas ar saviem domubiedriem, arī ar pozitīviem cilvēkiem, un viņš iet mājās apgarots. Viņš līdz ar to uzlabo šo mikrovidi arī savā ģimenē.” „Šeit nāk tie, kas pozitīvi uzlādējas. Šeit nāk tie cilvēki, kas savā dzīvē kaut ko maina, kaut ko uzlabo, gan savu dzīves kvalitāti, gan pašsajūtu (..)”

Mācīšanās vide tautas skolā ir *tendēta uz audzēkņu personības pilnveidošanos kopumā*: „(..) *unfolding yourself is what a flower do...unfolding your potentials, unfolding your talents, unfolding your viewpoints, unfolding your courage, unfolding your... curiosity, unfolding your love perhaps.*” „Some people need some time just to reflect over life, what is it about. “What are my values?” „What am I going to work for?”... And “What would be my good future?”” „So, try to find your values and try to perspectorize them. That that’s what we’re doing here actually.” „(..) *visvairāk es gribētu akcentu likt uz cilvēku personības pilnveidi, uz to, ka cilvēkam ir iespējas sevi izzināt,sevi saprast labāk (..). Un šīs radošās lietas ir tās, kuras ļauj cilvēkam vairāk sevi saprast, labāk izzināt.*”

Šo mācīšanās vidi raksturo personības pilnveidošanās kontekstā iepriekš minētie *individuālie un sociālie komponenti*: „(..) *societal... dimension...or perspective in it. And the other thing can be skills.*” „(..) *for being an educational institution but being a social institution too...*” „Es šeit noteikti gribu likt kopā ne tikai mācības, bet to sociālo lomu arī, kad cilvēks jau ir sociāla būtne un tā ir tā iespēja viņam nebūt vientuļam, viņš nāk ar kādu kopā, viņš (..) var sajusties (..) nu, labi kopā ar kādu domubiedru, kopā darbu darot, apgūstot kaut ko un arī varbūt pārrunājot dažādas lietas (..). Nu taisni tas formālais un neformālais te miksējas kopā. Viens, ko es mācos un iegūstu, un otrs ir tas, ka es esmu starp cilvēkiem, jā, ka es neesmu vientuļš.” „(..) *tad sekos Mārtiņdienas svinēšana, lai šie cilvēki sajustu ik pa brīdim, ka mēs esam vienoti.*” „(..) *ka ir tāda izglītības kopiena (..) izveidojusies.*”

Turklāt šajā vidē arī *izpaužas dzīves skolas ideja, tātad iegūstamā pieredze tiek izdzīvota reālā dzīvē*: „...*they have been studying or preparing themselves for going to Zambia next month and they’ll stay in Zambia for 2 months...*” „(..) *bet mēs organizējam dažādus izbraukumus ārpus Jaunpiebalgas, kas arī ir saistīti ar izglītošanos. Piemēram, man ir notikuši šeit daiļdārzu kursi (..) mēs šeit izmācāmies tīri teorētiski, skatoties bildēs, kā tas būtu jādara, bet nāk sezonas laiks, un mēs organizējam izbraukumus, teiksim, tieši uz daiļdārziem, tieši uz uz vietām, kur cilvēks var apskatīties, kā tad tas izskatās dzīvē.*”

Mācīšanās vide tautas skolās *kopumā tika raksturota kā ģimeniska, brīva un iekļaujoša, bet arī stimulējoša kopīgi darboties*: „*We really like to bring people together, to to... acknowledge the potential in all of worldviews.*” „Also sort of a home, you may say. That means a place where you are allowed to grow, and be... personally or... socially, you may say.” „Es domāju, ka tas ir tāpēc, ka šī publika vai auditorija, viņi ir savstarpēji pazīstami cilvēki.” „(..) *viņa vēl paralēli uzvāra kafiju, viņa tāda ļoti (..) rada viesmīlīgu atmosfēru, viņa ar svētkiem atklāj savu kursu, (..) pie tevis individuāli nāk klāt un saka (..)*”

Līdz ar to šo vidi *piepilda demokrātiskās vērtības*: „(..) *is how they interact. Have an open mind, for instance. Speak about others and to others with respect.*” „(..) *iegūt, jo es tā domāju ne jau idejas var iegūt tikai tautskolā, es domāju, ka tā ir tāda (pauze) patriotisma izglītība.*” „(..) *tautskola ir vēl tāda arī varbūt laba misija ar šo, ar šīm labdarības akcijām. Piemēram, floristika. Viņi pagājušajā gadā arī veidoja uz Ziemassvētkiem, uz Lieldienām darbus un dāvināja slimnīcai, nesa cilvēkiem palātās. Un (..) vēl jau, vēl jau, tagad mums ir projekts par šūšanas darbnīcas izveidi un tādām rotaļlietām, ko mēs labprāt dāvinātu pirmsskolas iestādēm, kurām ir novecojušas rotaļlietas (..). (..) tā ir tāda tradīcija, sakņu kopības sajūta, tas patriotisms galu galā, caur ko tā jau ir tā pirmā tautskolu ideja šo patriotismu audzināt(..).*”

Šajā vidē *veidojas tuvas attiecības starp andragoģiem un audzēkņiem*: „(..) *we are in a very close relationship with the students.*” „they have to be together with the students in a non-formal way too.” „(..) *ka tas ir draugs un padomdevējs un tur nevajadzētu būt nekādā veidā skatam no augšas no pasniedzēja (..)*” „(..) *pasniedzēji paši saka, ka viņi ļoti lielā mērā mācās tieši no saviem audzēkņiem.*”

Kā *labi andragoģi šajās skolās tika uzskatīti jebkuri sava amata profesionāļi – praktiķi, kuri spēj atrast saikni ar audzēkņu personību un, īpaši Danijā, veicināt tajā izmaiņas, kā arī kā interesants faktors tika atzīmēts, ka tie ir andragoģi, kuri mīl cilvēkus*: „*That you’re committed. That you love people and you love yourself and you love the*

work.” „(..) and then meet people with positivity and openness, and curiousness and so on...”
„So, they have to be passionate about the subject and not least about the students. They really have to love to see development. And they have to be flexible... „I really need people here who are... have empathy. ... to be good social people...” „(..) pirmkārt, viņai ir milzīga mīlestība pret to, ko viņa dara. Tas būtu pamatu pamatā. Nu, un viņa arī acīmredzot ļoti liela cilvēkmīlestība.” „(..) bet sievietes ir sajutušas, ka tas ir tas cilvēks, ko viņas grib dzirdēt, tas ir tas cilvēks, kas saprot savu priekšmetu, ka viņš prot iedot tās zināšanas, kuras katra priekš sevis var paņemt.” „(..) bet viņi jau nav sajutuši to kā cilvēku. Viņiem jau ļoti svarīgi kādreiz tas acu kontakts, tā patīkamais balss tembrs.” „Viņš nedrīkst būt sauss, viņam ir jābūt sulīgam. Viņš nedrīkst teoretizēt. Teorijai ir viennozīmīgi jāmiksējas ar personīgo pieredzi, ja ne ar personīgo pieredzi, tad ar sulīgiem piemēriem no dzīves.” „(..) kad šim te pasniedzējam, nu, viņam ir jābūt pašam tajā savā priekšmetā, nu, viņam ir jābūt etalonam. Viņam tad ir jādara tas, ko viņš stāsta.” „Nu, es tā domāju, ka tas, pirmkārt, būt līdzsvarotam, mierīgam, būt pašpietiekamam.” „(..) ja es kaut ko protu un vēlos no sevis dot, tad es esmu tiesīgs nākt un mācīt.” „(..) jautājums jau šeit vairāk slēpjas tajā, vai šie cilvēki uz tevi atsauksies.”

Dānijā šajā vidē katrs audzēknis tiek uztverts kā vērtība un mācās atbilstoši savām spējām: „Em, and our idea is learning with the multiple intelligences. So that nobody is stupid here. Everybody has some resources to build on. And... What it is about is to find your resources where you can best be motivated and and be ready to learn.” „(..) they can try out things, they can experiment with things, they can... dig into things, they can try to deepen their understanding, not knowing quite what they are seeking.” „(..) to take them seriously saying “We would like to hear your... your your visions and your dreams” and so forth.”

Dānijā tā ir mācīšanās vide, kas palīdz pilnveidot audzēkņu dzīves prasmes: „You learn intellectual learning, formal learning, but also life skills, we can call it. Life skills’ learning.” „(..) this will prepare them for lot of things in their life and maybe be an eye-opener...” „So, this is all around you in your life, in your working life, in your personal life, it’s all around.”

Latvijā tautas skolas mācīšanās vide ir raksturīga ar tās atvērtību katram un balstīšanos audzēkņu interesēs jeb kā izteicās viena direktore: „Tas mūsu moto, ka „Durvis, kas atvērtas visiem”: „(..) ka tu vienmēr vari atnākt, paskatīties, vai tevi tas interesētu, pamēģināt.” „(..) ka šeit var nākt katrs. Te var nākt gan bērns, gan pensionārs, gan strādājošais un (..) tas arī nozīmē, ka var mācīties cilvēks visu mūžu.” „(..) ir piedāvājums un, ja viņš rod atbalsi klausītājos, tad tas aiziet.” „(..) mēs katru gadu arī prasām cilvēkiem: „Ko jūs ieteiktu, ko jūs vēl gribētu.””

Daļēji strukturētu interviju rezultātu analīze palīdzēja noteikt, ka audzēkņu personības pilnveidošanās izpratnē tiek iekļauti 16 rādītāji, kur svarīgākie no tiem ir trīs pamattēmas – *personības vērtības*, *personība kā vērtība* un *augstākās/demokrātiskās vērtības* – un papildu temats *emocijas un ķermenis*.

Personības pilnveidošanos varētu definēt kā savas personības īpašību izpratni, augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu, pašapziņas paaugstināšanu, kopā ar emocionālo un ķermenisko aspektu pilnveidošanos, kā arī reālās dzīves apziņas paplašinājumu. Dānijā šajā nozīmē tiek akcentēta arī globālās apziņas un kopā dzīvošanas prasmju pilnveidošana.

Personības pilnveidošanās izpratnē andragogi ietver, pēc viņu domām, ļoti nozīmīgu aspektu – prasmi darboties kopā, ko audzēkņi nebija akcentējuši kā īpaši būtisku savas personības pilnveidošanās kontekstā. Kaut gan šis aspekts tika atzīmēts kā svarīgs mācīšanās vides komponents abu grupu respondentu skatījumā. Dānijā personības pilnveidošanās ietver daudz izteiktāku globālās apziņas aspektu, kas ietver ne tikai personības individuālo īpašību pilnveidi, bet arī domas par citiem un mācīšanos dzīvot kopā. Pagaidām Latvijā šis aspekts nav ļoti izteikts.

Tikpat interesants ir fakts, ka audzēkņi daudz vairāk izceļ savas emocionālās inteliģences izkopšanu, mācoties tautas skolā, nekā to atzīmē andragogi. Andragogi vairāk izceļ emociju iedarbināšanu kā svarīgu mācīšanās vides aspektu.

Abās valstīs kā nozīmīgi mācīšanās vides komponenti tika atkārtoti trīs pamattēmi un viens papildtēms. Uzsverot, ka šajā vidē katrs audzēknis tiek uztverts un mudināts uztvert sevi kā vērtību, un Dānijas tautas skolās uztvert kā vērtību arī citus. Otrkārt, mācīšanās vide tiek papildīta ar augstākām/demokrātiskām vērtībām mācīšanās satura, dažādu uzdevumu un reālās dzīves kontekstā. Interesanti, ka andragogi bieži izmanto dažādus ķermeniskus uzdevumus, kas palīdz izprast augstākās/demokrātiskās vērtības dzīvē. Treškārt, tā ir orientēta uz audzēkņu personības vērtībām, to iepazīšanu un iekļaušanu mācīšanās saturā, nevis andragoga noteikta mācīšanās satura apguvi.

Tomēr jāatzīmē, ka Latvijā, atšķirībā no Dānijas, andragogi neliek īpašu uzsvāru uz augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu tautas skolas mācīšanās vidē, kaut gan audzēkņi savās intervijās atzīmēja savu tikumisko izaugsmi, mācoties tautas skolā, gan arī to, ka tajā strādājošie andragogi ir augstāko/demokrātisko vērtību nesēji.

Ķermenisku un emocionālu personības īpašību pilnveidošanās, pēc abu respondentu grupu domām, ir būtisks mācīšanās vides komponents tautas skolā. Šo aspektu pilnveide tiek iekļauta mācīšanās saturā, dažādos uzdevumos, diskusijās un pasākumos. Interesanti, ka andragogi pat cenšas izaicināt audzēkņos dažādas emocionālas reakcijas, lai viņi labāk izprastu iegūstamo pieredzi. Kā arī tiek izmantoti dažādi ķermeniskie uzdevumi, kas palīdz izprast un iedarbināt audzēkņu emocijas.

Gan audzēkņi, gan andragogi liek uzsvāru arī uz to, ka tautas skolas mācīšanās vidē visi ir līdzvērtīgi un mācās kopā. Šī kopības apziņa izpaužas kopīgas mācīšanās modelēšanā, uzsvāra uz sadarbību ar andragogu, kā arī uz audzēkņu–audzēkņu komunikāciju, kurā katrs tiek līdzvērtīgi iesaistīts un mācās strādāt kopā vienota mērķa labā. Šo aspektu Dānijā papildina audzēkņu iespēja dzīvot kopā vienā telpā, ikdienā izrunājot savas personības pilnveidošanās gaitas, kā arī piedaloties formālajos un informālajos pasākumos.

Turklāt repondentu sniegtās atbildes parādīja, ka tautas skolas mācīšanās vide ir specifiska ar savu tendenci uz reālo dzīvi. Tajā notiek diskusijas gan par audzēkņu dzīves aspektiem, gan par notikumiem pasaulē. Audzēkņi vienmēr kopā ar teorijas apgūšanu izdzīvo pieredzi arī praksē, veicot uzdevumus, kas liek iedarbināt ķermeni un emocijas, rīkojot dažādus pasākumus, apmeklējot iestādes, organizējot labdarības pasākumus utt. Turklāt lielākā daļa priekšmetu ir saistīti ar dažādu praktisku prasmju pilnveidi.

Promocijas darba kvalitatīvā pētījuma loģika palīdzēja nonākt pie vairākiem būtiskiem secinājumiem personības pilnveidošanās un to veicinošo pedagoģisko nosacījumu izpratnē.

Šajā nodaļā konstatētās saiknes starp personības pilnveidošanos un pamata un papildu tematu, kā arī saiknes pakārtoto rādītāju ietvaros, tiks analizētas tālāk nākamajā nodaļā.

4. MĀCĪŠANĀS VIDES MODELIS PERSONĪBAS PILNVEIDOŠANAI TAUTAS SKOLĀ

Promocijas darba ceturtajā nodaļā tika veikta teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātu integrācija ar mērķi radīt mācīšanās vides modeli personības pilnveidošanai tautas skolā. Pirmajā posmā tika izdalīti trīs mācīšanās vides pamataspekti, un atklātās savstarpējās saiknes tautas skolās Latvijā un Dānijā. Nākamajā posmā tika veikta iepriekšējā nodaļā iegūto 16 personības pilnveidošanās tautas skolā kritēriju izpēte un uz šīs analīzes pamata izveidots četru personības pilnveidošanās inteliģenču veselums tautas skolas mācīšanās vidē, kā arī parādīts šo inteliģenču izteiksmes līmenis tautas skolu mācīšanās vidē Latvijā un Dānijā. Apkopojot iepriekšējā nodaļā iegūtos mācīšanās vides pamattēmus un šo tematu rādītājus, tika iegūti 4 mācīšanās vides pamatkritēriji un 71 to rādītājs tautas skolās Latvijā un Dānijā. Nodaļas beigās, integrējot iepriekš iegūtos rezultātus, kā arī ņemot vērā 13 ekspertu modeļa novērtējumus Latvijā un Dānijā, tika izveidots mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā.

4.1. Trīs mācīšanās vides pamataspekti tautas skolās Latvijā un Dānijā

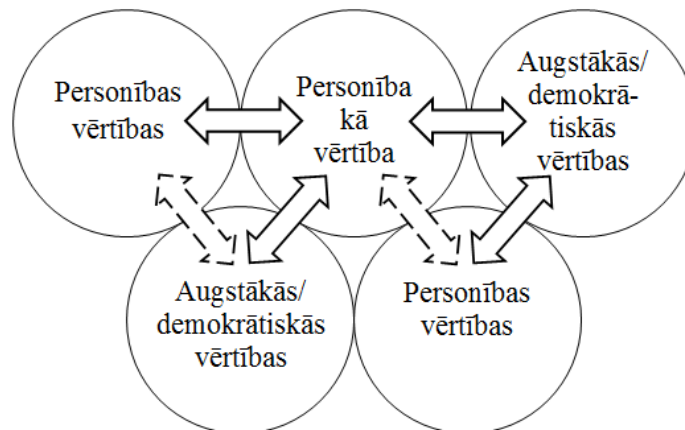
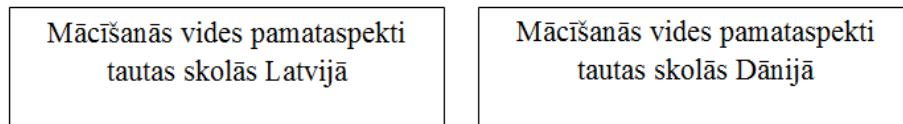
Kvalitatīva lauka pētījuma rezultātā, analizējot datus no savāktajiem dokumentiem, novērošanas protokoliem un audzēkņu, andragogu un direktoru daļēji strukturētām intervijām, *tika izdalīti trīs pamattēmi*, kas raksturoja galveno saturisko jēgu gan personības pilnveidošanās, gan mācīšanās vides tautas skolā izpratnē.

Pamattēmi pirmo reizi tika izsecināti dokumentu analīzes rezultātā. Šajā fāzē tika konstatēts augstāko/demokrātisko vērtību zems izteiksmības līmenis Latvijas tautas skolu mācīšanās vidē.

Nākamajā posmā – novērošanas rezultātu analīzē – atkal tika atklāta trīs pamattēmu nozīme, un tika izveidots to shematiskais attēls (3.5. att.), kurā grafiski atspoguļoti galvenie mācīšanās vides temati un to izteiktības līmenis Latvijas un Dānijas tautas skolās. Šajā fāzē apstiprinājās augstāko/demokrātisko vērtību zemāks izteiksmības līmenis Latvijā nekā Dānijā, savukārt personības vērtību aspekta mazāks izteiksmības līmenis Dānijas tautas skolās.

Trešajā posmā – audzēkņu, andragogu un direktoru interviju analīzē – vēlreiz tika secināts, ka šie trīs pamattēmi ir *galvenie mācīšanās vides aspekti*. Turklāt šajā fāzē apstiprinājās tas, ka Dānijas tautas skolās uzsvars vairāk tiek likts uz globālās apziņas pilnveidošanos, un līdz ar to mazāk tiek uzsvērta personības individuālā pilnveidošanās. Savukārt Latvijas dati apstiprināja augstāko/demokrātisko vērtību mazāku izteiksmi.

Pētījuma rezultātu triangulācija ļauj nonākt pie secinājuma, ka noteiktā likumsakarība ir pareiza, jo apstiprinājās vairākas reizes, un tā labi atspoguļo galveno tematu izteiksmību mācīšanās vidē tautas skolās Latvijā un Dānijā (4.1.att.)



4.1. att. Mācīšanās vides personības pilnveidošanai pamataspektu izteiktības līmenis un savstarpējās sakarības tautas skolās Latvijā un Dānijā (darba autores interpretācija)

Vairākkārt pārlasot pamataspektu segmentus, varēja pamanīt, ka tie savstarpēji pārklājas, veidojot jaunu jēgu. Tika nolemts pārbaudīt šo hipotēzi, izmantojot saikņu noteikšanās metodi ar AQUAD 6.8.2.2 programmu, un tika iegūti interesanti rezultāti (4.1. tab.).

4.1. tabula

Mācīšanās vides pamataspektu savstarpējās saiknes tautas skolās Latvijā un Dānijā

Aspektu saiknes	Dānija (saikņu biežums)	Latvija (saikņu biežums)
„Personība kā vērtība” un „Augstākās/demokrātiskās vērtības”	Novērošanas rezultāti	
	1+6+5	13+11+5
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas	
	5+5+1 (4)	2+4+6 (1)
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas	
	16+1+7 (11)	6+6+3 (1)
„Personība kā vērtība” un „Personības vērtības”	Novērošana rezultāti	
	3+0+1	29+17+56
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas	
	5+5+6 (9)	1+1+0 (1)
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas	
	6+3+6 (7)	19+3+2 (6)
„Personības vērtības” un „Augstākās/demokrātiskās vērtības”	Novērošanas rezultāti	
	1+2+6	4+21+6
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas	
	1+4+1 (3)	0+0+0 (0)
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas	
	2+1+7 (2)	3+1+1 (1)

Iegūtie rezultāti, kas parādīti 4.1. tabulā, apstiprināja, ka Dānijā visi trīs aspekti ir praktiski vienlīdz labi iestrādāti mācīšanās vidē. Vienīgi nedaudz zemāka saikne starp aspektiem „personības kā vērtība” un „personības vērtības” parādīja iepriekš novēroto Dānijas tautas skolu virzību ne tikai uz personības individuālo īpašību izkopšanu, bet arī uz *globālu dzīves apziņu, prasmēm dzīvot kopā un uztvert otru audzēkni tikpat vērtīgu kā sevi.*

Savukārt Latvijā zemas saiknes starp aspektiem „personības vērtības” un „augstākās/demokrātiskās vērtības” audzēkņu un andragogu intervijās vēlreiz apstiprināja, ka *augstāko/demokrātisko vērtību izkopšana nav mērķtiecīgs process Latvijas tautas skolās*, bet drīzāk ir neatņemams vides komponents (novērošanas dati deva augstas saiknes).

Trīs pamataspektu hipotētisko saikņu apstiprinājums 4.1. attēlā tiek parādīts ar bultiņām, kur attiecīgi pārtrauktās bultiņas norāda saiknes zemo izteiksmes līmeni.

Tālākajā analizē manuāli tika pārbaudītas saiknes starp trim aspektiem un kodu „personības pilnveidošanās”. Analīzes rezultāti ir attēloti 4.1. tabulā ar cipariem iekavās. Šie rezultāti parādīja, ka personības pilnveidošanās temats ir daudz vairāk izteikts tautas skolās Dānijā un tas ir integrēts visos trijos pamattematos. Savukārt Latvijā vēlreiz apstiprinājās šo aspektu mācīšanās vides piepildījums kā tāds, bet ne vienmēr ar tiešo personības pilnveidošanās mērķi.

4.2. Četras personības pilnveidošanās pamata inteligēnces tautas skolā

Vadoties no pētījuma sākumā izvirzītā mērķa „*izpētīt pieaugušo personības pilnveidošanās būtību*”, kā arī atbildot uz pētījuma jautājumu: „*Kas ir pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā?*” pētījuma beigās tika izstrādāti personības pilnveidošanās kritēriji tautas skolās.

Šo kritēriju izstrāde pārsvarā tika balstīta audzēkņu un andragogu personības pilnveidošanās ieguvumu izpratnē, analizējot daļēji strukturētu interviju datus. Kā papildinošie faktori tika izmantoti rezultāti, kas iegūti, analizējot novērošanas protokolus, dokumentus un direktoru daļēji strukturētās intervijas. Papildu faktori tika izmantoti, ja par kādu kritēriju darba autorei radās šaubas.

Pētījuma rezultātu triangulācijā tika noteikti šādi *16 personības pilnveidošanās kritēriji*:

- * Audzēkņi iegūst jaunu savas personības īpašību izpratni (Personības vērtības), (3).
- * Pilnveido savā personībā augstākās/demokrātiskās vērtības, (3).
- * Iegūst personiskās vērtības apziņu (Personība kā vērtība), (3).
- * Paplašina reālās dzīves apziņu, (3).
- * Pilnveido savu ķermeni un pilnveido ķermeniskās prasmes, (3).
- * Iegūst motivāciju darboties, (2).
- * Iegūst pieredzi, lai to realizētu savā dzīvē tuvākajā nākotnē, (2).
- * Pilnveido dzīves prasmes, (2).
- * Pilnveido nacionālo apziņu, (1).
- * Pilnveido kognitīvās prasmes, (1).
- * Iegūst globālo apziņu (Dānija), (3).
- * Mācās izprast, kontrolēt un vadīt savas emocijas (Dānija), (2).
- * Iegūst skaidrāku savas nākotnes redzējumu (Dānija), (2).
- * Pilnveido prasmes dzīvot kopā (Dānija), (2).

- * Iegūst pozitīvu emocionālu piepildījumu (Latvija), (3).
- * Iegūst pieredzi, kas pilnveido audzēkņu dzīves aspektus (Latvija), (2).

Kritēriji ir sakārtoti biežuma izteiksmē, sākumā norādot tos, kas apstiprinājās vairākas reizes (vairākās datu kopās), mazākais biežums ir 1 un lielākais 3 – tie ir norādīti iekavās pie katra kritērija. Sākumā tiek norādīti kritēriji, kas raksturo audzēkņu personības pilnveidošanos abās valstīs, un tālāk tie, kas tika uzrādīti kā būtiski tikai Latvijas vai tikai Dānijas tautas skolās.

Interesanti, ka šajos kritērijos parādījās *trīs pamattemati* un viens papildtemats, kas piepildīja arī mācīšanās vidi. Kā svarīgi papildu aspekti tiek atzīmēti *reālās dzīves apziņa un dzīves prasmju pilnveide*, nacionālā apziņa un kognitīvo prasmju pilnveide. Savukārt Dānijā kā svarīgu mūsdienu personības pilnveidošanās kritēriju var nosaukt *globālās apziņas izkopšanu un prasmi dzīvot kopā*, kas tika apstiprināts visās datu kopās.

Kā interesants atradums, kas netika iekļauts kopīgajā kritēriju sarakstā, ir audzēkņu norādītā *saikne starp ķermeņa prasmju pilnveidošanos un savas personiskās vērtības apziņu* (2). Audzēkņi abās valstīs norādīja, ka tas, ka viņi bija pilnveidojuši sevī dažādas ķermeniskās prasmes, paaugstināja viņu kopējo pašvērtības apziņu, viņu ticību savai varēšanai.

Izstrādātajos personības pilnveidošanās kritērijos tautas skolā, darba autore uzmanību piesaistīja to veselums, tātad tie ietvēra personības ķermenisko, emocionālo, kognitīvo un tikumisko aspektu.

Teorētiskās literatūras analīzes rezultātā iepriekšējās nodaļās tika secināts, ka mūsdienās pieaugušā personības pilnveidošanos ir jāsaprot tās veselumā, iekļaujot tajā ķermeni, emocijas un prātu (Illeris, 2004; Jarvis, 2010).

Savukārt vispārīgā personības pilnveidošanās teorētiskā analīze parādīja, ka pilnveidota personība iekļauj arī ceturto – tikumisko dimensiju. Rubinšteins (1959), Rodžers (1964), Maslovs (1968), Anaņjevs (1980), Solovjova (1988), Karpova (1998), Stoļarenko (2001) un citi uzsver, ka pilnveidotai personībai piemīt labestīga uzvedība sabiedrībā un ka tā vienmēr dod pozitīvu pienesumu tai. Šo personību raksturo tādas īpašības kā *morāla pašapziņa, atbildība sevis un līdzcilvēku priekšā, altruisms, mīlestība pret sevi un citiem, atvērtība, sevis un citu pilnīga pieņemšana, empātijas spējas utt.* Disertācijas pētījumā M. Čehlovs (2008, 186) arī nonāca pie secinājuma, ka *personības pašnoteikšanās dominante ir tikumiskā attīstība*, vēlreiz apstiprinot šī aspekta nozīmību pilnveidotas personības izpratnē.

