

**LATVIJAS UNIVERSITĀTE**  
**Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte**  
Pedagoģijas nodaļa

Ar rokraksta tiesībām

**Audzināšana ģimenē Latvijas**  
**transformatīvajā sabiedrībā**

**(sociālā pedagoģija)**

Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai

Promocijas darba autore

**Dace Medne**

Promocijas darba vadītāja

Dr. habil. paed., profesore **Irīna Maslo**

Rīga 2010

## Saturs

Ievads .....	3
1. Audzināšanas procesa un ģimenes būtība personību attīstībā.....	20
1.1. Teorētiskās atziņas sociālajās un humanitārajās zinātnēs par audzināšanas procesu ģimenē .....	20
1.2. Ģimenes attīstības relevantās tendences transformatīvajā sabiedrībā.....	27
1.3. Audzināšanas darbības organizācija ģimenē.....	42
1.3.1. Audzināšanas darbības organizācijas dimensijas.....	42
1.3.2. Audzināšanas organizēšanas iezīmes dažādās ģimenes struktūrās .....	59
1.4. Vecāku kompetence audzināt, tās būtība un raksturojums .....	87
1.4.1. Vecāku kompetence audzināt, tās saturs .....	87
1.4.2. Vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji.....	97
2. Mūsdienu vecāku kompetences audzināt empīriskais pētījums.....	114
2.1. . Empīriskā pētījuma programma un izpildes organizācija.....	114
2.2. Pilotpētījuma organizācija un rezultāti.....	120
2.3. Audzināšanas lauka izpētes realizācija un vecāku kompetences audzināt līmeņi .....	123
2.4. Pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes paraugi transformāciju sabiedrībā .....	135
2.4.1. Retrospektīvā pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes analīzes programma, tās pamatojums .....	135
2.4.2. Pozitīvās humānās vecāku kompetences audzināt pieredzes izpēte ģimenē.....	142
2.5. Mūsdienu kompetentas ģimenes pedagoģiskais portrets .....	183
2.5.1. Audzināšanas procesuālais modelis ģimenē .....	187
2.5.2. Ieteikumi vecāku kompetences audzināt pilnveidošanai .....	190
Nobeigums .....	197
Vārdnīca .....	206
Literatūras saraksts.....	208

## Ievads

Katru sabiedrības attīstības laikmetu raksturo specifiska pasaules un apkārtējās realitātes izpratne. Mūsdienu politiski ekonomiskā situācija pasaulē ir izteikti nestabila. 20. gadsimta beigu un 21. gadsimta sākuma izmaiņas raksturo visu dzīvesdarbību sfēru satura un procesu strauja dinamika, bieži precīza nenosakāmība, sarežģītība, nenoteiktība, nepārtrauktība, pretrunīgums. Papildus tam šīs izmaiņas dažādos sociālos līmeņos bieži tiek nekritiski pieņemtas. Šis fakts principiāli apgrūtina nozīmīgāko audzināšanas vērtību (*implicīdo – eksplīcīdo*) komplicēto nodošanas raksturu no paaudzes paaudzē transformāciju situācijā, jo, mainoties ekonomiskajai un politiskajai situācijai, vienmēr tiek pārskatītas agrāk piedāvātās paradigmas. Latvija ir starp tām valstīm, kurās pēdējos divdesmit gados šīs izmaiņas radījušas būtisku rezonansi visās tautsaimniecības jomās, tostarp sociālajā un humanitārajā. Transformatīvā situācija ietekmē gan sabiedrības filozofisko, gan pragmatisko pasaules redzējumu un izvirza cilvēkiem un sociālajām attiecībām jauna rakstura prasības. Likumsakarīgi, ka šāda rakstura izmaiņas ietekmē ģimeni gan kā sociālu, gan kā individuālu kategoriju. Tāpēc īpaši aktuāla kļuvusi polemika par ģimeni kā sociālu grupu un tās saglabāšanos transformatīvā situācijā. Šāda situācija raksturīga galvenokārt industriāli attīstītajās rietumu valstīs (*Schneewind, Ruppert, 1995; Mollenhauer, 2003*) un postkomunisma sabiedrībā, ko īpaši ietekmē transformatīvās izmaiņas (Rubene, 2004; *Hamberger, Koch, Peters, Treptow, 2006*). Šī jautājuma polemika skar arī Latviju. Aktīva diskusija notiek valstiskā līmenī, galvenokārt interpretējot ģimeni kā sociālu institūciju un akcentējot tās struktūru, nevis audzinošo būtību. Diskusija ietver polāru viedokļu un attieksmju konfigurāciju: gan aizstāvēt tradicionālo ģimeni un norādīt, ka ģimene ir viena no nozīmīgākajām vērtībām morālā klimata veidošanai sabiedrībā (*Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978; Schneewind, Ruppert, 1995; Сливаковская, 2000; Camur, 1999; Карабанова, 2007*), gan tradicionālās ģimenes vietā idejiski un praksē aktualizējot partnerattiecības un uzsverot, ka tradicionālā ģimene kā sociāla institūcija ir rudimentārs veidojums, kas ir morāli novecojis un ierobežo cilvēka autonomiju (*Nave-Herz, 2007*). Pastāv arī tendence rast vienotu redzējumu uz mūsdienu ģimenes inovatīvo sociālo statusu, kas balstīts vai nu uz protestu pret klasiskajām kultūras dzīves formām, vai gluži pretēji – uz pieņemumu, ka ģimenes daudzveidīgā rakstura izmaiņas ir veids, kā izdzīvot jaunajā transformatīvajā situācijā, kas savukārt palīdz katrai nākamajai paaudzei iekļauties jaunas kvalitātes savstarpējās attiecībās un spēt uzņemties nākotnes izaicinājumus (Rubene, 2008; *Schneewind, Ruppert, 1995*).

Diskusijās par ģimeni novērojami vairāki paradoksi, ko izraisa kardinālas iekšējās pretrunas sabiedrībā (*implicīdais nesaskan ar eksplīcīdo*). Pirmkārt, deklaratīvā līmenī tiek pausta

sabiedrības nozīmīgākā audzināšanas vērtība **autonomija**, ko raksturo cilvēka patstāvība un atbildība, kuras robežas nosaka solidaritāte un cieņa (*Ijabs, Kruks, 2008:6; Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam, 1. redakcija*), taču sabiedrības dzīvesdarbībā šie principi tiek realizēti, formāli kļūstot par virspusēju uzvedības (*Bergmann, 2006; Зиновьев, 2008:525*), nevis kompetentas uzvedības rādītāju. Neskatoties uz deklarētajām mūsdienu cilvēka nozīmīgākajām audzināšanas vērtībām, ordinārajā dzīvesdarbībā viņu bieži raksturo sociālais infantilisms (*Абраменкова, 2008:91*). Lai idejiskais modelis tiktu realizēts praksē, jāsāk ar cilvēka pašizpratni, refleksiju un paškritiku (Rubene, 2008) jeb pedagoģiskās domāšanas sociālo veicināšanu (*Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005:79*), kas aktualizē cilvēka pašaudzināšanas nozīmi. Tāpēc Latvijā tiek aktualizēta audzināšanas un pašaudzināšanas vienotība (Špona, Čamane, 2009), savukārt Eiropas telpā tiek aktualizēts jēdziens „jauna audzināšana” (*New-Governance*) (*Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005:278*), apvienojot pilsoniski sabiedrisku un sociālu attieksmes perspektīvu sociālajā pedagoģijā (*Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005:279*), tomēr ne visiem šis jēdziens ir skaidrs (*Peseshkian, 1987*). Arī Latvijā cilvēkiem pašaudzināšana ir jauns un neizprotams jēdziens. No vienas puses, daudz tiek diskutēts par problemātisku bērnu uzvedību (*Schneewind, Böhmert, 2008:9, 10*), pedagoģiskajā praksē tiek izmantotas neadekvātas diagnozes (piemēram, diagnoze „hiperaktivitāte”) un dažādi mākslīgi veidoti psiholoģiskie fenomeni („indigo bērni”, „kristāliskie”), taču jautājums par ģimeni un autonomu personību audzināšanu šajā diskusijā paliek otrajā plānā (*Raipulis, 2008; Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978; Bergmann, 2006*). Tādi sociāli fenomeni kā pedagoģiskā „mode” nav nejauši, tos nedrīkst ignorēt (*Bergmann, 2006*). E. Piklere to nosauc par vecāku lepnuma maldiem, ja viņi nevis meklē cēloņus vai pārdomā bērnu uzvedību, bet lepnī definē, ka viņu bērni ir īpašāki (*Pikler, 2007*). Katra aktuālā pedagoģiskā „mode” novirza uzmanību no problēmas, atkal padarot īpašu kādu izredzētu sabiedrības daļu un šķeļot sabiedrību. Šāda audzināšanas interpretācija kļūst bīstama, ieskicējot tendenci akcentēt problēmu kā īpaši izredzētas sabiedrības daļas fenomenu, nevis koncentrēties uz kompetentu pedagoģisku risinājumu meklējumiem, kas veicinātu katra ģimenes locekļa autonomiju kā pilsoniskas sabiedrības sociālu vērtību. Šādi fokusējoties uz problēmu, rezultāts ir „vainīgā” vai „laimīgā” atrašana, nevis produktīvs pedagoģiska risinājuma un resursu meklējums jaunas audzināšanas perspektīvas un potenciālu realizēšanai. Arī plašsaziņu līdzekļi uztur un pastiprina šo mākslīgi izveidoto pedagoģisko fenomenu popularitāti sabiedrībā (*Baacke, 1999:395; Кыкушин, 2002:233*), jo tiem raksturīga tendence interpretēt atsevišķus faktus atrauti no veseluma un konteksta, bez profesionāla skaidrojuma. Tātad mūsdienu sociālpedagoģisko situāciju raksturo arī fakts, ka vecāki saņem atšķirīga pedagoģiskā rakstura ievirzes par to, kas ir „laba audzināšana”, tādēļ viņi sāk izjust draudus, kļūst nedroši,

pieaug viņu bezpalīdzības izjūta un viņi lēnām padodas (*Hawellek, Schlippe, 2005:17; Schneewind, Böhmert, 2008:12*). Rezultātā vai nu pieaug „bēgšana no lēmumu pieņemšanas” (*Drucker, 199:2214*), vai arī lēmums par to, „kas ir pareiza audzināšana”, jāuzņemas pašiem vecākiem (*Schneewind, Böhmert, 2008:12*). Tomēr, neskatoties uz sociālās situācijas specifiku, atbildība par audzināšanu ir vecāku pienākums (*Bergmann, 2006*). Nav attaisnojams viedoklis, ka ģenētiski argumenti pedagoģiski nevarīgos vecākus atbrīvo no atbildības par audzināšanu. Nevarības izjūta audzināšanā ne vienmēr ir mīļsakarība ar faktisko audzināšanas spēju trūkumu – bieži vien vecākiem trūkst konkrētu zināšanu par to, kā pastiprināt pozitīvu bērna personības attīstību, un atbilstošu spēju, lai šīs zināšanas konkrētā situācijā pārvērstu audzinošā rīcībā (*Schneewind, Böhmert, 2008:44*). Audzināšanā svarīgas ir ne tikai vecāku spējas un zināšanas, bet arī mātes vai tēva sociālās lomas būtības izjūta, piešķirot dzīvei jaunu (papildinātu) kvalitāti. Arī A. fon Šlippe un K. Havelleks uzsver, ka vecāki ir ģimenes centrs jeb viduspunkts, kas gan sev, gan bērniem vienādā mērā dod drošības izjūtu un orientāciju, tomēr mūsdienu praksē šī nav kļuvusi par galveno pedagoģisko domu (*Hawellek, Schlippe, 2005:17*).

Katrs laikmets nosaka savas sociālo kategoriju un personības virzības prioritātes (*Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978*). Audzināšana ir neviennozīmīga tēma, jo tā ļoti viegli savijas ar ideoloģiskiem jautājumiem (*Walper, 2005*). Tas uzskatāmi atklājas arī sabiedriskajā diskusijā par totalitārās un individuālisma audzināšanas būtību Latvijā 90. gados (Koķe, 2001; Zelmenis, 2001). Šajā vēsturiskajā periodā izpratne par audzināšanu ģimenē kā sociālu parādību un personības attīstības sekmēšanas procesu paaudžu sadarbībā tika pārskatīta un izjaukta, nepiedāvājot jaunus, konkrētajai Latvijas sociālajai situācijai adaptētus risinājumus, kļūstot par pseidoinovāciju, kuras dēļ audzināšana ģimenē pārsvarā kļuva haotiska un bezmērķīga, paaugstinot formālās audzināšanas īpatsvaru.

Audzināšana bijusi aktuāla visos sabiedrības attīstības periodos. Vienmēr nozīmīgs ir bijis jautājums par audzināšanas stratēģisko jeb ideālo mērķi. Zinātniskajā literatūrā un dzīves praksē kā audzināšanas mērķis savu aktualitāti arī mūsdienu pedagoģijā un psiholoģijā nezaudē autonoma (patstāvīga un atbildīga) personība (*Špona, 2006; Walper, 2005*). Tāpēc patstāvīgu un atbildīgu personību kā audzināšanas mērķi būtiski analizēt gan individuālajā (pašaudzināšana kā personības autonomijas rosinātāja), gan sociālajā (autonomija kā savstarpējo attiecību respektētāja) kontekstā.

Ģimenes jautājumu aktualitāti deklaratīvā līmenī vienmēr, protams, aktualizē valsts pārvaldes un pašvaldību priekšvēlēšanu laiks. Taču šim tematam nav tikai intriģējoša nozīme – tam ir būtiskāki un daudzslāņaini cēloņi, kas saistīti ar dažādu sociālo un humanitāro paradigmu un attieksmju maiņu. Šobrīd sociālo un humanitāro zinātņu koncepcijā ir aktualizēts un tiek

mērķtiecīgi uzturēts jautājums par attīstītas demokrātijas galvenajām iezīmēm: izvēles iespēju, brīvību, patstāvību, līdztiesību un taktiskumu, un šīs iezīmes lēnām, taču pakāpeniski kļūst par cilvēka atbildības un privilēģētības mēru arī Latvijā (*Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam, 1. redakcija; Солонин, Казан, 2007*). Mūsdienu cilvēku sociālais un garīgais stāvoklis rosina vispārējās deklaratīvās tēzes par personības brīvību aizstāt ar indivīda patstāvību izvēlē un no tās izrietošu atbildības uzņemšanos. Tātad, meklējot inovatīvas dimensijas mūsdienu zinātniskajai paradigmai pedagogijā, kā pamatideja priekšplānā izvirzās cilvēka ekoloģija – mērķis, attieksmes, vērtības, brīvība, patstāvība un atbildība, kas atbilst cilvēka un sabiedrības garīgajām interesēm. Tāpēc indivīda dzīves kvalitāte un atbildības uzņemšanās par to kā teorētiska un prakses kategorija kļūst par būtisku 21. gadsimta sākuma jēdzienu arī pedagogijā. Dažādus vēsturiskos periodus ir caurstrāvojuši vienota doma par to, ka šīs iepriekšminētās vispārcilvēciskās ekoloģiskās kategorijas sākotnēji rosināmas ģimenes līmenī (Auseklis, 1937; Frejs, 1938; Meikšāne, 1980; Plotnieks, 1988; *Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978; Weber, 2000; von Schlippe, Schweitzer, 2003; Hawellek, von Schlippe, 2005; Dreikurs, Blumenthal, 1986; Berg, 2006; Jasper, 2007; Samir, 1999; Спиваковская, 2000; Лушин, 2003, Целуйко, 2004; Карабанова, 2007; Шнейдер, 2007; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*). Netieši šāda pozīcija atklājas arī atziņās, kurās ģimenei netiek piedēvēta īpaša vērtība, taču kur tā tiek uzskatīta par audzināšanā pietiekami nozīmīgu institūciju, lai to saglabātu (*Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978*). Tāpēc ģimene kā pedagogiska kategorija ir uzskatāma par vienojošo komponentu daudzpozicionālo zinātņu koncepcijās. Uzturot personības ekoloģisko labklājību, tā rosina cilvēku dzīves kvalitāti.

Mūsdienu sabiedrību raksturo straujās, būtiskas, nepārtrauktas un bieži precīzi nenosakāmas izmaiņas. Tā tiek dēvēta par postindustriālo, postmoderno, globālo un transformāciju sabiedrību. Promocijas darba ietvaros sabiedrības tendences tiks interpretētas caur ģimenes kā sociāli individuāla fenomena prizmu, jo ģimene nav izolēta no sabiedrības sociāli ekoloģiskā konteksta (*Baacke, 1999*) un, kā uzsver U. Bronfenbrenners (*Bronfenbrenner, 1993*), cilvēka attīstībā būtiska nozīme ir tai dzīves videi, kuru viņš uztver, nevis tam, kāda šī vide ir objektīvajā realitātē. Katru sabiedrību raksturo specifiska sociālās pasaules interpretācija un vērtību prioritātes. Raksturojot mūsdienu sabiedrību, demokrātijas principu iekšējās loģikas atainošanai atklājas pretrunīgi vērtējumi. M. Kūle secina, ka aiz sabiedrībā pieņemtajiem likumiem slēpjas noteiktas kultūras formas. Tās neatrodas virspusē – dziļākās, apslēptās norises un formas atklāj jēgas un notikumu archeoloģija (*Kūle, 2006*). Līdzīgu viedokli, ka katrai sabiedrībai raksturīga sava iekšējā attīstības specifika un postkomunistiskās sabiedrības raksturo dezorganizācija visās jomās (ekonomiskajā, politiskajā, sociālajā, morālajā, ideoloģiskajā, izsaka

A. Zinovjevs. Tieši šis fenomens izskaidro to, ka komunistiskās sistēmas vietā tika likti pamato nevis demokrātijai, bet demokrātijas imitācijai, kuras lielākais trūkums ir sabiedrības morāles, psiholoģijas un ideju deformācija (Зиновьев, 2005; Зиновьев, 2008). Tālāka šī fenomena iekšējā attīstība nodrošina procesu transformācijas turpināšanos, kuru A. Zinovjevs dēvē par *rietuminizāciju*. Arī Latvijā šie procesi ievieš sociālās korekcijas, kuru pamatā ir pretruna starp sociālo ekspresivitāti un cilvēku domas virzību, kas saglabā tradicionālās kopsakarības (Kūle, 2006). M. Kūles un A. Zinovjeva teorētiskie koncepti sasaucas ar J. Maesa un K. Tarnai ideju par mūsdienu cilvēka implicīdo un eksplicīdo vērtību nesakritību viņa dzīvesdarbībā (Maes, Tarnai, 2008). Šo mūsdienu sociālo situāciju raksturo šāds paradokss: savā dinamiskumā, plurālismā un haotismā tā kļūst noturīga, veidojot stabilu mūsdienu sabiedrības raksturotājlīlumu – transformatīvas transformācijas. Šis paradokss atkal izmaina audzināšanas procesu ģimenē, kurā bieži tiek nekritiski imitēta jaunā audzināšanas filozofija, veicinot mākslīgu, formālu demokrātijas ilūziju, kuras pamatā ir pārprasta un dažādi interpretēta autonomijas izpratne. Iespējams, tas ir iemesls, kāpēc ģimene ir zaudējusi savu pozīciju kā to personības labāko īpašību glabātāja, kas tika nodotas no paaudzes paaudzē (Давыдов, 2006:17) un kāpēc praksē novērojamas atšķirības starp audzināšanas mērķi un tā realizāciju ordinārajā dzīvesdarbībā (Marotzki, Nohl, Ortlepp, 2006:24).

UNESCO Starptautiskās izglītības ekspertu grupas ziņojumā akcentēto izglītības pamataspektu „mācīties dzīvot kopā” un „mācīties būt” nepietiekamā īstenošana praksē ir attiecināma arī uz ģimenes kopējo dzīvesdarbības situāciju Latvijā, tāpēc jāmeklē risinājumi situācijas uzlabošanai. Tieši tāpēc 21. gadsimta izvirzītajām problēmām nepieciešami inovatīvi skatījumi uz audzināšanas stratēģisko jeb ideālo mērķi. Demokrātiskas sabiedrības audzināšanas vispārējais mērķis, kā deklarē teorētiski un norāda EQF (*European Qualifications Framework*), ir *autonoma personība, kuru raksturo patstāvības un atbildības vienība, kas veidojas darbībā*. Taču, ja ģimenē joprojām saglabājas autoritārais (Lavriņenko, 2007:223) vai pārprasti liberālais audzināšanas stils, izvirzītais mērķis nevar tikt īstenots. Tāpēc Dž. Ravens uzsver, ka būtu laiks „atteikties no pārstāvētības demokrātijas koncepcijas līdzdalības demokrātijas koncepcijas labā” (Raven, 1984:135).

Nepieciešams rīcības plāns 2004.–2013. gada koncepcijas „Valsts ģimenes politika” īstenošanai, lai atbilstoši Ministru kabineta 2002. gada 28. maijā akceptētās koncepcijas „Valsts ģimenes politika” (prot. Nr. 22, 50. §) mērķiem un darbības virzieniem noteiktu konkrētu pasākumu kopumu valsts ģimenes politikas jomā. Ja izdotos īstenot rīcības plānu, tad valsts, sabiedrības un ģimenes sadarbības rezultātā izveidotās situācija, kurā lielākā daļa ģimeņu spētu

pašas uzņemties atbildību par ģimenes funkciju veikšanu, nepieciešamības gadījumā saņemot optimālu, atbilstošu valsts, pašvaldību un sabiedrības atbalstu. Ir svarīgi, lai valsts garantētu sabiedrībā labvēlīgu emocionālo klimatu un nopietni uztvertu atbildību par audzināšanu (Schwarte, 2002). Tāpēc nepieciešams pētījums sociālajā ģimenes pedagogijā, apskatot ģimeni kā pedagogiskās sadarbības sastāvdaļu un aktivizējot ģimenes sociālo potenciālu (Антонов, 2007). Sociālā ģimenes pedagogija ne tikai ietver cilvēku savstarpējo attiecību analīzi, bet arī pilnveido ģimenes dzīvesdarbību un sadarbību, rosinot dziļas un patiesas personības pārlicības un attieksmes, kas saistītas ar ģimenes sadarbības aspektiem. Audzināšana ģimenē ir mūžmācīšanās sastāvdaļa, kas rosina vecāku personības attīstību, kā arī vecāku savstarpējās un vecāku-bērnu sadarbības pilnveidošanos kopējā dzīvesdarbībā.

Aplūkojamā temata izklāstu apgrūtina fakts, ka katrā kultūrvidē ikvienam, kas pievēršas audzināšanas teorijai ģimenē, jau ir sava pieredze, kuras ietekmē izveidoti konkrēti priekšstati, no kuriem grūti atbrīvoties (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978). Sociālā situācija vienmēr konstruē subjektīvu vērtējumu: vienam *ģimene* būs sociālās eksistences jēga, turpretī citiem tā asociēties ar patriarhālas vai matriarhālas sabiedrības radītu ideoloģisko cietoksni. Atbilstoši tam arī viedoklis par šo institūciju svārstīsies no naivi sentimentālas godināšanas līdz naidam un vēlmei to likvidēt (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978). No šī fakta izriet atziņa, ka ģimene pozicionējama kā vienota, dinamiska vienība. Tā darbojas kā cilvēku dzīvesdarbību emancipējošs faktors, kas aktualizē sadarbības nozīmi, saistot cilvēka situatīvi determinētu darbību, ko nosaka individuālas vērtības, ar universālām, vispārcilvēciskām, pozitīvām vērtībām. Šādā aspektā ģimenē atspoguļojas nozīmīgas garīgās dzīves vēsturiskās attīstības līnijas daudzu gadsimtu gaitā. Analizējot pedagogisko literatūru, var secināt, ka jautājums par ģimenes vērtību gan individuālā, gan valstiskā līmenī, neskatoties uz laikmetu maiņu un informācijas pieejamību, Latvijā nav aktuāls tikai mūsdienās. A. Bērziņš (Bērziņš, 1938) uzsver: „Pati sabiedrība sajūt, ka līdzšinējie uzskati par ģimeni nav vairs atzīstami, un tai ir modusies liela griba apstākļus labot. Tā šeit izpaužas mūsu tautas garīgā atdzimšana.” 1938. gadā A. Frejs aplūkojis ģimeni gan morfoloģiski, gan hrestomātiski, kā arī analizējis ģimenes nozīmību latviešu literatūrā (Frejs, 1938). Mūsdienās Latvijā ģimene ir pētīta kā sociāla kategorija socioloģiskajos pētījumos, piemēram, „Bērni un ģimenes Latvijā – 1998. Situāciju analīze”. Statistikas rādītāji, kas liecina par ģimenes kā sociālas kategorijas stabilitāti, Latvijā nav pozitīvi. Piemēram, Latvijā ir viens no augstākajiem šķiršanās rādītājiem Eiropā. Uz 1000 reģistrētām laulībām 2001. gadā valstī tiek šķirtas 620 laulības, 2007. gadā – 478 (Latvijas Statistikas gadagrāmata, 2008). 2004. gada 30. novembrī Ministru kabinets apstiprināja Bērnu un ģimenes lietu ministrijas izstrādāto rīcības plānu koncepcijas „Valsts ģimenes politika” īstenošanai 2004.–2013. gadam. Rīcības plānā



ietverti konkrēti kompleksi pasākumi, kuru mērķis ir veidot Latviju par ģimenei draudzīgāku un piemērotāku valsti. Tajā izvirzīti uzdevumi, ko nepieciešams veikt 14 dažādās jomās. Neskatoties uz šīm dažāda rakstura iniciatīvām, promocijas darba autore ir piesardzīga izdarīt pozitīvus secinājumus, jo kopumā sabiedrībā šī jautājuma aktualitāte un sarežģītība netiek pietiekami novērtēta. Atsevišķām pedagoģiskajām iniciatīvām var draudēt tāds pats liktenis kā pirms kāda laika līdz galam neīstenotiem nodomiem. Piemēram, mācību priekšmeta *ģimenes zinību pamati* ieviešanai skolās (LPSR Izglītības ministrija, 1980; LPSR Izglītības ministrija, 1981; LPSR Izglītības ministrija, 1983; LPSR Izglītības ministrija, 1984) un jauno vecāku izglītošanas programmām (LPSR Izglītības ministrija, 1986) nebija ilglaicīgu un noturīgu rezultātu; to izpildes raksturs izrādījās formāls.

Iekšējie procesi ģimenē Latvijā kompleksi ir maz pētīti. Pētījumu par mījsakarībām diādē vecāki ⇌ bērni, viņu savstarpējām attiecībām un katra personības attīstību kopējā ģimenes dzīvesdarbībā ir skaitliski nedaudz. Tāpēc ir nepieciešams pievērsties ģimenē notiekošā audzināšanas procesa problemātikas izpētei 21. gs. sākuma Latvijas sabiedrībā, jo, mainoties sabiedrības filozofiskajai paradigmai, mainās arī ģimenes un sociālo institūciju audzināšanas mērķis. Šis ir nozīmīgs aspekts nepārtrauktajā visaptverošajā transformāciju sabiedrībā. Viena no iespējām ir ne tikai deklaratīvā, bet arī individuālo vērtību līmenī paaugstināt sabiedrībā mērķa izpratni par audzināšanu ģimenē kā vērtību, akcentējot ideju, ka audzināšana ģimenē ne tikai veicina bērna attīstību, bet arī iesaistīto pieaugušo personību pilnveidošanos.

### **Pētījuma problēma**

- Mūsdienu sabiedrības transformatīvajā situācijā notiek stihiska audzināšanas paradigmu un audzināšanas mērķu maiņa, taču audzināšanas procesa organizācijas maiņa norisinās lēnāk. Viens no sabiedrības audzināšanas procesa pamatkomponentiem ir virzība uz līdztiesības demokrātiju, kuras galvenā iezīme ir cilvēku patstāvība un atbildība, taču demokrātija tiek interpretēta neviennozīmīgi. Nenoteiktības situācijā personības audzināšana bieži ir stihiska, kas ir pretrunā ar autonomas personības audzināšanas principiem.
- Audzināšana ģimenē ir divvirzienu process, kas praksē bieži tiek realizēts kā vienvirziena. Mūsdienās bērni jūtas emocionāli brīvāki, jo viņus ir ietekmējis transformatīvās sabiedrības filozofiskais pasaules skatījums, bet vecāki joprojām uzskata, ka bērnu audzināšana ir vienvirziena process. Rezultātā daudzās ģimenēs nav novērojama paaudžu sadarbība kā savstarpēja mācīšanās. Ja vecāki nemācās, nepilnveido savu personību un savstarpējās attiecības, netiek rosināta bērnu kā autonomu personību attīstība.
- Pašreizējā situācijā psiholoģiskais un pedagoģiskais fokuss ir vērsts uz bieži vien problemātisko ārējo izpausmju (uzvedības) korekciju. Šāda bērnu uzvedība nav pretrunā ar

viņu iekšējo psihisko stāvokli un attieksmēm, taču ne vienmēr atbilst deklarētajām vecāku un sabiedrības uzvedības normām. Rezultātā vecāki nepieciešamības gadījumā koriģē uzvedību, nevis attieksmes. Šāda situācija ir pedagoģiski sarežģīta, jo eksistē viens „*vainīgais*” vai „*laimīgais*”, un, meklējot risinājumu, vai nu tiek uzsvērtas pedagoģiski hierarhiskas struktūras nepieciešamība, vai arī audzināšana kļūst bezatbildīga.

Problēmas būtības analīze noteica **pētījuma aktualitāti**, kura ir pozicionējama kā trīs paralēli virzīti vektori:

- **transformatīvā situācija sabiedrībā** aktualizē sabiedrības locekļiem jaunas personības kvalitātes un sociālās prasības, kuras rosina nepieciešamību organizēt pašaudzināšanu;
- **dzīves praksē** pieaug dažāda rakstura bērnu uzvedības problēmas, kuras ir izaicinājums gan vecākiem, gan skolotājiem. Konkrēta uzvedība nav bērna izpausme, kas pieaugušajam ir jāuzslavē vai jāpārtrauc, bet gan personiskas attieksmes izrādīšana. Tātad cēlonis ir attieksme, bet uzvedība ir tās sekas. Praksē vecāki un skolotāji vēršas pret sekām, nemazinot cēloņus;
- **pedagoģijā** ir maz pētījumu un zinātnisko interpretāciju par mūsdienu audzināšanas specifiku ģimenē, kur personīgā atbildība un patstāvība kā pašnovērtējuma instruments rosina un padara iespējamus interiorizācijas un eksteriorizācijas procesus katrai audzināšanai procesā iesaistītajai personai.

Tāpēc pētījuma problēmas pamatā ir **pretruna** starp audzināšanas mērķi un audzināšanas procesa īstenošanu. Transformācijas situācijas pedagoģiskā paradigma par audzināšanas mērķi izvirza autonomu (patstāvīgu un atbildīgu) personību, taču ordinārajā dzīvesdarbības praksē bieži tiek īstenots autoritārais un/vai neadekvāti interpretētais liberālais audzināšanas stils. Mūsdienu pedagoģiskie un psiholoģiskie ieteikumi bieži ir zinātniski pamatoti un teorētiski pareizi, taču praksē atrauti no konkrētā bērna attīstības situācijas (individuālajām vajadzībām un iezīmēm, attīstības līmeņa). Ar pastāvošajiem pedagoģiskajiem līdzekļiem ne vienmēr iespējams sasniegt izvirzīto mērķi. Rezultātā visas iesaistītās puses bieži ir neapmierinātas un meklē vainīgos, nevis rosina ģimenes locekļu interiorizācijas un eksteriorizācijas procesus.

Tātad, ņemot vērā vēsturisko un aktuālo sabiedrības attīstību, ģimenes statusa maiņa sabiedrībā prasa jaunu pieeju audzināšanai, atklājot personības attīstības un dzīvesdarbības likumsakarības ontogēnēzē, t.i., analizējot personību individuālo pilnveidošanos kopējā ģimenes dzīvesdarbībā.

Pētījuma aktualitāte un formulētā pretruna noteica temata izvēli *Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā*.

**Pētījuma objekts:** audzināšanas process ģimenē transformatīvā sabiedrībā.

**Pētījuma priekšmets:** vecāku kompetence audzināt.

**Pētījuma mērķis:** izpētīt vecāku kompetenci audzināt transformatīvas sabiedrības ģimenē, izstrādāt ģimenes pedagoģiskā portreta teorētisko modeli vecāku kompetences pilnveidošanai autonomu personību audzināšanā.

**Pētījuma hipotēze.** Audzināšanas procesā ģimenē vecāku kompetence audzināt realizējas sekmīgāk, ja:

- vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenci audzināt un mācās arī no saviem bērniem;
- vecāki apzināti un mērķtiecīgi sekmē bērna autonomijas (patstāvības un atbildības) attīstību;
- bērni ģimenē izjūt līdztiesīgu un aktīvu sadarbību ar vecākiem kā nozīmīgu vērtību.

**Pētījuma uzdevumi.**

1. Izpētīt un analizēt filozofisko, psiholoģisko, pedagoģisko, medicīnisko, jurisprudences, ekonomikas, antropoloģijas un socioloģijas literatūru par audzināšanu ģimenē.
2. Lai raksturotu audzināšanas procesu ģimenē, izveidot vecāku kompetences audzināt kritēriju un rādītāju teorētisko konstrukt.
3. Izstrādāt ģimenes pedagoģiskā portreta teorētisko pamatu un atbilstoši tam aprakstīt reālas ģimenes Latvijas transformāciju sabiedrībā.
4. Veikt lauka pētījumu, lai konstatētu reālo vecāku kompetences audzināt līmeni Latvijas transformāciju sabiedrībā.
5. Veikt pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes situāciju analīzi un izveidot audzināšanas procesuālo modeli ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā.

**Pētījuma metodoloģiskais un teorētiskais pamats.** Mūsdienu pedagoģisko paradigmu nosaka humānisma un unikalitātes pieeja cilvēkam. Šī pieeja ģimenē īstenojas paaudžu sadarbības un līdztiesības pamatprincipos. Tās pamats ir vecāku pašaudzināšana, tādējādi paplašinot sociālo un pedagoģisko audzināšanas lauku un tā robežu nozīmi. Tas dod iespēju interpretēt audzināšanas procesu ģimenē atbilstoši mūsdienu sociālās pedagoģijas fokusam, tāpēc pētījums tiek īstenots sistēmiski fenomenoloģiskās koncepcijas ietvaros (*Hellinger, 1995; Weber, 2000; Mud, 1988; Антонов, 2007*), kas balstīta personības darbības procesuāli strukturālajā un evolucionāri vēsturiskajā pieejā. Pētījumam izvēlēta interpretatīvā pētīšanas paradigma, kas atbilst šāda traktējuma būtībai, jo uzsver katra cilvēka unikalitāti, līdzdalību un atbildību. Atbilstoši noteiktajam pētījuma fokusam **pētījuma metodoloģisko pamatu veido divas pieejas.**

1. **Personības darbības procesuāli strukturālā pieeja**, kas atklājas personības darbības teorijā (Špona, 2001, 70-85; *Леонтьев А.Н., 2003, Рубинштейн, 2003*) un procesuāli strukturālajā teorijā (*Minuchin, Fishman, 1981; Черников, 2005*). Šāda izvēle izdarīta, ņemot vērā strukturālās pieejas skatījumu uz audzināšanas procesu ģimenē kā nepārtrauktu, secīgu objektīvo un subjektīvo komponentu sakārtotību un pēctecību sadarbībā. Šai pieejai arī raksturīgi aplūkot audzināšanas procesu ģimenē caur dažādu paaudžu ģimenes locekļu pašaudzināšanas prizmu kā personīgi nozīmīgu darbību.
2. **Vēsturiski evolucionārā pieeja**, kas atklājas kultūrvēsturiskajā teorijā (*Выготский, 2001, Выготский, 2003; Божович, 2008*), ekoloģiskajā teorijā (*Bronfenbrenner, 1993; Schneewind, Ruppert, 1995*), sociālekoloģiskajā teorijā (*Petzold, 1999*), psihosociālajā attīstības teorijā (*Baacke, 1999*), ģimenes izmaiņu teorijā (*Kağitçibaşı, 2007*), paaudžu savstarpējās mācīšanās teorijā (*Lüscher, Liegle, 2003*) un sociālkulturālajā teorijā (*Mud; 1988; Солонин, Казан, 2007*). Šo izvēli noteica pieejas diahroniskais aspekts, t.i., audzināšanas procesa vēsturiskā vertikāle, kas akcentē sociālās attīstības ideju kā sociālās vides un kultūras faktoru nozīmi bērna patstāvības un atbildības veidošanās procesā. Tā atklāj sabiedrības attīstības progresu nepārtrauktā lineārā vienvirziena virzībā. Izvēli noteica arī šīs pieejas fundamentālais jautājums par to, kas veido ģimenes būtību un nosaka tās unikalitāti un universalitāti, nodrošinot tās evolucionāro saglabāšanos visos zināmajos sabiedrības tipos un visu ģimenisko formu vēsturiskajās izmaiņās, neskatoties uz pastāvošajām kultūratšķirībām.

Kā nozīmīgākie izvirzīti šādi **integrēti pedagoģiskie, psiholoģiskie, filozofiskie un antropoloģiskie teorētiskie koncepti:**

- transformatīvā perioda specifiskā pieeja audzināšanas procesam ģimenē (*Rifkins, 2004; Rubene, 2008; Stigers, 2008; Schneewind, Ruppert, 1995; Mollenhauer, 2003; Bergmann, 2006; Hamberger, Koch, Peters, Treptow, 2006; Roth, 2007; Зиновьев, 2005; Антонов, 2007; Козлов, 2007; Тоффлер, 2004*);
- skatījums uz cilvēka autonomiju kā transformatīvās sabiedrības izaicinājumu un realitāti (*Kohlberg, 1996; Speck, 1996; Jonas, 2003, 2004; Katterfeld, 2007; Kast, 2003; Willi, 2007; Jasper, 2006; Франкл, 2001*);
- izpratne par ģimeni kā vidi, kur gūt atbalstu, piederību un iedrošinājumu (*Baacke, 1999; Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 2003; Jasper, 2006; Kağitçibaşı, 2007; Спиваковская, 2000; Сатур, 1999; Карабанова, 2007*);
- atziņa par ģimeni kā vidi, kurā noris paaudžu intelektuālā, emocionālā un sociāli ekoloģiskā (*Bronfenbrenner, 1993*) savstarpējā mācīšanās (*Lüscher, Liegle, 2003*), kurā

katrs ģimenes loceklis gūst patstāvības un atbildības pieredzi dzīvei un darbam (*Dreikurs, Gould, Corsini, 1977; Dreikurs, Blumenthal, 1986; von Schlippe, Schweitzer, 2003*);

- ģimene kā vecāku kompetences izpausme noteiktā nepārtrauktā darbībā: kompetenta ģimene → kompetents bērns (*Juul, 2007*), veidojot divvirzienu sadarbības modeli vecāki ⇌ bērns (*Peseshkian, 1987*).

Minētie teorētiskie koncepti un promocijas darba teorētiskā ideja veidota Latvijas ģimenes kontekstā, pamatojoties uz Latvijas Republikas un Eiropas Savienības dokumentiem un datiem par ģimenes statusu un nozīmi gan valstiskā, gan dažādu sociālo grupu un individuālā līmenī (*Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam, 1. redakcija; Vispārējā cilvēktiesību deklarācija, Lisabonas līgums, EQF*).

Apzinot vairāku pētījumu veidus (*Mayring, 2002*), promocijas darbam izvēlēts retrospektīvs (*Bohnsack, 2008*), biogrāfisks (*Pohl, 2007*) pozitīvas humānās pieredzes situāciju analīzes (*Mayring, 2002; Pohl, 2007*) veids, kas visprecīzāk atbilst pētījuma mērķim un risina pastāvošo problēmu. Vēsturiskās retrospekcijas jēga atklājas tikai tad, ja sociālo audzināšanas institūciju funkcionēšanas modelēšana notiek nevis pēc to formas un fragmentiem, bet dzīvesdarbības procesa, rezultāta un vērtībām – tas ļauj iegūt kopēju attīstības tipoloģiju (*Абраменкова, 2008*). Tāpēc promocijas darbā tiks pētīts un analizēts gan audzināšanas process ģimenē, gan tā rezultāti.

### **Pētījuma idejas attīstība un norise (1. tabula)**

#### **0. posms**

Gados pirms doktorantūras (2000.–2006.) praksē tika veikts darbs ar hiperaktīviem bērniem, viņu vecākiem un pedagogiem. Šis darbs projekta *Izglītības procesa organizēšana speciālo vajadzību bērniem atbilstoši demokrātijas principiem* ietvaros aptvēra visu Latviju. Rezultātā, apkopojot idejas, pieredzi un pētījuma rezultātus, tika izdots metodiskais līdzeklis „Hiperaktivitāte skolā”. Prakse ar šiem bērniem, vecākiem un skolotājiem tika turpināta, 2007. gadā apkopojot idejas un pieredzi grāmatā „Kā strādāt ar hiperaktīviem bērniem”. Šī perioda noslēgumā tika veikta situācijas retrospektīvā izpēte un, balstoties uz rezultātiem un secinājumiem, tika izvirzīta jauna darba hipotēze: audzināšana ģimenē ietekmē bērna attieksmju un uzvedības veidošanos. Tad tika veikta zinātniskās literatūras apzināšana un pētījuma temata izvēle *Bērnu uzvedība dažādos ģimenes modeļos mainīgā Latvijas sabiedrībā*.

#### **1. posms**

2007.–2008. gadā, lai precizētu pētījuma ideju, būtību un saturu, kā arī atbilstību pedagoģijas zinātnes paradigmai, tika apzinātas ietvertas zinātnisko kategoriju *mainīga sabiedrība, audzināšana, ģimene, modelis, vecāku kompetence* definīcijas un apraksti. Analizējot dažādu

nozaru zinātnisko literatūru, tika secināts, ka pētījumā ietvertās kategorijas atbilst vispārpieņemtiem zinātniskajiem kritērijiem, taču kategorija *mainīgs* nav attiecināma uz sabiedriskām tendencēm. Tika secināts, ka audzināšanas process ietekmē arī bērna uzvedību. Zinātnisko kategoriju primārās analīzes rezultātā tika secināts, ka formulētais promocijas darba nosaukums nav zinātniski korekts, tāpēc tas tika precizēts atbilstoši zinātnisko kategoriju un pētījuma teorētiskās jēgas korektam saturam – *Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā*. Tika izveidota pētījuma koncepcija. Nākamais solis šajā periodā bija pētījuma robežu noteikšana un hipotēzes preambulas precizēšana. Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā tika apkopoti un precizēti kritēriji un rādītāji vecāku kompetencei audzināšanā – teorētiskais koncepts ar kritērijiem un rādītājiem piecos līmeņos. Tika precizēta pētījuma hipotēze. Pamatojoties uz teorētiskajā daļā iegūtajiem secinājumiem, izstrādāts ģimenes pedagoģiskā portreta teorētiskais pamats. Atbilstoši lauka pētījuma nosacījumiem tika izvēlēta un izstrādāta pētījuma metode. Atbilstoši pētījuma koncepcijai (idejai, norisei un stratēģijai) tika izveidots pētījuma dizains (116. lpp.).

## **2. posms**

Atbilstoši pilotpētījuma nosacījumiem tika veikta vecāku kompetences audzināt kritēriju un rādītāju līmeņu teorētiskā konstrukta aprobācija praksē. Tika veikta lauka pētījumam izstrādātās anketas aprobācija un adaptācija praksē, nosakot faktoru struktūru, iekšējo saskaņotību un teorētiskā konstrukta validitāti.

## **3. posms**

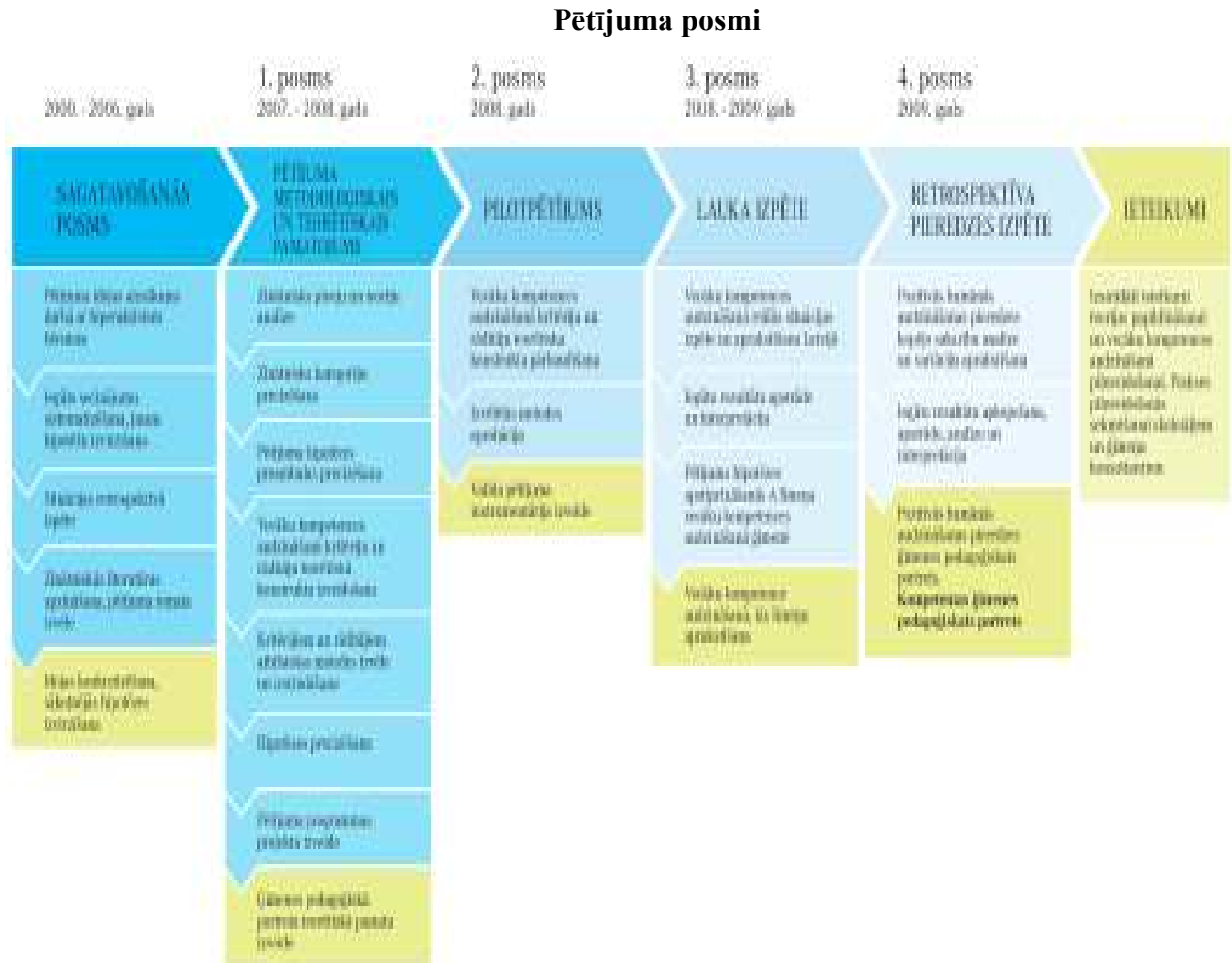
No 2008. gada aprīļa, izmantojot izvēlēto metodi, tika veikts lauka pētījums, lai konstatētu reālo situāciju pētāmās problēmas jomā. 2008. gada decembrī, kā arī 2009. gada janvārī un februārī tika veikta lauka pētījuma empīrisko datu apstrāde ar SPSS 16.0, rezultātu izvērtējums un vispārināšana, vecāku kompetences audzināt aprakstīšana pa līmeņiem un audzināšanas tipu aprakstīšana ģimenē. Uzsākti priekšdarbi pozitīvās humānās pieredzes izpētei audzināšanas procesā.

## **4. posms**

Lauka izpētes datu analīzes rezultātā tika uzsākta un praksē realizēta pozitīvas humānās pieredzes izpēte Latvijas ģimenēs. Saskaņā ar konteksta triangulācijas nosacījumiem tika izvēlētas pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenes, kā arī saskaņota to piedalīšanās pētījumā. Tika veiktas naratīvās intervijas. No 2009. gada janvāra līdz maijam tika veikta retrospektīva pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes izpētes empīrisko datu apstrāde ar datu apstrādes programmu AQAD 6, analīze. Tika veikts pētījuma noslēguma izvērtējums, pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenes portreta izveidošana, ieteikumu apkopošana un

promocijas darba noformēšana. Paralēli šajā posmā atkārtoti pārskatīti darbā lietotie jēdzieni un pārbaudīta pētījuma hipotēze.

1. tabula



### Pētījuma metodes

Teorētiskās:

- teorētiskās literatūras analīze, salīdzinošā analīze (*Walcott, 1990; Mayring, 2002; 46*) un avotu analīze (LR statistikas datu bāzes; LR, ES dokumenti).

Empīriskās:

- datu iegūves:
- vecāku aptauja par ģimeni un audzināšanas procesu ar mērķi noteikt vecāku kompetenci audzināt;
- pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes situāciju analīze (*Mayring, 2002:43*) – vecāku un bērnu retrospektīva naratīvā intervija (*Mayring, 2002:72*), savstarpējo mijattiecību konstruēšana ģimenē, kas rosina autonomu personību veidošanos;

- datu apstrādes:
- lai nodrošinātu iegūto rezultātu ticamību, validitāti un objektivitāti, iegūtie kvalitatīvie dati analizēti AQAD 6 vidē, savukārt kvantitatīvie dati – SPSS 16.0 vidē (*Patton, 2001; Huberman, Miles, 1994*).

**Pētījuma bāzi** veido 526 Latvijas ģimenes jeb 632 respondenti. Pētījuma pirmajā posmā kopumā aptaujāti abu dzimumu vecāki ar dažādu attiecību juridisko statusu. Aptauja tika izplatīta dažādos pēc nejaušības principa izvēlētos Latvijas novados un pilsētās.

Padziļināta izpēte (pētījuma otrais posms) tika veikta 10 pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs, kas atbilda izstrādātajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājam *vienotā audzināšanas tipa ģimenes* (t.i., vecāku kompetences audzināt teorētiskā konstrukta A līmenim, anketā iegūtām < 316 primārām ballēm, maksimāli atšķirīga ģimeņu strukturālā daudzveidība).

**Promocijas darba struktūru** veido ievads, divas daļas un nobeigums, literatūras saraksts un 59 pielikumi. Analizēta zinātniskā literatūra latviešu (58 literatūras vienības), vācu (148 literatūras vienības), angļu (26 literatūras vienības), franču (2 literatūras vienības) un krievu (97 literatūras vienības) valodā, kopumā 331 literatūras vienība. Teorētiskās un empīriskās atziņas aprakstītas un atainotas 8 tabulās, 15 grafikos un 8 attēlos.

Promocijas darba pirmajā daļā *Audzināšanas procesa un ģimenes būtība personību attīstībā* saskaņā ar izvirzītajiem uzdevumiem analizētas un apkopotas dažādu zinātņu ietvaros atklātās atziņas un paradigmas par ģimeni kā individuālu kategoriju sociālā un pedagoģiskā kontekstā. Izveidots vecāku kompetences audzināšanā kritēriju un rādītāju teorētiskais konstrukts, kas atklāj ģimenē īstenotā audzināšanas procesa kvalitāti un veido ģimenes pedagoģiskā portreta teorētiskā konstrukta pamatu. Promocijas darba otrajā daļā *Mūsdienu vecāku kompetences audzināt empīriskais pētījums* aprakstīta pētījuma programma kopumā un katrs tās posms atsevišķi. Analizēti, apkopoti un interpretēti pētījuma gaitā iegūtie dati. Darba nobeigumā izvērtēta pētījuma gaita, kā arī, pamatojoties uz pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenes pedagoģisko portretu, praksē izveidots kompetentas ģimenes pedagoģiskais portrets. Darba nobeigumā izdarīti secinājumi, apkopoti teorētiskie pedagoģiskie ieteikumi vecāku kompetences audzināt pilnveidošanai, izstrādātas ieteikumu vadlīnijas vecāku kompetences audzināt pilnveidošanai un izvirzītas tēzes aizstāvēšanai.

### **Pētījuma teorētiskā novitāte**

- Mūžmācīšanās ir nozīmīgs aspekts indivīda personiskās un profesionālās identitātes attīstībā, akcentējot atbildības uzņemšanos par savu dzīvi. Promocijas darbā analizēta ideja



par audzināšanu ģimenē kā individuālu procesu, kurā **vecāki audzina gan sevi, gan bērnu un rosina bērna pašaudzināšanu, savukārt bērni audzina vecākus**. Tādējādi audzināšana *tiek iekļauta mūžmācīšanās procesā*, kas īstenojas kā ordināra (ikdienas) mācīšanās konkrētās situācijās un atklājas vecāku ⇌ bērna mijattiecībās.

- Promocijas darbā apzināta ideja par *audzināšanas lauku* kā ģimenes locekļu vajadzību apmierināšanas iespēju un ģimenes dzīvesdarbības laukā atklāto vispārcilvēcisko vērtību pilnveidošanās nodrošinātāju, kas sekmē attieksmju veidošanos, tātad veicina interiorizācijas un eksteriorizācijas procesus.
- Promocijas darbā audzināšanas process ģimenē raksturots kā vienots pedagoģiski psiholoģisks fenomens, kura būtība atklājas ģimenes locekļu savienībā, sadarbībā, brīvībā un solidaritātē.
- Promocijas darbā analizēts *pašvērtības imunitātes* jēdziens, kas primāri atklājas patstāvībā un atbildībā par savu fizisko un psiholoģisko veselību, kā arī rosina cilvēka konstruktīvu pašrealizēšanos un efektīvu rezistenci pret nekonstruktīvām sociālās vides ietekmēm.
- Pamatots jēdziens *pedagoģiskā solidaritāte* un tā saturs.

### **Pētījuma nozīme praksei**

- Pētījuma rezultāti izmantojami turpmākajos zinātniskajos pētījumos.
- Pieredzes analīze un aprakstīšana ļauj pētījuma rezultātus izmantot vecākiem ģimenes audzināšanas procesā, veicinot autonomu personību un attieksmes veidošanos pret sevi, citiem un darbu.

### **Autores ziņojumi par iegūtajiem rezultātiem un atziņām**

1. 2010. gada 25. martā, uzstājoties Starptautiskā zinātniskā konferencē „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” ar referātu „*Ģimene mūsdienu sabiedrības pārmaiņu procesos*”, apspriesti kopējie pētījuma rezultāti. Sertifikāts.
2. 2010. gada 15. janvārī, uzstājoties 14. zinātniski praktiskajā lasīšanas pedagoģijas un psiholoģijas konferencē „*Понимание в контексте науки, культуры и образования*” („Izpratne zinātnes, kultūras un izglītības kontekstā”) ar referātu „*Понимание родителями вопросов воспитания*”, apspriesti pētījuma empīriskās daļas otrā posma rezultāti.
3. 2009. gada 5. decembrī, uzstājoties LPPA multidisciplinārajā zinātniski-praktiskajā konferencē „*Vecums ir sasniegums. Tā potenciāls un sociālā aktivitāte*” ar referātu „*Paaudžu sadarbība kā savstarpējās bagātināšanās process*”, apspriesta paaudžu sadarbības problemātika transformāciju situācijā. LPPA izdots sertifikāts.

4. 2009. gada 30. oktobrī, uzstājoties 2. zinātniskā konferencē „Psiholoģijas aktualitātes mūsdienu izglītībā” ar referātu „*Vecāku kompetence audzināšanā mūsdienu Latvijā*” apspriesti lauka pētījuma rezultāti. Sertifikāts.
5. 2009. gada 8.maijā, uzstājoties ATEE (Starptautiskās Skolotāju apvienības) 2009. gada pavasara universitātes konferencē „Changing Education in a Changing Society” (Mainīga izglītība mainīgā sabiedrībā”) ar referātu „*Upbringing in the Family in the 21<sup>st</sup> Century*”, apspriesta vecāku kompetence audzināšanā transformāciju sabiedrībā. Sertifikāts Nr.065.
6. 2009. gada 12. februārī, uzstājoties LU 67. konferencē „Pedagoģija, psiholoģijas, vadības zinības” ar referātu „*Audzināšana ģimenē kā līdzsvarotas dzīvesdarbības sekmēšana*”, apspriesta audzināšana ģimenē kā katra ģimenes locekļa personīgās dzīvesdarbības sekmētāja kopējā dzīvesdarbībā.
7. 2009. gada 23. aprīlī, uzstājoties 12. starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība un kultūra: citādība un mazākuma intereses” ar referātu „*Kultūrvēsturiska paaudžu sadarbība audzināšanas procesā ģimenē*”, kultūrvēsturiskā kontekstā apspriesta paaudžu sadarbības nozīme ģimenē notiekošajā audzināšanas procesā. Sertifikāts Nr. 065/114.
8. 2008. gada 5.–6. novembrī, uzstājoties 2<sup>nd</sup> International interdisciplinary scientific conference „Society, Health, Welfare” ar referātu „*Ģimenes sociāli strukturālās relevantās tendences transformatīvā sabiedrībā*”, apspriestas ģimenes attīstības tendences transformatīvā sabiedrībā. Sertifikāts.
9. 2008. gada 18. augustā 6. TiSSA plēnumā un prekonferencē, PhD-Network apspriestas promocijas darba teorētiskās pamatnostādnes, uzstājoties ar referātu „*Governance of Family in the Transformative Society of Latvia*”. Sertifikāts. Publicētas tēzes.
10. 2008. gada 22. maijā starptautiski apspriests promocijas darba zinātniskais aparāts konferences „Sociālā pedagoģija: attīstības tendences” ietvaros. Sertifikāts.

### **Zinātniskās publikācijas**

1. Medne, Dace (2010). *Ģimene mūsdienu sabiedrības pārmaiņu procesos.*//Zinātniskie raksti. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.- Rīga: RPIVA. 484.: 213. – 219. ISBN 978-9934-8060-5-6.
2. Medne, Dace (2010). *Понимание родителями вопросов воспитания.*//Журнал международного института чтения им. А.А.Леонтьева.- Москва: НИЦ ИНЛОККС. 163.: 88. – 90. ISBN 978-5-8429-0590-4.
3. Medne, Dace (2009). *Upbringing Potential in Family, Theoretical Grounds of its Criteria and Indicators.*//Laika zīmes. Journal of Pedagogy and Psychology *Signum*

*Temporis.* – Latvia: Riga Teacher Training and Educational Management Academy. 144.: 62. – 69. ISSN 1691 – 4929.

4. Medne, Dace (2009). *Upbringing in the Family in the 21<sup>st</sup> Century*// Changing Education in a Changing Society. - Lithuania: Klaipeda University. 347.: 280. - 285. ISSN 1822 - 2196.

#### **Raksti, kas pieņemti publicēšanai**

1. Medne, Dace (2010). *Sociostructural Relative Trends of a Family in Transformative Society*//Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching. Akadēmiskās kompetes priekšsēdētājas apliecinājums par raksta pieņemšanu publicēšanai.
2. Medne, Dace (2010). *Audzināšana ģimenē kā līdzsvarotas dzīvesdarbības sekmēšana*//LU rakstu sērija Pedagoģija un skolotāju izglītība Nr. 747. 295.: 133. - 142. ISBN 978-9984-45-175-6. Sērijas galvenās redaktore apliecinājums par raksta pieņemšanu publicēšanai.

#### **Promocijas darba sagatavošanas posma rezultātu aprobācijas publikācijas**

1. Medne, Dace (2008). Hiperaktivitāte kā pedagoģisks fenomens, tā korekcija. Psiholoģijas aktualitātes mūsdienu izglītībā//Zinātnisko rakstu krājums I. - Liepāja: LiePA. 137.: 91.-101. ISBN 978 – 9984 – 821 – 49 - 8.
2. Medne, Dace (2009). Die pädagogische, soziale und individuelle Dimension der Hyperaktivität. Spannungsfelder sonderpädagogischer Förderung-Lettische und deutsche Akzente//Schulen Gestalten Europa. Band 3. – Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 289.: 175. - 192. ISBN978 – 3 – 86583 – 345 - 7.

#### **Citas publikācijas**

Audzināšana ģimenē kā līdzsvarotas attīstības sekmēšana. (2009). Skolotājs Nr. 3 (75). – Rīga: RaKa. 112.: 53. - 58. ISSN 1407 - 1045.

# 1. Audzināšanas procesa un ģimenes būtība personību attīstībā

## 1.1. Teorētiskās atziņas sociālajās un humanitārajās zinātnēs par audzināšanas procesu ģimenē

Ģimene ir dažādu zinātnisko nozaru pētījuma priekšmets, kas tiek pētīts un analizēts, apskatot arī ar šo pētniecisko kategoriju saistītās problēmas un tendences, tostarp audzināšanas procesu. Tas, ka ģimene dažādu zinātņu ietvaros tiek traktēta kā zinātniska kategorija, pirmkārt, pamatojams ar tās ilgo un dažādo veidošanās vēsturi un, otrkārt, ģimenes ciešo saistību ar cilvēku sociālo dzīvi. Tāpēc ģimene par zinātnisku jēdzienu varēja kļūt tikai tad, kad par zinātnisku kategoriju bija kļuvusi *sabiedrība*. Katrā filoģenēzes attīstības periodā pastāv atšķirīgi sociālie apstākļi, kas ikreiz aktualizē citādas problēmas (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978). Līdzīgu viedokli izsaka A. Antonovs, akcentējot domu, ka katrā antropoģenēzes un filoģenēzes periodā cilvēku personības un dzīvesdarbības izpratne, izpēte un interpretācija ir saistīta ar ģimenes kā zinātniskas kategorijas izpratni (Антонов, 2007). Ģimene ir sarežģīta sociālās sistēmas apakšstruktūra, kas veic dažādas sociālās funkcijas, tāpēc mūsdienu zinātnē to par savu izpētes objektu uzskata dažādas zinātniskās jomas (Schulz, 1979:68; Куликова, 2000). Savstarpējās attiecības ģimenē vienlaicīgi iekļaujas gan sociālajās, gan kultūras sistēmās (Schneewind, Ruppert, 1995; Brazelton, Greenspan, 2002; Zaouche-Gaudron, 2002). Tāpēc kategoriju ģimene nevar analizēt atrauti arī no konkrēto cilvēku (ģimenes locekļu) izpratnes par šo jēdzienu (Schlippe, Schweitzer, 2003:98; Целуйко, 2007:8). D. Matsumoto atzīmē, ka audzināšana ir saistīta ar konkrētās sabiedrības izpratni par personības attīstības mērķi (Matsumoto, 2000:233). Arī L. Juanga un R. Silberaizens uzsver, ka audzināšana ir analizējama konkrētajā sociālajā kontekstā, ko autori dēvē par *sociālo nišu* (Juang, Silbereisen, 1999:334). Pamatojoties uz šiem aspektiem, ģimene ir interpretējama gan kā subjektīva/intersubjektīva kategorija, gan kā sociāla un individuāla (Целуйко, 2007:15) jeb *integrāla kategorija* (Wilber, 2000), kas ļauj izmantot jēdzienu ģimene dažādās sociālajās un humanitārajās zinātniskajās nozarēs.

Lai pārbaudītu pētījuma iekšējo loģiku, tika analizētas teorētiskās atziņas, kas figurē medicīnā, jurisprudencē, ekonomikā, antropoloģijā, socioloģijā, pedagogijā un psiholoģijā – nozarēs, kurās ģimene ir viens no pētījuma priekšmetiem. Izvērtējot nosaukto zinātņu nozarēs izvirzītās atziņas, promocijas darba teorētiskajā analizē tika iekļautas un dziļāk analizētas pedagogijas, socioloģijas, antropoloģijas un psiholoģijas disciplīnās izvirzītās teorētiskās atziņas, jo tajās atspoguļota un apvienota promocijas darba pētījuma objekta (*audzināšanas process ģimenē*) un pētījuma priekšmeta (*vecāku kompetence audzināt*) paradigma un idejiskā virzība.

Viena no zinātņu nozarēm, kurā veikti plašākie pētījumi un kas piedāvā būtiskas teorētiskās atziņas, ir socioloģija. Ģimene izvirzīta par tās pētījumu priekšmetu, fokusējot uzmanību uz ģimenes institucionālajām izmaiņām, kā arī ģimenes tipu, organizācijas un struktūru izmaiņām katrā vēsturiskajā periodā. Cilvēku grupa, kas saistīta ar ģimenes/radinieku attiecībām, veido sociālās realitātes daļu, ko pēta ģimenes socioloģija, akcentējot uzmanību uz ģimenisko dzīvesdarbību (Антонов, 2007). Kā uzsver A. Antonovs, ģimene ir autonoma sabiedrības subsistēma un neatņemams sabiedrības dzīvesdarbības atribūts, tāpēc ir būtiski analizēt ģimeni kā grupu. Ģimenes socioloģija pēta arī indivīdu, bet apskata to kā grupas dalībnieku, nereducējot uz atsevišķu personību. Ģimenes socioloģija ir cieši saistīta ar personības socioloģiju, taču pēta personību caur iekšējo ģimenes sociokulturālo prizmu un personības piederības izjūtu ģimenei; katra personība tiek pētīta kā konkrētas sociālās lomas pildītāja (Антонов, 2007). Ģimenes locekļu individuālās iezīmes nosaka ģimenes lomu izpildes stilu, kas novērojams savstarpējās attiecībās un sadarbībā, un tās ir audzināšanas subjektīvās un objektīvās komponentes sakarību realizācija dzīvesdarbībā. Tāpēc socioloģijā ģimenes un radinieku kopējā dzīve tiek pētīta kā maza grupa, vecāku – partnerattiecību – dzimtu mīļsakarības tiek skatītas kā vienots veselums (Антонов, 2007). Analizējot ģimeni kā socioloģijas kategoriju, P. Tompsons izsaka viedokli, ka ģimenes socioloģija, fokusējoties uz sociālajām mijattiecībām, kas atspoguļojas paaudžu riņķveida eksistenciālajā esamības cikla mijā, ataino sabiedrību, kuru raksturo ģimeniskums un kurā audzināšana ir pakļauta tādiem pašiem sociālo izmaiņu nosacījumiem kā lietu ražošana (Томпсон, Пристли, 1998). Tas sasaucas ar Dž. Rifkina domu par ekonomikas un indivīda attīstības paralēlu virzību (Rifkins, 2004). Socioloģijā ģimene tiek interpretēta kā sabiedrības struktūrkomponente un sociāls veselums noteiktu funkciju īstenošanai, un ģimenes attīstības tendences un problēmas tiek aplūkotas sociālā kontekstā.

Antropoloģijā fokuss nav uz vienas dzimtas izpēti konkrētā laika periodā. Šajā zinātnes nozarē tiek apskatīti un aprakstīti šādi jautājumi: ģimenes dzīvesdarbība kā starppaaudžu tradīcijas, dzīvesveidu etniskās īpatnības ģimenes dzīvesdarbībā un sadarbībā, rituāli, paradumi, ceremonijas un to translācija. Antropoloģijā tiek aplūkota ģimenes dzīvesdarbība pagātnē, pētīti tradīciju nodošanas mehānismi un sadarbības transmisija. Antropoloģija ir orientēta uz ģimenisko dzīvesdarbību rekonstrukciju, balstoties pagātnes kultūras elementu izpētē. Šī zinātnes interešu joma tiek asi kritizēta, taču vienlaicīgi netiek noliegti arī tās sasniegumi. V. Družiņins uzsver, ka šī zinātne pievērš uzmanību eksotikai, tādēļ tajā valda „pētnieciskais orientālisms”. Rezultātā rodas atgriezeniska pārnese – uzvedības likumsakarības, kas raksturīgas pirmatnējām tautām, tiek pārnestas uz kristietības vai jūdaisma kultūru, kurai pieder pētnieki. Pēc šo zinātņu pārstāvju domām, katoļu ģimenēm ir raksturīga tikpat unikāla struktūras un dinamikas specifika

kā to sabiedrību ģimenēm, kas kļuvušas par zinātnieku-ceļotāju iecienītiem objektiem (*Дружинин, 2003*). Taču V. Maksakova savos darbos oponentē šim viedoklim, uzsverot, ka mūsdienu ģimenes antropoloģijā bērns tiek uzskatīts par aktīvu audzināšanas procesa līdzdalībnieku (*Максакова, 2008*). Šo uzskatu V. Maksakova pamato antropoloģijas filozofiskajās tradīcijās – cilvēks ir unikāls veselums, savukārt audzināšanas process – specifisks cilvēka esības veids un īpaša cilvēka dzīvesdarbība, kuras būtība ir uz pašpilnveidi vērsta sadarbība. Tāpēc cilvēka vajadzības un spējas aktīvi iekļauties audzināšanas procesā ir viens no šī mūsdienu antropoloģijas virziena pamatprincipiem. Vajadzības un spējas audzināt pilnveidojas dzīvesdarbības laikā (*Максакова, 2008*). Arī N. Pezeškians uzskata, ka audzināšana, pirmkārt, ir vecāku izpratne par savu uzvedību un tās sekām (*Peseshkian, 1987*). Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka cilvēces audzināšana kļūst arvien vairāk antropoloģiski orientēta un antropoloģiskās audzināšanas pamati mūsdienu sabiedrībā sāk nostiprināties arvien vairāk (*Слободчиков, Исаев, 2000; Максакова, 2008*). Tātad šīs zinātnes nozares redzējumā audzināšana ģimenē ir process, kuru ietekmē sociokulturālā situācija, pieaugušo pedagoģiskā meistarība un iesaistīto līdzdalības vēlme.

Sociālās ģimenes psiholoģijas pētījumu diapazons attiecībā uz kategoriju *ģimene* ietver daudzveidīgus aspektus. Pētnieku uzmanība ir pievērsta savstarpējo attiecību likumsakarībām ģimenē, īpaši šo likumsakarību noturībai un stabilitātes virzībai. Šīs zinātnes nozares uzdevums ir arī pētīt ģimenes struktūras ietekmi uz tās iekšējiem procesiem un ģimenes locekļu uzvedības specifiku. Sociālā psiholoģija pēta ģimeni kā mazu grupu (statiskais redzējums), kā sistēmu (dinamiskais redzējums) ar noteiktām izveidošanās, funkcionēšanas un izjukšanas likumsakarībām (*Papp, 1994*). A. Antonovs uzsver, ka ir grūti novilkt robežu starp socioloģiju un sociālo ģimenes psiholoģiju, atklājot, ka atšķirības galvenokārt vērojamas pētījumu fokusā (*Антонов, 2007*). Sociologi vairāk fokusē uzmanību uz institucionālo un starppersonu mijattiecību izpēti un raksturojumu, savukārt psihologi – uz psihodinamiku, tātad uz individuālo virzību, kur pētījuma priekšmets ir personības attīstības likumsakarības ģimenē dažādos vecumposmos, audzināšanas saturs, apstākļi un faktori, ģimenes audzināšanas problēmas, kā arī bērnu-vecāku attiecību psiholoģiskā specifika, kas nosaka savstarpējās attiecības ģimenē. Šajā psiholoģijas jomā ģimene un ģimenes attiecības tiek uzskatītas par bērna attīstības sociālās situācijas svarīgāko komponentu (*Карабанова, 2007*), kas regulē savstarpējās attiecības (*Целуйко, 2007:13*).

Sociālā ģimenes psiholoģija pēta ģimeni kā pedagoģiskās sadarbības institūciju, aktivizējot gan ģimenes locekļu individuālo, gan sociālo potenciālu. Tā ne tikai ietver cilvēku savstarpējo attiecību analīzi (*Целуйко, 2007:13*), bet arī pilnveido ģimenes locekļu sadarbības motivāciju un

kvalitāti. Ģimenes sociālā pedagoģija rosina dziļas, patiesas un noturīgas personības pārlicības un attieksmes, kas ir saistītas ar ģimenes locekļu sadarbības aspektiem un konstruē sociāli atbalstāmu ģimenes modeli, kā arī tiecas to īstenot reālajā sociālajā situācijā. Individualitātes jēga realizējas tikai kopiesamībā, un individualitātes vērtība ir atkarīga no sabiedrības priekšstatiem. Ja pašai sabiedrībai ir jēgpilna virzība, tā atbalsta individualitāšu audzināšanu (Франкл, 2001:72). Ģimenes locekļu vērtību orientācijas un nostādņu rosināšana morālo ideālu virzienā ir sociālās ģimenes pedagoģijas mērķis, uzver A. Antonovs (Антонов, 2007). Sociālajā ģimenes pedagoģijā audzināšana tiek uzskatīta par sociālo vajadzību apmierinātāju. Efektīvi audzināšanas pamatprincipi ir meklējami konkrētajā sabiedrībā, jo tie izriet no tās, nevis ir tai radīti (Durkheim, 2007). D. Bāke (1934-1999) uzskata, ka bez sabiedrības attīstības tendenču aspekta bērna attīstības un audzināšanas analīze nav korekta (Baacke, 1999). Arī N. Pezeškians uzsver, ka audzināšana ietver partnerattiecību un ģimenes savstarpējo attiecību kopumu (Peseshkian, 1987). Arī H. Danners akcentē indivīda, audzināšanas un sabiedrības mījsakarību, norādot, ka individuālo garīgumu, vērtību un mērķa analīze norāda uz būtisku sakarību – garīgums, vērtības un mērķis audzināšanā izriet no kultūras un sabiedrības garīguma, vērtībām un mērķa (Danner, 1994). J. Glikmans uzsver, ka audzināšanas mērķis, raksturs un saturs vienmēr atbilst sabiedrības vajadzībām (Гликман, 2002:33). Tātad, lai izprastu audzināšanas būtību, jāizprot gan sabiedrības virzības aktuālās tendences, gan savstarpējo attiecību specifika ģimenē. Kā būtiskāko sociālās ģimenes pedagoģijas mūsdienu uzdevumu var minēt tādu personības pārlicību un attieksmju patiesu rosināšanu, kas saistītas ar personīgo un sociālo atbildību, vēlmju un mērķu formulēšanu, kā arī ģimenes sadarbības filozofiju kopumā. Uzdevums noteikti nav manipulācija vai formāla audzināšana, jo tās rosina „viltus vērtības un kļūst par ieroci to spēku rokās, kuri nekonstruktīvi izmaina sabiedrības apziņu” (Zinkeviča-Jevstignejeva, 2006:10). Tikai līdzdalība ģimenē nodrošina audzināšanas mērķa sasniegšanu, proti, rosina subjektīvi un sociāli atbildīgas personības veidošanos, tā veicinot cilvēka konstruktīvu pašrealizēšanos un efektīvu rezistenci pret nekonstruktīvām sociālās vides ietekmēm (Zinkeviča-Jevstignejeva, 2006). Sociālā ģimenes psiholoģija ar audzināšanas paņēmieniem nevis aizstāj ģimenes audzināšanas modeļus, bet tos papildina (Антонов, 2007). Tātad sociālā ģimenes pedagoģija ietver trīs savstarpēji cieši saistītas perspektīvas: pirmkārt, vecāku pašaudzināšanas un pašpilnveidošanās perspektīvu, otrkārt, paaudžu sadarbības perspektīvu un, treškārt, audzināšanu kā pašaudzināšanas rosinātāju audzināšanas procesā. Aprakstot audzināšanas procesu mūsdienu ģimenē, līdzīgu ideju pauž K. Mollenhauers, M. Brumliks un H. Vudtke, uzsverot, ka teorija par audzināšanu ģimenē pamato un vada pedagoģisko rīcību tikai tad, kad tā arī pašu rīcības personu vedina uz pašanalīzi. Taču tas ir

iespējams tikai gadījumā, ja teorija vienmēr saglabā saikni ar pētījuma autora pieredzi (*Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 2003*). Šim uzskatam pievienojas arī G. Homentauskas, atzīstot, ka bērna personības veidošanās ģimenē ir divpusējs process. Vecāki, audzinot bērnus, aug arī paši, savukārt bērni audzina vecākus netieši (līdz pusaudža vecumam), jo izvēlas noteiktu ceļu audzināšanas straumē, tātad audzina sevi ar vecāku atbalstu (*Хоментаускас, 2003*). Tikai sadarbībā ar citiem katrs ģimenes loceklis ar identifikācijas un deidentifikācijas procesu palīdzību var pilnveidot savu unikalitāti (*Zaouche-Gaudron, 2002*).

Šādi interpretējot ģimenes sociālo pedagogiju, var izteikt pieņēmumu, ka audzināšana ir mūžmācīšanās komponente, kas tiek īstenota kā ordināra mācīšanās un kur galvenā nozīme ir pašiem cilvēkiem, kas pašpieredzē rada un izmanto zināšanas mainīgos apstākļos (*Mūžizglītības memorands, 2001*). Tātad audzināšanas procesa efektivitāte un kvalitāte ģimenē ir mijsakarībā ar vecāku kompetences audzināt, kurā atklājas vecāku zināšanas par audzināšanu, prasmes un potenciāls un kuras kvalitāti un efektīvu rezultātu raksturo vecāku un bērnu pašaudzināšana. Tikpat nozīmīga audzināšanas procesa efektivitātes un kvalitātes komponente ir audzinošā vide kā attīstības konteksts, jo uzvedība audzinošajā vidē un reālajā dzīvē var atšķirties. To nosaka konkrētās vides nozīmība katrai personībai, pieredze un sociālā piederība (*Bronfenbrenner, 1993; Baacke, 1999; Durkheim, 2007*). Labvēlīgs ģimenes emocionālais klimats nav pedagogiska vai cita veida ideoloģija, bet pozitīva sociālā pieredze (*Baacke, 1999:257*). Tāpēc vecāku kompetence audzināšanā ir jāanalizē pašaudzināšanas kontekstā kā prasme pārvērst teorētisku audzināšanu audzināšanas praksē, saistot teoriju ar ikdienu. Ar pašaudzināšanas rezultātu jāsaprot cilvēka spēja būt intelektuāli un emocionāli noturīgam pret negatīvu garīgu, mentālu un emocionālu rakstura sociālās vides iedarbību. Analizējot šāda veida personības īpašību kopumu, T. Zinkeviča-Jestigņejeva piedāvā jēdzienu *tikumiskā imunitāte* (Zinkeviča-Jestigņejeva, 2006:9), uzskatot, ka šāda imunitāte ir iegūstama, tā netiek pārmantota. Pārmantota tiek tikai informācija par šīs imunitātes veidošanās nosacījumiem, ko nosaka iepriekšējo paaudžu mentalitāte. Tātad var secināt, ka šāda veida personības imunitāte ir audzināšanas rezultāts, turklāt – kultūrnosacīts. Šī imunitāte ir noturīga tikai tad, ja audzināšanas process ir mērķtiecīgs un atbilst konkrētā bērna vecumposma specifikai (Zinkeviča-Jestigņejeva, 2006). O. Speks izsaka līdzīgu viedokli: katrs sabiedrības loceklis, neskatoties uz sociālo situāciju, savu psihisko un garīgo dzīvi veido pats. Autors to uzskata par autonomijas psiholoģisko konsekvenci (*Spek, 1996:63*). T. Zinkevičas-Jestigņejevas piedāvātā jēdziena *tikumiskā imunitāte* saturs ietver plašāku psiholoģisko diapazonu nekā šī jēdziena transkripcija latviešu valodā, jo tikumība atklāj normu un principu sistēmu, kas regulē cilvēku attiecības un pienākumus citam pret citu un sabiedrību, taču ideja atklājas patstāvībā un atbildībā par savu fizisko un psiholoģisko veselību,



un šī atbildība tiek realizēta interiorizācijas un eksteriorizācijas procesā. Tāpēc promocijas darba autore šo personības īpašību apzīmēšanai piedāvā terminu *pašvērtības imunitāte*.

Šāds interpretatīvais skatījums liek secināt, ka sociālajās un humanitārajās zinātnēs ģimene ir interaktīva institūcija, kas pakļaujas gan individuālajai pieredzei un interpretācijai, gan vēsturiski evolucionāriem procesiem. Tātad, paaudzēm sadarbojoties, ģimene kā imprintings rosina ģimenes locekļu personību attīstības vadlīnijas. Šie procesi nav atdalāmi no sabiedriskajām tendencēm, kas savukārt ietekmē audzināšanu kā sadarbību/mijiedarbību ģimenē. Ģimenē notiekošās paaudžu sadarbības pamatā ir vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu savstarpējo attiecību kvalitāte (Ziegler, 2000). Ģimenes no paaudzes paaudzei nodod tās normas un vērtības, kas veicina piederības izjūtu, identitāti un nosaka ģimenei raksturīgus uzvedības modeļus (Worden, 2003). Sociālo un humanitāro zinātņu nozaru pedagoģiskais aspekts tiek īstenots audzināšanas funkcijas realizācijā ģimenes dzīvesdarbībā, kur mācīšanās nozīmē tiešu un tuvu sadarbību ar citiem reālajā laikā un telpā (Rifkins, 2004). Realizējot šo audzināšanas funkciju, katra paaudze mācās no iepriekšējās (Lüscher, Liegle, 2003; Dreikurs, Grey, 2006), turklāt notiek audzināšanas kā sabiedriski vēsturiskās pieredzes mērķtiecīga un plānota nodošana (Антонов, 2007). Šajā sadarbībā tiek maksimāli realizēts audzināšanas potenciāls, nodrošinot vēsturiski evolucionāro paaudžu maiņu (Кукунлин, 2002). Tātad audzināšana ģimenē ietver divus paralēli virzītus vektorus: vecāku pašattīstību un bērna pašattīstību. Šo vektoru virzību savukārt nosaka konkrētā vēsturiskā perioda kultūrvide un sabiedriskā doma (Peseshkian, 1987; Durkheim, 2007). Šāds starpdisciplinārais fokuss atklāj ģimenē notiekošā audzināšanas procesa dimensijas: *kontekstuālā dimensija* atklājas paaudžu sadarbībā/mijiedarbībā, savukārt *pašvērtības dimensija* atklāj pašaudzināšanas nozīmību. Ar paaudžu sadarbību promocijas darbā tiek saprasts reāls kopīgu darbību process, kura pamatā ir ģimenes locekļu kopīgs mērķis, saskaņoti darbības līdzekļi un noteikts apmierinātības līmenis ar sadarbības procesu un rezultātu. Sadarbība ietver gan emocionālos, gan solidāros, gan grūtību pārvarēšanas aspektus (Lüscher, Liegle, 2003; Zaouche-Gaudron, 2002), un tikai sadarbībā cilvēki formulē vērtības (Grunwald, McAbee, 1999; 32). Sadarbība notiek tad, kad cilvēki viens otru saprot (Мамардашвили, 1992:30). Sadarbības rezultātā attīstās autonomijas, izziņas spēju un uztveres individuālā specifika (Zaouche-Gaudron, 2002). Tikai tad, kad attiecības iegūst atgriezeniskumu vai savstarpējību, tās var nosaukt par sadarbību (Сушков, 2008:101). Tikai sadarbībā ar pieaugušajiem un vienaudžiem bērns īsteno attīstības saturu (Абраменкова, 2008:61), cilvēks apzinās, atklāj un izdzīvo savu reālo *Es* (Поджерж, 2006:28), veido pozitīvu attieksmi un piešķir personīgu nozīmi procesiem un stāvokļiem (Линин, 2003:18). Sadarbībā notiek nepārtraukta kopīga individuālās jēgas meklēšana (Журавлев, 2005:51). Kā uzsver I. Suškovs, būtiska loma sadarbībā ir līdztiesībai (Сушков,

2008:102). Sadarbība ir kopēja darba, ikdienas un tradīciju esamība dzīvesdarbībā (Абраменкова, 2008:62), un sadarbības sasniegumus nosaka audzināšanas līdzekļi: takts, cieņa, līdztiesība, atklātība, psiholoģiskais iedrošinājums un atbalsts. Lai sadarbība būtu veiksmīga, grupas locekļiem nepieciešama emocionālās drošības izjūta, ko nodrošina savstarpēja cieņa (Журавлев, 2005:51). Tātad sadarbība ir kopējas cilvēku darbības sistēma, kas mērķtiecīgi virzīta uz kopēju materiālu vai garīgu objektu radīšanu. Tai raksturīga elastīga lomu sadale dažādos dzīvesdarbības kontekstos un gatavība kopīgi pārvarēt grūtības, jo bieži ģimene ir vienīgā sociālā institūcija, kas atbalsta, iedrošina un iedvesmo cilvēku, kuram jārisina grūtības (Дружинин, 2006). Ar mijiedarbību promocijas darbā tiek saprasts šāds psiholoģiski pedagoģisks fenomens: ģimenes locekļu individuālās darbības ir saistītas cikliskā cēloņsakarībā un projicē katra ģimenes locekļa uzvedību, proti, viena ģimenes locekļa uzvedība vienlaicīgi kļūst gan kā stimulants, gan kā reakcija attiecībā uz otra ģimenes locekļa uzvedību (tātad attiecas uz sadarbības saturu). Mijiedarbība ietver daudzveidīgus komunikācijas, sakaru, attiecību un prakses veidus, tāpēc tā var būt iekšēja, tieša un pastarpināta. Tātad mijiedarbība ir interiorizācijas rezultāts, jo tās rezultāts ir sadarbībā izveidota jauna personības attīstības kvalitāte, kas rosina esošo attieksmju (vērtību) pilnveidošanos un jaunu veidošanos. Izmantojot pieraksta formu „sadarbība/mijiedarbība”, tiek akcentēta slīpsvītra kā veseluma daļas atainotāja, kā pozitīvā veseluma virziena koeficients. Tātad vecāku ⇌ bērnu sadarbība/mijiedarbība, no vienas puses, ir kā ģimenes locekļu uzvedības pašregulācijas instruments, no otras puses, nosaka personību attīstības virzību.

Tātad mūsdienu ģimeni un tajā notiekošo audzināšanas procesu pēta dažādas sociālās un humanitārās zinātnes nozares, kurās arī tiek pamatota sociālās pedagoģijas teorētiskā paradigma. Katrā no šīm zinātnes nozarēm tiek aplūkoti audzināšanas jautājumi, jo tie atklājas visās ģimenes dzīvesdarbības jomās. Tāpēc transformatīvas sabiedrības uzdevums ir teorētisko atziņu un audzināšanas pieredzes praksi ģimenē integrēt vienā zinātnes nozarē – sociālajā ģimenes pedagoģijā, kur jaunās paaudzes audzināšana kā paaudžu sadarbība veicina gan vecāku, gan bērnu autonomu personību attīstību un pašrealizēšanos. Atbilstoši šim apgalvojumam ģimene, pildot audzināšanas funkciju attiecībā pret personībām, ir, pirmkārt, makrosociālo ietekmju un nostādņu izplatītāja, otrkārt, specifiska mikrosociāla savstarpējo ietekmju vide, kas nosaka individuālo dzīves pieredzi. Tādējādi par vadošajām ģimenes dzīvesdarbības un audzināšanas procesa analīzes tendencēm kļūst divas zinātniskās pieejas: pirmkārt, strukturāli procesuālā pieeja un, otrkārt, vēsturiski evolucionārā pieeja. Strukturāli procesuālajā pieejā audzināšana tiek raksturota kā divu patstāvīgu, vienlaicīgi pastāvošu procesu vienlaicīgums. Šajā pieejā rezultāta sasniegšanai tiek ņemta vērā katra ģimenes locekļa darbības attīstības secība, nepārtrauktība un

dinamiskums, kā arī mērķtiecīga sadarbība/mijiedarbība. Mūsdienu zinātnē novērojama tendence atbildes uz jautājumiem meklēt gan citu zinātņu nozarēs, tātad starpdisciplināri, gan cilvēces dvēseliskajā mantojumā (Козлов, 2007). Otrā – vēsturiski evolucionārā pieeja izvēlēta, jo tai raksturīga vienojoša ideja par cilvēku kā daudzdimensionālu būtni, kas ontogēnēzē atklājas vienlaicīgi vairākās dimensijās: pirmkārt, vēsturiski evolucionārajā procesā (tātad filogēnēzē), otrkārt, kā subjekts, kas eksistē visas cilvēces attīstības vēsturē (tātad antropogēnēzē), arī kā subjekts, kas izvēlas individuālu dzīves ceļu un īsteno dabas, sabiedrības un sevis pilnveidošanu (tātad ontogēnēzē), kā arī aktuālajā attīstības periodā (tātad mikroģenēzē). Šī pieeja atklāj cilvēku kā dialogisku polidarbību subjektu, kurš veidojas sadarbībā/mijiedarbībā ar pasauli, citiem cilvēkiem un sevi. Tā aplūko cilvēku kā patstāvīgas, atbildīgas un mērķtiecīgas uzvedības subjektu, kas ir vērtība savā un citu redzējumā un kam raksturīgs nosacīti autonomš, noturīgs un vienots individuālo īpašību kopums. To raksturo unikalitāte un neatkārtojāmība mainīgā pasaulē (Асмолов, 2007). Tātad ģimenes locekļu dzīvesdarbības transdisciplinārais statuss, nevis dzīvesdarbības izžušana citās sociālajās un humanitārajās zinātnēs, ir nepieciešams nosacījums, meklējot attīstības procesuāli sistēmiskās likumsakarības filogēnēzē, ontogēnēzē un mikroģenēzē, (Асмолов, 2007:19). Tas nozīmē, ka ģimenē cilvēks atklājas kā dialogisku polidarbību subjekts, kura būtība veidojas, attīstās, kļūst noturīga sadarbībā/mijiedarbībā ar sevi, citiem un pasauli.

## ***1.2. Ģimenes attīstības relevantās tendences transformātajā sabiedrībā***

Analizējot zinātnisko literatūru (Giesecke, 1996; von Trotha, 1999; Зритнева, Клушина, 2006), var secināt, ka sociālā institūcija ģimene kā jaunās paaudzes audzināšanas pamatinstance filogēnēzes gaitā ir piedzīvojusi dažādus attīstības posmus. Arī izpratne par vecāku audzinošo nozīmi mūsdienu sabiedrībā ir būtiski mainījusies (Schlippe, Schweitzer, 2003:17; Woog, 2006:15). Sabiedrības ekonomiski politiskās situācijas maiņas rezultātā, analizējot ģimenes procesuāli strukturālās relevantās tendences mūsdienu sabiedrībā, aktualizējas transformācijas jēdziens. Izpratne par jēdzieniem *transformācijas un transformāts* promocijas darbā lietota šādi: ar jēdzienu *transformācija* apzīmēts process, savukārt *transformāts* lietots kā īpašība.

Raksturojot mūsdienu sabiedrību, Dž. Rifkins secina, ka šajā laikmetā var paredzēt vienīgi izmaiņas, jo sāk sairt modernās dzīves pamats. Izmaiņu iemesls ir jaunas ekonomiskās tendences, kas rosina sabiedrību pārvērtēt saistības un ierobežojumus, kas noteiks cilvēku attiecības mūsu gadsimtā (Rifkins, 2004). Arī E. Toflers piedāvā savu jēdzienu situācijas raksturojumam, nodēvējot to par ‘nākotnes šoku’, t.i., laika fenomenu, ko raksturo spēcīgs sabiedrības izmaiņu tempa pieaugums (Тоффлер, 2004:24). К. Lorencs uzsver, ka mūsdienu

sabiedrības stāvoklis ir „masu neuroze”, kuras pamatā ir deformēti psiholoģiskie mehānismi, kas uztur līdzsvaru starp apmierinājumu un rūpēm (*Лоренц//Бочаров, 2001:157*). Vienlaicīgi notiekošie un būtiski atšķirīgie procesi, kas raksturo mūsdienu sabiedrību, sarežģī audzināšanas procesu (*Bergmann, 2006:67*). Šie sociālie procesi atklāj nevis krīzi audzināšanā, bet dziļu sabiedrības krīzi, kas ietver politiskus, morālus un kultūras aspektus (*Giesecke, 1996:20*). Lai gan bērni izpilda vecāku un sabiedrības gaidas, kas arī mūsdienās ir nozīmīgi (piemēram, mācās no parauga un *ir audzināmi*), tiek akcentēts, ka gaidas bērniem ir jāizjūt kā taisnīgas (*Brazelton, Greenspan, 2002:148*). Tas nozīmē, ka ģimenes un sabiedrības priekšstatu saskaņa nodrošina bērnam tādu pieredzi, kurā viņš apgūst mūsdienu dzīvei un darbam nepieciešamās īpašības (*Brazelton, Greenspan, 2002:148*). Analizējot individualitātes attīstības specifiku šajā aktuālajā sabiedrības attīstības periodā, J. Beļinska un O. Tihomandricka uzsver, ka cilvēks izrādījies nespējīgs adaptēties paša radītajā situācijā (*Белинская, Тихомандрицкая, 2001*). Iespējams, tāpēc mūsdienu zinātniskajā literatūrā par pētījuma priekšmetu kļuvuši sociālie riski dažādās cilvēku dzīvesdarbības jomās, tostarp ģimenes dzīvesdarbībā (*Алексеева, 2006*). Sociālo risku atklāšana un izvērtēšana ir saistīta ne tikai ar esošās grūtību situācijas pārvarēšanu, bet arī ar profilaksi (*Алексеева, 2006*). Mūsdienās attīstība notiek, ne tikai izmantojot jau esošos tehniskos līdzekļus, bet arī ar pastāvīgu kvalitātes transformāciju starpniecību (*Солонин, Каган, 2007:431*). Šādā sociālās situācijas interpretācijā uzsvars tiek likts uz cilvēku potenciālu atklāšanu un pozitīvas humānās pieredzes pedagoģisko paņēmienu meklēšanu. Tas norāda uz cilvēka aktīvu dalību dzīves veidošanā visa mūža garumā, kā arī prasmi uzņemties atbildību par savu dzīvi.

