

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

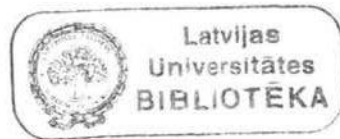
Ar rokraksta tiesībām

Sandra Rone

**Humānas personības audzināšana  
vidusskolas pedagoģiskajā procesā**

Vispārīgā pedagoģija

Promocijas darbs  
pedagoģijas doktora  
zinātniskā grāda iegūšanai



Zinātniskais vadītājs:  
Dr.habil. paed., prof.  
Ausma Špona

Rīga  
1999

# SATURS

Ievads .....	2
1. Humānisma būtība audzināšanā .....	7
1.1. Humānisma filosofiskā būtība.....	7
1.1.1. Personība un tās audzināšanas humānie aspekti Sokrata filosofijā (antīkais humānisms) .....	9
1.1.2. Humānisms un personības veidošanās problemātika renesanses filosofiskajā domā .....	12
1.1.3. Personības un humānisma problēmas Imanuela Kanta filosofijā	16
1.1.4. “Trešais jeb jaunais humānisms” 20. gadsimta filosofiskajā domā par personību.....	20
1.2. Humānas personības psiholoģiskā struktūra.....	25
1.3. Humānas personības kritēriji .....	38
2. Vidusskolēna humānisma veidošanās pedagoģiskajā procesā .....	45
2.1. Pedagoģiskā procesa audzinošās iespējas.....	45
2.2. Skolēna humānas personības reālais audzinātības līmenis .....	67
2.2.1. Skolēna brīva, radoša darbība .....	70
2.2.2. Sevis un citu pieņemšanas mijšakarība .....	91
2.2.3. Pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā .....	98
Secinājumi .....	113
Tēzes aizstāvēšanai .....	130
Literatūras saraksts .....	131
Pielikumi .....	142
1.pielikums. “Aptaujas anketas un testi” .....	142
2.pielikums. “Aptauju rezultāti” .....	154
3.pielikums. “Absolventu atsauksmes par personīgo izaugsmi RKS” .....	188

# IEVADS

Trešajā gadu tūkstoī būtiski pieaug informācijas loma sabiedrībā. Tādēļ arī aktualizējas vajadzība pēc cilvēkiem ar kritisku domāšanu, kas spējīgi izvērtēt informāciju, pieņemt sev un sabiedrībai nozīmīgus lēmumus.

Šajos sabiedrības attīstības procesos īpašu vietu ieņem izglītība.

Latviešu tautas vēsturē izglītība vienmēr ir bijusi ne vien sabiedriska un vispārcilvēciska pamatvērtība, bet arī personiski nozīmīga.

Mūsdienās dzīves sabiedrības un personības labklājības celšana ir izglītības mērķa pamatā.

Audzināšanas uzdevums ir nodot jaunajai paaudzei arī pieredzi, sekmējot reizē arī katra atsevišķa indivīda attīstību kā vērtību.

Veidojoties katra skolēna pārliecībai par savu pašvērtību, ko apstiprina skolotājs un skolas vide, dod skolēnam lielākas pašrealizācijas iespējas. Pašrealizācijas iespēju nodrošināšana humānas personības veidošanās procesā ir mūsdienu skolas svarīgs uzdevums.

## **Pētījuma aktualitāte:**

Sabiedrībai un skolai demokratizējoties, notiek audzināšanas paradigmas maiņa, mācību procesā humanizējas skolotāju un skolēnu attiecības. Humānas personības audzināšana kļūst par centrālo problēmu pedagoģiskajā procesā skolā.

Pārejas periodā attiecības sabiedrībā ir lielā mērā deformētas, un tas netieši pieprasa antihumānu personību. Skolai kā nozīmīgam socializācijas faktoram un vietai jārod risinājums, kā personībā sabalansēt humāno, humāni ievirzīto, ar eksistenciālo, reālajos apstākļos funkcionējošo. Kā līdzsvarot vēlamo ar esošo, kā izaudzināt cilvēku, kurš nepārstāj būt sapņotājs, ideālists,

vienlaikus stingri stāvēt uz zemes. Tādēļ nolēmu pētīt humānas personības audzināšanu pedagoģiskajā procesā skolā.

Pētījuma aktualitāte noteica pētījuma tematu.

**Pētījuma temats:** “Humānas personības audzināšana vidusskolas pedagoģiskajā procesā.”

**Pētījuma objekts:** pedagoģiskais process komercskolā.

**Pētījuma priekšmets:** humānas personības veidošanās pedagoģiskajā procesā.

**Pētījuma mērķis:** teorētiski analizēt, izveidot un eksperimentāli pārbaudīt humānas personības veidošanās pedagoģiskos līdzekļus un vērtēšanas kritērijus vidusskolā.

**Pētījuma hipotēze:** Humāna personība pedagoģiskajā procesā sekmīgi veidojas, ja tiek nodrošināta:

- ◆ audzēkņu pašrealizācija un pašapliecināšanās mācību nodarbībās;
- ◆ audzēkņu savstarpējo garīgo vērtību apmaiņa;
- ◆ skolotāju un audzēkņu savstarpējās cieņas un izpalīdzības attiecību veidošanās;
- ◆ dialogisko mācību darba formu apguves izvēles iespējas.

### **Pētījuma uzdevumi:**

1. Izpētīt teorētiskās nostādnes par humānas personības audzināšanas būtību filosofiskajā, pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā.
2. Atklāt humānas vidusskolēna personības struktūru, komponentus un veidošanās vadošos kritērijus.
3. IZanalizēt mācību procesa reālo ietekmi uz humānas personības veidošanos.

4. Izveidot optimālu mācību procesa modeli, kas saturā un formā sekmē humānas personības veidošanos, un to eksperimentāli pārbaudīt.
5. Izstrādāt rekomendācijas humānas personības veidošanai pedagoģiskajā procesā.

### **Pētījuma teorētiskais pamats:**

Pētījuma **filosofisko pamatu** veido humānismā balstītās P.Dāles, I.Kanta, K.Junga atziņas par humānas personības vērtību un aktualitāti.

Pētījuma **pedagoģiski psiholoģisko** pamatojumu veido G.Olporta, Ē.Ēriksona, R.Bernsa, K.Rodžersa, Ē.Fromma, A.Ādlera un A.Maslova pedagoģiskās teorijas, kurās tiek attīstītas humānas personības audzināšanas idejas.

### **Pētījuma metodes.**

- Filosofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras izpēte, analīze un vispārināšana;

Empīriskās metodes:

- Pedagoģiskā procesa subjektu darbības novērošana.
- Skolēnu un pedagogu aptaujas un rezultātu analīze.
- Testi.
- Audzēkņu domrakstu un eseju analīze.
- Pedagoģisko situāciju veidošana.
- Eksperiments.
- Statistiska datu apstrāde.

**Pētījuma zinātniski eksperimentālā bāze:** Rīgas Komerckolas (RKS) 112 audzēkņu, 58 skolotāju un autores mērķtiecīga, pētnieciska sadarbība 5 mācību gadu garumā.

## **Pētījuma posmi:**

Pirmajā posmā (1995.-1997. gadam) tika pētīta filosofiskā, pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra par promocijas darba tēmu, kā arī tika veiktas audzēkņu un pedagogu aptaujas, anketēšana, domrakstu un eseju analīze, kuru mērķis bija noskaidrot reālo mācību procesa ietekmi uz humānas personības veidošanos.

Otrajā posmā (1997.gadā) tika konkretizēts pētījuma mērķis un uzdevumi, izvirzīta hipotēze. Tika konstatēts Rīgas Komerckolas audzēkņu humānisma līmenis, izzināta audzēkņu subjektīvā attieksme pret humānisma idejām, viņu izpratne par humānismu un humānu personību. Tika izveidota metodika audzēkņu humānisma līmeņa noteikšanai un sākts pētījums 1 B un 1 C (10.B un 10.C klases) kursu audzēkņiem. Balstoties filosofiskajās un pedagoģiski psiholoģiskajās nostādnēs, noteikti četri komponenti, kuri pierāda pedagoģiskā procesa nozīmi humānas personības personalizācijā, personības kulturalizācijā un socializācijā.

Trešajā posmā (1997.-1999.gadam) veidots un variēts optimāls pedagoģiskā procesa modelis, kas saturā un formā sekmē humānas personības veidošanos, kā arī konstatēta mācību procesa ietekme uz humānas personības veidošanos. Empīriski apzinātas pedagoģiskās likumsakarības, kas ir sekmīga humānas personības veidošanās procesa pamatā. Eksperimentāli pārbaudīts izveidotais optimālais pedagoģiskā procesa modelis, kas saturā un formā sekmē humānas personības veidošanos. Izstrādātas rekomendācijas humānas personības veidošanai mācību procesā.

**Pētījuma novitāte un darba teorētiskā nozīme:** teorētiski izpētīts un izanalizēts humānas personības psiholoģiskais un pedagoģiskais raksturojums. Noteiktas humānas personības veidošanās likumsakarības mācību procesā.

Izstrādāti humānas personības attīstības kritēriji:

I. Sevis un citu pieņemšanas mīļšakarība.

Pašaktualizācija, kas ietver sevi sistēmā Es-Cits socializācijā un kulturalizācijā.

II. Skolēna brīva, radoša darbība.

III. Pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā:

- 1) savstarpējā cieņa,
- 2) žēlsirdība,
- 3) mīlestība,
- 4) draudzība,
- 5) iejūtība,
- 6) iecietība.

Atklātas mīļakarības starp mācību saturu, dialogiskām mācību formām un humānas personības attīstības sekmēšanu. Noteikta un tiek praktiski izmantota to mācību darbības formu kopa, kas nodrošina humānas personības veidošanos.

Darba **praktisko novitāti** veido izstrādātās un praksē pamatotās rekomendācijas pedagoģiskās darbības organizēšanā, lai mērķtiecīgi veicinātu humānas personības veidošanos.

**Darba struktūra:** Disertācija sastāv no ievada, divām daļām, secinājumiem, tēzēm, literatūras saraksta, trīs pielikumiem. Pirmajā analizētas filozofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās atziņas par humānas personības vērtību, aktualitāti un audzināšanu; otrajā – humānisma veidošanās pedagoģiskajā procesā, formulēti humānas personības struktūra un kritēriji, analizēta humānas personības veidošanās audzēkņu, autores un pedagoģiskā kolektīva mijiedarbībā Rīgas Komercskolā, veikta skolēnu mācību darbības empīriskā izpēte un skolēnu personības veidošanās pedagoģisko likumsakarību atklāšana.

# 1.HUMĀNISMA BŪTĪBA

## AUDZINĀŠANĀ

### 1.1. Humānisma filosofiskā būtība

Cilvēka būtības meklējumi, centieni izprast viņa personību – šie un līdzīgi jautājumi ir vieni no stabilākiem filozofijas divarpus tūkstošus gadu ilgajā vēsturē. Tikpat lielā mērā kā apkārtējās pasaules norises – bet, iespējams, pat vēl noturīgāk – cilvēku allaž ir interesējis viņš pats, viņa ieksējā pasaule. Apjaušot cilvēka prāta un roku vareno spēku kā jaunradei, tā iznīcībai, pedagogi aizvien biežāk tiek aicināti veidot ne tikai *homo sapiens* – saprātīgo cilvēku, bet pirmām kārtām – *homo sapiens et humanus*, proti, saprātīgo un humāno cilvēku – personību, kas spējīga “nosargāt un radīt gan savu, gan apkārtējo pasauli” [Freibergera, 13], kas spējīga visā veikumā, visās attiecībās un attieksmēs apliecināt arvien pieaugošu cilvēcību.

Cilvēces priekšstats par cilvēcību nav nemainīgs – laika gaitā tas piedzīvojis visai ievērojamas transformācijas.

Humānismam un humānai personībai veltīto domu, ideju un apceru daudzums filozofijā ir milzīgs, man interesējošā kontekstā mērķtiecīgi ir apzināt uzskatus par humānu personību un tās audzināšanas filosofiskajiem aspektiem un grupēt tos atbilstoši humānisma attīības posmiem Rietumu filosofiskajā domā.

Konspektīvi aplūkosim šādus humānisma posmus:

- I. Personība un tās audzināšanas humānie aspekti Sokrata mācībā (antīkais humānisms).

- II. Humānisms un personības veidošanās problemātika renesanses filosofiskajā domā.
- III. Personības un humānisma problemātika I. Kanta filosofijā (neohumānisms).
- IV. “Trešais jeb jaunais humānisms” 20. gadsimta filosofiskajā domā par personību.

### 1.1.1. Personība un tās audzināšanas humānie aspekti

#### Sokrata mācībā (antīkais humānisms)

Jēdzienus “humānisms” un “personība” senie grieķi vēl nelieto, taču pazīst šo problemātiku. Vārds “humanitas” pirmo reizi lietots anonīmā romiešu traktātā ap 84./83. g. p.m.ē. un nedaudz vēlāk – Cicerona darbos. Renesanses domātājs Leonardo Bruni (1369 – 1444), atceroties Ciceronu, ievieš jēdzienu “humanitas” pastāvīgā apritē, veidojot pamatu atvasinājumam “humānisms”. Arī jēdziens “personība” ir romiešu izcelsmes. Atslēgas vārdi “paidea” un “psyche” (“audzināšana”, “izglītība”, arī - “vadīšana pa dzīvi”, un “dvēsele”, “psihe”, “personība”). Šie jēdzieni, būdami romiešu cilmes, tomēr atspoguļo divas sengrieķu filosofijas tendences - vēlmi pamācīt, audzināt un izglītēt un - kopš Sokrata laikiem - centrēšanos ap dvēseles, morāles un patības problēmām. Tās arī veido antīkā humānisma idejisko bāzi.

Viena no antīkā humānisma virsotnēm ir Sokrata filosofija. Sokrata humānisma savdabība izpaudās pirmām kārtām viņa mācības un viņa dzīves nesaraujamā saistībā. “Kas patiesi saprot, nerīkojas citādi”, saka Sokrats Ksenofonta atmiņās [36, 115] . Tas arī veido vienu no patiesi humānas personības vispārīgām iezīmēm: runātais un domātais sakrīt ar darīto. Un tāpēc *jebkura personība vispirms ir paraugs* un tikai pēc tam morāli pozitīvu vērtību paudējs. Sokrata personības ietekme uz apkārtējiem bija tik milzīga, ka nereti viņu salīdzina ar Jēzu [113; 125] .

Kādas tad ir humānas personības galvenās iezīmes Sokratiskajā domā?

Pirmkārt, dvēseles (mēs teiktu - personības) galvenais satvars ir “arete”- tas, ko parasti tulko kā “tikumu” (“arete” pamatnozīmes ir: a) varonība, drošsirdība, b) izcilas īpašības un spējas, c) augstsirdība,

d) augsta meistarība un māka un e) tikumiska pilnība un tikums). Arete ir tas, kas dvēseles iespējamību pārvērš par dvēseli, savāc un organizē to.

Otrkārt, pie tikuma ir ne vien jānonāk, bet vispirms tas ir jāatklāj, jānoskaidro. Tāpēc rūpes par dvēseli, kas ir galvenais sengrieķu domas motīvs kopš Sokrata, vispirms nozīmē sevis izzīnu.

Treškārt, sokratiskais “izzini sevi” nekādā gadījumā nav psiholoģizēšana mūsdienu izpratnē. Šis princips drīzāk iezīmē personības veidojošos nosacījumus :

a) atteikšanos no ilūzijām par sevi. Viena no galvenajām ilūzijām, pēc Sokrata domām, ir šķitums, ka mēs racionāli jau zinām sevis un mūsu dzīves pamatprincipus. Savam sarunu biedram Sokrats saka: “Paklausies, mīlais, mani, un to, kas rakstīts Delfos: izzini pats sevi un saproti, ka tavi pretinieki ir tādi, kā es to saku, un ne tādi, kādus tu tos iedomājies” [135],

b) no iepriekšējā izriet Sokratiskais princips “zinu tikai to, ka nezinu“. Humānas personības veidošanas aspektā tas nozīmē apjaust savu nezināšanu, ieraudzīt sevī iztrūkumus, kas stimulētu sevis pilnveidošanu. Tā nav sūkstīšanās par cilvēka niecību, bet kritiska sevis izsvēršana, lai atšķirtu šķietamo no īstā, būtisko no nebūtiskā,

c) pēc Sokrata domām, šiem momentiem jebkuru personību jānoved pie nākamās pakāpes jautājumiem: kas ir labais, tikums kā tāds? Vai es varu rīkoties labi, ja nezinu, kas ir labais? Kāpēc man jārīkojas tikumīgi?

Ceturtkārt, izšķirošais un galvenais faktors, kas veido humānu personību, pēc Sokrata domām, ir apziņa un prāts. Sevis apzināšanās atklāj personībā ne tikai emocionālo un empīrisko, bet arī pārindividuālo un neempīrisko. Prātam un apcerei ir jāierauga vismaz pāris šādu principiālu faktoru, kas veido personību un tās dzīvi [51, 141]:

a) dvēselē ir sfēra, kas ir plašāka par tīri cilvēcisko un personālo, un šī sfēra ir apziņa un prāts. Apziņa un prāts ir personības ass, ap kuru rotē viss pārējais cilvēkā,

b) augstākā vērtība, ko atklāj apziņa, ir Labais. Labais ir visu labo īpašību, tikumisko rīcību un humāno izpausmju pamatu pamats. Labais ir mūžības daļa ikdienišķajās, empīriskajās parādībās,

c) Labais nav ne pamatojams, ne arī definējams. Tas vienkārši ir, un ir visa avots[130, 286].

Atbilstoši iepriekš minētajam cilvēka misija un uzdevums ir vispirms šīs sakarības apzināties. Tikai tad viņš būs personība, un tikai tā izpaudīsies antīkajiem humānistiem tik svarīgās “rūpes par dvēseli”. Jo, pēc Sokrata domām, kurš zin pa īstam, tas nerīkosies citādi.

Sokratisko personības izpratni tālāk attīstīja Platons. Viņš vairāk akcentēja Labā kā esamības un cilvēka transpersonālo un dievišķo dabu. Tomēr līdzās būtiskām humānistiskām atziņām Platona darbības beigu posmā iezīmējas arī antihumānas, totalitāras un personību nivelējošas tendences, par ko var pārliecināties, izlasot viņa dialogu “Valsts” [45].

Antīkais humānisms un personības veidošanas problemātika izteikti aktuāla kļuva renesanses laikmetā, kuru raksturo jauna humānisma attīstības pakāpe.

## **1.1.2. Humānisms un personības veidošanās problemātika renesanses filosofiskajā domā**

Cilvēka un personības izpratnē renesanses domātāju sauklis bija “atpakaļ pie senajiem”, ar ko bija domāta ne tik daudz sengrieķu, cik seno romiešu kultūra. Taču renesanse atgriešanos pie romiešu personības izpratnes saprot tik lielā mērā radoši un specifiski, ka “antīkais pagrieziena” drīzāk ir šīs kultūras fasāde un nebūt ne tās pamats.

Personības un tās veidošanās pamatprincipi renesanses domātāju un humānistu skatījumā ir šādi:

1. Personības kodols vairs nav skats uz dievišķo, kā tas bija viduslaiku domā. “Atgriešanās pie antīkās pasaules” tiek saprasta kā atteikšanās no dogmām par cilvēku kristietībā, taču nebūt ne pilnīga sakrālās sfēras ignorance.

2. Cilvēkā tiek akcentēts un meklēts nevis kontakts ar mītisko, kā tas bija arhaiskajā domāšanā, ne dievu gribu respektējošs Prāts kā senajā Grieķijā, un pat ne dvēsele kā ceļš pretī dievišķajam, kā tika uzsvērts viduslaiku teoloģiskajā domā. Galvenais cilvēkā ir Savdabība un Individualitāte [115; 129]. Tā arī veido personības kodolu.

3. Iepriekšētajam pakārtotie personības izpratnes principi renesansē ir:

- a) reālistisks skats uz cilvēku gan filosofijā, gan renesanses mākslā,
- b) dzīves apliecinājums, kas izpaužas tēzē par darbību “uz zemes un šajā dzīvē”,
- c) cilvēka misijas un cildenuma slavinājumi gan renesanses mākslā, gan filosofiskajā domā.

Filosofiskajā domā šādus uzskatus par cilvēku un personību visspilgtāk pauda tādi renesanses humānisti kā Džovanni Piko della Mirandola un Roterdamas Erasmus.

Piko della Mirandolas (1463 - 1494) uzskati izklāstīti galvenokārt darbos “Par cilvēka dabu” un “Par cilvēka cildenumu” [110]. “Visa radītā vidū ir likts cilvēks kā visas radītās dabas savienotājs”, saka Piko della Mirandola [110, 181] un jautā: “Kas tad nosaka cilvēka lielo vērtību?”

Pirmkārt, Dievs radīja cilvēku kā būtni, kas var apzināties un novērtēt radītās pasaules likumsakarības, harmoniju un skaistumu. Dievs lika cilvēku pasaules centrā un teica viņam: “Visas pārējās radītās būtnes mēs pakļaujam noteiktiem likumiem. Tu vienīgais neesi ierobežots un vari sevi ņemt un izvēlēties būt Tāds, kāds tu gribi būt.” [110, 183]. Tādējādi centrālie cilvēka personību veidojošie momenti ir apziņa un izvēles iespēja. Bez tām nav ne personības, ne cilvēka kā tāda. Dievišķais nedeterminē personības saturu. Personība jāveido pašam.

Otrkārt, personības veidošanas pamatā ir pāris vienkāršu, jau no Senās Grieķijas nākušo principu, kuriem jāorganizē un jāsakārto ikvienas personības pieredze, īpašības utt. Šie principi ir: “neko par daudz” un “izzini sevi.” [120, 197] Pēdējais nozīmē arī brīvi un atklāti izteikt domas par sevi. Šāds “izzini sevi” traktējums lielā mērā sagatavo to “psiholoģisko pagriezienu”, kurš personības interpretācijā un analīzē kļuvis par svarīgu vēlākajos laikos - reformācijas, romantisma laikmetā, jaunos un visjaunākos laikos.

Līdzīgi Piko della Mirandolam arī Roterdamas Erasmam (1465 – 1535) viena no centrālajām personības izpratnes un veidošanas problēmām ir brīvās gribas jautājums. To viņš aplūko ne tik daudz labi pazīstamajā “Muļķības slavinājumā”, bet lielākoties savā galvenajā filosofiskajā traktātā “Diatriba jeb pārspriedumi par gribas dabu”. Būtībā

šis darbs ir polemika ar citu Ziemeļu renesanses un reformācijas dižgaru – Mārtiņu Luteru.

Pēc Erasma domām personības izpratnes atslēga ir gribas brīvība, kas vienlaikus ir arī personības veidošanas galvenā svira, gribas brīvības iztirzājums filosofijas vēsturē ir tik sarežģīts, ka noteiktu skaidrību tajā neiegūt. Izņemot atziņu, ka “kaut kāds spēks brīvai gribai tomēr ir” [150, 219]. Šāds uzskats ir diametrāli pretējs Lutera paustajam, ka cilvēkam brīvas gribas nav, tā ir tikai Dievam [150].

Tādējādi Lutera attiecības ar humānismu ir visai paradoksālas. No vienas puses kā kristīgo vērtību paudējs un reformātors viņš neapšaubāmi pieskaitāms pie lielākajiem reformācijas laika humānistiem. No otras puses izteiktais cilvēka niecības uzsvērums liek pieskaitīt Luteru antihumānisma strāvai filosofiskās domas vēsturē.

Brīva griba ir gan deformēta pirmdzimtā grēka ietekmē, taču tā nebūt nav apdzēsta [150, 231]. Cilvēks ir pakļauts triju veidu likumībām: dabas, praktiskās darbības un ticības likumiem. Tās visas ierobežo cilvēka izvēli, taču nebūt neatceļ to. “Ne katra nepieciešamība izslēdz gribas brīvību.” Personības brīvībai jāparādās arī ticības sfērā – cilvēks ir patstāvīgs savā ticībā [105]. Visbūtiskāk tas attiecas uz ļaunumu cilvēka dabā. Visi, kas to akcentē, aizmirst vai nesaprot tikko teikto, - ieskaitot arī Luteru. “Luters to (gribas brīvību) izkropļoja, vispirms nogriežot tai tikai labo roku, un pēc tam, neapmierinoties ar to, gribas brīvību vienkārši iznīcināja un atcēla”.

Kopumā ņemot, Erasma tāpat kā Piko della Mirandolas un citu renesanses domātāju humānisma pamatā ir cilvēka cildenuma ideja un personības spēja atbildēt sevis un Dieva priekšā. Atšķirībā no sengrieķu filosofiem, renesanses domātāji daudz mazāku uzmanību pievērš personības audzināšanas konkrētiem aspektiem, vairāk - cilvēka un personības abstrakti filosofiskiem pamatiem. Tādējādi renesanse sagatavo

augsnī nākamajam filosofiskā humānisma posmam - neohumānismam, kas personības un tās veidošanas filosofiskos aspektus izstrādā salīdzinoši dziļāk.

### 1.1.3. Personības un humānisma problēmas

#### Imanuela Kanta filosofijā

Neapšaubāms neohumānisma gigants ir Immanuelis Kants. Personības problemātikā Kanta doma virzījās vismaz divās paralēlās līnijās - mācībā par tikumību un antropoloģisko darbu un materiālu ciklā.

Mācībā par tikumību Kants bez visa pārējā iezīmē personības pašas vispārīgākās struktūras, kas ir daudz dziļākas un vispārīgākas par personības psiholoģiskajiem, sociālajiem un pedagoģiskajiem principiem. Runa šeit ir par tikumiskas personības tīri formāliem principiem, no kuriem galvenie ir :

1) morāle: tas nozīmē, ka tikai tāda personība ir personība, kas nosaka pati sevi, tas ir, pašnosakošās. Tikai tāda morāle vārda stingrā nozīmē ir morāle, kuras likumi pamatojas viņā pašā un nevis nāk no ārpuses. Šķietamā jeb kā Kants teica, heteronomā morāle balstās vai nu uz patīkamo, vai derīgo, vai instinktu, vai arī uz ārēju autoritāti, vai visbeidzot uz jūtām. Visi šie motīvi stingri filosofiskā nozīmē ir vairāk vai mazāk nejauši, un nevar būt ne morāles, ne saprātīgas gribas pamats,

2) imperatīvi, t.i., visi personības morālās rīcības principi, kuriem ir vēlamības jeb jābūtības forma. Personība, lai to dēvētu par humānu un tikumisku, ievēro kaut kādus imperatīvus. Visu imperatīvu pamatā ir kategoriskais imperatīvs: rīkojies tā, lai tava rīcība varētu kļūt par vispārēju likumu [126] .

Kategoriskais imperatīvs ir brīvs no gribas ārējiem mērķiem un objektiem. Un tāpēc personībai tas piešķir cieņu atšķirībā no personības vērtības, kuru nosaka izvēles mērķu, līdzekļu un objektu morālā vērtība vai nevērtība. No šejienes izriet kategoriskā imperatīva otra formula: rīkojies tā, lai cilvēce un jebkurš tās pārstāvis vienmēr tev būtu tikai

mērķis un nekad – līdzeklis [126, 270]. Tādējādi, Kants padara personību par būtībā absolūtu morālu vērtību. Personības cieņa un vērtība tiek ne vien abstrakti pasludināta, bet tā jāapliecina ikvienam un galvenais - attieksmē pret citu personību (šī pasāža iezīmē neohumānisma vispārīgās, un īpaši Kanta, domāšanas atšķirību no renesanses humānisma),

3) personībai jātiecas pēc morālās pilnības. Taču, lai to realizētu, pēc Kanta domām, jāpastāv trim izšķirošiem nosacījumiem:

- gribas brīvībai,
- dvēseles nemirstībai,
- Dievam.

Bez brīvības nav iespējama tieksme pēc morālās pilnības. Morālo pilnību iespējams sasniegt tikai bezgalīgā eksistencē, tas ir, tikai tad, ja pastāv dvēseles nemirstība. Visbeidzot, morālā pilnība un ārējā labklājība var sakrist tikai tad, ja šī sakritība ir pasaules kārtības un tās iekārtotāja - Dieva - princips.

Personības problēma Kanta antropoloģijā tiek aplūkota citā skatījumā nekā tikumības mācībā. Ja pēdējā aplūko pašus vispārīgākos personības iespējamības nosacījumus, tad antropoloģijā Kants cilvēku un personību tver pilnīgi konkrēti un empīriski. Šeit tiek ieskicēti personību veidojoši faktori, kurus nosaka dzimums, vecums, laikmets, raksturs. Kants dod arī atbilstoši tam pilnīgi konkrētus ieteikumus un priekšrakstus audzināšanā, izglītošanā un personības veidošanā. Galvenie personību vispār un humānu personību specifiski skarošie jautājumi Kanta antropoloģijā ir šādi:

1. Par personības raksturu var runāt divās nozīmēs: psiholoģiskajā jeb kā Kants teiktu, fiziskajā, kur cilvēks tverts kā dabiska būtne, un morālajā, kur cilvēks ir saprātīgs un ar brīvību apveltīts. Par personības raksturu pēdējā nozīmē var runāt tikai un vienīgi tad, kad cilvēkam ir principi, kas izriet nevis no instinkta, bet no viņa gribas. “Vienkārši teikt

par cilvēku, ka viņam ir raksturs, nozīmē ne tikai pateikt par viņu ļoti daudz, bet arī izteikt viņam komplimentu, jo tas ir retums, kas izsauc citos cieņu un izbrīnu.” (Bez tam, personības gribas brīvība nav dalāma “cilvēks ir vai nu pilnīgi brīvs vai nemaz nav brīvs” [ 126, 347].

2. Tikumiskajā sfērā ir daudz cilvēku, kuriem nav rakstura, tie tikai vairāk vai mazāk imitē rakstura esamību. Kants tādus sauc par atdarinātājiem: “Atdarinātājs kā pērtiķis akli kopē cilvēku, kam ir raksturs.”

3. Personības rakstura veidošanās un stiprināšanas pamatnoteikumi ir:

- a) apzināti nerunāt nepatiesību, tāpēc runāt vienmēr ar apdomu,
- b) neglaimot - acīs neizlikties būt labvēlīgam, bet aiz muguras būt naidīgam,
- c) nekad nepārkāpt savus solījumus un atcerēties par draudzību arī pēc tās beigām,
- d) nekad nedraudzēties ar sliktu cilvēku un aprobežoties tikai ar lietišķām attiecībām ar viņu,
- e) nepievērst uzmanību tenkām, kas balstās uz citu virspusējiem un ļaundabīgiem spriedumiem, kā arī īpaši nebaidīties būt nemodernam. Un, ja arī ievērot modi, tad nepacelt to tikumības baušļu līmeni [126, 347].

4. Humānai personībai galvenais dzīvē ir brīvi darītais un nevis baudītais. Taču tas nenozīmē, ka, teiksim, intelektuāla darbība nevar dot pilnīgi citu dzīves jūtu un baudu [126, 347].

5. Trīs augstākās vērtības, kas raksturo personību, dvēseli patiesā nozīmē, ir: veselais saprāts, priecīgas jūtas un brīva, pār mani pašu valdoša griba [108, 320].

Kopumā ņemot, gan savā grandiozajā filosofiskajā sistēmā, gan - kas ir ne mazāk svarīgi - arī savā dzīvē Kants realizēja par sevi teikto:

“Es neesmu tik godkārīgs, lai būtu eņģelis, mana godkārība ir tikai būt cilvēkam pēc iespējas lielākā mērā.” Bez Kanta analīzes un prasīguma attiecībā pret personību diez vai būtu iespējams arī modernais, t.s. “trešais jeb jaunais humānisms”.

### 1.1.4. “Trešais jeb jaunais humānisms” 20. gadsimta filosofiskajā domā par personību

“Trešais jeb jaunais humānisms”, precīzi izsakoties gan ceturtais pēc skaita, iezīmē jaunu mūsdienu stadiju humānisma vēsturē. Tas veidojas kā pretreakcija uz diviem humānismu apdraudošiem virzieniem:

1) uz humānisma kritiku, ko nereti un ne visai pamatoti apzīmē kā antihumānismu filosofiskajā domā. Tradicionālā humānisma kritikas spilgtākie pārstāvji ir Artūrs Šopenhauers un it īpaši - Frīdrihs Nīče, kā arī Kārlis Markss,

2) uz tradicionālo kultūras vērtību krīzi 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā. Kultūras krīzi radikāli pastiprināja 1. pasaules karš, kurš tolaik nereti tika minēts kā tās uzskatāmākais piemērs.

Ļoti sazarotajā 20. gadsimta intelektuālajā domā par centrālajiem “trešā humānisma” virzieniem filosofijā uzskatāmi: filosofiskā antropoloģija un eksistenciālisms.

Apzīmējums “trešais humānisms” radās laikā, kad tika ignorēta humānisma antīkā stadija, un tāds tas pēc inerces saglabājās vēlāk.

**A.** *Humānas personības problemātika 20. gadsimta filosofiskajā antropoloģijā.* 20. gadsimta filosofiskās antropoloģijas korifejs Maksis Šēlers personības izpratnes pamatā liek vispārīgo cilvēka filosofisko apjēgsmi :

1) lai saprastu personības humāno kodolu, filosofiski korekti ir vispirms apjaust cilvēka būtību un vietu kosmosā. Un tikai no šīs apjautas mēs varēsim atvedināt personību vispār un humānas personības, īpaši kontūras,

2) cilvēka vispār un personības pamatvērtību var izteikt “dzīves” konceptā. Primitīvākām dzīvības formām dzīve ” nav reflektēta sevī pašā” [111, 21]. Tas nozīmē, ka dzīve šeit vēl neapzinās un neveido pati sevi. Cilvēka dzīve it kā apzinās un transformē sevi pašu, tādējādi radot dzīves nesakritību ar sevi pašu,

3) dzīves nesakritība ar sevi pašu visspilgtāk izpaužas apstākļi, ka cilvēkam tieksmes atdalās no instinktiem - tikai cilvēkam tieksmes ir baudas avots. Un tāpēc cilvēks vienmēr var būt kas vairāk vai mazāk par dzīvnieku, bet nekad – dzīvnieks [111, 21],

4) otra dzīves nesakritības izpausme cilvēkā, pēc Šēlera domām, ir gars. Garu Šēlers apraksta kā personības visu īsteni cilvēcisko darbību centru. Gars - tas ir eksistenciālā atraisītība, brīvība un dzīve šā vārda pilnīgākajā nozīmē, gara aspektā cilvēks ir “pasaules brīvs”, “pasaulē atvērts” [111, 21], gara kodols ir pašapziņa. Tā ir spēja visu padarīt par priekšmetu, nodibināt attiecības ar visu, arī ar sevi pašu,

5) no dzīves un gara apjēgsmes aspekta izriet personības uzdevums un misija:

- iedzīvināt garu, iemiesot garīgumu savā dzīvē. Un arī otrādi - padarīt dzīvi garīgu, brīvi organizētu,
- samierināt sevī dvēseles un ķermeņa, cilvēcīgā un dievišķā pretstatus,
- augstākais personības misijas punkts un papildījums ir - realizēt, īstenot dievišķo.

Tādējādi personība ir faktors, kas palīdz tapt, attīstīties dievišķajam. Maksis Šēlers šajā sakarībā rakstīja: “Cilvēka sirds ir vienīgā Dieva (turpmākās) tapšanas vieta” [111, 21].

Rezumējot Maksa Šēlera filosofiski antropoloģiskos uzskatus, var secināt:

- pirmkārt, viņš parādīja, ka humānisma un personības izpratne nav domājama bez pamatotas filosofiski antropoloģiskas analīzes,

- otrkārt, humānisma un personības interpretācijas atslēgu, līdzīgi tūkstošgadīgajai filosofiskajai tradīcijai, viņš saskata dievišķajā sfērā un cilvēka spējā tai tuvotes,
- treškārt, Maksa Šēlera filosofiskā antropoloģija vērtējama kā 20. gadsimta reliģiskā jeb sakrālā humānisma strāvojums.

Cita veida filosofisko humānismu - ateistisko - attīstīja viens no ievērojamākajiem eksistenciālisma pārstāvjiem - Žans Pols Sartrs.

### **B. *Personības un humānisma problemātika eksistenciālismā.***

Personības filosofiski humānistiskos aspektus Ž. P. Sartrs vistiešāk analizē darbā “Eksistenciālisms - tas ir humānisms” [139].

Galvenās šī darba tēzes:

Personības aspektā eksistenciālismu var definēt kā filosofiski literāru virzienu, kurš pieņem, ka cilvēka eksistence iet pa priekšu cilvēka būtībai [139, 321]. Tas nozīmē, ka cilvēks vispirms dzīvo, darbojas pasaulē un tikai pēc tam izveidojas, un iegūst savas personības konstantos raksturojumus, kurus vēlāk apzīmēs kā personības būtību. Tāpēc, pēc Sartra domām, nav tāda fenomena kā “cilvēka daba” [139, 321]. Par cilvēku kļūst vēlāk, turklāt par tādu, kādu viņš pats sevi veido.

No šejienes izriet, ka cilvēks ir pilnīgi un absolūti atbildīgs par savu eksistenci. “Katrs no mums izvēlas sevi pašu” [139, 321]. Izvēloties vai rīkojoties, es izvēlos ne tikai savu rīcību, bet arī visu sevi kā cilvēku. Ja reiz cilvēks ir absolūti un nedalāmi atbildīgs, jārīkojas tā, it kā visa cilvēce skatītos uz tevi. Tāpēc, izvēloties sevi, cilvēks izvēlas arī cilvēci kā tādu [139, 321].

Eksistenciālisma izejas punkts ir Dostojevskas doma: “Ja Dieva nav, tad viss ir atļauts”. Līdz ar to, neviena vērtība (arī labais kā tāds) nav

apriora, jeb citiem vārdiem sakot, nav ierakstīta pasaules kārtībā. Ja tas ir tā, tad cilvēkam nav uz ko balstīties ne ārpus sevis, ne sevī. Tāpēc cilvēkam nav nekādu attaisnojumu. Šī doma paskaidro Sartra tēzi: "Cilvēks ir brīvība." [139, 321]

Iepriekš teiktais izgaismo personības traģisko likteni: ja cilvēka eksistence nebalstās un nevar balstīties uz jebkādiem metafiziskiem pamatiem, tad tas nozīmē, ka cilvēks ir nolemts dzīvot bez cerības. Jeb kā Sartrs saka, lai kaut ko iesāktu, nav nepieciešams tiekties pēc cerības. Vienīgā cilvēka cerība ir viņa rīcība [139, 321].

Cilvēks un personība eksistē tikai par tik daudz, cik tā sevi realizē. Tāpēc cilvēks nav nekas cits kā savu rīcību kopums [139, 321]. Personība ir tikai tās dzīve - nekas vairāk un nekas mazāk. Sartrs kā absurds kvalificē visus tāda veida izteikumus, kā: "manī ir daudz vairāk par to, ko esmu paspējis izdarīt," vai "es būtu izdarījis daudz vairāk, taču man nebija brīva laika".

Viss iepriekš sacītais nebūt nenozīmē pesimismu un bezcerības patosu kā tas nereti tika pārmests eksistenciālismam. Sartrs uzsver, ka patiesībā eksistenciālisms ir pati optimistiskākā mācība. Jo cilvēka liktenis no eksistenciālisma viedokļa pilnībā ir viņā pašā [139, 321]. "Eksistenciālisms - tas ir optimisms", raksta franču filosofis Ž.P.Sartrs [139, 321].

Personības absolūtā brīvība nenozīmē visatļautību. Sartrs morāli salīdzina ar mākslas sfēru: vai kāds saka, kādu gleznu obligāti ir jāglezno? Nē. Bet vai tas nozīmē, ka glezna ir pilnīga patvaļība? Arī nē.

Apkopojot Ž. P. Sartra rakstīto, ir skaidrs, ka:

pirmkārt, brīvības motīvs un faktors personības tapšanas procesā ir novests līdz maksimumam. Lielāku lomu brīvībai cilvēka eksistencē piešķirt vairs nav iespējams,

otrkārt, humānisms un personības interpretācija var eksistēt arī krasi ateistiskā formā.

Tādējādi, lai konkretizētu personības analīzes filosofiskos aspektus, nepieciešams aplūkot tos arī no psiholoģiskā un pedagoģiskā viedokļa.

## 1.2. Humānas personības psiholoģiskā struktūra

Šīs nodaļas mērķis ir atsegt un teorētiski pamatot humānas personības psiholoģisko struktūru, kritērijus, kas izvirzāmi mācību un audzināšanas procesa rezultātā pašattīstījušās personības diagnosticēšanai.

Savas atziņas balstu uz humānpedagoģijas un psiholoģijas atziņām. Darbā izmantoti 20. gadsimta Rietumeiropas un vadošo psihologu un pedagoģijas teorētiķu V.Dilteja, H.Gudjona, K.Rodžersa, A.Maslova, R.Bernsa, A.Ādlera, T.Armstronga, G.Olporta u.c. pārspriedumi par personību un tās veidošanās nosacījumiem.

Īsti veselīga un humānistiska ir tikai tāda izglītības un audzināšanas sistēma, kas samērīgi izkopj un pavairo visus tās garīgās struktūras un satura pozitīvos komponentus. Humanitātes princips ir cilvēka atzīšana par pamatvērtību. Demokrātiskuma princips nozīmē, ka audzēkņu un pedagoģu mērķtiecīgā sadarbība izglītības ieguves gaitā tiek īstenota savstarpējā cieņā balstītā cilvēku kopdarbībā.

Mūsdienās Latvijā veidojas jauna izglītības ieguves un izlītības paradigma. Tā lielā mērā nosaka pedagoģisko faktu redzējumu un vērtējumu. Jaunās izglītības paradigmas ietvaros mainās arī mūsdienu skolas darbības mērķis. Šo laiku var raksturot kā pāreju no izglītības kā zināšanu nodošanas uz problēmcentrētas izglītības izpratni, kur pedagoģiskā procesa centrā ir sadarbība sistēmā "skolotājs - skolēns" un "skolēns - skolotājs", kur centrā ir iekšējais cilvēks, kurš spēj mērķtiecīgi papildīties, kuru audzinot māca un mācot audzina, turklāt atvērtas ir abas sistēmā iesaistītās puses. Mūsdienu psiholoģija skaidro humānisma psiholoģisko mehānismu, bet pedagoģijai tas jāiztulko ne tikai jēdzienu, bet arī jūtu, izjūtu valodā. (J.A.Studenta terminoloģijā – dvēseles valodā).

Pedagoģiskā procesa centrā ir iekšējais cilvēks, kurš spēj mērķtiecīgi pašpildīties un kuru audzinot māca [11].

Mūsdienu skolas darbības mērķis ir audzināšanas un mācību procesā radīt brīvas un pašatbildīgas, uz sadarbību spējīgas personības attīstības iespējas. Īsti veselīga un humānistiska ir tikai tāda izglītības un audzināšanas sistēma, kas samērīgi, līdzsvaroti izkopj un vairo visus personības garīgās struktūras un satura pozitīvos komponentus. Šīs sistēmas pamatā ir humanitātes princips – cilvēka atzišana par pamatvērtību – un demokrātiskuma princips – audzēkņu un pedagogu mērķtiecīga sadarbība izglītošanās procesa gaitā, kas balstās uz savstarpēju cieņu.

Nule minēto mērķu realizācija nav viegla. Tā I.Beļickis atzīst, ka "realizējot praksē humānās paradigmas, tiek sagrauta visa iepriekšējā izglītības paradigma, mainās skolas organizatoriskā struktūra, mainās skolas vadības metodes" [4, 13].

Humānā paradigma tiecas realizēt personības veseluma pieeju. Tā kā audzināšanas un mācīšanās procesa centrā ir personība, jēdzienus "humanitāte" un "demokrātija" jāattiecina uz visu izglītības saturu un procesu, uz katru mācību nodarbību.

Humānās izglītības paradigmas struktūrā I.Beļickis dala trīs līmeņus – teorētisko, metodoloģisko, metodisko. Katrā līmenī ir savi atslēgas vārdi. Teorētiskajā līmenī – cilvēks – garīga būtne, dvēsele, gars, garīgās struktūras, laipnība, patiesīgums u.c. [4, 34]. Metodoloģiskajā līmenī – pieredze (skolēna), apcere jeb kontemplatīvais vērojums, refleksija, hermeneitika, jūtu izkopšana, humānu attiecību veidošana u.c. Metodiskajā līmenī – skolotāju metodiskā brīvība [4, 35].

Regulējošais nosacījums humānajā paradigmā ir izvēle un tās pamatotība.

