

VĒRTĪBORIENTĒTAS VIDES PRINCIPI TAUTSKOLA VALUES ORIENTED ENVIRONMENT PRINCIPLES IN FOLK PRIMARY SCHOOL

Ojārs RODE

Biedrības Tautskolas 99 baltie zirgi pamatskola

e-pasts: ojarsrode@gmail.com

Abstract. *The paper describes the study of dealing with the problem of the life quality of school learners in a particular general education school in Latvia. It provides the analysis of literary sources, home pages of holistic schools and, using the methods of action research, values oriented environment principles set by folk primary school educators. The study elaborates 11 principles that correspond to the definition of values oriented environment of folk primary school and general human values: those of freedom, cooperation, kindness, you reap as you have sown, truth, purity, courage to face oneself, love, self, trust, and serving. The study proves the correspondence of the principles set by folk primary school educators with a holistic understanding of sustainable education, their personal and general significance as well as the potential readiness of the educators to build a values oriented environment of folk primary school in line with them.*

Keywords: *holistic school, the life quality, sustainable education, values oriented environment, values oriented environment principles.*

Ievads

Introduction

Pētījuma problēma saistīta ar konfliktu starp skolu un skolēnu, kuru izraisa skolēnu neapmierinātība ar dzīves kvalitāti skolā. Latvijā konstatēta (Daniela u.c., 2008) zema skolēnu dzīves kvalitāte skolā, kas izpaužas gan fiziskās vides nesakārtotībā (apgaismojums, siltums, ēdiens, aprīkojums, tehnoloģijas utt.), gan sociālās vides problēmās (neieinteresēti, kašķīgi skolotāji, skolēnu šķirošana, skolēnu savstarpējie konflikti, narkomānija, toksikomānija utt.). Zemā dzīves kvalitāte skolās negatīvi ietekmē skolēnu labsajūtu, izraisa neadekvātu, agresīvu uzvedību vai izvairīšanos no kontaktiem, nespēju koncentrēties mācībām (Orska, 2006). Skolas maz interesējas par skolēnu sapņiem, interesēm, vēlmēm. To skolēns var izjust, kā pāri darījumu, kā viņa personības necieņu, kas var tikt pieņemta par normu skolēnu - skolotāju abpusējās savstarpējās attiecībās (Rode & Krastiņa, 2011). Līdzīgus secinājumus izdarījuši igauņu un somu pētnieki. Pētot skolas vidi Somijā un Igaunijā, Kurme un Karlsona (2010) konstatē, ka skolēnu dzīves kvalitāte ir atkarīga no mācību darba organizācijas, no sociālo attiecību gaisotnes un no skolēnu mācīšanās jēgas apziņas.

Tautskola ir vispārizglītojoša skola, kas dibināta, lai modelētu holistisku skolu ilgtspējīgas izglītības kontekstā. Pedagogi ir tie, kas praktiski nosaka to,

kāda būs Tautskolas vērtīborientētā vide. Tāpēc tā veidojama kopdarbā un tai ir jābūt tādai, kas apliecina augstu dzīves kvalitāti skolā.

Pētījuma teorētiskā bāze *Theoretical base of research*

Engels u.c. (2004:128) dzīves kvalitāti skolā raksturo sekojoši: *Tā ir saprotama, kā pozitīva emocionālā dzīve, kas ir harmonija starp, summā ietvertiem, īpašiem vides faktoriem no vienas puses un personīgajām vajadzībām un skolēnu cerībām no otras puses.* Skolēnu labklājība skolā nozīmē, ne tikai rūpes par viņu garīgo, emocionālo, sociālo veselību, bet tā ietver arī nepieciešamību nodrošināt bērniem laimes izjūtu, panākuma sajūtas un savstarpēju rūpestību. Sohmane (Sohlman 2006), izdala četrus skolas labklājību noteicošus aspektus: (1) *Skolas apstākļi (having-piederēšana)*- apkārtnē, iekārtojums, mācību priekšmeti, organizācija, grupas lielums, sodi, drošība, apkalpošana utt.; (2) *Sociālās attiecības (loving- mīlēšana)*: skolas klimats, grupu dinamika, skolotāja-skolnieka attiecības, vienaudžu attiecības, huligānisms, sadarbība ar mājām utt.; (3) *Pašapmierinātība (being-esamība)*: skolēnu darbu vērtēšana, iespējas, padoms (vadība), iedrošinājums, apņēmība, pašcieņa u.c.; (4) *Veselības stāvoklis (veselība)*: psihosomatiskie simptomi, hroniskas un citas slimības, veselīgums u.c. No holistiskā viedokļa, augsta dzīves kvalitāte skolā nozīmē izglītošanu veselumā (Roger, Vaughan, 1980), kas var notikt, Millera (1999) vārdiem sakot: radošā, transformējošā, sevi pārspējošā, brīvā vidē, kurā realizējas jēgpilna mācīšanās, kurā rodama labestība, līdzjutība, mīlestība. Šobrīd eksistējošās holistiskās skolas darbojas, ievērojot vairākus principus:

Patības princips. Tas ietver sevī ideju par to, ka bērns piedzimst ar saviem dotumiem, savām īpatnībām, t.i., visu nepieciešamo savas personīgās dzīves jēgas izteikšanai caur pašapliecināšanos. Skolēnam tiek nodrošināta tam atbilstoša vide savu unikālo dotumu attīstīšanai (*Ecole D'Humanite, 2013*). Mācības tiek organizētas atbilstoši katra bērna īpatnībām, interesēm, vēlmēm, atbilstoši katra bērna individuālajām mācīšanās tempam (*Play Mountain Place, 2013; Sudbury Valley, 2013; Salmonberry, 2013*). Skolas jāpiedāvā bērnam pietiekami daudzveidīgas individuālas izglītības iespējas (*Brockwood Park, 2013; Ananda Living Wisdom, 2013*). Tās koncentrē uzmanību uz katru skolēnu - pēta un iepazīt tā iedzimtās īpatnības, intereses un uz to pamata attīstīt bērna pašapziņu, veidojot pašmotivētu mācīšanos (*Fairhaven, 2013*).

Dabīguma princips. Skolēni atklāj sevi, attīsta prasmes, iegūst zināšanas caur reālu darbošanos skolas vidē (*Sudbury Valley, 2013*), piedaloties visu skolas dzīves jautājumu risināšanā, arī skolas pārvaldē. Skolās tiek akcentēta mācīšanās empīriskā komponente - tās tiek organizētas caur spēlēm, sarunām, pētniecību, praktisku darbošanos. Dabīguma principu realizē iepazīstot dabas ritmus un iekļaujoties tajos (*Salmonberry, 2013*), veidojot skolas dzīves ritmu

caur kārtību, notikumu ritmisku secību un rituāliem. Dabiskuma princips ietver sevī dzimumu, tautību, vecumu nešķirošanas ideju, t.i., piemēram, mācības tiek organizētas jauktā vecuma saimēs, kas nodrošina reālā dzīvē sastopamo sociālo attiecību apguvi (Circle, 2013; Clonlara, 2013; Community, 2013; Salmonberry, 2013).

Brīvības princips. Tas, izslēdzot bezdarbību, ļauj skolēniem brīvi izvēlēties ikdienas nodarbības. Skolēni aktīvi tiek iesaistīti savā izglītībā - zināšanu un prasmju ieguves procesā viņi nav pasīvi ņēmēji, bet paši veido savas izglītošanās dizainu (Clonlara, 2013; Community, 2013; Salmonberry, 2013; Subdury Valley, 2013). Skolotāji ir koordinatori, novērotāji un atbalstītāji (Salmonberry, 2013; Fairhaven, 2013). Vairākās skolās (Clonlara, 2013; Fairhaven, 2013; Circle, 2013) šādas attiecības tiek definētas demokrātijas principā, respektīvi, dzīvojot demokrātiskā vidē, bērni top atbildīgāki par savu izglītību un veiksmīgāk apgūst dzīvē nepieciešamās prasmes. Šis princips nozīmē skolu atteikšanos no „autoritārā” apmācību stila (Play Mountain Place, 2013; Salmonberry, 2013), atteikšanos no formālām zināšanu pārbaudēm (Acorn, 2013; Subdury Valley, 2013), bet veicinot pašrefleksiju, dodot brīvību, vienlaicīgi kultivējot personīgo atbildību par sevi un kopienu (Brockwood Park, 2013; Circle, 2013; Community, 2013; Ecole D'Humanite, 2013; Fairhaven, 2013).

Integritātes princips. Skolas realizē četru cilvēka „instrumentu”: ķermeņa, sirds, gribas un intelekta attīstību (Ananda Living Wisdom, 2013; Salmonberry, 2013) jeb fizisko, garīgo, mentālo un psiholoģisko cilvēka veseluma aspektu attīstību (Clonlara, 2013), palīdzot katram skolēnam virzīties uz jēgpilnu dzīvi savu mērķu realizācijā (Desiderata, 2013). Skolas mērķtiecīgi veicina sava patiesā „Es” apzināšanos, tā palīdzot skolēnam integrēties tuvākā un tālākā apkārtnē - kopienā, sabiedrībā, valstī un kļūt par pilnvērtīgu būtni (Aurosociety, 2013).