Turklāt, kā uzsver Džarviss (2005, 2006), Illeriss (2004, 2009), Halls (2005) un Maslovs (1968), starp dažādiem personības pilnveidošanās aspektiem *pastāv zināmas saiknes*. Džarviss (2005, 2006) un Illeriss (2004, 2009) uzsver saiknes starp ķermeni un prātu, kā arī prātu un emocijām. Maslovs (1968) uzsver arī saiknes starp prātu un emocijām, akcentējot personības drošības apzināšanās nepieciešamību savās pilnveidošanās gaitās. Halls (2005) uzsver saikni starp emocijām, prātu un ķermeni, parādot, ka emociju vadība nodrošina prāta mieru un elastīgu ārējo uzvedību. Maslovs (1968) sasaista personības tikumisko pilnveidošanos ar labvēlīgu ārējo uzvedību un iekšējo prieka izjūtu. Maslovs (1968) norāda uz interesantu saikni pilnveidošanās procesā – viņa novērojumi parādīja, ka, ja personība izjūt iekšēju mieru, pieņemot kādu risinājumu savas pilnveidošanās gaitās, tad tas liecina par pareizu izvēli, sasaistot vienotībā emocijas un prātu.

Interesanti, ka šāda veida saikņu esamību personības pilnveidošanā var konstatēt jau Gruntvīga un Kolda idejās, kas tika liktas par pamatu tautas skolas izglītības teoriju izstrādei. Abi autori uzsvēra nepieciešamību *savienot kognitīvus procesus ar ķermeņa un emociju iedarbināšanu*. Kolds, sasaistot prātu ar emocijām, izteicās šādi: „*Tu vari būt drošs, ka tās lietas, kuras tu dzirdēji no manis, ar prieku uzpeldēs tevī tieši tajā brīdī, kad viņas būs tev nepieciešamas.*” (Davies, 1931, 118). Kolds arī norāda uz saiknēm starp ķermeni un prātu: „*Audzēkņiem jābūt atdzīvinātiem pirms viņi ir apgaismoti vai vismaz visās norisēs atdzīvinātiem un apgaismotiem vienlaicīgi.*” (Davies, 1931, 119). Ņemot vērā faktu, ka Gruntvīgs ir uzskatāms par demokrātijas vērtību pamatlicēju un iedzīvinātāju tautas skolās (Bertrup, 1936), kā arī *dzīves skolas* principa postulētāju (Davies, 1931; Davis, 1971), darba autore nonāca pie secinājuma, ka šo ideju var interpretēt kā pastāvošu saikni starp tikumību un ķermeni (pieredzes izdzīvošanu) personības pilnveidošanās kontekstā.

Apkopojot iepriekš teikto, varētu pieļaut, ka personības pilnveidošanās tautas skolā notiek veselumā, ietverot visus četrus aspektus. Tālāk, atsaucoties uz Džarvisa (2005) personības pilnveidošanās izpratni ar *kļūšanu par arvien inteliģentāku cilvēku*, tika nolemts ieviest terminu *inteliģence* kā atbilstošāku četru aspektu saturiskajai nozīmei.

Termins *inteliģence* aizgūts arī no Džarvisa (2005) bieži citētās autore Hallas (2005), kura definēja emocionālās inteliģences jēdzienu, ar to saprotot *personības spēju izprast, vadīt un izmantot emocijas, spēju mīlēt un rūpēties par citiem*.

Spējas risināt dažādas problēmas un darboties jebkurā sociālā vidē, kā arī kopīga personības pilnveidošanās līmeņa atspoguļojums tiek uzsvērts arī *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā* (2000, 70), definējot *inteliģences* jēdzienu vispārīgā kontekstā. Turklāt jēdzienā *inteliģence* tiek uzsvērtā tieši *personības pašdarbība un iespēja to iegūt ārpus formālās izglītības*, kas atbilst tautas skolas vides raksturojumam.

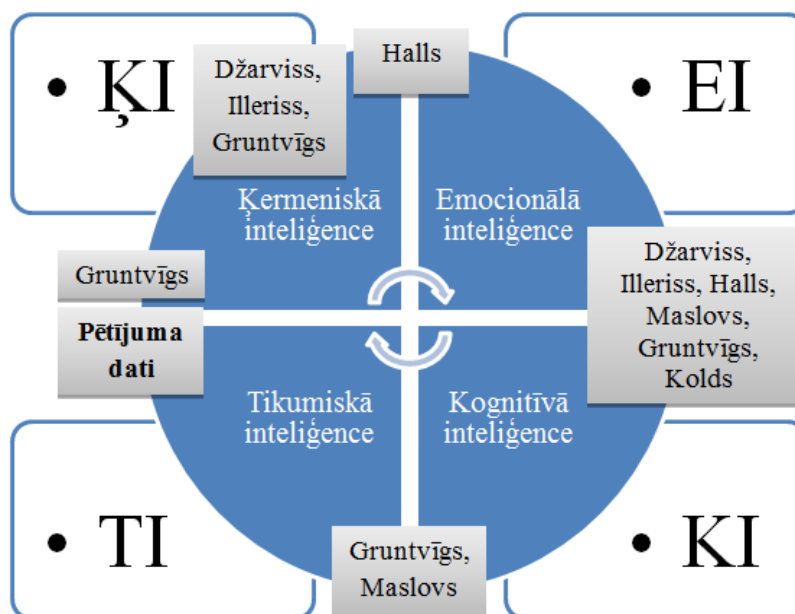
Ņemot vērā iepriekš minēto, tika nolemts personības pilnveidošanās kontekstā tautas skolā izmantot tieši *inteliģences* jēdzienu kā saturiski atbilstošāku audzēkņu ieguvumiem, mācoties tautas skolā. Līdz ar to personības pilnveidošanā tika noteiktas *četras inteliģences – ķermeniskā (ĶI), emocionālā (EI), kognitīvā (KI) un tikumiskā (TI)*. Ar domu, ka tikai visu šo inteliģenču vienotība raksturo personības pilnveidošanos kā mācīšanās rezultātu tautas skolas vidē.

Personības pilnveidošanās *augstākās/demokrātiskās vērtības* aspektā kopīgam apzīmējumam tika izmantots jēdziens *tikumība*, kas visvairāk atbilst šajā darbā izmantotajai S. Austrumas (2012) augstāko vērtību izpratnei, akcentējot abus jēdzienus ietverošo *personības vadīšanas pēc vispārcilvēciskām vērtībām* (PTSV, 2000).

Lai iegūtu lielāku modeļa (4.2. att.) ticamību, iepriekšējā nodaļā noteiktās stiprās saiknes starp kodiem „personības pilnveidošanās” un „augstākās/demokrātiskās vērtības”, „ķermenis” un „emocijas” šajā nodaļā bija jāpārbauda arī starp kodiem „personības pilnveidošanās” un „refleksija”. Saikņu analīze ar AQUAD 6.8.2.2 programmu parādīja, ka novērošanas datus to biežums ir 187, audzēkņu intervijās – 49 un andragogu intervijās – 107 (8. pielikums). Tātad hipotēze tika apstiprināta, un secināts, ka personības pilnveidošanās tautas skolā ietver visas četras pamata inteliģences (4.2. att.).

Iegūtie dati promocijas darba pētījumā stiprināja un ienesa savu izpratni *saiknēs starp ķermeņa un tikumiskā aspektiem*. Parādot, ka augstāko/demokrātisko vērtību iekļaušanu saturā ir jāsavieno arī ar to iedzīvināšanu praksē, izmantojot dažādus

ķermeniskus uzdevumus, simulācijas, piedaloties labdarības projektos un voluntārajā darbā.



4.2. att. Personības pilnveidošanās tautas skolā četru inteliģenču veselumā (darba autores interpretācija)

Tālāk, lai izprastu katras inteliģences saturisko piepildījumu tika analizēti koda „ķermenis”, „emocijas”, „augstākās/demokrātiskās vērtības”, „refleksija” un koda „personības pilnveidošanās” saikņu segmenti. Šīs analīzes rezultāti ar ilustrējošiem piemēriem no datu segmentiem tiek piedāvāti tālāk tekstā.

Audzēkņu personības pilnveidošanās tautas skolā ietver šādas inteliģences:

Kognitīvā inteliģence: spēja patstāvīgi reflektēt un apdomāt gūto pieredzi, iegūt konkrētas zināšanas par sevi, savu ķermeni un emocijām, prast savienot mācīšanās saturu ar savu ikdienas dzīvi, paplašināt savu apziņu, iekļaujot tajā dažādību, t.i., spēt domāt globāli, prast aizstāvēt savu viedokli un pozīciju, prast diskutēt, domāt radoši un alternatīvi.

„(..) in Philosophy I learned more about philosophical theories and...” „(..)for Danish I can study the... all the words I want to but I have to eventually just learn to speak it, learn intonation, learn to just try to learn to express yourself.” „And I also think that it is important that they train innovation. That they... to think new thoughts.” „Tā kā varbūt domāšana un elastība domāšanā, nebaidīšanās, jā. Jo kas ir ļoti arī (..) bailes tā kā pieskarties tam zīdam.”

Emocionālā inteliģence: spēja kontrolēt un paust savas emocijas, prast savienot emocionālo pieredzi ar mācīšanos, prast izprast savas emocijas, prast izmantot emocijas kā atbalstu mācīšanai, pārvarēt emocionālās bailes saistībā ar kādu dzīves aspektu vai kāda cita veida barjeru, prast pārveidot negatīvās emocijas pozitīvajās.

„(..) because I have learned how to listen to my feelings.” „I’ve just been shy most of my life, so I really had hard time expressing feelings, especially negative feelings. I’ve

just hidden them... but now I'm getting quite good at this... expressing them.” „I've been much more secure in myself, it's much more easy for me to speak my mind and like let my feelings come out...”

Ķermeniskā inteliģence: prast rūpēties par savu ķermeni, pilnveidot fizisko veselību, iegūt ķermeņa vingrumu un lokanību, apgūt un izmēģināt praksē veselīga uztura pamatus, prast rūpēties par ķermeņa estētisko skaistumu, izkopt muzikālo dzirdi un krāsu redzējumu, izkopt ķermeniskās prasmes (dziedāšanu, adīšanu, gleznošanu), iegūt drošību par sava ķermeņa izmantošanu, prast labāk saprast un izmantot sava ķermeņa specifiku.

„(..) for example, the singing lessons, I used them to improve my voice or my singing methods... Digital Photo gave me some ideas to create photos...” „I feel safe about going climbing.” „Same with kayaking. I've never been much of a kayak, but now we had so much, so I can I feel safe about going out into open water and still know I can get up and stuff, into the boat.” „(..) cause I've really developed my musicality.” „Iemāca mums redzēt (..) krāsas. Visus tos spilgtumus un ēnojumus visus (..)” „(..) esmu iemācījusies pareizi ēst un esmu nometusi gandrīz 5 kg.”

Tikumiskā inteliģence: prast mīlēt un izturēties pret cilvēkiem ar cieņu, uztvert sevi un citus kā vērtību, izkopt savā personībā un realizēt dzīvē augstākās/demokrātiskās vērtības, iemācīties palīdzēt citiem, iegūt motivāciju veikt labdarības darbus, izkopt toleranci, atvērta prāta un citas mūsdienu tikumiskās personības īpašības.

„(..) I think love... it's something what I've discovered in myself. That I really, really love people. And I want to see only the good things in them. The most valuable is that I don't want to judge anyone...” „It's more outside, like, tolerance. Like to, em, to shut my mouth. Not to be that direct. Or to learn how to say “thanks” in a...more polite way.” „I think you learn... you are less selfish when you go out of this place, you are less ego... Start, I don't know, being more aware of your surroundings, people around you and stop like just thinking about yourself.” „ (..) pret pasauli, pret citiem cilvēkiem. Mm, varbūt tas, ja agrāk man ir bijusi, nu, tāda neiecietība (..) tad es saprotu, ka mēs katrs esam pilnīgi dažādi, ka mēs katrs esam pilnīgi unikāli, neatkārtojami un vienreizēji.”

Četru inteliģenču segmentu izpēte parādīja, ka starp tiem varētu pastāvēt teorētiskajā analizē atklātās saiknes. Šī hipotēze tika pārbaudīta, izmantojot saikņu noteikšanas metodi, ko piedāvā AQUAD 6.8.2.2 programma. Rezultātā abās valstīs tika iegūta interesanta aina – gan apstiprinot izvirzīto hipotēzi, gan liekot aizdomāties par dažādu aspektu pastiprināšanas nepieciešamību tautas skolu mācīšanās vidē Latvijā. Iegūtās kodu saiknes ar paskaidrojušiem piemēriem no datu segmentiem apkopoti 4.2. tabulā.

4.2. tabula

Personības pilnveidošanās četru inteliģenču saiknes mācīšanās vidē tautas skolās Latvijā un Dānijā

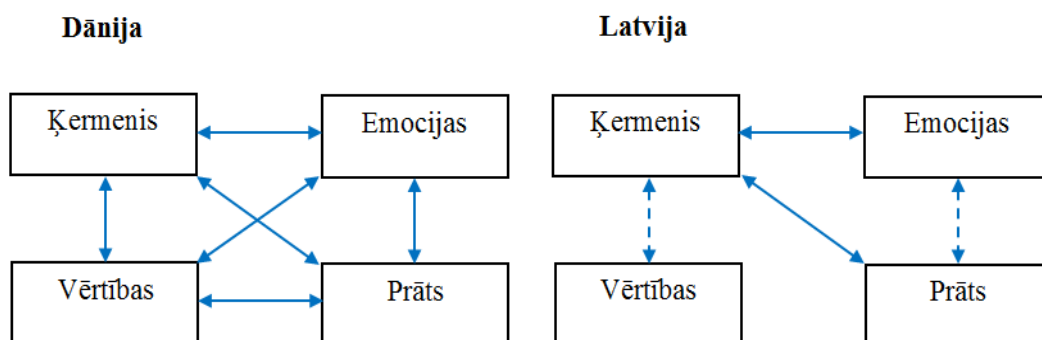
Kodu saiknes	Dānija <i>(saikņu biežums)</i>	Latvija <i>(saikņu biežums)</i>	Piemēri
<i>„Ķermenis” un</i>	Novērošanas rezultāti		Nodarbojoties ar jogu vai pārļojot, audzēknes iegūst
	18+1+7	14+3+0	

„Emocijas”	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas		lielāku mieru. Ķermeniski uzdevumi, kas palīdz strādāt ar savām emocijām
	11+6+3	5+7+0	
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas		
	6+5+19	4+5+0	
„Ķermenis” un „Refleksija”	Novērošanas rezultāti		Audzēkņu domu vizualizēšana, domu karšu veidošana palīdz sakārtot audzēkņu domāšanu. Vizuālu materiālu izmantošana kā refleksijas rosinātājs. Mācīšanās satura apguve, kam seko tā izmēģināšana dzīvē
	21+4+3	43+8+12	
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas		
	9+5+11	1+5+2	
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas		
3+11+25	8+7+2		
„Ķermenis” un „Augstākās/ demokrātisk ās vērtības”	Novērošanas rezultāti		Augstākās/demokrātiskās vērtības tiek izdzīvotas praksē. Audzēkņi piedalās labdarības pasākumos, brauc kā brīvprātīgie uz Āfriku, kas maina viņu dzīves nostāju
	7+1+16	4+3+2	
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas		
	3+1+1	2+3+0	
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas		
1+2+15	2+0+1		
„Emocijas” un „Refleksija”	Novērošanas rezultāti		Drošības apzināšanās un kopīgais psiholoģiskais komforts palīdz audzēkņiem labāk uztvert mācību vielu. Audzēkņi tiek mudināti diskutēt par savām emocijām
	12+6+0	15+3+4	
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas		
	5+5+10	2+3+0	
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas		
1+5+21	1+4+0		
„Emocijas” un „Augstākās/ demokrātisk ās vērtības”	Novērošanas rezultāti		Augstākās/demokrātiskās vērtības tiek izjustas praksē. Audzēkņi caur dažādiem uzdevumiem paši izjūt, ko nozīmē būt diskriminētam, tikt pakļautam stereotipiem, kas liek mainīt savu dzīves pozīciju
	4+3+12	0+0+1	
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas		
	4+1+2	3+2+0	
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas		
0+2+9	0+0+1		
„Refleksija” un „Augstākās/ demokrātisk ās vērtības”	Novērošanas rezultāti		Mācīšanās saturs un diskusijas par augstākām/demokrātiskām vērtībām palīdz audzēkņiem aizdomāties par to izpausmi savā dzīvē
	10+31+10	7+9+6	
	Audzēkņu daļēji strukturētās intervijas		
	4+2+2	0+0+0	
	Andragogu daļēji strukturētās intervijas		
0+1+21	0+2+0		

4.2. tabulas nobeigums

No saikņu izpētes rezultātiem, kas atspoguļoti 4.2. tabulā, var secināt, ka **Dānijā** mācīšanās vidē personības pilnveidošanai ir akcentētas ne tikai visas četras inteliģences, bet arī pastāv *stipras saiknes starp tām, atbalstot audzēkņu personības pilnveidošanos veselumā*. Grafiski tas ir parādīts 4.3. attēlā, kur attiecīgi, lai atvieglotu uztveri četri

izpētītie kodi tika pārdēvēti pēc nozīmes par: „ķermenis”, „prāts”, „emocijas” un „vērtības”.



4.3. att. Personības pilnveidošanās četru intelīģenču saikņu izteiktības līmenis mācīšanās vidē tautas skolās Latvijā un Dānijā (darba autores interpretācija)

Latvijā ir labi iestrādāta saikne starp ķermeni un prātu, iekļaujot mācīšanās saturā un diskutējot par dažādiem ķermeņa izkopšanas un pilnveidošanās jautājumiem, savienojot mācīšanās saturu ar iegūto ideju praktisko izmēģinājumu, iedarbinot tēlaino domāšanu uzdevumu veikšanas laikā.

Vājas saiknes starp ķermeni un vērtībām parāda, ka šajās skolās audzēkņi dažreiz palīdz citiem grūtībās nonākušajiem cilvēkiem, dāvinot viņiem ar savām rokām gatavotas lietas. Darbojoties praktiski, dažiem audzēkņiem radās apziņa par katra cilvēka unikalitāti, ko viņi nodot arī citiem. Turklāt viena audzēkne uzsvēra, ka pareiza uztura apguve noder ne tikai viņai, bet viņa grib izmantot šo pieredzi, lai nākotnē šajos jautājumos palīdzētu arī citiem.

Stipras saiknes starp ķermeni un emocijām parāda, ka audzēkņi Latvijā ir atzīmējuši savu emociju izpausmi un to piepildījumu, darbojoties praktiski, kā arī emocionāli nepiespiesto vidi, kurā var brīvi pārvietoties, dzert tēju un citādi izmantot savu ķermeni. Daži respondenti pat atzīmēja, ka ķermeņa iedarbināšana sniedz sava veida relaksāciju, izejot no nodarbībām viņi jūtas daudz mierīgāki un atpūtušies.

Savukārt vājas saiknes starp emocijām un prātu parāda, ka dažreiz apgūtais mācīšanās saturs uzlabo audzēkņu garastāvokli, liek justies pacilātākiem. Turklāt, daži audzēkņi ierauga stāstītajā savu ikdienas situāciju un mēģina laist to caur savām emocijām, lai saprastu, kā viņi būtu jutušies. Audzēkņu motivāciju un interesi mācīties uzlabo kopīga pozitīva mācīšanās vide un audzēkņu uzslavēšana.

Kā var redzēt 4.3. attēlā, tad vājākais aspekts tautas skolu mācīšanās vidē Latvijā atkal ir *augstāko/demokrātisko vērtību izkopšana*. Lai panāktu tautas skolu mācīšanās vides piepildījumu Dānijas līmenī, ir jāpaplašina refleksijas iespējas par augstākām/demokrātiskām vērtībām mācīšanās saturā, kā arī jādomā par to *emocionālu izdzīvošanu praksē*. Kā arī, ņemot vērā lielo savākto praktisko piemēru apjomu, varētu stiprināt arī saiknes, kuras šobrīd ir vāji izteiktas.

4.3. Tautas skolas mācīšanās vides izstrādātie kritēriji un rādītāji

Atbilstoši pētījuma mērķa otrajai daļai – *izpētīt (..) tās veicinošos pedagoģiskos nosacījumus* – un pētījuma sākumā uzdotajam jautājumam „*Kādi pedagoģiskie*

nosacījumi veicina personības pilnveidošanos tautas skolā?” pētījuma beigās tika izstrādāti 4 mācīšanās vides pamatkritēriji un 71 mācīšanās vides rādītājs tautas skolā (4.3. tab.).

4.3. tabulā rādītāji tika sadalīti, sākumā parādot tos, kas raksturo mācīšanās vidi gan Latvijā, gan Dānijā, un tālāk tie, kas ir raksturīgi mācīšanās videi tikai vienā vai otrā valstī.

Pirmais pamatkritērijs „Personība kā vērtība” tiek raksturots ar vārdiem „*es un mēs*”, jo tas iekļauj gan savas personības kā vērtības apziņu un cieņas pilnu attieksmi pret sevi, gan citu personību iepazīšanu un uztveršanu kā vērtību.

Otrais pamatkritērijs „Personības vērtības” tiek raksturots ar vārdiem „*manas un pasaules*”, nesot sevī līdzīgu domu par savas personības īpašību iepazīšanu un realizāciju, kā arī domas par kopīgu labumu, paštranscendenci – domas par citiem.

Trešais pamatkritērijs „Augstākās/demokrātiskās vērtības” tiek raksturots ar vārdiem „*implicīti un eksplīcīti: pieredzes izdzīvošana reālā dzīvē*”, parādot, cik būtiski ir piepildīt tautas skolas mācīšanās vidi ar metodēm un uzdevumiem, kas liek ne tikai klausīties, bet arī reflektēt par šīm vērtībām, kā arī izdzīvot tās praksē caur ķermeni un emocijām.

Ceturtais pamatkritērijs „Emocijas un ķermenis” tiek raksturots ar vārdiem „*reālā dzīve un emocionālais piepildījums*” ar to parādot, ka tautas skolas mācīšanās vide ir piepildīta ar ķermeņa izkopšanas iespējām un vispārīgu ķermeņa iedarbināšanu. Bieži vien tiek izmantoti ķermeniski uzdevumi, kas palīdz izprast un mācīties vadīt savas emocijas. Šī emocionāli pozitīvā mācīšanās vide sniedz audzēkņiem pozitīvu emocionālu piepildījumu.

Rādītāji 4.3. tabulā ir sakārtoti biežuma pakāpēs, kā pirmos sarakstā lietot rādītājus, kas parādījās biežāk, un beigās, tos, kas datos parādījās mazāk. Iekavās tika norādīts attiecīgais biežuma skaits. Ņemot vērā pētījumā izmantotās trīs datu kopas (novērošanas dati, audzēkņu intervijas, andragogu intervijas), arī cipari iekavās variē no 2 līdz 3. Cipari

divi un trīs nozīmē augstu šī rādītāja ticamību. Dokumentu analīze un direktoru intervijas tika izmantotas tikai kā fons un vairāk palīdzēja noteikt galveno tematu esamību datos. Pirmajā kritērijā kā izņēmums parādās cipars 5, jo datos iegūtie rādītāji „*cieņa pret audzēkni*” un „*cieņa pret andragogu*” tika integrēti vienā rādītājā „*savstarpējā cieņa*”.

4.3. tabula

Mācīšanās vides galveno kritēriju un to rādītāju atspoguļojums tautas skolās Latvijā un Dānijā

<i>Kritēriji</i>	<i>Rādītāji (Dānija)</i>	<i>Rādītāji (Latvija)</i>
1. „Personība kā vērtība” – „ <i>es</i> ” un „ <i>mēs</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> * Tiek nodrošināta savstarpēja cieņa (5) * Tiek nodrošināts psiholoģiskais un fiziskais komforts (3) * Tiek veicināta audzēkņu personiskās vērtības apziņa (3) * Andragogi iedvesmo audzēkņus ticēt savai varēšanai (2) * Uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem apzināties savu personisko vērtību (2) * Tiek parādīta cieņa pret audzēkni kā unikālu personību (2) * Tiek nodrošināta drošība un izteikšanās brīvība * Andragogi nekritizē audzēkņus, redz viņos labāko * Ķermenis kā savas vērtības apziņas avots 	

	<ul style="list-style-type: none"> * Andragogi liek akcentu un iedarbina stiprākās audzēkņa personības īpašības (2) * Audzēkņi mācās cienīt un atbalstīt citu audzēkņi * Mācīšanās vides piepildījums, kas palīdz pacelt audzēkņu pašapziņu * Uzdevumi, kas palīdz pacelt audzēkņu pašapziņu 	<ul style="list-style-type: none"> * Tiek organizēti pasākumi, kas ceļ audzēkņu pašapziņu (2) * Audzēkņi izturas ar cieņu pret citu audzēkņi * Audzēkņi palīdz citam audzēkņim izjust savu vērtību
2. „Personības vērtības” – <i>manas un pasaules</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Mācīšanās saturs un uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savas personības individuālās īpašības (2) * Psiholoģiskā un fiziskā mācīšanās vide, kas veicina audzēkņu personības individuālo īpašību izpratni (2) * Andragogs liek uzsvaru uz audzēkņiem, viņu šodienas situāciju un vajadzībām (2) * Audzēkņi dalās ar savas dzīves vērtībām (2) * Norisinās refleksijas (diskusijas) par audzēkņa reālo dzīvi (2) * Iespējas izrunāt personiskās problēmas privāti (2) * Uzdevumi, kuros tiek skarti audzēkņu dzīves aspekti (2) * Tiek veicināta audzēkņu dzīves pozīcijas izpratne (2) * Audzēkņu iespēja apgūt to, kas viņiem ir personīgi svarīgs (2) * Ķermeniskie uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savas personības individuālās īpašības * Audzēkņi strādā kopā ar andragogu pie sev svarīgām darbībām 	
	<ul style="list-style-type: none"> * Tiek veicināta audzēkņu nākotnes apzināšanās (2) * Tiek veicināta audzēkņu personiskā apzināšanās kopā ar citiem * Audzēkņu personības izzināšana kā andragoga mācīšanās atbalsts * Katrs var būt tāds, kāds viņš patiesībā ir 	<ul style="list-style-type: none"> * Audzēkņi realizē savas personiskās intereses (2) * Norisinās refleksijas par to, kas audzēkņiem patīk
3. „Augstākās/demokrātiskās vērtības” – <i>impliciti un ekspliciti: pieredzes izdzīvošana reālā dzīvē</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Augstākās/demokrātiskās vērtības ir iekļautas mācīšanās saturā (3) * Andragogs ir augstāko/demokrātisko vērtību nesējs (2) * Psiholoģiskā vide, kas iekļauj augstākās/demokrātiskās vērtības (2) * Mācīšanās vide, kas motivē audzēkņus paust augstākās/demokrātiskās vērtības savā dzīvē (2) * Attiecības, kas balstās augstākās/demokrātiskās vērtībās (2) * Tiek nodrošināta refleksija par augstākām/demokrātiskām 	

	vērtībām	
	<ul style="list-style-type: none"> * Augstākās/demokrātiskās vērtības tiek pieredzētas reālā dzīvē (3) * Fiziskā vide tiek papildīta ar augstākām/demokrātiskām vērtībām (2) * Uzdevumi, kas palīdz pilnveidot savā personībā augstākās/demokrātiskās vērtības (2) * Notiek diskusijas par augstāko/demokrātisko vērtību īstenošanu reālajā dzīvē * Metodes, kas palīdz izprast augstākās/demokrātiskās vērtības * Ķermeniskie uzdevumi, kas palīdz izprast augstāko/demokrātisko vērtību nozīmi dzīvē 	-
4. „Emocijas un ķermenis” – reālajā dzīvē un emocionālais piepildījums	<ul style="list-style-type: none"> * Andragogi izmanto fiziskās sajūtas kā mācīšanās atbalstu (3) * Andragogi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu (3) * Mācīšanās vide, kas ir papildīta ar pozitīvām emocijām (3) * Mācīšanās saturā ir iekļauta ķermeņa prasmju pilnveidošanās (2) * Mācīšanās saturs ir papildīts ar jautājumiem par ķermeņa veselību un skaistumu (2) * Uzdevumi, kas palīdz audzēkņiem labāk izprast savu ķermeni (2) * Mācīšanās metodes, kas iedarbina ķermeni (2) * Audzēkņu psiholoģiskais komforts (2) * Mācīšanās vide, kas sniedz fizisku komfortu (2) * Andragogi ar pilnveidotu emocionālo inteliģenci (2) * Emociju izpausmju brīvība (2) * Emocijas un to vadīšana piepilda mācīšanās saturu un vidi (2) * Audzēkņi izmanto savu ķermeni kā mācīšanās atbalstu (2) * Notiek refleksijas par savām emocijām * Ķermeņa iepazīšana un izkopšana ir iekļauta mācīšanās saturā * Emocionālā atbalsta saņemšana * Pasākumi, kas liek iedarbināt ķermeni 	
	<ul style="list-style-type: none"> * Mācīšanās vide, kas veicina savu emociju izpratni (2) * Uzdevumi, kas liek iedarbināt ķermeni (2) * Mācīšanās saturs tiek izdzīvots caur ķermeni * Liek uzsvaru uz emociju nepieciešamību * Fiziskā vide, kas ir piesātināta ar ķermeņa pilnveidošanās iespējām * Ķermeniskie uzdevumi, kas iedarbina un liek izprast savas emocijas 	<ul style="list-style-type: none"> * Mācīšanās vide, kas sniedz emocionālu piepildījumu (2)

	* Ķermeniskie uzdevumi, kas atbalsta darbu ar savām emocijām	
	* Iespēja izrunāt savas emocijas privāti	

4.3. tabulas nobeigums

Šie rādītāji vēlreiz apliecināja, ka pašlaik *Dānijas tautas skolās* daudz labāk ir izstrādāts *aspekts „augstākās/demokrātiskās vērtības”* un, konkrēti, tā *realizācija dzīvē*. Tas pats attiecas uz *emocionālās inteliģences pilnveidošanos dzīvē*, kas Latvijā, pagaidām nav tik izteikta un vairāk paliek teoriju līmenī.