Lai virzītos tālāk, nepieciešams sniegt kaut īsu vēsturisku ieskatu humānpedagoģijā un humānistisko ideju attīstībai pedagoģijā. Kā apgalvo H.Gudjons, Vācijā 20. gadsimta 20. – 60. gados (ar pārtraukumiem nacistu valdīšanas laikā) pedagoģiju būtiski ietekmēja humānpedagoģija, kuras pirmsākumi tiek saistīti ar vācu filosofa un vēsturnieka Vilhelma Dilteja (*Dilthey*, 1833-1911) atziņām par humanitāro jeb gara zinātņu šķīrumu no normatīvajām un dabas zinātnēm [17]. Humanitāro zinātņu metodoloģijas pamatā nav vis izskaidrošana, bet gan cilvēka rīcības un jēgas *izpratne*. Humanitāro zinātņu uzmanības centrā nonāk cilvēks - intelektuāla, emocionāla, voluntāra pašaktīva būtne, akcentēta tiek cilvēka veseluma ideja, visu viņa spēku integritāte. Humānpedagoģijas vadošie pārstāvji Vācijā bija Hermans Nols (*Nohl*, 1879-1960), Teodors Lits (1880-1962), Eduards Šprangers (1882-1963), Vilhelms Flitners (*Flitner*, 1889-1990), Ēriks Venigers (1894-1961). Pēc H.Gudjona [17, 31] atziņām, pirmsākums saistāms ar U.Hermana (*Hermann*) [107], H.Tīrša (*Thiersch*) [112], D.Hofmana (*Hoffmann*) [106] un K.Neimana (*Neumann*) [106], V.Dilteja (*Dilthey*) [105] atziņām. Humānpedagoģija lielu nozīmi piešķīra vēsturiskam skatījumam, parādību un procesu (cilvēka rīcības, darbības) jēgas izprašanai. Tādējādi humānpedagoģija centrā izvirza hermeneitiku – saprašanas metodi.

60.-80. gados Rietumeiropā populāras kļuva dažādas kritiskās teorijas, un tās ietekmēja arī pedagoģiju (empīriski orientētā kritiski racionālā audzināšanas zinātne, audzināšanas tehnoloģiskās zināšanas, kritiskā audzināšanas zinātne). Kritiskajās teorijās ievērojami lielāku nozīmi gūst tādi jēdzieni kā “racionalitāte”, “saprāts”, “izskaidrošana”, “atbrīvošanās” jeb “emancipācija”, norises tiek skaidrotas ar racionālu modeļu palīdzību, abstrakciju priekšā izzūd “īpašais, vienīgais, cilvēka individualitāte”.

Kritiski pārstrādājot kritisko teoriju kritiku, 80.-90. gados transformētā humānpedagoģija pakāpeniski pieņemas spēkā un pamazām – ja ne kopumā, tad vismaz atsevišķi tās elementi – atkal atgūst popularitāti, jo pieaug garīguma, dvēseliskuma, cilvēciskuma loma indivīda un visas sabiedrības dzīvē. Ja demokratizācijas padziļināšanas apstākļos par prioritāru vērtību līdzās paša cilvēka vērtībai kļūst ik viena citādības pieņemšana un respektēšana, tad likumsakarīgi par vienu no svarīgākiem audzināšanas uzdevumiem kļūst tolerances attīstīšana, savukārt tolerances pamatā ir citādības izprašana – patiesi pieņemt var tikai to, kas izprasts.

Humānisms centrā izvirza cilvēka rīcības un jēgas izpratni, akcentējot cilvēka gara veseluma ideju un cilvēka vajadzību nozīmi. Humānpedagoģija centrā izvirza hermeneitiku - saprašanas metodi. Tā akcentē citādu pieeju skolēnam - censties izprast skolēna izturēšanos, attieksmju un vajadzību veidošanos, cēloņus un rosināt skolēnus uz refleksiju. Refleksija saistās ar introspekciju. Introspekcija ir ielūkošanās sevī, kad cilvēks ārējās ietekmes saista ar savām iekšējām nozīmju sistēmām. Tādēļ humānistiskās psiholoģijas (K.Rodžerss [97], A.Maslovs [94], G.Olports [117] u.c.) atziņas par personību ir neatdalāmas no humānpedagoģijas atziņām, jo akcentē personības iekšējos nosacījumus, percepcijas veidus, kuri ir saistīti ar ES tēlu, pašizjūtu, vajadzībām, motivāciju, individuālajām īpatnībām kopumā, kas savukārt ietekmē apkārtējās pasaules un tās norišu dziļāku uztveri, un daudzšķautņaināku izprašanu.

Tā K.Rodžersam ir atziņa, ka "katram cilvēkam ir sākotnēja vajadzība pašsaglabāties, aizstāvēt un uzlabot savu ES koncepciju, un tā balstās uz neizsīkstošo motivējošo pašrealizācijas spēku" [138, 385].

Analizējot dažādas autoru pieejas, piekrītu G.Olporta apgalvojumam, ka “jēdzienu ”personība” precīzi definēt nav iespējams.” Savu pētījumu balstu G.Olporta teorētiskajās atziņās [117], ka:

- 1) personība ir veselumā, tā ir vienota sistēma,
- 2) tā ir dinamiska,
- 3) tā ir iekšējo spēku determinēta,
- 4) personība ir unikāla,
- 5) personības iekšējie procesi determinē vai ietekmē ārējo uzvedību.

Personības iekšējie procesi iekļauj sevī refleksus, iemaņas, prasmes, uzskatus, nodomus, ievirzes, ideālus, vērtības, iezīmes.

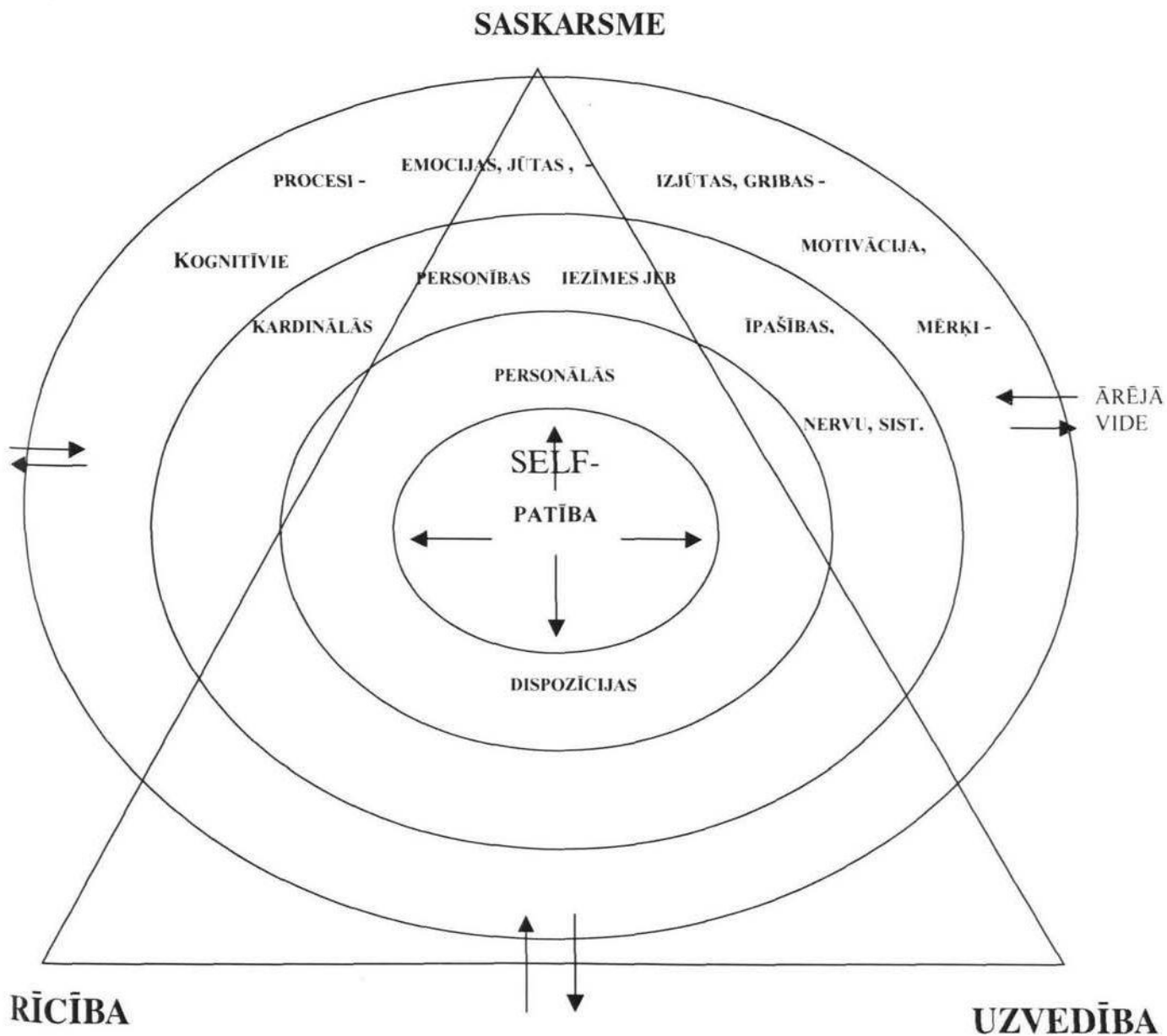
Personības esence - būtība ir patība (self), tas ir vienīgais noteiktais kritērijs mūsu identitātei un eksistencei, un tas izpaužas kā patības izjūta. Personības attīstība būtībā ir patības attīstība. Personības patība attīstās:

- ķermeniski,
- nepārtrauktā un tāpatīgā sevis uztverē,
- pašcieņā,
- pašpaplašinoties no sevis uz citiem.

Pētījumā izmantoju G.Olporta atziņu par pašpaplašināšanos, to saistot ar socializāciju. Socializācijas procesā norisinās šī pašpaplašināšanās no sava Ego uz citiem – “mēs attīstām solidaritātes vai piederības attieksmi pret šīm grupām un cilvēkiem, balstoties uz morāliem principiem un ideāliem” [21, 194].

Tā kā Rīgas Komerceskolā mācās 15 līdz 18 gadus veci jaunieši, izmantoju arī G.Olporta atziņu par personības brieduma pazīmi – pašpaplašināšanās, kad personība ir spējīga decentrēties.

1. attēls. *Personības modelis (pēc G.Olporta)*



Personības modeļshēmas centrā ir patība, kura ietekmē un determinē personības izpausmes. Personība izpauž sevi noteiktās iezīmēs. G. Olports lieto jēdzienu “traits”. Šīs iezīmes ir cieši saistītas ar konkrētās personības emocijām, kognitīvajiem procesiem, gribu, motivāciju, mērķiem. Tie, savukārt, parādās, izpaužas uzvedībā, saskarsmē, rīcībā, kā arī mācību darbā.

Ārējā vide ir personības pašpaplašināšanās iespēja, arī tās iespējamais nosacījums ir determinante, kura var veicināt vai neveicināt personības patības izjūtas rašanos.

Tieši mācību un audzināšanas process skolā, ģimenē, kultūrvidē, cilvēkvidē ir ārējās vides komponenti.

Izmantoju arī A.Maslova atziņas, analizējot humānas personības struktūru.

A.Maslovs personību raksturo kā veselumu: “Kopīgais princips: radošajā domāšanā un uzdevumu risināšanā galvenais ir spēja uztvert veselumu un domāt no veseluma, bet ne no izolēto daļu viedokļa.” [94, 167]

Izmantoju šī psihologa atziņu, ka personības patības attīstību ietekmē apkārtējā vide, kura var vai nu veicināt, vai apspiest personības pašaktualizāciju. Tas saistās ar humānas personības psiholoģiskās struktūras iekšējo dinamiku.

Tātad, manuprāt, humānas personības modeli – pēc A.Maslova atziņu analīzes – varētu izveidot, izmantojot šādus struktūras komponentus:

- 1) patība,
- 2) iekšējā potence,
- 3) vajadzības – motivācija,
- 4) radoša pašizpaume darbībā,
- 5) pašaktualizācijas tendences,
- 6) pašnovērtējums par darba procesu un produktu.

Pašaktualizējošas personības struktūras centrā, tāpat kā citu humānistiskās psiholoģijas pārstāvju teorētiskajos modeļos, ir patība. Patība ir saistīta ar iekšējo potenču, spēju realizēšanu. Potences izpaužas noteiktās vajadzībās.

A.Maslovs vajadzības saista ar motivāciju, izšķirot deficiente un esamības vajadzības motivāciju. Motivācija rada deficientās vērtības, izzīņu, mīlestību. Pētījumā par humānismu svarīgas ir vērtības: patiesība, labestība, skaistums, taisnīgums, pašpietiekamība.

A.Maslovs runā arī par mīlestību. Atbalstu A.Maslova atziņas par mīlestību, jo tās būtība ir mīlestība uz otra esamību un būtību. Tā ir spēja dot, novērtēt to, kas ir, necenšoties uzlabot, lauzt otra būtību, iekšējo loģiku.

Vajadzības var būt zemākās un augstākās. Pašaktualizējošs cilvēks realizē augstākās, jo zemākās jau ir realizētas, apmierinātas. Ja personība apmierina vajadzības, viņa spēj realizēt potences, būt radoša, pašizpausties. Taču potences neattīstās vai attīstās minimāli, ja vide tās neveicina. Mācību videi, audzināšanas videi tās ir jāpiedāvā kā izvēles iespējas.

Tā kā pētījuma struktūru saistu ar formulu “Es – Citi”, tad kā nozīmīgu izvirzu arī socializācijas nozīmi humānas personības pašaktualizācijas procesā.

Arī pēc A.Maslova uzskatiem – pastāv atgriezeniskā saite starp indivīdu un sabiedrību, taču no sabiedrības vien nav atkarīga personības pašaktualizācija vai attīstība. Tā kā skolotājs pārstāv ārējo vidi un sevī sintezē savu patību, savu kultūras vidi, sociālo vidi, ko interiorizē sevī, tad viņš nevar būt skolēna patības izveidotājs, bet gan tikai skolēna patības pašattīstības rosinātājs.

Socializācijas procesu A.Maslovs saista ar sinerģijas jēdzienu. Sociālā sinerģija var būt augstākā vai zemākā līmenī. Augstākā sinerģija saistās ar augstu kooperāciju, katrs ir ieguvējs no citu panākumiem, veidojas pozitīvas jūtas starp indivīdiem, samazinās konfliktu iespējamība – pretrunas starp personībām.

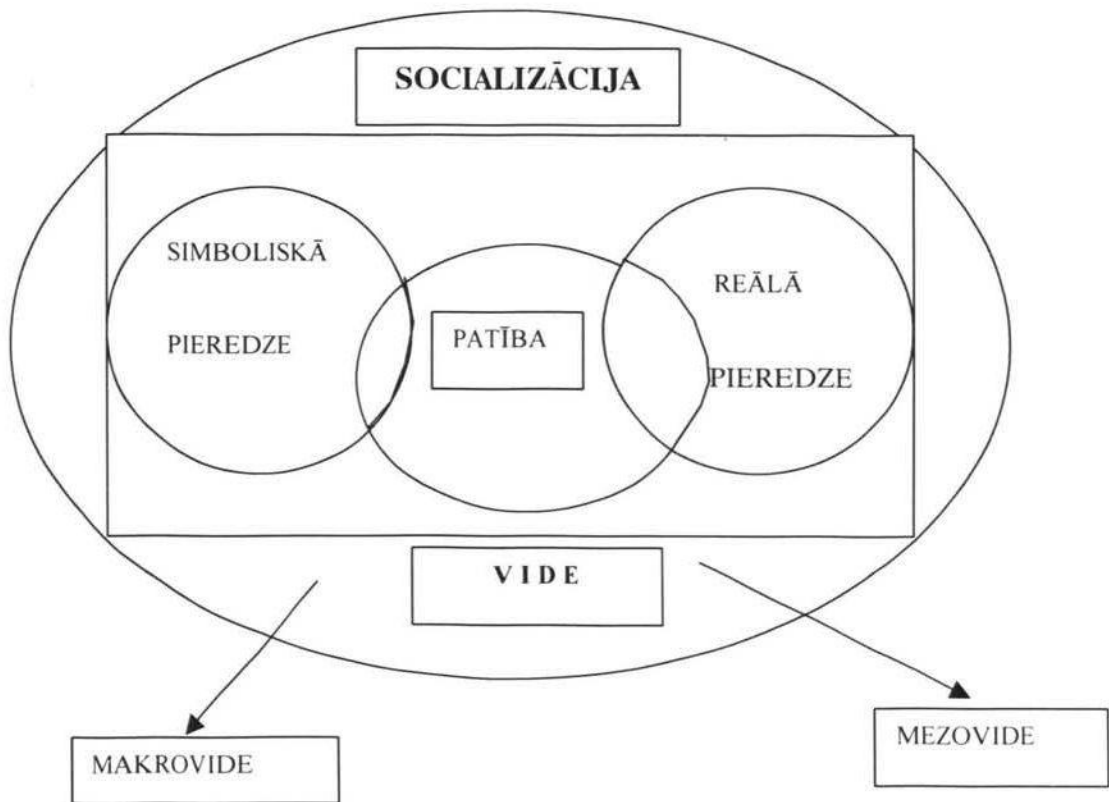
Individuālajā un sociālajā sinerģijā saplūst egoistiskie un altruistiskie motīvi: palīdzot otram, indivīds arī pats gūst gandarījumu.

Izmantoju arī K.Rodžersa torētiskās atziņas, lai izveidotu un analizētu humānas personības psiholoģisko struktūru.

K.Rodžers arī personību apskata kā veselumu, jo netiek atdalīts kognitīvais no emocionālā un no patības.

Pēc K.Rodžersa (sk. 2.attēlu) – personības saturā galvenā ir pieredze, tas ir personības fenomenālais lauks, kurā sintezējas gan emocionālais, gan kognitīvais, gan organiskais. Tā kā personība ir vienots veselums, tās fenomenoloģiskā lauka daļa sevī sintezē gan simbolisko pieredzi, gan reālo pieredzi – emocijas, izziņas darbību, pašvērtējumu. Patība ir saistīta ar organismu kopveselumā, organisms sevī nes gan patību, gan pieredzi, kas, savukārt, ir mijattiecībās ar ārējo vidi – mezovidi un makrovīdi.

2.attēls. *Personības psiholoģiskā struktūra (pēc K.Rodžersa).*



Šodienas socializācijas process teorētiski ir virzīts no ārējo sociālo apstākļu iedarbības uz personības iekšējo izmaiņu procesiem. Iekšējos personības procesus būtiski ietekmē ārējā vide. Humānistiskā pieeja (Sokrats, Platons, Piko della Mirandola (renesanse), Roterdamas Erasmus, Leibnics, Kants (18., 19. gadsimts) un 20.gadsimta humānisti akcentē pieeju “no personalizācijas uz socializāciju”, kur centrā ir “es”. Piko della Mirandola pievēršas personības iekšējās būtības izpētei, kura neatkarojas, kā arī monādei un brīvas gribas būtībai.

Humānas personības struktūras centrālais elements ir personības aktivitāte – šis kodols attīstās tikai mijiedarbībā ar kultūru, cilvēkiem, audzināšanu, mācību vidi. No tā izriet personības aktivitāte, taču šis

kodols attīstās tikai mijiedarbībā ar kultūras vidi, cilvēkvidi, audzināšanas un mācību vidi.

Humānas personības pamats ir tās attīstības ceļš no “Es” apziņas uz socializācijas procesu:

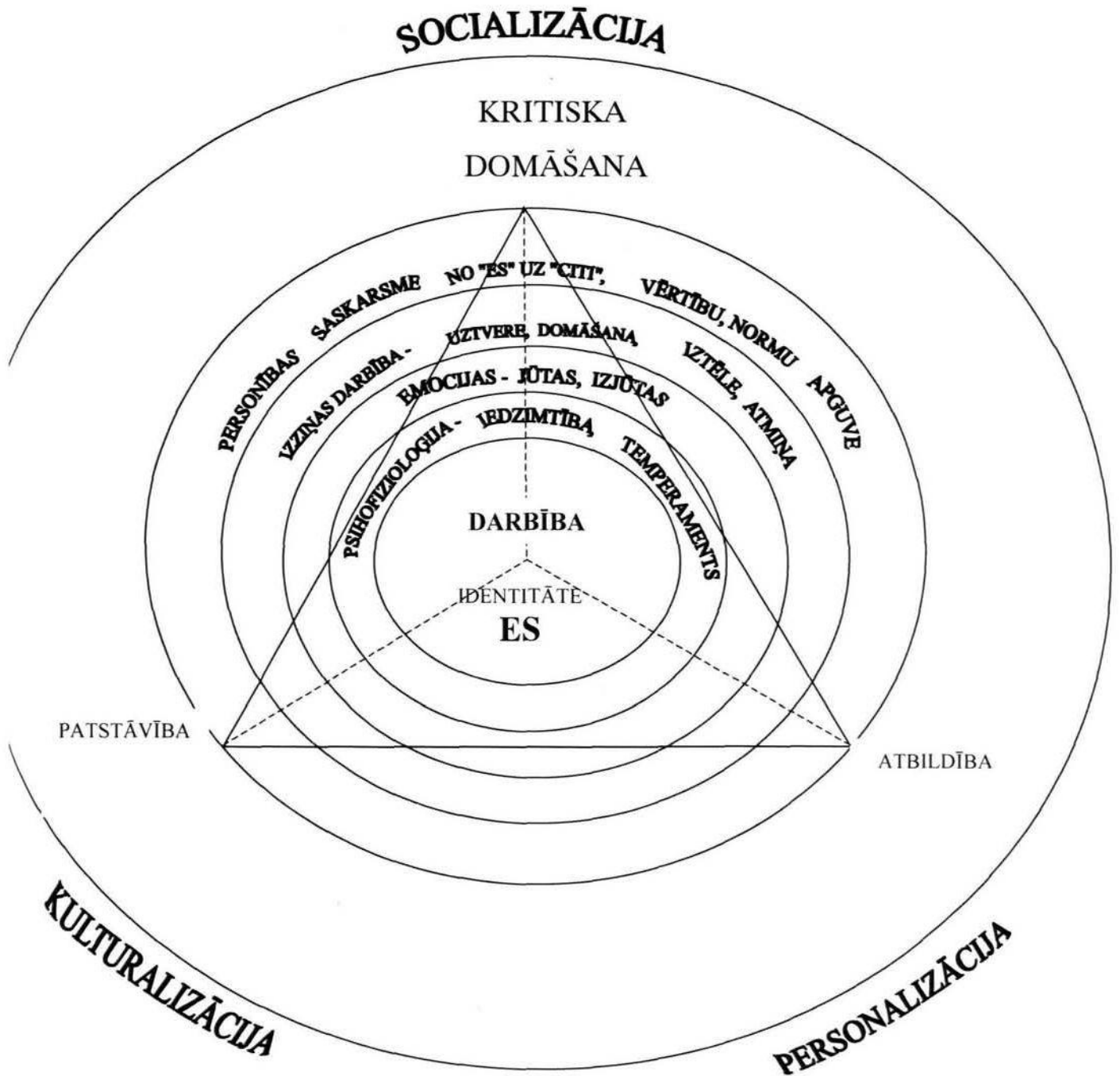
- 1) uz apzinātajām un akceptētajām vērtībām,
- 2) uz citu personību pieņemšanu,
- 3) uz spēju attīstību uzņemties atbildību,
- 4) uz spēju patstāvīgi pieņemt lēmumu un izpaust to darbā,
- 5) uz kritisku sevi un pasaules uztveri,
- 6) uz cilvēces izstrādāto vērtību apguvi un akceptēšanu sevī – kā iekšējo normu.

Tātad, humānas personības attīstība ir no ES apziņas attīstīšanās jeb personalizācijas uz kulturalizāciju, socializāciju – vērtību akceptu sevī (sk. 3.attēlu).

Humānisms ietver sevī kulturalizācijas iezīmes, kas izpaužas sekojošos aspektos:

- 1) pamatvērtību akcepts sevī un citos atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā,
- 2) tolerance pret dažādām kultūrām un to pārstāvjiem,
- 3) valodas kultūra, kur katrai personībai ir iespējas paust savu viedokli, neapspiežot citas kultūras pārstāvi valodiski vardarbīgi.

3.attēls. Humānas personības psiholoģiskā struktūra.



Vērtīborientācija dažādās kultūrās ir atšķirīga, tāpēc tolerance ir būtiska un nepieciešama humānisma iedzīvināšanā atsevišķās kultūrvidēs. Kultūras plurālisms dod iespēju personībai identificēt sevi un atbilstoši adekvāti pieņemt citus. Skolas uzdevums ir piepildīt mācību un audzināšanas saturu ar jēgu, lai personība veidotu apzinātu, jēgpilnu priekšstatu par kultūrvēsturisko situāciju šodien, kad mēs ejam uz Eiropas Savienību, kur ir ilgstošas demokratizācijas tradīcijas un vērtības.

Lai vērtību akceptēšana uz apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā būtu kā augstākā vērtība sabiedrībā, jādara viss iespējamais, lai nebūtu reliģisku konfliktu, kara situāciju, dažādu slāņu ekonomisko interešu sadursmju, lai process sabiedrībā civilizēti un demokrātiski tiktu vadīts. Tikai miera apstākļos, vidē, kur cilvēkam ir iespējas atraisīt savas potences, mēs varam runāt par pamatvērtību akceptēšanu un apguvi atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā.

Kulturalizācija ir mijiedarbībā ar socializāciju un personalizāciju. Personība attīstās noteiktā kultūrvidē. Tā ir noteikta dabas, sadzīves, lietu, mākslas vide – visi nosacījumi, kuri varētu rosināt personības kritisku domāšanu, patstāvības un atbildības attīstību.

### 1.3. Humānas personības kritēriji

Vidusskolēniem pašaktualizēšanās vajadzība kļūst par pastāvīgi darbojošos iekšējo impulsu [63, 56].

Personība veidojas socializācijas procesā. R.Bernss [117, 57] tajā uzsver "Es" koncepcijas nozīmi, tā veidojas saskarsmē ar apkārtējo pasauli, un:

1) "Es" koncepcija nosaka apkārtējās pasaules dotos signālus, iespaidus, attīstās vajadzība gūt pozitīvas attieksmes no apkārtējiem, veidojas pašaktualizācijas vajadzība,

2) "Es" koncepcija veido personības kā sistēmas veselumu, izmainot vienu sistēmas komponentu, var izmanīties veseluma kvalitātes kopumā.

Šie atzinumi ir svarīgi pētījumā par audzēkņu personības attīstību humānā audzināšanas un mācību procesā. Tā kā vidusskolēni ir vecumā no 15 līdz 18 gadiem, izzināju humānas personības attīstības nosacījumus jaunības periodā. Izmantojot humānisma pedagogijas un psiholoģijas atziņas par jauniešu pašaktualizāciju, ES koncepciju, izmantoju arī latviešu zinātnieku atziņas. Tā G.Svence secinājusi: "Skolēni no 11 - 18 gadiem piedalās perceptīvajā saskarsmē ar savu noteiktu ES koncepciju un no skolotāja gaida sava pozitīvā Es - ideāls tēla apstiprinājumu vai pašaktualizācijas iespēju. Kurš skolotājs to apstiprina vai uztur, tā vērtējumu skolēns vispār uztver." [63, 10]

Dotajā modelī akcentēju jēdzienus ES, vajadzības, attieksmes pret sevi un citiem, jo tas:

1) atbilst humānisma paradigmai, kuru arī izmantoju kā sava darba metodoloģisko pamatu,

2) sasauca ar mana darba teorētiskajiem un praktiskajiem mērķiem:

pedagoģiskajā procesā orientējoties uz brīvas, humānas, atbildīgas personības pašattīstību, skola akcentē audzēkņu vajadzības, gatavības dzīvesdarbībai.

Pedagoģiskais process attīsta skolēnu prasmes sadarboties ar citiem.

Pēc K.Rodžersa, patība ir cilvēka būtības centrs [98, 157]. Tā ir mainīga konfigurācija, tā ir dinamiska un ir saistīta ar cilvēka augšanas un attīstības pamatiem.

Sevis, savas patības meklējumi ir raksturīgi pusaudžiem. Tādēļ sīkāk analizēšu tās attīstību, lai pamatotu skolas mācību un audzināšanas procesa nozīmi.

Pēc humānistu atzinuma [98, 159] cilvēka dzīves jēga ir pašaktualizēt savu patību, tas nozīmē - izplatīties, paplašināties, attīstīties, kļūt autonomam, paust sevi, kļūt nobriedušam un kompetentam.

Kāpēc psihologi un pedagogi akcentē personībā vispirms sevis, savas patības pieņemšanas nozīmi, un kāpēc šo ideju akcentēju savā pētījumā? Tādēļ, ka:

- 1) sevis pieņemšana ir atslēga, pamats citu cilvēku personību adekvātai pieņemšanai,
- 2) ja personība pieņem sevi, arī citus tā spēj akceptēt, savukārt, cits kā atgriezeniskās saiknes elements pieņem personību. Šī abpusējā sadarbība (šeit un turpmāk tekstā pasvītrojums mans), kā pamatā ir sevis pieņemšana un citu pieņemšana, ir humānās pedagoģijas atziņa, kuru izmantoju sava pētījuma pamatā.

No A.Maslova [94] pašaktualizācijas teorijas sava pētījuma teorētiskajai un praktiskajai bāzei izmantoju pašaktualizētās personības pazīmes, lai teorētiski un praktiski varētu pamatot humānas personības attīstības kritērijus, kurus liekam audzināšanas un mācību procesa pamatā. Pašaktualizētājiem piemīt šādas īpašības:

- adekvāta realitātes uztvere,
- sevis un citu pieņemšana,
- kopība ar citiem, piederības, līdzdalības jūtas,
- spēja veidot ciešas, emocionālas attiecības ar citiem,
- piemīt pozitīvas vērtīborientācijas spējas,
- labestīgums,
- oriģinalitāte radīspējā.

Pēc humānistiskām psiholoģijas, pedagogijas atziņām personības attīstībā nozīme ir pārdzīvojuma (emociju) rosināšanai, izvēles procesu nodrošinājumam, īpaši uzsverot iespēju piedāvāt iespējas "sevi atvērt jaunai, negaidītai pieredzei, riskēt nokļūt nepazīstamajā" [21, 171].

Šī atziņa ir aktuāla Rīgas Komerckolā mācību un audzināšanas procesā, jo tas balstās uz izvēli, uz iespēju gūšanu, piedaloties negaidītos, nepazīstamos pārdzīvojumos, piemēram, mācību prakšu braucienos. Pašaktualizēties nozīmē arī būt spējīgam uzņemties atbildību, īpaši rosinot meklēt savas paša atbildes. Šāda pieeja ir Rīgas Komerckolā mācību procesa pamatā - mācību stundu centrā liekot refleksijas sarunās, savu konceptu meklējumus, izvairoties sniegt audzēkņiem gatavas receptes, definīcijas, patiesības. Drīzāk rosinot pārdzīvojumu refleksijas procesā atklāt savu pašaktualizēto patiesību.

T.Armstrongs [80, 1-15] personības iekšējo potenciālu jeb patību nosauc par "ģēniju", šo jēdzienu saista ar grieķu un latīņu valodas nozīmēm: "būt sākušamies", "būt piedzimušam", "nākt esamībā". Būt

ģeniālam nozīmē būt "optimāli augošam", "maksimizējošamies". T.Armstrongs to saista ar izglītības mērķiem - ja šādi izprot personību, tad katrs ir "ģēnijs", un izglītības mērķis ir piedzimt mācīšanās prieka rezultātā. Tādam būtu jābūt katra skolotāja mērķim. "Pirms izglītības darbinieks sāk izvirzīt savas mācīšanas mērķus, viņam būtu vispirms jāuzzina, kas ir katra skolēna mācīšanās motivācijas pamatā, un kā šī motivācija attīsta katra "ģēniju".

T.Armstrongs piedāvā "ģēnija" (patības) izpausmes mācību procesā:

- 1) spēja gūt pārsteigumu (pārdzīvojumu), vajadzība izzināt pārsteidzoši jauno,
- 2) spēles prieka gūšana, kad bērni spēlējas, viņi gūst prieku, atbrīvošanos,
- 3) iztēlošanās spējas, spēja radīt savā iztēlē tēlus, lietas, kuras neeksistē, tā ir asociāciju bagātība,
- 4) kreativitāte jeb radošums - nozīmīgi ir attīstīt spējas dzejot, radīt mākslas darbus, izgudrot,
- 5) spēja brīnīties - "afektīvā pieredze", tā liecina par emocionālo brīvību, autonomiju nevis iestrēgšanu, depresiju, autismu,
- 6) gudrība jeb viedums, šeit nozīme ir zināšanām, erudīcijai, piemēram, zināšanas par konfliktu var palīdzēt to risināt reālā situācijā,
- 7) atjautības izpausmes,
- 8) vitalitātes izpausmes - dzīvīgums, spontanitāte, entuziasms,
- 9) jūtīgums, spēja līdzpārdzīvot, līdzjust, tas ir viens no galvenajiem skolotāju uzdevumiem - attīstīt šo spēju, izjust līdzpārdzīvojumu,
- 10) fleksibilitāte jeb elastīgums nozīmē spēju būt dinamiskam vērtējumos par sevi un citiem. Šī spēja ir nozīmīga socializācijā.

T.Armstronga atziņas sasaucas ar vispārīgajām humānistiskām atziņām par pašaktualizējošos personību. Izmantoju T.Armstronga atziņas, jo tajās saskatu kritērijus pašaktualizētās personības attīstībā mācību procesā skolā. Taču pievienojos A.Maslova atziņai par pašaktualizētās personības attīstīšanos, ka skolotājs vai kultūra nerada cilvēku. Tie neiestāda cilvēka spēju mīlēt vai būt zinātkāram, filozofēt, radīt.

Drīzāk viņi dod iespēju, veicina, rosina, palīdz tam, kas jau eksistē iedīglī, kļūst reālam un aktuālam [93, 178].

Sasaistu šīs atziņas ar Rīgas Komerckolas mācību un audzināšanas procesu, ka izglītības procesa vadītāji tic, ka paši skolēni grib būt radoši un produktīvi, tikai viņiem ir vajadzīgs atbalsts un pozitīvs pastiprinājums nevis administratīva kontrole un ierobežojumi. A.Maslovs norāda, ka šāda pieeja visefektīvākā ir darbā ar stabiliem, psiholoģiski veseliem darbiniekiem. Naidīgi noskaņotie, aizdomīgie, iespējams, labāk strādās autoritārā struktūrā.

Šo atziņu arī izmantoju, lai pamatotu Rīgas Komerckolas mācību un audzināšanas procesa organizēšanu, jo Rīgas Komerckolā ir īpaši organizēta audzēkņu atlase, kuras gaitā liela nozīme tiek piešķirta potenciālo audzēkņu personības īpašībām. Atlasē viens no kritērijiem ir prasmē risināt problēmas [57, 24], kā arī reflektantu uzskati par mācīšanos motivāciju Rīgas komerckolā, pašvērtējums, sociālā adaptācija. "Mūsu mērķis nav izvēlēties bērnus ar labām sekmēm, bet gan dot iespēju mācīties bērniem ar iekšējo potenciālu, kurš varbūt līdz šim nebija pieprasīts." [57, 26] Īpaši nozīmīgs ir otrās kārtas konkurss, kur jāapliecina spējas sadarboties ar citiem cilvēkiem, vienaudžiem.

Konkursantiem ir jāparāda prasme strādāt patstāvīgi un arī grupā, ņemot vērā ne tikai savas intereses, bet arī citu intereses.

Darbā ar vienaudžu grupu jādemonstrē spējas strādāt komandā, vērtēt citus un sagaidīt, ka arī pašu vērtēs citi, spējas sadarboties, būt lietišķam un arī noturīgam pret stresu.

D.Lavranss (Denis Lawrance) atzīst, ka pastāv sakarība starp pašcieņas līmeni un mācību sasniegumiem [92, 11].

Šai atziņai piešķiru lielu nozīmi, jo tieši pašcieņas un pašvērtējuma korelācijai ar citvērtējumu un mācību sasniegumiem Rīgas Komerckolas mācību un audzināšanas procesā piešķir lielu nozīmi. Humānas personības attīstības kritēriji ir sekojoši:

- 1) skolēna brīva, radoša darbība, ko raksturo attiecīgie rādītāji: izvēles iespējas, pašvērtējums par darba procesu un produktu, citvērtējums par darba procesu un produktu, dialogisko mācību darba formu apguve,
- 2) sevis un citu pieņemšanas mijšakarība, ko raksturo attiecīgie rādītāji: pašcieņas līmenis, pašaktualizācijas iespēju realizācija, empātija, kopības izjūta,
- 3) pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā.

Kā visnozīmīgākie pamatvērtību akceptēšanas un apguves atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā rādītāji ir: savstarpēja cieņa, mīlestība, draudzība, žēlsirdība, iejūtība, iecietība. Pamatojumu jēdzieniem cieņa, mīlestība, draudzība guvu ētikas vārdnīcā (I.Kona redakcijā, R.: Avots, 1987) un pamatojumu jēdzieniem žēlsirdība, iejūtība, iecietība – latviešu valodas vārdnīcā (autoru kol., R: Avots, 1997-1998).

*Cieņa* ir morālās apziņas jēdziens, kas izsaka priekšstatu par cilvēka kā tikumiskas personības vērtību, arī ētikas kategorija, kas izsaka cilvēka īpašu morālu attieksmi pašam pret sevi un sabiedrības attieksmi, ar kuru tā atzīst personības vērtību. No vienas puses, cieņas apzināšanās ir cilvēka pašapziņas un paškontroles veids, uz kā balstās viņa prasīgums pašam pret sevi. Savas cieņas apliecināšana un saglabāšana prasa tai atbilstošu tikumisku rīcību. Šādā nozīmē savas cieņas izpratne līdz ar sirdsapziņas un goda izpratni ir viens no veidiem, kā cilvēks apzinās atbildību pret sevi kā personību. No otras puses, cilvēka cieņa prasa arī, lai citi cilvēki viņu cienītu, prasa attiecīgas tiesības un iespējas sev, un augstu prasīgumu pret sevi.

*Mīlestība* - jūtas, kas atbilst cilvēku kopības un tuvības attiecībām, kuras balstās uz cilvēku savstarpējām simpātijām un abpusēju ieinteresētību. Mīlestības izpausmes formas ir ļoti dažādas: dzimummīlestība, daudzveidīgas savstarpēju simpātiju un draudzības jūtas cilvēku starpā un, visbeidzot, cilvēku pozitīva attieksme pret izziņas un praktiskās darbības objektu.

*Draudzība* - cilvēku savstarpējo attiecību veids, kas balstās uz kopīgām interesēm un savstarpēju pieķeršanos.

*Žēlsirdība* – piemīt personai, kas jūt līdzī, žēlo, cenšas palīdzēt.

*Iejūtība* – piemīt personai, kura spēj iejusties citu pārdzīvojumos, jūtās, ir uzmanīga, atjautīga.

*Iecietība* – morāla īpašība, kas raksturo attieksmi pret citu cilvēku interesēm, pārliecību, ticējumiem, paradumiem uzvedībā. Iecietība izpaužas tieksmē panākt savstarpēju saprašanos un dažādu interešu, un viedokļu saskaņošanu, nelietojot galējus piespiešanas līdzekļus, bet rīkojoties galvenokārt ar izskaidrošanas un audzināšanas metodēm.

## 2. VIDUSSKOLĒNA HUMĀNISMA VEIDOŠANĀS PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ

### 2.1. Pedagoģiskā procesa audzinošās iespējas

Mācību un audzināšanas process ir pedagoģiskā procesa nozīmīgākie komponenti, kurā skolēns personīgi nozīmīgā mijiedarbībā ar skolotājiem un skolas vidi akceptē un apgūst dzīvesdarbībai nozīmīgas zināšanas, prasmes, attieksmes, mācās pieņemt sevi un citus, darboties brīvi un radoši, apgūt atbalstošas dzīvesdarbības pamatvērtības.

“Pedagoģiskais process ir pašattīstoša un pašregulējoša visu tā subjektu mijiedarbība, kas virzīta uz katra mijiedarbības subjekta individualitātes pašattīstības un socializācijas iespēju un apstākļu radīšanu saskarsmē ar humānajiem ideāliem un mācīšanās uzdevumiem.” [29, 7]

Tieši uz personības pašattīstību ir tendēts RKS pedagoģiskais process, akcentējot personības ES aktualizāciju paralēli tās socializācijai.

A.Bodaļovs ir pētījis mijiedarbību starp mācību procesa subjektiem [119, 14].

V.Mjasišcevs uzsver mācību procesu kā sakaru sistēmu procesu [133, 115].

RKS mācību procesā tiek uzsvērtā katra skolēna pašattīstības iespēju nozīme, uzsverot paša skolēna izvēles iespēju nozīmi.

Pēc H. Oblingera [29, 9] – izšķir 18 mācību procesa koncepcijas. No tām Rīgas komercskolā izmantojam to nosacītu sintēzi:

- 1) orientācija uz ārpuspriekšmetiskā satura ietvariem,
- 2) virzība uz noteiktu vērtīborientāciju apguvi,
- 3) orientācija uz sagatavošanos zinātniskajam darbam,
- 4) produktīvs mācību process,

- 5) projektēts mācību process,
- 6) aktīvs mācību process,
- 7) problēmisks mācību process,
- 8) orientācija uz audzēkni,
- 9) diferencēts mācību process,
- 10) komunikatīvais mācību process ar sociālu ievirzi.

Piekrītu H.Glekelim [29, 10], ka “bīstama ir jebkuras koncepcijas absolutizēšana”, tāpēc tieši vairāku koncepciju sintēze ir optimāla.

Rīgas komercskolas pedagoģiskajā procesā:

- 1) centrā ir orientācija uz audzēkni,
- 2) primārais nav mācību priekšmetu saturs, bet personības pašaktualizācija,
- 3) tas orientēts uz rezultātiem – projektu izstrādi, zinātnisku pētījumu izstrādi,
- 4) tajā akcentētas ir aktīvās mācību un audzināšanas darbības metodes,
- 5) mācību process ir diferencēts – atbilstoši atsevišķo klašu (kursu) īpatnībām, kuras jau tiek akcentētas, komplektējot klases,
- 6) komunikācijas prasmju attīstība – būtisks akcents darbā, personības socializācijā.

Pedagoģiskajam procesam nav noteiktas absolūtas definīcijas, jo pedagoģiskā procesa jēdziens vēsturiski attīstās līdz ar pārmaiņām sabiedrībā.

No I. Maslo piedāvātajām pazīmēm, kas raksturo pedagoģisko procesu, akcentēju:

- 1) procesa attīstību,
- 2) saistītos polus: skolotājs, skolēns,
- 3) attīstošu virzību,
- 4) skolēna un viņa interešu aktivizēšanu.

Personīgi nozīmīgā mācību un audzināšanas procesā attīstās personība. Akcentējot pedagoģisko procesu, primāra ir pedagoģiskā situācija, skolotāja un skolēna personības izpausmes nevis saturiskās mācību priekšmeta zināšanas.

4.attēls. *Pedagoģiskais process kā mijiedarbība.*



Šāds modelis sintezē vairākus aspektus:

- 1) skolotājs ir pilnveidojis savu personību un savu profesionalitāti noteiktā sabiedrisko attiecību un noteiktas izglītības formā, šo projekciju skolotājs pārnes pedagoģiskajā procesā,
- 2) skolēna personība attīstās kontekstā ar sabiedrības vērtīborientācijām, izglītības sistēmu un ģimenes ietekmi,
- 3) sabiedrība ar savu ekonomisko, politisko, sociālo, izglītības sistēmu un ģimeni ietekmē skolēnu un skolotāju vērtīborientāciju.

Pedagoģiskajā procesā satiekas visi šie trīs komponenti.

Rīgas Komerckolas pedagoģiskajā procesā sintezējas sabiedrības sociālās ekonomiskās orientācijas aspekti. Sabiedrību pārstāv audzēkņu vecāki, kuri projicē

savos bērnos savas pārlicības, uzskatus un vērtības. 52% audzēkņu vecāki ir saistīti ar vadību, mārketingu, menedžmentu.

Pedagoģiskā procesa struktūrelementi ir gan skolotāja un skolēna darbība, gan mācīšanas un mācīšanās līdzekļu izvēle.