Skolēnu dzīves kvalitātes uzlabošanai skolā jāveido īpašas programmas (Clarke, Barry, 2010), taču, to darot, jāievēro dažādu zemju vērtību sadalījums, tradīcijas, iespējas, aktualitātes. Apvienotās Nācijās izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas izdevumā *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world* (Asher Ben-Arieh, 2006) konstatē, ka dažādās zemēs, atkarībā no aktualitātes, labvēlīgas vides indikatori var būt dažādi. Tautskola ir uzsākusi šādas īpašas programmas izveidi, nedefinējot vērtīborientēto vidi tautskolā, ar to saprotot daudzkomponentu sistēmu, kurai, atbilstoši ilgtspējīgas izglītības principiem un vispārcilvēciskām vērtībām, visi tās dalībnieki jūtas piederīgi un savstarpēji sadarbojoties, veido nosacījumus pašrealizācijai. Tautskolas vērtīborientēta vide ir tās kultūras raksturotāja un katrs tajā iesaistītais ir šīs kultūras konstruētājs, veidojot attiecības starp cilvēkiem un attieksmes pret dabu, materiālām un garīgām vērtībām. Atbilstoši šādai vides izpratnei tautskolas pedagogi tika iesaistīti pētījumā, lai kopīgi atrastu tai atbilstošus principus. Otrs pētījuma uzdevums paredzēja panākt

tautskolas vērtīborientētās vides veidotāju vienotību jeb visu tautskolai piederīgo „elpošanu vienā elpā” (*Bala, 2006*). Abu šo pētījuma mērķu realizācijai labi atbilst *darbības pētījums*.

Pētījuma metodoloģija **Research methodology**

Pētījumu tika veikts izmantojot kvalitatīvas pētniecības metodi. Par piemērotāko, savas daudzfunkcionalitātes dēļ, tika atzīts darbības pētījums. Tas ir savdabīgs pašizziņas veids (*Pithouse u.c., 2009*), kas ietver reflektējošu kritiku, sevis pārveidošanu, pilnveidošanu (*Moloney, 2009*). Mūsu gadījumā, darbības pētījums palīdz ne tikai saskaņoties kopīgai līdzsvarotai darbībai kopienā, bet arī veidot piederības apziņu tai. Darbības pētījums (*Cook, 2009*) ļauj tā dalībniekiem savu profesionālo viedokli ieraudzīt jaunā skatījumā vai konstruēt jaunu (*Goodnough, 2010*). Tautskolas pedagogi ir konkrētas personības ar pedagogiskā darba un dzīves pieredzi, uz kuras balstoties var tikt mērķtiecīgi veidota jauna tautskolas vērtīborientēta vide. Darbības pētījums reizē ir sadarbības un līdzdarbības skola, zināšanu, priekšstatu un pieredzes apmaiņas, sociālās sadarbības iespēju skola, kas veicina godīgumu, taisnīgumu sociālās situācijās. Darbības pētījumam raksturīga spirālveidīga attīstība, t.i., katra atsevišķa pētījuma tēma (princips) var tikt spirālveidīgi attīstīta. Lai to veiktu, pētījuma ietvaros, tika organizēti interaktīvi semināri tautskolas pedagogiskajam personālam. Tie tika organizēti tā, lai visi tās dalībnieki atrastos vienādās telpiskās un psiholoģiskās situācijās - neviens nebūtu ne priekšā, ne aizmugurē, visiem būtu iespējams acu kontakts ar jebkuru semināra dalībnieku, t.i., dalībnieki tika izkārtoti aplī. Ikreiz semināra dalībnieki vienojās par darbības secību un noteikumiem. Katram runātājam tika dota viena minūte sava viedokļa izteikšanai. Runātāju nedrīkstēja pārtraukt. Diskusijā nedrīkstēja apstrīdēt kāda viedokli, domas, bija jāizsaka tikai savs viedoklis. Pēc viedokļa izteikšanas runātājam bija jānodod runas „stafete” nākamajam. Ja kādam nebija, ko teikt, viņš rindu varēja izlaist, padodot sarunas stafeti tālāk pa apli un, tai pašai tēmai attīstoties, varēja izteikties nākošajā vai pat aiznākošajā lokā atkal un atkal. Diskusija par apspriešanai izvirzīto tēmu turpinājās, līdz visi bija izteikušies.