20. gadsimta beigu un 21. gadsimta sākuma sabiedrības procesus raksturo visaptveroša un ilgstoša visu sabiedrību visu dzīvesdarbību sfēru satura un/vai procesa dinamiskums, sarežģītība, plurālisms, nenoteiktība, kontinuitāte (*Rubene, 2008; Stigers, 2008; Mutius, 2001; Mollenhauer, 2003; Hamberger, Koch, Peters, Treptow, 2006; Roth, 2007; Тоффлер, 2004; Козлов, 2007; Зиновьев, 2008*), tāpēc šīs izmaiņas pieņemts dēvēt par transformatīvām. Šī procesa raksturotājkomponentu sinhronā un nepārtrauktā pastāvēšana atspoguļo komplicēto dzīvesdarbību mūsdienu sabiedrībā, kur par prioritāti tiek uzskatīta pieredzes piedāvāšana (*Rifkins, 2004*). Iespējams, šo izmaiņu rezultātā ikdienas attiecības lielā mērā ir kļuvušas par darījumu attiecībām, jo „mēs arvien biežāk pērkam cits cita laiku, gādību, mīlestību, līdzjūtību un uzmanību” (*Rifkins, 2004:13*). Izmaiņas sabiedrībā noris ilgstošā periodā, piekļuve daudzveidīgiem kultūras resursiem un atvērtība pieredzei garantē cilvēka psiholoģisko eksistenci. Cilvēki veido sabiedrību, rūpīgi izstrādā uzvedības normas, vairo kopīgus jēdzienus un vērtības un rada sociālo kapitālu, kas ir viena no savstarpējās uzticēšanās formām. Taču

pieaugošais izmaiņu temps izjauc cilvēku iekšējo līdzsvaru, izmainot dzīvesdarbību. Rezultātā, kā uzsver E. Toflers, ārējais paātrinājums transformējas iekšējā paātrinājumā (*Тоффлер, 2004*). Jau M. Mīda (1901–1978) brīdināja: „(..) neveiksmīgie vēstures mēģinājumi veidot sabiedrību, kurās *homo sapiens* rīkotos nevis kā saprātīga būtne, bet gan kā skudra vai bite ar iemācītām uzvedības shēmām, ir kā brīdinājums mūsdienu sabiedrībai.” (*Mud, 1988:316*). Arī Dž. Rifkins uzskata, ka mūsdienu sabiedrību raksturo cilvēku attiecību komercializēšana un pieredzes pārdošana, un šis aspekts ir mainījies attiecību būtību. Šim viedoklim piekrīt D. Helds un līdzautori, akcentējot domu, ka arī šo procesu intensifikācija, robežu un attālumu nozīmes maiņa (tātad sociālo attiecību un darījumu telpiskā transformācija) ir pamatā pasaules globalizācijai. Sociālās attiecības veidojas, paplašinās un pastiprinās ne tikai objektīvajā līmenī, bet ietver arī cilvēku apziņas subjektīvo līmeni, jo milzīgos tempos pieaug sociālo procesu mijiedarbība (*Held, McGrew, Goldblatt, Perraton, 1999*). Ikdienu nostiprinās pastāvīgās atskārsmes par sabiedrības procesu intensifikāciju, pakāpeniski mainot cilvēku individuālo un kolektīvo identitāti un tā būtiski iespaidojot viņu dzīvesdarbību pasaulē (*Held, McGrew, Goldblatt, Perraton, 1999*). Šī situācija ietver arī nozīmīgu diskursīvo aspektu ideoloģiski uzlādētu naratīvu formā. Tajos tiek piedāvāts publiski apspriest un izvirzīt apgalvojumus par īpaši aktualizētiem tematiem. Tas rosina šim procesam piedēvēt ne tikai normas, vērtības un nozīmi, kuras virza noteiktas intereses, bet veido personisko un kolektīvo identitāti, uzsver M. Stīgers (*Stīgers, 2008*). Analizējot sabiedrības virzības tendences, līdzīgu domu izsaka M. Kūle: filozofe akcentē, ka notikumu arheoloģija liek atšķirt virspusējos slāņus – vārdus, tekstus un rīcību – no tiem gara slāņiem, kas tos izraisījušas (*Kūle, 2006*). Šāda situācijas interpretācija ataino transformatīvā rakstura būtību: aiz dzirdamās (iespējams, deklarētās) daļas atrodas neizrunātais (iespējams, noklusētais), kas apziņā transformējas patiesajā informācijā (*Kūle, 2006*). Šis aspekts liek domāt, ka mūsdienu transformācijas ir gan pārmērīgas, gan individuāli interpretētas. Tāpēc tās varētu dēvēt par kumulatīvām transformācijām, kas ietver daudzdimensionālus sociālo procesu kopumus, kuri rada, pavairo, paplašina un intensificē savstarpējo sociālo atkarību un informācijas apmaiņu visā pasaulē, vienlaikus nostiprinot cilvēku izpratni par pieaugošajām notikumu un procesu likumsakarībām.

Analizējot sabiedrības virzības tendences, A. Ivins secina, ka postkomunisma valstīs sabiedrībai trūkst globāla, vienota mērķa, kas būtu īstenojams ar katra indivīda patiesu piedalīšanos (*Ивин, 2005*). Analizējot mūsdienu sabiedrību atšķirības, A. Zinovjevs (1922–2006) uzsver, ka ir būtiski diferencēt vērtības no ideāla, jo rietuminizācijas ideāls ir uzspiest visām sabiedrībām rietumu vērtības (*Зиновьев, 2008:221*). Rezultātā šīs valstis, tostarp Latviju, bieži raksturo tendence visos līmeņos gan vērtības, gan šī rakstura izmaiņas nekritiski akceptēt, kas

neveicina ne patstāvību lēmumu pieņemšanā un spriedumu veidošanā, ne atbildības uzņemšanos. Šobrīd ekonomikā tiek komercializētas visa veida attiecības, pārvēršot tās par ekonomiskām attiecībām, uzskata Dž. Rifkins. Iespējams, šo domu var attiecināt arī uz pedagoģisko situāciju, jo kultūrvēsturiskās starppaaudžu attiecības un tām atvēlētais laiks samazinās, un tā vietā, lai uzturētu paaudžu attiecības, dzīvesdarbībās tiek īstenoti komerciālie sakari. Šo fenomenu Dž. Rifkins dēvē par postmodernisma krīzi (Rifkins, 2004). Līdzīgu ideju pauž E. Toflers, uzsverot, ka attiecībām mūsdienās ir īslaicīgs raksturs. Toflers mūsdienu savstarpējo attiecību raksturošanai arī piedāvā jēdzienu *peldošais atbalsts* (Тоффлер, 2004). Tikai tad, ja partneri individuāli „aug kopā”, var runāt par veiksmīgu ģimeni, uzsver E. Toflers (Тоффлер, 2004:275). Arī J. Švārte uzskata, ka transformāciju sabiedrībā cilvēka personīgais mērķis ir vienotībā ar morālo mērķi (jeb iekļauj to) un tas savukārt ir augstāks par individuālajām vajadzībām (Schwarte, 2002:422). Šī doma saskan ar L. Boniša, V. Šroera un H. Tierša ideju, ka mūsdienu sabiedrībā nepieciešams, lai cilvēki sāktu uzņemties atbildību ne tikai par sevi, bet sabiedrību kopumā (Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005:278). Arī A. Zinovjevs uzsver, ka būtiskas ir dabiskās vērtības, kas gan izriet, gan nostiprinās cilvēka dzīvesdarbības pieredzē (Зиновьев, 2008:220). Tikai līdzdalība, pašorganizācijas formas un kritiska ieinteresētība veicina šo procesu. Brīvi, autonomi indivīdi, kuri paši lemj par savu dzīvi, realizējot savas vērtības un intereses kopīgā līdztiesiskā ietvarā, ir spējīgi uz sadarbību un kopīgu interešu definēšanu un uzturēšanu (Ijabs, Kruks, 2008:6).

Viena no aktuālajām problēmām, par ko bieži tiek diskutēts saistībā ar savstarpējām attiecībām un to maiņu mūsdienu sabiedrībā, ir ģimene kā audzināšanas funkcijas īstenotāja. Mūsdienu bērni un vecāki atrodas sarežģītā situācijā, mēģinot izprast sevi, citus un pasauli (Rubene, 2008) un izmantot tās iespējas, ko piedāvā jaunā sociālā situācija. Cilvēces vēsturē reti (iespējams pat – nekad) vecāku paaudze bijusi pakļauta tik lielai neziņai un nedrošībai kā šodien, uzsver V. Bergmans (Bergmann, 2006:56). Analizējot šo situāciju, līdzīgu viedokli izsaka arī M. Stīgers, lai gan šai situācijai ir tendence aizvien straujāk kumulēties, un tas palielina cilvēku izredzes ieraudzīt un atzīt savu kopējo cilvēcīgumu. Tāpēc autors, analizējot mūsdienu sabiedrības attīstības tendences, šīs transformācijas dēvē par progresīvām tikai tādā gadījumā, ja tās ietver kopēju un visaptverošu vides ekoloģijas uzturēšanu, kā arī plašākas brīvības un līdztiesības formas, kas ir pieejamas visiem cilvēkiem (Stīgers, 2008). Taču E. Toflers šajā straujo izmaiņu situācijā saskata citu, ne tik optimistisku perspektīvu. Izmaiņu lavīna, kas strauji iedarbojas uz cilvēku, ir pastāvīgi haotiska, tāpēc cilvēki ir līdz absurdam nesagatavoti jaunajai sociālajai situācijai un tajā pieejamām dzīvesdarbības iespējām (Тоффлер, 2004). Šī situācija, kā atzīst R. Dreikurs un Ē. Blūmentāls, ir problemātiska, jo tā apdraud personīgo vērtību stabilitāti

(*Dreikurs, Blumenthal, 2001:207*). Ja tas notiek visās kultūrās, ar veselām paaudzēm un visiem indivīdiem (tostarp vājšajiem un iracionālajiem sabiedrības pārstāvjiem), var runāt par sabiedrības dezorientāciju un nākotnes šoku lielos apmēros (*Тоффлер, 2004:24*). E. Toflers uzsver, ka šī situācija ir daudz nopietnāka par ražošanas revolūciju, jo savos apmēros un saturā ir salīdzināma ar pirmās vēsturiskās kontinuitātes pārrāvumu – pāreju no barbarisma uz civilizāciju. Viņš izsaka domu, ka šī sociālā situācija ir maldinoša, jo mūsdienu notikums vienā sabiedrībā ne tikai tūlītēji izplatās visā pasaulē, bet arī notiek visu iepriekšējo notikumu atgriešanās ar jaunu spēku un nozīmi, ko autors nosauc par „laika lēcieni” (*Тоффлер, 2004*). Arī A. Ivins uzsver, ka transformatīvā situācija uzspiež cilvēkam melīgas un represīvas vajadzības, kas neļauj situācijas izvērtēt kritiski. Analizējot transformācijas, V. Kozlovs akcentē pretēju viedokli: psiholoģiskā aspektā transformācija nozīmē gan individuālo, gan sociālo parametru un komponentu izmaiņas. Tāpēc par transformācijām var runāt kā par personības un grupas divvienotu saiti, to sadarbību, savstarpējo ietekmi un korelāciju (*Козлов, 2007*). Kā uzsver V. Kozlovs, transformācijas jēga ir struktūras, formas komponentu un attiecību transcendentācija, t.i., jaunas pieredzes iegūšana darbības rezultātā. Tāpēc kopumā transformāciju var uzskatīt par pozitīvu sabiedrības tendenci, kurā „cilvēks veido pats savu garīgo ceļu” (*Козлов, 2007:83*). Šis laiks iezīmējis noteiktu tendenci audzināšanā: daudzi vecāki baidās uzturēt prasības, izvirzīt noteikumus un atteikt bērniem (*Chopich, Paul, 2001; Bergmann, 2006*). Par šo fenomenu atbildība būtu jāuzņemas speciālistiem, kas savas popularitātes vārdā medijos sniedz neadekvātus un pretrunīgus pedagoģiskus ieteikumus (*Bergmann, 2006*).

Var secināt, ka ikdienas dzīvesdarbība kopā ar bērnu un ar to saistītais bērna sociālais stāvoklis ģimenē un sabiedrībā, ko ierasts uztvert kā pašsaprotamu, ir pakļauts pastāvīgām sociālajām pārmaiņām un aplūkojams kā ilgstošu sabiedrības attīstības procesu rezultāts. Būtiski, ka ģimenes kā vienības attīstība ir mījsakarībā gan ar tās locekļu savstarpējām attiecībām, gan sociālekoloģisko lauku (*Schneewind, Ruppert, 1995:17*). Sekmīgs audzināšanas process, kā arī pieaugušo un bērna savstarpējo attiecību kvalitāte, kas ir katra ģimenes locekļa autonomijas veidošanās pamatā, gan privātajā, gan sabiedriskajā laukā kopumā ir atkarīga no tā, vai (un cik lielā mērā) sadarbības/mijiedarbības procesus starp pieaugušajiem (vecākiem) un bērnu izdodas organizēt atbilstoši attiecīgajam sociālajam un pedagoģiskajam kontekstam un situācijām, ņemot vērā pastāvīgi mainīgos robežnosacījumus (*Zaouche-Gaudron, 2002; Walper, 2005:25*). Arī O. Speks uzskata, ka šī mūsdienu sociālā situācija padara audzināšanas procesu sarežģītu (*Speck, 1996*). Analizējot transformāciju sabiedrības virzības tendences, var secināt, ka no tām „neizriet, ka tēvs un māte ir kļuvuši lieki” (*Bergmann, 2006:56*). Ar audzināšanu arī mūsdienās bērni var sasniegt savu attīstības mērķi un atraisīt savu potenciālu (*Ahrbeck, 2004:53*). V. Bergmans

uzsver, ka no šī fakta izriet tieši pretējais, proti, vecāki ir neaizstājami, iespējams, nepieciešamāki nekā jebkad agrāk. Viņi ir viena no nedaudzajām vai pat vienīgā instance, kurā bērni rod uzticēšanās, piederības un drošības izjūtas. Tāpēc šajā nestabilajā sociālajā situācijā vecākus nospiež liela neziņa un tajā pašā laikā – atbildība (*Bergmann, 2006:56*).

Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka transformāciju sabiedrības iezīmes ir pārmaiņu raksturs un temps. Lai šai situācijai pielāgotos, galvenokārt, nepieciešama mobilitāte un elastīgums. E. Toflers uzskata, ka šis aspekts attiecināms arī uz ģimeni, un piedāvā „pārmērīgi vienkāršotās ģimenes (vulgarizēti vienkāršotās)” jēdzienu (*Тоффлер, 2004*). Lai ģimene būtu mobila, tai ir jābūt kompaktai. Vairāku paaudžu ģimenes neatbilst šim kritērijam, tāpēc ģimene tiek vienkāršota līdz pārmērīgam minimumam – sievai un vīram, iespējams, ar līdzīgām karjerām, lai spētu produktīvi pārdzīvot izmaiņas. Jau M. Mīda izteica pieņēmumu, ka sabiedrība tuvojas situācijai, kad „vecāku pienākumus un audzināšanas funkciju uzņemsies tikai neliela daļa ģimeņu, pārējie pirmo reizi vēsturē darbosies vienatnē” (*Мид, 1988*). Ģimenes sociāli psiholoģiskā evolūcija nozīmē, ka transformējušās ģimenes vērtības, ģimenes locekļu attiecības (*Абраменкова, 2008:93*).

Apkopojot zinātniskajā literatūrā izteiktās atziņas, var secināt, ka sabiedrības transformācijas procesus raksturo sociālā nestabilitāte un sociālā nenoteiktība, kas pārklājas visās dzīvesdarbības jomās. G. Olpords (1897–1967) uzsvēra – jo negaidītākas ir transformācijas, jo traumatiskākas tās ir cilvēka autonomijai (*Олпорт, 2002*). Sociālo nenoteiktību L. Aleksejeva interpretē kā sociālās realitātes atspoguļojumu individuālā apziņā. Atspoguļojuma nekonstruktīvā rakstura dēļ indivīds un ģimene nevar izveidot sev adekvātu tēlu. Tajā pašā laikā nenoteiktība ir rezultāts nepietiekamai indivīda izpratnei par apkārtējo realitāti (*Алексеева, 2006*). Šī sociālā situācija paaugstina indivīda nepieciešamību pēc citām kvalitātēm – lēmumu pieņemšanas, pienākumu uzņemšanas, patstāvību un atbildību, pieredzes konstruktīvas analīzes (*Алексеева, 2006*). Arī K. Šnēvinds uzsver, ka bērns uzliek neatgriezenisku ilgtermiņa atbildību un prasa atteikšanos no modernā vai pat postmodernā cilvēka izvēles iespējām (*Schneewind, 1998:13*). Tātad mūsdienu cilvēks tiek konfrontēts ar dažādām dzīvesdarbības dimensijām.

Ģimenes izmaiņu likumsakarības sasaucas ar vispārsociālām izmaiņām, un globāla sabiedrības modernizācija neizbēgami rosina arī atsevišķu institūtu transformāciju (*Овчарова, 2006*). Tāpēc tādas tendences kā pāreju no aizvērtas sistēmas uz atvērtu laulības partnera izvēlē, šķiršanās pārvēršanu par laulības atribūtu, kā arī laulības, seksualitātes un prokreācijas autonomizāciju nekādā ziņā nevar asociēt ar ģimenes krīzi (*Клецкин, 1999// Овчарова, 2006*). Analizējot sabiedrības un ģimenes kopsakarības, S. Minuhins un Č. Fišermans uzsver, ka mūsdienu cilvēks dzīvo pieaugošā neparedzamībā un ikdienas dzīvesdarbībā cīnās ar pasauli, kas



nemitīgi kļūst sarežģītāka. Cīnīties ar šo pasauli ir grūti, tāpēc cīņu ar pasauli viņš īsteno savā ģimenē, kas ir konkrētas sabiedrības mikromodelis (*Minuchin, Fishman, 1981:264*). Personība šādā sociālajā situācijā ir „vienkārši nolemta radošai dzīvei”, taču gatavība būt radošam un atbildīgam nevar rasties pati par sevi – tā rodas aktīvā audzināšanas procesā (*Голованова, 2004:13*). Lai mūsdienu sabiedrībā korekti analizētu šos aspektus, jāmin arī normatīvais ģimenes izpratnes modelis, kas nozīmīgs arī transformatīvas sabiedrības kontekstā. Katra kultūra (tās subkultūra), sabiedrība un paaudze, balstoties uz valdošo sabiedrisko domu, ko nosaka katras sabiedrības politiski ekonomiskā situācija, izveido noteiktu ģimenes normatīvo modeli (*normatīvs* kā sociālās normas izpratne; plašāk analizēts 117. lpp.). Normatīvu ģimenes attiecību struktūru veido šādas komponentes: normatīvi ģimenes locekļi; vara – pakļaušanās, piederības izjūta; attiecību dinamika (komponentes analizētas 1.3. nodaļā).

Ģimenes normatīvais modelis vienmēr ir maskēts, un tā eksplikācijas veidi ir daudzveidīgi. Par galveno kļūst normatīvas ģimenes izpratne valdošajā sabiedriskajā domā, tātad sociālie stereotipi. Normatīvais modelis nosaka reālas ģimenes struktūru un funkcionēšanu konkrētā sabiedrībā (*Schneewind, 1998:10; Kağıtçıbaşı, 2007; Шнейдер, 2007*). Šis jautājums plašāk analizēts 2.1. nodaļā 117., 118. lpp. Tomēr katra sabiedrība var izdzīvot tikai, ja starp tās locekļiem pastāv homogenitāte, uzsver E. Durkheima (*Durkheim, 2007:22*).

Rietumu sabiedrībās izplatītākais ilglaicīgs ģimenes modelis ir ģimene, ko veido divi precēti vecāki un viens vai divi bērni (*Hurrelmann, Brünel, 2003*). Tomēr kopš 20. gs. 50. gadiem šāds ģimenes strukturālais modelis ir zaudējis savu popularitāti un nozīmīgumu (*Hurrelmann, Brünel, 2003; Nave-Herz, 1994*). M. Grifigs šo faktu saista ar sievietes sociālās lomas izmaiņām (*Griffig, 1998:95*). Minētās izmaiņas nozīmē, ka ģimenes pamatmodelis, kam vēl 20. gs. 50. gados bija noteicoša loma un kura pamatā ir laulība (un lielā mērā arī tolaik tipiskais pienākumu dalījums – vīrs strādā algotu darbu, sieva ir mājsaimniece), zaudē gan savu sociālo, gan individuālo nozīmīgumu (*Hurrelmann, Brünel, 2003*). Rezultātā audzināšanai ģimenē vairs nav heterogēns raksturs (*Richter, 2005*). Analizējot zinātnisko literatūru, pētījumu rezultātus un to interpretāciju (LRCSP, „Latvija. Pārskats par tautas attīstību”, SKDS pētījumos iegūtie dati, *Sigel, Laosa, 1983; Bertram, 1991; Nave-Herz, 2007, Allert, 1998; Schwarz, 1999; Schneewind, 1999; Walpe, Schwarz, 1999; Kağıtçıbaşı, 2007; Андреева, 2005; Овчарова, 2006; Собитова, 2006; Кучмаев, Марыганова, Петрякова, Синельников, 2006; Овчарова, 2006*), var secināt, ka visos analizētajos pētījumos un datu bāzēs vērojamas vairākas kopējas ģimenes attīstības tendences.

1. Pāra attiecības bez bērniem.
2. Sievietes pieaugošā profesionālā nodarbinātība.

3. Vecāku šķiršanās.
4. Finansiālās problēmas.
5. Attiecību maiņa ģimenē.

1. Mūsdienās laulība vai stabilas attiecības vairs nav viennozīmīgi saistītas ar ģimenes veidošanu. K. Šnēvinds uzskata, ka šī tendence saistīta ar laulības nozīmes maiņu, kā arī ar nākamo tendenci – sievietes profesionālo nodarbinātību un neatkarību no vīrieša (*Schneewind, 1998:10*). No brīvas gribas vai citu iemeslu dēļ gandrīz puse no laulātajiem pāriem izvēlas neradīt bērnus. Tādējādi vairs tikai trešdaļu no visām mājsaimniecībām veido divi pieaugušie un bērns(-i). Pāri bez bērniem veido otru trešdaļu, bet pārējās mājsaimniecības sastāv tikai no viena cilvēka (*Deegener, 2000; Hurrelmann, Bründel, 2003; Peuckert, 2005; Nave-Herz, 2007; Muð// Toφφлер, 2004*). T. Andejeva un K. Šnēvinds šo faktu saista ar nevēlēšanos uzņemt atbildību (*Schneewind, 1998:13; Анðреева, 2005:84*), jo atbildība par vairākiem bērniem tiek uzskatīta par apgrūtināšanu (*Schneewind, 1998:10*).

2. Izmaiņas sabiedrībā, kuru iespaidā mainās arī ģimenes struktūra un attiecību saturs, galvenokārt ir saistītas gan ar vīrieša, gan sievietes dzīves un profesionālās darbības perspektīvu maiņu (*Beck-Gernsheim, 1998; Peuckert, 2005*). Šādu situāciju iniciē iekšēju un/vai ārēju faktoru rosināta vajadzība pēc patstāvības visās dzīvesdarbības jomās. Sievietes izvēlas strādāt algotu darbu ne tikai tādēļ, lai kļūtu sociāli un ekonomiski patstāvīgas, bet arī tādēļ, ka vēlas palielināt ģimenes ienākumus, realizēt sevi profesionālajā jomā un aktīvi piedalīties savu vecumdienu nodrošināšanā (*Nave-Herz, 2007*). Tādēļ pieaug arī to ģimeņu skaits, kurās abi vecāki ir nodarbināti ārpus mājas. Šī tendence, iespējams, norāda uz attiecību specifiku mūsdienu situācijā: ja sievietes izvēlas kļūt ekonomiski un sociāli patstāvīgas, mainās arī attiecības ģimenē – tās nerodina savstarpēju atbalstu, bet var kļūt savstarpēji konkurējošas (*Peuckert, 2005*). Jau U. Bronfenbrenners (1917–2005) sevišķu uzmanību pievērsa apstāklim, ka māte drīz pēc bērna dzimšanas atgriežas profesionālajā apritē. Raksturīgi arī tas, ka pārējo pieaugušo ģimenes locekļu skaits, kuri varētu uzņemt atbildību par bērna audzināšanu, kamēr māte strādā, izteikti samazinās (*Bronfenbrenner, 1974*).

Sievietes, kļūstot profesionāli nodarbinātas, ir iekarojušas sev dzīves segmentu, kas vēl iepriekšējās paaudzes pārstāvēm nebija pieejams. Tomēr līdz ar to paaugstinās sociālas un psiholoģiskas pārslodzes risks, jo sievietes ir gan iesaistītas darba attiecībās, gan atbildīgas par bērnu audzināšanu un mājsaimniecību. Vīrieši joprojām bieži vien vilcinās piepildīt ar ģimeniskajiem pienākumiem situāciju, kas radusies, mainoties sievietes pienākumiem. Salīdzinoši nedaudzi vīrieši iesaistās saimniecisko pienākumu izpildē un bērna audzināšanā,

tādējādi atslogojot partneri (*Nave-Herz, 2007*). Vissarežģītākajā situācijā ir sievietes ar mazgadīgiem bērniem (*Pfrang, 1995:139; Liegle, 2005:510*).

Abu vecāku profesionāla nodarbinātība var pozitīvi ietekmēt gan pāra attiecības, gan ģimenes dzīvesdarbību. Abu partneru nodarbinātība palīdz izlīdzināt vīra un sievas pozīcijas un ļauj rast vairāk kopīga ikdienas dzīvesdarbības saskarsmē. Taču priekšnosacījums šajā gadījumā ir vīra atbalstoša attieksme pret sievas profesionālo nodarbinātību, kas savukārt nozīmē nobīdi no tradicionālā lomu dalījuma ģimenē. Pastāvot līdztiesīgām attiecībām ģimenē, arī attiecības starp vecākiem un bērnu var veidoties līdzsvarotākas, un šāda attiecību gaisotne rosina bērnu uz sadarbību un patstāvību, piemēram, zināmu mājsaimniecības pienākumu pārņemšanu. Mātes profesionālā nodarbinātība, protams, nav garants harmoniskām un līdztiesīgām attiecībām ģimenē, tomēr tā nav arī šķērslis. Situācijā, kad arī māte ir profesionāli nodarbināta, partneriem ir iespēja veidot līdztiesīgas attiecības, kurās abiem pieaugušajiem ir vienādas iespējas attīstīt un realizēt savu personību. Tradicionālā sievas-mājsaimnieces loma tādā veidā netiek diskriminēta, tomēr domājams, ka nākotnē aizvien mazāk sievietes to izvēlēsies par dzīves vienīgo saturu (*Nave-Herz, 2007*). Taču, lai gan daudzās ģimenēs vīrieši un sievietes uzņemas vienādu profesionālo darbības slodzi, atbildība par mājsaimniecību lielākoties paliek sievietes ziņā. L. fon Rozentiela to saista ar sociālo lomu konfliktu, kura pamatā ir sociālie stereotipi (*von Rosentiel, 2001*). Ģimene un profesionālā darbība nav pretmeti, šīs dzīves sfēras loģiski papildina viena otru (*Hettlage, 2000*).

3. Papildus pieaugošajai vecāku profesionālajai nodarbinātībai mūsdienu ģimenēm biežāk ir jāsaskaras ar vēl kādu izaicinājumu – vecāku šķiršanos (*Фукуяма, 2008:64*). Ar to bērna dzīvesdarbībā sākas periods, kurā bērnam ir jāpārkārtoti sociālās attiecības un saistības ar māti un tēvu (*Schmidt-Denter, 2005:198*). Pieaugot šķirto laulību skaitam, pieaug arī to bērnu skaits, kuri aug bez tēva, tātad atrodas izmainītā attīstības situācijā (*Bronfenbrenner, 1974; Андреева, 2005:78*). Novērojams, ka pieaug to vecāku skaits, kuri savu bērnu(-s) audzina vieni (*Dettenborn, Walter, 2002; Hurrelmann, Brüudel, 2003; Nave-Herz, 2007; Deegener, 2000; Peuckert, 2005; Woog, 2006:17; Кукушин, 2002; Фукуяма, 2008:64; Кучмаева, 2008*). R. Peukerts šo faktu dēvē par „bērna emancipāciju” (*Peuckert, 2005:157*).

Bieži šķiršanās ir saistīta arī ar dzīvesvietas un sociālās vides maiņu, tādēļ mainās arī draugu loks un kaimiņi. Bērni, kas piedzīvojuši vecāku šķiršanos, bieži jūtas iekšēji apzīmogoti un pakļauti garīgai stigmatizācijai, viņi ir viegli izprovocējami, un viņu uzvedība bieži ir uzkrītoša un neadekvāta. Ja vecāks, kurš audzina bērnu, veido jaunas attiecības, viņam ir jābūt gatavam risināt jaunus emocionālus attiecību sarežģījumus, jo īpaši tad, ja šādā veidā ģimenē integrē vēl kādu bērnu (*Nave-Herz, 2007*).

Mātes, kas pēc šķiršanās vienas audzina bērnus, bieži ir spiestas dzīvot daudz sliktākos sociālajos un finansiālajos apstākļos nekā pirms šķiršanās. Šāda situācija rodas tādēļ, ka bijušie vīri bieži nelabprāt maksā alimentus. 2/3 tēvu alimentus vai nu nemaksā nemaz, vai maksā neregulāri/mazākā apjomā. Aptuveni 1/3 māšu šķiršanās rezultātā kļūst par sociālās palīdzības dienestu klientēm un kopā ar bērniem dzīvo uz iztikas minimuma robežas. Otra vecāka iztrūkums izpaužas ne vien finansiāli, bet arī sociāli, jo bērns ir atkarīgs tikai no viena pieaugušā, kurš, būdams vienīgais paraugs, rāda bērnam kādu konkrētu uzvedības modeli. Šī iemesla dēļ šķiršanās sekas ilgtermiņā var nelabvēlīgi ietekmēt bērna personību (*Nave-Herz, 2007; Андреева, 2005:80*).

Šķiršanās var labvēlīgi ietekmēt bērnu gadījumos, kad tās rezultātā mazinās ilgstoši konflikti starp vecākiem. R. Narve-Herca atzīst, ka tikai nedaudziem vecākiem izdodas pēc šķiršanās audzināt bērnus kopīgi vai vismaz saglabāt regulāru kontaktu ar visām situācijā iesaistītajām personām (*Nave-Herz, 2007*). Daudzi tēvi izvairās no atbildības, un daudzas mātes pēc šķiršanās uztver bērnus kā daļu no sevis un nespēj pārdzīvot, ja viņi vēlas uzturēt kontaktu ar tēvu. Bērni ļoti skaidri jūt mātes vai tēva aizsargreakcijas. Rezultātā vecāku savstarpējo attiecību problēmas tiek pārnestas uz bērniem un ir aktuālas vēl ilgi pēc faktiskās šķiršanās (*Schmidt-Denter, 2005:198; Nave-Herz, 2007*). Šāda situācija bieži aktualizē lojalitātes konfliktus (*Schmidt-Denter, 2005:198*).

Aizvien biežāk pēc šķiršanās tiek veidotas jaunas ģimenes (*Hurrelmann, Bründel, 2003*). Mātēm pārejas periods līdz nākamajām laulībām parasti ir ilgāks. Sievietēm, kuras ir atbildīgas par mazu bērnu un mājāsaimniecību un papildus strādā algotu darbu, neatliek daudz brīva laika jaunu kontaktu dibināšanai. Bieži pārejas perioda ilguma iemesls ir arī drosmes trūkums pēc piedzīvotā attiecību sabrukuma vēlreiz sākt visu no gala. Turklāt parasti šajā laikā attiecības starp māti un bērnu ir kļuvušas tik intensīvas, ka jauna vīrieša ienākšanu savā dzīvē sieviete lielākoties izjūt kā traucēkli. Bērni baidās, ka, uzrodoties jaunam vīrietim, zaudēs māti. Pēc pārejas perioda bērniem gan parasti nav grūtību sadzīvot ar divām mātēm vai diviem tēviem. Tomēr audžuvecākiem ir jānopūlas, lai iegūtu audžubērnu uzticību un nenostātos konkurējošās pozīcijās ar bērna īsto vecāku (*Walper, Schwarz, 1999; Nave-Herz, 2007*). Visi, kas iesaistīti jaunajā ģimenē, nonāk sarežģītā situācijā (*Schneewind, 1998:12*). U. Bronfenbrenners vērš uzmanību arī uz faktu, ka, pieaugot šķirto laulību skaitam, novērojama jauna parādība: neviens no vecākiem vairs negrib uzņemties rūpes par bērnu (*Bronfenbrenner, 1974*).

4. Mūsdienās bērni vairs nav ekonomiska rakstura priekšrocība. Tie arī nesaistās ar nodrošinātu aprūpi vecumdienās. Tātad no finansiālā viedokļa bērni mūsdienās nav bagātība, gluži pretēji – tie veicina nabadzību (*Hurrelmann, Bründel, 2003; Bergmann, 2006; Nave-Herz,*

2007; Кучмаева, Марыганова, Петрякова, Синельников, 2006). Bērni ir vecāku resursu (materiālo, laika, emocionālo) papildu izmantotāji (Целуйко, 2007:23). Sevišķi smagos finansiālos apstākļos dzīvo ģimenes, kurās aug vairāki bērni, tostarp daudz bērnu ģimenes, migrantu ģimenes un ģimenes, kurās ir tikai viens apgādnieks (Schneewind, 1998:14; Nave-Herz, 2007; Кучмаева, Марыганова, Петрякова, Синельников, 2006).

Lai gan, augot bērnu skaitam ģimenē, palielinās arī valsts pabalsti, lielo ģimeņu neto ienākumi uz mājsaimniecību nav augstāki kā mazajās ģimenēs. To ģimeņu finansiālais stāvoklis, kurās aug tikai viens bērns, ir ievērojami labāks nekā ģimenēs, kurās aug vairāki bērni. Šo atšķirību pastiprina fakts, ka salīdzinājumā ar daudz bērnu ģimenēm ievērojami lielāks skaits māšu, kurām ir viens bērns, strādā algotu darbu. Šie fakti norāda uz to, ka atbalsts, ko valsts sniedz ģimenēm ar bērniem, nav pietiekams (Walper, 1988; Кучмаева, Марыганова, Петрякова, Синельников, 2006).

Nabadzību nedrīkst uztvert kā individuālu problēmu: tā, pirmkārt, ir sabiedrības problēma, kas risināma sociālpolitiskā līmenī, un šis process ir atbalstāms arī sociālpedagoģiskā līmenī. Saskaņā ar Eiropas Komisijas priekšrakstiem par nabadzīgām uzskatāmas tādas mājsaimniecības, kuru ienākumi ir mazāki par pusi no vidējiem ienākumiem uz mājsaimniecību konkrētajā valstī. Nabadzība nav tikai finansiāla problēma – tā ir saistīta ar nenodrošinātību visās centrālajās dzīves jomās (dzīvesvieta, uzturs un veselība) (Nave-Herz, 2007). Šādā aspektā nabadzību var uzskatīt par “dažādu nenodrošinātības faktoru kumulāciju” (Nave-Herz, 2007; Кучмаева, Марыганова, Петрякова, Синельников, 2006).

Tiek uzskatīts, ka šis faktors, pastāvot vienlaicīgi ar citām tendencēm, ģimenes dzīvesdarbībā nevis darbojas paralēli, bet vairākkārtīgi summējas, veicinot spriedzi audzināšanā (Kaģitçibaşı, 2007).

5. Mainoties ģimenes formām, mainās arī saturs – ģimenes locekļu savstarpējās attiecības. Mūsdienās ģimenisko attiecību centrā viennozīmīgi ir abu pieaugušo savstarpējās attiecības, kurās bērni ir iesaistīti emocionāli jūtīgā veidā. D. Lieģeniece norāda, ka daļa vecāku neizjūt atbildību pret saviem bērniem (Lieģeniece, 1999:156). Savukārt F. Fukujama uzsver, ka mūsdienās mazinās uzticēšanās starp cilvēkiem, taču tieši uzticēšanās ir sadarbības pamatā (Фукуяма, 2008:73). Rezultātā novērojams morālās miniaturizēšanās efekts, t.i., cilvēki turpina formāli piedalīties grupā, bet grupas autoritāte un uzticēšanās grupai mazinās (Фукуяма, 2008:74). Vecāku attiecību sekmīgas „funkcionēšanas” pamatā ir harmoniskas abu partneru attiecības. Ģimeniskās attiecības ietekmē gan pāra attiecību kvalitāte, gan sociālo attiecību tīklojums un apmierinātība ar profesionālo dzīvi (Nave-Herz, 1994). Ja vecāku līmenī rodas spriedze, tā aizvien no jauna ir risināma ģimenes ietvaros (Nave-Herz, 1994). Līdzīgu domu

izsaka K. Šnēvinds: ja starp vecākiem valda nesaskaņas un strīdi, tas bieži ietekmē bērna uzvedību (*Schneewind, 2000*). Vecāku partnerattiecības ir kvalitatīvas un stabilas, ja balanss starp individuālajām un kopējām vajadzībām ir savstarpēji izjūsts un tiek nemitīgi uzturēts (*Brandstädter, Felser, 2003*). Ja partnerattiecības ir apgrūtinātas, starp partneriem bieži trūkst arī vienotības audzināšanas jautājumos (*Schneewind, Böhmert, 2008:51*). D. Dinkmeijers un R. Dreikurs uzskata, ka uzvedībai ir sociāla nozīme, tāpēc tā ir interpretējama sociālajā kontekstā, līdz ar to šo fenomenu ģimenē var interpretēt kā konkurences cīņu starp sievieti un vīrieti, kad, balstoties uz citu kļūdām un trūkumiem, viens vai otrs mēģina dominēt (*Dinkmeyer, Dreikurs, 2004*). Abi autori uzskata, ka šādas situācijas rezultāts ir ģimenes locekļu problemātiska uzvedība, tāpēc sociālā cīņa ir primāra, nevis sekundāra (*Dinkmeyer, Dreikurs, 2004*). Līdzīgi uzskata Ģ. Homentauskas, uzsverot, ka tēva un mātes uzvedība attiecībā vienam pret otru ir tāda pati realitāte kā vecāku attiecības ar bērnu (*Хоменкаукас, 2003*). G. Homentauskas aktualizē jautājumu par bērna uzvedības problēmām, norādot, ka bieži šī uzvedība ir reakcija uz vecāku savstarpējām nesaskaņām. Laulāto attiecības bērna psihi ietekmē negatīvi, rezultātā tiek ietekmēta uzvedība. Pats fakts, ka laulātie dzīvo kopā un apkārtējie viņu attiecības novērtē kā veiksmīgas, vēl nenozīmē, ka vīrs un sieva ar laulību ir apmierināti (t.i., tas nenorāda uz sociālu un emocionālu labklājību). Zem spožās ģimenes dzīves virspuses reizēm virmo kaislības; ģimenē, kuru apkārtējie uzskata par „paraugģimeni”, vīrs un sieva var viens otru neieredzēt, starp viņiem var iestāties emocionāls vēsums vai vienaldzība. Praksē šķīrušies, laulātie visdažādāko apsvērumu dēļ turpina dzīvot kopā. Dažiem galvenais ir saglabāt ārējo „kārtības” iespaidu, citus attur bailes no nezināmās nākotnes, vēl citus – pienākums pret bērniem. Pēdējā gadījumā vecāki, labu nodomu mudināti, uzskata, ka pilna ģimene bērnam ir labāka nekā šķiršanās. Šādu pozīciju pierāda to pētījumu secinājumi, kuros atklāti šķirto ģimeņu bērnu sociālās adaptācijas trūkumi, paaugstināta nervu spriedze, emocionālās problēmas pēc šķiršanās. Viedoklis, ka augošā bērna nelaimju cēlonis ir tikai un vienīgi vecāku šķiršanās, ne teorētiski, ne praksē dzīvē neattiecas (*Хоменкаукас, 2003*). Ieskicējas arī viedoklis, ka audzinošās attiecības pavājina partnerattiecības, taču autors uzsver, ka tas attiecas tikai uz situāciju, kad ģimenē ir mazgadīgi bērni (*Schneewind, 1998:10*).

Jau pieminētā “individualizācijas dinamika” attiecas gan uz vīrieti, gan sievieti, taču abos gadījumos tai ir pretēja nozīme. Vīrietim tēva loma un darbs, finansiāla patstāvība un ģimene nav savstarpējā pretrunā (*Mud, 1988; Nave-Herz, 2007*). Turpretī sievietei mātes loma un darbs vēl aizvien ir grūti apvienojami lielumi. To apvienošana ir saistīta ar zināmu pārslodzi un nedrošību, ko izjūt sievietes partneris. Attiecībās starp pieaugušiem partneriem dubulta izglītības, mobilitātes un karjeras plānošana ir izturības pārbaude. Vienam ir jāpiekāpjas, un visbiežāk tā ir

sieviete (*Nave-Herz, 2007*). Šāda situācija rosina vecāku  $\Rightarrow$  bērnu sadarbības mazināšanos, veicinot situatīvu un haotisku audzināšanu. Jau R. Dreikurs (1897–1972) un E. Blumentāls (1914 - 2004) rakstīja: „Lai cik tas nebūtu skumji, par nepārvaramu šķērslī bērnu un pieaugušo attiecībās kļūst savstarpējās saskarsmes trūkums. Taču durvis, kas ved uz savstarpēju kontaktu un saskarsmi, jātur atvērtas. Te daudz atkarīgs no prasmes izturēties ar cieņu pret savu bērnu pat gadījumos, kad viņa uzskati par dzīvi atšķiras no mūsējiem.” (*Dreikurs, Blumenthal, 1986: 229*). Arī U. Bronfenbrenners uzsver, ka ģimenes attīstības tendences veicina atsvešināšanās pamatu. Pieaugot psiholoģiskajai vienaldzībai pret bērniem, veidojas attīstības situāciju, kurā bērniem par pieaugušo uzmanību ir jācīnās. V. Satīra uzsver, ka arī cieņa mūsdienu ģimenē „ir jānopelna, nevis ir loģiska piedzimšanas komponente” (*Camup, 1999:45*). Vecāku profesionālā darbība pretendē ne tikai uz mātes un tēva profesionālo laiku, bet arī uz brīvo laiku. Tādēļ bērns arvien biežāk pavada laiku ar pasīvām auklēm, nevis vecākiem, un tas veicina bērnam atsvešinātības izjūtu un svešu sociālo modeļu apguvi (*Bronfenbrenner, 1974*). Daudzi civilizācijas sasniegumi apgrūtina bērna un pieaugušā savstarpējās attiecības: papildu televizora parādīšanās ģimenē, atsevišķu istabu un guļamistabu iekārtošana, atsevišķas rotaļu istabas – tas viss noved pie dažādu paaudžu cilvēku psiholoģiskas attālināšanās. Kā norāda U. Bronfenbrenners, mūsdienu sabiedrība arvien vairāk attālinās no apstākļiem, kas labvēlīgi pilnvērtīgai bērna psihiskajai attīstībai, kā arī arvien vairāk padziļina izolāciju un bērna saskarsmes deficītu ar pieaugušajiem (*Bronfenbrenner, 1974*).

Tāpat – ģimenes izjukšana, dzīvojamās teritorijas nodalīšana no darba rajoniem pilsētās, biežas dzīvesvietas maiņas, pārrautas radnieciskās un kaimiņu attiecības, nepārtraukta piesaiste televīzijai, strādājoša māte un citas „sabiedrības progresā” izpausmes, saskaņā ar U. Bronfenbrennera viedokli, mazina iespējas un vajadzību pēc saturīgām un kvalitatīvām savstarpējām attiecībām starp bērniem un vecākās paaudzes cilvēkiem. Šie faktori veido ļoti smagus apstākļus sievietēm, kuru sociālā un psiholoģiskā atbildības pakāpe ir ļoti augsta gan profesionālajā, gan personīgajā dzīvē. Bronfenbrenners vērš uzmanību arī uz to, ka, pieaugot šķirto laulību skaitam, novērojama jauna parādība: neviens no vecākiem vairs negrib uzņemties rūpes par bērnu (*Bronfenbrenner, 1974*).

Visi šie apstākļi ietekmē bērna psihisko attīstību, izraisot atsvešināšanos, kuras iemesls ir ģimenes dezorganizācija. Tomēr U. Bronfenbrenners uzskata, ka dezorganizējošie spēki aizsākas nevis pašā ģimenē, bet gan visas sabiedrības dzīvesveidā, ar ko ģimenei jāsasakar. Ja šī specifika un dzīvesveids ietekmē emocionālo drošību starp ģimenes locekļiem, ja šie apstākļi negatīvi ietekmē vecāku attieksmes stilus pret bērniem, ja vecāku pienākumi nesaņem atzinību un atbalstu sabiedrībā un ja laiks, ko indivīds pavada ģimenē, nopietni ietekmē karjeras iespējas,

personīgo apmierinājumu un psihisko mieru, tad, šiem faktoriem apvienojoties, tiek nopietni ietekmēta bērnu psihiskā attīstība. Sākumā simptomi novērojami emocionālajā un motivējošajā sfērā: nepatika, vienaldzība, bezatbildība un nespēja veikt darbības, kas prasa pacietību un pūles. Nopietnākos gadījumos sekas izpaužas kā apgrūtināta domāšana, grūtības operēt ar jēdzieniem un skaitļiem pat viselementārākajā līmenī (*Bronfenbrenner, 1974*). Tātad, balstoties uz U. Bronfenbrennera pieņēmumiem, var secināt, ka ģimene, tajā valdošās attiecības un atmosfēra ir noteicošais fons bērna attīstībā. Līdzīgu viedokli akcentē arī D. Dinkmeijers un R. Dreikurs, uzsverot, ka vecāki veido atmosfēru, kurā bērns iegūst primāro pieredzi, un uz šīs pieredzes balstās bērna tālākā sadarbība ar sabiedrību (*Dinkmeyer, Dreikurs, 2004*). Līdzīgu domu izsaka E. Eidemillers, I. Dobrjakovs un I. Nikoļska, uzsverot, ka ģimene ir būtisks vides pamatkomponents, uz kura tiek būvēta visa dzīve (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:10*).

Analizētās transformatīvās tendences sabiedrībā ļauj secināt, ka strukturālās un procesuālās izmaiņas, kas norisinās vecāku savstarpējo un vecāku ⇌ bērnu attiecībās, ir nenovēršamas. Apkopojot pastāvošās transformatīvās tendences, var secināt, ka ar ģimeni mūsdienās tiek saprasta ilggadēja vismaz divu dažādu paaudžu pārstāvju kopdzīve, kur vecākās paaudzes pārstāvis ir atbildīgs par jaunākās paaudzes pārstāvja apgādi, audzināšanu un cita veida atbalstīšanu (bet ne vienmēr tas ir tieši tā – piemēram, gadījumos, kad jaunākās paaudzes pārstāvis, vairs nebūdamas bērns, kopj mājās dzīvojošu vecākās paaudzes pārstāvi). Mūsdienās par izšķirošo ģimenes pazīmi ir uzskatāmas nevis stabilas attiecības starp partneriem, bet gan stabilas attiecības starp bērnu un vismaz vienu no vecākiem (*Schnabel, 2001*). Tomēr vecāku ⇌ bērnu attiecības (arī dalītas attiecības starp māti un bērnu vai tēvu un bērnu) arī mūsdienu sociālajā situācijā ir ilgstošas: kā bērns, tā vecāki tās uztur visas dzīves garumā. Raugoties no šādas perspektīvas, vecāki tāpat kā agrāk ir un paliek nozīmīgākās personas bērna dzīvesdarbībā (*Hurrelmann, Bründel, 2003*).

Katram vēsturiskajam laika posmam ir raksturīgas noteiktas partneru un paaudžu kopdzīves formas, tāpēc kā ētiski nekorekti vērtējami politiski centieni padarīt noteiktu ģimenes kopdzīves formu par vienīgo saistošo un mēģinājumi zinātniski padarīt to par vienīgo sabiedriski politisko orientieri. Aprakstītās tendences norāda uz to, ka mūsdienu sabiedrībā laulība vai vecāku juridiskās attiecības vairs nav neatņemama ģimenes definīcijas sastāvdaļa (*Hurrelmann, Bründel, 2003*). Ģimenes izpratne nav arī nesaraucami saistīta ar bioloģiskajiem vecākiem, ieskicējot gan sociālo institūciju, gan audžuvecāku (sērijveida laulību rezultātā (*Тоффлер, 2004*)) pozīcijas.



Sociālās vides konteksts, visvairāk – audzināšanas konteksts, ir cilvēka dzīvesdarbības pozīcijas un virzības pamatnosacījums (*Eichhorn, 2003:34*). Ģimene kā sociāla institūcija eksistē nevis tāpēc, ka izpilda nozīmīgu sabiedrības dzīvesdarbības funkciju, bet tāpēc, ka stāšanās laulībā, bērnu radīšana un audzināšana atbilst daudzu cilvēku dziļi personīgām vajadzībām (*Stigers, 2008; Тоффлер, 2004*). Esošā situācija, proti, sabiedrības locekļu vērtību un vajadzību prioritāšu maiņa, atklāj ģimenes kā sociāla institūta krīzi, tātad – pašas sabiedrības krīzi (*Антонов, 2007*). Arī J. Švārtes viedokļa centrā ir tēze, ka mūsdienu bērns, kuram ir personības problēmas un ar kuru problēmas ir gan vecākiem, gan skolotājiem, ir ģimenes erozijas sekas (*Schwarte, 2002*). Taču sabiedrības attīstībā „ģimenes struktūrā nav bijis tik ilga pārrāvuma, lai to [ģimeni] izdzēstu no atmiņas kā vērtību” (*Mud, 1988:316*). Tāpēc, lai šajā sabiedrības attīstības posmā būtu iespējama priecīga paaudžu kopābūšana, vecākiem kopā ar bērniem atbilstoši laikam jākorģē tradīciju pasaule (*Dreikurs, Cassel, Rückriem, 1995:11*). A. Šlippe un J. Švaitcers uzsver, ka ģimene nav tas, ko piedāvā novērotājs (speciālists, valsts), bet gan tas, kā to izprot konkrētās ģimenes locekļi (*Schlippe, Schweitzer, 2003:97*).

Audzinašana ģimenē ir divpusējs process, kurā vecāki, audzinot bērnus, aug arī paši, bet bērni „ir kautrīgāki un apzināti vecākus neaudzina, vismaz līdz pusaudžu vecumam” (*Хоментаускас, 2003:16*). Arī V. Bergmans uzsver, ka „visiem bērniem ir smalka izjūta, kad varētu likt vecākiem kaut ko apdomāt” (*Bergmann, 2006:185*). Ne tikai vecāki audzina bērnus – arī bērnu uzvedība ir vecākus audzinoša (*Peseshkian, 1987:29*). Līdzīgu viedokli pauž G. Dēgeners, uzsverot, ka audzināšanas procesā ne tikai pieaugušie audzina bērnus, bet arī bērni – pieaugušos. Tas ir faktors, kas šajā dinamiskajā pasaulē pieaugušos rosina uz apzinātu pilnveidošanos (*Deegener, 2000:20*). Šādā perspektīvā jautājums nav par to, ko un kā vecāki mācās no saviem bērniem, bet gan *vai un kādā veidā vecāki mācās, dzīvojot kopā ar saviem bērniem* (*Lüscher, Liegle, 2003:177*). Bērni ar pieaugušo palīdzību audzina sevi, uzskata G. Homentauskas (*Хоментаускас, 2003*). Audzināšana neaprobežojas tikai ar bērnu audzināšanu – tā ietver arī vispārējus cilvēka dzīvesdarbības aspektus sociumā, tātad pašaudzināšanu (*Peseshkian, 1987:30*). Tas nozīmē, ka no vecāku tiešas un/vai netiešas sadarbības/mijiedarbības ir atkarīga bērna pašaudzināšanas pieredze un kvalitāte. Esošā sociālā situācija ne tikai paplašina iespējas, bet arī rada situāciju, kad kļūst arvien grūtāk orientēties gan informācijas, gan izvēlu daudzumā. Tas veicina ģimenes locekļu emocionālo spriedzi, pārmērīgas prasības, konfliktus, saasinot attiecību uzturēšanas grūtības (*Thiersch, 2005:108, 109*). Aizrādījumi, nemitīga vecāku pamācīšana un kritika neiedrošina vecākus, bet padara viņus nedrošus un nepārlicinātus, tāpēc bieži vecāki izvēlas audzināšanu atstāt pašplūsmā. Taču V. Bergmans uzsver, ka vecāku kapitulācijai ir fatālas sekas: tiek iznīcināta bērna piederības

izjūta (Bergmann, 2006:57). Līdzīgu ideju izsaka arī K. Šnēvinds: „Bars ekspertu, kas, paši labāk nespēdami, zina, kā būtu jāaudzina bērni, sēj vecākos šaubas par viņu audzināšanas metodēm” (Schneewind, 1998:15). Turpinoties šādai virzībai, apstiprinās apgalvojums, ka bērnu un pieaugušo personībām tiek izvirzītas jaunas kvalitātes gan sociālajā, gan individuālajā aspektā, atklājot patstāvību un atbildību par būtiskām personības pozīcijām. Šādā kontekstā nozīmīgi kļūst bērnu un vecāku savstarpējo attiecību participatīvie un solidārie aspekti. Audzināšana ir personību pilnveidojoša tikai dialektiskā vecāku ⇌ bērnu sadarbībā (Zaouche-Gaudron, 2002), un vienvirziena audzināšanas vietā aktualizējas pašaudzināšanas un audzināšanas mījsakarība. Tātad **audzināšanas process ģimenē mūsdienu transformāciju sabiedrībā produktīvi tiek realizēts tikai kā divvirzienu aferentācijas process, kur vecāku pašaudzināšana ir pamatā audzināšanas paņēmieni izvēlei. Šie paņēmieni ievirza bērna pašaudzināšanu, kas ir pamatā personības autonomijai.**

### ***1.3. Audzināšanas darbības organizācija ģimenē***

#### **1.3.1. Audzināšanas darbības organizācijas dimensijas**

Lai analizētu audzināšanas fenomenu, nepieciešama primārā atskaites kategorija, kuras komponente ir audzināšana. Šī pētījuma ietvaros sociālā kategorija ir ģimene. Izvēli pamato fakts, ka dažādu zinātņu un dažādu ekonomiski politisko periodu ietvaros ģimene tikusi uzskatīta par primāro sociālo institūciju jaunās personības attīstības rosināšanai un nodrošināšanai (Auseklis, 1937; Frejs, 1938; Studente, 1978; Dreikurs, Blumenthal, 1986; Weber, 2000; Zaouche-Gaudron, 2002; Hurrelmann, Bründel, 2003; von Schlippe, Schweitzer, 2003; Mollenhauer, 2003; Hawellek, von Schlippe, 2005; Berg, 2006; Jasper, 2007; Schneewind, Böhmert, 2008:45; Берн, 1992; Самур, 1999; Спиваковская, 2000; Лушин, 2003; Целуйко, 2004; Карабанова, 2007; Шнейдер, 2007; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007).

Neatkarīgi no valsts vēsturiski politiski ekonomiskās situācijas un kultūrvides, deklaratīvajā perspektīvā ģimenes būtības un audzināšanas mērķa definējumi un apraksti ir līdzīgi, taču izpratnes un audzināšanas rezultāta perspektīvā tie būtiski atšķiras. Katrā no tām tieši vai netieši ir akcentēts sociālais aspekts, atklājot audzināšanas būtību ģimenē dažādu līmeņu un kvalitātes savstarpējās attiecībās. Katrā vēsturiskajā periodā ģimenes, sabiedrības un indivīdu savstarpējās attiecības ģimenē atspoguļo šī laikmeta politisko paradigmu, jo audzināšana ir audzināšana konkrētā sabiedrībā (Thiersch, 1978:44).

Pedagoģijas zinātnes skolas, arī sociālā ģimenes pedagoģija, attīstās, analizējot, apkopojot un izvērtējot dažādu zinātnisko pieeju radītās pedagoģiskās domas. Pirmās idejas un priekšstati

par vecāku ⇔ bērnu attiecībām atrodami tautas pedagoģijā, kas pamatojas daudzu gadsimtu dzīvesdarbības pieredzē, tātad empīriskā ceļā uzkrātām zināšanām. Audzināšanas pieredze tika nodota no gadsimta uz gadsimtu, no ģimenes uz ģimeni ar paradumu, tradīciju, dekoratīvi lietišķās mākslas palīdzību. Ģimene tika saprasta kā dabiska vide bērna dzīvesdarbībai, un audzināšana ģimenē – kā bērna sagatavošana šai ikdienas dzīvesdarbībai. Tautu folklorā (pasakās, dziesmās, rotaļās, tautsdziesmās, sakāmvārdos) saglabājušās specifiskas audzināšanas programmas, kurās atspoguļoti tautas ideāli un priekšstati par audzināšanas mērķi un līdzekļiem, ar kuru palīdzību bērni tiek rosināti patstāvīgai pilnvērtīgai dzīvesdarbībai. Nozīmīgs aspekts ģimenes tautas pedagoģijā ir reliģija. Audzināšana notika atbilstoši reliģiskajiem priekšstatiem par audzināšanas mērķi, funkcijām un paņēmieniem. Tikai 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā audzināšana ģimenē iegūst zinātnisku raksturu (*Mollenhauer, 2003*). Audzināšanas process ģimenē atkarīgs no sociālās sistēmas tipa, t.i., audzināšanas būtību ģimenē katrā vēsturiskajā periodā izsaka dominējošais idejiskais (ideoloģiskais un filozofiskais) viedoklis un vērtības. Vēsturiskais aspekts atklāj mūsdienu sabiedrības pedagoģiskos un psiholoģiskos meklējumus. Zinātnisko diskusiju vēsturiskā (20., 21. gs.) analīze ieskicē ārēju viedokļu daudzveidību par ģimeni. Tāpēc vēsturiskā aspekta apskatam piedāvāju nosacīti izšķirt trīs ģimenē pastāvošās dimensijas audzināšanas būtības izpratnē. Katra dimensija ietver progresīvo un regresīvo virzienu, tātad gan attīstošas, gan kavējošas audzināšanas komponentes.

• *Sabiedriskā dimensija.* Šajā dimensijā kā primārās tiek akcentētas kolektīvās intereses. Šī dimensija ietver kolektīvisma un individualitātes pretnostatījumu. Šīs dimensijas kolektīvisma virziena ideja atklājas kolektīvās audzināšanas teorijās (Zelmenis, 1969; Špona, 1972; Božoviča, 1975). Šajās teorijās tiek pārspīlēta sabiedriskā dimensija, veidojot kolektīvistu, taču nepietiekamu uzmanību pievēršot individualitātes attīstībai. Šāda personības ievirze notika jau ģimenē – ģimene tiek atzīta par ‘sabiedrības kodolu, šūniņu’, un audzināšanas uzdevums ģimenē ir audzināt sabiedrībai paklausīgu, noderīgu un atbilstošu dalībnieku konkrētas sabiedrības veidošanai (Pečernikova, 1957:3; Zelmenis, 1981:9; Pavasare, 1984:25). Tātad šajā dimensijā cilvēka individuālajā dzīvesdarbībā primāri ir citu mērķi un vienlīdzība. Ar ārēju gādību, apgaismošanu, izglītošanu un sociālo kontroli tiek realizēta mērķtiecīga ģimeni papildinoša un ģimeni aizvietojoša sabiedriskās sistēmas audzināšanas sistēmas izveide, kur piekāpšanās un pakļaušanās kolektīvam kļūst par nozīmīgu personības īpašību. Šo dimensiju raksturo autoritārajos režīmos radītās teorijas (Frejs, 1938; Božoviča, 1975; Studente, 1988). Šī virziena teorijās indivīds atklājas kā līdzeklis sabiedrisko mērķu un interešu īstenošanai (*Ивун, 2005*), ģimene – kā sabiedrības ideju un prasību novadītājs līdz bērnam (Salputra, 1977:5). Pedagoģisko pamatu audzināšanas nozīmei un vecāku ietekmei uz bērna personības veidošanu sociālisma

sabiedrībā pamatu definē A. Studente, uzsverot, ka „ģimenes audzinātājfunkcija pozitīvi un spēcīgi atklājas tad, ja tās idejiski politiskā un tikumiskā virzība ir saskaņā ar sociālistiskās sabiedrības virzību” (Studente, 1978:5). Kā nozīmīga audzināšanas komponente šajā vēsturiskajā periodā ir „darba vietu kolektīvi, arī dažādas sabiedrības orgāni dzīves vietās”, kas „kontrolē un virza audzināšanu ģimenē” (Studente, 1978:7). Šajā dimensijā kontrole ir nozīmīgs audzināšanas paņēmieni, un ar audzināšanu ģimenē tiek saprasta vecāku prasme „pedagoģiski pareizi ietekmēt bērnu, izraudzīties iedarbīgus līdzekļus bērna audzināšanā” (Studente, 1988:8). Analizējot autores darbus, var secināt, ka šajā laika periodā akcents tiek likts uz bērnu kā audzināšanas procesa objektu vai pasīvu subjektu. Sabiedriskās dimensijas individuālo virzienu atklāj pašaudzināšana (Plotnieks, 1975; Plotnieks, 1988) un personības virzības ideja, jo no tās „ir atkarīgi viņa panākumi, laime un vērtība (..), paceļot minēto personu pāri vidusmēram, piedēvējot tai īpašu pievilcību un spēku” (Plotnieks, 1971:31). Taču, neskatoties uz valdošo ideoloģiju, I. Plotnieka veiktā ģimenes iekšējās attīstības tendenču analīze jau ieskicē jaunas tendences, uzsverot ģimenes nozīmi personības attīstībā, akcentējot audzināšanas pamatidejas vispusīgas personības attīstībai un piedāvājot ieteikumus praksei (Plotnieks, 1988). Arī Dz. Meikšāne paralēli kolektīvista un pilntiesīga padomju sabiedrības locekļa audzināšanas procesa izpratnei sāk ieskicēt līdztiesības un patstāvības idejas (Meikšāne, 1980:11,12).

· *Individuālisma dimensija.* Šī dimensija ietver individuālisma un individualitātes virzienus. Latvijā tā izpaužas pēcpadomju režīma laikā, kad zinātniskajā literatūrā tiek ieskicētas idejas par demokrātiju un liberalizāciju visās jomās, arī ģimenē. Konkurences sabiedrībā visās dzīvesdarbības sfērās katram cilvēkam paveras līdztiesīgas iespējas realizēt savas intereses. Cilvēki, konkurējot viens ar otru, ieņem to nišu, kura atbilst katra reālai darbībai, tātad cilvēki ieņem dažādas sociāli nevienlīdzīgas pozīcijas līdztiesīgu iespēju sabiedrībā. Brīvība šādos apstākļos tiek saprasta šādi: katrs var darīt to, ko viņš dara, bet sociālās sadarbības arēnā tiek konkretizēta katra individuālās piepūles nozīmība. Katra indivīda vietu sabiedrībā nosaka viņa zināšanas, prasmes un spējas. Šādā sociālajā situācijā starta pozīcijas atšķiras, un ģimenei un audzināšanas procesam šajā dimensijā ir būtiska nozīme kā vērtību rosinātājiem. Taču mūsdienās šāda indivīda dzīvesdarbība, kad tiek brīvi pausta personiskā pozīcija (talanti, emocijas, paradumus, netikumus), tiek uztverta arī piesardzīgi (Антонов, 2007). Praksē šāda pozīcija bieži veicina gluži pretēju rezultātu, nekā iecerēts – piemēram, brīvību cilvēks var nesaistīt ar atbildību par savu rīcību un vēlmju realizēšanu, atklāti un slēpti akcentējot egoisma un dominēšanas pozīcijas. Pie tam atbildība, kas būtu jāuzņemas pašam, bieži tiek uzlikta citiem – grupai, sabiedrībai kopumā. Veidojoties tik egocentriskai pozīcijai, tiek veicināts masveidīgs cinisms, secina A. Antonovs (Антонов, 2007). Autors uzskata, ka šāds cilvēks ir destruktīvāks par

personību, kura augusi kolektīvajā ideoloģijā, jo indivīds kolektīvajā ideoloģijā cīnās vai nu *pret* kaut ko, kas viņu konkrētajā sabiedrībā neapmierina, vai *par* kaut ko, kam ļoti tic, savukārt cinīkis-nihilists – pret sociālo sistēmu kopumā (Антонов, 2007). Šī dimensija liedz audzināšanas pozitīvo pieredzi un pakāpeniski pārvērš indivīdu par egoistu un nihilistu (Антонов, 2007). Šādā audzināšanas idejiskajā dominantē ģimene, kur, noliedzot vecās vērtības, izveidojas pārprasta demokrātija un liberalitāte ar pārspīlētu individualitātes un unikalitātes akcentēšanu, nespēj realizēt audzināšanas potenciālu. Ieskiecējas individuālas sekas: neprasme sadarboties, atbildības neuzņemšanās gan par saviem lēmumiem, gan sociālajām saistībām (Антонов, 2007), pārprasta brīvības izjūta (Антонов, 2007), kā arī, iespējams, sociāla vienaldzība, jo dzīvesdarbība tiek saistīta ar pārprastu savu mērķu īstenošanu, nekritisku dominēšanu un varu. Šī izpratne ieskiecē arī ideju par ģimenes kā sociāla veidojuma rudimentāro raksturu. Šajā periodā sākas audzināšanas kā padomju sabiedrībai raksturīgas sociālas parādības noliegums, taču, ja padomju audzināšanā būtiska nozīme ir ideāliem un principiem, tad individuālisma dimensijā tiek ignorēts mērķis un vērtības.

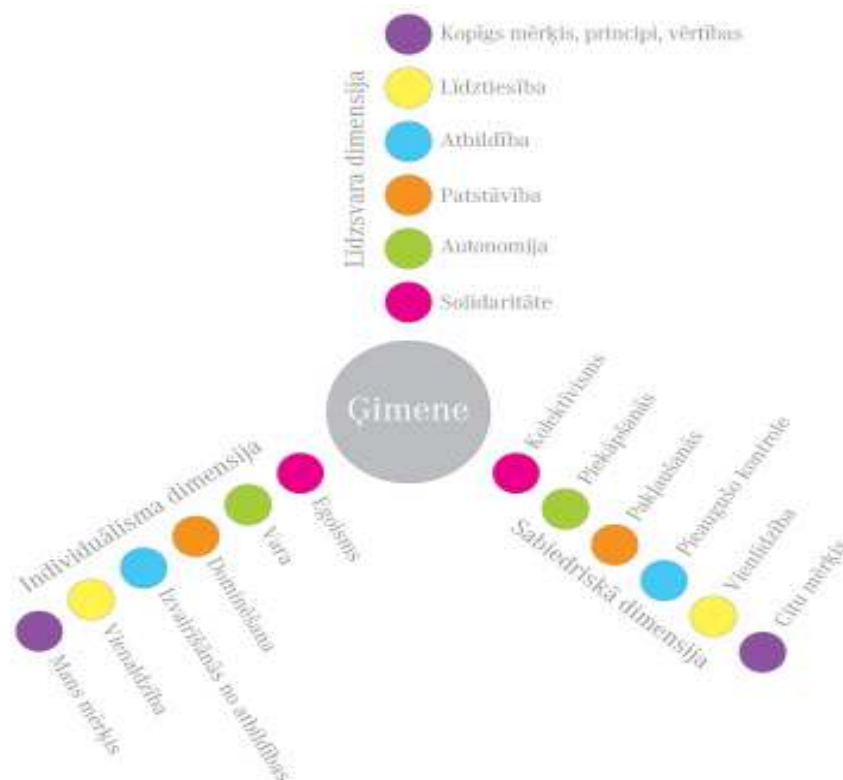
Pārspīlētas abu šo dimensiju izpausmes iezīmē bīstamu sociālo virzību: tiek izslēgta prasme sadarboties kā personības kompetence un rodas pārprasta vērtību prioritāšu, atbildības un brīvības izpratne, kas ierobežo cilvēka personības pašpilnveidošanās pieredzi. Integrējot abu šo dimensiju progresīvās idejas, izveidojas līdzsvara dimensija.

· *Līdzsvara dimensija.* Mūsdienu sabiedrības sociālās dzīves ekonomiskās un filozofiskās paradigmas priekšplānā izvirzās izpratne par ģimenes pašvērtību, kur katram ģimenes loceklim ģimene ir pašattīstības avots (Kağıtçıbaşı, 2007; Хоментаускас, 2003; Старосветская, 2008). Līdzsvars starp sociālo un individuālo vektoru (Vorobjovs, 2001; Hubers, 2004:310; 88; Surikova, 2008:23) šīs dimensijas ietvaros atjauno solidaritātes ideju (Hubers, 2004:310; Schwarte, 2002:542) kā indivīda interešu, principu, vērtību, mērķa, uzskatu un rīcības saskaņošanu ar citiem, pamatojoties uz kopību. Noraidot individuālisma un kolektīvisma vājās puses un apvienojot spēcīgās un progresīvās šo dimensiju idejas, aktualizējas komunitārisma koncepcija. Tā uzskata arī A. Vorobjovs, kurš aplūko komunitārisma koncepciju kā „mēģinājumu sintezēt individuālismu un kolektīvismu”, cilvēka personībā apvienojot „no vienas puses – aktivitāti, radošumu un patstāvību, no otras – empātiju, altruismu un sadarbību” (Vorobjovs, 2001; 88). Šī dimensijas ietvaros ģimenē katram tās loceklim tiek piedāvāta brīva izvēle, kas „sekmē patstāvības un atbildības veidošanos” (Špona, 2006:102), rosinot katra ģimenes locekļa autonomiju kopējā dzīvesdarbībā.

Analizējot audzināšanas procesu ģimenē, A. Antonovs uzskata, ka ģimene kā veselums ietekmē personību gan normatīvi, gan informatīvi. Normatīvā ietekme liek cilvēkam savas

intereses pakļaut kopējām interesēm, un šī ietekme attiecināma uz sabiedrisko dimensiju. Informatīvā ietekme „dala ģimenes pasaules karti” (Антонов, 2007:221) – t.i., ģimenē dominējot informatīvai ietekmei, tiek nodrošināta līdztiesīga sadarbība, kurā var atklāties katra ģimenes locekļa individuālās intereses. Tā tiek rosināta personiska, vērtīborientēta rīcība, par kuru indivīds uzņemas atbildību, kā arī atbildība par kopēju mērķi un vērtībām. Rezultātā katrs ģimenes loceklis pieņem ģimeni kā sev svarīgu realitāti un atbalsta to. Šī specifiskā vienotība, kad katrs ģimenes loceklis vienlaicīgi rīkojas kā individualiāte un ģimenes veseluma daļa, veicina un nostiprina katra ģimenes locekļa spēju elastīgi un kritiski izvērtēt savu uzvedību atbilstoši savām veiksēm, sasniegumiem un iespējām (Антонов, 2007).

Integrējot katras dimensijas progresīvās idejas izpratnē par audzināšanas procesu ģimenē, piedāvāju skatījumu atoma veidā. Tajā līdzsvara nodrošināšana starp sabiedrisko un individuālisma vektoru tiek pamatota ar sociālo saistību un individuālās atbildības mijsakarbām, kas ģimenes (arī cita veida grupu un kolektīvu) ietvaros atspoguļojas sadarbībā, savienībā, brīvībā un solidaritātē, t.i., attiecībās starp savām un citu vajadzībām, interesēm, mērķi, varas pozīcijām un attieksmēm, kas atrodas dinamiskā attīstībā. Rezultātā tiek rosināta katra ģimenes locekļa autonomija (skatīt 1. attēlu). Sabiedriskā, individuālisma un līdzsvara dimensiju audzināšanas būtība vienotās idejiskās pozīcijas atomā atainota vienotā krāsā.



1. attēls

Dažādu vēsturisko periodu audzināšanas būtības filozofiskā pamata atoms

Sociālā kārtība, brīvība un neatkarība, demokrātijas saglabāšana visos vēsturiskajos periodos, pat totalitārisma sabiedrībā, konkurences apstākļos un transformāciju situācijā, tiek pamatota ar ģimenes saglabāšanu, jo kultūrvēsturiskā kontekstā ģimene kā sociāls un psiholoģisks regulators ir neaizvietoja (Антонов, 2007). Mūsdienās var aizvietot ģimenes reproduktīvo funkciju, bet ģimene kā „patiesa radošā darbnīca” (Антонов, 2007:236) joprojām ir būtisks sociāls komponents. Tajā atklājas vecāku „pirmatklājēja, jaunrades” patstāvīgā darba (Сниваковская, 2000:9), „kreativitātes” (Dreikurs, Gould, Corsini, 2003:13) būtība, rosinot katra ģimenes locekļa autonomijas attīstību. Arī P. Burdjē uzsver, ka ģimene nav tikai „premisīvs nosacījums”, bet arī kultūras, izglītības producenti, kas investē ikdienas sadarbību šī procesa izpildē (Bourdieu, 1993:129). Ģimene dzīvo tikai sev raksturīgos dzīves ievirzes rāmjos, izmantojot sev specifisku dzīvesmākslu. Šis aspekts pamato katras ģimenes tradīciju atšķirību (Büchner, Brake, 2006:261). Mūsdienu feministiskās un posmodernisma teorijas, kas noliedz ģimenes nozīmi audzināšanā, nepiedāvā konstruktīvus risinājumus, uzskata A. Antonovs. Ar ģimenes noliegšanu audzināšanu var iznīcināta, bet ne aizvietot ar ko citu (Антонов, 2007). Jau K. Horneja (1885–1952) uzsvēra, ka monogāmijas ideāls pastāvīgi pilnveidojas, bet ģimenes kā sabiedriskas institūcijas vietā nekas adekvātāks nav atrasts (Хорни, 1997). Līdzīgu domu izsaka arī H. Tiršs, norādot, ka sadarbības/mijiedarbības pieredze ģimenē ir nozīmīgs personību pilnveidojošs faktors (Thiersch, 2005:107). Bērnu personību pilnveidi veicina vecāku personība, savukārt vecāku personību pilnveido bērnu personība, uzskata H. Tiršs. Tiršs arī uzsver, ka bērna personībai ir svarīgi, lai viņam būtu vecāki (Thiersch, 2005:107; Bergmann, 2006:56). Līdzīgu viedokli pauž arī Š. Zaušs-Godrons: vecāki kā pāris ir īpaša adaptīva vienība, un tā ir kas vairāk par summu, kuru tā veido, jo šai vienībai ir komplimentārs raksturs (Dettenborn, Walter, 2002; Zaouche-Gaudron, 2002). Raugoties no attīstības paradigmas, bērniem ir svarīgi vecāki (Trommsdorff, 2005:40). V. Satīra (1916–1988) uzsver, ka vecāki ir „ģimenes arhitekti”, uz viņu savstarpējo attiecību kvalitātes veidojas citu attiecību kvalitāte ģimenē (Camup, 1999:13). Vecāki ir „esošās realitātes konstruētāji” (Hargens, 2000:35). K. Rodžers (1902–1987) uzsver, ka partnerattiecības ir process, nevis kontakts, un šis process īstenojas kopīgā sadarbībā, lai sasniegtu gan savu, gan citu emocionālo apmierinājumu (Поджерс, 2006:30). Analizējot vecāku ⇌ bērnu attiecības, arī R. Dreikurs un L. Grejs akcentē faktu, ka katra paaudze mācās no iepriekšējās (Dreikurs, Grey, 2006:35). Ja ģimenē pastāv savstarpējas pieņemšanas klimats, ģimenē novērojama cirkulārā kauzualitāte: viena ģimenes locekļa uzvedība nosaka cita uzvedību, kas pāriet jaunā kvalitātē (A. Šlippe un J. Švaitcers šo procesu dēvē par sinerģiju (Schlippe, Schweitzer, 2003:74)). Autori secina, ka nav iespējams noteikt izmaiņu virzību un kvalitāti. Tieši

sinerģija ir nostādņu, procesu un rīcības funkcionāla kārtība, solidārs fenomens (*Tretter, 2008:46*). Neskatoties uz to, ka sinerģētika kā zinātniska pieeja izveidojās dabaszinībās, mūsdienu zinātniskajā literatūrā tiek aktīvi pētīts tās potenciāls humanitārajās un sociālajās zinātnēs, tostarp dažādās pedagoģijas zinātnes un prakses nozarēs (*Собутова, 2006:25*). Tieši sinerģija nodrošina negaidītu ģimenes attīstības ceļu un pedagoģisko paņēmieni izvēli (*Собутова, 2006:26*).

Apkopojot iepriekš minēto autoru viedokļus un veicot promocijas darba autores profesionālās darbības pieredzes analīzi, var secināt, ka, pamatojoties uz horizontālo līdzību starpnozaru integrācijā, arī audzināšanas procesam ģimenē var piedēvēt sinerģisku būtību, jo vienotībā rezultāts ir lielāks nekā daļu summa. Tātad vienotībai ģimenē ir sinerģiska būtība. Audzināšanas procesam ģimenē ir arī abpusēju/daudzpusēju ieguvumu raksturs, tāpēc promocijas darbā izmantotā pieraksta forma *vecāku ⇌ bērnu* attiecību atainošanai ir korekta.

Ir būtiski katrā kultūrvēsturiskajā periodā un sabiedrībā saglabāt ģimeni kā paaudžu sadarbības (*Куликова, 2000*) un intersubjektīvo (*Леонтьев Д. А., 2003*) realitāti, jo ģimenes dzīvesdarbība atklājas līdzsvarotā audzināšanas procesa psihisko, fizisko un sociālo komponentu vienībā. Tas nozīmē, ka tiek atbalstīta katra ģimenes locekļa autonomija, rosināta personības izaugsme un pašvērtības imunitāte kopējā dzīvesdarbībā.

Audzināšana ģimenē ir sarežģīts process, kurā notiek ordināra savstarpējā sadarbība un mijiedarbība (*Куликова, 2000*). Viens no galvenajiem audzināšanas procesa ekoloģijas raksturotājlīdumiem ir attiecība starp audzināšanas racionālo un emocionālo dimensiju (*Vincze, 2002; Куликова, 2000*). Audzināšanu ģimenē raksturo intelektuālu, emocionālu un morālu aspektu kopums, kas nodrošina vai nenodrošina patstāvības iespējas (*Marotzki, Nohl, Ortlepp, 2006:24*). J. Kuļikova uzskata, ka audzināšanai ģimenē ir implicīds raksturs – tas ir atkarīgs no vecāku vērtībām, izglītības līmeņa, vecāku kopējās un pedagoģiskās kultūras, atbildības, ģimenes saliedētības; audzināšanas metodes ģimenē raksturo dabiskums un individualitāte. Audzināšanas mērķi ģimenē raksturo subjektīvisms, jo audzināšanas procesā izpaužas konkrētās ģimenes priekšstati par to, kādi izaugs viņu bērni (*Куликова, 2000*). Balstoties uz šiem aspektiem, A. Petrovskis uzskata, ka ģimenē izveidojas individuāla audzināšanas sistēma (*Петровский, 1992*): tā balstīta uz subjektīvā pieredzē izveidotiem priekšstatiem par bērna attīstību un pedagoģiskajām metodēm. Arī I. Grebenikovs uzskata, ka katrā ģimenē izveidojas individuāla audzināšanas sistēma, kuras pamatu veido vecāku vērtības (*Гребенников, 1991*), un K. Šnēvinds norāda, ka vērtības nosaka audzināšanas individuālo dimensiju (*Schneewind, 1998:10*). Audzināšanas procesa saturam ir sociāls un etniskais pamats, tāpēc tas ir individuāli specifisks (*Heinrichs, Behrmann, Härtel, Nowak, 2007*). Šo autoru atziņas saskan ar M. Vinczes viedokli.



Viņa uzskata, ka audzināšana ģimenē ir individuāla, neatkārtojama un visaptveroša un konstanti un specifiski izpaužas sadarbības modeļos (*Vincze, 2002*). Audzināšanas sistēma ģimenē veidojas vecāku empīriskās pieredzes ceļā; mēģinājumu un kļūdu ceļā tā tiek pastāvīgi aprobēta, tāpēc ietver gan „pedagoģiskus atradumus, gan pedagoģiskas kļūdas” (*Kuļikova, 2000:6*). Attiecību klimats ģimenē un vecāku ieguldījums bērna audzināšanā nodrošina bērniem iespēju attīstīt gan kognitīvās spējas un sociālās prasmes, gan emocionālo pasauli, kā arī gatavību uzņemties atbildību par savu rīcību atbilstīgi tādas sabiedrības vajadzībām, kas vērsta uz sadarbību, inovācijām un sociālo taisnīgumu (*Walper, 2005:15*). Draudzīga un pozitīva emocionālā vide ģimenē ir faktors emocionāli veselu personību attīstībai, kā arī ģimenes attīstībai kopumā (*Woog, 2006:37*). Ģimenēs, kurām rūp bērnu attīstība, audzināšanas process tiek kopīgi analizēts un vērtēts, tātad audzināšanā tiek ieguldīts un realizēts vecāku psiholoģiskais un pedagoģiskais potenciāls, tā emocionāli bagātinot šo procesu (*Benner, 2001:34; Kuļikova, 2000*). Audzināšana ģimenē ir efektīva tikai tad, ja vecākiem ir audzināšanas mērķis un principi, kurus tie realizē, izmantojot metodes, kas atbilst bērna vecumposma specifikai un līdzsvarotas attīstības perspektīvām (*Baacke, 1999; Kuļikova, 2000*). Pedagoģiskie paņēmieni ir efektīvi tikai tad, ja lietošanā pamatoti principos (*Пастернак, 2008:33*). Pārdzīvojumi, kas saistīti ar vecumu, veido cilvēka emocionālo sfēru katrā vecumposmā (*Бочаров, 2001*). Līdzsvarotai attīstībai nepieciešama tuvo cilvēku mīlestība, atbalsts, rūpes, iedrošinājums, saprātīga palīdzība, cieņa (*Dreikurs, Grey, 2006*). Līdzīgu domu izsaka arī V. Satīra, uzsverot, ka tad, ja ģimenes kopējā dzīvesdarbībā pastāv savstarpēja cieņa, ģimenes locekļi spēj pieņemt katra individualitāti (*Camup, 1999:29*). Ģimenē notiekošā audzināšanas procesa būtiskākais aspekts, kā uzsver T. Kuļikova, ir dažādu paaudžu ģimenes locekļu savstarpējo attiecību neformālais, emocionālais un intīmais raksturs. Arī E. Piklere uzsver, ka bērniem ir vajadzīgi mierīgi un nosvērti pieaugušie un daudz mīlestības un drošības izjūtas (*Pikler, 2007:53*). Tikai tad, ja šīs attiecības raksturo atbildība, mīlestība, piederības izjūta un uzticēšanās, audzināšana iegūst katram ģimenes loceklim emocionāli nozīmīgu fonu (*Kuļikova, 2000*). Bērniem ir vajadzīgi atbildīgi, pozitīvi noskaņoti vecāki un reālas prasības (*Bergmann, 2006:81*). Tikai tad, kad bērns izjūt, ka vecāku rīcība dara viņam labu, viņš sāk vecākiem uzticēties (*Pikler, 2007:59*). Arī M. Vincze uzskata, ka attiecību savienību ģimenē raksturo gan subjektīvi faktori, piemēram, iepriekšējo paaudžu vēsture, tradīcijas, savstarpējo attiecību kultūra, apmierinātība ar to un aizspriedumi, gan objektīvi faktori: vēsturiskais laiks kopumā, aktuālās modes tendences, speciālistu padomi (*Vincze, 2002*). Tātad līdzdalības demokrātijā audzināšanas procesu raksturo humānas sadarbības idejas. Visu minēto faktoru

izpildīšanas pedagoģiskais pamatnosacījums ir vecāku un bērnu sevis iepazīšana (Pikler, 2007:58).

Iespējams, tieši šie faktori ir iepriekš minētās „pašvērtības imunitātes” noturības pamatā, jo tieši noturība, nevis situatīva pielietošana, ir nozīmīgs līdzdalības demokrātijas raksturotājlīkums, kas rosina indivīdu uz pašaudzināšanu un tādējādi – uz atbildīgu rīcību dzīvesdarbībā. Ģimenē notiekošajā audzināšanas procesā I. Grebeņikovs izdala trīs pamataspektus: pirmkārt, ģimene sociālās pieredzes nodošanas ceļā ievirza bērna personību. Tieši paaudžu savstarpējo attiecību specifika nosaka, vai bērns pieņem vērtības, paradumus un uzvedības modeļus. Otrkārt, audzināšanas process kā savstarpējo attiecību komplekss ir nepārtraukts visas ģimenes dzīvesdarbības laikā. Savstarpējo attiecību komplekss ietver dažādu sociālo lomu, noteikumu un principu dinamiku. Treškārt, paaudžu sadarbība/mijiedarbība un vecāku paraugs rosina bērnu uz pašaudzināšanu, jo jebkura audzināšanas procesa pamatā ir audzinātāja pašaudzināšana, uzskata autors (Гребенников, 1991). Līdzīgu domu izsaka V. Naumčiks, akcentējot ideju, ka audzināšana ir sociāls process, kurā veidojas cilvēka pārliecību struktūra. Šādā izpratnē audzināšana ietver trīs aspektus: *gnozeoloģisko*, kas atklājas dabaszinību, sociālo un humanitāro zinību konkrētās zināšanās, *emocionāli personisko*, kas ataino cilvēka attieksmi pret dažādām sociālām dzīvesdarbības situācijām, un *darbības aspektu*, kas attiecas uz vajadzību rīkoties saskaņā ar savu pārliecību (Наумчик, 2005:28). Lai audzināšanas process īstenotos praksē, V. Naumčika struktūrmodelis ir nepietiekams, jo tajā trūkst gribas aspekta darbības veikšanai. Tas nepieciešams, lai atklātu audzināšanas darbības iespējas un, orientējoties uz mērķi, izdarītu izvēli. Šī mērķtiecīgā virzība ir griba, un tā izskaidro arī būtiskas cilvēka īpašības, uzskata H. Vegas (Vegas, 200:13). Arī D. Bāke uzskata, ka piederības izjūtu ģimenei un bērna attīstību sākotnēji nosaka tikai darba situācija ar mērķi nepārtrauktas uzcītības ceļā pārvarēt untumus un iegribas (Baacke, 1999). K. Molenhauers uzsver, ka bērna kompetence pilnveidojas tikai tad, ja bērna *Es* ir produktīvi radošs (Mollenhauer, 2003:126). Tātad līdzsvarotā uzvedības stabilizācijas procesā griba atklāj uzvedības pašregulāciju, neskatoties uz iekšējiem un ārējiem šķēršļiem, ietekmēm un iedarbībām. Rezultātā cilvēks apzināti regulē savu uzvedību. Līdzsvarotā šo aspektu sakarībā ir ieinteresēta gan pati personība, gan sabiedrība. Tāpēc audzināšana kā attieksmju rosinātāja iegūst svarīgu nozīmi, jo tā rada sabiedriski nozīmīgas vērtības un ir autonomas personības veidošanās pamatā.

Salīdzinot ar citu paaudžu bērniem, mūsdienu bērniem ir vairāk paraugu, ko atdarināt, lielāks skaits personību, kurām atbilstoši bērns var saskaņot savas attieksmes. Bērnam ir lielāka brīvība, izvēloties, kurus paraugus interiorizēt. Tas nozīmē, ka audzināšanas process kļūst arvien vairāk

variabls un mazāk reglamentēts, bieži pārvēršot brīvības ideju anarhijā (*Dreikurs, Grey, 2006*). Tāpēc nozīmīga audzināšanas procesa sastāvdaļa ir dažādu audzināšanas paņēmienu un prasību noturība ikdienā (*Куликова, 2000*). Audzināšanas procesā nozīmīgas ir vecāku prasmes uzturēt objektīvās prasības un noteikumus. Lai tas būtu subjektīvi īstenojams praksē, vecākiem ieteicams audzināšanas darbībām veidot apzinātu iedomātās nākotnes tēlu, kas nosaka bērnu uzvedības veselumu un virzību, t.i., audzināšanas mērķi. Ļ. Vigotskis (1896–1934) šādu fenomenu nosauc par ideālo formu, norādot, ka „tā ir kā paraugs tam, kam jāizveidojas attīstības beigās” (*Выготский, 2001:83*). Analizējot audzināšanas procesu ģimenē, var secināt, ka nozīmīga ir arī ir objektīvu iespēju esamība, lai bērns justos piederīgs ģimenes ordinārajā dzīvesdarbībā un audzināšanas procesā. Tāpēc nozīmīgi ir precizēt audzināšanas principus ģimenē. Principi kā savdabīgi pieņēmumi un nostādnes norāda uz audzināšanas mērķa sasniegšanas līdzekļiem (*Голованова, 2004:232*). Audzināšanas principi balstās uz izpratni par audzināšanas būtību un likumsakarībām (*Гликман, 2002:32*). Principi ir kā savdabīgi intensitātes punkti, kas determinē mūsdienu audzināšanu (*Мамардашвили, 1992*). Audzināšanas principi ir abstrakta deklarācija, ja tie nav vecāku vērtība (*Голованова, 2004:236*). Principi ir tādas pamatprasības, kuru pārkāpšana deformē audzināšanu tā, ka rezultāts neatbilst izvirzītajam mērķim (*Гликман, 2002:31*).

Audzināšanai nepārtrauktā darbībā ir raksturīgs mērķis. Lai tiktu īstenots **mērķtiecības princips**, vecākiem bērna darbība jebkurā ikdienas situācijā ir jāvirza uz konkrētu mērķi. S. Rubinšteina (1889–1960) darbos mērķa izvirzīšana tiek saistīta ar situācijas vispārīgo kontekstu. Autors uzskata, ka “tā dēvētā cilvēka patvaļīgā darbība – tā ir mērķa īstenošana. Pirms sākt rīkoties, ir jāapzinās mērķis, kura sasniegšanai uzsāk darbību. Tomēr, lai cik būtisks nebūtu mērķis, nepietiek tikai ar tā apziņu. Lai to īstenotu, jāreķinās ar apstākļiem, kuros darbībai jānotiek (*Rothe, 2006:24*). Mērķa un apstākļu līdzsvars nosaka uzdevumu, kurš tiek īstenots darbības rezultātā (*Рубинштейн, 2003:152*). Apzinīga cilvēka darbība – tas ir vairāk vai mazāk apzinīgi atrisināts uzdevums. Tomēr darbības veikšanai nepietiek ar to, ka subjekts uzdevumu saprot, viņam tas ir arī jāpieņem” (*Рубинштейн, 2003:152*). Cilvēks nav spējīgs domāt, just, vēlēties, rīkoties, ja viņam nav mērķa, uzsver A. Adlers (*Адлер, 2003:11*). A. Adlers izvirza un pamato ideju, ka cilvēka dzīves virzību nosaka mērķis, ka jebkuru uzvedību un dvēseles stāvokli var izprast kā virzību uz konkrētu mērķi. Audzināšanas mērķis palīdz bērnam pieaugt (*Trommsdorff, 2005:40*), jo ir cilvēka vērtību un attieksmju sfēras apzināšanās un pašapzināšanās vienība (*Сластенин, 2004:45*). Mērķtiecība audzināšanā rosina sociālo atbildību – spēju piedalīties tradīcijās, spēju uz morālu darbību (*Gleissner, 1999:253*). Audzināšanas mērķis, kuru vecāki uzskata par svarīgu, arī bērniem kļūst par nākotnes redzējumu, taču tikai tad, ja bērns

„spēj patstāvīgi domāt” (*Schulz, 1979:88*). Arī J. Villi uzsver, ka audzināšanas mērķis ir cilvēka atbildība par savu dzīvi (*Willi, 2007:51*). Līdzīgu domu izsaka O. Ļišins, norādot, ka *audzināšana*, pirmkārt, attiecas uz personiskas nozīmes satura veidošanu saistībā ar dzīves mērķa tapšanu, vērtību orientāciju, simpātijām un antipātijām (*Лушин, 2003:18*). Arī K. Šnēvinds un B. Bomerte uzsver, ka arī ģimenes kontekstā *audzināšana* attiecas uz pārdomātām un mērķtiecīgām darbībām (*Schneewind, Böhmert, 2008:45*). Tātad audzināšana kā pedagoģiska parādība raksturo sociāli kulturālu virzību, kas ietver gan audzināšanas ideālu, gan audzināšanas iztēloto rezultātu. Mūsdienu audzināšanas paradigma kā audzināšanas mērķi saskata personības vajadzību pēc pašaudzināšanas un spēju uz to (*Голованова, 2004:232*). Mūsdienu ģimene zināmā mērā orientējas uz objektīvu mērķi, ko formulē katras kultūrvides pedagoģiskās filozofijas ietvaros. Objektīvā mērķa nesēji ir sabiedriskās audzināšanas institūcijas, ar kurām ģimene tā vai citādi saistīta. Līdzsvarotas personības attīstībā ir svarīga sabiedrisko audzināšanas institūciju un ģimenes audzināšanas mērķa vienotība. T. Kuļikova uzskata, ka profesionāļu pienākumos ietilpst palīdzības sniegšana ģimenēm audzināšanas mērķa konkretizēšanai (*Куликова, 2000:108*). Audzināšanas process ģimenē ir efektīvs tikai tad, ja tiek bāzēts uz vecāku vienotu mērķi (*Лодкина, 2006*). Subjektīvo nokrāsu audzināšanas mērķim piešķir katra vecāka priekšstati par to, kādus viņi vēlas izaudzināt savus bērnus (*Schneewind, Ruppert, 1995:135*), kā arī pedagoģiskie paņēmieni, kas izvēlēti mērķa sasniegšanā (*Trommsdorff, 2005:40*). Šajā gadījumā tiek ņemtas vērā bērnu reālās un šķietamās spējas, kā arī individuālās īpatnības. Bieži vecāki vēlas audzināt bērnu citādāk, nekā audzināti paši, un attīstīt viņā tās īpašības un spējas, ko pašiem nav izdevies realizēt savā dzīvē. Bieži mērķis iekļauj nacionālās piederības specifiku, kultūras un reliģiskās tradīcijas, uz kurām vecāki balsta savu pedagoģisko pozīciju. Audzināšanas mērķis ir sekmēt attieksmju pilnveidošanos (Špona, 2004:79) un sagatavot bērnu patstāvīgai atbildīgai dzīvesdarbībai (*Schmidt, 2005:5*). Audzināšanas mērķis dažādās ģimenēs vai kultūrās var būt formulēts vienādi, bet ietvert dažādu nozīmi (*Trommsdorff, 2001:44*). Lai gan audzināšanas procesa mērķi nosaka katras sabiedrības konkrētais vēsturiskais posms, par pedagoģisku to var uzskatīt tad, ja tiek akceptēta vecumposma specifika, uzskata L. Božoviča (1908–1981) (*Божович, 2008:37*). Arī B. Brazeltons un S. Grīnspens norāda, ka bērna aktuālajam vecumposmam ir nozīme audzināšanas paņēmieni izvēlē (*Brazelton, Greenspan, 2002:203*), un L. Līgle uzsver, ka audzināšana ir reakcija uz bērna attīstību (*Liegle, 2006:42*). Arī V. Celuiko uzsver, ka nepietiekamas vecāku zināšanas par vecumposmu specifiku un tam atbilstošu pedagoģisko metožu izvēle veicina pretēju bērna attieksmju veidošanos (*Целуйко, 2007:328*). Mērķis nosaka audzināšanas procesa organizāciju ikdienā (*Antz, 1998:116*), saturu un metodes katrā bērna attīstības posmā, tāpēc vienotība ir nozīmīgs aspekts

līdzsvarotas personības attīstībā (*Божович, 2008:301*). Mērķis, kas satur vērtības, ir vecāku ⇌ bērnu attiecību pamatā (*Trommsdorff, 2005:40*). Šis princips audzināšanas procesam ģimenē objektīvi izvirza šādas prasības:

- katrā situācijā redzēt audzināšanas mērķi;
- ģimenes, skolas mērķim jābūt vienotam ar sabiedrības audzināšanas mērķi.

