

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

VALĒRIJS DOMBROVSKIS

**SKOLOTĀJA PRIEKŠSTATS PAR SKOLĒNA
PERSONĪBU**

(Sociālā psiholoģija)

Promocijas darbs

Zinātniskais vadītājs:
Dr.h.ped., Dr.psihol.,
prof. A.Vorobjovs

RĪGA 1995

SATURS

levads.....	4
1.nodaļa. Skolotāja un skolēna savstarpējās ietekmes	
problēmas teorētiskais apskats.....	7
1.1. Skolotāja un skolēna personības savstarpējās uztveres un izpratnes īpatnības.....	8
1.2. "Nozīmīgais cits" kā skolotāja un skolēna mijiedarbības sistēmisks veidojums	24
1.3. Skolēna personības nozīmīguma saturs un pieņemšanas mehānismi.....	37
2. nodaļa. Skolotāja priekšstata par skolēna personību diagnostika	51
2.1. Pētījuma organizācijas metodoloģija	51
2.2. Pētījuma metodikas	52
2.2.1. Skolēna personības modeļa noteikšana apzinātajā līmenī.....	52
2.2.2. Skolēna personības modeļa noteikšana zemapziņas līmenī.....	54
2.3. Eksperimentālā pētījuma organizācija un empīrisko datu apstrādes paņēmieni.....	58
3. nodaļa. Pētījuma rezultātu interpretācija.....	61
3.1. Skolēna personības modeļa apraksts apzinātajā līmenī.....	61
3.2. Skolēna personības modeļa apraksts zemapziņas līmenī.....	64

3.3. Sākumskolas skolēna personības modeļa apraksts.....	67
3.4. Pamatskolas skolēna personības modeļa apraksts.....	72
3.5. Pamatskolā un vidusskolā strādājošo skolotāju priekšstats par skolēna personību.....	76
3.6. Vidusskolas skolēna personības modeļa apraksts.....	80
3.7. Iegūto rezultātu apkopjoša analīze.....	85
Secinājumi.....	88
Literatūras saraksts.....	89

IEVADS

Aktualitāte. Sabiedrības demokratizācija veido reālus apstākļus personības dzīves ceļa kompetentai izvēlei, individuālai pašattīstībai, pilsoniskai pašrealizācijai un pašnoteikšanai. Šie apstākļi prasa mainīt pedagoģiskās domāšanas veidošanās gaitu, izstrādāt jaunas pieejas pedagoģiskās mijiedarbības un personības darbības optimālo modeļu konstruēšanā.

Skolēna un skolotāja harmoniskās mijiedarbības organizācijas problēma vienmēr bija un paliek aktuāla.

Mūsdienu skolotāja profesionālās darbības analīze liek domāt, ka pašreizējos sociālajos apstākļos īpaši nozīmīga ir skolēna personības optimāla priekšstatīšana, kas, savukārt, bērnam dod iespēju paust savu radošo potenciālu, adekvāti risināt jebkuru problēmu. Minēto problēmu risināšanā nepieciešams akcentēt bērna un skolotāja sociālpsiholoģiski un pedagoģiski orientētās savstarpējas ietekmes saturu, formas un metožu iztīrījumu, sadarbības procesa optimizāciju un humanizāciju, kas ir pretstatā mijiedarbības subjektu autoritārai manipulācijai.

Problēmas filozofiski metodoloģisko aspektu risinājuši B.Anaņjevs, G.Andrejeva, I.Kons, N.Kuzmina, A.A.Ļeontjevs, Dž.Mīds, A.Petrovskis. Iztīrājamo jautājumu praktiskais saturs tiek analizēts A.Bodaļova, A.Doncova, Ā.Karpovas, J.Kolominska, S.Kondratjevas, V.Mitinas, V.Petrovska u.c. darbos.

Mūsu promocijas darbs veltīts līdz šim nepietiekami izpētai problēmai, proti, kā skolēna personība ietekmē skolotāja perceptīvās īpatnības.

Pētījuma saturu noteica mūsu izvēlētais pamatpieņēmums par personību kā indivīda "sistēmisko īpatnību" (A.N.Ļeontjevs), viņas vēlmi būt ideāli priekšstatītai citu cilvēku apziņā.

Dzīves laikā cilvēkam veidojas personības vērtēšanas etaloni, kurus pieņemts saukt par subjektīvi "nozīmīgiem citiem". Nozīmīgo personību vārdi, ricība ietekmē cilvēka audzināšanu, viņa izpratni par apkārtējo realitāti un par savām jūtām. Šāds pieņēmums radīja savādāku personības problēmas izpētes iespēju un, konkrēti, citādāk aplūkot skolēna personību.

Viss teiktais liecina par mūsu pētījuma aktualitāti, attaisno problēmas risinājumā definēto nostādni, kā arī pētījuma objekta, priekšmeta un metožu specifiku.

Mūsu pētījuma pamatmērķis bija eksperimentāli fiksēt skolēna personības individuālo ietekmi uz skolotāju un atklāt zīmīgas priekšstata par skolēnu izveidošanās īpatnības skolotāja un skolēna savstarpējās uztveres un mijiedarbības rezultātā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

1. Galvenie faktori, kas nosaka skolotāja priekšstatu par skolēna personību ir empātija, loma un referentitāte.

2. Skolotājam, uztverot skolēna personību, "ārējā" un "iekšējā" (apzinātā un neapzinātā) akluma efekta rezultātā notiek izmaiņas subjektīvo vērtējumu gradācija. Minētā efekta iedarbība vērtējama kā fona iedarbība.

3. Gradācijas pamatā tad arī ir skolēna personības paustā empātija, loma un referentitāte.

4. Skolotāja priekšstats par skolēna personību veidojas empātijas, lomas un referentitātes raksturojumu integratīvās apvienošanās rezultātā starppersonālās mijiedarbības procesā.

Pētījuma zinātniskā novitāte. Skolotāja priekšstats par skolēna personības veidošanos pētīts, balstoties uz sistēmiskumu un atspoguļotās subjektivitātes principu. Izveidoti oriģināli skolēna personības modeļi, kas atspoguļoti trīsdimensiju telpā divos līmeņos skolotāja metaindivīdiskajā reprezentācijā. Gūtas jaunas atziņas par nākamo skolotāju sagatavošanas sistēmas organizācijas īpatnībām. Šis darbs ir gan agrāk veikto pētījumu cikla loģisks turpinājums, gan vērtējams arī kā viens no pirmajiem eksperimentālajiem pētījumiem, kas aizsāk darba jaunu posmu.

Praktiskais nozīmīgums. Pētījumā iegūtie dati un teorētiskās analīzes rezultāti devuši daudz zinātniskā materiāla skolotāja un skolēna savstarpējās uztveres specifiskas padziļinātai analīzei. Atklātas jaunas principiālas iezīmes skolotāja priekšstata par skolēna personību veidošanās procesā, parādot, ka perceptīvos

raksturojumus nosaka empātijas, lomas un referentitātes faktoru izpausmes. Šis atziņas turpmāk ļaus mums izstrādāt noteikumus tālākai skolotāju darbības korekcijai. Atspoguļotās subjektivitātes principu var ieteikt skolotāja un skolēna savstarpējās ietekmes pētīšanā.

Pētījumu rezultātu aprobācija. Par darba rezultātiem tika ziņots Maskavas Jaunatnes institūta aspirantu ikgadējos lasījumos (1992), TEMPUS programmas semināros un diskusijās "TEMPUS - Programme: Updating of Teacher Training and Educational Debate in Latvia" (1994 - 1995), VI starptautiskajā konferencē Gēteborgā "International Study Association of Teacher Thinking" (1993), starptautiskajā konferencē Daugavpilī "Kultūra. Ekoloģija. Pedagoģiskais process" (1994 - 1995), Daugavpils Pedagoģiskās universitātes pasniedzēju un studentu zinātniski metodiskajā konferencē "Zinātniski pētnieciskais darbs pedagoga profesijā" (1995), kā arī Latvijas universitātes un Daugavpils Pedagoģiskās universitātes pedagoģijas un psiholoģijas katedru sēdēs.

1.nodaļa. SKOLOTĀJA UN SKOLĒNA SAVSTARPĒJĀS IETEKMES PROBLĒMAS TEORĒTISKAIS APSKATS

Uzsākot izraudzītās problēmas analīzi jāuzsver, ka psiholoģiskajā un pedagoģiskajā literatūrā savstarpējās uztveres un izpratnes procesa pētījumu veikšanā ir vērojamas vairākas pieejas.

Mūsu pētījuma izvēlētās loģikas pamatā ir mijiedarbības kategorija. Mēs akcentējam mijiedarbību kā nosacījumu, lai veidotos subjekta-subjekta attiecības atbilstoši saskarsmes likumiem.

Saskarsmē līdzās mijiedarbībai realizējas starppersonālā uztvere, pie tam, divos līmeņos: kognitīvajā un emocionālajā. Pedagoģiskās saskarsmes funkcijas apkalpo personības metaindivīdiskā plāna raksturlielumu atspoguļošanas procesu, ģeneralizējot un fiksējot personības intra- un interindivīdiskā plāna īpašības.

Personības metaindivīdiskajā reprezentācijā veidojas subjektīvā nozīmīguma fenomēns, kuru mēs pieņemam kā "nozīmīgo citu". Nozīmīgajam citam ir savs saturs un eksistē savi rašanās mehānismi, kuri darbojas atbilstoši sociālās percepcijas mehānismiem. Personības "nozīmīgā cita" priekšstats veidojas kā apzinātajā, tā arī zemapziņas līmenī.

Raugoties uz skolēna personību kā "nozīmīgo citu", skolotājam vieglāk izvēlēties efektīvās pedagoģiskās iedarbības līdzekļus un metodes, ko, savukārt, nosaka gan pedagoģiskie uzdevumi, gan spējas, kuru vidū vadoša loma ir sociāli perceptīvajām spējām.

Šāda personību savstarpējās priekšstatīšanas mehānismu sarežģītā daudzveidīgā mijiedarbība liek mums sīkāk iztirzāt skolotāja un skolēna mijietekmes dialektiku.

1.1. SKOLOTĀJA UN SKOLĒNA PERSONĪBAS SAVSTARPĒJĀS UZTVERES UN IZPRATNES ĪPATNĪBAS.

Pedagoģiskajā psiholoģijā ilgu laiku zinātnieku uzmanības centrā atrodas skolotāja un skolēna starppersonālās uztveres īpatnību problēma.

Pedagoģiskajā darbībā starppersonālai uztverei un izpratnei ir sava specifika. Pēdējos gados parādās šo specifiku aprakstošas problemātiska rakstura publikācijas. Šajā jomā A.Vorobjovs nosacīti nodifrencē trīs pētījumu grupas [31]. Pirmajā grupā iekļauti pētījumi, kuros risinās jautājumi par to, kā skolotājs uztver un izprot skolēna personību. Otrajā grupā iekļauti pētījumi, kas apskata to, kā skolēni atspoguļo skolotāja personību. Trešā, neliela pētījumu grupa, analizē "...cik precīzi skolotājs uztver veidojošās starppersonālās attiecības ar klases audzēkņiem" [31; 141].

Lai labāk izprastu sociālās percepcijas problēmu pedagoģiskajā darbībā, mūsdiā, ir jāanalizē starppersonālās uztveres vispārīgās teorētiskās problēmas.

Līdz šim veiktus starppersonālās uztveres pētījumus "var iedalīt divās lielās klasēs:

1. starppersonālās percepcijas satura izpēte (uztveres subjekta un objekta raksturojums, to īpatnības utt.);
2. tiešā starppersonālo percepciju procesa izpēte (tās mehānismu un blakus efektu analīze)" [28; 147].

Piemēram, A.Bodaļova [27], J.Koļominska [51], S.Kurjačija [67] darbos parādās pētāmo starppersonālās uztveres objektu un subjektu noteikta izpratne. Tur dominē divi pamatpieņēmumi: pirmkārt, personība ir psihisko īpatnību kopums, kas saistīts ar uzvedības motivāciju un raksturo uzvedības psihiskās regulācijas organizatorisko pusi; otrkārt, uzskata, ka cilvēka iekšējais psihiskais saturs (pārliecības, vajadzības, intereses, jūtas, raksturs, spējas utt.) izpaužas viņa rīcībā, kustībās, darbības aktos utt. Tāpēc, uztverot objekta aktivitātes ārējās formas, kas parādās viņa darbības aktos, kustībās un citos uzvedības veidos, uztveres subjekti

iziet cauri iekšējam psihiskajam saturam, izzina viņu kā personību. Tajā pašā laikā ir uzsvērts, ka starp indivīda psihisko īpatnību saturu un to izpausmes veidiem ne vienmēr ir viennozīmīga atbilstība.

Pētījumos mēs redzam izdalītu variantu samēru starp personību noteicošām psihiskām īpatnībām un to izpausmes veidiem cilvēka ārējā aktivitātē [28; 177]. Proti, pozitīvo attiecību gadījumā, kas kalpo par personības psihisko īpatnību saturu, indivīdam vērojama šīm īpatnībām adekvāta uzvedības forma; negatīvo attiecību gadījumā indivīdam vērojama atbilstoša uzvedības forma; pozitīvo attiecību gadījumā indivīdam vērojama psihiskajām īpatnībām neadekvāta uzvedība; pastāvot negatīvai attieksmei pret kaut ko indivīds uzvedas tā, it kā viņa un objekta attiecībām ir stabils pozitīvs raksturs.

Minētie varianti liecina par to, ka uztveres subjektam ir grūti adekvāti novērtēt uztveres objekta īsteno būtību. Objekta personības adekvātas atspoguļošanas mehānismu izpēte, pēc viņa ārējās aktivitātes, apskatīta vairākos psihologu darbos.

Šī virziena eksperimentālo darbu atziņas ir šādas:

- 1) Starppersonāla izziņa ir obligāts subjekta un objekta regulācijas un mijiedarbības nosacījums.
- 2) Cilvēks cilvēka uztverē - ir tieša objekta uzskatāmi tēlaina atspoguļošanās subjektā, pie tam, subjekta izveidotais priekšstats vispārīgāti fiksē objekta personības raksturojumus, kuri papildinās un piemērojas savstarpējas darbības rezultātā.
- 3) Priekšstatu par personību kā objektu ietekmē vairākas determinantes: uztveres subjekta zināšanu un prasmju sistēma, sociālā un profesionālā piederība utt., subjekta psihisko procesu attīstība, viņa domāšana, iztēle utt.

Ņemot vērā vairākus eksperimentālus datus, atklājas likumsakarības, pēc kurām uztveres subjektam veidojas priekšstats par uztveres objektu kā personību viņa individualitātes aspektā, kas parādās viņa uzvedībā un apziņā.

Tiek pētītas determinantes, kuras ietekmē adekvātu uztveres objekta kā personības atspoguļošanu un izpratni.

Ievērojams ieguldījums starppersonālās uztveres problēmas risināšanā ir A.Petrovska un viņa līdzgaitnieku izstrādātā personalizācijas koncepcija [32, 33, 69, 78, 87, 89, 90, 91, 96].

Pielāgojot A.Bodaļova atziņas personalizācijas koncepcijai, var secināt, ka viņš pētīja uztveres objektu intraindivīdiskajā plānā, jo tā noteikšanā izmanto virkni sociāli determinēto īpatnību, kuras uztveres subjekts vērtē dažādi. Jāpiebilst, ka personības intraindivīdiskā plāna ietvaros nav iespējams pilnīgi noraksturot objekta personību, tas, savukārt, veicina sociālās percepcijas mehānismu vienpusīgu un nepilnīgu analīzi. Tāpēc arī starppersonālās attiecības ir jāskata kā uztveres objektu.

Uztveres objekta un subjekta izpētes interindivīdisko pieeju, sociālās percepcijas mehānismus aprakstījuši G.Andrejeva [16, 18, 83], A.Doncovs [38], A.Harašs [119, 120, 121]. Analizēti metodoloģiskie jautājumi, kas atklāj sociālās percepcijas vispārīgos mehānismus, kuros uztveres objekts ir starppersonālās attiecības.

G.Andrejeva [16] kopā ar J.Janoušekū [83] akceptē iespēju grupai būt uztveres objekta un subjekta lomā. Tas ļāva viņiem izšķirt astoņas sociālās percepcijas formas:

- 1) viens grupas loceklis uztver otru šīs pašas grupas locekli;
- 2) grupas loceklis uztver savu grupu;
- 3) vienas grupas loceklis uztver citu grupu;
- 4) starppersonāli starpprupālā uztvere (kā uztveram citas grupas nepazīstamus cilvēkus);
- 5) grupas loceklis savas grupas uztverē;
- 6) citas grupas loceklis grupas uztverē;
- 7) viena grupa citas grupas uztverē;
- 8) grupa uztver pati sevi.

Analīze liek uztvert kā indivīdu individualitātes, tā arī saskarsmes un darbības procesus, kuros indivīdi ir iekļāvušies. Tomēr akcents sociālās percepcijas pētišanā tiek pārnesta no indivīda individualitātes uztveres uz grupā veidotajām

starppersonālām attiecībām. Tādējādi parādījās iespēja veidot tēlu uztverošam subjektam. Šīs iespējas pamatā ir kopīgā darbība, kas saista grupas starppersonālās attiecības un ļauj tās atspoguļot uztveres subjektam.

S.Kondratjeva [57, 58] definē skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības, kā arī skolēnu savstarpējās attiecības kopīgās mācību un audzināšanas darbības kontekstā.

Šeit vērojamas divu veidu attiecības. Pirmais veids - attieksme pret to, kas ietilpst darbības priekšmetiskajā saturā. Tās ir subjekta un objekta attiecības. Šāda veida attiecību veidošanās saistīta ar darbības saturisko un operacionālo jēgu. Mācību darbībā tā ir zinātņu pamatu apguve, ko paredz mācību programmas un plāni, kā arī satura apguves paņēmieni. Ar šo attiecību veidu saistīta skolēna pārveidošana par darbības subjektu. Otrs attiecību veids - attieksme pret cilvēkiem, kas veidojas kopīgās darbības rezultātā. Tās ir skolēnu savstarpējās, skolotāja un skolēnu subjekt-subjektīvās attiecības. Šajās attiecībās darbības satura apguve noris kopīgās mijiedarbības rezultātā.

Līdz ar to, jebkuru sociālās percepcijas procesu nosaka skolēnu un skolotāju savstarpējo attiecību raksturs, jo starppersonālajās attiecībās parādās personības interindivīdiskā plāna raksturlielumu atspulgs.

Tālāk ir jāuzsver, ka sociālās percepcijas subjekta un objekta starppersonālās attiecības veidojas pēc saskarsmes likumiem. Šo faktu akceptē vairāki autori, piemēram, V.Kan-Kaļiks [43], V.Mitina [76], Ā.Karpova [3], I.Plotnieks [6]. Turmākā izklāstā sīkāk aplūkosim pedagoģiskās saskarsmes problēmu.

Minētā problēma psiholoģijas zinātnē parādījās nesen. Viens no pirmajiem, kas sācis to apskatīt, bija A.Ļeontjevs [71] . Viņš definēja, ka " saskarsme izsaka vai arī realizē sabiedriskās attiecības" [71; 5], jo to izraisa sabiedriskā vajadzība.

A.Ļeontjevs izdala trīs saskarsmes veidus:

- 1) sociāli orientētā (lekcija, referāts, runa un tml.), kurā skolotājs, kā sabiedrības pārstāvis, risina sociālo uzdevumu;
- 2) grupveidīgā priekšmetiski orientētā saskarsme, kura ir iekļauta kolektīvajā darbā un palīdz grupai atrisināt tās uzdevumu;

3) personiski orientētā saskarsme, t.i., divu cilvēku savstarpējā saskarsme, kura varētu būt gan diktālā (vērsta uz savstarpējo darbību), gan modālā (ar darbību nesaistīto "attiecību skaidrošana").

Pedagoģiskās saskarsmes specifiku izsaka tās diktalitāte, kura, savukārt, nosaka skolotāja un skolēna savstarpējās attiecības. Tas ir zīmīgs faktors, kas ietekmē subjektu savstarpējo uztveres procesu.

V.Kan-Kaļiks [43], nosakot pedagoģiskās saskarsmes struktūru un stilus, šo problēmu aplūkoja kā kolektīvo sociāli psiholoģiskās mijiedarbības sistēmu. Viņš izšķir četras saskarsmes līnijas:

- 1) pedagoga un atsevišķa skolēna saskarsme;
- 2) pedagoga un visa kolektīva saskarsme ar atsevišķu skolēnu starpniecību;
- 3) saskarsme ar kolektīvu kopumā;
- 4) pedagoga un atsevišķu skolēnu saskarsme ar kolektīva starpniecību.

Autors, uzsverot šo saskarsmes līniju pastāvīgo, sarežģīto mijiedarbību un savstarpējo mijietekmi, izceļ saskarsmes kolektīvismu kā pedagoģiskās saskarsmes pamatlikumsakarību, kas, mūsdiā, ir sevišķi svarīgi skolotājam tieši un pastarpināti ietekmējot skolēnu. Šeit viens no pedagoga profesionālā darba galvenajiem rādītājiem ir prasme pareizi izvēlēties pedagoģiskās iedarbības līdzekļus un metodes, bet tas ir iespējams tikai tad, kad skolotājs pazīst un izprot savus audzēkņus.

Ir jāatzīmē, ka efektīvas pedagoģiskas iedarbības līdzekļu un metožu izvēli nosaka pedagoģiskās spējas.

Pedagoģisko spēju problēma diezgan sīki iztirzāta N.Kuzminas [63, 64, 65], J.Kļimova [45], F.Gonoboļina [34], S.Kondratjevas [586] darbos. Šajās publikācijās piedāvāta pedagoģisko spēju struktūra, to savstarpējā ietekme un izpausme starppersonālās mijiedarbības procesā.

Mūsdiā, vissvarīgākā ir S.Kondratjevas izdalītā atziņa par sociāli perceptīvo spēju vadošu lomu, jo tās nosaka visas pārējās pedagoģiskās spējas. Šeit autore apgalvo, ka apgūstot un apkopojot tādas prasmes kā teorētisko zināšanu

izmantošana konkrēta bērna personības psiholoģijas izpētē; uzvedības vadošo mērķu un motīvu sistēmas atklāšana; personības pilnīgs vērtējums pēc atsevišķu darbības aktu analīzes, kā mainīgo, tā arī skolēnu stabilo psihisko stāvokļu un citu integratīvo īpatnību atspoguļojums; negatīvo stereotipu un ieviržu pārvarēšana; skolēnu apslēpto attīstības rezervju pareizs vērtējums; skolēna darbības un uzvedības paredzēšana noteiktajās dzīves situācijās; prasme objektīvi novērtēt skolēnu, neatkarīgi no viņa sekmības.

Skolotājs veido savas sociāli perceptīvās spējas, kuras, savukārt, ietekmē organizatorisko, komunikatīvo, sugestatīvo, ekspresīvo un didaktisko spēju attīstību. Sociāli perceptīvo spēju veidošanās pamatā ir cilvēku savstarpējās uztveres un izpratnes process, proti, sociālās percepcijas procesi. Rezultātā S.Kondratjeva izdala divus sociālās percepcijas līmeņus.

Pirmais līmenis - kognitīvais, kuram ir raksturīgi cilvēku savstarpējās izzināšanas procesā izveidotie priekšstati par viņa individualitāti. Otrs līmenis raksturo sociālās percepcijas emocionālo pusi - empātiju, proti, spēju iejusties citā cilvēkā, mācēt izprast viņa pozīciju, viņa priekus un bēdas.

L.Mitina, akcentējot to, ka skolotāja un skolēna mijiedarbība veidojas pēc saskarsmes likumiem, uzskata, ka divi iepriekš minētie sociālās percepcijas līmeņi ir ne kas cits, kā viena no piecām pedagoģiskās saskarsmes funkcijām.

Pedagoģiskā saskarsme attīstās cilvēku adekvātas savstarpējās atspoguļošanas apstākļos. Skolotājam jābūt uzmanīgam pret bērna uzvedību, pret viņa uzvedības ārējām izpausmēm, aiz kurām viņš (skolotājs) "redzot" domas un jūtas, paredz ieceres un rīcību" [76; 23]. Tāpēc psiholoģiski prasmīga skolēna uztvere palīdz skolotājiem veidot savstarpējo saprašanos un efektīvu mijiedarbību.

Bez pedagoģiskās saskarsmes sociāli perceptīvās funkcijas autore nosauc informatīvo, prezentatīvo, afektīvo un interaktīvo funkciju.

Pedagoģiskās saskarsmes informatīvā funkcija ir izzinoša un afektīvi vērtējoša rakstura informācijas apmaiņa. Prezentatīvo funkciju raksturo skolotāja lietpratīgums paust savas jūtas un rast situācijai atbilstošu uzvedības formu. Proti,

minēto funkciju nosaka saskarsmes un psihe iekšējā savstarpējā saikne. Saskarsmes aktos skolēnu acīs prezentējas skolotāja iekšējā pasaule. Prasmīga iekšējās pasaules izrādīšana pēc autores domām liecina par kongruento pašizteikšanos. Citiem vārdiem sakot, skolotāja vārdu saturs atbilst viņa iekšējām vajadzībām.

Pedagoģiskās saskarsmes afektīvā funkcija ietver sevi, pirmkārt, emocionālo stimulāciju, atslābināšanos, psiholoģisko komfortu, otrkārt, afekta kontroli un neitralizāciju, sociāli nozīmīgas afektīvas attieksmes veidošanu vai korekciju.

Pedagoģiskās saskarsmes interaktīvā funkcijā ietilpst ideju un tēlu, skolotāja un skolēna savstarpējās mijietekmes un mijiedarbības rezultātu apmaiņa, jo " ...saskarsmes procesā faktiski vienmēr noris raksturu mijiedarbība, vēl vairāk, personību mijiedarbība".[76; 24]

Nepieciešams uzsvērt, ka par pedagoģiskās saskarsmes funkcionālās struktūras centrālo posmu, pēc L.Mitinas domām, kalpo skolēna un skolotāja savstarpējo pozitīvo (personīgo) attieksmju sistēma, kuras pamatā ir obligāta savstarpējās vērtības pieņemšana.

Analizējot mūsu problēmu šādā skatījumā, rodas interese pret starppersonālās uztveres jēdzienu, jo par pamatpieņēmumu esam izvēlējušies A.Petrovska izstrādāto personalizācijas koncepciju. Bez personības interindivīdiskā un intraindivīdiskā plāna A.Petrovskis papildus ievieš personības metaindivīdiskā plāna jēdzienu, kurā viņas aktivitāte izpaužas reālajās jēdzisko veidojumu izmaiņās. Jādomā, ka šo personības aktivitātes veidu ir jāuztver specifiski. Par specifiku liecina tas, ka darbība, līdzīgi apziņai, paplašinās: no vienas puses, tā vērsta uz uztveres subjekta operacionālās daļas fiksāciju, bet no otras puses, uz savas uzvedības izrādīšanu apkopotu un skaidru " tekstu" veidā. Šos divus aktivitātes aspektus atspoguļo uztveres subjekts, bet uztveres subjekta izrādīto uzvedību var noteikt vai nu " jēga citiem" , vai nu " jēga sev" , proti, personīgā jēga.

Veiktā teorētiskā analīze palīdzēja rasties uzskatam, ka starppersonālās uztveres mehānismi funkcionē divos līmeņos. Pirmais līmenis ietver sevi objekta

uzvedības atspoguļojumu subjektā, ko nosaka "jēga citiem". Otrs līmenis ietver sevī uzvedības atspoguļošanu, ko nosaka uztveres objekta un subjekta "jēga sev", proti, notiek personīgo jēgu apmaiņas process.

Pirmajā līmenī noris objekta un subjekta lomu funkciju apmaiņas process, mūsu gadījumā starp skolēnu un skolotāju. Viens no Latvijas zinātniekiem O.Nikiforovs [4] savā pētījumā min faktu, ka pēdējā laikā psiholoģijas zinātnē arvien vairāk parādās pētījumi tieši par lomu mijiedarbību, bet tie visai maz saistīti ar pedagoģisko praksi. Savā disertācijā O.Nikiforovs, pievēršot uzmanību mijiedarbības pedagoģiskajam aspektam, tomēr liek akcentu bērna un pieaugušo cilvēku mijiedarbības nozīmīgumam skolēna kognitīvās sfēras attīstībā.

Mūsu darbā jēdziens "loma" atklājas kā sociālās uzvedības funkcija, kas ir saskaņā ar Dž.Mida [15; 197] teoriju, kurā tiek izcelti šādi aspekti:

- 1) loma kā sabiedrībā eksistējošā vēlmju sistēma attiecībā pret indivīda uzvedību, kas ieņem noteiktu stāvokli viņa mijiedarbībā ar citiem indivīdiem;
- 2) loma kā specifisku vēlmju sistēma attiecībā pret indivīdu, kas ieņem noteiktu stāvokli, t.i., kā viņš iztēlojas savu uzvedības modeli mijiedarbībā ar citiem indivīdiem;
- 3) loma kā atklāti vērojama indivīda uzvedība, kas ieņem noteiktu stāvokli sabiedrībā.