Visiem semināru dalībniekiem jau iepriekš bija zināma diskusijas tēma un katrs varēja par to savlaicīgi padomāt. Pētījumā piedalījās 33 pedagogi. Semināri tika audiāli dokumentēti. Šie dokumenti arī bija galvenais pētījuma datu iegūšanas avots. Kopīgais audioierakstu garums 4 stundas 53 minūtes. Ierakstu transkriptam tika veikta kvalitatīvā kontentanalīze līdz satura vienībām. Tās atklāja pedagogu izvirzītos principus un to skaidrojumus.

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of the findings*

Pirmais diskusijas dalībnieks nodeva apspriešanai *brīvības* principu, par kuru secīgi, otru neapstrīdot, izteicās visi. Piemēram, pedagogs Q *brīvības* principu skaidroja sekojoši: „...*man personīgā brīvība sākās tajā vietā, kur sākās otra cilvēka personīgā brīvība;*” Z – „*brīvība - iekšējs klusums, iekšēja saskaņa ar sevi*”. Pedagogi *brīvību* saprot, kā savu attieksmi pret vidi un, otrādi, vides pret sevi. Pedagogi A saka, ka *brīvība* nozīmē neatkarīgu izvēli, viedokli, bet tā nav identificējama ar visatļautību. L skaidro, ka *brīvībā* nav baiļu, jo bailes rodas no pieķeršanās, kas rada atkarību, D - *brīvība* ir pašpietiekamība. *Brīvību* kā procesu saskata trīs pedagogi. Piemēram, N *brīvību* redz kā kaut kā realizāciju, kā rezultātā tiek nodrošināta saskaņa ar vidi.

Otrs princips, kuru izvirzīja viens no diskusijas dalībniekiem, sākotnēji skanēja tā: *nedari otram to, ko negrib, lai dara tev*. Šī principa nepieciešamība tiek apstiprināta ar vērojumu: skolotāji ne reti prasa no skolēna to, ko paši nepilda. Diskusijas gaitā princips iegūst citu nosaukumu - *ko sēsi to pļausi*. Pedagogi konstatē, ka princips skar pašus, piemēram: W – „*jāpiedomā, ko mēs paši darām*”; V uzsver: „*mēs nevaram prasīt no citiem to, ko paši nedarām*”. Būtiski ir darīt to, kas vislabāk padodas: C – „*ir jābūt labam pedagogam, labam sava darba darītājam*”.

Nākamais - *iekšējās tīrības* princips. Diskusijas laikā tas pārtop par *tīrības* principu. Vairums tautskolas pedagogi *tīrības* principu saista ar kaut ko garīgu cilvēkā, piemēram, H – „*Balta nāca tautu meita, kā ar sniegu apsnigusi, nav ar sniegu apsnigusi, nāk ar savu tikumiņu*”. Lai rūpētos par savu domu, jūtu un darbu tīrību ir nepieciešama paškontrolē (A), kas vērsta gan uz mājas vidi (G), gan dabas vidi, sabiedrisko un darba vidi. Pedagogi U paškontroli ir nosaucis par *iekšējo vērotāju* jeb iekšēju sakārtotību, iekšēju skaistumu (H). Četri pedagogi *tīrības* principu saista arī ar fizisko vidi.

Kā nākamo apsprieda *drosme ieskatīties sev acīs* principu. To pamatoja ar ikdienas novērojumiem, ka cilvēki patiesībā sevi nepazīst. *Ieskatīties sev acīs*, atzīst pedagogi, nozīmē pieņemt sevi tādu kāds esmu. Ieskatoties pašā acīs, cilvēks top par sevis ārēju vērtētāju. M to nosauc par sirdsapziņu. Problēmas parasti meklējamas pašā cilvēkā, nevis ārpusē: A – „*nekritizēt citus, bet vērs skatu uz sevi*”. Vairums pedagogu šajā principā redz iespēju izvērtēt savas domas, darbus: I – „*ieskatīšanās acīs ir kaut kas aktīvs, arī izvērtēšana*”. Turpmākai rīcībai vajadzīga drosme: F – „*es varbūt esmu atradusi to drosmi, lai ar sevi satiktos*”. Kad lēmums pieņemts, ir jārikojas: X – „*vērtē un dari!*”.