Šī principa realizāciju praksē mūsdienu ģimenē apgrūtina tas, sabiedrībā nav izveidojies vienots ideālais audzināšanas mērķis ģimenei, skolai un sabiedrībai kopumā. Piemēram, Vācijā un Krievijā tiek aktīvi diskutēts par valsts audzināšanas politiku kopumā un tās teorētiski metodoloģiskajām problēmām (*Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, 2004; Дамодехин, 2007; Нукитина, 2007; Тетерский, 2007*).

**Līdztiesības princips.** Vecāki „sacer” bērnus, izdomājot, kādi viņi būs. Tas notiek jau grūtniecības laikā – ne velti latvieši grūtniecību sauc par cerību laiku. Tiek iedomāts, kāds bērniņš būs – mierīgs, smaidīgs, kāds izskatīsies – lokaniem, gaišiem vai melniem matiem. Kad bērni aug, vecāki saista ar viņiem savus priekšstatus un/vai nerealizētos sapņus. Dažkārt vecākiem reizēm ir grūti pieņemt un mīlēt bērnus tādus, kādi viņi ir, jo ne vienmēr tie atbilst vecāku priekšstatiem un/vai ideālam. Katrs cilvēks šajā pasaulē ir individualitāte un unikalitāte. Ja šo apgalvojumu attiecinām uz pieaugušajiem, to ir salīdzinoši viegli akceptēt, vismaz teorētiski, taču bērnus pieaugušie veido, māca, dod tiem norādes. Taču audzināšana nozīmē pieņemt bērna unikalitāti, vienreizējību un vērtību katrā viņa attīstības posmā, kuru viņš roku rokā ar vecākiem ir sasniedzis. Individuālo aspektu ievērošanai nepieciešams taks (*Thiersch, 1978:36*). Tātad, lai realizētu līdztiesības principu, nepieciešams pedagoģiskais taktiskums. Pedagoģiskā taktiskuma pamatā ir vispārcilvēciskas un konkrētas pedagoģiskās vērtības (*Špona, 2006:188*). Taktiskums ir iejūtība un citu cilvēku vajadzību ievērošana, tātad – uzmanīga, pārdomāta attieksme gan starp vecākiem ⇌ bērniem, gan starp vecākiem, kā arī elastīga pedagoģisko paņēmienu izvēle. Taktiskums, kā uzskata A. Špona, nav iedzimts (*Špona, 2006:191*), un tas nozīmē, ka to potenciāli var sevī atklāt un pilnveidot kā pašaudzināšanas satura komponentu. Šis princips prasa nesalīdzināt bērnu ar kādu citu cilvēku (*Куликова, 2000:110*), salīdzināmi ir paša bērna parametri (zināšanas, prasmes un spējas) attīstības dinamikā. Šāda taktika atklāj vecāku optimismu, ticību bērna spējām, orientē bērnu uz patstāvīgu mērķa sasniegšanu, rosina līdzsvarotu bērna attīstību. Tieši apkārtējo pieaugušo uzvedības reakcijas veido bērna priekšstatus par sevi (*Куликова, 2000:110*). Tāpēc nozīmīga ir katra vecāku uzvedības reakcija (verbālā un neverbālā) ģimenes dzīvesdarbības ikdienā – tieši šī reakcija

pārvērš ordināras situācijas pedagogiskās. Piemēram, no vecāku (pieaugušo) uzvedības bērni var secināt, ka uzvedas neatbilstoši, tādējādi aiztaupot savstarpējus apvainojumus un kritiku. Kad bērns pagalmā aizmirsis bumbu un nākamajā rītā tā ir pazudusi, viņš iemācīsies, ka nākamreiz bumba jānes mājās. Par sekām (bumba ir pazudusi) nebūtu jāsoļo. Vecākiem arī nevajadzētu pazaudēto bumbu aizstāt ar jaunu, jo tad bērns domās, ka ar savām lietām var apieties, kā vien vēlas. Nav ieteicams nemitīgi atgādināt, kritizēt, sūdzēties un draudēt, bet gan rosināt bērnu pašam izdarīt secinājumus. Pazaudētā bumba būs pietiekams iemesls, lai bērns sāktu pieskatīt savas mantas. Jo agrāk vecāki uzticēsies bērniem, jo veiksmīgāk bērni mācīsies no sekām. Vecāku uzvedības un emocionālās reakcijas atklāj audzināšanas procesa mikroklimatu, kas cieši saistīts ar pieaugušo spēju piedāvāt bērnam līdztiesīgu pozīciju, kā arī ar atbildības izjūtu – cik atbildīgi vecāki jūtas par bērnu kā nākamo sabiedrības locekli (*Walper, 2005:130; Куликова, 2000:46*). Ģimene ir sarežģīta mijattiecību un sadarbības kopība, un šīs attiecības nosaka ģimenes mikroklimatu. Atkarībā no tā, kā vecāki izturas pret bērnu un kādas attieksmes, jūtas un emocijas tam pauž, bērns veido savu attieksmi pret sevi, citiem cilvēkiem un lietām. Tāpēc būtiska ir balstīšanās uz labo bērnam (Špona, 2006:122-125). Tieši pozitīva attieksme rosina ticību tam, ko gaida no bērniem (Bikše, 2008:57). Ja vecāki bērnam atklāj un novērtē labo, tad tiek atklāti bērna resursi, vispirms – pozitīvās īpašības, un tas rosina bērna emocijas un spriedumus par sevi. Šis princips regulē vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu attiecības, jo paredz, ka attiecības balstās uz uzticēšanos, atklātību, savstarpēju cieņu, sadarbību, mīlestību un brīvprātību. Princips tiek realizēts tikai tad, ja vecāki pieņem un ordinārajā dzīvesdarbībā realizē ideju par bērnu kā aktīvu audzināšanas procesa locekli (*Dreikurs, Cassel, Rückriem, 1995:14*), kas ir spējīgs sevi izzināt, sevi apliecināt un pats sevi audzināt. Bērns jūtas nedroši, ja nav pārliecināts, ka uz vecākiem attiecas tādi paši noteikumi kā uz viņu, un ja nejūtas cienīts tāpat kā pieaugušie (*Dolto, 1985:437*). Tātad, lai īstenotu šo principu, ir jārada iespēja horizontālu un vertikālu vēlmju izteikšanai un realizācijai. Pateicoties šī principa ievērošanai, bērns sāk apzināties savas brīvības robežas un mācās nepārkāpt robežu, kur sākas citu (sākotnēji – vecāku) brīvība. Realizējot šādu audzināšanas principu ģimenes ikdienas dzīvesdarbībā, tiek aktualizēta bērna kā subjekta autonomija. Tas nozīmē, ka tiek gan rosināta, gan paaugstināta bērna atbildība par savu uzvedību, izslēdzot iespēju uztvert bērnu kā vecāku manipulācijas objektu un nepieļaujot situāciju, kurā vecāki pieņem lēmumus un uzņemas atbildību bērna vietā. Ordinārajā ģimenes dzīvesdarbībā ievērojot līdztiesības principu, samazinās konfliktu skaits, vecāki piedzīvo izdošanās izjūtu un bērni – piederības izjūtu (*Juul, 2007*). Lai ģimenē tiktu īstenots šis princips, audzināšanas procesam ir šādi objektīvi priekšnosacījumi:

- taktiskums kā pedagogoģiska sadarbības prasme;

- horizontālu un vertikālu vēlmju izteikšana un realizācija;
- paša bērna parametru (zināšanas, prasmes un spējas) salīdzināšana attīstības dinamikā un šāda rakstura salīdzināšanas iemācīšana pašam bērnam.

**Sistemātiskuma princips.** Saskaņā ar šo principu ordinārā audzināšana notiek atbilstoši izvirzītajam mērķim. Audzināšanā nepieciešama konsekvence un sistemātiskums – tas nodrošina katra ģimenes locekļa stabilitātes un drošības izjūtu (*Gleissner, 1999:253*). Būtiska ir vecāku pakāpeniska (*Raven, 1984:206*) un secīga pedagoģiskā darbība, kura attiecas ne tikai uz audzināšanas saturu, bet arī uz līdzekļiem, kas atbilst bērna vecumposma specifikai un individuālām iespējām. Piemēram, lai pārslēgtu bērna uzmanību no vienas darbības uz citu, agrīnā vecuma bērniem efektīvs paņēmieni ir „uzmanības novēršana”, taču pirmskolas vecumā tā vairs nav efektīva. Audzināšana ir ilgstošs process, kura rezultāts atklājas tikai pēc daudziem gadiem (*Kuļikova, 2000:112*). Uz audzināšanas rezultātu neattiecas „šeit un tagad” ideja. Audzināšanas procesa sistemātiskums un konsekvence rosina bērna līdzsvarotību un pārliecinātību par sevi, un tas ir pamatā personības virzībai (*Зритнева, Клушина, 2006:109*), palīdz orientēties cilvēkos un situācijās (*Gerber, Johnson, 2002:24*). Sistemātiskums audzināšanā rosina ģimenes homogēnumu (*Durkheim, 2007:22*). Ja vecāki rīkojas paredzami un konsekventi, bērnam apkārtējā vide liekas paredzama, skaidra un droša (*Зритнева, Клушина, 2006:109; Куликова, 2000:112*). Sistemātiskums un konsekvence palīdz bērnam orientēties (*Gerber, Johnson, 2002:24*). Šī principa ievērošana ļauj bērnam skaidri saprast, ko no viņa gaida, ko gaidīt no citiem, kāda uzvedība tiek akceptēta un kāda – nē. Vecākiem nepieciešama pacietība un izpratne par to, ka noteikta paraduma un personības iezīmes rosināšanai audzinošās darbības ir jāatkārto un jāuztur sistemātiski, ilglaicīgi un daudzkārtēji. Audzināšanas process iekļauj ne tikai deklaratīvu vecāku pozīciju, bet arī rīcību audzināšanas laukā, veidojot tā emocionālo atmosfēru. Piemēram, izvirzot bērnam prasību būt kārtīgam pret savām lietām, apģērbu un ķermeni, šīs prasības ir jāuztur ikdienā, turklāt būtiski, lai arī paši vecāki izturētos pret savām lietām, apģērbu un ķermeni uzmanīgi, rūpīgi un kārtīgi. Šāda sistemātiskuma principa izpratne izslēdz dubulto morāli audzināšanā – vecākiem pašiem ir svarīgas tās prasības, kuras viņi izvirza bērnam, un viņi tās arī pilda. Tikpat nozīmīgi ir uzturēt prasības ikdienā, jo audzināšanas „uzbrukumi” ir situatīvi un darbojas kā seku likvidēšana. Piemēram, pēc vecāku sapulces tēvs sāk intensīvi jebkurā dzīvesdarbības situācijā atprasīt bērnam ķīmisko elementu simbolus. Lai ģimenē tiktu īstenots šis princips, būtiski ir šādi objektīvie priekšnosacījumi:

- vecāku paredzama un konsekventa rīcība;
- deklaratīvās pozīcijas un rīcības saskaņotība;
- pamatotu prasību izteikšana un uzturēšana.

**Vienotības princips.** Mūsdienu audzināšanas process noris daudzplākšņainā sociālajā vidē, kas pārsniedz ģimenes robežas (*Brazelton, Greenspan, 2002:288; Walper, 2005:21; Зритнева, Клушина, 2006:102; Куликова, 2000:114*). Jau no mazbērna perioda bērnu aptver gan mediju, gan dažāda rakstura un līmeņa sociālie lauki, kas kļūst par audzināšanas komponentiem. Komponentu daudzveidībai audzināšanas procesā ir gan pozitīvi, gan negatīvi aspekti.

Jau A. Adlers (1870–1937) akcentēja ideju par cilvēku kā dabas daļu. Šī ideja balstās uz priekšstatu par cilvēku kā integrētu veselumu sociālas sistēmas ietvaros. A. Adlera pamatidejas bija individuālā stila vienotība/holisms, sociālā interese un uzvedības mērķtiecīga virzība (*Адлер, 2003:10–24*). Arī audzināšanā personības individualitātes attīstībā prioritāte ir sociālajām ietekmēm, kā arī katra ģimenes locekļa sociālajām interesēm: kopības izjūtai, piederības izjūtai, kooperācijai, rūpēm vienam par otru un tradīcijām (*Dreikurs, Grey, 2006*).

Normatīvajā pedagogijā audzināšanas procesu nosacīti diferencē atsevišķās audzināšanas procesa dimensijās: tikumiskajā, darba, garīgajā, estētiskajā, fiziskajā, dzimuma, intelektuālajā, tādējādi ignorējot personības veselumu. Rezultātā bērns tiek „sadalīts un audzināts pa daļām” (*Божович, 2008:43*). Taču personība attīstās kā veselums, tātad reālajā audzināšanas procesā līdzsvarotas attīstības nosacījumu ķēde ir šāda: apmierinot vajadzības, pilnveidojas ģimenes dzīvesdarbības laukā atklātās vērtības un rezultātā interiorizējas attieksmes. Tass nozīmē, ka personības attīstībai nepieciešams līdzsvarotu psihisko, fizisko un sociālo komponentu kopums, kas realizējas sadarbībā/mijiedarbībā, rosinot katra ģimenes locekļa konstruktīvu interiorizētu un eksteriorizētu pašrealizēšanos. Vajadzību apmierinājums var noritēt tikai savstarpējā kopiesamībā, tātad audzināšana galvenokārt realizējas praktiskās vai garīgās darbībās un sadarbības procesā (*Lieģeniece, 1999:74; Špona, 2004:72; Schneewind, Ruppert, 1995:163; Zaouche-Gaudron, 2002:26; Зритнева, Клушина, 2006:103; Куликова, 2000:120*). Noteiktās attiecību un audzināšanas jomās ir nepieciešama saskaņota sadarbība, tāpēc audzināšanā iesaistītajām personām un institūcijām ir jāveido partnerība audzināšanas jomā, komunikatīvas attiecības. Šādas partnerības nolūks ir nodrošināt audzināšanas procesa ievirzes – audzināšanas mērķu saskaņošanu un nepieciešamības gadījumā arī konfliktu novēršanu starp dažādiem audzināšanas mērķiem (*Schneewind, Ruppert, 1995:163; Walper, 2005:127, 128; Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, 2004:110*). Vienotības princips audzināšanā ir personības līdzsvara rosinātājs, kas paredz loģisku iekšēju personības transformācijas procesu. Šis transformācijas process ir individuāls un var nesaskanēt ar vecāku priekšstatiem par izmaiņu virzību, uzsver N. Kozlovs (*Козлов, 2007:22*).



Mūsdienās audzināšanas procesu īsteno dažādas personas: vecāki, vecvecāki, profesionālu institūciju pedagogi, žurnālisti, mākslinieki, politiķi, ārsti utt.. Taču neviens no audzinātājiem nevar īstenot audzināšanas procesu izolēti viens no otra: nepieciešams saskaņots mērķis, saturs un metodes. Stihiskas prasības un viedokļi nostāda bērnu sarežģītā situācijā, kas prasa no bērna nopietnus psiholoģiskos resursus, izjaucot viņa pasaules veseluma izpratnes veidošanos, jo tiek zaudēta pārliecība par saviem spēkiem, drošības izjūta, tā rosinot satraukumu un nepastāvības izjūtu. Veidojas apgriezta likumsakarība: subjektīvās izjūtas nosaka vajadzību apmierinājuma pakāpi, kas savukārt ir personīgās emocionālās apmierinātības rādītājs. Piemēram, tēvs izvirza un uztur prasību, ka dēlam ir jārūpējas par kārtību istabā, bet vecmāmiņa pastāvīgi sakārto mazdēla istabu. Bērns neizprot situāciju, jo tēvs pārmet, ka dēls aug bezatbildīgs un nekārtīgs, bet vecmāmiņa pārmet, ka viņas rūpes netiek novērtētas un viņa nevienam nav vajadzīga. Bērnam ir laba intuīcija un novērošanas spējas, tāpēc viņš labi jūt pretrunas starp pieaugušā vārdiem un darbiem (*Dolto, 1985:437*). Vienotība var atklāties tikai sadarbībā. Bērns pilnveido vērtības un attīsta attieksmes, sadarbojoties ar ģimenes locekļiem, kuri veido pirmo referento grupu viņa dzīvē (*Куликова, 2000:120; Лодкина, 2008:28, 29*). Tātad attiecības starp vecākiem un tām personām, kas iesaistītas bērna audzināšanā ārpusģimenes vidē, veidojamas uz partnerattiecību principiem, jo attiecības īstenojas konkrētā sadarbībā, kuras ietvaros iesaistīto pušu pienākums ir saskaņot audzināšanas praksi, kopīgi pieņemt attiecīgus lēmumus un pastāvīgi pārbaudīt, vai abu pušu veikto audzināšanas pasākumu pamatā ir vieni un tiem paši principi. No šī vienotības principa izriet, ka ģimenes politikas ietvaros līdztekus monetāriem pasākumiem, kas galvenokārt vērsti uz to, lai sniegtu ģimenēm materiālo nodrošinājumu, ir veicami arī citi uzdevumi. Bērnu tiesības deleģē vecākiem tiesības uz pienākumu audzināt savu bērnu, savukārt sociālajām audzināšanas institūcijām tiek deleģēts pienākums pilnveidot vecāku audzināšanas kompetenci ģimenes un profesionālo aspektu mijšakarībā (*Schäfer G. E., 2005:198*). Tāpēc, kā norāda S. Valpere, sevišķi būtiski ir sadarboties ar sabiedriskajām institūcijām, piemēram, medijiem, uzņēmumiem un baznīcu, lai veicinātu kompetenci attiecību un audzināšanas jomā, kā arī rosinātu šīs institūcijas palīdzēt sasniegt minēto mērķi (*Walper, 2005:22*).

Tikpat nozīmīga audzināšanas procesā ir vecāka deklarējamo prasību saskaņa ar viņa reālo darbību. Kad kāda ģimenes locekļa deklarētais ir pretrunā ar viņa reālo darbību, tas, pirmkārt, izraisa konfliktu starp vecāku un bērnu (*Араканцева, 2006:5*), otrkārt, rosina bērna neuzticēšanos vecākiem un mazina gan subjektīvo, gan objektīvo drošības un noteiktības izjūtu.

Ievērojot vienotības principu, tiek radīta tāda sociālā vide, kur audzināšanas process ir kopīgi pārdomāts, pamatots un pārskatīts, lai izvēlētie paņēmieni apmierinātu indivīda

vajadzības, rosinātu pilnveidoties un līdzdarboties ordinārajā dzīves darbībā, tā rosinot atbildības uzņemšanos. Lai ģimenē tiktu īstenots šis princips, būtiski ir šādi objektīvie priekšnosacījumi:

- vienotas prasības ģimenē;
- vienota sociālā ietekme (ģimene – skola – sabiedrība);
- veseluma pieeja bērna personības attīstībā, lai bērna interiorizācijas procesi noritētu adekvāti.

**Pozitivitātes princips.** Pozitivitātes princips balstās uz faktu, ka cilvēka attīstība ir virzīta uz pozitīviem stāvokļiem un ka tā ir augstākas dzīves enerģijas un pašrealizācijas pamats gan individuālā, gan sociālā līmenī (Maslo, 1995:17; *Козлов, 2007:28*). Ģimene ar pozitīvu psiholoģisko klimatu ir ne tikai vide, kas nodrošina emocionāli komfortablu eksistenci un rosina katra ģimenes locekļa pašrealizāciju, bet arī rosina augstu sociālo efektivitāti (*Козлов, 2007:28*). Tas nozīmē, ka pozitīvai gaisotnei ģimenē ir izteikti audzinošs raksturs. Taču, kā uzsver R. Hinšs un S. Vitmana, ordinārajā dzīvesdarbībā eksistē pretrunas: no vienas puses, pozitīvā nozīme audzināšanā ir it kā pašsaprotama, no otras puses, vairums cilvēku izturas tā, it kā „kritika būtu labākais audzināšanas paņēmiens” (*Hinsch, Wittman, 2003:41*). Pozitīvā akcentēšana sadarbībā veicina cieņu, patstāvību, ticību sev, rosina resursu apzināšanos (*Hargens, 2000:39*). Pozitivitātes princips atbilst katra ģimenes locekļa aktīvai smalkjūtības un pieklājības pozīcijai: katrs ģimenes loceklis apzinās savas iespējas un robežas, un audzināšanas process tiek organizēts atbilstoši katra ģimenes locekļa stāvoklim un iespējām, tātad tas pamatots humānisma idejās. Šis princips paredz divu aspektu realizāciju:

- vecāku un bērnu centrēšanos un virzību uz pozitīvo pieredzi: pozitīvās jēgas redzējums katrā situācijā un problēmā;
- balstīšanos uz pozitīviem faktiem, pozitīvu realitāti un pozitīvu dzīves gudrību.

Pozitīva gaisotne un pozitīva virzība audzināšanas procesā ir līdzeklis, kas rosina pozitīvus pārdzīvojumus, kas savukārt nostiprinās pozitīvās attieksmēs. Sistemātiska atsaucība, cieņa, prieks un patiesa ieinteresētība sasniegumos sekmē labestīga un optimistiska bērna audzināšanu ģimenē, kā arī rosina katra ģimenes locekļa subjektīvo apmierinātību gan ar sevi, gan ar sociālajām attiecībām (*Dreikurs, Grey, 2006; Арзайл, 2003:106*).

Pozitivitāte iekļauj vairākus savstarpējo attiecību soļus, kas audzināšanā nodrošina personību savstarpējo attīstības spirāli:

- vecāku un bērnu spēja reflektēt par konkrēto situāciju;
- vecāku un bērnu empātiska, emocionāli smalkjūtīga identifikācija ar situāciju;
- perspektīvā stāvokļa modelēšana, kopēja mērķa uzstādīšana, iekšējo stratēģiju un taktiku kopēji meklējumi;

- jaunas savstarpējo attiecību kvalitātes līmenis.

Positivitātes principa ievērošana izpaužas katra ģimenes locekļa izpratnē, ka indivīds var dzīvot saskaņā ar savām vajadzībām un iespējām, atklāt savu potenciālu un gūt pozitīvus pārdzīvojumus, dzīvojot savu un kopējo ģimenes dzīvi, t.i., realizējot savu potenciālu ģimenes dzīvesdarbībā un ikdienā saskatot gan sevī, gan partnerī un bērņā/-os labo – „tikai labais rada labo”. Lai ģimenē tiktu īstenots šis princips, būtiski ir šādi objektīvie priekšnosacījumi:

- vecāku un bērnu centrēšanās un virzība uz pozitīvo pieredzi;
- pozitīvu pārdzīvojumu rosināšana.

Iepriekš analizētie audzināšanas pamatprincipi ģimenē objektīvi eksistē audzināšanas procesā. Saturiski tie ir gan psiholoģiski un pedagoģiski vienoti, gan patstāvīgi (tāpat kā anatomija un fizioloģija). Taču pakāpe, kādā vecāki apzinās audzināšanas procesa būtību, savu nozīmi tajā un konkrētu audzināšanas paņēmieni iedarbību uz konkrēto bērnu, var būt dažāda. Turklāt bērna izpratne par situāciju var atšķirties no vecāku izpratnes (*Хоменгаускас, 2003:31*). Atkarībā no šiem paņēmieniem audzināšana ģimenē ir vai nav psiholoģiski un pedagoģiski nevainojama. **Audzināšanas principi ir audzināšanas stratēģija ģimenē, tāpēc kopēja audzināšanas procesa analīze, kurā iesaistās vecāki un bērni, katrā situācijā var balstīties uz šiem principiem.**

### 1.3.2. Audzināšanas organizēšanas iezīmes dažādās ģimenes struktūrās

Audzināšana ir specifisks cilvēka esamības un darbības veids, kura pamatā ir garīga mijattiecība starp cilvēkiem. Šīs mijattiecības mērķis ir ģimenes locekļu pašpilnveidošanās. Audzināšanas efektivitāte ir atkarīga no sociāli kulturālās situācijas, vecāku dzīves filozofijas un pedagoģiskās meistarības (*Максакова, 2008:73*). *Struktūra* ir viens no pamatjēdzieniem ģimenes dzīvesdarbības aprakstīšanai (*Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007; Белинская, Тихомандрицкая, 2001*). Ģimenes dzīvesdarbības struktūra ir nepieciešama, lai vienlaicīgi atbalstītu gan individualitāti, gan piederības izjūtu ģimenei (*Minuchin, Fishman, 1981:17*). Tātad audzināšanas process ģimenē ir sistēmisks tikai tad, ja atbilst vienotības un pēctecības principiem.

Analizējot ģimenes organizācijas specifiku, S. Minuhins un Č. Fišmans uzsver, ka ģimene ir kas vairāk nekā individuālo psihodinamiku summa (*Minuchin, Fishman, 1981*). Ģimenes locekļu savstarpējā attieksme un sadarbība atbilst noteiktiem nosacījumiem un likumsakarībām, tie veido veselumu: struktūrkomponentu sakārtotību (*Черников, 2001*), un audzināšana ir jauns partnerattiecību etaps (*Целуйко, 2007:23*). Ģimenes struktūru veido ģimenes locekļu kopuma variācijas, kuru raksturo process: savstarpējo attiecību ekoloģija un sadarbības kvalitāte

(Schneewind, Ruppert, 1995; Kurtz, 2006:113). Kā ģimenes struktūras komponentes (Minuchin, Fishman, 1981; Hellinger, 1991; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007) zinātniskajā literatūrā tiek izdalītas laulāto, vecāku, siblingās un individuālās apakšstruktūras, ar kuru palīdzību tiek izteikts lokālo un diferencēto ģimenes lomu kopums, kas ļauj ģimenei veikt noteiktas funkcijas un nodrošina tās dzīvesdarbību. Kā uzsver S. Minuhins un Č. Fišmans, struktūras stabilitāti nodrošina apakšstruktūru sadarbība – ja tās nav, sadarbības stabilitāte būtiski samazinās (Minuchin, Fishman, 1981). Ja nav stingri noteiktas vecāku sadarbības apakšstruktūras, tiek izjauktas ģimenes mijattiecības. Šādai situācijai var būt dažādi iemesli – piemēram, bērniem uzliktas vecāku funkcijas vai bērni dzīvo nenoteiktas varas situācijā (Minuchin, Fishman, 1981). Arī N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina un T. Valenta izsaka līdzīgu viedokli: novērojot ģimenes sadarbību, var izveidot hipotētisku ģimenes struktūru, kas izsaka specifisku ģimenes topogrāfiju, ģimenes struktūras kvazitelpas griezumumu (Олифрович, Зинкевич-Куземкина; Велента, 2007). Ģimenes procesuāli strukturālā izpratne ir integratīvs jēdziens, kas iekļauj sevī konkrētajā ģimenē iedibinātu ordinārās dzīvesdarbības kārtību, nostādnes, vajadzības, intereses, tradīcijas, vērtības, attiecību stilu, personīgo paraugu un vecāku pedagoģiski psiholoģisko kompetenci (Лодкина, 2006). Tā dinamiski mainās atbilstoši dzīvesdarbības etapu cikliem (Лидерс, 2008:15). Katra šī komponente sadarbības/mijiedarbības procesā gan atsevišķi, gan kā vienots veselums specifiski iedarbojas uz katru ģimenes locekli.

Zinātniskajā literatūrā, lai raksturotu ģimenes procesuāli strukturālo specifiku, tiek minētas šādas raksturīgākās pazīmes: savstarpējo attiecību ekoloģija, dzīvesdarbības specifika un evolucionējošie procesi.

Savstarpējo attiecību ekoloģiju, kas ir viena no ģimenes struktūras komponentēm, raksturo šādi kritēriji: solidaritāte, hierarhija, elastība, iekšējās un ārējās robežas, lomas (Белинская, Тихомандрицкая, 2001; Черников, 2005; Олифрович; Зинкевич-Куземкина; Велента, 2007). Kā pamatkritērijus literatūrā izdala solidaritāti un hierarhiju.

- Ģimenes **solidaritātes** aprakstīšanai tiek izmantoti dažādi jēdzieni – kohēze, emocionālā tuvība, emocionālā distance, ar to saprotot psiholoģisko attālumu starp ģimenes locekļiem (Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007) un ģimenes locekļu savstarpējās emocionālās piesaistes pakāpi (Worden, 2003). Neskatoties uz dažādajām šī jēdziena interpretācijām, „nav jāatsakās no tā pamatnozīmes: savstarpējs atbalsts likteņa kopībā” (Hefte, 2009:91). Promocijas darba ietvaros piedāvāju izmantot jēdzienu *solidaritāte*, jo tas visprecīzāk atbilst pedagoģiskajai paradigmai: vienotība, saskaņotība darbībā un savstarpējs atbalsts. Audzināšanas process ģimenē ir jāizprot kā indivīda interešu, uzskatu un rīcības saskaņošana ar citiem, pamatojoties uz kopību, kas nodrošina emocionālu kopības izjūtu (Петровский, 1992;

*Judepc, 2008:25*). J. Švārte uzskata, ka solidaritāte ir kolektīvās un individuālās dzīvesdarbības konstruktīva sintēze, kurā pats būtiskākais ir kopīga atbildība, mērķis un vērtības (*Schwarte, 2002*). Līdzīgu viedokli izsaka arī A. Liders, uzsverot, ka tā ir „harmoniska ES un MĒS sintēze” (*Judepc, 2008:25*). Solidaritāte ir nozīmīgs pāra attiecību rādītājs, jo ataino sadarbību ikdienā un svētkos, kopīgu problēmu risināšanu, kā arī sociālo atbalstu (*Beach, Sandeen, O’Leary, 1990*). Emīlija Durkheima (1858–1917) solidaritāti saista ar ideāliem (*Durkheim, 2007*), taču M. Szidliks brīdina no solidaritātes idealizēšanas (*Szydlik, 2008:15*). Līdzīgi uzskata arī D. Bāke, uzsverot, ka sasniegumu motivācija ir cieši saistīta ar solidaritāti (*Baacke, 1999*), ja solidaritātei ģimenē ir stratēģisks raksturs (*Ziegler, 2000*). Šis aspekts ietver arī problēmu un grūtību kopīgu risināšanu, savstarpēju palīdzību un atbalstu (*Grunwald, McAbee, 1999:344*). Solidaritāti stiprina ģimenes koncentrēšanās uz panākumiem kā atbilstošu paraugu (*Szydlik, 2008:14*). Tāad solidaritāte raksturo tādu savstarpējo attiecību intensitāti, kuru ietvaros ģimenes locekļi jūtas emocionāli vienoti. Iespējams, tāpēc solidaritāte tiek uzskatīta par nozīmīgu ģimenes resursu (*Fuhrer, Mayer, 2005:78*). Aprakstot šo komponenti, D. Olsons un kolēģi izdala četrus līmeņus.

1. *Sadrumstaloto līmeni* raksturo zema saliedētības pakāpe, attiecībās valda emocionāla atsvešinātība, sadarbība nenotiek.
2. *Dalīto līmeni* raksturo emocionālā tuvība un katra ģimenes locekļa autonomija, reti emocionālās distancēšanās gadījumi.
3. *Saistīto līmeni* raksturo emocionālā tuvība, katra ģimenes locekļa autonomija, cieņa un lojalitāte attiecībās.
4. *Sajauktais līmenis*, kurā pastāv pārāk augsta emocionālā tuvība un katra ģimenes locekļa diferenciacijas pakāpe ir zema (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*).

Līdzsvarotu un optimālu ģimenes dzīvesdarbību rosina dalītais un saistītais solidaritātes līmenis.

M. Vordens uzskata, ka solidaritātes līmenis ģimenes dzīvesdarbības veselumā variē no zema līdz augstam: ļoti zems līmenis – sašķelšanās, vidēji zems līmenis – distancēšanās, mēreni augsts līmenis – savstarpēja piederības izjūta, ļoti augsts līmenis – emocionāla saplūšana (*Worden, 2003*).

Tāad sašķelšanās un saplūšana ir viena veseluma divi poli. Sašķeltas ģimenes locekļi maz savstarpēji kontaktējas un savas vajadzības cenšas apmierināt ārpus ģimenes. Kad nepieciešams ar kādu aprunāties, viņi griežas pie draugiem, nevis pie ģimenes. Savukārt ģimenēs, kurās notikusi emocionāla saplūšana, pirmajā vietā vienmēr ir ģimenes saistības, uz kurām balstīta ģimenes locekļu privātā dzīve. Distancēšanās un piederība ir mēreni solidaritātes līmeņi. Ģimenes, kuru audzināšanas process atrodas mērenos līmeņos, veicina savu locekļu autonomijas

attīstību un tajā pašā laikā tiecas saglabāt piederības izjūtu. Šajās ģimenēs pastāv elastīgāks līdzsvars starp ģimenes pienākumiem un attiecībām ar apkārtni pasauli. M. Vordens uzskata, ka optimāla ģimenes funkcionēšana ir atkarīga no spējas radīt un uzturēt līdzsvaru starp ģimenes locekļu vajadzības pēc autonomijas un kopības izjūtas (*Worden, 2003*).

Analizējot šī kritērija līmeņu dažādo interpretāciju, var secināt, ka tas atspoguļo sakarības starp ģimenes locekļu autonomiju un solidaritāti sadarbībā. Ja ģimenes audzināšanas procesā atbalsta un rosina tikai vienu personības attīstības dimensiju (piemēram, individualitātes attīstību), tiek kavēta vai vispār izslēgta citu personības attīstības dimensiju (piemēram, kopības izjūtas) veidošanās.

▪ Ģimenes dominēšanas un pakļaušanās attiecības raksturo **hierarhija**. Ģimenes struktūras izpratne ir plaša, un hierarhijā tiek ietverti dažādi ģimenes aspekti, piemēram, autoritāte, dominēšana, ietekmēšanas pakāpe, vara, iekšējie noteikumi (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*). Hierarhiju ģimenē var iedalīt adekvātā, pārspīlētā, neesošā un inversīvā (apgrieztā), uzskata N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina, T. Velenta. Ģimenes dzīvesdarbībā adekvāta hierarhija rosina produktīvu sadarbību, izpratni par noteikumiem, patstāvības un atbildības sadali atbilstoši vecumam. Radniecīgs paaudžu hierarhijas jēdzienam (stingras robežas starp vecvecākiem, vecākiem un bērniem) pedagogijā izrādās varas jēdziens ģimenē. Tas ietver šādus jautājumus: kuram ģimenes dalībniekam pieder vara, kādā veidā to iegūst, kā to saglabā un kā uz to reagē šī ģimenes dalībnieka tuvie cilvēki (*Worden, 2003*). Katram ģimenes loceklim ir savas vēlmes un vajadzības. Reizēm ģimenes locekļi tās var apmierināt patstāvīgi, taču visbiežāk nākas rēķināties ar tuvinieku vēlmēm un vajadzībām, tādēļ rodas nepieciešamība sadarboties. Dažādas individuālās vajadzības var nonākt konfliktā un būt frustrācijas, aizvainojuma un vilšanās pamatā (*Worden, 2003*). Piemēram, pusaudzis parasti prasa vairāk brīvības, taču vecāki viņu visā ierobežo. Ģimenes emocionālo labklājību nosaka ģimenes locekļu apmierinātības pakāpe ar varas sadali un ģimenes līdera atbilstība līdera ideāla izpratnei (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:69*).

Tātad var secināt, ka varai ir gan redzami, gan slēpti izpausmes veidi, un hierarhija mēdz būt gan šķietama, gan reāla.

▪ Ģimenes spēju pielāgoties iekšējām un ārējām izmaiņām (ģimenes spēja vajadzības gadījumā mainīt līderi, lomu attiecības un attiecību noteikumus, t.i., atrast līdzsvaru starp stabilitāti un pārmaiņām) raksturo **elastība**. Efektīvai ģimenes funkcionēšanai nepieciešams optimāli līdzsvarot ģimenes iekšējās izmaiņas, uzturot dzīvesdarbības raksturotājielumus stabilus. Nespēja nodrošināt elastības rādītāju raksturo rigiditāte un haotisms. Elastība nodrošina

dzīvesdarbības uzdevumu izpildi jebkurā ģimenes dzīves ciklā vai/un politiski ekonomisko izmaiņu gadījumā. Ģimene kļūst stagnatiska, ja ir pārmērīgi hierarhizēta (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*). Elastība nodrošina audzināšanas procesa patstāvību, organizētību un mērķtiecību, kas izpaužas pārdomātu un mērķtiecīgu lēmumu pieņemšanā. Tāpat tā nodrošina sociālo lomū un atbildības noteiktību (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*). D. Bāke uzsver, ka elastība ir pamatā grūtību pārvarēšanai ģimenē (*Baacke, 1999*). Elastību raksturo gan augsts emocionālās tuvības līmenis un kopīga laika pavadīšana, gan optimāla iekšējo izmaiņu pakāpe grūtību situācijā (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*).

Analizējot elastības parametru diapazonu, M.Vordens piedāvā šādus rādītājus: rigiditāte (ļoti zems līmenis), strukturizācija (no zema līdz vidējam līmenim), elastība (no vidēja līdz augstam līmenim), haotisks (ļoti augst līmenis). Rigiditāte un haotiskums atbilst šī parametra diapazona pretpoliem. Ģimenē ar rigīdu elastības līmeni viens no tās locekļiem ieņem līdera pozīciju un konkurē ar citiem. Visi dara to, ko viņš liek, noteikumi ģimenē praktiski nekad nemainās, un bērni, neatkarīgi no vecuma, paliek bērni. Ģimenēs ar haotisku elastības līmeni ir otrādi: trūkst visiem saprotamas hierarhijas, nav konsekvēntu noteikumu (*Worden, 2003; Хоментаускас, 2003*). Sakarā ar to, ka lēmumi tiek pieņemti impulsīvi un neapdomīgi, ģimenē sistemātiski valda krīze (*Worden, 2003*). Elastība norāda uz ģimenes spēju kopīgi pārvarēt grūtības (*Черников, 2005; Лудерс, 2008:25*).

Strukturizēts un elastīgs līmenis pastāvošajā dzīvesdarbības veselumā ieņem starpstāvokli. Ģimenēs, kur eksistē šie fleksibilitātes līmeņi, lomū pozīcijas ir stingri noteiktas, bet lēmumus pieņem pēc kopīgas apspriešanās. Abos ģimenes tipos attiecību noteikumi atbilst bērnu vecumam un nepieciešamības gadījumā var mainīties.

Optimāla ģimenes funkcionēšana ir spēja nodibināt līdzsvaru starp stabilitāti un mainību. Lai to panāktu, ģimenei ir nepieciešama stabila struktūra, taču hierarhijai jābūt pietiekami elastīgai un jāspēj mainīties. T. Antonova uzsver, ka fleksiblās ģimenēs nav viena indivīda, kas uzņemas atbildību par kaut ko vai visu. Dažādās ģimenes dzīvesdarbības situācijās katrs uzņemas atbildību. Problēmu risināšanā piedalās visi un patstāvīgi mēģina risināt problēmas (*Андреева, 2005; 120*). Ja vecāki bērniem demonstrē agresīvu un antisociālu uzvedību, kuras cēlonis ir viņu mazvērtības izjūta, tad šāda vecāku izturēšanās visbiežāk korelē ar ierobežotiem ārējiem kontaktiem un vāju sociāli ekoloģisko piedāvājumu izmantošanu (*Baacke, 1999:272*). Ģimenes sistēma ir nosacīti slēgts lielums, un bērnus nedrīkst ieslēgt ģimenes pasaulē. Tas ir nosacījums, kas atvieglo bērniem pakāpenisku autonomijas apgūšanu (*Baacke, 1999:272*).

▪ Lai aprakstītu sadarbību starp paaudzēm, ģimeni un sabiedrību, ģimenes apakšstrukturām tiek izmantots parametrs **robežas**. Tiek izdalītas iekšējās un ārējās robežas (*Minuchin, Fishman,*

1981; Worden, 2003; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007). Robežas tiek uzskatītas par būtisku ģimenes raksturotājlīelumu, jo ar to palīdzību nosaka, kas pieder pie ģimenes un kāda ir šīs piederības kvalitāte (Dreikurs, Grey, 2006; Андреева, 2005:120; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007), kā arī ietver noteikumus, kas nosaka sadarbības un attiecību modeļus (Worden, 2003). Tāpēc robežām ir jābūt skaidri definētām (Gerber, Johnson, 2002:21; Cierpka, 2005:25). Kad bērni neievēro robežas, vecāki iepazīst savu personību (Juul, 2007). Robežām ir emocionāls raksturs tādos gadījumos, ja tās aizsargā un iedrošina ģimenes locekli (Gerber, Johnson, 2002:37; Worden, 2003), un katram bērnam ir nepieciešama aizsardzība un iedrošinājums (Liegle, 2006). Tas, kādā kvalitātē ir piederības izjūta grupai, veido cilvēka identitāti un būtību (Schlippe, Schweitzer, 2003:67), un piederības izjūtu raksturo robežas. Līdzko bērns apzinās objektīvās pasaules likumus un robežas, viņš iepazīst sevi (Bergmann, 2006:18). Iekšējās robežas izpaužas katra ģimenes locekļa un ģimenes apakšstruktūru specifiskā sadarbības uzvedībā (Schneewind, Ruppert, 1995). V. Bergmans uzsver, ka robežas ir emocionāli stipri vecāki, kas ir uzticami un mīļi (Bergmann, 2006:34). Saprātīgas robežas iedrošina (Rogge, 2004:67), taču vecāki mēdz rīkoties pretēji, uzsverot, ka stingras robežas pasargā bērnu no emocionāli nepatīkamas pieredzes (Rogge, 2004:70). Robežu pamatā ir mīlestība pret bērnu, nosvērtība un autonomija, ko māte un tēvs, pirmkārt, attiecina uz sevi, lai nodotu to bērnam (Bergmann, 2006:35). Robežas raksturo sadarbību ģimenē (Schlippe, Schweitzer, 2003:66; Wild, 2003). Ārējās robežas nodrošina ģimenes identitāti, savukārt iekšējās robežas ar dažādiem paņēmieniem strukturē ģimenes psiholoģisko lauku, kas ir nozīmīgs katra ģimenes locekļa attīstības nosacījums (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:23).

Ģimenes aprakstīšanai izmanto dažādu tipu robežas: slēgtas, atvērtas un sajauktas (Liegle, 2006); ciešas, caurspīdīgas, sajauktas (Minuchin, Fishman, 1981). Efektīvi funkcionējošas ģimenes robežas ir skaidras un atvērtas. Skaidras robežas audzināšanas procesā nodrošina sadarbību starp ģimenes locekļiem, rosina bērnu pieaugšanu un neizraisa starppaaudžu koalīcijas, tātad nodrošina ģimenes emocionālo līdzsvaru un veselumu. Iekšējo robežu specifika nosaka ģimenes atvērtību ārējiem kontaktiem. Pārāk atvērtas robežas nenodrošina ģimenes locekļiem ne emocionālā un fiziskā komforta līmeni, ne arī drošību. Slēgtas robežas paaugstina trauksmes līmeni pret sociālo vidi un sociālo kontaktu grūtības (Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007). Slēgtas robežas ierobežo ģimenes locekļu pašpilnveidošanos un pašaudzināšanu (Liegle, 2006:42).

Arī S. Minuhins un Č. Fišmans pievērš īpašu uzmanību robežām, kas nosaka ģimenes struktūru, uzskatot tās par nerakstītiem likumiem, kuri ietekmē ģimenes savstarpējās attiecības un sadarbību. Autori robežas formulē kā jautājumus: „Kas piedalās un kādā veidā?” (Minuchin,



*Fishman, 1981*). Piemēram, vai bērnam ir atļauts izrādīt dusmas pret vecākiem? Vai vecāks kopā ar bērnu drīkst veidot koalīciju pret otru vecāku? Vai vectēvs uzskata, ka viņš ģimenes vakariņu laikā un bērna tēva klātbūtnē drīkst pārtraukt mazdēlu? Vai vīrs vienmēr savas mātes vajadzības uzskata par svarīgākām nekā sievas vajadzības? (*Minuchin, Fishman, 1981*)

Robežas nepieciešamas, lai diferencētu ģimenes struktūru (*Minuchin, Fishman, 1981*). Ja ģimenes struktūra ir stingri noteikta, vectēvi un vecāsmātes kļūst par divu paaudžu ģimenes (vecāki un bērni) papildinošu un atbalstošu struktūru. Vecāku struktūra ģimenē veic izpildoša rakstura lēmumus un ļauj vecākiem vienam otru atbalstīt, savukārt bērniem – justies brīvi attiecībās un saskarsmē, mācoties konkurences un sadarbības vērtības (*Minuchin, Fishman, 1981; Worden, 2003*).

Kaut gan N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina un T. Velenta savā teorijā nenorāda, ka starp ģimenes locekļiem pastāv interpersonālas robežas, tas ir nozīmīgs pedagoģisks jēdziens. Šīs robežas veido *lauku*, kas nepieciešams personības autonomijai un izaugsmei (*Minuchin, Fishman, 1981:23*). Ja individuālās robežas ir skaidras un noteiktas, tad ģimenes locekļi ar cieņu izturas viens pret otra domām un jūtām, respektējot citu autonomiju (*Juul, 2007*). Vecāki savu individuālo robežu būtību apzinās kopējā dzīvesdarbībā ar bērniem (*Juul, 2007*). Ģimenē ar izteiktām interpersonālajām robežām personību ierobežo pieļaujamās uzvedības diapazons, ko rigidā veidā pastiprina ģimenes noteikumi, un otrādi – ģimene saprot un pieņem to, ka katram ir tiesības atšķirties no citiem un ka tas ir dabīgs katra unikālās personības tapšanas rezultāts (*Worden, 2003*). Tāpēc M. Vordens robežas apskata diapazonā no neskaidrām līdz brīvām. Ģimenēs ar neskaidrām robežām hierarhijas struktūrā trūkst skaidra starppaaudžu iedalījuma. Tas nozīmē, ka katra ģimenes locekļa personības autonomija ir pakļauta grupas piederības izjūtai un tiek apmierinātas visas ģimenes, nevis atsevišķu tās locekļu vajadzības un vēlmes. Piederību ģimenei var raksturot arī šaurs uzvedības diapazons, ko pastiprina vainas izjūta (*Worden, 2003*). Ģimenē ar neskaidrām robežām situācija, kad viens indivīds otram uzspiež, ko domāt un kā justies, ir pamatsadarbības veids. Tādā ģimenē jebkura novirze no noteiktajām normām tiek uztverta kā ģimenes sistēmas apdraudējums, tādēļ ģimenes locekļi šo novirzi uzskata par „sliktu” vai „neveselīgu” uzvedību, uzskata M. Vordens. Šādu savstarpējo attiecību rezultātā personības autonomija un tās veidošanās ir būtiski ierobežota.

M. Vordens norāda uz vairākām pazīmēm, kas liecina par neskaidrām robežām: ģimenes locekļi runā viens otra vietā, vecāki bērnu vietā pieņem lēmumus par to, ko viņiem domāt un just, vai arī apgalvo, ka zina, ko domāt un jūt viņu bērni, ģimenes locekļi izmanto vainas izjūtu, lai stingri kontrolētu viens otru, ģimenē skaidri redzamas pazīmes, ka vecāki līdz šim laikam nav psiholoģiski šķīrušies no saviem vecākiem (*Worden, 2003*).

Analizējot brīvo robežu nozīmi audzināšanas procesā, M.Vordens uzsver: ja starp ģimenes locekļiem izveidojas stingri nodalītas robežas, tad piederības izjūta grupai visbiežāk ir pakļauta par labu personības autonomijai. Rīgas, necaurlaidīgas robežas starp cilvēkiem traucē saskarsmē un atņem ģimenei nepieciešamo savstarpējo atbalstu. Šādā situācijā savstarpēja atsvešinātības izjūta sasniedz apogeju. Tāpēc ģimenē ar šķirtām robežām nav pieņemts dalīties ar domām un jūtām, un ģimenes locekļi meklē atbalstu pie draugiem, atrod dažādas izklaides un aizraujas ar hobijiem, starp kuriem var būt arī alkohols un narkotikas (*Worden, 2003*).

Tātad var secināt, ka gan neskaidras un pārāk trauslas robežas starp substrukturām, gan arī šķirtas robežas – pārāk stingras un rīgas robežas starp substrukturām, kas ierobežo personības autonomijas veidošanos un tās noturību, traucē efektīvi risināt problēmas ģimenē un ierobežo ģimenes locekļu personības izaugsmi. Abos gadījumos sadarbības/mijiedarbības modeļi ir disfunkcionāli, jo ģimenes locekļi nespēj nodibināt līdzsvaru starp vajadzību pēc autonomijas un vajadzību pēc piederības grupai.

Robežas apskatāmas nevis pēc skalas 'no neskaidrības līdz šķirtām', bet pēc diviem savstarpēji neatkarīgiem kritērijiem: tuvība – rūpes un intruzīvisms (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*). Parametru „tuvība – rūpes” raksturo ģimenes locekļu mīlestība, uzmanība un rūpes vienam pret otru. Ģimenes locekļi tiecas kopīgi pavadīt laiku un par to priecājas. Viņi emocionāli atbalsta viens otru un savās reakcijās ir paredzami. No otras puses, intruzivitātei ir raksturīgas privātīpašnieciskas un greizsirdības jūtas. Individualitātes izpausmi ģimene uztver kā ģimenes kopuma apdraudēšanu. Ģimenē ar tādām robežām emocijas ir negatīvas un bieži izpaužas kā agresīvi uzbrukumi, savukārt lēmumus šādā ģimenē visbiežāk pieņem tas, kuram pieder vara. Šādos gadījumos individualitātei nav nozīmes, un personības uzskatus, kas atšķiras no ģimenes normām, ignorē vai nonivelē (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*). Aplūkojot kritērijus „tuvība – rūpes” un „intruzivitāte”, tiek iegūta precīzāka struktūras izpratne.

*Augsts tuvības – rūpju un zems intruzivitātes līmenis.* Šis robežu veids no ģimenes emocionālās labklājības viedokļa ir visoptimālākais (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*). Ģimenes locekļi reaģē viens uz otra vajadzībām, notiek intensīva saskarsme un vienlaicīgi tiek cienīta otra individualitāte. Ģimenē var pastāvēt domstarpības, taču neviens nešaubās, ka pārēji viņu mīl un par viņu rūpējas.

*Zems tuvības – rūpju un zems intruzivitātes līmenis.* Šādām attiecībām raksturīgs emocionāla atbalsta trūkums un savstarpējs nicinājums, taču tās veicina individualitātes izpausmi. Ģimenes dalībnieki cenšas atrast tuvību un rūpes ārpus ģimenes robežām.

*Augsts tuvības – rūpju un augsts intruzivitātes līmenis.* Šim robežu tipam raksturīga tāda parādība kā dubultā sakarība: ģimenes locekļi aktīvi kontaktējas savā starpā, bet tajā pašā laikā

viens otru ļoti kontrolē. Mēģinājumi nošķirties var būt traucēti, jo ģimenes sistēma piespiež atgriezties atpakaļ. Tādā ģimenē distancēšanos uztver kā nodevību, bet savstarpējo kontroli ģimenes locekļi realizē ar vainas izjūtas palīdzību. Ārkārtējos gadījumos pat tad, ja ģimene pārtrauc uzspiest vainas izjūtu tam, kurš uzdrīkstējies atdalīties, „bēglis” un „nodevējs” pats sāk justies vainīgs par ģimenes noteikumu pārkāpšanu.

*Zems tuvības – rūpju un augsts intruzivitātes līmenis.* Šāds robežu veids novērojams ģimenēs, kurās aug nepakļāvīgs pusaudzis. Šajā gadījumā pusaudzis, kuram tāpat kā iepriekš ir nepieciešams emocionālais atbalsts, vienlaicīgi protestē pret vecāku mēģinājumiem viņu stingri kontrolēt. Pusaudzis samierināsies vai pat pieņems ierobežojumus, kurus uzliks vecāki, ja būs pārliecināts, ka viņu mīl un ciena. Arī laulāto attiecībās šāds robežu variants ir saistīts ar cīņu par varu. Mīlestību šajās attiecībās aizstāj jautājums: „Kurš kuru kontrolēs?” Ja bērni audzināšanā ir pieredzējuši brīvību, viņi atgriežas ģimenē labprātāk, jo savā brīvībā vēl nepiespiestāk izjūt uzticamās, drošās un ģimenes atbalstu un iedrošinājumu (*Worden, 2003*). Tātad robežas raksturo piederības izjūtas līmeni ģimenei. J. Jūls izsaka līdzīgu viedokli, norādot, ka robežas nav kompromiss, bet kopības un piederības izjūtu stiprinātājs (*Juul, 2007*). Sociāli nepieņemamas uzvedības cēlonis visbiežāk ir piederības izjūtas trūkums ģimenei (*Juul, 2007*). D. Bāke uzskata: lai bērni justos piederīgi, viņiem ir svarīgi būt noderīgiem reālā kopējā ģimenes dzīvesdarbībā, bērniem ir jāredz darba jēga (*Baacke, 1999*). Praksē robežas būs kopības un piederības izjūtas veicinātājas, ja gan vecāki, gan bērni viens otra robežas uztvers līdztiesīgi – „bērni var un grib nopietni uztvert savus vecākus nopietni, bet vispirms viņiem ir jāatklāj, ka viņi paši tiek uztverti nopietni un ka vecāki arī viens otru uztver nopietni” (*Juul, 2007:37*).

Tomēr vairums autoru (*Minuchin, Fishman, 1981*) piekrīt viedoklim, ka ģimene nekad precīzi neatbilst vienam robežu tipu variantam – tā jāapskata kā sarežģītu diādes attiecību sistēmas. No šī viedokļa dažādu attiecību robežas diādēs veido sarežģītu un individuālu ģimenes sadarbības/mijiedarbības tipu. Tātad ģimeni var uzskatīt par diindivīduālu (triindivīduālu utt.) veselumu.

▪ **Sociālās lomas** ir noturīgas ģimenes funkcijas, kuras ar savu uzvedību īsteno katrs ģimenes loceklis. Katras grupas locekļiem piemīt noteikta sociālā pozīcija un statuss, katram ir atbilstoša sociālā loma (*Schulz, 1979:71*). Lomas ir ģimenē individuāli noteikti uzvedības modeļi, ko pastiprina gan gaidas, gan ģimenē spēkā esošie noteikumi (*Worden, 2003*). Lomu sadalījums nosaka, kādā gadījumā, kādā veidā, kad un kādā secībā ģimenes locekļi sadarbojas (*Schulz, 1979:72; Minuchin, Fishman, 1981*). Papildus aktuālajai uzvedībai lomas iekļauj arī gaidas, mērķus, pārliecības, jūtas, sociālās nostādnes, vērtības un darbības, kas tiek gaidītas no citiem ģimenes locekļiem vai tiem piedēvētas (*Зритнева, Клушина, 2006; Олифрович, Зинкевич-*

*Куземкина, Велента, 2007*). Lomu saturu un atbilstošo uzvedību nosaka normas, ko ģimene kopīgi definējusi (*Лидерс, 2008:18*). Taču M. Vordens uzskata, ka minētie faktori nevis iekļaujas lomās, bet tās pastiprina, papildina (*Worden, 2003*). Katrā ģimenē lomām ir individuāls raksturs – tās ir ģimenes un kultūras nosacītas, uzsver M. Vordens. Analizējot sociālās lomas ģimenē, T. Andrejeva norāda, ka lomas ir galvenais ģimenes locekļu savstarpējās adaptācijas nosacījums, jo tās nosaka priekšstati par ģimeni kā savienību (*Андреева, 2005; 88*) un stereotipisks lomu sadalījums veicina paaugstinātu emocionālo slodzi (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:26*). Ģimenes sociālo funkciju pilnvērtīgai realizācijai ir svarīgi, lai saskanētu ģimenes locekļu priekšstati par sociālajām lomām un pienākumiem (*Андреева, 2005; 88*). Nozīmīgs aspekts ir ne tikai šie priekšstati paši par sevi, bet arī to realizācija kopējā dzīvesdarbībā (*Андреева, 2005; 104*). Savukārt E. Eidemillers, I. Dobrjakovs un I. Nikoļska uzsver, ka sociālo lomu sadalījuma noteikumi kultūrā ir pretrunīgi un veicina ģimenes attiecību disfunkciju (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:10*).

Analizējot zinātnisko literatūru (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988; Minuchin, Fishman, 1981; Зритнева, Клушина, 2006; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*), ģimenē var izdalīt šādu sociālo lomu kategorijas:

1. Sociālās lomas, kas apraksta ģimenes sadarbību mikrosistēmas līmenī:
  - laulāto (vīrs, sieva);
  - vecāku un bērnu (māte, tēvs, meita, dēls);
  - siblingās (brālis, māsa).
2. Sociālās lomas, kas apraksta ģimenes sadarbību makrosistēmas līmenī:
  - lomas, ko nosaka laulāto attiecības (znots, vedekla, vīratēvs, vīramāte, sievastēvs, sievasmāte);
  - lomas, ko nosaka asinsradniecība (vecāmāte, vecaistēvs, mazdēls, mazmeita, brālēns, māsīca).

Vecāku lomas izpildes adekvātumu ietekmē kompleksi vīrieša un sievietes lomas aspekti (*Schulz, 1979:85*). Funkcionālās ģimenēs ģimenes sociālo lomu struktūru raksturo veselums, dinamika un alternatīvas un tās atbilst tālāk minētajām prasībām (*Эйдемиллер, Добряков, Никольска, 2006:21*).

1. Lomu izpilde apmierina visu ģimenes locekļu vajadzības, sabalansējot individuālās vajadzības ar citu vajadzībām.
2. Lomas atbilst personības iespējām.
3. Ģimenes locekļi spēj elastīgi funkcionēt vairākās lomās.

4. Lomas ir viennozīmīgas. Nozīmīgi, lai tās ģimenē veidotu sistēmu (gan tās lomas, ko izpilda viens cilvēks, gan ģimene kopumā).

Sociālo lomu sadale, izpilde un elasticitāte ir nozīmīga audzināšanas procesa sastāvdaļa, jo nodrošina tā mērķtiecīgumu, stabilitāti un visu ģimenes locekļu emocionālo labklājību (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:22; Целуйко, 2007:201*). Sociālo lomu sadalījums ir efektīvs, ja pamatojas uz partneru interesēm un iespējām, nevis dzimumpiederību (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:65*).

Ģimenes **funkcionēšanu** raksturo šādi rādītāji: sadarbības veidi, informācijas cirkulācija, emocionālā sadarbība, metakomunikācija (*Холмогорова, 2002*).

▪ **Sadarbības veidi.** Pastāv noturīgi uzvedības veidi un komunikatīvie stereotipi, kuri pastāvīgi atkārtojas. Tie ietver arī informācijas sūtījumus ar noteiktu jēgu, piemēram, atbalsts, iedrošinājums, aizsardzība, patstāvīga neapmierinātības paušana citiem ģimenes locekļiem, izsmiešana, apvainojumi, pazemojumi. Emocionāli drošā veidā audzināts bērns ir instinktīvi uzmanīgs, piemēram, viņš ilgi pārdomā, vai varēs krūzītē ieliet pienu, uzsver E. Piklere (1902–1984). Visbiežāk šādi mēģinājumi ar pirmo reizi neizdodas, bērns mēģina atkal un atkal. Taču pieaugušie visbiežāk bērnu nevis atbalsta un iedrošina, bet ar nelaimi vēstošu pareģojumu bērnu nobiedē, un ar laiku bērns atsakās no patstāvības mēģinājumiem (*Pikler, 2007:43*). Uzvedības stereotipi bieži ir cirkulāri (*Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*). Tātad uzvedības veidiem un stereotipiem ģimenē ir gan cēloņu un sekū, gan starppaaudžu mācīšanās raksturs.

▪ **Informācijas cirkulācija** ataino verbālās un neverbālās informācijas cirkulācijas specifiku starp ģimenes locekļiem. Tai ir noturīgs raksturs, un tā atkārtojas. Informācija starp ģimenes locekļiem var tikt sniegta šādos veidos (*Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*): tieši un skaidri, manipulatīvi, netieši, neviennozīmīgi, piesaistot trešo personu.

Analizējot informācijas cirkulāciju ģimenē, E. Eidemillers, I. Dobrjakovs, I. Nikoļska norāda, ka skaidra un tieša informācijas sniegšana paaugstina katra ģimenes locekļa pašcieņu, piederības izjūtu un emocionālo stabilitāti (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:10*). R. Dreikurs, S. Golds un R. Korsini uzsver, ka informācijas cirkulācijas kvalitāti uzlabo noteikumi (*Dreikurs, Gould, Corsini, 2003*). Ģimenes funkcionēšanas kvalitāti raksturo atklāts dialogs (*Андреева, 2005:125*).

▪ **Emocionālā atsaucība** nosaka attiecības starp pozitīvajām un negatīvajām emocijām, kritiku un iedrošinājumu, atklātu emociju paušanu vai aizliegumu to darīt. M. Kers un M. Bouens apraksta ģimeni kā emocionālo lauku, kas dažādos sadarbības līmeņos iekļauj emocionālā fona nodošanas un uztveršanas sarežģītību (*Керр, Боуэн, 2005:75*). Emocionālā atsaucība ir sociālā atbalsta komponente, jo ataino savstarpējo pieņemšanu, izpratni un iespēju paust jūtas (*Beach,*

*Sandeen, O'Leary, 1990*). Piemēram, E. Eidemillers, I. Dobrakovs, I. Nikoļska uzsver, ka emocionālās atsaucības stils, kurā dominē tādas negatīvas emocijas kā pastāvīga kritika, pazemojumi, biedēšana un neticība rosina pašcieņas mazināšanos, iekšējās spriedzes pieaugumu, nedrošības, bezatbildības vai pārmērīgas atbildības, kā arī agresijas veidošanos (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2003*). Emocionālā atsaucība būtiski ietekmē ģimenes locekļu pārliecību, vērtības, attieksmi un uzvedību (*Керр, Боуэн, 2005:75*). L. Gricenko emocionālo atsaucību ģimenē saista ar savstarpēju cieņu (*Гриценко, 2005:16*). Emocionālā atsaucība nosaka apmierinātību ar līdzdalību kopējā ģimenes dzīvesdarbībā (*Андреева, 2005:125*). V. Celuiko uzskata emocionālu atsaucību un uzmanību par vienu no uzticēšanās pamataspektiem (*Целуйко, 2007:89*), un arī O. Speks emocionālo atsaucību saista ar uzticēšanos (*Speck, 1997:187*). Partneru paradums uzturēt emocionālo atsaucību attiecībās ir uzticēšanās pamats (*Beach, Sandeen, O'Leary, 1990*). Uzticēšanās nodrošina drošības izjūtu (*Mutzeck, 2000:221*). Arī L. Šneidere uzsver, ka emocionālā atsaucība ir tāds atbalsts, kas veicina apmierinātības izjūtu un iedvesmo (*Шнейдер, 2007:59*). Uzticēšanās veidojas pakāpeniski kopīgā dzīvesdarbībā, kopīgos lēmumos un kopīgā grūtību pārvarēšanā, ja katra ģimenes locekļa pārdzīvojumi un izjūtas tiek uztverti kā vienlīdz nozīmīgi. Par uzticēšanos var runāt tikai tad, ja tā ir abpusēja (*Целуйко, 2007:13*). Analizējot audzināšanas procesa organizācijas stabilizācijas struktūrkomponentes ģimenē, E. Eidemillers, I. Dobrakovs, I. Nikoļska norāda, ka emocionālā atsaucība nosaka ģimenes emocionālo klimatu un apmierinātību ar kopējo dzīvesdarbību (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:30*). Tātad emocionālās atsaucības veids nosaka ģimenes emocionālo labklājību un ir būtisks audzināšanas procesa komponents.

▪ **Metakomunikācija** gan no ģimenes kopējā, gan no atsevišķu tās locekļu attīstības dimensijas ir nozīmīga dzīvesdarbības funkcionēšanas komponente. Šī komponente raksturo ģimenes sadarbības iekšējā dialoga un izpratnes procesu. Metakomunikācija var būt gan verbāla, gan neverbāla (*Olson, Russell, Sprenkle, 1988*) un ietver signālus, ar kuru palīdzību var labi saprast informācijas kontekstu. Sadarbības/mijiedarbības procesā informācijas nodošanas pretrunīgums gan satura, gan neatbilstības starp verbālo un neverbālo rādītāju veido paradoksu. Zinātniskajā literatūrā šī fenomena apzīmēšanai izmanto dažādus jēdzienus: 'dubultspiediens' (*Черников, 2005*), 'dubultsaite', 'dubultlamatas' (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:26*), 'dubultziņojums'. Gan verbālā, gan neverbālā metakomunikācija raksturo kontekstu (*Черников, 2005:49*). Šo fenomenu var izraisīt situācija, kad cilvēks no vienas un tās pašas sev emocionāli tuvas personas dažādu līmeņu komunikācijā saņem divus pretrunīgus ziņojumus. Rezultātā ne uz vienu no ziņojumiem viņam nav iespēju adekvāti reaģēt. Viņš nespēj šīs attiecības pārtraukt, jo

tās ir nozīmīgas. Šī situācija provocē bezizejas stāvokli, jo adekvāta reakcija uz vienu sūtītā ziņojuma daļu nonāk pretrunā ar otru sūtītā ziņojuma daļu (*Camur, 1999; Лидерс, 2008:21*).

Tikpat nozīmīgi metakomunikācijas kritēriji kā viennozīmīgums ir informācijas veselums (bez fragmentārisma) un atklātība (bez noslēpumiem). Šo metakomunikācijas kritēriju trūkums izraisa savstarpējo attiecību samākslotību, kas visos iesaistītajos ģimenes locekļos rosina trauksmes un depresijas paaugstināšanos, kā arī neadekvātas uzvedības stratēģijas. Autonomiju veicina tikai skaidra informācija, skaidras prasības un skaidri uzvedības paraugi (*Schneewind, 1999:22-33; Liegle, 2006:42*).

Ģimenes **dzīvesdarbības saturisko pamatu** raksturo šādas struktūrkomponentes: ģimenes normas un noteikumi, tradīcijas un rituāli (*Холмогорова, 2002*). J. Eidemillers un V. Justickis šīs komponentes dēvē par ģimenes stabilizatoriem (*Эйдемиллер, Юстицкис, 1999*).

▪ Ģimenes **normas** ir atklāts vai slēpts prasību kopums, kas nosaka ģimenes dzīvesdarbību (*Worden, 2003; Олифрович, Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*) un sadarbību (*Лидерс, 2008:21*). Tās var būt gan sociālā kultūrkonteksta noteiktas, gan arī katrai ģimenei unikālas (*Черников, 2005; Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006*). Uzvedības traucējumi vienmēr tiek skatīti saistībā ar normām, jo tiem raksturīga indivīda nespēja atrast savu vietu sabiedrībā, neziedojot individualitāti un autonomiju (*Mutzeck, 2000:18; Lamnek, 2001:15*). Sabiedrības un zinātnes attīstība bieži rosina citādu normu un uzskatu izpratni (*Mutzeck, 2000:18*). O. Speks, pamatojoties uz autonomijas principu attīstībā un audzināšanā, uzskata, ka „bērns ir savas attīstības aktieris un izzinošs subjekts, un viņa patstāvība aug savas patiesības pašorganizācijā” (*Speck, 1997:123*). Audzināšanai šādā aspektā ir iedrošināšanas un autonomijas iezīmju veidošanās atbalsta nozīme, jo autonomija bērnam nav iedzimta – tā attīstās personas un apkārtējās vides mijiedarbībā (*Mutzeck, 2000:220*).

Normu neesamība vai neskaidrība ir „sliktākais, kas ar cilvēkiem var notikt, risinot dzīves uzdevumus”, uzsver Z. Baumans (*Bauman, 2000:27*). V. Muteceks normas iedala šādi: statistiskā norma – tā piemīt lielākajai daļai indivīdu, ideālā norma – tā atbilst likumam un morāles kodeksam, funkcionālā norma – tā tiek apzīmēta kā patīkama un derīga (*Mutzeck, 2000:18,19*). Tradicionālo normu leģitimizēšana ir vecāku kompetences audzināšanā pārbaudījums (*Fuss, 2006:70*). Normas regulē sadarbību (*Schulz, 1979:70*). Normas un adekvātu prasību uzturēšana nodrošina audzināšanas mērķa un ģimenes vienotības izjūtas stabilizēšanos (*Reyer, Müller, 1992:79*). J. Soloņins un M. Kagans uzsver normu duālumu. No vienas puses, tās uztur sociālo kārtību (sadarbību un kopējo kārtību), no otras puses, proceduālo kārtību – kas un kā ir jādara, lai gūtu konkrētu rezultātu (panākumus, vēlamo rezultātu) (*Солонин, Каган, 2007:147*). Tās aptver gan ģimenes dzīvesdarbības organizāciju (piemēram, dienas režīmu), gan

arī emocionālo fonu (piemēram, atklātu horizontālo un vertikālo emociju paušanu). Normu neesamība ģimenē izraisa haosu un reāli apdraud ģimenes locekļu psihisko labklājību. Normu nekonkrētums un neatrunātas normas var veicināt trauksmes pieaugumu un kavēt gan ģimenes attīstību kopumā, gan tās locekļu personību pilnveidošanos. Normas ļauj uzturēt ģimenē līdzsvaru (Черников, 2005:52), ļauj ģimenes locekļiem orientēties realitātē un nodrošina ģimenes stabilitāti, jo katrs zina savus pienākumus un uzņemas atbildību par tiem (Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007). Normas ir tās, kas palīdz katram ģimenes loceklim un dod iespēju dzīvot kā līdztiesīgiem partneriem kopējā dzīvesdarbībā, kas balstīta uz cieņu (Dreikurs, Gould, Corsini, 2003:23). Līdzīgu domu izsaka M. Vordens, uzsverot, ka normas organizē ģimenes locekļu interakcijas par vairāk vai mazāk stabili sistēmu. Bieži normu deficīts kļūst par apvainojumu un konfliktu iegānu, uzsver N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina un T. Velenta. Beznormu ideja ir aizdomīga, uzskata F. Fukujama, jo sabiedrības, kas personības brīvības vārdā orientējas pret normām un noteikumiem, ar laiku kļūst dezorganizētākas par tām, kuras izvirza un ievēro normas un noteikumus (Фукуяма, 2008:28). Par ģimenē pastāvošajām normām var spriest pēc ģimenes locekļu uzvedības, vērojot, cik patstāvīgi viņi pieņem lēmumus un uzņemas atbildību (Черников, 2005). Normas attīstās līdz ar bērna vecumposmu (Grunwald, McAbee, 1999:344; Juul, 2007). Tāpēc nav pareizi agrā vecumposmā atļaut to, kas būtu aizliegams (vai būs aizliegams nākotnē), jo tas bērnam mazina drošības izjūtu (Pikler, 2007:120). Normas tiek uzturētas ar savstarpējo prasīgumu. Saskaņā ģimenē ilgst tik ilgi, cik ilgi vecāki uztur netiešas prasības (Bergmann, 2006:162). Audzināšanā nozīmīga ir konsekvence, jo tā bērnam veicina drošības izjūtu (Rogge, 2004:157). Vērtējums, vai normas tiek pārkāptas vai nē, bieži vien atkarīgs no personas individuālās (pedagoģiskās un psihiskās) tolerances (Mutzeck, 2000:19). Bērni normas un noteikumus ievēro un uztur kā savu vērtību, ja ir piedalījušies to izstrādāšanā (Bergmann, 2007:61). Normu izpildi (īpaši to ģimenes locekļu normu izpildi, kuri dažādu apstākļu rezultātā, piemēram, vecuma specifikas vai slimības dēļ, nespēj patstāvīgi kontrolēt savu uzvedību) nodrošina vērtēšana (Целуйко, 2007:20). Vērtēšana sākotnēji ir vienpusēja, tad – savstarpēja. Ceļš uz autonomiju no pedagoģijas aspekta ved caur dažādu normatīvo uzskatu iepazīšanu, respektīvi, bērns iemācās saprast, ka katrs cilvēks var pārstāvēt tikai vienu noteiktu normu un vērtību sistēmu, kas katram var būt citādāka (Speck, 1997:26). Ja vecāki ticami un pārlicinoši dzīvo ikdienā un bērnam neko neuzspiež, tad ir radīts pamats bērna individuālajai nostādnei un attieksmēm, viņa normām un vērtībām, kā arī citu autonomo vērtību sistēmu respektēšanai (Speck, 1997:26). Tātad normas un noteikumi nosacīti ierobežo brīvību, jo nedrīkst bērnam „nosodīt ar brīvību” (Bergmann, 2007:67); tas ļauj bērnam apzināties savas robežas un normas, tā veicinot viņa patstāvību un atbildību, tātad – autonomiju.



Prasības J. Savina iedala divās grupās: imperatīvās un optatīvās. Imperatīvas prasības ir obligāta un kategoriska prasību forma, kas tiek īstenota ar šādiem pedagoģiskajiem paņēmieniem: pavēles, norādījumi, draudi, pamācības. Optatīvas prasības ir vēlējuma prasību forma, kas tiek īstenotas ar šādiem pedagoģiskajiem paņēmieniem: lūgums, piedāvājums (Савина, 2003).

Vecāku optatīvajām prasībām ir jābūt gan adekvātām, gan fleksiblām attiecībā uz bērna vecumu, spējām un situāciju (Савина, 2003; Bergmann, 2006), turklāt izvirzītās netiešās prasības ir nepieciešams sistemātiski uzturēt. Analizējot audzināšanas procesu ģimenē, E. Eidimillers un V. Justickis izdala paaugstinātas un nepietiekamas pienākumu un aizliegumu prasības (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Paaugstinātas pienākumu prasības raksturo audzināšanas procesu ģimenē ar paaugstinātu morālo atbildību, tādējādi uzliekot bērnam viņa vecumam neatbilstošu atbildības, godīguma un pienākuma izjūtu par citu ģimenes locekļu labklājību vai arī izveidojot un uzturot nerasniedzamas cerības. Savukārt nepietiekamas pienākumu prasības nerosina bērnu uzņemties atbildību par savu un kopējo dzīvesdarbību. Aizliegumu prasības raksturo katra ģimenes locekļa patstāvības pakāpi, taču pārmērīgas aizliegumu prasības ierobežo brīvību un patstāvību. Nepietiekamas aizliegumu prasības rosina gan nerēķināšanos ar pārējiem ģimenes locekļiem un kopējo dzīvesdarbību, gan arī prasību ignorēšanu. Šo pienākumu un aizliegumu prasību raksturojumā (pārmērīgas un nepietiekamas) trūkst prasību uzturēšanas nosacījuma. Savstarpējo prasību sistemātiska uzturēšana ietver vecāku un bērnu prasmi pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai, nodrošinot savstarpējo saprašanos. Optatīvo prasību pedagoģiskajiem paņēmieniem kā pedagoģiska metode ir jāpievieno arī dialogs. Prasībām un gaidām audzināšanas procesā var būt arī destruktīvs raksturs, ja tās ir vienpersoniski izvirzītas (vienpersoniski izvirzīt prasības var ne tikai vecāki, bet arī bērni), nesaskaņotas vai pretrunīgas. Šāds audzināšanas process veicina bērna iekšējos konfliktus, patstāvīgu lēmumu un patstāvīgas rīcības ierobežošanu, kā arī vēlmju un vajadzību apspiešanu (Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007). Lai audzināšanas procesā prasības būtu balstītas uz savstarpēju cieņu un taktu, tām ir jābūt loģiski pabeigtām, ar pozitīvu raksturu, vecumam atbilstošām, īsām un saprotamām (Сластенина, 2004). Šādi realizētas prasības sekmē katra ģimenes locekļa personības attīstību, ņem vērā katra pieredzi un ciena katra individualitāti. Tātad vecāku prasības ataino pasaules lietu loģisko kārtību (Bergmann, 2006:151), un savstarpējais prasīgums un tā noturīgums uztur robežu starp patstāvību un atbildību par individuālo un kopējo dzīvesdarbību.

Ģimenes locekļi var arī patstāvīgi formulēt normas – ar nosacījumu, ka viņi izjūt piederību ģimenei (Schlippe, Schweitzer, 2003:69). Šādos gadījumos runā par eksplīcītiem (konkrētiem

un caurspīdīgiem) noteikumiem. Šādi noteikumi rosina visu ģimenes locekļu autonomijas veidošanos. Taču, kā norāda fon Šlipse, visbiežāk runā par implīcītiem noteikumiem, kurus noformulē tikai tad, kad tie ir pārķāpti, t.i., kad tie jau ir problēmas veidā (*von Schlippe, Schweitzer, 2003*). Šāda situācija novirza fokusu no līdztiesīgas pozīcijas uz problēmu. Svarīgākā normu un noteikumu nozīme ir tā, ka normas un noteikumi, kurus bērns apgūst ģimenē, tiek akceptētas un uzturētas arī citās sociālajās institūcijās (*Brazelton, Greenspan, 2002:248*).

▪ Ģimenes **vērtības ir ideāli un priekšstati** par ģimeni, kas tiek atzīti, pieņemti un uzturēti ģimenes lokā. Vērtībām ir savstarpējās attiecības regulējošs raksturs (*Андреева, 2005:114; Антонов, 2007; Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*). Personības virzību nosaka vērtības un ideāli (*Андреева, 2005:441*). Cilvēkam vērtība ir tikai tas, kas sniedz viņam pozitīvas emocijas, piemēram, apmierinājumu un prieku (*Солонин, Каган, 2007:134*). Ģimene translē sabiedrības vērtības (*Baacke, 1999*). Tieši ģimene ieliek pamatus vērtībām, kas ļauj bērniem iekļauties sociālajā vidē (*Peseshkian, 1987*). Ģimene vienmēr ir arī vērtību pamatlicēja (*Findeis, Nolte, 1998:148*), un vērtības nosaka ģimenes ikdienas organizāciju (*Antz, 1998:115*). Bērna priekšstati par patstāvību ir atkarīgi no aktuālā vecumposma un vērtībām ģimenē (*Сниваковская, 2000*). Lai būtu iespējama kopējā dzīvesdarbība, partneru vērtībām ar laiku ir jākļūst saskanīgām (*Minuchin, Fishman, 198:22*). Pedagoģisko ideālu veido eksistenciālās perspektīvas, kas nodrošina cilvēkam drošības izjūtu un uztur robežu starp vēlmēm un autonomiju (*Reichenbach, 2007*). Pedagoģiskā ideāla būtība attiecas nevis uz abstraktu personu un situāciju, bet konkrēta cilvēka spēju radoši pārvarēt pretrunas starp personisko jēgu un sociālo nozīmi (*Reichenbach, 2007:160*). Ideāls ir kā salīdzinoši abstrakts un globāls mērķis, kas izved cilvēku ārpus individuālā laika, norādot darbības perspektīvu (*Грановская, 2004:414*). Tuvojoties šim mērķim, cilvēks izjūt pozitīvus pārdzīvojumus un tiek īstenota viņa dzīves jēga (*Грановская, 2004:414*). Ideāls ir subjektīvi nozīmīgs morālais mērķis (*Raithel, Dollinger, Hörmann, 2005:27*), priekšstati par dzīvi, kas balstās vērtībās (*Пастернак, 2008:46*). Dž. Ravens norāda, ka kompetenču pilnveidošanās ir saistīta ar vērtību sistēmu, tāpēc ir būtiski audzināšanas procesā palīdzēt vērtības apzināt (*Raven, 1984:187*). Lai tas noritētu veiksmīgi, nepieciešams uzturēt godīgumu un uzticēšanos, kā arī organizēt tādas darbības veidus, lai varētu nostiprināt pamatvērtības. Ir jāsniedz informācija par iespējamām sekām, jāpasniedz noteikts runas attīstības līmenis un jārada iespēja kopēji apsprieties un atklāti paust savu pozīciju (*Raven, 1984:190*). Arī noteiktas vides un nosacījumu radīšana, kas veicina katras ģimenes personību attīstību (tostarp patstāvības un autonomijas attīstību), ir saistīta ar vecāku vērtību sistēmu (*Raven, 1984:188*). Autors uzsver, ka nevar veicināt autonomijas un patstāvības attīstību, ja nepastāv noteikti kognitīvās attīstības nosacījumi, un nevar veicināt kognitīvo

attīstību, ja nav nodrošināti patstāvības un autonomijas nosacījumi (*Raven, 1984:188*). Analizējot audzināšanas procesa organizācijas stabilizācijas struktūrkomponentes ģimenē, E. Eidemillers, I. Dobrjakovs un I. Nikoļska norāda, ka vērtības ir viena no cilvēka psiholoģiskās struktūras komponentēm un nosaka uzvedības motivāciju (*Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:30*). Ja vecāki uztur vērtību kontinuitāti, tiek uzturēta savstarpējo attiecību kvalitāte, minimalizēti konflikti un stiprināta solidaritāte, tādējādi bērni apgūst autonomiju, uzsver U. Šmits-Denters (*Schmidt-Denter, 2005:193*). Pastāvot vispārējai normatīvai nedrošībai un daudzveidībai, daudzi audzinātāji (gan vecāki, gan profesionāļi) sliecas uz skaidru principu, vērtību un normu nedefinēšanu (*Mutzeck, 2000:220*). Taču audzināšanā nevar izvairīties no skaidras pozīcijas ieņemšanas, jo tās uzvedums ir pārbaudīt, pamatot un uzturēt principus, vērtības un normas (*Mutzeck, 2000:220*). Turklāt, kā uzsver V. Mutceks, ir svarīgi nevis dogmatiski turēties pie principu, vērtību un normu sistēmas, bet dot bērnam iespēju saskatīt un piedzīvot visu pastāvošo normu un vērtību daudzveidību. Līdzīgu ideju izsaka arī O. Speks, norādot, ka bērniem jāapzinās: cilvēks var pārstāvēt konkrētu normu un vērtību sistēmu, taču šīs sistēmas var būt atšķirīgas (*Speck, 1997:180*).

Lai gan nepieciešams uzturēt aktīvu diskusiju par normām un vērtībām, lai sargātu to sabiedrisko aktivitāti un nozīmīgumu, ir arī tādas normas un vērtības, kuras nav pastāvīgi jāapšaubā, piemēram, taisnīgums, savstarpēja cieņa, izpalīdzība un aizliegums citus aizskart (*Mutzeck, 2000:220*). Bērnam normas un vērtības ir pamats, lai orientētos sabiedrībā, jo tikai saskarsmē ar citiem cilvēkiem var attīstīties morāle, sirdsapziņa un autonomija (*Mutzeck, 2000:220*). Bērnā pašā ir morālas rīcības dīgļi, taču tā parādās tikai attiecībās ar citiem (*Mutzeck, 2000:220*).

▪ **paradumi un tradīcijas** ir atkārtotas likumīgas darbības, kurām ir simboliska jēga. Tradīcijas un paradumi ir simboliskas interakcijas (*Kron, 1996:57*). Tās vienlaicīgi apmierina cilvēka dziļākās vajadzības un ir sociāla vērtība (*Perls, 2002:47*). Tradīcijas ir nozīmīgs ģimeni stabilizējošs un nostiprinošs kritērijs, kam piemīt arī trauksmi reducējošs raksturs. Tradīcijas stiprina vērtības, organizē dzīves nostādņu kārtību, orientē uz drošības izjūtu (*Perls, 2002:48; Schneewind, Ruppert, 1995:55*). Jau M. Mīda uzsver, ka „cilvēka garīgums ir atkarīgs no viņa sabiedrības tradīciju vieduma” (*Mud, 1988:310*). V. Satīra norāda, ka tradīcijas uztur ģimenes vienotību (*Camup, 1999:13*). Tātad tradīcijas veicina katra ģimenes locekļa personības attīstību un savstarpēji vieno ģimenes locekļus. Lai ģimene varētu veiksmīgāk pielāgoties kultūrvēsturiskajām izmaiņām, kā arī iekšējai dinamikai, tai ir jāmaina sava struktūra – morfoģenēze. Morfoģenēze tiek definēta kā struktūru veidošanās un attīstība sistēmā; šo terminu izmanto, lai aprakstītu tādu uzvedību, kas veicina vienības nostiprināšanos un dod iespēju

izaugsmei, kreativitātei, inovācijai un citām pārmaiņām (Worden, 2003). Analizējot audzināšanas procesa organizācijas stabilizācijas struktūrkomponentes ģimenē, E. Eidemillers, I. Dobrjakovs un I. Nikoļska uzsver, ka tradīcijas atbalsta un pastiprina ģimenes locekļu emocionālo labklājību un mazina trauksmi (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:29).

Ģimenes **morfoģenēzes** procesus raksturo šādas struktūrkomponentes: ģimenes mīti, ģimenes vēsture, ģimenes dzīves cikls, ģimenes leģendas un ģimenes scenārijs.

▪ Ģimenes **mīti** ir noteikta neapzināta vienošanās starp ģimenes locekļiem, kas uztur ģimenes vienotību un regulē ģimenes noteikumus (Черников, 2005; Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006). Tas veidojas makrolīmenī, bet ir novērojams arī mikrolīmenī kā neadekvāti ģimenes locekļu priekšstati pašiem par savu grupu (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:27). Ģimenes mīta funkcija ir slēpt no apziņas noliedzamo informāciju par kādu ģimenes locekli vai ģimeni kopumā, izveidojot pozitīvu notikuma redzējumu (Stierlin, 2001:176). Ģimenes mīts ir specifisks aizsargmehānisms, kas nodrošina ģimenes veselumu (Stierlin, 2001; Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006). Mītiem raksturīga iracionālitate, tāpēc tie ierobežo ģimenes iespējas rināt grūtības (Шнейдер, 2007:96). Laiks, kas nepieciešams, lai izveidotos ģimenes mīts, ir aptuveni trīs paaudzes (Selvini-Palazzoli, 1978). Mīts var eksistēt gan funkcionālā, gan disfunkcionālā ģimenē (Черников, 2005). Analizējot ģimenes mītu nozīmību, E. Eidemillers, I. Dobrjakovs un I. Nikoļska norāda, ka mīti ir aktuāli jebkurā ģimenes attīstības ciklā, bet visnepieciešamākie tie ir tad, kad ģimenē ienāk tai nepiederīga persona, nopietnu sociālo pārmaiņu laikā vai ģimenes disfunkcijas gadījumā (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006:27; Лидерс, 2008:21). A. Napiers un K. Vitekera uzsver, ka mīti akumulējoties tik nozīmīgi paaugstina trauksmes līmeni un/vai vēlmi pēc brīvības, ka ģimenes locekļi nevar atļauties mītā atzīties (Napier, Whitaker, 1988:180). H. Stierlins mītus iedala šādi: harmonizējošie, atvairinošie, izlīgšanas un glābšanas mīti (Stierlin, 2001:178).

Ģimenes mītu kavējošais aspekts ir tas, ka ģimene kļūst rigida un pretojas normatīvām izmaiņām, ko nosaka ģimenes dzīves cikla izmaiņas. Piemēram, pirmajā paaudzē mīts nodrošina kompensējošu stratēģiju, kas ir reakcija uz pagātnes problēmām, tā aktivizējot milzīgu, bet reālu sasniegumu motivāciju. Taču katrā nākamajā paaudzē šis mīts iegūst no realitātes atrautāku raksturu un tiek arvien apzinātāk virzīts. Tas var ģimenes locekļiem izraisīt nozīmīgus narcistiskus traucējumus un/vai provocēt uz neproduktīvām darbībām (Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007). Tātad, lai gan pirmajā paaudzē ģimenes mītam ir aizsargājoša funkcija, nākamajās paaudzēs mīta saturs var iegūt gan ģimenes attīstību virzošu, gan kavējošu raksturu.

- Ģimenes **vēsture** ir kategorija, kas attiecināma uz ģimenes vēsturisko kontekstu, hronoloģiski aprakstot ģimenes dzīvesdarbības nozīmīgākos notikumus vairāku paaudžu laikā. Ģimenes vēstures nozīmi audzināšanā kā personības līdzsvarotības rosinātāju akcentē arī T. Kuļikova, norādot, ka ģimenes vēsture rosina bērnus izjust savas personības izaugsmi, lepoties ar sasniegumiem, rosināt pašaudzināšanu (*Kuļikova, 2000*). Būtisks aspekts ir arī kopā pavadītais laiks kā emocionāla komponente. I. Bergs uzskata ģimenes vēsturi par vienu no tās resursiem (*Berg, 2006:48*).
- Ģimenes **lēģenda** tiek definēta kā atsevišķu ģimenes vēstures reālo faktu patiesa vai izdomāta interpretācija, kas ļauj uzturēt ‘*pareizās, veiksmīgās, varonīgās, draudzīgās, mīlošās*’ ģimenes mītu. Arī lēģendai ir aizsargājoša funkcija, un tā var attiekties uz mikro-, makro- un individuālo ģimenes funkcionēšanas līmeni. Atšķirībā no mīta lēģendai ir apzināts raksturs, tā tiek pieņemta par patiesību vai informācijas izkropļojumu.
- Ģimenes **scenārijs** ir sadarbības modeļi, ko nosaka ģimenes vēsture un kas atkārtojas no paaudzes paaudzē.
- Ģimenes dzīves **cikls** ir secīgi ģimenes attīstības cikli. Dzīvesdarbības ciklus nosaka objektīvie notikumi (dzimšana, nāve) visu ģimenes locekļu vecuma izmaiņu kontekstā (*Целуйко, 2007:28*). Katra ģimenes locekļa vecuma dinamiku V. Celuiko uzskata par svarīgāko nosacījumu ģimenes dzīvesdarbības virzībā. Pāreja no viena dzīves cikla nākamajā izraisa pirmskrīzes stāvokli, kad ar pierasto savstarpējo attiecību kvalitāti un pierasto sadarbību nevar apmierināt jaunās prasības (*Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*). Analizējot ģimenes dzīvesdarbības attīstību, līdzīgu domu izsaka A. Antonovs: ģimenes dinamikā nevar izvairīties no pārmaiņām un pārejas periodiem (*Антонов, 2007*). Katrā attīstības stadijā ģimenei ir jāizpilda noteikti uzdevumi, turklāt pāreju no vienas stadijas uz nākamo vienmēr raksturo krīzes situācija. Arī N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina un T. Velenta uzskata, ka, mainoties cikliem, notiek iekšēja pretošanās nepieciešamajām izmaiņām, un šo pretošanos raksturo spriedze. N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina un T. Velenta (*Олифрович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007*) apraksta arī emocionālos procesus, kas ir katras ģimenes stadijas sistēmas fona izmaiņas, kuras nepieciešamas pārejai uz citu attīstības līmeni. Lai notiktu šī pāreja, nepieciešama attiecību kvalitātes maiņa starp paaudzēm. Katrai ģimenei ir resursi, kas ļauj transformēties, uzsver N. Oļifroviča, T. Zinkeviča-Kuzemkina, T. Velenta. Arī T. Andrejeva norāda, ka ir svarīgi, lai ģimene ar dialoga palīdzību spētu risināt problēmas un atzīt savas izmaiņas, respektīvi, spētu ”pieņemt sevi laikā un telpā” – autore to dēvē par *brīvību savienībā* (*Андреева, 2005:120*). D. Ļeontjevs un O. Ļišins šo sevis pieņemšanu dēvē par *autonomo ceļu vai attīstības tipu*,

uzsverot, ka tas ir vienīgais ceļš, kas ved uz personības brieduma un pilnvērtīgas cilvēciskas eksistences sasniegšanu (*Леонтьев Д. А. 1993:38; Лушин, 2003:30*).