Jāuzsver, ka šo perceptīvo mehānismu funkcionēšanas līmeni veiksmīgi aprakstīja A.Bodaļovs. Viņš pētīja cilvēka uztveres un izpratnes atkarību no viņa profesijas, zināšanām, grupas piederības utt. Otrajā līmenī uztveres subjekts un objekts apmainās ar "jēgu sev". Droši vien, par šīs apmaiņas rezultātu pieņem "ieguļdījumu", ko uztveres objekts "ienes" uztveres subjektā abpusējās mijiedarbības dēļ. Jādomā, ka sociāli perceptīvā procesa daļībnieku "ieguļdījumu" apmainīšana nosaka viņu savstarpējo personalizāciju. Apskatot šī procesa mehānismus, var pieņemt, ka sociāli perceptīvo procesu realizējošo subjektu personības to vai citu iekšējā plāna īpašību izteiksmīguma pakāpe nav vienāda. Pieļausim, ka savstarpējās darbības īstenošanas laikā, kur noris

atspoguļošanas process, ir iespēja visu šo darbību realizējošo subjektu iekļaušanās grupas starppersonālo attiecību sistēmā. Acīmredzami, tikai tad, kad intraindivīdiskās īpašības kļūst par starppersonālās aktivitātes pastarpinātības faktoru, ko atspoguļo uztveres subjekts, notiek uztveres subjektu jēdzisko veidojumu savstarpējā apmaiņa. Mēs atspoguļošanas rezultātu uzskatām, pirmkārt, kā starppersonālo attiecību sistēmas funkcionēšanas atspoguļojumu, ko nosaka intraindivīdisko īpašību iekļaušanās starppersonālajās attiecībās un pastarpina ar kopīgas darbības vērtību palīdzību, un, otrkārt, kā personalizācijas procesu realizējošo uztveres subjekta un objekta jēdzisko veidojumu izmaiņanos.

Subjektam uztverot objektu notiek nevis personalizācijas procesa, bet starppersonālo attiecību funkcionēšanas procesa uztveršana. Tā kā personalizācija ir reāls personības jēdzisko veidojumu pārveidošanas process un šie jēgveidojumi nevar būt apzināti līdz tam, kamēr tie neizpaudīsies uztveres subjekta uzvedības un darbības izmaiņās, uztveres objekta personības metaindivīdiskais plāns atspoguļojas kā paša uztveres subjekta uzvedības nemotivēto izmaiņu rezultāts, proti, kā viņa pašuztvere, kura notika starppersonālo attiecību struktūras tiešas atspoguļošanas dēļ. Citiem vārdiem sakot, ar uztveres objekta personības metaindivīdiskā plāna raksturlielumu atspoguļošanu ir domāta subjekta uztveres virzīšana uz sevi pašu, uz savas uzvedības un darbības nemotivēto izpausmju formu atspoguļošanu. Tātad viss augstāk minētais nosaka uztveres subjekta un objekta mijiedarbības un regulēšanas obligāto eksistēšanu starppersonālās percepcijas un izzināšanas procesā.

Šie teorētiskie pieņēmumi eksperimentāli ilustrēti M.Kondratjeva pētījumos [55, 56]. Pētot stingri hierarhizētās ar negatīvo virzību grupas audzēkņu savstarpējās uztveres īpatnības, viņš noskaidroja, ka neoficiālie līderi un viņu tuvākā apkārtnē vērtē audzēkņus ar zemu statusu principiāli savādāk, nekā zemākā statusa audzēkņu vērtē augstāk stāvošus. Augstāk stāvošie līderi neuztver audzēkņus ar zemu statusu kā personību. Viņi neizrāda spēju "redzēt zemāk stāvošu kā personību", un otrādi, pēc hierarhijas zemāk stāvošiem audzēkņiem apziņā ir izveidojies skaidrs augstāk

stāvošo audzēkņu tēls. Viņi vērtē tos kā personību. Šāda uztveres ievirze bija nosaukta par "lejupslidošā akluma" efektu. Tādējādi stingri hierarhizētās ar negatīvo virzību grupas starppersonālās mijiedarbības pamatā neparādās savstarpējās pieņemšanas kā vērtības pašas par sevi, izstrūkst pozitīvo (personīgo) attiecību sistēmas.

Salīdzinot L.Mitinas pedagoģiskās saskarsmes funkcionālo struktūru un A.Petrovska izstrādāto metaindivīdiskā līmeņa starppersonālo uztveri, jādomā, ka uztveres objekta un subjekta mijiedarbības un regulācijas pamatā atrodas pedagoģiskās saskarsmes informatīvā, sociāli perceptīvā, prezentatīvā, interaktīvā un afektīvā funkcija. Minētās funkcijas apkalpo personības metaindivīdiskā plāna raksturlielumu atspoguļošanas procesu.

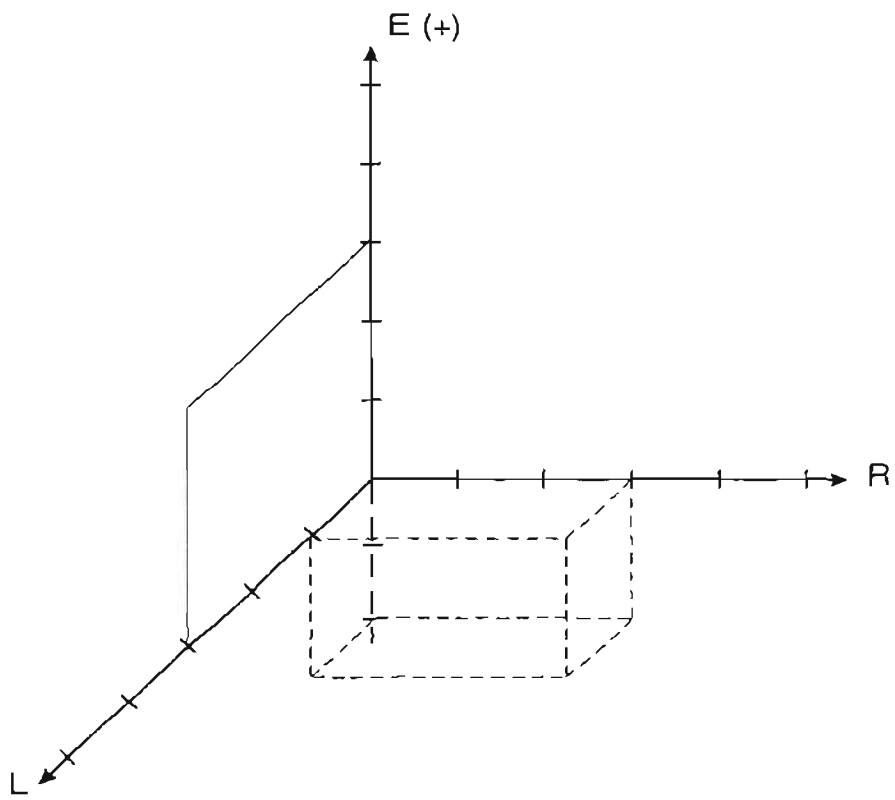
Skolēnu un skolotāju savstarpējās uztveres īpašs modelis aprakstīts A.Vorobjova pētījumos [31, 127]. Izmantojot A.Petrovska [85] aprakstīto "nozīmīgā cita" personības metaindivīdiskās reprezentācijas sistēmisko modeli, autors skolotāju aplūko skolēna uztverē un veido skolēna priekšstata par skolotāja personību divu līmeņu trīsdimensiju modeli.

Pie tam, par pamatu ņemot trīs faktoros: empātiju, referentitāti un lomu, veidojas skolēna priekšstats par skolotāju kā apzinātajā, tā arī zemapziņas līmenī.

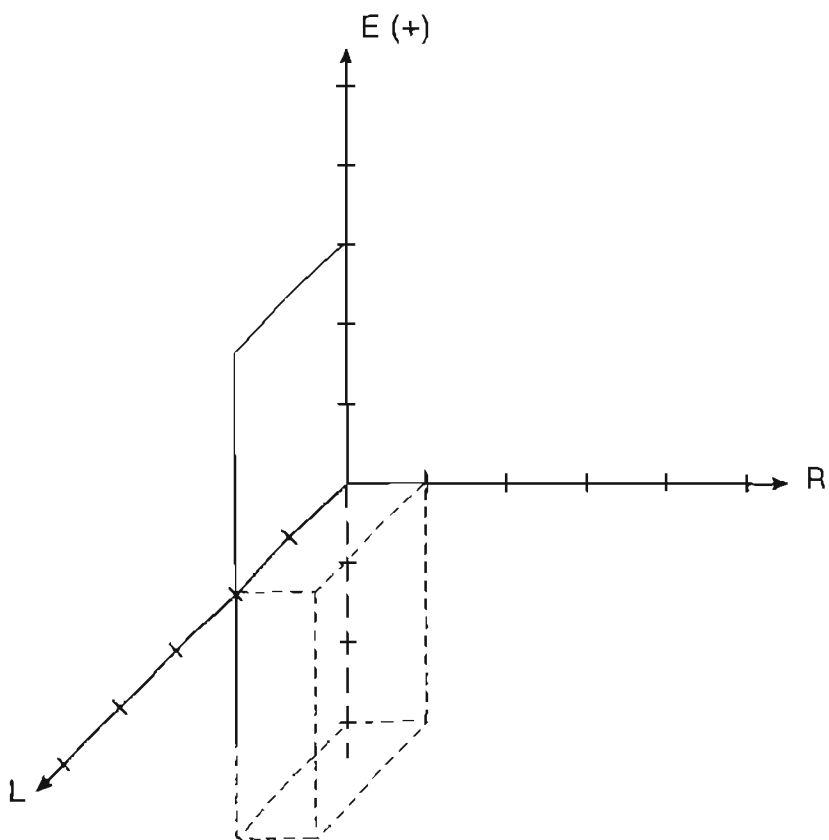
Rezultātā uz empīrisko modeļu pamata ir izveidoti skolotāja kā nozīmīgā cita etalonmodeļi. Modeļi ir aprakstīti trijām skolēnu grupām: sākumskolas, vidējās un vecākajās klasēs.

Autors konstatēja, ka ir vērojama reāli uztverto skolotāja personības īpatnību vērtējumu un skolēna apzinātajā sfērā izveidotā priekšstata par skolotāju atšķirību tendence. Tādējādi mijiedarbības situācijā eksistē disonanses efekts starp skolēna apzināto priekšstatu par skolotāja personību un reālo uztveri un vērtējumu. Turklāt ir konstatēts tas, ka neeksistē disonanses efekts starp reālo personības īpatnību vērtēšanas procesu un izveidojušos priekšstatiem skolēnu zemapziņā.

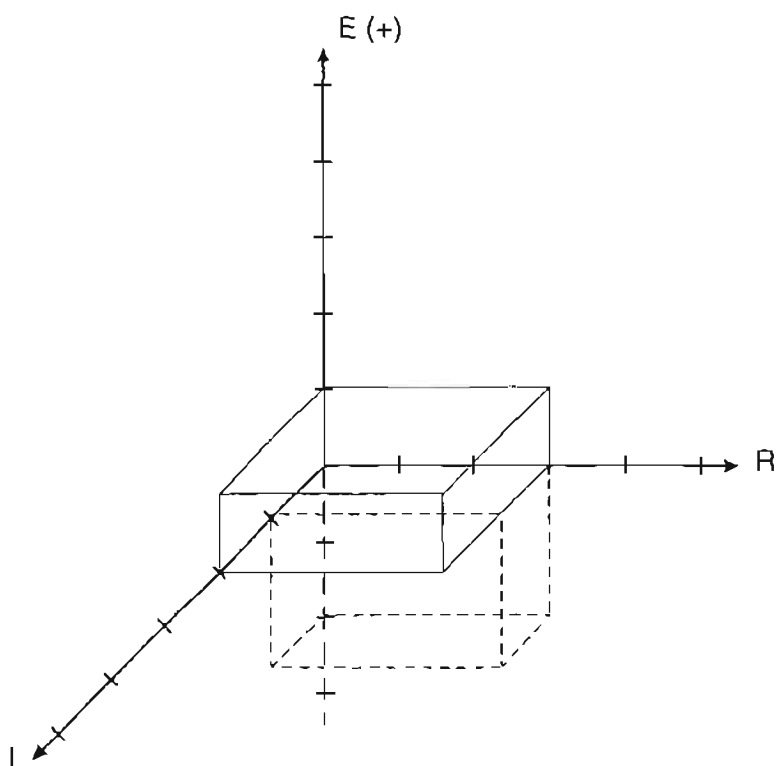
Tas ļāva A.Vorobjovam izdarīt secinājumu, ka skolēniem, uztverot skolotājus, veidojas divi priekšstata līmeņi par skolotāja personības īpatnībām, proti, apzinātais un neapzinātais.



1.1. zīm. Nozīmīgā skolotāja etalonmodelis sākumskolas bērnu priekšstatā (pēc A.Vorobjova).



1.2. zīm. Nozīmīgā skolotāja etalonmodelis pusaudža vecuma bērnu priekšstatā (pēc A.Vorobjova).



1.3. zīm. Nozīmīgā skolotāja etalonmodelis vecāko klašu skolēnu priekšstatā (pēc A.Vorobjova).

Šāds stāvoklis turpmāk orientē mūsu pētījumu uz divu līmeņu (apzināto un zemapziņas) perceptīvo procesu analīzes stratēģiju.

Turpinot analizēt uztveres problēmu skolotāja un skolēna savstarpējās mijiedarbības kontekstā, ir lietderīgi aplūkot, kā noris perceptīvais process. Citiem vārdiem, nepieciešams atbildēt uz jautājumu: kā veidojas "cita" cilvēka tēls?

Analizējot starppersonālās uztveres procesu kā vienu no trijiem starppersonālās percepcijas struktūrelementiem (bez paša procesa otrs un trešais elements ir uztveres objekts un subjekts) [14], acīmredzami, ka tuvāk jāiepazīstās ar šī procesa mehānismiem. Teorētiskajos un empīriskajos darbos ir sastopami visdažādāki sociālās uztveres mehānismu apzīmējumu terminoloģiskie varianti. Starp biežāk lietojamiem var nosaukt šādus sociālās percepcijas mehānismus: "fiziognomiskā redukcija" [9], stereotipizācija [40], kauzālā atribūcija [14, 127], identifikācija [15], empātija [80, 81], decentrācija [115], sociāli psiholoģiskā refleksija [18].

Jāuzsver, ka šo mehānismu jēgas un satura funkcionālajā interpretācijā nav pilnīgas viedokļu vienotības, jo katrs mehānisms ir kvalitatīvi specifisks, t.i., to lieto stingri noteikto sociālās uztveres raksturlielumu skaidrošanā.

Piemēram, fiziognomiskās redukcijas mehānisms izpaužas kā cilvēka iekšējo psiholoģisko īpatnību piedēvēšana atkarībā no viņa sejas veidola. Tālāk uz šī mehānisma pamata darbojas pārējie sarežģītākie sociālās uztveres mehānismi. Jāatceras, ka fiziognomiskās redukcijas mehānismam ir zināmas darbības robežas, kuras nosaka starpkulturālās tradīcijas, tāpēc "fiziognomiskā atslēga, kas ir relevanta vienas kultūras apstākļos, izrādās ir veltīga citas kultūras apstākļos" [8; 216]. Tādējādi no ērta saprašanās līdzekļa fiziognomiskā redukcija pārvēršas spēcīgā barjerā, kura kavē cilvēku adekvātu savstarpējo izzināšanu.

Īpaša vieta starppersonālās mijiedarbības procesā ir kauzālās atribūcijas mehānismam. Ar kauzālo atribūciju saprot cita cilvēka uzvedības cēloņu piedēvēšanu. Pie tam, piedēvētāji izmanto to informāciju, kuru ir iespējams iegūt par šo cilvēku. Parasti ir pastāvīgs informācijas trūkums, bet vajadzība izdarīt cēlonisko secinājumu paliek. Cilvēks šādā situācijā uzsāk ne tik daudz meklēt istos cēloņus, kā piedēvēt šos cēloņus viņu interesējošam sociālajam objektam. Neatrisināts paliek pamatjautājums: kad tiek uzsākts cēloņu piedēvēšanas process - pēc pirmā iespaida izveidošanās vai pirmā iespaida izveide un kauzālās atribūcijas process noris vienlaicīgi?

Nākošais sociālās percepcijas mehānisms - stereotipizācija. Tā būtība ir partnera uzvedības formu klasifikācija un to cēloņu interpretācija, salīdzinot tos ar zināmām parādībām, kategorijām un sociālajiem stereotipiem. Stereotipizācijas gadījumā cilvēks netiek uztverts kā individualitāte, bet gan kā kādas noteiktas grupas (tautas, dzimuma, profesijas, sociālā slāņa u.c.) pārstāvis un uz šo cilvēku tiek attiecināts mūsu dzīves laikā par konkrēto grupu izveidojies priekšstats. Visiem dotās grupas locekļiem mēs piešķiram vienas un tās pašas īpašības bez pietiekamas iespējamo atšķirību apzināšanās.

Būtībā, notiek starppersonālo uztveres mehānismu aizstāšana ar starpgrupālajiem mehānismiem, kas, mūsaprāt, nosaka skolēna "lomas redzēšanu".

Skolotājs raksturo skolēnu vadoties pēc viņa sociālās lomas, t.i., piešķir skolēna personībai tādas īpatnības, kādām ir jābūt viņam kā nosacītas lielās skolēnu grupas pārstāvim, kas, patiesībā, ir vispārinātais abstraktais "cits".

Indivīdu mijiedarbības un savstarpējās izzināšanas stratēģijas veidošanas laikā katram partnerim ir jāņem vērā kā savas, tā arī citu personīgas vajadzības, motīvus un ievirzes. Tas viss noved pie situācijas, kad katrā atsevišķa indivīdu savstarpējas izzināšanas akta līmenī varētu izdalīt tādas šī procesa puses, kā identifikācija un sociāli psiholoģiskā refleksija.

Ar identifikāciju starppersonālās uztveres procesā mēs saprotam vienkāršāko sevis citam pielīdzināšanas paņēmienu.

Līdzīgs identifikācijas mehānismam ir cits sociālās percepcijas mehānisms - decentrācija. Ar decentrāciju saistās cilvēka spēja pieņemt cita viedokli, abstrahēties no savas personīgās egocentriskas pozīcijas.

Ir atklāta cieša saikne starp identifikāciju un empātiju, kas arī ir viens no savstarpējās uztveres mehānismiem. Ar empātiju, kā jau iepriekš bija teikts, mēs saprotam emocionālo iekļaušanos cita cilvēka iekšējā pasaulē, spēju emocionāli atsaukties uz partnera problēmām. Empātijas un identifikācijas mehānismi zināmā mērā ir līdzīgi: gan vienā, gan otrā mēs saskatām prasmi iejusties cita cilvēka vietā, redzēt pasauli cita acīm. Tomēr identifikācija neliek obligāti pielīdzināt sevi citam cilvēkam. Pielīdzināšana parādās tikai tad, kad uzvedība veidojas pēc "cita" iecerētā plāna. Empātijas izpausme nozīmē to, ka tiek ņemta vērā "cita" uzvedība, vēl nāk klāt līdzjūtība, bet savas uzvedības stratēģija veidojas pavisam savādāk. Šeit rodas jautājums: kā katrā konkrētajā gadījumā "cits" uztvers mani, izpratīs manas uzvedības stratēģiju? Citiem vārdiem sakot, starppersonālās uztveres procesā iejaucas refleksijas mehānisms.

Ar sociāli psiholoģisko refleksiju mēs saprotam, ka "katrs starppersonālās uztveres procesa dalībnieks apzinās to, kā viņu uztvers saskarsmes partneris" [18]. Tā nav tikai "cita" izpratne, tā ir arī zināšana par to, kā "cits" mani saprot. Tas ir savdabīgs savstarpējo tēlu duāls atspoguļošanas process. Sociāli psiholoģiskās

refleksijas rezultātā uztveres subjekts atspoguļo uztveres objekta iekšējo pasauli un otrādi. Acīmredzami, ka eksistē abpusējā personību priekšstatīšana.

Piemēram, S.Derjabo [36] liek akcentu uz to, ka atspoguļot uztveres objektu kā subjektu, jeb kā "nozīmīgo citu", iespējams subjektifikācijas nosacījuma izpildīšanās gadījumā. "Subjektifikācija - pasaules objektu apveltīšana ar subjektivitāti, t.i., ar tādām subjekta īpašībām, pazīmēm un funkcijām, kuru rezultātā procesa atspoguļotājs tos (objektus) atklāj kā subjektus." [36; 88]

Subjektifikācijas gadījumā, mūsu pētījumā izvirzītajā aspektā, izveidotais priekšstats nogulsņējas subjektificēto ieviržu veidā, kuras nosaka konkrētā objekta uztveri un turpmāk arī daudzu citu līdzīgu objektu uztveri.

S.Omārova šīs ievirzes nosauc par uztveres shēmām, "kuru klātbūtni saskarsmē cilvēki lielākoties neapzinās" [5; 22]. Tādējādi šīs ievirzes ne tikai sekmē otra cilvēka uztveri, bet arī traucē to, deformējot sociālās percepcijas procesu un mazinot tā precizitāti.

Izšķir šādus ieviržu efektus: "patības stereotips", "oreola efekts", "implicitā personības teorija", "tieksme pēc nepretrunīguma", "inerces efekts", "secības efekts", "idealizācija" [5, 59, 84].

"Patības stereotips" - savas personības iezīmju, attieksmju, vērtību, pārdzīvojumu neapzināta projecēšana uz perceptīvo tēlu, kurš veidojas uztveres subjektam par uztveres objektu.

"Oreola efekts" - vispārējā, kopējā iespaids par cilvēku pārņemšana uz viņa personības atsevišķajām izpausmēm un konkrētajām iezīmēm.

"Implicitā personības teorija" - otra cilvēka uztvere caur mums iekšēji piemītošo priekšstatu prizmu par to, kas ir personība. Cilvēku implicitie priekšstati par to, kas ir personība ir atkarīgi no audzināšanas un individuālās dzīves pieredzes, personības īpatnībām.

"Tieksme pēc nepretrunīguma" - tā ir cilvēka apziņas tieksme pēc skaidra uztveramā cilvēka tēla, "laba" priekšstata. Apziņa cenšas izstumt vai ignorēt tās uztveramās personības īpašības, kuras ir pretrunā ar izveidojušos priekšstatu par cilvēku.

"Inerces efekts" - cilvēka apziņas tendence saglabāt reiz izveidojušos priekšstatu par personību.

"Secības efekts" - otra cilvēka uztveres tēlu bieži ietekmē tā informācija, kuru mēs par viņu esam ieguvuši pirms saskarsmes. "Laba slava" noskaņo mūs labvēlīgi partnerim un "slikta slava" dara mūs noraidošus. Attiecībā uz nepazīstamiem cilvēkiem mūs visvairāk ietekmē pirmā informācija, attiecībā uz pazīstamiem - pēdējā.

"Idealizācija" - uz jūtām balstītie izveidojušies priekšstati par "cita" personību. Mūsu uztveri iespaido subjektīvi, neracionāli apsvērumi, kurus izsauc partnera "pašpadeve".

Augstāk minētā skolotāju un skolēnu perceptīvo īpatnību analīze liecina par to, ka savstarpēji saistītajām skolotāju un skolēnu uztveres īpatnībām nav veltīts pietiekami daudz uzmanības. Droši vien, šāda abpusēja atspoguļošana veido un aktivizē starppersonālo uztveri pēc empātijas, lomas un referentitātes faktora. Mūsaprāt, duāla priekšstatīšana parādīsies tikai tad, kad partneri ir viens otram nozīmīgi.

Lai metodoloģiski un teorētiski varētu izcelt un pamatot skolotāja priekšstata par skolēna personību veidošanos, mēs loģiskā saistījumā aplūkojam starppersonālās uztveres vispārīgās teorētiskās problēmas, starppersonālās uztveres problēmas risinājumu personalizācijas koncepcijas ietvaros. Mēs akcentējam sociālās percepcijas mehānismu svarīgumu un konstatējam, ka starppersonālās uztveres process personalizācijas koncepcijas skatījumā dod iespēju izveidot personības priekšstata modeli, kas rodas mijiedarbības rezultātā. Līdz ar to šīs svarīgās psihologu idejas virza mūsu turpmāko analīzi uz kategorijas "nozīmīgais cits" teorētiskā un praktiskā potenciāla aplūkošanu.

1.2. "NOZĪMĪGAIS CITS" KĀ SKOLOTĀJA UN SKOLĒNA MIJIEDARBĪBAS SISTĒMISKS VEIDOJUMS

Kā zināms, personība lielā mērā ir atkarīga no sociālās vides, it sevišķi, ja tas attiecas uz cilvēku mijiedarbību un ar saskarsmi saistītām uzvedības formām. Parasti cilvēka personība iekļauj sevī cilvēka attieksmes pret realitātes dažādām pusēm, kuras izpaužas vajadzību, interešu, sliekšmju veidā, kas ir viņa uzvedības rosinātāji. Tā iekļauj sevī arī personības īpatnības, kas ir dažādu darbības veidu veikšanas nosacījums. Kad fiksējas personības rosinātāju sfēra, tad uzmanība tiek vērsta pret cilvēkiem, ar kuriem viņa kontaktējas, pret priekšmetiem, kuri atrodas viņas apkārtnē, kas ir personīgais īpašums, pret dabu un pret pašu sevi. Ikdienā minētās attieksmes, kurās atspoguļojas cilvēka realitātes sastāvelementu dažāda nozīmība, parāda sevī konkrētajās attiecībās. Attiecību sistēma atstāj savu iespaidu personības rakstura veidošanā, viņas noturīgumā, darbīgumā u.c. īpašībām [21].

Nozīmīgums kļūst par jūtu psiholoģisko mērītāju, tā nosaka cilvēka attieksmi pret apkārtējo pasauli. Cilvēkam, kas tiecas izzināt pasauli, atrast patiesību, jābūt gatavam pastāvīgi mainīt savus jau stabilos viedokļus, pasaules uztveres un vērtēšanas paņēmienus, viņam ir jābūt atteikties no tiem. Personība ir spiesta mainīt savus uzskatus atbilstoši viņas "nozīmīgo" uzskatiem, pakļaujoties ne tik daudz ārējam, cik iekšējam spiedienam [79].

Problēmu par personības nozīmīgo veidojumu lomu viņas uzvedības motivētajā regulācijā apskatīja A.Bodaļovs [24], I.Dubovs [39, 40, 41], A.Ļeontjevs [72], A.Petrovskis [85, 93], V.Petrovskis [98, 99, 100, 101, 102, 103] un S.Rubinšteins [111].

Šodien nav vienotas personības nozīmīgo veidojumu psiholoģiskas teorijas. Tādēļ, mūsdiā, ir nepieciešams apskatīt "nozīmīgā cita" problēmu un izdalīt personības sistēmveidojošus nozīmības faktoros.

1892. gadā personības psiholoģijas klasiķis V.Džeimss uzsvēra, ka cilvēkam ir tik daudz sociālo "Es", cik eksistē individu, kuri atzīst viņu un tiem ir priekšstats

par viņu. Tā kā indivīdi darbojas dažādās grupās, var uzskatīt par pareizu apgalvojumu, ka cilvēkam ir tik pat daudz dažādu sociālo "Es", cik ir grupu, kurās eksistējošo personību viedokļi viņam ir nozīmīgi .

XX. gadsimta sākumā Čārlzs Kuli, attīstot V.Džeimsa domas, nonāk līdz "atspoguļotās patības" idejai, proti, līdzīgi tam, kā mēs redzam spoguļi savu seju, figūru, kura mūs interesē tāpēc, ka pieder mums, tā arī savā iztēlē mēs mēģinām priekšstatīt to, kā citu cilvēku domās atspoguļojas mūsu izskats, manieres, mērķi, rīcība, draugi utt., kas, savukārt, kaut kādā mērā ietekmē mūs [126].

30.-jos gados Amerikas Savienoto Valstu sociālais psihologs Dž. Mids ievieš priekšstatu par "vispārināto citu", kur izdala citu cilvēku konkrētus viedokļus par konkrēto personu. Tieši "vispārinātā cita" tēls, pēc Dž.Mīda domām, ir ne kas cits, kā cilvēka pašapziņa un uzvedība [15].

Ārsts psihiatrs Džekobs L. Moreno, izstrādājot mācību par starppersonālām attiecībām, pēti to veidošanos, proti, tādu saikņu veidošanos, kas atrodas Dž.Moreno sociometrisko pētījumu saturā. Cilvēka un apkārtējo personu attiecību struktūrā Dž.Moreno izdala sociālo atomu. Sociālais atoms pārklāj cilvēkus līdzīgi pievilksnās un atgrūšanās aurai, kuras konfigurācija veido sociālo vienotību. Cilvēkam piedzimstot, apkārt atrodas ļaudis, kas veido šo vienotību, sociālo atomu (tēvs, māte, vecmāte utt.). Viņa sociālajā vienotībā rit konkrētā dzīve. Ar savu dvēseļu radniecību, t.i., ar savām socioemocionālām attiecībām, konkrēta cilvēka sociālā atoma personas atšķiras no viņa paziņām. Visas konkrēta cilvēka paziņas kopumā, pēc Dž.Moreno domām, veido iepazīšanās apjomu. Katrs var atcerēties savu pazīstamo vārdus, kā arī gadījuma sarunas. Tomēr lielākai šo paziņu daļai ir indeferentā nozīme. Paziņu lokā ir neliela ļaužu grupa, kura atšķiras ar to, ka indivīds atrodas kaut kādās privātajās attiecībās, vai arī tie jūtas no savas puses saistīti ar konkrēto indivīdu [70].