Nākamais - *mīlestības* princips, kuram pedagogi apcer izpausmes, cenšoties atbildēt uz jautājumu: kas ir mīlestība? - B – „*man liekās, ka enerģija, kas visu laiku ir*”; E – „*Mīlestība ir gaisma*”. Mīlestība ir svarīgs nosacījums pareizai rīcībai (K), panākumiem, pašattīstībai: V – „*tā visa ir pašattīstība*”. Tai nav telpiskās dimensija: N – „*Mīlestību nevar paturēt sevī, tā jādod tālāk*”, tā ir

bez robežām, nepārtraukti plūstoša: P – „*tā ir plūsma.. nevis šeit un tagad*” un tai ir daudz nokrāsu: W – „*mīlestība pret zemi, mīlestība pret vecākiem*”.

Kā nākamo pedagogi izvirzīja *uzticēšanās* principu. Uzticēšanās tiek atzīta kā dabīga, cilvēkam raksturīga īpašība: A – „*es pieļauju, ka visi cilvēki ir personības, ka cilvēkiem raksturīgs labums*”, V – „*man uzticēšanās saistās ar ticību augstākiem spēkiem*”. Uzticēšanās nepieciešama gan sev (V), gan bērniem (P), gan kolēģiem, jo tā nodrošina harmoniskas attiecības, H – „*tāpēc uzticēšanās atkal sasaucas ar mīlestību*”; W – „*Ar prātu un prātuļošanu tam visam ir maz sakara*”; V – „*man uzticēšanās saistās ar ticību*”. Pedagogi, runājot par uzticēšanos, ne reti pieskārs tiesībām kļūdīties (D), nepieciešamībai riskēt (G), izmēģinot ko jaunu.

Nākamais - *sadarbības* princips. Tas tika pamatots ar nepieciešamību veidot jaunas attiecības starp skolotājiem un skolēniem, kolēģiem, ar vecākiem, sabiedrību. *Sadarbības* principu tautskolas pedagogi atklāj kā vispār nozīmīgu: A – „*Savstarpēja atkarība ir Visuma matērijai piemītoša īpašība*”; D – „*sadarbība jāiznes no cilvēku savstarpējās attiecību sfēras uz ekovidi*”; E – „*ir ļoti svarīgi, ka bērns ir sabiedrotais skolotājam, visi ir kā komanda*”. Pedagogi vienlaicīgi domā arī par metodi: K – „*tautas folkloras izmantošana ir svarīga kā paaudžu savstarpējā saistītāja*”.

Kā nākamo izvirzīja un apsprieda *labestības* principu. Izvirzītājs to pamatoja ar nepieciešamību veidot labestīgas, draudzīgas attiecības, jo ne reti ārpus skolas bērniem trūkst maiguma: G – „*mīļa labvēlīga attieksme – tas ir tas, ko mēs varam darīt. Jābūt dvēseles dziedinātājiem*”. *Labestība* ir īpašība, kas attīstāma vispirms sevī. *Labestība* nozīmē, ka mēs izvēlamies darīt labo neatkarīgi no tā, ar ko kontaktējam, neatkarīgi no vietas un laika: E – „*mēs iedzīvinām savstarpējo palīdzēšanu, ne tikai savā starpā*”. Tas ir skolotāju atbildības jautājums, spriež pedagogi, piem., H – „*vai mēs spēsim nodrošināt vidi pietiekami labestīgu, lai bērns neaizvērtos un ieņemtu to vietniņu, kas atbilst viņa būtībai*”.

Kā nākamo apsprieda *pašizziņas* principu. Diskusijā tas vairākkārt mainīja nosaukumu: *individualitātes* princips: I, F – „*Bērni mācās individuāli katrs savā tempā*”; *cilvēka būtības* princips, *pašrealizācijas* princips: J – „*ejam uz savu, nevis kāda cita mērķi*”. Pedagogi vienojās par *patības* principa nosaukumu, saprotot ar to gan pašizpēti, gan pašvērtēšanu, gan individualitāti, gan pašrealizāciju: pedagogs G – „*būt pašam, nebaidoties no sava viedokļa izteikšanas, meklēt savu radošās gaitas ceļu*”.

Nākamo - *patiesības* principu, pamatoja kā nepieciešamu *sadarbībai*. *Patiesības* princips saistāms patiesām jūtām, patiesu, godīgu, neliekuļotu attieksmi: A – „*mēs pasakām, mēs nemelojam ne sev, ne citiem*”; D – „*Patiesības teikšana ir godīguma izpausme*”. Pedagogi šo principu uztver ne tikai kā svarīgu, bet arī kā sarežģītu, piem., I – „*Jēdziens „patiesība” ir vissarežģītākais un komplicētākais, jo cilvēka uztvere, pasaules redzējums,*

zināšanu apjoms ir ļoti atšķirīgs". *Patiesība* meklējama aktīvā darbība, tā nav iemācāma, bet atklājama (J) „*brīvā dabā un reālā dzīvē*”.

