

# PEDAGOGA PAŠATTĪSTĪBA: PEDAGOGU PAŠATKLĀSMES PAR PEDAGOGA PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS NOZĪMĪBU PEDAGOĢISKAJĀ PRAKSĒ

## *Teacher's Self-Development: Teacher's Self-Discoveries Regarding the Significance of Pedagogical Personality Development During Pedagogical Practice*

**Ilga Kušnere**

Latvijas Universitāte, Latvija

**Aivis Dombrovskis**

Latvijas Universitāte, Latvija

**Abstract.** *In the 21st century, a special place in education is occupied by sustainable development issues, which emphasize the unique role of education in shaping the public opinion. New pedagogical approaches, which show how education could contribute to the evolution of consciousness, are being sought. A shift of paradigms is happening in education: from knowledge memorization to skills, character, meta-learning (Education 2030: Organisation for Economic Cooperation and Development competency framework). The research confirms, to successfully implement the proposed changes in modern pedagogical practice, it is valuable for the teachers to learn the psychology methods and techniques on how to improve and advance personality growth based on the knowledge shared by K.G. Jung, K. Wilber, and A. Maslow. research confirms it is valuable to acquire these methods during theoretical and practical activities for professional development.*

*The study revealed that teacher's professional competencies, such as communicative, methodological, organizational, creative skills and self-management, improve through familiarization and practical application of this knowledge.*

*The aim of the study is to show the importance of how the psychological insights regarding the development of personality impact the pedagogical practice. Main tasks include literature studies and evaluation, working with a target audience. Research methods: survey.*

**Keywords:** *lifelong education, personality development, self-evaluation, self- management, self-observation, teacher.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Viens no transpersonālās psiholoģijas pamatlicējiem, S. Grofs ir norādījis, ka mūsdienu zinātne ir izgudrojusi iedarbīgus līdzekļus, ar kuriem varētu

atrisināt lielu daļu aktuālo pasaules problēmu: uzveikt daudzas smagas slimības, novērst badu un nabadzību, samazināt rūpnieciski radītos zaudējumus (Grof, 2006). Tomēr, kā uzsver Staņislavs Grofs, šīs problēmas nav ne ekoloģiskas, ne tehnoloģiskas, to īstais cēlonis meklējams cilvēka personībā. Tieši cilvēka personība ir tā, kas traucē pārorientēties no ekonomiskām un politiskām interesēm uz ekoloģiskajām prioritātēm, kas ir būtiski, lai saglabātu dzīvību uz planētas Zeme.

21.gadsimtā izglītībā īpašu vietu ieņem ilgtspējīgas attīstības jautājumi (Education & Training, 2020), Eiropas komisijas izstrādātā vienotā skolas pieeja akcentē izglītības unikālo lomu sabiedriskās domas veidošanā. Pasaules izglītības politikas elite (Delors, 1996; Robinsons, 2013; Hattie, 2008; Hattie & Zierer, 2018; Biesta, 2009, 2017) atzīst, ka nepieciešams mainīt esošo izglītības un mācīšanas, un mācīšanās praksi un veidot izglītību kā iekļaujošas sabiedrības pamatu. Jau otro gadu desmitu visā pasaulē tiek meklētas iespējas, kā to izdarīt efektīvi (OECD CERI, 2008; UNESCO IBE May, 2015). Šobrīd dažādo pedagoģisko pieeju centrā ir izvirzīta pašaudzināšanas kā audzināšanas procesa ideja, rakstura un ieradumu veidošanas pieejas (Izglītība, 2030, OECD pamatkompetenču sistēma).

Zinātnieks Džons Hetijs ir pierādījis, ka skolotāja zināšanas, prasmes un attieksmes par izglītību, mācīšanu, mācīšanos un audzināšanas procesu ietekmē skolēnu sasniedzamos rezultātus (Hattie, 2008; Hattie & Yates, 2013; Hattie & Zierer, 2018). Šī pētījuma rezultāti apstiprina, ka pedagogam ir jāiegulda nepārtraukts darbs sevis pilnveidošanas procesā, jo tieši pedagoga profesionālajai kompetencei ir ilgstoša ietekme uz indivīda sasniegtajiem rezultātiem mācību un audzināšanas procesā, kā arī tālākā dzīvesdarbībā.

Starptautiskie izglītības eksperti ir radījuši kompetenču aprakstu nākotnes mācību saturam, izvirzot ilgtspējīgu attīstību kā vienu no izglītībā sasniedzamajiem rezultātiem (Marope, 2017). Mantsetsa Marope norāda, ka šajā dokumentā kā svarīgi komponenti tiek izvirzīti: informācija, dati, tehnoloģijas, zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes. Savukārt, kā 7 makroprasmes, kuras jāapgūst ir: mūžizglītība, pašvadība, spēja un prasme lietot dažādus resursus un ierīces, mijiedarbība ar citiem, mijiedarbība ar pasauli, starpdisciplināritāte, multiprasmes (Marope, 2017).