I.Maslo uzsver uzticēšanās audzinošo attiecību ietekmi. Pedagoģiskais process ir arī audzināšanas, mācīšanas un mācīšanās process. Tieši uzticēšanās nevis bailes rada priekšnoteikumu personības pašaktualizācijai. Pašaktualizācija ir visciešāk saistīta ar pašdisciplīnu. Tieši prasme pašam atbildēt par savu uzvedību attīstība ir viens no mūsdienu mācību procesa nepieciešamiem elementiem.

“Attiecību sistēma, kas nomāc personību un audzina disciplinētus bezierunu izpildītājus, jāaizstāj ar cilvēciskām savstarpējām attiecībām, kurām jāizpaužas visur – skolēnu, skolotāju un skolēnu, skolotāju, skolas un apkārtējās vides (vecāku, neformālo grupējumu un sabiedrisko organizāciju) u.c. savstarpējās attiecībās” [29, 14].

Bērns ir jāsagatavo pašaudzināšanas prasmēm un iemaņām, jo “ja bērns nav pietiekami sagatavots pašaudzināšanai, tiek aizpildīta ietekmes brīvā zona ar citām ietekmēm” [29, 15].

Pedagoģiskais process ir noteikti sociāls process, kas norit mijiedarbībā.

Arī I.Maslo, raksturojot skolas pedagoģiskā procesa efektivitāti, akcentē:

- 1) katra skolēna pašattīstību,
- 2) socializāciju,
- 3) individuālo pedagoģiskās saskarsmes subjektīvo apstākļu nozīmi.

Pedagoģiskajā procesā būtiska ir arī mācību un audzināšanas satura vienotība, kas raksturo konkrētās mācību iestādes mērķus. RKS “curriculum” jeb mācību plāns veidots saistībā ar personības humanizācijas principiem no vienas puses un saistībā ar komercizglītības mērķiem no otras puses.

Personība attīstās mijiedarbībā - un tieši mijiedarbība kā pedagoģiskā saskarsme un sadarbība ir būtiski kritēriji, lai definētu humānisma pedagoģijā balstītu mācību - audzināšanas procesu. Pēc Tillmana [17, 168] viens no noteicošajiem komponentiem ir mijiedarbības un darbības līmenis, kura komponenti ir tai skaitā - skolas mācības un komunikācija starp vienaudžiem - kuri ir aktuāli manā pētījumā par humānas personības attīstību pedagoģiskajā procesā. Savā pētījumā akcentēju komunikatīvā, uz sadarbību orientētā pedagoģiskā procesa nozīmi personības attīstībā. Pētījumā Rīgas Komerckolā sadarbība ietekmē subjektu. RKS pieejas mijiedarbības procesā rosina personības pašattīstības procesu refleksijas rezultātā.

A.Ādlera [1, 10] teorijā saskatu tās teorētiskās sava pētījuma atziņas, kuras atbilst modelim "Es - Pats" un "Es - Citiem". A.Ādlera individuālpsiholoģijā arī akcentēts pamatjēdziens - kopības izjūta. A.Ādlers uzskata, ka kopības izjūta ir iedzimta, bet tā ir jāattīsta jau no pašas bērnības, "pretējā gadījumā, pielāgojoties cilvēku sabiedrībai, indivīds sastopas ar grūtībām". Pat mazvērtības un pārākuma kompleksu rašanos A.Ādlers saista ar kopības izjūtas nepietiekamu attīstību bērnībā. Neurožu pamatā arī ir nepietiekami attīstīta kopības izjūta, līdz ar to zema pašpārlicība [1, 11].

Ir "trīs lielie dzīves jautājumi, kuru risinājumā apstiprinās līdzcilvēcīguma pakāpe" [1, 12]:

- 1) attiecības starp "Es" un "Tu",
- 2) produktīvā darbība,
- 3) mīlestība.

Šīs atziņas sasaucas ar mana pētījuma atziņām - balstītām humānpedagoģijā un psiholoģijā - kā optimālas attīstības rezultātā:

- 1) personībai ir augsts pašvērtējums,
- 2) personība adekvāti vērtē arī citus,

- 3) personība spēj sadarboties, mijiedarboties ar citiem,
- 4) personība spēj izveidot tuvas, emocionālas attiecības ar citām personībām.

Savā pētījumā, aplūkojot personību, izmantoju arī sociālpsiholoģisko pieeju, jo skolas uzdevums ir ne tikai rosināt personību atrast savas pašrealizācijas iespējas, bet veicināt tās socializāciju - prasmes dzīvot sabiedrībā.

Sociālpsiholoģiskajā pieejā būtiskākais jēdziens, ko apraksta, analizējot jaunības periodu, ir "socializācija" un "loma". Galvenā problēma, ko šeit izvirza, ir - kā konkrētajā sabiedrībā esošās vērtības, standarti un pārlicības saskaņojas ar jauniešu lomu sabiedrībā. Pēc R. Bernsa atzinumiem [117, 174] - jaunības periodā socializācijai un lomas izpratnei ir vadošā nozīme, jo paplašinās izvēļu iespējas un sociālās vides apvārsnis, jo jaunietis arvien vairāk eksperimentē, meklē un vērtē.

Arvien biežāk jaunietis nonāk jaunu attiecību, attieksmju sistēmās, socializācija norit paralēli ar Es koncepcijas padziļināšanos. Jaunietis ir spiests izdarīt izvēli patstāvīgi un pats pieņemt lēmumu par savu uzvedību - lomas, sociālo gaīdu kontekstā.

Ē.Ēriksonam [12] ir teorija par krīzēm identitātes meklējumos. Krīze ir pagrieziena punkts indivīda Es identitātes meklējumos. Krīzes atklāj personībai iespējas intensīvai pašattīstībai. Katrā attīstības krīzes periodā būtiskākais ir atrisināt pretrunu starp personības identitātes izjūtu un apkārtējo pasauli - sociālo vidi, arī audzināšanu. Jaunības periodā personībai attīstās vai nu psihosociālās identitātes izjūta, vai arī savas lomas sajukums, vai negatīvā identifikācija.

Tātad, pēc Ē.Ēriksona - galvenais uzdevums jaunībā ir identitātes izjūtas veidošanās. Jaunietim jāatbild uz jautājumiem "Kas es esmu?" un "Kāds ir mans tālākais ceļš?" Jaunietim arvien biežāk jāizšķiras, kuras darbības viņam ir svarīgākās. Izvēle ir saistīta ar pašvērtējumu - cik nozīmīgs jaunietis pats sev liekas un kā viņš vērtē savu kompetenci noteiktajā darbībā, par kuru ir jāizdara izvēle.

Identitātes meklējumi sarežģās, ja nesaskan jauniešu vērtību izpratne ar skolotāju, vienaudžu (klases), vecāku vērtību izpratni.

Ē.Ēriksons uzsver socializācijas lomu jauniešu identifikācijās. Identitātes apzināšanās notiek (var notikt) tikai sociālā kontekstā - indivīda attiecībās ar citiem indivīdiem sistēmā.

Tātad, identitātei ir gan subjektīvie, gan sociālie aspekti, turklāt abi ir cieši saistīti. No tā var secināt - jo pilnīgāku un pastāvīgāku indivīds apzinās, izjūt savu iekšējo identitāti un pašrealizācijas spējas un iespējas, jo adekvātāka būs jaunieša sociālā uzvedība, izpausme, tai skaitā sadarbošanās ar citiem.

Jaunībā indivīds cenšas pārvērtēt pats sevi un savas attiecības ar citiem cilvēkiem, sabiedrību kopumā - gan fiziski, gan sociāli, gan emocionāli.

Jaunībā indivīds arvien vairāk zaudē savu egocentrismu, viņš pakāpeniski apzinās arī citu cilvēku uzskatus, viedokļus un patstāvīgi spēj reāli, adekvāti spriest par citu cilvēku darbības motīviem [117, 200].

Ja pusaudžiem ir raksturīgi demonstrēt savu neatkarību sociāli nepieņemamās uzvedības formās (nepiekāpība, nekaunība, izaicinoša uzvedība), tad jaunības periodā, radot iespēju arvien biežāk pašaktualizēties, pašrealizēties, patstāvīgi izdarīt izvēli, sadarboties ar citiem, spriedze, klajš demonstratīvisms samazinās.

Sociālie psihologi Č.H.Kūlijs un Dž.H.Mīds [117, 225] akcentē citu indivīdu nozīmi pašvērtējuma izveidē: "... indivīds sevi kā tādu nepieņem tieši un uzreiz, viņš sevi vērtē pastarpināti - saskaņā ar citu tās pašas grupas indivīdu vai visas sociālās grupas viedokli."

Savukārt, pēc A.Banduras [117, 234] cilvēki pieņem sev tās normas, kuras viņi ir atzinuši jau kā tipiskas no tuvāko cilvēku vides. Savu rīcību indivīds vērtē saskaņā ar šīm normām.

Minētās teorētiskās atziņas ir nozīmīgas, analizējot pedagoģisko procesu, kurā dominē interaktīvās, grupu metodes, dialogiskās formas, kā arī individuālās prezentācijas - nozīmīgākās pieejas Rīgas Komerckolā.

Pēc R.Bernsa [117, 310] skolotāja loma - rosināt izzināt sevi un citus. Savukārt pedagoģiskā procesā nozīmīga ir skolotāja spēja nodot citiem sava Es daļas. Attieksme pret sevi un citiem ir svarīgākais faktors, kurš nosaka savstarpējās attiecības klasē.

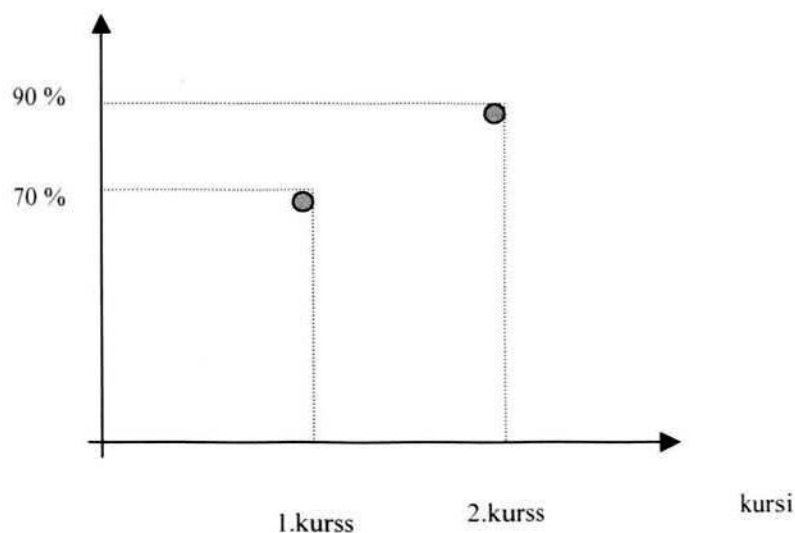
Tātad, pedagoģiskajā procesā primārais ir - kā skolēni vērtē sevi, savu kompetenci. R.Bernsa pētījumos skan atziņa – cilvēks, kuram ir zems pašcieņas līmenis, ar grūtībām veido brīvas, nepiespiestas attiecības ar citiem. Cilvēks ar zemu pašvērtējumu parasti, vērtējot citus, mēdz izcelt citu kļūdas, mēdz citus novērtēt negatīvi. Tātad, jauniešu attieksme citam pret citu vispirmām kārtām atbilst attieksmei pret sevi.

D.Fontana [89, 318-319] par vienu no galvenajiem skolas uzdevumiem uzskata nepieciešamību attīstīt sociālās prasmes. “Mūsu dzīves progresa priekšnoteikums gan skolā, gan vēlāk darbavietā ir sociālās prasmes.” Ir pētījumi [89, 319], kas liecina – 40% skolēnu klasē ir tendēti būt kautrīgi un sociāli atturīgi, 55% ir vientuļi. Tas vien jau nosaka galvenos sociālo problēmu cēloņus.

Tieši tāpēc uz socializāciju orientēts pedagoģiskais process varētu veicināt humānas personības attīstību.

Pētījumi par Rīgas Komerckolas audzēkņu pašcieņas līmeni liecina, ka (70%) ir augsts pašcieņas līmenis jau 1.kursā. Tātad, izturot atlases konkursu, iestājeksāmenos Rīgas Komerckolā, audzēkņiem, kuri izturējuši konkursu, raksturīgs augsts pašvērtējums. 2.kursā jau 90% audzēkņiem ir augsts un ļoti augsts pašcieņas līmenis. (Sk. 5.attēlu.)

5. attēls. Tavs pašcieņas līmenis 1. un 2. kursu audzēkņiem.



Rīgas Komerckolas mācību un audzināšanas procesā lielu uzmanību pievēršam pašcieņas uzturēšanai sociālajos, starppersonu kontaktos, attiecībās - organizējot mācību procesu ar interaktīvajās pieejās balstītām metodēm, gūstam apstiprinājumu teorētiskai atziņai, ka "pašcieņa balstās, veidojas no citu vērtējuma, kas rodas starppersonu attiecībās. Skolas vecuma bērniem samazinās ģimenes ietekme uz pašcieņas veidošanos, bet pieaug nozīmīgās grupas jeb "nozīmīgo citu" viedoklis, īpaši vienaudžu viedoklis" [92, 11].

Humānistiskā pieeja izceļ emocionālos pedagoģiskās saskarsmes aspektus, tāpēc akcents šajā pieejā tiek pārlūkts no mācīšanas procesa uz mācīšanās procesu.

K.Rodžerss izvirzījis kā centrālo jēdzienu "mācīšanās brīvību" – katram skolēnam ir tiesības brīvi izvēlēties visefektīvāko mācību formu. Tas ir pretstatā mehāniskajai, cieši strukturētajai pieejai mācību procesā skolā.

A.Maslovs mācību procesu dala – iekšējais un ārējais. Iekšējais mācību process – tas ir process, kurš ietekmē cilvēka personību kopumā un ir virzīts uz personības iekšējā potenciāla atklāšanu. Tad mācību process ir orientēts uz skolēna un skolotāja pašaktualizēšanos, mācību process stimulē, veicina iekšējo izaugsmi. Īsta, patiesa mācīšanās pārņem personību kopumā, mācīšanās pieredze palīdz

vispirms noskaidrot savas personības īpašības, kā arī palīdz atrast sevī domas, darbības un pārdzīvojumus, kuriem piemīt vispārcilvēcisks raksturs – līdz ar to atsevišķo indivīdu it kā savienojot ar cilvēci kopumā. Tikai iekšējā paškustība uz patiesi cilvēcisko būtību katra indivīda personībā ir īstena mācību procesa mērķis [114, 324].

Līdz ar to šādā mācību procesā skolēniem ir noteicošā loma, kas nozīmē –

- 1) patstāvīgu izvēli, ko un kā un cik daudz viņš mācīsies,
- 2) vai un kā personībai būs iespēja gūt emocionāla komforta izjūtu un pašizpaušmes brīvību skolā, stundā,
- 3) iekšējās harmonijas saskaņošanu ar abpusējo sapratni savstarpējās attiecībās.

K.Rodžerss uzsver, ka mācīšanas procesam tādā gadījumā ir mazāka nozīme nekā mācīšanās procesam, kura nozīmi ir grūti pārvērtēt. K.Rodžerss par vērtīgu un jēdzīgu uzskata tikai mācīšanās procesu, kas balstīts uz pašizziņu, pašregulāciju, pašmācību un patstāvību.

Tieši pašmācībai, pašregulācijai un patstāvībai Rīgas komercskolas mācību procesā atvēlēta nozīmīga vieta.

K.Rodžerss atzīst tādu mācīšanos, kura veicina pieredzes uzkrāšanos, to raksturo:

- 1) mācīšanās savai pieredzei, balstoties pieredzē (projektu darbi, mācību ekskursijas),
- 2) aspekti, kas veicina konkrētās personības pašattīstībā nozīmīgāko,
- 3) emocionālā aspekta optimizācija jeb prieka gūšanas iespējas mācoties.

Mācību procesā skolēnam nebūtu jāizjūt nepilnvērtības jūtas un vajadzību pēc psiholoģiskās drošības, gluži otrādi – skolēnam vajadzētu izjust sevī, savu spēju adekvātu izmantošanu, pieņemšanu. Šādā mācību procesā cilvēka galvenā

uzmanība ir pievērsta sevis paša pārlicēbai un pārdzīvojumiem, kā arī to cilvēku pārlicēbai un pārdzīvojumiem, ar kuriem skolēns kopā strādā. Tas ir mācību process, kurā indivīdi savstarpēji, abpusēji mijiedarbojoties, mācās būt adekvāti, reāli. Tādu mācību procesu raksturo:

- 1) tādu metožu izstrāde, kuras ir spējīgas uzturēt, atbalstīt visos skolēnos bez izņēmuma veselīgu zinātkāri un mācīšanās vajadzību,
- 2) radoši meklējumi, eksperimentējot un brīvi izvēloties mācīšanās taktiku, kura nes rezultātu un atbilst paša interesēm,
- 3) atklājumi, kas veicina radošās darbības attīstību.

“Cilvēki ir gatavi mācīties tikai to, kas viņiem ir nozīmīgs.” [114, 327]

Tātad, patiess mācību process ir tikai tāds, kurš paredz apzinātu, atbildīgu paša skolēna iekļaušanos tajā, skolēna gatavību būt pastāvīgi atvērtam jaunai pieredzei un pastāvīgi mainīties pašam, samērojot to ar apkārtējo sociālo realitāti.

Balstoties K.Rodžersa psiholoģiskajās atziņās, mācību process ir pieredzes gūšana un pašvērtējuma apguve.

Gūstu apstiprinājumu sava pētījuma teorētiskajai bāzei – pedagoģiskais process sākas ar personības pašaktualizāciju un tās izaugsmes saskaņošanu sadarbībā ar citiem.

No vienas puses, skolotājs rosina realizēt skolēna personības potenciālu, piemēram, noskaidrojot audzēkņu, skolēnu pašnovērtējumu, iekšējo motivāciju mācīties un tikai tad izvēlēties mācību pieejas vai saturu.

No otras puses, skolotājs stimulē skolēna iesaistīšanos grupas interakcijās [114, 328]. Pedagoģiskais process veicina iespējas skolēnam paust savas jūtas citiem, tas tiecas attīstīt empātijas jūtas, kas ļauj izprast citu cilvēku jūtas un pārdzīvojumus [114, 329].

Rīgas Komerckolas mācību process tiek virzīts atbilstoši humānās pedagoģijas atziņās piedāvātajam mācību modelim, kurš ir aprakstīts arī I.Maslo teorētiskajās atziņās [29]:

- 1) mācības notiek brīvas un atvērtas mācību organizācijas nosacījumos,
- 2) mācību saturs un apjoms tiek apspriests abpusējās sarunās starp skolotāju un skolēniem,
- 3) iemācīšanās balstīta uz pašatklājumu pieeju – pretstatā mehāniskajai iegaumēšanai, kad jāiemācās fakti kā pašmērķis,
- 4) reālu dzīves situāciju imitācija teorijas izpratnē, piemēram, mācoties ekonomiku, mārketingu, sabiedrības zinības u.c.,
- 5) izmanto grupu treniņus, lai attīstītu sociālās prasmes, attieksmi pret sevi un citiem,
- 6) atstāta iespēja arī mācīties pēc programmētā apmācības modeļa, kas, pēc K.Rodžersa atzinuma [97, 300], var palīdzēt situācijā, mācību procesā, kad elastīga mācīšanās nevar palīdzēt.

RKS pedagoģiskais process sintezē vairākus augstāk aprakstītā modeļa elementus:

- 1) tiek izmantotas skolēna-skolotāja, skolēna-skolēna, skolotāja-skolēna abpusējās sarunas jeb dialogiskā pieeja,
- 2) iemaņas balstās uz pašatklāsmes pieeju (projekti, patstāvīgais darbs, darbs bibliotēkā, dažādu valstu informācijas birojos),
- 3) reālu dzīves situāciju izpratne (mācību prakse),
- 4) psiholoģijas stundās tiek attīstītas sociālās prasmes īpašos grupu treniņos.

Uzņemos atbildību par savu viedokli, ka RKS pedagoģiskais process līdzinās neformālās skolas organizācijai. Pamatojumam izmantoju R.Bernsa neformālās skolas organizācijas modeļa aprakstu.

Pēc R.Bernsa – neformāla skolas organizācija nozīmē:

- 1) mācību programmas individualizāciju,
- 2) iekšējās motivācijas rezervju izmantošanu,
- 3) kooperatīvās mācīšanās formu attīstīšanu,
- 4) skolotāja un skolēnu attiecībām piešķirt personisku raksturu,
- 5) skolotājam izmantot palīga un padomdevēja lomu,
- 6) mācībās izmantot spēļu metodes.

Šodien aktuāli skan I.Maslo [29] darbos akcentētā doma, ka personības attīstības neatņemams priekšnoteikums ir skolas humānā gaisotne. Tās izpausmes ir:

- 1) taisnīgums,
- 2) personības pašaudzināšana,
- 3) skolēnos ir mācīšanās prieks,
- 4) skolēns ir pārliecināts par iespējamām sekmēm,
- 5) skolēnam ir vērojama garīga piepūle un vēlēšanās pašaktualizēties, pašizpausties,
- 6) skolēna kā integrālas individualitātes, personības uztvere.

RKS izmanto psihologu atziņu, ka personības attīstībā primāra ne vienmēr ir intelektuālā attīstība, bet tieši emocionālā un sociālā. “Negatīva ir orientācija uz apdāvinātajiem bērniem. Prakse rāda, ka tā noved pie atpalcības un pazemina vispārējo izglītības līmeni.” [29, 62]

Tā vietā RKS daļēji izmanto pedagoģiskajā literatūrā aprakstīto “līgumu metodi”, kuru ASV skolās izmanto vēl tagad. Tā ir adaptēta tādējādi, ka ar katru audzēkni norit individuāls darbs kopsadarbībā ar vecākiem, klases kuratoru, mācību pārzini, direktoru, skolēnu asambleju, klases (grupas) atbalstu. Audzēkņiem tiek piedāvāta diferencēta pieeja. Mācību satura sadale līmeņos un puslīmeņos atbilst

audzēkņu sagatavotības līmenim sākumā un paredz brīvu pāreju no a uz b, c, d un otrādi.

H.Glekelis apraksta mācību procesa individualizāciju un diferenciaciju [29, 70], izmantojot semantiskus atslēgvārdus kā pretstatu pārus. Es ieteiktu paredzēt atslēgvārdu sintēzi, raksturojot RKS pedagoģisko procesu (sk. 1.tabulu).

1. tabula. *Atslēgvārdu sintēze – RKS pedagoģiskā procesa raksturotāja.*

<b>Individualizācija</b>	<b>Pašaktualizācija</b>
Unifikācija	sadarbība un kopīgu normu iestrāde grupā
Specializācija	komercizglītība
Izlīdzināšana	paaugstināta vai pazemināta pašvērtējuma izlīdzināšana socializācijas procesā no 1. līdz 3. kursam
Selekcija (no vārda selektēt– atšķirt, izšķirt, atlasīt)	audzēkņu iestāšanās atbilstoši RKS uzņemšanas noteikumiem
Integrācija	formālā un neformālā saliedēšana
Socializācija	sadarbības prasmju attīstība kopīgajos mācību projektos un grupas vienotībā

Personības attīstību, pašaktualizāciju veicina tāds pedagoģiskais process, kurā tiek izmantoti:

- 1) projektu metode,
- 2) ārpus obligātiem mācību ietvariem organizēti izvēles kursi,
- 3) pulciņu nodarbības,
- 4) vingrināšanās stundas,
- 5) brīvais darbs – prakses u.c.

RKS tiek izmantotas visas šīs metodes un pieejas.

Aprakstītā pedagoģiskā procesa analīze atklāj, ka tajā var veidoties humāna personība. Tādai personībai ir raksturīga atklātība un draudzīgums attiecībās ar citiem, gatavība pašizpausties, pamatojoties uz personības spēju atklāt sevi jaunā aspektā. Tādai personībai ir tendence attīstīt savu pašcieņu paralēli citu pašcieņas un tiesību atzīšanai [63].

Būtiski personības pašaktualizācijai ir organizēt brīvo darbu. Tā pamatprincips ir skolēna patstāvība. Tas ir pretstatā tradicionālajai, pārlietu lielajai organizētībai, mācību mērķu, satura un līdzekļu reglamentēšanai pretstatā mācību reproduktīvajam un pasīvajam raksturam.

Rīgas Komerckolā skolēnu patstāvību attīsta mācību praksēs un mācību projektos. Teorētisko atziņu praktisks demonstrējums ir konkrētā mācību procesa apraksts. Apskatīsim kompleksās mācību prakses kā skolas mācību procesa sastāvdaļas problemātiku un mērķus, kas tiek doti 2.tabulā.

## 2.tabula. Mācību prakšu problēmas un mērķi.

\* Izmantoti RKS metodiskie materiāli (autori: Ilze Beļinska –Dabaszinātņu katedras vadītāja,

Agnese Pavloviča – Ekonomikas katedras vadītāja).

PROBLĒMA	MĒRĶI
<p>Pastāvošā izglītības valsts standartu sistēma dod iespēju skolotājam patstāvīgi un radoši veikt izglītošanas darbu, jo vienīgais reglamentējošais dokuments, kas viņu ierobežo, ir izglītības standarts mācību priekšmetā. Pārējos izglītības satura realizēšanai nepieciešamos komponentus skolotājs izvēlas atbilstoši savām, skolas, skolēnu interesēm, spējām un iespējām. Savā pastāvēšanas laikā RKS vienmēr ir centusies ieviest jaunākās izglītības metodes un paņēmienus, kā arī uzlabot jau agrāk ieviestos. Kopš 1997./98. m.g. tiek īstenots pilnveidots prakses projekts, kurā tiek iekļauti ļoti daudzi priekšmeti, nodrošinot kompleksu un integrētu pieeju mācību procesam.</p> <p>Mūsdienās ļoti svarīgi mācību procesa gaitā audzēkņos attīstīt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ izziņas patstāvību,</li> <li>✓ spējas apgūt zināšanas apzināti, prast tās izmantot argumentēšanai,</li> <li>✓ spējas saskatīt kompleksu jautājumu risinājumu.</li> </ul> <p>Lai vadītu mācību procesu intelektuālās attīstības interesēs, nepieciešams ievērot mācību principus:</p>	<p>Mācību procesā izmantot pētniecisko mācību metode, kas raksturīga zinātnei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ radīt iespēju audzēkņiem iepazīties ne tikai ar vēsturiskajiem, ekonomiskajiem un ģeogrāfiskajiem objektiem, bet arī tos dziļāk izpētīt,</li> <li>✓ gūt tēlainus un saturā bagātus priekšstatus, kas nepieciešami daudzu ģeogrāfisko, vēsturisko, mākslas jēdzienu veidošanai,</li> <li>✓ salīdzināt vēsturiskos, ģeogrāfiskos, ekonomiskos, reliģiskos u.c. objektus un parādības, izdalīt būtiskās pazīmes, kopīgās un atšķirīgās īpatnības, konstatēt to savstarpējo sakarību,</li> <li>✓ koncentrēt audzēkņu uzmanību un interesei, aktivizēt uztveri par apgūstamo materiālu,</li> <li>✓ rosināt uzņēmību un uzdrīkstēšanos, īpašu uzmanību pievēršot sagatavošanas darbam, jo mācību prakšu panākumi ir atkarīgi no tā, kā audzēkņi tai sagatavojušies,</li> <li>✓ attīstīt audzēkņos radošās spējas, drosmi meklēt vēl nezināmu informāciju, iepazīt to un pēc tam ar to iepazīstināt saprotamā veidā pārējos prakses dalībniekus, pieradināt patstāvīgi domāt, meklēt faktus, spēju pārliecināt, spēju pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību, kā arī iejūtīgumu vienam pret otru;</li> <li>✓ uzlabot audzēkņu svešvalodu zināšanas;</li> <li>✓ attīstīt ekonomisku domāšanu un kompleksu</li> </ul>

<p>1) kreativitāti,  2) individualitāti,  3) pētniecību,  4) sistēmiskumu,  5) teorētiskās un praktiskās darbības vienības principu,</p> <p>kurus var realizēt, organizējot mācību prakses.</p>	<p>pieeju jautājumu risinājumā;  ✓ veicināt un attīstīt komunikācijas prasmes un iemaņas;  ✓ popularizēt pētnieciskās mācību metodes izmantošanu mācību procesā – ekonomikas, ģeogrāfijas, vēstures u.c. skolotāju semināros,ursos.</p>
---	---

Patstāvīga doma rodas tikai no patstāvīgi iegūtām zināšanām. Virzīšanās uz radošo darbību ir iespējama tikai caur paša darbību, ja darbības pamatobjekts ir pats darītājs, tad tā pārvēršas sev personīgi nozīmīgā darbībā.

U.Osterkampas uzskata, ka pašdarbības tradicionālā motivācija ir indivīda orientācija uz darbības brīvprātīgu izpildi, kura veicina tās pašattīstību.

Tieši personības pašattīstība ir būtiskākais, veidojot pedagoģiskā procesa saturu un formu. Patstāvība ir saistīta ar demokrātisko jeb humanizācijas procesu skolā, kas sācies Latvijā un risinās arī RKS.

Pedagoģiskajā procesā paralēli pašattīstībai, pašaktualizācijai akcentējam sadarbību, līdzdarbību.

P.Kopmanes, L.Petermanes pētījumi liecina, ka “demokrātijas vingrinājumi” dod vislielāko efektu ilgstošā periodā. Te ir nopietna saruna par brīvību, jauna tipa cilvēka veidošanās procesu [4].

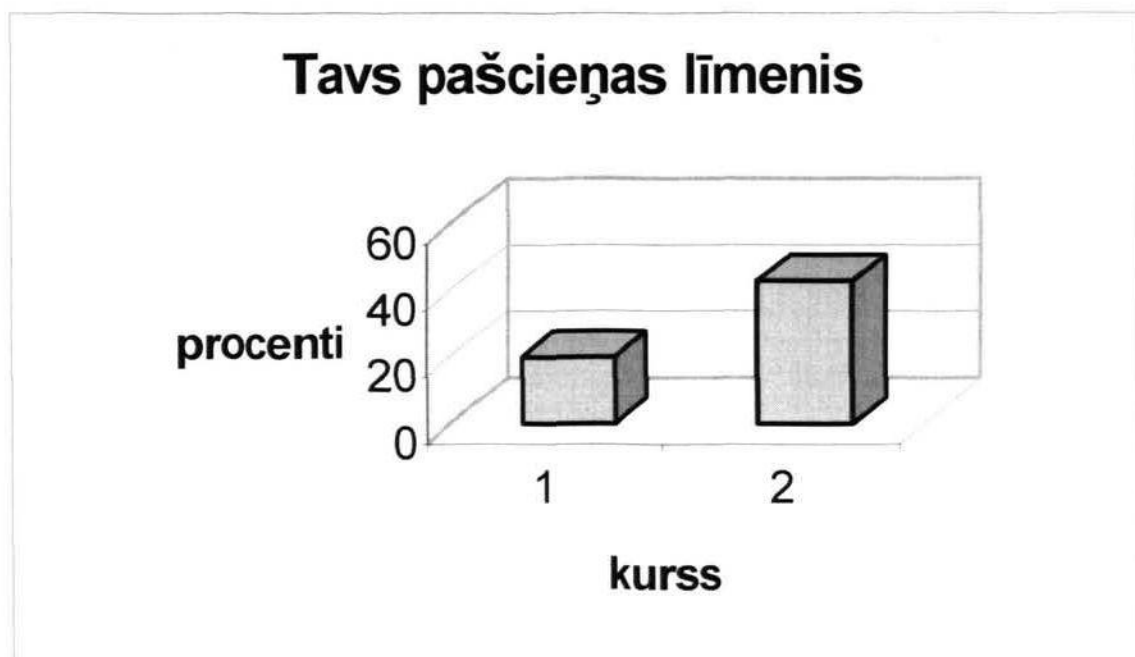
Autores arī uzsver, ka šobrīd Latvijā aktuāls ir jautājums, kā attīstās un pilnveidojas audzināšanas un mācīšanas process skolā.

Šādas pieejas rezultātā skolēniem novēroju šādas īpašības:

- 1) pozitīvāka attieksme pret mācīšanos, pret skolu vispār,
- 2) gatavība pieņemt skolas pieredzi,
- 3) pozitīvs pašvērtējums,
- 4) sekmju līmeņa pieaugums.

Pēc D.Franksa, Dž.Marollas un G.Dillona pētījumiem – netradicionālo skolu audzēkņiem ir augstāks pašvērtējums.

Rīgas Komerckolā arī šī hipotēze apstiprinās. Sākotnēji tika novērots, ka pirmo kursu audzēkņi savu pašcieņas līmeni novērtē kā pašpietiekamu.



6.attēls. Pašcieņas līmeņa dinamika gada laikā (procentos).

1. kurss 20% - maksimālais punktu skaits aptaujā "tavs pašcieņas līmenis".

Bet 2. kursā dinamika pieaug:

2.kurss 43% - maksimālais punktu skaits aptaujā "tavs pašcieņas līmenis" (sk. 6.attēlu).

Rīgas Komerckolā būtiskas ir nevis atzīmes (to ir ļoti maz), bet pats mācību process, kurā galvenā uzmanība ir audzēkņu pašaktualizēšanās iespējām. Mācību

prakses vai mācību projekti – vēsturē, literatūrā, psiholoģijā, mākslas vēsturē, ģeogrāfijā, piemēram, mācību ekskursijas.

Piedāvāju ieskatam 3.tabulu, kurā ir atspoguļots, kādas mācību prakses ir organizētas Rīgas Komerckolā.

3.tabula. Rīgas Komerckolas mācību prakses (uzskaitījums, kurā gadā un vietā prakse notika, dalībnieku skaits) .

Mācību gads	Organizētājs	Valsts	Dalībnieku skaits	Piezīmes
1993./94.	Ilze Beļinska	Vācija	35	Pirmā prakse
1994./95.	Ilze Beļinska	Itālija	35	
1995./96. oktobris	Tūrisma firma Airisas Šteinbergas kurss	Francija	15	
1995./96. oktobris	Tūrisma firma Ilze Beļinska	Francija	30	Rīgas domes balva 2.C
1995./96. marts	Agnese Pavloviča	Itālija	49	
1995./96. marts	Ilze Jākobsone	Itālija	35	
1995./96. marts	Ilze Beļinska	Lielbritānija	46	
1995./96. marts	Aigars Jakovels	Spānija	32	Praksi organizē audzēknis
1995./96. marts	Tūrisma firma Svetlanas Kiseļova	Vācija/ Francija	20	
1995./96. marts	Tūrisma firma Intas Šulces kurss	Prāga	20	
1996./97. Oktobris	Ilze Beļinska	Lielbritānija	46	
1996./97. Oktobris	Sandra Rone	Itālija	38	3 C kurss
1996./97. Decembris	Tūrisma firma Svetlanas Kiseļova	Francija	25	Tika iesaistīti sestdienas skolas audzēkņi
1996./97. marts	Agnese Pavloviča	Spānija	45	
1996./97. jūlijs	Ilze Beļinska	Norvēģija	35	
1997./98. marts	Agnese Pavloviča	Austrija/ Francija	39	Kompleksās prakses izmēģinājums 3. un 2.kurss
1997./98. marts	Tūrisma firma Dainas Burves kurss	Prāga	18	
1997./98. marts	Ilze Beļinska	Spānija	62	Kompleksās prakses izmēģinājums 1. un 2.kurss

1998./99. oktobris	Ilze Jākobsone	Itālija	35	
1998./99. marts	Ilze Beļinska, Agnese Pavloviča	Itālija/ Grieķija	49	Kompleksā 2.kursu mācību prakse
1999./2000. Izbrauc 30.oktobrī	Ilze Jākobsone	Francija/ Spānija	41	3.kursi
1999./2000. Izbrauc 30.oktobrī	Ilze Beļinska, Agnese Pavloviča	Spānija/ Portugāle	64	Kompleksā 2.kursu mācību prakse

Tā kā mana pētījuma temats un hipotēze akcentē personības attīstību, kā arī socializācijas un empātijas nozīmi pedagoģiskajā procesā, izmantoju vairākas atziņas par to nozīmi pedagoģiskajā procesā.

R.Bernss akcentē, ka “iespēja izpaust savas jūtas un emocijas satuvina bērnus ar citiem, un tas ir efektīvākais līdzeklis, kā attīstīt skolēniem pozitīvu un reālu pašuztveri.” [117, 358]

Emocionālas pozitīvas gaisotnes radīšanu stundā veicina demokrātisks skolotājs, jo “... demokrātisks mācīšanas stils rada skolēniem pozitīvas sekas emocionālajā sfērā.” [117, 360]

Demokrātisks pedagoģiskais process veicina arī sadarbības prasmes, skolas kā ģimenes modeļa izveidošanos. Ģimenes izjūta vispirms ir emocionāla attieksme, kur valda silta, emocionāla atmosfēra, savstarpēja izpratne un rūpes par katru, centieni palīdzēt katram grupas loceklim, kurš to prasa. Visa šāda skolas organizācija izveidota tādējādi, ka pieļauj individuālo brīvību, bet visiem šīs organizācijas locekļiem pieņemamā formā, veicinot reizē pašizaugsmi un rēķināšanos ar citu viedokli, tātad - socializāciju un empātiju.

Empātija nozīmē citu cilvēku iekšējās pasaules izpratni. Lai kāda personība attīstītos, tai ir jājūt, ka viņa tiek izprasta un saprasta (pēc R.Bernsa un K.Rodžersa).

Tajā pašā laikā, pēc A.Šveicera atziņām, mums ir jāapzinās, ka "mums jāsamierinās ar to, ka cits citam esam noslēpums. Pazīt citam citu nenozīmē visu zināt citam par citu, bet citam citu mīlēt un otram uzticēties, un viņam ticēt. Cilvēks nedrīkst gribēt iespieties otra cilvēka būtībā. Citus analizēt nav krietna rīcība,

izņemot tos gadījumus, kad gribam garīgi apmulsušiem cilvēkiem palīdzēt tikt atkal uz ceļa. Jo ir garīga kautrība, kas mums jāciens. Arī dvēselei ir savas drānas, kuras tai nedrīkst noraut. Neviens no mums nedrīkst otram teikt: tā kā mēs tādā un tādā veidā esam saistīti, man ir tiesības zināt visas tavas domas. Pat māte nedrīkst tā izturēties pret savu bērnu. Visas šāda veida prasības ir negudras un nodara postu. Šeit der tikai došana, kas savukārt izraisa došanu. Atdod tiem, ar kuriem tev ir kopīgi ejams ceļš, no savas garīgās būtības tik daudz, cik vari, un pieņem kā lielu dārgumu, kas tev no viņiem atnāk atpakaļ.”

Empātija dod skolēnam izjūtu, ka viņš nav viens, ka viņu saprot un pieņem tādu, kāds viņš ir. Empātijas gadījumā skolēnam ir raksturīgs:

- 1) pacietība un iecietība pret citu emocijām,
- 2) spēja iedziļināties otra subjektīvajā pasaulē,
- 3) gatavība adaptēt savu uztveri cita cilvēka uztveres kontekstā, spēja pieņemt citu ar visiem viņa trūkumiem un sasniegumiem.

Tā kā viens no humānas personības kritēriju rādītājiem ir iejūtība, tad akcentēju A.Šveicera atziņas par to nozīmi pedagoģiskā procesā. "Ciktāl, saskaroties ar cilvēkiem, mums jābūt atturīgiem un ciktāl drīkstam izturēties dabiski un tieši." [69, 367]

“Cilvēku vidū ir daudz saltuma, tāpēc ka neuzdrošināties izrādīties tik sirsnīgi, kādi patiesībā esam. Man laimējies jaunībā sastapt dažus cilvēkus, kas, pilnā mērā cienot tradicionālās sabiedriskās formas, bija pratuši saglabāt savu tiešumu. Kad redzēju, ko viņi citiem cilvēkiem ar to deva, man radās drosme pašam mēģināt būt tik dabiskam un sirsnīgam, cik tas atbilstu manām izjūtām. Pieredze, ko guvu, nekad vairs nepieļāva man atkal pilnīgi pakļauties atturības likumam. Tagad cenšos, cik labi spēdams, sirds pieklājību apvienot ar tradicionālo pieklājību. Vai vienmēr daru to pareizi, nezinu. Tam noteikt likumus nespēju, tāpat kā neviens nespēj noteikt, kad mūzikā jāpakļaujas tradicionālajiem harmonijas likumiem un kad

drīkst sekot mūzikas garam, kas stāv visiem likumiem pāri. Tik daudz gan redzēju, ka tradicionālo noteikumu neievērošanu, ja to patiešām diktē sirds vai pārdomāti apsvērumi, citi cilvēki retu reizi uzskata par tukšu uzbāzību.” [69, 368]

“Ja cilvēki būtu tādi, kādi viņi ir četrpadsmit gadu vecumā, cik gan citāda būtu pasaule! Kā cilvēks, kas cenšas savās domās un jūtās palikt jauns, cīnījos ar apstākļiem un pieredzi par ticību labajam un patiesajam. Šajā laikā, kad melos ietērtā vardarbība tik baismīgi kā vēl nekad sēž uz pasaules troņa, tomēr esmu joprojām pārliecināts, ka mīlestība, miermīlība, lēnprātība un labestība ir tas spēks, kas pārāks par jebkuru spēku. Tam piederēs pasaule, ja tikai būs pietiekami daudz cilvēku, kas mīlestības, patiesības, miermīlības un lēnprātības domas domās pietiekami tīri un stipri un dzīvos saskaņā ar šīm domām. Ikvienu parastā vara iegrožo pati sevi, jo tā rada pretvaru, kas agrāk vai vēlāk būs tikpat stipra vai pat būs par to pārāka. Bet labestība iedarbojas vienkārši un pastāvīgi. Tā nerada saspīlējumu, kas to mazina. Labestība atslābina saspīlējumu, kur tāds pastāv; tā izgaissina aizdomas un pārpratumus un kļūst stiprāka, savukārt radīdama labestību. Tāpēc tā ir visracionālākais un intensīvākais spēks. Ko cilvēks labestības ziņā dod pasaulei, tas iedarbojas uz cilvēku sirdīm un domām. Neprātīga mūsu nolaidība ir tā, ka neuzdrošināmies labestību ņemt nopietni. Mēs gribam celt smago nastu, neizmantojot sviru, kas spēku simtkārt palielina.” [69, 370]

Humānistiskās psiholoģijas un pedagoģijas atziņas par mācību procesu ataino efektīvas pedagoģiskās saskarsmes nosacījumus [117, 386]:

- 1) skolotājs atbalsta skolēnu,
- 2) normu izpratnes audzināšana paralēli izvēles tiesībām,
- 3) audzēkņu spēju un dotību akcentēšana,
- 4) reālistisku mērķu izvirzīšana,
- 5) adekvāta pašvērtējuma attīstīšanās.