Personības veidošanas procesa dalībniekiem ir svarīga loma katra cilvēka dzīvē. Viņi ietekmē "Es"-konceptijas veidošanos un nostiprināšanos, tos var apzīmēt kā "nozīmīgie citi". Pirmo reizi šo jēdzienu zinātniskajā leksikā sācis lietot H.Salivens,

kurš pētot cilvēciskas attiecības aprakstīja "nozīmīgo citu" ietekmi indivīda personības tapšanas procesā, izvirzot "starppersonālās teorijas psihoterapiju" [130], saskaņā ar kuru par psihiskās attīstības galveno determinanti uzskata starppersonālās attiecības (kā reālas, tā arī iztēlotas), kurās personība veidojas un parāda savas spējas. H.Salivens tāpat kā citi neofreidisma sekotāji veica klasiskajā psihoanalīzē socioloģisko modifikāciju. Par pirmo un vissvarīgāko personības komponentu viņš uzskatīja dinamismu sistēmu - īpašus "enerģijas paraugus", kuri parādās starppersonālajās attiecībās un nodrošina vajadzību apmierināšanu. Vairāki personīgi "sasprindzinājumi", konflikti, pēc H.Salivena domām, izraisa vajadzību un to apmierināšanas paņēmieni neatbilstību, kā arī personības "uztraukumu" par savu drošību. Par galveno aizsargmehānismu šeit kalpo "patības sistēma" - personības īpašs elements, kurš aizliedz vai iesaka rīkoties atbilstoši uzvedības noteikumiem paraugiem, ko nosaka konkrētās starppersonālās attiecības. Par personības otro komponentu uzskata personifikācijas sistēmu - sevis iztēlošanās apkārtējos, šie tēli, vienreiz parādoties, stereotipu veidā turpina noteikt attieksmi pret sevi un citiem. Trešais personības komponents - kognitīvie procesi.

H.Salivena pētījuma galvenais mērķis ir personības aizsargmehānismu izstrādāšana, ar kuru palīdzību cilvēks varētu veikt adekvātu pielāgošanos apkārtējai sociālai videi.

Nākošais solis "atspoguļotās patības" idejas konkretizācijā bija "referentā grupa", ko 1942. gadā piedāvāja Herberts Haimons [15; 180], lai apzīmētu to kā etalonu, ko indivīds lieto sevis un citu vērtēšanā.

Referento grupu pārstāvji palīdz cilvēkam ne tikai novērtēt sevi, viņi arī būtiski ietekmē personības uzvedību. Cilvēka uzvedība ir orientēta pārsvarā uz tādu grupu normām, kurās veidojas viņa sirdsapziņa. Tādējādi citu cilvēku lomas indivīda personības veidošanas psiholoģiskajā izpētē var izšķirt šādus posmus:

- V.Džeimsa "sociālais Es";
- Č.Kulī "atspoguļotā patība";
- Dž.Mīda "vispārinātais cits";

- H.Salivena "nozīmīgais cits";
- H.Haimona "referentā grupa".

Mūsu gadsimta 40.-jos gados Ērihs Fromms piedāvā savu teoriju. Par cilvēka rakstura fundamentālo pazīmi Ē.Fromms uzskatīja nevis dažāda tipa libidozo veidojumu, bet pasaules un personības specifiskās attiecības. Dzīves laikā cilvēks stājas attiecībās ar pasauli:

- 1) apgūstot un asimilējot lietas;
- 2) veidojot attiecības ar cilvēkiem un ar sevi pašu.

Pirmo attiecību veidu Ē.Fromms nosauca par asimilācijas procesu, otro - par socializācijas procesu. Abas attiecību formas ir "atklātas", jo cilvēks var apgūt lietas, mantojot vai ņemot tās no ārienes, vai arī dibinot savu ražotni. Pie tam, cilvēks nevar dzīvot viens bez saiknes ar citiem cilvēkiem. Viņam ir jāapvienojas lai aizsargātos, strādātu, apmierinātu seksuālās vajadzības, lai audzinātu bērnus utt. Bez tam, viņš ir viens pārējo cilvēku vidū kā viena kādas grupas daļa.

Pilnīga izolācija ir nepanesama un nav savienojama ar normālo morālo, psihisko stāvokli. Pie tam, cilvēks var stāties attiecībās ar citiem dažādi: viņš var mīlēt un ienīst, viņš var sacensties vai sadarboties, viņš var izveidot jaunu sociālo sistēmu, kura būvējas uz vienlīdzības vai autoritātes pamata, tomēr cilvēkam ir jāveido attiecības un to forma ir atkarīga no viņa rakstura [118].

Personības un grupas lauku teorijas pārstāvis Kurts Levins, izmantojot fizikālo jēdzienu "lauks", izstrādāja dinamiskās uzvedības koncepciju, kura ir atkarīga no līdzsvara veidošanas vai pārtraukšanas starp individu un vidi. Saskaņā ar viņa koncepciju "nozīmīgais cits" var kļūt par vienu no personības ietekmes, motivācijas elementiem, psihiskā lauka cēloniskā sasprindzinājuma. Šo sasprindzinājumu izraisa "nozīmīgā cita" izvietojšanās personības " dzīves telpas" apgabalā [104, 123].

Līdzās Rietumu zinātniekiem nozīmības problēmu pētī arī Krievijā. Tāda veida pētījumu iesācējs bija A.Lazurskis.

Viņš uzsvēra, ka cilvēka individualitāti nosaka ne tikai viņa iekšējo psihisko procesu savdabīgums, bet arī attieksme pret apkārtējās pasaules parādībām, t.i., kā katrs cilvēks reaģē uz dažāda veida objektiem, ko viņš mīl un neieredz. Lai izveidotu personības psiholoģisko aprakstu viņš akceptēja personības un vides attiecību izpētes programmu, kurā attieksmei pret citiem cilvēkiem ir iedalīta zīmīga vieta [68].

Turpinot A.Lazurska mācību par personību V.Mjasiščevs ieviesa jēdzienu "psiholoģiska attieksme" un definēja to kā individuālo, selektīvo, apzinīgo personības un dažādu objektīvās realitātes daļu saikņu viengabalainu sistēmu, kura veidojas cilvēka attīstības vēsturiskajā gaitā un pauž viņa personīgo pieredzi, nosaka rīcību un pārdzīvojumus [77].

Šis mācības nākošais etaps saistās ar B.Anaņjevu, kurš rakstura stabilos veidojumus (komunikatīvās pazīmes) un rakstura refleksīvos veidojumus pakārtoja attiecībām ar citiem [12].

70. gadu sākumā lielu ieguldījumu cilvēku savstarpējā nozīmīguma problēmas izpētē deva A.Bodaļovs [24, 25, 26, 27].

Līdzās A.Bodaļovam šo problēmu pētīja A.Petrovskis [86, 92, 93, 94, 95] un V.Petrovskis [97, 99, 100, 101]. Viņu darbos nozīmīgās attiecības ir aprakstītas ar šādas terminoloģijas palīdzību: referentitāte, personalizācija un personīgie "ieguldījumi", kuri apzīmē cilvēku savstarpējo nozīmīgo ietekmju dažādus aspektus.

No vairāku cilvēku savstarpējo nejaušu kontaktu skaita tikai dažiem ir lemts pārtapt par stabilām un dzīvei nepieciešamām attiecībām. Tādas attiecības tiek sauktas par nozīmīgām, bet to dalībniekus par nozīmīgiem citiem. Dzīves dažādos posmos par tuviem cilvēkiem kļūst tikai daži. Mūsu dzīvē eksistē aptuveni divdesmit vakanto vietu nozīmīgo lomu veikšanai, tikai 7-8 domātas galveniem varoņiem, no kuriem tikai vienam lemts būt nozīmīgam [60].

Saskarsme ar nozīmīgiem cilvēkiem iespaido subjekta personības īpašības, viņa raksturu utt. Zināms, ka subjektā veidojošies tēli, priekšstati par citiem cilvēkiem,

izpilda viņa uzvedības regulējošu funkciju attiecībā pret šiem "citiem" un nosaka saskarsmes motīvu un paņēmienu izvēli, kas ir adekvāti izzināmo cilvēku psiholoģiskai būtībai. Tādu saskarsmes motīvu un paņēmienu ģeneralizācija noved pie personības komunikatīvo pazīmju veidošanās, kuras izpaužas attieksmju veidā.

Pašizzināšanas un citu cilvēku izpratnes savstarpējās mijietekmes satura un mehānismu atklāšana palīdz noteikt rakstura refleksīvo pazīmju veidošanās procesa izpētes ceļus. Šīs refleksīvās pazīmes pauž personības attieksmi pašai pret sevi. Rakstura veidošanās procesā tās ir ģenētiski vēlākas un attīstās uz komunikatīvo pazīmju pamata.

Zināms, ka izšķiroša loma uztveres procesa ir personības subjektīvi vērtējošo un individuāli selektīvu attiecību izveidotajai sistēmai [52]. Tāpēc personības problēmas izpētē jautājums par nozīmīgajiem citiem zinātniskajā literatūrā nav atrisināts līdz galam, zinātnieki nenonāca pie saskaņas jautājumā par to, ar kādu saturu ir jāpiepilda jēdziens "nozīmīgais cits" (kurš ir jāiekļauj nozīmīgo lokā, bet kurš ir jāatstāj aiz tā robežas) un pēc kādiem kritērijiem var noteikt konkrētā cilvēka nozīmīgās saskarsmes loku. Tādēļ, šodien nav vienotas galīgas nozīmīgā cita definīcijas.

Acīmredzami, ka nozīmīguma fenomenam piemīt psiholoģiska iedarbība, kura izpaužas starppersonālas mijiedarbības procesā. Īpaša nozīme ir psiholoģisko iedarbību (audzināšanas, vadišanas, propagandistisko, psihokorekcionālo un tml.) metožu izpētei, kuras (iedarbības) noris dažādu formu (ekoloģisko, masveida, grupu, starppersonālo) veidā ar dažādu līdzekļu (verbālo un neverbālo), metožu un paņēmienu (pārliecināšana, piespiešana, suģestēšana, inficēšana utt.) palīdzību.

Katrs no šiem iedarbības veidiem var būt efektīvs konkrēto uzdevumu realizācijas gadījumā saskarsmes kā darbības apstākļos.

Īpaši svarīga nozīme zināšanām par psiholoģiskās iedarbības organizāciju parādās dažādās psiholoģiskās prakses un pedagoģiskas darbības jomās tad, kad vadoša vieta ir starppersonālas saskarsmes procesam. Starppersonālā saskarsme pēc saviem raksturojumiem vienmēr ir darbības veids, kura būtība ir cilvēku

savstarpējā mijiedarbība. Mijiedarbojošas personas, daloties informācijā, apmierina savstarpējas saskarsmes vajadzību. Saskarsmē katrs tās dalībnieks realizē savus mērķus, stājas attiecībās kopīgās darbības veikšanas dēļ, kas, savukārt, prasa sadarbības ievērošanu.

Sazinoties, cilvēks nodrošina sev kādu psiholoģisko ietekmju plūsmu no apkārtējo puses. No šo cilvēku īpatnībām lielā mērā ir atkarīgs psihiskais atspoguļojums un viņu emocionālās attieksmes raksturs. Saskarsmes procesa dalībnieku īpašību, viņu vajadzību un motīvu sfēras īpatnību atbilstība nosaka katra cilvēka subjektīvu nozīmīgumu citam cilvēkam. Citu cilvēku nozīmīgas attieksmes ietekmē ne tikai viņa vadošās vajadzības, bet arī viņam pakļautās sava "Es" aizsardzības tendences, kuras izpaužas sava "Es" apliecināšanās uzvedības paņēmieni meklējumos un realizēšanā.

Subjektīvais nozīmīgums ir fenomēns, kurš veidojas un parādās saskarsmes procesā. Tā būtība ir lielākā vai mazākā mērā citas personības vērtības spēcīga līdzpārdzīvošana un "nozīmīguma" skaidra apzināšanās.

Parasti šīs vērtības līdzpārdzīvošana un apzināšanās cilvēkam izpaužas nozīmīgas personības atspoguļošanas formu savienojumā un emocionālajā attieksmē [24].

Cilvēka tuvākās apkārtnes ļaunū vērtības un subjektīvā nozīmīguma nestabilitātes dēļ atklājas vairāk vai mazāk stabilas cilvēku savstarpējas izzināšanas raksturojumu atšķirības, atklājas cilvēka attieksme pret apkārtējiem un otrādi. Cita cilvēka subjektīvajam nozīmīgumam ir tendence palielināties tad, kad šis "cits" ar savu rīcību atbilst personības vajadzībām vai arī otrādi, "cita" rīcība bloķē vajadzību apmierināšanu. Tāpēc subjektīvajam nozīmīgumam var būt pozitīvs vai negatīvs raksturs. Minētā subjektīvā nozīmīguma bipolaritāte vienmēr ir saistīta ar personības vērtību orientāciju, kura pastāvīgi izpaužas veidotajā nozīmīgo cilvēku personības īpatnību jēdziena saturā. Piemēram, cilvēka starppersonālās saskarsmes jomas subjektīvā svarīguma gadījumā pozitīvi nozīmīgie citi tiek izprasti un pieņemti pēc saskarsmi veicinošām īpašībām, bet negatīvi nozīmīgie citi tiek izprasti (bet

nepieņemti) pēc saskarsmi traucējošām īpašībām. Pēdējais faktors nosaka patikamo vai nepatikamo cilvēku izveidotā loka nozīmīgumu [24].

Priekšstata par "citu" veidošanās notiek pamatojoties uz viņa personības raksturojumu fiksāciju. Tādēļ ir jāuzsver, ka cita cilvēka personības atspoguļošanā viena veida pazīmes var nogulsnēties izzinošā indivīda priekšstatā skaidri un precīzi, bet citas pazīmes - vāji un izkropļotā veidā, un dažas - nefiksējas vispār. Turpinot šo domu, var teikt, ka cita cilvēka priekšstatu ir iespējams uzskatīt par uztveres objekta neierobežotā daudzumā eksistējošu personības īpašību filtrācijas rezultātu, kas izpaužas viņa uzvedībā. Uztveres subjektam it kā eksistē noteiktu "filtru" krājums, caur kuru tiek "izlaista" informācija par uztveres objekta personības īpašībām. Tādējādi psiholoģiskā ievirze saskarsmē, kontaktēšanās pieredze ar citiem cilvēkiem, vai arī saskarsmes "etaloni" nosaka šo "filtru" darba raksturlielumus, "noregulē" tos. Tāpēc par personīgi nozīmīgo saskarsmi jāuzskata personības pazīmju noteikto "sazināšanos". Personīgi nozīmīgajā saskarsmē personība pilnīgāk realizē savu vajadzību pēc saskarsmes, pēc sevis un cita izzināšanas. Šādā saskarsmē cilvēks dziļi izjūt cita iekšējo pasauli, veicina visintensīvāku personības vērtību apmaiņu. Šeit ir jāiekļauj saskarsme ar subjektīvi nozīmīgām personībām, ar tām, pret kurām cilvēks tiecas, kurām simpatizē, kas spēcīgi ietekmē personības veidošanās un realizēšanās procesu [46].

Diemžēl psiholoģiskās iedarbības analīzei un aprakstam lietojamā terminoloģija nav izstrādāta pietiekami labi. A. Petrovska un M. Jaroševska rediģētajā vārdnīcā iedarbība tiek skaidrota šādi: "Iedarbība (psiholoģijā) - mērķtiecīga kustības un informācijas pārņemšana dalībnieku savstarpējās mijiedarbības rezultātā. Iedarbība var būt tieša (kontakta), kad kustība un tajā ietvertā informācija tiek nodota kustības impulsa formā, un pastarpināta (distancētā), kad informācija un tajā iekodētais kustības impulss tiek nodots signālu kompleksa formā, kas nes kaut kādu ziņojumu un orientē uz uztveramās sistēmas jēgu un šo signālu nozīmi. Pēc subjektu (uz ko bija vērsta iedarbība) stāvokļu, uzvedības un personīgi nozīmīgo veidojumu

izmaiņšanās pakāpes var spriest par iedarbību translējošā subjekta (objekta) ietekmes pakāpi" [104; 53].

G.Balls un M.Burgins psiholoģiskās iedarbības definīciju piepilda ar mazliet savādāku saturu, tajā ir teikts, ka priekšmeta "B" iedarbība uz priekšmetu "A" ir notikums. Priekšmets "B" (iespējams kopā ar priekšmetiem "C", "D" u.c.) rosina vai arī kavē kaut kādas priekšmeta "A" izmaiņas, kuras notiek viņa darbībā, apziņā (arī neapzinātajā psihiķes daļā), personībā [23].

Psiholoģisko iedarbību var analizēt vairākos aspektos. Minētie G.Balls un M.Burgins uzsvēra šādus:

1. **Intencionālais aspekts** - nosakāms pēc tā, uz kādu recipienta izmaiņu izraisīšanu vai kavēšanu orientēta iedarbība. Apskatot šo aspektu ir nepieciešams atšķirt mērķus, kādiem iedarbības subjekts apzinīgi seko un viņa darbības reālo virzību (tai skaitā arī to, kuru nosaka neapzinātais). Apzinātajā mērķu izvirzīšanas gadījumā ir jāatšķir mērķus, kuru sasniegšanu subjekts uzskata par vēlamu, bet nereālu, un tos, kuru panākšanā viņš reāli darbojas. Dotajā aspektā ir iespējamās šādas izmaiņas:
 - 1) "personības pamatlīmenis" (temperaments, raksturs, emocionālā sfēra, spējas);
 - 2) pieredze, zināšanas, iemaņas, prasmes, paradumi;
 - 3) virzība, pasaules uzskats;
 - 4) ievirzes;
 - 5) darbība, saskarsme.
2. **Operacionālais aspekts**, tas apraksta to, kādā veidā un ar kādu operāciju starpniecību realizējas iedarbība. Pastāv nepieciešamība atšķirt: tiešo iedarbību, kad ietekmējošais subjekts un recipients atrodas savstarpējā tiešajā kontaktā; netiešo iedarbību, kad ietekme realizējas ar citu objektu starpniecību, proti, masu informācijas līdzekļi, mākslas darbi un tml.
3. **Rezultatīvais aspekts**, to nosaka iedarbības panāktais rezultāts.

4. **Lomas un statusa aspekts**, tas apraksta to, vai iedarbības subjekts un recipients ir vienlīdzīgi pēc sociālā un sociāli psiholoģiskā statusa.

G.Kovaļovs [48, 49] vēsturiski teorētiskās analīzes gaitā izteica atziņas par psiholoģiskās iedarbības pamatprincipiem, kas ļāva nosacīti izcelt trīs galvenās paradigmas, ar kuru palīdzību iespējams skaidrot psiholoģisko reāliju likumsakarību dabu.

1. Objektīvā (reaktīvā) paradigma, saskaņā ar kuru psihe un cilvēks kopumā tiek skatīts kā pasīvs ārējo apstākļu iedarbības produkts. Reaktīvai pieejai visrelevantākā ir imperatīvās iedarbības stratēģija, kurai ekstremālā situācija būtu īstā izpausmes vieta, kur ir nepieciešams pieņemt operatīvo lēmumu laika deficīta apstākļos, reglamentēt cilvēku hierarhiskās attiecības slēgtā tipa organizācijās (piemēram, militārā tipa). Šīs stratēģijas lietošana mazāk lietderīga reālajās cilvēku attiecībās: starppersonālo, neformālo, ārpuslomu (draudzīgu, ģimenes) attiecību sfērā, kā arī pedagogiskās prakses jomā, kuras mērķis ir bērna psiholoģisko iespēju atklāšana un attīstība. Imperatīvo iedarbību izmantošana bez cita cilvēka aktuālo stāvokļu un attiecību ievērošanas bieži noved pie pretēja rezultāta.
2. Subjektīvā jeb akcionālā pieeja. Šīs pieejas teorētiskajā pamatojumā ir cilvēka psihiskās funkcionēšanas aktivitāte un viengabalainība. Akcionālās paradigmas ietvaros iedarbības stratēģiju apzīmē kā manipulatīvo.

Vairāki eksperimentālie pētījumi pārliecina mūs, ka pilnīgāka un dziļāka cilvēku psihiskās dabas izprašana nebūt nenozīmē to, ka zinātniskus atklājumus izmantos cilvēces labā. Šajā gadījumā cilvēks tomēr paliek ārējo iedarbību un psihisko manipulāciju objekts.

3. Pesimistiskai, vienpusīgai pieejai antropoloģijas vēsturē pretstatīja tā saucamo optimistisko tradīciju. Tās pamatā ir ticība aktīvajam, radošajam cilvēka dabas pirmsākumam viņa labsirdīgajā, altruistiskajā un kolektivistiskajā virzībā, kas parādās kā cilvēku izdzīvošanas un kopīgās eksistences priekšnosacījums. Rietumu psiholoģijā šīs koncepcijas konsekventu teorētisko izstrādāšanu veica humānistiskās psiholoģijas ietvaros (A.Maslovs, K.Rodžerss, Ē.Fromms u.c.).

Par galveno šajā doktrinā uzskata katra atsevišķa cilvēka psihiskās organizācijas unikalitātes un neatkārtojamības atzišanu, ticību cilvēka pozitīvajam un radošajam pirmsākumam.

Šeit psiholoģijas zinātne vadošo lomu cilvēka attīstībā un psihiskajā veidošanā atvēl viņa tuvākajai sociālai videi, mijiedarbībā ar kuru indivīds iegūst savu cilvēcisko, personisko, humāno saturu. Šajā sakarā personību var apjaust kā cilvēku starppersonālās saskarsmes produktu un rezultātu, t.i., kā intersubjektīvo veidojumu.

Šādi zinātniski praktiskā virziena tradīciju pamati bija likti tādu izcilu krievu zinātnieku darbos, kā M.Bahtins, V.Mjasiščevs, S.Rubinšteins, A.Uhtomskis, Ļ.Vigotskis u.c.

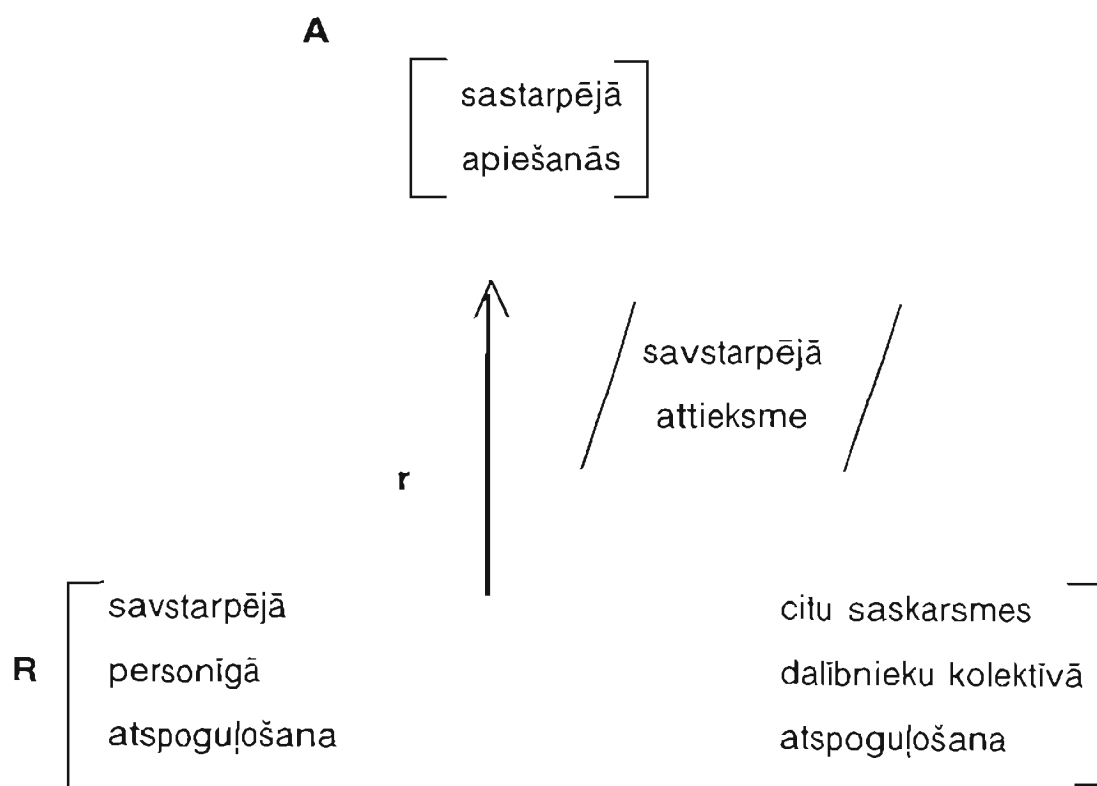
Mūsdienās subjekt-subjektīvo attiecību teorētisko pieeju zinātniski pamatoja S.Averincevs, A.Bodaļovs, V.Ivanovs, B.Lomovs, A.Matjuškins u.c. Šīs pieejas stratēģija ir attīstoša. Par tādas iedarbības stratēģiskās realizācijas psiholoģisko nosacījumu uzskata dialogu. Dialoga organizācijas pamatnormatīvi un principi ir šādi: saskarsmes partneru emocionālā un personīgā atklātība; savstarpējā aktuālo stāvokļu saskaņošana; uzticēšanās; jūtu un stāvokļu izpausmes patiesīgums. Dialoga gadījumā divas personības sāk veidot tādu psiholoģisko telpas un laika izplatījumu, veidot vienotu emocionālo līdz-esamību, kurā iedarbība pārstāj eksistēt, dodot vietu subjektu psiholoģiskajai vienotībai.

J.Kolominskis apgalvo, ka pedagoga audzināšanas un izglītības darba panākums humanizācijas un sadarbības jomā ir nodrošināts tad, kad notiek emociju savstarpējā izpratne, kopīgas darbības saskaņošana, savstarpējā saprašanās, līdzjūtība un līdzpārdzīvošana [51].

Kā zināms, savstarpējās mijiedarbības dalībnieku vienreizējo ietekmi pieņemts saukt par interakciju, kuru uzskata par saskarsmes procesa mērvienību. Interakcijai

ir sava struktūra. Sākumā noris saskarsmes dalībnieku savstarpējā uztvere, pēc tam uztveres rezultātā atspoguļotie tēli kļūst par noteiktas attieksmes izveides pamatu. Izveidotā attieksme izpaužas darbības aktā, piemēram, kāds izteiciens, rīcība un tml.

M.Burgins un Ļ.Neištadte [30] aplūko interakcijas struktūru pēc šādas grafiskas shēmas:



1.4. zīm. Interakcijas struktūra
(pēc M.Burgina un Ļ.Neištadtes.)

Tādējādi interakcijas struktūrā ietilpst trīs elementi (R; r; A), kur R - psihiskā atspoguļošana, r - attieksme, A - darbības akts.

A.Dobroviča piedāvātā komunikatīvā akta struktūra dot iespēju labāk izprast tā transakcijas ārējo un iekšējo komponentu. Saskaņā ar viņa pieeju komunikatīvajam aktam ir četras fāzes:

- 1) savstarpējā uztvere;
- 2) savstarpējā atspoguļošana;
- 3) abpusējā informēšana;
- 4) abpusējā attālināšanās.

Pirmais interakcijas akts - uztvere - ietver sevī virzību uz uztveres objektu. Līdzīgā veidā darbības akta sastāvā ietilpst arī attālināšanās vai, citiem vārdiem sakot, šī akta pārtraukšana. Parasti darbības aktā ietilpst arī informēšana. Tāpēc iedarbības procesam ir gan sākums, gan arī beigas. Iedarbības procesa beigas būs sekmīgas tad, kad sekmīgāk noritēs pirmās trīs fāzes - uztvere, atspoguļošana un informēšana. Ievērojot humānistisko komponentu, vēl var piebilst, ka katra cilvēka harmoniskai un brīvai personības attīstībai nepieciešama vislabvēlīgāko apstākļu veidošana.

Aplūkojot jēdziena "nozīmīgais cits" tapšanas psiholoģiskos pamatus, mēs akcentējam šī fenomena ietekmi indivīda personības veidošanās procesā. Analīzes gaitā tika izcelti subjektīvā nozīmīguma sistēmveidojošie faktori, uzsverot to, ka šie faktori veidojas un parādās saskarsmes procesā citas personības vērtības pieņemšanā, līdzpārdzīvošanā, atspoguļošanas formu savienošanā un emocionālajā attieksmē. Noskaidrojot nozīmīguma kā psiholoģiskās iedarbības galvenās paradigmas mūsu pūles tiek virzītas uz "nozīmīgā cita" fenomena saturisko izpratni, kā arī uz skolēnu personības sistēmiski procesuālā modeļa izveidi.

1.3. SKOLĒNA PERSONĪBAS NOZĪMĪGUMA SATURS UN PIEŅEMŠANAS MEHĀNISMI

Tā kā cilvēks (nevis priekšmets vai manta) atrodas izzināmā objekta lomā, tad viņa izzināšanai parādās jaunas pazīmes. Viņš atspoguļojas izziņu veikušo cilvēku tēlos un jēdzienos, turklāt, ne tikai telpas un laika raksturlielumu veidā, un pat ne kā noteikta dzimuma, vecuma, fiziskā veidojuma persona, bet arī kā personība, t.i., kā sociālās kopienas loceklis, kā indivīds, kam ir savs raksturs, spējas, kuras izpaužas viņa konkrētajā darbībā.