Šim pētījumam tika izvirzīts šāds darba mērķis: parādīt psiholoģijas atziņu par personības tapšanu nozīmi pedagogiskajā praksē.

Pētījuma metode: I. Kušneres veidotā aptauja šī pētījuma ietvaros.

Pētījumam tika izvirzīti trīs pētījuma jautājumi. Pirmais pētījuma jautājums – “Kāda nozīme pedagogu personības pašizziņai ir pedagogiskajā praksē?”. Otrais pētījuma jautājums – “Kādas ir pedagogu piedzīvotās izjūtas profesionālās kompetences pilnveides nodarbībās, mācoties pēc piedāvātā

pedagogu profesionālajā mūžmācībā izmantojamā mācīšanās modeļa?”. Trešais pētījuma jautājums – “Kā mainās pedagogu pārlicības, iepazīstot sevi?”.

**Teorētiskais apskats par sevis iepazīšanu personības tapšanas procesā**  
*Theoretical review of getting to know yourself through the process of personality development*

Izglītībā notiek paradigmu maiņa - no zināšanu faktoloģiskas iegaumēšanas uz spēju kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās (Izglītība, 2030, OECD pamatkompetenču sistēma). Augstāku mācīšanās rezultātu iespējams sasniegt, mainot mācīšanās pieeju un skolas darba organizāciju (Marope, 2017; Hattie & Zierer, 2018). Tādējādi 21.gadsimta izglītībā tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība skolotāju profesionalitātes kompetencēm, kas sevī ietver: komunikācijas prasmes, izziņas un izziņas vadību, zināšanas metodikā, organizatoriskās prasmes, radošumu (Špona & Čamane, 2009). Lai pedagogs profesionalitātes kompetences uzturētu augstā līmenī, ir pievēršama uzmanība pašvadības prasmju pilnveidošanai pedagoģiskajā praksē (Marope, 2017; Hattie, 2008, Hattie & Yates, 2013; Hattie & Zierer, 2018; Biesta, 2017).

Cilvēkam, lai viņš apzinātos sevi, ir nepieciešama informācija. Sevis apzināšanai cilvēki izmanto informāciju, ko saņem no fiziskās pasaules, no sociālās vides un “psiholoģiskās” pasaules jeb saviem psiholoģiskajiem procesiem (Jungs, 1996; Grofs, 2006; Dispenza, 2015, 2016).

Galvenās atziņas no fiziskās pasaules ir saistītas ar ķermeņa pastāvēšanu un tā funkcionēšanu. Sociālā vide (Jungs, 1996) ir saistīta ar atrašanos un darbošanos sabiedrībā. Galvenās atziņas cilvēks iegūst caur attiecībām, vietu un lomu sabiedrībā (Jungs, 1996; Maslow, 1943). Kā uzskata K.G. Jungs, tad psihiskā pasaule sākas ar psihi un beidzas ar sociālpsihiskiem raksturojošiem procesiem un būtiskās atziņas, ko šajā izziņas procesā iegūstam, ir psihei raksturīgo iezīmju atklāšana, attiecību ar citiem cilvēkiem veidošanās likumsakarību izprašana un pieņemšana (Jungs, 1996). Psiholoģijā ir daudz teoriju par personības pašizziņas procesiem – Psihodinamiskā teorija (Freids, 1996; Jungs, 1996; Adlers, 1992; Ēriksons, 1998), Humānistiskā teorija (Maslovs, 1943; Rogers, 1959), Biheviortiskā teorija (Skinner, 1979) un citas teorijas. To, ka cilvēks var izzināt pats sevi, nodrošina mūsu nervu sistēma, kā arī atmiņas un domāšanas procesi, kas palīdz informāciju saglabāt un analizēt piedzīvoto (Oberman & Ramachandran, 2009).

Pašizziņas procesa rezultātā cilvēkam veidojas paškonceptcija. Tā ir uzskatu sistēma, caur kuru cilvēks raksturo pats sevi “Kas es esmu?” (Myers, 2009). Amerikāņu psihologs K. Rodžers paškonceptā saskata trīs galvenās sastāvdaļas: paštēlu, pašnovērtējumu, ideālo paštēlu. Pašnovērtējums attēlo to, kā cilvēks

pats sevi uztver, to kāds ir cilvēks pašlaik, pēc paša domām, savukārt, ideālais paštēls parāda uz ko cilvēks tiecas. K. Rodžers savā paškoncepta jeb pašuztveres teorijā norāda, ka paškonceptcija ir mainīga un dinamiska. Cilvēks vienmēr vērtē to, kāds viņš ir, un tiecas pēc tā, kāds vēlas būt (Rogers, 1959). K.G. Jungs norāda uz četrām galvenajām psihi funkcionēm:

1. sajūtu funkcija: redze, dzirde, oža, garša, tauste un proprioceptīvās sajūtas, kas nāk no organisma iekšienes - muskuļu kustībām, vestibulārā aparātā;
2. domāšanas funkcija – analīze, slēdzienu izdarīšana;
3. vērtējošā jūtu funkcija - izjūtu, ka tas ir labi, un es izjūtu, ka tas ir slikti;
4. intuīcijas funkcija – mēs kaut ko uztveram, sākam saprast, bet nezinām, no kurienes, tas nāk, nespējam paskaidrot un argumentēt (Jungs, 1996).