## **2.2. Skolēna humānas personības reālais audzinātības līmenis**

Pedagoģiskajam procesam pētījumā ir konteksta nozīme, konteksts nepieciešams, lai salīdzinātu un analizētu humānas personības attīstību. Tā mana pētījuma hipotēze balstās uz nosacījumu:

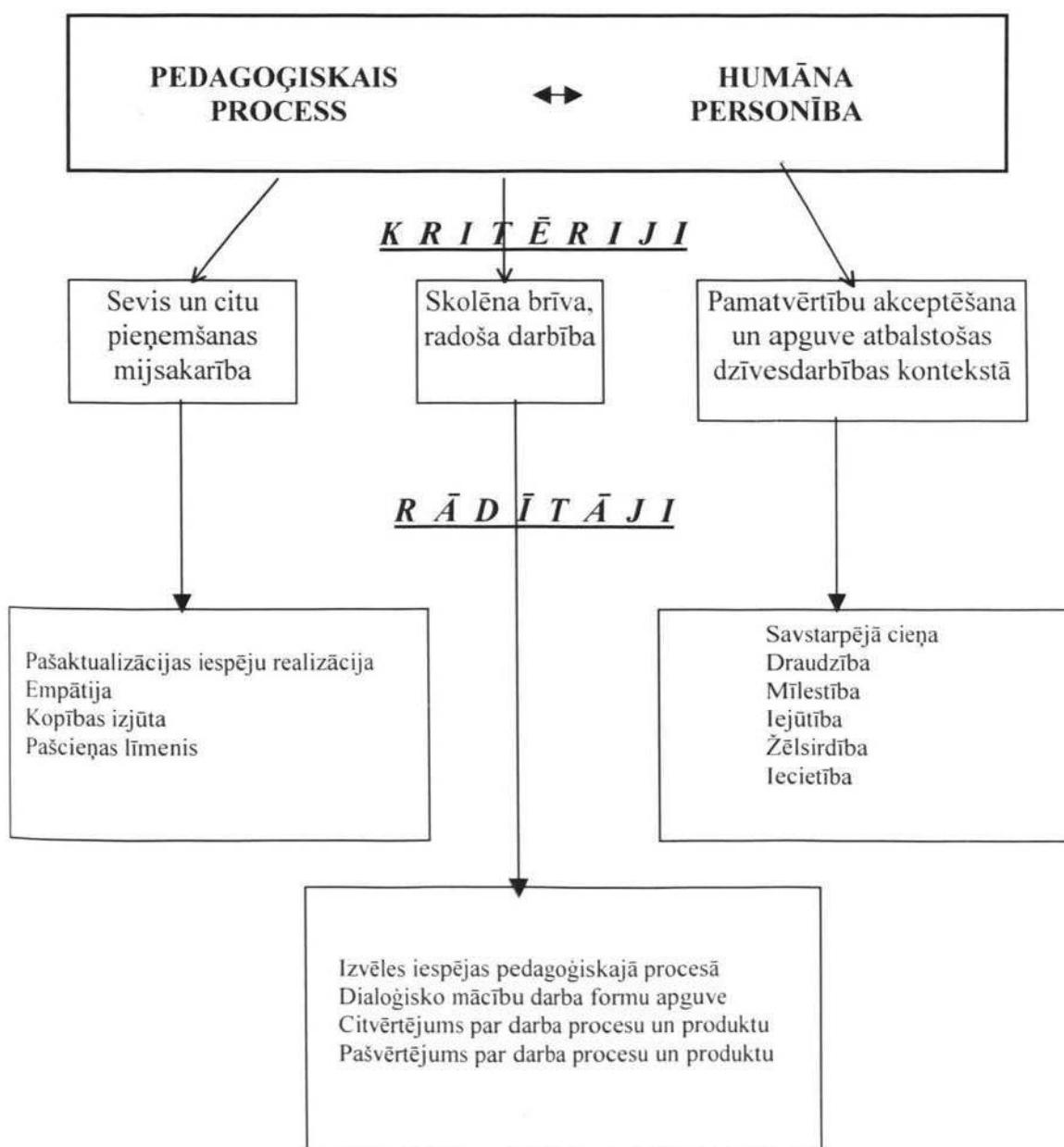
- audzēkņu pašrealizācija un pašapliecināšanās,
- audzēkņu savstarpējo garīgo vērtību apmaiņas iespējas,
- skolotāju un audzēkņu savstarpējās cieņas un izpalīdzības attiecību veidošanās,
- dialogisko mācību darba formu apguves izvēles iespējas,
- pozitīvo emocionālo pārdzīvojumu veicināšana.

Literatūras analīzē un pašpieredzē izkristalizējas humānas personības attīstības kritēriji (sk. 7.attēlu 66.lpp.):

- sevis un citu pieņemšanas mījsakarība,
- skolēna brīva, radoša darbība,
- pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā.

Svarīga bija nosacījumu pārbaude atbilstoši kritērijiem un rādītājiem.

7.attēls. *Humānas personības attīstības kritēriji un rādītāji pedagoģiskajā procesā.*



Minētās humānās personības attīstības modeļa kritēriji tika pārbaudīti eksperimentāli. Katra kritērija pārbaudei tika izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes un rādītāju pārbaudes metodikas.

Pedagoģiskajā procesā personības attīstības vērtēšanai tika izmantota skolas dokumentu analīze, novērojumi, aptaujas, testi, domraksti, esejas, pārrunas.

Skolēnu brīvas, radošas darbības izpētei izmantoju B. Bassa "Personības virzības testu", aptauju par RKS skolotāju darba metodēm un metodiskām pieejām, kā arī literatūras stundu aprakstus eksperimentālajās grupās.

Sevis un citu pieņemšanas mījsakarības diagnostikai tika izmantotas vairākas metodikas: A.Maslova "Pašaktualizācijas tests", aptauja "Tavs pašcieņas līmenis", B.Bojko "Empātijas tests".

Pamatvērtību akceptēšanai un apguvei atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā izmantoju spēli "Gaisa balons", skolēnu aptauju, domrakstu un eseju analīzi, aptauju par savstarpēju cieņu un izpalīdzību.

## 2.2.1. Skolēna brīva, radoša darbība

Lai skolēni pierastu pie brīvas un radošas darbības mācību stundā, veicināju jauniešos mērķtiecīgas sadarbības prasmes, kuras pieļauj šaubas, kļūdas, atbalsta kopīgus meklējumus, veicina kopības izjūtu saskarsmē. Mērķtiecīgas sadarbības pamatā ir demokrātiskais darbības stils, humāni pedagoģiskie līdzekļi un paņēmieni. Tikpat nozīmīga ir audzēkņu pašrealizācijas spēja, kas var izpausties gan patstāvīgā izvēlē ko, kā un cik daudz viņš mācās, gan apgūt sev personīgi nozīmīgo, pašizpaust sevi brīvi un radoši, gan gūt prieku pedagoģiskajā procesā. Eksperimenta sākumā eksperimentālajās grupās 1.B un 1.C lūdzu uzrakstīt, kādi ir audzēkņu personīgie mērķi, ko viņi gaida no literatūras skolotājas, no sevis. Tā man kā literatūras skolotājai bija lemts iepazīt jauniešus no viņu mērķu formulējumiem – tik dažādiem, gan pavīdot šaubām, būtības meklējumiem, gan dominējot personiskumam, pat individualitātei.

Akcentēju jauniešu viedokļus, kuri skaidri apzinās savu mērķi:

*“Lai mēs izzinātu, kas mēs esam, kāpēc mēs esam piedzimuši un kā mums jādzīvo saistībā ar latvisko dzīvesziņu, jo mēs esam piedzimuši latvieši.”*

*“Literatūrā vairāk gribētu pievērsties latviešu tautas mentalitātes apzināšanai.”*

*“Vairāk runāt par “Es” literatūras stundās.”*

*“Gribētu vairāk uzzināt par latviešu rakstniekiem, viņu dzīvesstāstiem.”*

*“Es vēlētos runāt vairāk par jauno autoru darbiem.”*

*“Es gribētu mācīties domāt, paplašināt redzesloku tieši kultūras jautājumos.”*

*“Es gribētu, lai apspriestu daiļliteratūras ietekmi uz mums.”*

*“Es vēlētos mācīties sevi izzināt vairāk.”*

*“Es gribētu rakstīt domrakstus, lai attīstītu domāšanu un savu personību.”*

*“Attīstīt zināšanas gan par latviešu kultūru un iepazīties ar latviešu, gan ar ārzemju literatūru.”*

*“Iemācīties brīvi izteikt savas domas.”*

*“Atrast savu īsto “Es” un saprast to, kas man pašai visvairāk ir nepieciešams personības attīstībā.”*

Dažiem jauniešiem nav skaidra mērķa:

*“Es gribētu stundā vairāk strādāt mutiski nekā rakstiski.”*

*“Es gribētu vairāk diskusiju.”*

*“Es gribētu izteikt savas domas, rakstīt apjomīgākus domrakstus.”*

*“Iemācīties rakstīt domrakstus – divas reizes ceturksnī, jo, ja to raksta bieži, tad nevar dziļi ierakties dvēselē – laika trūkums.”*

Ir pat tādi jaunieši, kuri gaida, lai skolotājs viņu vietā izvēlētos mērķi un realizētu to: *“Skolotājs varētu ieinteresēt skolēnus tajā, ko viņš uzskata par labāko. Būtu labi, ja varētu stundā arī bišķiņ pajokot.”*

Lai veidotos brīvas un radošas darbības atmosfēra mācību stundā, audzēkņi un skolotāji kopīgi izvēlas darbības formu - grupu darbu. Lai skolēni pierastu pie grupu darba, katru stundu nav nepieciešams piedāvāt jaunas grupas sadarbības formas, bet dažādās situācijās censties piemērot jau zināmās sadarbības formas. Atšķirībā no vispār pieņemtās grupu darbības formas, humānajā pedagogijā uzsvars tiek likts nevis uz priekšmetu apguvi, bet uz mācīšanās procesu. Tā savas zemes literatūra tiek iepazīta caur savu darbību, kas veicina arī savstarpēji pozitīvu attiecību veidošanos, spēju iejusties, līdzpārdzīvot, līdzpriecāties par savu un klases biedru veiksmi. Skolotāja loma - netieša, kā padomdevēja, drauga vai eksperta pozīcija. Skolotājs var izvēlēties vairākus sadarbības veidus, skolēni izvēlas viņam pieņemamo. Vasarā audzēkņi apjauš un sameklē mākslas izpausmes dabā, cilvēkos, sevī un sasaista tās ar jebkura tuva dzejnieka dzejoļiem, kā arī iemācās uztvert un raksturot dzejoļu tēlus,

redzes un dzirdes gleznas. Līdz ar to skolēni nesaņem tiešas zināšanas no skolotāja, bet paši risina mācību izziņas problēmas. Skolotājs māca iegūt zināšanas un prasmes.

Tā kā skolēns nestrādā viens pats, bet grupā, līdz ar to valdošais noskaņojums ir vērsts uz mērķtiecīgu sadarbību nevis sacensību. Skolēna loma nevis pasīva, uztveroša, bet gan aktīva, radoša. Mācību vielas sadalījums elastīgs, audzēkņiem ir izvēles iespēja pēc attiecīgi izvēlētas tēmas saturiski piepildīt literatūras stundu, kur varētu izpaust sevi brīvi un radoši. Strādājot ar šādu metodi, audzēkņu rīcība neatkarīga, ar personīgo atbildību, nevis ierobežota, atkarīga no skolotāja.

Tiecoties uz mācību procesa humanizāciju, ir ļoti svarīgi panākt, lai tā būtu patiesa, nevis tikai ārēja. Grupu darbs ir viena no metodēm, kas palīdz mācību procesu humanizēt, jo grupu darba laikā arī skolēns kļūst par aktīvu šī procesa dalībnieku, viņam tiek dota izvēles un darbības brīvība, kuru reglamentē nevis skolotājs ar savu personības autoritātes spēku, bet gan grupu darba iekšējais mehānisms. Katrs kļūst par zināšanu vai prasmju avotu, kā arī skolēni apmainās vērtībām paši. Noteikumi, kuri jāievēro grupu darba laikā, tiek izstrādāti kopīgi un izvēlēti attiecīgai tēmas izstrādei. Literatūras stundās par darbības iekšējo stimulu kļūst tēls, kas veidojas uz emocionālā pārdzīvojuma bāzes – “tēls rada stimulu darbībai” [138, 163]. Tēls vispirms ir saistīts ar dziļākajiem “Es”, patības, iekšējo nosacījumu slāņiem. “Es” ir galvenais avots jebkurai ārējai darbībai. Tā radošie darbi kā literārā darba inscenējums literatūras stundās ļauj iejusties ne tikai atveidojamā tēlā, bet arī aktiera un režisora lomā. Tas veicina pozitīvo attiecību veidošanos – draudzību, atsaucību, patstāvību, atbildību par kopējo darbu. Eksperimentālajās 2. B un 2. C grupās, strādājot ar šo pieeju, audzēkņi varēja sevi pašrealizēt, strādājot pie noteiktām literārām tēmām. Viņiem bija iespēja izvēlēties autorus, darba formu, viņi paši bija atbildīgi par darba rezultātu. Audzēkņi bija ieinteresēti darbā, varēja jaust līdzdzīvošanu un līdzpārdzīvojumu,

strādājot pie kopīgas tēmas. Literatūras stundās, izzinot latviešu nacionālo literatūru, audzēkņi izvēlējās autorus – Ausekli, A.Pumpuru, Kr.Valdemāru, J.Alunānu, Kr.Baronu, Ā.Alunānu, darba formu, kā atsegt laikmetu, parādīt būtiskāko, nozīmīgāko autora personībā saistībā ar literārajiem darbiem. Atsedzot Kr.Barona personību, audzēkņi iejutās Kr.Barona tēlā, identificēja sevi ar Kr.Barona personību, spēja it kā ieģērbties attiecīgā laika drānās, izmantoja Kr.Baronam raksturīgo apģērbā, pat pievienojot skaisto, balto bārdu - iejutās šajā lomā, izdzīvoja izcilās personības dzīves fragmentus, tika apliecināta pašizpaušmes brīvība. Stundas noslēgums sasaucās ar latviešu folkloru – tautas dziesmu, kur Kr.Barons (audzēkņis) dziļā cieņā nolieca galvu savai mātei, uzaicinot klātesošos norunāt latviešu tautas dziesmas par māti. Arī skolotāja piedalījās, sasaistot notikumu ar tautas dziesmu, ko viņai lūdza “Dainās” atrast viesis no Zviedrijas, jo viņam bija tikai zviedru valodā uzrakstītā tautas dziesma. Kad lūgums tika izpildīts, tad tautas dziesma tika tulkota no zviedru un latviešu valodas angļu valodā, kurā abi interesenti sarunājās. Šī liktenīgā tautas dziesma bija :

“Es vecam nesmejos,  
Priekšā man tās dieniņas,  
Ņemu vecu pie rociņas,  
Atsēdinu krēsliņā.”

Arī atbilde uz jautājumu “Kā Latvijā sadzīvo jaunā un vecā paaudze?” tika rasta. Jaunieši dalījās savās pārdomās par šo tēmu, aizrakstot zviedru skolotājam atbildes uz viņa jautājumu (jauniešu pašu iniciatīva). Šāda iejūtīga un saprotoša attieksme veicina kopības izjūtu pasaules kontekstā.

Attēlojot un līdzizdzīvojot Ā.Alunāna dzīves darbību, katrs grupas dalībnieks iejutās kādā no Ā.Alunāna līdzcilvēkā, spēlējot dažādus fragmentus no Ā.Alunāna lugām. Tēvs – komponists Nikolajs Alunāns, māsa – teātra kritiķe Luīze Skujeniece, jaunlatviešu kustības aizsācējs

K.Valdemārs, tēva brālis – dzejnieks J.Alunāns – personības, kuras Ādolfam Alunānam bija nozīmīgas dzīvē personības izaugsmē. Interesanti bija tas, ka jaunieši bija pamanījuši, ka attiecīgajā laikmetā meitenes par aktrises karjeru nav domājušas, tas pat bijis liegts, līdz ar to dažādas sieviešu lomas izpildīja grupas zēni. Tas bija ļoti patiess, emocionāls empātijas treniņš.

Attēlojot Kr.Valdemāra personību un daiļradi, grupa mērķtiecīgā sadarbībā sadalīja savas lomas, rezultātā stāstītājs raksturoja gan laikmetu, gan Kr.Valdemāra personībā raksturīgāko, vienlaicīgi varējām vērot Kr.Valdemāra personību - vizuāli (īpatnējas kurpes, garš mētelis, attiecīga laikmeta cepure – šīs laikmeta raksturotājas atbildīgais audzēknis sarūpēja no teātra). Pārējie grupas dalībnieki bija aizrāvušies ar “Pēterburgas Avīžu” radīšanu, līdz viens no grupas dalībniekiem aizrautīgi stāstīja par šo izdevumu, identificējot sevi ar redaktoru Kr.Valdemāru, kurš sadarbojies ar Kr.Valdemāru – jaunlatvieti, kad raksti par jūrniecību tikuši publicēti. Otrajā stundas daļā darbība noritēja jūrskolā, kur grupas dalībniekiem bija iespējams tikties ar jūrskolas direktori, arī ar jaunu žurnālisti, kas vāc informāciju preses izdevumam. Stunda noslēdzās ar Kr.Valdemāra dzīves moto: “Brīvu attīstību visiem!”

Savdabīgi tika atsegta A.Pumpura personība un daiļrade. Grupas dalībnieki neklātienē pārcēlās uz Lielajiem kapiem, saruna notika pie rakstnieka atdusas vietas, kur viens no grupas dalībniekiem bija žurnālists, kas intervēja kādu A.Pumpura laika biedru par dzīvi attiecīgajā laikā.

Klasē tika ienests akmens, ko grupas dalībnieki identificēja ar mūžīgās nemirstības simbolu, līdzīgi kā tas ir ar A.Pumpura personību. Izvērtās diskusija ar pārējiem grupas locekļiem par dzīvības vērtību kā “nozīmīgāko”, “vislielāko”, “svarīgāko” vērtību, kas “jāsaudzē”, kas ir “svēta”, kas “jāsarga”. Audzēkņi vēlējās šo sarunu turpināt, nākamajā stundā pievienojos sarunai par cilvēka dzīves ilgumu, par mūža posmiem, par iespējām, ko sniedz katrs posms mūsu dzīvē mums kā personībām, jo

mēs visi vēlamies rast atbildi uz jautājumu: “Kādēļ es dzīvoju šajā pasaulē”, “kāda ir mana misija šajā pasaulē?” Skolēni paši šo stundu rezultātā ierosināja uzrakstīt domrakstu ar pašu piedāvātām domrakstu tēmām. Rezultātā visi skolēni vienojās par tematu “Dzīvs nedrīkst nezināt savu dzīvošanas ātrumu.” (O.Vācietis) Darbi bija piesātināti gan ar daudziem retoriskiem jautājumiem, gan arī ar tādiem jautājumiem, kas gaidīja atbildes diskusiju formā “*Vai O.Vācietis zināja savu dzīvošanas ātrumu? Vai mēs citi zinām savu dzīvošanas ātrumu?*”

Dzīvošanas ātrums tika salīdzināts ar “sirdspukstiem”, ar “trakām domām”, ar “domām, kas apslēptas citu skatienam”. Atziņa, ka arī nav būtisks dzīvošanas ātrums, bet gan svarīgi, ka “jo vairāk gaismas uz spārnu galiem, jo augstāks lidojums uz Mūžīgo gaismu”. Kur slēpjas pati dzīvība? “Visdažādākajos kokos. Te skan dzīvības simfonija”. “Ozols vienatnē varenī šalc, žēlsirdīgie bērzi laipni māj pretī, liepas ar platām plaukstām silti sagaida kā gādīgas saimnieces, apses, bariņā saspiedušās, maliņā bailīgi trīc. Zem kājām iegrimst mīkstās sūnas, spēcinoši smaržo mētras. Nekas un neviens nav lieks šai saskaņā. Visam sava nozīme un sava vieta. Ja kaltis zars nokrīt zālē, ar laiku tas satrūd un baro augsni, bet no tās rosās atkal jauna dzīvība. Sīka puķe ātri uzzied, priecē acis, piesmaržo apkārtni, tad jau tās vairs nav, blakām raisījies kāds jauns zieds, bet ozols kuplo gadu simtiem. Vienam Dievs lēmis īsu un dzirkstošu dzīvošanu, citam – lēnu, gausu un pamatīgu. Katrs no mums elpo tai pašā izplatījumā, kur viss un visā ir vienots, kur skan bezgalīga Dzīvības dziesma.

Atsedzot Ausekļa (Krogzemja Mikus) personību un daiļradi, grupas dalībnieki ļoti mērķtiecīgā sadarbībā izvēlējās darba formu – mācību stundu. Viens no grupas dalībniekiem bija skolotājs, pārējie skolēni. Šajā stundā, kas bija piesātināta spraiga, pozitīva, emocionāla pārdzīvojuma, bija jaušams, ka skolēnos ir mācīšanās prieks, arī viss tika balstīts uz katra grupas dalībnieka pozitīvu pašizjūtu. Skolotājs (audzēknis) dzīvoja it kā

attiecīgajā Ausekļa laikā, valoda bija savdabīga mūsdienu skatījumā, bet pārdomāta, izvēloties dažādus arhaismus, historismus, piem., bizmaņi, u.t.t.

Visa šāda mērķtiecīga grupas sadarbība, identificējot sevi ar attiecīgo laikmetu, ar izzināmo kultūras darbinieku, bija ļoti patiens, emocionāls empātijas treniņš.

Vienā no literatūras stundām piedalījās viesi no Daremas Universitātes un Biznesa koledžas. Diemžēl saslimu un stundā nevarēju piedalīties. Mani kā skolotāju nesatrauca tas, kā skolēni paši novadīs stundu, bet gan tīri sadzīviskas lietas, jo klasē bija ierobežots sēdvietu skaits. Gandarījums skolotājam bija Normas Iradelas (projekta “Uzņēmība un uzdrīkstēšanās” idejas ieviesējas un realizētājas Latvijā) redzētās stundas pārstāsts: “Cik interesanti un radoši skolēni atseguši konkrēto laikmetu, būtiskākās rakstnieka personības iezīmes, sasaistot ar daiļrades izpēti mērķtiecīgā sadarbībā.”

Pārstāstā tika akcentēts – kādas izjūtas bijušas pašiem skolēniem, iztēlojoties laikmetu, rakstnieku, kultūras darbinieku, izdzīvojot uz brīdi šo notikumu savā dzīvē. Domāju, ka šī atgriezeniskā saite par izjūtām literatūras stundās ir humānisma treniņš, kas trenē prasmes reflektēt pārdzīvojumus, savas identifikācijas.

Izlīdzinošu efektu starp citvērtējumu un sociālo empātiju dod pašvērtējums, tāpēc tiek trenēts arī “Es” redzējums sociālajā kontekstā. Interesanti bija vērot, ka eksperimentālajās grupās 2. B un 2. C audzēkņu pašvērtējums bija objektīvs, lielu uzmanību viņi veltīja savām sadarbības prasmēm, vai audzēknis prot ieklausīties otra teiktajā, kā komunikē viņš pats un klases biedrs. Pašvērtējums mācību procesā galvenokārt saistīts ar iespējām pašrealizēties personīgi nozīmīgā darbībā.

Pašvērtējumā skolēni akcentē sekojošo:

- kā tiek atklāta darba tēma saturiski,
- kāds ir audzēkņu radošums – vai spēj it kā jaunā gaismā saskatīt it kā parastas lietas,

- kādas darba formas izvēlas mērķu realizācijā,
- cik regulāri ir strādāts, lai panāktu vēlamu rezultātu,
- sadarbība un attieksme pret citiem grupas locekļiem.

Jāatzīst, ka 80% gadījumos audzēkņus apmierināja visu šo nosacījumu izpilde, 15% daļēji apmierināja, 5% neapmierināja.

*“...par šīs darba tēmas izvēli esmu tikai daļēji apmierināts, jo gribējās autoru, par kuru es neko nezināju...”*

Jaunieši ļoti adekvāti uztvēra reālo situāciju, izvirzīja sev augstas prasības, līdz ar to pašvērtējumam parāk paškritiska pieskaņa.

Izvērtējot sadarbību, kas veicina kopības izjūtas, secināju, ka vairumam jauniešu *“...ar citiem grupas dalībniekiem bija cieša sadarbība un attieksme pret tiem iecietīga, labvēlīga”*.

Situāciju raksturo arī citvērtējums (tas notiek regulāri) – klases biedri izvērtē darbību – šoreiz to raksturo vārdi “pārdzīvojums”, “no sirds”, “izteiksmīgi”. Tas liecina par izjūtu patiesīgumu pāradresācijā klases biedrs – klases biedrs.

Grupu darbs attīsta kopības izjūtu saskarsmē, citvērtējums – sociālo empātiju, ko var raksturot ar sekojošiem fragmentiem no audzēkņu stundu satura vērtējumiem.

Stundā par tematu “Ādolfa Alunāna personība un daiļrade” tika doti sekojoši citvērtējumi: *“Katrs grupiņas dalībnieks bija patiesi iejuties savā lomā. Šīs lugas valoda bija nepārveidota un neskarta, tas bija kas īpašs. Grupiņas dalībnieki bija pat bijuši uz E.Smiļģa muzeju. Interesants bija arī stundas noslēgums, kad Jānis, tēlodams Ādolfu Alunānu, it kā lasīja savas atmiņas no grāmatas. Mēs iepazīnām un pieņemām Ā.Alunānu kā sev radniecīgu latvisku dvēseli.”*

*“Es jutos kā īstā teātrī.”*

*“Labi bija arī tas, ka runātājs bija it kā pats Ā.Alunāns.”*

*“Grupiņas dalībnieku uzstāšanās bija ļoti interesanta, kaut tādas stundas būtu vairāk.”*

*“Mēs varējām iejusties tā laika cilvēku dzīvē un saprast, cik ļoti sena un skaista ir latviešu valoda.”*

*“Ir liels ieguvums uzzināt vairāk par Latvijas gaišajiem cilvēkiem šādā teatralizētā veidā.”*

*“Es nedomāju, ka īstie aktieri nospēlētu labāk, sevišķi mani ieinteresēja dažādie fragmenti no Ā.Alunāna dzīves stāstiem.”*

*“Es domāju, ka šāda veida darbs ir auglīgāks nekā tas, kuru skolotāja mums stāsta un mēs pierakstām. Kā pamatojumu varu minēt: pati grupa iegūst plašāku informāciju par autoru, bet klausītāji ir ieinteresētāki šo informāciju uzņemt.”*

*“Ar savu vienkāršo, bet profesionālo uzstāšanos šīs grupas dalībnieki ieinteresēja skatītājus. Ā.Alunāna lugas “Paša audzināts” fragmenta attēlojums man paliks atmiņā uz mūžu kā Ādolfa Alunāna darbu raksturojums. Es droši varu teikt, ka šis darbs patika ne tikai man, bet arī citiem maniem klases biedriem.”*

*“Emocionāls, noslīpēts tēlojums, kas labi atspoguļo Ādolfa Alunāna personību.”*

Stundā par tematu “Krišjāņa Barona personība un daiļrade” tika doti sekojoši citvērtējumi: *“Stundas laikā tiešām radās sajūta, ka pats Barons šo visu mums stāsta.”*

*“Baronam vēl joprojām bija bārda un balss nedaudz jauneklīga, bet ar savu stāstījumu aizrāva mani līdzī savās dzīves takās.”*

*“Iepriecināja, ka pēc mācību stundas bija iespējams noskatīties filmu, tas palīdzēja uztvert informāciju vēlreiz pārdomāt.”*

*“Stundas beigās katrs mēs teicām kādu tautas dziesmu, visvairāk tās tika veltītas mātei.”*

*“Stundas beigās mums katram bija jārunā vismaz viena tautas dziesma. Te nu varēja redzēt, cik daudz tautas dziesmu katrs klātesošais zina. Man abas literatūras stundas pagāja nemanot.”*

*“Patika, ka arī klausītāji tika iesaistīti uzveduma procesā.”*

*“Es domāju, ka 1998.gada 21.janvāra literatūras stunda paliks manā atmiņā uz mūžu.”*

Stundā par tematu “Krišjāņa Valdemāra personība un daiļrade” tika doti sekojoši citvērtējumi: *“Visas stundas laikā ne reizi man nekļuva garlaicīgi.”*

*“Mani saistīja, ka zēni stundu pasniedza kā priekšnesumu un tika akcentētas paša Kr.Valdemāra izjūtas, piem., ieraugot jūru, kā arī pozitīva gaisotne, kas valdīja, runājot jokaino atgadījumu par “Jūras izsmēlēju biedrību.”*

*“Stāstījums bija ļoti interesants. Īsi un konkrēti. Asprātīgi. Redzējām vairākus Kr.Valdemārus, un tas noteikti piesaistīja.”*

*“Vērojot grupas darbu, visam cauri varēja just to, ka paši grupas dalībnieki ir daudz lasījuši, lai pēc iespējas labāk varētu mums izstāstīt par Kr.Valdemāra nopelniem mūsu tautas labā.”*

*“Visvairāk man patika tas, ka grupas dalībnieki bija attapīgi un izpalīdzīgi viens pret otru.”*

*“Oriģināls atspoguļojums – paši dalībnieki bija iejutušies Kr.Valdmāra un viņa laikabiedru ādā.”*

*“Mani saistīja tas, ka grupas dalībnieki centās savienot tagadnes un pagātnes elementus.”*

Stundā par tematu “Andreja Pumpura personība un daiļrade” tika doti sekojoši citvērtējumi: *“Man patika tas, ka grupa labi sadarbojās.”*

*“Pats galvenais, mācot citus, ir tas, ka tu pats iemācies un pilnībā pārvaldi to, ko tu stāsti.”*

*“Interesanti bija tas, ka grupas sniegums bija veidots kā dialogs. Varēja redzēt, ka dalībnieki bija ieinteresēti savā darbā un rūpīgi to pārdomāja.”*

*“Bija izdomāts interesants pasniegšanas veids – preses konference, kaut gan efektu mazināja tas, ka runātāji centās precīzi atstāstīt lasīto.”*

*“Pirms tam es par A.Pumpuru zināju tikai, ka viņš ir eposa “Lāčplēsis” autors, taču šajās 40 minūtēs es uzzināju daudz, daudz vairāk.”*

*“Šāda veida stundas ir interesantas, jo savos klases biedros mēs klausāmies dažreiz vairāk nekā skolotājā. Bez tam cieņa pret citu darbu rodas arī pēc tam, kad atbildēt ir nācies pašam – ir ļoti nozīmīgi redzēt un dzirdēt, ka tu nerunā tukšam gaisam, ka tevī kāds klausās.”*

*“Interesantu darba formu - dialogu bija izvēlējušies dalībnieki.”*

*“Laba ideja, ka mēs, skatītāji, grupas dalībniekiem varējām uzdot jebkuru jautājumu.”*

*“Labi bija, ka grupas dalībnieki bija sagatavojuši testu, tas palīdzēja atcerēties galveno.”*

*“Ļoti labi bija tas, ka grupas dalībnieki klases priekšā izveidoja pusluku, un tā arī visu stundu sēdēja, tas liecināja par to, ka viņus visus ir saistījis Andrejs Pumpurs.”*

Literatūras stundas bagātina pieredze, ko jaunieši gūst pedagoģiskajā procesā ārpus mūsu dzimtenes robežām, sasaista to ar socializācijas, personalizācijas un kulturalizācijas procesu Latvijā. Lai skolēni labāk izprastu sevi, viņi izzin, kādi viņi ir šajā pasaulē, kāda ir viņu kultūra, kā arī salīdzina pasaulē redzēto, un visefektīvākā mācību darba forma ir skolotāja un skolēna pārrunas, kas būtībā ir skolotāja un skolēnu domu apmaiņa par apskatāmo jautājumu. Pārrunu temats “Kultūras izpratne manā dzīvē” dod ieskatu jauniešu pasaules redzējumā, veicina dialogisko formu aguvi, kā arī sekmē skolēnu pašrealizācijas iespēju nodrošināšanu un savstarpējo garīgo vērtību apmaiņu, un jauniešu pašpiederības pilnveidošanos. Seko skolēnu refleksijas.

**Skolotājs:** -Kas tavuprāt ir kulturāls cilvēks?

*Kulturāls cilvēks ir nevis tas, kurš ir apguvis kādas pieklājības normas vai ir labi izglītots. Kulturāls cilvēks ir tas, kurš prot izmantot savas zināšanas, lai uz to pamata veidotu attiecības ar citiem.*

**Skolotājs:** - Ko ietver sevī jēdziens “kultūra”?

*Kultūra. Tā ir mēraukla, ar kuru mēra cilvēka izglītotību, garīgo veidotību.*

*Kultūra-kad es un tu cienām viens otru.*

*Kultūra - tā ir arī mūsu valoda, mūsu svētki, tā ir mūsu māja un vesels tūkstotis mūsu ikdienas sīkumu. Neiecietība ir cēlonis daudzām mūsu nelaimēm, mūsu strīdiem un nesaskaņām, pateiktajiem pārmetumiem. Cik ļoti var sāpēt cita cilvēka ļaunie, nievājošie vārdi, mēs dažreiz saprotam tikai tad, kad šādā situācijā nonākam paši, kad pāri tiek nodarīts mums. Cik gan labi būtu, ja visi cilvēki kļūtu nedaudz iecietīgāki, kaut nedaudz vairāk apdomātos, pirms skaļi izteiktu savas domas! Man šķiet, ka tad pasaule uzreiz kļūtu ievērojami labāka un draudzīgāka, jo, manuprāt, viens no galvenajiem draudzības pamatnoteikumiem ir iecietība.*

*Kultūra - 1) kā maza uguntiņa, kura neliek sevi manīt, bet uzplaiksnī visnegaidītākajā brīdī, un tad mēs apzināmies, ka šī kultūra ir manējā,*

*2) katram cilvēkam nāk līdzī jau no agrās bērnības.*

*Kultūra ietver sevī spēju un māku uzvesties, iejusties, organizēt.*

*Bez kultūras cilvēks līdzinātos pērtiķim. Manu dzīves kultūru veido nacionālā piederība, izglītība un dzīves pieredze, kā arī mani pasaules uzskati. Par to liecina daudzie jēdzieni: saskarsmes kultūra, darba kultūra, diskusiju kultūra, vides kultūra, runas kultūra. Par politiskās kultūras trūkumu liecina kaut vai tas, kā politiķi viens otru pazemo. Tolerance liek pieņemt citus tādus, kādi viņi ir.*

***Kultūra** norāda ērtības pakāpi, kurā mēs dzīvojam. Iepazīstot cilvēka kultūrvidi, mēs iepazīstam arī pašu cilvēku..*

*Es cilvēkos visaugstāk vērtēju viņu personisko (iekšējo) **kultūru**.*

***Kultūra** jau ietver sevī toleranci un draudzību.*

***Kultūra** - materiālo un garīgo vērtību kopums, kas spēj ietekmēt manu izpratni par apkārtnotiekošo.*

***Kultūra** - tas nozīmē, ka cilvēks ir sevi cenošs, pieklājīgs pret citiem, izglītots dažādās jomās, arī mākslā, literatūrā un mūzikā, kā arī viņa ģimenē valda labklājība.*

*Manā izpratnē vārds **kultūra** nozīmē arī citu tautu un nāciju identitāti.*

***Kultūra** ir mūsu dzīves un dzīvošanas pamats. Kultūra māca saprasties vienam ar otru, prast uzvesties, draudzēties un mīlēt.*

***Kultūra** - viss garīgais mantojums, ko esam mantojuši no mūsu senčiem, kā arī to, ko paši esam izkopusi.*

Skolotājs: Ko mēs varētu darīt, lai uzlabotu kultūras līmeni sabiedrībā?

*Jāceļ ir **kultūras** līmenis sabiedrībā, lai tā neklūtu par "izgāztuvi".*

*Mana **kultūra** ir mana vizītkarte. Jau akmens laikmetā cilvēks veidoja kultūru - viņš dziedāja, dejoja, zīmēja un runāja. Kāpēc viņam to vajadzēja? Tādēļ, ka ar to viņš atšķīrās no dzīvnieka, tas viņam lika justies kā cilvēkam.*

*Bez **kultūras** mēs būtu barbari, neattīstīti ļautiņi, kuri apmierinātu tikai savas primitīvās vajadzības - paēst, dzīvot siltumā utt.*

***Kultūra** ir katras atsevišķas personības īpašības un attieksmes.*

*Katrai valstij, novadam un pilsētai ir atšķirīga kultūra. Kultūras līmenis ir atkarīgs no inteligences un izglītības līmeņa.*

Skolotājs: Kādas ir tavas asociācijas, izrunājot "kultūra"?

*Man vārds **kultūra** asociējas ar kaut ko oficiālu, cilvēka augstāko apziņu, sapratni par apkārtējo pasauli, sapratni, izprotot neizprotamo. Kultūra - tā ir sapratne, noteiktība.*

**Kultūra.** Dažreiz gribas kliegt uz visu pasauli par dažu cilvēku primitīvismu, par viņu absurdo rīcību un nekulturālismu, bet tas neko nedod, dvēselei vieglāk nepaliek. Bet ir vēl mīlestības kultūra - kultūra, kad mēs neliekam otram ciest no savas gudrības, kad nepakļaujam sev tuvus cilvēkus, kad nesavtīgi mīlam, pretī neprasot neko citu kā mīlestību. Tomēr pāri visam stāv kultūra pret Dievu, kultūra pret kaut ko augstāku, varenāku, cilvēka prātam netveramu.

Nekas nerodas pats no sevis, viss izriet no kaut kā. Es domāju, ja cilvēkam jau pašā dzīves sākumā ir trūcis pienācīga mīļuma un sapratnes, viņam grūti izaugt par īsti **kulturālu** cilvēku.

**Kultūru** es esmu ieguvis kopā ar mātes pienu. Man tā "pielipa" no mātes un tēva. Es esmu "kultūras pārnēsātājs". Pietiekami labs un godīgs pārnēsātājs. Cilvēce kopā rāda kaut kādu lielu kultūru. Kaut kas līdzīgs notiek ar skudrām, tās katra atnes pa kādam zāles stiebram, lapai, puteklim, un tā daudzu gadu laikā veidojas milzīgs skudrupūznis.

Tā mēs katrs "atnesam" kultūrai labu vai sliktu un veidojam lielo kultūru. Mūsu kultūra - tautasdziesmas, pasakas, teikas, dziesmas.

**Skolotājs:** Raksturojiet kultūru, kas sekmē personības attīstību un pilnveidošanos.

**Kultūras** attīstība ir mūžīga, un tā nodrošina mūsu personības attīstību un pilnveidošanos. Domāju, ka, ja mēs savu kultūru nesaudzēsim, tad tauta var aiziet bojā, jo tauta bez savas kultūras nav tauta.

Tā parāda mūsu izglītības līmeni, ja mēs paši vēlamies, lai mūsu tautas iedzīvotāji būtu izglītoti un labi dzīvotu, mums pašiem ir jātiecas pēc tā, tad arī mūsu kultūra būs ļoti augstā līmenī.

Bez kultūras cilvēks nevar dzīvot, jo viņš vairs nejūtas piederīgs pie savas tautas un sabiedrības, ja nepastāv kultūra.

***Kultūra** veido katra cilvēka iekšējo pasauli. Man tā atgādina milzīgu dārzu, kurš ir jākopj, jālaista, tikai tad tas zaļos, dos augļus un sniegs mums prieku.*

***Kultūra** ir tā, kas atšķir cilvēku no dzīvnieka.*

***Kultūra** aicina visus mēģināt izprast otra kultūru, lai arī kāda tā būtu.*

*Cilvēka **kultūra**, ar kuru saprot manieres gan citu cilvēku klātbūtnē, gan esot vienam pašam. Mūsdienās daudziem cilvēkiem tāds vārds kā "kultūra" vispār nepastāv vārdu krājumā, un viņi arī nesaprot, ko tas nozīmē. Es cenšos izskatīties pieklājīgi, jo pēc manis spriež arī par maniem vecākiem un draugiem.*

*Ar gadiem aug mans **kultūras** līmenis, es sāku saprast, kā tas viss darbojas tikai manis paša labā. Tas notiek tad, kad es sevi apzinos par daļu no sabiedrības. Kultūra ir labas uzvedības manieru kopums. Kultūra, pēc manām domām, ir visas vēstures sakopojums un rezultāts, un tajā glabājas visas sabiedrības pieredze.*

Šādas pārrunas veicina pašaktualizācijas iespēju realizāciju, veidojot ciešus, emocionālus kontaktus ar klases biedriem un skolotāju. Pārrunu gaitā skolēni spēj vienmēr it kā jaunā gaismā ieraudzīt parastas lietas, citus vērtēt pozitīvi, atzīstot viņu tiesības būt pašiem. Pārrunu gaitā eksperimentālo klašu skolēni daudz adekvātāk uztvēra realitāti nekā kontrolklasēs.

Muzejpedagoģija palielina skolēnu emocionāli komunikatīvo pieredzi literatūras stundās. Audzēkņi pozitīvi izjūt muzejdarbinieku emocionālo laipnību, empātiju komunikējoties. Pārsteiguma izpausmes, emocionālā atvērtība notiek O.Vācieša muzejā ar savām identifikācijām (A.Upīša muzejā Skrīveros ar rakstnieka pulksteni, kurš gan A.Upītim agrā rīta stundā neesot bijis vajadzīgs, jo pats esot bijis "pulkstenis" kaimiņiem, kad gājis rīta pastaigā, sēžot A.Lerha-Puškaiša krēslā, atrodoties pie kapa –

saruna domās ar rakstnieku). Notiek “Es - Citi” treniņš, kontaktējoties ar muzeju darbiniekiem V.Plūdoņa muzejā, Jāņa Raiņa muzejā Majoros, R.Blaumaņa muzejā “Brakos”, kur viens no jauniešiem piebilst, atrodoties pie mums visiem pazīstamā R.Blaumaņa strautiņa, kur rakstnieks mēdzis ārstēties pēc Knēpa metodes un arī “uzturējis sev dzīvības sulu” – kā pats izteicies, dzerdams skaidro strauta ūdeni, ka “to pašu ūdeni es gan nekad nevarēšu dzert, ko dzēris rakstnieks”. Svēts pārdomu brīdis mums visiem. Tieši šeit jauniešis radīja dzejojīti par Blaumaņa rakstniecības lauku, salīdzinot to ar tīrumu:

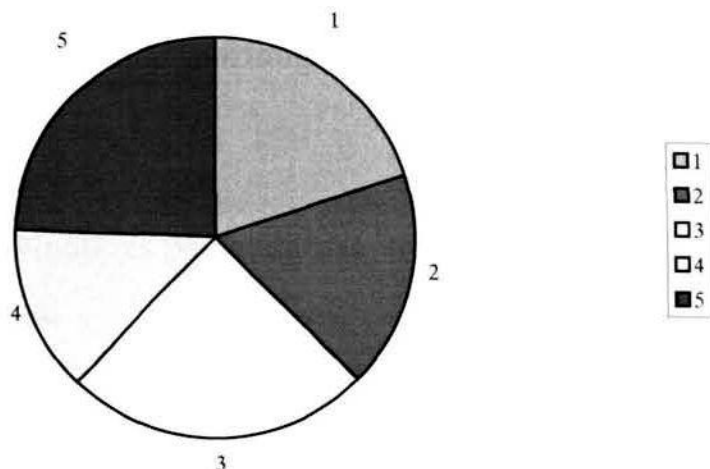
“Rūdis ara tīrumā,  
Žagatiņa brīnījās,  
Ko brīnies žagatiņa,  
Tā Rūdim jāstrādā.”

Notika jaunieša emocionāla atvērtība konkrētajā vietā – pie strautiņa, sasaistot dažādos iespaidus – muzejdarbinieku stāstījumu par rakstnieka personību, par zemnieku dzīvi, sadzīvi, darba tikumu, esot kopā ar rakstnieka lietām, kuras sarunājās ar mums, laika pārbaudi izturējušas, skanēja riju krāsniš izkveldinātā latviešu tautas dziesma. Jauniešis it kā identificējās ar Rūdolfa Blaumaņa personību, tuvinājās, un daudzo iespaidu, pārdzīvojumu varā it kā emocionālais pārdzīvojums saplūda šajā četrindē.

Aptaujā “Metodes un metodiskie paņēmieni, kurus galvenokārt izmanto RKS skolotāji” (sk. 8.attēlu) -

- 1.vietā ir skolotāja un skolēna pārrunas (24,75%);
- 2.vietā ir citi varianti - grupu darbs, refleksija, praktiskie darbi (semināri, projekti, modeļu un semināru izmantošana) (24,45 %);
- 3.vietā - stāstījums un frontālie jautājumi - 20 %;
- 4.vietā - pāru darbs - 18 %;
- 5.vietā - aptauju izmantošana - 13 %.

8.attēls. *Metodes un metodiskie paņēmieni, kurus galvenokārt izmanto RKS skolotāji.*



- 1 - stāstījums un frontālie jautājumi - 20 %;
- 2 - pāru darbs - 18 %;
- 3 - skolotāja un skolēna pārrunas – 24,75 %;
- 4 - aptauju izmantošana - 13 %;
- 5 - cits variants – 24,45 %.

Šādi darba paņēmieni kā skolotāja skolēna pārrunas, grupu darbs, refleksija u.tml. var būt mācību procesa pamatā, ja darbība balstās uz savstarpējo cieņu un izpalīdzību. Aptaujājot skolotājus, secinu, ka šādu metožu pielietojums balstās uz abpusēju cieņu, abpusēju izpalīdzību, iekļautību, uz līdzvērtīgām attiecībām. Sīkāk šis jautājums tiks apskatīts nodaļā 2.2.3.

Brīva, radoša darbība kā saskarsme un sadarbība tiek veicināta dažādos mācību projektos, kur katram skolēnam ir apgūstams personīgi

nozīmīgais. Eksperimentālās grupas 2.B un 2.C ir iesaistītas kultūras vēstures projektā “Renesanse”, kura rezultāti atspoguļoti audzēkņu radošajos darbos 1999.gada decembrī.

Projektā “XXI gadsimta mākslas menedžeris” mazajām grupām (3 cilvēki) tika dots uzdevums: rakstīt grupas darbības dienasgrāmatu, atspoguļojot tajā personīgi nozīmīgo skatījumu uz grupā notiekošajiem procesiem.

