

RĒZEKNES AUGSTSKOLA
IZGLĪTĪBAS UN DIZAINA FAKULTĀTE
PERSONĪBAS SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU INSTITŪTS



SPODRA AUSTRUMA

**JAUNIEŠU VĒRTĪBAS PATĒRĒTĀJSABIEDRĪBĀ
LATVIJĀ**

Promocijas darbs doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā
Skolas pedagoģijas apakšnozarē

Darba zinātniskais vadītājs:
Dr.phil.,prof.Valdis Tēraudkalns

Darba zinātniskais konsultants:
Dr.paed.,prof. Rudīte Andersone

Rīga, 2012

Promocijas darba pētījums ir veikts ar Eiropas Sociālā fonda projekta "Atbalsts doktora studijām Rēzeknes Augstskolā" finansiālu atbalstu.



Darba recenzentes:

Tatjana Koķe, profesore *Dr.habil.paed.*, Latvijas Universitāte

Velta Ļubkina, profesore *Dr.paed.*, Rēzeknes Augstskola

Zenta Anspoka, profesore *Dr.paed.*, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

LIETOTIE SAĪSINĀJUMI UN NOSACĪTIE APZĪMĒJUMI

ANO	Apvienoto Nāciju Organizācija
DATA	Data Serviss, socioloģisko pētījumu aģentūra
EK	Eiropas Komisija
ES	Eiropas Savienība
ESF	Eiropas Sociālais fonds
IAPN	Izglītības attīstības pamatnostādnes
ISEC	Izglītības satura un eksaminācijas centrs
IZM	Izglītības un zinātnes ministrija
LNAP	Latvijas Nacionālais attīstības plāns
LR	Latvijas Republika
MK	Ministru kabinets
SKDS	Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs
UNESCO	Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VISC	Valsts izglītības satura centrs
WVS	World Value Surveys, pasaules vērtību apsekošanas socioloģisko pētījumu tīkls, kas pēta vērtības un kultūras pārmaiņas sabiedrībā visā pasaulē

SATURS

IEVADS.....	6
I VĒRTĪBU BŪTĪBA UN VEIDOŠANĀS PATĒRĒTĀJSABIEDRĪBĀ	20
1.1. Vērtību būtība un klasifikācija.....	20
1.2. Vērtību veidošanās komponenti, nosacījumi un mehānisms sabiedrībā.....	27
1.2.1. Sociālās percepcijas būtība vērtību veidošanās procesā.....	32
1.2.2. Valsts, sabiedrības un ģimenes vērtību veidošanās aspekts.....	35
1.2.3. Personisko vērtību pieņemšanas analīze.....	43
1.3. Vērtību veidošanās kultūrsociālais aspekts.....	47
1.3.1. Postmodernisms un tradicionālitate.....	49
1.3.2. Postmodernā sabiedrība un globalizācija, kā vērtību indikators.....	56
1.3.3. Postmateriālās un materiālās vērtības.....	58
1.4. Patērētājsabiedrības būtība un analīze.....	61
1.5. Patēriecības ideoloģija un kritēriji.....	67
II VĒRTĪBIZGLĪTĪBA UN TO IETEKMĒJOŠIE FAKTORI.....	75
2.1. Jauniešu vērtību dimensija valsts un sabiedrības attīstības mērķos.....	75
2.2. Patērētājsabiedrības vērtības meklējumi pamatizglītības mācību saturā.....	83
2.3. Vērtību izglītojošais raksturs mācību saturā vispārējā vidējā izglītībā.....	89
2.4. Audzināšana kā vērtību izvēles ārējais un iekšējais faktors.....	97
2.5. Jauniešu vērtību veidošanās.....	101
2.5.1. Jauniešu vecuma īpatnības un vērtību izvēles motīvi.....	105
2.5.2. Jauniešu vērtību izvēles stili patērētājsabiedrībā.....	108
2.5.3. Masu domāšana un masu domāšanas ietekme uz vērtību izvēli.....	111
2.6. Vērtību mantošana un vērtību pieņemšanas tradicionālitate.....	115
2.7. Paaudžu vērtību specifika un to ietekme uz jauniešu vērtību izvēli.....	117
III VĒRTĪBU VEIDOŠANĀS MODELIS UN KRITĒRIJI.....	122
IV EMPĪRISKĀ PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN PĒTĪJUMA REZULTĀTU	
ANALĪZI.....	135
4.1. Empīriskais pētījums	135
4.2. Pētījuma rezultātu analīze..	141
4.2.1. Kritērijs: apzināta karjeras izvēle.....	141
4.2.2. Kritērijs: dzīves jēgas meklējumi, eksistenciālie jautājumi.....	143
4.2.3. Kritērijs: pašpilnveide, pašapziņas celšana.....	154
4.2.4. Kritērijs: vajadzība pēc atslodzes, baudas meklējumi.	159

4. 2. 5. Kritērijs: emocionālā stabilitāte.....	162
4. 2. 6. Radošuma meklējumi, vajadzība pēc izaugsmes.....	167
4. 2. 7. Garīguma un morālās apziņas nodrošināšana (ideāli).....	168
4. 2. 8. Personībai nozīmīgais kritērijs identitātes meklējumi.....	171
NOBEIGUMS (ietver ieteikumus).....	174
BIBLIOGRĀFIJA.....	181
PATEICĪBAS.....	197

IEVADS

Pēdējos 20 gadus Latvijā ir pilnīgi mainījusies sabiedrības ekonomiskā un politiskā struktūra. Latvijā patēriņkultūras attīstība veicinājusi plašu iedzīvotāju grupu mazaktīvu, un materiālās kultūras pamatos saistītu, dzīves stila veidošanos. Tendence gājusi roku rokā ar neolibēralisma politiku un daļēju ekonomisko stagnāciju un ekonomisko krīzi. Arī vērtībizglītība, kas ir viena no kultūrsociāliem indikatoriem – viena no sabiedrības vērtību vajadzību mēriem, uzrāda mobilitāti saistībā ar sociālajiem procesiem valstī.

21. gadsimta patērētājsabiedrības labklājības un patērnieciskās vēlmes Latvijā nepārtraukti caurauž mediju tekstus, izglītības saturu, starppaaudžu komunikāciju ētiku. Pedagoģijā ienāk izglītībai neraksturīgi jēdzieni, kas iepludināti no tirgus ekonomikas. Mūsdienu kultūras un vērtībizglītojošo teoriju leksikā lieto no ekonomikas pārņemtus jēdzienus, tādus kā, piemēram, "produkts", "prece", u.tml., kas kalpo kā zīme patēriņa kultūras ciešākai saistībai ar izglītības procesu. Tāpēc aktualizējas diskurss par humāno vērtību pielīdzināšanu jēdzieniem *prece* un *patēriņš*.

No ekonomistu perspektīvas redzējuma ekonomikas un patēriņkultūras stiprināšanai patērētājsabiedrības procesa uzturēšanā, izglītības saturam vispārējās izglītības sistēmā ir ievērojama loma. Ja ekonomikas un izglītības intereses ir vienotas, tad mērķi katrai nozarei tomēr ir atšķirīgi. Neraugoties uz to, ka skola ir sabiedrības mikrokosms, izglītība tiek pielāgota darba tirgus prasībām (Eiropas Kopienu komisijas ziņojums, 2006). Nacionālais attīstības plāns Latvijā atspoguļo visu to domu un viedokļu pretrunību, kas mājā daļā mūsu sabiedrības. Turklāt jāapzinās, ka izglītība ir prece, ko visi pērk (Dimants, Broks, Raudseps, 2011). Zināšanu kopums un izglītības pakalpojumi pakāpeniski pārvēršoties par precī, pakļaujas tirgus apgrozījuma noteikumiem un pasaules tirgus prasībām kopumā. Ar valsti, kopienu, organizācijām vai garīgām vērtībām saistīti mērķi tādējādi sašaurinās, un vienpusīgi patērnieciskā orientācijā mazina tradicionālo vērtību lomu izglītības procesā.

Jaunieši, kuri apmeklē vispārīzglītojošo skolu pieņem vērtības, ko reprezentē ne tikai apkārtējā sabiedrība, bet vērtību izvēles veidošanā pamatprincipus vispirms apgūst mācību procesā skolas vidē, saskaņā ar izglītības standartos piedāvātajiem izglītības mērķiem. Jauniešu vērtībizvēles fleksibilitāte postmodernajā patērētājsabiedrībā un, it sevišķi, skolā norit straujāk nekā pagājušajā gadsimtā, ko veicinājusi plašsaziņas līdzekļu metakomunikācija ar jauniešu auditoriju. Mēdiju komunikācija norit īpaši strauji.

Jauniešiem ātri saprotamā semiotika palīdz veidot savus kodus un konvencijas, vērtību ideoloģiju, un līdz ar to nozīmes un vēstījumu (Kellner, 1995).

Mūsdienu sabiedrībā, īpaši jauniešu vidū, ar tai raksturīgo atvērto, pašu konstruēto identitāti, vairs netiek izmantotas vērtību vecās hierarhijas. Jaunieši, balstoties uz pašu definētām vērtībām, izvēlas savu dzīves stilu, kas viņu izpratnē vislabāk atspoguļo nevis viņus pašus, bet to - kāds jauniešs vēlas būt. Vērtību izvēle nosaka katra indivīda tālāko rīcību.

Vērtību izglītībai ir arī pedagoģiska nozīme un skolu audzināšanas programmas ir viens no vērtību nodošanas ceļiem. Valsts nostādņēs "Audzināšanas darbības programma 2007.–2013. gadam" projekta dokumentā prognozēts tas, ka tieši mūsdienās valstī pilnveidojama audzināšanas darba sistēma (process), nosakot kompetences, atbildību, uzdevumus visām iesaistītajām pusēm. Tieši vienotas izpratnes trūkums par kompetenču sadali starp audzināšanas darbā iesaistītajām pusēm – ģimeni, izglītības iestādi un sabiedrību – izraisa savstarpēju nesapratni, konflikta situācijas un audzināšanas darbības neefektivitāti, tādējādi netiek savlaicīgi pamanītas un risinātas problēmas, kas saistītas ar bērnu un jauniešu vērtīborientāciju, antisociālu uzvedību un dažāda veida atkarībām ("Audzināšanas darbības programma 2007.–2013. gadam" projekts). Tomēr tā netika virzīta Ministru kabineta apstiprināšanai un šobrīd transformētā veidā pastāvot tikai kā audzināšanas darba metodiskie ieteikumi (Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs, VISC, 2011). Tāpēc svarīgi ir valstiskā līmenī noteikt audzināšanas vērtībizglītojošo virzību uz mūsdienu patērētājsabiedrība kultūrsociālā vērtību izvēles fona, kas projicējas ne tikai izglītības filozofijā, bet atspoguļojas arī mācību priekšmetu standartos un programmās. Par izglītības filozofijas pamatu parasti tiek pieņemtas sabiedrībā un kultūrā dominējošās vērtības.

Patērētājsabiedrības domāšanas indikators ir masu kultūra ar tai raksturīgo pūļa domāšanu, kas ir viens no jauniešu vērtību izvēles psiholoģiskajiem aspektiem, stratēģijas un ideoloģijas, tāpēc arī viņu vērtību izvēlē pamatā tiek īstenots sociālās partnerības princips, kas ir kompromisa princips starp paša vajadzībām un sabiedrību. Pūļa psiholoģijas pamatlicējs Gustavs Le Bons (Le Bon) secina, ka šī laika posma galvenā iezīme ir "indivīdu apzinātās darbības nomainīšanās ar pūļa neapzināto darbību" (Le Bon, 1995, pp. 145). Tomēr izsverot G. Le Bona sacīto, nebūtu jāsaprot, ka cilvēkam manipulējot ar masām, tiek atņemta racionālā izvēle. Pēc Otrā pasaules kara G. Le Bona teorija ir daudz kritizēta. Jau sešdesmitajos gados Karls Koučs (Couch) rakstīja par to, ka

pūlis nav viendabīgs. Līdz ar to pūļa domāšana nav absolūta, indivīds saglabā izvēles iespējas, lai arī izvēle bieži saistīta ar kādu no masu kultūras uzturētām subkultūrām un mediju producētiem tēliem.

Promocijas darba tēmas izvēli, pirmkārt, noteica pretruna starp mūsdienu izglītības un sabiedrības attīstības gaitu Latvijā, un patērētājsabiedrības vērtību ietekmi uz indivīdu, īpaši jauniešiem. Patērētājsabiedrības dominējošie aspekti radījuši tālejošas, cilvēka garīgumam negatīvas sekas. Otrkārt, Latvijā līdz šim maz pētīta mūsdienu patērētājsabiedrība un tās ietekme uz vērtībizglītības mācību saturu, kā arī nav apzinātas pašu vidusskolas jauniešu vērtības patērētājsabiedrības kontekstā.

Promocijas darbā tiek meklētas sakarības starp patērētājvērtību, dominējošo kultūru un tās ietekmi uz jauniešiem, kuri apmeklē vispārīzglītojošo skolu. Tiek iezīmēta virzība no vecajām, tradicionālajām vērtībām uz to transformāciju jaunās patērētājsabiedrības vērtību hierarhijā, kuru pētniecībā var aplūkot divējādi. No vienas puses – patērētājsabiedrības kultūras kodu iesakņošanās gan izglītības sistēmā, gan savstarpējā komunikācijā, no otras puses – vajadzība socializēties jauniešiem liek veidot attiecības starp materiālo un garīgo stāvokli, starp materiālajām vērtībām un garīgumu, kas patiesībā netiek vienlaicīgi noregulētas.

Vērtības, kas veidojas izziņas procesā un ir praktiskās filozofijas kategorijas, veido bāzi, uz kurām pamatojoties personība nosaka savu sociālās rīcības modeli, tās izvēloties un pieņemot kā savas, pakārtojot sev. Dž. Djuijs uzskata, ka jebkura izziņa ir eksperimentēšana. Cilvēki konstruē idejas, likumus, teorijas, kas kalpo tiem par instrumentu – respektīvi, indivīda vērtības veido viņa paša dzīves pozīciju, darbību, jēgu kā viņš dzīvo. To Dž. Djuijs saista ar derīgumu – utilitārās filozofijas kategoriju. Viņa filozofiskā koncepcija ir instrumentālisms, kas vēsta, ka jebkura jauna ideja, vērtība vai teorija, kas derīga indivīdam jāuzlūko kā indivīda darbības instruments (Dewey, 1916, 2008). Vērtības pozicionēšana noteiktā kontekstā kalpo kā instruments, ko skolēns pielieto darbībā. Un vērtību pragmatisms izgaismojas savā nozīmīgumā mācību procesa laikā.

Izvērtējot izglītību reglamentējošos dokumentus, to starpā mācību priekšmetu standartus vispārējā izglītībā, vērtībizglītība nav iekļauta kā obligāta caurviju tēma, kas aktualizētu tikumiskas personības attīstību, kura balstās uz morālām vērtībām un sekmē spēju atbildīgi veidot attiecības ar citiem cilvēkiem, ģimeni, tautu, valsti un sabiedrību kopumā (Pamatizglītības mācību priekšmeta „Ētika” standarts, 2006). Vidējās un pamatizglītības mācību priekšmetu standarti, kā reglamentējoši dokumenti, nosaka

mācību priekšmetu mērķus, uzdevumus un obligāto saturu, tomēr tajos iekļautās vērtības maina savu jēgu un nozīmi kultūrilaikmeta kontekstā, mainās to pieņemšanas motīvi, un arī metodes ir atšķirīgas.

Mācību priekšmetu standarti un programmas ir rezultāts mijiedarbībai starp sociāliem un politikā valdošajiem uzskatiem par intelektuālo, ekonomisko un sociālo spēku samēru attiecībām. Standarti piedāvā pieņemt vērtības, kas ir raksturīgas valdošās kultūras vērtību modeļiem. Mācību priekšmetu standarti ir kompromisa ceļā fiksēts nosacījums, kas skolēnam to pieņemšanas gadījumā garantē „nesāpīgu” iekļaušanos kultūrvidē ar tālākām izglītošanās iespējām. Skolas funkcijas ir regulēt un koordinēt standartos definēto vērtību normatīvus. Skolu mācību priekšmetu saturiskajās nostādnēs atspoguļojas pedagoģiskais aspekts vērtību izvēlē, kas zināmā mērā saistīts ar izglītības reformu valstī, izmaiņām izglītības saturā, kas mainījās saistībā ar iestāšanos Eiropas Savienības kopējā izglītības un kultūras telpā no vienas puses un postmodernās patērētājsabiedrības ekonomiskā dilemma no citas puses.

Mūsdienu patērētājsabiedrības daudzveidīgais globālais raksturs, tāpat kā postmodernisma vēsturiskuma atskaites sistēmas, apgrūtina patērētājsabiedrības definēšanu, tādēļ literatūrā un dažādos avotos atrodami dažādi tās skaidrojumi. Katrā avotā minēti dažādi indikatori un norādīts uz atšķirīgiem katras sabiedrības vai valsts raksturojošiem aspektiem. Saistītajos pētījumos un aptaujās par labklājību un atsevišķiem vērtību segmentiem patērētājsabiedrībā, atklājas izglītības satura un patērētājsabiedrības teorētiskais statuss, radot pārlicību, ka izglītības vērtībuzglītojošie mērķi būvēti, balstoties uz citas – ekonomiskas sistēmas tirgus attiecību un mērķu parauga, ar tajā radītajām neviennozīmīgi vērtējamām vērtību interpretācijām. Vērtībuzglītības galvenais uzdevums ir audzināt un attīstīt prasmes cilvēkam saprasties ar cilvēku, nevis jāveido konkurētspējīgs tirgus ekonomikai derīgs tirgus dalībnieks.

Izvēlētās tēmas aktualitāti nosaka mūsdienu patērētājkultūras kodi un to ietekme uz izglītības satura veidotāju vērtību izvēli, kas transformējas mācību priekšmetu standartos un programmās. Tomēr izglītības process un vērtību pieņemšanas process, to formēšanās stratēģijas neiet kopsolī ar mērķiem, kādus izvirza mācību priekšmetu standarti, un kas ir nozīmīgi pašam vidusskolēnam, jo vērtību veidošanas jautājumi 21. gadsimta izglītības stratēģijā, Nacionālās attīstības plānā Latvijā nav definēti. Mērķi ir saistīti ar zinošu un gudru sabiedrību, nevis indivīda vērtību vajadzībām.

Norises mūsdienu sabiedrībā ar vērtību maiņu, vērtībizglītības virzošo faktoru ierosmi sāk noteikt ne tikai patērētājsabiedrības nosacījumi, bet arī globālā ekonomiskā krīze un patērniecības cīņiņš ar krīzes izraisītajām sekām.

Vērtības ir cilvēka esamības nozīmīgs pamats un audzināšanas darbības rezultātā tiek īstenota vērtībizglītība (Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei plānošanai un īstenošanai vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs, 2011), kas ekonomiskās krīzes laikā mācību procesa kontekstā ir īpaši aktualizējama, piekrītot Dž. Djuija atziņai, ka krīzes situācijas īpaši ietekmē vērtību izvēles maiņu visās indivīdam nozīmīgās jomās (Dewey, 2008, 1916).

Pētījuma novitāte:

- identificētas jauniešu vērtības mūsdienu patērētājsabiedrībā, analizēts patērētājsabiedrības kultūrsociālais konteksts;
- teorētiski analizēta jauniešu vērtību veidošanās patērētājsabiedrībā;
- izstrādāts jauniešu vērtību veidošanās modelis mūsdienu patērētājsabiedrībā;
- izstrādāti kritēriji un ieteikumi, kas izmantojami jauniešu vērtību veidošanās diagnosticēšanai mūsdienu patērētājsabiedrībā;
- iegūtā analīze un rezultāti izmantojami, izstrādājot rekomendācijas tām valstiskām institūcijām un darba grupām, kas nodarbosies ar vērtībizglītības reformu veikšanu, mācību un audzināšanas darba plānošanu, u.tml.

Pētījuma problēma:

Pētījuma problemātiku nosaka pretrunas starp jauniešu, kuri apmeklē skolu, pašu pieņemtajām vērtībām un praksē eksistējošu valsts izglītības sistēmas vērtībizglītības mērķi. Patērētājkultūras ietekme uz izglītības saturu apzināti veido jauniešiem ekonomisku prioritāru vērtību izvēli.

Pētījuma objekts - vērtībizglītība mūsdienu patērētājsabiedrībā.

Pētījuma priekšmets - jauniešu vērtības.

Pētījuma mērķis - izpētīt un teorētiski pamatot jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā, izstrādāt un aprobēt jauniešu vērtību veidošanās patērētājsabiedrībā modeli un kritērijus.

Pētījuma jautājums.

Kādas vērtības veidojas jauniešiem mūsdienu patērētājsabiedrībā Latvijā?

Pētījuma uzdevumi:

1. Teorētiski analizēt pedagoģijas, psiholoģijas, filozofijas un socioloģijas literatūru un avotus par vērtību veidošanos patērētājsabiedrībā, jauniešu vecumposma īpatnībām.
2. Izstrādāt mūsdienu Latvijas sabiedrībai atbilstošu jauniešu vērtību veidošanās modeli un kritērijus patērētājsabiedrības kontekstā.
3. Veikt lauka pētījumu, lai identificētu jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā mūsdienu Latvijā.

Pētījuma teorētiskais un metodoloģiskais pamats:

- **sociālā konstruktīvisma teorija**, sociālā konstruktīvisma pārstāvji akcentē vērtību pieņemšanas sociālo dimensiju. Pamatā izmantotas Dž. Džuija (Dewey, 2008, 1929, 1916), V. Klafki (Klafki, 2000, 1976), L. Vigotska (Vygotsky, 1978), A. Kuklas (Kukla, 2000) teorijas, lai analizētu jauniešu vērtību izvēles motīvus sociālā fona kontekstā un to mijiedarbības rezultātu, vienlaikus aptverot plašu sociālo kontekstu.

- **mūsdienu sociālās teorijas** (strukturālisms, poststrukturālisms) socioloģijas kontekstā, lai izskaidrotu vērtību tradicionalitāti un nozīmi globalizācijas procesā un dažādu paaudžu vērtību izpratnes atskaites sistēmas. Pielietotas sociologu un kultūras teorētiķu P. Burdjē (Bourdieu, 2004, 1998, 1995, 1973), Z. Baumana (Bauman, 2002, 1993), R. Ingleharta (Inglehart, 2000, 2005, 2008), Ž. Delēza (Deleuze, 1954, 2010), M. Mīdas (Mead, 1970, 1978) un U. Beka (Beck, 1986, 1992) riska sabiedrības koncepcijas sociālās teorijas nostādnes.

- **postmodernās filozofijas teorētiskās nostādnes**: izmantoti autori, kas īpaši pievērsušies postmodernās kultūras, komunikācijas norišu, procesu un mūsdienu kultūras metodoloģijas attīstības analīzei, jo kultūras izpētei un apguvei ir izšķiroša loma sociālo subjektu darbības orientācijā, postmodernisma teorētiķa I. Hasana (Hassan, 1993, 2011) izvirzītie vienpadsmit postmodernisma darbības pamatprincipi, Ž.F. Liotārs (Lyotard, 1979, 2008), Ž. Bodrijārs (Baudrillard, 2000, Бодрийяр, 1970, 2006), V. Velšs (Welsch, 2005), M. Fuko (Foucault, 1986, 2002), Ortega i Gaset (Гассет, 2002), Ž. Deridā (Деррида, 2007).

- **kritiskās pedagoģijas un kritiskās domāšanas teorijas** tika izmantotas, pētot jauniešu audzināšanas problēmas un skolas ietekmi uz viņu vērtību izvēli. Kritiskās pedagoģijas

nostādnes balstītas idejā pārveidot predestinētos nevienlīdzības principus. Izmantotas P.R.N. Freira (Freira, 1973, 1994), A. Darderes (Darder, 2002), J.L. Kinheleja (Kincheloe, 2008), V. Klafki (Klafki, 2000) kritiskās pedagoģijas nostādnes.

- **sociālpsiholoģijas teorētiskās nostādnes**, tika izmantotas G. Le Bona (Le Bon, 1896, 2001), T.H. Ēriksena (Eriksen, 2004), Š. Švarca (Schwartz, 1992), E.D. Maklelanda (McClelland, 1987), M.Rokiča (Rokeach, 1973), Ē. Fromma (Fromm, 1955, 2009) teorētiskās atziņas, lai pētītu likumsakarības, sabiedrības sociālās problēmas, pamatotu jauniešu motīvus un attieksmi pret viņu izvēlētajām prioritārajām vērtībām un dzīves stilu, un izsvērtu jauniešu vērtību pieņemšanas motīvus.

- **aksioloģijas teorētiskās atziņas** jeb vērtību teorija, kas ir filozofijas mācība par vērtībām un izmantota vērtību izziņāšanai un strukturēšanai.

Pētījuma teorētiskās metodes

teorētiskās literatūras analīze;

kontentanalīze, lai izvērtētu izglītības normatīvo dokumentu saturu.

Pētījuma empīriskās metodes

Datu ieguves metodes:

- intervijas skolās (daļēji strukturētās), lai izpētītu jauniešu emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi, sabiedrību un vērtībām;
- ekspertvērtējuma metode, lai noskaidrotu vērtību transformāciju skolu vidē, to pieņemšanas procesa mehānismu un savstarpējās sakarības;
- fokusgrupu diskusija (skolas jauniešu), lai noskaidrotu vērtību prioritātes;

anketēšana, lai identificētu jauniešu prioritārās vērtības.

Datu apstrādes metodes:

- kontentanalīze (izmantota hermeneitiskā pieeja);
- kvantitatīvo datu apstrāde, lietojot statistisko programmu SPSS 16 un SPSS 17 (Statistical Package for Social Science).

Datu analīzes metodes:

- kvalitatīvajiem datiem – fokusgrupu diskusijas, ekspertvērtējums un kontentanalīze;

- kvantitatīvajiem datiem – centrālās tendences rādītāji (moda, mediāna), sakarības ciešuma rādītāji (Spīrmena korelācijas koeficients), variācijas rādītāji (standartnovirze), frekvenču (biežuma) sadalījumi un šķērstabulas;
- datu ticamības pārbaude – piemērotības un selektivitātes koeficienta noteikšana, izmantojot Kronbaha Alfa pārbaudi, lai analizētu anketu piemērotību un pārbaudītu iegūto datu ticamību.

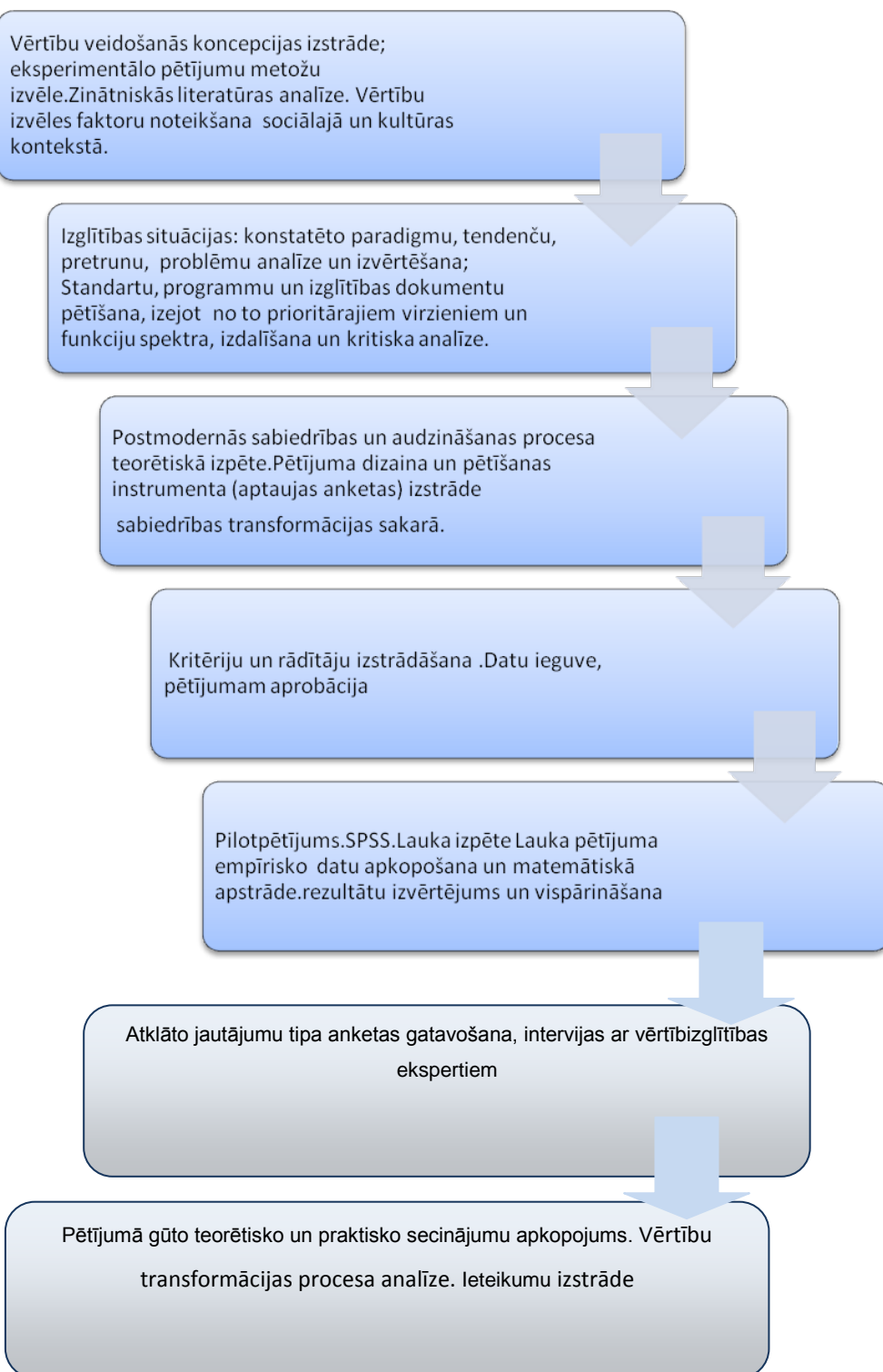
Pētījuma bāze:

81 jaunieši (10.–12. klases skolēni) no Latvijas vispārizglītojošām skolām, kas piedalījās fokusgrupu diskusijās;

626 vidusskolēni (16–21 gadu veci) no Latvijas visu kultūrvēsturisko reģionu vispārizglītojošām 12 skolām, kas piedalījās anketēšanā;

7 vērtībizglītības eksperti no Latvijas Universitātes, t. sk. Latvijas Universitātes vērtībizglītības projektu vadītājs, Rīgas Stradiņa universitātes, Izglītības un zinātnes ministrijas un vispārizglītojošajām skolām.

Pētījuma organizācija



Pētījuma posmi

Pētījuma posmi, laiks	Pētījuma uzdevumi	Dalībnieki
1. posms 2008.g.- 2009.g.	Teorētiskās literatūras atlase un analīze. Izglītības dokumentu atlase un analīze, izejot no to prioritārajiem virzieniem un funkciju spektra. Pētījuma problēmas precizēšana, pētījuma jautājuma izvirzīšana, mērķa un uzdevumu formulējums, pētījuma plāna izstrāde. Fokusgrupu diskusijas, kritēriju korelācijas.	34 vidusskolēni no Rīgas, 21 no Vidzemes, 26 no Zemgales reģiona skolām
2. posms 2009.g.- 2010.g.	Anketu izveide un lauka anketēšana, lai identificētu jauniešu personīgi nozīmīgās vērtības.	626 jaunieši no visiem Latvijas kultūrvēsturiskajiem reģioniem
3. posms 2010.g.- 2011.g.	Izglītības situācijas: konstatēto paradigmu, tendenču, pretrunu, problēmu analīze un izvērtēšana. Datu ieguve un apstrāde. Datu analīze vadoties pēc pētāmā jautājuma. Pētījuma aprobācija.	Sadarbība ar nozaru konsultantiem, ekspertiem
4. posms 2011.g.- 2012.g.	Intervijas ar vērtībizglītības ekspertiem Rezultātu izvērtējums un vispārināšana. Secinājumu veikšana. Kopīgo secinājumu un ieteikumu izstrāde.	7 eksperti LU, RSU, IZM, Kristīgā v-sk.

Pētījuma robežas:

- tiek pētītas to jauniešu vērtības, kuri mācās vispārizglītojošās vidusskolās 10.–12.klasēs;
- tiek pētītas vērtības patērētājsabiedrības un kultūras ekonomisko nosacījumu robežās;
- kā eksperti izvēlēti pedagoģiskā un akadēmiskā vidē atzītas autoritātes, kas pārstāv akadēmisko vidi (augstskolas), praksi (skolu) un normatīvo dokumentu izstrādi (IZM).

Pētījuma rezultātu aprobācija

1. 2012.23.03. Rīga, Latvijas Universitāte. SZF akadēmiskā konferencē „Vērtībizglītības perspektīvas Latvijas vispārējā izglītībā”. Referāts: Austruma, S. „Vērtībizglītības aspekti vispārējā izglītībā”.
2. 2011.06.–07.10. Jelgava, Latvijas Lauksaimniecības universitāte. International interdisciplinary scientific conference „New Dimensions in the Development of Society”. Referāts: Austruma, S. „Impact of globalization processes on the choice of values of young people” / „*Globalizācijas procesu ietekme uz jauniešu vērtību izvēli*”.
3. 2011.04.–05.03. Rīga, RPIVA. Starptautiskā starpdisciplinārā zinātniskajā konferencē „Krīze un tās pārvarēšanas iespējas”. Referāts: Austruma, S. „Vērtībizglītības krīze un mīts par to mūsdienu patērētājsabiedrības kontekstā”.
4. 2011.17.02. Rīga, Latvijas Universitāte. 69 zinātniskā konference „Mediju pedagogija”. Referāts: Austruma, S. „Masu mediju patērētājsabiedrības naratīvi mācību saturā”.
5. 2010.11.–12.11. Rīga, Rīgas Stradiņa universitāte. 3rd International interdisciplinary scientific conference / Starptautiskā zinātniskā konference / „Society, health, welfare”. Referāts: Austruma, S. „Change of values in the consumer society” / „*Vērtību izvēles maiņa patērētājsabiedrībā*”.
6. 2010.08.–09.11. Prāga, Kārļa Universitāte. International Research Conference / Starptautiskā zinātniskā konference / „Studies of Values and Differentiation: Sociological Viewpoints”. Referāts: Austruma, S. „Change of values in the consumer society and a myth about them” / „*Vērtību izvēle patērētājsabiedrībā un mīti par tām*”.
7. 2010.28.10. Rīga, Latvijas Universitāte. Akadēmiskā konference „Nacionālā identitāte kultūras globalizācijas kontekstā”. Referāts: Austruma, S. „Globalizācijas ietekmējošie faktori kulturoloģijas mācības saturā”.
8. 2010.19.–20.02. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola. Starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”. Referāts: Austruma, S. „Jauniešu vērtību darbības faktori postmodernajā patērētājsabiedrībā” / „*Functional elements of values of young people in postmodern consumer society*”.
9. 2009.04.12. Liepāja, Liepājas universitāte. II Starptautiskā zinātniskā konference „Sociālā pedagogija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”. Referāts: Austruma, S. „Jauniešu vērtību ētika un dzīves stils patērētājsabiedrības kontekstā”.
10. 2009.07.–10.09. Bulgārija, Sunny Beach Resort. International Research Conference / Starptautiskā zinātniskā konference / „Language, Individual and Society in

the modern world". Referāts: Austruma, S. „Focus on choice of values in consumer society” / „Indivīda vērtību fokuss patērētājsabiedrībā”.

11. 2009.29.–30.10. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola. Akadēmiskā konference „Reliģiskās dažādības tematika izglītībā – Eiropas, nacionālā un reģionālā dimensija Rēzekne”. Referāts: Austruma, S. „Vērtību darbības veidošanās tehnoloģijas”.

12. 2009.27.–28.02. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola. Starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”. Referāts: Austruma, S. „Vērtībuzglītība patērētājsabiedrībā” / „Value education in consumer society”.

Zinātniskās publikācijas:

1. Austruma, S. (2012) „Formation criteria of values of young people in Latvia” *Procedia-Social and Behavioral Journal* - ISSN: 1877-0428/Apstiprināts publicēšanai
 2. Austruma, S. (2012) „Impact of globalization processes on the choice of values of young people”. 7th Annual International Scientific Conference „New Dimensions in the Development of Society” Dedicated to the 10th anniversary of the Faculty of Social Sciences October 6–7, 2011, Jelgava, Latvia. Apstiprināta publicēšanai.
 3. Austruma, S. (2012) „Change of values in the consumer society” / „Vērtību izvēles maiņa patērētājsabiedrībā”. Rīga: Rīgas Stradiņa universitātes rakstu krājums. Thomson Reuters Web of Science ISI Web of Science. Apstiprināts publicēšanai.
 4. Austruma, S. (2011) „Crisis of education and myth about it in context of contemporary consumer society” „Signum Temporis” *Journal of Pedagogy and Psychology*. ISSN 1691-4929. Volume 4, 2012. Apstiprināts publicēšanai.
 5. Austruma, S. (2011) „Change of values in the consumer society and a myth about them”. Zinātnisko rakstu krājums CESES (Center for Social and Economic Strategies) Czech Republic. Apstiprināts publicēšanai.
- Austruma, S. (2012) „Masu mediju patērnieciskie naratīvi mācību saturā”. Publikācija. Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība. (ISBN 978-9984-45-499-3, ISSN 147-2157) 52-61.lpp.
6. Austruma, S. (2011) „Postmaterial values in the changing world”. The collection of scientific papers, 2010. EBSCO. Education Research Complete (<http://search.ebscohost.com>). Rēzekne, 2011. Zinātniskā rakstu krājums (ISSN 1691-5895), 5.–18. lpp.
 7. Austruma, S. (2010) „Jauniešu vērtību darbības faktori postmodernajā patērētājsabiedrībā” / „Functional elements of values of young people in postmodern

consumer society”. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2010. gada 19.–21. februāris. Rēzekne (ISSN 1691-5887 p. 395–403).

8. Austruma, S. (2010) „Jauniešu vērtību ētika un dzīves stils patērētājsabiedrības kontekstā”, Liepājas universitātes II zinātnisko rakstu krājums” Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts”. (ISBN 978-9984-864-068). 8.–20. lpp.

9. Austruma, S. (2009) Conditions of choosing values in consumer society / *Vērtību tirāžēšana patērētājsabiedrībā* „Innovations and Technologies News” Multi -subject scientific journal being published in EU, (ISSN 1691-4937). Nr. 2(3), 46 – 55.lpp.

10. Austruma, S. (2009) „Focus on choice of values in consumer society” / „*Indivīda vērtību fokuss patērētājsabiedrībā*”. The International Scientific Publications: Language, Individual & Society journal. Journal of Internacional Saintific Publication (ISSN: 1313 2547) (<http://www.science-journals.eu>) Bulgaria.

11. Austruma, S. (2009) „Vērtību darbības veidošanās tehnoloģijas”. Rakstu krājums. Reliģiskās dažādības tematika izglītībā – Eiropas, nacionālā un reģionālā dimensija. Rīga: LBB, ISBN (978 9984 834 11 5),17.–31. lpp.

12. Austruma, S. (2009) „Value Education in Consumer Society” / „*Vērtībizglītība patērētājsabiedrībā* // Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2009. gada 27.–28. februāris. Rēzekne, 2009 (ISSN 1691-5887). 675.–680. lpp.

13. Austruma, S. (2003) „Kultūras vēstures saturiskā organizācija jaunas izglītības filozofijas apstākļos”. Personality. Time. Communication // Personība, Laiks, komunikācija, tiesības vēsture un kultūras vēsture. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. (ISBN 9984-585-63-8), 223.–226. lpp.

Mācību līdzekļi:

1. Austruma, S., Muižarāja, I. (2011) „*Kulturoloģija* „, skolotāja grāmata. Rīga: Zvaigzne ABC, (ISBN 978-9934-0-2278).

2. Austruma, S., Muižarāja, I. (2012) „*Kulturoloģija*” vidusskolai, uzdevumu krājums Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC (ISBN 978-9934-0-2905-9).

3. Austruma, S., Muižarāja, I. (2010) „*Kulturoloģija*” vidusskolai. Rīga: Zvaigzne ABC, (ISBN 978-9934-0-1305-8). 2.–216. lpp.

4. Austruma S., Muižarāja, I. (2005) *Kultūras vēsture vidusskolai*, metodiskais līdzeklis. Rīga: ISEC, 2005. (ISBN:9984-9765-6-7). 2.–56. lpp.

5. Austruma, S., Savicka, S. (2001) *Konsultants vizuālajā mākslā*, mācību līdzeklis.
Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, (ISBN 9984-17-677-0). 2.–166.lpp.

I VĒRTĪBU BŪTĪBA UN VEIDOŠANĀS PATĒRĒTĀJSABIEDRĪBĀ

1.1. Vērtību būtība un klasifikācija.

Vērtības ir uzskati un pārlicība, kas raksturo cilvēka prioritātes lēmumu pieņemšanas situācijā. Vērtības ir dzīves jēgas pamats, ko cilvēks izvēlas savas dzīves kvalitātes un dzīves stila pilnveidei. Tāpēc dzīves jēgas meklējumos cilvēks izvēlas sev piemērotu vērtību modeli – vērtību orientieri, kas atšķir viņa paša dzīvē būtisko no nebūtiskā (Austruma, Muižarāja, 2010). Mūsdienu pētniecībā vērtībizglītība un vērtības tiek definētas kā filozofijas sastāvdaļa, kas veido personību (Baumanis, Jaunzeme, Rozenblats, Tisenkopfs, 2007). Vērtība ir jēgpilnais, kas eksistenciāli nodrošina cilvēka garīgās un morālās vajadzības un tām ir jābūtības raksturs. To hierarhiskā nozīmība atkarīga no indivīda un sabiedrības pieprasījuma, no viņa (indivīda) vajadzībām (Lasmanes red. 2006).

Vērtību izziņāšanai un strukturēšanai pētījumā tiek pielietotas aksioloģijas jeb vērtību teorijas metodes. Aksioloģija kā vērtību teorija radusies filozofijā 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā. Terminu *vērtību teorija* pirmie lietoja franču filozofs P. Lapī (1902) un vācu filozofs E. Hartmanis (1908). Aksioloģijas aspektus risinājuši dažādu filozofijas virzienu pārstāvji, izskaidrojot sabiedrības parādības, noliedzot sabiedrības esamības un apziņas objektīvo likumsakarību izpētes iespēju. Aksioloģijas izpratne un normas tiek attiecinātas uz priekšmetiskām (materiālām), sociālām, ētiskām u.c. vērtībām. Priekšmetiski objektīvās un apziņas subjektīvās vērtības (nostādnes, vērtējumi, priekšstati u. t. t.) ir divi poli cilvēku vērtībattieksmē pret pasauli. Šajā vērtību teorijas skatījumā būtiskais ir objekta nozīme subjektam, personībai, noteiktas parādības vērtība cilvēkam, sabiedrībai (Friedman, 1994). Aksioloģijas teorija attiecībā uz vērtībām risina tādu jautājumus kā:

- kas ir vērtība, kā kaut kas top par vērtību,
- vai vērtības nosaka izdzīvošanas instinkti, sociālās intereses vai arī tās ir pilnīgi neatkarīgas un pašas nosaka visu pārējo – normas, intereses, ievirzes,
- vai vērtības ir atkarīgas no vērtētāja, subjekta, (cilvēka) kas uz tām tiecas,
- vai vērtības ir pārļaiciskas vai arī mainās līdz ar laiku,
- vai pastāv vērtību hierarhija, (hieros - svēts, arche - vara) sakārtojums no zemākās līdz augstākajai vērtībai un kas to nosaka. (Rozenblats, 1998).

Postmodernā kultūra, kurā viens no komponentiem ir patērētājkultūra un patērētājsabiedrības vērtības ar tām raksturīgo masu domāšanas modeli un masu

mēdijiem, kas aktualizē pilsoniskos, patērnieciskos naratīvus, pozicionējot kultūrai raksturīgo vērtību hierarhiju. Caur patērniecības stāstiem masu mēdiji cenšas sniegt nepārprotamas norādes gan par sabiedrības vērtībām, normatīviem, partiju nostādnēm, politisko redzējumu.

Vērtības ir sociālas, sabiedrības pieņemtas un tās izprot un pieņem sabiedrības attiecību kontekstā, piemēram, kontekstā žēlsirdība un līdzietība, vai varaskāre un karjera. Vērtības var būt savienojamas un nesavienojamas, tās vienmēr ir relatīvas (Data.lv, 2005). Vērtību būtība ir nozīmīgumā, nevis to faktiskā pastāvēšanā, bet lietojumā.

Pedagoģijā – vērtības tiek saistītas ar pozitīvu īpašību kopumu, kas nosaka noderīgumu, nozīmīgumu, izmantošanas iespējas, iedarbīgumu. Pedagoģijā vērtībām ir audzinoša īpašība. Tāpēc autore pedagoģiskās teorijās balstījās uz ASV pedagoga, psihologa un filozofa Džona Djuija pedagoģijas un filozofijas pragmatisko teoriju nostāju, lai koncentrētos uz jauniešu un sociālās vides mijattiecību izpēti, atspoguļojot vērtību izvēles relatīvo raksturu. Teorija, kā to uzskata Djuijs, ir pieredzes skaidrošanas instruments, un, ja tā spēj tikt galā ar pieredzi, tad to vērtē pēc lietderīguma (Dewey, 1929). Konteksts ir kā sākuma impulss, kas veido mācīšanās un vērtību pieņemšanas motivāciju un rosina saskatīt šī procesa praktisko nozīmīgu. Pedagoģiskās vērtības ir cilvēku attīstības jeb pilnveidošanās orientieris, kuras saista secībā lietas, fakti, parādības, ko cilvēks pārdzīvo kā sev būtiski nozīmīgu un kas sekmē viņa personības pilnveidošanos, ir pedagoģiskās vērtības (Špona, 2001).

Psiholoģiskās teorijās par vērtībām uzskata objektus, kas nodrošina pastāvīgu pārliecību par rīcības vai mērķa prioritāti, salīdzinot ar citu mērķi vai rīcību.

Vērtības ir pozitīvu īpašību kopums, kas nosaka (lietas, parādības, darbības) noderīgumu, nozīmīgumu, izmantošanas iespējas, iedarbīgumu; cilvēku darbības sfērā – pozitīvu īpašību kopums, kas saistīts ar garīgo sfēru, kultūru, morāli, māksliniecisko un estētisko sfēru, cilvēku savstarpējām attiecībām (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Provizoriski pētījumi rāda, ka mūsdienu Latvijā dominējošas vērtības ir veselība, godīgums, laba ģimenes dzīve, pastāvīgi ienākumi, labs darbs, dzīves prieks un latviešu valoda (Āboma, 2006).

Vērtības – kaut arī tās iespējams sakārtot kādos vairāk vai mazāk saskanīgos kopumos, principā nepakļaujas sistematizācijai tādā nozīmē, ja sistēmu iedomājas kā vienu (monisku) harmonisku veselumu. Vērtības un vērtību kopumi, kas atšķir vienu civilizāciju no otras vai vienu laikmetu no cita, vai vienu tautu no citas, un pat vērtības, no

kurām viens indivīds vadās savās dzīves gaitās ir tik dažādas un atšķirīgas, ka tās nemaz nevar tikt sakārtotas vienā vienīgā bezpretrunīgā veselumā (Vējš, 2005), jo tās vienmēr ir relatīvas.

Zinātniskajiem pētījumiem par cilvēku vērtībām psiholoģijā un socioloģijā ir senas tradīcijas. Sākotnēji vērtības tika uztvertas kā filozofiskas konstrukcijas. Tomēr 20. gs 2. pusē pētnieki sāka mēģināt vērtības iedalīt kategorijās, lai precīzāk noteiktu sabiedrības uzvedības paradumus un veidus. Tomēr sociālie apstākļi un personiskās īpatnības veido elastīgu vērtību hierarhiju katrā kultūrā (Braithwaite, 1985).

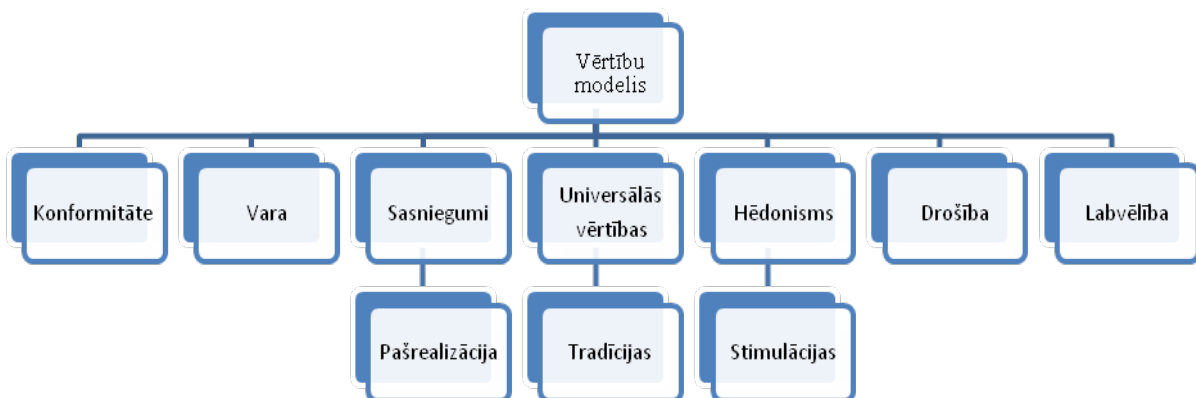
Līdzās vērtību izvēles kritērijiem pēc ekonomiskiem, sociāliem un garīgiem aspektiem, pastāv vērtību klasifikācija pēc indivīda noteiktajiem kritērijiem vērtību darbības realizācijai. Tādu redzējumu, ka vērtību sistēmas atkarību no indivīda domāšanas maiņas, lielā mērā ietekmējis amerikāņu sociālpсихолоgs, sociālo vērtību izpēti aizsācējs Miltons Rokičs (1973, 1979). M. Rokičs vērtību teorijā ievieš divus nozīmīgus vērtību kritērijus: terminālās (terminal) un instrumentālās (instrumental) vērtības.

Mērķa vērtības /terminālās/	Īpašību vērtības /instrumentālās/
Dzīves gudrība (dzīves izpratne)	Paškompetences, plašas zināšanas
Bīvība (neatkarība)	Uzticamība
Aizraujoša, aktīva dzīve	Godīgums
Ģimenes drošība	Neatkarība, drošība
Pašcieņa, es pats	Intelekts
Iekšēja harmonija, (brīvība no iekšējiem konfliktiem)	Pieklājība, tīrība
Mīlestība (garīga un fiziska tuvība)	Mīlestība (mīlošs), jautrība
Dabas un mākslas skaistums	Ambiciozitāte, paškontrolē
Sasniegumu sajūta (paliekošs ieguldījums)	Spējas
Komfortabla, ērta, pārticīga dzīve	Loģika (saprātība)
Vienlīdzība (visas cilvēces brālība)	Spēja piedot, izpalīdzība, atbildība
Sabiedrības atzinība, cieņa, apbrīns	Paklausība
Izklaide, bauda, valsts garantēta drošība	

1. attēls. Mērķa un īpašību vērtību klasifikācija pēc M. Rokiča (1973).

Terminālās, jeb mērķa vērtības attiecināmas uz indivīda dzīves pārliecību, gala mērķi un parāda indivīda mērķa izvēles kritērijus un ceļus to sasniegšanā. Bet instrumentālās, jeb īpašību vērtības attiecināmas uz veidu kā indivīds sasniedz šo dzīves mērķi. Īpašību vērtības attiecināmas uz noteiktām īpašībām, kas vērstas uz veidu, kā var sasniegt rezultātu, kas kļūst par vērtību. Īpašību vērtības izstrādā kritērijus uzvedības standartu novērtējumam. Īpašību vērtības parasti stimulē mērķa izvēli un uzrāda individuālo vērtību pieejas atšķirības.

Savukārt sociālpsihologs Šalons Švarcs definējis vērtības, balstoties nevis uz konkrēti specifiska mērķa sasniegšanu, bet uz indivīda motivāciju, kas indivīda rīcībai sniedz plašāku izvēli, abstraktu mērķu sasniegšanā (Schwartz, 1992). Saskaņā ar Š. Švarca vērtību modeli indivīds vērtības uztver kā universālas, tādas, kā brīvība, sociālais taisnīgums, miers pasaulē, gudrība u.c. Tās var būt gan tradicionālās, kā esošas dzīves pieņemšana, mērenība u.c., gan no jauna apzinātas un pieņemtas. Š.Švarcs pagājušā gadsimta 90. gadu sākumā izveidoja divdimensionālu vērtību modeli, šī modeļa darbība praksē apstiprinājusies daudzās pasaules valstīs.



2. attēls. Vērtību modelis pēc Š. Švarca (1992).

Analizējot Š. Švarca teoriju, tika izveidota vērtību tabula, un vērtības pārgrupētas saskaņā ar to savietojamību pēc to deskriptīvā principa, kas saistās ar tādām vērtībām kā godīgums, lojalitāte un piedošana u.c. Piemēram, drošību Š. Švarcs saista ne tikai ar valsts un personīgo drošības un piederības izjūtu, bet arī ar tīrīgumu u.tml. cilvēka veselībai un dzīvībai garantējošām vērtībām. Konformitāte kā vērtība saistās ar sociālo komunikāciju – paklausību, pieklājību. Stimulācija ir saistīta ar izklaidēm, hedonismu un dzīves baudīšanu, iepirkšanos, mūziku, u.tml. vērtībām. Pašrealizācija ir saistīta ar radošumu, pašcieņu, neatkarību u.tml.

Vērtību veidošanās nosacījumu pamatā ir tāda indivīda sevis izteikšanas vajadzība kā attieksme. Attieksme ir vērtīborientācijas, nostādnes, identitātes raksturojums, kas veidojas dzīves darbībā, socializācijā, izziņā, pārdzīvojumos un gribas vienībā. Tā ir zināšanu, jūtu, uzskatu, gribas, rīcības veselums, kura izpausmes vērojamas cilvēka uzvedībā. Tā ir objektīva, universāla mij sakarība starp lietām, cilvēkiem, parādībām, izziņas procesa elements. Attieksme ir integrēts, attīstošs, dinamisks personības īpašību atspoguļojošs un sociālās identitātes reprezentējošs nosacījums. Attieksme attiecībā pret vērtībām var būt pozitīva, negatīva un neitrāla.

Vērtības aksioloģijas teorijā grupē arī pēc to izpratnes, attieksmes un pieņemšanas nozīmīguma. Balstoties uz nozīmīgā sociologa un politologa Ronalda Ingleharta (Inglehart) vērtību izpētes analīzi, autore vērtības sagrupēja sekojošās grupās pēc to pazīmēm, kas raksturo vērtību izpratni pēc to pieņemšanas un ilgtspējas sabiedrībā. Tās strukturētas balstoties gan uz R. Ingleharta vērtību pētījumiem 20. gs. beigās Rietumu sabiedrībā, gan Ē. Fromma pētījumiem „Man For Himself. An inquiry into the psychology of ethics” (1969, 1999) un „The Anatomy of Human Destructiveness” (1973, 1992), gan arī M. Rokiča nozīmīgo vērtību grupu analīzes.

Vērtību grupas

Absolūtās, augstākās	Neatkarīgas, vispārcilvēciskas, humānas. Nepārejošas	Relatīvās	Kultūras un sabiedrības kontekstā mainīgas, atkarība no dažādiem faktoriem. Pārejošas
Garīgās	Garīgās attīstības un personas pilnveidošanas vērtības. Izpratne par pasauli un savu vietu tajā.	Materiālās	Eksistences nodrošinājumam
Garīgi intelektuālās	Apziņu veidojošas vērtības	Materiālās utilitārās	Priekšmetiskās vērtības. Situatīvās kļūst par vērtībām konkrētā situācijā
Postmateriālās	Autonomās vērtības, tādas, kas saistās ar pašizteiksmi (Inglehart,R).	Materiālās	Patērētājvērtības, saistītas ar ekonomisko un fizisko drošību, kā arī vajadzības pēc luksusa (Inglehart,R).
Subjektīvās	Nav balstītas uz vispārpieņemtiem, atzītiem viedokļiem	Objektīvās	Balstītas vispāratzītos viedokļos, teorijās
Mērķa /terminālās/	Vērtības vērstas uz mērķi (Rokeach, M.)	Īpašību /instrumentālās/	Vērtības kā līdzekļi un nosacījumi mērķu

	Izpratne pasauli un savu vietu tajā. (Fromm, E.)		sasniegšanai (Rokeach, M.)
Personiskās	Tieksme uz identitāti, pašreizējā, tieksme uz mīlestību, radošu darbību (Fromm, E.)	Sabiedrības, sociālās	Piederības sajūtu formējošas vērtības, solidaritāte
Beznosacījuma	Pieņemtas beznosacījumu apstākļos	Nosacītās	Vērtību statusu iegūst noteiktu apstākļu un likumu ietvaros
Apriorās	Vērtības pašas par sevi, ārpus pieredzes, fenomenoloģiskas, tādas, kas formē pieredzi.	Aposteriorās	Pieredzē balstītas un pieņemtas vērtības, kuras paredz sekas un formējas personības attīstības procesā
Pozitīvās	Ceļ cilvēka personības garīgo attīstību	Negatīvās	Kuras pieņemot un kopjot tiek nodarīts kaitējums cilvēka garīgumam un darbībai

3. attēls. Vērtību grupējums pēc R. Ingleharta (2006, 2008), Ē. Fromma (1969, 2009) M. Rokiča (1973), aksioloģijas teorijās balstītām nostādnēm.

Vērtību mērījumus vienotā sistēmā var apšaubīt, jo individuālās atšķirības to izmantošanas nolūkos saistās ar vērtību bāzes konstrukcijām (Braithwaite, 1985). Tomēr nolūkā veidot vērtību veidošanās modeli, autore šīs vērtības mēģināja sastrukturēt pēc to pielietojuma loģikas, apzinoties, ka „vērtības var būt gan individuālas, gan sabiedriskas, sabiedrībā tiek pieprasīta ne tikai zināšanu garīgā vērtība, tās mēdz kļūt par absolutizētu materiālo vērtību avotu, atraujot to nesēju vai izmantotāju no tikumiskās atbildības” (Žogla, 2001, 146.). Papildus zināšanām par vērtību darbību un profesionālajām prasmēm un iemaņām tās lietot, tradīcijai un kompetencēm cilvēkam nepieciešams arī plašs redzesloks, prasme saskatīt tendences, perspektīvu. Ir svarīgi izprast vērtību darbības jēgu. Šāda veida priekšstatus par pasauli un cilvēka vietu tajā, ja tos izdodas kaut kā aptvert, tiek dēvēti par pasaules uzskatu (Nikiforovs, 2008).

Apzinot vērtību darbību plašākas sabiedrības nozīmē, Eiropas Padomes Vispārējā konvencija par kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai izvirza uzdevumus, kas nosaka sabiedrībām vērtību kopu, to potenciālu, kas kalpotu kā resurss ilgtspējīgas sabiedrības dzīves kvalitātes nodrošināšanai. Konvencija sniedz definīcijas par kultūras mantojumu kā vispārcilvēcisku vērtību kopumu. Kultūras mantojums sastāv no uzkrāto resursu kopuma, kas saņemti mantojumā no pagātnes un kas, neatkarīgi no piederības, indivīdu un sabiedrības uztverē tiek uzskatīti par vērtību, pārlicības, zināšanu, tradīciju

atspoguļotājiem un paudējiem. Tas ietver arī vidi, kas izveidojusies cilvēku un vietu mijiedarbībā, laikam ejot (Eiropas Padomes Vispārējā konvencija par Kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai, 2005). Kultūras mantojuma kā vērtību pieņemšanas sociālais aspekts ir cilvēku kopienas noteikts, bet individuālās vērtības cilvēks pieņem vadoties no savas attieksmes pret piedāvāto vērtību normatīvu (Austruma, Muižarāja, 2010).

Savukārt filozofijas teorijas attiecībā uz vērtībām risina tādus jautājumus, kā: kas ir vērtība, kā kaut kas top par vērtību, vai vērtības nosaka izdzīvošanas instinkti, sociālās intereses vai arī tās ir pilnīgi neatkarīgas un pašas nosaka visu pārējo – normas, intereses, ievirzes vai vērtības ir atkarīgas no vērtētāja, subjekta (cilvēka), kas uz tām tiecas, vai vērtības ir pārļaiciskas vai arī mainās līdz ar laiku, vai pastāv vērtību hierarhija, (hieros - svēts, arche - vara) sakārtojums no zemākās līdz augstākajai vērtībai un kas to nosaka (Lasmane, Milts, Rubenis 1995). Ja vērtību psiholoģija kā atsevišķa disciplīna radusies 19. gs. beigās, tad filozofiskā doma šai laikā nojauš par vērtību pastāvēšanu, taču tā izvirza pētniekiem neskaitāmus jautājumus: kas ir vērtība, kā kaut kas top par vērtību, vai vērtības nosaka izdzīvošanas instinkti, sociālās intereses vai tās ir pilnīgi neatkarīgas un pašas nosaka visu pārējo:

- intereses,
- normas,
- ievirzes, to, vai vērtības ir pārļaiciskas vai atkarīgas no subjekta (cilvēka) uz kurām tās attiecas (Šteinberga, Tunne, 1999).

Vērtīborientācija ir cilvēka uzskati un attieksme pret dažādām lietām. Tā ir cilvēka virzība uz noteiktām vērtībām un to galvenais uzdevums ir veidot cilvēka spēju atšķirt svarīgo no mazsvarīgā. Vērtīborientācijas pamatā ir zināšanas un attieksme pret dzīvi un pret pasauli, kā arī brīvība izvēlēties savu attieksmi un izturēšanos pret dažādām lietām, cilvēkiem un situācijām. Tās galvenais uzdevums ir veidot cilvēka spēju atšķirt svarīgo no mazsvarīgā.

Kopš 2002. gada pētījumu aģentūra Data Serviss ik gadu veic Latvijas sabiedrības vērtību pētījumus. Data Serviss pētījumi apraksta vērtību prioritātes Latvijas sabiedrības patēriņa vidē ar mērķi prognozēt, kādas ir Latvijas sabiedrības pamatvērtības un pieņemamākie rīcības, uzvedības veidi un, vai ir gaidāmas izmaiņas patēriņa uzvedībā. Pēc Data Serviss pētījumu analīzes esot pierādījies, ka tieši vērtību pētījumi palīdz izskaidrot cilvēku rīcību un izvēli daudz pilnīgāk, nekā pētījumi par brīvā laika pavadīšanu, vai sociāli-demogrāfiskie parametri (Data.lv. 2009).

1.2. Vērtību veidošanās komponenti, nosacījumi un mehānisms sabiedrībā.

Ar vērtību palīdzību indivīds veido gan savu sociālo tēlu, gan savstarpējās attiecības. Komunikācijas process starp skolēnu un skolotāju, skolu, ģimeni un sociālo grupu pārveido grupas pieredzi subjektīvā nozīmju un vērtību pasaulē, kas gala rezultātā ietekmē jebkuru individuālu rīcību. Komunikācija, it īpaši valoda un informācija, ir centrālais grupas dzīves notikums, jo dod grupas locekļiem iespēju saprast vispārējas nozīmes un jēgas. Komunikācija veidojas sociālo prasmju apgūšanas kontekstā, bet saskarsme ir pamatprasmē, kas nodrošina izglītojošā, attīstoša, audzinoša mērķa sasniegšanu” (Žogla, 2001, 112. lpp.). Saskarsmes prasme ir viena no prasmēm, ko apgūst komunikācijas procesā. Neverbālās saskarsmes līdzekļi bagātina verbālo, papildina to. (Žogla, 2001, 111. lpp). Savstarpējās sapratnes sistēma realizējas pateicoties kultūras atsevišķu formu komunikācijas un tīklojuma procesam. Piemēram, radikāli ir izmainījusies un strauji turpina mainīties tas, ko vēl nesen dēvējām par masu komunikāciju. Pašlaik var uzskatīt, ka masu komunikācijas laikmets ir beidzies, un ir iestājusies pilnīgi cita komunikācija, kurā komunikācija dominē subkultūru līmenī, kā uzskata kulturologs A. Priedītis, tagad ir iezīmējušās jaunas tendences, piemēram, komunikācijas individualizācija no vienas puses un komunikācijas tīklu veidošanās no otras puses (Priedītis, 2008).

Pedagogs, psihologs un filozofs Dž. Džuijs pedagoģijas un filozofijas teorijās izmantoja pragmatisko teoriju pamatu, lai koncentrētos uz jauniešu un sociālās vides mijattiecību izpēti, atspoguļojot vērtību izvēles relatīvo raksturu. Jāpieņem, ka katra teorija ir pieredzes atrisināšanas instruments, un ja tā spēj tikt galā ar pieredzi, tad Dž. Džuijs vērtību pieņemšanas kompetences vērtē pēc to personīgā lietderīguma principa. Tomēr uzskats, ka lietas tieši pārtop vērtībās, nododot sevi paša prātam un diskusijai, balstās uz indivīda apjukumu starp cēloņu kategorijām un to tūlītējām īpašībām. Objektus, piemēram, kā uzskata Dž. Džuijs, var atšķirt kā veicinošus vai kā piepildošus, bet tikai attiecībā uz cēloniskām attiecībām, kas nav vērtību atšķiršana (Dewey, 1916, 2008).

Dž. Džuijs līdzīgi kā Ž. Piažē uzskatīja, ka jauniešiem savu vērtību izvēlē galvenais ir pašu pieredze, kura rodas darbības un eksperimenta rezultātā. Pieredzes akumulēšanai ir liela nozīme. Katra izziņa, katra vērtība, katrs informātikas sabiedrības avots ir pieredze, kas palīdz rasties jaunām idejām. Tāpēc Dž. Džuijs daudz runāja par „zināšanu augšanu” (Dewey, 2008). Pieredze ir augšana, kas tiešā veidā attiecas uz vērtībizglītību, jo vērtības ir relatīvas un jaunā situācijā, jaunos apstākļos, citā sociālajā telpā tās iegūst citu realitāti. Pieredze maina vērtību nozīmību. ko izpauž vārds „pieredze”

un ir tik adekvāti ielikts zinātniskās procedūrās un būtībā, ka pieminēt pieredzi nozīmē dublēt vispārējos vārdos to, kas jau ir nosepts speciālos vārdos (Dewey, 2008. 23.).

Dž.Džuija teorijas pamata ierosinātājs ir problēmsituācija kā jaunas pieredzes ierosinātājs. Kad jaunas zināšanas skolēns var iegūt nevis balstoties uz vecām zināšanām, bet problēmsituācijā rodas jaunas idejas, pieņemtas citas vērtības. Pieņemot jaunas idejas, jauniešs spēj izmantot statistiskās zināšanas jaunā situācijā. Respektīvi – mainoties jauniešu vecumam, reģionam un ekonomiskai situācijai valstī, jebkura vērtība iegūst citu vajadzības statusu. Dž.Džuijs, runājot par jaunas pieejas meklējumiem vecajām vērtībām un secināja, ka utilitārais, kas pielīdzināms pragmatiskajam, iegūst jaunu ideju, t.i., jaunu derīgumu. No kā izriet, ka konflikts starp jauno un veco vērtību veido problēmsituāciju.

Tā ir raksturīga filozofiska tradīcija, kad par atziņas patiesumu spriež no praktisko seku – lietderības viedokļa. Dž.Džuija izstrādāto zinātniski pētniecisko teoriju izmantoja visās sabiedriskās dzīves jomās. Jo izziņa pēc Dž.Džuija vajadzīga visās dzīves jomās. Dž. Džuijs pedagoģijā izmanto utilitārismu, relatīvismu, eksperimentu, problēmpieeju, kas jau ir metode.

Rezumējot to var attiecināt uz visu humānpedagoģiju, kas savā kognitīvajā pieejā atļauj interpretācijas. Dž.Džuijs uzsver, ka katrs savas zināšanas mācās rekonstruēt pēc zināmas sistēmas, izmantojot:

- kritisko domāšanu;
- radošo domāšanu;
- reflektīvo domāšanu.

Izmantojot aksioloģijas metodes, rodas iespēja sistematizēt, pētīt vērtību kategoriju saturu dažādās sabiedriskās apziņas formās, kā arī šo kategoriju cieši saistīto jēdzienu (mērķis, norma, kvalitāte, ideāls, dzīves jēga u.c.) saturs.

Postmodernā kultūra, kuras komponenti ir patērētājkultūra un patērētājsabiedrības vērtības, sadzīvē īsteno masu domāšanas modeli. Masu mēdiji, kas aktualizē pilsoniskos, patērnieciskos naratīvus, caur patērniecības stāstiem cenšas sniegt nepārprotamas nostādnes gan par sabiedrības vērtībām, normatīviem, veido sabiedrības kopīgo politisko redzējumu, ierosina patērnieciskās vēlmes, kuras sabiedrības locekļi ar laiku īsteno.

Saskaņā ar R. Ingleharta vērtību teoriju 20. gs 2. pusē Rietumu civilizācija pakāpeniski notikušas vērtību maiņas. Notikusi pāreja no materiālajām (materiālajām un drošības vērtībām) uz postmateriālajām (dzīves kvalitātes nodrošinājuma) vērtībām, kas atbilst patērētājsabiedrības vērtību modelim (Inglehart, 2000). Tādējādi var runāt par to,

ka vērtību darbība vērsta uz cilvēku vēlmju mērķa apzināšanu, kļūdamas par personības struktūras sastāvdaļu. Ingleharts uzskata, ka postmateriālās vērtības (piemēram, iestāšanās par apkārtējās vides aizsardzību, sociālo taisnīgumu) attīstās tajās valstīs, kur ir ekonomiskā stabilitāte.

Tradicionāli sabiedrībā vērtības tiek dalītas divās grupās – garīgās un materiālās vērtībās. Garīgās vērtības formē cilvēka garīgo pamatu, bet to pārākā pakāpe – vispārcilvēciskās jeb klasiskās vērtības ir pamats visām vērtību sistēmām, kas veido kultūras un komunikācijas morāles pamatu un ir universālas.

Vērtības sociālajā aspektā sasaucas ar vajadzībām. Vajadzības ir sociāli dabisku, sociālu un garīgu faktoru kopums, kura klātesamība nepieciešama organisma, personības, sociālas grupas un visas sabiedrības dzīves darbības nodrošināšanai, tā ir iekšēja darbības determinante. Sociālām subjektīvām vajadzībām ir sociāla iedaba (Šiļņeva, 2003).

Balstoties uz A. Ādlera psiholoģiju jēdzienu „kopības izjūta” un viņa uzskatiem, ka cilvēks pēc savas dabas ir sabiedriskā būtne, kas nevar savus uzskatus un vērtības formēt ārpus sabiedrības, pieņem, ka šī kopības izjūta ir bioloģiski nosacīta, uzskatot to par sava veida sociālu instinktu (Ādleris, 1992).

Vērtības var būt savienojamas un nesavienojamas, tās vienmēr ir relatīvas (Data.lv, 2007). Vērtību būtība ir nozīmīgumā, nevis to faktiskā pastāvēšanā. Bet kultūra veidojas sabiedrībai vērtības akceptējot un īstenojot dažādos kritiski izvērtētos kultūras procesos. Kritisks izvērtējums un kritiskā domāšana ir process, kura mērķis ir pieņemt saprātīgus lēmumus par to, ko uzskatīt par pareizu un ko darīt (Ennis, 1996).

M. Rokičs izvērtējot vērtību veidošanās nosacījumus, piedāvā vērtību teorijas universālu struktūru, traktējot vērtības kā indivīda vērtības, ko saistībā ar sociālo izzināšanu, indivīds sasaista sabiedrības vērtības ar personīgajām vērtību vajadzībām.

M. Rokičs vērtības dala 3 daļās:

- afektīvās jeb jūtu vērtības – savas izvēlētas vērtības cienīšana, attieksme, kas veidojas izvēloties citu cilvēku viedokli, godbijība un interese, vērtības ar pozitīvu pieredzi, lepošanās ar tām;
- kognitīvās vērtības – profesionālas zināšanas, vērtības, kuras veidojas zināšanas saskarsmē, tās veidojas lēnām pēc noteiktas shēmas, izzināšanas procesa rezultātā;
- psihomotorās vērtības – profesionālas praktiskās un teorētiskās iemaņas kā vērtības, kuras var izkopt tikai praktiskā darbībā.

Vērtību izvēle saistās ar indivīda personiskajām izglītošanās vajadzībām. Tāda nozare kā izglītības socioloģija, palīdz izglītības politikas veidotājiem izglītībā rast atbildi uz jautājumiem: kā pilnīgāk un precīzāk noteikt un izteikt jauniešu vajadzības:

- kāds ir šo vajadzību atspoguļošanas un realizācijas mehānisms izglītībā;
- kā šīs vajadzības atspoguļojas un realizējas mācību priekšmetos;
- kā šīs vajadzības tiek apmierinātas citās sabiedriskās dzīves sfērās.

Izglītības socioloģija ietver jautājumus par izglītību kā sociālu institūtu, izglītības sistēmu un tās funkcionēšanu sabiedrībā, mūžizglītību, izglītības politiku, vērtēšanas problēmām, izglītības saikni ar darba tirgu, kā arī izglītības jomā veiktos socioloģiskos pētījumus Latvijā. Izglītības sistēmas uzdevums ir pakārtot izglītības saturu mūsdienu dzīves prasībām un vajadzībām, radīt skolās atbilstošu materiālo bāzi jauno informatīvo tehnoloģiju apguvei. Izglītības saturs veidojas balstoties uz izglītības stratēģiju, parādot sabiedrības vajadzības, kas izpaužas tās izglītības darbības mērķos.

Izglītība kopumā, kā arī augstākā izglītība visdažādākās nozarēs ir Latvijas tagadnes un nākotnes vērtība. Vēsturiskā atmiņa, pētījumi par nācijas pagātņi un filozofisko ideju tapšanu, novadu identitātes, latviskās un eiropiskās identitātes krustošanās, Latvijas kultūras modernizācija ir norises, kurās tiek apliecinātas vērtības (Kūle, 2009).

Pētījums tiek saistīts ar patērētāju sabiedrības izpēti un vērtību dominantes ietekmi uz vispārējās vidējās izglītības humanitāro mācību priekšmetu vērtību saturu un skolēna vērtīborientāciju, izpētot kā ekonomikā lietotie jēdzieni un nostādnes pārceļas uz izglītības sistēmu. Resurss ir ne tikai ekonomikas sfērā pieņemts jēdziens, kas ir krājumu, līdzekļu un ienākumu avota apzīmējošs jēdziens, bet Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2007.–2013. gadam šis jēdziens pārceļas uz izglītības sfēru. LNAP 2007.–2013. uzsvērts, ka Latvijas galvenais resurss ir cilvēku zināšanas un, lai turpinātos nepārtraukta un visos līmeņos sabalansēta valsts attīstība, jāveido izglītota un zinoša sabiedrība, koordināti un mērķtiecīgi virzot zināšanu radīšanu, uzkrāšanu, izplatīšanu un lietošanu. Tādā kontekstā galvenā loma ir Latvijas izglītības sistēmai, attīstot radošas un mērķtiecīgas personības, nodrošinot zināšanas un prasmes visa mūža garumā. Izglītības kvalitātei jāatbilst mūsdienu sabiedrības un tautsaimniecības arvien augošajām prasībām. Valsts uzdevums ir nodrošināt ikvienam cilvēkam vispārējās izglītības, kā arī kvalitatīvas augstākās un profesionālās izglītības iespējas.