Personības attīstības procesu K.G. Jungs dēvē par individuāciju, kas ir personības integrācija, sevis iepazīšanas process (Jungs, 1996). Šo procesu – individuāciju, K.G. Jungs apskata kā pakāpenisku sevis atklāšanu. Pirmā individuācijas stadija ir *personas* atklāšana. Tā ir sevis apzināšanās, ne tikai savas sociālās lomas, ko cilvēks spēlē, bet tā ir sapratne, ka cilvēkam ir savs “*Es*”, kas ir atšķirīgs no *personas* vai *maskas*. Otrā stadija ir satikšanās ar savu “*ēnu*”. Trešā stadija satikšanās ar “*anima*” vai “*animus*” jeb sievišķo vai vīrišķo dvēseles daļu. Noslēdzošajā stadijā ir savas patības apzināšanās, sapratne, ka mūsos ir kaut kas vairāk nekā tikai “*Es*” kā apziņas centrs, bet ir vēl *Dievišķā dzirksts*, kas ir personības būtība (Jungs, 1996). Kā vecuma priekšrocību K.G. Jungs atzīst cilvēka prasmi sākt ieklausīties sevī. Savās terapijās viņš daudz izmantoja meditāciju, zīmēšanu, regresiju – atgriešanos bērnībā, regresijas procesā cilvēks spēja atgriezties atmiņās, kas sniedzās līdz pat divu gadu vecumam. Šāda pieredze aktualizēja pārdomas par to, cik būtiski nozīmīgs periods cilvēka dzīvē ir bērnība (Jungs, 1996).

Amerikāņu filozofs K. Vilbers (Vilbers, 2013) runā par psiholoģisko attīstību, kas pamatota strukturālajā pieejā. Šajā pieejā viņš izvirza septiņus galvenos personības attīstības līmeņus:

1. *Arhaiskais*. Tas sevī ietver ķermeni, maņu sajūtas, uztveri, emocijas (Vilbers, 2013). Šis līmenis pēc Vilbera uzskatiem atbilst A. Maslova fizioloģiskajām vajadzībām (Maslow, 1943).
2. *Maģiskais*. Šis iekļauj sevī tēlus, simbolus, pirmo priekšstatu aizmetņus vai pirmos zemākos psihi veidojumus, kas ir “maģiski”, tos raksturo domas par savu visvarenību. K. Vilbers norāda, ka tas atbilst Z. Freida norādītajam primārajam psihi procesam (Vilbers, 2013), bet A.Maslovs to izvirza kā vajadzību pēc drošības (Maslow, 1943).