Lai veiktu hipotēzes pārbaudi, tika veiktas eksperimentālās grupas un kontrolgrupas atlase.

2. A, 2. D klase bija kontrolklases, kurās humanizācijas process netika īpaši akcentēts eksperimentālajā mācību procesa organizācijā.

2. B un 2.C klases bija eksperimentālās klases, kurās īpaši akcents tika likts uz humanizācijas procesu literatūras stundās, tātad humanitārajos priekšmetos. 2. B un 2. C klasēs skolotāja strādāja ar īpašām darba metodēm, akcentējot jauniešu pašrefleksijas attīstību, sadarbības pedagoģiju, muzeju pedagoģiju, īpašu tēmu, izdales materiālu satura humanizāciju, akcentējot mīlestības, draudzības, savstarpējās palīdzības tēmas.

Socializācijas pakāpes pārbaudē no sevis uz citiem - kā galvenos parametrus izpētei izvirzīju "Personības virzības tests" (pēc B. Bassa):

parametru **E** – *virzību uz sevi* – cilvēks orientēts uz tiešiem sasniegumiem un apmierinājumu, agresīvs statusa sasniegšanā, valdonīgs, tendence uz konkurenci, viegli sakaitināms, trauksmains, introverts;

parametru **S** – *virzību uz saskarsmi* – neraugoties ne uz ko cilvēks cenšas saglabāt attiecības, orientējas uz saskarsmi, bet tādēļ bieži cieš darba rezultāts; gaida uzslavu; atkarīgs no grupas; nepieciešamas tuvas, emocionālas attiecības ar cilvēkiem;

parametru **D** – *virzību uz lietu* – ieinteresēts atrisināt lietišķas problēmas, pēc iespējas labāk cenšas izdarīt darbu, orientējas uz lietišķu sadarbību, prot lietas labā aizstāvēt savu viedokli, kas palīdz sasniegt kopīgo mērķi .

Lai pārbaudītu RKS audzēkņu virzību uz darba rezultātu un lietišķu sadarbību, respondentiem, otro kursu audzēkņiem tika piedāvāts izpildīt B.Bassa personības virzības testu. 1998./1999. m.g. sākumā (septembrī) parādīja rezultātus, kuri atspoguļoti 4.tabulā.

4.tabula. *Personības virzības testa (pēc B.Bassa) rezultāti 1998./1999. m.g. septembrī (procentos).*

Personības virzība	2 A kurss	2 B kurss	2 C kurss	2 D kurss
E	73,9	80	52,6	18,8
S	19,4	10	42,1	75
D	8,7	10	5,3	6,25

Bija iespējams saņemt vienādi lielus vērtējumus divos parametros.

Strādājot B un Cursos ar dialogiskajām mācību darba formām, akcentējot un popularizējot tādas jēdzienus kā humānisms, pašrealizācija, respondentiem tika piedāvāts izpildīt personības virzības testu vēlreiz. 5.tabulā apskatāmi rezultāti, kuri iegūti 1999./2000.m.g. septembrī.

5.tabula. *Personības virzības testa (pēc B.Bassa) rezultāti*

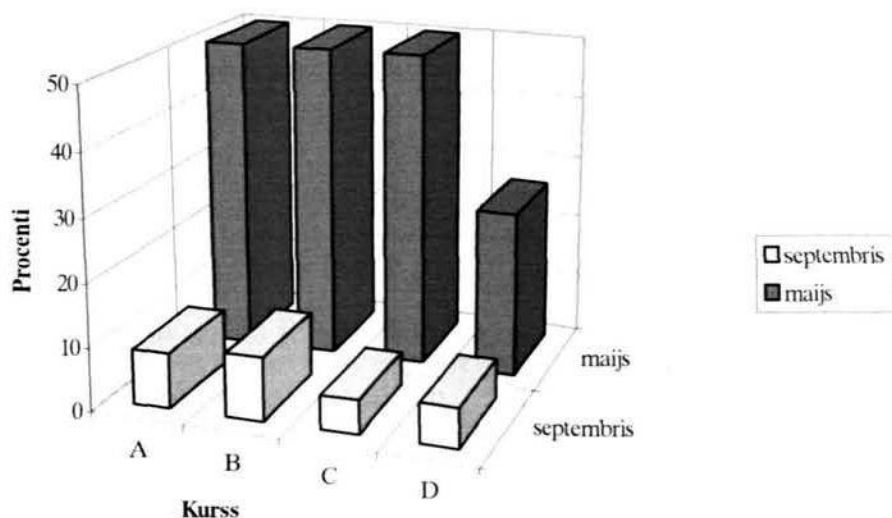
1999./2000. m.g. septembrī ( procentos).

Personības virzība	2 A kurss	2 B kurss	2 C kurss	2 D kurss
E	0 %	30 %	40 %	21,1 %
S	58,3 %	20 %	15 %	57,9 %
D	50 %	50 %	50 %	26,3 %

Pētījumā izkristalizējās, ka B un Cursos vērojama lielāka virzība uz lietu. Tas nozīmē, ka audzēkņi, kuri tika apzināti motivēti darbam, kuriem tika mērķtiecīgi skaidrotas un demonstrētas lietišķās sadarbības priekšrocības, kuri paši ieguva pozitīvu pieredzi sava viedokļa paušanā, sekmīgāk mainīja savu virzību no “Es” un “Citi” uz “Es un Citi”.

9.attēls. *Respondentu virzības "uz lietu" dinamika*

1998./1999. mācību gada laikā.



Viena mācību gada laikā krasi pieaug respondentu orientācija uz lietišķo sadarbību, vēlme pēc iespējas labāk padarīt savu darbu, prasme aizstāvēt savu viedokli kopīgo mērķu īstenošanas labā.

Virzības maiņu varēja nojaust mācību procesā, audzēkņi runāja par to arī pārrunās. “Man kļuva vieglāk strādāt grupā”, “agrāk man sagādāja grūtības pateikt, ko es domāju. Man likās, ka vienalga neviens to neņems vērā. Tagad es pārliecinājos, ka citus interesē, ko es domāju...”, “man patīk strādāt grupā, kad visi var izteikties, un tad kādam noteikti ienāks prātā kāda forša ideja, kā labāk var paveikt darbu”, “agrāk man nepatika strādāt ar kādu kopā, jo uz sevi es vienmēr varēju pajauties, bet ko darīt, ja otrs neko nedara. Darīt viņa vietā? Nē, tad jau labāk es pati ... Bet redzot, kā citi strādā kopā un visi cenšas un palīdz viens otram, un viņiem arī sanāk labāk, jo viņi kopā var vairāk paspēt, es pārliecinājos par to, ka grupā strādāt labāk. Tagad es to zinu!”

A un Dursos atbilstoši ir lielāka virzība uz saskarsmi. A kursā - 58,3 % un D kursā - 57,9 %. Tas nozīmē, ka šo grupu audzēkņi pamatā ir orientēti uz attiecību saglabāšanu, bet šī iemesla dēļ bieži cieš darba rezultāti. Šīm grupām ir raksturīga tendence neizpaust audzinātājam “noslēpumus”: “Es jau nu nebūšu nodevējs!” “Ko par mani padomās citi, ja es to pateikšu?” Kad tiek uzdots grupu darbs, viegli pamanīt izteiktus līderus un tos, kuri gaida rezultātu, turklāt neviens viņus nemēģina iesaistīt kopīgā darbā. Bet nododot darbus, dalībnieki pieraksta visus grupas locekļu vārdus, neraugoties uz to, vai audzēknis ir piedalījies vai nē. Turklāt A un Dursos audzēkņi, gaidot uzslavu, pienāk pie pasniedzējiem pēc stundas un jautā “Vai mūsu kurss labāk par citiem izpildīja šo darbu?” Ja atbilde ir negatīva, tad var sekot frāze: “Muļķiem veicas”, kaut gan arī viņi alkst pēc tuvām, emocionālām attiecībām. Individuālo pārrunu laikā, kā arī domrakstos audzēkņi bieži apliecina, ka viņiem trūkst emocionāla siltuma, viņi bieži jūtas vientuļi, nevienam nevajadzīgi, un tāpēc, ja ir jāizdara izvēle starp mācībām un draugu, kurš aicina pastaigāties (uz klubiņu, uz kino utt.), tad izvēle visbiežāk (69,8 %) tiek izdarīta par labu draugam. Vēl 12 % respondentu atzīmēja, ka viņu labākais draugs ir dators vai/un Internets.

## 2.2.2. Sevis un citu pieņemšanas mījsakarība

Personības pašaktualizāciju rosina ne tik daudz skolēnu spējas, cik motivēti izvēlēts mācību profils, piesaistot potenciālajai profesijai un rosinot saistīt skolēna pašaktualizēšanos ar nākotnes profesiju, kā arī noteiktu prasmju un spēju attīstību tieši Komerckolā.

Pētījuma galvenā problēma - vai RKS mācību process veicina humānas personības attīstību, kas nozīmē ceļu no ES apzināšanās, pat egocentrisma uz socializācijas pakāpes pieaugšanu, kas pētījumā tika izteikts modelī: "Es - Pats uz Es - Citiem". Modeļa pārbaude sākās ar mācību metožu, didaktisko pieeju analīzi RKS-ā. Izpētot tos, secināju, ka mācību procesa gaitā dominē:

- 1) skolotāja un skolēna pārrunas (25 %),
  - 2) citi varianti - grupu darbs, praktiskie darbi (semināri, projekti, modeļu un semināru izmantošana) (24 %).
- (sk. 9.attēlu, nodaļā 2.2.1.).

Ne vienmēr darbs norit klasē mācību stundā, bet gan netradicionālā formā - piemēram, vēstures, literatūras stundas muzejā, mācību prakses un projektu izstrādes mācību stundās un ārpus tām, mācību prakses tiek realizētas gan Latvijā, gan ārpus tās robežām. (sk. 3.tabulu, nodaļā 2.1.).

Tātad, secinu, ka RKS audzēkņu personības pašaktualizāciju un skolēnu brīvas, radošas darbības attīstību veicina pārrunas, kuras būtībā ir skolēnu refleksijas (skolotāja doma - skolēna doma), un sociālās darba formas, kad audzēkņi strādā vienaudžu grupās, veicot projektus un mācību prakses.

RKS audzēkņiem novērojami, un to apliecina “Pašaktualizācijas mērīšanas skala” (pēc A.Maslova) pētījuma rezultāti, augsta pašaktualizācijas pakāpe, tātad - augsts egocentrisms, īpaši 1.kursos. Tādēļ RKS mācību procesa organizācijā lielu uzmanību pievēršu sadarbības pedagogijā aprakstītajām pieejām un metodēm, lai veicinātu audzēkņu personības attīstību no "Es - Pats uz Es - Citiem". Tālāk dotie rezultāti to apliecina - tikai 2 gadu laikā pieauga gan brīva un radoša pieeja darbībā, gan turpināja pieaugt jauniešu pašaktualizācijas dinamika.

Maksimāli iespējamā vērtība pašaktualizācijas mērīšanas skalā ir 60 vienības. Jo augstāka ir kopējā vērtība, jo augstāks pašaktualizācijas līmenis ir respondentam. Testa autors A.Maslovs piedāvā sadalīt rādītājus četros līmeņos:

- ļoti augsts līmenis – no 45 līdz 60 vienībām,
- augsts līmenis – no 30 līdz 45 vienībām,
- vidējais līmenis - no 15 līdz 30 vienībām,
- zems līmenis – no 0 līdz 15 vienībām.

Tabulā “6” ir apskatāms respondentu iedalījums pa pašaktualizācijas līmeņiem un tabulā “7” - respondentu skaits otrajosursos, kuriem kopējā vērtība pašaktualizācijas testā ir vienāda vai lielāka par 40, kas liecina par augstu pašaktualizācijas līmeni.

6.tabula. *Respondentu iedalījums pa pašaktualizācijas līmeņiem procentos (pa kursiem).*

Kurss \ Pašaktualizācijas līmenis	Ļoti augsts līmenis (45 – 60)	Augsts līmenis (30 – 45)	Vidējais līmenis (15 – 30)	Zems līmenis (0 – 15)
2 A	17,4	82,6	0	0
2 B	25	75	0	0
2 C	15,8	84,2	0	0
2 D	18,8	81,2	0	0

7.tabula. Respondentu skaits otrajosursos, kuriem kopējā vērtība pašaktualizācijas testā ir vienāda vai lielāka par 40.

	1999./2000.m.g.	1998./1999.m.g.
Kurss	Respondenti, kuriem kopējā vērtība pārsniedz 40 vienības. (%)	Respondenti, kuriem kopējā vērtība pārsniedz 40 vienības. (%)
2 A	65	30,4
2 B	75	25
2 C	58	10,5
2 D	75	31,3

No A.Maslova "Pašaktualizācijas mērīšanas skalas" piecpadsmit piedāvātajiem apgalvojumiem pievērsu uzmanību tiem apgalvojumiem, kuriem vairākums respondentu deva augstāku vērtējumu.

**A kursā:**

- 52 % respondentu atzīmēja, ka viņiem var patikt cilvēki, kurus viņi neatbalsta,
- 48 % respondentu atzīmēja, ka labāk būt tādām, kāds es esmu, nekā populāram; viņus nenomāc bailes un neadekvātuma izjūta, viņi cenšas analizēt un izprast sarežģītas lietas.

**B kursā:**

- 50 % respondentu atzīmēja, ka viņiem var patikt cilvēki, kurus viņi neatbalsta,
- 45 % respondentu atzīmēja, ka viņiem ir dzīves mērķis, kuram viņi pakļauj savu dzīvi, viņi cenšas analizēt un izprast sarežģītas lietas.

### **C kursā:**

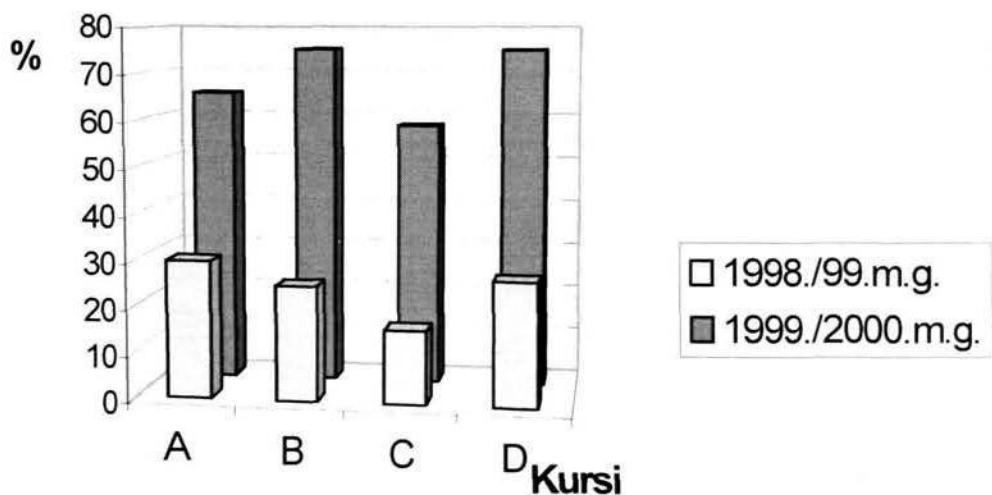
- 63 % respondentu atzīmēja, ka viņi cenšas analizēt un izprast sarežģītas lietas, viņus nenomāc bailes un neadekvātuma izjūta,
- 53 % respondentu atzīmēja, ka viņiem ir dzīves mērķis, kuram viņi pakļauj savu dzīvi,
- 47 % respondentu atzīmēja, ka viņiem var patikt cilvēki, kurus viņi neatbalsta.

### **D kursā:**

- 69 % respondentu atzīmēja, ka labāk būt tādām, kāds es esmu nekā populāram,
- 56 % respondentu atzīmēja, ka viņi cenšas analizēt un izprast sarežģītas lietas,
- 50 % respondentu atzīmēja, ka viņiem var patikt cilvēki, kurus viņi neatbalsta,
- 44 % respondentu uzskata, ka palīdzēt citiem ir viņu pienākums.

Pievērsu uzmanību tam, ka eksperimentālajās grupās 2.B un 2.C audzēkņi apzinās savu dzīves mērķi, kuram viņi pakļauj savu dzīvi (2.B – 45% un 2.C – 53 %). Liels procents 2.C kursā (63 %) respondentu atzīmēja, ka viņi cenšas analizēt un izprast sarežģītas lietas, viņus nenomāc bailes un neadekvātuma izjūta.

10.attēlā labi redzama respondentu pašaktualizācijas dinamika divu gadu laikā. Kontrolklasēs A un D arī vērojams pašaktualizācijas līmeņa pieaugums atbilstoši par 34,6 % un 43,7 %. Tomēr eksperimentālajās klasēs B un C pašaktualizācijas līmeņa pieaugums sasniedza atbilstoši 50% un 47,5 %.



10.attēls . Respondentu pašaktualizācijas dinamika divu gadu laikā.

Ieskatoties B.Bassa "Personības virzības testā", var saprast, ka viens no pašaktualizācijas grūtību iemesliem A un D klasēs varēja būt vairākuma respondentu virzība uz sevi un saskarsmi kā tādu nevis uz darba rezultātu un lietišķu sadarbību.

Veicot empīriskos pētījumus 2 gadu laikā, nonācu pie atziņas, ka nozīmīgi ir apzināt jauniešu līdzpārdzīvošanas un līdzjušanas sliekšni, ko veicu ar B.Bojko empātijas testa palīdzību.

Empātijas testa summārais rādītājs teorētiski var svārstīties no 0 līdz 36 ballēm. Var uzskatīt,

ka 30 balles un vairāk liecina par ļoti augstu empātijas līmeni;

29 – 22 balles – vidējais līmenis;

21 – 15 balles – pazemināts empātijas līmenis;

mazāk par 14 ballēm – ļoti zems empātijas līmenis.

Aplūkojot iegūtos rezultātus, var secināt, ka nevienā kursā nav respondentu, kuru empātijas līmenis ir ļoti augsts (sk. 8.tabulu).

8.tabula. *Empātijas līmeņi pa kursiem (procentos).*

Kurss	2 A	2 B	2 C	2 D
30 balles un vairāk	-	-	-	-
29 – 22 balles	8,3 %	15 %	5,6 %	10,5 %
21 – 15 balles	75 %	50 %	50 %	73,7 %
mazāk par 14 ballēm	16,7 %	35 %	44,4 %	15,8 %

Vidējais empātijas līmenis spīgtāk pārstāvēts 2. B kursā (15 %) , kas ir 1,4 reizes vairāk nekā 2. D kursā (10,5 %). Visosursos lielākam respondentu skaitam vērojams pazemināts empātijas līmenis:

- 2. A kursā – 75 % respondentiem,
- 2. D kursā – 73,7 % respondentiem,
- 2. B un Cursos – pa 50 % respondentiem.

Pētījuma gaitā, mērot respondentu empātijas līmeni, noskaidrojās, ka jauniešiem 2.C kursā ir ļoti zems empātijas līmenis (44,4 %). Autore ieinteresējās par šādu situāciju un nolēma pētījuma turpinājumā apskatīt, kuri empātijas kanāli ir nozīmīgākie katrā grupā. Šim nolūkam izmantoju B.Bassa “Empātijas testā” piedāvātos iedalījumus sešos empātijas kanālos:

- racionālais empātijas kanāls;
- emocionālais empātijas kanāls;
- intuitīvais empātijas kanāls;
- nostājas, kuras sekmē empātiju;
- spēja atraisīt otru;
- identifikācija empātijā.

Aplūkojot, kādi empātijas kanāli ir izteiktāki eksperimentālajās klasēs, konstatēju, ka vienīgi B klasē ir respondenti ar augstu racionālas empātijas kanālu (sk. 9.tabulu).

A un D klasēs vadošais ir emocionālais empātijas kanāls (41,7% un 21,1% atbilstoši).

C kursā nav izteikts intuitīvais, racionālais un identifikācijas empātijas kanāli, bet visspilgtāk izteikta spēja atraisīt otru, kas ir ļoti nozīmīga saskarsmes procesā, jo sekmē uzticēšanos.

Nostājas, kuras sekmē empātiju, ir vāji attīstītas A kursā un pārstāvētas pārējosursos.

9.tabula. *Respondentu skaits (procentos) ar augstu empātijas līmeni pa kanāliem.*

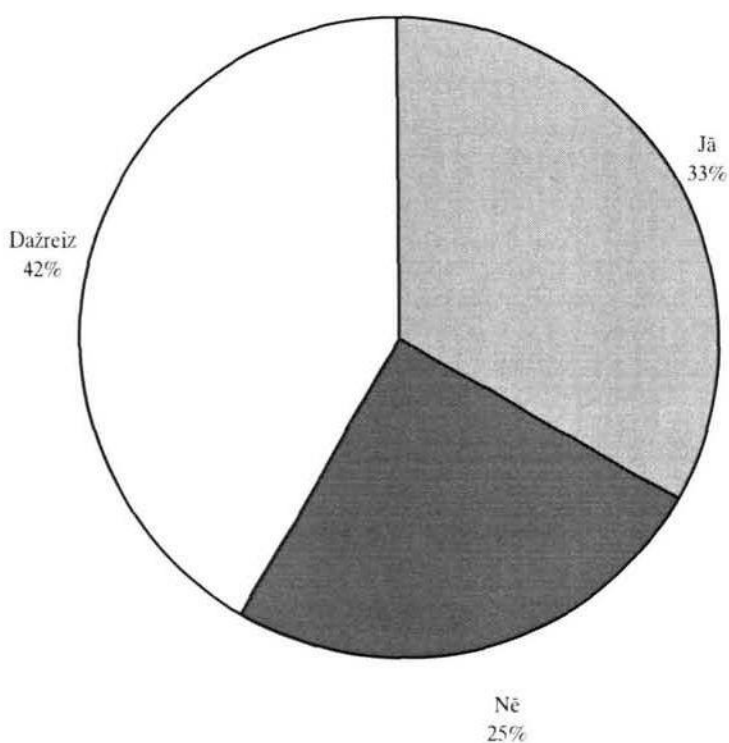
Empātijas kanāls \ Kurss	2 A	2 B	2 C	2 D
Racionālais empātijas kanāls	0	10	0	0
Emocionālais empātijas kanāls	41,7	10	11,1	21,1
Intuitīvais empātijas kanāls	25	15	0	5,3
Nostājas, kuras sekmē empātiju	0	15	11,1	15,8
Spēja atraisīt otru	16,7	10	16,7	5,3
Identifikācija empātijā	8,3	15	0	10,5

### 2.2.3. Pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā

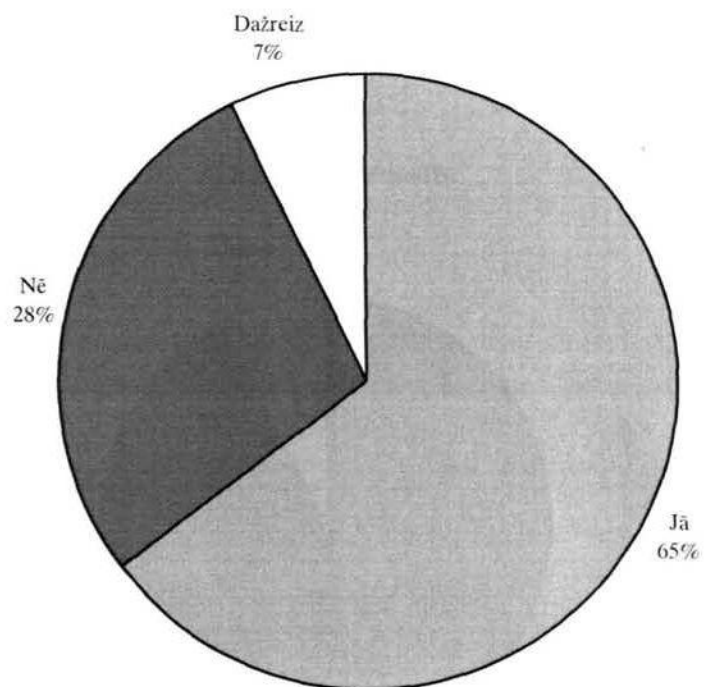
Lai noskaidrotu, kā skolotāji un audzēkņi veido abpusējo un savstarpējo cieņu, izveidoju aptauju “Savstarpējā cieņa un izpalīdzība”.

11.attēls. *Skolotāju un skolēnu atbildes uz jautājumu: vai starp skolotājiem un audzēkņiem pastāv abpusēja cieņa (procentos).*

#### A. Skolotāju viedoklis.

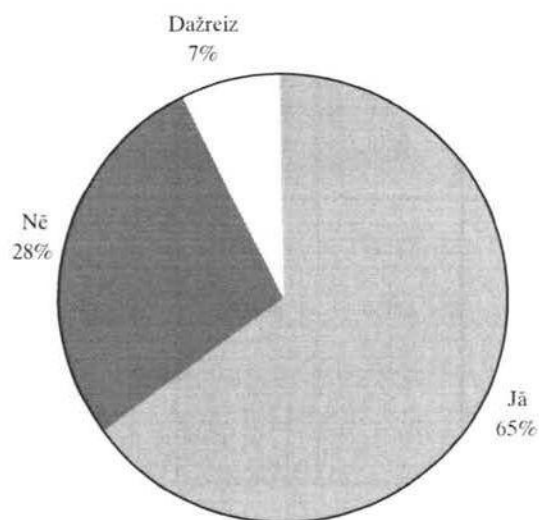


## B. Audzēkņu viedoklis.

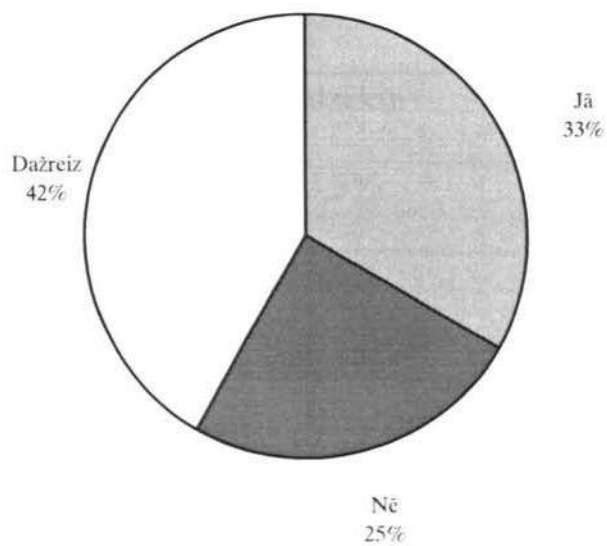


12.attēls. *Skolotāju un audzēkņu atbildes uz jautājumu: vai Jūs esat sagaidījuši izpalīdzību no audzēkņiem (skolotājiem) - (procentos).*

**A. Audzēkņu viedoklis.**



**Skolotāju viedoklis.**



10.tabula. Aptaujas "Savstarpējā cieņa un izpalīdzība" 1. un 2. jautājums.

	Jā		Nē		Dažreiz	
	audzēkņi	skolotāji	audzēkņi	skolotāji	audzēkņi	skolotāji
<b>1. Jautājums:</b> Vai skolotāji un audzēkņi abpusēji ciena cits citu?	64,7%	33,3%	28,2%	25%	7,1%	41,7%
<b>2. Jautājums:</b> Vai Jūs esat sagaidījuši izpalīdzību no audzēkņiem (skolotājiem)?	94,1%	66,7%	4,7%	8,3%	1,2%	25%

Analizējot 3. jautājumā iegūtos rezultātus, tika pieņemts, ka no 5 minētiem skolotāju – skolēnu attiecību modeļa elementiem par nozīmīgu uzskatīsim to, kuram respondenti iedalīja 20 un vairāk procentus.

11.tabula. Aptaujas "Savstarpējā cieņa un izpalīdzība" 3.jautājums:  
Cik lielā mērā skolotāju – skolēnu attiecības modelī ieņem:

	Audzēkņi	Skolotāji
Abpusēja cieņa	75,3%	83,3%
Abpusēja izpalīdzība	56,5%	66,7%
Iejūtība	47,1%	83,3%
Līdzvērtīgas attiecības	55,3%	83,3%
Kas cits	40%	25%

Apakšpunktā “kas cits” respondenti – audzēkņi minēja sapratni (5,9%), uzticēšanos (3,5%), draudzību (2,4%), atbalstu (2,4%), satiecību, gribu mācīt un mācīties, darba attiecības, mācību procesu u.c. (1,2%). Respondenti – skolotāji piekrita draudzībai un papildināja modeli ar atbildību.

Iegūtie rezultāti (korelācijas koeficienti) (sk.12.tabulu) liecina par ciešu saiti starp respondentu individuālo vērtību ranžējumu un grupā iegūto vērtību ranžējumu – visās grupās vairāk nekā 80 % audzēkņiem viņu personīgais viedoklis korelē ar grupas viedokli. Tas liecina, ka katram audzēknim klasē bija tiesības izteikties un aizstāvēt savu viedokli, ietekmējot tādā veidā grupas viedokli un cenšoties izprast cita viedokli.

12.tabula. *Korelācijas koeficienta absolūtās vērtības starp respondentu individuālo vērtību ranžējumu un grupā iegūto vērtību ranžējumu (procentos).*

Korelācijas koeficients Kurss	0 – 0,3 saite starp mainīgiem lielumiem neeksistē	0,3 – 0,6 pastāv saite starp mainīgiem lielumiem	0,6 – 1 saite starp mainīgiem lielumiem ir stipra
2 A	0	20 %	80 %
2 B	5,5%	5,5 %	88,9 %
2 C	0	6,7 %	93,3 %
2 D	0	7,2 %	92,8 %

13.tabula. *Vērtību ranžējuma spēlē "Gaisa balons" modas (pa kursiem).*

*Nozīmīgākai vērtībai atbilst lielāks punktu daudzums.*

	Spēlē piedāvātās vērtības	2 A	2 B	2 C	2 D
A	Tiesības uz savu telpu	4	4	2	4
B	Tīra, veselīga vide	10	11	4	5
C	Vienlīdzība likuma priekšā	5	4	6	8
D	<i>Mīlestība un draudzība</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>12</i>	<i>14</i>
E	Apmaksāts atvaļinājums	1	1	1	1
F	Tiesības būt citādam	6	3	8	7
G	Tiesības uz atpūtu	2	2	2	7
H	Pārtika un ūdens	14	14	13	5
I	Iespēja būt uzklausiņam un saprastam	8	7	9	11
J	Tiesības piedalīties demokrātiskajos procesos	7	5	3	2
K	<i>Savstarpējā cieņa</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>11</i>	<i>11</i>
L	Draugi	12	13	14	14
M	<i>Iejūtība, žēlsirdība</i>	<i>11</i>	<i>9</i>	<i>9</i>	<i>9</i>
N	Tiesības uz brīvību	9	9	14	8
O	Dzīvība	15	15	15	15

Vērtību ranžējuma spēlē "Gaisa balons" visu kursu audzēkņi kā galveno vērtību atzīmēja *dzīvību*. (sk. 13.tabulu). Domāju, ka tieši tas noteica visas pārējās izvēles – par svarīgākām tika uzskatītas tās, kas viņuprāt palīdz uzturēt un saglabāt dzīvību: mīlestība un draudzība, draugi, pārtika un ūdens, savstarpējā cieņa, iejūtība un žēlsirdība.

Viens no humānisma kritēriju rādītājiem ir *mīlestība un draudzība*, kuras 2 B un C kursi atzīmēja kā otru nozīmīgāko kritēriju, A kurss – kā trešo un D – ceturto.

Domrakstam, esejai, miniatūrai šajā pētījumā ir konteksta nozīme, lai caur emocionālo pārdzīvojumu audzēkņi paustu savu izpratni par vērtībām, kuras viņiem šķiet “personīgi nozīmīgas”.

Eksperimentālo grupu (2.B, 2.C) audzēkņu darbos bija jaušama ikviena audzēkņa vēlēšanās izteikt sev personiski nozīmīgo radoši – gan eseju, gan miniatūru, gan dzeju formā. Šāda izvēles iespēja ļāva jauniešiem justies atbrīvoti, paust savas emocijas – jūtas, attieksmes, izjūtas par doto tematu. Iepriecināja jauniešu kritiskā sevis un pasaules uztvere, kas doto tematu “Trīs principu – kultūras, iecietības, draudzības nozīme un izpratne manā un citu cilvēku dzīvē” (II kurss, 1998.gada novembris) pārsvarā caurvija ar pozitīvu attieksmi par apskatāmo jautājumu. Jaunieši atzīst, ka “pateicoties šim domrakstam, viņi sāka aizdomāties par lietām, kuras varētu izveidoties daudz savādāk”. Īpaši tika akcentēts un pamatots kultūras jēdziens, meklējot izskaidrojumu gan “materiālo un garīgo vērtību kopumam”, gan “kultūrai kā cilvēka vizītkartei”, gan “kultūrai kā valodai”, gan “kā mūsu svētkiem”, gan “kā mūsu mājai”, gan “kā vesels tūkstotis mūsu ikdienas sīkumu”, gan “kā puķpodam, kurā aug augs, kurš apvieno sevī cilvēces sasniegumus”.

Līdzīgi jaunieši meklēja atbildes uz jautājumu: “Kas ir draudzība un iecietība manā un citu cilvēku dzīvē”. Vairākkārt atkārtojās “manā dzīvē”, “man nozīmīgais”, “personiski nozīmīgais”, šķita, ka “personiski nozīmīgais” bija sevišķi būtisks ieguvums, jo sekmēja audzēkņu labāku sevis izpratni. Jauniešiem draudzība asociējās ar kaut ko labu, mīļu, uzticamu. “*Draudzība ir dvēseļu sapratne nevis ārēji smaidi un vārdi, tā atgādina rūķīšu apslēptu zelta podu, kuru ļauts ir ieraudzīt tikai tavai dvēselītei*”, “*ar draudzību ir tāpat kā ar ziediem, ja tos noplūc saudzīgi un ar mīlestību, tie vāzē stāvēs ilgāk, bet, ja tos noplūc nežēlīgi, tie ātri novīst*”. “*Draudzība ir ceļabiedrs un valoda, kas palīdz atrast ūdeni*”.

tuksnesī, kuru es nepazīstu. Kad tā mani pamet – es esmu vientuļš un nelaimīgs, kad es to atkal atrodu – varu priecāties”. “Draudzība ir kā ugunskurs, kas ir silts un gaišs, tomēr tam ir kaut kas jāziedo, tādēļ mēs pieliekam malkas pagali – tas kļūst siltāks un gaišāks, tas ir arī jāšargā, jo ugunskurs var pārvērsties par aukstām oglēm, ja tas izdziest”. “Draudzība ir spēks, kas vieno cilvēkus, tā ir visdārgākās pērles vērtā”.

“**Draudzība** ir dvēseļu sapratne, nevis ārēji smaidi un vārdi. Draudzība ir mīlestības sākums.”

“Bez **drauga** dzīvojot, cilvēks uzliek sev masku, viņš dzīvo rāmi un baidās no tā aiziet, rāmi, no kura viņam ir grūti izkļūt ārā, ārā, kur ir tik daudz skaistu un interesantu lietu, ko mēs dzīvojot aiz režģa redzēt nevaram. Īsts draugs būs tas, kurš noņems mums masku, atbrīvos mūs no kompleksiem, iemācīs mums ticēt sev un citiem.”

“**Draudzībai** ir jābūt dārgai un svētai, bet pieejamai katram, kas to vēlas.”

“Man liekas, ka **kultūra, iecietība un draudzība** ir cilvēka garīgo avotu darbības izpausmes; tie ir viena pamata daļa, uz kā balstās visas cilvēces eksistence.”

“Ja dzīve ir šokolādes kūka, tad **draudzība** ir šokolāde, kas pārklāj mūs, gan ir pats pamats.”

“**Draudzība** - katram asociējas ar kaut ko labu, mīļu un uzticamu. Draugs ir tas cilvēks, kurš tevi saprot. Bez draugiem nav laimes izjūtas, uz draugiem varam paļauties, viņiem varam uzticēties. Cilvēks, kuram nav draugu, kļūst pa pasauli kā liels un pelēks mākonis un uz visiem izgāž savas tumšās lietussāzes, jo arī viņam pašos sirds dziļumos vienkārši trūkst īsta drauga.”

“**Draudzība** - 1) tiekšanās uz sadarbību;

2) savas sirds atvēršana citam;

3) var iet vēl daudz tālāk - tik tālu, līdz savienojas divas dvēseles, tad tā ir ļoti stipra.”

“**Draudzība** - stiprina cilvēku, tā ir nepieciešama, lai dzīvotu pilnvērtīgu dzīvi.”

“Īsta **draudzība** ir jāmeklē melnā naktī ar mazu jāņtārpiņu lukturīti. Tā atgādina rūķišu apslēptu zelta podu, kuru ļauts ir ieraudzīt tikai tavai dvēselītei.”

“**Draudzība** ir liela bagātība, ja ilgst mūža garumā.”

“**Draudzība** ir lieta, ko jāprot novērtēt, izprast, tikai tā cilvēki var kļūt laimīgāki. Jūs neatradīsiet labus draugus, ja pats nebūsiet iecietīgs, negribēsiet pats būt draugs.”

“**Draudzība** ir kultūras un izpratnes gala mērķis, kuru visi mēģina sasniegt.”

“Ar **draudzību** ir tāpat kā ar ziediem, ja tos noplūc saudzīgi un ar mīlestību, tie vāzē stāvēs ilgāk, bet, ja tos noplūc nežēlīgi, tie ātri novīst. Būsim draudzībā tādi kā rāma upe. Tā plūst un noliec kādu smilgu, bet nesalauž to. Arī mēs dzīvojam, maināmies un izmainām cilvēkus mums apkārt, bet nesalaužam tos. Tāpēc mēs esam cilvēki, ka spējam liegties un nesalūzt!”

“Mana **draudzība** ir mans ceļabiedrs un valoda, kas palīdz atrast ūdeni tuksnesī, kuru es nepazīstu; tā mani pamet, un es esmu vientuļš un nelaimīgs, kad es to atkal atrodu - varu priecāties. Draudzība ir kā ugunskurs, kas ir silts un gaišs, tomēr tam ir kaut kas arī jāziedo, tādēļ mēs pieliekam malkas pagali, un tas kļūst siltāks un gaišāks; tas ir jāšargā, jo ugunskurs var pārvērsties par aukstām oglēm, ja tas izdziest. Kad tam uzpūš vējš, tas iedegas spilgtāk; to var viegli izjaukt - izmētāt pagales un ogles un apliet tās ar aukstu ūdeni. Bet ar to ir jābūt arī uzmanīgam - karstums var apdedzināt, ja nemāk ar uguni rīkoties. Mēs

varam dalīties ar ugunscura siltumu, dāvāt to citiem un sasildīt nosalušos. Dažreiz gadās, ka tā ir tikai malduguns, kas mūs māna, liek iet tai pakaļ un meklēt to. Citreiz mēs paši sevi mānām, skrienot pakaļ tai, jo zinām, ka tā ir tikai malduguns un auksta liesma.”

“Jā, **draudzība** patiesi ir dārgakmens, kuru ir tikpat viegli pazaudēt kā iegūt. Draudzība ir vislielākā dāvana cilvēka mūžā.”

“**Draudzība** ir spēks, kas vieno cilvēkus; vērtība, kurai nav iespējams nosaukt cenu, tā ir vissvarīgākais šajā pasaulē; ļauj domāt par savu draugu kā par otru "es".”

“**Draudzība** - attiecības, kas balstās uz savstarpēju uzticēšanos un izpratni, kā arī uzskatu kopību. Kopš atnācu mācīties uz RKS, sāku vairāk saprast draudzības vērtību manā dzīvē.”

Ļoti izjūstas, pozitīva pārdzīvojuma caurstrāvojas ir jauniešu atklāsmes par mīlestību: “tās ir asinis, kas riņķo manī, un sula, kas tevī, bez tās mēs sažūstam”.

“**Mīlestība** izglābs pasauli”.

“**Mīlestība** man saistās ar maigumu un labestību, jo grūti ir iedomāties cilvēku, kurš mīl, bet ir ļauns un cietsirdīgs. Mīlestība cieši saistīta ar draudzību. Mīlestība un draudzība man saistās ar patīkamu, laipnu cilvēku, kuram "labestība un līdzjūtība nosaka lēmumus", tāds, kurš "izmanto savas zināšanas labos nolūkos”.

“**Mīlestība** ir visstiprākā un visaptverošākā no visiem humānajiem dzīves principiem”.

Šīs pozitīvās atziņas sasaucas ar vērtību ranžējuma spēli “Gaisa balons”, kur eksperimentālajās (2.B, 2.C grupās) draudzībai tika iedalīta otrā vieta tāpat kā mīlestībai - nozīmīgākajiem humānisma kritēriju rādītājiem (sk. 13.tabulu).

Jaunieši iecietības jēdzienu skaidroja kā sev nozīmīgo, saistot sevi ar citiem saskarsmes kultūras apzināšanā, spējā piedot viens otram.

**“Iecietība** - maza, sažuvusi sieviņa, kas visu pacieš un pieņem cilvēkus "kādi tie ir." Viņa pacieš cilvēku trūkumus. Ar vārdu "ieciētība" mēs atzīstam, ka citiem cilvēkiem ir trūkumi, ka viņi ir nepilnīgi, un, lai nu kā, mēs dosim viņiem vēl mazliet laika, lai labotos.”

**“Iecietībai** ir jāsniedzas līdz tai robežai, ja tai sāk lēnām kāpt pāri, tad iecietība beidzas, jo pasaulē dzīvo 6 miljardi cilvēku, tādēļ cieši līdzās iecietībai stāv rēķināšanās ar apkārtējiem.”

**“Iecietība** - man šī īpašība nav pārāk labi izkopta, ja tā var teikt. Varbūt tādēļ man dzīvē reizēm rodas problēmas, kuras varētu arī nebūt. Pateicoties šim domrakstam, es sāku aizdomāties par lietām, kuras varētu izveidoties savādāk, ja piemistu lielāka sapratne un iecietība. Ja cilvēku starpā pastāvētu iecietība, tad būtu vairāk saskaņas, sapratnes, mīlestības un draudzības.”

**“Iecietīgs** cilvēks ir arī laipns cilvēks. Iecietīgs cilvēks ir tāds, kurš neļaus uz citu, nelamās viņu un labprāt uzklausīs. Iecietīgs cilvēks pēc neveiksmes nedauzīs šķīvjus, nelauzīs mēbeles un netrakos.”

**“Iecietība** zūd, un viss, kas ir domās, tiek pasacīts, pēc tam vairums gadījumos izdarīto nākas nožēlot, bet izlieto ūdeni nesasmelsi.”

**“Iecietība** - 1) kā rāmis, kurš satur cilvēku sliktās emocijas un ļaunos vārdus,

2) kā zibens novadītājs, kurš cenšas cilvēkos uzturēt sapratni un kura izmisīgi pūlas noturēt mūs visus kopā,

3) tā neļauj stiprākam pacelt roku pret vājāku, jaunam darīt pāri vecam, draugam aizskart draugu un vīram darīt pāri sievai.

Ja cilvēki būtu savstarpēji iecietīgāki, tad mums pašiem būtu vieglāk dzīvot.”

**“Iecietība** - tā savā ziņā ir izpratne.

Kad manai draudzenei klājās grūti, viņa man uzrakstīja vēstuli: "Saproti, man ir tik auksti. Ne jau iekšēji, bet ārēji. Viss manī ir sasalis, sasalis lielā ledus klucī. Gribu, lai tu mani saproti."

**“Iecietība** ir viens no kulturālas uzvedības izpausmes veidiem. To man atgādina Bībele, kurā teikts: "Centieties cits citu pārspēt savstarpējā cieņā!" Iecietīgs cilvēks sapratīs vecu ļaužu nevarību un mazu bērnu muļķību, sapratīs savu vienaudžu bravūru un savu skolotāju stingrību. Reizēm liekas, ka jēdziens "ieciētība" nemaz nepastāv, viņiem tā nav nepieciešama - tie ir cilvēki, kas vēlas būt dzīves valdnieki."

**“Iecietība** - ir ļoti iespaidīgs, bet grūti izpildāms, tiem ir vajadzīgs liels gribasspēks. Ir cilvēki, kas nespēj pieņemt pat mazāko,niecīgāko līdzcilvēku kļūdu."

**“Mana iecietība** ir kāds noklusēts vai paciests vārds."

**“Iecietība** - māksla dzīvot saskaņā ar citiem, māksla būt draugam."

**“Būt iecietīgam** nozīmē būt gudram."

Emocionāli spēcīgi tika mērīta iecietības robeža skolēnu domrakstā "Trīs principu – kultūras, iecietības, draudzības nozīme un izpratne manā un citu cilvēku dzīvē", salīdzinot tās robežu ar "miglas" tēlu, jo "tomēr vēl neskaidra, bet tajā pašā laikā tik skaidra kā skalpeļa griezumš". Ar daudz vulkāniskāku strāvojumu izskanēja, ka "tā ir robeža starp dzīvību un nāvi".