Jo skaidrāka un emocionāli atbalstošāka ir ģimenes procesuālā struktūra, jo veiksmīgāka ir katra ģimenes locekļa patstāvības veidošanās. Pieredze šādā procesuālajā ģimenes struktūrā bērniem ir „droša laboratorija eksperimentiem”, kurā bērns var eksperimentēt ar patstāvību un atbildību, tātad – ar autonomiju (*Андреева, 2005:120*). Šādās ģimenēs bērns gūst pieredzi, ka viņš nav pārāk atkarīgs no vecāku ģimenes un nav pārāk atbildīgs par to (*Андреева, 2005:121*). Patstāvība ir personības autonomijas pamatā, un audzināšanas procesā tā liecina par pāreju uz dialoģisku attiecību hierarhiju (*Лодкина, 2006*). Autonomijas attīstība nav tikai individuāls process, tai ir arī sociāls konteksts (*Schmidt-Denter, 2005:162*). Vecāki demonstrē atbildīgas uzvedības paraugu, apspriežot ar bērniem virzību uz mērķi (*Raven, 1984:206*). Arī F. Dolto (1908–1988) uzsver, ka vecāku paraugs nosaka bērna sociālās identifikācijas līmeni (*Dolto, 1985:437*). Tie vecāki, kas vēlas rosināt bērnu patstāvību un autonomiju, ar savu uzvedību cenšas iemantot un nostiprināt bērna cieņu, nevis to pieprasīt (*Raven, 1984*). Sadarbība nodrošina produktīvu autonomijas un kopābūšanas mijiedarbību (*Schneewind, 1998:24*). Tikai drošā vidē katrs ģimenes loceklis uzrāda autonomiju un sociālo kompetenci (*Gloger-Tippelt, Ullmeyer, 2001:188*). Ģimenes atmosfēra un audzināšanas kompetence nosaka bērna dzīves normas (*Bergmann, 2007:51*). Analizējot autonomijas veidošanās nosacījumus, N. Pasternaka uzsver, ka tās pamatā ir ticība saviem spēkiem (*Пастернак, 2008:108*). Autonomijas attīstība tiek veicināta tad, kad vecāki uztur skaidras prasības un robežas, atstājot bērniem izvēles brīvību (*Liegle, 2006:42*). Tātad tikai vidē, kur dominē drošs un uzticēšanās pilns emocionālais klimats, cilvēks notic saviem spēkiem un var veidoties autonomija. Autonomiju L. Kolbergs (1927–1987) saista ar personības spēju spriest patstāvīgi, dialogā ar citiem, taču autonomi. Šādu spriedumu veido tie principi un vērtības, kas dara sabiedrību kvalitatīvu, atzīstot pamattiesības un demokrātiskos principus, kurus ievērojot iespējams dialogs (*Kohlberg, 1996*). Tātad sociālā pieredze, stimulējot mentālos procesus, veicina autonoma sprieduma veidošanos un pilnveidošanos. Dialogā ar citiem cilvēkiem tiek atklāts, ka uzskati ir pakļauti kritikai un saduras ar grūtībām, tie tiek pārskatīti un rezultātā indivīds izjūt vajadzību ieņemt jaunas, pilnīgākas pozīcijas (*Kohlberg, 1996*). Šāda pieredze nostiprina plašāku un noturīgāku redzesloku, ko L. Kolbergs dēvē par autonomu spriedumu, kas var veidoties dialoģiskās attiecībās. Dž. Ravens autonomiju saista ar vecāku piedāvāto patstāvības līmeni (*Raven, 1984:208*). Arī D. Sahpiro uzskata, ka autonomija ir divu mijiedarbību rezultāts: bērni vēlas izpētīt savu autonomiju, bet pieaugušie – atrast paņēmienus autonomijas pamatotai ierobežošanai un pilnveidošanai (*Sachpiro, 1981*). Tā D. Sahpiro pamato ciešo saikni starp autonomiju kā iekšēju procesu un bērna attieksmi pret autoritātēm. Objektīva

pasaules redzējuma attīstība ir kas vairāk par pašregulāciju, jo tas padara pašregulāciju realizējamu. Respektīvi, pasaules objektivizācijas process ir saistīts ar pašregulācijas un autonomijas attīstību (*Sachpiro, 1981*). Līdzīgu domu izsaka arī U. Šmits-Denters, norādot, ka autonomijas pamats ir izpratne un apmierinātība ar vecāku izvirzītajiem noteikumiem un/vai atkarību no vecākiem (*Schmidt-Denter, 2005:162*). Autonomija vienmēr ir relatīva, jo cilvēks atrodas sociālajās attiecībās (*Speck, 1996*). Šis fakts apgrūtina audzināšanas procesu, jo mūsdienās vecākiem pašiem ir grūti saprast, kas dzīvē būs svarīgi, tāpēc bieži autonomijas rosināšana ir sajaukta ar „visa atstāšanu bērna ziņā”, lai gan patstāvīgai izvēlei, patstāvības rosināšanai un problēmu risināšanai nepieciešama vecāku klātbūtne un atbalsts (*Speck, 1996:58*). Veiksmīgu ģimeni raksturo bērnam radītā iespēja uzņemties vecumam atbilstošu atbildību un bērna eksperimenti ar savu autonomiju (*Андреева, 2005:121*). To, ka bērni jau agrā vecumā eksperimentē ar savu autonomiju, uzsver arī H. Stierlins (*Stierlin, 2001:143*).

Autonomijas izjūtas attīstību V. Kasta saista ar diviem aspektiem: pirmkārt, ar dialogiskām attiecībām, un, otrkārt, ar aktīvu pašmācīšanos visa mūža garumā. Autonomijas veidošanās attiecībās ir cieši saistīta ar brīvības ideju, jo autonomijas izjūtu rosina individuālo sasniegumu izjūtas un iekšējās saskaņotības izjūtas nodrošināšana, kā arī vainas apziņas neveicināšana (*Kast, 2003*). Autore uzsver, ka autonomija vecākiem ir audzināšanas ideāls un vienlaikus vislielākais izaicinājums, tāpēc viņi bieži izvēlas pedagoģiskos līdzekļus, kas ierobežo bērnu patstāvību un brīvību. Līdzīgu domu izsaka M. Gerbere un A. Džonsone, norādot, ka sekmīgai autonomijas apguvei bērniem ir nepieciešama vecāku mīlestība un prieks, nevis jājūt, ka akcents tiek likts uz to, ko viņš vēl nevar (*Gerber, Johnson, 2002:19*). Autonomijas attīstība ir iespējama emocionālajā klimatā, kurā dominē uzticēšanās, drošības izjūta un izjūta, ka tevi uztver nopietni (*Mutzeck, 2000:58*). Kontrole, kas tiek kombinēta ar citiem audzinošiem pasākumiem (piem., atklātību, centieniem panākt savstarpēju sapratni, cieņu, atteikšanos no patvaļas lēmumu pieņemšanā, dialogiskām attiecībām), bērnam ir saprotama un arī nepieciešama (*Mutzeck, 2000:222*). Ja ir kopīgi uzstādīti un izstrādāti noteikumi un normas, tad ir arī iespējams to nodrošināt un uzturēt to ievērošanu. Tomēr, bērna attīstībai progresējot, t.i., arvien pieaugot bērna patstāvīgumam un atbildībai, nepieciešams „samazināt kontroli sadarbības un partnerības labā” (*Speck, 1997:192*). Izteikti kontrolējoša vecāku uzvedība veicina bēnu atbildības mazināšanos (*Hofer, Pikowsky, 2002:248*).

Analizējot autonomijas nozīmi personības attīstībā, V. Kasta uzsver, ka bieži „(..) savu autonomiju vērtējam daudz pozitīvāk nekā savu līdzcilvēku autonomiju” (*Kast, 2003:156*). Ja šāda autonomijas izpratne ģimenes ietvaros ir vadošā, tad citu autonomija tiek ierobežota, un tas izmaina attiecību kvalitāti. Autonomiju veicina jebkuras attiecības, kurās tā ir piedzīvota, un

katras attiecības pilnveido autonomiju, uzsver V. Kasta, tāpēc autonomijas pilnveidošanās nav tikai cilvēka gribas īpašība, bet arī situācijas izpratne un pārdzīvojums. Šī autore ideja sasaucas ir Ļ. Vigotska idejām par fakta un/vai situācijas pārdzīvojuma un izpratnes nozīmi personības attīstībā (1.4.2. paragrāfā, 98. lpp.). Cilvēks kā refleksivs subjekts ir potenciāli autonomas izvēlē starp mērķtiecīgu plānošanu un produktīvi realizējamu darbību (*Mutzeck, 2000:58*). Pamatojoties uz savu spēku un prātu, viņš spēj lēmumus pieņemt patstāvīgi, bez citu cilvēku palīdzības, un padomu došana un rīcības brīvības ierobežošana ir prasmes un spēju mazināšana, kas izraisa neuzticēšanos un vilšanos (*Mutzeck, 2000:58*). Tāpēc cilvēka autonoma rīcība tiek veicināta, radot situācijas, kurās iespējama savstarpēja uzticēšanās un ticība subjekta spējām, uzsver V. Mutceks. Līdztiesīgas vienošanās par savstarpējām attiecībām principiāli neierobežo iesaistīto cilvēku autonomiju un drīzāk ir uzskatāmas par veicinošām (*Mutzeck, 2000:58*). Analizējot autonomijas attīstības iespējas ģimenē, O. Speks norāda, ka vecāki ar pedagoģisku situāciju palīdzību rada vingrināšanās lauku, kurā bērnam ir iespēja sevi pārbaudīt un soli pa solim izveidot arvien spēcīgāku gribu. Lai tas notiktu, pirmkārt, viņam ir nepieciešami vecāki, kas paši ir autonomi. Šāda vecāku uzvedība, viņu dzīves kārtība nodrošina bērnam drošību un saistošumu un ir priekšnoteikums bērna individuālās autonomijas izveidei – autors to dēvē par autonomijas veidošanās dubultoprincipu (*Speck, 1997:45*). Mūsdienās tiek uzskatīts, ka bērnu uzvedības problēmas, piemēram, hiperaktivitāte, ir dabiska bērnu reakcija uz autonomijas ierobežošanu (*Katterfeld, 2007*). Šāda interpretācija ir attiecināma tikai uz vienu no hiperaktivitātes kā fenomena aspektiem: iemācīto hiperaktivitāti. Vecāki nedrīkst konfrontēt bērnus ar autonomiju – tas mazina uzticēšanos vecākiem (*Hofer, Pikowsky, 2002:249*). „Uzticēšanās ir pamatnosacījums audzināšanas efektivitātei un derīgumam.” (*Speck, 1997:187*) Ir jāstiprina bērna uzticēšanās sev, citiem un pasaulei, jo uzticēšanās ir pamats bērna domāšanai, attieksmēm un uzvedībai. Sākotnēji šo stiprināšanu veic vecāki (*Mutzeck, 2000:221*). Lai varētu veicināt uzticēšanos, vecākiem pašiem ir jāorientējas pasaulē, jāapzinās sabiedriskās struktūras, normas un vērtības (*Mutzeck, 2000:221*). Pieaugušais var atbildēt uz bērna attīstības jautājumiem, ja viņu raksturo brīvība sevis, citu un pasaules izpratnē (*Dolto, 1985:436*). Šajā procesā pieaugušais nodrošina bērnam drošību un mazina nezināmā un nepazīstamā lielumu. Taču bērna uzticēšanās audzinātājam saglabājas tikai tad, ja šī persona to vienmēr domā nopietni, ja bērns jebkurā laikā var uz viņu paļauties, ja audzinātāja domāšanai un rīcībai piemīt stabils patiesums un ja bērns izjūt uzticēšanos arī no savas puses. „Ja uzticēšanās tilts starp bērnu un audzinātāju ir spēcīgs un drošs, to nespēj sagraut arī īslaicīgas vilšanās.” (*Mutzeck, 2000:221*) Lai veicinātu bērna patstāvību, viņam ir jāuzticas (*Dolto, 1985:438*). Dialogs un sadarbība veicina bērna autonomiju



(Hofer, Pikowsky, 2002:254). Tātad autonomijas veidošanās procesa pamatā ir savstarpēja uzmanība, uzticēšanās, dialogs un sadarbība.

Taču indivīds nekad nebūs pilnībā autonoms, jo jebkuras attiecības jaunā kvalitātē cilvēku ierobežo (Kast, 2003:156). V. Kasta uzskata, ka autonomija ir atbildības, patstāvības un brīvības izjūtu vienotība, kas veidojas un pilnveidojas savstarpējā sadarbībā/mijiedarbībā. L.Līgle uzsver, ka autonomija un kopības izjūtas ir ambivalentas vajadzības (Liegle, 2006:42). Tāpēc var runāt par autonomiju vienotībā (Liegle, 2006:42). Tas nozīmē, ka kopīgā darbībā ko-konstrukcijas rezultātā var rasties tas, ko cilvēks veido savā vienotībā kā individualitāte (Liegle, 2006:42). Par cilvēka autonomiju var runāt tikai tad, ja cilvēks identificē sevi ar sociālo pasauli, ir izlēmīgs un atbildīgs (Schäfer A., 2005:120). E. Šēfers piedāvā līdzīgu ideju, izveidojot vecāku attieksmju dinamisko modeli. To veido divas pamatdimensijas – *emocionālā* dimensija, kuras pretpoli ir mīlestība un neieredzēšana, un *uzvedības* dimensija, kuras pretpoli ir autonomija un kontrole. Autors uzskata, ka autonomiju audzināšanā var veicināt ne tikai brīvība, demokrātija, sadarbība, bet arī atsvešinātība (Schaefer, Bell, 1958). Atsvešinātībā mainās bērna priekšsati par autonomijas būtību un autonomijas subjektīvā izjūta. Par autonomiju kā personību iedrošinošu un harmonizējošu iezīmi savos pētījumos raksta E. Šēfers, norādot, ka autonomija veidojas uz brīvības, demokrātijas un sadarbības fona (Schaefer, Bell, 1958). S. Fuss uzsver, ka vecāku audzināšanas kvalitāti raksturo bērna autonomijas līmenis un attiecību emocionalitāte (Fuss, 2006:133). Ģimenes emocionālais klimats ir ambivalence starp autonomiju un piederības izjūtu (Tretter, 2008:232). D. A. Ļontjevs uzsver, ka patstāvību un autonomiju veicina noteikti fasilitējoši (atbalstoši) pedagoģiskie paņēmieni (Леонтьев Д. А., 2003). Tātad bērna priekšsati par savu autonomijas līmeni ir atkarīgi no bērna vecuma un ģimenē dominējošās audzināšanas filozofijas. Autonomijas izjūta, ko cilvēks piedzīvojis savu vecāku ģimenē, ir ciešā mījsakarībā ar vēlāk realizēto vecāku kompetenci audzināšanā (Berg, 2006:55). Tādi pedagoģiskie paņēmieni kā ieklausīšanās, dialogs, izpratne, uzklauššana un kopīga vienošanās implicē cilvēka uzskatus par sevi un citiem un kļūst nozīmīgi tikai caur cilvēka potenciālās autonomijas atzīšanu (Mutzeck, 2000:58). Dž. Ravens uzsver, ka vecāki bieži nemaz nevēlas bērnos veicināt šīs īpašības (patstāvību un atbildību), lai gan labi apzinās, ka bērna personībai tās ir nepieciešamas. Šo faktu autors saista ar vecāku bailēm par to, ka, iegūstot patstāvību un autonomiju, bērni no vecākiem attālināsies. Turklāt vecākiem trūkst zināšanu un līdera īpašību, lai tiktu galā ar bērna patstāvību un autonomiju (Raven, 1984:189). A. Napiers un K.Vitekera norāda, ka tikpat nozīmīgi ir arī tas, kā ģimene pieņem visu tās locekļu iesaistītību un atbildību problēmas risināšanas procesā, jo daļīt atbildību par neveiksmēm ir sarežģīti: ja ģimene to spēj, tas liecina par augstu ģimenes kompetences līmeni (Napier, Whitaker, 1988:83). Lai to iemācītos,

indivīdam primāri nepieciešama patstāvīga grūtību pārvarēšanas pieredze, kuras rezultātā iegūta pārliecības izjūta un spēja uzņemties atbildību par savu dzīvi – tikai tad tas izdodas vairākiem indivīdiem kopā (*Napier, Whitaker, 1988:261*). Arī J. Rožē uzsver, ka bērniem ir nepieciešama pieredze, kas balstīta realitātē: ar riskiem un kļūdainām nākotnes perspektīvām, protams, papildināta ar pieaugušo izpratni, atbalstu un ierošinājumu (*Rogge, 2004:72*). Tāpēc vecākiem ir jāatsakās no pastāvīgas atbildības uzņemšanās bērna vietā (*Dolto, 1985:438*). Netiešās kontroles metode *novērošana* sniedz vecākiem iespēju iepazīt un izprast bērnus (*Hofer, Pikowsky, 2002:249*). Svarīgi, lai grūtību situācija būtu saistīta nevis ar bērna žēlošanu, bet ar līdzpārdzīvojumu, jo līdzpārdzīvojums emocionāli stiprina, aizsargā un deleģē atbildību (*Rogge, 2004:73*). Bērnam nevar iemācīt patstāvību un atbildību, var tikai piedāvāt viņam brīvību, uzsver F. Dolto. Piedāvāt brīvību nozīmē mīlēt bērnam viņa patstāvību un atbildību. (*Dolto, 1985:438*). Tātad, **lai bērni apzinātos savu autonomiju, ir nepieciešamas situācijas, kurās viņi mācās patstāvīgi pārvarēt grūtības, uzņemties atbildību par sekām.**

Lai gan personības autonomija ir vienots personības raksturotājlīkums (*Schaefer, Bell, 1958; Speck, 1996; Kast, 2003; Лодкина, 2006*), kas ir ciešā vienībā ar sociālo vidi, promocijas darbā tā tiek saprasta kā trīs komponentu vienotība: uzvedības autonomija (vajadzības un tiesības patstāvīgi izdarīt izvēli un uzņemties par to atbildību), emocionālā autonomija (vajadzības un tiesības uz savu individuālu piesaistes stilu, ko bērns izvēlas neatkarīgi no vecākiem), morāles un vērtību autonomija (vajadzības un tiesības uz saviem uzskatiem un tādu esamība), apliecinot uzvedības un attieksmju tiešās kopsakarības.

Apvienojot audzināšanas procesa organizācijas specifiskas idejas dažādās ģimenes struktūrās, izveidots audzināšanas procesa struktūrkomponentu un raksturīgāko pazīmju pārskats (2. tabula).

2. tabula

Audzināšanas procesa struktūrkomponentes un raksturīgās pazīmes

Audzināšanas procesa organizācijas struktūrkomponentes	Audzināšanas procesa raksturīgās pazīmes
Saliedētība	Savstarpējo attiecību ekoloģija
Hierarhija	
Elastība	
iekšējās un ārējās robežas	

Lomas	Dzīvesdarbības specifika
tradīcijas un rituāli	
Vērtības	
normas, noteikumi	
sadarbības veidi	
informācijas cirkulācija	Evolucionējošie procesi
emocionālā atsaucība	
Metakomunikācija	
ģimenes mīti	
ģimenes dzīves cikls	
ģimenes leģendas	
ģimenes scenārijs	

Analizējot audzināšanas organizācijas specifiku ģimenē, var secināt, ka ģimenes strukturkomponentes ietver gan sociālos, gan individuālos virzienus, ko raksturo kompleksitāte un holisms. Tātad katra vajadzība, ko apmierina ģimene, var tikt apmierināta arī bez tās, taču tikai ģimene rada iespēju tās apmierināt kompleksi (*Зритнева, Клушина, 2006; Антонов, 2007*). Šāds vajadzību apmierināšanas veids ietver mērķtiecības, līdztiesības, sistemātiskuma, vienotības un pozitivitātes stratēģijas, kuras ģimenes izjukšanas gadījumā nevar sadalīt pa daļām vai starp citiem cilvēkiem. H. Navaitis to uzskata par galveno ģimenes atšķirību no citām ģimenei līdzīgām mazajām grupām, piemēram, pāriem, kas uztur civillaulības attiecības (*Navaitis, 1999*). Ģimene nav tikai bērniem privilīģēta vieta, tā ir privilīģēta vieta vienotai cilvēku grupai: ja atkrīt daļa, zūd līdzsvars un sakārtotība (*Bergmann, 2006:56*). Šī doma saskan ar sinerģijas ideju 47.lpp. Ģimene ir vienība, kuru sadarbojoties veido vecāki un bērni (*Tretter, 2008:171*). V. Celuiko uzskata, ka to nodrošina arī specifiski rādītāji: neformālo attiecību kvantitāte un kvalitāte, paaugstināta ģimenes notikumu emocionālā nozīmība, piederības izjūta ģimenei, maksimāli heterogēnais sastāvs (*Целуйко, 2007:13*). Tieši ģimenes emocionālais klimats pakāpeniski sagatavo bērnu uzņemties atbildību par sevi un izprast savas atbildības nozīmi autonomijas veidošanās procesā (*Dolto, 1985:440*). Arī J. Reiers un U. Millere uzsver, ka ģimeni raksturo relatīvi nepārtraukts emocionāls sadarbības process (*Reyer, Müller, 1992:79*). Līdzīgu domu izsaka L. Gricenko un D. Bāke, uzsverot, ka pedagoģiski izglītota ģimene garantē katras personības individuālo pilnveidošanos, piedāvājot apgūt īpašības, ko var apgūt tikai kopējā dzīvesdarbībā, piemēram, empātiju, refleksiju un solidaritāti (*Baacke, 1999:262*;

Гриценко, 2005:53). Arī L. Šneidere atzīst, ka pedagoģiski izglītotu ģimeni raksturo dabiskums, godīgums un cieņa vienam pret otru (*Шнейдер, 2007:91*). Cieņa ir jebkuras, arī pedagoģiskās, sadarbības pamatā, uzskata V. Mutceks (*Mutzeck, 2000:221*). Mūsdienās cieņas izpratne balstās uz savstarpējības principu, respektīvi, vecāki ciena bērnu un bērns ciena vecāku (*Speck, 1997:182*). Ar audzināšanas paņēmieniem ģimenē tiek veidotas tādas situācijas, kas veicina pozitīvus (arī negatīvus) pārdzīvojumus (*Кыкушин, 2002:77*). Savukārt P. Meiere uzsver, ka adekvāti funkcionējošu ģimeni raksturo vecāku kā vienības spēja atbilstoši reaģēt (tiklīdz bērni atbilstoši aktuālajam vecumposmam spēj uzņemties jaunu atbildības sfēru), mazinot savu atbildības daļu (*Meyer, 1980*). Līdzīgu ideju izsaka F. Dolto, akcentējot, ka ir svarīgi, lai vecāki piedāvātu bērnam tādu brīvības pakāpi, kas atbilst bērna aktuālajam vecumposmam un spējām (vadošā ideja: ar katru dienu aizvien vairāk brīvības bērnam un mazāk sev) (*Dolto, 1985:437*). Humānie audzināšanas paņēmieni (sadarbība, dialogs, līdztiesība, kopīga grūtību pārvarēšana) rosina bērna patstāvības un atbildības veidošanos (*Лудерс, 2008:23; Пастернак, 2008:59*). Audzināšana ir tādas mijattiecības starp *varēt un gribēt* rosināšana, ka bērns kļūst spējīgs dzīvei un darbam (*Benner, 2001:34*). Mākla dzīvot ģimenē ir sasniegums, jo autonomija ģimenē eksistē paralēli ciešām emocionālajām saitēm (*Целуйко, 2007:48*). Arī D. Bāke norāda, ka ģimenei ir kāda specifiska iezīme: „Tieši savstarpējo attiecību klimats ģimenē ir fenomens, kas var kompensēt to, kas neizdodas” (*Baacke, 1999:262*). Tieši emocionālās attiecības var kļūt par ģimenes sociālo kapitālu (*Fuss, 2006:100*). Demokrātiska audzināšana skatāma caur personības *Lielā piecnieka* („*Big Five*”) prizmu: apzinīgumu, ekstraversiju, emocionālo stabilitāti, resursiem un satiecību (*Gerris, Dubas, Jannsens, Vermulst, 2000:159,168*). Pašu izveidota ģimene ir vieta, kurā pieaugušie kopā ar bērniem turpina savu attīstību. Tas notiek kopējā dzīvesdarbībā ar bērniem un ir „bērnu iedvesmots” process (*Juul, 2007:27*). Šī J. Jūla ideja apstiprina, ka audzināšana ir mūžmācīšanās komponente, kas norit un dinamiski attīstās visa mūža garumā. Veids, kā tika audzināti vecāki paši, tiek izmantots kā paraugs, kas tiek pārņemts no vienas paaudzes uz nākamo, taču ar tendenci akcentēt humānās un emocionālās filozofiskās idejas (*Schneewind, Ruppert, 1995:163*). Tikpat nozīmīga audzināšanā ir vecākiem pieejamā informācija par iespējamiem riskiem un resursiem – šī jautājuma risināšanā autors galveno nozīmi piešķir valsts institūcijām (*Steinhübl, 2005:274*).

Ģimenes struktūrā atklājas arī kognitīvo, emocionālo, gribas un uzvedības stratēģiju kopums, kas apliecina audzināšanas procesa organizāciju konkrētajā ģimenē. Jebkura struktūrkomponentu dinamika ietekmē ģimenes pasaules redzējumu, un jebkura pasaules redzējuma dinamika rosina izmaiņas ģimenes struktūrā. Tas var notikt, arī izmantojot simptomu, piemēram, bērna sociāli nepieņemamu uzvedību, kas vērsta uz to, „lai saglabātu ģimenes

organizāciju” (*Minuchin, Fishman, 1981:208*), „ģimenes ekoloģisko sistēmu” (*Хоментausкас, 2003:63*), „atrstu savu vietu dzīvē” (*Dreikurs, Gould, Corsini, 2003:14*). Tāpēc var pieņemt, ka ģimene ir autonoma un konkrēta uzvedības modeļa izmantošanai ir noteikts iemesls (*Hargens, 2000:35*). Audzināšanas process vienmēr ietver individuālo vajadzību apmierināšanu, dzīvesdarbībā paužot arī kolektīvas idejas un izjūtas. Audzināšana ir dabiska savstarpējo attiecību pieredze, kura palīdz bērnam atklāt savu potenciālu (*Brazelton, Greenspan, 2002:150*). Šajā kopējā dzīvesdarbībā katrs ģimenes loceklis meklē iespēju apmierināt savas vajadzības (*Durkheim, 2007*). Līdzīgu ideju izsaka arī V. Celuiko, uzsverot, ka audzināšana apmierina katra vecāka individuālās vajadzības un attiecībās ar bērniem pilnveidojas vecāku personība (*Целуйко, 2007:23*). Tāpēc H. Tiršs norāda, bērniem ir vajadzīgi vecāki un vecākiem – bērni (*Thiersch, 2005:107*). Tieši ģimenē pieaug vecāku savstarpējās audzināšanas un pašaudzināšanas nozīmība (*Целуйко, 2007:243*). V. Frankls (1905–1997) uzsver, ka „atvainošanās nevar novērst audzināšanas kļūdas, to var izdarīt pašaudzināšana” (*Франкл, 2001:88*). Pašaudzināšana ir audzināšanas pamatkomponente, kuru uz individuālo īpašību pamata veicina vecāku paraugs (*Рождков, Баубородова, 2004:122*). Uz pašaudzināšanu bērnu rosina nevis tie vecāki, kam vienmēr ir taisnība, bet tie, kuri atļaujas kļūdīties, respektīvi, nav perfekti (*Amonašvili, 1988*). Tieši vecāku partnerattiecību kvalitāte (apmierinātība ar partnerattiecībām) ir nozīmīgs faktors bērna attīstībā, jo tajās ikdienā tiek demonstrēta intīmā sadarbība/mijiedarbība (*Minuchin, Fishman, 1981:23*). Partnerattiecības ir vienīgās sociālās attiecības, kuras raksturo augsta intimitātes, emocionālā un atbildības pakāpe, tāpēc diādē tās spēj nodrošināt atbalstu grūtību pārvarēšanā (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:28*). Arī S. Bīčs, E. Sendīns un K. O’Lerijs uzsver, ka intimitāte ir sociālā atbalsta aspekts, kura galvenā komponente ir uzticēšanās (*Beach, Sandeen, O’Leary, 1990*). Uzticēšanās nozīmīgumu ģimenē akcentē arī G. Tromdorfa (*Trommsdorff, 2001:39*). Ģimenes cikls aizsākas ar partnerattiecību kvalitāti, kas ir vecāku kompetences pamatā (*Schneewind, 1998:23*). Ar intīmo raksturu ģimene iegūst savu īpašo statusu sabiedrībā (*Schulz, 1979:71*). Ģimenes intīmo attiecību sistēma ļauj ģimenei tikt galā ar pienākumiem un izaicinājumiem (*Schneewind, 1998:25*). Ideālā gadījumā ģimenes locekļu atmosfēra ir intīmi kopīga (*Cierpka, 2005:24*). Raksturojot audzināšanu ģimenē, arī L. Liegle uzsver, ka ģimenē notiek sadarbība un savstarpējās mācīšanās process, ko raksturo īpaši intimitātes nosacījumi, un mācīšanās ir saturisks sadarbības pamats (*Liegle, 2005:513*). Partnerattiecību kvalitāti nosaka partnera autonomijas un individualitātes atbalstīšana, kopības izjūta, maigums un intimitāte (*Schneewind, Ruppert, 1995:162; Brandtstädter, Gloger-Tippelt, Ullmeyer, 2001:188; Felser, 2003:112*). Vecāku partnerattiecību kvalitāte nosaka gan ģimenes emocionālo klimatu, gan audzināšanas iespējas (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:78*).

Drošās un draudzīgās partnerattiecībās vecāki savus bērnus redz pozitīvāk (*Gerris, Dubas, Jannsens, Vermulst, 2000:156*). A. Voga uzsver, ka vecāku kompetence audzināt ietver arī partnerattiecību kvalitāti, kas savukārt veicina vai neveicina bērna sociālo kompetenci (*Woog, 2006:19*). Funkcionālas partnerattiecības veicina funkcionālas vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu attiecības un otrādi (*Camup, 1999:13*). Līdzīgu ideju pauž arī K. Šnēvinds: lai attiecības būtu veiksmīgas un nopietnas, partneriem ir jāspēj pārvarēt grūtības gan vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu, gan vecāku savstarpējā dimensijā (*Schneewind, 1998:25*). To, ka partnerattiecības ir audzināšanu ietekmējošs faktors, uzsver arī L. Līgle (*Liegle, 2006:42*). S. Fuss uzskata, ka audzināšanas pamatā ir vecāku harisma un tradīcijas (*Fuss, 2006:69*), vecāku zināšanas, inteligence un vērtība (*Bergmann, 2007:53*). Vecāku savstarpējo attiecību pozitīvas interakcijas kā vērtība (savstarpēju komplimentu un simpātiju demonstrācija) ir mīļakarība ar pozitīvu un atbildīgu audzināšanu (*Mühlfeld, 1998:77; Gerris, Dubas, Jannsens, Vermulst, 2000:156*). Tātad audzināšanas kompetence ietver arī vecāku savstarpējības aspektus. H. Jonas ieskicē starppaaudžu atbildību kā pienākumu pret nākotni, ar nākotni domājot bērnus (*Jonas, 1979*). „Atbildība ir vienīgā *no dabas* radītā kategorija ar pilnībā pašizliedzīgu izturēšanos, un patiesi – šī attieksme pret nepatstāvīgo jauno paaudzi ir atbildības idejas pirmsākums, un atbildības pastāvīgi prasīgā rīcības sfēra ir vispatiesākā cilme tās izpausmei” (*Jonas, 1979:85*). Autors uzsver arī valsts līdzatbildību audzināšanā, kā piemēru minot izglītības īstenošanu, bērnu aizsardzības politiku un audzināšanas politikas izstrādni (*Jonas, 1979:191*). Tātad autors akcentē vecāku un valsts atbildību par audzināšanu mīļakarību. Tikpat nozīmīgs aspekts ir atbildības saistība ar kontinuitāti laikā: „Audzināšana nedrīkst tikt pārtraukta. Ne vecāki, ne arī valdības atbalsts nevar atļauties brīvdienas, jo subjekta dzīve nemīlīgi turpinās un aizvien no jauna rodas jaunas prasības. Vēl svarīgāka par aprūpētās būtnes interesēm ir šīs būtnes eksistences kontinuitāte, lai katrā atsevišķā aktualizēšanas gadījumā tiktu paturētas redzeslokā abas šeit aplūkotās atbildības” (*Jonas, 1979:196*). Autors uzsver, ka atbildība ir jāskata nākotnes perspektīvā, jo audzināšana atrodas tiešā mīļakarībā ar indivīdu un sabiedrības nākotnes dzīvi. Audzināšanas, respektīvi, audzināšanas politikas gadījumā – un tas pats attiecas arī uz paaudžu politiku kopumā – atbildība attiecas uz dzīves pamata nodrošināšanu nākamajām paaudzēm, taču ne uz šo paaudžu dzīvesveidu, kas jāatstāj brīvības un pašnoteikšanās ziņā (*Jonas, 1979*).

Kopējā dzīvesdarbībā tiek apgūta individuālā patstāvība un personīgā autonomija, un svarīgi ir radīt apstākļus, lai tās varētu realizēties. Apstākļus nodrošina brīvība, taču brīvība nozīmē nevis dzīvot brīvā valstī, bet dzīvot noteiktā veidā (*Reichenbach, 2007:160*), dialogs un sadarbība (*Zaouche-Gaudron, 2002*), vērtības un ideāli (*Bergmann, 2006:59*), spēja pārvarēt

grūtības (*Андреева, 2005:121; Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:30; Лидерс, 2008:23*) un savstarpējs emocionālais atbalsts (*Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:30*). Šādas savstarpējās attiecības veicina drošu, emocionāli atklātu un iedrošinošu vidi, kas rosina vēlmi iesaistīties, vienlaicīgi rīkojoties atbilstoši normām un noteikumiem. Šādi organizēta vide ir autonomijas pamats (*Liegle, 2005:514*). Analizējot brīvības fenomenu audzināšanā, A. Šēfers akcentē divus paradoksus. Pirmais paradokss ir ietekmes problēma: brīvība ir visa pamatā, brīvība var pati sevi radīt; ja to ietekmē, tā vairs nav brīvība. Tātad, no vienas puses, audzināšana ietekmē to, ko nevar ietekmēt (*Schäfer A., 2005:119*). No otras puses, pastāv otrs paradokss – attaisnošanās problēma: brīvība ir attaisnojama, ja cilvēki sevi redz kā mērķi. Tātad audzināšana ir morāla un nelegitējama darbība (*Schäfer A., 2005:119*). Tikai tad, kad cilvēks izprot šo brīvības paradoksu atrisinājuma iespējamību, ir iespējama autonoma cilvēka audzināšana (*Schäfer A., 2005:120*). Ja vecāki piedāvā bērnam iespēju rīkoties ar viņu brīvību, bērns kļūst autonomš (*Dolto, 1985:434*). Rezultātā viņu interesē visi sociālās dzīves nosacījumi un sasniegumi gan savā vecuma grupā, gan ģimenē un ārpus tās, uzsver F. Dolto. Tātad tikai brīvības un sadarbības kontekstā cilvēks apzinās savu un citu autonomiju, un šo sakarību vispārināti var attēlot šādi:

$[(\text{Brīvība} + \text{sadarbība}) \Leftrightarrow [\text{Sava autonomija} = (\text{patstāvība} + \text{atbildība})]] \Leftrightarrow [\text{Citu autonomija} = (\text{patstāvība} + \text{atbildība})]$

Analizējot audzināšanas organizācijas specifiku ģimenē, var izveidot pašregulētu attieksmju un pašregulētas uzvedības vienību. Vecāku  $\Leftrightarrow$  bērnu sadarbībā, izmantojot netiešo prasību metodi, kopīgi tiek izstrādāta norma, kas tiek uzturēta sadarbībā. Savukārt normas ir paradumu attieksmes veidošanās pamatā. Uz paradumu attieksmes bāzes veidojas paradumu attieksmes, kas veicina abpusējas/daudzpusējas pašregulētas uzvedības veidošanos.

Šāda struktūrkomponentu un audzināšanas procesa raksturīgo pazīmju interpretācija apliecina, ka būtiska ģimenē notiekošā audzināšanas procesa komponente ir vecāku partnerattiecību ekoloģija un vecāku kompetence audzināt, kas atklājas audzināšanas darbības organizācijas procesā un realizācijas kvalitātē. Šie secinājumi saskan ar pētījuma ideju, tāpēc tiks analizēta vecāku kompetence audzināt.

## ***1.4. Vecāku kompetence audzināt, tās būtība un raksturojums***

### **1.4.1. Vecāku kompetence audzināt, tās saturs**

Vecāku sociālā loma ir „pieaugušo īpaša bagātība, pretenzija un, ja drīkstu brīvi formulēt, dzīvīguma pilns piedzīvojuma modelis” (*Thiersch, 1986:56*). Audzināšana ir mījsakarība starp vecāku *vēlētis un rīkoties*, respektīvi, no vienas puses vecāki *vēlas*, lai bērni darītu kaut ko

noteiktu, proti, attīstītos kādā noteiktā veidā, no otras puses, viņi *rīkojas* noteiktā veidā, lai sasniegtu savu mērķi (*Schneewind, Böhmert, 2008:15*). Katrai ģimenei ir individuāla audzināšanas sistēma, kura atklājas vecāku kompetencē audzināt. Kompetence audzināt atklāj esošo zināšanu, prasmju, vērtību un attieksmju kopumu, kā arī audzināšanas potenciālu. Balstoties uz šīm atziņām, var secināt, ka audzināšanas procesa virzību, efektivitāti un kvalitāti raksturo vecāku kompetence audzināt. Promocijas darbā izmantots termins "vecāku kompetence audzināt", kuru visai sarežģīti iekļaut sarežģītākās teikumu struktūrās. Tomēr termins "vecāku audzināšanas kompetence", ar ko reizēm iesaka aizvietot promocijas darba autores ieteikto terminu, ir saturiski neprecīzs: to var saprast kā trešās puses kompetenci vecāku audzināšanā. Tāpēc promocijas darbā tas izmantots tikai teikumos, kuros terminu "vecāku kompetence audzināt" nevar izmantot labskanības principa un teikuma uztveramības dēļ.

E. Maslo piedāvā šādu mūsdienu sabiedrības kompetenču interpretāciju un klasifikāciju: profesionālā kompetence, mainīšanās kompetence, sociālā kompetence (Maslo, 2003:13,14). Ar profesionālo kompetenci autore saprot prasmi iegūt informāciju, prasmi apstrādāt informāciju un attieksmi pret savām zināšanām (Maslo, 2003). Šī kompetence atbilst mūžmācīšanās idejai turpināt mācīties, prast izvērtēt zināšanas un iegūt tādu informācijas daudzumu, kāds nepieciešams dzīvesdarbībā. Šāda kompetence audzināšanas procesā ir raksturīga vecākiem, kas nodrošina pieredzes pārmantošanu un bērnu pašpieredzes veidošanās sekmēšanu. Mainīšanās kompetence ir definējama kā spēja mainīties atbilstoši sabiedrības jaunajām sociāli ekonomiskajām prasībām. Šī kompetence ietver arī personības attīstības perspektīvas prognozēšanu un potenciālu realizēšanu. Arī audzināšanas procesā ir būtiski redzēt attīstības perspektīvu un atklāt potenciālu – tas rosina personības atbildību par savu rīcību. Sociālā kompetence ir sociālo situāciju pārzināšana, kas ietver empātijas, attieksmes pret sevi, citiem un apmierinātības dimensijas. Tā ir atvērtība ģimenē un prasme sadarboties ar citām sociālajām institūcijām, lai nodrošinātu bērna attīstību vienībā ar sabiedrības sociālajām izmaiņām. Rīcības kompetences var iedalīt profesionālajās, sociālajās, metožu un individuālajās (*Raithel, Dollinger, Hörmann, 2005:41*) kompetencēs. Vecāku kompetenci audzināt R. Ovčarova analizē kā personības integrālu psiholoģiski pedagoģisku fenomenu, kura būtību veido vecāku vērtības. Šīs vērtības vienotībā veido ģimenes kopējās vērtības, vecāku nostādni un cerības, vecāku attieksmes, audzināšanas pamatprincipus un atbildību par metožu izvēli un pielietojumu (*Овчарова, 2006*). Kompetence audzināt ietver emocionālus, kognitīvus, voluntārus un uzvedības komponentus (*Овчарова, 2006*). Vecāku kompetence audzināt izpaužas gan subjektīvi personiskā, gan arī diindivīduālā līmenī. Kā diindivīduāls veselums vecāku kompetence audzināšanā ietver abus vecākus un prasa garīgas kopības izjūtu ar partneri attiecībā pret saviem



vai pieņemtajiem bērniem (*Oвчарова, 2006*). Vecāku kompetence audzināt nodrošina bērna attīstības uzdevumu izpildi (*Papastefanou, Hofer, 2002:180*). Vecāku uzdevums ir uztvert audzināšanu caur kompetences prizmu (*Liegle, 2006:89*). Analizējot audzināšanas procesu ģimenē, arī J. Jūls piedāvā izpratni par kompetenci kā nepārtrauktu darbību virkni: kompetenta ģimene → kompetents bērns. Šajā izpratnē vecāku kompetence audzināt ietver vecāku mūžilgu attīstības procesu, vēlēšanos pašpilnveidot sevi un zināt, rīkoties atbildīgi, rosinot bērna atbildību, ievērot robežas, rosinot bērnu robežu interiorizāciju un eksteriorizāciju (*Juul, 2007*). Līdzīgu ideju izsaka J. Kruze, akcentējot, ka kompetentiem vecākiem ir kompetenti bērni, taču vienvirziena operēšana ar jēdzienu *kompetence* ir nepilnīga, jo arī bērnu kompetence ietekmē vecāku kompetenci (*Kruse, 2001:63*). Vecāku kompetence audzināt neseko modei un tendencēm, bet gan ietver uzticēšanās aspektu (*Bergmann, 2006*). Analizējot vecāku kompetenci audzināt kā noteiktu nepārtrauktu darbību virkni: kompetenta ģimene → kompetents bērns, K. Šnēvinds un B. Bomerte uzsver, ka tai raksturīgas trīs pazīmes: vecāku vērtības, robežu noteikšana un uzturēšana, kā arī patstāvības veicināšana (*Schneewind, Böhmert, 2008:21*). Uzticēšanās attiecībā uz bērnu ir rosināšana, iedrošināšana un viennozīmīgums, radot bērnam iespēju identificēties ar stabilitātes un piederības izjūtām (*Bergmann, 2006:35*). Tas savukārt rosina bērna uzticēšanos vecākiem (*Trommsdorff, 2001:39*). Rezultātā bērns kļūst patstāvīgāks un atbildīgāks. Kompetences kvalitāti Dž. Ravens saista ar jēdziena būtības psiholoģisko, pedagoģisko un sociālo izpratni (*Raven, 1984:52*). Vecāku kompetences audzināt būtību S. Valpere un līdzautori saista ar četrus noteicošos faktoru grupām, kas balstās vajadzību apmierināšanā, savā izpratnē par vecāku kompetenci audzināt un audzināšanas realizācijā, būtisku vietu ierādot savstarpējām attiecībām ģimenē (*Walper, 2005*). Līdzīgu ideju akcentē arī Š. Zaušs-Godrons, uzsverot, ka savstarpējām attiecībām nosacīti ir divējāda nostādne: virzība uz citiem un virzība uz sevi (*Zaouche-Gaudron, 2002*), tātad savstarpējās attiecībās cilvēks pilnveido gan sociālo kompetenci, gan savu individualitāti. Par sociāli kompetentu cilvēku var uzskatīt tad, ja viņš spēj izturēties atbilstoši situācijai un ātri un elastīgi mainīt uzvedību atbilstoši sociālajai situācijai (*Hinsch, Wittman, 2003:65*). Audzināšanā kompetenti vecāki sadarbojas ar bērniem, ir paraugs un aranžē attīstības situācijas (*Schneewind, Böhmert, 2008:46*).

Pirmā kompetences faktoru grupa ir saistīta ar vecāku personību (*Walper, 2005*). Sevis pazīšana un saprašana ir viens no audzināšanas aspektiem (*Mühlfeld, 1998:77*). Savstarpējo attiecību un audzināšanas situāciju kontekstā ar paša personību saistītie kompetences faktori attiecas uz vecāku dispozīciju saistībā ar šādām prasmēm:

- apgūt zināšanas par bērna attīstību un saskarsmi ar bērnu;

- pilnveidot savas vērtības un precizēt to personīgo nozīmi, apmierināt savas vajadzības un dzīves mērķi, kā arī apzināt bērna attīstības mērķi un padarīt šīs vērtības, vajadzības un mērķi par savas rīcības standartiem;
- kontrolēt savas emocijas un rīkoties pamatoti;
- būt elastīgiem, radošiem un atvērtiem pārmaiņām;
- apzināties savas rīcības sekas un efektivitāti;
- atzīt savas kļūdas, neļaujot tām atņemt drosmi (*Walper, 2005:17, 51*).

Šie kompetences faktori atklāj prasmi apzināties gan savu vērtību un attieksmju sistēmu, gan arī emocionālo stāvokli, uzņemoties par to atbildību un rīkojoties saskaņā ar to.

Otrā grupa – ar bērna individuālo īpašību un vajadzību ievērošanu saistītie kompetences faktori (*Walper, 2005:17, 51*). Arī J. Glikmans uzsver šo faktoru nozīmīgumu audzināšanā (*Гликман, 2002:35*). Šie faktori ietver dažādas dispozīcijas, kas ļauj vecākiem pielāgoties atbilstoši bērna individuālajām iezīmēm un vajadzībām attīstības jomā. Autori min šādas dispozīcijas attiecībā uz vecāku prasmēm:

- prasme fiziski un emocionāli izrādīt piesaisti;
- prasme uztvert un ievērot bērna redzamās un/vai slēptās vajadzības, t.i., empātija;
- prasme atpazīt bērna attīstības potenciālu un veicināt tā īstenošanu;
- prasme atzīt un veicināt bērna patstāvību, nodrošinot bērnam noteiktu rīcības brīvību;
- prasme veicināt bērna kompetenču attīstību (t.i., rosināt bērnu paplašināt prasmju robežas, ņemot vērā bērna attīstības posma specifiku);
- prasme novērst neadekvātu rīcību no bērna puses (t.i., noteikt robežas) (*Walper, 2005:17, 52*).

Šie kompetences faktori nodrošina savstarpējas cieņas pilnas un taktiskas attiecības ģimenē un rosina bērnu rīkoties patstāvīgi un atbildīgi, veicinot katra ģimenes locekļa autonomiju.

Trešā kompetences faktoru grupa izriet no situācijas vai konteksta, tādēļ autoru kolektīvs tos dēvē par kontekstuāliem faktoriem. Šie faktori ietver vecāku dispozīciju attiecībā uz viņu prasmēm:

- kopā ar bērnu meklēt vai veidot tādas situācijas, kas veicina bērna attīstību (piemēram, apmeklēt zoodārzu vai muzeju, iesaistīties radošās rotaļās);
- veikt preventīvus pasākumus saistībā ar iespējamām situācijām (piemēram, garu pārbraucienu ar auto vai lielveikala apmeklējumu);
- organizēt bērna dalību (bez vecāku klātbūtnes) situācijās, kas pozitīvi ietekmē viņa attīstību (piemēram, ārpusmājas rotaļu un sporta grupas), un izvairīties no negatīviem attīstības kontekstiem vai mazināt to ietekmi (piemēram, bērna ārpusmājas aprūpei

izvēloties uzticamas personas vai iegūstot informāciju par bērna draudzības saiknēm)  
(Walper, 2005:17, 53).

Šie kompetences faktori vecākiem nodrošina iespēju patstāvīgi, elastīgi un radoši darboties un mijiedarboties konkrētās situācijās jaunu attiecību ietvaros.

Ceturtnā kompetences faktoru grupa ir saistīta ar rīcību. Šajā kategorijā ietverta vecāku dispozīcija attiecībā uz viņu prasmi veikt tālāk minētās darbības konkrētās situācijās, sociālo attiecību un audzināšanas procesa ietvaros, pamatojoties uz tām kompetencēm, kas saistītas ar paša personību, bērna personību un kontekstu:

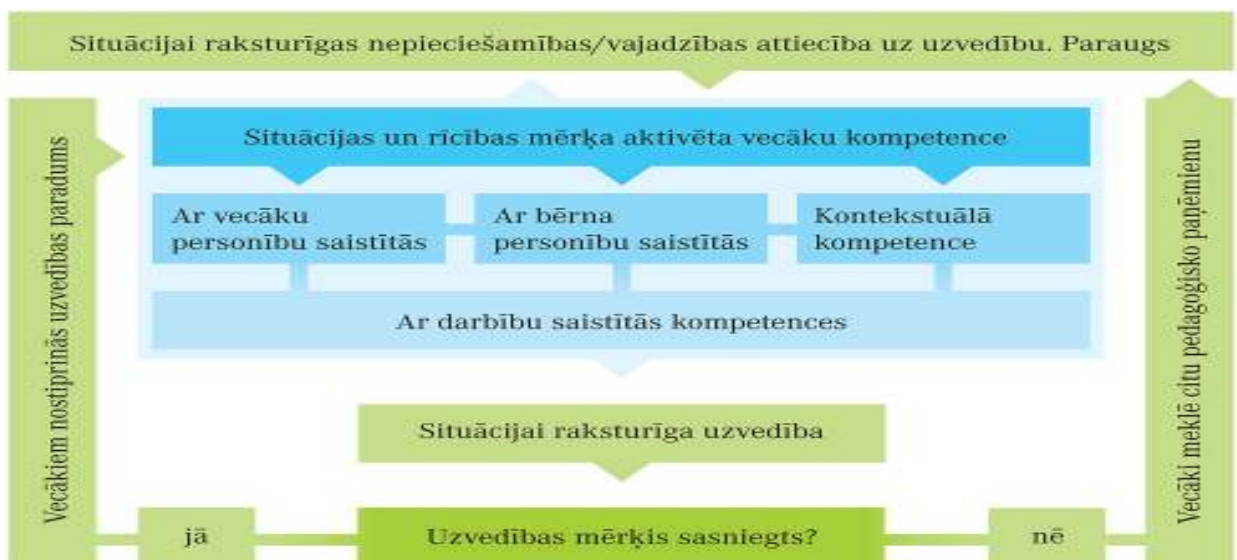
- prasme uzticēties savai rīcībspējai;
- prasme saskaņā ar savu pārlicību rīkoties izlēmīgi, droši un konsekventi;
- prasme iegrozot savu rīcību atbilstoši situācijai (piemēram, mērķtiecīgi neiejaukties bērna centienos, lai nodrošinātu bērnam iespēju gūt atbildības pieredzi);
- prasme īstenot to rīcību, uz ko iepriekš ir norādīts mutiski (piemēram, turēt bērnam dotos solījumus un ievērot vienošanās, kā arī īstenot sekas, par kurām bērns ir brīdināts saistībā ar kādu noteikumu pārkāpumu);
- prasme rīkoties drosmīgi un radoši (piemēram, uzturēt savu nostāju, vērsties pret ārēju spiedienu; mazināt kritisku situāciju draudīgumu, izvēloties negaidītas rīcības stratēģijas vai izmantojot humoru);
- prasme mainīt savu rīcību, pamatojoties uz pieredzi, un pielāgoties jaunām attīstības situācijām (piemēram, mainoties ģimenes apstākļiem vai bērna attīstības posmiem, īpaši attīstības krīzēm) (Walper, 2005:17, 54).

Ar rīcību saistītiem kompetences faktoriem ir izšķiroša nozīme attiecībā uz vecāku prasmi īstenot noteiktas darbības, ko ierosina konkrētas situācijas. Tādējādi šīm situācijām ir arī izšķiroša nozīme tajā, cik lielā mērā vecāku audzināšanas kompetence konkrētās situācijās izpaužas reālas rīcības veidā. Šie kompetences faktori arī atklāj, cik efektīva ir vecāku rīcība noteiktās situācijās (piemēram, vai mēģinājums nomierināt raudošu bērnu ir sekmīgs; vai bērns klausās vecāku pamudinājumam sākt vai beigt kādu darbību). Atkarībā no situācijai raksturīgā rīcības iznākuma vienā gadījumā vecāku kompetences attiecību un audzināšanas jomā nostiprinās, bet otrā gadījumā rodas nepieciešamība pēc jauniem rīcības modeļiem, un vecāku kompetences tiek aktivizētas atkārtoti, bet pēc atšķirīga modeļa. Jebkura darbība kļūst patvaļīga un pašregulēta, tikai pastāvot savstarpējai vērtēšanai darbības struktūrā. Šī izpratne par vecāku kompetenci audzināšanā ir apkopota 1. shēmā. Shēmas procesuālā ideja balstīta uz P. Anohina (1898–1974) viedokli, ka savstarpēja darbības izpildes vērtēšana darba struktūrā kā sarežģītā funkcionālā sistēmā tiek realizēta ar aferentācijas mehānisma palīdzību (Анохин, 1978). Tātad

rezultāts, kas iegūts, salīdzinot to, kam bija jāiznāk pēc mērķa izvirzīšanas, ar faktisko rezultātu, ir pamats noturīgas audzināšanas darbības turpināšanai (gadījumā, ja tās sakrīt) vai korekcijai (ja atšķiras). Vecāku kompetences audzināt kopējā struktūrā nozīmīgu vietu ieņem paškontroles un pašvērtēšanas darbības. Tādējādi var apgalvot, ka paškontrolei ir trīs posmi:

- 1) vajadzīgā, vēlamā darbības rezultāta paraugs jeb mērķis;
- 2) šī parauga un reālās darbības rezultāta salīdzināšanas process;
- 3) lēmuma pieņemšana par darbības turpināšanu vai korekciju.

Šie trīs posmi ataino audzināšanas darbības subjekta paškontroles struktūru un procesu darbības realizācijā. Katrs darbības posms, katra darbība tiek pašvērtēta ar cirkulārām aferentācijas “cilpām”, apstiprinot ideju par cilvēku kā pašregulējošu, pašizglītojošu, pašpilnveidojošu subjektu. Paškontroles un pašnovērtējuma nozīmi darbības struktūrā nosaka tas, ka tās atklāj iekšējo pārejas mehānismu, ārējam kļūstot par iekšējo, interpsihiskajam par intrapsihisko (Виготский, 2003). Audzināšanas procesā vecāku novērtēšanas darbība atklājas arī bērnu paškontrolē un pašnovērtēšanā. Shēmas procesuālā ideja ir balstīta arī uz Ļ. Vigotska ideju, ka jebkura psihiska funkcija dzīvesdarbībā ir novērojama divreiz: no interpsihiskas, ārējas, tādas, kas īstenojas saskarsmē ar citiem cilvēkiem kļūstot par intrapsihisku, iekšēju, savu. Interiorizācijas koncepcija ļauj interpretēt iekšējas kontroles veidošanos un paškontroli kā pakāpenisku pāreju (Виготский, 2003). Šo pāreju sagatavo vecāki, radot tādas vispārējos novērtējuma nosacījumus, kas ir paškontroles pamatā.



2. attēls

Vecāku kompetence audzināt, tās procesuālais modelis

(veidots pēc S.Valperes un līdzautoru (2005),  
K. Šnēvinda, B. Bomertas (2008), P. Anohina (1978) un  
Ļ. Vigotska (2003) teorētiskajiem konceptiem).

Vecāku savstarpējo attiecību un kompetences audzināt kopības izpausme konkrētā attiecību un audzināšanas procesam raksturīgā situācijā bieži nav apzināti ierosināts, bet gan kvaziautomātisks process (Walper, 2005). Tas labi novērojams vecāku – zīdaiņa savstarpējās sadarbības/mijiedarbības sākumposmā, kad daudz kas liecina par to, ka vecāki izmanto evolūcijas gaitā attīstītu nerefleksīvu darbības programmu, kura ir dabiski pielāgota jaundzimušā vajadzībām (piemēram, vienkāršojot un paspilgtinot mīmiku, žestus un runas veidu). Pat tad, ja šīs vecāku rīcības stratēģijas, ko dēvē par intuitīvu vecāku lomas izpildi (Papousek, Papousek, 1981; Pohlmann, 2000; Papastefanou, Hofer, 2002:180), patiesi ir pamatotas psiholoģijā, tas nenozīmē, ka visiem vecākiem šī intuitīvā rīcības programma ir vienlīdz pieejama (Walper, 2005). Tas arī nenozīmē, ka intuitīva vecāka lomas izpilde principā nepakļautos apziņai un to nebūtu iespējams mainīt pašrefleksijas procesa rezultātā (Walper, 2005). Tātad ikvienam, kurš audzina bērnu, jāsāk jaunā līmenī reflektēt par savu personīgo pieredzi, kas saistīta ar bērniību un gūto audzināšanu, kā arī iespēju robežās vēl pirms vecāka pienākumu veikšanas piemērotā veidā iegūstot attiecīgas zināšanas par bērna attīstību un audzināšanu. Tas attiecas uz gan attiecību, gan audzināšanas kompetencēm, ko vecāki izmanto visos bērna attīstības posmos un ko pastiprināti ietekmē sociālie mācīšanās procesi (Brazelton, Greenspan, 2002:154; Walper, 2005). Pat tad, ja šīs kompetences zināmā mērā ir automātiskas un par tām nav jādomā katrā atsevišķā situācijā, tās ir iespējams (gan ņemot vērā zināmus ierobežojumus) apzināti izmainīt. Šajā saistībā (un ne tikai) zinātniskie atzinumi var būt noderīgi, piedāvājot refleksīvas pašorganizācijas iespējas. Arī audzināšanā izmaiņas var gaidīt tikai vingrinoties (Chopich, Paul, 2001:244). Tāpēc piedāvāju audzināšanas procesu ģimenē atklāt kā kompozīciju un vecāku kompetenci audzināt – kā horeogrāfiju (horeogrāfija ir kompozicionālā izveide), jo abus var dzīvesdarbībā veidot un iemācīties.

Vecāku kompetences audzināt jēdzienu Latvijā pēdējos gados sāk izmantot arī psihologi (Skreitule-Pikše, Sebre, 2008), izprotot kompetenci kā personas apmierinātību un priekšstatus par savu efektivitāti vecāku lomā, kā arī pārliecību par savām spējām organizēt un veikt ar bērna audzināšanu saistītos uzdevumus. Tātad vecāku kompetenci audzināt autores akcentē kā izjūtu. Šādas izpratnes ietvaros notiek atkāpšanās no izpratnes par kompetenci kā *reālu darbību reālā situācijā*, tā izslēdzot sadarbību starp paaudzēm, kura nodrošina tādu audzināšanas procesa organizēšanu, kas rosina katra ģimenes locekļa pašaudzināšanu. Šāda interpretācija ignorē mūsdienu pedagoģisko audzināšanas paradigmu, proti, to, ka audzināšana ģimenē ietver, pirmkārt, pašaudzināšanu kā kompetentas vecāku darbības komponentu, otrkārt, audzināšanu kā sadarbības procesu, kurā tiek ņemta vērā bērna kā aktīva audzināšanas lauka locekļa pozīcija,

treškārt, zināšanu un prasmju īstenošanu ordinārās situācijās, un, ceturtkārt, faktu, ka priekšstati un apmierinātība ar vecāka pozīciju ir tikai vecāku pozīcijas aktualizēšana.

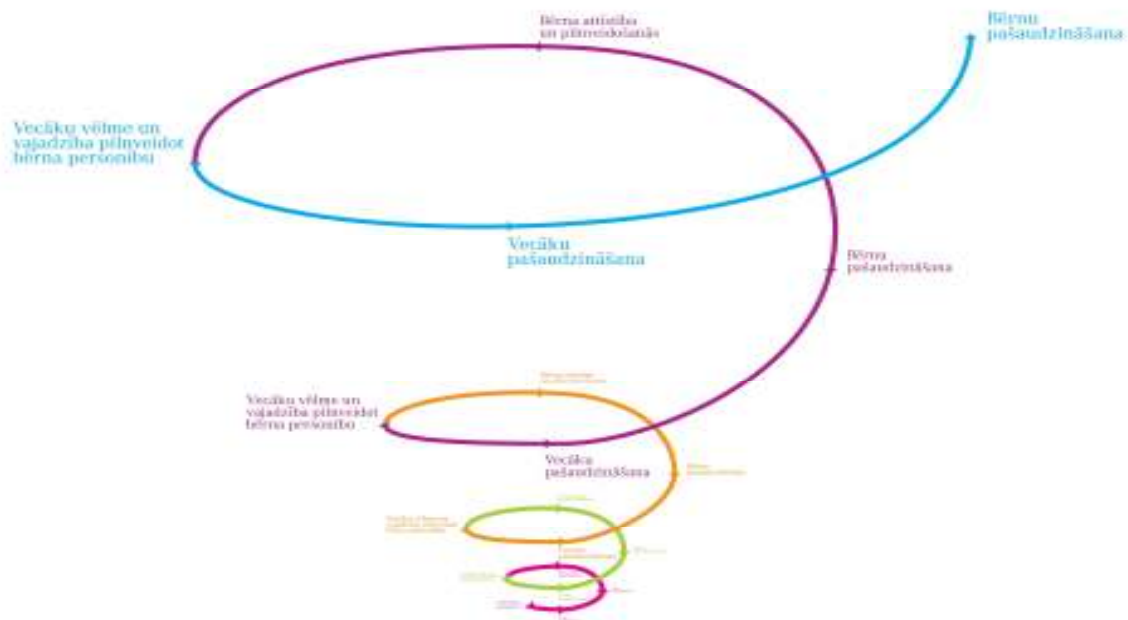
Analizējot vecāku kompetenci audzināt, T. Kuļikova paralēli piedāvā audzināšanas potenciāla jēdzienu. Audzināšanas procesa rezultāts ir atkarīgs no tā, cik pamatoti un mērķtiecīgi vecāki atklāj un izmanto savas iespējas (*Kuļikova, 2000*). Šāda pētījuma priekšmeta interpretācija pilnībā neatklāj jēdziena būtību, jo ietver tikai iespēju un resursu pakāpi.

Audzināšana ir vecāku personības īpašību un rīcības kopums (*Stecher, 1999:338*). Analizējot audzināšanu, P. Burdje (1930–2002) piedāvā *habitus* jēdzienu, ar to saprotot ne tikai vecāku nostādnes audzināšanas, izglītības un ģimenes jautājumos, bet arī vecāku „iekšēju paraugu sistēmu” (*Bourdieu, 1974:46*). *Habitus* ir ilgstoša un pārvietojama dispozīciju sistēmas struktūra, kas brīvi, bet kontrolēti spēj radīt produktus (Burdjē, 2004:73, 77). Tas nozīmē, ka *habitus* P. Burdjē izpratnē ietver arī situācijas izjūtu. Arī L. Liegle, analizējot vecāku kompetenci audzināst, izmanto *habitus* jēdzienu (*Liegle, 2006:55*), ar to saprotot vecāku kompetenci audzināt kā attieksmju, vērtību un uzvedības vienību, respektīvi, gatavību audzināt. Ģimene ir nozīmīgākā vieta cilvēka dzīvē, jo tajā katrā vecumposmā katrs ģimenes loceklis saņem izšķirošos impulsus sava *habitus* veidošanā (*Büchner, Brake, 2006:255*).

D. Elkoņina (1904–1984) akcentē viedokli, ka bērns audzina pieaugušos, mēģinot konstruēt sev ērtu un pieņemamu pasauli (*Элконин, 1999*). I. Grebeņikovs izsaka līdzīgu viedokli: bērni neapzinās savu ietekmi uz citiem ģimenes locekļiem, bet intuitīvi to izmanto. Bērni „niansēti orientējas vecāku vārajās vietās un prasmīgi manipulē ar tām” (*Гребенников, 1991:40*). Lai vecāki realizētu audzināšanas procesa mērķi un vēlmes, nepieciešams pilnveidot savu kompetenci (*Гребенников, 1991*). Arī L. Liegle min vecāku kompetences audzināšanā nostiprināšanu un pilnveidošanu kā būtisku audzināšanas procesa komponenti, kas turklāt ir arī būtisks valsts audzināšanas politikas aspekts (*Liegle, 2006:89*). Vecāku un valsts līdzatbildību audzināšanā akcentē arī H. Jonas un M. Szidliks (*Jonas, 1979; Szydlík, 2008*). Audzināšanas procesā vecāki pilnveido savu personību, pilnveidojot vērtības un kompetences, jo ir neiespējami bērnos rosināt tās īpašības, kas tiek tikai deklarētas, un mazināt tās, kuras vecāki demonstrē, uzskata arī T. Kuļikova (*Kuļikova, 2000*). Nemitīga vecāku pašpilnveidošanās, kas virzīta uz redzesloka paplašināšanu, kopējās ģimenes dzīvesdarbības un audzināšanas kompetences pilnveidošanu – tas ir pamats bērna kā patstāvīgas un atbildīgas personas attīstībai (*Kuļikova, 2000; Лудерс, 2008:30*). Vecāku savstarpējo attiecību kvalitāte ir ģimenes konteksts, kas var gan iedrošināt, gan iznīcināt (*Minuchin, Fishman, 1981:23*). G. Homentauskas uzskata, ka audzināšana „savā būtībā ir situācijas radīšana (..), tajā pašā laikā nevar pilnīgi droši pateikt, kādu pieredzi bērns šajā situācijā gūst” (*Хоментаускас, 2003:14,15*). Audzināšana kā bērna

attīstību pilnveidojošs process ir reakcija uz bērna attīstības dinamiku (Liegle, 2006:35). Kompetence var pilnveidoties tikai vidē, kas attīstās (*godīguma, atbalsta, cieņas, atklātības vidē var precizēt vērtības, pārbaudīt dažādus uzvedības veidus, bērns tiek rosināts izvirzīt reālu mērķi, kļūdu gadījumos izjūt atbalstu, gūst atzišanu*) (Raven, 1984:202). Spēju mainīties (nevis līdzsvaru) par galveno jebkuras attīstības priekšnosacījumu atzīst arī A. Slippe un J. Svaiteers (Schlippe, Schweitzer, 2003:58). Ģimenes kooperatīvā dzīvesdarbība ir ideāls, kas vecākiem jāveido, jo tā veicina katra ģimenes locekļa emocionālo labklājību un piederības izjūtu (Dreikurs, Gould, Corsini, 2003:15). Arī J. Reiers un U. Millere uzsver secīgu ģimenes dzīvesdarbības mijsakarību: pašapmierinātība → pašregulācija → pašvadība (Reyer, Müller, 1992:81). Harmonisks ģimenes emocionālais klimats un vecāku empātija stiprina bērna personību un problēmu risināšanas kompetenci, uzskata G. Verners un A. Lange (Werner, Lange, 1999:291). V. Satīra ir pārliecināta, ka ir iespējama tāda ģimenes dzīvesdarbības kvalitāte, kur katru ģimenes locekli saprot, kur drīkst kļūdīties un saņemt iedrošinājumu (Camup, 1999). Emocionālajiem aspektiem vidē, kurā starp tās locekļiem ir pastāvīgas attiecības (Kepp, Бойэн, 2005:70), ir būtiska nozīme. Analizējot ģimeni kā emocionālu vidi, kura nodrošina katra ģimenes locekļa labklājību, M. Kers un M. Bouens uzsver, ka emocionālās shēmas neveidojas katrā filogēnēzē individuālo izvēļu rezultātā, bet tai, visticamāk, ir universāls raksturs (Kepp, Бойэн, 2005:70). Līdzīgu ideju izsaka K. Šnēvinds un B. Bomerta, uzsverot, ka vecāku nevarība un nezināšana neatbrīvo viņus no atbildības par audzināšanu (Schneewind, Böhmert, 2008:21). Tas palielina vecāku atbildību par savu rīcību, veidojot ģimeni kā drošu vidi, kas veicina bērna piederības izjūtu gan ģimenei, gan pasaulei (Deegener, 2000:27; Dreikurs, Gould, Corsini, 2003:15) un nosaka uzvedības predispozīciju (Roth, 2007:216). Tātad nozīmīgs ģimenes produktivitātes rādītājs ir katra ģimenes locekļa apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību (Camup, 1999:13). Ne jau fizioloģiska nepieciešamība vai vēlme radīt bērnus, bet *mīlestība pret bērniem* rosina vecākus izprast atbildību par audzināšanu un padara atbildību nozīmīgu gan personīgā līmenī, gan kā pārim (Dolto, 1985:435). Šāda audzināšanas procesa interpretācija paaugstina vecāku atbildību, jo vecākiem *ir pienākums* virzīt bērna attīstību. Šī situācija maina priekšstatus par pedagoģisko darbību, priekšplānā izvirzot pedagoģisko atbildību (Ahrbeck 2004:40; Schäfer, 2005). Apkopojot iepriekš minēto, var izveidot ģimenē īstenotā audzināšanas satura teorētisko spirāli: bērna attīstība ir nemitīgi nepārtraukts vecāku dzīvesdarbības impulsu avots, emocionālais un intelektuālais vecāku darbības stimulants. Vecāku vēlme un vajadzība pilnveidot bērna personību ir viņu audzināšanas darbības pamatā un rosina vecākus uz pašaudzināšanu, kas savukārt ir bērna pašaudzināšanas paraugs. Šāda audzināšanas satura attīstības teorētiskā spirāle atklāj audzināšanu kā nebeidzamu, bezgalīgu procesu, kas norit koncentriskā attīstībā, nodrošinot

progresīvu dinamiku un kompozīciju (kompozīcija ir komponentu izkārtojums un to savstarpējā sakarība) (skatīt 3. attēlu; katrs audzināšanas satura cikliskais attīstības posms, kas atklāj audzināšanas procesu dinamikā, attēlots ar citu krāsu). Šis secinājums sasaucas ar Ļ. Vigotska ideju par to, ka vidi attiecībā uz apstākļu attīstību nevar uzskatīt par nekustīgu un ārēju – audzināšanas procesā tā atklājas mainīga un dinamiska (*Выготский, 2001*). Tātad gan vide, gan situācija ietekmē katra ģimenes locekļa personības attīstību un ievirza viņu pašaudzināšanā. Ģimenes locekļa attīstība mainās, kļūst citādāka. Šādā dinamiskā situācijā mainās ne tikai cilvēks, bet arī sociālās vides attieksme pret viņu, un rezultātā pati vide sāk citā veidā ietekmēt pašu cilvēku.



3. attēls

### Ģimenē īstenotā audzināšanas satura aferentācijas spirāle

T. Kuļikova audzināšanas procesa mikroklimatu saista ar pieaugušo atbildības izjūtu, proti, ar to, cik atbildīgi vecāki jūtas par bērnu kā nākamo sabiedrības veidotāju (*Куликова, 2000*). Atbildība par audzināšanu (par bērna dzīvi, uzvedību viņa attīstības laikā) ir atkarīga no pieaugušā kopējā vēlmju vieduma attiecībā pret bērnu (*Dolto, 1985:436*). Vecāku atbildība ietver pacietību attiecībā uz bērna pašpiederzes iegūšanu, cieņu, t.i., uzvedības modeļa piedāvāšanu un iespēju to neatdarināt (*Dolto, 1985:436*). Dž. Ravens atbildības deleģēšanas problēmas saista ar tradicionālu attieksmi pret iespējamām kļūdām. Bērns pieļaus kļūdu, un vecākiem būs par to jāatbild, tāpēc vecāki uzskata, ka viņiem ir tiesības vienpersoniski uzņemties atbildību par visu, pat par to, ko varētu uzticēt bērniem (*Raven, 1984:84*). Tieši dažādu paaudžu esamība ģimenē



nodrošina bērnam iespēju apmierināt savas vajadzības un pilnveidot savas vērtības (Гребенников, 1991; Куликова, 2000). Tātad audzināšanas kompetences pilnveidošanās ir saistīta arī ar vērtību interiorizāciju un eksteriorizāciju. Ģimene ir sarežģīts sadarbības un mijattiecību kopums. Šīs attiecības nosaka ģimenes mikroklimatu, kas atklājas atkarībā no tā, kādas jūtas un emocijas pauž pret bērnu, kāda ir vecāku attieksme pret bērnu. Tāpēc nozīmīgs audzināšanas fenomens ir mācīšanās no redzama parauga (uzvedības, mīmikas, žestiem), nevis verbālām instrukcijām (Brazelton, Greenspan, 2002:207). Audzināšana ir īpaša kopīga cilvēku atbalsta forma (Gleissner, 1999:251). Tātad arī A. Gleissners uzskata, ka audzināšana ģimenē ir specifiska un īpaša cilvēku savstarpēja atbalsta un iedrošinājuma vide. Vides nozīmi personības attīstībā var noskaidrot tikai tad, ja starp personu un vidi pastāv sadarbība (Быломский, 2001). Arī D. Bāke audzināšanas procesu saista ar dzīves pasaulēm, kurās bērni pavada savu bērnību un kuras nepastarpināti novēro un piedzīvo viņu vecāki (Baacke, 1999). Zinātniskajā literatūrā tiek akcentēta doma par ģimenes organizāciju kā ko-evolūciju, kas nozīmē mākslu kopīgi augt (Mutius, 2001:307; Cierpka, 2005:18; Willi, 2007:118). Taču būtiski, lai vecāki ne tikai novērotu un izmantotu savu empīrisko pieredzi, bet arī papildinātu teorētiskās zināšanas un prasmes (Baacke, 1999; Deegener, 2000:27). Apkopojot minēto autoru idejas, var secināt, ka personības izaugsme nevar noritēt bez kopīgas ģimenes izaugsmes un otrādi.

Tātad promocijas darba ietvaros vecāku kompetences audzināt izpratnes pamatā ir pedagoģiskā ideja par šo kompetenci kā vecāku radošās pašpiederzes komponenti, kas rosina mērķtiecīgu sociālo situāciju virzību, pārvēršot ordināras un neordināras dzīvesdarbības situācijas audzinošās situācijās, kā arī atbalsta autonomu personību attīstību un pilnveidošanos kopējā ģimenes dzīvesdarbībā un *raksturo audzināšanas procesa kvalitāti*. **Vecāku kompetence audzināt ietver līdzsvarotus personības kognitīvos, emocionālos un voluntāros komponentus, kas saistīti savstarpējā sakarībā vecāki ⇌ bērns; šajā sadarbībā/mijiedarbībā apmierinot katra ģimenes locekļa vajadzības, tiek interiorizētas un eksteriorizētas vērtības un attīstītas attieksmes.** Respektīvi, **vecāku kompetence audzināt ir vecāku zināšanu, spēju un prasmju kopums (pieredze) risināt dažādas dzīvesdarbības situācijas.**

#### 1.4.2. Vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji

Pamatojoties uz analizētajiem teorētiskajiem konceptiem, var secināt, ka ģimenes dzīvesdarbība ir subjektīvi interpretēta un konstruēta objektīvā realitātē. Ikdienas dzīvesdarbība ģimenē tiek plānota, organizēta un precizēta, ņemot vērā gan objektīvo situāciju, gan objektīvās

situācijas subjektīvo interpretāciju. Par saturīgu mūsdienu audzināšanas pamatu ņemot ģimenes locekļu vērtības un attieksmes pret pasauli, pašam pret sevi un citiem, arī audzināšanas darbs/process ir jāveido kā organizētas pieredzes situāciju sistēma. Tādas pedagoģiski organizētas situācijas par pārdzīvojuma, izpratnes un apgūšanas priekšmetu ļauj padarīt plašu bērna un vecāku sociālo iesaisti un sadarbības sistēmu. Situācija ir ne tikai apstākļi un noteikumi, bet arī konkrēta sadarbība/mijiedarbība ar cilvēkiem, priekšmetiem un informāciju (Голованова, 2004:236). Tomēr jēdzienam *situācija*, neskatoties uz sociāli psiholoģisko būtību, ir arī pedagoģiska reprezentācija, uzsver N. Golovanova (Голованова, 2004:238). *Attīstības situācija* pieprasa no vecākiem ne tikai kompetenci audzināt, bet arī piesardzību (Schneewind, Böhmert, 2008:47), jo tā ietver audzināšanas tiešu „uzbāzību” (Domke, 1997:79): piemēram, tā vietā, lai vecāki ar situāciju modelētu *pieredzes un attīstības gadījumus*, ko bērni varētu izmantot kā patstāvīgu pieredzi, viņi ar uzbāzību var veicināt pretējus attīstības efektus.

Tāpēc piedāvāju jēdzienu *pedagoģiskās situācijas*, ar to saprotot pedagoģiski organizētus apstākļus un attiecības, kas ierosina bērna sociālās darbības, vēlmīgi piemēroties un mainīties, meklēt risinājumus, kas saistīti ar dzīves jēgas meklējumiem. Tieši vecāku organizēta pedagoģiskā situācija ļauj ne vien izpētīt audzināšanas saturu un specifiku, bet arī paredzēt kompleksus pasākumus, kas vērsti uz šīs ģimenes locekļu atbalstu. Likumsakarīgi, ka audzināšana ģimenē ir pedagoģiskās funkcijas realizācijas kvalitāte ikdienā, kas ietver gan subjektīvo, gan objektīvo aspektu. Tāpēc katrā ģimenē izveidojas sava individuāla audzināšanas paradigma, kas ir empīriski pamatota, un notiek dzīves pieredzes *individuāla signifikācija* (Выготский, 2001). Analizējot audzināšanas procesu ģimenē, A. Spivakovska uzsver, ka nav absolūta audzināšanas darbības ideāla. Vecāku ⇔ bērnu attiecības katrā ģimenē ir individuālas un neatkārtojamas, tomēr ir iespējams formulēt kopējas audzināšanas kompetences pazīmes (audzināšanas noteikumus) (Peseshkian, 1987; Спиваковская, 2000). Gan zinātnē, gan praksē tiek akcentēta ģimenē īstenotā audzināšanas procesa (arī ne zinātniski pamatotas audzināšanas) izšķirošā nozīmē bērna personības virzībā. Katrs bērns vēlas ieņemt īpašu vietu ģimenē (Willi, 2007:151). Galvenais šī apgalvojuma pamatojums ir audzināšanas subjektu sadarbības aspekti, ko raksturo neformāla un horizontāla virzība (Петровский, 1981, Спиваковская, 2000:44-46). Visa ģimenes dzīvesdarbība sastāv no dažādām situācijām. Audzināšana ģimenē ir subjektīvs process, bet ir nepieciešami objektīvi apstākļi un objektīvi nosacījumi šī procesa īstenošanai dzīvesdarbībā. Objektīvais aspekts ir *audzināšanas lauks* un tā ekoloģija. Audzināšanas laukā, pieaugušajam mērķtiecīgi darbojoties, laikā un telpā notiek dabiska bērna attīstība un darbība, bērns tajā atrod personīgi nozīmīgu darbību atbilstoši savām interesēm, tiek rosināta bērna personiskās jēgas nostiprināšanās. Rezultātā tiek apmierinātas katra ģimenes locekļa vajadzības,

pilnveidojas vērtības un attīstās attieksmes. Promocijas darba ietvaros *audzināšanas lauka* ideja pamatota Ļ. Vigotska izpratnē par psiholoģisko lauku (*Выготский, 2001*), kuru interpretējis A. Ļeontjevs (*Леонтьев А.А., 2004*). Ārēji līdzīgas sociālās situācijas ne vienmēr nozīmē vienādu psiholoģisko lauku. Sociālā situācija kļūst par psiholoģisku, balstoties uz indivīda aktuālajām vajadzībām un/vai fakta, notikuma vai procesa pārdzīvojumu. Pirms cilvēks reaģē uz kādu objektīvu situāciju, viņš to filtrē caur iekšējiem, subjektīviem nosacījumiem (interiorizē), piešķirot situācijai personīgo jēgu (*Леонтьев Д. А., 2003*). Praksē par lauku var spriest pēc tā vērtībām, kopējo pozīciju, tradīcijām un emocionālo noskaņojumu (*Сластенин, 2004:71*). Tātad **audzināšanas lauks ir nosacīti norobežota audzinošā vide, kurā subjektu sadarbības/mijiedarbības rezultātā tiek nodrošinātas līdzsvarotas iespējas vajadzību apmierināšanai, vērtību pilnveidei un personīgā nozīmīguma dinamikai.** Galvenokārt, tā ir funkcionāla, nosacīti nediferencējami vienota (*Schlippe, Schweitzer, 2003:21*) un kompleksa *vecāks/bērns ārējā pasaule* vide, ko raksturo noteikti apstākļi un cieša emocionālā atmosfēra (*Zaouche-Gaudron, 2002*), kas atklājas vērtībās, solidaritātē, tradīcijās un emocionālajā fonā, struktūrā, vienotībā un solidaritātē (*Zaouche-Gaudron, 2002*). Audzināšana ir tādu situāciju/nosacījumu veidošana, lai bērniem, veidojot savu dzīvesdarbības pozīciju, sociālo meklējumu un radošuma ceļā būtu iespēja izzināt sevi un savas iespējas (*Liegle, 2006:43; Голованова, 2004:235*). Attīstības uzdevumi un audzināšanas uzdevumi kopā veido kopības izjūtas un autonomijas vienlaicīgu iespējamību (*Liegle, 2006:44*). Tātad **audzināšanas laukā pārklājas gan subjektīvais, gan diindivīduālais aspekts, veidojot veselumu. Kā diindivīduāls veselums audzināšanas lauks ietver sadarbību/mijiedarbību un izvirza vienotību kā būtisku nosacījumu. Tāpēc tik nozīmīga ir vecāku kompetence audzināt, rosinot mērķtiecīgu sociālo situāciju virzību, pārvēršot dzīvesdarbības situācijas audzinošās situācijās un vienlaicīgi pilnveidojot pašpiederzi.** Šo unikālo ģimenes sadarbību, kurā tiek apvienotas divas vai vairākas patstāvīgi eksistējošas esības formas un ko raksturo vienlaikus atdalāmība un saplūšana, V. Slobodčikovs un E. Isajevs dēvē par „notikumu, kas tiek kopā dzīvots” (событие = со + бытие) (*Слободчиков, Исаев, 2000*). Šis kopābūšanas fenomēns (событие = со + бытие) ir nozīmīgs cilvēka attīstības nosacījums, kurā atbildība atzīst otra cilvēka patstāvību un brīvību (*Сластенин, 2004:73*). Savukārt A. Kostlers (1905–1983), runājot par konceptuālajām grūtībām attiecībā uz veselā un daļas attiecībām, piedāvā jēdzienu *holon* (*holos* – gr. val. ‘veselums’, sufikss *on* – ‘daļa’) – tātad autonomijas saglabāšanu veselumā (*Koestler, 1979:33*). A. Kostlers uzsver – veselums un daļa ietver viens otru, tie ir līdztiesīgi, viens otru nenoliedz un neiekļauj, nodrošinot nepārtrauktu sadarbības un mijiedarbības procesu. Šādas kvalitātes kopābūšanu B. fon Mutiuss dēvē par ko-evolūciju (*Mutiuss, 2001:307*). Tātad

visaptveroša savstarpējā sadarbība/mijiedarbība ģimenē atklājas audzināšanas funkcijas realizācijā. Tāpēc, balstoties uz zinātniskās literatūras atziņām, var apgalvot, ka **sadarbība** ir viens no kritērijiem, kas nosaka vecāku kompetenci audzināšanā (Špona, 2007; Deegener, 2000; Zaouche-Gaudron, 2002; Mollenhauer, 2005; Kağıtçıbaşı, 2007; Куликова, 2000; Черников, 2005; Давыдов, 2006:17; Карабанова, 2007; Лодкина, 2006; Пономарев, 2008; Старосветская, 2008:49, 112; Целуйко, 2007:59). Ar sadarbību kā vecāku kompetences kritēriju jāsaprot kopīgi un saskaņoti darbības līdzekļi, savstarpējs atbalsts gan kopīgā, gan personīgā mērķa sasniegšanai, kas rosina katrā ģimenes locekļī pārliecību par saviem spēkiem un noteiktu apmierinātības līmeni ar sadarbības procesu un rezultātu. Sadarbību raksturo kopīgs mērķis, kopīga spēku un laika sadale, arī grūtību pārvarēšana (Рождков, Баубородова, 2004:101), tā ir labvēlīga vide pašaudzināšanas veicināšanai (Сластенин, 2004:75). Sadarbība ir iespējama tikai tad, ja ir uzticēšanās (Шпренгер, 2007:146). Pieaugušā un bērna sadarbība ietver kopābūšanu, līdzdalību, kopēju apziņu, kopēju radošumu – tas nozīmē ne tikai būt ar kādu, bet arī būt kādam (Сластенин, 2004:76). Sadarbībā, balstoties uz vecāku pieredzi un autoritāti, pilnveidojas sadarbības kvalitāte (Гликман, 2002:34), bērns gūst atbildīgu attiecību pieredzi (Голованова, 2004:236) un drīkst izrādīt iniciatīvu, kura tiek atbalstīta (Цукерман, 2000:45). Veiksmīgu sadarbību raksturo uzticēšanās (Журавлев, 2005; Целуйко, 2007), abpusējs nozīmīgums (Пастернак, 2008:34) un savstarpēja mācīšanās (Liegle, 2006). Sadarbībā padziļinās izpratne par sevi, citiem, pasauli (Цукерман, 2000:87), un tikai sadarbojoties var sasniegt audzināšanas mērķi (Сластенин, 2004:61). Šim kritērijam tika izdalīti šādi rādītāji: pirmkārt, **savstarpējā prasīguma noturīgums** (Mollenhauer, 2005; Куликова, 2000; Сластенин, 2004), ar prasīgumu saprot katra ģimenes locekļa vēlmju noteiktību un konkrētību darbības līdzekļu izvēlē un lietošanā. Mīlestība, paraugs un prasību uzturēšana sarežģītās situācijās ir bērna patstāvības un sadarbošanās spēju pamats (Schneewind, Böhmert, 2008:57). Tāpēc prasībām jābūt loģiskām, saprotamām un loģiski nobeigtām (Сластенин, 2004), un audzināšanas procesā tās ir svarīgi uzturēt. Savstarpējā prasīguma uzturēšana ir paradumu veidošanās pamats (Гликман, 2002:71). Attiecību starp prasībām un brīvu izvēli uztur vecāku organizētās audzinošās situācijas. Galvenais ir nevis darbības veids, bet raksturs, ievirze un attieksme, kas dominē šajā darbībā, tā veicinot stabilu paradumu veidošanos un neierobežojot brīvību (Гликман, 2002:73). Šajā aspektā svarīgi, ka prasīguma noturīgums objektīvajā situācijā ir variabls, tam ir individuāli fleksibls raksturs, kas tie pielāgots konkrētam ģimenes loceklim konkrētā situācijā. Savstarpējais prasīgums ģimenē uztur robežu starp patstāvību un atbildību par kopējo dzīvesdarbību. Otrkārt, **līdzdalība** kopējā darbībā (Špona, 2007; Mollenhauer, 2005; Kağıtçıbaşı, 2007; Куликова, 2000; Старосветская, 2008:49, 112), ar līdzdalību izprotot

iespēju, izvēles un atsaucības savstarpēju rosināšanu un atbalstīšanu ģimenes dzīvesdarbībā. Līdzdalība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā (sports, muzicēšana utt.) nodrošina humānkapitāla latentu resursu esamību (*Werner, Lange, 1999:292*). Treškārt, ģimenes **dzīvesdarbības produktivitāte** (*Mollenhauer, 2005; Kağıtçıbaşı, 2007; Куликова, 2000:49,112*). Ar produktivitāti tiek saprasta apmierinātības subjektīvā izjūta (*Raven, 1984; Dreikurs, Gould, Corsini, 2003*), izvērtējot sadarbības emocionālo dimensiju (*Лудец, 2008:29*), turklāt šis rādītājs ietver labprātības ideju. Ģimenes emocionālajam klimatam un apmierinātībai ar to ir ne tikai nozīmīgs psiholoģisks, bet arī pedagoģisks efekts (*Hawellek, 2005:59; Лудец, 2008:31*). Lai gan katra ģimenes locekļa vajadzība pēc autonomijas un intimitātes ir praktiski neatdalāma no savstarpējām attiecībām, viens no kvalitātes rādītājiem ir katra ģimenes locekļa apmierinātība ar kopējo dzīvesdarbību (*Солодников, 2007:58*). Arī D. Olsons izsaka līdzīgas idejas – tās analizētas 1.3.2. nodaļā. Emocionālā apmierinātība raksturo katra ģimenes locekļa emocionālās pieņemšanas un cieņas līmeni (*Grunwald, McAbee, 1999:344; Шнейдер, 2007:100*). Apmierinātību ar kopējo dzīvesdarbību nosaka adekvāta priekšstatu realizācija (*Андреева, 2005*), reālās un gaidītās situācijas sakritība (*Лудец, 2008:25*), savstarpēja cieņa (*Журавлев, 2005:50*), kā arī grūtību pārvarēšanas stratēģijas (jo tās nosaka grūtību pārvarēšanas efektivitāti) (*Meyer, 1980; Карабанова, 2007*). Apmierinātība ar kopējo dzīvesdarbību ir cieši saistīta ar ģimenes stabilitāti (*Brandtstädter, Felser, 2003:65*).

Tātad, sadarbība ģimenē rosina saliedētību un labprātības interiorizācijas un ekteriorizācijas procesus, kad katra ģimenes locekļa atšķirības un/vai vajadzības netiek kritizētas vai ignorētas, bet ņemtas vērā, atbalstītas un izmantotas kā audzināšanas līdzeklis. Ja sadarbībā ir atbalstošs emocionālais klimats, tad katrs ģimenes loceklis jūtas gan brīvs, gan vienots ar citiem un rezultātā ir apmierināts ar kopējo dzīvesdarbību.

Ģimeni kā audzināšanas funkcijas realizētāju dzīvesdarbībā raksturo audzinošais lauks, kurā dabiski organizējas visu ģimenes locekļu dzīvesdarbība. Ģimene ir sarežģīta daudzlīmeņu savstarpējo attiecību sociāla institūcija. Pamatos šīs attiecības nosaka ģimenes audzināšanas filozofija, kura tieši un netieši ietekmē visu ģimenes locekļu emocionālo labklājību, kas ir tā prizma, caur kuru katrs ģimenes loceklis uztver apkārtējo pasauli un sevi tajā (*Peseshkian, 1987; Куликова, 2000*). Katra ģimene izveido individuālu audzināšanas paradigmu, kuras pamatā kopējas vērtības, uzskata T. Kuļikova. Vērtības, paredzamība, prasme plānot un emocionālās atsaucības atmosfēra ģimenē atklājas vecāku izmantotajā audzināšanas saturā un bērna vecumposmam atbilstošos līdzekļos un nosaka audzināšanas lauka saturu un raksturu – to, vai katra ģimenes locekļa pašaudzināšana, pašrealizācija un autonomija tiks rosināta vai kavēta. Kopējas vērtības un intereses neliek atteikties no individuālajiem mērķiem un interesēm, bet

rosina sadarboties (Пономарев, 2008). Ģimene ir vēsturiski izveidojies sociālās pieredzes nodošanas primārais posms (pirmkārt, notiek savstarpējo emocionālo un lietišķo attiecību nodošana, kas produktīvi realizējas tad, ja ir balstīta kopīgos mērķos un principos). Tātad ģimenes dzīvesdarbībā realizētā audzināšanas funkcija veido attiecību kopību un vienotību. Balstoties uz šīm atziņām, kā nākamo kritēriju, kas nosaka vecāku kompetenci audzināšanā, var minēt ģimeni kā **savienību** (Juul, 2007; Kağıtçıbaşı, 2007; Куликова, 2000). Ar savienību promocijas darbā tiek saprasta ģimenes attiecību kompozīcija, ko raksturo vienotība, piederības izjūta (robežas), atklātība un godīgums (Grunwald, McAbee, 1999:344). Savienības stabilitāti raksturo zīmes, signāli un dialogs: to apliecina I. Suškova pētījumi, ka pāri, kas daudzus gadus dzīvo kopā, viens otru saprot „no pusvārda”, t.i., no atsevišķām uzvedības niansēm (Сушков, 2008:120). Lai raksturotu šo kritēriju, tika izvirzīti vairāki rādītāji. Pirmkārt, **vienotība mērķī, principos un vērtībās** (Peseshkian, 1987; Trommsdorff, 2001:39; Brazelton, Greenspan, 2002:288; Zaouche-Gaudron, 2002:26; Juul, 2007; Willi, 2007:149; Петровский, 1992; Куликова, 2000; Спиваковская, 2000; Кукушин, 2002:75-77; Овчарова, 2006; Карабанова, 2007; Божович, 2008; Старосветская, 2008), kas atklāj audzināšanas procesa virzību (74.–75. lpp). Psiholoģiskā vienotība raksturo grupas dabisko dinamiku, kuras pamatā ir visu ģimenes locekļu attiecību vienota izpratne un atbalsts (Сушков, 2008:130). Audzināšana nevar būt demokrātiska, ja vecākiem trūkst vienotības, uzsver S. Fuss (Fuss, 2006:69). Audzināšanā vienota vecāku uzvedība veido labi funkcionējošu audzināšanas komandu (Schneewind, Böhmert, 2008:51). Ģimenē īstenotajā audzināšanas procesā ar vērtībām tiek izprastas tās dzīvesdarbības komponentes, kuras cilvēks ciena (Зиновьев, 2008) un kas piepilda cilvēka dzīvesdarbību ar jēgu. Uz šīm komponentēm balstīta cilvēka uzvedība un veidojas personība (Зритнева, Клушина, 2006), kā augstāko vērtību uzsverot cilvēku un viņa darbu. Vērtības šajā gadījumā palīdz īstenot vecāku perspektīvās dzīvesdarbības mērķi un stratēģijas, kuru realizācija izpaužas kā vecāku ieguldījums ģimenes ordinārajā dzīvesdarbībā. Tātad cilvēka un sociālās vides mijattiecībās atklājas savstarpējas vērtību pārejas. Vērtības nosaka cilvēka emocionālo attieksmi pret pasauli. Audzināšanas procesā vērtību vienotība uzskatāma par būtisku aspektu, jo tad, ja vērtības ir vienotas, vecāki noturīgi atbalsta viens otru (Зритнева, Клушина, 2006:101). Jo vienotākas ir ģimenes vērtības, jo vienotāka ģimene (Зритнева, Клушина, 2006). Jo vienotākas vērtības, jo vieglāk bērns interiorizē tās kā individuālu izvēli, rezultātā iegūstot personīgo jēgu (Голованова, 2004:235). Vienotība vērtībās rosina katra ģimenes locekļa emocionālo labklājību (Trommsdorff, 2001:39; Шнейдер, 2007:99). Filozofijā mērķis ir prognozēts ideāls, kura sasniegšanai cilvēki veic noteiktas darbības, organizē savu un citu dzīvesdarbību (Кукушин, 2002:34). Saskaņā ar šo ideju autors uzskata, ka audzināšanas mērķis

izriet no audzināšanas ideālā rezultāta. Tieši ideāls rosina audzinātāju darbībai. Audzināšanas mērķis ir sekmēt attieksmju pilnveidošanos (Špona, 2004). Lai arī audzināšanas procesa mērķi nosaka katras sabiedrības konkrētais vēsturiskais etaps (Peseshkian, 1987; Божович, 2008), to par pedagoģisku var uzskatīt tad, ja tiek akceptēta vecumposma specifika, uzskata L. Božoviča (Божович, 2008). Mērķis nosaka audzināšanas procesa saturu un metodes katrā bērna attīstības posmā, tāpēc vienotība ir nozīmīgs aspekts autonomas personības attīstībā (Божович, 2008). Tikpat nozīmīgs ir saprātīgs mērķis, kas rosina „vienotas autonomijas” attīstību (Liegle, 2006:42). Kopīgs mērķis palīdz uzturēt vienotības izjūtu (Reyer, Müller, 1992:79). Otrais rādītājs ir **līdzsvarotas iekšējās un ārējās pieklājības un piederības robežas** (Liegle, 2006; Kağitçibaşı, 2007; Куликова, 2000), kas raksturo ģimenes dzīvesdarbības kompozīcijas pieļaujamo un iespējamo normu un atvērtību citām iespējām. Trešais rādītājs – **atklāts, iedrošinošs un atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs** (Gleissner, 1999; Gergen, 2002; Zaouche-Gaudron, 2002; Kast, 2003; Juul, 2007; Цукерман, 2000, Куликова, 2000, Гриценко, 2005), kas raksturo ģimenes dzīvesdarbības varas hierarhiju. Kā norāda L. Gricenko, dialogs ir iespēja iepazīt citus un sevi (Гриценко, 2005:127). Dialogs kā audzināšanas paņēmieni ietver sevī viedokļu un informācijas apmaiņu (Zaouche-Gaudron, 2002), paredzot kopīgo interešu jautājumos dalībniekiem spēju distancēties no lokālajiem apstākļiem un savas īpašās situācijas (Ijabs, Kruks, 2008:6). Dialogs sākas ar to, ka pieaugušais iepazīst bērna jūtas, izjūtas, vajadzības un vēlmes, tātad ir atvērts un ieinteresēts, nevis zinošs (Chopich, Paul, 2001:136). Dialogs ietver mījsakarību modeli: izpratne, atbildes, kā arī atbildes, kas ietver atbildību (Liegle, 2006:18). Audzināšanā dialogs ir orientācija uz pozitīvu attīstības atbalstu (Hawellek, 2005:56). Šāda iespēja audzināšanas procesā rosina ģimenes locekļiem subjektīvās pozīcijas stabilizēšanos, cieņu pret citu cilvēku spriedumiem, prasmi sadarboties, taktu, pilnveido domāšanu, prasmi argumentēt (Рождков, Баубородова, 2004; Слостенин, 2004:76). Lai varētu funkcionēt savienība, nepieciešams nepārprotams, skaidrs un atklāts dialogs (Juul, 2007:86). Tikai vide, kurā norisinās dialogs, var rosināt un pilnveidot cilvēka patstāvību un autonomiju (Zaouche-Gaudron, 2002). Tātad atklāts, iedrošinošs un atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs nav pasīva uzskatu vienādošana, bet aktīvs kopīgā viedokļa formulēšanas, izvērtēšanas un uzturēšanas process.

