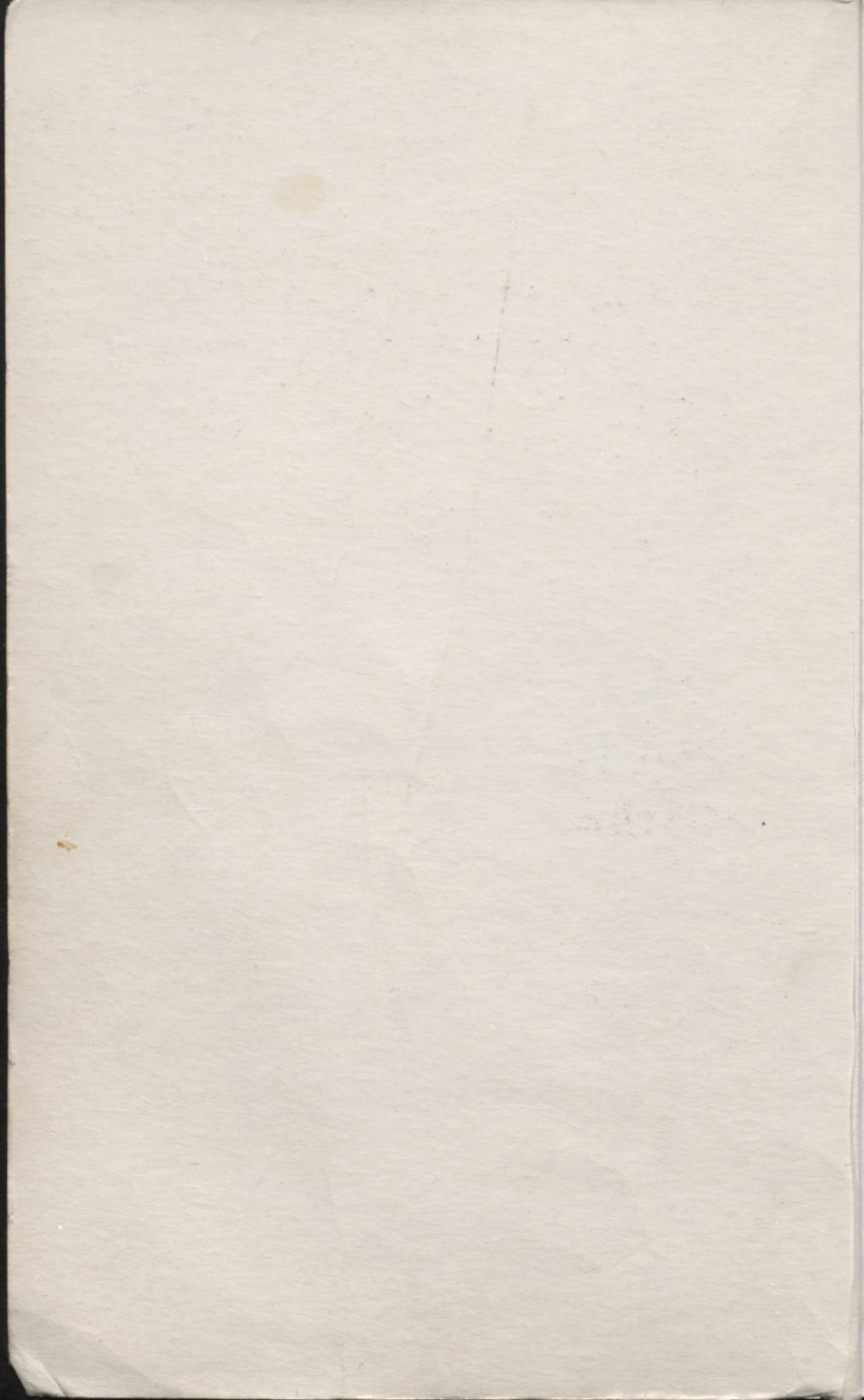


AIRISA ŠTEINBERGA
INETA TUNNE

JAUNIEŠU
PAŠIZJŪTA UN
VĒRTĪBAS

MAZĀ
PEDAGOGISKĀ
BIBLIOTĒKA

TEORIJA PRAKSE



JAUNIEŠU PAŠIZJŪTA
UN VĒRTĪBAS

JAUNIEŠU PAŠIZJŪTA
UN VĒRTĪBAS

LAUNIEŠU PASIZŪTA
UN VĒRTĪBAS

99-4

L 242

Latvijas Nacionālā
bibliotēka

L
3

Pedagogu izglītības atbalsta centrs
LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Airisa Šteinberga

Ineta Tunne

JAUNIEŠU PAŠIZJŪTA UN VĒRTĪBAS

Raka

0300032028

39-18.365

Autores, jaunās psiholoģijas doktores, sērijizdevumā piedāvā teorētisku pamatojumu vidusskolām un studentu pašizteikšanās, pašapliecināšanās un drošības vajadzībām, to apmierināšanas iespējām skolā un ģimenē. Pašizjūtas aktualitāti nosaka personības kā veseluma audzināšanas priekšnoteikumu izziņāšana, personības produktīvas darbības un attīstības psiholoģiskie nosacījumi.

Jauniešu vērtīborientācijas maiņa, mainoties vides faktoriem, tiek analizēta kā dinamiska parādība. Vērtīborientācija jauniešiem, tās izmaiņas analizētas zinātniskā aspektā, kā arī pētījumā par studentu vērtību pārvērtēšanu.

Neparastais izdevums domāts pedagogiem, studentiem, audzinātājiem un interesentiem par jauniešu problēmām un to risinājumiem.

Recenzenti:	Dr. habil. paed. Dzidra Meikšāne Dr. psych., Dr. habil. paed. Imants Plotnieks
Atbildīgā par izdevumu	Anita Šmite
Redaktore	Rita Cimdiņa
Datorgrafika	Māris Bezmers

ISBN 9984 – 15 – 161 – 1

© Airisa Šteinberga

© Ineta Tunne

© "RaKa", 1999

1. Airisa Šteinberga. Vidusskolēnu pašizjūta	6
1.1. Ievads	7
1.2. Kas ir pašizjūta	10
1.3. Pašizjūtas un darbības sakarības	19
1.4. Pašizjūtas īpatnības agrīnā jaunībā	28
1.5. Jauniešu pašizjūtas un darbības produktivitāte reālajā dzīves darbībā	37
1.6. Nobeigums	54
1.7. Literatūras saraksts	57
2. Ineta Tunne. Jauniešu vērtības	64
2.1. Apziņas dinamika	65
2.2. Jauniešu vērtīborientācija kā fenomens un problēma ..	68
2.3. Studējošā jaunatne socializācijas procesā, sociālo lomu teorijas	87
2.4. Studējošās jaunatnes vērtību pasaule – emocijas, intelekts, griba vērtēšanas procesā	94
2.5. Studentu uzskati par problēmām vērtību pārvērtēšanas procesā	112
2.6. Nobeigums	118
Literatūras saraksts	121
Autores par sevi	129

AIRISA ŠTEINBERGA

VIDUSSKOLĒNU PAŠIZJŪTA

1.1. IEVADS

Mainoties valsts sociāli ekonomiskajai iekārtai, tiek laužti iepriekšējie stereotipi, notiek iepriekšējo, jau par stabilām kļuvušo vērtību maiņa, tādēļ aktuāla kļūst intelektuālas, emocionāli līdzsvarotas, radošas jaunās paaudzes audzināšanas problēma.

Pašreizējie bērni un pusaudži sava mūža apzinīgo daļu ir pavadījuši jau neatkarīgajā Latvijā, bet viņu vecāku un skolotāju personības izaugsme notikusi sociālistiskās skolas ietekmē. Uzspiestā identitāte, nacionālo un individuālo īpatnību nonivelēšana radīja pretrunas ne tikai sabiedrībā kopumā, bet arī cilvēkā pašā.

Vēsturiskie notikumi, kā Pirmais un Otrais pasaules karš, savstarpēji naidīgas okupācijas un visbeidzot neatkarības atjaunošana Latvijā, ir atstājuši ietekmi uz nācijas, Latvijas tautas kopējo psiholoģisko noskaņojumu un arī uz katru cilvēku atsevišķi.

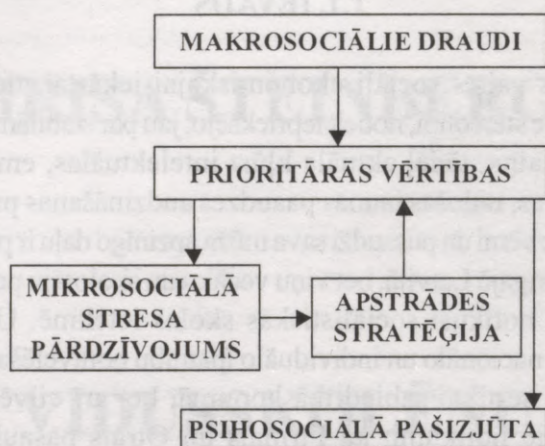
Neatkarības atgūšana, kuru daudzi ilgi gaidīja, radīja politiski ekonomiskas problēmas, kurām cilvēki nebija psiholoģiski gatavi.

Psihologs E. Eriksons [1] ir norādījis, ka arī vēsturiskie faktori var būt tie, kuri rada cilvēkam krīzes situāciju, un tas, kā cilvēks atrisinās šo krīzi, noteiks viņa attīstību. Arī pēdējā laika pētījumi par makrosociālo stresu [3], kuru izraisa militāri konflikti, politiskās un ekonomiskās krīzes, rāda, ka

1) psihisko veselību ietekmē nevis objektīvie makrosociālie draudi, bet gan attieksme pret tiem;

2) makrosociālo stresoru uztvere ir determinēta ar individuālo, grupas un kultūrspecifisko izturēšanos;

3) makrosociālo draudu izjūtas iedarbība uz psihisko veselību ir galvenokārt atkarīga no individuālās attieksmes pret šo izjūtu (sk. 1. shēmu).



1. shēma. Makrosociālo draudu un psihosociālās noslogotības attiecību savstarpējās iedarbības modelis (pēc K. Boenkes).

Ja makrosociālie draudi ietekmē personības prioritārās vērtības un rada makrosociālā stresa pārdzīvojumu, tad no šī stresa apstrādes stratēģijas būs atkarīga individuālā psihiskā pašizjūta. Valsts straujās sociāli politiskās izmaiņas pēdējā desmitgadē neapšaubāmi ietekmējušas katras mācību iestādes darbību kopumā, īpaši skolēnu un skolotāju sadarbību. Pedagoģiskajā procesā šo divu cilvēku grupu sadarbībai ir svarīga loma skolēnu pašizjūtas attīstībai skolā. Vajadzība pēc drošības, piederības, mīlestības un uzmanības ir katra cilvēka nepieciešamība. A. Maslovs [4] uzsver, ka tās var realizēt tikai ar citu cilvēku, tāvad ārēju nosacījumu palīdzību. Tomēr autonomija vai relatīva neatkarība no apkārtnes nozīmē arī neatkarību no personībai liekām parādībām: stresa, deprivācijas, traģēdijām utt. Tāvad cilvēkā krustojas ārējās ietekmes un iekšējie nosacījumi.

Pusaudžu gadi un agrā jaunība ir laiks, kad visasāk tiek uztvertas, ievērotas un apzinātas pretrunas sabiedrībā un personīgajā dzīvē. Analizējot agrās jaunības vecumposmu, rodas nepieciešamība

pievērsties problēmu pirmcēloņiem, un tie bieži vien meklējami bērībā. Neprasme kontaktēties ar vienaudžiem un pieaugušajiem, antisociāla rīcība, suicidālas (pašnāvnieciskas) domas – tās ir bērnu un pusaudžu problēmas, kuras ir pētītas un aprakstītas gan psiholoģiskajā literatūrā, gan novērotas, strādājot skolā. Teorētiskie dati un prakse ļauj konstatēt, ka bērni bieži vien atrodas pašaisardzības pozīcijās kā pret vienaudžiem, tā pret pieaugušajiem. Šī nostāja atstāj dziļas pēdas ne tikai bērma apziņā, bet arī zemapziņā. Pēc individuālpsihologa A. Ādlera [5], cilvēka dzīves prototips veidojas agrā bērībā un tas ietekmē visu turpmāko dzīvi.

Ģimene ir viens no svarīgākajiem faktoriem, kas nosaka jaunās personības izaugsmi. P. Dāle [6; 5] saka: “Fiziski un garīgi vesela ģimene ir tautas, valsts dzīves un nākotnes stiprais pamats. Ģimene ir bioloģiski garīgu īpatņu kopība, kurā vitālie spēki un garīgie faktori viens ar otru cieši saistīti un viens otru cieši ietekmē.”

Kā pierāda I. Likas [8] pētījumi, vecāki mijiedarbībā ar saviem bērniem neapzinīgi kompensē savas jūtas un pārdzīvojumus, tādējādi ietekmējot bērnu pašizjūtu.

Novērojumi pedagoģiskajā darbībā liecina, ka skolēnu pašvērtējums, paškritika un pašanalīze tiek nevis veicināta, bet gan noliegta. Vēl aizvien vadošais saskarsmes stils ir skolotāja pārākuma un ietekmes demonstrēšana, kas rada saskarsmes problēmas, kuru sekas var būt neprognozējamās. Arī skolēnu garīgajai un fiziskajai veselībai skolas ikdienā netiek pievērsta nepieciešamā uzmanība. Vidusskolēnu ietekmē sadzīves, ekonomiskās, saskarsmes un citas ārējās problēmas, kā arī iekšējās – fiziskā labsajūta, pārdzīvojumi, paradumi, vērtības un daudzi citi. Īpaši uzsveramas ir pašizteikšanās, pašaplicināšanās un drošības vajadzību neapmierināšana skolā un ģimenē.

Pašizjūtas problēmas aktualitāti nosaka pašreizējā situācija psiholoģijas un pedagoģijas zinātnēs, jo ir aktuāli izzināt un pētīt atsevišķas personības kā vienota veseluma audzināšanas

priekšnoteikumus, kā arī psiholoģiskos nosacījumus personības produktīvai darbībai kā tās attīstības veicinātājam. Ja Rietumu psiholoģijā pašizjūtai kā integrālai personības parādībai ir veltīti daudzi pētījumi (P. Bekers, A. Abele, A. Abramsons u. c. [9]), tad Latvijā pašizjūtas pētījumi ir uzsākti tikai atgūtās neatkarības laikā (Dz. Meikšāne, I. Plotnieks, I. Krūmiņa, A. Krauklis, L. Rutka, G. Svence u. c.). Šie pētījumi ir samērā jauni un paver arvien plašākas iespējas teorētiskiem meklējumiem un prakses analīzei, jo tieši pedagoģiskajā darbībā pašizjūtas un darbības produktivitātes mījsakarība ir nozīmīga.

1.2. KAS IR PAŠIZJŪTA?

Skaidrojot jēdzienu *pašizjūta*, jāsstopas ar neviennozīmīgu tā izpratni. Vācu un angļu valodā latviskajam *pašizjūta* pēc nozīmes visatbilstošākais ir *Wohlbefinden* [9] un *well-being* [12; 13], kas, tieši tulkojot, nozīmē labsajūta. Latviskojot tā ir pašizjūtas pozitīvā puse. Savukārt krievu valodā lietoto *самочувствие* latviski var tulkot gan šaurākā nozīmē kā pašsajūta (attiecas tikai uz fiziskajām sajūtām), gan arī kā pašizjūta.

Lai nonāktu pie pašizjūtas jēdziena izpratnes, iepazīsim dažādu autoru uzskatus par šī fenomena pazīmēm un izpausmēm. Svarīgi izprast arī faktorus, kuri ietekmē pašizjūtas veidošanos.

P. Bekers uzskata, ka pašizjūtu ietekmē trīs faktoru grupas [9]. Pirmkārt, tie ir ārējie faktori – ģimene, skolas un sabiedriskā vide. Otrkārt, tie ir iekšējie faktori – personības motivācija, vajadzības, vērtības un, treškārt, konkrētās personas dzīvesveids – sportiskās aktivitātes, kopējais veselības stāvoklis, uzturs utt. Šie faktori atrodas nepārtrauktā dinamikā un ir cieši saistīti.

P. Bekers raksta par diviem pašizjūtas veidiem – aktuālo pašizjūtu, kurai raksturīgas pašreizējās, momentānās izjūtas, un ilgstošo pašizjūtu – kā relatīvi stabilām īpašībām. Kombinējot šo iedalījumu ar pašizjūtas psihisko un fizisko komponenti, zinātnieks piedāvā

pašizjūtas struktūrmodeļi (sk. 2. shēmu).



2. shēma. Pašizjūtas struktūrmodelis pēc P. Bekera [9].

Sākot jau no antīkās filosofijas, kurā laimes jēdziens ir viens no izplatītākajiem filosofu izpētes objektiem, arī psiholoģijā no tās pirmsākumiem populāri ir izziņāt, kā būt laimīgam vai būt apmierinātam ar dzīvi, noskaidrot šo fenomenu būtību [15].

K. Veiss [9] ir izstrādājis viendimensionālu ilgstošās pozitīvās pašizjūtas modeli, kurā tā ir saistīta ar subjektīvo cilvēka izjūtu, ko vārdos varētu formulēt “esmu laimīgs” vai “esmu apmierināts ar dzīvi”. Citi autori (Michalos u. c. [17]) uzskata, ka pašizjūtu pielīdzināt subjektīvai laimes vai apmierinājuma izjūtai tik viennozīmīgi nevar. Principiāli tomēr šāds modelis ir iespējams.

V. Frankls [15] norāda, ka cilvēka mērķis ir nevis būt laimīgam, bet dzīvot jēgpilnu dzīvi. Laime ir blakusprodukts, tā rodas, izpildot paša noteiktus uzdevumus. Būt radošam, spēt ietekmēt apkārtējos vai pārdzīvot likteņa triecienus, kuru rezultātā rodas nepieredzēta drosme – tie ir vismaz trīs veidi, kā rast dzīves jēgu. Arī D. Šmits [23] un K. Bīlers [23] aplūko laimi saistībā ar “dzīves mākslu”, saprotot ar to galvenokārt pašuzpurēšanos kā jēgpilno uzdevumu.

Jaunākos pētījumos empīriski ir atrasta sakarība starp personiski nozīmīgā projekta norisi un pašizjūtu. A. Kempbels [12], apkopojot ASV Sociālo Pētījumu institūta nozīmīgākos rezultātus, konstatē, ka pašizjūta primāri ir atkarīga no triju vajadzību apmierināšanas: vajadzība, lai kaut kas piederētu, vajadzība pēc saskarsmes un vajadzība būt. Pirmā vajadzību grupa ir saistīta ar materiālās dzīves nepieciešamībām. Tāpēc pastāv priekšstats, ka cilvēkiem bagātākajās valstīs kopumā pašizjūta ir labāka nekā jaunattīstības valstīs ar zemu ienākumu līmeni uz vienu iedzīvotāju. Ir pozitīva sakarība starp ienākumiem un apmierinātību ar dzīvi, tomēr šī saikne ir vājāka, nekā parasts pieņemt. Vajadzība pēc saskarsmes ietver arī vēlēšanos noslēgt laulību. Pēc A. Kempbela, pētījumi par saskarsmes vajadzību apmierināšanu pierāda, ka laulībā esošās personas kopumā ir laimīgākas nekā neprecētās. Vajadzība būt nozīmē pašrealizāciju un ievērtību pašam pret sevi. Saskaņojot vairāku pētījumu rezultātus, A. Kempbels konstatē, ka apmierinātība ar sevi ir labākais nosacījums apmierinātībai ar dzīvi.

Pozitīva pašizjūta un apmierinātība ar dzīvi ir atkarīga ne tikai no konkrētās personas pieredzes, bet arī no salīdzinājuma ar citiem. Sociālās salīdzināšanas teorijas balstās uz pieņēmumu, ka salīdzinājums ar citiem cilvēkiem ir nozīmīgs avots būt priecīgam: kāds ir tik lielā mērā apmierināts ar dzīvi, cik viņam, salīdzinot ar citiem, iet labi vai labāk. T. Vils ir formulējis un empīriski pamatojis teoriju par "lejupvērsto salīdzinājumu" (downward comparison) [25]. Tās centrālā ideja – persona, īpaši tāda, kurai ir negatīvas izjūtas vai zems pašvērtējums, var uzlabot savu pašizjūtu, salīdzinot to ar citu cilvēku pašizjūtu, kuriem izjūtas un pašvērtējums ir vēl zemāks.

N. M. Bradburns [19] piedāvā divdimensionālo ilgstošās pašizjūtas modeli, kurā tā tiek aplūkota kā pozitīvo un negatīvo izjūtu bilance. Savukārt P. Bekers [9] iesaka to aplūkot kā fizisko un psihisko faktoru kopumu.

Ir izstrādāti arī trīs un vairākdimensionāli pašizjūtas modeļi, piemēram, A. Abele un V. Brēms [9] piedāvā aplūkot pašizjūtu kā triju faktoru kopumu: psihiskais, fiziskais un sociālais, kur katra no šīm komponentēm vēl tiek sadalīta tālāk. Psihiskā komponente ietver sevī līdzsvarotības un kompetences izjūtas. Fiziskā pašizjūta – justies veselam un paēdušam, bet sociālā – justies mīlētam un vajadzīgam.

Daudzveidīgas ir teorētiskās pieejas pašizjūtas pētīšanā. I. Plotnieks [22] pašizjūtu definē kā savdabīgu integrālu pārdzīvojumu, kura objekts ir pats subjekts, pats cilvēks, viņa “Es tēls” gan kā apzināta pašvērtējuma, gan mazapzinātas intuitīvas pašatspoguļošanās rezultāts. Šī definīcija norobežo pašizjūtas jēdzienu no līdz šim praksē lietotajiem radnieciskajiem jēdzieniem. Pirmkārt, no pašsajūtas kā jutekliskas izziņas procesa, otrkārt, ļoti svarīgs ir arī norobežojums no jēdziena “pašvērtējums”, kurā dominē domāšana kā intelektuālā komponente. Pašizjūta, kas neizslēdz šo komponenti, tomēr vairāk būtībā ir emocionāla parādība.

Pašizjūta ir saistīta ar depresiju vai depresivitāti kā tās vieglāku formu, tas ir sindromu vai psihisku simptomu kopums, kuru biežums un intensitāte, pašizjūtas un rīcības spēju ietekmēšana noved pie psihiskiem traucējumiem jeb neirozes.

Depresijai ir emocionāla daba, un D. Ulihs [29] iesaka dažas kopīgas pazīmes depresijas diagnosticēšanai:

- 1) dzīvesprieka zudums, pozitīvu izjūtu trūkums, nomāktība, bailes, biežas suicidālas domas, pesimisms, vainas izjūta;
- 2) negatīvs ES tēls, noraidoša nostāja pret vidi, nākotni un pašu, bezpalīdzība un cerību trūkums;
- 3) pasivitāte, iniciatīvas zudums, paralizēta griba, pazemināta aktivitāte, palēnināta domāšana, psihosomatiskie procesi un vielmaiņa;
- 4) dzimumtieksmes pazemināšanās, miega traucējumi, apetītes zudums, psihosomatiski traucējumi.

M. Zēligmana iemācītās bezpalīdzības teorijas [30] pamatā ir atziņa, ja dzīvnieks vai cilvēks tiek konfrontēts ar savas rīcības sekām, kuras nav saistītas ar darbību un cēloņiem, tad tas iemācās, ka sekas un darbība ir neatkarīgas viena no otras. Bieži atkārtojoties šādai pieredzei subjektīvi nozīmīgā darbības sfērā, var veidoties iemācītā bezpalīdzība.

M. Zēligmans izdala vairākas personības jomas, kuras ietekmē iemācītā bezpalīdzība. Tās ir emocionālā, motivāciju un kognitīvā sfēra. Emocionālajā nozīmē M. Zēligmans uzskata, ka iemācīto bezpalīdzību var aplūkot kā depresijas modeli. Viņš nosauc sešus iemācītās bezpalīdzības simptomus, kuri ir salīdzināmi ar depresijas simptomiem:

- 1) pazemināta gribas reakciju motivācija – cilvēki ar savas darbības seku nekontrolējamības pieredzi uzrāda zemāku iniciatīvu;
- 2) negatīva kognitīvā domāšanas struktūra – bezpalīdzīgie cilvēki ar grūtībām iemācās, ka darbība izraisa noteiktas sekas;
- 3) laika faktors – gan izpausmes, gan ilguma ziņā depresijas un iemācītā bezpalīdzība ir saistītas ar laiku;
- 4) pazemināta agresivitāte – cilvēki uzrāda mazāku agresivitāti un konkurētspēju, līdz ar to viņu statuss grupā var pazemināties;
- 5) apetītes zudums – bezpalīdzīgie cilvēki parasti zaudē svaru;
- 6) fizioloģiskas izmaiņas organismā.

Seku nekontrolējamības pieredze būtiski ietekmē motivācijas sfēru: tā pazemina motivāciju ar gribas palīdzību izmainīt uzvedību tā, lai darbības sekas būtu iespējams kontrolēt pašam. Arī kognitīvajā jomā nozīmīga ietekme ir seku nekontrolējamības pieredzei, jo rodas grūtības iemācīties, ka paša cilvēka reakcijai tomēr ir ietekme uz notikuma sekām. Nekontrolējamība izkropļo pašas kontroles uztveri. M. Zēligmans izvirza trīs iemācītās bezpalīdzības komponentes: informāciju par seku un reakciju saturu, prognozi un uzvedību.

Cilvēkam jāņem vērā informācija par seku un reakciju saturu. Šī

informācija noskaidro apstākļus, nevis realizē pašu uztveri. Otrā komponente ir informācijas pārstrāde un tās transformēšana par mācīšanās, prognozēšanas, uztveres, pārliecības veida procesu. Šo izziņu var apzīmēt kā “mācīties”, “uztvert” vai “būt pārliecinātam”, ka reakcija un sekas nav savstarpēji atkarīgas. M. Zēligmans piedāvā šo reprezentāciju nosaukt par prognozi, ka uzvedība un sekas ir nesaistītas. Iemācītās bezpalīdzības teorijā viņš postulē, ja tiek piedzīvotas nekontrolējamas sekas, cilvēks iemācās, ka reaģēt ir bezjēdzīgi. Šī iemācīšanās ietekmē reaģēšanas motivāciju, kura regulē uzvedību. Tas jau iepriekš kavē spēju iemācīties, ka “reaģēt” nozīmē “panākumus”. Bailes var tikt reducētas, ja iemācās, ka atbildes reakcija kontrolē traumatiskos nosacījumus, un bailes saglabājas, ja organisms paliek nedrošā stāvoklī, lai gan traumas sekas ir kontrolējamas. Cilvēks iemācās, ka tās ir nekontrolējamas, un bailes dod ceļu depresijai.

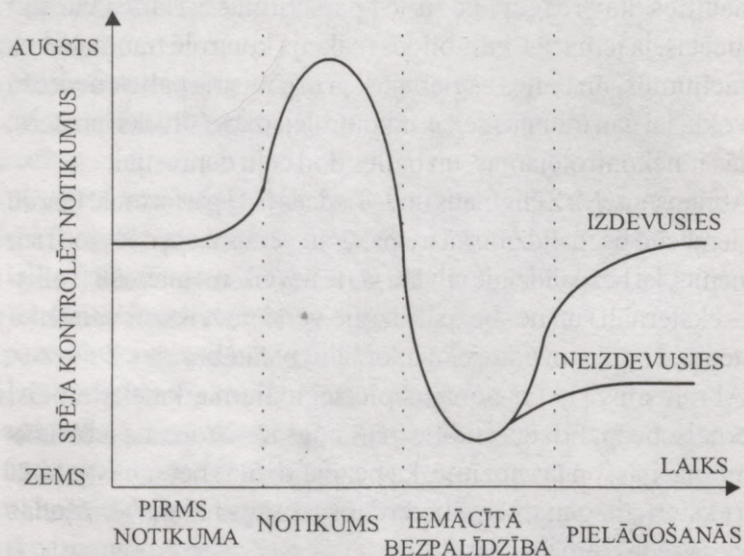
L. Abramsons, M. Zēligmans un J. Tisdeils [11] pārformulē teoriju par iemācīto bezpalīdzību kā trīspakāpju vērtēšanas procesu. Tiek pieņemts, ka bezpalīdzīgie cilvēki vērtē neveiksmi internāli (veiksmi – eksternāli) un ne-bezpalīdzīgie vērtē neveiksmi vairāk kā eksternālu (veiksmi vairāk kā internālu) parādību.

L. Abramsons [11] ir nonācis pie secinājuma, ka eksternāls, internāls, bezpalīdzīgs / ne-bezpalīdzīgs ir sastopams jebkādās kombinācijās, un tas nozīmē, ka bezpalīdzīgās personas var būt gan eksternāli, gan internāli vērtējošas. Viņš izdala vērtēšanas procesā šādas dimensijas:

- internāls / eksternāls;
- globāls / specifisks;
- stabils / variabls.

I. Millers un V. Normans [25] papildinājuši šo teoriju, ieviešot tajā situācijas faktoros, kuri atklātu tos noteicošos apstākļus, kas rada iemācīto bezpalīdzību. Šajā modelī tiek ņemtas vērā arī individuālās atšķirības, piemēram, dzimuma vai bijušās pieredzes ietekme uz pašreizējiem notikumiem.

K. Vortmans un L. Dincers [26] ir pētījuši, kā notiek iemācītās bezpalīdzības pārvarēšanas process. Viņi ir izstrādājuši trīsfāzu iemācītās bezpalīdzības rašanās un pārvarēšanas modeli. Tā būtība ir motivācijas svārstības no traumējošā notikuma brīža, tā laikā, iemācītās bezpalīdzības un pielāgošanās fāzes laikā. Pielāgošanās fāzē ir iespējami divi risinājumi: pirmais, iemācītā bezpalīdzība tiek pārvarēta, motivācija kontrolēt situāciju aug, un, otrs, notiek pielāgošanās iemācītajai bezpalīdzībai un motivācija ir zema.



3. shēma. Iemācītās bezpalīdzības un pielāgošanās nekontrolējamiem notikumiem modelis (pēc K. Vortmana un L. Dincera [26]).

Ar iemācītās bezpalīdzības teorijas pielietojumu pedagoģiskajā prakse ir nodarbojies D. Ulihs [29]. Viņš piedāvā profilaktiskus ieteikumus skolotājiem, kā organizēt mācības bailīgajiem un

nepašpārliecinātajiem skolēniem:

- mācībām jābūt pēc iespējas bez nejaušībām un daudznozīmīguma. Tas nozīmē, ka nevajadzētu būt iepriekš neparedzamai un nepamatotai novērtēšanai;
- attiecībām starp prasībām un individuālajām mācību spējām skolēnam ir jābūt pārvaramām;
- skolēna panākumiem jābūt pakāpeniskiem;
- skolēnu frustrācijas un personīgo neveiksmju pārvarēšanai jābūt būvētai uz aktīvu pārvarēšanas kompetences ieguves pieredzi, lai ar tās palīdzību apzinātu, ka ir iespējams kontrolēt notikumus pašam.

No kompetences teorijas pozīcijām pašizjūta tiek aplūkota kā ārējo nosacījumu pārvarēšanas vai nepārvarēšanas rezultāts. Panākumi stiprina pašvērtējumu un pazemina bezpalīdzības jūtu līmeni, darbojas pretēji bailēm un depresivitātei. M. Argails [17] priekšplānā izvirza sociālo kompetenci privātajā un profesionālajā jomā. P. Bekers [9] konstatē, ka pastāv pozitīva korelācija starp spēju kontaktēties un pozitīvu pašizjūtu. Viņš ir formulējis dvēseles veselības teoriju, pamatojoties uz empīriskiem datiem, konstatējot "pozitīvo triādi". Ar to tiek saprasta pozitīva nostāja pašam pret sevi (augsts pašvērtējums, augsta ievērība pašam pret sevi), pret apkārtni (spēja mīlēt, spēja akceptēt apkārtni) un nākotni (optimisms u. tml.) un konstatēts, ka personām ar izteiktu pozitīvo triādi bieži ir pozitīva pašizjūta.

Fiziskā pašizjūta, tāpat kā psihiskā, tiek uztverta kā subjektīvs fenomens (E. Dīners [13]). Tā nozīmē cilvēka izturēšanos pašam pret savu ķermeni, kā viņš to uztver, pārdzīvo un izvērtē savus fiziskos stāvokļus. A. Gaštonji [28] izšķir divu veidu kairinājumus, kuri jāšķir, runājot par fizisko pašizjūtu. Pirmie ir tie, kas nāk no ķermeņa iekšienes, otrie – caur maņu orgāniem.

J. Sēmans [20] runā par fiziskiem stāvokļiem, kuri tiek uztverti,

pārdzīvoti un izvērtēti. Tāpēc nevar fizisko veselību pielīdzināt fiziskajai pašizjūtai, jo labs veselības stāvoklis ir elementāro ķermeņa fizioloģisko funkciju veiksmīga norise, kas vēl nenozīmē labu fizisko pašizjūtu. Piemēram, invalīdi ar ierobežotu kustību spēju var fiziski labi justies un tas nenozīmēs to pašu, ko laba fiziskā veselība.

R. Franka [23], veicot pētījumu par fizisko pašizjūtu, konstatēja, ka ir septiņi pamatapzīmējumi, kuri tiek nosaukti, lai apzīmētu pozitīvo aktuālo fizisko pašizjūtu:

- apmierinājums ar momentāno ķermeņa vispārējo stāvokli;
- miera un brīva laika izjūta;
- vitalitāte un dzīvesprieks;
- patīkams nogurums;
- baudasprieks, prieka izjūta;
- spēja koncentrēties un adekvāti reaģēt;
- tīra un svaiga ķermeņa sajūta.

Zinātniece arī nosauc septiņus apstākļus, no kuriem atkarīga fiziskā pašizjūta:

- aktivitāte (peldēšanās, pastaigāšanās);
- atpūta pēc saspringta fiziska vai garīga darba (gulēt, iet dušā vai vannā);
- miers (baudīt dabu, lasīt);
- īpaši notikumi (lēmumu pieņemšana, panākumi);
- atvaļinājums, brīvlaiks;
- partnerība (divvientulība, erotika);
- saviesīgs vakars (interesantas sarunas, svinības, ēšana).

H. Holohers [17] ir konstatējis deviņas jomas, ar kurām visbiežāk saista fizisko pašizjūtu: partnerība, saviesīgs vakars, atpūta, patērēšanas prieks, brīvais laiks / ģimene, fiziska aktivitāte, intelektuālas / kulturālas aktivitātes, TV skatīšanās, nodarbības

ķermeņa attīstībai.

Šajā pieejā ir novērojamas aktivitātes (darbības) ietekme uz pašizjūtu, vai tā būtu psihiskā vai fiziskā. Praktiskajā pedagoģiskajā darbībā īpaši nozīmīga ir pašizjūtas un darbības attiecība.