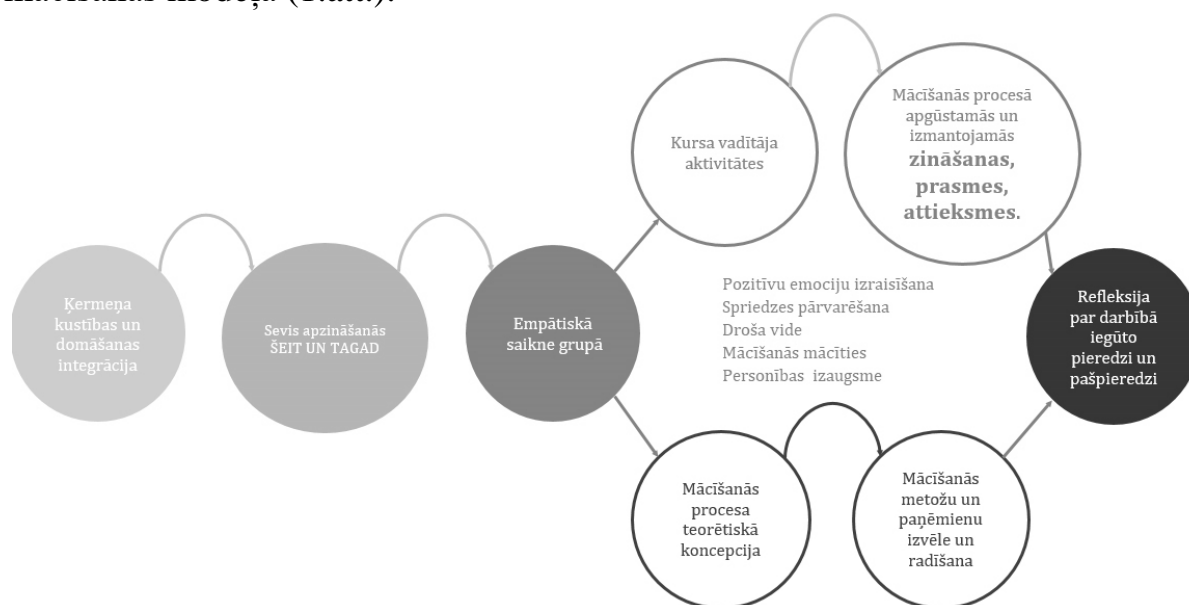
3. Mītiskais. Šī līmeņa būtību izsaka konkrēta operatīvā domāšana (Vilbers, 2013). Salīdzinot ar A. Maslova vajadzību piramīdu, tā ir vajadzība pēc piederības (Maslow, 1943).
4. *Racionālais*. Šajā līmenī dominē formāli operatīvā domāšana, hipotētiski deduktīvā spriešana, integrējošā loģika. Šī ir “Sirdsapziņas” un individuālisma stadija (Vilbers, 2013). Salīdzinot ar A. Maslova vajadzību piramīdu, tā atbilst vajadzībai pēc pašcieņas (Maslow, 1943).
5. *Parapsihiskais*. Šajā līmenī tiek norādīts uz psihi kā augstāku attīstības līmeni nekā racionālais prāts. Tā iekļauj sevī vīzijas un integrējošo loģiku (Vilbers, 2013). Salīdzinot ar A. Maslova vajadzību piramīdu tas atbilst sava “Es” aktualizēšanas vajadzībai (Maslow, 1943).
6. *Smalkais līmenis*. Šis ir arhetipiskais līmenis, apgaismotā prāta līmenis, īsteni pārracionāla struktūra, intuīcija augstākajā un nopietnākajā nozīmē, nevis emocionālisms vai tikai ķermeniski izjusta jēga (Vilbers, 2013). Salīdzinot ar A. Maslova vajadzību piramīdu, tas atbilst “Es” vajadzību pārsniegšanas līmenim (Maslow, 1943).
7. *Cēloniskais*. Šis ir visu līmeņu nemateriālais pamats un būtība, izaugsmes un attīstības robeža. Mūžīgā eksistence (Vilbers, 2013).

Kā atzīst K. Vilbers (Vilbers, 2013), tad vispārējās struktūras studijas var reducēt līdz trīs vispārējām sfērām: *pirmsracionālā* (zemapziņa), *racionālā* (“Es” apziņa), *pārracionālā* (virsapziņa). Līdz ar to indivīds sevi var pārveidot ne tikai vertikāli, lai mainītu līmeni (augtu/ attīstītos vai degradētos), bet arī horizontāli – līmeņu maiņa paša cilvēka “iekšpusē”. Vertikālā izmaiņa ir transformācija, bet horizontālā ir translācija. K. Vilbers norāda divus galvenos translācijas dialektiskos spēkus, kuri parādās saskarsmē ar kādu konkrētu struktūru un indivīdam ir dziņas un izvēles: saglabāt to vai to mainīt. “Saglabāšanas faktors” cenšas nostiprināt, aizvērt, stiprināt pašreizējās struktūras elementus. “Struktūra nemainās, tai tiek pielāgota vide” (Vilbers, 2013). K. Vilbers uzskata, ka arī “saglabāšanas faktoru” var grozīt, pārkārtot vai mainīt tieši, pašreizējo struktūru atbilstoši tās videi (Vilbers, 2013).

Tātad, kā norāda Dž. Dispenza, konkrētajā līmenī notiek indivīda darbības struktūras saglabāšanas, ietekmēšanas un uzturēšanas dialektika no vienas puses, un šīs struktūras mainīšana, pārkārtošana vai atbrīvošana no otras puses. Lai šāda veida evolucionēšana notiktu, cilvēkam sevi jāiepazīst, atrodot atbildes uz jautājumiem: “Kāds es izskatos?”; “Identitāte, ko projicēju ārējā vidē?”; “Ko vēlos, lai par mani domātu?”; “Kas ir mans pasaules ideāls?”; “Kā es jūtos?”; “Kas es patiesībā esmu?”; “Kāds esmu iekšēji?”; “Kāds ir mans personības ideāls?” (Dispenza, 2015).

Cilvēkam atbildot uz šiem jautājumiem var rasties disonanse starp iedomāto un reālo sevis redzēšanu, tas var būt labs pamats personības pārmaiņām. Par šo disonansi Dispenza norāda, ka cilvēkam ieraugot plaisu, starp to, kas mēs esam un kādi mēs patiesībā izskatāmies, tā rezultātā cilvēks var no kāda nevēlama ieraduma atbrīvoties (Dispenza, 2015).

Lai minētās atziņas par personības tapšanu iedzīvinātu pedagogiskajā praksē un pedagogi apzināti varētu ieguldīt darbu sevis pilnveidošanā, tad organizētās pedagogu profesionālās kompetences pilnveides nodarbībās tiek vadītas pēc iepriekš izstrādātā pedagogu profesionālajā mūžmācībā izmantojamā mācīšanās modeļa (1.att.).