Kopējā dzīvesdarbībā tiek rosināta un apstiprināta katra ģimenes locekļa sociālās nozīmības izjūta (Куликова, 2000). T. Kuļikova norāda, ka sociālā nozīmības izjūta ir saistīta ar brīvības izjūtas subjektīvajiem un objektīvajiem aspektiem. Arī A. Špona uzskata, ka brīvība ir cilvēka aktivitātes izpausmes mērs (Špona, 2006). Līdzīgu domu izsaka M. Mamardašvili, uzsverot, ka brīvība ir iekšēja nepieciešamība izzināt sevi. Cilvēks var tajā piedalīties vai

nepiedalīties, tāpēc par brīvību var runāt tikai tad, kad cilvēks ir gatavs un viņam ir reāls spēks strādāt savas brīvības labā (*Мамардашвили, 1992:63*). Tāpēc brīvība satur iekšējas ticamības nepieciešamību (*Мамардашвили, 1996:92*) Tātad savas brīvības apzināšanās ir brīvības fenomena subjektīvais aspekts, kas izpaužas radošā darbā, patstāvīgu lēmumu pieņemšanā un spējā uzņemties par to atbildību, kā arī sadarbībā (līdztiesīgā un atbildīgā rīcībā), kad cilvēks pašapliecinās dzīvesdarbībā, realizējot savu vēlmju ierobežošanas un sevis pārvarēšanas spējas (*Кузьмина, 2007*). Balstoties uz šīm atziņām, kā nākamo audzināšanas kompetences kritēriju var izvirzīt **brīvību** ģimenē (*Jonas, 2003; Kast, 2003; Reichenbach, 2007; Франкл, 2001; Кузьмина, 2007; Старосветская, 2008*), saprotot to kā ģimenes locekļu brīvu un pieejamu izvēli un iespēju realizēt savu patstāvību, līdztiesību un atbildību saskaņā ar citu ģimenes locekļu centieniem, vajadzībām un mērķiem. Tas nozīmē, ka cilvēks dzīvo brīvībā (*Reichenbach, 2007:160*), kā arī to, ka viena ģimenes locekļa brīvību nosacīti ierobežo cita ģimenes locekļa brīvība (*Мамардашвили, 1996:193*). Tikai brīvībā var veidoties autonomijas izpratne un izjūta (*Kruse, 2001:65*). Bez sadarbības konkrētās situācijās brīvība paliek tikai jēdziens (*Wild, 2003:58*). Lai raksturotu šo kritēriju, tika izdalīti vairāki rādītāji: pirmkārt, **līdztiesība** (*Schneewind, Ruppert, 1995; Kağitçibaşı, 2007; Старосветская, 2008*) kā horizontālo un vertikālo vēlmju izteikšanas un realizācijas raksturotājlīkums, kas atklāj vienlaicīgumu un veidu. Šajā rādītājā ietverta savstarpēja pielaidība un emocionalitāte (*Schneewind, Ruppert, 1995:162*), kā arī piedalīšanās lēmumu pieņemšanā (*Trommsdorff, 2001:39*). Otrs rādītājs ir **patstāvība** (*Trommsdorff, 2001:39; Schmidt-Denter, 2005:162; Старосветская, 2008*) kā patstāvīgu lēmumu pieņemšanas mehānisms. Patstāvību bērns var apgūt, tikai pieaugušā atbalstīts (*Цукерман, 2000:75*). Tomēr par patstāvību nevar runāt bez vērtībām un solidaritātes, jo patstāvības tikumiskā būtība ir tāda, ka „cilvēki cits citam palīdz gūt panākumus un pārvarēt grūtības, dodot labumu sabiedrībai” (*Амонашвили, 1988:36*). Tikai droša un emocionāli atklāta vide veicina patstāvības apgūšanu (*Liegle, 2005:513*). Trešais brīvības kritērija rādītājs ir **atbildība** (*Gergen, 2002; Jonas, 2003, Schmidt-Denter, 2005:162; Juul, 2007; Kağitçibaşı, 2007; Франкл, 2001; Зритнева, Клушина, 2006; Куликова, 2000; Дружинин, 2006; Лодкина, 2006*) kā katra ģimenes locekļa attieksmes komponente, kam raksturīga apzināta nepieciešamība atbildēt par savu verbālo un neverbālo rīcību un tās sekām, lai katrs ģimenes loceklis varētu atklāt un tiku rosināts realizēt savu iespēju potenciālu. Atbildība kā personības īpašība veidojas, interiorizējot sociālās vērtības un normas (*Ильичева, 2006:241*). Patiesu kopību raksturo atbildība (*Франкл, 2001:74; Chopich, Paul, 2001:180*). Atbildību cilvēks var iemācīties tikai no otra cilvēka, redzot paraugu vārdos un rīcībā (*Jonas, 2003:184-197*). Sociālo atbildību veido paškontroles, paļaušanās un kopības izjūtas mījsakarība (*Strack, Gennerich, Hopf, 2008:104*).



Sākotnēji pilnu atbildību uzņemas vecāki, pēc tam atbilstoši bērna vecumam atbildība tiek deleģēta arī viņam. Tieši vecāku prasme līdzsvarot atbildību starp bērnu un sevi atbilstoši aktuālajam bērna vecumposmam ir bērna emocionālās labklājības un atbildības apgūšanas pieredzes pamatā, jo ne vienmēr bērnam atbildības uzņemšanās izdodas gludi, turklāt vecāki var neizprast, ka bērns situāciju un vidi izprot citādāk (*Meyer, 1980*). J. Jūls uzsver kopējās un personīgās atbildības vienotību – tas nozīmē uzņemties atbildību gan par savu, gan ģimenes kopējo dzīvesdarbību. Kad cilvēks iemācās uzņemties atbildību par savu dzīvi, viņš spēj uzņemties atbildību par citiem (*Juul, 2007:92*). Cilvēka brīvība ir spēja uzņemties atbildību par savu likteni, uzskata V. Frankls (*Франкл, 2001:77*). Tātad autors atzīst cilvēka brīvību tikai tad, ja viņš spēj uzņemties atbildību, un tas nozīmē, ka atbildība nosacīti ierobežo brīvību. Patstāvība un atbildība palīdz cilvēkam pārvarēt grūtības un sasniegt mērķi (*Ильичева, 2006:241*) – šāda interpretācija padara cilvēku par savas dzīvesdarbības regulatoru. Harmoniska un produktīva attiecība starp atbildību un iniciatīvu ļauj cilvēkam uzturēt autonomiju (*Ильичева, 2006:243*).

Tieši brīvības izjūta rosina personiskas un harmoniskas attieksmes pilnveidošanos. Tā nodrošina līdzsvarotas attiecības un sadarbību sociālajā vidē, tātad rosina autonomiju savstarpējās attiecībās un attiecībā uz zināšanām, sociālajiem likumiem, vadošo pasaules uzskatu. Cilvēka un sabiedrības dzīvesdarbība ir savstarpēji saistīta. Tikai demokrātiskā sabiedrībā var veidoties, pilnveidoties un darboties brīva personība (*Špona, 2006*). Brīvības būtību ģimenē izsaka brīvības triāde: relatīva brīvība pieder tēvam, mātei un bērnam (*Овчарова, 2006*). Šāda brīvības interpretācija prasa harmonisku brīvības sintēzi, kura paredz veselīgu savstarpējo attiecību distanci starp ģimenes locekļiem un ir sadarbības kvalitātes aspekts. Tātad brīvība ir tas kritērijs, kas ir autonomijas attīstības pamatā.

T. Kuļikova uzskata ģimeni par starpnieku starp bērnu un sabiedrību. Var secināt, ka ģimenes audzināšana ir sociālās pieredzes nodošana. Tāpēc nozīmīgs subjektīvais ģimenes audzināšanas nosacījums ir ģimenes tradīcijas. Tradīcijām ir aktīvs raksturs: nododot tās no paaudzes uz paaudzi, tradīcijas transformējas un tāpēc var pielāgoties jauniem sociālās dzīves nosacījumiem, norāda T. Kuļikova. Nemainīga paliek tradīciju sabiedriskā nozīme: tās kalpo kā paaudžu attiecību nostiprināšanas un personīgo un sociālo vērtību nodošanas mehānisms (*Захаров, 2000; Сливаковская, 2000*). Iespējams, tāpēc tās var izveidot jaunas ģimenes attiecību un audzināšanas kompozīcijas. Pamatojoties uz šīm atziņām, kā nākamo kritēriju var izdalīt **solidaritāti** (*Zaouche-Gaudron, 2002; Bettelheim, 2003; Lüscher, Liegle, 2003:242; Белинская, Тихомандрицкая, 2001; Зритнева, Клушина, 2006; Лодкина, 2006:29*) kā indivīda interešu, uzskatu un rīcības saskaņošanu ar citiem, pamatojoties uz to kopību. Solidaritāte paaudžu kontekstā reprezentē vienu no attiecību aspektiem (*Lüscher, Liegle, 2003:242*).

Solidaritāte ir cieši saistīta ar atbildības izjūtu pret sevi un citiem, kā arī ar taisnīguma izpratni, uzskata F. Ziegleris (*Ziegler F., 2000*). M. Reins, analizējot starppaaudžu solidaritāti, vērs uzmanību uz to, ka piedzīvotā solidaritāte ne vienmēr izraisa lielāku apmierinātību, taču tās neesamība ir cieši saistīta ar lielāku vientulību un mazāku apmierinātību. Viņš secina: „Ideja par to, ka došana, nevis saņemšana, vairo emocionālo labklājību, ir intriģējoša.” (*Rein, 1994:12, 13*) Tieši solidaritāte ļauj ģimenei atklāt savus resursus (*Hargens, 2000:32*). Ģimene ir vieta, kurā nevis ir *iespējams* apgūt, bet *tiek apgūta* solidaritāte, tāpēc tā kļūst par morāles, vēlmju, normu un priekšstatu projekcijas lauku (*Lüscher, Liegle, 2003:265*). Solidaritātes rādītāji ir, pirmkārt, **attieksme pret sevi** (Klēģeris, 1959; Špona, 2006; *Kağitçibaşı, 2007; Berry, Poortinga, Dasen, 2002*) kā savu interešu un paradumu apzināta izkopšana, uzturēšana un saskaņošana ar citiem ģimenes locekļiem, kā arī citu ģimenes locekļu interešu un paradumu atbalstīšana. N. Klēģeris atbildības izjūtas veidošanos saista ar paradumiem (Klēģeris, 1959). Kompetentā ģimenē cilvēki rēķinās viens ar otru, saskaņojot viedokļus un pozīcijas (*Шнейдер, 2007:91*). Var secināt, ka paradumi ir dažādas polaritātes aktīva attieksme pret sevi, kas ir pašaudzināšanas sākums. Tāpēc paradumu izkopšana ir sarežģītāka par tikumisko priekšstatu un jēdzienu ieaudzinašanu (Klēģeris, 1959). Attieksme pret sevi ir ciešā mījsakarībā ar attieksmi pret citiem, jo katra ģimenes locekļa emocionālā labklājība ir katras kopābūšanas augstākais sasniegums (*Bettelheim, 2003*). Otrais kritērijs – **attieksme pret citiem** (Klēģeris, 1959; Lieģeniece, 1992; *Bronfennbrenners, 1993; Rogge, 2004; Mollenhauer, 2005; Муд, 1988; Колесова, 2008; Нездемковская, 2008*) kā ģimenē apzināti uzsākta, organizēta, uzturēta un kopta ideju, uzskatu, darbību, uzvedības kopuma – **tradīciju** – unikalitāte, kas pāriet no paaudzes paaudzē. Tradīcijas ir „kolektīvās atmiņas” pamatā, tādējādi, balstītas pagātnē, tās ļauj orientēties nākotnē (*Солонин, Каган, 2007:176*). Tradīciju un individualitātes attiecības ir viens no cilvēka un vides sadarbības aspektiem, kas ataino cilvēka darbības pretrunīgos aspektus: no vienas puses, indivīds kā kādas grupas pārstāvis, no otras puses – neatkārtojama autonomija (*Солонин, Каган, 2007:177*). Tradīcijas piešķir ģimenes ikdienas un svētku dzīvesdarbībai kārtību un ritmu (Klēģeris, 1959; *Bettelheim, 2003*), veicinot piederības izjūtu ne tikai ģimenei, bet arī pasaulei kopumā (*Bettelheim, 2003:388*). Tradīciju izkopšana raksturo pedagoģisko orientāciju uz ģimenes ikdienas un svētku sadarbību (*Hawellek, 2005:57*), nostiprinot vērtības (*Сластенин, 2004:72*) un paaudžu sadarbību (*Куртышева, 2007:234*). Ja cilvēka dzīvesdarbību neietver tradīcijas, to sāk ierobežot standartizācija, ritualizācija un normu vispārināšana (*Солонин, Каган, 2007:182*). Līdzīgu domu izsaka R. Vilde, uzsverot, ka cilvēka autonomijas izpratni veido tradīcijas (*Wild, 2002:49*). Tās veido ģimenes noteiktu specifisku kopējo dzīvesdarbību, kas atklājas sadarbībā un solidaritātē (*Bettelheim, 2003:391*).

Tradīcijas var ne tikai nodot no paaudzes paaudzē, bet arī veidot jaunas – gan pēc satura, gan formas (*Куртышева, 2007:230*). Analizējot tradīciju nozīmību jaunu ideju attīstībā, arī J. Stradiņš akcentē „kur nav tradīciju, tur parasti netop kaut kas būtisks” (Stradiņš, 2009:38). Jaunu tradīciju veidošana ir saistīta gan ar katra ģimenes locekļa individuālo pieredzi, gan katras ģimenes unikālo kopējās dzīvesdarbības notikumu neatkarījamību (*Куртышева, 2007:231*). Tātad šādā izpratnē solidaritāte paredz personīgo un ģimenes (sociālo) interešu saskaņošanu, savstarpējo palīdzību un sadarbību kā dzīvesdarbības formu un saturu. Solidaritātei ģimenē ir patiens raksturs, kamēr eksistē tradīcijas (*Bettelheim, 2003:374*). Šādu solidaritātes izpratni piedāvāju dēvēt par pedagoģisko solidaritāti, jo, no vienas puses, tā rosina piederības izjūtu ģimenei, no otras puses, atbalsta un rosina individuālo patstāvību un atbildību. Tradīcijām ir netiešas audzināšanas raksturs (Klēģeris, 1959), tās nostiprina vērtības (*Сластенин, 2004:72*) un atklāj kopābūšanas emocionālo aspektu (*Bettelheim, 2003*). Kopējs prieks saliedē, smieklis ne tikai rosina kopības izjūtu, bet arī mazina agresiju, jo cilvēki jūtas piederīgi ģimenei (*Грановская, 2004:483*). Tātad tradīcijas rosina kopēju emocionālu pārdzīvojumu, veicinot saliedētību. Līdzpārdzīvojums savukārt rosina stereotipu pārstrukturizēšanos (*Грановская, 2004*). Līdzīgu domu izsaka arī B. Bettelheims, uzsverot, ka tradīcijas veicina personības emocionālo spēku, kam būtiska nozīme ir arī patriotisma jūtu veicināšanā (*Bettelheim, 2003*). Šis rādītājs balstās ne tikai uz zināšanām, bet arī kopēju ģimenes darbību. Tātad solidārās attiecībās iekļaujas ne tikai individuālas un kopīgas, bet arī specifiskas intereses, kas veido balansu starp atšķirīgām normām un interesēm.

Lai organizētu nepārtrauktu un produktīvu ģimenes audzināšanas procesu, nepieciešams mērķis, saturs, principi, metodes un formas. Zinātniskajā literatūrā analizētie audzināšanas kompetences kritēriji un to rādītāju kopums atbilst šim nosacījumam un veido teorētisku konstruktus. Audzināšanas process kā kompleksa, dinamiska un progresīva kompozīcija (kompozīcija ir komponentu izkārtojums un to savstarpējā sakarība) tiek kvalitatīvi realizēta dzīvesdarbībā, ja šie kritēriji un rādītāji atrodas savstarpējās mijattiecībās un nepārtrauktā attīstībā. No pedagoģiskā aspekta tieši šie komponenti ir pamatkritēriji katra ģimenes locekļa vajadzību apmierināšanai, vērtību personīgā nozīmīguma pilnveidošanai, attieksmju attīstībai un autonomu uzvedības formu izvēlei dzīvesdarbībā. Izveidotie kritēriji un to rādītāji ir apkopoti 3. tabulā. Rādītājiem izveidots piecu līmeņu apraksts, kas ļauj pedagoģiski korekti interpretēt vecāku kompetences audzināt saturu un formu. Balstoties uz pētījuma ideju, divos līmeņos tiek akcentēta pozitīvā pieredze, ieskicējot arī divas neitrālās un vienu negatīvo pieredzi.

## Vecāku kompetence audzināšanā, tās kritēriji, rādītāji un līmeņi

Kriterijs	Rādītājs	Līmeņi				
		A	B	C	0	D
Ģimene kā savienība	Vienotība principos, mērķos un vērtībās	Principi, mērķis un vērtības ir vienoti	Principi un/vai mērķis un/vai vērtības ir daļēji vienoti	Nav vienotības principos, mērķī un vērtībās	Nepārzina viens otra principus, mērķi un vērtības	Ignorē viens otra principus, mērķi un vērtības
	Līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Ir izteikti līdzsvarotas un elastīgas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Neļīdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Vienaldzīgas un neskaidras piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Neskaidras, slēgtas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas
	Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs	Izteikti atklāts, iedrošinošs, atbalstošs gan vertikālais, gan horizontālais dialogs	Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs	Daļēji atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs	Ir vertikālais monologs. Viedokļi netiek izteikti dialogā	Ir situatīvs vertikālais monologs. Dialoga nav
Sadarbība ģimenē	Savstarpējā prasīguma noturība	Vecāki un bērni prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Vecāki un bērni ne vienmēr prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Vecāki un bērni neprot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Vecāki izsaka, pamato un uztur vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Netiek izteiktas, pamatotas un uzturētas vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai
	Līdzdalība ģimenes kopējā darbībā	Elastīga vertikālā un horizontālā atsauce un darbības aktivitāte	Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte tiek imitēta	Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte ir manipulējoša	Nav vertikālās un/vai horizontālās atsauces, darbības aktivitāti rosina dažreiz izteikti priekšlikumi	Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte ir konkurējoša
	Ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte	Apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē	Ne vienmēr apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē	Neapmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē	Neinteresē kooperatīvā dzīvesdarbība ģimenē	Ignorē kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē
Brīvība ģimenē	Līdztiesība	Līdztiesīga horizontālā un vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija	Līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un daļēja realizācija	Daļēji līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana, reta realizācija	Horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija tiek apspiesta	Vertikālā un horizontālā vēlmju izteikšana un realizācija tiek ignorēta
	Patstāvība	Horizontālā un vertikālā neatkarība lēmumu pieņemšanā un darbībā	Horizontālā un/vai vertikālā daļēja neatkarība lēmumu pieņemšanā un darbībā	Situatīva vertikālā un/vai horizontālā lēmumu pieņemšana un darbība	Dominē vertikālā ietekme lēmumu pieņemšanā un darbībā	Horizontālā un/vai vertikālās lēmumu pieņemšana un darbība tiek apspiesta

	Atbildība	Visi uzņemas atbildību par pieņemto lēmumu izpildi	Pieaugušie uzņemas atbildību par pieņemto lēmumu izpildi	Pieņemtie lēmumi bieži netiek izpildīti	Kopēji lēmumi netiek pieņemti, un reti notiek kopēja dzīvesdarbība	Izvairīšanās no kopēju lēmumu pieņemšanas un īstenošanas kopējā dzīvesdarbībā
Solidaritāte ģimenē	Attieksme pret sevi	Ir paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem	Ir daļēji izkopti paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem	Nav izkopti paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem	Nepārzina cits cita paradumus un intereses	Kritizē cits cita paradumus un intereses
	Attieksme pret citiem	Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nostiprinājušās īpašās ģimenes tradīcijās	Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nostiprinājušās dažās ģimenes tradīcijās	Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nav nostiprinājušās ģimenes tradīcijās	Kopīgas intereses, uzskati ir situatīvas. Netiek mērķtiecīgi veidotas ģimenes tradīcijas	Ir atšķirīgas intereses, uzskati un rīcība. Neiecietība un kritiska attieksme pret kopīgu rīcību

**A līmeni** veido šādi vecāku kompetences audzināt rādītāji: ģimenes locekļu vienots mērķis, principi, un vērtības ir vienotas. Ir izteikti līdzsvarotas un elastīgas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas. Izteikti atklāts, iedrošinošs, atbalstošs gan vertikālais, gan horizontālais dialogs. Vecāki un bērni prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai. Elastīga vertikālā un horizontālā atsaucība un darbības aktivitāte. Apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē. Līdztiesīga horizontālā un vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija. Horizontālā un vertikālā neatkarība lēmumu pieņemšanā un darbībā. Visi uzņemas atbildību par pieņemto lēmumu izpildi. Ir paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem. Kopīgas intereses, uzskati un rīcība ir nostiprinājušās īpašās ģimenes tradīcijās. Šāda ģimenes ekoloģiskā, emocionālā un pedagoģiskā labklājība rosina aktīvi izzināt un novērtēt sevi, citus un apkārtējo pasauli. Tiek rosināts izvērtēt sekas un prognozēt. Šādi realizēta vecāku kompetence audzināšanā uztur tādu audzināšanas procesa kvalitāti, kas rosina sociāli vērtīgu individuālo dzīvesdarbības pieredzi, organizējot audzināšanas laukā tādas pedagoģiskās situācijas, kas atbalsta un rosina katra ģimenes locekļa autonomijas attīstību un/vai pilnveidošanos. Rezultātā bērni interiorizē lielāko daļu vecāku vērtību. Šādai vienotībai ir sinerģiska būtība. Šajā līmenī ģimenes locekļi atklāj sadarbības humāno jēgu, kad gan pats, gan otrs cilvēks kļūst par vērtību, tātad katrs ģimenes loceklis gūst humānu pieredzi. Šāda sadarbības humānā pieredze kļūst par ideāla normu, kas veicina cilvēka pašizaugsmi (Абраменкова, 2008:67).

**B līmeni** veido šādi vecāku kompetences audzināt rādītāji: ģimenes locekļiem ir daļēji vienoti mērķis un/vai principi, un/vai vērtības. Līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas. Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs. Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs. Vecāki un bērni ne vienmēr prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai. Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte tiek imitēta. Ne vienmēr apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē. Līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un daļēja realizācija. Horizontālā un/vai vertikālā daļēja neatkarība lēmumu pieņemšanā un darbībā. Pieaugušie uzņemas atbildību par pieņemto lēmumu izpildi. Ir daļēji izkopti paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem. Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nostiprinājušās dažās ģimenes tradīcijās. Šādi realizēta vecāku kompetence audzināšanā uztur tādu audzināšanas procesa kvalitāti, kas rosina sociāli līdzsvarotu individuālo dzīvedarbības pieredzi, organizējot audzināšanas laukā tādas pedagoģiskās situācijas, kas atbalsta un rosina daļēju katra ģimenes locekļa autonomijas attīstību un/vai pilnveidošanos. Rezultātā bērni interiorizē daļu vecāku vērtību.

**C līmeni** veido šādi vecāku kompetences audzināt rādītāji: ģimenes locekļiem nav vienotības principos, mērķi un vērtības. Nelīdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas. Daļēji atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs. Vecāki un bērni neprot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai. Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte ir manipulējoša. Neapmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē. Daļēji līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija. Situatīva vertikālā un/vai horizontālā lēmumu pieņemšana un darbība. Pieņemtie lēmumi bieži netiek izpildīti. Nav izkopti paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem. Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nav nostiprinājušās ģimenes tradīcijās. Šādi realizēta vecāku kompetence audzināšanā uztur tādu audzināšanas procesa kvalitāti, kas rosina sociāli nestabilu individuālo dzīvedarbības pieredzi, organizējot audzināšanas laukā tādas pedagoģiskās situācijas, kas reti atbalsta un rosina katra ģimenes locekļa autonomijas attīstību un/vai pilnveidošanos. Rezultātā bērni interiorizē dažas vecāku vērtības.

**0 līmeni** veido šādi vecāku kompetences audzināt rādītāji: ģimenes locekļi nepārzina viens otra principus, mērķi un vērtības. Vienaldzīgas un neskaidras piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas. Ir vertikālais monologs. Viedokļi netiek izteikti dialogā. Vecāki izsaka, pamato un uztur vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai. Nav vertikālās un/vai horizontālās atsauces, un darbības aktivitāti rosina dažreiz izteikti priekšlikumi. Neinteresē kooperatīvā

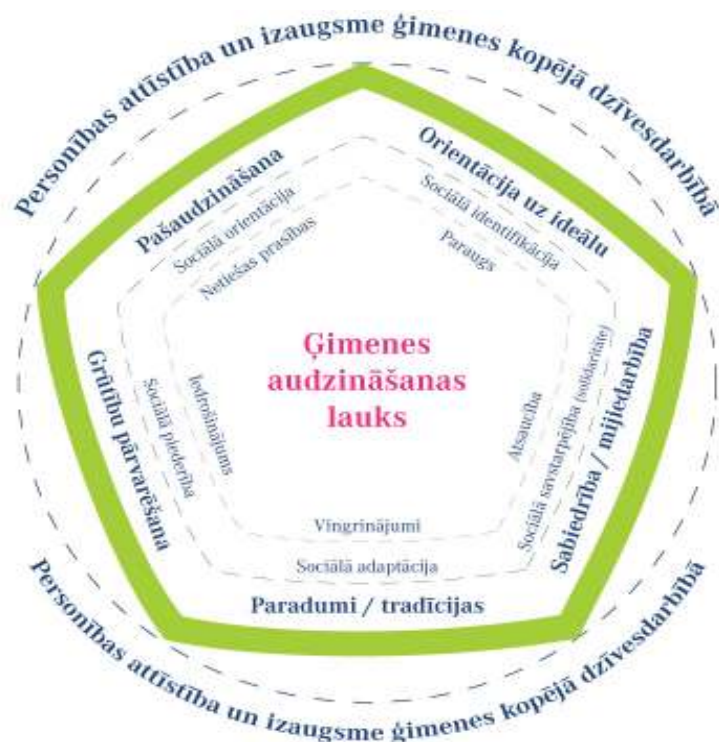
dzīvesdarbība ģimenē. Horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija tiek apspiesta. Dominē direktīva ietekme lēmumu pieņemšanā un darbībā. Kopēji lēmumi netiek pieņemti, reti notiek kopēja dzīvesdarbība. Nepārzina cits cita paradumus un intereses. Kopīgas intereses, uzskati un rīcība ir situatīvas. Netiek mērķtiecīgi veidotas ģimenes tradīcijas. Šādi realizēta vecāku kompetence audzināšanā uztur tādu audzināšanas procesa kvalitāti, kas rosina sociāli vienaldzīgu individuālo dzīvesdarbības pieredzi, organizējot audzināšanas laukā tādas pedagoģiskās situācijas, kas nerosina piederības izjūtas veidošanos, kas ierobežo katra ģimenes locekļa autonomijas attīstību un/vai pilnveidošanos. Rezultātā bērni reti interiorizē vecāku vērtības.

**D līmeni** veido šādi vecāku kompetences audzināt rādītāji: ģimenes locekļi ignorē viens otra principus, mērķi un vērtības. Ir neskaidras, slēgtas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas. Dominē situatīvs vertikālais monologs, dialoga nav. Netiek izteiktas, pamatotas un uzturētas vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai. Vertikālā un/vai horizontālā atsaucība un darbības aktivitāte ir konkurējoša. Kooperatīvā dzīvesdarbība ģimenē tiek ignorēta. Vertikālā un horizontālā vēlmju izteikšana un realizācija tiek ignorēta. Horizontālā un/vai vertikālās lēmumu pieņemšana un darbība tiek apspiesta. Izvairīšanās no kopēju lēmumu pieņemšanas un īstenošanas kopējā dzīvesdarbībā. Ģimenē kritizē cits cita paradumus un intereses. Ir atšķirīgas intereses, uzskati un rīcība. Neiecietība un kritiska attieksme pret kopīgu darbību. Šādi realizēta vecāku kompetence audzināšanā uztur tādu audzināšanas procesa kvalitāti, kas rosina sociāli nevērīgu individuālo dzīvesdarbības pieredzi. Audzināšanas laukā tiek organizētas tādas pedagoģiskās situācijas, kas veicina spēcīgus negatīvos pārdzīvojumus, tādējādi neveicinot piederības izjūtu ģimenei un līdz absurdam novedot autonomiju, kas tiek interpretēta kā egoisms. Rezultātā bērni vecāku vērtības neuzskata par vērtībām un interiorizē citas vērtības.

Atbilstoši promocijas darbā analizētajām teorijām, izveidotajam *vecāku kompetences audzināt* teorētiskajam konstruktam un aprakstiem katra līmeņa (atbilstoši 2. tabulai) ģimenes dzīvesdarbības ietvaros piedāvāju klasificēt vecāku kompetenci audzināt šādos *audzināšanas tipos*:

- audzināšanu ģimenē vecāku kompetences audzināt A līmeņa kvalitātes ietvaros – vienotā ģimene;
- audzināšanu ģimenē vecāku kompetences audzināt B līmeņa kvalitātes ietvaros – līdzsvarotā ģimene;
- audzināšanu ģimenē vecāku kompetences audzināt C līmeņa kvalitātes ietvaros – juceklīgā ģimene;
- audzināšanu ģimenē vecāku kompetences audzināt 0 līmeņa kvalitātes ietvaros – vienaldzīgā ģimene;
- audzināšanu ģimenē vecāku kompetences audzināt D līmeņa kvalitātes ietvaros – nevērīgā ģimene.

Saskaņā ar teorētiskajā daļā analizētajām atziņām un iegūtajiem secinājumiem var izveidot vispārinātu ģimenes pedagoģiskā portreta teorētisko pamatu, kas uzskatāmi atklāts 3. attēlā. Tas ir integrāls pedagoģiski psiholoģisks komplementārs veselums, kurā atklājas vecāku personību īpašību diindivīduals kopums, vecāku kompetence audzināt, izmantotās pedagoģiskās metodes un audzināšanas potenciāls (ar audzināšanas potenciālu saprotot mērķtiecīgu kompetences pilveidošanu). To īstenojot ordinārajā dzīvesdarbībā, audzināšanas laukā tiek radīti nosacījumi katra ģimenes locekļa personīgo vērtību nozīmīguma interiorizācijai, kas ir pamatā noturīgas uzvedības eksteriorizācijai un pašvērtības imunitātei, respektīvi, personības attīstībai un izaugsmei ģimenes kopējā dzīvesdarbībā. Personību izaugsmes pamatā ir audzināšanas lauks (98. lpp.), kura saturu un dinamiku raksturo piecas izaugsmes dimensijas (orientācija uz ideālu, sadarbība/mijiedarbība, paradumi un tradīcijas, grūtību pārvarēšana, pašaudzināšana). Lai šīs izaugsmes dimensijas tiktu realizētas, nepieciešama *netieša un tieša* audzināšanas procesa organizācija audzināšanas laukā. To īsteno ar pedagoģiskajām metodēm, rosinot katra ģimenes locekļa pašpilnveidošanos. Tā atbilstoši audzināšanas lauka izaugsmes dimensijām un izmantotajām pedagoģiskajām metodēm ar interiorizācijas un eksteriorizācijas procesu palīdzību ierosina psiholoģiskos fenomenus (sociālo orientāciju, sociālo identifikāciju, atsaucību, sociālo adaptāciju un sociālo piederību), nodrošinot konkrētās izaugsmes dimensijas virzību un dinamiku. Tādējādi veidojas audzināšanas lauka audzinošais konteksts.



3. attēls

Ģimenes pedagoģiskā portreta teorētiskais pamats



Nepārtraukta šo dimensiju dinamika ir pamatā vecāku audzināšanas kompetences pilnveidei un tādai audzināšanas procesa kvalitātei, kas rosina katra ģimenes locekļa personības attīstību un izaugsmi kopējā dzīvesdarbībā (tostarp autonomiju).

**Tātad ģimene ir cilvēku kopāesamība, kas saistīta ar intīmām un pastāvīgām interakcijām (sadarbību/mijiedarbību) laikā. Tā tiek nodrošināts audzinošais konteksts katra ģimenes locekļa attīstībai. Paaudžu kopāesamība vienmēr ir orientēta uz nākamo paaudzi, uz nākotni.**

## 2. Mūsdienu vecāku kompetences audzināt empīriskais pētījums

### 2.1. . Empīriskā pētījuma programma un izpildes organizācija

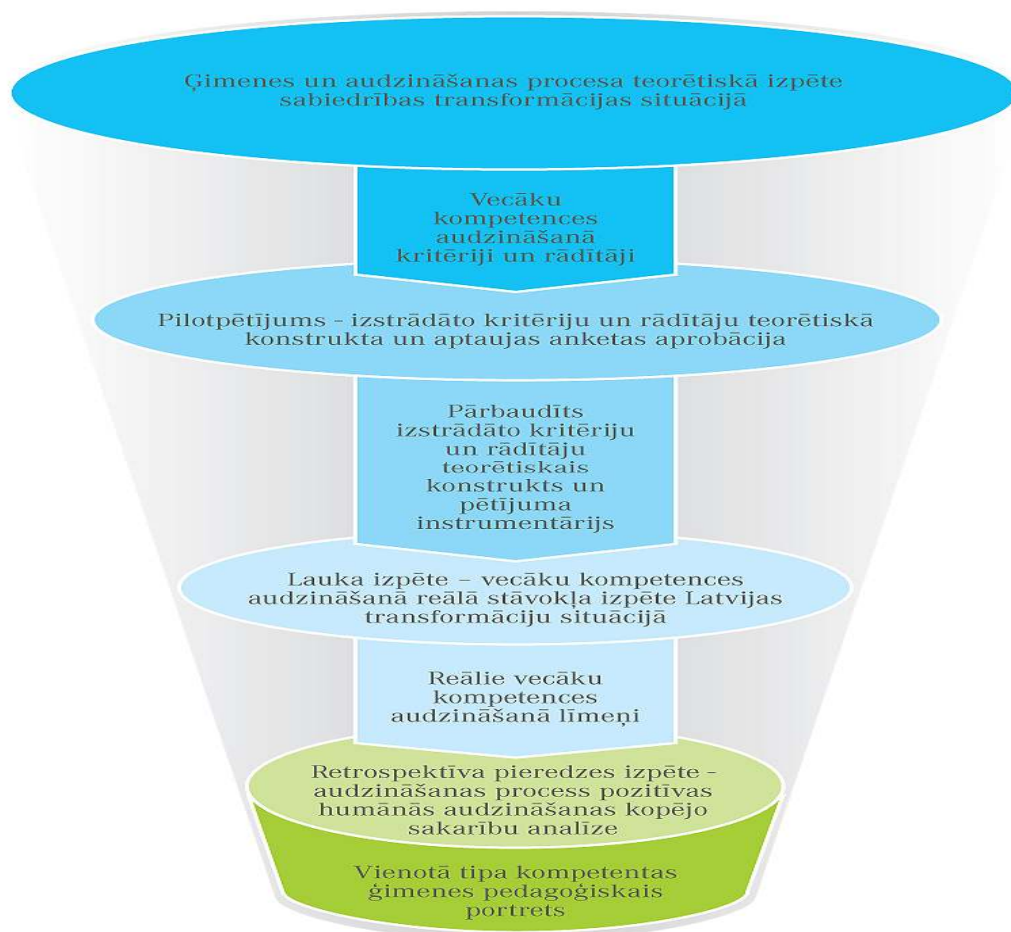
Mūsdienās aktuāls kļuvis jautājums par to, vai sabiedrību var skaidrot tikai ar statistikas palīdzību, neizprotot atsevišķus cilvēkus, kuri šo sabiedrību veido (Bela-Krūmiņa, 2001). Jau Ļ. Vigotskis rakstīja, ka aiz afekta un motīva atklājas Dzīve (*Быломский, 2003*). Arī A. Asmolovs uzsver – „kad no psiholoģijas izdzen dzīvi, tad to pamet Dvēsele” (*Асмолов, 2007:5*). Tāpēc šis pētījums raksturojams ģimenes kā grupas centrēts pētījums, respektīvi, audzināšanas process ģimenē tiek skatīts katra ģimenes locekļa personības izaugsmes perspektīvā.

**Izvēlētā pētījuma veida raksturojums.** Pētījumam izvēlēta interpretatīvā pētīšanas paradigama, kas atbilst humānās pedagoģijas būtībai (*Danner, 1994*) – tās metodoloģijas pamatā ir cilvēks kā veselums, viņa dvēseles un uzvedības izprašana vienotībā, nodrošinot tādu vidi katra cilvēka attīstībai, kas rosina viņu iepazīt un pilnveidot sevi, realizēt savu potenciālu. Interpretatīvā paradigma pievērš uzmanību cilvēku pieredzes subjektīvajiem aspektiem, akcentējot katra cilvēka unikalitāti, līdzdalību un atbildību. Tā virzīta uz apzinātu un patstāvīgu cilvēka darbību. Šīs paradigmas būtība aptver cilvēku pieredzi, kas balstās sadarbībā/mijiedarbībā. Tā aplūko cilvēku darbību – to, kā konkrēta sociālā parādība izpaužas noteiktā sociālā vidē, un tās mērķis ir izprast cēloņu, laika un nosacījumu mijsakarības, tātad izvērtēt procesu un rezultātu. Interpretatīvo paradigmu raksturo pētnieka interese par pētāmo jautājumu (*Cohen, Manion, Morrison, 2007; Rosenthal, 2008*). Šīs paradigmas izvēli noteica gan promocijas darbā izvēlēto pieeju (*personības darbības procesuāli strukturālās un vēsturiski evolucionārās pieejas*) atbilstība interpretatīvās paradigmas būtībai, gan pētījuma autores interese par pozitīvo humāno pieredzi ģimenes audzināšanas praksē. Šī paradigma atklāj audzināšanas procesa un satura pozitīvās humānās tendences un, iespējams, var kļūt par paraugu un/vai ideālu sabiedrībā – nevis kā statisks lielums, bet kā personības autonomijas un izaugsmes rosinātāja ģimenes kopējā dzīvesdarbībā (*Kron, 1999; Cohen, Manion, Morrison, 2007:253-263*). Pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes situācijas analizētas **ideogrāfiski** (analizēts tiek vesels izteikums) un **interpretatīvi** (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:253-263*).

Empīriskā pētījuma programma ietvēra zinātniskās ētikas ievērošanu, pētījuma hipotēzes formulēšanu, pētījumam atbilstošas metodoloģijas izvēli, instrumentu izveidi datu ieguvei, lauka pētījumu, pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes izpēti, iegūto datu ticamības un validitātes noteikšanu (vispārināšanu, pārbaudīšanu, kontroli), datu analīzes metožu izvēli, datu interpretāciju un iegūto rezultātu atspoguļošanu.

Apzinot vairākus pētījumu veidus (*Mayring, 2002; Marotzki, Nohl, Ortlepp, 2006*), promocijas darbam izvēlēta retrospektīva (*Bohnsack, 2008*), biogrāfiska (*Pohl, 2007*) pozitīva humānās audzināšanas pieredzes situāciju analīze (*Kron, 1999; Mayring, 2002; Томпсон, Пристли, 1998*), kas visprecīzāk atbilst pētījuma mērķim un risina pastāvošo problēmu. Situāciju pētījums izvēlēts, jo tajā tiek zinātniski analizēta informācija par kādu noteiktu personu (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:141*), tātad metodiski koriģētā un sistematizētā veidā atklāts atsevišķu gadījumu un vispārīgu zinātnisku atziņu mijsakarības lauks, izveidojot kopainu (*Friebertshäuser, 2003:505*). Pozitīvu humāno audzināšanas situāciju izpēti pamato darbā izmantotā procesuāli strukturālā pieeja (*Томпсон, Пристли, 1998:433*). Atbilstoši pozitīvo humāno situāciju izpētes nosacījumiem (*Томпсон, Пристли, 1998:436*) tika izvēlētas šī pētījuma posma metodes: naratīva intervija, salīdzināšana, ideogrammu analīze, kvalitatīvo datu apstrādes programma AQAD 6. Situāciju analīzes mērķis (*Flick, 2005:112; Pantucek, 2006:24*) bija ilustrēt lauka pētījuma pedagoģisko saturu, pārbaudīt esošās atziņas, izpētīt pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes (vienotās ģimenes) variāciju un gūt jaunas teorētiskās atziņas par pedagoģiskajiem paņēmieniem, kas rosina personības autonomijas iezīmes un izaugsmi ģimenes kopējā dzīvesdarbībā, kā arī veicināt izpratni, jo izpratne ir pedagoģiskā darba pamatā. Tas nozīmē, ka katrai situācijai ir sava loģika, pēc kuras tas ir organizēts un darbojas (*Friebertshäuser, 2003:506*).

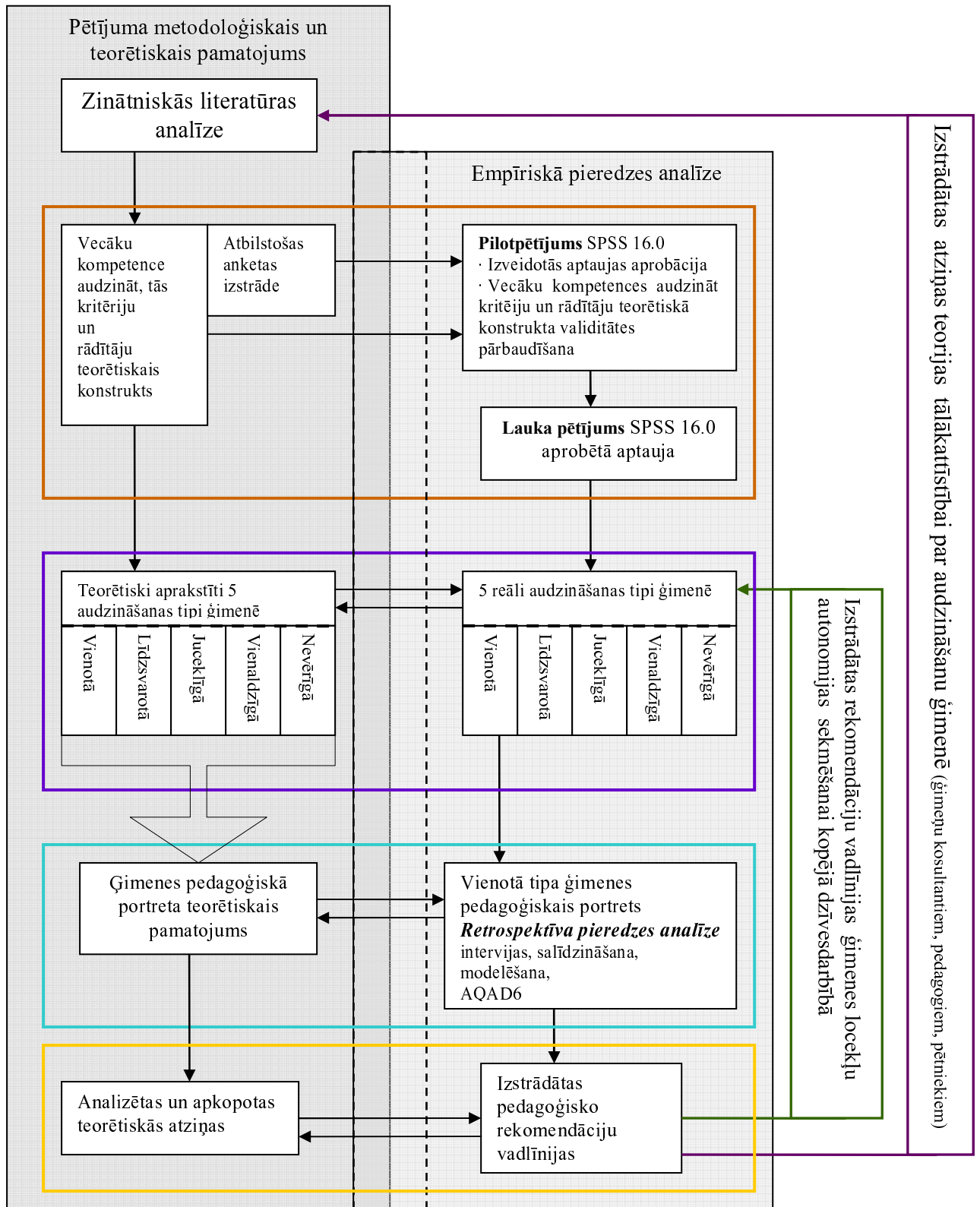
Lai sasniegtu mērķi, pētījumam tika izvēlēta „Top-down” stratēģija (lielākas vienības sadalīšana mazākās) (*Leuzinger-Bohleber, Garlichs, 2003:167, 168*), jo, ņemot vērā pētījuma problēmas raksturu, pētījuma priekšmetu un uzdevumus, tā atbilst monopētījuma būtībai (*Leuzinger-Bohleber, Garlichs, 2003:167, 168*). Pirmkārt, pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzi, tika secināts, ka audzināšanas procesa organizāciju un tās kvalitāti raksturo šādi vecāku kompetences audzināšanā kritēriji: ģimene kā savienība, sadarbība ģimenē, brīvība ģimenē, solidaritāte ģimenē. Otrkārt, pētījuma struktūra ir loģiski secīga (*Загвязинскийб Атаханов, 2010*) un izrietoši konkrētizējoša (*Marotzki, Nohl, Ortlepp, 2006:175*) (5. attēls), respektīvi, atbilst principam „no plašākā uz šaurāko”.



5. attēls

Pētījuma stratēģija

Pamatojoties uz pētījuma ideju, pētījuma priekšmeta analīzi, procesuālo pēctecību, pētījuma stratēģiju un programmu, tālāk pamatojoties uz pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatojumu un konceptuālo vienotību, izveidots šāds pētījuma dizains (6. attēls).



6. attēls

Pētījuma dizains

Atbilstoši datu triangulācijas nosacījumiem (Cohen, Manion, Morrison, 2007:141) pētījumā tika kombinēti izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. Tika apzināti subjekta attīstības kvalitatīvie nosacījumi noteiktā vidē (Mayring, 2002). Pētījumā izmantotas mix-metodes: kvantitatīvā aptauja (kvantitatīvie dati), naratīvā intervija (kvalitatīvie dati) un biogrāfiskā metode (kvalitatīvie dati).

Analizējot izvirzīto izpētes problēmu, atklājās būtisks problēmas aspekts: apskatot ģimenes saturu un formas, analīzei visbiežāk tiek izvēlētas problēmģimenes (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 2003; Дружинин, 2006). Šādu pētījumu secinājumi tiek vispārināti uz visām ģimenēm, atklājot audzināšanas procesu ģimenē nepilnīgi un neprecīzi un rosinot neatbilstošu audzināšanas līdzekļu izvēli. Šādu pētījumu rezultātā atklājas būtisks jautājums par attīstības satura un audzināšanas procesa nosacījumiem *normālās* ģimenēs. Normāla ģimene ir „nosacīts jēdziens” (Дружинин, 2006:12). Tā ir ģimene, kas nodrošina nepieciešamo labklājības, sociālās aizsardzības un ģimenes locekļu attīstības minimumu (Дружинин, 2006). M. Mīda uzskata, ka *normāla* ir ģimene, kurā atbildību kopumā uzņemas tēvs (Мид, 1988; Дружинин, 2006). Latvijā asu sabiedrības un jurisprudences speciālistu reakciju izsaukusi nu jau bijušā Bērnu un ģimenes lietu ministra A. Baštika *normālas* ģimenes interpretācija (<http://www.diena.lv/lat/politics/politika/vins-zina-kadai-jabut-idealai-gimenei>; <http://www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibsargs/jaunumi/?doc=168> ). Arī L. Liegle uzsver, ka akcentēt vecāku skaitu ģimenē kā audzināšanas kvalitātes rādītāju ir spekulācija (Liegle, 2006:54). Līdzīgu domu izsaka arī A. Valpere un E. V. Vendta, uzsverot, ka nav korekti pēc vecāku skaita ģimenē spriest par audzināšanas kvalitāti (Walper, Wendt, 2005:211). Ja tiek lietots jēdziens *normāla* ģimene, tad loģiski izriet, ka konkrētajā sabiedrībā eksistē arī anormālas ģimenes. Latvijā normālu un anormālu ģimeņu interpretācijā speciālistu vidū dominē divu viedokļu pozīcijas: vai nu uzskats, ka ģimenes, kurās bērnus audzina viens vecāks, ir mūžilga psihiska trauma bērnam un tāpēc tās nav normālas ģimenes, vai arī par šo jautājumu vispār izvairās runāt.

Vēsturiski evolucionārā pieeja nosaka ģimeņu dalījumu reālās un ideālās ģimenēs (Дружинин, 2006:13). Katra vēsturiskā laika sociālajās normās fiksētas sabiedrības morāles normatīvie priekšstati par to, kādai jābūt ģimenei. Tāpēc no sociālā aspekta normālu ģimeni ne vienmēr var uzskatīt par ideālu. Reālajā dzīvē rodas, eksistē un izjūk reālas, nevis ideālas ģimenes. Reālu ģimeņu tipi var būt dažādi un atšķirties no ideālas vai normālas ģimenes. Normāli funkcionējoša ģimene nodrošina gan katra ģimenes locekļa emocionālo labklājību, gan kopējās ģimenes dzīvesdarbības izaugsmi (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005:61). Realitātē ģimene ir nevis vispārināta vienība, bet gan tas, kādu to redz un izprot konkrētās ģimenes locekļi (Schlippe, Schweitzer, 2003:98). Pamatojoties uz šīs pieejas paradigmu,

pētījumā izmantots izstrādātais dalījums *vienotā, līdzsvarotā, juceklīgā, vienaldzīgā un nevērīgā* audzināšanas tipa ģimenēs (111. lpp.). Lai varētu realizēt pētījuma pamatideju, būtiski izpētīt pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenes, t.i., *vienotā* audzināšanas tipa ģimenes. Rezultātā aktualizējas jautājums: kāds ir mūsdienu audzināšanas process pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenē un kāda ir šī audzināšanas procesa ietekme uz autonomu personību (gan vecāku, gan bērnu) attīstību.

Pētījuma empīriskās daļas pirmo posmu veido pilotpētījums, kurā tika pārbaudīta vecāku kompetences audzināt teorētiskā konstrukta validitāte un ticamība, kā arī izstrādātās anketas validitāte un ticamība. Otrā posmā veido lauka izpēti. Lauka respondentu izlase tika veidota pēc nejaušības principa (*Томпсон, Пристли, 1998:446*), pamatojoties uz iepriekš minēto problēmu. Pētījuma izlase šajā posmā ataino Latvijas ģimeņu strukturālo un audzināšanas lauka daudzveidību. Lauka izpēti aptvēra ~1 % no Latvijas patstāvīgo iedzīvotāju skaita, kas sasnieguši reproduktīvo vecumu (Latvijas statistikas gadagrāmata, 2008). Šo pētījuma posmu raksturo respondentu brīvprātīga piedalīšanās, tāpēc tas atbilst validitātes – *brīvam konteksta* – principam (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:333*). Šajā pētījuma posmā iegūtie rezultāti atspoguļo audzināšanas tendences mūsdienu Latvijas ģimenēs atbilstoši izstrādātajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājiem. Pētījuma empīriskās daļas trešo posmu veido retrospektīva pieredzes izpēti. Šajā posmā analizētas ģimeņu pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes kopējās sakarības un atšķirības, kā arī ilustrēta ģimenes iekšējā perspektīva, respektīvi, lauka pedagoģiskie aspekti. Naratīvās intervijas lauka pētījumos ir nozīmīgs instruments (*Gehring 2000:130; Rosenthal, 2008:125*). Saskaņā ar pirmā un otrā pētījuma posma rezultātiem un pētījuma ideju trešajā kvalitatīvajā pētījuma posmā tika aicinātas piedalīties vienotā audzināšanas tipa ģimenes (lauka pētījumā kopumā 40 respondentu ģimenes). Izvēlēto ģimeņu atbilstību vienotajam audzināšanas tipam saskaņā ar konteksta triangulācijas nosacījumiem un validitātes principiem noteica (*Cohen, Manion, Morrison, 2007: 331*), pirmkārt, vispārējais sadalījums (anketā iegūtas < 316 primārās balles). Otrkārt, iekļaujot pētījumā konkrētās ģimenes, ievērots statifikācijas nejaušības princips: tika izvēlēta katra ceturtā ģimene no kopējā vienotā audzināšanas tipa ģimeņu saraksta (10 no 40) (*Томпсон, Пристли, 1998:446*). Treškārt, ievērots labprātības princips, jo piedalīšanās pētījumā tika atsevišķi saskaņota ar katru ģimenes locekli (139.lpp.). Ceturtkārt, ievērota maksimāli atšķirīga ģimeņu strukturālā daudzveidība (gadījumu dažādība) (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:141*).

Ievērojot kvalitatīvā pētījuma paradigmu, datu ievākšana tika pabeigta, sasniedzot kontenta pietiekamību, t.i., būtiski jaunu atbilžu neveidošanos intervijās. Līdz ar to retrospektīvās analīzes rezultāti 10 pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs atklāj saturu, kas kvalitatīvi

raksturo vienotās audzināšanas tipa ģimenes, atklājot kopējās sakarību tendences, kas veido vienotās ģimenes audzināšanas tipa atšķirību variācijas.

Tātad pētījuma rezultāti ataino Latvijas transformāciju sabiedrībā dominējošās vispārīgās un atšķirīgās audzināšanas tendences ģimenēs, un šīs tendences būtu jāņem vērā gan katrā konkrētā audzināšanas gadījumā, gan valsts audzināšanas politikas koncepcijas izstrādē.

## ***2.2. Pilotpētījuma organizācija un rezultāti***

Lai paaugstinātu pētījuma validitāti, tika veikts pilotpētījums vecāku audzināšanas kompetences kritēriju un rādītāju dažādu līmeņu apraksta piemērotības un skaidrības pārbaudei. Pilotpētījuma **mērķis** bija pārbaudīt izveidotā vecāku kompetences audzināt teorētiskā konstrukta un tam atbilstošo izpētes instrumentārija validitāti un iekšējo saskaņotību. Pilotpētījumā piedalījās divas respondentu grupas, katrā no tām bija 100 respondenti. Abās grupās respondentu izvēle bija nejauša. Pirmās grupas respondentu vecuma robežas svārstījās: 27 % – no 20 līdz 22 gadiem, 25 % – no 23 līdz 25 gadiem, 30 % – no 26 līdz 30 gadiem un 18 % – no 30 un vairāk gadiem. Attiecību juridiskais stāvoklis: 34 % – neprecējušies, 50 % – precējušies un 16 % – šķīrušies. Otrās grupas respondentu vecuma robežas svārstījās: 10 % – no 20 līdz 22 gadiem, 29 % – no 23 līdz 25 gadiem, 30 % – no 26 līdz 30 gadiem un 31 % – no 30 un vairāk gadiem.

Pilotpētījums tika veikts no 2008. gada aprīļa līdz maijam.

### **Pilotpētījuma uzdevumi.**

1. Atbilstoši izveidotajiem vecāku kompetences audzināšanā kritērijiem un rādītājiem izstrādāt pilotpētījuma programmu.
2. Pārbaudīt vecāku kompetences audzināšanā kritēriju un rādītāju teorētiskā konstrukta validitāti un iekšējās saskaņotības rādītājus.
3. Pārbaudīt anketas validitāti un iekšējās saskaņotības rādītājus.

**Pilotpētījuma procedūra.** Lai pārbaudītu izveidoto kritēriju un rādītāju teorētisko konstruktu, pirmās grupas respondentiem tika piedāvāta tabula ar izstrādātajiem audzināšanas kompetences kritērijiem, to rādītājiem un visu līmeņu aprakstiem (*2. pielikums*), kā arī vairāki uzdevumi. Pirmais uzdevums respondentiem bija atzīmēt katra līmeņa ideālo redzējumu, norādot, kuriem rādītājiem obligāti ir jābūt konkrētajā līmenī, lai audzināšanas process ģimenē šajā līmenī būtu harmonisks. Šo uzdevumu respondenti veica atbilstoši teorētiskajam konstruktam (sakritība – 98 %).



Nākamajā pilotpētījuma posmā tika iekļauts šāds uzdevums: respondenti tabulā ar izstrādātajiem kritērijiem, to rādītājiem un visu līmeņu aprakstiem izvērtēja katra līmeņa ideālo redzējumu. Katra kritērija un rādītāja līmenis bija jāatzīmē tā, lai tas pētījuma respondentu izpratnē varētu ideāli funkcionēt. Šī posma dalībnieki, izvērtējot kritērijus un to rādītājus, izdarīja šādus secinājumus: *kritēriji un rādītāji atklāj audzināšanas būtību ģimenē. Formulējumi saprotami. Var saprast kā kopēju analīzes shēmu (3. pielikums)*. Šie secinājumi kopumā norāda uz augstu ticamību. Var secināt, ka C līmenī pārsvarā nav bijusi vienprātība. Tas, iespējams, skaidrojams ar to, ka šis, no vienas puses, ir uztverts kā vidējais līmenis, no otras puses – kā viens līmenis virs nulles. Interpretējot D līmeni kā negatīvu, varēja rasties apjukums, ja respondenti gribējuši piemērot „vidējo līmeni”.

Konstrukta struktūras un līmeņu atbilstības pārbaudei tika izveidota fokusgrupa. Fokusgrupa saņēma darba lapas ar kritērijiem un atsevišķus rādītājus, kas bija atbilstoši jāsakārto (rādītāji jāsakārto atbilstoši kritērijiem). Fokusgrupas otrais uzdevums bija līmeņošana: fokusgrupas dalībnieki piemeklēja sagatavotos līmeņus atbilstoši kritērijiem un to rādītājiem. Fokusgrupa apstiprināja iepriekšējā uzdevumā secināto par līmeņu saprotamu un korektu formulējumu, tātad var secināt, ka pārsvarā līmeņu apraksti ir saprotami un izmantojami turpmākā darba procesā. Pēc šī uzdevuma tika precizēti šādu rādītāju līmeņu formulējumi: rādītāja *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas C, 0 un D līmeņa* formulējumi un rādītāja *savstarpējā prasīguma noturība 0 līmeņa* formulējums.

Trešais posms –  $11 \times 5$  modeļa pilotpētījums.  $11 \times 5$  modelis tika pārbaudīts 73 respondentiem, no kuriem tika saņemtas 73 atbildes. Pilotpētījums norisinājās 3 daļās: pirmajā daļā respondenti uzrakstīja savu dzimumu un vecumu un pie sevis iedomātas (apziņā aktualizētas) ģimenes audzināšanas novērtējumu 5 ballu skalā. Otrajā daļā respondenti par šo ģimeni aizpildīja  $11 \times 5$  modeļa lapu, katrā no 11 rādītājiem izvēloties to aprakstu (1 no 5), kas, viņuprāt, vislabāk atbilst šai ģimenei. Apraksti tika sakārtoti piecos līmeņos, no kuriem augstākie līmeņi atzīmēti ar A un B, *neitrālais* ar C, *neitrālais* ar 0, savukārt *negatīvais* – ar D. Trešajā daļā respondentiem tika vēlreiz lūgts novērtēt tās pašas ģimenes audzināšanas stilu 5 ballu skalā un norādīt pašiem savu ģimenes stāvokli.

Analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka pastāv statistiski nozīmīga cieša korelācija starp ģimenes audzināšanas novērtējumu pilotpētījuma 1. daļā, 3. daļā un modeļa rādītāju summu (4. tabula).

## Pētījuma teorētiskā konstrukta empīriskā validitāte

Rādītāji	Korelācijas koeficients	Statistiskās nozīmības līmenis
Vērtējums 1 un summa	0,79	<0,01
Vērtējums 2 un summa	0,77	<0,01
Vērtējums 1 un vērtējums 2	0,74	<0,01

Šie rezultāti apstiprina vecāku kompetences audzināšanā kritēriju un rādītāju eventuālā konstrukta empīrisko validitāti, jo visās trijās pilotpētījuma daļās respondenti ir vērtējuši vienas ģimenes audzināšanas stilu.

Visiem vienpadsmit teorētiskā konstrukta rādītājiem ir īpaši augsts iekšējās saskaņotības līmenis, ko apliecina Kronbaha alfa koeficients:  $\alpha = 0,96$ ; no kā var secināt, ka teorētiskais konstrukts kopumā ir saskaņots un visi rādītāji attiecas uz vienu kopīgu konstrukt, ko varētu izmantot vienota modeļa pamatā. Tātad modelis atbilst izstrādātajam un pārbaudītajam teorētiskajam konstruktam un vienlaikus ir izmantojams praksē.

Izstrādātajiem audzināšanas kompetences kritērijiem ir labi iekšējās saskaņotības un konstrukta validitātes rādītāji, kas atbilst teorētiskajiem priekšstatiem par šāda konstrukta dabu (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:138*). Tātad **vecāku kompetences audzināt kritēriji – ģimene kā savienība, sadarbība ģimenē, brīvība ģimenē un solidaritāte ģimenē – veido vienotu teorētisku un praksē izmantojamu konstrukt, kas ļauj ticami analizēt audzināšanas procesu ģimenē un piedāvāt korektus pedagoģiskus secinājumus**. Šie rezultāti apstiprina ideju par dažādiem ģimeņu audzināšanas tipiem un katram audzināšanas tipam atbilstošu pedagoģisko portretu.

Otrās grupas respondentiem tika piedāvāta anketa ar 176 jautājumiem. Anketas mērķis bija noteikt reālo vecāku kompetences audzināšanā līmeni. Anketa tika izstrādāta saskaņā ar teorētiskās literatūras analīzes rezultātā izveidotajiem kritērijiem un to rādītājiem, kā arī uz vecāku psihodiagnostikas metodiku komplekta (*Овчарова, 2006*) un ģimenes izpētes pamatu bāzes (*Thiersch, Ruprecht, Herrmann, 1978*). Ģimenes izpētei piemīt komplekss raksturs (*Thiersch, Ruprecht, Herrmann, 1978; Овчарова, 2006*), tāpēc anketa koncentrēta uz to, lai konstatētu, kā ārējie apstākļi tiek atspoguļoti katra ģimenes locekļa iekšējā realitātē (*Овчарова, 2006*). Šī pētījuma objekts ir audzināšanas process ģimenē transformāciju sabiedrībā kā kompleksa, integrāla un dinamiska sociālā parādība, savukārt pētījuma priekšmets ir vecāku kompetence audzināšanā kā reāla subjektīva psiholoģiski pedagoģiskā vienība, kas atklājas audzināšanas procesa kvalitātē. Tas apstiprina pētījuma objekta un priekšmeta korektumu, jo

procesuāli strukturālie rādītāji vienmēr atspoguļojas subjekta iekšējās izpausmēs un komponentos (Oвчарова, 2006). Anketa tika sastādīta subjekta perspektīvā, respektīvi, ar mērķi veicināt viņa pašizziņu un attīstību, tā sekmējot pašaudzināšanu. Anketas jautājumi tika formulēti pozitīvi, lai veicinātu respondentus iepazīt savas potenciālās iespējas un apstiprinātu apgūto, rosinot pašizziņas procesu.

Anketu veido reālo situāciju konstatējoši jautājumi un vispārīgās respondentu raksturojošās daļas (*pilotpētījuma rezultātu anketas koriģētais variants pievienots 4. pielikumā*). Anketā ir 11 skalas; katrai skala atbilst noteikts skaits jautājumu (*5. pielikums*). Atbilžu varianti tika piedāvāti gan augošā secībā (augstāks rādītājs, augstāks līmenis), gan apgrieztā secībā (zemāks rādītājs, augstāks līmenis). Respondenti, akceptējot kādu no apgalvojumiem, apliecināja savu piederību noteiktam vecāku kompetences audzināšanā līmenim. **Anketas struktūru** veido 176 jautājumi, kas attiecas uz teorētisko konstruktū, kā arī sociodemogrāfiskie jautājumi. Vairumā gadījumu, atbildot uz pamataptaujas jautājumiem, respondentiem tika dota iespēja izvēlēties vienu no šādiem atbilžu variantiem: gandrīz vienmēr (1), bieži (2), reti (3), gandrīz nekad (4), nekad (5) (iekavās norādīts kodējums datu apstrādei). Uz atsevišķiem jautājumiem atbilžu varianti piedāvāti apgrieztā secībā: nekad (1), gandrīz nekad (2), reti (3), bieži (4), gandrīz vienmēr (5) (iekavās norādīts kodējums datu apstrādei). Interpretējot tika ņemts vērā, ka augstāks rezultāts nozīmē pēc jēgas negatīvāku vērtējumu. Aptaujas dati tika interpretēti kvantitatīvi, izmantojot datu analīzes programmu SPSS. Lai atklātu izveidotās anketas būtību, *6. pielikumā* pievienots skalu rādītāju vispārīgais apskats.

Teorētiskā konstrukta statistiskais pamatojums empīriski parāda, ka katras skalas jautājumi attiecas uz vienu konstruktū. Tātad apgalvojumi atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem ir precīzi un atbilstoši piemeklēti un formulēti. Visas skalas savstarpēji korelē vidēji cieši un cieši, visas korelācijas ir statistiski nozīmīgas ( $p < 0,001$ ). Skalu savstarpējo korelāciju tabula pievienota *7. pielikumā*. Visas skalas kopā veido vienotu augstāku kopīgo kategoriju – **vecāku kompetenci audzināt**. Pilotpētījuma rezultāti ļauj šo anketu izmantot kā ticamu metodi arī citos pētījumos.

### ***2.3. Audzināšanas lauka izpētes realizācija un vecāku kompetences audzināt līmeņi***

Mūsdienās nozīmīgs un aktuāls ir jautājums par līdzdalības demokrātijas galvenajām iezīmēm: izvēles iespēju, patstāvību, atbildību, līdztiesību, taktiskumu un cieņu. Pakāpeniski, taču neatlaidīgi tās kļūst par indivīda autonomijas iezīmēm (*Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam, 1. redakcija; EQF*). Latvijas iedzīvotāju aktuālais sociālais un garīgais

stāvoklis rosina no vispārējām deklaratīvām tēzēm par personības autonomiju pāriet uz indivīda patstāvīgas izvēles brīvību un no tās izrietošo atbildības uzņemšanos gan individuālā līmenī, gan sociālajos procesos. Meklējot inovatīvas dimensijas mūsdienu zinātniskajai paradigmai pedagoģijā, kā pamatideja priekšplānā izvirzās cilvēka ekoloģija – mērķis, attieksmes, vērtības, brīvība, patstāvība un atbildība, kas atbilst cilvēka un sabiedrības garīgajām interesēm. Tāpēc indivīda dzīves ceļa un dzīves kvalitātes izvēle, kā arī atbildības uzņemšanās par šo izvēli kļūst par būtisku teorijas un prakses kategoriju arī 21. gadsimta sākuma pedagoģijā. Spēja izdarīt izvēli un uzņemties atbildību ir sākotnēji rosināma ģimenē, kur audzināšanas procesā tiek rosināta un atbalstīta katra ģimenes locekļa autonomija. Tāpēc pētījums tika sākts ar reālās situācijas konstatējumu, t.i., lauka kā sociālas sistēmas izpēti (*Kron, 1999; Mayring, 2002; Wolff, 2007:338*), kurā rekonstruēta pastāvošā realitāte (*Friebertshäuser, 2003:509*), respektīvi, reālā audzināšanas procesa organizācija, saturs un kvalitāte Latvijas ģimenēs, kas atklājas vecāku audzināšanas kompetencē.

Tika veikts lauka pētījums, kura **mērķis** bija saskaņā ar izstrādāto un pārbaudīto kritēriju un to rādītāju teorētisko konstruktus konstatēt, rekonstruēt un analizēt reālos vecāku kompetences līmeņus audzināšanā Latvijas transformāciju sabiedrībā, lai raksturotu dažādos ģimenēs īstenotos audzināšanas tipus, tostarp pozitīvas humānās pieredzes ģimenes.

#### **Lauka izpētes uzdevumi.**

1. Veikt empīrisko lauka izpēti.
2. Apstrādāt iegūtos datus.
3. Interpretēt iegūtos rezultātus.

**Lauka izpētes procedūra.** Lauka pētījums noritēja plašā sociālajā kontekstā, izmantojot aptaujas metodi. Uzsākot pētījumu, tika izplatītas 800 anketas, no tām atpakaļ saņemtas 650. Astoņpadsmit respondenti atdeva neaizpildītas anketas. Tālākai statistiskajai analīzei izmantoti 632 anketu dati. Anketas tika izplatītas pēc nejaušības principa dažādu Latvijas reģionu skolās. To izplatīšana tika saskaņota ar šo skolu direktoriem. Tātad to, cik un kuri vecāki piedalījās lauka pētījumā, noteica nejaušības princips.

Lauka pētījums tika veikts no 2008. gada aprīļa līdz 2009. gada februārim. Respondentu dzimumsadalījums: 74 % sieviešu ( $n = 467$ ) un 26 % vīriešu ( $n = 165$ ). Šī pētījuma posma respondentu vecums variē no 18 līdz 80 gadiem. Vidējais vecums  $M = 40,81$ , moda – 38 gadi. Aptaujas rezultāti tika analizēti pēc biežuma, izmantojot aprakstošās un analītiskās statistikas metodes. Lauka pētījumam tika izmantota pilotpētījumā aprobētā 176 jautājumu aptaujas anketa.

### **Lauka izpētes sociodemogrāfiskā situācija (aprakstošā statistika).**

Šajā pētījuma posmā 39,2 % respondentu bija ieguvuši augstāko izglītību, 3,9 % – pamata, 17,4 % – vidējo, 29,6 % – vidējo profesionālo un 9,9 % – koledžas izglītību. Tātad pētījuma bāzi veidoja vecāki, kuru izglītības līmenis lielākoties bija augstāks par pamatizglītību (8. pielikums).

Šajā pētījuma posmā respondenti norādīja personu apliecinošos dokumentos minēto nacionālo piederību: 93,7 % – latviešu, 4,7 % – krievu, 0,8 % – lietuviešu, 0,6 % – poļu, 0,2 % – igauņu. Tomēr lauka izpēte atklāj, ka respondentu sadalījums pēc piederības izjūtas ir atšķirīgs: 3,6 % krievu, 1,1 % lietuviešu un 0,5 % igauņu. Piederības saskaņu gan pēc personu apliecinošajiem dokumentiem, gan pēc piederības izjūtas saglabā latvieši un poļi. Analizējot ikdienas komunikācijas valodu ģimenē, var secināt, ka kopīgais atbilžu skaits uz šo jautājumu pārsniedz respondentu skaitu, tātad katrs respondents norādījis vairāk nekā vienu valodu. Latviešu valodā ikdienā ģimenē sarunājas 86,2 % respondentu, krievu valodā – 13,8 %. Kā otrā valoda, kas ģimenē tiek izmantota ikdienas komunikācijā, norādīta krievu, lietuviešu, igauņu un poļu valoda (9. pielikums).

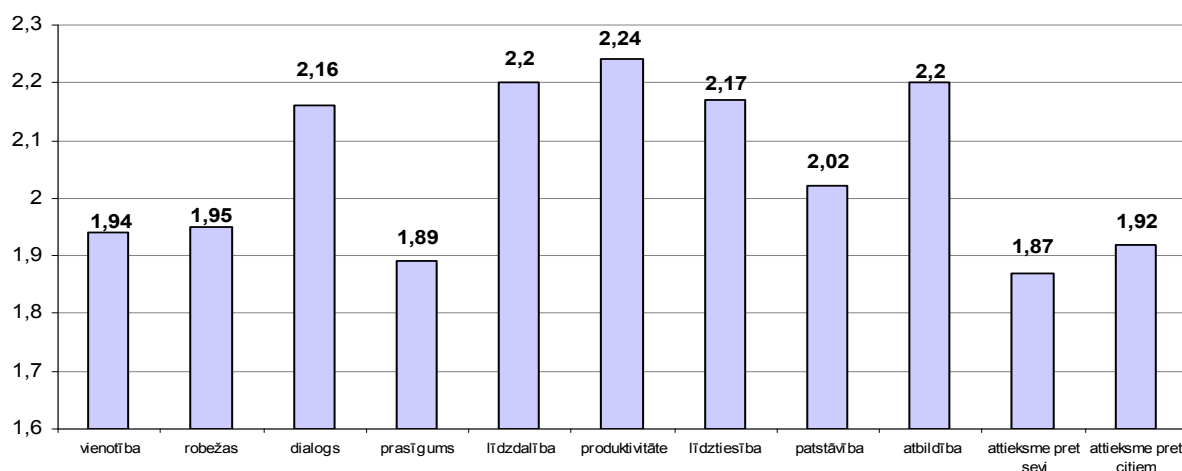
Respondentu dzīvesvietu sadalījums šajā pētījuma posmā bija šāds: viensētā dzīvo 21,3 %, ciematos – 20 %, pilsētās – 44,3 %, mazpilsētās – 6,9 % un Rīgā – 7,4 % respondentu (10. pielikums).

Šis pētījuma posms atklāja, ka respondentu pašreizējo attiecību juridiskais statuss ir šāds: precējušies – 71,9 %, neprecējušies – 4 %, dzīvo civillaulībā – 12,9 %, šķīrušies – 8,6 %, atraitņi – 2,6 % (11. pielikums).

Šajā pētījuma posmā 80,1 % respondentu pašreizējā laulība ir pirmā, 17 % – otrā, 2,5 % – trešā un 0,6 % – ceturta vai vairāk (12. pielikums).

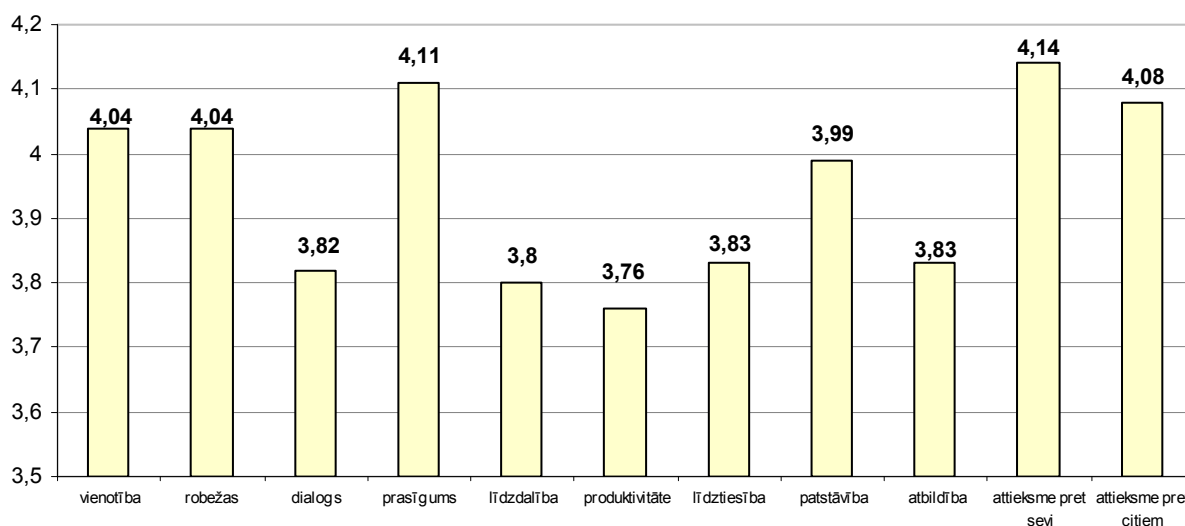
Vidējie svērtie rādītāji izvēlēti, lai varētu savstarpēji salīdzināt rezultātus, kas iegūti no dažādām skalām ar atšķirīgu apgalvojumu skaitu. Iegūtais vecāku kompetences audzināt līmenis interpretējumā „augstāks rezultāts nozīmē zemāks līmenis” skatāms grafikā, kas reprezentē vidējos svērtos rādītājus atbilstoši skalām (1. grafiks).

Vidējo svērto rādītāju atainojums atbilstoši skalām



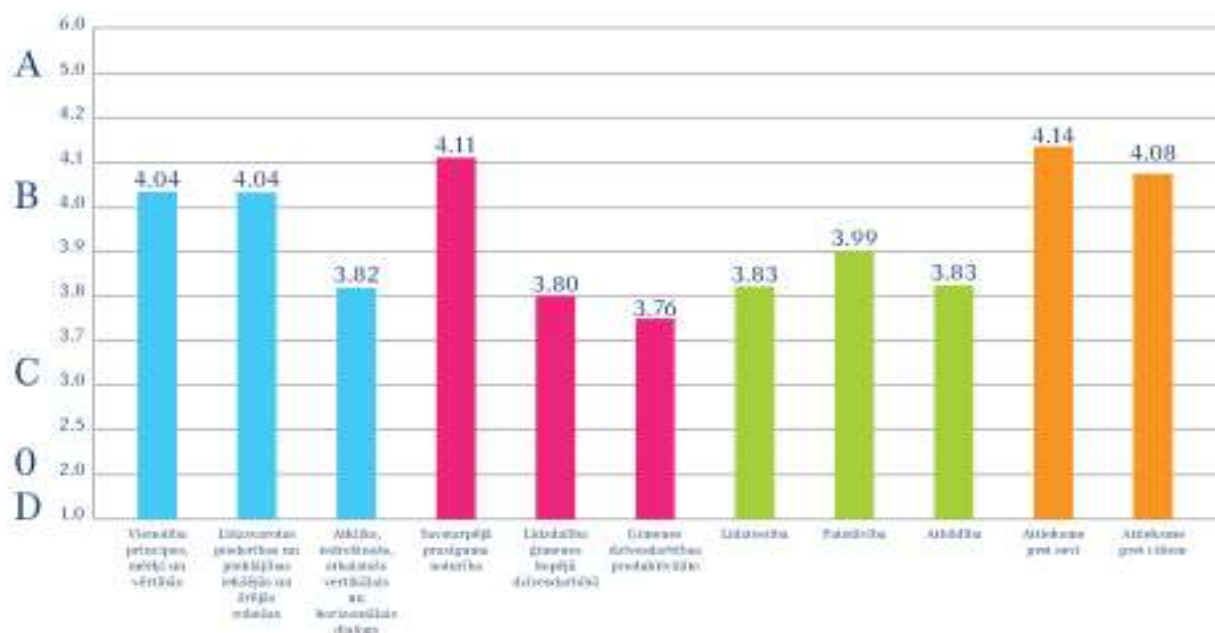
Lai īstenotu pētījuma ideju un **atvieglotu tādu attēlu interpretāciju, kurā augstāks rezultāts nozīmē pozitīvāku jēgu**, tika izmantots apgriezto vērtību grafiks (apgrieztas vērtības) (2. grafiks).

Vidējo svērto rādītāju apgrieztais atainojums atbilstoši skalām



Aprēķinot vecāku kompetences audzināt rādītāju skalu vidējos svērtos, šos rādītājus var uzskatāmi parādīt atbilstoši izveidotajiem līmeņiem (A–D) (3. grafiks).

## Reālie vecāku kompetences audzināt rādītāju līmeņi



Pēc lauka pētījumā iegūtajiem datiem tika secināts, ka vidējais respondentu kompetences līmenis audzināšanā saskaņā ar teorētiskās daļas 1.4.2. nodaļā aprakstītajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājiem ir robežās no 3,76 svērtajiem punktiem (rādītājā *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte*) līdz 4,14 svērtajiem punktiem (rādītājā *attieksme pret sevi*). Tas nozīmē, ka saskaņā ar teorētiskajā daļā aprakstīto audzināšanas procesa īstenošanas kvalitāti ģimenes kopējā dzīvesdarbībā Latvijas transformāciju sabiedrībā respondentu audzināšanas process tiek realizēts pārsvarā A, B un C līmeņos (rādītājos *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas, atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs, savstarpējā prasīguma noturīgums, līdzdalība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā, ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte, līdztiesība, patstāvība, attieksme pret sevi un attieksme pret citiem*), savukārt rādītājā *vienotība princīpos, mērķi un vērtībās* – visos piecos līmeņos, rādītājā *atbildība* – A, B, C un 0 līmenī. Tātad lauka pētījuma rezultāti apliecina, ka **aptaujāto vecāku kompetence audzināt Latvijas transformāciju sabiedrībā pārsvarā tiek realizēta**

*A līmeņa* jeb **VIENOTĀ** audzināšanas tipa ģimenes,

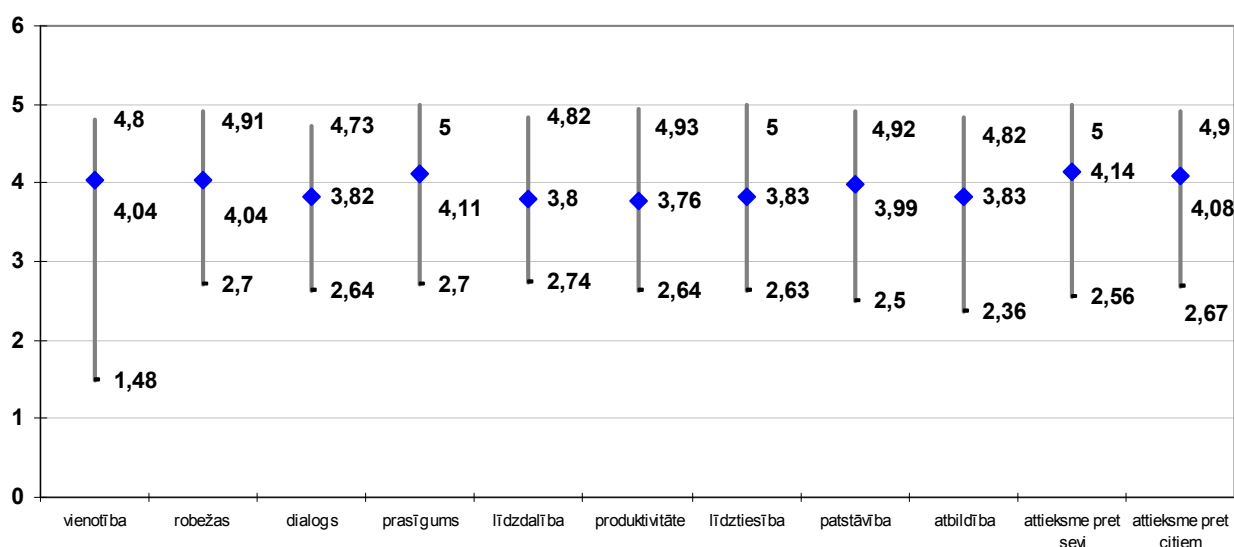
*B līmeņa* jeb **LĪDZSVAROTĀ** audzināšanas tipa ģimenes un

C līmeņa jeb **JUCEKLĪGĀ** audzināšanas tipa ģimenes ietvaros.

Rādītāju variācijas lauka pētījumā, norādot katra rādītāja minimālās un maksimālās un vidējās vērtības, atainotas 4. grafikā.

4. grafiks

Realizēto vecāku kompetences audzināt rādītāju variācija



Var konstatēt, ka respondentu ģimeņu locekļi var *vienoties principos, mērķi un vērtībās*, taču vienlaikus jāatzīmē, ka šī rādītāja rezultātu diapazons respondentu atbildēs ir visplašākais (no A līdz D līmenim).

Iegūtie lauka pētījuma rezultāti liecina, ka kopumā Latvijas transformāciju sabiedrībā **audzināšanas process ģimenē uztur savu nozīmīgumu paaudžu sadarbībā.**

Lai labāk izprastu vecāku kompetences audzināt realizācijas kvalitāti un pilnveides iespējas, tika analizētas atšķirības vienpadsmit audzināšanas kompetences teorētiskā konstrukta rādītājos un šo rādītāju saistība ar citiem (demogrāfiskajiem) rādītājiem.

Veicot **abu dzimumu grupu** vidējo lielumu salīdzināšanu (izvēlēts statistiskais tests neparametriskām metodēm, jo empīriskais sadalījums atšķiras no teorētiskā normālsadalījuma), iegūts apstiprinājums dzimumatšķirībām piecās no 11 skalām. Skalās *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas* ( $p < 0,01$ ), *atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs* ( $p < 0,05$ ), *savstarpējā prasīguma noturīgums* ( $p < 0,01$ ), *līdztiesība* ( $p < 0,05$ ) un *attieksme pret citiem* ( $p < 0,01$ ) sieviešu sniegtās atbildes ir statistiski nozīmīgi



zemākas nekā vīriešu sniegtās atbildes, respektīvi, **sieviešu sniegtās atbildes ir pozitīvākas pēc jēgas** (13. pielikums). Iegūtie dati apstiprina, ka mātes un tēva realizētā kompetence audzināšanā atšķiras. Tas nozīmē, ka mātei un tēvam pat sinerģiskā vienotībā ir sava audzināšanas misija. Taču šo asimetriju būtu kļūdaini interpretēt kategorijās „labāks” vai „sliktāks” – drīzāk tā apstiprina, ka atšķirības vīriešu un sieviešu priekšstatos un audzināšanas procesa realizācijā ir **loģiskas un dabiskas**. Tas saskan ar mūsdienu psihofiziologu pētījumu rezultātiem, kuros secināts, ka šīs asimetrija izskaidrojama ne tikai un ne tik daudz ar kultūru, cik ar fizioloģiskām smadzeņu darbības atšķirībām (Ермеева, Хризман, 1998). Tomēr gendratšķirības neizslēdz savstarpējo attiecību nozīmīgumu, jo tās veicina arī cilvēka subjektīvā attieksme pret savstarpējo attiecību objektīvajiem apstākļiem (Елусеев, 2010). Tas rosina izteikt pieņēmumu, ka **mātes un tēva kompetence audzināt līdztiesīgi savstarpēji bagātina audzināšanas procesu**.

Atrasta vāja, taču statistiski nozīmīga saistība starp **vecāku bioloģisko vecumu un šādām skalām: atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs, atbildība un attieksme pret sevi**. Pieaugot bioloģiskajam vecumam, samazinās attiecīgo skalu rezultāti, respektīvi, **pieaugot vecumam, rādītāji kļūst pozitīvāki pēc jēgas** (14. pielikums). Tas nozīmē, ka šajā pētījuma posmā iegūtie empīriskie rezultāti apstiprina teorijā apzinātās idejas, ka vecāku kompetencei audzināt **ir tendence vecāku dzīvesdarbībā kvalitatīvi pozitīvi mainīties**. Šajā pētījumā secināts, ka vecāku kompetence audzināšanā pozitīvi mainās, pieaugot vecāku bioloģiskajam vecumam – iespējams, to var saistīt ar personības briedumu un mūžmācīšanās ideju. Tas nozīmē, ka šī pētījuma hipotēzes pieņēmums **vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenci audzināt un mācās arī no bērniem** šajā laukā (respondentu grupā) apstiprinās.

Tika pārbaudīts, vai pastāv saistība starp **bioloģisko vecumu, kurā respondenti kļuvuši par vecākiem**, un konstrukta skalām. Šāda rakstura sakarības netika atrastas. Tas nozīmē, ka pieņēmums „*jo gados jaunāki vecāki, jo mazāk atbildības, mazāk izpratnes par audzināšanu*” vai otrādi – „*jo gados vecāki vecāki, jo kvalitatīvāka audzināšana*” šajā pētījumā neapstiprinājās. Iespējams, ka šāda rakstura apgalvojumi ir viedokļu paudēju sociālo stereotipu vai nekompetences apstiprinājums, jo, pamatojoties uz šī pētījuma rezultātiem, kas ir reprezentatīvi, īpaši speciālistiem un valsts institūciju pārstāvjiem šādi spekulatīvi izteikumi būtu jālieto uzmanīgi.

Analizējot atšķirības starp respondentiem ar **dažādu izglītības līmeni** (pamata, vidējā, vidējā profesionālā, koledžas un augstākā), tika secināts, ka statistiski nozīmīgas atšķirības ir

šādās skalās: *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas* ( $p < 0,01$ ), *atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs* ( $p < 0,01$ ), *atbildība* ( $p < 0,01$ ), *attieksme pret sevi* ( $p < 0,01$ ) un *attieksme pret citiem* ( $p < 0,01$ ) (15. pielikums). Lai gūtu dziļāku izpratni par atšķirībām dažādu izglītības līmeņu respondentiem, tika veikts statistiskais PostHoc tests, kura izvērstis pārskats pievienots 16. pielikumā. Skalā *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas* būtiskas atšķirības uzrādās starp respondentiem ar pamata izglītību pretstatā visiem pārējiem izglītības līmeņiem: vidējā ( $p < 0,01$ ), vidējā profesionālā ( $p < 0,01$ ), koledžas ( $p < 0,01$ ) un augstākā ( $p < 0,01$ ). To respondentu rezultāti, kas ieguvuši augstāko izglītību, šajā rādītājā statistiski nozīmīgi neatšķiras tikai no koledžas līmeņa izglītības, bet atšķiras no visām citām respondentu grupām: respondentiem ar pamata ( $p < 0,01$ ), vidējo ( $p < 0,01$ ) un vidējo profesionālo izglītību ( $p < 0,01$ ).

Skalā *atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs* to respondentu rādītāji, kas ieguvuši augstāko izglītību, būtiski atšķiras no visu citu izglītības līmeņu respondentu rādītājiem (pamata ( $p < 0,01$ ), vidējā ( $p < 0,01$ ), vidējā profesionālā ( $p < 0,01$ ), koledžas ( $p < 0,05$ )).

Skalā *atbildība* statistiski nozīmīgas atšķirības novērojamas grupās ar šādu izglītības līmeni: grupa, kas ieguvusi pamata izglītību, atšķiras no grupas, kas ieguvusi vidējo profesionālo ( $p < 0,01$ ) un koledžas izglītību ( $p < 0,01$ ); grupa, kas ieguvusi vidējo izglītību, atšķiras no grupas, kas ieguvusi vidējo profesionālo ( $p < 0,05$ ) un koledžas izglītību ( $p < 0,01$ ); un grupa, kas ieguvusi augstāko izglītību, atšķiras no grupas, kas ieguvusi koledžas līmeņa izglītību ( $p < 0,05$ ).

Skalā *attieksme pret sevi* statistiski nozīmīgas atšķirības novērojamas starp respondentiem ar pamata izglītību un respondentiem, kas ieguvuši vidējo profesionālo ( $p < 0,01$ ); koledžas līmeņa ( $p < 0,01$ ), augstāko izglītību ( $p < 0,05$ ).