Izstrādātie kritēriji un rādītāji ir labs praktiskais instruments, kuru atkarībā no pētnieku vēlmēm var izmantot vairākos veidos. Piemēram, vadoties pēc vispārīgiem rādītājiem (kas raksturo vidi abās valstīs) var attiecīgi pārbaudīt, vai konkrētas tautas skolas vide atbilst kopīgiem mācīšanās vides kritērijiem. Tālāk pieejas var variēt. No vienas puses, var papildus pārbaudīt mācīšanās vides Latvijas tautas skolās atbilstību gan Latvijas, gan Dānijas kritērijiem. Un no otras, abās valstīs šos kritērijus var izmantot mācīšanās vides bagātināšanai.

4.4. Mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā

Istenojot promocijas pētījumā izvirzīto mērķi, *izpētīt pieaugušo personības pilnveidošanās būtību un tās veicinošos pedagoģiskos nosacījumus un uz tā pamata izstrādāt mācīšanās vides modeli pieaugušo personības pilnveidošanai tautas skolā*, pētījuma beigās, integrējot iepriekš atklātās sakarības, tika izstrādāts mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā.

Sākotnējā modeļa izstrāde

Modelis ir „*mākslīgi izveidots objekts, kas ietver oriģināla īpašības. Tas ir vienkāršots oriģināla atveidojums, vienkāršota shēma, attēls, kāda objekta samazināts atveidojums.*” (PTSV, 2000, 104). Modelēšana (modeļa izveide) attiecīgi ir „*shēmas vai modeļa radīšana*”. (PTSV, 2000, 104).

Kā atzīmē Dž. P. Spradlejs (1980) un D. L. Jorgensens (1989), izstrādātais modelis nekad nevar nodot visas realitātes īpašības, bet *tiek būvēts maksimāli tuvu tam*. Būvējot modeli, ir svarīgi maksimāli attēlot tajā pētāmo realitāti, kas varētu skaidri prezentēt tajā notiekošos procesus. Savāktos datus ir svarīgi fiksēt pēc iespējas precīzāk, lai vēlāk *izveidotā teorija vai modelis labi atbilstu savāktajam materiālam*.

Teorija vai modelis izskatās kā interpretācija ar mērķi izprast noteiktu fenomenu. Šī analīze tieši *interpretē realitāti no dažādiem skatu punktiem*, nevis cenšas to paskaidrot un pārbaudīt. Bieži vien teorijas izveides process ir pēc iespējas bāzēts datos, bet pati *analīze ir diezgan fleksibla un atvērta* (Jorgensen, 1989).

Atbilstoši teorētiskajā un empīriskajā pētījumā iegūtajiem rezultātiem, modeļa loģikas izstrādē autore iespaidojās no Ļ. Vigotska izstrādātās tuvākās un tālākās attīstības zonu teorijas (*зоны ближайшего и актуального уровня развития – Выготский, 1934*). Vigotska (1934) teorijā šīs zonas nozīmē to, ko bērns var izdarīt pats, viņa aktuālās attīstības lauks, un to, ko viņš var izdarīt pedagoga vadībā un sadarbojoties ar klasesbiedriem – viņa potenciālais attīstības lauks. Vigotskis (1934, 222) piebilda, ka *mācīšana ir laba tikai tad, ja tā iet pa priekšu un virza attīstību*, tāpat

tāda, kura ņem vērā bērna esošo attīstības līmeni un būvē uz tās pamata aizvien komplicētāku mācīšanu.

Šajā saistībā var atcerēties arī teorētiskajā daļā citēto S. L. Rubinšteina (1959) viedokli, par nepieciešamību radīt mācīšanas vidi, kura atbilst principam *ārējais caur iekšējo*, tātad, radot vidi ņemt vērā arī *audzēkņu potenciālu, viņu intereses un šodienas vajadzības*. Gan arī to, ka abi autori aicina pievērsties tieši *audzēkņu stiprajām personības īpašībām*, nevis fokusēties uz to, ko audzēkņi nezina vai neprot.

Šīs idejas labi sasaucās ar empīriskajā pētījumā iegūtajiem datiem, kuros andragogi atzīmēja savas darbības ievirzi *audzēkņu stiprāko personības īpašību atklāšanā* un to izmantošanu tā, lai katrs audzēkņis varētu sevi veiksmīgi realizēt tautas skolas mācīšanās vidē.

Tautas skolas mācīšanās vides brīvība un tās centrēšanās uz audzēkņu interesēm atspoguļo vēl vienu Vigotska (1934) pieminētu domu – *mācīšanās notiek attiecīgi katra audzēkņa pilnveidošanās līmenim* (jeb kā izteicās andragogi – mēs satiekam un strādājam ar audzēkni tur, kur viņš tajā brīdī atrodas savā pilnveidošanās procesā). Vēl andragogu intervijās bieži izskanēja, ka viņu uzdevums ir atrast saikni, *to vietu, kur audzēkņa un andragogu intereses sakrīt*. Interesanti, ka šo ideju bija uzsvēris arī Rubinšteins (1959), nosaucot to par *iekšējā aķa atrašanu*.

Modificējot Ļ. Vigotska (1934) domu par *mācīšanu, kas virza attīstību*, šī modeļa gadījumā var runāt par tautas skolas *mācīšanās vidi, kas veicina pilnveidošanos*.

Pirmkārt, tautas skolas mācīšanās vide piedāvā iespēju *katram audzēknim pilnveidot sevi tik tālu, cik viņš tam ir gatavs* (aktuālais attīstības līmenis), nenosakot nepieciešamo pieredzes apgūšanas laiku vai apjomu. Līdz ar to no andarogiem tiek prasīts tikai piepildīt vidi ar dažādām iespējām – kā parādīja empīriskais pētījums, tad tas tiek īstenots arī praksē. Otrkārt, Vigotskis (2005 (1931, 1960), 83) teica, ka „*jebkura funkcija bērna kulturālajā attīstībā parādās uz skatuves divas reizes, divos plānos, sākumā – sociālajā, pēc tam – psiholoģiskajā, sākumā starp cilvēkiem kā interpsihiskā kategorija, pēc tam bērnam kā intrapsihiskā kategorija.*” Interesanti, ka promocijas darba pētījums parādīja, ka tautas skolas mācīšanās vides gadījumā *interpsihiskais un intrapsihiskais ir saistīti savā starpā*. Trīs pamataspekti raksturo gan personības pilnveidošanos, gan arī ir galvenie mācīšanās vides komponenti tautas skolā. Tātad var rezumēt, ka tautas skolas mācīšanās vide *labi pilda savas funkcijas ar laiku piepildot audzēkņa personību ar tajā iekļautajiem aspektiem*.

Treškārt, atsaucoties uz Vigotska (1934) domu par mācīšanu, kas ir veiksmīga tikai tad, kad tā ietver tuvākās attīstības zonas līmeni, pētījums parādīja, ka tautas skolā mācīšanās balstās audzēkņu *personīgajās interesēs un vajadzībās, viņu šodienas situācijā un dzīves problēmās*. Līdz ar to notiek saikne starp mācīšanās saturu un audzēkņu tuvāko attīstības zonu, tādejādi virzot pilnveidošanos uz priekšu no audzēkņu pilnveidošanās aktuālā punkta. Šajā sakarā Vigotskis (1934) piebilda, ka mācīšanās, kas neskar audzēkņa intrapsihisko struktūru, nav attīstība, tā ir mehānisko prasmju apguve, attīstība notiek tikai tad, kad ir atrasts saskares punkts starp tuvāko un tālāko attīstības zonu.

Iedvesmojoties no Ļ. Vigotska domām, tika rādīts modelis, kas ietver modificētajā terminoloģijā *tuvākās un tālākās personības pilnveidošanās zonas*. Tuvākās pilnveidošanās zona modeļa gadījumā raksturo audzēkņa personībai vistuvākos faktorus, kas pārsvarā atrodas intrapsihiskajā līmenī. Savukārt tālākās

personības pilnveidošanās zonu veido tie aspekti, kas raksturo interpsihisko līmeni, tātad mācīšanās vides piepildījuma aspektus. Šo zonu saturs tiks izklāstīts vēlāk.

Šajā posmā pirms modeļa izveides tika konkretizēti jēdzieni *augstākās un demokrātiskās vērtības*.

Augstākās vērtības, pēc teorētiskajā daļā citētās Austrumas (2012) domām, ir *vispārcilvēciskās un humānās*. Šo izpratni apliecināja arī pētījuma rezultāti. Latvijā kā vērtības tika nosauktas: *mīlestība, atvērtība, dāsnums, laipnība, iejūtība, pretimnākšana, cieņa, tolerance, sirsnīgums, vienkāršība, draudzīgums, atsaucība utt.* Tātad šīs vērtības var pieskaitīt pie augstākām vērtībām. Bet, kas ir demokrātiskās vērtības tautas skolā?

S. Borišs (1991), veicot dziļu Dānijas tautas skolu ideju izpēti, nonāk pie secinājuma, ka tajās *demokrātijas jēdzienu jāskata kopā ar egalitārisma (egalitarianism) jēdzienu*. Demokrātijai (kura bija cilvēkorientēta, *menneskelig*, Campbell, 1928) tautas skolas idejas kontekstā autors izprot kā iespēju vingrināties ar *politisko varu, kas pieder visiem*, iesaistot tajā pēc iespējas lielāku sabiedrības daļu (Borish, 1991, 220). Šī izpratne sasaucas ar Davisa (1971) ideju, kas uzsver, ka tautas skolās *audzēkņi ir pilnībā iesaistīti tautas skolas vadībā*, jeb kā izteicās intervējamie andragogi un direktori – viņi ir tie, kuri nosaka visas mācīšanās norises. Demokrātijas idejā tautas skolā ir arī iekļauta doma par piederības apziņas Dānijas valsts komūnai un to vadībai izkopšanu audzēkņos. Tautas skolas mācīšanās vide piedāvā sava *veida vingrināšanos dalītajā atbildībā, dzīvojot demokrātijā*, pirms audzēkņu iekļaušanās Dānijas sabiedrībā (Andresen, 1981) vai arī, kā parādīja pētījuma dati mūsdienās, *globālajā sabiedrībā*.

Savukārt ar *egalitārismu* S. Borišs (1991) saprot *sociālu vienlīdzību*, kad visi indivīdi tiek uztverti kā līdzvērtīgi, neatkarīgi no viņu sociālā statusa un slāņa. Pie šīs pozīcijas pieturas arī Daviss (1971) un Rordams (1965), uzskatot, ka šajā vidē *audzēkņiem un andragogiem ir līdzvērtīgas pozīcijas*. Šajā ziņā andragogam ir svarīgi pilnveidot savas personības īpašības, jo „*sākumā ir personība un tad skolotājs*.” (Davis, 1971, 13).

Ņemot vērā iepriekš veikto analīzi, var noteikti piekrist S. Borišam (1991) par šo abu aspektu esamību tautas skolas mācīšanas vidē. Tomēr kā pamatjēdziens arī turpmāk tiks izmantots tieši *demokrātijas vērtības*, iekļaujot tajā arī egalitārisma idejas.

Tomēr vērtību apkopojums Dānijas tautas skolās savāktajos datos liecina par vēl vienu interesantu momentu. Kā apgūstamas vērtības audzēkņi un andragogi nosauca šādas: *cieņa, dažādība, starpkultūru saprašanās, uzticēšanās, sociālā iekļautība, diskriminācijas samazināšana, miera idejas, atbildība un dalītā atbildība, mīlestība, taisnīgums, atvērtība/prāta atvērtība (open-mindedness), laipnība, empātija, labsirdība, ilgtspējīga domāšana, kopīgais labums, vārda brīvība, godīgums, tolerance, zaļais dzīvesveids, cilvēku tiesības, palīdzība citiem utt.* Kā rāda iegūto vērtību saraksts, tad ne visas pieder pie demokrātiskām vērtībām to klasiskajā izpratnē, tās noteikti mijas arī ar augstākajām vērtībām.

Ņemot vērā šos faktus, modelī tiks atstāts iepriekš izmantotais jēdzienu salikums *augstākās/demokrātiskās vērtības*, parādot abu valstu pienesumu.

Modeļa grafiskā un saturiskā uzbūvē (4.4. att.) izmantota *tuvākās un tālākās pilnveidošanās zonu mijattiecību loģika*: jo zona atradās tuvāk audzēknim centrā, jo lielāks ir tās iespaids uz personības individuālajām īpašībām. Zonas ir savstarpēji saistītas un katra tālākā ietver sevī tuvākās:

- ārējais aplis raksturo vadošo (kopīgo) pedagoģisko principu;

- vidējais aplis raksturo audzēkņu–andragogu un audzēkņu–audzēkņu attiecības;
- iekšējais aplis audzēkņa individuālo darbību (mācīšanos);
- trīs iekšējie mazie apli raksturo galvenos audzēkņa ieguvumus, kā arī atspoguļo mācīšanās vides pamataspektus, kas vistuvāk skar audzēkņa personību;
- pašā centrā atrodas audzēknis, kura mērķis ir personības pilnveidošanās.

Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultāti parādīja, ka tautas skolas mācīšanās vidi galvenā raksturojošā ideja ir *dzīves skola*. Šī ideja, pēc darba autore domām, ir galvenais pedagoģiskais princips N.F.S. Gruntvīga teorijā un vislabāk atspoguļo mācīšanās vides saturisko un organizatorisko aspektu, turklāt, empīriskajā pētījumā iegūtie dati parādīja šī principa piepildījumu gan vidē, gan raksturojot audzēkņu ieguvumus.

Lielākai ticamībai tika nolemts pārbaudīt saikņu esamību starp kodiem „personības pilnveidošanās” un „reālā dzīve” ar AQUAD 6.8.2.2 programmas palīdzību. Saikņu noteikšanas rezultāti uzrādīja ļoti augstas saiknes: novērošanas rezultātos – 299 saiknes, audzēkņu intervijās – 176 saiknes un andragogu intervijās – 228 saiknes. Līdz ar to šo kritēriju var uzskatīt par ticamu un var iekļaut kopīgajā modelī ārējā aplī.

Nākamajā aplī tika iekļautas audzēkņu–andragogu un audzēkņu–audzēkņu attiecības, kuras tautas skolas mācīšanās vides kontekstā tika raksturotas ar terminu *humānistiskā mācīšanās vide*. Humānistiskā mācīšanās vide tika konkretizēta piecos *atslēgvārdos (kodos)*, kas atklāj tās būtību: *tuvība, brīvība, atvērtība, kopība, pozitīvās emocijas*. Tie bija kodi, kas visbiežāk atkārtojās iegūto datu rezultātos un labi raksturoja reālo situāciju tautas skolās, kā arī atbilda teorētiskā pētījuma rezultātiem.

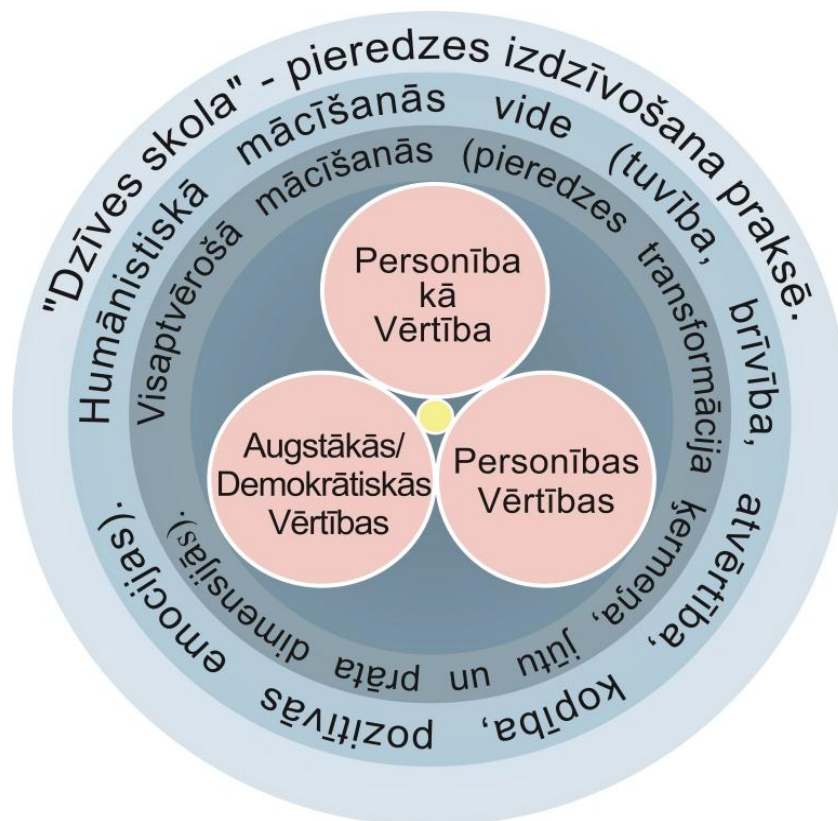
Vēl audzēknim tuvākajā zonā tika ietverta *audzēkņa individuālā darbība (mācīšanās)*, kas šī pētījuma kontekstā tika raksturota kā *visaptveroša, iekļaujot ķermeņa, prāta un jūtu transformācijas*. Šajā aplī tika nolemts iekļaut arī papildu tematu – *emocijas un ķermenis*, jo tās vairāk raksturo ārējās audzēkņa personības īpašības.

Iekšējie apli ietvēra trīs pamata personības pilnveidošanās un personības pilnveidošanai tuvākus mācīšanās vides aspektus – *personība kā vērtība, augstākās/demokrātiskās vērtības un personības vērtības*. Jo pētījuma rezultātā tika secināts, ka tie raksturo gan audzēkņu galvenos ieguvumus, gan galvenos mācīšanās vides aspektus.

Modeļa centrā tika ievietots audzēknis, jo pētījuma rezultāti parādīja, ka *tautas skolas mācīšanas vides centrs ir audzēknis un viņa personības pilnveidošanās*. Audzēknim tika izvēlēta *dzeltena krāsa, kas simbolizē Sauli*. Šī simboliskā nozīme tika aizgūta no audzēkņa personības īpašību izpratnes tautas skolās Latvijā. Var atcerēties, ka Mūrmuižas Tautas Universitātes sienās bieži skanēja šādi vārdi – „Gars, Darbs, Saule, Gaisma” (Sokolova, 2000, 15). Latvijā tas parādās arī Mūrmuižas Tautas Universitātes himnā (Sokolova, 2000, 29):

„Lūk, Sauli vareno tik tas vien sapratīs,
Kas savā sirdī Sauli atradīs (..)
Tik tam vien Saules svētā vara mirdz,
Kam otra Saule paša karstā sirds (..)”

Šajā promocijas pētījuma posmā, ņemot vērā iepriekš izklāstīto modeļa uzbūves loģiku, tika iegūts šāds mācīšanās vides sākotnējais modelis personības pilnveidošanai tautas skolā (4.4. att.):



4.4. att. Mācīšanās vides sākotnējais modelis personības pilnveidošanai tautas skolā (darba autore interpretācija)

Ekspertu modeļa novērtējums – aprobācija

Izstrādātais sākotnējais modelis tika aprobēts 5 tautas skolās Latvijā un Dānijā. Modeļa aprobācija notika 2013. gadā oktobrī, darba autorei prezentējot izveidoto modeli andragoģiem no 2 tautas skolām Dānijā un 3 tautas skolām Latvijā. Viena tautas skola no Dānijas vairāk nekā mēnesi neatbildēja uz vairākām darba autorei vēstulēm par iespēju satikties un izrunāt iegūtos datus, līdz ar to aprobācijā netika iesaistīta.

Aprobējot modeli, darba autore izveidoja prezentāciju ar vispārīgiem pētījumā iegūtiem rezultātiem, kuras beigās tika ievietots modelis, lai parādītu modeļa izstrādes loģiku. Prezentācija aizņēma aptuveni stundu. Tās beigās norisinājās diskusijas par modeli un iegūtajiem rezultātiem, lai precizētu neskaidrās vietas, nobeigumā andragoģi tika lūgti izteikt savu modeļa novērtējumu rakstiski.

Pirms katras uzstāšanās andragoģiem tika izklāstīts aprobācijas mērķis un prezentācijas beigās izdalīti aprobācijas protokoli (6. pielikums). Protokoli iekļāva pētījuma projekta nosaukumu, grafisko modeļa attēlojumu un brīvu vietu novērtējumiem. Ņemot vērā tautas skolu neformālo darba specifiku, protokols deva iespēju andragoģiem rakstīt novērtējumu brīvā formā.

Vienas Dānijas tautas skolas direktors palūdza uzstāties – sākumā internacionālo audzēkņu un tad visas skolas priekšā. Audzēkņi un viņu pārdomas papildināja modeļa izpratni, bet netika iesaistīti kā oficiālie eksperti. Kopīgais saraksts ar andragoģiem un audzēkņiem (17 no Dānijas un 8 no Latvijas) atrodams darba beigās pielikumu sadaļā (16. pielikums).

Kopumā aprobācijā piedalījās 6 andragogi (4+2 direktori) no Dānijas un 5 andragogi (4+1 direktors) no Latvijas. Jāatzīmē, ka Latvijā pētījumā iesaistītie andragogi pieaicināja arī 2 speciālistus no citām institūcijām („Invalīdu biedrības” un „Inčukalna Tautas nama”). Šie speciālisti, strādājot ar pieaugušajiem ikdienā, deva savu novērtējumu modelim, kas palīdzēja novērtēt tā kopīgās loģikas korektumu. Ekspertu rakstiskie novērtējumi ir atrodami darba beigās kā pielikumi (16. pielikums).

Dānijā andragogi atzīmēja izstrādātā modeļa korektumu, atzīmējot, ka tas ļoti labi atspoguļo tautas skolas idejas un *viņu ikdienas praksi*. Tika atzīmēts, ka pozitīva ir modeļa holistiskā un transformatīvā ideja, jo tas, pēc andragogu domām, arī ir tautas skolas uzdevums – strādāt ar personību veselumā. Privātajās sarunās andragogi piebilda, ka viņi paši cenšas radīt līdzīgu modeli, kas integrētu dažādas jomas, līdz ar to darba autore izstrādātais modelis viņiem ļoti noderēs: „*I am very pleased that words as holistic and transformation goes in there. It directs us, or build bridges to what we need in the future*” – Mette Hojland, andragoģe, NFHS.

Tālāk tika atzīmēts, ka tas ir pareizs fokuss, skatīties uz *cilvēku kā unikālu būtni* un līdz ar to specifisku priekšmetu izvēli programmā saistībā ar audzēkņu personības pilnveidošanos. *Dzīves skolas* ideja tika uzskatīta par pareizu un tika piebilsts, ka „*The folk high school as an enlivening school = waking people to see the light is important.*” – Mogens Godballe, direktors, NFHS.

Andragogi nedaudz vairāk šajā modelī gribētu redzēt *motivācijas aspektus* un to, kādā veidā audzēkņi iegūst no savām mācībām jēgu. Taču kopumā tika atzīts, ka modelis atbilst Gruntvīga idejām un ka tas ir „*excellent model of enlightenment*” – Mogens Godballe, direktors, NFHS.

Kā svarīgu un interesantu aspektu vairāki andragogi atzīmēja audzēkņu personības pilnveidošanos pretī *paštranscendencei*. Vēlāk, privātajās sarunās, tika pateikts, ka tas ir svarīgs aspekts mūsdienu tautas skolā, jo parāda *virzību pretī kopīgajam labumam*, un palūdza, ja būs jauni materiāli par šo tēmu, tad atsūtīt tos uz e-pastiem. Tika arī ieteikts izstrādāt modeli tālāk un iekļaut tajā audzēkņa paštranscendenci sabiedrībā: „*It would be very interesting if the model further could illustrate the importance of the individual to transcend himself – into society*” – Jonas Moller, andragogs, SFHS.

Viena andragoģe ļoti interesanti raksturoja prezentētā modeļa būtību. Savā novērtējumā viņa atzīmēja, ka viņi *ievieta audzēkņi centrā* un mācīšanās notiek aprakstītajā vidē, balstoties uz andragogu un audzēkņu *dialogu un vienlīdzību*, šī vide vienmēr ir atvērta diskusijām un dažādiem viedokļiem un vērtībām. Taču, ja audzēknis uzvedas neatbilstoši tautas skolas mācīšanās vidē iekļautām idejām, tad *viņu atgriež modeļa centrā*, kur viņam ir jābūt: „*But if a student always break the borders (run out of the circle), we have to take her by the hand and lead her to the center again*” – Inge Strawdby, andragoģe, NFHS.