1.attēls. *Skolotāju profesionālajā mūžmācībā izmantojamais mācīšanās modelis*  
(Kušnere, 2018)

Figure 1 *Model for teaching professional teachers in the context of their own lifelong learning* (Kušnere, 2018)

Pašizziņas process ir ļoti svarīgs ne tikai pedagogam, kurš strādā ar skolēnu, bet šis process ir svarīgs jebkuram cilvēkam, jo, kā ir norādījuši K.G. Jungs un K. Vilbers (Jungs, 1996; Wilbers, 2013), tad procesā notiek personības tapšana. Tāpat arī filozofs R. Rudzītis (Rudzītis, 2008) apgalvo, ka “augstākais eksperiments ir mēģinājums ar sevi.”

## Metodoloģija Methodology

### Izlases apraksts

Pētījums tika veikts skolotāju profesionālās kompetences pilnveidesursos, kuri notika 2018.gada maijā, septembrī un oktobrī aptverot visus Latvijas

novadus: Latgali, Vidzemi, Kurzemi, Zemgali. Pētījumā piedalījās 275 pedagogi. Izlases sadalījums pēc dzimuma: 42 bija vīrieši, no tiem 35 bija vecumā no 45 – 50 gadiem, ar augstāko izglītību, vairāk nekā 20 gadu darba pieredzi; 2 vīrieši vecumā no 25 – 30 gadiem, ar augstāko izglītību un 5 gadu darba pieredze pedagogijā; 5 vīrieši vecumā no 35 – 40 gadiem, ar augstāko izglītību un vairāk nekā 10 gadu darba pieredzi.

No aptaujātajiem dalībniekiem 233 bija sievietes, to skaitā 160 sievietes bija vecumā no 45 – 50 gadiem, ar augstāko izglītību un vairāk nekā 20 gadu darba pieredzi; 30 sievietes vecumā no 35 - 40 gadiem, ar augstāko izglītību un vairāk nekā 10 gadu darba pieredzi; 23 sievietes vecumā no 25 – 30 gadiem, ar augstāko izglītību, 3 - gadu darba pieredzi; 10 sievietes bija vecumā no 50 – 65 gadiem, ar augstāko izglītību un darba pieredzi pedagogijā 20 līdz 30 gadu intervālā.

### **Pētījuma instrumenti un datu ieguves procedūra**

Pētījums tika veikts izmantojot divus pētījuma instrumentus: Likerta skalu, aptaujas metodi (Pipere, 2011), izmantojot I. Kušneres izveidotās aptaujas anketas. Anketā tika ietverti šādi jautājumi: Kādas izjūtas piedzīvoji mācīšanās procesā? Kā profesionālajā mūžmācībā piedzīvotās sevis iepazīšanas metodes un paņēmieni ietekmēs Tavu vadīto pedagoģisko procesu? Tava pārliecība par pedagoga lomu? Kā savas piedzīvotās izjūtas vari integrēt pedagoģiskajā praksē? Pētāmajiem tika lūgts nosaukt 2 – 3 pašizziņas metodes, ko izmantos pedagoģiskajā praksē. Jautājums par pedagogu piedzīvotajām izjūtām tika uzdots pēc katras praktizētās metodes. Nodarbību sākumā pedagogi pāros dalījās par savām rīta izjūtām, izmantojot asociatīvās mākslas darbu kartītes. Nodarbību “apjēgšanas fāzē” pedagogi piefiksēja savas izjūtas uz atsevišķām lapām un dalījās iegūtajā pieredzē mazās grupās. Nodarbību “refleksijas fāzē” tika lūgts rakstiski atbildēt uz pārējiem anketas jautājumiem.

Četri pedagogu profesionālās kompetences pilnveides grupu dalībnieki iegūtās izjūtas attēloja ar ķermeni, veidojot skulptūras. 8 grupās pedagogi piedzīvotās izjūtas puda caur vizualizāciju un vārda mākslu, izmantojot vidē esošos atribūtus. Iegūtie rezultāti tika fiksēti, apkopoti un analizēti, ņemot vērā pedagogu radītos darbus. Grupās pedagogu starpā notika jaunās iegūtās pašpieredzes apmaiņa. 6 grupās pedagogi veidoja Personīgās un profesionālās izaugsmes kartes, kurās tika ietverti jautājumi: Ko es vēlos piedzīvot pedagogu profesionālās kompetences nodarbībās? Ar kurām mācību metodēm, paņēmieniem, piedzīvotajām situācijām sasniedzu rezultātu? Kā vēlamu rezultātu varu integrēt pedagoģiskajā procesā? Darbībā piedzīvotās sajūtas pedagogi atzīmēja Personīgās un profesionālās izaugsmes kartēs katras apgūtās tēmas beigās.