1.3. PAŠIZJŪTAS UN DARBĪBAS SAKARĪBAS

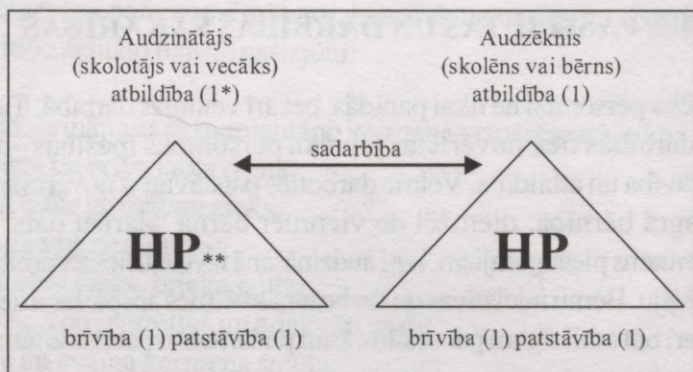
Cilvēka personība ne tikai parādās, bet arī veidojas darbībā. Tieši pēc darbības tiek novērtētas cilvēka personības īpašības – arī patstāvība un atbildība. Vēlme darboties patstāvīgi ir novērojama jau agrā bērnībā, diemžēl ne vienmēr bērna “darīšu pats” ir pieņemams pieaugušajiem, kuri audzināšanā izvēlējušies iedarbības stratēģiju. Bērnu iniciatīvas un darbošanās vēlmes apspiešana liedz tam arī būt atbildīgam par sekām, kaut padarītais izpaužas zilumos vai punos.

Audzināšanas darbība ir mērķtiecīga un sociāli nozīmīga, tās mērķis – humāna un radoša personība. Tā ir aksioma, kura nav jāpierāda. Tomēr der atcerēties, ka šis mērķis nav sasniedzams, ja nenotiek humānas un radošas personības pašaudzināšana. Tikai brīvs, patstāvīgs un atbildīgs audzinātājs spēs sadarboties, prātīs būt godīgs un palīdzēs apkārtējiem veidot nevardarbīgu attieksmi pret pasauli.

Humānisms kā homocentriskais pasaules skatījums nav jaunums, tomēr Latvijā šis uzskats tika it kā no jauna atklāts un oficiāli atzīts pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas. Humānistiskā psiholoģija un pedagoģija runā par cilvēku kā par aktīvu, atbildīgu un radošu būtni, kura, izdarot izvēli pēc personiskā nozīmīguma un vērtībām, ir relatīvi neatkarīga no apkārtējās vides.

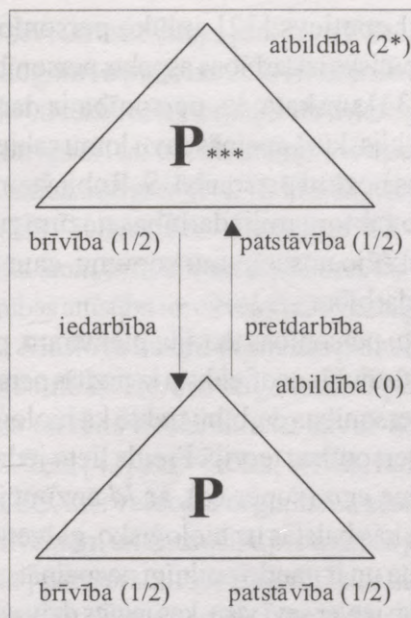
Tātad humāna personība nevar būt vardarbīga. Tāpēc skolotāju un vecāku audzināšanas mērķis varētu būt – palīdzēt veidoties brīvai, atbildīgai un patstāvīgai, līdz ar to, arī nevardarbīgai

personībai [65]. Audzināšanas un mācību metožu klāsts un to attīstības iespējas ir neierobežotas. Ja metode ir taktika, tad vecāku un skolotāju pozīcija attiecībā pret audzināmo ir viņu stratēģija. Izvēloties sadarbības pozīciju, kā no audzēkņa, tā audzinātāja puses tiek nodrošināta humānas personības izpausme. Schematiski to varētu attēlot šādi:



Pēc šādas shēmas darbība notiek, balstoties uz līdztiesīguma principu, saglabājot sadarbības partneru humānās personības iezīmes. Atbildība, brīvība un patstāvība netiek varmācīgi dalīta starp audzēkni un audzinātāju, tās var mainīties tikai kvalitatīvi. Savukārt līdztiesīguma princips nebūt nenozīmē, ka skolēnam vai bērnam ir tās pašas tiesības un pienākumi, kas skolotājam un vecākiem. Tas ir neiespējami kaut vai tik vienkāršu iemeslu dēļ kā vecuma atšķirības, sociālais un fiziskais briedums u. tml. Šeit runa ir par abpusēju tiesību respektēšanu. Galu galā pat tikko dzimušam bērnam ir savas tiesības, un apkārtējiem ar tām jārēķinās.

Ja skolotājs vai vecāki par savām tiesībām un pienākumiem uzskata atbildību par jebkuru audzēkņa rīcību, tad iepriekšminētā shēma jāpārveido:



Te vairs nevar būt runas par divu humānu personību kopādarbošanos. Šādas mijattiecības iedarbības objektu brīvību un patstāvību ierobežo vismaz uz pusi, šīs kvalitātes daļēji atņemot arī iedarbības subjektam. Savukārt atbildību pilnībā uzņemas tas, kurš iedarbojas, neatstājot iespēju otram būt atbildīgam par savu rīcību vispār. Tas nozīmē, ka audzinātājs, atrodoties iedarbības pozīcijā, neveicina atbildīgas, tātad arī humānas personības attīstību, līdz ar to pats zaudējot humānas personības patību.

* – atbildība, patstāvība, brīvība kā humānas personības raksturlielumi tiek pieņemti par vienu vienību

** – humāna personība

*** – personība

Pašizjūtas un darbības sakarību nevar aplūkot atrauti no personības. Savukārt personības traktējums psiholoģijas un pedagogijas zinātnēs ir atkarīgs no pieejas. Dažādu, pat vienu virzienu pārstāvošu, zinātnieku piedāvātās personības definīcijas

ir dažādas. A. Ļeontjevs [32] aplūko personību kā darbības subjektu, tātad būtisks ir darbības aspekts personības traktējumā. K. Platonovs [33] uzskata, ka personība ir darboties spējīgs sabiedrības loceklis, kurš apzinās savu lomu sabiedrībā, tādējādi uzsverot apziņas nozīmi personībā. S. Rubinšteins [35] akcentē ārējo un iekšējo faktoru mijiedarbības nozīmīgumu, definējot personību kā iekšējo nosacījumu kopumu, caur kuriem notiek ārējo faktoru iedarbība.

Pastāv daudz citu personības teoriju: piemēram, psihoanalītiskā un no tās tālāk attīstījušās neofreidistu izvirzītās personības teorijas. Z. Freids [90] personības darbību traktē kā bioloģiska, iedzimta spēka virzītu. Personības teorijā Freids lieto jēdzienus *Id* (tas), *Eg* (es) un *Super ego* (super es), ar *Id* apzīmējot personības enerģijas avotu, kas balstās uz bioloģisko, galvenokārt seksuālo vajadzību pamata un ir gandrīz pilnīgi neapzināts. *Ego* – gandrīz pilnīgi apzināts un ietver sevī visu, kas iegūts dzīves laikā: pieredzi, prasmes, iemaņas, spējas plānot utt. *Ego* funkcijas ir atrast vislabāko veidu, kā apmierināt bioloģiskās vajadzības, sastopoties ar dažādiem ierobežojumiem. *Superego* ir cieši saistīts ar apziņu, morāli, sirdsapziņu. Saskaņā ar Z. Freida teoriju cilvēkā ir ieprogrammēts mūžīgs konflikts ar sevi, jo tās vajadzības, ko diktē *Id*, ir nepārtrauktā pretrunā ar *Superego* vajadzībām.

R. Berna ES koncepcija satur kognitīvo un emocionālo sastāvdaļu, kuras izpaužas darbībā. Paškonceptijas struktūras kognitīvo daļu veido cilvēka priekšstati pašam par sevi neatkarīgi no tā, vai šie priekšstati radušies pašanalīzes ceļā vai ir no ārienes pieņemti. Tas ir ES tēls, kas var atspoguļot gan konkrētā cilvēka noturīgās tendences personībā, gan arī var būt kā uztveres īpatnību rezultāts. Otrā pamatsastāvdaļa ir emocionāli vērtējošā attieksme pret ES tēlu. Pašvērtējums vienmēr ir subjektīvs. ES koncepcija parādās uzvedībā un ir indivīda reakcijas attiecībā uz sevi un apkārtējo vidi [38].

K. Horneja [40] uzskata, ka ES tēls sastāv no divām daļām:

zināšanām par sevi un attieksmes pret sevi. ES tēla adekvātums ir saistīts tieši ar kognitīvo pusi, tas ir, ar zināšanām pašam par sevi, kurām ir jāattēlo cilvēka reālās iespējas un tieksmes. Adekvātums, protams, ir atkarīgs arī no emocionālās komponentes, un tai ir jābūt pozitīvai attieksmē pret sevi. K. Horneja uzskata, ka pastāv vairāki ES tēli: ES – reālais, ES – ideālais un ES – citu skatījumā. Ideālajā variantā šiem trim tēliem ir jāsakrīt, lai varētu runāt par normālu personības attīstību un cilvēks būtu pasargāts no neirozēm. K. Rodžers, A. Maslovs un citi humānās psiholoģijas pārstāvji uzskata, ka personības dzīvē svarīga loma ir pašaktualizācijai. Viņi uzsver, ka cilvēks tiecas attīstīt savus dotumus, spējas, īpašības. K. Rodžers [42] par veselās, brīvas, radošās personības centru uzskata ES, kas veidojas organisma saskarsmē ar dabas vidi, kultūru, cilvēkiem un nodrošina personības pašaktualizāciju. A. Maslovs [44] par personības attīstības dzinējspēku izvirza vajadzību hierarhiju, kuras zemāko līmeni veido fizioloģiskās vajadzības, bet augstāko – pašrealizācija. Saskaņā ar šo teoriju par svarīgu nosacījumu personības pārejā no viena līmeņa nākamajā kļūst nepieciešamība pilnā mērā apmierināt visas iepriekšējā līmeņa vajadzības. Savukārt, tikai apmierinot paša augstākā līmeņa – pašrealizācijas vajadzības, personība ir psihiski vesela, brīva un radoša. Tātad, lai apmierinātu vajadzības, ir nepieciešama darbība, kuras produkts vai nu apmierina, vai neapmierina personības vajadzības, un tas savukārt ietekmē pašizjūtu.

S. Rubinšteins [35] atzīmē, ka īpaši svarīga ir cilvēka darbības iekšējā psiholoģiskā satura atklāšana un to veido attieksme pret darbību kā uzdevumu, tās mērķi un darbības apstākļiem, kuru dēļ dotais uzdevums tiek ne tikai saprasts, bet arī pieņemts. Personības psihiskās īpašības, spējas, rakstura iezīmes ne tikai parādās, bet arī veidojas personības darbības procesā.

Darbība ir tā, kurā izpaužas cilvēks, caur kuru notiek pašrealizācija un pašizteikšanās. Dz. Meikšāne uzskata, ka pašreiz ir svarīgi

organizēt mācību darbību tā, lai jebkuram būtu iespēja iepazīt sevi, lemt par sevi [45]. Nobriedušas personības raksturo tas, kā tās izkopj savu Es, savu identitāti. Tas ir cieši saistīts ar pašapziņu, pašvērtējumu, pašnoteikšanos, paškontroli. Sekmīgai saskarsmei ir svarīgs priekšnoteikums – cilvēkam ir jāapzinās gan sevi, gan otru kā unikālu, neatkārtojamo vērtību. Zinātniece uzsver, ka strukturāli mēs visi esam līdzīgi, bet saturā atšķirīgi. Mēs atšķiramies ar savu ģenētisko informāciju un individuālo biogrāfiju. L. Rutka [46] savos pētījumos par skolēnu frustrāciju pārvarēšanu konstatē, ka no neveiksmes vai šķēršļa pārvarēšanas ceļa ir atkarīgas gan skolēna sekmes, gan attiecības ar klasesbiedriem un skolotājiem, gan emocionālā attieksme pret sevi, citiem, mācībām.

Kā atzīmē Ā. Karpova [47], cilvēka darbības rezultātos atklājas viņa individuālās īpatnības. “No sabiedrības piedāvātā darbības formu kopuma, izvēles iespējām, objektīvajiem apstākļiem būs atkarīgs cilvēka tapšanas tālākais virziens – vai un cik lielā mērā tas darbībā attīstīsies.” Tieši darbības produkts ir tas, kas cilvēku veido, to daļēji rada, vienlaikus attīsta jūtas, apziņu, savu “Es”. Tātad var viennozīmīgi teikt, ka darbības produkts, neatkarīgi, vai subjektīvi tas tiek uztverts pozitīvi vai negatīvi, ietekmēs cilvēka pašizjūtu.

L. Božoviča vajadzības cieši saista ar darbību, jo nepieciešamība apmierināt vajadzības noved pie darbības: “Vajadzības ir visu cilvēku aktivitātes veidu mehānisms un būtība, turpretī motīvi ir šīs būtības konkrētas izpausmes formas” [48; 68].

Balstoties uz L. Božovičas personības izpratni, cilvēkam kā personībai ir tāds psihes attīstības līmenis, kurš ļauj pašam vadīt un attīstīt savu uzvedību un darbību. Šo līmeni raksturo tas, ka mijattiecībās ar apkārtējo vidi cilvēks sevi sāk uztvert kā vienotu veselumu, kas ir atšķirīgs no citiem cilvēkiem un izpaužas sava “Es” pārdzīvojumā. Attīstītai personībai ir savas attieksmes, savas prasības un vērtējumi, kas padara cilvēku relatīvi neatkarīgu no vides iedarbības. Cilvēka personību raksturo darbība, kurai ir

sava noteikta motivācijas sfēras hierarhiskā struktūra. Šādu personību raksturo aktīvās uzvedības formas, un šī izpratne par personību ir vienota un vesela psiholoģiska sistēma, kas rodas cilvēka dzīves gaitā, un tai ir noteiktas funkcijas mijattiecībās ar vidi. Protams, šāda personības viengabalainība var būt raksturīga tikai pieaugušam cilvēkam, taču cilvēku individuālā attīstība ir priekšnoteikums personībai.

Svarīga nozīme personības attīstībā ir subjektīvajām vajadzībām. L. Božoviča uzsver, ka cilvēku vajadzības atšķiras ne tikai pēc satura un dinamiskajām iezīmēm, bet arī pēc struktūras: vienas ir tiešas, citas pastarpina mērķis vai apzinīgs nodoms. Šī vajadzību struktūra nosaka veidu, kādā tās rosina cilvēku darbībai. Pirmajā gadījumā rosinājums nāk tieši no vajadzības darboties un ir saistīts ar vēlēšanos veikt noteiktu darbības aktu. Otrajā gadījumā, kad vajadzību struktūra ir pastarpināta, rosinājuma pamatā ir apzināti izvirzīts mērķis, tāpēc tās ne tikai var nesakrist ar cilvēka tiešajām vēlmēm, bet var būt pat ar tām antagonistiskās attiecībās [48].

Arī A. Ļeontjeva [49] izpratnē darbība jāaplūko saistībā ar vajadzībām, kuras dod virzienu tālākai darbībai. Vajadzības kopā ar darbības virzību rodas noteikta motīva formā. Tas nozīmē, ka vajadzības vienmēr uzstājas kā priekšnoteikums darbības virzībai, bet tas, kas konkrēti rosina procesu, ir motīvs. Tādējādi motīvs atbilst vajadzībām, bet nav un nevar būt ar tām vienāds. Runājot par darbību, A. Ļeontjevs to pirmkārt min kā subjekta dzīves nodrošinošu procesu; tā ir nozīmīga ar to, ka ir virzīta uz priekšmetisko vajadzību apmierināšanu. Otrkārt, darbības attīstība evolūcijas gaitā noved pie realitātes psihiskā attēlojuma, tas ir, dzīve rada attēlojumu. Treškārt, darbība ir process, kas "pārtulko" attēlojamo tā attēlā. Ceturkārt, psihiskais attēls vada darbību un šajā funkcijā izpaužas kā objektivitāte. Piektkārt, darbība ne tikai uzrāda attēlojuma objektīvo formu, bet arī, vismaz produktīvas darbības gadījumā, ir spējīga dot objekta priekšmetiskumu, un ir vienalga, vai tas ir materiālas vai ideālas dabas.

A. Ļeontjevs uzsver iekšējās un ārējās darbības problēmu, uzskatot, ka tās nav pretstatāmas, bet gan ka iekšējā darbība ir ārējās darbības derivāts sākotnējā praktiskajā formā.

Vajadzības ir tieši saistītas ar pārdzīvojumu. Kā saka L. Božoviča, "pārdzīvojums ir subjekta aktuālo vajadzību atspoguļojums" [52;27]. Pašizjūta bieži tiek identificēta ar pārdzīvojumu, tāpēc šajā darbā pārdzīvojums tiek aplūkots kā viens no pašizjūtas komponentiem.

Emocijas nav organisma pasīvs stāvoklis, bet gan ierosme tā aktivitātei, tās stimulē un regulē attiecības ar apkārtējo vidi [51]. Pārdzīvojuma pamatā ir dažādu vajadzību, tieksmju un motivāciju struktūra [52]. Tādējādi pēc pārdzīvojumu rakstura var spriest par subjekta motivācijas sfēras struktūru un otrādi, zinot vajadzības un tieksmes, var ar lielu varbūtību paredzēt pārdzīvojumu raksturu. Emocionālais pārdzīvojums atspoguļo subjekta apmierinātības stāvokli mijattiecībās ar vidi, tātad sniedz gan noteiktu emocionālu informāciju, gan orientē rīcību, gan rosina darboties. Jāņem vērā, ka pārdzīvojumam nav nozīme tikai kā emocionālai attieksmei, bet tas var kļūt nozīmīgs subjekta dzīvē pats par sevi.

Runājot par saskarsmi kā vienu no darbības veidiem, jāpiemin I. Krūmiņas pētījumi [53]. Kā vienu no sliktas pašizjūtas cēloņiem vidusskolēniem min konfliktus ar vienaudžiem klasē un ārpus tās. Skolēni cits citu nesaprot, ir neiejūtīgi, fiziski iespaido. 21,3% no aptaujātajiem skolēniem norāda, ka viņi ierobežo līdz minimumam saskarsmi klasē vai ārpus tās. Būtisku vietu pašizjūtas ietekmēšanā ieņem konflikti ar skolotājiem. To galvenie cēloņi:

- sadzīviska rakstura domstarpības;
- skolotāja rakstura īpatnības;
- skolēna rīcība.

Diskomforta vai komforta izjūtas ietekmē situācija ģimenē. Galvenokārt tiek minētas savstarpējo attiecību deformācijas, kuras saistītas ar ekonomiska rakstura problēmām. Otra problēmu grupa ģimenē ir saistīta ar vecāku nevēlēšanos saprast savu bērnu.

Atsevišķos gadījumos skolēnu pašizjūtu ietekmē kāds īpašs gadījums: slimība, kāda tuvinieka nāve u. tml.

Pozitīvu pašizjūtu mācību stundās, pēc I. Krūmiņas datiem, rosina laba atmosfēra, skolotāja saprotošā un cilvēcīgā attieksme pret ikvienu, iespēja iegūt kaut ko jaunu. Savukārt spriedzi rada nemiers par to, vai mācēšu izteikties, bailes no izsmiekla, pārmetumiem, asums, ja gadījumā skolotāju neapmierinās skolēna atbilde, paša zināšanu nabadzība un mācību priekšmeta satura neizpratne. 17% atzīst, ka galvenais satraukuma cēlonis ir tas, ka paši nav izmācījušies uzdot. Ikvienam skolēnam ir nepieciešamas kopējas sadarbības iespējas gan ar pedagogiem, gan vienaudžiem, tāpat kā katrs grib, lai būtu iespēja pašizteikties un pašapliecināties noteiktā darbības jomā, un skolēnam tā ir skola un klase.

Cilvēkam jāaug brīvam, patstāvīgam un atbildīgam par sevi, saviem darbiem un spriedumiem. Pedagoģis ir tas cilvēks, kuram ir jāpalīdz un daļēji arī jāvirza šī attīstība ar savu personības spēku, priekšzīmi un saprotošo attieksmi.

55,1% skolēnu gaida un viņiem ir nepieciešamība pēc skolotāju morālās vai praktiskās palīdzības mācību stundās. 83% norāda, ka stundas norisei ir būtiska nozīme gan pašizjūtas izveidē, gan arī pašā zināšanu ieguvē, attieksmē pret mācību priekšmetu un pat pasauli kopumā.

Pedagoģiskajā praksē ir jāstopas ar īpašu darbības veidu, kuru var nosaukt par pedagoģisko darbību. Padomju pedagoģijas praksē bija raksturīga skolotāja iedarbība uz skolēniem, mērķis bija zināšanu, prasmju un iemaņu summa un nevis skolēns kā personība un tās attīstība. Teorijā tomēr daudzi zinātnieki uzsvēra skolēna personības attīstību kā pedagoģiskā procesa rezultātu. Pedagoģiskā darbība ir specifiska, jo tajā ir divi darbības subjekti – skolotājs un skolēns [54; 55]. Mācību procesā notiek sadarbības struktūrkomponentu – mērķu, motīvu, satura, formas un rezultātu mijiedarbība. Otra šādas darbības specifika ir tā, ka bieži darbības subjekta mērķi ne tikai nesakrīt, bet ir pat pretēji.

Mērķu un motīvu avots ir vajadzības, tādēļ skolotāja uzdevums ir veicināt skolēnu izziņas vajadzību pilnveidošanos. Kā atzīmē Z. Čehlova, skolotāja un skolēna kopējās pedagoģiskas darbības rezultāti ir savstarpēji saistīti. Skolēna kā darbības subjekta personības veidošanos ietekmē tāda darbība, kurā izmainās skolēna uzvedība, realizējas potenciālās iespējas ne tikai ārējo ietekmju rezultātā, bet arī atkarībā no darbības produkta, īpaši iekšējās darbības produktivitātes. Agrās jaunības vecumposmā īpaši nozīmīga ir pašapliecināšanās, pašizteikšanās, savu sasniegumu novērtēšanas un drošības vajadzību apmierināšana.

1.4. PAŠIZJŪTAS ĪPATNĪBAS AGRĪNĀ JAUNĪBĀ

E. Šprangers par agrīnās jaunības vecumposmu teicis, ka jāmēģina aptvert jaunās dvēseles organizācijas pazīmes viņas galvenajos virzienos [56]. Zinātnieks izdala trīs šādus galvenos virzienus:

- 1) sava ES atklāšana;
- 2) pakāpeniska dzīves plāna rašanās;
- 3) iesaistīšana atsevišķās dzīves nozarēs.

E. Šprangers uzsver, ka ES atklāšana nav jāsaprot tā, ka līdz šim vecumam nav bijis "es" pārdzīvojuma. Runa ir par "skata piegriešanu iekšpasaulei (refleksija), atklāšanu, ka subjekts ir pasaule par sevi, kas uz visiem laikiem ir kā saliņa, atdalīta no citām pasaulēm, lietām un cilvēkiem" [56; 25].

Personības attīstības īpatnības agrīnās jaunības vecumposmā nosaka jaunie sociālie kontakti šajā periodā, kā arī jaunā sociālā loma. Tātad ne jau pats vecums nosaka šīs izmaiņas, bet gan darbības raksturs.

Aplūkojot fizisko attīstību šajā vecumā, pēc N. Krutecka [57], tā ir svarīga vairākos aspektos. Pirmkārt, fiziskajiem dotumiem ir nozīme, kuru gan nevajag pārspīlēt, atsevišķu personības īpašību nostiprināšanās procesā, kā arī jauniešu profesionālajā orientācijā.

Otrkārt, pastiprinās interese par pretējo dzimumu, un arī te fiziskajiem rādītājiem ir liela nozīme. Sava fiziskā spēka, veselības un pievilcīguma apzināšanās ietekmē tādu īpašību kā pašpārliecinātības, drosmes, mundruma, optimisma un dzīvesprieka veidošanos. Fiziskā veselība, spēks un kustību vingrums, augstas darbaspējas palīdz veidot prasmes un iemaņas, paplašina profesijas izvēles iespējas. Un otrādi, apzinoties savu fizisko nespēku, nepilnvērtību, infantilismu, vecāko klašu skolēni kļūst pesimistiski, netic saviem spēkiem, noslēdzas sevī, tiem raksturīga nomāktība un apātija. Kā uzsver N. Kruteckis, ir svarīgi, pētot agrās jaunības vecumposmu, pievērst uzmanību arī fiziskajam faktoram. Aplūkosim dažas anatomiski fizioloģiskās vecumposma parādības, kuras raksturīgas tieši šim vecumposmam un nosaka tā īpatnības. Atšķirībā no iepriekšējā vecumposma vairs nav novērojama dažādu ķermeņa daļu disproporcija, fiziskie parametri (svars, garums) kļūst stabili. Augšana garumā strauji samazinās. Jūtami pieaug muskuļu spēks un izturība, palielinās krūšu kurvja apjoms, un beidzas skeleta pārkaulošanās. Noslēdzas arī audu un orgānu veidošanās un funkcionālā attīstība. Nostabilizējas asinsspiediens un sirdsdarbība, normalizējas iekšējo sekrēcijas dziedzeru darbība [57]. Būtiskas izmaiņas notiek arī nervu sistēmā, īpaši smadzeņu darbības attīstībā. Te novērojamas nevis kvantitatīvas, bet tieši kvalitatīvas izmaiņas. Nenotiek smadzeņu masas palielināšanās, bet pakāpeniski notiek izmaiņas lielo smadzeņu pusložu šūnu uzbūvē un funkcijās, kuras būs raksturīgas pieaugušam cilvēkam. Kā atzīmē L. Vigotskis, šajā vecumposmā notiek pāreja no pirmszinātniskās domāšanas uz zinātnisko cilvēka individuālajā attīstībā. Palielinās to asociatīvo saišu skaits, kas savstarpēji saista smadzeņu garozas apgabalus. Pastāv uzskats, ka paaugstinātā uzbudināmība vecāko klašu skolēniem ir saistīta nevis ar viņu fizioloģiskās attīstības īpatnībām, bet gan ar nepareizu dienas režīmu, nepietiekamu miegu, pārgurumu, smēķēšanu un neracionālu uzturu, tātad nevis ar anatomiski fizioloģisko faktoru,

bet gan ar uzvedību [58].

A. Mudriks [59] grāmatā, kura adresēta jauniešiem, īpaši uzsver, ja ķermenis ir kārtībā, tad cilvēks reti kad par to domā, bet tieši fiziskā ES apzināšanās un akceptēšana ir tā, kas var palīdzēt risināt daudzas saskarsmes problēmas.

R. J. Havighērsts [36] nosauc vairākus jauniešu attīstības sekmēšanas uzdevumus, kuri veicami jauniešiem attīstības procesā skolā un ģimenē:

- 1) akceptēt savu ķermeni tādu, kāds tas ir, un to efektīvi izmantot, tas ir, apzināt savas fiziskās spējas un tās izmantot sportā, fiziskajās aktivitātēs utt.;
- 2) apgūt sava dzimuma lomu: jauniešiem ir jāatrod individuālais risinājums sava dzimuma uzvedībai;
- 3) apgūt jaunas – gan kvalitatīvi, gan kvantitatīvi – attiecības ar abu dzimumu vienaudžiem un nostiprināt tās;
- 4) iegūt emocionālo neatkarību no vecākiem un citiem pieaugušajiem. Šis uzdevums visgrūtāk ir pieņemams vecākiem un skolotājiem;
- 5) sagatavoties profesionālajai karjerai;
- 6) sagatavoties laulībai un ģimenei, tas ir, jāapgūst zināšanas un sociālā gatavība šīm institūcijām;
- 7) apgūt sociāli atbildīga pilsoņa uzvedību;
- 8) vērtību sistēmas izveide un etniskās pašapziņas izpausmes uzvedībā.

E. Drēers un M. Drēers [61] papildina šos uzdevumus ar vēl dažiem:

- 9) zināt, kas pats jauniešiem ir un ko viņš vēlas, tas ir, izveidot savu paštēlu;
- 10) uzsākt intīmos (kas var arī nebūt seksuāli) sakarus ar pretējā dzimuma pārstāvi (tas sasaucas ar 6. punktu, bet jauniešiem ir pieņemamāks nekā abstrakta gatavošanās laulībai un ģimenei);
- 11) izveidot individuālo dzīves plānu un noteikt savas dzīves mērķus.

Jēdziens "identitāte" tiek lietots daudzās jomās (psiholoģija, socioloģija, filosofija) un tāpēc ir grūti definējams.

Psiholoģijā identitāte satur kā minimums divus komponentus: individuālais ES un sociālais ES [61]. Personīgā identitāte jeb individuālais ES rodas no konkrētā cilvēka pieredzes un ir paša domas par sevi. Sabiedriskā identitāte jeb sociālais ES ir apkārtējo veidotais tēls par konkrēto cilvēku.

D. Offers un līdzstrādnieki [62] ir pētījuši jauniešu paštēlu ar speciāli izveidotu aptauju un izdarījuši divus nozīmīgus secinājumus: pirmkārt, lai gan kopumā jauniešiem ir pozitīvs paštēls, tomēr ir daļa jauniešu, kuri bieži jūtas nomākti, viegli ievainojami un sevi uzskata par neinteresantiem. Otrkārt, ir nozīmīgas atšķirības atbildēs jauniešiem un jauniešiem un tās norāda spēcīgu negatīvu noskaņojumu meitenēm. Tas varētu nozīmēt, ka meiteņu identitātes atrašana ir problemātiskāka tieši dzimumpiederības dēļ. Šis secinājums parādās gandrīz visos pētījumos par jauniešu paštēla attīstību.

1. tabula

Paštēls jauniešu vecumā (pēc D. Offera). Atbilžu biežums procentos

Psiholoģiskais ES	Zēni 16 – 18 g. v.	Meitenes 16 – 18 g. v.
Normālos apstākļos jūtos brīvi	90	93
Es baudu dzīvi	90	92
Parasti es sevi kontrolēju	87	92
Es jūtos stiprs un vesels	86	85
Lielākoties es jūtos laimīgs	85	88
Sociālais ES		
Reizēm es jūtos pārāks par citiem un domāju, ka citi varētu no manis mācīties	78	69
Es nedomāju par to, kā mana rīcība ietekmēs citus, un uzskatu to par savu priekšrocību	10	7
Man ir radies priekšstats, ka ir ļoti grūti iegūt draugus	15	13

E. Eriksons [1] savos identitātes pētījumos īpaši pievērsies jauniešu vecumposmam, uzsvērdams šo periodu kā īpaši svarīgu identitātes veidošanā. Zinātnieks ir uzbūvējis oriģinālu cilvēka dzīves attīstības shēmu, par pamatu ņemot epiģenētisko principu, tādēļ viņa piedāvāto dzīves ceļa periodizāciju sauc par epiģenēzi. E. Eriksons izdala astoņus dzīves etapus, kuros katrā ir jāizdara izvēle starp divām alternatīvām, lai atrisinātu attīstības uzdevumus konkrētajā vecumposmā. Pēc E. Eriksona, piektais cilvēka dzīves attīstības posms ir vecumā no 11 līdz 20 gadiem. Šajā posmā jāizdara izvēle starp identitāti un tā saukto sajaukto identitāti. Šajā laikā pusaudzīm ir jāapkopo viss pašam par sevi zināmais kā par dēlu / meitu, skolēnu, draugu utt., un jāapvieno tas viss vienā veselumā, jāapjēdz savs ES, jāprot to sasaistīt ar pagātņi un projicēt nākotnē. Ja krīze norit veiksmīgi, tad jauniešs vai jauniešs ir ieguvuši savas

identitātes apziņu, bet ja nē, tad rodas sajauktā identitāte, kuru pavada šaubas pašam par sevi, savu vietu grupā un sabiedrībā, neskaidrība par nākotni. E. Eriksona izveidotā tabula, kurā tiek iekļauti cilvēka dzīves periodi ar tajos notiekošajiem procesiem, shematiski attēlo attīstības stadiju komponentu progresiju laikā. Tas parāda, pirmkārt, ka katrs no vitālās personības elementiem ir sistēmiski saistīts ar visiem citiem un ka tie ir atkarīgi no katru citu elementu attīstības un pēctecības. Otrkārt, katrs elements jau iepriekš pastāv pirms sava kritiskā laika.

2. tabula

E. Eriksona izveidotā cilvēka dzīves periodizācija un būtiskākie procesi

VIII								Integratīvāte – neizbēgama
VII								Generatīvāte – stagnācija
VI						Imitāte – izolācija		
V	Laika perspektīva – laika sajaukšana	Pārliecība par sevi – pašapzināša- nās	Lomu izmēģi- nāšana – rīksācija lomā	Mācīties – nes pēja strādāt	Identitāte – sajauktā identitāte	Seksuālā polāritācija – biseksuālā sajaukšanās	Liderība – autoritāšu sajaukšanās	Ideoloģiska noteiktība – vērtību sajaukšanās
IV				Kreatīvāte – nepilnvērtības izjūta	Darba identifikāci- ja – nevērtības izjūta			
III				Iniciatīva – vainas izjūta	Lomu anticīpācija – lomu eksperimentēšanas nomākšana			
II		Autonomija – kauns, šaubas			Tiekšanās pēc pašaplicināša- nās – neticība sev			
I	Uzniecēšanās – neuzticēšanās				Savstarpēja piķēršanās – autiska izolācija			
	1	2	3	4	5	6	7	8

Katra stadija ir krīze, jo katras jaunas attīstības daļas augšana un funkcionēšana ir saistīta ar instinktu enerģijas izmaiņu, tāpēc rodas šo jauno elementu ievainojamība. Tādējādi katrā attīstības stadijā

cilvēks kādā noteiktā aspektā ir ievainojams un pilnīgi nejūtīgs kādā citā. Vārdu “krīze” E. Eriksons izmanto nevis tādēļ, lai parādītu katastrofas draudus, bet gan izmaiņu momentu, to mirkli, kad paaugstinās ievainojamība un pieaug potences.

Pusaudžu un jauniešu vecums, ko E. Eriksons aplūko kā piekto dzīves periodu, ir īpašs ar to, ka šajā laikā ir jānotiek visu iepriekšējo stadiju elementu integrācijai. Visagrākajā stadijā krīzes sekmīgas norises rezultātā izveidojas uzticēšanās pasaulei un atbilstoši tai jaunieši un pusaudži īpaši meklē cilvēkus un idejas, kurām varētu ticēt. Tas savukārt nozīmē, ka šajā uzticamo lomā esošajiem cilvēkiem vai idejām ir jāpierāda, ka viņi ir pelnījuši uzticību.