Mūsdienās ekonomiskā konkurētspēja tiek saistīta ar izglītības līmeni un tā kvalitāti (LNAP 2007.–2013.). Ekonomiskā konkurētspēja ir atkarīga no iedzīvotāju izglītības līmeņa, profesionālajām prasmēm. Pašreiz situācija Latvijas un kopējā Eiropas Savienības (turpmāk – ES) darba tirgū izvirza prasību pēc mācīšanās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas uzskatīta par ES valstu politikas stūrakmeni cilvēkresursu attīstības jomā” (LNAP ekspertu darba grupas „Izglītots un radošs cilvēks” ziņojums, 2008).

Cilvēks ir sociāla būtne un skolēns kā sociāls aģents ir nemitīgā mijiedarbībā ar ārējiem faktoriem – skolu, skolotājiem, sociālām grupām, ģimeni, valsts institūcijām. Sociālās vajadzības Ž. Bodrijārs darbā „Patērētājsabiedrības mīts un struktūra” 1. nodaļā strukturētā analīzē uzsverot sabiedrības saikni ar ekonomiku un ražošanu, tradicionālo jēdzienu „derīgums” aizstāj ar jēdzienu „funktionalitāte”, kuras rezultātā visnecīgākā patērētājsabiedrības darbība vērsta uz resursu augšanu un katra funkcionālu derīgumu esošajai sistēmai, kuru Bodrijārs dēvē par „objektīvo cinismu” (Baudrillard, 1998, 2003, 2004). Tātad ne tikai derīgums jeb vērtību funkcionalitāte ir tas aspekts, kas nosaka vērtību izvēli. Indivīdam vērtību izvēli nosaka vismaz vēl pieci komponenti:

- attiecības;
- atmiņa;
- attieksme;
- informētība;
- konsolidācija vai solidaritāte.

Ikvienam indivīdam piedzimstot kā brīvai personībai, identitātes veidošanās procesā nozīmīgākais faktors ir vērtību orientācija, kas palīdz dzīvot saskaņā ar sevi, tomēr vērtībizvēle veidojas gan attiecībās ar citiem sabiedrības locekļiem, gan attieksmē un salīdzinājumā starp vērtībām, to nostiprina atmiņa, informētība un vēlme būt kādas sabiedrības daļai, solidarizēties ar savas sabiedrības grupu. Personības identitātes veidošanās ir laikietilpīgs process, jeb atsaucoties uz vienu no identitātes teorijas autoru Ē.H. Eriksenu, tā ir zināma saplūšana ar citiem (Eriksens, 1998, 196). Sociālā prakse liecina, ka vērtību audzināšanas jomā svarīgāka par indivīda identitāti mūsdienās tiek akcentēta sabiedrības identitāte, kas ir vēl viens nosacījums vērtību nostiprināšanā.

Identitātes kopsaucējs var saistīties gan ar nacionālo izcelsmi (lielākā Eiropas daļā), gan reliģisko piederību (Balkānos, Vidusāzijā, u.c.) vai jaunu, modernas sabiedrības vienojošu ideju, kā, piemēram, ASV, kurā ir tikpat kā neiespējami runāt par iedzīvotāju

kopīgu izcelsmi, tomēr vienojošais vērtību motīvs ir valstiskuma ideja un t.s. *American Dream* – ikviena iedzīvotāja brīvas iespējas sasniegt savus ekonomiskos mērķus grūtā darbā. Šo jautājumu pētniecībā saista ar etnicitāti (ethnicity), kas identitātes veidošanos apskata no diviem aspektiem – esenciālistu, kas vienas etniskas grupas izcelšanai izmanto tikai kādas šai grupai noteiktas pazīmes un instrumentālistu, kas etnisko grupu aplūko kā sociāli konstruētu kultūras elementu. Identitātes jautājumi ir vērtību pieņemšanas un izvērtēšanas jautājumi, to reālās lietderības un svarīguma izcelšana (Austruma, 2009).

1.2.1. Sociālās percepcijas būtība, vērtību veidošanās procesā.

Jēdziens „saskarsmes percepcija” nācis no psiholoģijas. To ieviesa amerikāņu psihologs Dž. Bruners 1947. gadā. Šajā pētījumā, saskarsmes percepcija tika piemērota runājot par sociālā percepciju kā cilvēku savstarpējās uztveres un sapratnes un vērtību akceptēšanas procesu, kas realizējas to komunikācijas laikā. Sociālās percepcijas kontekstā iesaistās galvenie sociālpsiholoģiskie mehānismi, kurus cilvēks izmanto, lai veidotu priekšstatu par citu:

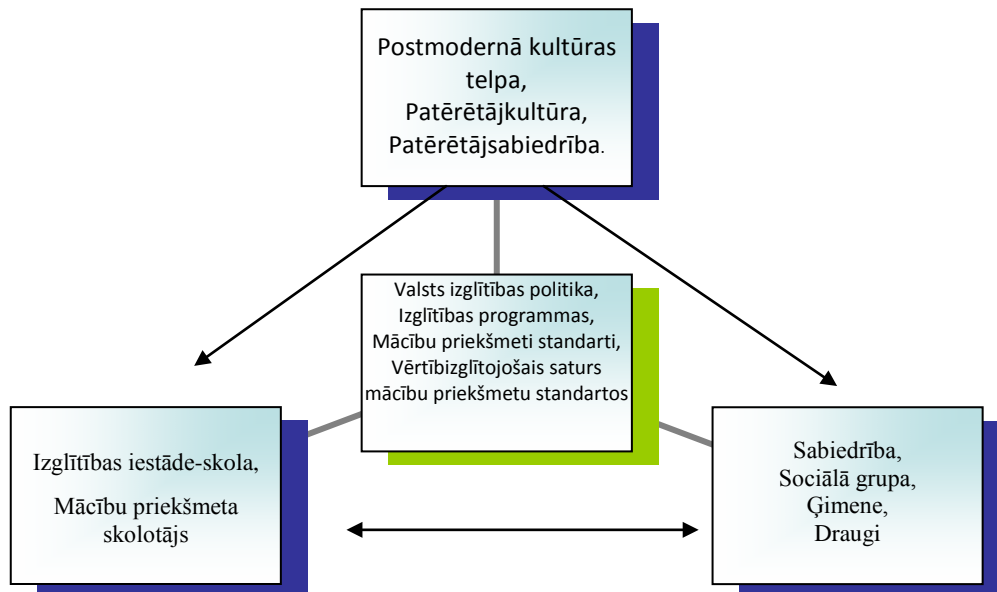
- indivīds identificē cita vērtības, tās samērojot ar savējām;
- stereotipizē tās kā tā cita, kā kādas noteiktas sociālas grupas locekļa vērtībām,
- reflektē – izjūtot vajadzību pieņemt vērtības kā sev noderīgas.

Vajadzības un vērtības formē identitāti. Identitātes tapšanas problēmas daudz analizējuši gan tādi Rietumu zinātnieki kā Z. Freids, Ž. Piažē, K. Rodžerss, Ē.H. Eriksens, V. Merlins u.c. E. Smits par identitātes un kultūras attiecību veidotāju uzskatīja tādu komponentu kā atmiņa, kas ir empīriski pieņemta vērtību darbība. Tāpēc atmiņa būtu uzskatāma kā skolas jauniešu pozitīvas adoptācijas un attieksmes veidošanas nosacījums.

Īpaši nozīmīgs faktors vērtību adaptācijā ir socializācijai. Socializācija ir jēdzieniska konstrukcija, teorētisku jautājumu un problēmu nostādņu kopums, varētu teikt, ka tas ir modelis, kas tēlaini izsaka to, ko nevar attēlot uzskatāmā veidā (Hurrelman, 1988). Var piekrist H. Gudjonam, ka „tieši uzskatāma ir rīcība”, tomēr nevar piekrist, ka „procesi, kuri to (rīcību) rada nav novērojami” (Gudjons, 1998, 166.). Lai socializēšanās notiktu, tiek pētīta cilvēka izaugsmes „aktīvā forma”. Lai arī Gudjons reducē socializāciju uz pētniecību, tomēr socializācija nenotiek tikai pētot citu rīcību un procesus. Šo jēdzienu „aktīvā forma” ieviesa franču sociologs E. Dirkerms 1907. gadā, lai raksturotu indivīda sabiedrības nosacījumu lomu cilvēka personības veidošanā (Gudjons 1998). Vienkāršojot,

runājot par indivīda tapšanas veidu par sabiedrības locekli, var to skatīt izejot no 3 perspektīvām:

1. Cilvēka konfrontācijā ar vidi – uzrādot cilvēku aktīvo lomu.
2. Uz institūcijām orientēta perspektīva – kādas funkcijas un mērķi ir sabiedriskām institūcijām (sk. promocijas darba 2. nodaļa).
3. Uz kultūru orientēta perspektīva – kas vieno indivīdu ar kultūru. Kā šī kultūra tiek nodota tālāk (sk. promocijas darba 2. nodaļa).



4.attēls. Sociālā mijiedarbība vērtību veidošanās procesā.

Visu sociālo parādību un kultūras uzturēšanas nosacījumu pastāvēšanu, to nozīmi uztur diskurss, kas ir definējams kā struktūra, kurā nozīme ir patstāvīgi apspriesta un konstruēta (Carpentin, & De Cleen, 2007). Pieredze un mijattiecība ar sociāliem partneriem stiprina jau kādas diskursīvā ceļā pieņemtas vērtības.

Vispārpieņemtas ir divas lielas klasiskas teoriju grupas – K. Hurrelmana (Hurrelman) un Tilmaņa (Tillmann) psiholoģiskā (bāzes) teorija – nozīmīgākās no tām ir mācīšanās un uzvedības psiholoģija un socioloģiskās bāzes teorija, nozīmīgākās no tām ir struktūrfunkcionālā teorija, sociālās mijiedarbības teorija (ieskaitot materiālistisko aspektu) jeb sociālā interakcijas teorija. Teorijas autors amerikāņu sociologs Džordžs Houmans (Homans) uzskata, ka sabiedrībā norisošo mijiedarbību var analizēt, par modeli izmantojot divu personu savstarpējo attiecību sistēmu. Viņš analizē, kāda nozīme šajā sistēmā ir katra partnera ieguldījumiem (pūles, laiks, nauda, jūtas u.tml.) un ieguvumiem

(nauda, vara, prestižs, simpātijas u.tml.). Dž. Houmana pamatpieņēmums ir šāds: cilvēki pēc iespējas cenšas samazināt (minimizēt) ieguldījumus un pēc iespējas cenšas palielināt (maksimizēt) ieguvumus. Izejot no šādas teorijas pieņēmuma personība savas vērtības pieņem caur pieredzi un sociālo partneru, institūciju un visu sabiedrības struktūru sniegtā devuma.

Pieredze	Pieredzes paraugi, nostādnes, zināšanas, emocionālās struktūras, kognitīvās spējas
Mijiedarbība, sociālās attiecības	Attiecības starp skolēniem, skolotāju, priekšnieku attiecības starp vecākiem, bērniem, komunikācija starp draugiem, vienaudžiem.
Institūcijas	Skolas, augstskolas, masu mediji, uzņēmumi Baznīca, armija
Visas sabiedrības struktūras	Komponenti: sociālā, ekonomiskā, politiskā struktūra

5. attēls Personības vērtību pieņemšanas process caur socializēšanos, pēc Tilmaņa (Tilmann, 1994).

Tomēr adaptējot šo teoriju, autore secina, ka indivīda dzīves pieredzes apgūstamie elementi ne vienmēr kļūst par vērtību. No pieredzes iegūtu faktu vērtība veidojas vienīgi refleksijas laikā. Tas ir uztvertā subjektīvas novērtēšanas process atkarībā no tā, kā skolēnu kā personību tas ietekmē. Jauniešu identitāte veidojas saistībā ar viņu sociālās kopības apziņu, kas mūsdienu kultūras kontekstā veidojas kā vairāku identitāšu konstrukcija.

Savos spriedumos indivīdi orientējas pēc noteiktām kategorijām: „nepareizi”, „pareizi”, „labi”, „slikti”. Šīs kategorijas pašas par sevi nav saistošas, atsevišķi neeksistē. Tās vienmēr saistītas ar priekšmetiem un parādībām, apstākļiem – kontekstu. Tomēr daudzas no skolēnu vērtībām nav tieši empīriskas – akceptētas kā personiskās pieredzes rezultāts. Vērtības var mantot kā tradīciju turpinājumu, kā ieražu. Šādas vērtības pieņem, paļaudamies uz citu notikumu un parādību novērtējumu. Šāda tradīciju percepcija raksturīga kultūras mantojuma uzturēšanā. Struktūra kopumā parāda, ka sabiedrība ietekmē indivīdu, mijiedarbojas turp - atpakaļ (Gudjons, 1998).

Secinājumi:

Katrai teorijai par izejas pozīciju, pamatojot vērtību veidošanās komponenti sabiedrībā, ir dažādas nostādnes. M. Rokičs vērtību teorijas struktūru balsta uz indivīda vērtību vajadzību samērojamību ar sabiedrības vērtībām. Saskaņā ar Dž. Brunera teoriju, indivīds samēro savējās vērtības ar stereotipiem kādas noteiktas sociālas grupas ietvaros un transformējot tās, reflektē kā sev noderīgas. Vērtību būtība ir to nozīmīgumā.

Vērtību translētību un izvēli jaunieši saista ar personiskajām izglītošanās vajadzībām. Sociālās vajadzības patērētājsabiedrības darbībā vērsta uz resursu augšanu un funkcionālu derīgumu esošajai sistēmai, kā to savukārt teorijā pamato Ž. Bodrijārs. Savukārt, izvērtējot Tilmaņa teoriju, autore secina, ka indivīda dzīves pieredzē apgūtie sociālās saskarsmes, normu un paraugu elementi ne vienmēr kļūst par vērtību. Vajadzības un vēlmes saistībā ar sociālās kopības apziņu, vērtības stereotipizē vai konstruē no jau esošajām, un uz šādas vērtību kompleksitātes bāzes veidojas jaunieši identitāte.

Vērtību veidošanās aspekti ir ne tikai derīgums un vērtību funkcionalitāte, kad indivīds samēro savas vērtības ar sev tuvas un nozīmīgas sabiedrības grupas vērtībām. Izvēlē nozīmīgi vēl ir arī tādi komponenti kā attiecības ar savu sociālo grupu, tuvāko, atmiņa par vērtību derīgumu un nozīmi, attieksme pret vērtību, informētība par vērtības darbību un robežām, konsolidācija jeb solidaritāte ar grupu, kura pārstāv izvēlēto vērtību.

Katra indivīda uztvere, spēja savstarpēji saprasties ar kādu noteiktu sociālo grupu vai kopu, attieksme pret šīs sabiedrības grupas nozīmīgiem elementiem, vēlme solidarizēties ar to un kopīgi akceptēt šīs noteiktās grupas vērtības, nozīmi iegūst diskursā ar dominējošo kultūru, kas ir kopsaucējs mijattiecību normālai darbībai.

Sociālā prakse ir nozīmīgs nosacījums, kas vērtību audzināšanas un nostiprināšanas jomā skolas sistēmā ir tikpat nozīmīga kā dominējoša kultūra, kura nosaka indivīda identitātes veidošanās apziņu. Savstarpējas sapratnes sistēma realizējas, pateicoties kultūras atsevišķu formu komunikācijas un tīklojuma procesam.

1.2.2. Valsts, sabiedrības un ģimenes vērtību veidošanās aspekts.

Vērtībuzvēles procesā dalību ņem vairāki spēlētāji: valsts politikas veidotāji – kā vērtību pasūtītājs un piedāvātājs, skolotājs, kā mācību izglītošanās procesa nodrošinātājs, vecāki, kā vērtību uzturētāji un kontrolētāji; pats skolēns, kuram adaptācija, akulturācija, integrācija un citi socializācijas procesa ierobežojumi ir daļēji atņēmuši indivīdam nepieciešamās brīvas izvēles iespējas. Mācību priekšmetu standarti un programmas ir rezultāts mijiedarbībai starp sociāliem, politiskiem un valsts valdošajiem uzskatiem par

intelektuālo, ekonomisko un sociālo spēku samēru attiecībām. Mācību priekšmetu standarti ir kompromisa ceļā fiksēts nosacījums, kas jauniešiem to pieņemšanas gadījumā garantē „nesāpīgu” iekļaušanos kultūrvidē ar tālākām izglītošanās iespējām. Skolu pedagoģiskais aspekts vērtību izvēlē atspoguļojas mācību priekšmetu standartu un programmu mērķos un plānotajos sasniedzamajos rezultātos.

IZM situācijas analīzē par vērtībizglītības pamatnostādnēm un ētisko vērtību apgūšanu vispārējās izglītības sistēmā Latvijā, uzsvērts, ka „svarīgi izprast, kā vispār ir panākama ētisko vērtību tradicionālā izpratne un patriotisms. Kā veidojas skolēns ar augstām prasībām pret ētisko vērtību ievērošanu, kā veidojas vērtību sistēma cilvēkā, kas rosina personības attīstību (izm.gov.lv, 2008).

Uz kopīgu mērķi virzītām indivīda – sabiedrības attiecībām, veidojas kopīgi vērtību, morāles veidošanās principi. Savukārt, mehānismi, kas institucionalizē šo mērķi atrodami valsts pārvaldes sistēmā, izglītības, kultūras politikas un valsts politikas nostādnēs. Pagājušā gadsimta pazīstamais liberālisma teorētiķis R. Dworkins parādīja, ka likuma konstitucionalizācijai ir tieša nozīme demokrātiskas sabiedrības vērtību nostiprināšanā un izpratnē. Neraugoties uz to, ka jēdzienam pienākumi un tiesības ir dažādi konteksti, katram vienam ir tiesības uz sirdsapziņas brīvību un brīvu izvēli pieņemt sev nozīmīgas vērtības (Dworkin, 1977).

Valsts kā cilvēku brīvas gribas izteikšanas garants ir morālās jābūtības nesējs. Valsts veido sabiedrības integrācijas, budžeta, valsts valodas, izglītības un daudzas citas sabiedrisko jomu politikas, izstrādājot to savstarpējo attiecību un nākotnes virzību un prioritāšu stratēģijas. Tāpēc īpaši svarīgi ir apzināties – kāda ir izglītības politika valstī, kādi stratēģiskās plānošanas dokumenti nodrošina vērtībizglītību, un kas ir vērtībizglītība 21. gadsimtā Latvijas Republikā. Arī antīkais filozofs Aristotelis uzskatīja, ka sabiedrības locekļa izglītošanu nedrīkstētu sašaurināt līdz katra konkrēta indivīda pašizglītošanas līmenim. Aristotelis izglītošanu uzskatīja par valsts uzdevumu (Aristotle, 1999).

Lai veidotos uz kopīgu mērķi virzītas indivīda – valsts – sabiedrības attiecības, viens no nozīmīgākajiem šo attiecību stiprinājumu ķēdes posmiem jābūt vērtībizglītībai.

Sīkāk analizējot vērtību pieņemšanas ierosinātajus var izdalīt trīs pamata pieejas jeb paradigmas:

- valstiskā,
- personīgā,
- sociāli personīgā pieeja.

Valstiskajai vērtībizglītības pieejai raksturīga valsts un sabiedrības interešu un vajadzību prevalēšana pār indivīda, to starpā skolēna interesēm un vajadzībām. Šāda vērtībizglītības izglītojošā pieeja raksturīga valstīs ar stingru centralizētu valsts varu. (Meņšikovs, 2007). Valsts izglītības aspektā vērtību piedāvājums ar likumu, mācību priekšmetu standartu un likumu normu palīdzību ir reglamentējošs.

Robeža starp valsts interesēm un sabiedrības interesēm tiek definēta kultūrpolitikas kontekstā. Valsts īsteno savu izglītības sistēmu ar skolu, kā sistēmas sastāvdaļas, starpniecību. „Valsts saņem tādu skolu, kādu tā vēlas saņemt. Skolas šīsdienas stāvoklis nebūt nav gadījuma rakstura apstākļu sakritības rezultāts, bet birokrātiskās sistēmas sociāls pasūtījums. Katra nākamā skolas reforma vai reorganizācija radījusi arvien lielāku skolas problēmu saasināšanos” (Nikiforovs, 2008). Daudzi pedagogi neizprotot jaunās kultūras izglītības nosacījumus, izglītības reformu, savas izpratnes robežās saista tikai ar birokrātijas organizatoriskajiem pārkārtošanās principiem, neiedziļinoties reformu, jaunievedumu būtībā. Šajā pētījumā viena no fokusgrupas diskusijas aprobētām un vēlāk anketā piedāvātajām vērtībām bija arī skola, kā sistēmas sastāvdaļa.

Jauniešu vērtību izglītība ir cieši saistīta ar personības garīguma, morāles, kultūras attīstību, tikumu izglītību, pozitīvu attieksmi pret savu tikumisko īpašību attīstību. Piedzimstot ikviens iegūst neierobežotas iespējas brīvi izvēlēties. Tāpēc attīstoties un iekļaujoties sabiedrībā, nozīmīga ir indivīda spēja saglabāt un uzturēt brīvas izvēles nozīmību savas personības veidošanā.

Sociāli personiskajai pieejai raksturīga skolēna kā indivīda interešu dominante pār sabiedrības un valsts interesēm. Šādai vērtībizglītības pieejai raksturīgs Rietumu sabiedrībā iedibinātais sociālās partnerības princips. Pilsoniskās sabiedrības un valsts interešu mijiedarbība skolēna vērtībizglītošanā atspoguļojas kā izglītojamā iesaistīšana sociālajā dialogā. Viena no šī sociālā dialoga sastāvdaļām ir ģimene, vecāki.

Vecāki ir viens no izglītības pasūtītājiem, partneriem un izglītības uzraudzītājiem, tomēr jāsecina, ka vecāks nevar balstīties tikai uz savu divdesmit trīsdesmit gadu ilgo pieredzi, kas iegūta, pašiem mācoties skolā, tas nav produktīvi. Līdz ar to pašiem vecākiem ir nepieciešama izglītība par vispārējiem izglītības politikas jautājumiem. Nozīmīgs ir secinājums, ka „vecākiem kā izglītības pasūtītājiem ir jāprot apspriest izglītības mērķus un vērtības, kā arī jāprot novērtēt sasniedzamus rezultātus” (Koķe, Muraškovska, 2007, 9.).

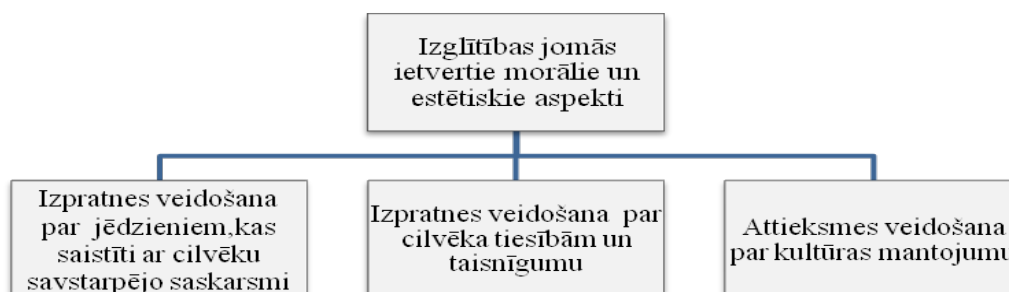
Latvijas Republikas Izglītības likuma 21. pants paredz sabiedrības līdzdalību izglītības procesa izvērtējumā un organizēšanā: „Sabiedrība piedalās izglītības organizēšanā un attīstībā, popularizējot visu veidu izglītību, veicot izglītošanu un sekmējot izglītības kvalitātes uzlabošanu, veidojot izglītības programmas, aizsargājot izglītojamo un pedagogu tiesības un intereses izglītības ieguves un darba procesā, veidojot izglītības un izglītības atbalsta iestādes un sabiedriskās organizācijas” (Izglītības likums, 1998).

Sabiedrības vērtību spēks ir nozīmīgs aspekts, kas virza kultūrpolitiku, kura balstās zināmā vērtību normatīvā, kas savukārt atspoguļojas valsts izglītības politikā. Bet sociālo attiecību nostāja varētu jēdzieniski saistīt ar varas jēdzienu, bet vara nozīmē spēju kādās attiecībās izmantot personisko ieinteresētību. Pilsoniskās sabiedrības un valsts interešu mijiedarbība skolēna vērtībuzglītošanā atspoguļojas kā jauniešu iesaistīšana sociālajā dialogā, kas tieši proporcionāli mazina indivīda brīvu personisko vērtību izvirzīšanu priekšplānā. Sociālās partnerības princips ir vērtību izvēles kompromisa princips. Izglītības sistēmā mācību priekšmetu standarti un to apgūšanas metodes ir tikai viens no veidiem kā indivīdam ļaut orientēties un ar zināmiem izglītībā pastāvošiem instrumentiem pieņemt sabiedrībā nozīmīgās vērtības. Piemēram, izmantojot K. Rodžersa pieredzes mācīšanās principu, tas pastāv kā vērtību izvēle, kura balstās uz skolēna vajadzībām un vēlmēm. Pieredzes mācīšanās ir pašiniciēta, paša skolēna izvērtēta un ir ar plašu ietekmi uz skolēnu. Svarīgs ir gan mācību saturs, gan skolotājs, kas ir viens no vērtību izvēles veicinātājiem.

Laika posmā, kad Izglītības un zinātnes ministrijā darba grupas veidoja mācību standartus ētikā un kristīgajā mācībā pamatskolā, Turgus un sabiedriskās domas pētījuma centrs (SKDS) 2004. gadā veica pētījumu par ētikas un/vai kristīgās mācības pasniegšanu skolās. Galvenajos secinājumos SKDS min: „Galvenie argumenti () skolēnu vecākiem un skolu pārstāvjiem ir saistīti ar sabiedrības morāles degradāciju, cerību, ka skolā gūtās zināšanas palīdzēs bērniem ieaudzināt labu uzvedību, kultūru, vērtību sistēmu” (SKDS, 2004).

Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumu Nr. 1027 „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” 2. nodaļā „Pamatizglītības programmu galvenie mērķi un uzdevumi” definēts, ka pamatizglītības programmu galvenie mērķi ir: „Veidot priekšstatu un sapratni par galvenajiem dabas, sociālajiem un ilgtspējīgas attīstības procesiem, morāles un ētikas vērtībām; nodrošināt iespēju apgūt Latvijas pilsonim nepieciešamās zināšanas un

demokrātijas vērtības”. Vieni no izglītības jomās ietvertajiem izglītošanas aspektiem ir morālie un estētiskie aspekti. (Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumi Nr. 1027). To vispārīgo saturu atspoguļo trīs nozīmīgi komponenti:



6. attēls. Izglītības jomās ietvertie izglītošanas aspekti (Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra noteikumi Nr. 1027)

Visi komponenti, kas saistīti ar cilvēku savstarpējo saskarsmi prezentējas jēdzienos: taisnīgums, cieņa, vienlīdzība, godīgums, uzticamība, atbildība, savaldība, izpalīdzība, iejūtība, laipnība. Definētās vērtības nav strukturētas, tomēr vairāk atbilst socializēšanās saskarsmei, nevis personības pilnveidei.

Vispārējās vidējās izglītības vispārizglītojošā virziena izglītības programmas galvenais mērķis izvirza izglītojamiem nodrošināt iespēju apgūt zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas nepieciešams izglītības turpināšanai, pilsoniskai līdzdalībai un sociālai integrācijai, nodarbinātībai un personiskai izaugsmei un attīstībai, veidojot izglītojamā prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, kā arī motivējot mūžizglītībai un apzinātai karjerai. Karjera kā vērtība tiek minēta gandrīz visos stratēģiskos izglītības dokumentos. Piemēram, Eiropas Sociālā fonda projekta „Dabaszinātnes un matemātika” 2011. gada VISC izdotajā atbalsta metodiskajā līdzeklī skolām „Skolēnu intereses veicināšana par dabaszinātnēm un matemātiku. Organizēsim pasākumus skolēniem”, jau ievadlapā centrālais attēls skolēnu interešu veicināšanai, divos no četriem tabulas lodziņiem uzsvērts: „virzīsim skolēnu uz karjeras izvēli”. Jāmin arī cits ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu 2008. gadā izdots izdevums „Kurš priekšmets man patīk vislabāk? Padomi veiksmīgai karjeras izvēlei” (ESF 2008). Kas norāda, ka dažādi atbalsta materiāli skolām, metodiskie līdzekļi un bukleti pēdējā desmitgadē apzināti tiek veidoti karjeras un konkurētspējas kā vērtību aktualizācijai.

V. Dombrovska valdības deklarācija un rīcības plāns ir politikas dokumenti, saskaņā ar kuriem jānotiek izglītības politikas veidošanai tuvākajos gados. Ņemot vērā to, ka Latvija ir akceptējusi ES 2020 mērķus izglītības jomā (ar nelielām modifikācijām), ir būtiski izvērtēt, vai Dombrovska valdības deklarācijas uzdevumi pēc būtības atbalsta šo mērķu sasniegšanu. Deklarācijas uzdevums – rast priekšnoteikumus, lai katrs bērns var apgūt viņam dzīves laikā nepieciešamās iemaņas – valsts valodu, angļu valodu un vēl vismaz vienu valodu, daudzpusīgu kultūras pieredzi, IT kompetences, saziņas un sadarbības prasmes, radošumu, kritisko domāšanu, finanšu pratību un uzņēmējspēju, kā arī pilsonisko apziņu un prasmes. Šajā deklarācijā nav aizmirstas finanšu pratība un uzņēmējspējas, bet neviens vārds, neviens uzdevums neparedz vērtību izglītošanu.

Skola ir socializācijas institūcija, kas atspoguļo reālās sabiedrības modeli un veic esošās sabiedrības reproducēšanas funkciju, un tā gatavo skolēnus pasaulei, kuru mēs neviens nepazīstam – nākotnes pasaulei. Lai izglītības sistēma sekmīgi pildītu tai piederīgās funkcijas, ir nepieciešams veidot visu šai sistēmā ietilpstošo elementu partnerību ar ko saprot, ka partnerība ir divu vai vairāku partneru vienošanās sadarboties kopīga mērķa intereses un nest kopīgu atbildību par rezultātiem (Wilcox, 1994). Tātad valsts, sabiedrības un izglītības iestādes kopīgā partnerība ir atbildības dalīšana par mūsdienīga skolēna vērtībizglītības rezultātu.

Promocijas darbā akcentēta 21. gadsimta patērētājsabiedrība, kura veidojas jaunā kultūras telpā. Tā ir urbānā vide un globālais interneta tīmeklis – kultūrvide ar tai raksturīgo globālo informātikas plūsmu un patērniecību. Šī gadsimta sabiedrību tāpēc ieguvusi informācijas un patērētājsabiedrības statusu. Tieši Ž. Bodrijārs veidojis izpratni par moderno sabiedrību kā sociālo sistēmu, kurā izšķirošu lomu spēlē informācija. (Бодрийяр, 2000) Šajā jaunajā kultūras telpā galvenais izglītības politikas stratēģijas dokuments - Latvijas Nacionālajā attīstības plāns 2007.–2013., norāda uz vērtību virzību, uzsverot, ka „Informācijas sabiedrībai cilvēku zināšanām un prasmēm ir izšķiroša nozīme labklājības līmeņa sasniegšanā”. Labklājība ir dokumenta galvenais vērtību virzošais atslēgas vārds. Šajā dokumentā uzsvērts, ka izglītības kvalitātei jāatbilst mūsdienu sabiedrības un tautsaimniecības arvien augošajām prasībām. Valsts uzdevums ir nodrošināt ikvienam cilvēkam vispārējās izglītības, kā arī kvalitatīvas augstākās un profesionālās izglītības iespējas. Lai saprastu sabiedrisko procesu dinamiku – jāsaprot sabiedrības psihiskie process, uzskatīja vācu izcelsmes ASV filozofs, sociālpshologs Ē. Fromms. Sabiedrības un indivīda problēmu morālos aspektus viņš saskatīja tās psihiskajos procesos, īpaši modernisma laikmetā. Ē. Fromms uzsvēra, ka katrā kultūrā

mainās cilvēku vajadzību un daļēji vērtību sistēma. Slīma sabiedrība no veselas atšķiras ar to, ka slīma sabiedrība kavē, vesela sabiedrība veicina indivīda attīstību (Fromm, 1955). Ja indivīds tērē naudu tikai par izklaidi, par interneta standartizēto informāciju, par *second hand* pieredzi, viņš kļūst atradošs un tā radošuma robeža var noslēgties ar vokaloīdu sintezatoriskā dziedājuma pielūgšanu un hologrāfiskā tēla realitātes atzīšanu.

Globalizācijas procesi ietekmē pasaules kultūras sfēras ne tikai dažādu tehnokrātisku jauninājumu pieņemšanā, bet, piemēram, veicina valstu birokratizēšanos, naudas piesaisti noteiktai administrēšanas sistēmai un administratīvai pārvaldei. Eiropā un pasaulē sāk izzust lokālās tradīcijas, tiek piesārņotas vai apdraudētas mazo tautu valodas un kultūras. Globālā sociālā nevienlīdzība motivē nabadzīgākos pārcelties uz bagātākām valstīm. Rūpnieciskā ražošana veicina standartizāciju, arvien vairāk palielinās reklāmas un naudas ietekme dažādu nozaru popularizēšanā un attīstīšanā. Arī cilvēku idejas kļūst par pērkamam un pārdodamam precī, to starpā arī izglītība kļūst par precī. Nostiprinoties masu patērētājkultūrai, mazinās radošā individualitāte.

Aprakstītās tendences izraisījušas diskusijas plašas sabiedrības vidū par to, kā risināt samilzušās problēmas. Mūsdienu „valdību ekonomiskā politika vairs nevar iedvesmot un ietekmēt sabiedrību ar saviem stāstiem, kā arī nevar vairs un nespēj uzspiest politiskos ideālus (Inglehart, 2000). Viens no ES stratēģijā "Eiropa 2020" izvirzītajiem mērķiem ir panākt, ka 40 % jauniešu iegūst augstskolas izglītību. Šobrīd vecuma grupā 25–34 gadi 34 % jauniešu ir augstākā izglītība. ES šajā ziņā līdere ir Īrija ar 45 %. ES stratēģijas ilgtermiņa redzējums pievēršot uzmanību augstākās izglītības aktualizācijai, neizvērtē riskus un cēloņus, kuri nav veicinājuši jauniešus beigt pat pamatizglītību.

ES komisija 2010. gada 15. septembrī izziņoja jaunu programmu „Jaunatne kustībā”. Jaunatne kustībā mērķis ir uzlabot jauniešu izredzes atrast darbu un nodrošināt, ka viņi iegūst izglītību atbilstoši viņu vajadzībām. Šī ir viena no vissvarīgākajām iniciatīvām ES izaugsmes un nodarbinātības plānā „Eiropa 2020”. Izglītība kā jauniešiem nozīmīga vērtība parādās arī šajā pētījumā un sniedz jauniešu redzējumu uz izglītības saistību ar savu redzējumu uz izglītību kā vērtību mūsdienu sabiedrībā.

Pašreiz situācija Latvijas un kopējā ES darba tirgū izvirza prasību pēc mācīšanās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas mūža garumā, ko arvien vairāk atbalsta gan valsts, gan darba devēji. Mūžizglītība tiek uzskatīta par ES valstu politikas stūrakmeni cilvēkresursu attīstības jomā (LNAP ekspertu darba grupas „Izglītots un radošs cilvēks” ziņojums, 2008). Ekonomiskā konkurētspēja ir atkarīga no iedzīvotāju izglītības līmeņa, profesionālajām prasmēm.

Secinājumi:

Izglītība kopumā un izglītības mērķu izvirzīšana dažādās izglītības pakāpēs valsts nostādņēs tiek minēti kā sabiedrisko attiecību regulators, kura komunikatīvās vērtības saistītas ar patērniecību – uzsverot tādas vērtības kā ekonomiskā konkurētspēja, labklājība un cilvēks kā resurss.

V. Dombrovska valdības deklarācija un 2011. gada novembrī tapušais rīcības plāns izglītības jomā atspoguļo visas no „Latvija 2030” stratēģijas prioritātēm. Tomēr vispārējās pamatzglītības un vidusskolas līmeņa izglītības pakāpes līmenī nepievērš vērību vērtībizglītības dimensijai. Ņemot vērā, ka rīcības plāna formulējumi pēc būtības neatspoguļo darbības, kas ir plānotas mērķa sasniegšanai, nevar izvērtēt rezultātīvos rādītājus, ar kādiem paņēmieniem plānots sasniegt izglītības mērķus kopveselumā.

Arī ar ESF finansējuma atbalstu izdotie metodiskie līdzekļi akcentē tikai vienu noteiktu vērtības virzienu apguvi – karjeras izvēli un finanšu pratību. Tāpēc valsts politikas nostādnes bez humāno, garīgo vērtību definējuma un stratēģijas neļauj translēt skolā garīgi intelektuālo vērtību stiprināšanu, kas vērstas uz apziņas veidošanos, bet piedāvā instrumentālās vērtības, kā līdzekļi tautsaimniecības ekonomisko mērķu sasniegšanai.

Starptautiskajos dokumentos – Lisabonas konvencijā, Boloņas deklarācijā, kā arī dokumentos, kas tika izstrādāti Latvijā ievērojot sabiedrības un izglītības attīstības stratēģiju – "Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2007.–2013. gadam", Nacionālās programmas "Kultūra" 2000.–2010. gadam apakšprogrammā „Kultūrizglītība”, konstatēts, ka nav pietiekami nodrošināta vērtībizglītība visos izglītības līmeņos un prognozēta vērtībizglītības krīze, uzrāda normatīvo dokumentu un izglītības satura, pielietojamo metožu nespēju īstenot mācību saturu sasaisti, kas tiek translēta jauniešu vērtību apgūvē.

Vērtīborientācijas pamatā ir attieksme un pieredze attiecībā pret dzīvi, pret sociālo vidi un dominējošo kultūru. Dažādi autori kā D. Maklelands (McClelland, 1987), M. Albrovs (Albrow, 2001), M. Rokičs (Rokeach, 1973), K. Manheims (Manheim, 2005) tās klasificē balstoties uz noteiktu psiholoģisko un filozofisko sistēmu. Tomēr atbildību par mūsdienīga skolēna vērtībizglītības rezultātu dala valsts, sabiedrības un izglītības institūciju kopīgā partnerība, kur skola kā institūcija, ir nozīmīga vērtībizglītības bāze, kas gatavo skolēnu iekļauties nākotnes sabiedrībā, kuru mēs vēl nepazīstam.

1.2.3. Personisko vērtību pieņemšanas analīze

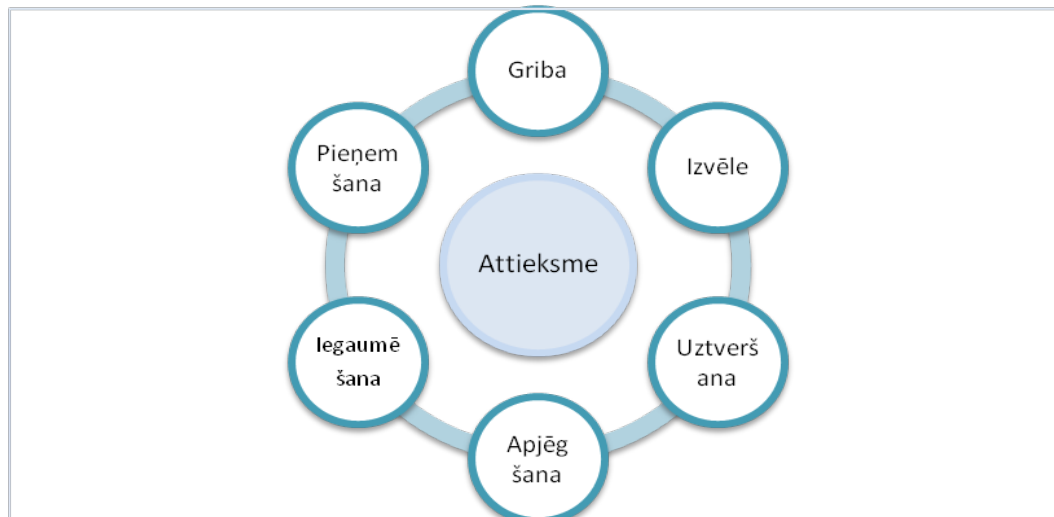
Skolēna identitāte un personīgais ES veidojas personības jēdziena ģenēzē un te var konstatēt divus virzienus. Pirmkārt, socializāciju, kad arvien skaidrāk izkristalizējas cilvēku kolektīvs, kurā izceļas personība. Socializācijas procesā izkristalizējas arī attiecīgi jauni jēdzieni. Otrkārt, individualizāciju, respektīvi, attiecīgās personības individualizāciju, pilnā mērā apzinoties savu neatkarotamību un cenšoties to ārēji marķēt uz sociuma fona. Tomēr dalījums individuālajā un sociālajā attīstībā ir nosacīts, un tas ir nozīmīgs, galvenokārt, izglītības procesa organizēšanā, atsevišķos posmos, uzsverot vienu vai otru aspektu (Valbis, 2005).

Pie nozīmīgākiem individuālās attīstības aspektiem, kas saistīti ar izglītošanos un palīdz kritiski pieņemt un akceptēt humānās vērtības, būtu pieskaitāmi intelektuālā, kulturālā, lingvistiskā, garīgā, morālā, emocionālā un gribas attīstība. Ne tikai lai sasniegtu kopīgas izglītības politikas mērķi un pārvarētu šķēršļus, kas kavē to īstenošanu, bet arī personīgi izvēloties savu vērtību modeli ir nepieciešama paša griba.

Gribas lomu īpaši akcentēja 18. gs klasiskās filozofijas pārstāvis Imanuels Kants (Kant), uzsverot, ka gribas autonomija ir visu morālo likumu un tiem atbilstošo pienākumu vienīgais princips; katra patvaļīgas izvēles heteronomija turpretim ne vien nerada nekādu pienākumu, bet drīzāk ir pretēja saistības un gribas tikumības principam. (Kants, 2006). Šī I. Kanta tēze spilgti raksturo saistību starp vērtību izvēles gribas autonomiju un brīvību, kas iedibināta filozofiskajā tradīcijā. Autonomija kā pienākuma avots šajā gadījumā ir morālas rīcības kritērijs (Kants, 2006).

Mācību procesā kognitīvā pieeja piedalās visos minētajos aspektos (Richard, 1994). Tāpēc vērtībizglītība nav realizējama bez attieksmes pret noteiktu vērtību, izvēles, gribas, uztveršanas, apjēgšanas, iegaumēšanas un, galvenais, šo vērtību lietojuma.

Zināšanas un prasmes nepārtraukti bagātinot bez audzinātām īpašībām, pārvēršas par sabiedrībai graužošu spēku. Tikumiskā atbildība globalizācijas apstākļos vienlaicīgi individualizējas un meklē kopīgo vērtīborientācijā (Žogla, 2001). Akadēmiķe, filozofe Maija Kūle konferencē „Augstākās izglītības zinātnes un tehnoloģijas attīstības vadlīniju apspriešana” (2002) uzsvēra, ka identitātes un vērtības ir mainīgas, diferencētas, tās top šodienā un projektē rītdienu. Izglītības attīstības vērtībizglītojošā aspekta būtība būtu jāsaista ar rītdienu – nākotnes izglītības un sabiedrības konverģences kopīgu redzējumu un mērķi. „Vērtības ir lietu un parādību noderīgums, nozīmīgums indivīda dzīves darbībā . lietas, fakti, parādības, paradumi un principi, ko cilvēks savā apziņā uztver” (Špona, 2006). Vērtību kopums ir identitātes veidošanās mērs.



7. attēls. Personīgi pieņemto vērtību process.

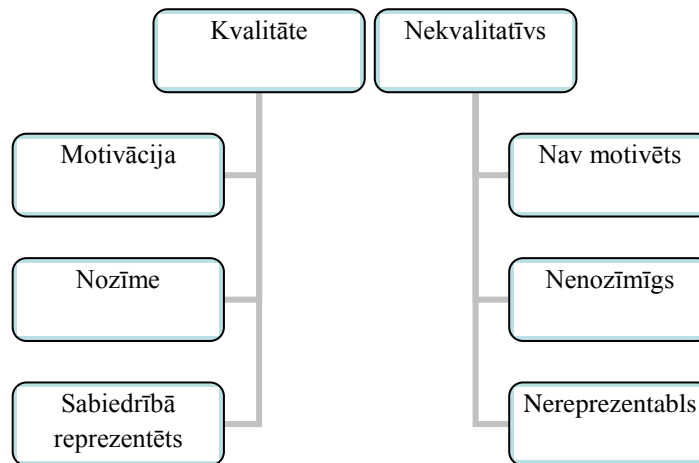
Identitāte, personīgais „Es” summējas no tā ko indivīds domā, ko ēd un kādas filmas skatās, kādi ir viņa draugi un kādi paša mērķi, utt. Jauniešu aptaujas vecākajās klasēs Latvijas vispārizglītojošās skolās parādīja, ka skolēnu mērķi ir tālejoši, bet to sasniegšanas metode – praktiska, balstīta patērētāju mītu struktūrās. Tāpēc jaunieši vērtības uztver nevis kā zināšanas vai emocionālo stāvokli, bet kā lietu stāvokli, t. i. , kā vērtību, kas sevī ietver vajadzības, vēlmes un patēriņu. E. Šprangers uzskata, ka balstoties uz "Es" izjūtu atšķirībām tiek noteikta jauniešu vērtību sistēmas veidošanās. (Šprangers, 1929).

„Es” koncepcija ir pakļauta sociālai ietekmei un pieredzei, kas veido individuāli dažādus „Es” tēlus:

- reālais „Es” (priekšstats par sevi šodien);
- ideālais „Es” (priekšstats par sevi, kādam man ir jābūt rīt);
- dinamiskais „Es” (kāds es vēlos kļūt nākotnē);
- fantastiskais „Es” (kāds es vēlos būt, ja būtu vēlami apstākļi).

Filozofs K.L. Stross uzskatīja, ka kultūras formas, pamatojoties uz to kopējām pamatīpašībām, jau eksistē cilvēku prātā. Pēc viņa pieņēmumiem cilvēka apziņā eksistē konkrētas īpašības, kas predestinēti pastāv smadzenēs un virza funkcijas (Levi Strauss, 1962). Tomēr šāds pieņēmums mūsdienās tiek uzskatīts par mazāk pamatotu atziņu, jo vairums autoru par personības veidošanos primāri uzskata sociālu procesu. Tāpēc var pieņemt, ka cilvēkam bērnībā sāk attīstīties pašapziņa – priekšstats par sevi un motivācija ievērot morālās, sociālās normas attīstās saskaņā ar kultūras vidi un savu sociālo vidi.

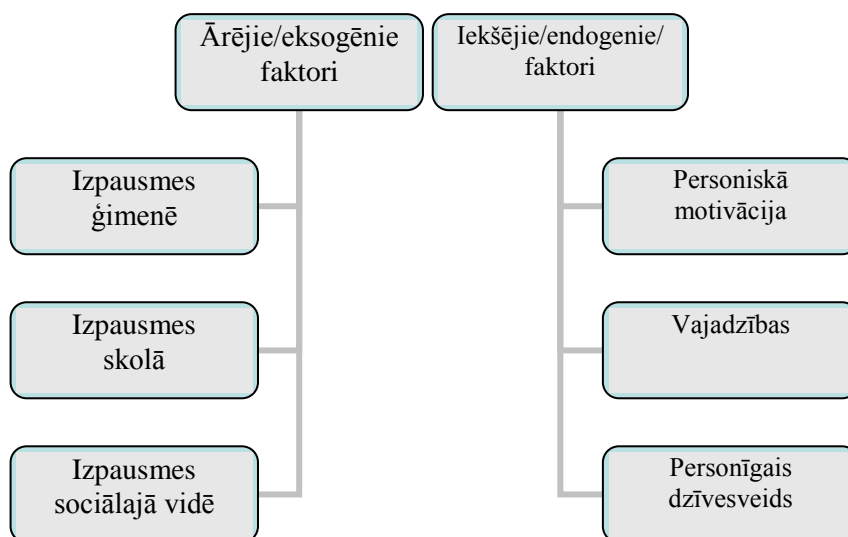
Pašapziņas svarīgi veidotāji ir: pārlicība (ļauj rīkoties un uzvesties apzināti, saprātīgi novērtējot konkrēto situāciju un uzvedības nosacījumus); pašvērtējums (savas rīcības un uzvedības morālais novērtējums); paškontrolē (savas rīcības un uzvedības patstāvīga regulēšana, pārbaudīšana) (Veics, 1998).



8. attēls. Personisku vērtību pieņemšanas attiecības.

Personiski nozīmīgu vērtību pieņemšanā svarīgi ir motīvi. To funkcionalitāte vada indivīda izvēli un veido atbilstošu reakciju uz rīcību. Tomēr nozīmīga vai nenozīmīga ir izvēlēta vērtība, nosaka arī tas, cik reprezentabla tā ir sabiedrībā. Sabiedriskā identitāte, jeb sociālais „Es” ir apkārtējo veidotais tēls par konkrēto cilvēku (Kembler, 1998). Tāpēc arī vērtību pieņemšanas fakts ir sabiedrības predestinēts. Cilvēka dzīves apmierinājums ir dzīvot jēgpilnu dzīvi, kas atkarīga ne tikai no vajadzību apmierināšanas, bet arī no spējas pielāgoties, kas rada pašapmierinātību, stiprina sociālo piederības apziņu. Cilvēki tiecas mazināt savu nenoteiktību, un viens no veidiem, kā to izdarīt, ir identificēties ar savām sociālām grupām, kas dod skaidrus uzvedības priekšstatus (Vidnere, 2011).

Vērtību izvēlē skolēnam svarīgi ir divi nozīmīgi faktori – ārējie eksogēnie un iekšējie endogēnie faktori. Pieņemot vērtības kā savējās, tās tiek pozicionētas kā komunikatīvs, sociālas saskarsmes aspekts.



9.attēls. Personīgo vērtību pieņemšanas faktori.

Eksogēnie faktori attiecas uz ārējās vides ietekmi, ārēji izraisītiem cēloņiem un pieredzi sociālajā un pedagoģiskajā līmenī. Endogēnie – iekšēju vajadzību un motīvu izraisītie personiskās rīcības dzinūji kopveselumā veido personības vērtību orientāciju, kura var atšķirties pat viena vecuma jauniešiem vienā skolā. Piemēram, *Euroguidance* 2008. gada partnerības (*Leonardo da Vinci* programmas projekta ietvaros) tapušajā pētījumā un materiālā „Mans bērns izvēlas karjeru” (tulkojumu sagatavoja Valsts izglītības attīstības aģentūras 2010. gadā *Euroguidance* tīkla Latvijas nodaļa) izglītības tīklam piedāvātie rīcības uzdevumi, aktualizē jautājumu par bērnu mērķtiecīgu ievirsi profesijas izvēlē, šādi akcentējot vienu no vērtību kritērijiem – *darbu* kā vērtību – uzskatot, ka tieši šai vērtībai vajadzētu kļūt skolēna dzīvē vissvarīgākajai. *Euroguidance* metodiskajā materiālā kā personīgi svarīgāko vērtību min – *darbu* un *naudu* personību veidojošu nozīmīgu vērtību izvēlē, kā otro – spēju *pieņemt patstāvīgus lēmumus*, kā trešo – *iespēju mīlēt un būt mīlētam/mīlētai*, kā ceturto – *brīvību*, piekto – *svētkus un svinības*, bet sesto – *labklājību*. Tikai astotajā vietā metodiskajā materiālā pēc pētnieku uzskatiem, vajadzētu skolēnam piedāvāt vērtību *ģimene*.

Pētījums „Jauniešu vērtību izvēle patērētājsabiedrībā” jaunieši kā personīgi nozīmīgu vērtību pirmajā vietā izvēlējās ģimeni, kas norāda uz to, ka dažādi pētnieki veicot fokusgrupu aptaujas, ar savu empīrisko redzējumu un ievirzi, ar uzvedinošajiem jautājumiem nespēj vienmēr būt objektīvi. *Euroguidance* piedāvātā metodiskā materiāla ievirze uzrāda, ka *karjera* un *sociālekonomiskais faktors* ir, viņuprāt, nozīmīgāki un augstāk vērtējami par indivīda personību veidojošajām garīgajām vērtībām.

Secinājumi:

Skolēni nepieņem tās vērtības, kuras sabiedrībā nav reprezentablas un kurām, attiecīgajā vecuma posmā nav nozīmes. Personīgo vērtību pieņemšanā svarīgi ir gan ārējie, gan iekšējie faktori, kuri nemitīgi atrodas mijattiecībās. Tikpat nozīmīgi ir gan personīgie motīvi, gan griba, gan attieksme vērtību orientācijā un pieņemšanā. Personīgo vērtību definēšanā svarīgs ir utilitārais aspekts – kvalitatīvs: nekvalitatīvs, derīgs: nederīgs, reprezentabls: nerepresentabls. Gan socializācija, gan individualizācija ir vienlīdz nozīmīgi apzinoties savu neatkarīgumu un cenšoties to ārēji marķēt uz sociuma fona.

Tāpat uztvere un attieksme pret kādu faktu, notikumu, pieredzi, kura nozīmīga skolēna personības attīstībai, nosaka arī tā vērtību. Vērtību struktūras veidojas ne tikai pieredzē un mijattiecībās ar institūcijām, sociāliem partneriem, sabiedrības sociālajām struktūrām, bet nostiprinās personīgā attieksmē pret tām.

1.3. Vērtību veidošanās kultūrsociālais aspekts.

Atšķirībā no iepriekšējiem laikmetiem, mūsdienu patērētājkultūras veidošanās un pastāvēšanas pamats ir ekonomisks. Kultūrsabiedriskās nostādnes tiek sludināta patērēšana un baudīšana. Tā ir stila prioritāte pār saturu. „Valdības ekonomiskā politika vairs nevar iedvesmot vai ietekmēt ar saviem stāstiem, lai ietekmētu naudas plūsmu vai arī nespēj vairs uzspiest politiskos ideālus, jo postmodernisma cilvēks vairs nav naivs” (Baumans, 1993). Šo Z. Baumana atziņu var attiecināt arī uz situāciju Latvijā. To nosaka globālā informācijas pieejamība, divu nekaunīgu karu un ekonomisko krīžu empīriķa un demokrātiska vārda un preses brīvība (Bauman, 1993). Ja agrāk politikā bija vērojama vienotība, tad tagad pastāv milzīga atšķirība. Ja agrāk valstis izstrādāja valstiska mēroga kopējus mērķus, tad tagad politika veidojas no mazu grupu īslaicīgiem cīņiem, uzvaru liekot uz seksuāliem, etniskiem, sabiedrības kastu jautājumiem, kas aizstāj savā ziņā politisko kredo (Bauman, 1993).

J. Stradiņš 2002. gada 17. oktobrī sanāksmē Rīgā „Ilgtspējīga attīstība Latvijā – 10 gadi pēc Rio – 1992 sanāksmes un 10 Latvijas neatkarības gadi” uzsvēra, ka pirms 20–30 gadiem pasaulē aizsāktā diskusija par to, ka sabiedrība nedrīkst attīstīties kā patērētāju sabiedrība vien, ka ir jāabalansē trīsvienība: ekonomika, sociālie faktori un vides kvalitāte. Akadēmiķis Stradiņš izvērtējis situāciju Latvijā, tomēr esošās kultūras izcelsmes meklējumus saistīja ar citām kultūrām. Izglītības jomā kultūrizglītība integrējas visos izglītības līmeņos un kopumā aptver visus sociālo zinātņu jomas mācību priekšmetu

saturu, ko arī paredz Vispārējās izglītības likums, lai apmierinātu indivīda sociālkultūras vajadzības un nodrošinātu indivīda, dažādu sabiedrības locekļu un sociālo grupu radošo spēju un talantu apzināšanu un izkopšanu mūžizglītības perspektīvā. Pateicoties globalizācijas veicinātajai elastībai, kas ir izjaukusi standartizēto saistību starp izglītības saturu un izglītības vīziju, jauniešu vērtību pieņemšanas pāreja (no materiālajām un postmateriālajām vērtībām) kļuvusi daudz individuālāka. Pīters Kellijs (Kelly) raksturo šo destandartizēto pāreju kā brīvu „mežonīgu zonu”, kur arvien mazāk iespējams līdzī sekot institucionāliem kritērijiem (Kelly, 2009). Tas atbilst Z. Baumana (Bauman) secinājumam par nenoteiktību kā pamatstāvokli postmodernajos apstākļos (Kelly, 1999; Bauman, 2001).

„Nevar noliegt, ka mūsdienās dominē tehniskās zinātnes, tātad izziņa tiek brutāli pakļauta – tehniskiem kritērijiem. Bet mehānika un rūpniecība, ielauzdamās jomā, kas tradicionāli piederējusi māksliniekam, nes līdzī ne tikai varas izraisītās sekas... Mūsdienīgums jebkurā vēstures periodā vienmēr ir saistīts ar ticības iedragāšanu un ar atklājumu, ka realitāte satur pārāk maz īstenības” (Liotārs, 2001, 14.). Ž. Liotārs uzsver jaunus, nozīmīgus kritērijus jauna kultūras laikmeta atskaites sistēmā un tie ir tehniskie kritēriji izglītības un mācību satura organizēšanā. Ja izglītības kvalitāte ir sabiedrības vienošanās par noteiktu izglītības mērķi, tad tas ir atkarīgs no visu skolēnam nepieciešamo kompetenču apguves kopuma, ne tikai matemātiskām un dabaszinātņu kompetencēm.

Izvēloties vērtības, jaunieši to izvēlas arī pēc nāciju raksturojošiem principiem. Mūsdienās tas ir postmodernisma izpratnei raksturīgais – interkulturalitātes princips, kas Latvijā adaptējies savdabīgā veidā kā atšķirīgu nacionālo identitāšu kopīgas prakses mijiedarbība. Postmodernā kultūras izcelsme nav saistāma ar vienu zemi, bet raksturo pārmaiņām Rietumu sabiedrībā kopumā, pirmkārt, tā nostiprinājās ASV, kuras pamats bija multikulturāla dzīves pieredze. ASV kā daudz kultūru, jeb multikulturālai zemei grūti identificēt ko tradīcijās vienojošu, tāpēc ekonomiskā pārstrukturizācija izveidojās kā nācijas vienojošs elements.

Sekojojot britu pētniekiem S. Hollam (Hall) un R. Viljamsam (Williams), mūsdienu pētniecība akcentē, ka kultūra ir arī visa cilvēka ikdienas prakse. Ja pieņemam, ka kultūra ir ideju, vērtību un uzvedības normu kopums, tad arī patērētājsabiedrībā, protams, eksistē noteikta veida kultūra, kuru uztur un stimulē patēriņš. Tā ir postmodernā patērētājsabiedrības kultūra. Materiālais nodrošinājums ir nosacījums arī dzīves kvalitātei.

R. Ingleharts uzsver – postmateriālās vērtības var rasties sociālās un ekonomiskās stabilitātes apstākļos.

Latvijai kā postpadomju telpai raksturīgs tas, ka postmateriālo vērtību veidošanās ir apdraudēta ekonomisko grūtību dēļ. Patērētājsabiedrība ir sociāli-ekonomiska sistēma, kurā patēriņā preču ražošana un vajadzības pēc šīm precēm uzturēšana ir dominējoša, būtiska. Saskaņā ar dominējošas kultūras ekonomiskajām vajadzībām, arī izglītība, izglītības mērķu nosacījumi ir ekonomiskās vērtībās akcentēti, ko uzrāda izglītības likumā definētie uz ekonomisko attīstību vērstie mērķi un sasniedzamie rezultāti. Tomēr jāpatur prātā, ka mācību procesu neatkarīgi no jēdziena, ar kuru šo parādību apzīmē, pat visai atšķirīgās sistēmās kultūrvēsturiski saista ar izglītības kvalitāti, skolēna garīgo attīstību un audzināšanu (Žogla, 2001, 71.).

1.3.1. Postmodernisms un tradicionalitāte.

Pirmo reizi šis jēdziens postmodernisms tiek minēts pagājušā gadsimta 30. gados. Taču vissenākie avoti tiek meklēti jau 4. gs. Sv. Augustīna mācībā, kad pirmo reizi rietumu sabiedrībā tika noraidīta grieķu domāšanas racionalitāte.

Jēdziens postmodernisms par filosofisko kategoriju tika pasludināts pēc Ž.F. Liotāra darba „Postmodernisma situācija: ziņojums par zināšanām” publicēšanas 1979. gadā. Postmodernisma jēdziens filosofijā fiksē mūsdienu mentālo specifiku. Globalizācija ir postmodernitātes process, kas nosaka informācijas un vērtību spraugumu sabiedrības grupām, to starpā tādu kultūras parādību kā patēriecību. Tradicionalitāte savukārt saistās ar tradīciju, ierastību, pagātnes mantojuma pieredzi. Promocijas darbā kultūras formējošais faktors ir patēriecība, bet patēriecība ir postmodernās ekonomiskās kultūras stūrakmens. Tāpēc svarīgi ir vērtību izvēlē saprast, kur beidzas tradicionalitāte un kur tā transformējas postmodernismā.

Postmodernisma pētnieks Vjačeslavs Kuricins uzskata, ka postmodernismu nevar identificēt tikai kā kāda virziena strāvojumu vai estētiku, jo tam nav noteikta subjekta. Tas drīzāk atgādina intenci – domas virzību uz kaut kādu mērķi. Tāpēc korekti būtu runāt par „situāciju postmodernismā” (Kuricins, 2000). Tā kā kultūra ir sistēmiska parādība un neaptver tikai atsevišķus segmentus, tad precīzāk formulējot – postmodernisms izpaužas mūsdienu visā kultūrā un postmodernisms ir mūsdienu kultūras tips. Tieši kultūra atšķir cilvēka dzīves sociālo elementu no vienkārša bioloģiska dzinēja (Hall, 1997).

Postmodernitāte ir Rietumu kultūras produkts. Postmodernisma pamats – ekonomiska pārstrukturizācija, kas sākās 20. gs 60 gados, kad tuvinājās vecā Eiropa ar

ASV, kas arī tiek uzskatīta par īsteno postmodernisma dzimteni. Kulturologi un zinātnieki tādi kā Žaks Deridā, Žans Fransuā Liotārs, Žans Bodrijārs, Žils Delēzs, Zigmunds Baumans u.c. savos teorētiskajos darbos vienojušies, kas noteikti postmodernisms nav, bet tiem nav pilnīgi vienota teorētiska nostādne, kas tas ir. Postmodernisms attiecas uz estētiski, radoši mākslinieciskiem procesiem, postmodernitāte uz laikmetu. Definēšana nav viennozīmīga, jo jēdziens kultūra jau pēc būtības ir grūts koncepts sociālajā praksē un tai ir daudz atšķirīgu ceļu tās definēšanai (Hall, 1997).

Postmodernismā sākās orientācija no ražošanas uz patērēšanu. Līdz tam bija vajadzība modernizēt mašīnas, iekārtas, būvēt ceļus (īpaši pēc 2. pasaules kara), modernizēt infrastruktūru. Tam bija vajadzīgs darbaspēks, kuru vadīja darba ētika. Vācu sociologs Maks Vēbers par darba ētikas pamatu uzskatīja protestantisko taupību un rietumu disciplīnu 20. gs 60.–70. gados tika daudz saražots, samērā veiksmīgi modernizēts, radot prasība to visu patērēt. Postmodernismā darba ētiku sāka aizvietot patēriņētika, jeb brīvā laika ētika, kas ir vien no mūsdienu nozīmīgiem vērtību mēriem. Patērniecība, būdama viena no postmodernās kultūras stūrakmeņiem, ne tikai atņem indivīdam vērtīborientierus, bet apzināti sāk konstruēt cilvēka vēlmes visās dzīves jomās, arī izglītības vēlmju jomā.

Nedaudz vairāk kā pirms 500 gadiem laikmetu, kuru dēvē par renesansi, ietekmēja visu Rietumu kultūras domāšanu. Tā bija pirmā filozofiskā, intelektuālā un mākslinieciskā kustība, kuru kultūrfilozofijā nosauca par modernismu. Šis jaunais domāšanas veids, ne tikai mainīja rietumos sabiedrības domāšanas virzību kā uztvert sevi, bet pilnībā mainīja to redzējumu – kā uztvert pasauli. Modernisms satricināja seno rietumu sabiedrību, arī dziļi ietekmēja seno rietumu baznīcu.

Vārds moderns pirmo reizi lietots, lai kristīgo tagadni norobežotu no pagāniskās romiskās pagātnes (Hābermass, 1991). „Modernitāte ar savu mainīgo saturu vienmēr ir izteikusi laikmeta apziņu...” raksta Jurgens Hābermāss (Habermass, 2001, 20.). Vēlākos laikos modernismam paralēli izaug postmodernisms. Profesore M. Rubene konstatē: ka, postmodernisma situācija iestājas tad, kad zudusi ticība veselumam, vienībai...(Rubene,1990). Savukārt teoloģiskā reakcija uz modernismu, kā to norāda teologs un kulturologs Deivids Kaučmans (Cauchman), bija reformācija. Jauns filozofiskā paisuma vilnis 20. gadsimta beigās pārvēlās pāri rietumu sabiedrības robežām un pieņēma globālu mērogu. Salīdzinot ar iepriekšējā gadsimta domāšanu, tas ir tikpat revolucionārs kā 16. gadsimta modernā domāšana un 20. gadsimta modernisms. Jaunais kultūras laikmets, kuru sāka dēvēt par postmodernismu, ietekmējis visas kultūras vērtību sfēras

gan laicīgo, gan sakrālo, to starpā arī attieksmi pret Evaņģēliju un Dievu. Ne tikai Eiropas sabiedrības, bet galvenokārt ASV garīgo telpu misionāru aprindas nodēvējušas par postkristiānismu (Couchman, 2000).

Eiropa un Amerikas Savienotās Valstis kļuvušas par postkristiānisku kultūru, piedzīvojusi strauju kultūras pāreju, tālu aizejot no iepriekšpieņemtā pasaules uzskata. Šīs pārmaiņas ietekmē to, ka reliģija un kristietība tiek uztverta un pieņemta no to cilvēku pozīcijām, kuri ir bijuši pakļauti šai pasaules uzskata nobīdei vai uzturējuši tikai dažus aspektus jaunās pasaules uzskatu vajadzībām. Pasaules uzskatu maiņai postmodernajā kultūras telpā Baznīcas, kā uzskata autors, paliek gandrīz vienīgās, kuras nespēj izprast un pielāgoties jaunai realitātei, bet turas pie vecām, pārbaudītām humānām un vispārcilvēciskām sakrālām vērtībām. Jāatzīst, ka Baznīcas mūsdienās pielāgojas jaunajai situācijai un darbojas tajā virzienā, lai ar Bībeles patiesības argumentiem skaidrotu jauno postmodernās kultūras realitāti.

Šajā pētījumā garīgo vērtību nozīmīgs faktors ir Dieva vērtība kā Rietumu tradīcijā balstīta vērtība, par kuras nozīmību izteicās arī fokusgrupu dalībnieki, tāpēc arī pētījumā Baznīcas un reliģijas vieta un loma postmodernajā patērētājkultūras telpā tiek plašāk aplūkota. Postmodernisms izpēta jaunus attēlojuma veidus, nevis lai spēlētos ar tiem, bet lai skaidrāk liktu noprast neattēlojamā klātbūtni (Liotārs, 2007).

Var pieņemt, ka visām kultūrām ir tradicionālas saknes, kā musulmaņu, hinduistu, budistu, u.c. Tāpēc izvēloties vērtības atbilstoši esošas kultūras saturam, līdzās jautājumam, kas ir postmodernisms, jāatbild uz jautājumu:

- kas ir tradicionālitate;
- kādā veidā tradicionālās sabiedrības veic šo kultūras vērtību transmisiju;
- vai sabiedrības ir pārdzīvojušas modernisma laikmetu, kas tiktu uzskatīts par postmodernā laikmeta priekšteci un ierosinātāju, neraugoties uz to, ka postmodernisma jebkura situācija un vērtību standarti varētu būt tikai reakcija uz tradicionālo un moderno kultūru?

Antīkā kultūra, Romas impērija un viduslaiku kristietības tradīcijas veidoja to kristīgo uzskatu sabiedrību, kuru Rietumeiropā uzskata par tradicionālo. Pat postmodernajā patērētājkultūrā Eiropa šodien savu kopējo identitāti pielīdzina kristietībai.

Par tradicionālo sabiedrību visā Eiropā, bija jāklūst kristietībai, kas patiesībā tā arī ir. Salīdzinot pēdējo divu gadsimtu sabiedrības un to identitātes veidošanās pamatu, kristietība kā atskaites punkts novirzās otrajā plānā, bet viennozīmīgi neatbildēts paliek

jautājumu: kas ir modernisms un kas postmodernisms dažādās Rietumu sabiedrību kultūrās. Kultūrvēsturiskās patiesības labad jāpiemin, ka ēnā bieži palika jūdaisms un islāms, kas arī ir zināmā mērā veidojuši Eiropas kultūras telpu.

Ja salīdzina domāšanas attīstību Latvijā un Eiropā, tad nākas secināt, ka dažās Eiropas zemēs, kā Spānija, Portugāle un Īrija modernisma laikmets nekad nav piedzīvots (Couchman, 2000). Dažās valstīs, modernisma/apgaismības kustība saistīta ar reformāciju un tās lielā mērā kļuva par protestantu valstīm, tai skaitā Skandināvijas valstis (Norvēģija, Zviedrija, Dānija, Somija, daļēji Islande), Vācija, Lielbritānija, Nīderlande, flāmu Beļģija un protestantu Šveice. Pastāv arī valstu grupa, kurās reformācija nekad nav bijusi, bet modernisms izpaudās kā radikāla humānistu noraidīšanas akcija pret tradicionālo sabiedrību: kam skaidrākais piemērs ir Francija, arī Itālija un Šveices katoļu daļa, kā arī *valoņu* Beļģija. Pastāv divi vispārējie principi, kas raksturo postmodernisma pārvietošanos katrā no šo valstu grupām un to, kā notiek domāšanas ietekmes uz jauniešu vērtību izvēles principiem globālajā Eiropas telpā, kas nav maznozīmīgs faktors.

Pirmais princips, ko visur piemēro kultūrsociālā pētniecībā ir ar vecumu saistīts spektrs: jo jaunākas ir šo valstu iedzīvotāju grupas, jo ātrāk un spēcīgāk modernisms transmisē postmodernismā. Tāpēc pētot identitātes un vērtību veidošanās faktorus, svarīgi apzināt arī kultūru veidošanās vērtību pamatus un sabiedrību tradicionālātes noturības faktorus.

Otrais – postmodernisms kļūst kā apzināta reakcija pret modernismu: atkarībā no tā, cik dziļas saknes modernisms laidis sabiedrībā. Postmodernisma kultūrai ir iespējams veikt vienu no diviem veidiem kā sevi pozicionēt:

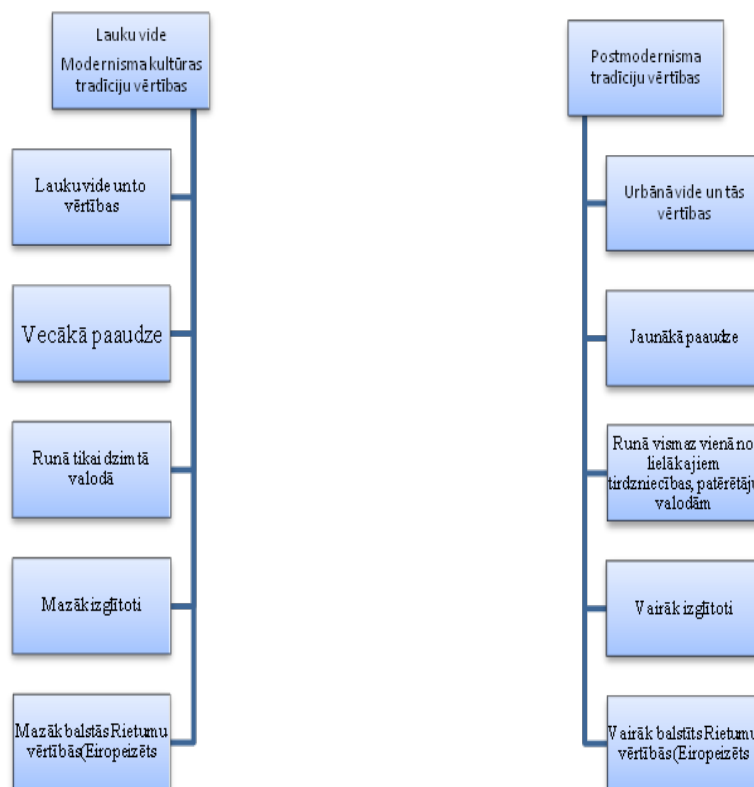
Valstīs, kuras modernisma laikmetu nav izdzīvojušas, jauniešu domāšanā un vērtību izvēlē šodien, iespējams, ir vērojams tāds kā vērtību maisījums, modernisma un postmodernistiska domāšana, kā, piemēram, Spānijā, apvienojot kopā kā reakcija pret tradicionālismu.

Valstīs ar spēcīgu modernisma vai reliģiskām tradīcijām (reformācijas), kā tas ir arī Latvijā un Vācijā, vai bez valsts reliģiskās izglītības, jauniešiem šodien varētu būt dziļāk iesakņojusies postmodernisma domāšanas veids, un tas spēcīgāk reaģē uz tradicionālismu un modernismu (neatkarīgi no tās formas, ko iesakņojusi un uzņēmusi pašu kultūra).

Rietumu kultūra tagad izplatījusies visā pasaulē. Tāpēc modernisma gradāciju starpība ir visai virspusējā līmenī. Satelīta TV programmas tiek rādītas visā pasaulē; tehnoloģiju, modeļu starptautiskā tirdzniecība un komercija, un plašsaziņas līdzekļi ir

kopīgi visā pasaulē, tomēr garīgā līmenī, pasaules uzskatu un vērtības, bieži vien ir piemēroti tieši tradicionālās (Baumann, 1998).

R. Ingleharts pētot sabiedrības vērtības, lielu uzsvāru, salīdzinot vērtību modeļus, licis uz industriālās un post-industriālās sabiedrības ekonomisko faktoru ietekmēm uz indivīdu apziņu. Ekonomisko un tehnoloģijas procesu galvu reibinošā izaugsme mainījusi kultūras izpratni, radot dažādu kultūru sajaukumu (Inglehart, 2001). Ingleharts vērs uzmanību uz tradicionālo – lauku un marginālo sabiedrību sajaukums ar urbānās vides vērtībām.



10. attēls. Vērtību atšķirības pilsētvidē un lauku vidē. Pēc R. Ingleharta (2005).

Lauku vide un šīs vides vērtības nozīmīgākas tradicionālām kultūrām, piemēram, vairumam cilvēku tas asociējas ar Spāniju. Bet Islandes tipa modelis ir valstiski noteikts no augšas – tradicionālā kultūra, kas virzās uz postmodernismu bez būtiska perioda – modernisma starpniecības. Postmodernisms un modernisms, to sabiedrības laika vērtības kopā veido reakciju pret tradicionālismu (Inglehart, Welzel, 2005). Latvijas kultūrtelpu var raksturot kā marginālo sabiedrību sajaukumu – lauki: pilsētvide.