## Rezultāti Results

Pētījumā iegūtie dati tika apkopoti un veikta to analīze (1.tab.). Atbildes, kuras tika saņemtas uz pirmo jautājumu varēja sadalīt deviņās kategorijās, savukārt atbildes, kuras tika sniegtas uz otro jautājumu tika sadalītas desmit kategorijās, bet uz trešo jautājumu sniegtās atbildes tika sadalītas astoņās kategorijās.

*1.tabula. Pedagogu sniegto atbilžu kopsavilkums (Dombrovskis & Kušnere, šajā pētījumā)  
Table 1 Summary of answers provided by educators (Dombrovskis & Kušnere, in this research)*

N. P.K.	Uzdotais jautājums	Atbildējušo respondentu skaits	Pieminējuma biežums izteikts % daļās no kopuma	Saņemtās atbildes
1	Kādas izjūtas piedzīvoji mācīšanās procesā?	63	23%	Harmoniju, dvēseles mieru
		62	22%	Atvēršanās, pārdomas par savu dzīvi
		38	14%	Daudzveidīga emocionāla gamma: no "piano" līdz "forte"
		35	13%	Prieks par pašatklāsmi
		26	10%	Mīlestība
		25	9%	Pozitīvisms, zinātkāre
		23	8%	Iedvesmu darbībai
		2	0.7%	Iekšējais protests, kad jārūnā par sevi
1	0.3%	Mulsums, vai skolotājam par sevi tik daudz jāzina		
2	Kā profesionālajā mūžmācībā piedzīvojis sevis iepazīšanas metodes un paņēmieni ietekmēs Tavu vadīto pedagogisko procesu?	70	26%	Mudina apzināties savas vērtības un ieklausīties citos
		42	15%	Vairāk ienest prieka mācīšanās procesā
		40	15%	Mācību procesā ietveršu pašizziņas uzdevumus
		19	7%	Mīlēt un pieņemt sevi
		20	7%	Uzdriktēšos citiem teikt labu
		20	7%	Stundas sākumā skolēniem piedāvāšu atbrīvojošus vingrinājumus
		17	6%	Jāmācās bērnam būt blakus, nevis valdīt pār viņu
		17	6%	Stundās uzdrīkstēšos piedāvāt radošas aktivitātes
		17	6%	Centīšos vairāk pamanīt bērnu veiksmes
		13	5%	Jāizmanto apzinātie resursi dzīvesspēka uzturēšanā



3	Tava pārliecība par pedagoga lomu?	60	22%	Dot cerību, ka bērnam izdosies
		45	16%	Pedagogs var palīdzēt bērnam sevi atrast dažādās dzīves jomās
		38	14%	Ieraudzīju pedagoga lomu caur citu leņķi
		36	13%	Cik iekšēji sakārtots, inteligents ir skolotājs, tik piepildīts ir viņa mācību process
		30	11%	Pedagogs ir nozīmīgs cilvēks bērna personības izaugsmē
		25	9%	Novērtēt katra devumu kopējā attīstībā
		23	8%	Pedagogs ir iedvesmotājs ar savas darbības paraugu
		18	7%	Skolotāja profesija ir misija un dzīvesveids

Apkopojot pedagogu atbildes par jautājumu (1.tab.) - “Kādas izjūtas piedzīvoji mācīšanās procesā?”, redzams, ka pedagogi visvairāk ir norādījuši uz tādām kvalitātēm kā “harmonija un dvēseles miers” (23%) un “atvērsšanās, pārdomas par savu dzīvi” (22%), kas norāda, ka gandrīz pusei (45%) no pētījuma dalībniekiem procesa gaitā ir notikusi fokusēšanās uz savu “iekšējo pasauli”, izjūtas, kas saistītas ar savas eksistences jautājumiem.

Pētījuma dalībniekiem atbildot uz jautājumu “Kā profesionālajā mūžmācībā piedzīvotās sevis iepazīšanas metodes un paņēmieni ietekmēs Tavu vadīto pedagoģisko procesu?”, visvairāk (26%) ir to dalībnieku, kuri norāda, ka “iegūtā pieredze viņus mudinās apzināties savas vērtības un ieklausīties citos”, nedaudz mazāk aptaujāto atbildēja (15%), ka “vairāk ienesīs prieka mācīšanās procesā” un “mācību procesā ietvers pašizziņas uzdevumus”. Šādu atbilžu īpatsvars norāda uz to, ka pedagogi vēlas savā, sevis organizētajā, turpmākajā pedagoģiskajā procesā, ieviest savu pozitīvo pieredzi.

Atbildot pētījuma dalībniekiem uz jautājumu par pedagoga lomu “Tava pārliecība par pedagoga lomu?” visvairāk no aptaujātajiem tika norādījuši, ka pedagoga galvenā loma ir “cerības nesējs”, jo 22% no aptaujātajiem atbildēja: “Dot cerību, ka bērnam izdosies”.