Ja otrā stadija ir saistīta ar to, ka bērns var brīvi vēlēties, tad pusaudžu un jauniešu vecums ir raksturīgs ar brīvas izvēles iespēju meklējumiem, lai izpildītu savus pienākumus.

Spēļu laika mantojums ir iztēlošanās, kas es varētu būt, tāpēc jaunieši ir gatavs noticēt tiem vienaudžiem vai pieaugušajiem, kuri noteiks tēlainas vai iluzoras jaunieša vēlmju robežas.

Un beidzot, ja vēlēšanās kaut ko izdarīt ir ļoti raksturīga jaunākajam skolas vecumam, tad jaunieša nodarbošanās veids viņam ir nozīmīgāks nekā tā prestižs jeb apmaksa.

Jaunieši vienmēr atrodas tehnoloģisko, ekonomisko un ideoloģisko tendenču priekšplānā, tāpēc vieglāk identitātes krīzi būs pārvarēt tai jaunatnes daļai, kura ir labi pielāgota progresējošam tehnoloģiskajam līmenim. Viņiem ir vieglāk sevi identificēt ar jaunām lomām, kuras prasa kompetenci un kreativitāti, un vieglāk var paredzēt nezināmo ideoloģiskās attīstības perspektīvu. Šīs stadijas rezultāts var būt arī sajauktā identitāte. Daudzu jauniešu nespēja atrast savu vietu dzīvē balstās vai nu uz iepriekšējām šaubām par savu etnisko vai seksuālo identitāti, vai arī uz lomu sajaukšanos. Kopumā var teikt, ka jaunos cilvēkus visvairāk uztrauc nespēja izveidot profesionālo identitāti.

D. Elkoņins [64] par agrīnās jaunības vai vecāko skolas vecumu

uzskata laika periodu no 16 līdz 18 gadiem. Likdams centrā katrā vecumposmā radušos jaunveidojumus, agrīnās jaunības posmā viņš runā par pasaules uzskatu, profesionālajām interesēm un vērtību orientāciju kā šī perioda jaunveidojumu. D. Elkoņins uzsver, ka galvenā psihe sfēra, kura attīstās šajā vecumā, ir kognitīvā. Tādēļ arī vadošā darbība ir mācību profesionālā un izziņas darbība, kura ir virzīta uz nākamās profesijas iepazīšanu.

Ļ. Vigotskis [51] atzīmē, ka personības krīze ir tā, kas nosaka pāreju no viena vecumposma uz otru. Viņa ieteiktajā attīstības periodizācijā jauniešu vecums tiek rēķināts no 14 līdz 17 gadiem un noslēdzas ar 17 gadu vecuma krīzi. Periodizāciju un posmu raksturojumu Vigotskis cieši saistīja ar pieņemumu par tuvāko attīstības zonu. Tās būtība, ka tikai tādas mācības ir efektīvas, ja skolotājs palīdz skolēnam risināt uzdevumus, kuru grūtības pakāpe ir augstāka nekā dotajam vecumposmam.

Tātad mēs varam runāt par pašizjūtu kā integrālu personības parādību, kura ietver gan psihisko, gan fizisko komponenti, parādās darbība kā īslaicīgā pašizjūta, bet ilgstoši kā ES koncepcija, veidojot personības dzīvesdarbības fonu. Noskaidrojot pašizjūtas būtību un tās sakarību ar darbības produktivitāti, jāsecina, ka Rietumeiropas un Amerikas zinātnieku darbos vairāk aplūkota personības pašizjūta vispārmetodoloģiskā, teorētiskā un metodiskā aspektā, bet Krievijas (arī bijušās PSRS) zinātnieki lielāku uzmanību pievērsuši darbībai un tās produktivitātei kā cilvēka attīstības pamatam. Vajadzības kā darbību motivējošas un šīs tēzes eksperimentālu pamatojumu var atrast dažādu skolu un laiku zinātnieku darbos. Vajadzību apmierināšana vai neapmierināšana praktiskajā darbībā ir jāaplūko kā galvenais pašizjūtas avots, jo gan darbība, gan tās produkts var būt vajadzību apmierināšanas līdzeklis, vai pašizjūtas regulētājs.

Konstatējam trīs vajadzību veidus, kuru apmierināšana vai neapmierināšana ietekmē pašizjūtu:

- emocionālās (pašvērtējums, attieksme pret Es tēlu u. c.);

- kognitīvās (priekšstati pašam pret sevi u. c.);
- sociālās (būt vajadzīgam, būt piederīgam).

Katru no šīm vajadzību grupām pētījām atsevišķi, lai konstatētu skolēnu subjektīvo pašizjūtu šo vajadzību apmierināšanas vai neapmierināšanas gadījumā. Lai novērtētu šo sakarību, pēc intervijām, izmantojot kontentanalīzi, tika izveidoti pašizjūtas un darbības mijsakarības optimizēšanas kritēriji.

Pašizjūtas un darbības produktivitātes mijsakarība ir optimāla, ja vidusskolēns ir apmierināts ar saskarsmi skolā un ģimenē, ja pastāv atbilstība pašvērtējumam un citu vērtējumam un ja paštēls ir pozitīvs. Mijsakarība ir daļēji optimāla, ja vidusskolēns ir daļēji apmierināts ar saskarsmi skolā un ģimenē, ja pašvērtējums daļēji atbilst citu vērtējumam, ja paštēls ir vairāk pozitīvs nekā negatīvs vai vairāk negatīvs nekā pozitīvs. Mijsakarība ir neapmierinoša, ja ir subjektīvi neapmierinoša saskarsme skolā un ģimenē, pašvērtējums neatbilst citu vērtējumam un paštēls ir negatīvs.

3. tabula

Pašizjūta un darbības produktivitātes mijsakarības optimizēšanas kritēriji

MIJSAKARĪBAS KRITĒRIJI	OPTIMĀLA	DAĻĒJI APMIERINOŠA		NEAPMIERINOŠA
APMIERINĀTĪBA AR SASKARSMI (SKOLĀ, ĢIMENĒ)	APMIERINOŠA	DAĻĒJI APMIERINOŠA		NEAPMIERINOŠA
PAŠVĒRTĒJUMA UN CITVĒRTĒJUMA ATTIECĪBA	ATBILSTĪBA	DAĻĒJA ATBILSTĪBA		NEATBILSTĪBA
PAŠTĒLS	POZITĪVS	VAIRĀK POZITĪVS NEKĀ NEGATĪVS	VAIRĀK POZITĪVS NEKĀ NEGATĪVS	NEGATĪVS

Mijsakarība ir neapmierinoša, ja ir subjektīvi neapmierinoša

saskarsme skolā un ģimenē, pašvērtējums neatbilst citu vērtējumam un paštēls ir negatīvs.

1.5. JAUNIEŠU PAŠIZJŪTAS UN DARBĪBAS PRODUKTIVITĀTE REĀLAJĀ DZĪVES DARBĪBĀ

Audzinašanas darba praksē novērots, ka jauniešu pašizjūtai un darbības produktivitātes sakarībai ir liela ietekme uz personības attīstību.

Veicu pētījumu Rīgas komercskolas kursā, kurā biju audzinātāja no pirmā līdz trešajam mācību gadam. Pētījuma mērķis bija konstatēt vecāko klašu skolēnu pašizjūtas un darbības produktivitātes sakarības un atklāt pedagoģiski psiholoģiskos nosacījumus šo mijsakarību optimizēšanai. Praktiskā pētījuma pirmais posms atbilst pirmajam eksperimentālās klases mācību gadam (1993./94.) Rīgas komercskolā. Šajā laika posmā tika izstrādāta ne tikai pētījuma metodika, bet arī organizēta audzinātāja pedagoģiskā darbība tā, lai noteiktu skolēnu pašizjūtas un darbības produktivitātes izmaiņas skolotāja un skolēnu mijiedarbības rezultātā. Šajā pētījuma posmā svarīgi bija noteikt kā pedagoga, tā skolēnu pozīciju. Pēc stāvokļa konstatācijas, atbilstoši pētījuma mērķim un izvirzītajai hipotēzei, bija nepieciešams konstatēt paņēmienus un metodes, ar kuru palīdzību ir iespējams ietekmēt vai izmainīt skolēna pašizjūtu un darbības produktivitāti.

Rīgas komercskolā skolēniem izvirzītās prasības ir augstas: vērtējums 10 ballu sistēmā ir sekmīgs, sākot ar piecām ballēm. Tiek prasīts augsts atbildības līmenis gan attiecībās, gan sabiedriskajā dzīvē, skolēnu un skolotāju attiecības pārsvarā veidojas uz savstarpējas sadarbības principiem. Tāpēc no skolēniem tiek prasīta pieauguša cilvēka pieredze attiecībās ar apkārtējiem. Sākot mācības šajā skolā, audzēkņiem ne vienmēr ir pieņemama atbildība pašam par savu rīcību un savstarpēji

labvēlīgās attiecības. Otrajā un trešajā mācību gadā skolēni parasti ir pieņēmuši skolas prasības un ir pat ar tām apmierināti. Šāda situācija apmierina arī vecākus, taču viņi ne vienmēr apzinās, ka šīs skolas izvirzītās prasības atšķiras no viņu bērnu iepriekšējās skolas prasībām.

Skolēnu interešu izzināšana, iespēju pašrealizēties, saskarsmes ar vienaudžiem vajadzību apmierināšana ir iespējama, ja skolēns un skolotājs atrodas līdztiesīgas sadarbības pozīcijās [43]. Šāda darbība ļauj tās subjektiem būt brīviem un patstāvīgiem savā izvēlē un atbildīgiem par darba rezultātiem.

Pētījuma pirmajā posmā audzinātāja subjekta – subjekta pozīcija attiecībā pret audzēkņiem skolēniem nebija saprotama. To ilustrē arī vairākas situācijas.

Mācību stundu laikā skolas aktu zālē notiek tikšanās ar viesiem no Zviedrijas. Šis fakts tiek ierakstīts stundu sarakstā kā mācību stunda un audzēkņiem netiek īpaši atgādināts, ka ierašanās ir obligāta kā uz jebkuru citu mācību stundu. No eksperimentālā kursa norādītajā vietā un laikā ierodas 7 skolēni. Analizējot neierašanās iemeslus, kā nepiedalīšanās motīvi tika minēti:

1. vietā: “Man neviens neteica, ka tur jābūt”;
2. vietā: “Citi negāja, tāpēc es arī nē”;
3. vietā: “Man tas nav vajadzīgs, nav interesanti”;
4. vietā: “Es domāju, ka neviens neievēros, ka manis tur nebija”.

Ja mēs pieņemam, ka humānu personību raksturo sadarbības pozīcija, kura ir balstīta uz personības brīvību, patstāvību un atbildību, tad pēc šīm atbildēm jāsecina, ka šie audzēkņi nav atbildīgi par savu rīcību, nav brīvi savā izvēlē, kā arī patstāvīgi savu lēmumu pieņemšanā. Izmantojot M. Zēligmāna teoriju, ka seku nekontrolējamības pieredze ietekmē

- 1) motivācijas sfēru, kas nozīmē, ka tiek pazemināta motivācija ar gribas palīdzību izmainīt uzvedību, lai tās sekas būtu citādākas;
- 2) tā ir kognitīvā joma, jo rodas grūtības iemācīties, ka reakcijai tomēr ir iespējams ietekmēt notikuma sekas, un

3) tā ir emocionāla sfēra. Izmantojot D. Uliha ieteikumus pedagoģiskajā darbā ar nedrošajiem un nepašpārliecinātajiem skolēniem, strādāju bioloģijas stundās ar skolēniem, kuriem novēroju nepārliecinātību par sevi. Viena no tiem bija A., kurai tika novērota iemācītā bezpalīdzība, negatīvs paštēls, neprasme kontaktēties ar vienaudžiem, kas negatīvi ietekmē A. pašizjūtu.

A. mācās labi, tomēr pirmā kursa noslēgumā kā daudzas savas klases meitenes saņem atzīmi "seši" fizikā. Iepriekšējā skolā A. bijusi teicamniece, un vecāki vēlas, lai meita tāda būtu arī pašlaik. Sliktās atzīmes dēļ vecāki A. neļauj piedalīties kursa organizētajā laivu braucienā pa Pededzi. Otrajā kursā A. sekmes saglabājas līdzīgas, viņa ir nesabiedriska, noslēgta, klusa. Arī intereses ar kursa biedriem nesakrīt: meiteni interesē smaga, depresīva mūzika, alkohols, reizēm narkotikas. Otrā kursa trešajā ceturksnī A. aiziet no mājām. Vecāki lūdz palīdzību skolā, meklē A. ar policijas un masu komunikācijas līdzekļu palīdzību. A. kursabiedru domas dalās: vieni domā, ka viņa vienkārši kaut kur dzer, otri atceras, ka A. jau vairākas reizes runājusi par pašnāvību. Tiek vienprātīgi nolemts iet meiteni meklēt. Kursabiedri A. atrod klaiņojam Rīgas centrā. Meitene ir pārsteigta, ka kāds interesējas par viņas eksistenci, jo viņa esot domājusi, ka vecāki būs priecīgi, kad viņas vairs nebūs, un kursabiedriem ir vienalga, vai viņa ir vai nav. Uz jautājumu, cik ilgi viņa būtu klaiņojusi, A. atbildēja, ka tik ilgi, kamēr paliktu auksts laiks un viņa nosaltu un nomirtu. Pēc dienas meitene atgriezās mājās, bet zīmīgi ir tas, ka uz skolu A. brauca labprāt, bet ar vecākiem nevēlējās runāt līdz brīdim, kad apsolījām pret viņas gribu uz mājām nesūtīt. Tas, cik ļoti A. ir pietrūcis apkārtējo uzmanības, pierāda līdzīgs gadījums pēc mēneša. Tomēr šoreiz klasesbiedri meiteni meklēt negāja.

Pētot A. situāciju mājās un statusu klasē kopumā, konstatējām:

1) A. dzīvesvieta ir tālu no skolas, tāpēc viņa ir atkarīga no autobusu satiksmes un līdz ar to nav iespējams nokļūt mājās naktī. No tā arī izriet vecāku prasība būt mājās noteiktā laikā, kas no

A. puses tiek uztverta kā personīgās brīvības ierobežojums;
2) ģimenē A. ir vecākā meita, viņai ir divi brāļi, ar kuriem tā dzīvoja vienā istabā. Atbildību par mazākajiem viņa ir pieradusi uzņemties agri un saskarsmē ar jaunākiem bērniem A. uzrāda labus panākumus;

3) triju mācību gadu laikā ne kursā, ne skolā vispār A. nebija savas draudzenes. Prasmi kontaktēties ar jaunākiem A. ir iemācījusies ģimenē, bet skolā nācās konstatēt, ka saskarsme ar vienaudžiem viņai neizdodas. Cēloņi meklējami pusaudža gados, kad A. labi mācījusies, bet daļēji objektīvu, daļēji vecāku subjektīvu apsvērumu dēļ (meitene sāks sliktāk mācīties, kāds viņu negatīvi ietekmēs utt.) viņai bija liegta iespēja piedalīties klases rīkotajos pasākumos vai jebkurās cita veida aktivitātēs ārpus skolas. A. nekad nav bijušas sava vecuma draudzenes, un viņa pati cerējusi, ka, mainot skolu, atradīs savu vietu vienaudžu kolektīvā, atradīs sev draudzeni. Tomēr viņa neņēma vērā, ka arī ikdienišķai saskarsmei ar vienaudžiem ir nepieciešama pieredze, bet viņai šādas pieredzes nav.

Novērojumi, individuālas sarunas, kā arī standartizētā intervija liecina, ka A. ilgstošā subjektīvā pašizjūta nav pozitīva, ka viņai raksturīga negatīva attieksme pret ES tēlu un pašvērtējumu, ka priekšstati pašai par sevi ir neatbilstoši apkārtējo domām un sekmēm; ka netiek apmierinātas konkrētā vecumposma galvenās vajadzības pēc vienaudžu saskarsmes, kā rezultātā, lai apmierinātu vajadzības un sasniegtu pozitīvu aktuālo pašizjūtu, A. pēc iespējas vairāk uzturas ārpus mājas un skolas maz pazīstamu jauniešu kompānijā, kurā attiecības ir virspusējas, bet labvēlīgas.

Trešā kursa beigās, kad vidusskolēniem ir vērojama īpaša pievēršanās mācību darbam, A. sāka neveikt atsevišķus uzdevumus, mājasdarbus vai neieradās uz stundām vispār. Izrādās, ka cēlonis šīm parādībām ir, pēc Ilvas vārdiem, viens: "Tik un tā es neko nevaru... esmu dumja, neizskatīga... nav vērts neko darīt, jo man tāpat nekas neizdosies." Mācīties regulāri ir A. paradums,

bet skolas nomaiņa, kas radīja izmaiņas vērtēšanas kritērijos, paaugstināja arī vecāku prasības. Netiekot galā ar pretrunu “es labāk nevaru, bet no manis prasa vairāk”, radās iemācītā bezpalīdzība. Bioloģijas stundas bija viena no iespējam, kā palīdzēt A. paaugstināt pašapziņu un atgūt ticību sev. Atzīmes pa mācību gadiem auga no “7” pirmajā mācību gadā līdz “9” trešajā. Pēdējā mācību gadā A. piedalījās Valsts bioloģijas olimpiādē, kurā ieguva atzinību. Pēdējā mācību gada laikā A. pārliecinātība par sevi palielinājās, par ko liecināja meitenes uzdrošināšanās stāties Latvijas Medicīnas akadēmijā, kurā tika uzņemta.

Otrs piemērs ir B., kas eksperimentālajā kursā sāka mācīties otrajā mācību gadā. Meiteni bioloģija interesēja, bet, sākot mācības komercskolā, radās grūtības, jo nesakrita mācību programmas. Tomēr trešajā kursā B. piedalījās Jauno vides pētnieku konkursā un ieguva pirmo vietu. B. pašapziņa paaugstinājās, ko apliecināja arī viņas pašas izteikumi.

Vēl viens no paņēmieniem, lai nodrošinātu pētījumu uzdevumu izpildi, bija neizdarīt vērtējumus kopādarbošanās laikā, bet gan savu attieksmi paust ar personīgo paraugu. Šī paņēmiena rezultāti bija konstatējami trešajā kursā, un to parāda šāds piemērs. Eksperimentālajā kursā par tradīciju kļuva kopīgi atpūtas pasākumi, kuri tika organizēti atpūtas bāzē netālu no Gaiziņkalna. Pirmajā kursā gan emocionālajā ziņā, gan organizācijā šis pasākums bija visspilgtākais un tajā vislabāk bija novērojamas pētāmās parādības. Sagatavošanā un organizācijā piedalījās grupa audzēkņu, kuri veiksmīgi tika galā ar šiem pienākumiem, un visi dalībnieki subjektīvi bija apmierināti. Tomēr, atgriežoties mājās, sakārtot telpas un nomazgāt traukus ne organizētājiem, ne pārējiem dalībniekiem nebija vēlēšanās. Lai novērstu šādu situāciju, pati sāku to darīt. Bija tikai divas meitenes, kuras palīdzēja. Analizējot šo situāciju, konstatēju, ka pašizjūta visiem pasākuma dalībniekiem bija izteikti pozitīva, bet tām meitenēm, kuras piedalījās arī telpu sakopšanā, izteikumi par situāciju bija paškritiskāki nekā pārējiem kursabiedriem.

Vēl viena situācija, kura eksperimentālajā klasē kļuva tradicionāla, bija laivu braucieni. Arī šī tika izmantota kā skolēnu savstarpējas mijiedarbības nodrošinoša metode, ar kuras palīdzību tiek iegūtas saskarsmes prasmes un iemaņas.

Pirmajā kursā laivu braucienā piedalījās 14 skolēni, no tiem 3 meitenes, 10 zēni un audzinātāja. Šajā pasākumā novēroju šādas parādības:

- attieksmju pret sevi, citiem un ārējiem apstākļiem izmaiņu brauciena laikā,
- aktuālās pašizjūtas izmaiņas atkarībā no laika apstākļiem,
- apmierinātību vai neapmierinātību ar braucienu pasākuma analīzes laikā.

Slikto laika apstākļu un arī neprasmes rīkoties lauku apstākļos dēļ aktuālā pašizjūta laivu brauciena pirmajā un otrajā dienā bija negatīva. Tika novērots, ka tikai C. prot un vēlas iekārtot nometni, dalīties pārtikas krājumos un rūpēties par kopējo noskaņojumu. Pirmajā nometnē viņš bija tas, kurš sagatavoja vakariņas, kamēr visi pārējie sēdēja teltīs un ik pēc brīža interesējās, vai drīz varēs paēst. Šī situācija izraisīja savstarpēju neiecietību un pat apvainojumus. Otrajā un trešajā nometnes vietā tās ierīkošanā sāka piedalīties arī meitenes, bet pēdējā nometne tika iekārtota kopīgiem spēkiem, kā arī tika vienlīdzīgi sadalīti visi pēdējie pārtikas krājumi. Analizējot kopā ar audzēkņiem šo braucienu, neizdarot nekādus vērtējumus šīs sarunas laikā, konstatēju, ka visiem brauciena dalībniekiem, neraugoties uz laivu brauciena laikā novēroto negatīvo aktuālo pašizjūtu, ilgstošā pašizjūta ir pozitīva, bet ir novērojama nekritisks attieksme pret savu uzvedību un rīcību. Pašvērtējums visiem brauciena dalībniekiem, izņemot C., nesakrita ar citvērtējumu. Par to liecināja izteikumi: "Bet tu jau neko neprati izdarīt, tu savu pārtiku apēdi viens pats savā teltī, C. bija vienīgais, kas prata sakurt ugunsķuru." Tātad pozitīva pašizjūta nav atkarīga no adekvāta pašvērtējuma. C. vērtējums par sevi un citiem kvalitatīvi atšķīrās no klasesbiedru vērtējuma, ko varētu izskaidrot

ar no klasesbiedriem atšķirīgu darbības subjekta pozīciju.

Noslēdzot pirmo pētījuma posmu, tika izdarīti šādi secinājumi:

- lai paaugstinātu audzēkņu pašapziņu un palīdzētu izveidot pozitīvu paštēlu, viens no skolotāja izmantotajiem paņēmieniem var būt līdztiesīga sadarbība subjekta – subjekta pozīcijās;
- lai veicinātu audzēkņu pozīcijas maiņu no objekta uz subjekta pozīcijām, var izmantot personīgā parauga izmantošanu kopādarbošanās laikā;
- lai tuvinātu audzēkņu pašvērtējumu citvērtējumam, pedagogam ir nepieciešams izvairīties no sava novērtējuma par audzēkņiem, bet radīt situācijas, kurās vienaudži var paši viens otru iepazīt un novērtēt.

Otrajā pētījuma posmā tika izvirzīti uzdevumi:

- panākt skolēnu darbības pozīcijas maiņu no objekta uz subjekta pozīcijām gan attiecībās ar skolotājiem, gan vienaudžiem;
- veicināt pašvērtējuma un citvērtējuma tuvināšanos;
- sekmēt pozitīva paštēla izveidi audzēkņiem.

Otrajā kursā tika atkārtotas darbības formas, kuras realizēja jau pirmajā kursā. Audzēkņos bija novērojamas vairākas izmaiņas. Piemēram, D.

Vienaudžu vērtējumā D. ir: “jautrs; atklāts; nekaunīgs; viegli kontaktējas ar cilvēkiem; bieži vien nevērīgs pret apkārtējiem; pārāk daudz no sevis iedomājas”. D. ir vecākais dēls ģimenē, viņam ir jaunāks brālis un māsa, tēvs strādā firmā un ļoti labi spēj nodrošināt ģimeni, tāpēc māte ir mājsaimniece un visas savas dzīves jēgu redz bērnu audzināšanā. Tomam nekad nekā nav trūcis, viņš visu var nopirkt, viņam vienmēr ir nauda. Klasē D. vēlas būt līderis un pirmajā kursā viņu ievēl kursa vecākā amatā. Viņš labprāt organizē pasākumus un tajos piedalās, tomēr kursabiedri D. idejas ne vienmēr atbalsta. Ārēji D. ir daudz domubiedru un draugu, bet, kā kļūst skaidrs no individuālām sarunām, kursabiedri uztur ar viņu labas attiecības tāpēc, ka D. ir nauda. D. sekmes ir viduvējas, un pēc pirmā kursa viņam draud izslēgšana no skolas.

D. māte visu sarunā un nokārto, viņam pašam tikai jāiet un jāuzraksta kontroldarbs konkrētajā mācību priekšmetā.

Otrajā kursā D. vairs nav kursa vecākais, bet turpina piedalīties kursa un skolas sabiedriskajā dzīvē, tomēr kursabiedri sāk no viņa izvairīties. D. ir nepamatoti pašpārliecināts un pašapzinīgs, jo, lai gan sekmes ir stipri viduvējas, viņš uzskata, ja arī ar savām zināšanām nevarēs panākt to, ko vēlas, tad to varēs nopirkt. Pēc otrā kursa beigšanas D. vecāki nolemj aizsūtīt viņu pabeigt vidusskolu ASV, jo Latvijā ir pārāk liels jauniešu – narkomānu skaits un D. no tiem varētu ietekmēties. D. pašam nav viedokļa, vai viņš vēlas studēt Amerikā vai ne, viņam ir vienalga. Pēc pirmā mācību pusgada D. no Amerikas atgriežas, jo, pēc mātes vārdiem, viņš nevarēja sadzīvot ar cilvēkiem, pie kuriem bija jādzīvo. D. labprāt stāsta par Amerikā piedzīvoto, bet nerunā par cēloņiem, kāpēc nācies aizbraukt, nepabeidzot skolu. Komerckolā D. atkārtoti ieskaita otrajā kursā, bet tajā ir cita mācību programma, un D. pats to neuzskata par savu kursu, viņš pat nemēģina mācīties. D. izslēdz no skolas mācību gada beigās. Bijušie kursabiedri tajā pašā laikā saņem vidusskolas atestātu. Vasarā D. ir zaudējis jebkādu interesi par dzīvi, nemēģina satikt bijušos kursabiedrus, nevēlas satikties ar savu draudzeni, vecākus izraida no savas istabas un praktiski ar viņiem nerunā. D. kļuvis apātisks un nerunīgs, viņa vienīgā nodarbošanās ir kompjuterspēļu spēlēšana.

D. izturēšanās norāda uz depresijas simptomiem, kas neapšaubāmi ietekmē pašizjūtu. Paaugstināts pašvērtējums un pašapziņa, pieredzes trūkums rīcībai sarežģītās situācijās, no kursabiedriem atšķirīga vērtību orientācija radījusi negatīvu pašizjūtu un novedusi pie neproduktīvas darbības.

Turpināju izmantot kopējās darbības analīzi audzēkņu personības izmaiņās.

Atpūtas brauciens uz Gaiziņkalnu atklāja vairākas izmaiņas skolēnu attieksmēs gan pret veicamajiem pienākumiem, gan vienam pret otru. Aktuālā pašizjūta visiem skolēniem bija pozitīva,

un nebija nepieciešamas īpašas pedagoga darbības, lai tiktu pēc pasākuma sakārtotas telpas. Zīmīgs bija fakts, ka telpu uzpošanas iniciatores bija tās pašas meitenes, kuras pirmajā kursā bija veikušas šīs darbības. Analizējot šo pasākumu, bija novērojama kritiskāka pieeja gan paša darbībām, gan pasākuma organizācijai kopumā. Vērtējuma un pašvērtējuma tuvināšanos skolēniem varēja novērot arī attiecībā uz sekmēm. Šajā pētījuma posmā novērojām, ka vērtējuma un pašvērtējuma izmaiņas var notikt tikai tad, ja tiek vērtēta audzēknim subjektīvi nozīmīga darbība. Piemēram, E. mācību sekmes kā viņas zināšanu mēraukla ir ļoti svarīga, tāpēc subjektīvi neadekvāts vērtējums jebkurā mācību priekšmetā varēja izsaukt meitenē pašvērtējuma pazemināšanos, bet F. subjektīvi nozīmīgi bija tikai daži mācību priekšmeti, un sekmju pasliktināšanās tieši tajos varēja izraisīt pašvērtējuma izmaiņas. Par pašvērtējuma un citvērtējuma tuvināšanos liecināja ar tradicionālais laivu brauciens. Pirmkārt, tajā piedalījās 20 audzēkņi no 24, pēc šī pasākuma nebija novērojamas tāda rakstura replikas: "Mani neviens nezaicināja, mani tur neviens negaida." Arī šajā laivu braucienā nebija labi laika apstākļi, bet šoreiz tie nepasliktināja aktuālo pašizjūtu, nometnes iekārtošanā piedalījās visi, tāpat arī pārtikas sadale notika kopīgi. Analizējot šo braucienu, konstatēju audzēkņu apmierinātību gan ar braucienu, gan sevi un apkārtējiem. To raksturoja izteicieni: "Man patika, kā E. rūpējās par G., kad viņai sāpēja galva, man patika, ka es jutos labi kopā ar saviem klasesbiedriem, bija ļoti interesants maršruts utt."

Otrā pētījuma posma noslēgumā tika secināts, ka

- tikai subjektīvi nozīmīga darbība izraisa izmaiņas skolēnu pašvērtējumā;
- objekta pozīcijas maiņa uz subjekta – subjekta attiecībām gan ar klasesbiedriem, gan skolotājiem veicina skolēnu pozitīva paštēla veidošanos un optimizē pašizjūtas un darbības produktivitātes mījsakarību.

Trešajā pētījuma posmā tika izvirzīti uzdevumi:

- pārbaudīt subjekta – subjekta pozīcijas ietekmi uz pašizjūtas un darbības produktivitātes mijsakārības optimizēšanos;
- pozitīva paštēla, citvērtējumam tuvināta pašvērtējuma un apmierinātības ar saskarsmi ietekmi uz optimālu pašizjūtas un darbības produktivitātes mijsakārību.

Trešajā kursā tika konstatēts, ka mācību darbība eksperimentālā kursa audzēkņiem ir personīgi nozīmīga, jo, kā rāda aptauja un novērojumi, pašvērtējums attiecībā uz atzīmi kā zināšanu vērtējumu kļūst kritiskāks un tuvinās adekvātam. Skolēni vairs neuzskata, ka saņemtā atzīme viņus interesējošajos mācību priekšmetos ir subjektīvi apmierinoša, jo “vienmēr jau var labāk”.

Trešajā mācību gadā uzskatāmi tika novērota apmierinātības saskarsmē ar vecākiem nozīme audzēkņu pašizjūtas uzlabošanā. Mācību gada vidū tika organizēts vecāku vakars. Gan pasākuma norises plānošanu, gan vadību uzņēmās paši audzēkņi, un tas notika ar lielu emocionālo pacēlumu. Uz vakaru ieradās 13 audzēkņu vecāki un 17 skolēni. Pasākumā notika iepazīšanās ar vecākiem, kuras laikā katrs audzēknis piegāja pie saviem vecākiem un īsumā par viņiem pastāstīja saviem klasesbiedriem. Emocionālā attieksme pret šo darbību dažādiem skolēniem bija līdzīga – tā bija pozitīva. Atšķīrās tikai šo emociju gradācija – no “man ir labi vecāki” un “man patīk mani vecāki” līdz “es mīlu savu mammu”. Interesants šķiet fakts, ka aktīvāk pasākuma laikā organizatoriskās darbības veica tie audzēkņi, kuru vecāki nebija varējuši ierasties, jo pārējie labprātāk uzturējās kopā un blakus ar saviem vecākiem. Pēc šī vakara ar tā norisi apmierināti bija visi dalībnieki un skolēni atzīmēja, ka esot reti tie gadījumi, kad vecāki “esot tik labi”.

Pētījuma procesā, veidojot pašsajūtu ietekmējošos faktoros un produktīvas vai reproduktīvas darbības cēloņus, izmantoju nestandartizēto interviju.

Jautājuma “Kāda ir tava emocionālā attieksme pret skolu?” mērķis

bija izzināt skolas kā vienas no skolēnu dzīves darbību nosakoša un veidojoša faktora lomu emocionālo attieksmju veidošanās procesā. Atbilžu kvalitatīvais rādītājs triju gadu laikā gandrīz neizmainījās, tomēr mainījās atbilžu kvantitāte. Trešajā kursā, kad audzēkņiem ir jāizlemj sava turpmākā profesionālā karjera, kā arī rodas izpratne par to, ka drīzumā būs jāmaina ierastā vide, kā līdzšinējie skolotāji un klasesbiedri vairs nebūs satiekami katru dienu, attieksme pret skolu izmainījās pozitīvajā virzienā. Analizējot šīs atbildes, secinājām, ka eksperimentālās klases skolēniem jau sākotnēji, t. i., jau atnākot uz šo skolu, ir pozitīva ievirze. Tā saglabājas visu triju mācību gadu laikā un ietekmē gan kopējo dzīvesdarbības fonu, gan atsevišķas attieksmes.

Trešajā mācību gadā kā nozīmīgs motīvs būt skolā ir darbība. Daudzveidīgums, iespēja atrast savām interesēm atbilstošu nodarbošanos tieši skolā, darbība kopā ar vienaudžiem – tas ir pietiekošs iemesls, lai eksperimentālās klases audzēkņi ar prieku un patiku nāktu uz skolu. Skolēnu interešu pārzināšana, daudzveidīgas darbības organizācija un grupu darba metodes izmantošana mācību stundās motivē skolēnus nākt uz skolu ar prieku.

Skolotājs kā audzēkņu dzīvesdarbības organizētājs skolā hipotētiski ir viens no noteicošajiem faktoriem skolēnu pozitīvai pašizjūtai un produktīvai darbībai. Tāpēc nozīmīgs šķita jautājums par skolēnu emocionālo attieksmi pret skolotāju.

Jautājums “Kāda ir tava emocionālā attieksme pret skolotāju?” pirmajā aptaujas gadā skolēniem šķita nedaudz mulsinošs, tāpēc intervijas laikā parasti netika minēta attieksme pret skolotāju kā vispārinātu tēlu, bet noskaidrota attieksme pret konkrētiem skolotājiem. Otrajā un trešajā kursā atbildes ir izvērstākas un plašākas, tāpēc ir novērojama lielāka atbilžu daudzveidība. Otrajā un trešajā kursā daudzi intervējamie salīdzināja pašreizējos skolotājus ar iepriekšējās skolas skolotājiem. Šāds salīdzinājums bija iespējams, jo Rīgas

komercskolā ir tikai vidusskolas klases un tās audzēkņi nāk no dažādām skolām.

