



RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADĒMIJA

Pedagoģijas fakultāte

Doktora studiju programma „Pedagoģija”

MĀRA BERNANDE

**JAUNIEŠU MĒRĶTIECĪBAS UN SASNIEGUMU
VEIDOŠANĀS MIJSAKARĪBAS DZĪVESDARBĪBĀ**

Promocijas darbs

doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā

Apakšnozare: Skolas pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja

Dr. habil. paed. profesore Ausma Špona



Promocijas darbs izstrādāts ESF finansētā projekta Nr. 2009/0146/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/008
Mērķstipendijas Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas doktora studiju programmas „Pedagoģija”
doktorantiem ietvaros.

Rīga

2014

SATURS

Ievads.....	3
1. Jauniešu dzīvesdarbības mērķtiecības un sasniegumu būtība, to sakarība.....	13
1.1. Mērķis kā dzīvesdarbības pamats	13
1.1.1. Dzīvesdarbības būtība un struktūra	13
1.1.2. Mērķa un mērķtiecības būtība	17
1.1.3. Mērķtiecību veicinošie faktori jauniešu vecumposmā	27
1.2. Sasniegumi dzīvesdarbības struktūrā.....	40
1.2.1. Sasniegumi darbībā kā mācību sasniegumus veicinošie objektīvie un subjektīvie komponenti	41
1.2.2. Sasniegumu un mērķtiecības mījsakarības	56
1.3. Skolēnu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās strukturālā modeļa izveide.....	58
2. Mērķtiecības un sasniegumu mījsakarības empīriskā izpēte.....	74
2.1. Empīriskā pētījuma programma, metodes un organizācija.....	74
2.2. Jauniešu (9. un 12. klašu skolēnu) mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pašnovērtējuma 2008. un 2011. gada rezultātu salīdzinājums.....	80
2.3. Sekmīgu pieaugušo cilvēku un ilgstošu bezdarbnieku mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pašnovērtējums.....	112
2.4. Jauniešu (9. un 12. klašu skolēnu), sekmīgu pieaugušo cilvēku un ilgstošu bezdarbnieku mērķtiecības un sasniegumu veidošanās rezultātu salīdzinājums.....	145
Nobeigums un secinājumi	155
Literatūra	161
Pielikumi.....	180
1. Aptaujas anketa 9. un 12. klašu skolēniem	
2. Pētījuma anketa sekmīgiem cilvēkiem un ilgstošiem bezdarbniekiem	
3. Vērtību apkopojums un klasifikācija	
4. Īpašību apkopojums un klasifikācija	
5. Personības sekmīguma kritēriji	
6. Sekmīgu uzņēmēju panākumu klasifikācija	
7. Sekmīgu cilvēku vecuma sadalījums	
8. Sekmīgu cilvēku grupas respondentu vecuma sadalījums atbilstoši lielākajiem sasniegumiem dzīvesdarbībā	
9. "Biežuma analīze" ("Frequencies")	
10. "Vilkoksona tests" ("Wilcoxon Signed Ranks Test")	
11. Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku uzskati par sasniegumus veicinošiem faktoriem	
12. Empīriskā pētījuma organizācija, saturs un kritēriji	
13. Pirmdati no empīriskā pētījuma jauniešiem	
14. 9. un 12. klašu skolēnu aptaujas rezultātu korelācijas	
15. Sekmīgo un ilgstošo bezdarbnieku empīriskā pētījuma rezultāti pēc SPSS apstrādes	
16. Pirmdati (sekmīgām personām un ilgstošiem bezdarbniekiem) (<i>elektroniski CD diskā</i>)	
17. Sekmīgo cilvēku profesijas, dzīves joma, to klasifikācija	

Ievads

Sabiedrībā ir daudzi veiksmīgi, atzīti un populāri cilvēki, kuri sekmīgi izveidojuši savu karjeru un kļuvuši plaši pazīstami. Viņu darbs, zināšanas, dzīves jēga un attieksme pret dzīvi ir rosinošs un iedvesmojošs paraugs tiem, kuri izvirzījuši sev augstus mērķus un meklē līdzekļus to sasniegšanai. Cilvēku pieredze, atziņas un viņu darbību ietekmējošie faktori ir vērtīga informācija, kā ātrāk un sekmīgāk gūt panākumus dzīvē.

Katrs virzās pretim saviem mērķiem, tomēr jau vairākus gadus, ieklausoties uzņēmumu prasībās darbiniekiem, rodas priekšstats, ka mērķtiecība cilvēkiem nepietiekami ir ieaudzināta. Tiek gaidīta izaicinošu mērķu izvirzīšana, spēja gūt gandarījumu no augstu standartu ievērošanas un savu personīgo sasniegumu pastāvīgas uzlabošanas. Mūsdienu sabiedrība prasa katram izmantot savas spējas, zināšanas un prasmes būt neatlaidīgam, spēt strādāt un sasniegt mērķus paaugstināta stresa apstākļos, kā arī, mainoties prioritātēm, rīkoties pārdomāti un saglabāt mērķtiecību dzīvesdarbībā.

Ir svarīga karjeras attīstības pašanalīze – kompetence veikt refleksiju par savām iespējām un rīcības attīstības motīviem, kompetence, lai spētu izpētīt darba tirgu, plānot un rīkoties saskaņā ar savu mācību un darba procesu (Kuijpers, Scheerens, 2006). Šis pētījums apstiprina, ka mācību procesā ir iespējams attīstīt šīs kompetences.

Ikvienu indivīda virzību darba procesā var nosaukt par karjeru, karjeras attīstību, profesionalitātes veidošanu. Visbiežāk tā ir cieši saistīta ar izglītības procesiem. Viens no karjeras attīstības teoriju autoriem B. Lovs uzskata, ka strauji mainīgā un neprognozējamā vidē indivīdam ir jārod iespēja arī strauji regulēt, pielāgot un veidot savu uzvedību, kam būs izšķiroša loma karjeras veidošanā.

Realitātē pastāv pretruna starp daudzu cilvēku centieniem precīzi realizēt izvirzītos mērķus un gandarījumu par sasniegto rezultātu. Virzība uz mērķi bieži notiek ar piepūli, stresu un pārslodzi. Īpaši uzskatāmi šī pretruna izpaužas mūsdienu skolotāja pedagoģiskajā darbībā. Izvirzās jautājumi: "Vai izvirzītie dzīvesdarbības mērķi un sasniegumi ir katram personīgi nozīmīgi? Vai tie ir pietiekami reāli un sasniedzami? Vai pašrealizācija mērķtiecīgā dzīvesdarbībā ir koncentrēta uz konkrētā mērķa sasniegšanu, kas nozīmīgi arī citiem?"

B. Litls norāda, ka apmierinātība ar dzīvi, sekmīgums un laimes izjūta ir atkarīgi no mērķiem, kādus cilvēks sev izvirza. Jau paša mērķa esamība vai tā sasniegšana var būt laimes avots. Mērķi var būt īstermiņa vai ilgtermiņa, attiecināmi uz noteiktām prioritātēm, to līmeņiem, no visvienkāršākajiem līdz cilvēka dzīvībai vissvarīgākajiem (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Snyder, Lopez, 2002). E. Loks norāda uz mērķu un vērtību ciešu saistību (Locke, Latham, 1990). Ja jaunietim vērtība ir izglītība, tad veids, kā to sasniegt, ir

izvirzīt izglītības mērķus – iestāties augstskolā, pieteikties kursus, lasīt izglītojošu literatūru. Mērķiem ir sava hierarhija, taču tie ne vienmēr ir ilgoturīgi, tie var mainīties. Cilvēks var izvirzīt savā dzīvē multimērķus, jo ir jāplāno savas finanses, miegs, ēdiena izvēle, tikšanās ar draugiem u. tml.

Būtībā mērķi organizē un vada cilvēka dzīvi. Kā pamatojums jauniešu mērķtiecības apzinātas veidošanās nepieciešamībai skolas pedagoģiskajā procesā ir esošie tirgus ekonomiskie apstākļi un jauno, potenciālo darbinieku virzīšanās problēma darba tirgū, valsts pārvaldē. Tieši uz mūsdienu skolēnu atbildību balstīsies viss problēmu smagums, kas būs jārisina sabiedrībā civilizētās konkurences tirgus attiecībās. Skolu izglītības stratēģiskais uzdevums ir tādu apstākļu radīšana un izglītojošo procesu virzība, kas veicina pašregulēt spējīgas un mērķtiecīgas personības pašaudzināšanu.

Sekmējot mērķtiecības un pašregulācijas veidošanos katram jauniem skolas pedagoģiskā procesa ietvaros, tiek veicināts viņu sekmīgums dzīvesdarbībā, kā arī ļauj realizēties izglītības mērķiem, kas virzīti uz patstāvīgas un atbildīgas personības veidošanos demokrātiskā sabiedrībā, saglabājot savu kultūru, vērtības un autonomiju.

Pētījumam izvēlēto vecumposmu var iedalīt divās daļās:

1. Agrīnās jaunības periods – no 15 līdz 18 gadiem (Vorobjovs, 2002; Elkoņins, 1999; u. c.).
2. Agrīnie brieduma gadi jeb jaunības posms – no 18 līdz 25 gadiem (jaunība – Morguns, 1981; Tkačeva, 1981).

Abi posmi nav nošķirami atsevišķi, jo tāpat kā daudzi jaunieši pēc atsevišķu attiecību rādītājiem vēl paliek pusaudžu izjūtu līmenī. Arī daudzi jaunie cilvēki ar jauniešu problēmām saskaras vēl studiju gados un daudz vēlāk. To apgalvo arī J. Students rakstot: "Šāds sīkaks iedalījums nepieciešams aiz tā iemesla, ka agrīnajā jaunībā vēl ir viena otra pazīme, kas pa daļai pieder vēl zēnam un meitenei, bet vēlākajā jaunībā nereti vērojamas pieauguša cilvēka īpašības." (Students, 1935)

Ja fizisko vecumu nosaka cilvēka dzīves laiks un tas var būt diezgan precīzi fiksēts, tad psihiskā vecuma mērīšana ir sarežģīta problēma, kam psiholoģijas zinātnē nav viennozīmīga risinājuma. Vieni zinātnieki par psihiskās attīstības pamatu pieņem tikumisko attīstību (Kolbergs, 1969), otri – intelektuālo (Piažē, 2002), trešie – pašapziņu (Šprangers, Vallons, Bīllers, u. c.), ceturkie – seksuālo attīstību (Freida, A., Freids, Z.), piektie – apziņu (Elkoņins, D. un viņa skolnieki). Ir skaidri redzams, ka dažādi zinātnieki cilvēka psihiskās attīstības vērtēšanai izmanto dažādus pamatkritērijus, un līdz ar to pastāv atšķirības tās periodizācijā.

Analizējot jauniešu vecumposma raksturīgākās iezīmes, vajadzības un iespējas, kā arī novērtējot mērķtiecības esamības ietekmi uz sasniegumiem, pētījumā tiks risināta problēma par apzinātas mērķtiecības sekmēšanu gan skolā, gan pēc tās absolvēšanas mijsakarbā ar sasniegumiem mācībās un dzīvesdarbībā.

Tāpēc izvēlējies pētījuma tematu "Jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijsakarbības dzīvesdarbībā".

Pētījuma objekts: Cilvēka dzīvesdarbības process.

Pētījuma priekšmets: Jauniešu mērķtiecības un sasniegumu mijsakarbība.

Pētījuma mērķis: Izpētīt jaunieša mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijsakarbību dzīvesdarbībā un izveidot darbības modeli apzinātai mērķtiecības attīstības sekmēšanai skolā.

Pētījuma hipotēzes: Jaunieša optimāla mērķtiecības un sasniegumu mijsakarbība veidojas skolā sekmīgāk, ja:

- jaunietis attīsta pašpiederzi, pilnveidojot darbībā pašizziņas un pašregulācijas prasmes;
- jaunietis darbībā apzinās mērķi un pilnveido savas prasmes kā spējas to sasniegt;
- skolotājs iesaka variatīvus pedagoģiskos līdzekļus jauniešu darbības brīvai izvēles stimulēšanai un sasniegumu attīstībai;
- jaunietis patstāvīgi un atbildīgi attīsta savu mērķtiecību un novērtē sasniegumus mācībās un darbā.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt filozofijā, pedagoģijā un psiholoģijā teorētiskās nostādnes par jauniešu mērķtiecības veidošanos darbībā un sasniegumu vajadzību rašanos un attīstību.
2. Izstrādāt mērķtiecības un sasniegumu mijsakarbības vērtēšanas kritērijus un rādītājus.
3. Analizēt un noteikt sekmīgu sasniegumu cilvēku mērķtiecības veidošanās reālo līmeni skolas pedagoģiskajā procesā un dzīvesdarbībā pēc skolas beigšanas.
4. Izveidot jauniešu procesuāli strukturālo mērķtiecības un sasniegumu mijsakarbības veidošanās modeli.
5. Izstrādāt jauniešu mērķtiecības attīstības pedagoģiskos nosacījumus dzīvesdarbībā.

Pētījuma metodoloģiskais un teorētiskais pamats

1. Darbības procesuāli strukturālā metodoloģiskā pieeja par dzīvesdarbības pašpiederzes veidošanos (Леонтьев, 1975, 2005; Леонтьев, 1972/2003; Рубинштейн, 1957/2003; Выготский, 2000).
2. Darbības un dzīvesdarbības jēgas pieeja (Абульханова-Славская, 1991; Василюк, 1984; Леонтьев, 1975, 2005; Леонтьев, 1972/2003; Франкл, 1986; Ольховикова, 2010; Vidnere, 1997).
3. Mērķu teorijas, kas atklāj:

- mērķu hierarhiju (Леонтьев, 1972/2003);
 - mērķu un motivācijas sakarības (Леонтьев, 1975, 2005; Леонтьев, 1972/2003, Шевандрин, 1999; Lewin, et.al., 1939);
 - mērķa un gribas sakarības (Рубинштейн, 1989/2004; Басов, 1992; Мау, 1989; Meissner, 2009);
 - mērķu multiplo (*a multiple (daudzveidīgā) goals theory*) dabu, kas nosaka mērķu mijiedarbību dažādās dzīvesdarbības jomās un mērķtiecības veicināšanu pedagoģiskajā procesā (Caughlin, 2010);
 - mērķtiecību kā vispārpsiholoģisku ievirzi (Узнадзе, 2001).
4. Attieksmju teorija, kas balstās uz vērtībām (Леонтьев, 1975, 2005; Мясищев, 1960/1995; Špona, 2004; Bracey, 2001), kas balstās uz pieredzi (Allport, 1935; Augustinos, Walker, Donaghue, 2006).
 5. Personības attīstības un identitātes veidošanās teorijas (Kohlberg, 1969; Eriksons, 1998; Waterman, 1989; Lent, Tracey, et.al., 2006; Hartman, Betz, 2007).
 6. Sasniegumu motivācijas teorijas (Выготский, 2000; McClelland, 1987; Atkinson, 1964; Elliot, Church, 1997; Smith, et.al., 2002; Heckhausen, et.al., 1985).
 7. Personības pašattīstības teorijas:
 - Pašefektivitātes un pašregulācijas teorija (Bandura, 1986);
 - personības pašaktualizācija (Maslow, 1954);
 - psiholoģiskās labklājības teorijas, optimisms dzīves notikumu skaidrojumā (Seligman, et al., 2005; Ryff, et.al., 1992);
 8. Pētījumi par mērķtiecību, kuros atklātas:
 - Pašefektivitātes process (Lent, et.al., 2009; Hartman, Betz, 2007);
 - mērķu izvirzīšanas prasmju attīstību dinamika (Yeager, Bundick, 2009; Schapiro, et.al., 2009);
 - mērķu sasniegšanas iekšējie un ārējie nosacījumi (Phinney, et.al., 2001; Meyer, 2008; Otis, et.al., 2005; Kalavana, et.al., 2010; Hirschi, 2010);
 - mērķtiecību veicinoša skolēna un skolotāju mijiedarbība kā objektīvs faktors mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā problēmmācībās (Kalavana, et.al., 2010; Amster, 2008; Torp, Sage, 2002; Merrill, 2007; Wood, 2008);

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās metodes: literatūras analīze, diskursa analīze, salīdzinošā analīze; kontentanalīze un modelēšana.
2. Empīriskās metodes:

- datu ieguves metodes – naratīvās intervijas, aptaujas, biogrāfiskā metode, novērošana, situāciju analīze;
- datu apstrādes un analīzes metodes:
 - ar kvalitatīvām metodēm iegūto datu kodēšana, grupēšana, analīze un interpretācija),
 - kvantitatīvām metodēm iegūto datu grafiska attēlošana, datu biežuma noteikšana, atšķirību analīze – Vilksona tests (Wilcoxon test) divu saistīto izlašu rezultātu salīdzināšanai, korelācijas analīze – Spīrmena rangu korelācijas (Spearman's rho Test). Datu analīzē izmantota analītiskā datu apstrādes programma *SPSS 19.0*.

Promocijas darba pētījumā izmantota kvalitatīvi kvantitatīva jeb jaukta pieeja.

Pētījuma bāze

Pētījumā piedalījās 3321 respondenti:

- 104 skolēni no dažādām Latvijas vidusskolām (52 skolēni no 9.klases; 52 skolēni no 12.klases);
- 2932 skolēni starptautiskā projekta ietvaros: 993 skolēni no Maskavas vidusskolu 9. un 11. klases; 975 skolēni (9. un 12. klase) no Rīgas vidusskolām ar latviešu mācību valodu; 964 skolēni (9. un 12. klase) no Rīgas vidusskolām ar krievu mācību valodu;
- 285 pieaugušie (200 dzīvesdarbībā sekmīgi cilvēki; 85 ilgstoši bezdarbnieki).

Pētījuma zinātniskā novitāte:

Promocijas darbā definēta mērķtiecība kā vispārpsiholoģiska personības ievirze, kas pašregulācijas procesā izpaužas prasmē izvairīties un sasniegt mērķi, kas definēts kā dzīvesdarbības pamats, darbības struktūras subjektīvais komponents. Definēti mērķtiecību veicinošie faktori jauniešu dzīvesdarbībā, analizēta mērķtiecība sekmīgā dzīvesdarbībā pretēji stihiskai darbībai.

Promocijas darbā definēti sasniegumi darbībā, tās objektīvie un subjektīvie komponenti, pamatojot dzīvesdarbību skolā mērķtiecības un sasniegumu veidošanā, kas nosaka tālāko pieaugušu cilvēku sekmīgu dzīvesdarbību un sasniegumus. Definēti subjektīvie sekmīgu dzīvesdarbību veicinošie faktori: mērķtiecība, pašefektivitāte, sasniegumu motivācija, optimistisks notikumu skaidrošanas stils.

Empīriski pierādīta jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijsakarība, atklājot dzīvesdarbības skolā un personības faktoru nozīmi jauniešu mērķtiecības attīstībā. Pierādīta pedagoģiskā procesa un pedagogu sadarbības pilnveides iespējas jauniešu mērķtiecības veicināšanā.

Pētījuma gaitā izstrādāti un empīriski pārbaudīti mērķtiecības veidošanās procesuālā struktūra, mērķtiecības un sasniegumu mijsakarību vērtēšanas kritēriji un rādītāji; izstrādāts

jauniešu – skolēnu – mērķtiecības un sasniegumu mijšakarības veidošanās strukturālais modelis.

Pētījuma praktiskā nozīme:

Veicot salīdzinošu pētījumu sekmīgu cilvēku un ilgstošu bezdarbnieku grupās, pierādīta mērķtiecības veidošanās skolā pedagoģiskie nosacījumi tālākā sekmīgā dzīvesdarbībā.

Promocijas darba pētījuma rezultātā izstrādāta un aprobēta jauniešu mērķtiecību veicinošu variatīvu mācību un audzināšanas metožu kopa pedagogiem, kas ietver mācību stundās un ārpusstundu nodarbībās izmantojamus sadarbības uzdevumus.

Gūta vērtīga, retrospektīva bijušo skolēnu pieredze, kurā sekmīgi un mazāk sekmīgi cilvēki ar savu šā brīža pieredzi un zināšanām analizē savas mērķtiecības veidošanos skolā un tās ietekmi turpmākās dzīvesdarbības kvalitātes pilnveidošanā.

Pētījuma posmi

1. posms (2007. - 2008)

Pamatojoties uz pētījuma teorētiskajām un metodoloģiskajām atziņām, izveidots pētījuma procesa zinātniskais aparāts, tā struktūra un realizācijas formas. Šajā pētījuma posmā izstrādāta mērķtiecības veidošanās dzīvesdarbībā procesuālā struktūra, mērķtiecības un sasniegumu mijšakarības vērtēšanas kritēriji, rādītāji un to līmeņu pazīmes. Lai pārbaudītu un precizētu teorētiskā pētījuma rezultātā izveidoto mērķtiecības veidošanās strukturālo modeli, mērķtiecības un sasniegumu vērtējuma kritērijus, vispirms intervijās ar sekmīgiem un mazāk sekmīgiem cilvēkiem tika noskaidrots viņu retrospektīvs mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā novērtējums. Sasniegumus pieauguša cilvēka dzīvē var definēt kā nosacīti objektīvu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā rezultātu. Mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā retrospektīvs novērtējums no pieauguša cilvēka skata punkta rada iespēju salīdzinoši analizēt jauniešu – skolēnu – mērķtiecības un sasniegumu veidošanos dzīvesdarbībā skolā, ņemot vērā iespējamās šā procesa rezultātus turpmākajā pieauguša cilvēka dzīvē. Tika veikta sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku interviju rezultātu kontentanalīze, sistematizējot, kodējot un klasificējot iegūtos rezultātus.

2. posms (2008 - 2010)

Turpināta literatūras analīze, apzināti pēdējo gadu pētījumi par jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijšakarībām. Pamatojoties uz pētījumu analīzi un interviju ar sekmīgiem un mazāk sekmīgiem pieaugušajiem cilvēkiem rezultātiem, tiek pilnveidots jaunieša – skolēna mērķtiecības veidošanās strukturālais modelis, mērķtiecības un sasniegumu vērtēšanas kritēriji, rādītāji un to līmeņu pazīmes. 2008. gadā tika izveidota jauniešu aptaujas

anketa un veikta jauniešu – 9. klases skolēnu - anketēšana. Analizēti sekmīgu un mazāk sekmīgu pieaugušu cilvēku interviju un 9. klases jauniešu anketēšanas rezultāti atbilstoši pilnveidotajiem mērķtiecības un sasniegumu vērtēšanas kritērijiem, rādītājiem un to līmeņu pazīmēm.

3.posms (2010-2011)

Starptautiskā projekta “Mūsdienu pusaudžu socializācijas īpatnības un sociālā pašizjūta jauniešu subkulturā” ietvaros, līdzdarbība pētījumā par 9. un 12. klašu skolēnu mācīšanās vidi, pašizjūtu, uzvedību, sociokultūras apstākļu ietekmi uz skolēnu vērtībām, kā arī par mērķtiecību un viņu nākotnes nodomiem. Anketēšana notika gan Rīgas vidusskolu 9. un 12. klasēs, gan Maskavas pilsētas vidusskolu 9. un 11. klasēs.

4. posms (2011–2012)

Ceturtajā posmā tika veikta atkārtota jauniešu aptauja, kuri 2008. gadā macījās 9. klasē, bet 2011. gadā jau macījās 12. klasē, lai iegūtu rezultātus par jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dinamiku dzīvesdarbībā skolā. Veikts jauniešu – 9. un 12. klases skolēnu – un sekmīgu un mazāk sekmīgu pieaugušu cilvēku retrospektīva mērķtiecības un sasniegumu veidošanās novērtējuma salīdzinājums. Analizēti jaunieša – skolēna - mērķtiecības veidošanās strukturālā modeļa empīriskās pārbaudes rezultāti. Veikta pētījuma rezultātu analīze, interpretācija un disertācijas noformēšana.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darbs strukturēts: ievads, divas daļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikumi. Promocijas darba apjoms 179 lpp. Literatūras un avotu sarakstā iekļauti 300 izdevumu nosaukumi: angļu valodā (154), latviešu valodā (68), krievu valodā (76), vācu valodā (2). Teorētiskās un praktiskās atziņas attēlotas 37 tabulā un 51 attēlos. Promocijas darba 1.–15.,17. pielikuma apjoms kopumā uz 238 lapaspusēm. 16. pielikums pievienots elektroniski CD diskā, tā apjoms 196 lpp.

Publikācijas par tematu:

1. **Līce, M.** (2010). Cilvēka sekmīguma veidošanās mērķtiecības procesā. Rīgas Tehniskās universitātes 50. Starptautiskās zinātniskās konferences zinātniskie raksti, 8. sērija. Humanitārās un sociālās zinātnes, 17. sējums. Rīga: RTU izdevniecība, 22.–29. lpp., ISSN 1407–9291.
2. **Līce, M.** (2010). Motivētas mācīšanās un sekmīguma dzīvesdarbībā mijsakarības. RPIVA 5. starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Rīga: RPIVA, 183.–188. lpp., ISBN978–9934–80605–6.

3. **Špona, A., Līce, M.** (2011). Rīgas 9. un 12. klašu skolēnu attieksme pret nākotni. XX starptautiskā vasaras universitāte. Zinātnisko rakstu krājums *Pāreju psiholoģija: no skolēna līdz profesionālim*. Rīga: Starptautiskā praktiskās psiholoģijas augstskola, 152.–155. lpp.
4. **Bernande, M.** (2011). Skolēnu mērķtiecības veidošanās skolā. *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā*. Rīga: Izdevniecība "RaKa", 130.–153. lpp., 312 lpp., ISBN 978–9984–46–215–8.
5. **Līce, M.** (2012). Mērķtiecības un sasniegumu mijšakarība skolas pedagoģiskajā procesā. Oļehnovičs D., sast. Daugavpils universitātes 53. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli = Proceedings of the 53rd Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils: Daugavpils universitātes akadēmijas apgāds "Saule". CD formāts, ISBN 978–9984–14–563–1.
6. **Bernande, M., Lasmanis, A.** (2012). Jauniešu mērķtiecības attīstības kritēriji un rādītāji dzīvesdarbībā skolā. RPIVA 6. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 42.–49. lpp., ISBN 978–9934–8215–9–2.
7. **Bernande, M.** (2012). Subjective and objective factors of youth achievement strategy. ATEE. Spring University. *Changing education in a changing society*. Lithuania, Klaipeda University, p. 84.–94., ISSN 1822–2196.
8. **Bernande, M.** (2012). Youth purposefulness facilitating subjective and objective factors in life activities at school. *Journal of Reserch in Pedagogy and Psychology SIGNUM TEMPORIS*. Pedagogy & psychology. Volume 5, Number 1. Riga: Riga Teacher Training and Educational Management Academy, 23.-30. p., ISSN 1691-4929.
9. **Bernande, M., Līce-Krūze, S.** (2013). Pašregulācija mērķtiecīgas un sekmīgas dzīvesdarbības sasniegšanai. Liepājas universitātes Dabas un sociālo zinātņu fakultātes 16. starptautiskā zinātniskā konference *Sabiedrība un kultūra*. Rakstu krājums XV / Sastādītājs, atbildīgais redaktors Arturs Medveckis. Liepāja: LiePA, 177.-186. lpp., ISSN 1407-6918.
10. **Bernande, M.** (2013). Jauniešu mērķtiecības veidošanās dzīvesdarbībā skolā strukturālais modelis. Daugavpils universitātes 54. starptautiskās zinātniskās

konferences materiāli. Daugavpils: Daugavpils universitātes akadēmskais apgāds "Saule", 572.-585. lpp., ISBN 978-9984-14-613-3.

Tēzes:

11. **Špona, A., Līce, M.** (2011). Rīgas 9. un 12. klašu skolēnu attieksme pret nākotni. XX starptautiskā vasaras universitāte. *Pāreju psiholoģija: no skolēna līdz profesionālim*. Biļetens. Rīga: Starptautiskā praktiskās psiholoģijas augstskola, 109.–112. lpp.
12. **Līce, M.** (2011). Mērķtiecības un sasniegumu mijšakarība skolas pedagoģiskajā procesā. Oļehnovičs, D., atbildīgais par izd./Resp. Ed. Daugavpils universitātes 53. starptautiskās zinātniskās konferences tēzes = Abstracts of the 53 rd Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils: Daugavpils universitātes akadēmijas apgāds "Saule", 139. lpp., ISBN 978–9984–14–522–8.
13. **Bernande, M.** (2012). Jauniešu mērķtiecības veidošanās dzīvesdarbībā skolā: strukturālais modelis. Oļehnovičs, D., atbildīgais par izd./Resp. Ed. Daugavpils universitātes 54. starptautiskās zinātniskās konferences tēzes = Abstracts of the 54 rd Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils: Daugavpils universitātes akadēmijas apgāds "Saule", 126. lpp., ISBN 978–9984–14–564–8.

Citas publikācijas

1. **Kristovska, I., Līce, M.** (2009). Distance Learning as a tool, providing the value of Latvia's Human Capital in the labour market of Europe. Innovation in learning Communities. *What did you invent for tomorrow?* Gdansk; Creativity and Innovation. Book of Abstracts. EDEN 2009 Annual Conference. ISBN 978-963-87914-2-9
2. **Stabiņš, J., Līce, M.** (2001). "Veiksmīga karjera." Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Psiholoģijas katedras un Latvijas Akmeoloģijas akadēmijas starptautiskās konferences *Personības brieduma psiholoģiskie aspekti* materiālu krājums. Rīga: RPIVA, "Vārti", 7.–12. lpp.
3. **Ozola, L., Līce, M.** (2002). "Kuratora pašrealizācijas un topošā skolotāja profesionālās kompetences attīstības mijšakarība pedagoģijas augstskolā." Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola. Starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija un prakse skolotāju izglītībā* materiāli. Rīga: tipogrāfija "Petrovskis un Ko", 313.–325. lpp., ISBN 9984–689–98–0.

Autores ziņojumi par iegūtajiem rezultātiem un atziņām

1. IV starptautiskais kongress *XXI gadsimta jaunā paaudze: sociāli – psiholoģiskās veselības aktuālās problēmas*. Referāts: "Mērķtiecības un sekmīguma mijsakarbības cilvēka dzīvesdarbībā" ("Взаимосвязь целеустремленности и успешности в жизнедеятельности человека"). Krievija, Kirova, 22.-25.09.2009.
2. RTU 50. starptautiskā zinātniskā konference, sekcija "Humanitārās un sociālās zinātnes". Referāts: "Cilvēka sekmīguma veidošanās mērķtiecības procesā". Rīga, RTU, 14.-16.10.2009.
3. Liepājas universitātes starptautiskā zinātniskā konference *Sociālā pedagogija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagogiskais aspekts*. Audzēkņu pašrealizācija skolā: problēmas un sociālpedagoģiskie risinājumi. Referāts: "Pašregulācija mērķtiecīgas un sekmīgas dzīvesdarbības sasniegšanai". Liepāja, Liepājas universitāte, 04.12.2009.
4. RPIVA 5. starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts: "Motivētas mācīšanās un sekmīguma dzīvesdarbībā mijsakarbības". Rīga, RPIVA, 25.-27.03.2010.
5. Daugavpils universitātes 53. starptautiskā zinātniskā konference. Referāts: "Mērķtiecības un sasniegumu mijsakarbība skolas pedagoģiskajā procesā". Daugavpils, Daugavpils universitāte, 13.-14.04.2011.
6. Starptautiskā praktiskās psiholoģijas augstskola – "XX starptautiskā vasaras universitāte". Referāts: „Rīgas 9. un 12. klašu skolēnu attieksme pret nākotni”. Rīga, SPSA, 18.-21.06.2011.
7. RPIVA 6. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts: „Jauniešu mērķtiecības attīstības kritēriji un rādītāji dzīvesdarbībā skolā”. Rīga, RPIVA, 29.-31.03.2012.
8. Daugavpils universitātes 54. starptautiskā zinātniskā konference. Referāts: "Jauniešu mērķtiecības veidošanās dzīvesdarbībā skolā: strukturālais modelis". Daugavpils, Daugavpils universitāte, 18.-20.04.2012.
9. ATEE Spring University 2012 conference *20 Years of Sustainable Development: Learning from Each Other*. Referāts: "Subjective and objective factors of youth achievement strategy". Lietuva, Klaipēdas universitāte, 03.-05.05.2012.

1. Jauniešu dzīvesdarbības mērķniecības un sasniegumu būtība, to sakarība

Katra cilvēka personību raksturo darbība, kurā mērķis ir ietverts motivācijas hierarhiskā struktūrā (Леонтьев, 2007). Cilvēka darbība sākas ar mērķa un vajadzību apzināšanos. Noteiktas psihiskās darbības rezultātā rodas gatavība mērķa sasniegšanai, kuras sekmīgs īstenojums veido cilvēka sasniegumus. Tādēļ darbā tiks analizēti mērķniecības un mērķa koncepti, mērķniecību veidojošie faktori, pievēršoties mērķniecības un sasniegumu veidošanās procesa analīzei jauniešu un pieaugušu cilvēku dzīvesdarbībā.

Pieaugušu cilvēku sasniegumi pamatojas viņu dzīvesdarbībā skolā jauniešu vecumā vienībā ar mērķniecību. Promocijas darbā tiek analizēti skolas pedagoģiskā procesa organizācijas nosacījumi skolēnu mērķniecības un sasniegumu attīstības sekmēšanai. Nodaļā ietverts autores veidotā skolēnu mērķniecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā strukturālā modeļa raksturojums.

1.1. Mērķis kā dzīvesdarbības pamats

1.1.1. Dzīvesdarbības būtība un struktūra

Dzīvesdarbība ir cilvēka esamības, atsevišķu darbības veidu dinamiska integrāla forma. Būtiskas dzīvesdarbības pazīmes, salīdzinot ar citām darbības formām, ir:

- 1) dzīvesdarbības objekts ir cilvēka individuālā dzīve;
- 2) dzīvesdarbību īsteno cilvēks – savas dzīves subjekts;
- 3) dzīvesdarbības mērķa funkcija ir dzīves ceļa projekts un tā īstenošana;
- 4) dzīves jēgas dinamiska sistēma, kas nodrošina dzīvesdarbības psihisku regulēšanu

(Абульханова-Славская, 1991).

Dzīvesdarbība konkrēti izpaužas reālā darbībā dažādās savas dzīves jomās, to mijiedarbībā ar dabas, sociālo un lietu vidi. Apkārtējā vidē ir labvēlīgi vai mazāk labvēlīgi nosacījumi sekmīgai dzīvesdarbībai. Dzīvesdarbībā cilvēks mijiedarbībā ar apkārtējās vides apstākļiem pārveido tos visā dzīves ceļā atbilstoši viņa dzīves jēgai un mainās arī pats (Братусь, 1988). "Cilvēka dzīve ir eksistenciāls laika nogrieznis mūžībā" (Volāne, Špons, 2010), kurā darbība ir eksistences un pašapliecināšanās nosacījumi. Būtisks dzīvesdarbības pamats ir priekšstatu sistēma par sevi (t. i., paškonceptija, paštēls), atbilstoši kurai veidojas attieksme pret sevi, citiem, darbību. Dzīvesdarbības dinamiku A. Ļeontjevs skaidro šādi: "No dzīvesdarbības uz dzīves radīšanu, no jēgpilnas regulācijas uz jēgu regulāciju, no "mainīgas personības mainīgā pasaulē" psiholoģijas uz personības psiholoģiju, radošu un mainošu sevi un savu dzīves pasauli" (Леонтьев, 2007, 444).

Zinātnieki salīdzina kategorijas "darbība" un "dzīvesdarbība" un secina, ka ir vairāki skatījumi:

- 1) darbības kategorija aptver plašāku sociālo parādību lauku nekā dzīvesdarbības kategorija, kurā ietvertas tās darbības formas, kas virzītas uz dzīvības saglabāšanu, uzturēšanu un atjaunošanu;
- 2) abas kategorijas tiek lietotas kā sinonīmi, un darbības veidi tiek pārdēvēti par dzīvesdarbības formām;
- 3) dzīvesdarbības kategorija ir plašāka nekā darbības kategorija, jo ietver un tiek skaidrota kā sociālās darbības un attieksmju kopums;
- 4) dzīvesdarbība kā sociālā parādība ietver darbības kategorijas saturu, parāda cilvēku veselumā, viņa darbības veidu un formu sistēmu noteiktā laika posmā, un šajā sistēmā ir ietverti arī cilvēka dzīves mērķi (Мартинюк, 1990).

Dzīvesdarbība pedagoģijā analizējama procesuālā aspektā (Špona, Čehlova, 2004). Tādā skatījumā dzīvesdarbība ietver objektīvo un subjektīvo pedagoģisko realitāti, šo realitāšu mijiedarbību. Tas palīdz definēt dzīvesdarbības struktūru skolā, kurā ietverama objektīvā un subjektīvā realitāte. Analizēt objektīvās realitātes ietekmes spēku un sekas subjektu tālākā dzīvesdarbībā – šī mijiedarbība ir nozīmīgs pētījuma uzdevums.

Pētījumā svarīgi ir pamatot dzīvesdarbības procesa komponentus: dzīves pozīciju; dzīves līniju; dzīves jēgu. Dzīvesdarbības struktūras centrā ir individuālā dzīves jēga, kas nosaka ilglaicību dzīves pozīcijas īstenošanā dzīves līnijā (Абульханова-Славская, 1991).

Dzīvesdarbības struktūra ietver noteiktus aktus priekšmetiski situatīvā darbībā, ko nosaka mērķi, līdzekļi, produkti (Василюк, 1984).

Izvērsts dzīvesdarbības struktūras skaidrojums rodams darbības pieejā (Леонтьев, 1975/2005; Леонтьев, 2007). Dzīvesdarbības struktūrā atsevišķie darbības mērķi un atbilstošie motīvi veido dzīves jēgu.

Darbības pieejā atklātas divas konceptuālas cilvēka attiecības ar dzīvi, kas saistāmas ar dzīvesdarbības struktūru. Cilvēkam veidojas noteiktu attieksmju (dzīves attieksmes) kopums, kas rada dzīvesdarbības potenciālu. Taču cilvēka un apkārtējās vides mijiedarbības daudzveidība ir dzīvesdarbība, kurā īstenojas attieksmes, un tas nosaka dzīvesdarbības struktūru (Леонтьев, 2007, 118–119). Dzīvesdarbības struktūrkomponenti var būt fiziskie, bioloģiskie, sociālie, psiholoģiskie u. c., un katrā komponentā noteiktā laika posmā ir konkrētas **attieksmes pret dzīvi**, ko nosaka cilvēka iekšējais psihiskais stāvoklis un iespējas apkārtējā vidē jeb dzīves pasaulē. Būtiska ir cilvēka spēja aktīvi ietekmēt savas attieksmes – t. i., optimāli īstenot savas attieksmes konkrētā dzīvesdarbībā, lai būtu un attīstītos. Darbības aktivitāte nosaka **vajadzību** kā dzīvesdarbības komponenta nepieciešamību. Vajadzības ir

objektīvas attieksmes starp subjektu un apkārtējo vidi, kuru īstenošanai nepieciešama subjekta aktīva **mērķtiecīga** darbība (Леонтьев, 2007, 19).

Tāpat cilvēka dzīvesdarbībā ir ietverti (bieži vien arī pastarpināti) daudzveidīgi objekti, citi subjekti, parādības, kas ir saistīti ar noteiktām attieksmēm vajadzību īstenošanā. D. Leontjevs šīs attieksmes definē kā jēgpilnas sakarības. Tas ir **dzīves jēgas** definējums kā dzīvesdarbības komponents. Jēgas sakarībās viena parādība vai tās komponents vajadzības īstenojumā ir atkarīgi no otras parādības (Леонтьев, 2007, 21). Darbības mērķtiecības un sasniegumu saistība uzskatāma par jēgpilnu mijsakarību.

Dzīvesdarbības struktūrkomponents ir arī **subjektīvā pieredze**, kas ietver lietu jēgas personīgo izpratni; **aktuālās nostādnes**, kas nosaka darbības virzību, un dzīves pasaules **konkrētie priekšmeti**, kas prasa attieksmē pret tiem izvērst darbību, un aiz tiem esošie ideālie modeļi, kas rada nepieciešamību darbību atkārtot (Леонтьев, 1977).

Kā jēgu veidojošs dzīvesdarbības komponents tiek izdalīts **motīvs** (Леонтьев, 2007, 198). Tā kā motīva funkcija ir rosinājums, pamudinājums, tad motivācijas situatīvais rosinājums darbībā ietver mērķa izvirzīšanu un tā īstenošanā veikto **darbību rezultātu** (Леонтьев, 2007, 202), kļūstot par dzīvesdarbības struktūras komponentiem – t. i., dzīvesdarbības sistēma ietver dzīves mērķu struktūru (Мартинюк, 1990).

Būtisks dzīvesdarbības komponents ir **vērtības**, kas tāpat kā vajadzības ir saistītas ar **subjektīvu pārdzīvojumu** (Леонтьев, 2007, 223); īpaši vērtību pārdzīvojumu (Василюк, 1984).

Dzīvesdarbības būtība skolā saistāma ar atziņu, ka cilvēks mācās un attīstās darbībā, gūstot pieredzi (Pētersons, 1931; Students, 1998; Špona, 2001; Žogla, 2005, 2001; Strode, 2010). Tādēļ aktuāla ir pieredzē balstītu mācību pieeja kā būtisks sasniegumu sekmēšanas līdzeklis, kas detalizētāk iztirzāts promocijas darba 2. nodaļā.

Jau 20. gs. 20.–30. gados Latvijā pedagogi izvirzīja dzīvesdarbības principu, kas īstenojams pedagoģiskajā procesā (Dauge, 1928; Pētersons, 1931; Ausējs, 1935). A. Dauge uzsvēra, ka skola sekmē skolēnu gatavību dzīvesdarbībai, pedagoģiskā darbība iespaido cilvēka iekšējo dzīvi – ”galvenām kārtām mācību procesā un tikai netieši caur skolas dzīves iekšējo un ārējo iekārtu un caur skolotāja paša tieši personīgiem iespaidiem”. Viņš aktualizēja izcilā pedagoga Pestalocija uzskatu, ka skološanas darbā svarīga ir holistiskā pieeja – māca un mācās viss cilvēks, ne kāda tā ”daļa” (Dauge, 1928). Dzīvesdarbības principu aktualizējusi I. Helmane matemātikas mācību satura veidošanā, kur mācību satura koncentrisko riņķu integrācijas zonās ir mērķtiecība, vajadzības, vērtības, attieksmes, pieredze un prasmes. Prasmju apguvē nozīmīga ir daudzveidīgu uzdevumu lietošana dzīvesdarbības situācijās (Helmane, 2006).

Dzīvesdarbības principu palīdz īstenot **pašnoteikta mācīšanās**. Pētījumi atklāj, ka patstāvīga refleksija par savu pieredzi ļauj attīstīt kritisko spriestspēju (Rubene, 2008). Pašnoteikta mācīšanās pamatojas skolēna patstāvīgā mācīšanās mērķu izvirzīšanā, kas vienlaikus ir arī dzīvesdarbības mērķi. Tie ir gan tuvie, ar šodienas darbības perspektīvu, gan tālie – ar nākotni saistītie mērķi. Pašnoteikta mācīšanās tiek saprasta kā patstāvīgs mācīšanās process, kurā jaunieši aktīvi piedalās, vadot, organizējot to, kā arī analizējot, pētot, vērtējot. Lai sekmētu dzīvesdarbības mērķu izvirzīšanu un īstenošanu, svarīgi pedagoģiskajā procesā ir ievērot to, ka pirmais pašnoteiktas mācīšanās nosacījums ir skolēna skatījums uz tām kā uz personiski nozīmīgu darbību, t. i., skolēns ir pašmotivēts mācīties, gatavs izstrādāt savu individuālo mācību stratēģiju – paņēmienu kopumu, kas dod iespēju efektīvāk apgūt nepieciešamo mācību saturu.

Otrais pašnoteiktu mācību nosacījums ir šā procesa pašregulācija un paškorekcija. Pašregulācija ietver savas mācīšanās vērošanu, vērtēšanu un paškritiku, kas izraisa mācīšanās paškorekciju. Paškorekcija, savukārt, nozīmē rīcības maiņu kritiskas refleksijas rezultātā. Pašnoteikta mācīšanās ietver arī prasību pēc mācību procesa patstāvīgas izvērtēšanas. Patstāvīga izvērtēšana nozīmē mācību procesa kritisku analizēšanu un vērtēšanu, lai apzinātu gan savus mācību sasniegumus, gan iespējamās kļūdas. Mācību pašvērtēšana ļauj saskatīt personiskās mācīšanās nākotnes perspektīvas, izvirzīt jaunus mērķus (Rubene, 2008). Turklāt tieši mācīšanās procesa, nevis rezultātu, vērtēšana ir saistāma ar pašnoteiktu mācību organizāciju.

Pētījumā par jauniešu sagatavošanu turpmākai dzīvesdarbībai (Ольховикова, 2010) secināts, ka svarīgi ir attīstīt spēju orientēties dažādās dzīves situācijās, rosinot ārējo un iekšējo aktivitāti pašrealizācijai. Galvenie uzdevumi dzīvesdarbībā skolā tādēļ ir: palīdzība deprivācijas vai citu personības traucējumu, kas radušies mijiedarbībā ar nelabvēlīgiem vides apstākļiem, pārvarēšanā un sociālās pieredzes bagātināšanā.

Savukārt, būtiski principi ir:

- humānisma princips (attieksme pret katru jauniešu kā unikālu personību, kas spējīga patstāvīgi izdarīt eksistenciālas, sociālas un profesionālas izvēles);
- mērķtiecības princips (palīdzība jauniešiem izvirzīt personīgi nozīmīgus mērķus un atbilstošs jaunieša sociāli psiholoģiskajai situācijai atbalsts mērķu īstenošanā);
- sadarbības princips (uzticēšanās un saskaņotības gaisotnē kopīga uzdevumu risināšana);
- balstīšanās uz cilvēkā pozitīvo sociālās piederības un patstāvības princips (jauniešu iesaistīšana dzīvesdarbības situācijās, kurās ir nepieciešama gribas

piepūle, lai pārvarētu iekšējos un ārējos šķēršļus, veidotu patstāvību, sociālo imunitāti, attīstītu refleksijas prasmes);

- pašattīstības/pašaudzināšanas veicināšanas princips (tiek radīti nosacījumi jaunieša būtisko dzīvesdarbības jomu pašattīstības vadībai) (Ольховикова, 2010). Pašattīstības veicināšanas principu var saistīt ar pašpiederzes veidošanos (Špona, Čamane, 2009) un tādēļ uzskatīt, ka dzīvesdarbības viens no būtiskiem komponentiem ir pašpiederze.

Tātad var secināt, ka būtībā dzīvesdarbībā notiek trīs komponentu – emocionāli motivējošā, kognitīvā un darbības, uzvedības – mijiedarbība.

1.1.2. Mērķa un mērķtiecības būtība

Zinātnieki mērķtiecības psiholoģisko būtību analizē saistībā ar gribu. Gribu definē kā uzvedības psihisku regulācijas formu: tā ir psihisks mehānisms, kas palīdz personībai regulēt psihiskās funkcijas, tās saskaņojot citu ar citu un pārveidojot atbilstoši risināmajam uzdevumam. Gribai piedaloties psihisko funkciju regulēšanā, tiek īstenoti izvirzītie mērķi un pārvarēti iekšējie šķēršļi personībā (Селиванов, 1976; Рудик, 1974; Немов, 1997).

Mērķtiecības aspektā autori analizē gribas jēdzienu kā īpašas psihiskās regulācijas formu. Gribai ir nozīme motīvu hierarhijas veidošanā. Konkrēta mērķa īstenošana ir iespējama tikai tādēļ, ka pārējās vēlmes tiek vadītas ar gribas piepūli (Ильин, 2009).

Šādu pieeju jau 19. gs. ieviesa I. M. Sečenovs (Ильин, 2000, 26). Viens no pētniekiem, kurš ir pievērsis uzmanību gribai kā īpašai uzvedības psihiskās regulācijas formai, ir M. J. Basovs (1992). Viņš gribu saprata kā psihisku mehānismu, ar kura palīdzību personība regulē savas psihiskās funkcijas, pieliekot tās citu pie citas un pārkārtojot tās saskaņā ar risināmo uzdevumu. Personības vara pār saviem dvēseles stāvokļiem iespējama tikai tad, ja viņas dvēseles vienotībā ir kāds regulējošs faktors. Ar šādiem faktoriem vesela personība vienmēr īstenībā ir apveltīta. Un viens no tiem – griba (Ильин, 2000, 26).

Tālākajos pētījumos mērķtiecība ir ietverta gribas īpašību klasifikācijā līdzās šādām īpašībām: izlēmība, neatlaidība, izturība, patstāvība, drosmē, pašsavaldīšanās, nelokāmība un iniciatīva (Ильин, 2009, Калинин, 1983). S. Rubinšteins (Рубинштейн, 1989/2004) gribas jēdzienu skaidro kā gribas un mērķa saistību un virzību no ārējās kontroles uz iekšējo. Griba nerodas tieši no vajadzībām, bet motīvu un to rezultāta mērķa apzināšanās. Mērķis pats ir kā rosinājuma determinante. Kā pamudinājums, rosinājums tiek saprasts motīvs, kas ir psihē atainotās vajadzības un intereses. Tātad darbības regulācija ar gribas palīdzību ir apzināta,

pastarpināta ar mērķiem un motīviem, kur priekšmetiskā darbībā notiek stāvokļa mobilizācija vajadzīgajā aktivitātes režīmā, virzienā un koncentrācijas pakāpē (Hemov, 1997, 429).

Mērķtiecība tiek definēta kā svarīgākā personības gribas īpašība, kas izpaužas prasmē izvirzīt un **sasniegt mērķi** (Леонтьев, 2007).

D. Maijers uzskata, ka cilvēki ir aktīvas un mērķtiecīgas būtnes. Viņi nereaģē uz situāciju reflektori, bet formulē mērķus, izstrādā sasniegšanas plānus un daļēji rada situācijas, kurās paši nokļūst (Майерс, 1998, 769). Tādēļ mērķi dzīvesdarbības aspektā var analizēt kā darbības struktūras komponentu, kā jēgas komponentu, kā dzīvesdarbības komponentu.

Būtiskākais **mērķa** definējumā ir atziņa par mērķi kā apzinātu motīvu un uzdevumu (Леонтьев, 2007, 252). Mērķis tiek definēts kā domās prognozētais (paredzētais) darbības vēlamais vai sasniedzamais rezultāts; mērķis izsaka jebkuras aktivitātes jēgu un raksturo cilvēka dzīves saturu; no mērķa atkarīga līdzekļu izvēle; mērķim jābūt saskaņā ar objektīviem likumiem, ar apkārtējās pasaules un paša subjekta reālajām iespējām; cilvēku mērķtiecīgā darbībā izpaužas brīvības un nepieciešamības savstarpējā mijiedarbība (May, 1989).

Mērķi pēc sava hierarhiskā izkārtojuma dzīvesdarbībā var būt tālāki (perspektīvi, vispārīgāki), tuvāki un konkrēti. Perspektīvie mērķi norāda darbības vēlamu virzienu. Tuvākie mērķi raksturo pagrieziena punktus kopējā virzībā uz perspektīvā mērķa sasniegšanu. Mērķi konkretizē uzdevumi, kas īstenojas darbības kvalitatīvā procesā un rezultātā. Mērķu hierarhija ir saistīta ar motivāciju – t. i., vajadzībām sasniegt mērķi (Леонтьев, 2007). Tādēļ personības mērķu skaidrojumam saistībā ar mijiedarbību dažādās profesionālās darbības jomās ir izveidota multiplā mērķu teorija (Caughlin, 2010). Šajā teorijā akcentēta multiplo mērķu nozīme mijiedarbībā dažādās dzīvesdarbības jomās, tas, kā viena persona uztver otras personas ziņojumus par mērķiem. Tiek atzīta ziņojumu par mērķiem skaidrība, saprotamība. Tiek izdalīti primārie un sekundārie mērķi: primārie mērķi mijiedarbībā ir galvenie tādā nozīmē, ka tie ir virzīti, lai pārliecinātu otru personu – t. i., skolotājs skolēnu un skolēns skolotāju. Sekundārie mērķi ir virzīti uz to, lai nodrošinātu vienmērīgu un saskaņotu komunikāciju. Teorijās atklājas arī kompetences nozīme mērķu izvirzīšanā: ja persona jūtas nekompetenta, viņa baidās izvirzīt mērķi; grūtāk tādā situācijā ir arī veidot izpratni par saviem un mijiedarbības partneru instrumentālajiem, identitātes saglabāšanas un attiecību mērķiem.

Vajadzības sasniegt mērķi saistāmas ar būtisku vajadzību raksturojumu – vairāk vai mazāk pastāvīgu darbību, enerģijas vai informācijas trūkumu, kas nepieciešamas indivīda veiksmīgai funkcionēšanai un attīstībai. Tās aktivizē organismu, virza meklēt to, kas konkrētajā brīdī organismam ir nepieciešams (Vorobjovs, 2002, 149). Dzīvesdarbībā vajadzības ir cilvēka attieksmju programmas – rosina personību meklēt un radīt tādas situācijas, kurās teorētiskās attieksmes varētu pārvērsties praktiskajās, tātad varētu tikt

īstenotas. Tādējādi personības attieksmi pret apkārtējo pasauli nosaka to dzīves un darbības programmu sistēma, kas veidojas cilvēka dzīves gaitā – vitālās un kultūras vajadzības un galvenokārt attieksmju vajadzību sistēma, kas veido personības virzību (Akopova, 2006). Tas nosaka nepieciešamību, pētot mērķtiecību dzīvesdarbībā, pētīt arī attieksmes.

Mērķis ir apzināms rezultāts, uz kuru tiek virzīta darbība. Tas ir cilvēka gaidītais darbības rezultāts (Шевандрин, 1999, 194–195). Tas ir domās paredzēts tuvāks vai tālāks dzīvesdarbības rezultāts. Apzināts mērķis ir viens no motīviem, kas virza un regulē cilvēka dzīvi. Mērķa saturu nosaka cilvēka reālās darbības iespējas (Špona, 2004, 64–65).

E. A. Loks un G. P. Letama (Locke, Latham, 1990) izdalījuši divas mērķu funkcijas:

- 1) mērķi kā darbības pamatmotivācijas veids;
- 2) mērķi kā cilvēka domāšanas un darbības noteiktu virzienu reprezentācijas.

Mērķa nozīmi darbības jēgā skaidro atziņa, ka **attiecības starp motīvu un mērķi veido darbības jēgu** (Леонтьев, 2005). **Mērķa sasniegšana** tādā aspektā ir darbības rezultāts. **Motīvs** ir iekšējs, rosinošs faktors vai apstākļi, pamudinošs iemesls, kas izraisa noteiktu indivīda rīcību. Motīvs, būdams pamatā darbībai, kura vērsta uz noteikta mērķa sasniegšanu, veido noteiktu sakarību. Motīvs regulē uzvedību, jo kā darbības vadošā un veicinošā struktūra veido attieksmi pret darbības priekšmetu, virza cilvēka aktivitāti. Motīvs izvirzās kā līdzeklis vajadzības apmierināšanai un mērķa īstenošanai (Леонтьев, 2005).

Jēgas koncepts psiholoģijā ir analizēts kā motivācijas funkcija (Франкл, 1986). A. Ļeontjevs atklāj, ka personīgā jēga rada cilvēciskās apziņas tieksmi: jēgas iemiesošana nozīmē dziļi intīmu, psiholoģiski saturīgu, nebūt ne automātisku procesu. Indivīda mijiedarbībā ar priekšmetu un parādību pasauli tiek iepazītas to objektīvās *nozīmes*. Nozīmes ir objektīvās pasaules vispārinājumi, kuri pārvēršas motīvos vai nepārvēršas, un tad darbojoties cilvēks meklē citas nozīmes, kuras viņu apmierinās (Леонтьев, 2005, 118–119, 156).

A. Ļeontjeva mazdēls D. Ļeontjevs definējis dzīves jēgu, uzsverot, ka "dzīves jēgas motīvu nosaka stimula īpatnības uz darbību kā kvalitatīvā, tā arī kvantitatīvā attieksmē" (Леонтьев, 2007, 198). Tādēļ, kā secinājis pētnieks, emocijas atspoguļo attieksmi starp motīviem (vajadzībām) un iespējām–neiespēju tās apmierināt konkrētajā priekšmetiskajā darbībā. Emocijas rodas, ja aktualizēties motīvs (saspringst vajadzība) un notiek darbība – līdz tās rezultāta racionālai izvērtēšanai. Racionālais darbības rezultāta novērtējums pēc apmierinājuma–neapmierinātības pārdzīvojuma piešķir gan motīvam, gan darbības rezultātam (mērķa sasniegšanai) noteiktu *jēgu*.

Tieši personības jēga pauž subjekta attieksmi pret apzinātajām objektīvajām parādībām. Līdz ar to motīva–rosinātāja (nereti emocionāla) vietu šajā uzskatu sistēmā ieņem

motīvs–mērķis, kurš uzskatāms par personības struktūras komponentu, jo motīvs ir jēgveidojošs (Леонтьев, 2005).

Attieksmē pret īstenību reālā dzīves jēga iemiesojas dažādās nākotnes domu formās vai jēdzienos, attieksmē pret ideālo tā atspoguļo arī individuālās dzīves vērtību veselumu (Vidnere, 1997, 223). Šāda pieeja pamato mērķu izvirzīšanas nozīmi dzīves jēgas izjūtā.

Dzīves jēga ir dzīves stratēģiskais pamatmērķis. Dzīves jēga izpaužas personības pastāvēšanas trīs formās: "SEV", "SEVĪ", "CITIEM" – tās sasaistās vienā veselā personības ideālā un pienākumā. Ideāli raksturo personības vērtību sistēmu. Viens no būtiskākajiem personības virzības jēgu noteicošajiem faktoriem ir **vērtības** (Леонтьев, 2005). **Vērtību** veidošanās procesā nozīmīgi ir izvirzītie mērķi, darbības paņēmieni, kuri palīdz izprast, izvērtēt savas izjūtas, meklēt risinājumus, alternatīvas, rada nepieciešamību vajadzību apzināšanā un izvēlē, iedrošina izteikt savu viedokli un ļauj uzticēties tam (Lemin, Potts, Welsford, 1994). Izšķir pozitīvās un negatīvās vērtības. Pozitīvās indivīds cenšas iegūt, no negatīvajām – izvairīties. Tāpat kā normas arī vērtības ir uzvedību regulējošs mehānisms (Смелзер, 1998).

No ētikas viedokļa **vērtība ir ideālais mērķis** un labums, kas izsaka jēgpilnas vajadzības, zināmu pilnību, ideālu un nepieciešamību pēc kaut kā tiekties. Vērtība ir jēgpilnais, saprātīgais, tas, kā vēl nav, bet kam vajadzētu būt un pēc kā ir vērts tiekties (Lasmane, Milts, Rubenis, 1995).

Ja cilvēka darbības pamats ir vērtības, tad darbība raksturojas ar pozitīvu emocionālo pārdzīvojumu. Cilvēka emocionālais komforts šajā gadījumā ir likumsakarīgas **sekas mērķa sasniegšanas gadījumā**, kam ir psihofizioloģisks raksturs un kas ir saistīts ar vienas vai citas vērtības apstiprinājumu, veidojot savas attiecības ar apkārtējo pasauli (Золотухина-Аболина, 1988).

Uz **vērtībām** balstās **attieksmes**, kas lielā mērā pamatojas uz zināšanām, gribu un rīcību (Špona, 2001), savukārt, attieksmes izpaužas cilvēka vērtībās, normās, **dzīvesdarbības mērķos**, principos un ideālos (Špona, 2004, 60). Katra cilvēka vērtībās, principos, sociālās konvencijās, ideālos un mērķos izpaužas viņa attieksme pret sevi, citiem skolotājiem un pret apkārtējo pasauli (Братусь, 1988, 58–59).

Vērtības ietekmē veidojas cilvēka **attieksmes** pret apkārtējo pasauli, viņa uzvedību, darbību savā dzīves vidē, lēmumu pieņemšanu. Ja cilvēks nav ticis skaidrībā ar savu vērtīborientāciju un nav noskaidrojis, kas viņam ir vai nav vērtīgs, tad tas var apdraudēt cilvēka pašidentitāti, padarīt problemātisku dzīves mērķu izvirzīšanu, kas atsauksies arī uz viņa konstruktivitāti uzvedībā. Nepārbaudītu vērtību savstarpējā iedarbība mēdz rosināt uzvedību, kuru vēlāk nākas nožēlot (Bracey, 2001).

Mērķis ir saistīts ar darbības motīvu un motivāciju. Pētnieki ”**motivāciju**”, ”**motīvus**”, savukārt, analizē saistībā ar jēdzienu ”**vajadzības**”. Vajadzība rada motīvu un izvirza mērķi. Motīvi apliecina noteiktu vajadzību – izvirzīt darbības mērķi, tādējādi pārvēršot to ieinteresētā, aizraujošā darbībā (Леонтьев, 2005, 153–154, 205, 346; Gudjons, 2007, 151, 224, 250; Maslo, 2003, 40, 54, 91). Pētnieki uzskata, ka mērķa izvēli nosaka motivācija, bet izvēles izpilde jau saistīta ar gribas aktu (Heckhausen, Kuhl, 1985), kas izvirza nepieciešamību promocijas darbā analizēt gribas konceptu mērķtiecības aspektā.

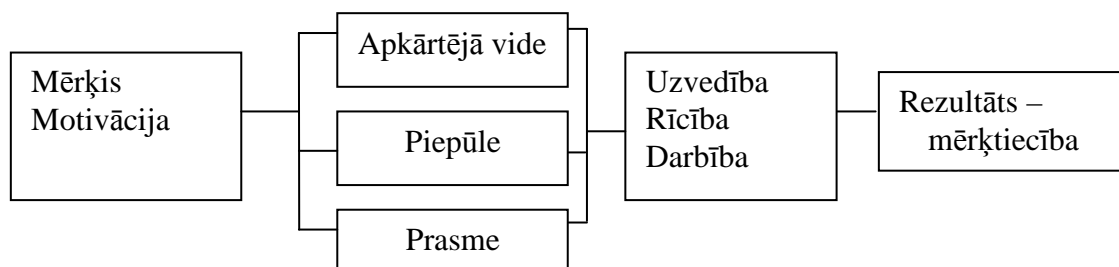
Darbības mērķi raksturo kā sakarību starp subjektīvu vajadzību un priekšstatu, kas nepieciešams vajadzības apmierināšanai (Рубинштейн, 1989/2004). Svarīga ir cilvēka darbības iekšējā psiholoģiskā satura atklāšana, kuru veido **attieksme pret darbību kā uzdevumu**, tās mērķi un darbības apstākļi. Tādējādi dotais uzdevums tiek ne tikai saprasts, bet arī pieņemts. Subjektīvi apzinoties mērķi kā vajadzību, indivīds pārliecinās, ka vajadzību var apmierināt, tikai sasniedzot mērķi (Рубинштейн, 1957/2003).