Kultūrteorijā nav vienota principa, vai postmodernisma definīcija nāk vairāk no vēstures un vēstures socioloģijas vai no literatūras un mākslas. Pieeja kā vērtēt postmodernismu nosaka attiecināmi uz sociuma veidošanos kontekstu, vai skatīt to kā

sociāli /vēsturiskā attieksmi, precīzāk, kā pretnostatījumu „postmodernitāte ar laikmetīgumu”, vai „postmodernisms un modernisms” (Klages, 2006). Katrs postmodernisma teorētiķis piešķir postmodernās kultūras sākumam savu atskaites sistēmu ar tieši sev nozīmīgu vērtību aktualizāciju.

Sabiedrībā postmodernā dzīve it kā pa spirāli atgriezies savā vietmainīgā pirmatnībā it kā uz medniecības - vācēju sabiedrības takas, kas ir pretmets lauksaimniecības sabiedrībām, kurām raksturīga nesatricināma vienvietības ģeogrāfiskā kultūras attīstība. Respektīvi, globālajam tīmeklim nav vienas, noteiktas vietas. Kultūrinformācijas sindromu postmodernajā sabiedrībā raksturo: uzzini, iemācies, apjēdz vienlaicīgi. Postmodernismā arī jēdziens laiks tiek mērīts kā vērtība. Postmodernā industriālajā sabiedrība laika vērtību sāk mērīt naudas izteiksmē. Naudas diktatūra rada pamatu cilvēka izstrādīšanai – efektivitāti un konkurētspēju panākot uz ātruma rēķina. Vēsturiski atskatoties, konveijers tika radīts ar mērķi atvieglot domāšanu, prātu un saražotu vairāk preču. Konveijers un roboti radīja arvien vairāk preces, kurām no jauna bija vajadzīgs noiets ar jaunu reklāmu palīdzību, kas savukārt veicinājis cilvēku manipulācijas ēras aizsākumu. Postmodernās laiktelpas paātrinājums rada paviršību un nespēju iedziļināties individuālo vērtību nozīmīgumā. Akadēmiķe M. Kūle uzskata, ka laika limits parādās paviršībā savstarpējās attiecībās, izglītībā – kā definējums kā dzīvot „uz virsmu” (Kūle, 2006).

Postmodernajā kultūrā laika limits veidojis dziļāku domu trūkumu. Teksta apstrādes programmas, e-vēstules, īsziņas laupa iespēju iedziļināties tekstā, rakstītā, teiktā vārdā „Laiks un cilvēku attiecības kļūst saspringtākas. Ātrums (mūsdienās) ir narkotika, kas izraisa atkarību” (Eriksens, 2005). Laikmeta diktētais laika limits, indivīdam neļauj pieņemt ilgtermiņa lēmumus un nonivelē vērtību mērus.

Analizējot vērtību vajadzības kultūras kontekstā, laikmeta aina demonstrē asimetrisku pārrāvumu starp vēlamā un esošā komplementaritātes iespējamību. Skotu rakstnieks un žurnālists Giberts Adains trāpīgi uzsvēris, ka katrs laikmets nāk ar savu raksturīgo ideoloģiju, ka postmodernisms, gandrīz pēc definīcijas ir kultūras, ekonomikas, sociālās sfēras un ideoloģijas vēstures pārejas galējā smaile, kad modernisma principus un šaubas ir aizstājušas pilnīgi jaunas sistēmas vērtībām. Postmodernismu G.Adains raksturo kā „uz brīdi apturētas baterijas”, kas ir sava veida atziņa, ka nākotnes kultūras posms ir dīvains hibrīds, starplaiks, kas varētu saukties par civilizāci8jas pēdējo laikmetu (Adain, 1992).

Jaunā laika vērtības maina arī attieksmi pret darba un tiešas komunikācijas vērtību. Darbavieta no patstāvīgas darbavietas pārcēlusies uz informācijas tīmekli, savstarpējie kontakti un sarunas norit internetā vai ar mobilā telefona starpniecību. Darījumu kārtošana, bezskaidras naudas norēķini, u.tml. norit bez paša cilvēka klātbūtnes, attālināti. Sabiedrībā tiek radīti mīti, ka nevajadzētu vienā darbavietā uzturēties pārāk ilgi, tādējādi pēc patērētājsabiedrības kritērijiem, parādot, ka cilvēks, mainot darbavietas, šķietami ir konkurētspējīgs.

Promocijas darbā konkurētspēja un vērtība *karjera* uzrādās kā nopietns vērtības aspekts vidusskolas jauniešu vidū, ko nosaka postmodernās patēriņsabiedrības praktiskā pieredze – darba ņēmējs priekšroku dod – apsviedīgumam, menedžēšanas prasmei, pielāgošanās spējai, konkurētspējai. Mūsdienās profesionalitāte tiek aizstāta ar menedžmentu. (Piemēram, skolotāja darbs saistīts ar pamatīgumu, stabilu vērtību un metožu sistēmu, tāpēc patērētājsabiedrībā kā vērtība tas nav piemērots šīs postmodernās patērētājsabiedrības kritērijiem).

Postmodernisma sabiedrības ievieš jaunus terminus, kā, piemēram, terminu „sadeģt darbā”, bet darbaholisms rezultējas kā ģimenes lomas mazināšanās. Tādējādi ar jaudīgu karjeras izglītības spiedienu, ģimene kā vērtība mērķtiecīgi jauniešu apziņā tiek novirzīta kā otrā plāna elements. Piemēram, fokusgrupas intervijās jaunieši savos argumentos apgalvo, ka saglabāt vietu un karjeru svarīgāk kā vismaz pirmos gadus būt kopā ar bērnu.

Postmodernā darba raksturs ir patēriņraksturs, kas iezīmē tādu vērtību kā prestižs (advokāts, baņķieris, biznesmenis, modele), balstoties uz sociālekonomisku pieņēmumu, ka tie, kas maz pelna, negarantē sabiedrībā augstu patēriņa noietu. Postmoderno identitāti raksturo F. Džeimsons (Jameson), ka postmodernajam cilvēkam raksturīga vēsturiskās izjūtas pavājināšanās līdz pat pakāpeniskai izzušanai, tomēr mūsdienās pasaule piedzīvo vēstures un atmiņu rakstīšanas bumu (Jameson, 1984). Postmodernā identitāte ir konstrukcija, kā sociālo lomu sakopojumu. Galvenā Džeimsona doma: trešajā sabiedrības attīstības fāzē – multikulturālismā, kam raksturīga starptautiska kooperācija, ne vairs nacionālas vai ģimeniskas intereses, bet daudznacionālais kapitālisms ir tīrā kapitālisma forma (Jameson, 1991). Postmodernismā cilvēks patstāvīgi dzīvo tagadnē, kas savukārt mazina tradīciju lomu un nozīmību, ģimenes lomu un vērtības.

Ekonomiskā aktivitāte, tāpat kā vērtību izvēle sabiedrībā ir atkarīga no medijiem, reklāmas, TV, jo tēli un attēli paši jau ir produkts. Dažādās kampaņās tiek dibināti tēlu veidošanas institūti, saņemot par to milzīgu atalgojumu. Individīda pozicionēšanā mediju

kampaņu rezultātā svarīga vairs nav cilvēka paša identitāte – svarīgs ir pirktspējīgais tēls. Mēdiji ir ideja (Marshall, McLuhan, 1998) un ideja veido domu konstruktus. Mēdija pausta ideja daudz vairāk ietekmē sabiedrības struktūru nekā izglītošana un audzinošais darbs skolas vidē. Arī nacionālā identitāte vairumam vairs nešķiet tik svarīga, jo laikmetam raksturīgais attālums, norises, tradīcijas, tvertas nacionālā kontekstā, vairs neko neizsaka. Konkrētai vietai nav nozīmes. Visu pasauli var ienest šeit un tagad, noteiktā vietā, izjūtās neko nemainot. Tas raksturīgs jauniešiem, kuriem ir spējas ātri pielāgoties. Nacionālai izjūtai un tendencēm mūsdienās dominējošā ir plurālisma ideja.

1.3.2. Postmodernā sabiedrība un globalizācija kā vērtību indikators.

Postmodernisma teorētiķis Ihabs Hasans (Hassan Ihab) izvirzījis vienpadsmit postmodernisma pamatprincipus, kuri ietekmē indivīda identitātes pastāvēšanu un nosaka arī to vērtību izvēli, noteiktas kultūras sabiedrības kolektīvās atmiņas, resursu un institūciju funkcionēšanu. I. Hasans uzsver to, ka mūsdienu sabiedrībai īpaši raksturīga:

- nenoteiktība;
- fragmentācija (kultūras saiknes, komunikācija, arī vērtības netiek saistītas sistēmā, bet aplūkots pa detaļām un fragmentiem, iztrūkstot kopveselumam un vienotībai).

Kultūras teorētiķis D. Hārvijs (Harvey) analizējot postmodernisma raksturojošos lielumus, pastiprināti min arī tādu pazīmi kā dekanonizācija, kas izpaužas indivīda rīcībā kā vērsanos pret visa veida autoritātēm, normām un kanoniem, tradīcijām, to starpā neievērojot vērtību hierarhijas principus. D. Hārvijs uzsver, ka postmodernismā indivīds ir tendēts vērsties pret tradicionālām vērtībām un iepriekšējos gadsimtos akceptētām sabiedrības komunikatīvajām normām (Harvey, 1989).

Piemērojot postmodernisma izpausmes kritērijus un vērtību principus, redzams, ka cilvēka saskarsmi ar citiem cilvēkiem ietekmē tā vieta, pozīcija sociālajā telpā, kurā viņš atrodas, pirmkārt, ekonomiski un kulturāli. Citiem vārdiem, ekonomiskie un kultūras resursi, kas cilvēkam pieder: darbs, ko tas dara, nauda, ko par to saņem, īpašums, kas pieder, vieta, kur dzīvo – tas viss kopā rada arī indivīda paštēlu, kuru vēl pastiprina tāda kategorija kā kultūras atmiņa – indivīda kultūrgrupas pagātnes pieredze (vakardienas cilvēks manī). Tā var būt apspiestības vai diskriminācijas pieredze vai labklājības un izredzētības pieredze. Kopā šo resursu kompleksu franču filozofs Pjērs Burdjē nodēvēja ar jaunu terminu *habitus* — ar ko cilvēks dzīvo, piepilda savu sociālo telpu, un ko nodod tālāk saviem bērniem. Tomēr izvēloties vērtības cilvēki vienotā kultūras telpā vairs nav

vienoti, jo postmodernismā cilvēkiem ir grūtāk vienoties par kopīgām vērtībām. To var raksturot gan ar laika trūkumu, gan citiem indikatoriem, kā, piemēram, pētniece B. Sporāne uzskata, ka postmodernisma periodā cilvēki vairs viens otru nesaprot, jo viņiem nav kopīgu vērtību un kopīga mērķa (Sporāne, 2011). Kā vienojošs, sabiedrību mobilizējošs elements postmodernā laikmetā kļūst patēriņš.

Par postmodernās kultūras liecību kļūst globālā dzīves telpa, kurai raksturīgas divas pretrunīgas tendences: delokalizācija un relokalizācija. Delokalizācija ir starptautisko organizāciju (ANO, NATO, ES, PTO), pārnacionālo uzņēmumu, globālās kultūras industrijas ietekmes paplašināšana. Relokalizācija ir vietējo kultūras īpatnību, piemēram, reģionu tradīciju, globālo brendu pieskaņošana vietējām vajadzībām, kā datorproduktu latviskošana vai pasaules brendu reklāmas pielāgošana vietējiem tirgiem. No tā arī izriet Latvijas savdabīgā kultūrtelpas pielāgošanās pozīcija.

M. Elbrovs (Albrow) uzskata, ka kultūras kolektīvā pieredze jeb diskurss attiecībā uz postmodernismu attiecas tieši uz globalizāciju. M. Elbrovs vērš uzmanību uz globalizācijas diskursīvajiem elementiem, pasvītrotot šī procesa strukturālu, telpisku un hierarhisku nenoteiktību, ilustrējot to ar visu, gan globālā, gan lokālā hierarhiju atcelšanu (Albrow, 2001).

Dž. Tomlinsons globalizāciju skaidro kā sarežģītu savstarpēju saikni (complex connectivity). Nevar nodalīt to, kas notiek lokālajā telpā (mūsu ciemā vai pilsētā), nacionālajā līmenī (Latvijā) un pasaulē. No vārdiem „globalizācija” un „lokalizācija” sadzīvē ieviesies jauns termins „glokalizācija” (Tomlinson, 1999).

Globalizācija nesusi dziļas sociālkulturālas izmaiņas, kas ir ietekmējušas visas sociālās realitātes jomas; pārmaiņas, kas noteikušas tehnoloģiju, sabiedrisko attiecību, komunikāciju, laika un telpas uztveri un pārmaiņas ekonomikā. Būtiskas pārmaiņas mūsdienu pasaulē ienesis internets, veidojot jaunu, visu pasauli aptverošu virtuālo kultūras telpu (arī digitālo vidi – autores piez.) un jauna veida sociālos tīklus (kas savukārt rada digitālo identitāti – autores piez.). Tas pārveido sabiedrības struktūru, padara to atvērtāku gan sadarbībai, gan citām kultūrām un vērtībām. Digitālā sabiedrībā neierobežotam cilvēku skaitam paveras jaunas komunikācijas iespējas, ērta piekļuve kvalitatīviem sabiedriskajiem pakalpojumiem. Īpaši jauniešu vidē internets kļuvis par nozīmīgu dzīves telpu, kurā indivīds pavada lielu daļu sava laika. Jaunās tehnoloģijas dod iespēju virtuālo realitāti izmantot arī kultūras pieejamības uzlabošanai. (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam).

Secinājumi:

Postmodernisma laikmets rada interkulturālisma domāšanas modelim raksturīgo pieeju – nevērību pret individuālām kultūrām un individuāli pieņemtajiem vērtību kritērijiem. Globālā pasaule cilvēkam maina laika un telpas uztveri, kļūstot par pārdzīvojuma telpu, kurā dominē sabiedrībā nozīmīgās vērtības - ātrums, konkurence un konkurētspēja, karjera, prestižs. Postmodenā cilvēka identitāte vairs šādā sabiedrībā nav tik svarīga, svarīgs sabiedrībā kļūst cilvēka veidotais tēls. Tas atspoguļojas arī jauniešu dzīves stilā un sava tēla veidošanas procesā, raksturojas tādā mērā, ka ārējais tēls top svarīgāks par iekšējo saturu, mainot paša pieņemto mērķa vērtību (terminālo) sistēmu. Arī mērķtiecīgs karjeras izglītības spiediens izglītībā, ģimeni kā vērtību un personiskā, „es” pilnveidi kā vērtību, jauniešu apziņā novirza kā otrā plāna elementus.

Globalizācijas laikmetā sairstot tradīcijām un vērtību hierarhijai, jauniešos veidojas identitātes nestabilitāte. Bet Latvijas savdabīgā kultūrtelpas pozīcija raksturīga ar to, ka tā piemērojas dažādām globalizācijas ietekmēm. Latvijas kultūrtelpu var raksturot kā marginālo sabiedrību sajaukumu – lauku kultūrvidē:pilsētvidē. Individīda vērtību pamatus Latvijas situācijā uztur sabiedrību tradicionālās noturības faktori, kas izpaužas no vienas puses kā ģimenes un darba tikums, bet no citas – vērtību hierarhija tradicionālajā kultūras izpratnē, savukārt postmodernisma procesu ietekmētas, uz tirgus ekonomikas vērtībām raksturīgiem pamatiem – reklāmas un ārējo tēlu prioritārisms pār iekšējo saturu.

1.3.3. Postmateriālās un materiālās vērtības.

Patērniecība kā viena no acīmredzamākajām globalizācijas izpausmēm tieši vai pastarpināti ietekmējusi ikvienu indivīdu jebkurā pasaules malā, arī Latvijā, mainot vērtību vajadzības no materiālajām uz postmateriālajām vērtībām. Materiālisma vērtību maiņu uz postmateriālās vērtībām R. Ingleharta teorijas galvenā ideja ir tāda, ka postmateriālās vērtības rodas no tā, ka cilvēki aizvien vairāk izceļ savu eksistences pamatu autonomiju, pašizteiksmi un dzīves kvalitāti. Šīs izmaiņas ir saistītas ar eksistences stāvokļu maiņu – mainoties sajūtām, aug tā vērtību kopa, kura cilvēkam liek mainīt domāšanu. Hipotēzi par materiālo vērtību nozīmi pētnieki saskata saistībā ar:

1. Nepietiekamības/trūkuma/deficītu izjūtu, kad virtuāli cilvēki tiecas pēc brīvības un neatkarības, tomēr par prioritārām atzīst eksistences pamatvajadzības – uzturu un fizisko drošību, kas tiek saistīti ar izdzīvošanu. Ja šīs pamatvajadzības netiek nodrošinātas un tās ir nepietiekamas, tad sabiedrība šiem materiālistiskajiem mērķiem sāk piedēvēt

galveno lomu. Bet veiksmes un materiālās nodrošinātības sabiedrībā cilvēki uzsver postmateriālistu vērtības, piemēram, iekļaušanos sabiedrībā ar tās noteiktām normām, augstu pašnovērtējumu, mākslinieciskās, estētiskās un intelektuālas baudas, kas pēc savas būtības arī ir patērētājkultūras sastāvdaļa. Postmateriālisms pasvītro arī sociālo taisnīgumu un citas vērtības, kuras var būt patērētājkultūras daļa, bet var arī vērsties pret to.

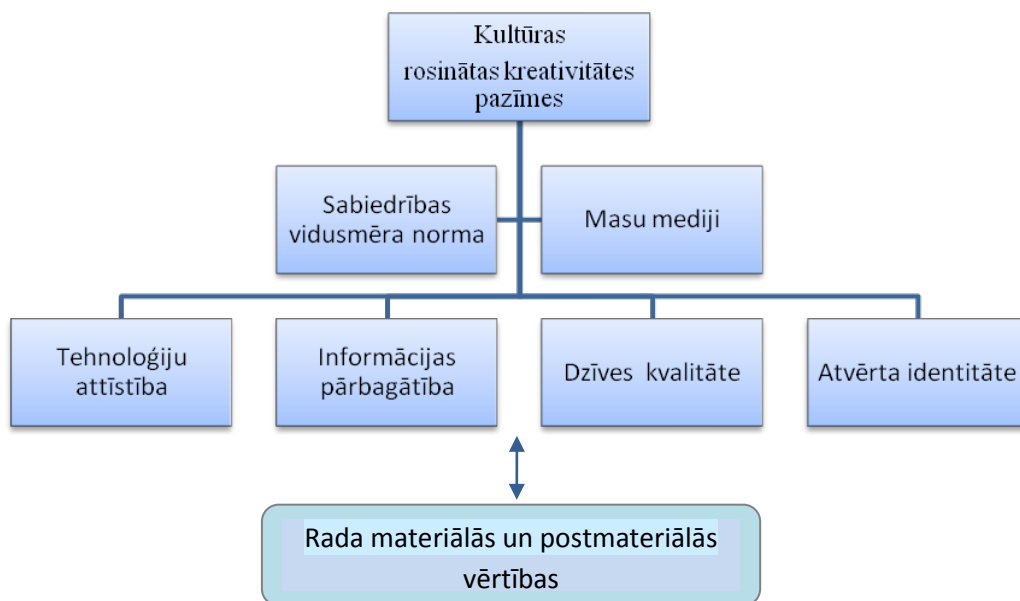
2. Vajadzību socializēties. Attiecības starp materiālo stāvokli un materiālajām vērtībām un garīgajām vērtībām netiek vienlaicīgi noregulētas. Kopumā ņemot, indivīda pamata prioritātes socializācijas procesā atspoguļo stāvokļus, kas dominēja bērnības un pusaudžu gados, un šīs vērtības galvenokārt mainās caur starppaaudžu populācijas aizvietošanu (Inglehart, 1980).

Eminentais sociologs R. Ingleharts atzīmē, ka vienu šo kultūras pārmaiņu aspektu viņš sāka novērtēt jau 1970. gadā, izvirzot hipotēzi, ka pēckara paaudzēm Rietumeiropā būtu savādākas prioritātes un vērtības kā vecajām paaudzēm, jo to izraisa atšķirīgi apstākļi kādos šīs paaudzes ir augušas. Kamēr vecākās paaudzes, kas ir piedzīvojušas Otro pasaules karu, Lielo Depresiju un Pirmo pasaules karu, par prioritāti izvirza ekonomisko izaugsmi un fizisko drošību, palielinās jaunās paaudzes skaits, kas izceļ personīgo izaugsmi un dzīves kvalitāti (Ingleharts, 2000). Cilvēki parasti absorbē tās vērtības, kas ir savienotas ar pieredzēto tā saucamajos izaugsmes gados. No tā izriet, ka starppaaudžu vērtību maiņa varētu notikt tad, kad šobrīd jaunākās paaudzes – jauniešu vērtības mainīsies šajos starppaaudžu stāvokļos, kas atšķiras no iepriekšējo paaudžu domāšanas, uztveres un vērtību kodola attiecīgā jauniešu vecumā, tātad visa sabiedrība pakāpeniski mainīsies tad, kad pieņems un aizvietos esošas vērtības ar jaunām vērtībām, kas pakāpeniski sāk notikt pateicoties globālajai patērētājkultūrai (Inglehart, 2008).

Šīs divas iepriekš minētās hipotēzes ģenerē vairākas prognozes, kas attiecas uz vērtību maiņu. Vieni – „trūkuma hipotēzes” piekritēji apgalvo, ka labvēlīgi eksistences apstākļi veido postmateriālisma vērtību izplatīšanos, otri – „socializācijas hipotēzes” piekritēji, ka fundamentāla vērtību maiņa ir pakāpeniska, faktiski – jaunākās paaudzes savā vērtību fundamentā sāk aizvietot vecākās paaudzes. Ilgākas ekonomiskās izaugsmes un drošības izaugsmes periods Rietumeiropā indivīdam liek meklēt būtiskas atšķirības starp vecāko un jaunāko paaudžu prioritātēm noteiktā kultūras laiktelpā, balstoties uz to, ka vērtības tiek pieņemtas dažādām pieredzēm tieši jaunības gados. Šādu sakarību nevar atrast starp ekonomiskajām izmaiņām un politiskajiem efektiem, jo parasti politvērtības un ekonomiskās vērtības jauniešu auditorijā tiek pieņemtas ar ievērojama laika nobīdi – tad, kad jaunieši ir sasnieguši vēlētāja vecumu. Indivīdam, domājot par stabilitu

izdzīvošanu un ar izdzīvošanu kā eksistences formu, ir jārēķinās ar sabiedrības vidusmēra normām. Nav viegli izlauzties cauri ilgi vai mūžīgi kārotās labklājības prakticismam un apzināties, ka tā patiešām ir nozīmīga, bet ne vienīgā dzīves daļa un ka domas par citādību, ideālo nav tikai intelektuāļu nodarbe vai nejauša mākslinieciska kaprīze (Lasmāne, 2010).

Filozofs Hosē Ortega i Gasets darbā „Masu sacelšanās” secinājis, ka tehnoloģiju attīstība radījusi iespēju plašām sabiedrības masām salīdzinoši viegli tikt pie materiālām vērtībām un radījusi tādu sociālu parādību kā patērētāju kultūra, kas ir jauno masu dzīves satura vadmotīvs (Гасет, 2002).



11. attēls. Postmateriālo un materiālo vērtību veidošanās.

Sociālā vide kultūras kontekstā rosināta par prioritāti jaunietim liek izvirzīt materiālās vai postmateriālās vērtības, saskaņā ar sabiedrības vidusmēra normām, tomēr nevar neatzīmēt, ka patērētājsabiedrībā liela nozīme šo vērtību izvēlē ir masu mēdijiem, kas pastiprina masu domāšanu un kā rizoma izdara sociālo spiedienu uz jauniešiem. Pētniece I. Koroļeva uzsver, ka sociālajā vidē vērtējot sevi un sev nozīmīgas vērtības pastāv augšupvērsta un lejupvērsta salīdzināšana. Pirmajā gadījumā indivīds salīdzina sevi ar sociāli augstāk stāvošiem cilvēkiem/grupām, meklējot līdzību ar šo cilvēku vai grupu, nodrošinot sev pozitīvāku pašvērtējumu. Šajā salīdzinājumā indivīda spriedums balstās ticībā, ka viņš pieder noteiktai „elitei”. Lejupvērstai salīdzināšanai ir pašaisardzības tendence – šajā gadījumā notiek sevis salīdzināšana ar grupu, kurai ir nopietnākas problēmas, respektīvi, iekšēji apdraudēts cilvēks salīdzina sevi ar citiem,

kuriem paveicies vēl mazāk (Koroļeva, 2011). Izejot no šī socioloģiskā vērojuma, jaunietis vērtības izvēlas saskaņā ar savu pašvērtējumu.

Secinājumi.

Dalījums materiālajās un postmateriālajās vērtībās atkarīgs no vairākiem indivīdam nozīmīgiem faktoriem – sociālā konteksta, sabiedrības vidusmēra normām kā atskaites sistēmas, dominējošas kultūras tehnoloģiju attīstības pakāpes, masu mediju atspoguļojuma un intensitātes, personības identitātes un eksistenciālo vajadzību robežām. Materiālās vērtību ierosinājumu uztur masu mediji un sociālie tēli, kurus jaunieši pieņem kā savas eksistences paraugus.

1.4. Patērētājsabiedrības būtība un analīze.

Ja pieņemam, ka kultūra ir ideju, vērtību un uzvedības normu kopums, tad arī patērētājsabiedrībā, protams, eksistē noteikta veida kultūra, kuru uztur un stimulē patēriņš un izpaužas kā cilvēka praktiskā darbība (Hall, 1992). Piemēram, Monas Lizas oriģināls tiek reprezentēts caur tā neskaitāmajām kopijām, kuras ir pieejamas visiem, tāpat kā patērētājsabiedrība reprezentē sevi caur patērēšanas tiražēšanu un apjomu (Hall, 1997). Tāda ir noteikta patērētājsabiedrības izglītošanas metode.

Mūsdienu kultūras un socioloģijas diskusijās par patēriņu ir panākta vienošanās par kopsakarību komplekso dabu, kas pastāv starp patēriņa ekonomisko un kulturālo aspektu. Tas nozīmē, ka patēriņš ir kaut kas vairāk par tīri ekonomisku fenomenu, un tā kultūras dimensijas nevar tikt atstātas novārtā, jo kā sociāls, kultūras un ekonomisku paradumu apvienojums kopā ar saistīto patēriņniecības ideoloģiju – tas ir bijis par iemeslu, lai leģitimizētu kapitālismu miljoniem cilvēku skatījumos (Miles, 1998).

Virzība uz patērētājsabiedrību Rietumeiropā sākās pēc Otrā pasaules kara līdz ar ASV finansiālā atbalsta Eiropai jeb Māršala plāna īstenošanu. Austruma bloka valstīs, to starpā Latvijā, tā uzplauka daudz vēlāk kā ASV, sākot tikai ar 20. gs. deviņdesmitajiem gadiem. Patērētājdomāšanas strauja virzība notiek pateicoties komunikācijas procesam, kurā tiek apgūti konkrētai kultūrai raksturīgi simboli, ar kuru starpniecību tiek saprasta un uztverta apkārtējā pasaule. Promocijas darba teorijas analīzē uzrādās, ka vērtību maiņas ziņā Latvijā vērtību akcentu pārbīde notikusi daudz straujāk (Austruma, 2009, 22.).

20. un 21. gadsimta dažādās pieejas kultūras pētījumos ir radījušas auglīgu augsni mūsdienu diskursam par sociālo aktoru ietekmēšanas mehānismu un analīzei kultūras kontekstā. Patēriņa kultūras attīstību pagājušajā gadsimtā tiek saistīts ar kapitālisma attīstību. Modernās un postmodernās sabiedrības pētnieki uzskata, ka kapitālisms kā

sistēma ražošanas un patēriņa procesos ir iesaistījis visus sabiedrības slāņus un grupas, kā rezultātā indivīds pat zemapziņas līmenī tiek pieradināts pie šīs sistēmas, tādējādi garantējot tās stabilitāti un pastāvīgumu (Burķīte, 2010).

Jau pagājušā gadsimta astoņdesmitajos, septiņdesmitajos gados sākās īpaši strauja plaša patēriņa sadzīves preču attīstība un izplatība visā Rietumeiropā, tomēr ņemot vērā šo preču trūkumu un zemo iedzīvotāju pirktspēju bijušajā PSRS, par patērētājsabiedrības pastāvēšanu šajā savienībā un tās vasaļvalstīs var runāt tikai nosacīti. Tikai 20. gadsimta deviņdesmito gadu sākumā pēc padomju sistēmas sabrukuma un brīvā tirgus ienākšanas šajās valstīs, arī Latvijā varēja izveidoties visi mūsdienu patērniecībai raksturīgie apstākļi. Tiesa, Latvijā šī fenomena izpausmes sprādzienveidīga attīstība sākās deviņdesmito gadu beigās līdz ar lielveikalu izplatības bumu. 20. gs. deviņdesmitajos gados, ekonomikas rādītāji un sociālās teorijas parāda, ka var runāt par patērētājkultūras nostiprināšanos Latvijā un strauju vērtību maiņu sabiedrībā.

Ar jēdzienu patērniecība (latīņu *con-sumpsi*, angļu – *consumerism*) tulkojot saprot tādas darbības kā patērēt, iztērēt, iznīcināt, izšķērdēt, zaudēt, izzust, u.tml., kas savā cilmes saknē liek izvērtēt šī jēdziena un procesa – preču un pakalpojumu pirkšanas un lietošanas reģeneratīvo jēgu. Būtība slēpojas tajā, ka patērniecības procesi, ietekmējot visu kultūru, norit nevis ētisko un morālo vērtību aktualizēšanas, bet uzskaitināšanas un ārējā simulakra nostiprināšanās zīmē. Jēdzienu simulakrs sāka lietot Ž. Bodrijārs, lai apzīmētu dabiskās pasaules nomainīšanu un aizvietošanu ar tās mākslīgu atdarinājumu un dažādiem apmāniem. Simulakrs kalpo kā vēlmju „ražotājs”. Jēdzieni „patērēšana” (*consumption*) un „patērniecība” (*consumerism*) akadēmiskajā literatūrā tiek nošķirti. Ja patērēšana agrāk tika pretstatīta ražošanai, tad tagad ar to saprot jebkura produkta vai pakalpojuma atlasī, iegādi, lietošanu, uzturēšanu, labošanu un izrādīšanu, kā arī veidus, kādos preces un pakalpojumi ir radīti, iegādāti un lietoti, iekļaujot patērēšanas akta ekonomisko un kulturālo aspektu (Miles, 2000). Piedāvātās patēriņvērtības, pakalpojumi vai mākslas darbi vairs neatspoguļo informāciju par sabiedrību, nereprezentē to, bet pārstāv tikai paši sevi un sabiedrības vīziju.

Globālā patērniecība ir indivīdam devusi iespēju ne tikai izvēlēties savu vērtību prioritātes, bet apbruņojusies ar veselu patērniecības piedāvājumu arsenālu – mārketinga zinātni, ekonomiku, reklāmu, informātiku – pati sākusi diktēt sabiedrībai vērtības. Respektīvi, vērtībai, kļūstot par lielākas ļaužu masas vērtību, ir nepieciešama lielāka auditorija, jeb telpa masu komunikācijai.

Sabiedrības integrācijas fonda projekta „Starpkultūru dialoga veicināšana” izvērtējumā Sorosa fonda – Latvija Cilvēktiesību un sociālās integrācijas programmas direktore Liesma Ose „Starpkultūru dialogs ikdienā un izglītībā” definē mūsdienu kultūrantropoloģijā raksturīgos četrus elementus:

1. aktīvs nozīmju radīšanas un pavairošanas process (sarunvaloda, mediji, izglītība, māksla);

2. cilvēki atšķirīgās varas pozīcijās izmanto sev pieejamus resursus, lai definētu sociālo realitāti (piemēram, latvieši - zemnieku tauta sakņojas 19.–20. gs. lauku pasaules ainā, ko bija izdevīgi romantizēt un pārdot tā laika nacionālistiskajām partijām; Rīga - sekstūrisma centrs – leģitimē patriarhālisma vērtības un ekonomiskajā nelīdzsvarotībā sakņotu Rietumeiropas pieprasījumu Eiropas nomalei);

3. kultūras nav slēgtas sistēmas, tajās norit nepārtrauktas pārmaiņas (salīdzinot vecāku un bērnu – divu paaudžu – dzīvesveidu un vērtību priekšstatus, redzam ļoti būtiskas atšķirības: ja vidēja gadagājuma cilvēki sevis definēšanai izmanto tradicionālās identitātes (etnisko, reliģisko, profesionālo), tad jaunieši sevi definē globālāk (pārnacionālu subkultūru ietvaros, izglītības kategorijās, izmantojot svešvalodas, mākslas tēlos kā statusa simbolos);

4. kultūras nav viendabīgas: ir pārstāvji, kas vēlas saglabāt esošo kārtību, un ir citi, kas vēlas radīt jaunas nozīmes un jaunus apzīmējumus un tādā veidā mainīt realitāti. Kultūra ir harmoniska un viendabīga tikai hegemoniskās situācijās, kur vara pieder vienas kultūras pārstāvjiem: saskaņa tiek definēta publiski, bet it kā harmoniskās vides iekšienē ir pagrīdes pretestība (Ose, 2008).

20. gadsimta otrajā pusē industrializācija un patērniecība Latvijā iezīmējas kā uzspiestu referenču laiks, to izteica kultūrnorisēm populārie saukļi „Pērku, tātad dzīvoju” u.tml. Industrializācija un uzspiestā pašreference norisa vienlaicīgi ar darbaspēka pieplūdumu no citām republikām, preču saražošanu un pārpalikumu, kas veicināja situāciju, kurā preču pārpalikums un labklājības nodrošinājuma virzība veidoja jaunas vērtības. Kopš neatkarības atgūšanas un sociāli - ekonomiskām pārmaiņām, sabiedrības saziņas telpā un izglītības sistēmā aizsākās diskusija par nacionālo identitāti, jaunām vērtībām, konkurētspējas palielināšanas iespējām, kas nozīmēja arī pašreferences meklējumus.

Teorijas analīze par patērētājsabiedrības rašanos un attīstību ir daudzšķautņaina, jo aptver plašu postmodernās sabiedrības aktivitāšu loku – sākot no ekonomikas, cilvēku komunikācijas paradumiem un beidzot ar kultūru. Arī vērtējot patērētājsabiedrības

iespaidu uz indivīdu, aplūkojamo aspektu ir daudz – sākot no vērtību izvēles ētiskajiem faktoriem un beidzot ar izglītības standartu un regulu maiņu. Patērniecība ir plašāka un atgriezeniskāka parādība, kas koncentrējas uz visiem iemesliem, kas veicina patēriņu. Kamēr patērēšana ir akts, patērniecība ir dzīvesveids (Miles, 2000).

Imanuels Kants darbā *Tīrā prāta kritika* nodaļā par *transcendentālo estētiku* uzsver, ka domāšanas veida revolūcija var notikt *a priori* tikai tik, par cik mēs tajā ieliekam telpas un laika vērojuma formas, tik tālu cik sniedzas mūsu telpas un laika vērojuma formas veidojas mūsu priekšstati (Kants, 2006). Mūsdienu kultūras laiktelpas priekšstatus veido patērniecības agresīvās politikas „apkalpojošais personāls” – masu mediji un ekonomikas zinātne – tirgzinība jeb mārketingas. Piemēram, par mūsdienu ekonomiskās domāšanas ciešo sasaisti ar reklāmu un masu medijiem liecina portālā *nozare.lv* rakstītais: „Reklāmas nozare, kā viens no ekonomikas sektoriem, ir ekonomiskās izaugsmes “reizinātājs”. Šī nozare pieaug divreiz straujāk nekā visa ekonomika kopumā, turklāt nodarbinātības pieaugums reklāmas nozarē ir četrkārt lielāks nekā ekonomikā kopumā. Tātad nozares, kas aktīvi izmanto komunikāciju un reklāmu, veicina ne tikai patēriņu, bet visas nozares straujāku attīstību – efektivitāti, konkurenci un inovācijas. 2009. gads Eiropā tika pasludināts par starptautisko inovāciju gadu – aktīva sabiedrības atsauce jaunrades idejai. Par jaunrades idejas trīs pamatiem kļuvis:

- a. agresīvs mārketingas;
- b. ekonomiskā lietderība;
- c. sociālās komunikācijas patērnieciskas inovācijas.

Patērniecība 21.gadsimtā kļuvusi par cilvēku komunikācijas veidu, kas pārstāv noteiktu morālo vidi, vērtības un pārliecību, ietekmē sociālo un politisko darbību. Iepirkšanās process liek cilvēkam justies ne tikai nozīmīgam, bet parāda cilvēka vēlmi iekļauties mūsdienu sabiedrības apritē.

Tradicionāli Latvijas izglītības sistēmā tiek pieņemts uzskatīt, ka vērtības mācību priekšmetu standartos pamatā ir Rietumu kultūrā iedibinātās ētiskās vērtības, ar kurām tiek saprasts garīgums, gara apzināšanas un fiziskā stāvokļa izkopšana, cieņas, iecietības un mīlestības vispārcilvēcisko spēju attīstīšana izglītības procesā. Lai kā mēs gribētu vērtību sašaurināšanos nobīdīt uz kādu trešo, ārpus sevis noņemot atbildību, tomēr atceroties I. Kanta izziņu teoriju, kurā skaidri norādīts, ka „novēroto pārmaiņu pamatā esam mēs paši, nevis kaut kas ārpus mums” (Kants, 2006), nākas secināt, ka noņemot no sevis atbildību par vērtību izpratnes ekonomiski patērniecisko paplašināšanu, nemazinās patērniecības „nākšana pie absolūtās varas”.

Pievēršoties patērētājsabiedrības attīstībai vēsturiskā perspektīvā, jāatzīmē, ka svarīgas ir ne tikai patērētājsabiedrības vērtības un normatīvi, bet arī vispārējā virzība.

Patēriņu var iedalīt dažādās vērtību kategorijās un viena no tām ir kultūras patēriņš. Iedzīvotāju aptauja par kultūras patēriņu ir ikgadējs pētījums, ko veic ar mērķi noskaidrot kultūras patēriņa un līdzdalības tendences Latvijā. Tāda veida kultūras izpētes aktivitātes uzsāktas 2006. gadā, kad pirmoreiz Latvijā tika realizēts visaptverošs pētījums par iedzīvotāju ieradumiem kultūras patēriņā un iedzīvotāju viedokļiem par dažādiem kultūras aspektiem. Pētījumu ietvaros tika analizēti jautājumi gan par kultūras patēriņu, gan kultūras līdzdalību, gan apmierinātību ar kultūras pieejamību, gan arī noskaidrota iedzīvotāju attieksme pret dažādiem ar kultūru saistītiem jautājumiem. Līdzīgi patēriņa pētījumi tiek veikti daudzās valstīs (piemēram, Apvienotajā Karalistē), jo kultūras patēriņš pamatoti tiek uzskatīts par daļu no valsts politikas rezultātu mērījumiem, piemēram, integrācijas vai sociālās nevienlīdzības jomā.

Dati rāda, ka 2009. gada laikā visbiežāk Latvijas iedzīvotāji ir skatījušies televīzijā kultūras raidījumus (70%), lasījuši grāmatas (69%) un apmeklējuši brīvdabas pasākumu savā pilsētā vai pagastā (65%). Vairāk kā puse iedzīvotāju (56%) apceļojuši Latviju un apmeklējuši baznīcu. Pārējās kultūras aktivitātēs iedzīvotāji iesaistījušies retāk. Pētījuma rezultāti liecina, ka 2009. gadā kultūras patēriņš ir krities un atgriezies 2005.–2006. gada līmenī, tomēr kā uzskata bijušā SAK priekšsēdētājs, sociālantropologs Roberts Ķīlis, šo kritumu raksturo interesanta tendence – pastāvīgie kultūras patērētāji kļūst vēl pastāvīgāki, savukārt kritumu piedzīvo sabiedrības daļa, ko varētu raksturot kā neaktīvus kultūras produkta patērētājus. Būtiska iezīme, ir relatīvi augsts neaktīvo kultūras patērētāju skaits to iedzīvotāju vidū, kuriem latviešu valoda nav dzimtā. R. Ķīlis skaidro, ka kultūras patēriņš ir nozīmīgs arī tādēļ, ka ataino, kāda ir sabiedrības struktūra preferenču ziņā. Ja plaša patēriņa preču izvēle varētu tikt skaidrota lielā mērā kā „smadzeņu skalošanas” rezultāts, tad kultūrai tomēr būtu jārāda, kāda ir konkrēto cilvēku vēlamā identitāte. Turklāt, saskaņā ar dažām klasiskām teorijām, kultūras patēriņš ir sociālo slāņu identifikācijas veids (Ķīlis, 2009). Tādēļ viena vai otra vērtība raksturo sabiedrības kodolu un attīstības tendences (Pētījums „Kultūras patēriņš”, 2009).

Situācija, kad sabiedrībā noslēdzas viena paradigma un tiek meklēta jauna, tiek apzīmēta kā paradigmātiska situācija, tāpēc pētījumā tiek aplūkoti paņēmieni, kā sabiedrība iegūst pašnovērojumu, pašraksturojumu un kā saskaņo pašreferenci uz vienas šādas references piemēra. Tas nozīmē skatīt, vai notiek pašreferences izmaiņas vai atgriešanās un kādi sabiedrības resursi tiek darbināti references horizonta robežu

paplašināšana. Patērniecība kā viena no acīmredzamākajām globalizācijas izpausmēm tieši vai pastarpināti ietekmējusi ikvienu indivīdu jebkurā pasaules malā, to starpā arī Latvijā.

E. Dirkerms uzskatīja, ka kultūru virza kolektīvā apziņa, un pētot arī to, kā sabiedrību ietekmē industrializācija, nonāca pie atziņas, ka sabiedrību virza sabiedrības locekļu mijattiecības. G. Zimmels runāja par kultūras formu mijattiecībām – ētiskās, darba u. c. attiecības (Zimmels, 2000). G. Tards uzskatīja, ka sabiedrības virzības dzinulis ir nevis indivīdu kopa kā summa, bet tā kolektīvs priekšstats – veselums, masa. Varētu pievienoties viedoklim, ka sabiedrību virza solidaritātes un kopīgu vērtību un ideālu izvēles principi, kas 20 gadsimta otrajā pusē Rietumeiropā, bet mūsu valstī pēdējos divdesmit gados, transformējušies kā postmodernā patēriņkultūra.

Patērniecība pārstāvēt noteiktu morālo vidi, vērtības un pārliecību, kopveselumā ietekmē sociālo un politisko darbību. Patērniecība palīdz uzturēt komunikāciju. Iepirkšanās process, cilvēkam ļauj justies ne tikai nozīmīgam, bet parāda cilvēka vēlmi iekļauties mūsdienu sabiedrības apritē.

Patērniecības aspekts autores pētījumā ir svarīgs divu iemeslu dēļ:

- pirmkārt, kultūrlaika kontekstā. Pētāmās vērtības un to pieņemšanas fons ir nozīmīgs ar straujo patērniecības attīstību.
- otrkārt, patērniecība ir nozīmīgs identitāti veidojošs spēks. No vērtību viedokļa raugoties, masu mediji, pakalpojumu veidi un pat mākslas darbi vairs tieši neatspoguļo informāciju par sabiedrību, nereprezentē to, bet pārstāv tirgus ekonomikas apstākļos paši sevi un sabiedrības vadlīnijas, bet valsts definētie izglītības normatīvi mēģina savietot patēriņkultūras vēlmes ar skolēna dabiskām vēlmēm pēc vērtību stabilitātes.

Globālā pasaule cilvēkam kļuvusi par pārdzīvojuma telpu. Izdaiļošanas process, kas izpaužas kā spoža, efektīva un uzmācīga reklāma vai ārēji spožs dekorējums, patērniecības procesā kļūst par sabiedrības locekļa vadošo pārdzīvojumu (Velšs, 2005). Pieaugot brīvam laikam, dzimst jauni nodarbinātības veidi, aktualizējas tie, kuri saistīti ar patēriņu: reklāmas aģentiem, mārketinga speciālistiem, dizaineriem, žurnālistiem, mediju speciālistiem, finansistiem, banku speciālistiem, vides speciālistiem, sarīkojumu un pasākumu organizētājiem, u.tml.

Skolēns, būdams aktīvs sabiedrības loceklis, pieņem šo sabiedrības aktualizētu konkurētspējas modeli un, salīdzinot ar mācību priekšmetu saturu standartos izvirzītajos prasībām, saredz disonansi ar sabiedrības un izglītības sistēmas izvirzītajiem mērķim.

Patērētājsabiedrībai, kura ir postmodernās kultūras daļa, raksturīgs tas, ka mediji – televīzija, radio un prese kultivē patērnieciskā šova vērtības, vienlīdz paaugstinot medija lomas nozīmīgumu. Šī laikmeta sabiedrību arī dēvē par informācijas sabiedrību. Tieši TV ir aktuālākais un ātrākais ceļš, kā panākt patērētājsabiedrības vienotu vērtību izcelšanu. Viss, kas ir ārpus laikrakstu, radio un televīzijas tēmu loka, tiek marginalizēts un uzskatīts par perifēriju. Mēdiju attīstību ietekmē ne tikai sociāli ekonomiskie un tehniskie faktori. Liela nozīme ir arī tradīcijām, kultūrai un politiskajiem lēmumiem, kas regulē radio un TV sistēmas attīstību (Veinberga, 2005). Vērtību izglītošanā mācību procesā aktualizējas jautājums par to vai TV sniegtie viedokļi vieno, un piedāvā vērtības, kuras vieno. It kā pirmajā mirklī liekas, ka jā, tomēr arī tad, ja TV piedāvā dažādus viedokļus (diskusijas, šovi, ziņas u.tml.), tomēr to masveidīgā dominante piedāvā patērētājkultūras dominējošos viedokļus un zemapziņas līmenī veido sabiedrisko vērtību izvirzi. Masveidību var piedēvēt patērniecības jaunai tradīcijai.

1.5. Patērētājsabiedrības ideoloģija un kritēriji.

Patērniecības kā ideoloģijas pievilcība balstās pašapmierinājumā, ko patērniecība indivīdam sola un īslaicīgi arī spēj radīt (Miles, 1998). Patērētāju kultūra piedāvā pamatā vienu pārdzīvojuma veidu – kā ikdienas rūpju pārņemtais cilvēks var sevi pozicionēt kā veiksmīgs, domājošs, lemtspējīgs sabiedrības loceklis, radot iespējas patērēt vairāk un izšķērdēt pamatīgāk. Pētot patērētājsabiedrību un tās kritērijus, autore izmantoja strukturālisma metodes. Sociālajās studijās strukturālisma teorija iestājās par sabiedrību sakarībām, kuru interešu krustpunktā ir konvencijas, kas veicina kultūras procesus, necenšoties izstrādāt jaunas kultūras interpretācijas, bet gan cenšoties izprast to nozīmi un iedarbību, kas, pētot patērētājsabiedrības ietekmi uz jauniešu vērtību motīviem, ir svarīgi.

Sākotnēji strukturālisms radās kā *opozīcija* fenomenoloģijai – strukturālisma mērķis bija nevis aprakstīt pieredzi, bet gan identificēt pieredzes struktūras, kas šo pieredzi dara iespējamu. Strukturālisms mēģina analizēt struktūras, kuras darbojas neapzināti – valodas, psihes, sabiedrības struktūras. Ž. Bodrijārs, runājot par jaunu sabiedrību un jaunu domāšanu, savos agrīnajos darbos skatot patērētāju sabiedrības veidošanos, uzsvēra, ka tā rada jaunu vērtību, nozīmju un darbības pasauli. Saskaņā ar Ž. Bodrijāra teoriju, XX gadsimta pirmajā pusē ir sācies jauns vēstures posms, jauns laikmets, kurā precēm vairs nepiemīt tikai pielietojuma vērtība vai apmaiņas vērtība (kā, piemēram, Marksa teorijā), bet arvien lielāka nozīme ir zīmes vērtībai (sign-value).

Ž. Bodrijārs uzsver, ka jaunajam laikmetam nepieciešama arī jauna sociāla teorija, kurā pienācīgā vieta ierādīta tādām fenomenam kā zīmēm un komunikācijai (Bodrijārs, 2000).

Arī 21. gadsimta sabiedrība veidojas jaunā kultūras telpā, kuru raksturo urbānā vide un globālais interneta tīmeklis – jaunā kultūrvide ar tai raksturīgo globālo informātikas plūsmu. Šī gadsimta sabiedrība tāpēc ieguvusi informātikas un patērētājsabiedrības statusu. Kultūra šī jēdziena visplašākajā nozīmē ir visu to īpašo garīgo, materiālo, intelektuālo un emocionālo īpašību kopums, kas piemīt kādai sabiedrībai vai sociālai grupai, un līdzās mākslai un literatūrai ietver sevī arī dzīves un līdzāspastāvēšanas veidus, vērtību sistēmas, tradīcijas un uzskatus. Šajā jaunajā kultūras telpā vērtībizglītība ir nozīmīgs sabiedrības, īpaši skolēnu veidošanas faktors.

Patērētājsabiedrību varētu dēvēt arī par baudu sabiedrību – vedinot un mācot mūs patērēt, faktiski tiek mācīts baudīt. Pauls Jurēvičs, aprakstīdams sabiedrību pirms Pirmā pasaules kara, konstatē: „Neaizrauts ne ar kādu spontānu jaunradīšanas darbu, atbrīvots arī no vēršanās uz kādu nepieciešamu dzīves uzdevumu veikšanu, ieguvīs tā brīvu laiku, cilvēks gandrīz neizbēgami pievērsīsies sasniegto rezultātu izmantošanai un to baudīšanai. Līdz ar kultūras stāvokļa iestāšanos hedonisms (dzīves jēga – baudā) neizbēgami paceļ galvu. ... mūsdienās kultūra jau tieši atklāti sauc par savu mērķi sagādāt cilvēkam iespējami baudu pilnīgāku dzīvi. Bauda tiek uzskatīta par laimīgas dzīves priekšnosacījumu, gandrīz par identisku ar to” (Jurēvičs, 1992). Šīs pagājušajā gadsimtā izteiktās domas uzrāda tikai to, ka baudas un izklaides meklējumi nav tikai mūsdienu sabiedrības problēma.

Informātika un patērniecība ir ielauzusies visās dzīves jomās sākot ar izglītību un beidzot ar svētku svinēšanu, pārveidojusi indivīda domāšanu, atklājot patērniecības sabiedrības pretrunīgo dabu – no vienas puses tuvinājusi indivīdu labklājības sabiedrības statusam, no otras puses pakāpeniski sašaurinājusi indivīda patību un kultūrtelpu.

Nozīmīgajā izglītības politikas stratēģijas dokumentā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam” norādīts uz vērtību virzību, uzsverot informācijas sabiedrības lomu: „Informācijas sabiedrībai cilvēku zināšanām un prasmēm ir izšķiroša nozīme labklājības līmeņa sasniegšanā.” (IAPN, 2006). *Labklājība* ieguvusi šī dokumenta nozīmīgu vērtību virzoša faktora īpatsvaru, un savā ziņā kalpo kā atslēgas vārds.

Jauno patērniecisko domāšanas veidu īsti nevar nosaukt par domāšanas revolūciju, jo kā to 1929. gadā vēsturiskajā darbā ”Masu sacelšanās” paredzēja H.O. i Gasetis, ka masām nākot pie absolūtās varas, personība zaudēs savu indivīda statusu un indivīda vērtības pārtaps par pūļa vērtībām. Cilvēks-masa, kas nezturamā vienmuļībā ir iznīcinājis

sevī pats savu stāstu, vairs nav personīgu alku un personīgu tiesību. (Гассет 1929, 2002). Mūsdienu pētniecībā masa vairs netiek uzskata par monolītu.

Promocijas darbā patērētājsabiedrības kultūras fons un sociālais konteksts tiek pētīts kā postmodernās masu kultūras parādība un masu kultūras ietekme uz indivīdu. Patēriņkultūra nav radusies jaunā vietā un tās ietekme atspoguļojusies visās kultūras un izglītības jomās.

Patērniecībai pārsvarā pārmet bezjēdzīgumu – preces un pakalpojumi vairs netiek pirkti tiem piemītošo pamatfunkciju nodrošināšanai, bet gan pašas pirkšanas pēc.

Sociāli negatīvais – sociālo atšķirību leģitimēšana, augoša plaisu starp turīgajiem un mazturīgajiem, varu un tautu, šādai tendencei piemīt sevišķi bīstams potenciāls, kura iespaids, pēc pētnieku domām, ir grūti prognozējams. Filozofe Maija Kūle patērētājsabiedrības dzīvesveidu raksturo ar jaunas ideoloģijas jeb dzīves formas – dzīvošanu uz virsmas – attīstību, ko globalizācija izplata „pa visām pasaules malām” (Kūle, 2006). Būtībā runa ir par tradicionālās vērtību sistēmas degradēšanos visā Rietumu pasaulē. Patērētājsabiedrība aktualizē lozungu – dzīvot nozīmē nevis attīstīties, bet patērēt.

Indivīds patērētājkultūrā sāk likt vienādības zīmi starp laimi un materiālo labumu patēriņu, šādi nonākot neapskaužamā stāvoklī – brīdī, kad zūd spēja patērēt, kā tas notika ekonomiskās krīzes laikā, sāk apzināties, ka tās vietā nepaliek šķietami nekas, kas piešķirtu dzīvei saturu. Paradoksālā kārtā patērētājsabiedrības negācijas skārušas ne vien pirktspējīgos, bet arī trūcīgos indivīdus – iepirkšanās un patērēšana, neskatoties uz cilvēka materiālajām iespējām, ir vērtību topa galvgalī, jo sabiedrībā kopumā šada darbība tiek uzskatīta par jēgpilnu nodarbi. Atšķirība tā, ka trūcīgajam salīdzinājumā ar turīgo patērētājsabiedrības kontekstā ir jāizjūt diskomforts par attiecīgo iespēju trūkumu.

Patērētājsabiedrības negatīvie aspekti, kļūstot par dominējošajiem sabiedrībā, var radīt tālejošu bīstamību valstij un katram jauniešim atsevišķi. Latvijā patērētājsabiedrības attīstība veicinājusi plašu pilsoniski mazaktīvu iedzīvotāju grupu, kas uzlūkojama ne vien kā drauds demokrātijas un dzīves līmeņa attīstībai, bet arī kā zināms apdraudējums Latvijai kā nacionālai valstij. Jāpiebilst, ka nacionālo valstu loma mūsdienu pasaulē mainās, jo valstis deleģē daļu savu funkciju transnacionālām institūcijām. Tomēr sabiedrībā izskanējusi polemika par plašsaziņas līdzekļu ietekmi uz nacionālās pašapziņas mazināšanos, gan būtu diskutējama, tomēr vērš uzmanību uz to cik atbildīgi ir mediji informācijas sniegšanā. Piemēram, Latvijas Vēstneša mājaslapā izskanējušais viedoklis par masu mediju tiešo ietekmi un draudiem par nacionālās kultūras pastāvēšanu, ka

vietējās kultūras tiek grautas ar reklāmu, modi, popmākslu un kosmopolītiskiem traktātiem – parasti angļu valodā (Laganovskis, 2008) ir populistisks viedoklis, tomēr nostāja liek aktualizēt jautājumu par nacionālo un kosmopolītisko attiecībām jauniešu domāšanā. Fokusgrupu intervijās kosmopolītisms un nacionālisms, nacionālā identitātes apziņa un kosmopolītiska pasaules pilsoņa kā personiskā „Es” atspoguļojums, bija uz šauras paritātes robežas.

Patērētājkultūrā tiek pretnostatīts vecais - sliktais, jaunais - labais (mode, skaistuma standarti, parfimērija, ceļojumi – viss jaunajiem). Šī tendence gājusi roku rokā ar neoliberālisma politiku ekonomikā, ko nosaka rietumvalstīs, arī Latvijā globālā biznesa interešu vārdā akceptētā, tā sauktā Vašingtonas vienošanās. Globalizācijas radītā informācijas apmaiņas iespēja, šķietama līdzdalība notiekošajā apvieno tos, kuri dzīvo Eiropā, ar visu pasauli. Televīzijas loma ir tik milzīga, un tā pati būvē pasaules ainu, kas tiek pieņemta kā realitāte. Patiesībā televīzijas ziņās atainota konstruēta un jau interpretēta aina (Laganovskis, 2008).

Postmodernās sabiedrības cilvēku mēdz dēvēt arī par *homo ludens*. Šis jēdziens nācis no holandiešu kultūrvēsturnieka Johanna Heizingas un nozīmē – spēles cilvēks un norāda, ka spēles cilvēkam vajadzīgi arī spēles dzīves noteikumi (Heizingas, 1955). Spēles elementi: nopietnais-nenopietnais, dabīgais - mākslīgais, nepieciešamība - brīvība, tas viss sabiedrības komunikācijā veido spēles struktūru. Tāpēc patērētājkultūrā bieži tiek piemērotas psiholoģiskās ietekmēšanas spēles, kuras cilvēks spēlē un apgūst labprātīgi. Patērētājkultūras spēles nosacījums ir tāds, ka jāparāda indivīdam, ka kāda lieta, produkts, pakalpojums, process ir kļuvis tik būtisks, svarīgs, nozīmīgs, ka tas pārtop vērtībā un ar īpašām reklāmas vai citādām cilvēku domāšanu ietekmējošām metodēm jāuzsver, jāizceļ citu pārējo vidū. Patērētāja un patērēšanas saspēles norāda uz to, ka visa sabiedrība reizē ir gan patērētāji, gan patērēšanu stimulējoši aģenti (Burdjē, 2004). Patērētājsabiedrības kritēriji arī ir līdzīgi spēles elementiem, kur viena elementa stimulēšana, maina otra elementa rādītājus.

Patērētājsabiedrības attīstībai raksturīgie pozitīvie aspekti izpaužas kā – tās ir plašās iespējas, kas nodrošina indivīda pieejamību plašajam preču un pakalpojumu klāstam. Tas stimulē arī drošības sajūtu par nākotni, kas arī ir viens no indivīda labklājības un valsts ekonomiskās izaugsmes priekšnosacījumiem.

Pateicoties industriālās ražošanas attīstībai, patērējams ir gandrīz jebkas gan kultūra, gan izglītība (Sūna, 2007, 93.).

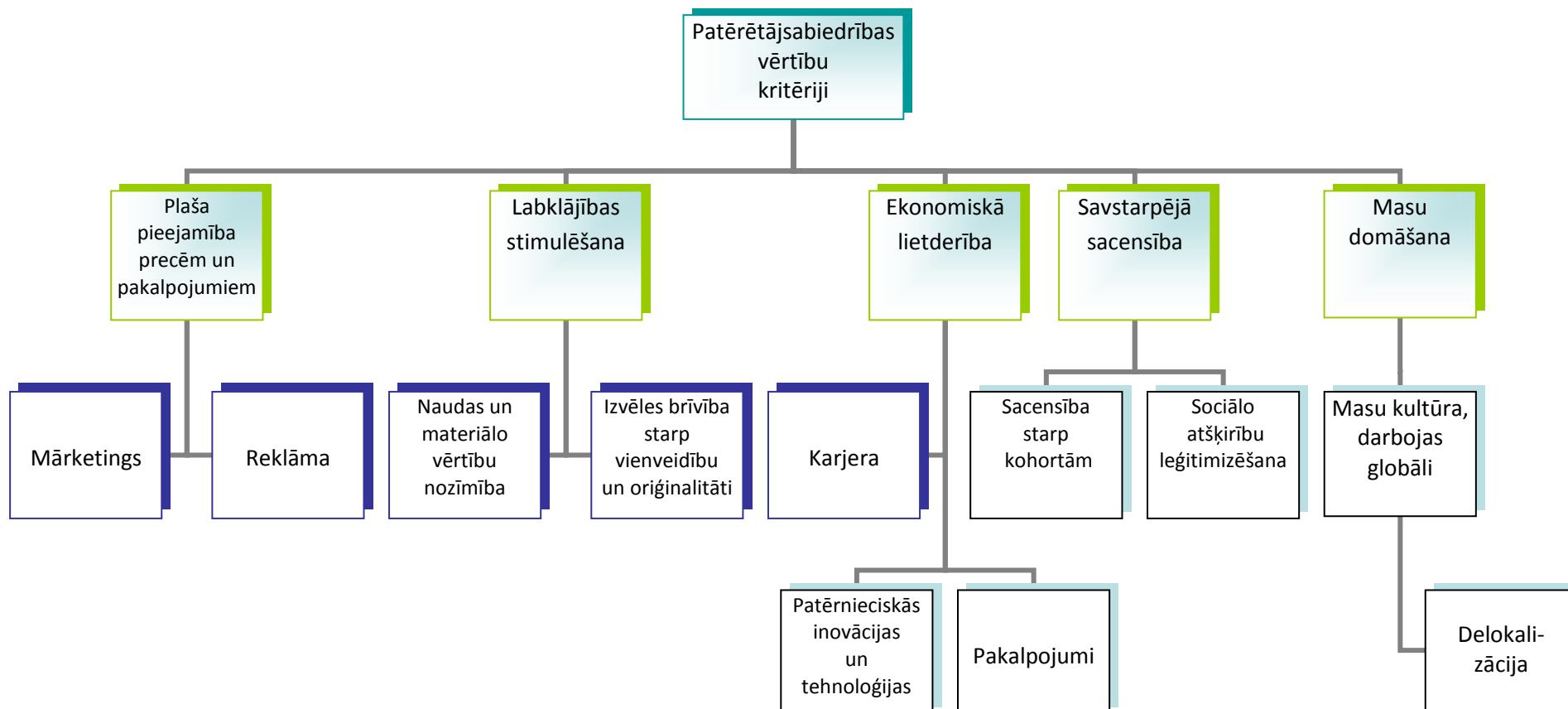
Balstoties uz literatūras analīzi un teorētiskajām nostādnēm par patērētāju kultūru un sabiedrību, autore, izstrādājot patērētājsabiedrības kritērijus, balstījās uz patērētājsabiedrības kritēriālajiem principiem:

- ekonomiskā lietderība, kuras virzību nosaka plaša pieejamība precēm un pakalpojumiem, aktualizē arī personiskās karjeras nozīmību un ekonomikā stimulē inovācijas un naudas līdzekļu piesaisti jaunām tehnoloģijām. jaunu ražotņu un izklaides industrijas paplašināšanu,
- sabiedrības labklājības stimulēšana, kas tiek panākta ar naudas un materiālo vērtību nozīmības aktualizāciju,
- savstarpēja sacensība starp paaudzēm, kohortām (kohorta no latīņu val –cohors iežogota vieta), ko socioloģijā apzīmē kā sociālu grupu, kas reprezentē šīs grupas vērtības, normas, dzīves stilu, bet to palīdz uzturēt masu kultūra ar tai raksturīgo masu domāšanu - sacensību starp sasniegumiem (pat sacensība starp skolām), u.tml.,
- izklaides, nauda un materiālo vērtību prioritārisms - raksturojošs šīs kultūras un sabiedrības vērtību raksturu.

Latvijā vairāk attīstījusies tā dēvētā destruktīvā patērniecība – dažādu sabiedrības slāņu savstarpējā sacensība, kurā patērēšana kļuvusi par līdzekli sociālās identitātes demonstrēšanai (Laganovskis, 2008).

“Mūsu sabiedrība domā un runā kā patērētāju sabiedrība. Tikpat cik tā patērē jebko, tā patērē sevi pašu kā patērētāju sabiedrība, kā ideju. Reklāma ir kā „pateicības dziesma šai idejai” (Baudrillard, 1998, 2003. 193.).

Nozīmīgs patērētājsabiedrības kritērijs ir mediji. Medijs ierosina un sniedz atbildi par to, kas jauniešiem nozīmīgs, un palīdz saprast kādā sabiedrībā jauniešiem dzīvo un dod signālus kā sabiedrība attīstās, un kur tā ir kļūdījusies. Medijs translē patērētājsabiedrības vērtības un ar reklāmas palīdzību stimulē preču patērēšanu. Mārketings šajā vērtību formēšanas kopā aizņem nozīmīgu vietu. Īpaši nozīmīgi plašsaziņas līdzekļi ir brīvā laika un izklaides piedāvājumu jomā.



12. attēls. Patērētājsabiedrības vērtību kritēriji.

Patērniecība kā masveidīga un laikā izvērstā parādība ir industriālās un postindustriālās urbānās sabiedrības satelītprodukts (Stepčenko, 2007).

Intervējot vērtībizglītības ekspertus, (sk.pielikums 9) viens no viņiem norāda, ka „Teorētiski sabiedrība ir izglītības pasūtītājs valstī. Tātad, ja pasūtītājs ir patērniecisks, tad izglītība atbilst viņa vajadzībām” (eksperts L. G.,2011). Filozofs un teorētiķis Dž.S. Mills norāda, ka „Mūsdienās indivīds ir pazudis pūlī. Vienīgā vara, kas ir šī vārda cienīga, pieder masām, kā arī valdībām, ciktāl tās sevi padara par masu tieksmju un instinktu rīku. Tas tā ir gan privātās dzīves morālajās un sociālajās attiecībās, gan publiskajos darījumos” (Mills, 2007, 82). Dž. Mils uzsver, ka katrā valstī un katrā sabiedrībā šīs masas atšķiras, tomēr kopumā masu domāšanu, kura tad arī nosaka vērtību pamatu, veidojas no kolektīva viduvējībām.

Filozofs H.O. i Gasetis uzskata, ka aiz katras lietas, aiz katra darba slēpjas tā radītājs (Gasetis, 1992). Personīgā attieksme un informētība ir faktori, kas nosaka to, cik lielā mērā cilvēks ļaujas vai neļaujas šiem patērētājsabiedrības rādītājiem un manipulācijām ar to vērtībām. Latvija, saskatot sevi kā vēsturiski piederīgu Rietumiem, pašsaprotami orientējās uz integrāciju rietumu politiskajās un ekonomiskajās struktūrās. (Zelmene, 2001), tāpēc dispozīcija ar rietumu patērētājsabiedrības vērtībām var izrādīties indivīdam neproduktīva. Patērniecībai raksturīgi diktēt cilvēkam vēlmes, uzurpējot varu, vadīt indivīda izvēli, mainot cilvēka sociālo identitāti. Patērniecība, būdama viena no postmodernās kultūras stūrakmeņiem, ne tikai atņem indivīdam vērtīborientierus, bet apzināti sāk konstruēt cilvēka vēlmes visās dzīves jomās, arī izglītības jomā, kas veido jauniešu vērtību audzinošo bāzi.

Cilvēks tradicionāli eksistē un dzīvo divās pasaulēs: lietu un simbolu pasaulē, kas patērētājsabiedrībā pārvērtusies pēc sociālpsihologa Ē. Fromma domām, par mirušo pasauli. Ē. Froms (Fromm), sakot, ka: uzkrātās lietas cilvēkam tas, kas ir miris, ir vērtīgāks par darbaspēku, par cilvēka spējām, par to, kas ir dzīvs (Fromm, 1990), runā par to, ka ekonomiskie, tirgus likumi patērētājsabiedrībā nosaka cilvēka vērtību un rīcības. Bet Z. Baumans uzsver patērētājsabiedrības dzīves jaudu un intensitāti, raksturojot patērētājsabiedrību kā ekonomisko uzvarētāju sabiedrību, tāpēc saprotams, ka jaunieši par savu prioritāro vērtību izvēlas naudu un karjeru (Bauman, 1997). Izdaiļošanas process – spoža, efektīva un uzmācīga reklāma patērniecības estētikā kļūst par sabiedrības locekļa vadošo pārdzīvojumu (Velšs, 2005).

Efektivitāte, konkurence un inovācija ir tie universālie brīnumvārdi, kuri figurē visos starptautiskos izglītību veicinošos dokumentos, darba un ekonomiskajā tirgū.

Eiropas Padomes aktualizētajā diskusijā „Kāda būs pasaule 2025. gadā” tiek izteikts viedoklis, ka mēs esam tuvu globalizētas pasaules tādām modelim, kurā preces, pakalpojumi, finanšu kapitāls, iekārtas, nauda, darbaspēks un idejas migrēs uz turieni, kur tie tiks visaugstāk vērtēti un kur tie kopīgiem spēkiem varēs visefektīvāk, viselastīgāk un visdrošāk izmantoti. Tā ir globalizācija un digitālā ekonomika (EPP_ED 2007).

Secinājumi:

Balstoties uz teorētiskās literatūras par patērētājsabiedrību analīzi, tika izveidoti patērētājsabiedrības kritēriji. Kuru pamats izriet no patērētājsabiedrības ideoloģijas: indivīda labklājības stimulēšanas un valsts ekonomiskās politikas mērķiem, tautsaimniecības izaugsmes priekšnosacījumiem. Latvijā patēriņiecības orientēja uz ekonomisko integrāciju, balstīta Rietumu politiskajās un ekonomiskajās struktūrās, stimulē savstarpējo sacensību, konkurenci, bet indivīda apziņas līmenī patērētājsabiedrība orientējas uz masu domāšanu, kuru stimulē masu mediju informatīvā intensivitāte.

Patēriņa sabiedrības attīstības likumsakarības ir globālas un darbojas automātiski, bieži vien, cilvēkiem to pat neapzinoties. Patērētājsabiedrības kritērijiem raksturīgs tas, ka viena elementa stimulēšana, maina otra elementa rādītājus.

Vērtības ir uztvertā subjektīvas novērtēšanas process atkarībā no tā, kā tās indivīdu kā personību ietekmē. Privātās dzīves morālajās un sociālajās attiecībās, gan publiskajos izteikumos un rīcībā indivīdi vienojas par kopīgo, sabiedrisko redzējumu un leģitimē valstī dominējošo ideoloģiju, kas savukārt sasaucas ar globālās patērētājsabiedrības kopīgo redzējumu par ekonomisko un sociālo kārtību, konkurētspējas palielināšanas iespējām, kas būtībā nozīmē arī pašreferences meklējumus.

Patēriņiecība ir nozīmīgs personības identitāti veidojošs spēks mūsdienu kultūrā, jo kultūras patēriņš ir sociālo slāņu identifikācijas veids. No vērtību viedokļa raugoties, plašsaziņas līdzekļi tieši neatspoguļo informāciju par sabiedrību, bet pārstāv un reprezentē paši sevi un sniedz sabiedrības vīzijas, kuras uztver gan jaunieši, gan viņu reprezentētās sociālās grupas. Garīgās vērtības sabiedrībā aizstāj utilitārās, jeb derīgās vērtības. Patēriņiecība kļuvusi par cilvēku komunikācijas veidu, kas pārstāv noteiktu morālo vidi, vērtības un pārlicību, ietekmē sociālo un politisko darbību.

II VĒRTĪBIZGLĪTĪBA UN TO IETEKMĒJOŠIE FAKTORI

2.1. Jauniešu vērtību dimensija valsts un sabiedrības attīstības mērķos

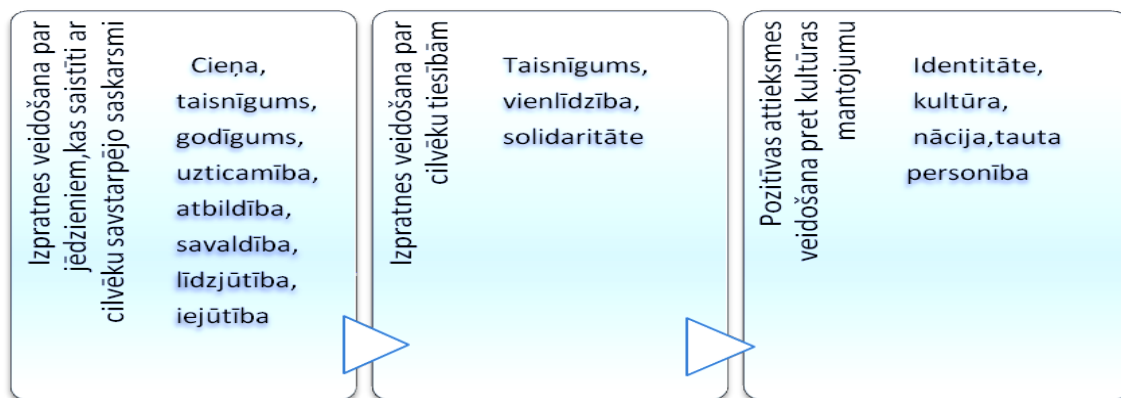
Izglītība un tās visaptverošais saturs kalpo kā ikvienas kultūras indikators un tās mērķis nav tikai sabiedrības izglītošana, bet arī kultūras atmiņas uzturēšana un pārnese. Jēdziens kultūras atmiņa pārņemts no vācu kulturologa J. Asmana, kas savukārt to balstījis uz M. Halbvaha kolektīvās atmiņas konceptu, lai arī transformētā veidā, kultūras atmiņa ir viena no valstiski nozīmīgām izglītības funkcijām. Tāpēc īpaši vērtībizglītojošos mācību priekšmetos visos izglītības līmeņos ir svarīgs atbilstošs mācību saturs. Vērtībizglītība ir pedagoģiskas izglītības ievirze, kuras mērķis ir noteikta, sociāli pieprasīta un pamatota vērtīborientācijas veidošana skolā.

Lai iedibinātu un institucionalizētu izglītības sistēmā vērtības, izglītības saturs tiek noteikts, standartizēts saskaņā ar valsts prasībām. Uz šīs pieejas pamata tad arī funkcionē izglītības sistēma Latvijā. Tas arī īpaši uzsvērts Latvijas Republikas galvenajā stratēģiskās plānošanas dokumentā „Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2007.–2013. gadam” teikts, ka, ”lai turpinātos nepārtraukta un visos līmeņos sabalansēta valsts attīstība, jāveido izglītota un zinoša sabiedrība, koordinēti un mērķtiecīgi virzot zināšanu uzkrāšanu, izplatīšanu un lietošanu.”. LNAP runāts par veselu sabiedrības mērķi, kuras pamats ir zināšanas, kas parasti tiek iegūtas ar izglītības palīdzību. Latvijas Nacionālās Lisabonas programmas 2005.–2008. gadam ziņojuma mērķos minēts, ka jāpilnveido obligāto centralizēto eksāmenu sistēmu, lai nākotnē nodrošinātu skolēniem plašākas izvēles iespējas, iestājoties augstākajās izglītības iestādēs, lai apgūtu modernās tehnoloģijas, matemātiku, dabas zinātnes un inženierzinātnes (LNLP 2005.–2008.). Šajā dokumentā netiek minēta humanitārās izglītības loma un tai radītās iespējas humanitāro izglītību popularizēšanā.

Sociāli pieņemtās vērtības var neatspoguļot cilvēku patiesās zināšanas un var neiekļaut zināšanas, kuras cilvēki iegūst ārpus skolas, kā arī pētījumos uzrādītie zināšanu līmeņi starp pētāmām valstīm var atšķirties. Turklāt, daudz svarīgas informācijas cilvēks iegūst tieši ārpus skolas, iespējams, lielāko daļu zināšanu, kas ir nozīmīgas cilvēka ekonomiskām aktivitātēm (Lucas, 1988).

Izglītības mērķi ir cieši saistīti ar normām un vērtībām, kas ir akceptētas noteiktā sabiedrībā un tās kultūrā (Gudjons, 1998). Daudzi pētījumi, to starpā ASV profesora, ekonomista R. Lukasa pētījumi ekonomikas un cilvēka darbības saistība ar ekonomikas maiņu kultūrā, uzrādot strukturālu saistību ar ekonomisko formāciju un izglītības satura nomaiņu skolu sistēmā.