A.Bodaļovs skaidro, ka cilvēks izzināšanas objekta lomā kā indivīds, kā personība, kā individualitāte parādās šādi: "Kā indivīdu viņu vienmēr raksturo dzimuma un vecuma īpatnības, kā personību viņu vērtē pēc piederības pie noteiktas sabiedriski ekonomiskās formācijas. Kā individualitāte cilvēks ir neatkārtojams, vienreizējs konkrēto dabisko un sabiedrisko apstākļu rezultāts" [26; 60].

Konsonansē ar A.Bodaļova un mūsu darbā izklāstāmajiem uzskatiem atrodas psiholoģisko pētījumu grupa par personības attīstības individuālo stilu (PAIS). Aplūkojot pasaules pieredzi Latvijas zinātniece Ā.Karpova izceļ dažus PAIS komponentus. Kā pirmo komponentu pieņem indivīda iedzimtās un iegūtās īpatnības, kuras izpaužas objektīvās realitātes un sevis paša atspoguļošanā, akumulējas un veido personības dzīvesdarbības un attīstības individualizētās formas pamatu. Kā otro PAIS komponentu pieņem darbību, un trešo - personības subjektīvo attieksmju sistēmu, kas atspoguļojas izziņā un sociāli priekšmetisko darbību un saskarsmes veidu kopumā. Tādējādi piedāvājot savu PAIS strukturāli procesuālo modeli, kurā "akcentēta parametru un rādītāju iekšējā saskaņotība" [2; 262].

Īpatnības, kas raksturo cilvēku kā indivīdu, kā personību un individualitāti, vienmēr tā vai citādi paliek tēlu un jēdzienu veidā, kuri parādās cilvēku savstarpējās mijiedarbības dēļ. Atkarībā no cilvēku kopīgās darbības risināmo uzdevumu veida, cilvēka katras minētās puses nozīmīgums apkartējiem var būt dažāds, tāpēc lielākā vai mazākā mērā tas atspoguļojas pēdējo apziņā. Ikdienas saskarsmē katrs cilvēks

atspoguļo citu cilvēku fizisko tēlu, viņu runu, uzvedības īpatnības, apgērību, viņu rīcību utt.

Dažāda veida savstarpējā mijiedarbībā fiziskajam tēlam un tā elementiem ir atšķirīga nozīmes pakāpe. Ikdienas savstarpējās mijiedarbības apstākļos cilvēks pakāpeniski mācās tos tipizēt un klasificēt. Sazinoties ar kādu vienu apkārtējo cilvēku kategoriju, viņš apgūst un attīsta izzināšanas līdzekļus. Šim procesam ir selektīvā virzība, un, tam attīstoties, mainās arī objekts. Līdz ar to pašreiz esošās personiskā nozīmīguma definīcijas sadalās divās paradigmās.

Pirmā paradigma apraksta "cita indivīda" nozīmīgumu ar tām izmaiņām, kuras tas izmanto lai ietekmētu pētāmo objektu.

Otrās paradigmas pamatā ir "nozīmīgā cita" un pētāmā objekta kā raksturlielumu, vērtību un vajadzību sfēras sakritība. Citiem vārdiem sakot, pirmās paradigmas ietvaros pētāmais tiek pieņemts par ietekmes objektu, bet otrās paradigmas robežās - par mijiedarbības subjektu [41].

Piemēram, T.Komarova un S.Kondratjeva raksta par "nozīmīgā cita" ietekmi, ka izzināšanas subjekts izšķir no tuvākā saskarsmes loka tos cilvēkus, kuriem nozīmīgo attīstības līmenis ir augstāks, nekā viņam. Attiecībā pret tāda veida cilvēkiem viņš personificē savu priekšstatu par pilnīgu personību, t.i., pieraksta tiem kaut kāda etalona īpašības. Salīdzinot sevi ar "nozīmīgo citu" īpašībām, subjekts pārdzīvo šī salīdzinājuma rezultātu kā pašvērtējumu, kas ir ne kas cits, ka personīgā "Es" izpausmju izzināšanas fiksētais gala iznākums. "Nozīmīgais cits" uzdod subjektam "tuvākās attīstības zonu", jo viņš demonstrē personīgo īpašību augstāk attīstītu līmeni. Subjekta aktivitāte saskarsmē ar citiem izpaužas ne tikai pašizzināšanā un viņu izzināšanā, bet arī subjektam vērtīgo "cita" īpašību piesavināšanā. Pateicoties tādai piesavināšanai, izzināšanas subjektam veidojas savdabīgais "nozīmīgā cita" "ilgtermiņa fenomens". Par vienu no piesavināšanas formām kalpo "cita" īpašību veidošana izzināšanas subjekta priekšstatam par personības etalonu [52].

Ja skatām "nozīmīgo citu" kā savstarpējās mijiedarbības subjektu, tad izprast šo fenomenu palīdz, piemēram, pielīdzināšanas mehānisms, kas izpaužas

personības īpatnību izvēli un iekļaušanu priekšstatā par viņu. Šo filtru darbības raksturlielumus uzdot saskarsmes psiholoģiskā ievirze, kontaktēšanās pieredze ar citiem cilvēkiem, saskarsmes "etaloni". "Personiski nozīmīgajā saskarsmē", kuras rašanos nosaka, mūsaprāt, saskarsmes procesa dalībnieku īpatnības, personība pilnīgāk realizē, kā mēs jau atzīmējām iepriekš, savu vajadzību pēc saskarsmes, sevis un cita izzināšanas. Tāda veida saskarsmē cilvēks dziļi iekļūst "cita" iekšējā pasaulē, veic intensīvu personības vērtību apmaiņu. Nozīmīgajā saskarsmē ir jāiekļauj saskarsme ar subjektīvi nozīmīgajām personībām, ar tām, pret kurām cilvēks izjūt simpātiju, tieksmi, kas izraisa spēcīgu ietekmi personības veidošanās un realizēšanās procesā [46].

A.Kroniks un J.Kronika arī uzsver, ka bez "nozīmīgā cita" vajadzības pēc izzināšanas, līdzūtībās, tuvības, kopības utt. apmierināšanas, subjekts attiecībās ar viņu izjūt altruistiskās tieksmes. Darbīgas rūpes par citu cilvēku ir spējīgas padarīt cilvēku par nozīmīgu ne mazāk, kā vajadzība pēc viņa kā pēc līdzekļa kāda personīgo egocentrisko vajadzību apmierināšanā. Tomēr vajadzību diapazons, kas saista cilvēkus savā starpā, netiek izsmelts ar lielāku tieksmi būt vajadzīgam citiem, jo bez kalpošanas sev vai citam vēl eksistē kalpošana idejai [60, 61, 62].

Tādējādi "nozīmīgā cita" psiholoģiskajā definīcijā tiek ieviesti divi nosacījumi:

1. "nozīmīgais cits" ir ietekmīga persona (parādība), kura viedokli indivīds uzklausā un kuru ir gatavs atdarināt; šī nozīmīgā persona ir spējīga mainīt indivīdu (ietekmes objektu);
2. "nozīmīgais cits" - persona (parādība), kas savstarpējās mijiedarbības procesa laikā ir spējīga apmierināt personības vajadzības, pateicoties savām īpatnībām.

Vairums patiesi nozīmīgo attiecību cilvēkam veidojas vairāk vai mazāk stabilo sociālo grupu rāmjos, piemēram, tādās, kā ģimene, skolas klase, darba kolektīvs un tml. Bieži vien kādu nozīmīgo personu ietekmīgie viedokļi uz ilgu laika posmu nosaka cilvēku pasaules uzskatu, kurā dzīvos pavisam "cits". Virkne psiholoģisko eksperimentu pierādīja, ka nozīmīgo cilvēku ietekmē eksperimentējamie mainīja savu viedokli pat priekšmetu lielumu uztverē. Salīdzinot fiziskās un sociālās realitātes

tēlus, konstatējām, ka priekšstatus par sociālo realitāti vairāk ietekmēja starppersonālā saskarsme, nekā priekšstati par fizisko pasauli. Bez pārliecības savos priekšstatos par dažādu ārējās pasaules elementu pareizību cilvēki jūtas nedroši, tāpēc ļoti svarīgi, lai cilvēka pasaules uzskati sakristu ar to cilvēku priekšstatiem, ar kuriem viņš bieži sazinās. Droši vien tā ir izjūta par kuru Fridrihs Niče rakstīja, to, ko mēs zinām paši par sevi un tas, kas glabājas mūsu atmiņā nebūt nenosaka mūsu dzīves laimi tajā mērā kā to pieņemts uzskatīt. Vienā jaukā dienā mēs pēkšņi uzzinām to, ko par mums zina citi vai arī domā, ka zina, tad mēs apzināmies, ka viņu uzskatiem ir lielāka vara pār mums. Jo ir vieglāk tikt galā ar saviem sirdsapziņas pārmetumiem, nekā ar savu draņķīgo reputāciju [79].

Tomēr valdošie viedokļi vai pasaules uztveres un vērtēšanas paņēmieni nemitīgi mainās un jauni pasaules uzskati un spriedumi par to īpatnībām, kuri atšķiras no tuvu cilvēku viedokļa, ļoti bieži grauj harmoniskos kontaktus.

Kas tad nosaka mums nozīmīgo cilvēku izvēles motīvus? Kādi kvalitatīvie raksturlielumi ietilpst jēdzienā "nozīmīgais cits"?

Šodien eksistē dažādi viedokļi par "nozīmīgā cita" kritērijiem. Līdz šim brīdim nav atrasta atbilde uz jautājumu: kādi ir tie vispārīgie nosacījumi, kuri padara citus cilvēkus par nozīmīgiem mums un palielina mūsu piekāpīguma pakāpi viņu iedarbības translācijas rezultātā? Kā šiem nosacījumiem ir jāmainās atkarībā no cilvēka vecuma, dzimuma, viņa profesijas un personības individuālām īpatnībām?

Kādu laiku nozīmīgo personu loka noteicošu raksturlielumu atklāšanai zinātnieki mēģināja noteikt starppersonālās saskarsmes distanci, proti, to reālas telpas daļu, kurā saskarsme noris konkrētai personībai visoptimālākajā formā. Jēdziena "starppersonālās saskarsmes distance" attīstības pirmsākumi ir meklējami etologu pētījumos, aplūkojot aprakstu par dzīvnieku "sajūtu telpas" organizāciju.

E.Halls identificēja šādas četras optimālās saskarsmes zonas: intīmā, personiskā, sociālā un publiskā. Katrai ir tuvākā un tālākā fāze [35; 73].

R.Sammers "personālo telpu" aplūkoja kā dažādu nosacījumu iedarbībai pakļauto mainīgo telpu bez strikti noteiktajām robežām. Turpmāk šāda veida

pētījumus veica Kitē un Dikē, kuri savos darbos iztirzāja "personālās telpas" dinamikas un starppersonālās saskarsmes distances lieluma ietekmējošus faktoros.

Bija izšķirti šādi faktori:

- recipienta sociālais prestižs;
- komunikatoru introversija un ekstraversija;
- dzimums;
- vecums;
- vizuālā kontakta īpatnības;
- saskarsmes situācijas īpatnības u.c.[82]

Tā kā personības motivāciju un vajadzību sfēra, vērtību orientāciju īpatnības tieši saistītas ar cilvēku vecumu, dzimumu, profesiju, piederību konkrētai sociāli kulturālai grupai, tad arī ir atšķirīga šo faktoru ietekme uz cita cilvēka subjektīvā nozīmīguma fenomena pamatraksturojumiem un uz šo raksturojumu dinamiskumu. Gadījumā, kad mēs aplūkojam cilvēku savstarpējās psiholoģiskās tuvības maksimālo lielumu, kura ir izteikta kā viņu subjektīvais nozīmīgums, vīriešiem un sievietēm līdzās noturīgām un vienādām pazīmēm ir vērojamas noturīgas atšķirības: vīrieši pauž mazāku psiholoģisko tuvību, viņiem ir vērojama maksimālās psiholoģiskās tuvības variativitāte (sievietēm šī pazīme ir mazāk izteikta); vīrieši, kļūstot vecāki, savā psiholoģiskajā tuvībā attālinās, tajā pašā laikā, sievietēm ir tendence tuvināties [122].

Pētot cilvēku mijattiecību sistēmas, arī A.Petrovskis ievieš jēdzienu "telpa", ar to apzīmējot saskarsmes procesā izraisījušās citu cilvēku iekšējās pasaules izmaiņas, kas ietekmē šo saskarsmes procesu. Viņš raksta, ka subjekta priekšstatīšanās (personalizācija) telpa citos cilvēkos ir telpa, kura veidojas pateicoties viņa "ieguldījumiem" citu cilvēku psihē, apziņā [86]. Runājot tēlaini, istenā personība ir kā spēcīgas radiācijas avots, kurš izmaina ar viņu saistītus cilvēkus. Būt personībai nozīmē veikt tādus "ieguldījumus" citos cilvēkos, kuri izmainītu apkārtējo dzīves gaitu un likteni. Tādējādi cilvēka personībai nav miesiskas priekšstatīšanas jēgas, viņa turpinās citos. Tādēļ cilvēka kā personības tieksmju

pamats ir jāmeklē reālajās sociālajās attiecībās.

Vajadzību būt personībai var uzskatīt par meklēto sākumvajadzību, kura atrodas viņas uzvedības motīvu pamatos. Viņa rada tieksmi pēc panākuma, uzmanības, draudzības un cieņas.

Cilvēkam personalizācija ir nepieciešama, jo tā ir uzticīgo, intīmo attiecību pamatā. Tomēr, kad mēs runājam par indivīda vajadzību būt par personību, runa neiet par viena cilvēka apzināto tieksmi ielauzties "cita" dzīvē, uzmākties viņam. Nedrīkst apzināt šo vajadzību kā gatavību "raidīt" savu personību jebkuram citam. Cilvēks šajā ziņā ir diezgan selektīva būtne. Parasti dažiem cilvēkiem ir īpatnības, kuras pastiprina viņu partneros vajadzību pēc personalizācijas, bet citi šo vajadzību ne tikai nestimulē, viņi to iznīcina [92]. Vārdu sakot, personalizācija notiek tad, kad personība raida savas īpatnības cilvēkam, kuram viņa kaut kādā veidā ir nozīmīga.

Kā tad notiek "nozīmīgo" izvēle? Ja cilvēku savstarpējās mijattiecības pieņem kā sistēmu, tad pēc amerikāņu sociologa T.Parsonsa [11] domām, jebkuru sistēmu ir iespējams priekšstatīt gan kā struktūru, t.i., ar stabilām īpatnībām elementu vai komponentu virkni, gan kā procesu, kuru gaitā "kaut kas notiek", mainoties elementu attiecībām un dažām īpatnībām savā starpā. Piemēram, pie elementu vai komponentu virknes var attiecināt agrāk izšķirtus faktoros: intraversija, ekstraversija, dzimums, vizuālā kontakta īpatnības, vecums (ja ņemt vērā subjekta piederību kādam vecuma posmam).

Daudz sarežģītāk ir atbildēt uz jautājumu: kas atrodas citā sistēmas daļā? Šeit eksistē vairāki viedokļi, tāpēc aplūkosim dažus no tiem.

Apkopojot piedāvātos "nozīmīgā cita" noteikšanas faktoros, A.Petrovskis izteica hipotēzi par "nozīmīgā cita" trīsdimensiālā modeļa pastāvēšanu. Saskaņā ar šo hipotēzi eksistē trīs galvenie ģeneralizētie un viens no otra neatkarīgie faktori, kuri nosaka viena cilvēka subjektīvā nozīmīguma likumsakarību.

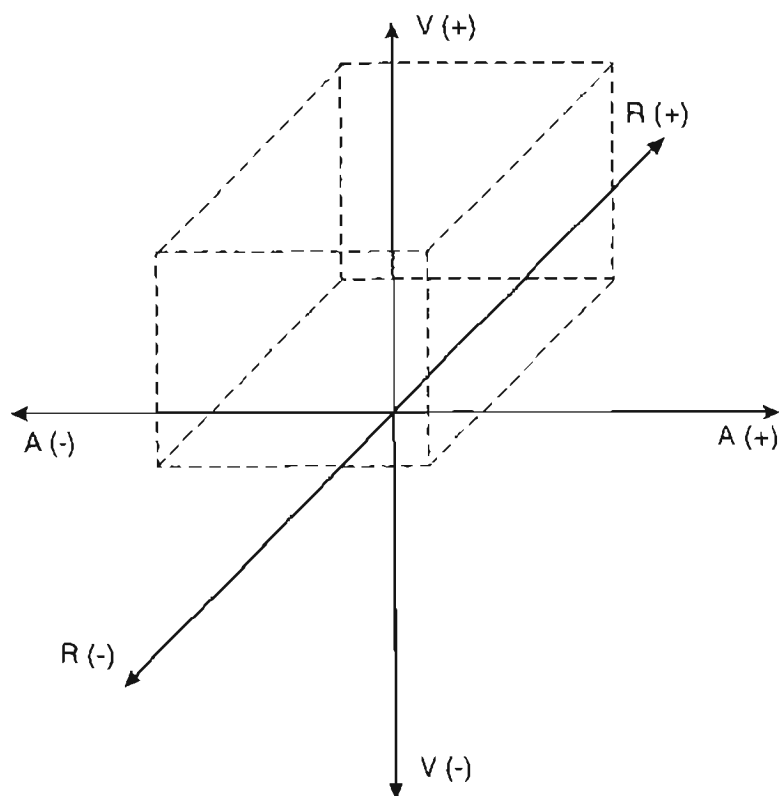
Pirmais faktors saistās ar starppersonālās mijiedarbības informatīvo funkciju. Indivīda raidītās jaunas zināšanas un citiem nezināmas vērtības nodrošina viņam augstu **referentitāti** no apkārtējo ļaužu puses. Šis faktors saistīts ar autoritāti, kura

parādās apkārtējo pilnvarošanā "nozīmīgam citam" pieņemt atbildīgus lēmumus. Šis spējas pamatā atrodas svarīga "nozīmīgā cita" individualitātes īpašība, kas ļauj apkārtējiem ticēt viņam. Autoritāte - cilvēka pozitīvā nozīmīguma augstākā izpausme. Vārdu sakot, pirmais faktors ir viens no personības telpas eksistences veidiem, proti, metaindivīdiskā telpa.

Otrais faktors - "nozīmīgā cita" emocionālais statuss. Uz šo faktoru attiecina "nozīmīgā cita" spēju piesaistīt vai atbaidīt apkārtējos, būt sociometriski izvēlētam vai atstumtam, izraisīt simpātiju vai antipātiju, t.i., atrakciju. Šī personības reprezentācijas forma var sakrist, vai arī nesakrist ar autoritātes vai referentitātes fenomenu. Autoritātes un referentitātes fenomenus nosaka kopīgās darbības saturs. Tomēr pienācīgi jāvērtē šo fenomenu svarīgumu "nozīmīgā cita" personības struktūrā. Ienaidnieks mums ne mazāk nozīmīgs par draugu, jo emocionālā attieksme var vai nu veicināt kopīgo darbību, vai arī to deformēt.

Trešais faktors - personības reprezentācijas trešā forma - institūalizētā loma, kurā dominē valdnieciskas pilnvaras - varas statuss. Tā kā lomu nosaka vieta, kādu ieņem cilvēks objektīvo sociālo attiecību sistēmā, kura, savukārt, saistīta ar tajā iekļauto personu un organizāciju oficiāliem pieprasījumiem un vēlmēm, tad arī trešais faktors ir kā formalizēta paradigma visiem iespējamiem nozīmīguma pamatojumiem. Tās vai citas organizācijas sagraušana automātiski izslēdz institūalizēto lomu darbības mehānismu, līdzīgi tam gadījumam, kad institūalizētas lomas nesējs izstājas no dienesta hierarhijas un cilvēkam zūd "nozīmīgā cita" statuss (ja par piemēru ņem dienesta attiecības). Tas notiek tad, kad cilvēka dienesta statuss nesaskan ar dziļākiem personības raksturojumiem, proti, ar referentitāti un atrakciju. Kamēr indivīda institūalizētā loma ir pietiekami augsta, viņš nevar nebūt "nozīmīgais cits" no viņa atkarīgām personām. Viņa rokās ir "varas autoritāte", nevis "autoritātes vara" [94].

Pēc A.Petrovska teorētiskā pieņēmuma katram faktoram ir gan pozitīvā, gan negatīvā zīme. Aprakstītais trīsfaktoru modelis skaidro vienas personības nozīmīgumu trīsdimensiju telpā (skat. zīm.1.5.).



1.5. zīm. "Nozīmīgā cita" trīsfaktoru modelis: V - vara,
A - atrakcija, R - referentitāte (pēc A.Petrovska).

Tādējādi varētu domāt par vēl vienas "nozīmīgā cita" modeļa koordinātas eksistenci, kura pauž viņa atspoguļotās subjektivitātes iekšējo struktūru: "lomas nozīmīgums - personības nozīmīgums". Lai atbildētu uz jautājumu vai atrakcija, referentitāte un darba funkcijas ir atkarīgas no "cita" personības ieņemtās lomas un paša aktivitātes, vai arī "loma" un "personiskais", vienkārši ir atspoguļotās subjektivitātes divi rašanās veidi, nepieciešams atsevišķs speciāli organizēts pētījums.

Nozīmīguma faktoru uzskaitē I.Dubovam un A.Smirnovam [39, 40] ir no A.Petrovska mazliet atšķirīgs viedoklis. I.Dubovs uzskata, ka "nozīmīgo citu" kategorizācijas subjektīvā aina būtiski mainās personības attīstības procesā, līdz ar to, uzkrājoties dzīves pieredzei, jāpieaug nozīmīguma faktoru diferenciācijai. Parādās jauni un zūd iepriekšējie cilvēka nozīmīguma attiecināšanas pamatojumi. Pētot faktoru problēmu un izvēloties par objektu 15 - 17 gadīgo jauniešu grupu,

I.Dubovs un A.Smirnovs atklāja, ka "nozīmīgo citu" uztveres struktūru nosaka četri pamatfaktori:

- "emocionālā pievilcība";
- "lietišķas spējas";
- "neparasts ārējais izskats";
- "mīklainība".

Pirmais faktors, viņuprāt, atrodas sociometriskās izvēles pamatā. Otrais faktors cieši saista intelektuālās, informētības un lietišķas īpašības. Vārdu sakot, otro faktoru nosaka kopējai darbībai nepieciešams īpatnību komplekss. Šīs īpatnības atrodas referentometriskās izvēles pamatā. Trešo faktoru var prezentēt kā ārējās pievilcības faktoru, kurā ietilpst tādi raksturojumi, kā moderns, ekstravagants, elegants, audzināts, neatvairāms, apburošs, brīnišķīgs u.c. Visgrūtāk interpretēt ceturto faktoru, jo to apraksta divi klāsteri:

- 1) "noslēgts", "nebiedrīks", "skumīgs";
- 2) "mīklains", "noslēpumains", "savāds", "neparasts".

I.Dubovs un A.Smirnovs uzskata, ka ir iespējams izšķirt arī citus cilvēka nozīmīgumu noteicošus faktoros. Piemēram, pētījuma laikā kā patstāvīgu faktoru neizdalīja personības vērtību orientācijas un informētību. Minētus faktoros ietvēra tajā īpašību blokā, kurš saistās ar kopīgas darbības veikšanu, proti, ar personības aktivitāti un virzību. Vēl kā patstāvīgu faktoru neizdalīja lomas un statusa raksturojumus.

Kā mēs redzam, dažādās nozīmīguma satura teorētiskajās pieejās vienmēr ir klāt emocionālais faktors. Tas ir īpaši svarīgi tad, ja sistēmā "skolotājs - skolēns" prioritāte tiek dota skolēna personībai.

Aplūkotajos darbos, parasti prioritāte atdota skolotāja personībai, kur viņam starppersonālās mijiedarbības procesā iedalīta galvenā loma. Mūsuprāt, par skolotāja "pārākuma" pamatiemeslu ir jāuzskata neuzticēšanās viņam, jo skolotāju ir nomākusī pastāvīgā kontrole, stingra viņa darbības reglamentācija. Skola, kā zināms, ir sabiedrības atspulgs, tajā ir vērojamas tās pašas neuzticības un

konfrontācijas attiecības. Kā alternatīva šādai autoritārai pieejai ir humānistiskās psiholoģijas un pedagoģijas idejas, kuras zinātnē ieviesa K.Rodžerss, V.Suhomļinskis, G.Šarelmans, Dž.Djuī u.c.

V.Suhomļinskis [116] uzskatīja, ka visdarbigākā audzināšanas metode ir audzinātāja paustā labsirdība, palīdzība un līdzjūtība. Abstraktā skolēna mācīšanai viņš pretstatīja dzīvu, kaislīgu un tiešu skolotāja vārdu. Pēc V.Suhomļinska domām, skolēni nevar būt par audzināšanas objektu, viņi ir pašaudzināšanas objekts. Organizējot mācības kā pašizteikšanās procesu, mēs novēršam studiju pārvēršanos par grūtu nastu. Centrālā loma pašaudzināšanas principa realizācijā pieder skolotājam, kuram šādas pieejas veiksmīgai izmantošanai ir jātiecas "raudzīties uz pasauli ar to cilvēku acīm, kurus audzini".

K.Rodžerss uz personību orientēto apmācību raksturo kā apzinīgu, patstāvīgi iniciēto, virzīto uz jēgas kā personīgās pieredzes apgūšanu. Viņš pierāda, ka par visproduktīvāko apmācības modeli jāuzskata stimulācijas pieredze un apraksta šādas skolotāja fasilitatora ievirzes:

- savu domu, jūtu, pārdzīvojumu atklāta izrādīšana;
- "atbalsts", "uzticība" skolēnu spējām kā skolotāja personīgas iekšējas parliecības izpausme;
- "empātiskā saprašana", t.i., skolēna reakciju, darbības aktu, iemaņu ievērošana.

Skolotāju uzvedības analīze rāda, jo lielāka viņu spēja stimulēt mācīšanos, jo individuālāka un diferencētāka kļūst viņu pieeja, jo vairāk uzmanības tiek veltītas bērnu jūtām un pārdzīvojumiem. Skolotāji mācību stundu laikā biežāk diskutē un izmanto skolēnu domas.

Ilggadējo pētījumu rezultātā K.Rodžerss aprakstīja šādas skolotājam fasilitatoram raksturīgās vērtības:

- katra cilvēka svarīguma un nozīmīguma izpratne;
- personības spēja izvēlēties un spēja būt atbildīgai par izvēles sekām;
- nozīmīgums radošas mācīšanās labad.

Skolotāja iedarbības stratēģija darbā ar skolēniem, kurā realizējas tikai uzvedības kontroles un piespiešanas funkcijas, reducē bērna radošo pašattīstošo potenciālu, būtiski traucē viņa emocionālās sfēras attīstību. Bērna iekšēji izraisītais diskomforts izkropļo sociālo emociju tapšanas procesu, stimulē negatīvas jūtas, saspringtus afektīvus stāvokļus (nospiestība, trauksmainība, slikts noskaņojums), kurus pavada strauja aktivitātes un iniciatīvas pazemināšanās, bet īpaši akūtos gadījumos - neirotiskās reakcijas. Saistība starp emocionālās regulācijas vispārīgiem traucējumiem un personības attīstības anomālajiem variantiem ir apstiprināta kā teorētiski, tā arī empīriski [29].

Rodas būtiski traucējumi motīvu sfērā un bērna vērtību orientācijās, proti, iepriekšējas labvēlīgas attieksmes pret apkārtējiem, bet atsevišķos gadījumos uzvedības neapzinātās netaisnības vietā var izveidoties apzināts, tišs netaisnīgums un negativisms, kuram nāk līdzī iekšējs psiholoģiskais "kurlums" pret apkārtējo prasībām [76].

Tādējādi jautājumā par personības nozīmīgumu noteicošiem faktoriem nav vienotības un tas ir pakļaujams turpmākai izpētei. Pagaidām eksistē A.Petrovska uzskats par nozīmīgas personības trīsfaktoru modeli, kas apstiprina dažu zinātnieku viedokli par faktoru stabilitāti. Vēl ir lasāmi citu psihologu pieņēmumi par uztveramā "nozīmīgā cita" struktūras faktoru iespējamām izmaiņām vecuma dēļ.

Tāpēc mūsu pētījuma pamatzdevums ir izveidot skolēna nozīmīguma modeli pēc sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas skolotāja priekšstata. Skolēna nozīmīguma darbīgā modeļa izveidē nepieciešams ievērot visas iepriekš analizētās likumsakarības.