Silkeborg tautas skolas direktors uzslavēja audzēkņa attēlošanai izvēlēto *dzeltenu krāsu*, savā novērtējumā uzrakstot: „*The symbolic yellow colour of the targeted student in the centre of the model is a precise reference to N.F.S. Grundtvig's understanding of the school – the folk high school as a „workshop for sunshine” (The poem “Nyaarsmorgen)*” – Carsten Kolby Kristiansen, direktors, SFHS.

Latvijā andragogi piekrita un atbalstīja izstrādātā modeļa loģiku, apstiprinot, ka tautas skolā pieredze tiek izdzīvota praksē, un audzēkņus un andragogus vieno kopības izjūta. „*Doktorante L. Babajeva ļoti precīzi uztvērusi Tautskolā notiekošo – vidi un*

mācīšanās saturu, kas balstīts uz personības pilnveidi.” – Anita Ostrovska, direktore, ATS.

Turklāt tika atzīmēts, ka ir svarīgi, ka šajā vidē katrs *audzēknis jūtas kā vērtība*: „*Pilnībā piekrītu šim mācīšanās modelim, ka tā ir „Dzīves skola” – pieredzes izdzīvošana praksē. Personība kā vērtība – tas ir galvenais, uz ko mums jātiecas, un jāapzinās personības un augstākās vērtības*” – Inese Rudzīte, LTS; un ka audzēknis atrodas mācīšanās procesa centrā: „*Vislabāk man patīk ideja, ka tautas skolas procesā kā lielākā vērtība/ieguvums ir personība (cilvēks, kā tas ir mainījies).*” – Agita Reisa-Nielsen, andragoģe, ATS.

Tika piebilsts par modeļa pareizību attiecībā uz *personības vērtībām* un iegūtās pieredzes izmantošanu *savā dzīvē*: „*Zinašanu, informācijas nodošana cilvēkam ar mērķi, ka pareiza uztura ieradumi tiek nesti savā ģimenē (vīrs, bērni, vecāki).*” – Beata Circene, andragoģe, JTS.

Arī Latvijā izskanēja viedoklis par *paštrancendences aktualitāti*, par audzēkņu iegūto atbalsta sniegšanas pozīciju citiem: „*Un atbalstu to, ka cilvēkam pēc tam ir jāķļūst par mentoru citam jaunākam dalībniekam, jo tikai tad ir sasniegta ideālā pilnība*” – Agita Reisa-Nielsen, andragoģe, ATS.

Apstiprinājās *augstāko/demokrātisko vērtību akcentēšanas nepieciešamība* tautas skolu mācīšanās vidē Latvijā: „*Manuprāt, Tautskolās vēl vairāk jāakcentē augstākās demokrātiskās vērtības.*” – Anita Ostrovska, direktore, ATS.

Akcentēja arī *klasiskā tipa tautas skolu nepieciešamību* Latvijā. Tika atzīmēts tas, ka, lai panāktu modeļa labāku realizāciju praksē, būtu jāpadomā par *audzēkņu iespēju dzīvot uz vietas* tāpat kā Dānijas tautas skolās: „*Lai veiksmīgāk apvienotu visus šos aspektus, būtu nepieciešams dot kursantiem iespēju dzīvot un darboties tautas skolā ilgāku laiku, t.i., dzīvot ikdienā kopā – vienā vidē 3–4 mēn.*” – Daiga Ozoliņa, andragoģe, LTS. Šī andragoģe neformālajās sarunās piebilda, ka, ja tāda internāta tipa tautas skola tiktu izveidota, tad viņa labprāt tajā strādātu.

Kā interesants viedoklis novērtējumā parādījās tas, ka *iztrādātā modeļa īstenošana varētu dod pozitīvu pienesumu arī citās pieaugušo izglītības iestādēs*. Jo daļēji tas jau tiek īstenots Latvijā dažādās izglītības iestādēs, un būtu liels ieguvums, ja šo modeli praksē varētu realizēt pilnībā: „*Mācīšanās modelis, manā skatījumā, jau daļēji strādā Latvijā dažādās organizācijās (biedrības u.c.). Mūsu biedrībā šis modelis būtu ļoti vērtīgs, ja to spētu pilnībā realizēt.*” – Valda Pavloviča, Inčukalna invalīdu biedrības valdes priekšsēdētāja.

Viena speciāliste ieteica padomāt par *audzēkņu personības pilnveidošanās mērķi*, kur audzēkņu iegūtais mācīšanās laikā pēc tam tiks pielietots: „*Manuprāt, svarīga ir arī sajūta par galamērķi, kuru visu laiku var pilnveidot.*” – Inga Freimane, Inčukalna Tautas nama vadītāja.

Ekspertu rakstiskais, kā arī mutiskais novērtējums privātās sarunās ļauj secināt, ka *izstrādātais mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā ir atbilstīgs un pēc nelieliem uzlabojumiem ir gatavs aizstāvēšanai*.

Pilnveidotais modelis

Ņemot vērā diskusijās ar andragoģiem, audzēkņiem un direktoriem gūto pieredzi, kā arī viņu rakstiskā novērtējuma analīzi tika veikti nelieli uzlabojumi kopīgajā modeļa saturā.

Tika nolemts no 5 humānistisko vidi raksturojušiem jēdzieniem fokusēties uz tiem, kas guva pozitīvu novērtējumu modeļa aprobācijas laikā. Līdz ar to tika nolemts

atstāt 3 no tiem – *brīvību, kopību un pozitīvās emocijas*. Tie bija jēdzieni, kurus andragogi tautas skolās atzīmēja kā būtiskākos.

Jēdziens *brīvība* šajā nozīmē ietver ne tikai *brīvu priekšmetu izvēli un beznovērtējuma sistēmu*, bet arī brīvību audzēkņu un andragogu *attiecībās*, brīvību paust savu viedokli un tikt uzklausītam, brīvību palikt pie *sava viedokļa*, brīvību mācīšanās metožu izvēlē, kā arī vispārēju sociālo brīvību (Davis, 1971; Andresen, 1981; Campbell, 1928). Šo būtisko mācīšanās vides komponentu N.F.S. Gruntvīgs bija iekļāvis svarīgā idejā „*Frit at taenke, tro og tale*” – „*Uzskatu, reliģijas un vārda brīvība*” (Rordam, 1965, 5). Jo, kā piebilda Gruntvīgs „*gars rada tikai brīvībā*” (Bertrup, 1936, 88), „*individam jābūt brīvam, lai pilnveidotos savā esībā*” (Campbell, 1928, 65). Šajā nozīmē tika iekļauta arī brīvība no eksāmeniem, lai audzēkņi un andragogi varētu brīvi paust un apmainīties idejām *nepiespiestā gaisotnē* (Rordam, 1965; Campbell, 1928).

Daviss (1971, 82) precīzi atspoguļoja šī principa nozīmi, parādot, ka *individuālai brīvībai jābūt saskaņotai un nav jāparkāpj citu audzēkņu brīvība*: „(..) *individuāla brīvība nevar tikt īstenota, pārkapjot citu brīvību.*”

Jēdziens *kopība* ietver *piederības izjūtu un dzīvošanu komunā*, audzēkņu *kooperāciju*, darbošanos *kopīgam labumam*, ikdienas laika pavadīšanu kopā, kad andragogi pavada brīvo laiku ar audzēkņiem, nepiespiestā draudzīgā gaisotnē, (Davis, 1971; Andresen, 1981; Rordam, 1965; Campbell, 1928) vai arī, kā parādīja empīriskais pētījums, *audzēkņi un andragogi strādā kopā pie viena mērķa*.

Kā izteicās pats Gruntvīgs, tautas skolā ir jānodrošina *sadarbība dzīvē* (Andresen, 1981), *ideju savstrapēja apmaiņa* par kopīgu sadzīvi, nodarbību norisēm un turpmākajiem plāniem (Davis, 1971).

Pie šīs kopības pieder arī *kopīga atbildība*, kad katrs ir atbildīgs ne tikai par savu rīcību, bet arī par kopīgām norisēm tautas skolas vidē (Davis, 1971; Andresen, 1981; Rordam, 1965)

Tā kā darba autore aprobācijas laikā pavadīja Dānijā vairākas dienas, tad bija iespējams izrunāt modelī ietvertās idejas arī privāti. Nākamais jēdziens, kas izraisīja piekrišanu ekspertu skatījumā, bija pozitīvās emocijas, atzīmējot, ka viņiem ir būtiski radīt mācīšanās vidi, kurā *valda mīlestība, prieks un kurā audzēkņi jūtas laimīgi*.

Interesanti, ka abās tautas skolās andragogi kā pirmo uzsvēra *mīlestības ideju*, kas piepilda tautas skolas mācīšanās vidi un tiek attiecināta arī uz audzēkņu personības pilnveidošanos. *Silkeborg* direktors pat laipni iepazīstināja ar dzejas pantu no tautas skolu dzejas grāmatas (Hojskolesangbogen, 2006, LIV):

5 Man længe nok må sige,
at kærlighed er blind,
det bli'r dog lysets rige,
hvor ret den strømmer ind,
og han har aldrig levet,
som klog på det er blevet,
han først ej havde kær.

Vienmēr ir teikts,
ka mīlestība ir akla,
un tomēr viss, kur vien tā ieplūst,
kļūst par gaismas valstību,
un tas vēl īsti nav dzīvojis,
un nav sapratis, ko tas nozīmē,
pirms pats nav piedzīvojis mīlestību.

(No *dāņu valodas tulkojusi Daina Rumba*)

Pirms veikt modifikācijas modelī, tika nolemts vēlreiz pārbaudīt šo atziņu būtiskumu teorētiskajā analizē, lai vēlāk konkretizētu pozitīvo emociju jēdzienu.

Atkārtota teorijas analīze apliecināja, ka jēdzienu *mīlestība* var pamatoti iekļaut modelī. Turklāt iepriekšējā nodaļā veiktā tautas skolu mājas lapu analīze uzradīja, ka vienā no tām bija rakstīts, ka šajā vidē audzēkņi apgūst „*sirds spēju ticēt, būt uzticīgam un mīlēt (Heart's ability to trust, devotion and love...)*”.

Izskatot šo jēdzienu dziļāk, jāatgriežas arī pie Gruntvīga uzskatiem par cilvēku un viņa *mīlestības pilno attieksmi pret audzēkņiem*, to, ko viņš gribēja panākt mācīšanās laikā, un to, kādu rezultātu autors paredzēja.

Pats Gruntvīgs uzsvēra, ka andragogam, radot mācīšanās vidi, jādomā par aizraujošu un interesantu stāstījumu, lai audzēkņos mudinātu *mīlestības jūtas pret apgūstamo vielu*. Jo audzēkņu sirdīm ir vajadzīga „*aizrautība, mīlestība un ticība*” (Andresen, 1981, 9). Turklāt, lai iegūtu pieredzi, Gruntvīgs uzsvēra – „*Tev jāiemīl tas, ko tu gribi saprast*” (Andresen, 1981, 9). Tikpat svarīgi bija pilnveidot audzēkņos *darba mīlestību*, lai viņi atgrieztos savā ikdienā un ar aizrautību pildītu savus pienākumus (Rordam, 1965). Līdz ar to viena no galvenajām vērtībām, kas piepildīja mācīšanās vidi, bija *mīlestība un humānisms*.

Mīlestības idejas var atrast arī Z. Mauriņas idejās. To apliecina 1936. gadā no Florences atvestā Asīzes Franciska Miera lūgšana, ar kuru tika beigta katra tautas skolas nodarbība (Sokolova, 2000, 3):

„(..) Kungs, lai topu es par miera ieroci,
lai nesu mīlestību tur, kur valda nāids,..)
lai prieku nesu tur, kur nomāc skumība!”

Turklāt var atcerēties Z. Mauriņas nostādni, ka Mūrmuižā audzēkņiem bija jābūt ar „*līdzjūtīgām sirdīm, draudzīgiem un sirsnīgiem vienam pret otru.*” (Sokolova, 2000, 11). Z. Mauriņa sekoja līdzi, lai šajā mācīšanās vidē audzēkņi ne tikai aizdomātos par tādām augstām vērtībām kā *cieņa, mīlestība, kultūra un atbildība, bet, lai tās tiktu realizētas arī praksē*. Šeit audzēkņu mācīšanos piepildīja *tikumisks gars un tēvu zemes mīlestība*.

Pozitīvās emocijas, tādas kā *prieks un laime*, jau pašā sākumā piesaistīja darba autores uzmanību, nonākot tautas skolas vidē. Darba autores personīgie novērojumi parāda, ka tautas skolās gan audzēkņi, gan andragogi bieži smejas, joko, viņu sejās ir redzams smaids. Šis fenomens ir redzams novērošanas protokolos, kur uz katras lapas redzams emociju izpausmju fiksējums.

Šajā ziņā jāpiebilst, ka pozitīvās emocijas ir gan viens no iegūtajiem mācīšanās vides kritērijiem, gan raksturo personības pilnveidošanos. Daudzi audzēkņi, īpaši Latvijā, atzīmēja, ka nāk uz tautas skolu, jo zina, ka tajā valda *pozitīvs emocionāls gars, kas piepilda viņus un liek justies pacilātākiem, laimīgiem*.

Atgriežoties pie teorētiskās analīzes, jāatceras, ka K. Kolds, aprakstot savu pedagoģisko pozīciju, teica, ka „*es esmu drošs, ka Dievs mīl cilvēkus un mīl arī mani, līdz ar to man arī jāemīl un jāpadara laimīgi savi audzēkņi*” (Campbell, 1928, 72). Kampbels (1928) piebilst, ka K. Kolda kā skolotāja mērķis bija *padarīt audzēkņu sirdis laimīgas: „Vārda spēks slēpjas tā spējā runāt ar audzēkņu sirdīm un padarīt tos par labiem, brīviem un laimīgiem.*” (Davies, 1931, 112).

Raksturojot prieka nozīmi, K. Kolds teica: „*Tu vari būt drošs, ka tās lietas, kuras tu dzirdēji no manis ar prieku uzpeldēs tevī tieši tajā brīdī, kad tās būs tev nepieciešamas.*” (Davies, 1931, 118). K. Kolds, organizējot lekcijas, vadījās pēc principa, ka šī veida mācīšanās ir domāta, lai „*padarītu cilvēkus labus un laimīgus*” (Campbell, 1928, 71), ne tikai ar pilnveidotu intelektu, bet arī pilnveidotu gara pasauli.

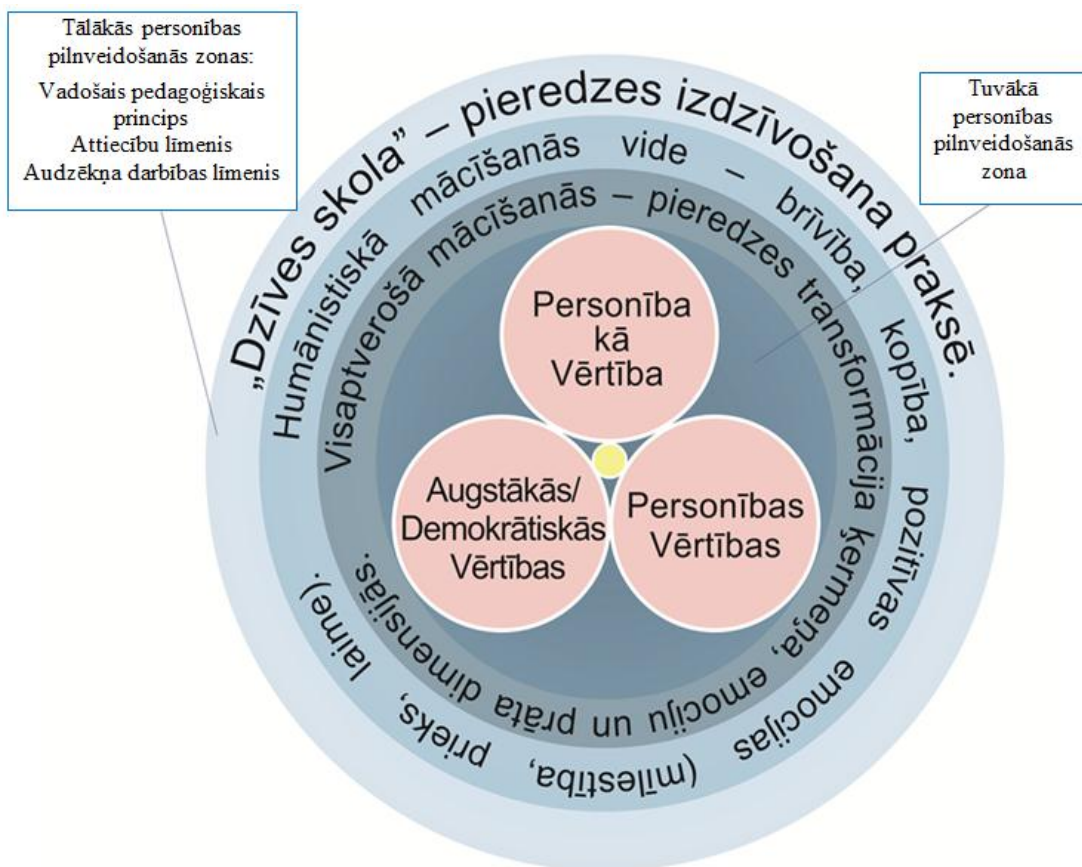
Arī Mūrmuižas Tautas universitātē tika domāts par audzēkņu laimi un tika lasīti referāti par tādiem tematiem kā: „Kas ir vajadzīgs, lai sasniegtu dzīves laimi?”. Interesanti, ka viens ATS andragogs uz jautājumu par audzēkņu vērtīgāko ieguvumu bija atbildējis: „Prieks. Viņi iegūst prieku.”

Papildus tam darba autores modeļa aprobācijas laikā Dānijā andragogus ļoti uzrunāja audzēkņa simboliskā dzeltenā krāsa un tās saistība ar Sauli. *Silkeborg* tautas skolas direktors teica, ka arī Gruntvīgam *tautas skola bija kā Saules darbnīca*, un laipni iepazīstināja ar attiecīgo dzejas pantu no skolas literatūras klāsta (Grundtvigs, 1906, 341):

<p>306. Forkynd, at af Skolen Der gjøres nu brat <u>Det Værksted for Solen,</u> Du skimted i Nat, Hvor billedlig Aanden Opstaaer af sin Grav, Og styrer i Haanden Den stemplede Stav, Til Runer at riste, Som aldrig kan briste, Før Stenen fornægter sig selv!</p>	<p>Pasludini, ka Skola, Kas tagad ir izprasta, Ir tā Saules radišanas darbnīca, Ko tu atskārti Naktī, Kur iedomās Gars, ceļas no savas Nebūtības Un viņa Rokas vadīts, Mācības zīmogotais zizlis, Iekal akmenī rūnu rakstus, Kas nezudīs, Pirms akmens nesadēdēs.</p> <p style="text-align: right;"><i>(No dāņu valodas tulkojusi Daina Rumba)</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apkopojot visu iepriekš minēto, tika nolemts līdz šim modelī esošo jēdzienu *jūtas* nomainīt ar jēdzienu *emocijas* kā atbilstošāku modeļa pilnveidotajā kontekstā.

Ņemot vērā iepriekš veikto analīzi, tika nolemts veikt nelielas korekcijas modelī, kā arī, lai vizuālā uztvere būtu vieglāka, grafiski attēlot tuvāko un tālākās personības pilnveidošanās zonas (4.5. att.):



4.5. att. Mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā (darba autores interpretācija)

Promocijas darba kvalitatīvo datu analīzes rezultātā tika iegūti trīs mācīšanās vides pamataspekti tautas skolā – „Personība kā vērtība”, „Personības vērtības” un „Augstākās/demokrātiskās vērtības”, raksturotas to savstarpējās saiknes, kā arī izteiksmības līmenis tautas skolās Latvijā un Dānijā.

Tika izstrādāti 16 personības pilnveidošanās kritēriji tautas skolās Latvijā un Dānijā, iekļaujot tos, kas ir raksturīgi abām valstīm un tos, kuri ir dominanti tikai vienā.

Kombinējot teorētiskajā daļā iegūtos secinājumus par personības pilnveidošanās aspektiem ar 16 personības pilnveidošanās kritēriju saturisko izpēti, tika izstrādātas četras personības pilnveidošanās inteliģences tautas skolā. Kā arī tika izpētītas šo četru inteliģenču savstarpējās saiknes un šo saikņu izteiktības līmenis mācīšanās vidē tautas skolās Latvijā un Dānijā.

Tika izstrādāti 4 mācīšanās vides pamatkritēriji un 71 to rādītājs tautas skolā. Šajā apkopojumā tika iekļauti rādītāji, kas ir raksturīgi mācīšanās videi tautas skolās abās valstīs un kuri ir specifiski tautas skolās Latvijā vai Dānijā.

Iegūtais materiāls, papildus iepazīdoties no L. Vigotska (1934) tuvāko un tālāko attīstības zonu teorijas, tika integrēts mācīšanās vides modelī personības pilnveidošanai.

Rezultātā tika izstrādāts modelis, kurā tika izdalītas tuvākās un tālākās personības pilnveidošanās zonas. Tālākās personības pilnveidošanās zonas ietvēra mācīšanās vidi tiešā nozīmē, to interpsihisko līmeni, iekļaujot tajās tautas skolu gadījumā, vadošos pedagoģiskos principus, andragogu–audzēkņu un audzēkņu–

audzēkņu attiecības, kā arī audzēkņa darbību. Savukārt tuvākā personības pilnveidošanās zona ietvēra audzēkņu personisko sfēru, tos aspektus, kas atrodas intrapsihiskajā līmenī. Šī pētījuma gadījumā tie ir personības pilnveidošanos atspoguļojošie trīs pamataspekti, tādi kā sevis kā vērtības apzināšanās, personības vērtību (dzīves aspektu) sakārtošana un augstāko/demokrātisko vērtību izkopšana. Var runāt arī par šīs zonas integratīvo dabu, iekļaujot tajā arī mācīšanās vides piepildījumu, kam ir izteikti personisks raksturs.

Diskusija par iegūtajiem rezultātiem

Tautas skolas mācīšanās vide ir unikāls dažādu personības pilnveidošanās pieeju integrējums. Šī vide realizē mūsdienu globalizācijas laikmetā aktuālo personības pilnveidošanās tikumisko aspektu, kas nodrošina mieru un dažādu nāciju dzīvošanu saskaņā. Tā nodrošina tādu personības pilnveidošanos, kurā audzēkņi domās par kopīgu labumu, centīsies uzturēt zaļu dzīvesveidu un mācēs atrast kopīgu valodu ar dažādi domājošiem cilvēkiem mainīgajā postmodernajā telpā.

Šis pētījums apstiprināja Merriamas (1996, 2006), Daloza (1986) un Kegana (1982) domas, ka personības pilnveidošanās ir saistīta ar *personības īpašību transformācijām*, kurās mainās *audzēkņu dzīves uzskati*. Turklāt, ja iepriekš minētie autori pārstāv kognitīvās personības pilnveidošanās pieejas, tad tautas skolas kontekstā var runāt par *personības pilnveidošanos veselumā*, ietverot gan globālās un nacionālās apziņas stiprināšanu, gan sava ķermeņa un emociju pilnveidošanos, ko kā būtisku faktoru mūsdienās bija iezīmējuši Džarviss (2005), Illeriss (2004) un Halls (2005).

Mācīšanās vide tautas skolā ir izteikti *humānistiska un visaptveroša*. To var raksturot kā integrēto Gruntvīga un Kolda, Maslova un Rodžersa, Džarvisa un Illerisa ideju īstenojumu. Tā ir vide, kurā audzēkņiem ir iespēja pilnveidoties četru pamata inteliģenču veselumā (4.2. att.) – ķermeņa, emociju un kognitīvajās dimensijās, kā arī pilnveidot savas tikumiskās personības īpašības.

Šajā vidē katrs audzēknis jūtas kā vērtība – tiek uzklausīts un respektēts, katrs var pilnveidoties, vadoties pēc personiskām vajadzībām un interesēm, kā arī pilnveidot sevī augstākās/demokrātiskās vērtības. Tas atbilst abu personības pilnveidošanās aspektu integrācijai humānistiskajā pieejā (2.7. att.) – *personības potenciāla pilnveidošanās un augstāko vērtību izkopšana* (Rogers, 1964; Maslow, 1968). Turklāt šī vide paredz audzēkņu intereses un vajadzības mācīšanās procesa centrā.

Pētījumā konstatēti četri pamataspekti un to rādītāji – *personība kā vērtība*, *personības vērtības*, *augstākās/demokrātiskās vērtības* un papildaspekts *emocijas un ķermenis*, kas raksturo personības pilnveidošanos un mācīšanās vides piepildījumu tautas skolā – reflektē iepriekš atzīmēto mācīšanās vides integritāti.

Aspekts *personība kā vērtība*, kas ir labi izteikts abu valstu tautas skolu mācīšanās vidēs, labi sasaucas ar galveno humānistiskās pieejas ideju, kā arī ar Gruntvīga un Kolda pārliecību par audzēkņu labestību un to pozitīvajām personības īpašībām. Ja Gruntvīgs uzskata, ka cilvēks pēc dabas ir labestīgs, jo viņā realizējas Dievišķais spēks, tad Maslovs (1968, 170) uzsver, ka cilvēks ir augstāko vērtību nesējs un ka jāpalīdz atklāties viņa potenciāla pozitīvajām īpašībām.

Aspekts *personības vērtības* zināmā mērā sasaucas gan ar Noulsa (1980) nostādņiem, par nepieciešamību, strādājot ar pieaugušajiem, vērsties pie viņu interesēm un šodienas vajadzībām, gan arī ar Rodžersa (1964) un Maslova (1968) studenta centrēto pieeju, kurā mācību procesa centrā atrodas personība. Arī Džarviss (2010) pēdējos gados, uzsverot tieši *eksistenciālo mācīšanos*, aicina andragogus iekļaut mācīšanās vidē dažādus dzīves jautājumus, diskutēt ar audzēkņiem par viņu dzīves mērķiem un dzīves jēgu. Tuvu šai nostādnei ir arī Tennants (2000), kurš uzskata, ka mūsdienās pieaugušo mācīšanās vidē jāiekļauj jautājumi par cilvēku kopīgu dzīvi, par to, kā dzīvot mainīgajā pasaulē un izaicināt pieaugušos reflektēt viņu pieejas darbā ar dažādību.

Aspekts *augstākās/demokrātiskās vērtības* parāda, ka šī mācīšanās vide un saturs ir piepildīti ar augstāko vērtību izpratni un pilnveidošanu savā personībā. Tas atbilst Čehlova (2008) nostādnei, ka patiesajā humānistiskajā pieejā augstākām

vērtībām ir jābūt integrētām mācīšanās saturā. Turklāt Veugelers (2003) uzsvēra, ka humānistiskajā vidē *andragogam ir svarīgi būt augstāko vērtību nesējam* un paust to savā darbībā. Abās valstīs audzēkņi veltīja saviem andragoģiem vislabākos vārdus tieši viņu personisko īpašību kontekstā, bieži vien uzsverot viņus gan kā savas pilnveidošanās iedvesmotājus, gan savas mācīšanās motivētājus.