Noteikumos par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem „Pamatizglītības programmu galvenie mērķi un uzdevumi” definēts, ka pamatizglītības programmu galvenie mērķi ir: „Veidot priekšstatu un sapratni par galvenajiem dabas, sociālajiem un ilgtspējīgas attīstības procesiem, morāles un ētikas vērtībām, nodrošināt iespēju apgūt Latvijas pilsonim nepieciešamās zināšanas un demokrātijas vērtības.” Izglītības jomās ietvertie izglītošanas aspekti un to vispārīgais saturs tiek definēts kā morālais un estētiskais aspekts. Vērtībuzglītošanas nolūkos vērtības mācību priekšmetu standartos tiek piedāvātas sociālo zinātņu izglītības jomā.



13. attēls. Sociālo mācību priekšmetu izglītības jomā ietvertie izglītošanās morālie aspekti un izglītības standartos definētās pamatvērtības.

Definētās vērtības nav strukturētas, tomēr uzrāda to, ka tās vairāk atbilst socializēšanās saskarsmei un komunikatīvo prasmju kompetenču attīstīšanai, nevis personības pilnveidei.

Veidojot vērtībuzglītojošos mērķus, izglītības politikas izstrādātājiem svarīgi bija prognozēt, kāda varētu būt vērtībuzglītības prioritāte, lai tā atbilstu Eiropas kultūras tradīcijai, ES izglītības stratēģijai, starpkultūru izglītībai, eiropiskai un transnacionālai izglītībai, Lisabonas konvencijai un Boloņas deklarācijai, nacionālās izglītības tradīcijai. Tomēr "Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2007.–2013. gadam" konstatēts, ka "nav pietiekami nodrošināta vērtībuzglītība, un var iestāties vērtībuzglītības krīze". Izglītības stratēģija nosaka, ka vērtībvīrziņu valstī nevar piedāvāt ārpus izglītības standartiem, ārpus realitātes — kādā citā atskaites sistēmā.

UNESCO Starptautiskajā ziņojumā par izglītību 21. gadsimtā konstatēts, ka mūsdienās izglītībā starp tālākiem un tuvākiem mērķim valda spriedze. To saasina dažādu

gaistošu, mirklīgu parādību pārbagātība pasaulē, kurā valda milzīga nebūtiskas informācijas gūzma, un emocijas visu laiku koncentrējas uz konkrētajām mirkļa vajadzībām (Delors, 2001, 20. lpp.). UNESCO Latvijas Nacionālās komisijas izglītības ekspertu grupas locekle, Nodarbinātības valsts aģentūras direktora vietniece Eiropas Sociālā fonda jautājumos Anita Jēkabsone uzskata, ka tieši karjeras veidošanas akcenti un vēlmes pēc tās izglītībā kļūst arvien būtiskāka, – izglītība mūsdienās nekad nevar būt pabeigta. , uzsverot, ka pašreizējā laikmeta pazīme ir izglītības nepārtrauktība un precizē, ka darba devējs nevēlas pielāgoties izglītībai, kuru darbinieks ir ieguvis – viņš vēlas, lai darbinieks pats pielāgojas darbavietas prasībām (Jākobsone, 2007). Pēdējā desmitgadēs valstī dibināti vairāki karjeras izglītības centri, kuri mērķtiecīgi virza jauniešu profesiju un profesionālās karjeras attīstīšanā. Jau no 1987. gada atvērtais Rīgas pilsētas profesionālās orientācijas centrs, 1990. gadā pārtapis par profesionālās karjeras izvēles centru un ar LR Labklājības ministrijas rīkojumu 1995. gadā pārveidots par Valsts bezpeļņas organizāciju „Profesionālās karjeras izvēles centrs”. Saskaņā ar Labklājības ministrijas rīkojumu, VBO Profesionālās karjeras izvēles centrs 2004. gadā reorganizēts par Profesionālā karjeras izvēles valsts aģentūru (PKIVA), tādējādi ar mērķtiecīgu nepārtrauktību iepludinot un stiprinot patērētājtvērtības stabilu vietu sabiedrībā un izglītībā.

Rietumu sabiedrības komunikācijā raksturīgs sociālās partnerības princips. Tas ir nozīmīgs sociāli personiskajai vērtībuzglītības pieejai normatīvo dokumentu izstrādē. Pilsoniskās sabiedrības un valsts interešu mijiedarbība skolēna vērtībuzglītošanā atspoguļojas kā izglītojamā iesaistīšana sociālajā dialogā. Nevar noliegt, ka ekonomiskā izaugsme un tirgus konkurence nepieprasītu jaunu izglītības virzību, tomēr jākonstatē, ka tā notiek uz citu vēlmju iekopšanas rēķina, atmetot tradicionālās, humānās vērtības, kuru akcenti tika likti uz morālo, estētisko, intelektuālo vērtību pamatiem. Šajā nozīmē sociālās partnerības principa pārsvere notikusi par labu ekonomisko formāciju un struktūru vēlmju un vajadzību vērtībuzglītošanas virzībai.

Kā rāda socioloģiski pētījumi, Latvijā 21. gadsimtā straujāk kā agrākos gadsimtos mainās indivīda, īpaši skolēnu, vērtības, kuru virzību un akcentus nosaka postmodernā patēriņkultūra ar tai raksturīgo avēsturiskumu, kas apgrūtina kultūras atmiņas pārnesi. ES izglītības dokumentu rekomendācijas un Latvijas Vispārējās vidējās izglītības vērtībuzglītojošo mācību priekšmetu satura standarti vairs nenodrošina kultūras atmiņas pārmantojamību. ārēji faktori, organizācijas un izglītības politikas veidotāju, sadarbības partneru nostādnes piedāvā citu vērtību veidošanas kritērijus, kuri patērētājsabiedrībā ir būtiski.

Lai turpinātos nepārtraukta un visos līmeņos sabalansēta valsts attīstība, tiek veidota izglītota un zinoša sabiedrība, kas caur mācību standartiem tiek koordinēta un mērķtiecīgi virzīta uz zināšanu uzkrāšanu, izplatīšanu un lietošanu. Tāpēc svarīgi ir analizēt, kāpēc mācību priekšmetu standartu saturs un skolēnu vērtību orientācija disonē. Svarīgi aktualizēt tos vērtību modeļus mācību priekšmetu standartos, kuri nodrošinātu šī procesa turpinājumu sabiedrībā un to ilgtspējīgu attīstību izglītības vidē.

Pamatojoties uz stratēģisko dokumentu „Nacionālās attīstības plāns 2007.–2013. gadam”, tika izstrādātas „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam.” Šis dokuments tika izstrādāts kopumā ievērojot sabiedrības un izglītības attīstības vadlīnijas, kas noteiktas Eiropas un Latvijas politikas plānošanas dokumentos: Lisabonas izglītības stratēģijā, Boloņas procesā, Eiropas Komisijas mūžizglītības memorandā, UNESCO programmā “Izglītība visiem”, Eiropas Komisijas darba programmā „Izglītība un apmācība 2010”, Eiropas iniciatīvā „2010 – Eiropas informācijas sabiedrība izaugsmei un nodarbinātībai”, ES pamata stratēģijā attiecībā uz dzimumu līdztiesību, ilgtermiņa konceptuālajā dokumentā „Latvijas izaugsmes modelis: cilvēks pirmajā vietā”, „Ilgtermiņa ekonomiskās attīstības stratēģijā”, „Tautsaimniecības vienotajā stratēģijā”, „Latvijas ilgtspējīgas attīstības pamatnostādnes”, „Politikas plānošanas pamatnostādnes”, „Latvijas nacionālās rīcības plānā nodarbinātības veicināšanai” noteiktajiem mērķiem un rekomendācijām. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, tiek uzsvērts, ka „Izglītība mūsdienās nav tikai mācīšana un mācīšanās, bet ietver arī mūžizglītību, mobilitāti, integrāciju, tālākizglītību, pašvērtēšanu un citas jomas”. Kā galvenais izglītības politikas stratēģijas dokumentā norādīta vērtību virzību, uzsverot, ka informācijas sabiedrībai cilvēku zināšanām un prasmēm ir izšķiroša nozīme labklājības līmeņa sasniegšanā.

Veidojot demokrātisku izglītības telpu mūsdienu Eiropā, ir nepieciešama sabiedrības sociālā kohēzija, spēja mainīties un pilnveidoties. Īpaši, kā uzsvērts dokumentā, „Demokrātiskās izglītības telpas nodrošinājumam 21. gadsimtā būtu jāakcentē vērtībizglītības loma.” Tomēr prioritāti šajos dokumentos iegūst akcentētā dabaszinātnes un patērētājkultūras ekonomiskā terminoloģija un no tām izrietoša atziņas. Piemēram, jēdziens kohēzija, ko sabiedrība apguvusi no fizikas jomas, ar to saprotot vienādu molekulu savstarpējas pievilkšanās procesu, gan arī termins mobilitāte un spēja mainīties, mūsdienās kalpo par konkurētspējīga sabiedrības locekļa pienākuma izaicinājumu. Terminu atšifrējums liek secināt, ka jaunā izglītības attīstības koncepcija uzsver mūsdienu ētisko vērtību pārstrukturizāciju no garīgajām uz sociālekonomiskajām

vērtībām. Tāpēc svarīgi apzināties, kādi ir sabiedrības motīvi, kas pieprasa un kādi ir valsts motīvi, kas nodrošina mūsdienu sabiedrības vērtību izvēli.

Lielu vērību „Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā 2030. gadam” pievērsta kultūras un nacionālās identitātes savdabības apzināšanas vērtībām. Šī dokumenta preambulā teikts, ka :”21. gadsimts pieteicis sevi ar globālu ekonomisko un finanšu krīzi, tuvākajos gadu desmitos nenovēršami ienesīs jaunas, būtiskas pārmaiņas mūsdienu pasaulē – ekonomikā, klimatā, demogrāfijā, tehnoloģijās, informācijas un kultūras telpā”. Palielinoties globālajai konkurencei un sadarbībai, pieaug vērtība atšķirīgajam un unikālajam, valstis, kas nostiprinās un attīstīs savu identitāti un savdabību, efektīvi un inovatīvi izmantos savā rīcībā esošos resursus, iegūs salīdzinošu priekšrocību attīstībai. Stratēģija uzsver, ka Latvijai šī ir izaugsmes iespēja un vienlaikus ilgtermiņa izaicinājums, un rosina inovatīvi izmantot savā rīcībā esošos resursus (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam). Stratēģijā kā galveno vērtību atslēgas vārdi tiek minēti:

- identitāte,
- savdabība,
- inovatīva resursu izmantošana.

Saglabāt un attīstīt Latvijas kultūras kapitālu un veicināt piederības izjūtu Latvijas kultūras telpai attīstot sabiedrības radošumā balstītu konkurētspējīgu nacionālo identitāti, un veidojot Latvijā kvalitatīvu kultūrvidi, stratēģijas uzdevumi ir:

- Nācijas identitātes veidošana, latviešu valodas saglabāšana un valodu daudzveidības potenciāla izmantošana;
- Kvalitatīva kultūrvide un radoša sabiedrība reģionos;
- Kultūrizglītība - indivīda radošuma attīstītāja;
- Radošās pilsētas – radošās industrijas attīstība un kvalitatīvas pilsētvides veidošana
- Kultūras mantojuma potenciāla izmantošana;
- Digitālās kultūras telpas paplašināšana.

Dokumentā tiek norādīts, ka trīs no sešiem uzdevumiem paredz aktualizēt kultūrizglītību, kvalitatīvu kultūrvidi un kultūras mantojuma izmantošanas iespējas, tātad stratēģijā uzdevumi tiek virzīti uz kultūrvērtību apzināšanu un stiprināšanu. Ar 2008. gada jūniju IZM uzsākusi e-konsultācijas par trīs nozīmīgām tēmām, no kurām viena ir – vērtībizglītība skolās un patriotiskā audzināšana, pamatakcentu liekot uz patriotisma veicināšanu kā valstij nozīmīgu vērtību.

Izglītības kvalitāte atbilst mūsdienu sabiedrības un tautsaimniecības arvien augošajām prasībām. Valsts uzdevums ir nodrošināt ikvienam cilvēkam vispārējās izglītības, kā arī kvalitatīvas augstākās un profesionālās izglītības iespējas “Ekonomiskā konkurētspēja ir atkarīga no iedzīvotāju izglītības līmeņa, profesionālajām prasmēm. Pašreiz situācija Latvijas un kopējā ES darba tirgū izvirza prasību pēc mācīšanās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas mūža garumā, ko arvien vairāk atbalsta gan valsts, gan darba devēji. Mūžizglītība tiek uzskatīta par ES valstu politikas stūrakmeni cilvēkresursu attīstības jomā” (Latvijas Nacionālā attīstības plāna 2007.–2013. gadam ekspertu darba grupas „Izglītots un radošs cilvēks” 2008. gada priekšlikumi 02/12/2008).

Kopš 1991. gada darbojas sabiedriskā labuma organizācija un biznesa izglītības eksperts Latvijas skolās Junior Achievement – *Young Enterprise Latvija* (JAL), kas nodrošina daudzveidīgu biznesa izglītības servisu un praktiskās darbības pieredzi ik gadu vairāk nekā 26 000 skolēniem visā Latvijā. JAL ir kā tilts starp skolu un biznesa vides profesionāļiem un atspēriena punkts aktīvu un mērķtiecīgu jauniešu sasniegumiem. Iesaistoties jaunatnes – nākotnes līderu – veidošanā, mācību procesā sasaistot teorētiskās zināšanas ar praksi atbilstoši mūsdienu ekonomikai Latvijā, Eiropā un pasaulē, JAL tādējādi sekmē Latvijas tautsaimniecības attīstību, no kurienes izriet, ka tautsaimniecības vērtības ir stimulē patērnieciskās sabiedrības vērtību stiprināšanai.

ES stratēģijā "Eiropa 2020" izvirzīts mērķis ir panākt, ka 40 % jauniešu iegūst augstskolas izglītību. Šobrīd vecuma grupā no 25 – 34 gadiem 34 % jauniešiem ir augstākā izglītība. ES šajā ziņā līdere ir Īrija ar 45 %. Tātad šis dokuments uzrāda valstij nozīmīgu vērtību – izglītību.

Eiropas Komisija 2010. gada 15. septembrī izziņoja jaunu programmu „Jaunatne kustībā” Jaunatne kustībā, kuras mērķis ir uzlabot jauniešu izredzes atrast darbu un nodrošināt, ka viņi iegūst izglītību atbilstoši viņu vajadzībām. Šī ir viena no vissvarīgākajām iniciatīvām ES izaugsmes un nodarbinātības plānā „Eiropa 2020”.

Kultūras un radošās industrijas izglītības attīstības programmas 2009.–2013. gadam” izstrādes politikās pamatnostādnes nosaka mūsdienu cilvēks pilnvērtīgas dzīves nepieciešamībai uzlabot savu dzīves kvalitāti, celt konkurētspēju darba tirgū un aktīvi līdzdarboties pilsoniskās sabiedrības procesos, viņam ir jāmacās visu mūžu. Izglītības būtiskā jēga ir dot ne tikai domāšanas un spriešanas brīvību, bet arī izvēles un iztēles brīvību, kuru atvēršana atnes jaunradi un novatorismu teikts (Valsts Kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam. Nacionāla valsts, apstiprinātas ar MK 2006. gada 18. aprīļa rīkojumu Nr 264).

Programmā izvirzītie mērķi un pasākumi atbilst šādiem politikas plānošanas dokumentiem:

- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007.-2013.gadam (apstiprināts MK 2006.gada 4.jūlijā ar rīkojumu Nr.564);
- Konceptuālais dokuments „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” (apstiprināts Saeimas 2005.gada 26.oktobra sēdē);
- Nacionālās programmas “Kultūra” 2000.-2010.gadam apakšprogramma „Kultūrizglītība”;
- Lisabonas stratēģija (pieņemta Eiropas Savienības Padomē 2000.gada 23. un 24.martā);
- Latvijas nacionālā Lisabonas programma 2005.-2008.gadam (apstiprināta ar MK 2005.gada 19.oktobra rīkojumu Nr.684);
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam (apstiprinātas ar MK 2006.gada 27.septembra rīkojumu Nr.742);
- Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.-2013.gadam (apstiprinātas ar MK 2007.gada 13. februāra rīkojumu Nr.111);
- Rīcības plāns politikas pamatnostādņu "Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015.gadam. Nacionāla valsts" īstenošanai 2008.–2009.gadā (apstiprināts ar MK 2008.gada 17.aprīļa rīkojumu Nr.212);
- Konceptija par Latvijas nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (izsludināta Valsts sekretāru sanāksmē 2008.gada 3.aprīlī (VSS-634);
- Kultūras centru darbības attīstības programma 2009.-2013. gadam (izsludināta Valsts sekretāru sanāksmē 2008.gada 3.aprīlī (VSS-638);
- Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.-2015.gadam „Nacionāla valsts”. Ilgtermiņa politikas pamatnostādnes. Latvijas Republikas Kultūras ministrija, 2006.);
- UNESCO ziņojums par izglītības pamatnostādnēm 2020.gadam.

Vērtību izglītības sekmīga īstenošana ir atkarīga no dažādiem sabiedrībā leģitīmiem dokumentiem un dažādu sociālo grupu sadarbības formām, to starpā no vecākiem, ģimeni, ko „Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013. gadam” izglītības politikas plānošanas dokumentos (Ministru kabineta 2006. gada 27. septembra rīkojums Nr. 742) p.7.5. norāda, ka vērtībuzglītības īstenošana izglītības iestādēs tiek veikta sadarbībā ar skolēnu vecākiem (ģimeni), izmantojot jaunas, efektīvas skolas un ģimenes sadarbības formas.

Secinājumi:

Skolās un izglītības programmās ienāk jauni pedagoģijā neatbilstoši teicieni, kā, piemēram, tirgus, tirgzinības, mārketing, patērētājs – jaunam laikmetam atbilstīgi termini, kas tālāk reducējas uz jēdzieniem – darba tirgus, konkurētspēja, konkurence, darbaholisms. Laika trūkums un kultūras straujā dinamika kopumā pazemina indivīdam vērtību izvēles iespējas skalu. Tā drīzāk ir vērtību instrumentalizācija – pārejā no sakrālām vērtībām uz derīgām. Vērtību instrumentalizācija atspoguļojas kultūras pamatvērtību un autoritāšu nomaiņā, kas noved pie vērtību racionalizācijas un utilitārisma.

Izvērtējot izglītības situāciju nākas secināt, ka arvien pieaugošā privātās uzņēmējdarbības attīstība izglītības jomā, dažādu ekonomisko un sabiedrisko organizāciju iesaistīšana izglītības politikas veidošanā, piemēram, banku iesaiste izglītības politikas veidošanā, mainījusi izglītības saturā vērtību orientierus, tos pielīdzinot ekonomiskam tirgum orientētai izglītības virzībai, radot garīgo vērtību marginalizēšanu.

Valsts vērtību prioritātes, kurus nosaka valstī apstiprinātie ar izglītību saistošie dokumenti, izvirza savus mērķus un uzdevumus, uzsverot šajos dokumentos nozīmīgas vērtības. ES stratēģijā "Eiropa 2020 „pamatā uzsvars likts uz vērtību – *izglītība un tās pieejamība*;

Kultūras un radošās industrijas izglītības attīstības programmā 2009.–2013. gadam, valsts prioritārā vērtība definēta kā – *dzīves kvalitāte, konkurētspēju darba tirgū, mūžizglītība*;

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā 2030. gadam pamatā akcentētās vērtības-*resursi, identitātes savdabība; inovatīva resursu izmantošana*;

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam valsts izvirzītais mērķa prioritāte nolasāma kā - *sadarbība, individuālās intereses, spējas, tautsaimniecības attīstības vajadzības*;

Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam „Nacionāla valsts” ilgtermiņa politikas pamatnostādnes- *nacionālās identitātes apzināšanās, kultūras mantojums*.

Latvijas Nacionālā Lisabonas programma 2005.–2008. – atslēgas vērtības – *lietderība, rūpniecības konkurētspēja, resursu ilgtspēja, uzņēmējdarbības vide, u.tml.*

Kaut arī izglītības kvalitātei jāatbilst mūsdienu sabiedrības un tautsaimniecības arvien augošajām prasībām un vērtībuzglītība ir viens no nosacījumiem, lai ekonomiskā izaugsme un indivīda spējas būt konkurētspējīgam arī izglītības jomā būtu nodrošinātas

un sabalansētas ar jauniešu pašu garīgo vērtību vajadzībām, no analizētajiem valstij nozīmīgajiem dokumentiem un uzstādītajiem mērķiem, nākas secināt, ka tie nerosina humanitārās izglītības pilnveidi un apgūšanu, tādējādi nevirza skolēnu personiski nozīmīgu vērtību apguvei. Pārskatot visus pamatnostādnēs definētos mērķus, var secināt, ka tie ir deklaratīvi, un atšķirībā no sabiedrības attīstības mērķos definētajiem, neatspoguļo vērtībizglītības humāno būtību un nenodrošina vērtībizglītības humānpedagoģijas tālākvirzību nākotnē.

2.2. Patērētājsabiedrības vērtību meklējumi pamatizglītības mācību saturā.

Vērtību veidošana mācību procesā notiek pakāpeniski, jau sākot no pamatizglītības posma. Morālā izglītošanās ir izziņas sakarību sistēma, kas tikai kopveselumā attiecas uz pieredzi (holistiskā pieeja). Laika gaitā cilvēks apzināti dabisko vidi aizstāj ar kultūras vidi, kuras viens no pastāvēšanas nosacījumiem ir kultūras vērtību un morālo vērtību uzturēšana. Iespējas, kur jaunieši var apgūt vērtībizglītību, īstenojas Latvijas izglītības sistēmā, piedāvājot vairākus izglītības leģitīmus ieguves veidus:

- profesionālas ievirzes izglītība, ko iegūst mākslas/mūzikas skolas, kur pamatā iespēja apgūt mākslinieciskās un radošas vērtības;
- pamatizglītība, kas, saskaņā ar Latvijas Republikas likumdošanu ir obligāta līdz 16 gadu vecumam (šis vecums noteikts normatīvajos dokumentos; ietver arī speciālo izglītību – līdz 18 gadu vecumam).
- vidēja izglītība, kas pašreizējās likumdošanas ietvaros Latvijā nav obligāta;
- tālākizglītība profesionālās kvalifikācijas ieguvei, profesionālajai pilnveidei, dažādi kursi. Tālākizglītība ir klasificējama kā izglītība pēc vidējās izglītības, nevis augstākā izglītība;
- otrās iespējas izglītība (second-chance education), vērsta uz cilvēkiem, kas ir pārtraukuši izglītību vai savu profesionālo karjeru, ir nodrošināta iespēja pabeigt izglītību un saņemt atestātu, diplomu vai kvalifikācijas apliecību.
- tālākizglītība strādājošajiem. Tālākizglītību iespējams iegūt vai nu organizētas apmācības veidā, vai kā pašizglītību (mūžizglītību). Tālākizglītības iestādes ir pieaugušo izglītības centri, profesionālo mācību centri. Tālākizglītību pieaugušajiem mēdz piedāvāt arī vidējas profesionālas izglītības iestādes, koledžas, arī augstskolas (neakadēmiskas studiju programmas), privātas izglītības iestādes – dažādus kursus (Nacionālā izglītības iespēju datu bāze, 2010).

LR Izglītības likums paredz vērtībizglītību apgūt tādos mācību priekšmetos kā ētika, kristīgā mācība, sociālās zinības.

Latvijas Republikas Satversmes 112. pants garantē katra indivīda tiesības uz izglītību, nosakot, ka katram pamatizglītība ir obligāta, radot tiem atbilstošu vidi un materiālo nodrošinājumu. Lai varētu izprast mūsdienu sabiedrības kultūras raksturu un vērtību virzību, promocijas darbā tika salīdzināti morālās izglītības satura principi ASV ar vērtībizglītības virzību Latvijā, kur tradīcijas vērtībizglītības mācību priekšmetu aktualizācijā ir daudz jaunākas.

ASV efektīvi vairākos štatos tiek izmantotas rakstura izglītības programmas saprotot kā „skolas dzīves un kultūras transformāciju”, uzsverot, ka morālās īpašības un ētikas normas veido iekšējo personības raksturu, kurš sāk veidoties jau sākumskolā 1 – 3. klasēs un to palīdz attīstīt skolas vide, ko var uzskatīt par mērķtiecīgu morālās izglītības politikas piemēru. ASV morālās izglītības pārvaldes mērķtiecīgi virzās uz to, lai visu štatu programmās ieviestu mācību stundas morālās izglītības attīstīšanai. Amerikā šādu mācību dēvē par „rakstura izglītību” (character education).

Psihologijas doktors, ASV Morālās izglītības asociācijas prezidents Tomass Likona (Thomas Lickona) definējis, ka „rakstura izglītība ir pārdomāta virzība uz to, lai cilvēkam palīdzētu saprast kā uzturēt rūpi par galvenajām ētiskajām vērtībām”. Amerikāņu profesors skaidro, ka daudzi cilvēki tic tam, ka stingras norādes, normu reglamentācija un likumi, kas garantē soda sistēmu kopumā, neietekmē bērnu raksturu. Taču rakstura izglītības mērķiem vajadzētu būt tendētiem uz to, ka tie attīstītu neatkarīgus domātājus, kuri savas dzīves morālo normu un principu ievērošanai ļāvušies brīvas izvēles principam. Ar šādu ievirzi morālo izglītību īsteno arī Apvienotajā Karalistē, tikai atšķirība ir tā, ka Anglijā ar jēdzienu morālā izglītība saprot reliģisko izglītību. Skotijas Vispārējās Izglītības programmā norādīts, ka *Morālā izglītība* skolās tradicionāli tiek saistīta ar reliģisko izglītību. Viens no iemesliem ir tas, ka visas reliģijas Skotijā uzsver morāles nozīmību un sniedz vispārējus norādījumus, vispārējus principus, kodus un noteikumus. Apvienotajā Karalistē tiek apgalvots, ka kristietības tikumiskie pamati ir bāze mūsu tiesību aktiem un morāles vērtībām. ” (Curriculum Framework, Scottish Office Education Department, 1992). Tomēr precizējot jāsaka, ka mūsdienās morālā izglītība Lielbritānijā akcentē starpreliģiju dialogu un multikulturālās vērtības.

Galvenās tēmas, kuras aplūko „rakstura izglītības” (character education) mācību standartā sākumskolā ASV ir šādas: uzticamība, cieņa, atbildība, taisnīgums, rūpes un

pilsonība, un to apakštemati, kas atsedz centrālās tēmas sākumskolā, kā, piemēram, „uzticamība” un „pilsonība”.

Uzticamība	<p>Esiet godīgi (nemelojiet, nekrāpji, nezogiet).</p> <p>Esiet uzticami (pildiet solījumus, sekojiet savām saistībām).</p> <p>Esiet drosmīgi (darīet to, kas ir labs, pat ja tas sagādā grūtības).</p> <p>Esiet labs draugs (esiet atklāts, attaisnojiet savu uzticamību).</p>
Pilsonība	<p>Ko jūs darītu, lai varētu savu skolu, sabiedrību un pasauli darīt labāku.</p> <p>Uzņemieties atbildību par to, kas notiek ap jums.</p> <p>Piedalieties sabiedriskajā darbā.</p> <p>Rūpējieties par vidi.</p> <p>Esiet labs kaimiņš.</p> <p>Izturieties pret citiem sabiedrības locekļiem ar cieņu un respektējiet tos.</p> <p>Pildiet savas saistības ar ģimeni, skolu un savu sabiedrību.</p>

14. attēls. „Rakstura izglītības” pamattēmas ASV (2003).

Pirmais piemērs – satura sadaļa „ uzticamība” pēc sava satura un sasniedzamo rezultātu uzstādījuma tuvs Latvijā īstenotajam mācību priekšmeta – „Ētika” tematiskajam lokam, bet otrais – „pilsonība”, būtu pielīdzināms mūsu valstī īstenotā mācību priekšmeta „Sociālas zinības” saturam. Izvērtējot mācību priekšmeta programmu „Sociālās zinības”, atklājas, ka mācību priekšmetā viens no četriem piedāvātiem tematiem ir: „Patērētāji – tie esam mēs” un tā apakštemati rāda orientāciju uz vēlmju un vajadzību producēšanu:

- vēlmes un vajadzības;
- cilvēka pamatvajadzības;
- ekonomiski pamatota izvēle; darba vērtība;
- kā būt saprātīgam patērētājam? („Sociālo zinību” standarts, 2009).

Vajadzības ir viens no būtiskākajiem personības attīstības veicinātājiem un izpaužas viņa darbības mērķos (McLean & Pratt, 2006), atbilstoši sasniegtajam kultūras un izglītības līmenim (Выготский, 1931/ 2004). Tās veido cilvēka iekšējo prasību pēc materiālām, sociālām intelektuālām, kultūras u.c. vērtībām: Maslovs (Маслоу, 1954), un ir rādītājs tam, ka indivīds progresē. Personībai apzinoties kas viņa vēlas būt, rodas nepieciešamība sasniegt noteiktu mērķi (Rotter, 1975).

Vēlmes un vajadzības, kuras atklājas mācību priekšmeta „Sociālās zinības” saturā 1. klasē mācību priekšmeta paraugprogrammā tiek piedāvātas idejas darbībai:

„Uzzīmē savu vajadzību piramīdu! Izpēti vienas preces vai divu preču cenas mikrorajona/ciemata 2 – 3 veikalos un izvēlies, kurā veikalā tu iepirktos! Pastāsti, kurš ir tavš mīļākais veikals, un pamato, kāpēc! (visc.gov.lv), (sk. pielikumā 3.). Uzsvars 1. klases skolēniem tiek likts uz patērētāji-filozofijas aktualizāciju. Programmā nolasāmie atslēgas vārdi: pircējs, prece un tās cena, vecāki – preču ražotāji.

3. klasē temats: „ Es savās mājās ” ievada skolēnu patērētājsabiedrības domāšanas formā: Kas ir bagātība (materiālās, garīgās, kultūras vērtības)? Kādi uzņēmumi ir tavā tuvākajā apkārtnē? Kas ir valsts uzņēmums, privātuzņēmums, un kuri no tuvākajā apkārtnē esošajiem uzņēmumiem ir valsts vai privātuzņēmumi? (sk. pielikumā 3.). Atslēgas vārdi: uzņēmums, uzņēmuma vadītājs, darbaspēks, dāvanas, svinības.

7. klasē temats :”Tirgus likumi”, piemēram, lomu spēles par tēmu “Es iepērkos”, “Es dodos ceļojumā”. 8. klasē – temats:” Komercedarbības pamati”. Iepazīšanās ar internetā pieejamo informāciju par Latvijas bankām un to piedāvātajiem pakalpojumiem. Šī temata atslēgas vārdi: vēlmes, saimnieciskā darbība, pirkšana, ceļošana, valūtas maiņa, bankas.

Apzinoties, ka izglītība ir pasaules tirgus daļa ar tās konkurētspējīgam sabiedrības loceklim izvirzītajiem nosacījumiem, analizējot vērtību prioritātes, nākas salīdzināt mācību saturu, kurā atsedzas idejiskais mērķis – kādas vērtības ar mācību satura starpniecību cenšas iemācīt skolēnam 1. klasē, un kā tiek veidota personība saistībā ar šiem piedāvātajiem tematiem un sasniedzamajiem rezultātiem mācību priekšmetā „Sociālās zinības”, un kāds ir identitāti veidojošs uzstādījums „ Rakstura izglītībā” ASV. To virzība atšķiras.

Izglītības mācību saturs tiek veidots saistībā ar kultūrvērtību apgūšanu, pārmantošanu, sistematizētu zināšanu un prasmju apgūšanu, kas arī ir personības veidošanās priekšnosacījums. Visu laikmetu sabiedrības veidojušās pēc noteikta mehānisma, akumulējot un integrējot galvenās, laikmetam spilgtākās idejas, saglabājot un transformējot savu sociālo pieredzi nākamajām paaudzēm. Katra kultūra sevi pozicionē no savu pieņemto vērtību un normu darbības skalas. Atsaucoties uz Ž. Piažē atziņu, cilvēks zināšanas uzkrāj ilgstošā atmiņā, asimilē to, ko uzskata sev par vērtīgu, derīgu. Kas nosaka abu – kultūras un indivīda kvalitatīvas pārmaiņas (Piažē, 2002).

Personību veidojošu vērtību izglītību piedāvā mācību priekšmets „Ētika” 1.– 3. klasēs. ”Ētikā” skolēns mācās izprast indivīda vietu un lomu sabiedrībā, ir motivēts

mērķtiecīgi pats līdzdarboties kultūras norisēs un, balstoties uz iegūto izpratni, prognozēt kultūru dažādu nozaru un procesu maiņu. Mācību priekšmeta "Ētika" mērķis ir: "Sekmēt tikumiska un rīcībbspējīga cilvēka pilnveidi, kas spētu atbildīgi veidot savu dzīvi un attiecības sabiedrībā, cienot ētiskās vērtības un īstenojot ētiskos principus." (www.visc.gov.lv).

Jaunā, postmodernā laikmeta ideoloģija diktēja izglītības satura pārskatīšanu. Jau pagājušā gadsimta vidū cilvēku pastiprināti sāka interesēt uzskatu, personas, informācijas un preču mobilitātes un kustības jautājumi jaunās globalizācijas ēras apstākļos, radās cilvēkiem vēlēšanās tverties pēc vienojošām vērtībām, kuras tika meklētas nevis nacionālajā idejā vai reliģiski morālajā tradīcijā, bet patērēšanā.

Pēc iepriekš minēto mācību priekšmetu tematiskā piedāvājuma, var konstatēt, ka tie lielā mērā sasaistītās ar patērēšanu, indivīda vērtību veidošanās process tiek nonivelēts līdz „iepirkuma groziņam”. Globālā patēriņiecība skolēnam devusi reglamentējošu (mācību priekšmeta standarts) iespēju nevis izvēlēties savu vērtību prioritātes, bet „pieslēgties” sabiedrības definētajām vērtībām. Un skolēnu vērtību maiņas prioritātes var attaisnot, jo indivīda personības veidošanās faktors saistīts ar mērķi sevi pozicionēt, būt labvēlīguma atmosfērā un pozitīvam mijattiecībās ar citiem, lai, kā sabiedriska būtne, spētu veiksmīgāk integrēties tās vidē, un atvērtos patērētājsabiedrības pieredzei, ievērotu patērētājsabiedrības likumus un eidemoniskā patēriņa darbības nosacījumus.

Kā kompensatorsistēma skolēna vispārējai vērtībuzglītības attīstībai izglītības procesā Latvijas vispārējā izglītībā tiek piedāvāts mācību priekšmets „Ētika” vai „Kristīgā mācība” sākumskolā. Mācību priekšmeta ētika saturs un temati sākumskolā ir :

labais, dzīvība, brīvība, taisnīgums, godīgums, mīlestība, līdzjūtība, tikumiskas rīcības paraugi literārajos darbos, tikumiska rīcība ikdienas situācijās (www. visc. gov lv, sk. pielikumā 3.).

Izvērtējot ētikas mācību priekšmeta saturu, nevar nepamanīt indivīda pašnoteikšanās saistību ar brīvības un atbildības principiem, kas ir priekšnosacījums rīcības brīvībai un cilvēka cieņai un tolerancei (Berthards, 2006). Pusaudži vēl neuzrāda brīvību starp vissvarīgākajām savas dzīves vērtībām. Taču šodienas pusaudži ir potenciālie rītdienas jaunieši un jaunietes, kā to salīdzinājumā norāda pagājušā gadsimta studējošās jaunatnes vērtību orientācijas pētījumi Latvijā (Tunne, 1997).

1991. gada statistiskajā analīzē vērtība “brīvība” statistiski tika izvirzīta par 1. galveno vērtību, bet 1996. gadā – par 2. galveno vērtību, piekāpjoties vērtībai “augsts

dzīves līmenis”, kas norāda uz to, ka, pirmkārt, kaut kāda brīvība jau ir sasniegta un, otrkārt, ka iekšējās brīvības nozīme tomēr piekāpjas ārējās brīvības aktualitātei, respektīvi, ir diferencējamas dažādas atšķirīgas brīvības (Veide, 1998).

Uzsverot satura un izglītības procesa vienotības principu, atgriežoties pie atziņas par izglītības satura veidojošo mērķi, tā mijiedarbību starp politikas veidotājiem, sabiedrību un skolu, apjaušams ir nesamērības princips starp ētisko vērtību tematisko, humānpedagoģisko ievirzi mācību priekšmetā „Ētika,” un mācību priekšmeta „Sociālās zinības” jaudīgo patērniecības izvērsumu, kas ir obligāts mācību priekšmets pamatzglītības posmā līdz pat devītajai klasei.

Salīdzinot visus mācību priekšmetu tematus, kuri sociālo zinātņu jomā veicina aksioloģisko izglītību, svarīgi apzināt izglītībā vērtībpieņemšanas ierosinātājus, kurus var izdalīt trīs pamata pieejās jeb paradigmās: valstiskā, personīgā vai sociāli personīgā pieeja. Franču izcelsmes filozofs Mišels Fuko uzsver modalitātes nozīmi valstiskā un sociālā cilvēka ietekmēšanas jomā, precizējot - likumi, kārtība, standarti un normas, kas precīzi kontrolē indivīda laiku, telpu, kustības, metodes nodrošina pastāvīgu personas pakļaušanu noteiktām disciplinārām attiecībām. M. Fuko domā, ka valstiskā reglamentācija un sistēma veido noteiktu cilvēku izturēšanās kārtību un nosaka vērtību robežas, kas atbilst kādas varas prasībām. (Fuko, 2001). Lai arī M. Fuko atzīst valsts un valdošās kultūras ietekmi uz indivīdu, drīzāk ir negatīvs pret to, norādot uz varas manipulēšanas tendencēm. Balstoties uz M. Fuko atziņu par valsts lomu un nozīmi, valsts izglītības standarti ieņem īpašu vietu cilvēka personības veidošanā.

Filozofe Maija Kūle sabiedrības un izglītības pētniecības sakarā, nākusi pie atziņas, ka inženierzinātnes, politiskās un sociālās zinātnes nedod impulsus tolerancei, integrācijai, ētisko vērtību vienojošajam sākumam. Integrācija mūsdienu izglītības saturā pārsvarā tiek panākta rosinot konkurēt, darboties, patērēt un izklaidēt. Akadēmiķe M. Kūle uzskata, ka mūsdienu kultūrā pārāk valda dabaszinātniskā, ekonomiskā un politiskā determinētā domāšana, kas visu cilvēku eksistences vajadzību garīgo dimensiju nevar uzturēt (Kūle, 2008).

Postmodernisma laikmetā var novērot intelekta pārvēršanos par patstāvīgu precī. Tāda prece ir idejas, scenāriji, stratēģijas, inovācijas utt. Šo precī ražo speciālas organizācijas, un pēc šīs preces ir liels pieprasījums. Nākas runāt par intelektuālās darbības devalvāciju, ko veicina tirgus attiecību un sabiedrisko attiecību (Public Relations) tehnoloģiju ieviešana intelektuālajā sfērā. Galu galā tas cilvēkos mazina cieņu

pret zinātnisku un mākslinieciski radošu darbu un veicina nepareizu izpratni par intelekta lomu kultūrā vispār (Priedītis, 2008).

Secinājumi:

Mūsdienās globalizācijas procesi nav plaši un universāli korelēti ar mācību priekšmetu standartu saturu un izglītības stratēģijas atjaunošanos. Šis neapstrādātais, empīriskais fakts tomēr šķiet neapmierinošs kā gala secinājums. Empīriskās korelācijas starp globalizāciju un mācību priekšmetu saturu, nepierāda, ka mācību saturā apgūtie rezultāti tikai daļēji sakrīt ar skolēna patiesajām zināšanām, kas iegūtas skolā. Izglītības procesā tiek vērtēti skolēnu mācību sasniegumi: skolēnu zināšanas, prasmes un iemaņas, taču neskaidrības rada skolēnu attieksmju novērtēšana (mērīšana). Sakarā ar to, ka sabiedrībā un pedagogu vidū nepastāv viennozīmīgs viedoklis par uzvedības vērtēšanas kritērijiem un to objektivitāti, skolēnu uzvedība kā attieksmes sistēma ir vāji vērtēta. Tomēr ir zināms, ka vērtību pieņemšana un tās faktiskā darbība, kas uzrādās kā tikums, ir nozīmīgs faktors, lai mērītu skolēnu attieksmi pret vienu vai otru sabiedrībā un skolā vērotu notikumu un procesu.

Izglītības nozarē apzināta līdzsvarotība starp vērtību prioritātēm indivīdam veidojas pakāpeniski, apgūstot mācību priekšmetu satura un pieņemot laikmetam dominējošās kultūras un sabiedrības definētās vērtības.

2.3. Mācību satura vērtību izglītojošais raksturs vispārējā vidējā izglītībā.

Izglītība ir kļuvusi par mūsdienu sabiedrības attīstības nosacījumu, uzskata profesore I. Žogla (Žogla, 2001). Attīstoties zinātnei un praksei, nepārtraukti bagātinās sabiedrībā uzkrātās pieredzes apjoms, tās saglabāšanas un transformācijas formas, gan pieaugušajiem, gan skolēniem nākas iepazīt jauna veida sabiedriskās attiecības, nodarbes, nozares, jāprot atrast savu vietu darba tirgū, jāpiedāvā savas zināšanas un prasmes, iekļauties sociālajā, politiskajā un saimnieciskajā dzīvē.

Vērtību izglītība ir viens no līdzekļiem, kas var sekmēt jaunu veidu rašanos daudzu mūsdienu pasaulei būtisku sociālo problēmu (piemēram, mūžsenu konfliktu, rasisma, AIDS, terorisma) risinājumiem (Lovat, & Toomey 2009). Tāpēc pētot vērtībizglītības satura saistību ar izglītības politikas dokumentiem, tika piemērota kritiskās pedagoģijas metodoloģija. Atšķirībā no tradicionālā skatījuma uz izglītības saturu, kuram pēc būtības būtu jābūt ārpus politikas, neitrālai. Kritiskā pedagoģijā izglītības teorijas liek aplūkot izglītību sasaistītu ar tās ietekmējošiem faktoriem – ideoloģijām, kuras ietekmējusi valsts politika, to starpā izglītības politikas nostādnes,

vēsture un dominējošā kultūra. Skolēniem līdz ar to ir būtiski saprast kā vara funkcionē, kā tā ietekmē un veido izglītības politiku. Kritiskā pedagoģija nopietni pievēršas kultūrpolitikas koncepcijai, kuras izaicinājums ir kultūras pieredzes, kas ietver gan vēsturi, gan sociālo pieredzi, kas nosprauž robežu starp kultūras pieredzi un tās izpausmes formu, kas dod jēgu izglītojamā dzīvei (Darder, 1991).

Kritiskajās pedagoģijas metodoloģijā svarīgākais ir audzināšanas pilsoniskais aspekts, kas nosaka indivīda iekļaušanos demokrātiskā sabiedrībā, kur lēmumus pieņem kopīgi, bet par to izpildi ir atbildīgs ir katrs viens. Kritiskās pedagoģijas ideāls – spēcīga indivīda un spēcīgas sabiedrības attīstība, kas no vienas puses nosaka valsts atbildību par jauniešu vērtību izvēli, bet no otras saistās ar jauniešu pašnoteikšanās iespējām, autonomiju, līdzatbildību un līdzdalību kopīgas sabiedrības un kultūras veidošanā (Klafki, 1992; Rubene, 2004; EU Commission, 2005). Precizējot šīs atziņas, nostādnes akcentē indivīda, nevis valsts lomu. Indivīds tiek rosināts dekonstruēt varas, arī valsts ideoloģijas pretenzijas, brīvi veidot savu skatījumu, lai izslēgtu ideoloģizāciju. Balstoties uz šīm teorētiskajām nostādnēm, tika izvērtēts vērtību ietekmējošais saturs vispārējā vidējās izglītības mācību priekšmetos.

Vispārējā vidējā izglītības mācību saturs noteikts MK noteikumos Nr. 715 "Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem" ("LV", 145 (3929), 18. 09. 2008.), izvirzot vidējās izglītības uzdevumus : nodrošināt skolēnus ar zināšanām un prasmēm, kas ir nepieciešamas personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai līdzdalībai, nodarbinātībai, sociālajai integrācijai un izglītības turpināšanai, veicinot pilnveidošanos par garīgi, emocionāli un fiziski attīstītu personību un izkopjot veselīga dzīvesveida paradumus, pilnveidojot par garīgi, emocionāli un fiziski attīstītu personību, sasniedzami ar mērķtiecīgi vērtību orientētu mācību procesu un atspoguļojas zemāk minētajos mācību priekšmetu sasniedzamajos rezultātos vispārējās vidējā izglītībā (sk. 15. attēls). Nākas secināt, ka visu iepriekš minēto var realizēt tikai saistībā ar skolu, ģimeni un sabiedrību, tomēr praksē tas parādās, ka personības pilnveide tiek saskaņota ar tautsaimniecības attīstības tendencēm. Piemēram, izvērtējot sasniedzamos rezultātus mācību priekšmetu standartos „Vēsture”, kurš ir obligāts mācību priekšmets vispārējā vidējā izglītības pakāpē un mācību priekšmetu „Ekonomika”, ir skaidri saskatāma valsts ekonomisko interešu vērtību pārsvere.

Latvijas un pasaules vēsture:
<p>analizē indivīda un sabiedrības attiecību modeļus dažādās ideoloģijās; ir pieredze diskutēt par indivīda stāvokli mūsdienu sabiedrībā; apzinās demokrātisku un pilsonisku sabiedrību kā vērtību; izprot industriālās un postindustriālās sabiedrības ietekmi uz vidi.</p>
Ekonomika:
<p>zina darba veidus, darbinieku kvalifikāciju, darba apstākļus, izaugsmes iespējas un pamatprasības, lai iesaistītos darba tirgū prot veidot personisko budžetu, plānot izdevumus un izdarīt izvēli tirgū; zina patērētāju tiesības un prot rīkoties atbilstoši tajās noteiktajai kārtībai; izprot darba algu formas un prot aprēķināt neto darba algu; izprot, kas ir ietaupījumi un kur tos uzkrāt; apzinās un novērtē savas rīcības iespējas naudas, vērtspapīru un apdrošināšanas tirgū; zina naudas veidus, funkcijas un izprot naudas lomu ekonomikā; prot raksturot dažādus tirgus veidus, salīdzināt tos un analizēt katra veida priekšrocības un nepilnības; zina konkurences veidus un to ietekmi uz tirgus dalībniekiem; izprot dažādu faktoru ietekmi uz pieprasījumu, piedāvājumu un preces cenu; zina ražošanas izmaksu veidus, prot tos aprēķināt un izmantot ražošanas lēmumu pieņemšanā; izprot valūtu kursu veidošanos un prot veikt aprēķinus valūtas maiņas darījumos; izprot efektīvas resursu izmantošanas nozīmi; izprot valsts lomu ekonomikā, tās funkcijas un nepieciešamību nodrošināt iedzīvotājus ar sabiedriski nozīmīgām precēm un pakalpojumiem; izprot nabadzības būtību un saskata iespējas, kā paaugstināt sabiedrības labklājību; izprot naudas tirgus darbību; apzinās taupīgas resursu izmantošanas lomu valsts ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanā un spēj pieņemt efektīvu lēmumu par rīcībā esošo resursu izmantošanu, kas pamatots uz argumentētu analīzi; apzinās ekonomikas izzināšanas nepieciešamību mūžizglītībā.</p>

15. attēls. „Vēstures” un „Ekonomikas” mācību priekšmetu sasniedzamie rezultāti vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartos (2010).

Izvērtējot mācību saturu, balstoties no astoņu kompetenču principiem: saziņas dzimtajā un svešvalodās; matemātiskās, dabaszinībās un tehnoloģijās; digitālās prasmes; mācīšanās mācīties; sociālās un pilsoniskās prasmes; pašiniciatīva un uzņēmējdarbība; kultūras izpratne un izpausme, nākas secināt, ka visas kompetences ir vienlīdz svarīgas jauniešu personības izaugsmē. Daudzas pamatprasmes pārklājas un savienojas: aspekti, kas ir svarīgi vienā sfērā, var atbalstīt prasmes arī citā sfērā. Izvērtējot mācību priekšmetu standartus vispārīzglītojošās skolās, var secināt, ka katrs no tiem pārstāv savu specifisku zinātnes nozari un akcentē savu vērtību kopu, kuru jaunieši apgūst konkrēta mācību priekšmeta kontekstā. Tomēr nevar noliegt, ka katrs mācību priekšmets savā saturiskajā

noslodzē virza skolēnu uz tikai uz šīs konkrētās zinātnes bāzes, šim saturam raksturīgu īpašu domāšanu un kādas noteiktas kompetences pastiprinātu attīstību. Piemēram, bioloģijas saturs atklājas kā bioloģiska domāšana, bioloģiskā virziena piekritēji kultūru dažādību un vērtību izvēli skaidro ar rasu vai antropoloģiskajām īpatnībām un to pastāvēšanu, savukārt indivīda vērtību saturs atklājas ar vērtībizglītojošu virzību, bet matemātiskais – kā matemātiskas domāšanas manifestācija mācību programmās.

Izvērtējot mācību priekšmetu sasniedzamos rezultātus vispārējā vidējā izglītībā, humāno vērtību izglītojošais mācību saturs atspoguļojas tādos mācību priekšmetu standartos kā ētika vidusskolā, filozofija, literatūra, kulturoloģija. Tomēr trīs no šiem minētajiem humanitārajiem priekšmetiem ir izvēles mācību priekšmeti, kas neļauj vienmērīgi un visaptveroši apgūt sabiedrībā un komunikācijā nozīmīgu plašāku vērtību spektru – morālās, estētiskās, reliģiskās, intelektuālās vērtības, stiprināt jauniešu tikumisko izaugsmi.

"Saturis ir domāšana, un domāšana ir saturs", formulējis viens no kritiskās domāšanas pētniekiem Ričards Pauls. Ikvienu mācību priekšmeta satura apguve šādā aspektā nozīmē apgūt tai specifisku domāšanas veidu. R. Pauls uzsver, ka to, ko mēs ieliekam saturā ir saistīts ar ilgtermiņa domāšanu (Pauls, 1993). Tāpēc izglītības programmu saturā vēlamības izteiksmē vajadzētu atrast balansu starp dabaszinātņu saturu, kultūras un vērtībizglītības saturu. Sociālā, vēsturiskā un ekonomiskā situācija diktē jaunas mācību literatūras un jauna mācību satura izveidi.

Akadēmiķis J. Stradiņš izvērtējot mūsdienu sociālo situāciju secina, ka padomju ideoloģijas diktātu Latvijā ir nomainījis naudas diktāts, ka izglītotu cilvēku iespējas ietekmēt sabiedrisko domu sociālā taisnīguma virzienā nav lielas. Akadēmiķis uzskata, ka tā ir tipiska patērētājsabiedrība, ko šobrīd Latvija ir izvēlējusies par savu ideālu. (Stradiņš, 2004). Tomēr izvērtējot J. Stradiņa teikto, jāsecina, ka šis izvēles ceļš drīzāk ir postkomunistiskām zemēm raksturīgas globalizācijas procesu ietekmes diktēta neizbēgamība. Nauda kā vērtība atspoguļojas ne tikai „Ekonomika” un „Politika un tiesības” mācību priekšmetu programmās, bet arī fokusa grupu diskusijās uzrādās jauniešu nozīmīgāko vērtību skalas augšgalā.

Dokuments “Latvijas dalība Eiropas Savienībā pamatprincipi, mērķis, prioritātes un darbība 2007 – 2013. gadam” sadaļa „Izglītības un zinātnes attīstība”, ES piedāvā programmas, kas palīdz dalībvalstīm pilnveidot nacionālās izglītības sistēmas. Šajā sakarā rosināts piesaistīt ESF programmu finansējumu mācību kvalitātes uzlabošanai dabaszinātņu, matemātikas un tehnoloģiju priekšmetos vidējā izglītībā, augstskolu studiju

modernizācijai. Īpaša uzmanība tiek vērsta uz inženiertehnisko un dabaszinātņu izglītības programmu piedāvājuma paplašināšanu, kas faktiski prezentējas kā tiešs globalizācijas procesa atspulgs – naudas piesaiste noteiktai administrēšanas sistēmai – birokratizēts vienas izglītības jomas administrēšanas princips. Šāda principa ilgtermiņa izglītības filozofijas rezultāts ir nomākts radošums un ierobežota indivīda izvēles brīvība izglītības jomu kopveseluma redzējumā.

Izglītības attīstības pamatnostādņu dokumenta pamatmērķis ir nodrošināt katram iedzīvotājam iespēju iegūt kvalitatīvu izglītību mūža garumā atbilstoši individuālām interesēm, spējām un valsts ekonomiskās attīstības vajadzībām. Šajā dokumentā izglītība kā vērtība ir definēta saistībā ar valsts ekonomisko vajadzību attīstību ar konkrētiem mērķiem:

- paaugstināt izglītojamo vispārējo zināšanu, vērtībuzglītības un dzīvesprasmju apguves kvalitāti;

- nodrošināt tautsaimniecības attīstības vajadzībām atbilstošu izglītības piedāvājumu;

- paplašināt izglītības iespējas dažādām iedzīvotāju grupām visos reģionos;

- stiprināt izglītības kvalitātes nodrošināšanas un vadības kapacitāti, kur šo mērķu īstenošanai ir noteikti tādi rīcības virzieni kā:

- vērtībuzglītības īstenošana izglītības iestādēs sadarbībā ar skolēnu vecākiem (ģimeni);

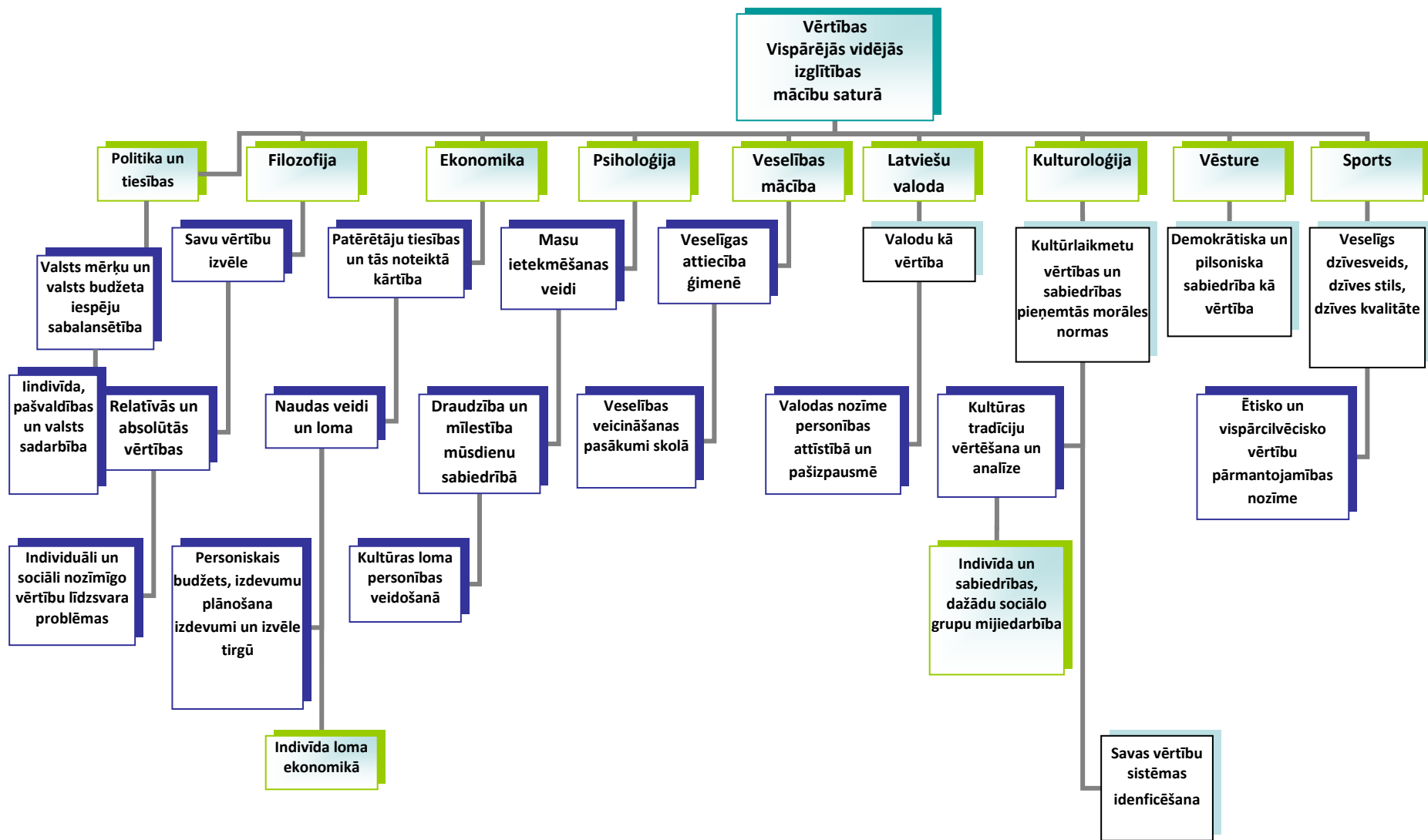
- karjeras izglītības pilnveide jauniešu motivētas un apzinātas tālākās izglītības iegūšanai un savas karjeras veidošanai.

Vērtībuzglītības eksperte, izvērtējot piedāvātos dokumentus uzskata, ka „Ir izstrādāti izglītības politikas dokumenti, ir dzīva tautas dzīvesziņa – sadzīves tradīcijas, folklorā..., bet sabiedriskās apziņas līmenī, valsts izglītības sistēmā šie jautājumi tiek visai formāli, nedzīvi aplūkoti. Iemesls – pārrāvums starp dzīvi un teorētiskajām patiesībām” (eksperte S. L., 2011).

Kā to uzsver Dž. Džuijs, katra vienota procesa beigas ir liberālas un galīgas; lietas (vērtības) kā līdzekļi norāda uz iedzimtu atkarību, kamēr beigas vērtības (kā tikums) norāda uz neatkarību un iekšēji pašpietiekamu būtību. Šai sakarā Dž. Džuijs uzskata, ka vērtības kā līdzekļi nekad nevar būt zināmi (predestinēti), bet gan tikai kā subordinācijas objekti. Tāpēc jānotiek ir „iekšēja apļa aprīte”, lai vērtības atspoguļotos darbībā (Dewey, 1929). Tāpēc pētot skolēnu patērniecisko vērtību orientācijas dominanti nevar vainot skolēnus.

Vērtībizglītību nevar virzīt ārpus izglītības standartiem, kādā citā atskaites sistēmā, kura nav saistīta ar dominējošo kultūru. Uzskats, ka kritiskajā pedagoģijā nav hierarhijas vērtību izvēlē, tomēr pastāv subjektīvās jēgas meklēšanas iespējas un uzsvērta tolerance un cilvēka cieņu, kas ir nozīmīga humānajai pedagoģijai (Beļickis, 1998; Špona, 2004), mūsdienās nav realizējies, jo mācību programmām un valsts izglītības stratēģijai trūkst kopīgu vērtību orientieru, sabalansētības starp humanitāro un dabaszinātņu un matemātikas izglītības virzieniem.

Vērtībizglītojošais mācību saturs tiek uzturēts jau pamatizglītības posmā un pedagoģiskā procesa rezultātā stimulē skolēnus pieņemt humānas vērtības, kas veido viņu personību. Tomēr piedāvātais humanitāro un eksakto mācību priekšmetu sasniedzamo rezultātu prasības, kā arī neproporcionāli atvēlēto mācību stundu skaits nelīdzsvaro materiālo un postmateriālo vērtību piedāvājumu. Vērtību izglītības sekmīga īstenošana atkarīga no dažādu sadarbības formu veidošanas. Īpaši nozīmīga ir skolas, skolotāju un vecāku sadarbība, tradīciju uzturēšana un kultūras mantojuma pārnese.



16. attēls. Vērtības vispārējās vidējās izglītības mācību saturā, kuras reprezentē valstij nozīmīgās vērtības.

Vērtībizglītojošais mācību saturs un piedāvāto ekonomisko vērtību pārsvars pielīdzināts tirgus ekonomikas vērtību orientieriem, salīdzinājumā ar tādu mācību priekšmetu kā *rakstura izglītība* ASV, norāda uz sabiedrībā dominējošo ekonomiski nozīmīgo vērtību pārsvaru pār personību veidojošajām – garīgumu un morālās apziņas veidojošām vērtībām.

Secinājumi:

Izvērtējot vispārējā vidējā izglītībā mācību priekšmetu standartu vērtībizglītojošo raksturu, var secināt, ka katrs no tiem pārstāv savu specifisku zinātnes nozari un akcentē savu vērtību kopu, kuru jaunieši apgūst konkrēta, noteikta mācību priekšmeta kontekstā. Tomēr apzinoties, ka mācību priekšmetu programmās humanitārie mācību priekšmeti, izņemot mācību priekšmetus sports un ekonomika, ir izvēles mācību priekšmeti, un to iekļaušana skolu mācību programmās nav obligāti, vidusskolēns riskē nesaņemt visu vērtību spektru un vērtību kompetenču apgūšanā notiek pārrāvums.

Izanalizētās mācību priekšmetu programmas, kultūru vērtību mantojuma apgūšanas mehānisms un vajadzības pēc tām ir vēsturiski disponētas.

Mācību saturs pats par sevi nav vērtība, tas kļūst par vērtību tad, kad vērtības subjekts novērtē tā nozīmību saskaņā ar kādu vērtēšanas kritēriju – sev nozīmīgu vērtību, būtisku vērtību sabiedrības integrēšanās un savu vajadzību apmierināšanai, ko izglītībā vērtē pēc to derīguma, jeb utilitārisma principiem. Tas izpaužas ar prāvu ekonomikas un monetāro prasmju apguves piedāvājumu mācību saturā.

Izglītības dokumenti orientācija, vērtējot sasniedzamos rezultātus, min būtiskus secinājumus, kas tuvi ziņojumam, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. "Izglītībā starp tālākiem un tuvākiem mērķim valda spriedze, bet saturs koncentrējas uz esošā mirkļa fiksēšanu" (Delors, 2001). Izglītības mērķu virzība mainījusi vērtību orientierus, radot garīgo vērtību marginalizāciju.

Izglītības likums un mācību priekšmetu standarti ir vērtību piedāvājuma leģitīmā bāze un arguments, tāpēc vērtību līdzsvarošanas problēmas mācību saturā ir īpaši nozīmīgas jauniešu vērtību veidošanā un nākotnē sasniedzamo rezultātu prognozēšanā. Mācību priekšmetu saturā uzrādās valstij nozīmīgas vērtības, sabiedrības un ekonomikas stiprināšanai, indivīda izaugsmei, ir iespēja izveidot valstij nozīmīgus vērtību kritērijus, kas caur vērtību veidošanās rādītājiem uzrādās, ne tikai kā valsts un sabiedrības

konsolidējošas, bet personībai nozīmīgas. Šajā nozīmīgajā vērtību pieņemšanas ķēdē, skolotājs ir atslēgas figūra vērtībizglītības pārnēsē.

2.4. Audzināšana kā vērtību izvēle un tās ārējie un iekšējie faktori.

Skolēna vērtību sistēma veidojas mācību darbā, saskarsmē un pieredzē, tās tiek ieaudzinātas. Vērtībattieksmes izceļas un nostiprinās, veidojot skolēna personību un vērtīborientāciju (Karpova, 1994). Ā. Karpova norāda, ka vērtīborientācija ir visplastiskākā forma kādā sabiedriskās vērtības "ieslēdzas" atsevišķas personības darbības un uzvedības veidu mehānismā, jo paredz brīvu izvēli un individuālo interešu un vajadzību vispusīgu ievērošanu. Cilvēks dzīvo saskaņā ar savu dzīves filozofiju un pasaules uzskatu, ko viņš ieguvis savā izglītības ceļā, tāpēc izglītība jāaplūko kā nozīmīgs sociāls process, kuru rūpīgi plāno. Izglītība ir process, kurā māca dzīvot sabiedrībā un to veidot (Ošeniece, 2008).

Audzināšana ir izglītības daļa. Pedagoģijā mācīšana un audzināšana tiek paredzēta kā vienots process. Audzināšanas mērķis ir reāls vien tad, ja cilvēks to brīvprātīgi pieņem un apzināti apgūst. Pedagoģijas profesore A. Špona uzskata, ka par audzināšanas vispārējo mērķi jāizvirza humāna personība, kuras pamatā ir brīvības, patstāvības un atbildības vienība, kas veidojas un attīstās darbībā. Šāds audzināšanas mērķis realizējas vien demokrātiskā sabiedrībā, kurā rūpes par cilvēku, viņa labklājību ir augstākā vērtība (Špona, 2004). Te būtu jāpiebilst, ka demokrātiskā sabiedrībā atkarībā no politiskiem uzstādījumiem, rūpes par humānu personības veidošanos var nebūt galvenās. Tāpēc būtisks ir audzināšanas jautājums savietot ar izglītības procesu, jo izglītības process ietver personības veidošanos un veidošanās darbību, mācību un audzināšanas darbības vienotību, uzskata J. Valbis (Valbis, 2005, 19). D. Lieģeniece skolēna audzināšanas procesu skata „veselumā”, proti, uzlūkojot bērnu kā dabas daļu, kā sabiedrības daļu un kā vērtību, kurš savā darbībā interiorizē „ārējās” vērtības par „iekšējām” (Lieģeniece, 1999).

Ar audzināšanas palīdzību notiek kultūras vērtību pārmantojamība, kultūras transmisija. Kultūras apziņai ir izšķiroša loma sociālā subjekta darbības orientācijā. Lai nodrošinātu pēctecību un tradīciju pārmantojamību audzināšanas darbā un interešu izglītībā, Valsts izglītības satura centrs 2010./2011. mācību gadā izvirzījis šādas galvenās prioritātes:

sekmēt skolēnu nacionālās un valstiskās identitātes veidošanos, stiprinot skolēnos patriotismu un radot iespējas to praktiski apliecināt ikdienā un svētkos: rosināt bērnus un

jauniešus aktīvai un radošai darbībai savas skolas, novada/pilsētas sabiedriskajā un kultūras dzīvē, apkārtējās vides izziņāšanā un sakopšanā;

nodrošināt skolēniem iespējas iesaistīties tautas tradīciju un kultūrvēsturiskā mantojuma saglabāšanā, īstenojot interešu izglītības programmas un citas aktivitātes;

veicināt skolēnu izpratni un atbildību par saviem pienākumiem un tiesībām, sasniegumiem pašattīstībā un karjeras izaugsmē;

motivēt skolēnus iesaistīties labdarībā un brīvprātīgo kustībā, veicinot tādu ētisko vērtību izkopšanu kā nesavtība, līdzjūtība un iecietība (visc.gov.lv, 2010).

Tātad audzināšanas prioritātes tiek saistītas ar patriotismu, tautas tradīciju, apkārtējās vides kopšanu un brīvprātīgo kustību. Valsts izglītības sistēmā mācīšana un audzināšana savā ziņā ir nodalītas. Audzināšana tiek saistīta ar sabiedrisko aktivitāti, interešu izglītību, gan ar klases audzinātāja darbu, gan patriotisko audzināšanu, gan skolas un vecāku sadarbību. Tomēr pašreizējā ekonomiski-politiskajā situācijā patriotisma jēdziens tiek lietots politiskā saukļa līmenī, nedefinējot, kas ar to tieši domāts. Pie tam, minētajā dokumentā patriotisms netiek tieši saistīts ar tādiem būtiskiem faktoriem, kā stabila ekonomika un piederības apziņa valstij, kas balstīta stabilā, nobriedušā politiskā kultūrā, uz kuras pagaidām Latvija ir tikai ceļā.

Vērtībām ir noteicošā nozīme, runājot ne tikai par audzināšanas lomu izglītībā, bet par izglītības saturu. Šaurākā nozīmē vērtības izglītības jomā tiek saistītas kā sinonīms izglītības mērķiem, bet plašākā nozīmē vērtībām ir pakļauta jebkura izglītības procesa sastāvdaļa: gan izglītības politika, gan pats process. Tātad ne tikai vadošie mērķi, bet arī mācīšanas metodes, motivācija, priekšmetu, tematu un grāmatu izvēle, administrācijas un kontroles jautājumi ir jāizskata atbilstoši vērtībām (Ošeniece, 2006).

Lai pilnībā īstenotu „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam” projekta izvirzītos uzdevumus saistībā ar vērtībuzglītības nepieciešamību izglītības iestādēs sadarbībā ar skolēnu vecākiem, dialoga veicināšanai un partnerībai ar dažādām institūcijām par skolēnu vērtībuzglītības un dzīvesprasmju apguves kvalitāti, tika izstrādāta „Audzināšanas darbības programma 2007. – 2013. gadam”. Minētās programmas projekts tika balstīts uz šādiem principiem: sadarbība, sistēmiskums, pēctecība, ilgtspēja un galvenais – starpdisciplinārā un holistiskās pieejas princips. Audzināšanas darbības programmā tika akcentēts, ka vērtībuzglītība ir īstenojama visos mācību priekšmetos vienotā izglītības procesā.

Nozīmīgs dokuments vērtībuzglītības stiprināšanā ir „Audzināšanas darba programma 2009. – 2013. gadam. vispārējās izglītības un profesionālās izglītības

iestādēs”. Audzināšanas darba programmas 2009. – 2013. gadam projektu tika izstrādājusi starpinstitūciju darba grupā (IZM 2007. gada 24. septembra rīkojums Nr. 862 „Par Audzināšanas darba programmas 2008. – 2013. gadam projekta izstrādes darba grupu”). Audzināšanas darba programma 2009. – 2013. gadam bija plānota kā vidēja termiņa politikas plānošanas dokuments, kas tika izstrādāts saskaņā ar Izglītības attīstības pamatnostādņem 2007. – 2013. gadam, lai programmas ietvaros īstenotu izvirzītos uzdevumus saistībā ar vērtībuzglītības īstenošanu vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs un izglītības iestādes sadarbību ar ģimeni. Tomēr programma netika virzīta tālākai apstiprināšanai un pašreiz prezentējas kā viens no Valsts izglītības satura centra metodiskiem ieteikumiem.

Šajā dokumentā definētais mērķis nosaka, ka audzināšanas darbības rezultātā tiek īstenota vērtībuzglītība, kas pedagoģijas zinātnieku skaidrojumā ir personas pamatvērtību – garīguma, morāles, kultūras, gara un fiziskās stājas – izkopšana; personas pašapziņas, pašvērtības apziņas, pašrefleksijas, valodspējas un radošuma izkopšana; iecietības, izlīgumspējas, līdzjūtības u. c. vispārcilvēcisko spēju attīstīšana; ievirze, motivācija un sagatavošana veiksmīgai profesionālajai karjerai (Audzināšanas darba programma 2009 – 2013). Audzināšanas darbs vērsts uz to, lai bērnam un jauniešiem būtu visaptveroša izpratne par vērtībām un veidotos vērtējoša attieksme un atbildība par savu rīcību. Vērtības, par kurām izglītības procesā skolēniem veidojama izpratne un pozitīva attieksme, ir:

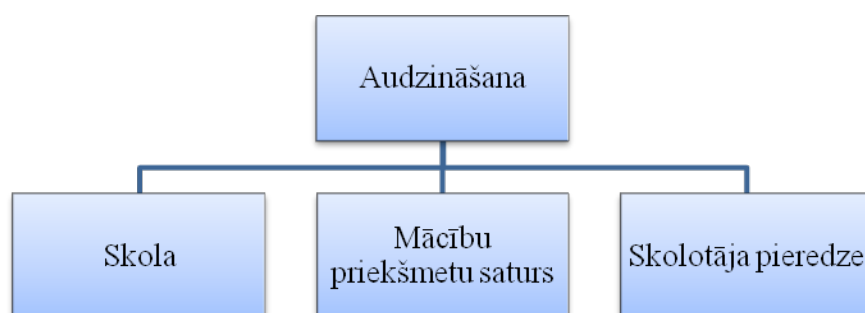
- cilvēks un viņa personība,
- dzīvība, veselība un drošība,
- garīgums un tikumība,
- cieņpilnas, atbildīgas un iecietīgas cilvēku savstarpējās attiecības,
- zināšanas un darbs savas un sabiedrības labklājības veicināšanai,
- patriotisms un pilsoniskā līdzdalība,
- ģimene,
- tradīcijas un kultūra,
- daba un vide ilgtspējīgā attīstībā.

Vispārcilvēcisko vērtību un dažādu sociālo jeb dzīvesprasmju apgūšana tiek īstenota visā izglītības procesā saskaņā ar valsts izglītības un mācību priekšmetu standartiem. Mācību nodarbībās un ārpusstundu aktivitātēs izglītības iestādē tiek veikta mācību un audzināšanas darbība, kas ir savstarpēji saistīts, nedalāms un vienots process.

Tomēr Audzināšanas programmā minētas arī nepilnības: „Šobrīd valstī pilnveidojama audzināšanas darba sistēma (process), nosakot kompetences, atbildību, uzdevumus visām iesaistītajām pusēm. Tieši vienotas izpratnes trūkums par kompetenču sadali starp audzināšanas darbā iesaistītajām pusēm – ģimeni, izglītības iestādi un sabiedrību – izraisa savstarpēju nesapratni, konflikta situācijas un audzināšanas darbības neefektivitāti, netiek savlaicīgi pamanītas un risinātas problēmas, kas saistītas ar bērnu un jauniešu vērtīborientāciju, antisociālu uzvedību un dažāda veida atkarībām”.

Rietumu pedagogijā un psiholoģijā pazīstami ir 3 teorētiskie modeļi par attiecībām starp audzināšanu un skolēnu attīstību:

1. attīstība kā audzināšanas rezultāts – visa uzvedība, kura balstīta personiskajās vērtībās var tikt iemācīta (Lieģiniece, 1999);
2. audzināšana kā atbilst skolēna attīstībai, jo attīstība balstās kognitīvā sfērā;
3. audzināšana kā stimuls kognitīvajai attīstībai, palīdz radīt kognitīvo pārdzīvojumu (Lieģiniece, 1999).



17. attēls. Audzināšana kā uz vērtību orientāciju veicinātāja

Tendenci ievērot skolēna individuālas īpatnības mācību procesā pedagogijā formulē kā individuālās pieejas principu. Par visai nopietnu problēmu mūsdienā Latvijas izglītībā iespējams uzskatīt izglītības nepietiekošo uzmanību individualitātes attīstībai, kā arī intelektuālo spēju novērtējumam un attīstībai, mācīšanas stilu, mērķu un interešu pilnveidošanai. Pastāvošā izglītības sistēmas organizācija Latvijā ar lielu audzēkņu skaitu klasēs ierobežo mācību individualizācijas iespējas, tāpēc var pieņemt, ka mūsdienās

Latvijas izglītības sistēmā pastāv pretrunas starp: mācību procesu, kas tiek realizēts galvenokārt lekciju, diskusiju veidā (audiālā pieeja), izmantojot vizuālos materiālus (vizuālā pieeja), ko nodrošina skolotāji, kas paši ir analītiķi, piedāvājot apgūt saturu, balstoties uz mācību programmām, kas pamatā

paredzētas indivīdiem ar taktīlajām un kinestētiskajām informācijas uztveres iemaņām un skolēna paša vajadzībām un spējām apgūt individuāli un kritiski izvērtēt vērtību saturu.