P. Birkerts norādījis, ka mērķis ir motīva intelektuālais darbības komponents, motīvs ietver arī jūtas un tieksmes. Tādēļ atbilstoši dzīvesdarbības koncepcijai jūtas var izraisīt neapmierinātību ar sasniegto, salīdzinot to ar mērķi paredzēto rezultātu, vai izraisīt apmierinājumu ar sasniegto mērķi (Birkerts, 1923).

A. Špona mērķtiecību definē kā vienu no spēcīgākajām cilvēka personības iezīmēm – vērtībām, kas izpaužas prasmē un apzinātos centienos, pārvarot grūtības, sasniegt gan tuvākos, gan tālākos **dzīvesdarbības mērķus** (Špona, 2004, 65).

Tātad mērķu apzināšanās notiek motivācijas procesā, kas ir darbību regulējošs process (skat. 1. att.).

1. attēls. Motivācijas nozīme mērķtiecībā



Mērķis un motivācija ir faktoru kopums, kas nosaka, virza, uztur piepūli, kura tiek patērēta dažādos uzvedības aktos (rīcībās) (Леонтьев, 2005) un nodrošina mērķtiecības attīstību.

Mērķu apzināšanos, izvēli dzīvesdarbībā var analizēt saistībā ar iniciatīvu, kas attīstās identitātes veidošanās procesā. Iniciatīvu raksturo kā integrālu personības īpašību, kas nosaka spēju pēc savas ierosmes patstāvīgi un no jauna izvirzīt mērķus, uzdevumus un tos īstenot. Iniciatīvu raksturo pašierosme, patstāvība, spēja izjust jauno, gribas virzība,

mērķtiecība un prasme paveikt iesākto (Eriksons, 1998; Marcia, 1980; Цукерман, 1995). A. Watermans (Waterman, 1989) identitātes jēdzienu saista ar pašnoteikšanos, kas ietver: mērķu izvēli, vērtību izvēli, pārliecību veidošanu. Mērķis, vērtības, pārliecības ir identitātes komponenti. Katrs identitātes komponents saturiski saistīts ar kādu dzīves sfēru. Identitātes veidošanās procesā nozīmīgas ir četras dzīves sfēras:

- 1) profesijas un profesionālā dzīves ceļa izvēle,
- 2) ticības un morālo pārliecību pieņemšana un izvērtēšana,
- 3) politisko uzskatu veidošanās,
- 4) sociālo lomu pieņemšana (Coatsworth, Sharp, et al., 2005).

Mērķi dzīvesdarbībā ir saistīti ar pozitīvām emocijām, jo tajās ir iekļauts aktivitātes komponents, vēlme sasniegt mērķi. Sasniegumus nevar gūt, dzīvojot “fantāziju pasaulē”. Šīs vīzijas ir jārealizē, jāsasniedz, lai cilvēks būtu pašrealizējies un laimīgs. Mērķis ietekmē darbības virzienu un intensitāti. Cenšoties sasniegt mērķi, izpildot darbu vislabāk, cenšoties visiem spēkiem, cilvēks sasniedz laimes izjūtu pie viena nosacījuma – ja mērķis ir bijis arī personīgi nozīmīgs. Savukārt, realizējot personīgi nozīmīgus mērķus, cilvēks pašrealizējas (Locke, Latham, 1990).

Tādēļ dzīve, kā uzskatījis K. Raudive, ir apzinīgās, mērķtiecīgās gribas rezultāts. Mērķtiecīgā griba cilvēku pasargā no bezmērķības, nenoteiktības, šaubām un garlaicības; pārliecina, ka nav neviena tāda stāvokļa, no kura nevarētu atrast izeju (Raudive, 1940). K. Goldšteins uzsvēris, ka katras personības dzīves mērķis ir cenšanās aktualizēt savas dabas dotās iespējas – tāpēc mērķis ir saistīts ar pašaktualizāciju (Goldstein, 1963).

Situācijā, kad jūtas dod prātam signālu par aktīvo spēku impulsā, rodas pārliecība un drosmē. Dzīvesdarbībā aktuāla ir P. Birkerta atziņa, ka cilvēkam viņa spēka apzināšanos sniedz izprasts mērķis un pamanītais spēka krājums (Birkerts, 1923).

Personības mērķtiecīgas darbības procesu pētījis L. N. Uznadze kā vispārpsiholoģisku personības ievirzi (Узнадзе, 2001), un tas izvirza nepieciešamību analizēt mērķtiecības būtību.

Cilvēka **mērķtiecīgas** darbības priekšnoteikums ir **motivācija**. Vajadzības un motīvus kā iekšējo psihisko nepieciešamību mērķa sasniegšanai ir pētījuši vairāki zinātnieki: E. Iljins (Ильин, 1998), A. Maslovs (Maslow, 1954), A. Leontjevs (Леонтьев, 1975), K. Levins (Левин, 2001), S. Rubinšteins (Рубинштейн, 1957/2003) u. c, norādot uz tādu personības psihes attīstības līmeni, kas ļauj pašam mērķtiecīgi vadīt un attīstīt savu uzvedību un darbību. Motīva kā organizējošas funkcijas nozīme ir, kā uzskata O. K. Tihomirovs, tāda, ka rezultāta svarīgums (mērķis) aizved pie sīkākas situācijas analīzes, uzdevuma komponentu

analīzes, pie uzdevuma risināšanas verbalizācijas, kritiskas to novērtēšanas utt. (Ильин, 2000, 123).

Motivācijas sfēras problēmas mērķtiecības analīzē bijušas aktuālas jau 20. gs. sākumā. Tā V. Šterns – viens no pedagoģiskās psiholoģijas pamatlicējiem Vācijā –, pētot, kādēļ cilvēks grib vai negrib kaut ko darīt, izvirza ideju par gribas aktivitātes motivācijas fainomotīviem un genomotīviem (Stern, 1938). Fainomotīvi ir motivācijas veids, kā cilvēks to apzinās, izjūt, pārdzīvo, tiem ir priekšmetīgs saturs ar prospektīvu raksturu: konkrēts, individuāls. Genomotīvi ir neapzināti vai vāji apzināti, bet tie ir īstie enerģijas piegādātāji gribas aktivitātes norisei. V. Šterns uzsvēris motīvu pretrunas, piemēram, īstais motīvs ”es nespēju” tiek aizsegts ar “es negribu”, kas ir sava veida pašattaisnošanās, un neveiksmi tādā situācijā cilvēks projicē uz objektiem un vērtību padara par nevērtību.

Arī mūsdienu pētnieki izvirza ideju par to, ka mērķtiecība var būt arī neapzināts viedoklis, jo motīvs nosaka aktivitātes raksturu un virzību, bet visnozīmīgākie un visspēcīgākie uzvedības motīvi var būt arī neapzināti (Maslo, 2006; Svence, 2003; Maslo, 2003). Pētnieki atzinuši, ka jaunieši izvirza savus mērķus, pamatojoties uz saviem motīviem un iespējām, pielāgojot tos apkārtējai videi (Vasalampi, Salmela-Aro, Nurmi, 2010).

Tādēļ mērķtiecīgas rīcības analīzi saista ar cilvēka motivācijas analīzi. Nozīmīgi ir 30. gadu sākumā veiktie K. Levina (Lewin, Lippit, White, 1939) pētījumi, kuros viņš kopā ar studentiem parādīja, kā mainās motivācija un attiecīga uzvedība, ja pieņemtais mērķis ir sasniegts vai nav sasniegts. Viņš ieviesa jaunu jēdzienu ”mākslīgā vajadzība”, lai uzsvērtu, ka cilvēka darbības dēļ veidojas jauna vajadzība, kas piedēvē darbības objektam īpašu nozīmi. Tātad – tā tiek veicināta mērķtiecība. E. A. Loks un G. P. Letama uzsver, jo augstāki mērķi tiek izvirzīti, jo augstāks ir to sasniegumu līmenis (Locke, Latham, 1990).

Tā kā mērķtiecības pamatā ir vajadzības, tad mērķtiecības veidošanos var saistīt ar A. Maslova (Maslow, 1954) definētajām galvenajām vajadzībām. Savukārt, Oksfordas universitātes psiholoģijas profesors A. Argaila (Argyle, A.) izdala šādas mērķtiecības un sasniegumu mijsakārību skaidrojumā nozīmīgas personības vajadzības:

- nesociālās vajadzības, kas var ietekmēt sociālo mijiedarbību (ūdens, barības vajadzības rada naudas vajadzību);
- tieksme pēc atkarības (vajadzība pēc vadības, palīdzības);
- piederības vajadzība – tieksme tuvoties citiem, rast kontaktu, piederēt sociālajai grupai;
- vajadzība dominēt, būt līdera pozīcijā, pieņemt lēmumus, ietekmēt grupu;
- vajadzība pēc pašvērtējuma, saistīta ar vēlmi saņemt uzslavu no apkārtējiem (Argyle, 1994).

Vajadzību koncepcijas parāda, ka cilvēka vajadzības ir integrāla sistēma, kurā var būt hierarhija, un atbilstoši šai hierarhijai vajadzības tiek apmierinātas mērķtiecīgā darbībā (Maslow, 1954; Argyle, 1994; Леонтьев, 2007).

Apkopojot šajā apakšnodaļā iepriekš raksturotās atziņas, var novērot, ka darbības regulācija mērķa sasniegšanā notiek ar apzināti vadītu gribas piepūli. Tādēļ mērķtiecības koncepta analīze saistāma ar **pašregulācijas** konceptu jeb paškontroles konceptu (self-control) (Kuhl, Koole, 2004). Latviešu valodā atbilstošāks ir jēdziens "pašregulācija", tādēļ turpmāk konceptuāli darbā tiek lietots šis jēdziens.

Pašregulācijas pamatā ir nervu sistēmas kairinājuma un bremzēšanas mijiedarbība, kurā griba vada aktivizāciju un bremzēšanu (Немов, 1997, 122).

A. Bandura (Bandura, 1977, 1986) pašregulāciju definē kā iekšēju kontroles mehānismu, kas nosaka, kāda rīcība tiek veikta, kā arī nosaka sekas, kas jāsasniež ar šo rīcību. Šis mehānisms nodrošina ārējās uzvedības kontroles aizstāšanu ar iekšējo uzvedības kontroli attīstības procesā. Pašregulācija ietver motivāciju, kā arī sociālos un morālos standartus. Izvērtējot savu rīcību un tās rezultātus, cilvēki analizē, vai ir sasniegti vēlamie rīcības veidi. Ja nav, tad ar pašregulācijas spējas palīdzību cilvēks motivē ieguldīt lielākas pūles, mainīt savu uzvedību, lai sasniegtu vēlamos mērķus (Bandura, 1977, 1986).

Pašregulācijai ir vairākas definīcijas, kas savstarpēji ir līdzīgas, kaut gan tā tiek iedalīta vairākos veidos: uzvedības pašregulācija, psihiskā pašregulācija, emociju un domu, tēlu pašregulācija.

Pašregulācija ir mērķtiecīga funkcionēšana, dažādu līmeņu dzīvu organismu organizācija un sarežģītība (Головин, 1998, 584). Psihiskā pašregulācija ir viens no šo sistēmu aktivitātes līmeņa regulatoriem, kas izsaka tās psihisko līdzekļu atspoguļošanas un darbības modelēšanas realizācijas specifiku, tajā skaitā arī refleksiju. Tā nosakāma enerģētisko, dinamisko un saturiski jēgpilno aspektu vienotībā.

Tomēr subjekta pieņemtais mērķis nenosaka viennozīmīgus apstākļus izpildāmo darbību programmas izveidei, pie līdzīgu modeļu nozīmīgiem darbības apstākļiem iespējami dažādi rezultātu sasniegšanas veidi. Pašregulācijas kopējās likumsakarības realizējas individuālā formā, kas ir atkarīga no konkrētiem apstākļiem un no nervu darbības raksturojuma, no subjekta personības īpašībām, viņa ieradumiem, kas attiecas uz laika organizēšanu (Головин, 1998).

Tādēļ mērķtiecības faktors ir **izvēle** kā viena no gribas funkcijām un gribasspēks kā gribas regulējošās funkcijas subjektīva izteiksme vai uzmanība (Басов, 1992, 19–29). Gribas regulējošās funkcijas jautājumi saistīti arī ar mērķu regulāciju, kas savukārt saistīti ar pretenziju līmeni (Леонтьев, 2000).

Mērķtiecības aspektā detalizētāk kā gribas funkcijas tiek raksturotas: apzinātas/intelektuālas izvēles (intellective preference) funkcija, kas līdzsvaro motivācijas perspektīvas, sajūtu apzināšanos un spēju dinamiskuma (dynamic power) nodrošināšanas funkcija. Akcentēta gribas kā vidutāja funkcija pārdomās, izvēlēs, alternatīvu izvērtēšanā. Rīcības ierosināšanā (piemēram, mērķa izvirzīšanā) griba veic izpildu funkciju, palīdzot "es" instancei savienot komplicētus mērķus, ieceres, izvēles, rīcības, tā kļūstot par centrālo izpildu sistēmu, jo aktivizē psihisko enerģiju kā spēju rīkoties (Meissner, 2009).

Psihoanalītiķis V. Meisners analizējis pašregulāciju saistībā ar īslaicīgu un ilglaicīgu piepūli mērķu izvirzīšanā, rīcības plānošanā, iniciatīvas aktivizēšanā (Meissner, 2009). Pētnieki secinājuši, ka mērķtiecībā novērojami divi gribas operacionālie veidi:

1. paškontrolē (self-control);
2. pašsaglabāšanās (self-maintenance) (Kuhl, Koole, 2004).

Paškontrolē – subjekta personisko darbību, psihisko procesu un stāvokļu apzināšanās un novērtējums. Tās parādīšanos un attīstību nosaka sabiedrības prasības pret cilvēka uzvedību. Patvaļīgas pašregulācijas veidošanās dod iespēju cilvēkam apzināt un kontrolēt situāciju, procesu. Paškontrole skaidro kā impulsīvas rīcības apvaldīšanu, apzinātus norādījumus sev, lai sasniegtu vēlamu mērķi; dominējošā mērķa sasniegšanā apzinātas apslāpētās jūtas, tieši nesaistītās vajadzības, jūtas, motīvus. Savukārt, pašsaglabāšanā griba palīdz līdzsvarot, integrēt pretrunīgās un tomēr mērķa sasniegšanu motivējošās vajadzības (Kuhl, Koole, 2004).

R. Meijs (May, 1989) paudis viedokli, ka virzībā uz mērķi griba nosaka personības spēju organizēt savu uzvedību tādā veidā, lai šī virzība notiktu. Atšķirībā no vēlēšanās gribai piemīt izvēles iespēja, tā nes sevī personības brieduma īpašības un pieprasa attīstītu pašapziņu (Ильин, 2000). R. Meijs gribas funkciju raksturo kā spēju pašorganizēties noteiktām darbībām, tajā skaitā mērķa sasniegšanai, akcentējot personības brīvo gribu, kas ir centrālā kategorija cilvēka funkcionēšanas un attīstības izpratnē. Brīvas gribas un izvēles iespējas dod personības nozīmīguma izjūtu, vērtības un pašlepnuma pārdzīvojumu (May, 1989).

Pašregulācijā griba kā īpaša uzvedības augstākās regulācijas spēja ir saistīta ar personības līmeni vai personības gribas akta mērķa funkciju. Pēc L. M. Vekera (Л. М. Веккер), griba ir augstākā uzvedības netīšā regulācija, bet tieši tā, kuras regulācija veidojas uz intelektuālo, emocionālo un vispārsociālo vērtību pamata pie tām vai citām darbībām. Gribas regulācijas nepieciešamību zinātnieks saista ar vajadzību izpratni personības līmenī (Ильин, 2000, 26; Веккер, 1981). V. Šapovalovs (Шаповалов, 2003, 2005) uzskata, ka ar gribas komponentu pašregulācijas aspektā tiešāk ir saistītas iniciatīva, atbildība, patstāvība, pārliecība par sevi, paškontrolē.

V. I. Seļivanovs skaidro gribu kā cilvēka apzinātu savas uzvedības regulēšanu, kas izteikta prasmē redzēt un pārvarēt iekšējus un ārējus šķēršļus mērķtiecīgas rīcības un darbības ceļā (Немов, 1997, 428; Селиванов, 1976). Arī M. Jeņikejevs (Еникеев, 2006) secina, ka griba ir apzināta, sociāli veidojusies cilvēka uzvedības determinācija, kas nodrošina psihofizioloģisko resursu mobilizāciju nozīmīgu un nepieciešamu mērķu sasniegšanai.

Pašregulācijas aspektā nozīmīgas ir P. Dāles atziņas par dzīves valdniekiem, par viņu gatavību vadīt savu dzīvi: domas un izjūtas, ieceres un atceres, tieksmes un iekāres. P. Dāle ir pārliecināts, ka valdīt pār savu dzīvi, būt par dzīves valdnieku var jebkurš, kuram ir gatavība dzīvot pilnvērtīgu dzīvi un kuram piemīt gribas stiprums, gara spēks, drosme, neatlaidība, ikviens, kas dzīvi neapsūdz un nenolād, bet apliecina to. Tādēļ ir vajadzīga uzticība lieliem mērķiem un idejām (Dāle, 1994, 13).

Aktuālas ir J. Studenta atziņas par gribas emocionālo aspektu saistībā ar mērķtiecību. J. Students raksturo gribu kā vēlēšanos paturēt tīksmes un atbrīvoties no netīksmes jūtām, tas saistīts ar pārdzīvojumu, jo griba nevar rasties bez jūtām. Griba ir tieksme pēc apzināta mērķa un līdzekļu izvēle šā mērķa sasniegšanai. Uz jautājumu, kas nosaka apzinātās gribas rašanās pamatu, J. Students atbildējis, norādot, ka griba ietver sevī sajūtas, priekšstatus un jūtas, un šīs norises savukārt gribu (tātad arī mērķtiecību) veido (Students, 1935).

Psihoanalītiķis V. Meisners, analizējot pašregulāciju, kura ir saistīta ar īslaicīgu un ilglaicīgu piepūli mērķu izvirzīšanā, rīcības plānošanā, iniciatīvas aktivizēšanā, izdala trīs pašregulācijas posmus:

1. mērķu izvēle;
2. ierosme rīcībai nepieciešamā mērķa sasniegšanā;
3. monitoringa virzīšana uz mērķu sasniegšanu (Meissner, 2009).

Efektīvas pašregulācijas spējai nepieciešama ir savas personības pazīšana, tās stiprās un vājās puses, kritiska attieksme pašam pret sevi, prasme redzēt un labot savas kļūdas (Höhn, 1982).

Pašregulācija mērķtiecības aspektā ir saistīta arī ar lokuskontroli. Lokuskontrolē (no latīņu vārda "atrašanas vieta" un franču – "pārbaude") ir personības īpašība, kas izpaužas kā cilvēka nosliece uzņemties vai novelt atbildību par izpildāmo darbību, izvirzītajiem mērķiem un plāniem vai nu uz ārējiem spēkiem, vai uz personīgām spējām un pūlēm. Lokuskontrolē jēdzienu ievirza amerikāņu psihologs J. Roters. Viņš pierādīja, ka ir cilvēki, kas visu atbildību par savu dzīvi uzvel ārējiem spēkiem. Šo cilvēka tipu sauc par eksterālu. Savukārt, ir cilvēki, kuri visu atbildību uzliek paši savām spējām un pūlēm. Tas ir imperiāls tips. Lokuskontrolē vienmēr ir cilvēka "es" raksturlielums (Rotter, 1966, 1971).

Mērķtiecība ir viena no dimensijām daudzdimensionālajā psiholoģiskās labklājības modelī līdzās citām dimensijām: pašaktualizācija, pozitīvas attiecības ar citiem, autonomija, ikdienas prasību īstenošana, personiskā izaugsme un sevis akceptēšana (Ryff, Essex, 1992; Ryff, Keyes, 1995).

Tātad, apkopojot analizētās koncepcijas, var secināt, ka mērķtiecību veicinoši faktori var būt: prasme apzināt un izvirzīt mērķi, kas saistīta ar iniciatīvu; pašregulācija, kas saistīta ar lokuskontroli – atbildības par savu rīcību uzņemšanās; pašapziņa.

1.1.3. Mērķtiecību veicinošie faktori jauniešu vecumposmā

Analizējot mērķtiecības veidošanos veicinošos faktorus, vispirms jāpievēršas **pusaudžu jeb agrās jaunības attīstības posmam**. Šis attīstības posms ir 12–18 gadu vecumā, pēc E. Eriksona. Par jauniešiem, šā vecumposma psiholoģiju var atrast vismaz divus uzskatus: ASV un Eiropas psihologu darbos par jauniešiem ("adolescence") dēvē arī pusaudžus – "agrīnās jaunības periods" – un arī jauniešus no 12 līdz 18 gadiem, bet Krievijas psiholoģijā "agrīno jaunību" dēvē par pusaudžu periodu, par jauniešu periodu sauc laiku no 15 līdz 18 gadiem, ko pārsvarā saista ar skolu.

Pusaudžiem šajā attīstības posmā visvairāk būtu nepieciešams laiks pārdomām, lai integrētu visu iepriekšējo bērnības posmu identitātes komponentus. Pēc E. Eriksona, šim attīstības posmam raksturīgākais ir identitātes sajukums. "Kas es esmu? Kas es būšu?" – ir jautājumi, kas nodarbina pusaudzi (Eriksons, 1998). Pēc L. Kolberga, šajā attīstības periodā pusaudzis orientējas uzvedībā pēc tā, ko no viņa sagaida un ko atbalsta apkārtējie, sevišķi referentā grupa (Kohlberg, 1969). E. Eriksons uzsver, ka "jaunietī pieaug vēlme sevi uztvert kā vienotu veselumu – tiekties pēc "nesaskaldītības" izjūtas, lai saskanētu iekšējās vajadzības, rīcības motivācija ar ārējo uzvedību saskarsmē ar citiem cilvēkiem" (Eriksons, 1998, 272). Kā svarīgāko šajā vecumposmā E. Eriksons izceļ pozitīvas identitātes veidošanos un konfliktus, līdz ar kuru atrisināšanu indivīds iegūst pieaugušā identitāti.

Pētījumu analīze parāda, ka jauniešu vecumā veidojas ļoti intensīvi personības virzība – pasaules uzskati, pārliecības, ideāli, intereses, stabilizācijas – un pilnveidojas personības vajadzības. Tas notiek attieksmju, intelektuālajā, estētiskajā sfērā vienlaikus un ļoti vētraiņi, tāpēc nepieciešams apzināti vadīt, koriģēt, aktivizēt un stabilizēt vēlamo personībā. Pusaudžu vecumā palielinās uztveres apjoms. Uztvere kļūst plānveidīga, secīga, patvaļīga un vispusīga, taču tā var būt arī pavirša vai virspusēja.

Izmainās arī pusaudža domāšana. Tā vairs nav tik primitīva un automātiska, bet gan loģiska un savā veidā pamatota no sava viedokļa, vērsta konkrētā virzienā, iedziļinoties

attiecīgās problēmas risināšanā ar sava "es" izteikšanu. Tā saistīta arī ar pusaudža runas veidu un manierēm, ar ko viņš cenšas pamatot savu domāšanu un aizstāvēt savas idejas.

Pusaudža vecumā rodas un nostiprinās daudzas rakstura īpašības (patstāvība, tieksme pierādīt, ka ir pieaudzis). Stabilizējas arī rakstura gribas īpašības – mērķtiecības iniciatīva, patstāvība, drosmē, arī apņēmība (Geidžs, Berliners, 1999; Gudjons, 2007; Karpova, 1994; 1998; Kons, 1985; Kolbergs, 1969; Students, 1935; Lamoro, 1929). Jau vecumā ap 14 gadiem un vēlāk jaunieši reālāk izvērtē savas intereses un mērķus atbilstoši savām spējām un profesiju pieejamībai. Svarīgs faktors šajā procesā ir dzimums (Helwig, 2001; Gottfredson, 2002).

Pētījumi parāda, ka mērķi tiek veidoti un izvirzīti atbilstoši uzskatiem par pašefektivitāti un rezultāta gaidām, ko, savukārt, ietekmē personības iezīmes (Lent, Tracey, Brown, Soresi, Nota, 2006; Hartman, Betz, 2007). Īpaši pašefektivitāti, pašregulāciju veicina emocionālā stabilitāte, ekstraversija un apzinīgums (Hartman, Betz, 2007), mērķi nosaka uzvedību, kas atgriezeniski ietekmē uzskatus par pašefektivitāti, un tas ļauj pārskatīt un pārveidot mērķus (Lent, Taveira, Sheu, Singley, 2009).

Pusaudžu vecumposmam raksturīgi, ka dažkārt viņi izvirza nerasniedzamus mērķus, kam iemesls ir neadekvāti izvērtēti nepieciešamie laika, enerģijas un spēju resursi. Pusaudžiem bieži nav pietiekami attīstīta patstāvība un atbildība. Pusaudžu straujā fiziskā attīstība, hormonālā līmeņa svārstības, emocionālā nestabilitāte u. c. vecumposmam raksturīgās iezīmes ietekmē un apgrūtina pašregulācijas attīstību. I. Čamanes pētījumā tika noskaidrotas tiešas sakarības starp pusaudžu fizisko un intelektuālo attīstību. A. Špona un I. Čamane (Špona, Čamane, 2009) apstiprina, ka pašaudzināšana (arī pašregulācija) ir atkarīga arī no katra pusaudža pašizjūtas, pašvērtējuma, pašcieņas un citiem faktoriem.

Raksturojot jauniešus **saskarsmē ar pieaugušajiem**, var novērot vai nu mērenas, vai vētrainas attiecības, turpinās pusaudžu perioda opozīcija, emancipācijas tieksmes. Tas ir atkarīgs gan no personības ievirzēm un tipa, gan no pieaugušo attieksmes, audzināšanas un saskarsmes stila. Ar vecākiem jaunieši vai nu apzinās, ka viņi ir atkarīgi (finansiāli, ekonomiski, materiāli), vai arī tiecas būt neatkarīgi.

Attiecībās ar skolotājiem jaunieši vēlas, lai ne tikai viņi "izturas kā līdzīgs ar līdzīgu", bet vēlas, lai skolotājs "mani izprot" un "lai ir savā priekšmetā labs speciālists". Jaunieši attiecībās kļūst pragmatiskāki, mērķtiecīgāki. Skola kļūst par nākotnes mērķu piepildīšanas līdzekli, nevis pienākumu. Jaunieši mācās ne vairs visu, tāpēc, ka "tā vajag", bet gan apzinoties, ka tas būs vajadzīgs nākotnē (Eriksons, 1998).

Svarīgu vietu jaunieša dzīvē ieņem arī **vienaudžu sabiedrība**. Mijiedarbība ar sava vecuma cilvēkiem šajā vecumā pilda veselu virkni svarīgu funkciju:

1. Vienaudži ir savstarpējās informācijas avots.
2. Vienaudžu sabiedrībā katrs tās loceklis gūst emocionālā kontakta vajadzības, veidojot piederības, draudzības un mīlestības izjūtas.
3. Vienaudžu sabiedrība ir vieta, kur tiek organizēta kopdarbība un apgūtas uzvedības normas.

Pusaudžu – jauniešu vecumā vienaudžu sabiedrību nosacīti var sadalīt organizētā un neorganizētā sabiedrībā. Organizēto sabiedrību veido skolas grupas, pulciņi utt. Neorganizēto sabiedrību veido stihiskas grupas pēc kopējām interesēm. Parasti jauniešu dzīve norisinās abās šajās vienaudžu grupās.

Svarīgākā organizētā grupa šajā vecumā ir skolas klase vai mācību grupa kādā citā mācību iestādē. Liela nozīme tiek piešķirta emocionāli personiskām attiecībām – klases saliedētībai, draudzībai starp tās locekļiem. Otrajā plānā ir lietišķās attiecības, grupas darbības vērtējumi, saturs un kvalitāte. Šajā periodā notiek visu klases locekļu skaidra diferencēšana pēc emocionālās pievilcības. Pirmajā vietā izvirzās tās personības īpašības, kuras nodrošina skolēnam efektīvas savstarpējās attiecības: godīgums, labsirdība, atsaucība u. c., otrajā vietā ir intelektuālais, bet trešajā – gribas un lietišķās īpašības.

Pēc E. Eriksona atziņām – tiekšanos pēc identitātes sevī ietver gan konstruktīvais, gan destruktīvais moments. No vienas puses – pusaudži orientējas uz pozitīvām raizēm par utopiskām vērtībām, uz idejām, kuras var dot šķietami skaidrību un drošu atbildi uz jautājumiem, kas viņus nodarbina, starp kuriem galvenais ir jautājums par dzīves jēgu. Pusaudžus piesaista tādi cilvēki kā "vadoņi", kuri var šādu "dzīves jēgu" personificēt. No otras puses, pieaug tendence visu noliegt, no visa atsacīties. Tieši identitātes krīzes periodam ļoti raksturīgs ir princips "visu vai neko". Neatraduši meklētos ideālus, jaunieši cenšas noliegt visa pastāvošā vērtību (Eriksons, 1998).

Tālāk promocijas darbā mērķtiecību veicinošo faktoru analīzē tiek izvirzīti šādi jautājumi: **mācību un citu dzīvesdarbības jomu mērķu apzināšanās un atbilstošu līdzekļu izmantošana to sasniegšanā pretēji stihiskai darbībai; veicinošo faktoru noteikšana jauniešu darbības struktūrā un darbības procesa analīzē.**

Nereti skolēni apgalvo, ka nezina, kāpēc viņi dzīvo, kurp ir jātiecas un kādi ir viņu dzīves mērķi. Tas ir sarežģīts uzdevums, kurš skolotājam risināms – palīdzēt skolēnam noteikt viņa dzīves mērķi un izprast savu vienreizību un neatkārtojamību (Gudjons, 2007). Mērķu apzināšanās nozīmīgumu mērķtiecības veicināšanā parāda pētījumi par mērķu izvirzīšanas prasmju attīstību, to nozīmi skolēna dzīves kvalitātē, mērķtiecības pozitīvu dinamiku 6., 9., 12. klašu skolēnu grupās (Yeager, Bundick, 2009). Tiek pētītas kompetences mērķu

izvirzīšanā (Schapiro, Schneider, Shore, Margison, Udvari, 2011); pašregulācijas un mērķu izvirzīšanas prasmju saistība (German, Martin, 2000).

Mērķu apzināšanos veicina tas, kā jaunieši atklāj savas iespējas, izdevības un veido pozitīvu paškonceptiju – "es" organizāciju – saistībā ar apkārtējo pasauli, identificējot personīgos mērķus, secīgi sakārtojot plānu un veidojot plānu uzstādījumu mērķu sasniegšanas monitoringā, neparedzētās izvēlēs, to prezentācijā sev (Sirin, et al., 2004). Tādēļ svarīgi ir, kādā pakāpē jauniešiem ir izteikti mērķu sasniegšanas iekšējie nosacījumi – vajadzības, spējas un pūles – un ārējie, piemēram, veiksmē (t. i., nejaušība) (Phinney, Baumann, Blanton, 2001). Pētījumi parāda, ka mērķtiecības attīstībā nozīme ir tam, kā savā dzīvesdarbībā jaunieši skaidro savus sasniegumus, sevišķi paredzamos sasniegumus. Citos pētījumos atklāts, ka no jauniešiem, kuri prognozēja pozitīvu savu mērķu sasniegšanu, vairāk nekā 2/3 pozitīvu rezultātu saistīja ar iekšējiem nosacījumiem un mazāk nekā 5% – ar ārējiem. Jaunieši, kuri prognozēja negatīvu rezultātu, mazāk nekā 50% par nozīmīgiem mērķa sasniegšanā uzskatīja iekšējos nosacījumus un vairāk nekā 40% par nozīmīgiem uzskatīja ārējos faktorus (Phinney, Baumann, Blanton, 2001).

H. Maiers (Meyer, 2008) secinājis, ka, ja cilvēks ir izvirzījis svarīgu mērķi, pašregulācijas sistēma ļauj plānot un realizēt noteiktu uzvedību pat tad, ja ārēja atbalsta nav vai tas ir nenozīmīgs. Katrs cilvēks var veiksmīgi regulēt savu uzvedību, kaut arī apkārtējā vide ir nelabvēlīga vai naidīga. Katrs ir spējīgs stingri virzīties bez pastiprinājumiem no apkārtējās vides. Taču neatbilstoši apstākļiem mērķi un neefektīvas to sasniegšanas metodes traucē nodrošināt mērķtiecīgu un sekmīgu dzīvesdarbību. I. Čamanes eksperimentālais pētījums parādīja, ka skolēniem 8. klasē trūkst nākotnes perspektīvas. Līdz ar to, ka skolēniem nav izpratnes par mērķiem, trūkst mērķtiecīgas rīcības un pašregulācijas sekmīgas dzīvesdarbības nodrošināšanai nākotnē (Čamane, 2008).

Nozīme var būt arī pakāpei, kāda ir jauniešu pārlicēbai, ka viņi var sasniegt savus mērķus un zina, kas ir nepieciešams mērķa sasniegšanai (Phinney, Baumann, Blanton, 2001). Secināts, ka jaunieši parasti izvirza sev augstus mērķus saistībā ar nākotnē plānoto darbu, taču neskaidrība par savām spējām, neskaidra paškonceptija var radīt bailes konkretizēt nākotnes plānus un pieņemt konkrētus plānus (Csikszentmihalyi, Schneider, 2000). Jauniešu vecumā pārejā no vienas izglītības pakāpes uz otru var vērot arī pašcieņas un iekšējās motivācijas samazināšanos (Otis, et al., 2005), kas var ietekmēt nākotnes plānu apzināšanos un lēmumu pieņemšanu par tiem.

Tādā aspektā kā mērķtiecību, īpaši mērķa izvirzīšanu, ietekmējošu faktoru var analizēt **pašvērtējumu**, jo pašvērtības pārdzīvojums, kas rodas pēc pašvērtējuma saskaņā ar pamatkritērijiem, ietekmē attieksmi pret sevi vai arī ir viens no to veidojošiem pozitīvajiem

pārdzīvojumiem; pašvērtības pārdzīvojums, kas rodas saskaņā ar situatīvajiem pašvērtējuma kritērijiem, neietekmē attieksmi pret sevi (Kaļiņņikova, 1999).

Pusaudžu/jauniešu vecumposmā pašnovērtējums ir svārstīgs, bieži savas darbības sasniegumus un neveiksmes pusaudzis saista ar savas personības īpašībām, nevis kā rīcības sekas. Skolēnam šajā vecumposmā ir svarīgi mācīties uzņemt atbildību par saviem darbības rezultātiem.

D. Aširovs (Аширов, 2006), analizējot mērķa sasniegšanas procesu, secinājis, ka pašvērtējums līdzās mērķu un vajadzību apzināšanai, kontroles lokusam ir būtisks nosacījums. Pašvērtējumu pētnieks iedala pakāpēs: optimāli augsts pašvērtējums – paredz cieņu pret sevi, adekvāti vērtējot savas spējas un iespējas; pazemināts pašvērtējums – raksturojas ar iemācītu bezpalīdzību (Seligman, 2005), kad cilvēks atkāpjas grūtību un problēmu priekšā, jo uzskata, ka nav spējīgs tās pārvarēt vai atrisināt; paaugstināts pašvērtējums – cilvēks izvirza pārlietu augstas prasības un pretenzijas pret sevi, kas var novest pie neapdomīgu, pārsteidzīgu lēmumu pieņemšanas.

Mērķtiecību veicinošie faktori jauniešu darbības struktūrā analizējami saistībā ar **motivāciju**, jo, kā tika secināts 1.1.1. apakšnodaļā, motivācija ir pamudinājums darboties, lai sasniegtu izvirzītos mērķus. Jauniešu mērķtiecība veidojas dažādu faktoru ietekmē: audzināšanas, skolotāju, klasesbiedru un vienaudžu attieksmes, sekmju, mācību procesa un paša darbības rezultātā (Vedins, 2008; Geidžs, Berliners, 1999; Кларин, 1998).

Mērķtiecības un motivācijas saistību parāda pētījumi par jauniešu dzīves mērķiem un priekšstatiem par gaidāmo rezultātu (Phinney, Baumann, Blanton, 2001); profesionālām interesēm un karjeras attīstības mērķiem (Hirschi, 2010); jauniešu mērķtiecību, darbu no mācībām brīvajā laikā, sasniegumiem mācībās un karjeras attīstību (Zimmer-Gembeck, Mortimer, 2006).

Jāatzīmē arī, ka mērķu efektivitāte ir būtiski saistīta ar motivāciju un rīcību, sevišķi autonomā motivācija, kas ietver pašnoteiktos mērķus. Tas nosaka jauniešu rīcības pozitīvākus rezultātus (Kalavana, Maes, De Gucht, 2010). Cieša saistība jauniešu vecumā novērota starp profesionālajām interesēm, karjeras attīstības mērķiem un personības iezīmēm, kas dinamiski mainās laika ietvaros mācību procesā skolā. Jauniešu vecumā, ietverot arī pusaudžu vecumu, profesionālās intereses un karjeras attīstības mērķi izkristalizējas un stabilizējas, notiek reāla to saskaņošana ar personības kvalitātēm, kas ietver iezīmes, intereses, mērķus, un apkārtējās vides nosacījumiem (Hirschi, 2010).

Mērķtiecību veicinošs faktors ir **sociālā brieduma pakāpe**. To nosaka pēc tā, cik lielā mērā garīgās vajadzības dominē pār materiālajām un kā atbilstoši tam veidojas mērķu hierarhija. Tātad augstākajam līmenim svarīgas ir vajadzības, kas nodrošina ne tikai viņa

personības eksistenci, bet ietver arī emocionālās vajadzības, vajadzības pēc sociālajām attiecībām, kā arī vajadzības pēc pašcieņas un pašrealizācijas. Tā kā lielākā daļa, kā autore pārliicinājusies savā darba pieredzē, jauniešu dzīvo ģimenēs (kaut arī dažreiz nepilnās), tad viņu fizioloģiskās vajadzības atbilstoši mūsu dzīves līmenim tiek apmierinātas. Autoresprāt, tieši sociālās vajadzības pusaudžu vecumposmā īpaši atšķir no citiem cilvēku dzīves periodiem, tāpēc svarīgāk ir pievērsties **sociālajām vajadzībām**, mazāk akcentējot pārējās vajadzības un to funkciju nozīmīgumu. Tieši sociālo vajadzību apmierināšana netieši veic arī pašrealizācijas, atzinības un emocionālo vajadzību apmierināšanas funkcijas.

A. Mudriks (Mudriks, 1988) **sociālās vajadzības** iedala šādi:

- Vajadzība pēc saskarsmes, kas rodas jau zīdaiņa vecumā un ir nepieciešama visu mūžu.
- Vajadzība pēc vientulības. Jebkuru vajadzību izraisa darbība, kuras mērķis ir apmierināt šo vajadzību. Apmierinājuma rezultātā rodas piesātinātība, t. i., vajadzība uz kādu laiku "izslēgties".
- Vajadzība pēc panākumiem. Pusaudžiem tā izpaužas spilgti un dažādi – vieniem izziņas darbības sfērā, citiem dažādu veidu vaļaspriekos utt.

Mērķtiecības un sasniegumu mijšakarību aspektā sociālā brieduma pakāpi var saistīt ar R. S. Nemova pētījumos atklāto faktu, ka tajos brīžos, kad subjekts sastopas ar **nepieciešamību "pārvarēt" sevi** (šķēršļu izdalīts empīrisks līmenis, saistīts ar subjekta darbību), viņa apziņa uz brīdi it kā atdalās no darbības objekta vai īpašības un pārslēdzas uz subjektīvām attiecībām. Šajā brīdī notiek apzināta refleksija dažādos līmeņos:

1. līmenis – subjekta savu darbības veidu, sava stāvokļa, režīma un virzības aktivitātes apzināšanās; nepieciešamās darbības formas apzināšanās.
2. līmenis – psihe funkcionalitātes aktīva izmainīšana, nepieciešamā pārvarēšanas paņēmienu izvēle (Hemov, 1997, 429).

Tādēļ mērķtiecību veicinošs faktors ir gatavība atbildēt par savu darbību, darba kvalitāti, precizitāti, kas nosaka mērķu sasniegšanas neveiksmes situācijā gatavību pārvarēt neveiksmes, risināt tās vēlamā virzienā ("Personība. J. Grestem – 120", 1996, 38).

Pētījumos atklāta arī mērķtiecības saistība ar **jauniešu personības faktoriem: pašregulāciju, emocionalitāti, pašapziņu, neatkarību un sabiedriskumu**, kas pedagoģiskajā procesā izvirza nepieciešamību veicināt šo faktoru attīstību (Sanz De Acedo Lizarraga et al., 2006).

Nozīmīgs, mērķtiecību veicinošs faktors ir **pašregulācija**. Pusaudžu vecumposmā notiek intensīva pašregulācijas līmeņa attīstība. Periodā izteikti parādās personības refleksija, lai iekšēji apzinātos savu uzvedību un darbību (Geidžs, Berliners, 1999). Pusaudzis cenšas

saprast sevi, sāk apzināties savus pārdzīvojumus un salīdzina tos ar citu pārdzīvojumiem, pieaug realitātes un iespēju apzināšanās (Morosanova, 2000). Iepazīstot sevi un savas individuālās vajadzības, pusaudzis sāk izstrādāt savu pašregulācijas stilu, kas palīdz pieņemt efektīvākus lēmumus, organizēt savu darbību un izstrādāt optimālākos paņēmienus, lai sasniegtu savus mērķus.

Skolēnam ar augstu pašregulācijas līmeni ir noturīga centība sasniegt vēlamu rezultātu dažādās sfērās, tas nozīmē grūtību pārvarēšanu un sarežģītu uzdevumu risināšanu.

Pusaudzis ar augstu pašregulācijas līmeni iekšēji ir patstāvīgāks, pašpārliecinātāks, elastīgāks un radošāks. Viņš skaidri apzinās mērķi, spēj patstāvīgi pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību par saviem darbiem un lēmumiem, un apzināti iet uz savu mērķi. Šie skolēni, kuri vadās no iekšējās pārlicības, kuru motivācijas pamatā ir skaidra mērķa, vīzijas un dzīves jēgas apzināšanās, kuri pašregulē savu darbību uz izvirzīto mērķi, – arī dzīvē gūst augstākus panākumus un labākas sekmes. Jauniešiem ir pietiekama enerģija, lai atjaunotu garīgos un fiziskos spēkus pēc neveiksmēm, kā arī spēja atteikties no līdzekļiem vai mērķiem, kas ir pretrunā ar vispārpieņemtām sociālām vērtībām (Reņģe, 2002).

A. Bandura pašregulācijas prasmju attīstībā iesaka trīs pakāpeniskus soļus jeb elementus: **pašnovērošana, pašnovērtēšana un pašatbilde jeb pašreakcija** (A. Bandura lieto jēdzienu self–response) (Bandura, 1986).

Pašnovērošana ietver sevis novērošanu. Sekmīga personība mērķtiecīgi novēro sevi, savu uzvedību un dzīvesdarbību un apzināti fiksē. Pašnovērošana ir vissubjektīvākais novērošanas veids, taču tas ir pašregulācijas pamats, spēja apzināties savu rīcību. L. N. Geidžs un D. C. Berliners uzskata, ka pusaudžu vecumposmā ir ļoti aktīva sevis analīze un pašnovērošana, kā arī salīdzināšana ar citiem, taču tā bieži ir neadekvāta (Geidžs, Berliners, 1999).

Pašnovērtēšana. Mērķtiecīga un sekmīga personība salīdzina savas rīcības un darbības rezultātus ar standartu – mērķi, vēlamu rezultātu, savām personiskajām gaidām. Piemēram, skolēns izveido savus standartus – es izlasīšu nedēļā vienu grāmatu – un pārbauda izpildīto. Rodas iespēja salīdzināt mērķus ar darba rezultātiem – gan saviem, gan citu. Mērķtiecīga un sekmīga personība salīdzina pārsvarā savus rezultātus un vēro savu izaugsmi. I. Čamanes eksperimentālais pētījums pierāda, ka pusaudži neprot objektīvi novērtēt savus mācību sasniegumus. Tas pierāda, ka nepieciešams atbalsts no skolotāju, klases audzinātāju, vecāku puses, kas palīdzētu veidot pašregulācijas prasmju attīstību (Špona, Čamane, 2009).

Piemēram, E. D. Hegestads un R. Kanfere apgalvo, ka cilvēkiem ir atšķirīga mērķtiecīguma pakāpe. Cilvēki ar izteiktu mērķtiecīgumu biežāk pakļauj sevi dažādiem pārbaudījumiem un vairāk uzdrīkstas iziet uz risku. Viņi veiksmīgāk tiek galā ar prob-

lēmumsituācijām, grūtību pārvarēšanu un prasmīgāk izmanto dzīves pieredzi jaunās, nestandarta situācijās (Heggestad, Kanfer, 2000; Kanfer, Heggestad, 1997).

Pašreakcija (self-response). Pašreakcija ietver nākamo darbību programmu izstrādi un padarītā novērtēšanu, kas var kalpot kā pastiprinājums (balvas, personiskas uzslavas, lepnums, gandarījums u. c.). Pašreakcija ir tā, kas palīdz izvirzīt nākamās mērķus sekmīgai dzīvesdarbībai vai arī atcelt kādu no tiem, kas zaudējuši aktualitāti. Pusaudžu psiholoģiskā gatavība sevi pilnveidot, izvirzīt kā mērķi sekmīgu dzīvesdarbības nodrošināšanu dod iespēju pusaudzīm kopā ar klases audzinātāju vai skolotāju veidot savu pašregulācijas un pašaudzināšanas programmu (Špona, Čamane, 2009).

Pētījumi atklāj, ka pašnovērošana, spēja kvalitatīvi analizēt savu rīcību, personisko mērķu izvirzīšana un efektīva pašreakcija ir būtiskas iezīmes darbības rezultātu gūšanā (Bandura, Jourden, 1991), tātad dod iespēju nodrošināt sekmīgu dzīvesdarbību. Mērķu izvirzīšanas prasmes ir saistītas ar savu spēju un iespēju apzināšanās pakāpi, pozitīvu paškonceptiju un jauniešu uzskatiem par gaidāmo rezultātu, domājot par saviem nākotnes plāniem (Phinney, Baumann, Blanton, 2001). Tādēļ pētnieki pievēršas emociju veicinošai vai kavējošai nozīmei mērķtiecīgas karjeras attīstības izpētē (Hartung, 2011).

Krievijas Izglītības akadēmijas Psiholoģijas institūtā Maskavā tiek izdalīts jauns zinātniskais virziens – pašregulācijas psiholoģija. Ievērojamu ieguldījumu pašregulācijas stila izpētē un dažādu metodiku tā noteikšanai izstrādē ir devusi V. I. Morosanova. V. I. Morosanova kopā ar kolēģiem ir veikuši vairākus pētījumus laikā no 1988. gada par personības uzvedības pašregulācijas stiliem. Būtiskākais secinājums, ka **pašregulācijas** stila fenomens parādās veidā, kādā personība plāno un **programmē dzīves mērķu sasniegšanu**, uzskaita nozīmīgākos iekšējos un ārējos apstākļus, novērtē rezultātus un koriģē savu aktivitāti, lai sasniegtu subjektīvi pieņemamus rezultātus līmenī, kādā ir attīstīti pašorganizācijas procesi (Morosanova, Коноз, 2000).

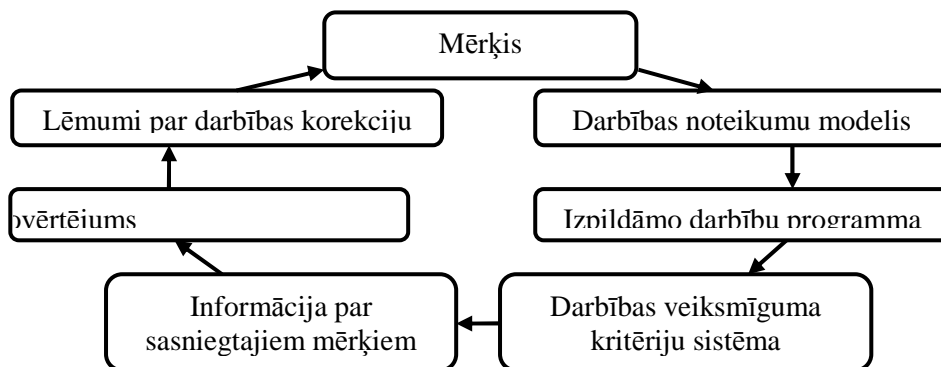
Ir pētītas pašregulācijas prasmju attīstības programmas. Pētījumos par skolēnu pašregulāciju mācību procesā (Rosenbaum, Drabman, 1979; Harris, Graham, 1992; Trammel, Schloss, Alper, 1994; Zimmerman, Schunk, 1989; Zimmerman, 1990) secināts, ka ne visas pašregulācijas mācību programmas garantē rezultātus un ne visas tās programmas, kurām ir rezultāti, spēj nodrošināt to noturīgumu laikā un citā vidē. Tomēr pētnieki uzskata, ka šādam darbam ir perspektīva (Geidžs, Berliners, 1999).

Pētījumi parāda starppersonu mijiedarbības (t. i., skolēns–skolēns; skolēns–pedagogs; skolēns–vecāki) nozīmīgumu mērķu izvirzīšanas un sasniegšanas efektivitātē (Kalavana, Maes, Gucht, 2010).

Mērķtiecības veicināšanā pašregulācijas prasmju attīstības pedagoģiskā vadībā nozīmīgs faktors atbilstoši S. Rubinšteina viedoklim ir tas, kā jaunietis pieņem ārēji izvirzītas prasības. Tā kā mērķi un motīvi, kas mērķi determinē, veido gribas saturu, tad rodas problēmas pašregulācijā. Sabiedriski nozīmīgie motīvi ir kā obligātas vajadzības, kas tiek izjūtas kā svešs spēks pretēji tam, ar ko jaunietis sevi identificē. Tā veidojas iekšējais konflikts. Ja motīvi ir sabiedriski nozīmīgi, iekšēji pārdzīvoti un pieņemti, tad šāda iekšēja konflikta iespējamība ir mazāka (Рубинштейн, 1989/2004).

Atsaucoties uz A. Banduras, V. I. Morosanovas, D. G. Maiersa, I. Čamanes u. c. pētījumiem, uzskatāmi var attēlot pašregulācijas struktūru, kas izmantojama, lai sekmētu mērķtiecīgu un sekmīgu dzīvesdarbību (skat. 2. att.). Pašregulācijai ir šāda struktūra (skat. 2. att.): subjekta pieņemtais mērķis viņa aktivitātei; darbības nozīmīgo noteikumu modelis; personiski izpildāmo darbību programma; darbības veiksmīguma kritēriju sistēma; informācija par reāli sasniegtajiem mērķiem; reālo veiksmes kritēriju rezultātu novērtējums; lēmumi par darbības rakstura korekcijas nepieciešamību.

2. attēls. Pašregulācijas sistēmas struktūra (Līce-Krūze, 2003)



Pašregulācijas sistēmas nozīmi parāda pētījumi. Nepietiekama nākotnes plānu apzināšanās, plānu konkrētība un lēmumu pieņemšana par nākotnes plāniem var būt saistītas ar vēl nepietiekami izveidotu un apzinātu pašpiederzi (Špona, Čamane, 2009; Sue Lyn, Martin, Huber Marshall, Sale, 2000), nepietiekami attīstītām pašregulācijas prasmēm mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā, pašapziņu, autonomiju (Kalavana, Maes, De Gucht, 2010; Sanz De Acedo Lizarraga, et al., 2006). Jauniešu mērķu izvirzīšanas prasmju attīstības pakāpe ir būtiska nākotnes plānu veidošanā (Yeager, Bundick, 2009).

Mērķtiecību veicinošs faktors ir arī attieksmes. A. Leontjevs (Леонтьев, 1975) uzskata, ka **attieksmes** veido personības subjektīvās pasaules sava veida "skeletu". Viņaprāt, tieši tas, kādā mērā tiek nodrošināta personības subjektīvo attieksmju veidošana un attīstība, nosaka audzināšanas darbības efektivitāti.

Attieksmi var definēt kā relatīvi noturīgu, pozitīvu vai negatīvu vērtējošu reakciju, kas virzīta uz konkrētiem cilvēkiem, objektiem, idejām un kura ietekmē un motivē ar tiem

saistīto uzvedību (Olson, Zanna, 1995). Par vienu no pirmajām **attieksmes definīcijām** tiek uzskatīta 1935. gadā Gordona Olporta (Allport, 1935) dotā attieksmju definīcija, kas definēja to kā gatavības stāvokli, kurš veidojies uz pieredzes pamata, kurš izvirza un/vai dinamiski ietekmē cilvēka reakcijas uz visiem objektiem un situācijām, ar kurām cilvēks ir saistīts (Allport, 1967).

Mūsdienās pastāv divas galvenās pieejas sociālo attieksmju skaidrojumā:

1. **attieksme ietver sevī trīs dažādu veidu reakcijas uz objektu jeb trīs komponentus** (Eagly, Chaiken, 1993; McGuire, 1985; Rosenberg, Hovland, 1960): afektīvā (ar attieksmes objektu saistītās emocijas) reakcija; kognitīvā (ar attieksmes objektu saistītās domas, viedokļi) reakcija; uzvedības reakcija (rīcības nodomi, tendence darboties noteiktā virzienā). Tātad – tendence darboties noteiktā virzienā ir mērķtiecības aspekts;
2. **attieksme ir novērtējums** (Fishbein, Ajzen, 1975; Petty, Cacioppo, 1981/1996), jo cilvēki domā vai uzvedas atšķirīgi no tā, kā viņi jūtas. Ja attieksmes objekts cilvēkam ir nozīmīgs, tas rada spēcīgu afektīvu reakciju (Augustinos, Walker, Donaghue, 2006), un attieksmes objekts cilvēkam ir nozīmīgs, ja tas skar viņa intereses, vērtības, ir saistīts ar nozīmīgiem cilvēkiem (Boninger, Krosnick, Berent, 1995).

Attieksmju funkcijas. Viens no pirmajiem šo jautājumu pētīja D. Kacs (Katz, 1960) un secināja, ka var izdalīt četras pamatfunkcijas:

1. zināšanu funkcija – palīdz cilvēkam izprast, izskaidrot apkārtējo pasauli; vada informācijas apstrādes procesu (sociālā izziņa), palīdz kategorizēt ienākošo informāciju atbilstoši noteiktiem vērtējumiem;
2. utilitārā funkcija – palīdz sasniegt mērķus, saņemt apbalvojumus un izvairīties no soda, veido pozitīvu attieksmi pret objektiem, kas **palīdz sasniegt mērķus**, apmierina vajadzības un rada negatīvu attieksmi pret tiem, kas to nenodrošina; attieksmes izpausme arī izraisa pozitīvu vai negatīvu rezultātu, nozīmīga ir sociālā grupa attieksmju izpausmē (Augustinos, Walker, 1997);
3. vērtību izpausmes funkcija – attieksmes parāda cilvēka nozīmīgākās vērtības;
4. ego aizsardzības funkcija – attieksmes var aizsargāt no negatīvām jūtām pašam pret sevi vai savu grupu, projicējot šīs jūtas uz otru cilvēku vai grupu. Tādēļ cilvēki noliedz daļu no sevis, iekšējie konflikti tiek pārnesti uz āru, piemēram, panākumus neguvuši cilvēki nosoda panākumus guvušos.

A. Špona (Špona, 2004, 57) **attieksmes** definē kā integrētu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā

un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās. Attieksmes ir viens no cilvēka būtības raksturojuma komponentiem.

Attieksme pauž personības aktīvu izvēles pozīciju, kas nosaka darbības un atsevišķu tās komponentu individuālo raksturu. Cilvēka uzvedību pret noteiktām lietām, parādībām un faktiem nosaka attieksme pret tiem (Špona, 2001).

Pētnieki (Špona, Vidnere, 2008), analizējot mūsdienu skolēnu attieksmes kā sociālu vērtību, secina, ka skolēnu sociālās intereses ir saistītas ar attieksmju kā sociālo vērtību veidošanos. Pētnieces izvirza jautājumu: mūsdienās audzināšana ir vairāk stihiska nekā mērķtiecīga. Kā pārvarēt epizodiskumu un stihiskumu personības audzināšanas procesā, kā audzināšanu organizēt mērķtiecīgi, saskaņojot daudzveidīgās ārējās ietekmes un iekšējos psiholoģiskos procesus, īpašības un stāvokļus augošam bērnam, pusaudzim, jauniešiem un arī pieaugušiem, joprojām ir aktuāla audzināšanas problēma. Mūsdienu humānisti vērtē cilvēku no viņa iespējām un spējām brīvi, patstāvīgi un atbildīgi veidot savu uzvedību un attieksmi. Tieši brīvības spēja ārējo pieņemt par iekšējā likumu jeb "likumu sevī" integrē cilvēku kā veselumu veidot harmoniskas attieksmes. Tas nodrošina pozitīvu saskarsmi un sadarbību sociālā vidē. Brīvs cilvēks patstāvīgi izvēlas savus dzīvesdarbības mērķus, līdzekļus un ir atbildīgs par pieņemtajiem lēmumiem. Skolēna brīvība ir saistīta ar vecāku un skolotāju brīvības izjūtu (Špona, Vidnere, 2008).

Attieksmes izpaužas un pilnveidojas vajadzību apmierināšanas procesā un aktivitātē mērķu sasniegšanā, atbilstoši sociālo apstākļu iespējām. Ārēji attieksme izpaužas rīcībā, uzvedībā (Špona, 2006). Promocijas darba pētījumā, īpaši empīriskā pētījuma metožu izstrādē, nozīmīgas ir atziņas, ka audzināšanas saturs *attieksmē pret sevi* veidojas kā veselums atbilstoši attīstības saturam – fiziskai, psihiskai un sociālai attīstībai. Tas raksturo personības pilnveidošanās pamatu un audzināšanas satura apjomu.

Audzināšanas saturs nosaka arī attieksmi pret citiem cilvēkiem. Par audzināšanas likumu mūsdienās kļuvis: nedari citam to, ko tu negribi, lai citi dara tev. Šis likums parāda audzināšanas mījsakarību – attieksme pret sevi un attieksme pret citiem cilvēkiem. Rūpes par citiem cilvēkiem ir attieksmes audzināšanas sociālais pamats, kas dzīvē iegūst vērtību nozīmi. Attieksmes audzināšanā pret citiem veido:

- 1) attīstāmas sevī spējas uzklaut un pieņemt citu viedokli;
- 2) mācīties atpazīt un novērtēt līdzcilvēkus;
- 3) prast respektēt tiesības un pienākumus, kurus pilda citi cilvēki;
- 4) izjust vienotību, līdztiesību ar dažādu sociālo grupu un tautību cilvēkiem (Špona, Vidnere, 2008).

V. Averins (Аверин, 1999, 24) norāda, ka attieksmes var būt pozitīvas vai negatīvas gan no emocionālā, gan arī no racionālā vērtējuma viedokļa.

- Attieksmes uzvedības šķautni nosaka vajadzības, jo pati vajadzība norādot uz savu priekšmetu, līdz ar to dod netiešu norādījumu uz šā priekšmeta sasniegšanas ceļu.
- Attieksmes emocionālo šķautni nosaka pieķeršanās, mīlestība, simpātijas un pretējās pēc zīmes jūtas – naidīgums, antipātija.
- Attieksmes izzināšanas šķautne izpaužas personības pieņemtajās morālajās vērtībās, izstrādātajos priekšstatos, gaumē, tieksmēs, ideālos.

Cilvēka attieksmē izpaužas profesionālā, sociālā, individuālā gatavība. Tas nosaka gatavību spriest, pieņemt lēmumus, gatavību gribēt. Attieksmju aspekti ir orientācija uz darīšanu, attīstību, esamību. V. Zelmenis (Zelmenis, 2000) audzināšanas kontekstā par attieksmi raksta, ka tā ir cilvēka psihiska saikne ar apkārtējo vidi, kādu apkārtnes subjektu vai objektu: cilvēku, lietu, parādību, darbību, vērtību, vērojumu, ideju, uzskatiem, dzīvi kopumā. Līdzīgi uzskata V. Mjasiščevs: personības attieksmes ir individuālu, izvēles, apzinātu personības saišu ar objektīvās realitātes dažādām pusēm viengabalaina sistēma (Мясищев, 1960/1995).

I. Žogla, pētot skolēnu **attieksmes** veidošanos pret mācībām un analizējot pusaudžu attieksmes veidošanos pašaudzināšanas procesā, secinājusi, ka attieksme kā mācību mērķis un rezultāts ir komplicēta personības pamatīpašība, kas aptver cilvēka intereses, darbības motīvus, vērtības, pārliecību, uzskatus, ideālus (Žogla, 2001, 121).

Tādēļ mācību procesā aizvien lielāka nozīme ir pašizaugsmei, emancipācijai, autonomijai, pašizpaušmei, spriešanai, domāšanai (Gudjons, 2007). Skolēna (studenta) aktivitātes rosināšanas līdzekļi konstruktīvisma teorētiķu skatījumā ir zinātkāres, iniciatīvas un pētnieciskas darbības rosināšana, jauno zināšanu saistība ar skolēna (studenta) esošo pieredzi, attieksmēm, pārliecību, dzīvi, kā arī brīvību mācību satura un formu izvēlē. Priekšplānā izvirzās jēdzieni: pašregulācija, pašvērtējums, pašvadīta mācīšanās, kas nostiprina skolēna (studenta) kā mācību subjekta nozīmību.

Darbības procesa analīzē veidojas pieredze, ko sauc par pašpieredzi, jo tādā analīzē notiek bagātināšanās process, kas saistīts ar subjektīvo pārdzīvojumu (Špona, 2001). Tādēļ nozīmīga ir socializācija, kurā jaunieši iegūst vietu sociālajā sistēmā, apgūst tai atbilstošus sociāli nozīmīgas darbības veidus, vispār pieņemtos simbolus un no uzkrātajām atziņām veido savu pasaules uzskatu, kas ietver arī mērķus (Light, Keller, Calhoun, 1989, 706; Abercrombie, Hill, Turner, 2000, 383–395). **Socializācija** nav viendabīgs process un ir atkarīga no indivīda personiskajām īpašībām un apkārtējo cilvēku ietekmes. Svarīgi ir

personības veidošanās faktori mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem, tādēļ būtiski noskaidrot socializācijas procesā, kas motivē un regulē indivīda sociālos darbības veidus un uzvedību dažādu grupu ietvaros.