Aspekts *emocijas un ķermenis* parāda, ka tautas skolu mācīšanās vide ir piepildīta ar dažādām ķermeņa un emociju iedarbināšanas un pilnveidošanas iespējām. Īpaši Dānijā vērtību izpratne nepaliek tikai kognitīvajā līmenī, bet šī pieredze tiek aktīvi izdzīvota praksē, izmantojot ķermeni un emocijas. Šī ideja sasauca ar Džarvisa (2005) un Illerisa (2004) visaptverošās pieejas ideju, kurā pieaugušais mācās veselumā, pilnveidojot sevi caur ķermeni, emocijām un prātu. Dānijas tautas skolām ir arī labi iestrādāta pieredze, kā „atdzīvināt” arī teorētiskus priekšmetus un izdzīvot šo pieredzi praksē, kas, pēc Džarvisa (2010) domām, palīdz veikt dziļākas un ilgstošākas transformācijas pieaugušo pieredzē.

Šis pētījums labi parādīja, cik ļoti svarīgi pārņemt no humānistiskās pieejas ne tikai līdzvērtīgu un dialogā bāzētu attiecību uzturēšanu starp audzēkņiem un andragoģiem, bet, cik svarīgi ir piepildīt *mācīšanās saturu ar augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu*. Jo, kā pareizi atzīmēja Holsteins un Gubriums (2000), un Stoļarenko (2001), šī vienveidīgā pieeja var novest un arī Eiropā noveda pie izaudzinātas egoistiskas un narcistiskas paaudzes, kas ir orientēta tikai uz savām vajadzībām un interesēm. Darba autore lauka pētījuma norisē bija novērojusi tādas piemērus arī tautas skolās, kad audzēkņi gribēja pieņemt sev sniegtās ērtības un cieņu, bet ne vienmēr gribēja tāpat izturēties pret citiem.

Interesanti, ka Gruntvīga un Kolda, kā arī Dānijas tautas skolu direktoru intervijas parādīja, cik mūsdienās ir aktuāla *personības individuālā un sociālā pilnveidošanās*, ar sociālo domājot tieši demokrātisko vērtību piepildījumu. Šo ideju atbalsta arī Veugelers (2003, 8), kurš īstu personības pilnveidošanos mūsdienās redz kā „*personības pilnveidošanos attiecībā uz citiem*”, kad audzēkņi, pilnveidojot sevi, domā kā palīdzēt pilnveidoties arī citiem audzēkņiem. Principā autors to neattiecina tikai uz klasi, bet redz šo personības pilnveidošanās izpratni kā vadošo visiem cilvēkiem uz šīs planētas.

Tas sasauca arī ar Ventera (2010) viedokli, kurš runā par aizvien lielāku globalizācijas ietekmi uz izglītības lauku, un līdz ar to arī personības pilnveidošanā *paštrancendences aspekta aktualizāciju*, nepieciešamību mūsdienu cilvēkiem prast ne tikai domāt par personības individuālajām pilnveidošanās vajadzībām, bet palīdzēt tajā arī citiem. Izpētītajās tautas skolās Dānijā dzīvošana kopā demokrātijā ir galvenais mācīšanās vides komponents, kas māca audzēkņus veidot tolerantas un cieņas pilnas attiecības vienam ar otru. Tā šajā kontekstā izpaužas pamataspektu *personības vērtības* un *personība kā vērtība* otra dimensija – *domāt par sevi ar domu par citiem*, uztvert kā vērtību sevi, bet arī citus audzēkņus, domāt par savas personības vajadzību realizāciju, tajā pat laikā, palīdzot šajā pašrealizācijā arī citiem.

Šī personības izpratne liek aizdomāties par to, ka vajadzētu izdalīt jēdzienus *personība* un *pilnveidotā personība*. Lai arī Karpova (1998) uzskata, ka var runāt par personību tad, kad indivīds atbilst vairākiem kritērijiem, un to nevar saukt par personību, ja indivīds ir tā saucamais „mauglis” vai šī degradācija ir notikusi vēlāk. Tomēr, ja izanalizē Karpovas (1998) personības kritēriju saturu, tad var redzēt, ka pēc nozīmes tas ir ļoti tuvs Maslova un Rodžersa pašaktualizētajam cilvēkam, tāpat pilnveidotās personības kritēriju saturam. Līdz ar to ir jārunā par *personību un*

pilnveidotu personību, jo ne visi cilvēki, kurus var uzskatīt par personībām, sasniedz tai izvirzītās prasības.

Kā papildaspektu var atzīmēt to, ka tautas skolu andragogu Latvijā un Dānijā virzība uz *labākā redzēšanu audzēkņu potenciālā un šī labākā izmantošana viņu pilnveidošanai* precīzi sasaucas ar Rubinšteina (1959) un Vigotska (1934) izteikto viedokli, ka ir jācenšas izmantot labākās audzēkņa spējas un īpašības un mēģināt tajās atrast atbalstu andragoga darbībai.

Merriamas 1996. gada pētījums (2.3. att.), kas tika izmantots kā šī darba empīriskā pētījuma vadlīnija, ir apstiprinājies, bet ienesa savas korekcijas autores atrastajos implikantos. Tas parādīja, ka personības pilnveidošanai ir nepieciešams nodrošināt ne tikai drošu psiholoģisku vidi, bet arī tādu, kurā *katrs audzēknis izjūt sevi kā vērtību*. Mācīšanās vides modelēšana tautas skolu kontekstā ieguva jaunu izpratni un pārtapa par *kopību*, par audzēkņu un andragogu kopības apzināšanos un līdz ar to darbošanos kopā viena mērķa labā. Trešais aspekts – reflektēšana – tautas skolās pārtapa par *visaptverošu refleksiju*, ienesot tajā arī sava ķermeņa, emociju un tikumiskās nostādnes izzināšanu un refleksiju par iegūto pieredzi prāta, ķermeņa un emociju dimensijā.

Svarīga Rubinšteina (1959) atziņa „*ārējais caur iekšējo*” tika papildināta ar to, ka tautas skolā mācīšanās vide tiek rādīta tā, ka tās mācīšanās saturs un norises atbilst gan *audzēkņu vērtībām un viņu interesēm*, gan ar to, ka tā *ir arī ārēji bagāta ar ķermeniskām, emocionālām, kognitīvām un tikumiskām pilnveidošanās iespējām*, tātad, parādot šī principa otru aspektu, ko var nosaukt par „*iekšējais caur ārējo*”. Šo abu principu kombinācija liek aizdomāties par nepieciešamību personības pilnveidošanai nodrošināt ne tikai mācīšanās vidi, kas ir vērsta uz audzēkņu interesēm un viņu potenciāla pilnveidošanos, bet arī tādu vidi, kas ir piepildīta ar dažādām ķermeņa, prāta, emociju un arī vērtību pilnveidošanās iespējām. Tātad savā veidā īstenojot 2.2. attēlā parādīto personības pilnveidošanās izpratni, kas norisinās *starp personības potenciāla realizāciju un noteiktu sabiedrības vērtību apguvi*.

Šajā pētījumā *Latvijas tautas skolu kontekstā* tika aktualizēts ļoti interesants jautājums, kas jau 2011. gadā tika iezīmēts Eiropas Pieaugušo izglītības asociācijas ziņojumā „EPIA ieteikumi par turpmākajiem pasākumiem saistībā ar Rīcības plānu pieaugušo izglītībā, 2011”. Tajā pieaugušo mācīšanās procesā tika ietverti tā saucamie *plašie ieguvumi (wider benefits)*, ar to domājot ieguvumus, ko pieaugušais gūst nevis tieši ar mācīšanās satura starpniecību, bet gan tos, kas netika iekļauti saturā, bet papildināja pieaugušā personību.

Latvijā šāds ieguvums ir *prieks un laime*. Daudzi audzēkņi atzīmēja, ka nāk uz tautas skolu tieši tāpēc, ka tā ir mācīšanās vide, kas padara viņus laimīgus un piepilda viņus ar prieku. Viņi šajā vidē aizmirst par savām ikdienas rūpēm, uzlabo kopējo emocionālo fonu, kā arī šo pozitīvo piepildījumu nes tālāk savās ģimenēs.

Tātad pieaugušie Latvijā vēlas būt laimīgi, bet šī laimes izjūta acīmredzot netiek nodrošināta citās izglītības vai darba iestādēs. Šis pētījums liek aizdomāties par personības patieso dabu, par to, ka katra personība uz šīs planētas, kā teica Maslovs un Gruntvīgs, ir augstākā vērtība.

Iepriekš veiktā diskusija parāda, ka mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā (4.5. att.), ne tikai atspoguļo datos esošo informāciju, bet arī atbilst mūsdienu teoriju nostādņēm gan pilnveidotās personības, gan mācīšanās vides kontekstā.

NOBEIGUMS

Pieaugušo personība un personības pilnveidošanās izpratne pārdzīvo modifikācijas, pārejot no modernisma uz postmodernisma laikmetu. Tas skar arī izglītības jomu. No mūsdienu pieaugušajiem tiek prasīts izkopt sevī tādas īpašības kā atbildība, elastīgums, dažādību pieņemšana, prāta atvērtība, prasme ātri pārkārtoties nenoteiktās sociālās situācijās. Bet, kā pareizi rezumē andragoģijas laukā strādājošie pētnieki, Eiropas Savienības mūžizglītības politikas veidotāji nav pietiekoši padomājuši par šo jautājumu iekļaušanu savos mērķos, orientējot pieaugušo mācīšanos uz šaurām ekonomiskām vajadzībām.

Līdz ar to viens no šī promocijas darba mērķiem bija samazināt šo plaisu, izmantojot jaunas zināšanas no tautas skolu teorijas un prakses.

Promocijas darba teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā tika iegūti vairāki secinājumi:

1. Tautas skolas kā *neformālās izglītības īstenotājas mācīšanās vidi* raksturo tās elastīgums, priekšmetu izvēles brīvība, beznovērtējumu sistēma, subjektīvais mācīšanās ieguvumu raksturs, centrēšanās uz audzēkņu interesēm un vajadzībām. Šī vide raksturo formālās, neformālās un informālās mācīšanās kombinācijas. Formālā mācīšanās raksturo darbu klasē, neformālā – ārpusklases aktivitātes, informālā – audzēkņu ikdienas sarunas un diskusijas tautas skolas telpās. Īpaši Dānijā informālās mācīšanās iespējas ir svarīgs mācīšanās vides pienesums, audzēkņiem mācoties dzīvo un risināt ikdienas problēmas kopā.
2. Personības pilnveidošanās izpratnē tautas skolās aizvien ir aktuāla N. F. S. Gruntvīga ideja par *personības individuālo un sociālo pilnveidošanos vienotībā*. Teorētiskā analīze ļāva secināt, ka Gruntvīgs ar personības pilnveidošanos izprata *personības pilnīgu pilnveidošanos* jeb audzēkņa individuālo īpašību izpratni un realizāciju pilnībā, kopā ar sociālās un nacionālās apziņas stiprināšanu, kad audzēknis, pabeidzot tautas skolu ne tikai labāk izprot sevi, bet arī savu vietu sociumā un prot darboties kopā ar citiem augstāko/demokrātisko vērtību vadīts.
3. *Mācīšanās vide tautas skolās* Latvijā un Dānijā klasiski tika raksturota ar tuvām un sirsnīgām attiecībām starp audzēkņiem un andragoģiem, ar dažādām audzēkņu dzīvei noderīgām sarunām un diskusijām, ar domu par audzēkņu tikumisko pilnveidošanos. Dānijā šo vidi piepildīja tādi principi kā „*dzīves skola*”, *sociālā interakcija*, *pilnveidošanās brīvība*, *emocionālais piepildījums*, „*atmodināšana*”, „*dzīvais vārds*”. Tā bija vide, kurā audzēkņi varēja dzīvo uz vietas vairākus mēnešus, līdz ar to baudīt dzīvas sociālās interakcijas priekšrocības un šajā minimizētajā sabiedrības modelī mācīties būvēt demokrātisku sabiedrību. Šajā vidē tika uzsvērts dzīvais dialogs un audzēkņu emocionālās saiknes nepieciešamība ar stāstīto. Sākumā audzēknis bija „*jāiedzīvina*” un tikai tad viņu varēja „*apgaismot*”, ar to domājot to, ka sākumā audzēknī jārada emocionālā reakcija pret tematu vai arī jāiedarbina viņa fiziskās sajūtas, un tikai tad, kad ir panākta emocionālā vai ķermeniskā saikne, var pasniegt teorētisko materiālu. Tika rīkoti arī dažādi pārgājieni un dabas

vērošana, lai audzēkņi varētu izprast mācīšanās saturu reālajā dzīvē. Pēdējais tika praktizēts arī Mūrmuižas Tautas Universitātē.

4. Šis pētījums parādīja, ka ir nepieciešams runāt ne tikai par jēdzieniem *indivīds* un *personība*, bet arī par jēdzienu *pilnveidota personība*, iekļaujot tajā *divu aspektu vienotību*. Saskaņā ar definīciju indivīds, kas pārņem sabiedrības uzkrāto pieredzi, ir personība, tā sauktais *socializētais indivīds*. Bet tā vēl nav pilnveidota personība. Pilnveidota personība nav arī tad, kad tā ir pilnveidojusi dažādas prasmes un ir pilnveidojusi sociālās pieredzes kapacitāti. Pilnveidotā personība ir tad, kad papildus iepriekš minētajam tā sevī *ietver augstākās cilvēciskās īpašības jeb ir augstāko vērtību nesēja*.
5. *Mūsdienu skatījumā* personības un personības pilnveidošanās izpratne tika noteikta starp *postmodernisma un modernisma personības izpratni*, iekļaujot tajā gan *potenciāla realizāciju* un mācīšanās virzību uz personības interesēm un vajadzībām, gan arī tādu postmodernisma laikmetam nepieciešamu sociālo īpašību izkopšanu kā *tolerance, prasme strādāt ar dažādību, elastīgums un fleksibilitāte, spēja mainīties līdzī laikam un adaptēties konkrētajā sociālajā situācijā*. Šo koncepciju sintēze ir labi redzama personības pilnveidošanās izpratnē tautas skolā, palīdzot audzēkņiem gan labāk izprast un pilnveidot savas personības īpašības, gan arī veicināt tajā tādu postmodernajai koncepcijai atbilstošu īpašību pilnveidošanu kā prāta atvērtība (*open-mindedness*), prasmes dzīvot kopā, globālā apziņa, savas personības un citu personības kā vērtības uztvere, prasmes strādāt komandā un sasniegt kopīgu mērķi, darbs kopīga labuma vārdā.
6. *Personības pilnveidošanās mācīšanās pieeju izpēte andragogijā* parādīja nepieciešamību izdalīt tajās *kognitīvo, sociāli kognitīvo un visaptverošo pieeju*. Ar kognitīvo pieeju saprotot teorijas, kas uzsver audzēkņa uzskatu maiņu par savu personību un savu dzīvi, kā arī šo uzskatu integrāciju savā dzīves pieredzē. Ar sociāli kognitīvo pieeju saprotot teorijas, kas liek akcentu uz savas personības un dzīves apziņas maiņu, kā arī savas personības sociālā aspekta palielināšanos, ietverot dažādu dzīves uzskatu pieņemšanu un prasmi darboties ar dažādām personībām. Savukārt ar visaptverošo pieeju saprotot teorijas, kas iekļauj personības pilnveidošanos veselumā – kā personības īpašību un dzīves uzskatu transformāciju, iedarbinot ķermeni, prātu un emocijas.
7. Personības pilnveidošanās vajadzībām *mācīšanās vidē* jāizdala divi savstarpēji papildinoši aspekti: *personcentrētais un vērtībcentrētais*. Personcentrētais nozīmē, ka audzēknim tiek nodrošināta vide, kas atbilst viņa interesēm un vajadzībām un kurā ir radīti apstākļi viņa potenciāla realizācijai. Šajā vidē andragogam noteikti ir fasilitatora loma, viņš darbojas kopā ar audzēkni, lai sasniegtu vienu mērķi. Audzēknis šajā vidē darbojas kā subjekts, pašvirzītais indivīds, kas pats nosaka savas pilnveidošanās virzienu. Otrais, vērtībcentrētais aspekts, nosaka, ka šajā vidē tikpat liela loma tiek atvēlēta personības tikumiskai pilnveidošanai. Bieži vien, lai panāktu šī aspekta realizāciju, mācīšanās saturs un metodes tiek piepildītās ar augstākām vērtībām. Arī *andragogs* šajā vidē pauž augstākās vērtības savā uzvedībā un dzīves nostādnēs, viņš ir *augstāko vērtību nesējs*.

8. Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā tika secināts, ka *personības pilnveidošanās tautas skolā notiek 16 kritēriju vienotībā*, no kuriem būtiskākie ir četri: *personība kā vērtība, personības vērtības, augstākās/demokrātiskās vērtības un emocijas un ķermeņa pilnveidošanās*.
9. Līdz ar to *personības pilnveidošanos tautas skolā var definēt kā personisko īpašību iepazīšanu un pilnveidošanu, pašapziņas celšanu, augstāko/demokrātisko vērtību izkopšanu, kā arī sava ķermeņa un emociju iepazīšanu un pilnveidošanu*. Kā papildu aspektu var nosaukt audzēkņu reālās dzīves redzējuma paplašinājumu un nacionālās apziņas stiprināšanu. Dānijā personības pilnveidošanās izpratnē tika iekļauti arī tādi kritēriji kā globālās apziņas izkopšana un prasmes strādāt un dzīvot kopā, darboties kopīgā labuma vārdā. Savukārt Latvijā interesants aspekts ir pozitīva emocionālā piepildījuma iegūšana, uzturoties tautas skolas mācīšanās vidē un pieredzes iegūšana, kas palīdz sakārtot un līdzsvarot audzēkņu dzīves aspektus.
10. Personības pilnveidošanās tautas skolā notiek *4 inteliģenču veselumā*, ietverot tajā ķermenisko, emocionālo, kognitīvo un tikumisko inteliģenci. Ķermeniskā inteliģence nozīmē, ka audzēkņi tautas skolā pilnveido savu ķermeni, tā veselību, ārējo izskatu, kā arī pilnveido dažādas ķermeniskās prasmes un spējas, tādas kā dziedāšana, adīšana, pārļošana, šūšana, pārgājienu prasmes, prasmes spēlēt futbolu, muzikalitātes pilnveidošana, krāsu izpratne un dažādu ēnojumu redzējums, darba akurātums un precizitāte, telpiskais redzējums utt. Emocionālā inteliģence ietver labāku savu emociju iepazīšanu un vadīšanu, dažādu metožu apgūšanu, kā sabalansēt savas emocijas, prasmi pārvarēt negatīvās emocijas un iegūt no tām konstruktīvu jēgu, izkopt sevī tādas pozitīvās emocijas kā mīlestība, prieks, līdzjūtība un labsirdība, iemācīties paust savas emocijas adekvāti sociālai situācijai. Kognitīvā inteliģence ietver zināšanu iegūšanu par savu personību, tās stiprajām īpašībām, par pasauli un tajā dzīvojošiem cilvēkiem, globālās apziņas pilnveidošanu, nacionālās apziņas pilnveidošanu, reālās dzīves apziņas paplašinājumu, skaidrāku savas nākotnes redzējumu, tādu spēju izkopšana kā tēlaina un radoša domāšana, alternatīva domāšana, atvērta un ietveroša domāšana, kas nozīmē audzēkņu spēju iziet ārpus savas pieredzes vai dažādu stereotipu rāmjiem un pieņemt arī citu realitāti, pozitīvā domāšana jeb, kā izteicās viens no andragoģiem, audzēkņiem mainās domāšanas paradigma, viņi iemācās visās lietās saskatīt iespējas nevis problēmas, iemācas citos cilvēkos un arī sevī redzēt stiprās īpašības un izmantot tās kopīgiem mērķiem. Pēdējā un visraksturīgākā personības pilnveidošanās inteliģence tautas skolā ir tikumiskā inteliģence. Tā ietver tādu augstāku/demokrātisku vērtību pilnveidošanu kā tolerance, cieņa, dalīta atbildība, darbs kopīgam labumam, prāta atvērtība, mīlestība, stereotipu un diskriminācijas mazināšana, iejūtība, vienkāršums, draudzīgums, starpkultūru saprašanās, taisnīgums, voluntārais darbs un citi.
11. *Četras personības pilnveidošanās inteliģences ir savstarpēji nepārtraukti saistītas*, uzturot personības veselumu. To pilnveidošanās iespējas mācīšanās vidē pārklājas. Piemēram, no vienas puses, audzēkņi, iedarbinot savu ķermeni, izmantojot dažādus uzdevumus un simulācijas, mācās izprast un kontrolēt savas emocijas. No otras puses, iedarbinot ķermeni un emocijas, mācās labāk izprast

augstāko/demokrātisko vērtību nozīmi savā dzīvē. Savukārt andragogi mēģina kombinēt šo inteliģenču pilnveidošanu mācīšanās vides organizācijā. Nodarbība var sākties ar lekciju par tādu vērtību kā taisnīgums un turpināties ar gājienu uz sporta zāli, kur tiek uzdots uzdevums, kas iedarbina ķermeni un liek fiziski izjust, kas ir netaisnīgums, pēc atgriešanās klasē var veikt refleksiju par audzēkņu izjūtām, kā šis netaisnīgums lika viņiem justies un kādus secinājumus no tā viņi ieguva. Šāda veida sarežģītās saiknes, kombinējot 3 vai 4 inteliģences vienā nodarbībā, vairāk ir vērojamas Dānijas tautas skolās. Latvijā visbiežāk tiek kombinētas divas inteliģences, retāk trīs. Latvijā visbiežāk vienā nodarbībā tiek kombinēta ķermeņa un prāta vai ķermeņa un emociju iedarbināšana. Retāk visas trīs – ķermenis, emocijas un prāts.

12. Raksturojot mācīšanās vides piepildījumu, tika secināts, ka tas atbilst S.L. Rubinšteina (1959) postulētajam principam *ārējais caur iekšējo*, kā arī tika konstatēta šī principa otrā nozīme tautas skolā – *iekšējais caur ārējo*. Šajā nozīmē mācīšanās vide tautas skolā, no vienas puses, tiek organizēta tā, ka audzēkņa intereses un vajadzības bieži vien nosaka tās saturu, bet, no otras tā, lai panāktu audzēkņu pilnveidošanos visās četrās inteliģencēs. Pētījums parādīja, cik svarīgi ir nodrošināt attiecīgas inteliģences pilnveidošanās iespējas – piepildot gan fizisku, gan psiholoģisku vidi ar attiecīgajiem komponentiem. Tātad tautas skolas mācīšanās vides gadījumā notiek divu aspektu *ārējais caur iekšējo* un *iekšējais caur ārējo* mijiedarbība.
13. *Mācīšanās vidi*, kas veicina personības pilnveidošanos tautas skolā, raksturo *trīs pamata un viens papildu aspekts: personība kā vērtība, personības vērtības un augstākās/demokrātiskās vērtības, kā arī emociju un ķermeņa pilnveidošanās*. Šie aspekti parāda, ka tautas skolas mācīšanās vidē katrs audzēknis tiek uztverts un mudināts uztvert sevi kā vērtību, kā arī to, ka andragogi savos audzēkņos cenšas saskatīt stiprākās personības īpašības un izmantot tās kā viņu pilnveidošanās atbalstu. Otrais aspekts nozīmē, ka audzēkņu intereses un vajadzības, viņu ikdienas jautājumi un dzīves aspekti veido būtisku mācīšanās vides piepildījumu. Tā ir vide, kurā audzēkņi, īpaši Dānijā, nonāk, lai strādātu ar personības individuālajām īpašībām, labāk iepazītu tās, nostiprinātu savas dzīves un nākotnes redzējumu, līdz ar to šie jautājumi tiek iekļauti mācīšanās vides saturā. Arī Latvijā tautas skolas mācīšanās vide nodrošina audzēkņiem iespēju paust savas nostādnes un risināt ikdienas dzīves problēmas, pilnveidot savas dzīves aspektus (veselība, ģimene, darbs) un risināt savu dzīvi skarošās problēmas. Trešais aspekts nozīmē, ka tautas skolu mācīšanās vide ir piepildīta ar augstākām/demokrātiskām vērtībām gan attiecību, gan saturiskajā aspektā. Šeit audzēkņi gan mācās, ko nozīmē būt tolerantam, kā samazināt netaisnīgumu un diskrimināciju, kā iemācīties mīlēt, kā izrādīt cieņu, uzturēt zaļu dzīvesveidu, saprasties multikulturālajā pasaulē, gan izdzīvo šīs vērtības praksē, mācoties ikdienā dzīvot un strādāt kopā, organizējot labdarības pasākumus, kā voluntieri dodoties uz mazāk attīstītajām valstīm, ievērojot ikdienā tautas skolu uzvedības normas. Ceturtais ļoti interesants aspekts, kas atbalsta tautas skolas kā *dzīves skolas* ideju, ir emociju un ķermeņa iedarbināšana. Šī vide ir piesātināta ar dažādām iespējām pilnveidot ķermeni un ķermeniskās prasmes, piedāvājot audzēkņiem gan plašu fizisku aktivitāti ietverošu priekšmetu klāstu, gan, īpaši Dānijā, iespējas izmantot sporta zāli, baseinu, futbola laukumu, basketbola zāli

utt. Jāatzīmē, ka īpaši svarīga ir Gruntvīga un Kolda „izdzīvošanas” principa īstenošana ar fizisku aktivitāti nesaistītajās disciplīnās. Bieži vien andragogi cenšas ne tikai prezentēt lekcijas saturu teorētiski, bet savienot to ar kādu ķermenisku vai emociju izraisošu uzdevumu, kas liek, kā to dēvē paši andragogi, *izdzīvot pieredzi caur sevi visu*. Tās var būt dažādas lomu spēles, simulācijas, izbraukumi dabā ar konkrētiem uzdevumiem saistībā ar lekcijas saturu, ķermenisku sajūtu izmantošana (karstums–aukstums), ķermeniski uzdevumi, kas palīdz izprast savas emocijas un vadīt tās, ķermeniski uzvedumi, kas izraisa noteiktas emocijas – skumjas vai prieku utt.