Komercskolas skolotāja lomu visu triju gadu laikā intervētie skolēni vērtēja līdzīgi. Atšķirības ir vērojamas sniegto atbilžu kvantitatē. Ja pirmajā kursā skolotājs tiek vērtēts kā informācijas devējs, trešajā tas ir padomdevējs, palīgs, cilvēks ar lielāku pieredzi un dzīvesgudrību. Rīgas komercskolā izvirzītais audzināšanas mērķis ir palīdzēt audzēkņiem būt atbildīgām, brīvām un patstāvīgām personībām. Tāpēc skolotāji savu mācību un audzināšanas darbu organizē uz līdztiesīgas sadarbības principiem. Skolēniem, uzsākot mācības komercskolā, ne vienmēr ir viegli pieņemt šādu skolotāju pozīciju, jo tā prasa arī no paša skolēna atbildību par savu rīcību, prasmi izdarīt izvēli un būt patstāvīgiem savos lēmumos.

Atbilžu izmaiņa varētu būt apliecinājums tam, ka skolēni triju gadu laikā maina savu pozīciju attiecībās ar skolotāju: ja pirmajā kursā skolotājam ir jābūt atbildīgam ne tikai par savu darbu, bet arī par skolēna sekmēm, tad trešajā kursā priekšplānā izvirzās līdztiesīgas sadarbības iespēju meklējumi.

Skolēni uzskatīja, ka attiecības ar skolotāju reti var ietekmēt garastāvokli uz ilgu laiku. Otrajā kursā parādās atbildes, kurās redzama interešu (atkarība no mācību priekšmeta) un paša noskaņojuma ietekme uz attiecībām ar skolotājiem.

Produktīva saskarsme ar skolotājiem un tās ietekme uz noskaņojumu plašāk parādījās atbildēs uz jautājumu par vērtējuma ietekmi uz attiecībām. Respondenti uzsvēra, ka savstarpēji labas attiecības, kurās gan skolēns, gan skolotājs ir līdzatbildīgs par sadarbības rezultātu, rada adekvātāku zināšanu novērtējumu. Vairākās atbildēs tika atzīts, ka, jo draudzīgākas attiecības, jo grūtāk ir saglabāt adekvātu vērtējuma un pašvērtējuma attiecību. Otrajā un trešajā kursā trīs audzēkņi savās atbildēs apgalvoja, ka, jo skolotājs prasīgāks, jo labākas sekmes. Atbilde, ka attiecības ar skolotāju sekmes neietekmē, tika saņemta visos trijos

gados, bet tās biežums samazinās no pirmā uz trešo kursu. Balstoties uz S. Rubiņšteina teoriju par ārējo apstākļu laušanu caur iekšējiem nosacījumiem, kā arī L. Božovičas teoriju par subjektīvo vajadzību nozīmi personības attīstībā, pedagogiskajai darbībai ir jānorit tā, lai skolotājs kā sadarbības subjekts ņemtu vērā skolēna intereses, vajadzības un vecumposma īpatnības. Pozitīvu pašizjūtu, pēc G. Svences [41] pētījumiem, nodrošina tāds pedagogs, kurš ļauj skolēnam mācību un ārpusstundu darbā pašrealizēties.

Viens no ietekmīgākajiem faktoriem vidusskolēnu pašizjūtai ir attiecības ar klasesbiedriem.

Lai noskaidrotu jauniešu attieksmi pret savu statusu klasē un attiecībām ar klasesbiedriem, intervijā tika ietverti divi jautājumi: par attiecībām ar klasesbiedriem un sava statusa novērtējums. Skolēnu produktīvai dzīvesdarbībai skolā veiksmīgai vai neveiksmīgai saskarsmei ir liela nozīme, ko apliecināja arī saņemtas atbildes. Šīs atbildes tika sniegtas plašāk, mēģinot tās vairāk pamatot un ar lielāku ieinteresētību. Lai gan atbilžu varianti – “attiecības ir labas” vai “kā ar kuru no klasesbiedriem” – sniedza gan audzēkņi ar augstu, gan vidēju, gan zemu statusu, tomēr īsākas, vienvērtīgākas un neizvērstākas atbildes sniedza audzēkņi ar zemu vai vidēju statusu. Šie jaunieši uzsvēra, ka, ja arī ir daži klasesbiedri, ar kuriem ir sliktas vai neitrālas attiecības, tomēr kopumā viņi uzskata, ka attiecības ir labas.

Šis bija vienīgais jautājums, kurā tika novērtēta dzimumu diference: zēni novērtēja savas attiecības labāk, optimistiskāk nekā meitenes, kuras atbildēja nedrošāk, nebija tik pārliecinātas par savu atbilžu atbilstību īstenībai.

Reālais statuss un tā subjektīvais novērtējums šajā pētījumā tika uzskatīts par vienu no nozīmīgākajiem rādītājiem. Pēc nejaušības principa izvēlējāmies piecus eksperimentālās klases audzēkņus, lai salīdzinātu viņu intervijās sniegtās atbildes ar simetrijas datiem un aptaujas rezultātiem.

I. statuss un tā pašvērtējums

VĀRDS	STATUSS			VAI ESI APMIERINĀTS AR SAVU VIETU KLASĒ ?			STATUSA PAŠVĒRTĒJUMS		
	KURSS	I	II	III	I	II	III	I	II
I.	V	A	A	JĀ	JĀ	JĀ	STATUSS DAĻĒJI AT- BILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS

Šajā gadījumā konstatējām, ka I. adekvāti novērtē savu vietu grupā, ir ar to apmierināta un, kā liecina novērojumi, viņas ilgstošā pašizjūta ir pozitīva.

K. statuss un tā pašvērtējums

VĀRDS	STATUSS			VAI ESI APMIERINĀTS AR SAVU VIETU KLASĒ ?			STATUSA PAŠVĒRTĒJUMS		
	KURSS	I	II	III	I	II	III	I	II
K.	Z	A	A	JĀ	JĀ	JĀ	STATUSS DAĻĒJI AT- BILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS

Atšķirībā no I., K. apzināti centās iegūt klasesbiedru uzmanību, piedāvājot savu palīdzību vai mēģinot aktīvāk iesaistīties klases organizētajos pasākumos. Viņa darbība izrādījās sekmīga, un pats K. arī bija apmierināts ar rezultātu: viņa statuss un tā subjektīvais novērtējums ir tuvināts optimumam.

L. statuss un tā pašvērtējums

VĀRDS	STATUSS			VAI ESI APMIERINĀTS AR SAVU VIETU KLASĒ ?			STATUSA PAŠVĒRTĒJUMS		
	KURSS	I	II	III	I	II	III	I	II
L.	Z	A	Z	NĒ	NĒ	GANDRĪZ JĀ	STATUSS DAĻĒJI AT- BILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS NEATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS NEATBILST TAM, KO VĒLOS

Šajā gadījumā situācija ir citādāka, jo ir novērojamas pašvērtējuma izmaiņas no neatbilstoša līdz adekvātam, kaut gan tas nenozīmē, ka pati L. ar situāciju ir apmierināta. Pirmā kursa laikā meitene centās pievērst klasesbiedru uzmanību, tomēr rezultāts nebija vēlamais: viņa nevarēja sadraudzēties ar klases meiteņu līderi, tad nevarēja grupā atrast draudzeni. Arī ar solabiedreni viņu saistīja tikai tas, ka abas sēdēja vienā solā. Pirmā kursa beigās L. bija gandrīz izstumta no grupas un viņa griezās pie skolas psihologa. Mēģinot atrast domubiedrus, otrā kursa laikā L. meklē draugus ārpus skolas ar līdzīgām interesēm un nodarbošanos (meitene labprāt dejo un piedalās aerobikas nodarbībās). Šajā laikā statuss grupā izmainās, tomēr subjektīvi jaunieta ar to nav apmierināta. Trešā kursa laikā L. statuss grupā atkal pazeminās, bet, tā kā draudzība ārpus skolas kļūst noturīgāka, viņa vairs tik ļoti savu zemo statusu grupā nepārdzīvo.

M. statuss un tā pašvērtējums

VĀRDS	STATUSS			VAI ESI APMIERINĀTS AR SAVU VIETU KLASĒ ?			STATUSA PAŠVĒRTĒJUMS		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
M.	Z	V	V	NĒ	NĒ	NĒ	STATUSS NEATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS DAĻĒJI ATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS DAĻĒJI ATBILST TAM, KO VĒLOS

M. ir meitene ar atturīgu izturēšanos, ārēji nosvērta, sekmes vienmēr bijušas tikai labas un ļoti labas. Grupā M. vienmēr bija labi ieredzēta, viņu labprāt aicināja uz visiem klases pasākumiem, tomēr viņa uzaicinājumus ne vienmēr pieņēma. M. problēma ir neprasme uzstāties auditorijas priekšā, tāpēc ļoti nelabprāt viņa izpildīja uzdevumus deju, publiskās runas un lietišķās saskarsmes stundās. Šo mācību priekšmetu mērķis pārsvarā ir virzīts uz prasmi uzstāties, radīt labu iespaidu par sevi. M. bieži pārdzīvo, ka, kontaktējoties ar cilvēkiem, viņa sarkst, un uzskata to par fizisku

defektu. Zemais statuss grupā viņu neapmierināja, tomēr meitene apzinājās, ka tās ir viņas pašas darbības sekas: bailes kļūt smieklīgai, pasākot kaut ko nevietā, nosarkt par niekiem, tas M. bieži vien liedza pieņemt klasesbiedru uzaicinājumus piedalīties kopējos pasākumos. Otrajā un trešajā kursā M. mērķtiecīgi centās mainīt savu izturēšanos un ārējo izskatu. Tomēr meitenes paštēls vēl arvien bija negatīvs, ko pierādīja vairāki novērojumi. Viens no tiem bija, piemēram, kad M. pieņēma uzaicinājumu piedalīties teātra izrādē, bet uz skatuves tā arī neiznāca.

Intervijas laikā trešajā kursā M. izteica neapmierinātību ar savu vietu klasē, tomēr pati atzina, ka bieža noraidošā attieksme pret klasesbiedriem ir izraisījusi šādu situāciju.

N. statuss un tā pašvērtējums

VĀRDS	STATUSS			VAI ESI APMIERINĀTS AR SAVU VIETU KLASĒ ?			STATUSA PAŠVĒRTĒJUMS		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
N.	Z	V	A	JĀ	JĀ	JĀ	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS	STATUSS ATBILST TAM, KO VĒLOS

N. paštēls visu triju kursu laikā ir bijis pozitīvs, un viņš to nekad nav slēpis. Iespējams, ka tieši šī īpašība – skaļi sevi slavēt – nosaka N. zemo statusu pirmā kursa laikā. Tomēr šis ir gadījums, kad zems statuss grupā netraucē sevi augstu novērtēt un panākt to, ka šis statuss izmainās.

Atbildes uz jautājumu “Kādas īpašības, pēc tavām domām, ir noteicošās labām savstarpējām attiecībām klasē?” var sagrupēt:

- prasme organizēt saskarsmi;
- personība kopumā;
- ārējie dotumi.

Šīs atbildes apstiprina izvēlētos pašizjūtas un darbības produktivitātes mijattiecības kritērijus. Jo skolēns ir apmierinātāks

ar saskarsmi, jo pozitīvāks paštēls, jo vairāk citvērtējums atbilst pašvērtējumam, jo šī mijattiecība ir optimālāka. Lai realizētos produktīva saskarsme, audzēkņu vērtējumā nozīmīgākās ir komunikatīvās īpašības. Arī runājot par raksturu kopumā, audzēkņi uzsver sabiedriskuma un spējas pielāgoties situācijai nozīmīgumu. Pozitīvs paštēls, kas izpaužas kā pašcieņa, pašapziņa un subjektīvi veiksmīgs pašvērtējums, arī tiek uzskatīts par veiksmīgas saskarsmes priekšnoteikumu. Savukārt fiziskie dotumi un sekmes neieņem noteicošo lomu attiecību veidošanās procesā.

Šī pētījuma viens no izvirzītajiem pieņēmumiem pašizjūtas un darbības produktivitātes mijattiecību optimizācijas priekšnoteikumiem bija izziņas darbības vērtējuma un pašvērtējuma subjektīva sakritība. Atbildes uz jautājumu "Kā tu vērtē savas sekmes, salīdzinot ar zināšanām?" bija vienas no nozīmīgākajām, lai apstiprinātu vai noraidītu šo hipotētiski izvirzīto tēzi. Pētījuma gaitā tika konstatēts, ka eksperimentālajā klasē audzēkņu izziņas darbības pašvērtējums un skolotāja dotais vērtējums ir adekvāts vai tuvu tam. Arī šajās atbildēs varēja izdalīt pašvērtējumu, kas attiecas uz skolotāja vērtējumu kopumā, un atbilžu grupu, kurā vēlreiz tiek apstiprināts pieņēmums, ka tikai subjektīvi nozīmīga darbība var izraisīt pašvērtējuma izmaiņas.

Atzīme kā zināšanu, prasmju un iemaņu vērtējums ir viens no ārējiem faktoriem, kas ietekmē subjektīvo pašvērtējumu. Pirmajā kursā noskaņojums netiek saistīts ar konkrētu mācību priekšmetu, bet otrajā un trešajā kursā vērtējums tiek saistīts ar mācību priekšmetu, kas varētu būt izskaidrojams ar interešu nostiprināšanos, kā arī ar turpmāko profesionālo virzību. Vajadzība pēc noteikta profila zināšanām, ieinteresētība tās apgūt un nepieciešamība saņemt par iegūtajām zināšanām adekvātu novērtējumu izraisa noteiktu emocionālo attieksmi. Ja ieinteresētības nav – arī vērtējumam subjektīvi nav emocionālā nozīmīguma. Salīdzinot intervijā iegūtos rezultātus ar aptaujas un

novērojumu datiem, konstatējām, ka tikai tāda darbība, kas skolēnam ir subjektīvi nozīmīga, izraisa izmaiņas pašvērtējuma un citvērtējuma attiecībās un izsauc emocionālu attieksmi pret to.

Pētījuma eksperimentālās daļas noslēgumā, apkopojot iegūtos rezultātus, secinājām, ka

- pozitīvs paštēls un uz sadarbību vērsta rīcība nodrošina pašizjūtas paaugstināšanos un otrādi – negatīvs paštēls un pašvērtējums neveicina saskarsmi kā produktīvas darbības veidu;
- tikai tādas darbības vērtējums, kura ir subjektīvi nozīmīga skolēnam, izsauc pašvērtējuma izmaiņas un tikai šī atbilstība optimizē pašizjūtas un darbības produktivitātes mijsakarību;
- pašizjūta un darbības produktivitāte optimizējas, ja skolēna statuss grupā atbilst subjektīvajam statusa pašvērtējumam.

Šie nosacījumi pierāda, ka pastāv pozitīva mijsakarība starp pašizjūtu un darbības produktivitāti, ar produktivitāti saprotot skolēnu ieinteresētību skolas darbības procesā un subjektīvo apmierinātību ar to.

1. 6. NOBEIGUMS

Lai optimizētu mijattiecības starp pašizjūtu un produktīvu darbu, jākonstatē vairāki priekšnoteikumi. Viens no tiem ir paša skolotāja produktīvs darbs skolā un mācību stundā. Tas nozīmē skolotāja pašizglītību ne tikai mācību priekšmetā, bet arī psiholoģisko sagatavotību darbam ar konkrētajiem audzēkņiem. Pētījumā tika novērotas ne tikai skolēnu un skolotāju attiecības mācību stundās, bet arī ārpusstundu darbā. Jākonstatē, ka skolēnu atbildēs uz intervijā uzdotajiem jautājumiem, gan arī ikdienas novērojumos netiek akcentēta ne skolotāju pozitīvā, ne arī negatīvā ietekme uz jauniešu pašizjūtu. Tas varētu būt izskaidrojams divējādi: no vienas puses, skolotāja loma skolēna dzīvesdarbības organizācijā ir tik niecīga, ka tā netiek pat ievērota, bet, no otras puses, tā kā tiek

konstatēta laba skolēnu pašizjūta skolā un skolotājs netiek minēts kā negatīvs faktors, tad iespējams, ka skolotāja sadarbība ar skolēniem ir tik nemanāma, ka tiek uztverta kā pati par sevi saprotama. Šis pieņēmums varētu būt kā ievirze tālākiem pētījumiem šajā jomā. Zinot, ka Rīgas komercskolas skolotāji audzināšanas darbam pievērš lielu uzmanību un to organizē uz savstarpējas sadarbības principiem, tad var pieņemt, ka savstarpējā atbildība par darbu, patstāvība un personības brīvība kā humānās audzināšanas metode, atrodoties savstarpēji līdztiesīgās darbības pozīcijās, ir viens no priekšnoteikumiem produktīvai darbībai un pozitīvai pašizjūtai.

Nākamais ir skolēna paša personības īpatnības, viņa vērtību sistēma un sociālā ievirze. Pozitīvs paštēls un uz sadarbību vērsta rīcība nodrošina pašizjūtas paaugstināšanos, bet negatīvs paštēls un negatīvs pašvērtējums neveicina saskarsmi kā produktīvas darbības veidu, pasliktina sekmes un rada vienveidību brīvā laika pavadīšanas izvēlē un pat antisociālu rīcību un pazemina pašizjūtu. Skolēna un skolotāja sadarbība būs veiksmīga, ja, ievērojot šos priekšnoteikumus, skolotājs zinās audzēkņu intereses un vajadzības. Pētījumā secinājām, ka tikai tāda darbība, kura ir subjektīvi nozīmīga skolēnam, izsauc pašvērtējumu. Tas nozīmē, ka ne jebkurš vērtējums, vai tā būtu atzīme vai mutisks izteikums, ietekmē pašvērtējumu.

Rezultātā varu secināt:

1. Pašizjūtas un skolēnu produktīvas darbības mijšakarības optimizēšanai būtisks nosacījums ir skolēna un skolotāja sadarbībā dominējošās subjekta – subjekta pozīcija, dialogiskās mācību metodes mācību un audzināšanas darbā, kurā ir brīva izvēle, savstarpēja uzticēšanās, personiska patstāvība un atbildība.
2. Pašizjūta ir subjektīva, integrāla personības parādība, kura apvieno sevī fizisko un psihisko komponenti, var izpausties kā aktuālā vai ilgstošā pašizjūta un atrodas savstarpējā mijšakarībā ar saskarsmi un pašvērtējumu.

3. Vidusskolēnu darbības produktivitāte ir aplūkojama kā apmierinātība ar skolas darbības procesu un subjektīvo rezultātu, tas ir, ar attieksmi pret objektīvo produktu – apgūtajām zināšanām, prasmēm, attieksmēm.

4. Pašizjūtas un darbības produktivitātes mijsakārība ir optimāla, ja vidusskolēns ir apmierināts ar saskarsmi skolā un ģimenē, ja pastāv atbilstība pašvērtējumam un citvērtējumam un ja paštēls ir pozitīvs. Mijsakārība ir daļēji optimāla, ja vidusskolēns ir daļēji apmierināts ar saskarsmi skolā un ģimenē, ja pašvērtējums daļēji atbilst citvērtējumam, ja paštēls ir vairāk pozitīvs nekā negatīvs vai vairāk negatīvs nekā pozitīvs. Mijsakārība ir neapmierinoša, ja ir subjektīvi neapmierinoša saskarsme skolā un ģimenē, pašvērtējums neatbilst citvērtējumam un paštēls ir negatīvs.

5. Vidusskolēnu pašizjūtas un darbības produktivitātes mijsakārība kā divu komponentu cēloņu – seku izpausme vienībā ar jaunu kvalitāti ietekmē skolēna personības attīstību, kas ir pedagoģiskā procesa rezultāts.



Airisa Šteinbergas eksperimentālais kurss laikā no 1994. līdz 1996. g.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Eriksons E. H. Identitāte: jaunība un krīze. - R.: Jumava, 1998.
2. Balsons M. Kā izprast klases uzvedību. - Lielvārde: Lielvārds, 1995.
3. Boehnke K. Auswirkungen von makrosozialer Stress auf die psychische Gesundheit / In: Marsel I. (Hg.): Reaktionen Jugendlicher auf Gesellschaftliche Bedrohung. - München: Juventa Verlag, 1992.
4. Maslow H. A. Motivation und Persönlichkeit. - Rowohlt, 1987.
5. Ādlers A. Psiholoģija un dzīve. - R.: Idea, 1992.
6. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. - R., 1994.
7. Jermolajeva J. Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienī skolā. Promocijas darba kopsavilkums // R., LU, 1997.
8. Lika I. Pirmsskolas vecuma bērnu pašizjūtas attīstība ģimenē / Krāj. Personības pašizjūta un identitāte - R.: Mācību apgāds, 1998.
9. Becker P. Terminologie und Struktur des Wohlbefindens // In: Abele A., Becker P. (Hg.), Wohlbefinden, Weinheim und München, Juventa Verlag, 1991.
10. Kons I. "Es" atklāšana. - R.: Avots, 1982.
11. Abramson L. I., Seligman M. E. P. & Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // Journal of Abnormal Psychology, 1978, 87, 49-74.
12. Campbel A. The sense of well-being in America: Recent pattern and trends. - New York: McGraw-Hill, 1991.
13. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin, 1984, 94, 542-575.
14. Lika I. Personības psiholoģiskās aizsardzības sistēma. - Liepāja, 1996.
15. Frankl V. E. Paradoxien des Glücks // In: Hommers U. (Hg.): Was ist Glück? Ein Symposium, (S. 108-106), München, Deutsche Taschenbuch Verlag, 1976.

16. Lika I. Pirmsskolas vecuma bērnu atsvešinātība ģimenē / promocijas darba kopsavilkums // R.: LU, 1994.
17. Palys T. S. & Little B. R. Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, 1221–1230.
18. Martinsone K. Adekvāts pašvērtējums – optimālās pašizjūtas garants / Krāj. Personības pašizjūta un identitāte – R.: Mācību apgāds, 1998.
19. Bradburn N. M. The structure of psychological well – being. – Chicago: Aldine, 1969.
20. Seeman J. Toward a model of positive health // *American Psychologist*, 44, 1099–1109.
21. Petrovskis A. Populāras pārrunas par psiholoģiju. – R.: Zvaigzne, 1979.
22. Plotnieks I. Pašizjūtas jēdziens psiholoģijā, tā izpētes iespējas / Krāj. Personības pašizjūta un identitāte. – R.: Mācību apgāds, 1998.
23. Schmitz O. A. H. Glück und Lebenskunst // *Psychologische Rundschau* 2, 1930/31, 233–238.
24. Miller I. & Normen W. H. Learned helplessness in humans: A review and attribution to a theory model // *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 93–118.
25. Wills T. A. Downward comparison principles in social psychology // *Psychological Bulletin*, 1981, 90, 245–271.
26. Wortman C. B. & Dintzer L. Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenal viable. A critique of the Abramson–Seligman–Teasdale reformulation // *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 75–90.
27. Plotnieks I. Pedagoģiskā saskarsme. – R.: LZB, 1990.
28. Gasztonyi J. Grundlagen der Erkenntnis. – München: Beck, 1972.
29. Ulich D. Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. – München: Urban & Schwarzenberg, 1982.

30. Seligman M. Erlernte Hilflosigkeit. – München–Wien–Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1983.
31. Pommers J. Studentu zinātniskā darba pamati. – R.: Zvaigzne, 1989.
32. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика.
33. Платонов К. К. О системе психологии. – М., 1972.
34. Rutka L. Skolēnu paškonceptijas dinamika mācību gada laikā // Promocijas darba kopsavilkums // R., LU, 1995.
35. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
36. Havighurst R. J. Developmental tasks and education // New York, McKay, 3rd. Ed., 1972.
37. Servuta Ā., Špona A. Studenta pašvērtējums. – R.: Lepton Media, 1995.
38. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитания. – М., 1986.
39. Students J. Bērnu, pusaudžu un jaunatnes psiholoģija. – R., 1929.
40. Хорни К. Невротическая личность нашего времени // Самоанализ, Москва.
41. Svence G. Skolēnu pozitīvā pašizjūta pedagoģiskajā saskarsmē skolā / disertācija // R., LU, 1995.
42. Roger K. On Becoming a Person // Constable, 1961.
43. Špona A. Audzināšanas teorija un metodika / māc. līdzeklis. – R.: LU, 1996.
44. Maslow H. A. Psychologie des Seins. Ein Entwurf. – München: Kindler Verlag, 1973.
45. Meikšāne Dz. Rīcības stereotipi un personības pašizjūta / Krāj. Personības pašizjūta un identitāte. – R.: Mācību apgāds, 1998.
46. Rutka L. Skolēnu frustrācijas pārdzīvojuma īpatnības mācību gada laikā / Krāj. Personības pašizjūta un identitāte. – R.: Mācību apgāds, 1998.

47. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. – R.: LU, 1994.
48. Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М., 1995.
49. Леонтьев А. Н. Философия психологии. – М.: Московский университет.
50. Emmons R. A. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being // *Journal of personality and Social Psychology*, 1986, 51, 1058–1068.
51. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1926.
52. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. – R.: Zvaigzne, 1975.
53. Krūmiņa I. Skolēni par savu pašizjūtu / Krāj. Personības pašizjūta un identitāte. – R.: Mācību apgāds, 1998.
54. Čehlova Z. Vecāko klašu skolēnu vērtējumu izziņas aktivitātes attīstība mācību izziņas darbībā. – R.: LU, 1996.
55. Щукина Г. И. Педагогика школы. – М., 1977.
56. Šprangers E. Jaunatnes psiholoģija. – R.: M. Liepiņa, 1929.
57. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972.
58. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации // *Вопросы психологии*, М., 1972, Н. 2.
59. Мудрик А. В. Время поисков и решений, старшеклассникам о них самих. – М.: Просвещение, 1990.
60. Gofmann E. Notes in the menagement of spoiled identity // Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall, 1963.
61. Dreher E. und Dreher M. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte // In: Liepman D. & Stiksrud A. (Hg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsproblemen in der Adalesrunz*. – Göttingen: Hogrefe, 1985, 56–70.

62. Offer D. Das Selbstbild Normaler Jugendlicher / Olbrich E. & Todt E. (Hg.): Probleme der Jugendalters. – Berlin: Springer, 1984, 111–126.
63. Fuchs W. et. al. Lexikon zur Soziologie. – Westdeutscher Verlag, S. 682–683, 1988.
64. Элконин Б. Д. Введение в психологию развития. – М., 1994.
65. Špona A. Pedagoģiskā prakse – studijas zinātne // Skolotājs, 1997. – Nr. 5. – 4. – 7. lpp.
66. Hauser K. Identitätsentwicklung // Harper & Row Publishers, NY, 1983, s. 328.
67. Herber H. Motivationstheorie und Pädagogisches Praxis. – Stuttgart–Berlin–Meinz: Verlag W. Hohlhammer, 1979.
68. Holzkamp P. Der Mensch als Subjekt Wissenschaftlicher Metodik. – München, S. 122–125.
69. Izard E. C. Die Emotionen des Menschen. – Beltz Verlag, Weinheim–Basel, 1981.
70. Krappman L. Soziologische Dimensionen der Identität. – Stuttgart: Klett, 1973.
71. Oerter R., Montada L. Entwicklungspsychologie. – München: Psychologie Verlags Union, 1987.
72. Pekrun R. Emotion, Motivation und Persönlichkeit. – München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988.
73. Schwenkmezger P., Schmidt L. R. Lehrbuch der Gesundheitspsychologie. – Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1994.
74. Steinberga A. Probleme des Selbstgefühls Jugendliche // Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration, Zagreb, 1997.
75. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – 1995.
76. Абульхамова–Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.

77. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука.
78. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 1996.
79. Анцыферова Л. И. Личность и деятельность. Проблемы личности / под редакцией Р. Барбанщикова и др. – М., 1970.
80. Битинас Б. Структура процесса воспитания. – Каунас: Швиеса.
81. Бодалев А. А. Личность и общение. – М., 1983.
82. Демин М. В. Проблемы теории личности. – М., 1977.
83. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987.
84. Кон И. С. В поисках себя. – М., 1984.
85. Кон И. С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978.
86. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – 1984.
87. Петровский В. А. К психологии активности и личности // Вопросы психологии, 1975.
88. Плотниек И. Э. Формирование инициативности как черты личности старшего школьника // автореферат, Ленинград, 1967.
89. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.
90. Фрейд З. “Я” и “Оно”. – Тбилиси: Мерани, 1991.
91. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого Я. – Тбилиси: Мерани, 1991.
92. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М.: Просвещение, 1988.
93. Фромм Е. Душа человека. – М.: Республика, 1992.
94. Элконин Д. Б., Драгунова Т. В. Возрастные и

индивидуальные особенности младших подростков.
– М., 1967.

95. Šteinberga A. Humāna personība nevar būt vardarbīga // Skola
un Ģimene – 1997. – Nr. 5.

INETA TUNNE

JAUNIEŠU VĒRTĪBAS

2. 1. APZIŅAS DINAMIKA

“Dariet tā kā vējš, kad tas iz savām kalnu alām brāžas: pēc sava paša svilpes viņš tad dej, un jūras dreb un lēkā apakš viņa pēdām....

Ja gribat augšup tikt, tad ņemiet talkā paša kājas. Neliecieties augšup nesties, nesēstieties uz svešām mugurām un galvām.”

(Nīče.)

Jēdzienam *personība* ir sinonīmi latviešu valodā – *pats; patība*, kas nozīmē neatkarību no apstākļiem, patstāvību spriedumos un rīcības izvēlē, kā arī vienreizību un nesamierināšanos ar sasniegto.

Personības tapšanu raksturo arī **pastāvīga atvērtība jaunām idejām**. Līdz ar to par personības pamatiezīmēm kļūst

- informētība,
- varenība,
- miers,
- dabiskums,
- vienkāršība,
- mērenība,
- bagātība.

Personības attīstības nozīmīgākie **virzītājspēki**:

- * vajadzības, spēks, kas liek mums virzīties uz priekšu,
- * intereses kā attieksme pret objektu, kas sekmē sevis bagātināšanu un pilnveidošanos,
- * jūtas, kuru daudzveidība padara bagātāku cilvēka garīgo būtību,
- * iztēle, kas nodrošina augstākās cerības, sapņu redzējumu,

spēju raudzīties citā dimensijā,

- * iekšējās pretrunas, kas stimulē meklēt atbildes uz neskaidriem jautājumiem.

Psihes dinamika pētīta psiholoģijā jau izsenis. Viena no pieejām – piešķir nozīmi videi, kurā cilvēks dzīvo, uzskatot to par noteicošo psihiskajā attīstībā. Otrā par prioritāru uzskata pēctecību, kas sākas ar dotumiem (ģenētiski nosacītiem), kuri “ielikti” organismā jau pirms cilvēka piedzimšanas. Trešā pieeja ir kā mēģinājums savienot vides un pēctecības faktorus.

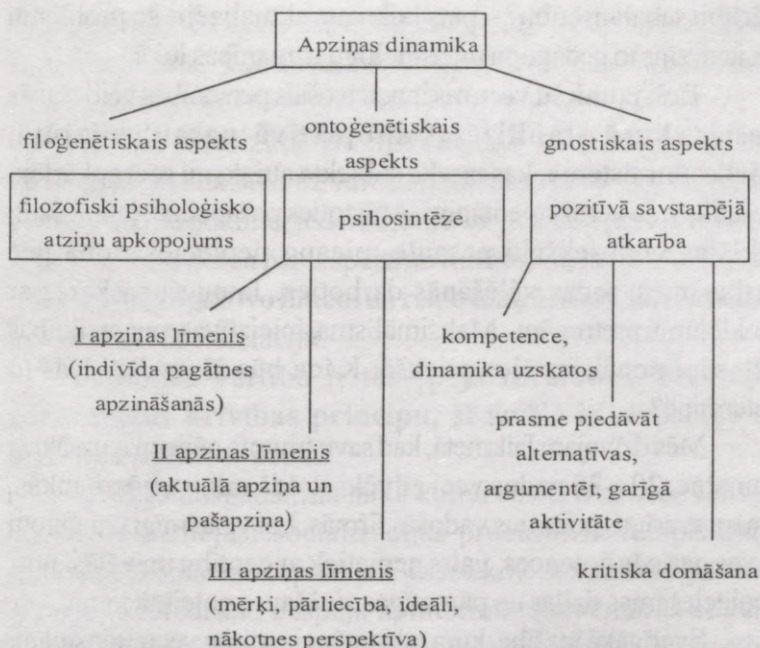
Vācu filozofs **G.Leibnics** (1646 – 1716) uzskatījis, ka svarīgs ir gan bioloģiskais faktors, gan sociālā vide.

19. gs. beigās radusies jauna pieeja šīs problēmas izpētē, ko aizsāka vācu dabaspētnieki **F.Millers** un **E.Hekels**, kuri pamatojuši domu, ka cilvēka psihes attīstības stadijās atspoguļojas bioloģiskās evolūcijas pamatstadijas.

Līdzīgu skaidrojumu varam atrast arī **Ž.Gebsera** teorijā par maģisko, mītisko, mentālo un integrālo apziņu, kuras atkārtojas indivīdu ontogēnēzē. Tāpat arī antroposofisko teoriju piekritēji piedāvā savdabīgas koncepcijas par apziņas evolūciju.

Problēma aktuāla arī šodien. Esošo teoriju un pētījumu apkopojums par apziņas dinamiku filogēnēzē, ontogēnēzē un gnostiskajā aspektā, kā arī turpmākie pētījumi pavērtu iespēju dziļāk analizēt apziņas dinamiskos procesus un turpināt šīs teorijas attīstību konkrētos kultūrvēsturiskos apstākļos (sk. 1. shēmu).

Pētot un analizējot vērtību orientācijas īpatnības un specifiku jauniešu vecumā, kā arī vērtību sistēmas veidošanos, iespējams gūt priekšstatu par apziņas dinamikas ontogēnētisko aspektu, bet, praktiski strādājot ar studentiem, izmantojot kooperatīvās mācīšanas metodi – pavērot, kā mainās attieksme pret vērtībām, studējot psiholoģiju.



1. shēma. Konceptija turpmākiem pētījumiem par pasaules uztveres īpatnībām

Tā kā paātrinās visu galveno dzīves jomu attīstība Latvijā, sabiedriskajai iekārtai mainoties, krasi izmainās cilvēku savstarpējās attiecības, viņu pasaules uztvere, dzīves mērķi un ideāli. **Vērtību pārvērtēšanas process kā likumsakarīgs cilvēka dzīves dialektikas rezultāts šobrīd notiek visā sabiedrībā, un tas ir pretrunīgs, dinamisks.** Jaunajos apstākļos ievērojami pieaug cilvēka kā subjektīvā faktora loma visas sabiedrības funkcionēšanā, izvirzās jaunas prasības pēc intelektuāla, garīgi bagāta, progresīvi domājoša cilvēka. **Augsts garīgs sabiedrības potenciāls** ir viens no svarīgākajiem tās izdzīvošanas un progresa nosacījumiem. Tieši studējošās jaunatnes sūtība ir kļūt par šādu potenciālu. Kā atjaunot un saglabāt Latvijā

vērtību sabalansētību? – pats laikmets aktualizējis šo problēmu un izvirzījis to pedagogu un psihologu uzmanības lokā.