**“Es nepazīnu augstus vārdus un skaistas runas. Es vienkārši dzīvoju ar tīru sirdsapziņu un dvēseli – tā, kā to bija licis Dievs. Dārzā izziedēja trīs jauni ziedi: Mīlestības zieds, Draudzības zieds, Iecietības zieds. Un pasaule kļuva laimīga”.**

Domrakstā “Žēlsirdība, iejūtība, iecietība manī un citos, mūsu skolā, latviešu literatūrā” (2.B, C kurss, 1999. gada februāris) jaunieši caur savu emocionālo pārdzīvojumu pauž savas izjūtas par šo jautājumu, atzīdami, ka tas ir kļuvis aktuāls, izskaidrodami ar savu vecumu (jauniešu briedumu gadi), kas viņos izraisa pārdomas. Jauniešiem bija grūti noteikt robežu tik tuviem jēdzieniem kā iejūtība un žēlsirdība.

*“Es domāju, ka cilvēkam biežāk būtu jālasa pozitīvi uzlādējoša literatūra, kas liktu padomāt par ētiskām vērtībām.”*

*“Visbiežāk mēs žēlsirdību izjūtam pret tām lietām, kas skar mūs pašus, bet citi mums ir pilnīgi vienaldzīgi.”*

*“Mums ir jāmaina viss uz labo pusi, jāiznīcina lielā ļaunuma sēkla, un tās vietā jādēsta mīlestība un sirsnība vienam pret otru.”*

*“Es domāju, ka cilvēkam biežāk būtu jālasa pozitīvi uzlādējoša literatūra, kas liktu padomāt par ētiskām vērtībām.”*

*“Ja mēs spētu pārkāpt pāri savam egoismam kā durvju sliekšnim, kuram, to pārkāpjot, vairs nav atpakaļceļa, un pažēlotu tos, kam ir grūti, sniegtu palīdzību līdzcilvēkiem izkļūt no grambām un bedrēm, ko viņiem ir devis sūrais un skarbais dzīves ceļš... Ja mēs spētu izprast līdzcilvēku izjūtas, tāpat arī ar sapratni izturētos pret viņu vājībām un trūkumiem!”*

*“Šajos Ziemassvētkos kopā ar draudzeni nopirkām dāvaniņas un aizgājām uz Purvciema bērnnunamu. Es redzēju šos bērnus ar izteiktu mīlestības trūkumu. Agresīvu cīņu pēc mīlestības.”*

*“Jo, ja cilvēks nevar, piemēram, sevi iedomāties tā otra cilvēka vietā, tad viņam nav pamata būt žēlsirdīgam.”*

*“Žēlsirdība manī iekšēji ir atliku likām, bet dažreiz tā nospiež kā smags akmens, kas uzgūlies uz pleciem, tas notiek tad, kad neļauj vaļu izjūtām: asarām, kliegzieniem, kas teju, teju gāzīsies pār manām lūpām kā izmisīgi skrejošam zvēram. Šis akmens pieņemas svarā līdz*

*momentam, kad adata zem manām kājām pārlūzt, un sāpe gāžas ārā kā gadiem briedis vulkāns.”*

*“...pārrunājot vai pasakot kādu labu vārdu, var daudz ko panākt, pat, lai cilvēkā parādītos smaids, vai smaga dienas nasta kļūtu mazliet vieglāka.”*

*“Visbiežāk šīs domas tiek raisītas un analizētas tad, kad es patiesi redzu kādu notikumu uz ielas vai sabiedrībā, tāpat arī lasot presi.”*

*“Izvērtējot sevi, ir tomēr grūti teikt, cik lielā mērā es esmu žēlsirdīgs vai iejūtīgs.”*

*“...kaut arī mēs, latvieši, esam vispusīgi bagāti, tomēr mums nekad nenāks par ļaunu pievērsties arī pašanalīzei par to, vai mēs izjūtam žēlsirdību un iejūtību pret apkārtējiem ļaudīm, kas nav maznozīmīgi.”*

*“...kāds ir ceļš uz šo mērķa piepildījumu? Žēlsirdības ceļš – žēlojot vājāko un dodot viņam daļu sava labuma, iejūtība – cenšoties saprast, kā tas otrs jūtas, un tad dodot padomu, vai iecietība – “piemiedzot” acis uz viņa trūkumiem.”*

*“Es patiesi vēlos, lai savas dzīves norietā pret mani izturētos iejūtīgi un ar sapratni. Tieši tādēļ mums trūkst laika būt iecietīgiem, jo dzīve negaida, kamēr mēs sapratīsim, ka iejūtība ir sevis un citu cienīšana, bet laiks tikai iet un iet...”*

*“Zinu, ka iecietīgs var būt papīrs, kurš izcieš visu, taču iejūtību un žēlsirdību tas nespēj sniegt... Esi žēlsirdīgs, jo tā ir tava vienīgā iespēja nezaudēt kontaktu ar savu laikmetu un tā problēmām!”*

*“Cilvēki biežāk sāk runāt par žēlsirdību, iejūtību un iecietību, tas ir kļuvis aktuāls. Šāds mans viedoklis varbūt ir izskaidrojams ar to, ka es tikai sāku sasniegt vecumu, kurā arī manī izraisa pārdomas.”*

*“Gribu saprotošu cilvēku sev līdzās, bet tad arī man pašai jābūt tādai. Bet tas taču ir grūti. Vai gribas grūtumu? Nē, ir vieglāks ceļš – skriet, aizbildināties, tēlot.”*

*“Tomēr arī savā dzīvē jau esmu sapratis, ka, palīdzot citiem, palīdzu arī pats sev. Vismaz atbrīvoju sevi no drūmām domām tikai par savām nelaimēm.”*

*“Man liekas, ka ar katru gadu, ar katru dienu cilvēki aizmirst, kas ir žēlsirdība, iejūtība un iecietība. Es nezinu, kā to apstādināt, ko ieteikt. Es uzskatu, ka katram jāieskatās sevī, savā rīcībā. Un pats galvenais – jāmāk piedot, un tev arī viss būs piedots.”*

Jaunieši alkst pēc iejūtības, žēlsirdības, iecietības citos, jo “var pienākt brīdis, kad mums pašiem būs nepieciešama palīdzība, atbalsts, bet šaubās par to, vai būs kāds, kas gribētu palīdzēt. Ja jau jaunības periodā mēs tādi būtu kļuvuši, tad dzīve neliktos tik grūta”. Ieguvums ir atziņa, ka “lai pasaule kļūtu labāka, no sākuma mums jāizmainās pašiem sevī”. “Cilvēkam palīdzēt var minimāli, jo viņš pats ir tas vienīgais, kas var ietekmēt savu iekšējo pasauli. Es zinu, ka cilvēks ir dzimis labs, un, ja viņš pacenstos dzīvot saskaņā pats ar sevi, arī kopā mums visiem veiktos labāk”.

Kā būtiskas uzskatu audzēkņu - skolas absolventu atsauksmes par personisko izaugsmi, kas liecina par humānas personības attīstību, mācoties RKS (sk. 3. pielikumu).

# SECINĀJUMI

1. Cilvēka būtības un personības jautājumi ir vieni no stabilākiem divarpus tūkstošus gadu ilgajā filosofijas vēsturē. Tā kā tie iekļaujas humānisma problēmu lokā, un humānismam un humānai personībai veltīto domu, ideju un apceru daudzums filosofijā ir milzīgs, mērķtiecīgi ir apzināt uzskatus par humānu personību un tās audzināšanas filosofiskajiem aspektiem un grupēt atbilstoši humānisma posmiem Rietumu filosofiskajā domā.

Darbā tiek aplūkoti sekojoši humānisma posmi:

- I. Personība un tās audzināšanas humānie aspekti Sokrata mācībā (antīkais humānisms).
  - II. Humānisms un personības veidošanās problemātika renesanses filosofiskajā domā.
  - III. Personības un humānisma problemātika I.Kanta filosofijā (neohumānisms).
  - IV. "Trešais jeb jaunais humānisms" 20. gadsimta filosofiskajā domā par personību.
2. Viena no antīkā humānisma virsotnēm ir Sokrata filosofija. Sokrata humānisma savdabība izpaudās pirmām kārtām viņa mācības un viņa dzīves nesaraujamā saistībā. "Kas patiesi saprot, nerīkojas citādi"- saka Sokrats Ksenofonta atmiņās [35, 115]. Tas arī veido vienu no patiesi humānas personības vispārīgām iezīmēm: runātais un domātais sakrīt ar darīto. Un *tāpēc jebkura personība vispirms ir paraugs* un tikai pēc tam morāli pozitīvu vērtību paudējs. Sokrata personības ietekme uz apkārtējiem bija tik milzīga, ka nereti viņu salīdzina ar Jēzu [113; 125].

3. Izšķirošais un galvenais faktors, kas veido humānu personību, pēc Sokrata domām, ir apziņa un prāts. Sevis apzināšanās atklāj personībā ne tikai emocionālo un empīrisko, bet arī pārindividuālo un neempīrisko. Prātam un apcerei ir jāierauga vismaz pāris šādu principiālu faktoru, kas veido personību un tās dzīvi [51, 141]:

a) dvēselē ir sfēra, kas ir plašāka par tīri cilvēcisko un personālo, un šī sfēra ir apziņa un prāts. Apziņa un prāts ir personības ass, ap kuru rotē viss pārējais cilvēkā,

b) augstākā vērtība, ko atklāj apziņa, ir Labais. Labais ir visu labo īpašību, tikumisko rīcību un humāno izpausmju pamatu pamats. Labais ir mūžības daļa ikdienišķajās, empīriskajās parādībās,

c) Labais nav ne pamatojams, ne arī definējams. Tas vienkārši ir, un ir visa avots [130, 286].

4. Personības un tās veidošanās pamatprincipi renesanses domātāju un humānistu skatījumā ir šādi:

1. Personības kodols vairs nav skats uz dievišķo, kā tas bija viduslaiku domā. "Atgriešanās pie antīkās pasaules" tiek saprasta kā atteikšanās no dogmām par cilvēku kristietībā, taču nebūt ne pilnīga sakrālās sfēras ignorance.

2. Cilvēkā tiek akcentēts un meklēts nevis kontakts ar mītisko, kā tas bija arhaiskā domāšanā, ne Dievu gribu respektējošs Prāts kā senajā Grieķijā, un pat ne dvēsele kā ceļš pretī dievišķajam, kā tika uzsvērts viduslaiku teoloģiskajā domā. Galvenais cilvēkā ir Savdabība un Individualitāte [115; 129]. Tās arī veido personības kodolu.

3. Personības izpratnes principi renesansē ir:

a) reālistisks skats uz cilvēku gan filosofijā, gan renesanses mākslā,

b) dzīves apliecinājums, kas izpaužas tēzē par darbību "uz zemes un šajā dzīvē",

- c) cilvēka misijas un cildenuma slavinājumi gan renesanses mākslā, gan filosofiskajā domā.

Filosofiskajā domā šādus uzskatus par cilvēku un personību visspilgtāk pauda tādi renesanses humānisti kā Džovanni Piko della Mirandola un Roterdamas Erasms.

5. Erasma tāpat kā Piko della Mirandolas un citu renesanses domātāju humānisma pamatā ir cilvēka cildenuma ideja un personības spēja atbildēt sevis un Dieva priekšā. Atšķirībā no sengrieķu filosofiem, renesanses domātāji daudz mazāku uzmanību pievērš personības audzināšanas konkrētiem aspektiem, vairāk - cilvēka un personības abstrakti filosofiskiem pamatiem. Tādējādi, renesanse sagatavo augsni nākošajam filosofiskā humānisma posmam - neohumānismam, kas personības un tās veidošanas filosofiskos aspektus izstrādā salīdzinoši dziļāk.
6. Mācībā par tikumību Kants bez visa pārējā iezīmē personības pašas vispārīgākās struktūras, kas ir daudz dziļākas un vispārīgākas par personības psiholoģiskajiem, sociālajiem un pedagoģiskajiem principiem. Runa šeit ir par tikumiskas personības tīri formāliem principiem, no kuriem galvenie ir :
- 1) morāle: tas nozīmē, ka tikai tāda personība ir personība, kas nosaka pati sevi, tas ir, pašnosakošās. Tikai tāda morāle vārda stingrā nozīmē ir morāle, kuras likumi pamatojas viņā pašā un nevis nāk no ārpuses,
  - 2) imperatīvi, t.i., visi personības morālās rīcības principi, kuriem ir vēlamības jeb jābūtības forma. Personība, lai to dēvētu par humānu un tikumisku, ievēro kaut kādus imperatīvus. Visu imperatīvu pamatā ir kategoriskais imperatīvs [126],
  - 3) personībai jātiecas pēc morālās pilnības. Taču, lai to realizētu, pēc Kanta domām, jāpastāv trim izšķirošiem nosacījumiem :

- gribas brīvībai,
- dvēseles nemirstībai,
- Dievam.

7. Humānas personības problemātikai 20.gadsimta filosofiskajā antropoloģijā dod izskaidrojumu 20.gadsimta filosofiskās antropoloģijas korifejs Maksis Šēlers, kurš personības izpratnes pamatā liek vispārīgo cilvēka filosofisko apjēgsmi:

1) lai saprastu personības humāno kodolu, filosofiski korekti ir vispirms apjaust cilvēka būtību un vietu kosmosā. Un tikai no šīs apjautas mēs varēsīm atvedināt personību vispār un humānas personības, īpaši kontūras,

2) cilvēka vispār un personības pamatvērtību var izteikt “dzīves” konceptā. Primitīvākām dzīvības formām dzīve ”nav reflektēta sevī pašā” [111, 21]. Tas nozīmē, ka dzīve šeit vēl neapzinās un neveido pati sevi. Cilvēka dzīve it kā apzinās un transformē sevi pašu, tādējādi radot dzīves nesakritību ar sevi pašu,

3) dzīves nesakritība ar sevi pašu visspilgtāk izpaužas apstākļi, ka cilvēkam tieksmes atdalās no instinktiem - tikai cilvēkam tieksmes ir baudas avots. Un tāpēc cilvēks vienmēr var būt kas vairāk vai mazāk par dzīvnieku, bet nekad – dzīvnieks [111, 21],

4) otra dzīves nesakritības izpausme cilvēkā, pēc Šēlera domām, ir gars.

8. Rezumējot Maksa Šēlera filosofiski antropoloģiskos uzskatus, var secināt: pirmkārt, viņš parādīja, ka humānisma un personības izpratne nav domājama bez pamatota filosofiski antropoloģiskas analīzes, otrkārt, humānisma un personības interpretācijas atslēgu, līdzīgi tūkstošgadīgajai filosofiskajai

tradīcijai, viņš saskata dievišķajā sfērā un cilvēka spējā tai tuvojies, treškārt, Maksa Šēlera filosofiskā antropoloģija vērtējama kā 20.gadsimta reliģiskā jeb sakrālā humānisma strāvojums.

9. Personības aspektā eksistenciālismu var definēt kā filosofiski literāru virzienu, kurš pieņem, ka cilvēka eksistence iet pa priekšu cilvēka būtībai [139, 321]. Tas nozīmē, ka cilvēks vispirms dzīvo, darbojas pasaulē un tikai pēc tam izveidojas un iegūst savas personības konstantos raksturojumus, kurus vēlāk apzīmēs kā personības būtību. Tāpēc, pēc Sartra domām, nav tāda fenomena lietas, kā “cilvēka daba” [139, 321]. Par cilvēku kļūst vēlāk, turklāt par tādu, kādu viņš pats sevi veido.

Cilvēks ir pilnīgi un absolūti atbildīgs par savu eksistenci. “Katrs no mums izvēlas sevi pašu.” [139, 321] Izvēloties vai rīkojoties, es izvēlos ne tikai savu rīcību, bet arī visu sevi kā cilvēku. Ja reiz cilvēks ir absolūti un nedalāmi atbildīgs, jārīkojas tā, it kā visa cilvēce skatītos uz tevi. Tāpēc, izvēloties sevi, cilvēks izvēlas arī cilvēci kā tādu [139, 321].

Cilvēks un personība eksistē tikai tik daudz, cik tā sevi realizē. Tāpēc cilvēks nav nekas cits kā savu rīcību kopums [139, 321]. Personība ir tikai tās dzīve - nekas vairāk un nekas mazāk. Sartrs kā absurds kvalificē visus tāda veida izteikumus, kā: “manī ir daudz vairāk par to, ko esmu paspējis izdarīt,” vai “es būtu izdarījis daudz vairāk, taču man nebija brīva laika”.

Apkopojot Ž.P. Sartra rakstīto, ir skaidrs, ka:

pirmkārt, brīvības motīvs un faktors personības tapšanas procesā ir novests līdz maksimumam. Lielāku lomu brīvībai cilvēka eksistencē piešķirt vairs nav iespējams,

otrkārt, humānisms un personības interpretācija var eksistēt arī krasi ateistiskā formā.

10. Izpētītas teorētiskās nostādnes par humānas personības audzināšanu pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā, pētījumā izmantotas

humānpedagogu un psihologu V.Dilteja, H.Gudjona, K.Rodžersa, A.Maslova, R.Bernsa, A.Ādlera, T.Armstronga, G.Olporta atziņas.

Pēc H.Gudjona [17, 31] atziņām, pirmssākums saistāms ar U.Hermana (Hermann) [107], H.Tīrša (Thiersch) [112], D.Hofmana (Hoffmann) [106] un K.Neimana (Neumann) [106], V.Dilteja (Dilthey) [105] atziņām. Humānisms centrā izvirza cilvēka rīcības un jēgas izpratni, akcentējot cilvēka gara veseluma ideju un cilvēka vajadzību nozīmi. Humānpedagoģija centrā izvirza hermeneitiku - saprašanas metodi. Tā akcentē citādu pieeju skolēnam - censties izprast skolēna izturēšanos, attieksmju un vajadzību veidošanos, cēloņus un rosināt skolēnus uz refleksiju. Refleksija saistās ar introspekciju. Introspekcija ir ielūkošanās sevī, kad cilvēks ārējās ietekmes saista ar savām iekšējām nozīmju sistēmām.

Humānistiskās psiholoģijas (K.Rodžerss [97], A.Maslovs [94], G.Olports [117] u.c.) atziņas par personību ir neatdalāmas no humānpedagoģijas atziņām, jo akcentē personības iekšējos nosacījumus, percepcijas veidus, kuri ir saistīti ar Es tēlu, pašizjūtu, vajadzībām, motivāciju, individuālajām īpatnībām kopumā.

Personība veidojas socializācijas procesā. R.Bernss [117, 57] tajā uzsver “Es” koncepcijas nozīmi, tā veidojas saskarsmē ar apkārtējo pasauli, un:

- 1) “Es” koncepcija nosaka apkārtējās pasaules dotos signālus, iespaidus, attīstās vajadzība gūt pozitīvas attieksmes no apkārtējiem, veidojas pašaktualizācijas vajadzība,
- 2) “Es” koncepcija veido personības kā sistēmas veselumu, izmainot vienu sistēmas komponentu, var izmanīties veseluma kvalitātes kopumā.

**11.** Psihologi un pedagogi akcentē personībā vispirms sevis, savas patības pieņemšanas nozīmi, jo:

- 1) sevis pieņemšana ir atslēga, pamats citu cilvēku personību adekvātai pieņemšanai,
- 2) ja personība pieņem sevi, arī citus tā spēj akceptēt, savukārt, cits kā atgriezeniskās saiknes elements pieņem personību. Šī abpusējā sadarbība (šeit un turpmāk tekstā pasvītrojums mans), kā pamatā ir sevis pieņemšana un citu pieņemšana, ir humānās pedagoģijas atziņa, kuru izmantoju sava pētījuma pamatā.

No A.Maslova [94] pašaktualizācijas teorijas sava pētījuma teorētiskajai un praktiskajai bāzei izmantoju pašaktualizētās personības pazīmes, lai teorētiski un praktiski varētu pamatot humānas personības attīstības kritērijus, kurus liekam audzināšanas un mācību procesa pamatā. Pašaktualizētajiem piemīt šādas īpašības:

- 1) adekvāta realitātes uztvere,
- 2) sevis un citu pieņemšana,
- 3) kopība ar citiem, piederības, līdzdalības jūtas,
- 4) spēja veidot ciešas, emocionālas attiecības ar citiem,
- 5) piemīt pozitīvas vērtīborientācijas spējas,
- 6) labestīgums,
- 7) oriģinalitāte radītspējā.

Pēc humānistiskām psiholoģijas, pedagoģijas atziņām personības attīstībā nozīme ir pārdzīvojuma (emociju) rosināšanai, izvēles procesu nodrošinājumam, īpaši uzsverot iespēju piedāvāt iespējas "sevi atvērt jaunai, negaidītai pieredzei, riskēt nokļūt nepazīstamajā" [21, 171].

T.Armstronga atziņas sasaucas ar vispārīgajām humānistiskām atziņām par pašaktualizējošos personību. Izmantoju T.Armstronga atziņas, jo tajās saskatu kritērijus pašaktualizētās personības attīstībā mācību procesā skolā. Pievienojos A.Maslova atziņai par pašaktualizētas personības attīstīšanos, ka skolotājs vai kultūra nerada cilvēku. Viņi neiestāda cilvēka spēju mīlēt vai

būt zinātkāram, filozofēt, radīt. Drīzāk viņi dod iespēju, veicina, rosina, palīdz tam, kas jau eksistē iedīglī, kļūst reālam un aktuālam [93, 178].

12. Savā pētījumā pievērsos sistēmām “Es – Pats” un “Es – Citiem”, kuri ir nozīmīgi pedagoģiskajā procesā. Pēc A.Ādlera [1, 12] atziņām ir "trīs lielas dzīves jautājumi, kuru risinājumā apstiprinās līdzcilvēcīguma pakāpe":

- 1) attiecības starp "Es" un "Tu",
- 2) produktīvā darbība,
- 3) mīlestība.

Šīs atziņas sasaucas ar mana pētījuma atziņām - balstītām humānpedagoģijā un psiholoģijā - kā optimālas attīstības rezultātā:

- 1) personībai ir augsts pašvērtējums,
- 2) personība adekvāti vērtē arī citus,
- 3) personība spēj sadarboties, mijiedarboties ar citiem,
- 4) personība spēj izveidot tuvas, emocionālas attiecības ar citām personībām.

“Es” koncepcijas nozīme pedagoģijā un psiholoģijā ir neapstrīdama, bet tikpat liela nozīme piešķirama socializācijai. Pedagoģiskais process, audzināšanas un mācību process ietver sevī personības pašattīstības nosacījumus, kā arī personības socializācijas nosacījumus. Socializācija paredz arī indivīda aktivitāti un nosacījumu - labvēlīgu socializācijas vidi, apstākļus. Tillmans [17, 166] to skaidro kā "sabiedrības ietekmju kopumu uz cilvēka personības attīstību." E.Durkheims [17, 167] raksturojis to kā cilvēka sabiedriskošanās norisi, sabiedrības nosacījumu lomu cilvēka personības veidošanā.

Tieši mijiedarbība - kā pedagoģiskā saskarsme un sadarbība ir būtiski kritēriji, lai definētu humānisma pedagoģijā balstītu mācību - audzināšanas procesu. Pēc Tillmana [17, 168] viens no komponentiem ir mijiedarbības un darbības līmenis, kura komponenti ir tai skaitā - skolas mācības un komunikācija starp vienaudžiem - tie, kuri ir aktuāli manā pētījumā par humānas personības attīstību mācību procesā.

13. Teorētiskās atziņas par humānpedagoģiju un psiholoģiju ir nozīmīgas, analizējot pedagoģisko procesu, kur dominē interaktīvās, grupu metodes un dialogiskās formas, kā arī individuālās prezentācijas – nozīmīgākās pieejas RKS-ā. Pēc Dž.Špogera [114, 241] pētījumiem nozīme ir indivīda pašvērtējumam, prezentējot sevi auditorijas priekšā: uzstāšanās izraisīs mazāku stresu cilvēkiem, kuriem raksturīgs augsts pašvērtējums. Cilvēki, kuri ir nepārliecināti par savu kompetenci, ir jūtīgi pret auditorijas attieksmi vairāk nekā tie, kuri ir pašpārliecināti.

Pēc R.Bernsa [117, 310] - pedagoģiskajā procesā primārais ir - kā skolēni vērtē sevi, savu kompetenci. R.Bernsa pētījumos skan atziņa - cilvēks, kuram ir zems pašcieņas līmenis, ar grūtībām veido brīvas, nepiespiestas attiecības ar citiem. Cilvēks ar zemu pašvērtējumu parasti, vērtējot citus, mēdz izcelt citu kļūdas, mēdz citus novērtēt negatīvi. Tātad, jauniešu attieksme citam pret citu vispirmām kārtām atbilst attieksmei pret sevi.

14. Rīgas Komerckolas mācību un audzināšanas procesā lielu uzmanību pievēršam pašcieņas uzturēšanai sociālajos, starppersonu kontaktos, attiecībās - organizējot mācību procesu ar interaktīvajās pieejās balstītām metodēm, gūstam apstiprinājumu teorētiskai atziņai, ka "pašcieņa balstās, veidojas no citu vērtējuma, kas rodas starppersonu attiecībās. Skolas vecuma bērniem samazinās ģimenes ietekme uz pašcieņas veidošanos, bet pieaug

nozīmīgās grupas jeb "nozīmīgo citu" viedoklis, īpaši vienaudžu viedoklis" [90, 11].

Humānistiskā pieeja izceļ emocionālos pedagoģiskās saskarsmes aspektus, tāpēc akcents šajā pieejā tiek pārlūkts no mācīšanas procesa uz mācīšanās procesu.

K.Rodžerss izvirzījis kā centrālo jēdzienu "mācīšanās brīvību" – katram skolēnam ir tiesības brīvi izvēlēties visefektīvāko mācību formu. Tas ir pretstatā mehāniskajai, cieši strukturētajai pieejai mācību procesā skolā.

Pēc A.Maslova, mācību process ir orientēts uz skolēna un skolotāja pašaktualizēšanos, mācību process stimulē, veicina iekšējo izaugsmi. Īsta, patiesa mācīšanās pārņem personību kopumā, mācīšanās pieredze palīdz vispirms noskaidrot savas personības īpašības, kā arī palīdz atrast sevī domas, darbības un pārdzīvojumus, kuriem piemīt vispārcilvēcisks raksturs – līdz ar to atsevišķo individu, it kā savienojot ar cilvēci kopumā. Tikai iekšējā paškustība uz patiesi cilvēcisko būtību katra indivīda personībā ir īstena mācību procesa mērķis [114, 324].

Līdz ar to šādā mācību procesā skolēniem ir noteicošā loma, kas nozīmē -

- 1) patstāvīgu izvēli, ko un kā un cik daudz viņš mācīsies,
- 2) vai un kā personībai būs iespēja gūt emocionāla komforta izjūtu un pašizpaušmes brīvību skolā, stundā,
- 3) iekšējās harmonijas saskaņošanu ar abpusējo sapratni savstarpējās attiecībās.

**15.** Mācību procesā cilvēka galvenā uzmanība ir pievērsta sevis paša pārlicēbai un pārdzīvojumam, kā arī to cilvēku pārlicēbai un pārdzīvojumam, ar kuriem skolēns kopā strādā. Tas ir mācību process, kurā indivīdi savstarpēji, abpusēji mijiedarbojoties, mācās būt adekvāti, reāli. Tādu mācību procesu raksturo:

- 1) tādu metožu izstrāde, kuras ir spējīgas uzturēt, atbalstīt visos skolēnos bez izņēmuma veselīgu zinātkāri un mācīšanās vajadzību,
- 2) radoši meklējumi, eksperimentējot un brīvi izvēloties mācīšanās taktiku, kura nes rezultātu un atbilst paša interesēm,
- 3) atklājumi, kas veicina radošā gara attīstību.

“Cilvēki ir gatavi mācīties tikai to, kas viņiem ir nozīmīgs.” [114, 327]

Pedagoģiskais process veicina iespējas skolēnam paust savas jūtas citiem, tas tiecas attīstīt empātijas jūtas, kas ļauj izprast citu cilvēku jūtas un pārdzīvojumus [114, 329].

Rīgas Komerckolā mācību process atbilst humānās pedagoģijas piedāvātajam mācību modelim, kurš ir aprakstīts arī I.Maslo teorētiskajās atziņās [29]:

- 1) mācības notiek brīvas un atvērtas mācību organizācijas nosacījumos,
- 2) mācību saturs un apjoms tiek apspriests abpusējās sarunās starp skolotāju un skolēniem,
- 3) iemācīšanās balstīta uz pašatklājumu pieeju – pretstatā mehāniskajai iegaumēšanai, kad jāiemācās fakti kā pašmērķis,
- 4) reālu dzīves situāciju imitācija teorijas izpratnē, piemēram, mācoties ekonomiku, mārketingu, sabiedrības zinības u.c.,
- 5) izmanto grupu treniņus, lai attīstītu sociālās prasmes, attieksmi pret sevi un citiem,
- 6) atstāta iespēja arī mācīties pēc programmētā apmācības modeļa, kas, pēc K.Rodžersa atzinuma [97, 300], var palīdzēt situācijā, mācību procesā, kad elastīga mācīšanās nevar palīdzēt.

#### 16. RKS pedagoģiskais process sintezē vairākus elementus:

- 1) tiek izmantotas skolēna-skolotāja, skolēna-skolēna, skolotāja-skolēna abpusējās sarunas jeb dialogiskā pieeja,
- 2) iemaņas balstās uz pašatklāsmes pieeju (projekti, patstāvīgais darbs, darbs bibliotēkā, dažādu valstu informācijas birojos),

- 3) reālu dzīves situāciju izpratne (mācību prakse),
- 4) psiholoģijas stundās tiek attīstītas sociālās prasmes īpašos grupu treniņos.

Uzņemos atbildību par savu viedokli, ka RKS pedagoģiskais process līdzinās neformālās skolas organizācijai. Pamatojumam izmantoju R.Bernsa neformālas skolas organizācijas modeļa aprakstu. Pēc R.Bernsa – neformāla skolas organizācija nozīmē:

- 1) mācību programmas individualizācija,
- 2) iekšējās motivācijas rezervju izmantošana,
- 3) kooperatīvās mācīšanās formu attīstīšana,
- 4) skolotāja un skolēnu attiecībām piešķirt personisku raksturu,
- 5) skolotājam izmantot palīga un padomdevēja lomu,
- 6) mācībā izmantot spēļu metodes.

17. Rīgas Komerckolā būtiskas ir nevis atzīmes (to ir ļoti maz), bet pats mācību process, kurā galvenā uzmanība ir audzēkņu pašaktualizēšanās iespējām. Mācību prakses vai mācību projekti – vēsturē, literatūrā, psiholoģijā, mākslas vēsturē, ģeogrāfijā, piemēram, mācību ekskursijas.

Emocionālas pozitīvas gaisotnes radīšanu stundā veicina demokrātisks skolotājs, līdz ar to “... demokrātisks mācīšanas stils rada skolēniem pozitīvas sekas emocionālajā sfērā” [117, 360]. Demokrātisks pedagoģiskais process veicina arī sadarbības prasmes, skolas kā ģimenes modeļa izveidošanos.

Ģimenes izjūta vispirms ir emocionāla attieksme, kur valda silta, emocionāla atmosfēra, savstarpēja izpratne un rūpes par katru, centieni palīdzēt katram grupas loceklim, kurš to prasa. Visa šāda skolas organizācija izveidota tādējādi, ka pieļauj individuālo brīvību, bet visiem šīs organizācijas locekļiem pieņemamā formā, veicinot reizē pašizaugsmi un rēķināšanos ar citu viedokli, tātad - socializāciju un empātiju.

Aprakstītā mācību procesa un atziņu rezultātā var veidoties humāna personība. Tādai personībai ir raksturīga atklātība un draudzīgums attiecībās ar citiem, gatavība pašizpausties, pamatojoties uz personības spēju atklāt sevi jaunā aspektā. Tādai personībai ir tendence attīstīt savu pašcieņu paralēli citu pašcieņas un tiesību atzīšanai [63].

**18.** Humānistiskās psiholoģijas un pedagoģijas atziņas par mācību procesu apraksta efektīvas pedagoģiskās saskarsmes nosacījumus [117, 386]:

- 1) skolotājs atbalsta skolēnu,
- 2) normu izpratnes audzināšana paralēli izvēles tiesībām,
- 3) audzēkņu spēju un dotību akcentēšana,
- 4) reālistisku mērķu izvirzīšana,
- 5) adekvāta pašvērtējuma attīstīšanās.

I.Maslo ieviestajā definīcijā par pedagoģisko procesu rodu pamatojumu, definējot Rīgas Komerckolas mācību procesu. “Pedagoģiskais process ir pašattīstoša un pašregulējoša visu tā subjektu mijiedarbība, kas virzīta uz katra mijiedarbības subjekta individualitātes pašattīstības un socializācijas iespēju un apstākļu radīšanu saskarsmē ar humānajiem ideāliem un mācīšanās uzdevumiem” [29, 7].

Tieši uz personības pašattīstību ir tendēts RKS pedagoģiskais process, akcentējot personības “ES” aktualizāciju paralēli tās socializācijai.

Piekrītu H. Glekelim [29, 10], ka “bīstama ir jebkuras koncepcijas absolutizēšana”, tāpēc tieši vairāku koncepciju sintēze ir optimāla.

Rīgas Komerckolas pedagoģiskajā procesā:

- 1) centrā ir orientācija uz audzēkni,
- 2) primārais nav mācību priekšmetu saturs, bet personības pašaktualizācija,

- 3) tas orientēts uz rezultātiem – projektu izstrādi, zinātnisku pētījumu izstrādi,
- 4) tajā akcentētas ir aktīvās mācību un audzināšanas darbības metodes,
- 5) mācību process ir diferencēts – atbilstoši atsevišķo klašu (kursu) īpatnībām, kuras jau tiek akcentētas, komplektējot klases,
- 6) komunikācijas prasmju attīstība – būtisks akcents darbā, personības socializācijā.

19. Personīgi nozīmīgā mācību un audzināšanas procesā attīstās personība. Akcentējot pedagoģisko procesu, primāra ir pedagoģiskā situācija, skolotāja un skolēna personības izpausmes nevis saturiskās mācību priekšmeta zināšanas.

Pedagoģiskajā procesā būtiska ir arī mācību un audzināšanas satura vienotība, kas raksturo konkrētās mācību iestādes mērķus. RKS “curriculum” jeb mācību plāns veidots saistībā ar personības humanizācijas principiem no vienas puses un saistībā ar komercizglītības mērķiem no otras puses.

Šodien aktuāli skan I.Maslo [29] darbos akcentētā doma, ka personības attīstības neatņemams priekšnoteikums ir skolas humānā gaisotne. Tās izpausmes ir:

- 1) taisnīgums,
- 2) personības pašaudzināšana,
- 3) skolēnos ir mācīšanās prieks,
- 4) skolēns ir pārliecināts par iespējamām sekmēm,
- 5) skolēnam ir vērojama garīgā piepūle un vēlēšanās pašaktualizēties, pašizpausties,
- 6) skolēna kā integrālas individualitātes, personības uztvere.

Tieši personības pašattīstība ir būtiskākais, veidojot mācību procesa saturu un formu. Patstāvība ir saistīta ar demokrātisko jeb humanizācijas procesu skolā, kas sācies Latvijā un risinās arī RKS.

Mācību procesā paralēli pašattīstībai, pašaktualizācijai akcentējam sadarbību, līdzdarbību.

Mācību un audzināšanas process ir pedagoģiskā procesa nozīmīgākie komponenti, kurā skolēns personīgi nozīmīgā mijiedarbībā ar skolotājiem un skolas vidi akceptē un apgūst dzīvesdarbībai nozīmīgas zināšanas, prasmes, attieksmes, mācās pieņemt sevi un citus, darboties brīvi un radoši, apgūt atbalstošas dzīvesdarbības pamatvērtības.

**20.** Savam pētījumam izveidoju šādus humānas personības attīstības kritērijus un rādītājus.

Kritēriji: - skolēna brīva, radoša darbība,  
- sevis un citu pieņemšanas mījsakarība,  
- pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā.

Rādītāji:

Kritērijam skolēna brīva, radoša darbība:

- izvēles iespējas pedagoģiskajā procesā,
- dialogisko mācību darba formu apguve,
- citvērtējums par darba procesu un produktu,
- pašvērtējums par darba procesu un produktu.

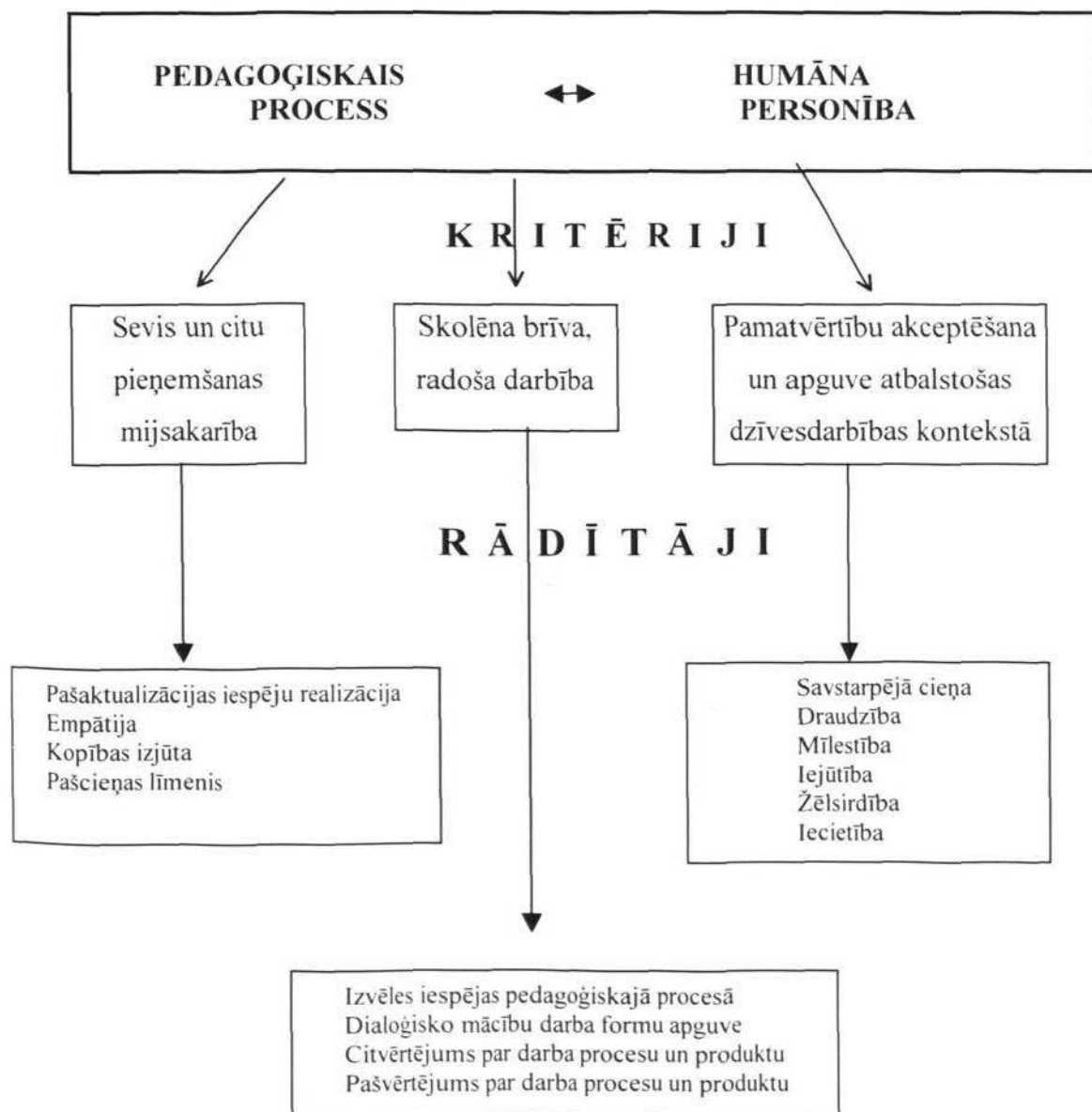
Kritērijam sevis un citu pieņemšanas mījsakarība:

- pašaktualizācijas iespēju realizācija,
- empātija,
- kopības izjūta,
- pašcieņas līmenis.

Kritērijam pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā:

- savstarpējā cieņa,
- draudzība,
- mīlestība,
- iejūtība,
- žēlsirdība,
- iecietība.

7.attēls. Humānas personības attīstības kritēriji un rādītāji pedagoģiskajā procesā.



**21.** Lai skolēni pierastu pie brīvas un radošas darbības mācību stundā, veicināju jauniešos mērķtiecīgas sadarbības prasmes, kuras pieļauj šaubas, kļūdas, atbalsta kopīgus meklējumus, veicina kopības izjūtu saskarsmē. Mērķtiecīgas sadarbības pamatā ir demokrātiskais darbības stils, humāni pedagoģiskie līdzekļi un paņēmieni. Tikpat nozīmīga ir audzēkņu pašrealizācijas spēja, kas var izpausties gan patstāvīgā izvēlē ko, kā un cik daudz viņš mācās, gan apgūt sev personīgi nozīmīgo, pašizpaust sevi brīvi un radoši, gan gūt prieku pedagoģiskajā procesā.

Lai veidotos brīvas un radošas darbības atmosfēra mācību stundā, audzēkņi un skolotāji kopīgi izvēlās darbības formu - grupu darbu. Lai skolēni pierastu pie grupu darba, katru stundu nav nepieciešams piedāvāt jaunas grupas sadarbības formas, bet dažādās situācijās censties piemērot jau zināmās sadarbības formas.

**22.** Pašvērtējumā skolēni akcentē sekojošo:

- kā tiek atklāta darba tēma saturiski,
- kāds ir audzēkņu radošums – vai spēj it kā jaunā gaismā saskatīt it kā parastas lietas,
- kādas darba formas izvēlas mērķu realizācijā,
- cik regulāri ir strādāts, lai panāktu vēlamu rezultātu,
- kāda ir sadarbība un attieksme grupas locekļu starpā.

Situāciju raksturo arī citvērtējums (tas notiek regulāri) – klases biedri izvērtē darbību – šoreiz to raksturo vārdi “pārdzīvojums”, “no sirds”, “izteismīgi”. Tas liecina par izjūtu patiesīgumu pāradresācijā klases biedrs – klases biedrs.

Grupu darbs attīsta kopības izjūtu saskarsmē, citvērtējums – sociālo empātiju, ko var raksturot ar sekojošiem fragmentiem no audzēkņu stundu satura vērtējumiem.

## Tēzes aizstāvēšanai

1. Vidusskolēna humānas personības veidošanos pedagoģiskajā procesā sekmē audzēkņu pašrealizācijas iespējas, savstarpējo garīgo vērtību apmaiņu un pašpiederzes pilnveidošanās.
2. Skolotāju un skolēnu savstarpējās cieņas un izpalīdzības attiecību veidošanās un dialogisko sadarbības formu apguve pedagoģiskajā procesā ir nozīmīgākie pedagoģiskie līdzekļi humānas personības attīstībai.
3. Vidusskolēna humānas personības attīstību pedagoģiskajā procesā raksturo kritēriji un attiecīgie rādītāji.