Kā pēdējo izvirzīja - *kalpošanas* principu. To pamatoja kā nepieciešamu jau izvirzīto principu realizēšanai. Ļoti īsi to noraksturo pedagogs H – *kalpošanas* principa realizācija nozīmē „*kalpot patiesu zināšanu apguvei, pasaules izpratnei ar tās pretmetiem; uzņemties izvēles brīvības nastu; saglabāt neatkarīgu savu domu. Kalpošana – tā ir tautas gara mantojuma saglabāšana un vairošana*”. *Kalpošana* tiek atzīta par cilvēkam raksturīgu pazīmi: C – „*Kalpošana - cilvēka patiesā būtība*”; E – „*dievišķuma pazīme cilvēkā*”. *Kalpot* nozīmē veikt kaut ko patiesi labu (H) neprasot atlīdzību (D), jo tā ir cilvēka *dzīves jēga* (G).

Pētījums apliecina pedagogu izvirzīto tautskolas vērtīborientētas vides principu atbilstību zinātnieku un filozofu atziņām. *Brīvība* ir nepieciešama kā skolniekam (*Амонашвили, 2003*) tā skolotājam. Brīvam cilvēkam (*Students, 1998*) griba nav ārēju apstākļu, bet viņa paša apziņas noteikta. *Griba, brīvība un dzīves jēga* ir veselums (*Tolstojs, 1964*).

Pedagogi, apcerot principu *ko sēsi, to pļausi*, apzinās cēloņu un seku sakarības.

Cilvēka pacelšanās uz jaunu pakāpienu nevar notikt, tam netiecoties pēc *mīlestības* (*Гердер, 1977*). *Mīlestības* pamatelementi ir rūpes un atbildība, kuri arī prasa cilvēka aktivitāti – darbu to labā, kurus cilvēks mīl jeb *kalpošanu* (*Bala, 2006*).

Uzticēšanās nozīmē, ka mēs ticam kaut kam labam cilvēkā (*Monteņs, 1981*). Neuzticēšanās rada izolētību (*Omārova, 1996*), kas nav savietojama ar vienotību kopīgam darbam, kopīgiem mērķiem. Bez uzticēšanās nevar būt *sadarbība* ne starp kolēģiem, ne ar skolēniem. *Sadarbībai* ir raksturīga savstarpēja refleksija, ko dod tiešā atgriezeniskā saite starp skolnieku un skolotāju (*Rutka, 2009*).

Izglītības uzdevums ir atgriezt *labestību* cilvēkos (*Komenskis, 2011*). Tieši pedagogi ar savu *labestību* ir spējīgi būt skolēnu garīgās dzīves un personīgās izaugsmes organizētāji. Labvēlīgums parāda, cik cilvēks ir maigs un vērsts uz *sadarbību*, tas izpaužas laipnībā (*Mauriņa, 1990*).

Patība nav identitāte, tā vispirms ir mācēšana atrast sevi un būt pašam (*Fuko, 2011*). Izglītībai ir jābūt tādai, kas veido indivīdu, kurš ir gatavs paust savu *patību* (*Dauge, 1926*). *Patības* meklēšanas process ir intīms. Tajā skolnieks kļūst pats sev par skolotāju (*Komenskis, 2011*).

Pedagogs audzinot cilvēku, nedrīkst aizmirst *patiesīgumu* un *taisnīgumu* (*Students, 1998*). *Patiesība* nav meklējama ārpus cilvēka (*Tolle, 2007*) – tā ir neatdalāma no cilvēka un saistīta ar tā *patību*. Patiesa *kalpošana* ir tad, kad darbs tiek saskaņots ar augstāko ideju, kas ir panākams modinot audzēknī *mīlestību* uz *patiesību* un uz *taisnību* (*Dauge, 1926*). *Kalpojot* negaidām apkārtējo novērtējumu, te pamudinājums ko paveikt, nav ārējas dabas nosacīts, bet rodams cilvēka sirdī, viņa *labestībā*: *priekā gaviglēt, būt laimīgam* (*Mauriņa,*

1990). Kalpošana nozīmē veikt darbu saskaņā ar savām spējām, saskaņā ar savas dzīves misiju un tad cilvēkam arī būs „*sava vieta un nozīme pasaules visumā*” (Students, 1998:191). Pedagoģa kalpošana sākas ar brīdi, kad tas modri ieklausās bērņā, ir klātesošs bērņa *patībā*. Kalpošana sakņojas Esībā un realizējas caur katra *patību*. Šādā izpratnē kalpošana uzskatāma par cilvēka dzīves jēgu. Pedagoģa dzīves jēga ir palīdzēt skolēnam atrast dzīves jēgu (Tolle, 2007).