Tieši **jauniešu vecums** ir noteicošais personības veidošanās posms, **kurā stabilizējas subjektīvā pasaules izjūta, pārlicību sistēma**, kas izsaka subjekta attieksmi pret apkārtējo pasauli, viņa vērtīborientāciju. Attīstoties pašapziņai, jauniešiem atklājas viņu iekšējā pasaule, pieaug nepieciešamība pēc saskarsmes, rodas vēlēšanās darboties. Jaunieši saskaras ar meklējumu pretrunām. Maksimālisma, iniciatīvas, nenoteiktības dēļ viņi nonāk izvēles priekšā. Kāda būs šī izvēle? Kas to determinē?

Mēs dzīvojam laikmetā, kad savu triumfa gājienu ir uzsākusi jaunatne, 20 – 25 gadus veci cilvēki strādā ministrijās, bankās, ieņem svarīgus posteņus vadošās firmās. Lai veiksmīgi izmantotu savas garīgās potences, vairs nepietiek ar centību un vēlēšanos, nepieciešamas dziļas un pamatīgas zināšanas noteiktā jomā.

Svarīgākā īpašība, kura raksturīga jauniešu vecumposmam, ir dinamisms: gan pasaules uztverē, izjūtā, gan spējā pielāgoties jaunajai dzīves situācijai, gan arī prasme un vēlēšanās darboties atbilstoši laikmeta prasībām. Ietekmējot vērtīborientāciju sistēmas veidošanos, varam ietekmēt ne tikai personības, bet arī visas sabiedrības attīstību.

2. 2. JAUNIEŠU VĒRTĪBORIENTĀCIJA KĀ FENOMENS UN PROBLĒMA

Personības aktīvas dzīves pozīcijas patiesā vērtība ietver ne tikai personības virzību, garīgo orientāciju un atklāsmi pret vērtībām, bet arī darbības, reālās rīcības vērtējumu, kurā izvēlētās vērtības tiek realizētas.

Vērtīborientācijas nozīme jauniešu vecumposmā saistījumā ar vēstures norisēm vērtēta E. Šprangera, M. Liepiņas, P. Dāles,

Ā.Karpovas, V.Tugarinova, A.Ļeontjeva, A.Zdrovosmislova, L.Arhangeļska, V.Jadova, M.Rokiča, Z.Freida, E. Eriksona, P.Jureviča darbos.

Sīkāk analizēta **E. Šprangera veidotā jauniešu tipoloģija**, kas balstīta uz vērtīborientāciju, kurā tiek akcentēta pārdzīvojuma nozīme, iedarbojoties uz psihi un pārveidojot to. Tiek analizēta doma par iespējamo **korelāciju** starp **vērtību un orientāciju kognitīvo līmeni** un **reālo izturēšanos**, kā arī faktori, kas ietekmē šo korelāciju.

Apziņas vērtība ir tās spēja izvēlēties. Ievērojot **personiskās brīvības principu**, šī izvēle ir savdabīga un neparasta jauniešu vecumā.

Pēdējā pusgadsimta laikā kultūrvēsturiskā vide Latvijā būtiski ietekmējusi socializācijas procesu. Dzīve padomju impērijas totalitārisma apstākļos, tās ietekmē deformētās galvenās vērtības sabiedrībā, nespēja apmierināt elementārās cilvēka vajadzības krasi izmainījušas tautas mērķus, ideālus, pārlicību. Tomēr komunisma ideoloģijas iedarbība nav spējusi pilnībā iznīcināt latviešu nāciju, tās tradīcijas, etnopsiholoģiskās īpatnības. Pārdzīvojot grūtības, sabiedrībā bija vērojama tendence sargāt, glabāt un norūdīt gan indivīdiem, gan visai tautai svarīgas vērtības.

Atmodas periods ienesa būtiskas un straujas pārmaiņas, socializācijas procesā sākusies vērtību pārvērtēšana sabiedrībā.

Mūsu uzdevums ir izsekot, kā, mainoties vides faktoriem, mainās jauniešu vērtīborientācija, sabiedrībā esošās vērtības mēģināt analizēt kā dinamisku parādību.

Vērtību psiholoģija kā atsevišķa disciplīna radusies 19.gs. beigās. Filozofiskā doma nojauš vērtību pastāvēšanu, taču tā izvīrta pētniekiem neskaitāmus jautājumus:

- kas ir vērtība, kā kaut kas top par vērtību,
- vai vērtības nosaka izdzīvošanas instinkti, sociālās intereses, vai arī tās ir pilnīgi neatkarīgas un pašas nosaka visu pārējo – intereses, normas, ievirzes,

- vai vērtības ir atkarīgas no vērtētāja, subjekta (cilvēka), kas uz tām tiecas,
- vai vērtības ir pārlaiciskas, vai arī mainās līdz ar laiku,
- vai pastāv vērtību hierarhija, (*hieros* - svēts, *archē* - vara) sakārtojums no zemākās līdz augstākajai vērtībai, un kas to nosaka. (7)

Pats laikmets aktualizējis šo jautājumu nozīmi ne tikai filozofu, bet arī psihologu pētījumos.

Vērtīborientācija ir subjekta virzība uz dažādām vērtībām, un galvenā tās funkcija ir palīdzēt viņam atšķirt svarīgāko no mazāk svarīgā. Nenoliedzami, ka vērtēšana ir subjekta prāta darbība. Savu vērtējumu par to devis **K.Piorkovskis** (1931. g.): "Ciktāl nenoliedzami, ka katram intelektam ir vajadzīga attīstība, tikpat pareizi ir arī tas, ka nekāda mācīšana nespēj atlīdzināt trūkstošo intelektu." Ne tikai prāts, vērtējumam ir arī emocionāla nokrāsa, un dažkārt emocionālais faktors pat dominē. Bet vērtību orientācija, kas atklājas darbībā, cieši saistīta ar gribu. Tikpat būtiski ir šobrīd, mūsu dzīvei kļūstot "inteligētākai", vērtēšanas procesu aplūkot un veikt kontekstā ar saprašānu. Vērtības un vērtīborientācija raksturo gan personību, gan grupas, un šī vērtīborientāciju sistēmas dinamika atkarīga gan no audzināšanas, gan no kultūrvēsturiskās vides un sabiedriskās domas.

Strādājot Somijā (Helsinki un Oulu universitātēs), izdevies secināt, ka par svarīgu vērtīborientāciju determinantu uzskatāma kultūra. Amerikāņu psihologu un sociologu pēdējie pētījumi un secinājumi ("*Human behaviour in global perspective*", 1990. g.) apliecina kultūras divējādo raksturu – sociālkulturālo un bioloģisko. Nepietiek apmierināt vitālās vajadzības – skābeklis, ūdens, barība, atpūta u.c. – nepieciešams arī kas cits, un tā pamatā ir personības pieredze. Kultūra ir sociāli pārraidīta informācijas sistēma, bet subjekta uzskatu un pārlicību attīstības pamats ir šī informācija. Līdz ar to izturēšanās, attieksme, vērtības un dzīves

stils ir atšķirīgs gan sociālajām un etniskajām grupām, gan dažādām nācijām un reliģijām. Studējot vērtības, ir iespēja salīdzināt indivīdus. Apskatot tās saistībā ar kultūru, rodas iespēja salīdzināt sabiedrības.

“Vērtību” problēmas izpēte Latvijā 20. – 40. gados orientēta uz jauniešu vecuma psihisko īpatnību izpēti saistībā ar viņu dzīves mērķiem, vērtīborientāciju. **E. Šprangers** darbā “Jaunatnes psiholoģija” uzsver, ka briešanas laikmets ienes nodrošinātā dvēseles stāvoklī tik dziļus satricinājumus, ka ne bez iemesla to nosaukuši par otro piedzimšanu. Tas ir laiks, kad notiek sava “Es” atklāšana, pakāpeniska dzīves plāna rašanās, ieaugšana atsevišķās dzīves nozarēs. Tulkojot un studējot E. Šprangera darbus, arī **M.Liepiņa** pievēršas inteliģences skaidrojuma un identificēšanas problēmas izpētei. Darbā “Inteliģences pārbaudes” pedagogiem tiek piedāvātas intelekta pētīšanas metodes, kuras pazīstamas un samērā plaši lietotas pasaulē (psihologu E.Meumana, V.Šterna, O.Bobertaga, E.Hillas, A.Binē testi). Uzskatot, ka psihes saturs ir strukturēts un pakārtots indivīda mērķiem un individuālai uztveres spējai, nepieciešams konstatēt un fiksēt intelekta līmeni personības ontogēnēzē. Inteliģence tiek definēta kā vispārīga spēja pielāgot domāšanu jaunām dzīves prasībām, savukārt subjektīvā garīgā pasaule ietver pārdzīvojumus, jūtas, domas, vēlmes un dispozīcijas (iedzimtās un iegūtās) – potenciālu gatavību pārdzīvot, izjust un rīkoties. Tādējādi inteliģence nav iegūtās zināšanas, bet gan šo zināšanu iegūšanas un pielietošanas veids.

Iespējams, arī **P.Dāle**, ietekmējies no E. Šprangera, pievēršas jauniešu rakstura pilnveidošanas un inteliģences izkopšanas nepieciešamības izpētei, uzskatīdams, ka cilvēka dvēsele ir kaut kas vairāk nekā atsevišķu pārdzīvojumu komplekss. “Pārdzīvojumi ir individuāli, pārejoši, mainīgi, patiesība – pārindividuāla, nepārejoša, nemainīga, viena un vienāda visām saprātīgām būtnēm.” [7; 54.]

Indivīds, būdams inteligēnts, zinošs, saprotošs, bet vāju raksturu, var palikt pusceļā, jo produktīva inteliģence (P.Dāle) bez bagātām zināšanām un pieredzes nav iedomājama. **Tikai personības radoša aktivitāte uzskatāma par spēka un inteliģences izpausmi.** Raksturs savā būtībā ir gribas funkcija un forma. Personības būtiskākās iezīmes ir iekšējā vienība, pašapziņa, pašnoteikšanās (iekšējās autonomijas, brīvības) un radīšanas spēja: personība apzinās savu būtību un eksistenci, savu uzdevumu un stāvokli pasaulē, sabiedrībā un tautā, tikumiska rakstura spēkā un vienībā tā pati noteic savu rīcību un darbību, un šī raksturā kristalizētā saprātīgās gribas enerģija dod noteiktu virzienu un gultni cilvēka radīšanas trauksmēm un impulsiem. [10; 230]

M.Liepiņa turpina un izvērš teoriju par raksturiem, to veidošanos un dinamiku, uzskatot, ka psihiskā iedzimtība nav saprotama kā gatavu īpašību pārmantošana, bet jāpievērš uzmanība vides faktoru ietekmei, bioloģiskajai modifikācijai (formas un citu faktoru maiņai indivīdā).

Būtiskāko rakstura iezīmju pamatā ir personības dispozīcija, ārējie apstākļi un spēcīgs trieciens, kā rezultātā radusies iespēja tendencēm izpausties.

Par vērā ņemamu tiek uzskatīts arī dzimuma diferenciācijas fakts, jo atsevišķas rakstura iezīmes skaidrojamas tikai saistībā ar dzimuma ievirzi. Lai izprastu rakstura īpatnības un izpausmes indivīda līmenī, nepieciešams pievērst uzmanību izziņas procesu norises īpatnībām un intelekta līmenim. Ja piekrītam apgalvojumam, ka raksturs ir personības kodols, tad rodam arī izpratni par to, kāpēc personības problēmas nav atrisināmas bez rakstura izpratnes un otrādi. Raksturs nosaka iespaidu uzņemšanas un subjektīvās reaģēšanas veidu, personībai tiecoties pēc pilnības, un palīdz apzināties to spriedzi, kas valda starp empīrisko disharmoniju un ideālo harmoniju. (M.Liepiņa.)

Jauniešu vērtīborientācijas **problēma Latvijā bijusi**

samērā mazizpētīta, taču, kā norāda filozofs **A.Milts**, tieši vecumā no 18 – 25 gadiem tiek sasniegts verbāli loģiskās domāšanas un reakcijas ātruma augstākais līmenis, parādās visstiprākais jūtīgums un plastiskums apkārtējās vides uztverē, tāpēc aktuāli šķiet pētījumi šajā vecumposmā. Tāpat svarīgi ir fiksēt jaunatnes vietu un lomu šajā “atmodas” laikposmā, tā pašā sākumā, kad tautas vienīgais mērķis bija brīvība un vēlēšanās kļūt par saimniekiem savā zemē, un tagad, kad iestājies relatīvs miera periods, kad daļēji šis mērķis ir sasniegts, noteikt, cik stabila vai mainīga ir šī vērtīborientāciju struktūra šodien. Vērtību bloka saturs ir pakļauts nemitīgām izmaiņām, tā elementi pārvietojas, veidojas jauna struktūra, izspiežot vērtības, kuras subjekta vērtējumā devalvējušās, to vietā iekļaujas jaunas. **Tikai tad, ja vērtība kļūst par personības struktūras sastāvdaļu, varam runāt par iespējamu korelāciju starp vērtīborientāciju kognitīvo līmeni un izturēšanos**, ko savukārt nosaka tas, cik lielā mērā subjekts ir apmierināts ar izdarīto izvēli un gatavs to apstiprināt. **Vērtīborientācija palīdz izskaidrot, kā un kāpēc atsevišķas lietas un parādības atrod vietu konkrēta cilvēka vērtību sistēmā, arī konkrētā sabiedrībā.**

E. Šprangers, aprakstīdams jaunatnes īpatnības, norāda, ka garīgā “es” atklāšanai raksturīga refleksija par sevi pašu, tāpat kā refleksija par sevi un pastiprināta smalkjūtība, arī patstāvības dziņa norāda uz jaunā “es” kodola veidošanos.

Jauniešu savstarpējās attiecībās, mīlestībā, draudzībā tiek pievērsta uzmanība **vērtību** saturam, kas raksturīgs tuvāko draugu izpratnei, atbalstam vai kritikai. Tāpat kā ir divējādas dvēseles formas: viena parādās kā prāta racionāls sadalījums un otra kā dabas bērna svētlaimīga un harmoniska vienība. (E. Šprangers.)

Jaunietis nespēj uztvert pasaules vērtību saturu nekā citādi, kā tikai konkrētā personiskā izpratnē. Analizējot jauniešu psihes struktūru, izprotam, kāpēc jauniešiem raksturīga neapmierināšanās ar saņemtajām atbildēm uz jautājumiem, tieksme salīdzināt un

kritizēt. Tas ir problēmas pārdzīvojums un autonoma ievirze (garīgi aktīviem jauniešiem). Izglītība kā intelektuāli uzņemtās vielas organiska piesavināšanās kļūst par svarīgu vērtību, īpaši studējošās jaunatnes vidū, ar mērķi paplašināt redzesloku, padarīt elastīgāku domu, paplašinot un padziļinot prāta spējas, analizējot, sintezējot, spriežot un veicot prāta slēdzienus. Šprangers, veidojot jauniešu tipoloģiju, kas balstīta uz vērtīborientāciju, akcentē pārdzīvojuma nozīmi, iedarbojoties uz psihi un pārveidojot to. Kā atzīmē Šprangers, indivīda gara uzbūve, attīstības ritms atkarīgs no tā, vai viņš atvērts pārdzīvojumam, vai arī tas notiek kāda spiediena vai lūzuma rezultātā. Jaunieši bieži pieredzes trūkuma dēļ atvasina savus uzskatus no kāda indivīda priekšstatiem. Ja tie atklājas indivīda iekšienē, caur personisko pārdzīvojumu, Šprangers to nosauc par **atdzimšanas raksturu**. Personīgās pieredzes, pārdzīvojuma rezultātā pasaule tiek uztverta jaunā gaismā, vērtība kļūst piesātināta.

E. Šprangera tipoloģijā tiek pretstatīti trīs individuāl-psiholoģisko īpatnību pāri:

- 1) **skaidrā saprāta un sajūsmas pilnais īpatnis**, šādu cilvēku vērtība var būt ļoti augsta, tas nebūt netiek uzskatīts par negatīvu. Tie ir cilvēki, kuri mazāk cieš no jūtu satricinājumiem, ļoti mērķtiecīgi un pragmatiski orientēti;
- 2) **receptīvais un veidotājs**, abi uzskatīti par ražīgiem, viens – sevī, otrs – ārpus sevis. Minētais pretstats raksturojams arī ar vērstību uz savu iekšējo pasauli vai vērstību apkārtņē;
- 3) **grūtsirdīgais un jautrais**, kas tiek raksturoti ar piederību melanholiskajam temperamenta tipam un izteiktu sentimentalitāti.

E. Šprangera tipoloģija veidota, balstoties uz "es" izjūtu atšķirībām, un nosaka jauniešu vērtību sistēmu veidošanos.

1. Jaunieši, kas kūsā miesīgās izjūtās, kuru dzīves izjūtu pārvalda reālās vērtības. Tie ir sportisti, kuriem mazāk raksturīgs garīgums un tieksme uz garīgām vērtībām, bet raksturīga varas izjūta, ko rada kūsājoša veselība.
2. Aistētiskais jūsmotājs, kurš orientēts uz harmoniju sevī un apkārtņē, entuziasms un esamības izjūta, dabas mīlestība un erotisms, bieži atrautība no reālās dzīves.
3. Problemātiķis, kuram grūti nonākt pie emocionāla pārdzīvojuma, jo tas bieži pārvēršas domās, analizē un sintēzē, kas sadrupina “esamības substanci”, kas bieži pārvēršas depresīvā domāšanā, izpaužoties skepticismam līdz pat vērtību nihilismam.
4. Apcerētāju tips – daudz vienkāršāk konstatēts, kura galvenā tieksme – virzīties “uz priekšu”, atrast savu vietu dzīvē, business un nauda ir viņa demoni.
5. Jaunieši, kuri nerimtīgi alkst pēc darbības, grib piepildīt savu esamību ar kvalitatīvu saturu, izjūtot sevi darbā un radīšanas procesā. Bieži viņi izvēlas paaugstinātus mērķus dzīvē, kurus ne vienmēr izdodas realizēt, plāni nesaskan ar reālajām iespējām.
6. Visretāk sastopami mīlestības pilnie jaunieši. Ja uzsāk kaut ko darīt, tad ar pilnu atdevi, ja mīl – tad pārspīlēti, viņu moto ir dzīvot citiem un dot maizi nabagiem – tikai tur viņi saskata īstu laimi un piepildījumu.
7. Ētiskie entuziasti – kurus vada virzība uz tikumisko šķīstību, būt pašam tādām un veidot ap sevi pasauli tādu, turklāt tik radikāli, ka tas var būt postošs pasaulei un cilvēkiem.
8. Religiозais tips – kurš tiek raksturots kā transcendencei pievērsies mistiķis, kuram ir pazemināta realitātes izjūta, jo vairāk viņš koncentrējies pats sevī, jo šausmīgākas top bailes no pasaules.

Lai kļūtu par harmonisku personību, jācenšas atrast sevī to viduspunktu, kas sekmētu attieksmes pret apkārtējo vidi

pārvērtēšanu, mainoties sociālajai pozīcijai, dzīves situācijai.

Korekcijas personības struktūrā iespējams realizēt ar psihosintēzes palīdzību (pēc R.Asadzoli teorijas), kas ir dinamiska, drīzāk dramatiska psihiskās dzīves koncepcija, kurā tiek izmantotas psiholoģiskās iedarbības metodes, kuras virzītas uz personības attīstību un pilnveidošanu.

P.Dāle, analizējot J.Poruka, F.Dostojevskā, V.Solovjova, F. Bārdas personības un literāro mantojumu, akcentē personības uzticību domās, vārdos un darbos savai paša būtībai, savam garīgajam "es", uzskatot tos par personības stabilo kodolu, ka intelekts nav viss gars, bet tikai viena tā funkcija.

Inteliģence ir prāta, fantāzijas un sirds dzīves harmoniska attīstība.

Mūsu mērķi ir konstatēt studējošās jaunatnes galvenās vērtībievīzes, inteliģences slāņa pārstāvju (studentu) pašizjūtu vērtību pārvērtēšanas procesā. P.Dāle norādījis, ka inteliģence kā gara spēju kopums nepastāv noteiktā zināšanu daudzumā, bet būtiskas ir spējas:

- 1) kritiski un patstāvīgi spriest,
- 2) orientēties jaunās situācijās, piemēroties jauniem uzdevumiem,
- 3) tvert parādību būtību un jēgu,
- 4) smalki izjust, pārdzīvot un pareizi vērtēt visu, kas cilvēcīgi mūžīgi vērtīgs un nozīmīgs,
- 5) ierobežot un skaidrot cilvēciskās dabas zemākās dziņas un potences.

Autors vērs uzmanību uz to, ka jāizprot un jācieņa kultūras vērtības un jāveido savu un citu dzīve saskaņā ar šo vērtību (labā, patiesā, skaistā, svētā) idejām. Pievērsties P.Dāles izvīzītajai nepieciešamībai smalki izjust un pārdzīvot, būtiski šķiet akcentēt jūtu intensitāti kā individuālpsholoģisku īpatnību, kura nav raksturīga katram indivīdam un nebūtu jāucama ar jūtu dziļumu,

bieži intensīvam jūtu uzliesmojumam trūkst dziļuma un patiesa nozīmīguma, iespaidi, aizslīdēdami garām, neatstāj paliekošas sekas. Šo fenomenu uzskatām par būtisku un vērā ņemamu, analizējot vērtīborientāciju indivīda līmenī, kad rodas problēma – atdalīt gadījuma rakstura, situatīvi nozīmīgas vērtības indivīda izpratnē no tām, kuras nogulsnējušās personības struktūrā. Radošā fantāzija kā spēja kombinēt, ne atdarināt ir viena no inteligences funkcijām. Tikpat būtiski personību disciplinē un tās virzību ietekmē griba, kas funkcionē arī kā jūtu afektu slāpētāja. (P.Dāle.)

Inteligences attīstība nav iedomājama bez uzmanības un atmiņas līdzdalības. Uzsverot reliģijas nozīmi inteligences attīstības procesā, autors akcentē dvēseles dziļumos personības pārdzīvotas attieksmes pret vērtībām svarīgumu. Lai vērtība kļūtu piesātināta, uzskatāma par personības struktūrelementu, tā ir jāiepazīst, jāizprot, jāpārdzīvo un tikai pēc tam tā var kalpot kā faktors, kas ietekmē personības darbību un dzīvesveidu, bet spēja patiesi pārdzīvot un izjust izteikti atklājas tikai konkrētās situācijās un apstākļos.

Cilvēks ir domātājs subjekts, gribētāja un vērtētāja persona, kas ne tikai eksistē, bet arī apzinās un grib attaisnot savu pastāvēšanu, pildot to ar vērtīgu saturu un darbību, tāpēc svarīgi pašam apzināties un izprast savas iespējas šajā pasaulē.

Savukārt emocijas un jūtas nosaka to veidu, kādā zemapziņas kompleksi ietekmē apziņu. Radoša aktivitāte izpaužas apzinātā un neapzinātā vienībā, prāta un iedvesmas, pārdomu un fantāzijas savstarpējā harmoniskā sadarbībā. Tā ietekmē veidojas subjektīva dzīves izjūta, kurā apvienotas pagātnes, netišās atmiņas rezultāts, ko svarīgi pacelt apziņas līmenī. No tā varam secināt, ka personības pilnveidošanās procesu ietekmē zemapziņa, kura uzskatāma par apziņas zemāko pakāpi, psihiskās dzīves pamatu, fonu. Apziņas un zemapziņas saskaņota, harmoniska un līdzsvarota kopdarbība veicina psihiskās dzīves vērtīgākās puses, padarot personību pievilcīgu, interesantu un harmonisku.

P.Dāles teorija sasaucas ar R.Asadžoli ideju – par svarīgāko personības attīstībā tiek uzskatīta spēja saprast un apzināties, pieņemot savu pagātni, novērtēt savu statusu un nodarbošanos tagadnē, atklāt savas iespējas un pilnveidot tās, tiecoties uz augstākiem mērķiem, ideāliem.

Personībai svarīgi apzināties savu būtību un eksistenci, savu uzdevumu un statusu sabiedrībā, tā nosakot rīcību, virzību, ko palīdz realizēt attīstīta griba. Inteligence un raksturs pastāv mijiedarbībā un veido personības garīgo individualitāti, rakstura iezīmēm un enerģijai veicinot inteligences dispozīciju sekmīgu attīstību.

Turpinot šo domu, **Ā.Karpova** [28; 36] norāda, ka katra esamība ietver daudznozīmību. Intelektuāli attīstīts indivīds var izvēlēties esamības variantu – dzīves un pilnveidošanās stilu.

Gara dzīve katram ir ne mazāk svarīga kā ārējie notikumi. Ja psihiskā dzīve nav harmoniska, personībai pietrūkst gara spēka.

Iepazīt sevi, saskaņot savu “es” aktivitāti ar sabiedriskās dzīves formām un procesiem, atrast savu vietu un lomu tajos ir viens no jauniešu tuvākajiem mērķiem un aktuālākajiem uzdevumiem.

Noteikta vērtīborientācija, individuāla vērtību sakārtotība pēc to nozīmības jauniešu vērtējumā nosaka pašrealizācijas savdabību un virzienu.

Savas patības meklējumi jauniešu vecumā, to tendences un dinamika Latvijā kļuvušas par aktuālu problēmu.

“Ielejā augusi priede atšķiras no tās, kas augusi kalna virsotnē. Tas pats koks, tā pati priede, un tomēr divējāds dzīves stils. Kalna virsotnē kokam ir cits stils, ielejā cits. Koka dzīves stils ir viņa īpatnība, tā parāda, kā viņš veido sevi un pieskaņojas videi.” (A.Ādlers.)

Jaunās situācijās, saskaroties ar šķēršļiem, indivīda dzīves stils parādās asi un noteikti. Lai patiesi izprastu izturēšanās raksturīgākās pazīmes, cilvēku vērojam brīdī, kad viņš nonācis

sarežģītā vai ekstremālā situācijā, vai arī situācijai krasi mainoties. Pētot jauniešu vērtīborientāciju šodien, nedrīkstam ignorēt etniskas izpausmes latviešu raksturā.

Z.Mauriņa parāda 7 Latvijas "varavīksnes krāsas":

- * zeme,
- * miers un klusums,
- * savrupība,
- * sava svētuma pielūgšana,
- * spīts,
- * darbs,
- * daiļums.

Latvieši tiek raksturoti kā lēna, bet tomēr neatlaidīga un izturīga rakstura cilvēki, pat dvēseļu sāpju brīžos viņus vada pienākuma un darba apzinīgums, bet pietrūkst darba disciplīnas, jo grūti koncentrēties sistemātiskam darbam, tāpat arī savstarpējas neiecietības gars, kas izpaužas skaudībā un individuālā aprobežotībā.

Kāds vācu autors apraksta latviešu rakstura iezīmes (1945.g. Leipciga): "*Viņu temperamenta možums dara latviešus ļoti atsaucīgus uz jautrām jūtām. Viņu visdažādākie talanti un gara spējas, kā arī šis možums dara to viegli apmācāmu, taču trūkst tiem pacietības iesākto darbu turpināšanai. Viņi viegli ķeras pie katra darba, bet neiztur tik ilgi kā igauņi. Turpretim viņi ir uzņēmīgāki un nesalīdzināmi daudz vairāk uzrāda rīcības talantus kā igauņi. Tā kā viņi māk labāk pielāgoties apstākļiem, tad viņi arī mazāk cieš, tiem pārgriežoties. Viņš tamdēļ nepaliek kā igauņis ilgstošā sašutumā, kad viņa stāvoklis ir nabadzīgs, bet pieticīgāks tas dzīvo arī visnabadzīgākā būdiņā tūrīgi un kārtīgi.*

Latvieši savu savrupo mītņu dēļ ir nesabiedriskāki, māņticīgāki un mazāk tiecas uz jauninājumiem."

Mūsu laikmets piesaka sevi kā atjēgšanās laikmets, kurā nepieciešams pilnīgi jauns skatījums vēsturē, jauna pieeja ekonomikai, politikai, tiesībām, iekļaujot sabiedrības procesus dziļā cilvēcībā, kultūrā.

Personības pašrealizācijas procesā būtiska nozīme piešķirama spējai un mācai apzināti virzīt darbību saskaņā ar mērķiem, principi, uzdevumiem, spējai pārvarēt grūtības. Griba ir vara pār sevi, savām jūtām, domām, darbību, spēja paveikt iesākto, apspiest nevēlēšanos pārvarēt šķēršļus.

Morāli audzināta griba kā rakstura kodols nosaka personības virzību, gan izvirzot un apzinoties mērķi, gan pieņemot motivētu lēmumu, gan izpildot lēmumu, pārvarot iekšējos un ārējos šķēršļus.

Lai izkoptu gribu, svarīgi vispirms izpētīt, izprast un novērtēt sevi, apzināties sava rakstura īpatnības, saskatīt trūkumus, kritiski vērtēt un analizēt savu rīcību, apjēgt tās sekas.

Latviešu jauniešiem nepieciešams izkopt pārliecību par saviem spēkiem, nejaucot to ar vieglprātīgu pašpārliecinātību, kas bieži rada neveiksmes. Atklāti atzīt savu maldīšanos, ja nav bijusi taisnība, radīt paradumu plānot un atbilstoši realizēt savu darbību.

Vai šodien būtu vērts runāt par garīgo vērtību nozīmi, ja sabiedrībā valda vērtību plurālisms? Vai būtu vērts tiekties pēc kaut kā nesasniedzama?

Ko nozīmē būt patiesam, meklēt patiesību. Viens no patiesības balstiem ir "gudrais prāts". Kopts, pilnveidots, savas tautas un pasaules pieredzē stiprināts. Bez savas tautas kultūras prāts pārvēršas eklektiskā svešu domu maisījumā un nomaldos, bez pasaules kultūras patiesībām – garīgā provinciālismā. Godaprāts un sirdsgudrība, kas papildina "gudro prātu". Bez goda un taisnīguma, nesavtības prāts var pārvērsties bīstamā demagoģijas ierocī. Bet trešais nosacījums ir pacietīgs darbs. (A.Mīlts.)

Tautai ir sava gara aristokrātija – indivīdi ar cēlu un

neatkarīgu garu, pamatotu pašapziņu un pašcieņu, ar nosvērtu attieksmi, kam sveša pūļa, masu pavirša aizraušānās, kuri tiecas pēc pašprietiekamības, protot sevi pašierobežot.

Pašprietiekamība ētikā tiek raksturota kā spēja uzturēt sevi gan fiziski, gan garīgi; pašam tikt galā ar sevi, savām spējām, savām sajūtām, dziņām, pašam lemt, darīt un pašam atbildēt ir gara aristokrātijas priekšnosacījums, tāpat **pašierobežošana** – kā paklausība sev un reizē saprātam [17; 54].

Dzīves vērtības individuālais aspekts ietver vērtētāja, subjekta izpratni par to, bet sociālajā aspektā tiek pievērsta uzmanība subjekta vērtībai sabiedrības skatījumā.

Pētījumi par cilvēka dzīves vērtību pieļauj vairākus skaidrojumus un traktējumus tās izpratnei. **V.Jadovs** uzskata, ka

- * dzīves vērtība tiek saistīta ar dzīves jēgu, dzīve uzskatāma par vērtīgu, ja satur zināmu jēgu,
- * cilvēks un cilvēce uzskatāmi par kosmiskās evolūcijas virsotni, bet viņu dzīve – par augstāko vērtību,
- * indivīda dzīve ir vērtība, kuru rada instinkti, zemapziņa, vēl jo vairāk – tā ir vērtība pašapziņā, refleksijā par dzīvi,
- * dzīves vērtību socializācijas procesā nosaka sabiedrības pakāpe, realizējot vajadzības, kuras rodas, sabiedrībai attīstoties [106; 25].

Pats laikmets, indivīdu uzskati, pašanalīze rada nepieciešamību vērtēt dzīvi un meklēt tās jēgu.

Dzīves vērtību analizējot kā indivīda vērtīborientācijas satura sintēzi, rodas jautājums par šīs sintēzes veidiem un formām personoloģiskā individuālā aspektā. Tie neapšaubāmi ir aksioloģiskie principi un kategorijas, kuri katrā konkrētā vēstures posmā un katrā kultūrā ir ideoloģiski nosacīti fenomeni.

Sākotnēji dzīves vērtība tikusi pamatota reliģiozās, vēlāk filozofiskās dzīves koncepcijās. Kļūdu un mēģinājumu rezultātā, bieži deformētā veidā, tika atspoguļotas cilvēka vēsturiskās attīstības fāzes un arī priekšstati par sevi. Indivīds uzskatāms par

absolūtu vērtību tikai potenciāli, vēstures attīstības gaita ietekmē cilvēku attiecību, saskarsmes būtību, nosaka šī procesa dinamiku. Individū raksturo tieksme pašrealizācijas procesā vadīties no personiskiem priekšstatiem par dzīves jēgu, no individuālās izpratnes par sevi kā cilvēka vērtību.

Lai apzinātos un tiektos sevi realizēt kā personību, nepieciešami noteikti sociāli apstākļi un zināms personības attīstības līmenis.

Stoicismā norisinās patības tehnoloģijas transformācija un attīstība. **Epikūrs** tiecas atsvabināt indivīdu no nemiera un no maldiem, parādīt “ceļu uz labklājību”, “ceļu uz labā gara stāvokli”. Šī filozofija ir praktiska, nemitīga vingrināšanās, veidojot savu patību, tiek vērtēta kā cilvēka brīvība, brīva rīcība (*eleutheria*), tā panākot laba dzīves plūduma nodrošinājumu.

Turpinot seno domātāju versijas par patības meklējumiem, **K.G.Junga** mērķis ir “nevis aizstāt iespējamo laimes stāvokli”, bet gan radīt nelokāmību un filozofisku pacietību ciešanu pārdzīvošanā, jo cilvēkam jāiemācās iet pašam savu ceļu [55; 190].

Paša indivīda radīti ir priekšstati, iespaidi, uzskati, fantāzijas, dogmas. Cilvēka ziņā ir arī dziņas, iekāres, viņš var virzīt savas tieksmes, centienus, izvairīties vai atteikties no nevēlamas rīcības.

K.G.Jungs izrādījis interesi par gnosticizmu, kura svarīga iezīme ir pašiedziļināšanās, mediatīva aktivitāte, kas, pēc viņa domām, rada dzīves veidolu, kurā dominē vingrinājumi. Protams, rekonstruējot gnosticizmu, tas tiek skaidrots atbilstoši tā laika izpratnei. “Apziņas un bezapziņas sintēzi var īstenot tikai apzinātā konfrontācijā ar bezapziņu, un tā ir iespējama vienīgi tad, ja saprot, ko bezapziņa saka” [55; 198].

Dažādi indivīdi un indivīdu grupas vienas un tās pašas sabiedrības ietvaros atšķiras pēc orientācijas uz vērtībām, kuras arī ir vienas kultūrvēsturiskās vides vērtību elementu modifikācijas. Nosacīti iespējams veidot tipoloģiju:

- * izteikta materiālā orientācija,
- * eksistenciālā orientācija,
- * politisku dispozīciju sistēma,
- * estētiskā orientācija,
- * reliģiskā orientācija u.c.