Audzināšanas procesā piedāvātās vērtības tiek iekļautas gan mācību darba plānos, rokasgrāmatā audzinātājam, saistībā ar disciplīnu, ētiskajām un morālo vērtību orientēšanu. Par audzināšanas nozīmi un saistību ar vērtību izvēli vērtībizglītības eksperte saka: „Jaunieši apgūst vērtības „nolasot” tās sabiedrībā, tās rīcībā. Tāpēc nevaram teikt, ka skolēniem nebūtu pieejama vērtībizglītība – formāla un neformāla. Eksistē audzinātāja darbības koncepcija un audzinātāja darbības programma. Jautājums vai tās vērtības, kas aprakstītas šajos dokumentos, ir demokrātijas aktuālās vērtības? Eksperte uzdod diskusijā retorisku jautājumu” Vai skolotāji bez demokrātijas pieredzes spēj īstenot demokrātijas vērtības? Kādas patiesībā vērtības tiek pārnestas skolēnos īstenojot audzinātāja darbību skolā?” (L. G.) (sk. pielikums 9.).

Secinājums:

Vienotas izpratnes trūkums par kompetenču sadali starp audzināšanas darbā iesaistītajām pusēm – ģimeni, izglītības iestādi un sabiedrību, izraisa savstarpēju nesapratni, konflikta situācijas un audzināšanas darbības neefektivitāti, jo dalītā atbildība un dalītā izpratne par vērtībām neļauj savlaicīgi pamanīt un risināt problēmas, kas saistītas ar jauniešu vērtīborientāciju, antisociālu uzvedību, devianci un dažāda veida atkarībām. Arī audzināšanas darbības stratēģijas trūkums valstī, neļauj viennozīmīgi nostiptināt vērtībizglītību kopveselumā. Izmantojot audzināšanas darba metodes un audzināšanu pieņemot kā mijiedarbības procesu.

Audzināšanai valsts līmenī nav stratēģijas, tāpēc arī nevar cerēt uz vienotu vērtību piedāvājumu, izvēli un pēctecību.

Vērtību veidošanās mehānisms skolā darbojas caur mācību priekšmetu saturu, bet audzināšanai kā vērtībizglītošanas mērķim nav noteiktas precīzas aprises.

2.5. Jauniešu vērtību veidošanās.

Piedāvātā vērtību pieņemšanas procesu var raksturot kā vērtību kopumu, ko veido priekšstatu kopums par savu identitāti – piederību noteiktai sociālai grupai, valstij, ģimenei. Priekšstati veidojas, indivīdam pārņemot (lietojot, patērējot) pieredzi (atmiņas institūcijās vai sociālajā vidē (atsevišķu personību atmiņā) – pieņemot tos caur ģimeni, tradīcijām tradicionālā vai informācijas tehnoloģiju – masu mācību ietekmes rezultātā – balstoties uz savām vajadzībām, motivāciju, pieredzi, derīgumu (lietderību).

Jaunietis tiešā un pastarpinātā veidā pieņem vērtības, kuras translē gan skolas vide, skolotāji, mācību priekšmetu saturs, skolas vide, sabiedrība, masu mediji. Jaunieši pārņem pieredzi un modulē savu dzīves stilu. Viena no sabiedrības grupu funkcijām ir sociālā kontrole, kas, kuras mērķis ir iedarboties uz indivīdu, lai panāktu viņa izturēšanos atbilstoši sabiedrības normām (Paula, & Korpa, 2010). Sociālās normas nosaka vērtību izvēles bāzi, kā minēts iepriekšējās nodaļās.

Modernajā socioloģijā ir vispārpieņemts viedoklis, ka priekšstati, idejas, vārdi un citas simboliskas sistēmas nāk no sabiedrības vai grupas, kur tie tiek izmantoti, tādēļ tās ietvaros aplūko noteiktu sociālo grupu kultūras. Tās var būt gan etniskās grupas kultūra, gan biznesa kultūra, tomēr kultūra netiek bioloģiski pārmantota, bet gan iemācīta un pārnesta no vienas grupas uz citu vajadzībā pieņemt tās saistībā ar grupas identitāti.

Izvērtējot skolas jauniešu uzskatu un vērtību veidošanās faktoros, jāapzinās, ka jaunieši izvēloties savas vērtības tās balsta arī personīgā identitātē. Autores mērķis bija ar salīdzinošās analīzes palīdzību izvērtēt, vai un kā atšķiras dažādas identitātes vienas referentās grupas ietvaros. "Sociālās pasaules uztveres kategorijas pamatā ir sociālās telpas objektīvo struktūru inkorporācijas produkts. Sekas ir tādas, ka pasaule tiek uztverta tāda kāda tā ir, un pieņemta drīzāk kā pati par sevi saprotama, nekā skatītas citas tās uzbūves alternatīvas" (Lasmane, & Škilters, 2011, 65). P. Burdjē pieredze uzrāda, ka neviens neklasificē sabiedrības procesus, tik labi, kā tas, kurš prot klasificēt pats sevi (Bourdieu, 1973). Vērtību pieņemšana un motivācija var saistīties arī ar piederības un drošības psiholoģiskajiem aspektiem.

Vērtību izvēlē Lielbritānijā un ASV tiek īstenota tāda pieeja mācību videi, kuru saīsināti sauc par BASIS modeli. Latviskojot šo abreviatūru, minēto pieeju var klasificēt šādi:

Belonging - Piederība.

Piederība nozīmē justies novērtētam un apkārtējo cienītam, it sevišķi attiecībās, kas skolēnam ir jo sevišķi svarīgas. Skolēni, kam ir piederības apziņa, jūtas piederīgi grupai, kuru uzskata par sev nozīmīgu. Viņi jūtas atzīti un novērtēti. Īpaši svarīgi, lai šādā grupā viņi sajustu paļāvību, uzticību un patstāvību.

Aspiration – Centieni.

Centieni saistās ar jauniešiem, kuri apmeklējot skolu, apzinās mācību mērķi, savukārt pedagogam jācenšas šo mērķi akcentēt, uzturēt šī mērķa skaidrību, lai būtu pēc kā censties. Centienu trūkums noved pie lejupejošas negatīvisma spirāles. Centieni sniedz nemitīgu pašmotivāciju. Audzēkņi, kas reāli vēlas kaut ko sasniegt, prot izvirzīt sev

mērķus, nosaka arī līdzekļus un ir gatavi pieņemt padomus un uzdevumus mērķa īstenošanai. Viņiem ir izteiktāka atbildība par pašu pieņemtajiem lēmumiem, īstenojot centienus.

Safety – Drošība.

Drošības izjūtu sekmē skaidrība un noteiktība. Katrs cilvēks jūtas ērti un droši grupā, kur pamatnoteikumi un prasības ir zināmi un pieņemti. Tikai tas, kas jūtas droši, var atļauties riskēt, eksperimentēt un arī kļūdīties. Drošai mācību videi ir raksturīgi skaidri zināmi noteikumi, lomas, tiesības un pienākumi. Drošība nozīmē arī pašātvību un uzticību.

Identity – Identitāte.

Spēcīga identitātes izjūta nozīmē to, ka audzēkņi apzinās savas stiprās un vājās puses, savu pārliecību un savas vērtības. Viņiem piemīt iekšēja pretestība, kas neļauj šaubīties par savām spējām un vilties sevī. Identitāte nozīmē arī pareizi apzināties sevi – zināt savas lomas, attiecības, personības un atribūtus, izjust sevi kā individualitāti. Audzēkņi ar spēcīgu identitātes izjūtu ir mazāk uzņēmīgi pret negatīvā stresa ietekmi, kas parasti liedz darboties produktīvi.

Success – Panākumi.

Regulāri apstiprinot audzēkņa panākumus (vai nu mazākus vai lielākus), var stiprināt viņa pārliecību, ka viņš pats spēj regulēt savu dzīvi, ka panākumi ir lielā mērā atkarīgi no paša. Šāda pārliecība ļauj aizkavēt garīgu “izstāšanos”, neveiksmnieka sindroma rašanos un aktivizē audzēkņu pozitīvu potenciālu. Katrs panākums rosina vēlmi ieguldīt pūles, lai sasniegtu nākamo panākumu sliekšni. Panākumi palīdz apzināties gan savas stiprās puses, gan izvērtēt savas neveiksmes un vājības pareizā kontekstā.

Dž. Džuijs uzskata, ka pagātnē attīstītajos vērtību un uzvedības standartos, likumos un pienākumos tikums tiek trenēts un iegūst morāles vērtību šodienā (Dewey, 2008, 1916). Līdzās vērtību izvēles kritērijiem pēc ekonomiskiem, sociāliem un garīgiem aspektiem, pastāv vērtību klasifikācija pēc indivīda noteiktajiem kritērijiem tā darbības realizācijai. Piemēram, sociālpsihologs Š. Švarcs definējis vērtības, balstoties nevis uz konkrēti specifisku mērķi, bet uz indivīda motivāciju, kas indivīda rīcībai sniedz plašāku izvēli, abstraktu mērķu sasniegšanā.

Ar socializēšanas funkciju tiek saprasts process starp sabiedrību un valsti, kurā visas politiskās sistēmas sliecas iemūžināt savas kultūras un struktūras caur laiku, tās to dara pamatā ar primāro un sekundāro struktūru socializējošo ietekmju palīdzību, caur kuru sabiedrības jaunie pāriet nobriešanas procesā (Udehn, 1996).

Sev nozīmīgu vērtību izvēle, nosaka indivīda darbību un formē identitāti, ļauj katra viena dzīvei piešķirt noturīgu nozīmi, virzību un mērķi. Pastāvot atšķirībām cilvēku savstarpējās mijattiecībās, indivīds vienlaicīgi konstruē vairākas identitātes, piemēram, identificējas ar interešu grupu, profesionālo grupu, ģimeni, dzīves vietu, etnisku grupu. Šajā procesā veidojas dažādas sociālas identitātes (Даудрик, 2000).

Jēdziens “identitāte” ir daudznozīmīgs, kas pauž patības veseluma ideju. Tulkojumā no latīņu valodas vārds “*identificare*” nozīmē identificēšana. Angļu valodā ir sekojošas šī jēdziena lietošanas tradīcijas:

- Jēdziens “*identity*” nozīmē tāpat kā; identitāte; oriģinalitāte; personība; piederība.
- Jēdziens “*identification*” tiek tulkots kā identificēšana, pazīšana, sazīmēšana (psihoanalītiskajā sociālajā psiholoģijā), identifikācija (ar nozīmīgu personu).
- Jēdziena “*identical*” tulkojums no angļu valodas nozīmē identisks; tas pats (attiecībā uz vienu un to pašu priekšmetu). Tāda pat nozīme ir tulkojumam no vācu valodas – vārds “*die Identitat*” arī nozīmē identisks. Jēdzieni “*personal identity*” (personības identitāte), “*I-identity*” (“*Ich-Identitat*”) (Es patība) un “*sense of identity*” (identitātes izjūta) vairāk vai mazāk cieši saistīti ar tādiem jēdzieniem kā “*self-feeling*” (sevis izjūta), “*I-feeling*” (Es izjūta). Tomēr pētot vērtības kultūrsociālajā kontekstā svarīgi ir saprast sociālās identitātes kontekstu.

Jau kopš pagājušā gadsimta septiņdesmitajiem gadiem, M. Rokičs (*Rokeach*) un Entonijs Smits (*Smyth*) norāda, ka jēdziens “nacionālā identitāte” tiek lietots ne tikai politikas un ideoloģijas izpratnē kā nacionālisma centrālais ideāls, bet arī kā kultūras koncepts, ko viņš definē kā nepārtrauktu vērtību, simbolu, atmiņu, mītu un tradīciju sistēmu reproducēšanas un pārinterpretācijas procesu, kas veido to atšķirīgo nāciju mantojumu un indivīdu identifikācijas ar šīm sistēmām un nācijas kultūras elementiem (Smits, 1997). Tomēr ārpus šim nacionālās identitātes konceptam, vērtībizvēles motīvā svarīgāks mūsdienās ir sociālais koncepts. Identitāte nav kaut kas tāds, ko cilvēks manto piedzimstot. Identitāte izveidojas un attīstās, cilvēkam augot caur novērošanas un atspoguļošanas procesu (Schwarch, Luycx, & Vignoles, 2011, 381).

Ričards Dženkins (Jenkins) vērš uzmanību uz to, ka identitātes apzināšanā un formēšanā, apziņā notiek sakarību meklēšana indivīdam ar sociālās klasifikācijas sistēmām, sociālām institūcijām, uzsverot, ka identitāte tiek institucionalizēta un tiek pieņemta uz vienošanās pamata. (Jenkins, & Sofos, 1998).

Secinājumi:

Jauniešu vērtības pieņemšanas nozīmīgs faktors ir personīgās identitātes apzināšanās. Pagātnē attīstītajos vērtību un uzvedības standartos, sabiedrības likumos un pienākumos tiek veidots tikums, kas tiek trenēts, iegūstot morāles vērtību šodienā. Piederība noteiktai grupai un centieni palīdz jauniešiem izvēlēties sev nozīmīgas vērtības, kuras veido viņa identitāti. Vērtību pieņemšana un motivācija var saistīties arī ar piederības un drošības psiholoģiskajiem aspektiem un centieniem, kas nemitīgi sniedz pašmotivāciju.

2.5.1. Jauniešu vecuma īpatnības un vērtību izvēles motīvi.

Pētot jauniešu vērtību izvēles motīvus, līdzīgi kā pētot mācību saturu, tika izmantotas kritiskās pedagoģijas metodoloģija. Kam par pamatojumu ir tas, ka kritiskā pedagoģija ir veids – kā domāt un sarunāties, veids, lai saprastu ietekmes, kā skolēns ietekmējas no politikas veidotājiem, sabiedrības un apkārtējās vides ierosinātajiem. Kritiskā pedagoģija kā vienu no izglītības procesa mērķiem izvirza politikas nostādņu dekonstruēšanu un demistifikāciju, kas pētot palīdzēja izprast skolas jauniešu attieksmi pret pilsoniskās izglītības un to izvirzīto mērķu darbību praksē. Kritiskā pedagoģija uzsver empīrisko metožu izmantošanu dažādu pedagoģisko un arī individuālo faktoru kopsakarū izpētē, kā, piemēram, nosakot sakarības starp mācību programmu, mācību priekšmetu vērtībizglītojošo saturu un indivīda vērtību izvēli un to pieņemšanu.

Vecums no 15 – 18 gadiem tiek uzskatīts par agrīno jaunību un sakrīt ar vispārīzglītojošo skolu vecāko klašu skolēnu vecumu. Pēc Ļ. Vigotska periodizācijas skolēnu vecumu pēc 14 dēvē par dzimumnobriešanas stadiju, kad jauniešs koncentrējas uz sava ES individualitātes meklējumiem, kas saistās ar neatkarības pozicionēšanu, abstraktas domāšanas un spriešanas loģikas raksturu. I. Kolbergs, pētot cilvēka psihiskās attīstības īpatnības, vecuma periodizācijas pētījumā izmanto morālās dilemmas. Iedalot pirmstikumības (4 – 10 g. v.), konvenciālais (10 – 13) un postkonvencionālais (pēc 13 g.) morālās attīstības līmeni, kad cilvēks vadās pēc saviem kritērijiem, ko apstiprina pētījumā sniegtās atbildes par sevi. Šajā sakarā aptuveni 10% respondentu pie visu vērtību izvēles minējuši, ka tos nosaka gan viņu pieredze, gan personīgais Es. Jāņem vērā, ka „jaunībā intensīvi attīstās radošā domāšana, spēja apkopot, paaugstinās spēja abstrakti domāt. Jaunībā pirmajā plānā ir spēja meklēt oriģinālus, nestereotipiskus risinājumus, sava pasaules uzskata realizācija, dzīves mērķu sasniegšana. Šajā vecumā vērojama intensīva spēku pieplūde un intelektuālo spēju attīstība. Garīgā un fiziskā attīstība ietekmē straujāku iemaņu un prasmju veidošanos, ietekmē pašapziņu, veido identitāti. Dažādos cilvēku

dzīves periodos psihiskās funkcijas attīstās nevienmērīgi. Vecumā no 18 – 25 gadiem eksistē visaugstākā sociālās un profesionālās pieredzes pakāpe. Bet 15 – 16 gadu veci jaunieši, veidojot karjeras lēmumus, ir spējīgi noteikt savus mērķus un vērtības. Viņi var nezināt, kā izvērtēt un noteikt savas intereses, spēju kopumu un vērtības, jo viņiem ir nepieciešamie “instrumenti” izvēles izdarīšanai (Miķelsone, 2008, 20.lpp.).

Jauniešu vecumā izziņas interesēm ir īpaša nozīme personas attīstības un socializācijas procesā. Informācijas ieguve nodrošina ne tikai pamatu sistemātiskajai pasaules uztverei un izpratnei, bet veicina arī izziņas procesu kā pamatu zināšanu uzkrāšanai. Svarīgs personību raksturojošs process jauniešu vecumā ir pasaules uzskatu veidošanās. Pasaules uzskats – tas ir skats uz pasauli kopumā, uz cilvēka vietu šajā pasaulē, skats, ko nosaka visu cilvēka zināšanu summa un rezultāts. Zināšanas pašas par sevi ir tikai pasaules uzskatu veidošanās priekšnoteikums. Tikai aktīvā zināšanu daļa, ko cilvēks apguvis, veido pasaules uzskata pamatu (Rogers, 2000).

Cilvēki dzīvo un strādā daudzveidīgā sociālajā vidē. Individam piemīt vairākas identitātes – atkarībā no grupu skaita, kurās viņam ir atšķirīgas lomas (Stryker, & Burke, 2000). Saskaņā ar S. Straikeru, indivīdi sakārto identitātes iespējas ietekmējošā hierarhijā, turklāt katra no tām būs nozīmīga savā situācijā (Stryker, & Burke 2000).

Pastāv uzskats, ka sociālā un personīgā identitāte ir atšķirīgi, pat pretēji jēdzieni. Kopības izjūta ir piederības izjūta, cilvēks apzinās savu piederību cilvēcei kopumā. Kopības izjūtas kritērijs ir cilvēka spēja sadarboties ar citiem cilvēkiem, turklāt sadarboties ne tikai tad, kad tas viņam ir izdevīgi, bet arī tad, kad viņam nākas ierobežot savas vēlmes kopības interešu labad. Kopības izjūta ir nepieciešama trīs galveno dzīves uzdevumu veikšanai. Tie ir darbs, draudzība un mīlestība, uzskata psihologs V. Reņģe (Reņģe, 1999).

Vērtību izvēlē svarīgi ir motīvi. Sociālie stimuli nostiprina vērtību izvēles motīvus, bet motīvi ir psiholoģiski faktori. Visas šīs ierosmes savstarpēji saistītas un veido sistēmu, kura tad arī nosaka viengabalainu cilvēka uzvedību, piešķir tai ievirzi un intensitāti (Vorobjovs, 2002, 165). Psihologs Kurts Levins 20 gadsimta pirmajā pusē izstrādāja personības teorijas motivācijas koncepciju, kuru psiholoģijā pazīst kā geštaltpsiholoģiju ar pamatideju, ka cilvēka psihe ir nedalāms veselums, tēls. Nodarbojoties ar motivācijas, mērķtiecīgas uzvedības pētīšanu un kontroli, pēc K. Levina domām, motivācijas pamatmehānisms ir lokālās spriedzes (kuru radījusi kāda indivīda vajadzība) līdzsvarošana, nevis spriedzes noņemšana. Levins uzskatīja, ka uzvedību nosaka divu mainīgo – personības un vides nepārtraukta funkcionēšana. (tātad personības un situācijas faktori). Tāpēc pētot jauniešu vērtību izvēli, tika akcentēta vide -

patērētājvide un tās ietekmes faktori un rasta atbilde, kā jaunieši vērtību vajadzības līdzsvaru.

Jēdziens „motivācija” mūsdienu psiholoģijā tiek izmantots divējādā nozīmē – kā apzīmējuma faktors, kas saistās ar uzvedību (motīvi, mērķi, nodomi, tieksmes, vajadzības), gan kā process, kas stimulē un uztur uzvedību un darbību. (Ņikiforovs, 2006). Motivāciju šajā pētījumā var uzlūkot kā psiholoģiska rakstura cēloņu kopu, tomēr pedagoģijā šis jēdziens vairāk saistās ar stimuliem, kas palīdz skaidrot jauniešu vērtību izvēli, tās atskaites sākumu un virzību. Tātad ikvienu vērtības izvēli var skaidrot ne tikai ar motīviem, bet arī ar stimuliem, kas veidojušies noteiktā kultūrtelpā. Reizēm visus psiholoģiskos aspektus, kas gan introverti gan ekstraverti nosaka cilvēka rīcību un izvēli, sauc par dispozicionālo un situatīvo motivāciju. Jaunu motīvu un vajadzību aktivizēšanās var mainīt situāciju, respektīvi, to, kā subjekts uztver situāciju vai jaunus kultūras kodus kopumā. Dispozicionālā un situatīvā motivācija ir mainīgie lielumi.

Jaunākajās psiholoģiskās motivācijas koncepcijās pašlaik dominē kognitīvā motivācijas pieeja. Kognitīvās teorijas (angļu cognitive - izziņa). Tādi pētnieki kā Džuijs un Vigotskis uzskata, ka indivīda uzvedību virza priekšstati un viedokļi par kultūrtelpā notiekošo, par to cēloņiem un sekām. Tāpēc uzskatot, ka patērētājsabiedrība ietekmē jauniešu vērtību izvēli, izvēloties vērtības, kuras tā stimulējusi, nozīmīguma ziņā centrālais jēdziens ir vajadzības, bet otrs – mērķis, kāpēc tieši šīs vērtības kļuvušas nozīmīgas.

Mērķis ir apzinātais, vēlamais rezultāts, uz kuru skolēns virza savu rīcību, piemēram, „mācos, lai labi pelnītu” vai „mācos, lai pašrealizētos”. Tātad vajadzības un mērķi ir galvenie cilvēku motivācijas sfēras vienojošie elementi.

Promocijas darbā parādījās arī jauniešu motivācijas sfēras amplitūda un elastīgums. Viena un tā paša motīva vajadzības apmierināšanai vieniem pietiek tikai ar vienu līdzekli „izklaide” – „atpūsties ar draugiem vienalga kur un kā”, citi anketās atzīmē visu plašo spektru – grāmatas, filmas, sports, teātris. Abrahams Harolds Maslovs aprakstot septiņas vajadzību sfēras (fizioloģiskās, vajadzība pēc drošības, piederības un mīlestības vajadzība, cieņas, godāšanas vajadzība, izzināšanas, estētiskās un pašaktualizācijas vajadzības) norāda, ka bez motīviem, vajadzībām un mērķiem, kas nosaka cilvēku vērtību izvēli svarīgas ir intereses, nodomi. Par interesēm dēvē īpašu izzinoša rakstura motivējošu stāvokli, kas tieši nav saistīts ar noteikta laiktelpas momentānu vajadzību.

2.5.2. Jauniešu vērtību izvēles stili patērētājsabiedrībā

Vērtību izvēle saistās ar personīgi pieņemto un darbībā realizēto ētisko stilu. Stilu pieņemšana ir komunikatīvās ētikas, saskarsmes formas reprezentēšana. Stils ir sava veida simbols, ar kura palīdzību jaunieši sevi pozicionē sabiedrībā. Jauniešu subkultūras lielu nozīmi piešķir individuālajam, mazas sociālas kopas dzīves stila uzturēšanai, kas ir pretēji dominējošās kultūras modei, normām.

Pētniece B. Sporāne, atsaucoties uz Žana Bodrijāra (Baudrillard) potsmodernisma pamatprincipu pazīmēm, indivīda identitātes pozicionēšanā min to, ka jaunā paaudze interesējas tieši par metafunkcionālajām un tēlu patērēšanu. Vairāk nekā lietas jaunieši patērē tēlus, ideālus, fantāzijas un stilus. Liela loma patēriņa atslēgas koda izstrādāšanā ir plašsaziņas līdzekļiem. Indivīdi konstruē savu identitāti, atbildot uz reklāmu un plašsaziņas līdzekļu vēstījumiem. ”Visa apkārtējā vide ir pārvērtusies par kontrolējamu ekrānu un tīklojumu” (Sporāne, 2010).

Skolēnu vērtību izvēlē dominē divi personības veidošanas, līdz ar to arī vērtību izvēles stili, kas reprezentē viņu identitāti – *aristokrātiskais* un *pragmatiskais*. Jaunieši parasti neizvēlas tādu personības veidošanās stilu kā *normatīvais*, kura pazīmes ir normu un likumu burtiska ievērošana, pakļaušanās likuma normatīvam (Lasmanes sak., 2006). Dzīves stils ir sava veida tēlu sistēmas pozicionēšana. Individualitāte, kas iezīmē vienreizīgo, neatkārtojamo īpašību kopu, kas atšķir vienu cilvēku no otra un kas neļauj pārvērsties par neredzamu un neizdalāmu cilvēk masas sastāvdaļu saistās ar gara aristokrātijas stilu, kura pazīme ir pašpietiekamība. Aristokrātiskajam vērtību izvēles stilam centrālā vieta pieder godam, lepnai pašcieņai, mazāk tieksmei pēc materiālā nodrošinājuma, mantas. Karjeras netiek uzskatīta par motīvu, lai tās dēļ tiktu upurēta pašcieņa. Aristokrātiskais stils – došanas asimetrija, kurā iezīmējas tāda vērtība kā – otram vairāk nekā sev. Aristokrātiskā stila piekritēju motīvs ir vērtību cildenums, kas viņu apziņā parasti nav savienojams ar savtīgumu, alkatību, skopulību, pašlabumu un egoismu. Aristokrātiskā dzīves stila piekritējs nelūdz, nezemojas, neaizņemas, jo gods tiek vērtēts augstāks par visu. Aristokrātā stila adepts augstu vērtē uzticību, bet draudzību pieņem kā īstu vērtību, ģimeni – kā uzticības oāzi. Šo stilu tikai daļēji jaunieši pieņem kā sava tēla pašizpaušmi.

Otrs jauniešu izvēlētais un darbībā esošais dzīves stils, saistās ar pragmatisko-lietišķo stilu, kas vērtību izvēlē saistāms gan ar vecuma īpatnībām raksturīgo pašapliecināšanās vajadzību un vīziju par karjeru kā dzīves vērtību. PKIVA valsts aģentūras speciālisti sadarbībā ar a/s “Hansabanka” no 2004. gada veic pētījumus par 12.

klašu absolventu profesionālajiem plāniem pēc vidusskolas beigšanas. Pēc Jauniešu konsultāciju karjeras izglītības semināros iegūtajiem datiem, vidusskolās gada laikā tiek uzrunāti aptuveni 12 000 vidusskolēni pēc 9. klases, un tie tiek stimulēti tvert dzīvi no nākotnes pragmatiska redzējuma.

Trešais dzīves stils – *lojālais* sevis apliecina kā savas sabiedrības daļu ar vēlmi iekļauties tajā – pazīme: uzticēšanās, atzišana, kas mijas ar pragmatisko dzīves stilu, un atspoguļojas vērtību izvēlē – draugi kā vērtība.

Reti vērtību izvēlē atspoguļojas tāds dzīves stils kā *iejūtīgais*, kas sevi pozicionē kā vēlme būt vajadzīgam cilvēkiem, ziedojas sevi sabiedrības labā, mērķēt uz augstiem ideāliem un tāliem mērķiem. Šis dzīves stils raksturīgs vecākajai, pirmskara paaudzei.

Jauniešu dzīves stilam nav raksturīgs *normatīvais* stils, kas balstās uz likumu un striktu normu ievērošanu. Normatīvā dzīves stila cilvēkus mēdz uzskatīt par „pareizajiem”, kas atbilstoši jauniešu vecumam un īpatnībām, mazāk novērojams un, drīzāk saistās, ar kādiem psiholoģiskiem aspektiem.

Tēlu pieņemšana par esošas realitātes modeli veido arī jauniešu nākotnes vīzijas. ”Prasme izmantot vizuālos tēlus, kā arī domāt un mācīties tēlu izteiksmes formās, tas nozīmē arī domāt vizuāli (Tyner, 1998). Lai arī attēls, burts, shēma -vizuālā informācija vienmēr ir bijusi svarīga mācību procesā, tomēr apstrādājot vizuālo informāciju neselektīvi, pieņemot to kā tēlu saturs iegūst citu dziļumu, tas konvertējas un, kā izsakās filozofe Maija Kūle – cilvēks sāk domāt „uz virsmu” (Kūle, 2006).

2006./2007. mācību gadā Izglītības satura un eksaminācijas centra (ISEC) organizētajā pētījumā „Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā: situācijas izpēte un ieteikumi”, ar piecu pētnieku grupu iesaisti, kuru pārvērtēšanu veica 11 skolotāji un pieaicinātie augstskolu eksperti, pārvērtējot 1200 vidusskolēnu centralizēto eksāmenu rakstu darbus latviešu valodā 135 pozīcijās, pētījuma beigu daļā viens no būtiskiem secinājumiem, autoresprāt, bija atziņas aspekts par vidusskolēna pasaules ainas kodolu, t.i., vērtībskatījumu un skolēnu attieksmi pret vērtībām.

Lai gan faktu atlase skolēnu darbos vedina pārdomāt, kā skolā visos mācību priekšmetos notiek skolēna orientēšana attieksmju veidošanas pieredzei, tai nozīme ir tad, ja skolēns darbojas ar daudzām vērtību problēmām ilgākā laikā. Īslaicīga vērtību apzināšana un pārrunāšana nav noturīga un nevar kļūt par personības rakstura virzības elementu. Attieksmju pieredze top, ja skolēni mācoties aktīvi konstruē paši savu mācīšanās procesu, kļūstot līdzdalīgi un līdzatbildīgi. Ar pirmējās kontentanalīzes

palīdzību promocijas darbā tika noskaidrots, ka skolēni, pamatojot individuālo viedokli, pārspriedumā par personiski nozīmīgām vērtībām, iezīmējās patērētājkultūras interiorizācija, jeb ārējās pasaules pārņemšana iekšējā pasaulē.

Vērtībuzvēles tendences tā sauktajos „treknajos gados” liecina, ka personiski nozīmīgas vērtības raksturotas 21% darbos, sabiedrībā vispāratzītās vērtības – 36%, bet deklaratīvi, formāli minētas 34% vidusskolēnu darbos. Ziņojumā tika atzīts, ka šādi rezultāti rada bažas par mācīšanās jēgpilnību un personības vēlamo briedumu un kompetencēm. Apkopojot un ranžējot darbos analizētās personiski nozīmīgās vērtības, par svarīgāko skolēni atzinuši *ģimeni* un *mājas*, vienlīdz nozīmīgas tika minētas vērtības *mīlestība, savstarpējās attiecības, sevis meklējumi*. Trešajā nozīmīguma pakāpē tika ierindotas tikumiskās, garīgās vērtības – draudzība, veselība. Secīgi skolēni personificējuši tādas vērtības kā *skola, daba, dzīvība, grāmatas, patstāvība, cilvēks, tehnika, atbildība, skaistais, cildenais, stabilitāte, cieņa, dzīves mērķis, cilvēctība, izturība, labestība, izglītība, mūzika, pacietība, palīdzība, sevis pilnveidošana, tautā sakņota pieredze* u.c.

Vērtību norādes atklāj personības kvalitātes, taču tādi bija tikai vienā piektajā izpildīto darbu daļā. Lai apzinātu, kādu pamatojumu skolēni izmantojuši savu uzskatu pozicionēšanā, ISEC skolotāju metodisko apvienību semināros aptaujāja arī skolotājus – metodiskus, apzinot skolēnu vērtību izvēles stilus, kas, apkopojot atbildes, pamatā neatšķīrās no 2007. gada pētījumā veiktām atziņām. Jauniešu vērtību hierarhijas pirmajā piecniekā vērtība – *izklaides* daļēji norāda, ka viens no vērtību motīviem ir spriedzes noņemšana, bet cits, alternatīvs ir *mūzika*, kā relaksējošs elements. Salīdzinājumam arī Stratēģiskās analīzes komisijas ziņojumā par „Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indeksu” 2006. gadā minēts, ka materiālā labklājība kopumā mūsu valsts iedzīvotājiem bija būtiskākais dzīves kvalitātes aspekts. Tomēr materiālā aspekta novērtējuma pārsvars pār nodarbinātību, veselību un izglītību bija minimāls (Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss, 2007.). Apzinot, ka bērni un skolas jaunieši veido tā saucamo jauno patērētāju paaudzi, jāatceras, ka vērtības, ko akceptē un piedāvā sabiedrība, ģimene un skola pilnībā būs iespējamās novērtēt tikai nākotnē. Tas nozīmē, ka jau šodien labklājības kā vērtības kritiska izvērtēšana postindustriālisma kontekstā ir nozīmīgs faktors mūsdienu pedagoģiskajā procesā.

Kultūra var piedāvāt jaunas pieejas, tā dēvēto sociālo problēmu risināšanai, kuras nav iespējams atrisināt ar pastāvošajām metodēm. Šajā ziņā kultūra ir veiksmīgi izmantota

tādās jomās kā pilsētvides atjaunošana, sociālā kohēzija, noziedzības novēršana, veselības politika un cīņa pret piesārņojumu.

Secinājumi:

Jaunieši vērtību izvēlē izmanto kognitīvās teorijas pieeju – izziņa par kultūrtelpā, patērētājsabiedrībā notiekošo, nosaka viņu priekšstatus par vērtību vajadzību, uzvedību, kas atspoguļojas to darbībā un dzīves sila izvēlē. Šajā vecuma posmā, kā to uzskata pētnieki, jaunieši ir spējīgi noteikt savus mērķus un vērtības. Vērtības izvēles motivācijas nozīmīguma ziņā, centrālais motīvs ir vajadzības, bet otrs nozīmīgākai ir mērķis, kas ir apzināts motivācijas rezultāts, uz kuru skolēns virza savu rīcību. 2006./2007. mācību gadā pētījuma „Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā: situācijas izpēte un ieteikumi” uzrāda skolēnu domāšanu un iezīmē vērtību robežas šajā laika periodā.

Jaunieši interesējas par vērtību metafunkcionalitāti un tēlu patērēšanu. Vairāk nekā lietas jaunieši patērē tēlus, ideālus, fantāzijas un izmanto stilus, ko iegūst saskaņā ar patēriņkodiem, kurus translē plašsaziņas masu komunikācijas līdzekļi. Jaunieši pieņem patērētājsabiedrības dzīves stilu kā savējo stilu.

2.5.3. Masu domāšana un masu domāšanas ietekme uz vērtību izvēli

Masu kultūras tipoloģija kopsakarībā pastāv kā patērētājkultūra, jo to definēšanā pastāv līdzīgi aspekti – artefaktu tirāžēšana un pieprasījums pēc mehāniskas, tehnoloģiskas produkcijas un pakalpojumiem. Socioloģijā pieņemts nenodalīt demokrātiskās sabiedrības no liberālo uzskatu sistēmas, jo demokrātija vienmēr pastāv kā masu sistēma. Cilvēks, būdams, sociāla būtne, nevar dzīvot ārpus sabiedrības vērtību sistēmas, tāpēc katra viena vērtību veidošanās fenomens vienmēr būs masas predestinēts fenomens. Masu mediji ir tie, kas aktualizē pilsoniskos, patērnieciskos naratīvus. Caur patērniecības stāstiem masu mediji cenšas sniegt nepārprotamas nostādnes gan par sabiedrības vērtībām, normatīviem, partiju nostādnēm, politisko redzējumu. Tāpat kā politiskajā diskursā arī vērtīborientējošā patērnieciskā diskursā dominē izslēgšanas stratēģijas, kas bremzē humāno, etnisko, vispārcilvēcisko vērtību aktualizēšanu un tā lauka pārskatāmību. Godīgums, taisnīgums, godīga sadale, tauta, valstiskās intereses drīzāk kalpo kā sabiedrības strīdus objekts, ne konsolidēšanās mērs. Sociālais tīkls draugiem.lv, ziņu mediji delfi.lv, izklaide, sociālais tīkls, e-pasts inbox.lv, sociālais tīkls, e-pasts, one.lv, aktualizē patēriņpreces, izklaides.

Par masas domāšanas būtību pirmo reizi aizsāka runāt ASV sociālantropologs Gustavs Le Bons (*Gustave Le Bon*) – franču sociālpshologs, sociologs un antropologs. Le Bons uzskatīja, ka neattīstītas gribas un zems intelektuālais līmenis lielās cilvēku masās, vada neapzināti instinkti, īpaši tad, ja indivīds nokļūst pūlī. G. Le Bons savā darbā „Tautu psiholoģija un masa” (*The Crowd: A Study of the Popular Mind*) 1896. gadā, uzsvēra, lai cik arī indivīds nebūtu īpašs ar savu savdabīgo raksturu, dzīves stilu, intelektuālo potenciālu vai nodarbošanos, agri vai vēlāk tas pieņem „kolektīvo dvēseli” Neraugoties uz to, ka Z. Freids asi vērsās pret šo terminu, jo uzskatīja, ka pūlim nevar būt dvēsele, G. Le Bons pamatoja, ka dabā pastāvot domino efektam, pūlis ar savu masveidību nosaka indivīda darbību noteiktā veidā. G. Le Bons uzskatīja, ka masu domāšanas ietekmē cilvēks zaudē pašu dārgāko, kas personību atšķir no masas – pašpietiekamu brīvas izvēles iespēju. Tāpēc mūsdienu patērētājkultūra un patērētājsabiedrība ir bīstama indivīda brīva gara esības turpinājumam, jo patērniecība diktē noteikumus un izvirza nosacījumus, kas indivīdam atņem pašpārdzīvojuma reflektēšanas iespējas. G. Le Bons centās parādīt saistību starp lietu stāvokli un psiholoģisko masu likumsakarībām. Izvērtējot pūļa ietekmes metodes, atspoguļo savā teorijā masas un indivīda domāšanas ietekmējamību. Pētījumā svarīgi bija apzināties, cik daudz vērtībivēli nosaka sabiedrība un cik daudz kā vērtība jauniešiem bija viņi paši.

Pēc G. Le Bona domām masu spiediena ietekmē indivīda domāšana izmaina cilvēku vairākos veidos:

Emocionāli. No masu pārsvara, indivīdam automātiski izzūd visi aizsargmehānismi. Kā arī atrazdamies līdzās sev līdzīgiem, cilvēks nespēj kritiski izvērtēt situāciju un ar hipnotisku labpatiku pats nereti maina savu domāšanu, izvēli un rīcību tik tālu, ka pakļauj savas personiskās intereses (Le Bon, 1896, 2010).

Masas rašanās vēsturiskie nosacījumi un „tās nākšana pie absolūtas sociālās varas” (O. i Gaset, 1992, 55) visspilgtāk sāka izpausties 19. un 20. gs mijā, kad priekšplānā izvirzās intensīva sociālā transformācija, kad sociālās struktūras jaunu tehnoloģiju, vēlāk jau divu pasaules karu un ekonomisko krīžu rezultātā, sabiedrības tika pakļautas pārbaudījumiem. Sociālais filozofs Ortega i Gaset (José Ortega y Gasset), tāpat kā G. Le Bons uzsvēra, ka savā parastā nozīmē pūlim kā indivīdu summai nav valstspiederības, profesijas, vai dzimuma, bet to jēga slēpjas iespējā turēties kopā. Sociālie un politiskie apstākļi spieda par savas dzīves drošības mēru sākt uzskatīt masu un pieņemt pūļa domāšanu un tā vērtības. Pretstatā iepriekšējām kultūrām, kurās par nācījas un tautas drošību un neapdraudējuma garantu tika uzskatīta tradīcija.

Pretēji tam kā uzskatīja G. Le Bons un O. i Gaset, tādā teorijā kā konverģences teorijā pieņemts uzskatīt, ka masa pielīdzināma domājošu indivīdu summai, tāpēc pielīdzināma domājošam indivīdam. Konverģence, kas tulkojumā nozīmē „nonākšanu vienā punktā”, īpaši ekonomikas zinātnē un patērniecībā, kā īpašā kultūras izpausmē, pieņemts uzskatīt, ka konverģence ir zinātniski tehnisko, tehnoloģiju un sociāli ekonomisko procesu tuvināšanās, integrācija valsts tautsaimniecību līmenī. Ekonomikā to uzskata par progresu, jo konverģence ir virzīta ar mērķi būt vienotam, nedalītam veselumam. Arī sociālā sfērā balstoties uz konverģences teoriju – cilvēku kopa, kura vēlas darboties vienā virzienā un kuru intereses, vēlmes un vērtības sakrīt – sanāk kopā un veido šo domājošo masu „Arī indivīdu tūkstoši nejauši apkopotu sabiedriskās vietās bez noteikta mērķa nekādā veidā nav uzskatāmi par pūli no psiholoģiskā viedokļa. Lai iegūtu šāda pūļa īpatnības, kas tos ietekmē, ir nepieciešama iepriekš izprast cēloņus, lai noteiktu raksturu” (O. i Gaset, 1992). Tāpat svarīgāka par vienlaicīgu klātbūtni ir kopīgs mērķis.

Masu domāšanu mēdz saukt par domāšanas revolūciju. Analizējot domāšanas formas autore secināja, ka tā nav domāšanas jauna forma, jo masu domāšanas fenomenu jau 1929. gadā vēsturiskajā darbā „Masu sacelšanās” izcēla H. O. i Gaset, atklājot, ka personība zaudē savu indivīda statusu un indivīda vērtības pārtop par pūļa vērtībām. „Cilvēks-masa, kas neizturamā vienmuļībā ir iznīcinājis sevī pats savu stāstu, kam vairs nav personīgu alku un personīgu tiesību” (O. i Gaset, 1995, 15). Mūsdienās patērniecība izslēdz citādo un rosina domāt sabiedrisko grupu, ekonomisko grupējumu kategorijās. nevis vairs rosinot izvēlēties dažādo, bet sākusi diktēt cilvēkam vēlmes, vada indivīda izvēli, mainot cilvēka sociālo identitāti.

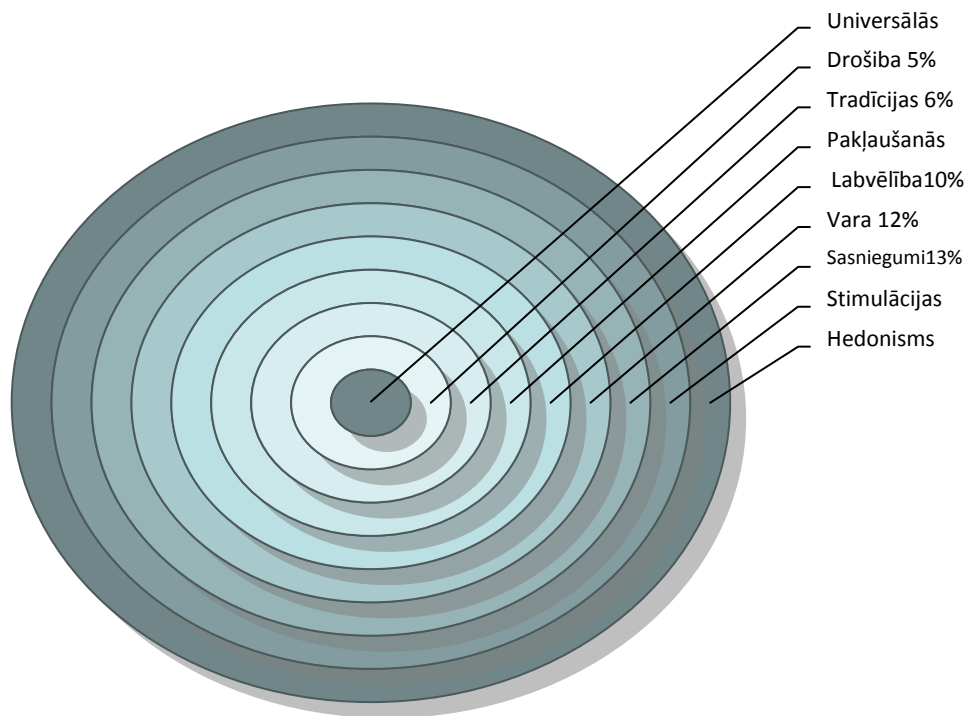
Vērtību teorijas nav īpaši iedziļinājušās masas un indivīda vērtību komplimentaritātes cēlonībā. Jo vērtību tiražēšana vai vērtību tipoloģija tikpat kā nav saistīta ar masu kultūru un masu domāšanu, bet kā akseoloģijas kodols nav izgājis ārpus filozofiski ētiskiem pētījumiem.

Ja masu kultūra izmainījusi visu radošo dabu – kļūstot sadzīves un vēlmju līmenī pieejamam jebkuram patērniecības objektam, jebkurai precei, dizainam, fotogrāfijai, mūzikai, grāmatai vai tēlam ar tehnoloģiju, datorprogrammu vai citu tehnisko līdzekļu palīdzību, tad tikpat pieejama un tiražējama ir vērtību masveidība. Ja masveidība atņem indivīdam pašpietiekamas brīvas izvēles iespējas, tad attaisnojama ir personīgā līmenī patērnieciskā pārdzīvojumā pieņemtie vērtību modeļi.

Pasauli, kurā jaunieši domā sāk salīdzināt ar patērniecisku objektu. Rakstnieks Duglass Raškofs (*Rushkoff*) mūsdienu pasauli uzlūko kā masu mediju produktu, to

nosaucot par “*the mediascape*” – jo cilvēku apdzīvotā vide (*landscape*) vairs netiek veidota dabiski (Rushkoff, 1996).

Masu domāšana nav tikai 21. gadsimta domāšanas forma. Specifisks jauno laiku produkts ir „masu cilvēks”, kurš pakļaujas masu epidēmijām un „politiskām neirozēm” (Jung, 1973). K. G. Jungs jau 20. gs. vidū rakstīja par indivīda personiskās atbildības samazināšanos, to aizvietojo ar valsts atbildības statusu un sabiedrības kolektīvās domāšanas uzspiešanu.



18. attēls. Masu medijos visvairāk publicētās vērtības no 2006. – 2009. G. pēc L. Ļisicinas 2010. gada pētījuma (autores adaptēts).

Secinājumi:

Masu domāšana un masu patēriņš nodrošina stabilu masu ražošanu, ko sekmējis darba algu pieaugums, pilnīga nodarbinātība, kreditēšana, patēriņa stimulēšana ar reklāmas, modes un TV starpniecību. Patērēšana kļuvusi par mūsdienu sabiedrības tikumu. Veidojas jaunas mārketinga un reklāmas struktūras. Patēriņiecība izvirza nosacījumus un diktē noteikumus. Masu komunikācija veido simbolisku vidi, kas aptver visu pasauli, un ko veido masu komunikācijas līdzekļi. Šī informācijas un informētības sfēra jauniešiem veido vienotus paraugus un zemapziņas līmenī ražo vēlmes.

2.6. Vērtību mantošana un vērtību pieņemšanas tradicionalitāte

Kultūras un paaudžu vērtību un tradīciju pārmantošanas jautājums īpaši pētīts ir sociālajās zinātnēs, to aktualizējis ir arī Karls Manheims (*Mannheim*). Pēc viņa uzskatiem paaudžu saiknei, vērtību mantošanai joprojām ir samērā liela ietekme. Ar *paaudzi* Manheims sapratis laiktelpā izklīdētus indivīdus, kurus iespaido vieni un tie paši sociālie procesi. Bioloģiskajam faktoram (dzimšanas laikam) ir primāra loma, tomēr ikviena vecuma grupa iekļaujas plašākos sociālajos un kultūras procesos, un tieši tie, kā uzskatīja Manheims, lielā mērā veido paaudzes *izskatu* (piemēram, būtiski vai konkrētā vecuma grupa ir dzīvojusi liberālisma vai konservatīvisma ietekmē), tādējādi bioloģiskais konteksts tiek pakārtots sociālajam. Atbilstoši Manheima pieejai kopīgie notikumi nav noteicošais faktors paaudzes definēšanā, jo daudz ietekmīgāki var izrādīties *formējošie spēki*, kas veido faktus, piešķir tiem raksturojumu un kustību (Mannheim, 2005).

Aplūkojot vērtību izvēles motīvus, svarīgi apzināties vērtību mantošanas mehānismus – postfiguratīvo, prefiguratīvo vai kofiguratīvo mantošanas veidu (Mead, 1970). Martins Elbrovs (Albrow) uzskata, ka kultūras kolektīvā pieredze jeb diskurss attiecas tieši uz globalizāciju. M.Elbrovs vērš uzmanību globalizācijas diskursīvajiem elementiem, pasvītrotot šī procesa strukturālu, telpisku un hierarhisku nenoteiktību, ilustrējot to ar visu gan globālā, gan lokālā hierarhiju atcelšanu (Albrow, 2001).

Kultūras maiņu un globalizācijas procesu ietekmē, jaunieši iemanto jaunu dzīves stila filozofiju. Arī izglītībā ikviena mācību priekšmeta satura apguve šādā aspektā nozīmē apgūt tai specifisku domāšanas veidu. Vērtības un morāle, to apgūšanas mehānisms un vajadzības ir vēsturiski disponētas. Ikviena socializācija un komunikācija sākas ar pašanalīzi, tāpat kā ikviena kultūras kompetence tiek aplūkota noteiktos kultūrvēsturiskos apstākļos.

Katras kultūras tips var tikt korelēts ar audzināšanas un izglītošanas palīdzību, un tam var būt atšķirīgs kultūras pārmantošanas raksturs. Ievērojamā kultūrantropoloģe Margareta Mīda izceļ trīs kultūras un to vērtību pārmantošanas tipus:

postfiguratīvo (postfigurative culture);

kofiguratīvo (cofigurative culture);

prefiguratīvo (prefigurative culture).

Ja postfiguratīvajai kultūrai raksturīgi, ka bērni vērtības, dzīves pēctecības principus mācās no vecākās paaudzes, kas mūsdienās īpaši raksturīgi diasporām, tad *kofiguratīvais kultūras tips* paredz, ka gan bērni, gan pieaugušie mācās no vienaudžiem, daudz plašākā mērā – no laikabiedriem. Taču šis kultūras tips satur arī postfiguratīvo pārmantošanas

modeli tādā nozīmē, ka indivīds seko vecākiem normās, uzvedībā utt. Tīra veidā kofiguratīvā kultūras tradīcija var parādīties sabiedrībā, kas palikusi bez vecākās paaudzes. Uz imigrantu dzīves analīzes pamata ASV, Kanādā, Austrālijā un Izraēlā, M. Mīda pierāda, ka jaunie dzīves apstākļi prasījuši jaunas audzināšanas un izglītošanas metodes. Tradicionalitāti aizstāj postrukturālās vērtības, piemēram, ne vairs vecāki, bet bērnu aukles sāk noteikt jaunās paaudzes vērtību pamatus. Aukļu maiņa, aukļu institūcija izslēdz no jaunajām ģimenēm jēdzienu *ģimenes tradīcija*. Arī sociālā kopa, kuras pamats ir laulība, šajā tradīcijā mēdz būt fragmentāras. Attieksmes maiņa pret vienu tradīciju maina attieksmi pret citu, piemēram, laulību institūciju. Moralitāte attiecībā pret laulību kā institūciju, gan no ārienes, gan iekšienes fiksē dzeltenās preses žurnāli, piemēram, laikraksts „Privātā dzīve” liecina, ka vairums Latvijā pazīstamu cilvēku šķīrušies un veido „trejdeviņas” attiecības. Šādos apstākļos rodas laikabiedru apvienošanās, identifikācija ar laikabiedru – situācija, ka jauniešiem nozīmīgi ir nevis pieaugušie, nevis vecāki, bet tieši laikabiedri, jo vecāki ar savu vērtību sistēmu un tradīciju vairs nevar apmierināt visas jauniešu laikmetam raksturīgās vajadzības.

Prefiguratīvā kultūrai tradīciju mantošanai raksturīgs, ka vērtības un dzīves tradīcijas pieaugušie mācās arī no saviem bērniem un atspoguļo to laiku, kurā paši dzīvo, atzīmē M. Mīda. Tā ir kultūras apzināšana, dzīves norma, kura paredz pasauli, kas vēl būs. Tāpēc izglītības politika būtu jāveido tā, lai sagatavotu skolēnus jaunajam, saglabājot un pārņemot to vērtīgo, kas bijis pagātnē, jo paaudžu saikne veido kultūras vēsturi.

Dažādās pieejas kultūras tradīcijām, normatīviem un vērtību pieņemšanai (tās tipiem, paradigmām, tendencēm) un izglītībai, kā iekšējai saiknei kultūru vēsturē, nereti ir pretrunīgas starp pastāvošas sabiedriskās apziņas „izglītības” stereotipiem un zināšanām, kuras indivīds pieņem pašlaik. Mūsdienu vērtībizglītības saturs arī atklāj šīs pretrunas risinājuma meklējumiem.

M. Fuko veic tradīciju kategoriju kompleksa kritiku. Viens no viņa kritikas objektiem, kas nozīmīgs disertācijas tēmas izstrādei, ir *tradīcijas* jēdziena kritika, kurā izpaudās H. G. Gadamera un M. Fuko teorētiskā konfrontācija. Noliecot tradīcijas nepārtrauktību, saplūstošo horizontu, kura pamatā ir H. G. Gadamera pieņēmums par visaptveroša un pastarpināta tradīcijas kopsakara eksistenci, savukārt M. Fuko izvirza hipotēzi par notikumu sērijām, apšaubot tradīcijas leģitimitāti un vienību.

2.7. Paaudžu maiņas vērtības un to ietekme uz jauniešu vērtību izvēli

Jauniešu sociālais konteksts, kurš darbojas ne tikai skolas apstākļos, bet arī sociālajā vidē, izpēte tika balstīta simboliskajā interakcionismā (Mead, 1934), kas pieņem, ka indivīds savas un citu identitātes veido ikdienas saskarsmē, un etnometodoloģijā, kas tiecas izzināt, kā cilvēki konstruē jēgpilnu sociālo dzīvi. Pirmoreiz konceptuāli sociālo konstrukcionismu nodefinējuši L. P. Bergers un T. Lukmans (Berger, & Luckmann, 1966), kas analizējuši, kā sociālās parādības tiek veidotas un uzturētas sociālās mijiedarbībās. Pamatideju par cilvēka mijiedarbības raksturu Gofmanis un Blumers balstīja tās dibinātāja Džordža Herberta Mīda nozīmīgajā darbā (role taking - lomu izpilde). balstoties uz t.s. longitudināliem pētījumiem, kuru pamatlicēji ir amerikāņu sociologi Luiss Termans (*Lewis Terman*), un Glens Elders (*Glen Elder*), kuri 20. gs. 70. gados salīdzināja divu vecuma kohortu grupu – 1920. – 1922. gada un 1928. – 1929. gada dzimušo dzīves ceļu struktūru (Elder, 1998). Termana longitudinālais pētījums skāra galvenokārt dzīves ceļa psiholoģiskos vecuma aspektus, bet Elders pirmais konstatēja, ka kohortas kustība notiek noteiktas sabiedrības ietvaros, kas pati atrodas procesā, un ka dzīves ceļš ir reālo makrosociālo procesu atspoguļojums. Tāpēc autore izmantoja simboliskā interakcionālisma pieeju, pētot un salīdzinot kohortu vērtību izvēles un motivāciju bāzi.

Jēdzienu „simboliskais interakcionisms” 1937. gadā plašākam zinātniskās izpētes lokam ieviesa amerikāņu sociologs H. Blumers, lai apzīmētu filosofiskajā pragmatismā pamatotu pieeju socioloģijā, pamatojoties uz U. Džeimsa, Dž. Djūi, Č. H. Kūli idejām. Šodien ar šo jēdzienu tiek saprasta virkne virzienu socioloģijā un psiholoģijā.

Eiropas Savienībā ideja, ka politiskajā kultūrā industriāli attīstītajās sabiedrībās notiek pārmaiņas aizsākās vairāk nekā pirms 35 gadiem. Šī transformācija mainīja minēto paaudžu bāzes prioritātes, rezultātā mainot attiecību prioritātes, kas ietekmēja to socializācijas pamatus. (Inglehart, 2005). Ne tikai reģionāli un vēsturiski, bet arī paaudžu attiecību vērtējumā, vērtības un to pieņemšanas motīvi ir mainījušies, kas ir tikai dabiski un saprotami, jo globālā patērētājkultūra izvirza savus nosacījumus un savus uzdevumus. Ekonomiskajai partnerībai nešaubīgi ir tieša ietekme uz sabiedrības vērtībām, un, kaut gan vērtību maiņas procesu var ietekmēt gan izglītības politikas veidotāji gan ekonomisti, gan daudzi globālie procesi, fundamentāli mainīt to diez vai ir iespējams.

Vairākās pasaules valstīs veiktie pētījumi ir pierādījuši, ka ekonomiskās attīstības rezultātā mainās sabiedrības prioritātes, bet pamatvērtības vienas kultūrtelpas ietvaros mainās nosacīti līdz ar paaudžu maiņu. Daudzi pētījumi liecina, ka cilvēku pamatvērtības

galvenokārt tiek fiksētas, kad tie sasniedz pieauguša cilvēka statusu un turpmāk mainās tikai relatīvi (Rokeach, 1968, 1973; Inglehart, 2006).

Pēdējo trīsdesmit gadu pētījumos ticis izanalizēts vērtību izmaiņu mehānisms, izmantojot trīs dažādas pieejas – kohorta analīzi (*Kohorta* latīn. cohors - "iežogota vieta") un bagātu un nabadzīgu valstu salīdzināšana. Postmodernajā kultūrā vērtību izvēles tendenču izvērtējumu rezumējies secinājumos, ka notiek nozīmīgas kultūru izmaiņas, un, ka tās atspoguļo starppaaudžu pārmaiņas, kas tieši saistītas ar pieaugošu eksistences drošības līmeni. Kohortas ir arī paaudzes, kuru dalījumu pēc Pasaules personāla jomas profesionāļu dalījuma var definēt šādi:

Veterāni (*Veterans*), dzimuši pirms 1946. gada,

Vidējā paaudze (*Baby Boomers*), dzimuši 1946. – 1964. g.,

X paaudze (*Gen X*), dzimuši ~ 1965. – 1979. g.,

Y paaudze (*Gen Y, Net Generation, Dot-Com Generation*) dzimuši 1980. – 1994. g.,

Z paaudze (*Digital Natives*), dzimuši pēc 1994. gada.

Protams, minētā gadu robežšķirtnes ir visai nosacītas, tomēr, izvērtējot vērtību pārmantotību, tām ir būtiska nozīme, piemēram, tā saucamos veterānus rīcībā un vērtību izvēlē lielā mērā ietekmējis karš un tā laika notikumi. Veterāniem svarīga ir drošības sajūta un komforts. Baby Boomers tiek raksturota kā – pēckara „demogrāfiskā sprādziena” paaudze, ekonomikas cēlēji un smaga darba darītāji, kuriem bieži vien nav pieticis laika ģimenei vai atpūtai. Vidējai paaudze nozīmīgs ir statuss darbā un sociālā piederība. X paaudze augusi patstāvīgi, jo vecāki vienmēr bijuši darbā. Šī paaudze ieguvusi labāku izglītību, ir pašpārliecinātāki un lielāki individuālisti, viņu vērtību izvēlē raksturīga būtiskas personības vērtības kā atbildības sajūta un personiskā brīvība. Autores pētījuma salīdzinošā paaudze ir Y paaudze, kas ir īpaši gudra tehnoloģijās un uz panākumiem orientēta paaudze. To galvenā vērtība ir atzinība un to iegūst, tiecoties pēc karjeras. Tieši šo paaudzi raksturo harmoniska attieksme gan pret karjeru, gan ģimeni.

Bet Z paaudze ir *online* paaudze, kura augusi un atrodas nepārtrauktā pieslēgumā 24 stundas diennaktī 7 dienas nedēļā. Pētot Y un Z paaudžu raksturojumu, nākas secināt, ka Latvijā šim raksturojumam atbilst jaunieši, kuri dzimuši ap 1990. gadu un vēlāk, tātad bez padomju perioda pieredzes, auguši vārda un uzskatu brīvā vidē. Tie ir 90-ajos gados dzimuši jaunieši ar uztveri un attieksmi, kas būtiski atšķiras no iepriekšējām paaudzēm.

Pētījumi par jauniešu uzskatiem, vērtībām un attieksmi arī Latvijā sākti pagājušā gadsimta 90-ajos gados. Piemēram, 1997. gadā FSI pētījums „Jaunatne Latvijā: uzskati, vērtības, attieksme”, uzrāda jauniešu un vecākās paaudzes vērtību un uzskatu atšķirības.

Arī sociologs Tālis Tīsenkopfs 1993 – 1994. gadā veicot dziļās intervijas ar 19 – 20 gadus veciem jauniešiem, interviju analīzēs spilgti atklāj dažādu sociālo grupu jauniešu identitātes meklējumus, mobilitātes un karjeras iespējas atšķirīgām jauniešu grupām pārmaiņu laikā (Koroļeva, Rungule, Trapeniece, 2009, 21). Šādi pētījumi uzrāda ne tikai jauniešu attieksmi, bet ir vēsturiski specifiski ar tā laika situācijas fiksēšanu.

Būtisks ir World Value Surveys (WVS) rezultātu atspoguļojums, kas ataino 1981., 1990. un 1995. gada sabiedrības pētījumu visos sešos kontinentos. WVS aptauju tūre tika novesta līdz gala apkopojumam, ievācot informāciju laikā no 1999. līdz 2000. gadam. WVS ir aptaujājusi vairāk kā 60 sabiedrības. Pētījumu rezultāti atklāja lielas atšķirības vērtību prioritātēs starp jaunākām un vecākām paaudzēm (Inglehart 2000). Vecāko cilvēku kohortās, (kas nozīmē vienotās grupas ar kopīgu sociālo statusu un vecumu), dominēja materiālisms, uzsverot ekonomisku un garīgu nodrošinātību kā prioritāti. Savukārt, pievērsoties gados jaunākām kohortām tika novērota postmateriālisma vērtību klātbūtne, jo kā būtiska jauniešu vērtība tika akcentēta vērtība neatkarība, kas manā pētījumā atspoguļota kā vērtība – brīvība. WVS pētījuma vērtība „pašizteiksme” līdzīgi kā autores pētījumā atspoguļojas kā personīgais „es pats/pati kā vērtība”. Ingleharts uzsver, ka atšķirības vērtību dominantē esot bijušas pārsteidzošas. Starp 65 gadīgiem un vecākiem cilvēkiem materiālistisko vērtību dominante bija 12 reizes izplatītāka nekā postmateriālisms, bet tiem, kas dzimuši pēc Otrā pasaules kara (personas, kas septiņdesmitajos gados bija jaunākas par 25 gadiem), postmateriālisma vērtības tika konstatētas skaitliski izteiktākas nekā materiālisma vērtības.

Jau augstāk definētā *veterānu* paaudze Rietumeiropā, kura 20 gadsimta vēsturisko apstākļu – karu, pēckaru, ekonomiskās krīzes vadīti bija izaugušas trūkumā, biežāk turpina savā dzīves modelī uzsvērt tradicionālus materiālos un sociālos labumus: ekonomisko labklājību, sociālo kārtību, reliģiskās vērtības un stipru valsts autoritāti. Jaunākās paaudzes, kas izaugušas vidē, kur izdzīvošanas mērķi lielākoties jau ir sasniegti, vairāk sliecas izvēlēties „postmateriālās” vērtības — pašizpaušmi, individuālo brīvību, sociālo vienlīdzību, dzīves kvalitāti, karjeru. Jāpiemin, ka arī jaunāko cilvēku tolerances līmenis ir krietni augstāks gan etniskos, netradicionālās seksuālās orientācijas un citos jautājumos. Rietumeiropā tieši pēckara paaudze bija pirmā paaudze, kuras „postmateriālistu” vērtības tika vērtētas augstāk kā materiālistu vērtības.

Kopš 1990. gada „postmateriālisma” rādītāji Latvijā, tāpat kā citās Austrumeiropas valstīs, ir nedaudz auguši. Zīmīgi, ka bijušajās PSRS valstīs, izņemot Baltiju, šie rādītāji tajā pašā laikā pasliktinājušies (Inglehart, 2008).

Šīs vecuma atšķirības atspoguļojas starppaaudžu vērtību maiņā (ne tikai tas, ka cilvēkam novecojot, tas kļūst materiālistiskāki orientētāks, neraugoties uz to, ka no psiholoģijas skatpunkta šī vērtību maiņa norit lēni), bet to ilglaicīgā ietekme var būt ļoti spēcīga. Sociālās identitātes teorija aplūkojot indivīda psiholoģiskos procesus, skaidro attiecības starp dažādām grupām. Jo cilvēkam ir svarīgi uzturēt pozitīvu sociālo identitāti (Vidnere, 2011, 41). Mūsdienu jaunieši, tāpat kā pārējās sociālās grupas, dzīvo sabiedrībā, kurā tiek veikti globāli pārkārtojumi, laikmetā, kuram, no vienas puses, raksturīga nevērība pret tradīcijām, bet, no otras, – spītīgs uzskatu sastingums kā mēģinājums šīs tradīcijas saglabāt.

Secinājumi:

Salīdzinot dažādus vērtību un dzīves stilu veidus, pagājušā gadsimta 40 – 70 gadu paaudzēm, salīdzinot ar mūsdienu jauniešiem, ir simbolisks raksturs. Tās atspoguļo katra savu sabiedrības vecuma kohortu izmaiņu spriegumu un dinamiku, jo laika periods, kad paaudzes jutīguma attiecības pret dzīves norisēm bija vislielākais. Rietumeiropā un īpaši Latvijā, norisinājās nozīmīgas sociālas un politiskas pārmaiņas. Politiskas un ekonomiskas sistēmas maiņas iespaidoja visas ikdienas dzīves jomas un vistiešākajā veidā ietekmēja cilvēku vērtību pārstrukturēšanu. Tāpēc bija svarīgi izpētīt arī paaudžu vērtību raksturojumu un izprast un raksturot cik un vai citas paaudzes ar savu vērtību sistēmu ietekmē nākamās paaudzes.

Nozīmīga loma ir vietējiem un starptautiskiem paaudžu (kohortu) dzīves kvalitātes un vērtību pētījumiem, kuri ļauj izprast, ka nevar mērīt vērtības un attieksmes ar vienu mērauklu dažādām paaudzēm. Tās atšķiras, jo to ietekmē gan kultūru atšķirības, gan paaudžu eksistenciālo vērtību vajadzības, gan tā kultūras pieredze, kuru katra paaudze ir ieguvusi empīriski. Tradīcija un tradicionālitate jauniešiem (Gen Y paaudzei un jaunākai) vairs nešķiet nozīmīgs vērtību veidošanās kritērijs, tomēr nevar neminēt postfiguratīvās kultūras tradicionālitates nozīmīgumu ģimenes vērtību uzturēšanā. Vērtību un uzskatu atšķirības atšķiras dažādām paaudzēm, tāpēc jauniešiem ir nozīmīgi cik stipras saites viņš vēlas uzturēt ar tradicionālām sociālām kohortām (ģimeni, Baznīcu) un cik svarīga ir sociālās identitātes uzturēšanas veidi, izvērtēja M. Mīdas raksturotie kultūras un to vērtību pārmantošanas tipi.

Jauniešu vērtību sistēmu ietekmē postmodernā patērētājkultūras ārējie faktori – masu mediju un reklāmu piedāvātie standarti, patērētājkultūras patēriecisko naratīvu prasmju apguve, reklāmas tēlu un modeļu ārējā izskata kults, kā arī valsts definētie izglītības dokumentos atspoguļotie sasniedzamie rezultāti, piemēram, karjeras

kompetenču apguve ir ciešā sasaistē ar kultūras raksturu. Jauniešu nākotnes sabiedrības modelis ir tālu no meritokrātijas sabiedrības standartiem, kur cilvēka sociālo statusu nosaka talants, cēla un pašai dziedzīga rīcība un centība un nevis piedzimšanas fakta nejaušība. Masu domāšana ar masu komunikācijas līdzekļu, datorprogrammu vai citu tehnisko līdzekļu palīdzību tiražē vērtību masveidība, veidojot esošajai patērētājsabiedrībai vēlamu vērtību bāzi.

Jaunieši savu sociālās grupas identitāti pašizpauž caur piederību savai sociālajai grupai, kas darbībā uzlabo ne tikai indivīda psiholoģisko pašizjūtu (Vidnere, 2011, 41), bet arī pauž savu identitāti caur vērtību izvēli, mākslu, reliģiju, valodu. Citu paaudžu vērtības pārmanto tikai tie, kuru nacionālās kultūras identitāte un tradīcijas ir spēcīgākas nekā sociālās kultūras tradīcijas.

Pētījumā aplūkoti avoti un teorētiskās norādes, iegūtie rezultāti sniedz būtiskas norādes par vērtību veidošanās aspektiem. Mūsdienu dominējošā kultūra ir sistēmiska parādība, kuru izvērtējot, jāsecina, ka tā neaptver tikai atsevišķus segmentus, bet veido veselu kultūras tipu – postmoderno patēriņkultūru.

Par jauniešu vērtību izvēles nosacījumu kalpo vērtību pieņemšanas motīvs un attieksme pret procesiem, parādībām, kultūras un sabiedrības vērtībām. Nozīmīga loma vērtību pieņemšanā ir identitātei, dzīves stilam, ekonomiskajiem faktoriem.

III VĒRTĪBU VEIDOŠANĀ MODELIS UN KRITĒRIJI

Pedagoģijā vērtību veidošanās norit pēc dažādiem kritērijiem. Ievērojamais Amerikas sociālpsihologs Miltons Rokičs un Šaloms Švarcs piedāvā vērtību sistēmas teorijas universālu saturu un struktūru, definējot vērtības kā indivīda priekšstatus par dzīves vadošo principu mērķiem. Tomēr vērtības pamatā tiek saistītas ar morāliem kritērijiem. Morālām prasībām jāpiešķir kāds vairāk vai mazāk noteikts saturs, t.i. vērtības, kuras varētu nodrošināt morālo prasību vēlmes pārākumu (Niedra, 2005). Sevis apzināšanās nekad nav tikai tīri vērojošs process; tā ir iesaiste, atbalsts vai noliegums (Beauvoir, 2004).

Lai kārtotu šo sistēmu – motīvs, motivācija, morāle, vērtības jāsasaista ar sociālo izzīņu, apzinot vērtību kategorijas, kuras saistītas ar cilvēka pozicionēšanos sabiedrībā un pasaulē. M. Rokičs vērtības dalījis 3 kategorijās:

afektīvās – jūtu vērtības;

kognitīvās – zināšanu vērtības;

psihomotorās – teorētiskās vērtības, kuras cilvēks izkopj praktiskā darbībā.

Vēlmes un mērķi ievirza kustību, tiecību pēc cita, citādā, nepiepildītā, vēl nebijušā, pēc pārmaiņām, attīstības un pilnveides. Bez mērķiem, kas izsaka potenciālo, nebūtu iespējams dzīves dinamisms, kustība un pilnveide, atzīst profesore S. Lasmane (Lasmane, 2010). Vērtību pozicionēšana indivīdam uzdod filozofiskus jautājumus: kā vajadzētu dzīvot? Kādam vajadzētu būt cilvēkam? Kā nošķirt jēgu?

Sociālpsihologs Š. Švarcs izveidoja modeli, kad visā attīstības gaitā tikai identificētas 57 vērtības, kas veido 10 universālu pamatvērtību grupas. Saskaņā ar Švarca iedalījumu tās ir šādas:

Attiecībās pret apkārtējo pasauli vērtības objektīvi ietver 5 kritērijus:

- Tās ir zināšanas par stāvokļiem, kurus cilvēks vēlas sasniegt;
- Tās vienmēr mēdz būt priekšstatu līmenī vai pozicionētas kā ticība;
- Tās ir specifisku darbību un situāciju nospiedumi (pēdas);
- Pauž zināmu nozīmīguma pakāpi;
- Satur cilvēku dzīves notikumus izvēles iespējas, saistībā ar vērtību evolūciju.

Šāds vērtību dalījums palīdz saprast to lomu sociālajā izzināšanā, tāpēc, ka tās tiek šajā modelī traktētas kā kognitīvs – zināšanu elements.

Katrā vērtību klasificēšanā ietilpst gan sociālā gan kultūras nozīmība. Vērtību klasifikācijā pēc kvalitatīvajiem kritērijiem uzrādās trīs patērētājkultūrai nozīmīgi aspekti:

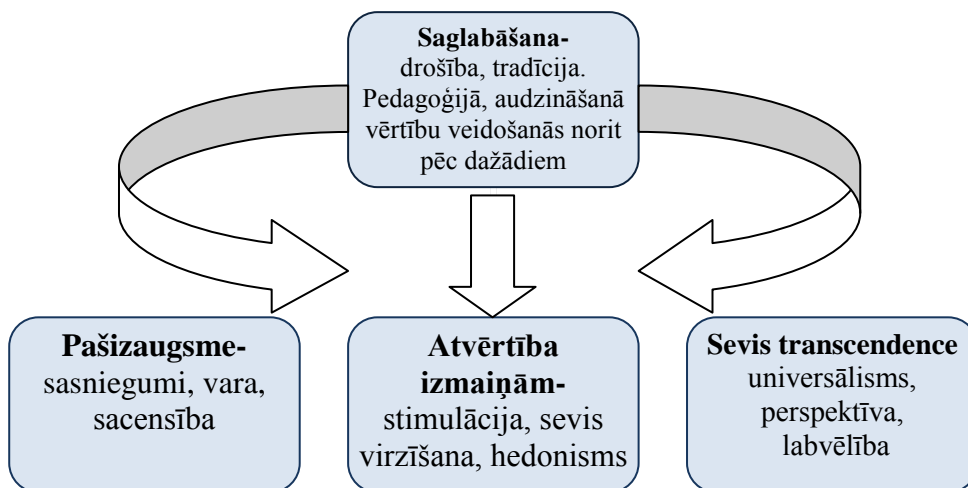
ekonomiskais, sociālais un garīgais aspekts un katrs no tiem vērsts uz indivīdam nozīmīgu sfēru kā: materiālās eksistences nodrošinājums, iekļaušanās sabiedrībā, tādējādi izvēloties vērtības pēc sabiedrības pieņemtajiem kvalitatīvajiem standartiem un personības attīstībai nozīmīgie intravertie vērtību kritēriji dzīves jēgas apstiprinājumam.

Vērtību kvalitatīvie kritēriji

Ekonomiskais	Sociālais	Garīgais
vērsti uz cilvēka materiālās eksistences nodrošinājumu	vērsti uz personības attīstību, iekļaušanos sabiedrībā un drošību	vērsts uz personības dzīves mērķi (jēgu)
resursu, preču un pakalpojumu pieejamība	dzīves līmeņa, kvalitātes nodrošināšana, apstākļu uzlabošana	ideāli, garīgās vērtības, morālā apziņa
darba un brīvā laika samērs	dzīves stils, izpratne par kopīgo	izpratne par skaisto
apstākļi mājās, darbā	dzīves telpas sakārtotība	garīguma un mīlestības nodrošināšana
ienākumi (t. sk.) samaksa par darbu	izglītība	dzīves jēgas, eksistenciālie jautājumi
komforts, materiālā drošība	sociālo grupu vērtību sistēmas	personīgā vērtību sistēma
ilgtspēja	pieredze	pašpilnveide, pašapziņa
fiziskā veselība	fiziskā un garīgā veselība	tieksme pēc laimes izjūtas

19. attēls. Vērtību izvēles kvalitatīvie kritēriji, pēc A. Pridānes (2009), autores adaptēts, pārveidots.

Līdzās vērtību izvēles kritērijiem pēc ekonomiskiem, sociāliem un garīgiem aspektiem, pastāv vērtību klasifikācija pēc indivīda noteiktajiem kritērijiem tā darbības realizācijai. Sociālpсихологs Š. Švarcs definējis vērtības, balstoties nevis uz konkrēti specifisku mērķi, bet uz indivīda motivāciju, kas indivīda rīcībai sniedz plašāku izvēli, abstraktu mērķu sasniegšanā. Motivāciju sfēra aptver indivīda pašizaugsmes vēlmes, attieksmi, emocionālos stāvokļus, personības iezīmes, sociālās lomas un normas savā grupā, starpgrupu attiecības.