14. Tautas skolu mācīšanās vidē Latvijā un Dānijā pastāv zināmas atšķirības *trīs pamataspektu un to savstarpējo saikņu izteiktības līmenī*. Abās valstīs andragogi vienlīdz nopietni pievērš uzmanību tam, lai šajā vidē katrs audzēknis izjūt sevi kā vērtību. Nākamais aspekts – *personības vērtības* – ir vairāk izteikts Latvijā, savukārt aspekts *augstākās/demokrātiskās vērtības* ir vairāk izteikts Dānijā. Starp aspektiem *personības vērtības* un *augstākās/demokrātiskās vērtības* Latvijā un aspektiem *personība kā vērtība* un *personības vērtības* Dānijā ir vājas saiknes. Šīs sakarības rāda, ka Dānijā mūsdienās tiek akcentēts arī ekspertu norādītais augstākais personības pilnveidošanās līmenis – *paštranscendence*. Dānijā audzēkņi tiek mudināti ne tikai uztvert sevi kā vērtību, bet arī mācās uztvert kā vērtību citus audzēkņus, kā arī mainīt savu domāšanu un redzēt citos cilvēkos viņu labākās īpašības. Turklāt šajā vidē audzēkņi tiek mudināti domāt gan par sevi – „es”, gan par citiem – „mēs”, tādā veidā pilnveidojot savu globālo domāšanu. Paštranscendence izpaužas arī tādā aspektā, ka Dānijā audzēkņi mācās palīdzēt citiem – gan tautas skolas vidē, gan ārpus tās. Tā ir direktoru intervijās norādītā *domāšana par sevi, domājot par citiem*. Savukārt Latvijas tautas skolās audzēkņi pagaidām vairāk pievēršas individuālajai personības pilnveidošanai, līdz ar to *personības vērtību* aspekts šeit ir izteiktāks. Tomēr, kā parādīja novērošana Latvijas tautas skolās, audzēkņi vairāk palīdz viens otram un iedvesmo viens otru vairāk nekā Dānijā. Taču, kā tika atzīmēts iepriekš, Latvijā mazāk tiek domāts par augstāko/demokrātisko vērtību iekļaušanu tautas skolu mācīšanās saturā un šo vērtību izdzīvošanu praksē. Vērtību aspekta vājas saiknes ar aspektu *personības vērtības* norāda uz šī aspekta mācīšanās vides piepildījumu, bet ne vienmēr apzinātu iekļaušanu audzēkņu personības pilnveidošanā.

15. *Mācīšanās vidi tautas skolā* var raksturot ar 4 pamatkritērijiem un 71 to rādītāju. Pamatkritēriji šajā nozīmē ir tie paši mācīšanās vides pamattemāti, kas tika izskatīti iepriekš. Šajos rādītājos interesi izraisa tas, ka katrā pamatkritērijā vismaz viens rādītājs ir saistīts ar ķermeņa iedarbināšanu, īpaši Dānijā. Tātad visi *mācīšanās vides pamataspekti* tiek „izdzīvoti” praksē, realizējot *tautas skolas kā „dzīves skolas” principu*. Kā interesantākos no šiem rādītājiem varētu nosaukt tos, kas apliecina, ka *andragogi tautas skolās ir augstāko/demokrātisko vērtību nesēji, kuriem piemīt emocionāla inteliģence, un ka andragogi mācīšanās vidē bieži izmanto savu ķermeni*. Vēl interesanti ir tas, ka šie rādītāji parādīja, ka Latvijā ir jādodomā par augstāko/demokrātisko vērtību lielāku integrāciju mācīšanās vidē, ko apliecināja arī ekspertu novērtējums. Kritērijam *augstākās/demokrātiskās vērtības* Dānijā kopumā ir 12 rādītāji, bet Latvijā uz pusi mazāk – 6. Arī emocionālā kritērija ziņā Dānijā pagaidām ir pārsvars, jo

Latvijā diezgan reti tiek izmantoti uzdevumi, kas veicina savu vides emocionālo piepildījumu, kas sniedz arī viņiem prieku un laimes sajūtu.

16. *Mācīšanās vides modelis personības pilnveidošanai tautas skolā* parāda, ka šajā mācīšanās vidē var izdalīt *tuvākās un tālākās personības pilnveidošanās zonas*. Paša modeļa jeb mācīšanās vides *centrā atrodas audzēknis, kura mērķis ir savas personības pilnveidošana*. Vide ir centrēta uz audzēkņa šodienas interesēm un vajadzībām un sniedz potenciāla brīvu realizāciju. Tuvāko personības pilnveidošanās zonu piepilda trīs galvenie mācīšanās vides aspekti – *personība kā vērtība, personības vērtības un augstākās/demokrātiskās vērtības* – šie aspekti raksturo *audzēkņa personiskos ieguvumus*, kā arī mācīšanās vides aspektus, kas vistuvāk skar personību. Tas ir personības *intrapshiskais līmenis*. Nākamie trīs aspekti veido *tālākās personības pilnveidošanās zonas*, tautas skolas mācīšanās vides gadījumā tās ietver, skatoties no tuvākā, – *audzēkņa darbības līmeni (mācīšanos), attiecību līmeni (audzēkņu–andragogu un audzēkņu–audzēkņu) un noslēdzas ar vadošu pedagoģisko principu*. Šī pētījuma gadījumā vadošais pedagoģiskais princips ir *dzīves skola*, jo šī ir vide, kas tendēta uz ne tikai kognitīvu pieredzes izpratni, bet arī tās izdzīvošanu caur ķermeni un emocijām, iekļaujot tajā dažādus uzdevumus reālajā dzīvē. Nākamā zona – *attiecību līmenis*. Šajā vidē tas tiek raksturotas kā *dziļi humānistiskas*, jo tautas skolās audzēkņiem tiek nodrošināta izpausmes brīvība, tie atrodas līdzvērtīgā pozīcijā ar andragogu un *darbojas kopā, lai sasniegtu vienu mērķi*. Šī vide nodrošina arī audzēkņu *pozitīvu emocionālu piepildījumu* – šajā vidē katrs audzēknis ir mīlēts, gaidīts un tiek domāts par viņa laimes un prieka sajūtu, atrodoties tautas skolā. Trešajā līmenī, kas ir vēl tuvāks audzēkņa personībai, tiek nodrošināta *visaptverošā mācīšanās*, kad audzēkņiem ir iespējas izdzīvot pieredzi, izmantojot savu *ķermeni, emocijas un prātu*. Tuvākā un tālākā personības pilnveidošanās zona ir savstarpēji saistītas un katra tālākā ietver sevī tuvāko.

Nākamajiem pētījumiem varētu ieskicēt šādus virzienus:

- Izveidot personības pilnveidošanās līmeņus tautas skolā (piemēram, augsts, vidējs, zems) saskaņā ar formulētajiem kritērijiem un rādītājiem.
- Adaptēt Dānijas mācīšanās vides rādītājus Latvijas tautas skolu vajadzībām, ņemot vērā neiespējamību dzīvot kopā uz vietas vairākus mēnešus un audzēkņu lielāko vecumu, un pārbaudīt to efektivitāti praksē.
- Dziļāk izpētīt audzēkņu emocionālos ieguvumus, ko sniedz tautas skolas mācīšanās vide, īpaši prieka un laimes aspektos.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. **Akmentiņš, Roberts.** Latvijas tautas universitāte, *Ārpusskolas Izglītība*, Nr.4, 1926, 150.-162. lpp.
2. **Akmentiņš, Roberts.** *Latvijas Tautas Universitātes 5 gadu darbības pārskats.* Rīga : Latvijas Tautas Universitāte, 1926. 60 lpp.
3. **Amedzro, Albert D. K.** *Globalization, Non-formal Education and Rural Development in Developing Economies.* ACCRA : Ghana Universities Press, 2005. 142 lpp. ISBN 9964303424.
4. **Andresen, Arne.** *The Danish Folk High School.* Kbh, Denmark : Hojskolernes Sekretariat, 1981. 40 lpp. ISBN 8787627019.
5. **Apals, Gints, u.c.** *Latvija 19. gadsimtā : vēstures apceres.* Rīga : Latvijas vēstures institūta apgāds, 2000. 575 lpp. ISBN 998460103X.
6. **Austruma, Spodra.** *Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā :* promocijas darbs. Rēzeknes augstskolas Izglītības un dizaina fakultāte; zin. vad. V. Tēraudkalns; zin. kons. R. Andersone. Rīga, 2012. 197 lpp.
7. **Ball, Anna L.** A document analysis of the pedagogical knowledge espoused in agriculture teaching methods courses. *Journal of Agricultural Education*, Vol.46, No.2, 2005, 47.-57. lpp.
8. **Bernard, Harvey R.** *Research methods in anthropology : qualitative and quantitative approaches : fourth edition.* Lanham, MD : AltaMira Press, 2006. 803 lpp. ISBN 0759108684.
9. **Bertrup, Holger.** *The Folk-High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community.* London : Oxford University Press, 1936. 176 lpp.
10. **Bock, John C.** *Nonformal education and national development.* New York : Praeger, 1983. 390 lpp. ISBN 0030613590.
11. **Borish, Steven M.** *The Land of the Living: The Danish Folk High Schools and Denmark's Non-Violent Path to Modernization.* Nevada City, Calif. : Blue Dolphin, 1991. 488 lpp. ISBN 0931892627.
12. **Bose, Hiralal.** Danish Folk High Schools. *Contemporary Review*, Vol.197, 1960, 111.-113. lpp. ISSN 0010-7565.
13. **Boyatzis, Richard E.** *Transforming qualitative information : thematic analysis and code development.* Thousand Oaks, London, New Delhi : SAGE Publications, 1998. 184 lpp. ISBN 0761909613.
14. **Braun, Virginia, Clarke, Victoria.** Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol.3, No.2, 2006, 77.-101. lpp.
15. **Brookfield, Stephen D.** *Developing Critical Thinkers : Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting.* Milton Keynes : Open University Press, 1987. 293 lpp. ISBN 0335155510.
16. **Brookfield, Stephen D.** *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching.* England : Open University Press, 2005. 421 lpp. ISBN 033521133X.
17. **Brookfield, Stephen D.** *Understanding and facilitating adult learning : a comprehensive analysis of principles and effective practices.* England : Open University Press, 1986. 375 lpp. ISBN 1555423558.
18. **Burr, Vivien.** *An introduction to social constructionism.* London : Routledge, 1995. 198 lpp. ISBN 0415104041.
19. **Burr, Vivien.** *Social constructionism.* London; New York : Routledge, 2003. 229 lpp. ISBN 0-415-31761-4.

20. **Campbell, Olive Dame.** *The Danish Folk School.* New York, USA : The Macmillan Company, 1928. 359 lpp.
21. **Cavaliere, Lorraine A.** *Learning for Personal Development.* San Francisco : Jossey-Bass, 1992. 129 lpp. ISBN 1555427472.
22. **Cohen, D., Crabtree, B.** *Qualitative Research Guidelines Project : July, 2006* [tiešsaiste]. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>
23. **Colardyn, Danielle, Bjornavold, Jens.** *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning.* Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2005. 161 lpp.
24. **Coombs, Philip H.** *New Paths to Learning: for Rural Children and Youth.* New York : International Council for Educational Development, 1973. 133 lpp.
25. **Coombs, Philip Hall, Ahmed, Manzoor.** *Attacking Rural Poverty : How non-formal education can help.* Baltimore : John Hopkins University Press, 1974. 292 lpp.
26. **Cooney, Adeline.** Choosing between Glaser and Strauss : an example. *Nurse Research*, Vol.17, No.4, 2010, 18.-28. lpp.
27. **Cousin, Glynis.** *Researching learning in higher education : an introduction to contemporary methods and approaches.* New York, NY : Routledge, 2009. ISBN 9780415991643.
28. **Čehlova, Zoja, Čehlovs, Mihails.** Humanizācija un humanitārizācija : jēdzienu diferenciācijas metodoloģiskais aspekts. *No: ATEE Spring University „Teacher of the 21st century : quality education for quality teaching” : plenary reports.* Rīga : Latvijas Universitāte, 2010. 210.-215. lpp.
29. **Čehlova, Zoja, Čehlovs, Mihails.** Skolotāju pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. *Latvijas Universitātes raksti : Pedagoģija un skolotāju izglītība*, Sēj. 747, 2009, 57.-64. lpp. ISSN 1407-2157.
30. **Čehlovs, Mihails.** *Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati* : promocijas darbs. Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte; zin. vad. T. Koķe. Rīga, 2008. 295 lp.
31. **Daloz, Laurent A.** *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformative power of adult learning experience.* San Francisco: Jossey-Bass, 1986. 256 lpp. ISBN 155542001X.
32. **Davies, Noelle.** *Education For Life: A Danish Pioneer.* London : Williams & Norgate, 1931. 207 lpp.
33. **Davis, David C. L.** *Model for a Humanistic Education: The Danish Folk High School.* Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1971. 132 lpp. ISBN 067509190X.
34. **Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonne S.** Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In: Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonne S. (Eds.) The SAGE Handbook of qualitative research : third edition.* Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. 1.-32. lpp.
35. **Denzin, Norman K.** *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* 3rd edition. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1989. ISBN 0137743815.
36. **Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S.** *The SAGE handbook of qualitative research : third edition.* Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 2005. 1210 lpp. ISBN 0761927573.

37. **Foley, Griff. (Ed.)** *Dimensions of Adult Learning : Adult education and training in a global era*. Maidenhead : Open University Press, 2004. 335 lpp. ISBN 0-335-21448-7.
38. **Foley, Douglas.** Critical Ethnography: The Politics of Collaboration. **In: Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. (Eds.)** *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2005. 217.-234. lpp.
39. Folk High School. **In: The Columbia Encyclopedia : 6th edition** [tiešsaiste]. 2011. [skatīts 01.10.2011]. Pieejams: <http://www.encyclopedia.com/doc/1E1-folkhigh.html>
40. **Foster, Peter.** *Observing schools : a methodological guide*. London : Chapman, 1996. 131 lpp. ISBN 185396266x.
41. **Gage, Nathaniel L., Berliner, David C.** *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne, 1999. xxiii, 662 lpp. ISBN 9984172813.
42. **Garrick, John.** *Informal learning in the workplace : unmasking human resource development*. London : Routledge, 1998. 212 lpp. ISBN 0415185270.
43. **Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L.** *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine, 1967. x, 271 lpp. ISBN 0202300285.
44. **Goldstein, Gary.** Humanistic Education in a Capstone Course. *College Teaching*, Vol.57, No.1, 2009, 27.-36. lpp. ISSN 8756-7555.
45. **Gould, Roger.** The therapeutic learning program. **In: Mezirow, Jack, et al. (Eds.)** *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 134.-156. lpp. ISBN 1-555-42207-1.
46. **Greener, Sue.** Interactive learning environments? *Interactive Learning Environments*, Vol.20, No.2, 2012, 101.-102. lpp. ISSN 1049-4820.
47. **Grundtvig, Nikolaj F. S.** *Grundtvigs udvalgte Skrifter*. Kbh. : Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1906. 237.-343. lpp.
48. **Guba, Egon G., Lincoln, Yvonna S.** Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. **In: Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. (Eds.)** *The Sage handbook of qualitative research : 3rd edition*. Thousand Oaks : Sage, 2005. 191.-215. lpp. ISBN 0761927573.
49. **Harbison, Frederick H.** *Human Resources as the Wealth of Nations*. London : Oxford University Press, 1973. 173 lpp. ISBN 0195016114.
50. **Hall, Brenda S.** A Humanistic Framework for Distance Education. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, Vol.49, No.1, 2010. ISSN 1931-0293.
51. **Hall, Carol.** Emotional intelligence and experiential learning. **In: Jarvis, Peter, Parker, Stella (Eds.)**. *Human Learning: an Holistic Approach*. London : Routledge, 2005. 139.-156. lpp. ISBN 0-415-34098-5.
52. **Hallberg, Lillemor R-M.** The „core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, Vol.1, No.3, 2006, 141.-148. lpp.
53. **Hammersley, Martyn.** *Ethnography: principles in practice : third edition*. London : Routledge, 2007. 275 lpp. ISBN 9780415396042.
54. **Hoare, Carol.** *Handbook of adult development and learning*. Oxford, New York : Oxford University Press, 2006. xviii, 579 lpp. ISBN 019517190X.

55. **Hodder, Ian.** The interpretation of documents and material culture. *In: Handbook of qualitative research : second edition.* Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2000. 703.-715. lpp. ISBN 9781446246917.
56. **Hodkinson, Phil.** Introduction to Qualitative Research. *In: Boeije, Hennie.* Analysis in Qualitative Research. London : SAGE Publications, 2009. 1.-18. lpp. ISBN 1847870074.
57. **Hohler, Sharon E.** Creating an environment conducive to adult learning. *AORN Journal*, Vol.77, No.4, 2003, 833.-835. lpp. ISSN 0001-2092.
58. *Hojskolesangbogen.* Udgivet af Folkehøjskolernes forening i Danmark : FFDs Forlag, 2006.
59. **Holstein, James A., Gubrium, Jaber F.** *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world.* New York : Oxford University Press, 2000. xi, 268 lpp.
60. **Hoque, Zahirul, Covaleski, Mark A., Gooneratne, Tharusha N.** Theoretical triangulation and pluralism in research methods in organizational and accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, Vol.26, No.7, 2013, 1170.-1198. lpp. ISSN 0951-3574.
61. **Huber, Günter L., Gürtler, Leo.** *AQUAD six: Manual for the Analysis of Qualitative Data.* Tübingen : Ingeborg Huber Verlag, 2004. 253 lpp. ISBN 3-9806975-8-4.
62. **Huber, Günter L., Gürtler, Leo.** *AQUAD 7. Manual : the Analysis of Qualitative Data* [tiešsaiste]. Tübingen : Softwarevertrieb Günter Huber, 2013. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf
63. **Huitt, William.** Humanism and open education [tiešsaiste]. *Educational Psychology Interactive.* Valdosta, GA : Valdosta State University, 2009. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
64. **Illeris, Knud.** A comprehensive understanding of human learning. *In: Illeris, Knud (Ed.). Contemporary Theories of Learning.* London; New York : Routledge, 2009. 7.-20. lpp. ISBN 0-415-47343-8.
65. **Illeris, Knud.** *Adult Education and Adult Learning.* Frederiksberg : Roskilde University Press, 2004. 245 lpp. ISBN 87-7867-294-5.
66. **Illeris, Knud.** Contemporary theories of learning : learning theorist ... in their own words. Abingdon : Routledge, 2009. 248 lpp. ISBN 9780415473446.
67. **Illeris, Knud.** *How We Learn : Learning and Non-Learning in School and Beyond.* London, New York : Routledge, 2007. 289 lpp. ISBN 0415438470.
68. **Illeris, Knud.** *The Three Dimensions of Learning.* Florida : Krieger Publishing Company, 2004. 272 lpp. ISBN 1575242583.
69. **Illeris, Knud.** *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social.* Frederiksberg : Roskilde University Press, 2002. 272 lpp. ISBN 8778671213.
70. **Jarvis Peter.** *Adult Education and Lifelong Learning.* London; New York : Routledge, 2010. 350 lpp. ISBN 0-203-56156-2.
71. **Jarvis, Peter.** *Adult Education and Lifelong Learning.* New York : Routledge, 2004. 382 lpp. ISBN 0-415-31492-5.
72. **Jarvis, Peter.** *Human Learning: An Holistic Approach.* London : Routledge, 2005. 226 lpp. ISBN 0-415-34098-5.

73. **Jarvis, Peter.** Learning to be a person in society: learning to be me. *In: Illeris, Knud (Ed.). Contemporary Theories of Learning.* London; New York : Routledge, 2009. 21.-34. lpp. ISBN 0-415-47343-8.
74. **Jarvis, Peter.** The Changing University : Meeting a Need and Needing to Change. *Higher Education Quarterly*, Vol.54, No.1, 2000, 43.-67. lpp. ISSN 0951-5224.
75. **Jarvis, Peter.** *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning.* London : Routledge, 2006. 218 lpp. ISBN 0-415-35540-0.
76. **Jorgensen, Danny L.** *Participant observation : a methodology for human studies.* Newbury Park, Calif.; London : Sage, 1989. 133 lpp. ISBN 0803928769, 0803928777.
77. **Junk, Julian.** Method Parallelization and Method Triangulation : Method Combinations in the Analysis of Humanitarian Interventions. *German Policy Studies*, Vol.7, No.3, 2011, 83.-116. lpp.
78. **Kegan, Robert.** *In over our heads : The mental demands of modern life.* Cambridge, MA : Harvard University Press, 1994. viii, 396 lpp. ISBN 0674445880.
79. **Kegan, Robert.** *The evolving self.* Cambridge : Harvard University Press, 1982. 318 lpp. ISBN 0674272307.
80. **King, K.** *The Community school: rich world, poor world.* Paper presented : seminar at the Centre of African Studies, University of Edinburgh, 1976.
81. **Knowles, Malcolm S. and associates.** *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning.* San Francisco : Jossey-Bass, 1984. xxvi, 444 lpp. ISBN 0875896219.
82. **Knowles, Malcolm S.** *The Adult Learner : A Neglected Species.* Houston, Tex. : Gulf Publishing Company, 1978. ISBN: 087201004X.
83. **Knowles, Malcolm S.** *The adult learner : a neglected species.* Houston, Tex. : Gulf Publishing company, 1990. 292 lpp. ISBN 0-87201-074-0.
84. **Knowles, Malcolm S.** *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education, 1980. 400 lpp. ISBN 0695814729.
85. **Kolb, David A.** *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1984. 256 lpp. ISBN 0-13-295261-0.
86. **Korsgaard, Ove.** Learning and the Changing Concept of Enlightenment: Danish Adult Education over Five Centuries. *International Review of Education*, Vol.46, No. 3/4, 2000, 305.-325. lpp. ISSN 0020-8566.
87. **Kulich, Jindra.** Residential folk high schools in Eastern Europe and Baltic states. *International Journal of Lifelong Education*, Vol.21, No.2, 2002, 178.-190. lpp.
88. **Kushner, Kaysi Eastlick, Morrow, Raymond.** Grounded Theory, Feminist Theory, Critical Theory: Toward Theoretical Triangulation. *Advances in Nursing Science*, Vol.26, No.1, 2003, 30.-43. lpp. ISSN 0161-9268.
89. **Ķestere, Iveta.** Ieskats pieaugušo izglītības vēsturiskajā attīstībā Eiropā. *No: Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti.* Rīga : Izglītības solī, 2003. 41.-50. lpp.
90. **Ķestere, Iveta.** Latvijas Tautas universitāte. Tās sadarbība ar Latvijas Universitāti (1920-1940). *No: Latvijas Universitātes raksti*, Sēj. 639 : Zinātņu

- vēsture un muzejniecība; M. Baltiņš (zin. red.). Rīga : Latvijas Universitāte, 2001, 108.-117. lpp. ISSN 1407-2157.
91. **Ķēniņš, A.** Lauku tautas augstskolas un tautas augstskolu kursi. *Ārpusškolas izglītība*, Nr.2, 1928, 49.-57. lpp.
 92. **Ķēniņš, A.** Par Tautas Augstskolu nozīmi pretalkohola kustības veicināšanā. *Ārpusškolas izglītība*, Nr.10, 1928, 299.-301. lpp.
 93. **Loughlin, Catherine E.** Understanding the Learning Environment. *The Elementary School Journal*, Vol.78, No.2, 1977. 124.-131. lpp. ISSN 0013-5984.
 94. **Ma, Agnes, Norwich, Brahm.** Triangulation and Theoretical Understanding. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol.10, No.3, 2007, 211.-226. lpp. ISSN 1364-5579.
 95. **Maitra, Satyen.** *Adult and Non-formal Education : a few observations.* West Bengal : State Resource Centre for Adult Education, 1982. 167 lpp.
 96. **Maslow, Abraham H.** *Motivation and Personality : second edition.* New York : Harper & Row, 1970. xxx, 369 lpp. ISBN 0060419873.
 97. **Maslow, Abraham H.** *The farther reaches of human nature.* New York : Viking, 1971. XXI, 423 p.
 98. **Maslow, Abraham H.** *Toward a psychology of being : second edition.* New York [etc.] : Van Nostrand Reinhold, 1968. 240 lpp.
 99. **Maslow, Abraham H.** *Toward a psychology of being : third edition.* New York [etc.] : John Wiley & Sons, 1999. 270 lpp. ISBN 0471293091.
 100. **Merriam, Sharan B.** *Learning in adulthood : a comprehensive guide : third edition.* San Francisco : John Wiley & Sons, 2007. xvi, 533 lpp. ISBN: 9780787975883, 0787975885.
 101. **Merriam, Sharan B.** Meaning-making, adult learning and development: a model with implications for practice. *International Journal of Lifelong Education*, Vol.15, No.4, 1996, 243.-255. lpp. ISSN 0260-1370.
 102. **Merriam, Sharan B., Clark, M. Carolyn.** Learning and Development: The Connection in Adulthood. *In: Hoare, Carol. (Ed). Handbook of Adult Development and Learning.* Oxford; New York [etc.] : Oxford University Press, 2006. 27.-48. lpp. ISBN 0-19-517190-X.
 103. **Merriam, Sharan B., Clark, M. Carolyn.** Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education*, Vol.12, No.2, 1993. 129.-138. lpp.
 104. **Mezirow, Jack.** *Fostering critical reflection in adulthood : a guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco, Calif. : Jossey-Bass Publishers, 1990. 388 lpp. ISBN 1-555-42207-1.
 105. **Mezirow, Jack.** *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* San Francisco, Calif. : Jossey-Bass, 2000. xxxiii, 371 lpp. ISBN 0787948454.
 106. **Mezirow, Jack.** *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco : Jossey-Bass, 1991. xix, 247 lpp. ISBN 1555423396.
 107. **Milne, Andrew J.** Entering the Interaction Age: Implementing a Future Vision for Campus Learning Spaces Today. *EDUCAUSE Review*, Vol.42, No.1, 2007, 12.-31. lpp. ISSN 1527-6619.
 108. **Murray, Sara, Mitchell, Jane.** The 'double-edged sword' of the adult learning environment. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol.53, No.1, 2013, 111.-128. lpp. ISSN 1443-1394.

109. **Nussbaum, Martha C.** Creating Capabilities: The Human Development Approach and Its Implementation. *Hypatia*, Vol.24, No.3, 2009, 211.-215. lpp.
110. **Oleinik, Anton.** Mixing quantitative and qualitative content analysis: triangulation at work. *Quality & Quantity*, Vol.45, No.4, 2011, 859.-873. lpp. ISSN 0033-5177.
111. **Oppermann, Martin.** Triangulation – a methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, Vol.2, No.2, 2000, 141.-145. lpp. ISSN 1099-2340.
112. **Pedersen, Steen Hoyrup, Elsborg, Steen.** *Breaking Social Patterns Through the Learning Environments of the Non-formal Adult Education*. Danish Adult Education Association, 2010. 54 lpp. ISBN: 8789133013.
113. **Perakyla, Anssi.** Analyzing Talk and Text. *In: The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London : Sage publications, 2005, 869.-886. lpp.
114. **Perry, William G.** *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years : A Scheme*. Bureau of Study Counsel, Harvard University, 1968. 358 lpp. ISBN 0787941182.
115. **Prial, Frank.** Danish Folk Schools : Live in and Learn. *New York Times*, Sep. 7, 1980. 24. lpp. ISSN 03624331.
116. **Price, Bob.** Mentoring Learners in Practice. *Nursing Standard*, Vol.19, No.5, 2004.
117. **Reinvalds, Sandis.** *Folk High Schools as an Element of "The Third Way", 1999 [tiešsaiste]. [skatīts 01.06.2011].* Pieejams: <http://home.parks.lv/sandisr/folk.htm>
118. **Reņģe, Viesturs.** *Psiholoģija: savstarpējo attiecību psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2004. 116 lpp. ISBN 9984363341.
119. **Rogers, Alan.** *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Comperative Education Research Centre, The University of Hong Kong : Kluwer Academic Publishers, 2005. 316 lpp. ISBN 0-387-24636-3.
120. **Rogers, Carl R.** *Client-centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin, 1965. 560 lpp.
121. **Rogers, Carl R.** *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London : Constable, 1951. 560 lpp. ISBN 0-09-453990-1.
122. **Rogers, Carl R.** *Freedom to Learn for the 80's*, New York : Merrill Wright, 1983. viii, 312 lpp. ISBN 0675200121.
123. **Rogers, Carl R.** *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill, 1969. x, 358 lpp. ISBN 0675095794.
124. **Rogers, Carl R.** Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.68, No.2, 1964. 160.-167. lpp. ISSN 0021-843X.
125. **Rordam, Thomas.** *The Danish Folk High Schools*. Denmark : Det Berlingske Bogtrykkeri, 1965. 200 lpp.
126. **Ryan, Gery W., Bernard, H. Russell.** Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, Vol.15, No.1, 2003. 85.-109. lpp. ISSN 1525-822X.
127. **Scanlon, A.** Humanistic principles in relation to psychiatric nurse education: a review of the literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, Vol.13, No.6, 2006, 758.-764. lpp. ISSN 1351-0126.
128. **Schostak, John F.** *Understanding, designing and conducting qualitative research in education : framing the Project*. Buckingham; Philadelphia : Open University Press, 2002. 250 lpp. ISBN 0-335-20510-0, 0-335-20509-7.