Cilvēku rīcību galvenokārt determinē tas, ko sabiedrība cer sagaidīt no viņiem kā lomas pildītājiem, nevis indivīdu personiskās īpašības. Loma ir sociāla funkcija, uzvedības modelis, ko nosaka indivīda sociālā pozīcija attiecību kontekstā. Lomu nosaka statuss, ko indivīds ieņem sociālajā struktūrā. Loma ir statusa dinamiskā puse. Katrā statusā ir ietverta darbības programma, kuras īstenošanu no indivīda, kurš ieņem statusu un pilda tā noteikto lomu, gaida pārējie sabiedrības locekļi. Tomēr objektīvo pamatu veido subjektīvā interpretācija, un tās ir sociāli determinētas.

Sabiedrības daļu, ar kuru jauniešis nonāk tiešā kontaktā, sauc par **mikrovidi**. Mikrovides ietekme audzināšanas procesā ir vērsta daudzos virzienos, tās ietekme ir nepārtraukta visas cilvēka dzīves laikā. Mikrovidi nevar ierobežot tikai ar kontaktās realitātes stabiliem elementiem, jo bieži kontakts ir īslaicīgs, taču iespaids ir paliekošs.

Piemēram, secināts, ka autoritāru vecāku ietekme kļūst par jauniešu mērķtiecības attīstību un sasniegumus kavējošu nosacījumu (Kalavana, Maes, De Gucht, 2010; Ogbu, 1981), kas traucē jauniešiem pielāgoties un gūt panākumus konkrētajā kultūras vidē (Spera, 2006). Autore pieņem, ka autoritāru vecāku ietekmes sekas var attiecināt arī uz autoritātu pedagoga ietekmi jauniešu mērķtiecības attīstībā.

No pirmās **mikrovides** cilvēks nonāk nākamajā – skolā, kurai arī ir būtiska nozīme socializācijas procesā. Jauniešu darbības procesa analīzē ir svarīgi identificēt jauniešu nepiepildītās vajadzības, kas vienā aspektā ir mērķi, taču tās var veicināt arī negatīvu uzvedību. Skolotāja prasme identificēt šādas jauniešu vajadzības var palīdzēt veidot atbalstu negatīvas uzvedības pārveidošanā pozitīvā – mērķtiecīgā – uzvedībā (skat. 1.tab.).

1. tabula. Nepiepildītās vajadzības kā negatīvas uzvedības cēloņi

Nedrošības izjūta – vajadzība pēc drošības	
<u>Negatīvas uzvedības cēloņi</u>	<u>Iespējamie risinājumi</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Izrāda bailes • Kož nagus, bezkontroles darbība ar rokām • Niķojas un dusmojas • Ignorē norādījumus • Reti piedalās grupas sarunās • Apjūk mainīgā situācijā 	<ul style="list-style-type: none"> • Atbalstīt un palīdzēt ikdienā • Pastāvīgi uzmundrināt • Izskaidrot, kā kas darāms, atbalstīt • Parādīt rakstiskus vai vizuālus paraugus • Demonstrēt uzticēšanos savstarpējās attiecībās • Palīdzēt skolēnam sagatavoties pāmaiņām (īpaši no 4. kl. uz 5. kl.)
Identitātes trūkums – vajadzība pēc pašcieņas	
<ul style="list-style-type: none"> • Pārāk cenšas izpatikt • Bieži atrunājas vai melo • Sūdzas par citiem • Neprot cīnīties/zaudēt/uzvarēt • Pārāk jūtīgs • Uzdevumi liekas pārāk grūti/viegli 	<ul style="list-style-type: none"> • Sekmēt personīgu interešu, rūpju veidošanos • Uzklaut nesteidzoties • Izteikt pelnītu atzinību par labi izdarīto • Izcelt stiprās puses rīcībā • Nepārspīlēt kļūdas • Uzsvērt nemainīgu skolēna iekšējo vērtību

Piederības izjūtas trūkums – vajadzība pēc sapratnes	
<ul style="list-style-type: none"> • Nevēlas kontaktus ar citiem • Maz draugu • Ļauni izturas pret citiem • Ķircina citus skolēnus • Pārāk cenšas piesaistīt pārējo uzmanību • Bieži lielās (arī pārspilē) 	<ul style="list-style-type: none"> • Izcelt skolēna talantus • Atbalstīt sarunas par to, ko skolēns jūt, pārdzīvo • Iesaistīt kopējos darbos • Iemācīt būt par ekspertu kādā jomā • Iemācīt būt līderim/sekotājam • Iemācīt palīdzēt citiem
Mērķa trūkums – vajadzība pēc panākumiem	
<ul style="list-style-type: none"> • Maz vai necenšas darbībā • Liekas garlaikots • Jautā: "Kāpēc mēs to darām?" • Reti pabeidz iesākto • Nerūpējas par darba kvalitāti • Ātri zaudē interesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Izrādīt ticību skolēna spējām • Noskaidrot, ko skolēns gribētu mainīt, ar ko nodarboties • Noskaidrot, kas viņš/viņa grib būt • Iemācīt izvirzīt īstermiņa mērķus • Iemācīt gaidīt saprātīgus rezultātus • Uzmundrināt, ja skolēns cenšas, bet nespēj
Prasmju trūkums – vajadzība pēc pašpilnveidošanās	
<ul style="list-style-type: none"> • Atkarīgs no pieaugušajiem • Domā, ka panākumus nosaka veiksmē • Domā, ka neko nav sasniedzis • Neredz alternatīvas • Uztraucas par nākotni • Necenšas izdarīt, ja neiznāk uzreiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kopīgi apzināt iespējas • Kopīgi plānot, kā sasniegt mērķi • Novērtēt panākumus, sekot attīstībai • Atbalstīt un iedrošināt • Parādīt skolēnam viņa iekšējās rezerves • Pozitīvi novērtēt centienus

Tātad var uzskatīt, ka viens no galvenajiem jauniešu mērķtiecību veicinošiem faktoriem ir pašregulācija, ko pamatā var uzskatīt par subjektīvu faktoru, taču nozīmīgs ir arī objektīvais faktors: skolotāja veiktā prasmīga jauniešu mērķtiecības veicināšana, pievēršoties pašregulācijas prasmju attīstībai.

1.2. Sasniegumi dzīvesdarbības struktūrā

Sasniegumi dzīvesdarbībā definējami atbilstoši iepriekš analizētajai dzīvesdarbības struktūrai kā sekmīgas mērķu izvirzīšanas un atbilstošs darbību rezultāts vairākos dzīvesdarbības veidos. Sasniegumi analizējami saistībā ar indivīda darbības prasmēm (pašvadības spēju komplekss), kas uzskatāmas par jaunu 21. gadsimta paradigmu savas dzīves modelēšanai, jo tās veicina indivīda karjeras konkurētspēju; organizāciju efektivitāti un darba ražīgumu; valsts ekonomikas un tautsaimniecības attīstību un konkurētspēju ("Karjeras Ziņas", Valsts izglītības attīstības aģentūras Karjeras atbalsta departamenta ziņu izdevums 2009/01; 1., 2. lpp.).

Karjeras attīstības kompetences veidojas jau skolā, tādēļ svarīgi attīstīt personības iezīmes, kas dod iespēju pielāgot un veidot savu uzvedību, un mērķtiecība tiek uzskatīta par nozīmīgu karjeras attīstības kompetenci (Kuijpers, Scheerens, 2006).

Tādējādi aktuāla kļūst atziņa, ka visas sabiedrības kvalitāti var nodrošināt *katra cilvēka kā sabiedrības indivīda līdzsvarotā attīstība*, ko var panākt, izvirzot jaunus izglītības

mērķus un uzdevumus. Jaunās paradigmas skatījumā pamats ir **mērķtiecīga personība, kurai ir skaidri nākotnes mērķi** (Kalniņa, Katane, 2010). Autore šajā apakšnodaļā analizē sasniegumus dzīvesdarbībā veicinošos un kavējošos faktorus, parādot dzīvesdarbības skolā nozīmi sekmīga un mazāk sekmīga (piemēram, bezdarbnieka) pieauguša cilvēka dzīvē. Sasniegumu veidošanās faktoros atklāj arī pētījumi par uzņēmējdarbības prasmju attīstības sākumu skolā un turpinājumu pieauguša cilvēka dzīvesdarbībā (Ali, Saunders, 2009; Boehm, Lyubomirsky, 2008). Šāda pieeja palīdz identificēt tos faktorus, kas ir nozīmīgi mērķtiecības attīstības veicināšanai mācību un audzināšanas procesā skolā.

1.2.1. Sasniegumi darbībā kā mācību sasniegumus veicinošie objektīvie un subjektīvie komponenti

Sasniegumu objektīvie un subjektīvie komponenti ir saistāmi ar atziņu, ka motivācijas pamatā ir darbības mudinājuma iekšējie faktori – motīvi, vajadzības, mērķi, nodomi, vēlmes, intereses – un ārējie darbības pamudinājuma faktori jeb stimuli, ko nosaka situācija (Svence, 2003). Līdzīgi uzskata arī Ā. Karpova. "Motivācijas teorijā var izdalīt divus galvenos virzienus. Pirmais – objektīvais virziens, kurā uzvedību un darbību determinē ārējie stimuli, vide, "apbalvojumi". Otrs – subjektīvais virziens, kurā uzvedību un darbību determinē iekšējie rosinātāji: vajadzības, ievirzes, motīvi" (Karpova, 1994).

Objektīvie komponenti

Viens no objektīviem faktoriem ir jauniešu audzināšanas process dzīvesdarbībā skolā. A. Špona (Špona, 2001) *audzināšanu* definē kā sociāli nozīmīgu un pedagoģiski pamatotu, mērķtiecīgi organizētu cilvēku sadarbības procesu harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai. Audzināšanas saturs ir attieksmju veidošanās, bet nozīmīgākais audzināšanas līdzeklis ir cilvēku mijiedarbība līdztiesīgā subjektu sadarbībā un saskarsmē. Zinātniece norāda uz audzināšanu kā mijiedarbību, kas ir divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķo komponentu determinēta vienības izpausme, kas dod jaunu kvalitāti, salīdzinot ar katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentu. Mācības kļūst par audzināšanas procesa sastāvdaļu. Mācību saturs ir audzināšanas līdzeklis, kura rezultātā veidojas skolēnu vērtību un attieksmju sistēma, kas ir viens no audzināšanas pamatmērķiem. Jauniešu dzīvesdarbībā skolā nozīmīga ir klases audzinātāja darbība (Špona, Čamane, 2009).

D. Lieģeniece (Lieģeniece, 1999), dodot veseluma pieejas iezīmju uzskaitījumu un raksturojumu, pamato *sistēmpieejas* nozīmi *audzināšanā*, pievēršoties bērna mijiedarbībai ar vidi un pamatojot vides nozīmi bērna audzināšanā. D. Lieģeniece sistēmpieeju pamato kā

audzināšanas problēmu risināšanas likumsakarīgu prasību. Zinātniece jēdzienu *audzināšana* definē kā pieaugušā un bērna mijiedarbības sistēmu.

Pētījumos uzsvērtā mācību sasniegumus motivējoša vides veidošanas nepieciešamība (Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007). Motivējošu vidi veido jēgpilnas mācības, dialogā un pētījumos balstītas mācības (Inquiry – based learning (IBL)) (Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007). Autori uzskata, ka kognitīvais konflikts, apmulsums ir motīvs un **mērķis mācībās**. Tādēļ tiek saistīti intelektuālie un pragmatiskie mērķi. Zināšanu un prasmju attīstība rosina pasaules izpratnes konstruēšanu (Glaserfeld, 1996) un dzīvotspējas interpretāciju savā pieredzes pasaulē (Resnick, 1987).

Sekmīgi izmantojama arī problēmbalstīta pieeja mācībās (angļu val. – problem based learning (PBL)) jeb problēmu risināšanas pieeja (Geidžs, Berliners, 1999). Tā ir pieeja, kurā problēma tiek definēta kā neatrisināta situācija un pieredze kļūst par palīgu veiksmīgā problēmu risināšanā (Barrows, 1988). Analizējot vairāku autoru (Amster, 2008) izveidotās problēmbalstītās pieejas mācībās (PBL) definīcijas, secināms, ka mērķtiecības veidošanā svarīgas ir šādas idejas:

1. tās ir uz skolēnu/studentu orientētas, pieredzē pamatotas;
2. tiek veidots problēmu scenārijs;
3. analizētas un izvērtētas reālās pasaules problēmas;
4. mācības ir aktīvas, kurās noris zināšanu konstruēšana;
5. zināšanu integrēšana skolas reālajā dzīvē, skolēns/students ir nodarbināts ar reāli pastāvošo problēmu risināšanu, identificējot problēmu cēloni, atrodot risinājumam nepieciešamos nosacījumus, meklējot jēgu, nozīmes, pamatojumus;
6. tiek attīstīta pašvadība (angļu val. – self-directed);
7. notiek sadarbība mazajās grupās, runāšana un klausīšanās (dominē skolēnu argumentētā diskusija gan grupas iekšienē, gan starp vairākām grupām).

Kā viena no alternatīvām problēmmācībās tiek uzskatītas heirstiskās (atklājumu) mācības (Хуторской, 2003).

Zinātnieki secinājuši, ka problēmvirzīto mācību procesa rezultātā notiek šādu mērķtiecību un sasniegumus veicinošu faktoru attīstība: kritiskās domāšanas attīstība (Amster, 2008), autentiskās pieredzes iegūšana (Torp, Sage, 2002); sadarbības uzvedības (angļu val. – collaboration behavior) nostiprināšana (Remedios, Clarke, Hawthorne, 2008). Zināšanu un prasmju integrācija uzdevumu rezultātā paaugstina motivāciju izmantot no jauna iegūtās prasmes, adaptēt tās jaunā situācijā, jaunā kompetencē (Merrill, 2007; Wood, 2008).

Skolotājs problēmbalstītās mācībās ir kolēģis, partneris problēmu risināšanā, kura modelis izraisa interesi un entuziasmu mācībās, rosina kognitīvam treniņam, viņa atbalsts rosina pētījumiem, atklājumiem apkārtējā vidē (Torp, Sage, 2002).

Izglītības nozīmi mērķtiecības un sasniegumu veidošanā parāda longitudināli (ilglaicīgi) pētījumi, kuri atklāj būtisku pašapziņas nozīmi un tās veicināšanu skolā, kas ataino pieaugušu cilvēku sasniegumus (Vasalampi, Salmela-Aro, Nurmi, 2010).

Pētījumu rezultāti liecina, ka sekmīgums ir noteiktā mijattiecībā ar sociālo vidi, kurā dzīvo un darbojas cilvēks. Tas nozīmē, ka sekmīguma pētījumos vērā ņemami ir konkrētās valsts apstākļi noteiktā vēsturiskā periodā, sociālā iekārta un cilvēku mentalitāte. Bez tam – ļoti svarīga loma ir skolai personības mērķtiecības veidošanā un sekmīgumam dzīvesdarbībā.

Ir izveidojusies galvenā pretruna un paradokss, ar ko sastopas šodienas skola un skolotāji. Skolēni atzīst un novērtē izglītības nozīmīgumu un vērtību saistībā ar panākumiem un sekmēm tālākajā dzīvesdarbībā, viņi piešķir izglītībai lielu nozīmi cilvēka dzīvē, tomēr viņu mācību motivācija ir zema un mācīšanās pasīva. Arī pēc LR IZM darba grupas veiktā pētījuma apstiprinās, ka, jo īpaši sākot ar septīto klasi, motivācija mācīties skolēnos strauji samazinās: vairāk nekā 50 procentu skolēnu motivācija ir zema vai arī tā ir negatīva. Savukārt, mērķtiecīgi zināšanas apgūst tikai 10–30 procentu skolēnu (Boroņenko, 2007).

Skolēnu vecāki apstiprina, ka, viņuprāt, daudzi skolēni ir vienaldzīgi un **nemotivēti** zināšanu apguvei. Vēl vairāk, viņus satrauc, ka mūsdienas skolēni "nemāk mācīties" un nespēj organizēt savu darbību. Pat neskatoties uz konkrētā bērna atbildību vai viņa vēlmi apgūt nepieciešamo mācību saturu, pie pirmajām grūtībām netiek meklēti jauni līdzekļi un risinājumi mācību uzdevuma veikšanai. Rodas iespaids, ka skolēns nezina, kādēļ mācīties, ko un kā labāk mācīties un vai šī mācīšanās spēš nodrošināt viņa vajadzību un vēlmi realizāciju tālākajā dzīvesdarbībā.

Filosofs Tomass Dž. Stenlijs savā grāmatā "Miljonāra prāts" saka: "Gandrīz visi miljonāri apgalvoja, ka viņu skolas un koledžas pieredze kaut kādā mērā ir ietekmējusi viņu veidošanos par veiksmīgiem pieaugušajiem. Taču kāda pieredze bija daudz nozīmīgāka nekā citas, daudz nozīmīgāka nekā atzīmes un vērtējumi. Lielākajai daļai svarīga bija darba ētikas veidošanās. Gandrīz visi miljonāri šo pieredzi nosauc kā visnozīmīgāko, lai veidotos par veiksmīgiem pieaugušajiem." (Stenlijs, 2002, 102)

Mērķtiecīgi organizētas, uz sasniegumiem virzītas pedagoģiskās darbības nozīmi parādīja pētījums par vidusskolēnu uzņēmējdarbību, kuri bija iesaistījušies projektā "Esi līderis", – trīs gadu laikā tika iegūti augstāki rezultāti šādos indikatoros: vēlme dzīvē daudz ko sasniegt; vēlme sasniegt augstus rezultātus; spēja uzdrīkstēties; pietiekams zināšanu un

prasmju līmenis, lai dzīvē sasniegtu to, ko vēlas; prasmes patstāvīgi mācīties; spēja jau savus mērķus daļēji īstenot (Kalniņa, Katane, 2010).

Nozīmīgas ir interaktīvās mācību metodes skolēnu līdzdalībai stundās, jo, kā secināja savos pētījumos Ž. Piažē (1896–1980), skolotājam mazāk jālasa lekcijas, bet jārada iespējas skolēniem pašiem darboties, lai tā viņi iemācītos risināt problēmas, attīstīt radošās spējas, tā rosinot kognitīvo un morālo attīstību (Piažē, 2001).

Tā kā skolā, īpaši pusaudžu vecumā, nostiprinās divi panākumu sasniegšanas motīvu virzieni: panākumu sasniegšanas motīvs un neveiksmju novēršanas motīvs (Выготский, 2000), tad var lietot pieejas, kas sekmē skolēnu motīvu veidošanos uz sasniegumiem:

1. Skolēna personības pašapziņa, pašizziņa, panākumi, pašvērtējums, pašcieņa, pašrealizācijas iespējas mācībās kļūst par personīgām vērtībām, un nostiprinās pozitīva attieksme pret sevi.
2. Stundas mērķis, saturs un process, ko skolotājs izplāno, pedagoģiskās darbības rezultātā kļūst subjektīvi nozīmīgi arī skolēnam.
3. Skolotāja profesionālās darbības kvalitāti raksturo lietotā vērtēšanas sistēma, kurā iekļauta skolēnu pašvērtējuma prasmju veidošanās, klases audziņošā vide, vienaudžu savstarpējas cieņas un atbalsta atmosfēra.

Tādās mācībās pieaugušais, saglabājot vadītāja un rosinātāja lomu, jūtīgi izturas pret skolēna gribu, veidojot motivējošu dialogu (*мотивационного диалога*). Dialogā pieaugušais uzmanīgi ieklausās skolēna vēlmēs, palīdz saprast skolēnam viņa jūtas, vajadzības un kopīgi izstrādā lēmumus, saglabājot cieņu pret skolēna gribu, atzīstot skolēna tiesības sacīt "nē". Līdzīgs risinājums gribas nozīmes skaidrojuma atrodams pašregulēto mācību (self-regulated learning (SRL)) pieejā, kurā, piemēram, akcentēta gribas nozīme, gūstot sekmes mājasdarbu izpildē, kur nepieciešama patstāvība, pašvadība. Viens no pašvadības pamatnosacījumiem ir vajadzība pēc neatkarības. Tā rosina prasmes vadīt sevi mācību procesā, gribas kontroles attīstību. Šāda rosinājuma nosacījums ir satura un organizēšanas plānošana, prioritāšu izveide, laika plānošana, emociju un afektu vadīšana (Xu, 2008).

Īpaši aktuāla ir tāda uzdevumu izveide mācībās un ārpusstundu darbā, kuri veicina lietpratību, t. i., uz uzdevumu virzītas mācības (task – centered learning) (Merrill, 2007). Šādās mācībās uzmanību pievērš uzdevumiem, kuri veidoti, pamatojoties uz jauniešu dzīves vai apkārtējās vides reālām situācijām; ir izstrādāti norādījumi, kā veidot instrukcijas uzdevumu izpildei tā, lai tās būtu mērķtiecību un konkrētu rīcību rosinošas. Pamatprincipi šādās mācībās ir:

- 1) attīstības rosinājums, kad skolēni mācās reālās pasaules uzdevumu risināšanu;

- 2) aktivizēšana – mācības ir stimulējošas, ja aktivizē saistību ar iepriekšējām zināšanām;
- 3) demonstrēšana (pierādīšana) – ievēro, novēro prasmes, kas būtu izglītojamas;
- 4) izmantošana, lietošana – lietot no jauna iegūtās zināšanas un prasmes;
- 5) integrācija – integrēt jaunās prasmes savā pašpieredzē (Merrill, 2007).

Analizējot uz uzdevumu virzīto mācību koncepciju (Merrill, 2007), autore secina, ka, lai mācības būtu mērķtiecības attīstību veicinošas, lietderīgi ir ievērot vairākas šajā koncepcijā ietvertās atziņas:

- mācību plāna veidošanā un satura vadīšanā ievērot rīcības soļus:
 - precizēt jauniešu izpratni par uzdevumu,
 - identificēt uzdevuma attīstību,
 - precizēt, detalizēt zināšanu un prasmju komponentus katram uzdevumam,
 - precizēt, detalizēt instrukciju demonstrēšanas izmantošanai, lietošanai, nodrošinot to mijiedarbīgu līdzsvaru;
- izstrādāt uzdevumu raksturojumus:
 - mērķi – produkta identificēšana vai darbības, kas rezultātā nodrošinās uzdevuma izpildi,
 - risinājums – darbību kopums, kas transformēs doto nosaukumu, tematu mērķos;
- būtiski ir zināšanu un prasmju detalizētie, precizētie komponenti:
 - informācija – analizē, kā lietot, izmantojot kontentanalīzi, nosaka, ko precizēt, informāciju ietver attēlojumos, kas ir reālās pasaules paraugs,
 - reprezentē detalizētus informācijas gadījumus;
- zināšanu objekts – tiek veidots ietvars, struktūra ģenerālajai informācijai – daudzpusīgi tematu varianti, skolēna zināšanu daudzpusīgā subjektīvā satura, jautājumu tīkla (domēna) struktūra:
 - mācību instrukciju zināšanu un prasmju attīstības veidi,
 - virzība saistīta ar atziņu – iegūtais ar paša pieredzi un pūlēm ir instrukciju rezultāts – pašpieredze;
- izmantot šādas formas:
 - prezentācija (stāstīt; definīcijas – tā ir informācija),
 - demonstrācija (parādīt, pierādīt – tas ir parauga attēlojums),
 - atsauksana atmiņā (jautāt, definīciju atcerēšanās – tā ir informācija),
 - lietošana, piemērošana (darīt, klasificēt jaunā piemērā, paraugā – tas ir attēlojums) – tādā veidā tiek īstenota apļa un virzīšanās dziļumā pieeja.

Skolotāju, klases audzinātāju, vecāku un skolēnu zināšanas par pašregulācijas procesu un pašregulācijas sistēmu palīdzētu veidot pašregulācijas prasmju attīstību. I. Čamanes eksperimentālā pusaudžu audzināšanas/pašaudzināšanas programma atklāja grūtības audzināšanas/pašaudzināšanas organizēšanā un katra pusaudža individuālās attīstības plānošanā un tās īstenošanā. Iepriekšējā pieredze, paradumi, dažādas ārējās un iekšējās sociālās un kultūrvides prasības rada dažādu veidu konfliktus. Klases audzinātāja darbības satura komponents ir pusaudžu fiziskās, psihiskās un sociālās attīstības diagnosticēšana, lai mērķtiecīgi sekmētu pusaudžiem aktuālu pašattīstības vajadzību apmierināšanu pašrealizācijas procesā un veicinātu pašregulācijas un pašaudzināšanas prasmju attīstību (Špona, Čamane, 2009).

Sandras Rones pētījumā apstiprinājās, ka pedagoģiskajā procesā nepieciešama brīva un radoša **audzēkņu un skolotāja** līdztiesīga **sadarbība**. Svarīga ir kopīga darbība, kas veicina pozitīvu attiecību veidošanos, spēju līdzpārdzīvot, priecāties par savu un klasesbiedru veiksmi. Pusaudža vecuma kļūdas un šaubas novēršamas ar skolotāja atbalstu (Rone, 2001). Taču nesamērīga ārējā ietekme, kurā netiek ievērota skolēna patstāvība, kavē psihisko attīstību un gribas kā praktiskā prāta attīstību (Ильенков, 2009).

Tādēļ būtiski ir atklāt mācīšanās mērķus, noskaidrot to jēgu skolēnu izpratnē un noteikt piemērotākos mācību līdzekļus, lai sasniegtu nepieciešamo izglītības kvalitāti. Lai nezustu saikne starp skolēnu un skolotāja izvīzīto uzdevumu, jācenšas skolēniem paskaidrot, kam noderīgi ir veicamie uzdevumi un kā šie uzdevumi sagatavo viņus citu darbu veikšanai, un kāpēc tie ir svarīgi, lai interesanti būtu mācīties. Skolotājam ir meklējami tādi veidi un metodes, kā katram skolēnam motivēt sevi uz sasniegumiem. Ja skolēniem mācīšanās process ir apzināts kā sev nozīmīgs darbības process, tad mācīšanās iegūst personīgu jēgu.

Tāda skolēnu mācīšanās organizācija maina arī pedagoga lomu. Skolotājs kļūst par mācību netiešu vadītāju, konsultantu, padomdevēju, kurš cenšas nedot zināšanas gatavā veidā. Īpaši jāpārdomā mācību satura un metožu iespējas iepriekšminēto kompetenču veicināšanā. Sasniegumu komponents tādā aspektā ir sadarbības pedagoģija, kurā mācību procesu aplūko kā pedagoga un audzēkņu savstarpēju bagātināšanos, kur katrs ir līdzatbildīgs par mācību procesu un tā rezultātiem. Kādam vajadzētu būt skolēnam, lai jauniedibināmās izglītības virzība **no mācīšanās un pārbaudes uz patstāvīgu un pastāvīgu mācīšanos un pilnveidošanos** sevi attaisnotu? Pedagoģi gaida no audzēkņiem gatavību pieņemt šo sadarbības modeli, kas paredz:

- 1) zināšanas par pašu mācību procesu, tā mērķiem,
- 2) spēju saskatīt mācību saikni ar dzīvesdarbību,

3) prasmi diagnosticēt savas mācīšanas stilu, noteikt savas veiksmes un neveiksmes, analizēt neveiksmju cēloņus,

4) prasmi uzdot jautājumus par neizprasto, iesaistīties diskusijā,

5) prasmi patstāvīgi iegūt vajadzīgo informāciju,

6) sadarbības prasmi,

7) sava ieguldītā darba un pūļu izvērtējumu,

8) ieinteresētību tajā, ko dara,

9) radošumu,

10) sava veikuma prasmīgu prezentāciju.

Tādā pieejā lomu "skolotājs – informācijas sniedzējs un transformētājs" nomaina daudzfunkciju skolotāja kā mācību procesa organizētāja loma (Lanka, 2003).

Subjektīvie komponenti

Saistībā ar to, kā cilvēks izvēlas sev vispiemērotāko un vispieņemamāko variantu, lai virzītos uz **mērķi**, analizējama **pašrealizācija un pašaktualizācija** kā sasniegumus veicinošs faktors, jo tās nosaka spēju izdarīt pareizo izvēli, apzināti atrast atbilstošo risinājumu jebkurā situācijā dzīvesdarbībā personīgo mērķu sasniegšanā.

Jēdziena "**pašrealizācija**" zinātniskā izpratne balstās uz pedagoģiskām un psiholoģiskām teorētiskām atziņām. Pirmām kārtām pašrealizācija tiek pielīdzināta jēdzienam "pašaktualizācija".

Pašaktualizācija un pašrealizācija – tā ir savu dotību realizācija dzīves laikā. Pašrealizācija paredz spēju attīstību un lietošanu tādā līmenī, kas nodrošina nepieciešamos sociālos sasniegumus un sociālo statusu. Humānajā psiholoģijā pašrealizācija tiek uzskatīta par galveno dzīves mērķi un motīvu. A. Maslova teorijā termina "pašrealizācija" vietā tiek izmantots termins "pašaktualizācija" (Maslow, 1954).

Jēdzienu "pašaktualizācija" ir izmantojis jau Aristotelis. Viņš uzskatīja, ka aktualizēties nozīmē kļūt reālam, pastāvēt īstenībā, nevis iecerēs (Аристотель, 1983, 4.).

A. Maslovs apgalvoja, ka "pašaktualizējusies personība pilnībā īsteno visu, ko tā spēj" (Masлоу, 1997; Higgins, Spiegel, 2004). Pētījumi par pašrealizāciju (Masлоу, 1997; Зобов, Келасьев, 2001) parāda, ka cilvēki sasniedz iecerētās profesionālās virsotnes un pilnībā realizē savas iespējas un mērķus. Tomēr sekmīguma nodrošināšanai ir nepieciešama arī nepārtraukta savas darbības analīze un apzināta pašregulācija darbības procesā. Apgūt prasmes izvērtēt faktorus, kuri sekmēs vai kavēs mērķu sasniegšanu, izvēloties atbilstošākos līdzekļus un metodiku darbībai, kā arī būt psiholoģiski un praktiski gatavam sasniegt izvirzītos mērķus ir nozīmīgs uzdevums skolas pedagoģiskajā procesā.

Grāmatā "Dzimis, lai uzvarētu" autori plaši apraksta gatavību veidot savu dzīvi, sadalot cilvēkus divās grupās: uzvarētāji, kuri izjūt prieku par to, kā dzīvo, ir gatavi lemt, rīkoties, apzināti izdzīvo tagadni un arvien lūkojas arī nākotnē. Zaudētāji, kuri ir atkarīgi no apkārtējās vides, reti kad dzīvo tagadnei, viņi to sagrauj, koncentrējoties uz pagātnes atmiņām vai nākotnes cerībām (Džeima, Džonvarda, 1995, 16–19). J. Orlovs (Орлов, 1987) cilvēkus iedala "gribas cilvēkos" un "ieraduma cilvēkos". Griba palīdz pārvarēt ieradumus, lai sasniegtu mērķus, kuri nav tiešs vēlmju rezultāts. Spēja darīt to, kas nepieciešams, ir "gribas cilvēka" izpausme.

To atklāj arī pētījumi par karjeras veidošanās ietekmējošiem faktoriem, no kuriem svarīga ir mērķtiecība jauniešu un pieaugušo dzīvē (Salmela-Aro, Aunola, Nurmi, 2007), saistība starp personības iezīmēm, interesēm, profesijas izvēli, inteliģenci un sabiedrībā valdošajiem stereotipiem (Albion, Fogarty, 2002; Salmela-Aro, Aunola, Nurmi, 2007).

Hārvarda universitātes profesors Dāvids Maklelands norāda, ka cilvēki ar augstu sasniegumu motivāciju ir veiksmīgāki, racionālāki, ar izteiktu vajadzību pēc sasniegumiem (McClelland, 1987). Sekmīgiem uzņēmējiem ir augsta sasniegumu motivācija, raksturīga precīzu, pozitīvu darbības mērķu izvirzīšana, aktīva virzība to sasniegšanā, pārliecinātība par savām iespējām, adekvāts pašvērtējums. Šādi uzņēmēji izvēlas vidējas grūtības uzdevumus, neveiksmes gadījumā mobilizē savus resursus un palielina savu aktivitāti (Hamilton, Harper, 1994).

Sasniegumu vajadzības teorijā (Atkinson, 1964) un tās atvasinājumos (Elliot, 1997; Elliot, Church, 1997; Elliot, Thrash, 2001, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007) atklāta pašregulācijas un uz sasniegumiem virzītas uzvedības saistība, sasniegumu vajadzības saistība ar izvirzītajiem sasniegumu mērķiem. Ir trīs jauniešu sasniegumu ievirzes radīti mērķi:

- 3) meistarības mērķis jeb virzība uz uzdevuma izpildi;
- 4) iesaistīšanās uzdevuma izpildē mērķis, lai parādītu savu sasniegumu salīdzinājumā ar citiem, t. i., sasniegumu motivācija;
- 5) izvairīšanās no izpildes mērķis, lai neparādītu savu neprasmi, t. i., izvairīšanās motivācija.

Šie nosauktie mērķi var būt pamatojums gan jauniešu mērķu apzināšanās skaidrībai, konkrētībai un lēmumu pieņemšanai par mērķiem, gan jauniešu uzskatiem par to, kādi cilvēki jāsatgaido mūsdienu skolā.

Detalizēti pētot izvairīšanās mērķu virzību (angl. avoidance goal orientation), pētnieki (Smith, Duda, Allen, Hall, 2002) secina, ka mērķu izvirzīšana un sasniegšana ir saistītas ar t. s. sasniegumu kontekstu, kas konkretizējas uz sasniegumiem virzītā uzvedībā.

Tādā aspektā pētnieki (Elliot, Church, 1997, Nicholls, 1984) precizēja arī jau iepriekšminētos trīs veidu sasniegumu mērķus:

- 1) mācību vai iesaistīšanās uzdevuma izpildē mērķis vērsts uz kompetences attīstību un meistarības sasniegšanu uzdevumu izpildē,
- 2) veikspējas vai ego iesaistīšanās mērķis ir virzīts, lai sasniegtu labvēlīgus spriedumus par savu kompetenci,
- 3) veikspējas vai ego iesaistīšanās mērķis ir virzīts, lai novērstu nevēlamus spriedumus par savu kompetenci – tātad tas ir izvairīšanās mērķis.

Izvairīšanās mērķis vienlaikus parāda gan nekompetenci, gan mērķi parādīt savas spējas (Smith, Duda, Allen, Hall, 2002). Pētījumi jauniešu grupās mācību procesā parādīja, ka, ja jauniešiem galvenie ir mērķi, kas virzīti uz uzdevuma izpildi (t. i., veikspēju), tad viņi sasniedz labākus rezultātus (Elliot, Harackiewicz, 1996). Līdzīgos pētījumos secināts, ka meistarības sasniegšanas un veikspējas mērķi ir saistīti ar ekspektācijām par attīstītu kompetenci, savukārt, izvairīšanās mērķi – ar ekspektācijām par zemu kompetenci. Tādēļ meistarības sasniegšanas un veikspējas mērķi ir ciešāk saistīti ar intrinsīvo jeb iekšējo motivāciju un augstākiem sasniegumiem (Smith, Duda, Allen, Hall, 2002).

Uz meistarības sasniegšanu virzīti mērķi (angl. mastery goal orientation), kā parāda pētījumi mācību vidē, ir pozitīvi saistīti ar piepūles intensitātes regulēšanu, uztverto akadēmisko efektivitāti – spēju mācīties patstāvīgi (pašregulēt mācības); spēju meklēt palīdzību nepieciešamības gadījumā un intrinsīvo motivāciju. Savukārt, izvairīšanās mērķi ir saistīti ar negatīviem procesiem: zemu pašnoteikšanās pakāpi, dezorganizētu (haotisku) pieeju mācībām, nevēlēšanos vai neprasmī meklēt palīdzību, trauksmi, zemu akadēmisko efektivitāti, pazeminātu veikspēju un intrinsīvo motivāciju (Smith, Duda, Allen, Hall, 2002, Long, Monoi, Harper, Knoblauch, Murphy, 2007).

Tādēļ kā vienu no sekmīguma faktoriem var analizēt personības spēju, īpašību un kvalitāšu sociāli orientētu sistēmu, kam raksturīgas potenciālas iespējas panākumu sasniegšanā (mācībās, profesionālā un ārpusprofesionālā dzīvesdarbībā), nodrošinot sevī iekšēju pārliecību, harmoniju ar sevi un apkārtējo pasauli (Кирсанов, 2000). Pēc L. Mitinas (Митина, 2003) domām, kvalitatīvi orientēta sistēma ir darbības panākumi un sasniegumi. Uz darbības kvalitāti orientētas personības labāk pārdzīvo krīzi, iegūtās pieredzes rezultātā spēj sasniegt jaunu attīstības pakāpi.

Sasniegumu un mērķtiecības nozīmi attīstībā skaidrojuši: V. Šapovalovs (Шаповалов, 2005), balstoties uz A. Kirsanova atziņām, raksta, ka mērķtiecīgums pēc panākumiem ir sociāli orientēta personības sistēma, kura ietver spējas, īpašības, kvalitātes, kas pirmām kārtām raksturo šīs personības potenciālās iespējas sasniegumiem mācībās,

profesionālajā vai neprofesionālajā dzīves jomā. J. Holodceva (Холодцева, 2004) par dzīvesdarbības sekmīguma raksturīgu pazīmi uzskata attīstītu vajadzību pēc panākumu sasniegšanas. V. Andrejevs (Андреев, 1998, 2006) uzsver, ka tikai vairāku dažādu īpašību sintēze var nodrošināt cilvēka sekmīgumu dzīvesdarbībā, taču būtiski, ka tad personībai ir jābūt mērķtiecīgai.

Mērķtiecības nozīmi parādīja pētījums par vidusskolēniem, kurā skaidri dzīves/nākotnes mērķi tika atzīti par vienu no nozīmīgiem indikatoriem (Kalniņa, Katane, 2010). Analizējot jauniešu sasniegumu veidošanos, jāatzīmē profesionālā attīstība, kurā, pēc D. Supera, 15–24 gadi ir izpētes fāze, kad notiek sevis un profesijas apzināšana ar praktisku provju palīdzību, realizācijas mēģinājumi. D. Supera teorija ir orientēta uz profesiju kā visu dzīvi ilgstošu attīstības procesu. Viņš uzskata, ka ikvienā vecumā cilvēks spēj veikt noteiktus uzdevumus. Saskaņā ar D. Supera teoriju profesionālais briedums ir spēju un gatavības izpausme vecumam un posmam atbilstīgu attīstības uzdevumu veikšanā jebkurā dzīves brīdī (Super, 1957).

M. Nauta pētījumā par interesēm un pašefektivitāti norāda, ka karjeras izpētē svarīgi ir izzināt intereses un pašefektivitāti (Nauta, 2007). Nozīme ir jauniešu motivācijai uz mācību sasniegumiem un mācību sasniegumu stratēģijām (Long, et al., 2007; Spera, 2006).

Profesijas izvēles uzdevums nav statistisks, bet tas ir daļa no cilvēka attīstības procesa. Sākotnējais fantāziju līmenis no agrīnā līdz vidējam bērnības vecumam agrīnajos pusaudža gados pārvēršas eksperimentālā līmenī, kad persona sāk domāt par savām interesēm, spējām un vērtībām. Reālajā līmenī vēlajos pusaudža gados persona pārslēdzas no savām individuālajām vajadzībām un interesēm uz izvērtējumu, ko viņam piedāvā pasaule, kas veicina mērķtiecīgu karjeras attīstību (Ginzberg, 1951).

Sasniegumus veicinošu faktoru saistībā analizējami profesionālās pašnoteikšanās motīvi (Климов, 2004), kurus iedala astoņās grupās, un katru no faktoriem var skatīt arī kā motīvu:

1. Vecāko ģimenes locekļu pozīcija, kas var palīdzēt veikt konkrētu izvēli, taču var būt arī pretrunā ar jaunieša izvēlēm.
2. Draugu pozīcija, jo draudzības saites pusaudžu vecumā ir ļoti ciešas un var spēcīgi ietekmēt profesijas izvēli. Tieši mikrogrupas pozīcijai var būt izšķirošā loma profesionālās pašnoteikšanās procesā.
3. Skolotāju pozīcija, skolas psihologa pozīcija, kuras prasmīga izpausme var palīdzēt orientēties daudzveidīgajā profesiju klāstā, izprast jaunietim sevi, savas spējas, tieksmes, vērtību sistēmu un iemācīties plānot savas attīstības perspektīvu.

4. Personīgie profesionālie plāni: priekšstati par profesijas apguves posmiem. Jauniešus, kuriem jau reāli jāsaskaras ar šo problēmu, vada trīs profesijas izvēles pozīcijas:
 - 1) "gribu" – tās ir intereses, tieksmes – vēlme nodarboties ar lietu, kas viņu interesē;
 - 2) "varu" – sagatavotības līmenis, zināšanu līmenis, spējas veikt izvēlēto darbību;
 - 3) "vajag" – pieprasījums pēc profesijas, sabiedrības nepieciešamība pēc tās.
5. Spējas, kuras tiek īstenotas, gūstot sekmes mācībās un sasniegumus visdažādākajos darbības veidos.
6. Sabiedriskās atzīšanas pretenziju līmenis, kurā jauniešu vēlmju reālums ir pirmais profesionālās sagatavotības līmenis. Savu iespēju nenovērtēšana vai pārvērtēšana, paaugstinātas vai pazeminātas pretenzijas ir svarīgi regulatori profesijas izvēlē, adaptācijā profesionālajā sabiedrībā un savstarpējās attiecībās ar nozīmīgiem cilvēkiem.
7. Adekvāta informētība par profesijām un darba tirgu.
8. Tieksmes, kas izpaužas interesantākās nodarbēs, kurām tiek veltīta lielākā daļa brīvā laika. Tās ir intereses, kuras pastiprina noteiktas spējas (Климов, 2004).

Augsts sasniegumu motivācijas līmenis ir saistīts ar gatavību riskēt. Būtisks informatīvi saturiskā komponenta faktors ir prasme nebaidīties kļūdīties. Tie, kuriem motīvs ir sasniegumi, biežāk meklē uzdevumus ar vidēju grūtības pakāpi, lai iegūtu maksimāli reālu savu spēju novērtējumu. Turpretī tie, kuriem trūkst spēcīga sasniegumu motīva, biežāk izvēlas zema vai augsta riska pakāpes uzdevumus, vairīdamies no reāla pašvērtējuma, kāds nepieciešams saprātīgai mērķu izvirzīšanai un plānošanai. Skolēni ar iekšējo darbības mudinājumu nebaidās no neveiksmēm un priekšroku dod spēku pārbaudei. Viņus vairāk vada interese, zinātkāre, patstāvīgi spriedumi un patstāvīga meistarība. Viņi gandarījumu gūst no paša darbības procesa, un viņiem mazāk svarīgs ir vērtējums. Šādi motivēti skolēni izvēlas grūtākos uzdevumus, un viņi atrisās šo uzdevumu risināšanas laikā pretēji ārēji stimulētiem skolēniem, kuri no grūtiem uzdevumiem vairās, bet, ja tie ir neizbēgami, tad sāk nervozēt, uztraukties, un spriedze viņos pieaug. Ārēji stimulēti skolēni bieži domā, ka viņiem nepietiek spēju, lai gūtu panākumus. Rezultātā viņi jau iepriekš paredz neveiksmi un bieži vien pat necenšas neko sasniegt. Tādēļ šie skolēni labprātāk izvēlas vieglus uzdevumus un pilda tos, lai iegūtu viņiem tik nepieciešamo atzinību un novērtējumu. Viņi ir mazāk radoši, jo ārēji stimulēti skolēni ir nepārliecinātāki, ar zemāku pašvērtējumu, viņu zināšanas ir nestabilākas, kaut vispusīgas, salīdzinot ar motivētiem skolēniem, kuru zināšanas ir dziļākas un

pārliecinošākas. Salīdzinot, kā iekšējā motivācija un ārējā stimulācija ietekmē uzvedību un iekšējos psihiskos procesus, var konstatēt, ka ārēji stimulēta uzvedība izzūd, ja izzūd ārējais pastiprinājums. Savukārt, iekšēji motivēta uzvedība turpinās arī tad, ja netiek solīts apbalvojums vai konkrēts vērtējums. Tādējādi motivēts skolēns ir patstāvīgāks, pašpārliecinātāks, elastīgāks un radošāks. Viņš skaidri apzinās mērķi, spēj patstāvīgi pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību par saviem darbiem un lēmumiem, un mērķtiecīgi iet uz savu mērķi. Šie skolēni, kuri vadās no iekšējās pārliecības, kuru motivācijas pamatā ir skaidra mērķa, vīzijas un dzīves jēgas apzināšanās, arī dzīvē gūst augstākus panākumus un labākas sekmes (Heckhausen, Schmalt, Schneider, 1985; Фернхейм, Хейвен, 2001).

Pētījumā par sekmīgumu dažāda sekmīguma pieaugušu cilvēku grupās ir definēti sekmīga cilvēka komponenti to nozīmīguma secībā:

- 1) autonomija,
- 2) līdera potenciāls,
- 3) optimisms,
- 4) taisnīguma uztvere,
- 5) pašregulācijas spējas,
- 6) naudas pārvaldīšanas prasmes,
- 7) mērķu izvirzīšanas prasmes,
- 8) radoša domāšana (Stabiņš, 2007).

Sekmīguma un tāpat arī sasniegumu viens no subjektīviem komponentiem ir attieksmes. Jaunākie pētījumi parāda, ka attieksmes tiek pētītas arī saistībā ar biznesa, profesijas un motivācijas jautājumiem, secinot, ka pozitīvas attieksmes ietekmē veiksmīgas investīcijas. Citā pētījumā secināts, ka attieksmes ir saistītas ar pozitīvām un negatīvām afektīvām tendencēm, kas ietekmē izvairīšanos no sasniegumiem (Bartels, 2007). Pētnieki secina, ka sekmīgumu profesijā nosaka 15% prasmes un 85% attieksmes. Uz jautājumu, kas ir laimes nosacījums, pētījumu dalībnieki atbildējuši, ka: attieksmes – 59%, mīlestība – 25%, sasniegumi – 8%, kreatīva aktivitāte – 5%, nauda – 5% (Allen, 2007). Pētījumi parāda sekmīgas karjeras plānošanas un optimisma saistību (Rottinghaus, Day, Borgen, 2005); sociālās mobilitātes pozitīvo nozīmi (Fouad, Fitzpatrick, 2009).

Pētījumi parāda, ka jauniešu dzīvesdarbībā iegūtā pieredze ir nozīmīga pieaugušu cilvēku sekmīgā vai mazāk sekmīgā dzīvesdarbībā.

M. Seligmans, E. Diners un D. Kanemans (citēts Seligmans, et al., 2005), pētot subjektīvo (psiholoģisko) labklājību (well-being), secināja, ka tā saistīta ar optimistisku vai pesimistisku notikumu skaidrošanas stilu un tas, savukārt, saistīts ar iemācītās bezpalīdzības fenomenu, kas veidojas jau no bērnības. M. Seligmans un viņa kolēģi, izstrādājot iemācītās

bezipalīdzības teoriju, secināja: ja dzīvnīeks vai cilvēks tiek konfrontēts ar savas rīcības sekām, kuras nav saistītas ar darbību un cēloņiem, tad viņš iemācās, ka sekas un darbība ir neatkarīgas viena no otras. Bieži atkārtojoties šādai pieredzei subjektīvi nozīmīgā darbības sfērā, var veidoties iemācītā bezipalīdzība. Iemācītā bezipalīdzība ietekmē emocionālo, motivācijas un kognitīvo sfēru (Diener, Seligman, 2002; Peterson, Seligman, 2005). M. Seligmans formulējis iemācītās bezipalīdzības komponentu: informācijas pārstrāde un tās transformēšana par mācīšanās, prognozēšanas, uztveres, pārliecības veidu. Ja tiek pārdzīvotas nekontrolējamas sekas, cilvēks iemācās, ka reaģēt ir bezjēdzīgi (Seligman, 2003). Tādēļ aktuāls ir jautājums par subjektīvās labklājības izjūtas, dzīves kvalitātes raksturojumu saistību ar pilnīgu dzīvi (full live), jēgpilnu dzīvi un prasmīgu optimisma lietošanu, optimisma iemācīšanos – attīstību (Peterson, Seligman, 2005). Tas parāda jauniešu mērķtiecības veicināšanas nozīmi skolā un ģimenē.

Iemācītā bezipalīdzība tiek analizēta kā notikumu vērtēšanas (skaidrošanas) process (Abramson, Teasdale, Seligman, 1978; Colligan, Offord, Seligman, et al., 1994; Seligman, 1986, 2003). Tiek secināts, ka bezipalīdzīgie cilvēki skaidro neveiksmi internāli (veiksmi – eksternāli) un tie, kas nav bezipalīdzīgi, skaidro neveiksmi vairāk kā eksternālu (veiksmi vairāk kā internālu) parādību.

Pēdējo gadu pētījumos tiek aktualizēts jēdziens "rakstura spēks/stingrība" (strengths of character), tā saistība ar cerību, optimismu, kas nosaka sasniegumus dzīvē (Isakowitz, Vaillant, Seligman, 2003; Park, Peterson, Seligman, 2004).

Pētījumi atklāja, ka tie, kuriem ir optimistiska dzīves perspektīva, ir daudz motivētāki, viņiem ir mazāk izteikta nosliece uz trauksmi, depresivitāti un ir augstāks sasniegumu līmenis darbā, skolā, sportā. Negatīvie notikumi ir īslaicīgi, radušies ārējo apstākļu rezultātā. Pesimistiem negatīvie notikumi ir pastāvīgi, bet pozitīvie notikumi – pārejoši un "ēteriski" (gaistoši). Pesimisms veicina depresivitātes rašanos, problēmsituācijā pesimisms izraisa inertumu, skumjas, trauksmi, tādēļ "pesimisti" nav uzstājīgi, risinot sarežģītus uzdevumus, un tāpēc bieži vien cieš neveiksmes – arī tad, ja veiksmē ir iespējama. Taču cilvēkiem notikumu skaidrošanas stils (optimisms un pesimisms) ir dinamisks un tas nosaka iespējas mācīties optimismu (Peterson, Seligman, 2005).

Pētījumi (Rohde, Lewinsohn, Klein, Seeley, 2005) parāda, ka tie, kuri pārdzīvojuši depresiju pusaudža gados, var viegli piedzīvot to atkārtoti pieauguša cilvēka gados, kas var būtiski ietekmēt viņu dzīves kvalitāti. Pētījuma rezultāti parādīja, ka tie, kas ir pieredzējuši depresiju pusaudža gados (pirms 18 gadu vecuma), piedzīvoja pasliktināšanos daudzās viņu dzīves jomās, sasniedzot apmēram 25 gadu vecumu. Viņiem bija vairāk izteikta vāja darba

izpilde, viņiem bija vērojamas sociālas grūtības, viņiem bija zema dzīves kvalitāte, neskatoties uz to, ka viņi bija fiziski veseli.

Negatīva mērķtiecības un sasniegumu sakarības veidošanās pieredze jauniešu vecumā var izraisīt bezdarba problēmas tālākajos dzīves posmos. Bezdarbs var sākt jaunu depresijas apli, paškontroles zaudēšanu, pazeminātu emocionālo darbību un vājāku fizisko veselību. Pētījumi pierādīja, ka šai likstu ķēdei (darba zaudēšana – finansiāls sasprindzinājums – paškontrole – emocionālā darbība – fiziskā veselība) ir tendence turpināties ilgāk par diviem gadiem, vedinot uz domām, ka pat tādiem reversīviem dzīves pavērsieniem kā darba zaudēšana ir tendence atstāt ilgstošu iespaidu uz tiem, kas to ir piedzīvojuši (Clausen, 1999; Dolton, O'Neil, 2002; Malmberg-Heimanen, Vuori, 2005).

Pētnieki secinājuši, ka bezdarbnieku dzīves kvalitāti būtiski nosaka dažādu dzīves šķēršļu uztvere, spēja pārveidot attieksmi pret savu pieredzi – negatīvu pieredzi pārvērst attīstības un pilnvērtīgas dzīves veidošanas nosacījumā (Clausen, 1999; Malmberg-Heimanen, Vuori, 2005; Udat'tsova, Volovskaia, Pliusnina, 2005; Bruyere, Erickson, Van Looy, 2006). S. Līce-Krūze savā pētījumā analizēja pieaugušo uzvedības pašregulācijas līmeni saistībā ar internalitāti sasniegumu un internalitāti neveiksmju virzienā. Tika izpētīts, ka personības ar augstu pašregulācijas līmeni uzņemas atbildību un subjektīvu kontroli pār savas dzīves pozitīviem notikumiem (sasniegumiem) un negatīviem notikumiem (neveiksmēm) (Līce-Krūze, 2003).

Cilvēki ar ārējo kontroles lokusu meklē skaidrojumu visiem notikumiem noteiktu apstākļu sakritībā un citu cilvēku rīcībā. Galējā izpausmē šie cilvēki ir bezatbildīgi, pastāvīgi sevi attaisno un nekautrējas vainu par savām kļūdām uzvelt citiem. Iekšējais kontroles lokuss liecina par spēju atbildēt par savu rīcību un izdarīt secinājumus, vadoties no savu kļūdu analīzes, taču dažkārt tas var novest pie pārlielas sevis vainošanas (Аширов, 2006).

Pētījumi parāda, ka būtiska pazīme, kas nosaka bezdarba situācijas pārveidošanu konkrēta cilvēka dzīvē, ir intensitāte, ar kādu tiek meklēts darbs (Dolton, O'Neil, 2002; Malmberg-Heimanen, Vuori, 2005). Tas saistīts ar lēmumu pieņemšanu: nenoteiktās un pretrunīgās situācijās lēmumi zaudē savu konkrētību un racionālo saturu, tādēļ attīstāma improvizācijas prasme (Haugh, McKee, 2004; Coyle-Shapiro, Conway, 2006). R. Kovejs norāda, ka personībai ir jābūt proaktīvai, ar vēlmi uzņemties iniciatīvu. Viņš, vairākus gadus konsultējot cilvēkus, kas vēlējās iegūt tādu darbu, kur viņiem ļautu izrādīt iniciatīvu, nāca pie secinājuma, ka to sauc par atrisinājumu pārdošanu un tā ir atslēgas paradigma veiksmei (Kovejs, 2007).

Būtībā nozīmīgs ir emocionālais saprātīgums – t. i., spēja efektīvi vadīt sevi un savas attiecības, izmantojot šādas spējas: pašapzināšanās, sevis pārvaldīšana, sociālais apzinīgums,

sociālā kvalitāte, kreativitāte (Zaccaro, Kemp, Bader, 2004.; Sternberg, 2005). Tādēļ nozīmīga sasniegumu un sekmīguma skaidrojuma ir A. Banduras (1977) radītā pašefektivitātes teorija, uz kuru pamatojas mūsdienu pētījumos (Betz Nancy, 2000; Shulman, Kalnitzki, Shahr, 2009). Efektīva mērķu sasniegšana ir saistīta ar diviem atšķirīgiem gribas komponentiem: pašsaglabāšanu un mērķu uzturēšanu (goal maintenance). Nozīmīga saistība starp norādījumu un ar mērķi saistītu izvēli. Paša izvēlēti motivējošie faktori, mērķi saistīti ar personas attīstības interesēm (Koestner, Horberg, Gaudreau, Powers, et al., 2006). Ar gribu saistītie ieguvumi plānošanā ir vajadzība nemitīgi izlemt (Powers, Koestner, Topciu, 2005), un sasniegumu tieksmē uz mērķiem labsajūtas nodrošinājumā moderatora nozīme ir precīzi formulētiem sasniegumu motīviem (Job, Langens, Brandstätter, 2009).

Vērā ņemama arī atziņa, ka mērķi būtiski ietekmē aktuālos sasniegumus, piemēram, ja jaunieši nav izvirzījuši mērķus vai izvirzījuši zemāka prestiža mērķus, tad viņi vidusskolā izvēlas zemākas sarežģītības uzdevumus (Phinney, Baumann, Blanton, 2001), kas, autore sprāt, var ietekmēt arī nākotnes plānu un mērķu apzināšanos.

Tātad, apkopojot iepriekš analizētos viedokļus, var secināt, ka sekmīgu dzīvesdarbību un sasniegumus veicina subjektīvie komponenti:

- mērķu izvirzīšanas un vadīšanas prasmes;
- iniciatīvas saglabāšana nenoteiktos, grūti kontrolējamos ārējos apstākļos;
- arvien jaunu un plašāku mērķu izvirzīšana, kas ir saistīta ar prasmēm patstāvīgi izlemt par savām attieksmēm un rīcību;
- līdera potenciāls, kas izpaužas dažādās vadīšanas prasmēs – prasme vadīt savas emocijas, t. i., pašregulācijas prasmes, attieksmi pret notikumiem, laiku, prasme vadīt citus cilvēkus;
- optimisms – pilnīga dzīve (full live), jēgpilna dzīve un prasmīga optimisma lietošana: nelabvēlīgos ārējās vides apstākļos iniciatīvas saglabāšana un cenšanās atrast veiksmīgu risinājumu;
- grūtības nemazina motivāciju aktīvai darbībai, ”rakstura spēks” (strengths of character), cerība, baiļu no atteikuma pārvarēšana;
- radoša domāšana un radošu risinājumu izmantošana, kas saistīta ar stratēģisku domāšanu, sistematizēšanas prasmēm.

1.2.2. Sasniegumu un mērķtiecības mīksakarības

Latvijai iekļaujoties Eiropas Savienībā, palielinās Rietumu kultūrtradīciju un ideju ietekme mūsu sabiedrībā, paverot daudz plašākas iespējas sevis izzināšanai un pašrealizācijai dzīvesdarbībā. Tas ļauj daudz sekmīgāk, ar lielākām garantijām izvirzīt un sasniegt savus, pat ļoti lielus, mērķus. Vienlaikus palielinās konkurence, tiek izvirzītas augstākas prasības cilvēka izglītībai, pieredzei, darbspējām un profesionalitātei.

Zinātnieki daudzās valstīs ir pievērsušies cilvēka sekmīguma pētījumiem (Rifkins, 2004; Кенни, Галлагер, Алварес-Салват, Силсби, 2004). Ir pētīti daudzi veiksmīgi, sabiedrībā atzīti un populāri cilvēki, kuri ir sekmīgi izveidojuši karjeru. Viens no viņu sekmīguma stūrakmeņiem ir mērķtiecība dzīvesdarbības procesā.

Zinātnieki J. R. Hollenbeks, K. L. Viljams un H. J. Kleins veikto pētījumu rezultātā secināja, ka indivīds nozīmīgākus sasniegumus gūst, ja izvirzītie un grūti sasniedzamie mērķi tiek publiskoti. Šādā gadījumā motivācija ir daudz spēcīgāka nekā tad, ja šie mērķi būtu zināmi tikai viņam (Hollenbeck, Williams, Klein, 1989; Мучински, 2004).

Pedagoģiskajā procesā mērķa un motīva attiecības veido mācīšanās jēgu skolēnu izpratnē. Mācīšanās jēga ir skolēna subjektīvā attieksme pret mācīšanos. Novērots, ka augsts motivācijas līmenis ir cieši saistīts ar augstu sasniegumu līmeni, tādēļ motivācija ir viens no pedagoģiskās darbības mērķiem un ir arī līdzeklis pedagoģiskajiem sasniegumiem (Burdjē, 2004). Arī jaunākie pētījumi par kompetencēm modernā profesijā apstiprina, ka izglītība sekmīgas dzīvesdarbības attīstības procesā rosina uz attīstības pašanalīzi, attīstot kompetenci veikt refleksiju par savu kapacitāti un profesionāliem attīstības motīviem, kompetences, lai izpētītu darba tirgu un saprastu, kādai specifiskai darba videi cilvēks ir piemērots un kādas ir mobilitātes iespējas (Kuijpers, Scheerens, 2006).

Pētījumi atklāj mērķtiecības saistību ar jauniešu sasniegumiem (Skinner, Kindermann, Furrer, 2009). Sasniegumu gūšanā mērķtiecību veicinošais faktors – pašregulācija – ir efektīvs, ja tiek iesaistīta interese kā apzināts kognitīvi motivējošs stāvoklis, kas saistīts ar galveno vajadzību (Шевандрин, 1999, 195). Mērķtiecība, kas veicina sasniegumus – t. i., mērķtiecība ir cēlonis, sasniegumi ir rezultāts –, ir tāda mērķtiecība, kas ietver interesi, jo interese var norādīt uz jaunas vajadzības veidošanās pirmo posmu (Karpova, 1998, 61). Tāda sakarība ir attīstību veicinoša.

Virzība uz sasniegumiem kā motivējošais spēks ļauj indivīdam gūt rezultātus, izjust gandarījumu un sasniegt mērķi. Veiksmei motivēti cilvēki atšķiras ar augstu darba motivāciju, reālu mērķu izvirzīšanu un to īstenošanu. Sasniegumu motivācija, kā uzskata D. Gills, ir

personības orientācija, kuras pamatā ir mērķis izpildīt uzdevumu. Tas ir lepnums par izdarīto ar orientāciju pret neveiksmi (Gill, 1968).

Mērķtiecību veicinošs faktors ir pašefektivitāte, un sociāli kongnitīvās teorijas ietvaros pētnieki (Bandura, 1986; Stajkovic, Luthans, 1998) novēroja statistiski nozīmīgu pozitīvu korelāciju starp pašefektivitāti un sasniegumiem darbā.

Savukārt, G. Hackets (Hackett, 1995) pierādīja pašefektivitātes kā akadēmisko sasniegumu un sekmīgas dzīvesdarbības lēmumu pieņemšanas prognozētāja nozīmi (Hackett, 1995; 232–258). Mērķtiecīgas darbības, kuras ietver pašregulāciju, ietekmi uz dzīvesdarbības sekmīgumu, sasniegumiem mācībās, karjerā atklājuši arī citi pētnieki (Betz, Hackett, 1997; Fouad, Smith, 1996; Lapan, Adams, Turner, Hinkelman, 2000; Lapan, Boggs, Morrill, 1989; Lent, Hackett, 1987).

Mijsakarību starp mērķtiecību un sasniegumiem parāda regulācijas fokusa teorija (Higgins, Spiegel, 2004), kurā skaidrots, ka mērķu sasniegšanā cilvēki izvēlas rīkoties saskaņā ar veicināšanas (promotion) vai izvairīšanās (prevention) pieeju.