Kritēriji	Rādītāji
Skolēna brīva, radoša darbība	<ul style="list-style-type: none"><li>- Izvēles iespējas pedagoģiskajā procesā;</li><li>- Dialogisko mācību formu apguve;</li><li>- Citvērtējums par darba procesu un produktu;</li><li>- Pašvērtējums par darba procesu un produktu.</li></ul>
Sevis un citu pieņemšanas mijsakarība	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pašaktualizācijas iespēju realizācija;</li><li>- Empātija;</li><li>- Kopības izjūta;</li><li>- Pašcieņas līmenis.</li></ul>
Pamatvērtību akceptēšana un apguve atbalstošas dzīvesdarbības kontekstā	<ul style="list-style-type: none"><li>- Savstarpējā cieņa;</li><li>- Draudzība;</li><li>- Mīlestība;</li><li>- Iejūtība;</li><li>- Žēlsirdība;</li><li>- Iecietība.</li></ul>

# LITERATŪRAS SARAKSTS

1. *Ādlers A.* Psiholoģija un dzīve. – Rīga: Idea, 1992. – 179 lpp.
2. *Alijevs R.* Skola radošajiem. – Rīga: RaKa, 1998. – 78 lpp.
3. *Balsons M.* Kā izprast klases uzvedību. – Rīga: Lielvārds, 1995. – 207 lpp.
4. *Beļickis I.* Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma. Rīga: Pedagoģu izglītības atbalsta centrs, 1995. – 81 lpp.
5. *Bensaīda K.* Mīli sevi, tad dzīve tevi mīlēs. – Rīga: Preses nams, 1996. – 152 lpp.
6. *Bogats J.* Kas saulei ceļu sprauž un zvaigznēm. – Rīga: Liesma, 1986.– 345 lpp.
7. *Boldirevs N.* Klases audzinātājs. – Rīga: Zvaigzne, 1973. –232 lpp.
8. *Brīlmeisters A.* Vara un autoritāte audzināšanā. – Rīga: LU, 1998.– 39 lpp.
9. Cilvēks un dzīve socioloģijas skatījumā. – Rīga: LU Socioloģijas katedra, 1996. – 208 lpp.
10. *Dako P.* Psiholoģijas brīnumainās uzvaras. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 567 lpp.
11. *Dāle P.* Vērojumi un pārdomas. – Rīga: Uguns, 1994. – 176 lpp.
12. *Ēriksons Ē.* Identitāte: jaunība un krīze. – Rīga: Jumava, 1998. – 271 lpp.
13. *Freiberģa E.* Humānisms vai humanitārisms (pārdomas par cilvēku franču strukturālisma filozofijā)//Viņpus labā un ļaunā. Morāle un reliģija pasaulē un Latvijā. Atb. red. P. Laizāns.- Rīga: Avots, 1989. – 92. – 124. lpp.
14. *Fromms Ē.* Mīlestības māksla. – Rīga: Jumava, 1994. – 159 lpp.

15. *Garjāne B.* Brīvas personības veidošanās vidusskolā. – Rīga: LU, 1998. – 59 lpp.
16. *Gebšers Ž.* Laika ielaušanās. – Rīga: LU, 1998. – 146 lpp.
17. *Gudjons H.* Pedagoģijas pamatatziņas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. – 395 lpp.
18. *Inne R., Gailīte I., Lūse I., Zīds O.* Skolvadība – idejas, versijas, pieredze. – Rīga: Raka, 1995. – 279 lpp.
19. *Jungs K.* Dvēseles pasaule. – Rīga: Spektrs, 1994. – 216 lpp.
20. *Karpova Ā.* Personība un individuālais stils. – Rīga: LU, 1994. – 291 lpp.
21. *Karpova Ā.* Personība: Teorijas un to radītāji. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. – 223 lpp.
22. *Kempbels R.* Kā patiesi mīlēt savu bērnu. – Rīga: LBJA, 1995. – 115 lpp.
23. *Kenfilds Dž.* Kā cāļa zupa dvēselei. – Rīga: Juventa, 1996. – 24 lpp.
24. *Kons I.* “Es” atklāšana. – Rīga: Avots, 1982. – 334 lpp.
25. *Kopmane P., Petermane L.* Demokrātijas pieredze skolā. – Rīga: RaKa, 1999. – 173 lpp.
26. *Krieviņš V.* Izglītības socioloģija. – Rīga: RaKa, 1998. – 68 lpp.
27. *Lapiņa L., Rudiņa V.* Interaktīvās mācīšanas metodes. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1997. – 136 lpp.
28. Mācīsimies sadarboties. – Rīga: Mācību grāmata, 1998. – 129 lpp.
29. *Maslo I.* Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – Rīga: RaKa, 1995. – 172 lpp.
30. *Matisāne A.* Pedagoģis – personība. – Rīga: LZB Poligr. iec., 1996. – 79 lpp.
31. *Mauriņa Z.* Par mīlestību un nāvi. Esejas. – Rīga: Grāmatu draugs, 1964. – 192 lpp.

32. *Meikšāne Dz.* Psiholoģija mums pašiem. – Rīga: RaKa, 1998. – 166 lpp.
33. Mīlas pāri Zentas Mauriņas redzējumā / Sast. I. Sokolova. – Rīga: Avots, 1992. – 207 lpp.
34. Nākotnes izglītības skati UNESCO starptautiskās komisijas “Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā. – Rīga: Vārti, 1998. – 51 lpp.
35. Netveramais Sokrats. – Rīga: Liesma, 1987. – 114. lpp.
36. *Ortega i Gasets, H.* Mīlestība un gudrība. – Rīga: Preses nams, 1995. – 110 lpp.
37. *Ortega i Gasets, H.* Meditācija par mīlestību: Izmeklētas esejas. – Toronto: Astra, 1954. – 257 lpp.
38. Palīgs pedagogam / LVAVP. – Rīga: RaKa, 1997. – 288 lpp.
39. Pats sev noslēpums. Pašizziņas testi. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1997. 163 lpp.
40. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam: Antoloģija. – Rīga: Zvaigzne, 1991. – 231 lpp.
41. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. g. līdz 1940. g.: Antoloģija. – Rīga: Zvaigzne, 1994. – 239 lpp.
42. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940 g. līdz mūsu dienām/ Sast. un biogrāfiju aut.: J.Anspaks u.c. – Rīga: Puse, 1998. – 324 lpp.
43. Pedagoģiskās vērtības studiju procesā augstskolā. – Rīga: LU, 1995.– 41 lpp.
44. Personība. Jānim Grestem – 120 / Red. Z.Soboļeva. – Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, 1996. – 90 lpp.
45. *Platons.* Valsts. – Rīga: Zvaigzne, 1982. – 182 lpp.
46. Projektu laiks: Informatīvi metodisks materiāls. – Rīga: RaKa, 1998. – 128 lpp.

47. Psiholoģijas vārdnīca / G.Breslava red. – Rīga: Mācību grāmata, 1999. – 157 lpp.
48. *Raudive K.* Pārpersonīgais un personīgais. – Rīga: Oferte, 1992. – 157 lpp.
49. *Reņģe V.* Personības psiholoģiskās teorijas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 175 lpp.
50. *Rēpers V., Smite L.* Ievads ideju vēsturē. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1997. – 205 lpp.
51. *Rubenis A.* Senās Grieķijas kultūra. – Rīga: Zvaigzne, 1998. – 335 lpp.
52. *Rudzītis G.* Vecāko skolēnu un studentu sagatavošana pašizglītībai.– Jelgava: LLU, 1998. – 37 lpp.
53. *Servuta A., Špona A.* Studenta pašvērtējums. – Rīga: Leptium Media, 1995. – 43 lpp.
54. *Skatkins M.* Mūsdienu didaktikas problēmas. – Rīga: Zvaigzne, 1983. – 73 lpp.
55. Skolotāju kompetencei. Doktorantu un maģistrantu pētījumu rezultāti. – Rīga: Mācību apgāds NT, 1998. - 90 lpp.
56. *Smita K., Strika L.* Mācīšanās traucējumi no A līdz Z. – Rīga: RaKa, 1998. – 356 lpp.
57. *Stabiņš J.* Rīgas Komerckkola. Gatavība dzīvesdarbībai. – Rīga: Vārti, 1998. – 134 lpp.
58. *Students J.A.* Dzīve un darbi. – Rīga: RaKa, 1998. – 103 lpp.
59. *Students J.A.* Vispārīgā paidagoģija. – Rīga: RaKa, 1998. – 330 lpp.
60. *Sveins E.F.* No parlamenta līdz klasei. – Rīga: Rīgas pilsētas skolu valde, 1998. – 71 lpp.
61. *Svence G.* Attīstības psiholoģija. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 159 lpp..

62. *Svence G.* Personības attīstības psiholoģija. – Rīga: RPIVA, 1998. – 173 lpp.
63. *Svence G.* Skolēnu pašizjūta pedagoģiskajā saskarsmē skolā. – Rīga: LU, 1995. – 92 lpp.
64. *Šmite A.* Skolas vadītāja darbam. – Rīga: Raka, 1998. – 190 lpp.
65. *Špona A.* Pedagoģiskā prakse – studijas – zinātne // Skolotājs. – 1997. – Nr. 5. – 4.–7. lpp.
66. *Špona A., Tomsons V.* Vērtē studenti. – Rīga: LU, 1996. – 22 lpp.
67. *Šteiners R.* Bērna audzināšana no garazinātnes viedokļa. – Rīga: RaKa, 1998. – 82 lpp.
68. *Šuvajevs I.* Psihoanalīze ir dzīves māksla. – Rīga: Intelekt, 1998. – 247 lpp.
69. *Šveicers A.* Vēstules no Lambarenes. – Rīga: Zinātne, 1982. – 429 lpp.
70. *Vecgrāve A.* Kā man saprast savu bērnu. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1996. – 187 lpp.
71. *Vidnere M.* Ar asarām tas nav pierādāms. – Rīga: LU, 1997. – 312 lpp.
72. *Vilks E., Rupenheite I., Stelps P.* Materiālu apkopojums darbam projektos. – R.: Nigrande, 1998. – 23 lpp.
73. *Vitgenšteins L.* Filosofiskie pētījumi. – Rīga: Minerva, 1997. – 255 lpp.
74. *Volkovs A.* Dzīves psiholoģija un mistika. – Rīga: Vieda, 1998. – 367 lpp.
75. *Vorobjovs A.* Psiholoģijas pamati. – Rīga: Mācību apgāds, 1996. – 322 lpp.
76. *Vorobjovs A.* Psiholoģijas vēsture. – Rīga: Mācību apgāds, 1998. – 143 lpp.

77. *Zelmenis V.* Īss pedagoģijas kurss. – Rīga: Zvaigzne, 1991. – 214 lpp.
78. *Žukovs L.* Ievads pedagoģijā. – R.: RaKa, 1998. – 234 lpp.
79. *Žukovs L., Kopeloviča A.* Pedagoģiskā doma Latvijā. – Rīga: RaKa, 1997. – 222 lpp.

## **Literatūra svešvalodās**

### Angļu valodā

80. *Armstrong T.* Awakening Genius in the Classroom. – SCD, USA, 1998. – 81 p.
81. *Berliner D.C., Calfee R.C.* Handbook of Education Psychology. – New York: Macmillan Library reference USA, 1996, 1071 p.
82. *Broughton G.M.* The divided self in adolescence // Human Development. – 1981. – No. 24. – Pp.13–32.
83. *Cheek G.M., Bush C.M.* Self monitoring and the inner – outer metaphor: Principled versus pragmatic self. – Baltimore: MD, 1982.
84. *Coleman J.S., Herzberg J., Morris M.* Identity in adolescence: present and future self-concept // Journal of Youth and Adolescence (London; Boston). 1974. – Vol. 6. – Pp. 63-75.
85. *Cooley C.H.* Human Nature and the Social Order. – N.Y., 1964. – 448 p.
86. *Covington V.M., Teel M.K.* Changing motives and incentives for learning. – Washington: DC, 1997.
87. *Erikson E.* Childhood and Society. – London: Vintage, 1995.- 397p.
88. *Eysenck H.J.* Personality structure and measurement. – London: Routledge and Kegan Paul, 1970. – 365 p.
89. *Fontana D.* Psychology for teachers. – UK, London: Routledge and Kegan Paul, 1998. - 458 p.

90. *Gordon C.* Self-conceptions. Configurations of Content. The Self in Social Interaction. – New York, 1989. – Pp. 115–135.
91. The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling. Ed. By D. Olson and N. Torrance. Oxford: Blackwell Publ., 1998. - 804 p.
92. *Lawrance D.* Enhancing Self-esteem in the Classroom. – Paul Chapman Publications, 1997. - 119 p.
93. *Maslow A.* Some educational implications of humanistic psychology // Harvard Educational Review. – 1968. – No 4. – Pp. 685–696.
94. *Maslow A.H.* Motivation and Personality. – Harper and Bros., 1954.
95. *Mead G.H.* Mind Self and Society. - N.Y., 1934. - 138 p.
96. Psychology Today: An Introduction / R.R.Bootzin et. al. 7<sup>th</sup> ed. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 728 p.
97. *Rogers C. R.* A Way of Being. – Boston: Houghton Mifflin, 1980. – 310 p.
98. *Rogers C. R.* Freedom to Learn. – Boston: New York, 1967.– 300 p.
99. *Rosenberg M.* Society and the Adolescent, Self-image. – Diane Publishing Co., 1999.
100. *Sandelin S.* “Self” and Education. – Helsinki: Soc. Scientiarum Fennica, 1981. – 163 p.
101. Tree Theories of Child Development: Contributions of Erik H. Erikson, Jean Piaget and Robert R. Sears, and Their Applications. – New York, 1965. – 342 p.
102. *Webster M., Sobieszek G.* Sources of Self-evaluation. A Format Theory of Significant Others and Social Influence. – New York, 1974.

## Vācu valodā

103. *Burkhardt J.* Die Kultur der Renaissance in Italien. – Wien; Leipzig: Bernina Verlag, 1936.
104. *Dilthey W.* Gesammelte Schriften. Bd. 1–7. – Stuttgart, 1957.
105. *Dilthey W.* Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation // *Dilthey W.* Gesammelte Schriften.– Leipzig; Berlin: Teubner, 1914. – Bd. 2. – S. 49.ff.
106. *Hoffmann D., Neumann K.* (Hrsg.) Erziehung und Erziehungs – Wissenschaft in der BDR und DDR. 1.DDR. 1. Bd. – Weinheim, 1994.
107. *Hermann J.* Pädagogik. Geisteswissenschaftliche (systematisch)// Lanzen D. (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe. – Reinbek, 1989. – 2. Bd. – S.1140–1160.
108. *Kant I.* Gesammelte Schriften. – Berlin; Leipzig: De Grynter, 1913.– Bd. 15, Bd 2, Hafte 1: Anthropologie.
109. *Kant I.* Gesammelte Schriften. – Berlin; Leipzig: De Grynter, 1926.– Bd.17. – S. 467.
110. *Pico della Mirandola G.* Ausgewalte Schriften. – Jena; Leipzig: E. Diederichs, 1905, S. 159–164, 181–218.
111. *Scheler M.* Die Stellug des Menschen im Kosmos. – Darmstadt, Reichl, 1928. – S 21.
112. *Thiersch H.* Pädagogik, Geisteswissenschantfliche (historisch) // Lenzen D. (Hg) Padagogische Grundbegriffe.– Reinbek, 1989. – Bd.2.– S. 1117–1140.

## Krievu valodā

113. *Адо П.* Что такое антчная философия. – Москва: Гуманитар, 1999. -31 с.

114. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – Москва: МГУ, 1990. – 367 с.
115. *Баткин Л.М.* Итальянское возрождение в поисках индивидуальности. - Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 325 с.
116. *Бодалев А.А.* Воспитание и понимание человека человеком. - Москва: МГУ, 1982. –199 с.
117. *Бернс Р.* Развитие Я концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 1986. - 421 с.
118. *Битинас Б.* Структура процесса воспитания. – Каунас: Швиеса, 1984. - 189 с.
119. *Бодалёв А.А.* Восприятие человека человеком. – Ленинград: ЛГУ, 1965. - 14 с.
120. *Гарен Э.* Проблемы итальянского возрождения. – Москва: Прогресс, 1986. - 132-144 с.
121. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности.- Москва: Прогресс, 1990. – 495 с.
122. *Гуткина Н.И.* Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту.– Москва: 1987.
123. *Давидов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – Москва: Педагогика, 1986. – 239 с.
124. *Жутикова Н.В.* Учителю о практике психологической помощи.– Москва: Просвещение, 1988. - 173 с.
125. *Йегер В.* Пайдейя. – Москва: 1997. - 151с.
126. *Кант И.* Сочинения: В 6-ти томах. - Москва: Мысль, 1963.– Т. 4, ч. 1. - 544 с.

127. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии. – Москва: Просвещение, 1977. - 255 с.
128. *Левин В.А.* Две ступеньки творчества «для себя» и «для всех».– Ж.: Семья и школа, 1986, № 9.
129. *Лосев А.Ф.* Эстетика возрождения.- Москва: Мысль, 1982.– 750 с.
130. *Мамардашвили М.* Лекции по античной философии. – Москва: Аграф, 1997. - 307 с.
131. *Маслов А. Г.* Мотивация и личность. Санктпетербург: Евразия, 1999. - 479 с.
132. *Маслов А.* Новые рубежи человеческой природы.- Москва: Смысл, 1999. - 423 с.
133. *Мясищев В.Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука. – 1966. - Т.2. – С. 110-125.
134. *Нойнер Г.* Общее образование и система учебных программ.– *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Unter Uistung G.Neuner.* – Berlin: Volhu Wissen, 1988.
135. *Платон.* Собрание сочинений. Т.1. – Москва: Мысль, 1990. - 248 с.
136. *Практическая психология.* – Москва: Филин, 1997. - 323 с.
137. *Психологический словарь / В.В. Давидов и др.* – Москва: Педагогика-пресс, 1997. - 439 с.
138. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. - Москва: Прогресс, 1998. - 479 с.
139. *Сартр Ж. П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Сумерки богов. - Москва: Политиздат, 1989. - 321 с.

140. Теории личности в западно-европейской и американской психологии / Ред.-составитель Д.Я. Райгородский. - Самара, Бахрах, 1996. - 480 с.
141. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. - 367 с.
142. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности. - Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОАДК», 1996. – 512 с.
143. *Фролов И.Т.* О человеке и гуманизме. – Москва: Изд-во политич. лит-ры, 1989. - 559 с.
144. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. – Москва: Республика, 1994. - 447 с.
145. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. – Москва: 000 “АСР– ЛТД”, 1998. - 568 с.
146. *Холличер В.* Личность и гуманизм.- Москва: Прогресс, 1981. – 172 с.
147. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - Москва: Прогресс, 1993. - 480 с.
148. *Хьелл Л. Зиглер Д.* Теории личности.- Санктпетербург: Питер Пресс, 1997. - 606 с.
149. *Хюбшер А.* Мыслители нашего времени: Справочник по философии Запада XX в.- Москва, 1994. - 308 с.
150. *Эразм Роттердамский.* Филосовские произведения. – Москва: Наука, 1986. – 702 с.
151. *Эриксон Э.* Детство и общество. – Санктпетербург: Ленато, 1996. - 590 с.
152. *Юнг Г.* Душа и миф. – Москва: Совершенство, 1997. - 383 с.

# PIELIKUMI

## 1. Pielikums

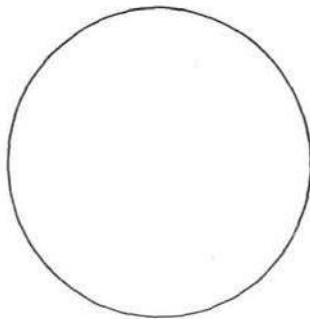
*Aptaujas anketas  
un testi*

Cienījamie Rīgas komercskolas skolotāji!

Ja šis būtu Jūsu izmantoto metožu un didaktisko pieeju modelis, tad cik lielā mērā Jūs tajā sakārtotu sekojošus jēdzienus, kuri apzīmē mācību formas:

- 1) stāstījums un frontālie jautājumi;
- 2) pāru darbs;
- 3) skolotāja un skolēnu pārrunas;
- 4) aptauju izmantošana;
- 5) cits variants.

Sadaliet apli, atbilstoši attiecībai starp šiem jēdzieniem, kuri raksturo apzīmētās mācību formas.



Paldies par atsaucību.

## Pašaktualizācijas mērīšanas skala

(pēc A.Maslova)

Uzmanīgi izlasiet apgalvojumu un novērtējiet, cik lielā mērā tas attiecas uz jums. Iespējamie vērtējumi:

- 1 – nepiekrītu;
- 2 – daļēji piekrītu;
- 3 – daļēji nepiekrītu;
- 4 – piekrītu.

N	Vērtējums	Apgalvojums	Balles
1.		Es nekaunos ne no vienas savas emocijas.	
2.		Es jūtu, ka man jādara tas, ko gaida no manis citi.	
3.		Es ticu, ka pēc būtības cilvēki ir labi un viņiem var uzticēties.	
4.		Es nevaru dusmoties uz tiem, kurus mīlu.	
5.		Vienmēr ir nepieciešams, lai citi atbalsta to, ko es daru.	
6.		Es nepieņemu savas vājības.	
7.		Man var patikt cilvēki, kuru viedokļus es nepieņemu kā savus.	
8.		Es baidos no neveiksmēm.	
9.		Es cenšos neanalizēt un nevienkāršot sarežģītas lietas.	
10.		Labāk būt pašam nekā populāram.	
11.		Manā dzīvē nav nekā tāda, kam es īpaši būtu sevi veltījis.	
12.		Es varu izpaust savas jūtas, pat ja tas novedīs pie nevēlamām sekām.	
13.		Tas nav mans pienākums – palīdzēt citiem.	
14.		Es esmu noguris no bailēm un neadekvātuma.	
15.		Mani mīl, jo es mīlu.	

## Tavas pašizjūtas pašcieņas līmenī.

Daudz cilvēku dienu no dienas jūtas slikti. Tā, atbildot uz šiem jautājumiem, domā par to, kā tu jūties visbiežāk.

	Jā	Nē
1. Vai Tevi viegli aizvairo kritika?		
2. Vai Tu esi ļoti kautrīgs?		
3. Vai Tu centies slēpt savas jūtas no citiem??		
4. Vai Tevi baida tuvas attiecības, ciešs kontakts ar cilvēkiem?		
5. Vai Tu centies vainot savās kļūdās, neveiksmēs citus?		
6. Vai Tev ir raksturīgi aizbaidināties tā vietā, lai sevi izmainītu?		
7. Vai Tu izvairies no jauniem piedzīvojumiem?		
8. Vai Tu ļoti vēlies izmainīt savu ārējo izskatu?		
9. Vai Tev ir neērti, ja Tevi ļoti slavē par panākumiem?		
10. Vai Tu priecājies, kad citi kļūdās?		

Ja lielāka daļa šeit ir "jā", tavu pašizjūtu pašcieņu vajadzētu mainīt.

	Jā	Nē
1. Vai Tu mēdz piekrist tiem, kuri tevi patiesi kritizēt?		
2. Vai Tu jūties ērti, satiekoties, iepazīstoties ar svešiem cilvēkiem?		
3. Vai Tu atklāti un brīvi izsakies par savām jūtām?		
4. Vai Tev patīk cieši kontakti, tuvas attiecības ar cilvēkiem?		
5. Vai Tu mēdz pasmieties pats par savām kļūdām?		
6. Vai Tevī ir pašlaik novērojamas kādas izmaiņas, vai tu mainies?		
7. Vai Tu meklē un izmēģini kaut ko jaunu, nebijuši?		
8. Vai Tu esi apmierināts ar savu fizisko izskatu?		
9. Vai Tu sevi atzīsti, kad atzinība pienākas?		
10. Vai Tu esi laimīgs par citiem, ja viņiem ir panākumi?		

Ja tavas atbildes lielākā daļā ir "jā", tev iespējams ir veselīgs uzskats par sevi.

Lai kāds būtu tavas pašizjūtas, pašcieņas līmenis, vari mēģināt to izmainīt vēl pozitīvākā virzienā.

### *Jautājumi.*

1. Es parasti uzmanīgi vēroju cilvēku sejas un uzvedību, lai saprastu viņu raksturu, tieksmes, spējas.
2. Ja apkārtējie izrāda nervozitātes pazīmes, es parasti esmu mierīgs.
3. Es vairāk uzticos sava saprāta argumentiem, nevis intūicijai.
4. Ir pilnīgi saprotams, ka interesējos par savu līdzbiedru sadzīves problēmām.
5. Ja vajadzīgs, nepieciešams, es varu iekarot citu cilvēku uzticību.
6. Parasti jau pirmajā tikšanās reizē nepazīstamā cilvēkā atpazīstu sev "radniecīgu dvēseli".
7. Ziņkārības dēļ es parasti uzsāku sarunu par dzīvi, politiku ar nejausiem ceļabiedriem vilcienā, lidmašīnā.
8. Es zaudēju garīgo līdzsvaru, ja apkārtējie ir kaut kāda iemesla dēļ nomākti.
9. Mana intūicija apkārtējo sapratnei ir uztīcamāks līdzeklis nekā zināšanas vai pieredze.
10. Netaktiski ir izrādīt ziņkāri par citas personas iekšējo pasauli.
11. Ar vārdiem es bieži apvainoju sev tuvus cilvēkus, pat nepamanot to.
12. Es viegli varu sevi iedomāties par kaut kādu dzīvnieku, sajūst tā izjūtas un paradumus.
13. Es viegli domāju par cilvēku rīcības cēloņiem, kuriem ir tiešs sakars ar mani.
14. Es reti pārdzīvoju savu draugu problēmas.
15. Parasti dažas dienas iepriekš es jūtu: kaut kam ir jānotiek ar man tuvu cilvēku, un šīs gaidas piepildas.
16. Saskarsmē ar darījumu partneri parasti cenšos izvairīties no sarunas par personīgo.
17. Dažkārt tuvinieki pārmet man neatsaucību, uzmanības trūkumu attīcībās ar tiem.
18. Es viegli varu kopēt citu cilvēku intonāciju, mīmiku, atdarinot viņus.
19. Mans ziņkāriģais skatiens bieži mulsina jaunos partnerus.
20. Man parasti gribot negribot jāsmējas līdzī citam cilvēkam.
21. Bieži, darbojoties uz labu laimi, es tomēr rodu pareizo pieeju cilvēkam.
22. Raudāt aiz prieka ir muļķīgi.
23. Esmu spējīgs pilnībā saplūst ar ikvienu cilvēku, it kā "ielienot viņa ādā".
24. Es reti esmu sastapis cilvēkus, kurus saprotu bez vārdiem.
25. Es negribot vai ziņkāres dzīts bieži noklausos svešu cilvēku sarunas.
26. Esmu mierīgs, pat ja visi apkārtējie uztraucas.
27. Man vieglāk neapzināti sajūst cilvēka būtību, nekā saprast viņu, "saliekot visu pa plauktiņiem".
28. Es mierīgi iztueros pret sīkām ģimenes locekļu nepatīkšanām.
29. Man būtu grūti sirsnīgi un atklāti, ar uztīcību sarunāties ar uzmanīgu, noslēgtu cilvēku.
30. Man ir radoša daba - poētiska, mākslinieciska, artistiska.
31. Es bez īpašas ziņkāres uzklāsu jaunu paziņu grēksūdzi.
32. Es satraucos, ja redzu raudošu cilvēku.
33. Manai domāšanai vairāk raksturīgs secīgums, stingrums, konkrētums, nevis intūicija.
34. Kad draugi uzsāk sarunu par savām nepatīkšanām, es labāk tevīrzu sarunu par citu tēmu.
35. Ja es redzu, ka kādam no tuviniekiem ir nomākts garastāvoklis, parasti attūros no jautājumiem.
36. Man ir grūti saprast, kāpēc sīkumi tā sarūģtina cilvēkus.

### Atbilžu lapa

Visu uzdevumu izpildei atvēlētas 12 minūtes.

- I. Uz katru no jautājumiem jāatbild vai nu ar "jā", vai ar "nē", ko attiecīgi apzīmē ar "+" vai ar "-".

Aizpildiet tabulu, uzmanīgi sekojot, vai rūtiņa atbilst jautājumam.

Tabula A

1.	1	7	13	19	25	31
2.	2	8	14	20	26	32
3.	3	9	15	21	27	33
4.	4	10	16	22	28	34
5.	5	11	17	23	29	35
6.	6	12	18	24	30	36

## PERSONĪBAS VIRZĪBAS TESTS (pēc B.Bassa)

1. No piedāvātajām atbildēm izvēlieties vienu, kura vispareizāk atspoguļo jūsu viedoli. Iespējams, ka dažas atbildes liksies jums vienlīdzīgi vērtīgas. Tomēr lūdzam izvēlēties vienu no atbildēm, kura lielākā mērā atbilst jūsu viedoklim un liekas jums vērtīgāka. Burtu (A, B, C), kas apzīmē izvēlēto atbildi, ierakstiet ailē "VISVAIRĀK".
2. Tagad no palikušajām atbildēm izvēlieties to, kura vismazāk atbilst jūsu viedoklim. Burtu, kas apzīmē izvēlēto atbildi, ierakstiet atbilžu lapā ailē "VISMAZĀK".
3. Tādējādi jūs izmantosiet atbildei divus burtus. Pārējos burtus nekur nerakstiet.

### CENŠATIES BŪT PATIESI UN UZMANĪGI!

Laiku pa laikam pārlicinieties, vai jūs pareizi aizpildat veidlapu. Ja rodas kļūdas, cenšaties labot tās saprotami.

## TESTA JAUTĀJUMI

1. *Lielāku baudu es gūstu, ja:*
  - A. Paslavē manu darbu;
  - B. Apzinoties, ka darbs ir labi paveikts;
  - C. Apzinoties, ka man apkārt ir draugi.
2. *Ja es spēlētu futbolu (volejbolu, basketbolu), es gribētu būt par*
  - A. Treneri, kas izstrādā spēles taktiku;
  - B. Slavens spēlētājs;
  - C. Tikt ievēlēts par komandas kapteini.
3. *Manuprāt, labākais pedagogs ir tas, kurš:*
  - A. Interesējas par skolēniem un katram pieiet individuāli;
  - B. Izraisa interesi par mācāmo priekšmetu un skolēni labprāt apgūst šo priekšmetu padziļināti;
  - C. Veido tādu darba atmosfēru, ka skolēni nebaidās izteikt savu viedokli.
4. *Man patīk, kad cilvēki:*
  - A. Priecājas par paveikto darbu;
  - B. Ar prieku strādā kolektīvā;
  - C. Cenšas izpildīt savu darbu labāk par visiem.
5. *Es gribētu, lai mani draugi:*
  - A. Būtu atsaucīgi un palīdzētu cilvēkiem, kad vien ir nepieciešamība;
  - B. Būtu uzticīgi man;
  - C. Būtu interesanti un gudri cilvēki.
6. *Par labākiem draugiem es uzskatu tos:*
  - A. Ar kuriem veidojas labas savstarpējās attiecības;
  - B. Uz kuriem vienmēr var paļauties;
  - C. Kuri var daudz sasniegt dzīvē.
7. *Visvairāk es neciešu:*
  - A. Kad man kaut kas nesanāk;
  - B. Kad tiek sabojātas attiecības ar draugiem;
  - C. Kad mani kritizē.

8. *Man liekas, ka vissliktāk, kad pedagogs:*
- A. Neslēpj, ka daži skolēni viņam nepatīk, izsmej viņus;
  - B. Izraisa kolektīvā konkurences garu;
  - C. Ne pārāk labi orientējas pasniedzamajā priekšmetā.
9. *Bērnībā man visvairāk patika:*
- A. Pavadīt laiku ar draugiem;
  - B. Sajūta, ka visi darbi ir padarīti;
  - C. Kad mani par kaut ko paslavēja.
10. *Es gribētu līdzināties tiem, kuri:*
- A. Kaut ko sasnieguši dzīvē;
  - B. Patiesi aizraujas ar savu darbu;
  - C. Izceļas ar draudzīgumu un labsirdību.
11. *Pirmkārt, skolai vajadzētu:*
- A. Iemācīt risināt uzdevumus, kurus nosprauž dzīve;
  - B. Pirmkārt, attīstīt skolēna individuālās spējas;
  - C. Veidot prasmes, kuras ir nepieciešamas, lai veidotu attiecības ar cilvēkiem.
12. *Ja man būt vairāk brīvā laika, es to izmantotu:*
- A. Saksarsmei ar draugiem;
  - B. Atpūtai un izklaidei;
  - C. Saviem iemīļotajiem darbiem un pašizglītošanai.
13. *Lielākus panākumus es sasniedzu, kad:*
- A. Daru kaut ko kopā ar cilvēkiem, kuri man ir simpātiski;
  - B. Kad man patīk tas, ko es daru;
  - C. Mana centība ir labi atalgotā.
14. *Es mīlu, kad:*
- A. Citi cilvēki mani ciena;
  - B. Jūtu baudu no labi padarīta darba;
  - C. Labi pavadu laiku ar draugiem.
15. *Ja par mani rakstīs avīzē, es gribētu, lai:*
- A. Pastāsta par kādu interesantu lietu, kura ir saistīta ar mācībām, darbu, sportu utt., un kurā es ņemu līdzdalību;
  - B. Uzrakstītu par manu darbību;
  - C. Obligāti pastāstītu par manas klases kolektīvu.
16. *Es mācos labāk, ja pasniedzējs:*
- A. Pievērš man īpašu uzmanību;
  - B. Spēj mani aizraut ar savu priekšmetu;
  - C. Nodrošina kolektīvās problēmu apspriedes.
17. *Manim nav nekā sliktāka, ja:*
- A. Aizskar manu pašcieņu;
  - B. Neveicas, pildot svarīgu darbu;
  - C. Pazaudēju draugu.
18. *Visaugstāk es vērtēju:*
- A. Panākumus;
  - B. Kad var labi kopīgi pastrādāt;
  - C. Veselu saprātu un atjautību.
19. *Es neciešu cilvēkus, kuri:*
- A. Uzskata sevi par sliktākiem;
  - B. Bieži strīdas un konfliktē;

- C. Iebilst pret visu jauno.
- 20. Patīkami:**
- A. Strādāt pie visiem nozīmīgas lietas;
  - B. Kad ir daudz draugu;
  - C. Izraisīt sajūsmu un visiem patīkt.
- 21. Manuprāt, vadītājam jābūt pirmām kārtām:**
- A. Pieejamam;
  - B. Autoritātei;
  - C. Prasīgam.
- 22. Brīvajā laikā es labprāt izlasītu grāmatu:**
- A. Par to, kā iegūt draugus un veidot labas savstarpējās attiecības ar cilvēkiem;
  - B. Par izcilu un interesantu cilvēku dzīvi;
  - C. Par zinātnes un tehnikas pēdējiem sasniegumiem.
- 23. Ja man būtu muzikālās dotības, es labprāt gribētu būt:**
- A. Diriģents;
  - B. Komponists;
  - C. Solists.
- 24. Man gribētos:**
- A. Izdomāt interesantu konkursu;
  - B. Vinnēt konkursā;
  - C. Organizēt konkursu un vadīt to.
- 25. Man svarīgi zināt:**
- A. Ko es gribu izdarīt;
  - B. Kā sasniegt mērķi;
  - C. Kā organizēt cilvēkus mērķa sasniegšanai.
- 26. Cilvēkam ir jātiecas pēc tā, lai:**
- A. Citi būtu ar viņu apmierināti;
  - B. Pirmkārt, izpildīt savu uzdevumu;
  - C. Nevajadzētu viņam pārnest par to, kā viņš ir izpildījis darbu.
- 27. Brīvajā laikā vislabāk es atpūšos:**
- A. Saskarsmē ar draugiem;
  - B. Skatoties izklaidējošas filmas;
  - C. Nodarbojoties ar sev tīkamu lietu.

# ATBILŽU VEIDLAPA

Daļībnieks Nr. \_\_\_\_\_

Vārds, uzvārds \_\_\_\_\_

Datums, laiks \_\_\_\_\_

N	VISVAI RĀK	VISMA- ZĀK	E	S	D
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
		<b>K O P Ā:</b>			

# Aptauja par savstarpējo cieņu un izpalīdzību.

## Cien. Rīgas komercskolas audzēkņi!

RKS administrācija un pedagoģiskais kolektīvs ir ierīcis Jūsu viedokļa izziņāšanā un respektēšanā.

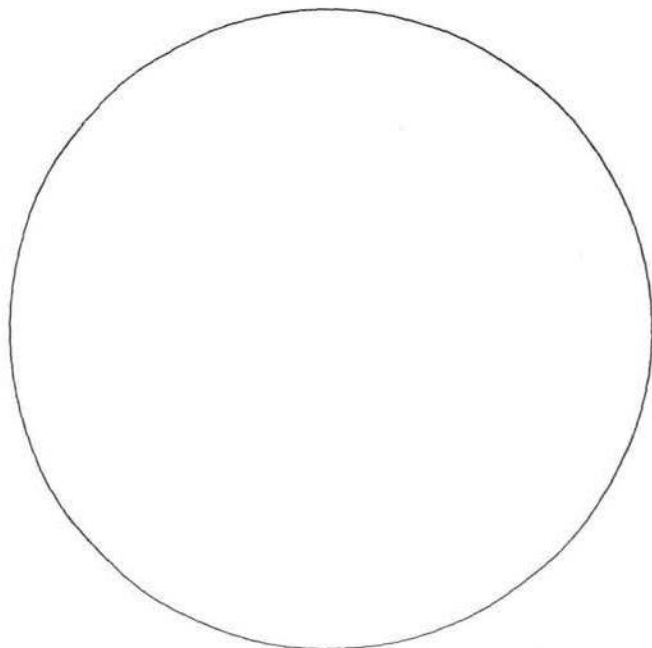
Tādēļ tiek organizēta aptauja par skolotāju un audzēkņu savstarpējās cieņas un izpalīdzības attiecībām.

Lūdzam atbildiet uz jautājumiem ar *Jā* vai *Nē*.

1. *Vai skolotāji un audzēkņi abpusēji ciena cits citu?*
2. *Vai Jūs esat sagaidījuši izpalīdzību no audzēkņiem?*
3. *Ja šis būtu skolotāju – skolēnu attiecību modelis, tad cik lielā mērā tajā būtu:*

- *Abpusēja cieņa –*
- *Abpusēja izpalīdzība –*
- *Iejūtība –*
- *Līdzvērtīgas attiecības –*
- *Kas cits (ierakstiet Jūsaprāt atbilstošu vērtējumu.) –*

*Cik %?*



*Paldies par atsaucību*

## "GAISA BALONS"

V., Uzv. \_\_\_\_\_

Kurss \_\_\_\_\_

Mēs visi atrodamies gaisa balonā virs jūras, kurš plīst un lēnām izplūst gaiss pa rādušos spraugu. Lai izglābtos un nenoslīktu, ir jāsamazina svars un jāatbrīvojas pēc iespējas vairāk no kravas. Mūsu kravas sastāvā ietilpst:

Nr	Jūsu viedoklis	Krava	Grupas viedoklis	Starpība
A		tiesības uz savu telpu		
B		tīra, veselīga vide		
C		vienlīdzība likuma priekšā		
D		mīlestība un draudzība		
E		apmaksāts atvaļinājums		
F		tiesības būt citādam		
G		tiesības uz atpūtu		
H		pārtika un ūdens		
I		iespēja būt uzklusītam un saprastam		
J		tiesības piedalīties demokrātiskajos procesos		
K		savstarpējā cieņa		
L		draugi		
M		iejūtība, žēlsirdība		
N		tiesības uz brīvību		
O		dzīvība		

Lūdzu padomājiet un sanummurējiet, kādā secībā Jūs atbrīvosieties no kravas.

# 2. Pielikums

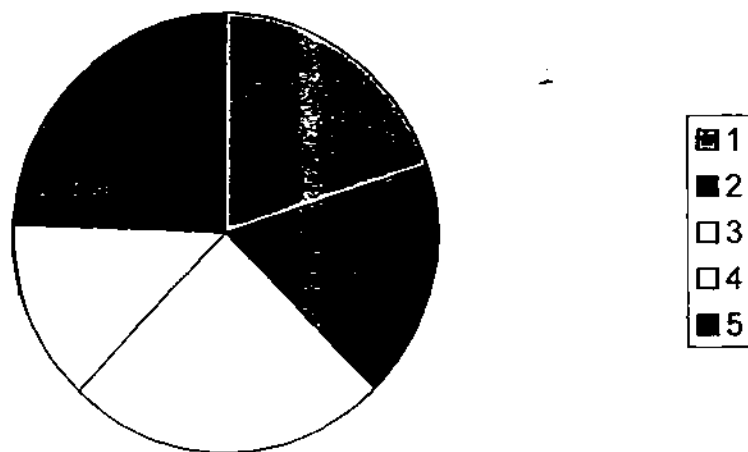
## *Aptauju rezultāti*

**METODES UN DIDAKTISKĀS PIEEJAS,  
kuras izmanto RKS skolotāji**

- 1 - stāstījums un frontālie jautājumi;
- 2 - pāru darbs;
- 3 - skolotāja un skolēnu pārrunas;
- 4 - aptauju izmantošana;
- 5 - cits variants
- 6 - grupu darbs
- 7 - refleksija
- 8 - skolēnu patstāvīgais darbs
- 9 - prakt. darbi - semināri
- 10 - modeļu un semināru prezentācija

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	5	20	18	12	45					
2	50	100	30	20	0					
3	30	25	15	15	15					
4	27	13	15	15	30					
5	12	30	23	8	27					
6	5	25	40	10	20					
7	5	30	35	5	25					
8	5	10	20	5		50	15			
9	10	20	50	10	10					
10	12	13	27	8	40					
11	10	40	15	5	30					
12	20	20	35	15	10					
13	40	10	25	25	0					
14	17	17	30	17	19					
15	25	10	20	20	25					
16	13	6	6	0				50	12	13
17	25	15	15	20	25					
18	15	10	20	5	50					
19	10	10	25	15	40					
20	15	20	20	5	40					
21	40	0	5	20	10	25				
22	17	17	17	20	39					
kopā	408	361	506	270	500	75	15	50	12	13
	III	IV	I	V	II					

**Metodes un didaktiskās pieejas, kuras galvenokārt izmanto RKS skolotāji.**



1 - stāstījums un frontālie jautājumi; 19,95%

2 - pāru darbs; 17,65%

3 - skolotāja un skolēna saruna; 24,74%

4 - aptauju izmantošana; 13,2%

5 - cits variants. 24,45%

## Pažaktualizācijas mērīšanas skala (pēc Maslova).

2 A kurss

N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	
1.	3	2	2	3	2	2	3	3	4	2	3	2	3	3	3	40
3.	3	1	1	4	2	3	2	2	4	2	3	1	4	4	2	38
4.	3	3	3	2	1	2	3	3	2	4	2	3	3	3	3	38
5.	3	4	2	1	3	2	4	3	4	2	3	3	3	2	1	40
6.	1	2	1	1	2	1	3	1	4	4	3	4	2	2	1	32
7.	2	2	4	4	3	2	3	2	4	4	3	2	3	4	4	46
8.	3	3	3	3	3	4	4	2	4	3	2	4	4	3	2	47
9.	3	2	3	3	1	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	50
10.	2	2	1	3	4	2	3	2	3	4	4	3	2	4	4	43
11.	2	2	3	3	2	2	2	2	4	1	3	2	4	2	3	37
12.	3	1	3	3	1	2	4	4	3	4	3	1	4	4	4	44
13.	3	3	4	1	3	1	4	2	3	4	4	1	2	4	1	40
14.	3	3	2	4	3	2	3	2	4	3	3	3	2	4	3	44
15.	2	2	3	4	4	1	4	1	2	4	2	3	2	3	4	41
16.	2	1	3	1	3	2	4	3	2	3	3	1	4	4	3	39
17.	2	3	4	3	2	3	4	2	3	3	3	3	4	4	4	39
18.	2	4	3	3	3	2	3	1	3	3	4	3	2	2	3	41
19.	3	2	2	1	2	3	4	2	3	4	2	2	2	3	3	38
20.	2	2	3	1	1	4	4	2	2	4	4	1	3	4	3	40
21.	2	2	3	4	2	2	4	4	4	3	4	3	3	2	3	45
22.	1	2	3	2	2	2	3	1	3	3	4	1	4	3	3	37
23.	2	3	3	1	4	1	2	3	1	4	3	4	2	4	4	41
24.	2	2	3	4	1	4	4	1	4	3	4	3	4	3	4	46
Respondentu sadalījums pēc izvēlētām atbildēm.																
1-	2	3	3	7	5	4	0	5	1	1	0	6	0	0	3	
2-	11	12	4	2	8	12	3	10	4	3	4	4	8	5	2	
3-	10	6	13	8	7	3	8	5	7	8	12	9	8	7	11	
4-	0	2	3	6	3	4	12	3	11	11	7	4	7	11	7	

## Pažaktualizācijas mērīšanas skala (pēc Maslova).

2 B kurss

N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Ko pā
31.	3	2	2	2	3	2	2	1	3	4	3	1	3	3	3	35
33.	2	2	1	2	2	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	45
34.	3	3	3	3	2	2	3	2	4	3	3	3	3	3	3	43
35.	3	1	4	4	1	1	4	1	1	4	1	3	4	1	3	51
37.	2	3	3	3	1	3	3	1	2	3	2	1	3	2	2	34
38.	2	2	1	2	2	1	4	2	4	3	4	3	3	2	4	36
39.	2	2	3	4	2	3	2	3	4	4	4	2	2	1	3	41
40.	2	3	3	1	3	2	4	2	3	3	2	3	3	3	4	41
41.	2	3	4	2	2	4	4	2	4	2	4	2	1	3	4	43
42.	3	4	3	3	2	2	4	3	4	1	4	1	4	4	4	44
43.	3	2	2	3	2	4	3	2	2	3	2	2	3	2	2	37
44.	3	3	4	3	2	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	46
45.	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	4	3	3	3	4	44
46.	2	3	3	4	2	3	4	2	3	4	2	2	4	4	4	46
47.	1	2	3	2	2	4	4	1	3	1	3	3	4	1	3	37
48.	2	3	1	3	4	1	3	4	4	2	4	2	2	4	3	42
49.	3	1	2	3	2	4	2	3	3	3	3	1	3	4	3	40
51.	3	2	3	4	3	1	4	3	4	2	4	3	4	3	4	47
52.	2	4	2	3	3	1	4	2	4	2	4	4	3	4	2	41
53.	4	2	1	1	4	3	4	4	2	3	4	4	2	4	1	43
Respondentu sadalījums pēc izvēlētām atbildēm.																
1-	1	2	4	2	3	5	1	4	1	2	1	4	1	3	1	
2-	9	8	4	5	11	5	3	8	3	4	4	5	3	3	3	
3-	9	8	9	9	4	5	6	4	7	10	6	9	10	7	8	
4-	1	2	3	4	2	5	10	4	9	4	9	2	6	7	8	

## Pašaktualizācijas mērīšanas skala (pēc Maslova).

2 C kurss

61.	3	2	3	4	2	2	1	2	3	3	3	4	4	1	1	39
62.	1	2	4	3	3	2	3	1	4	3	2	1	2	3	1	35
63.	3	4	4	3	4	2	4	3	2	2	3	3	3	4	2	46
64.	2	2	3	2	2	3	4	2	2	3	3	4	3	4	4	43
65.	1	3	1	1	3	2	3	2	3	4	4	3	2	2	1	35
66.	3	4	1	2	4	3	4	3	4	3	4	2	4	4	1	47
67.	2	3	2	1	2	3	1	1	4	2	2	2	2	2	1	30
69.	2	2	4	1	3	1	2	2	3	3	4	4	4	4	3	42
70.	3	3	1	1	4	1	4	2	4	4	4	4	3	4	4	44
72.	3	2	3	4	3	2	4	2	2	2	4	3	3	4	3	44
74.	1	4	1	2	2	1	1	3	4	1	4	4	2	4	1	35
76.	2	4	2	2	1	1	1	2	4	1	4	3	1	2	3	33
77.	2	3	2	3	3	2	3	2	4	3	4	2	2	3	3	41
78.	2	4	1	1	3	3	4	4	3	4	2	1	3	4	3	42
79.	2	4	3	3	2	2	3	1	4	4	2	3	2	4	1	40
80.	3	2	4	3	2	3	1	2	4	1	4	2	3	2	2	38
81.	1	4	1	4	4	4	4	1	4	1	4	1	4	4	1	42
82.	3	4	3	3	3	1	4	3	4	4	3	3	4	4	2	48
84.	1	2	3	3	2	1	3	1	4	4	2	2	3	1	2	34
Respondentu sadalījums pēc izvēlētām atbildēm.																
1-	5	0	6	5	1	6	5	5	0	4	0	3	1	2	8	
2-	7	7	5	5	7	7	1	9	3	4	5	5	6	4	5	
3-	7	4	6	7	8	5	5	5	5	6	5	7	8	2	5	
4-	0	8	3	3	4	1	9	1	12	6	10	5	5	12	2	

## Pašaktualizācijas mērīšanas skala (pēc Maslova).

2 D kurss

N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Ko pā
91.	3	2	1	2	2	2	2	1	4	4	4	1	3	4	3	41
92.	1	2	2	3	1	2	2	3	4	4	4	3	3	1	4	39
93.	2	2	4	2	4	1	4	2	3	4	4	3	4	3	2	44
95.	3	4	3	2	2	3	1	1	4	4	4	1	4	3	1	40
97.	2	4	3	1	2	1	4	1	3	3	4	2	4	4	4	42
98.	3	4	3	1	4	1	4	1	4	4	4	2	4	4	4	43
99.	3	3	2	3	2	3	4	2	3	4	3	3	3	1	2	41
100.	3	3	1	3	2	3	3	3	4	3	3	1	2	2	3	39
101.	3	4	3	3	3	2	2	2	4	4	4	3	4	4	3	48
102.	3	1	2	3	2	1	3	3	3	2	4	2	4	3	3	39
103.	1	2	2	2	1	3	1	3	3	4	3	3	3	1	3	35
104.	1	2	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	46
105.	4	4	3	1	2	3	4	2	4	4	2	1	4	4	4	46
107.	4	4	3	3	2	3	4	2	3	4	4	2	2	2	1	43
109.	1	2	2	3	2	4	2	1	4	4	4	3	3	4	4	43
110.	3	2	4	4	2	4	4	2	3	3	2	2	2	2	4	43
Respondentu sadalījums pēc izvēlētām atbildēm.																
1 -	4	1	2	3	2	4	2	5	0	0	0	4	0	3	2	
2 -	2	7	5	4	11	3	4	6	0	1	2	5	2	3	2	
3 -	8	2	7	8	1	7	2	4	7	4	3	6	7	4	6	
4 -	2	6	2	1	2	2	8	1	9	11	11	1	7	6	6	

Aptauja: "Tavas pašizjūtas pašcieņas līmenī."