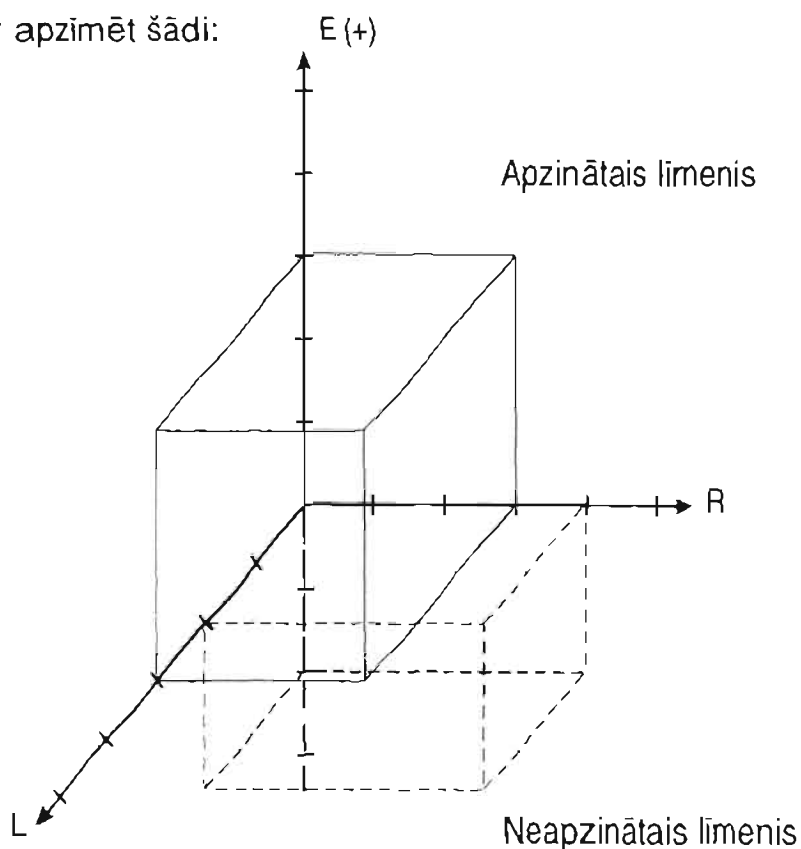
Kā mēs izprotam "nozīmīgo citu"? "Nozīmīgo citu" mēs izprotam kā personības vajadzību (no vienas puses) un apkārtējās pasaules objektu vai parādību (no otras puses) savstarpējās saistības subjektīvo atspoguļošanu.

Kā uzskata B.Lomovs, katram indivīdam dzīves laikā veidojas subjektīvi personisko attiecību daudzlīmeņu sistēma. Šo sistēmu iespējams aprakstīt kā daudzdimensiju "subjektīvo telpu", kurā katra dimensija atbilst noteiktai attieksmei

[74]. Citiem vārdiem, no personības attieksmju kopas īpaši jāizceļ tās attiecības, kuras saistās ar kādu vajadzību apmierināšanu, tādējādi šīs attiecības ir nozīmīgas. Tieši šo saistību atspoguļošanas dēļ objektīvo attiecību vietā personībai veidojas subjektīvās attiecības, bet subjektīvo attiecību pamatā atrodas personības vajadzību atspulgs objektos vai apkārtējās pasaules parādībās. Tieši tādēļ personības "subjektīvā telpa" nesakrīt ar viņas "objektīvo telpu". Tāpēc šo atspulgu ir iespējams raksturot ar dažādu faktoru palīdzību.

Mūsu darbā mēs izmantojam A.Vorobjova konstruēto modeli par skolotāja personību, modificējot un pielāgojot to skolēna personībai. Aplūkoto pētījumu virkne ļauj mums apgalvot, ka skolēna personības nozīmīgumu ir iespējams vērtēt ar šādu triju faktoru palīdzību: empātija, loma un referentitāte. Jāuzsver, ka mūsu darba vissvarīgākā īpatnība ir: uz izvēlēto faktoru pamata tiek konstruēts skolotāja priekšstatā izveidojies skolēna personības modelis kā apzinātajā, tā arī neapzinātajā līmenī. Tādējādi kopumā nozīmīgā skolēna modelis atklājas trijās dimensijās.

Shematiski to var apzīmēt šādi:



1.6. zīm. Trīsdimensiju priekšstats par skolēna personību.

Mūsaprāt, šāds viengabalains modelis dod iespēju pilnīgāk aplūkot personības saturu viņas ontogenēzē. Dzijākai personības priekšstata vērtēšanas paņēmieni izpratnei ir jāiztīrā trīsdimensiju telpas veidojošus faktoru raksturojumus.

Pirmā "ass" apzīmē empātiju. Analizējot empātijas esošas definīcijas var izšķirt trīs visbiežāk sastopamas šā jēdziena nozīmes:

- cita cilvēka jūtu un vajadzību izpratne;
- spēja iejusties notikuma gaitā, dabas un mākslas objektā;
- afektīvā saikne ar "citu".

Savukārt, empātijā kā procesā izšķir kognitīvo un afektīvo aspektu. Empātijas kognitīvā aspektā aplūkošanas gadījumā, bieži uzskata par perceptīvo aktu, kurš nodrošina komunikācijas procesu. Tāpēc tā tiek priekšstatīta kā sociālā sensitivitāte un šīs sensitivitātes struktūra dalās divos veidos:

- "izvietošanu" sabiedriski fiksēto jomu lomās;
- sensitivitāte pret individuālajām atšķirībām, kuras nosaka "cita" personības vai arī personības uzvedības raksturojumu paredzēšanu mijiedarbības procesā.

Jāakcentē tas, ka otrā veida empātija lielākā mērā pakļaujas sociālajām ietekmēm.

Mūsu modelī empātija ir kā šo divu veidu savienojums.

Otrā "ass" apzīmē lomu. Loma, mūsaprāt, ir grupā pieņemtajām normām atbilstoša uzvedība.

Trešā "ass" apzīmē referentitāti. Ar referentitāti mēs izprotam skolēna vispārīgo zināšanu līmeni, viņa sekmīgu prasmju un iemaņu apgūšanu. Tikai augsts zināšanu līmenis, kas ir grūti sasniedzams pašreiz, nodrošina skolēna personības nozīmīgumu skolotāja acīs [31, 131].

Rūpīgāku metodoloģisko un konkrēto metodiku izstrādi mēs aplūkosim nākošajā nodaļā.

2.nodaļa. SKOLOTĀJA PRIEKŠSTATĀ PAR SKOLĒNA PERSONĪBU DIAGNOSTIKA

Priekšstats par personību kā viengabalainu sistēmu noteica mūsu eksperimentālā darba metodoloģiju. Pirms uzsākt aplūkot mūsu pētījuma novitāti noteicošus pamatfaktoros ir jāiztirzā šajā jomā eksistējošas tradicionālās pieejas.

Pastāv pētījumi, kuros tiek aptaujāti tikai skolotāji. Aptauju jautājumi vērsas pie viņa pašapziņas. Citos pētījumos ar aptauju vai testu palīdzību tiek izzināti skolēni un, galu galā, pētnieki atklāj skolotāja īpatnībām nepieciešamo psiholoģisko konstruktu. Turklāt, aptauju, testu un citu metodiku saturs orientēts uz to, lai noteiktu skolotāja atsevišķas personības vai kādu īpatnību krājumus, kas ļauj mums apgalvot: - vairums aptauju veidojas atbilstoši strukturālās personības teorijas pieejai.

Modernajā psiholoģiskajā zinātnē ir uzkrāts daudz eksperimentālā materiāla iepriekš minētas metodoloģijas ietvaros. Tādēļ mūsu mērķis ir izpētīt problēmu vadoties pēc sistēmiskuma principa, jo vairāk tāpēc, ka mijiedabības procesa likumsakarību noteikšanas pētījumu sistēmā "skolotājs - skolēns" ir gaužām maz un praktiski neeksistē skolēna kā "nozīmīgā cita" personiskā veidojuma apraksta.

2.1. PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJAS METODOLOĢIJA

Parasti zinātnieku izmantojamā metodoloģijas organizācija personības izpētē ir diezgan ietilpīga.

Veidojot mūsu eksperimenta metodoloģiju pēc sistēmiskuma, apziņas un zemapziņas vienotības, atspoguļotās subjektivitātes un modelēšanas principa, parādās iespēja organizēt viegli izpildāmas diagnostiskas procedūras.

Ņemot vērā iepriekšējā nodaļā veikto teorētisko analīzi jāizceļ izpētes metodikas, kuras diagnosticē personības modeļa iekšējo saturu. Tāpēc mums nepieciešams paņēmiens, kurš ļaus "izmērīt" trīs personības veidojumus apzinātajā un zemapziņas līmenī: empātiju, lomu un referentitāti.

Pētījuma hipotēze:

Skolēna empātijas, lomas un referentitātes faktoru izpausme nodrošina priekšstata par skolēna personību izveidošanos un skolotāja iespēju to adekvāti atspoguļot.

Pētījuma mērķi:

1. Analizēt mūsdienu teorētiskās atziņas par skolotāja un skolēna personību.
2. Izstrādāt diagnostisko procedūru, kas ļautu noteikt skolotāja priekšstatu par skolēna personību.
3. Atklāt nozīmīgas sakarības starp dažādiem nosacījumiem un faktoriem skolēna personības uztverē.

Pētījuma objekts. Skolotāja priekšstata par skolēna personību subjektīvā arhitektūra.

Pētījuma priekšmets. Skolotāja priekšstata par sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas skolēna personību veidošanās mehānismi, likumsakarības un saturs.

2.2. PĒTĪJUMA METODIKAS

Tādējādi, izvērīto hipotēžu pārbaudei mēs izmantojām dažādas metodiskās procedūras: mērķtiecīgu mācību un audzināšanas procesa novērošanu, aptaujas, pārrunas utt.

Disertācijā mēs atspoguļojām speciāli izstrādātās aptaujas un zīmējuma testa iegūtos rezultātus.

2.2.1. SKOLĒNA PERSONĪBAS MODEĻA NOTEIKŠANA APZINĀTAJĀ LĪMENĪ

Pirmajā eksperimentālā darba etapā skolotājiem tika piedāvāts aprakstīt:

kādas īpašības piemīt "sliktam", "viduvējam", "labam" skolēnam. Aprakstāmo īpašību skaits katrā no skolēnu nosacīti izšķirtajām netika ierobežots. Pie tam, netika arī uzsvērts kādas skolēna personības īpašības ir jāraksta: vai, tās, kuras veicina mācību procesu, vai arī tās, kuras kavē veiksmīgu mācīšanos, vai arī tās īpašības, kuras nosaka skolēna sociālo uzvedību.

Šīs diagnostiskās procedūras ticamība tika pārbaudīta pēc subjektīvo vērtējumu faktora, proti, pēc ekspertu vērtējumu saskaņotības pakāpes [13, 37]. Rezultātā subjektīvo vērtējumu ticamības koeficients ir 0,91.

Kā papildus informāciju skolotāji atzīmēja savu dzimumu, pedagoģiskā darba stāžu un mācāmās klases.

Aptaujas anketa izskatījās šādi:

1. Skola:

2. Dzimums: V/S

3. Pedagoģiskā darba stāžs:

4. Strādāju: sākumskolas, pamatskolas, vidusskolas klasēs
(vajadzīgo pasvītrot).

5. Lūdzu pierakstiet, kādas, jūsuprāt, īpašības piemīt:

a) "sliktam"

b) "viduvējam"

c) "labam"

skolēnam

skolēnam

skolēnam

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2.2. SKOLĒNA PERSONĪBAS MODEĻA NOTEIKŠANA ZEMAPZIŅAS LĪMENĪ

Otrajā eksperimentālā darba etapā mēs izmantojām ASV grafologes A.Mahonijas izstrādāto Cilvēka konstruktīvā zīmējuma testu [110].

A.Mahonija šādi interpretēja piedāvātās ģeometriskas figūras: riņķa līnija apzīmē atbalstu, jūtīgumu, draudzīgu attieksmi, biedriskumu; kvadrāts - labu intelektu, loģisko domāšanu, informētību; trisstūris - pakļaušanos, konformitātes krasu izpausmi.

Testu adaptēja un validizēja A.Aleksejevs un L.Gromova [10]. Latvijā pētījumus ar šī testa palīdzību veica A.Vorobjovs [31]. Plašāku informāciju par figūru kvintesenci ir iespējams izlasīt pie J.Rogova [109].

Piedāvātajā metodiskajā procedūrā mēs izcēlām jau minētos personības īpatnību pamatfaktorus: empātiju, lomu un referentitāti.

Lietojot atbilstošus ģeometriskus simbolus, tika zīmēti trīs figūru komplekti. Katrā komplektā ietilpa piecas figūras. Komplekta katrai figūrai atbilda mūsu izvēlētās īpatnības izpausmes pakāpe - no ļoti augstas līdz ļoti mazai.

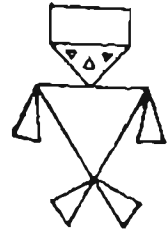
Pētījuma kārtība. Aptauju veic individuāli. Eksperimentējamais uzklausa šādu instrukciju: "Jūs redzēsiet cilvēka shematiskus zīmējumus. Lūdzu, atslābinieties un mēģiniet izvēlēties tādu zīmējumu, kurš, jūsu prātā, lielākā mērā simbolizē "sliktu", "viduvēju" un "labu" skolēnu. Turklāt, Jūs redzēsiet trīs zīmējumu komplektus. Obligāti jāizvēlas vienu zīmējumu katrā uzrādītajā komplektā."

Izdāles materiāls:

1. "Loma"

Līmeņi:

Ļoti augsts



Augsts



Vidējs



Zems



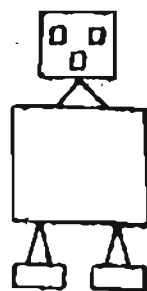
Ļoti zems



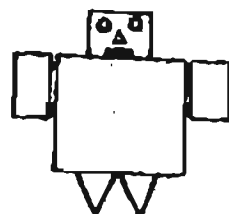
2. "Referentitāte"

Līmeņi:

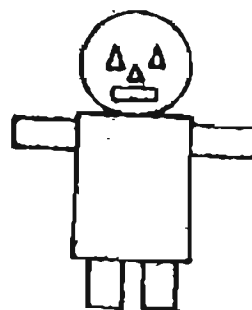
Ļoti augsts



Augsts



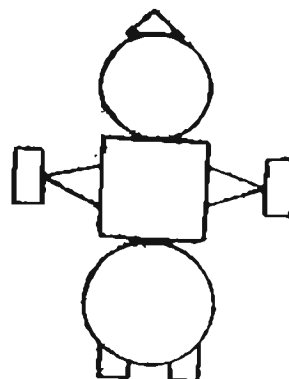
Vidējs



Zems



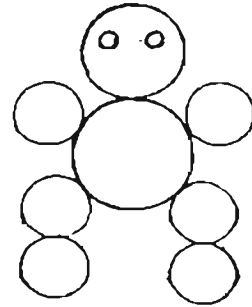
Ļoti zems



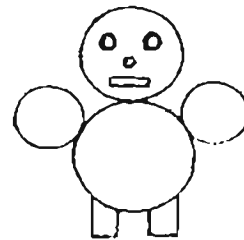
3. "Empātija"

Līmeņi:

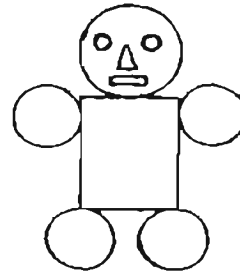
Ļoti augsts



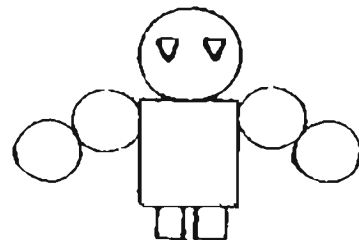
Augsts



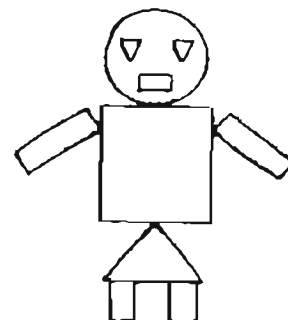
Vidējs



Zems



Ļoti zems



Eksperimentālā darba trešajā etapā iegūtie rezultāti tika apkopoti un apstrādāti.

2.3. EKSPERIMENTĀLĀ PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN EMPĪRISKO DATU APSTRĀDES PAŅĒMIENI

Izvirzīto mērķu īstenošanai bija jāizvēlas diagnostiskie paņēmieni. Mūsu diagnostisko procedūru pamatā ir realizēts atspoguļotās subjektivitātes princips. Šis princips paredz vismaz divu dalībnieku iesaistīšanos pētījuma gaitā. V. Petrovskis vienu no šiem dalībniekiem sauc par "pētāmo", bet otru - par "eksperimentējamo" [101, 102]. Tāpēc šāda veida eksperimentos "pētāmais" ir tiešais psiholoģisko pētījumu objekts, bet "eksperimentējamais" ir "pētāmā" atspoguļotās subjektivitātes nesējs, un tikai viņš ir pakļauts tiešai izpētei, atrodoties empīrisko datu "sagādnieka" savdabīgajā lomā.

Mūsu darbā par pētījuma objektu ("pētāmie") tika izvēlēti Daugavpils pilsētas, Preiļu pilsētas un rajona 2484 dažāda vecuma skolēni. "Eksperimentējamo" lomai tika izvēlēti šo skolēnu 98 skolotāji. Vecuma ziņā audzēkņi bija izraudzīti tādēļ, ka mēs iepļānojām noteikt atbilstoša vecuma priekšstatu par skolēna personību skolotāja apzinātajā un neapzinātajā sfērā, kurš veidojas starppersonālās uztveres procesā kopīgās darbības apstākļos.

Jāuzsver, ka grūtības sagādāja psihiskā apzinātās un zemapziņas sfēras vienotības principa īstenošana. Tas saistīts ar šāda tipa pētījumu trūkumu personības psiholoģijas nozarē.

Eksperimentālās procedūras īstenošanā grūtības sagādāja darbā iesaistīto skolotāju pedagoģiskās ētikas principu neievērošana, kas neļāva mums iekļaut masīvā visas aptaujas anketas.

Iegūtie rezultāti bija pakļauti noteikta veida apstrādei. Īsumā aprakstīsim empīrisko datu apstrādes paņēmienus.

Aptaujas gaitā iegūtos datus apstrādājām ar IBM datoru, izmantojot STATGRAPHICS statistikas programmu paketi [129]. Rezultātu ticamība tika pārbaudīta ar Mana-Vitneja neparametriskā pāru-rangu testa z-statistiskā koeficienta palīdzību.

Pirms iegūto datu salīdzināšanas bija nepieciešams "sliktā", "viduvējo" un "labā" skolēnu personību aprakstītās īpatnības sašķirot atbilstoši izvēlētajiem faktoriem, proti, atbilstoši empātijai, lomai un referentitātei.

Izrādījās, ka skolotāja vērtējumi, minēto faktoru iekšienē, iekļāvās šādā intervālā [-3;3], kur "-" zīme norāda negatīvā satura pazīmes atzīmēšanu, "+" zīme - pozitīvās īpatnības atzīmēšanu un "0" - neitrāls vērtējums.

Divu personīgā nozīmīguma līmeņu (apzinātā un zemapziņas) salīdzināšana iespējama tikai vienādas atzīmju skalas gadījumā.

Zemapziņas līmenis uzreiz bija vērtēts piecu ballu skalā, tādēļ arī apzinātā līmeņa atzīmes vajadzēja pārveidot piecu ballu skalā.

Šī pārveidošanas procedūra izskatījās šādi:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5		

Viss paveiktais ļāva sekmīgi apstrādāt iegūtos datus un atklāt nozīmīgas skolēna priekšstata veidošanās likumsakarības.

Iegūto rezultātu uzskatāmības un ērtas priekšstata par skolēna personību aprakstīšanas labad, ieviesīsim šādus apzīmējumus:

- ASI - "sliktā" skolēna loma apzinātajā līmenī;
- AVI - "viduvējā" skolēna loma apzinātajā līmenī;
- ALI - "labā" skolēna loma apzinātajā līmenī;
- ASr - "sliktā" skolēna referentitāte apzinātajā līmenī;
- AVr - "viduvējā" skolēna referentitāte apzinātajā līmenī;
- ALr - "labā" skolēna referentitāte apzinātajā līmenī;
- ASe - "sliktā" skolēna empātija apzinātajā līmenī;
- AVE - "viduvējā" skolēna empātija apzinātajā līmenī;
- ALe - "labā" skolēna empātija apzinātajā līmenī;
- NSI - "sliktā" skolēna loma zemapziņas līmenī;
- NVI - "viduvējā" skolēna loma zemapziņas līmenī;
- NLI - "labā" skolēna loma zemapziņas līmenī;

NSr - "sliktā" skolēna referentitāte zemapziņas līmenī;

NVr - "viduvējā" skolēna referentitāte zemapziņas līmenī;

NLr - "labā" skolēna referentitāte zemapziņas līmenī;

NSe - "sliktā" skolēna empātija zemapziņas līmenī;

NVe - "viduvējā" skolēna empātija zemapziņas līmenī;

NLe - "labā" skolēna empātija zemapziņas līmenī.

3. nodaļa. Pētījuma rezultātu interpretācija

Sākumā veiksīm priekšstata par "sliktā", "viduvējā", "labā" skolēna personību vispārīgā modeļa salīdzinošo analīzi apzinātajā līmenī. Tad analizēsīm nozīmīgās sakarības "sliktā", "viduvējā", "labā" skolēna modeļa veidošanos zemapziņas līmenī. Tikai pēc tam mēģināsīm veikt faktoru salīdzinošu analīzi apzinātajā un zemapziņas līmenī vienlaicīgi.

3.1. Skolēna personības modeļa apraksts apzinātajā līmenī

Matemātiski apstrādājot datus, mēs ieguvām šādus rezultātus:

1) pēc lomas apzinātajā līmenī:

$$ASI : \bar{x} = 1,93 \pm 0,54$$

$$AVI : \bar{x} = 2,53 \pm 0,69$$

$$ALI : \bar{x} = 3,52 \pm 0,56$$

$$ASI - AVI : z=9,050, p>0,05$$

$$ASI - ALI : z=11,895, p>0,05$$

$$AVI - ALI : z=8,69, p>0,05$$

Tādējādi varam apgalvot, ka skolotāja vērtējumos par skolēnu pēc lomas faktora nav nozīmīgas atšķirības.

2) pēc referentitātes faktora:

$$ASr : \bar{x} = 2,39 \pm 0,51$$

$$AVr : \bar{x} = 2,56 \pm 0,80$$

$$ALr : \bar{x} = 4,32 \pm 0,50$$

$$\underline{ASr - AVr : z=1,201} \quad \underline{p<0,05}$$

$$ASr - ALr : z=12,458 \quad p>0,05$$

$$AVr - ALr : z=11,303 \quad p>0,05$$

Kā redzam, šeit ir viena nozīmīga sakarība starp "sliktā" un "viduvējā" skolēna referentitāti un nenozīmīgs vērtējums "labam" skolēnam.

3) pēc empātijas faktora:

$$ASe : \bar{x} = 2,73 \pm 0,51$$

$$AVe : \bar{x} = 2,88 \pm 0,66$$

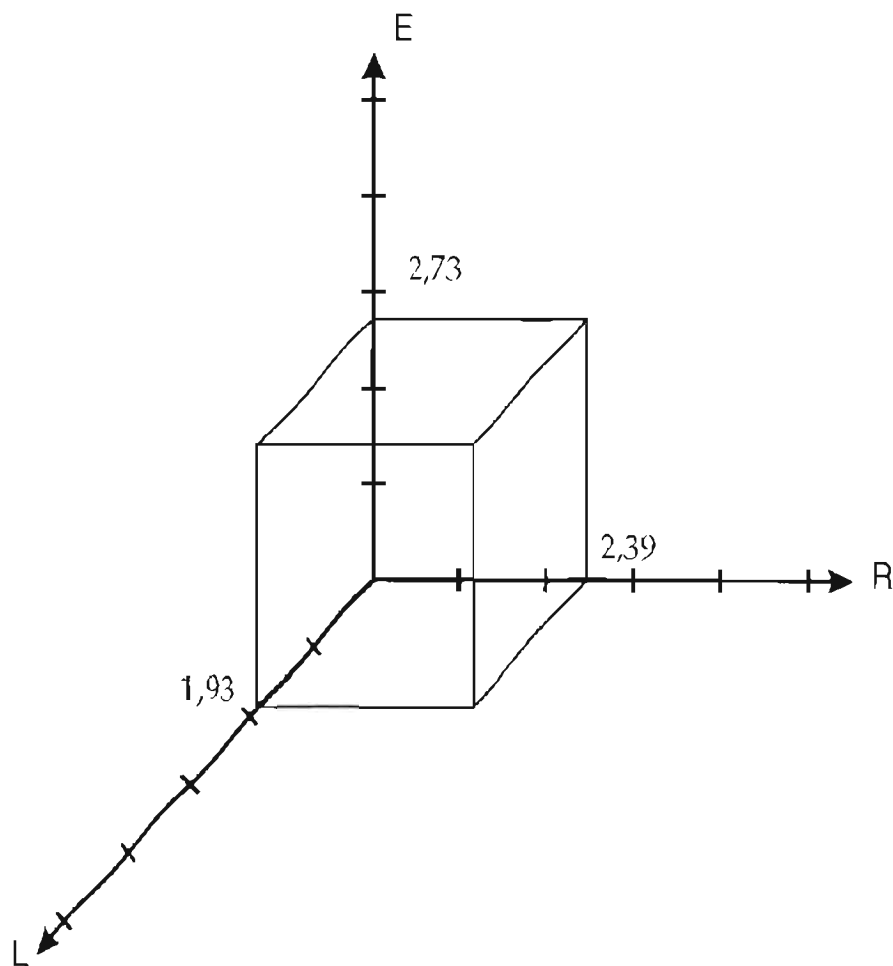
$$ALe : \bar{x} = 3,29 \pm 0,50$$

$$\underline{ASe - AVe : z=1,645 \quad p<0,05}$$

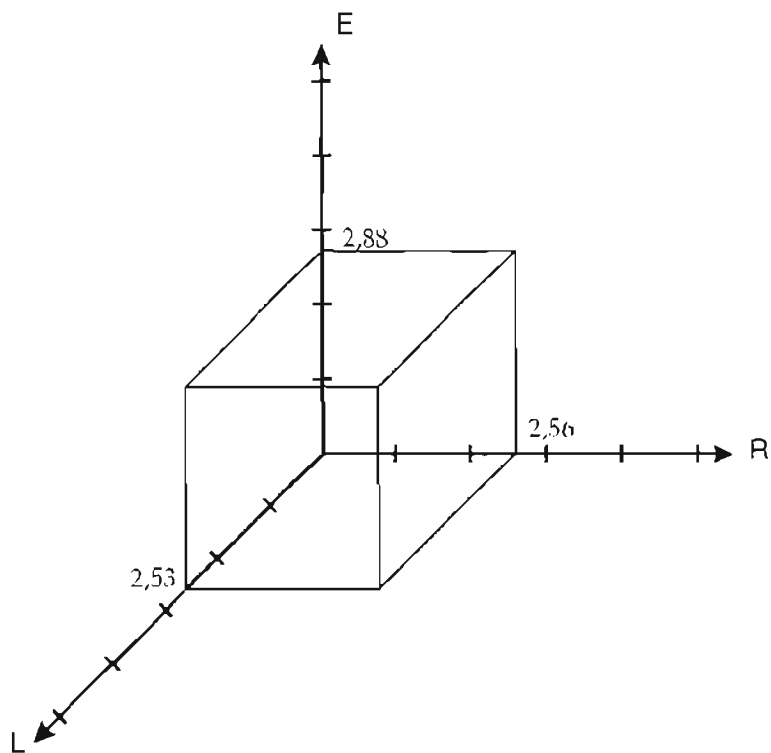
$$ASe - ALe : z=7,151 \quad p>0,05$$

$$AVe - ALe : z=4,757 \quad p>0,05$$

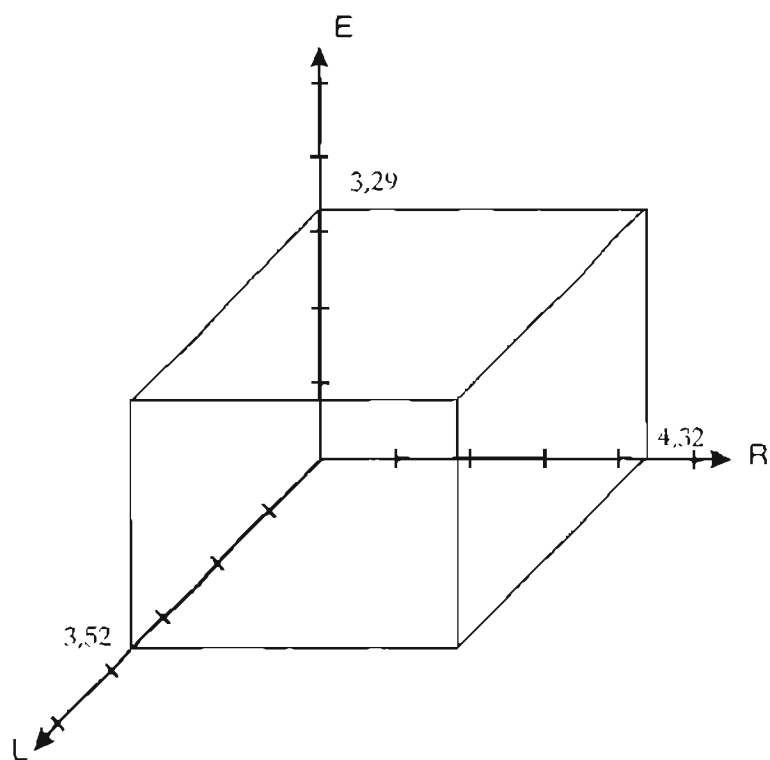
Šeit ir vērojama nozīmīga atšķirība skolotājam vērtējot "sliktu" un "viduvējo" skolēnu un nav atšķirības "laba" skolēna vērtējumā.