Skalā *attieksme pret citiem* statistiski nozīmīgas atšķirības novērojamas starp respondentiem ar pamata izglītību un respondentiem, kas pārstāv visus citus izglītības līmeņus: vidējo ( $p < 0,01$ ), vidējo profesionālo ( $p < 0,01$ ), koledžas ( $p < 0,01$ ) un augstāko ( $p = 0,01$ ). Statistiski nozīmīgas atšķirības šajā rādītājā novērojamas arī starp respondentiem ar augstāko izglītību un respondentiem, kas pārstāv visus citus izglītības līmeņus: pamata ( $p < 0,01$ ), vidējo ( $p < 0,01$ ), vidējo profesionālo ( $p < 0,01$ ).

Kopumā lauka pētījums apstiprina, ka pastāv *būtiskas atšķirības starp respondentiem ar pamata izglītību un pārējām respondentu grupām*. Respektīvi, rezultāti kļūst **pozitīvāki pēc jēgas**, pieaugot vecāku izglītības līmenim. Respondentiem, kas ieguvuši tikai pamata izglītību, ir būtiski zemāka audzināšanas kompetence, un, iespējams, izglītības politikas mērķauditorija ir

vecāki ar pamatzglītības līmeni, jo ar katru nākamo līmeni ir novērojama tendence vecāku kompetencei audzināšanā pozitīvi mainīties. Tas nozīmē, ka **ir nepieciešama** vecāku pedagoģiskā un psiholoģiskā konsultēšana un vecāku tālākizglītība, lai vecāki varētu pilnveidot audzināšanas kompetenci, iepazīstot savu personību un atklājot audzināšanas potenciālu. Šie rezultāti rosina secināt, ka izglītības līmenis paaugstina vecāku kompetenci audzināšanā – to var saistīt ar vispārēju pasaules redzējuma paplašinājumu izglītības procesā. Taču promocijas darba autore ir piesardzīga izdarīt pozitīvus secinājumus, jo praksē risinājumi bieži kļūst formāli (jau ievadā aktualizētā problēma (9. lpp.)), un šīm idejām var draudēt tāds pats liktenis kā pirms kāda laika formāli īstenotiem nodomiem, piemēram, ģimenes zinību pamatu mācību priekšmetu ieviešanai skolās (LPSR Izglītības ministrija, 1980; LPSR Izglītības ministrija, 1981; LPSR Izglītības ministrija, 1983; LPSR Izglītības ministrija, 1984) un jauno vecāku izglītošanas programmai (LPSR Izglītības ministrija, 1986). Tāpēc pedagoģiski un psiholoģiski korektu risinājumu varētu piedāvāt pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieki ar pozitīvu humānās audzināšanas pieredzi savā ģimenē. Šī ideja saskan ar V. Kukušina domu, ka ideāls gadījums pedagoģijā ir zinātnieks, metodists, skolotājs un audzinātājs (*Кукучин, 2002:82*).

Apskatot statistiski nozīmīgās sakarības starp respondentu **bioloģisko vecumu, kurā respondenti kļuvuši par vecākiem un viņu dažādo izglītības līmeni**, var izvirzīt pieņēmumu, ka nav nozīmes, kādā vecumā cilvēki kļūst par vecākiem, taču ir nozīmīgi, lai vecāki turpinātu formālās izglītības iegūšanu. Tas nozīmē, ka šī pētījuma hipotēzes pieņēmums **vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu audzināšanas kompetenci un mācās arī no bērniem** šajā laukā (respondentu grupā) apstiprinās.

Atšķirības atbildēs starp **respondentiem ar dažādu dzīves vietu** ir tikai skalā *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte*:  $F(4, 618) = 4227, p < 0,01$ . Respondenti no mazpilsētas uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības ar respondentiem no visām pārējām respondentu grupām: viensētas ( $p < 0,01$ ), ciemata ( $p < 0,01$ ), pilsētas ( $p < 0,01$ ), Rīgas ( $p < 0,01$ ) (20. pielikums). Apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību mazpilsētās ir augstāka nekā viensētās, ciematos, pilsētās un Rīgā. Šī fakta pamatā varētu būt sociālā pazīstamības diapazona pietiekamība (ne par plašu, ne par šauru), kas ļauj ģimenei kā nosacīti norobežotai videi (99. lpp) uzturēt apmierinātību ar ģimenes kopējo dzīvesdarbību, gan iekšējo, gan ārējo savstarpējo sociālo attiecību diapazonā savstarpēji bagātinoties un pilnveidojot attieksmes.

Respondenti, kuri ir **atšķirīgā aktuālo attiecību statusā** (precējušies, neprecējušies, šķīrušies, civillaulībā, atraitņi), snieguši statistiski nozīmīgi atšķirīgas atbildes 7 no 11 skalām:

*vienotība principos, mērķi un vērtībās* ( $p < 0,01$ ); *līdzsvarotas pieklājības un piederības iekšējās un ārējās robežas* ( $p < 0,01$ ); *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte* ( $p < 0,01$ ); *līdztiesība* ( $p < 0,05$ ); *patstāvība* ( $p < 0,01$ ); *attieksme pret sevi* ( $p < 0,05$ ) un *attieksme pret citiem* ( $p < 0,01$ ) (17. pielikums). Aktuālo attiecību rādītājs ataino skaitliski lielākās atšķirības. Lai gūtu dziļāku izpratni par atšķirībām, tika detalizēti analizētas konstatētās atšķirības starp respondentiem ar dažādu pašreizējo attiecību statusu (izvērsti atšķirību pārskats pievienots 18. pielikumā).

Skalā *vienotība principos, mērķi un vērtībās* šķīrušies respondenti uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības ar šādām respondentu grupām: precējies, civillaulība, atraitnis. Šajā skalā statistiski nozīmīgas atšķirības novērojamas arī starp tiem respondentiem, kas ir precējušies, un tiem, kas ir neprecējušies.

Skalā *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas* būtiskas atšķirības ir novērojamas starp šķirtajiem respondentiem un tiem respondentiem, kas ir precējušies vai atraitņi, kā arī starp precētajiem respondentiem un tiem respondentiem, kas ir šķīrušies vai dzīvo civillaulībā.

Skalā *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte* atšķirības pastāv starp precēto respondentu grupu un respondentiem, kuri nav precējušies vai ir šķīrušies, savukārt šķīrušies respondenti uzrāda atšķirības ar respondentu grupu, kuri ir atraitņi.

Skalā *attieksme pret sevi* statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp precētajiem respondentiem un tiem, kas atrodas civillaulībā vai ir šķīrušies.

Arī skalā *attieksme pret citiem* statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp precētajiem respondentiem un tiem, kuri dzīvo civillaulībā vai ir šķīrušies.

Iegūtie rezultāti apstiprina, ka respondentu grupai, kurā vecāku savstarpējo attiecību pašreizējais juridiskais statuss ir *precējies*, rezultāti minētajos rādītājos kopumā ir **pozitīvāki pēc jēgas**. Var izteikt pieņēmumu, ka juridiska attiecību sakārtošana veicina drošības un piederības izjūtu, kas savukārt paaugstina vecāku kompetenci audzināt skalās *vienotība principos, mērķi un vērtībās*; *līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas*; *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte*; *attieksme pret sevi*; *attieksme pret citiem*. Tas nozīmē, ka respondentu ģimenēs vecāki apzināti un mērķtiecīgi organizē audzināšanas procesu un savstarpējās attiecības ģimenē, kā arī uztur bērna vecumam atbilstošu brīvības izjūtu. Tātad šajā laukā (respondentu grupā) apstiprinās hipotēzes pieņēmums **vecāki apzināti un mērķtiecīgi sekmē bērna autonomijas attīstību**. Respektīvi, vecāku apmierinātība ar savstarpējām attiecībām korelē ar apmierinātību ar audzināšanas procesu un ģimenes kopējo dzīvesdarbību.

Respondentiem anketās tika lūgts norādīt arī *ienākumu līmeni mēnesī uz vienu ģimenes locekli*. Analizējot atšķirības starp respondentiem ar **dažādu ienākumu līmeni**, konstatētas atšķirības vairāku skalu rādītājos: *vienotība principos, mērī un vērtībās; līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas; ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte; attieksme pret citiem (19. pielikums)*. Kā uzskatāms piemērs atšķirībām *20. pielikumā* izvērstas summāro rādītāju atšķirības respondentiem ar dažādu ienākumu līmeni.

Respondentu grupa, kuras ikmēneša ienākumi sasniedz līdz 100 Ls uz vienu ģimenes locekli, uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības ar respondentu grupu, kuras ienākumi ir robežās no 101 Ls līdz 150 Ls ( $p < 0,05$ ), respondentu grupu, kuras ienākumu līmenis ir no 251–500 Ls ( $p < 0,05$ ) un respondentu grupu, kuras ienākumi ir virs 500 Ls uz vienu ģimenes locekli mēnesī ( $p < 0,01$ ). Savukārt respondentu grupa ar ienākumiem virs 500 Ls uz vienu ģimenes locekli uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības ar respondentu grupu, kuras ienākumi ir robežās no 101 Ls līdz 150 Ls ( $p < 0,05$ ), no respondentu grupas ar ienākumu līmeni no 251–500 Ls ( $p < 0,01$ ) un respondentu grupas ar ienākumu līmeni, kas mazāks par 100 Ls uz vienu ģimenes locekli mēnesī ( $p < 0,01$ ).

Kopumā var secināt, ka ģimenēs ar *zemu vai augstu* ieņēmumu līmeni minētajās skalās rādītāji ir **pozitīvāki pēc jēgas**. Iespējams, ka šajā aspektā atklājas atšķirīga *naudas kā vērtības* vai *sociālā statusa nozīmīguma* pozīcija. Ģimenēs ar vidēju ieņēmumu līmeni nauda ir mērķis, kas, no vienas puses, raksturo mietpilsonisku dzīves pozīciju, kad dzīves centrā izvirzīta personīgā labklājība vai sociālais statuss, no otras puses, mazina savstarpējo attiecību nozīmīgumu. Iespējams, ka šie respondenti augstāk vērtē savu relatīvo, nevis absolūto labklājību. Šie rezultāti aktualizē diskusiju par vidušķiras kā sabiedrības kvalitātes rādītāju. Gan tajās ģimenēs, kuru ieņēmumu līmenis ir *zems*, gan tajās, kuru ieņēmumu līmenis ir *augsts*, nauda ir līdzeklis. Abos polos (gan ar *zemu*, gan ar *augstu*) vērtību interpretācija atšķiras pēc formas, bet ir vienāda pēc satura (idejas). Iespējams, ka abi šie poli amortizē līdzekļu riskus un uzņemas par tiem lielāku atbildību, vecākiem pašiem risinot dažāda rakstura grūtības. Šie rezultāti rosina secināt, ka, iespējams, sabiedrībai piedāvātais viedoklis par nabadzību kā izjukušu ģimeņu, alkoholisma, noziedzības un agri uzsāktu dzimumattiecību galveno nosacījumu (Diena, 2010. gada 5. februāris, 30, 5675; 6.–7. lpp.; atsauce uz laikrakstu šeit izvēlēta tāpēc, ka atspoguļo sabiedrības tendences), ir tendenciozs: šādi apgalvojumi nozīmē, ka nabadzībai ir mījsakarība ar psihisko funkciju pazemināšanos. Dažos gadījumos nabadzība ir neveiksmīgas sakrītības sekas, tāpēc šādus apgalvojumus nav korekti vispārināt. Iespējams, ka arī šajā aspektā ir jāpārdomā vecāku pedagoģiskās, psiholoģiskās un ekonomiskās konsultēšanas un vecāku tālākizglītības nepieciešamība. Šādā interpretācijā gan *apmierinātība ar kopējo dzīvesdarbību*,

gan *tradīcijas ģimenē*, gan *ģimenes iekšējās un ārējās robežas un vienotība principos, mērķi un vērtībās* ir kvalitatīvāk realizēti vecāku kompetences audzināt rādītāji **ģimenes kopējās dzīvesdarbības īstenošanai (kopāesamībai)**. Lai izdarītu niansētākus secinājumus, nepieciešams padziļināts pētījums.

Atšķirības starp **dažādas nacionalitātes respondentiem** konstatētas šādu skalu rezultātos: *vienotība principos, mērķi un vērtībās*  $F(3, 624) = 2802, p < 0,05$ ; *savstarpējā prasīguma noturīgums*  $F(3, 624) = 6786, p < 0,01$ ; *līdzdalība kopējā ģimenes dzīves darbībā*  $F(3, 624) = 4371, p < 0,01$ ; *attieksme pret sevi*  $F(3, 624) = 2984, p < 0,05$ ; *attieksme pret citiem*  $F(3, 624) = 6871, p < 0,01$  (22. pielikums). Atšķirības starp dažādas nacionalitātes respondentiem (kaut gan statistiski nozīmīgas) atšķirīgā respondentu daudzuma (proporcionalitātes) dēļ (krievi – 4,7 %; lietuvieši – 0,8 %; poļi – 0,6 %; igauņi – 0,2 %) netiks analizētas. Tam nepieciešams attiecīgi centrēts īpašs pētījums.

Atšķirības starp respondentiem ar **dažādu reliģisko pārliecību** netika atrastas, t.i., respondenti, kas norādījuši dažādas reliģiskās pārliecības, nevienā no skalām nav snieguši statistiski nozīmīgas atbildes.

Šajā pētījuma posmā iegūtie rezultāti saskan ar dažādos vēsturiskos periodos izteikto atziņu (Адлер, 2003; Андреева, 2005), ka **personības briedums ir gan veiksmīgu savstarpējo attiecību, gan emocionāli labvēlīgas ģimenes kopējās dzīvesdarbības veidošanas pamatā**. Lauka pētījums arī apstiprināja **personības brieduma mījsakarību ar vecāku kompetenci audzināšanā un šīs kompetences kvalitāti**, kā tikpat nozīmīgu akcentējot arī **vecāku izglītības līmeni**.

Tāpat var secināt, ka kopumā mūsdienu Latvijas transformāciju sabiedrībā, neskatoties uz sabiedrības attīstības relevantajām tendencēm (27.–42. lpp.), audzināšana ģimenē saglabā savu nozīmīgumu jeb tiek uztverta kā kas tāds, kam ir īpaša jēga, ar nosacījumu, **ja vecāku briedums kā savstarpēja mācīšanās ir audzināšanas filozofijas pamatā**. Pie šāda nosacījuma ģimene kā pašvērtība spēj evolucionēt transformāciju sabiedrībā. Vecāki ir atbildīgi par to, vai ģimene un tās realizētās funkcijas spēs **kritiski kvalitatīvi evolucionēt kultūrvēsturiskajā sabiedrības virzības kontekstā** (t.i., vai vecāki spēs nevis pasīvi pielāgoties, bet, kritiski izvērtējot sabiedrības tendences, mērķtiecīgi virzīt savu un bērnu autonomijas attīstību).

Šajā pētījuma posmā (*lauka respondentu grupā*) izvirzītās hipotēzes pieņēmumi – **vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenci audzināt un mācās arī no bērniem un**

*vecāki apzināti un mērķtiecīgi sekmē bērna brīvības, patstāvības un atbildības attīstību – apstiprinājās.*

Šajā sabiedrības attīstības periodā (gan globālajās sociālajās sistēmās, gan katra cilvēka dzīvesdarbībā) par stratēģisko mērķi ir izvirzīta personības autonomija (4. lpp.). Lauka pētījumā secinātais saskan ar teorētiskajām atziņām, proti, ka vecāki ir atbildīgi par audzināšanas procesa kvalitāti, ko savukārt nosaka vecāku kompetence audzināt kā vecāku radošās pašpiederzes komponente, kas rosina mērķtiecīgu sociālo situāciju virzību, pārvēršot ordināras un neordināras dzīvesdarbības situācijas audzinošās situācijās un atbalstot autonomu personību attīstību un pilnveidošanos kopējā ģimenes dzīvesdarbībā (97. lpp.). Tādēļ tika veikta **retrospektīva pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes analīze, lai, pirmkārt, konstatējot kodu hierarhiju, ilustrētu audzināšanas kompetences iespējamās variācijas, un, otrkārt, lai šajā kontekstā ilustrētu pedagoģisko aspektu, kas nosaka autonomas personības veidošanās likumsakarības ģimenē notiekošajā audzināšanas procesā.**

#### ***2.4. Pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes paraugi transformāciju sabiedrībā***

##### **2.4.1. Retrospektīvā pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes analīzes programma, tās pamatojums**

Lai konstatētu reālo pozitīvo humāno vecāku audzināšanas kompetences pieredzi, tika veikta retrospektīva (*Bohnsack, 2008; Cohen, Manion, Morrison, 2007:264–271*) pozitīva (*Kron, 1999:246; Fuss, 2006; Pohl, 2007; Rosenthal, 2008*) humāna audzināšanas pieredzes analīze. Tika analizētas situācijas, jo tās zinātniski atklāj personīga rakstura informāciju (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:253–263; Pantucek, 2006:24*). Vēsturiskajā situācijā, kurā sabiedrības procesus raksturo visaptverošs un ilgstošs visu dzīvesdarbību sfēru satura un/vai procesa dinamiskums, sarežģītība, nenoteiktība un kontinuitāte, dzīvesstāstiem ir īpaša nozīme. Cilvēka dzīvesdarbība norit vienā situācijā, bet atmiņas savieno viņu ar citu situāciju (*Zirnīte, 2001*). Dzīvesstāstos atklājas individualitātes un sociāli kulturālā konteksta mijattiecības (*Bela-Krūmiņa, 2001; Jens, Thiersch, 1987*). Ar dzīvesstāstu starpniecību un to kontenta pietiekamību var izzināt sabiedrības virzības tendences (*Schrappner, 2004:47*). Ģimene kā grupa ir nozīmīgs sociālā konteksta tendenču atainotājs (*Dreikurs, Gould, Corsini, 2003*). Jebkura ģimene funkcionē atbilstoši laikmeta prasībām, ja efektīvi realizē audzināšanas funkciju. Audzināšanas funkcija tiek veiksmīgi realizēta, ja ģimenē ir vienots audzinošais lauks, kas rosina gan vecāku, gan bērnu

attieksmju pilnveidi (1.4.2. nodaļa). Tajā kopējo dzīvesdarbību veido vecāku savstarpējās attiecības, kas izveido jaunas attiecības: vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu un bērnu  $\rightleftharpoons$  bērnu (*Kreppner, 2000:174, 175*). Tāpēc ģimenes pētīšanā izmantotā biogrāfiskā pētniecības metode ļāva izpētīt audzināšanas pieredzi gan vecāku un bērnu pašrealizācijas kontekstā, gan arī viņu sociālās un ekoloģiskās vides kontekstā (*Friebertshäuser, 2003:501*). Tas ļāva noteikt katra ģimenes locekļa kā autonomas personības veidošanās un pilnveidošanās nosacījumus. Katram cilvēkam ir unikāls pieredzes lauks, kas ietver notikumus, sajūtas, izjūtas, iedarbības, uztveri, kuras cilvēks, iespējams, neapzinās, bet spētu apzināties, ja sakoncentrētos (*Поджерж, 2006:17*). Izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodes, biogrāfijās tika pētīts, kā katrs ģimenes loceklis (arī bērni vecumā no 20–26 gadiem) īpašā, individuālā veidā interpretē personīgā progresa attīstības formas un saturu, kā arī resursu meklējumus (*Kreppner, 2000:174; Kade, Nittel, 2003; Glinka, 2009:106*), atklājot interiorizāciju un eksteriorizāciju. Tāpēc metodoloģijas pamatā ir ideogramma (analizēts tiek vesels jēdziens) (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:253–263*).

Dzīvesstāsts kā pētījuma metode ir humanitāro zinātņu simbols (Pranka, 2002). Mūsdienu sabiedrībā dzīvesstāstiem ir centrāla nozīme (*Marotzki, Nohl, Ortlepp, 2006:180; Rosenthal, 2008:125*). Tāpēc šajā pētījuma posmā par dzīvesstāstu pētījuma metodi tika izvēlēts naratīvs (stāstījums). Pozitīvā izzināšana iegūst tālākattīstības raksturu (*Kron, 1999:246*). Izzinot pozitīvo, no vienas puses, diferencējas zināšanas par lauku, turpinoties dialektiskai argumentu attīstībai. No otras puses, dialektiskā metode veicina darbības izziņu vienmēr jaunos virzienos, atklājot jaunas atbildes uz zināmiem jautājumiem (*Kron, 1999:246*). Pozitīvā zinātniskā izpēte nodrošina informāciju, kas ir tuva ideālam savā patiesumā un objektivitātē (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:253–263*). Empīriskajā pētījamā zināšanas par pozitīvo var izmantot kā tālāka pētījuma hipotēzi, jo augstākais horizonts (pozitīvais/ideāls) uztur nemainīgu dialektiku (*Kron, 1999:246*). Savukārt dialektiskā domāšana parāda atvērtību un nepabeigtību, kas principiālajos pamatos atrodas pozitīvajā pieredzē un valodā (*Kron, 1999:246*). Nepareizi interpretēta pozitīvā pieredze akcentē pozitīvo pieredzi kā pabeigtu attīstības procesu, uzturot šī brīža noslēgumu kā nemainīgu kvalitāti. Tātad var secināt, ka pozitīvā pieredze nereti tiek vispārināta un izmantota nepareizi kā normatīva pozīcija, turklāt pozitīvā izpratne var būt dažāda atkarībā no darbības mērķa (piemēram, arī izvairoties no soda par likumpārkāpumu, veidojas pozitīvā pieredze, kā to veiksmīgāk izdarīt). Rezultātā pozitīvā pieredze šajā izpratnē ir jēdzieniska vienība, kurā trūkst darbības mērķa precizējuma. Viens no audzināšanas pamatprincipiem (58. lpp) ir pozitivitāte, kas ietver humānas idejas un realizējas sadarbībā/mijiedarbībā kā personīgi nozīmīga darbība, savstarpēja uzticēšanās un labvēlība (*Кыкушин, 2002:49*). P. Burdže audzināšanas skaidrošanai izmanto arī *humānkapitāla* jēdzienu, saprotot to kā laiku, kuru vecāki velta bērniem (*Bourdieu,*



1992:50). M. Zīglers audzināšanas analīzei piedāvā sociālā mantojuma jēdzienu, kas ietver vērtību, nostādņu un attieksmju izpratnes nodošanu no paaudzes paaudzei. Autors uzskata, ka sociālais mantojums ir apzināts process, kam var būt arī neapzināta dispozīcija (Ziegler M., 2000:158). Šādi izprasts sociālais mantojums prasa gan bērnu aktīvu iesaistīšanos, gan vienlaikus arī viņu separāciju no vecākiem (Lüscher, Liegle, 2003:173). Tiek izmantots arī sociālā kapitāla jēdziens, kuram ir aizvien lielāka nozīme ikdienas dzīvesdarbības raksturošanā (Werner, Lange, 1999:291). Sociālais kapitāls ir par pamatu humānkapitālam, uzskata G. Verners un A. Lange (Werner, Lange, 1999:291). Lai gan sociālais kapitāls ir sociālo attiecību raksturojums, tas tiek individuāli konstruēts (Werner, Lange, 1999:291). Savukārt S. Fuss par audzināšanas kapitāla nozīmīgāko aspektu uzskata emocionālo kapitālu (Fuss, 2006:65). K. Šnevinds un Š. Ruperts humāno virzību vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu attiecībās skaidro ar laika efektu (Schneewind, Ruppert, 1995:163). Humānās idejas audzināšanā var realizēties līdzdalības demokrātijā, sadarbojoties (Пастернак, 2008:59), uzņemoties atbildību arī par sabiedrību (Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005; Пастернак, 2008:59), cienot vienu otru (Гликман, 2002:36). Tādējādi realizējas audzināšanas/pašaudzināšanas loģiskā cēloņsakarība. J. Glikmans uzsver, ka humānisms nodrošina drošu audzināšanas rezultātu (Гликман, 2002:35). Tāpēc promocijas darbā šī posma analīzei piedāvāju jēdzienu salikumu *pozitīva humānā pieredze*, kas būtībā ir uzmanīga, labvēlīga un atbalstoša attieksme pret katru ģimenes locekli. Šī attieksme ir balstīta izpratnē par katra pašvērtību un nepieciešamību apmierināt vajadzības kopējā dzīvesdarbībā, spējot iesaistīt katru savas personības attīstībā.

Retrospektīvajā pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes analīzē tika izmantotas mutvārdu biogrāfijas – naratīvi (stāstījumi) (Kraimer, 2003:461; Hopf, 2007:356; Rosenthal, 2008:125; Glinka, 2009), jo tie ir emocionālāki, ar individuālāku raksturu, tajos atklājas spontāni personīgie spriedumi. Turklāt mutvārdu dati piedāvā tādu informāciju par dzīvesdarbību, tradīcijām, procesuāli strukturālo specifiku, paradumiem, attieksmēm, sociālo apziņu, ko nevar iegūt no dokumentāliem avotiem (Gāle-Kārpentere, 2001; Nucho, Vidnere, 2003; Glinka, 2009). Šajā pētījuma posmā ģimenes locekļu naratīvos tika analizēts ģimenē īstenotā audzināšanas procesa procesuāli strukturālais pedagoģiskais konteksts, atklājot katra ģimenes locekļa piederību ģimenei un vienlaicīgi – iespēju būt autonomam.

Ģimenes struktūra, sociālie un etniskie faktori padara katru ģimeni būtiski atšķirīgu no citām (Heinrichs, Behrmann, Härtel, Nowak, 2007). Tāpēc šī pētījuma posma **mērķis** bija analizēt reālo pozitīvo humāno vecāku kompetences audzināt pieredzi Latvijas transformāciju sabiedrībā, ilustrējot lauka pētījuma pedagoģisko saturu, kā arī veicot esošo atziņu pārbaudi, pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes (vienotās ģimenes) variācijas izpēti un gūstot atziņas

par pedagoģiskajiem paņēmieniem, kas rosina personības autonomiju un izaugsmi ģimenes kopējā dzīvesdarbībā.

### **Retrospektīvas pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes analīzes uzdevumi.**

1. Izveidot izlases grupu, atlasot ģimenes, kas, pamatojoties uz izstrādātajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un rādītājiem, veidoja A līmeni. Saskaņot labprātīgu piekrišanu piedalīties pētījumā.
2. Veikt retrospektīvas naratīvās intervijas.
3. Apstrādāt iegūtos datus, interpretēt iegūtos rezultātus.

Nemot vērā mūsdienu sabiedrības virzību un kontekstu, kurā aizvien lielāka uzmanība tiek pievērsta cilvēka patstāvībai un spējai uzņemties atbildību (tātad – aktīvi veidot gan paša dzīvi, gan sociālo pasauli), šim pētījuma posmam tika izvēlēta biogrāfiskā pieeja (*Loch, 2006:77*), kas ļauj skatīt mikrolīmeņa notikumus integrēti ar makrolīmeņa tendencēm audzināšanas problemātikā, priekšplānā izvirzot cilvēku kā brīvas, patstāvīgas un atbildīgas rīcības subjektu (EQF). Pētījumā izmantotā pieeja izvēlēta, jo tā ļauj atklāt retrospekcijas procesa būtību: cilvēka subjektīvo attīstības teoriju, pozitīvo humāno pieredzi un resursus, kā arī paškonceptiju (*Pohl, 2007*). Izmantojot biogrāfisko gadījumu analīzi, ar atsevišķu datu palīdzību var konstatēt regularitātes, kas ļauj izdarīt vispārinātus secinājumus (*Thiersch, Jens, 1987; Fatke, 2003; Mayring, 2002; Marotzki, 2006*). Biogrāfiju pētniecība koncentrējas uz stāstīto dzīves atainojumu datu vākšanu un izvērtēšanu. Tās datu materiāli ir biogrāfiskie teksti, kas tiek producēti, kā pētniecības instrumentu izmantojot intervijas (*Marotzki, 2006*). Šie nosacījumi atbilda pētījuma idejai par audzināšanas pieredzes ģimenē naratīvo atainojumu. Naratīvs kā pētījuma metode tika izvēlēts tāpēc, ka arī ģimenes locekļi caur to nonāk pie skaidrākas situāciju un uzvedības izpratnes (*Willi, 2007*). Naratīvi paplašina pieredzes telpu (*Zirnīte, 2001*) un nodrošina augstāku atklātības pakāpi (*Cohen, Manion, Morrison, 2007; Freeman, de Marrais, Preissle, Roulston, St. Pierre, 2007*). Tātad šāda pētījuma pieeja ļauj korekti modelēt pēc dzīvesdarbības procesa, rezultāta un vērtībām, iegūstot kopēju vispārinātu tipoloģijas portretu.

### **Retrospektīvās pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes analīzes bāze.**

Retrospektīvās pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes pētījuma posmā izmantojot naratīvās intervijas metodi (*Cohen, Manion, Morrison, 2007:349–382*; ), tika aptaujātas 10 pozitīvas humānās pieredzes nukleārās ģimenes, kas atbilda lauka pētījumā izdalītajam tipam **vienotā audzināšanas tipa ģimene** (t.i., ģimenes vecāku kompetence atbilda teorētiskā konstrukta A līmenim, anketā iegūtas < 316 primārās balles, maksimāli atšķirīga ģimeņu strukturālā daudzveidība). Šajā posmā pētījuma bāzi veidoja 10 nukleārās ģimenes: 10 mātes, 9

tēvi un 12 bērni vecumā no 20 līdz 27 gadiem. Šāda pētījuma bāzes robežu izvēle balstīta R. Pola secinājumā par atmiņu, aizmirstības un kropļojuma likumsakarību skaidrojumu dažādos vecumposmos (Pohl, 2007). Kopumā tika veikta 46 naratīvās intervijas par audzināšanas saturu un formu ģimenē.

Šajā posmā piedalīšanās pētījumā tika atsevišķi saskaņota ar katru ģimenes locekli. Saskaņošana iekļāva gan labprātīgu piedalīšanos, gan atļaujas iegūšanu naratīva dokumentēšanai audioierakstā. Intervija tika veikta tikai tadā gadījumā, ja visi ģimenes locekļi labprātīgi tai piekrita. Rezultātā labprātības princips noteica to, cik un kuras pozitīvās pieredzes ģimenes tajā piedalījās. Visas uzrunātās ģimenes labprātīgi atbalstīja pētījumu. Tātad intervijas noritēja atbilstoši ētikas nosacījumiem (Cohen, Manion, Morrison, 2007:381) un naratīvās intervijas procedūras noteikumiem (Rosenthal, 2008:143). Kopā tika veiktas 34 intervijas ar vecākiem un 12 intervijas ar bērniem. Interviju sadalījums pa ģimenēm un kopējais interviju uzskaitījums pievienots 23. pielikumā. Respondentu ģimeņu sociostrukturālais stāvoklis pievienots 24. pielikumā.

### **Retrospektīvās pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes analīzes norise.**

Intervēšanas procedūra un interviju interpretācija tika veikta 6 pētnieku grupā. Interviju daudzveidības un pētījuma rezultātu ticamības paaugstināšanai pētnieku grupa tika veidota no dažādu zinātņu nozaru un institūciju pārstāvjiem (Urdze, 2001; Marotzki, 2006:125; Flick, 2007:312) – šajā pētījuma posmā pētnieku grupā interpretācijas veica 2 pedagogi, 1 psihologs, 2 sociologi un 1 speciālais (neredzīgs) darbinieks. Pētnieku grupa tika izveidota tā, lai nodrošinātu pētījuma objektivitāti un ticamību. Ja gadījumā kāds no pētniekiem personīgi pazītu naratīva sniedzējus un būtu izveidojis noteiktu priekšstatu par kādu no ģimenes locekļiem, darba gaitā būtu iespējamās variācijas. Rezultātu izklāstā un aprakstā ģimenes locekļu vārdi šifrēti: *māte, tēvs un bērns 1 un bērns 2, A ģimene, B ģimene* utt., tā pētījuma gaitā nodrošinot stāstītāja anonimitāti.

No 2009. gada janvāra līdz maijam naratīvi tika fiksēti audioierakstos. Tālākajā pētījuma gaitā tika veikta materiālu dokumentācija un transkripcija atbilstoši datu apstrādei un AQUAD 6 programmas nepieciešamajām prasībām (*Rich Text formāts, Schrift Courier*), tās tika ievadītas programmā un kodētas tālākai datu apstrādei (Mayring, 2002; Jakob, 2003; Rosenthal, 2008). Interviju transkripcijas pievienotas 25.–34. pielikumā.

Saskaņā ar pētījuma posma mērķi ar naratīvās intervijas palīdzību tika noskaidrota vecāku subjektīvā biogrāfiskā pieredze audzināšanas procesā – pirmkārt, atmiņas par to, kā tika audzināti vecāki paši (naratīvs – *pastāstiet, kā jūs audzināja vecāki*), otrkārt, stāstījums par to, kā

viņi audzināja savus bērnus (naratīvs – *pastāstiet, kā jūs kā mamma/tēvs audzinājāt savus bērnus*). Tika noskaidrota arī bērnu pozīcija, uzklusot viņu stāstījumu par to, kā viņi tika audzināti (naratīvs – *pastāsti, kā tevi audzināja vecāki*). Jautājumu formulējums vērsts uz to, lai respondentu naratīvos fiksētu ideogrammu subjektīvo hierarhiju, neveidojot pētnieka ievirzi.

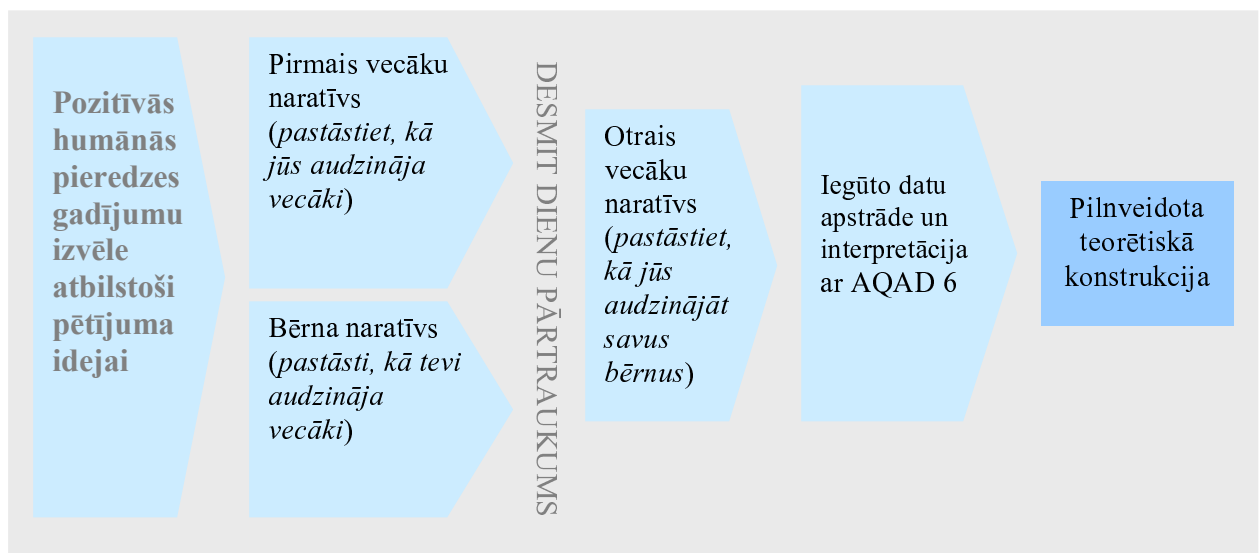
Šis pētījuma posms ietvēra 10 dienu starpposmu, lai viens naratīvs neietekmētu nākamo. Pirmajā posmā tika noskaidrotas vecāku atmiņas par pašu audzināšanu (*pastāstiet, kā jūs audzināja vecāki*). Paralēli šajā periodā tika noskaidrota bērnu pozīcija, uzklusot stāstījumu par to, kā vecāki viņus audzina/audzinājuši (*pastāsti, kā tevi audzināja vecāki*). Intervija ar bērnu tika organizēta atsevišķi no vecākiem. Arī abi vecāki tika intervēti atsevišķi. Otrajā posmā pēc 10 dienām tika fiksēts vecāku stāstījums par to, kā viņi audzina/audzināja savus bērnus (*pastāstiet, kā jūs audzinājāt savus bērnus*).

Apstrādājot biogrāfisko naratīvu datus, tika izveidoti situāciju kopsavilkumi respondentu naratīvos ietvertu sociālo konstrukciju metodiskai rekonstruēšanai. Respondents stāstījumā piedāvāja savu sociālās pieredzes un ģimenes ikdienas dzīves konstrukciju. Pētnieku grupa to rekonstruēja atbilstoši pētniecības metodiskajām nostādnēm (*Bohnsack, 2008*). Tika izveidotas audiointerviju transkripcijas atbilstoši datu apstrādes programmas *AQAD 6* nosacījumiem. Tālākā pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes biogrāfisko situāciju analīzes gaitā tika veikta situāciju strukturēšana, sakārtojot tos atbilstoši šifriem. Atbilstoši pētījuma loģikai kodu sistēmā tika ietverti visi vienpadsmit vecāku kompetences audzināt izpētes kritēriji: *līdztiesība; patstāvība; atbildība; attieksme pret sevi; attieksme pret citiem; savstarpējā prasīguma noturīgums; līdzdalība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā; ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte; atklāts, iedrošinošs un atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs; līdzsvarotas piederības, pieklājības iekšējās un ārējās robežas; vienotība principos, mērķi un vērtībās*. Kodu sistēma tika izmantota naratīvu strukturēšanai pēc noteiktiem pētījuma kritērijiem atbilstoši teksta segmentiem, lai atklātu, kā audzināšanas process ģimenē ietekmē personības autonomijas veidošanos. Rezultātā biogrāfisko naratīvu analīzei tika izveidota kodu sistēma, kas pievienota *35. pielikumā*.

Sakārtošana atbilstoši kodiem tika veikta, izmantojot sekvenču principu, t.i., noteiktu motīvu atkārtotās analīzi. Šajā pētījuma posmā naratīvu turpmākajai analīzei tika izmantota kvalitatīvo datu apstrādes programma *AQUAD 6* (*Huber, 1992*). Šajā pētījuma posmā, balstoties uz biogrāfiski naratīvās intervijas pamatprincipiem, tika veikta interpretācija (*Hitzler, Honer, 1997; Krüger, 2003; Rosenthal, 2008; Glinka, 2009*). Tika salīdzinātas šī pētījuma posma pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes situācijas, lai noteiktu kodu biežumu un iespējamās

variācijas. Tas ļāva pilnveidot teorētiskās atziņas, analizējot konsekvences audzināšanas darbībām ģimenē, kas bija par pamatu rekomendāciju vadlīniju izstrādei (7. attēls).

Pamatojoties uz hipotēzi un teorētiskās daļas 1.4.2. nodaļā minētajiem audzināšanas kompetences kritērijiem un rādītājiem, pētnieku grupā tika pārskatīti biogrāfisko naratīvu interpretēšanas kritēriji. Tie tika izdalīti saskaņā ar audzināšanas procesa raksturīgākajām pazīmēm, kā arī pētījuma pamatideju, ka ģimenes locekļi var pilnveidot savu individuālo personību kopējā ģimenes dzīvesdarbībā. Respektīvi, audzināšanas procesu ģimenē var aplūkot kā divus (atkarībā no ģimenes locekļu skaita arī vairākus) paralēli virzītus vektorus, kur viens vektors ir katra ģimenes locekļa individuālā attīstība, pilnveidošanās un pašaudzināšana, savukārt otrs, trešais, ceturtais utt. ir solidarizēšanās kopējā dzīvesdarbībā, kurā indivīda pašaudzināšana rosina citu ģimenes locekļu pašaudzināšanu, tā aktualizējot gan vecāku, gan bērnu autonomiju kopējā dzīvesdarbībā.



7. attēls

Retrospektīvās humānās pieredzes analīzes veikšanas shēma

Saskaitot paralēli virzītus vektorus, rezultātā tiek iegūta dubulta, trīskārša utt. personību subjektīvi nozīmīga pilnveide. Tas apstiprina teorētiskajā daļā izteiktās atziņas (Зритнева, Клушина, 2006; Антонов, 2007), ka katra ģimenes apmierinātā vajadzība var tikt apmierināta arī bez tās, taču tikai sociālā vide ģimenē rada iespēju tās apmierināt komplimentāri vai kompensē to, kas neizdodas. Šāds vajadzību apmierināšanas veids ietver mērķtiecības, līdztiesības, sistemātiskuma, vienotības un pozitivitātes stratēģijas. Ģimenes izjukšanas gadījumā tās nevar tikt sadalītas pa daļām vai starp citiem cilvēkiem. Šīs stratēģijas nodrošina iespēju vienlaicīgi apgūt kopības izjūtu un autonomiju, tātad atklājas sinerģijā.

## 2.4.2. Pozitīvās humānās vecāku kompetences audzināt pieredzes izpēte ģimenē

Šajā pētījumā pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes situāciju interpretācijai tika izvēlētas ģimenes ar maksimāli atšķirīgu sociāli strukturālo stāvokli. Tika izvēlēta pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimene ar vienu vecāku un vienu bērnu, ģimene ar diviem vecākiem un diviem bērniem, šķirtas laulības, atkārtotas laulības (24. pielikums). Naratīvos, izmantojot tabulanalīzi, tika analizēti kodu biežumi katrā intervijā katras ģimenes ietvaros. Nākamajā pētījuma posmā kodu biežums tika analizēts gan katrā ģimenē atsevišķi, gan kopumā, tāpat tika analizēta arī katras ģimenes kodu hierarhija, rezultātā iegūstot pozitīvās humānās ģimenes pedagoģiskā portreta variāciju.

5. tabula

Pirmā kodu karte

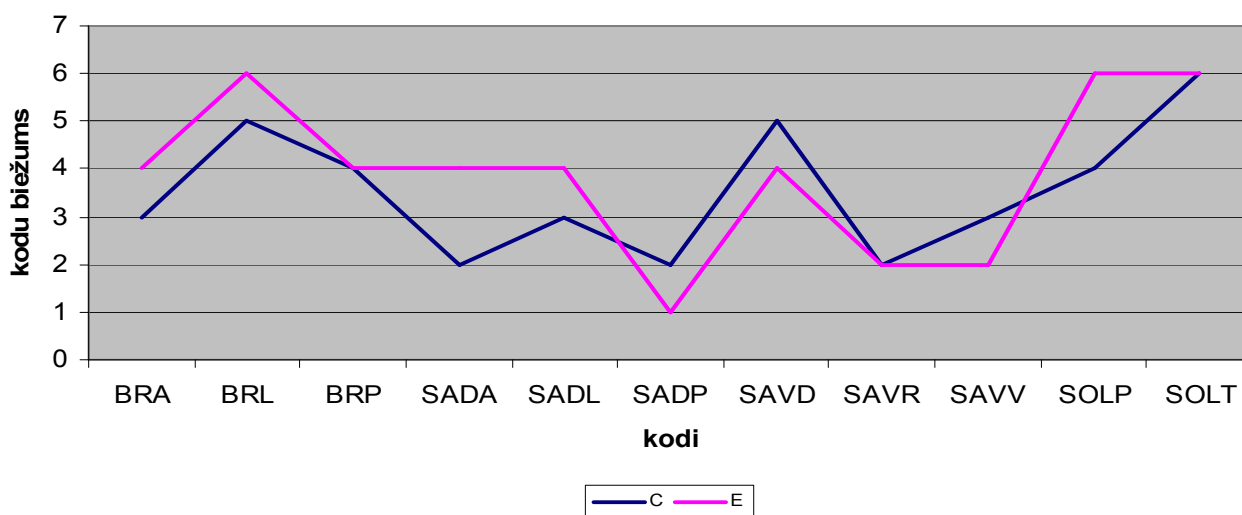
Rādītājs	Kods
Vienotība mērķi, principos, vērtībās	SAVV
Līdzsvarotas iekšējās un ārējās robežas	SAVR
Atklāts un iedrošinošs vertikālais un horizontālais dialogs	SAVD
Savstarpējā prasīguma noturīgums	SADP
Līdzdalība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā	SADL
Ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte	SADA
Līdztiesība	BRL
Patstāvība	BRP
Atbildība	BRA
Attieksme pret sevi	SOLP
Attieksme pret citiem	SOLT

*Pirmajā ģimenē intervijā ar bērnu visbiežāk novēroti šādi kodi: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 16 **BRL** kodiem, **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 12 **SAVD** kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem 16 **SOLT** kodiem; otrajā intervijā ar māti visbiežāk minētie kodi ir **BRL** – 6 kodi no kopējiem 16 **BRL** kodiem, **BRP** – 4 kodi no kopējiem 16 **BRP** kodiem, **SOLP** – 6 kodi no kopējiem 10 **SOLP** kodiem, **SAVD** – 4 kodi no kopējiem 12 **SAVD** kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem 16 **SOLT** kodiem. Gan mātes otrajā intervijā, gan intervijā ar bērnu pirmajā ģimenē visi kodi ir vienlīdz pietuvināti, respektīvi, kodu skaits ģimenes locekļu intervijās neatšķiras*

vairāk par diviem kodiem. Šāda kodu līdzība pirmajā ģimenē liecina par to, ka ģimenē pastāv atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs, kopējas tradīcijas, nozīmīga loma ir līdzdalībai kopējā ģimenes dzīves darbībā un līdztiesībai saudzīnāšanā. Respektīvi, pirmajā ģimenē gan bērns, gan māte akcentē līdztiesības, tradīciju un atklāta, iedrošinoša un atbalstoša savstarpējā dialoga nozīmību audzināšanas procesā ģimenē. Šāds kodu izvietojums liecina par **ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmību kopējā pirmās ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums pirmajā ģimenē (starp mātes otro un bērna intervijām) uzskatāmībai pievienots 5. grafikā (36. pielikums), kur C – intervija ar bērnu un E – intervija ar māti.

5. grafiks

Kodu biežums pirmajā ģimenē

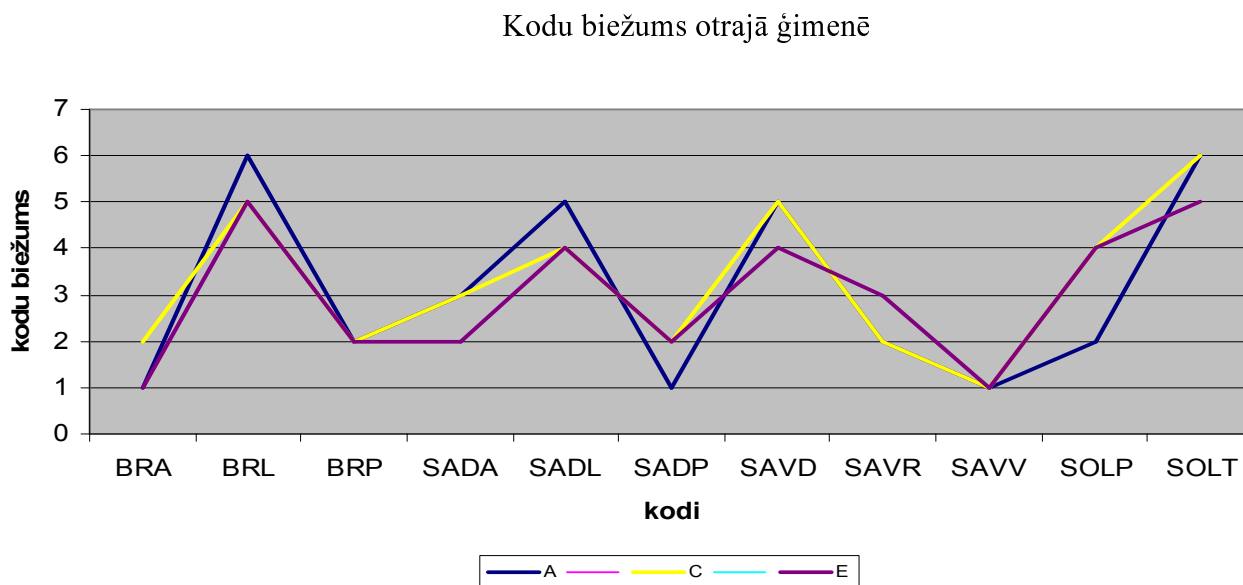


Kodu hierarhiju visās trijās pirmās ģimenes intervijās veido **BRL** – 16 kodi, **SOLT** – 16 kodi, **SAVD** – 12 kodi, **BRP** – 12 kodi, **SADL** – 10 kodi, **SOLP** – 10 kodi, **BRA** – 9 kodi, **SADA** – 9 kodi, **SAVR** – 7 kodi, **SAVV** – 5 kodi un **SADP** – 4 kodi. Tātad visās intervijās pirmajā ģimenē tiek akcentēta **līdztiesības; tradīciju; atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga un patstāvības nozīmība** audzināšanas procesā. Jāsecina, ka mātes pirmā intervija atšķiras no otrās intervijas kodā **SOLP** (0 un 6 kodi), veidojot šī koda asimetriju. Tātad, neskatoties uz to, ka minētais kods pirmajā intervijā (kā audzināšana notika vecāku ģimenē) atšķiras par sešām vienībām, savu bērnu audzināšanā kodam SOLP izrādās nozīmīgs audzināšanas aspekts.

**Otrajā ģimenē** intervijā ar bērnu, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novērojami šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 6 kodi no kopējā 21 **BRL** koda,

**SADL** – 5 kodi no kopējiem 19 **SADL** kodiem, **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 16 **SAVD** kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem 21 **SOLT** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 5 kodi no kopējā 21 **BRL** koda, **SADL** – 4 kodi no kopējiem 19 **SADL** kodiem, **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 16 **SAVD** kodiem un **SOLT** – 6 kodi no kopējā 21 **SOLT** koda; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 5 kodi no kopējā 21 **BRL** koda, **SADL** – 4 kodi no kopējiem 19 **SADL** kodiem, **SAVD** – 4 kodi no kopējiem 16 **SAVD** kodiem un **SOLT** – 5 kodi no kopējā 21 **SOLT** koda. Jāsecina, ka otrajā ģimenē visi kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu un intervijā ar bērnu ir vienlīdz pietuvināti, t.i., kodu skaits ģimenes locekļu intervijās neatšķiras vairāk par diviem kodiem. Lielākas atšķirības konstatējam kodā **SOLP** vecāku pirmajā un otrajā intervijā. Jāsecina, ka otrajā ģimenē gan bērns, gan māte, gan tēvs akcentē līdztiesības, līdzdalību kopējā ģimenes dzīves darbībā, tradīciju un atklāta, iedrošinoša un atbalstoša savstarpējā dialoga nozīmību audzināšanas procesā ģimenē. Kodu asimetrija starp abām vecāku intervijām otrajā ģimenē novērojamas kodā **SOLP** (mātes intervijās – 0 un 4 kodi, tēva – 1 un 4 kodi), t.i., rādītājs „attieksme pret sevi kā vajadzība un prasme saskaņot savas intereses, rīcību ar citiem ģimenes locekļiem” abu vecāku abās intervijās atšķiras. Var secināt, ka vajadzību un prasmi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem abi vecāki savā ģimenē ir uzskatījuši par svarīgu nosacījumu kopējā ģimenes dzīvesdarbībā. Otrās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē  **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums otrajā ģimenē (starp mātes otro, tēva otro un bērna interviju) uzskatāmībai pievienots 6. grafikā (37. pielikums), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti, E – otrā intervija ar tēvu.

6. grafiks



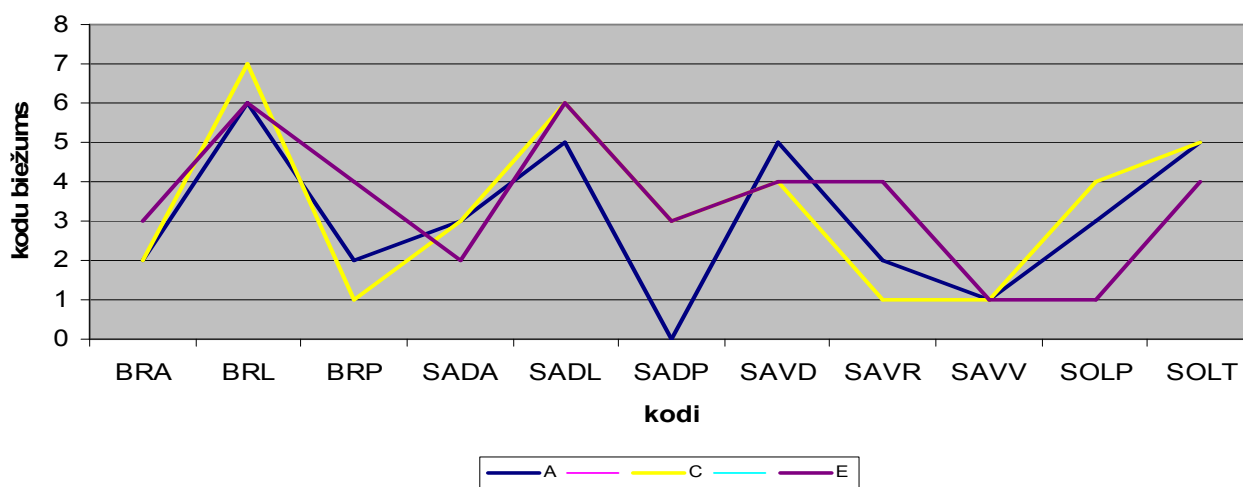


Kodu hierarhiju visās piecās otrās ģimenes intervijās veido **BRL** – 21 kods, **SOLT** – 21 kods, **SADL** – 19 kodi, **SAVD** – 16 kodi, **BRP** – 12 kodi, **SAVR** – 12 kodi, **SOLP** – 11 kodi, **SADA** – 11 kodi, **BRA** – 9 kodi, **SAVV** – 6 kodi un **SADP** – 6 kodi. Tātad visās intervijās otrajā ģimenē tiek akcentēta **līdztiesības, tradīciju, līdzdalības kopējā ģimenes dzīvesdarbībā un atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga** nozīmība audzināšanas procesā.

*Trešajā ģimenē* intervijā ar bērnu, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 6 kodi no kopējiem 24 **BRL** kodiem, **SADL** – 5 kodi no kopējiem 23 **SADL** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 18 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 19 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 7 kodi no kopējiem 24 **BRL** kodiem, **SAVD** – 4 kodi no kopējiem 19 **SAVD** kodiem, **SADL** – 6 kodi no kopējiem 23 **SADL** kodiem un **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 18 **SOLT** kodiem; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 6 kodi no kopējiem 24 **BRL** kodiem, **SADL** – 6 kodi no kopējiem 23 **SADL** kodiem, **SAVD** – 4 kodi no kopējiem 19 **SAVD** kodiem, **SOLT** – 4 kodi no kopējiem 18 **SOLT** kodiem.

Šajā ģimenē kodu asimetrija redzama kodos **SOLP** un **BRL** mātes pirmajā un otrajā intervijā, atšķirība – 4 kodi. Neskatoties uz asimetriju, līdztiesību un paradumu saskaņot intereses ar citiem ģimenes locekļiem māte uzskatījusi par nozīmīgu nosacījumu bērnu audzināšanā. Jāsecina, ka trešajā ģimenē visvairāk pietuvinātie kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu un intervijā ar bērnu ir pārējie kodi (izņemot minētos **BRL** un **SOLP**), t.i., pārējo kodu skaits ģimenes locekļu intervijās būtiski neatšķiras. Trešās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums trešajā ģimenē (starp mātes otro, tēva otro un bērna intervijām) uzskatāmībai pievienots 7. grafikā (38. pielikums), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti, E – otrā intervija ar tēvu.

Kodu biežums trešajā ģimenē



Kodu hierarhiju visās piecās trešās ģimenes intervijās veido **BRL** – 24 kodi, **SADL** – 23 kodi, **SAVD** – 19 kodi, **SOLT** – 18 kodi, **BRP** – 13 kodi, **SAVR** – 12 kodi, **BRA** – 12 kodi, **SOLP** – 9 kodi, **SADA** – 9 kodi, **SAVV** – 6 kodi un **SADP** – 6 kodi. Tātad visās trešās ģimenes intervijās tiek akcentēta **līdztiesības, līdzdalības kopējā ģimenes dzīvesdarbībā, atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga un tradīciju nozīmība** audzināšanas procesā.

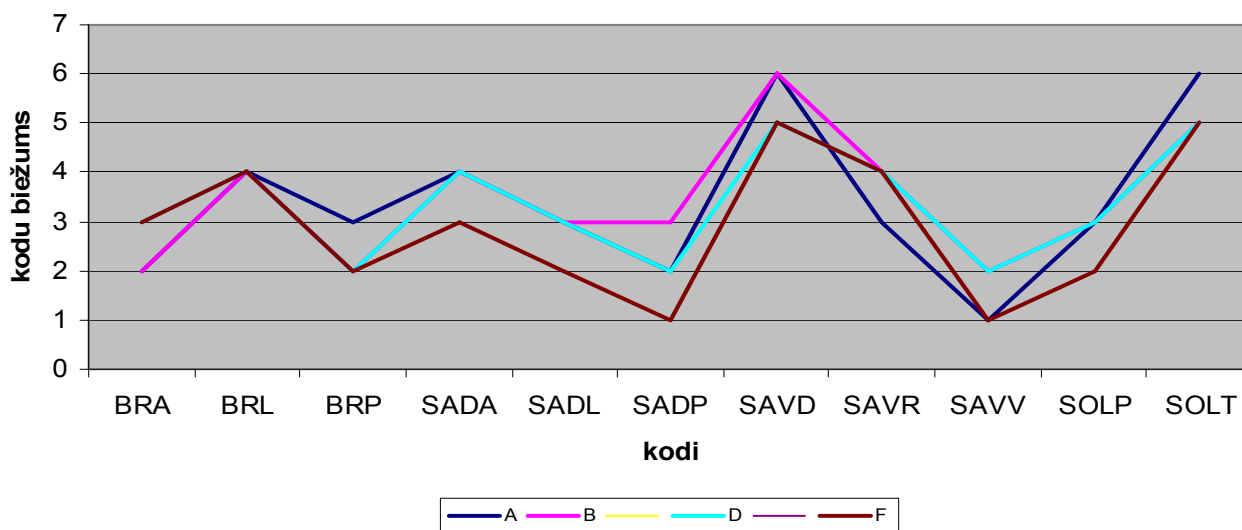
*Ceturtajā ģimenē* intervijā ar abiem bērniem, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar pirmo bērnu*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 27 **SAVD** kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem un **SAVR** – 3 kodi no kopējiem 18 **SAVR** kodiem; *intervijā ar otro bērnu*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 27 **SAVD** kodiem, **SAVR** – 4 kodi no kopējiem 18 **SAVR** kodiem un **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 27 **SAVD** kodiem, **SAVR** – 4 kodi no kopējiem 18 **SAVR** kodiem un **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 27 **SAVD** kodiem, **SAVR** – 4 kodi no kopējiem 18 **SAVR** kodiem un **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem.

Šajā ģimenē kodu asimetrija redzama kodā **BRL** mātes un tēva pirmajā un otrajā intervijā, atšķirība – 4 kodi mātes intervijās un 3 kodi tēva intervijās. Tāpat asimetrija redzama kodā **SADA** gan starp mātes, gan tēva pirmo un otro interviju, kodu atšķirība ir trīs kodi. Neskatoties uz atšķirībām, līdztiesību un apmierinātību ar kopējo ģimenes dzīvesdarbību gan māte, gan tēvs

ir uzskatījuši par nozīmīgu nosacījumu bērnu audzināšanas procesā. Jāsecina, ka visvairāk pietuvinātie kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu, gan intervijā ar bērnu trešajā ģimenē ir pārējie kodi (izņemot minētos **BRL** un **SADA**), t.i., pārējo kodu skaits ģimenes locekļu intervijās būtiski neatšķiras. Tātad ceturtais ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums ceturtajā ģimenē (starp mātes otro, tēva otro un abu bērnu intervijām) uzskatāmībai pievienots 8. grafikā (39. pielikums), kur A – intervija ar pirmo bērnu, B – intervija ar otro bērnu, D – otrā intervija ar māti, F – otrā intervija ar tēvu.

8. grafiks

Kodu biežums ceturtajā ģimenē



Kodu hierarhiju visās sešās ceturtais ģimenes intervijās veido **SAVD** – 27 kodi, **SOLT** – 26 kodi, **SAVR** – 18 kodi, **BRL** – 18 kodi, **SADA** – 16 kodi, **BRA** – 16 kodi, **SADL** – 15 kodi, **SOLP** – 14 kodi, **BRP** – 13 kodi, **SADP** – 12 kodi un **SAVV** – 7 kodi. Tātad visās ceturtais ģimenes intervijās tiek **akcentēta atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga; tradīciju, līdzvarotu pieklājības un piederības iekšējo un ārējo robežu un līdztiesības** nozīmība audzināšanas procesā.

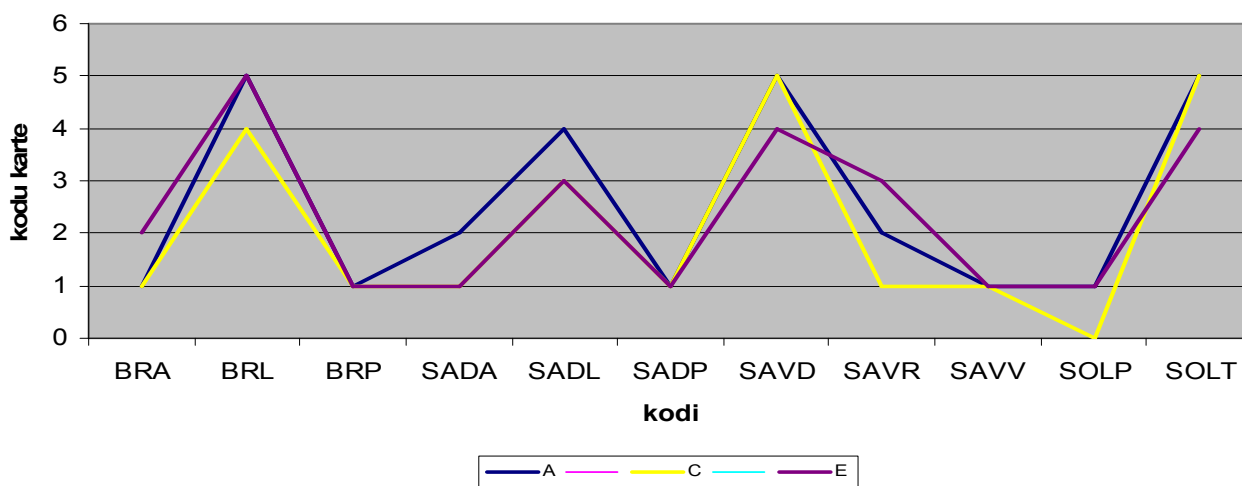
**Piektajā ģimenē** intervijā ar bērnu, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novērojami šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SADL** – 4 kodi no kopējiem 13 **SADL** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 18 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 18 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 4 kodi no

kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SADL** – 3 kodi no kopējiem 13 **SADL** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 18 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 18 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 17 **BRL** kodiem, **SADL** – 3 kodi no kopējiem 13 **SADL** kodiem, **SOLT** – 4 kodi no kopējiem 18 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 4 kodi no kopējiem 18 **SAVD** kodiem.

Šajā ģimenē atšķirības redzamas kodos **BRL** (atšķirība 5 kodi) un **SOLT** (atšķirība 4 kodi) tēva pirmajā un otrajā intervijā. Neskatoties uz kodu asimetriju intervijās, līdztiesību un tradīcijas tēvs uzskatījis par nozīmīgu nosacījumu bērnu audzināšanas procesā. Trešajā ģimenē visvairāk pietuvinātie kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu un intervijā ar bērnu ir pārējie kodi (izņemot minētos **BRL** un **SOLT**), t.i., pārējo kodu skaits ģimenes locekļu intervijās būtiski neatšķiras. Tātad piektās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē  **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums piektajā ģimenē (starp mātes otro, tēva otro un bērna interviju) uzskatāmībai pievienots 9. grafikā (40. pielikums), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti, E – otrā intervija ar tēvu.

9. grafiks

Kodu biežums piektajā ģimenē



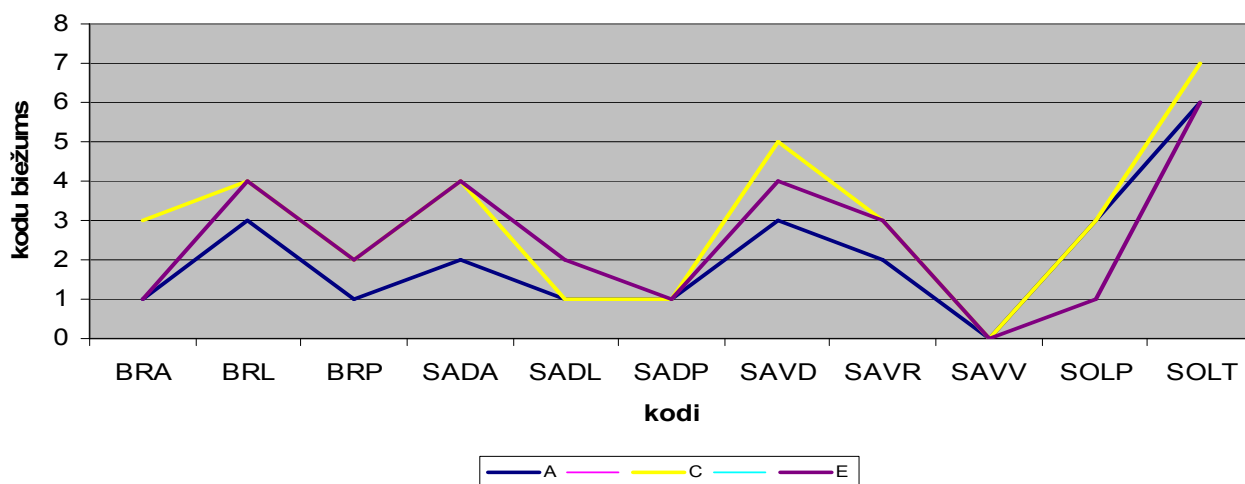
Kodu hierarhiju visās piecās piektās ģimenes intervijās veido **SAVD** – 18 kodi, **SOLT** – 18 kodi, **BRL** – 17 kodi, **SADL** – 13 kodi, **SAVR** – 10 kodi, **BRA** – 7 kodi, **BRP** – 6 kodi, **SADA** – 6 kodi, **SADP** – 5 kodi, **SOLP** – 5 kodi un **SAVV** – 3 kodi. Tātad visās intervijās piektajā ģimenē tiek akcentēta **atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga, tradīciju, līdztiesības un līdzvarotu pieklājības un piederības iekšējo un ārējo robežu nozīmība audzināšanas procesā**.

*Sestajā ģimenē* intervijā ar bērnu, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 3 kodi no kopējiem **BRL** 17 kodiem, **SADA** – 2 kodi no kopējiem **SADA** 14 kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem **SOLT** 25 kodiem un **SAVD** – 3 kodi no kopējiem **SAVD** 17 kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem **BRL** 17 kodiem, **SADA** – 4 kodi no kopējiem **SADA** 14 kodiem, **SOLT** – 7 kodi no kopējiem **SOLT** 25 kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem **SAVD** 17 kodiem; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 3 kodi no kopējiem **BRL** 17 kodiem, **SADA** – 4 kodi no kopējiem **SADA** 14 kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem **SOLT** 25 kodiem un **SAVD** – 4 kodi no kopējiem **SAVD** 17 kodiem.

Šajā ģimenē atšķirības redzamas kodos **SOLT** (atšķirība 4 kodi) tēva pirmajā un otrajā intervijā, kā arī pirmajā un otrajā intervijā ar māti (atšķirība 3 kodi). Neskatoties uz kodu asimetriju intervijās, tradīcijas tēvs un māte uzskatījuši par nozīmīgu aspektu bērnu audzināšanā. Visvairāk pietuvinātie kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu un intervijā ar bērnu trešajā ģimenē ir pārējie kodi (izņemot minētos **SOLT**), t.i., pārējo kodu skaits ģimenes locekļu intervijās būtiski neatšķiras. Sestās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē  **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā.** Kodu biežums sestajā ģimenē (starp mātes otro, tēva otro un bērna interviju) uzskatāmībai pievienots 10. grafikā (41. pielikums), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti, E – otrā intervija ar tēvu.

10. grafiks

Kodu biežums sestajā ģimenē

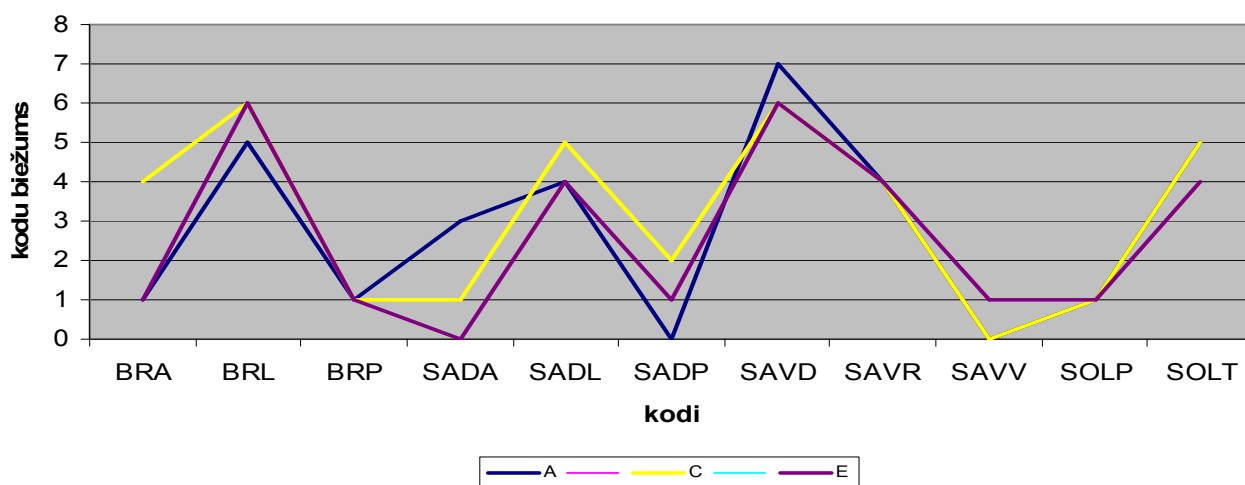


Kodu hierarhiju visās piecās sestās ģimenes intervijās veido **SOLT** – 25 kodi, **SAVD** – 17 kodi, **BRL** – 17 kodi, **SADA** – 14 kodi, **SOLP** – 6 kodi, **SADL** – 6 kodi, **SAVR** – 10 kodi, **BRA** – 6 kodi, **BRP** – 5 kodi, **SADP** – 4 kodi un **SAVV** – 0 kodi. Tātad visās sestās ģimenes intervijās tiek akcentēta **tradīciju, atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga, līdztiesības un līdzvarotu pieklājības un piederības iekšējo un ārējo robežu** nozīmība audzināšanas procesā.

*Septītajā ģimenē* intervijā ar bērnu, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 24 **BRL** kodiem, **SADL** – 4 kodi no kopējiem 19 **SADL** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējā 21 **SOLT** koda un **SAVD** – 7 kodi no kopējiem 22 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 6 kodi no kopējiem 24 **BRL** kodiem, **SADL** – 5 kodi no kopējiem 19 **SADL** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējā 21 **SOLT** koda un **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 22 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 6 kodi no kopējiem 24 **BRL** kodiem, **SADL** – 4 kodi no kopējiem 19 **SADL** kodiem, **SOLT** – 4 kodi no kopējā 21 **SOLT** koda un **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 22 **SAVD** kodiem.

Šajā ģimenē atšķirības redzamas kodā **SAVD** tēva pirmajā un otrajā intervijā (atšķirība 5 kodi) un pirmajā un otrajā intervijā ar māti (atšķirība 4 kodi), kā arī kodā **BRL** tēva pirmajā un otrajā intervijā (atšķirība 4 kodi). Neskatoties uz kodu asimetriju intervijās, atklātu, iedrošinošu un atbalstošu savstarpējo dialogu un līdztiesību tēvs un māte uzskatījuši par nozīmīgu nosacījumu bērnu audzināšanā. Visvairāk pietuvinātie kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu un intervijā ar bērnu trešajā ģimenē ir pārējie kodi (izņemot minētos **SAVD** un **BRL**), t.i., pārējo kodu skaits ģimenes locekļu intervijās būtiski neatšķiras. Septītās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums septītajā ģimenē (starp mātes otro, tēva otro un bērna interviju) uzskatāmībai pievienots 11. grafikā (42. pielikums), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti, E – otrā intervija ar tēvu.

Kodu biežums septītajā ģimenē



Kodu hierarhiju visās septītās ģimenes piecās intervijās veido **BRL** – 24 kodi, **SAVD** – 22 kodi, **SOLT** – 21 kods, **SADL** – 19 kodi, **SAVR** – 19 kodi, **BRA** – 9 kodi, **BRP** – 6 kodi, **SADA** – 6 kodi, **SADP** – 5 kodi, **SOLP** – 4 kodi un **SAVV** – 1 kods. Tātad visās septītās ģimenes intervijās tiek akcentēta **līdztiesības, atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga, tradīciju un līdzdalības kopējā ģimenes dzīvesdarbībā** nozīmība audzināšanas procesā.

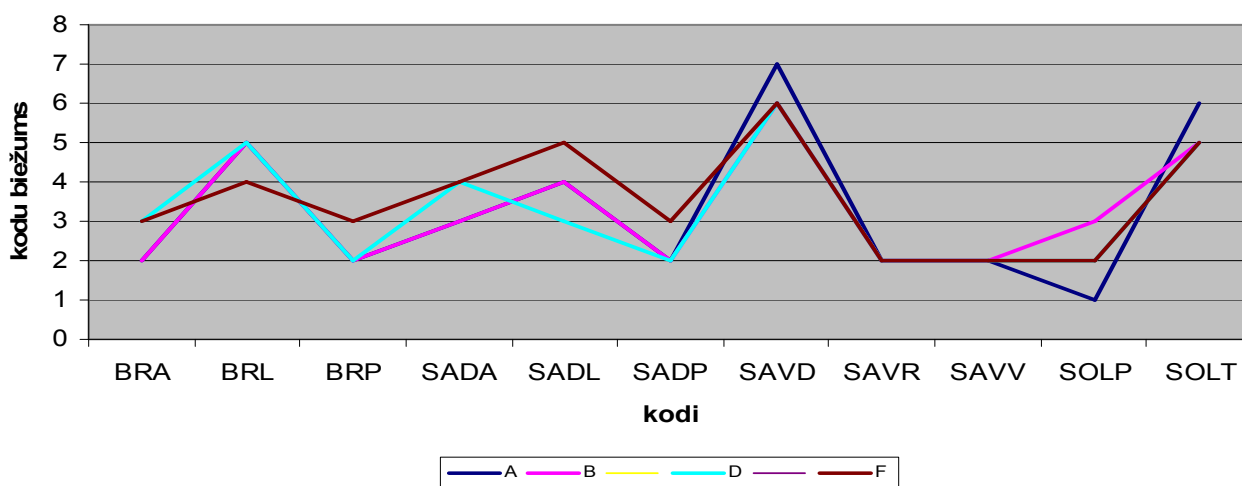
*Astotajā ģimenē* intervijā ar abiem bērniem, otrajā intervijā ar māti un otrajā intervijā ar tēvu visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar pirmo bērnu*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 23 **BRL** kodiem, **SADL** – 4 kodi no kopējā 21 **SADL** koda, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 7 kodi no kopējiem 30 **SAVD** kodiem; *intervijā ar otro bērnu*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 23 **BRL** kodiem, **SADL** – 4 kodi no kopējā 21 **SADL** koda, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 30 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 23 **BRL** kodiem, **SADL** – 3 kodi no kopējā 21 **SADL** koda, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 30 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar tēvu*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 23 **BRL** kodiem, **SADL** – 5 kodi no kopējā 21 **SADL** koda, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 26 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 6 kodi no kopējiem 30 **SAVD** kodiem.

Šajā ģimenē kodu asimetrija redzama kodā **SADA** mātes un tēva pirmajā un otrajā intervijā (atšķirība 3 kodi mātes intervijās un 4 kodi tēva intervijās). Asimetrija redzama arī kodā **SAVD** gan mātes, gan tēva pirmajā un otrajā intervijā (kodu atšķirība ir 3 kodi intervijā ar māti un 4 kodi intervijā ar tēvu). Neskatoties uz atšķirībām, atklātu, iedrošinošu un atbalstošu savstarpējo

dialogu un apmierinātību ar kopējo ģimenes dzīvesdarbību gan māte, gan tēvs uzskatījuši par nozīmīgu nosacījumu savu bērnu audzināšanā. Jāsecina, ka trešajā ģimenē visvairāk pietuvinātie kodi gan mātes otrajā intervijā, gan otrajā intervijā ar tēvu un intervijā ar bērnu ir pārējie kodi (izņemot minētos **SAVD** un **SADA**), t.i., pārējo kodu skaits ģimenes locekļu intervijās būtiski neatšķiras. Astotās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē  **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums astotajā ģimenē (starp mātes otro un tēva otro interviju, kā arī abu bērnu intervijām) uzskatāmībai pievienots 12. grafikā (43. pielikums), kur A – intervija ar pirmo bērnu, B – intervija ar otro bērnu, D – otrā intervija ar māti, F – otrā intervija ar tēvu.

12. grafiks

Kodu biežums astotajā ģimenē



Kodu hierarhiju visās sešās astotās ģimenes intervijās veido **SAVD** – 30 kodi, **SOLT** – 26 kodi, **BRL** – 23 kodi, **SADL** – 21 kods, **BRA** – 17 kodi, **SADA** – 15 kodi, **SADP** – 13 kodi, **BRP** – 12 kodi, **SAVR** – 11 kodi, **SOLP** – 10 kodi un **SAV** – 9 kodi. Tātad visās astotās ģimenes intervijās tiek akcentēta **atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga, tradīciju, līdztiesības un līdzdalības kopējā ģimenes dzīvesdarbībā** nozīmība audzināšanas procesā.

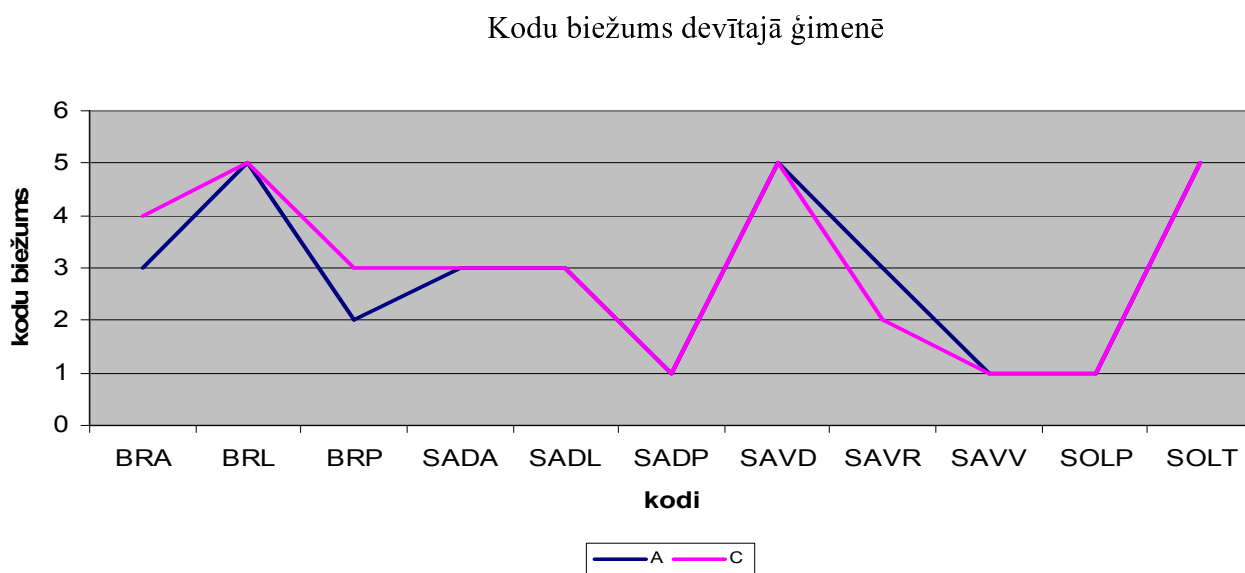
**Devītajā ģimenē** intervijā ar bērnu un otrajā intervijā ar māti visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 11 **BRL** kodiem, **BRA** – 3 kodi no kopējiem 9 **BRA** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 13 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 10 **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 5 kodi no kopējiem 11 **BRL** kodiem, **BRA** – 4



kodi no kopējiem 9 **BRA** kodiem, **SOLT** – 5 kodi no kopējiem 13 **SOLT** kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem 10 **SAVD** kodiem.

Šajā ģimenē atšķirības redzamas kodā **BRL**: pirmajā intervijā ar māti – 5 kodi, otrajā intervijā – 4 kodi. Neskatoties uz kodu asimetriju abās intervijās, līdztiesību māte uzskatījusi par nozīmīgu nosacījumu bērna audzināšanā. Visvairāk pietuvinātie kodi devītajā ģimenē gan mātes otrajā intervijā, gan intervijā ar bērnu ir pārējie kodi (izņemot minēto BRL), t.i., pārējo kodu ģimenes locekļu intervijās skaits būtiski neatšķiras. Devītās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē  **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā**. Kodu biežums devītajā ģimenē (starp mātes otro interviju un bērna interviju) uzskatāmībai pievienots 13. grafikā (*44. pielikums*), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti.

13. grafiks



Kodu hierarhiju visās trijās devītās ģimenes intervijās veido **SOLT** – 13 kodi, **SAVD** – 10 kodi, **BRL** – 11 kodi, **BRA** – 9 kodi, **SADL** – 6 kodi, **SADA** – 6 kodi, **SAVR** – 6 kodi, **BRP** – 6 kodi, **SOLP** – 3 kodi, **SAVV** – 2 kodi un **SADP** – 2 kodi. Tātad visās devītās ģimenes intervijās tiek akcentēta **tradīciju, atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga, kā arī līdztiesības un atbildības** nozīmība audzināšanas procesā.

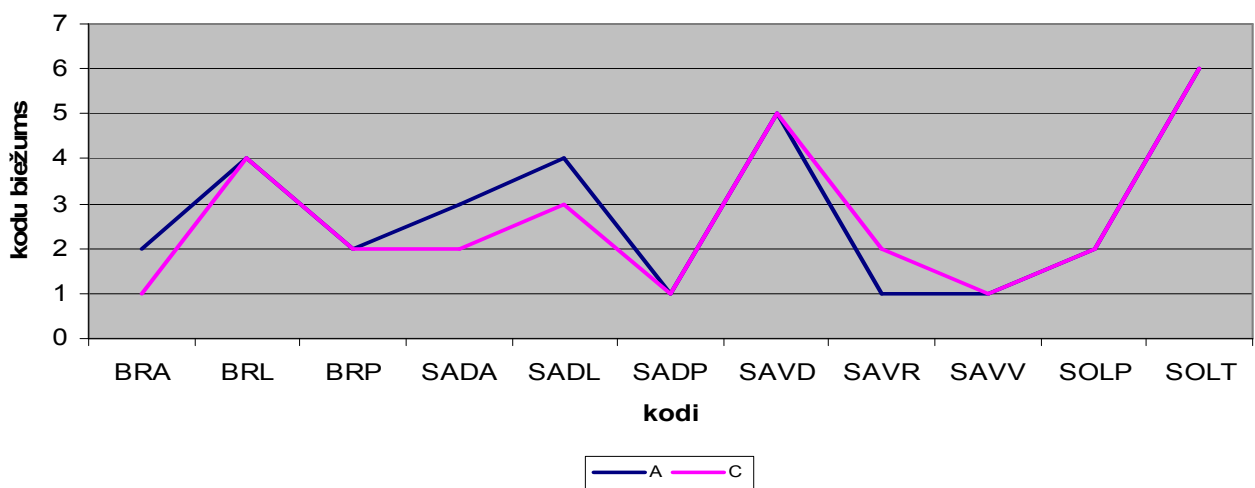
**Desmitajā ģimenē** intervijā ar bērnu un otrajā intervijā ar māti visbiežāk novēroti šādi kodi: *intervijā ar bērnu*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 10 **BRL** kodiem, **SADL** – 4 kodi no kopējiem **SADL** 10 kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem **SOLT** 16 kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem **SAVD** kodiem; *otrajā intervijā ar māti*: **BRL** – 4 kodi no kopējiem 10 **BRL** kodiem,

**SADL** – 3 kodi no kopējiem **SADL** 10 kodiem, **SOLT** – 6 kodi no kopējiem **SOLT** 16 kodiem un **SAVD** – 5 kodi no kopējiem **SAVD** kodiem.

Desmitajā ģimenē kodu asimetrija nav novērojama. Visi kodi gan mātes otrajā intervijā, gan intervijā ar bērnu ir vienlīdz pietuvināti. Desmitās ģimenes kodu izvietojums liecina, ka šajā ģimenē  **tiek akcentēta un uzturēta ģimenes kā savienības, sadarbības, brīvības un solidaritātes nozīmība kopējā ģimenes dzīvesdarbībā.** Kodu biežums desmitajā ģimenē (starp mātes otro interviju un bērna interviju) uzskatāmībai pievienots 14. grafikā (45. pielikums), kur A – intervija ar bērnu, C – otrā intervija ar māti.

14. grafiks

Kodu biežums desmitajā ģimenē



Kodu hierarhiju visās trijās desmitās ģimenes intervijās veido **SOLT** – 16 kodi, **SAVD** – 13 kodi, **BRL** – 10 kodi, **SADL** – 10 kodi, **SADA** – 6 kodi, **BRA** – 5 kodi, **BRP** – 5 kodi, **SOLP** – 5 kodi, **SAVR** – 4 kodi, **SAVV** – 3 kodi un **SADP** – 2 kodi. Tātad visās desmitās ģimenes intervijās tiek akcentēta **tradīciju, atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga, līdztiesības un līdzdalības kopējā ģimenes dzīvesdarbībā** nozīmība audzināšanas procesā.

Apkopojot iegūtos rezultātus, var secināt, ka visbiežāk lietotie kodi (dažādās kodu kombinācijās katrā ģimenē) respondentu pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs ir **BRL**, kas apzīmē vecāku kompetences audzināt rādītāju *līdztiesība*, **SOLT**, kas apzīmē vecāku kompetences audzināt rādītāju *attieksme pret citiem, respektīvi, tradīcijas*, un **SAVD**, kas apzīmē vecāku audzināšanas kompetences rādītāju *atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs*. Šos rādītājus par nozīmīgiem intervijās atzinuši gan bērni, gan vecāki.

Respektīvi, gan *līdztiesīga horizontālā un vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija*, gan *atklāta, iedrošinoša un atbalstoša vertikālā un horizontālā dialoga*, gan *kopīgu interešu un uzkatu esmība, kas nostiprinājušies ģimenes tradīcijās*, ir būtiski rādītāji vecāku kompetencei audzināšanā. Tātad šajā pētījuma posmā (*pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes respondentu grupā*) izvirzītās hipotēzes pieņēmums *bērni izjūt ģimenē līdztiesīgu un aktīvu sadarbību ar vecākiem kā nozīmīgu vērtību* un *vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenci audzināt un mācās arī no bērniem* apstiprinājās.

Pamatojoties uz kodu hierarhiju katrā ģimenē, izveidota **pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenes pedagoģiskā portreta variācija** respondentu ģimenēs (15. grafiks, 156.lpp.). Kodu hierarhijas apvienotā tabula pievienota 46. pielikumā. Lai korekti izveidotu pozitīvas humānās pieredzes ģimenes pedagoģiskā portreta variāciju, tika aprēķināts katra koda biežums (katrs kods atbilda noteiktam vecāku kompetences audzināšanā kritērijam) uz vienu interviju. Apvienotā tabula, lurā norādīts kodu biežums uz vienu interviju, pievienota 47. pielikumā.

Var secināt, ka koda **BRA** asimetrija svārstās robežās no 1,2 līdz 3 kodiem uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *atbildība* var svārstīties 1,8 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **BRL** asimetrija svārstās robežās 2,8 līdz 5,3 kodiem uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *līdztiesība* var svārstīties 2,5 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **BRP** asimetrija svārstās robežās no 1 līdz 8 kodiem uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *patstāvība* var svārstīties 7 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas iezīmju veidošanos ģimenē. Saskaņā ar teorētiskajām atziņām (86.,87. lpp.) autonomiju veido patstāvības un atbildības savstarpējā attiecība, taču pētījumā BRP kodam ir vislielākā kodu asimetrija. Šī koda izteikto asimetriju var skaidrot ar mūsdienu transformatīvajā sabiedrībā dominējošo sociālās nedrošības tendenci. Iespējams, ka, no vienas puses, vecāki apzināti mazina bērna patstāvības iespējas, jo sociālā situācija sabiedrībā ir izteikti nedroša, no otras puses, ikdienas dzīvesdarbībā atbalsta bērna patstāvības iespējas. Lai varētu pārbaudīt šī koda asimetrijas būtību, nepieciešamas precizējošas plašākas intervijas. Koda **SADA** asimetrija svārstās robežās 1,2 līdz 3 kodiem uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte* var svārstīties 1,8 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **SADL** asimetrija svārstās robežās 2 līdz 4,6 kodiem uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *līdzdalība ģimenes kopējā dzīves darbībā* var svārstīties 2,6 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas

veidošanos ģimenē. Koda **SADP** asimetrija svārstās robežās 0,7 līdz 2,2 kodiem uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *savstarpējā prasīguma noturība* var svārstīties 1,5 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **SAVD** asimetrija svārstās robežās 3,2 līdz 5 kodi uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs* var svārstīties 1,8 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **SAVR** asimetrija svārstās robežās 1,3 līdz 3,8 kodi uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *līdzsvarotas piedrības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas* var svārstīties 2,5 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **SAVV** asimetrija svārstās robežās 0 līdz 1,6 kodi uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *vienotība principos, mērķi un vērtības* var svārstīties 1,6 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **SOLP** asimetrija svārstās robežās 0,8 līdz 3,3 kodi uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *attieksme pret sevi* var svārstīties 2,5 kodu vienību robežās, lai veicinātu autonomijas veidošanos ģimenē. Koda **SOLT** asimetrija svārstās robežās 3,6 līdz 5,3 kodi uz vienu interviju. Respektīvi, vecāku kompetences audzināt kritērijs *attieksme pret citiem* var svārstīties 1,7 kodu vienību robežās, lai sekmētu autonomijas veidošanos ģimenē.

15. grafiks

Pozitīvās humānās pieredzes ģimenes pedagoģiskā portreta variācija



Iegūtie rezultāti liecina, ka visi izstrādātie un aprakstītie rādītāji, kas nosaka vecāku kompetenci audzināt, novērojami gandrīz visās intervijās (izņemot kodu **SAVV F** ģimenē – šis kods nav novērojams respondentu subjektīvajā kodu hierarhijā). Kodu asimetrija katrā kritērijā svārstās robežas no 1, 6 kodiem līdz 2,6 kodu vienībām, izņemot kodu **BRP**, kura asimetriju veido 7 kodu vienības. Var secināt, ka, pastāvot šādi kodu asimetrijai, veidojas *pozitīvas humānās pieredzes ģimenes pedagoģiskā portreta* variācija, kuras robežās **tiek sekmēta autonomijas veidošanās ģimenē**.

Lai noskaidrotu intervijās atklāto kategoriju nozīmīgumu, intervijas tika atkārtoti pārskatītas (*Strauss, Corbin, 1996:12,13*). Interviju pārskatīšanas gaitā tika meklētas sociāli pedagoģiskas struktūras, kas dod iespēju noteikt, kādi pedagoģiskie paņēmieni audzināšanas procesā sekmē un atbalsta katra ģimenes locekļa autonomiju – t.i., tika meklēti saistības pamati starp jēdzieniem *pedagoģiskie paņēmieni* un *kopāesamība ģimenē*.

Tika izveidota otra kodu karte (*6. tabula*) (*48. pielikums*) un atbilstoši tālāk attīstītajiem kodiem atkārtoti kodētas intervijas. Naratīvos, izmantojot tabulanalīzi, tika analizēti kodu biežumi un to mījsakarības katrā intervijā gan katras ģimenes ietvaros, gan visos pozitīvas humānās pieredzes gadījumos kopumā, tā gūstot priekšstatu par pedagoģiskajiem paņēmieniem pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs.

6. tabula

Otrā kodu karte

Rādītājs	Kods
Savstarpēja mācīšanās	SM
Emocionāla kopā būšana	EKB
Kopā strādāšana	KS
Uzticēšanās	UZ
Dialogs	DI
Mīlestība	MI
Dažādas paaudzes	PAA
Prasības	PR
Atbildība	AT
Pedagoģiskie paņēmieni	PP
Augšana kopā ar bērnu	AB

Grūtību pārvarēšana	GR
Savstarpējība attiecībās	SAV
Mācīšanās no vecākiem	VM
Tradīcijas	TR
Atsaucība, atbalsts un iedrošinājums	AA

Interviju apstrādes gaitā tika secināts, ka katrā pozitīvas humānās pieredzes ģimenē atkārtojas vecāku ideogramma – *viņi savu bērnu audzināšanu pamatojuši kādā audzināšanas idejā*. Analizējot pozitīvo humāno ģimeņu vecāku intervijas, jāsecina, ka šī ideogramma ir vecāku ideja, kas galvenokārt ietver viņu prognostisku cilvēka tēlu, respektīvi, **vecākiem ir bērna nākotnes portreta vīzija**. Tāpēc analīzes procesā tālākā satura vienību identificēšana tika fokusēta uz šo jomu, izveidojot kodu **ID**. Gan bērnu, gan vecāku intervijās šis kods (**ID**) kopumā atkārtojas 32 reizes (49. pielikums). Uzskatāmai demonstrācijai vecāku formulētie apgalvojumi apvienoti 7. tabulā (cipars norāda uz rindas numerāciju pielikumā) (*intervijas pievienotas 25.–34. pielikumā*). Var secināt, ka vecāku apgalvojumi ietver cilvēka dzīves jēgas dimensiju kā cilvēka morālo dzīvotspēju, respektīvi, atbilstošas psiholoģiskas kategorijas. Katrā ģimenē mātei un tēvam ir individuāla, tomēr skaidri formulēta bērna attīstības vīzija, tāpēc var secināt, ka vecāku savstarpējā pozīcija šo cilvēka tēlu paplašina. Šis secinājums saskan ar otrā pētījuma posma secinājumu (129. lpp.). Šāda cilvēka tēla esamība audzināšanas procesā saskan ar būtisku audzināšanas teoriju pamatnostādni, proti, ka vecāki izvēlas audzināšanas metodes, pamatojoties uz šo cilvēka tēlu (*Пастернак, 2008:5*). Tāpat šī tēla esamība saskan arī ar V. Berezinkas ideju par kopīgiem personības ideāliem kā audzināšanas pedagoģisko pamatu, kur racionālas pamācīšanas pamatā (ja tāda audzināšanā tiek izmantota) ir emocionālā drošība (*Brezinka//Baumgart, 2007:264*). Šis secinājums saskan arī ar teorētiskajā daļā F. Dolto izteikto apgalvojumu, ka pieaugušā vēlmes pret bērnu ir mījsakarībā ar atbildību par audzināšanu (par bērna dzīvi un uzvedību viņa attīstības laikā) (*Dolto, 1985:436*) (196.lpp.).