Secinājumi Conclusion

1. Pedagoģi izvirzīja 11 tautskolas vērtīborientētas vides principus: *brīvības, sadarbības, labestības, ko sēsi to pļausi, patiesības, tīrības, drosme ieskatīties sev acīs, mīlestības, patības, uzticēšanās un kalpošanas*. Pedagoģu projektēto principu nozīmīgums apstiprinās teorētiskos avotos un eksistējošu holistisko skolu vērtīborientētās vidēs.
2. Pētījums apliecina izvirzīto principu atbilstību vispārcilvēciskām vērtībām (Bala, 2006) un tautskolas vērtīborientētas vides definīcijai.
3. Pedagoģu līdzdalība tautskolas vērtīborientētas vides principu projektēšanas pētījumā, ļāva pedagoģiem veidot piederību tautskolai. Tie spēja vispusīgi raksturot pašu izvirzītos principus, uzrādot potenciālu gatavību veidot vidi atbilstoši tiem.
4. Izvirzītie principi atbilst ilgtspējīgas izglītības holistiskai izpratnei. Piemēram, *sadarbības* princips tiek skaidrots kā kosmisks likums, kas iziet ārpus laika dimensijām. Te tiek attīstīta Gebsera (Neville, 1999) ideja no *visa, kas ir līdz visa, kas ir, ir bijis un būs*. Praktiski tas nozīmē starppaaudžu *sadarbības* atzīšanu. Arī *kalpošanas* princips atklājās filozofiski dziļā iezīmē - bezpersoniskumā: pedagoģis H saka, ka šis princips nozīmē „*kalpot zināšanu apguvei, pasaules izpratnei, uzņemties brīvības nastu*”. Tas nozīmē to, ka darot, nav jādomā par to, ko saņemšu pretī, bet, ka *kalpošana* ir vispārcilvēcisks process, kuras mērķis ir vispārējs labums.
5. Principu projektēšanas gaitā, apstiprinājās darbības pētījuma piemērotība vērtīborientētas vides projektēšanā. Personīgi un savstarpēji reflektējoties pētījuma lokveida kustībā, pedagoģi atklāja sev un citiem arvien jaunus izvirzīto principu satura aspektus, kas noveda pat pie sākotnēji izvirzīto principu nosaukumu maiņas.

Summary

Folk primary school educators raised 11 value-environment principles: *freedom, cooperation, kindness, you reap as you have sown, truth, purity, courage to face oneself, love, self, trust, and serving*. That principles correspond to the definition of values oriented environment of folk primary school and general human values.

School educators the ability to comprehensively characterize their own proclaimed principles, presenting the potential willingness to create the environment in accordance with them.

Confirmed the importance of the proclaimed principles in the theoretical knowledge sources and actual holistic school values oriented environment.

In the course of nominating principles, confirmed using the methods of action research for design of values oriented environment.

The life quality of school means to build such value-oriented environment which principles allows schools community members aware of yourself for its realization.

Literatūra References

1. Acorn (2013, Janvāris 1). Acorn School. Retrieved from <http://theacornschool.com>.
2. Ananda Living Wisdom (2013, Janvāris 12). Ananda Living Wisdom School. Retrieved from <http://www.livingwisdom.org/>.
3. Asher, Ben-Arieh (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. United Nations. Education, Scientific and Cultural Organization. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>.
4. Aurosociety (2013, Janvāris 12). Integral Education School. Retrieved from <http://aurosociety.org/focus-area/integral-education.aspx>.
5. Bala, C. (2006). Education in Human Values (EHV): An Experience. Retrieved from <http://www.geocities.com>.
6. Brockwood Park (2013, Janvāris 12). Brockwood Park School. Retrieved from <http://www.brockwood.org.uk/>.
7. Circle (2013, Janvāris 27). Circle School. Retrieved from <http://circleschool.org>.
8. Clarke, A.M., Barry, M. (2010). An evaluation of the *Zippy's Friends* emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland. Retrieved from <http://www.nuigalway.ie>.
9. Clonlara (2013, Janvāris 27). Clonlara School. Retrieved from <http://www.clonlara.org>.
10. Community (2012, Janvāris 27). Community School. Retrieved from <http://www.communityschool.net>.
11. Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: building rigour though a. *Educational Action Research*, 17:2, 277-291.
12. Daniela, L., Surikova, S., Fernāte, A., Priedīte, V., Oganisjana, K., Andersone, R. (2008). Jaunās paaudzes mācīšanās: Kas kavē pusaudžu mācīšanās panākumus skolā? *ATEE Spring University 2008. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. (May 2-3, 2008). Rīga: LU, lpp.462-471.
13. Dauge, A. (1926). *Kultūras ceļi 1.daļa*. Cēsis un Rīga: O.Jēpes.
14. Desiderata (2013, Janvāris 27). Desiderata Schools. Retrieved from <http://desiderataschool.com>.
15. Ecole D'Humanite (2011, Februāris 1). Ecole D'Humanite School. Retrieved from <http://www.ecole.ch/>.
16. Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, Vol.30(2), pp. 127-143.
17. Fairhaven (2013, Janvāris 12). Fairhaven School. Retrieved from <http://www.fairhavenschool.com/about-us/location>.
18. Fuko, M. (2011). *Patiesība, vara, patība*. Retrieved from <http://gramataselektroniski.wordpress.com>.
19. Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18: 2, 167-182.