N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	nē max 10	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	jā max 10	kopā max 20	
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	20
2.				1	1	1	1		1	1	6		1		1	1	1	1		1	1	8	14	
3.		1	1		1		1	1	1	1	7		1	1	1	1	1	1		1	1	8	15	
4.		1	1		1		1			1	5	1		1		1	1	1		1	1	7	12	
5.	1	1	1	1	1		1	1	1	1	9	1	1	1		1		1	1	1	1	8	17	
6.			1		1	1		1		1	5	1			1	1	1		1	1		6	11	
7.	1	1			1	1		1		1	6	1				1	1	1	1		1	6	13	
8.		1		1	1		1	1		1	6	1	1		1	1	1	1	1	1		8	14	
9.				1	1	1	1			1	5				1		1	1		1	1	5	10	
10.	1			1	1		1	1		1	6					1	1	1	1	1	1	6	12	
11.				1	1	1		1	1		5	1			1	1	1		1	1	1	7	13	
12.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	19	
13.	1	1		1	1	1				1	6	1		1	1	1	1	1	1	1	1	9	15	
14.				1	1	1	1	1	1	1	7	1	1		1	1			1	1	1	7	14	
15.		1	1	1	1	1	1	1		1	8		1		1	1	1	1	1	1	1	8	16	
16.	1	1		1	1	1	1			1	7	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	16	
17.	1	1			1	1	1	1		1	7	1			1	1	1	1	1	1	1	8	15	
18.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1		1	1	1	1	1	1	1	1	9	18	
19.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9		1		1	1	1	1	1	1	1	8	17	
20.																								
21.																								
22.																								
23.																								
24.																								
25.																								
26.																								

27.																							
28.																							
29.																							
30.																							
31.		1	1	1		1	1	1	1	1	8	1	1		1	1	1	1		1	1	8	16
32.	1	1		1	1		1	1		1	7	1	1		1	1	1	1		1	1	8	15
33.	1	1	1	1		1	1	1		1	8	1		1	1	1	1	1	1		1	8	16
34.		1					1	1		1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	14
35.	1	1	1	1	1		1		1		7		1		1	1	1	1		1	1	7	14
36.		1	1	1				1	1	1	6	1	1		1	1	1			1	1	7	13
37.		1			1		1	1		1	5				1	1		1		1		4	9
38.	1			1	1		1	1		1	6	1			1	1		1	1	1	1	7	13
39.		1		1	1	1	1	1			6		1		1	1	1	1	1	1	1	8	14
40.		1		1	1		1	1		1	6			1	1	1	1	1	1	1	1	8	14
41.				1	1	1	1	1		1	6	1	1		1	1	1	1			1	7	13
42.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	18
43.	1				1	1	1	1		1	6	1	1			1	1	1		1	1	7	13
44.		1	1	1	1	1	1	1		1	8					1	1	1	1	1	1	6	14
45.		1		1	1		1	1		1	6	1	1		1	1	1	1		1	1	8	14
46.	1	1		1	1	1	1			1	7	1	1		1	1	1	1		1	1	8	15
47.					1		1		1	1	4					1	1	1		1	1	5	9
48.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9		1		1	1		1	1	1	1	7	16
49.	1	1			1	1	1	1		1	7				1	1	1	1	1	1	1	7	14
50.	1	1		1	1		1	1	1	1	8	1	1		1	1	1	1		1	1	8	16
51.	1	1		1	1	1	1	1		1	8	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	17
52.																							
53.																							
54.																							
55.																							
56.																							

57.																						
58.																						
59.																						
60.																						
61.	1	1		1	1	1	1	1		7		1		1			1	1	1	1	6	13
62.				1			1	1		5	1				1	1	1		1	1	6	11
63.	1	1	1	1	1	1	1	1		9	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	18
64.	1	1		1	1	1	1	1	1	9	1	1		1	1	1	1		1	1	8	17
65.	1	1		1		1	1	1		6	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	15
66.		1			1	1	1	1		5	1	1		1	1		1	1	1	1	8	13
67.		1	1	1			1			5				1		1	1				3	8
68.		1	1	1	1		1	1	1	8				1	1	1	1	1	1	1	7	15
69.		1	1	1	1		1	1	1	8	1		1	1	1	1	1	1	1	1	9	16
70.		1		1	1		1	1		6		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	15
71.		1	1	1	1		1	1	1	8	1			1	1	1	1	1	1		7	15
72.	1	1		1	1	1	1	1	1	9	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	18
73.	1	1	1	1	1		1	1		7	1		1	1	1	1		1	1	1	8	15
74.	1	1	1	1	1		1	1	1	8	1	1	1	1	1		1	1	1	1	9	17
75.	1	1	1	1	1	1	1	1		8		1		1	1	1	1		1	1	7	15
76.				1	1	1	1	1	1	7		1	1	1	1	1	1		1		7	14
77.	1			1	1	1		1		6						1	1		1		3	9
78.	1	1		1	1	1		1	1	8	1	1			1	1	1	1	1	1	8	16
79.	1	1	1	1	1		1	1	1	9	1	1	1	1	1		1	1	1	1	9	18
80.	1	1		1	1	1	1	1		8	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	17
81.	1	1	1		1	1	1	1	1	8		1	1			1	1		1	1	6	14
82.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1		1	1	1	1	9	19
83.	1	1		1	1		1	1		7	1	1		1	1		1		1	1	7	14
91.		1				1	1	1		6	1				1	1	1	1	1	1	7	13
92.		1			1	1	1			5	1				1	1	1	1	1	1	7	12
93.	1			1	1	1		1		6			1	1	1	1	1		1	1	7	13

94.	1		1	1	1		1	1	1	1	8				1		1	1		1	1	5	13
95.		1			1	1		1		1	5	1		1	1	1	1	1	1		1	8	12
96.	1	1		1		1	1	1	1		7	1	1		1	1		1	1	1	1	8	15
97.	1	1		1	1	1	1	1		1	8				1	1	1	1		1	1	6	14
98.	1	1		1	1	1	1			1	7				1	1	1	1		1	1	6	13
99.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1		1	1	1	1		1	1	8	18
100	1	1		1	1	1	1		1	1	8		1		1	1	1	1		1	1	7	15
101	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9		1		1	1	1	1	1	1	1	8	17
102		1		1			1	1	1	1	6				1	1	1	1			1	5	11
103		1			1			1			3	1	1			1	1	1		1	1	7	10
104	1	1		1	1		1			1	6	1	1	1	1	1	1	1		1	1	9	15
105				1	1	1	1	1			5	1			1	1	1			1	1	6	11
106	1	1	1	1	1	1	1	1			8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	18
107			1	1	1		1				4	1			1	1	1		1	1	1	7	11
108		1		1	1	1	1	1		1	7	1	1	1		1	1	1		1	1	8	15

## Empātijas tests pēc B.Bojko

## 2 A kurss

Nr.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	Summa
1.	1	1	1		1	1			1						1			1		1					1	1			1		1	1		1	15		
2.	1			1	1			1	1	1	1				1	1	1			1	1	1	1				1			1							16
5.	1		1	1	1				1	1					1			1		1				1		1						1	1			13	
6.	1	1		1	1	1		1			1			1			1			1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		21	
12.	1			1	1	1						1		1			1			1	1		1			1		1	1	1	1		1		1	17	
14.		1			1										1		1						1		1					1			1			8	
15.	1	1		1	1			1						1	1		1	1		1	1	1	1			1		1		1	1	1	1	1	1	21	
17.	1	1		1	1					1				1						1	1	1			1	1		1	1	1		1	1	1	1	17	
18.	1				1	1				1				1			1	1			1	1				1			1		1		1	1	1	15	
19.	1	1		1	1			1			1		1	1						1	1		1			1	1	1		1	1				1	15	
23.	1	1	1	1	1			1	1		1			1						1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	
24.	1	1		1	1	1					1		1	1	1				1	1	1	1	1			1	1			1	1	1	1			20	



## 2 C kurss

61.	1		1					1			1	1			1			1	1			1	1			1				13
64.	1			1	1				1						1	1	1	1		1	1							1		11
65.	1		1		1					1		1			1	1	1						1		1					12
67.			1	1				1			1	1		1	1	1			1		1		1		1	1		1	1	16
68.		1		1	1					1	1				1	1	1		1		1	1	1	1		1		1	1	16
69.		1	1	1	1			1		1	1	1			1	1	1	1	1		1			1	1		1	1	1	23
70.	1		1	1	1						1	1	1	1			1	1	1	1				1				1		14
71.	1		1	1	1			1		1	1				1	1								1	1	1	1	1		15
72.	1		1	1	1	1		1		1			1	1	1		1						1	1	1	1	1	1	1	20
73.	1	1	1	1	1						1	1				1	1	1			1	1		1		1	1			15
74.	1				1						1			1			1	1	1				1		1		1	1	1	12
76.	1			1	1				1		1		1		1					1	1			1	1		1			13
78.	1			1	1			1	1							1	1	1		1		1		1	1		1	1		14
80.	1	1		1	1			1			1			1	1				1		1		1	1	1		1	1		18
81.	1			1	1								1			1	1											1		7
82.	1			1	1	1					1	1		1		1	1	1	1			1		1	1	1	1	1	1	18
84.	1			1	1			1	1		1		1	1	1	1	1	1				1	1		1	1	1	1	1	20
85.	1	1		1	1	1				1						1	1		1			1	1		1	1	1	1	1	16



*Empātijas testa rezultātu sadalījums pa kanāliem.*

2 A kurss

I. Racionālais empātijas kanāls							II. Emocionālais empātijas kanāls							III. Intuitīvais empātijas kanāls									
Nr.	1	7	-13	19	25	-31		Nr.	-2	8	-14	20	-26	32		Nr.	-3	9	15	21	27	-33	
1.	1			1	1	1	4	1.	1					1	1.	1	1	1	1	1	1	1	6
2.	1						1	2.		1		1		1	3	2.		1	1	1	1		4
5.	1			1	1		3	5.						0	5.	1	1		1	1	1	1	5
6.	1				1	1	3	6.	1	1	1		1	1	5	6.			1	1	1	1	3
12.	1					1	2	12.			1	1		1	3	12.				1	1		2
14.					1	1	2	14.	1					1	14.								0
15.	1					1	2	15.	1	1	1	1	1	1	6	15.			1	1		1	3
17.	1					1	2	17.	1		1		1	1	4	17.				1	1		2
18.	1						1	18.			1			1	2	18.				1	1		2
19	1		1			1	3	19	1	1	1	1	1	1	6	19				1	1		2
23.	1					1	2	23.	1	1	1	1	1	1	6	23.	1	1		1	1	1	5
24.	1		1	1		1	4	24.	1		1	1	1	1	5	24.			1	1	1	1	4
	11	0	2	3	4	9			8	5	8	6	6	9			3	4	4	11	10	6	

## 2 B kurss

I. Racionālais empātijas kanāls							II. Emocionālais empātijas kanāls							III. Intuitīvais empātijas kanāls							
31.				1		1	31.		1	1			2	31.			1	1			2
33.	1	1		1	1	5	33.	1	1	1		1	4	33.	1	1		1	1	5	
34.	1		1		1	3	34.	1		1		1	4	34.				1		1	
35.	1			1	1	4	35.		1	1	1	1	5	35.		1		1	1	3	
38.	1					1	38.			1			1	38.						0	
39.	1				1	2	39.	1		1	1		4	39.				1		2	
40.	1	1		1	1	5	40.				1	1	3	40.				1		1	
41.	1					1	41.		1	1			3	41.	1	1		1	1	5	
42.	1					1	42.				1	1	2	42.						0	
43.	1		1		1	4	43.	1	1	1	1	1	6	43.				1	1	3	
44.			1			1	44.	1	1	1		1	4	44.	1				1	2	
45.	1					1	45.			1	1		3	45.	1		1	1	1	5	
46.	1					1	46.		1	1			3	46.	1			1		3	
47.	1			1	1	4	47.		1		1	1	4	47.				1		1	
48.	1					2	48.			1			1	48.			1	1		2	
49.	1			1		2	49.	1	1		1		3	49.				1	1	2	
50.						1	50.	1	1	1		1	4	50.				1		1	
51.				1		1	51.			1	1		3	51.	1		1	1	1	5	
52.	1					2	52.						1	52.						0	
54.	1		1	1		3	54.			1			2	54.		1		1	1	3	
	16	2	4	8	7	8		6	10	14	10	8	13		6	4	4	15	9	8	

## 2 C kurss

I. Racionālais empātijas kanāls							II. Emocionālais empātijas kanāls							III. Intuitīvais empātijas kanāls						
61.	1		1		1	3	61.		1		1	2	61.	1	1		1	3		
64.	1			1		2	64.			1	1	2	64.			1		1		
65.	1					1	65.		1		1	2	65.	1		1		2		
67.			1	1	1	4	67.		1	1		2	67.	1		1	1	4		
68.			1	1	1	4	68.	1		1	1	4	68.			1	1	3		
69.							69.	1	1	1	1	6	69.	1		1	1	3		
70.	1					1	70.		1	1		2	70.	1		1	1	4		
71.	1			1		3	71.		1	1	1	4	71.	1				2		
72.	1				1	2	72.			1		2	72.	1	1		1	4		
73.	1					1	73.	1		1	1	4	73.	1		1	1	4		
74.	1					1	74.		1		1	2	74.			1		1		
76.	1				1	2	76.		1		1	2	76.			1	1	2		
78.	1			1	1	3	78.					0	78.		1		1	3		
80.	1				1	2	80.	1	1	1		5	80.			1		1		
81.	1					1	81.					0	81.			1		1		
82.	1		1		1	3	82.			1	1	3	82.			1	1	3		
84.	1			1		3	84.			1	1	3	84.			1	1	2		
85.	1				1	2	85.	1		1	1	4	85.			1	1	2		
	15	0	4	4	4	11		5	4	12	10	7	11		8	3	3	15	10	6

## 2 D kurss

I. Racionālais empātijas kanāls							II. Emocionālais empātijas kanāls							III. Intuitīvais empātijas kanāls									
91.	1				1	1	3	91.		1		1	1	1	4	91.				1	1		2
92.	1				1	1	3	92.			1		1	1	3	92.	1		1	1		1	4
93.	1	1			1	1	4	93.			1	1		1	3	93.		1	1	1	1		4
94.	1					1	2	94.	1	1	1		1	1	5	94.	1					1	2
95.	1			1			2	95.	1		1		1	1	4	95.				1			1
96.	1			1	1		3	96.							0	96.				1	1		2
97.	1			1	1		3	97.	1	1	1	1	1	1	6	97.	1			1			2
98.	1						1	98.			1			1	2	98.				1	1		2
99.	1	1		1			3	99.			1	1		1	3	99.			1	1		1	3
100.	1			1			2	100.							0	100.				1	1		2
101.	1			1			2	101.				1			1	101.	1		1	1			3
102.	1		1	1	1		4	102.		1	1	1	1		4	102.		1	1				2
103.	1						1	103.	1	1		1	1	1	5	103.	1			1		1	3
104.	1					1	2	104.			1				1	104.			1	1			2
105.	1				1		2	105.		1			1		2	105.	1	1		1	1		4
106.	1				1	1	3	106.							0	106.			1	1	1		3
107.					1		1	107.	1	1		1	1		4	107.			1	1		1	3
109.							0	109.	1		1	1	1	1	5	109.			1	1	1	1	4
110.	1						1	110.			1			1	2	110.	1	1		1	1	1	5
	17	2	1	7	9	6			6	7	11	9	10	11			7	4	9	17	9	7	

2 A kurss

IV. Nostājas, kuras sekmē empātiju							V. Spēja atraisīt otru							VI. Identifikācija empātijā									
Nr.	4	-10	-16	-22	-28	-34		Nr.	5	-11	-17	-23	-29	-35		Nr.	6	12	18	-24	30	-36	
1.						1	1	1.	1						1	1.	1					1	2
2.	1	1	1	1			4	2.	1	1	1	1			4	2.					1		1
5.	1	1	1			1	4	5.	1						1	5.							0
6.	1			1		1	3	6.	1	1	1	1		1	5	6.	1				1		2
12.	1					1	2	12.	1		1	1	1		4	12.	1	1			1	1	4
14.			1			1	2	14.	1			1			2	14.			1				1
15.	1			1	1	1	4	15.	1		1	1		1	4	15.			1		1		2
17.	1			1		1	3	17.	1	1		1		1	4	17.					1	1	2
18.				1		1	2	18.	1	1	1			1	5	18.	1		1		1	1	4
19.	1				1		2	19.	1	1		1			3	19.						1	1
23.	1			1	1	1	4	23.	1	1					2	23.				1	1	1	3
24.	1			1		1	3	24.	1	1		1			3	24.	1						1
	9	2	3	7	3	10			12	7	5	8	1	4			5	1	3	1	7	6	

## 2 B kurss

IV. Nostājas, kuras sekmē empātiju							V. Spēja atraisīt otru							VI. Identifikācija empātijā									
31.	1		1			1	3	31.	1	1	1		1		4	31.					1		0
33.	1	1	1	1		1	5	33.	1				1		2	33.			1		1		2
34.	1	1	1		1	1	5	34.	1		1	1			3	34.		1	1		1		3
35.	1		1	1			3	35.	1	1	1			1	4	35.	1	1	1	1	1		5
38.	1					1	2	38.	1	1	1	1			4	38.							0
39.	1			1		1	3	39.	1		1	1	1	1	5	39.	1		1		1	1	4
40.	1		1	1			3	40.	1			1	1	1	4	40.			1			1	2
41.				1	1	1	3	41.	1		1	1		1	4	41.		1	1		1	1	4
42.	1	1		1		1	4	42.	1		1	1			3	42.					1		1
43.	1			1	1	1	4	43.	1						1	43.			1		1		2
44.		1	1			1	3	44.	1	1	1	1	1	1	6	44.	1		1	1		1	4
45.	1				1	1	3	45.	1	1				1	3	45.	1	1	1	1	1		5
46.	1		1	1	1		4	46.	1	1	1	1			4	46.		1			1	1	3
47.	1			1	1	1	4	47.	1			1			2	47.							0
48.	1	1				1	3	48.	1	1		1			3	48.						1	1
49.						1	1	49.	1	1	1	1			4	49.		1				1	2
50.	1					1	2	50.	1			1			2	50.	1	1	1		1		4
51.	1			1		1	3	51.	1	1				1	3	51.	1	1	1			1	4
52.	1				1		2	52.				1			1	52.		1	1				2
54.	1	1		1	1	1	5	54.	1	1	1			1	4	54.	1	1	1	1	1		5
	17	6	7	11	8	16			19	10	11	13	4	9			7	10	13	4	11	8	

## 2 C kurss

IV. Nostājas, kuras sekmē empātiju							V. Spēja atraisīt otru							VI. Identifikācija empātijā												
61.				1	1	1	3	61.				1	1			2	61.									0
64.				1		1	3	64.	1	1		1				3	64.									0
65.				1			1	65.	1			1	1			3	65.		1	1		1				3
67.	1					1	2	67.				1	1			2	67.		1	1						2
68.	1				1	1	3	68.	1			1				2	68.									0
69.	1	1	1	1		1	5	69.	1	1		1	1	1	1	5	69.		1			1	1	1		4
70.	1			1	1		4	70.	1			1	1			3	70.									0
71.	1					1	2	71.	1	1					1	3	71.		1							1
72.	1			1			3	72.	1	1	1	1	1	1	1	6	72.	1			1			1		3
73.	1			1		1	3	73.	1			1	1			3	73.									0
74.				1	1	1	3	74.	1			1	1		1	4	74.							1		1
76.	1			1			3	76.	1	1						2	76.				1			1		2
78.	1	1		1		1	4	78.	1			1		1	1	3	78.							1		1
80.	1			1	1	1	4	80.	1			1			1	3	80.		1	1				1		3
81.	1			1			2	81.	1			1				2	81.							1	1	2
82.	1			1		1	3	82.	1			1	1	1	1	5	82.	1								1
84.	1	1	1	1	1	1	6	84.	1	1	1				1	4	84.				1			1		2
85.	1					1	2	85.	1	1		1			1	4	85.	1						1		2
	15	3	5	12	5	16			16	7	10	13	4	9			3	5	6	1	10	2				

2 D kurss

IV. Nostājas, kuras sekmē empātiju								V. Spēja atraisīt otru							VI. Identifikācija empātijā							
91.	1	1	1	1	1	1	6	91.	1	1	1			3	91.			1		1	1	3
92.	1					1	2	92.	1	1	1	1		4	92.	1	1	1			1	4
93.			1	1			2	93.	1					1	93.							0
94.	1			1		1	3	94.	1				1	2	94.			1				1
95.	1	1		1	1	1	5	95.	1		1	1		3	95.		1				1	2
96.	1	1	1			1	4	96.	1	1	1		1	4	96.			1	1	1		3
97.	1	1		1		1	4	97.	1		1	1	1	4	97.	1	1	1	1	1	1	6
98.	1			1	1	1	4	98.	1		1	1		3	98.		1		1		1	3
99.	1						1	99.	1		1		1	3	99.	1	1	1		1	1	5
100			1	1			2	100	1		1	1	1	4	100			1		1	1	3
101				1		1	2	101	1			1		3	101	1						1
102				1	1	1	3	102	1		1		1	3	102	1	1				1	3
103	1			1	1	1	4	103				1	1	1	103		1	1		1	1	4
104	1		1			1	3	104	1	1	1		1	5	104	1			1	1		3
105	1	1	1	1	1	1	6	105	1	1	1			3	105						1	1
106		1	1			1	3	106	1				1	3	106			1	1		1	3
107	1			1	1		3	107	1			1		3	107				1		1	2
109	1		1		1	1	4	109				1		1	109		1	1			1	3
110		1		1		1	3	110	1	1		1	1	4	110				1		1	2
	13	7	8	13	8	15			16	6	9	10	6	10		6	8	10	8	7	14	

## Aptauja par savstarpējo cieņu un izpalīdzību.

Atbilžu varianti: jā -1;  
nē - (-1);  
dažreiz... - 0.

Audzēkņu viedoklis.

N	I	II	III a (%)	III b (%)	III c (%)	III d (%)	III e (%)
1.	1	1	33	17	20	15	15 negrib saprast otru
2.	1	1	20	20	20	20	20 – sapratne
3.	-1	1	25	20	30	0	25 griba mācīt un mācīties
4.	1	1	50	10	34	6	0
5.	-1	-1	35	25	20	20	0
6.	0	1	40	30	20	10	0
7.	1	1	30	15	20	15	20 – sapratne
8.	-1	1	15	10	25	20	30 mācību process
9.	-1	1	10	11	30	14	35 – necieņa
10.	0	1	30	12	43	45	0
11.	1	1	20	15	25	30	10 – neitralitāte
12.	-1	1	5	15	3	20	57 - mācības
13.	0	0	50	10	35	15	40 - skolotāju mīluļi
14.	1	1	20	20	15	15	30 – netaisnība
15.	1	1	20	20	15	45	0
16.	-1	1	20	30	17	23	10 – sapratne
17.	0	1	10	10	5	10	65
18.	1	1	40	20	10	20	10

19.	-1	-1	0.8	0.5	0,5	0,5	98 darba attiecības
20.	1	1	18	18	12	45	7 dažu skolotāju panākuma apziņa
21.	1	1	40	20	10	30	0
22.	1	1	3	25	20	27	7 - skolēnu pārkums 18 - skolot. pārkums
23.	1	1	20	10	20	30	20 – satiecība
24.	1	1	20	10	40	15	15
25.	1	1	30	27	29	14	
26.	1	1	40	20	20	20	
27.	-1	1	15	20	40	5	20
28.	-1	1	30	20	20	20	10
29.	-1	1	10	15	20	40	15
30.	-1	1	25	27	20	8	20 - naids
31.	1	1	60	10	10	20	
32.	1	-1	45	30	10	15	
33.	-1	1	7	13	24	55	
34.	-1	1	8	20	22	49	1
35.	-1	1	30	40	10	20	0
36.	-1	1	35	15	20	30	0
37.	1	1	40	30	20	10	0
38.	1	1	35	30	15	15	5 - uzticēšanās
39.	1	1	35	20	15	30	0
40.	1	1	10	10	15	20	45 - neieinteresētība izrādīt abpus. cieņu
41.	1	1	35	20	15	20	10
42.	1	1	50	20	20	10	0

43.	1	1	40	30	5	20	5 – sapratne
44.	1	1	30	20	10	15	25 – abpus. klausīšanās
45.	1	1	35	25	20	10	10
46.	1	1	50	15	15	10	10 - augstprātība
47.	1	1	30	10	20	10	40 - draudzība
48.	1	1	50	35	10	5	0
49.	1	1	50	35	10	5	0
50.	1	1	20	25	15	20	20 - pienākums
51.	-1	1	20	30	10	30	10
52.	1	1	10	20	20	30	20 – atbalsts
53.	1	1	30	15	15	25	15 – draudzīgums
54.	1	1	25	25	20	30	0
55.	1	1	30	25	20	20	5 – atbalsts
56.	1	1	50	20	20	10	0
57.	0	1	40	20	10	30	0
58.	1	1	30	20	20	20	10
59.	-1	1	15	12	18	15	20 - nesaprašanās 20 - stud. viedokļa neņemšana vērā
60.	1	1	50	19	10	1	20 – izdevīgums
61.	1	1	25	20	10	30	15
62.	1	1	20	10	10	50	10
63.	1	1	30	20	15	15	20 – uzticēšanās
64.	1	1	40	10	10	20	20
65.	-1	1	20	15	10	15	40 - lietišķās mācības
66.	-1	1	20	15	10	25	30

67.	-1	1	35	15	10	20	20 - pārākums par otru
68.	1	1	35	10	20	10	25 - izdevība
69.	1	1	10	20	20	5	45
70.	1	1	35	35	15	15	0
71.	-1	-1	20	10	10	30	30 - vienaldzība
72.	1	1	30	25	20	10	15
73.	1	1	5	50	10	25	10 - ieinteresētība
74.	1	1	25	30	20	25	0
75.	1	1	10	30	20	10	30 - sapratne
76.	1	1	30	5	5	55	5 - savst. uzticēšanās
77.	1	1	25	15	20	40	0
78.	1	1	50	10	15	15	10
79.	1	1	15	15	15	10	45
80.	1	1	15	15	10	20	40
81.	-1	1	20	10	30	20	20
82.	-1	1	20	20	10	50	0
83.	1	1	50	30	10	10	0
84.	0	1	15	25	12	25	25
85.	-1	1	10	40	10	0	40 - pienākums pret skolotāju

Skolotāju viedoklis.

N	I	II	III a (%)	III b (%)	III c (%)	III d (%)	III e (%)
1.S	0	1	98:45	98	98:45	80	skolot.: skolēns
2.S	0	1	50:50	70:30	60:40	50:50	
3.S	1	1	15	15	15	25	30
4.S	1	1	15	15	15	35	20
5.S	0	1	50	15	25	20	0
6.S	0	0	60	80:20	70:30	50:50	10
7.S	-1	0	30	30	30	10	0
8.S	-1	-1	20	20	20	20	20 – atbildība
9.S	-1	1	50	10	30	10	0
10.S	1	1	25	25	25	25	0
11.S	0	1	70	70	70	70	
12.S	1	0	50	25	25	75	7 – draudzība

Personības virzības tests (pēc B.Bassa).

2 A kurss

Nr.	E	S	D
1.			
2.	-2	5	-3
3.			
4.			
5.	-2	0	2
6.	-5	-7	12
7.			
8.			
9.	-2	-2	4
10.			
11.			
12.	-12	3	9
13.			
14.	1	2	-3
15.	-2	3	-1
16.			
17.	-6	3	3
18.	-4	-7	11
19.	0	8	-8
20.			
21.			
22.			
23.	-6	13	-7
24.	-7	4	3
25.			
26.			
27.			

2 B kurss

Nr.	E	S	D
31.	2	-7	5
32.			
33.	-6	4	2
34.	6	-9	3
35.	-5	-3	8
36.			
37.			
38.	0	-6	6
39.	6	3	-9
40.	3	-7	4
41.	-3	-1	4
42.	-8	3	5
43.	-3	3	0
44.	-1	3	-2
45.	3	-2	-1
46.	-8	7	1
47.	12	-3	9
48.	-5	-2	7
49.	-6	-1	7
50.	3	-3	0
51.	-10	2	8
52.	3	-9	6
53.			
54.	2	-2	0
55.			
56.			
57.			

## 2 C kurss

61.	5	-4	-1
62.			
63.			
64.	2	-5	3
65.	3	-14	11
66.	-12	3	9
67.	5	-7	2
68.	6	-6	0
69.	-5	0	5
70.	-9	-1	10
71.	5	-8	3
72.	-4	6	-2
73.	3	-6	3
74.	-6	-1	7
75.			
76.	3	2	-5
77.	1	-11	10
78.	7	-5	-2
79.			
80.	-6	10	-4
81.	0	-7	7
82.	-13	8	4
83.			
84.	-1	-7	8
85.	8	-2	-4

## 2 D kurss

91.	13	-2	-11
92.	-3	6	-3
93.	5	-10	5
94.	8	-2	-6
95.	-5	0	5
96.	1	2	-3
97.	-2	2	0
98.	-9	7	2
99.	-8	11	-3
100.	-3	-5	8
101.	-1	4	-3
102.	-6	11	-5
103.	7	-9	2
104.	-6	9	-3
105.	2	-7	5
106.	-11	8	3
107.	0	2	-2
108.			
109.	-7	7	0
110.	-3	1	2
111.			

## 2. A kurss

N	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1.	4	10	9	13	1	2	3	14	8	7	1	12	5	6	15
2.	7	6	5	8	1	12	5	13	9	4	1	14	3	2	11
4.	5	3	10	11	2	6	4	1	9	7	1	14	13	8	15
5.	13	5	6	11	3	12	1	2	8	9	7	14	4	10	15
6.	2	6	3	8	4	5	1	7	11	1	1	13	12	9	15
7.	5	13	4	7	1	6	2	14	8	1	9	10	11	3	15
8.	10	12	4	9	1	6	5	14	11	2	7	13	3	8	15
9.	8	7	3	13	2	6	4	14	10	1	1	9	11	5	15
10.	2	5	6	12	3	4	1	8	11	1	1	13	7	9	15
11.	6	2	9	13	1	11	7	14	3	4	8	12	5	10	15
12.	3	4	6	13	1	5	2	11	8	7	1	12	9	14	15
13.	4	8	5	13	1	6	3	2	9	7	1	14	11	12	15
14.	5	4	13	8	1	2	3	14	6	1	1	11	7	9	15
15.	6	7	5	14	1	4	2	11	8	3	1	13	9	12	15
17.	1	6	5	14	2	7	3	4	12	8	1	9	10	13	15
20.	11	10	3	15	9	8	7	2	14	1	6	12	4	5	13
21.	4	7	6	12	1	3	2	14	10	5	1	11	8	9	15
24.	3	10	7	14	1	9	2	13	6	4	8	12	11	5	15
25.	13	2	3	10	1	5	6	12	11	4	7	14	8	9	15
27.	9	8	7	14	1	5	4	10	2	3	6	12	11	13	15
	7	6	5	14	1	4	2	13	11	3	1	12	8	9	15

## 2. B kurss

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
31.	13	11	2	10	1	4	3	14	6	5	7	12	9	8	15
32.	6	12	10	11	1	8	2	14	4	3	5	13	7	9	15
34.	3	8	2	12	1	5	4	14	7	6	10	11	9	13	15
35.	2	13	6	9	1	2	4	14	5	7	8	12	10	11	15
36.	1	7	9	12	2	5	3	4	13	6	8	11	10	14	15
37.	12	11	3	14	1	5	6	7	10	2	9	13	8	4	15
38.	4	3	6	14	1	10	5	12	7	2	8	13	9	11	15
39.	12	11	5	10	2	8	3	7	4	1	9	14	6	13	15
40.	9	10	4	14	1	8	2	12	7	5	3	13	6	11	15
44.	4	9	5	10	1	3	2	6	8	7	12	13	11	14	15
45.	4	6	5	7	1	3	2	13	11	8	10	14	12	9	15
46.	3	2	7	12	1	6	4	14	9	8	11	13	10	5	15
47.	5	11	4	14	1	3	9	13	10	2	7	12	8	6	15
49.	12	7	11	6	5	2	4	1	13	3	10	14	8	9	15
50.	4	8	3	13	1	6	2	14	7	11	12	10	9	5	15
51.	9	8	4	14	2	3	1	11	6	5	7	13	12	10	15
54.	1	8	4	12	3	9	2	13	7	6	5	14	11	10	15
	4	8	5	13	1	3	2	14	6	7	9	11	10	12	15

## 2. C kurss

N	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
61.	6	4	7	11	1	8	2	13	6	3	9	14	5	10	15
63.	2	5	7	13	1	8	4	11	10	6	14	12	9	3	15
64.	1	7	8	12	2	6	5	13	3	4	9	14	11	10	15
65.	4	2	6	8	1	13	5	7	9	3	12	10	11	14	15
66.	3	4	6	10	1	7	2	13	9	5	11	14	8	12	15
69.	4	3	6	12	1	13	2	14	11	5	8	10	9	7	15
70.	10	13	4	12	1	9	3	8	5	2	6	11	7	14	15
72.	2	5	7	14	1	8	4	3	10	6	11	15	9	12	13
73.	2	10	1	12	7	6	3	14	4	5	9	11	8	13	15
76.	4	7	6	12	2	8	5	3	9	1	11	14	10	13	15
77.	3	12	8	9	1	4	2	14	5	7	11	10	6	13	15
78.	1	2	6	10	4	5	3	11	8	12	7	13	9	14	15
80.	3	4	9	13	2	5	6	8	12	1	10	14	11	7	15
81.	8	3	2	10	1	11	7	13	4	6	5	12	9	14	15
82.	2	6	9	13	1	5	4	12	8	3	11	14	10	7	15
	2	4	6	13	1	7	3	10	9	5	11	14	12	8	15

2 D kurss

N	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
91.	6	5	11	14	3	4	7	2	8	1	12	13	9	10	15
92.	4	5	10	15	1	9	2	3	11	6	13	14	7	8	12
93.	1	10	3	14	4	5	6	11	7	2	8	12	9	13	15
94.	3	10	8	14	5	6	4	1	7	2	11	12	9	13	15
95.	3	4	9	14	2	7	1	6	10	11	8	13	12	5	15
99.	4	5	9	15	1	3	2	8	10	7	11	13	12	6	14
100.	4	10	8	15	1	7	2	5	9	3	11	14	6	12	15
101.	13	4	5	7	2	14	1	11	12	3	10	9	6	8	15
102.	5	7	9	10	1	3	2	6	11	4	8	14	13	12	15
103.	1	6	9	12	2	3	7	5	13	4	15	14	11	8	10
105.	3	5	8	14	2	6	4	1	13	7	11	12	9	10	15
107.	6	4	3	13	1	8	7	5	11	2	10	14	9	12	15
108.	5	4	8	14	2	7	1	10	6	3	11	12	9	13	15
111.	8	5	11	12	1	4	7	3	9	2	10	13	6	14	15
	4	5	7	14	1	6	2	8	10	3	11	13	9	12	15

# 3. Pielikums

*Absolventu atsauksmes  
par personisko izaugsmi  
RKS*

1.jautājums.

***Svarīgākās dzīves atziņas, pie kurām nonācu mācoties  
Rīgas komercskolā.***

- *Ja grib dzīvē kaut ko sasniegt, ir jāmācās.*
- *Centība, uzņēmība, pārliecība ir tas, kas cilvēkam palīdz sasniegt nospraustos un nenospraustos mērķus.*
- *Ja es gribu, tad es varu.*
- *Lai cik grūti arī būtu, nekad nevajag padoties. Ja vienas durvis aizveras, klauvē pie citām.*
- *Patstāvīgums – viena no svarīgākajām īpašībām.*
- *Dienas plānošanai ir ļoti liela nozīme. Pareizi saplānots laiks ir puse no padarīta darba.*
- *Svarīgi – kāpjot pa karjeras kāpnēm, neaizmirst visu pārējo. Nedrīkst pazaudēt cilvēcību ceļā uz karjeru.*
- *Ja tu kaut ko pats neizdari, tad neviens cits tavā vietā to neizdarīs.*
- *Svarīgākais nav "iekalt" no galvas, bet gan pašam izprast.*
- *Ja gribi ko panākt ir jāstrādā pašam.*
- *Kārtīgi ieklausīties apkārtējos.*
- *Skolotāji ir tavi draugi.*
- *Jāpieņem visi tādi kādi viņi ir.*
- *Es pats atbildu par savu rīcību.*
- *Nevajag aprobežoties tikai ar tās informācijas uzņemšanu, kas mani interesē, bet gan vajag būt erudītam visās jomās.*
- *Katrs pastāv pats par sevi, tomēr darbojas komandā.*
- *Lai spētu vadīt, vispirms ir jāiemācās sadarboties.*
- *Disciplīnai ir ļoti liela nozīme.*

- *Tu zināsi tikai tik, cik pats gribēsi zināt.*
- *Neko nevajag nožēlot, jo tā kā ir bijis nebūs nekad.*
- *Šķēršļi galvenokārt ir radīti tāpēc, lai tos pārvarētu.*
- *Es spēju paveikt vairāk nekā agrāk iedomājos.*
- *Nemeklē vainīgo, meklē atrisinājumu.*
- *Katrā cilvēkā ir kas labs, taču ir jāpanāk, lai viņš to tev atklātu.*
- *Dēļ naudas var darīt daudz ko, bet ne visu.*

## 2. jautājums.

### *Mani galvenie šī mācību gada personīgie sasniegumi.*

- *Vairs nekautrējos uzstāties auditorijas priekšā. Esmu kļuvis drošāks, pārliecinošāks un daudz patstāvīgāks.*
- *Esmu palicis vairāk patstāvīgs, uzņēmīgs.*
- *Esmu sapratis, ka mācos priekš sevis.*
- *Esmu izvirzījis sev dzīves mērķi. Esmu sapratis ko gribu un, kas jādara.*
- *Spēju plānot savu laiku un izmantot to lietderīgi.*
- *Iemācījos runāt auditorijai. Labāk spēju izteikt savu domu.*
- *Palielinājās ticība saviem spēkiem.*
- *Kļuvu daudzpusīgāks. Esmu atklājusi sevī līdz šīm nezināmos talantus.*
- *Esmu palikusi drošāka, aktīvāka sabiedrībā.*
- *Esmu praktiski pielietojis savas zināšanas.*
- *Esmu iepazinusi vairāk sevi. Atrastas kļūmes raksturā.*
- *Atklāju pateicoties skolotājiem to, ko sen gribēju uzzināt un saprast.*
- *Ieguvu iemaņas pasākumu organizēšanā un vadīšanā.*
- *Esmu paplašinājis savu interešu loku.*

### 3.jautājums.

*Trīs manas gatavības, kuras es izkopu mācoties RKS.*

- *spēja iesāktu novest līdz galam.*
- *spēja uzstādīt sev mērķi.*
- *gatavība atzīt savas kļūdas.*
- *spēja pārvarēt grūtības.*
- *gatavība uzņemties atbildību.*
- *gatavība piedot.*
- *gatavība mīlēt – pasauli, sevi, citus.*
- *gatavība neapstāties un attīstīties.*
- *gatavība atbildēt par sevi.*
- *gatavība būt iecietīgam uc..*