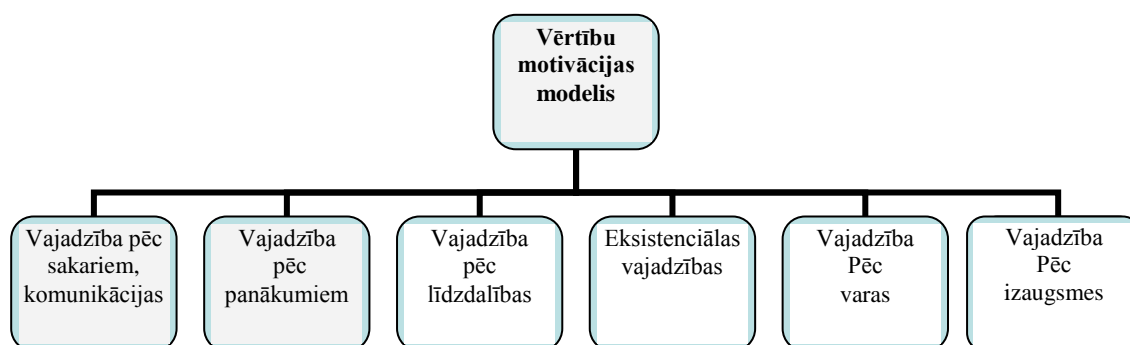


20. attēls. Individā vērtību motivācijas modelis, pēc Š. Švarca (Schwartz, 1996).

Arī D. Maklelands (McClelland) uzskata, ka vērtības var veidoties jauniešos balstoties ne tikai uz motivāciju, bet arī vadoties pēc pieredzes un personiskajām vajadzībām. Saskaņā ar D. Maklelanda teorētiskajām nostādnēm, vērtības veidojas, balstoties uz motivācijas nozīmīgākiem 3 veidiem:

- vajadzībā pēc piederības, sakariem,
- vajadzībā pēc līdzdalības,
- vajadzībā pēc sasniegumiem.

Saskaņā ar D. Maklelandu jauniešu vērtību izvēles motivācijas būtisks pamats ir vajadzība pēc līdzdalības, kas ieslēdz sevī tādas vecuma posmam nozīmīgus kritērijus kā draudzība un mierīga līdzāspastāvēšana (Захарова, Гаврилова 2008, 55).



21. attēls. Vērtību motivācijas pēc D. Maklelanda (McClelland, 1987) un K. Alderfera (C. Alderfer) vērtību vajadzības modeļiem, autores adaptēts.

Pirmās trīs galvenās vajadzības Maklelanda teorijā – vajadzība pēc sakariem, komunikācijas, vajadzība pēc panākumiem un līdzdalības norāda, ka indivīda motivācija

pamats ir cilvēka sociālā daba. (McClelland, 1987). Savukārt, K. Alderfer (motivācijas teorijas stūrakmeņi norāda uz trim citām motivācijām, kuru pamats ir vecuma samērotība ar eksistenciālām vajadzībām, tās savukārt samērotas ar vajadzību pēc personīgās izaugsmes un varas. Zinātnieku aprindās šo teoriju pazīst kā ERG teoriju (existence, relatendness, growth). K. Alderfers paplašina A. Maslova vajadzību teorijas izpratni, jo pie eksistences vajadzībām pieskaita vajadzību pēc drošības, kas savukārt izceļ tādus motīvus kā materiālo nodrošinājumu un drošību pēc piederības.

Pēc K. Alderfera uzskata apziņas kustība no vajadzības uz vajadzību virzās pa vertikāli gan augšup, gan lejup. Ja indivīds nespēj apmierināt savas augstākās vajadzības, tad viņš pieņemot zemākas vajadzības un vērtības, līdz ar to savus uzskatus un dzīves kvalitāti pazemina zemākā līmenī. ERG teorija liecina, ka, ja cilvēkam netiek nodrošinātas augstākā līmeņa vajadzības un to izpilde tiek ierobežota, palielinās vēlme apmierināt zemāka līmeņa vajadzības, kas pedagoģiskā procesā būtu noteikti jāņem vērā.

Motīvs, atšķirībā no motivācijas pieder pašam subjektam. Motīvu var skaidrot kā jēdzienu, kas vispārinātā veidā pārstāv daudzas dispozīcijas, no kurām nozīmīgākā ir vajadzības jēdziens. Tas ir cilvēka vajadzību stāvoklis noteiktos apstākļos, lai normāli eksistētu un attīstītos.

Motīvs kā vajadzības stāvoklis ir saistīts ar personīgo identitāti. Vērtības, tāpat kā identitātes, var analizēt gan indivīdu, gan kopienu līmenī. Vērtības tiek definētas kā ilgstošas, svarīgas un fundamentālas attieksmes (Abercrombie, Longhurst, 2007). „Latvija, pārskats par tautas attīstību 2006/2007” atzīmēts, ka vērtības ir nozīmīgas gan indivīda dzīves mērogā kā orientieris viņa darbībai, gan tautas dzīves mērogā: nācijai jāspēj vienoties par dažām vērtībām, uz kurām balstīt ilglaicīgu attīstības virzību (red. Zobena, 2007).

Angļu sociologi E. Giddens un Z. Baumans uzskata, ka mūsdienu sabiedrībai raksturīga nevis vienu ieradumu un tradīciju nomaiņa ar citām tikpat stabilām, bet gan pastāvīgs šaubu stāvoklis, zināšanu avotu daudzveidība padara identitāti mainīgu, pieprasot nemitīgu refleksiju. Šajā pasaulē racionālā uzvedība pieprasa pēc iespējas vairāk pastāvīgi atvērtu izvēles iespēju (Гидденс, 2004, Бауман, 2004).

Kultūras nozīmi nacionālās identitātes kontekstā uzsver arī ASV politologs Benedikts Andersons (Anderson). Mūsdienās īpaši bieži runā par tā saucamajām saliktajām (*multiple*) identitātēm – indivīds identificējas ar vairākām kolektivitātēm – ģimenēm, dzimumiem, reģioniem, nodarbošanās grupām, partijām, konfesijām, etniskajām grupām – un viegli var pārvietoties no vienas uz otru atkarībā no vēlmes un

nepieciešamības (Smith, 2001). Indivīds vienlaicīgi var būt māte un meita, strādnieks un profesionālis, students un vīrs. Tādējādi katram mūsdienu cilvēkam ir vairākas identitātes, sākot no šaurākas sociālas grupas, piemēram, ģimeniskās piederības, līdz plašākai, piemēram, reliģiskajai. Uz identitāti ir iespējams paskatīties arī no kolektīvā analīzes līmeņa (kolektīvās identitātes) – kā uz kultūras grupējumiem vai kopienām, kuras raksturo kopīgas atmiņas, vērtības un simboli.

Kolektīvās identitātes tiek uzskatītas par spēcīgākām, ja tās tiek balstītas kultūras elementos, kā tas ir, piemēram, kastu, etnisko kopienu, reliģisko konfesiju un nāciju gadījumā. Tas tādēļ, ka kopīgie kultūras elementi – atmiņas, vērtības, simboli, mīti un tradīcijas – ir vairāk noturīgi (stabili) un kopienu saistoši salīdzinājumā ar politiskajiem vai ideoloģiskajiem elementiem. Šie elementi ir ietverti kolektīvajā atmiņā par varoņdarbiem un vēstures personāžiem, goda, taisnīguma un citās vērtībās, svēto objektu, ēdiena un apģērba simbolos, mītos par izcelšanos, atbrīvošanos un izvēlēm, tradīcijās un paražās, rituālos un radurakstos (Smith, 2001).

Taču kultūras elementu stabilitāte nenozīmē, ka tie ir statiski vai fiksēti. Lai arī kolektīvās identitātes ir ilgtermiņa konstrukts, tomēr tās, kā jebkas cits, ir pakļautas izmaiņu procesiem – vērtību, mītu, simbolu un tradīciju izmaiņām, paaudzēm mainoties. Iepriekšējās vērtības, mīti, simboli un tradīcijas tiek pārAtlasītas (*reselected*), pārkombinētas (*recombined*) un pārkodētas (*recoded*), kā arī papildinātas ar jauniem kultūras elementiem. Vienīgā atšķirība no cita veida kolektīvajām identitātēm ir tā, ka kultūras izmaiņu ritmi ir relatīvi lēnāki un ilgstošāki (Smith, 2001). Tādēļ arī definīcija iekļauj reinterpretācijas aspektu.

Dažādi autori, kā Š. Šmits, D. Makklelands, K. Alderfers, ir veidojuši vērtību veidošanas modeļus no personības motivācijas izrietoša aspekta. Savukārt sabiedrības vērtību aprites modeli „Cilvēks – Sabiedrība – Valsts 2030” konteksta ietvaros, veidojuši Valsts Prezidenta Stratēģiskās analīzes komisijas locekļi T. Tisenkopfs, Ž. Jaunzeme un Ārvalstu investoru padomes Latvijā Nākotnes darba grupas vadītājs R. Baumanis, pamatojot vērtību pieeju sabiedrības attīstībā, izceļot valsts ilgtspējīgas attīstības aspektus kā: sabiedrība un kultūra, ekonomika, pārvaldība, globālā vide un vide, daba, resursi, telpiskais aspekts. Modeļa centrā Vīzija – Latvija 2030 modelim ir simbols *Vitruvijas cilvēks* – „Es”. Izglītības pieejamības modeļus piedāvājuši daži pedagogi, to starpā patērētāji izglītības procesuālo modeļi veidojusi L. Danilāne, modeļa centrā izvirzot patērētājkultūru, kuras darbību šī autore uzrāda caur pilsoniskumu, sabiedrību un patērēšanu (Danilāne, Ļubkina, 2009).

Izstrādājot jauniešu vērtību veidošanās modeli patērētājsabiedrības kontekstā, promocijas darba autore to balstīja patērētājsabiedrības teorētiskā analīzē un praktiskā pieredzē. Izstrādājot vērtību veidošanās modeli tika ievēroti trīs savstarpēji saistīti vērtību pieņemšanas principi:

- jauniešu personīgi nozīmīgie principi,
- sabiedrībai nozīmīgie principi, patērētājsabiedrības kontekstā,
- valsts kultūrpolitikai, to starpā izglītības politikai nozīmīgie principi.

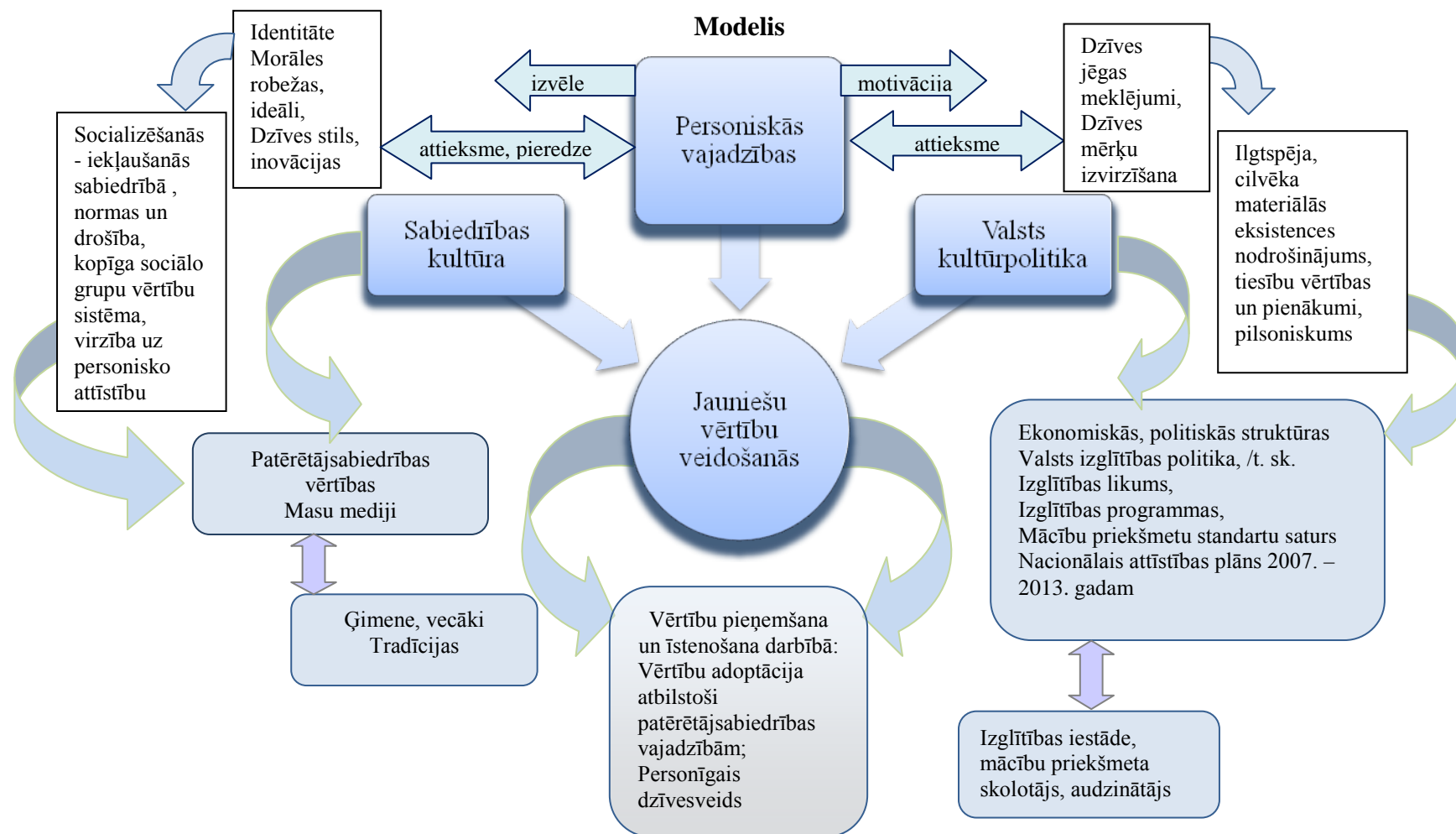
Personīgi nozīmīgie principi iziet divus atsevišķus lokus, kuri uzrāda divas nozīmīgas jauniešu eksistenciāls vajadzības, tādas kā socializācija, kurā jaunietis sevi var pozicionēt ar noteiktu sociālu grupu un otra – individualizācija, kad jauniešu vērtību izvēli nosaka garīguma un jēgas meklējumi, personīgā attieksme un pieredze. Kontekstuālā vērtību pieņemšanas virzienā svarīga ir tieši sociālā pieredze. Jaunietim nozīmīga ir izpratne par personīgi nozīmīgā ētiskā stila veidošanās mehānismu, kuru tas apgūst skola un pieņem kā savējo. Savukārt pieredzes pieeja saistās ar indivīda sociālo praksi. Laikmetam raksturīgā nevērība pret tradīcijām, jauniešu auditorijai vēl nav tik nozīmīga, jo tradīciju saikni uztur ģimene kā vērtību nodošanas aģents.

Saistībā ar sabiedrību tiek nospraustas morāles robežas, jo morālā jābūtība garantē sociālo drošību un nodrošina integrāciju un akulturizāciju. Patērētājsabiedrības vērtības ar sociālo aģentu – plašsaziņas tīklu masu mediju jaudīgo starpniecību, formē īstermiņa vērtību pieņemšanu un patērēšanu, bet valsts kultūrpolitika un valstij nozīmīgās vērtības piedāvā ilgspēju un mūžizglītību kā ekonomiskās politikas plānošanas vērtības.

Jaunietis, kā sociālais adresāts, pieņem vērtību saturu ar mācību priekšmetos kodētā satura starpniecību no vienas puses, un metakomunikācijā ar jauniešiem saprotamas semiotikas palīdzību, kuru pozicionē patērētājsabiedrība, no otras puses. Jauniešu vērtību pieņemšanas modeļa sastāvdaļa mūsdienās ir arī mediji, kas pārraida un nodod valdošas kultūras un esošas sabiedrības vērtības. Masu komunikācijas līdzekļu saturs sāk diktēt patērētāju vēlmes, un tirgus pētījumi veido priekšstatus par tām, kāda informācija būtu nepieciešama cilvēkam (Bardoel, & Haennen, 2004).

Ārējās izglītības satura formas ir vienotas ar valsts vērtībuzglītības mērķiem, tomēr modelis parāda, ka pēc būtības, šis trīsdimensionālais process vairāk kalpo kā ārēja forma. Tāpēc sociāli pieņemtās vērtības var neatspoguļot paša jaunieša patiesās zināšanas un izpratni par to lietderības perspektīvi, kā arī citos pētījumos uzrādītie vajadzību līmeņi un motivācija to pieņemšanā starp pašu jaunieti un valsts vajadzību līmeni var atšķirties.

Ekonomiskās un politiskās struktūras, mācību priekšmetu standartu saturs vispārējā vidējā izglītībā un pamatizglītībā, Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007 – 2013. gadam un citu reglamentējošo izglītības dokumentu nostādnēs definētās vērtības ir mērķi kādus izvirza valsts izglītības politikas veidotāji un, kuru reglamentējošo raksturu un nostādnes pieņem jaunieši caur izglītības iestādi, skolas vidi un audzināšanas procesu ar skolotāja palīdzību. Vadoties pēc LNAP sabiedrība tiek mērķtiecīgi koordināta un mērķtiecīgi virzīta uz zināšanu radīšanu, uzkrāšanu, izplatīšanu un lietošanu. Tādā kontekstā galvenā loma ir Latvijas izglītības sistēmai, kas piedāvā vērtības un paredz nodrošināt to izvēles metodiku, kas palīdz jauniešiem vērtības pieņemt un pārvērst tikumā.



22. attēls. Jauniešu vērtību veidošanās konceptuālais modelis patērētājsabiedrībā Latvijā

Izstrādājot Jauniešu vērtību veidošanās patērētājsabiedrībā kritērijus, izstrāde tika balstīta teorētiskajā pamatojumā - sociālā konstruktīvisma pamatotajā teorijā un teorijās balstītajā sociālās mijiedarbības pieejā. Tika noteiktas dažādu grupu domāšanas (uzskatu) robežas – nošķirtas kopienas (noteiktas sabiedrības grupas – jauniešu) un diskursa kopienas (patērētājsabiedrības), interešu un kopīga mērķa saistošie uzskati, kas reprezentējas kā noteiktas vērtības pēc to nozīmēm.

1. Viena no trim vērtību grupām ir valsts definētās un piedāvātās vērtības Latvijā dominējošās patērētājkultūras kontekstā, jo valsts redzējums vērtībuzglītības piedāvājumā ir vienota pieeja kritēriju veidošanā, kurus autore grupēja pēc attieksmes un pieņemšanas nozīmīguma. Pamatojoties uz postmodernisma teorijas, sociālā konstruktīvisma teorijas un strukturācijas teorijas aspektiem ir izvirzāmi pieņēmumi par to, ka valsts vērtību kritēriji patērētājkultūrā ir vērsti uz cilvēka materiālās eksistences nodrošinājumu, orientēti uz pilsonisko līdzdalību, tiesiskumu, ekonomisko lietderību, izglītības pieejamību visiem, izsverot, ka sabiedrības vērtību bāze ir postmodernās kultūras daļa, kuras cilme ir ekonomiska. Tomēr jāapzinās, ka vērtību mērījumi vienotā sistēmā varētu arī nepastāvēt, jo individuālās atšķirības un vērtību izmantošanas nolūki saistās ar vērtību bāzes konstrukcijām (Braithwait, 1985) (sk. 22.attēlu).

2. Individīda vērtīborientācija veidojas attieksmē, kas veidojas dzīves darbībā, socializācijas procesā, izziņā, pārdzīvojumos un gribas vienībā – saites ar citu indivīdu, resursiem, atmiņas institūcijām, kultūras mantojumu, nacionālo un personisko identitāti, kas viss raksturo indivīdu. Sociālo integrāciju un sociāli aktīvas attieksmes veidošanu nodrošina sabiedrība, tāpēc tik pat nozīmīgi ir izstrādātie sociāli nozīmīgie kritēriji un to raksturojošās vērtības.

Personības funkcionēšanā nozīmīgs rādītājs ir garīgums. Garīgo vērtību pamatu veidojošie kritēriji ir vēlme piederēt (identificēties ar sabiedrības grupu, etnicitāti, u.tml.). Šos modeļus jauniešiem piedāvā sabiedriskā atmiņa (sociālās attiecības, galvenokārt ģimenē), tradīcijas, pieredze, kā to pierāda sociālais konstruktīvisma teorija. Svarīgi indivīdam ir dzīves jēgas meklējumu eksistenciālie jautājumi, patība kā identitātes meklējums, draugi kā sociālās grupas atbalstītāji.

3. Analizējot sociālās teorijas, autorei pētījumā nozīmīgs šķita sabiedrības konteksts – patērētājsabiedrība un tās rādītājs patēriņniecības kopīgas darbības pieredze. Patērētājsabiedrības kritērijs – sociālā integrācija un labklājība, vēlme kaut ko darīt kopā ar citiem, lai pielīdzinātos, piederētos, iekļautos, sacenstos, gan vērojot, uzzinot vai atdarinot. Sociālie kritēriji ir orientēti uz sociālo grupu vajadzību apmierināšanu,

konkurētspēju un jaunradi, dzīves līmeņa kvalitātes nodrošinājumu. Indivīds sabiedrības kontekstā šo piederību un kopējo darbību uzskata par vērtību. Sociālās integrācijas, vērtību kritērijs ir arī izglītība, zināšanu pārvaldība, kurā sabiedrība veidojas un attīstās kā augsti izglītotu indivīdu kopiena un kurā izglītība sekmē visas sabiedrības un ikviena indivīda dzīves līmeņa pieaugumu.

Vērtību pieņemšanas process norit nepārtraukti, mijiedarbojoties, tas notiek uz kolektīvajā atmiņā sakrātā kultūras, gan esošās, dominējošās kultūras bāzes, vadoties pēc konstrukcionisma uzstādījuma. Dominējošās kultūras morālie normatīvi konstruē jauniešu identitāti. saista ar sabiedrības normu pieņemšanu

Ja valsts vērtību pamats ir labas pārvaldības principi, labvēlīga vide, likumu, tiesiskuma un finansiālas drošības garantijas Latvijas un Eiropas kontekstā, sabiedrības integrācija – visi ir vienlīdzīgi likuma priekšā, sadarbība starp institūcijām un iedzīvotājiem (pilsoņiem, nepilsoņiem), nacionālās identitātes apziņa, tad sociālo vērtību pamats ir kopīgi kultūras kodi, līdzdalība, piederības apziņas paradigma un solidaritāte. Kā to uzsver vērtībuzglītības eksperte „Vērtībuzglītības pamats Latvijā ir Rietumu demokrātiskās sabiedrības vērtības – kritiskā domāšana, tolerance, saiknes ar mūsu kopējo pagātņi apzināšanās”(eksperte I.T,2011). (sk.pielikumā 7.).

Kritēriju izvēlē autorei nozīmīgi bija balstīties uz Š. Švarca, R. Ingleharta, Z. Baumanu, un U. Beka sabiedrības un indivīda vērtību pieņemšanas komplementaritātes principiem un teorijām.

Individuālo vērtību nozīmība – garīguma meklējumi un kritēriji balstīti uz E. Fromma (Fromm) astoņiem pamata vajadzību teorija aspektiem, A. Maslova un K. Alderfera ERG teorijas nostādnēm un D. Maklelanda sasniegumu motivācijas teorijas pamatotās vērtībās.

Jauniešu vērtību veidošanās patērētājsabiedrībā kritēriji

VALSTIJ nozīmīgo vērtību	Ekonomis kais aspekts	Vērtības		Mūsdienu SOCIĀLI nozīmīgie	Patērētāj sabiedrības aspekts	Vērtības		PERSONĪGI nozīmīgie	Garīgais aspekts	Vērtības
Kritēriji	Rādītāji			Kritēriji	Rādītāji			Kritēriji	Rādītāji	
Darba, materiālo resursu pieejamība un brīvā laika samērs →	Vērsts uz cilvēka materiālās eksistences nodrošinājumu	Darbs, darba vietas, materiālās vērtības, atpūta		Nodarbinātība, Ekonomiskā lietderība	Orientēta uz sociālo grupu sociālo vajadzību apmierināšana	Karjera Tiesiskums		Apzināta karjeras izvēle	Orientācija uz darba prasmju apgūvi	Karjera
Indivīda izaugsme un attīstība Valstiskums Pilsoniskums →	Orientēts uz pilsonisko līdzdalību, izglītības pieejamību, mūžizglītība	Izglītība, izglītošanās		Sociālā integrācija un sociāli aktīvas attieksmes veidošana	Orientācija uz risku, konkurētspēja jaunrade	Izglītība, to starpā interesu izglītība		Dzīves jēgas mēklējumi, eksistenciālie jautājumi→	Orientācija uz pārliecību, stabilitāti	Izglītība Veselība Draugi
Ekonomiskā lietderība, Rūpnieciskā ražošana Efektivitāte	Vērsts uz preču un pakalpojumu ražošanu un pieejamību	Resursi Lielveikali	↔	Labklājības stimulēšana. Plaša pieejamība precēm un pakalpojumiem →	Orientācija uz dzīves līmeņa, kvalitātes nodrošināšanu, apstākļu uzlabošanu, vides drošību	Labklājība Labs mājoklis Konforts Nauda	↔	Pašpilnveide, Pašapziņas celšana	Orientācija uz sava Ego attīstīšanu, sociāli nozīmīgu vērtību līdzsvarošanu	Es pats/pati Labs ārējais izskats Nauda

Līdzatbildība ilgtspējīgas sabiedrības attīstībā	Vērsts uz pilsoniskās apziņas stiprināšanu	Līdzdalība		Dzīves stils, izpratne par kopīgo →	Vērsts uz uzticēšanos, brīvas informācijas plūsmu, masu domāšanu	Sociālais statuss Izklaides, klubi Apreibinoši līdzekļi		Vajadzība pēc atslodzes Baudas meklējumi →	Orientācija uz baudām, garīgas un fiziskas atslodzes	Svaigs gaiss Izklaides Sports Apreibinošie līdzekļi
→ Ilgtspēja Efektivitāte Tiesiskums	Vērsts uz kārtība un tiesiskumu	Fiziskā veselība Izglītošanās pieejamība		Aizsardzība no riskiem, drošība →	Orientācija uz sociālo grupu vērtību sistēmas pieņemšanu	Garīgā veselība Veselīga pārtika		Emocionālā stabilitāte →	vērsts uz personības dzīves mērķi (jēgu) un psiholoģisku komfortu	Brīvība Ģimene Mājdzīvnieks
→ Izdzīvošanas stratēģija, Apstākļi mājās	Vērsts uz iekļaušanos sabiedrībā, izdzīvošanu un drošību, to starpā samaksa par darbu	Konformitāte Patēriņ kultūra Laba algas Mārketingš		Dzīves telpas sakārtotība un tiesības →	Orientācija uz masu kultūru, masu atbildību, sociālo atšķirību leģitimēšana	Sabiedrības normas Izglītības menedžments		Radošuma meklējumi, Vajadzība pēc izaugsmes →	Orientācija uz sasniegumiem, emocionālo un radošo spēju attīstīšanu	Skola Mūzika Māksla Sports
				Sacensība starp grupām, savstarpēja sacensība →	Orientācija uz atzinību un ietekmi	Cieņa Atzinība Reklāma		Garīguma un morālās apziņas nodrošināšana (ideāli) →	Orientācija uz humānām vispārcilvē- ciskām vērtībām	Dievs/dzīvība/ Mīlestība
Kultūras vērtību un nacionālās identitātes apzināšanās	Orientācija uz piederību, tradicionalitāti →	Nacionālā identitāte, valoda						Identitātes meklējumi	Orientācija uz solidaritāti	Tēvzeme/ Dzimtene

23. attēls. Vērtību veidošanās patērētājsabiedrībā kritēriji un rādītāji

1. Valstij nozīmīgo vērtību kritēriju izvēlē galvenais akcents saistīts ar ilgtspēju, kultūras tradīciju kontekstu, tiesiskumu, valsts institucionālo mehānismu – labas pārvaldības principiem, labvēlīgu vidi, likumiem, tāpēc to kritēriālās vērtības izriet no izglītības reglamentējošiem dokumentiem – Izglītības likuma, Valsts attīstības plāna 2007 – 2013 pamatnostādņēm un mācību priekšmetu standartos ietvertā satura paredzot, ka izglītošanās ir nepārtraukts process. Tie ir:

darbs, darbavietas, resursi, materiālās vērtības, laba algas, atpūta, izglītība un izglītošanās, izglītošanās pieejamība, konformitāte, patēriņkultūra, mārketingu un lielveikali, fiziskā veselība, nacionālā identitāte, valoda.

2. Sabiedrības nozīmīgās vērtības izriet no patērētājsabiedrības nozīmīgiem kritērijiem un rādītājiem, kuru pamats ir ekonomisks, tādiem kā sociālā integrācija un sociāli aktīva līdzdalība, kas vienlaicīgi ir arī savstarpēja sacensība starp kohortām (prezentējošām grupām), prezentējas dzīves stilā izpratnē par kopīgo – normām, morāli, kas vienlaicīgi ir arī sacensība labklājības nodrošinājuma jomā. Vērtības, kuras nozīmīgas patērētājsabiedrībai ir:

karjera, labklājība, nauda, komforts, labs mājoklis, tiesiskums, izglītība, to starpā interešu izglītība kā grupu solidarizējošais aspekts, sociālais statuss un sabiedrības normas, cieņa, atzinība, kas vienlaicīgi nosaka statusa nozīmību un robežas, reklāma – formē indivīda vajadzības, izklaides, klubi, garīgā veselība un veselīga pārtika.

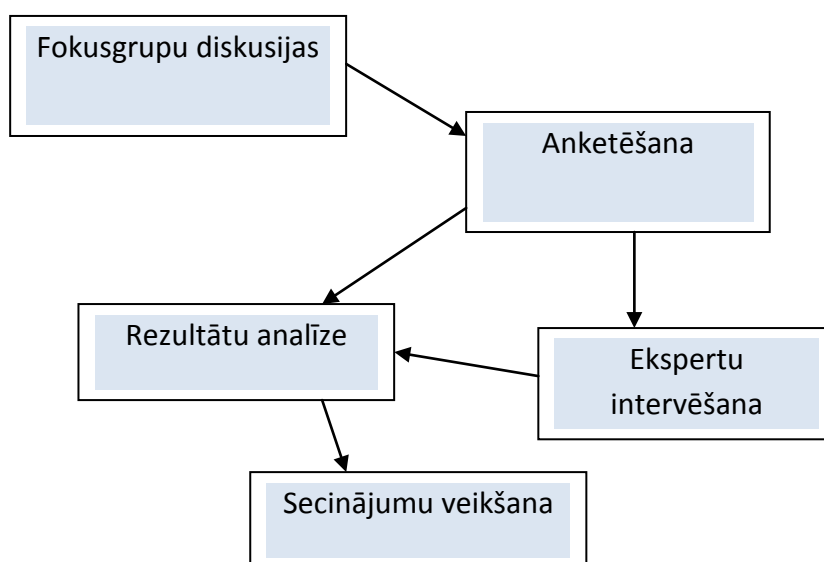
3. Personības funkcionēšanā nozīmīgs rādītājs ir ne tikai sociāli normatīvais materiālo vērtību aspekts, bet arī indivīda eksistencei nozīmīgas vērtības, kas reducējas vajadzībā pēc izaugsmes, pašpilnveides, vērtībām un vajadzīgas personības emocionālās stabilitātes uzturēšanai, kas jauniešu vecumā atšķiras no pieauguša cilvēka vērtību patēriņa vajadzību groza. Personīgi nozīmīgas vērtības mūsdienu jauniešiem ir :

eS pats/pati, labs ārējais izskats, draugi un ģimene kā drošības mērs, mājdzīvnieks kā emocionālā stāvokļa stabilizētājs un draugs, mīlestība, karjera, nauda, izglītība, skola, veselība, svaigs gaiss, šī vērtība sašaurinājās, un tās robeža noreducējās no fokusa grupās precizētās vērtību kopas „daba, vide”, Dievs, kā dzīvības avots un sevis sakārtotības norma, izteikumu un viedokļu paušanas brīvība, mūzika, māksla, sports, izklaides, apreibinošie līdzekļi, dzimtene kā vietas un piederības stabilizators.

IV EMPĪRISKĀ PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN REZULTĀTU ANALĪZE

4.1. Empīriskā pētījuma organizācija

Ar mērķi noskaidrot jauniešu vērtību veidošanos mūsdienu patērētājsabiedrībā Latvijā tika veikts empīriskais pētījums, ar pētījuma izlasi, kopumā N=707 jauniešiem, kas apmeklē vispārizglītojošās vidusskolas dažādos Latvijas novados un 7 vērtībizglītības ekspertiem no Latvijas Universitātes, Rīgas Stradiņa universitātes, Izglītības un zinātnes ministrijas un skolas, vērtībizglītības projektu vadītāja, kas pārstāv dažādas jomas, kas saistās ar pētījuma problemātiku – teorētisko izpēti, praksi, izglītības politikas veidošanu. Pētījuma organizatorisko struktūru raksturo noteikta pētniecisko darbību secība, kur tika mērķtiecīgi izvēlētas un izmantotas datu ieguves un datu apstrādes metodes.



24. attēls. Empīriskā pētījuma organizācija

Atbilstoši datu ieguves avotu triangulācijas nosacījumiem, tika iegūti dati (Cohen, Manton, Morrison, 2007, 141), pētījumā tika kombinēti izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. Tika apzināti subjekta vērtību kvalitatīvie nosacījumi noteiktā vidē – patērētājsabiedrībā (Mayring, 2002). Pētījumā izmantoti mix – metode: kvantitatīvā aptauja (kvantitatīvie dati), naratīvā interviija (kvalitatīvie dati).

Datu ieguves metodes:

- intervijas (daļēji strukturētā), lai izpētītu jauniešu emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi, sabiedrību un vērtībām;

- ekspertvērtējuma metode ar mērķi noskaidrot vērtību transformāciju skolu vidē un to pieņemšanas procesa mehānismu, to savstarpējām sakarības;
- fokusgrupas diskusijas (skolas jauniešu) ar mērķi noskaidrot vērtību prioritātes;
- anketēšana, lai identificētu jauniešu prioritārās vērtības.

Datu apstrādes metodes:

- kontentanalīze (izmantota hermeneitiskā pieeja kā iespēja aplūkot visu, kas saistīts ar interpretācijas lietojuma procesu);
- kvantitatīvo datu apstrādei izmantota statistiskās programmu SPSS 16. un 17. (*Statistical Package for Social Science*) versija. Pētījumā ir izmantotas parametriskās statistiskās metodes

Datu analīzes metodes:

- kvalitatīvajiem datiem (fokusgrupas aptaujas, ekspertvērtējums) kontentanalīze;
- kvantitatīvajiem datiem
 - centrālās tendences rādītājus (moda, mediāna),
 - sakarības ciešuma rādītājus (Spīrmena korelācijas koeficients),
 - variācijas rādītājus (standartnovirze),
 - frekvenču (biežuma) sadalījumu,
 - šķērstabulas,
 - datu ticamības pārbaude – piemērotības un selektivitātes koeficienta noteikšana, izmantojot Kronbaha Alfa pārbaudi, lai analizētu anketu piemērotību un pārbaudītu iegūto datu ticamību.

Empīriskā pētījuma posmi	Pētījuma soļi	Dalībnieki
1. posms	Fokusgrupu diskusijas	49 jaunieši no Rīgas vispārizglītojošām vidusskolām, 22 jaunieši no Vidzemes vispārizglītojošām vidusskolām, 26 jaunieši no Zemgales reģiona vispārizglītojošām vidusskolām
2. posms	Anketu izveide un lauka anketēšana, lai identificētu jauniešu personīgi nozīmīgās vērtības	626 jaunieši no visiem Latvijas kultūrvēsturiskajiem reģioniem
3. posms	Datu analīze un apstrāde	Datu ievadīšana, datu ticamības pārbaude ar Kronbaha Alfa koeficientu. Lietota Spīrmena ranga korelācijas koeficients, lai iegūtu sakarību starp datu kopām.

4. posms	Intervijas ar ekspertiem	7 eksperti no LU, RSU, IZM, . v-sk.
5. posms	Rezultātu izvērtējums un vispārināšana. Secinājumu veikšana. Kopīgo secinājumu un ieteikumu izstrāde	

25. attēls. Empīriskā pētījuma posmi.

Empīriskā pētījuma *pirmo posmu* veidoja fokusgrupas diskusijas, ar atklāto jautājumu tipa anketas gatavošanu intervijām ar fokusa grupas dalībniekiem no beigumā. Fokusgrupas izlase tika veidota pēc nejaušības principa. Tās bāzi veidoja septiņas vidusskolas jauniešu grupas (jaunākajam 15 gadi, vecākajai – 19gadi), grupas ar mainīgu sastāvu, kopā 81 dalībnieks. Otru posmu veidoja lauka izpēte. Lauka respondentu izlase tika veidota pēc reģionālā principa, izvēloties respondentus no visiem Latvijas kultūrvēsturiskajiem novadiem. Pētījuma izlase šajā posmā ataino Latvijas vidusskolēnu daudzveidību. Lauka izpētes izlase 2010. gadā aptvēra 1,45% no visas ģenerālkopas – 2010./2011. mācību gada vidusskolēniem Latvijā (43 095 pēc IZM 2010/2011. g. sniegtajiem datiem). Kopā ar fokusgrupas dalībniekiem lauka izpēti veidoja 1,64% no visiem vidusskolēniem 2010. mācību gadā.

Fokusgrupas diskusiju mērķis bija pārbaudīt vērtību kritērijus un precizēt grupu dalībnieku vērtības un uzskatus jautājumā par viņu (jauniešu) pamatvērtību izvēli ar nolūku uz precizēto vērtību bāzes veidot izpētes anketu. Fokusgrupas diskusijas laikā tika lietota interpretatīva un radošuma pieeja. Kvalitatīvajā pētījumā tika izmantota sarunu un diskursīvā analīze. Tika meklēta atbilde uz izvirzīto pētījuma jautājumu, un meklēts skaidrojumu diskusiju dalībnieku noteiktajām patērētājsabiedrības vērtībām.

Fokusgrupu izlase tika veidota ar mērķi izziņāt daudzveidīgus jauniešu grupu viedokļus pētāmajos jautājumos, par atšķirīguma kritēriju izvēloties vecumu, informētību par patērētājsabiedrības vērtībām un jauniešu intereses vērtību izvēles jomā. Tika veidotas 7 fokusgrupas, kurās katra grupa aptvēra no 8 līdz 21 dalībniekiem – jauniešus vecumā no 16 – 19 gadiem. Kopā fokusgrupā piedalījās 81 dalībnieks. Fokusgrupā Rīgas skolā un Vidzemes skolā pieteicās vairāk jaunieši, jo diskusijā piedalīties izteica vēlēšanos visa klase (21 un 18 jaunieši).

Diskusijas ilgums trim grupām bija 60 minūtes, vienai grupai 70 minūtes, citām trim grupām 50 minūtes. Diskusijas laikā svarīgi bija nekaitēt konkrētiem pētījuma dalībniekiem, tika ievēroti labdabības un autonomijas principi. Pētāmie tika informēti par gaidāmo pētījumu, un iegūta viņu piekrišana, ievērojot pētījuma ētiku, aizsargāt pētāmo

intereses, saglabājot pierakstu un ieraksta konfidencialitāti. Fokusa grupu diskusiju laikā tika respektētas dalībnieku tiesības brīvi izteikties, neuzspiežot un nekritizējot dalībnieku izteikumus, tādējādi radot drošību un pārliecību par personisko viedokļu nozīmību pētījumā. Strikti tika ievēroti taisnīguma principi, ļaujot izteikties visiem, kuri to vēlas, reglamentētā laika ietvaros, apņēmoties neizpaust tālāk dalībnieku vārdus, ievērojot personības konfidencialitāti.

Pētījuma *otro posmu* raksturo respondentu brīvprātīga piedalīšanās anketēšanā, tāpēc tas atbilst validitātes – brīva konteksta principam (Cohen, Manion, Morrison, 2007, 332). Respondentiem tika piedāvātas anketas ar desmit jautājumiem. Anketas mērījumā bija noteikts vērtību prioritātes pēc to nozīmības. Anketa tika izstrādāta saskaņā ar teorētiskās literatūras analīzi un kā arī fokusa grupās iegūtajiem datiem, sakņojot ar kritērijiem. Pirmā jautājumu kvantitatīvā grupu kopa bija matrikulārais līmenis, otra rangs skala bija ordinālā skala. Arī trešā jautājumu kopa bija nominālais līmenis, kurā varēja izvēlēties vienu atbildi un viens kvalitatīvās atbildes variantiem.

Tika piedāvātas selektīvā tipa anketas, kurā respondentam uz katru anketas kvalitatīvā pētījuma jautājumu tika piedāvātas vairākas gatavas atbildes (sk. 1.pielikumu). Respondentu uzdevums bija izvēlēties vispiemērotāko atbildi.

Anketas pirmā daļa bija ailes, kurās jāatzīmē no 1. – 6. vietai sev nozīmīgākās vērtības to prioritārajā secībā no piedāvātajām 20 fokusgrupās visbiežāk minētajām vērtībām. Daļēji tas atbilst Likerta skalas parametriem, kas mēra attieksmi.

Anketās tika atvēlēta vieta arī nestrukturēto atbilžu jautājumam (atvērtā tipa jautājumi). Aptaujas jautājumi, uz kuriem respondenti tika lūgti norādīt pašu atbildes, jautājumi bez iepriekš sagatavotiem atbilžu variantiem. Uz šiem jautājumiem respondenti brīvi pauda savu viedokli (sk. 1. pielikumu).

Analizējot atbildes, tika ņemts vērā tas, ka vērtību izpētei piemīt komplekss raksturs, tāpēc anketas pildīšanas laiks, tāpat kā, piemēram, kontroldarbam, piemīt tā brīža izpratne, zināšanas un attieksme pret vērtībām, kas attiecībā starp fokusa grupā fiksētajām tendencēm un lauka izpētes laika fiksēto vērtību prioritātēm, atspoguļo vērtību relatīvo raksturu. Fokusa grupās tika piedāvātas teorētiskas zināšanas par vērtībām un patērētājsabiedrību vērtību grupām (nauda, karjera, ārējais izskats, izklaide), apzinot, ka katra teorija ietver variabli mainīgo. Aptaujas dati tika interpretēti gan kvalitatīvi, gan kvantitatīvi, izmantojot datu analīzes programmu SPSS 17.

Anketā tika izmantots tā saucamais uzskatu tests. Šai grupai pieskatāms tests, kas atklāj pētāmā attieksmi pret parādībām, citiem cilvēkiem, morāli, ētiku, vērtībām,

normām, politiskiem uzskatiem. Tas balstoties uz atbildēs iekļautajām atbildēm (kā *mūzika, māksla, apreibinošie līdzekļi*) iekļāva arī estētisko testu grupu, kuras uzdevums paust pozitīvu attieksmi pret mākslas veidiem. Tests sastāvēja arī no projektīvā testa daļas, jo sadaļa par vērtību izvēli – *sabiedrība, draugi, ģimene* vai cita atbilde piedāvā projicēt un reaģēt uz noteiktu sociālo kopu, skatīties uz izvēli noteiktā sociālā situācijā.

Lai noteiktu sakarības starp iegūto datu kopām tika lietots Spīrmena ranga korelācijas koeficients, jo tika iegūta neparametrisku datu kopa. Sākot pētījuma datu analīzi, vispirms tika noskaidrota pētījuma datu ticamība. Tas tika noskaidrots ar Kronbaha Alfa koeficientu, ko parasti lieto, aprēķinot tādu uzdevumu drošumu, kuriem dotas vairāk nekā divas iespējamo atbilžu alternatīvas. Šajā pētījumā tas arī tika piedāvāts.

Tika analizētas arī variatīvās pazīmes, kuru ietekme tika mērīta ar kādu citu variatīvu pazīmi, ko sauc par neatkarīgo mainīgo, ar nolūku to uzlūkot kā cēloni citai izvēlētai vērtībai (Raščevska, Kristapsone, 2000), piemēram, meklēt sakarību starp vērtības izvēli *izglītība* un *karjera*, u. c. apzinoties, ka cēlonis nevar būt atkarīgs no sekām, tāpēc to sauc par neatkarīgo mainīgo. Tātad vērtības ir atkarīgais mainīgais, patērētājkultūra – neatkarīgais mainīgais.

Pētījuma *četurto posmu* veido ekspertu pieredzes analīze. Tika pieaicināti septiņi vērtībizglītības eksperti, profesori no Latvijas Universitātes, Rīgas Stradiņa universitātes, Izglītības un zinātnes ministrijas un viens ētikas un reliģijas skolotājs no vispārīzglītojošas vidusskolas.

Intervijā tika uzdoti jautājumi, uz kuriem atbildot, eksperti tika lūgti izvēlēties atbildes no fokusa grupās definēto vērtību saraksta (Babble, 2006). Šajā posmā analizēta ekspertu vērtībizglītības pieredzes izpēte. Ievērojot kvalitatīva pētījuma paradigmu, datu ievākšana tika pabeigta sasniedzot kontenta pietiekamību, t.i., būtisku jaunu atbilžu neveidošanos ekspertu grupā. Jautājumi par vērtībizglītību un vērtību apgūšanas procesu ekspertiem tika sadalīti 4 blokos, kopā 15 jautājumi:

1. Valsts mērogā /dokumenti, pētījumi, ārvalstu pieredze, nostādnes/
2. Mācību priekšmetu standartos/valsts nostādnes/
3. Sabiedrība/patērētājsabiedrībā un to vērtības.
4. Personīgās vērtības. /indivīda/

Pētījumā piedalījās 626 respondenti – vispārējās vidējās izglītības skolēni vecumā no 16 – 22 gadiem. (sk. 6. pielikums).

16gadi	17gadi	18gadi	19gadi	20gadi	21, 22gadi
117	212	182	108	2	1+1

26. attēls. Pētījumā iesaistīto jauniešu vecuma sadalījums

Latviešu valoda	Krievu valoda	Cita	Nenorāda
563	58	4	1

27. attēls . Pētījumā iesaistīto jauniešu sadalījums pēc dzimtās valodas

Vērtību izvēle ir ne tikai pedagogisks un audzinošs, bet arī psihisks process. Tāpēc izvēloties izlasi nebija iespējams nejausā veidā cilvēkus iedalīt dažādu vecumu grupās, lai pārliecinātos vai tieši jauniešu vecums ietekmē kādu psihisku parādību. Šī iemesla dēļ ir grūti noskaidrot, cik lielā mērā vērtību izvēle nosaka iedzimtība vai tiešais bioloģiskais vecums. Tāpēc aptaujāti tika vienas sociālās kopas jaunieši – vidusskolēni 10. – 12. klasēs. Respondenti tika izvēlēti pēc reģionālā un dažādu skolu tipa principa:

- Rīga: RKV, ar kodu 1, RKĢ, ar kodu 2, RTV, ar kodu 3, REV ar kodu 4, kopā 146 respondenti. No tiem 16 gadīgi – 59, 17 gadīgi – 51, 18gadīgi – 19, 19gadīgi – 15, 20gadīgi – 2.
- Vidzemes reģions: GVĢ, ar kodu 5, CVĢ, ar kodu 6, AV, ar kodu 7, kopā 228 respondenti, no tiem 16 gadīgi – 31, 17 gadīgi – 78, 18 gadīgi – 87, 19 gadīgi – 32.
- Kurzemes reģions: BV (2 reizes), ar kodu 8, LV, ar kodu 9, kopā 107 respondenti, 16 gadīgie – 10, 17gadīgie – 44, 18 gadīgie – 18, 19gadīgie – 33, 20 gadīgie – 2.
- Latgales reģions: PVĢ, ar kodu 11, KV, ar kodu 12, kopā 146 respondenti, 16gadīgi – 18, 17 gadīgi 43, 18gadīgi – 87, 19gadīgi – 32.

Ar lielajiem burtiem iekavās apzīmēti kodēti fokusgrupu dalībnieku vārdi, bet iekavās ar cipariem, piemēram (a 8. 27), lauka pētījumā kodēts skolas un dalībnieka kārtas numurs.

Kopumā aptaujāto respondentu raksturīgākā kopa ir 17 – 18 gadus veci jaunieši no vispārizglītojošām vidusskolām.

Pēc valodas iedalījuma, pētījumā piedalījās 583 vidusskolēni, kuru dzimtā valoda bija latviešu valoda, 58 jaunieši, kuru dzimtā valoda bija krievu valoda un četri, kuru dzimtā valoda tika atzīmēta ailē „cita”, tikai viens respondents savu piederību savai pamatvalodai neuzrādīja.

4.2. Pētījuma rezultātu analīze

Empīriskajā pētījumā iegūtie dati tika analizēti atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem. Anketēšanā iegūto atbilžu dati kopumā ir vērtējami kā pietiekami droši un ticami, jo Kronbaha Alfa koeficients ir 0,51. Analizējot ticamību pa atsevišķiem vērtību jautājumiem, ar vislielāko Kronbaha Alfa koeficientu pētījumā ir atbildes par draugiem kā vērtību (KA=0,92) un izglītības nozīmi (KA = 0,85). Savukārt, uz vismazāko ticamību Kronbaha Alfa koeficients norāda jautājumā par dzimteni/tēvzemi kā vērtību (KA = 0,10) un izklaidi/ vaļaspriekiem kā vērtību (KA = 0,22). Tādējādi Kronbaha Alfa koeficients svārstās no zemas ticamības (0,1) uz pietiekami augstu ticamību (0,92) Taču tas neattiecas uz kvalitatīvā pētījuma (fokusgrupu diskusijas, ekspertu intervijas) sakarību analīzi.

4.2.1. Kritērijs : apzināta karjeras izvēle

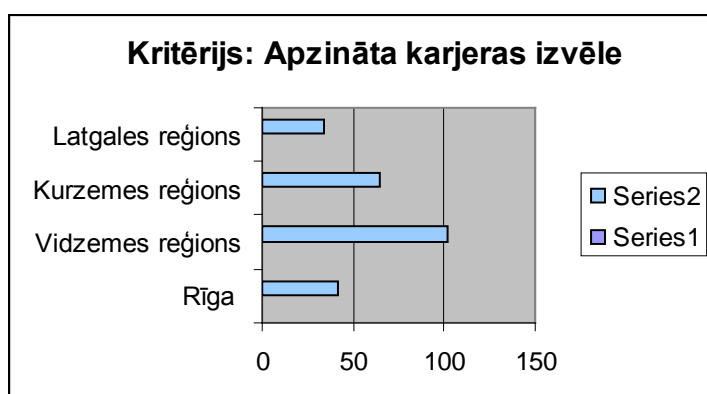
Kritērijam „apzinātas karjeras izvēle” atbilst jauniešu vērtība *karjera*, kas norāda uz orientāciju uz darba prasmju apguvi. Iegūto atbilžu ciešumu, drošību un ticamību liecina Kronbaha alfa koeficients, kas ir 0,523, mediāna ir 3, moda ir 0, standartnovirze ir 2,2, bet Skewness ir 0,001, kas norāda uz mazu diferenci starp vidējo aritmētisko un modu. Tātad tās praktiski sakrīt. Analizējot vērtības *karjera* izvēli pa novadiem, kur

- 1 – Rīgā no 146 respondentiem izvēlējās 42, jeb 28,76%
- 2 – Vidzemes reģionā no 228 respondentiem – 102, jeb 44,73%
- 3 – Kurzeme reģionā no 107 respondentiem – 65, jeb 60,74%
- 5 – Latgales reģionā no 146 respondentiem – 34, jeb 23,28%.

Kopumā starp sešām būtiskajām vērtībām *karjera* ir pieminēta 243 gadījumos, kas norāda to, ka par apzinātu karjeras izvēles kritēriju – *karjera* nozīmību uzrāda 39% no visas ģenerālkopas jauniešiem un norāda uz patērētājsabiedrībai raksturīgo kritēriju ekonomiskās lietderības mērķtiecību.

Ir uzskatāmi redzams, ka šo vērtību jaunieši neizvēlas vienādā mērā proporcionāli no visiem novadiem. Šeit korelācijas koeficients ir k- 0,418 norāda, ka nav vērojamas būtiskas atšķirības starp novadiem. Tomēr par karjeras iespējām Kurzemes kultūrvēsturiskajā reģionā domā gandrīz trīs reizes vairāk jauniešu kā Latgalē. *Karjeras* kā vērtības izvēlē pastāv pietiekami cieša korelācija. Pirmajā vietā, kā sev būtisku, to ierindojuši tikai 15 jaunieši no visas ģenerālkopas, bet pēc izvēles nozīmības to visvairāk izvēlējušies Kurzemes kultūrvēsturiskajā novadā – 60,7% jauniešu (sk. 14.pielikumu). Visbiežāk jaunieši karjeru kā vērtību izvēlas, jo saskata tādejādi iespējas sevi un ģimeni

materiāli nodrošināt. To atzīst 32,2 % no aptaujātajiem jauniešiem. Uz atbilžu drošumu un pietiekamu ticamību norāda Kronbaha Alfa koeficients, kas ir 0,226.



28. attēls. Kritērija *karjera* vērtības izvēle pa kultūrvēsturiskajiem reģioniem.

Fokusgrupu diskusijās jaunieši atzina, ka karjera ir būtiska vērtība viņu vērtību hierarhijā. „Šajos apstākļos karjeras izaugsme man nozīmē būt drošībā un nezaudēt darbu” (A), „Karjeras kāpnes man nozīmē būt par priekšnieci, vadošu darbinieku. Jā, es gribu būt noteicēja” (M). Lauka pētījumā sniegtās kvalitatīvās atbildes arī norāda uz slavas nozīmi karjeras izvēlē, gan ka „karjera sniedz iespēju valdīt pār citiem, nodrošinās manu ģimeni un nodrošinās slavu” (a. 9.27.). Karjera ļauj justies gandarītam, „gan savas spējas attīstīt, gan naudu nopelnīt, gan iekļauties darba tirgū” (a. 9.6.), ”iespēja palīdzēt citiem ar savām zināšanām” (a. 6. 96.), „karjera man sniegs drošību, to, ka jauna krīze neietekmēs manu ģimeni” (a. 5.10).

Karjeras iespējas jaunieši saista ar to, ka „tas ļauj izvirzīties sabiedrībā”(J), kas atbilst patērētājsabiedrības kritērijam „Sacensība starp grupām, savstarpējā sacensība”. Šādu motīvu min 26% no respondentu skaita.

Salīdzinot to, ko ar jēdzienu „karjera” saprot jaunieši, un to, ko ar šo jēdzienu salīdzinoši apzīmē Profesionālās karjeras izvēles valsts aģentūra, noskaidrojās, ka ar jēdzienu *karjera* aģentūra saprot ne tikai izaugsmi profesionālā sfērā, bet arī tādas kvalitatīvas dzīves darbības jomas kā ģimene, darbs, garīgums, pilsoniskums, brīvais laiks. Savukārt fokusgrupu intervijās uzrādās, ka ar *karjeru* jaunieši saprot savas dzīves nodrošināšanu un saista to ar pietiekamiem naudas līdzekļiem nākotnē. Jaunieši šo vērtību kvalitatīvajā pētījumā fokusa grupās saista ar darba nodrošinājumu un saprot kā personiskās izaugsmes rādītāju.

	Karjera	Karjera ļaus izvirzīties sabiedrībā	Iespējas pašrealizēties parādīt spējas talantus	Nepieciešams lai veiksmīgi iekļautos darba tirgū	Iespēja sevi un ģimeni materiāli nodrošināt	Iespēja valdīt pār citiem
karjera	1,000	,089	,135	,233	,312	,413
karjera_ļaus_izvirzīties_sabiedrībā	,089	1,000	-,035	-,038	-,038	-,044
iespējas_pašrealizēties_parādīt_spējas_talantus	,135	-,035	1,000	-,047	-,047	-,054
nepieciešama_lai_veiksmīgi_iekļautos_darba_tirgū	,233	-,038	-,047	1,000	-,051	-,058
iespēja_sevi_un_ģimeni_materiāli_nodrošināt	,312	-,038	-,047	-,051	1,000	-,058
iespēja_valdīt_pār_citiem	,413	-,044	-,054	-,058	-,058	1,000

29. attēls. Korelācija starp iemesliem, kādēļ izvēlas vērtību *karjera*

Visciešākā korelācija (0,413) ir vērojama starp vērtību *karjeru* ir atbildei „iespēja valdīt pār citiem”, kā arī „iespēja sevi un ģimeni materiāli nodrošināt”, korelācijas koeficients $k = 0,312$. uzrāda, ka karjeras, kā būtiskas jauniešu vērtības izvēlē, dominē šādas motivācijas, kā arī to, ka jaunieši karjeras izvēlē vadās no mērķa - cik lielā mērā būs iespējams gūt materiālu labumu, kas kalpos ģimenes un paša nodrošinājumam, kā arī nodoma vadīt un pārzināt citu cilvēku darbību, nevis pakļauties citu diktētiem noteikumiem. Karjera jauniešiem šķiet nozīmīga arī, lai veiksmīgi iekļautos darba tirgū. Sociālās vērtības kritērijs „ekonomiskā lietderība” orientējas uz visu sociālo grupu vajadzību apmierināšanu, un to vērtību rādītājs arī ir karjera un tiesiskuma aspekti.

Ekspertu intervijas parāda, ka patērētājsabiedrības jaudīgais spiediens un neskaitāmie karjeras centri ar mārketinga un reklāmas palīdzību, mainījuši jauniešu vērtību prioritātes, jo 39 % no ģenerālkopas, ir nozīmīgs rādītājs, kas signalizē par jauniešu un patērētājsabiedrības mērķu paritāti. Tomēr anketas desmitajā jautājumā, „kas visvairāk ietekmējis jūsu vērtību izvēli kopumā?”, tieši ģimene izrādījās prioritārā vērtība tiem 106 respondentiem (43,6%), kuri uzskata, ka tā ir nākotnes vērtība, bet 49 (20,2%) no šīs vērtības faniem, ka domas par karjeras nozīmību ietekmē sabiedrība. Pārējie min dažādus citus ietekmes veidus (sk. 11. pielikumu). Lai gan šī atbilde nav vispārīga, un neliecina par ģimenes tiešu ietekmi uz šo vērtību, jaunieši domājot par karjeru, īpaši to neizceļ atbildot, par savām visām sešām prioritārajām vērtībām.

4.2.2. Kritērijs : dzīves jēgas meklējumi, eksistenciālie jautājumi

Kritērijam „dzīves jēgas meklējumi, eksistenciālie jautājumi” kā personīgi nozīmīgs kritērijs atbilst tādas vērtības kā *izglītība*, *veselība*, *draugi*, kas savukārt norāda jauniešu orientāciju uz pārliecību, stabilitātes meklējumiem. Kronbaha Alfa koeficients ir 0,195 un norāda, ka savstarpējā saistība starp šīm vērtībām, ticamība nav augsta.

- Vērtību *izglītība* dažādos ranžējumos pavisam izvēlējušies 343 jaunieši (55%);
- Vērtību *draugi* dažādos aranžējumos pavisam izvēlējušies 449 jaunieši (72%);
- Vērtību *veselība* dažādos ranžējumos pavisam izvēlējušies 391 jaunietis (62%).

Vērtībai *izglītība* moda ir 3, mediāna arī ir 3, kas norāda, ka gan visbiežāk sastopamā sadalījuma vērtība, gan sakārtotas variāciju rindas vidū esošā vērtība ir viena un tā pati. Tomēr standartnovirze ir 1,8, kas norāda uz neviennozīmīgu šīs vērtības aranžējumu. Vērtībai *draugi* moda ir 3, mediāna ir 0, standartnovirze ir 1, kas arī norāda uz neviennozīmīgu šīs vērtības aranžējumu.

Vērtību *izglītība* pavisam dažādos ranžējumos izvēlējušies 343 jaunieši jeb 55% no visas ģenerālkopas. Salīdzinājumā ar pārējām anketās piedāvātām 20 vērtībām, analizējot rezultātus pa Latvijas kultūrvēsturiskajiem reģioniem, Rīgas jauniešiem šī vērtība izrādījusies visvairāk nozīmīga. Visvairāk jaunieši anketās atzīmējuši iedaļu, ka „izglītība viņiem nākotnē palīdzēs dabūt labu darbu”, k- 0,526. Arī kvalitatīvajās atbildēs „cita atbilde”, jaunieši sniedz raksturīgus izglītības motīvus, piemēram, „izglītība ir kā pakāpiens karjerai”, kas „sniedz iespēju gan labāk pelnīt, gan dabūt labu darbu” (a. 8.13). Labu izglītību kā līdzekli izvēlējušies 64 respondenti, saistot izglītības nozīmi ar nākotnes karjeras iespējamību, jeb 10,2 % no kopējā skaita (skat. 8. pielikumu). Kopā vērtību *karjera* un *izglītība* kā prioritārās vērtības sešu nozīmīgāko vērtību skalā saistīja 151 jaunietis, jeb 44% no tās kopas, kuri līdzās vērtībai *izglītība* bija izvēlējušies vērtību *karjera*.

Vērtības *izglītība*, *veselība*, *draugi* savstarpēji praktiski nekorelē, tās ir patstāvīgas, neatkarīgas un vērstas uz atšķirīgu motivāciju.

	izglītība	draugi	veselība
izglītība	1,000	,090	,097
draugi	,090	1,000	,039
veselība	,097	,039	1,000

30. attēls. Korelācija starp vērtībām *izglītība*, *veselība*, *draugi*

Atkarībā no atbildes, kas tiek uzdots cilvēkam vai – vēl plašāk – sabiedrībai par cilvēka eksistēšanas jēgu, veidojas arī priekšstats par izglītības vērtību kā vienu no efektīvajiem paņēmieniem nodot nākamajām paaudzēm savu izpratni par cilvēka dzīvi.

Jautājot par *izglītības vērtību*, bija nepieciešams ņemt vērā trīs vērtību „slāņus”:

- tās ir izglītības vērtības kā valstiska vērtība;
- kā sabiedrībai nozīmīga vērtība;
- kā personību attīstoša vērtība.

Pirmās divas izglītības vērtības atspoguļo šī kultūras fenomena kolektīvo, grupas nozīmību, kas skolas vidē ir daudzu pedagoģisko koncepciju priekšplānā. Pētījumā prioritāte tiek dota personības izglītības vērtībām, individuāli motivētai, neobjektīvai jauniešu attieksmei pret savas izglītības līmeni un kvalitāti. Acīmredzot pastāv cieša saikne starp personīgi orientētu izglītības vērtību atzīšanu un tendenci izprast izglītību kā nepārtrauktu procesu, kas norit visas cilvēka dzīves laikā. Izglītība spēj ne tikai uzturēt pienācīgā līmenī sabiedrības vērtības, sociuma vērtības, bet arī bagātināt, attīstīt. 133, jeb 38% jaunieši no tiem, kuriem *izglītība* tika definēta kā vērtība, savā izvēlē atzīmē arī tādu atbildi kā „Izglītojoties morāli pilnveidojos”(a 6-96), (sk.8. pielikums), kas norāda uz jauniešu vēlmi pašpildināties. Ticamība iemesliem, kādēļ jaunieši izvēlējas vērtību *izglītība*, ir pietiekami augsts. Pārbaudot ar Kronbaha Alfa koeficientu izglītībai kā vērtībai skolēnu izvēlē ir visaugstākais ticamības koeficients (KA = 0,85).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
, 00	283	45,2	16,3	16,3
1,00	17	2,7	4,1	20,5
2,00	74	11,8	18,0	38,5
3,00	86	13,7	21,0	59,5
4,00	67	10,7	16,3	75,9
5,00	69	11,0	16,8	92,7
6,00	30	4,8	7,3	100,0
Total	626	100,0	100,0	
Missing				
System				
Total	626	100,0		

31. attēls. Vērtības *izglītība* izvēles biežums/ frekvence

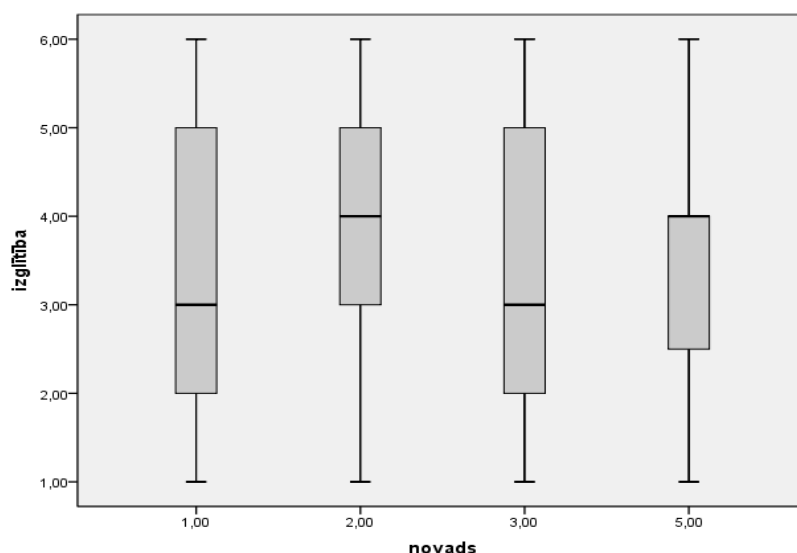
Izglītības kā vērtības nozīmi jaunākā vecuma grupā 16 gados vislielāko nozīmi apzinājušies galvaspilsētas jaunieši, tomēr pie atziņas, ka izglītība kā vērtība ir nozīmīga jauniešiem izlaiduma klasē, raksturoja 19 gadus veci jaunieši Latgales reģionā. Analīze uzrāda, ka tomēr Latgales kultūrvēsturiskajā reģionā izglītība kā vērtība ir vismazāk

nozīmīga jauniešu vērtējumā (sk. histogrammu 18. pielikumā). Jaunieši Rīgā to saista ar stabilitāti un „pārliecību par savu varēšanu”. Vislielākais respondentu skaits no visas kopas 86, jeb 25% to izvēlējās kā trešo nozīmīgāko vērtību. Bet kā otro nozīmīgāko no visas kopas, kuri izvēlējās šo vērtību, bija 21. 6% respondenti. Pirmajā vietā kā savu nozīmīgāko vērtību *izglītība* min 4,95, jeb gandrīz 5% jauniešu.

Kvalitatīvajās atbildēs respondenti min, ka izvēlējušies šo vērtību, jo „izglītība attīsta domāšanu, tā ir kā pakāpiens karjerai. Laba izglītība sniedz iespēju nākotnē labāk pelnīt. Daudzi jaunieši sniedz atbildes, ka izglītību nespēj atdalīt no nākotnes perspektīvām, karjeras iespējām – „izglītība man dod iespēju dabūt labu darbu nākotnē, tomēr nesniedz morālu gandarījumu” (a. 2.43). Papildus anketā iekļautajām atbildēm, respondenti ir snieguši paskaidrojumus, ka „izglītība paplašina redzesloku, spēj uzlabot un izmainīt dzīvi” (a. 5.8.), „izglītība pilnveido pašu un dod iespējas nākotnē labāk nopelnīt” (a. 5.21), „izglītība dod man zināšanas, kuras var izmantot, lai palīdzētu tiem, kuriem tas nepieciešams, iespēju būt noderīgam” (a. 6.42) vai arī „izglītojoties, morāli pilnveidojos” (a. 6.96), šīs iemesla korelācijas koeficients ir $k=0.103$, kas norāda, ka izglītību kā morāles avotu izvēlas nosacīti maz respondentu (sk. 11. pielikumu).

Salīdzinošā pētījumā, kurš tika veikts 2006. gadā asoc. profesores L. Oses vadībā, publiskotajos rezultātos izglītības nozīmi jaunieši saistīja ar personīgi nozīmīgu pašpilnveidi, bet 2006. gadā Network of Education Policy Centres veiktajā pētījumā autori izvērtēja skolēnu „atbiruma” iemeslus, nonāca pie secinājuma, ka valstīs obligātā izglītība pārāk bieži tiek izprasta kā cilvēka (skolēna) pienākums, bet ne vienmēr pastāv skolēnam draudzīga vide un materiālais nodrošinājums, lai īstenotu cilvēka tiesības uz izglītību. Pētījums atklāj lielas atšķirības izglītības prestižā Rīgas skolēnu vidū (90% aptaujāto uzskata, ka izglītība nodrošina labāku nākotni) un lauku skolēnu vidē (50%). Pētījumā tika konstatēts, ka skolēni un viņu vecāki atbiršanu vai tās draudus galvenokārt skaidro ar mācīšanās motivācijas trūkumu, bet skolotāji kā galveno iemeslu izvirza ģimenes apstākļus. Tāpēc pārbaudot kritēriju *izglītība* fokusa grupās daži jaunieši minēja, ka „ja man būs labs izglītības diploms, tad vismaz man ir elementāra drošība, ka dabūšu labu darbu” (A. G.).

Box-plot attēlā kvantila Q1 uzrāda, ka jaunieši Rīgā, tāpat kā Latgales kultūrvēsturiskajā reģionā izglītību nav vērtējuši zemāk kā 2. nozīmīgākā vērtība, bet Q2 uzrāda, ka 3. vieta rangu tabulā ir visbiežāk izvēlēta pēc nozīmes vērtība *izglītība*. Savukārt Vidzemē ar vislielāko respondentu skaitu uzrāda, ka šī vērtība Q3 kā nozīmīgākā izvēlēta 4. pozīcijā



32. attēls. Korelācija starp vērtības *izglītība* izvēle pa novadiem.

Atšķirības skolēnu nākotnes redzējumā ir saistītas ar vecumu, dzimumu, sociālo Stāvokli, tomēr fokusa grupā jaunieši atzīst, ka „reizēm cilvēki bez īpašas izglītības ir ļoti veiksmīgi karjerā – ieņem augstus amatus un daudz pelna” (L. L.). Tas norāda, ka izglītība ir tikai viens no veiksmīgas karjeras priekšnosacījumiem. Nozīme ir arī „veiksmei – atrasties īstajā laikā un īstajā vietā” (J. K.), tomēr jāatzīst, ka īsto laiku īstajā vietā biežāk pamanīs drosmīgs cilvēks ar izteiktām novērošanas un analizēšanas spējām. „Ir arī gadījumi, kad cilvēki ar maģistra grādu vai vairākiem augstāko izglītību diplomiem nespēj sevi veiksmīgi realizēt profesionālajā jomā” (A. J.).

Izglītība un intelekts ir potenciāls, ko jaunieši vēlas realizēt. Masu medijos 2010. gadā atspoguļotajā pētījumā par finanšu pratību, atbildēs ko ļaudis darītu Latvijā, ja viņiem piedāvātu 10 000 Ls? No visiem respondentiem tikai 6 % to izlietotu izglītībai. Citi remontētu un pirktu dzīvokļus, mājokļus, dotos ceļojumā un atmaksātu parādus, kas norāda uz kriteriālo vērtību komforts, izklaide.

Jaunieši fokusa grupas atbildēs izglītību saistīja ar karjeras iespējām. Analizējot korelācija starp izglītību un karjeru, tā ir samērā apmierinoša $k = 0,26$, bet savstarpējā saistība, drošums un ticamība ir vidēja ($KA = 0,4$). Tas nozīmē, ka tie jaunieši, kuri izvēlējās prioritāro vērtību lokā pirmā kritērija *karjera* vērtību, izvēlējās arī vērtību *izglītība*, tās savā starpā saistot. Secinot var pievienoties viedoklim, ka pagātnē bija tendence uzlūkot izglītību kā izaugsmes iespēju vairāk nekā bagātības radīšanu (Miller, 2010).

	izglītība							Total
	, 0	1, 00	2, 00	3, 00	4, 00	5, 00	6, 00	
karjera , 0	50	6	12	9	8	11	6	102
1,00	3	0	2	3	2	1	1	12
2,00	2	2	0	5	4	4	1	18
3,00	2	1	8	0	3	4	0	18
4,00	2	1	7	12	0	2	4	28
5,00	3	0	11	17	10	0	0	41
6,00	5	2	6	7	4	11	0	35
Total	67	12	46	53	31	33	12	254

33. attēls. Vērtību *karjera* un *izglītība* savstarpējā saistība

Savukārt, pēc biedrības *Jauniešu konsultācija* komandas domām, nav viennozīmīgas atbildes jautājumā par veiksmīgu scenāriju darba tirgus karjerai un tā saistībai ar izglītību. Biedrības priekšsēdētājs un karjeras portāla *Prakse.lv* vadītājs J. Logins 2010. gadā Stratēģiskās analīzes komisijai sniedzot ziņojumu, uzsver, ka ātras un lielas naudas vajadzība, norāda uz domāšanas veidu un konsultatīvās biedrības atskaites punktiem. Pēc *Jauniešu konsultāciju* karjeras izglītības semināros iegūtajiem datiem vidusskolās gada laikā tiek uzrunāti aptuveni 12 000 vidusskolēni pēc 9. klases. Tikai trešdaļa semināru apmeklētāju spēj atbildēt, kāpēc viņi mācās un ko vēlas sasniegt savā dzīvē pēc skolas absolvēšanas. Savukārt, divas trešdaļas skolēnu nezina, ko tālāk darīt. Vērojumi liecina, ka visbiežāk skolēnu profesijas izvēli ietekmē tas, par ko strādā vecāki, radi vai draugi. Jaunieši ir pārliecināti, ka labākais ir tas, ko viņi var novērtēt ar savām acīm – un tas ir ar darbu un karjeru apmierināts kaimiņš, brālēns un studiju biedrs. Jaunieši vienlaikus atzīmē, ka profesijas izvēlē noteikti būšot svarīgs arī augsts atalgojums un profesijas prestižs (www.saki.lv, 2010).

Esošajā pētījuma kvalitatīvajā daļā fokusa grupā jaunieši diskusijās sniedza pretējas atbildes: „es nevēlos dzīvi izniekot kā mani vecāki, bet taisīt karjeru ārzemēs” (D. K.). „Man jau tagad ir skaidrs, ka ja netaisīšu karjeru, baidos no tā, kas mani varētu sagaidīt vecumdienās...” (J. Z).

Izglītība ir ilgtermiņa vērtība, kas ir ne tikai cilvēka pašpilnveides veids un kapitāls, bet arī priekšstats par to kā nodot savas vērtības nākamajām paaudzēm savu izpratni par cilvēka dzīvi.

Sabiedriski politiskais centrs *Providus* divas reizes gadā Latvijas sabiedrībai sniedz pārskatu par saviem socioloģiskiem pētījumiem. Sociālantropologs Klāvs Sedlenieks pētījuma pārskata „Korupcija un pretkorupcijas politika Latvijā 2009. gada otrais pusgads” analīzē parāda, ka vērtību maiņu nav ietekmējusi padomju sistēma un tā nav padomju dzīves sekas, bet visticamāk, ka korupcija mūsdienu Latvijā ir kāda

dziļāka kultūras iezīme. Šādā veidā cilvēki saskata, ka nevis sistēma ir jāsakārto, bet ar elkoņiem jāizcīna savs labums, kas ir raksturīgs tieši patērētājsabiedrībai. Jaunieši līdzdarbojoties šajā pašā kultūras telpā kvalitatīvās fokusa grupu atbildēs netieši apstiprina pētījuma analīzē apstiprināto: jautājumā par izglītības nepieciešamību un perspektīvu, apstiprina: „Izglītība mūsu dzīvē nav galvenā – galvenais ir labi sakari” (L.).