20. Komenskis, J.A. (2011). *Lielā didaktika*. Retrieved from <http://gramataselektroniski.wordpress.com>.
21. Kuurme, T., Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability, Vol.12(2)*, pp. 70-88.
22. Mauriņa, Z. (1990). *Uzdriktēšanās*. Rīga: Liesma.
23. Millers, R. (1990). What Are Schools For? Holistic Education in American Culture. Retrieved from <https://great-ideas.org>.
24. Moloney, J. (2009). Engaging in action research: a personal and professional journey towards an inquiry into teacher morale in a senior secondary college. *Educational Action Research, Vol.17(2)*, pp.181-195.
25. Monteņs, M. (1981). *Esejas*. Rīga: Zvaigzne.
26. Neville, B. (1999). Towards integraty: Gebserian Reflections on Education and Consciousness. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, Vol.12(2)*, pp.4-20.
27. Omārova, S. (1996). *Cilvēki dzīvo grupā*. Rīga: Kamene.
28. Orska, R. (2006). Sociālās vide ietekme uz skolēnu uzvedību. *Izglītības iestāžu mācību vide: Problēmas un risinājumi*. Rēzekne: RA, lpp.6-16;
29. Pithouse, K., Mitchell, C., Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research, Vol.17(1)*, pp.43-62.
30. Play Mountain Place (2013, Janvāris 12). Play Mountain Place preschool and elementary school. Retrieved from <http://www.playmountain.org/>.
31. Rode, O., Krastiņa, E. (2011). The problems of values education in primary school of Latvia. *National and European dimension in research. Materials of Junior researchers III conference*. Novopolotsk: PSU, pp. 120-123;
32. Rode, O. (2013). Vides un piederības apziņas pedagoģiski-psiholoģiskie aspekti. *Izglītības reforma vispārīzglītojošā skolā: izglītības saturs pētījumi un ieviešanas problēmas. 2013. gada zinātnisko rakstu krājums*. Rēzekne: RA, lpp. 66-74.
33. Roger, W., Vaughan, F. (1980). Beyond Ego: Transpersonal Dimensions in Psychology. Retrieved from <http://www.holisticeducator.com/quotationsauthor.htm>.
34. Rutka, L. (2009). Pedagoģa psiholoģiskā kompetence. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība. 747. sējums*, lpp.170 - 181.
35. Salmonberry (2013 Janvāris 12). *Salmonberry School*. Retrieved from <http://salmonberryschool.org>.
36. Sohmane, E. (2007). Promoting Psychosocial Well-being through School Education. *Concepts and Principles School, Culture and Well-being, Arto Ahonen, Kyosti Kurtakko & Eiri Sohlman*. Rovaniemi: Lapland University Press, pp.17-24.
37. Students, J.A. (1998). *Vispārējā pedagoģija 1.daļa*. Rīga: RaKa.
38. Sudbury Valley (2013, janvāris 27). Sudbury Valley School. Retrieved from <http://www.sudval.org>.
39. Tolle, E. (2007). *Jaunā pasaule atmosties savas dzīves mērķim*. Rīga: Atēna.
40. Tolstojs, Ļ. (1964). *Grēksūdze*. Evanstona: Jāņa Širmaņa apgāds.
41. Амонашвили, Ш. (2003). Гуманно-личностная педагогика: теория и практика . *Педагогический вестник Три ключа, 6/2003* , с.6.
42. Гердер, Г.И. (1977). *Идеи философии истории человечества*. Москва: Наука.