129. **Schostak, John.** *Interviewing and representation in qualitative research.* London : Open University Press, 2005. ISBN 0-335-21241-7.
130. **Seidman, Irving.** *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences.* New York : Teachers College Press, c 2006. 162 lpp. ISBN 0807746665.
131. **Shaeffer, Sheldon F.** *Collaborating for educational change in non-formal basic education : report of an IIEP seminar and workshop [tiešsaiste].* UNESCO : International Institute for Educational Planning, 1992. [skatīts 01.02.2011]. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000918/091897eo.pdf>
132. **Simkins, Tim.** *Non-formal Education and Development.* Manchester : Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977. iv, 77 lpp.
133. **Singal, N., Jeffery, R.** *Qualitative Research Skills Workshop: A Facilitator's Reference Manual [tiešsaiste].* Cambridge : RECOUP (Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty), 2008. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: <http://manual.recoup.educ.cam.ac.uk/>
134. **Sinnott, Jan D.** The relationship of postformal thought, adult learning and lifespan development. *In: Sinnott, Jan D. (Ed.) Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning.* Westport : Greenwood Press, 1994. 105.-119. lpp. ISBN 0313282056.
135. **Sokolova, Ingrīda.** *Gaismas pils: mūžu dzīvo, mūžu mācies.* Rīga : Apgāds Krasts, 2000. 99 lpp. ISBN 9984940934.
136. **Spradley, James P.** *Participant observation.* Australia : Wadsworth, Thomson Learning, 1980. xi, 195 lpp. ISBN 0-03-044501-9.
137. **Špona, Ausma.** *Audzināšanas process teorijā un praksē.* Rīga : RaKa, 2006. 211 lpp. ISBN 9984158381.
138. **Špona, Ausma.** *Audzināšanas teorija un prakse.* Rīga : RaKa, 2001. 162 lpp. ISBN 9984153525.
139. **Strauss, Anselm L., Corbin, Juliet.** *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CA : Sage, 1990. 270 lpp. ISBN 0803932510.
140. **Strauss, Anselm L., Corbin, Juliet.** *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory : second edition.* Thousand Oaks, CA : Sage, 1998. xiii, 312 lpp. ISBN 0803959397.
141. **Tennant, Mark.** Adult learning for Self-development and Change. *In: Wilson, Arthur L., Hayes, Elisabeth R. (Eds.) Handbook of Adult and Continuing Education.* San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2000. 87.-100. lpp. ISBN 0-7879-4998-1.
142. **Testone, S.** The Learning Environment. *Research & Teaching in Developmental Education*, Vol.20, No.2, 2004, 91 lpp.
143. **Thomas, Herbert.** Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning. *British Journal of Educational Technology.* Vol.41, No.3, 2010, 502.-511. lpp.
144. **Thurmond, Veronica A.** The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, Vol.33, No.3, 2001, 253.-258. lpp. ISSN 1527-6546.
145. **Valbis, Jānis.** *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums.* Rīga : Zvaigzne ABC, 2005. 200 lpp. ISBN 9984366464.

146. **Van Drie, Jannet, Dekker, Rijkje.** Theoretical triangulation as an approach for revealing the complexity of a classroom discussion. *British Educational Research Journal*, Vol.39, No.2, 2013, 338.-360. lpp.
147. **Venter, Henry.** Globalization and the Psychology of the New World Citizen : How the New Global Citizen Compares to Maslow's Level of Self Transcendence. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol.5, No.7, 2010, 29.-36. lpp.
148. **Veugelers, Wiel.** *Moral Education from a Humanistic Perspective* [tiešsaiste] : Paper presented at the 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003). Maryland : ERIC, 2003. [skatīts 01.09.2011]. Pieejams: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479171.pdf>
149. **Vir, Kusum.** *Administration of non-formal education in Denmark*. Helsingør : International People's College, 1986. 7 lpp.
150. **Walker, Diane.** Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*, Vol.16, No.4, 2006. 547.-558. lpp. ISSN 1049-7323.
151. **Walsh, Kieran.** When I say ... triangulation. *Medical Education*, Vol.47, No.9, 2013, 866. lpp. ISSN 0308-0110.
152. **Williamson, Kirsty.** Research in Constructivist Frameworks Using Ethnographic Techniques, *Library Trends*, Vol.55, No.1, 2006, 83.-101. lpp. ISSN 0024-2594.
153. **Willig, Carla.** *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Los Angeles, Calif. : SAGE Publications, 2008. xxix, 631 lpp. ISBN 9781412907804.
154. **Zhang, Yan, Wildemuth, Barbara M.** Unstructured interview. *In: Wildemuth, Barbara M. (Ed.) Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009, 222.-231. lpp. ISBN 1591585031.
155. **Zorn, Ted.** *Designing and Conducting Semi-Structured Interviews for Research* [tiešsaiste]. Waikato School of Management, University of Waikato, New Zealand, 2008. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: <http://wms-soros.mngt.waikato.ac.nz/NR/rdonlyres/em25kkojrnxfpq3j7avsnl46vkmera63kk2s6nd5ey2pyyoxs32ne7dykntjde4u2qhffhp0l6bzi/Interviewguidelines.pdf>
156. **Ананьев, Борис Г.** *Избранные психологические труды* : Том II. Москва : Педагогика, 1980. 288 lpp.
157. **Бердяев, Николай А.** *Самопознание : опыт философской автобиографии*. Москва : Международные отношения, 1990. 280 lpp.
158. **Бычкова, Наталья И.** *Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования* : диссертация. Пятигорск, 2004. 322 лр.
159. **Вершловский, Семен.** *Образование взрослых в России : вопросы теории*, 2004 [tiešsaiste]. [skatīts 01.02.2011] Москва : Общество "ЗНАНИЕ" России. Pieejams: <http://www.znanie.org/docs/Vershl.html>
160. **Аўцінiўцэ, Лев С.** *Гiўцэаќсá ċ šá-ü. Ўћдiтiċċ-áňзá ċňċááġáќċ. Ѓ.-Ё. : Ѓiн. нiö.-žžiќ. ċċä-āi*, 1934. 325 lpp. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: <http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934/vmr-001.htm>
161. **Выготский, Лев С.** *Педагогическая психология*. Москва : Педагогика, 1991. 480 lpp. ISBN 5-7155-0358-2.

162. **Выготский, Лев С.** *Психология развития человека*. Москва : Смысл; Эксмо, 2005 (1931, 1960). 1134 lpp. ISBN 5699137289.
163. **Добренков, В. И., Кравченко, А. И.** *История зарубежной социологии. Личность в современной философии [tiešsaiste]*. 2005. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: http://sbiblio.com/biblio/default.aspx/archive/abeljer_dialog/archive/dobrenkov_istorija/
164. **Ильин, Николай П.** Трагедия русской философии. *Журнал русской культуры*, No.5, 2001, 204.-220. lpp.
165. **Кантор, Владимир К.** Личность и власть в России : сотворение катастрофы. *Вопросы философии*, No.7, 1998, 15.-21. lpp.
166. **Кецкало, Н. М.** Эволюция проблемы личности в истории философской мысли. *Вестник МГТУ*, 2006, том 9, No.4, с. 547-555.
167. **Леонтьев, Алексей Н.** *Очерк развития психики*. Москва : ВНИИС, 1946.
168. **Леонтьев, Алексей Н.** *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва : Политиздат, 1975. 303 lpp.
169. **Мадди, Сальваторе.** *Теории личности: сравнительный анализ*. Пер. с англ. яз. Авидон, И. Ю. [и др.]. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 538 lpp. ISBN 5926800838.
170. **Маслоу, Абрахам.** *Мотивация и личность*. Москва : Питер, 2006. 351 lpp. ISBN 5318006167.
171. **Рубинштейн, Сергей Л.** *Принципы и пути развития психологии*. Москва: АН СССР, 1959. 351 lpp.
172. **Рубинштейн, Сергей Л.** *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург и др. : Питер, 1999. 705 lpp.
173. **Скрынник, Ирина К.** *Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций* : дис. канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 217 lр.
174. **Сластенин, Виталий А.** *Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва : Издательский центр Академия, 2002. 576 lpp.
175. **Соловьев, Владимир С.** *Оправдание добра. In: Соловьев В.С. Сочинения* : Том I. Москва : Мысль, 1988. 300 lpp.
176. **Столяренко А. М.** *Психология и педагогика : Учеб. пособие для вузов*. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 lpp. ISBN 5-238-00259-9.
177. **Федотов, Георгий П.** *Рождение свободы. In: Федотов, Георгий П. Судьба и грехи России : избранные статьи по философии русской истории и культуры* : Том I. СПб, София : 1992. 258 lpp.

Citi avoti

178. *Aizkraukles reģionālā tautskola* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: http://dev.aizkraukle.lv/education/folk_school/
179. *Dānijas izglītības ministrija = The Ministry of Education* [tiešsaiste]. [skatīts 09.09.2013]. Pieejams: <http://eng.uvm.dk/>
180. *Drustu tautskola „99 baltie zirgi”* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: <http://www.drustutautskola.lv/>

181. **European Commision.** *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe* [tiešsaiste]. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. [skatīts 01.11.2011]. Pieejams: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf
182. **FFD.** *Højskolepædagogisk udviklingsprojekt : HUP* [tiešsaiste]. [skatīts 10.10.2013] Pieejams: <http://www.ffd.dk/paedagogisk-udvikling/hoejskolepaedagogisk-udviklingsprojekt>
183. **Heffernan, Catherine.** *What is document analysis?* [tiešsaiste]. 2012. [skatīts 01.02.2012] Pieejams: <http://www.drcath.net/toolkit/document.html>
184. *Jaunpiebalgas Reģionālā tautskola* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: http://www.jaunpiebalga.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=105
185. **Karpova, Ārija.** *Personība: teorijas un to radītāji.* Rīga : Zvaigzne ABC, 1998. 222 lpp. ISBN 9984049302.
186. **Koķe, Tatjana.** *Folk High School : Latvia* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: <http://www.eaea.org/index.php?k=15202>
187. **Ķestere, Iveta.** *Tautas augstskola un tautskola. No: Latvijas enciklopēdija : 5. sējums.* Rīga : Valērija Belokoņa izdevniecība, 2009.
188. *Latvijas Republikas izglītības sistēma. Nacionālās izglītības iespēju datubāze* [tiešsaiste]. [skatīts 01.06.2010]. Pieejams: <http://www.niid.lv/node/9>
189. *Lēdurgas Tautskola* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: <http://old.auseklis.lv/index.php?d=1029794461&nm=2588>
190. *List of Folk High Schools* [tiešsaiste]. [skatīts 21.03.2012]. Pieejams: <http://www.hojskolerne.dk/courses/list-of-folk-high-schools>
191. *Narmadas tautskola* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: http://www.narmadastautskola.lv/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=54
192. **Ndong-Jatta, Ann-Therese, Shigeru, Aoyagi.** *Non-formal education* [tiešsaiste]. UNESCO : The 55th week (25/09-01/10/2006) of the 60th anniversary of UNESCO. Bureau of Public Information memobpi, 2006. Pieejams: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_en.pdf
193. *Nodibinājums „Sokratatautskola”* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: <http://www.sokratatautskola.lv/?inc=11&menu=47>
194. **Nordentoft, Agnethe.** *Danish Adult Learning System at a Glance = Dānijas valsts izglītības sistēma.* Danish Adult Education Association. Presented: September 22, 2010.
195. *Nordfyns Folkehøjskole* [tiešsaiste]. [skatīts 21.03.2011]. Pieejams: <http://www.hojskolerne.dk/hoejskoler/nordfyns-folkehoejskole> un <http://www.nfhs.dk/>
196. **Nordvall, Henrik.** *Literature on the Folk High Schools : A Selected Bibliography* : draft version. Linköping university, 2009. 17 lpp.
197. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* Sast. Valentīna Skujiņa (vad.). Rīga : Zvaigzne ABC, 2000. 248 lpp. ISBN 998417686X.
198. *Rites tautskola* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: <http://www.ritetautskola.org/>
199. *Rīgas Tautas augstskola* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: http://lv.wikipedia.org/wiki/R%C4%ABgas_Tautas_augstskola

200. *Tautas skola "Košuma Darbnīca"* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: http://www.kosumadarbnica.lv/par_mums/
201. *Tautas skola "Mācēt mācīties!"* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: www.tautasskola.lv
202. *Tautskola Bārbele* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: http://www.barbeleskola.lv/?page_id=108
203. *The Association of Folk High Schools in Denmark* = Dānijas Tautas skolu asociācija [tiešsaiste]. [skatīts 26.08.2011]. Pieejams: <http://danishfolkhighschools.com/about/organisation>
204. *Valsts Izglītības Informācijas Sistēma* [tiešsaiste]. [skatīts 17.03.2011]. Pieejams: <https://viis.lv/Pages/Institutions/Search.aspx>
205. *Workplace learning in Europe and Asia : national survey report of Latvia : ASEM LLL HUB research network 2 : survey 2009-2010*. University of Latvia ; Faculty of Education, Psychology and Art ; Scientific Institute of Pedagogy (authors: Maija Kokare, Evija Latkovska, Ludmila Babajeva, Ērika Pičukāne, Madara Pelnēna, Dmitrijs Kuļšs, Manuels Fernandezs, Lūcija Rutka, Elīna Maslo, Irina Maslo, Aija Peršēvica, Sanita Baranova [u.c.]). Rīga : Latvijas Universitāte, 2013. 136 lpp. ISBN 9789934517013.
206. **Аверин, В. А.** *Психология личности* : учебное пособие [tiešsaiste]. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 89 lpp. [skatīts 01.06.2011]. Pieejams: <http://log-in.ru/books/psikhologiya-lichnosti-averin-v-a-obshaya-psikhologiya/>
207. **Сластенин, В.А.** *Педагогика* : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [tiešsaiste]. Москва : Академия, 2002. 576 lpp. [skatīts 01.06.2012]. Pieejams: http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-1.shtml
208. **Чепиков, В.Т.** *Педагогика* : краткий учебный курс. Москва : Новое знание, 2003. 173 lpp. ISBN 5-94735-024-6.

Promocijas darbā izmantoto normatīvo dokumentu saraksts

209. *Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) = The Law of Folk high schools (2006)* [tiešsaiste]. [skatīts 21.03.2011]. Pieejams: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25181>
210. **European Association for the Education of Adults. EAEA** *Recommendations for a follow-up of the Action Plan for Adult Learning* : 2011 [tiešsaiste]. [skatīts 5.05.2011]. Pieejams: <http://www.eaea.org/index.php?k=118183>

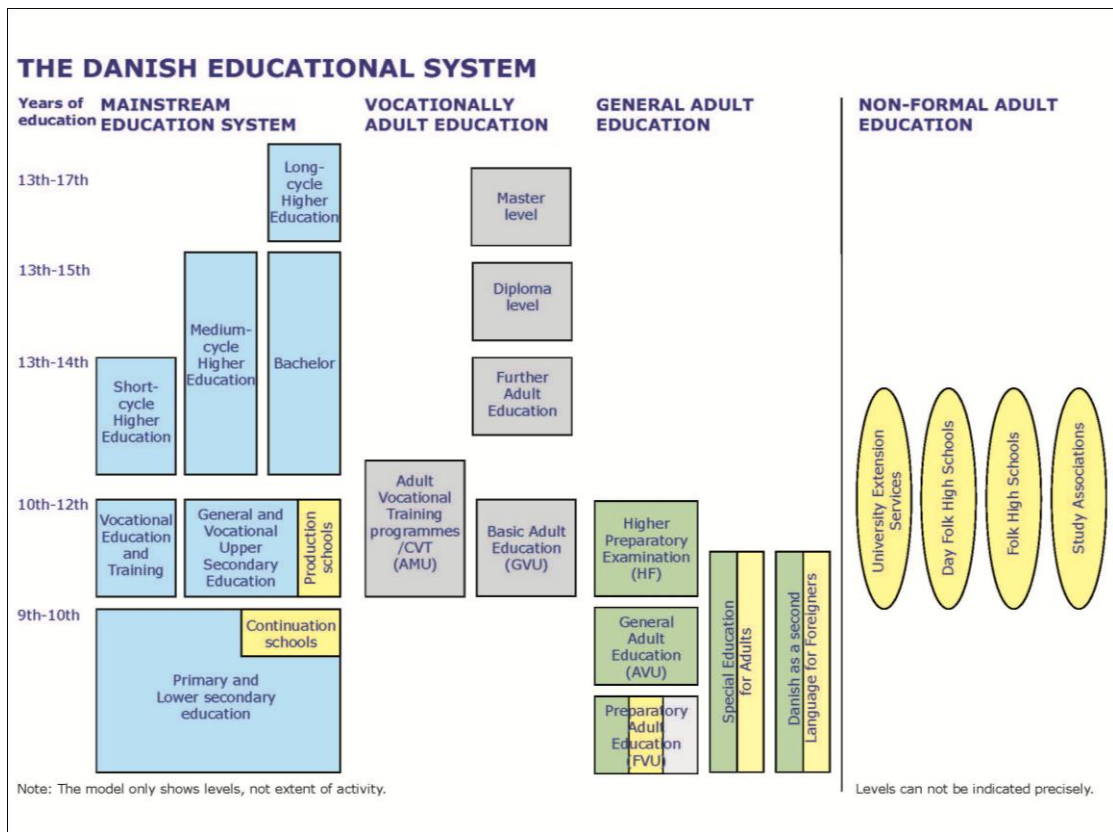
PIELIKUMU SARAKSTS

1. pielikums. Dānijas valsts izglītības sistēma un tautas skolu vieta tajā.
2. pielikums. Latvijas Republikas izglītības sistēma.
3. pielikums. Daļēji strukturētas (andragogu un audzēkņu) intervijas plāns angļu un latviešu valodās.
4. pielikums. Tautas skolu saraksts Latvijā 2011. gadā.
5. pielikums. Sazināšanās ar tautas skolām Dānijā un Latvijā (vēstuļu paraugs).
6. pielikums. Ekspertu novērtējuma protokolu paraugs tautas skolām Latvijā un Dānijā.
7. pielikums. Tautas skolu ēku plāns Dānijā.
8. pielikums. Saikņu analīzes (*linkage analysis*) datorizdruka no AQUAD 6.8.2.2 programmas audzēkņu un andragogu daļēji strukturētajās intervijās.

Pielikumi CD diskā

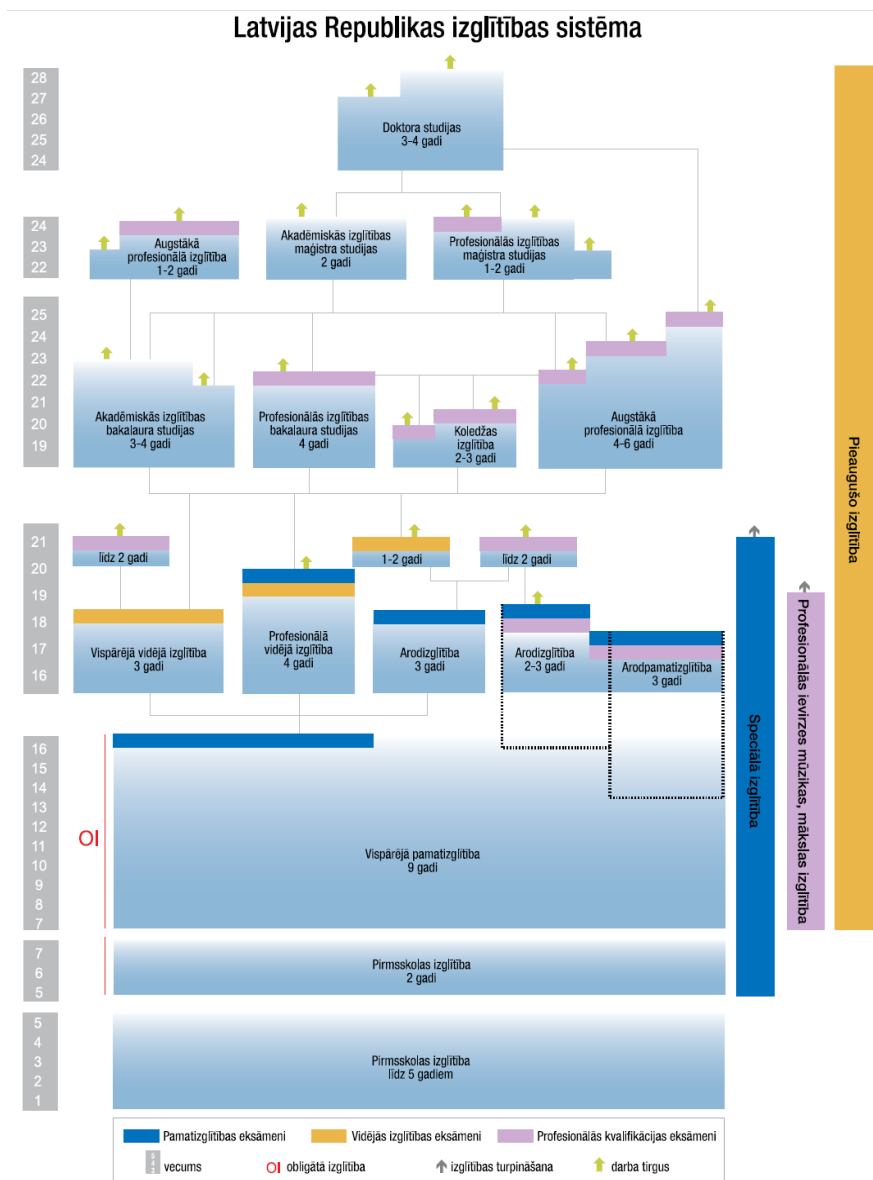
9. pielikums. Dokumentu (mājas lapu) kopa (Tautas skolas Dānijā).
10. pielikums. Dokumentu (mājas lapu) kopa (Tautas skolas Latvijā).
11. pielikums. Novērošanas protokolu transkripcijas (Tautas skolas Dānijā).
12. pielikums. Novērošanas protokolu transkripcijas (Tautas skolas Latvijā).
13. pielikums.
 - a) Audzēkņu interviju transkripcijas no tautas skolām Dānijā (*Nordfyns* tautas skola, *Brandbjerg* tautas skola, *Silkeborg* tautas skola) 1.–201. lpp
 - b) Audzēkņu interviju transkripcijas no tautas skolām Latvijā (Latvijas tautas skola, Jaunpiebalgas tautas skola, Aizkraukles tautas skola) 202.–395. lpp
14. pielikums.
 - a) Andragogu interviju transkripcijas no tautas skolām Dānijā (*Nordfyns* tautas skola, *Brandbjerg* tautas skola, *Silkeborg* tautas skola) 1.–165. lpp
 - b) Andragogu interviju transkripcijas no tautas skolām Latvijā (Latvijas tautas skola, Jaunpiebalgas tautas skola, Aizkraukles tautas skola) 166.–313. lpp
15. pielikums. Direktoru interviju transkripcijas no tautas skolām Latvijā un Dānijā.
16. pielikums.
 - Aprobācijā iesaistīto andragogu, speciālistu un prezentācijā iesaistīto audzēkņu saraksts.
 - Ekspertu novērtējuma protokoli no tautas skolām Latvijā un Dānijā.

1. **pielikums.** Dānijas valsts izglītības sistēma un tautas skolu vieta tajā*



* avots: **Nordentoft, Agnethe.** *Danish Adult Learning System at a Glance* = Dānijas valsts izglītības sistēma. Danish Adult Education Association. Presented: September 22, 2010.

2. pielikums. Latvijas Republikas izglītības sistēma*



* avots: Latvijas Republikas izglītības sistēma. *Nacionālās izglītības iespēju datubāze* [tiešsaiste]. [skatīts 01.06.2010]. Pieejams: <http://www.niid.lv/node/9>

3. **pielikums.** Daļēji strukturētas (andragogu un audzēkņu) intervijas plāns angļu un latviešu valodā

Tautas skolās Dānijā

Interviewing Schedule

Information about the interviewee

Interviewee's name (you may remain anonymous if you want):

Date of birth:

Gender:

Occupation:

Formal Education:

Financial support for attending (for students):

Participation time and subjects:

SET OF QUESTIONS

Introduction: Hello! My name is Ludmila and I am a Ph.D. Erasmus student from the Danish School of Education. As a Ph.D. student, I am working on an adult personal development project and would like to do a research into how students learn and develop at the folk high school. I would like to ask you some questions about your development and learning experience, how you feel at this school, what you like best. Your anonymity is guaranteed, and all your answers will be used only for purposes of scientific publication. Please feel free and express your opinion and feelings in a way that you think is more suitable to describe the situation. Thank you for your cooperation!

Questions for warming up: Tell me please, what motivated you to attend this course? (Why did you attend this course, school?) Are you satisfied with it? Do you participate in each class?

Main questions:

- Please, tell me a bit about....

1) Teacher interviews*

Objective: Collecting data about student development facilitated by the teacher.

- **Environment:** What kind of learning environment do you try to maintain in your daily work? Is it possible for students to express their feelings, emotions, also the negative ones? What do you think best characterizes a learning environment that facilitates good learning? *Can you give an example? (Additional questions: Do you try to promote an open, safe, involving environment for students? Do you think that it is important?)*
- **Processes:** Can you describe the learning aims of your course according to the students' learning and development? Can you describe your typical student? What does he/she do? What kind of processes and interaction you try to facilitate during student learning? Do you use exercises, role plays, projects, investigating society, group lessons, active listening or other methods? *Can you give an example? (Additional questions: Do you try to facilitate learning that provides the students with an opportunity to reflect on their experience? Do you think it is important?)*

- **Teacher:** What is your role in relation to the different areas of teaching/learning? Can you describe your position? What do you usually do? Please, describe a normal teaching situation. What do you do to make the students to learn better? Could you give an example? (*Additional questions: Do you try to model/plan the process of learning and development together with the students? Are they involved in the modelling from the very beginning? How do you support them?*)

Final questions:

- 1) What do you think is the most valuable thing that the students get from this kind of learning at the folk high school?
- 2) What can you say about student future? Will it be easy for them to implement all of these changes in real life?

2) Student interviews*

Objective: *Collecting data about the learning conditions that make students learn better and facilitate their development.*

- **Environment:** How do you usually feel while attending these courses? Do you like being there? Is it possible for you to express your feelings and emotions? Do you feel comfortable? Can you give an example? What is the nature of this school/institution? What is your attitude towards it? How can you describe your relations with the teacher and other students? (*Additional questions: Do you think that psychological safeness is important for learning? How can you describe it?*)
- **Processes:** What you usually do during a lesson? Can you describe your learning experience? In what situation do you learn better? Can you give an example? In which situations do you learn more? What do you do to learn something new? (*Additional questions: Do you usually reflect on your experience, course content? Does it help you? Do you reflect on your own or with others?)*
- **Teacher:** Which is your favourite teacher that facilitates your development best? Does the teacher help you learn? How? What do you like about his/her teaching? Which of her/his methods helps you learn better? (*Additional questions: Do you think it is important for a teacher to model/plan the learning process together with the students? Can you give an example?*)

Final questions:

- 1) What do you think is the most valuable thing that you get from this kind of learning at the folk high school?
- 2) What can you say about your future? How you see it after the folk high school? Will it be easy for you to implement all these changes in real life?