Veicināšanas pieeja (fokuss) saistīta ar ideāliem, attīstību, iedvesmu un sasniegumiem, kas palīdz iegūt pozitīvus rezultātus. Izvairīšanās pieeja (fokuss) saistīta ar nepieciešamību, aizsardzību, drošību un atbildību, kas palīdz izvairīties no negatīvām sekām. Jauniešiem, kuri izvēlas veicināšanas pieeju, raksturīga degsme un iedvesma, viņi mērķus uztver kā jaunas iespējas. Jauniešiem, kuri izvēlas izvairīšanās pieeju, raksturīga piesardzība un modrība, viņi mērķus uztver kā nepieciešamību. Veicināšanas pieeja prasa vairāk laika rīcības plānošanai un uzsākšanai un palīdz sasniegt augstus (maksimālos) mērķus. Izvairīšanās pieeja palīdz rīkoties ātri un nekavējoties, tā ir labi piemērota minimāli nepieciešamo mērķu sasniegšanai. Veicināšanas pieejai piemērota ir pozitīva atgriezeniskā saikne, izvairīšanās – piemērota negatīvā atgriezeniskā saikne. Abas šīs pieejas palīdz būt mērķtiecīgam, tikai jāizvēlas piemērotākā (Higgins, Spiegel, 2004).

Pētījumi atklāj, ka mērķu izvērzišana, pašnovērošana, spēja kvalitatīvi analizēt savu rīcību, efektīva pašreakcija ir būtiskas iezīmes darbības rezultātu gūšanā (Bandura, Jourden, 1991).

Mācības ir mērķtiecīga skolotāja un skolēna/skolēnu mijiedarbība noteiktos didaktiskos apstākļos, kopīgi īstenojot mācību mērķus un uzdevumus. Mācību procesā skolēns gūst informāciju, apgūst zināšanas, prasmes, iemaņas, lai tās varētu izmantot patstāvīgās darbībās dzīvē un darbā. Mācības rada kvalitatīvas pārmaiņas cilvēka attīstībā, sekmē cilvēka izaugsmi, personības veidošanos. Mācību procesā reizē ar zināšanām cilvēks apgūst arī garīgās vērtības, pārliecību, attieksmi. Cilvēka pašiniciatīva šajā procesā sekmē attīstības gaitu no nezināšanas uz zināšanu, no novērošanas uz varēšanu, no nespējas uz spēju.

Mācību procesa kā dialoga iznākums ir atkarīgs no tā, cik atvērtas tam ir abas puses – gan skolēns, gan skolotājs (Katane, 2006; Maslo, 1995; Skujiņa, 2000, 94).

Pedagoģiskajā procesā radāmi tādi apstākļi, lai skolēnu mācību darbība iegūtu personisku jēgu un kļūtu par viņu līdzsvarotas attīstības avotu. Ar visiem iespējamiem veidiem bērnos veicināma dedzīga tieksme pēc zināšanām un mācīšanās, t. i., veidojama pozitīva attieksme pret sasniegumiem (Zusāne, 2000). Skolotāja ietekmes nozīmi skolēnu uzvedības vadībā, ietverot arī mērķu vadību, parāda pētījumi (McIntosh, Brown, Borgmeier, 2008).

Tātad, apkopojot analizētos viedokļus, var secināt, ka mērķtiecības faktori – vajadzības sasniegt mērķi, mērķu apzināšana un izvirzīšana, līdzekļu izvēle mērķu sasniegšanā, līdzekļu atbilstoši situācijai lietošana mērķu sasniegšanā, konkrētu nākotnes dzīvesdarbības plānu izveide un konkrēta proaktīva rīcība plānu īstenošanā – ir saistīti ar sasniegumu komponentiem: sekmēm, savu iespēju apzināšanos un adekvātu novērtējumu; savu sasniegumu apzināšanos un to nozīmīguma novērtējumu. Jauniešu dzīvesdarbība skolā, tās pedagoģiskā vadība ir objektīvs mērķtiecību un līdz ar to arī sasniegumus veicinošs faktors šādu personības kvalitāšu attīstībā: patstāvība un atbildība, iniciatīvas, radošuma attīstība. Tādēļ skolotājiem nepieciešams izmantot variatīvas mācību un audzināšanas pieejas un metodes. Sekmīgu sasniegumu cilvēku dzīvesdarbība parāda mērķtiecību, optimismu, prasmes proaktīvi rīkoties neveiksmes un netradicionālās situācijās.

1.3. Skolēnu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās strukturālā modeļa izveide

Apkopojot literatūras analīzē iegūtās atziņas, tiek secināts, ka mērķtiecības attīstības kritēriji, kas vienlaikus ir sasniegumu nosacījumi, ir šādi:

- 1) mērķis dzīvesdarbībā, kuru raksturo šādi rādītāji: prasme apzināt mērķi, prasme izvirzīt mērķi, prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai, prasme lietot līdzekļus mērķu sasniegšanā, vajadzības sasniegt mērķi;
- 2) dzīvesdarbības vērtība, kuru raksturo šādi rādītāji: pašapliecināšanās vajadzība, sadarbības prasmes, mācības kā vērtības, darbs kā vērtība, skola kā vērtība;
- 3) personības attieksmes, ko raksturo rādītāji: attieksme pret sevi, attieksme pret vienaudžiem, attieksme pret pieaugušajiem, attieksme pret darbību, emocionālā stabilitāte, kas ir integrēts iepriekš formulēto attieksmju rezultāts.

Katrs kritērijs ietver vairākus rādītājus, kurus raksturo līmeņu pazīmes, kas atbilstoši parāda mērķtiecības attīstības pakāpi:

A līmenis – augstākais rādītāju izpausmes līmenis, kad attiecīga iezīme spilgti izteikta un tai ir regulārs raksturs;

B līmenis – vidējais rādītāju izpausmes līmenis, kad attiecīgai iezīmei ir gadījuma raksturs, tā ir veidošanās stadijā;

C līmenis – zemākais līmenis. Iezīme nav izveidojusies.

Tika precizētas katra līmeņa prasības, lai analizētu tālāk empīriskajā pētījumā mērķtiecības kvalitatīvos un kvantitatīvos rādītājus.

Uz tā bāzes autore izveidoja mērķtiecības un sasniegumu vērtēšanas kritēriju, rādītāju un to līmeņu pazīmju tabulas (skat. 2., 3. tab.).

2. tabula. Mērķtiecības vērtēšanas kritēriji, rādītāji un rādītāju līmeņu pazīmes

Kritēriji	Rādītāji	A līmenis	B līmenis	C līmenis
Mērķis dzīvesdarbībā	1. Prasme apzināt mērķi (<i>A. Леонтьев, 1975/2005; Леонтьев, 2007; Gottfredson, 2002; Hartman, Betz, 2007</i>)	Vienmēr apzinās darbības mērķi	Dažreiz apzinās darbības mērķi	Neapzinās darbības mērķi
	2. Prasme izvirzīt mērķi (<i>Heckhausen, Kuhe, 1985; Yeager, Bundick, 2009; Vasalampi, Salmela–Aro, Nurmi, 2010</i>)	Vienmēr prot izvirzīt mērķi	Dažreiz prot izvirzīt mērķi	Neprot izvirzīt mērķi
	3. Prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai (<i>Phinney, Baumann, Blanton, 2001; German, Martin, 2000; Meissner, 2009</i>)	Vienmēr prot izvēlēties optimālus līdzekļus mērķu sasniegšanai	Dažreiz izvēlas optimālus līdzekļus mērķu sasniegšanai	Neprot izvēlēties optimālus līdzekļus mērķu sasniegšanai
	4. Prasme lietot līdzekļus mērķu sasniegšanā (<i>Hartman, Betz, 2007; Schapiro, Schneider, Shore, Margison, Udvari, 2011</i>)	Vienmēr prot racionāli pielietot līdzekļus	Dažreiz prot racionāli pielietot līdzekļus	Neprot racionāli pielietot līdzekļus
	5. Vajadzības sasniegt mērķi (<i>Locke, Latham, 1990; Caughlin, 2010</i>)	Izteikta vajadzība sasniegt izvirzīto mērķi	Dažreiz atklājas vajadzība sasniegt izvirzīto mērķi	Nav vajadzības sasniegt mērķi
	6. Nākotnes plāni (<i>Lent, Tracey, Brown, Soresi, Nota, 2006; Sirin et al., 2004; Otis, et al., 2005; Kuijpers, Scheerens, 2006</i>)	Konkrēti, apzināti, formulēti mērķi	Daļēji apzināti domā par nākotnes mērķiem	Nedomā par nākotnes mērķiem
	7. Rīcība nākotnes panākumu veidošanā (<i>Hartman, Betz, 2007; Lent, Taveira, Sheu, Singley, 2009</i>)	Mērķtiecīga, patstāvīga rīcība atbilstoši izvēlētajam mērķim un darbībai	Konsultējas ar tuviniekiem un/vai paļaujas uz nejaušību	Neapzinās šādas rīcības nepieciešamību
Dzīves darbības vērtības	8. Mācības kā vērtības (<i>Žogla, 2001; Rubene, 2008; Ali, Sauders, 2009; Boehm, Lyubomirsky, 2008</i>)	Apzinās un novērtē mācību personīgo nozīmību	Daļēji apzinās un novērtē mācību personīgo nozīmību	Neapzinās un nenovērtē mācību personīgo nozīmību
	9. Darbs kā vērtība (<i>Stenlijs, 2002; Zimmer –Gembeck, Mortimer, 2006; Barkoukis, Thøgersen–Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007</i>)	Apzinās darba vērtību	Daļēji apzinās darba vērtību	Neapzinās darba vērtību

	10. Skola kā vērtība (Gudjons, 2007; Barkoukis, Thøgersen –Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007; Amster, 2008; Špona, Čamane, 2009; Kalavana, Maes, Gucht, 2010)	Vienmēr augstu vērtē skolu	Dažreiz augstu vērtē skolu	Vienaldzīgi vērtē skolu
Personības attieksme	11. Attieksme pret sevi (Eriksons, 1998; Špona, 2001; Sanz De Acedo Lizarraga, et. al., 2006; Špona, Vidnere, 2008)	Vienmēr pozitīva pašizjūta skolā un ģimenē	Dažreiz pozitīva pašizjūta skolā un ģimenē	Bieži negatīva pašizjūta skolā un ģimenē
	12. Attieksme pret vienaudžiem (Eriksons, 1998; Špona, 2001; Špona, Vidnere, 2008; Kalavana, Maes, Gucht, 2010)	Vienmēr draudzīgs un aktīvs vienaudžu vidē	Dažreiz draudzīgs un aktīvs vienaudžu vidē	Reti draudzīgs un aktīvs vienaudžu vidē
	13. Attieksme pret pieaugušajiem (Eriksons, 1998; Špona, 2001; Kalavana, Maes, Gucht, 2010)	Vienmēr ar cieņu izturas pret pieaugušajiem	Dažreiz ar cieņu izturas pret pieaugušajiem	Neizturas ar cieņu pret pieaugušajiem
	14. Attieksme pret darbību (Bandura, 1986; Sanz De Acedo Lizarraga, et. al., 2006)	Vienmēr atbildīgs un patstāvīgs darbībā	Dažreiz atbildīgs un patstāvīgs darbībā	Reti atbildīgs un patstāvīgs darbībā
	15. Emocionālā stabilitāte (Bandura, 1977, 1986; Kuhl, Koole, 2004)	Vienmēr prot regulēt savas emocijas un rīcību	Dažreiz neprot regulēt savas emocijas un rīcību	Nav prasmes regulēt savas emocijas un rīcību

Sasniegumus var vērtēt objektīvi, un objektīvs kritērijs ir jauniešu sekmes mācību priekšmetos. Lietderīgi, lai iegūtu papildu informāciju par jauniešu mērķtiecību, ir izdalīt divus rādītājus:

- 1) sekmju rādītājs mācību priekšmetos, kurus jauniešs uzskata par nozīmīgiem nākotnes plānu sasniegšanā, un pārējos mācību priekšmetos, kuri, kā uzskata jauniešs, nav tieši saistīti ar nākotnes plānu īstenošanu. Netiek izdalīti konkrētu mācību priekšmetu nosaukumi, jo būtiskāk ir noskaidrot, kāds ir vidējais sekmju rādītājs, lai spriestu par jauniešu mērķtiecību nākotnes plānu īstenošanā. Sekmju vērtējums pārējos mācību priekšmetos tika ietverts tādēļ, ka arī tas var ietekmēt nākotnes plānu īstenošanu, jo, piemēram, ja mērķis ir turpināt izglītību augstskolā, tad svarīga var būt sekmju vidējā balle;
- 2) konkrēti sasniegumi dzīvesdarbībā skolā un konkrēti sasniegumi ārpuskolas dzīvesdarbībā.

Taču, lai analizētu jauniešu mērķtiecību, svarīgs ir arī sasniegumu subjektīvais vērtējums, jo viens no mērķtiecības kritērijiem ir attieksmes. Sasniegumu subjektīvais vērtējums ietver vairākus rādītājus (skat. 3. tab.).

Katrs sasniegumu kritērijs ietver rādītājus, kurus raksturo līmeņu pazīmes, kas atbilstoši parāda sasniegumu objektīvo līmeni vai subjektīvi novērtētu attieksmi pret sasniegumiem un nosacījumiem, kas rada sasniegumus un vienlaikus parāda arī mērķtiecību – t. i., iespēju pašnovērtējums un uzskati par šķēršļiem labāku sekmju sasniegšanā.

A līmenis – augstākais rādītāju izpausmes līmenis – augsts mērķtiecības rezultāts, kad attiecīgā iezīme parāda labus vai izcilus sasniegumus, augstu attieksmes pret sasniegumiem pašnovērtējumu, skaidru izpratni par nosacījumiem sasniegumu gūšanā.

B līmenis – vidējais rādītāju izpausmes līmenis – vidējs mērķtiecības rezultāts, kad attiecīgā iezīme parāda vidējus vai labus sasniegumus, vidēju attieksmes pret sasniegumiem pašnovērtējumu, daļēji skaidru izpratni par nosacījumiem sasniegumu gūšanā.

C līmenis – zemākais līmenis – zems mērķtiecības rezultāts, kad attiecīgā iezīme parāda vājus sasniegumus, zemu attieksmes pret sasniegumiem pašnovērtējumu, neskaidru izpratni par nosacījumiem sasniegumu gūšanā.

3. tabula. Sasniegumu vērtēšanas kritēriji, rādītāji un rādītāju līmeņu pazīmes

Kritēriji	Rādītāji	A līmenis	B līmenis	C līmenis
Sasniegumu objektīvs vērtējums	1. Sekmes mācību priekšmetos, kuri ir nozīmīgi nākotnes plānu īstenošanā (Hirschi, 2010; Zimmer – Gembeck, Mortimer, 2006)	Labas un izcilas sekmes	Viduvējas un labas sekmes	Ļoti vājas un vājas sekmes
	2. Sekmes pārējos mācību priekšmetos (Zimmer – Gembeck, Mortimer, 2006)	Labas un izcilas sekmes	Viduvējas un labas sekmes	Ļoti vājas un vājas sekmes
	3. Skolā gūtie nozīmīgākie sasniegumi (Hirschi, 2010; Ali, Sauders, 2009; Boehm, Lyubomirsky, 2008)	Sasniegumi mērķtiecīgi ir saistīti ar nākotnes plānu īstenošanu	Sasniegumi ir daļēji saistīti ar nākotnes plānu īstenošanu	Neapzinās savus sasniegumus
	4. Ārpus skolas gūtie nozīmīgākie sasniegumi (Stenlijs, 2002; Zimmer – Gembeck, Mortimer, 2006; Ali, Sauders, 2009); Boehm, Lyubomirsky, 2008)	Sasniegumi mērķtiecīgi ir saistīti ar nākotnes plānu īstenošanu	Sasniegumi ir daļēji saistīti ar nākotnes plānu īstenošanu	Neapzinās savus sasniegumus
Sasniegumu subjektīvs vērtējums	5. Skolā gūto sasniegumu nozīmīguma pašnovērtējums (Palaqui, 2007; Hirschi, 2010)	Sasniegumu novērtē kā unikālu, oriģinālu, personīgi un sociāli nozīmīgu	Sasniegumu novērtē kā daļēji unikālu, oriģinālu, personīgi un sociāli nozīmīgu	Uzskata, ka sasniegums nav unikāls, oriģināls, personīgi un sociāli nozīmīgs
	6. Ārpus skolas gūto sasniegumu nozīmīguma pašnovērtējums (Ali, Sauders, 2009); Boehm, Lyubomirsky, 2008)	Sasniegumu novērtē kā unikālu, oriģinālu, personīgi un sociāli nozīmīgu	Sasniegumu novērtē kā daļēji unikālu, oriģinālu, personīgi un sociāli nozīmīgu	Uzskata, ka sasniegums nav unikāls, oriģināls, personīgi un sociāli nozīmīgs
	7. Iespēju pašnovērtējums (Быгомский, 2000; Seligman, et. al., 2005; Rottinghaus, Day, Borgen, 2005)	Pārliecināts par savām iespējām, novērtē tās optimistiski	Šaubās par savām iespējām plānoto mērķu sasniegšanā	Baidās par savām iespējām, novērtē tās pesimistiski vai neapzinās tās

8. Kvantitatīvs sasniegumu līmeņa pašnovērtējums (<i>Vasalampi, Salmela –Aro, Nurmi, 2010</i>)	Augsti pašnovērtējuma rādītāji, kas izteikti % – 70 – 100%	Vidēji pašnovērtējuma rādītāji, kas izteikti % – 40 – 100%	Zemi pašnovērtējuma rādītāji, kas izteikti % – 0 – 40 %
9. Uzskati par sasniegumu gūšanas veidu (<i>McClelland, 1987; Phinney, Baumann, Blanton, 2001; Smith, Duda, Allen, Hall, 2002; Merrill, 2007</i>)	Sasniegumi tiek mērķtiecīgi plānoti un rodas darba procesā	Sasniegums ir nejauši radies	Neapzinās sasniegumu gūšanas veidu
10. Uzskati par šķēršļiem labāku sekmju sasniegšanā (<i>Рубинштейн, 1989/2004; Rotter, 1966, 1971; Park, Peterson, Seligman, 2004; Xu, J., 2008; Ольховикова, 2010</i>)	Iekšējs (internāls) šķēršļu novērtējums – personīgās atbildības izjūta	Ārējs (eksternāls) šķēršļu novērtējums – atbildības pārvirzīšana uz ārējiem apstākļiem	Nevar formulēt savus uzskatus – neskaidra izpratne par tiem

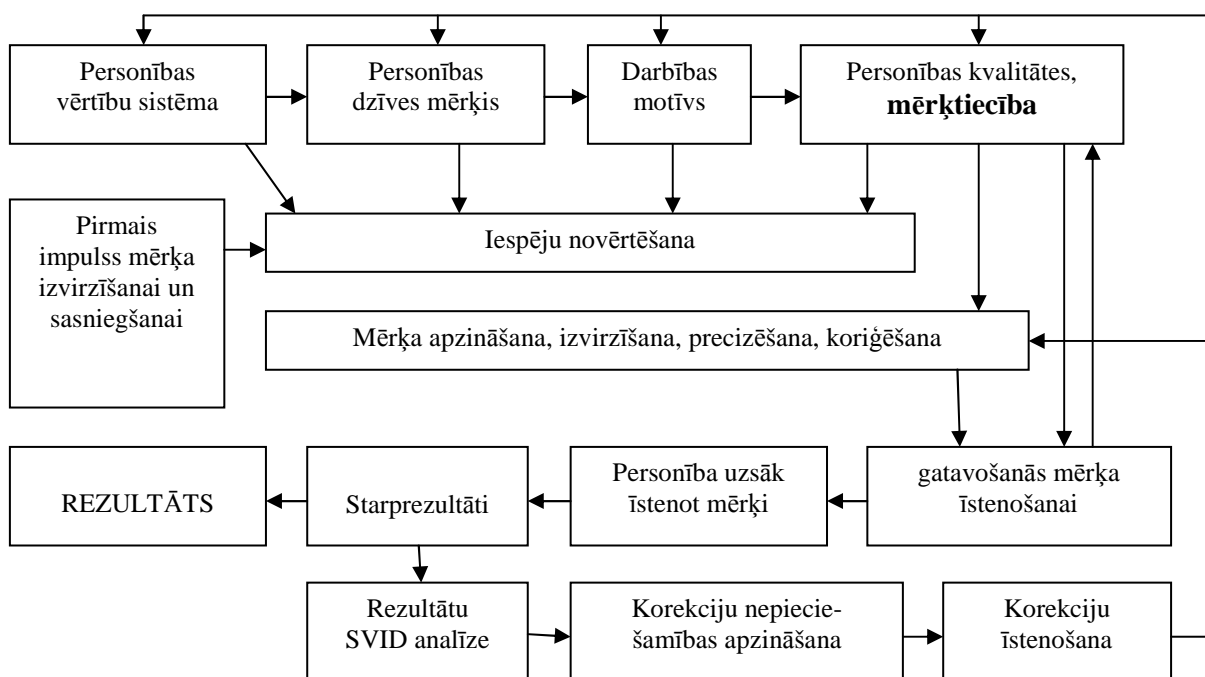
Mērķtiecība kā viena no būtiskākajām personības kvalitātēm veidojas dzīvesdarbībā, kuras nozīmīga daļa jauniešiem ir iesaistīšanās profesionāli organizētā pedagoģiskā procesā, īstenojot pedagoga izvirzītos (definētos) mērķus, pedagoga iniciētos (nedefinētos) mērķus, vecāku izvirzītos un personiskos mērķus.

Mūsdienu profesionālās attīstības teoriju pētnieks H. Ibarra uzskata, ka svarīgi ir šiem jautājumiem pieiet radoši. Radošumam ir nozīme indivīda profesionāllīdzsvarotā attīstībā. Lai šis radošums būtu efektīvs, ir nepieciešams veikt attīstības izmaiņu analīzi (Ibarra, 2003). Lai veiktu attīstības izmaiņu analīzi, ir svarīgi apzināties savas stiprās un vājās puses, novērtēt vidi un riskus.

Pedagoga profesionālais uzdevums ir izvirzīt un iniciēt katram audzēknim mērķus, kuri atbilst viņa individuālajām vērtībām, individuālajiem dzīves mērķiem un darbības motīviem. Šāda pieeja sekmē audzēkņa mērķtiecības veidošanos. Atbilstoši promocijas darbā definētajam pētījuma priekšmetam – mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijsakarbībām – sasniegumu sekmēšanā būtiska ir mērķtiecīgas darbības rezultātu SVID analīze, kurā pedagogs rosina skolēnu veikt darbības sasniegumu un ierobežojumu, risku un attīstības iespēju pašanalīzi.

Tādēļ, apkopojot literatūras analīzē iegūtās atziņas un pamatojoties uz izveidotajiem mērķtiecības vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem (skat. 2. tab.), tika izveidota mērķtiecības veidošanās dzīvesdarbībā procesuālā struktūra (skat. 3. att.).

3. attēls. Mērķtiecības veidošanās procesuālā struktūra dzīvesdarbībā



Procesuālās struktūras izveides metodoloģiskais pamats ir procesuālā pieeja, kurā darbība tiek pētīta kā cilvēka attīstības lauks, lai atklātu arvien precīzākus pedagoģiskās darbības paņēmienus konkrētu cilvēku, cilvēku grupu attīstībai (Špona, Čehlova, 2004). Autore uzskata, ka izveidoto procesuālo struktūru (skat. 3. att.) jaunieši var izmantot sekmīguma un sasniegumu savā dzīvesdarbībā plānošanā un skolotājs, savukārt, to var izmantot jauniešu mērķtiecības veicināšanas plānošanā.

Dzīvesdarbība – tā ir sarežģīta, integrāla, sociāla parādība, kura akumulē sevī darbību un saskarsmi, objektīvas un subjektīvas attiecības, garīgo personības potenciālu, kurš ir spējīgs būt par personības attieksmju tikumiskās veidošanās avotu (Казакина, 1980, 37).

M. K. Kazakina par dzīvesdarbības procesa jēgu dod šādu formulējumu: "Pielīdzinot sevi ar klases/grupas/kolektīva dzīvesdarbību, izsakoties un darbojoties tajā, šī grupa veidojas par "orientācijas avotu" un jaunieši pārdzīvo grupas/kolektīva panākumus kā dzīves veiksmes, bet šķēršļi, neizdošanās un kļūdas izraisa jaunu ceļu meklējumus, darbības veidus, uzvedību" (Казакина, 1980, 70–71). Jauniešu vecumposma īpatnības ietekmē viņu garīgo dzīvi. Skolotājiem svarīgi rosināt piemērotas un saprotamas reakcijas, kas ietekmē jauniešu pašuztveri. Dziļas un bagātas ir viņu jūtas, ko izraisa mijiedarbība ar citiem cilvēkiem (biedriskums, draudzība, mīlestība utt.). Pieaugušajiem, cienot šīs jūtas, sagatavojami jaunieši atšķirt labus, patiesus draugus no sliktiem un neīstiem, tikt skaidrībā par īstu un neīstu mīlestību; stiprināmas goda un pašcieņas jūtas, mācīties cienīt cilvēku, viņa domas un uzskatus, arī tad, ja tie nesakrīt vai pat ir pretrunā ar paša uzskatiem. Attīstīta morāle, augsts garīgums, interešu un jūtu daudzpusība, pašcieņa un stipra griba ir tās īpašības, kas jauniešiem

palīdz pārvarēt vilšanos un neveiksmes. Tieši skolotājs, kurš ir iemantojis skolēnu uzticību, var sekmēt atbilstošo gatavību attīstībai.

Jaunieši kļūst par pilnvērtīgiem sabiedrības locekļiem: rodas patstāvīga atbildība likuma priekšā, parādās tiesības uz darbu (daži jaunieši sāk strādāt), no astoņpadsmit gadiem jauniešiem tiek piešķirtas vēlēšanu tiesības un rodas iespēja stāties laulībā bez vecāku atļaujas. Visas iepriekšminētās tiesības ir cieši saistītas ar dzīves mērķiem un vērtībām, ja jauniešiem nav sagatavots patstāvīgi un atbildīgi pieņemt lēmumus un veidot savu dzīvi, tad gan profesijas izvēle, gan tuvu attiecību veidošana, gan citu panākumu gūšana sagādās viņam grūtības.

Jāatceras, ka vidusskolas vecuma jauniešiem veidojas zināms apjukums: no vienas puses – pieprasījums pēc neatkarības, patstāvības utt., bet bailes, ka nepatīs realizēt to praktiski, liek saglabāt tendenci uz bērnības privilēģijām – būt aprūpētam, atkarīgam, ar ierobežojumiem līdzekļu izvēlē – no otras puses. Pieaug jaunieša loma ģimenē – viņš spējīgs palīdzēt ģimenei ar savu darbu un padomu. Vecākiem, lai saglabātu tuvas un sirsnīgas attiecības, vairāk jārēķinās ar jauniešu kā ar pieaugušo. Psiholoģiski jaunieši jau jūtas tam gatavi. Tāpēc īpaši svarīgi pedagoģisko procesu vidusskolā orientēt tieši uz patstāvīgu lēmumu pieņemšanu un atbildības par darbības rezultātiem sekmēšanu: no patstāvīgas darbu tēmas izvēles līdz palīdzībai skolotājiem un administrācijai skolas dzīves veidošanā, kas palīdz sekmēt arī iniciatīvu un uzņēmību.

Liela nozīme jauniešu dzīvē ir vienaudžu grupām, kuras, no vienas puses, piedāvā aizsardzību pret nedrošību un bailēm, līdzveido katra atsevišķa jaunieša dzīves stilu, bet, no otras puses, slikti ietekmē sagatavošanos organizētai sabiedrībai, jo grupā veidojas sociālās rīcības modelis, kas apgrūtina nepieciešamo pieaugušā lomas pārņemšanu (Gudjons, 2007). Skolas pedagoģiskā procesa organizācija kā skolas kolektīva dzīvesdarbība ir ne tikai jauniešu iekšējo spēku realizācijas mērs, bet dod viņiem iespēju būt aktīviem un mērķtiecīgiem līdzdalībniekiem attiecībās ar vienaudžiem, skolotājiem u. c., tāpēc ka katra cilvēka rīcība veicina arī citu cilvēku vides un apstākļu reālas izmaiņas (Абульханова-Славская, 1983, 29).

Tādējādi varam teikt, ka mērķtiecīga, uz sasniegumiem orientēta skolas pedagoģiskā procesa organizācija ir skolas cilvēkvides brīvprātīga, mērķtiecīga, patstāvīga un radoša dzīvesdarbības procesa realizācija.

Mācības ir skolā notiekošais process, kurā realizējas skolēna izglītība, audzināšana un attīstība (Žukovs, 1996, 9). Mācību process ir ilgstošs daudzlīmeņu process, kas no skolotāja–priekšmets–skolēns viedokļa ir mācīšanas un mācīšanās process, bet no subjektu mijiedarbības viedokļa – sociāls process. Abi šie procesi norit vienlaikus, savstarpēji ietekmējot viens otru (Maslo, 1995). Tādējādi var apgalvot, ka mācību process ir mērķtiecīga subjektu darbība un mijiedarbība. Mācību darbības process ir skolas dzīves pamatdaļa, ir

skolas kolektīva dzīvesdarbības saturs, ir tā organizācijas līdzeklis un audzināšanas procesa realizācijas līdzeklis. Mērķu, uzdevumu un pedagoģisku līdzekļu vienotība katra skolēna personības attīstības brīvprātīgā, mērķtiecīgā, patstāvīgā un radošā dzīvesdarbības organizācijas procesā ir jauniešu mērķtiecības veidošanos veicinošs līdzeklis. Vācu pedagogs H. Meiers, rakstot par mūsdienu mācību procesu, norāda, ka gan teorētiskie, gan empīriskie pētījumi ir pierādījuši, ka mācību procesa veiksmē ir atkarīga no skolēna aktīvas un ieinteresētas darbības mācību laikā (Meyer, 2008).

Mācīšanās procesā dzinējspēks ir skolēnu mērķu, dotību un vērtību realizācija mācību darbības procesā. ASV psihologi N. L. Geidžs un D. C. Berliners raksturo mācīšanos kā procesu, kurā cilvēks pieredzes rezultātā maina savu uzvedību (Geidžs, Berliners, 1999). Bet katra cilvēka uzvedība un rīcība tieši izriet no viņa pasaules redzējuma un pārlicēbas, kas mācīšanās laikā izveidojusies. Tādēļ nepieciešams tā organizēt mācību procesu, lai jauniešu apziņā rastos problēma, kura veicina vajadzību likvidēt pretrunu starp darbības mērķiem un motīviem. J. Orlovs (Орлов, 1991, 58) uzskata, ka katram cilvēkam ir jāiemācās atšķirt, kādas vajadzības viņam pašlaik ir aktuālas, un apgūt to apmierināšanas tehniku. Tas ļaus cilvēkam regulēt savas vajadzības. Piemēram, ja rodas vajadzība, kuru ir iespējams apmierināt tikai ar emocionālo piesātināšanu, tad no paša cilvēka ir atkarīga tās apmierināšana. Pavisam savādāka situācija rodas, ja vajadzība rodas nepilnības rezultātā. Piemēram, noteiktu rakstura īpašību dēļ jauniešiem nav draugu un domubiedru, rezultātā nav apmierinātas vajadzības pēc saskarsmes, kuras ir ne tikai gandarījuma avots, bet nepilnība, kura neļauj cilvēkam dzīvot pilnvērtīgu dzīvi.

Ņemot vērā, ka skolēna rīcību var rosināt dažādas vajadzības, viņam bieži grūti paskaidrot savu un izprast citu cilvēku rīcību. Tomēr vajadzības pašas par sevi vēl neizraisa izmaiņas cilvēka rīcībā. Lai tas notiktu, ir nepieciešama vajadzības pārtapšana par vēlmi – vajadzība sāk "darboties caur mani". Šis process paredz noteiktus nosacījumus:

- parādās objektīvā nepieciešamība, kuru jauniešis apzinās kā konkrētu nepieciešamību, vēlēšanos;
- izveidojas situācija, kura sekmē jaunieša apziņā vajadzībai atbilstošo tēlu parādīšanos.

Tādējādi jauniešis ne tikai izjūt vajadzību pēc kaut kā, bet arī apzinās savu vēlmi, spēj izteikt to vārdos un izstrādāt ideju, kura ir šo vārdu pamatā. Tieši šī ideja, kura pārņem jauniešu, arī nosaka viņa rīcību. Tāda vajadzība veicina jauniešu aktivitāti, rosina iekļauties mācību procesā, kuru viņi paši organizē, mērķtiecīgi izvēlēties līdzekļus, kuri veicina virzību uz mērķi un tā sasniegšanu.

Vajadzības aktualizēšanas process un tās pārtapšana vēlmēs ietver sevī 5 stadijas:

- situācija, kurā aktualizējas vajadzība;
- tēlu aktualizēšanās;
- nojausmas par gandarījumu pēc vajadzības apmierināšanas (sakarā ar tēliem, kuras vajadzība rada apziņā);
- motīvu rašanās;
- rīcība, kura ir virzīta uz noteiktu mērķi (Орлов, 1991, 68).

Motīvu rašanās stadijā indivīds ir psiholoģiski gatavs aktīvai darbībai, bet, cik sekmīga būs šī darbība un vai tā vispār notiks, ir atkarīgs no tā, cik lielā mērā indivīds ir gatavs darboties praktiski – rīkoties.

Kā pamats tādas vajadzības veidošanā ir pedagoģiska uzdevuma nostādne. Jauniešiem piemīt pasaules izzināšanas un pašapziņas noteikts līmenis, bet skolēns kļūst par personību tikai tad, kad viņš ir spējīgs novērtēt ne tikai apkārtējo vidi, bet arī savu pozīciju tajā un savu gatavību pārdomātai un mērķtiecīgai darbībai.

J. Orlovs atzīmē, ka pastāv divas iespējas, kā tiek apgūta jebkura darbība, tajā skaitā arī prāta darbība:

- patstāvīgi veicot darbību, kura gūst pozitīvu apstiprinājumu vai pašapstiprinājumu;
- vērojot vēlamos uzvedības modeļus, atdarinot paraugu (Орлов, 1991, 266)

Tādējādi iezīmējas divi virzieni ceļā uz praktiskās gatavības darbībai izveidi mācību procesā. Jo profesionālāk skolotājs sekmēs skolēnos vēlmju un vajadzību virzību, nevis vienkārši apspriešanu ideju un iztēles līmenī, jo veiksmīgāk noritēs jaunieša pašpilnveidošanās process. Ja vajadzība neatspoguļojas konkrētos motīvos, tas nozīmē, ka tā ir nepilnīgi apzināta un tiek pārdzīvota kā nenosakāma tieksme. Kad vajadzība ir apzināta noteiktu motīvu ietvaros, tā izpaužas kā konkrēta interese. Tāpēc, iemācoties regulēt savas vajadzības, skolēns iemācās regulēt savas intereses. Ņemot vērā iepriekš teikto, ka vajadzība vēlmju līmenī izpaužas kā vajadzība pēc konkrētas darbības, varam apgalvot, ka interešu regulēšana ir iespējama tikai pie nosacījuma, ka pastāv konkrētu darbību regulēšana.

Pašregulēta mācīšanās nozīmē, ka cilvēks, kurš mācās,

1) izprot savu mācīšanos:

- izprot, kas viņam nepieciešams (apzināts mācīšanās mērķis, apzināta mācīšanās motivācija, apgūti daudzveidīgi mācīšanās paņēmieni un prasme izvēlēties mērķim atbilstošos paņēmienus);
- izprot, kas ar viņu mācīšanās laikā notiek;

2) ir atbildīgs par savu mācīšanos;

3) ir arguvis mācīšanās prasmes (Kāposta, 2012).

Jauniešu personībai "pamatiezīme ir izpratne ne tikai kā zināšanas, bet arī kā attieksme" (Рубинштейн, 1959). Tādējādi mācību procesā skolēniem veidojas tāda darbības motivācija, kas ļauj viņiem realizēt savas ieceres patstāvīgi (mācīšanās procesā). ***Mācību process mūsdienās veidojas pēc brīvprātīgas piedalīšanās – patstāvīga objekta, priekšmeta un citu mācību līdzekļu izvēles – iespējas un ir sākums mērķtiecības veidošanai.*** Tieši, kad jauniešiem tiek piedāvāta brīvprātīga izvēle, tad uzskatāmi parādās viņa īpašības: aktivitāte, iniciatīva, patstāvība un mērķtiecība. Tādējādi mācību līdzekļu un metožu izvēles iespējas realizācija ir pamats skolēnu mērķtiecības veidošanai un virzībai uz sasniegumiem.

Mūsdienās *mācīšanu un mācīšanos* uzskata kā mācību procesa mijiedarbībā esošas divas puses. *Mācību process* ir skolotāja un skolēna saistīta mērķtiecīga pedagoģiska sistēma, kurā skolēni apgūst attieksmes, zināšanas, prasmes un iemaņas. Tā ir vienota pedagoģiska sistēma, kas atrodas dinamiskas stāvoklī (Žukovs, 1996, 46). Tālāk tiek nodota nevis pati darbība un tajā radušās attiecības, bet gan to modelis, vispārīgie principi un normas. No pedagoģiskā viedokļa mācības ir pasaules izziņas īpašs veids, kur sadarbībā ar skolotāju skolēnos veidojas attieksmju, zināšanu, prasmju un iemaņu apguve, notiek izziņas spēju attīstība. Mācības tiek virzītas uz cilvēka un sociālās vides mijiedarbības pilnveidošanu. Izmantojot cilvēces uzkrāto pieredzi, skolēni iet īsāko ceļu attieksmju, zināšanu, prasmju un iemaņu apgūvē. Šis ceļš ir rezultatīvāks, ja skolotājs pārzina izziņas likumsakarības, izprotot pastāvošo saikni starp cilvēka izziņas un praktisko darbību. Zinot mācību likumsakarības, ir iespējams tām izvirzīt prasības (mācību principi), izvēlēties mācību saturu, metodes un mācību organizācijas formas, kā arī atbilstošu vērtēšanas sistēmu. Laba mācību māksla, kā raksta H. Meiers, saistās ar to, ka skolotāji ar lietpratību, mīlestību un saprātīgām prasībām vada skolēnus uz patstāvību (Meyer, 2008). Tātad skolēnu kompetenta mācīšanās ir atkarīga no skolotāju profesionālās darbības, no tā, cik nopietnu uzmanību tās pilnveidei un attīstībai mācību procesa laikā skolotājs velta.

Mācību metodēs apvienojas *mācīšanas un mācīšanās metodes*. Mācīšanas metodes ir virzītas uz mācīšanās metožu, mācību izziņas darbības aktivizāciju. Tās veicina mācību procesu. Tādējādi mācīšanas, mācīšanās un izziņas metodēm ir savas īpatnības. Taču tās nemaina mācību darbības metožu kā īstenības izziņas metožu paveida būtību (Babanskis, Potašņiks, 1983, 12).

Mācīšanās metodes uzdevums ir mazināt mācīšanās grūtības. Lai skolēni neizbītos un nenovērstos no turpmākajām nodarbībām (Komenskis, 1992, 106). Skolotājs vada skolēnu mācību darbības procesu, sekmējot gan izglītojošā satura apguvi, gan personības mērķtiecīgu dzīvesdarbību. Mācīšanu raksturo šādi savstarpēji saistīti skolotāja darbības uzdevumi:

- noskaidrot skolēnu reālo mācīšanās iespēju;
- izvirzīt atbilstošus (sasniedzamus) mērķus un uzdevumus;
- izmantot adekvātus, skolēna sagatavotības līmenim un vecumposmam atbilstošus pedagoģiskos līdzekļus;
- veikt kopīgu refleksiju;
- veicināt skolēnu pašvērtēšanas prasmju attīstību.

Skolotājs piedāvā daudzveidīgus līdzekļus mācību darbības mērķa sasniegšanai, rada apstākļus, kādos skolēni paši grib apgūt attiecīgos darbības veidus, izvēloties atbilstošus līdzekļus, izjutot izziņas prieku un novērtējot savas darbības rezultātus, tādā veidā veido pamatu sasniegumiem. Skolotāja personības īpaši nozīmīga ir spēja radīt skolā tādu mācību vidi, kas veicina sasniegumus, savstarpēju izpalīdzību un sadarbības atmosfēras veidošanos.

Augstākus mācību sasniegumus var iegūt, organizējot mācības tā, lai mācīšanās kļūst par skolēnu patstāvīgu, mērķtiecīgu un atbildīgu izziņas darbību. Skolēni paši atklāj, rada jaunas, sociāli un personiski nozīmīgas vērtības – zināšanas, darbības veidus, kas pārņem prasmēs, iemaņās, izkopj jaunrades spējas. Mērķis sekmē mācīšanos. Mācīšanās sekmē personības īpašību veidošanos – mērķtiecību, patstāvību un atbildību, tādējādi veicinot sasniegumus. Mācību darbībā patstāvība izpaužas kā skolēna spēja aktīvi rīkoties, balstoties uz noteiktām zināšanām, prasmēm, pieredzi, bez citu palīdzības. Tas kalpo par priekšnoteikumu atbildības attīstībai. Savukārt atbildība izpaužas kā personības gatavība mainīt savas dzīvesdarbības noteikumus un attieksmes atbilstoši savām individuālās attīstības un socializācijas vajadzībām. Patstāvības attīstību mācību procesā iezīmē jauniešu mērķtiecības veidošanās – prasmes un iemaņas patstāvīgi izstrādāt rīcības plānu, prasmes atrast uzdevumu, izvirzīt mērķi un realizēt to, prasmes precīzi veikt darbības, atrast optimālos līdzekļus to veikšanai (Сухомлинский, 1965).

Lai skolas vidē un pedagoģiskajā procesā veidotos tādi apstākļi, kuros skolēni paši tiektos pēc darbības, kura sekmē viņu mērķu sasniegšanu un tālāko attīstību, nepieciešams, lai skolotājs zina jauniešu dzīvesdarbības motīvus, pieredzi un individuālās spējas, nepārtraukti izvirza adekvātus audzināšanas darbības mērķus, veicinot skolēnu apzinīgi realizētu mācīšanos. Šajā procesā tiek veicināta skolēnu prasme patstāvīgi un radoši izvirzīt mērķus, apzināties mērķu sasniegšanas līdzekļus un veikt sasniegto rezultātu novērtējumu.

Mērķtiecības veidošanās mācīšanās procesā notiek, ja tas ir patstāvīgs, dod jauniešiem iespēju darboties, gūt sasniegumus, uzkrāt pieredzi, reāli izjust dzīvi, nevis gatavoties dzīvesdarbībai. Skolotājam nepieciešams, ņemot vērā skolēnu vecuma īpatnības, veidot reālu iespēju iepazīt pasauli un dot vairāk iespējas praktiski izmēģināt savus spēkus dažādos darbības veidos. Ar laiku skolotājam vairāk ir jāuzņemas darba koordinators un

konsultanta loma, viņš var mainīt uzdevumus, mainīt grupu sastāvu pēc skolēniem zināmiem un pieņemamiem principiem. Skolēni mācās cits no cita, iegūst praktisku komunikācijas un darbu izpildes pieredzi, orientējas uz darba rezultātu, nevis uz konkurenci starp grupām un grupā. Risinot problēmsituācijas, jaunieši patstāvīgi pieņem lēmumu un to realizē, ņemot vērā sociālo perspektīvu, savas spējas, kā arī mērķu un līdzekļu savienojamību, tiek sekmēta mērķtiecības veidošanās. Jo labāk skolēnam ir attīstītas informācijas iegūšanas un lēmuma pieņemšanas funkcijas, jo vieglāk viņam pieņemt lēmumu un noteikt mērķi. Personīga darbības un sasniegumu pieredze, apmierinājums ar iespēju pašrealizēties, iegūt jaunas zināšanas un prasmes ir jaunieša panākumu dzīvesdarbības veidošanās pamats (Сухомлинский, 1965).

Е. Ериксонс (Эриксон, 1996) atzīmē, ka tieši agrās jaunības periodā cilvēkam ir tieksme meklēt sevi, savu identitāti, izpildot dažādas lomas, aktīvi piedalīties reālajā dzīvē (piemēram, mācoties). Ja mācību procesu organizē kā dzīvesdarbības procesu, tad var secināt, ka mērķtiecības veidošanās pedagoģiskā efektivitāte ir nodrošināma, ja:

- skolotājs veido mācību procesu (caur mācību saturu, mācību vidi, ar metodisko paņēmieni palīdzību), kurš sekmē skolēnu mērķtiecīgu darbību;
- tiek akcentēti mācību mērķi, kuri vērsti uz aktīvu piedalīšanos reālajā dzīvē (caur mācību procesu);
- skolotājs mērķtiecīgi sekmē skolēnu radošu un mērķtiecīgu, uz sasniegumiem orientētu darbību (Эриксон, 1996).

Jauniešiem raksturīgi izvirzīt pārāk augstus, nereālus mērķus – skolēni pārvērtē savas spējas, tas mēdz kaitināt apkārtējos un kļūst par iemeslu konfliktiem, neveiksmēm un izraisa vilšanos. Skolotājs mācību procesā var sekmēt adekvāta pretenziju līmeņa izveidi, lai jaunieši izvēlas sev reālus mērķus, kurus var sasniegt, kuri atbilst viņa spējām, prasmēm un iespējām. Tieši mācību procesā jauniešiem ir iespēja bez īpašām sekām izmēģināt, kļūdīties un apzināties savas reālās iespējas. Psiholoģiski daudz grūtāka ir situācija, kad skolēnam ir pazemināts pašcieņas un pretenziju līmenis un viņš nemaz nemēģina iesaistīties darbībā, izvairās no mērķu sasniegšanas un pat to izvirzīšanas, izvairās no citiem skolēniem un skolotājiem, jo netic saviem spēkiem, baidās no kritikas un izsmiešanas vai kļūst par citu cilvēku paklausīgu darbarīku. Strādājot ar tādiem skolēniem, skolotājam jācenšas radīt pēc iespējas vairāk situāciju, kurās skolēni saņemtu reālus savu dotību vērtīguma apstiprinājumus, gūtu panākumus un sāktu "ticēt sev". Tas jauniešiem radītu psiholoģisko gatavību darbībai.

Balstoties uz savu ilggadējo pieredzi, psihologs K. Rodžers nonāca pie secinājuma, ka cilvēka dzīves mērķis (uzvedības pamatmotīvs) ir *pašaktualizācija*, kad organisms tiecas realizēt savas spējas, lai saglabātu dzīvību un padarītu cilvēku spēcīgāku, bet viņa dzīvi

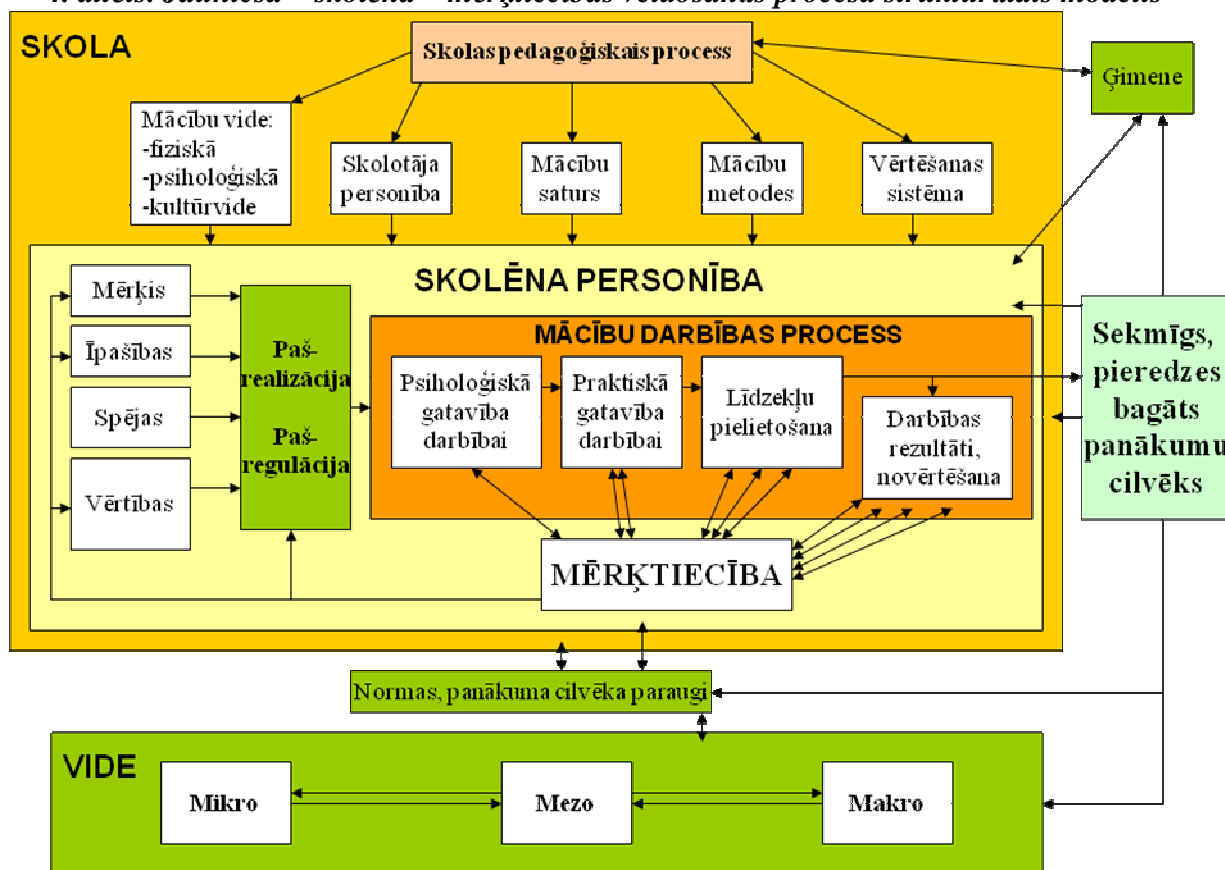
daudzpusīgāku un viņu apmierinošu. Citus, biežāk sastopamus, mērķus, piemēram, bada un slāpju novēršana, sasniegumi u. c., var uzskatīt par vienu no mērķa *aktualizēties* motīva veidiem (Роджерс, 1994, 10).

Katra cilvēka darbība ir vai nu atbildes reakcija uz ārējo iedarbību (pretdarbība, reaktīva uzvedība), vai iekšējās aktivitātes avota, iekšējās vajadzības, vēlmes izpausme (aktīva uzvedība). Par mērķi var kalpot vai nu vēlme saglabāt pierasto stāvokli (stabilitāti), vai iegūt jaunu kvalitāti, jaunus rezultātus (attīstība). Iegūstot vēlamo efektu, cilvēks pārtrauc atbilstošo darbību. Bet, lai turpinātos attīstības un izaugsmes process, sistemātiski izvirzāmi nākamie mērķi, kuri palīdz tuvoties dzīves mērķim. Dzīves mērķa esamība palīdz neizšķērdēt spēkus un ātrāk virzīties uz priekšu.

Mācību procesā skolotājs sekmē jauniešu izpratni par to, ka katra cilvēka dzīves mērķis, par kuru cilvēks ir atbildīgs, ir specifisks. Svarīgi, lai skolēns mācību procesā piedalītos aktīvi un brīvprātīgi, lai stundās iegūstamās garīgās un materiālās vērtības tiek radītas sadarbībā ar skolotāju, nevis apstākļu spiestā kārtā. Iegūt plašas zināšanas skolēni var tikai tad, ja viņu pasaules izziņa tiek vadīta ar spēcīgu vēlmi redzēt un zināt pēc iespējas vairāk par atbilstošo priekšmetu, situāciju, jautājumu, izpētīt veselu zinātnes nozari.

Teoriju un zinātnieku veikto pētījumu analīzē iegūtās atziņas kopumā shematiski attēlotas jaunieša – skolēna – mērķtiecības veidošanās strukturālajā modelī (skat. 4. att.).

4. attēls. Jaunieša – skolēna – mērķtiecības veidošanās procesa strukturālais modelis



Vide – mikro, mezo un makro – modelī ietverta kā konceptuāls nosacījums atbilstoši ekoloģiskai pieejai (Katane, 2009), kas pamato izglītības vidi, t. sk. pedagoģisko, mācību vidi, vienlaikus gan kā procesu, gan arī kā mijiedarbības sistēmu, kas konceptuāli ir skolēna personības attīstību veicinoša. Mikrovide mērķtiecības strukturālajā modelī ir klase – pedagoģiskais process – vienaudži un ģimene; mezovide – tuvākā sabiedrība, skola, reģiona, sociālā, dabas vide un kultūra; makrovide – valsts, sabiedrība. Kopumā šīs vides veido jaunieša dzīvesdarbības vides struktūru.

Brīvība ir cilvēka kā sociālas būtnes pamatīpašība, tāpēc izvēlē brīvības princips ir skolas pedagoģiskā procesa pamatprasība mācību vides organizācijā.

Izstrādājot mācību procesa programmu skolēna gatavības pašrealizācijas attīstībai, nozīmīgi ir subjektīvie un objektīvie faktori, kas nosaka vidusskolēna personības attīstību līdzsvarā.

Subjektīvais faktors ietver sevī vidusskolēna sevis apzināšanos, zināšanu par savu personību paplašināšanu, viņa identitātes attīstību, pašvērtējuma un pašanalīzes prasmes. Šis faktors ir vidusskolēna sekmīgas personīgās pašrealizācijas pamatā, kas veicina sasniegumus, tajā skaitā sociālajā un profesionālajā jomā, jo "sākumā ir jāiepazīst sevi un tikai tad var integrēt sevi sociālās dzīves kontekstā, visās tās vērtībās" (Menegetti, 2004).

Objektīvais faktors ir pedagoga mērķtiecīgi veidota mācību darbības satura, formu un metožu vienotība, kas nodrošina mērķtiecīgu vidusskolēna patstāvīgas darbības attīstības sekmēšanu, kas, savukārt, veido vidusskolēnu mērķtiecības veidošanās pamatu.

Atbilstoši U. Bronfenbrennera (Bronfenbrenner, 1996/1979) secinātajiem cilvēka un vides mijiedarbības trīs veidiem –

- 1) cilvēks cenšas izmainīt vidi ap sevi, bet pats nemainās;
- 2) cilvēks cenšas adaptēties vidē, tāpēc vides ietekmē mainās, pieskaņojoties tai;
- 3) notiek abpusēja mijiedarbība, mainās pats cilvēks un maina vidi ap sevi – par mērķtiecību veicinošu mijiedarbību uzskatāms trešais mijiedarbības veids.

Konceptuāli nozīmīga mērķtiecības veicināšanā ir atziņa par ārējo, t. i., vides, vajadzību iekšēju pieņemšanu – interiorizāciju (Рубинштейн, 1989/2004, Bitinas, 1972); attieksmēm kā saikni starp iekšējo un ārējo vidi – eksteriorizāciju (Zelmenis, 2000; Špona, Čamane, 2009); par skolotāja darbību pedagoģiskajā procesā, kas veicina jaunieša mērķtiecību un virzību uz sasniegumiem (Выготский, 2000; Kalavana, Maes, De Gucht, 2010; Žogla, 2001; Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007; Amster, 2008; Merrill, 2007; Wood, 2008). Tas nozīmē izstrādāt un izmantot variatīvas metodes audzināšanas un mācību procesā skolā, uzskatot mācības par galveno audzināšanas komponentu.

Tātad, ja vidē, t. sk. skolas pedagoģiskajā procesā, visi šā procesa komponenti – mācību vide, skolotāja personība, mācību saturs, metodes, vērtēšanas sistēma; ģimene – jaunieša mērķtiecību veicina tā, ka jauniešs pats izvirza sev atbilstošu mērķi, tad veidojas brīvprātīgā mācīšanās procesā mērķtiecība kā personības kvalitāte, kas, savukārt, veicina sekmīga panākumu cilvēka veidošanos dzīvesdarbībā pēc skolas. Sekmīgs panākumu cilvēks atbilstoši pētnieku definētajām pazīmēm (Maslow, 1954, Маслоу, 1997; Heggstad, Kanfer, 2000; Heggstad, Kanfer, 1997) var kļūt par paraugu jauniešu mērķtiecības un atbilstoši tai sasniegumu veicināšanā gan mikro, gan mezo, gan makro vidē.

Secinājumi:

1. Dzīvesdarbībā mērķi ir darbības struktūras komponents. Dzīvesdarbības mērķa funkcija ir dzīves ceļa projekts un tā īstenošana. Dzīves jēga kā motīvu un mērķu attiecības nosaka dzīvesdarbības psihisku regulēšanu. Mērķi nosaka uzvedību un rīcību, mijiedarbību saskarsmē, kurā notiek iekšēja psihiska pārveidošanās, attīstība. Mērķu, gribas un emociju vienība būtiski ietekmē pašregulāciju, kas ir mērķtiecību veicinošs faktors. Pašregulācijā nozīmīga ir spēja izveidot mērķu hierarhijas sistēmu. Izveidota mērķu hierarhijas sistēma palīdz noteikt darbības virzības prioritātes. Prioritātes, savukārt, palīdz jauniešiem mērķtiecīgi izvēlēties turpmāko profesionālās darbības jomu pēc skolas absolvēšanas.
2. Mērķtiecīgs cilvēks var patstāvīgi, dziļi apzināt un analizēt savu darbības motivāciju sfēru, savas vajadzības saskaņot ar savām zināšanām, prasmēm, spējām un iespējām. Mērķtiecība izpaužas prasmē savu darbību organizēt tā, lai apmierinātu vajadzības un secīgi tuvotos mērķa sasniegšanai.
3. Mērķtiecīga dzīvesdarbība, kurā cilvēks gūst sekmes, rada sasniegumus. Jauniešiem un pedagogiem ir nepieciešamas zināšanas par to, kāds ir pašregulācijas process, tā struktūra un sistēma, lai varētu skolēna un pedagoga mijiedarbībā veidot tādu dzīvesdarbības procesu skolā, kas attīsta jaunieša pašregulācijas prasmes, veicina pašapziņas, pašvērtējuma attīstību. Mērķtiecība ir sekmīgas dzīvesdarbības viens no būtiskiem nosacījumiem, un sasniegumi ir mērķtiecības rezultāts.
4. Jauniešu mērķtiecību veicina objektīvie un subjektīvie faktori. Objektīvs faktors ir skolotāja mērķtiecīgi veidota skolas un mācību vide: darbības saturs, formas un metodes, skolotāja palīdzība un atbalsts jauniešiem viņa dzīves mērķu apzināšanā, izvirzīšanā, līdzekļu izvēlē un izmantošanā mērķu sasniegšanā. Subjektīvie faktori: kompetence mērķu apzināšanā un izvirzīšanā, apzināta motivācijas virzība, intereses, pašregulācija,

kas saistīta ar pašefektivitātes veidiem: pašizziņu un pašnovērtēšanu. Nozīmīgs subjektīvs faktors ir arī jauniešu attieksmes pret sevi, citiem un darbību.

5. Jauniešu mērķtiecības izpētē un attīstības vērtēšanā var izdalīt trīs kritēriju grupas: mērķi dzīvesdarbībā, dzīvesdarbības vērtības un personības attieksmes. Nozīmīgi rādītāji, kas liecina par mērķa esamību dzīvesdarbībā un atbilstoši par mērķtiecības līmeni, ir prasmes apzināties un izvirzīt mērķi, vajadzības sasniegt mērķi; prasmes izvēlēties un lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai. Jauniešu mērķtiecību dzīvesdarbībā skolā atklāj šādas vērtības – mācības, darbs, skola, apzināšanās un novērtējuma līmenis. Attieksmes ir būtisks mērķtiecības kritērijs un ietver kognitīvos, emocionālos un uzvedības rādītājus. Tādēļ attieksmju izpēte palīdz noskaidrot jauniešu mērķtiecības veidošanās kognitīvo rādītāju – mērķu un vērtību apzināšanos; emocionālo rādītāju – ar mērķiem un vērtībām saistīto pārdzīvojumu – un uzvedības aspektu – gatavību īstenot mērķi konkrētā rīcībā.
6. Sasniegumu dzīvesdarbībā objektīvie kritēriji ir reāli mērāmi sasniegumi – jauniešu sekmes un dzīvesdarbības skolā un ārpuskolas darbības sasniegumi. Subjektīvie sasniegumu kritēriji ir saistīti ar jauniešu attieksmi pret savām iespējām un atbilstoši attieksmei veiktu sasniegumu personīgā un sociālā nozīmīguma novērtējumu; šķēršļu, kas traucē gūt sasniegumus, apzināšanos un uzskatu par šķēršļu iekšējiem vai ārējiem avotiem – t. i., internālu vai eksternālu šķēršļu avota novērtējumu.
7. Lietderīgi, pētot jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijsakarbības, ir pētīt arī pieaugušu sekmīgu cilvēku un pieaugušu mazāk sekmīgu cilvēku, piemēram, cilvēku, kuri ilgstoši atrodas bezdarbnieka statusā, mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā retrospektīvu novērtējumu. Šāds pētījums Latvijā nav veikts, taču citās valstīs sekmīgu sasniegumu cilvēku un bezdarbnieku salīdzinošie pētījumi parāda pašapziņas, sasniegumu motivācijas, mērķtiecības un tās veicināšanas dzīvesdarbībā skolā nozīmi pieaugušu cilvēku sasniegumos.

2. Mērķtiecības un sasniegumu mījsakarības empīriskā izpēte

Šajā nodaļā raksturota empīriskā pētījuma programma, metodes un organizācija; analizēti jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā subjektīvo un objektīvo kritēriju pašnovērtējuma rezultāti; analizēti sekmīgu pieaugušo cilvēku un mazāk sekmīgu cilvēku – ilgstošu bezdarbnieku (turpmāk tekstā jēdziens "mazāk sekmīgi cilvēki" nozīmē pētījumā piedalījušos ilgstošu bezdarbnieku grupu) – mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā retrospektīva pašnovērtējuma rezultāti. Ir raksturotas būtiskas jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā mījsakarības, kā arī salīdzināti sekmīgu un mazāk sekmīgu pieaugušo cilvēku un jauniešu mērķtiecības un sasniegumu pašnovērtējuma rezultāti.

2.1. Empīriskā pētījuma programma, metodes un organizācija

Pētījuma programma.