3.1. zim. "Slikta"skolēna modelis skolotāja apzinātajā limenī.



3.2. zim. "Viduvēja" skolēna modelis skolotāja apzinātajā līmenī.



3.3. zim. "Laba" skolēna modelis skolotāja apzinātajā līmenī.

Šāds iznākums ļauj mums domāt, ka ārējā skolotāja uzvedība neizšķir lomas faktoru "slikta", "viduvēja" un " laba" skolēna vērtēšanā. Skolotājs neizceļ, no vienas puses arī "labu" skolēnu citu vidū, bet, no otras puses parāda atšķirīgu emocionālu un lietišķu attieksmi pret "sliktu" un "viduvēju" skolēnu, kur pozitīvāka nostāja, tomēr, būtu "viduvējā" skolēna pusē.

3.2. Skolēna personības modeļa apraksts zemapziņas līmenī

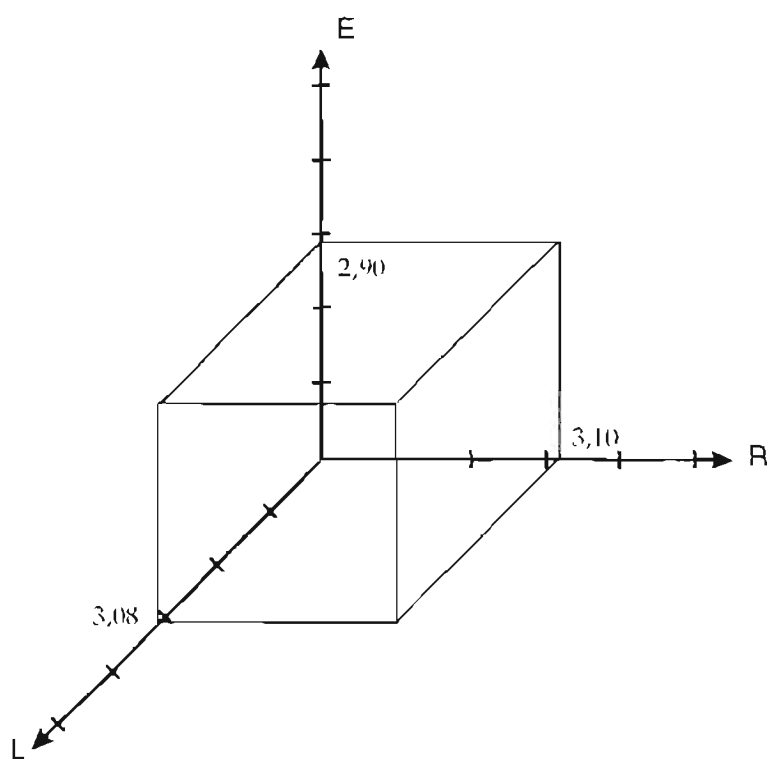
Veicot datu apstrādi par skolēna personību skolotāja zemapziņas līmenī mēs ieguvām šādus rezultātus:

"Slikta" skolēna modelis:

$$\text{NSL} : \bar{x} = 3,08 \pm 1,82;$$

$$\text{NSR} : \bar{x} = 3,10 \pm 1,29;$$

$$\text{NSE} : \bar{x} = 2,90 \pm 1,70.$$



3.4. zim. "Slikta" skolēna modelis skolotāja zemapziņas līmenī.

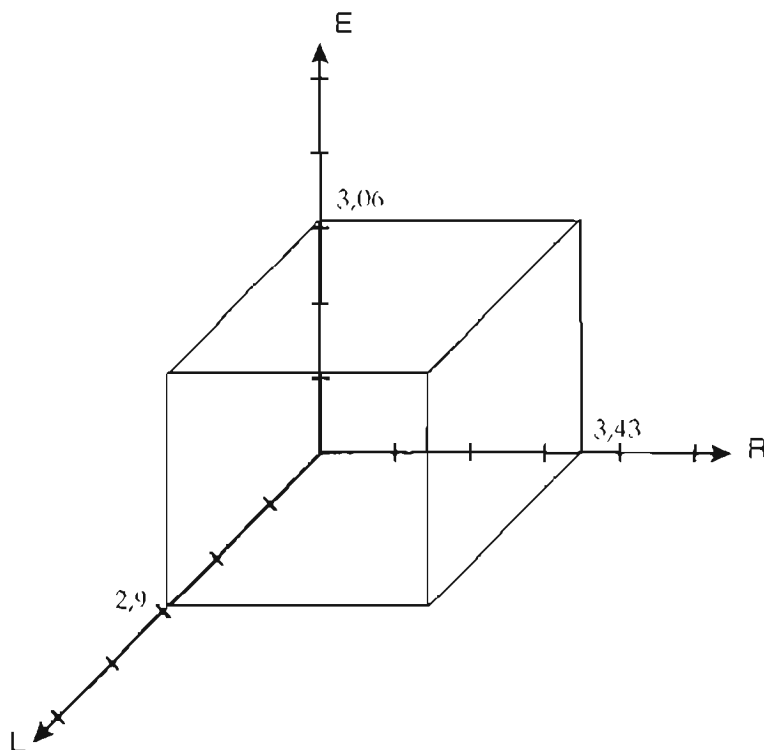
Konstruētais modelis rāda to, ka skolotāja zemapziņas sfērā šiem faktoriem ir vidējā izteiksmīguma pakāpe.

"Viduvējā" skolēna modelis:

$$\text{NVL} : \bar{x} = 2,90 \pm 1,05;$$

$$\text{NVR} : \bar{x} = 3,43 \pm 1,33;$$

$$\text{NVE} : \bar{x} = 3,06 \pm 1,13.$$



3.5. zim. "Viduvēja" skolēna modelis skolotāja zemapziņas līmeni.

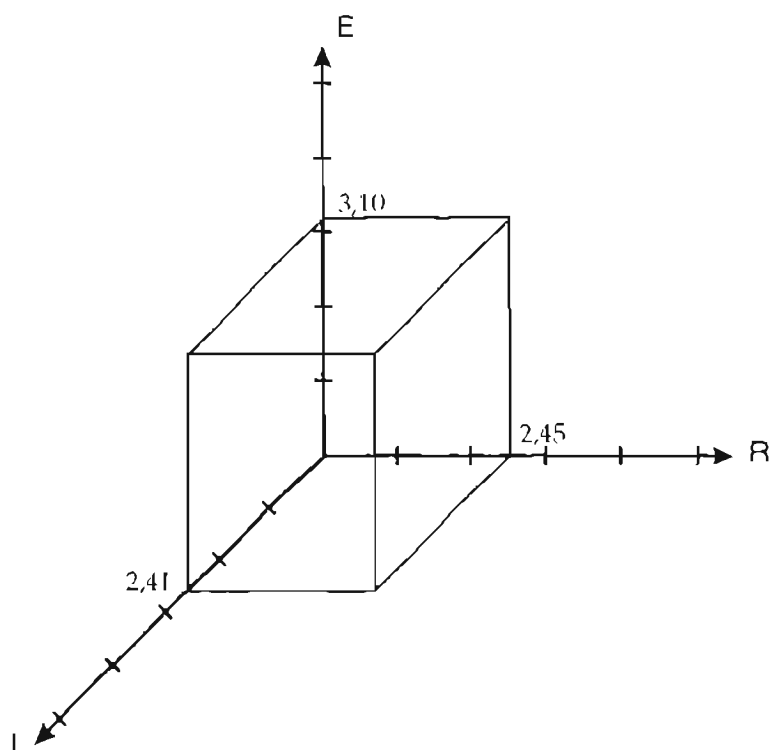
Kā mēs redzam, modelis ir vidēji liels ar nelielu referentitātes faktora pārsvaru skolēna personības vērtējumā.

"Labā" skolēna modelis:

$$\text{NLL} : \bar{x} = 2,41 \pm 1,22;$$

$$\text{NLR} : \bar{x} = 2,45 \pm 0,93;$$

$$\text{NLE} : \bar{x} = 3,10 \pm 1,16.$$



3.6. zim. "Laba" skolēna modelis skolotāja apzinātajā līmenī.

Ari šeit modelis nav izteikts, jo referentitātei un lomai ir zema, bet empātijai ir vidēja lieluma izteiksme.

Toties šeit ir atklātas interesantas un nozīmīgas lukumsakarības, proti:

$\underline{NSI} - \underline{NVI} : z=-0,63 \quad p<0,05$

$\underline{NSI} - \underline{NLI} : z=-2,228 \quad p<0,05$

$NVI - NLI : z=-3,182 \quad p>0,05$

$\underline{NSr} - \underline{NVr} : z=1,674 \quad p<0,05$

$NVr - NMr : z=-5,512 \quad p>0,05$

$NSr - NMr : z=-4,138 \quad p>0,05$

$\underline{NSE} - \underline{NVE} : z=0,993 \quad p<0,05$

$\underline{NSE} - \underline{NLE} : z=0,847 \quad p<0,01$

$\underline{NVE} - \underline{NLE} : z=0,595 \quad p<0,01$

Šie dati, mūsaprāt, liecina, ka skolotāju zemapziņas sfērā vērtējums par "slikta" un "viduvēja" skolēna personību veidojas pēc visiem 3-im faktoriem: lomas, referentitātes un empātijas. Pie tam šis vērtējums ir savstarpēji atšķirīgs. Lomai ir

zīmīgāka vieta "slikta" skolēna vērtēšanā, t.i., skolotājs vienmēr uztver un izceļ skolēna uzvedību.

Savukārt, referentitātei un empātijai ir tendence pieaugt no "sliktā" uz "labā" pusi, un akcentēt mēs gribētu to, ka tikai nozīmīga saistība ir "laba" skolēna vērtēšanā pēc empātijas faktora. Pārējie faktori "laba" skolēna modelī "nedarbojas".

Aplūkojot iegūtos rezultātus mēs varam apgalvot, ka "viduvējam" un "sliktam" skolēnam ir sava atšķirīga vieta skolotāja psihiskajā laukā. Kas attiecas uz "labu" skolēnu, tad šeit skolotājam ir empātiska attieksme un referentitātei un lomai nav nekādas nozīmes, citiem vārdiem sakot, "slikts" un "viduvējs" skolēns nav konkurenti "labam" skolēnam, viņam vērojams, t.s., referentais un lomas "aklums".

Jo vairāk, par to varam parliecināties, salīdzinot skolotāja priekšstatu apzinātajā un zemapziņas sfērā kopumā, kur "labs" skolēns ir izslēgts no attieksmju sistēmas vispār. Attieksmi pret viņu nosaka skolotāja neapzināta ievirze, kur *a'priorē* viņš ir labāks par "slikto" un "viduvējo".

Starp apzinātās un zemapziņas sfēras faktoriem ir atklāta tikai viena nozīmīga atšķirība:

$$AVI - NVI : z=2,473 \quad p<0,05$$

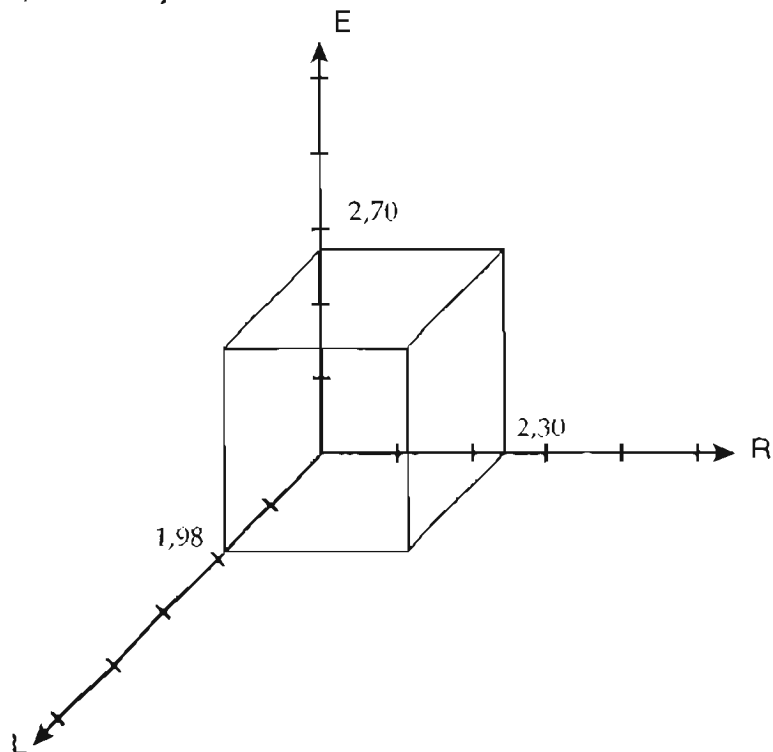
tātad divas virknes ir statistiski atšķirīgas. To mēs varētu skaidrot kā skolotāja vēlēšanos, pieņemt "viduvējā" skolēna lomu un "tuvināt" to "laba" skolēna lomai.

3.3. Sākumskolas skolēna personības modeļa apraksts

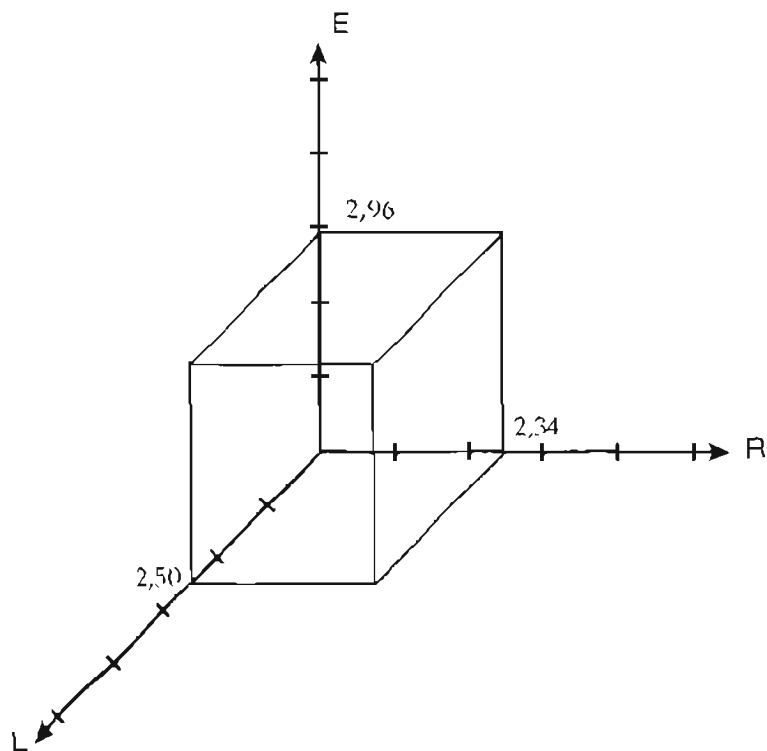
Analizējot sākumskolas skolotāju atbildes mēs neatklājām statistiski nozīmīgas atšķirības modeļa apzinātajā līmenī un modeļa zemapziņas līmeņa iekšienē. Rezultātu uzskatāmības labad izveidosim apzinātā līmeņa personības modeļa datu matricas.

$$\begin{array}{|l|l|l|} \hline ASI & AVI & ALI \\ \hline ASr & AVr & ALr \\ \hline ASe & AVe & ALe \\ \hline \end{array} \quad \bar{X} \Rightarrow \quad \begin{array}{|l|l|l|} \hline 1,98 & 2,5 & 3,42 \\ \hline 2,30 & 2,34 & 4,3 \\ \hline 2,70 & 2,96 & 3,2 \\ \hline \end{array}$$

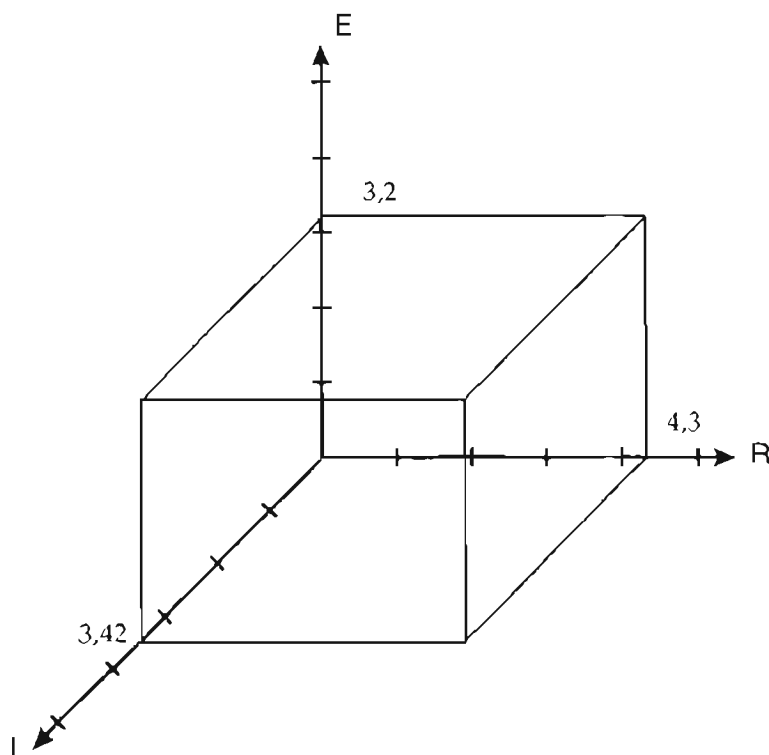
Grafiski "sliktā", "viduvēja" un "labā" skolēna modeli var attēlot šadi:



3.7. zīm. Sākumskolas "sliktā" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.



3.8. zīm. Sākumskolas "viduvējā" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.



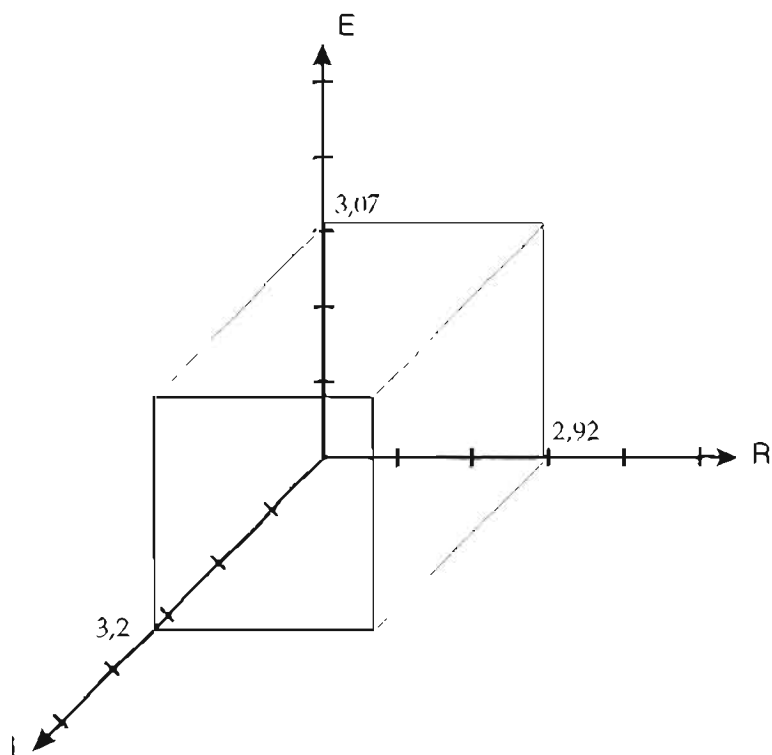
3.9. zīm. Sākumskolas "laba" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

Rezultātus skolēna personības modeļa zemapziņas līmeni arī var attēlot ar matricas palīdzību:

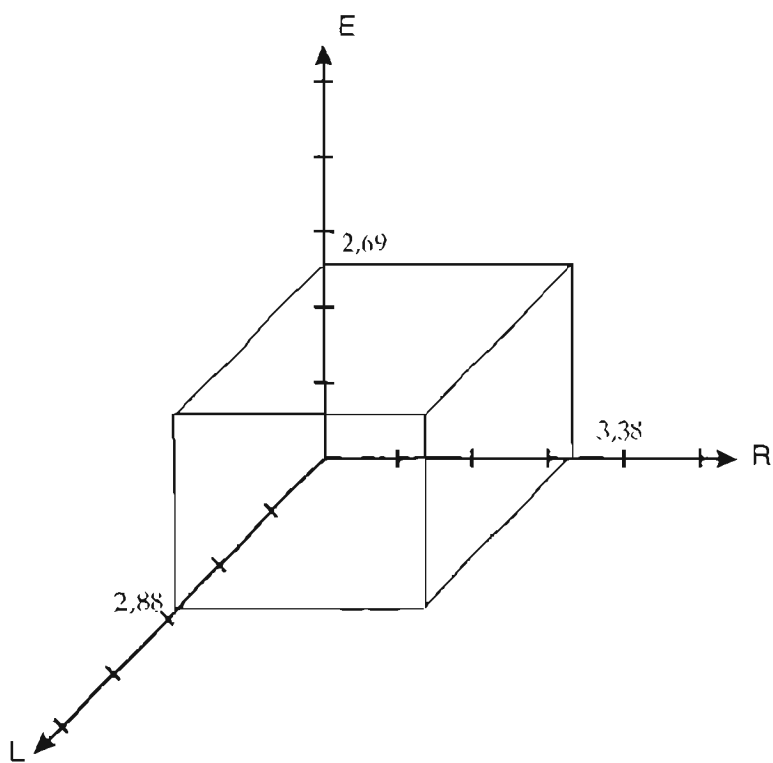
$$\begin{vmatrix} \text{NSI} & \text{NVI} & \text{NLI} \\ \text{NSv} & \text{NVr} & \text{NLr} \\ \text{NSe} & \text{NVe} & \text{NLe} \end{vmatrix} \bar{X} \Rightarrow \begin{vmatrix} 3,2 & 2,88 & 2,46 \\ 2,92 & 3,38 & 2,51 \\ 3,07 & 2,69 & 3,0 \end{vmatrix}$$

Arī šinī gadījumā, neskatoties uz vidējo aritmētisko lielumu atšķirību, pēc SD novirzes mēs spriežam, ka salīdzināmās datu virknes neatšķiras.

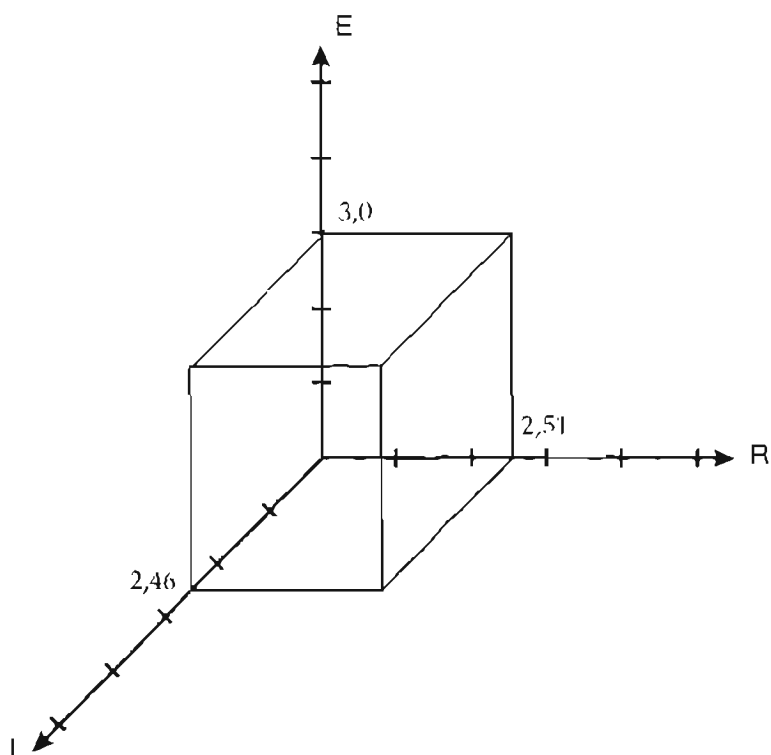
Un sākumskolas skolēna personības modeļa veidi izskatās šādi:



3.10. zīm. Sākumskolas "slikta" skolēna personības modelis zemapziņas līmeni.



3.11. zīm. Sākumskolas "viduvēja" skolēna personības modelis zemapziņas līmeni.



3.12. zīm. Sākumskolas "laba" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.

Taču jāuzsver statistiski nozīmīgās atšķirības dažu faktoru vidū, konkrēti:

ASe - NSe : $z = -0,642$ $p < 0,01$

ASI - NSI : $z = 3,23$ $p < 0,05$

AVe - NVe : $z = 1,431$ $p < 0,05$

AVI - NVI : $z = 5,074$ $p < 0,01$

ALe - NLe : $z = -0,051$ $p < 0,001$

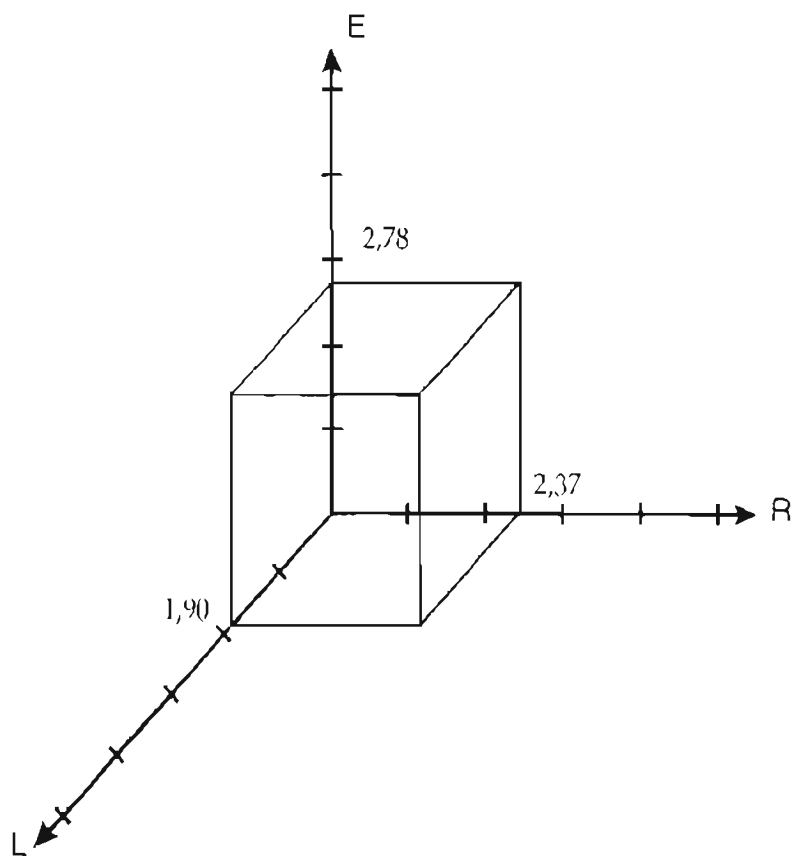
Kā mēs redzam empātisks skolēna vērtējums apzinātajā un zemapziņas līmenī ir krasi atšķirīgs. It sevišķi tas vērojams "labā" skolēna vērtējumā. "Sliktā" un "viduvējā" skolēna vērtējumā zīmīgu vietu ieņem arī lomas faktors. Mūsaprāt, šeit vērojams skolotāja empātisko attieksmju iekšējais pretrunīgums, vārdu sakot, skolotāja zemapziņas līmeni noris skolēna personības empātiskais un lomas vērtējums saskaņā ar iekšēji izveidojušos etalonu. Rezultātā rodas konflikts starp gaidīto un uztverto skolēna un skolotāja mijiedarbības gaitā.