Savas izjūtas mācību procesa dalībnieki vērtēja 5 ballu skalā (pēc Likerta skalas). Vērtējot izvirzītos kritērijus (sadarbība grupā, radošums, izvirzītā mērķa sasniegšana), tika iegūti šādi rezultāti: 255 pedagogi jeb 93% no aptaujātajiem deva novērtējumu skalā ar vērtējumu 5 balles; 18 pedagogi jeb 6.3% no aptaujātajiem deva novērtējumu skalā ar vērtējumu 4 balles un tikai 2 pedagogi jeb 0.7% no aptaujātajiem deva vērtējumu skalā ar atzīmi 3 balles par kritēriju sadarbība grupā.

Aptaujātie pedagogi paši aprakstīja, kādas ir piedzīvotās izjūtas. Kā biežāk minētās ir: pārdomas par savu dzīvi, emocionāli pārdzīvojumi, prieks, izvēles brīvība, griba darboties, jauna, pozitīva pieredze, harmonija, mīlestība, augsta

saskarsmes kultūra. Visvairāk tika izdalītas kategorijas: prieks, izvēles brīvība, harmonija, mīlestība, jauna, pozitīva pieredze, emociju iepazīšana. Mazāk parādījās tādas kategorijas kā griba darboties, nepiespiesta atmosfēra, augsta saskarsmes kultūra. Šīs piedzīvotās izjūtas caur mūziku, mākslas izpausmēm, ķermeņa kustībām atbrīvo pedagoģa sasprindzinājumu, rosina atrast iekšējos resursus jaunu domu radīšanā, savu pedagoģisko pārliecību stiprināšanā.

Aptaujas rezultāti liecina, ka mācīšanās procesā piedzīvotās pozitīvās izjūtas, iegūtā psiholoģiskā pieredze sevis izzināšanā, saprašanā un pieņemšanā stiprina pedagoģu pārliecības, ka pedagoģiskajai darbībai jābūt pieredzē balstītai, pašvadītai, emocionālai, izziņu virzošai un ar teorētiskām koncepcijām pamatotai.

Novērtējot piedzīvotās mācību darbības sekas, izmēģinot apgūtās metodes pedagoģiskajā praksē un ieklausoties kolēģu pieredzē, pedagoģi pamana, kā profesionālajā mūžmācībā piedzīvotās sevis izzināšanas metodes un paņēmieni pozitīvi ietekmē turpmāk vadīto pedagoģisko procesu. Jo, kā rāda aptauja, tiek stiprināta pedagoģa pārliecība par savu lomu pedagoģiskajā praksē. Pedagoģu profesionālās kompetences pilnveides nodarbību laikā tas redzams situācijās, kad pedagoģi savstarpēji dalās iegūtajā pašpieredzē. Līdz ar to pedagoģi sāk domāt par vērtībām, kuras pedagoģiskajā praksē nodod bērniem. Tā tiek aktualizēta izglītības loma sabiedrības un vides ilgtspējai. Pedagoģi, mācoties pieņemt savas rakstura ēnas puses, apzinoties, ka pastāv plaisa starp viņa reālo un iztēloto "Es", apzinoties, kādas lomas vēl savā dzīvē veic, stiprina sevī pārliecību, ka mācību procesā jāatvēr laiks pašattīstībai, sevis pilnveidei. Mācību stundā jāpiedāvā situācijas, lai skolēni nevardarbīgi varētu izreaģēt gan negatīvās, gan pozitīvās emocijas, radīt mācību situācijas, kurās skolēni var teikt un saņemt labus vārdus par sevi un citiem.

Pedagoģi mācīšanās procesā, piedzīvojot situācijas, ka grupas dalībnieki cits citam saka atbalstošus vārdus, atzīst, ka savā pedagoģiskajā praksē kolēģiem reti saka atbalstošus vārdus, tāpat arī ļoti reti paši saņem "paldies" par ikdienā paveiktu darbu. Pētījumā apstiprinājās fakts uz kuru ir norādījis Dž. Hetijs, ka skolotāji caur piedāvāto mācīšanās modeli, saņemot no mācību procesa vadītāja atbalstu savu iekšējo barjeru pārvarēšanā, stiprina sevī pārliecību, ka skolotāja darbības virsmērķis ir palīdzēt bērnam iepazīt un atrast sevi, atrasties blakus, iedegt un uzturēt izziņas dzirksti, ar mīlestību apstiprinot labāko, kas bērnam ir un, izzinot un iepazīstot sevi, ļaut būt un augt. Līdz ar to pedagoģiskajā praksē skolotājs sāk veidot ieradumu regulāri runāt ar bērniem par pašaudzināšanas jautājumiem, par prasmī vadīt sevi un citus, par emociju apzināšanās nozīmi dzīvesdarbībā (Hattie, 2008; Hattie & Zierer, 2018).