Kritērijam „dzīves jēgas meklējumi, eksistenciālie jautājumi” atbilst tādā vērtība kā *draugi*. Ticamība (Kronbaha Alfa koeficients) datiem par iemesliem, kādēļ jaunieši izvēlējas vērtību *draugs*, ir vidēji augsta (KA=0,277). Vērtība *draugs* ir viena no nozīmīgākām skolas jauniešu vērtībām, kuras kopumā izvēlējušies sešu nozīmīgāko vērtību skalā 449 jaunieši. Piemēram, tikai vienā Rīgas skolā no 132 vidusskolēniem, to par nozīmīgu uzskata 95 jaunieši, jeb 71,97% no visiem aptaujātajiem.

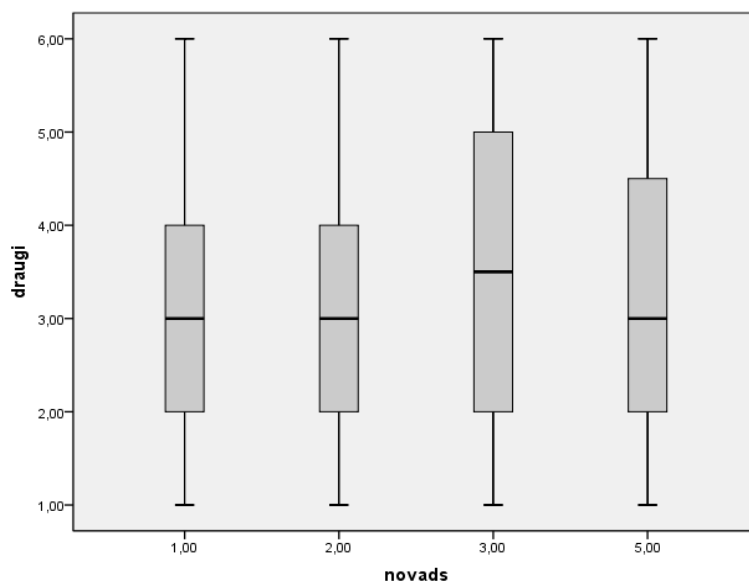
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
,00	177	28,3	27,5	27,5
1,00	22	3,5	3,6	31,0
2,00	107	17,1	17,3	48,3
3,00	118	18,8	19,1	67,4
4,00	91	14,5	14,7	82,1
5,00	64	10,2	10,3	92,4
6,00	47	7,5	7,6	100,0
Total	626	100,0	100,0	
Missing System				
Total	626	100,0		

34. attēls. Vērtības *draugi* izvēles biežums/ frekvence

Vērtības *draugi* moda ir 3, mediāna 3, standartnovirze 1,67, kas norāda, ka biežāk izvēlētais ranžējums vērtību skalā ir 3. vieta.

Analizējot rezultātu, 22, jeb 4,9% no 449 jauniešiem, vērtību *draugi* izvēlējušies 1. vietā kā sev nozīmīgāko eksistenciālo vērtību. 107, jeb 23,8% no kopējā skaita to atzīmējuši kā otru nozīmīgāko un 119 jeb 26,5%, kā trešo nozīmīgāko savas eksistences nodrošinājumam nozīmīgu vērtību, turklāt, 98 no tiem, paralēli piedāvātajām atbildēm uzskatīja par nepieciešamību izteikties papildus par draugu nozīmību viņu dzīvē. (sk. 13.un 8. pielikumus).

Visvairāk – 170 jaunieši šo vērtību izvēlējās Vidzemes kultūrvēsturiskajā novadā. Vismazāk *draugus* kā vērtību bija izvēlējušies jaunieši no Zemgales.



35. attēls. Vērtības *draugi* izvēle pa novadiem.

Kā box-plot histogrammā redzams, visos novados Q1 uzrāda, ka *draugi* kā vērtība ir nozīmīgs rādītājs un nav zemāk novietoti rangū tabulā par 2. pozīciju, pie kam Rīgā, Vidzemes un Kurzemes kultūrvēsturiskajā reģionā mediāna ir vienāda, $Me = 3$, kas ir 3. vietā rangū tabulā. Plašāka vērtības *draugi* izvēles amplitūda vērojama Latgales novadā, kur $Me =$ starp 3. un 4. vietu. Draugi kā vērtība parādās saistībā gan ar izklaidēm, gan saistībā ar atbilžu variantu „cilvēks, kuram vienmēr var uzticēties”. Kopskaitā 0,7 % no respondentiem atbildes variantā „cita atbilde” atzīmēja, ka „draugi viņiem aizstāj ģimeni, laikā, kad vecāki peļņas nolūkos devušies uz ārzemēm”, kas patērētājsabiedrības kontekstā arī norāda uz kritērija rādītāju – orientācija uz pārliecību. Tātad draugi sniedz pārliecību un atbalstu. Analizējot kvalitatīvās atbildes 174 jaunieši uzskata, ka draugi ir cilvēki, kuriem vienmēr var uzticēties (sk. 13. pielikumu).

Savdabīgs rādītājs parādās analizējot patērētājevērtību „ārējais izskats” un „draugi”. Kur no visiem četriem reģioniem tieši Rīgas skolās ārējā izskata nozīmība tiek saistīta ar draugu vērtību, tātad skolēni vēlas pielīdzināties draugiem, un vizuālajam izskatam – tēlam ir īpaša nozīme.

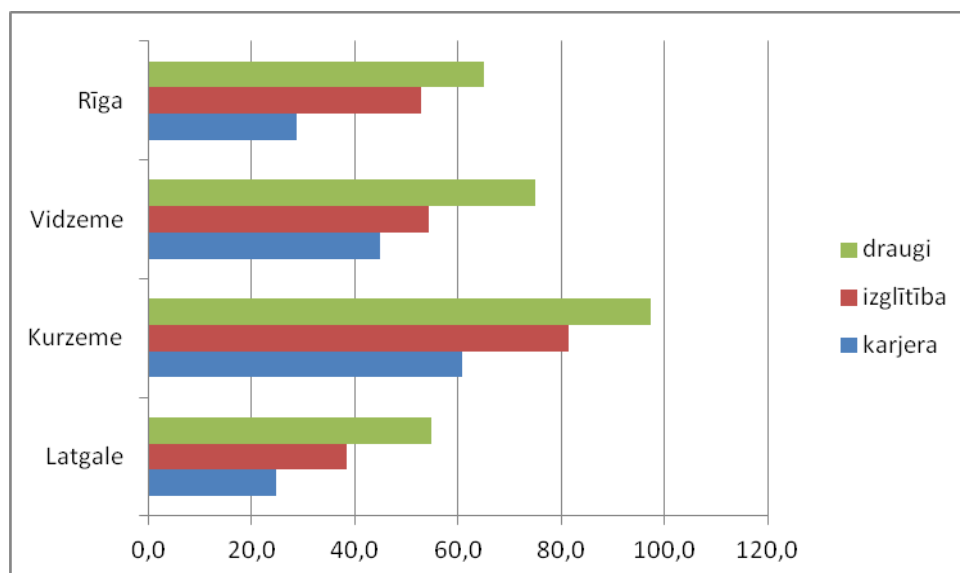
Visciešākā korelācija (0,436) ir vērojama starp *draugs* un „cita atbilde”, kurās respondentiem ir iespēja izteikt savu motivāciju, tādu kā „draugs ir kā tavs otrs Es”, „draugu lokā es jūtos labi, bez draugiem viss ir savādāk”, „draugs palīdz, uzklausa” (a. 8.11), „cilvēks, kas uzklausa, ar kuru var parunāt par visu man svarīgo un kuram var uzticēties” (a. 8.15), „draugs ir otra ģimene, kas klāt vienmēr gan priekos, gan bēdās” (a. 8.33), „draugi arī ir mana ģimene” (a. 2.32) (sk. 8. pielikums). Otra ciešākā korelācija ir

starp jēdzienu *draugs* un „draugs aizstāj ģimeni, sniedz siltuma sajūtu” ($k= 0,367$), kospkaitā 111 jaunieši izvēlējušies šo atbildi, kas no vienas puses liecina par to, ka krīze iestājusies ne tikai morālajā jomā vecāku un bērnu attiecībās, bet, ka vecāki strādā ārzemēs un jauniešiem trūkst tieši morālā atbalsta.

Draugus kā vērtību respondenti saista arī ar izklaidēm „ar draugiem vienmēr ir jautri, ar viņiem ir interesanti izklaidēties” ($k= 0,338$), jo „draugs ir cilvēks, kas vienmēr uzklausa” ($k= 0,188$), (13. pielikums). Savstarpēji korelē iemesli ar „draugiem vienmēr ir jautri, var izklaidēties” un „cilvēks, kurš tevi vienmēr uzklausa” ($k= 0,210$). Analīze uzrāda, ka atslēgas vārdi, kuri tika minēti arī fokusa grupās motivācijai, kāpēc jauniešiem draugi ir svarīgi un nozīmīgi ir: draugs uzklausa, var parunāt, palīdz, draugs kā ģimene, aizstāj ģimeni, ir ģimene, sniedz siltuma izjūtu, kas līdzinās vērtībai mīlestība.

Salīdzinošā pētījumā, kuru veica LU sociālo zinātņu fakultātes pētnieki 2009. gadā, pētījumā „Latvijas jaunatnes portrets” uzsvērts, ka jauniešiem draugi kļūst par uzvedības, dzīvesveida un normu etalonu, tāpēc arī „ārējais izskats” kā vērtība tika minēts 59 respondentu atbildēs.

Draugus kā galveno, nozīmīgāko vērtību 1. vietā šajā pētījumā izvēlējušies gandrīz 5% jauniešu, turklāt, 98 no tiem paralēli piedāvātajām atbildēm uzskatīja par nepieciešamību izteikties papildus par draugu nozīmību viņu dzīvē (8. pielikums).

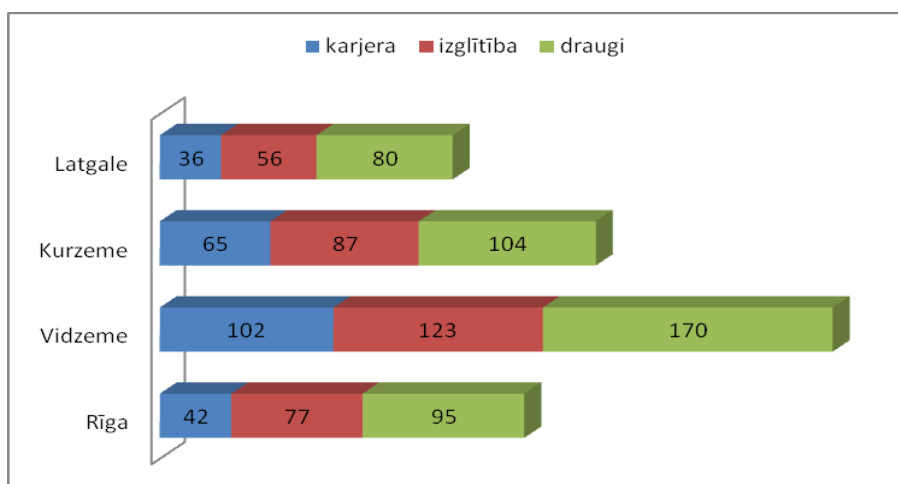


36. attēls. Procentuāls skatījums uz kritēriju ”Dzīves jēgas meklējumi, eksistenciālie jautājumi” pa novadiem.

Stabilitāti un pārliecību indivīds meklē fiziskā veselībā un garīgā stabilitātē, tomēr šo triju vērtību korelācijas nesaistība to neatspoguļo. Korelācija starp draugiem un karjeru

ir vāja $k=0,067$, kas norāda uz to, ka jaunieši nesaista karjeras veidošanos ar draugiem un veselību (korelācijas koeficients $k=0,103$). Tā vairāk tiek saistīta ar izglītību. Tas nozīmē, ka izglītošanās stimuls jauniešiem var būt līdzgaitnieks (sk. 15.tab).

Procentuāli tieši Kurzemes kultūrvēsturiskajā reģionā draugam kā drošības mēram ir vislielākā nozīme. Pārliecinoši arī liela nozīme Kurzemes reģionā ir vērtībai *karjera*.



37. attēls. Korelācija starp vērtībām *karjera*, *izglītība*, *draugi*.

Vērtība *veselība*, kas fokusa grupās gandrīz netika minēta kā nozīmīga, lauka pētījumā apstiprinājās kā viena no nozīmīgākām jauniešu izvēlēm. Vērtību *veselība* pavisam dažādos ranžējumos izvēlējušies 62% jeb 391 no visiem 626 respondentiem. Tas norāda uz fiziskā veselības īpašo vērtību kritērija „dzīves jēgas un eksistenciālo jautājumi” stabilitātes uzturēšanā.

Vērtībai *veselība* moda ir 3, mediāna ir 4, standartnovirze ir 1,9, kas norāda uz neviennozīmīgu šīs vērtības aranžējumu, bet Skewness koeficients ir 0,002, tas nozīmē, ka starp vidējo aritmētisko un modu ir maza diference. Tātad biežāk sastopamais aranžējums 4. vieta ir arī vidējais aritmētiskais. Personiskā vērtība *veselība* korelē ar valstij nozīmīgu vērtību kritēriju ilgspēja, efektivitāte, tiesiskums. Jo vesels cilvēks ir ekonomiskās lietderības un efektivitātes garants. Ar vērtību *veselība* korelē arī nozīmīga patēriņvērtības vērtība *labs ārējais izskats* ($k=0,247$), jo cilvēkam patērētājsabiedrībā ir jābūt stipram un veselam, jo viņš ir resurss un vēlmju ražotājs.

Pētījuma fokusgrupas diskusijās šī vērtība visbiežāk tika saistīta ar vērtību nauda „par naudu var nopirkt arī veselību” (L. L.). Jaunieši ar šo vērtību nesaista to priekšstatu, ko, piemēram, ar to saista jaunieši ar desmit gadu intervālu pagātnē. 1999. gadā ANO dienām veltītajā konferencē Latvijā skolēnu darba grupā tika aktualizēti veselības

izglītībai nozīmīgi jautājumi, tos aplūkojot trīs savstarpēji saistītās daļās – garīgās, fiziskās un sabiedrības veselībā. Saistībā ar veselīgu dzīvesveidu, fizisko aktivitāti, pareizu uzturu, rūpēm par sevi, dzīvi bez narkotikām, labu pašsajūtu, higiēnu, medicīnisko pakalpojumu pieejamību. Patērētājsabiedrības kontekstā jaunieši to, pirmkārt, saistīja ar nākotnes perspektīvu. Ja *veselība* kā vērtība nekorelē ar izglītību, tad kā eksistences nodrošinājums korelē ar vērtību *nauda*.

Ministru kabineta 2011. gada 5. oktobra rīkojumā nr. 504 saistībā ar citiem attīstības plānošanas dokumentiem definēti sabiedrības veselības politikas pamatprincipi un mērķi. Par virsmērķi izvirzīts pagarināt Latvijas iedzīvotāju veselīgi nodzīvotos dzīves gadus un novērst priekšlaicīgu nāvi, saglabājot un atjaunojot veselību. Definēti arī pasākumi un uzdevumi līdz 2017. gadam, kur par primāro mērķi izvirzīts par 2 gadiem pagarināt cilvēku mūžu. (52,5-54,7 vīriešiem; 55,8-57,8 – sievietēm 2017. gadā). Pamatnostādņēs apspriesta gan skolās pieejamā nekvalitatīvā pārtika, gan neveselīgie uztura paradumi, gan narkotiku lietošanas un smēķēšanas problēmas jauniešu vidū.

2006. gadā veiktajā pētījumā „Dzīves kvalitāte Latvijā” izvērtējot vērtību „veselība” pētnieks Vents Sīlis atzīmē, ka ikdienā jēdzieni „veselība” un „dzīves kvalitāte” bieži tiek lietoti kā savstarpēji saistīti. Veselības stāvokļa jēdzienā tiek iekļauti daudz faktoru, proti, veselību un tās funkcionalitāti, sabiedrības veselību, psiholoģisko un emocionālo labklājību. Rūpēties par savu veselību nozīmē arī uzlabot savu dzīves kvalitāti. Taču reālajā dzīvē šīs sakarības izrādās nav tik saistītas. Nereti ikdienā veiktās darbības un citu vērtību prioritāšu izvēle kaitē veselībai. 2006.gada pētījumā uz jautājumu “Kas pašreiz ir galvenie dienas kārtības jautājumi Jūsu dzīvē: prioritātes, galvenie darbi, pienākumi, rūpes ikdienā?” – tikai seši no septiņdesmit deviņiem respondentiem vispār pieminēja veselību un rūpes par to. Lielākais vairums par savām prioritātēm atzina darbu, naudas pelnīšanu, mājas darbus (Sīlis, 2006). 2009. gada pētījuma „Pieaugušo veselība, veselīgas un aktīvas vecumdienas” atskaitē ziņots, ka gados veciem cilvēkiem veselība nozīmē saglabātu dzīves kvalitāti, garīgās un fiziskās spējas. To raksturo gan veselības pašvērtējums, gan apmierinātība ar dzīvi (Skrule, Rozentāle, Štāle, 2009).

Šajā pētījumā „Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā” jaunieši *veselību* nesaistīja ar ilgtermiņa vērtību. To neuzrādīja neviena kvalitatīvā pētījuma atbilde. Veselību jaunieši uztvēra kā zināšanu un prasmju apguves komponenti.

4.2.3. Pašpilnveide, pašapziņas celšana.

Šim kritērijam atbilst vērtības *es pats/pati*, labs ārējais izskats un nauda. Kritērija rādītājs orientēts uz sava Ego attīstīšanu, sociāli nozīmīgu vērtību līdzsvarošanu, ņemot vērā to, ka tirgus ekonomikas apstākļos konkurencei ir īpaša nozīme.

Kronbaha Alfa koeficients $KA = 0,133$, norāda, ka savstarpējā saistība starp šīm vērtībām, ticamība ir samērā apmierinoša. Korelācija starp vērtībām *es pats/pati* un vērtības *nauda* ($k=0,064$) ir vāja, bet starp *ārējais izskats* un *nauda* ($k=0,138$) – vidēji maza. Tas nozīmē, ka katra no šīm vērtībām ir patstāvīga, nav atkarīga no citām šī kritērija vērtībām, kas fokusa grupu diskusijās tomēr korelēja vairāk. „Man nozīmīgi ir labi izskatīties, mūsu sabiedrībā ārējam izskatam ir milzīga nozīme” (Z). Kvalitatīvajās atbildēs jaunieši labu ārējo izskatu, dažbrīd, tomēr saistīja ar naudas daudzumu. Piemēram, „nauda ir augsta vērtība, kas nodrošina labklājību, ietekmē arī citu viedokli par mani, ļauj būt drošībā, ļauj labi izskatīties un nodrošina manas vajadzības” (a. 6.89).

	mediāna	moda	standartnovirze
<i>es pats/pati</i>	1	0	2,13321
<i>ārējais izskats</i>	0	0	2,036637
<i>nauda</i>	3	0	2,32948

38. attēls. Mediāna, moda, standartnovirze starp vērtībām *es pats/pati*, labs ārējais izskats, nauda.

Vērtības <i>es pats/pati</i> frekvence	177
Vērtības <i>labs ārējais izskats</i> frekvence	59
Vērtības <i>nauda</i> frekvence	223

39. attēls Jauniešu skaits, kas izvēlējušies attiecīgās vērtības

Vērtības *ārējais izskats* izvēles biežums uzrāda to, ka kā nozīmīgāko vērtību to nav izvēlējis neviens respondents, bet 2. vietā to izvēlējušies 3 respondenti, kas nav nozīmīgs rādītājs. Neraugoties uz to, ka masu komunikācijas līdzekļi reklamē un kultivē laba ārējā izskata kultu, 9,42%, jeb 59 jauniešiem no kopējā respondentu skaita nav īpaši nozīmīgs rādītājs, lai spriestu par patērētājsabiedrības savstarpējo sacensību un sacensību starp grupām (10. pielikums). Ārējā izskata nozīmību vairāk uzsvēra respondenti Rīgā un Latgales reģionā (14. pielikums). Savukārt korelācija starp patērētājvērtībai nozīmīgajām vērtībām *karjera* un *ārējais izskats* pa novadiem uzrāda, ka visnozīmīgākā tā ir Latgales kultūrvēsturiskajā reģionā.

Fokusa grupās *ārējā izskata* nozīmību jaunieši saistīja ar masu mediju piedāvāto sabiedrības ideālu tiražēšanu. Veidojot savu vērtību bāzi jaunieši saskaras ar divām būtiskām izvēlēm: pakļauties kādiem gataviem, no malas piedāvātiem uzskatiem – mediju informatīvai plūsmai un masu kultūras elku uzskatu reproducēšanai, no otras puses vēlmē atšķirties, būt pašam/pašai. Pozicionējot sevi indivīds atspoguļo savu ārējo un iekšējo personības pozīciju, kas ļauj runāt ne tikai par personības iekšējo sevis redzējumu, bet ļauj raksturot to izejot no tā darbības un uzvedības. Personība tiecas realizēt savu iekšējo, sev raksturīgo satvaru uz noteikto apstākļu noteikumu kontekstu, pieņemot ārējo apstākļu nozīmes.

Avots, kur jaunietis smeļas savu tēlu piemērošanā ir plašsaziņas līdzekļi un to lietotprasmē ir nozīmīga daļa no personības izglītošanas, jo vairums jauniešu koncepcijas par dzimumu, seksualitāti, rasi, tautību un klasēm veido balstoties plašsaziņas līdzekļu tēlu telpā, kas ir efektīvi, uzrunājoši, ātri saprotami. Tāpēc vērtības nostiprinās nosacījumā – kā indivīds uztver savu sociālo grupu un realitāti, kā uztver dzimumu lomas: vīrišķību un sievišķību, atšķirt labu no ļauna, tiesības un attieksmi pret sociālo kārtību. Tā kā plašsaziņas līdzekļi veido arī lomu modeļus, koncepcijas atbilstoši uzvedībai un rīcībai, nodrošinot būtisku kultūrsociālu un politisku informāciju, tie ir svarīgi kritiskās pedagoģijas aspekti un formas gan pedagoģijā, gan socializācijā.

		novads				Total
		Rīga	Vidzeme	Latgale	Kurzeme	
ārējais_izskats	2,00	1	0	0	2	3
	3,00	2	3	0	2	7
	4,00	3	2	1	4	10
	5,00	3	4	4	5	16
	6,00	11	4	5	3	23
Total		20	13	10	16	59

40. attēls. Vērtības *ārējais izskats* izvēla pa kultūrvēsturiskajiem novadiem.

Fokusa grupās sniegtās atbildes uzsvēra naudas un ārējā izskata nozīmības saistību „man svarīgs ir mans izskats un brīvo laiku es labprāt pavadu veikalos” (L. B.), „lai gan neesmu materiāliste, tomēr laikmets spiež un tā nu sanāk, ka galvenā vērtība man šodien ir nauda” (B).

Vērtību *nauda, karjera, ārējais izskats* korelācija savā starpā ir vāja. Patērētārvērtības vajadzības tendētas uz ārējo formu – ārējo spožumu un izskaistināšanu vērtībām, tādām kā *ārējais izskats*, kuru par nozīmīgu uzskata 9,4% no respondentu skaita, tomēr neliecina, ka patērētājsabiedrībā tik ļoti kultivētais ārējā izskata kults –

sportisks vīrietis veiksmnieks un biznesa sieviete veiksmniece, būtu lielā mērā ietekmējusi jauniešu vērtību izvēli nozīmību 6 prioritāro vērtību skalā.

Vērtība *es pats/pati* kā vērtība mediāna ir 1 un moda 0, standartnovirze 2,13 kas norāda uz neviennozīmīgu šīs vērtības aranžējumu. Kopējais respondentu skaits, kuriem nozīmīga vērtība ir viņš pats/pati ir 28,2%, kas savukārt atbilst sabiedrības vērtību kritērijam „aizsardzība no riskiem, drošība”. Sabiedrībā drošību rada sabiedrības locekļu prognozētība, kuru ievēro ar normu, likumu palīdzību, to menedžējot un ierobežojot ar likumiem un normatīviem, ko var skaidrot ar to, ka postmodernajā sabiedrībā cilvēkam drošība ir viņš pats, jo zaudēta lielā mērā ticība institūcijām un valdībām. Ekonomiskā šūpošanās, nestabilā banku finanšu sistēma, neļauj arī jauniešiem būt pārliecinātiem par stabilitāti un ilgspēju, jaunieši, tāpat kā pārējie sabiedrības locekļi, dzīvo nemitīgu risku apstākļos. Paļaušanos uz sevi kā stabilitātes garantu, gandrīz trešā daļa jauniešu uzskata par nozīmīgu vērtību.

		novads				Total
		Rīga	Vidzeme	Latgale	Kurzeme	
pats	1,00	11	16	15	4	46
	2,00	9	7	4	3	23
	3,00	2	9	4	2	17
	4,00	11	15	8	7	41
	5,00	6	8	3	7	24
	6,00	5	13	4	4	26
Total		44	68	38	27	177

41. attēls. Korelācija starp vērtību *es pats/pati*.

Vērtība *Es pats/pati* nozīmīgāka ir Vidzemes reģiona 16 un 17 gadīgiem jauniešiem, bet par mazāk svarīgu to uzskata Kurzemes reģionā (14. pielikums). Tas uzrādās arī korelācijā starp vērtībām *karjera* un *es pats/pati*, kur Rīgā lauka pētījumā nedaudz uzrādās, ka karjeras iespējas jaunieši sasaista ar labu ārējo izskatu un paļaušanos uz sevi.

Vērtību kategorija “*es pats/pati*”, sevī iekļauj ne tikai personības izaugsmes redzējumu, bet apvieno jēdzienus un vērtību “brīvība” un „drošība”, uzticība sev, pašpaļāvība ekonomiskās krīzes apstākļos šķiet saprotama. Vidzemes reģiona skolās 10,8% no visiem respondentiem prioritārajā sešniekā iekļāva vērtību „Es pats”. Atbildēs ar skolēna personību ir saistītas vairākas cerības. Pēc relativitātes biežuma tuvāk pēc korelācijas ir vērtība „brīvība”, kas tomēr nav apvienojama balstoties uz atvērtajām intervijām vienā kategoriju grupā. Jauniešu fokusgrupas intervijās pēc īpatsvara šī kategorija ieņem vienu no pēdējām vietām. Pētījums liecina, ka skolēni ir vairāk

norūpējušies par sevi. Viņi pamazām ieiet pieaugošo dzīvē, pieņem lēmumus, kas ietekmēs viņu turpmāko dzīvi (Nurmi, 1993), bet viņu pašu identitāte vēl nav pietiekami skaidri noteikta. Nenoteiktā identitāte saistās ar zināmu nedrošību par nākotni (Erikson, 1959). Pētījumā atsevišķi tika noteikts kritērijs „pašpilnveide un pašapziņa”. Tā ir atbilstoša skolas jauniešu vērtību izvēles motivācijai. Jāatzīmē, ka pastāv negatīvā korelācija starp izglītību un skolu kā pašpilnveides objektu un sevi pašu kā vērtību (5. tab), tāpēc jaunieši par aizsargu, kas palīdz noturēt personīgo drošību un ir zināmā mērā ir garants no riskiem, izvēlējušies šī kritērija vērtība *nauda*.

Ticamība un drošība – Kronbaha Alfa koeficients iemesliem, kādēļ jaunieši izvēlējās vērtību *nauda* ir pietiekami augsta 0,260 (11. pielikums). No visas lauka pētījuma kopas, par sev nozīmīgu to izvēlējušies 223 respondenti jeb 35,6% (10. pielikums). Fokusa grupās sniegtās atbildes sasauca ar kvalitatīvajām atbildēm anketēšanā. „Visu manu vērtību izvēli nosaka nauda” (6-63), paskaidro jaunietis anketas 10. jautājumā – kas nosaka visu tavu vērtību izvēli kopumā? Visticamākais atbilžu skaits korelācijas koeficients $k=0,421$ ir atbildei „nauda sniedz brīvību” un vērtība *nauda* visciešāk korelē „cita atbilde” $k=0,383$, kur jaunieši vēlas paskaidrot naudas lomu patērētājsabiedrībā. Piemēram, „nauda ir vajadzīga. Nauda ir tas, bez kā cilvēks šinī valstī nemaz nevar izdzīvot, tāpēc par kopējo vērtību izvēli atzīmē atbildi sabiedrība (11-46), „ar naudu var iegūt gan izglītību, gan veselību” (6-67), „nauda dod iespēju dzīvot kā vēlies” (7-70), „iespēju dzīvot, kā pats vēlies” (6-81), kas norāda uz to, ka nauda tiek saistīta arī ar jēdzienu brīvība, un sabiedrībā eksistē kā dažādu iespēju regulators.

Korelācijas koeficients starp vērtību *nauda* kā trešais ciešākais ir ar atbildi „nauda dod drošības izjūtu” ($k=0,283$). Arī tādu pat vidēji nozīmīgu vietu ieņem ārējā izskata nodrošinājums saistībā ar naudu, ($k=0,239$) (11. pielikums). Ja vērtē pa atsevišķām pozīcijām, tad centra skolā šo trīs patērētājsabiedrības vērtību korelācija – *es pats, ārējais izskats, nauda*, bija līdzīgi vienādi nozīmīgas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
, 00	403	64,4	30,7	30,7
1, 00	12	1,9	3,7	34,5
2, 00	26	4,2	8,1	42,5
3, 00	34	5,4	10,6	53,1
4, 00	40	6,4	12,4	65,5
5, 00	52	8,3	16,1	81,7
6, 00	59	9,4	18,3	100,0
Total	626	100,0	100,0	
Missing				
System				

42. attēls. *Nauda* kā vērtība izvēles biežums.

Nauda kā patērētājsabiedrības nozīmīga vērtība gan lauka pētījumā, gan fokusa grupu diskusijās apstiprināja tās lielo nozīmi un vajadzību tieši ekonomiskās krīzes apstākļos. Akadēmiķis J. Stradiņš norāda, ka Padomju ideoloģijas diktātu Latvijā ir nomainījis naudas diktāts. „Kādas ir izglītotu cilvēku iespējas ietekmēt sabiedrisko domu sociālā taisnīguma virzienā? Tā ir tipiska patērētājsabiedrība. To šobrīd Latvija ir izvēlējusies par savu ideālu” (Stradiņš, 2004). Tomēr kvalitatīvās atbildes norāda, ka jaunieši naudu izvēlas ne tikai kā patērētājsabiedrības iepirkšanās sviru, bet drošības mēru – garantu, kas nodrošinās viņu nākotni „nauda dod drošības sajūtu. ar naudu var glābt un uzlabot veselību” (5-26). Tam Latvijas ekonomiskajos apstākļos ir zināms pamats.

Pētniece Indra Kerēvica 2010. gada pētījumā „Sieviešu nabadzības riski un to ietekmējošie faktori Latvijā” atzīmē, ka CSP provizoriskie dati par 2008. gadu liecina, ka nedaudz vairāk par 500 tūkstošiem jeb ceturtdaļa Latvijas iedzīvotāju bija pakļauti nabadzības riskam. Pētniece saistībā ar nabadzību arī atzīmē, ka 2008. – 2009. gadā vērojamā ekonomiskās izaugsmes apstāšanās Latvijā veicinājusi bezdarba pieaugumu un dažādu iedzīvotāju grupu lielāku sociālo atstumtību un nabadzību. Liels skaits Latvijas iedzīvotāju uztraucas arī par to, ka būs jāmaina mājoklis, un iespējams tuvākajā laikā zaudēt darbu. Jāmin, ka nabadzības riskam ir spilgti izteiktas reģionālās atšķirības. Ar visaugstāko nabadzības risku izceļas Latgale – 42 %, tai seko Vidzeme 38 %) un Kurzeme 31 %. Ievērojami zemāks risks tikt pakļautam nabadzībai ir Rīgā 16 % un Pierīgā – 17 %, kas uzrādās arī reģionālajās atšķirībās jauniešu vērtību izvēlē attiecībā uz vērtību nauda.

Vērtība *nauda* (crostabs) saistībā ar vērtību izglītība šajā pētījumā uzrādīja vāju korelāciju, tomēr kvalitatīvajās atbildēs izglītība kā vērtība tika saistīta ar atbildēm „tāpēc, ka laba izglītība var nodrošināt arī augstus ienākumus nākotnē, ja strādā ārzemēs” (D).

		novads				Total
		Rīga	Vidzeme	Latgale	Kurzeme	
nauda	1, 00	0	5	5	2	12
	2, 00	4	8	8	6	26
	3, 00	11	8	5	10	34
	4, 00	6	14	10	10	40
	5, 00	12	21	12	7	52
	6, 00	12	21	17	9	59
Total		45	77	57	44	223

43. attēls. *Nauda*, korelācija pa novadiem

Saistot atbilžu variantus ar kopējo respondentu skaitu pa novadiem, *nauda* kā vērtība visos novados uzrāda vienādu nozīmību. 20,17%, 34,52%, 25,56%, 19,73%, to

balstoties uz rajonos aptaujāto skolēnu skaita proporcionāli ir izvēlējušies aptuveni vienāds skaits jauniešu.

4.2.4. Kritērijs: vajadzība pēc atslodzes, baudas meklējumi.

Šim kritērijam atbilst vērtības izklaides, sports, svaigs gaiss, kas noreducējās fokusa grupā, precizējot vērtību daba, un vērtība apreibinošie līdzekļi.

Kronbaha Alfa koeficients ir 0,138, kas norāda uz pietiekamu ticamību un drošumu.

	mediāna	moda	standartnovirze
svaigs gaiss	0	0	1,53872
izklaides	2,0	0	2,62128
sports, fiziskās nodarbības	0	0	2,35867
apreibinošie līdzekļi	0	0	2,11488

44. attēls. Vērtību svaigs gaiss, izklaides, fiziskās nodarbības, apreibinošie līdzekļi mediāna, moda un standartnovirze

Cilvēka pilnvērtīgai eksistencei ir nepieciešama atpūta. Rietumu pasaule, kura ir jūdakristīgo tradīciju mantiniece jau izsenis sekojot Bībeles patiesībai „Un Viņš tiem saka: „Nāciet vieni paši savrup kādā vientuļā vietā un atpūties maķenīt”” (Marka 6:31), darbu un atpūtu prata dalīt līdzvērtīgās daļās. Fokusa grupu diskusijās tika precizēta vērtība atpūta pie dabas, pastaiga dabā, līdz fokusa grupu dalībnieki vienojās par vērtību *svaigs gaiss*. Jaunieši nevērtē atpūtas kvalitāti, bet, galvenokārt, to saista ar dispozīciju ”atpūties no mācībām un skolas vides”. Par atpūtu jaunieši uzskata gan sporta nodarbības, gan teātra apmeklējumu, gan izklaides bāros un spēlējot datorspēles. Fokusa grupās uzrādītās atbildes liecināja par samērā vidēju apreibinošo līdzekļu klātesamību meklējot relaksācijas iespējas.

Ja ar vērtību veselība fiziskā un psihiskā, jeb apziņas veselība, tad ar atpūtu kritēriāli orientācija saistās ar vides veselības izpratni, garīgo un fizisko atslodzi.

svaigs gaiss	28
izklaides	134
sports, fiziskās nodarbības	90
apreibinošie līdzekļi	34

45. attēls. Jauniešu, kas izvēlējušies attiecīgās vērtības, skaits.

Tikai, 4, 47% no visiem respondentiem izvēlējās sešu nozīmīgāko vērtību vidū vides vērtību *svaigs gaiss*. Tikai viens jauniešis to ierindojis 2. vietā pēc ranžējuma. (pielikums11).

Ar tikpat mazu vērtību izvēli no visas lauka pētījuma atzīmējama arī vērtība *apreibinošie līdzekļi* – 5. 43%, kas norāda, ka tā jauniešiem nav būtiska vērtība sešu nozīmīgāko vērtību skalā. Tomēr fokusa grupu sarunās izklaidēm un apreibinošiem līdzekļiem jaunieši piešķir ievērojamu nozīmi. ”Nevar teikt, ka bez alkohola iztikt nevar, tomēr nedaudz mazajā piektdienā (precizēts, domāta trešdiena) un īstajā piektdienas vakarā iedzer vajag” (J). ”Varam iztikt arī bez kādiem apreibinošiem līdzekļiem, tomēr atslābt nedaudz vajag” (K). Lauka izpētē nepastāv nozīmīga korelācija starp šī kritērija vērtībām. Lai arī kvalitatīvajā pētījumā izklaides tika saistītas ar klubu un bāru apmeklējumu, kur tiek lietots alkohols un citi apreibinoši līdzekļi, tomēr fokusa grupu intervijās neviens respondents neminēja citus apreibinošos vai psihotropos līdzekļus.

Vērtībai *apreibinošie līdzekļi* ir liela standartnovirze (2, 11488), kas norāda uz šīs vērtības ranžējuma lielo izkliedi. 4 no visiem to bija ierindojuši 1. vietā, 2 – otrajā, bet visvairāk kā nozīmīgu pirmajā sešniekā šo vērtību atzīmēja 21 jauniešis pēc rangu tabulas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid , 00	492	78, 6	46, 2	46, 2
1, 00	4	, 6	1, 6	47, 8
2, 00	9	1, 4	3, 6	51, 4
3, 00	11	1, 8	4, 4	55, 8
4, 00	20	3, 2	8, 0	63, 9
5, 00	29	4, 6	11, 6	75, 5
6, 00	61	9, 7	24, 5	100, 0
Total	626	100, 0	100, 0	
Missing System				
Total	626	100, 0		

46. . attēls. Vērtības *izklaides* izvēles biežums/ frekvence

Ticamība, drošums un validitāte – Kronbaha Alfa koeficients iemesliem, kādēļ jaunieši izvēlējās vērtību *izklaide*, ir vidēji augsts KA= 0, 285.

Tie jaunieši, kas izvēlējās vērtību *izklaide*, kā būtiskāko iemeslu min iespēju kopā atpūsties jebkur ar draugiem (k=0, 310) un apmeklēt teātri, kino vai pašiem spēlēt teātri (k=0, 304). Visvairāk analizē parādās atzīme „Cita atbilde”, ko jauniešiem nozīmē vērtība *izklaides* (k=0,713), tomēr skaidrojums netiek sniegts, kas vedina domāt, ka tie jaunieši, kuri kā vienu no vērtībām atzīmēja vērtību *izklaide*, nobeiguma jautājumā-kas ietekmē

visu kopējo viņu vērtību izvēli, 36, 36% no tiem par nozīmīgāko atzīmēja ģimeni. Ko varētu skaidrot, ka izklaides un prasmi izklaidēties, atpūsties aptuveni trešajai daļai no tiem, kuri izvēlējās šo vērtību nosaka ģimenes tradīcijas.

	izklaides	
	6, 00	Total
Desmitais , 00	11	19
jautājums sabiedrība	9	32
ģimene	26	48
draugi	8	19
cita atbilde	6	14
Total	60	132

47. attēls. Šķērstabula par jauniešu izklaides kā vērtības ietekmes stimulu.

Draugu ietekme ir mazāka nekā ģimenes un sabiedrības, izvēloties vērtību *izklaide*.

Vērtība *sports* visvairāk korelē ar vērtību *ģimene* ($k = 0,131$). Tas liek spriest par to, ka motivāciju nodarboties ar fiziskām nodarbībām jaunieši iemanto nevis skolā ($k = 0,038$), bet ģimenē. Bet ar vērtību *skola* visvairāk korelē vērtība *izklaides* ($k = 0,237$). Ticamība un drošuma vērtējami uzskatāmi kā pietiekami, jo Kronbaha Alfa koeficients ir $K = 0,26$.

Skolēnu un jauniešu iesaistīšanās sportā un fiziskajās nodarbēs ir ne tikai fiziska rādītāja nozīme, bet socializācijas un audzināšanas nozīme. Sporta nodarbības un sacensības sniedz ne tikai prieku un gandarījumu, bet arī norūda raksturu, bet kolektīvais sports un sporta pasākumi rada kopības sajūtu ar savu sociālo grupu. Sportojot veidojas arī noteikts dzīvesveids. 5 jauniešiem sports bija kā nozīmīgākā vērtība prioritāšu skalā, septiņiem tā bija otrajā vietā. 14, 37% no kopējā jauniešu skaita fiziskām nodarbībām piešķir īpašu nozīmi. Tikai viens jauniešis vērtību *izklaide* saistīja ar vērtību *sports*. Jo fiziskie treniņi, daļēji sporta spēlēs ir mērķtiecīgs, labi organizēts patstāvīgs darbs.

Korelācija starp veselību un sportu ir zema ($k = 0,115$), kas lieku reizi apliecina to, ka jauniešiem veselība ir īstermiņa vērtība, bet sports ir sava veida relaksācijas un sevis apliecināšanas veida vērtība.

	veselība	sports
veselība	1, 000	, 115
sports	, 115	1, 000

48. attēls. korelācija starp vērtībām veselība un sports.

4. 2. 5. Kritērijs emocionālā stabilitāte.

Vērtības *brīvība*, *ģimene un mājdzīvnieks* atbilst kritērijam *emocionālā stabilitāte*, kas saistīts ar orientāciju uz personības dzīves mērķi (jēgu) un psiholoģisku komfortu. Šis personīgi nozīmīgais kritērijs saistās ar sociāli nozīmīgo kritēriju *aizsardzību no riskiem un drošību* un tādām vērtībām, kā garīgā veselība.

Iekšējā vērtību izvēles saskaņotība, drošums un ticamība ir zemi, jo Kronbaha Alfa koeficients ir 0,051. arī savā starpā šīs vērtības praktiski nekorelē. (pielikums 11.)

	mediāna	moda	standartnovirze
<i>brīvība</i>	2	0	2,13224
<i>ģimene</i>	1	1	1,34174
<i>mājdzīvnieks</i>	0	0	1,61933

49. attēls. Vērtību *brīvība*, *ģimene*, *mājdzīvnieks* mediāna, moda un standartnovirze

Visvairāk jauniešu N=528 izvēlējušies vērtību *ģimene*, divreiz mazāk jauniešu N=240 izvēlējušies vērtību *brīvība*, un ļoti maz jauniešu N=21 izvēlējušies vērtību *mājdzīvnieks*.

Pētījumā lielāko vienprātību vērtību izvēlē respondentu aptaujās sasniedza izvēlētā vērtība *ģimene*, kas jauniešiem ir būtiska vērtība. To izvēlējušies 84% no visu respondentu skaita, dažādos ranžējumos.

Vērtību ranžējumā vērtība *ģimene* kopvērtējumā ir pirmajā vietā, bet 303 no visiem respondentiem ģimeni kā vērtību ierindoja 1. vietā, kas sastāda 48,4% no visas ģenerālkopas. 60 respondenti kā galveno izvēles iemeslu min morālo atbalstu. Bet 183 uzskata, ka ģimene ir materiālā atbalsta avots. 168 jaunieši ģimeni saista kā pieredzes gūšanas vietu, kas liek secināt, ka kultūras socializācija un vērtību pieņemšana notiek saistībā ar ģimeni. Vērtībizglītības eksperti, vērtējot ģimenes lomu vērtību izvēlē uzsver, ka „Ģimenē veidojas vērtību izvēles pamats, kas vēlāk tikai papildinās” (L.Z. 2011). Jauniešu vērtīborientācija visupirms veidojas ģimenē,() pusaudžu vecumā nereti ģimenes vērtības tiek konfrontētas ar sabiedrībā valdošajām un tas vai jaunieši saglabās ģimenē dominējošās vai izvēlēsies sekot citiem ideāliem ir atkarīgs no attiecību kvalitātes ģimenē. „Ģimenei ir nozīmīga loma jauniešu vērtīborientācijā”(L.G.,2011).

Savstarpēji korelē atziņas par to, ka ģimene sniedz materiālu atbalstu, mīlestību un ģimene sniedz morālu atbalstu. Korelācijas koeficienti ir attiecīgi ($k=0,322$) un ($k=0,304$). Visvairāk korelē ģimene kā vērtības izvēle ar iemeslu, ka ģimene ir pieredzes

gūšanas vieta $k = 0,411$, kas kultūras tradīciju un pieredzes mērogā minams kā nopietns iemesls. Jaunieši ģimeni saista gan „Ģimene veido manu vērtību sistēmu, audzina, iemāca atšķirt labu no ļauna (a. 2. 43)Kā nozīmīgākā vērtība šim jaunietim 1. vietā ir Dievs. „Ģimenē var saņemt gan morālu, gan materiālu atbalstu, tomēr vislielākais pluss ir mīlestība” (a. 8. 16). „Ģimene ir tas, kas piepilda sirdi vienmēr un visur” (a. 2.90). Šo vērtību komentējot jaunieši izrādīja īpašu emocionalitāti.

ģimene sniedz morālu atbalstu	234
ģimene sniedz materiālu atbalstu naudu	183
ģimene sniedz mīlestību	243
ģimene mājas izjūta	244
ģimene pieredzes gūšanas vieta	168
cita atbilde	147

50. attēls. Iemesli, kādēļ izvēlējas vērtību ģimene

Ģimenes ne tikai būtiski ietekmē sabiedrības un valsts labklājību, bet veic arī vairākas citas svarīgas funkcijas, piemēram, uztur demogrāfisko stabilitāti, nodrošina bērnu un jauniešu socializāciju un sagatavošanu pastāvīgai dzīvei, ģimenes locekļu aprūpi, sniedz savstarpēju atbalstu ģimenes locekļiem. Valsts uzdevums nav pārņemt ģimenes funkcijas, bet veicināt ģimeņu rašanos, noturīgumu un labklājību, kā arī sniegt atbalstu esošajām un topošajām ģimenēm sarežģītos brīžos. Valsts ģimenes politikas īstenošanai un stiprināšanai MK 2002. gada 28. maijā akceptēja koncepciju „Valsts ģimenes politika” (MK 28. 05. 2002. sēdes Nr. 22 protokola 50. §, grozīts ar MK 15. 07. 2003. sēdes Nr. 40 protokola 13. § un MK 16. 12. 2003. sēdes Nr. 64 protokola 49. §; turpmāk – Koncepcija), kas joprojām ir spēkā.

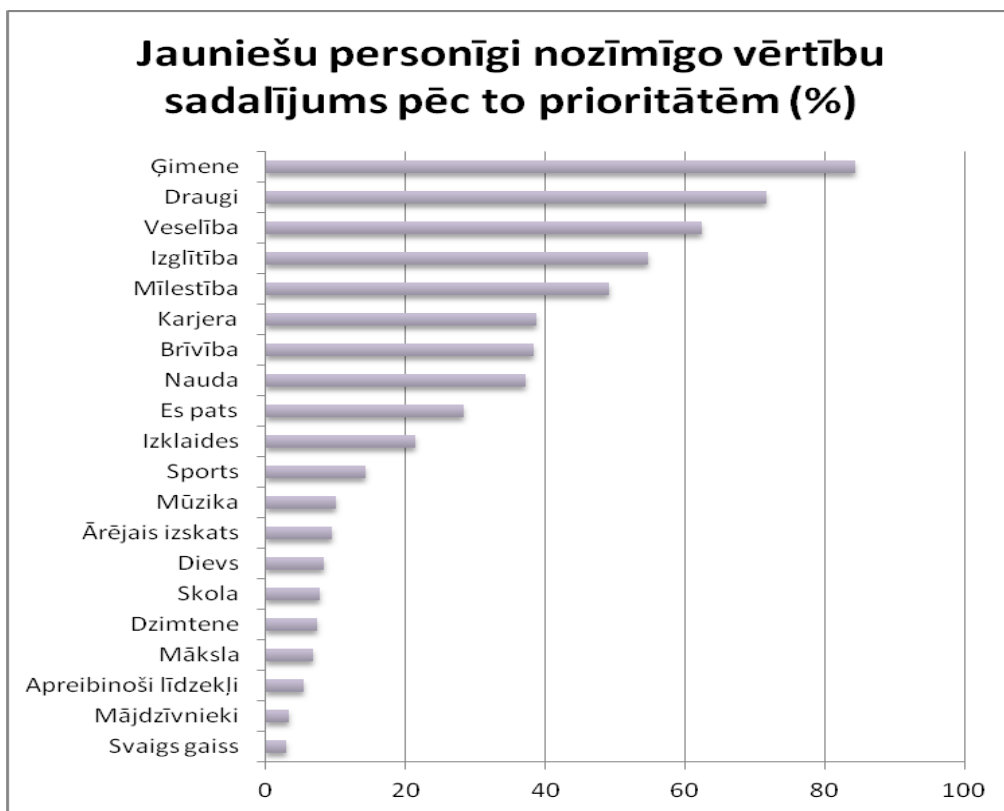
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	98	15,6	5,2	5,2
1,00	303	48,4	54,4	59,6
2,00	107	17,1	19,2	78,8
3,00	54	8,6	9,7	88,5
4,00	25	4,0	4,5	93,0
5,00	24	3,8	4,3	97,3
6,00	15	2,4	2,7	100,0
Total	626	100,0	100,0	
Missing System				
Total	626	100,0		

51. attēls. Vērtības ģimene izvēles biežums/ frekvence.

Visnozīmīgākā korelācija, kāpēc jaunieši izvēlas vērtību ģimene ir skaidrojums ”ģimene – pieredzes gūšanas vieta” ($k=0,435$), kā arī „ģimene sniedz materiālu atbalstu”, ($k=0,332$). Nozīmīgs rādītājs ir arī atbilžu variants „cita atbilde” ($k=0,411$), kad jaunieši

papildus ailē ieraksta to, ko un kāpēc viņiem nozīmīga šī vērtība. Daudzi nespēj izšķirties par nozīmīgāko un atbildēs atzīmē, ka ģimene ir visas anketā minētās nozīmes(sk.1.pielikumu).

Analizējot kvalitatīvās atbildes, atklājas, ka savstarpēji korelē atziņas par to, ka „ģimene sniedz materiālu atbalstu” ar „ģimene sniedz mīlestību”, kā arī „ģimene sniedz morālu atbalstu”. Korelācijas koeficienti ir attiecīgi $k=0,322$ un $k=0,304$. Kā pašu nozīmīgāko iemeslu jaunieši min to, ka ģimene ir pieredzes gūšanas vieta ($k=0,411$). Jaunieši ģimenes vērtību saredz tajā, ka „Ģimene veido manu vērtību sistēmu, audzina, iemāca atšķirt labu no ļauna (a. 2. 43). Konkrētās atbildes respondents kā visnozīmīgāko vērtību atzīst, ka tas ir Dievs. ” Ģimenē var saņemt gan morālu, gan materiālu atbalstu, tomēr vislielākais pluss ir mīlestība”. (a. 8.16) . ” Ģimene ir tas, kas piepilda sirdi vienmēr un visur” (a. 2.90).



52. attēls. Visu vērtību savstarpējā saistība

Ģimene ir jauniešu socializācijas un vērtību izvēles avots ar plašu darbības lauku. Ģimenes nozīmi Latvijā, varētu salīdzināt ar tādā mega lielvalsti kā Ķīna, kur ģimene tiek uzskatīta par tautas spēka avotu. Ģimenes vārds Ķīnā ir pirmais un nozīmīgākais, tikai pēc

tam seko cilvēkam dotais vārds (priekšvārds). Ķīniešu valodā ir apmēram 150 nosaukumu, lai apzīmētu ģimenes locekļus (Ozoliņa-Nucho, Vidnere, 2009).

Ģimēni kā vērtību nostiprinājuši ne tikai valsts politikas dokumenti, bet arī kopš 2008. gada 15. maija Latvijā tiek atzīmēta arī Starptautiskā ģimenes diena. Svētku nozīme ir tā, ka to ietvaros tiek popularizētas ģimenes vērtības un aktualizēts ģimenes nozīmīgums valsts attīstībā un nākotnē, tādejādi cenšoties parādīt sabiedrībai, ka ģimene ir valsts pamats. Lai arī valsts politika ir daudz kritizēta, jo pabalsti ir nepietiekoši, tomēr ģimenes diena ir aktualizējusi sarunu un sabiedriskās organizācijas runāt par stipras ģimenes un tradicionālas ģimenes pastāvēšanas nozīmību un vērtību, kas arī ietekmējis jauniešu vērtību izvēli.

Kopumā šo vērtību sešu prioritāro vērtību skalā, piemēram, Rīgas rajonā par nozīmīgāko atzinuši 103 no 109 respondentiem, pie kam 63. 3% jeb 69 jaunieši no šiem jauniešiem to ierindojuši pirmajā vietā. Ģimene pēc visiem gan fokusa grupās iegūtajiem kvalitatīvajiem rādītājiem, gan strukturētās anketas brīvajās atbildēs pēc visiem parametriem uzrādās, gan kā mīlestības avots, gan pieredzes gūšanas vieta, gan naudas un finansiālo līdzekļu avots. Jauniešiem uzrādītās atbildes: "Ģimene man sniedz gan morālu, gan materiālu atbalstu, iemāca dzīvei" (a. 8.18), "pateicoties ģimenei tu dzīvē ko sasniedz un esi laimīgs (a. 7.93), "ģimene – tas ir visa pamats, gan atbalsts, gan mīlestība", „ģimene nozīmē visu!", ja viss būs kārtībā ģimenē, būs kārtībā arī citur, ģimene ir kā pamats visam!" (a. 8.3), „ģimene ir tā vieta, kas tevi vienmēr paņems atpakaļ un vienmēr atbalstīs" - uzrāda kritērija „emocionālā stabilitāte" nozīmību. Tomēr fokusa grupu diskusijās iezīmējās arī cita aina: "Ģimene, kas tā tāda? Labi, ka man ir draugi!" (R), norādot uz jauniešu aizvainojumu un ievainotību vecāku neprasmē risināt sadzīvīskos, morālos un ekonomiskos jautājumus, atstājot bērnus novārtā." Ģimene veido vērtību sistēmu, audzina, iemāca atšķirt labu no ļauna"(L).

vērtības	ģimene
karjera	, 024
nauda	-, 099
izklaides	, 049
ārējais izskats	-, 112
izglītība	-, 029
draugi	, 238
ģimene	1, 000
veselība	, 248
brīvība	, 052
dievs	, 097
pats	, 133
dzimtene	-, 145

mūzika	-, 131
sports	-, 131
mājdzīvnieks	-, 089
māksla	-, 004
skola	, 030

53. attēls. Vērtības *ģimene* korelācija ar citām personībai nozīmīgām vērtībām

Vērtība *ģimene* visvairāk korelē ar vērtību *draugi* ($k=0,238$) un vērtību *veselība* ($k=0,248$), bet praktiski nekorelē ar vērtību *māksla* ($k=0,004$). Tas vedina domāt, ka estētisko bāzi un izpratni par skaisto jaunieši lielā mērā iegūst skolā un sabiedrībā.

Ar vērtību *Dievs* vērtībai *ģimene* ir ļoti vāja korelācija ($k=0,097$). Tomēr, analizējot pa novadiem šo vērtību izvēli, var saskatīt noteiktas sakarības. Varētu pieņemt, ka Dievu kā augstāko substanci un vērtību jaunieši iepazīst skolas programmās un sākumskolā kristīgās mācības stundās. Eksperts uzskata, ka „Vecākiem ir galvenā un ietekmīgākā loma bērnu vērtību izvēlē. Grūti iedomāties, ka skola varētu pārspēt ietekmē vecākus.” (V. T., 2011). Skolēns ir masu kultūras pārstāvis, patērētājsabiedrības subjekts un ģimene var pildīt vērtību sabalansēšanas funkcijas.

Vērtību *brīvība* jaunieši saista gan ar personīgo brīvību, gan iespēju brīvi izvēlēties, runāt, tomēr tikai vienā atbildē fokusa grupā izskanēja atbilde, ka jaunieši vēlas būt „garīgi brīvs” (Z). Z. Baumans indivīda brīvību skaidro ar jēdzienu „privacy” (noslēgtība, vientulība). „Privacy” ir indivīda tiesības savas dzīves noteiktā vietā, noteiktā laikā un noteiktās situācijās neieļaut citus cilvēkus un kādas sabiedriskās institūcijas pārstāvjus. Privātums un brīvība jauniešu atbildēs ir kā sinonīmi jēdzieni.

Brīvību kā vērtību izvēlējušies 240 respondenti, jeb 33% no kopējā respondentu skaita, kas jauniešu izvēlē ir tikpat nozīmīga kā vērtība karjera. Ar kritēriālo rādītāju emocionālā stabilitāte vērtību *ģimene* tas korelē vāji ($k=0,052$). Kas norāda uz to, ka savu personīgo brīvības apziņu jaunieši saista ārpus kādām kopienām un institūcijām. 57 respondenti šo vērtību ir ierakstījuši kā sev nozīmīgāko vērtību, ierindojojot to 1. vietā. Pārsvārā arī šie jaunieši, kuri brīvību izvēlējās kā galveno vērtību, arī jautājumā par to – kas kopumā nosaka visu viņu vērtību izvēli atzīmē: „Es pats”. Patstāvība un sevis nozīmes izcelšana bija raksturīga fokusa grupas intervijās, tomēr tik spilgti neuzrādās kopējā lauka pētījumā, ko var skaidrot ar ekonomiskās krīzes palielināšanos un solidaritātes starp grupām nozīmības palielināšanos.

18, 8% no kopējā skaita brīvību mīlošie par visu kopējo vērtību izvēli uzskata, ka to izvēlas paši. Bet 55, 8% par visu vērtību izvēles ietekmētāju kopu izvēlas ģimeni, 4,

6% kopējo vērtību ietekmē draugi. Draugu nozīmība un vēlme būt saprastam jau apliecinājis vācu psihologs E. Šprangers pagājušā gadsimta 20 gados sakot, ka "Nevienā vecumā cilvēks tik ļoti netiecas būt saprasts, kā jaunībā. Rodas iespaids, ka citu sapratne ir pamatā personības attīstībai. Tomēr vienmēr atrodas apstākļi, kas šo sapratni apgrūtina vai pat vispār izslēdz" (Šprangers, 1929, 39. lpp.). Tas apliecina un uzrāda jauniešu vecuma psiholoģijas īpatnību specifiskās vajadzības, ka arī pēc 100 gadiem tieksme būt drošībā, mīlētam un brīvi izpausties nav mazinājusies. Brīvība pēc atbilžu biežuma visvairāk korelē ar vērtību *Dievs* (k=106) un vērtība *izklaides* (k=155), kas norāda uz divām brīvības izpausmes binaritātēm – garīgā brīvība un hedonistisko brīvību.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	, 00	386	63,5	61,6	61,6
	1, 00	57	9,1	9,1	70,7
	2, 00	39	6,2	6,2	77,0
	3, 00	31	5,0	5,0	81,9
	4, 00	41	6,5	6,6	88,5
	5, 00	31	5,0	5,0	93,4
	6, 00	41	6,5	6,6	100,0
	Total	626	100,0	100,0	
Missing	System				
	Total	626	100,0		

54. attēls Vērtības brīvība izvēles frekvences biežums.

Fokusa grupu intervijā saziņa par tuvākā mīlestību un drošību, jauniešu intervijās uzrādījās vērtība mājdzīvnieks, tomēr lauka pētījumā šī vērtība uzrādījās vāji pārstāvēta. 21, jeb 3,4% no kopējā respondentu skaita savu sešu prioritāro vērtību skalā atzīmējuši mājdzīvnieku kā nozīmīgu vērtību. Turklāt 3 to atzīmējuši kā trešo nozīmīgāko, bet 7 respondenti kā 4. nozīmīgāko vērtību viņu dzīvē.

4. 2. 6. Radošuma meklējumi, vajadzība pēc izaugsmes

Kritērijam *radošuma meklējumi, vajadzība pēc izaugsmes* atbilst vērtības *skola, mūzika, māksla, sports*, kas norāda uz jauniešu orientāciju uz sasniegumiem, emocionālo un radošo spēju attīstīšanu, savu spēju attīstīšanu. Iekšējā saskaņotība, drošība un ticamība ar Kronbaha Alfa koeficienta palīdzību vērtējama kā vāja (KA= 0, 057).

Vērtības *sports* un *māksla* savstarpēji nedaudz korelē (k=0, 124). To pašu var atzīmēt arī attiecībā uz vērtībām *skola* un *māksla* (k= 0, 151). Pēc kopējā izvēles principa, vērtību *skola* un *māksla* izvēlējušies gandrīz vienāds jauniešu skaits – 42, jeb 6, 7%. Vērtību *māksla* – 49, jeb 7, 8% .

	mediāna	moda	standartnovirze
<i>skola</i>	0	0	1,96483
<i>mūzika</i>	0	0	2,33541
<i>māksla</i>	0	0	2,01871
<i>sports</i>	0	0	2,35867

55. attēls. Moda, mediāna un standartnovirze kritērijam radošuma meklējumi, vajadzība pēc izaugsmes.

Jauniešiem nozīmīga 6 prioritāro vērtību skalā skola sastāda 8 % no kopējā respondentu skaita. Jaunieši vērtības *skola*, *māksla* un *sports* saista ar radošu pašattīstību un sevis izaugsmes iespējām, tāpēc arī korelācija starp šīm vērtībām ir attaisnojama. Vislielākā standartnovirze ir vērtībai *mūzika* (2,335), kas norāda uz jauniešu atšķirīgām interesēm un atšķirīgiem veidiem radošuma meklējumos. Vērtību *mūzika* 2 jaunieši bija izvēlējušies kā savu galveno vērtību.

skola	49
mūzika	63
māksla	42
sports	90

56. attēls. Jauniešu skaits, kas izvēlējušies attiecīgās vērtības

14,4% no kopīgā respondentu skaita kā nozīmīgu vērtību izvēlējušies vērtību *sports*, bet *mūziku* – 10%. Savukārt *skola* kā vērtība tika minēta tikai 7, 8% jauniešu atbildēs un *māksla* – attiecīgi 6, 7% jauniešu atbildēs.

Vērtības *sports* un *māksla* savstarpēji nedaudz korelē ($k=0,124$). To pašu var atzīmēt arī attiecībā uz vērtībām *skola* un *māksla* ($k=0,151$). Pēc kopējā izvēles principa, vērtību *skola* un *māksla* izvēlējušies gandrīz vienāds jauniešu skaits – 42, jeb 6,7%. Vērtību *māksla* – 49 jeb 7, 8% . Jauniešiem nozīmīga 6 prioritāro vērtību skalā izrādījās *skola*, kas sastāda 8 % no kopējā respondentu skaita. Jaunieši *skolu*, *mākslu* un *sportu* saista ar radošu pašattīstību un sevis izaugsmes iespējām, tāpēc arī korelācija starp šīm vērtībām ir attaisnojama. Vislielākā standartnovirze ir vērtībai *mūzika* (2,335), kas norāda uz jauniešu atšķirīgām interesēm un atšķirīgiem veidiem radošuma meklējumos. Vērtību *mūzika* divi jaunieši bija izvēlējušies kā galveno vērtību.

4. 2. 7. Septītais kritērijs: Garīguma un morālās apziņas nodrošināšana (ideāli)

Kritērijam *garīguma un morālās apziņas nodrošināšana (ideāli)* atbilst vērtības *Dievs*, *mīlestība*, kas norāda uz orientāciju uz humānām vispārcilvēciskām vērtībām.

Drošums, validitāte un ticamība ir apmierinoša, jo Kronbaha Alfa koeficients ir 0, 63. Taču šo vērtību savstarpējā korelācija ir ļoti zema ($k=0,091$).

	mediāna	moda	standartnovirze
dievs	0	0	1,83045
mīlestība	3	0	2,04882

57. attēls. Vērtībām *Dievs* un *mīlestība* moda, mediāna, standartnovirze.

dievs	52
mīlestība	308

58. attēls. Jauniešu, kas izvēlējušies attiecīgās vērtības, skaits

Vērtībām *izglītība* un *Dievs* $k = 0, 002$, un *izglītība* un *mīlestība* $k = 0, 014$, *veselība* un *Dievs*, $k = 0, 24$ ir vāja korelācija.

Attiecībā uz notiekošajiem reliģiskajiem procesiem Latvijā jāsaprot, ka Latvijas sabiedrība nebūt nav homogēna, bet gan dalīta. Vienai Latvijas iedzīvotāju daļai ir indiferenta (vienaldzīga, bez intereses) attieksme pret reliģiju vai reliģiozitāti kā tādu, otra daļa iedzīvotāju ir atvērta reliģiski garīgām inovācijām, meklē iespēju un mēģina tās praktizēt, trešā daļa iedzīvotāju ir izteikti noslēgta un konservatīva. (Skatīt: Kretalovs / Stare, 2007; Dannenfeldt, 2009, 22-28, 171-174). Reliģiozitāte jeb ticīgums/garīgums var pastāvēt dažādās formās un dažādi izpausties, tāpēc izdarīt secinājumus, ka jaunieši ir vai nav reliģiozi ir pārdroši. Vācu pētnieks U. Švābs (Ulrich Schwab, 1995) pētot ģimeņu reliģiozitāti Vācijā 3 paaudžu šķērsgrīzumā un to attieksmi pret Baznīcu, secināja, ka distancēšanās no baznīcas lielā mērā ir ģimenes tradīcija, ģimenes mantojums, bet personiskās ticības veidošanās ir izteikti individuāls process. Tāpēc salīdzinot pētījumā vērtības *Dievs* un *ģimene* korelē vāji, $k=0,097$, bet gandrīz nekorelē ar vērtībām *izglītība*, $k=0,002$ un vērtību *es pats* $k=0,001$. Tāpēc varētu secināt, ka personīgās ticības jautājumi kalpo kā morālās apziņas nodrošinājums, Dievs kā stabilitātes un drošības mērs.

Nopietni par jauniešu attieksmi pret reliģiju var runāt tikai tad, ja skolēnu izteikumi ne tikai tiek konstatēti, novēroti un aprakstīti vai izskaidroti, bet gan tad, ja vērā tiek ņemts un apsvērta arī viņu argumentatīvais saturs un, galvenais, konteksts. Attiecībā uz pētniecības metodēm tas nozīmē – pēc iespējas pilnīgāk rekonstruēt un aplūkot arī skolēnu kopējo, visaptverošo pasaules redzējumu, kas izriet no viņa skata punkta. Pētniekiem jeb pieaugušajiem tātad ir jābūt gataviem darboties līdzīgi kā etnologiem, atsakoties no paša personīgās, pieaugušiem tipiskās perspektīvas (pasaules redzējuma un

skaidrojuma) un patiesi ienirstot kādā jaunā, nepazīstamā pasaulē – šajā gadījumā bērna pasaulē. (Schweitzer, 2003, 11-12).

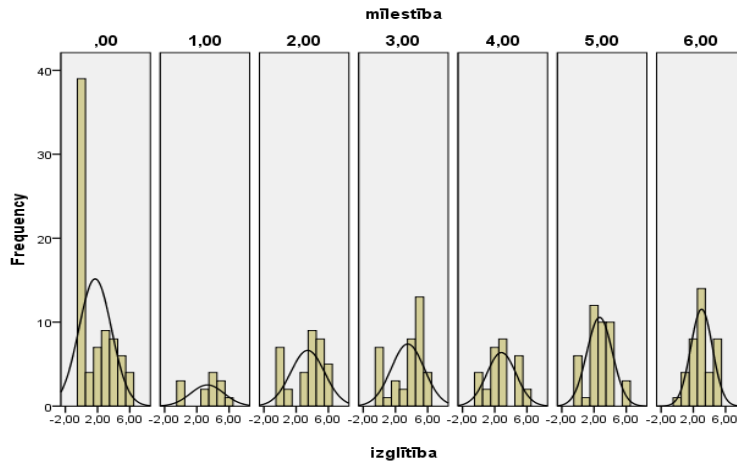
Kristīnes Kūnas (Christine Kuhn, 2005) pētījums par jauniešu reliģiozitāti konfesionālā vidē parādīja, ka jaunieša attiecības ar Dievu ir noteiktas un drošas, nonākot stresa situācijā viņš pievēršas Dievam, piemēram, lūgšanu formā, un Dievs viņam kļūst par atbalstu. Tādejādi intensīva saskare ar Dievu kompensē atsvešināšanos ģimenē un iztrūkstošas attiecības ar vienaudžiem. (Kuhn, C. 2005). Fokusa diskusijās Dievs kā vērtība tika minēts kā vispārpieņemts, fenomenoloģisks aspekts. ” Jā, Dievs ir vispārcilvēciska vērtība, to nevar noliegt (A). Tomēr tuvāk fokusa grupā netika skaidrota tā nozīmība personiskajā vērtību izpratnē.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
, 00	574	91, 6	70, 3	70, 3
1, 00	11	1, 8	6, 3	76, 6
2, 00	10	1, 6	5, 7	82, 3
3, 00	8	1, 3	4, 6	86, 9
4, 00	7	1, 1	4, 0	90, 9
5, 00	5	, 8	2, 9	93, 7
6, 00	11	1, 8	6, 3	100, 0
Total	626	100, 0	100, 0	
Missing				
System				
Total	626	100, 0		

59. attēls. Vērtības *Dievs* izvēles biežums/ frekvence

Dievu kā augstāko substanci un garīgo vērtību jaunieši iepazīst skolas programmās kristīgās mācības stundās sākumskolā, vidusskolas posmā filozofijas mācību stundās jautājumā par esamības izpratni, kulturoloģijā – rodot izpratni par dažādu reliģiju garīgo sākotni.

Jaunieši fokusa grupu intervijās neatklāja un nediskutēja par vērtību *mīlestība* plašākā nozīmē, tomēr uzsvēra, ka šī vērtība viņiem ir ļoti nozīmīga, par ko liecina 49, 2% no visas ģenerālkopas. Mīlestība kā vērtība ir morālu vērtību viens no rādītājiem



60. attēls. Vērtību *izglītība* un *mīlestība* izvēles biežuma/frekvences mijsakarības pēc vērtību ranžējuma.

Tiem jauniešiem, kam *mīlestība* kā vērtība bija 3. vietā, *izglītība* kā vērtība pārsvarā tika ierindota 5. vietā, bet normālsadalījums norāda uz frekvenci, kas atbilst aptuveni 8 vienībām. Uz mazo saistību starp šīm vērtībām norāda arī korelācijas koeficients ($k = 0,014$). Ko var skaidrot, ka kriteriālā vērtība garīgums un morālās apziņas nodrošinājuma vērtības nekorelē ar kritēriju dzīves jēgas meklējuma vērtību *izglītība*. *Izglītība* ieguvusi pragmatisku, utilitāru jēgu, kamēr vērtības *mīlestība* un Dievs ir dziļi personiska vērtības, orientētas uz vispārhumānu vērtību apzināšanu. Izvērtējot šis jauniešiem nozīmīgās vērtības, jāsecina, ka aktīva izzināšana, aprakstīšana un izpratne caur racionālu domāšanu pastāv līdzās apcerei un pasaules uztverei ar emociju, jūtu un intuīcijas palīdzību.

4. 2. 8. Personībai nozīmīgais kritērijs *Identitātes meklējumi*

Kritērijam *identitātes meklējumi* atbilst vērtība *tēvzeme/ dzimtene*, kas saistīta ar orientāciju uz solidaritāti. *Identitāti* nemanto. *Identitāte* izveidojas un attīstās, cilvēkam augot un novērojot, atspoguļojot un pieņemot (Erikson, E. H. 1968. 1994). *Identitātes meklējumi*, kā tas jau tika aplūkots iepriekšējā nodaļā, vienmēr saistās ar piederības apziņu.

Jebkurai *identitātei* saknes meklējamas paša ego *identitātē*. *Identitāte* ir cilvēka vienotības un nepārtrauktības subjektīvas izjūtas, kas nodrošina viņam stabilu sevis apziņu un sniedz drošību, pieņemot sev būtiskus lēmumus, tāpēc kriteriāli tas saistās ar valsts nozīmīgo vērtību nacionālā *identitāte*, valoda un kritēriju kultūras vērtību un nacionālās *identitātes* apzināšana.

	mediāna	moda	standartnovirze
tēvzeme/ dzimtene	0	0	2,15639

61. attēls. Vērtībai *tēvzeme/dzimtene* mediāna, moda un standartnovirze

Jauniešu, kas izvēlējušies attiecīgo vērtību, skaits ir ļoti mazs – 46, jeb 7,34% no visas respondentu kopas. Visbiežāk jaunieši neizvēlējās šo vērtību, tādēļ moda un mediāna ir 0.

Vērtība *dzimtene/tēvzeme* nedaudz korelē ar vērtībām *draugi* ($k=0,166$), ar vērtību *ģimene* ($k=0,145$), *mīlestību* ($k=0,119$). Tātad starp šīm vērtībām pastāv zināma saistība.

Fokusa grupās uzrādītie viedokļi par dzimtenes nozīmību, jaunieši izteicās, ka: "(Dzimtene)Te būs vieta, kur man vienmēr atgriezties" (M), "Te ir mani draugi un te ir manas saknes" (L. L.) „Man tēvzeme saistās tikai ar valodu" (L). Tā kā 10. jautājumā par to, kas ietekmē viņu vērtību izvēle pamatā tika atzīmēts, ka to ietekmē gan ģimene, gan sabiedrība, tad draugi kā savu vērtību referētās grupas atspoguļotājs ietekmē arī tādu vērtību kā dzimtene/ tēvzeme. Tomēr intervijās par patriotismu un dzimtenes vērtību runājot, šī vērtība kā identitātes meklējumu resurss bija vāja.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
,00	580	92,6	74,0	74,0
2,00	2	,3	1,1	75,1
3,00	6	1,0	3,4	78,5
4,00	13	2,1	7,3	85,9
5,00	8	1,3	4,5	90,4
6,00	17	2,7	9,6	100,0
Total	626	92,6	100,0	
Missing System				
Total	626	100,0		

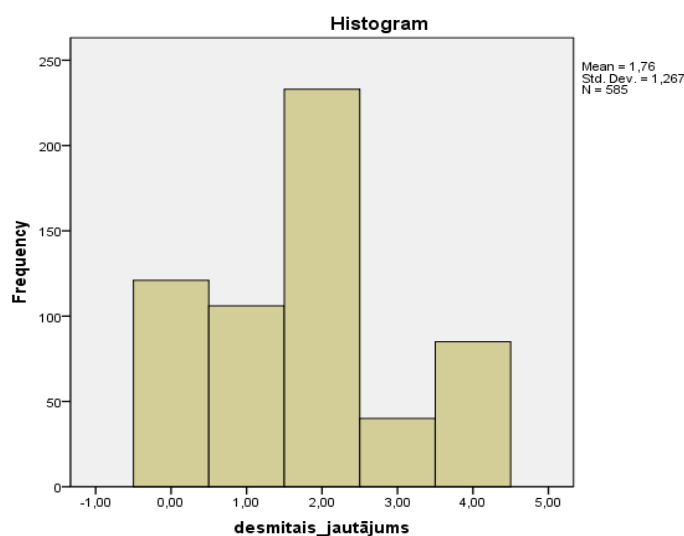
62. attēls. Vērtības *dzimtene/tēvzeme* izvēles biežums/ frekvence/.

Vērtību *dzimtene, tēvzeme* respondenti vairumā gadījumu neizvēlējās kā prioritāro vērtību. Sešu vērtību skalā to izvēlējās 7%, jeb 46 jaunieši no aptaujāto kopas. Savukārt tie, kas izvēlējās, to ierindoja vairāk 6. vai 4. vietā, mazāk 5. vai 3. vietā un pavisam maz 2. vietā. 1. vietā kā sev nozīmīgāko vērtību to neizvēlējās neviens jaunietis (pielikums10).