3.4. Pamatskolas skolēna personības modeļa apraksts

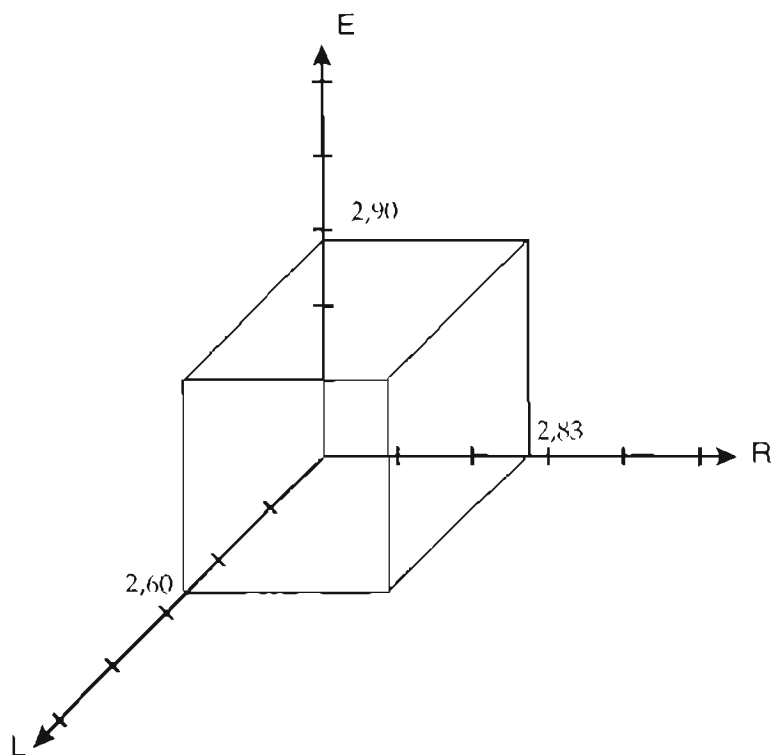
Apzinātajā līmenī aprakstāmo rezultātu matricas:

ASI	AVI	ALI	$\bar{X} \Rightarrow$	1,9	2,6	3,65
ASr	AVr	ALr		2,37	2,83	4,16
ASe	AVe	ALe		2,78	2,9	8,1

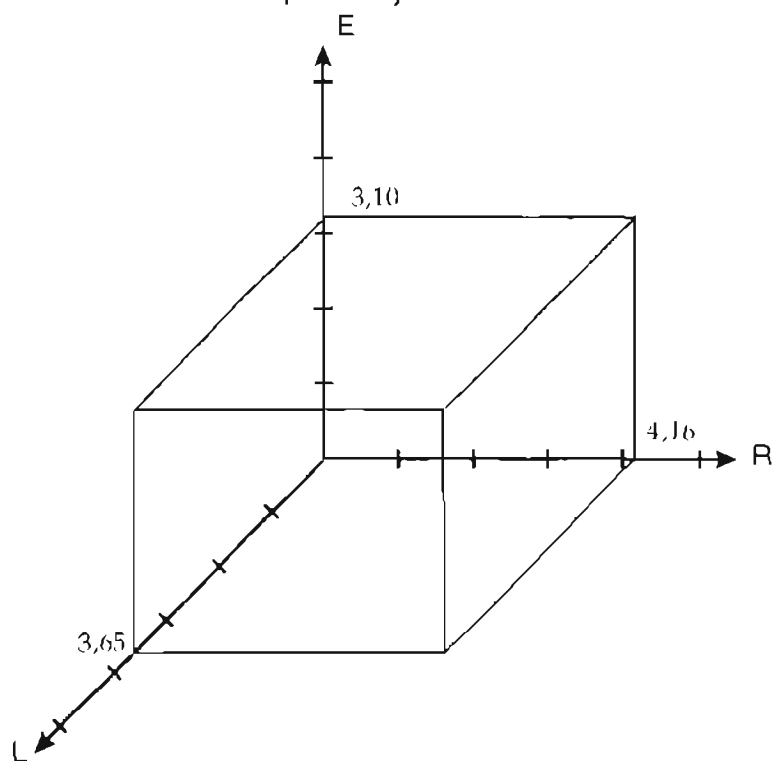
Statistiski nozīmīgo atšķirību šā modeļa iekšienē Mana-Vitneja neparametriskais pāru-rangu tests neatklāja.



3.13. zīm. Pamatskolas "slikta" skolēna personības
modelis apzinātajā līmenī



3.14. zīm. Pamatskolas "viduvēja" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

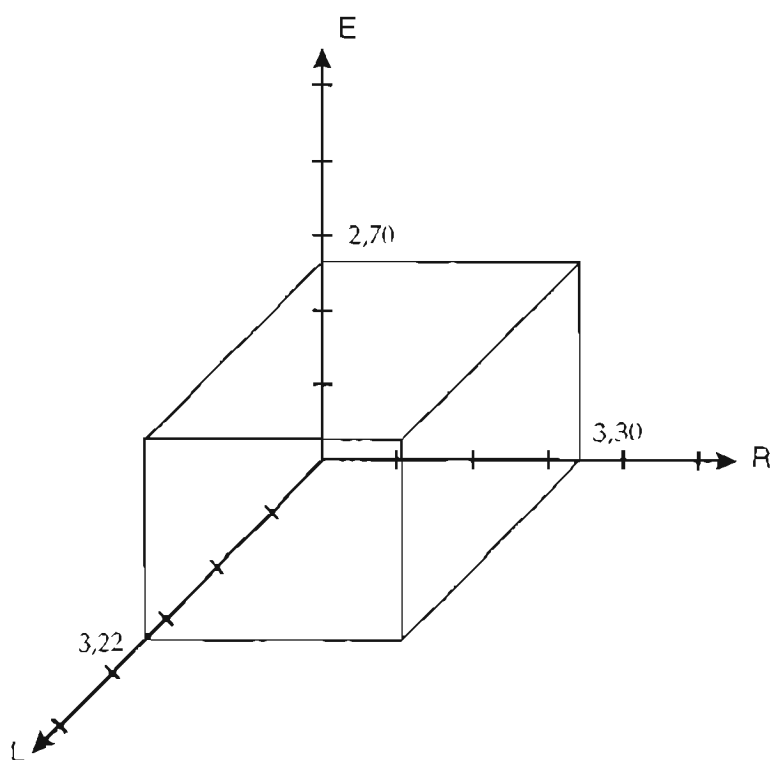


3.15. zīm. Pamatskolas "laba" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

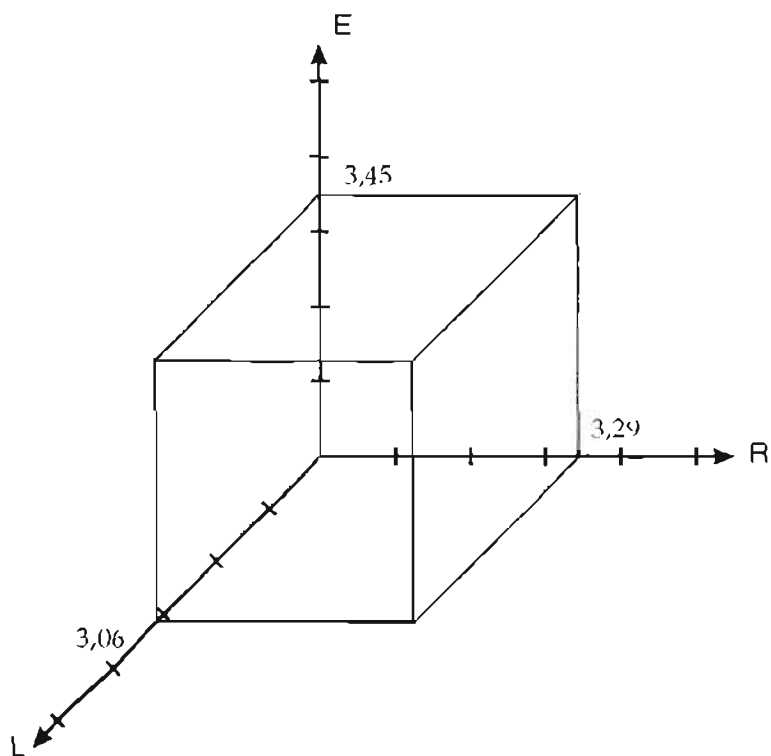
Zemapziņas līmenī aprakstāmo rezultātu matrica:

$$\begin{array}{l|l|l} \text{NSI NVI NLI} & & 3,22 \ 3,06 \ 2,45 \\ \text{NSv NVr NLR} & \bar{X} \Rightarrow & 3,3 \ 3,29 \ 2,58 \\ \text{NSe NVe NLe} & & 2,70 \ 3,45 \ 2,87 \end{array}$$

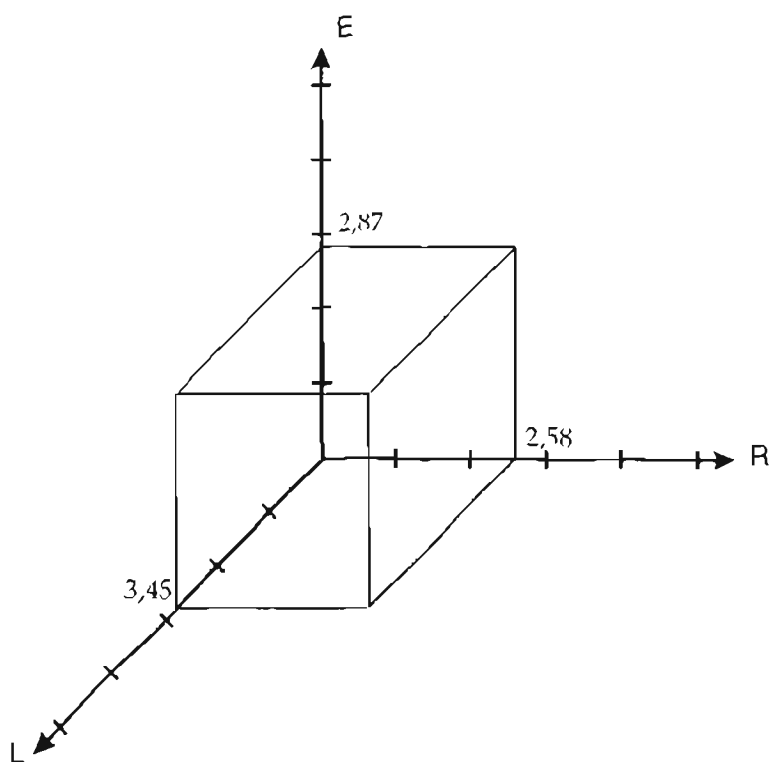
Statistiski nozīmīgo atšķirību šā modeļa "iekšienē" Mana - Vitneja neparametriskais pāru - rangu tests neatklāja.



3.16 zīm. Pamatskolas "slikta" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.



3.17. zīm. Pamatskolas "viduvēja" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.



3.18. zīm. Pamatskolas "laba" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.

Toties pamatskolas skolēna personības modeļa izveides iespēju, analizējot apzinātajā un zemapziņas limeni iegūtos rezultātus, atklātas šādas statistiski nozīmīgas atšķirības :

$$ASe - NSe : z = -0,644 \quad p < 0,01$$

$$AVe - NVe : z = 2,473 \quad p < 0,05$$

$$ALe - NLe : z = 1,434 \quad p < 0,05$$

$$ALe - NLe : z = -0,051 \quad p < 0,001$$

Skolotāja vērtējumi par "slikta" un "viduvēja" skolēna personību apzinātajā un zemapziņas limeni pēc lomas faktora zīmīgi atšķiras, un nekādas nozīmes nav lomas faktoram "laba" skolēna vērtējumā. Vārdu sakot, skolēnu uzvedība ir nozīmīga skolotājam, jo nepārtraukti strādā "iekšēji" izveidojušais uzvedības etalons attiecībā uz "sliktu" un "viduvēju" skolēnu. "Labā" skolēna uzvedībai *a priori* ir atbilstoša šim "iekšējam" etalonam. Līdzās sākumskolas skolēna personības modelim arī pamatskolā zīmīgi atšķiras "labā" skolēna vērtējumi pēc empātijas faktora.

Neapšaubāmi, tas liecina par empātijas svarīgu vietu skolotāja un skolēna savstarpējās uztveres procesā.

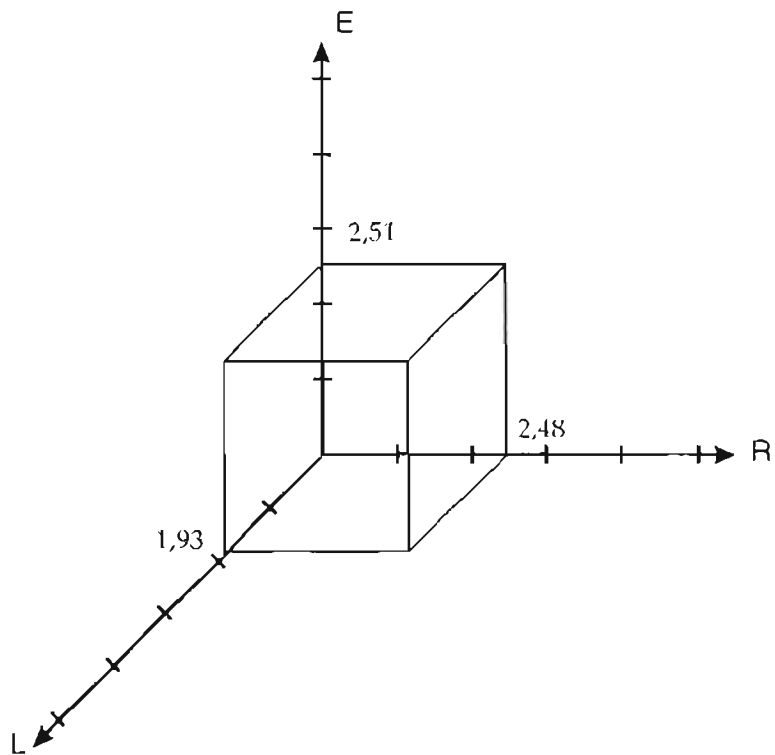
3.5. Pamatskolā un vidusskolā strādājošo skolotāju priekšstats par skolēna personību.

Viena no Latvijas republikas izglītības īpatnībām ir tā, ka skolotājiem ir iespēja strādāt gan pamatskolas, gan arī vidusskolas klasēs. Tādējādi mums likās interesanti izšķirt minēto skolotāju grupu un aplūkot iegūtos rezultātus.

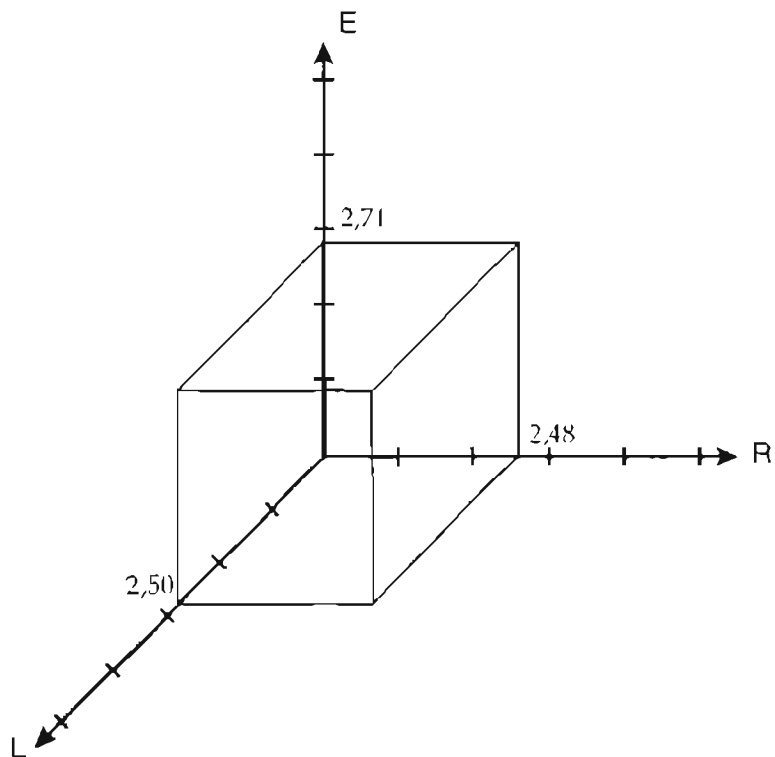
Analizējot šīs skolotāju grupas atbildes mēs neatklājām statistiski nozīmīgas atšķirības kā apzinātā modeļa "iekšienē", tā arī zemapziņas modeļa "iekšienē".

Apzinātā līmeņa rezultātus var priekšstatīt šādas matricas veidā:

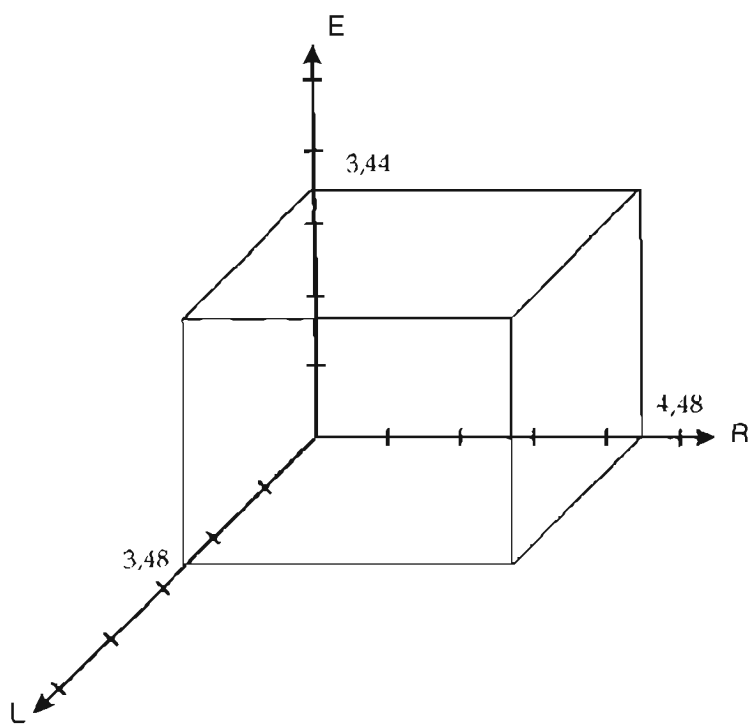
$$\begin{array}{|l|l|l|l|} \hline ASI & AVI & ALI & \\ \hline ASr & AVr & ALr & \\ \hline ASe & AVe & ALe & \\ \hline \end{array} \bar{X} \Rightarrow \begin{array}{|l|l|l|} \hline 1,93 & 2,50 & 3,48 \\ \hline 2,48 & 2,48 & 4,48 \\ \hline 2,51 & 2,71 & 3,44 \\ \hline \end{array}$$



3.19. zīm. "Slikta" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.



3.20. zīm. "Viduvēja" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

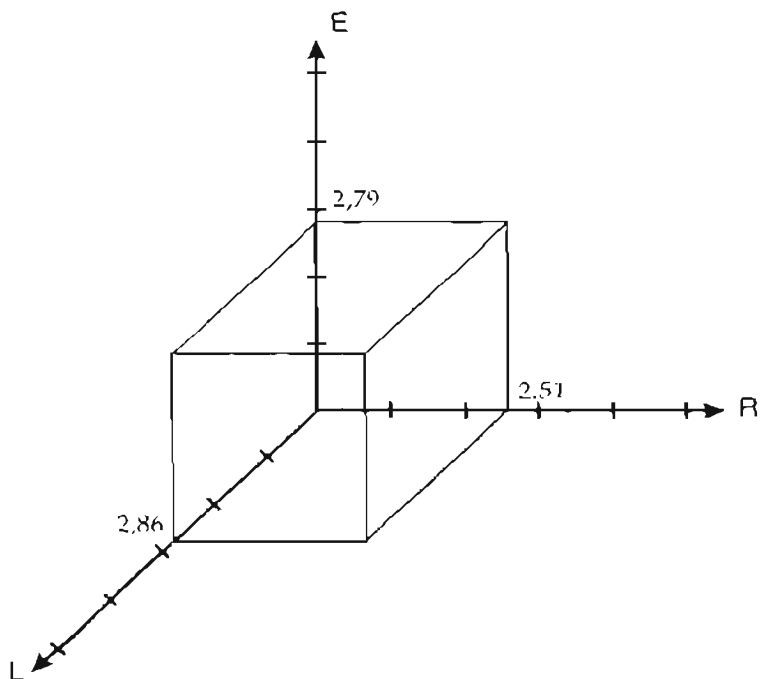


3.21. zīm. "Laba" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

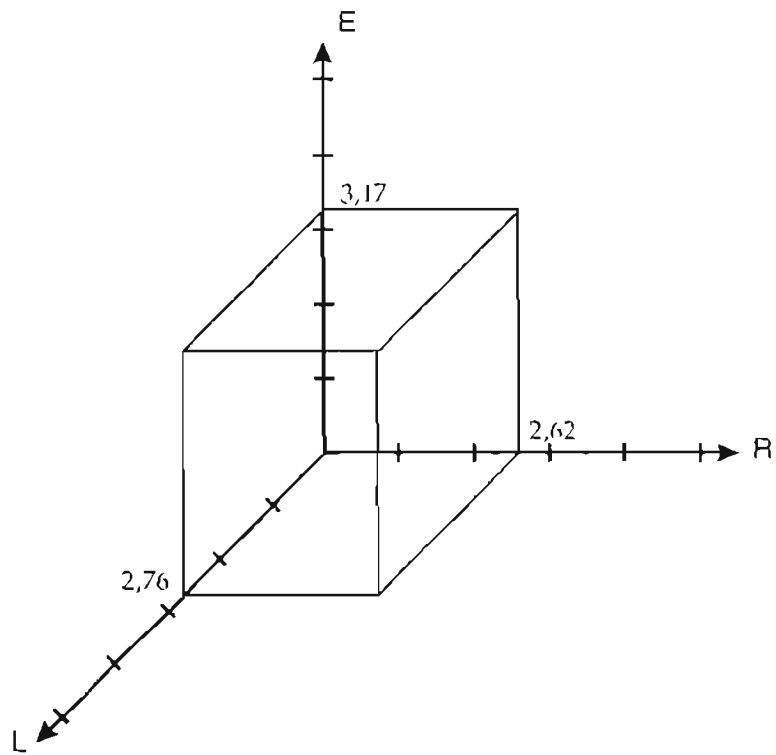
Zemapziņas līmeņa rezultātus var priekšstatīt šādas matricas veidā:

$$\begin{array}{|l|l|l|} \hline \text{NSI} & \text{NVI} & \text{NLI} \\ \hline \text{NSr} & \text{NVr} & \text{NLr} \\ \hline \text{NSe} & \text{NVe} & \text{NLe} \\ \hline \end{array} \bar{X} \Rightarrow \begin{array}{|l|l|l|} \hline 2,86 & 2,76 & 2,48 \\ \hline 2,51 & 2,62 & 2,13 \\ \hline 2,79 & 3,17 & 3,20 \\ \hline \end{array}$$

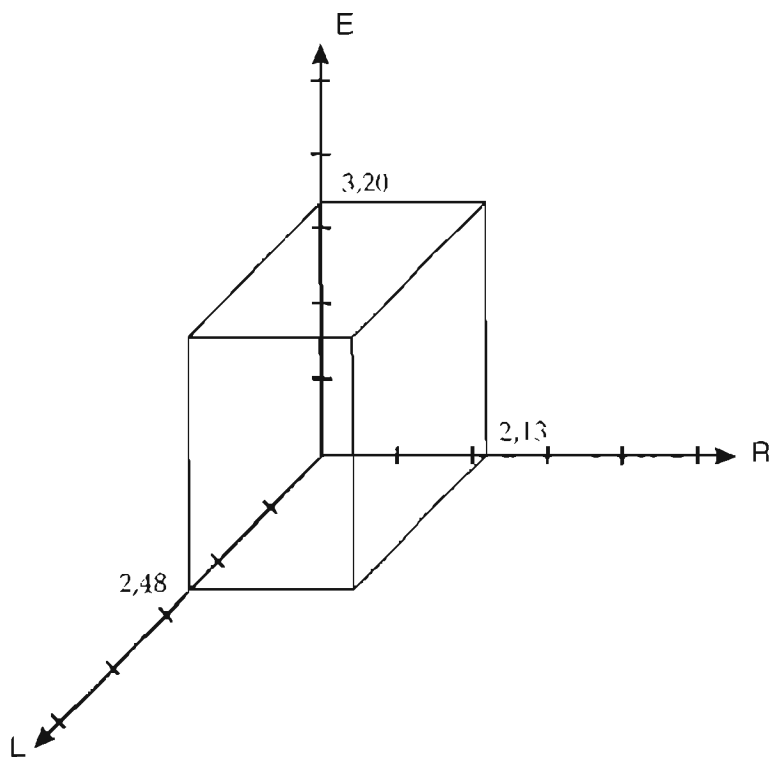
Grafiski modeļus var attēlot šādi:



3.22. zīm. "Slihta" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.



3.23. zīm. "Viduvēja" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.



3.24. zīm. "Laba" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

Nozīmīgas atšķirības pētāmo virkņu vidū ir atklātas šādas:

$$ASe - NSe : z = -0,644 \quad p < 0,01$$

$$AVe - NVe : z = 2,473 \quad p < 0,05$$

$$ALe - NLe : z = -0,051 \quad p < 0,001$$

Arī šo skolotāju grupai ir vērojams konflikts starp empātisko attieksmju "etalona" un sociālās uztveres rezultātā sagaidītās skolēnu empātijas izpausmi.

"Lomas" vērtējumam ir zīmīga vieta "viduvēja" skolēna uztverē. Mūsaprāt, tas liecina par to, ka skolotājs apzinātajā līmenī nespēj galīgi izšķirt: uz ko tad šo skolēnu var attiecināt, uz "sliktā" vai uz "labā" uzvedības etalonu?

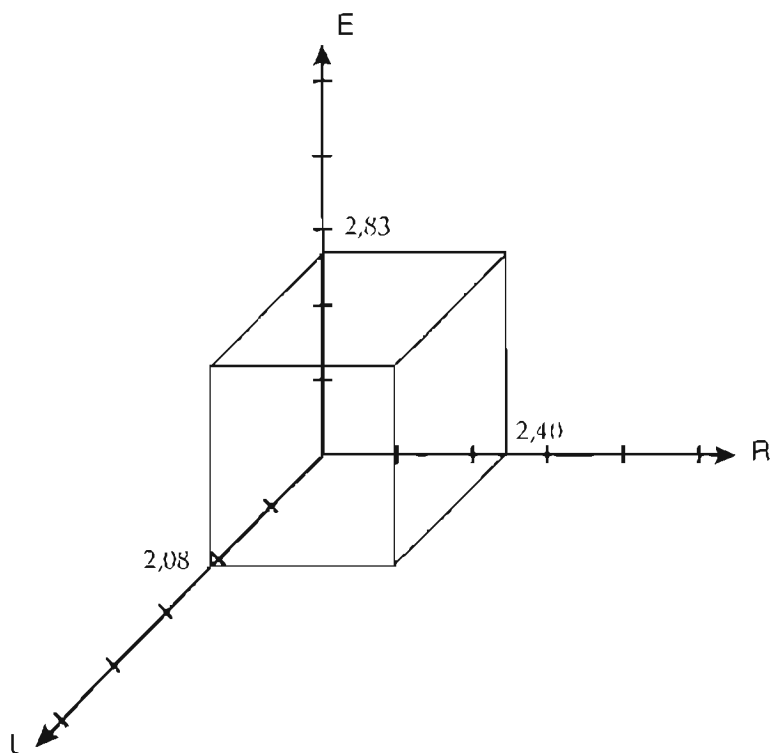
3.6. Vidusskolas skolēna personības modeļa apraksts

Aplūkojot vidusskolas skolotāju (šeit ņemti vērā tikai vecākajās klasēs strādājošie pedagogi) atbildes mēs neatklājām statistiski nozīmīgas atšķirības kā modeļa apzinātā, tā arī zemapziņas līmeņa "iekšienē".

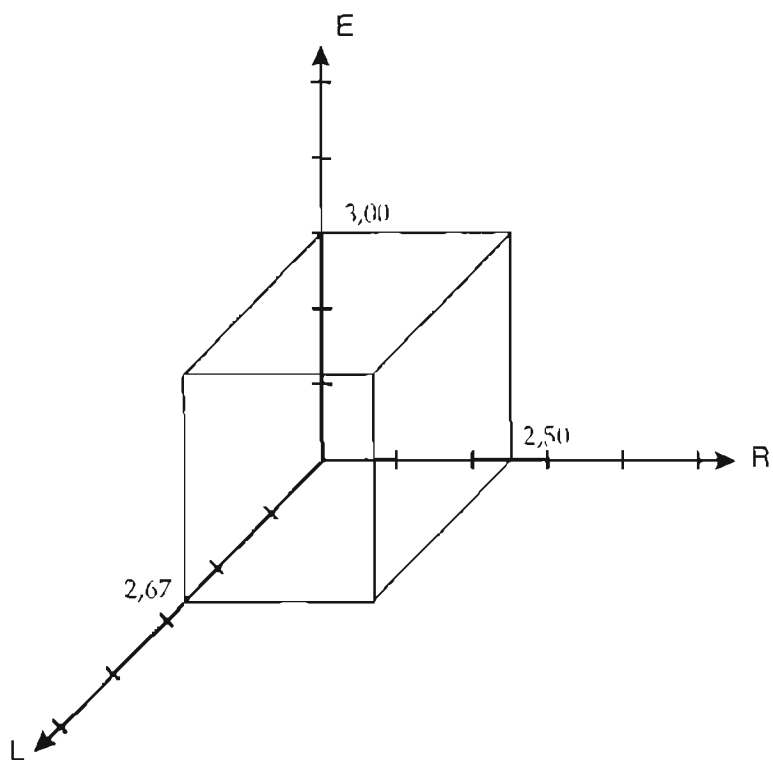
Vidusskolēna personības modeļa apzinātā līmeņa datu matrica:

$$\left| \begin{array}{ccc} ASI & AVI & ALI \\ ASr & AVr & ALr \\ ASe & AVe & ALe \end{array} \right| \bar{X} \Rightarrow \left| \begin{array}{ccc} 2,08 & 2,67 & 3,50 \\ 2,40 & 2,50 & 4,08 \\ 2,83 & 3,00 & 3,33 \end{array} \right|$$

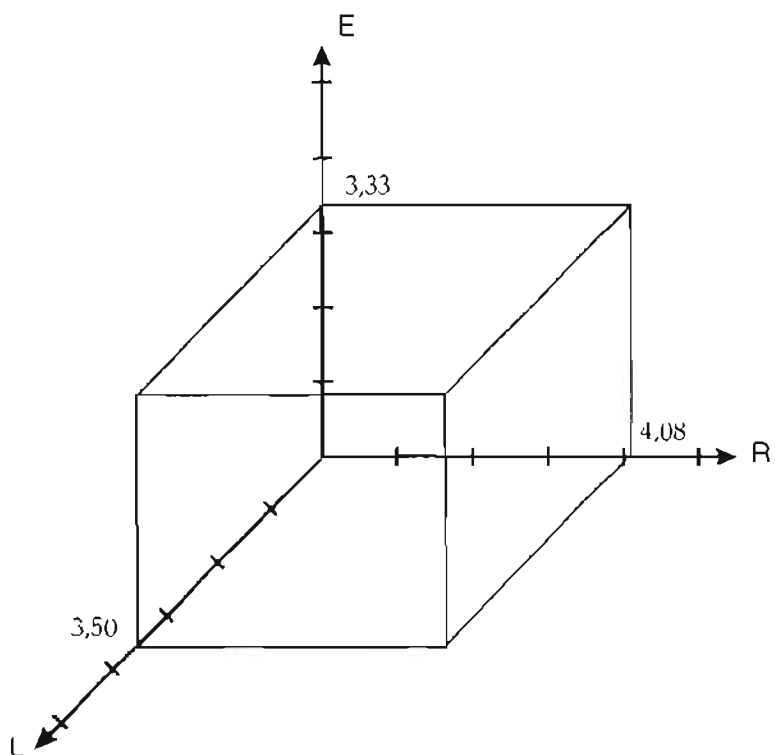
Grafiski šo skolēnu modeļus mēs attēlosim šādi:



3.26. zīm. Vidusskolas "slikta" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.