Helping questions: What did you mean when you said...? Can you give me an example of that? Can you explain that? Is there anything else you would like to tell me? So, the question was...What else can you tell me about that? Have you thought about...?

Intervijas plāns

Informācija par intervējamo personu

Intervējamās personas vārds (ja vēlaties, Jūs varat palikt anonīms/anonīma):

Dzimšanas datums:

Dzimte:

Nodarbošanās:

Iegūtā izglītība:

Finansiāls atbalsts nodarbību apmeklēšanai (audzēkņiem) tiek/netiek saņemts:

Apmeklējuma ilgums un priekšmeti:

JAUTĀJUMU CELVEDIS

Ievads: Sveicināti! Mani sauc Ludmila, es esmu Latvijas Universitātes, pedagogijas doktora studiju programmas studente. Kā doktorantūras studente es pieaugušo personības pilnveidošanās projekta ietvaros izstrādāju pētījumu par pieaugušo personības pilnveidošanās un mācīšanās iespējām tautas skolā. Es vēlos uzdot Jums dažus jautājumus par Jūsu personīgo pilnveidošanos un mācīšanās pieredzi, par to, kā Jūs jūtaties šajā skolā, kas Jums tajā patīk vislabāk. Jums tiks nodrošināta anonimitāte, un visas Jūsu sniegtās atbildes tiks izmantotas vienīgi ar zinātnisku publikāciju saistītiem mērķiem. Lūdzu, jūtieties brīvi un izsaki savu viedokli un sajūtas tādā veidā, kas, pēc Jūsu domām, ir vispiemērotākais situācijas aprakstīšanai. Paldies par sadarbību!

Iesildīšanās jautājumi: Lūdzu, pastāstiet man, kas Jūs motivēja apmeklēt šo mācību kursu? (Pastāstiet, kāpēc Jūs apmeklējāt šo kursu, skolu?) Vai Jūs esat ar to apmierināts/apmierināta? Vai Jūs apmeklējāt visas nodarbības?

Galvenie jautājumi:

- Lūdzu, pastāstiet ko vairāk par

3) Andragogu intervijas*

Mērķis: savākt datus par andragogu veicinātu audzēkņu personības pilnveidošanos.

- **Vide:** Kādu mācīšanās vidi Jūs cenšaties uzturēt Jūsu nodarbībās? Vai audzēkņiem tiek dota iespēja paust savas sajūtas, emocijas, arī tad, ja tās ir negatīvas? Kas, pēc Jūsu domām, vislabāk raksturo mācīšanās vidi, kas veicina labu mācīšanos? *Vai Jūs varat minēt piemērus? (Papildu jautājums: Vai Jūs cenšaties veicināt atvērtu, drošu, iesaistošu vidi audzēkņiem? Vai Jūs uzskatāt, ka tas ir svarīgi?)*
- **Procesi:** Aprakstiet, lūdzu, Jūsu kursa mācīšanās mērķus sakarā ar audzēkņu mācīšanos un pilnveidošanos. Aprakstiet, lūdzu, Jūsu tipisko audzēkni – kāds tas ir? Ko šis audzēknis dara nodarbībās? Kādus procesus un mijiedarbību Jūs cenšaties veicināt audzēkņu mācīšanās procesā? Vai Jūs izmantojat dažādus uzdevumus, lomu spēles, projektus, sabiedriskas izpētes, grupu nodarbības, aktīvas klausīšanās vai citas metodes? *Lūdzu, miniet piemēru? (Papildu jautājumi: Vai Jūs cenšaties veicināt mācīšanos tā, lai dotu audzēkņiem iespēju reflektēt/pārdomāt savu pieredzi? Vai Jūs domājat, ka tas ir svarīgi?)*

- **Andragogs:** Kāda ir Jūsu loma dažādās mācīšanas/mācīšanās situācijās? Aprakstiet, lūdzu, savu pozīciju. Ko Jūs parasti darāt? Lūdzu, aprakstiet tipisku mācīšanās situāciju. Ko Jūs darāt, lai panāktu, ka audzēkņi mācās labāk? Lūdzu, miniet piemēru. (*Papildu jautājumi: Vai Jūs cenšaties modelēt/plānot mācīšanās un pilnveidošanās procesus kopā ar audzēkņiem? Vai audzēkņi ir iesaistīti procesa modelēšanā no tā sākuma? Kā Jūs tajā atbalstāt audzēkņus?*)

Noslēguma jautājumi:

- 1) Kas, pēc Jūsu domām, ir visvērtīgākais, ko audzēkņi iegūst no šāda veida mācīšanās tautas skolā?
- 2) Ko Jūs varat pastāstīt par savu audzēkņu nākotni? Vai tiem būs viegli saglabāt visas šīs iegūtas izmaiņas reālajā dzīvē?

4) Audzēkņu intervijas*

Mērķis: savākt datus par mācīšanās vides apstākļiem, kuros audzēkņi mācās labāk un kas veicina audzēkņu personības pilnveidošanos.

- **Vide:** Kā Jūs parasti jūtaties, kad apmeklējat šos kursus? Vai Jums patīk tur atrasties? Vai Jums tajos tiek dota iespēja izteikt savas jūtas un emocijas? Vai Jūs tajos jūtaties komfortabli? Vai varat minēt kādu piemēru? Lūdzu, aprakstiet tautas skolas/institūcijas garu? Kāda ir Jūsu attieksme pret to? Kā Jūs raksturotu Jūsu attiecības ar skolotājiem un pārējiem audzēkņiem? (*Papildu jautājumi: Vai Jūs uzskatāt, ka psiholoģiskai drošībai ir svarīga loma Jūsu mācīšanās procesā? Kā Jūs to raksturotu?*)
- **Procesi:** Ko Jūs stundā parasti darāt? Raksturojiet, lūdzu, savu mācīšanās pieredzi. Kādās situācijās Jūs mācāties vislabāk? Lūdzu, miniet piemēru. Kādās situācijās Jūs iemācāties visvairāk? Ko Jūs darāt, lai iemācītos kaut ko jaunu? (*Papildu jautājumi: Vai Jūs parasti mēdzat reflektēt/pārdomāt savu pieredzi, kursa saturu? Vai tas Jums kaut kādā ziņā palīdz? Vai Jūs pārdomājat to vienatnē, vai apspriežat kopā ar citiem audzēkņiem?*)
- **Andragogs:** Kurš ir Jūsu iemīļotākais skolotājs, kas vislabāk veicina Jūsu pilnveidošanās un mācīšanās gaitu? Vai šis skolotājs palīdz Jums mācīties? Kā viņš palīdz mācīties? Kas šī skolotāja mācīšanās Jums patīk visvairāk? Kuras no šī skolotāja mācīšanās metodēm palīdz Jums mācīties labāk? (*Papildu jautājumi: Kā Jūs domājat, vai skolotājam ir svarīgi modelēt/plānot mācīšanās procesu kopā ar audzēkņiem? Lūdzu, miniet kādu piemēru.*)

Noslēguma jautājumi:

- 1) Kas, pēc Jūsu domām, ir visvērtīgākais, ko Jūs iegūstat mācoties tautas skolā?
- 2) Ko Jūs varat teikt par savu nākotni? Kādu Jūs to redzat pēc tautas skolas pabeigšanas? Vai Jums būs viegli īstenot visas šīs izmaiņas reālajā dzīvē?

Palīgajautājumi: Ko tieši Jūs domājat ar ...? Vai Jūs, lūdzu, varat minēt kādu piemēru? Paskaidrojiet to sīkāk, lūdzu! Ko Jūs vēl gribētu man pastāstīt? Tātad, jautājums bija tāds: ... Ko vēl Jūs varat pastāstīt par to? Vai Jūs esat domājis/domājusi par ...?

4. pielikums. Tautas skolu saraksts Latvijā 2011. gadā

Lursoft dati – Tautskolu saraksts

1.	<u>Tautskola 99 Baltie zirgi</u> Adrese: Raunas nov., Drustu pag., Drusti, Skolas iela 2 Iepriekšējie nosaukumi: Tautskola "99 BALTIE ZIRGI" Tāl. +371 29331935 ojarsrode1@inbox.lv
2.	<u>Tautskola Vijata</u> Adrese: Gulbenes nov., Galgauskas pag., "Galgauskas pamatskola" Tāl. ? e-pasts: ?
3.	<u>Lizuma Tautskola</u> Adrese: Gulbenes nov., Lizuma pag., Lizums, "Akācijas" Iepriekšējie nosaukumi: Lizuma Tautskola Tāl. +371 26462797 e-pasts: ?
4.	<u>Sēlijas novada tautskola, Biedrība</u> Adrese: Jēkabpils, Brīvības iela 203 Iepriekšējie nosaukumi: Bezpeļņas sabiedriskā organizācija "SĒLIJAS NOVADA TAUTSKOLA" Tāl. +371 29485496 e-pasts: ?
5.	<u>Pļaviņu tautskola</u> Adrese: Pļaviņu nov., Pļaviņas, Daugavas iela 101 Iepriekšējie nosaukumi: Pļaviņu tautskola Tāl. +371 65134432 e-pasts: ?
6.	<u>Aizkraukles reģionālā Tautskola</u> Adrese: Aizkraukles nov., Aizkraukle, Lāčplēša iela 1 Tāl. +371 29512035 e-pasts: aizregtautskola@inbox.lv
7.	<u>Bārbeles tautskola</u> Adrese: Vecumnieku nov., Bārbeles pag., "Bārbeles pamatskola" Iepriekšējie nosaukumi: "Vecāku skola "Urdziņa" Tāl. +371 29297848 e-pasts: ?
8.	<u>Mālpils tautskola</u> Adrese: Mālpils nov., Mālpils, Nākotnes iela 1 Iepriekšējie nosaukumi: Sabiedriskās attīstības centrs Tāl. +371 67199038

	e-pasts: ?
9.	<u>SOKRATA TAUTSKOLA, Nodibinājums</u> Adrese: Siguldas nov., Siguldas pag., Peltes, "Rudzu Šukas" Tāl. +371 26433441 e-pasts: info@sokratatautskola.lv
10.	<u>Lēdurgas Tautskola</u> Adrese: Krimuldas nov., Lēdurgas pag., Lēdurga, Emiļa Melngaiļa iela 2 Tāl. +371 29111390 e-pasts: ?
11.	<u>Rītes Tautskola</u> Adrese: Viesītes nov., Rītes pag., "Rīte" Tāl. +371 26478395 e-pasts: ritestautskola@inbox.lv
12.	<u>Kuldīgas tautskola (Likvidēts 08.10.2007)</u> Adrese: Kuldīga, Kalna iela 19
13.	<u>Radošās pedagoģijas tautskola (Likvidēts 15.11.2007)</u> Adrese: Rīga, Ulbrokas iela 18-4
14.	<u>ACC Tautskolas Eiropai</u> Adrese: Rīga, Palmu iela 4-6 Iepriekšējie nosaukumi: ACC tautskolas Eiropai Tāl. +371 29123348 e-pasts: ?

Valsts Izglītības informācijas sistēmas un Google vietnē atrastie papildu dati:

1. Tautskola.lv – psiholoģiskās konsultācijas –
<http://tautskola.fromme.lv/>
2. Tautas skola "Košuma Darbnīca" –
http://www.kosumadarbnica.lv/frizieru_skola/
3. "Narmadas tautskola" –
http://www.narmadastautskola.lv/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=54

Lursoft dati – Tautas skolu saraksts

1.	<u>Usmas Kristīgā tautas skola, Biedrība</u> Adrese: Ventpils nov., Usmas pag., "Vecā skola" Iepriekšējie nosaukumi: SIA bezpeļņas organizācija "USMAS KRISTĪGĀ TAUTAS SKOLA" Tāl. ? e-pasts: ?
2.	<u>AGLONAS TAUTAS SKOLA, Nelliņas Livčānes individuālais uzņēmums</u> (Likvidēts 18.06.2001) Adrese: Preiļu rajons, Aglonas pagasts, Aglona
3.	<u>Latvijas Tautas skola</u> Adrese: Rīga, Brīvības iela 104 Tāl. +371 67278646

	e-pasts: valodas@ml.lv
4.	<u>Talsu tautas skola</u> Adrese: Talsu nov., Talsi, Lielā iela 31 Tāl. ? e-pasts: ?
5.	<u>Zinātne, Latvijas Tautas skolas mācību centrs</u> Adrese: Rīga, Anniņmuižas bulvāris 42-2 Tāl. +371 67267158

Lursoft dati – Tautas augstskolu saraksts

1.	<u>RITES TAUTAS AUGSTSKOLA, Latvijas-Ziemeļvalstu bezpeļņas organizācija sabiedrība ar ierobežotu atbildību (Likvidēts 20.03.2007)</u> Adrese: Jēkabpils rajons, Rites pagasts, "Rites Tautas augstskola" Iepriekšējie nosaukumi: Latvijas Republikas Jēkabpils rajona pašvaldības bezpeļņas organizācija "RITES TAUTAS AUGSTSKOLA (RTA)"
2.	<u>LĒDURGAS TAUTAS AUGSTSKOLA, Bezpeļņas organizācija sabiedrība ar ierobežotu atbildību (Likvidēts 24.07.2007)</u> Adrese: Limbažu rajons, Lēdurgas pagasts, Lēdurga, Emiļa Melngaiļa iela 2
3.	<u>Kristīgās tautas augstskolas fonds (Likvidēts 17.10.2007)</u> Adrese: Rīga, Baznīcas iela 35-22

5. pielikums. Sazināšanās ar tautas skolām Dānijā un Latvijā (vēstulju paraugs)

Sazināšanās ar tautas skolām Dānijā

From: Ludmila Babajeva
Sent: Tuesday, May 31, 2011 2:48 PM
To: kontor@nfhs.dk
Subject: Opportunity to visit Nordfyns Folkehøjskole for research (Ph.D.-student from DPU, Aarhus University)

Hello!

My name is Ludmila Babajeva and I am a Ph.D-guest student in DPU (Aarhus University). I am very interested in Folk High Schools education in Denmark, and I am working on a project "Adults' Personal Development in Folk High School". It is interesting for me to understand the learning process in these kinds of institutions and promoted opportunities to learn new things according personal needs. Further data will be collected also in Latvia for more comprehensive conclusions.

I had a conversation with Ms. Randi Jensen (Foreningen af Daghujskoler) and she told me that it is possible to visit some schools and make a research. My supervisor is asoc.prof. Steen Hoyrup Pedersen (DPU) and he also support the idea.

It will be very nice to have cooperation with You during these research project.

If you need some more details, please, let me know.

Sincerely Yours,
Ludmila Babajeva
(Ph.D-guest student at DPU, Aarhus University)

Sazināšanās ar tautas skolām Latvijā

-----Original Message-----

From: ludmilab@lu.lv [mailto:ludmilab@lu.lv]
Sent: Saturday, October 08, 2011 4:28 PM
To: Anita Ostrovska
Subject: Par Aizkraukles tautskolu

Labdien!

Izlasīju internetā, ka Jūsu Tautas Skola darbojas Aizkrauklē un piedāvā dažādus kursus un nodarbības. Būtu interesanti uzzināt par Jūsu darbību nedaudz plašāk, jo pašlaik veicu disertācijas pētījumu par tautskolām Latvijā un Dānijā. Šogad apmeklēju divas Dānijas tautskolas (*Nordfyns* un *Branderup*) un vienu vietējo, "Latvijas Tautas skolu".

Mani interesē tautas skolas sniegums cilvēka attīstībā, personības pilnveidošanā un bagātināšanā. Tāpēc veicu labo prakšu izpēti.

Vai būtu iespējams apmeklēt Jūsu skolu un apskatīties uz vietas, kas interesants pie Jums notiek?

Paldies!

Ar cieņu,
Ludmila Babajeva
(3. kursa doktorante, Latvijas Universitāte)

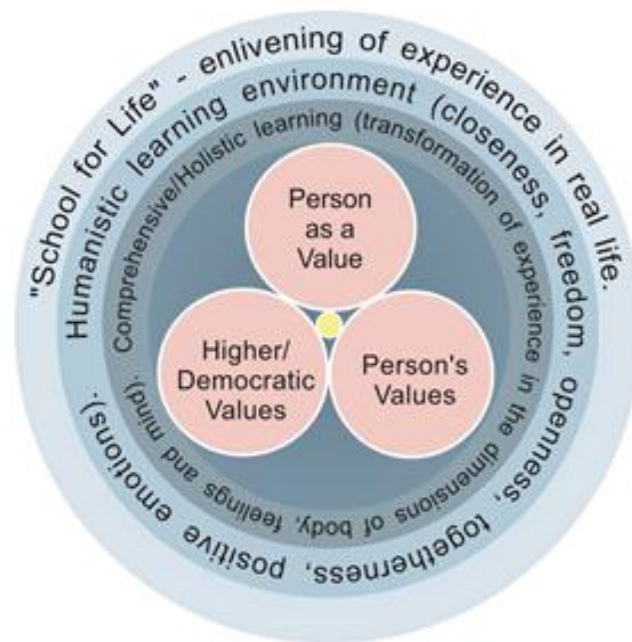
6. pielikums. Ekspertu novērtējuma protokolu paraugs tautas skolām Latvijā un Dānijā

Novērtēšanās protokolu paraugs tautas skolām Dānijā

LU doktore, Mag. paed. Ludmila Bahāģeva "Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā"



MODEL OF LEARNING ENVIRONMENT FOR PERSONAL DEVELOPMENT
IN A FOLK HIGH SCHOOL



Evaluation:

Name, position and signature: _____

Novērtēšanās protokolu paraugs tautas skolām Latvijā

LU doktorante, Mag.naēd. Ljudmila Babajeva "Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā".



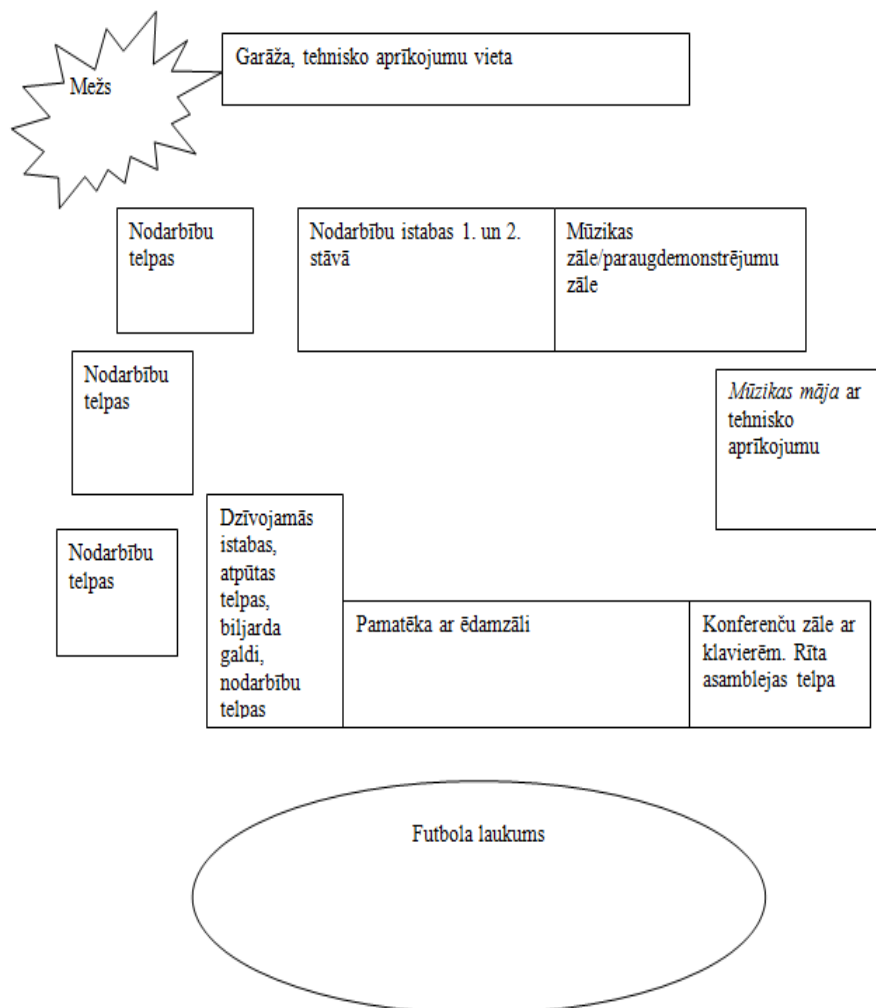
MACĪSANAS VIDES MODELIS PERSONĪBAS PILNVEIDOSANAI TAUTAS SKOLA



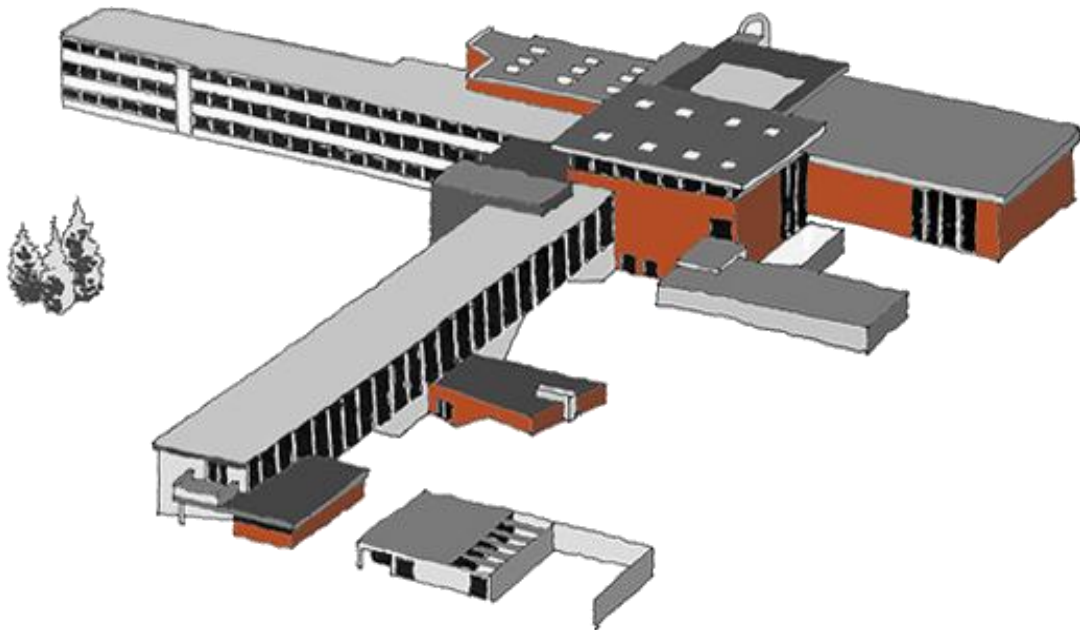
Novērtējums:

Vārds, amats un paraksts: _____

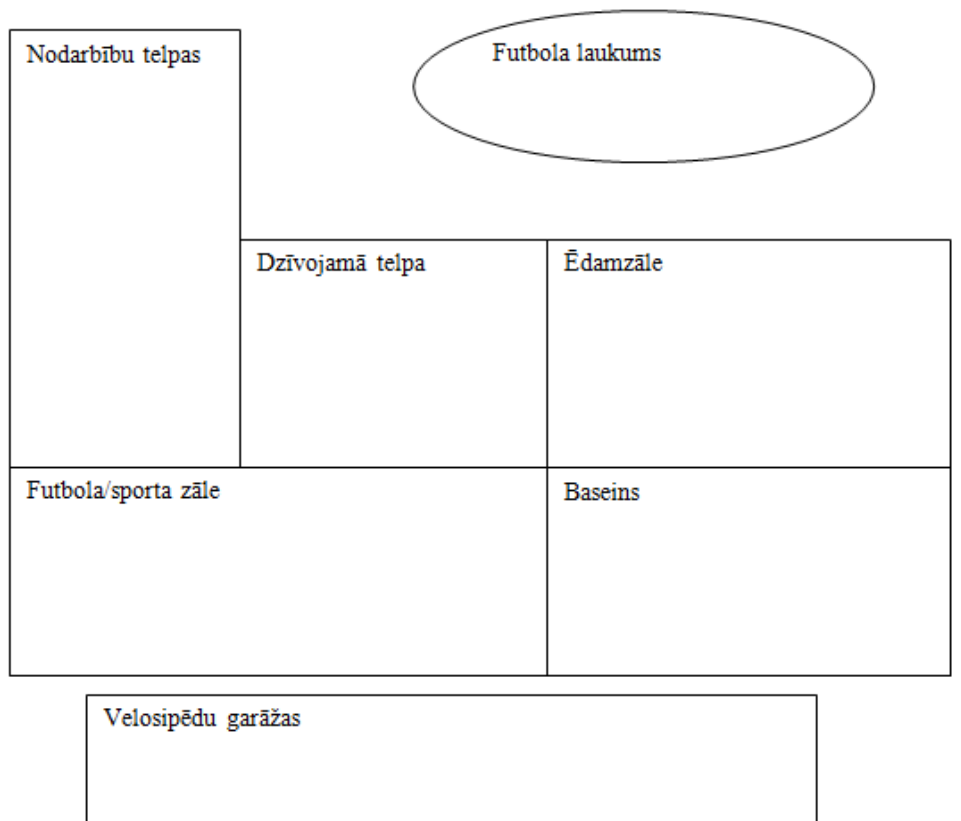
Brandbjerg tautas skola



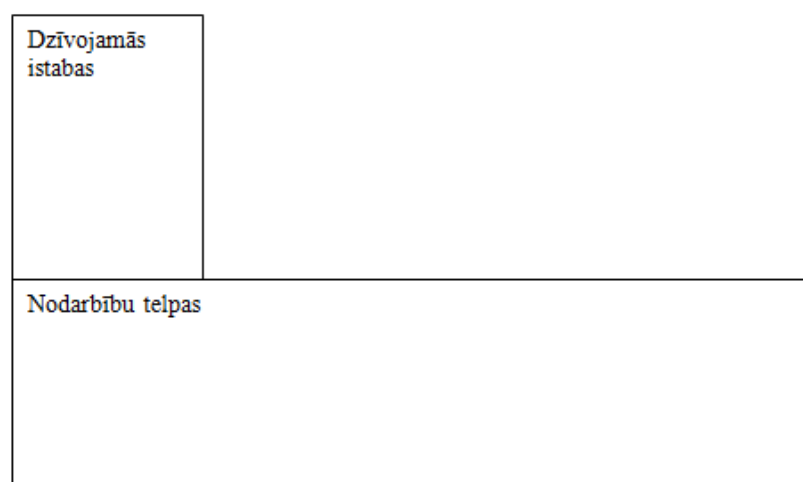
Silkeborg tautas skola



1. stāva plāns



2. stāva plāns



3. stāva plāns

Dzīvojamās istabas	Virtuve, informācijas telpas, skolas valdes kabineti	Bārs, diskotēku telpas, atpūtas telpas
--------------------	------------------------------------------------------	----------------------------------------