Teorētiskā pētījuma rezultātā izstrādātie

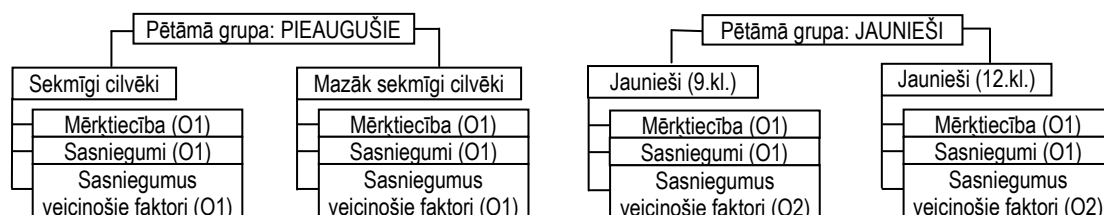
- mērķtiecības veidošanās dzīvesdarbībā procesuālā struktūra (skat. 1.3. nodaļā 3. att.),
- jaunieša – skolēna – mērķtiecības veidošanās strukturālais modelis (skat. 1.3. nodaļā 4. att.),
- mērķtiecības un sasniegumu vērtēšanas kritēriji, rādītāji un to līmeņu pazīmes (skat. 1.3. nodaļā 2., 3. tab.)

ir izmantoti, izvēloties empīriskā pētījuma metodi, nosakot pētījuma organizāciju un posmus un izveidojot sekmīgu un mazāk sekmīgu pieaugušo cilvēku un jauniešu – skolēnu – aptaujas anketas.

Promocijas darba pētījumā izmantota kvalitatīvi kvantitatīva jeb jaukta (miksēta) pieeja.

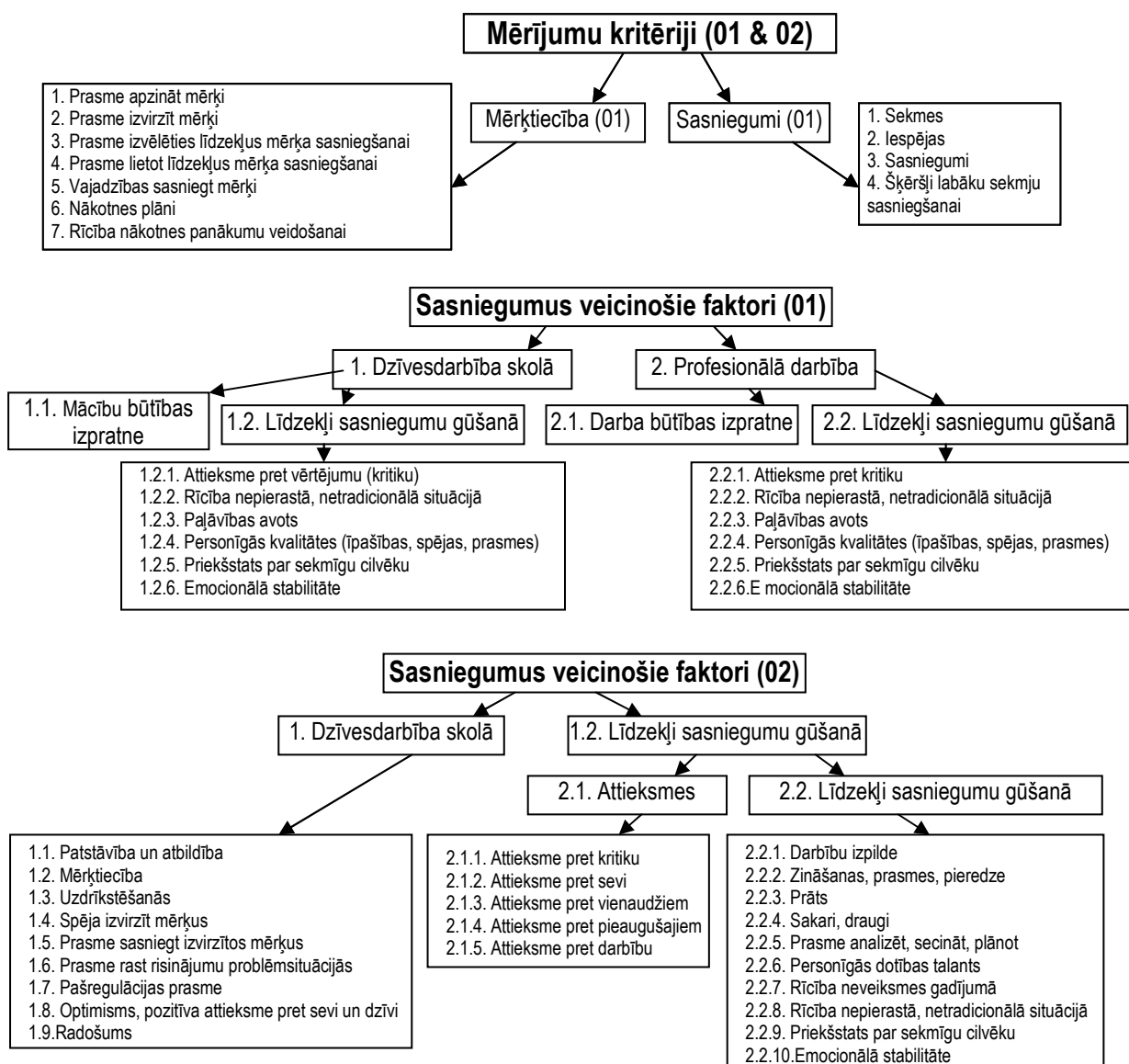
Tika izstrādāti empīriskā pētījuma posmi, organizācija, saturs un mērījumi atbilstoši kritērijiem (skat. 5., 6. att.).

5. attēls. Empīriskā pētījuma organizācija, posmi



Skaidrojumam: O1 nozīmē visās pētījuma grupās un mērījumos vienādos mērķtiecības un sasniegumu kritērijus; O2 nozīmē atšķirīgus kritērija "sasniegumus veicinošie faktori" rādītājus sekmīgu cilvēku, mazāk sekmīgu cilvēku grupās un jauniešu grupā abos mērījumos. Promocijas darba 1.3. nodaļā (skat. 2. tab.) kā viens no mērķtiecības kritērijiem tika izdalīts kritērijs "mērķis dzīvesdarbībā", taču empīriskajā pētījumā šis kritērijs tika nosaukts par kritēriju "mērķtiecība", jo mērķis un tā rādītāji dzīvesdarbībā vistiešāk parāda mērķtiecību. Savukārt, kritēriji "dzīvesdarbības vērtības" un "personības attieksmes" empīriskajā pētījumā precīzāk definējami kā sasniegumus veicinošie faktori.

6. attēls. Empīriskā pētījuma mērījumi atbilstoši kritērijiem



Pētījuma posmi. 2007. gadā, lai pārbaudītu un precizētu teorētiskā pētījuma rezultātā izveidoto jaunieša – skolēna – mērķtiecības veidošanās strukturālo modeli, tika nolemts vispirms veikt sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku strukturētas intervijas, izveidojot uz izstrādāto modeli balstītu aptaujas anketu. Intervijās ar sekmīgiem un mazāk sekmīgiem

cilvēkiem tika noskaidrots viņu retrospektīvs mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā novērtējums, jo sasniegumus pieauguša cilvēka dzīvē var definēt kā nosacīti objektīvu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā rezultātu. Šie rezultāti uzskatāmi par nosacīti objektīviem tādēļ, ka ir vēl citi pieauguša cilvēka dzīvē pēc skolas beigšanas radušies faktori, kas promocijas darba pētījuma ietvaros netiek skatīti, bet kas varēja ietekmēt mērķtiecību un sasniegumus pēc skolas beigšanas. Mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dzīvesdarbībā skolā retrospektīvs novērtējums no pieauguša cilvēka skatpunkta rada iespēju salīdzinoši analizēt jauniešu – skolēnu – mērķtiecības un sasniegumu veidošanos dzīvesdarbībā skolā, ņemot vērā iespējamās šā procesa rezultātus turpmākajā pieauguša cilvēka dzīvē.

Tika veikta sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku interviju rezultātu kontentanalīze, sistematizējot, kodējot un klasificējot iegūtos rezultātus. Šos kvalitatīvā pētījuma rezultātus apstrādājot ar SPSS programmas (17. un 19. versija) palīdzību, ieguva kvantitatīvus pētījuma rezultātus. Interviju rezultātu analīze parādīja arī vēlamās izmaiņas, veidojot jauniešu – skolēnu – aptaujas anketu.

Pētījuma otrajā posmā 2008. gadā tika izveidota jauniešu aptaujas anketa un veikta jauniešu – 9. klašu skolēnu – anketēšana.

Pētījuma trešais posms notika 2010.-2011. gadā Starptautiskā projekta “Mūsdienu pusaudžu socializācijas īpatnības un sociālā pašizjūta jauniešu subkulturā” ietvaros, kad tika veikts pētījums par 9. un 11./12. klašu skolēnu mērķtiecības attīstību mijsakarībā ar skolēnu domām par nākotni un skolā iegūstamajām īpašībām/kvalitātēm. Salīdzinot Rīgas vidusskolas latviešu un krievu plūsmas skolēnu, kā arī Maskavas skolēnu uzskatus, pētīta viņu etniskās piederības, sociāli ekonomisko un kulturālo apstākļu, skolēnu dzimuma ietekme uz viņu mērķtiecības attīstību un iecerētā mērķa sasniegšanu.

Ceturtajā posmā 2011. gadā tika veikta atkārtota jauniešu, kuri tajā laikā jau mācījās 12. klasē, anketēšana, izmantojot 2008. gada mērījuma anketu, lai iegūtu rezultātus par jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās dinamiku dzīvesdarbībā skolā.

Pētījuma bāzi veidoja: pirmajā pētījuma posmā – 200 Latvijā dzīvojoši sociāli atzītu augstu panākumu cilvēki, kuri tika definēti kā sekmīgi cilvēki, un 85 cilvēki, kuri ilgstoši atrodas bezdarbnieku statusā un tika definēti kā mazāk sekmīgi cilvēki; otrajā pētījuma posmā – 52 jaunieši – 9. klašu skolēni – no dažādām Rīgas vidusskolām (2008. gada mērījumā); trešajā pētījuma posmā piedalījās 2932 skolēni, no kuriem 993 skolēni bija no Maskavas vidusskolu 9. un 11. klasēm; 975 skolēni (9. un 12. klase) no Rīgas vidusskolām ar latviešu mācību valodu; 964 skolēni (9. un 12. klase) no Rīgas vidusskolām ar krievu mācību

valodu; pētījuma ceturtajā posmā – 52 jaunieši – 12. klašu skolēni (2011. gada mērījumā), kuri jau bija pētījumā piedalījušies, mācoties 9. klasē (2008. gada mērījumā).

Sekmīgu cilvēku (2007. gada pētījums) atlasei izvēlēti trīs kritēriji:

- 1) atzīts profesionālis (savu profesiju pārziņā līdz niansēm + pastāvīgi pilnveidojas + nodod savu pieredzi citiem);
- 2) ieņem ievērojamu stāvokli sabiedrībā (iemantojis daudzu cilvēku vai organizāciju uzticību + vēlēts vai nozīmēts amats + ir nozīmīgi ieguldījumi sabiedrības vai organizācijas labā);
- 3) turīgs (ir nekustamie īpašumi + gada ienākumi pārsniedz Ls 15 000 + investē līdzekļus). Ilgstoša bezdarbnieka atlases kritērijs bija bezdarbnieka statuss ilgāk nekā vienu gadu.

Jauniešu izlases veidošanai tika izmantota ērtuma metode kā nevarbūtīgās izlases veidošanas stratēģija – t. i., respondenti bija viegli pieejami un bija gatavi piedalīties pētījumā (Kristapsone, 2008). Izlases veidošanā tika ievērots brīvprātības princips – autore, izmantojot elektroniskos sociālos tīklus, uzaicināja jauniešus brīvprātīgi iesaistīties pētījumā. Pētījumā iesaistījās 137 jaunieši. Pētījuma pēdējā posmā tie paši jaunieši, kad viņi mācījās jau 12. klasē, atkārtoti tika uzaicināti piedalīties pētījumā. Aicinājumam 12. klasēs atsaucās 52 jaunieši, tādēļ promocijas darba empīriskā pētījuma rezultātu analīzei atbilstoši nejaušības principam tika izvēlēti 52 jauniešu rezultāti no 137 jauniešu rezultātiem, kuri pētījumā piedalījās 9. klasē.

Metodes. Intervija sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku izlasē. Tika izveidoti strukturētas intervijas jautājumi (skat. 1. pielikumu) informācijas ieguvei atbilstoši izveidotajiem mērķtiecības un sasniegumu kritērijiem, rādītājiem un to līmeņu pazīmēm (skat. 1.3. nodaļā 2., 3. tab). Lai iegūtu detalizētākus rezultātus par sasniegumu veidošanos sekmējošiem nosacījumiem, kas atklāj mērķtiecības nozīmi sasniegumu gūšanā atbilstoši mērķtiecības kritērijiem "mērķis dzīvesdarbībā", "dzīvesdarbības vērtības", "personības attieksmes" (skat. 1.3. nodaļā 2. tab.), kā arī atbilstoši kritērija "sasniegumu subjektīvais vērtējums" rādītājiem "iespēju pašnovērtējums", "uzskati par sasniegumu gūšanas veidu", "uzskati par šķēršļiem labāku sekmju gūšanā" (skat. 1.3. nodaļā 3. tab.), **empīriskajā pētījumā** intervijas saturā tika ietverts **papildu kritērijs "sasniegumus veicinošie faktori"**, kuram ir divi galvenie rādītāji:

- 1) dzīvesdarbība skolā;
- 2) profesionālā darbība.

Rādītājs "profesionālā darbība" interviju saturā tika ietverts, lai iegūtu salīdzinošus rezultātus par to, kā dzīvesdarbībā skolā veidojusies mērķtiecība un uzskati par sasniegumiem

izpaužas turpmākajā profesionālajā darbā, kā atklājas uzskati par darbu kā dzīvesdarbības vērtību. Katrs no galvenajiem rādītājiem ietvēra detalizētus rādītājus (skat. 6. att. – sasniegumus veicinošie faktori (O1)), kuri tika izdalīti atbilstoši mērķtiecības un sasniegumu kritērijiem. Rādītājs "mācību būtības izpratne" parādīja uzskatus par mācībām kā vērtību; rādītājs "līdzekļi sasniegumu gūšanā" parādīja uzskatus par sasniegumu gūšanas veidu, un šajā rādītājā detalizēti izdalītais rādītājs "attieksme pret kritiku" parādīja gan rīcību nākotnes panākumu veidošanā dzīvesdarbībā skolā, gan panākumu veidošanā profesionālajā darbībā, gan attieksmi pret sevi un citiem. Detalizēti izdalītais rādītājs "rīcība nepierastā, netradicionālā situācijā" parādīja rīcību nākotnes panākumu veidošanā, ko precizēja arī rādītājs "paļāvības avots", vienlaikus šis rādītājs atklāja arī attieksmi pret darbību, precizēja uzskatus par sasniegumu gūšanas veidu. Rādītājs "personības kvalitātes" tika ietverts kā detalizēts apkopojošs rādītājs, lai precizētu, kādas personības kvalitātes un kā tiek izmatotas sasniegumu gūšanā, tādēļ arī tika izdalīts rādītājs "priekšstati par sekmīgu cilvēku". Priekšstati par sekmīgu cilvēku palīdzēja noskaidrot, kuru personības kvalitāšu attīstība ir svarīga mērķtiecības un sasniegumu veidošanās sekmēšanā dzīvesdarbībā skolā.

Sekmīgu cilvēku interviju gaitā tika iegūta arī informācija par respondentiem: biogrāfija, vecums, kurā gūti lielākie panākumi, kopš kura vecuma apzināti veicināta savas karjeras izaugsme.

Intervijas metodoloģiskais pamats bija biogrāfisko pētījumu tradīcija, kurā naratīvajā intervijā izmanto dzīvesstāsta analīzi (Bela-Krūmina, 2004). Dzīvesstāsta galvenā atšķirība no autobiogrāfijas, kas ir paša veidots savas dzīves apraksts, ir tā, ka cilvēku uz retrospektīvu savas dzīves apskatu ir ierosinājusi kāda cita persona (Kirsenblatt-Gimbelt, 1989). Promocijas darba pētījumā tas ir retrospektīvs skatījums uz mērķtiecības un sasniegumu veidošanos dzīvesdarbībā skolā.

Tādā pieejā vienas biogrāfijas vai pat viena notikuma analīze var palīdzēt atklāt mikrosociālu notikumu izpratnes saistību ar notikumu izpratni makrostrukturās un institūcijās, prognozēt ilgtermiņa sociālās pārmaiņas (Miller, 2000). Biogrāfiskajā intervijā atsevišķi indivīda dzīves aspekti vai dzīves posmi tiek skatīti biogrāfijas kontekstā. Promocijas darbā tas nozīmē atklāt jauniešu mērķtiecības un sasniegumu mijsakarības, izmantojot retrospektīvu sasniegumus guvušu cilvēku skatījumu par dzīvesdarbības skolā nozīmi mērķtiecības un sasniegumu attīstībā; kā arī skatīt mērķtiecības veidošanos skolā saistībā ar turpmākajiem sasniegumiem pieauguša cilvēka dzīvē. Galvenā uzmanība šādā pieejā pievērsta virzībai laikā – cilvēka tagadne tiek skatīta biogrāfiskā kontekstā, atklājot mijattiecības starp indivīdu un sociālo pasauli (Bela-Krūmiņa, 2004). Tas pamato dzīvesdarbības koncepta ietveršanu šādā pētījumā (t. i., arī promocijas darba pētījumā). Dzīvesstāsti tiek skatīti kā teksti un

komunikatīvi notikumi vienlaikus, kur polifoniskā skanējumā ir savijušās daudzas balsis – stāstītāja, pētnieka, dzīves notikumu un citas balsis, kuras dzirdētas pagātnē un dzirdamas tagadnē (Freeman, 2002). Tādēļ naratīvajā analīzes pieejā tiek analizēts gan intervijas process, gan stāstījums kā teksts, nozīmes veidošanās process (Riessman, 1993).

Stāstījumi tiek uzlūkoti kā pašas par sevi nozīmīgas sociālās realitātes sastāvdaļas – intereses vērti ir ne tikai notikumi, par kuriem tiek stāstīts, bet arī stāstījumā aprakstīto notikumu izvēle un interpretācija. Tiek piedāvāts skatīties uz dzīvesstāstiem kā naratīvām konstrukcijām, kurās attiecības starp dzīvi un stāstījumu ir apziņas, atmiņas, pieredzes, saziņas, valodas un kultūrā pazīstamu modeļu pastarpinātas. Lai arī subjektīvais stāstījuma jēgas veidošanas process bieži ir analīzes centrā, tomēr tiek atzīts, ka stāstījumi nekad nav tīri individuāls darinājums. Cilvēks, veidojot stāstījumu par savu dzīvi, ietekmējas gan no nozīmīgiem kultūras naratīviem, gan sociālajiem procesiem sabiedrībā, tādēļ tie ir svarīgs avots indivīda, sabiedrības un kultūras attiecību analīzē. Stāstījumi tiek skatīti kā daļa no tagadnes reālās dzīves, kā konstrukcija, kurā ir iespējams pētīt un arī jāpēta tagadne daudz lielākā mērā nekā pagātne (Freeman, 2002, Ķīlis, 1998; Bela-Krūmiņa, 2004).

Promocijas darba pētījumā no vairākiem naratīva jēdziena definējumiem (Bela-Krūmiņa, 2004; Riessman, 1993) autore izvēlējās divus skatījumus:

- 1) stāsts par specifisku pagātnes notikumu, kam jāatbilst virknei kritēriju;
- 2) diskretas vienības ar identificējamu sākumu un beigām, kurus ir iespējams izdalīt no dzīvesstāsta.

Dzīvesstāstu analīzes naratīvajā pieejā svarīgākās teorētiskās un metodoloģiskās nostādnes (Bela-Krūmiņa, 2004), ko autore izmanto arī promocijas darbā, ir:

- 1) dzīvesstāsta veidošanās dialogā starp stāstītāju un klausītāju;
- 2) dzīvesstāsti kā kultūras pastarpināta individuālās pieredzes sakārtošanas prakse – šeit izpaužas pedagoģiskā nozīme;
- 3) stāstītāja un intervētāja kopīgi radītā dzīvesstāsta analīzes un interpretācijas pamatnosacījumi;
- 4) dzīvesstāsta transkripcija un reprezentācija zinātniskā tekstā.

Aptauja jauniešu izlasē. Aptaujas anketa jauniešiem (skat. 2. pielikumu) tika veidota pēc pētījuma sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku izlasēs veikšanas. Veidojot aptauju, tika izmantoti tie paši mērķtiecības un sasniegumu kritēriji, kas sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku intervijā. Tāpat tika izveidots papildu kritērijs "sasniegumus veicinošie faktori", ievērojot līdzīgu pamatojumu kā sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku intervijas izveidē (skat. iepriekš 76.-78. lpp.). Taču tika mainīti kritērija "sasniegumus veicinošie faktori" rādītāji: jauniešu aptaujā netika ietverts rādītājs "profesionālā darbība", jo jauniešiem tā vēl nav

dzīvesdarbības būtiska joma. Savukārt, tika uzsvērtā mērķtiecības kritērija "dzīvesdarbības vērtības" rādītāja "skola kā vērtība" nozīme, jo skola ir būtiska jauniešu – vidusskolēnu – dzīvesdarbības joma. Tādēļ aptaujā tika ietverts novērtējuma rādītājs "skolas nozīme faktoru veicināšanā" un detalizēti rādītāji, kas parāda, kā jaunieši novērtē skolas nozīmi (tas parāda arī skolas kā dzīvesdarbības vērtību) mērķtiecības un atbilstoši sasniegumu kā mērķtiecības rezultāta veicināšanā (skat. 6. att.). Tādā veidā tika plānots atklāt, kādiem vajadzētu būt darbības virzieniem, kuri būtu svarīgi jauniešiem un sekmētu viņu mērķtiecības un sasniegumu veidošanos.

Aptaujā tika ietverts novērtējuma rādītājs "personīgie faktori" (skat. 6. att.), kas ietvēra divus rādītājus: 1) attieksmes un to rādītāji atbilstoši 1.3. nodaļā izdalītajiem attieksmju veidiem (skat. 1.3. nodaļā 2. tab.), lai varētu konkrētāk skaidrot attieksmju kā mērķtiecības kritērija nozīmi sasniegumu gūšanā; 2) līdzekļi sasniegumu gūšanā, kas ietvēra detalizētāk izdalītus rādītājus nekā sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku intervijā. Detalizētie rādītāji – zināšanas, prasmes, pieredze; prāts; sakari, draugi; prasme analizēt, secināt, plānot; personīgās dotības, talants; rīcība neveiksmes gadījumā – jauniešu aptaujā tika izdalīti, pamatojoties uz sekmīgu un mazāk sekmīgu cilvēku intervijās iegūtajiem rezultātiem šādos rādītājos: pašātvības avots, personīgās kvalitātes. Rādītājs "rīcība neveiksmes gadījumā" tika ietverts, lai precizētu attieksmi pret darbību.

Tā kā promocijas darbā pētījuma priekšmets ir jauniešu – skolēnu – mērķtiecības un sasniegumu veidošanās, tad vispirms tiek analizēti pētījuma rezultāti jauniešu izlasē.

2.2. Jauniešu (9. un 12. klašu skolēnu) mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pašnovērtējuma 2008. un 2011. gada rezultātu salīdzinājums

Analizējot aprakstošās statistikas rezultātus (skat.9. pielikumu), vispirms var iegūt secinājumus, cik no respondentiem ir varējuši izdarīt izvēles, novērtējot jautājumus un apgalvojumus, un cik respondentiem bijis grūti atbildēt, t. i., izvēlēties konkrētu novērtējuma variantu, kas arī savā veidā liecina par mērķtiecības un sasniegumu apzināšanās pakāpi.

Jaunieši – 9. klases skolēni – pamatā ir izvēlējušies konkrētus novērtējuma variantus: izvēļu biežumā (skat. 9. pielikumu) vērojama tendence, ka lielākā daļa (44–52 respondenti) veikuši konkrētas novērtējuma izvēles. Salīdzinoši respondentiem grūtāk bijis novērtēt – t. i., viņi izvēlējušies novērtējuma variantu "grūti atbildēt" šādos kritērijos: sava lielākā sasnieguma skolā un ārpus skolas oriģinalitāte (8.1. jautājums – 13 respondentu no 52 respondentiem; 10.1. jautājums – 17 respondentu); sava lielākā sasnieguma skolā nozīmīgums citiem (8.3. jautājums – 10 respondentu); sava lielākā sasnieguma ārpus skolas

personīgais nozīmīgums (10.2. jautājums – 14 respondentu); sava lielākā sasnieguma ārpus skolas nozīmīgums citiem (10.3. jautājums – 14 respondentu); sava lielākā sasnieguma ārpus skolas iegūšanas nosacījumi: vai tas ir patīkama nejaušība, vai tas radās darba procesā; vai tas bija mērķtiecīgi plānots (10.4. jautājums – 13 respondentu).

Salīdzinoši arī 12. klases skolēni pamatā ir izvēlējušies konkrētus novērtējuma variantus: izvēļu biežumā (skat. 9. pielikumu) vērojama tendence, ka lielākā daļa (44–52 respondenti) veikuši konkrētas novērtējuma izvēles, un tikai divu kritēriju novērtējumā salīdzinoši vairāk ir izvēlēts novērtējuma variants ”grūti atbildēt” – t. i., sava lielākā sasnieguma ārpus skolas oriģinalitāte (10.1. jautājums – 12 respondentu); sava lielākā sasnieguma ārpus skolas nozīmīgums citiem (10.3. jautājums – 10 respondentu). Tātad vērojama tendence, ka grūtāk jauniešiem ir novērtēt savus sasniegumus, to oriģinalitāti, nozīmīgumu, īpaši – ārpusskolas sasniegumus, taču šī tendence mazinās 12. klases jauniešiem.

Analizējot jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – rezultātu salīdzinājumu atbilstoši kritērijiem: **mērķtiecība, sasniegumi un sasniegumus veicinošie faktori** un kritēriju rādītājiem (skat. 10. pielikumu), kopumā vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības 33 mērījumos no 48 (atšķirību nozīmīguma rādītājs p ir mazāks par 0,05). Rezultāti parāda kopumā mērķtiecības, sasniegumu un sasniegumus veicinošo faktoru novērtējuma pozitīvu dinamiku laikā – t. i., 12. klases skolēni ir mērķtiecīgāki, biežāk tiek atzīti sasniegumi, to nozīme, un sasniegumus veicinošajos faktoros biežāk tiek atzīmēta to nozīme jauniešu attīstības veicināšanā. Apkopotie salīdzinājuma, izmantojot ”Vilkoksona testu (Wilcoxon Signed Ranks Test)”, rezultāti **mērķtiecības kritērijā** redzami tabulā (skat. 4. tab.).

2. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – mērķtiecības rādītāju novērtējuma statistiski nozīmīgās atšķirības

Kritēriji	Signifikance – ir/nav statistiski nozīmīga atšķirība	Vidējais rangs (9. klase)	Vidējais rangs (12. klase)	Rezultātu dinamika
Prasme apzināt mērķi	.017 (ir)	13,58	12,82	negatīva
Prasme izvirzīt mērķi	.000 (ir – ļoti nozīmīga)	11,00	11,00	nav dinamikas
Prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai	.002 (ir)	8,50	10,85	pozitīva
Prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai	.000 (ir – ļoti nozīmīga)	11,50	12,08	pozitīva
Vajadzības sasniegt mērķi	.005 (ir)	19,17	15,24	negatīva
Nākotnes plāni	.418 (nav)	11,00	15,50	pozitīva
Rīcība nākotnes panākumu veidošanā	.468 (nav)	18,07	17,95	negatīva

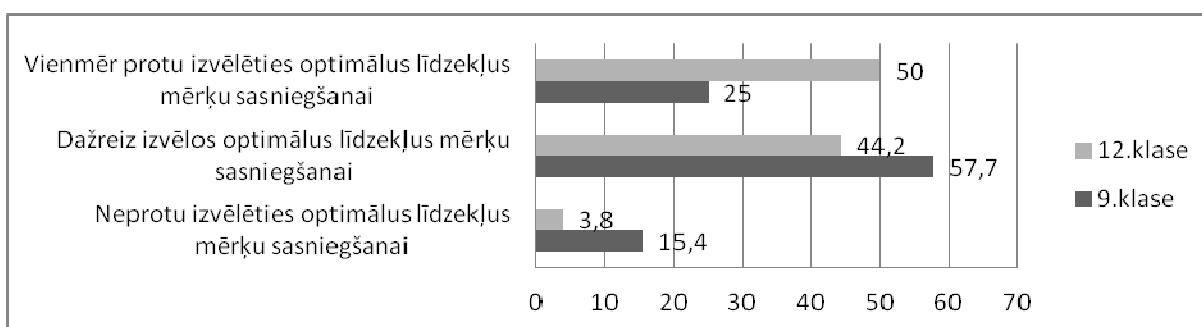
Lielāks negatīva ranga vidējais rādītājs skaidrojams ar salīdzinoši lielāku respondentu skaitu kritēriju novērtējumā, kuru rezultātos nebija izmaiņu, salīdzinot abus mērījumus un to

respondentu skaitu, kuriem 9. klasē bija augstāks rezultāts nekā 12. klasē. Mērījumā "prasme izvirzīt mērķi" ir statistiski nozīmīgas atšķirības starp rezultātiem, taču, kā parāda statistisko aprēķinu tendence, tās nevar definēt kā attīstības dinamiku.

Detalizēti analizējot statistiski nozīmīgās atšķirības mērķtiecības kritērija novērtējuma dinamikā (skat. 9. pielikumu), atzīmējams, ka abos mērījumos (9. klasē un 12. klasē) ļoti maz bija jauniešu, kuri neapzinās mērķi (četri 9. klasē un viens 12. klasē). Par pozitīvu dinamiku liecina tas, ka 9. klasē dominēja novērtējums "dažreiz apzinos darbības mērķi" (50%), taču 12. klasē – "vienmēr apzinos darbības mērķi" (57,7%). Ja 9. klasē 61,5% jauniešu uzskatīja, ka dažreiz prata izvirzīt mērķi, tad 12. klasē 61,5% jauniešu uzskata, ka vienmēr prot izvirzīt mērķi. Jāatzīmē, ka rezultātus varēja ietekmēt jauniešu pārliecība, ka viņi var sasniegt savus mērķus un zina, kas ir nepieciešams mērķa sasniegšanai (Phinney, Baumann, Blanton, 2001).

Būtisks rādītājs (skat. 7. att.) prasmes izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai pozitīvā dinamikā ir tas, ka 9. klasē 15,4% jauniešu neprata izvēlēties optimālus līdzekļus mērķa sasniegšanai, taču 12. klasē tā uzskata tikai 3,8% jauniešu. Biežāk 12. klasē jaunieši uzskata arī, ka vienmēr prot izvēlēties optimālus līdzekļus mērķa sasniegšanai (50%) – salīdzinoši 9. klasē tā uzskatīja 25% jauniešu.

7. attēls. Prasmes izvēlēties līdzekļus mērķu sasniegšanai novērtējuma rezultātu sadalījums

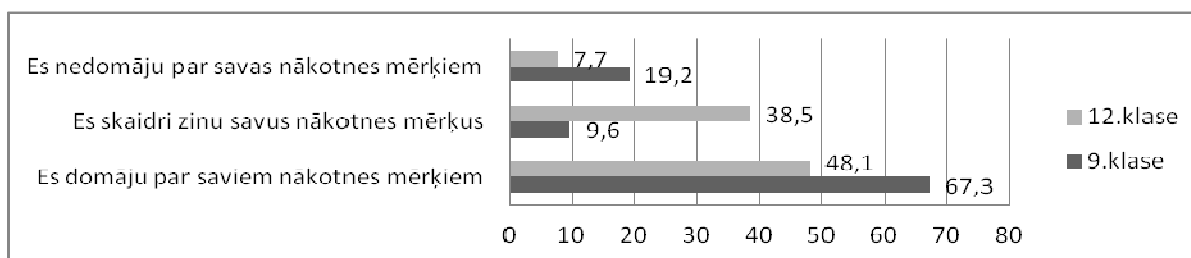


Palielinājusies ir arī jauniešu prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai: 9. klasē 17,3% jauniešu uzskatīja, ka neprot racionāli lietot līdzekļus mērķu sasniegšanai, taču 12. klasē tādu jauniešu nav. Tomēr šā rādītāja novērtējumā dominē izvēle "dažreiz protu racionāli lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai" (50% – 9. klasē un 55% – 12. klasē). Tātad rīcības aspektā pozitīva dinamika ir mazāka nekā iepriekšējos kritērijos, kas pamatā saistīti ar kognitīvo aspektu.

Īpaši dinamika ir vērojama vajadzības sasniegt mērķi novērtējumā: ja 9. klasē 32,7% jauniešu bija izteikta vajadzība sasniegt mērķi, tad 12. klasē – 75% jauniešu. Analizējot jauniešu uzskatus par nākotnes mērķiem, var secināt, ka tendence nedomāt par nākotnes mērķiem biežāk vērojama 9. klasē (19,2%) – 12. klasē tā uzskata 7,7% jauniešu. Ja 9. klasē biežāk jaunieši tikai domā par saviem nākotnes mērķiem (67,3%) un skaidri mērķus apzinās 9,6%, tad 12. klasē savus mērķus skaidri apzinās 38,5% jauniešu, tomēr nedaudz

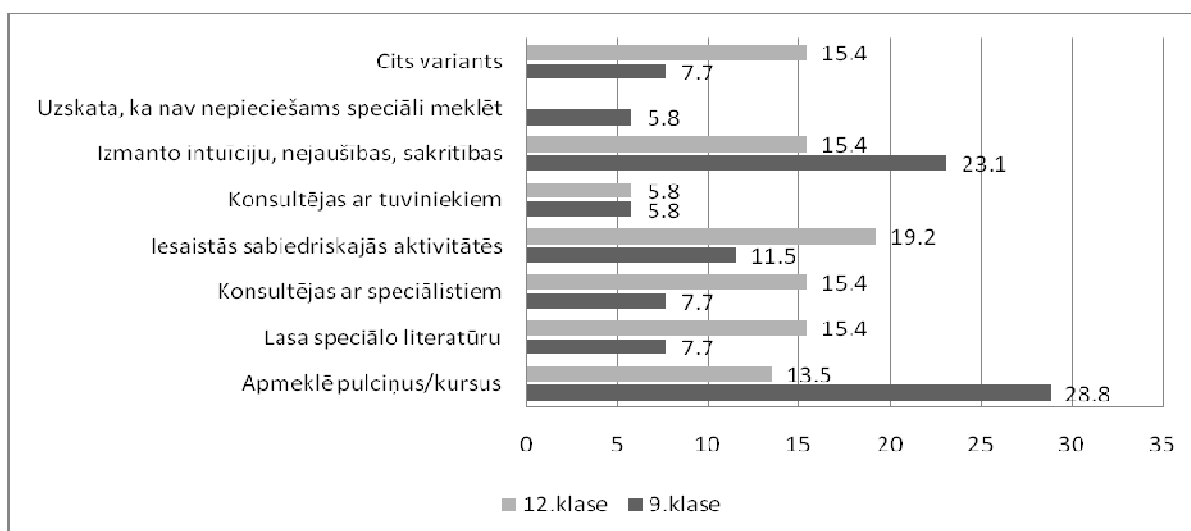
biežāk (48,1%) pausts uzskats, ka jaunieši tikai domā par saviem nākotnes mērķiem. Tomēr rezultātu atšķirības kopumā nav statistiski nozīmīgas (skat. 8. att.).

8. attēls. Nākotnes mērķu apzināšanās rezultātu sadalījums



Nozīmīgi mērķtiecības kritērija ir jauniešu uzskati par to, kā viņi meklē savu nākotnes panākumu darbības virzienu – t. i., rādītājs, kas liecina par konkrētu rīcību nākotnes panākumu veidošanā: apmeklē pulciņus/kursus; lasa speciālo literatūru; konsultējas ar speciālistiem; iesaistās sabiedriskajās aktivitātēs; konsultējas ar tuviniekiem; izmanto intuīciju, nejaušības, sakritības; uzskata, ka to nav nepieciešams darīt. Rezultāti parādīja, ka 12. klasē rādītāju pazīmju izvēle jauniešiem ir proporcionāli līdzvērtīgāka, biežāk tiek norādīta sociālā atbalsta tīkla izmantošana. 9. klasē biežāk tika izvēlēta pazīme "apmeklē pulciņus/kursus" (28,8%); 23,1% jauniešu izmantoja intuīciju, nejaušības un 5,8% uzskatīja, ka nav nepieciešama rīcība nākotnes panākumu veidošanā. Par pozitīvu mērķtiecības dinamiku 12. klasē liecina arī retāk izvēlētās pazīmes "intuīcija" un "nejaušība" (15,4%) un konkrētas rīcības kopumā atzīšana – neviens no respondentiem neuzskata, ka nav nepieciešama šāda rīcība. Tomēr rezultātu atšķirības kopumā nav statistiski nozīmīgas (skat. 9. att.).

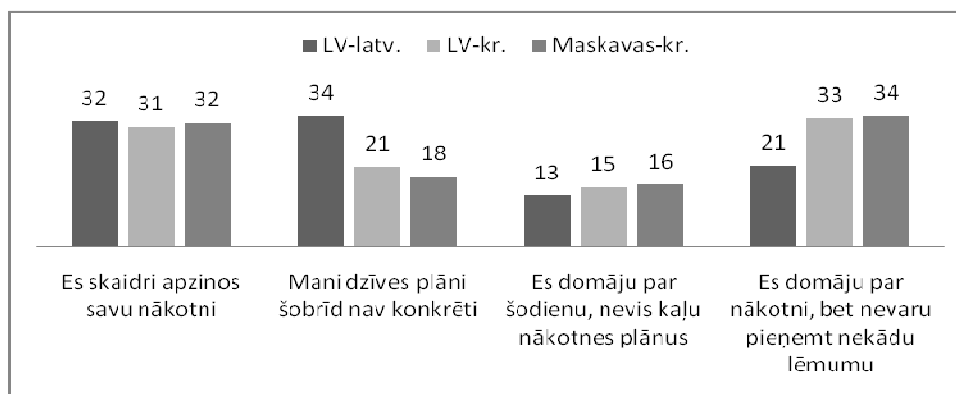
9. attēls. Nākotnes sasniegumu darbības virzienu meklējuma veidi



Pētījumā, kas tika veikts Rīgas – Maskavas sadarbības projekta ietvaros, arī tika noskaidrotas skolēnu domas par nākotni, lūdzot viņus izvēlēties no piedāvātajiem spriedumiem vienu, kas visvairāk atbilst viņu viedoklim: 1. Es skaidri apzinos savu nākotni; 2. Mani dzīves plāni šobrīd nav konkrēti; 3. Es domāju par šodien, nevis kaļu nākotnes

plānus; 4. Es domāju par nākotni, bet nevaru pieņemt nekādu lēmumu. Tā tika noskaidrota nākotnes plānu apzināšanās skaidrība, kura pamatā ir skaidrs mērķis.

10.attēls. Skolēnu nākotnes apzināšanās skaidrības pakāpes relatīvie rādītāji (%)



Izvērtējot visas izlases (1939 jaunieši) kopējos rezultātus (skat. 10. att.), varēja secināt, ka skolēnu apzināta mērķtiecība un skaidru plānu apzināšanās ir visai zema, - tikai 31% skaidri apzinās savu nākotni; 27% domā par savu nākotni, bet ir grūtības pieņemt lēmumu; 27% tālākās dzīves plāni nav konkrēti un 14% domā tikai par šodien. Šāda situācija daļēji ir saistīta ar skolēnu mērķtiecības attīstību skolā, kā to parāda arī citu autoru pētījumi.

Vērojama atšķirība starp latviešu izlases skolēniem un krievu skolēniem Latvijā un Maskavā, kas skaidrojama ar iespējamo etniskās piederības un atšķirīgās sociāli ekonomiskās, kultūrvides ietekmi. Latviešu izlases jaunieši ir nepārliecinātāki par saviem nākotnes plāniem, savukārt, krievi – mazāk lemt spējīgi, kaut arī apzinās savus nākotnes plānus. Šādus rezultātus varētu skaidrot ar iespējamo latviešu jauniešu bezrūpību un lēmuma pieņemšanas par savu nākotni atlikšanu uz vēlāku laiku, taču tas ir diskutējami, jo tieši latviešu jauniešu izlasē ir arī viszemākais rādītājs pie apgalvojuma, ka dzīvo šodienā un nekaļ nākotnes plānus. Iespējama ir arī mentalitātes ietekme: kautrīgums, kas nosaka plānu „noklusēšanu”, līdz tie ir realizēti.

Nozīmīgs faktors šādas situācijas skaidrojumā var būt daudzās iespējas, ko paplašina arī Eiropas Savienības piedāvājums. Jaunieši ir apzinājušies nākotnes plānus, ir vairākas alternatīvas, un konkrēts plāns radīsies pēc alternatīvu “atsijāšanās”. Ar iespēju daudzveidību, ko piedāvā mūsdienu sociāli ekonomiskā vide, var skaidrot arī augstākus rādītājus Latvijas krievu jauniešu un Maskavas jauniešu izlasēs nevarēšanā pieņemt lēmumu par saviem nākotnes mērķiem. Šādā kontekstā vērā ņemama arī atziņa, ka mērķi būtiski ietekmē aktuālos sasniegumus, piemēram, ja jaunieši nav izvirzījuši mērķus vai izvirzījuši zemāka prestiža mērķus, tad viņi vidusskolā izvēlas zemākas sarežģītības uzdevumus (Phinney, Baumann, Blanton, 2001), kas, autoresprāt, var ietekmēt arī nākotnes plānu un mērķu apzināšanos.

Izvērtējot apkopotos rezultātus atbilstoši dzimumam un mācību klasei – 9. vai 12. klase Latvijas izlasē un 9. vai 11. klase Maskavas izlasē (skat. 5.tab.), vērojamas atšķirības.

5.tabula. Skolēnu nākotnes apzināšanās skaidrības pakāpes relatīvo rādītāju atšķirības dzimuma un mācību klases grupās (%)

	Latvijas skolēni (latvieši)				Latvijas skolēni (krievi)				Maskavas skolēni			
	9.kl. zēni	12.kl. zēni	9.kl. meit.	12.kl. meit.	9.kl. zēni	12.kl. zēni	9.kl. meit.	12.kl. meit.	9.kl. zēni	11.kl. zēni	9.kl. meit.	11.kl. meit.
Es skaidri apzinos savu nākotni	30	35	27	37	32	27	29	35	28	37	32	33
Mani dzīves plāni šobrīd nav konkrēti	35	40	35	28	27	25	17	15	27	21	14	10
Es domāju par šodien, nevis kaļu nākotnes plānus	16	10	17	10	12	16	16	17	15	17	16	17
Es domāju par nākotni, bet nevaru pieņemt nekādu lēmumu	20	15	21	25	28	32	37	34	30	27	38	40

Rezultāti parāda, ka visnekonkrētākie dzīves plāni ir Latvijas izlases latviešu grupas zēniem (9.klases zēniem - 35%; 12.klases zēniem - 40%), salīdzinoši nekonkrēti tie ir arī Latvijas izlases latviešu grupas meitenēm (35% un 28%). Savukārt, Latvijas izlases krievu grupas meiteņu un Maskavas izlases meiteņu grupās ir augstākie rezultāti nespējā pieņemt lēmumu, kaut domā par nākotni. Vērojama saistība: nākotnes apzināšanās skaidrībā un nespējā pieņemt lēmumu ir līdzīgi rezultāti. Rezultātu skaidrojumā jāņem vērā arī tulkojuma faktors, kas varēja ietekmēt apgalvojuma izpratni, kā arī nevar neņemt vērā iespējamās individuālās variācijas apgalvojumu izpratnē. Piemēram, krievu grupu meiteņu rezultātus var skaidrot ar autoritāru vecāku ietekmi, ko parāda arī pētījumi par vecāku audzināšanas veida, pašu vecāku mērķtiecības nozīmi jauniešu mērķtiecībā un sasniegumos un to atšķirībām etnisko grupu kultūrās (Kalavana, Maes, et.al., 1981), ko uzskata par nozīmīgu, lai jaunieši varētu pielāgoties un gūt panākumus konkrētajā kultūras vidē.

Analizējot 9.klases skolēnu domas par nākotni, redzams (skat. 5. tab.), ka Latvijas izlases gan zēnu grupā (35%), gan meiteņu grupā (35%) ir līdzīgs viedoklis. Procentuāli uz pusi mazāks ir Latvijas izlases krievu meiteņu un Maskavas meiteņu skaits, kuru plāni nav konkrēti uz šo brīdi.

Daudz atšķirīgāki ir rezultāti 12./11. klasē. Latvijas izlases zēnu grupā visbiežāk nav skaidri nākotnes plāni (40%) – šajā gadījumā Latvijas izlases zēnu grupā par 10% ir augstāks rezultāts kā meiteņu grupā. Visbiežāk Maskavas meiteņu grupā (40%) domā par nākotni, bet nevar pieņemt konkrētu lēmumu. Vērojama pozitīva tendence: 12./11. klasē salīdzinoši maz ir skolēnu, kuri dzīvo šodienā, nedomājot par nākotnes plāniem. Sevišķi tas vērojams Latvijas izlases zēnu un meiteņu grupās (10%), salīdzinoši pārējās grupās - 16%.

Iezīmējas tendence, ka Latvijas izlases krievu grupas meitenes un Maskavas izlases meitenes ir tās, kuras dzīvo šodienā, ļaujot notikumiem virzīties savā gaitā. Iespējamais

skaidrojums šajās meiteņu grupās var būt saistīts ar ģimenes dzīves plānošanu, pirmo mīlestību utt. Daļai jauniešu, kā rāda prakse, ir būtiskas vakara izklaides, draugi, attiecības un iespējams, ka tiek “izdzīvota” šodiena. Tādēļ, iespējams, rādītāji “dzīvoju šodienā” un “nevaru pieņemt lēmumu, kaut domāju par nākotni” ir saistīti – šajās meiteņu grupās iepriekš nosauktajos apgalvojumos ir augstākie rādītāji, salīdzinot ar citām grupām.

Rezultātu atšķirību var skaidrot arī ar mentalitātes un kultūrvides atšķirībām, kā arī ar iespējamām individuālām variācijām apgalvojumu izpratnei, jo abās krievu tautības grupās atbildes ir gandrīz identiskas, bet latviešu grupās tās ir atšķirīgas. Jāņem arī vērā, ka šī aptauja (vismaz Latvijas vidusskolās) notika aprīlī, kad 12.klases gaidīja gala eksāmenus. Tas nozīmē finiša izjūtu, kurā būtu jau jābūt skaidrībai par tālākiem mērķiem.

Iespējama arī atšķirīga izpratne par to, ko nozīmē laika posms “Nākotne”? Kādam tas varbūt ir tuvākais gads, kādam 5 vai 10 gadi, varbūt vispār visa pieaugušā dzīve? Nozīme var būt arī pakāpei, kāda ir jauniešu pārliecībai, ka viņi var sasniegt savus mērķus, un zina, kas ir nepieciešams mērķa sasniegšanai. Tādēļ rezultātus varēja ietekmēt arī fakts, ka jaunieši parasti izvērza sev augstus mērķus saistībā ar nākotnē plānoto darbu, taču neskaidrība par savām spējām, neskaidra paškonceptija var radīt bailes konkretizēt nākotnes plānus un pieņemt konkrētus plānus.

Izvērtējot rezultātu dinamiku no 9. klases līdz 12. klasei, vērojams, ka Latvijas izlasē izteiktas dinamikas nav. Nedaudz augstāki rezultāti ir 12. klases meiteņu grupā (9. klasē 27% - 37% -12. klasē) nākotnes plānu apzināšanās novērtējumā. Par 10% samazinās to jauniešu skaits, kuri dzīvo šodienā, neizvirzot nākotnes plānus. Tas ir likumsakarīgi, jo 12.klases absolventiem nākotnes plānu izvirzīšana ir aktuāla, tomēr var diskutēt, vai šāds rezultāts (10%) ir pietiekams, lai varētu izvirzīt pieņemumu, ka skola ir veicinājusi personības pilnveidošanās vajadzību īstenojumu. Šāda jautājuma izvirzīšanu pamato rezultāti: 40% zēnu, absolvējot 12.klasi vēl nezina skaidri savus nākotnes plānus. Latvijas izlases krievu grupas zēniem ir par 10% augstāks rādītājs nekā meitenēm apgalvojuma “dzīves plāni šobrīd nav konkrēti” novērtējumā. Iespējamais rezultātu skaidrojums rodams atziņā, ka jauniešu vecumā pārejā no vienas izglītības pakāpes uz otru var vērot arī pašcieņas un iekšējās motivācijas samazināšanos (Otis, et al., 2005), kas var ietekmēt nākotnes plānu apzināšanos un lēmumu pieņemšanu par tiem.

Rezultātus par konkrētu lēmumu pieņemšanu varēja ietekmēt arī tas, kā savā dzīvesdarbībā jaunieši skaidro savus sasniegumus, sevišķi paredzamos sasniegumus. Citos pētījumos atklāts, ka jaunieši, kuri prognozēja pozitīvu savu mērķu sasniegšanu, vairāk kā 2/3 no viņiem pozitīvu rezultātu saistīja ar iekšējiem nosacījumiem, un mazāk kā 5% - ar ārējiem. Jaunieši, kuri prognozēja negatīvu rezultātu, mazāk kā 50% par nozīmīgiem mērķa

sasniegšanā uzskatīja iekšējos nosacījumus, un vairāk kā 40% par nozīmīgiem uzskatīja ārējos faktorus (Phinney, Baumann, Blanton, 2001).

Tātad: rezultāti parāda kopumā mērķtiecības novērtējuma pozitīvu dinamiku laikā – t. i., jaunieši 12. klasē ir mērķtiecīgāki. Taču mērķtiecības rādītāju novērtējuma statistiski nozīmīgu atšķirību analīze parāda, ka dinamika nav viennozīmīga. Mērījumu rezultātu 9. klasē un 12. klasē salīdzinājuma analīze parāda, ka nozīmīgas atšķirības bija piecos rādītājos no septiņiem. Nozīmīgas atšķirības netika novērotas, taču vidējo rangu salīdzinājums **nākotnes plānu** novērtējumā parādīja pozitīvas dinamikas tendenci, **rīcības nākotnes panākumu veidošanā rezultātu salīdzinājums** parādīja negatīvas dinamikas tendenci, kas nenozīmē attīstības neesamību, jo rezultātu biežuma analīze parāda, ka 12. klasē jaunieši retāk paļaujas uz nejaušībām rīcībā. Statistiski nozīmīgas atšķirības un pozitīvas dinamikas tendence tika novērotas rādītājos **”prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai”** un **”prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai”**.

Negatīvas dinamikas tendence vērojama rādītājos **”prasme apzināt mērķi”**, **”vajadzības sasniegt mērķi”**. Taču novērtējumu biežuma analīze parāda, ka 9. klasē 50% jauniešu dažreiz apzinās darbības mērķi, bet 12. klasē 57,7% jauniešu vienmēr apzinās darbības mērķi. 32,7% jauniešu 9. klasē bija izteikta vajadzība sasniegt mērķi, taču 12. klasē – 75% jauniešu.

Rādītājā **”prasme izvirzīt mērķi”** netika novērota dinamika, jo vidējie rangi abos mērījumos bija vienādi, taču rezultātu biežuma sadalījuma analīze parāda, ka 9. klasē 61,5% jauniešu uzskatīja, ka dažreiz prot izvirzīt mērķi, taču 12. klasē 61,5% jauniešu uzskata, ka vienmēr prot izvirzīt mērķi. Iegūtos rezultātus, īpaši rezultātus 9. klasē, var skaidrot, pamatojoties uz citos pētījumos secināto, ka nākotnes plānu apzināšanos, plānu konkrētību un lēmumu pieņemšanu par nākotnes plāniem var ietekmēt jauniešu vēl nepietiekami izveidotā un apzinātā pašpiederze (Špona, Čamane, 2009; Sue Lyn, 2000, 2006). Jauniešu mērķu izvirzīšanas prasmju attīstības pakāpi varēja ietekmēt savu spēju un iespēju apzināšanās pakāpe, tas, cik pozitīva ir paškonceptija un kādā mērā tā ir saistīta ar jauniešu uzskatiem par gaidāmo rezultātu, domājot par saviem nākotnes plāniem (Phinney, Baumann, Blanton, 2001; Yeager, Bundick, 2009). Augstāki mērķtiecības rezultāti jauniešiem 12. klasē skaidrojami ar profesionālām interesēm un karjeras attīstības plāniem, jo tad mērķi izkristalizējas un stabilizējas, notiek reāla to saskaņošana ar personības kvalitātēm un apkārtējās vides nosacījumiem (Hirschi, 2010). Jaunieši 12. klasē biežāk norāda mērķu sasniegšanas iekšējos nosacījumus – vajadzības, spējas un pūles – un retāk – ārējos, piemēram, nejaušību (Phinney, Baumann, Blanton, 2001).

Vērojama tendence: mērķtiecības rādītājos, kuri saistīti ar rīcību, pozitīva dinamika ir mazāka, salīdzinot ar kritērijiem, kas pamatā saistīti ar kognitīvo aspektu. Taču kopumā var

secināt, ka jauniešu mērķtiecība dzīvesdarbībā skolas laikā pilnveidojas, kas izvirza jautājumu par šā procesa pedagogiskās vadīšanas iespējām.

Sasniegumu kritēriji. Apkopotie salīdzinājuma rezultāti **sasniegumu kritēriju** novērtējumā redzami tabulā (skat. 6. tab.). Tabulā apkopoti gan objektīvā kritērija, gan subjektīvā kritērija rādītāju rezultāti.

6. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – sasniegumu rādītāju novērtējuma statistiski nozīmīgās atšķirības

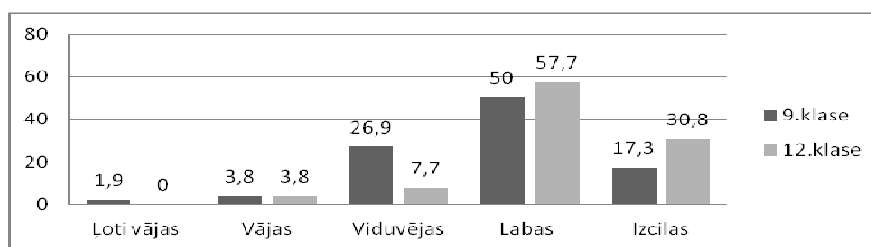
Kritēriji	Signifikance – ir/nav statistiski nozīmīga atšķirība	Vidējais rangs (9. klase)	Vidējais rangs (12. klase)	Rezultātu dinamika
Sekmes mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem (o)	.001 (ir – ļoti nozīmīga)	12,50	14,34	pozitīva
Sekmes pārējos mācību priekšmetos (o)	.832 (nav)	13,14	10,96	negatīva
Iespēju novērtējums (s)	.227 (ir)	12,00	14,60	pozitīva
Sasniegumu novērtējums, % (s)	.002 (ir)	22,94	19,89	negatīva
Lielākā sasnieguma skolā oriģinalitāte (s)	.197 (nav)	10,43	10,54	pozitīva
Lielākā sasnieguma ārpus skolas oriģinalitāte (s)	.002 (ir)	7,00	9,27	pozitīva
Lielākā sasnieguma skolā personīgais nozīmīgums (s)	.004 (ir)	11,88	12,03	pozitīva
Lielākā sasnieguma ārpus skolas personīgais nozīmīgums (s)	.032 (ir)	8,50	11,36	pozitīva
Lielākā sasnieguma skolā nozīmīgums citiem (s)	.011 (ir)	10,00	12,71	pozitīva
Lielākā sasnieguma ārpus skolas nozīmīgums citiem (s)	.022 (ir)	6,00	7,91	pozitīva
Lielākā sasnieguma skolā gūšanas veids (s)	.065 (nav)	13,63	13,44	negatīva
Lielākā sasnieguma ārpus skolas gūšanas veids (s)	.032 (ir)	8,50	11,36	pozitīva

o – objektīvs sasniegumu kritērijs; s – subjektīvs sasniegumu kritērijs

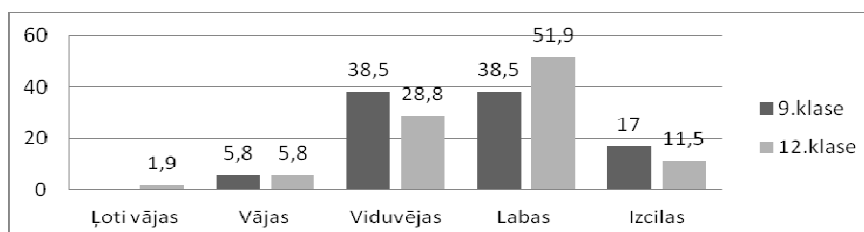
Analizējot tabulā (skat. 6. tab.) ievietotos rezultātus, var novērot kopumā pozitīvu attīstības dinamiku.

Pievēršoties sasniegumu kritēriju un to rādītāju novērtējuma dinamikas (skat. 9. pielikumu) detalizētai analīzei, jāatzīmē, ka īpaši nozīmīgs rādītājs saistībā ar mērķtiecību ir sekmes mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem. Rezultāti parādīja (skat. 10. att.), ka gan 9. klasē, gan 12. klasē jaunieši sekmes šajos mācību priekšmetos biežāk novērtēja kā labas (9. klasē – 50%; 12. klasē – 57%). Izteiktāka dinamika, kas var liecināt par mērķtiecīgu virzību uz turpmāko dzīves mērķu sasniegšanu, vērojama novērtējumā "izcilas sekmes" – t. i., 9. klasē 17% jauniešu savas sekmes mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem, novērtēja kā izcilas, taču 12. klasē – 30,8% jauniešu. Pārējo mācību priekšmetu novērtējumā (skat. 11. att.) vērojama tendence dominēt izvēlei "viduvējas" un "labas" sekmes abās pētīto jauniešu grupās, tomēr 12. klasē biežāk norādīts, ka sekmes ir labas (51,9%; salīdzinoši 9. klasē – 38,5%).

10. attēls. Jauniešu sekmes mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem



11. attēls. Jauniešu sekmes pārējos mācību priekšmetos

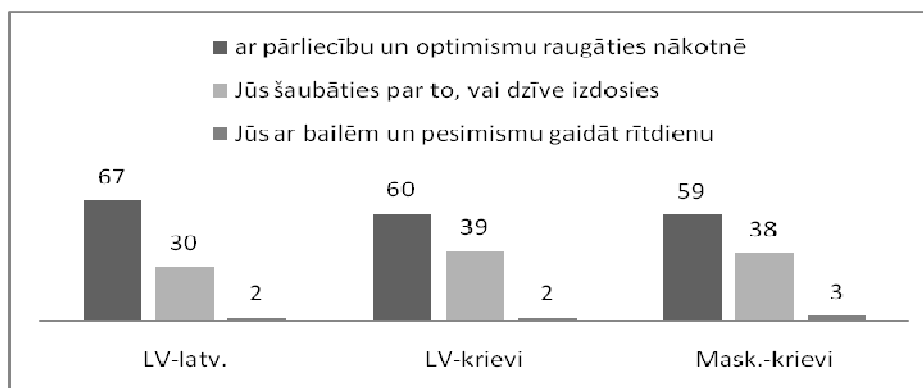


Savas iespējas jaunieši kopumā vērtē optimistiski, jo reti izvēlēts novērtējums: "Tu ar bailēm un pesimismu raugies nākotnē" (9. kl. – 5,8%; 12. kl. – 7,7%). Šaubas, vai dzīvē izdosies īstenot savus mērķus, biežāk vērojamas 9. klasē (48,1%), savukārt, 12. klasē jaunieši biežāk ar optimismu un pārliecību raugās nākotnē (55,8%), salīdzinoši 9. klasē – 42,3%.

Sasniegumu novērtējumā procentos (%), kas kopumā ir vidēji augsts, augstāk savus sasniegumus vērtē 12. klases jaunieši: ja 9. klasē biežāk izvēlētie novērtējumi variē no 50 līdz 80% un visbiežāk izvēlētais novērtējums ir 70%, tad 12. klasē biežāk izvēlēto novērtējumu variācijas ir no 60 līdz 90% un visbiežāk izvēlētais novērtējums ir 80%.

Pētījuma rezultātos, kas tika iegūti Rīga – Maskava sadarbības projekta ietvaros, noskaidrojās, ka ar pārliecību un optimismu nākotnē raugās 59 – 67% jauniešu pētījuma izlasē kopumā; Maskavas izlasē šis rādītājs ir salīdzinoši zemākais (59%), ļoti līdzīgs ir rādītājs Latvijas krievu izlasē (60%), augstāks rādītājs ir Latvijas latviešu izlasē (67%) – tad likumsakarīgs ir rezultāts, ka tikai 31% skaidri apzinās savu nākotni (skat. 12. attēlu)

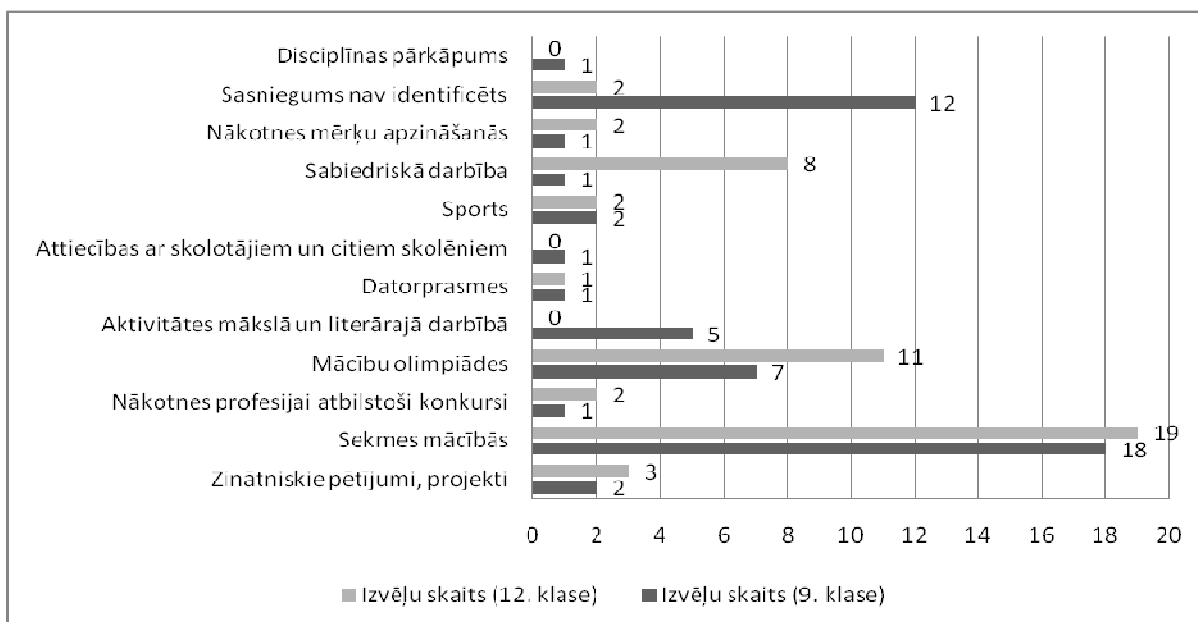
12. attēls. Jauniešu novērtējums par savām iespējām.