Šī tipoloģija labi parāda gan laikmeta īpašās iezīmes un tendences, gan arī sociālo grupu virzību. Veidojoties raksturam ar vienu vai otru vērtību sistēmas virzību, tajā vairāk saskatāma noteikta sociuma mikroklimata ietekme nekā ģenētika. Indivīda pārtapšanas procesā par personību vispirms jāakcentē pašapziņa, sevis izpratne un apzināšanās subjektīvas, noslēgtas realitātes veidā, introspektīvi.

V. Vunta postulātā izskan doma, ka sevis apzināšanās balstās uz elementāru pašizpratni:

- * apmierinātība – neapmierinātība,
- * uzbudināmība – iekšējs miers,
- * spriedze – atvieglojums.

Psihiskās realitātes fenomenoloģiskā analīze balstās uz neirofizioloģiskiem faktiem un pamato indivīda dzīves dinamismu, viņa emocionālos un gribas procesus atkarībā no “es” izjūtas satura. Ontoģenēzē, mainoties organisma uzbūvei un funkcijām, indivīds sevi uztver kā konstantu vienību, šis aspekts saistīts ar cilvēcisko patību. Filozofi to skaidrojuši ar indivīdam piederošu nemainīgu dvēseles substanci. Identitātes izjūta bieži atklājas spējā manipulēt ar lietām, valodas apguvi. Divu, triju gadu vecu bērnu rotaļās šī pašidentitāte grūti pamanāma, jo vēl nav pietiekami stabilizējusies un fiksēta.

Pēc **E.Eriksona** teorijas, galvenā jaunatnes pazīme ir pašidentitātes veidošanās, meklējumi. Raksturīga tendence izmēģināt izturēšanās veidus, manieres, sarunas un ģērbšanās stilu.

Vērtības un vērtīborientācija dažādos aspektos bijušas

pētījumu objekts zinātniekiem gan bijušajā Padomju Savienībā, gan ārzemēs, gan Latvijā. Personības vērtīborientāciju problemātikas izpētē savu ieguldījumu devuši filozofi, sociologi, psihologi, antropologi, problēma pētīta arī ekonomikas un politiskajās zinātnēs.

A.Zdravosmislovs, O.Drobņickis, V.Tugarinovs atklājuši vērtējoša cilvēka apkārtējās pasaules atspoguļojuma būtību, vērtību subjektīvi objektīvo raksturu. Bijušajā Padomju Savienībā vērtību problēma pētīta 60. gados, kad termins “vērtības” tika ieviests filozofijas un socioloģijas zinātnēs. V.Tugarinovs darbā “О ценностях жизни и культуры” (1960) norāda, ka katrs cilvēks var izmantot tikai tās vērtības, kuras ir pieejamas viņa sabiedrībā. Viņš vērtības nosacīti iedala materiālajās, sabiedriski politiskajās un garīgajās. **Materiālās** ir tehnika, apģērbs, barība un visas tās lietas, kuras nodrošina zināmu komforta līmeni, **sabiedriski politiskās** – brīvība, vienlīdzība, brālība, **garīgās** – izglītība, zinātne, māksla.

70. gados psihologu un sociologu pētījumi orientēti uz vērtību sistēmas veidošanās psiholoģisko mehānismu izpēti, šajā jomā strādājuši **S.Rubinšteins, I.Kons, L.Kolbergs, A.Ļeontjevs, A.Lurija** u.c.

S.Rubinšteins vērtību būtību izsaka šādi: “Tas ir kaut kas pasaulē un kaut kā nozīme cilvēkam.” **G.Predvečnijs** vērtību skaidro kā jēdzienu, kurš izsaka pozitīvu vai negatīvu priekšmeta vai parādības nozīmi. Bet **J.S.Mahlahs** uzskata vērtību par cilvēces garīgās vai materiālās kultūras objektu, parādību, kas ieguvusi personības acīs stabilu jēgu. Paplašinātu vērtību analīzi dod **L.Arhangeļskis**, norādot, ka cilvēki vērtē dabas un kultūras priekšmetos to, ar ko tie kalpo cilvēkam, un tas nozīmē, ka vērtējošas attieksmes pamatā ir objekta nozīme subjektam.

Apkopojot šos un vēl dažus citus traktējumus, varam secināt, ka **vērtība ir materiāls vai ideāls objekts, kuram ir zināma nozīme cilvēka skatījumā un kurš spēj apmierināt**

viņa vajadzības. Cilvēks dzīvo vērtību pasaulē, viens no viņa kā domājoša subjekta eksistences un attīstības nosacījumiem ir nemitīga informācijas apmaiņa ar apkārtējo pasauli. Izziņas nepieciešamība, kas ietver sevī pretrunas starp zināmo un nepieciešamo jauno zināšanu apguvi, ir tā, kas virza cilvēka attīstību, jo plašāks kļūst cilvēka redzesloks, jo lielākas kļūst alternatīvas izvēlei. Attīstības procesā, mainoties cilvēka attiecībām ar apkārtējo pasauli, mainās arī viņa attieksme pret to un pašam pret sevi. Protams, šeit nozīmīga vieta ierādāma mūžīgajām vērtībām, to nozīmei un izpratnei katra indivīda personiskajā vērtību sistēmas struktūrā.

Jau senie filozofi, arī Bībeles autori, izskaidrojot pasaules esamību, mēģinājuši traktēt vērtības, vērtīborientāciju, tikai toreiz netika lietoti šie termini.

Heraklīts uzskatīja, ka visas pasaules stihijas un visas lietas ir mainīgas, šīs izmaiņas notiek likumsakarīgi. Visas lietas te paaugstinās un attīrās līdz ugunij, te pakāpeniski pazeminās līdz zemākajām stihijām – ūdenim un zemei.

Protagors ir pārliecināts, ka cilvēks ir visu lietu mērs. Visu lietu esamību un neesamību nosaka cilvēks, lietas var likties pilnīgi atšķirīgas dažādiem cilvēkiem, bet slimais nevar izjust lietas tā kā veselais.

Subjekts spēj vērtību pasauli ne tikai sajust, uztvert, atcerēties, bet arī ieņemt īpašu attieksmi pret to. Mainoties attiecībām ar pasauli, sabiedrību, mainās arī attieksme.

V. Jadova koncepcija apliecina, ka vērtīborientācijas ir personības dispozīciju struktūras augstākais līmenis. Personības dispozīcijas viņš uzskata par hierarhiski organizētu sistēmu, kuras virsotnē kā sociālo apstākļu iedarbības produkts izvirzījušās intereses un vērtīborientācijas. Strādājot pēc **M. Rokiča** metodikas (1979.g.), kuras pamatā ir 18 terminālās un 18 instrumentālās vērtības, kuras tiek pakļautas ranžēšanai, V. Jadvovs pētījumu rezultātā iegūst secinājumus par to, cik noturīga ir šīs

vērtīborientāciju sistēmas struktūra pēc atkārtota novērojuma, ka vērtības – mērķi ir vairāk noturīgas nekā vērtības – līdzekļi. Taču viena no lietām, kuru varētu apšaubīt, ir iegūto datu **objektivitāte**. M.Rokiča metodika veidota pēc iepriekšējo aptauju rezultātiem, tiek piedāvāta ranžēšanai visdažādāko vecumu un profesiju indivīdiem, arī bērniem, sākot no 11 gadu vecuma. Mūsu pieeja pētījumā ir atšķirīga. Mēs nevaram veikt izvēli, ja mums tiek piedāvāts iepriekš sastādīts vērtību bloka modelis, kuru neesam veidojuši paši. Pie tam šāda izvēle var palikt tikai terminos, neiekļūstot personības struktūrā un nesaistoties ar dzīvi. Patiesībā par vērtēšanu uzskatāma saprasta, pārdomāta izvēle.

Teorētisko un praktisko pētījumu analīzes rezultātā, veicot pētījumus indivīda līmenī, nepieciešams pārdomāt termina **vērtību hierarhiskā sistēma** lietojumu – kurš ietver sevī vērtību izkārtojumu rangos – no vissvarīgākās vērtības subjekta vērtējumā līdz vismazāk svarīgajai.

G. Hofstede, pētot vērtīborientāciju problēmu (1986. g., Kalifornija), atklājusī, ka **mūsu vērtības cieši saistītas un veido vērtību sistēmu pakāpēs, turklāt tai nav jābūt harmonijas stāvoklī, jo subjektam var būt vienādi svarīgas vairākas vērtības, pat pretējas pēc nozīmes.**

Vērtīborientāciju problēmas izpētē īpašu nozīmi gribas piešķirt J.Samarina, M.Titmas, I.Kona, L.Sohaņa, A.Popova, J. A. Studenta, E.Šprangera, Ā.Karповas darbiem, kuri parādījuši jauniešu vecuma psiholoģiskās īpatnības. Iespēju robežās analizējot ārzemju literatūru, nepieciešams pieminēt tādus autorus kā M.Rohičs, B.Kevins, L.E.Raths, M.Harniens, B.Simons, V.L.Eriksons, L.Kolbergs, V.Haralds, G.Hofsteds, kuri mēģinājuši analizēt gan vērtības, gan vērtēšanas procesu, gan pievērsušies to nozīmei globālā perspektīvā. Traktējot cilvēci un cilvēku kā pasaules evolūcijas relatīvi augstu pakāpi, bet cilvēku – kā absolūtu vērtību, izvirzās problēma – kāda vērtība piešķirama cilvēka dzīvei? Tai ir vērtība tikai tad, ja tai ir jēga gan paša indivīda, gan

sabiedrības vērtējumā. **Cilvēks un viņa dzīve nav nekas cits, kā apkārtnē esošo vērtību individuāla sintēze, viņu dzīves vērtību veido viņa personīgās vērtīborientāciju sistēmas elementu kopums.**

Zinātniskajā konferencē (Petrozavodskā, 1984.g.) tiek izvirzīti trīs galvenie komponenti pasaules izjūtā (uzskatā):

1. Ontoloģiski gnozeoloģiskais kognitīvais zināšanu līmenis.
2. Aksioloģiskais – vērtējošais, kurš nosaka lietu, parādību nozīmi cilvēkam, pārveidojot zināšanas pārlicībā, apziņas un izturēšanās principos.
3. Praksioloģiskais – virzīts uz šo pārlicību realizāciju praktiskajā dzīvē.

Apkopojot un analizējot esošo pētījumu rezultātus, teorētiskās atziņas, varam definēt **vērtīborientāciju kā subjekta tendenci dot priekšroku vienām lietām pār citām. Vērtīborientācija ir viens no indivīda virzības komponentiem, kuru determinē cilvēka individuāli psiholoģiskās īpatnības, viņa personības attīstības process un vēsturiskie apstākļi**, tāpat kā katru psiholoģisku parādību to pēta saistībā ar to noteicošiem (iekšējiem un ārējiem) faktoriem.

Vērtīborientāciju sistēmas izmaiņas jauniešiem varam raksturot pēc sabiedrībā dominējošām vērtībām.

2.3. STUDĒJOŠĀ JAUNATNE SOCIALIZĀCIJAS PROCESĀ, SOCIĀLO LOMU TEORIJAS

Personības kā sociālās kvalitātes attīstība sakņojas apstākļos, kuri veidojas ap viņu, indivīdam nākot pasaulē, kā arī iedzimtie dotumi un ar tiem saistītās atšķirības. Tas viss kopumā saistībā ar apkārtējās vides īpatnībām un subjekta aktivitātes

raksturu nosaka personības atšķirīgo statusu sabiedrībā un attīstības tendences. Krievu psihologs **V. Behterevs** uzskata, ka individuālais faktors meklējams personības bioloģiskajā dabā. Tas nav noliedzams, taču tas saistāms ar sabiedrības ietekmi. Līdz ar to personība ir un vienmēr būs biosociāla būtne.

Pat tad, ja indivīds izvēlas dzīvesveidu, cenšoties attālināties no sabiedrības, pateicoties spējai iemācīties, audzināšanas rezultātā apgūst iemaņas un uzskatus, pats kļūdamas par savas vides atspoguļotāju.

Ar individuālajām spējām personība paceļas virs masu līmeņa un ir spējīga veikt radošu darbu, nodrošinot garīgo attīstību, notiek individualizācijas process. **Z. Freids**, būdams fiziologs un ārsts-psihoterapeits, galveno nozīmi piešķir psihiskās dzīves neapzinātajam kodolam, nepietiekami novērtējot sociālā faktora nozīmi personības attīstībā.

Autors piedāvā dinamisku dvēseles procesu analīzi, raksturojot to kā mērķtiecīgas tieksmes, tendences, dvēseles struktūras līmeņiem pārejot no viena otrā.

Par galveno tiek uzskatīts *Id* – zemapziņas instinktu, kuri pieprasa nekavējošu to apmierināšanu, neatkarīgi no subjekta attiecībām ar apkārtējo pasauli, līmenis.

Traktējot dvēseles struktūru, viņš interpretē psihisko faktoru kā noteicošo sociālajā dzīvē.

Z. Freids un viņa sekotāji savos darbos ir risinājuši vairākas problēmas – zemapziņas motivāciju, psihe aizsardzības mehānismus, bērnībā iegūto traumu ietekmi turpmākajos dzīves periodos un konflikta lomu subjekta psihiskajā dzīvē. Cilvēka psihiskās dzīves norises Z. Freids skaidrojis un interpretējis nevis kā filozofs un psihologs teorētiķis, bet gan kā ārsts. Personība Z. Freida interpretācijā ir it kā abstrahēta un izolēta no sabiedriskajām, kulturālajām strāvām un ietekmēm. Uzskatot savas teorijas par izteikti zinātniskām, Z. Freids asi kritizējis reliģisko pasaules uzskatu. Būdams ateists, viņš reliģiju uzskatīja par

nesavienojamu ar pieredzi un prātu. Z.Freids to raksturojis kā masu neirozes formu, kura izriet no psihoseksuālām attiecībām. Reliģijas sabiedriski vēsturiskie avoti un funkcijas, vērtīborientācija reliģiskajā apziņā, kas veidojusies, indivīdiem reālajā dzīvē pārdzīvojot savu atkarību no dabas un sociālajiem spēkiem, tika atstāti bez uzmanības.

Z.Freids novērtējis vēsturiski materiālistisko uzskatu par apziņas aktivitāti kā faktoru, kas ne tikai atspoguļo, bet arī pārveido sociālo pasauli (regulējot praktisko darbību). Nolieciet sociālkulturālos likumus, kuriem pakļauta cilvēka izturēšanās, Z.Freids skaidro cilvēka esamību, saistot ar psihoenerģētiku un psihodinamiku.

Z.Freids bieži kritizēts par to, ka, analizējot psihisko dzīvi, viņš nav ierādījis atbilstošu vietu sabiedriskajai esamībai, sociālajām attiecībām un videi.

Personība viņa darbos tiek analizēta kā instinktu un iekšēju dziņu komplekss, tomēr viņa darbos varam atrast arī domas par to, ka psihisko traumu ārstēšanas rezultāti ir atkarīgi no sociālās vides un attiecībām ģimenē.

Varam piekrist, ka Z.Freids, būdams psihoterapeits un saskatīdams tur savu galveno misiju, nav pievērsies šo faktoru pamatīgai analīzei un interpretācijai.

Ar atšķirīgu uzskatu varam iepazīties **E.Eriksona** darbos. Uzskatīdams jauniešu vecumu par krīzes periodu, autors uzsver, ka jauniešu "ego" spēks rodas, sabiedrībai iepazīstot jauno indivīdu kā "svaigas" enerģijas nesēju, bet indivīds iepazīst sabiedrību kā "dzīvu procesu", kas iedvesmo uzticībai, rīcībai.

Pretēji psihoanalīzes pārstāvju tēzēm E.Eriksons akcentējis personības biosociālo dabu un izturēšanās adaptīvo raksturu. Psihosociālo identitāti raksturo personības "es" koncepcijas pieņemšana saistībā ar sociālajām norisēm. Fiziskā, intelektuālā un emocionālā izaugsme katrā attīstības posmā palīdz

risināt sabiedrības izvirzītos uzdevumus un problēmas. Jauniešu vecumposma raksturīga iezīme (Ē.Eriksons) ir nepieciešamība pēc intīmas psiholoģiskas tuvības izveidošanās ar cilvēkiem un vientulības, izolētības izjūtas rašanās, ja šī vajadzība netiek apmierināta, atsevišķos gadījumos tas varētu izraisīt pat psihiskas saslimšanas.

Atšķirībā no Z.Freida, kas psihisko saslimšanu cēloņus skaidro ar agrās bērnības neatrisinātiem konfliktiem, Ē.Eriksons tos saskata nespējā atrast savu "es" mijiedarbībā ar sabiedrību.

Sociālais faktors ietekmē indivīda dzīves ceļu, sākot ar fiziskās nobriešanas tempu un beidzot ar pasaules uzskata saturu. Personības un sabiedrības mijattiecības nosaka arī sabiedriskās dzīves attīstību, personiskā brīvība un sabiedriskā nepieciešamība, individuālisms un socializācija uzskatāmas par sabiedriskā procesa divām pusēm sociālajā evolūcijā. Plašākā nozīmē – savdabīga personības attīstība ir pamats sabiedrības progresam, ko nodrošina personības pilnīga brīvība uzskatos, centienos.

Ne vien psiholoģija, bet arī ētika māca izprast cilvēka neizmantotās iespējas un ētiskās vērtības ciešā saistībā ar kultūru. **Z. Mauriņa** kultūru sauc par vērtību realizācijas procesu, bet par kulturāla cilvēka augstāko tikumu dēvē pašsavaldīšanos – spēju savienot augstas prasības ar atteikšanos. Vērtību apgūšana palīdz realizēt un izjust pasauli un sevi daudzveidīgi, dažādu vērtību mijattiecībās. Mēs, piemēram, esam atbildīgi par kultūras saglabāšanu, kas iespējama ar paaudžu saiknes palīdzību un progresu, ko nodrošina jaunrade ierosmē un aktivitātē, jaunu formu un mehānismu radīšanā un realizēšanā.

Analizējot kultūras apguvi, centrā ir indivīds ar viņam piederošu noteiktu līmeni, jo kultūrai nav jēgas, ja nav dvēseles, gara, kas uztver, patērē un izprot vērtības [17; 237].

Dzīves stils un vērtību sistēma ir posmi, kuri savieno indivīdu ar sabiedrību, tie ir arī galvenie mehānismi, kas darbojas, indivīdam iekļaujoties saskarsmē, attiecībās.

Gadījumā, ja pastāv vienotība starp vērtīborientāciju un dzīves stilu, rodas jautājums, cik patiesa ir vērtību sistēmas struktūra, pēc kuras vadās indivīds, bieži vērojama arī to konfrontējošā ietekme. Ir dzīves situācijas, kad, ieņemot noteiktu sociālo statusu, indivīds spiests apgūt neadekvātu vērtību sistēmu vai arī krasi lauzt savu pārliecību atbilstoši ārējās vides situācijai. Tas savukārt deformē personības struktūru.

Bet sabiedrības harmoniju nodrošina katra indivīda brīva attīstība. Šis princips nevar tikt realizēts automātiski. Dzīves ciklu iespējams analizēt kā drāmas cēlienus, kas sadalīti ainās. Viss sākas ar prologu – kur būtiskākā ir vecāku attieksme pret bērna piedzimšanu. Pēc scenāriju teorijas, indivīds izspēlē dzīves drāmu, kas turpina bērnības ainas. Balstoties uz bērnības pārdzīvojumiem, mēs iegūstam pārliecību par īpašību kvalitātēm, pieņemam lēmumus un ieņemam dzīves pozīciju, izvēlamies lomas.

Psihodrāmas pamatlicējs J. Moreno atklājis, ka drāma var kalpot psihoterapeitiskiem mērķiem un tai ir priekšrocības, salīdzinot ar verbalizāciju pārdzīvojumu procesu ātrākā izpētē un jaunu attiecību un uzvedības tipu veidošanā. Dalībnieks tēlo improvizētā uzvedumā un aktīvi eksperimentē ar tām lomām, kuras viņš ir izvēlējis reālajā dzīvē.

Ontoģenēzē notiek indivīda pielāgošanās, atjaunošanās un nemītīgas pārveidošanās process. Lomu izvēle socializācijas procesā ietver 3 fāzes:

- 1) indivīds domā, izbauda un izmēģina uzvedību, kas saistīta ar jaunu lomu, notiek priekšlaicīgā socializācija;
- 2) pieņemot jaunu statusu, indivīds atzīst, ka nepieciešams nepārtraukti mainīties pielāgojoties un pārveidot lomas, lai iederētos arī neierastos, jaunajos apstākļos;
- 3) dzīves laikā notiek ne tikai lomu pieņemšana, bet arī atsacīšanās no tām, tāpēc arī tam jābūt gataviem.

Jauniešu vecumā svarīgi apzināties, “uz ko es īsti tiecos”, būt pašam sevī, un šajā situācijā daudzi sastopas ar lomu

sajaukumu. Atkarībā no tā, kādas lomas izvēlētas un kā tās tiek pildītas, spriežam par indivīdu kā par personību. Vienu un to pašu lomu iespējams pildīt dažādā kvalitātē.

Pētot vērtīborientāciju indivīda līmenī, varam konstatēt, vai ir raksturīga tendence izvēlēties vadītāja lomu vai arī būt izpildītājam, vēlēšanās pavēlēt vai pakļauties, kas ietekmē un pat nosaka indivīda personības virzību saskaņā ar viņa vērtīborientāciju un dzīves mērķu realizācijas procesu.

Indivīds piedalās situācijās, kurās vērtē izzinātās iespējas, izvēloties izturēšanās veidu. Uzvedības izvēli, ievērojot vērtības, var uzskatīt par apzinātu izvēli.

Personības spēja regulēt savu darbību kā kaut ko veselu, pakļautu mērķiem un vērtībām, uzskatāma par optimālu individuālās esamības formu.

V. Vrūms norādījis, jo augstāk subjekts novērtē iespējamo rezultātu, jo intensīvāka ir motivācija un vēlēšanās rīkoties atbilstoši izvēlētajai lomai.

Pašnoteikšanās procesā jaunieši vērtē un šķiro dažādus darbības veidus saistībā ar interešu virzību, atkarībā no spējām un arī ievērojot personīgo vērtīborientāciju: "Vai vēlos palīdzēt citiem? Gribu labi pelnīt," tas ietekmē gan nodarbošanās un lomu izvēli, gan arī pašu vērtību veidošanos.

Identitātes attīstība saista zinātnieku uzmanību, tieši jauniešu vecumā izmaiņas identitātē iekļauj pirmo substanciālo reorganizāciju, indivīda pārstrukturēšanos, jo intelekta iespējas palīdz izprast šo izmaiņu nozīmīgumu.

Otrs svarīgs apstāklis, kas nosaka pētnieku attieksmi pret identitātes attīstību, jauniešiem ir saistīts ar fundamentālām izmaiņām bioloģiskajā, kognitīvajā un sociālajā raksturojumā.

Jauniešu vecumā indivīdi pastiprināti domā un raksturo paši sevi, veidojot savu **paškonceptiju**. Šī paškonceptijas struktūra ir dinamiska, tā kļūst sarežģīta un pamatīgāk veidota. Paškonceptijas dinamikas izpratne palīdz izskaidrot, kāpēc

identitātes jautājums kļūst tik svarīgs, tieši raksturojot šo dzīves periodu. Individīda paškonceptija kļūst abstraktāka, rodas iespēja sevi raksturot, lietojot psiholoģijas terminus, rodas interese par savas personības izpratni.

Viena no būtiskākajām jauniešu stresa sekām ir jauniešu pašizjūtas problēma, bieži satraukuma iemesls ir personiskais imidžs (tēls), kurš mainās gandrīz ik dienas. **E.Eriksons**, raksturojot jauniešu vecumposma identitātes krīzi, kā raksturīgākās iezīmes min identifikāciju un identitātes difūziju. Jauniešiem aktualizējas nepieciešamība izvēlēties nodarbošanos, ideoloģiju, personisko un seksuālo dzīvesveidu. Šo integrācijas procesu jauniešu vecumā E.Eriksons nosauc par identitātes difūziju, kura realizējas starppersonu attiecībās. Identitātes veidošanās vērojama gan kā sociāls, gan mentāls process, kurā realizējas psihosociālais moratorijs – iespēja eksperimentēt, izvēloties un pildot dažādas sociālās lomas, nonākot atšķirīgās mikrovidēs, sasniedzot kulmināciju vēlamajā jauniešu un pieaugušo periodā, kad tiek izvēlēta nodarbošanās un starppersonu attiecību veids.

P. Jurevičs precīzi raksturo indivīda neatkārtojamību, uzsvērdams, ka apziņas dzīve orientēta, virzīta uz nākotni. Apziņas bezgalīgā vērtība ir tās spēja izvēlēties, ievērojot personiskās brīvības principu. Tai piemīt jaunrades spēks, ikviens notikums ir neatkārtojams, tas iepriekš nav bijis un vairs nebūs, bet pārdzīvojuma rezultātā apziņa kļūst dinamiska.

Pašapziņas dinamiskais aspekts, vērtīborientācija, darbība sociumā, iekļaujot vērtību regulējošo funkciju, nosaka indivīda pašapziņas struktūru, bet noturīga vērtību sistēma veido tās saturu. Indivīds spēj domāt un just, un šīs spējas ir aktuālas tikai konkrētā dzīves situācijā. Tajā pat laikā viņš dzīvo nākotnē, tiecoties piepildīt mērķus un ideālus, viņa pašizjūta ir svarīgs faktors pašrealizācijas procesā. Tauta, nācija ir indivīdam tuvākā cilvēku kopība pēc ģimenes, tās ietekmē veidojas viņa prāts, jūtas un griba. Dzīvojot savā etniskajā vidē, iespējams izprast vārdos

neizteiktas iracionālas dispozīcijas sabiedrības attīstībā, pielāgot savu izturēšanos atbilstoši reālajai situācijai.

Raksturodams latviešus, P.Jurevičs norāda: “No divi iespējamiem orientācijas veidiem vērtību pasaulē – vēršanos uz plašumu un vēršanos uz dziļumu – daba mūs, kā šķiet, darījusi spējīgākus uz pirmo, devusi mums tendenci aptvert daudzas vērtības” [27; 41].

Tas savukārt rada problēmu, izvēloties pašu būtiskāko. Bet vērtīborientācija izpaužas aktīvā dzīves pozīcijā tikai tad, ja, vērtības izvēloties, tiek apvienoti vairāki komponenti – emocionāli vērtējošais, motivācijas un izturēšanās komponents, bet pats indivīds jūtas apmierināts ar izdarīto izvēli.

2. 4. STUDĒJOŠĀS JAUNATNES VĒRTĪBU PASAULE: EMOCIJAS, INTELEKTS, GRIBA VĒRTĒŠANAS PROCESĀ

Psihiskās dzīves struktūrelementi – emocijas, prāts un griba – darbojas kā noteicošie faktori vērtēšanas un vērtību realizācijas procesā. Jaunieši veido personisko viedokli par apkārtni, tās norisēm, veidojas personības attieksme, kas ietver **uzziņas, emocionālo un uzvedības** komponentus.

Apzināta un izprasta vērtību izvēle palīdz indivīdam pakļaut dzīves darbību augstākām vērtībām un nepakļauties ārējo faktoru ietekmei, šāda cilvēka garīgo spēku ir grūti salauzt.

Šajā nodaļā teorētiski pamatota nepieciešamība pēc **izglītojoša darba** ar jauniešiem **vērtību jomā**.

Zinot indivīda vērtīborientāciju, iespējams paredzēt uzvedību, kā arī ietekmēt rīcību.

Pamatota gribas nozīme un galvenā funkcija – **apziņas regulācija** – mērķu realizēšanas gaitā, gan stimulējot personību

veikt mērķtiecīgu darbību, gan arī slēpjot nevēlamas tieksmes.

Izprotot **emociju, prāta un gribas ietekmi** vērtēšanas un pārvērtēšanas procesā, iespējams pētījuma rezultātu interpretāciju tuvināt reālam, adekvātam vērtējumam.

Atmodas laiks izvirzīja jaunas prasības visiem. Katru dienu jaunieši sastopas ar nepieciešamību vērtēt situācijas, analizēt tās, prognozēt, izvirzīt mērķus un izvēlēties pareizos ceļus to sasniegšanai, un tas ir pa spēkam tikai augsti izglītotai, inteligēntai personībai.

E. Šprangers pievērsies jauniešu vecumposma attīstības īpatnībām, mēģinādams veidot savdabīgu tipoloģiju, kura faktiski ir balstīta uz jauniešu vērtīborientāciju. Darbā "Jaunatnes psiholoģija" Šprangers vērtības definē kā psihisku parādību, kas organizē indivīda dvēseles dzīvi. Viņš norāda, ka indivīda struktūra parasti ir tā izveidota, ka zināms pārdzīvojumu veids viņam ir gluži kā orgāns, ar ko viņš sevī uzņem pasaules jēgu un atkal atpakaļ ieliek tos jēgas iztulkojumus, kas nāk no viņa visdziļākās iekšienes. "Un tā pārdzīvojums attīstības ziņā ir viss tas, kas dod subjektīvajai gara uzbūvei dziļi noteicošus spēkus, kuri satricina dvēseli vai dod drošību, kura visai enerģiski piedalās dzīves procesā, veidojot personības vērtību struktūru" [55; 90].

Visumā jaunība, kas aptver periodu no dzimumnobriešanas sākuma līdz pieauguša cilvēka vecumam, ir ekvivalents romantisma laikmetam, tas ir "vētru un dziņu", iekšēju un ārēju konfliktu periods, kura laikā jaunajam cilvēkam rodas "individualitātes izjūta". Šajā pašizveides procesā tēls, uz kuru jaunieš tiecas, tiek papildīts ar noteiktu, pašizveidotu saturu. Pašpilnveidošanās arī nevar būt pašmērķis, bet gan līdzeklis, ar kura palīdzību cilvēks, topot un mainoties, kļūst vairāk vajadzīgs citiem cilvēkiem, sabiedrībai.

Jauniešu vecumā emocijas ielaužas gan intelektuālajos, gan gribas procesos. Cilvēks ar bagātu un daudzveidīgu emociju pasauli, dziļām jūtām spēj ne tikai vairāk dot, bet arī vairāk gūt no dzīves.

Emocijas un jūtas ir pārdzīvojumi, kuros atspoguļojas īstenības priekšmetu un parādību atbilstība vai neatbilstība cilvēka vajadzībām un sabiedrības prasībām, varam saprast arī to, ka apkārtējās pasaules atspoguļojums vienmēr notiek caur cilvēka emocijām un, arī vērtējot lietas un parādības, bieži emocionālais faktors ir dominējošais.

Personisko vērtību attīstība sākas jau bērnībā, konkrētās situācijās, kad apkārtējā vide palīdz bērniem izprast, ko viņi gribētu, kādus mērķus, uzskatus un darbības viņi atbalsta un vēlas, kādus nē.

Mēs jaunieši aplūkojam kā aktīvu darbības subjektu.

Parasti viņa darbību vada iespaidi, kurus viņš saņem no apkārtējās vides, un viņa nodomi: psiholoģijas terminoloģijā to definējam kā indivīda personisko pasaules izjūtu. Ontoģenētiskās attīstības gaitā cilvēks nemitīgi saskaras ar izmaiņām apkārtējā vidē un, protams, arī pats sevī. Uztverot notiekošo, katram ir iespēja mācīties, domāt un just, un iepriekšējā pieredze kalpo kā bāze jaunas informācijas meklēšanai un izskaidrošanai. Lai mēģinātu izprast jauniešu izturēšanos, noteikti jāpievērš uzmanība viņu plāniem un nodomiem. Svarīgi ir pētīt viņu uzskatus par vērtībām, kuri ir pamatā dzīves plānu veidošanai.

Dzīve jauniešu vecumā ir stingri orientēta **uz nākotni** – viņi parasti ir sabiedriski aktīvi, vēloties kļūt pilnīgi patstāvīgi, pieauguši, tomēr viņi nevar iegūt pilnīgu informāciju par to, kā rīkoties konkrētās situācijās, viņi vēro, analizē, pretstata un izvēlas katrs sev pieņemamu variantu. Tieši **E.Eriksona teorija** uzsver individuālo faktoru personības veidošanās procesā: “Veselas personības attīstība atkarīga zināmā mērā no izvēles, cerībām uz mūsu individuālajām iespējām pārliecības un pašdeterminēšanās brīvībā.” (*Glen H. Elder I. univ. of North Carolina at chapel Hill.*)

Katra cilvēka liktenis atkarīgs no viņa personiskās dzīves izpratnes, jo dziļāk mēs izprotam sevi, jo lielākas iespējas pāraugt

pašiem sevi. Viena no būtiskām jaunatnes iezīmēm – vēlēšanās būt noderīgiem dzīvei un savam laikam, kļūstot par personību, kura tiecas dziļi just, pašam radīt, pašam lemt, izšķirties un vērtēt, kā arī pievērsties sava “es” dziļumam. Protams, šī tendence var izpausties ļoti dažādi, dažādās sociālā apzinīguma pakāpēs un ar dažādu, dažkārt pat negatīvu virzību. **Tomēr varam teikt, ka attīstīts prāts, bagāta jūtu pasaule, izkopta pašrefleksija un jēgpilnas radošas darbības spēja padara personību vajadzīgu arī sabiedrībai.**

Vērtējot apkārtējo pasauli, lielākā daļa jauniešu jau ir sapratuši, kādas parādības un situācijas viņus ietekmē, kas izsauc nepatiku, naidu vai vainas izjūtu. Cilvēks, kurā dominē pozitīvās emocijas, pasauli redz caur “rozā brillēm”, cietējs vai bēdīgs cilvēks piešķir apkārtējai pasaulei un līdzcilvēku aizrādījumiem kritisku, jaunu nozīmi. Emocijas, kuras cilvēks jūt konkrētajā laika periodā, faktiski ietekmē visu, ko viņš dara. Emocijas ir elementāra psihiska norise, kas atkarīga no nervu kairinājuma un nosaka mūsu apziņas stāvokļa pārmaiņas. Stiprākiem kairinātājiem ir daudz lielāka nozīme nekā vājākiem. Vislielākā intensitāte izpaužas dziņās un stiprās jūtās, kas pamodinātas no negaidītiem kairinātājiem. Pārlicību par ķermenisko lietu eksistenci sniedz redze un tauste, kas viena otru papildina. Dzirde, smaržas un garšas sajūta palīdz apjaust dažādas priekšmetu īpatnības, to īpašības un stāvokļus, līdz ar to rodas tīkamas vai netīkamas emocijas. Loģiski, ka visu tīkamo organisms cenšas paturēt, bet no nepatīkamā – izvairīties. Emocijas ir ļoti mainīgas, tāpēc dažreiz tīšām ļaujамies nepatīkamajam, zinot, ka tam sekos kas patīkams.