Pētījumā Latvijas skolēnu pilsoniskā izglītība sabiedrības integrācijas kontekstā 1999 – 2004. gadā – kuru veica toreiz LU pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes

Izglītības pētniecības institūts, secinājumos teikts: „Attieksme pret Latvijas valsti, tās simboliem un sasniegumiem skolēniem ar latviešu mācību valodu ir daudz pozitīvāka nekā ar krievu mācību valodu (aptaujāti 1207 respondenti). Savukārt Latvijas Valsts Prezidenta Stratēģiskās analīzes komisija Izglītības pētījuma 2004 – 2008 „Pilsoniskās izglītības jēdziens, prakse un rezultāti: virzība uz darbībā balstītu modeli sabiedrības saskaņas veicināšanai” ziņojumā teikta, ka pēdējo 5 gadu laikā notikusi 8. klases skolēnu patriotiskās attieksmes pret Latvijas valsti samazinājusies gan skolās ar latviešu, gan krievu mācību valodu” (Osis 2008). Sprotami, ka jauniešu vidū populārāki aktivitāšu veidi ir tie, kas saistīti ar izklaidi un atpūtu (to skaitā, kultūru, kamēr mazāk saistošas viņiem ir sociālās un politiskās aktivitātes minēts pārskatā par pilsoniskās izglītības jomā veiktajiem pētījumiem Latvija (Osis, 2008.). Šajā promocijas darbā analizējot rezultātus, kas ietekmē jauniešu pilsonisko vērtību tēvzeme/dzimtene, fokusa grupu intervijās šī vērtība tika minēta saistībā ar vietas apziņu ”Tā ir vieta, kur es vienmēr varēšu atgriezties” (A) (pielikums 9). Jauniešu atbildēs *tēvzeme* tika saistīta arī ar valodu un mājas apziņu, tomēr dziļāka simboliska jēga vērtībai *tēvzeme/dzimtene* netika meklēta.

Analizējot atbildes uz anketas desmito jautājumu ”Kas kopumā noteica jūsu vērtību izvēli?”, atzīmējot sev nozīmīgākās, jauniešiem bija jāizsver un jānonāk pie kopsecinājuma – kas noteicis kopumā visu vērtību izvēli. Jautājums tika uzdoti ar nolūku pārliecināties par pētāmā jautājuma pareizību. Sniegtās atbildes liecina, ka jaunieši kā savu vērtību paraugu un izziņas avotu galvenokārt izvēlas ģimeni, vecākus. Daudzi savās atbildēs minēja, ka gan ģimene, gan sabiedrība ietekmē vienlīdz viņu vērtību prioritātes.



63. attēls. Vispārīgie iemesli, kas nosaka jauniešu vērtību izvēli.
1 – sabiedrība. 2 – ģimene, 3 – draugi, 4 – cita atbilde

Analizējot atbildes uz šo jautājumu, redzams, ka 233 jaunieši, kas sastādīja 37, 2 % no visas respondentu kopas uzskata, ka , galvenokārt, viņu vērtību izvēli nosaka ģimene, 106 jaunieši jeb 16, 9% atzīst, ka viņu izvēli visvairāk ietekmējusi sabiedrība, bet tikai 40 jaunieši jeb 13, 6 % no respondentiem atzīmē draugu ietekmi uz vērtību izvēli.

Izvērtējot visus iepriekš aplūkotos kritērijus un prioritārās vērtības gan sabiedrība, gan dominējošā kultūra, gan valsts ekonomika, gan valsts izglītības stratēģija spēj ietekmēt jauniešus izsvērt un pieņemt tādas vērtības kā izglītība, veselība un karjera. Eksperti uzskata, ka” vērtības rezultējas attieksmēs un konkrētā rīcībā. Tāpēc sabiedrība vistiešākajā veidā nosaka vērtības, kuras pārņem jaunā paaudze ģimenē, uz ielas, skolā”. (eksp. S. L.2011). „Dominējošas vērtības nāk no ģimenēm, bet skola ir dažādu prioritāšu apvienojums” (eksp. S.M. 2011). Pētījumā analizējot jauniešu kvalitatīvās atbildes uzrādās tas, ka jaunieši Latvijā vērtību un uzskatu atšķirības starp dažādām paaudzēm nav kontrastējošas, bet tradīcijā balstītas, jauniešiem saites ar dzimteni ir pastarpinātas caur vērtību ģimene, kas translē tradīcijas un tradicionālās vērtības.

NOBEIGUMS

Vērtību veidošanās pedagoģiskie un psiholoģiskie faktori nav viennozīmīgi vērtējami, ko teoriju izvērtējuma gaitā, nācās secināt. Katra no noteiktas jomas teorijām par izejas pozīciju izmantoja savas atskaites sistēmas un komponentus, sākot no sociālpsiholoģijas teorētiskām nostādnēm, kur pamats ir indivīda vērtību vajadzību samērojamība ar sabiedrības vērtībām (Eriksens, Švarcs, Džeims, Smita, Maklelanda) , sabiedrības vērtību stereotipiem (Rokičs), un beidzot ar sociālpolitiskajiem uzstādījumiem un tautsaimniecības mērķiem.

Pētījumā tika noskaidroti jauniešu vērtību izvēles motīvi sociālā fona kontekstā. Tika izmantotas strukturālisma un poststrukturālisma teorijas, noskaidrojot vērtību tradicionalitātes un ilgtspējības, dažādu paaudžu vērtību nozīmes un salīdzinājums ar mūsdienu jauniešu vērtībām uz ekonomiskās krīzes kultūrsociālā fona, – R. Ingelhera, P. Burdjē Z. Baumaņa, U. Beka, G. Le Bonona, sociālās teorijas nostādņu bāzes. Atziņas par jauniešu īpašā vecuma indivīda sociālpsiholoģiskajām vajadzībām, mērķiem un motīviem patērētājsabiedrības izpratnes robežās, promocijas darbā tika analizētas T. H. Ēriksena, Š. Švarca, D. Maklelanda, M. Rokiča, Ē. Fromma sociālpsiholoģijas teorētiskās nostādnes, kas pētījumā parāda, ka jauniešu vecuma īpatnības pamatā psiholoģiski pieņem sev

nozīmīgās garīgās vērtības, bet sociāli pēdējo 20 gadu laikā vērtību vajadzības ir mainījušās.

Lai analizētu sabiedrības likumsakarības – autore vērtēja to autoru teorijas, kas īpaši pievērsušies postmodernās kultūras izpētei un esošās, dominējošās kultūras ietekmes nozīmei – Ž. F. Liotārs, Ž. Bodrijārs, V. Velšs, M. Fuko, I. Hasans un, salīdzinot ar mūsdienu skolas jauniešu vērtību izvēles kritērijiem, tika noskaidrots, ka vērtību veidošanās ir mijietekmējošs process un jauniešiem ir attiecināms uz metodēm un paņēmieniem kā valsts, sabiedrība, skola vai vecāki tās piedāvā, spēj iedvesmot, motivēt jauniešus.

Analizējot teorijas no postmodernās filozofijas teorētisko nostādņu viedokļa, autore secināja, ka sociālā komunikācija ar milzīgu informētības apjomu, kuru nodrošina masu informatīvie līdzekļi, jauniešiem kalpo kā līdzeklis personiskajām izglītošanās vajadzībām, jo būt informētam, būt savas sociālās grupas aprītē patērētājsabiedrības kontekstā arī mācību procesā pēc intervijās iegūtās informācijas, iegūst īpašu nozīmību. Mediji palīdz jauniešiem projicēt patēriecības vēlnes.

Definēt un apzināt vērtību audzinošo un pedagoģisko lomu pētījumā ļāva izmantotās P. R. N. Freira, A. Darderes, R. Vodaka, R. McLarel, V. Klafki kritiskās pedagoģijas nostādnes. Valsts nostādnes vērtībuzglītošanas mērķu izvirzīšanā dažādās izglītības pakāpēs, sākot no pamatizglītības posma un noslēdzot ar vispārējās vidējās izglītības posmu, projicējas kā sabiedrisko attiecību regulators, saistīts ar patēriecību, tautsaimniecībai derīgā cilvēka audzināšanu.

Mācību priekšmetu standartos, izglītību reglamentējošos dokumentos un mācību metodiskajos līdzekļos tiek akcentētas tādas vērtības kā ekonomiskā konkurētspēja, labklājības stimulēšana un cilvēks kā resurss. Apzinoties, ka skolēni nepieņem tās vērtības, kuras sabiedrībā nav reprezentablas un kurām, attiecīgajā vecuma posmā nav nozīmes un kas nepalīdz jauniešiem uzlabot viņu dzīves kvalitāti. Vērtībuzglītību stimulējošie normatīvie dokumenti nes īpašu atbildības slogu un definētajām vērtībām un mērķa uzstādījumam ir īpaša nozīme jauniešu identitātes veidošanā.

Skolēna domāšanu un apziņu ietekmē ekonomikā balstītas vērtībuzglītības nostādnes, vienlīdz, kā ārējie patērētājkultūras simulakri, Latvijā nav veikti plaši, visaptveroši pētījumi par to, kā vērtību izglītojošais saturs darbojas skolas vidē un, kādi ir galvenie ietekmējošie faktori, kuri nosaka jauniešu vērtību. Pētījuma rezultātā, autore ir pārliecināta, ka mainot mācību priekšmetu un mācību programmu saturu, mainot dažādus normatīvos aktus vai valdības deklarācijā akcentētos mērķus, tādējādi orientējot uz

humanitāru vērtību orientētu nākotnes redzējumu, mainītos nākotnes sabiedrības sociālkultūras kopējais raksturs. Tāpēc promocijas darbā tika apzināti un analizēti WWS socioloģiskie pētījumi, pedagoģiskie un socioloģiskie pētījumi Latvijā, tādi kā: pētījums par skolēnu vajadzībām, par apmierinātību ar dzīvi, nabadzības faktori, par vecāku ietekmi uz profesiju izvēli, pētījums par Latvijas jauniešu bērnībā gūto nelabvēlīgo pieredzi, pētījums par jauniešu tolerances veicināšanu, pētījumā par jauniešu brīvā laika pavadīšanu, skolu apmeklējuma iemesliem, pētījums „Jaunatnes portrets”, pētījums par patērniecību un dzīvesveidu: sociālekonomisko grupu salīdzinājums, Valsts pētījuma programma Nacionālā identitāte u. c. pētījumi, kurus bija veikuši Latvijas Universitātes pētnieku, DATA pētnieku, SAK pētnieku grupas, lai promocijas darbā salīdzinātu un izvērtētu jauniešu vērtību atšķirības un izvēles iemeslus un konstatētu likumsakarības.

Analizējot literatūras avotus (Dž. Djuijs, V. Klafki, Z. Baumans, A. Kukla, J. E. Nurmi) par kultūru formēšanās nosacījumiem, kolektīvās identitātes veidojošajiem faktoriem, tika izstrādāts jauniešu vērtību veidošanās konceptuālais modelis patērētājsabiedrībā un jauniešu vērtību veidošanās patērētājsabiedrībā kritēriji.

Jauniešu vērtību veidošanās konceptuālais modelis patērētājsabiedrībā Latvijā tika veidots balstoties uz jauniešu personīgi nozīmīgiem vērtību veidošanās ceļiem, kuri viņu atbilstošam vecumam, saskaņā ar psiholoģijas teorijas pētījumiem, uzrāda divus savstarpēji saistītus ceļus – socializāciju, kurā jaunieši sevi var pozicionēt ar noteiktu sociālu grupu un individualizāciju, kad vērtību izvēli vidusskolēnam nosaka vajadzības pēc garīgās pilnveides un dzīves jēgas meklējumiem, personīgā attieksme un pieredze. Pētījuma pedagoģiskās, psiholoģiskās un filozofiskās teorētiskās analīzes rezultātā noskaidrojās, ka vērtību dalījuma metodoloģija izriet no indivīda vajadzībām – motivācijas, attieksmes, pieredzes, laikmeta konteksta, ekonomiskā fona un sociāli nozīmīgu, jauniešiem derīgu faktoru ietekmes uz viņa vērtību vajadzībām.

Vērtējot jauniešu motivāciju, nākas secināt, ka kolektīvā identitāte, kas ir ilgtermiņa konstrukts, tās kopīgie kultūras elementi – atmiņas, vērtības, simboli, domāšanas mīti un kultūras tradīcijas, kas kā kopienu saistošie elementi jauniešiem ir vairāk noturīgi, salīdzinājumā ar politiskajiem vai ideoloģiskajiem elementiem, nosaka jauniešu vērtību izvēli. Tāpēc vērtība *draugi*, ar kuriem var kopā izklaidēties un parunāt par sev nozīmīgo un *ģimene*, kura ir gan morāls, gan materiāls atbalsts un arī pieredzes gūšanas institūcija, jauniešiem izrādījās nozīmīgāka vērtība kā dzimtene/tēvzeme, ar kuru kā identitātes mēru jauniešus vairs tik cieši nesaista piederības sajūta.

No vienas puses jaunieši savu izvēli balstīja tradicionālās kultūras pieredzē, kuras sākumi meklējami ģimenes audzināšanā un paraugā, no otras puses patērētājsabiedrības dzīvesveida paraugos un vērtībās, kas ir postmodernās kultūras bāze un virzītājspēks. Skolā jaunieši pieņem kolektīvajā kultūrā fiksētu pieredzi. Tāpēc fokusa grupas intervijās vērtībai *izglītība*, bija zems prestižs, ko jaunieši pamatoja ar pieredzē gūto un nākotnes redzējumu, ka spējīgākie un izcilākie aizbrauc no valsts, uzskatot, ka šeit izglītība nav vajadzīga, bet „vajadzīgi ir sakari.” atšķirībā no lauka pētījumā pēc vērtību ranžējuma 55% no ģenerālkopas (KA = 0, 85) augstu koeficientu uzrāda citu izglītības kā vērtības nozīmību. Tas parāda masu domāšanas un kolektīvās pieredzes ietekmi uz personīgi nozīmīgām vērtībām.

Vērtību izvēles kritērijus autore izvirzīja izejot no trim savā starpā saistītām pozīcijām – valstij nozīmīgiem vērtību kritērijiem, mūsdienu sociāli nozīmīgiem kritērijiem un personībai nozīmīgiem kritērijiem. Attiecīgi šos kritēriju un tiem atbilstošos rādītājus var grupēt vairākos aspektos. Piemēram, pēc ekonomiskais aspekta, kur patērētājsabiedrībai nozīmīgi ir tādi rādītāji, kā *karjera, labklājība, nauda, komforts, labs mājoklis, labs ārējais izskats, sociālais statuss* un sabiedrības normas, kas nosaka šo rādītāju un patērētājkultūras nozīmību. Cita kritēriju kopa – indivīdam nozīmīgie garīgie aspekti un to rādītāji, tādi kā personiskās vajadzības pēc izaugsmes, pašpilnveides, vērtībām, kuras vajadzīgas personības emocionālās stabilitātes uzturēšanai.

Tā kā jauniešu vērtību izvēles sasaiste īstenojas kapitālisma ekonomiskajā kontekstā, tad to var izskaidrot ar tiem pašiem pamatprincipiem, kas raksturīgas kapitālistiskajai ekonomikai ar tirgus ekonomiska sistēmas pamatu, kuru nosaka pieprasījuma: piedāvājuma attiecības. Un tās ir cits pedagoģiskais princips, kuras metodiku autore piedāvā īstenot izglītības politikas veidotājiem.

Empīriskā pētījumā rezultātā tika noskaidrots, kuras vērtības jaunieši transformē no izglītības un mācību priekšmetu standartiem, kas ir valsts reglamentēti, skolas audzināšanas mērķiem, sabiedrības un vecāku pieredzes, uzskata par sev derīgām. Līdzās personīgā dzīves pieredzē apgūtiem sociālās saskarsmes, normu un paraugu elementiem, jauniešiem nozīmīgas šķiet tās vērtības, kuras ir aktuālas un reprezentablas šī brīža situācijai. No patērētājvērtību bāzes vērtībām, *karjera* kā vērtība, kura tiek minēta gandrīz visos stratēģiskos izglītības dokumentos, bija viena no nozīmīgām arī jauniešu vērtību izvēles ranžējumā, bet personīgi nozīmīgo vērtību, dzīves jēgas un eksistenciālo jautājumu risinājumu, jaunieši par sev nozīmīgām uzskata *izglītību, draugus* un *ģimeni*.

Tradicionālie 20. gs. izglītības akcenti, kuru principi bija saistīti ar iepriekšējo paaudžu zināšanu un pieredzes nodošanu nākamajām paaudzēm (postfiguratīvās kultūras elementi), nomainījies kritiskā pedagoģijā raksturīgais – patstāvīgas domāšanas un personīgi nozīmīgu vērtību pielietošana un empīrikas akcentējums. Mūsdienu sabiedrībā vērtības darbojas, ne vairs kā jēdzienu un faktu piefiksējums, bet to tradicionalitāti un hierarhiju aizstāj jauniešu personības pašrealizācijai nozīmīgs vērtību selekcijas princips. Par sev nozīmīgām vērtībām jaunieši uzskata tās, kuras garantē viņu drošību un nākotnes stabilitāti, kas ekonomiskās krīzes apstākļos, jauniešiem šķita īpaši nozīmīgas.

Promocijas darbā atklājās būtisks aspekts, kuru līdz šim neviens nebija pētījis, ka kultūras tradīcija un paaudžu domāšanas atšķirības ietekmē jauno paaudzi tādā mērā, ka mācību priekšmetu standartus veido cita paaudze un skolās mācību procesu nodrošina paaudze, kura savas domāšanas paradigmu formējusi 30 gadus atpakaļ, un tā ir ne tikai cita paaudze, bet cita pasaule. Humāno pedagoģijas izglītības bāze un garīgo vērtību vajadzības tiek piedāvātas no citas kultūras telpas jeb, kā to bija nodēvējis R. Ingleharts, no starppaaudžu krīzes redzējuma.

Vērtību veidošanās aspekti ir ne tikai motivācija, derīgums un vērtību funkcionalitāte, bet arī attiecības un solidaritāte ar savu sociālo grupu, tuvāko, attieksme pret šo grupu vērtībām un tās elementiem, informētība par vērtības darbību un robežām. Katra jaunieša uztveres spēja un griba, nozīmi iegūst diskursā ar dominējošo kultūru, kas ir kopsaucējs mijattiecību normālai funkcionēšanai, apzinoties, ka indivīda līmenī pilnīga vienotība nav iespējama. Sabiedrībai un valstij ir svarīga kopīga ideja, vienošanās par konstitucionālām vērtībām, kas tās vieno, kuras dēļ būtu vērts paciest grūtības, bet, ne fokusa grupu diskusijās, ne lauka pētījumā, respondenti netika tādas minējuši.

Analizējot vērtību nozīmību kriteriālā kontekstā, garīguma un morālās apziņas nodrošinājuma vērtības nekorelē ar dzīves jēgas meklējuma vērtībām, tādām kā *izglītība* un *veselība*, kas vērtību izvēles skalā ir prioritāro vērtību frekvences biežuma ziņā nozīmīgs rādītājs. *Izglītība*, *karjera* un *nauda* ieguvušas pragmatisku, utilitāru jēgu, un savā starpā korelē, *izglītība* ar *naudu* ($k=0,087$), kamēr *mīlestība* un *Dievs* ir dziļi personiska vērtība, orientēta uz vispārhumānu vērtību apzināšanu.

Jaunieši savas vajadzības pašpildveidoties, celt savu pašapziņu daļēji saista ar vērtībām *labs ārējais izskats* un *nauda*, tomēr tās nesaistās ar kriteriālo vērtējumu radošums un vajadzība pēc izaugsmes – vērtībām *skola*, *māksla*, *sports*, *mūzika*. Ja pašidentifikācija jaunietis saistās ar naudas daudzumu, komfortu un augstiem sadzīves standartiem, bet pašidentificēšanās instruments ir pirkšana, izklaide un baudīšana preču

pievienotā vērtība tiek saistīta ar cilvēka sociālo statusu, tad tā ir tieša patērētājsabiedrības pazīme.

Par Latvijas jauniešu raksturīgāko vērtību ranžejumā augstāk izrādījās izvēlēta vērtība *ģimene*. Kas nozīmē, ka vērtējot pēc izvēles kritērijiem aktīva izzināšana, aprakstīšana un izpratne caur racionālu domāšanu līdzās pastāv apcerei un pasaules uztverei ar emociju, jūtu intuīcijas palīdzību.

Kopumā vispārizglītojošo skolu jauniešu vērtību prioritāte Latvijā ir :

- Ģimene – 84%, no visas ģenerālkopas
- Draugi – 72% no visas ģenerālkopas
- Veselība – 62% no visas ģenerālkopas
- Izglītība – 55% no visas ģenerālkopas
- Mīlestība – 49, 2% no visas ģenerālkopas
- Karjera – 39% no visas ģenerālkopas
- Brīvība 38, 3% no visas ģenerālkopas

Šīs prioritārās vērtības pavisam dažādos ranžejumos izvēlējušies jaunieši no visiem Latvijas kultūrvēsturiskajiem novadiem un nozīmīgākās jauniešiem izrādījās tās vērtības, kuras saistās ar dzīves jēgas meklējumiem, eksistenciāliem jautājumiem.

Latvijas valsts stratēģiskiem dokumentiem būtu jāatbalsta vērtībizglītības stiprināšana un jāveicina izglītības programmās un mācību priekšmetu saturā garīgo vērtību nostādnes.

Tāpēc autores izstrādātais vērtību veidošanas konceptuālais modelis tiek piedāvāts mācību priekšmetu programmu un standartu veidotājiem, jo tas ļauj:

1. izprast pedagoģisko procesu vērtību apritē un norāda tā vēlamu virzību;
2. izprast tos aspektus, kas jauniešu vērtību struktūrās pastāv un kas pašiem jauniešiem ir nozīmīgas, bet kritēriji ir vērtību vēlamās formas, taču mazāk izteiktas patērētājkultūras kontekstā. Kritēriju lietojums ļauj sniegt atbalstu pedagogam mācību programmu izveidē.

Ieteikumi:

1. **Valsts**, izglītības jomā strādājošiem politikas veidotājiem un lēmumu pieņēmējiem gan valsts, gan pašvaldību iestādēs Latvijā, sadarbībā ar mācību satura veidotājiem un skolām jāaktualizē esošās vērtībizglītības un audzināšanas programmas, tās jāpapildina ar jaunām, inovatīvām nostādnēm ētikas, sociālo zinību, vēstures, kulturoloģijas, filozofijas un citu humanitāro zinātņu jomās;

2. **Izglītības un zinātnes ministrijai (IZM)** sadarbībā ar augstskolu vadošiem pētniekiem jānodrošina regulāri pētījumi par vērtībizglītības pieejamību un piedāvājuma atbilstību ar sociālām, kultūras un skolēnu pašu vērtību vajadzībām, balstoties uz nacionālās kultūrpolitikas prioritātēm.
3. **Valsts izglītības satura centram**, balstoties uz izstrādāto vērtību veidošanas konceptuālo modeli, izveidot vienotu vērtībizglītības programmu.
4. **IZM** regulāri (nevis reizi divos gados) jāiesaista vērtībizglītības padome kā konsultatīva institūcija IZM vērtībizglītības procesa kvalitātes pilnveidošanā un pieejamības veicināšanai, t. sk. daudzveidīga izglītības piedāvājuma veidošanā audiovizuālajā vidē.
5. **Izglītības iestādēm** jāaktualizē vērtībizglītības joma saistībā ar humānpedagoģijā nozīmīgām vērtībām, kā arī vērtībām, kas saistītas ar nemateriālo un materiālo kultūras mantojuma saglabāšanu, jāveicina tās pieejamība un pārmantošanas process, jāiekļauj nacionālo vērtību jautājumi kultūrizglītības un vērtībizglītības mācību priekšmetu programmās
6. **Novadu izglītības pārvaldēm**, sadarbībā ar IZM jāveido informācijas sabiedrības vajadzībām atbilstoša un pieejama vērtībizglītības, to starpā kultūras informācijas sistēmu – vērtībizglītības vortālu /iespējams www.skolas.lv ietvaros.
7. **Novadu izglītības pārvaldēm**, sadarbībā ar skolām un pašvaldībām, jāveidot plaša profila vērtībizglītojoši un audzināšanas metodiskie centri metodiskā atbalsta sniegšanai reģionos.

Tēzes aizstāvēšanai

1. Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā atspoguļo kolektīvā fiksētu pieredzi un dominējošā postmodernā patēriņkultūrā tiražētu sabiedrības mērķi.
2. Izstrādātais jauniešu vērtību veidošanās modelis patērētājsabiedrībā Latvijā atspoguļo sociālo vidi, ar kuru jaunieši identificējas, fiksē to pieredzi un interešu virzību kopīgā kultūras telpā. Izstrādātie jauniešu vērtību veidošanās kritēriji izmantojami jauniešu vērtību diagnostikā mūsdienu patērētājsabiedrībā.
3. Mūsdienu jauniešu prioritārās vērtības kā ģimene, draugi, veselība, karjera un mīlestība saistās ar vajadzību pēc emocionālās un praktiskās drošības. Tās ietekmē viņu identitāti un saistās ar jauniešu mērķiem.

4. Izglītības normatīvie dokumenti vērtējami kā nepilnīgi, jo neatspoguļo jauniešu pašu vērtības un vajadzības patērētājsabiedrībā.

Bibliogrāfija

1. Adair, G. (1992). *The Postmodernist Always Rings Twice*. London: Fourth Estate.
2. Adams, I., & Dyson, R. W. (2003). *Fifty Major Political Thinkers (2nd ed.)*. Routledge.
3. Adorno, T. W. (2006). *History and freedom: lectures 1964–1965*. R.Tiedemann (ed.) Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
4. Albrow, M. (1999). *Sociology: The Basics*. London; NY: Routledge.
5. Albrow, M. (2001). Globalization after Modernization: A New Paradigm for the Development Studies. In F. J. Schuurman (Ed.), *Globalization and Development Studies. Challenges for the 21st century* (pp. 26-27). London: Sage Publ.
6. Alfino, M., Caputo, J.S., & Wynard, R. (1998). *McDonaldization Revisited: Critical Essays on Consumer Culture*. Westport, Connecticut, London: Praeger.
7. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa.
8. Apine, I. (2001). *Ievads etnopsiholoģijā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Aristotle (1999). *Nicomachean Ethics (2nd ed.)*. Translated with Introduction, Notes, and Glossary, by Terence Irwin. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company.
10. *Arts and cultural education at school in Europe* (2009). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
11. Austers, I. Golubeva, M., Kovaļenko, M., Strode, I. (2006). *Daudzveidība ienāk latviešu skolās. Mazākumtautību bērnu integrācija latviešu skolu vidusskolas klasēs*. Rīga: SIA Nordik.
12. Austruma, S. (2009). Vērtību darbības veidošanās tehnoloģijas. V. Tēraudkalns (red.), *Reliģiskās dažādības tematika izglītībā – Eiropas, nacionālā un reģionālā dimensija*. Rīga: LBB.
13. Austruma, S., Muižarāja, I. (2010). *Kulturoloģija*. Rīga: Zvaigzne ABC
14. Āboma, I. (2006). Plašsaziņas līdzekļu ietekme uz vecākā pirmsskolas vecuma bērnu vērtību izpratnes veidošanos. *Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola. Jauno zinātnieku konference 2005, 2006. Rakstu krājums*. (15-20.lpp). Rīga: RPIVA.
15. Ādler, A. (1992). *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: IDEA.
16. Babble, E. (2006). *Practice of Social Research (11th ed.)*. Hampshire, UK: Cengage Learning.
17. Babones, J. S. (2010). Trade globalization, economic development and the importance of education-as-knowledge. *Journal of Sociology*, 46, 45–61.
18. Bardoel, J., & d'Haenens, L. (2004). Media Meet the Citizen, Beyond Market Mechanisms and Government Regulations. *European Journal Communication*, 19, 165–194.
19. Baudrillard, J. (1998, 2003, 2004). *The Consumer Society: Myths and Structures*. London: Sage Publications.
20. Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
21. Bauman, Z. (2002). Interview with Bjørg Dystvold Nilsson. *New York Times*, 5-6 May.
22. Bauman, Z., & Tester, K. (2001). *Conversations with Zygmunt Bauman*. Cambridge: Polity.
23. Beauvoir, S. de (2004). Moral idealism and political realism. In S. de Beauvoir, M. A. Simons, M. Timmermann & M. B. Mader (Eds.), *Philosophical Writings*. Urbana and Chicago: Illinois: University of Illinois Press.
24. Becker, H. S. (1984). *Art Worlds*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
25. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa.

26. Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books
27. Bodriņš, Ž. (2000). *Simulakri un simulācija*. Rīga: Omnia mea.
28. Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp.71–112). London: Tavistock Publications.
29. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
30. Bourdieu, P. (1995). *Sociology in Question*. London: Sage Publications.
31. Bourdieu, P. (1998, 2004). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford, CA: Stanford University Press.
32. Braithwaite, J. (1985). White collar crime. *Annual Review of Sociology*, 11, 1–25.
33. Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative perspective: Recent research on Educational Attainment and Social Mobility, *Annual Review of Sociology*, 31, 225–243.
34. Brikše, I. (red.). (2006). *Informācijas vide Latvijā: 21.gadsimta sākums*. Rīga: Stratēģiskās analīzes komisija, Zinātne.
35. Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome S. Bruner*. 2 Vol. London; New York: Routledge.
36. Buceniece, E. (2000). Individuālais likums, sabiedrība, nauda. *Nauda. Dzīvesstils. Identitāte. Veltījums Georgam Zimmelam – dzīves filozofam un sociologam. LU zinātniskie raksti*, (629.sēj. 73.–76. lpp.), Rīga.
37. Burdjē, P. (2004). *Praktiskā jēga*. Rīga: Omnia mea.
38. Calhoun, C. (1992). Culture, History, and the Problem of Specificity in Social Theory. In S. Seidman, D. G. Wagner (Eds.), *Postmodernism, social theory: the debate over general theory* (pp. 244–287). Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
39. Calhoun, C. (1995). *Critical Social Theory: Culture, History, and the Challenge of Difference*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
40. Carpentier, N., & De Cleen, B. (2007). Bringing discourse theory into Media Studies. The applicability of Discourse Theoretical Analysis (DTA) for the Study of media practises and discourses. *Journal of Language and Politics*, Vol.6, 265–293.
41. Carruthers, P. (2006). *The architecture of the mind. Massive modularity and the flexibility of thought*. Oxford; New York: Oxford University Press.
42. Castellani, B., & Hafferty, F. W. (2009). *Sociology and complexity science: a new field of inquiry*. New York: Springer.
43. Cooper, M., Burman, E., Ling, L., Razdevsek- Pucko, C., & Stephenson, J. (2009). *Practical strategies in values education*. Tartu, Estonia: Centre for Ethics of the University of Tartu.
44. Craib, I. (1992). *Modern Social Theory. From Parsons to Habermas. (second edition)* London: Pearson Education limited.
45. Crane, D. (1994). Introduction: the challenge of the sociology of culture to sociology as a discipline. In D. Crane (Ed.), *The sociology of culture* Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell,(1-20.pp.).
46. Darder, A. (1991). *Culture and Power in the Classroom: A Critical Foundation for Bicultural Education (Critical Studies in Education and Culture Series)*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
47. Darder, A., Baltodano, M. P., & Torres, R. D. (2002, 2008). *The Critical Pedagogy Reader*. Second Edition by Antonia Darder. London; New York: Rautledge.
48. Deleuze, G. (1954, 2010). *Empiricism and subjectivity: an essay on Hume's theory of human nature*. New York: Columbia University Press.

49. Delors, J. (1996). *Learning the Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.
50. Delors, Ž. u.c. (2001). *Mācīšanās ir zelts. Starptautiskās komisijas par izglītību 21.gs. ziņojums*. Rīga: UNESCO LNK
51. Dewey, J. (1929, 1925). *Experience and Nature*. London: George Allen&Unvin.
52. Dewey, J. (2008, 1916). *Democracy and Education*. Toledo, OH: Student Handouts.
53. Dimants, A., Broks, J., Raudseps, P. (2011). *Dzīve ir sacensība: Jāņa Āboltiņa mantojums*. Rīga: AM aģentūra; Latvijas Tirdzniecības un rūpniecības kamera.
54. Dribins, L. (red.). (2008). *Sabiedrības integrācijas tendences un pretendences. Latvijas un Igaunijas pieredze. Etnisko attiecību aspekts*. Rīga: FSI, LU Akadēmiskais apgāds.
55. Dworkin, R. (1977) *Taking Rights Seriously*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
56. Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford Press.
57. Edles, L. D. (2002). *Cultural sociology in practice*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
58. Elliot, A.J. & Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
59. Ennis, R. H. (1998). Is critical thinking culturally biased? *Teaching Philosophy*, 21, 1 (March), 15–33.
60. Ennis, R. L. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River NJ: Prentice-Hall.
61. Ēriksens, T. H. (2004). *Mirkļa tirānija. Straujš un gauss laiks informācijas sabiedrībā*. Rīga: Norden AB
62. Eriksons, E. H. (2005). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
63. Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom. 3rd ed.* London; New York: Continuum.
64. Fogels, B. (2006). *Centrā: cilvēka cieņa*. Rīga: Konrāda Adenauera fonda izdevums.
65. Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage Publications.
66. Fromm, E. (1995, 2009). *The sane society*. New York: Holt McDougal.
67. Fromm, E. (1969, 1999). *Man For Himself. An inquiry into the psychology of ethics*. London; New York: Routledge.
68. Fromm, E. (1973, 1992). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Henry Holt & Co.
69. Fromm, E. (2007). *To have or to be?* London; New York: Continuum.
70. Froms, Ē. (1994). *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava,(100.lpp.).
71. Fuko, M. (2001). *Uzraudzīt un sodīt*. Rīga: Omnia Mea.
72. Gane, N (2004). *The future of social theory*. New York: Continuum.
73. Gardner, H. (1993). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
74. Gibert, A. (1992). *The Postmodernist always rings twice: reflections on culture in the 90s*. London: Fourth Estate.
75. Gillespie, A. (2005). G. H. Mead: theorist of the Social Act. *Jornal for Theory of Social Behavior*, 35 (1), 21–23.
76. Gīrcs, K. (1998). *Kultūru interpretācija*. Rīga: AGB

77. Goldschmidt, G., & Porter, W. L. (Eds.) (2004.). *International Design Thinking Research Symposium. Design representation*. London: Springer.
78. Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In D. Goleman, & C. Cherniss (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
79. Goodman, N. (1993). *Introduction to Sociology*. New York: HarperCollins.
80. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava.
81. Grass, N., Vīgulis, K. (2010). Socioloģiskās organizācijas Latvijā. T. Tisenkopfs (sast.), *Socioloģija Latvijā*. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.
82. Grīnfelde, A., Kaufmane, D., Paula, L., Korpa, V. (2010). Mācību līdzeklis studiju priekšmetā *Socioloģija* LLU studentiem. Jelgava: LLU sociālo zinātņu fakultāte.
83. Griswold, W. (1994). *Cultures and Societies in a Changing World*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
84. Grīviņš, M. (2006). Patērniecības un identitātes mijiedarbes problemātika. S. Lasmane (galv. red.), *Agora 5. Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas* (45.–52. lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
85. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
86. Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
87. Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In T. McGrew, S. Hall & D. Held (Eds.), *Modernity and its Futures: Understanding Modern Societies* (Book IV, pp. 273–326). Cambridge, UK: Polity Press.
88. Hābermāss, J. (1991). Modernisms – līdz galam nerealizēts projekts. *Grāmata*, 12. 20–29.lpp.
89. Hanovs D. (red.). (2008). *Dialogs Latvijā: kultūru dažādība, robežas un saiknes*. Rīga: Akadēmisko programmu aģentūra.
90. Hanovs, D. (2006). Patērētāju kopiena un tās robežas Latvijā – everyone is invited? *Expanding borders: communities and identities* (148.–162.lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
91. Hanovs, D. (2008). *Šeit visur un tagad. Globalizācija Latvijā : kontakti, diskursi un dalībnieki*. Rīga: Drukātava.
92. Hanovs, D. (red.) (2008). *Dialogs Latvijā: kultūru dažādība, robežas un saiknes*. Rīga: VA Akadēmisko programmu aģentūra.
93. Hanovs, D., Mihailovs, I. J., Tēraudkalns, V. (2008). *Globalizācija: teorijas un prakses*. Rīga: Drukātava.
94. Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
95. Hassan, I. (1993). Toward a concept of postmodernism. In T. Docherty (ed.), *Postmodernism: a reader* (pp.146.-156.). New York: Harvester Wheatsheaf.
96. Heizinga, J. (1955). *Homo Ludens, a study of the play - element in culture*. Boston: Beacon Press.
97. Hermes, J. (2006). Citizenship in the age of the internet. *European Journal of Communication*, 21, 295–309.
98. Hofer, B.K., & Pintrich, P.R., (2001). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
99. Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: international differences in work-related values*. London: Sage.
100. Hollinger, R. (1999). *Postmodernism and Society/ / Postmodernism and the Social Sciences/ Sage Publications*, NY: SAGE.

101. Homans, G. C.(1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology* 63 (6), 597–606.
102. Hurrelmann, K.(1988) *Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
103. Ījabs, I. (2008). Pilsoniskā sabiedrība Latvijā: nākotnes perspektīvas. Ž. Ozoliņa, I. Ulnicāne-Ozoliņa (red.), *Latvija 2020. Nākotnes izaicinājumi sabiedrībai un valstij* (141.–154.lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
104. Inglehart, R. (1971, 2005). The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies. *American Political Science Review*, 65(4), 991–1017.
105. Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215–228.
106. Inglehart, R. (2006). Mapping global values. *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 115–136.
107. Inglehart, R. (2008). Changing values among Western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1–2), 130–146.
108. Inglehart, R., & Welzel C. (2005). *Modernization, cultural change and democracy: the human development sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
109. Inglis, D., & Hughson, J. (Eds.) (2005). *The sociology of art: ways of seeing*. New York: Routledge.
110. Inglis, F. (1996). *Media. Theory. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
111. Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
112. Jenkins, B., & Sofos, A. S (Eds.) (1998). *Nation and identity in contemporary Europe*. London: Routledge.
113. Jung, C. G. (1973). *Memories, dreams, reflections*. New York: Vintage Books.
114. Jungs, K.G. (1990). Par arhetipa „bērns” psiholoģiju. *Grāmata*, 12, 4–11.
115. Jurēvičs, P. (1990). Kultūras traģēdija. *Grāmata*, 10, 28.–37.
116. Kaneti, E. (1999). *Masa un vara*. Rīga: Jumava.
117. Kants, I. (2006). *Prolegomeni. Praktiskā prāta kritika*. Rīga: Zinātne.
118. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils*. Rīga: Latvijas Universitāte.
119. Kellner, D.(1995). *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London and New York: Routledge.
120. Kelly, P. (2009). *The risk society and young people: Life @ the intersection of risk, economy and illiberal governmentalities. Behavioural studies working paper series 2009/2*. Melbourne, Australia: Monach University.
121. Kerēvica I, (2010). Sieviešu nabadzības riski un to ietekmējošie faktori Latvijā. *Ziņojumi par pētījumiem* (269–276. lpp.). Daugavpils Universitāte: Daugavpils.
122. Kilicbay, B., & Binark, M. (2002). Consumer Culture, Islam and the Politics of Lifestyle: Fashion for Veiling in Contemporary Turkey. *European Journal of Communication*, 17, 495–511.
123. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang.
124. Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte beiträge Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim: Beltz Verlag.
125. Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In S. Hopmann, K. Riquarts & I. Westbury (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (139–160) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
126. Klages, M. (2006). *Literary Theory a guide for the perplexed*. London, New York: Continuum.

127. Kļave, E., Krastiņa, L., Krišāne, J., Šūpole, I., Tomsone, I. un Zepa, B. (2005). *Etnopolitiskā spriedze Latvijā: konflikta risinājuma meklējumi*. Rīga: Baltijas Sociālo pētījumu institūts.
128. Koķe, T. (2000). *Skolotāju izglītības kvalitātes kritēriji*. Rīga: LU, PPI.
129. Koķe, T., Muraškovska, I. (2007). Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību : izpratne un izaicinājumi. V. Meņšikovs (red.), *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti* (2 (13), 121.–141.lpp.). Rīga: Stratēģiskās analīzes komisija, Zinātne.
130. Koroļeva, I. (2009). Jauniešu vērtīborientācija un tās ietekmējošie faktori. R. Rungule (sast.), *Latvijas Jaunatnes Portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski* (190.–199. lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
131. Koroļeva, I., Rungule, R., Trapeniece, I. (2009). Jaunatnes pētniecība Latvijā. R. Rungule (sast.), *Latvijas Jaunatnes Portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski* (20.–21. lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
132. Kristapsons, S. (2008). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
133. Kroker, A., & Cook, D. (1986). *The postmodern scene: Excremental culture and hyper-aesthetics*. Montreal, Canada: New World Perspectives.
134. Kroplis, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa.
135. Kūle, M. (2006). *Eirodzīve. Formas, principi, izjūtas*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
136. Lasmane, S. (2010). Cita triāde: intelekts, ētika, patība. No iespējamās sarunas ar kolēģi Ābramu Kleckinu. O. Proskurova (sast.), *Laiku atšalkas: žurnālistika, kino, politika*. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts.
137. Lasmane, S., Mīlts, A., Rubenis, A. (1995). *Ētika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
138. Lasmane, S., Šķilters, J. (sast.) (2011). *Nacionālās identitātes komunikācija Latvijas kultūras telpā*. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts.
139. Lasmane, S. (sak.) (2006). *Rietumeiropas morāles filozofija. Antoloģija*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
140. Lasmanis, A., Kangro I. (2004). *Faktoru analīze*. Rīga: Izglītības soļi.
141. Le Bon, G., (1896, 2001). *The Crowd: A Study of the Popular Mind*. Kitchener, Ontario: Batoche Books.
142. Levi-Strauss, C. (1962). Social structure. In S. Tax (Ed.), *Anthropology today* (pp. 321-350). Chicago: University of Chicago Press.
143. Levi-Strauss, C. (1969). *The raw and the cooked: Mythologiques. Vol 1*. Chicago: University of Chicago Press.
144. Liebrucks, A. (2001). The concept of social construction. *Theory psychology*. New York: Sage.
145. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: Raka.
146. Liotārs, Ž. F. (1979, 2008). *Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
147. Liotārs, Ž. F. (1991). Postmodernisma skaidrojums bērniem. *Grāmata* 12, 8.–20.lpp.
148. Lopez, J., & Potter, G. (Eds.) (2001). *After postmodernism: an introduction to critical realism*. London; New York: Athlone press.
149. Lovat, T., & Toomey, R. (eds). (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. London; New York: Springer.
150. Ļisicina L. (2009). Dzīves baudītāji vai tradicionālisti? Latvijas iedzīvotāju vērtīborientācija “treknajos gados”. J. Šķilters, S. Lasmane (red.), *Nacionālās identitātes*

- komunikācija Latvijas kultūras telpā* (67.–81. lpp.). Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts.
151. Mannheim, K. (2005). The problem of generations. In R. L. Miller (ed.) *Biographical Research Methods*. (Vol. 1., pp. 149–214). London: SAGE.
 152. Mayer, I., & Salovey, D. (2002). Relation of ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79 (2), 306–320.
 153. McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
 154. McDowell, J. (1978). Are moral requirements hypothetical imperatives? *Proceedings of the Aristotelian Society* (Vol. 52, pp.18). Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
 155. McDowell, J. (1998). Virtue and reason. In J. McDowell, *Mind, Value, & Reality* (pp. 52–73). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
 156. McLean, K.C. & Pratt, M.W. (2006) Lifes little (a big) lesson. Identity development and construction of meaning of the turning point narratives of emerging of adulthood. *Developmental Psychology*, 42-716-730
 157. Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of the social behaviorist*. University of Chicago Press.
 158. Mead, M. (1970, 1978). *Culture and commitment: The new relationships between the generations in the 1970s*. New York: Columbia University Press.
 159. Meņšikovs, V. (2007). Izglītības paradigmas un sociālais dialogs. V. Meņšikovs (red.), *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti* (2 (13), 34.–35. lpp.). Rīga: Stratēģiskās analīzes komisija, Zinātne.
 160. Miķelsone, L. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts*. Rīga: VIAA.
 161. Miles, S. (1998). *Consumerism: as a way of life*. London: SAGE.
 162. Miles, S. (2000). *Youth Lifestyles in a Changing World*. Buckingham, UK: Open University Press.
 163. Milfont, T.L., Andrade, P.R., Belo, R.P., Pessoa, V.S. (2008). Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazil. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), 49–58.
 164. Mills, Dž. S. (2007). *Par brīvību*. Rīga: Tapals.
 165. Monchinski, T. (2008). *Critical pedagogy and everyday classroom*. New York: Springer.
 166. Müller, T. (2009). Religiosity and attitudes towards the involvement of religious leaders in politics: a multilevel-analysis of 55 societies. *World Values Research*, 2 (1), 1–29.
 167. Neiders, I. (2005). *Morālā motivācija: vēlmes un iemesli. Filosofija. Latvijas universitātes raksti. 687. sējums* (40.lpp.). Rīga: LU.
 168. Ness, A. (2001). *Dzīves filosofija: personiskas pārdomas par jūtām un prātu*. Rīga: Norden AB.
 169. Ņikiforovs, O. (2008). *Pedagoģijas pamati: lekciju kurss - konspekts un kontroluzdevumi klātienēs, neklātienēs un distanta apmācībai*. Rīga: Baltijas Starptautiskā akadēmija.
 170. Norris, P., Inglehart, R. (2009). *Cosmopolitan Communications: Cultural Diversity in a Globalized World* (pp. 434-437). Cambridge: Cambridge University Press.
 171. Nucci, L. P., Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
 172. Nurmi, J.-E. (1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: a developmental task interpretation. *Adolescence*, 22, 977–991.

173. Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: the role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 169–189.
174. Ortega i Gasets, H. (1992). Mākslas dehumanizācija. *Grāmata*, 10, 19–22.
175. Ortega i Gasets, H. (1992). Masu sacelšanās. Fragmenti (La rebellion de las masas). *KentaursXXI*, 3, 55–56.
176. Ortega i Gasets, H. (1995). *Mīlestība un gudrība*. Rīga: Preses nams.
177. Ozoliņa, Ž.(red.) (2006). *Starptautiska konference "Robežu paplašināšana: identitātes un kopienas" Robežu paplašināšana: identitātes un kopienas. Starptautiskās konferences ziņojumi, Rīga 2005.g. 9.-12.novembris*. Rīga: LU Akadēmiskais Apgāds.
178. Ozoliņa-Nucho, A., Vidnere, M. (2009). *Garīgā inteliģence: meklējumi un attīstība* Rīga: RaKa.
179. Paul, R.W. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
180. Paula, L., Korpa, V. (2010). *Socioloģija*. Jelgava: LLU SZF
181. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. (2006). *Latvijas Universitātes raksti.700.sējums*. Rīga: LU.
182. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
183. Potter, J., & Hepburn, A. (2008). *Discursive constructionism*. In Holstein, J.A., Gubrium, J.F. (Eds.) *Handbook of constructionist research*. (pp. 275–292). New York: Guilford.
184. Pulkkinen, L., & Caspi, A. (2002). *Paths to successful development: personality in the life course*. London: Cambridge University Press.
185. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa.
186. Rasčevska, M., Kristapsone, S. (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Izglītības sōji.
187. Renģe, V. (1999). *Personības psiholoģiskās teorijas. Lekciju kurss*. Rīga: Zvaigzne ABC.
188. Richard, P. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense: a focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. In K. S. Walters, (Ed.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany: State University of New York Press.
189. Rifkins, Dž. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
190. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
191. Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: Free Press.
192. Rogers, C. R. (2000). Significant Aspects of Client–centered Therapy. *American Psychologist*, 1, 415–422.
193. Rozenblats, J. (2001). Profesionālo vērtību attīstība pedagoģiskajā procesā. *Skolotājs*, 6, 33.lpp.
194. Rubene, M. (1990). Tagadnības apoloģētika. Nihilisms. *Grāmata*, 10.
195. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā. Otrais papildinātais izdevums*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
196. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2008). *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
197. Rushkoff, D.(1994). *Media Virus: Hidden Agendas in Popular Culture*. NY: Ballantine Book.
198. Ryff, C.D., Singer, H.B. (Eds.) (2001). *Emotion, Social relationships and health*. Oxford; New York: Oxford University Press.

199. Scheve, C. von, & Luede, R. von (2005). Emotion and social structures: Towards an interdisciplinary approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35 (3), 303–328.
200. Schwarch, S. L, Luycx, K., & Vignoles, V. I. (2011). *Handbook of identity, theory and research. Structures and process*. New York: Springer.
201. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
202. Sīlis, V. (2006). Patība kā pievienotā vērtība. S. Lasmane (galv. red.), *Agora 5. Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
203. Sils, J. (2005). Televizors+demokrātija=telekrātija. *Mēnešraksts*, 35, 11.
204. Skrule, J., Rozentāle, G., Štāle, M. (2009). *Pieaugušo veselība, veselīgas un aktīvas vecumdienas. Sabiedrības veselības stratēģijas 5.mērķa sasniegšanas ziņojums*. Rīga: Veselības ekonomikas centrs.
205. Smits, E. (1997). *Nacionālā identitāte*. Rīga: AGB.
206. Sporāne, B. (2011). Digitālās kultūras mantojuma vieta nacionālās identitātes struktūrā. Brikše, I. (red.), *Nacionālā identitāte un komunikācija. PLZK ziņojumu krājums*. Rīga: LU SPPI.
207. Stalšāne, I., Kurtskiha, I. (1999). *Latvijas jaunatnes socioloģiskais pašportrets*. Rīga: LU Filosofijas un socioloģijas institūts.
208. Stanley, J. (2005). *Knowledge and practical interests*. Oxford, UK: Clarendon Press.
209. Stepčenko, A. (2006). Iepirkšanās transformācija piedzīvojumā. S. Lasmane (galv. red.), *Agora 5. Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas* (54.–71.lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
210. Stepčenko, A. (2007). Svešinieka socioloģija Georga Zimmela un Alfreda Šica interpretācijā un socioloģijas svešatnība institucionalizācijas sākotnē Vācijā un Latvijā. *Socioloģija. Latvijas universitātes raksti* (736. sēj., 19.lpp.). Rīga: LU.
211. Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*. 63, 284–297.
212. Sūna, L. (2007). Popkultūras kapitāls kā mūsdienu jaunieša identitātes neatņemama sastāvdaļa. S. Lasmane (galv. red.), *Agora 5. Patērniecība Latvijā: tendences un alternatīvas*, 93.–71.
213. Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.
214. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
215. Šiļņeva, L. (2003). Sociālā darba vadība. *Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība"*. Rīga: Attīstība.
216. Špona, A, Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: Raka.
217. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa
218. Šprangers, E. (1929). *Jaunatnes psiholoģija*. Rīga: M.Liepīņa.
219. Šteinberga, A., Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa.
220. Tabuns, A (1998). Socioloģija Latvijā: vakar, šodien, rīt. A. Tabuns (red.), *Sabiedrības pārmaiņas Latvijā*. Rīga: Jumava.
221. Tabuns, A. (2007). Nacionālā identitāte un integrācija (1995–2003). A. Tabuns (red.), *Drošība un tiesiskums Latvijā* (118.lpp.). Rīga: LU FSI.
222. Tabuns, A., & Tisenkopfs, T. (2001). Welzel. Modernisation, Cultural Change, and Democracy: the Human Attitudes towards European Integratio. In: A. Tabuns (ed.), *National, State and Regime Identity in Latvia* (pp.201-227). Riga: Baltic Study Centre.

223. Tillmann, K. J. (1995). Schulische Sozialisationsforschung. In H. G. Rolff (Ed.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (pp. 181–210). Weinheim: Dt. Studien Verl.
224. Tinsley, H. E., & Bradley, R. W. (1986). Test interpretation. *Journal of Counseling and Development*, 64(7), 462–466.
225. Tisenkopfs, T. (2009). Socioloģijas jaunā valoda: teorētiski modeļi, populārzinātniski skaidrojumi un esejas mūsdienu socioloģijā. *Latvijas Universitātes raksti, Socioloģija. Socioloģijai Latvijā – 40* (736.sējums, 168-192.lpp.) Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
226. Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
227. Tunne, I. (1997). *Studējošas jaunatnes orientācija Latvijā*. Rīga:LU.
228. Tyrner, K. (1998). *Literacy in a Digital World : Teaching and learning in the age of information*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
229. Valbis, J. (2004). *Skolēna personības attīstība - izglītības virsuzdevums*. Apgāds Zvaigzne ABC.
230. Vēbers, M. (2004). *Protestantiskā ētika un kapitālisma gars*. Rīga: LU FSI.
231. Vējš, J. (2005). *Darbdienas filozofija*. Rīga: Zinātne.
232. Veinberga, S. (2004). *Masmediji. Prese, radio un televīzija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
233. Vesterberg, J. (2003). *The Sexual Political Economy of Postmodernity. An Introduction to Critical Theory in the Works of Michel Houellebecq*. North Carolina: University of North Carolina at Chapel Hill Fall.
234. Vidnere, M (1999). *Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija*. Rīga: Raka.
235. Vidnere, M. (2011). *Etnopsiholoģija. Etniskais cilvēkā un sabiedrībā*. Rīga: RaKa.
236. Vorobjovs, A. (2002). *Sociālās psiholoģijas teorētiskie pamati*. Rīga: Izglītības soli.
237. Watson, N. (2007). Postmodernism and Lifestyles. In S. Sim (Ed.), *The Routledge companion to postmodernism* (2nd ed., pp. 42–50). London; New York: Routledge.
238. Wellmer, A. (1991). *The persistence of modernity : essays on aesthetics, ethics, and postmodernism*. Cambridge, Mass: MIT Press.
239. Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretive Repertoires: Conversation Analysis and Post- Structuralism in Dialogue. *Discourse and Society*, 9 (3), 387–412.
240. Wiggins, S., & Potter, J. (2008). Discursive Psychology. In: C. Willig & W. Hollway, *Handbook of qualitative research in psychology* (pp. 72–89). London: Sage.
241. Williams, R. (1995). *The sociology of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
242. Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (eds.) (2008). *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage.
243. Wodak, R., & Meyer, M. (eds.) (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
244. Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., & Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
245. Zelmene, I. (2001). *Globalizācija un vēstures pētniecība šodien. Latvija divos laikposmos: 1918-1928 un 1991-2001*. Rīga: LU žurnāla "Latvijas Vēsture" fonds.
246. Zepa, B. (1997). State, Regime Identity and Citizenship. *Humanities and Social Sciences. Latvia*, 4 (13), 4.–28.
247. Zepa, B. (2006). Etnicitātes konstruēšana: politiķi un masu mediji kā nozīmīgākie aģenti. *Socioloģija. Latvijas Universitātes raksti*. (701. sēj., 109.–119. lpp.).
248. Zepa, B., Šūpule, I., Krastiņa, L., Penķe, I. (2004). *Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija*. Rīga: Baltijas Sociālo Zinātņu institūts.

249. Zimmels, G. (2002). Nauda modernajā kulturā. *Latvijas Universitātes raksti* (629. sēj., 12.–38. lpp.). Rīga: LU.
250. Zobena, A. (red.) (2007). *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2006/2007. Cilvēkkapiltāls: mans zelts ir mana tauta?* Rīga: LU SZF
251. Žogla, A. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
252. Бек, У. (2000). *Общество риска. На пути к другому модерну*. Москва: Прогресс-Традиция.
253. Бичевская, Я. О. (2005). *Аксиология массовой культуры*. Москва: Научная книга.
254. Бобылева, Л. А. (2010). Смысловое содержание жизни юношей в условиях пенитенциарного учреждения. *Психология в экономике и управлении*, 1 (3), С. 64-68.
255. Бодрийяр, Ж. (1970, 2006). *Общество потребления*. Москва: Республика; Культурная Революция.
256. Бодрийяр Ж. (2000) *В тени молчаливого большинства, или конец социального*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета
257. Деррида, Ж. (2007). *Позиции: беседы с Анри Ронсом, Юлией Кристевой, Жаном-Луи Удбином, Ги Скарпетта*. Москва: Академический проект.
258. Дьюи, Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-пресс.
259. Дьюи, Дж. (2002). *Общество и его проблемы*. Москва: Идея-Пресс.
260. Захарова, Т.И., Гаврилова, С.В. (2008). *Мотивация трудовой деятельности*, Москва: ЕАОИ.
261. Коноплева, Н. А. (2008). *Сервисология : человек и его потребности*. Москва: Московский психолого-социальный институт.
262. Курицын, В. (2000). *Русский литературный постмодернизм*. Москва: ОГИ.
263. Маслоу, А. (2003). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.
264. Ортега-и-Гассет, Х. (2002). *Восстание масс*. Москва: Издательство АСТ.
265. Порус, В. Н. (2008). *У края культуры : (философские очерки)*. Москва: Канон.
266. Серов, С.(2003). Дизайн-образование во времена перемен. Журнал по графическому дизайну, 2 (5), 5.с.
267. Хейзинга, Й. (1992). *Ното ludens*, Москва: Ж Научная книга
268. Штомпка, П.(1996). *Социология социальных изменений*. Москва: Аспект Пресс.
269. Эриксон, Э. (1996). *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Университетская книга.

Interneta resursi

270. 2005.gada EP Vispārējo konvencija par kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai. Iegūts 2011. gada 10. janvārī no <http://pro.nais.lv/naiser/text.cfm?Key=0103012006030232775>
271. ANO Starptautiskais pakts par ekonomiskajām, sociālajām un kultūras tiesībām (1966). Iegūts 2011. gada 30. janvārī no http://www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibu_akti/ano_dokumenti/?doc=51
272. Aristotle. (350 B.C.E) (Translated by G. R. G. Mure). *Posterior Analytics*. Iegūts 2011. gada 30. janvārī no <http://classics.mit.edu/Aristotle/posterior.2.ii.html>
273. Attieksme pret kristīgās mācības mācīšanu 1.-3.klašu skolēniem. Vecāku un skolu pārstāvju aptauja. 2004. gada februāris/ marts. Iegūts 2008. gada 10. novembrī no http://archive.politika.lv/temas/izglitiba_un_nodarbinatiba/6119/

274. Audzināšanas darbības programma 2007.-2013.gadam. Projekts. Iegūts 2008. gada 10. novembrī no <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/1108.html>
275. Austere, L., Kalniņš, V., Stafecka L. (2010). Korupcijas °C. Pārskats par korupciju un pretkorupcijas politiku Latvijā. 2009. gada otrais pusgads. Iegūts 2010. gada 13. martā no <http://politika.lv/article/korupcijas-c-parskats-par-korupciju-un-pretkorupcijas-politiku-latvija-2009-gada-otrais-pusgads>
276. Austers, I., Andersone, M. (2008). *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam*. Īss ziņojums par Latvijas iedzīvotāju aptauju: Ilgtspējīga attīstība, vērtības un paradumi. Iegūts 2010. gada 11. novembrī no <http://www.latvija2030.lv/page/242>
277. Baumanis, R., Jaunzeme, Ž., Tisenkopfs, T. (2007). Cilvēks – Sabiedrība - Valsts, uz vērtībām balstīta sabiedrība. Iegūts 2011. gada 1. novembrī no http://www.nap.lv/upload/cilveks_sabiedriba_valsts_2030.pdf
278. Boeree, G. (2006). *Personality Theories*. Carl Rogers, 1902 – 1987. Iegūts 2008. gada 10. novembrī no <http://webspace.ship.edu/cgboer/rogers.html>
279. Burķīte, J. (2010). Patērniecība un dzīvesveids: sociālekonomisko grupu salīdzinājums. Iegūts 2011. gada 3. martā no http://www.lka.edu.lv/modules.php?op=mod_load&name=News&file=article&sid=1221&mode=thread&order=0&thold=0
280. Cilvēks. Vērtība. Organizācija (2010). Iegūts 2010. gada 9. septembrī no http://cvor.lv/wp-content/uploads/2011/07/Cilveks_vertiba_organizacija_2_2010.pdf
281. Couchman, D. (2006). *Facing the Challenge. Postmodernity in Europe*. Iegūts 2011. gada 3. martā no <http://www.facingthechallenge.org/seedbed.htm>
282. Danilāne, L., Ļubkina, V. (2009). *Patērētāji izglītības pedagoģiskie un sociāli ekonomiskie aspekti*. Iegūts 2010. gada 12. decembrī no http://www.ru.lv/res/fak/ped/pspi/monografijas/pateretajizglitibas_pedagogiskie_un_sociali_ekonomiskie_aspekti.pdf
283. Deklarācija par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību (2011). Iegūts 2011. gada 10. decembrī no <http://mk.gov.lv/lv/mk/darbibu-reglamentejosie-dokumenti/valdibasdek/>
284. Eiropas kopienas ziņojums Padomei un Eiropas Parlamentam. Padomes 2000. gada 29. jūnija Direktīvas 2000/43/EK, ar ko ievieš vienādas attieksmes principu pret personām neatkarīgi no rasu vai etniskās piederības, piemērošana (2006). Iegūts 2011. gada 10. janvārī no <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0643:FIN:LV:PDF>
285. Eiropas Padomes Vispārējā konvencija par kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai. Iegūts 2010. gada 12. decembrī no <http://www.mantojums.lv/?cat=596&lang=lv>
286. Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, Vol. 69, 1–12. Iegūts 2010. gada 10. augustā no [http://www.cds.unc.edu/CCHD/S2010/02-22/ELDER%20\(1998\).pdf](http://www.cds.unc.edu/CCHD/S2010/02-22/ELDER%20(1998).pdf)
287. Ētika 1.–3. klasei. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs (2005). Iegūts 2010. gada 2. decembrī no http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamskolai/etika_1_3.pdf
288. Ētika. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs (2005). Iegūts 2010. gada 2. decembrī no http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/vidskolai/etika_200508.pdf
289. For a Europe of the citizens: priorities for a better future (“Rome Manifesto”) (2006). Iegūts 2009. gada 9. novembrī no <http://www.gees.org/documentos/Document-01690.pdf>
290. Gillespie, A. (2008) Identity, self-awareness. Iegūts 2010. gada 12. decembrī no <http://www.psychology.stir.ac.uk/staff/staff-profiles/?a=27508>

291. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam (2006). Iegūts 2010. gada 12.decembrī no <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>
292. Izglītības likums (1998). Iegūts 2011. gada 2. decembrī no <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
293. Izglītības sistēma Latvijā. Iegūts 2008. gada 10. novembrī no <http://www.niid.lv/lv/node/9>
294. Jameson, F. (1984). Postmodernism and Consumer Society. Iegūts 2010. gada 13. augustā no http://evans-experientialism.freewebspace.com/jameson_postmodernism_consumer.htm
295. Jansone, D. (2007). Vai patiesi laba izglītība = veiksmīga karjera? Iegūts 2011. gada 13. augustā no <http://woman.delfi.lv/dzivesveids/atputa/vai-patiesi-laba-izglitiba-veiksmiga-karjera.d?id=16425408>
296. Kellner, D. (1998). Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory*, 48(1), 103–22. Iegūts 2011. gada 3. janvārī no <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/multipleliteraciescriticalpedagogy.pdf>
297. Klages, M. (2006). *Postmodernism*. Iegūts 2010. gada 13. augustā no <http://evans-experientialism.freewebspace.com/klages.htm>
298. Kļave, E. (2010). Etnopolitisko diskursu analīze: valodas kopienas varas attiecības Latvijā. Iegūts 2010. gada 20. septembrī no http://szf.lu.lv/files/petnieciba/promocijas_darbi/Klave_Evija_2010_promocijas_darbs_labots.pdf
299. Konceptija *Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana* (2006). Iegūts 2010. gada 13. augustā no <http://www.lm.gov.lv/text/437>
300. Konvencija par pasaules kultūras un dabas mantojuma aizsardzību, Parīze 1972.gada 16.novembris (latviešu valodā), Iegūts 2011. gada 3. martā no <http://www.unesco.lv/lv/dokumenti/starptautiskie-dokumenti/konvencijas/konvencijas-1/>
301. Koroļeva, I. (2011). Subjektīvā labklājība: apmierinātības un dzīves sasniegumu vērtējums jauniešu pārejā uz pieaugušo statusu. Iegūts 2011. gada 10. novembrī no http://szf.lu.lv/files/petnieciba/promocijas_darbi/Koroleva%20Ilze%202011.pdf
302. Kraitone, Dž., Budiene, V., Dedze, I., Lazdiņa, S., Golubeva, M. (2006). *Pamatizglītību nepabeigušie skolēni*. Iegūts 2010. gada 13. novembrī no <http://www.providus.lv/public/27035.html>
303. Kultūras patēriņš. Latvijas iedzīvotāju aptauja 2009. Pētījuma rezultātu ziņojums. SIA „Fieldex”, Stratēģiskās analīzes komisija, 2010. Iegūts 2010. gada 13. martā no http://culturelablv.files.wordpress.com/2010/02/sak_kultur_as_paterins_fieldex_01-2010
304. Kūle, M. (2009). Vai dzīvosim bez vērtībām? Pārdomas par humanitāro pētījumu lomu nacionālās identitātes veidošanā. Iegūts 2010. gada 1. jūlijā no <http://www.lvportals.lv/?menu=doc&id=194196>
305. Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss (2006). Stratēģiskās analīzes komisijas darba grupas atskaite. Iegūts 2010. gada 4. novembrī no http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_598_Dzives_kval_indekss.pdf
306. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam (2010). Iegūts 2010. gada 14. novembrī no <http://www.latvija2030.lv/page/238>
307. Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā (2005). Iegūts 2008. gada 10. novembrī no http://helios-web.saeima.lv/bi8/lasa?dd=LM0815_0#b
308. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007.-2013.gadam (2006). Iegūts 2010. gada 2. novembrī no <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=1995>
309. Latvijas nacionālā Lisabonas programma 2005.–2008.gadam (2005). Iegūts 2010. gada 2. novembrī no <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=1854>

310. Latvijas Republikas Satversmes tiesas spriedums Par Civillikuma 155. panta sestās daļas atbilstību Latvijas Republikas Satversmes 110. panta pirmajam teikumam un Eiropas Konvencijas par to bērnu tiesisko statusu, kuri nav dzimuši laulībā, 4. pantam. Rīgā 2004.gada 11. oktobrī. Lietā Nr. 2004-02-0106 (2004). Iegūts 2011. gada 5. martā no <http://www.likumi.lv/doc.php?id=94831>
311. LNAP ekspertu darba grupas „Izglītots un radošs cilvēks” ziņojums (2008). Iegūts 2009. gada 3. martā no <http://www.latvija2030.lv>
312. Logins, J. (2010). Kā jauniešus tuvināt darba tirgums? Iegūts 2010. gada 30. aprīlī no <http://www.prakse.lv/blog/231>
313. Mans bērns izvēlas karjeru (2010). Iegūts 2011. gada 5. martā no http://www.viaa.gov.lv/files/news/727/mans_berns_izvelas_karjeru_web.pdf
314. Medne, D. (2010). Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā. Iegūts 2011. gada 2. decembrī no <https://luis.lanet.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F1336082202/Dace%20Medne%202010.pdf>
315. Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs (2011). Iegūts 2011. gada 30. oktobrī no http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018_audz_met_iet.pdf
316. Ministru kabineta 2006.gada 19.decembra noteikumi Nr.1027 „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem”. Pamatizglītības mācību priekšmetu standarti „Ētika” un ”Sociālās zinības”. Iegūts 2008. gada 10. novembrī no <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407>
317. Nacionālās identitātes komunikācija Latvijas kultūras telpā. Iegūts 2011. gada 3. martā no Latvijas Nacionālās digitālās bibliotēkas Akadēmiskā repozitārija *Academia*.
318. Nātriņa, I. (2011). Utopiskā diskursa mainība jauno laiku kultūras kontekstā. Iegūts 2011. gada 28. augustā no <https://luis.lanet.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F296591639/Iveta%20Natrina%202011.pdf>
319. Ose, L. (2008). Starpkultūru dialogs ikdienā un izglītībā. Iegūts 2009. gada 5. oktobrī no <http://www.iac.edu.lv/arhivs/istenotie-projekti/starpkulturu-dialoga-veicinasana/raksts-starpkulturu-dialogs-ikdienu-un-izglitiba/>
320. Ose, L., Osis, J. (2006). Pētījumos balstītas stratēģijas tolerances veicināšanai. Sabiedriskās domas aptaujas rezultātu analīze. Iegūts 2009. gada 5. oktobrī no <http://www.dialogi.lv/pdfs/dimensions2part.pdf>
321. Ošeniece, G. (2008). Vērtības skolā jeb skolas vērtība. *Izglītība un Kultūra, 2008.gada 6.marts*). Iegūts 2010. gada 10. martā no <http://www.izglitiba-kultura.lv/raksti/vertibas-skola-jeb-skolas-vertiba>
322. *Pasaule 2025.gadā. Kā Eiropas Savienībai būs jāreaģē? Diskusijas documents 2007.gada novembrī.* (2007) Iegūts 2011. gada 10. janvārī no http://www.europeanideasnetwork.eu/files/2025_lv.pdf
323. Pētījums par Latvijas jauniešu bērībā gūto nelabvēlīgo pieredzi 2010-2011 (2011). Iegūts 2011. gada 3. decembrī no <http://vec.gov.lv/uploads/files/4eeb207778286.pdf>
324. Pridāne, A. (2009). Dzīves kvalitātes principa īstenošana mājturības izglītībā pamatskolā. Iegūts 2009. gada 10. septembrī no http://llufb.llu.lv/dissertation-summary/education/Aija_Pridane_Promocijas_darba_kopsavilkums_2009_LLU_TF.pdf
325. Priedītis, A. (2008). Komunikācijas planēta. Apceres par komunikācijas teoriju. Iegūts 2010. gada 1. jūlijā no <http://www.artursprieditis.lv/>
326. Rozenblats, J. (1998). Profesionālo vērtību veidošanās audzēkņu un skolotāju pedagoģiskajā mijiedarbībā Tehniskajā ģimnāzijā. Disertācija pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas

- institūts. 2009. gada 5. oktobrī no <http://www3.acadlib.lv/grey/pedagogijaunpsihologija.htm>
327. Sīlis, V. (1998). Rūpes par veselību un dzīves kvalitāti. B. Bela, T. Tisenkopfs, *Dzīves kvalitāte Latvijā*. 179.–246. lpp. Iegūts 2011. gada 3. janvārī no http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1124_Dzives_kvalitaate_Latvija.pdf
328. Skrulle, J., Rozentāle, G., Štāle, M. (2009) *Pieaugušo veselība, veselīgas un aktīvas vecumdienas*, Sabiedrības veselības stratēģijas 5. mērķa sasniegšanas ziņojums, Veselības ekonomikas centrs. Iegūts 2011. gada 5. janvārī no <http://vec.gov.lv/uploads/files/4d00e15e003bc>.
329. Sociālās zinības 1.–9. klasei. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs (2005). Iegūts 2010. gada 2. decembrī no <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/pamskolai/soczin.pdf>
330. Sporāne, B. (2010). Nacionālā identitāte un atmiņas institūcijas. Iegūts 2011. gada 10. augustā no http://www.nacionalaidentitate.lv/wp-content/uploads/2010/12/Working-papers_sporane1.pdf
331. Stradiņš, J. (2004). Latvijai jāpaliek jaunai. Iegūts 2010. gada 10. jūlijā no <http://www.apollo.lv/portal/news/articles/34140>
332. Stroja, A. Latvietis ēd jeb kulinārija kā starpkultūru komunikācijas veids. Iegūts 2011. gada 7. aprīlī no <http://www.dialogi.lv/article.php?id=2724&t=11&rub=0>
333. Teaching guides (for elementary school). Discussion questions, writing assignments, and student activities for character education and life skills. Iegūts 2010. gada 12. decembrī no <http://www.goodcharacter.com/ESTopics.html>
334. Udehn, L. (1996). The limits of Public Choice. A sociological critique of the economic theory of politics. Iegūts 2011. gada 15. jūnijā no http://books.google.lv/books?id=I0IX118tWGQC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=Almond,+1960+sociology&source=bl&ots=Q8aNfCTPHt&sig=XXKEUxzpkbiVn_BGUHeYamdF96E&hl=lv&sa=X&ei=pbZ-T9KFFe7O4QSaotXtBw&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=Almond%2C%201960%20sociology&f=false
335. Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam. Nacionāla valsts (2006). Iegūts 2009. gada 24. aprīlī no <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=1936>
336. Veide, M. (1998). Garīgās brīvības veidošanās pusaudžiem skolā. Garīgā brīvība kā sociāli psiholoģiska problēma. Iegūts 2009. gada 14. oktobrī no <http://www3.acadlib.lv/grey/grey1.idq?CiRestriction=haoss>
337. Vērtībizglītība un patriotiskā audzināšana skolās (2008). Iegūts 2011. gada 13. septembrī no <http://izm.izm.gov.lv/ministrija/lidzdaliba/viedoklis/patriotisms.html>
338. Vispārējās vidējās izglītības vispārizglītojošā virziena programmas paraugs. Iegūts 2011. gada 3. augustā no <http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/7046.html>
339. Vītiņa, A. (2008). Četri sociālā „Es” tipi. Iegūts 2011. gada 13. septembrī no http://www.tvnet.lv/sievietem/dzive/68319-seja_kuru_izvelos_jeb_cetri_sociala_es_tipi
340. Vīts, D. E. (1999). Postmodernie laiki. Kristīgs ceļvedis mūsdienu domas un kultūras izpētē. Iegūts 2011. gada 11. decembrī no http://www.lmf.lv/gramatas/postmodernie_laiki.htm
341. Why character education? Iegūts 2010. gada 12. decembrī no <http://www.articlesbase.com/k-12-education-articles/why-character-education-1053305.html>
342. Wilcox, D. (1994). The guide of effective partnership. Iegūts 2009. gada 30. septembrī no www.partnerships.org.uk

343. Willis, P.,E. (1990). *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press. Iegūts no 2010.gada 5.martā <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=6970303>
344. ДAUDPpИX, H. И. (2000). *Социальная иденеичность-методический аспект*. Iegūts 2009. gada 24. novembrī no <http://www.isras.ru/files/File/4M/12/Daudrih.pdf>
345. ДЖЕЙМИСОН, Ф. (2006). *Образы глобализации*, Международная конференция "Современные медиа: теория, история, практика". Iegūts 2011. gada 24. novembrī no <http://magazines.russ.ru/nlo/2006/82/ga41.html>
346. Курицын В. (2000). *Русский литературный постмодернизм*. Iegūts 2011. gada 14. augustā no <http://www.guelman.ru/slava/postmod/1.html>
347. Философская энциклопедия. Аксиология. Iegūts 2011. gada 24. novembrī no dic.academic.ru

Pateicības

Promocijas darba autore vēlas izteikt vislielāko pateicību darba zinātniskai konsultantei profesorei Dr. paed., Rudītei Andersonei par nenogurstošo, pašreizējā darbu, sniedzot gan teorētisku atbalstu, gan palīdzot pilnveidot promocijas darba struktūru, saturu un pētījuma rezultātu analīzi.

Izsaku pateicību promocijas darba vadītājam profesoram Dr. phil., Valdim Tēraudkalnam par sniegto teorētisko atbalstu un jaunas zinātniskās literatūras aktualizāciju patērētājsabiedrības un kultūras izpētes laukā.

Vēlos pateikties arī savām darba recenzentēm – profesorei Dr. habil. paed., Tatjanai Koķei un profesorei Dr. paed., Veltai Ļubkinai par ieguldījumu mana promocijas darba tapšanā, recenzēšanā, labojot un sniedzot noderīgus un vērtīgus padomus.

Izsaku lielu pateicību Rēzeknes Augstskolas Pedagoģijas promocijas padomei par doto iespēju izstrādāt promocijas darbu ESF projektā „Atbalsts doktora studijām Rēzeknes Augstskolā”.