Analizējot kvalitatīvos datus par to, kādu sasniegumu jaunieši uzskata par lielāko sasniegumu skolā un ārpus skolas, secināms, ka uzskati ir ļoti daudzveidīgi. Rezultātu analīzei

tika veikta datu kodēšana, tās rezultātā izdalītas sasniegumu grupas un aprēķināts izvēļu biežums (skat. 9. pielikumu). Rezultātu **apkopojums par lielāko sasniegumu skolā** skatāms attēlā (skat. 13. att.).

13. attēls. Jauniešu lielāko sasniegumu skolā kopas



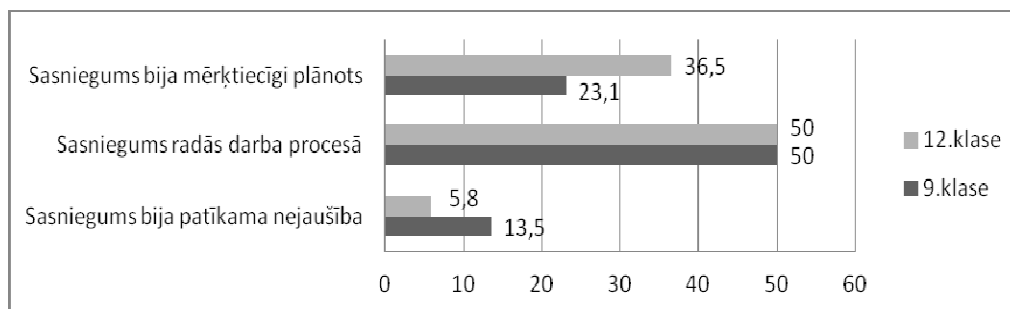
Jāatzīmē, ka 12. klases jaunieši izvērstāk bija snieguši komentārus un 13 gadījumos no 52 bija nosaukuši vairākus sasniegumus to saistībā, piemēram: jaunu pasākumu organizēšana skolā, koncertu vadīšana un labas sekmes; labas sekmes, vieta franču valodas novada olimpiādē un piedalīšanās franču valodas valsts olimpiādē; attīstītas spējas prezentēt sevi, uzstāties, savu spēku apzināšanās. Veidojot sasniegumu kopas, vērā tika ņemts pirmais nosauktais sasniegums. Viens no respondentiem neidentificētu sasniegumu bija komentējis, norādot, ka šādiem sasniegumiem nav nozīmes turpmākajā dzīvē (skat. 9. pielikumu). Salīdzinot rezultātus, var secināt, ka 12. klasē sasniegumu identificēšanā skolā palielinās mācību olimpiāžu un sabiedriskās darbības nozīme.

Sekmīguma aspektā nozīmīgi ir jauniešu uzskati par sasniegumu oriģinalitāti. Analizējot sasnieguma skolā oriģinalitātes novērtējumus – sasniegums nebija oriģināls; sasniegums bija daļēji oriģināls; sasniegums bija oriģināls, unikāls; grūti pateikt –, novērojams, ka izvēles ir salīdzinoši proporcionāli sadalītas (skat. 9. pielikumu) abos mērījumos. Tomēr sasnieguma oriģinalitāte, unikalitāte nedaudz biežāk tiek atzīta 12. klasē (28,8%), salīdzinoši retāk 9. klasē (19,2%), savukārt, 12. klasē retāk sasnieguma oriģinalitāte netiek atzīta (9,6%), salīdzinoši biežāk 9. klasē (25%).

Sasnieguma skolā personīgā nozīmīguma pakāpe (skat. 14. att.) augstāka biežāk ir 12. klasē – 63,7% jauniešu tas ir ļoti nozīmīgs; 9. klasē – 36,5% un 17,3% jauniešu tas nebija personīgi nozīmīgs, kas var liecināt arī par zemāku 9. klases jauniešu pašapzināšanās pakāpi.

Sasnieguma nozīmīgumu citiem arī biežāk atzīst 12. klases jaunieši, tomēr abos mērījumos vērojama arī tendence neuzskatīt šo sasniegumu par nozīmīgu citiem: 9. klasē tā uzskatīja 36,5%, 12. klasē – 25% jauniešu. Tas var būt arī adekvāts vērtējums atbilstoši tiem sasniegumiem, kuri tika nosaukti, taču var liecināt arī par neprasmī saskatīt lietu kopsakarības sociālajā vidē.

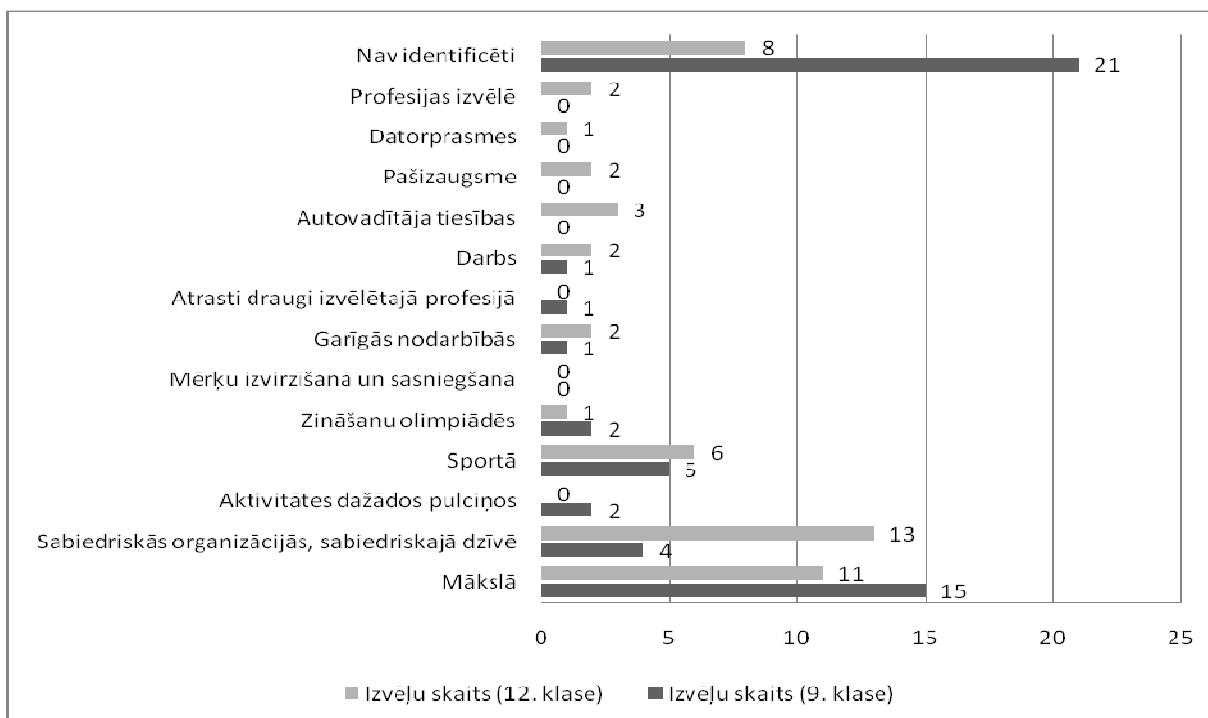
14. attēls. Lielāko sasniegumu skolā gūšanas veids



Par mērķtiecību liecina uzskati par sasnieguma gūšanas veidu: 23,1% jauniešu 9. klasē uzskatīja, ka sasniegums bija mērķtiecīgi plānots; 12. klasē tā uzskatīja 36,5% jauniešu, tomēr abos mērījumos 50% jauniešu pauda viedokli, ka sasniegums radās darba procesā, kas netieši tomēr parāda arī mērķtiecības aspektu – t. i., iesaistīšanos šajā darba procesā. Salīdzinoši retāk jaunieši abos mērījumos izvēlējās vērtējumu "sasniegums ir patīkama nejaušība" (13,5% 9. klasē un 5,8% 12. klasē).

Rezultātu apkopojums par **identificēto lielāko sasniegumu ārpus skolas** skatāms attēlā (skat. 15. att.).

15. attēls. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – lielāko sasniegumu ārpus skolas kopas

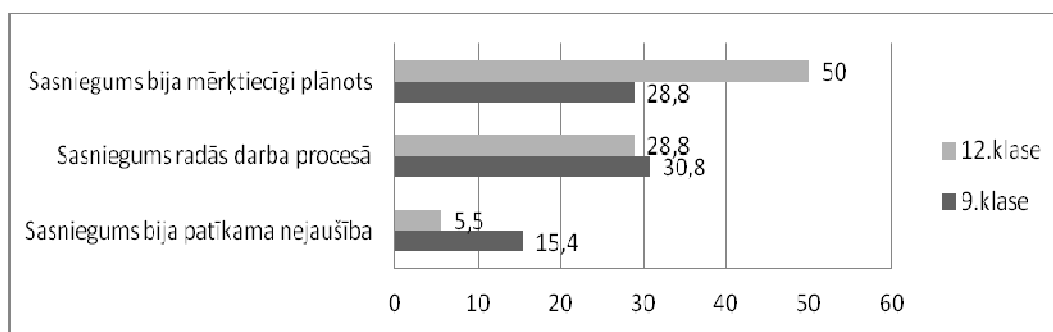


Analizējot **sasnieguma ārpus skolas originalitātes novērtējumus** (skat. 9. pielikumu), vērojama tendence 9. klasē sasniegumu neuzskatīt par oriģinālu (23,1%) vai uzskatīt, ka tas bija daļēji oriģināls (30,8%); savukārt, 12. klasē tendence uzskatīt, ka sasniegums bija daļēji oriģināls (32,7%) vai oriģināls, unikāls (36,5%). Tātad kopumā par oriģinālāku sasniegumu uzskata 12. klasē.

Sasnieguma ārpus skolas **personīgā nozīmīguma pakāpe** biežāk abos mērījumos tiek novērtēta kā ļoti nozīmīga, taču augstāka tā ir 12. klasē (63,5%), salīdzinoši 9. klasē – 36,5%. Sasnieguma nozīmīguma citiem novērtējumā vērojama tendence 9. klasē to uzskatīt par daļēji nozīmīgu (32,7%) vai neuzskatīt šo sasniegumu par nozīmīgu citiem (19,2%); savukārt, 12. klasē jaunieši biežāk šo sasniegumu vērtē kā daļēji nozīmīgu citiem (36,5%) vai nozīmīgu citiem (38,5%). Kopumā var vērot, ka abos mērījumos sasniegums ārpus skolas tiek uzskatīts par nozīmīgāku citiem nekā sasniegums skolā.

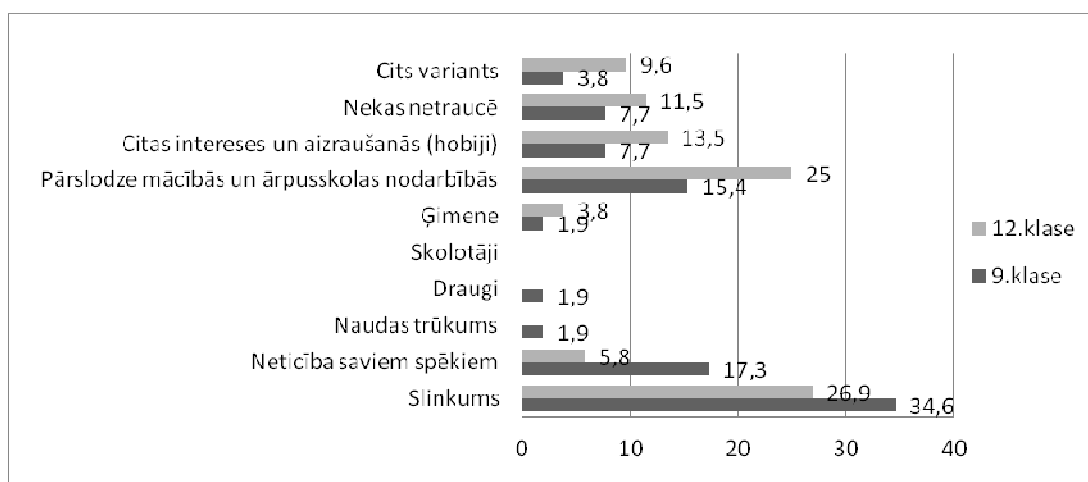
Par mērķtiecību liecina **uzskati par sasnieguma gūšanas veidu**: 12. klasē biežāk jaunieši uzskatīja, ka sasniegums ārpus skolas bija mērķtiecīgi plānots (50%); 9. klasē tā uzskatīja 28,8% jauniešu. Abos mērījumos salīdzinoši bieži jaunieši pauda viedokli, ka sasniegums radās darba procesā (9. klasē 30,8%; 12. klasē – 28,8%). Salīdzinoši retāk jaunieši abos mērījumos izvēlējās vērtējumu "sasniegums ir patīkama nejaušība" (15,4% 9. klasē un 5,8% 12. klasē). Jāatzīmē, ka, novērtējot sasniegumu ārpus skolas, nedaudz biežāk 9. klasē jaunieši to uzskatīja par patīkamu nejaušību, kas liecina par mazāk apzinātu mērķtiecību vai zemāku mērķtiecības pakāpi.

16. attēls. Lielāko ārpus skolas sasniegumu gūšanas veids



Analizējot **traucējošos faktorus labāku sekmju sasniegšanā**, vērojams, ka abos mērījumos jaunieši kā galvenos faktorus atzīmējuši (skat. 9. pielikumu) slinkumu (9. klasē – 34,6%; 12. klasē – 26,9%) un pārslodzi mācībās un ārpusskolas nodarbībās (9. klasē – 15,4%; 12. klasē – 25%). Salīdzinoši bieži jaunieši 9. klasē kā traucējošu faktoru atzīmēja arī neticību saviem spēkiem (17,3%) un 12. klasē – citas intereses un aizraušanās (hobiji) (13,5%). 12. klasē 11,5% jauniešu uzskatīja, ka viņiem nekas netraucē.

17. attēls. Traucējošie faktori labāku sekmju gūšanā



Tātad: rezultāti parāda kopumā sasniegumu pozitīvu dinamiku laikā, īpaši sekmju dinamiku mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem. 12. klases jaunieši biežāk apzinās savus sasniegumus, to nozīmi dzīvesdarbībā. Taču kopumā vērojama tendence, ka grūtāk jauniešiem ir novērtēt savus sasniegumus, to oriģinalitāti, nozīmīgumu, īpaši – ārpus skolas sasniegumus, taču šī tendence mazinās 12. klases jauniešiem. Var atzīmēt, ka jauniešiem 12. klasē biežāk vērojama sasniegumu motivācija, kuras pamatā ir mērķis izpildīt uzdevumu un orientācija uz sekmēm un panākumiem (Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007).

Negatīva rezultātu dinamika, salīdzinot mērījumus 9. klasē un 12. klasē, vērojama **sekmēs pārējos mācību priekšmetos** – t. i., kuri neatbilst turpmākajiem dzīves mērķiem, ko var skaidrot ar mērķtiecīgāku pieeju turpmākajiem dzīves mērķiem 12. klasē. Negatīva rezultātu dinamika vērojama arī **sasniegumu novērtējumā procentos**, ko var skaidrot ar iespējami kritiskāku 12. klases jauniešu pieeju savas dzīvesdarbības izvērtējumā.

Lielākie sasniegumi skolā un ārpus skolas ir saistīti ar zināšanu ieguvu (sekmes mācību priekšmetos), lietojumu (mācību olimpiādes), ārpus skolas sasniegumi salīdzinoši bieži, īpaši 12. klasē, ir saistīti arī ar sabiedrisko darbību.

Lielākā sasnieguma skolā gūšanas veida novērtējumos nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības abu mērījumu (9. klasē un 12. klasē) rezultātu salīdzinājumā. Taču 12. klasē biežāk jaunieši uzskatīja, ka sasniegums ārpus skolas bija mērķtiecīgi plānots (50%); 9. klasē tā uzskatīja 28,8% jauniešu. Salīdzinoši retāk jaunieši abos mērījumos izvēlējās vērtējumu "sasniegums ir patīkama nejaušība" (15,4% 9. klasē un 5,8% 12. klasē).

Jaunieši prot identificēt subjektīvos un objektīvos **traucējošos faktoros labāku sekmju sasniegšanā** un abos mērījumos nosauc slinkumu kā galveno traucējošo faktoru; jaunieši pārslodzi mācībās un ārpus skolas nodarbībās arī salīdzinoši bieži uzskata par traucējošu faktoru labāku sekmju gūšanā.

Kritērija "sasniegumus veicinošie faktori" rādītāja "dzīvesdarbības skolā nozīme sasniegumu veicināšanā" apkopotie salīdzinājuma rezultāti, kas parāda skolas kā dzīvesdarbības vērtības subjektīvi uztvertu nozīmi jauniešu mērķtiecības un sasniegumu sekmēšanā, redzami tabulā (skat. 7. tab.).

7. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – uzskatu par dzīvesdarbības skolā nozīmi sasniegumu veicināšanā statistiski nozīmīgās atšķirības

Kritēriji	Signifikance – ir/nav statistiski nozīmīga atšķirība	Vidējais rangs (9. klase)	Vidējais rangs (12. klase)	Rezultātu dinamika
Patstāvība un atbildība	.000 (ir – ļoti nozīmīga)	17,20	16,37	negatīva
Mērķtiecība	.001 (ir – ļoti nozīmīga)	21,10	16,27	negatīva
Uzdrīkstēšanās	.002 (ir)	12,70	14,30	pozitīva
Spēja izvirzīt mērķus	.003 (ir)	11,00	11,61	pozitīva
Prasme sasniegt izvirzītos mērķus	.050 (ir)	13,50	13,50	nav dinamikas
Prasme rast risinājumu problēmsituācijās	.002 (ir)	13,17	11,24	negatīva
Pašregulācijas prasme	.001 (ir – ļoti nozīmīga)	13,38	14,11	pozitīva
Optimisms, pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi	.001 (ir – ļoti nozīmīga)	9,50	11,82	pozitīva
Radošums	.065 (nav)	11,64	12,16	pozitīva

Tabulā ievietotie salīdzinājuma rezultāti (skat. 7. tab.) parāda, ka skolas nozīme sasniegumu veicināšanā augstāk tiek novērtēta 12. klasē, salīdzinot ar 9. klasi. Detalizētāka abu mērījumu, kurā jaunieši novērtēja līmeni, kādā dzīvesdarbība skolā (t. i., skolā aptaujas tekstā) veicinājusi sasniegumus, rezultātu aina redzama tabulā (skat. 8. tab.). Pašregulācijas prasmēs šajā gadījumā uzsvērtā spēja mainīt rīcību atbilstoši situācijai un radošums nozīmē spēju radīt jaunas, oriģinālas idejas.

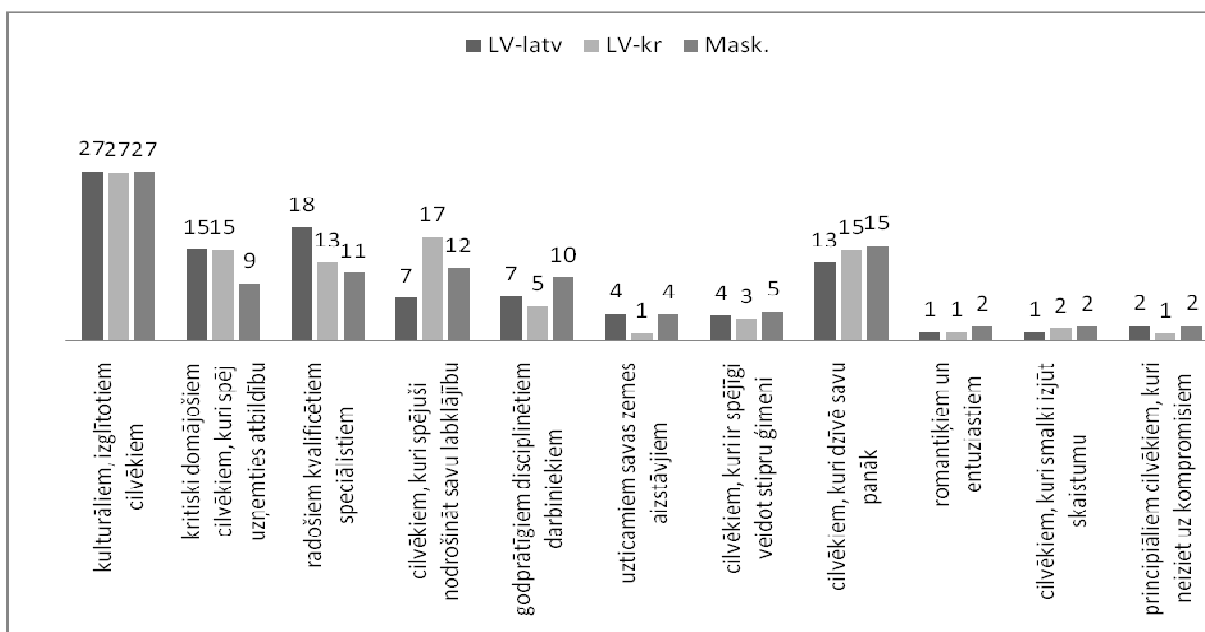
8. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – uzskatu par dzīvesdarbības skolā nozīmi sasniegumu veicināšanā rezultāti

Kritēriji/ nozīmes līmenis, %	1 – zems līmenis		2 – vidējs līmenis		3 – augsts līmenis		Grūtības identificēt	
	9.kl.	12.kl.	9.kl.	12.kl.	9.kl.	12.kl.	9.kl.	12.kl.
Patstāvība un atbildība	15.4	3.8	55.8	28.8	23.1	65.4	5.8	1.9
Mērķtiecība	15.4	3.8	59.6	36.5	19.2	57.7	5.8	1.9
Uzdrīkstēšanās	40.4	11.5	32.7	42.3	25	42.3	1.9	3.8
Spēja izvirzīt mērķus	19.2	3.8	44.2	48.1	30.8	42.3	5.8	5.8
Prasme sasniegt izvirzītos mērķus	17.3	13.5	51.9	40.4	25	42.3	5.8	3.8
Prasme rast risinājumu problēmsituācijās	23.1	11.5	51.9	42.3	15.4	42.3	9.6	3.8
Pašregulācijas prasme	34.6	7.7	50	46.2	13.5	36.5	1.9	9.6
Optimisms, pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi	38.5	19.2	30.8	34.6	25	44.2	5.8	1.9
Radošums	25	11.5	34.6	38.5	38.5	44.2	1.9	5.8

Tabulā (skat. 8. tab.) apkopotie rezultāti parāda, ka vērojama tendence: 12. klasē jaunieši biežāk atzīst augsta līmeņa dzīvesdarbības skolā nozīmi sasniegumu veicināšanā atbilstoši definētajiem rādītājiem.

Pētījuma ietvaros, (Rīgas – Maskavas sadarbības projektā) jaunieši sniedza atbildes par skolas nozīmīgumu atbildot uz jautājumu: „Kādiem, pēc Jūsu domām, jābūt cilvēkiem, kurus gatavo mūsdienu skola?” Visas izlases apkopotie rezultāti redzami 18. attēlā

18.attēls. Skolēnu uzskati par skolā iegūstamajām cilvēka iezīmēm/kvalitātēm (%)



Tātad galvenās vajadzības, ko var definēt arī kā vērtības, ir kļūt par kulturālu, izglītotu cilvēku, radošu, kvalificētu speciālistu, par cilvēku, kurš dzīvē sasniedz iecerēto.

Rezultāti parāda, ka abās skolēnu grupās (latviešu un krievu) skolēniem ir svarīgi kļūt par kulturāliem cilvēkiem (70%) un panākumu cilvēkiem (30%) – t.i., tādiem, kuri dzīvē sasniedz savus mērķus. Latviešu grupā svarīgi ir kļūt arī radošiem speciālistiem (50%), kas izvirza uzdevumu skolā veicināt radošu pieeju uzdevumu risināšanā, radošu domāšanu. Krievu skolēnu grupā ir svarīgi arī iemācīties nodrošināt savu labklājību, kas izvirza uzdevumu skolā veicināt prasmi būt mērķtiecīgiem sasniegumu gūšanā, kas tālāk var nodrošināt labklājību.

Jauniešu uzskatus par to, kādus cilvēkus jāsgatavo skolā, var saistīt ar citos pētījumos secināto, ka vecumā ap 14 gadiem un vēlāk jaunieši jau reālāk izvērtē savas intereses un mērķus atbilstoši savām spējām un profesiju pieejamībai. Svarīgs faktors šajā procesā ir dzimums (Helwig, 2001). Pētījumi arī parāda, ka mērķi tiek veidoti un izvirzīti atbilstoši uzskatiem par pašefektivitāti un rezultāta gaidām, ko savukārt ietekmē personības iezīmes. Mērķi nosaka uzvedību, kas atgriezeniski ietekmē uzskatus par pašefektivitāti, un tas ļauj pārskatīt un pārveidot mērķus (Lent, Taveira, Sheu, Singley, 2009). Tas savukārt, kā

autore novērojusi savā praksē, var ietekmēt jauniešu uzskatus par to, kādus cilvēkus jāsaģatavo skolā.

Vērojamas interesantas atšķirības: latviešu grupu jaunieši par 50% biežāk atzīmējuši rādītāju “radošs, kvalificēts speciālists” nekā krievu grupu jaunieši. Iespējams tas saistīts ar Latvijā kā Eiropas dalībvalstī attīstītu pieeju, ka privātajā uzņēmējdarbībā galvenais ir radošums, lai spētu būt vadošais kādā jomā. Kvalificētiem, radošiem speciālistiem ir lielāks pieprasījums darba tirgū un lielāka iespējamība būt sekmīgiem biznesā. Vērojams stereotipisks novērtējums, ka skolai jāsaģatavo izglītoti cilvēki, bet tas ir sociāli ekonomiskai videi atbilstošs uzskats.

Maskavas jauniešu grupās biežāk izvēlēts arī rādītājs “godprātīgi, disciplinēti darbinieki”. Iespējams tā ir sociāli ekonomiskajā vidē no sociālisma laika laikiem saglabājušās uzskata ietekme, ko var saistīt arī ar rādītāja “kritiski domājošs, spējīgs uzņemties atbildību cilvēks” retāku izvēli. Sociālisma sistēmā netika uzsvērta individualitātes kritiskā domāšanas spēja, un dominēja viedoklis, ka atbildība ir komandas locekļu līdzatbildība. Piederības izjūtas savai dzimtenei nozīmi parāda rādītāja “uzticami savas zemes aizstāvji” novērtējums: Latvijas latviešu grupās un Maskavas jauniešu grupās tas ir četras reizes biežāk izvēlēts kā Latvijas krievu grupās.

9.tabula. 9.klašu skolēnu uzskati par skolā iegūstamajām cilvēka iezīmēm/kvalitātēm (%)

	Latvijas 9.klases skolēni (latv.)		Latvijas 9.klases skolēni (krievi)		Maskavas 9. klases skolēni	
	zēni	meit.	zēni	meit.	zēni	meit.
kulturāliem, izglītotiem cilvēkiem	26	28	25	29	26	29
kritiski domājošiem cilvēkiem, kuri spēj uzņemties atbildību	14	15	16	13	9	10
radošiem kvalificētiem speciālistiem	18	18	12	13	11	11
cilvēkiem, kuri spējuši nodrošināt savu labklājību	7	7	18	16	12	11
godprātīgiem disciplinētiem darbiniekiem	8	7	5	6	10	11
uzticamiem savas zemes aizstāvjiem	6	3	2	1	6	3
cilvēkiem, kuri ir spējīgi veidot stipru ģimeni	4	4	4	3	5	4
cilvēkiem, kuri dzīvē savu panāk	12	13	13	16	15	16
romantiķiem un entuziastiem	1	1	1	1	3	2
cilvēkiem, kuri smalki izjūt skaistumu	1	1	2	2	2	3
principiāliem cilvēkiem, kuri neiziet uz kompromisiem	3	2	2	1	3	2

Rezultātu atšķirība nav izteikta, tomēr iezīmējas tendence: rādītāju “cilvēki, kuri dzīvē savu panāk” biežāk izvēlas krievu tautības jaunieši nekā latvieši. Iespējams tas saistāms ar latviešu pieticību, kuri ir atturīgāki, izvīrzot un cenšoties sasniegt mērķus. Rezultātu skaidrojumā var izmantot arī atziņu, ka jauniešu vecumā karjeras attīstības mērķi reāli tiek saskaņoti ar personības kvalitātēm un apkārtējās vides nosacījumiem (Hirschi, 2010), lai gan

šeit var būt arī citu faktoru ietekme – piemēram, sabiedrībā valdošais viedoklis, kādam jābūt mūsdienu cilvēkam.

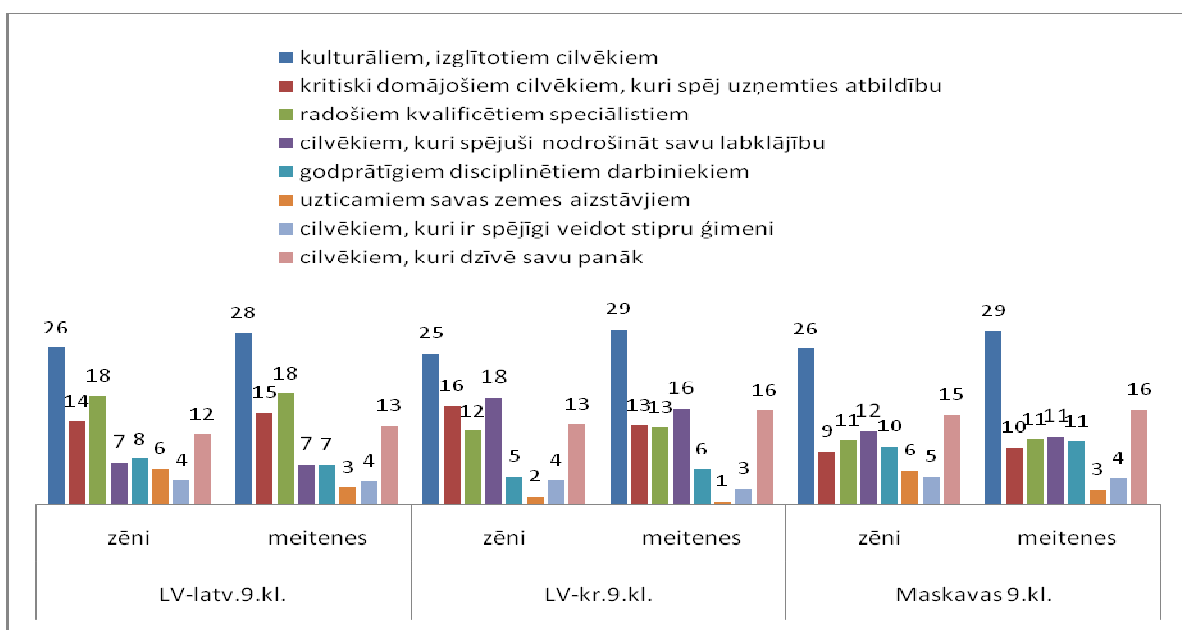
10.tab. 11./12.kl. skolēnu uzskati par skolā iegūstamajām cilvēka iezīmēm/kvalitātēm (%)

	Latvijas 12.klases skolēni (latv.)		Latvijas 12.klases skolēni (krievi)		Maskavas 11. klases skolēni	
	zēni	meit.	zēni	meit.	zēni	meit.
kulturāliem, izglītotiem cilvēkiem	26	30	25	30	26	29
kritiski domājošiem cilvēkiem, kuri spēj uzņemties atbildību	17	17	15	16	10	10
radošiem kvalificētiem speciālistiem	19	20	13	12	10	10
cilvēkiem, kuri spējuši nodrošināt savu labklājību	6	6	16	12	13	11
godprātīgiem disciplinētiem darbiniekiem	7	7	5	6	10	12
uzticamiem savas zemes aizstāvjiem	4	3	1	0	6	2
cilvēkiem, kuri ir spējīgi veidot stipru ģimeni	3	4	5	3	4	4
cilvēkiem, kuri dzīvē savu panāk	12	11	15	17	15	16
romantiķiem un entuziastiem	2	1	1	2	3	2
cilvēkiem, kuri smalki izjūt skaistumu	2	1	2	2	2	2
principiāliem cilvēkiem, kuri neiziet uz kompromisiem	2	1	2	1	2	2

Izvērtējot 9.klases jauniešu uzskatus (skat. 19. att.) nav vērojamas izteiktas atšķirības ar izlases rezultātiem, taču atsevišķas atšķirības iezīmējas.

Rezultāti parāda, ka Latvijas izlases krievu grupas zēni 9. klasē biežāk (par 10%) uzskata, ka skolai jā sagatavo cilvēki, kuri prot nodrošināt savu labklājību. Tā ir savdabīga iezīme, ko var skaidrot ar mentalitātes atšķirībām, audzināšanas veidu, plašsaziņas līdzekļos paustajiem viedokļiem, kuri labklājības nodrošināšanas aspektā ir pretrunīgi.

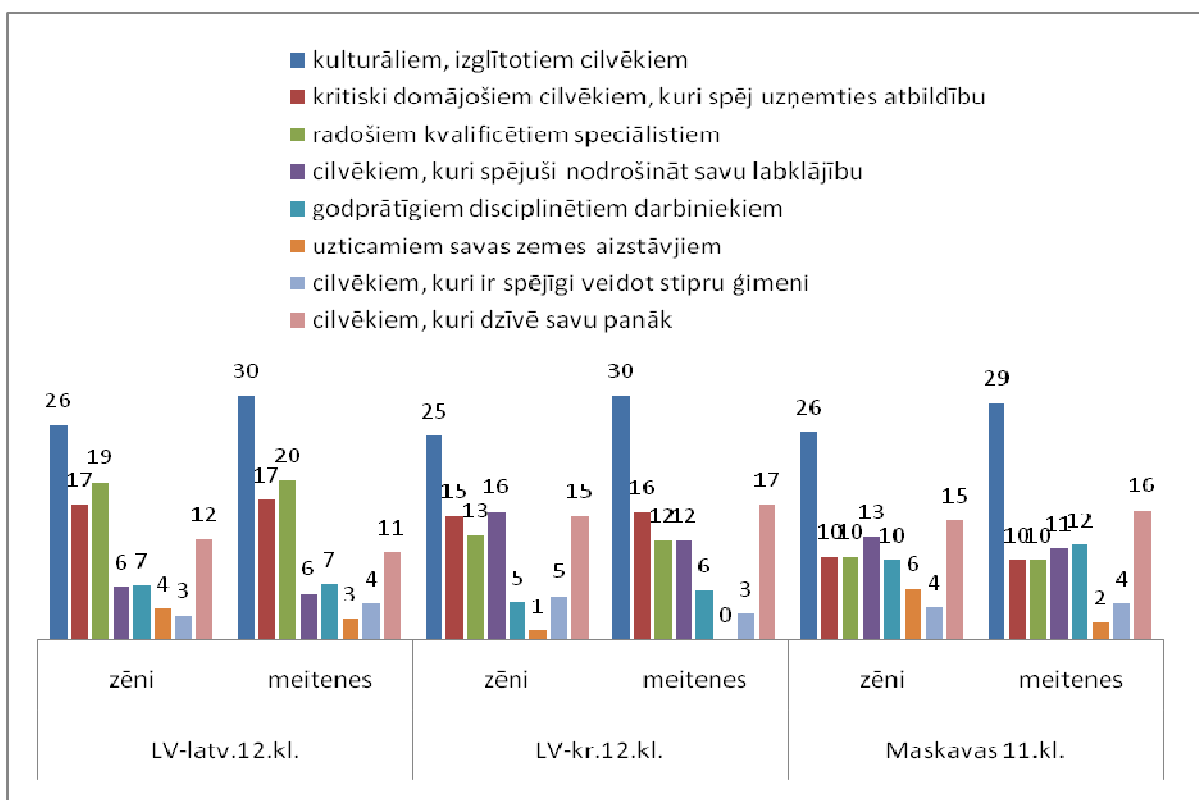
19.attēls. Skolēnu uzskatu par skolā iegūstamajām cilvēka iezīmēm salīdzinājums 9. klasē



Izvērtējot rezultātu dinamiku, salīdzinot izvēles 9. un 12./11. klasē (skat. 20. att.), var novērot, ka nav izteiktas atšķirības.

Iezīmējas atšķirība (skat. 20. att.) rādītāja “uzticami savas zemes aizstāvji”: 9.klasē šo rādītāju izvēlas biežāk kā 12.klasē. Visās grupās biežāk 12./11. klasē izvēlas rādītāju “cilvēki, kuri panāk savu” – tātad var pieņemt, ka laika gaitā palielinās mērķtiecības nozīmes atzīšana personības pilnveidošanās vajadzību apmierināšanā. Šādu tendenci var skaidrot ar atziņu, ka jau no 14 gadu vecuma jaunieši reālāk izvērtē savas intereses un mērķus (Helwig, 2001), taču nozīme ir pašefektivitātes izjūtai (Lent, Taveira, Sheu, Singley, 2009).

20.att. Skolēnu uzskatu par skolā iegūstamajām cilvēka iezīmēm salīdzinājums 11./12. klasēs



Tas nozīmē, ka, iespējams, ka jaunieši ar zemāku pašefektivitātes izjūtu retāk var uzskatīt, ka skolā būtu jāsaņem cilvēki, kuri sasniedz iecerēto – t.i., panāk savu, jo uzskati par pašefektivitāti ietekmē uzskatus par vajadzībām, mērķiem, kas tālāk ietekmē uzvedību. Tas atgriezeniski ietekmē uzskatus par pašefektivitāti, kas nosaka tālāko personības pilnveidošanās vajadzību apmierināšanas virzību: uz sasniegumiem vai izvairīšanos no neveiksmes.

Kritērija "sasniegumus veicinošie faktori" rādītāja "personīgie faktori" detalizētā rādītāja "attieksmes" apkopotie salīdzinājuma rezultāti redzami tabulā (skat. 11. tab.).

11. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klasšu skolēnu – sasniegumus veicinošo attieksmju novērtējuma rezultātu statistiski nozīmīgās atšķirības

Kritēriji	Nozīmīguma rādītājs – ir/nav statistiski nozīmīga atšķirība	Vidējais rangs (9. klase)	Vidējais rangs (12. klase)	Rezultātu dinamika
Attieksme pret kritiku	.000 (ir – ļoti nozīmīga)	8,57	23,56	pozitīva
Attieksme pret sevi	.137 (nav)	15,25	12,72	negatīva
Attieksme pret vienaudžiem	.012 (ir)	10,00	11,31	pozitīva
Attieksme pret pieaugušajiem	1.000 (nav)	7,50	8,57	pozitīva
Attieksme pret darbību	.004 (ir)	14,00	10,50	negatīva

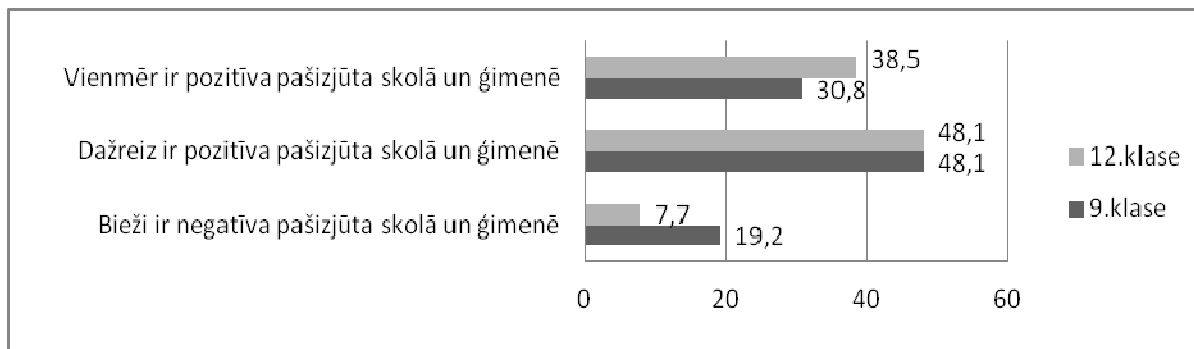
Tabulā ievietotie salīdzinājuma rezultāti (skat. 11. tab.) parāda, ka attieksmē pret kritiku vērojama pozitīva dinamika, kas atbilstoši formulētajiem attieksmes veidiem (skat. 9. pielikumu), no kuriem jaunieši izvēlējās vienu, nozīmē, ka biežāk 12. klasē to uztver konstruktīvi. Attieksmē pret sevi, kas atbilstoši formulētajiem apgalvojumiem saistīta ar pašizjūtu skolā un ģimenē, nebija vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības mērījumā 9. klasē un 12. klasē. Bija vērojama negatīva dinamika, ko var skaidrot ar to, ka 22 jauniešu no 52 rezultātos atbilstoši vidējo rangū rādītājiem nebija vērojamas izmaiņas. Attieksmē pret vienaudžiem un pieaugušajiem vērojama pozitīva dinamika, kas atbilstoši formulētajiem apgalvojumiem parāda, ka biežāk jaunieši 12. klasē bija draudzīgi un aktīvi vienaudžu vidē un biežāk ar cieņu izturējās pret pieaugušajiem. Taču kopumā attieksmes pret pieaugušajiem novērtējuma rezultātos, salīdzinot mērījumus 9. klasē un 12. klasē, nebija vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības. Attieksmē pret darbību vērojama negatīva dinamika, kas skaidrojama ar to, ka 25 jauniešu no 52 rezultātos atbilstoši vidējo rangū rādītājiem nebija vērojamas izmaiņas, taču rezultātu biežuma sadalījumi parāda, ka 12. klasē 67,3% jauniešu uzskata: vienmēr viņi ir atbildīgi un patstāvīgi darbībā, salīdzinoši 9. klasē tā uzskatīja 38,5% jauniešu.

Detalizētāka rezultātu analīze, pamatojoties uz rādītāju novērtējuma biežumu, parāda, ka **attieksmē pret kritiku** jaunieši 12. klasē retāk dusmojas (3,8%; 9. klasē – 9,6%), apvainojas (1,9%; 9. klasē – 26,9%). Jaunieši 12. klasē retāk pieņem kritiku (7,7%; 9. klasē – 11,5%), taču biežāk analizē un izvērtē (59,6%; 9. klasē – 17,3%). Var pieņemt, ka retāk attieksmes pret kritiku veids – uz klausīt un darīt pēc sava prāta – 12. klasē (13,5%; 9. klasē 28,8%) arī ir saistīts ar tendenci kritiku analizēt un izvērtēt. Novērojama arī tendence, ko var skaidrot ar attīstības īpatnību – respekta pret citu viedokļiem pakāpi – t. i., kopumā maz izteiktā tendence neuz klausīt kritiku abos mērījumos tomēr 12. klasē norādīta biežāk (7,7%; 9. klasē – 3,8%).

Attieksmē pret sevi (skat. 21. att.) rezultāti parāda, ka biežāk jauniešiem negatīva pašizjūta skolā un ģimenē bija 9. klasē (19,2%; 12. klasē – 7,7%); vienādi abos mērījumos (48,1%) novērtēta attieksme – dažreiz bija pozitīva pašizjūta skolā un ģimenē; ļoti

līdzīgi abos mērījumos ir arī novērtējumi – vienmēr bija pozitīva pašizjūta skolā un ģimenē (9. klasē – 30,8%; 12. klasē – 38,5%).

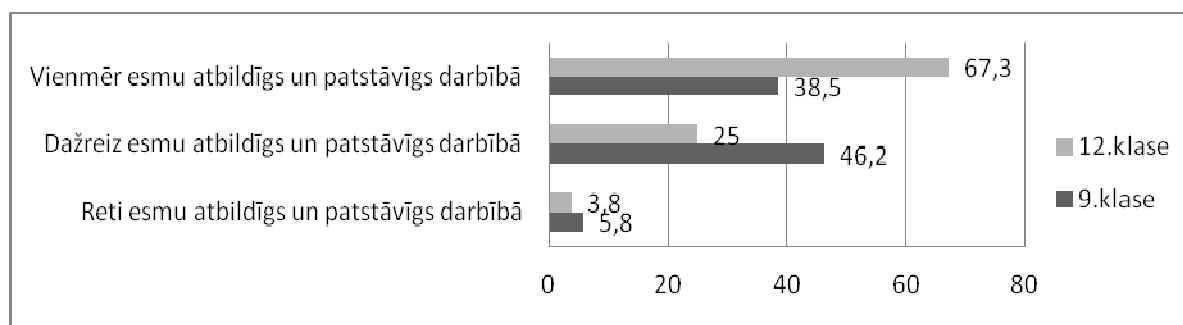
21. attēls. Jauniešu attieksmes pret sevi novērtējuma rezultāti



Attieksmi pret sevi var saistīt ar pašefektivitāti (Lent, Taveira, Sheu, Singley, 2009). Mērķu apzināšanos veicina tas, kā jaunieši atklāj savas iespējas, izdevības un veido pozitīvu paškonceptiju (Sirin, et al., 2004), kas ietver arī pozitīvu pašizjūtu (Phinney, Baumann, Blanton, 2001). Tādā skatījumā var pat izvirzīt pieņēmumu, ka attieksmes ir ne tikai kritērijs, bet arī būtisks faktors, jo: 1) cilvēki domā un rīkojas tā, kā viņi jūtas; 2) attieksmē ir ietverts gan mērķtiecības veidošanās kognitīvais aspekts (zinu), gan emocionālais (jūtu), gan uzvedības (daru).

Attieksmes pret darbību novērtējuma biežumā 9. klasē ir vērojams salīdzinoši līdzvērtīgs sadalījums starp novērtējumiem – ”dažreiz biju atbildīgs un patstāvīgs darbībā” (46,2%) un ”vienmēr biju atbildīgs un patstāvīgs darbībā” (38,5%); 12. klasē jaunieši attieksmi pret darbību biežāk novērtē kā ”vienmēr biju atbildīgs un patstāvīgs darbībā” (67,3%).

22. att. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – attieksmes pret darbību novērtējuma rezultāti



Kritērija ”sasniegumus veicinošie faktori” rādītāja ”personīgie faktori” detalizētā rādītāja ”līdzekļi sasniegumu gūšanā” apkopotie salīdzinājuma rezultāti redzami tabulā (skat. 12. tab.).

12. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – līdzekļu sasniegumu gūšanā novērtējuma rezultātu statistiski nozīmīgās atšķirības

Kritēriji	Nozīmīguma rādītājs – ir/nav statistiski nozīmīga atšķirība	Vidējais rangs (9. klase)	Vidējais rangs (12. klase)	Rezultātu dinamika
Darbību izpilde	.014 (ir)	15,38	15,55	pozitīva
Zināšanas, prasmes, pieredze	.003 (ir)	10,50	11,72	pozitīva
Prāts	.378 (nav)	7,90	7,28	negatīva
Sakari, draugi	.001 (ir – ļoti nozīmīga)	14,50	15,75	pozitīva
Prasme analizēt, secināt, plānot	.003 (ir)	11,00	11,61	pozitīva
Personīgās dotības, talants	.009 (ir)	9,00	10,27	pozitīva
Rīcība neveiksmes gadījumā	.495 (nav)	17,54	15,79	negatīva
Rīcība nepierastā, netradicionālā situācijā	.049 (nav)	15,10	15,75	pozitīva
Emocionālā stabilitāte	.001 (ir – ļoti nozīmīga)	14,50	15,13	pozitīva

Jaunieši līdzekļus, kurus izmanto skolā, lai gūtu sasniegumus, novērtēja atbilstoši norādītajiem līdzekļu veidiem: darbību izpilde (t. i., darbs); zināšanas + prasmes + pieredze, prāts; sakari, draugi; prasme analizēt, secināt, plānot; savas personīgās dotības, talants, izvēloties novērtējumu: 1 – nebūtiski; 2 – vidēji būtiski; 3 – būtiski; 0 – grūti pateikt. Salīdzinājuma rezultāti parāda, ka vairākumā gadījumu vērojama pozitīva dinamika. Tas nozīmē, ka atbilstoši novērtējuma rezultātiem (skat. 9. pielikumu) darbību izpilde; zināšanas + prasmes + pieredze; sakari, draugi; prasme analizēt, secināt, plānot; personīgās dotības jauniešiem 12. klasē biežāk ir būtiski nozīmīgi līdzekļi sasniegumu gūšanā nekā 9. klasē. Biežāk 12. klasē jaunieši nepierastā, netradicionālā situācijā uzņemas atbildību un konsultējas ar citiem, biežāk arī jaunieši vienmēr (t. i., ļoti bieži) prot vadīt savas emocijas.

Negatīva dinamika sasniegumu gūšanas līdzekļa "prāts" novērtējumā skaidrojama ar to, ka 37 no 52 jauniešiem nav vērojamas rezultātu izmaiņas, salīdzinot mērījumu 9. klasē un 12. klasē, un vidējais rangs ir augstāks 9. klases mērījumā. Negatīva dinamika rīcības neveiksmes gadījumā skaidrojama ar to, ka salīdzinājuma vidējais rangs ir augstāks 9. klases mērījuma rezultātiem, tomēr rezultātu biežuma sadalījums parāda, ka 12. klasē jaunieši biežāk šādā situācijā uzņemas atbildību (17,3%; 9. klasē – 7,7%).

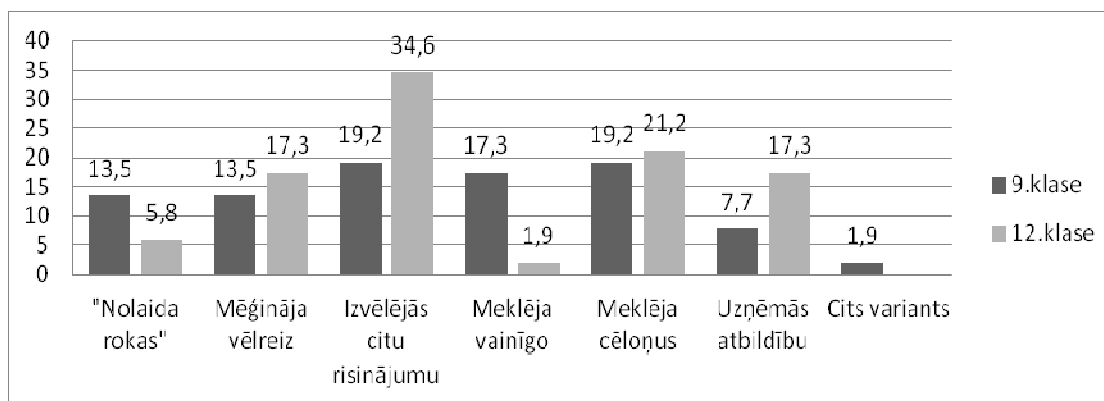
Detalizētāka rezultātu analīze, pamatojoties uz kritēriju novērtējuma biežumu, parāda, ka **darbību izpilde** sasniegumu gūšanā jauniešu skatījumā būtiska 9. klasē ir 34,6%, 12. klasē – 65,4%. **Zināšanas, prasmes, pieredzi** par būtiskām 9. klasē uzskata 57,7% jauniešu; 12. klasē – 80,8%. **Prātu** par būtisku līdzekli sasniegumu gūšanā 9. klasē uzskata 71,2%; 12. klasē – 78,8%. **Sakarus, draugus** 9. klasē 50% uzskata par vidēji būtisku līdzekli sasniegumu gūšanā, taču 23,1% uzskata, ka tas nav būtiski, un 25,0% – ka tas ir būtisks līdzeklis. Tas nozīmē, ka, iespējams, vēl pietiekami nav apzināta t. s. sociālā atbalsta tīkla

nozīme sasniegumu gūšanā vai arī – konkrētajā pētījuma grupā draugi netiek uzskatīti par būtiskiem palīgiem sasniegumu gūšanā. Jauniešu 12. klasē novērtējumos arī nav izteikta tendence atzīt sakarus un draugus par būtiskiem sasniegumu gūšanā – 51,9% norāda, ka tas ir būtiski, taču 38,5% uzskata, ka tas ir vidēji būtiski.

Prasme analizēt, secināt, plānot 9. klasē sasniegumu gūšanā tiek norādīta kā vidēji būtiska un būtiska līdzīgās izvēļu biežuma proporcijās (44,2% un 42,3%), taču 12. klasē 67,3% jauniešu uzskata, ka tas ir būtiski. **Personīgās dotības, talantu** kā būtisku līdzekli sasniegumu gūšanā jaunieši bieži novērtē abos mērījumos – 59,6% 9. klasē (34,6% to uzskata par vidēji būtisku); 12. klasē 78,8% to uzskata par būtisku un neviens neuzskata, kas tas ir nebūtiski. Tas liecina par pašvērtējuma apzinātības pakāpes attīstību.

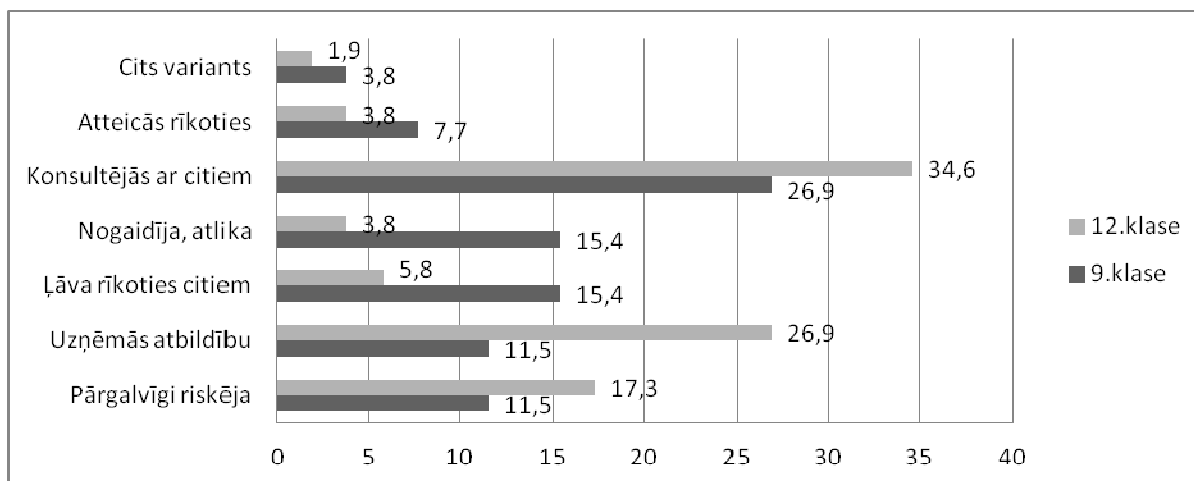
Rīcībā neveiksmes gadījumā (skat. 23. att.) 9. klasē jaunieši līdzvērtīgi bieži izmanto visus anketā (skat. 1. pielikumu) norādītos rīcības veidus: nolaiž rokas (14,6%); mēģina vēlreiz (14,6%); izvēlas citu risinājumu (20,8%); meklē vainīgo (18,8%); meklē cēloņus (20,8%); uzņemas atbildību (8,3%). Jaunieši 12. klasē ļoti reti nolaiž rokas tādā situācijā (5,8%), taču biežāk mēģina vēlreiz (17,3%) un uzņemas atbildību (17,3%); visbiežāk jaunieši izvēlas citu risinājumu (34,6%) un meklē cēloņus (21,2%), kas liecina par mērķtiecīgu aktīvu rīcību neveiksmes gadījumā.

23. attēls. Jauniešu rīcības neveiksmes gadījumā novērtējuma rezultāti



Rīcība nepierastā, netradicionālā situācijā (skat. 24. att.) jauniešu grupās abos mērījumos pamatā ir aktīva, par ko liecina retā rīcības veida "atsakās rīkoties" izvēle (7,7% 9. klasē un 3,8% 12. klasē). Vērojams, ka jaunieši 9. klasē retāk pārgalvīgi riskē (11,5%; 12. klasē – 17,3%), kas var liecināt par augstāku savu spēju apzināšanos, jo biežāk 12. klasē jaunieši tādā situācijā uzņemas atbildību (26,9%; 9. klasē 11,5%). Nogaida un atliek biežāk 9. klasē (15,4%; 12. klasē 3,8%), tāpat kā atļauj rīkoties citiem biežāk 9. klasē (15,4%; 12. klasē 5,8%). Tas liecina par izteiktāku jauniešu mērķtiecību 12. klasē. Biežāk jaunieši 12. klasē konsultējas ar citiem (34,6%; 9. klasē 26,9%).

24. attēls. Jauniešu rīcības nepierastā, netradicionālā situācijā novērtējuma rezultāti



Emocionālās stabilitātes novērtējumā, kas saistāms ar pašregulāciju, abos mērījumos jaunieši visbiežāk izvēlējušies novērtējumu "dažreiz protu vadīt savas emocijas" (53,8% 9. klasē; 46,2% 12. klasē). Taču to, ka neprot vadīt savas emocijas, 9. klasē atzīst 21,2% jauniešu, bet 12. klasē tikai 5,8%, savukārt, to, ka vienmēr prot vadīt savas emocijas, 9. klasē uzskata 17,3% jauniešu, taču 12. klasē – 40,4%. Tātad, salīdzinot ar citu pētījumu rezultātiem, kuri parādījuši jauniešu nepietiekami attīstītas pašregulācijas prasmes mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā (Kalavana, Maes, De Gucht, 2010; Sanz De Acedo Lizarraga, et al., 2006), autores pētījuma rezultāti liecina par nosacīti vidēji attīstītām pašregulācijas prasmēm. Taču jāņem vērā, ka jauniešiem var nebūt vēl izveidojušās pilnībā prasmes sevi adekvāti novērtēt.

Kopumā rezultāti liecina, ka pētījuma dalībniekiem nav izteikti neefektīvas mērķu sasniegšanas stratēģijas, kas var traucēt nodrošināt mērķtiecīgu un sekmīgu dzīvesdarbību (Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007).

Rādītāja "priekšstats par sekmīgu cilvēku" apkopotie salīdzinājuma rezultāti redzami tabulā (skat. 13. tab.).

13. tabula. Jauniešu – 9. un 12. klašu skolēnu – priekšstatu par sekmīgu cilvēku statistiski nozīmīgās atšķirības

Kritēriji	Signifikance – ir/nav statistiski nozīmīga atšķirība	Vidējais rangs (9. klase)	Vidējais rangs (12. klase)	Rezultātu dinamika
Materiālā labklājība	.475 (nav)	7,86	6,00	negatīva
Sekmīga karjera	.275 (nav)	9,00	9,82	pozitīva
Iegūta uzticība	.372 (nav)	13,25	12,83	negatīva
Plaši sakari	.040 (ir)	9,00	11,14	pozitīva
Mērķtiecība	.467 (nav)	8,40	7,00	negatīva
Optimisms, pašapziņa	.071 (nav)	6,00	6,67	pozitīva
Radošums	.021 (ir)	4,50	5,06	pozitīva

Pozitīva rezultātu dinamika parāda, ka 12. klasē jaunieši biežāk par ļoti nozīmīgām sekmīga cilvēka pazīmēm uzskata sekmīgu karjeru, plašus sakarus, optimismu, pašapziņu,

radošumu. Negatīva rezultātu dinamika materiālās labklājības, mērķtiecības un iegūtas uzticības kā sekmīga cilvēka pazīmju novērtējumā skaidrojama ar to, ka augstāks vidējais rangs ir mērījuma 9. klasē rezultātiem un salīdzinoši bieži priekšstati par šīm pazīmēm jauniešiem nebija mainījušies.

Detalizētāka rezultātu analīze, pamatojoties uz kritēriju novērtējuma biežumu, parāda, ka **materiālo labklājību** jaunieši abos mērījumos (9. klasē un 12. klasē) novērtē, salīdzinoši līdzvērtīgi sadalot novērtējuma izvēles (skat. 9. pielikumu): maznozīmīgi, vidēji nozīmīgi, ļoti nozīmīgi, atzīstot biežāk tomēr šo pazīmi kā ļoti nozīmīgu (9. klasē un 12. klasē 44,2%). **Sekmīga karjera** 9. klasē kā vidēji nozīmīga tiek atzīta 38,5% gadījumu, kā ļoti nozīmīga 48,1%; 12. klasē 61,5% jauniešu to uzskata par ļoti nozīmīgu. **Iegūta uzticība** 9. klasē tiek novērtēta līdzīgi sekmīgai karjerai; 12. klasē 55,8% to uzskata par ļoti nozīmīgu, 30,8% – par vidēji nozīmīgu. **Plaši sakari** 9. klasē biežāk tiek uzskatīti par vidēji nozīmīgiem (38,5%) vai maznozīmīgiem (30,8%); 12. klasē rezultātu biežuma sadalījums ir līdzīgs, tomēr nedaudz retāk tiek atzīts šīs pazīmes vidējs nozīmīgums (32,7%) un biežāk tas, ka šī pazīme ir ļoti nozīmīga (40,4%). **Mērķtiecību** par ļoti nozīmīgu sekmīga cilvēka pazīmi 9. klasē uzskata 59,6% jauniešu; 12. klasē – 65,4%. **Optimisms, pašapziņa**, kā uzskata 9. klases jaunieši, ir salīdzinoši ļoti nozīmīgi – 59,6%; 12. klasē tā uzskata 73,1% jauniešu. **Radošums** 9. klasē arī tiek uzskatīts par ļoti nozīmīgu sekmīga cilvēka pazīmi (63,5%); 12. klasē 76,9% jauniešu tā uzskata.

Korelācijas analīze – tiek analizētas mērījuma 9. klasē un 12. klasē statistiski nozīmīgas mērķtiecības kritērija rādītāju, sasniegumu kritēriju rādītāju un kritērija "sasniegumus veicinošie faktori" rādītāju mījsakarības, kas iegūtas ar korelācijas metodi atkārtotu mērījumu tajā pašā grupā rezultātu analīzei ("Wilcoxon Signed Ranks Test"). Sakarība ir statistiski nozīmīga, ja signifikance ir $<.05$. Darbā ievietotajās tabulās un pielikumos ir ietvertas arī dažas sakarības, kurās signifikance ir tuva rādītājam $<.05$. Tabulās vispirms ir norādīts korelācijas koeficients (r), tad signifikance (p).