Cilvēka emocijas pētījis amerikāņu psihologs, Ņujorkas Siramzas universitātes filozofijas doktors un Deloveras universitātes psiholoģijas profesors **Kerrols Izards** (dz. 1923.g.). Grāmatā “Cilvēka emocijas” viņš norāda, ka cilvēka noskaņojums parādās kā emociju summa, un tas atkarīgs no būtiskāko vajadzību apmierināšanas vai apspiešanas. Tieši

noskaņojums dod emocionālu nokrāsu visai cilvēka dzīvei, darbībai un ne vienmēr mēs precīzi apjaušam tā rašanās cēloņus [11; 76].

Ļoti detalizētas īpatnības, kuras raksturīgas jauniešu vecumam, aprakstījis Jūlijs Aleksandrs Students [54; 441], uzsverot, ka no jaunības ideālisma un jūsmas līdz skepticismam ir tikai viens solis. Tikpat, cik spairīgi jaunieši spēj iedegties ideālismā, tikpat ātri viņš var krist nihilismā, t.i., visuma vērtības noliegšanā.

Jaunieši ir pretstatu iemiesojums: te pārdzīvojums viņā iet vienā, te otrā virzienā. Jaunieši tiek raksturoti kā ļoti vāri un jūtīgi. Šis jūtīgums un gara traulums izskaidrojams ar pieredzes trūkumu, vāju dzīves pazīšanu, un jaunieši var būt savā dzīvē un savu uzdevumu pildīšanā stipri vienīgi tad, ja viņi jau no mazotnes sagatavo dzīvi izprast ne vien kā laimes, prieka un sekmju, panākumu iemiesojumu, bet arī kā sāpju un nelaimju nesēju. **Taču jauniešiem ir arī dzīva, darbīga un atsaucīga dvēsele.** Viņš gatavs reaģēt un atbildēt gandrīz vai uz katru zīmīgāku parādību.

Ikkatrs garīgi un fiziski normāls jaunieši nevar būt truls un bezjūtīgs, bet gan arvien meklē dzīvu pieskari un attiecību ar kultūras dzīves parādībām. [J.A.Students.]

Šī izpratne cieši sasaucas ar mūsdienām. Jaunieši apkārtnei nevis vienkārši izzina, bet gan veido par to savu personisko viedokli, pie tam viņi izzina darbība ir ļoti savdabīga, īpaši motivēta. Dažreiz pat šķietami bezpersoniska informācija stimulē jaunieši pārdomām par sevi un savām problēmām. Savas iekšējās pasaules atklāšana ir svarīgs notikums, taču tā rada arī daudz satraucošu pārdzīvojumu. Jautājums "Kas es esmu?" tiek virzīts uz pašnoteikšanos. "Es" tēls ir personības attieksme pašam pret sevi, kas ietver trīs savstarpēji saistītus komponentus:

- * uzziņas komponentu (sevis pētīšanu);
- * emocionālo komponentu (savu īpašību vērtējumu);
- * uzvedības komponentu (praktisku attieksmi pret sevi) [54; 441].

Kopš seniem laikiem pastāv priekšstats par psihiskās dzīves

struktūru, izdalot trīs komponentus (prāts, griba, jūtas un emocijas), par sirds un prāta nesamierināmību (“Sirds ar prātu nekad nesatiek”). Psihologijas vēstures pētnieki atzīmējuši, ka lielākā uzmanība allaž tikusi pievērsta izziņas un gribas procesiem, emocionālās dzīves problēmas atstājot mūziķiem un dzejniekiem. Emocijas, tāpat kā citi psihiskie procesi, ir reālās īstenības atspoguļojums, tikai pārdzīvojumu formā. Kā emocijās, tā jūtas atspoguļojas tas, kā tiek vai netiek apmierinātas cilvēka vajadzības.

Viena no galvenajām emociju funkcijām ir palīdzēt orientēties apkārtējā īstenībā, novērtēt priekšmetus un parādības atkarībā no tā, cik tie ir vēlami vai nevēlami, derīgi vai nederīgi.

Bieži vajadzības ir tās, kas izraisa emocijas, un otrādi – emocijas un jūtas rosina cilvēka aktivitāti, paplašinot vajadzību loku.

Īpaši tas raksturīgi jauniešu vecumā, kad cilvēks cenšas atrast savu vietu dzīvē. Tā ir virzība uz nākotni, kas spēcīgi ietekmē personības emocionālo dzīvi. Kaut arī jaunielis spēj maskēt un apvaldīt savas jūtas, šis vecums ir emocionāli ļoti uzņēmīgs. Kā iepriekš minēts, līdz ar pieredzes trūkumu, vāju dzīves pazīšanu ne vienmēr emocionālās izpausmes ir adekvātas situācijai. Piemēram, viens no psiholoģijas zinātnes pamatlicējiem **V.Vunts** ieteicis emocijas raksturot atbilstoši 3 virzieniem:

- 1) apmierinātība – neapmierinātība,
- 2) spriedze – atslābums,
- 3) ierosa – aizture.

Amerikāņu psihologs K.Izards vairākas emocijas uzskata par fundamentālām, bet visas pārējās – par atvasinātām. Pie fundamentālajām emocijām pieder – interese, satraukums, prieks, izbrīns, bailes, ciešanas, dusmas, nicinājums, riebums, kauns, vainas apziņa. Apvienojoties fundamentālajām emocijām, rodas, piemēram, tādi kompleksi emocionālie stāvokļi kā

trauksmainība, kas ietver gan bailes, gan dusmas, gan vainas apziņu, gan arī interesi un uzbudinājumu. Pie integrālajiem emocionālajiem stāvokļiem pieskaitāma arī mīlestība un naidis.

Iepazīstot šo teoriju, rodas pamatota izpratne par to, kas ir tik ļoti raksturīgs jauniešiem.

Izteikta emocionalitāte, emociju mainīgums jauniešu vecumā arī saistīts ar viņu psihiskās attīstības īpatnībām, tas šajā vecumā, protams, atkarīgs arī no temperamenta un katra indivīda emocionālā jūtīguma: vienas un tās pašas lietas dažus cilvēkus atstāj vienaldzīgus, citus mazliet saviļņo, bet vēl citiem rada spēcīgu pārdzīvojumu. Atšķirību diapazons te ir visai plašs. No ļoti jūtīgiem un iespaidojamiem cilvēkiem, kuru izvēle un izturēšanās var pilnīgi mainīties emociju ietekmē, līdz savaldīgiem, kuru izvēli un izturēšanos grūti iespaidot.

Noteikti jāpiemin draudzība un mīlestība, kam jauniešu vecumā varētu ierādīt pirmās vietas. Tipiska šajā vecumā ir iemīlēšanās, kas padara jauniešu labāku, sirsnīgāku, saprotošāku un nereti pāraug nopietnās, stiprās jūtās.

Tomēr zināma emocionālās pieredzes vienpusība ne vienmēr nodrošina adekvātu emocionālu reakciju. **I.Kons** raksta: **“Jaunatnes maksimālisms, paaugstinātie vērtējumi un pretenzijas dažkārt traucē pareizu, lietišķu īstenības izpratni”** [87; 84]. Zinot to, cik strauji mainās jauniešu domas, uzskati saistībā ar vērtēšanas procesu, noteikti jāaplūko emocionālie stāvokļi. Tipiski emocionālie stāvokļi ir mūsu garastāvokļi, kurus ne vienmēr izdodas noslēpt pat tad, ja mēs to vēlētos. Tie var būt ļoti atšķirīgi pēc ilguma un intensitātes, un ne vienmēr mēs apzināties to rašanās cēloņus. Ikdienā sastopoties ar patīkamiem vai nepatīkamiem faktiem, tie izsaka cilvēka attieksmi un maina noskaņojumu. Vēstīšanas process, tā rezultāti atkarīgi no tā, kādā noskaņojumā cilvēks atrodas brīdī, kad tiek izdarīta izvēle. Un otrādi, ja dzīvē apstiprinās veiktā izvēle, cilvēks ir apmierināts. Arī noskaņojums izmainās.

Kā norāda psiholoģe **I. Tomašūna**, mūsu ķermenis ir kā milzīgs dators, kurš nepārtraukti uzskaita un fiksē mūsu emocionālos stāvokļus, attieksmi pret citiem cilvēkiem, apkārtējo pasauli, rezultātā uz apziņas ekrāna projicējot visas svarīgākās reakcijas, kādas ir radušās. Šī enerģijas plūsma ķermenī nodrošina sasaisti starp emocijām, domāšanu un rīcību. **Psiholoģiskajā izpratnē personība ir neatkārtojams cilvēka īpašību kopums, veselums, integrējoša instance, kas vada psihiskos procesus, nosaka cilvēka izturēšanos un rīcību.** Vērtībām un vērtīborientācijām visā šajā struktūrā ir nozīmīga vieta.

Lielākā daļa psihologu ir vienisprātis, ka cilvēka personības veidošanās ir nesaraujami saistīta ar viņa apziņas attīstību, ar pašapziņas – personiskā “es” – rašanos.

Kā iepriekš minēts, mēģinot aplūkot jauniyeti kā aktīvu darbības subjektu, varam konstatēt, ka šīs aktivitātes pamatā ir dziņa, vajadzība darboties. **Personības psihiskā veidola izpēte ietver trīs galvenos jautājumus:**

1) ko cilvēks grib, kas viņam šķiet interesanti, pēc kā viņš tiecas? Tas ir jautājums par viņa virzību, uzskatiem, tendencēm un vajadzībām, interesēm un ideāliem, kas visbiežāk izpaužas vērtību formā. Noskaidrojot pirmo jautājumu, rodas otrs: **2)** ko cilvēks var? Tas ir jautājums par cilvēka spējām un dotumiem, par viņa apdāvinātību.

Taču spējas raksturo tikai cilvēka iespējas. Lai uzzinātu, kā viņš tās īsteno un izmanto, jāpievērš uzmanība tam, **3)** kas viņš ir, kādas ir viņa rakstura īpašības un kuras no tām kļuvušas par noteicošajām darbībā [102; 16].

Šie trīs jautājumi ne tikai veido personības zinātniskās izpētes programmu, bet tie ir arī pašiepazīšanas un citu cilvēku iepazīšanas orientieris.

No tā varam secināt, **ka cilvēka attīstības un virzības pamatā ir vajadzības kā cilvēka aktivitātes galvenais avots.**

Vajadzība ir cilvēka apzināta un pārdzīvota nepieciešamība

pēc tā, kas uztur viņa dzīvību un veicina viņa personības attīstību.

Psiholoģijā izšķir **objektīvās** un **subjektīvās** vajadzības, pirmās no tām cilvēks var arī neapzināties (piemēram, jaunpiedzimušajam ir objektīva vajadzība pēc pieauguša cilvēka, bez tā viņš var aiziet bojā, bet viņi tās neapzinās, taču otrās – radušās vajadzības – rosina personību aktīvi meklēt to apmierināšanas iespējas, kļūstot par darbības iekšējiem rosinātājiem, motīviem.

Cilvēku vajadzību raksturīga īpatnība ir to faktiskā neremdināmība, jo īpaši tas izpaužas jauniešu vecumā.

Lai izvēlētos sev pareizo ceļu dzīvē, katram būtu jāizzina savas spējas un iespējas šajā pasaulē. Spējas psiholoģijā nav tas pats, kas iedzimtības ceļā pārmantotās dotības. Bērns piedzimst nevis ar gatavām spējām, bet gan ar dotumiem, t.i., ar tādām smadzeņu, sajūtu orgānu un kustību aparāta struktūras īpatnībām un citiem zinātnē vēl neatklātiem veidojumiem, kas rada priekšnosacījumus spēju attīstībai. Tas, vai spējas attīstīsies un cik lielā mērā, atkarīgs ne tikai no personības individuālajām īpatnībām, bet arī no vēsturiskajiem apstākļiem, apkārtējās vides un sabiedrības prasībām.

Lai atrastu savu īsto vietu dzīvē, viens no galvenajiem jautājumiem, kurš izvirzās jauniešiem, ir: **“Uz ko esmu spējīgs, ko no manis gaida, kurā jomā es varu sevi atklāt vispilnīgāk?”**

Cilvēka personību raksturo galvenokārt prāta, jūtu un gribas attīstības līmenis, interešu loks, spējas un temperaments, bet īpaši rakstura iezīmju mozaīka.

Jauniešu vecums – tas ir pašapziņas jauns līmenis, kad jānoskaidro un jāatbild sev pašam – kas es esmu, kāds es esmu, ko spēju, ko drīkstu, kas būšu. Parādās arī tāda pašapziņas izpausmes forma kā pašcieņa, tā nostiprina cilvēka raksturu, audzina jūtas, norūda gribu, ja vien tās izpausme nenovirzās un neklūst par egoismu, uzpūtību.

Sevis un citu cilvēku iepazīšana saskarsmē nebūt nenozīmē pastāvīgu atrašanos sabiedrībā, kas cilvēku var novest paviršībā un vieglprātībā, bet gan sabiedrības ietekmju izmantošanu jaunu iespaidu gūšanai, savu uzskatu un darbu pārbaudīšanai, lai tos padziļinātu un turpinātu, atgriežoties vienatnībā.

Jauniešu vecumā jaunā līmenī attīstās nacionālā apziņa – skaidra pārlicība par piederību savai tautai, griba savas dzīves gaitas saistīt ar savas tautas likteņiem un enerģiska darbība savas tautas vēsturiskās misijas pildīšanas virzienā [54; 62]. Protams, tāda tā var veidoties tikai tad, ja jaunieši izjūt sevi kā savas valsts un tautas locekli. Nacionālā pašapziņa ir dinamiska, jo notiek lielas svārstības un spēcīgs polarizācijas process. Tā ir kvalitāte, kas ietver sevī gan konkrēto situāciju, gan mūžīgās garīgās vērtības.

Visu laiku filozofi rakstījuši un mudinājuši cilvēku domāt par savu garu, savas personības pilnveidošanu, jo sapratuši, ka tikai bagāta personība spēj ap sevi radīt pilnvērtīgu vidi, sabiedrību. Daudz vienkāršāk ir tvert dzīves virspusi, t.i., tās materiālo pusi, neiedziļinoties sfērā, kuru nevar izteikt mērvienībās. Šodienas situācija īpaši uzskatāmi rāda šīs domas patiesumu.

Daudzi filozofi mēģinājuši formulēt savu izpratni par jēdzienu “personība”, visbiežāk pretstatot to jēdzieniem “pūlis”, “masa”, “pūļa cilvēks” u.c. Z.Mauriņa aicina studēt personības, jo katra tāda iepazīšanās rada stimulu pārveidošanās procesam.

Vērtēšana E. Šprangera izpratnē ir pirmā dvēseles funkcija, kas realizējas atziņu veidā, tā ir saistīta ar intelektu, taču primāri dota katram indivīdam.

Interesants šķiet mēģinājums pierādīt, ka katram indivīdam raksturīga dziņa realizēt vērtības savdabīgā veidā. Veidojot tipoloģiju, autors paskaidro, ka katrs tips ir vispārīga jēdziena konkretizējums. Nozīmīga vieta vērtēšanas procesā ir objektīvai realitātei, objektīvām vērtībām, kas dominē apkārtņē. Personības aktivitāte vērsta uz objektīvajām vērtībām, tās tiek uzņemtas sevī

atbilstoši individuāltipoloģiskām īpatnībām un kultūrvēsturiskajiem apstākļiem. Tāpēc, analizējot rakstura ievirzes, jāorientējas ne vien personības psiholoģijā, bet arī laikmeta kultūras jomās. Kaut gan personības tipi tika pacelti ideālpaknē, tomēr katram jauniešim ļoti vēlams priekšstats par ideāltipu, jo tieši jaunībā notiek ideālo vērtību meklēšana.

Vērtību izpratne, analīze un izvēle paplašina indivīda redzesloku un priekšstatus par dzīves iespējām.

E. Šprangers ir izskaidrojis indivīda un kultūrvēsturiskās vides mijattiecības, kultūras sfēru īpatnējās struktūras ietekmi uz indivīda pārdzīvojamu personības izaugsmes procesā. Taču atklāts paliek jautājums, kāpēc šīs un ne citās objektīvās vērtības atstāj iespaidu uz vienu īpatni, bet citam tās liekas mazsvarīgas? Tāpēc par pētījuma teorētisko un praktisko nozīmi var uzskatīt atziņu, ka nepieciešams izglītojošs darbs ar jauniešiem vērtību jomā, jo tikai tad, ja indivīds spēj pakļaut dzīves darbību augstākām vērtībām un atrod pamatojumu dzīves jēgas atziņai, viņš nav pakļauts ārējo faktoru ietekmei, un šāda cilvēka garīgo spēku grūti salauzt.

Darbā "Pārpersonīgais un personīgais" K. Raudive raksta: "Tagad nu jāapzinās, cik tuksnešaina ir tā zeme, kurā esam auguši. Tādos laikos nav citas izvēles, vai nu tu pats esi kaut kas un uzvari, vai esi nekas un zaudē." Gara kopšana ir bezgalīgs process, kurš nedrīkstētu pārtrūkt. Šī doma, protams, nav jaunatklājums, taču pedagogu un psihologu iespējās ir modināt cilvēkā viņa garu, rosināt vēlēšanos izzināt sevi, pilnveidot sevi, cerībā, ka kāda daļa no tā tiks uzklaušta.

Zinātnē **vērtīborientācija raksturota, no vienas puses, ar grupas, šķiras, nācijas, sociālās sistēmas standartvērtībām, bet, no otras puses – ar personības motivācijas orientāciju.** Vērtības nosaka, kam mēs ticēsim, ko domāsim, kā veidosim savu dzīvi. Vērtības, ko jaunajai paaudzei piedāvā vecāko paaudžu grupas, nav savstarpēji saskanīgas.

Tāpēc ļoti svarīgi izglītot jauniešus vērtību jomā, lai noteiktā situācijā viņi veiktu adekvātu izvēli. Ja viņi būs apmierināti ar savu izvēli un gatavi to atkārtot, tas pozitīvi ietekmēs visu viņu turpmāko dzīvi, bet gluži otrādi, ja izvēle būs neadekvāta, tas varētu radīt gan depresijas, gan dažādas distresa izpausmes. **Zinot cilvēku vērtīborientāciju, iespējams paredzēt cilvēku uzvedību, kas savukārt paver iespējas ierobežot vai pat novērst nevēlamas rīcības.**

Sabiedrība ikvienam piedāvā dažādus līdzekļus, lai viņš īstenotu savus nodomus un mērķus. No dažādiem darbību veidiem katrs izvēlas tos, kuros var izmantot savas visbūtiskākās īpašības. Ne jau jebkura darbība veicina personības progresīvu attīstību. Atbilstošo darbību un savas patības meklējumi ir pietiekoši mokoši, tomēr nepieciešami katram normālam cilvēkam. Sevis apliecināšana īpaši aktuāla ir agrīna brieduma (studentu vecuma) periodā. Sevi var realizēt tas, kurš apzināti spēj sevi vadīt, gan izvēloties sev vēlamas vērtības, gan plānojot izvēlēto darbību norisi vajadzību apmierināšanas procesā. Rezultātā: **ja cilvēka vajadzības tiek apmierinātas, viņš spēj radoši darboties, tad atklājas apslēptas spējas, viņš psihiski ir vesels un priecīgs, ir mīlēts un spēj mīlēt citus. Un pretēji: ja vajadzības netiek apmierinātas, parādās četru veidu depresijas izpausmes:**

cilvēks Strauss – pasīvs, līdzīgs datoram, bīstamās situācijās gatavs noslēpties, palikt malā;

cilvēks pērtiķis – lielāko daļu savas dzīves pavada klauna lomā, īstenībā to var uzskatīt par masku, zem kuras tiek slēpta nezināšana, intelekta trūkums, nedrošība par sevi;

cilvēks trusis – dzīvo drebēdams, parasti ir upura lomā, nespēj pastāvēt par sevi;

cilvēks tīģeris – nosodošs, mēdz būt ļauns un agresīvs,
dažreiz jūtas labi, pazemojot citus
(pēc A.Petrovskas).

Izprotot šo teoriju, iespējams analizēt personisko un līdzcilvēku izturēšanās cēloņus. Parasti jaunieši saistīti ar dažādām dzīves jomām, tāpēc iekšēji izvēršas strīds par to, kuru no dzīves ceļiem izvēlēties. Tikpat **svārīgi, veicot izvēli, ir arī līdz galam realizēt to, ko esi izvēlējies, tas individualitātei palīdz izjust savu varēšanu un briedumu, darboties produktīvi kā personībai.**

Kā veikt šo adekvāto izvēli? Pārdomas rosinoša bija kādas ASV nelielas psihologu asociācijas prezidenta Dž. Kolinsa lekcija par psihosintēzi, tās praktisko izmantošanu, palīdzot cilvēkiem izzināt pašiem sevi, attīstīt intuīciju un gribu. Viņa ieteiktās pieejas pamatā ir cilvēka spēja saskatīt pašam savu “es”, izjust to neatkarīgi no cilvēka emocijām un prāta. Ar dažādu vingrinājumu palīdzību tiek piedāvāts izjust, kā mainās cilvēka elpa, skaņas apkārtņē, cilvēka ķermenis dzīves laikā, cilvēka emocijas, tai skaitā mīlestības un naida izpausmes, bailes un dusmas, kā mainās mūsu domas. To mēs varam saprast ar prāta palīdzību. Ķermenis, prāts un emocijas ir instrumenti, ar kuriem var darboties. Taču nemainīgs paliek pats cilvēks, viņa iekšējais, personiskais “es”. Ja cilvēks pietiekami izjūt šo savu “es”, rodas izvēles iespējas. Dž. Kolins runā par vairākiem zemapziņas līmeņiem (pēc R. Assadžoli teorijas [72; 22]):

1. **Zemapziņas līmenis** – tā ir indivīda pagātne, kas jāapzinās un jāizprot. Pateicība saviem vecākiem, vecvecākiem, draugiem un skolotājiem, pārskatot arī negatīvos pārdzīvojumus, un pateikties tiem, atsakoties no nožēlas.
2. **Vidējais zemapziņas līmenis** – saprast un apzināties savu vietu dzīvē, šodien – izglītību, amatu, mēģināt analizēt, cik lielā

mērā indivīds ir apmierināts ar savu statusu, ar to, ko viņš dara šodien, ko vēlētos mainīt.

- 3. Augšējais zemapziņas līmenis** – cilvēka mērķis dod iespēju sasniegt šo augstāko līmeni un izteikt to pasaulē, tieksme pēc radoša darba, ģenialitātes – ja indivīds to apzinās, tieksme pēc pašām labākajām īpašībām un izjūtām. Ne visai konkrēti un tradicionāli autors lieto jēdzienu – zemapziņa, taču interesanta un praktiski izmantojama ir šo līmeņu dinamika.

Tiek akcentēta doma, ka visu cilvēces attīstību varētu aprakstīt kā apziņas attīstību, bet paralēli varbūt šī augstākā pieredze varētu palīdzēt indivīdam ielūkoties nākotnē. Autors uzsver, ka **galvenais uzdevums ir attīstīt cilvēka dzīves efektivitāti caur sevis izpratni**. Tiek veikts īpašs darbs vingrinājumu veidā ar studentu grupām, lai palīdzētu katram pašam izjust un izprast savu personisko “es”, vērtēt sevi un apkārtējo vidi, izvēlēties savu vietu dzīvē, veikt korekcijas un kaut ko mainīt savā dzīvē, ja tas nepieciešams.

Jēgas meklējumi ir katra cilvēka dzīves galvenā orientācija. Pirms vairākiem gadiem Francijā tika veikta sabiedriskās domas aptauja. Rezultāti pierādījuši, ka 89% aptaujāto uzskata, ka cilvēkam ir nepieciešamība pēc “kaut kā”, kā dēļ viņš dzīvo. Protams, varētu būt arī gadījumi, kad cilvēka attieksme pret vērtībām ir tikai maskējums iekšējiem slēptiem konfliktiem. Šādus gadījumus varētu uzskatīt par izņēmumiem, nevis par normu, īstenībā tās ir pseidovērtības, kuras parasti dzīves laikā tiek demaskētas.

V.Frankls uzskata, ka jēgas un vērtību meklējumi visbiežāk izraisa **iekšēju spriegumu**, nevis ved pie līdzsvarotības. Tomēr šis spriegums ir viens no svarīgākiem psihiskās veselības priekšnosacījumiem. Pēc viņa domām, nav nekā pasaulē efektīvāka, kas palīdzētu cilvēkam tikt galā ar pašiem nelabvēlīgākajiem apstākļiem, kā pārliecība par dzīves jēgas

eksistenci. Nebūt nav nepieciešams šo spriedzi noņemt. Kāda tad ir dzīves jēga jeb galvenā dzīves vērtība? Protams, konkrētas atbildes uz šo jautājumu nav. Tomēr jāatzīst, ka mazāk svarīga ir jēga vispār, cik specifiska dzīves jēga konkrētai personībai noteiktā brīdī.

Ē. Fromms šķir divus cilvēku vērtīborientācijas līmeņus: **neproduktīvo** un **produktīvo**. **Neproduktīvā** cilvēku orientācija saistīta ar receptveidīgo, ekspluatatorisko, uzkrājēja un tirgus orientāciju.

Receptveida orientācijā visu labumu avots ir tikai ārējā pasaule ar izteiktu tieksmi labi paēst, padzert, pat mīlestība un laime saistīta ar šīs attieksmes īstenojumu.

Ekspluatatoriskā orientācija – cilvēki, kuri visus labumus sagaida no apkārtējās vides, cenšas tos iegūt jebkuriem līdzekļiem, bieži attieksmē pret citiem ir naidīgi un mēģina manipulēt ar cilvēkiem.

Uzkrājēja orientācijas cilvēki cenšas savu drošību saglabāt, uzkrājot mantu, viņi parasti ir noslēgti, pedantiski un par vislielākajām vērtībām uzskata kārtību un drošību.

Tirgus orientācija iestājas, ja cilvēks pret visu izturas kā pret piedāvājuma un pieprasījuma precī. Šī orientācija aptver gan prātu, domāšanu, gan jūtas.

Produktīvā orientācija, pēc Ē. Fromma domām, saistīta ar labāka cilvēka un labākas sabiedrības meklējumiem, ar personības pilnveidošanas un savu iespēju realizēšanu.

J. A. Students, pētot “jauniešus prāta dzīvē”, diezgan izteikti saskatījis divus tipus: **pozitīvistis** un **filozofs** [54; 562].

Pozitīvisma garā noskaņotais jauniešis savā domāšanā kavējas pie jutekliski tveramā, reālā.

Filozofiski noskaņotais pēti patiesību pašas atziņas dēļ un savā domāšanā traucas ideju pasaulē. Pirmais meklē lietderīgo, noderīguma princips ir viņa vadītājs, motīvs, otrs – teorētiski pēti, cenšas atsegt patiesību, un tā ir viņa mērķis.

Te skaidri samanāms E. Šprangera tipoloģijā aprakstītais intelektuālais un praktiskais cilvēks.

Vēlāk, dzīves laikā, no pirmajiem rodas tehniski darbinieki, aroda pratēji un arī zinātnieki atsevišķās tehniskās nozarēs, no otrajiem veidojas zinātnieki, domātāji, filozofi.

Pēc J.A. Studenta domām, jaunavas filozofiskajā un zinātniskajā pētīšanā nerasniedz tādus panākumus kā jaunekļi, kas izskaidrojams ar to, ka jaunavu dāvanas prāta dziļuma un asuma ziņā nav tik lielas kā jaunekļiem, pie tam arī pētīšanas metode nav jaunavu stiprā puse. Tam, protams, var arī nepiekrīst, tomēr pozitīvi vērtējams mēģinājums diferencēt prāta spējas un elastību atkarībā no dzimumatšķirībām.

Daba ikvienam ir piešķīrusi kredītu, lai paaugstinātu savu iespēju līmeni.

Ikvienam cilvēkam piemīt plašs personības īpašību un individuālo spēju diapazons, starp tām parasti izpaužas kāda vai kādas "augstākās", un ļoti būtiski jauniešu vecumā atklāt katram šo savu "augstāko" un pilnveidot to.

Indivīds savu izturēšanos pakļauj izvirzītajam uzdevumam un iepriekš izplānotiem darbības paņēmieniem.

Lai sekmīgi sevi realizētu dzīvē, nepietiek ar vērtību izvēli, mērķa apzināšanos, nepieciešama arī gribas līdzdalība tā īstenošanā. Cilvēka vajadzības atspoguļojas apziņā dziņu veidā, bet līdz ar vajadzību pieaugšanu dziņa pārvēršas vēlmē. Norit sasprindzināts intelektuāls darbs, noskaidrojot, precizējot un motivējot savu vēlēšanos.

Psihologiskie pētījumi apliecina, ka gribas piepūles intensivitāte un stabilitāte atkarīga no vairākiem apstākļiem. Liela loma ir personības pasaules izjūtai, kam nozīmīgs sabiedrībā ir veicamais darbs. Svarīgs faktors ir arī personības morālā stingrība. Indivīdam, kuram piemīt atbildības izjūta, piemīt arī spēja maksimāli vēltīt visus spēkus un enerģiju mērķa sasniegšanai. Bezatbildīgiem cilvēkiem šī īpašība parasti nepiemīt.

Gribas piepūle atkarīga arī no tādas individuālpshologiskas īpatnības kā temperaments. Bieži holeriskā, flegmatiskā un sangviniskā tipa pārstāvji spēj izturēt lielu sasprindzinājumu, taču melanholiķiem šī īpašība piemīt mazākā mērā.

Jau Senajā Grieķijā filozofi aizdomājušies par to, ka cilvēka laime, dzīves jēga ir atkarīga no tā, kā viņš apmierina savas vajadzības.

Epikūrieši dzīves stratēģijā ieviesa baudas principu, aicinot baudīt dzīvi, bet brīdinot par problēmām. Jo daudzveidīgāka dzīve, jo interesantāk dzīvot. Šajā laikā parādījusies arī otra stratēģija – stoiķi iesaka laimes formulā samazināt vajadzības. Jo mazāk vajadzību, jo cilvēks ir vairāk saimnieks pats pār sevi: ja cilvēks nevar mainīt pasauli, viņš var vairāk pievērsties sev, laime ir nevis baudījumā, bet gan stabilitātē, iekšējā līdzsvarā.

Lai indivīds savas dzīves laikā būtu laimīgs, nepietiek veikt izvēli, plānot savu nākotni, nepieciešams savu izturēšanos pakļaut izvirzītajam uzdevumam un arī iepriekš izplānotiem darbības paņēmieniem. Tieši **griba** tiek uzskatīta par **apziņas regulējošo pusi**, kas izpaužas cilvēka spējā veikt mērķtiecīgu darbību, pat ja tā saistīta ar grūtību pārvarēšanu.

Svarīgākās gribas īpašības ir mērķtiecība, noteiktība, neatlaidība – kā spēja ilgstoši virzīt un kontrolēt savu izturēšanos atbilstoši mērķim; pašsavaldīšanās – kā spēja apvaldīt psihiskās un fiziskās izpausmes, kuras kavē mērķa sasniegšanu; patstāvība – kā spēja un prasme pēc paša iniciatīvas izvirzīt mērķi, atrast ceļu tā sasniegšanai un praktiski īstenot pieņemtos lēmumus. Tādas personības integrālās īpašības, kurās gribas komponentam ir galvenā loma, kā pārliecība, drošsirdība, vīrišķība, nelokāmība, disciplinētība dažādiem indivīdiem izpaužas dažādos līmeņos.

Indivīdus, kuriem piemīt augsts noteiktu īpašību attīstības līmenis, mēdz dēvēt par **stipras gribas cilvēkiem**.

Ja augsti attīstīta tikai viena gribas īpašība, piemēram,

noteiktība, bet pietrūkst neatlaidības, cilvēks nespēj līdz galam realizēt pieņemtos lēmumus, sasniegt izvirzīto mērķi.

Attīstīt gribu un veidot personības gribas īpašības iespējams, regulāri, ikdienā, pie tā piedomājot, kā arī motīvu cīņas brīžos, kad saduras “vajag” un “negribu”, “gribas” un “nedrīkst”, “būt” vai “nebūt”, izsverot, analizējot un pieņemot pareizo lēmumu, atbilstošu situācijai.

Kā norāda J.A Students: “Cilvēka attīstība ir pakāpeniska viņa intelektualizācija, t.i., prāta skaidrības pieņemšanās” [54; 439].

Attīstoties rodas arvien lielāka jūtu izsmalcinātība, arvien lielāks gribas – spēks, kas kopā ar intelekta “skaidrošanos” un arvien bagātāku zināšanu iegūšanu izteic gara attīstību. Virzīdamies arvien lielākā gara skaidrībā, jauniešs pakāpeniski kļūst noteicējs pār sevi kā miesīgu būtni.

Mūsu dzīves uzdevums ir, cik vien tas iespējams, attīstīt un izveidot savas līdz ar dzimšanu dotās “dāvanas”.

Ja jauniešs izprot savas dzīves mērķi un uzdevumus, ja viņam piemīt ticība pašam sev un arī apkārtējiem cilvēkiem, arī apziņa par to, ka pastāv augstākas gara vērtības, tādas kā patiesība, taisnība, skaistums, tikumība, tas viss kopumā dod spēku un vēlēšanos darboties, tiekties arvien uz priekšu, uz augstākiem ideāliem.

Mūsu laikmetam raksturīga iezīme ir jauniešu **orientācija uz pārejošo**, kas arvien vairāk aizstāj **orientāciju uz mūžīgo**. Protams, arī pārejošam ir jēga un to nedrīkst ignorēt, nozīme ir gan pārtikai, gan komfortam, taču mūsu uzdevums būtu izvirzīt jauniešu uzmanības lokā jautājumu par to, ka pārejošais nedrīkstētu iemantot absolūtā, mūžīgā statusu.

2. 5. STUDENTU UZSKATI PAR PROBLĒMĀM VĒRTĪBU PĀRVĒRTĒŠANAS PROCESĀ

Katras personības vērtībsistēmas veidošanās ir atkarīga no dažādiem faktoriem – iedzimtības, sociālajiem apstākļiem un vides. Izdzīvošana diktē savus noteikumus, kaut gan dažkārt tie nav ne cēli, ne tikumiski.

Lai noskaidrotu, vai 1. kursa studenti ir sastapušies ar vērtību pārvērtēšanu, vai viņi izjūt un izprot šo procesu, kā arī mēģinot ielūkoties viņu pašizjūtas problēmās, izanalizējām studentu patstāvīgā darba sacerējumus, kuros centāmies atrast būtiskākās tendences un biežāk novērojamās problēmas. Kā tādas varam atzīmēt:

1. Vairums jauniešu vēlas pēc iespējas ātrāk **kļūt neatkarīgi** no vecākiem. Lai tas notiktu, ir pašiem jānopelna sev iztika, bet tas ne vienmēr izdodas agrā jaunībā. Arī tie, kuri vēlas strādāt, **saskaras ar materiālajām problēmām** – bez vecāku atbalsta grūti atrast iespēju apvienot mācības ar darbu, samaksāt par studijām. Bieži vien studēt var tie jaunieši, kuriem ir maksātspējīgi vecāki vai sponsori, savukārt tie, kuriem ir tikai dedzīga vēlēšanās – ne vienmēr to var.