## **Secinājumi** **Conclusions**

Atbildot uz pētījuma pirmo jautājumu – “Kāda nozīme pedagogu personības pašizziņai ir pedagoģiskajā praksē?” - secināts, ka pedagogam iepazīstot un pieņemot sevi, pedagogs ir motivēts pilnveidot pedagoģisko praksi tā, lai tajā tiktu ietverti pašizziņas uzdevumi, kas veicina indivīda personības izaugsmi ilgtermiņā.

Atbildot uz otro pētījuma jautājumu – “Kādas ir pedagogu piedzīvotās izjūtas profesionālās kompetences pilnveides nodarbībās, mācoties pēc piedāvātā pedagogu profesionālajā mūžmācībā izmantojamā mācīšanās modeļa?”, pēc iegūtajiem pētījuma datiem var secināt, ka visvairāk pedagogi piedzīvo pozitīvas izjūtas, kuras saistītas ar savas eksistences un savu augstāko vajadzību apzināšanos.

Trešais pētījuma jautājums – “Kā mainās pedagogu pārlicības, iepazīstot sevi?”, no iegūtajiem rezultātiem var secināt, ka pedagogam iepazīstot un pieņemot sevi, notiek pedagoga personības pašattīstība horizontālā un vertikālā līmenī un paralēli pašpilnveides un pašattīstības procesiem, pedagogs pilnveido arī savas profesionalitātes kompetences.

## **Summary**

This article gives an insight into self-discovery while being in the process of personality development. Multiple authors' thoughts (Jungs, 1996; Jungs, 2009; Maslow, 2013; Wilber, 2013; Robinsons, 2013; Dispenza, 2015, 2016; Marope, 2017) about the creation of personality were explored by studying and evaluating different sources of literature. The acquired theoretical findings were applied in the teachers' professional competence development courses. The teacher groups' educational process was organized based on the previously developed and in practice tested model “Educational model for teachers' professional lifelong learning”. Results of the study show how the teachers' confidence changes when faced with the opportunity to familiarize themselves with their inner-self, accept it and set further self-development goals during the learning process. Observations gained during the study process confirm that by working on the teachers' personality growth matters, the teachers improve their professional competences - communicative, cognitive, organizational, methodical, creative skills and self-management (Špona & Čamane, 2009; Marope, 2017). By using the psychological insights about personality development, it is possible to better implement the competence approach in education and pedagogical practice. The methods and techniques of self-cognition reinforce the teacher's confidence that not just knowledge, but the balance between the exploration and application, is the best way to work on the development of their own personality. The result of the study was achieved by using a survey method. By getting to know and accepting their inner-self, the teachers work on their personality development on horizontal and vertical levels. The conclusions of the research confirm the idea that psychological knowledge about personality development is topical in contemporary pedagogical practices.

## Literatūra References

- Adlers, Ā. (1992). *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: Idea.
- Biesta, G.J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO.
- Dispenza, Dž. (2015). *Atbrīvojies no ieraduma spēka*. Rīga: SIA "Lietusdārzs".
- Dispenza, Dž. (2016). *Tu esi placebo*. Rīga: SIA "Lietusdārzs".
- Ēriksons, E.H. (1998). *Identitāte, jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
- Freids, Z. (1996). *Kādas ilūzijas nākotne*. Rīga: Inteleks.
- Grofs, S. (2006). *Nākotnes psiholoģija (Psychology of the Future)*. Rīga: RaKa.
- Jungs, K.G. (1996). *Psiholoģiskie tipi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Jungs, K.G. (2009). *Psiholoģiskie tipi un māksla*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G.C.R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning*. Routledge.
- Marope, M. (2017). *Future Competences for Future Generations: preparing learners for the future we don't know*. In Focus: UNESCO IBE, pp 80 – 89.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Myers, D. (2009). *Social psychology*. New York: McGraw – Hill Higher Education.
- NRC (2012). Education for Life and Work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. In Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (eds.). *Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, National Research Council (NRC)*. Pieejams: [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=13398](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13398).
- Oberman, L., & Ramachandran, V. (2009). *Reflections on the Mirror Neuron System: Their Evolutionary Functions Beyond Motor Representation. the role of Mirroring Processes in Social Cognition*. New York city.: Humana Press.
- Pipere, A. (2011). Datu ieguves metodes pētījumā un to raksturojums. No K. Mārtinsone (sast.), *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa.
- Rudzītis, R. (2008). *Uguns mācība*. Izdevniecība: Antēra.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy personality and interpersonal relationships as developed in the client centered framework. *A study of a science, Vol.3*. New York: McGraw Hill.
- Robinsons, K. (2013). *Ne tikai ar prātu (Out of our minds)*. Rīga: Zvaigzne.
- Skinner, B.F. (1979). *The shapping of behaviorist*. New York: Knopf.
- Špona, A., & Čamane, I. (2009). *Audzināšana Pašaudzināšana (Education Self-education)*. Rīga: RaKa.
- Vilbers, K. (2013). *Aci pret aci*. Rīga: Jumava.