7. tabula

Bērna nākotnes portreta vīziju salīdzinājums vecāku ideogrammās

Ģimene	Mātes apgalvojums	Tēva apgalvojums
1. ģimene	12 (..) Lai viņa ir labs cilvēks, lai viņa patīk sev un citiem. Godīga, labs, sabiedrībā iederīgs cilvēks, tas paver iespējas. Lai neziedojas citiem,	

	<p>lai neļauj ar sevi manipulēt, lai pašvērtība ir tik augsta, ka nav tā jāubago no gadījuma cilvēkiem. Tāds 16 autonoms cilvēks.</p>	
2. ģimene	<p>9 (..) man likās, ka viena lieta, kas man ir jāieaudzina. Es nezinu, cik man tas ir izdevies, bet es domāju par to, lai cilvēkā ieaudzinātu (cik nu to var ieaudzināt) dzīvesprieku. Ielikt dzīvesprieku un atbildību, lai vispār būtu prieks par faktu, ka dzīve vienkārši ir, ir atbildīga. Es par to domāju tad un arī tagad par to domāju. 15 Lai cilvēku interesē dzīve.</p>	<p>3 Manuprāt, vissvarīgākais ir atbildība. Tas arī ir tas, uz ko esmu tiecies bērnu audzināšanā. To esmu ņēmis par pamatu arī attiecībā uz sevi, ssaaviem 5 vārdiem un rīcību.</p>
3. ģimene	<p>9 Pirmais un svarīgākais – lai bērns saprot, viens uz pasaules, lai neizaug par egoistu, lai rēķinās ar citiem, lai viņam var uzticēties. Tas, ar vīru šodien ieliksīm bērnos, tāda būs viņu 12 dzīve nākotnē. 38 Manuprāt, darba mīlestība ir pats nozīmīgākais!</p>	<p>23 (..) Manuprāt, vissvarīgākais, lai meitenes izaugtu par godīgiem cilvēkiem, galvenais jau – pret sevi godīgiem. Ja esi pret sevi godīgs, tad arī pret citiem būsi godīgs. Ja esi godīgs, tas nozīmē, ka esi atbildīgs. Tāpēc ir ļoti svarīgi bērnos ieguldīt 27 laiku, mīlestību.</p>
4. ģimene	<p>4 (..) Mana doma, audzinot bērnus, ir bijusi tāda, ka man viņi ir jāpadara derīgi patstāvīgai dzīvei, neatkarīgai pieauguša cilvēka dzīvei. Lai tad, kad viņas būs pieaugušas, viņas 7 mācētu tikt ar lietām galā.</p>	<p>5 (..) viņām ir jābūt brīvām no visādiem aizspriedumiem un kaut kādiem 6 norādījumiem.</p>
5. ģimene	<p>6 (..) Esot kopā ar bērniem, bija svarīgi, lai bērni būtu atsaucīgi, līdzjūtīgi cilvēki, lai nebūtu viss vienalga. Lai ieskatītos, lai mēģinātu saprast, izvērtēt, justos labi, laimīgi, lai dzīve nebūtu par 9 grūtu.</p>	<p>6 (..) Man vienmēr likās, ka ir svarīgi, lai bērni meklētu savu ceļu. Neko neuzspiežot, nu... tāda iespēja pašam izvēlēties un 8 pašam atbildēt.</p>
6. ģimene	<p>37 Manuprāt, ļoti liela nozīme ir bērna patstāvībai un atbildībai. Katrā ziņā mana audzināšana ir līdzīga tam, kā mani mamma audzināja, ka katrā vecumposmā ir savi noteikumi, kuri, bērnam augot, t pārskatīti (..).</p>	<p>11 (..) Tā mēs viņu arī audzinājām, ļoti patstāvīgi, mudinājām, lai viņa censtos mācīties patstāvīgi, lai dzīvē varētu 13 sasniegt to, ko pati vēlas (..).</p>
7. ģimene	<p>17 Audzināt... Man vienmēr ir licies ļoti svarīgi, lai tiem sīkajiem ir skaidrs, ko es no viņiem gribu, lai viņiem ir saprotams. Audzināt ar paraugu, censties darīt tā, kā tu gribi, lai dara bērni. Neizdalīt atšķirīgas prasības sev un bērniem, tai pašā laikā apzinoties, ka pieaugušais drīkst, var un spēj vairāk. Un tas vienmēr ir bijis tāds interesants moments – atrast vidusceļu, kā pierādīt, ka es drīkstu, piemēram, pīpēt, un kāpēc bērns nevar pīpēt, ja jau mēs stāvam uz vienām pozīcijām un viens otru cienām. Tad atrast</p>	<p>5 Audzināšana galvenokārt vienmēr izpaudusies, mēģinot visu darīt dialoga formā. Mēģinot noskaidrot, kas ir tas, kas cilvēku interesē, un kādi būtu tie veidi, kā es varu stimulēt un palīdzēt. Un otrs, manuprāt, tāds absolūti zelta sauklis, devīze jeb likums ir – ja tu prasi no cilvēka, lai viņš kaut ko dara un kaut ko izpilda, tev jābūt pilnīgi pārliecinātam, ka tas cilvēks redz jēgu tajā, ko viņš dara. Pie šī principa es esmu centies vienmēr 11 pieturēties (..).</p>

	to iespēju ierādīt, ka nevis man ir tiesības, bet ka es apzinos, ko es daru, bet tu varēsi to darīt tad, kad tu apzināsies, ko tu dari, nevis sāksi pīpēt desmit gadu vecumā. Jā, nekad nenolikt bērnu kā mazāku un 34 dumjāku.	
8. ģimene	4 Mums ir pēc principa – domā pats, ko tu dari: vai tev to vajag vai 6 nevajag. Un pats par to atbildi!	13 ... es uzskatu, ka ar bērnu jārunā un jāuztver atbilstoši vecumposmam. Bērns ir jāuztver nopietni vienmēr. Nu, nevar bērnu uztvert kā stulbāku nekā viņš ir. Es nekad neesmu ķuķinājies ar bērniem, nekad neesmu smējies par kaut ko, piemēram, kā viņš, maziņš būdams, mēģināja uzrāpties uz krēsla vai uzvilkt zeķubikses. Mēs taču nesmejamies par pieaugušo, kas kaut ko dara pirmo reizi. Kāpēc mēs smejamies par bērnu? Bērns – 17 tas ir nopietni.
9. ģimene	15 (..) Manuprāt, audzināšanā ir svarīgi, lai bērni uztver tevi kā paraugu. Manuprāt, ir svarīgi ideāli. Mans ideāls? Mans ideāls ir laimīgs, ar to es saprotu – patstāvīgs un atbildīgs cilvēks. Tāds, kas ciena savu un 18 citu dzīvi.	
10. ģimene	128 Manuprāt, audzināšanā ir svarīgi, lai būtu bērnam paraugs, paraugs, ko bērns šajā dzīvē var īstenot. Tas nozīmē – būtu šajā dzīvē varošs, respektīvi, patstāvīgs un atbildīgs. Lai viņš var. Lai bērnam ir labvēlīga pašapziņa, lai justos mīlēts, vajadzīgs, lai nebaidās darīt, jo sāpinās vecākus, tāpēc izvēlas nedarīt vispār. (..) bērnam jāļauj kļūdīties, meklēt savu ceļu pašam. Tāpēc audzināšanā 134 galvenais ir nepārspīlēt.	

Var secināt, ka pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs vecāki audzināšanas fokusu nav vērsuši nav uz modernajām audzināšanas tendencēm – racionālismu, individuālismu un hedonismu, kuras propogandē sabiedrības ideālus, kas no cilvēka neprasa īpašas saistības (*Brezinka//Baumgart, 2007:260*), bet **spējuši saglabāt un uzturēt vispārcilvēcisko humāno vērtību un ideālu esamību ģimenē, rosinot vienlaicīgu gan bērnu līdzatbildību, gan autonomiju kopējā dzīvesdarbībā**. Visi pozitīvo humāno ģimeņu vecāki spējuši rast spēku ticībai un pārliecībai par saviem personības ideāliem un vispārcilvēciskām vērtībām, rezultātā piesaistot bērnu uzmanību idejiski līdzīgiem aspektiem. Kods (**ID**) bērnu intervijās novērojams 12 reizes (*49. pielikums*). Bērnu refleksijas uzskatāmi apkopotas 8. tabulā (*25.–34. pielikums*).



## Cilvēka tēla vīziju salīdzinājums bērnu ideogrammās

Ģimene	1. bērns	2. bērns
1. ģimene	<p>24 Mamma man vienmēr ir devusi tādu ļoti lielu uzticēšanās izjūtu un izvēles brīvību, viņa ir pavērusi ceļu uz vairākiem mērķiem un vienmēr ir devusi iespēju izvēlēties, pa kuru ceļu es iešu. Tas man vienmēr ir palīdzējis, jo es zinu, ka mani atbalstīs, lai</p> <p>28 kādu arī ceļu es ietu.</p> <p>35 Jā, mamma ir ļoti, ļoti mīla un dod man ļoti daudz mīlestības un drošības izjūtu, pārliecības izjūtu, ka es visu varu un ka man viss izdodas, ka varam tikt visam pāri, lai arī kas notiktu, lai kādas būtu grūtības. Man liekas, ka dzīvē, lai kā arī iet, tas svarīgākais</p> <p>39 ir godīgums un mīlestība.</p>	
2. ģimene	<p>55 Kad es domāju par savu ģimeni, nu, kura kādreiz būs, es arī tā gribētu, kā mums ir tagad: tā mīli, viens uz otru var paļauties, ir tā savstarpēji mīli un godīgi. Tas ir tā, ka</p> <p>58 tu un pārējie ir kā viens vesels.</p>	
3. ģimene	<p>46 Manuprāt, mani vecāki man ir ielikuši tādu mērķtiecību katrā darbā, ko dari. Nē, tā ir tā padarīta darba apziņa, jo mamma vienmēr prasīja, vai viss, ko izdarīji, ir tas maksimālais. Un vēl, manuprāt, ļoti svarīgi, lai būtu tāda cilvēciska kopība, un tā mūsu</p> <p>50 ģimenē ir gan.</p>	
4. ģimene	<p>3 (...) mums ģimenē vienmēr bija tāda brīvība tādās ļoti sakarīgās proporcijās, proti, ka vecāki mums uzticējās, taču prasīja arī noteiktu atbildību. Mēs savukārt vienmēr esam visu izstāstījušas, kur esam, ko darām. Man jau liekas, ka tas ir vissvarīgākais</p> <p>7 uzticēšanās, tad tu jūties tā labi un droši.</p>	<p>2 Man vienmēr ir bijis tā, ka es aizeju mājās un tur ir tas miers, un man liekas, ka tas ir tas vissvarīgākais. Mums mājās ir mierīgi un labi, arī droši. Tas ir tā, ka gribas atnākt. Jā, pats svarīgākais, lai būtu miers! Otrā lieta ir tā, ka mums mamma uzticas, un arī tētis, un viņi mums dod brīvību un izvēli. Mamma vienmēr ir teikusi, ka kam gan lai es vēl uzticos, ja ne saviem bērniem. Jā, tas man laikam patīk vislabāk un tas ir vissvarīgākais</p> <p>8 attiecībās.</p>

5. ģimene	12 Es vienmēr zināju, ka mamma ar tēti uzticas un tic man. Man jau liekas, ka mūs tā brīvi audzināja, taču tas nenozīmēja, ka es visu drīkstu. Manuprāt, ir ļoti svarīgi apzināties sevi attiecībā pret citiem, jo mēs taču dzīvojam kopā. Tā ir tāda, jā, rēķināšanās ar otru, es nezinu, vai tagad lieto tādu vārdu „solidaritāte”. Lai nezaug 17 tāds ekstrēms egoists.	
6. ģimene	36 Vispār jau mēs tā ļoti uzticamies viens otram. Man jau liekas, ka uzticība un mīlestība ir vislielākās vērtības, kopā 38 dzīvojot.	
7. ģimene	26 Tas ir tas galvenais, lai tu droši vari justies kopā ar cilvēkiem, lai tu vari uzticēties, lai tu 28 gaidītu un tevi gaidītu.	
8. ģimene	63 Patiesībā ir forši, ja katram ir it kā brīvība, bet visi ir it kā kopā, nu, ka viens otram ir 64 svarīgs, un mums tā ir.	47 Tā ir vislielākā dāvana, ja ir gribēšana būt kopā, vislielākā vērtība, ka ir mīļi 49 cilvēki, ar kuriem ir labi.
9. ģimene	18 Manuprāt, atbildība ir vissvarīgākais, nu, var visādi dzīvē gadīties, taču kopumā es nemeklēju vainīgos, bet pati pieņemu lēmumu un atbildu. Jā, mamma un tētis kaut 20 kā to prata man parādīt.	
10. ģimene	71 (..) ir svarīgi, lai gribas būt kopā. Es tagad domāju, ka to nodrošināja mammas 73 godīgums kā līdzīgs pret līdzīgu.	

Var secināt, ka vecāki kopējā dzīvesdarbībā cilvēka ideālā tēla iemiesošanu dzīvē spējuši realizēt ar *emocionālo atmosfēru* un *drošības izjūtas* mērķtiecīgu organizēšanu ģimenē. Vecāki tuvinājuši savu cilvēka tēla ideālu bērnu individuālajām iezīmēm, respektīvi, jaunajai paaudzei, akcentējot pašmācīšanos.

Var secināt, ka visās pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs tiek akcentēta vecvecāku piedalīšanās audzināšanas procesā gan ikdienā, gan svētkos – kopumā par šo aspektu (**PAA**) refleksēts 61 reizi (*49. pielikums*). Pozitīvās humānās pieredzes pētījuma rezultāti norāda uz pedagoģisko un emocionālo potenciālu vairākpaaudžu attiecībās, kas aptver attiecīgajam dzīves vecumam atbilstošus audzināšanas un atbalsta paņēmienus un veido pamatu savstarpējās mācīšanās procesam, kurā bagātinās katras paaudzes piederīgā pašpiederze. Analizējot intervijas ar bērniem (gan bērnu intervijas, gan vecāku pirmās intervijas), var secināt, ka vairākpaaudžu attiecību pieredze viņu dzīvēs ir nozīmīga. Tāpēc tika meklētas mijaskarības starp kodiem **EKB** (emocionāla kopā būšana) un **PAA** (dažādas paaudzes) (*50. pielikums*). Mijaskarības tika meklētas kodu distancē 20. Šādu kodu distances izvēli pamatoja izvēlētajā interviju analīzes

specifika (tika analizētas ideogrammas) un fakts, ka mijsakarību daudzums pie kodu distances 30 būtiski nemainās. Kopumā pie šādas kodu distances novērotas 347 mijsakarības. Rezultātā, pirmkārt, var secināt, ka vecvecāki ar savu personīgo atbalstu un iesaisti mazbērniem sniedz svarīgu gan *diferences*, gan *emocionālo* pieredzi. Otrkārt, iespējams, ka **vecvecāki mēģina attiecībās ar mazbērniem realizēt to, ko ir nokavējuši, nav izdarījuši vai nav apzinājušies attiecībās ar saviem bērniem, un mainīt to attiecībās mazbērniem.**

Meklējot mijsakarības starp kodiem **PAA** (paaudžu kopā esamība ģimenē), **SM** (savstarpēja mācīšanās starp paaudzēm), **EKB** (emocionāla kopā būšana ģimenē) un **SAV** (aktīva sadarbība/mijiedarbība), var secināt, ka kopumā mijsakarības 20 kodu distancē novērojamas 559 reizes (*51. pielikums*). Tātad pastāv mijsakarība starp dažādu paaudžu esamību, emocionālo vidi, aktīvu sadarbību/mijiedarbību un savstarpējo mācīšanos ģimenē. Attiecības starp dažādām paaudzēm kļūst simetriskas emocionālās atmosfēras, sadarbības/mijiedarbības un savstarpējās mācīšanās kontekstā. Šis secinājums sakan ar J. Ekariusa pētījumu rezultātiem (*Ecarius, 2002:19*). Iespējams, ka šī mijsakarība norāda arī uz iespējamo vecuma stereotipu neveicināšanu šajās ģimenēs, jo bērniem ir emocionāli tuva sadarbība/mijiedarbība ar dažādu paaudžu ģimenes locekļiem. Šeit praksē redzams vēl viens iespējams paaudžu mācīšanās aspekta potenciāls. Secinājuma ilustrācijai piedāvāju bērnu refleksijas.

#### **C ģimene, intervija ar bērnu:**

Ar vecmāmiņu bija ļoti interesanti. (..) Viņa gan stāstīja, kā bija viņas dzīvē, gan uzmanīgi klausījās, kā ir man. Īstenībā viņa mācījās no mums arī datoru, tas man bija pārsteigums, ka vecmāmiņa man atsūtīja apsveikumu e-pastā. (..) Nu, jā, bet pārsvarā mēs kopā laiku pavadām, ceļojot un braucot uz laukiem. Tur mēs ejam kopā uz mežu, uz jūru. Mamma stāsta, ko darījuši šeit savā bērībā. Tagad, kad nav vairs vecmāmiņa, mēs arī ravējam, kaut gan mums ar māsu nepatīk. Vecmāmiņa tik daudz darīja, lai viss būtu skaisti. Mums taču jāuztur tas, ko darīja vecmāmiņa!

#### **D ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Ome mums vispār tāda feiņa – aktīva, vienmēr pa visu ko var parunāties, man liekas, ka seko mūsdienām līdz – datoru apgūvusi.

#### **I ģimene, intervija ar bērnu:**

Man ļoti patīk būt kopā ar mammu un omu un opi, lai arī es jau dzīvoju atsevišķi. Arī mani draugi bieži ir kopā ar mums. Šie ikdienas rituāli (..) – kopīgas vakariņas, pasēdēšana dārzā, kad saule riet, nē, nu, it kā tas nekas nav, bet tas ir tik jauki un mīli – pārrunāt par to, kas ir bijis, kā ir gājis, kādi plāni. Ir jauki uzzināt, kā mammai ir gājis, viņa ar interesi klausās, ko es darīju. Cik sevi atceros, mums tāds jauks dialogs vienmēr ir sanācis. Arī tagad tētis atrod laiku, lai ar mani satiktos.

### **J ģimene, intervija ar bērnu:**

Man patīk, ka oma interesējas, kā mums iet, zina, ko es iedomājos, es labprāt arī omai stāstu par saviem draugiem un visu ko.... Viņa vienmēr atrod laiku parunāt ar mani draugiem, arī mamma. Man ir tāda sajūta, ka viņas ieklausās manī. (...) Man ir ar viņām ko parunāt, un es ļoti lepojos ar to. Es ne vienmēr piekrītu, bet man ļauj nepiekrīst. Es varu uzticēties viņām.

Meklējot sakarības starp kodiem **TR** (tradīciju esamība ģimenē), **SM** (savstarpēja mācīšanās starp paaudzēm), **EKB** (emocionāla kopā būšana ģimenē) un **PAA** (paaudžu kopā esamība ģimenē), var secināt, ka kodu distancē 20 novērojamas 1225 mijsakarības (52. *pielikums*). Respektīvi, šo kodu mijsakarības uzrādās gandrīz visās intervijās, izņemot **E** ģimenes pirmo interviju ar tēvu, **B** ģimenes pirmo interviju ar māti un **H** ģimenes pirmo interviju ar māti (visās šajās intervijās vecāki, analizējot to, kā paši tika audzināti, norādījuši uz vecāku autoritārisma un valdonīguma iezīmēm).

Šis pētījuma posms rosina secināt, ka totalitārā režīma sociālajā situācijā respondentu pozitīvās pieredzes ģimenēs tika uzturētas visas saulgriežu tradīcijas. Neskatoties uz ilglaicīgu aizliegumu svinēt saulgriežus, cilvēki pret šīm tradīcijām izturējās saudzīgi, tās saglabāja un nostiprināja. Secinājuma ilustrācijai piedāvāju dažas raksturīgākās ideogrammas.

### **B ģimene, pirmā intervija ar tēvu:**

Svētki bija visas dzimšanas dienas, visas vārda dienas, aizliegtie Ziemassvētki. Tie bija ar tradicionālajiem ēdieniem. Tos galvenokārt gatavoja mamma, bet kopā mēs cepām piparkūkas un rotājām eglīti. Pēc eglītes mēs gājām uz mežu ar tēti un brāļiem. Tad vēl gaidījām Ziemassvētku vecīti, jo tas bija vecmāmiņa. Tādas īpašas dāvanas neatceros, bet atceros, ka vienmēr kopā dziedājām.

### **B ģimene, pirmā intervija ar māti:**

Neraksturīgi padomju laikiem, mēs svinējām Ziemassvētkus vienmēr. Tad, par cik no tēva puses bija katoļu ticība, tad dabīgi – Lieldienas, arī dzimšanas dienas, vārda dienas, tās laikam kaut kā mazāk, Jauno gadu. Sakumā kopā ar mammu cepām piparkūkas. Un raksturīgi tiem laikiem, varbūt vēl svarīgāk nekā šodien, sabrauca kopā ģimenes, un tad, kā jāsaka, paēst, padzert un sastrīdēties bija svēta lieta, pasākuma jēga.

### **C ģimene, pirmā intervija ar māti:**

Tajā laikā, nu, kādi bija svētki... aizliegtie Jāņi, protams, bija, ko visi svinēja kopā, aizliegtie Ziemassvētki, tajā laikā, ko aiz aizvērtiem aizkariem svinēja, es eglīti pušķoju kopā ar savu vecmāmiņu. Cepām kopā pīrāgus un piparkūkas. Jauno gadu, to jau it kā vairāk, un, protams, bērnu dzimšanas dienas. Pārsvārā mēs paši jau bijām daudz. Tuvākie draugi atnāca, pasēdējām, apspriedām jaunumus, vienmēr dziedājām. Nu, kas tajā laikā bija – televizors bija dzīvoklī, nebija tās rošības tik lielas. Cik vecāki varēja, tik mūs centās iepriecināt ar kādām dāvanām, mēs, bērni, paši gatavojām dāvanas gan vecākiem, gan viens otram. Vienmēr tika cepti pīrāgi, plātsmaizes, piparkūkas, kuru cepšanā tika iesaistīti vecākie bērni. Pēc gatavošanas visi saģērbās svētku drēbēs, izveidoja frizūras. Bērni vienmēr sagatavoja koncertus vai teātri. Vecāki vienmēr emocionāli ļoti atbalstīja – aplaudēja.

#### **D ģimene, pirmā intervija ar māti:**

Atceros, ka mums vienmēr bija arī Ziemassvētki. Tie bija tādi ļoti tādi dīvaini svētki, jo mana krustmāte bija – tagad viņa jau ir mirusi – bet viņa bija docente Latvijas Universitātē, Ekonomikas fakultātē, un es Ziemassvētkus svinēju ar savu krustmāti. Mēs gājām arī baznīcā, un tad, kad mēs gājām uz dievkalpojumu, tad mana krustmāte teica: ”Tu zini, meitiņ, es esmu šobrīd tik lielā saasinājumu fāzē, tik ļoti slima, ka es nevienu neredzu, es nevienu neredzu tajā baznīcā, es varu tikai grozīties!” (...) Bet tie nebija tādā reliģiskā nozīmē, bet tie bija tādi... patiesībā es šobrīd to saprotu, ka tam bija zināmā mērā protesta izrādīšana pastāvošajai varai, nevis reliģisks motīvs. Bet tas bija ļoti nozīmīgi, jo to nedrīkstēja darīt, bet mēs to darījām kaut kādā tādā agregātstāvoklī. Patiesībā tie vienmēr bija tādi emocionāli piepildīti brīži.

#### **I ģimene, pirmā intervija ar māti:**

Jā, manā bērnībā arī tika svinēti svētki, svinēts vairāk radu lokā. Tajā laikā es Jāņus atceros, kaut arī tajā laikā tie bija aizliegti, bet mēs tos svinējām. Lieldienās olas krāsojām, cik es atceros, bet tas nebija ar tik plašu rezonansi, kā tagad tas notiek. Krāsojām kopā olas, cepām kopā piparkūkas.

Šīs Saulgriežu tradīcijas tiek uzturētas arī mūsdienu sociālajā situācijā, turklāt ne tikai kā kopēja svētku svinēšana, bet arī kā kopēja gatavošanās svētkiem (egļītes rotāšana, piparkūku cepšana, olu krāsošana, olu meklēšana, ripināšana, šūpošanās, vainagu pīšana, pīrāgu cepšana, ugunskura gatavošana). Secinājuma ilustrācijai piedāvāju dažas raksturīgākās ideogrammas.

#### **B ģimene, intervija ar bērnu:**

Ziemassvētki ir tādi ģimenes svētki, tad kopā cepam piparkūkas un speciālos cepumiņus, rotājam eglīti visi kopā. Piparkūkas mums ir īpašas: katram ģimenes loceklim savs cilvēciņš, tad ar olbaltumu rotājam katram līdzīgu. Dāvanas mēs vienmēr gatavojam paši – mazus, bet mīļus nieciņus. Mēs vēl katru gadu Ziemassvētku rītā katru gadu lejam laimes. Opis sagatavo visu un mēs lejam lielajā spainī. Tad vakarā pret sveci pētām un izsakām minējumus. Ā, oma vienmēr sagatavo zivs zvīņas Jaunajā gadā. Viņa ietin folijā un katram iedod. Kad oma bija slima, to darīja mamma. (...) Jāņos tētis ar puikām brauc pēc meijām un gatavo šašliku. Opis gatavo ar puikām ugunskuru. Oma cep pīrāgus, mamma sien sieru, bet mēs, meitenes, ejam uz pļavu pēc puķēm un kopā ar otru omu pinam vainagus. Tad vecāmamma vienmēr mums stāsta par augiem. Dziedam mēs katru gadu Jāņu dziesmas.

#### **C ģimene, otrā intervija ar māti:**

Tagad jau kopā gatavojamies svētkiem. Agrāk, kad meitenes bija mazas, tad savukārt mēs ar mammu gatavojām. Svētkos gatavo pamatēdienu mans vīrs, bet mēs, meitenes, to „melno darbu” darām, piemēram, tīrām kartupeļus.

#### **D ģimene, intervija ar otro bērnu:**

Jā, Ziemassvētkos parasti ome izpaužas ar visiem saviem kulinārijas brīnumiem, tad mums, protams, ir eglīte, un tiek dāvinātas dāvanas Ziemassvētku vakarā. Skaitīt dzejoļus, kas ir obligāta prasība katram ģimenes loceklim, arī vecākiem. Jaunajā gadā mēs vienmēr šaujам raķetes laukos, ja mēs visi esam kopā. Tas, starp citu, ļoti patīk tētim, viņš to vienmēr atbalsta. Lieldienās mums parasti ir svētku galds, atbrauc krustmāte, tad mēs vienkārši sarunājamies. Kad bijām mazas, tad bija ar visām dāvanu paslēpšanām un olu

ripināšanām, bet tagad vairāk tāda olu krāsošana, un Lieldienu rītā tētis vienmēr pirmo olu sadala visai ģimenei, lai visu gadu ģimene dzīvotu draudzīgi.

#### **E ģimene, intervija ar bērnu:**

Ziemassvētki, tajos mēs vienmēr visi kopā bijām. Pie vecāsmamma istabā sēdējām un ēdām pīrāgus un piparkūkas, dāvanas dāvinājām, skaitījām dzejolišus un dziedājām. Mans brālis ļoti labi spēlēja ģitāru. Piparkūkas cepu kopā ar mammu, sākumā tādus vieglākus darbiņus, tad jau pati visu izdarīju.

#### **H ģimene, intervija ar pirmo bērnu**

Svētki... Visi – Ziemassvētki, Lieldienas, dzimšanas dienas, nu, jā, tas tā pamatā. Parasti svinam tā, ka sabrauc radi, tuvākie – vecmāmiņa, vectētiņš, tante. Tad parasti mājās ir troksnis, visi smejas, kaut ko runā, dzied, ēd, nu, tā. Vienmēr ir ļoti jauka atmosfēra. Mamma mums katru gadu uzdāvina katram eglīšu mantiņu. Tagad ar katru gadu eglīte kļūst aizvien skaistāka. Arī cepam kopā piparkūkas, skaitam dzejolišus un dziedam. Mēs katru gadu, cik vien atceros, Ziemassvētku rītā dodamies uz mežu un izrotājam eglīti zaķiem.

#### **H ģimene, intervija ar otro bērnu**

Mūsu ģimenē ir tradicionālie svētki, kā jau visās ģimenēs. Visas vārda dienas, dzimšanas dienas, Ziemassvētki, Lieldienas, Jāņi. Ziemassvētkos mamma mums katram uzdāvina pa eglīšu mantiņai. Mēs to zinām, ka tas tā būs, bet tāpat gaidām. Vairāk arī netiek nekas svinēts, it īpaši visi tie Halovīni, Valentīndienas. Nu, sapulcējas visa ģimene, tie tuvākie radi, krustmāmiņas. Nu, tad tādā radu pulciņā pasēžam, paēdam, padziedam visi kopā. Jāņos aizbraucam uz laukiem, paliekam tur pa nakti. Svinam pēc modernākām Jāņu tradīcijām, bez ugunskura lekšanas, jo parasti tie ugunskuri tādi lielāki, un tad tur labāk neiekrist būtu. Katru gadu Jāņu rītā mēs braucam pēc meijām. Vispirms opis saķemmējas (*iesmejas*), tad sameklējam cirvīšus, tad visi puikas sakāpjam mašīnā. Mežmalā vispirms izstaigājam un apspriežam, kuras šogad jāretina. Tad sākam cirst. Arī mazie drīkst to darīt, opis parāda, mazie dara, kad pietrūkst spēka, mēs pabeidzam. Kad atbraucam mājās, oma kopā ar mums saliek meijas. Mamma ir salikusi papardes zem palagiem. Opis katru gadu mīļi par to paburkšķ. Tā notiek katru gadu, es zinu, ka tā šogad atkal būs, bet tas ir tik mīļi.

#### **J ģimene, intervija ar bērnu:**

Mēs kopā vienmēr krāsojam olas. Iepriekšējā vakarā braucām uz mežu salasīt kādus zaļumus. Tad tinām olas. Tad mamma vaktēja pulksteni. Un tad kopā brīnumu atklājām. Katra izvēlējamies to, kura vislabāk patīk. Lieldienu rītā mēs skraidījām pa dārzu un lasījām olas. Olas dārzā nekad nebija tās, kuras kopā ar mammu krāsojam. Nekad nevarēju saprast, pa kuru laiku viņa tās paguvusi nokrāsot!

Ideogrammu analīze rosina secināt, ka cilvēki dzīvoja saulgriežu tradīcijās, uzturot noteiktu ģimenes kārtību, cikliskumu un ritmu saskaņā ar saules ritumu:

#### **B ģimene, intervija ar bērnu:**

(..) svētki ir tāds atskaites brīdis: piemēram, paiet Jaunais gads, un tu domā – cik forši bija! Tad vienmēr, lai atjaunotos darbam, tad tev vajag ticēt kaut kam nākamajam. Tad tu zini – o, jāgaida Lieldienas, tad atkal

būs baigi forši, atkal brauksim uz Smilteni. Pēc tam, pēc Smiltenes, atkal jāgaida Jāņi, jo draugi brauc pie mums.

Tāpat visās šajās ģimenēs pastāv ikdienas tradīcijas. Katrā ģimenē to organizācija atšķiras, taču bieži minētas dažādu paaudžu kopējās svētdienas/sestdienas pusdienas vai vakariņas un citi ikdienas rituāli.

**A ģimene, intervija ar bērnu:**

Runājot par mūsu ģimenes, manām un mammas tradīcijām, tad mums abām ļoti, ļoti svarīgi ir katru vakaru iedot bučiņu. Tas ir tā diezgan bērnišķīgi, bet tomēr ļoti svarīgi, jo man ir ļoti grūti aizmigt reizēm, kad tas nav izdarīts. Jā, bučiņas ir ļoti svarīgas. Bučiņas arī atvadoties!

**A ģimene, otrā intervija ar māti:**

Mums ir kopīga laika plānošana, kopīga saskaņošana, dienas kārtības saskaņošana. Mēs dienas laikā mēdzam sazvanīties, pajautāt, kā vienai vai otrai iet. Jo īstenībā tāda viena īsziņa dienā, kad tev ir grūtāk vai kad tev ir ļoti liela slodze, vai tad, kad otram ir liela slodze vai stresaini pasākumi... tev atsūta īsziņu un pajautā, vai ir vēl spēks, un atsūta veselu kravas kastī ar spēku vai sauli dvēselei, tad viss notiek, tev nevajag nekādus mākslīgi radītus stimulatorus. Tev pietiek ar vienu sev mīla cilvēka ziņu vai vēstījumu par to, ka ir drausmīgi forši, ka tev ir kāds cilvēks blakus kaut kur, un tev ar to ir gana.

**B ģimene, intervija ar bērnu:**

Mums ir iksvētdienu rīta kafijas, kad kopā parunājamies, nekad svētdienās nav nekāda baznīca.

**B ģimene, otrā intervija ar māti:**

Svētdienu rītos gan Rīgā, gan laukos dzeram rīta kafiju kopā.

**B ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Tagad brīvdienas mēs pavadām pārsvarā četratā, jo viens jau ir izaudzis, tas pavada laiku jau citur un ar citiem. Dzeram kopā rīta kafiju svētdienās. Vispirms kafiju, tad brokastis.

**H ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Mēs tos pašus svētkus svinam kopā, dažreiz pavadām sestdienas, svētdienas kopā, ēdam vakariņas kopā, pa mājām varbūt kaut ko dārzā darām, kopā aizbraucam uz laukiem vai kaut kur uz citām vietām. Nu, tā, parasti darbadienu vakaros praktiski visi kopā ir mājās. Vēl mums ir kopīga vecāku gulta, mēs tur ieritināties un runājamies.

**H ģimene, intervija ar otro bērnu:**

Man patīk, ka varu ielīst mammas un tēta gultā, ieritināties un pastāstīt to, kas sāp. Arī mazie jau to dara. Tā ir vislielākā dāvana, ja ir gribēšana būt kopā, vislielākā vērtība, ka ir mīļi cilvēki, ar kuriem ir labi.

**H ģimene, otrā intervija ar māti:**

Nu, ar ģimeni mēs kopā ēdam vakariņas... cenšamies katru vakaru kaut uz brītiņu piesēst kopā. Kad mazie piedzima, es ļoti centos neapdalīt lielos. Sēdējām ar viņiem, runājāmies, gājām kopā staigāt, es viņiem jautāju, ko viņi vēlas darīt. Vēl tagad viņi mēdz ielīst mūsu gultā un runāties – tā mums tāda apspriežu vieta (*smejas*).

### **H ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Nu, vispār jau problēmas tiek risinātas mūsu gultā. Visi tur ielien un ir kopā, arī vēl joprojām lielie. (..) es nevarētu teikt, ka man tas nepatīk – šīs sarunas gultā gan vakaros, gan rītos.

### **I ģimene, otrā intervija ar māti:**

Svētdienas rītos meita ar savu lielo lāci ielīda pie mums gultā. Tad mēs runājāmies par visu ko. Reizēm pat līdz pusdienlaikam. Tad tētis pienesa mums tēju un brokstmaizītes.

### **I ģimene, intervija ar bērnu:**

Atceros, ka svētdienas rītos, es ar savu lielo lāci bieži ielīdu pie vecākiem gultā. Tad mēs runājāmies. Reizēm pat līdz pusdienlaikam. Par visu ko. Tētis pienesa brokastis.

Šajās ģimenēs raksturīgi, ka tiek uzturētas arī tradīcijas, kas saistītas ar kopēja darba procesiem (piemēram, mācību gada sākumu, mācību gada noslēgumu, uzkopšanu, lapu grābšanu, ražas novākšanu).

### **E ģimene, intervija ar bērnu**

Ir jauki aiziet kaut kur pastaigāties kopā sestdien, svētdien, ja labs laiks. Braucām uz kartupeļu talkām pie manas vecāsmamma, tur vienmēr visi radnieki bija, bija tā forši arī. Kopā strādājām, tad ēdām kartupeļu pankūkas un dziedājām pie galda. No bērniības atceros to tusiņu.

### **I ģimene, pirmā intervija ar māti**

Un 1. septembris, to es arī atceros. Kopā pasēdējām un parunājām.

### **I ģimene, intervija ar bērnu**

Mēs katru gadu atzīmējam pirmo septembri. Vispirms ar skolas biedriem, tad ar mammu. Ar mammu aizejam uz kino un tad tā kārtīgi saēdamies picu. Arī tagad tā darām. Lai dzīvo pirmais septembris!

### **H ģimene, intervija ar pirmo bērnu**

Katru gadu mēs atzīmējam pirmo septembri. Ar kūku un milzīgu arbūzu. Bez arbūza nav pirmā septembra (*smiekli*)! Bet patiesībā, tas ir forši – būt visiem kopā pirmajā septembrī, kad, manuprāt, iesākas gads. Tas tāpēc, ka tie ir tādi, nu, it kā skolēnu svētki, bet patiesībā tādi kopābūšanas svētki, atskaites punkts pieaugšanai.

Var secināt, ka tradīciju uzturēšanas procesā katra ģimene ir ielikusi jaunu saturu, savas idejas un izpratni, izveidojot savai ģimenei nozīmīgu un pieņemamu tradīciju formu un saturu.

### **E ģimene, pirmā intervija ar māti**

Vienmēr bērniībā esmu svinējusi Lieldienas, kaut gan atkal tas nav tāds baznīcas rituāls, bet tie ir tādi pavasara svētki. Arī tagad manā ģimenē svin Lieldienas. Tas tā vienmēr ir bijis, un olas vienmēr ir krāsotas mūžīgi mūžos, tikai šobrīd savā ģimenē es esmu šos svētkus papildinājusi ar dažādām atrakcijām, jo bērniem tādas lietas patīk.



### **G ģimene, otrā intervija ar māti**

Vārdu sakot, svētki tika pakļauti tam, lai būtu interesanti bērniem. Arī pieaugušo svētkus taisīja, rēķinoties ar bērniem, lai nav tā, ka viņiem ir pavisam garlaicīgi vai arī lai viņi kaut kā traucētu, bet lai tas visiem sagādā kaut kādu prieku. Teiksim, Helovīns bija viens no tiem svētkiem: kamēr bija interesanti, tikmēr svinēja, kad vairs nebija interesanti, nesvinēja.

Visās pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs (*A, B, C, D, E, F, G, H, I un J*) tiek uzturētas arī tradīcijas, kas saistītas ar ģimenes locekļu mūža svarīgiem notikumiem: dzimšanas un vārda dienas, vecāku un vecvecāku kāzu gadadienas, kapu kultūra, pilngadība, kristības; dāvanām ierādīta simboliska nozīme, bieži dāvanas bija pašgatavotas.

### **A ģimene, otrā intervija ar māti:**

Laukos ir ļoti attīstīta tā saucamā kapu kultūra, ja mēs ieliekam pēdiņās vārdu „kultūra”. Tas bija, ka katru piektdienu, piemēram... viennozīmīgi tas bija mans uzdevums, ka man bija jāaiziet un jāsakopj kapiņi. Un tas pat ir iegājies tā, ka šeit, Rīgā esot, man kapi ir dziļi laukos, bet pāris mēnešos reizi es viennozīmīgi tur aizbraucu, jo bez tā ir sajūta, ka neesi padarījis savu darbu, kaut arī tas nav tik aktuāli.

### **J ģimene, otrā intervija ar māti:**

Tagad es apzināti mēģinu to kapu kultūru kultivēt savā mazajā bērņā un arī vīru iesaistīt. Tagad mēs to pa sestdienām, svētdienām to tā kā apzinātāk un vairāk darām. Manuprāt, svarīga ir kopābūšana visos ģimenes gājumos. Tā ir tāda garīga kopābūšana, neviens to vārdos neizrunā, bet ir tik labi.

Tātad tradīcijas kā kopības izjūtas rosinātājas pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs nav bijušas nejaušas – **tās apzināti un regulāri tikušas atkārtotas un mērķtiecīgi organizētas**. Lai tradīcijas varētu nosaukt par audzināšanas līdzekli, tām nepieciešama īpaša forma un saturs. Sākotnēji, kamēr bērni ir mazi, tradīcijas ģimenē organizē vecāki. Bērniem augot, vecāki atbalsta bērnu piedalīšanos ne tikai svinēšanā, bet arī tradīciju sagatavošanas procesā. Tas rosina bērnus sadarboties, un rezultātā ģimenes dzīvesdarbībā tiek īstenots labprātības princips, turklāt visas ģimenes paaudzes ne tikai pārzina tradīcijas, bet dzīvo tajās. **Šādi uzturētas tradīcijas ģimenē katram tās loceklim kļūst par nozīmīgu līdzekli attieksmju veidošanā pret sevi, citiem un kopējo ģimenes dzīvesdarbību, jo ir jēgpilnas un personīgi nozīmīgas. Rezultātā tiek atbalstīta katra ģimenes locekļa autonomija kopējā ģimenes dzīvesdarbībā.**

Meklējot sakarības starp kodiem **DI** (iespēja izteikt savu viedokli, tikt uzklausītam), **GR** (grūtību pārvarēšana), **EKB** (emocionāla kopābūšana ģimenē) un **SAV** (aktīva sadarbība/mijiedarbība), var secināt, ka kodu distancē 20 novērojamas 1926 mijsakarības (*53. pielikums*). Tas nozīmē, ka šo kodu mijsakarības novērojamas gandrīz visās intervijās, izņemot *E* ģimenes pirmo interviju ar māti, *B* ģimenes pirmo interviju ar māti un *H* ģimenes

pirmo interviju ar māti (visās šajās intervijās vecāki, analizējot savu audzināšanu, norādījuši uz vecāku autoritārisma un valdonīguma iezīmēm). Šīs mījsakarības ilustrācijai piedāvāju respondentu refleksijas.

**B ģimene, otrā intervija ar māti:**

Man liekas svarīgi ar bērniem parunāt par visu ko, jo tu īsti nezini, kas viņam ir svarīgi. Man var likties nesvarīgi, bet citiem tā var izrādīties baigā problēma.

**C ģimene, intervija ar bērnu:**

Ja mūsu ģimenē rodas kādas grūtības, risinājums ir atkarīgs no grūtībām. Parasti mēs saliekam visas četras galvas kopā un tad mēģinām izvilkēt to zelta vidusceļu.

**D ģimene, otrā intervija ar māti:**

Mēs sarežģītās lietas bīdām, mēģinām saprast, kā būtu labāk, jo tas ir ļoti svarīgi, lai viss būtu tā skaidri un visiem būtu laba sajūta, kā viņi šajā modelī jūtas. (..) Mēs runājam. Runāšana ir pirmkārt! Kaut gan šobrīd es nezinu, kā mēs risināsim grūtības, jo mums bija tāds traks pasākums kā sarunas vannas istabā. Tur mēs parasti trijātā vienmēr kaut ko darījām. Tad mēs tur tā sapulcējāmies, viens vannā, viens uz poda, viens uz grīdas, un bīdījām visādas sarunas. Bija bieži tādas sarunas, un tagad tās izpaliek! Tagad ir tā, ka tās sarunas riktīgi pietrūkst. Joprojām neesam atraduši tādu alternatīvu risinājumu šīm vannas istabas sarunām. Bet vienalga mums ir sazvānīšanās, un mēs tāpat satiekamies. Mums ir lauki, kur mēs regulāri satiekamies, kad visi ir brīvi no saviem darbiem. Tā mēs tās [problēmas] aktīvi risinām. Neko tā kā zem vāka neturam.

**E ģimene, intervija ar bērnu:**

Risīnot sarežģītumus un vispār, mēs, man liekas, diezgan daudz diskutējam. Mēs diskutējam, mēs vienmēr daudz runājam. Reizēm varbūt padusmojamies viens uz otru, bet nekad nebija tā, ka mēs aizskartu viens otru, ka nav pēc tam atpakaļceļa, nekad tā nebija! Arī tagad, kad neesam kopā, daudz runājam pa telefonu.

**E ģimene, otrā intervija ar māti:**

Izrunājoties. Izrunājam, atrodam kopsaucēju. Kopīgi, protams, jo tās grūtības ir pārsvarā tādas kopīgas un kopīgi risināmas.

**F ģimene, otrā intervija ar māti:**

Reizēm dzīvē ir ļoti grūti, bet nu, man liekas, ka mums ir tā izdevies gadu gaitā visu atrisināt ar runāšanu. Izrunāties un rast kompromisu, nu, kaut kā tādā veidā. Katrā ziņā nenotiek ne bāršanās, ne kliegšanas, viss notiek klusu, mierīgi uz klausot katra viedokli.

**F ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Pamatā, ja rodas kāds saspringums, mēs jau parasti cenšamies izrunāt, ko darīt, kā rīkoties. Varētu teikt, ka mums notiek tāda kā ģimenes sapulce. Parasti mēs ar sievu izrunājam, piedalās arī vecākā meita, ja ir kas jāizskata, tad arī vecāki piedalās. (..) Kopīgi pamatā cenšamies pārspriest, tad arī risina, skatoties no situācijas un iespējām. Prasām padomu arī jaunajiem, nu, ne tā padomu, bet cenšamies uz klausīt viedokli, jo jauniem cilvēkiem vienmēr ir svaigs skatījums uz tām lietām. No malas saskata ātrāk, viņš uztver to jēgu ātrāk, tāpēc uz klausām arī meitas viedokli. Tagad, protams, arvien vairāk ir jāsāk rēķināties ar viņas viedokli.

### **G ģimene, otrā intervija ar māti:**

Runājot, laikam – runājot. Stāstot, ko katrs domā par to, kā darīt, kā rīkoties. Es negribu teikt, ka mums kaut kādas ģimenes konferences ir bijušas, teiksim, ģimenes apspriede, kur mēs tagad visi lēmumu pieņemam un visi tagad tā rīkosimies. Tāpat jau ir bijuši visādi zemūdens akmeņi un visādas problēmas, kuras neizrunā, un viņas ir, un visi to jūt, un visi to zina. Bet kad nu ir brīdis, kad tās vairs nevar izturēt, tad izrunā, pastāsta, pieņem vairāk vai mazāk.

### **G ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Parasti mēģinām par tām grūtībām runāt un atrast kaut kādu visiem vairāk vai mazāk pieņemamu risinājumu. Protams, kamēr bērni ir mazi, viņi tiek iepazīstināti ar risinājumu jau pēc tam, kad tas risinājums vecākiem ir radies, bet viņi vismaz netiek atstāti neziņā par to, kas notiek, kāpēc pēkšņi tā vai šitā notiek.

### **H ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Mēs varam beigās kopīgi izsmieties. Man patīk, ka vecāki var pasmieties arī par savām kļūdām. Tādas problēmas nav. Ja arī ir kas, tad, kopā saliekot galvas, tiekam galā, piemēram, kādu suni izvēlēties. Mūsu vecāki daudz savā starpā runā par visu ko – darbiem, priekiem un neveiksmēm. Es nekad neesmu dzirdējis, ka viņi runātu par mūsu audzināšanas jautājumiem vai problēmām. Pa kuru laiku viņi to izdara? Jo mūsu klātbūtnē viņi to nav darījuši.

### **I ģimene, intervija ar bērnu:**

Mēs visas lietas – gan labās, gan ne tik labās – izrunājam. Nu, izrunājoties mēs faktiski risinām visu. Parasti katrs aizstāv savu viedokli, kas ir ļoti atšķirīgi. Nu, nevar teikt, ka mēs ar vecākiem neesam strīdējušies. Esam gan, bet tas notika ar ieklausīšanos – viņi manī, es viņos. Bieži tas beidzās ar smiešanos. Tas notiek, arī savstarpēji diskutējot, kas ir tikai normāli, jo katrs ir personība. Nu, jā, sarunu gaitā īstenībā vecāki nekad neko nav uzspieduši, drīzāk kaut kā rosinājuši domāt. Man ar vecākiem, omi un opi ir ko parunāt, un īstenībā es ar to lepojos. Es ne vienmēr piekřītu, bet ieklausos gan, jo esmu secinājusi, ka bieži viņu redzējums ir citādāks un interesants. Īstenībā arī viņi man bieži jautā, ko es domāju par to un to.

### **I ģimene, otrā intervija ar māti:**

Nu, jā, mēs runājam. Tas tiešām ir katram savs viedoklis, un, protams, kādam kādreiz ir jāpiekāpjas, jo bez tā nevar. Nu, jā, izstrīdas katrs par savu. Nu, vairāk es neko tādu nevaru pateikt. Meita iepazīstina ar saviem draugiem – man liekas, ka tas ir tāds uzticības apliecinājums. Mēs vienmēr parunājam, kad viņi atnāk pie mums. Man interesē, ko viņi domā, kas viņus interesē.

### **J ģimene, intervija ar bērnu:**

Man ļoti patīk, ja ir kādas grūtības, mamma prot tās izlīdzināt. Mēs tā piesēžamies, katrs izsaka savu viedokli, un bieži tas beidzas ar izsmiešanos. Nu, nē, ne jau par visu mēs smejamies. Man patīk, ka mamma var pasmieties arī par sevi. Jā, tas ir svarīgi, lai gribas būt kopā. Es tagad domāju, ka to nodrošināja mammas godīgums kā līdzīgs pret līdzīgu.

Var secināt, ka visās pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs katram ģimenes loceklim ir iespēja līdztiesīgi izteikt savu viedokli un tikt uzklausītam. Šie aspekti rosina piederības izjūtas

veidošanos un uzticēšanās pilnu vidi. Pārbaudot šo apgalvojumu ar kodu mijsakarībām **DI** (iespēja izteikt savu viedokli, tikt uzklausītam), **EKB** (emocionāla kopābūšana), **UZ** (savstarpēja uzticēšanās) un **MI** (mīlestība un cieņa), jāsecina, ka šī mijsakarība novērojama 38 intervijās no 46 – kopumā 881 mijsakarību pie distances 20 (*54. pielikums*). Respektīvi, var secināt, ka **efektīva grūtību pārvarēšanas taktika ir problēmas izrunāšana un savstarpējs emocionāls atbalsts, tā atbalstot katra ģimenes locekļa autonomiju kopējā dzīvesdarbībā**. Tātad dialogs kā pedagoģisks paņēmieni ietver savstarpējo attiecību potenciālu, jo piedāvā līdztiesīgu pozīciju, cieņu un pozitīvas emocijas. Efektīvu dialogu raksturo atklātība, patiesums un emocionāla piesātinātība. Šis paņēmieni neizslēdz domsatrēķības vai dažādu viedokļu esamību, bet palīdz iepazīt un saprast vienam otru, un emocionāli godīgās attiecībās ar dialoga palīdzību var izlīdzināt dažāda rakstura grūtības.

Analizējot mijsakarības starp kodiem, kas raksturo pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs izmantotos pedagoģiskos paņēmienus, jāsecina, mijsakarība starp kodiem **PP** (pedagoģiskie paņēmieni) un **AA** (atsaucība, atbalsts un iedrošinājums) pie distances 20 novērojama 43 intervijās no 46 – kopumā 206 mijsakarības (*55. pielikums*). Šīs mijsakarības ilustrācijai piedāvāju respondentu refleksijas.

**A ģimene, intervija ar bērnu:**

(..) tas man vienmēr ir palīdzējis, jo es zinu, ka mani atbalstīs, lai kādu arī ceļu es ietu. .... Īstenībā mana dzīve šobrīd ļoti, ļoti balstās uz mammas atbalstu.

**B ģimene, intervija ar bērnu:**

Mamma vienmēr man ir uzticējusies. Atbalstījusi manas idejas, tētis tā atturīgāk. Kad es domāju par savu ģimeni, nu, kura kādreiz būs, es arī tā gribētu, kā mums ir tagad: tā mīļi, kad viens uz otru var paļauties, ir tā savstarpēji mīļi un godīgi. Tas ir tā, ka tu un pārējie ir kā viens vesels.

**B ģimene, otrā intervija ar māti:**

Bieži vien, ja bērnam ir kādas grūtības, ar to vien, ka tu viņu saproti un izrādi, ka to saproti, faktiski visa audzināšana izpaliek, jo viņš pats cenšas tikt ārā, jo neviens cilvēks jau negrib sēdēt grūtībās.

**C ģimene, intervija ar bērnu:**

Ja man vai māšai kas neizdodas, gan mamma, gan tētis vienmēr ir atbalstījuši. Man nepadevās vācu valoda, un es negribēju likt starptautisko eksāmenu. Kā viņi abi kopā centās, vēl piesaistīja skolas direktori (es gan to uzzināju tikai tagad), lai es to izdarītu. Mamma un tētis vienmēr ir uzsvēruši, ka mēs kopā ar māsu esam vissvarīgākās un vienmēr atbalstījuši, lai kur un kā kas izdotos.

**C ģimene, otrā intervija ar māti:**

Es tiešām varu būt laimīga, ka man ir tādi bērni, tāds vīrs un vispār tāda ģimene. Visriņķī man ir ļoti, ļoti forši, jauki cilvēki, kas tiešām, ja tev ir kādas grūtības, tu zini, ka būs vienmēr, kas palīdz, tevi atbalstīs, uzmundrinās un jebkādā citā veidā palīdzēs.

**D ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Bet tas, ko es vislabāk no savas bērnības atceros, ir tas, ka es vienmēr esmu zinājusi, ka, lai kas notiktu, lai ko es būtu sastrādājusi, lai kas arī kā, mamma vienmēr būs manā pusē, un nekad nebūs savādāk.

**D ģimene, otrā intervija ar māti:**

Es vienmēr esmu savu bērnu pusē neatkarīgi no tā, ko par viņām saka citi vai ko viņas šajā dzīvē būtu sastrādājušas, jo kas varētu būt tāds, ar ko es nevarētu tikt galā, ko būtu izdarījuši mani bērni?! Nekas!

**F ģimene, intervija ar bērnu:**

Bet, ja grūtības ir katram atsevišķi, piemēram, man skolā vai kā, tad vecāki parasti cenšas mani atbalstīt un iedrošināt.

**H ģimene, intervija ar otro bērnu:**

Vecāki nekad nav uzsvēruši, ka mums ir jāuzvar vai kauninājuši par zaudējumu. Kad Latvijas *čempī* palikām otrie, kā viņi abi iedrošināja un atbalstīja, teica, ka ir dotas arī nākamās iespējas. Viņi vienmēr uzsver, ka sportojam sev. Tas arī rosina uzņemties atbildību par rezultātiem un izanalizēt sasniegumus un zaudējumus. Viņi vienmēr prasa mūsu viedokli un sajūtas, kādas bija airējot.

**J ģimene, intervija ar bērnu:**

Kad es biju maza, es no daudz kā baidījos. Un mamma man rakstīja vēstulītes un kaut kur atstāja. Pirmkārt, es iemācījos lasīt, bet, otrkārt, es lepojos, ka draudzējos ar labo burvi. Laukos tualete bija ārā, nu, tīrās šausmas. Tur arī bija vēstulīte *Neuztraucies, esmu ar tevi!* Es labi atceros pirmo vēstulīti, es pat uzrakstīju atbildi! Kad man bija kādi 18 gadi, tad mamma man pateica. Ziniet, man bija laba izjūta. (..) Mamma vienmēr mani ir atbalstījusi, īstenībā viņa vienīgā. Kad gribēju iet uz mākslas skolu, mamma teica, lai eju, tētis teica, ka tas nav nekāds amats. Tad, kad sniedzu dokumentus, viņš teica, ka tikai tad, ja stāšos uz dizaineriem, viņš mani Rīgā atbalstīs. Es neiestājos tajā fakultātē, un viņš pateica, lai atbalstu no viņa negaidu. Tikai mamma mani atbalstīja un iedrošināja vienai aizbraukt uz Rīgu. Viņa uzticējās manam talantam un teica, ka noteikti šī specialitāte paver lielākas iespējas, jo dizaineris ir modes profesija. Nu ko, šodienā parāda, ka viņai bija taisnība. Es ļoti mīlu viņu.

Analizējot ideogrammas, var secināt, ka savstarpējs atbalsts, atsaucība un iedrošinājums ir pedagoģiskie paņēmieni, kas nodrošina vecāku ⇌ bērnu savstarpējību kopīgajā dzīvesdarbībā un drošu emocionālo vidi. Šie paņēmieni rosina bērnus apgūt prasmi patstāvīgi risināt problēmas un sadarboties, kā arī veicina vecāku prasmi vienlaikus būt kopā neiejaucoties.

**I ģimene, intervija ar bērnu:**

Mani vecāki – gan mamma, gan tētis – vienmēr, kad lūdzu, atrada laiku man. Ja es mācījos un kaut ko nesapratu, mamma vienmēr bija gatava palīdzēt. Viņa nekad neko nedarīja manā vietā. Tik ilgi un pacietīgi stāvēja blakus, atbalstīja, rādīja vēlreiz un vēlreiz, kamēr man izdevās. Viņa šādos gadījumos vienmēr saglabāja mieru, kamēr es ar tamboradatu cīnījos, raudāju un šņaukājās. Vienmēr cienīja manas emocijas, atrada, par ko uzslavēt un iedrošināja.

### **J ģimene, otrā intervija ar māti:**

(..) bērnam jāļauj kļūdīties, meklēt savu ceļu pašam. Tāpēc audzināšanā galvenais ir nepārspīlēt.

Mijsakarība starp kodiem **PP** (pedagoģiskie paņēmieni) un **MI** (mīlestība un cieņa) pie distances 20 novērojami 41 no 46 intervijām – kopumā 209 mijsakarības (56. pielikums). Šīs mijsakarības ilustrācijai piedāvāju respondentu refleksijas.

### **A ģimene, intervija ar bērnu:**

Jā, mamma ir ļoti, ļoti mīļa un dod man ļoti daudz mīlestības un drošības izjūtu, pārlicības izjūtu, ka es visu varu un ka man viss izdodas, ka varam tikt visam pāri, lai arī kas notiktu, lai kādas būtu grūtības. Man liekas, ka dzīvē, lai kā arī iet, tas svarīgākais ir godīgums un mīlestība. (..) Un... (*neliela pauze*) es īstenībā ļoti mīlu savu mammu!

### **A ģimene, pirmā intervija ar māti:**

Kādreiz es tā domāju – no kurienes manī ir tik daudz mīlestības, ka brīžiem liekas, ka nav to kur likt. Ir tā, ka bērns paņem tik, cik viņš paņem, vēl kaut kas paņem tik, cik viņš to mīlestību paņem, kaut kā tā... Nu, kur viņa tā var rasties tik ļoti daudz, ka viņa tā nebeidzas? Tad es domāju, ka tā mīlestība, ko man vecmāmiņa un mamma deva, ka tas ir tā kaut kur kumulējies, kumulējies, un tas tevī ir. Un nevis noplok tā esamība, kas ir manī, bet tā vēl pieaug.

### **A ģimene, otrā intervija ar māti:**

Un atkal uzsvēršu jau to, ka ļoti daudz kas dzīvē nāk caur mīlestību. Šeit es runāju tieši par mīlestību pret bērnu. Jo, ja tev ir tā lielā mīlestība, tad arī bērns aug mīlestībā, viņš jūt šo te kūniņu ap sevi, šo te pozitīvo attieksmi ne tikai no vecākiem, bet arī caur, caur, caur, un prot to nolasīt un atpazīt. Tādā veidā rodas tās vērtības, kas dzīvē ir – vērtības kā ģimene, vērtības kā attiecības, mīlestība kā vērtība (šeit es nerunāju par pretējā dzimuma, bet gluži vienkārši savstarpējo mīlestību). Tādas ļoti daudzas pozitīvas iezīmes cilvēka dzīvē, manuprāt, iezīmējas, ja tu kā vecāks jau no pirmās dienas ar tādu milzīgu mīlestību ej pret bērnu. Tātad manas audzināšanas pamatā ir tikai viena svarīga lieta – mīlestība.

### **D ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Es principā vienmēr esmu teikusi, ka tas ģimenes modelis, kas man bija bērnībā, ir kaut kas tāds, ko arī es gribētu savā jaunajā ģimenē. Tāpēc, ka mums ģimenē vienmēr bija tāda brīvība tādās ļoti sakarīgās proporcijās, proti, ka vecāki mums uzticējās, taču prasīja arī noteiktu atbildību. Mēs savukārt vienmēr esam visu izstāstījušas, kur esam, ko darām. Man jau liekas, ka tā ir mīlestība.

### **D ģimene, intervija ar otro bērnu:**

Tas, kas visu vieno, ir mīlestība, viena savstarpēja mīlestība. Jā, tas man laikam patīk vislabāk, un tas ir vissvarīgākais attiecībās.

### **G ģimene, otrā intervija ar māti:**

Man vienmēr liekas, ka šausmīgi grūti ir būt dēlu mātei – tāpēc, ka ir kaut kāds brīdis, kad lielo mīlestību izrādīt vairs nevar, bet vēl aizvien gribas, un tad liekas, ka ar to mīlestību var nodarīt pāri. Kaut gan es tā īpaši apzināti neesmu bremzējusi sevi, nu, tur apskaut vai teikt „mīļumiņš”, vai sabučot, bet piedomājuši es noteikti esmu, ka es audzinu puiku nevis meiteni. Tas ir viens aspekts, tāda tīri emocionālā izjūta. Otrs ir,

ka tikai tad, kad radās bērni, es sapratu, ko īsti nozīmē tā izjūta, ka tev nav bail ne par ko, tikai par saviem bērniem.

#### **H ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Man bija kādi desmit gadi, nu, sīkais. Mēs iebraucām ar sērfiem jūrā, sagriezās vējš un nesa jūrā. Man nebija spēka, tētis centās visādi, bet man sāka zust spēki. Un tad [tētis] sāka kliegt. Krastā viņš mani samīloja un pateica, cik ļoti patiesībā nobijies viņš bija. Nuja, tā laikam ir mīlestība, kad ļoti bail par savu bērnu.

#### **H ģimene, intervija ar otro bērnu:**

Viņi mūs visus četrus ļoti mīl un viens otru. Kādām acīm viņi skatās! Pat ja kāds no viņiem ir dusmīgs, acis vienmēr rāda, ka mīl. Mamma bieži vēl joprojām samīlo. (...) Kad mazie piedzima, ar mums vecāki bieži centās būt kopā, braukt uz sacensībām, pasēdēt un parunāt dārzā, kad saule rietēja. Mēs gājām uz jūrmalu. Es atceros, ka mamma uz e-pastu atsūtīja vēstuli, ka mīl mani.

#### **I ģimene, intervija ar bērnu:**

Man laukos akā iekrita mans mīļākais rotaļu kaķītis. Tētis kāpa lejā pakaļ, bļodā mazgāja, žāvēja. Tas bija tik mīļi, ka tētis kāpa pakaļ, (...) teica – ja tas tev ir tik svarīgi, tad nu jādomā, kā to dabūt. Pēc izmazgāšanas kaķītis nebija tik skaists, toties cik mīļš! Man tas vēl tagad ir. Nuja, tā laikam ir vecāku mīlestība.

#### **J ģimene, intervija ar bērnu:**

Nu, katrā ziņā neuzkrītoši. Es tā īsti nejutu, ka mani mamma audzināja. Es visu laiku biju kopā ar viņu. Nu, jā, sajutu tādu patiesu mīlestību. (...) Mana mamma vienmēr man ir teikusi un vēl joprojām saka, ka mani mīl, ka uzticas man, cik ļoti viņai ir paveicies, ka es esmu viņai. Viņa vēl joprojām samīlo mani, kad atbraucu mājās.

#### **J ģimene, otrā intervija ar māti:**

Īstenībā es pat nezinu, kā ir labāk... Protams, nevar vairs jau neko mainīt, bet... (...) teiksim, kāda tad bija tā mana pirmā bērna audzināšana? Tikai uz personīgo pieredzi un balstoties uz manu ģimeni un mīlestību.

Analizējot ideogrammas, var secināt, ka vecāki akcentē vajadzību sniegt bērnam mīlestību, cenšas bērnu atbalstīt un rezultātā izjūt iekšējo spēku. Vecāku uzvedība bērnam rada pārliecību, ka viņš ir mīlēts. Var secināt, ka vecāku mīlestībai ir individuāls raksturs, respektīvi, tai nav normas, tāpat kā nav konkrēta mīlošu vecāku ideāla. Tomēr jāsecina, ka naratīvos minētā savstarpējā *mīlestība un cieņa* savstarpējās attiecībās nodrošina līdztiesību un drošības izjūtu. Tāpat jāsecina, ka mīlestībai var izdalīt emocionālu, kognitīvu un uzvedības komponenti. Tāpat pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs tās locekļi gan izprot, gan izjūt, gan izrāda savstarpējās emocijas, t.i., mīlestība ir ne tikai jūtas, bet arī noteikta vecāku un bērnu uzvedība. Rezultātā katram ģimenes loceklim rodas izjūta, ka viņš ir uzklauts, un viņš jūtas piederīgs savai ģimenei kā grupai. Tāpat var apgalvot, ka audzināšanas emocionālo raksturu ģimenē atklāj mīlestība.

Mijsakarība starp kodiem **PP** (pedagoģiskie paņēmieni) un **UZ** (savstarpēja uzticēšanās) pie distances 20 novērojama 32 no 46 intervijām – kopumā 193 mijsakarības (57. pielikums). Šīs mijsakarības ilustrācijai piedāvāju respondentu refleksijas.

**A ģimene, intervija ar bērnu:**

Mamma man vienmēr ir devusi tādu ļoti lielu uzticēšanās izjūtu un izvēles brīvību, viņa ir pavērusi ceļu uz vairākiem mērķiem un vienmēr ir devusi iespēju izvēlēties, pa kuru ceļu es iešu. Un tas man vienmēr ir palīdzējis, jo es zinu, ka mani atbalstīs, lai kādu arī ceļu es ietu.

**A ģimene, otrā intervija ar māti:**

Ja ģimenē mēs viens otram neuzticamies, šinī gadījumā, ja bērns neuzticas vecākiem vai vecāki neuzticas bērnam, tad es uzskatu, ka tur jau kaut kas sāk šķobīties. (..) Tātad – uzticēšanās. Vēl vienu reizi uzsvēršu, ka uzticēšanās ir ļoti svarīga.

**B ģimene, otrā intervija ar māti:**

Uzticībai es redzu tādu vietu, kas ir svarīga, nu, tāda atslēgas figūra tā ir. Tradicionāli to varētu uzskatīt tā kā laulāto attiecībās – uzticēties, un tas tā ir. Es tā varu patiešām sacīt, ka mēs varam viens otram uzticēties, ka nesastrādāsim nekādas nelāgas lietas. Tiešām zinu, ka varu vīram uzticēties. Viņš labi zina, ka man var uzticēties – vai tās ir mūsu kā pāra attiecības, vai tās ir finansiālas lietas vai kādas citas savādākas lietas. Bet vēl svarīgāks, man šķiet, ir jautājums par to, vai mēs kā vecāki uzticamies bērniem. Un šeit droši vien mūsu viedoklis ar vīru atšķirtos, jo es domāju, ka viņš varbūt mazāk uzticas, tāpēc ka viņš tā kā vairāk audzina, bet es vairāk ticu tam pašattīstības procesam, tam, ka tas cilvēks, ja tu viņu vairāk atbalsti, aug tajā labākajā virzienā, un līdz ar to, es ļoti cenšos uzticēties arī bērniem.

**B ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Ja mēs sarindotu kā pirmo, otro, trešo, tad noteikti tur būtu mīlestība, uzticība... un noteikti būtu vēl viens tikpat spēcīgs vārds, ko es tagad baidos nosaukt, bet atkarībā no dzīves situācijas. Visas šīs trīs lietas būtu privilēģēti pirmā, otrā vai trešā vietā. Tās būtu [divas]. Es tagad nenosaukšu trešo, tā būtu atkarībā no vajadzības, situācijas un apstākļiem.

**D ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Vispār jau mani vecāki ir bijuši klāt gan manos priekos, gan manās bēdās visos laikos, kad kopā dzīvojām. Mamma ar uzticēšanos, tētis ar iedrošinājumu un savu savdabīgo humoru.

**D ģimene, intervija ar otro bērnu:**

Otrā lieta ir tā, ka mums mamma uzticas, un arī tētis, un viņi mums dod brīvību un izvēli. Mamma vienmēr ir teikusi – kam gan lai es vēl uzticos, ja ne saviem bērniem.

**D ģimene, pirmā intervija ar māti:**

Manas un mammas attiecības bija un ir joprojām uzticības pilnas. Tas, ko es atceros no savas bērnības un no saviem pusaudža gadiem, ir tas, ka es jau sākotnēji izpaudos kā cilvēks, kas atbildīgs par saviem lēmumiem. Manas mammas saruna vienmēr bija tāda, ka es visur drīkstu iet, jo viņa man uzticas. Viņa vienmēr teica, ka es zinu, kā man jāuzvedas. Un mammas moto bija: „Nedari otram to, kas pašam nepatīk!” To viņa mācīja, un es patiesībā tā arī dzīvoju – patstāvīgi un atbildīgi. Un mamma līdz ar to man ārkārtīgi uzticējās. Es, patiesībā biju pilnīgi brīva. Es no savas dzīves neatceros praktiski nekādus aizliegumus, ko nedrīkstēju darīt.



**D ģimene, otrā intervija ar māti:**

Par to, ko jau es teicu, par uzticēšanos... es vienmēr arī esmu saviem bērniem mēģinājusi apliecināt faktu, ka, pirmkārt, es viņus ļoti mīlu un ka es viņām ļoti uzticos, ka līdz ar to viņas var uzticēties arī man. (..) Es vienmēr esmu savu bērnu pusē neatkarīgi no tā, ko par viņām saka citi vai ko viņas šajā dzīvē būtu sastrādājušas, jo kas varētu būt tāds, ar ko es nevarētu tikt galā, ko būtu izdarījuši mani bērni?! Nekas! Līdz ar to tāds uzticēšanās moments ir ļoti svarīgs.

**D ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Ja tā varētu teikt, tad mūsu ģimenē ir tāda savdabīga demokrātija. Lai nesabojātu viņu pašapziņu, es meitas nedresēju, es pilnībā viņām uzticos. Esmu redzējis, ka mātes dresē savas meitas un tās ir pakļautas pilnīgi, (..) es esmu pret to. Jo (..) viņas ir topošās mātes, viņas strādās (..), tāpēc viņām ir jābūt brīvām no visādiem aizspriedumiem un kaut kādiem norādījumiem kā armijā – dari viens, dari – divi, dari tā, dari šitā. Un par cik viņas netiek apspiestas, viņas ir meitenes stipri apzinīgas, vai ne, kārtīgi mācās, viņām ir savi mērķi. (..)

**F ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Tā kā uzticība – tas ir ļoti svarīgs noteikums, lai ģimenē dzīvotu.

**G ģimene, otrā intervija ar māti:**

Uzticība ir starp tēvu un māti, tādā gadījumā – starp laulātajiem. Uzticība ir... viennozīmīgi, tā ir fiziskā, garīgā, psiholoģiskā uzticība starp diviem cilvēkiem. Kuriem ir bērni, tur ir citādāk, tāpēc ka uzticēšanās ir maināma, bet uzticība – nē. Tā ir vai nav.

**G ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Ja stāsts ir par uzticēšanos starp ģimenes locekļiem, tad es teiktu, ka tas ir centrālais vispār, kas jebkuru ģimeni tur kopā, jo bez uzticēšanās sievai, dēlam, mātai, brālim, mammai, tētim...[nevar].

**H ģimene, otrā intervija ar māti:**

Man liekas, ka tieši uzticības un uzticēšanās dēļ mēs te esam visi kopā. Manuprāt, vislielākā, jā, noteikti vislielākā nozīme ir uzticībai, jo noteikti, ka bez tās tā kā grūti iedomāties kaut ko.

**H ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Bez uzticēšanās, domāju, ka ģimenē nenotiek nekas! Mēs uzticamies viņiem, viņi – mums.

**J ģimene, intervija ar bērnu:**

Es ne vienmēr piekrītu, bet man ļauj nepiekrīst. Tāpēc es varu uzticēties. Mana mamma vienmēr man ir teikusi un vēl joprojām saka, ka mani mīl, ka uzticas man, cik ļoti viņai ir paveicies, ka es esmu viņai.

**J ģimene, otrā intervija ar māti:**

Es domāju, ka ļoti liela nozīme ir uzticībai, bet es nezinu, vai to var tā iemācīties vai ieaudzināt. Bet tajā pat laikā, ja viņa pazūd, tad es nedomāju, ka, ja viņa vienreiz tiek zaudēta, ka viņu tā var atgūt. Es neesmu par to pārliecināta. Teiksim, es tā dzīvoju, jo es nevaru savādāk, man tas liekas dabiski. Es varbūt arī no tā norobežojos, kamēr tas mani tā nav skāris vai ar pirkstu acī man neviens nav iebakstījis. Šinī kontekstā es kaut kā pat neanalizēju, vai varētu kaut kādas priekšizstrādes veikt. Nē, bet tas, ka tai ir jābūt, ir viennozīmīgi. Jābūt arī šai ģimeniskajai daļai, tā kā solidaritātei vai tā kā šūniņas atziņai, kas arī no uzticības, es domāju, ir veidojams. Nu, jā, es domāju, ka tai jābūt obligāti, bet kā viņai būt, to es tā kā nebiju domājis.

Var secināt, ka uzticēšanās kā pedagoģisks paņēmieni rosina bērna ticību savām spējām un līdztiesības, drošības un piederības izjūtu. Tādējādi, mazinot emocionālo barjeru, šis pedagoģiskais paņēmieni paaugstina ģimenes dzīvesdarbības efektivitāti.

Mijsakarība starp kodiem **PP** (pedagoģiskie paņēmieni) un **PR** (prasību uzturēšana) pie distances 20 novērojama 36 no 46 intervijām – kopumā 143 mijsakarības (58. pielikums). Šīs mijsakarības ilustrācijai piedāvāju respondentu refleksijas.

**A ģimene, intervija ar bērnu:**

Tomēr es nevarētu teikt, ka viņa ir tāda, kas atļautu visu. Viņa ir maiga, bet ar savu nostāju, noteiktību, savu tādu stingrību. Un es uzskatu, ka tas man ir palīdzējis, jo es neesmu palaidusies, jo man nav atļauts viss. Un vienmēr, kad tiek pieņemts kāds lēmums, viss tiek izrunāts un izsvērts kopīgi.

**A ģimene, otrā intervija ar māti:**

Bet tam pienākumam ir jābūt tādām, ka tu saproti, ka tas ir tavš pienākums. Tu vari varbūt atlikt kaut ko uz kādu laiku, bet pamatu pamatos tie savi pienākumi ir jāpilda, vienalga, kādi tie ir.

**C ģimene, otrā intervija ar māti:**

Kaut gan es arī pēc sevis zinu... man arī, kad es biju bērns, nepatika ne tas dārzs, ne kas cits, bet ar gadiem vērtības mainās, un es ceru, ka viņām būs tāpat kā man. Tāpēc es nespiežu, ja ļoti vajag, palūdzu vai ātri izdarām kopā, ja tik ļoti nevajag, izdaru pati.

**E ģimene, intervija ar bērnu:**

Man jau liekas, ka mūs tā brīvi audzināja, taču tas nenozīmēja, ka es visu drīkstu. Manuprāt, ir ļoti svarīgi apzināties sevi attiecībā pret citiem, jo mēs taču dzīvojam kopā, tā ir tāda, jā, rēķināšanās ar otru. Es nezinu, vai tagad lieto tādu vārdu „solidaritāte”... Lai nezaug tāds ekstrēms egoists. Man liekas, ka tētis tomēr bija tāds stingrāks.

**F ģimene, intervija ar bērnu:**

Mani vecāki vienmēr mēģināja ar mani sarunāt un pastāstīt – ja tu darīsi tā, tad būs tā, un, ja es kaut ko gribēju, tad vienmēr izrunāju, kāpēc es to gribu, kas man būtu jāizdara, jāsakārto kaut kas vai tā.

**I ģimene, intervija ar bērnu:**

Tas nenozīmē, ka man nebija savi pienākumi, nē! Manā pārraudzībā trauki, kamēr nebija trauku mašīna – īstenībā man mazai jau uzticēja trauku mazgāšanu. Es nezinu, vai mamma kādreiz arī tos pārmazgāja. Bija sava istaba uzturama kārtībā, taču mamma nekad nekritizēja, nepārbaudīja. Tā bija mana atbildība. Atceros, ka reiz dižajā istabas kārtībā bija pazudusi mana krievu valodas grāmata, es biju panikā. Mamma, ne vārdu neteikusi, nāca palīgos. Reiz, kad lieliski zināju, kādā kārtībā ir mana istaba, pieteicās draugi. Zvanu mammai, vai nevar sakārtot, uz ko viņa atbild, ka iziet uz darbu un nevar pagūt.

**I ģimene, intervija ar bērnu:**

Nu, jā, sajutu tādu patiesu mīlestību. Protams, bija kaut kādi pienākumi un ierobežojumi. Bija jāmazgā trauki, mēs kopā ravējām dārzu. Īstenībā mani nespieda, man kaut kā patīk dārzs.

Iegūtie rezultāti rosina secināt, ka pozitīvas humānās pieredzes ģimenēs bērniem bija savi pienākumi, kas visbiežāk saistīti ar ģimenes ordināro dzīvesdarbību. Šie pienākumi tika ne tikai izvirzīti, bet arī uzturēti. Var secināt, ka prasībām ir divas dimensijas: *prasību saturs*, kas ietver noteiktu attieksmju nosacījumus, un *prasību realizācijas veids*, kas ietver prasību izteikšanas un uzturēšanas veidu.

Mijsakarība starp kodiem **PP** (pedagoģiskie paņēmieni) un **VM** (vecāku paraugs, mācīšanās no vecākiem) pie distances 20 novērojama 39 no 46 intervijām – kopumā 138 mijsakarības (59. pielikums). Šīs mijsakarības ilustrācijai piedāvāju dažas respondentu refleksijas.

**B ģimene, intervija ar bērnu:**

Kad es domāju par savu ģimeni, nu, kura kādreiz būs, es arī tā gribētu, kā mums ir tagad: tā mīļi, kad viens uz otru var paļauties, ir tā savstarpēji mīļi un godīgi. Tas ir tā, ka tu un pārējie ir kā viens vesels.

**C ģimene, intervija ar bērnu:**

Un vēl, manuprāt, ļoti svarīgi, lai būtu tāda cilvēciska kopība, un tā mūsu ģimenē ir gan. Un es gribētu, lai tā ir manā ģimenē – nē, es darīšu visu, lai maniem bērniem arī tā būtu!

**D ģimene, intervija ar pirmo bērnu:**

Es principā vienmēr esmu teikusi, ka tas ģimenes modelis, kas man bija bērnībā, ir kaut kas tāds, ko arī es gribētu savā jaunajā ģimenē.

**G ģimene, otrā intervija ar māti:**

Audzināt ar paraugu, censties darīt tā, kā tu gribi, lai dara bērni. Neizdalīt atšķirīgas prasības sev un bērniem, tai pašā laikā apzinoties, ka pieaugušais drīkst, var un spēj vairāk. Un tas vienmēr ir bijis tāds interesants moments: atrast vidusceļu, kā pierādīt, ka es drīkstu, piemēram, pīpēt, un kāpēc bērns nevar pīpēt, ja jau mēs stāvam uz vienām pozīcijām un viens otru cienām. Tad atrast to iespēju ierādīt, ka nevis man ir tiesības, bet ka es apzinos, ko es daru, bet tu varēsi to darīt tad, kad tu apzināsies, ko tu dari, nevis sākt pīpēt desmit gadu vecumā.

**J ģimene, intervija ar bērnu:**

Es saviem bērniem arī tā darīšu, tas ir tik mīļi, un tas tā iedrošina dzīvei.

Apkopojot iegūtos rezultātus, var secināt, ka pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs tiek izmantoti **netiešo prasību, parauga, rosināšanas, savstarpējās vērtēšanas, vingrinājumu un iedrošinājuma pedagoģiskie paņēmieni, kuri var īstenoties uzticēšanās un mīlestības emocionālajā klimatā.**

Pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs, kurās vecāki ir šķīrušies vai dzīvo šķirti, tiek uzturētas pozitīvas savstarpējās attiecības, arī audzināšanas jautājumi tiek risināti kopīgi.

**A ģimene, otrā intervija ar māti:**

(..) šobrīd varbūt notiek neliela attālināšanās no manis, bet tuvināšanās tēvam, jo tas vīrišķais, tā vīrišķā enerģija un vīrišķā informācija ir vajadzīga. Un man ir prieks, ka [meitā] nav tāda milzīga aizvainojuma pret vīriešiem kā tādiem, ka tiek meklēti ceļi, kā atjaunot šos kontaktus. Tas notiek tādā pozitīvā veidā – kopēji teātri, pārgājieni, kopēji braucieni ceļojumos, vienkārši kopīga braukšana ar ūdensrīkiem vai mašīnām. Līdz ar to ir attaisnojies tas, ka es nevienu mirkli pēc šķiršanās neesmu bērnam teikusi, ka tavs tēvs ir „kaka”, jo viņš izdarīja tā, kā viņš izdarīja, bet es visu laiku esmu teikusi, ka tētis viņu mīl, viņš vienkārši neprot to izrādīt, bet viņā tā mīlestība ir. Faktiski mēs šo lietu katru vakaru pārrunājām, pārrunājām... līdz tādām brīdim, ka, kad es sāku par to runāt, tad meita teica, ka viņa zina, ka tētis viņu mīl. Tas vienmēr attaisnojas. Varbūt pirmajā akūtājā stadijā ir ļoti grūti šos vārdus teikt, bet ilgtermiņā tas viennozīmīgi attaisnojas, jo labais vairo labo. Un arī attiecībās ar bērnu – ja tu esi ar viņu pozitīvs, tad tas vienmēr vairo pozitīvismu.

**G ģimene, otrā intervija ar tēvu:**

Patiesībā mēs ar sievu, lai arī esam šķirti, jautājumus par bērniem risinām kopīgi.

**I ģimene, intervija ar bērnu:**

Arī tagad, kad vecāki nedzīvo kopā, tētis atrod laiku, lai ar mani satiktos.

Strukturējot pozitīvās humānās pieredzes analīzes rezultātus, respondentu naratīvos var izdalīt vairākas kopējas **vecāku kompetences audzināt idejiskās dimensijas**.

· **Audzināšanas satura jēgas dimensija**

**Māte A.:** Tādas ļoti daudzas pozitīvas iezīmes cilvēka dzīvē, manuprāt, iezīmējas, ja tu kā vecāks jau no pirmās dienas ar tādu milzīgu mīlestību ej pret bērnu.

**Tēvs H. :** (..) es uzskatu, ka ar bērnu jārunā un viņš jāuztver atbilstoši vecumam. Bērns ir jāuztver nopietni vienmēr. Nu, nevar bērnu uztvert kā stulbāku, nekā viņš ir. Es nekad neesmu ļūķinājies ar bērniem, nekad neesmu smējies par kaut ko, piemēram, kā viņš, maziņš būdams, mēģināja uzrāpties uz krēsla vai uzvilkt zeķubikses. Mēs taču nesmejamies par pieaugušo, kas kaut ko dara pirmo reizi. Kāpēc mēs smejamies par bērnu? Bērns – tas ir nopietni.

**Māte B.:** (..) kad paliku stāvoklī, gribēju taisīt abortu, jo tikko mazs bērns jau bija. Tad mans mazais R. nokrita dārziņā bezsamaņā. Un tad es sapratu – ar dzīvību nejoko.

**Māte F.:** Kad meita piedzima, mana vecmāmiņa teica – uzticies sev un mācies no bērna, viņš tev daudz pateiks priekšā, bet tikai tad, ja turēsi acis vaļā. Tikai pēc gadiem es sapratu, ko vecmāmiņa man ar to gribēja pateikt. Es ļoti daudz mācījos no viņiem.

**Tēvs F.:** Ziniet, kas vēl ir svarīgi? Ja tev ir bērni, nekas nevar būt svarīgāks par bērniem. Ja tev zvana bērns, tas nozīmē, ka esi viņam vajadzīgs. Tad atliec visu un pacel klausuli. Tas ir manas audzināšanas vissvarīgākais princips. Tā es rīkojos vienmēr.

**Māte J.:** Tikai tad, kad man piedzima vecākā meita, es sapratu, ko īsti nozīmēja no vecāku puses uzticēšanās un brīvības došana.

**Māte G.:** Otrs ir, ka tikai tad, kad radās bērni, es sapratu, ko īsti nozīmē tā izjūta, ka tev nav bail ne par ko, tikai par saviem bērniem. Tu vari stāties pretī briesmīgam sunim, kuru tu nepaspēj atvairīt, viņš tomēr uzkrīt virsū bērnam... Es mēģināju glābt, bet man pašai ir ļoti bail no suņiem. Pie tam es gaidīju otru bērnu, es biju stāvoklī. Es skrēju pāri visai Jūrmalai, jo man likās, ka tas suns to sīko tūlītās... Es nevarēju saprast, vai tas suns ir draudzīgs vai nē. Viņš bija draudzīgs, bet es taču to nezināju. Tas bija tāds jaunatklājums man pašai, ko patiesībā nozīmē bērni. Es pieļauju, ka tas vienkārši ietekmē audzināšanu.

Tāpat šī dimensija raksturo audzināšanas lauku kā īpašu kopāesamības emocionālo fonu, kas tiek realizēts procesuāli komplimentāri: pirmkārt, kopā izdzīvojot cilvēka dzīves gājuma ciklus, un, otrkārt, ar pārdzīvojumiem, ko grūti racionāli pamatot – sapņiem, sakritībām, cerībām, kas apstiprina vai atvieglo kāda lēmuma pieņemšanu vai apliecina visu lietu saistību. Trešais emocionālā fona realizēšanas veids ir kopējā dzīvesdarbība, kas rosina saskatīt īpašo ordinārajos dzīvesdarbības notikumos.

### • *Izziņas dimensija*

**Tēvs H.:** Es pat nezinus, vai es apzināti meklēju kādu literatūru par audzināšanu. Man patīk klasika un tāda filozofiska literatūra. No katras var paņemt kaut ko par attiecībām, kaut vai vienu domu. Un tas jau ir daudz, ka arī mēs mācāmies. Ja runājam par speciālistiem Latvijā, hmm... man ir jāatzīst, ka ir daži, īstenībā viens, audzināšanas speciālists Latvijā, kura viedoklī es ieklausos. Ziniet, kāpēc? Es paskatos uz viņas bērniem.

**Māte A.:** Meita man piedzima salīdzinoši agri – es biju 21 gadus jauna, kad īstenībā tu vēl esi tāds padumjš daudzās dzīves jomās un varbūt psiholoģiski neesi tik gatavs šim te visām lietām. Sākums bija tāds diezgan grūts, jo es biju hiperrūpīga, hipertrofeti uzmanīga pret visām niansēm un lietām – veselību, ēšanu un attīstību. Daudz lasīju, un, ja nebija kā grāmatā, tad man bija diezgan stresaina attieksme pašai pret sevi, jo man likās, ka ar mani kaut kas nav kārtībā, ja man bērnam viss nav kārtībā. Bet ar laiku tas pāriet, un tad, kad tu pierodi pie šīs mazās dzīvības, kura tev ir dāvāta, tad tu saproti, ka, lai kā tu censtos, lai kā tu pūlētos, tas bērns paņem sev tieši tik, cik viņam vajag.

**Māte J.:** Man patīk tādas filozofiskas grāmatas par audzināšanu, nu, piemēram, Dž. K. Džeroma „Trīs bērni un es”. To es uzskatu par audzināšanas ābeci. Tur ir tik daudz ikdienišķu situāciju, no kurām mēs nemācāmies. Kāpēc?

Šī dimensija atklāj audzināšanas lauku kā vecāku attieksmju kopumu, kas tiek realizēts procesuāli komplimentāri: pirmkārt, kopējā dzīvesdarbībā aktīvi mācoties (gan savstarpēji, gan meklējot literatūru), otrkārt, pēc vajadzības koriģējot ideālā un reālā attiecības, un treškārt, ietverot prognostisko aspektu (reālu mērķi un ideālu). To raksturo tās informācijas kvalitāte un apjoms, ar ko operē ģimene, kas audzina bērnu, kā arī elastīga vecāku pārliecība par sevi kā vecākiem un vēlēšanās apgūt jaunas zināšanas.

• *Savstarpējas mācīšanās dimensija*

**Māte B.:** Tad vēl – es esmu centusies mācīties no saviem bērniem.

**Māte C.:** Es ļoti biju iespringusi uz labiem un paklausīgiem bērniem. Līdu no ādas ārā, lai manējie visiem patiktu. Jo vairāk centos, jo šausmīgāk manējie uzvedās publiski. Es sapratu, ka kaut ko daru nepareizi. Tātad biju viņus ielikusi galīgos rāmjos, (...) tad es sapratu savu kļūdu – ja es aizliegšu visu, tad man atpakaļ ar laiku nāks absolūta nepaklausība. Es sāku strādāt ar sevi, analizēt bērnu uzvedību, jo sapratu, ka tā signalizē par manām problēmām, nevis bērnu. Tad es pārvērtēju savu attieksmi. Esmu kļuvusi saprotošāka, ieklausos situācijās un bērnos, mācos arī no viņiem.

**Māte E.:** Bija šādas tādas grāmatas, pēc kurām vadījos, bet grūti... Vairāk pēc savas intuīcijas. Kā sirds lika, tā arī darījos katrā situācijā. Es īstenībā arī ļoti ieklausījos savos bērnos. Vienvārdsakot, mums jau nekādu speciālistu nav, mēs pārsvarā esam visi no dabas doti vecāki. It sevišķi, tie, kas ir jauni vecāki.

**Tēvs H.:** Esmu vienmēr meklējis iespējas kaut kā sarunāt ar bērniem – ja nevar tā, var taču citādāk. Mani vecāki vienmēr meklēja citas iespējas, lai liktu man aizdomāties, tas laikam man no viņiem. Es skatos, kā bērni aug, tad ar sievu saskaņojam pozīcijas.

**Māte H.:** Es mēģinu meklēt dažādus risinājumus situācijām, ja kaut kas nav izdevies. Es atceros, ka es teicu vienam no lielajiem, kad [bērni] tikko bija sākuši iet bērnu dārzā un [viņš] gribēja nodemonstrēt to jauno, ko ir iemācījies: nečāpstini! Viņš turpināja. Teicu vēlreiz. Nekas nemainījās. Tad es domāju – ko es pateicu nepareizi? Tad es teicu – mute nav mūzikas instruments! Visiem bija jāsmejas, un čāpstināšana apstājās. Tagad viņi lieli, bet tas teiciens viņiem vēl joprojām ļoti patīk, un viņi to saka mazajiem.

**Māte J.:** Tāpēc galvenokārt mācījos no situācijām, domāju, ko tās man māca, [centos] meklēt citus risinājumus. Īstenībā es pat nezinu, kā ir labāk. Protams, nevar vairs jau neko mainīt, bet... (...) teiksim, kāda tad bija tā mana pirmā bērna audzināšana? Tikai balstoties uz personīgo pieredzi, manu ģimeni un mīlestību. Es zināju, ko es negribētu darīt savam bērnam, kā man darīja. Tagad ir ļoti daudz šīs apkārtējās informācijas, kuru gan tieši, gan netieši, gan apzināti, gan neapzināti tiek uzņemta. Tiek izdarīti secinājumi sev, kaut kādi pieņēmumi, un tad es apzinātāk kaut ko mēģinu audzināt. Ar pirmo bērnu noteikti tā nebija. Kāds būs tas rezultāts, to jau pēc tam redzēs.

Šī dimensija raksturo audzināšanas lauku kā elastīgas sadarbības kā savstarpējas mācīšanās kontekstu, kas realizējas procesuāli komplimentāri, pirmkārt, akceptējot aktuālo bērna vecumposmu. Otrkārt, aktīvi organizējot ģimenes dzīvesdarbības situācijas kā pedagoģiski psiholoģiskas. Treškārt, mērķtiecīgi mainot savu (vecāku) neefektīvo pedagoģisko taktiku, respektīvi, saglabājot atvērtību jauniem sadarbības paņēmieniem un iemaņām.

Šis pētījuma posms apstiprināja izvirzīto hipotēzi audzināšanas procesā ģimenē vecāku kompetence audzināšanā realizējas sekmīgāk, ja **vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenci audzināt n mācās arī no saviem bērniem, bērni izjūt ģimenē līdztiesīgu un aktīvu sadarbību ar vecākiem kā nozīmīgu vērtību un vecāki apzināti un mērķtiecīgi sekmē bērna brīvības, patstāvības un atbildības attīstību.**

Izveidotā vecāku kompetences audzināt kritēriju un rādītāju teorētiskais konstrukts, tā pārbaudes rezultāti pilotpētījumā, reālo vecāku kompetences audzināt līmeņu izpēte audzināšanas lauka pētījumā un retrospektīvās pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs, rosināja izveidot kompetentas ģimenes pedagoģisko portretu, pamatojoties uz pedagoģiskā portreta teorētisko pamatojumu.