14. tabula. Mērķtiecības rādītāju un sasniegumu rādītāju mījsakarības – korelācijas analīzes rezultāti 9. klasē

Jautājumi	(1.2) Prasmes izvirzīt mērķi raksturojums	(1.5) Vajadzības sasniegt mērķi raksturojums	(2.) Nākotnes mērķu apzināšanās
(10.1) Sasniegumu (ārpus skolas) raksturojums	.377 .028		.432 .011
(5.) Savu iespēju vērtējums		-.306 .043	
(8.1) Sasniegumu (skolā) raksturojums			.466 .003
(10.3) Sasniegumu (ārpus skolas) raksturojums			.431 .008

Tabulā ievietotie rādītāji liecina, ka ir statistiski nozīmīgas sakarības starp prasmes izvirzīt mērķi novērtējuma un lielākā sasnieguma ārpus skolas oriģinalitātes novērtējuma rezultātiem (1.2 ↔ 10.1 jautājums);

starp vajadzības sasniegt mērķi un iespēju novērtējuma un lielākā sasnieguma skolā oriģinalitātes novērtējuma rezultātiem (1.5 ↔ 5. jautājums). Negatīva jautājumu 1.5 ↔ 5. rezultātu korelācija liecina, ka, ja ir zemāka vajadzība sasniegt mērķi, zemāk tiek novērtēta arī sasnieguma skolā oriģinalitāte.

Tāpat ir sakarības starp nākotnes mērķu (t. i., jaunieši domā par nākotnes mērķiem) un lielākā sasnieguma skolā un ārpus skolas oriģinalitātes novērtējuma; lielākā sasnieguma ārpus skolas nozīmīguma citiem novērtējuma rezultātiem (2. ↔ 8.1; 10.1; 10.3 jautājumi).

15. tabula. Mērķtiecības rādītāju un sasniegumu rādītāju mījsakarības – korelācijas – analīzes rezultāti 12. klasē

Jautājumi	(4.1) Sekmes skolā hobija priekšmetos	(4.2) Sekmes skolā pārējos priekšmetos	(5.) Savu iespēju vērtējums	(6.) Panākumu novērtējums procentos	(8.1) Sasniegumu (skolā) raksturojums	(8.2) Sasniegumu (skolā) raksturojums	(8.3) Sasniegumu (skolā) raksturojums	(8.4) Sasniegumu (skolā) raksturojums	(10.1) Sasniegumu (ārpus skolas) raksturojums	(10.2) Sasniegumu (ārpus skolas) raksturojums	(10.3) Sasniegumu (ārpus skolas) raksturojums	(10.4) Sasniegumu (ārpus skolas) raksturojums
(1.1) Prasmes apzināt mērķi raksturojums	.294 .038	.262 .066	– .298 .035									.427 .004
(1.2) Prasmes izvirzīt mērķi raksturojums			– .349 .016		.355 .020	.487 .001	.317 .044					
(1.3) Prasmes izvēlēties līdzekļus raksturojums	.288 .040		– .414 .003									.509 .000
(1.4) Prasmes lietot līdzekļus mērķu sasniegšanā raksturojums												.448 .002
(1.5) Vajadzības sasniegt mērķi raksturojums	.419 .002	.297 .032										
(2.) Nākotnes mērķu apzināšanās					.412 .006			.393 .008				
(3.) Panākumu darbības virziena meklējumi							– .390 .007					

15.tabulā ievietotie rādītāji liecina, ka mērījuma 12. klasē rezultātos vērojams vairāk statistiski nozīmīgu sakarību. Novērojamas statistiski nozīmīgas sakarības starp:

prasmi apzināt mērķi un sekmju mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem, un sekmju pārējos mācību priekšmetos novērtējuma rezultātiem; lielākā sasnieguma ārpus skolas gūšanas veida novērtējumu (pamatā – radies darba procesā un mērķtiecīgi plānots) negatīva korelācija ar iespēju novērtējumu – tas nozīmē šajā gadījumā, ka augstāki iespēju novērtējuma rezultāti ir saistīti ar augstāku prasmi apzināt mērķi, jo iespēju novērtējums (5. jautājums) tika formulēts apgriezti – lielākai ballei atbilst zemāks vērtējums (1.1 \leftrightarrow 4.1; 4.2; 5.; 10.4 jautājumi);

prasmi izvirzīt mērķi un lielākā sasnieguma skolā oriģinalitātes, personīgā nozīmīguma, nozīmīguma citiem novērtējumu; negatīva korelācija ar iespēju novērtējumu – tas nozīmē šajā gadījumā, ka augstāki iespēju novērtējuma rezultāti ir saistīti ar augstāku prasmi izvirzīt mērķi, jo iespēju novērtējums (5. jautājums) tika formulēts apgriezti – lielākai ballei atbilst zemāks vērtējums (1.2 \leftrightarrow 5.; 8.1; 8.2; 8.3 jautājumi);

prasmi izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai un sekmju mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem; lielākā sasnieguma ārpus skolas gūšanas veida novērtējumu (pamatā – radies darba procesā un mērķtiecīgi plānots); negatīva korelācija ar iespēju novērtējumu – tas nozīmē šajā gadījumā, ka augstāki iespēju novērtējuma rezultāti ir saistīti ar augstāku prasmi izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai, jo iespēju novērtējums (5. jautājums) tika formulēts apgriezti – lielākai ballei atbilst zemāks vērtējums (1.3 \leftrightarrow 4.1; 5.; 10.4 jautājumi);

prasmi lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai un lielākā sasnieguma ārpus skolas gūšanas veida novērtējumu (pamatā – radies darba procesā un mērķtiecīgi plānots) (1.4. \leftrightarrow 10.4 jautājums);

vajadzības sasniegt mērķi un sekmju mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem; sekmju pārējos mācību priekšmetos novērtējuma rezultātiem (1.5 \leftrightarrow 4.1; 4.2 jautājumi);

nākotnes mērķu (t. i., jaunieši domā par nākotnes mērķiem) un lielākā sasnieguma skolā oriģinalitātes; sasnieguma gūšanas veida (pamatā – radies darba procesā) novērtējumu (2. \leftrightarrow 8.1; 8.4 jautājumi);

rīcību nākotnes panākumu veidošanā un lielākā sasnieguma skolā nozīmīguma citiem novērtējumu (3. \leftrightarrow 8.3 jautājums).

Analizējot korelācijas rezultātus starp mērķtiecības rādītāju un kritērija "sasniegumus veicinoši faktori" rādītāja "skolas nozīme sasniegumu veicināšanā" novērtējumu, mērījumā 9. klasē statistiski nozīmīgas mījsakarības netika novērotas.

Mērījumā 12. klasē korelācijas analīzē novērotās statistiski nozīmīgās mījsakarības redzamas tabulā (skat. 16. tab.)

16. tabula. Mērķtiecības rādītāju un kritērija "sasniegumus veicinoši faktori" rādītāja "skolas nozīme sasniegumu veicināšanā" mijšakarības mērījumā 12. klasē

Jautājumi	(11.3) Uzdrīkstēšanās sekmēšana skolā	(11.4) Spējas izvirzīt mērķus sekmēšana skolā	(11.5) Prasmes izvirzīt mērķus sekmēšana skolā	(11.6) Prasmes rast risinājumu problēmsituācijās sekmēšana skolā	(11.7) Pašregulācijas prasmes sekmēšana skolā	(11.8) Optimisma un pozitīvas attieksmes sekmēšana skolā	(11.9) Radošuma attīstības sekmēšana skolā
(1.1) Prasmes apzināt mērķi raksturojums	.285 .050		.288 .047			.253 .080	
(1.2) Prasmes izvirzīt mērķi raksturojums							.455 .002
(1.3) Prasmes izvēlēties līdzekļus raksturojums			.300 .036				
(1.4) Prasmes lietot līdzekļus mērķu sasniegšanā raksturojums	.259 .073		.324 0.28	.340 .017		.263 .065	
(2.) Nākotnes mērķu apzināšanās						.445 .008	.286 .064

Korelācijas analīzē tika novērotas statistiski nozīmīgas mijšakarības starp (skat. 16. tab.):

prasmī apzināt mērķi un skolas nozīmi uzdrīkstēšanās, prasmes sasniegt izvirzītos mērķus, optimisma un pozitīvas attieksmes pret sevi un dzīvi veicināšanā (1.1 \leftrightarrow 11.3; 11.5; 11.8 jautājumi);

prasmī izvirzīt mērķi un skolas nozīmi radošuma (spējas radīt jaunas, oriģinālas idejas) veicināšanā (1.2 \leftrightarrow 11.9 jautājums);

prasmī izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai un skolas nozīmi prasmes sasniegt izvirzītos mērķus veicināšanā (1.3 \leftrightarrow 11.5 jautājums);

prasmī lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai un skolas nozīmi uzdrīkstēšanās, prasmes sasniegt izvirzītos mērķus, prasmes rast risinājumu problēmsituācijās, optimisma un pozitīvas attieksmes pret sevi un dzīvi veicināšanā (1.4 \leftrightarrow 11.3; 11.5; 11.6; 11.8);

nākotnes mērķu (t. i., jaunieši domā par nākotnes mērķiem) un skolas nozīmi optimisma un pozitīvas attieksmes pret sevi un dzīvi; radošuma (spējas radīt jaunas, oriģinālas idejas) veicināšanā (2. \leftrightarrow 11.8; 11.9).

Tātad var pieņemt, ka skolotāji jauniešus 12. klasē prot sekmīgāk pārliecināt par nepieciešamību apzināties savus nākotnes mērķus, taču nozīme var būt arī jauniešu attīstības īpatnībām – spējai skaidrāk un saprotamāk uztvert skolotāju viedokļus par jauniešu mērķiem un mērķtiecību (Caughlin, 2010). Kopumā korelācijas analīzes rezultāti parāda starppersonu mijiedarbības: skolēns – pedagogs nozīmīgumu pašregulācijā, mērķu izvirzīšanas un sasniegšanas efektivitātē (Kalavana, Maes, De Gucht, 2010).

Korelācijas analīze (mērījums 9. klasē) parādīja statistiski nozīmīgas **mērķtiecības rādītāju** un rādītāja "sasniegumus veicinoši personīgie faktori – **attieksmes**" mijsakarības šādos rādītājos: **prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai** ir statistiski nozīmīgi saistīta ar attieksmi pret kritiku (1.3 \leftrightarrow 12. jautājums) – $r=.269$; $p=.056$; **vajadzības sasniegt mērķi** ir statistiski nozīmīgi saistītas ar attieksmi pret kritiku ($r=.309$; $p=.037$); attieksmi pret vienaudžiem ($r=.323$; $p=.030$) (1.5 \leftrightarrow 12.; 14.2 jautājumi).

Korelācijas analīze (mērījums 12. klasē) parādīja statistiski nozīmīgas **mērķtiecības rādītāju** un rādītāja "sasniegumus veicinoši personīgie faktori – **attieksmes**" mijsakarības šādos rādītājos: **prasme izvīrīt mērķi** ir statistiski nozīmīgi saistīta ar attieksmi pret kritiku ($r=.322$; $p=.027$); attieksmi pret sevi ($r=.277$; $p=.065$); **prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai** ir statistiski ļoti nozīmīgi saistīta ar attieksmi pret sevi ($r=.530$; $p=.000$); **vajadzības sasniegt mērķi** ir statistiski nozīmīgi saistītas ar attieksmi pret darbību ($r=.318$; $p=.024$).

Korelācijas analīzes (mērījums 9. klasē) statistiski nozīmīgas mērķtiecības rādītāju un rādītāja "sasniegumus veicinoši personīgie faktori – līdzekļi sasniegumu gūšanā, priekšstats par sekmīgu cilvēku" rezultāti redzami tabulā (skat. 17. tab.).

17. tabula. Mērķtiecības rādītāju un rādītāja "sasniegumus veicinoši personīgie faktori: līdzekļi sasniegumu gūšanā, priekšstats par sekmīgu cilvēku" mijsakarības mērījumā 9. klasē

Jautājumi	(13.4) Sakāri, draugi kā līdzeklis lai gūtu skolā sasniegumus	(13.5) Prasme analizēt, secināt, plānot, kā līdzeklis lai gūtu skolā sasniegumus	(15.) Rīcība neveiksmes gadījumā	(18.1) Priekšstats par sekmīgu cilvēku – materiāli labi situēts, bagāts	(18.6) Priekšstats par sekmīgu cilvēku – optimists, pašapziņš, labvēlīgs
(1.1) Prasmes apzināt mērķi raksturojums			.301 .060		
(1.2) Prasmes izvīrīt mērķi raksturojums			.265 .075	-.312 .035	
(1.3) Prasmes izvēlēties līdzekļus raksturojums			.280 .057		
(1.4) Prasmes lietot līdzekļus mērķu sasniegšanā raksturojums		.403 .005	.268 .075		
(1.5) Vajadzības sasniegt mērķi raksturojums			.318 .038		.327 .030
(2.) Nākotnes mērķu apzināšanās	.253 .080				

Korelācijas analīzē tika novērotas statistiski nozīmīgas mijsakarības (skat. 17. tab.): **prasme apzināt mērķi** ir statistiski nozīmīgi saistīta ar rīcību neveiksmes gadījumā (1.1 \leftrightarrow 15. jautājums);

prasme izvīrīt mērķi ir statistiski nozīmīgi saistīta ar rīcību neveiksmes gadījumā (1.2 ↔ 15. jautājums); negatīva korelācija ar priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā materiāli labi situētu cilvēku (18.1 jautājums);

prasme izvīlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai ir statistiski nozīmīgi saistīta ar rīcību neveiksmes gadījumā (1.3 ↔ 15. jautājums);

prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai ir statistiski nozīmīgi saistīta ar prasmes analizēt, secināt, plānot izmantošanu sasniegumu gūšanā; rīcību neveiksmes gadījumā (1.4 ↔ 13.5; 15. jautājums);

vajadzības sasniegt mērķi ir statistiski nozīmīgi saistītas ar rīcību neveiksmes gadījumā; priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā optimistisku, pašapzinīgu, labvēlīgu cilvēku (1.5 ↔ 15.; 18.6);

nākotnes mērķi (t. i., jaunieši domā par nākotnes mērķiem) ir statistiski nozīmīgi saistīti ar sakaru un draugu izmantošanas sasniegumu gūšanā novērtējumu (2. ↔ 13.4 jautājums).

Tālāk analizēti **korelācijas rezultāti** mērķtiecības rādītāju un rādītāja "sasniegumus veicinoši personīgie faktori – līdzekļi sasniegumu gūšanā, priekšstats par sekmīgu cilvēku" mijšakarības mērījumā 12. klasē (skat. 18. tab.).

17. tab. Mērķtiecības rādītāju un rādītāja "sasniegumus veicinoši personīgie faktori: līdzekļi sasniegumu gūšanā, priekšstats par sekmīgu cilvēku" mijšakarības mērījumā 12. kl.

Jautājumi	(13.1) Darbs kā līdzeklis, lai gūtu skolā sasniegumus	13.2) Zināšanas, prasmes, pieredze, kā līdzeklis lai gūtu skolā sasniegumus	13.3) Prāts kā līdzeklis, lai gūtu skolā sasniegumus	(13.4) Sakari, draugi kā līdzeklis lai gūtu skolā sasniegumus	(13.5) Prasme analizēt, secināt, plānot, kā līdzeklis lai gūtu skolā sasniegumus	(15.) Rīcība neveiksmes gadījumā	(18.1) Priekšstats par sekmīgu cilvēku – materiāli labi situēts, bagāts	18.2) Priekšstats par sekmīgu cilvēku – ar sekmīgu karjeru, panākumiem	18.5) Priekšstats par sekmīgu cilvēku – mērķtiecīgs, uzņēmīgs, atbildīgs, disciplinēts	(18.6) Priekšstats par sekmīgu cilvēku – optimistisks, pašapzinīgs, labvēlīgs
(1.1) Prasmes apzināt mērķi raksturojums	.299 .039	.323 .023	.273 .068		.336 .018		.299 .039	.323 .023	.336 .018	
(1.2) Prasmes izvīrīt mērķi raksturojums						.382 .009				
(1.3) Prasmes izvīlēties līdzekļus raksturojums		.266 .062								– .319 .024
(1.4) Prasmes lietot līdzekļus mērķu sasniegšanā raksturojums		.412 .003	.269 .057							
(1.5) Vajadzības sasniegt mērķi raksturojums	.373 .007						.256 .073	.255 .071	.485 .000	
(2.) Nākotnes mērķu apzināšanās				.253 .080		.390 .006				

Korelācijas analīzē tika novērotas statistiski nozīmīgas mijsakarības (skat. 18. tab.):

prasme apzināt mērķi ir statistiski nozīmīgi saistīta ar darbību izpildi, zināšanām, pieredzi, prātu, prasmi analizēt, secināt, plānot kā līdzekļiem sasniegumu gūšanā; priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā materiāli labi situētu cilvēku, kā cilvēku ar sekmīgu karjeru, kā cilvēku, kurš ir mērķtiecīgs, uzņēmīgs, apzinīgs, disciplinēts (1.1 \leftrightarrow 13.1; 13.2; 13.3; 13.5; 18.1; 18.2; 18.5 jautājumi);

prasme izvirzīt mērķi ir statistiski nozīmīgi saistīta ar rīcību neveiksmes gadījumā (1.2 \leftrightarrow 15. jautājums);

prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai ir statistiski nozīmīgi saistīta ar zināšanām, pieredzi kā līdzekļiem sasniegumu gūšanā (1.3 \leftrightarrow 13.2 jautājums); negatīva korelācija vērojama ar priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā optimistisku, pašapzinīgu, labvēlīgu cilvēku (1.3 \leftrightarrow 18.6 jautājums);

prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai ir statistiski nozīmīgi saistīta ar zināšanām, pieredzi, prātu kā līdzekļiem sasniegumu gūšanā (1.4 \leftrightarrow 13.2; 13.3 jautājumi);

vajadzības sasniegt mērķi ir statistiski nozīmīgi saistītas ar darbību izpildi kā līdzekli sasniegumu gūšanā; rīcību neveiksmes gadījumā; priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā materiāli labi situētu cilvēku, kā cilvēku ar sekmīgu karjeru, kā cilvēku, kurš ir mērķtiecīgs, uzņēmīgs, apzinīgs, disciplinēts (1.5 \leftrightarrow 13.1; 18.1; 18.2; 18.5 jautājumi);

nākotnes mērķi (t. i., jaunieši domā par nākotnes mērķiem) ir statistiski nozīmīgi saistīti ar sakaru un draugu izmantošanas sasniegumu gūšanā novērtējumu; rīcību neveiksmes gadījumā (2. \leftrightarrow 13.4; 15. jautājumi).

Tātad: skolas nozīme sasniegumu veicināšanā atbilstoši jauniešu uzskatiem nav viennozīmīgi vērtējama. Statistiski nozīmīgas atšķirības un pozitīva rezultātu dinamika, salīdzinot mērījuma 9. klasē un 12. klasē rezultātus, vērojama **uzdrīkstēšanās, spējas izvirzīt mērķus, pašregulācijas prasmju, optimisma, pozitīvas attieksmes pret sevi un dzīvi, radošuma** kritērijos. Statistiski nozīmīgas atšķirības netika novērotas radošuma kritērijā, taču šajā kritērijā, salīdzinot vidējos rangus, bija vērojama pozitīva dinamika (augstāki novērtējuma rezultāti 12. klasē).

Statistiski nozīmīgas atšķirības un negatīva rezultātu dinamika bija vērojama **patstāvības un atbildības, mērķtiecības, prasmes rast risinājumu problēmsituācijās** kritēriju novērtējumā. Negatīva dinamika izskaidrojama ar to, ka salīdzinoši daudziem jauniešiem rezultāti nemainījās laikā no 9. līdz 12. klasei, kā arī ar salīdzinoši bieži izvēlētu vidēju līmeni skolas nozīmei sasniegumu veicināšanā. Tomēr 12. klasē jaunieši biežāk visos kritērijos skolas nozīmi sasniegumu veicināšanā novērtē, izvēloties vērtējumu "augsts

līmenis". Tas parāda dzīvesdarbības skolā nozīmi mērķtiecības un sasniegumu veicināšanā un iespējas šo procesu pilnveidot.

Statistiski nozīmīgas atšķirības un pozitīva rezultātu dinamika, salīdzinot mērījuma 9. klasē un 12. klasē rezultātus, **vērojama attieksmē pret kritiku, attieksmē pret vienaudžiem, attieksmē pret pieaugušajiem**. Negatīva dinamikas tendence bija vērojama attieksmē pret sevi, attieksmē pret darbību, kas nenozīmē izmaiņu neesamību, jo rezultātu biežuma sadalījumi parāda biežāk izvēlētos augstākos mērķtiecības un sasniegumu kontekstā novērtējumus.

Salīdzinājuma rezultāti līdzekļu izvēlē sasniegumu gūšanā parāda vairākumā gadījumu pozitīva novērtējuma rezultātu dinamiku, kas liecina par izteiktāku 12. klases jauniešu mērķtiecīgu līdzekļu izvēli, īpaši – prasmi analizēt, secināt, plānot; personīgās dotības; spēju nepierastā, netradicionālā situācijā uzņemties atbildību un vadīt savas emocijas; arī neveiksmes situācijā jaunieši biežāk uzņemas atbildību nekā 9. klasē.

Pozitīva rezultātu dinamika parāda, ka 12. klasē jaunieši biežāk par ļoti nozīmīgām sekmīga cilvēka pazīmēm uzskata sekmīgu karjeru, plašus sakarus, optimismu, pašapziņu, labvēlību, radošumu.

Korelācijas analīze atklāja **mērķtiecības rādītāju un sasniegumu rādītāju statistiski nozīmīgās mījsakarības**, kas 9. klasē parādīja saistību starp prasmi izvirzīt mērķi un sasniegumu oriģinalitātes novērtējumu; vajadzību sasniegt mērķi un iespēju novērtējumu; starp nākotnes mērķu apzināšanos un sasniegumu oriģinalitāti un nozīmīgumu citiem. Jauniešu rezultātos 12. klasē tika novērots salīdzinoši vairāk mērķtiecības rādītāju un sasniegumu rādītāju statistiski nozīmīgu mījsakarību, kas parāda tendenci mērķtiecības rādītāju saistībā ar sasniegumu objektīvā kritērija rādītāju "sekmes mācību priekšmetos" un subjektīvā kritērija rādītāju "iespēju novērtējums", "sasniegumu novērtējums".

Korelācijas analīze **mērķtiecības rādītāju un kritērija "sasniegumus veicinoši faktori" rādītāja "skolas nozīme sasniegumu veicināšanā"** mījsakarību izvērtējumā parādīja, ka nav statistiski nozīmīgu sakarību mērījuma 9. klasē rezultātos, taču mērījuma rezultāti 12. klasē parādīja, ka skolai ir būtiska nozīme jauniešu mērķtiecības attīstībā, veicinot jauniešu uzdrīkstēšanos, prasmes sasniegt izvirzītos mērķus, optimismu un pozitīvu attieksmi pret sevi un dzīvi, radošumu, prasmes rast risinājumu problēmsituācijās.

Korelācijas analīze abu mērījumu rezultātos (9. klasē un 12. klasē) parādīja statistiski nozīmīgu tendenci **mērķtiecības rādītāju** un rādītāja "sasniegumus veicinošs personīgais faktors – **attieksme** pret kritiku" mījsakarību. **Korelācijas analīze** mērījuma 12. klasē rezultātos parādīja **mērķtiecības rādītāja "prasme izvirzīt mērķi"** statistiski nozīmīgu saistību ar rādītāju "sasniegumus veicinošs faktors – attieksme pret sevi"; **prasme lietot**

līdzekļus mērķa sasniegšanai arī ir statistiski ļoti nozīmīgi saistīta ar attieksmi pret sevi; **vajadzības sasniegt mērķi** ir statistiski nozīmīgi saistītas ar attieksmi pret darbību. Rezultāti, kuri parāda prasmes izvirzīt mērķi saistību ar prasmi lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai un vajadzības sasniegt mērķi saistību ar attieksmi pret darbību, apstiprina atziņu, ka mērķi būtiski ietekmē aktuālos sasniegumus vai attieksmi pret sasniegumu gūšanu (Phinney, Baumann, Blanton, 2001), kas, autoresprāt, var ietekmēt arī nākotnes plānu un mērķu apzināšanos.

Nozīmīgas jauniešu mērķtiecības attīstības dzīvesdarbībā skolā ir korelācijas analīzē atklātās sakarības starp **mērķtiecības rādītājiem** un rādītājiem "sasniegumus veicinoši faktori: rīcība neveiksmes gadījumā, prasme analizēt, secināt, plānot, priekšstats par sekmīgu cilvēku kā optimistisku, pašapzinīgu, labvēlīgu cilvēku" 9. klasē veiktā mērījuma rezultātos. 12. klasē veiktajā mērījumā atklājās statistiski nozīmīgas mījsakarības starp mērķtiecības rādītājiem un rādītājiem "sasniegumus veicinoši faktori: darbību izpilde, zināšanas, prasmes, pieredze, prāts, prasme analizēt, secināt, plānot, rīcība neveiksmes gadījumā un priekšstats par sekmīgu cilvēku kā materiāli labi situētu cilvēku, kā cilvēku ar sekmīgu karjeru, kā cilvēku, kurš ir mērķtiecīgs, uzņēmīgs, apzinīgs, disciplinēts".

Tāpat pētījuma rezultāti iezīmē tendenci: jauniešu mērķtiecība ir saistīta ar jauniešu personības faktoriem, īpaši – pašregulāciju (Sanz De Acedo Lizarraga, et al., 2006), kas atklājas mērķtiecības saistībā ar rādītāju "sasniegumus veicinošs faktors – rīcība neveiksmes gadījumā".

Izvērtējot kopumā jauniešu mērķtiecības un sasniegumu pašnovērtējuma rezultātus, var secināt, ka iezīmējamā mērķtiecības attīstības tendence, kas atklāta arī citos pētījumos (Yeager, Bundick, 2009; Phinney, Baumann, Blanton, 2001). Šī tendence parāda, ka jauniešu mērķtiecība ir saistīta ar mērķu apzināšanos, ko veicina tas, kā jaunieši atklāj savas iespējas, izdevības, apzinās reālus sasniegumus un veido pozitīvu paškonceptiju par sevi un citiem; kā identificē personīgos mērķus, kā veido mērķu sasniegšanas plānu un uzņemas atbildību par mērķu sasniegšanu.

2.3. Sekmīgu pieaugušo cilvēku un ilgstošu bezdarbnieku mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pašnovērtējums

Lai veiktu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pašnovērtējuma rezultātu analīzi, vispirms tika veikta pētījuma datu kodēšana. Aptaujas anketa, ar kuru noskaidroja sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku mērķtiecības un sasniegumu veidošanās faktoros, ir hibrīdā pētījuma – kvalitatīva un kvantitatīva – instruments. Anketa ietvēra gan atvērtos jautājumus,

gan daļēji atvērtos, gan slēgtos jautājumus ar iepriekš sagatavotām atbildēm. Lai sagatavotu visus anketēšanas datus kvantitatīvai apstrādei, tika veikta anketas atklāto jautājumu atbilžu kontentanalīze un izveidota datu sistematizācijas, klasifikācijas, kodēšanas un interpretācijas sistēma.

Kodējot **galvenās vērtības**, tika veikts anketas 12. punkta atbilžu apkopojums, veikta šo atbilžu sistematizācija, izstrādāta klasifikācijas sistēma, kas deva iespēju interpretēt jebkuru atbildi. Veiktā klasifikācija ir dota 14. jautājuma analīzē (skat. 3. pielikumu).

Kodējot **īpašības, kas nodrošina panākumus**, tika veikts anketas 14. punkta atbilžu apkopojums, veikta šo atbilžu sistematizācija, kas deva iespēju interpretēt atbildi. Izstrādātā sistematizācija ir dota 16. jautājuma analīzē (skat. 4. pielikumu).

Kodējot priekšstatu par **sekmīgu personību**, tika veikts anketas 18. punkta atbilžu apkopojums, veikta šo atbilžu sistematizācija, izstrādāta klasifikācijas sistēma, kas deva iespēju interpretēt atbildi. Izstrādātā klasifikācijas sistēma "Personības sekmīguma kritēriji" ir parādīta 21. jautājuma analīzē (skat. 5. pielikumu).

Kodējot **panākumus**, tika veikts pilns anketas 19. punkta atbilžu apkopojums, veikta atbilžu sistematizācija, izstrādāta klasifikācijas sistēma, kas deva iespēju interpretēt atbildi. Izstrādātā klasifikācijas sistēma "Skmīgu uzņēmēju panākumu klasifikācija" ir parādīta 22. jautājuma analīzē (skat. 6. pielikumu). Tika izveidota sistematizēto un klasificēto datu kodēšanas sistēma, tika sagatavota SPSS datu tabula ar visiem nepieciešamajiem mainīgajiem un to vērtībām.

Pētījuma datu analīze un rezultātu interpretācija

Sociāli demogrāfiskie rādītāji, kas tika apkopoti atbilstoši aptaujas 1. jautājumā ietvertajiem biogrāfiskajiem datiem par dzīvesdarbības jomu, dzimšanas gadu, vecumu, kurā gūti lielākie sasniegumi, dod iespēju attiecināt rezultātus uz plašu cilvēku dzīvesdarbības kontekstu. Piemēram, sekmīgu cilvēku profesijas ir daudzveidīgas (skat. 17. pielikumu). Tas dod iespēju attiecināt rezultātus uz plašām cilvēku dzīvesdarbības jomām. Kodējot profesijas pa dzīvesdarbības jomām: 1 – dabaszinātnes; 2 – ārstniecība; 3 – humanitārā joma; 4 – izglītība; 5 – māksla; 6 – politika; 7 – sports; 8 – komercdarbība; 9 – cita joma (katru profesiju pārstāvēja 1–2 respondenti), tika iegūts apkopujošāks biežuma sadalījums par respondentu – sekmīgu cilvēku – dzīvesdarbības jomām, tomēr biežāk pētījuma grupu veidoja komercdarbības jomas respondenti (skat. 19. tab.).

19.tabula. Skmīgu cilvēku izlases respondentu profesiju grupu biežuma sadalījums

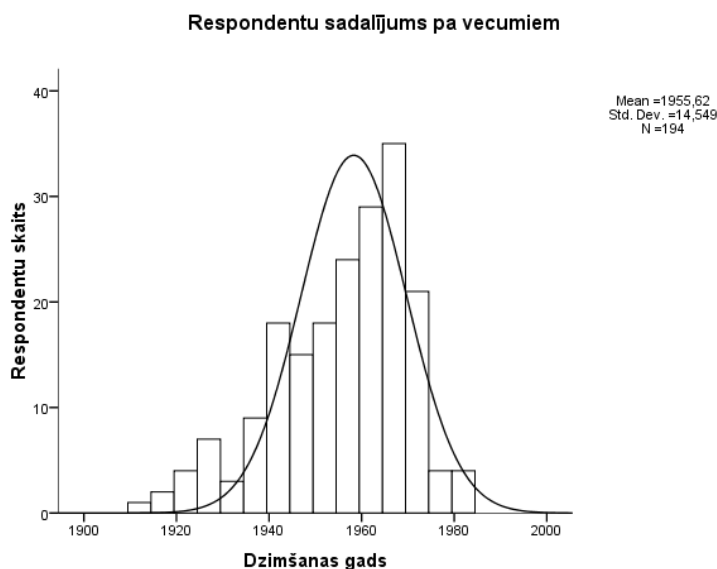
Dzīvesdarbības joma	Absolūtie rādītāji	Relatīvie rādītāji, %
1. Dabaszinātnes	7	3,5
2. Ārstniecība	10	5,0
3. Humanitārā joma (vēsture, valodniecība, rakstniecība)	13	6,5

4. Izglītība	14	7,0
5. Māksla	28	14,0
6. Politika	16	8,0
7. Sports	4	2,0
8. Komercedarbība	83	41,5
9. Cita	22	11,0

Definējumā "cita joma" (skat. 19. tab.) ir ietvertas šādas profesijas: arhitekts, jurists, žurnālists, vadītājs, zinātnieks, inženieris, garīdznieks u. c. Vienā gadījumā profesija nebija norādīta. Bezdarbnieku profesiju analīze netika veikta.

Sekmīgu cilvēku dzimšanas gadu sadalījums (skat. 25. att. un 7. pielikumu) parāda respondentu vecumu. Rezultāti tiek analizēti, pieņemot pētnieku atziņu, ka apmierinātību ar dzīvi un ar to saistītos sasniegumus ietekmē kultūrvide un vēstures posms valsts dzīvē, kurā cilvēks ir dzimis (Realo, Dobewall, 2011).

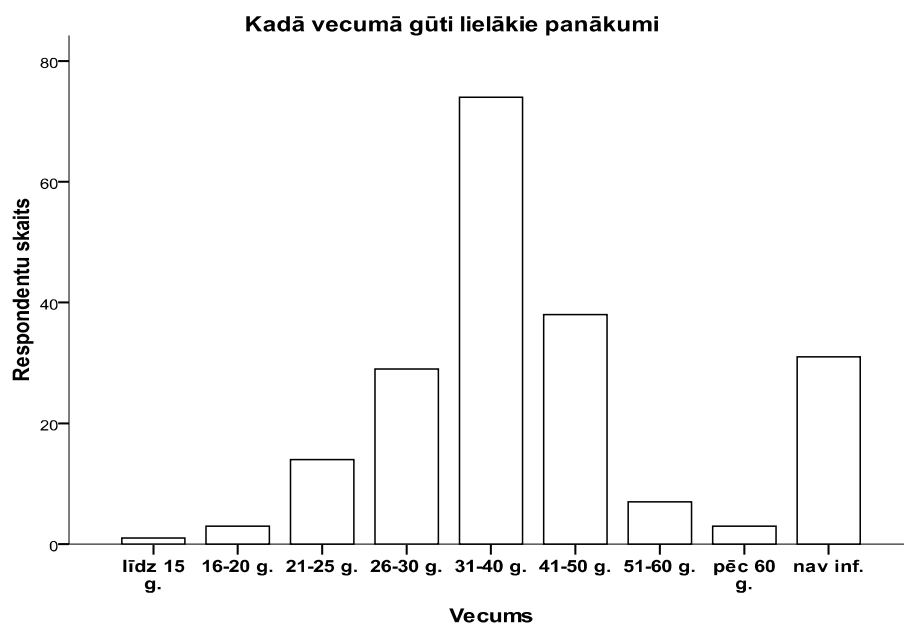
25. attēls. Sekmīgu cilvēku izlases respondentu dzimšanas gadu intervāli



Respondenti, kā liecina vidējais rādītājs ($M=1955,62$), biežāk dzimuši 1955.–1956. gadā; atbilstoši pētījuma (Realo, Dobewall, 2011) rezultātiem šajā posmā dzimušiem Latvijas iedzīvotājiem bija vērojama zemāka apmierinātība ar dzīvi, un atbilstoši var pieņemt, ka arī zemāki sasniegumi. Taču dzimšanas gada vidējais rādītājs ir aritmētiskais vidējais – biežuma sadalījuma histogramma (skat. 25. att.) parāda, ka visbiežāk respondenti dzimuši posmā no 1965. līdz 1970. gadam, kas nosacīti atbilst pētījumā (Realo, Dobewall, 2011) secinātajam, ka paaudzē, kura dzimusi ap 1970. gadu, ir relatīvi stabila apmierinātība ar dzīvi, tai nedaudz paaugstinoties vecumā no 21–30 līdz 31–40 gadiem. Apmierinātība ar dzīvi, tātad arī sasniegumi, kā var prognozēt, pazeminās, sākot no 41–50 gadu vecuma, tātad – tiem cilvēkiem, kuri dzimuši posmā no 1950. līdz 1960. gadam (Realo, Dobewall, 2011).

Lielākos sasniegumus pētījuma dalībnieki biežāk, nekā parāda rezultāti (skat. 26. att. un 8. pielikumu), ir guvuši vecumā no 31 līdz 40 gadiem, kas atbilst teoriju par karjeras attīstību atziņām (Hirschi, 2010, Augustinos, Walker, 1996; Albion, Fogarty, 2002). Salīdzinoši ļoti maz ir respondentu, kuri norādījuši, ka lielākie sasniegumi gūti skolas gadu vecumā.

26. attēls. Sekmīgu cilvēku lielāko sasniegumu gūšanas vecuma intervālu biežums

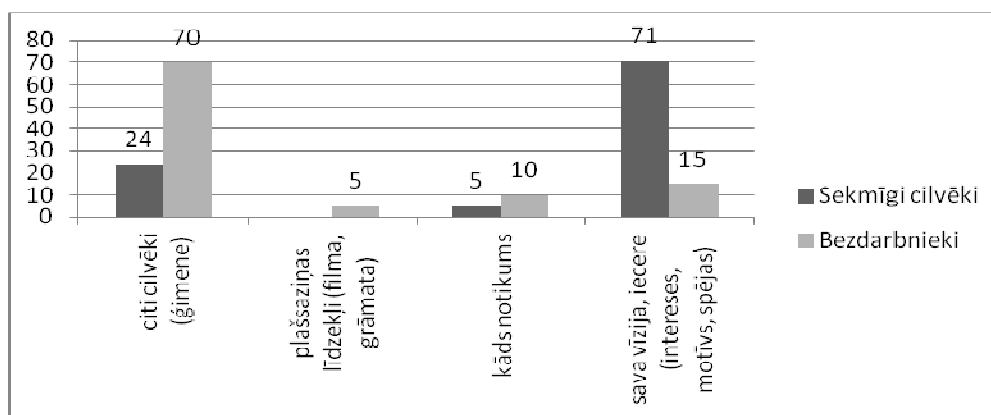


Rezultātu biežuma relatīvā sadalījuma apkopojums (skat. 8. pielikumu) parāda, ka 37% sekmīgu cilvēku gūst lielākos sasniegumus vecumā no 31 līdz 40 gadiem. Tas pilnībā atbilst aktīva, mērķtiecīga cilvēka dzīves ritumam: skola → augstskola → pieredzes gūšana → aktīvs darbs savā profesijā jeb sava uzņēmuma dibināšana → profesionalitātes un kompetences attīstīšana jeb sava uzņēmuma attīstīšana → plānotie sasniegumi. 16,3% respondentu norādījuši vēl arī otru sasniegumu gūšanas vecumu (41–50 gadu), kas liecina, ka jau gūtie sasniegumi un iegūtā pieredze veicina mērķtiecīgu rīcību jaunu sasniegumu gūšanā; kopumā pēc 40 gadu vecuma savus lielākos sasniegumus guvuši 24% respondentu. Promocijas darba pētījuma mērķa aspektā svarīgs ir fakts, ka 9% no sekmīgiem cilvēkiem savus lielākos sasniegumus guvuši jau vecumā līdz 25 gadiem. Tas liecina par iespējamo dzīvesdarbības ģimenē un skolā nozīmi jauniešu mērķtiecības un citu sasniegumu gūšanai nepieciešamo personības kvalitāšu veidošanās sekmēšanā. Tātad – vecums nav uzskatāms par šķērslī sasniegumu gūšanā, tomēr var prognozēt, ka lietderīga ir savlaikus – jau pusaudžu un jauniešu vecumā – veicināta mērķtiecības attīstība.

Analizējot **mērķtiecības faktoru**, vispirms ir svarīgi noskaidrot, kādi ir sākuma impulsi mērķtiecības attīstībai un atbilstoši sasniegumu gūšanai. Tādēļ salīdzinoši analizēts sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku atbilžu uz jautājumu: "Kas radīja pirmo impulsu personības

karjeras izvēlei?” apkopojums (skat. 27. att.). Šis jautājums raksturo darbības virziena izvēli un parāda **prasmī apzināt mērķi**.

27. attēls. Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku darbības virziena izvēles pirmo impulsu atšķirības (relatīvie rādītāji)

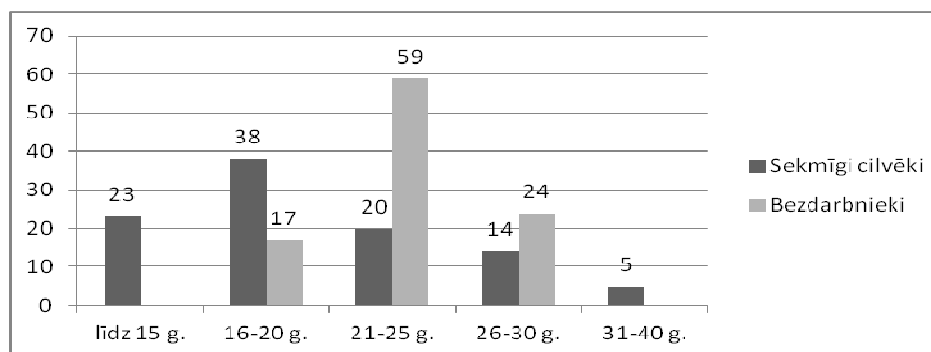


Rezultāti (skat. 27. att.) parāda, ka 71% no cilvēkiem, kuri ir sasnieguši augstus panākumus un ir sekmīgi dzīvesdarbībā, pirmo impulsu deva personīgā iecere, vīzija, intereses; savukārt, bezdarbniekiem, kuru dzīvesdarbību var uzskatīt par mazāk sekmīgu, 70% gadījumu pirmais impulss darbības virziena izvēlē bija saistīts ar citu cilvēku ietekmi. Tas liecina, ka augstākus sasniegumus gūst cilvēki, kuru darbības virziena izvēle jau sākotnēji ir pamatota iekšējā motivācijā, jo, kā norādīts pētījumā (Koestner, Horberg, Gaudreau, Powers et al., 2006), mērķi kļūst par paša cilvēka izvēlētiem motivējošiem faktoriem, ja tie saistīti ar personas attīstības interesēm.

Vēl nozīmīgāks par pirmo impulsu darbības virziena izvēlē ir vecums, kurā cilvēks sāk apzināti veidot savu karjeru, kas parāda **prasmī izvirzīt mērķi**. Analizējot apkopotās atbildes uz jautājumu: ”Kopš kura vecuma apzināti veicināta savas karjeras izaugsme?” (skat. 28. att.), var secināt, ka jau skolas laikā dzīvesdarbībā sekmīgie cilvēki ir skaidri apzinājušies, ko vēlas, un mērķtiecīgi virzījušies uz izvirzītā mērķa sasniegšanu.

Rezultāti (skat. 28. att.) parāda, ka 23% respondentu, kuriem bija augsti sasniegumi, savu karjeru bija apzināti veidojuši jau pamatskolas laikā – līdz 15 gadu vecumam.

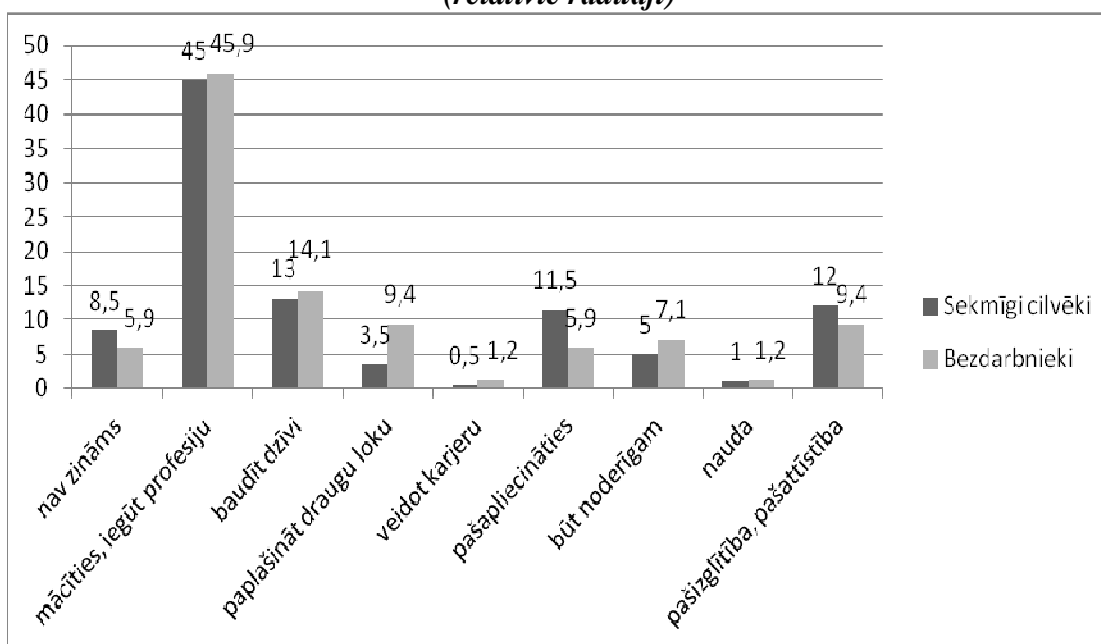
28. attēls. Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku vecuma, kurā apzināti tika veikta karjeras izaugsme, atšķirības (relatīvie rādītāji)



Bezdarbnieku grupā 17% respondentu norādīja, ka apzināti savu karjeru sākuši veidot no 15 gadu vecuma. Tātad – agrīna apzināta, mērķtiecīga karjeras veidošana jau dzīvesdarbībā skolā ir nozīmīga sekmīga pieauguša cilvēka dzīvesdarbībā. Par vēlamu var uzskatīt situāciju, ka jauniešiem jau vismaz gadu pirms skolas beigšanas būtu skaidrība par profesijas izvēli un nākotnes karjeru. Taču šīs vēlamās situācijas neesamību nevar viennozīmīgi vērtēt kā šķērsli sasniegumu gūšanā, jo rezultāti liecina, ka 14% sekmīgu cilvēku apzināti veidojuši savu karjeru vēlāk – 26 līdz 40 gadu vecumā.

Izvērtējot respondentu atbildes uz jautājumu, kāds bija izvirzītais dzīves mērķis skolā, atbilstoši respondentiem dotajai klasifikācijai (aptaujas 5. jautājums), tiek noskaidrota skolā izvirzītā dzīves mērķa nozīme turpmākajā sekmīga vai mazāk sekmīga pieauguša cilvēka dzīvesdarbībā. Rezultāti parāda, ka biežāk skolā abās respondentu grupās bija izvēlēts mērķis: mācīties, iegūt profesiju (45%). Detalizēts atbilžu biežuma sadalījums skatāms attēlā (skat. 29. att.).

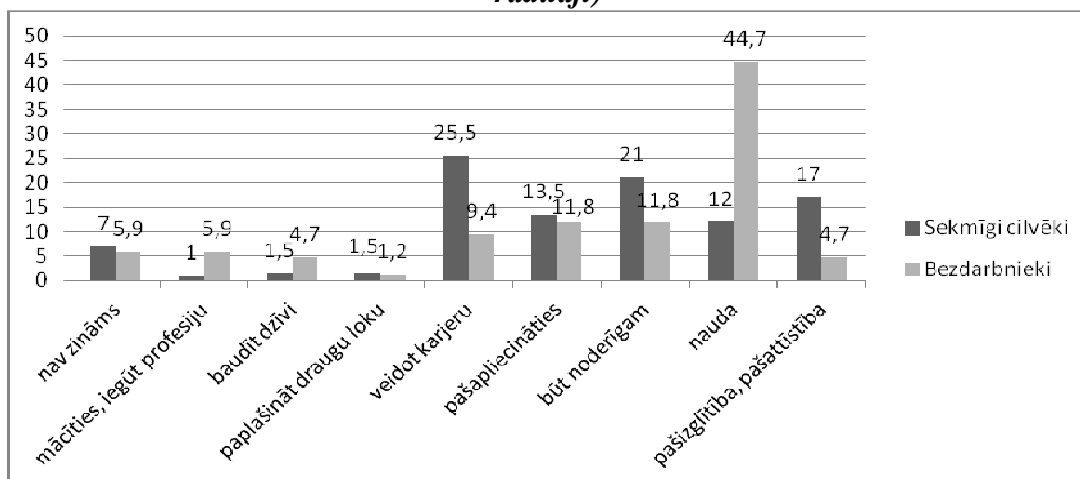
29. attēls. Izvirzītā dzīves mērķa skolā biežuma sadalījums respondentu izlasēs (relatīvie rādītāji)



Nozīmīgs faktors, kas nosaka atšķirības sekmīgumā pieauguša cilvēka dzīvē, ir sekmīgu cilvēku jau skolā biežāk izvirzītais dzīves mērķis: pašapliecināšanās (11,5%, bezdarbniekiem – 5,9%), pašizglītība, pašattīstība (12 %, bezdarbniekiem – 9,4%) un retāk nekā bezdarbnieku grupā norādītais mērķis: paplašināt draugu loku (3,5%, bezdarbniekiem – 9,4%), ko šajā gadījumā var skaidrot ar iespējamu sekmīgu cilvēku laika sadali: vairāk laika veltot pašattīstībai, pašizglītībai, mazāk – draugiem.

Izvērtējot respondentu uzskatus par izvirzītajiem mērķiem darbā (skat. 30. att.), var salīdzināt darbā izvirzīto dzīves mērķu nozīmes atšķirības sekmīgā dzīvesdarbībā.

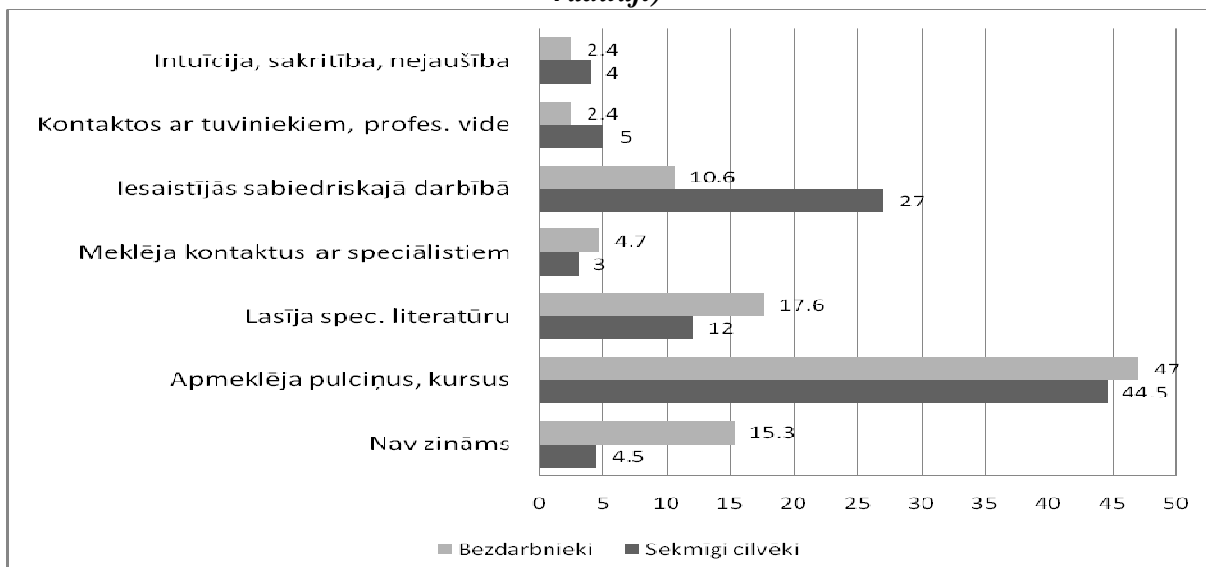
30. attēls. Izvirzītā dzīves mērķa darbā biežuma sadalījums respondentu izlasēs (relatīvie rādītāji)



Lielākās atšķirības vērojamas (skat. 30. att.) mērķa: veidot karjeru; mērķa: nauda; mērķa: būt noderīgam; mērķa: pašizglītība, pašattīstība – novērtējumā. Nozīmīgi faktori sasniegumu gūšanā tāpat ir: 1) darbā neizvirzīt naudu kā mērķi, jo tikai 12% sekmīgu cilvēku naudu uzskata par mērķi, savukārt, 44,7% bezdarbnieku naudu uzskata par mērķi; 2) darbā atzīt karjeras veidošanu par mērķi – tā uzskata 25,5% sekmīgu cilvēku un salīdzinoši tikai 9,4% bezdarbnieku; 3) uzskats, ka darbā mērķis ir: būt noderīgam – tā domā 21% sekmīgu cilvēku un salīdzinoši 11,8% bezdarbnieku; 4) pašizglītība, pašattīstība darbā – tā uzskata 17% sekmīgu cilvēku un salīdzinoši tikai 4,7% bezdarbnieku.

Rīcību nākotnes panākumu veidošanā parāda atbildes uz jautājumu, kā respondenti meklēja savu nākotnes panākumu darbības virzienu (aptaujas 13. jautājums). Respondentus lūdza norādīt vienu no piedāvātajiem variantiem: apmeklēja pulciņus, kursus, lasīja speciālo literatūru, meklēja kontaktus ar speciālistiem, iesaistījās sabiedriskajā darbībā, izmantoja kontaktus ar tuviniekiem, profesionālo vidi, paļāvās uz intuīciju, sakritībām, nejaušībām. Respondenti varēja nosaukt arī savu variantu. Apkopotie rezultāti skatāmi 31. attēlā.

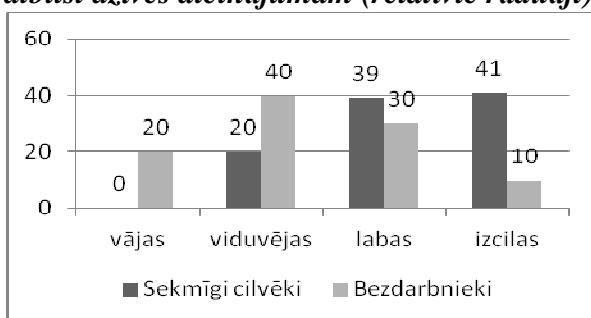
31. attēls. Respondentu izvēles nākotnes sasniegumu darbības virziena meklēšanā (relatīvie rādītāji)



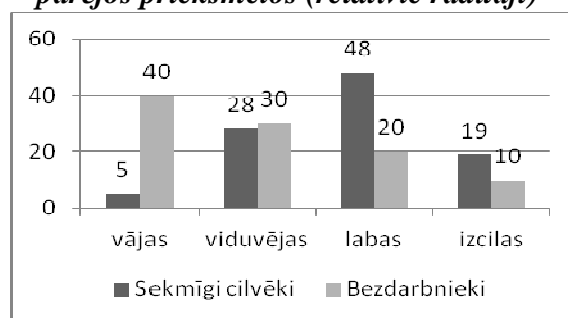
Tāpat līdzīgs darbības veids abās respondentu grupās nākotnes sasniegumu darbības virziena meklēšanā (skat. 31. att.) ir pulciņu un kursu apmeklēšana (47% un 44,5%), taču salīdzinoši izteikta atšķirība vērojama attieksmē pret iesaistīšanos sabiedriskajā darbībā – sekmīgi cilvēki 2,7 reizes aktīvāk tajā iesaistījās (27% un 10,6%). Tas, protams, nav noteicošais sekmīguma faktors, bet viens no daudziem, kuri kopumā nosaka cilvēka iespējas kļūt sekmīgam. Intervijas ar sekmīgiem cilvēkiem parādīja, ka bijušie padomju laika komjaunatnes līderi šodien lielākā daļa ir vadoši uzņēmēji (komersanti), valsts un pašvaldību darbinieki. Sabiedriskās aktivitātes dod cilvēkam lielu organizatoriskā un vadības darba pieredzi, prasmi rīkoties, risināt patstāvīgi radušos uzdevumus, pašam izvirzīt mērķus un vadīt sevi to sasniegšanā.

Kritērija "sasniegumi" vispirms tiek analizēti objektīvā rādītāja "sekmes" novērtējuma rezultāti. Ņemot vērā, ka sekmīgie cilvēki savu interešu un darbības jomu apzinās jau salīdzinoši agri, jautājums par sekmēm tika uzdots atsevišķi gan par priekšmetiem, kuri ir saistīti ar izvēlēto dzīves, interešu un darbības jomu (skat. 32. att.), gan atsevišķi par visiem pārējiem mācību priekšmetiem (skat. 33. att.).

32. attēls. *Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku sekmju atšķirības skolā priekšmetos, kuri atbilst dzīves aicinājumam (relatīvie rādītāji)*



33. attēls. *Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku sekmju atšķirības skolā pārējos priekšmetos (relatīvie rādītāji)*



Salīdzinoši izteiktas atšķirības abu respondentu grupu rezultātos vērojamas sekmju novērtējumā tajos mācību priekšmetos, kuri ir saistīti ar respondentu dzīves aicinājumam atbilstošo darbības jomu (skat. 32. att.). Biežāk sekmīgiem cilvēkiem nekā bezdarbniekiem šo mācību priekšmetu grupā bija izcilas un labas sekmes (41%, 39%). 33. attēlā redzams, ka sekmīgiem cilvēkiem skolā arī mācību priekšmetos, kuri nebija saistīti ar viņu dzīves aicinājumu un interesējošo darbības sfēru, sekmes bija labākas, salīdzinot ar bezdarbnieku sekmēm. Tāpat var pieņemt, ka sekmīgi cilvēki izcilību mācībās ir uztvēruši kā nosacījumu sasniegumiem turpmākajā dzīvesdarbībā. Svarīgi pievērst uzmanību faktam, ka viduvējas sekmes skolā nav ierobežojums izciliem nākotnes sasniegumiem – 20% sekmīgu cilvēku mācību priekšmetos, kuri atbilst dzīves aicinājumam, skolā bija viduvējas sekmes un 28% bija viduvējas sekmes pārējos mācību priekšmetos. Nozīme, kā norādīts pētījumos, ir jauniešu

motivācijai uz mācību sasniegumiem un mācību sasniegumu stratēģijām (Long, Monoi, Harper, et al., 2007).

Sasniegumu pašnovērtējumu – kritērija "sasniegumi" subjektīvais rādītājs (aptaujas 7. jautājums) – respondenti veica, uz procentu skalas atzīmējot atbilstošu novērtējuma procentu un uz citas skalas – savu apmierinātības ar dzīvi pakāpi dažādos dzīves periodos. Tika aprēķināta vidējā vērtība procentos (skat. 20. tab.; 15. pielikumu).

20. tabula. Sasniegumu pašnovērtējuma relatīvie rādītāji

Pētījuma grupa	Skolā	Darbā	Personīgajā dzīvē
Sekmīgas personības	65,28	79,75	74,94
Nesekmīgas personības	60,00	72,62	63,41

Iegūtie rezultāti (skat. 20. tab.) skaidrojami, izvirzot pieņēmumu, ka sekmīgiem cilvēkiem reāli ir augsti sasniegumi, taču viņu ambīcijas, pretenziju līmenis arī ir augsti, tādēļ arī vērtēšanas kritēriji ir augsti (stingri), tāpēc subjektīvais sasniegumu pašnovērtējums ir neadekvāti zems. Mazāk sekmīgu cilvēku (bezdarbnieku) subjektīvais sasniegumu pašnovērtējums ir tikai nedaudz zemāks par sekmīgu personību pašnovērtējumu. Tas var nozīmēt to, ka bezdarbnieku sasniegumu kritērijus nosaka viņu reālo pretenziju līmenis, atbilstoši kuram viņi var uzskatīt sevi par pietiekami sekmīgiem cilvēkiem un tāpēc var arī justies apmierināti ar dzīvi. Tā psiholoģiski ir ļoti racionāla pieeja dzīvei, kura paglābj cilvēkus no neapmierinātības ar sevi, no frustrācijas, nepilnvērtības kompleksa.

Bezdarbnieku (t. i., mazāk sekmīgu cilvēku) sasniegumu pašnovērtējums ir objektīvi zemāks, salīdzinot ar sekmīgiem cilvēkiem, taču atbilstoši reālai bezdarbnieku situācijai to var uzskatīt par neadekvāti augstu. Šādiem bezdarbnieku rezultātiem ir divi skaidrojumi:

- 1) darbojas psiholoģiskās aizsardzības mehānismi – cilvēks nespēj publiski atzīt savas dzīves neveiksmes;
- 2) ir daudz zemāks pretenziju līmenis vai ir citi sasniegumu, nesekmīguma un sekmīguma kritēriji, atbilstoši kuriem bezdarbnieki uzskata, ka viņiem ir sasniegumi.

Piemēram, rezultāti parāda (skat. 15. pielikumu), ka 14% bezdarbnieku ir 100% sasniegumu pašnovērtējums darbā, 19% bezdarbnieku ir 90% panākumu pašnovērtējums darbā. Bezdarbnieku neadekvāti augstais sasniegumu pašvērtējums norāda uz nepietiekami objektīvu un kritisku savas reālās situācijas izvērtējumu, kas, savukārt, traucē pieņemt precīzus lēmumus savu darba un dzīves apstākļu uzlabošanai.

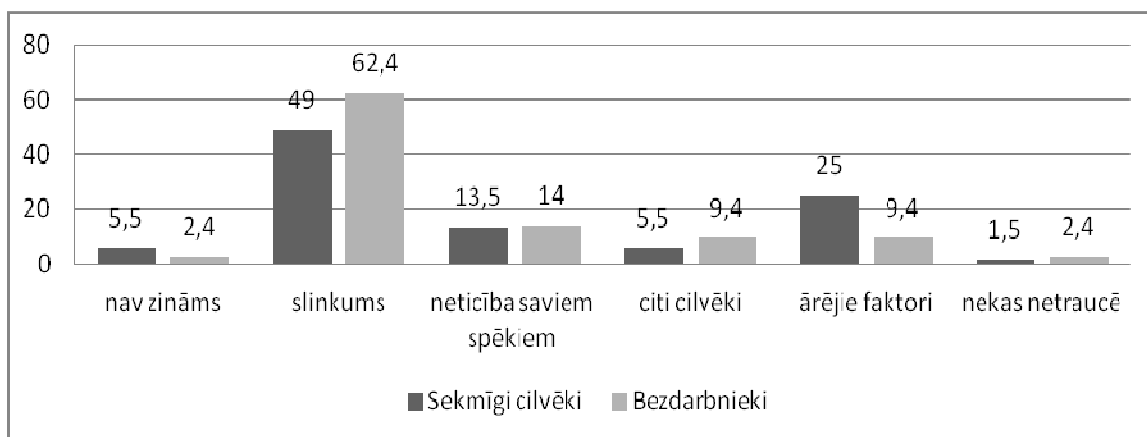
Bezdarbnieku rezultātus var skaidrot arī, izmantojot iemācītās bezpalīdzības teoriju, kurā secināts, ka iemācītā bezpalīdzība ietekmē emocionālo, motivācijas un kognitīvo

svēru (Diener, Seligman, 2002; Peterson, Seligman, 2005). Jāatzīmē arī secinājums (Rohde, Lewinsohn, Klein, Seeley, 2005), ka zems pašvērtējums pusaudžu gados pieauguša cilvēka dzīvē var izraisīt vāju darba izpildi, sociālas grūtības.