3.27. zīm. Vidusskolas "viduvēja" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

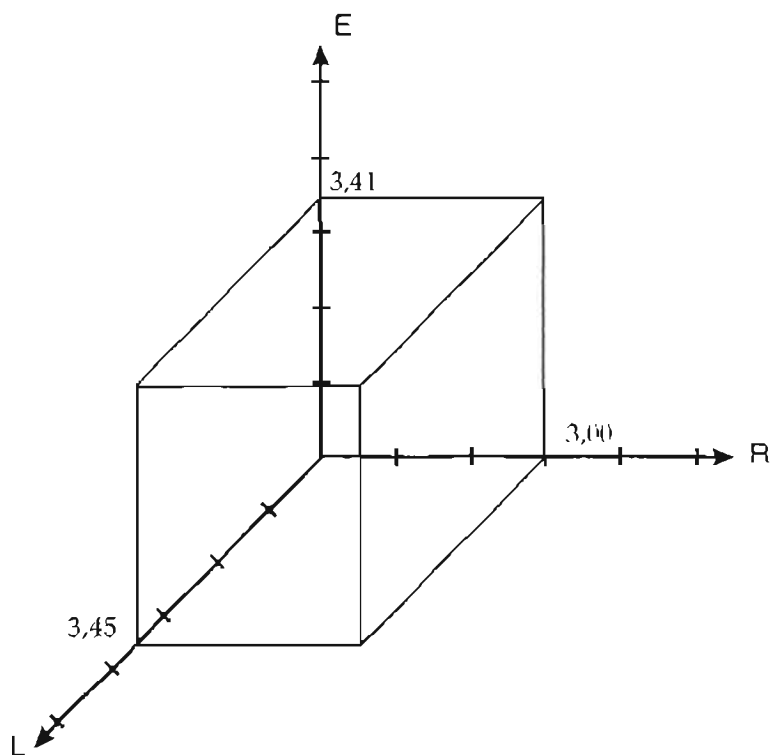


3.28. zīm. Vidusskolas "laba" skolēna personības modelis apzinātajā līmenī.

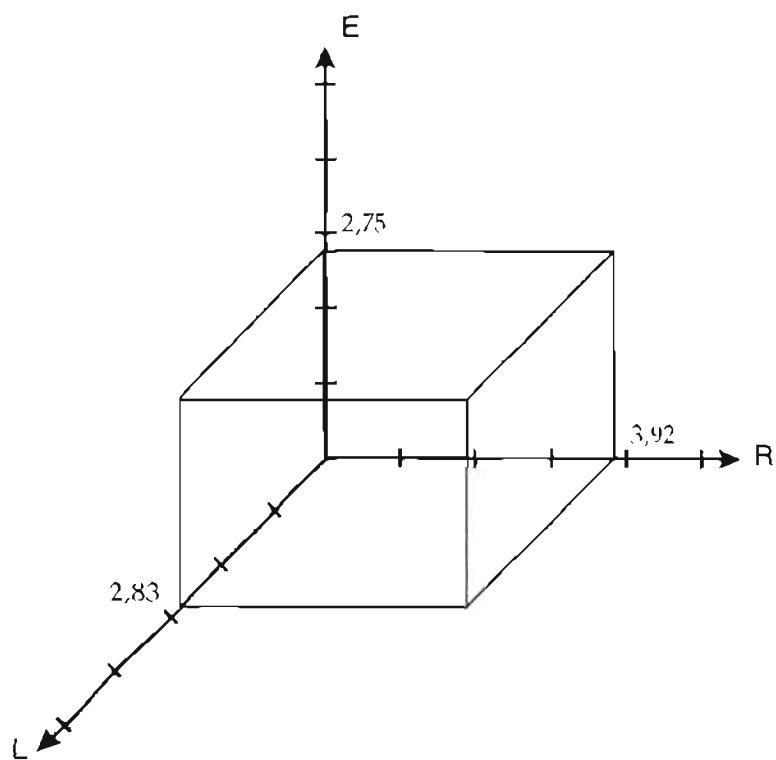
Zemapziņas līmeņa rezultāti izskatās šādi:

NSI	NVI	NLI	$\bar{X} \Rightarrow$	3,45	2,83	2,41
NSr	NVr	NLr		3,00	3,92	2,50
NSe	NVe	NLe		3,41	2,75	3,67

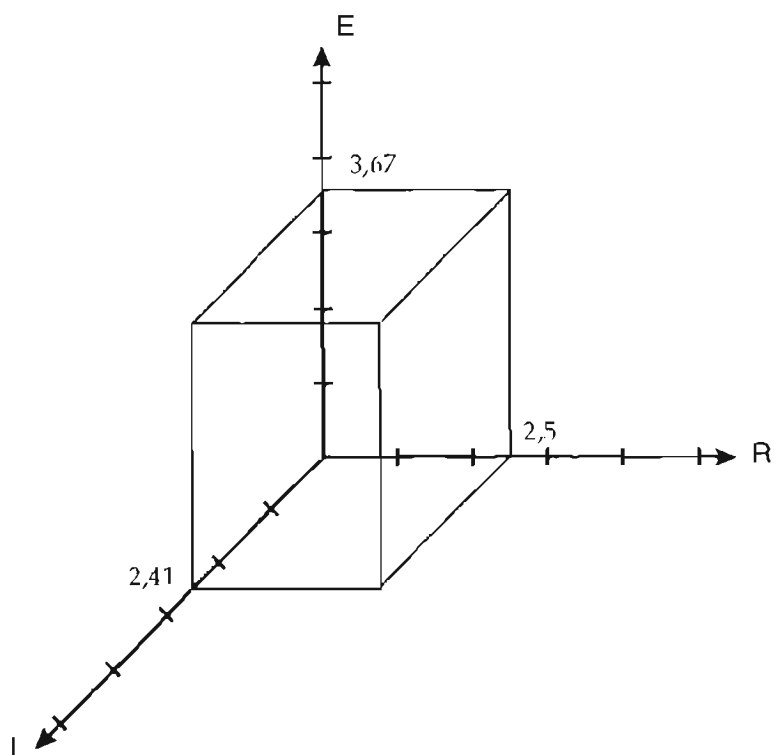
Grafiski šie dati attēlosies šādi:



3.29. zīm. Vidusskolas "slikta" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.



3.30. zīm. Vidusskolas "viduvēja" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.



3.31. zīm. Vidusskolas "laba" skolēna personības modelis zemapziņas līmenī.

Statistiski nozīmīgas atšķirības ir atklātas šādu faktoru vidū:

ASe - NSe : $z = -0,644$ $p < 0,05$

AVe - NVe : $z = 1,434$ $p < 0,05$

AVI - NVI : $z = 2,473$ $p < 0,05$

Kā mēs redzam, joprojām empātijas faktoram skolēna uztverē ir svarīga nozīme. Pie tam vidusskolas skolotāju priekšstata par skolēna personību veidošanā turpina izpausties "iekšējā" empātiskā etalona pretrunīgā "darbība". Arī "viduvējā" skolēna loma joprojām neliek mieru skolotājam. Tomēr vērojam tendenci salīdzināt "viduvējā" skolēna lomu ar "labā" skolēna lomu, neraugoties uz ārēji izteiktu vienlīdzību ar "slikto" skolēnu.

Iztirzājot vidusskolas klašu skolēna personības modeļa satura būtību atklājas vēl viena nozīmīga likumsakarība.

Neraugoties uz to, ka sākumskolas, pamatskolas, pamatskolas un vidusskolas, un "tīrās" vidusskolas skolotāju apzinātajā un zemapziņas priekšstatā

nav vērojamas atšķirības skolēna personības uztverē, tad salīdzinot vidusskolas skolotāja priekšstatu ar pārējo skolotāju priekšstatiem ir atrasta nozīmīga likumsakarība visos parametros kā apzinātajā, tā arī zemapziņas līmenī.

ALv - ALspv : $z = 1,401$ $p < 0,05$

AEv - AEspv : $z = 1,203$ $p < 0,05$

ARv - ARspv : $z = 2,311$ $p < 0,05$

NLv - NLspv : $z = 0,589$ $p < 0,01$

NEv - NEspv : $z = 0,973$ $p < 0,01$

NRv - NRspv : $z = 0,991$ $p < 0,05$

Šo faktu mēs ņemsim vērā, analizējot atklāto likumsakarību vispusīgo izpausmi.

3.7. Iegūto rezultātu apkopojoša analīze

Neizšķirot "slikta", "laba" un "viduvēja" skolēna modeļus, iegūto datu vidū neatklājas nozīmīga atšķirība.

Vidējie aritmētiskie rādītāji ar standartnovirzēm (SD):

AL : $2,66 \pm 0,6$

AE : $2,97 \pm 0,56$

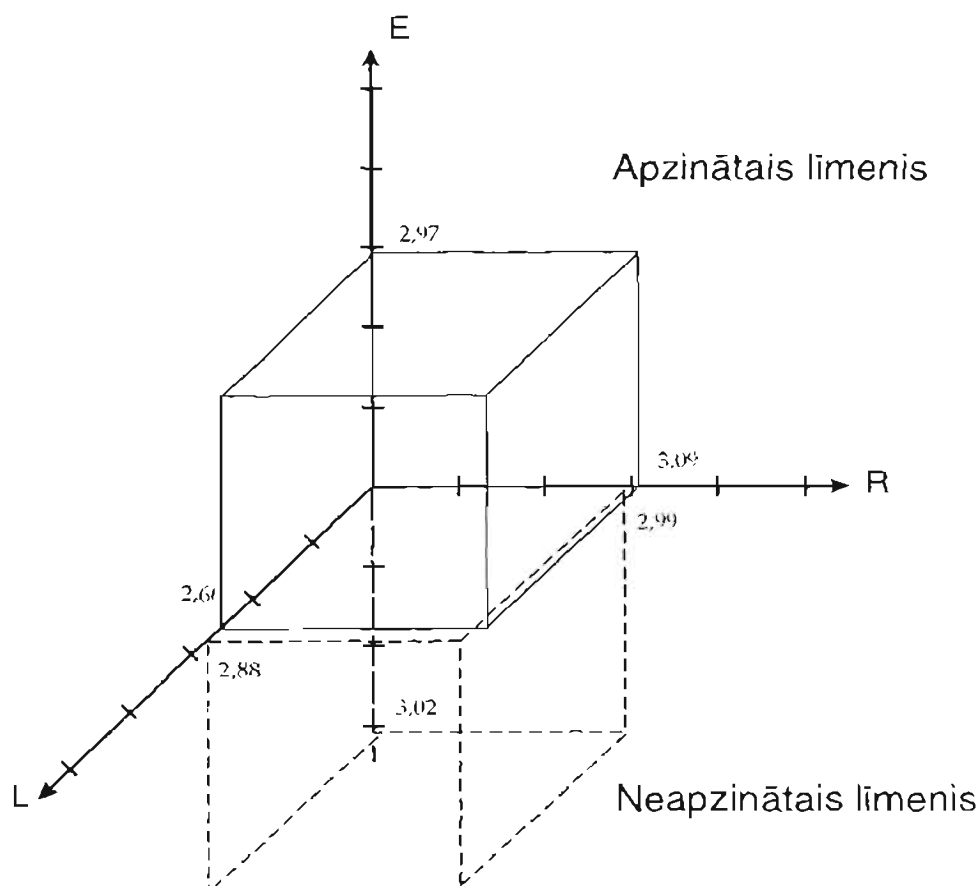
AR : $3,09 \pm 0,6$

NL : $2,8 \pm 1,16$

NE : $3,02 \pm 0,93$

NR : $2,99 \pm 1,18$

Grafiski to var attēlot šādi:



3.32. zīm. Skolēna personības vispārīgais modelis.

AL - NL : $z = 9,293$ $p > 0,05$

AE - NE : $z = 7,895$ $p > 0,05$

AR - NR : $z = 5,788$ $p > 0,05$

Kā redzams skolotāja priekšstats par skolēna personību atpoguļots kuba veidā kā apzinātajā, tā arī zemapziņas līmenī.

Gala rezultātā mēs pārliecinājāmies, ka skolotāis "neredz" skolēna personību bērna visas skolas gaitas garumā kā "iekšēji" (zemapziņas līmenī), tā arī "ārēji" (apzinātajā līmenī). Šī likumsakarība apstiprina šo pieņēmumu, turklāt tas liek domāt, ka skolotājam zemapziņas sfērā tiešam eksistē skolēna personības vērtēšanas etalons, jo, mainot vērtēšanas atskaites punktu, proti, salīdzinot vidusskolas vecāko klašu skolēnus, skolotāja uztverē parādās nozīmīga atšķirība. Skolotāja zemapziņas sfērā skolēna personības "neredzēšanu" mēs nosaucām par "iekšējā akluma"

efektu, bet "neredzēšanu" skolotāja apzinātajā sfērā mēs nosaucām par "ārējā akluma" efektu.

Vēl zīmīgi ir tas, ka netika fiksēta nozīmīga atšķirība skolotāja vērtējumos pēc pedagoģiskā darba stāža, dzimuma, vecuma un skolas atrašanās vietas. Tas ļauj mums secināt, ka sociālie apstākļi būtiski neietekmē skolotāja uztveri un priekšstata par skolēna personību veidošanos.

SECINĀJUMI

1. Vērtēšanas process spēcīgi pakļaujas stereotipizācijas efektam, kas izpaužas skolēna kā personības individualitātes neuztveršanas tendencē, kas izraisa "akluma efekta" rašanos. Pētījumi pierādīja, ka šis efekts piemīt lielākai mūsu darbā aptaujāto skolotāju daļai.

2. Apzinātais un neapzinātais uztveres process skolotājam veido "iekšējo" atzīmju skalu, ar kuras palīdzību notiek "laba", "slikta" un "viduvēja" skolēna gradācija, kur galvenā vieta tiek atvēlēta empātijas, lomas un referentitātes lieluma izpaušmēm.

3. Analizējot skolēna personības priekšstata saturu, noskaidrojām, ka uztveri un vērtējumu par skolēnu, tātad arī priekšstatu par "sliktu", "viduvēju" un "labu" skolēnu būtiski ietekmē viņa empātijas izpaušmes.

4. Pētījuma gaitā atklājās, ka priekšstata veidošanās procesā noris "slikta", "viduvēja" un "laba" skolēna gradācijas process, kurā lielāka referentitātes izpaušme *a priori* atvēlēta "labam" skolēnam.

"Slikta" un "viduvēja" skolēna priekšstata veidošanā zīmīgu vietu ieņem visu triju faktoru (empātijas, lomas un referentitātes) integratīvā saturiskā izpaušme. Pie tam šī integratīvā rādītāja izpaušme lielāka ir "slikta" skolēna uztverē (statistiski nozīmīgo atšķirību līmenī).

5. Analizējot tos darba rezultātus, kuri iegūti pētot skolotāja priekšstata satura rašanās atkarību no skolēna vecuma īpatnībām (sākumskolā, pamatskolā, vidusskolā) atklājās šādas tendences: pirmkārt, kopumā vērtējot priekšstatu saturā nav nozīmīgu atšķirību; otrkārt, vērojamas nozīmīgas atšķirības starp apzinātajā un zemapziņas sfērā izveidojušos "slikta", "viduvēja" un "laba" skolēna vērtējumiem, kas apstiprina "iekšējā" izšķiršanas konflikta eksistenci.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Holopova G. Personības individuāli tipoloģiskās īpatnības un saskarsme (mācību līdzeklis psiholoģijā). - Daugavpils Pedagoģiskā universitāte, 1994. - 76 lpp.
2. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. - R.: LU, 1994.- 300 lpp.
3. Karpova Ā., Plotnieks I. Personība un saskarsme. - R.: 1984
4. Nikiforovs O. Lomu mijiedarbības sistēmas "skolotājs - skolēns" ietekme uz skolēnu tuvākās attīstības zonas kognitīvajiem komponentiem: promocijas darba kopsavilkums - R.: 1994. - 27 lpp.
5. Omārova S. Cilvēks runā ar cilvēku (saskarsmes psiholoģija) - R.: 1994. - 110 lpp.
6. Plotnieks I. Pedagoģiskā saskarsme. - R. : ZB, 1990. - 50 lpp.
7. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности.- Психологический журнал.- 1983. - т.1.- №4. - с. 14-29.
8. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 240 с.
9. Агеев В.С. Социальное измерение // Новые книги за рубежом. По общественным наукам. - 1985. - №6.
10. Алексеев А.А., Громова Л.А. Психогеометрия для менеджеров. - Л.: Знание, 1991.
11. Американская социологическая мысль. - М.: 1994.
12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1980. - с. 63-69.
13. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2-х т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1982.
14. Андреева Г., Донцов А. Межличностное восприятие в группе // Сборник под ред. Г.Андреевой, А.Донцова.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 295 с.

15. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на западе.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. - 271 с.
16. Андреева Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции. - Вопр. психологии. - 1977. - №2. - с. 3-13.
17. Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии. - Вопр. психологии. - 1979. - №6. - с. 26-38.
18. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 460 с.
19. Антология мировой философии: В 4-х т. Т. 3. - М., 1971.
20. Анцыферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях. / Под ред. Д.А. Завалишиной, В.А. Барабанщикова. - 1980. - с. 61-77.
21. Асеев В. Соотношение значимого и незначимого в формировании личности. Психология личности и образ жизни. - М.: Наука, 1987.
22. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М., 1984. - 103 с.
23. Балл Г.С., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение. - Вопр. психологии. - 1994. - №4.
24. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы. - Вестник Московского ун-та. - сер. 14. Психология. - 1985. - №2.
25. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения. - Вопр. психологии. - 1989. - №6. - с. 74-81.
26. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
27. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. - Л., 1970. - 135 с.

28. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 200 с.
29. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонение. - М.: Педагогика, 1990. - 140 с.
30. Бургин М.С., Нейштадт Л.А. Общение в профессиональной деятельности учителя. / Учебно-методическое пособие. - Даугавпилс, Даугавпилсский педагогический университет, 1993. - 184 с.
31. Воробьев А.В. Воспитательный потенциал личности учителя (системно-процессуальный подход). - Даугавпилс, Даугавпилсский педагогический университет, 1993. - 200 с.
32. Воробьев А.В., Макаревич В.Н. К вопросу о персонализации личности воспитателя в учащихся. // Содержание и структура модели деятельности учителя. - Даугавпилс, 1981. - с. 15-17.
33. Воробьев А.В., Дубов И.Г. Некоторые способы исследования влияния личности учителя на учащихся. // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе. / Под общ. ред. А.В. Петровского, В.А. Петровского. - В 3-х ч. Ч.2. - Даугавпилс, 1985. - с. 13-17.
34. Гоноболин Ф. О некоторых психических качествах личности учителя. - Вопр. психологии. - 1975. - №1.
35. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.2.: Пер. с франц. - М.: Мир, 1992. - 376 с.
36. Дерябо С.Д. Природный объект как "значимый другой". / Серия "Экологическая психология и педагогика". - Даугавпилс, Даугавпилсский педагогический университет, 1995. - 172 с.
37. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая психодиагностика / "Экологическая психология и педагогика". - Даугавпилс,

- Даугавпилсский педагогический университет, 1994. - 191 с.
38. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. - 128 с.
39. Дубов И.Г., Смирнов А.М. Особенности восприятия значимых других старшеклассниками. - *Вопр. психологии.* - 1991. - №3.
40. Дубов И.Г., Смирнов А.М. Способ получения семантически "равноудаленных" шкал (для субъективной оценки качеств личности другого). - *Вопр. психологии.* - 1984. - №6. - с. 118-122.
41. Дубов И.Г. Проблема "значимого другого": терминологический аспект. // *Индивидуальность педагога и формирование личности школьника.* - Даугавпилс, 1988.
42. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 128 с.
43. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
44. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с. - (Над чем работают, о чем спорят философы).
45. Климов Е. Путь в профессию. - Л., 1974.
46. Князев В.Н. Представление личности о себе и значимого других как субъектах общения. - *Психологический журнал.* - 1981. - №4. - с.55-60.
47. Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Автореф. канд. дис. психол. наук. - М., 1983.
48. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. Психология воздействия (проблемы теории и практики). - М., 1989.
49. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия. - *Вопр. психологии.* - 1987. - №3.

50. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни личности. - М.: Мысль, 1984.
51. Коломинский Я.Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений. // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - Краснодар, 1975. - с. 33-35
52. Комарова Т.К., Кондратьева С.В. Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности. - Психологический журнал. - 1991. - №3.
53. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самопознание. - М., 1984.
54. Кон И.С. Социология личности. - М.: Политиздат, 1967. - 383 с.
55. Кондратьев М.Ю. Восприятие несовершеннолетними правонарушителями друг друга в условиях изоляции. - Новые исследования в психологии. - М.: Педагогика, 1982. - №2. - с. 91-94.
56. Кондратьев М.Ю. Социально-ролевая детерминация межличностного восприятия в группах трудновоспитуемых подростков и юношей: Автореф. канд. дис. психол. наук. - М., 1983. - 28 с.
57. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося. - Вопр. психологии. - 1980. - №5. - с.143-148.
58. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. - М.: Педагогика, 1984. - 80 с.
59. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. - Л., 1990.
60. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989. - 204 с.
61. Кроник А.А. Взаимосвязи показателей самооценки и взаимооценки статуса и установочная модель межличностного оценивания. - Психологический журнал. - 1981. - №5. - с.55-67.
62. Кроник А.А., Хорошилова Е.А. Диагностика взаимопонимания в значимых отношениях. - Вопр. психологии. - 1987. - №1.

63. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л., 1967. - 183с.
64. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. - Л., 1983.
65. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. - *Вопр. психологии.* - 1984. - №1. - с.20-26.
66. Кузьмина Н.В. Уровни педагогических способностей и проблема социальной перцепции. // *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга.* - Краснодар, 1975. - с. 251-253.
67. Курячий С.И. Роль установок личности в восприятии другого человека: Автореф. канд. дис. психол. наук. - М., 1984. - 20 с.
68. Лазурский А.Ф. Классификация личности. - П.б., 1922.
69. Ламм А.А., Николаева А.Б. Два приема выявления межличностного влияния. // *Экспериментальные методы исследования личности в коллективе.* / Под общ. ред. А.В.Петровского, В.А.Петровского. - В 3-х ч. Ч. 2. - Даугавпилс, 1985. - с. 39-41.
70. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено. - М.: "Прогресс", "Универс", 1994. - 352 с.
71. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. / Серия "Педагогика и психология". - М.: "Знание", 1979. - №1. - 48 с.
72. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: 1978. - с.303.
73. Личность в общении и деятельности // *Межвузовский сборник научных трудов.* - Ульяновск: УгПИ им. И.Н.Ульянова, 1985 - с.107.
74. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - 444 с.

75. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии. - Вопр. психологии. - 1975. - №2.
76. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: "Дело", 1994. - 216 с.
77. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. - т.2. М., 1960. (с.111.)
78. Николаева А.Б. Прием персонификации в исследовании личности воспитателя детсада. // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе. / Под общ. ред. А.В.Петровского, В.А.Петровского. - в 3-х ч. Ч.2. - Даугавпилс, 1985. - с. 48-55.
79. Ницше Ф. Стихотворения. Философская проза. - СПб.: худож. лит., 1993. - 672 с.
80. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л., 1979. - с. 26-27.
81. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия.//Психология межличностного познания. - М.: Педагогика, 1981. - с. 80-92.
82. Общение в свете отражения. - Фрунзе: Илия, 1980.
83. Общение и оптимизация совместной деятельности. / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 304с.
84. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М., 1989.
85. Петровский А.В. Авторитет, эмоциональный статус и роль в структуре личности "значимого другого". // Индивидуальность педагога и формирование личности школьника. - Даугавпилс, 1988.
86. Петровский А.В. Быть личностью. - М., 1990.
87. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. - М.: Педагогика, 1984. - 242 с.
88. Петровский А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода. - Вопр. психологии. - 1981. - №.1. - с.57-66.

89. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с. - (Над чем работают, о чем спорят философы).
90. Петровский А.В. О психологии личности. - М., 1971. - 124 с.
91. Петровский А.В. Психология о каждом из нас. М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1992. - 332 с.
92. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. - М., 1987.
93. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого. - Вопр. психологии. - 1991. - №.1. - с.7-18.
94. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью.// Вопросы философии. - 1982. - №3. - с. 44-53.
95. Петровский А.В., Петровский В.А. Л.С. Выготский и проблемы психологии личности. - Вестник МГУ: Психология, серия XIV. - 1982. - №4. - с. 14-20.
96. Петровский В.А. А.Н.Леонтьев и исследования в области психологии личности.//А.Н. Леонтьев и современная психология. - М., 1983.
97. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии. - Вопросы психологии. - 1981. - №.2. - с.40-46.
98. Петровский В.А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности. - В сб.: Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. - Ульяновск, 1981.
99. Петровский В.А. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. - Вопр. психологии. - 1979. - №.4.
100. Петровский В.А. Познавательная активность личности, психологические проблемы исследования личности и коллектива. - Ульяновск, 1980.

101. Петровский В.А. Понятие отраженной субъектности в концепции персонализации.// Экспериментальные методы исследования личности в коллективе./ Под общ. ред. А.В.Петровского, В.А.Петровского. - В 3-х ч. Ч.1. - Даугавпилс, 1985. - с. 33-44.
102. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности. - Вопр. психологии. - 1985. - №.4. - с.17-30.
103. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. - М., 1992. - 223 с.
104. Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - с. 93-96.
105. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
106. Радзиховский Л.А. Деятельность: структура, генез, единицы анализа. - Вопр. психологии. - 1984. - №.6. - с.121-127.
107. Радзиховский Л.А. Проблема субъекта и объекта в психологической теории деятельности. - Вопросы философии. - 1982. - №9. - с. 57-66.
108. Рейнвальд Н.И. Личность как предмет психологического анализа. - Харьков: Вища школа, 1974.
109. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1995. - с. 293-312.
110. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. - М.: Дидакт, 1992. - 256 с.
111. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М., 1957. - 327 с.
112. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. - М., 1985. - 232 с.
113. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. - М.: Просвещение, 1983 - 155 с.

114. Столин В.В. Мотивация и самосознание. / В сб. Мотивация личности. - с. 58-67.
115. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983.
116. Сухомлинский В. Сто советов учителю. - Киев, 1984.
117. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969.
118. Фромм Э. Человек для себя. - Минск, 1992. - 253 с.
119. Хараш А.У. Гибкость и ригидность реципиента в смысловом восприятии.// Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976. - с. 192-198.
120. Хараш А.У. Восприятие человека человеком как воздействие на его поведение (к разработке интерсубъектного подхода в исследованиях людьми друг друга).// Психология межличностного познания. - М.: Педагогика, 1981. - с. 25-42.
121. Хараш А.У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия. - Вопросы психологии. - 1980. - №.3. - с.20-31.
122. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1984.
123. Хрестоматия по истории психологии. / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - с. 121-145.
124. Шихирев П.Е. Исследование социальной установки в США. - Вопросы философии. - 1973. - №2.
125. Эмоциональные и познавательные характеристики общения. / Отв. ред. В.А.Лабунская. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1990. - 176 с.
126. Cooley С.Н. Human nature and social order. - Chicago, 1902.
127. Kelley Н.Н. "Attribution theory in social psychology", in: Levine (Ed.), Nebraska symposium on motivation, Lincoln., Neb., University of Nebraska Press, 1967.

128. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. - N.Y., Toronto - Sidney, 1983.
129. STATGRAPHICS For Users. London, 1989.
130. Sullivan H.S. Conception of Modern Psychiatry // Selected Work. - N.Y., 1987. vol.7.
131. Vorobjovs A. The Processual-Dynamic Notion of Teacher's Personality // Paper presentation of experimental Work / The sixth international conference of the international study association on teacher thinking. Teacher Thinking and action in varied contexts. Held at the University of Göteborg, Sweden, August 10-15, 1993.