## ***2.5. Mūsdienu kompetentas ģimenes pedagoģiskais portrets***

Teorētiskajā daļā izveidoto ģimenes pedagoģiskā portreta teorētisko pamatu (111.–113. lpp.) pārbaudot un precizējot empīriskā pētījuma pozitīvās humānās pieredzes izpētes posmā, izveidots **vienotā audzināšanas tipa ģimenes pedagoģiskais portrets Latvijas transformatīvās sabiedrības praksē, kuru vispārinot var definēt kā kompetentas ģimenes pedagoģisko portretu.**

**Kompetentas ģimenes pedagoģiskais portrets:** vecāki formulē gan savas dzīvesdarbības, gan bērna attīstības sasniedzamu un reālu mērķi. Sākotnēji vecākiem ir vienots mērķis, principi un vērtības, kas, kopējā dzīvesdarbībā sadarbojoties/mijiedarbojoties, kļūst nozīmīgas arī bērniem (notiek interiorizācija). Vecāki savstarpēji (bez bērna klātbūtnes) vienojas par audzināšanas mērķi, principiem un vērtībām, tādējādi praksē īstenojot pedagoģisko vienotību un vienlaicīgi uzturot par tiem dialogu ar bērnu. Novērojama vērtību deklarēšanas un demonstrācijas saskaņa. Katrs ģimenes loceklis jūtas piederīgs ģimenei un vēlas būt ar to kopā, vienlaicīgi realizējot savas autonomijas iespējas. Attiecības pat konfliktsituācijās un grūtībās raksturo takts un cieņa.

Vecāki *nepieciešamības gadījumā* variē savu audzināšanas un sadarbības/mijiedarbības pieredzi un patstāvīgi (ģimenes ietvaros) risina pedagoģiskās situācijas, taču nepieciešamības

gadījumā ir atvērti arī sadarbībai no ārpusē (literatūra, speciālistu konsultācijas). Vecāki prot pārvērst ordināras situācijas pedagoģiskās, lai rosinātu savu un bērna pašanalīzi un pilnveidotu bērna pašpiederību, gan izmantojot iedrošinājuma metodi, gan piedāvājot bērnam iespēju *savstarpēji* atklāti vērtēt saniegunus un neveiksmes. Audzināšanā respondenti balstās gan uz tradicionālām sociāli kulturālām vērtībām, gan arī uz savām pedagoģiskajām vērtībām, kas pilnveidojušās sadarbības/mijiedarbības procesā ar bērnu, respektējot bērna vecumposma specifiku un viņa individuālās iezīmes. Vecāki atzīst audzināšanas mērķa nozīmību, adekvāti pieņem bērna dinamisko attīstības situāciju (aktuālo vecumposmu), meklē tai atbilstošus pedagoģiskos paņēmienus (nepieciešamības gadījumā konkrētajā situācijā meklē efektīvāku pedagoģisko paņēmieni). Ģimenēs ir gan kopējs, gan individuāls mērķis, arī augstāks mērķis kā ideāls vai vīzija. Tātad audzināšanas procesu nosaka ne tikai vajadzības un intereses, bet arī uzvedības normas, kas konkrētu izpausmi rod ideālā. Šajā gadījumā ar ideālu tiek saprastas pozitīvās dzīvesdarbības tendences, kas iedzīvinās tēlā – pedagoģiskajā vīzijā. Šī vīzija kļūst par cilvēka pašpilnveidošanās stimulu un regulatoru, kurā atklājas cilvēka un ģimenes attīstības kopējā virzība. Virzība uz augstāko mērķi (ideālu) ir gan kopējs tiekšanās process pēc labā, gan arī kopējs darbs.

Respondentu ģimenēs tiek aktīvi veidotas un uzturētas ģimenes tradīcijas. Starp tām ir saulgriežu tradīcijas, kas izpaužas ne tikai kā kopēja svētku svinēšana, bet arī kā kopēja gatavošanās svētkiem (*piemēram, eglītes rotāšana, piparkūku cepšana, olu krāsošana, olu meklēšana, ripināšana, šūpošanās, vainagu pīšana, pīrāgu cepšana, ugunscura gatavošana*), ikdienas tradīcijas (kopējas brokastis un/vai vakariņas), kas var būt gan verbālas (*piemēram, sveicināšanās, pateikšanās*), gan fiziskas (*piemēram, bučas, pieskārieni, mīļuma izpausmes*), tradīcijas, kas saistītas ar ģimenes locekļu mūža svarīgiem notikumiem (*piemēram, dzimšanas un vārda dienas, vecāku, vecvecāku kāzu jubilejas*), un tradīcijas, kas saistītas ar kopēja darba procesiem (*piemēram, mācību gada sākumu, mācību gada noslēgumu, uzkopšanu, lapu grābšanu, ražas novākšanu*). Tradīcijās katra ģimene ir ielikusi savu saturu, savas idejas un izpratni, izveidojot ģimenei nozīmīgu un pieņemamu tradīciju formu un saturu. Pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes respondentu ģimenēs **tradīcijas kā kopības un piederības izjūtas rosinātājas nav bijušas nejaušas – tās apzināti un regulāri atkārtotas un mērķtiecīgi organizētas**. Lai tradīcijas varētu uzskatīt par audzināšanas līdzekli, tām nepieciešama īpašs saturs un forma. Sākotnēji, kamēr bērni ir mazi, tradīcijas ģimenē organizē vecāki. Bērniem augot, vecāki atbalsta bērnu piedalīšanos ne tikai svinēšanā, bet arī tradīciju sagatavošanas procesā. Tas rosina bērnus sadarboties, un rezultātā ģimenes dzīvesdarbībā tiek īstenots labprātības princips, turklāt visas ģimenes paaudzes ne tikai pārzina tradīcijas, bet dzīvo tajās.



Šādi uzturētas tradīcijas ģimenē katram tās loceklim kļūst nozīmīgs līdzeklis attieksmju veidošanā pret sevi, citiem un kopējo ģimenes dzīvesdarbību, jo ir jēgpilnas un personīgi nozīmīgas. Respondentu ģimenēs ikdienas paradumi sākotnēji organizēti un uzturēti ar vecāku iniciatīvu, taču iniciatīva mainās atbilstoši bērna vecumposmam un situācijai ģimenē.

Respondentu ģimenēs nozīmīga vieta ierādīta starppaaudžu attiecībām. Šajās ģimenēs aktīvi tiek uzturētas attiecības starp vecvecākiem (arī vecvecvecākiem) un nukleāro ģimeni. Vecvecāki šajās ģimenēs, pirmkārt, ir nozīmīgs emocionāls atbalsts audzināšanas procesā. Ar sarunām un stāstiem par savu dzīvi viņi piesaista bērnu ģimenes vēsturei, caur šo prizmu atklājot arī visas tautas vēsturi. Tātad ar vecvecākiem sākas bērnu vēsturiski evolucionārā pašpiedzē. Šajās ģimenēs atklājas vecvecāku paaudzes atvērtība jaunajam un vēlēšanās mācīties no mazbērniem un bērniem: ordinārajā dzīvesdarbībā šajās ģimenēs viena paaudze mācās no otras. Katrai paaudzei šajās ģimenēs ir psiholoģiska vērtība, un katrs ģimenes loceklis piešķir tai pozitīvu nozīmi savas personības pilnveidē. Vecvecāki tiek uztverti kā uzticami sarunu partneri, ar kuriem var dalīties pieredzē un idejās. No ģimenes vecāko paaudžu puses tiek izrādīta cieņa pret bērna augšanu un attīstību. Tātad līdztiesīgas, dialogiskas vairāku paaudžu attiecības būtiski pozitīvi ietekmē katras paaudzes mācīšanās procesu un personības autonomijas veidošanos. Tādējādi jaunā paaudze iemācās saņemt paaudžu tradīciju mantojumu no iepriekšējām paaudzēm un pilnveidot to atbilstoši vēsturiskajai situācijai.

Katram ģimenes loceklim tiek piedāvāta brīvība gan viedokļa izteikšanā, gan lēmumu pieņemšanā un rīcībā, uzņemoties atbildību par savu brīvību. Tas nozīmē, ka šajās ģimenēs valda savstarpēja uzticēšanās. Notiek arī kopēja vēlmju un lēmumu apspriešana, kā arī atbildības uzņemšanās par to realizāciju. Respondentu ģimenēs gan vecāki, gan bērni uzsver, ka atbildības uzņemšanās bērniem ir bijis pakāpenisks process. Atbilstoši vecumposmam bērniem uzticēta atbildība saskaņā ar situāciju loģiskajām sekām. Šāda situācija atbalsta katra ģimenes locekļa autonomiju.

Vienotā audzināšanas tipa ģimenēs rosinot un atbalstot katra ģimenes locekļa autonomijas attīstību, aktīvi tiek izmantots emocionālais atbalsts un iedrošināšana. Tas rosina katra ģimenes locekļa noturīgu vērtību interiorizāciju un eksteriorizāciju: translējot ģimenes kopējās vērtības caur indivīda iekšējās pieredzes prizmu (interiorizācija), katrs ģimenes loceklis izveido savu noturīgu uzvedību (eksteriorizācija). Atbalsts un iedrošināšana paplašina sociāli vēlamās uzvedības repertuāru. Savstarpēja cieņa, simpātijas, atbalsts un mīlestība respondentu ģimenēs nodrošina drošu un uzticēšanās pilnu ģimenes emocionālo fonu, kas katram tās loceklim ļauj atklāti paust jebkuras emocijas un izjūtas. Tikpat nozīmīgs pedagoģiskais aspekts šajās pozitīvās pieredzes respondentu ģimenēs ir veiksmīga identifikācijas fenomena izmantošana. Vecāki

orientējas uz personīgā parauga demonstrēšanu ģimenes dzīvesdarbībā (bērnu klātbūtnē). Svarīgi, ka personīgais paraugs ir pedagoģiski un psiholoģiski pārdomāts un mērķtiecīgi organizēts (nevis stihisks), jo bērni identificējas ar to vecāka tēlu, ko redz ikdienā. Vecāki, jūtot bērna garastāvokli un zinot bērna individuālās vajadzības un attīstības specifiku, ar izpratni reaģē uz problēmu, meklējot tās cēloni un izmantojot adekvātus pedagoģiskos paņēmienus, tā katrā problēmsituācijā rosinot bērna pozitīvās pieredzes pilnveidošanos. Respektīvi, vecāki ar pedagoģiskajiem paņēmieniem stabilizē bērnu spontānās reakcijas.

Respondenti vienotā audzināšanas tipa ģimenēs atzīst, ka mērķtiecīgi pilnveidojuši savu personību un kompetenci audzināšanā. **Vienotā audzināšanas tipa ģimeņu vecāki savu audzināšanas kompetenci pilnveidojuši šādās dimensijās:**

- izpratne par bērna un savu reālo un ideālo tēlu;
- citu ģimenes locekļu jūtu izpratne (empātija);
- adekvāta emociju izrādīšana;
- audzināšanas kompetences refleksijas prasme;
- gaidu līmeņa korekcija attiecībā pret bērnu;
- sava uzvedības repertuāra paplašināšana;
- savu vērtību pilnveidošana.

Apstiprinās ģimenes pedagoģiskā portreta teorētiskā pamata struktūras korektums, jo portreta teorētisko aspektu ievērošana un uzturēšana ikdienā nodrošina autonomijas pilnveidošanos praksē. Audzināšanas laukā sadarbojoties/mijiedarbojoties tiek izmantotas netiešo prasību, parauga, vingrinājumu, iedrošinājuma, rosināšanas un savstarpēja vērtēšanas metodes, kas katras ģimenes individuālajā interpretācijā kļūst par tās psiholoģiski pedagoģiskajiem izpausmes veidiem, t.i., pozitīviem humāniem attīstības nosacījumiem konkrētajā ģimenē. Audzinošo kontekstu nodrošina psiholoģiskie mehānismi – sociālā orientācija, sociālā identifikācija, atsaucība, sociālā adaptācija un sociālā piederība.

Vienotā audzināšanas tipa ģimeņu vecāku audzināšanas biogrāfiju analīze deva iespēju apkopot, dziļāk izpētīt un vispārināt audzināšanas kompetences pilnveides psiholoģiski pedagoģiskos nosacījumus un iespējas. Analizējot vecāku kompetenci audzināt pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs, jāsecina, ka vecāku kompetence audzināt ģimenes audzināšanas laukā nav stabils un gatavs veselums – šī kompetence ir apgūstama un pilnveidojama visā vecāku  $\Rightarrow$  bērnu kopējās dzīvesdarbības laikā.

Izveidotais vecāku kompetences audzināt kritēriju un rādītāju teorētiskais konstrukts un tā pārbaudes rezultāti lauka pētījumā un pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs rosināja izstrādāt audzināšanas procesuālo modeli ģimenē.

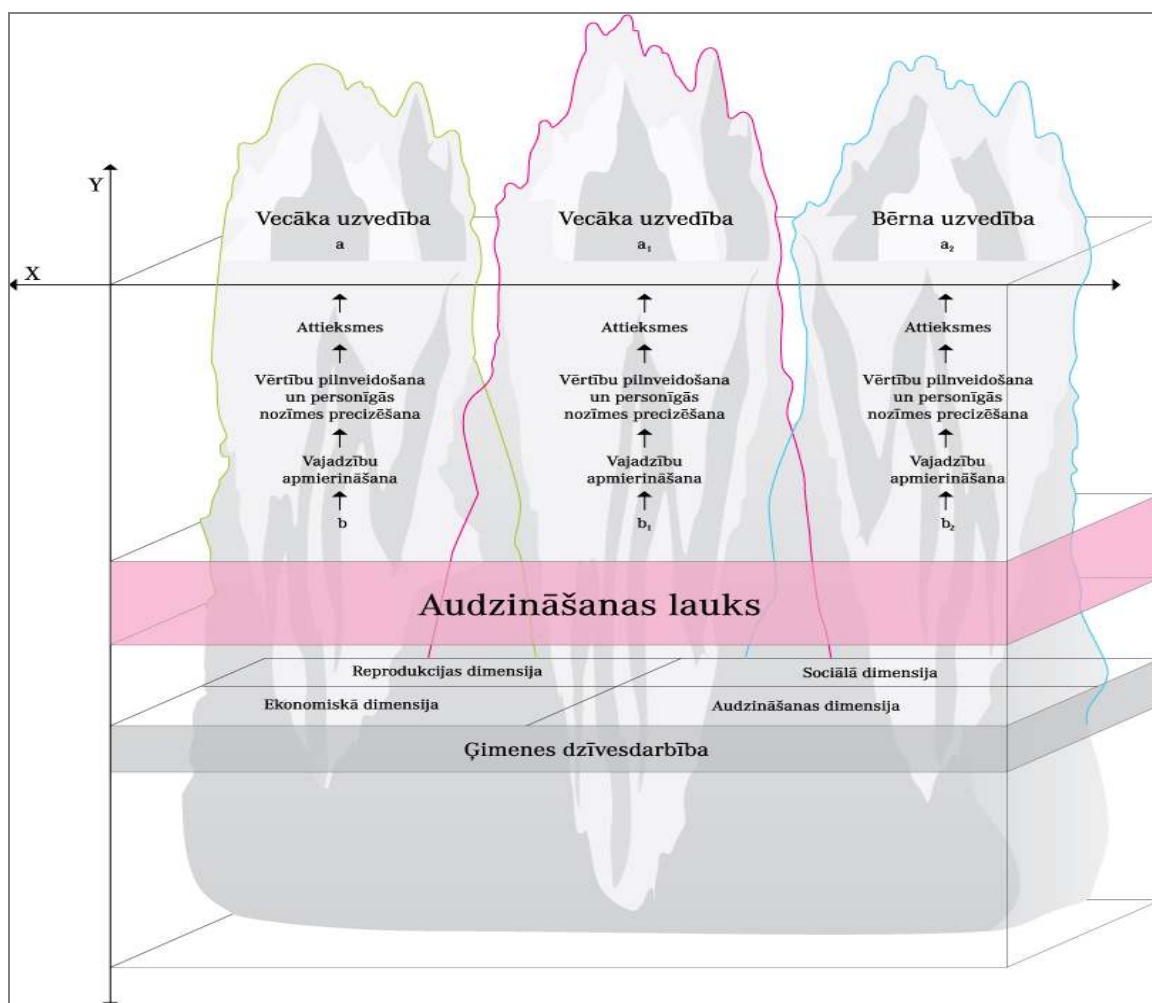
### **2.5.1. Audzināšanas procesuālais modelis ģimenē**

Ģimene kā vēsturiski, sociāli un individuāli unikāla dzīvesdarbības forma ir nozīmīgs aspekts cilvēku (gan bērnu, gan pieaugušo) unikalitātes (Куликова, 2000; Франкл, 2001:72), universalitātes (Слободчиков, Исаев, 2000), autonomijas (Maslo, 2003; Мухина, 2000; Олпорт, 2002; Леонтьев Д. А., 2003; Козлов, 2007; Хартова-Бочавер, 2008) pašaudzināšanas (Козлов, 2007) un autentiskuma (Kast, 2003) rosināšanā. Katra ģimene ir unikāla – tās dzīvesdarbība raksturīga noteiktam vēsturiskajam periodam, sociālajai un kultūras videi. Tomēr katru ģimeni veido konkrēti cilvēki, kas ar savu unikalitāti ietekmē citu unikalitāti. Tāpēc kvintesenci jeb visu kritēriju un rādītāju summārās izteiksmes konstruktu var novērot, izprast un raksturot kā vecāku audzināšanas kompetenci mūsdienu transformāciju sabiedrībā. Tas nozīmē, ka katra ģimene ne tikai ir unikāla, bet tai pieder neatkārtojama pieredze, vērtību un motīvu hierarhija. Ģimenes audzināšanas procesa virzību nosaka ģimenes locekļu attieksme pret dzīvesdarbības situāciju un atbilstoši izvēlēta rīcība, tātad katra ģimene ir pedagoģiski aktīva un tiek rosināta katra ģimenes locekļa „radoša autonomija” (Gergen, 2002:137).

Nemot vērā labos teorētiski izstrādātā vecāku audzināšanas kompetences kritēriju un rādītāju kopuma konstrukta iekšējās saskaņotības un validitātes rādītājus, var izveidot vispārinātu audzināšanas procesuālo modeli, jo modeļi ir pamatā visām vispārinātajām kategorijām, procesiem un parādībām jebkuras zinātnes ietvaros, tāpēc izmantojami arī pedagoģijas zinātnes ietvaros. Tātad, pamatojoties gan uz vecāku audzināšanas kompetences kritēriju un rādītāju teorētisko konstruktu, gan empīriskā pētījuma abu posmu rezultātiem, piedāvāju audzināšanas procesuālo modeli ģimenē (8. att., 189. lpp).

Piedāvātais audzināšanas modelis ir vienkāršots, shematisks audzināšanas procesa ģimenē atveidojums. Šī modeļa paradigmu veido divas dimensijas, kuru atskaites sistēma ir nosacīta koordinātu ass. Y ass ir vizuālā dimensija, kas atklājas sociāli redzams – sociāli neredzams parametrs, savukārt X ass ir audziņošā lauka dimensija, kas atklājas subjektīvajos un objektīvajos parametros (subjektīvie parametri – katra ģimenes locekļa attīstības „iekšējā” vīzija, objektīvie parametri – audzināšanas mērķis, principi un līdzekļi). Būtisks šī audzināšanas modeļa aspekts ir koordinātu asu krustpunkta neatrašanās vizuālajā centrā, norādot uz audzināšanas procesa vizuāli neredzamās daļas lielākajiem apjomiem un nozīmīgumu. To var izteikt šādā vispārīgā formulā:  $a + a^1 + a^2 < b + b^1 + b^2$ . Mainīgo a, a<sup>1</sup>, a<sup>2</sup> skaits katrā ģimenē atkarībā no tās

struktūras ir variabls. Šis modelis atspoguļo gan reālu, gan ideālu audzināšanas procesa parādību un kategoriju būtību jēdzienu kompozīcijas veidā. Kompozīcijas pamatā ir objektīvas sakarības, kas nodrošina ģimenē notiekošā audzināšanas procesa horeogrāfiju (ar horeogrāfiju saprotot kompozicionālo izveidi; termins „audzināšanas horeogrāfija” lietots tāpēc, ka to var veidot un apgūt). Audzināšanas procesuālā modeļa neredzamās dimensijas pamatu veido ģimenes dzīvesdarbības platforma. Ģimenes dzīvesdarbības platforma ir konkrētās kultūrvides komponente (Bronfenbrenner, 1974; 1993; Durkheim, 2007; Куликова, 2000; Выготский, 2001; 2003; Дружинин, 2006). Audzināšanas scenāriju ģimenē kopumā nosaka kultūra, kurā ģimene dzīvo (Дружинин, 2006). Galvenās ģimenes dzīvesdarbības sfēras atklājas četrās procesuālajās dimensijās: reprodukcijas, audzināšanas, ekonomikas (materiālajā) un sociālajā, aptverot šādas pamatvajadzību sfēras: fizisko, emocionālo, intelektuālo, materiālo un savstarpējo attiecību. Savukārt **audzināšanas lauks** (98.,99. lpp.) **ļauj katram ģimenes loceklim apmierināt vajadzības, pilnveidot ģimenes dzīvesdarbības laukā atklātās vērtības, kā arī sekmēt piederības un drošības izjūtu veidošanos ģimenei, tādējādi nostiprinot individuālās jēgas būtību**. Audzināšanas laukā atklājas cilvēka uzvedība konkrētā situācijā, kas ir atkarīga no izvirzītā mērķa un ideāliem. Audzināšanas lauks ir plašāks jēdziens par dzīvesdarbību, jo ietver līdzsvarotu psihisko, fizisko un sociālo nosacījumu un iespēju kopumu, kas tiek realizēts sadarbībā/mijiedarbībā, rosinot katra ģimenes locekļa aktīvu un konstruktīvu interiorizētu un eksteriorizētu pašrealizēšanos (pašaudzināšanas pamatā ir interiorizēta un eksteriorizēta pašrealizēšanās), rezultātā – autonomiju. Paralēli audzināšanas laukā atklājas pedagoģiskā solidaritāte, kas, no vienas puses, nodrošina piederības vajadzības apmierinājumu, no otras – atbalsta ģimenes locekļu autonomiju. Tātad tajā atklājas cilvēka aktuālie pārdzīvojumi, ko nosaka darbības rosinātāju kopums. Vajadzību apmierināšana var notikt tikai savstarpējā sadarbībā/mijiedarbībā, tātad audzināšana galvenokārt tiek realizēta praktiskās vai garīgās darbībās un sadarbības procesā (Lieģeniece, 1999; Špona, 2004; Зритнева, Клушина, 2006). Subjektīvās izjūtas nosaka šo vajadzību apmierinājuma pakāpi, tās ir personīgās emocionālās apmierinātības rādītājs. Tikai tādā gadījumā, ja emocionālais fons rosina subjektīvu emocionālo apmierinātību, personas attieksme pret sevi, citiem un lietām ir atbildīga, un tikai tādā gadījumā var uzskatīt, ka indivīdam piemīt noturīga *pašvērtības imunitāte*, kas nodrošina konstruktīvu pašrealizēšanos, iekšējo līdzsvaru un personiskās jēgas apzināšanos. Rezultātā cilvēks ir autonomas jebkurā sociālajā situācijā.



8. attēls

Audzināšanas procesuālais modelis ģimenē

Tātad audzināšanas lauka pamatā ir bērna tuvākā attīstības zona (*Выготский, 2001*). Vecāku kompetence audzināšanā kā aktīvs, konstruktīvs un integratīvs psiholoģiski pedagoģisks kopums, kas veidojas kultūrvides un individuālo gaidu un prasību rezultātā, nosaka audzināšanas lauka kvalitāti. Ar interiorizācijas procesa un pieaugušā vadošās audzinošās darbības palīdzību bērns pilnveido savas attieksmes un kultūrnosacītas uzvedības personisko jēgu. Šajā audzināšanas procesuālajā modelī nozīmīga ir laika kategorija, jo, bērnam augot un attīstoties, viņš spēj apzināties un operēt ne tikai ar tagadni, bet arī ar pagātņi un nākotni. Tas nozīmē, ka katram vecumposmam un katra individuālajām iezīmēm nepieciešams konkrēts un atšķirīgs audzināšanas mērķis, kas ir iepriekšējā attīstības posma reāls, pēctecīgs turpinājums.

Audzināšanas lauks pilnībā nenosaka cilvēka sociālo pieredzi un vērtības – to nosaka aktīva garīga darbība – interiorizācija. Cilvēks ne tikai pakļaujas sociālajām normām un noteikumiem, bet arī izvērtē tos un vai nu pieņem, vai nepieņem kā savu vērtību, ko jēgpilni īstenot dzīvesdarbībā. Šis secinājums saskan ar H. Vegasa domu par to, ka cilvēkam „patstāvīgi

jārada sevi”, t.i., cilvēkam dzīvesdarbības laikā ir jāīsteno ne tikai dabas doto spēju pilnveidošanas funkcija, bet arī esamības radīšanas funkcija, izveidojot savu cilvēcisko būtību (*Bezac, 2007:13*). Kā uzskata autors, tas iespējams tāpēc, ka cilvēciskā realitāte ir atvērta, tāpēc katrs indivīds patstāvīgi piepilda sevi ar konkrētu cilvēcisko saturu, veido attieksmi pret sevi un kļūst atbildīgs par sevi, tādējādi izrādot autonomijas iezīmes. Šis viedoklis sasauca arī ar V. Kastu uzskatu, ka mūžmācīšanās rezultātā cilvēks kļūst autentisks, t.i., izveido harmonisku attiecību starp autonomiju un saistībām (*Kast, 2003*). Arī V. Kukušins uzskata, ka audzināšana rosina tādas personības īpašību kopumu, kas ir „savas dzīves radītājs” (*Кукучин, 2002:27*).

Tāpat pamatvajadzību apmierinājuma/neapmierinājuma subjektīvā izjūta ietekmē ģimenes locekļu vērtību individuālo izvērtējumu. Rezultātā interiorizācijas procesā vērtība tiek pilnveidota, kļūst vai nekļūst personīgi nozīmīga un tiek vai netiek eksteriorizēta kā attieksme. Tā veidojas gan intersubjektīvā dzīvesdarbības pieredze ģimenē, gan subjektīvā dzīvesdarbības pieredze, kas tiek pārmantota no paaudzes paaudzē. Šis process izriet no evolucionāri vēsturiskā procesa, taču ontogēnēzē iegūst individuālas iezīmes, tāpēc iespējamas individuālas variācijas.

### 2.5.2. Ieteikumi vecāku kompetences audzināt pilnveidošanai

Sadarbībā/mijiedarbībā ar pieaugušajiem bērns audzināšanas laukā apgūst un aktīvi izmēģina sociālo pieredzi, gūst dzīvesdarbībai nepieciešamo pieredzi, attīsta saskarsmes un sadarbības/mijiedarbības kompetences un prasmi orientēties sociālo normu un noteikumu sistēmās. Tāpat bērns **pilnveido sociālo kompetenci un nostiprina/nenostiprina pašvērtības imunitāti, kas ir pmatā savas autonomijas realizācijai**. To nodrošina vecāku kompetence audzināt kā audzināšanas procesa kvalitātes rādītājs (97. lpp.). Vecāku kompetence audzināt ar audzināšanas paņēmieni palīdzību papildina un pilnveido bērnu un pieaugušo sociālo pieredzi, kā arī attieksmju un autonomas uzvedības tapšanas personiskos faktorus (interiorizāciju). Tāpēc, ņemot vērā promocijas darba teorētiskajā daļā izveidotā ģimenes pedagoģiskā portreta teorētisko pamatu (111.–113. lpp.) un retrospektīvās pozitīvās humānās pieredzes datu analīzes rezultātus un secinājumus, tika apkopoti pedagoģiskie nosacījumi, kurus var rekomendēt individuālai izvērtēšanai (atbilstoši pedagoģiskajai situācijai, bērna fiziskajai un emocionālajai drošībai, bērna individuālajām iezīmēm un bērna aktuālajam vecumposmam) kā ieteikumus audzināšanas praksē katras ģimenes vecāku kompetences audzināt pilnveidei. Ģimenes nav identiskas, tāpēc katrā ģimenē, kopīgi eksperimentējot, tiek rasts veids, kas apmierina katru ģimenes locekli (*Juul, 2007*). Katras ģimenes struktūra, sociālie un etniskie faktori padara to būtiski atšķirīgu no citām, tāpēc katra ieteikuma saturs un lietderība jāizvērtē katrā konkrētajā gadījumā (*Heinrichs, Behrmann, Härtel, Nowak, 2007*). Saskaņā ar pētījuma ideju pozitīvās humānās pieredzes analīzē

tika meklētas vienotā tipa ģimenes variācijas, t.i., vecāku kompetences rādītāju robežas, kurās veidojas autonomijas iezīmes. Tāpēc piedāvātās rekomendācijas nav universālas, **tās ir idejas vecāku pedagoģiskajiem meklējumiem, radošumam un atklājumiem.** „Daudz pārpratumu rodas tāpēc, ka cilvēki nedomājot vēlas sekot padomiem. Vecākiem vajadzīgas ne jau dogmas, vārdi vai atsevišķi principi. Nevar sekot instrukcijām, ja nav izpratnes un iejūtības.” (Pikler, 2007:130)

Teorētisko atziņu un empīriskā pozitīvās humānās pieredzes pētījuma posma secinājumu rezultāti apstiprina, ka pedagoģiskais paņēmiens *paraugs* rosina psiholoģisko sociālās identifikācijas mehānismu, nodrošinot izaugsmes dimensijas *orientācija uz ideālu* pozitīvu virzību. Tas, kā bērns apgūs dažādas uzvedības formas, normas un attiecības, atkarīgs no tā, ko ģimenē demonstrē vecāki, par bērnu vecāki bērni, vienaudži, radnieki un pat lasīto grāmatu un redzēto filmu varoņi. Bērns sākotnēji stihiski pielīdzina sevi cilvēkiem, kuri atklāj, viņaprāt, vērtīgas uzvedības īpašības un formas. *Parauga* kā audzināšanas paņēmiena uzdevums ir ordinārajā un neordinārajā ģimenes dzīvesdarbībā **mērķtiecīgi organizēt** darbības, uzvedības, dzīvesdarbības atdarināšanas paraugu. Parauga pedagoģiskā būtība ir bērna apzināta pievēršanās paraugam, to izvērtējot un interiorizējot. Paraugs-ideāls nosaka bērna psihisko aktivitāti un šīs aktivitātes (interiorizācijas un eksteriorizācijas) ievirzi: to, kas viņam patīk paraugā, viņš grib redzēt sevī. Sevis salīdzināšana ar cilvēku, kurš izraudzīts par paraugu – tas ir bērna darbs ar savu nākotni (pašaudzināšana). Bērniem par paraugu kļūst viņu vecāki un ģimenes vecākie locekļi. Tieši viņi sadarbībā/mijiedarbībā ar bērnu demonstrē ģimenes (vienlaicīgi arī sabiedrības) normas un vērtības. Mijšakarība starp ģimenes un sabiedrības normām un vērtībām nosaka bērna psiholoģisko gatavību dzīvei un darbam. Ir pedagoģiski bezcerīgi speciāli „pasniegt” pieaugušā paraugu. Par paraugu bērnam var *būt tikai* reālā uzvedība ordinārajā dzīvesdarbībā. Tādēļ būtiski ir pedagoģiskie paņēmieni bērnu mīlēt, saprast, izjust dziļu emocionālu saikni, veidot emocionāli ciešas attiecības un izkopt kopīgas intereses. Pieaugušais, kurš bērnam nekļūst par autoritāti, nevar kļūt arī par identifikācijas un no tās izrietošās atdarināšanas paraugu.

Tātad **parauga metode ierosina sociālās identifikācijas psiholoģisko mehānismu, rosinot izaugsmes dimensijas *orientācija uz ideālu* pozitīvu virzību gan ģimenes kopējā, gan katra ģimenes locekļa individuālajā dzīvesdarbībā.**

Teorētisko atziņu un empīriskā pozitīvās humānās pieredzes pētījuma posma secinājumu rezultāti apstiprina, ka pedagoģiskais paņēmiens *netiešās prasības* rosina psiholoģisko sociālās identifikācijas mehānismu, nodrošinot izaugsmes dimensijas *pašaudzināšana* pozitīvu virzību.

Tas saistīts ar personības vajadzību, vēlmju un to apmierināšanas iespēju apzināšanos. Šis pedagoģiskais paņēmiens sekmē pašaudzināšanu kā apzinātu un mērķtiecīgu darbību un atklāj pašaudzināšanas kā interiorizētas un eksteriorizētas pašrealizēšanās būtību, t.i., kā attiecību starp vēlmēm un/vai vajadzībām un to apmierināšanu. Formula „*man vajag*” ir vajadzību izpratnes pamatā, taču pēc tam cilvēks identificē, kā apmierināt šo vajadzību konkrētos sociālajos apstākļos un konkrētā vidē atbilstoši savam sociālajam statusam un iespējām. Audzināšanas procesā bērniem ir jāapgūst sociāli nepieņemamu vēlmju mazināšana un uzvedības pašierobežošana, respektīvi, pašaudzināšana. Šīs izaugsmes dimensijas apguve sākas agrās bērnības vecumposmā un saistīta ar audzināšanas paņēmiena *netiešās prasības* izmantošanu. Audzināšanā šī paņēmiena pielietojuma diapazons ir ļoti plašs, jo tā mērķis ir iesaistīt bērnus kopējā darbībā, veidot emocionāli kvalitatīvas attiecības un interiorizēt individuāli un sociāli pieņemamu attieksmju robežas. Nosacīti var izšķirt individuālas pedagoģiskās prasības (tās uzstāda atsevišķs audzinātājs) un kolektīvas pedagoģiskās prasības (tās uzstāda ģimene, kolektīvs, sabiedrība kopumā). Individuālas pedagoģiskās prasības pēc formas ir dažādas: lūgumi un humoristiski padomi, mājieni, arī patiesa uzticēšanās, kuru bērns uztver kā norādījumu uz rīcību. Par kolektīvām prasībām audzināšanā ir pieņemts uzskatīt situatīvus un permanentus ģimenes pienākumus, kolektīvu ģimenes dzīvesdarbības novērtējumu, tradīcijas. Prasības ir konkrētas un bērna vecumam saprotamas.

Lai pedagoģiskās prasības izmantotu efektīvāk, jāievēro vairāki pedagoģiskie nosacījumi.

1. Pedagoģiskās prasības nav jāizvirza ar mērķi nekavējoties panākt bērna paklausību. Bērnam ir jābūt drošam, ka vecāki prasības neuzstāda dūsmās vai bezpalīdzības situācijā, bet gan balsta tās pieredzē, pārliecībā un zināšanās.
2. Jebkuru prasību vecāki kontrolē. Bērnam šī kontrole nav obligāti jāpamana. Ja kādu no prasībām nav iespējams kontrolēt, tādas labāk neuzstādīt, jo bērns saprot, ka rezultāts vecākiem ir vienaldzīgs. Tātad bērni mācās neuzņemt atbildību.
3. Tiešas prasības var izvirzīt tikai dažas, jo kategoriskas komandas ir tieša pieaugušo attieksmes, uzskatu un vēlmju uzspiešana bērnam. Visbiežāk kategoriskas prasības saistītas ar bērna fizisko drošību (veselību un dzīvību). Audzinošās situācijās ar autoritārismu uzspiežot bērnam kādu noteiktu darbību, nav iespējams mainīt viņa attieksmi.
4. Humānā vecāku sadarbībā/mijiedarbībā ar bērniem vairāk jāuzstāda netiešās prasības. Netieša prasību forma (lūgums, padoms, mājiens, rotaļa, spēle) neuzliek bērnam pienākumu nekavējoties pakļauties, bet atstāj iespēju patstāvīgai darbības izvēlei, izrādot cieņu.



5. Visrezultatīvāk bērnus darbībā iesaista tās prasības, kuras viņi pieņem kopā ar pieaugušajiem. Kopā ar tēvu izstrādāts „dienas režīms”, kopā ar mammu apspriesti „dežuranta pienākumi” tiek paveikti ar prieku un interesi. Bērnā saprotams, ka šīs prasības ir saprātīgas, derīgas un nepieciešamas.

Tāpat **pedagoģiskais paņēmiens *netiešas prasības* ierosina sociālās orientācijas psiholoģisko mehānismu, rosinot pašaudzināšanas izaugsmes dimensijas pozitīvu virzību gan ģimenes kopējā, gan katra ģimenes locekļa individuālajā dzīvesdarbībā.**

Teorētisko atziņu un empīriskā pozitīvās humānās pieredzes pētījuma posma secinājumu rezultāti apstiprina, ka pedagoģiskais paņēmiens *vingrinājumi* rosina psiholoģisko sociālās identifikācijas mehānismu, nodrošinot izaugsmes dimensijas *paradumi/tradīcijas* pozitīvu virzību. Vingrinājumi kā pedagoģisks paņēmiens ievirza bērna uzvedību apkārtējai videi pielāgotā gultnē. Bērna uzvedība tiek saskaņota ar robežām, sociālās vides dzīves normām un noteikumiem. Bērns tiek rosināts apgūt apgūt sociālas un personīgas darbības un tipiskas uzvedības formas, kā arī iegaumēt bieži sastopamu problēmu un situāciju risinājumu algoritmus un nostiprināt tos kā paradumus. Izmantojot šo metodi, vecākiem jāuzmanās, lai nepārslogotu bērnu ar informāciju, kuras grandiozitāte un neaptveramība var viņu biedēt – bērnam jānodod tikai tāda informācija, kurai piemīt pozitīvs emocionālais lādiņš un kas bērnam rada pārliecību par viņa potenciālajām spējām.

Bez ilgstošas, sistemātiskas piepūles, atsevišķu darbību un operāciju atkārtēšanas bērns neiemācīsies ne tikai lasīt un rakstīt, spēlēt bumbu, braukt ar velosipēdu, kaut ko izgatavot no papīra un koka, bet arī sapogāties, ievērot higiēnas prasības, etiķeti, ielu satiksmes noteikumus, savaldīties strīdus situācijās, plānot savu laiku un cīnīties ar kārdinājumu ņemt svešas lietas. Vingrinājumu rezultātā iemaņas un paradumi kļūst par stabilu sociālo attieksmi.

Audzinašanā (sevišķi tas attiecas uz pirmsskolas bērniem) būtiski ir vingrinājumi kā konkrētas uzvedības demonstrēšana un darbības rūpīga, daudzkārtīga (sākotnēji kopēja) atkārtošana. Ar tiešu vingrinājumu metodes palīdzību bērnu māca dzert no krūzītes, turēt karoti, tīrīt zobus un apģērbties. Šo paņēmienu izmanto pirmklasnieka sagatavošanai skolas darba videi: viņš vingrinās pareizi sēdēt skolas solā; sakārtot uz tā mācību grāmatas un citus piederumus; rīkoties ar rakstāmpiederumiem; piecelties, sveicinot skolotāju; klusu apsēsties savā vietā.

Šī paņēmiena izmantošanā svarīgi atcerēties – jo vecāki bērni (līdz ar to – bagātāka un dažādāka ir viņu sociālā pieredze un pozitīvo ieradumu arsenāls), jo mazāka nozīme ir

vingrinājumu metodei. Turklāt bērnam jau agrākajā skolas vecumā mostas pašapziņa, aug viņa vēlme orientēties uz referentu grupu (klasesbiedri, draugi), un tas izraisa protestu pret tiešu iedarbību. Vecāku izmantoto vingrinājumu metodi viņš uzskata par „dresūru”.

Ne mazāka nozīme adaptācijas mehānisma realizācijā ir pēc formas netiešiem vingrinājumiem. Tādas iedarbības raksturs bērnam paliek slēpts – viņš mācās, spēlējas, kontaktējas ar biedriem, taču neapzinās, ka tiek pie kaut kā pieradināts. Adaptācijas mehānisms šajā gadījumā tiek realizēts ar speciāli radītas materiālu lietu vides palīdzību, pastāvīgu aprīkojumu, kurā bērns rotaļājas un mācās, stabilām attiecībām saskarsmē ar bērniem un pieaugušiem. Tāpēc laipna un draudzīga vecāku uzvedība izkopj laipnus un draudzīgus bērna uzvedības paradumus, bet kārtīga un tīra telpa radina pie kārtības. Šī ir vecāku humānisma un pedagoģiskas jaunrades joma.

Vingrinājumu paņēmiena audzinošā efektivitāte ir mījsakarībā ar noteiktiem pedagoģiskiem nosacījumiem.

1. Nepieciešams, lai vingrinājumi bērnam būtu pieejami, lai tie būtu saskaņoti ar viņa attīstības līmeni un sociālo pieredzi.
2. Neskatoties uz to, ka vingrinājumi prasa daudzkārtīgu, gandrīz mehānisku un simbolisku darbību atkārtošānu, bērnam tās veicamas apzinīgi un motivēti. Bērnu rosina izprast, kāpēc viņam nepieciešama noteikta prasme vai paradumi, tā radot interesi par jaunu uzvedības paraugu atdarināšanu.
3. Vingrinājumu situācijā, sevišķi darbību apgūšanas pašā sākumā, kad svarīga precizitāte un pakāpeniskums, būtiski veikt darbību kopā ar bērnu, pievēršot uzmanību katram sasniegumam.
4. Bērnam vingrinoties, vecāks kontrolē visas viņa darbības un nepieciešamības gadījumā palīdz. Būtiski bērnu neaizvainot, nesabaidīt viņa pirmo nedrošo mēģinājumu, palīdzēt pārvarēt bailes un uzmundrināt, ja kas neizdodas.

**Tāpat vingrināšanās ierosina sociālās adaptācijas psiholoģisko mehānismu, rosinot paradumu/tradīciju izaugsmes dimensijas pozitīvu virzību gan ģimenes kopējā, gan katra ģimenes locekļa individuālajā dzīvesdarbībā.**

Teorētisko atziņu un empīriski pozitīvās humānās pieredzes pētījuma posma secinājumu rezultātā apstiprinās, ka pedagoģiskais paņemiens *atsaucība* ierosina psiholoģisko sociālās savstarpējības (solidaritātes) mehānismu, nodrošinot **sadarbības/mijiedarbības** izaugsmes dimensijas pozitīvu virzību. Vecāku atsaucība uztur bērna vēlmi veikt kādu darbību, empātiju un sociālo potenciālu. Ar atsaucību vecāki demonstrē:

- savas personīgās sajūtas un robežas;
- empātiju, cieņu un iecietību;
- ja bērni piedzīvo sāpes, vilšanos un frustrāciju, viņu izjūtas netiek noliegtas vai apsmietas;
- izpalīdzību nepieciešamības gadījumā;
- ģimeni kā vietu, kur katrs tiek redzēts, uzklauts un uztverts nopietni – ne tikai bērni vai tas, kurš ir visuzstājīgākais.

Tātad **pedagoģiskais paņēmieni *atsaucība* ierosina sociālās savstarpējības (solidaritātes) psiholoģisko mehānismu, rosinot sadarbības/mijiedarbības izaugsmes dimensijas pozitīvu virzību gan ģimenes kopējā, gan katra ģimenes locekļa individuālajā dzīvesdarbībā.**

Teorētisko atziņu un empīriski pozitīvās humānās pieredzes pētījuma posma secinājumu rezultātā apstiprinās, ka pedagoģiskais paņēmieni ***iedrošinājums*** ierosina sociālās piederības psiholoģisko mehānismu, nodrošinot grūtību pārvarēšanas izaugsmes dimensijas pozitīvu virzību. Šī pedagoģiskā paņēmiena būtība ir pozitīvu gaidu esamība jaunu uzdevumu veikšanā vai situāciju risinājumā. Iedrošinājums orientē uz labo, to nostiprina un pilnveido. Prieka, apmierinājuma un gandarījuma izjūta par patstāvīgi paveikto nostiprina bērna pozitīvo pašizjūtu. Šajā paņēmienā nozīmīgs ir līdzpārdzīvojuma faktors. Šis paņēmieni saistīts ar vecāku (tuvu cilvēku, „svarīgo citu”) atbalstošās attieksmes rosinošu ietekmi uz bērna attieksmju veidošanos. Kad bērns jūt pieaugušo mīlestību, rūpes, gatavību atbalstīt un palīdzēt, viņa personības potenciāls maksimāli uzplaukst, rodas pašāvēība un drošība pret sociālo pasauli.

Šī paņēmiena uzdevums ir veikt nozīmīgas pedagoģiskas funkcijas: atbalstīt sociāli pieņemamu bērna darbību un rīcību; atbalstīt un rosināt bērna vēlēšanos darboties, apliecināt sevi veiksmīgā uzvedības modelī. Šī paņēmiena audzinošo raksturu nosaka bērna prieka, lepnuma, kopīga izdošanās, apmierinājuma pārdzīvojums (par sevi, padarīto darbu un citiem ģimenes locekļiem).

Tātad **pedagoģiskais paņēmieni *iedrošinājums* ierosina sociālās piederības psiholoģisko mehānismu, rosinot grūtību pārvarēšanas izaugsmes dimensijas pozitīvu virzību gan ģimenes kopējā, gan katra ģimenes locekļa individuālajā dzīvesdarbībā.**

Teorētisko atziņu un empīriskā pētījuma rezultātu analīzē var secināt, ka **pedagoģiskie paņēmieni ģimenē ir vecāku ⇔ bērnu sadarbības/mijiedarbības organizācijas veidi, kas**

**centrēti uz audzināšanas mērķi un tiek realizēti ar savstarpēju mācīšanos – vecāku personību pilnveidošanos un bērna personības attīstību.**

Apkopojot promocijas darbā analizēto teorētiskā un empīriskā pētījuma posma rezultātu atziņas, ģimenē izmantotos pedagoģiskos paņēmienus piedāvāju iedalīt trijās grupās.

*1. Rosinošie paņēmieni:*

- paraugs;
- prasības;
- mērķtiecīga pedagoģiskās situācijas organizēšana;
- atbalsts un iedrošinājums.

*3. Vingrinājumi:*

- bērna patstāvīga darbība;
- kopīgi radoši meklējumi.

*4. Netieši audzināšanas paņēmieni:*

- izdošanās situācijas veidošana;
- pozitīvas perspektīvas ieskicēšana;
- lūgums (netiešā prasība).

Var secināt, ka šādu pedagoģisko paņēmienu izmantošana ģimenē veicina personīgās patstāvības un atbildības, respektīvi, autonomijas veidošanos. Šādi apgūta autonomija, iespējams, ir pašvērtības imunitātes pamatā (25. lpp.).

## Nobeigums

Promocijas darba pētījuma lauks **audzināšana ģimenē** ļauj sistematizēt un sakārtot dažādās teorētiskās atziņas un dažādo audzināšanas pieredzi ģimenēs. Pētījuma fokusā bija *sabiedrības – ģimenes – personības* pedagoģiskās sakarības, jo procesuāli strukturālo izmaiņu likumsakarības ģimenē sasaucas ar vispārsociālām izmaiņām, tātad sabiedrības globāla transformācija neizbēgami ir saistīta arī ar atsevišķu institūciju attīstības dinamiku. Analizējot sabiedrības un ģimenes kopsakarības, promocijas darbā tika secināts, ka mūsdienu cilvēks, dzīvojot aizvien pieaugošā neparedzamībā, arī ordinārajā dzīvesdarbībā cīnās par emocionālo un materiālo labklājību, kas nemitīgi kļūst komplicētāka. Taču, ja dzīvesdarbība, tostarp bērnu audzināšana, tiek balstīta uz klasiskām vērtībām, nevis uz modernajām tendencēm (racionālismu, individuālismu un hedonismu), iespējams pretoties sabiedrības negatīvajām tendencēm, proti, iegūt augstu un stabilu pašvērtības imunitāti. Promocijas darbā analizētās transformatīvās tendences sabiedrībā rosina secināt, ka, lai gan strukturālās un procesuālās izmaiņas, kas norisinās vecāku savstarpējās un vecāku  $\rightleftharpoons$  bērnu attiecībās, ir nenovēršamas, audzināšana tomēr saglabā savu aktualitāti un nozīmīgumu. Tāpēc aktuāla kļūst diskusija par to, ka ģimene nav tikai nejauša grupa, bet **gan cilvēki kā savstarpēja vērtība, kas orientēta uz jauno paaudzi**. Ģimenes locekļu sadarbība/mijiedarbība veido gan viņu neatkārtojamo pieredzi, gan arī visas ģimenes locekļu dzīvesdarbības kopējo pieredzi, veicinot katra ģimenes locekļa autonomiju.

Veicot filozofiskās, socioloģiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīzi, promocijas darbā noskaidrots, ka sociālajās un humanitārajās zinātnēs ģimene tiek uzskatīta par interaktīvu institūciju, kas pakļaujas gan individuālajai pieredzei un interpretācijai, gan vēsturiski evolucionāriem procesiem. Tātad šie procesi nav atdalāmi no sabiedriskajām tendencēm, kas savukārt ietekmē audzināšanu kā sadarbību/mijiedarbību ģimenē. Šo zinātņu nozaru pedagoģiskais aspekts īstenojas audzināšanas funkcijas realizācijā ģimenes dzīvesdarbībā, kur mācīšanās nozīmē tiešu un tuvu sadarbību/mijiedarbību ar citiem ģimenes locekļiem, sabiedriski vēsturiskās pieredzes mērķtiecīgu un plānotu nodošanu un tālāku attīstību. Audzināšana ģimenē ietver divus paralēli virzītus vektorus: vecāku pašattīstību un bērna pašattīstību. Summējot šos vektorus, veidojas personības attīstības pozitīvie faktori, savukārt deformējošas ietekmes ģimenēs – attiecību ēnas. Šāds starpdisciplinārais fokuss attiecas uz divām ģimenē īstenotā audzināšanas procesa dimensijām: kontekstuālo audzināšanas dimensiju, kas raksturo paaudžu sadarbību/mijiedarbību, un pašvērtības dimensiju, kas skar pašaudzināšanas nozīmību. Ar paaudžu sadarbību promocijas darbā tiek saprasts reālu kopīgu darbību process, kura pamatā ir

ģimenes locekļu kopīgs mērķis, saskaņoti darbības līdzekļi un noteikts apmierinātības līmenis ar sadarbības procesu un rezultātu.

Promocijas darba aktualitāti nosaka transformatīvā situācija valstī, kas veicina izmaiņas sociālajā un kultūrvidē, aktualizējot jautājumu par ģimenē īstenotā audzināšanas procesa būtību un īstenošanu šajā situācijā. Pētījuma saturu un organizāciju noteica Latvijas sociālā situācija, kurā nepieciešama audzināšanas teoriju tālāka attīstība atbilstoši sabiedrības transformācijas procesiem, jo nepastāv universāla audzināšana visai populācijai. Pētījuma process un rezultāti ir mēģinājums audzināšanas darbību ģimenē raksturot kā aktīvu, līdztiesīgu, mērķtiecīgu, humānu, sistemātisku un vienotu procesu gan teorijā, gan praksē, tāpēc pētījumu var uzskatīt par teorētijā un praksē modelējošu.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika izvirzīti šādi uzdevumi: izpētīt teorētisko literatūru; pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzē atklātajām atziņām, izveidot vecāku kompetences audzināt kritērijus un rādītājus; konstatēt esošo situāciju audzināšanā ģimenēs un veikt pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes analīzi. Pētījuma gaitā izvirzītie **uzdevumi** tika izpildīti. Pētījuma **mērķis** tika sasniegts – vecāku kompetence audzināt raksturota kā audzināšanas procesa kvalitāte, kas uzskatāmi ilustrēta ģimenes pedagoģiskajā portretā (gan teorētiskajā, gan reālajā). Pamatojoties uz zinātniskās literatūras atziņām, par promocijas darba **teorētisko paradigmu** tika izvēlēta, pirmkārt, strukturāli procesuālā pieeja, kurā audzināšana tiek raksturota gan kā divu patstāvīgi eksistējošu procesu vienlaicīgums, kas ietekmē katra ģimenes locekļa darbības attīstību, nepārtrauktību un dinamiskumu, gan arī kā secīga un mērķtiecīga sadarbība/mijiedarbība rezultāta sasniegšanai. Otrās – vēsturiski evolucionārās pieejas izvēli noteica pieejas vienojošā ideja par cilvēku kā daudzdimensionālu būtni, kas savā ontogēnēzē atklājas vienlaicīgi vairākās dimensijās. Šī pieeja raksturo cilvēku kā dialogisku polidarbību subjektu, kurš veidojas sadarbībā/mijiedarbībā ar pasauli, citiem cilvēkiem un sevi. Zinātniskās literatūras analīze rosināja secināt, ka:

- sadarbības/mijiedarbības pieredze ģimenē ir nozīmīgs personību pilnveidojošs un personības individualitāti rosinošs faktors. Ģimenes dzīvesdarbība ir divpusējs (vairākpusējs) personību pilnveidojošs process. Tāpēc ir būtiski katrā kultūrvēsturiskajā periodā un katrā sabiedrībā saglabāt ģimeni kā paaudžu sadarbības un personīgās vērtības realitāti;
- vecāku kompetenci audzināt raksturo mērķtiecīga sociālo situāciju organizēšana, pārvēršot ordināras dzīvesdarbības situācijas audzinošās situācijās atbilstoši bērnu aktuālajam vecumposmam un individuālajām iezīmēm. Tādējādi vecāku kompetence audzināt ietver līdzsvarotus emocionālos un racionālos komponentus, kas saistīti

- savstarpējā sakarībā vecāki  $\rightleftharpoons$  bērns, un, sadarbībā/mijiedarbībā apmierinot savas vajadzības, tiek interiorizētas un eksteriorizētas vērtības;
- audzināšanas procesa virzību nosaka ģimenes locekļu attieksme pret dzīvesdarbības situācijām un atbilstoši izvēlētu rīcību, tātad katra ģimene ir pedagoģiski aktīva, un tas rosina katra ģimenes locekļa autonomiju;
  - pamatvajadzību apmierinājuma/neapmierinājuma subjektīvā izjūta ietekmē ģimenes locekļu vērtību individuālo izvērtējumu. Rezultātā interiorizācijas procesā vērtība tiek pilnveidota un kļūst vai nekļūst personīgi nozīmīga. Tā veidojas gan intersubjektīvā dzīvesdarbības pieredze ģimenē, gan subjektīvā dzīvesdarbības pieredze, kas tiek pārmantota no paaudzes paaudzē. Šis process izriet no evolūcijas procesa, taču ontogēnēzē iegūst individuālas iezīmes;
  - pašaudzināšana ir būtiska audzināšanas komponente. Promocijas darbā tā interpretēta kā hiasms (krustveida izvietojuums attiecībā pret problēmu), t.i., ģimenē īstenotajā audzināšanas procesā vecāku pašaudzināšana rosina bērnu pašaudzināšanu. Tātad audzināšana/pašaudzināšana tiek realizēta aferentācijas procesā, veidojot kopēju attīstības spirāli visa cilvēka mūža garumā.

Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā ģimenē īstenotā audzināšanas procesa raksturošanai tika izveidoti vecāku audzināšanas kompetences kritēriji un rādītāji. Tika secināts, ka vecāku kompetenci audzināšanā raksturo šādi kritēriji: ģimene kā savienība, sadarbība ģimenē, brīvība ģimenē un solidaritāte ģimenē. Rādītājiem tika izveidots piecu līmeņu apraksts (A, B, C, 0, D), kas ļauj pedagoģiski korekti interpretēt audzināšanas kompetences formu un saturu. Pamatojoties uz pētījuma ideju, divos līmeņos (A,B) tika akcentēta pozitīvā pieredze, divos līmeņos (C, 0) ieskicēta neitrāla un vienā (D) – negatīva pieredze. Tātad tika izveidots vecāku kompetences audzināt teorētiskais konstrukts. Tika veikts pilotpētījums ar **mērķi** pārbaudīt izveidotā vecāku kompetences audzināt teorētiskā konstrukta un tam atbilstošā izpētes instrumentārija validitāti un iekšējo saskaņotību. Tika secināts, ka visiem vienpadsmit teorētiskā konstrukta rādītājiem ir īpaši augsts iekšējās saskaņotības līmenis, ko apliecina Kronbaha alfa koeficients:  $\alpha = 0,96$ ; tātad teorētiskais konstrukts kopumā ir saskaņots, visi rādītāji attiecas uz vienu kopīgu konstruktu, ko var izmantot vienota modeļa pamatā. Tātad modelis atbilst izstrādātajam un pārbaudītajam teorētiskajam konstruktam. Teorētiskā konstrukta statistiskais pamatojums empīriski parāda, ka katras skalas jautājumi attiecas uz vienu konstruktu. Tātad apgalvojumi atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem ir precīzi un atbilstoši piemeklēti un formulēti. Visas skalas savstarpēji korelē vidēji cieši un cieši, visas korelācijas ir statistiski nozīmīgas ( $p < 0,001$ ). Visas skalas kopā veido vienotu augstāku kopīgu kategoriju –

vecāku kompetenci audzināt. Pilotpētījuma rezultāti ļauj šo anketu izmantot kā ticamu metodi arī citos pētījumos.

Esošās situācijas analīzei tika veikts **lauka pētījums**, kura **mērķis** bija konstatēt un analizēt reālos vecāku audzināšanas kompetences līmeņus Latvijas transformatīvajā sabiedrībā saskaņā ar izstrādātajiem un pilotpētījumā pārbaudītajiem kritērijiem un to rādītājiem. Lauka pētījums deva iespēju izzināt audzināšanas procesa sakarības mūsdienu Latvijas ģimenē. Pētījumā tika noskaidrots, ka reālais vecāku kompetences līmenis, īstenojot audzināšanas procesu ģimenē, Latvijas transformatīvajā sabiedrībā pārsvarā tiek realizēts A,B un C līmenī. Tas liecina, **ka audzināšana ģimenē mūsdienu Latvijā uztur savu nozīmīgumu paaudžu sadarbībā**. Šī pētījuma posma rezultāti rosina secināt, ka praksē audzināšanai ģimenē ir ontogēnētisks raksturs.

Lauka pētījumā iegūtie empīriskie rezultāti apstiprina teorijā apzinātās idejas, ka vecāku kompetencei audzināt **ir tendence vecāku dzīvesdarbībā kvalitatīvi pozitīvi mainīties**. Šajā pētījumā vecāku kompetence audzināt pozitīvi mainās, pieaugot vecāku bioloģiskajam vecumam – iespējams, to var saistīt ar personības briedumu un mūžmācīšanās ideju. Tika pārbaudīts, vai pastāv kāda saistība starp **bioloģisko vecumu, kurā respondenti kļuvuši par vecākiem**, un konstrukta skalām. Šāda rakstura sakarības netika atrastas. Tas nozīmē, ka pieņēmums *jo gados jaunāki vecāki, jo mazāk atbildības un mazāk izpratnes par audzināšanu un otrādi – jo gados vecāki vecāki, jo kvalitatīvāka audzināšana* šajā pētījumā neapstiprinājās. Iespējams, šādi apgalvojumi apliecina viedokļu paudēju sociālos stereotipus vai nekompetenci, jo reprezentatīvie lauka pētījuma rezultāti liecina, ka īpaši speciālistiem un valsts institūciju pārstāvjiem šādi spekulatīvi izteikumi jālieto uzmanīgi.

Lauka pētījums kopumā apstiprina, ka pastāv *būtiskas atšķirības starp respondentiem ar pamata izglītību un pārējām respondentu grupām*. Respektīvi, rezultāti kļūst **pozitīvāki pēc jēgas**, pieaugot vecāku izglītības līmenim. Respondentiem, kas ieguvuši tikai pamata izglītību, ir būtiski zemāka kompetence audzināt. Iespējams, kā izglītības politikas mērķauditorija būtu jādefinē vecāki ar pamatizglītības līmeni, jo ar katru nākamo līmeni ir novērojama tendence vecāku kompetencei audzināšanā pozitīvi mainīties. Tas nozīmē, ka **ir nepieciešama** vecāku pedagoģiskā un psiholoģiskā konsultēšana un tālākizglītība, lai viņi varētu pilnveidot audzināšanas kompetenci, iepazīstot savu personību un atklājot savu audzināšanas potenciālu. 3. attēls (96. lpp.) varētu būt pedagoģiskās konsultēšanas koncepcijas pamatā, lai rosinātu vecākus, kuru izmantotie pedagoģiskie paņēmieni nav bijuši efektīvi, meklēt citus pedagoģiskos paņēmienus sadarbībā/mijiedarbībā ar bērniem, t.i., atklāt savu pedagoģisko potenciālu.



Šajā pētījuma posmā apstiprinājās izvirzītās hipotēzes pieņēmumi – *vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenci audzināt un mācās arī no bērniem, vecāki apzināti un mērķtiecīgi sekmē bērna brīvības, patstāvības un atbildības attīstību.*

Lauka pētījuma rezultāti rosināja izpētīt pozitīvo humāno vecāku audzināšanas kompetences pieredzi. Tāpēc tika veikta **retrospektīva pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes analīze**, kuras **mērķis** bija analizēt reālo pozitīvo humāno vecāku kompetences pieredzi audzināšanā Latvijas transformatīvajā sabiedrībā saskaņā ar teorētiskās daļas 1.4.2. nodaļā izstrādātajiem vecāku kompetences audzināt kritērijiem un to rādītājiem, kā arī ilustrēt lauka pētījuma pedagoģisko saturu: pārbaudīt esošās atziņas, izpētīt pozitīvās humānās pieredzes (vienotās ģimenes) variācijas un izstrādāt atziņas par pedagoģiskajiem paņēmieniem, kas rosina personības autonomiju un izaugsmi ģimenes kopējā dzīvesdarbībā.

Pētījuma empīriskās daļas pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes posms apstiprināja teorētiskajā daļā iegūtos secinājumus par to, ka audzināšanas process ģimenē ir katra ģimenes locekļa personības autonomijas pilnveidojošs, ja tiek nodrošinātas iespējas līdztiesīgai pozīcijai, dialogam un sadarbībai starp paaudzēm (vecāki ⇌ bērni, vecvecāki ⇌ bērni, vecvecāki ⇌ mazbērni). Šajā pētījuma posmā apstiprinājās, ka pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs nozīmīga vieta ierādīta starppaaudžu attiecībām. Šajās ģimenēs tiek aktīvi uzturētas attiecības starp vecvecākiem (arī vecvecvecākiem) un nukleāro ģimeni. Notiek aktīva ikdienas un svētku sadarbība. Mūsdienu situācija ir izmainījusi klasisko izpratni par vecvecāku nozīmi audzināšanā, tomēr pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes izpēte apstiprina, ka **vecvecāki sniedz nozīmīgu emocionālo atbalstu**. Vecvecāki ar sarunām un stāstiem par savu dzīvi piesaista bērnu ģimenes vēsturei, caur šo prizmu atklājot visas tautas vēsturi – tāpat ar vecvecākiem sākas bērnu vēsturiski evolucionārā pieredze. Paralēli šajās ģimenēs novērojama vecvecāku paaudzes atvērtība jaunajam un vēlēšanās mācīties no mazbērniem un bērniem. Tas nozīmē, ka ordinārajā dzīvesdarbībā pozitīvās pieredzes ģimenēs katra paaudze mācās no citas paaudzes un **katrai paaudzei šajās ģimenēs tiek piešķirta psiholoģiskā vērtība, t.i., katrs piešķir tai pozitīvu nozīmi savas personības pilnveidē**. Vecvecāki un vecāki tiek uztverti kā uzticami sarunu partneri, ar kuriem var dalīties pieredzē un idejās. Savukārt no ģimenes vecāko paaudžu puses tiek izrādīta cieņa pret bērna augšanu un attīstību. Tāpat līdztiesīgas un dialogiskas vairāku paaudžu attiecības katrai paaudzei sniedz būtisku pozitīvu ietekmi uz savstarpējās mācīšanās procesu un personības autonomijas veidošanos. Šādā veidā jaunā paaudze iemācās saņemt paaudžu tradīciju mantojumu no iepriekšējām paaudzēm un pilnveidot to atbilstoši vēsturiskajai situācijai.

Var secināt, ka visās respondentu pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs ir definēts audzināšanas mērķis un ideja. Mērķis var būt atšķirīgs, taču **vecāki apzinās un ir skaidri definējuši, ko viņu bērniem iemācīties**, respektīvi, visiem pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes respondentiem **ir sava bērna nākotnes portreta vīzija**.

Pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimeņu interviju analīze rosināja secināt, ka tradīcijas kā kopības izjūtas rosinātājās pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs nav bijušas nejaušas – **vecāki tās apzināti un regulāri uzturējuši un mērķtiecīgi organizējuši**. Lai tradīcijas varētu uzskatīt par audzināšanas līdzekli, tām nepieciešama īpaša forma un saturs. Sākotnēji, kamēr bērni ir mazi, ģimenē tradīcijas organizē vecāki, taču, bērniem augot, vecāki atbalsta bērnu piedalīšanos ne tikai svinēšanā, bet arī tradīciju sagatavošanas procesā. Šāda tradīciju organizācija rosina bērnus labprāt sadarboties, un tā ģimenes dzīvesdarbībā tiek īstenots labprātības princips, turklāt šādā veidā visas ģimenes paaudzes ne tikai pārzina tradīcijas, bet arī dzīvo tajās. **Šādi uzturētas tradīcijas katram ģimenes loceklim kļūst par nozīmīgu līdzekli attieksmju veidošanai pret sevi, citiem un kopējo ģimenes dzīvesdarbību, jo ir jēgpilnas un personīgi nozīmīgas, turklāt ļauj katram ģimenes loceklim būt autonomam**. Ja bērni interiorizē tradīcijas un tās viņiem kļūst par vērtību, vecāki un vecvecāki kļūst par autoritātēm, respektīvi, *autoritāte funkcionē tikai tur, kur vecāki dzīvo saskaņā paši ar sevi*.

Tika secināts, ka pozitīvās pieredzes *vienotā audzināšanas tipa* ģimenēs katram ģimenes loceklim tiek piedāvāta brīvība gan viedokļa izteikšanā, gan lēmumu pieņemšanā un rīcībā, rosinot uzņemties atbildību par savu izvēli un brīvību. Raksturīgi, ka ar bērniem runā ne tikai par grūtībām, bet arī par iespējām. Tas nozīmē, ka šajās ģimenēs valda savstarpēja uzticēšanās. Notiek arī kopēja vēlmju un lēmumu apspriešana un atbildības uzņemšanās par to realizāciju. Šajās ģimenēs gan vecāki, gan bērni uzsver, ka atbildības uzņemšanās bērniem bijis pakāpenisks process. Atbilstoši vecumposmam bērniem uzticēta atbildība saskaņā ar situāciju loģiskajām sekām. Šāda pedagoģiskā situācija ģimenē atbalsta katra ģimenes locekļa autonomiju. Vienotā audzināšanas tipa ģimeņu vecākiem raksturīga prasme realizēt audzināšanas mērķi, pārvarot radušās grūtības (mācoties no tām).

Visi vienotā audzināšanas tipa ģimeņu vecāki respondenti atzīst, ka mērķtiecīgi pilnveidojuši savu personību un kompetenci audzināt. Tātad apstiprinās teorētiskajā daļā izvirzītais pieņēmums, ka vecāku kompetencei audzināt ir dinamisks, pašpilnveidojošs raksturs. Pozitīvās pieredzes ģimenēs atklājas, ka tiek uzturēta visu paaudžu savstarpēja līdztiesīga sadarbība, vecāki un bērni viens otram ir vērtība, vecāki mērķtiecīgi un sistemātiski veic audzināšanu, kā arī aktīvi pilnveido savu kompetenci audzināt. Abi vecāki izrāda interesi par

bērnu/bērniem. Pozitīvas humānās audzināšanas pieredzes ģimenēs vecāki nemeklē „vainīgo” vai „laimīgo”, bet mēģina kopīgi, savstarpēji uzticoties, meklēt risinājumus. Katrai ģimenei ir sava individuāla filozofiskā paradigma, kas balstīta vecāku izpratnē, idejā un resursos. Pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes ģimenes ir tās, kuras mēģina iekšēju un ārēju stresoru ietekmē saglabāt savu struktūru, veselumu un vienotību saskaņā ar vērtībām, tradīcijām, principiem, vienlaicīgi mēģinot uzturēt līdzsvaru ar sociālās vides evolucionējošiem procesiem. Audzināšana ir dzīvei atvērta, pedagoģiski organizēta pieaugšanas telpa – tāpat audzināšanas lauks, kur notiek personīgo vērtību interiorizācija vecāku vadībā, pašattīstība un pašpilnveidošanās ir audzināšanas mērķis. Vecāku kompetence audzināt ir prasme pārvērst jebkuru sociālo situāciju pedagoģiskā situācijā un jebkuru objektu un subjektu izmantot kā audzinošu faktoru.

Kopumā var secināt, ka audzināšana ģimenē ietver **gan** izmantoto pedagoģisko paņēmienu kopumu, **gan** esošo filozofiju (ideja, vīzija, ideoloģija), t.i., tikai tad, ja vecākiem pašiem ir **humāni, skaidri un nosacīti stabili dzīvesdarbības orientieri**, viņi var tos demonstrēt bērniem.

**Apstiprinājās** promocijas darbā izvirzītā hipotēze – *audzināšanas procesā ģimenē vecāku kompetenceaudzināt realizējas sekmīgāk, ja vecāki sistemātiski un labprātīgi pilnveido savu kompetenciaudzināt un mācās arī no bērniem; bērni izjūt ģimenē līdztiesīgu un aktīvu sadarbību ar vecākiem kā nozīmīgu vērtību un vecāki apzināti un mērķtiecīgi sekmē bērna brīvības, patstāvības un atbildības attīstību.*

Pēc kvalitatīvā pētījuma apjoma retrospektīvā pētījuma posma rezultātiem, protams, var izdarīt secinājumus tikai par sakarību tendencēm. Tomēr atklātās tendences ļauj nostiprināt audzināšanā humāno ideju par ģimenē īstenoto audzināšanas procesu kā *pozitīvu humāno virzību*. Tas nozīmē, ka pozitīva humānā audzināšana ietver ģimenes locekļu savstarpēju cieņu, taktiskumu, empātiju un ticību katra ģimenes locekļa potenciālai attīstības iespējai *jebkurā* ģimenes dzīvesdarbības situācijā. Šāda izpratne gan mūsdienu mediju pedagoģijā, gan medijos kopumā rosinātu pozitīvo humāno audzināšanas pieredzi aktualizēt sabiedrībā kā attiecību un audzināšanas paraugu. Pozitīvā humānajā audzināšanas pieredzē atklājas ģimenes misija – **katra ģimenes locekļa autonomijas atbalstīšana, kas rosina brīvības apziņas, patstāvības un atbildības kā vienotas individuālas izjūtas paaugstināšanos katrā ģimenes loceklī, vienlaikus sekmējot arī ģimenes locekļu pilsoniskās autonomijas pilnveidošanos.**

Saskaņā ar teorētiskajā daļā analizētajām atziņām un pētījuma empīriskajā daļā secināto tika izveidots **kompetentas ģimenes pedagoģiskais portrets**. Tas ir integrāls pedagoģiski psiholoģisks komplementārs veselums, kas ietver vecāku personību īpašību diindividoālo kopumu, vecāku kompetenci audzināšanā, izmantotos pedagoģiskos paņēmienus un audzināšanas potenciālu (ar audzināšanas potenciālu saprotot kompetences mērķtiecīgu

pilveidošanu). Īstenojot šo veselumu ordinārajā dzīvesdarbībā, audzināšanas laukā tiek radīti nosacījumi katra ģimenes locekļa personīgo vērtību nozīmīguma interiorizācijai, kas ir pamatā noturīgas uzvedības ekstriorizācijai un pašvērtības imunitātei, respektīvi, personības autonomijas attīstībai un izaugsmei ģimenes kopējā dzīvesdarbībā. Šo procesu pamatā ir audzināšanas lauks, kura saturu un dinamiku raksturo piecas izaugsmes dimensijas (orientācija uz ideālu, sadarbība/mijiedarbība, paradumi un tradīcijas, grūtību pārvarēšana, pašaudzināšana). Lai šīs izaugsmes dimensijas tiktu realizētas, audzināšanas laukā jāveic *mērķtiecīga* audzināšanas procesa organizācija, ko **īsteno ar pedagoģiskajiem paņēmieniem un audzināšanas filozofiju**, rosinot katra ģimenes locekļa autonomiju. Atbilstoši audzināšanas lauka izaugsmes dimensijām un izmantotajiem pedagoģiskajiem paņēmieniem (netiešo prasību, parauga, rosināšanas, savstarpējās vērtēšanas, vingrinājumu un iedrošinājuma paņēmieniem) ar interiorizācijas un ekstriorizācijas procesu palīdzību tiek ierosināti psiholoģiski fenomeni (sociālā orientācija, sociālā identifikācija, atsaucība, sociālā adaptācija, sociālā piederība), nodrošinot konkrētās izaugsmes dimensijas virzību un dinamiku. Rezultātā audzināšanas laukā veidojas audzinošais konteksts.

Valstī un sabiedrībā ir izveidojies stereotips, ka audzināšana – tas ir audzināšanas darbs izglītības iestādēs vai īpaša ģimenes funkcija. Tomēr pētījums apstiprina, **ka sadarbības/mijiedarbības kvalitāte ģimenē, kuru raksturo uzticēšanās, atklātums, prasme klausīties, līdztiesīga pozīcija un savstarpēja mācīšanās ir vecāku kompetence audzināt**. Pētījums apstiprināja, ka bērnu audzināšana ir mērķtiecīgs, rūpīgs, nepārtraukts un darbietilpīgs process.

Pētījuma rezultātā ieskicējas **universāla sadarbības paradigma**: universāls vecāku ⇌ bērnu mijiedarbības līdzeklis ir līdztiesīga sadarbība, ko raksturo cieņa, uzticēšanās un savstarpēja mācīšanās. Šis pētījums apstiprina, ka mūsdienu nestabilajā sociālajā situācijā bērniem ir nepieciešami vecāki ar pašvērtības imunitāti, kas spēj uzturēt savas personības emocionālo stabilitāti, veicinot bērna autonomijas attīstību.

Promocijas darbā veiktā zinātniskās literatūras analīze un empīriskais pētījums ļāva pamatot pedagoģiskās konsultēšanas un vecāku tālākizglītības nepieciešamību: vecākiem jādod iespēja pilnveidot audzināšanas kompetenci, atklājot savu audzināšanas potenciālu. Pedagoģiskās konsultēšanas paradigmas pamatā ir jābūt ģimenes pašorganizācijas atbalstīšanai, veicinot vecāku izpratni par audzināšanu kā divpusēju procesu, un kopesamības personīgā nozīmīguma paaugstināšanai, jo sociālā situācija kļūst par audzinošu tad, ja tā ir psiholoģiski nozīmīga.

Pamatojoties uz pozitīvās humānās pieredzes gadījumu analīzes rezultātiem, iespējams, būtu vērts izvērtēt, cik lielā mērā ir pedagoģiski, psiholoģiski un ētiski korekti iedalīt ģimenes

„pilnās” un „nepilnās” (<http://www.diena.lv/lat/politics/politika/vins-zina-kadai-jabut-idealai-gimenei>; <http://www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibsargs/jaunumi/?doc=168>): pētījuma rezultāti saskan ar citu pētījumu rezultātiem (Narve-Herz, 2007), kuros atklājas, ka audzināšanas procesa kvalitāti pozitīvās humānās pieredzes ģimenēs nosaka nevis vecāku skaits (divi vai viens) vai izmantotās audzināšanas metodes, bet vecāku attieksme pret sevi, citiem un pasauli, jo tieši šī attieksme ir attīstības audzinošā konteksta pamatā. Iespējams, ka šis dalījums atklāj sabiedrībā joprojām dominējošus stereotipus, kā arī nepilnīgu vai stereotipizētu atsevišķu speciālistu izpratni par audzināšanas procesa būtību. Iespējams, vecāku kompetences audzināt pilnveidošana valstī ir sekundāra un primāri nepieciešams paaugstināt ierēdņu kompetenci audzināt un izpratni par to.

Pētījumā atklātās likumsakarības rosina jaunus pieņēmumus, lai varētu pētījumu kvalitatīvi turpināt – pirmkārt, pozitīvās humānās audzināšanas pieredzes naratīvu izpēti varētu papildināt ar vecāku brāļu un māsu atmiņām par audzināšanas pieredzi vecāku ģimenē. Tas ļautu paaugstināt pētījuma drošticamību un izzināt likumsakarības. Otrkārt, var pētīt un analizēt vecāku personības īpašību un kompetences audzināt mīļšakarības. Treškārt, esošajā transformāciju situācijā vienota audzināšanas standarta vai parauga ieviešana visās ģimenēs, protams, ir absurda un nereāla, taču, pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, atbilstoši triangulācijas pētījuma specifikai turpmākos pētījumos varētu detalizēti izstrādāt audzināšanas principus vecāku kompetences audzināt pilnveidošanai.

Pētījuma rezultātu analīze atklāj likumsakarības, kuras promocijas darba autore izvirza kā tēzes aizstāvēšanai:

1. Izstrādātie vecāku kompetences audzināt kritēriji (ģimene kā savienība, sadarbība ģimenē, brīvība ģimenē, solidaritāte ģimenē) un rādītāji nodrošina labprātīgu un līdztiesīgu sadarbību ģimenē. Izstrādātie vecāku kompetences audzināt kritēriji un rādītāji ļauj noteikt sadarbības/mijiedarbības līmeni ģimenē, kas audzināšanas procesā dinamiski mainās, raksturojot tā kvalitāti.
2. Ģimenes locekļu uzvedības stabilizācijas pilnveidē ārējo faktoru interiorizācija veido personīgo attieksmju sistēmu, rosinot katru ģimenes locekli pieņemt autonomus lēmumus un jēgpilni īstenot tos savā un kopējā dzīvesdarbībā. Līdztiesīgā un personīgi nozīmīgā sadarbībā eksteriorizācijas procesā paužot attieksmi, pieredzē kļūst noturīgas attieksmes un pilnveidojas ģimenes locekļu uzvedība.
3. Audzināšanā ģimenē, kurā vecākiem ir skaidrs bērna nākotnes portrets, kas pamatojas vecāku cilvēka vīzijā – ideālā (atbildība, pašaudzināšana, savas kultūras garīgo pamatu pārzināšana, pašvērtības imunitāte) un viņi mērķtiecīgi virza bērnus uz šo nākotnes portretu, rosina bērnus pozitīvas humānas vispārcilvēciskās vērtības, pilnveidojot prasmi subjektīvi kvalitatīvi dzīvot un strādāt.

## Vārdnīca

**Aferentācija** – no latīņu valodas *'atnesošais'*. P. Anohina izpratnē aferentācija ir impulsu plūsma pa neironu ķēdi no uztverošiem neironiem līdz sajūtu centriem smadzenēs, kas nogādā nervu sistēmā informāciju par pārmaiņām apkārtējā vidē un organismā.

**Audzināšanas lauks** ir dzīvei atvērta, pedagoģiski organizēta pieaugšanas telpa, kurā tiek nodrošināta iespēja apmierināt vajadzības, pilnveidot ģimenes dzīvesdarbības laukā atklātās vērtības, kā arī sekmēt pieredzes izjūtas veidošanos ģimenei, tā nostiprinot individuālās jēgas būtību. Audzināšanas laukā atklājas cilvēka uzvedība konkrētā situācijā, un šī uzvedība ir atkarīga no izvirzītā mērķa un ideāliem. Audzināšanas lauks ir plašāks jēdziens nekā dzīvesdarbība, jo ietver līdzsvarotu psihisko, fizisko un sociālo nosacījumu un iespēju kopumu, kas tiek realizēts sadarbībā/mijiedarbībā, rosinot katra ģimenes locekļa aktīvu un konstruktīvu pašrealizēšanos dzīvē un darbā, rezultātā – autonomiju.

**Audzināšanas pieredze** – specifiska katra ģimenes locekļa individuālā veidā izdzīvota un interpretēta savu attieksmju un uzvedības personīgā vērtība kā interiorizācijas un eksteriorizācijas mījsakarība.

**Attīstības saturs** – visu cilvēka fizioloģisko, psihisko un sociālo komponentu augšana, nobriešana un pilnveidošanās audzināšanas laukā.

**Eksteriorizācija** (lat. *exterior* - ārējs). iekšējo struktūru pārveidošanās rezultāts. Ārējās darbības produkts, kas izveidojies cilvēka ārējās sociālās darbības interiorizācijas procesā.

**Ģimenes filozofiskā paradigma** – ģimenes locekļu atklāta vai maskēta kopēja sociālās pasaules koncepcija, kas ir pamatā ģimenes locekļu jūtām, domām, rīcībai un ietekmē situācijas interpretāciju.

**Ģimenes kopējā dzīvesdarbība** ir kopīga evolūcija katra ģimenes locekļa ontogēnēzē, kas rosina sevis, sabiedrības un apkārtējās vides izzīni.

**Ģimenes pedagoģiskais portrets** – kolektīvs pedagoģiski psiholoģisko īpašību un to izpausmju apraksts ģimenes audzināšanas laukā.

**Imprintings** – termins etioloģijā. Apzīmē kritiskā un/vai sensitīvā periodā atmiņā saglabātus, iemiesotus konkrētus stimulus, kas raksturo ierobežotas mācīšanās veidu. To

raksturo ļoti ātra norise salīdzinoši īsā periodā un izteikta noturība pret izdzišanu un mainību. Dziļi un ilgstoši ietekmē turpmāko sociālo uzvedību, kas saistīta ar šīs uzvedības stimuliem. K. Lorencs to dēvē par specifisku darbības enerģiju, savukārt A. N. Ļeontjevs – par vajadzību sekot, kas pieprasa izlādējumu apmierinājumā.

**Interiorizācija** (*interior* – lat. val. ‘iekšējais’). Cilvēka psihisko struktūru veidošanās ārēju sociālo darbību apguves ietekmē. Jēdzienu sākotnēji piedāvāja Ž. Piaže un A. Valons. Ļ. Vigotska interpretācijā interiorizācija ir vispārējs augstāko psihisko funkciju veidošanās process, kas principiāli atšķir cilvēka psihi no dzīvnieka psihes. Šī procesa ietekmē veidojas psihes neapzinātās struktūras, kas nosaka apziņas struktūras.

**Pedagoģiskā dezorientācija ģimenē** – sociāli pieņemama priekšstata zaudēšana par katra ģimenes locekļa uzvedības piemērotību noteiktiem apstākļiem un situācijai.

**Pedagoģiskā situācija** – konkrētu attieksmju un apstākļu kopums audzināšanas laukā konkrētā laikā (notikums → pedagoģisks paņēmieni → risinājums → konkrēta pieredze) vai pedagoģiski organizēti apstākļi un attiecības, kas aktivē bērna sociālās vajadzības, vēlmi piemēroties, mainīties un meklēt risinājumus, kas saistīti ar dzīves jēgas attīstību.

**Pozitīva humāna pieredze** – izpratnes un realizācijas mīļsakarība, uzmanīga, labvēlīga un atbalstoša attieksme pret katru ģimenes locekli. Šīs attieksmes pamatā ir katra ģimenes locekļa pašvērtība un nepieciešamība apmierināt vajadzības kopējā dzīvesdarbībā, iesaistot citus savas personības veidošanā.

## Literatūras saraksts

1. Amonašvili, Šalva (1988). Kā klājas, bērni? – Rīga: Zvaigzne. 172.: 5.–54.
2. Auseklis (1937). Rakstu izlase. – Rīga: Rota. 319.
3. Ausējs, Leongins (1940). Grāmata par laulību. – Rīga: Valters un Rapa. 279.: 5.–151.
4. Bela-Krūmiņa, Baiba (2001). Patība un sociāli kulturālais konteksts.// Spolgulis. Latvijas mutvārdu vēsture. – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. 293.: 145.–161.
5. Božoviča, Lidija (1975). Personība un tās veidošanās skolas gados. – Rīga: Zvaigzne. 299.
6. Burdjē, Pjērs (2004). Praktiskā jēga. – Rīga: Omnia mea. 397.: 72.–89.
7. Dauge, Aleksandrs (1926). Kulturas ceļi. – Cēsis un Rīga: O. Jēpes izdevniecība. 258.
8. Frejs, Alberts (red.) (1938). Ģimenes grāmata. – Rīga: Valters un Rapa. 303.
9. Gāle-Kārpentere, Inta (2001). Mutvārdu intervija; teorija un prakse.// Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. 293.: 162.–177.
10. Ģimenes zinību pamati. Eksperimentālā kursa programma (1980). – Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija. 66.
11. Hefte, Otrfrīds (2009). Taisnīgums. Filosofisks ievads. – Rīga: Zvaigzne ABC. 167.: 91.
12. Metodiskie ieteikumi fakultatīvā kursa „Ģimenes zinību pamati” mācīšanai. (1981). – Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija. 80.
13. Ģimenes zinības. Kurša programma. (1983). – Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija. 32.
14. Ģimenes zinības. Kurša programma vispārīzglītojošām vidusskolām ar padziļinātu atsevišķu priekšmetu mācīšanu (1984). – Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija. 18.
15. Hubers, Guntars L. (2004). Kooperatīvās mācīšanās perspektīvas Eiropā. Kooperatīvā mācīšanās. - Rīga: RaKa. 303.–319.
16. Ijabs, Ivars; Kruks, Sergejs (2008). Saeima, vārdi un demokrātija. – Rīga: Sorosa fonds Latvija. 190.: 6.
17. Jauno vecāku pedagoģiskās izglītošanas programma (1986). – Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija. 49.
18. Klēģeris, Nikolajs (1959). Tradīciju un paradumu loma bērnu audzināšanā skolā un ģimenē. – Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība. 73.: 9.–60.
19. Koķe, Tatjana (2001). Personības pašizziņas nozīme un iespējas mūsdienu sociālajā realitātē.// Vispārīgā didaktika un audzināšana. – Rīga: Izglītības soļi. 235.: 51.–54.
20. Krūze, Aīda (2001). Audzināšanas mērķis un ideāli pedagoģiskās domas attīstībā Latvijā.// Vispārīgā didaktika un audzināšana. – Rīga: Izglītības soļi. 235.: 47.–50.
21. Kūle, Maija (2006). Eirodzīve. – Rīga: FSI. 235
22. Latvijas statistikas gadagrāmata 2008 (2008). – Rīga: Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde. 568.: 108.–162.
23. Lavriņenko, Olga (2007). Zināšanu sabiedrība: ģimenes pozīcija.//Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti. – Rīga: Zinātne. 229.: 216.–224.
24. Lieģeniece, Daina (1990). Bērnu uzvedības pašregulācija bērnudārzā. – Rīga: LR TIM skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts. 35.
25. Lieģeniece, Daina (1992). Bērns – pasaulē, pasaule – bērnam. – Rīga: RaKa. 134.: 32.–124.
26. Lieģeniece, Daina (1999). Kopveseluma pieeja audzināšanā. – Rīga: RaKa. 262.: 74. - 92., 156.
27. Maslo, Elīna (2003). Mācīšanās spēju pilnveide. – Rīga: RaKa. 10.–15., 42.–43.
28. Maslo, Irina (1995). Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – Rīga: RaKa. 17.
29. Meikšāne, Dzidra (1980). Skolēns ģimenē. – Rīga: Zvaigzne. 63.: 11., 12.



30. Nucho, Aina; Vidnere, Māra (2003). Intervēšanas prasme. – Rīga: RaKa. 84.
31. Pavasare, Astrīda (1984). Sabiedrības pedagoģiskās izglītošanas aktuālās problēmas.// Skola. Ģimene. Sabiedrība. – Rīga: Zvaigzne. 82.
32. Pečernikova, I. (1957). Kā ģimenē ieaudzina pusaudzī disciplinētību. – Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība. 71.
33. Plotnieks, Imants (1971). Materiāli pārrunām par psiholoģiju. – Rīga: Latvijas PSR Zinību biedrība. Pedagoģijas un psiholoģijas zinātniski metodiskā padome. 43.
34. Plotnieks, Imants (1975). Pārrunas par pašaudzināšanu. – Rīga: LVU. Pedagoģijas un psiholoģijas katedra. 48.
35. Plotnieks, Imants (1988). Psiholoģija ģimenē. – Rīga: Zvaigzne. 171.
36. Pranka, Maruta (2002). Dzīvesstāsts kā pētījuma metode socioloģijā.//Cilvēks. Dzīve. Stāstījums. – Rīga: Latvijas Antropologu biedrība. 154.: 13.–23.
37. Raipulis, Jēkabs (2008). Dažādu aplamību izplatīšanās iespējamās egatīvās sekas.//Sabiedrība un kultūra.rakstu krājums, X. – Liepāja: LiePA. 547.: 412.–418.
38. Rifkins, Džeremij (2004). Jaunās ekonomikas laikmets. – Rīga: Jumava. 279.: 8.–234.
39. Rubene, Zanda (2008). Kritiskā domāšana studiju procesā. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 223.: 160.–175.
40. Salputra, Ausma (1977). Idejiski politiskās audzināšanas sākumi ģimenē. – Rīga: LPSR Izglītības ministrija. 66.
41. Skreitule-Pikše, Inga; Sebre, Sandra (2008). Vecāku kompetences izjūtas skalas adaptācija Latvijā//Latvijas Universitātes raksti. Psiholoģija. 742.: 67.–77.
42. Stīgers, Manfrēds (2008). Globalizācija. – Rīga: ¼Satori. 174.: 17.–74.
43. Stradiņš, Jānis (2009). Zinātnes un augstskolu sākotne Latvijā. – Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds. 639.: 17. – 38.
44. Studente, Aelita (1978). Skolas, ģimenes un sabiedrības sadarbība personības veidošanā. – Rīga: Latvijas PSR Zinību biedrība. 24.
45. Studentes, Aelitas redakcijā (1982). Ģimene. – Rīga: Zvaigzne. 205.
46. Studentes, Aelitas redakcijā (1988). Ģimenē aug bērns. – Rīga: Zvaigzne. 113.
47. Špona, Ausma (1972). Vienmēr gatavs. – Rīga: Liesma. 220.
48. Špona, Ausma (2001). Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga: RaKa. 162.: 70.–85.
49. Špona, Ausma (2006). Audzināšanas process teorijā un praksē. – Rīga: RaKa. 211.: 91.–144.
50. Špona, Ausma; Čamane, Inta (2009). Audzināšana. Pašaudzināšana. – Rīga: RaKa. 260.: 9.–24.
51. Urdze, Andrejs (2001). Par kvalitatīvajām metodēm socioloģijā.// Spolgulis.Latvijas mutvārdu vēsture. – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. 293.: 145.–161.
52. Vorobjovs, Aleksejs (2001). Personības socializācija un audzināšana: „konflikts” vai „vienprātība”. Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā: Starptautiskās konferences rakstu krājums. 82.–88.
53. Zelmenis, Voldemārs (1969). Ģimenē jāaug kolektīvistiem.// Pārrunas ar vecākiem. – Rīga: LVU Pedagoģijas un psiholoģijas katedra. 84.
54. Zelmenis, Voldemārs (1981). Audzināšana ģimenē. – Rīga: Latvijas PSR Zinību biedrība. 35.
55. Zelmenis, Voldemārs (red.) (1984). Skola, ģimene, sabiedrība. – Rīga: Zvaigzne. 82.
56. Zelmenis, Voldemārs (2001). Zelta caune ozolā. – Rīga: RaKa. 223.: 185.–198.
57. Zinkeviča-Jevstignejeva, Tatjana (2006). Projektīvā psihodiagnostika pasaku terapijā. – Rīga: Izglītības soli. 176.: 7.–12.
58. Zirnīte, Māra (2001). Dzīvesstāstu liecinājums.// Spolgulis.Latvijas mutvārdu vēsture. – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. 293.: 9.–17.
59. Ahrbeck, Bernd (2004). Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. – Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 172.: 35.–60.

60. Antz, Eva-Maria (1998). Leitbilder der Familienerziehung Didaktische Einführung.//Vaskovics Laszlo, Lipinski Heinke (Hrsg). Familiäre Lebenswelten und bildungsarbeit. Didaktische Erfahrungen und Materialien. Band 3. – Opladen: Leske + Budrich.330.: 115.–121.
61. Baacke, Dieter (1999). Die 6- bis 12 jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. –Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 437.: 247.–287., 385.– 407.
62. Beck-Gernsheim, Elisabeth (1998). Anspruch und Wirklichkeit – Zum Wandel der Geschlechterrollen in der Familie.//Havers Norbert, Tscamler Herbert, Tunner Wolfgang. Wandel der Familie. – München: Hogrefe Verlag. 101.: 37.– 47.
63. Benner, Dietrich (2001). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 367: 13.–45.
64. Berg, Insoo Kim (2006). Familien - Zusammenhalt (en). – Dortmund: Verlag modernes lernen. 200.: 48.–57.
65. Bergmann, Wolfgang (2006). Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 216: 10.–205.
66. Bergmann, Wolfgang (2007). Disziplin ohne Angst. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 184.: 51.–126.
67. Bettelheim, Bruno (2003). Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit. –Heimsbach: Beltz Verlag. 424.: 327.–413.
68. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz. (2004). – Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 135.: 109.–114.
69. Bohnsack, Ralf (2008). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. – Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 292.: 99.–216.
70. Bourdieu, Pierre (1974). Zur Soziologie der symbolischen formen. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 200.: 143.
71. Bourdieu, Pierre (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. – Hamburg: VSA Verlag. 175.: 49.–75.
72. Bourdieu, Pierre (1993). Soziologische Fragen. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 255: 129.
73. Bourdieu, Pierre (1999). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 503.: 98.
74. Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang; Thiersch, Hans (2005). Sozialp