2. Daudzi krasi izjūt to, ka **auguši, bara instinktu vadīti**, kad bija ne tikai jāģērbjas, bet arī jādomā un jārunā vienādi, taču šodienas jaunajos apstākļos grūti uzreiz atbrīvoties no šī instinkta.

3. Vērtību pārvērtēšana biežāk izjūtama tad, kad iestājas **“melnā līnija”** cilvēka dzīvē. Šādās situācijās cilvēki sāk dziļāk pārdomāt dzīvi, izvērtēt to pēc saviem personiskajiem kritērijiem, rodas doma, ka varbūt vajadzētu mainīt savus uzskatus par pasauli. Arī tādās situācijās daudzi, baidīdamies no pārmaiņu grūtībām, turpina dzīvot pēc ierastā ritma vai arī izmaina tikai kaut ko, nedaudz, uz neilgu laiku.

Vērtību pārvērtēšana, pēc jauniešu domām, bieži notiek, pārdzīvojot kādu dzīvībai un veselībai bīstamu mirkli

vai arī zaudējot tuvu cilvēku, vai vienkārši vērojot citu cilvēku tragēdijas, dažkārt tas varētu notikt, arī ciešot kādu ikdienišķa rakstura neveiksmi (neveiksmes mācībās, finansiālās grūtības u.c.).

4. Taču katrs no mums var brīvi izvēlēties dzīvē to ceļu, pa kuru viņš vēlas iet, nav svarīgi, kāds tas ir, bet gan tas, vai viņš **spēj sevi realizēt kā personību** vai vienkārši eksistē “kā slikti barots kustonis”. Jaunietis, kurš arvien vairāk spiests domāt par nākotni, bieži saskaras ar trūkumu un nabadzību, tas vērtējams kā degradējoša parādība, kā tāda, kas negatīvi ietekmē cilvēka personību. Tas kopumā veicina jauniešu **priekšlaicīgu “vecišķošanu”**, un atliek mazāk laika “jaunības izdzīvošanai”.

5. Vērtībām, pēc viņu domām, piemīt īpatnība **mainīties**, pie tam absolūti **neprognozējami gan laikā, gan kvalitātē**. Protams, šis process rada pārmaiņas arī tajā sarežģītajā vidē, ko sauc par psihi. Taču pasaule ir relatīvi neitrāla, visu nosaka tas, kā mēs katrs uz to skatāmies, ikviens raugās uz to atšķirīgi, ar tikai viņam vienam piemītošu uztveri. Tāpat kā stāstiņā par diviem spaiņiem. Viens no viņiem apgalvoja: “Šī pasaule ir pretīga un bezjēdzīga, neraugoties uz to, cik reīzu es uzbraucu augšā pilns, es vienmēr nolaižos lejā iztukšots.” Otrs oponenta: “Dzīve šai pasaulē ir brīnišķīga: lai arī cik bieži es nolaižos lejā tukšs, es vienmēr paceļos piepildīts.” Katram no mums piemīt **sava individuālā vērtīborientācija**. Svarīga ir individuālā attieksme pret izmaiņām, kuras šobrīd notiek visā sabiedrībā.

6. Šodienas vērtību pārvērtēšanas nepieciešamība rada **divas iespējas**.

Apkārtējie dzīves apstākļi veidojas tā, ka tie prasa pārvērtēt daudzas lietas, izmainīt ideālus, tie it kā no ārpuses uzspiež pārkārtot savu vērtību sistēmu. Vēloties normāli dzīvot un iekļauties kādā sociālā slānī, bieži esi spiests apslēpt savu iekšējo balsi. Šajā situācijā atkarībā no tā, cik godīgs ir indivīds pats pret sevi, viņš izvēlas vienu no variantiem – vai nu **dzīvot saskaņā ar sirdsapziņu**, vai arī **pakļauties ārējai ietekmei**. Te parādās

jauniešu maksimālisms, viņi nesaskata šo abu iespēju korelāciju variantu.

7. Materiālās problēmas skar arī jauniešu **profesionālās izvēles** jomu. Tiek izdalītas 3 kategoriju profesijas:

- 1) tā, kuru jaunietis tiešām vēlētos apgūt (atbilst personiskajām interesēm);
- 2) tā, kuru ir iespējams apgūt (šeit izvirzās arī mācību apmaksas jautājums),
- 3) tā, kurā būtu noderīgs, lai varētu normāli nopelnīt un nodrošināt savu dzīvi.

Šādās situācijās jaunieši, lai cik **ideālistiski noskaņoti** viņi nebūtu, **klūst par materiālistiem**.

8. Jaunieši sevi uzskata par **“progresējošu jaunatni”**, akcentējot to, cik daudz dažādu jaunu iespēju paveras šodien, salīdzinot ar to, kādas bijušas vecākiem. Taču ļoti būtiski, lai zem materiāli nodrošinātas dzīves mēs nepazaudētu to, kas mūs atšķir no pārējām pasaules tautām, **nedrīkstam palikt bez mīlestības pret sevi, pret citiem, pret visu pasauli**. “Es biju klusi mīlošs skeptiķis, jo man neizdevās mainīt pasauli. Es esmu dzīvi mīlošs mīlētājs, jo skaidrs, ka pasauli mainīt nav vērts. Mēs varam raudāt vai kliegt, upe tik un tā plūdīs un plūst, vējš pūtīs. Un mēs būsim laimīgi, ja vien gribēsim. Atbrīvojiet rokas no sažņaugtām dūrēm! Arī bez dūrēm var vienoties, bez vārdiem var saprasties...” Šajās domās atklājas humānisms kā dominējoša vērtība.

9. Būtiska lieta, kura noteikti jauniešu vecumā jāsasniedz un jāizjūt, tā ir **harmonija** – gan pašam sevī, gan saskaņā ar apkārtējo vidi, jō, kur tā ir, tur valda laime un prieks.

10. Svarīgi, lai jaunietis Latvijā **saglabātu savu identitāti, pilnveidotu un pārveidotu to**. Varbūt atmetstu līdz zināmai robežai sev raksturīgo malā stāvēšanu un piedalītos visā, kas notiek. Izsenis mums raksturīga distances, piesardzības un pietātes ievērošana. To raksturo un apliecina latviešu tautas viensētas, kas atradušās pietiekami tālu viena no otras. Tās, protams, arī ir

vērtības, taču nedrīkst virzīt cilvēku uz pasivitāti

Svarīgi būtu saglabāt latviešiem raksturīgo **tieksmi pēc pabeigtības**, pēc tendences veidot vienotu nobeigtu ansambli, kurā katram priekšmetam ir sava vieta un nozīme.

Tikpat svarīga ir **mērķtiecība**, mērķis, kuru varētu sadalīt sīkāk pa pakāpieniem, jo, sasniedzot tuvāko, esam par vienu vienību tuvāk galvenajam mērķim. Laikā, kurā mēs dzīvojam, cilvēkam ir jāprot pierādīt, darboties, ja nē, vari tikt iemīts zemē, sabradāts.

11. Katram atsevišķam cilvēkam Latvijā gribētos teikt: **“Tu nemaz nezini, cik laimīgs tu esi**, un tālab staigā saīdzis. Staigāt, elpot, ceļot – vai tad tas nav prieks? Vai tu esi savu vaigu piekļāvis bērza zīdaini mīkstajam stumbram? Un vai tu savas dvēseles un miesas tērpu esi saskaņojis ar koka daiļumu? Vai tu esi redzējis priedi, kas saules norietā laistās kā izkausēts varš. Ar redzīgām acīm tu esi akls, ar dzirdīgām ausīm – kurls, ar veselīem locekļiem tu kverni bezdarbībā un blenz tikai pats sevī, uzlūkodams sevi par nelaimīgu un nezinādams, cik daudz prieka vari dāvāt saviem tuviniekiem.”

(Zenta Mauriņa.)

12. Ģimene ir lādiņš, kur var smelties spēkus. Tā ir svēta vieta – mājas, un, ja tur kaut kas neveicas, arī enerģijas šķiet daudz mazāk, mēdz būt, ka pietrūkst pavisam un viss kļūst vienaldzīgs. Viss ir katra paša rokās, ja ir ticība saviem spēkiem. **Vērtības ir dzīves satura pamats.** Atkarībā no tām, cilvēki var saprasties vai nesaprasties, mīlēt vai nīst, būt laimīgi vai nelaimīgi. Cik tīri būsīm paši, tikpat tīri mums pretī sniegsies apkārtējie cilvēki!

13. “Pasaulē ir tikai viena īsta greznība – cilvēku **savstarpējo attiecību krāšņums.**” (Antuāns de Sent - Ekziperī.)

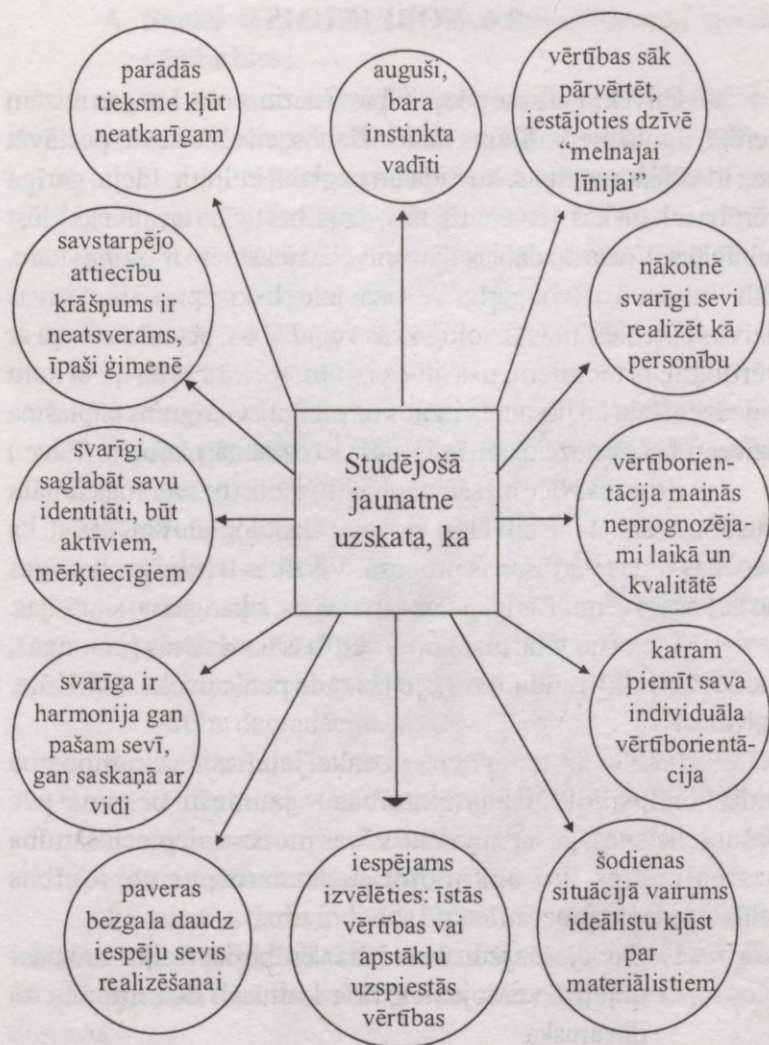
Apkopojot studentu izteiktās pārdomas, varam teikt, ka visgrūtāk jauniešiem ir izšķirties, pieņemt lēmumus, viņu dzīvē ir daudz jaunu iespaidu, kas nepārtraukti ielaužas nenobriedušajā “Es” veidolā. Izskanēja arī doma par to, ka tieši vecāki ir

vissvarīgākie bērnu ievadītāji vēlamajā kultūrā un vērtībās, neraugoties uz metodēm, kuras viņi lieto, ja vien ārkārtēju apstākļu dēļ viņu attiecības nav izkropļotas. Vērtības var mainīties, ja mainās apstākļi, taupība – būtu svarīgāka ekonomiskās depresijas laikā, brīvība – apspiestības apstākļos.

Tieši jauniešu vecumā sevis izpratne un iepazīšana, savu vērtību apzināšanās palīdz dzīvot, pieņemot lēmumus kā ikdienā, tā arī sarežģītās situācijās.

Ar šo domu tika dots uzdevums pašiem veidot savu personības raksturojumu un aprakstīt savu pašizjūtu vērtību pārvērtēšanas procesā.

Jaunieši tādā veidā **mācās izvēlēties** no vairākām iespējām un savas dzīves galvenos principus atšķirt no gadījuma rakstura, impulsīvām izvēlēm (2. shēma).



2. shēma. Studējošās jaunatnes uzskati par problēmām vērtību pārvērtēšanas procesā

2.6. NOBEIGUMS

Cilvēka tieksme pēc pilnības ir nerimstoša. Lai gan reizēm cerētā, ilgotā piepildījums rada vilšanos, cilvēce nevar pastāvēt bez ideālākas apziņas, ko rada un uzglabā kultūra. Ideja, garīga vērtība ir kaut kas netverams, tāls, dziļš, bet ticībā tai cilvēks kļūst pilnīgāks. Viena no dabiskajām cilvēka tieksmēm ir izziņas kāre. Būt – nozīmē dzīvot garīgi, ne tikai jutekliski, apmierinot savas dzīvē nepieciešamās fizioloģiskās vajadzības, bet arī saskaņā ar vērtībām, principiem, nākotnes izjūtu, to, kā vēl nav, bet kam vajadzētu būt, lai pasaule virzītos uz pilnību. Garīgums paplašina dzīves robežas: nožēlojami īsais mūžs iet dziļumā, plašumā. (Fihte.)

Fridrihs Nīče aizsācis subjektīvisma (uzsver maksimālu saistību ar subjektu, cilvēku) virzienu aksioloģijā. Viņš atzīst, ka vērtības rodas vērtēšanas procesā. Vērtības ir pilnīgi atkarīgas no tā, kas tās vērtē. Tās ir laicīgas, mainīgas, atkarīgas no situācijas.

Viena no viņa atziņām – vērtības ir relatīvas (mainīgas, pakļautas laika plūdumam), jo tās rada pats cilvēks. (M.Kūle, R.Kūlis.)

Galvenās tendences nosaka jauniešu vecumposma individuālpсихолоģiskās īpatnības – jauniešu tieksme pēc pašnoteikšanās, pašapziņas attīstības process, nepieciešamība pašrealizēties, ko apkopojot nosaucam par personības pilnveidošanās procesu.

1. Studējošās jaunatnes šāda vērtīborientāciju sistēma ir daļēji izveidojusies, tā ir kulturāli determinēta un dinamiska.
2. Izmaiņas indivīda vērtīborientāciju sistēmas struktūrā nosaka galvenokārt jauniešu vecumposma individuālpсихолоģiskās īpatnības.
3. Jauniešu pašizjūtu vērtību pārvērtēšanas procesā nosaka zināmas vērtībievirzes.

4. Studējošās jaunatnes vērtīborientācijā dominē vairāki vērtību bloki:
 - personības pilnveidošanās, pašnoteikšanās un pašrealizēšanās vērtību bloks;
 - uz saskarsmes procesu, savstarpējām attiecībām centrēto vērtību bloks;
 - materiālā nodrošinājuma vērtību bloks.
5. Emocijas, prāts un griba būtiski ietekmē vērtīborientāciju sistēmu veidošanos, jauniešiem atrodoties vērtētāja pozīcijā.
6. Studējošā jaunatne ir ieinteresēta apgūt informāciju, diskutēt, analizēt vērtību izpratni, ietekmējot personīgo vērtību sistēmu veidošanos.
7. Studējošās jaunatnes vērtīborientācijā Latvijā (salīdzinot 1991. un 1996. gadu aptauju rezultātus) raksturīga mūžīgo vērtību dominante pār pārējošām vērtībām. Kaut gan mūsdienu sabiedrības un apziņas racionalizācija bieži tiek saistīta ar vispārējo kultūras vērtību degradāciju, pētījums parāda pretēju tendenci.
8. Studējošajai jaunatnei nav raksturīga automatizēta konformisma iezīmes, bet gan vēlēšanās saglabāt un veidot personisko identitāti personības pilnveidošanās un saskarsmes procesā.

Rezultatīvs darbs indivīda līmenī var ietekmēt personības izaugsmes procesu, bet plašākā nozīmē tas saistīts ar sekmīgāku adoptāciju sociumā un sabiedrisko attiecību pārveidošanās procesu.

Adaptācijas problēmai jauniešu vecumā nav pievērsta pietiekama uzmanība, bieži tā vienpusīgi tiek analizēta kā indivīda pielāgošanās apkārtējai videi, taču adoptācija realizējas sabiedrisko attiecību pārveidošanās procesā, indivīda apziņai aktīvi piedaloties. Bez adaptācijas problēmas pietiekamas teorētiskas un praktiskas izpētes nav iespējams izzināt personības attīstības

procesu īpatnības un dinamiku, jo īpaši jaunā sociālā vidē.

Studējošās jaunatnes problēmu izpēte dod priekšstatu par viņu iepriekšējās izglītības kvalitāti, palīdz izdarīt secinājumus par inteligences attīstības tendencēm valstī, kā arī dod iespēju raksturot jaunatnes kā sociālas grupas attīstības tendences Latvijā.



Norvēģijā, kopā ar zinātnisko vadītāju prof. I. Plotnieku (1997.g.)

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Ādlers A. Psiholoģija un dzīve. – R.: Idea, 1992.
2. Allport G. Personality. A Psychological Interpretation. – New York, 1937.
3. Božovica L. Personības veidošanās skolas gados. – R.: Zvaigzne, 1975.
4. Budovskis M. Personība un sociālās vides rezonanse. – R.: Zinātne, 1986.
5. Cattell R.B. Personality. A systematic Theoretical and Factorial study. – New York, 1950.
6. Dāle P. Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma.
7. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. (Par cilvēku un gara kultūru) – R., 1952.
8. Dāle P. Gara problēmas. – R., 1939.
9. Danagan A. Choice – the essential element in human action. – London and New York, Routledge, 1987.
10. Decisions, values and groups. / Edited by D. Willner, Columbia university, 1960.
11. Emotions, cognition, and behavior / Comm. on social and affective development during childhood of the social science research council; Ed. by Carroll E. Izard: Cambridge university press., 1988.
12. Eysenck H.J. The structure of Human Personality. – London – New York, 1953.
13. Eysenck H.J. The scientific study of Personality. – London – Routledge, 1952.
14. Erikson E. Childhood and Society. – New York: Norton, 1950.
15. Erikson E. Identity. Youth and Crisis. – New York: Norton, 1968.
16. Estētika / P. Zeiles redakcijā. – R.: Zvaigzne, 1989.
17. Lasmane L., Milts A., Rubenis A. Ētika. – R.: Zvaigzne, 1993.

18. Kūle M., Kūlis R., Filosofija. – R.: Burtnieks, 1996.
19. Floyd L.R. Psychology and life. – Glenview, Hlinois, Scott, Foresman 8 Company, 1970.
20. Freud S. Beyond the pleasure principle. (R.M. Hutchius ed.) – Chichago, Encclopaedia Britannica.
21. Froms Ē. Mīlestības māksla. – Jumava, 1994.
22. Glen H., Elder I. Adolescent socialization and personality development, University of North Carolina, Chicago, 1968.
23. Groups in context, Gerald L., Wilson and Michael S. Hanna, University of Alabama, 1990.
24. Hessens S. Paidaġoġikas pamati. (Ievads lietājamā filozofijā) – Rīga, 1929.
25. Jurevičs P. Kas ir dvēsele? – R.: V.Olava fonda izdevums, 1936.
26. Jurevičs P. Nacionālās dzīves problēmas. – R.: Valters un Rapa, 1936.
27. Jurevičs P. Pārskats par latviešu filozofisko domu. – R.: Literatūras apġ., 1937.
28. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. – R.: LU, 1994.
29. Kārnegi D. Kā attīstīt pašapziņu un ietekmēt cilvēkus publiskās sarunās. – Komercfirma “Reiterns”, 1992.
30. Kempbels R. Kā patiesi mīlēt savu bērnu. – R., 1991.
31. Kolominskis J. Cilvēks – psiholoġija. – R.: Zvaigzne, 1990.
32. Kons I. “Es” atklāšana. – R., 1982.
33. Levi V. Nestandarta bērns. – R.: Zvaigzne, 1989.
34. Liepiņa M. Inteliġences pārbaudes. – R.: Praktiskās paidaġoġijas institūts, 1935.
35. Liepiņa M. Rakstura tipi un rakstura audzināšana. – R.: A.Gulbja grām. apġāds, 1938.
36. Loks Dž. Esejas par cilvēku sapratni. – R., 1977.
37. Milta A. Krustpunkti. – R.: Zvaigzne, 1991.
38. Milts A. Esejas par morāli. – R., Avots. 1985.
39. Nurmi R. A Cross – Cultural Note on Australian and Finnish

- Values – Deakin University, 1986.
40. Omārova S. Cilvēks runā ar cilvēku: saskarsmes psiholoģija. – R., 1994.
 41. Pauls Dāle par inteliģenci, (sakārtojusi V.Brūvele) – R.: P.Stučkas LVU, 1989.
 42. Reņģe V., Lūsis K. Personības psiholoģiskā struktūra. – R.: Zinātne, 1988., 84.lpp.
 43. Picka N. Pedagoģija un psiholoģija. – Ķelne: Selgas apgāds, 1990.
 44. Plotnieks I. Emocijas un jūtas. – R.: Zinātne, 1988.
 45. Plotnieks I. Psiholoģija ģimenē. – R.: 1988.
 46. Prindule L. Skolēna psihiskās attīstības periodizācija. – Liepāja, 1976.
 47. Frīdmanis L., Volkovs K. Psiholoģijas zinātne – skolotājam. R.: Zvaigzne, 1988.
 48. Puolimatka T. Pluralism and education in values. – Helsinki, 1990.
 49. Rokeach M. Beliefs. Attitudes and Values. – San Francisco : Yosey – Bass Co, 1972.
 50. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y. / Free Press, 1973.
 51. Rokeach M. Long - term value change initiated by computer feedback / Rokeach M. Understanding human values : individual and societal. – N.Y. : Free Press, 1979.
 52. Sociālā psiholoģija. G.Predvečņija un J. Šerokonina red. – R.: Zvaigzne, 1978.
 53. Steinberg L. Adolescence, Temple University, 1989. USA.
 54. Students J.A. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija. – Rīga, autora izdevumā, 1935.
 55. Šprangers E. Jaunatnes psiholoģija. – R., 1929.
 56. Šuvajevs I. Psihoanalīze un dzīves māksla. – Rīga, 1996.
 57. Unger P. Identity, conscionsness and value. – New York: Oxford university press, 1990.

58. Wepar Charles. Personality Development. – New York: Boston, 1971.
59. Vorobjovs A. Psiholoģijas vēsture. – Daugavpils Pedagoģiskā universitāte, 1995.
60. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. – Rīga, 1996.
61. Zelmenis V. Jaunība, mīlestība, ģimene. – R.: Zvaigzne, 1983.
62. Žuhovickis L. Ko gan iesākt ar šo jaunatni. – R.: Zvaigzne, 1990.
63. Активизация личности в системе общественных отношений. / Тезисы докладов к МШШ съезду общества психологов СССР / М., 1989, Нейская тип.
64. Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы изучения личности/ Сб. Человек и общество., М., 1972.
65. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969.
66. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний. // Вестн. высш. школы., М., 1972.
67. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды (том I) / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Б.Мемова . – М.: Педагогика, 1980.
68. Анастаси А. Дифференциальная психология. Психология индивидуальных различий. – М., 1982.
69. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988.
70. Арбенина В.Л. Общение как фактор социальной адаптации студентов. / Проблемы адаптации студентов. – Вильнюс, 1978.
71. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М.: Знание, 1978.
72. Ассаджолли Р. Психосинтез. / Теория и практика. – REFL - book, 1994.
73. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994.
74. Бобров Е. Психологические воззрения. (Древних

- греческих философов.) – Варшава, 1910.
75. Бодалев А.А. Воспитание человека человеком. – М., 1964.
76. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
77. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А.В. Петровского – М., П., 1979.
78. Возрастная психология взрослых. / Под ред. Б.Г. Ананьева – Л., 1971.
79. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в юношеском возрасте. / Под ред. Ю.А. Самарина – Лен.: ЛУ, 1967.
80. Годфруа Ж. Что такое психология / 2-х томах, под ред. Г.Г. Аракеслова. – М.: Мир, 1992, 491 стр., 370 стр.
81. Дробницки О.Г. Ценности. В кн. Философская энциклопедия, т.5. – М., 1969.
82. Здравосмыслов А.Т. Потребности, интересы, ценности. – М., 1986.
83. Зейгарник Б.В. К вопросу о механизмах развития личности // Вестник МГУ, сер. XIV, Психология, 1979, № 1.
84. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание. – М., 1984.
85. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967.
86. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М., 1987.
87. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
88. Кузьмин Е.С. Актуальные проблемы социальной психологии. – Ленинград, 1987.
89. Личко А. Психопатия и акцентуации характера у подростков. – М.: Медицина, 1983.
90. Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко Личность: конфликт,

- гармония. — Киев: изд. политической литературы Украины, 1987.
91. Т. А. Немчук, С. В. Цыцарев. Личность и алкоголизм. — Изд. Ленинградского университета, 1989.
92. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — Москва: изд. полит. литературы, 1977.
93. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. — М.: Смысл, 1992.
94. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. — М.: Смысл, 1992.
95. Милтс А. Гармоническое и дисгармоническое в личности. — Р.: Авотс, 1983.
96. Мисловский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М.: Педагогика, 1991.
97. Немов Р.С. Психология. — М., 1995.
98. Небылицин В.Д. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1990.
99. Образ жизни современного студента. / Под ред. Лисовского В.Т. — 1981.
100. Общая психология : курс лекций для первой степени пед. образования / сост. Е.И.Рогов. — М. : ВЛАДОС, 1995.
101. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Журн. "Вопросы психологии", 1981, № 2.
102. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности : Межвузовский сборник научных трудов — М., МТПИ им. В. И. Ленина, 1984.
103. Проблемы самоопределения молодежи / Тезисы докладов . Под ред. Прушина В.В. — Красноярск, 1987.
104. Психология. / Словарь. / Под ред. А.В. Петровского — М.: изд. политической литературы, 1990.

105. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
106. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. /Под ред. Ядова В.А. — Лен.: Наука, 1979.
107. Москаленко А., Сержантов В. Смысл жизни и личность. — Новосибирск: Наука, 1989.
108. Социальная психология. / Под ред. А.В. Петровского — М.: Просвещение, 1987.
109. Социологические исследования жизненного пути молодежи. / Под. ред. А. Матуленис — Литва, 1988.
110. Сохань Л.В. Жизненный путь личности. — Киев, 1987.
111. М.Х.Титма, М.Е.Ашманс, А.А.Матуленис. Социальные перемещения в студентстве. — Вильнюс, 1982.
112. Стечкин О.Я. Цель и целеустремленность.— М.: изд. полит. литературы, 1981.
113. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М., 1982.
114. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. — Лен. университет, 1960.
115. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966.
116. Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989.
117. Формирование ценностных ориентаций молодежи в условиях ускорения соц.-экон. развития. /Под ред. А.И.Попова. — М., 1986.
118. Чукхаузен Х. Б. Мотивация и деятельность. — М.: Педагогика, 1986 — 408 стр.
119. Хрестоматия по психологии. /Под ред. А.В. Петровского — М.: Просвещение, 1987.
120. Целикова О.П. Нравственная целостность

- личности. — М., 1983.
121. Штарке К. Студенты. Становление личности. — М.: Прогресс, 1982.
122. Щербакова Ю.А. Ценностные ориентации чехословацкой молодежи. — М., 1987.
123. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996.
124. Ядов В.А. Социологическое исследование. — М.: Наука, 1972.

AUTORES PAR SEVI

Airisa Šteinberga, psiholoģijas doktore

Esmu dzimusi 1968. gada 5. martā Rīgā. Kopš es sevi atceros, vienmēr esmu vēlējusies kļūt par skolotāju. Savas domas nemainīju, arī mācoties Rīgas 49. vidusskolā, kuru absolvēju 1985. gadā. Tajā pašā gadā iestājos toreiz Latvijas Valsts universitātes Bioloģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļā. Šajā fakultātē tāda nodaļa bija jaunums, un, lai gan pēc pāris gadiem šis eksperiments tika uzskatīts par nevajadzīgu, domāju, ka gan es, gan manas grupas biedres ar bioloģijas studijām pedagoģiskā kontekstā bija ļoti apmierinātas.

Studiju laikā sāku strādāt Rīgas 9. maiņu vidusskolā par ķīmijas skolotāju. 1988. gadā pieņēmu piedāvājumu pildīt Ādažu vidusskolā psihologa pienākumus. Lēmums bija pārsteidzīgs, bet liktenīgs. Pārsteidzīgs, jo man nebija ne šāda veida darba pieredzes, ne arī teorētiskās bāzes, savukārt liktenīgs tāpēc, ka no šī brīža psiholoģija manā dzīvē no hobija sāka pārvērsties par profesionālu virzību.

1990. gads gan personīgā, gan profesionālā dzīvē man kļūst nozīmīgiem notikumiem bagāts. Šajā gadā es apprecējos ar kursa biedru Juri Šteinbergu, absolvēju Latvijas Universitāti, iestājos toreizējā Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas katedras aspirantūrā un uzsāku darbu tikko atjaunotajā Rīgas komercskolā par bioloģijas skolotāju.

Profesionālajai un zinātniskajai jomai no jauna pievērsos 1993. gadā, kļūstot par eksperimentālā kursa audzinātāju, jo starplaikā biju nodarbināta ar dēla Ivara audzināšanu. 1994. gadā paralēli darbam skolā sāku strādāt Rīgas Tehniskās universitātes Humanitārajā institūtā. 1997. gadā aizstāvēju disertāciju "Vecāko klašu skolēnu pašizjūta un darbības produktivitāte" un ieguvu

psiholoģijas doktora grādu. Pašlaik esmu Rīgas Tehniskās universitātes Humanitārā institūta docente.

Jebkurš skolotājs man piekritīs, ka pedagogs un audzēknis mācās savstarpēji. Tāpēc bez saviem skolēniem skolotājs nepilnveidojas. Varu tikai pieminēt, ka saskarsme ar eksperimentālā kursa audzēkņiem nav beigusies. Pēc Komerckolā beigšanas viņi iestājās dažādās augstskolās. Pašlaik divi jau ir Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventi, šogad vairāki iegūs bakalaura grādu. Vismaz divas reizes gadā mēs zinām, ka satiksimies – manā dzimšanas dienā martā un augusta beigās – kursa salidojumā. Vēl aizvien turpinās tradīcija – Jāņos braukt ar laivām pa kādu vēl neizbaudītu Latvijas upi. Jo tā vajag. Ne tikai mūsu dēļ, bet arī Jāņa dēļ, kuram mēs esam pateicīgi par to, ka viņš visur bija klāt, visu pratu un izdarīja, bija tik ļoti pats un citādāks, ka viņu nebija iespējams neievērot, neiemīlot un necienīt. Viņam nekad nebūs vairāk par astoņpadsmit, bet viņš vienmēr un visur ir kopā ar mums...

Ineta Tunne, psiholoģijas doktore

Es esmu dzimusi 1961. gada 18. jūlijā Jūrmalā. Manas bērnības atmiņas saistās ar meža ieloku un peldēšanos Lielupē. Klausoties priežu šalkas un pirmos pavasara strazdus, pagāja pirmie septiņi gadi.

Viena no laimīgākajām nejaušībām manā dzīvē – darbs Latvijas Universitātē. Es ļoti labi atceros, ar kādu izbrīnu un sajūsmu klausījos katedras mācību spēku lekcijas, pat vienkāršas sarunas, man tas likās kaut kas neiespējams. Šajā laikā es arī sapratu, kāpēc bieži nākas dzirdēt: “Laimīgā, tu strādā pie profesores Šponas.” Viņas labestība, sirds siltums, prasīgums, oratora spējas un gara kultūra – tā ir fantastiska dzīves skola. Atrodies saules gaismā un siltumā, cilvēks vienkārši aug...

Īsta, liela un patiesa mīlestība, kā arī meitu – Lauras un

Karlīnas – piedzimšana, par ko abi ar Leonardu esam laimīgi, dod stabilitātes izjūtu un stimulē turpmākam darbam.

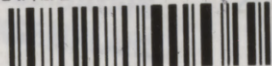
1997. gadā aizstāvēju doktora disertāciju un ieguvu psiholoģijas doktora grādu. Turpinu strādāt docenta amatā un arī aktīvi darboties Sorosa fonda – Latvija programmā “Pārmaiņas izglītībā”. Šķiet, ka augstākais sasniegums un arī uzticēšanās no kolēģu puses ir ievēlēšana asociētā profesora amatā, kas ne tikai ceļ pašapziņu, bet arī saistās ar jauniem pienākumiem un aizvien augstāku atbildības pakāpi. Turklāt vēl arī pienākumi Psiholoģijas habilitācijas un promocijas padomē, veicot zinātniskā sekretāra darbu.

Tāpat jauna pieredze ir darbs Izglītības un zinātnes ministrijā pie psiholoģijas valsts standarta izstrādes kopā ar Latvijas zinātniekiem speciālistiem, vadošajiem zinātniekiem psiholoģijā. Ir patiess gandarījums darīt darbu, kas patīk, un apzināties, ka esmu īstajā vietā un laikā.

Esiet laimīgi mīlestībā, ģimenē un darbā!

1.32,-

LĀTVIJAS NĀCIONĀLĀ BIBLIOTĒKA



0300038028

99-4
L 242



I. Tunne un A. Šteinberga

20. gs. pēdējā desmitgadē Latvijā ir veikti intensīvi pašizjūtas un vērtīb-orientācijas pētījumi psiholoģijā. Tas saistās ar cilvēka kā augstākās vērtības atzišanu sabiedrībai demokrā- tizējoties.

Jaunās psiholoģijas zinātnieces A. Šteinberga un I. Tunne savus pētī- jumus psiholoģijā ir veikušas atvēr- tas sabiedrības apstākļos. A. Štein- bergas zinātniskais vadītājs doktora disertācijai bija Tībingenas universi- tātes (Vācija) profesors J. Helds. Viņš iepazīties arī ar I. Tunnes pētījumiem.

Jauno zinātnieču darbs palīdzēs skolotājiem pilnveidot un mērķtie- cigāk sekot sarežģīto skolēnu attī- ņības procesu.

Dr. paed., prof. A. Špona

Žurnāla

SKOLOTĀJS

MAZĀ PEDAGOGISKĀ BIBLIOTĒKA