Tādēļ mērķtiecības attīstības veicināšanā ģimenē un skolā vecākiem un skolotājiem svarīgi ir izprast bērna reālo iespēju līmeni dažādās dzīves un potenciālās darbības jomās un jāpalīdz viņam veidot adekvātu pretenziju līmeni katrā no šīm dzīves jomām. Bērniem ar izteiktām dotībām soli pa solim ir jāizvirza augstākas prasības un jāpalīdz veidot augstu pretenziju līmeni. To pierāda ilglaicīgi pētījumi, kuros atklāta pašapziņas veicināšanas skolā nozīme pieaugušu cilvēku sasniegumos (Vasalampi, Salmela-Aro, Nurmi, 2010).

Rādītājs "šķēršļi labāku sekmju sasniegšanā" tika analizēts, apkopojot respondentu atbildes uz jautājumu, kas traucēja sasniegt labas sekmes skolā (aptaujas 16. jautājums). Respondentiem piedāvāja izvēlēties vienu no traucējošiem nosacījumiem – slinkums, neticība saviem spēkiem, citi cilvēki, ārējie faktori – vai izvēlēties atbildi, ka nekas netraucē, vai arī nosaukt savu variantu. Atbilžu apkopojums skatāms 34. attēlā.

34. attēls. Sekmīgumu traucējošie faktori skolā (relatīvie rādītāji)



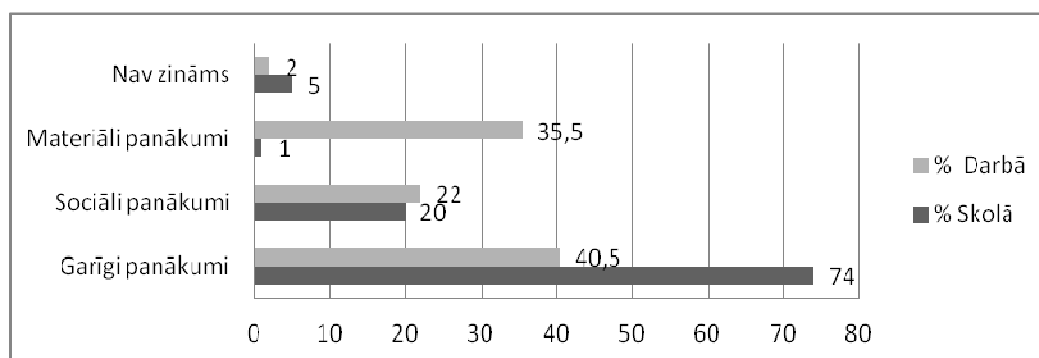
Rezultāti (skat. 34. att.) liecina, ka izteiktas atšķirības traucējošo faktoru novērtējumā nav vērojamas. Tātad tas nozīmē, ka atšķirīga ir spēja pārvarēt traucējošos faktorus. Abas respondentu grupas atzīst, ka visbiežāk traucējošs faktors ir slinkums, tomēr iezīmējas tendence, ka bezdarbniekiem slinkums biežāk ir bijis traucējošs faktors (62,4%, salīdzinoši sekmīgiem cilvēkiem – 49%). Slinkuma faktoru savukārt var skaidrot ar tādiem respondentu komentāros minētiem citiem iespējamiem faktoriem kā: veselības problēmas, kas rada nogurumu un pastiprina nevēlēšanos aktīvi darboties, nervozēšana, neizlēmība, kas izraisa slinkumu kā iespējamo aizsardzību. Diskutējams ir rezultāts, kas parāda 25% sekmīgu cilvēku uzskatu, ka traucējoši ir bijuši ārējie faktori. Var pieņemt, ka tieši šie ārējie traucējošie faktori ir norūdījuši sekmīgos cilvēkus, veicinājuši viņu mērķtiecības attīstību. Traucējoši, kā respondenti norādījuši komentāros, var būt ar laika plānojumu saistīti faktori: tieši laika

trūkums, sports un treniņi, kaitīgi ieradumi, pārmērīga dzīves baudīšana; kā arī sadzīves apstākļi.

Tādēļ lietderīgi ģimenes un skolas pedagoģiskajā procesā ir veidot bērniem un jauniešiem aktīvu, pozitīvu attieksmi pret ārējiem, objektīvi eksistējošiem traucējošiem faktoriem, mācot pārvarēt negatīvās emocijas, kuras šādi faktori izraisa, un mērķtiecīgi traucējošos faktorus pārvarēt. Būtiski ir palīdzēt bērniem un jauniešiem apgūt prasmi pašiem neradīt nelietderīgus subjektīvus traucējošos faktorus sasniegumu gūšanā.

Sekmīgu cilvēku lielākie sasniegumi – objektīvs rādītājs – (aptaujas 20. jautājums) tika noteikti, respondentiem sniedzot izvērstu atbildi uz jautājumu, ko viņi uzskata par saviem lielākajiem sasniegumiem skolas gados, kā arī savā profesionālās darbības sfērā, norādot trīs sasniegumus svarīguma secībā. Lielā atbilžu dažādība radīja nepieciešamību veikt sekmīgu cilvēku sasniegumu sistematizāciju un klasifikāciju (skat. 5. pielikumu). Izmantojot izveidoto sasniegumu klasifikāciju, tika veikta respondentu atbilžu analīze un iegūti apkopotie rezultāti (skat. 35. att.).

35. attēls. *Sekmīgu cilvēku lielāko sasniegumu jomas*



Tātad, kā liecina rezultāti (skat. 35. att.), skolā sekmīgiem cilvēkiem noteicošie bija viņu garīgie sasniegumi – 74,0%; savukārt, profesionālās darbības sfērā sekmīgiem cilvēkiem vienlīdz nozīmīgi ir garīgie sasniegumi (40,5%) un materiālie sasniegumi (35,5%).

Lai analizētu kritērija ”sasniegumus veicinošie faktori” novērtējumu, vispirms ir lietderīgi analizēt pašu respondentu skatījumu – t. i., ko viņi uzskata par sekmīgu veicinošiem faktoriem (aptaujas 15. jautājums). Respondenti vispirms atzīmēja sev nozīmīgus faktorus, pēc tam veica izvēlēto faktoru ranžēšanu. Faktora aprēķinātais nozīmīgums tika izskaitļots kā vidējais aritmētiskais (M), un mazākais vidējais rādītājs liecina par lielāku nozīmīgumu. Rezultātu apkopojums (skat. 5. tab.; skat. 15. pielikumu) parāda sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku uzskatu līdzības un atšķirības. Tabulā izmantoti apzīmējumi: S – sekmīgi cilvēki, B – bezdarbnieki.

Tālāk rezultātu analīze tika veikta atbilstoši empīriskā pētījuma mērījumu plānojumā izdalītajiem sasniegumus veicinošajiem faktoriem un kritērijiem (skat. 6. att.).

21. tabula. Sasniegumus veicinošo faktoru nozīmīguma respondentu izlasēs salīdzinājums

Faktori	S	S	B	B
	M	Rangs	M	Rangs
Iepriekš sagatavoties	6,72	7	3,39	3
Smagi strādāt	3,71	2	3,25	2
Ticēt sev	2,45	1	2,07	1
Koncentrēties uz pamatjautājumiem	5,71	5	4,13	5
Būt izlēmīgam	4,39	3	4,62	8
Plānot	5,03	4	4,00	4
Organizēt	6,14	6	4,42	7
Risināt problēmas nekavējoties	7,41	10	5,65	11
Negatīvas domas aizstāt ar pozitīvām	7,87	12	5,58	10
Pārspēt konkurentus	9,22	16	6,47	14
Iztēloties panākumus	9,96	17	7,56	19
Uzveikt bailes	8,73	14	5,92	13
Dalīties savās raizēs ar savu (laulāto) draugu	10,24	19	6,59	16
Skaitīt lūgšanas, lūgt Dievu	10,65	20	5,75	12
Regulāri nodarboties ar sportu	10,13	18	8,76	20
Meklēt padomu pie kvalificētiem speciālistiem	6,81	8	5,33	9
Nekavēties pie pagātnes kļūdām	8,78	15	6,63	18
Emocionālā stabilitāte	7,23	9	6,55	15
Mācīties no cilvēkiem, kuri bijuši uzņēmīgi	7,77	11	6,60	17
Ticēt Dievam	8,38	13	4,41	6

Izvērtējot rezultātus (skat. 21. tab.), var novērot, ka atbilstoši teoriju un citu pētījumu secinājumiem (Albion, Fogarty, 2002; Smith, Duda, Allen, Hall, 2002; Salmela-Aro, Aunola, Nurmi, 2007; Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Nikitaras, 2007) abas respondentu grupas – dažādu sekmīguma pakāpju cilvēki – līdzīgi izprot, kuri ir svarīgākie faktori, kas nepieciešami sasniegumu gūšanai. Atšķirība ir praktiskajā dzīvē šo faktoru pielietošanā. Tātad, apkopojot nosauktos faktoros (skat. 5. tab.) semantiskās kategorijās, var secināt, ka gan sekmīgi cilvēki, gan bezdarbnieki par nozīmīgiem sasniegumus veicinošiem faktoriem uzskata: 1) ticību sev un saviem spēkiem, 2) gatavību strādāt ar lielu spēka un laika atdevi, 3) spēju būt izlēmīgam, kas saistīta ar pieredzi un profesionālām zināšanām, 4) prasmi plānot, 5) spēju koncentrēties uz pamatjautājumiem, 6) prasmi organizēt, 7) prasmi mācīties no labas prakses piemēriem; 8) emocionālo stabilitāti.

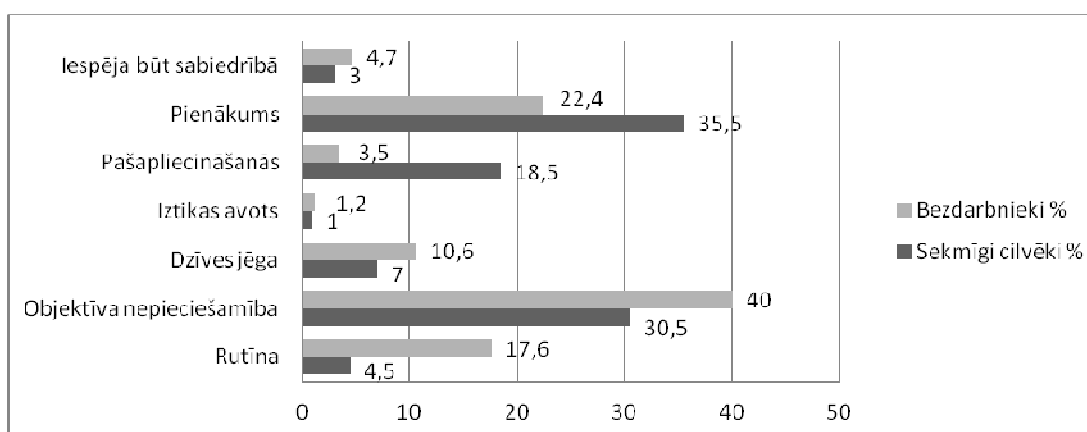
Var novērot (skat. 21. tab.), ka bezdarbniekiem zemākā vietā ir izlēmība kā sasniegumus veicinošs faktors (8. vietā), sekmīgiem cilvēkiem – 3. rangs; emocionālā stabilitāte (15. rangs), sekmīgiem cilvēkiem – 9. rangs. Savukārt, augstākā vietā bezdarbniekiem ir paļaušanās uz Dievu (6. rangs), sekmīgiem cilvēkiem – 13. rangs. Tādēļ, ņemot vērā, ka visi nosauktie faktori lielākā vai mazākā pakāpē tiek uzskatīti par sasniegumus veicinošiem faktoriem, skolas pedagoģiskajā procesā nepieciešams pievērst uzmanību to attīstības veicināšanai.

Mācību un darba būtības izpratne – mērķtiecības kritērijs – dzīvesdarbības vērtības, ko empīriskajā pētījumā definē kā sasniegumus veicinošu rādītāju, – tiek skaidrota atbilstoši tam, kā respondenti raksturo mācības skolā un savu profesionālo darbību. Respondentus lūdza izvēlēties vienu no profesionālās darbības raksturojumiem, kurš vispilnīgāk raksturo viņu attieksmi pret mācībām un savu profesionālo darbību, vai minēt arī citu variantu. Aptaujā (aptaujas 10. jautājums) tika doti šādi izvēļu varianti: rutīna, objektīva nepieciešamība, dzīves jēga, iztikas avots, pašapliecināšanās, pienākums, iespēja būt sabiedrībā, cits variants. Tika izveidotas divas apkopojošas kategorijas:

- 1) **Pienākums** = rutīna+objektīva nepieciešamība+iztikas avots+pienākums.
- 2) **Interese** = dzīves jēga+pašapliecināšanās+iespēja būt sabiedrībā.

Detalizētāk mācību būtības izpratnes rezultāti skatāmi 36. attēlā.

36. attēls. Mācību būtības izpratnes rezultāti respondentu izlasēs (relatīvie rādītāji)



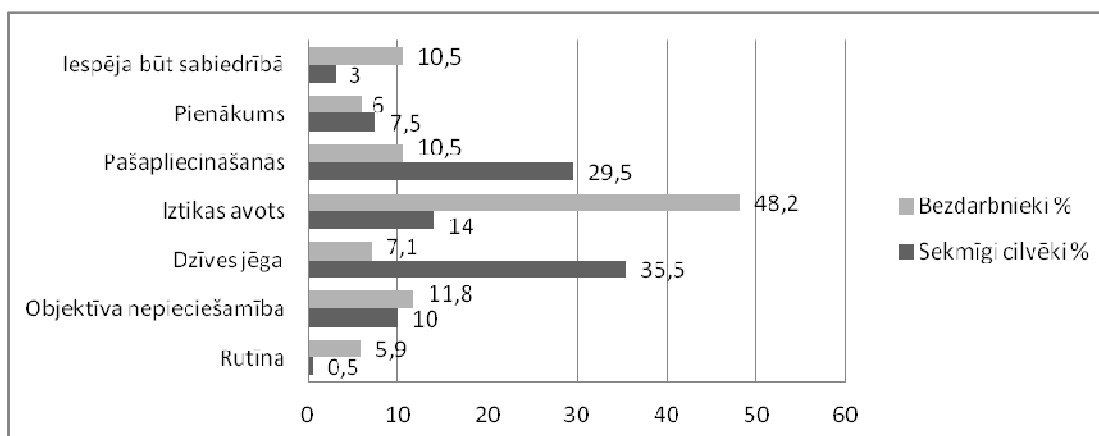
Rezultāti parāda (skat. 36. att.), ka sekmīgi cilvēki biežāk mācību būtību uztvēruši racionāli kā pienākumu (35,5%) un objektīvu nepieciešamību (30,5%), taču mācības salīdzinoši reti tiek saistītas ar rutīnu (4,5%), bet salīdzinoši biežāk ar pašapliecināšanos (18,5%). Diskutējams ir rezultāts, kas parāda sekmīgu cilvēku retāk (7%) nekā bezdarbnieku (10,6%) izvēlēto mācību būtības kā dzīves jēgas skaidrojumu. Tas var nozīmēt, ka sekmīgi cilvēki biežāk dzīves jēgu saista ar citām jomām vai aktivitātēm.

Bezdarbnieki visbiežāk mācību būtību uztvēruši kā objektīvu nepieciešamību (40%), taču šāda mācību būtības izpratne izteikti biežāk nekā sekmīgu cilvēku grupā ir saistīta ar mācību būtības kā rutīnas izpratni (17,6%) un izteikti retāk ar mācību būtības kā pašapliecināšanās izpratni (3,5%). Taču biežāk nekā sekmīgu cilvēku grupā norādītā mācību būtības kā dzīves jēgas izpratne (10,6%) parāda, ka mācības kā dzīves jēga ne vienmēr kļūst par sasniegumu nosacījumu. Bezdarbnieku grupas rezultāti parāda uztverto mācību rutīnu kā turpmākos sasniegumus kavējošu nosacījumu, kas izvirza uzdevumu mācību procesā mazināt rutīnu, lai sekmētu mērķtiecības attīstību. Tātad atbilstoši iepriekš nosauktajām divām

apkopojošām kategorijām var secināt, ka abās respondentu grupās mācību būtība tiek uztverta gan kā pienākums, gan kā interese, taču biežāk tomēr mācību būtība ar interesi tiek saistīta sekmīgu cilvēku grupā, ko pamatā nosaka bieži uztvertā pašapliecināšanās kā mācību būtība.

Pēc līdzīga principa tika novērtēta darba būtības izpratne, un apkopotie rezultāti skatāmi 37. attēlā.

37. attēls. Darba būtības izpratnes rezultāti respondentu grupās (relatīvie rādītāji)



Darba būtību sekmīgi cilvēki biežāk saista ar dzīves jēgu (35,5%) un pašapliecināšanos (29,5), savukārt, bezdarbnieki visbiežāk darba būtību uztver kā iztikas avotu (48,2%), sekmīgi cilvēki retāk uztver darba būtību kā iztikas avotu – 14,0%. Bezdarbnieki salīdzinoši izteikti retāk uztver darba būtību kā dzīves jēgu (7,1% salīdzinājumā ar 35,5% sekmīgu cilvēku grupā), ko var skaidrot ar bezdarbnieku iespējami bieži veiktu zemas kvalifikācijas darbu. Līdzīgi kā mācību būtību skolā bezdarbnieki retāk arī darbu uztver kā iespēju pašapliecināties (10,5% salīdzinājumā ar 29,5% sekmīgu cilvēku grupā), kas var būt šķērslis sasniegumu gūšanā.

Apkopojot rezultātus atbilstoši iepriekš izdalītajām divām kategorijām (skat. 124. lpp.), var secināt, ka sekmīgiem cilvēkiem darba būtības izpratnē noteicošā ir intereses kategorija (68,0%), ko veido pašapliecināšanās, darba kā dzīves jēgas uztvere, iespēja būt sabiedrībā. Bezdarbniekiem darba būtības uztverē intereses kategorija ir 28,1%, bet pienākuma – 71,9%. Jāatzīmē, ka respondenti papildus tabulā minētajām kā "citu variantu" bija norādījuši šādas darba būtības izpratnes: izaugsme, radoša izpausme, talanta īstenošana, nepārtraukta profesionāla attīstība, sevis pilnveidošana, dzīves baudīšana, panākumu gūšana, ambīciju apmierināšana, vēlme sevi pierādīt, meklējumi, interese, prieks. Papildus nosauktās izpratnes atbilst intereses kategorijai, un tas ir svarīgi, jo intereses un to īstenošana veicina pašefektivitāti karjeras attīstībā (Nauta, 2007).

Iegūtie rezultāti parāda nepieciešamību jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veicināšanai skolā radīt vidi, lai mācības jaunieši uztvertu ne tikai kā objektīvu nepieciešamību, bet arī kā pašapliecināšanās iespēju. Tādēļ nepieciešams mazināt rutīnu

mācību procesā. Tas nozīmē noteiktas, uz sasniegumiem virzītas vērtību sistēmas izveidi, mērķtiecību un sasniegumus veicinošu personības īpašību attīstību. Svarīgi palīdzēt jauniešiem radīt izpratni par nākotnes profesiju un darbu ne tikai kā iztikas avotu, bet galvenokārt kā dzīves jēgu un pašapliecināšanās iespēju.

Kritērija "sasniegumus veicinoši faktori" rādītājs "līdzekļi sasniegumu gūšanā"

ietver: attieksmi pret kritiku, tieši kā līdzekļus definētos sasniegumu gūšanas kritērijus, personības kvalitātes, rīcību neveiksmes gadījumā, rīcību netradicionālā situācijā, paļāvības avotu grūtās situācijās, priekšstatus par sekmīgu cilvēku. **Attieksme pret kritiku** tika noskaidrota, lūdzot respondentus nosaukt vienu, biežāko, tipisko reakciju, kāda tā bija attieksmē pret kritiku skolā. Rezultātu apkopojums redzams tabulā (skat. 22. tab.).

22. tabula. Respondentu reakcijas uz kritiku skolā pašnovērtējuma biežuma sadalījums

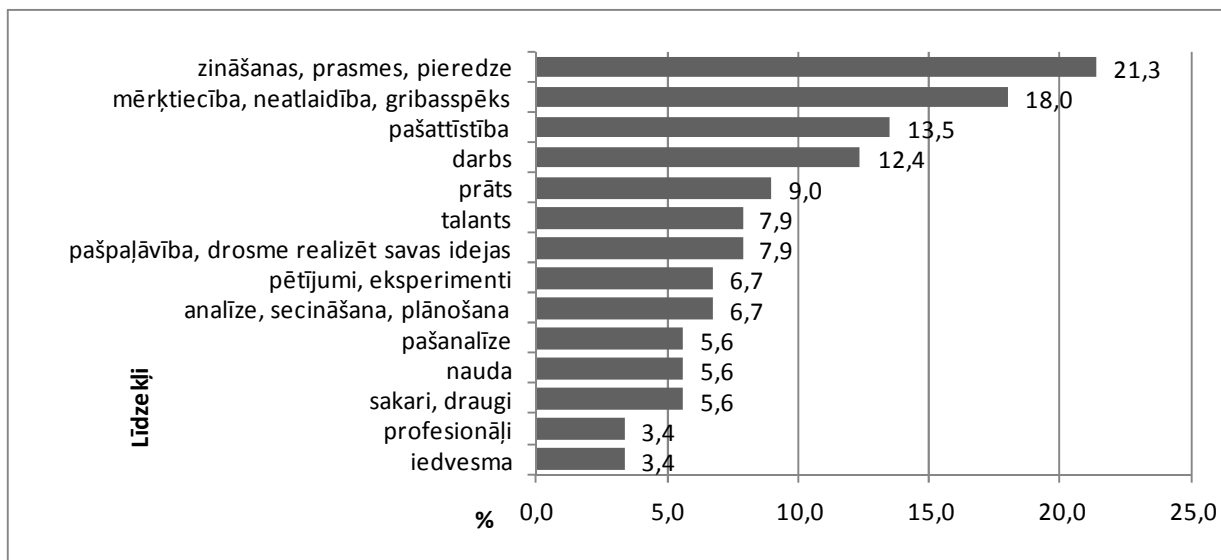
Reakcijas	Sekmīgi cilvēki		Bezdarbnieki	
	%	Rangs	%	Rangs
Dusmojas	18,0	4	23,5	3
Apvainojas	24,5	2	33,0	1
Pieņem	23,5	3	14,1	4
Uzklausa, bet dara pēc sava prāta	29,0	1	24,7	2
Neuzklausa	3,5	5	3,5	5
Analizē un izvērtē	1,5	6	1,2	6

Analizējot rezultātus (skat. 22. tab.), var novērot, ka sekmīgie cilvēki kritiku skolā uztvēra racionālāk – 54% gadījumu sekmīgu cilvēku grupā veidojās attieksmes pret kritiku loģika: pieņem+uzklausa+analizē; šāda loģika bezdarbnieku grupā bija vērojama 40%. Ja analizē rezultātus detalizētāk, tad redzams (skat. 6. tab.), ka sekmīgie cilvēki biežāk (23,5%) pieņēma kritiku, bezdarbnieki – 14,1%, taču bezdarbnieki biežāk apvainojās (33% – salīdzinoši sekmīgie cilvēki 24,5%). Bezdarbniekiem attieksme pret kritiku bija emocionālāka, un 60% gadījumu bezdarbnieku grupā veidojās loģika: dusmojas + apvainojas + neuzklausa, šāda loģika sekmīgu cilvēku grupā bija vērojama 46%.

Emocionāla attieksme pret kritiku bloķē cilvēka iespēju ieklausīties un tātad arī iespēju izmantot kritiku kā mācību stundu, iespēju izlobīt no kritikas vērtīgu atziņu kodolu. Var izvirzīt pieņēmumu, ka izteiktāka emocionāla attieksme pret kritiku – nevēlēšanās, nespēja un neprasme pieņemt kritiku, apvainošanās un neprasme kritikā atrast vērtīgu informāciju savas mērķtiecības attīstībai – ir viens no faktoriem, kas var traucēt gūt sasniegumus. Tādēļ jauniešu mērķtiecības veicināšanā svarīgi ir attīstīt prasmi pieņemt kritiku saprātīgi, analizēt kritikā ietvertās atziņas un izmantot tās savai pašpilnveidei. Īpaši svarīgi ir attīstīt prasmi uzdot precīzus jautājumus, lai noskaidrotu, ko var un vajag darīt citādi.

Līdzekļi sasniegumu gūšanā tika noskaidroti, intervējot sekmīgus cilvēkus, jautājot, kādus līdzekļus respondenti izmanto(-ja) ceļā uz sasniegumiem (skat. 15. pielikumu). Rezultātu apkopojums redzams attēlā (skat. 38. att.).

38. attēls. Izmantojamo līdzekļu sasniegumu gūšanā nozīmīguma sadalījums atbilstoši sekmīgu cilvēku uzskatiem (relatīvie rādītāji)



Respondenti kā nozīmīgāko līdzekļi ceļā uz sasniegumiem nosauca zināšanas, prasmes un pieredzi, taču arī personības iezīmes mērķtiecība, neatlaidība un gribasspēks tika salīdzinoši bieži nosaukti kā līdzekļi sasniegumu gūšanā. Pēc tam tika veidota līdzekļu apkopjoša klasifikācija (skat. 23. tab.) un abu pētījuma izlašu respondentus – sekmīgus cilvēkus un bezdarbniekus – lūdzta sakārtot svarīguma secībā uzrādītos sasniegumu gūšanas līdzekļus, kā 1. norādot svarīgāko (aptaujas 6. jautājums); tika norādīta arī izvēle "cits variants", lūdzot līdzekļus nosaukt. Lai novērtētu katra līdzekļa nozīmīgumu, katrā pozīcijā tika aprēķināta novērtējuma vidējā vērtība (M). Mazāks rezultāts atbilst augstākam nozīmīguma novērtējumam (skat. 23. tab.).

23. tabula. Izmantoto sasniegumu gūšanas līdzekļu nozīmīguma novērtējuma sadalījums

Skola	Skmīgi cilvēki		Bezdarbnieki	
	Punkti	Rangs	Punkti	Rangs
Līdzeklis				
Darbs	3,08	3	4,09	6
Zināšanas+prasmes+pieredze	3,22	4	2,35	2
Prāts	2,37	1	2,05	1
Sakari, draugi	4,66	6	2,86	3
Prasme analizēt, secināt, plānot	3,61	5	3,06	4
Savas personīgās dotības, talants	2,51	2	3,53	5
Nauda	6,61	7	5,72	7

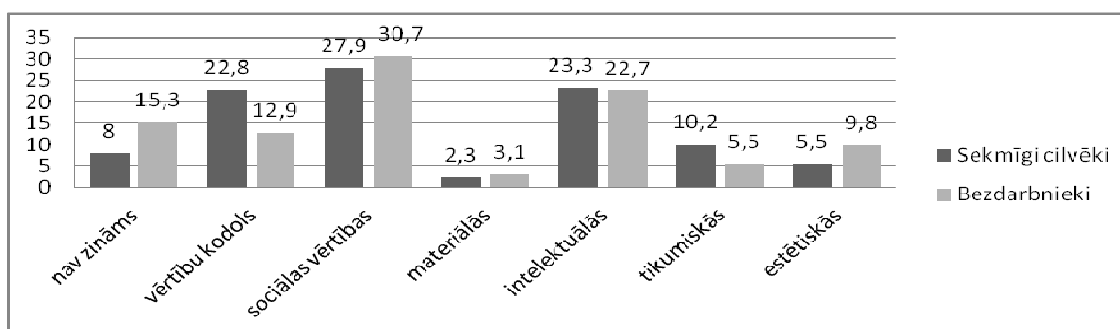
Rezultāti parāda, ka abas respondentu izlases par svarīgāko līdzekļi sekmju gūšanā uzskata prātu, tātad – savu intelektuālo potenciālu (M=2,37 sekmīgu cilvēku grupā un M=2,05 bezdarbnieku grupā). Atšķirības ir vērojamas nākamā līdzekļa pēc tā nozīmīguma novērtējumā: sekmīgi cilvēki par otru nozīmīgāko līdzekļi uzskata savas personīgās dotības,

talantu – tātad pašefektivitāti, ko var definēt kā iekšējo resursu, savukārt, bezdarbnieki – sakarus, draugus – tātad ārējos resursus. Rezultātu, kas parāda, ka bezdarbniekiem iekšējais resurss – savas dotības un talanti – ir tikai 5. vietā pēc nozīmīguma, var skaidrot ar iespējamu savu dotību un talantu nenovērtēšanu skolas laikā vai to nepietiekamu attīstību.

Sekmīgi cilvēki 3. nozīmīguma rangu piešķirušī darbam, bet bezdarbnieki šo līdzekli sasniegumu gūšanā skolā vērtē ļoti zemu – 6. rangs. Tas nozīmē, ka mazāk sekmīgi cilvēki, iespējams, skolas gados neapgūst mērķtiecīga, neatlaidīga un sistemātiska darba pieredzi. Tādēļ, veicinot jauniešu mērķtiecību dzīvesdarbībā skolā, svarīgi ir attīstīt jauniešu prasmi gūt sasniegumus sistemātiskā darbā, izmantojot savus iekšējos resursus, kas, savukārt, nozīmē attīstīt prasmi atklāt un izmantot savas dotības un talantus. Sekmīgu cilvēku attieksme pret sasniegumu gūšanas līdzekļiem parāda nepieciešamību palīdzēt pedagoģiskajā procesā jauniešiem attīstīt izpratni, ka sekmju pamatā ir viņu pašu efektīvas un mērķtiecīgas darbības rezultāts un meklēt atbalstu pie citiem cilvēkiem var un vajag tikai kritiskās situācijās. Jāatzīmē, ka izvēlē "cits variants" nosauktie līdzekļi sasniegumu gūšanā arī ietver mērķtiecības aspektu – t. i., tieši mērķtiecību, ar mērķtiecību saistītas personības iezīmes: gribasspēku, centību, atbildību, nodarbošanos ar sportu. Tika nosaukti līdzekļi, kas saistīti ar sociālo atbalstu: ģimenes atbalsts, labas attiecības, mīlestība, draudzība, uzticība. Respondenti nosaukuši arī komunikācijas spējas, kuras ir nozīmīgas ne tikai tieši sasniegumu gūšanā, bet arī sociālā atbalsta veidošanā. Nosaukta ticība, taču, tā kā nebija izvērstā skaidrojuma, tad var būt daudzveidīgi pieņēmumi, kā šo jēdzienu respondenti subjektīvi izpratuši.

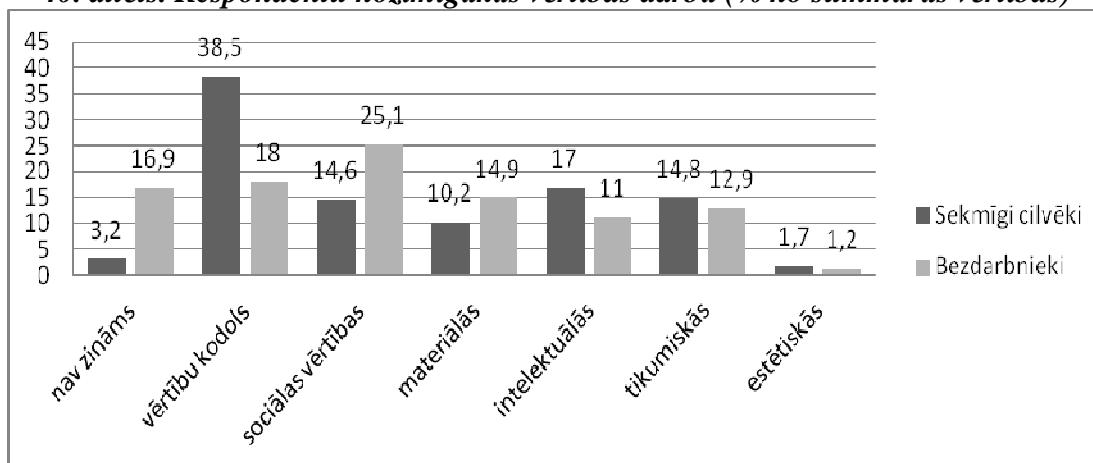
Kā līdzekļi sasniegumu gūšanā tika novērtētas **personības kvalitātes (vērtības, īpašības, motīvi, spējas, prasmes)**. Pētāmajās izlasēs respondentus lūdza **nosaukt galvenās vērtības skolā un profesionālās darbības jomā** (aptaujas 12. jautājums). Apkopotie rezultāti un vērtību klasifikācija skatāma pielikumā (skat. 3. pielikumu). Lai noskaidrotu promocijas darba pētījumā abu izlašu respondentu nosaukto vērtību nozīmīgumu, respondentus lūdza veikt savu nozīmīgāko vērtību ranžējumu. No respondentu atbildēm veikts vērtību apkopojums (skat. 3. pielikumu). Salīdzinājuma starp grupām rezultāti redzami attēlos (skat. 39., 40. att).

39. attēls. Respondentu nozīmīgākās vērtības skolā (% no summārās vērtības)



Tātad sekmīgiem cilvēkiem skolas gados vienlīdz nozīmīgi ir vērtību kodols (skat. 3. pielikumā, piemēram: "es", iekšējā harmonija, veselība, mīlestība, ambīcijas, ticība sev, brīvība, griba, karjera u. c.) – 22,8%, sociālās – 27,9% un intelektuālās – 23,3% vērtības. Bezdarbniekiem mazāk nozīmīgs ir vērtību kodols – 12,9%.

40. attēls. Respondentu nozīmīgākās vērtības darbā (% no summārās vērtības)



Tātad – sekmīgiem cilvēkiem vērtību kodols ir vissvarīgākā vērtību kopa darbā, kas ietver: pārliecību par sevi, pašapziņu, pašrealizācijas vajadzību, drošību, savu vajadzību izjūtu, mīlestību, laimi, brīvību – vērtības, kuras, veiksmīgi izmantotas darbā, virza cilvēku uz panākumiem dzīvē. Bezdarbniekiem vērtību kodola nozīmīgums ir 2,1 reizi mazāks – 18,0%. Tas var liecināt par nepietiekamu pārliecību par sevi, nepietiekami augstu pašapziņu, nepietiekami precīzu profesijas izvēli, nepietiekami apzinātām un īstenotām pašrealizācijas iespējām, nepietiekami izjūtu drošību u. c. jau iepriekš šajā vērtību kopā nosauktajām vērtībām. Tāda vērtību uztvere, kā liecina bezdarbnieku reālā dzīves situācija, var būt traucējoša sasniegumu gūšanā.

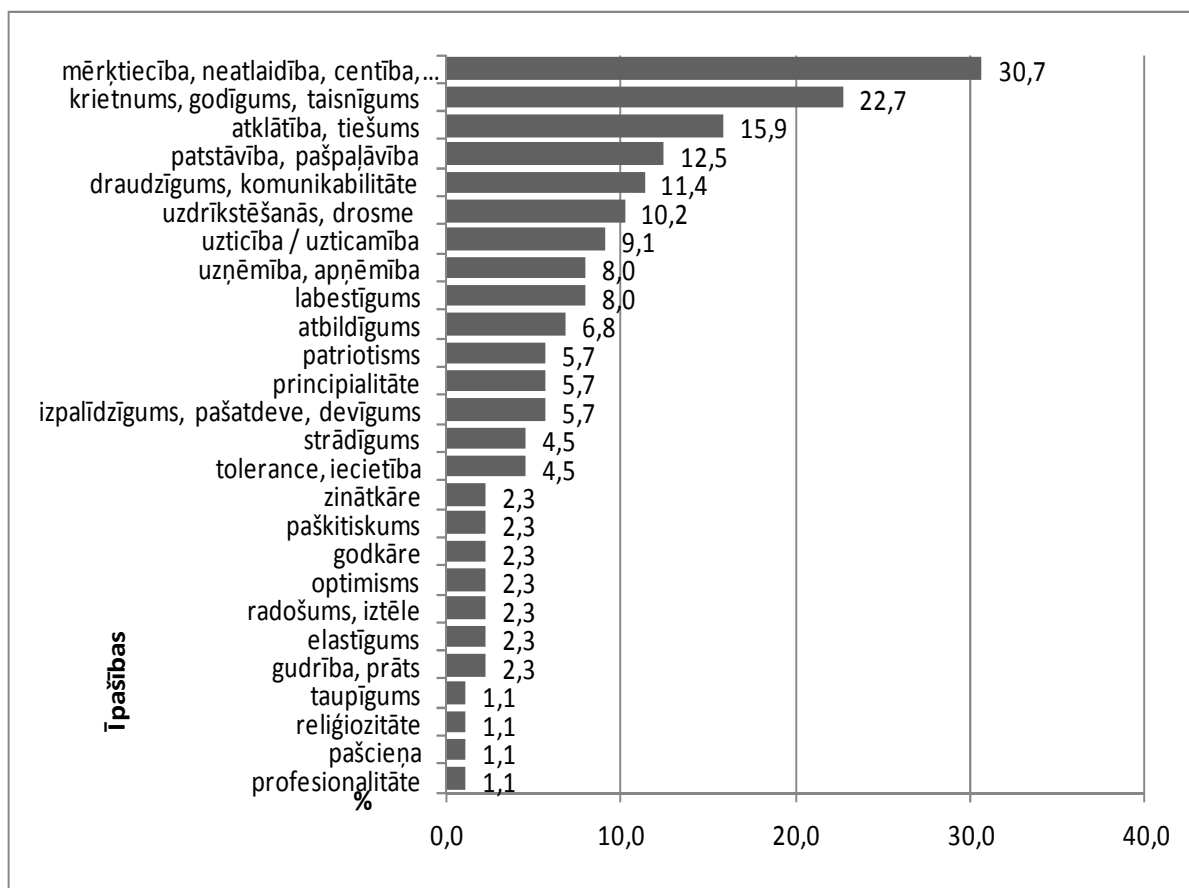
Bezdarbniekiem darbā vissvarīgākās ir sociālās vērtības – 25,1%, kas parāda labu attiecību uzturēšanas nepieciešamību – t. i., sociālā atbalsta nepieciešamību. Savukārt, sekmīgiem cilvēkiem sociālās vērtības ir tikai 4. vietā – 14,6%. Reti bezdarbnieki intelektuālajām vērtībām piešķir augstu nozīmīgumu (11,0%). Iespējams, tas saistīts ar mazkvalificēto darbu, kuru strādā šie cilvēki un kurā intelektuālajām vērtībām nav īpaši būtiskas lomas. No otras puses, var skaidrot, ka tieši intelektuālo vērtību trūkums arī ir iemesls tam, ka viņiem netiek piedāvāts kvalificēts darbs. Jāatzīmē, ka sekmīgi cilvēki, kuriem atbilstoši izlases veidošanas kritērijiem ir augsti ienākumi, materiālām vērtībām bieži nepiešķir augstu nozīmīgumu (10,2%).

Tādēļ īpaša uzmanība pedagoģiskajā procesā ir jāpievērš jauniešu vērtību kodola izveidei, kas ir paveicams tikai profesionāli organizētā, uz konkrēto vērtību sekmēšanu mērķtiecīgi orientētā audzināšanas procesā, jo personības vērtību sistēmas kodols – "es" kā

vērtība, veselība, mīlestība, laime, drošība, brīvība, neatkarība, pašrealizācija, patstāvība, darbs, ticība sev – nodrošina cilvēkiem sasniegumus. Uzmanība jāpievērš arī jaunieša tikumisko vērtību veicināšanai, jo tādas vērtības kā *atbildība, pienākuma apziņa, godīgums, taisnīgums, labestība, uzticība*, kā liecina sekmīgu cilvēku uzskati par vērtībām kā līdzekli sasniegumu gūšanā un viņu reālā dzīvesdarbība, sekmē cilvēka sasniegumus.

Precizējot **sekmīgam cilvēkam nepieciešamās iezīmes – rādītājs, kas ir ietverts kritērijā "sasniegumus veicinoši faktori"** –, intervijās ar sekmīgiem cilvēkiem tika noskaidrots, kādas personīgās kvalitātes (īpašības, spējas, prasmes) palīdz/palīdzēja personībai gūt panākumus (skat. 41. att.). Respondenti pirmajā vietā ierindoja šādas īpašības: mērķtiecība, neatlaidība un centība (30,7%); otrajā vietā – krietnumu, godīgumu, taisnīgumu (22,7%); trešajā – atklātumu un tiešumu (15,9%).

41. attēls. Sekmīgu cilvēku uzskatu par sekmīgumu veicinošām personības īpašībām ranžējums



Pētāmajās grupās respondentiem lūdza izteikt savu viedokli par to, kādas personības iezīmes nodrošina panākumus skolā un darbā, norādot trīs personības īpašības svarīguma secībā. Minētās īpašības tika apkopotas, izveidojot to uzskaitījumu (skat. 4. pielikumu). Atbilstoši teorijas daļā analizētajiem uzskatiem par mērķtiecību tika izveidots mērķtiecību veicinošo iezīmju saraksts: mērķtiecība = (2+13+20) = uzņēmība, darbspējas, efektivitāte,

pacietība, neatlaidība, izturība, elastība, uzcītība, enerģiskums, iniciatīva, pašattīstība, vēlme mācīties, centība, gribasspēks, spēja koncentrēties, ieinteresētība, aizrautība, apņēmība, izlēmība, enerģiskums, noteiktība, aktivitāte, spītība (skat. 4. pielikumu). Taču, tā kā atbilstoši iezīmju klasifikācijai (skat. 4. pielikumu) drīkst izdarīt secinājumus tikai par pozīcijām, kurās atbildējošo respondentu skaits ir lielāks par 10,0%, tad tika izveidota apkopjoša klasifikācija, un tā ir atainota tabulās (skat. 24., 25. tab.).

24. tabula. Sekmīgu cilvēku uzskatu par sekmīgumu veicinošām iezīmēm skolā apkopjoša klasifikācija

Iezīmju klasifikācija	1. iezīme, %	Rangs	2. iezīme, %	3. iezīme, %	1+2+3 skaits	%	Rangs
Personības kodols (attieksme pret dzīvi)	32,5	2	31,5	27,0	182	30,4	2
Attieksme pret darbu	45,0	1	39,0	33,0	234	39,0	1
Attieksme pret citiem	12,0	3	13,0	12,0	74	12,3	3
Attieksme pret sevi	7,5		9,0	13,0	59	9,8	
Nav zināms	3,0		7,5	15,0	51	8,5	

Tātad biežāk par sekmīgumu veicinošu iezīmi skolā respondenti uzskata attieksmi pret darbu un attieksmi pret dzīvi, ko veido personības kodols. Diskutējams ir viedoklis par attieksmi pret sevi, jo attieksme pret sevi ir mērķtiecības un sasniegumu pamats.

25. tabula. Sekmīgu cilvēku uzskatu par sekmīgumu veicinošām iezīmēm darbā apkopjoša klasifikācija

Iezīmju klasifikācija	1. iezīme, %	Rangs	2. iezīme, %	3. iezīme, %	1+2+3 skaits	%	Rangs
Personības kodols	28,5	2	41,5	34,5	209	34,8	2
Attieksme pret darbu	53,0	1	40,0	29,0	244	40,7	1
Attieksme pret citiem	7,5		10,5	16,0	68	11,3	3
Attieksme pret sevi	9,5	3	3,5	13,0	52	8,7	
Nav zināms	1,5		4,5	7,5	27	4,5	

Rezultāti parāda, ka uzskati par sekmīgumu veicinošām iezīmēm darbā (skat. 25. tab.) ir līdzīgi uzskatiem par sekmīgumu veicinošām iezīmēm skolā (skat. 24. tab.), taču par sekmīgumu veicinošu iezīmju kopu darbā salīdzinoši nedaudz biežāk uzskata attieksmi pret sevi nekā attieksmi pret citiem, kā parāda 1. iezīme pēc svarīguma ranga, taču kopumā (1+2+3 iezīme) attieksmes pret citiem vērtējumam ir augstāks rangs. Attieksmes pret sevi nozīmīguma palielināšanos var skaidrot ar iespējamu pašefektivitātes nepieciešamības apzināšanos darba vidē, kas nostiprinās pakāpeniski personības attīstības procesā, izteiktāku autonomijas apzināšanos, pakāpeniski gūstot sasniegumus. Taču kopumā par nozīmīgu atzītā

attieksme pret citiem var būt saistīta ar jau iepriekš (skat. 127. lpp. par sasniegumu gūšanas līdzekļiem lpp.) nosauktajām komunikācijas spējām, labām attiecībām.

26. tabula. Bezdarbnieku uzskatu par sekmīgumu veicinošām iezīmēm skolā apkopojosa klasifikācija

Iezīmju klasifikācija	1. iezīme	Rangs	2. iezīme	3. iezīme	1+2+3 skaits	%	Rangs
Personības kodols	34,1	1	35,3	24,7	80	31,4	1
Attieksme pret darbu	32,9	2	24,7	18,8	65	25,5	2
Attieksme pret citiem	20,0	3	17,6	20,0	49	19,2	3
Attieksme pret sevi	7,1		4,7	–	10	3,9	
Nav zināms	5,9		17,6	36,5	51	20,0	

Rezultāti parāda (skat. 26. tab.), ka bezdarbnieku uzskati par sekmīgumu veicinošām iezīmēm skolā ir līdzīgi atbilstoši rangiem sekmīgu cilvēku uzskatiem.

27. tabula. Bezdarbnieku uzskatu par sekmīgumu veicinošām iezīmēm darbā apkopojosa klasifikācija

Iezīmju klasifikācija	1. iezīme	Rangs	2. iezīme	3. iezīme	1+2+3 skaits	%	Rangs
Personības kodols	47,1	1	43,5	40,0	111	43,5	1
Attieksme pret darbu	38,8	2	30,6	22,4	78	30,5	2
Attieksme pret citiem	7,1	3	15,3	12,9	30	11,8	3
Attieksme pret sevi	1,2		1,2	1,2	3	1,2	
Nav zināms	5,9		9,4	23,5	33	13,0	

Tātad iezīmes, kuras ir apkopotas kā kategorija "mērķtiecība" skolā un profesionālajā darbā, abās respondentu izlasēs ir dominējošas: minētas 38,8 – 49% atbilstoši 1. iezīmei pēc svarīguma ranga un 28,2 – 37,2% atbilstoši iezīmju summai. Salīdzinot respondentu minētās atsevišķās iezīmes un arī klasificētās (apkopotās) iezīmes, var konstatēt, ka izteiktu atšķirību starp respondentu uzskatiem abās izlasēs nav. Tas nozīmē, ka gan sekmīgajiem, gan mazāk sekmīgajiem cilvēkiem ir priekšstats par to, kādas iezīmes nodrošina sekmīgumu un konkurētspēju atbilstoši citos pētījumos iegūtajiem secinājumiem (Кирсанов, 2000; Митина, 2003; Шаповалов, 2005). Taču jautājums ir, kādā pakāpē šīs iezīmes piemīt sekmīgajiem cilvēkiem un bezdarbniekiem. Citu pētījumu rezultāti izvirza pieņēmumu, ka reāli sekmīgumu veicina spēja iegūto pieredzi izmantot jaunā attīstības pakāpē, citā situācijā (Митина, 2003). Vēl citos pētījumos secināts, ka tieši negatīva mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pieredze jauniešu vecumā var izraisīt bezdarba problēmas tālākajos dzīves posmos (Clausen, 1999; Dolton, O'Neil, 2002; Malmberg-Heimanen, Vuori, 2005).

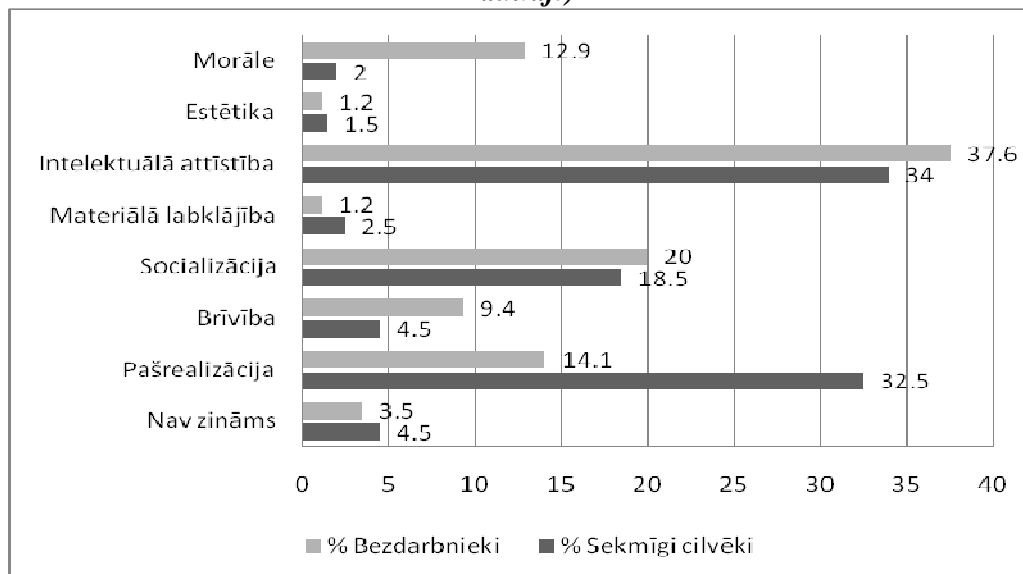
Kā svarīgākās iezīmes sasniegumu gūšanai gan skolā, gan profesionālajā darbā abās respondentu izlasēs uzskata mērķtiecību, neatlaidību, gribasspēku: 25,9 – 38,0% atbilstoši

1. iezīmei pēc svarīguma ranga un 18,9 – 28,2% atbilstoši iezīmju summai (skat. 4. pielikumu). Otrs sasniegumu gūšanas pamats gan skolā, gan profesionālajā darbā, kā uzskata respondenti abās izlasēs, ir gudrība, prāts, zinātkāre, pieredze: 16,0 – 21,2% atbilstoši 1. iezīmei pēc svarīguma ranga un 12,4 – 20,8% atbilstoši iezīmju summai. Bezdarbnieki – 15,3% – uzskata, ka skolas gados sasniegumus viņiem ir nodrošinājis draudzīgums: tas ir desmit reizes vairāk nekā sekmīgu cilvēku izlasē atbilstoši 1. iezīmei pēc svarīguma ranga un trīs reizes vairāk atbilstoši iezīmju summai. Tā varētu būt draugu palīdzība mācībās, sportā, ārpusskolas aktivitātēs. 15,3% bezdarbnieku uzskata, ka panākumus darbā viņiem nodrošina atbildība, centība, precizitāte, pienākuma apziņa – tas ir piecas reizes vairāk nekā sekmīgu cilvēku izlasē atbilstoši 1. iezīmei pēc svarīguma ranga un 1,7–2 reizes vairāk atbilstoši iezīmju summai. Iespējams, ka bezdarbnieku dzīves pieredze rāda, ka tieši šo iezīmju trūkums ir bijis par iemeslu tam, ka viņi nav kļuvuši sekmīgi. Līdzīga atziņa atrodama pētījumos, kuros secināts, ka pozitīvas attieksmes ietekmē veiksmīgas investīcijas – t. i., sasniegumus, taču attieksmes var būt saistītas ar pozitīvām un negatīvām afektīvām tendencēm, kas ietekmē izvairīšanos no sasniegumiem (Bartels, 2007).

Analizējot tabulas ar apkopotajām iezīmēm (skat. 4. pielikumu), tika konstatēta respondentu izlasēs salīdzinoši neliela atšķirība attieksmē pret darbu. Pamanāma tendence, ka gan skolā, gan profesionālajā darbā sekmīgi cilvēki 1,4 reizes augstāku nozīmīgumu piešķir pozitīvai attieksmei pret darbu. Iegūti arī tādi secinājumi. Tādēļ: pedagoģiskajā procesā ir jāņem vērā, ka visas respondentu minētās iezīmes ir būtiskas sasniegumu gūšanai dažādās dzīvesdarbības jomās, jo tikai vairāku dažādu īpašību sintēze var nodrošināt cilvēka konkurētspēju un atbilstoši sasniegumus, taču pamatā ir mērķtiecība (Андреев, 2006). Īpaša uzmanība, kā parāda sekmīgu cilvēku pieredze, jāpievērš šādu personības iezīmju attīstības sekmēšanai: mērķtiecība, darbaspējas, neatlaidība, spēja koncentrēties, elastība, uzcītība, centība, gribasspēks, ieinteresētība, aizrautība, noteiktība, uzņēmība, apņēmība, efektivitāte, izlēmība, enerģiskums, aktivitāte, iniciatīva, izturība, gudrība, prāts, zinātkāre, erudīcija, paškritika.

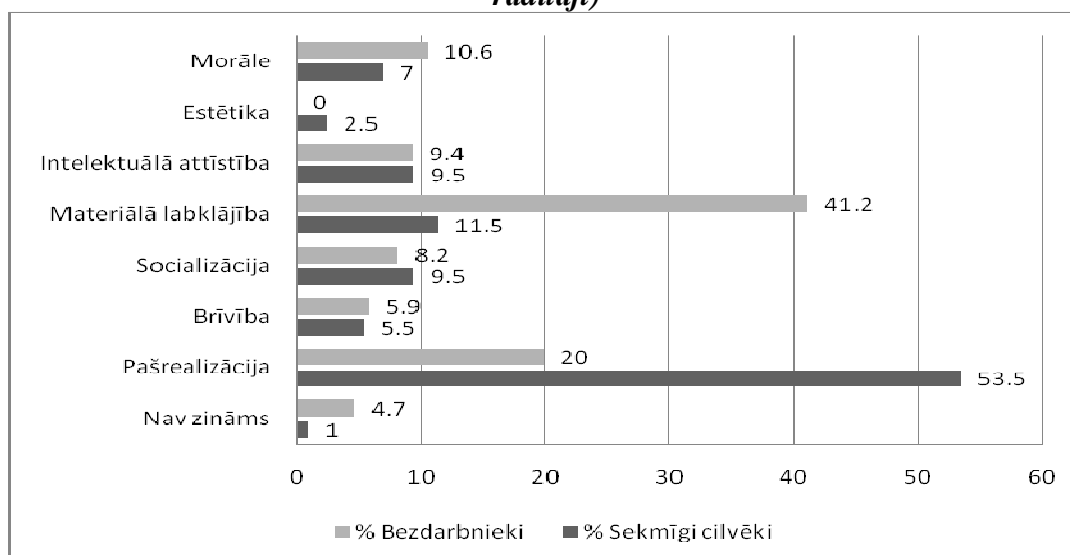
Motīvu analīze tika veikta, pamatojoties uz aptaujas 4. jautājuma (kādi motīvi jūs virzīja darbībai?) atbilžu rezultātiem. Tika izmantots šāds kodējums: 0 – nav zināms; 1 – pašrealizācija; 2 – brīvība; 3 – socializācija; 4 – materiālā labklājība; 5 – intelektuālā attīstība; 6 – estētika; 7 – morāle. Rezultātu apkopojums skatāms attēlos (skat. 42., 43., 44. att.).

42. attēls. Respondentu uzskatu par darbību virzošiem motīviem skolā sadalījums (relatīvie rādītāji)



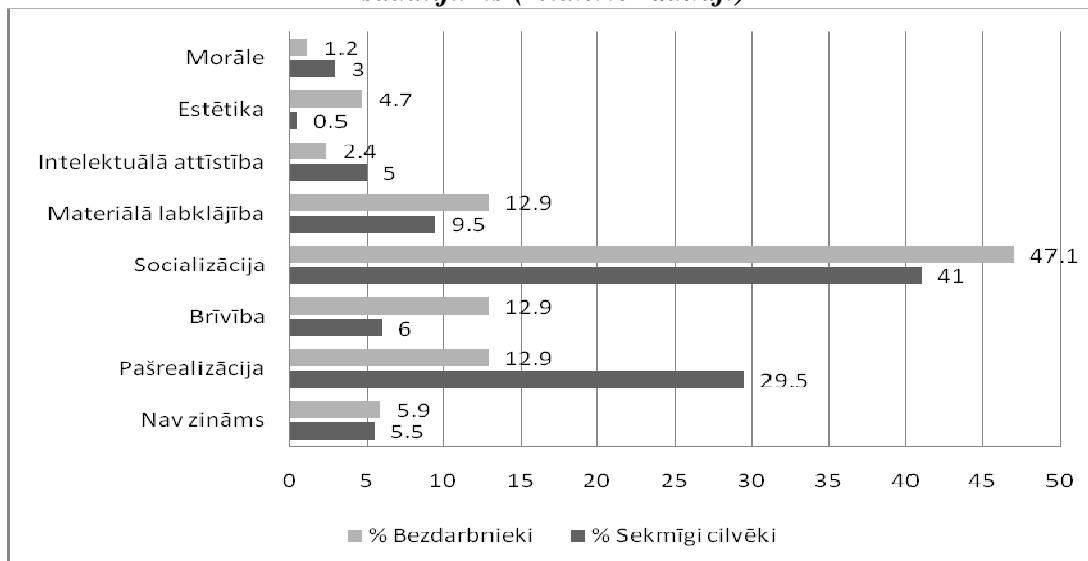
Rezultāti parāda (skat. 42. att.), ka gan sekmīgiem, gan mazāk sekmīgiem (bezdarbniekiem) cilvēkiem visnozīmīgākais darbību virzošais motīvs skolā bijusi intelektuālā attīstība (34%, 37,6%), taču sekmīgiem cilvēkiem šis motīvs ir salīdzinoši līdzsvarots ar pašrealizācijas motīvu (34% un 32,5%). Bezdarbniekiem otrs nozīmīgākais motīvs ir socializācija (18,5%) un pašrealizācija ir trešais svarīgākais motīvs (14,1%).

43. attēls. Respondentu uzskatu par darbību virzošiem motīviem darbā sadalījums (relatīvie rādītāji)



Uzskatāmi (skat. 43. att.) redzamas sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku atšķirības galvenā motīva izvēlē: sekmīgiem cilvēkiem tā ir pašrealizācija (53,5%, salīdzinoši bezdarbniekiem – 20%), savukārt bezdarbniekiem galvenais motīvs ir materiālā labklājība (41,2%, salīdzinoši sekmīgiem cilvēkiem – 11,5%). Tādēļ var izvirzīt pieņēmumu, ka materiālā labklājība kā darbības virzības motīvs neveicina sasniegumu gūšanu – t. i., nauda kā mērķis varbūt ir nepareizs orientieris ceļā uz sekmīgumu.

44. attēls. Respondentu uzskatu par darbību virzošiem motīviem personīgajā dzīvē sadalījums (relatīvie rādītāji)



Tātad personīgajā dzīvē abās respondentu izlasēs vissvarīgākais darbību virzošais motīvs ir socializācija, ko var skaidrot ar attiecību veidošanu un adaptāciju konkrētā kultūrvidē, taču salīdzinoši nozīmīgs motīvs sekmīgiem cilvēkiem arī personīgajā dzīvē ir pašrealizācija, bezdarbniekiem vienlīdz svarīgi ir vairāki motīvi: pašrealizācija, materiālā labklājība, brīvība, kas var radīt motīvu konfliktu, un tas var traucēt sasniegumu gūšanā.

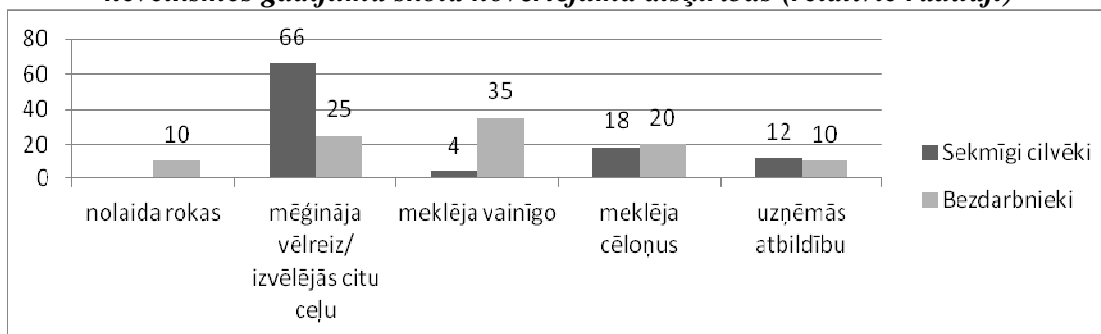
Kopumā var novērot (skat. 42., 43., 44. att.), ka pašrealizāciju kā darbības motīvu bezdarbnieki skolā, darbā un arī personīgajā dzīvē nosauc 2,3–2,7 reizes retāk nekā sekmīgi cilvēki: skolā: 32,5% un atbilstoši 14,1%; darbā: 53,5% un atbilstoši tikai 20,0%; personīgajā dzīvē: 29,5% un atbilstoši tikai 12,9%. Tas var būt viens no skaidrojumiem, kādēļ bezdarbnieki ir guvuši mazāk sasniegumu. Brīvības tendence bezdarbniekiem skolā ir divas reizes augstāka nekā sekmīgiem cilvēkiem (9,4% atzīmē brīvību kā darbību virzošu motīvu un atbilstoši sekmīgi cilvēki tikai 4,5%). Tā rodas diskutējams jautājums, kāda bezdarbniekiem skolas gados ir bijusi izpratne par brīvību un kādā mērā viņu brīvības izpratne ir veicinājusi vai kavējusi sasniegumu gūšanu. Tiekšanās pēc brīvības var izpausties kā vēlme nepārpūlēties, izklaidēties, mazāk censties izpildīt ar mācībām saistītās prasības. Analizējot sekmes skolā (skat. 15. pielikumu), tika konstatēts, ka bezdarbniekiem tās ir 2–3,5 reizes zemākas.

Iegūtie rezultāti parāda nepieciešamību pedagoģiskajā procesā, lai sekmētu jauniešu mērķtiecības veidošanos, izmantot mācību saturu un metodes, kas rosina pašrealizācijas un socializācijas motīvus. Nozīme ir precīzi formulētiem sasniegumu motīviem (Job, Langens, Brandstätter, 2009).

Analizējot empīriskā pētījuma rezultātus (skat. 45. att.) par sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku rīcības neveiksmes gadījumā – kritērija ”sasniegumus veicinoši faktori”

rādītājs – atšķirībā, redzams, ka 66% no respondentu grupas, kuri šobrīd ir sasnieguši augstus panākumus, mēģināja vēlreiz vai izvēlējās citu ceļu, kas parāda šo cilvēku mērķtiecīgumu un pacietību. Būtiski ir tas, ka neviens no sekmīgiem cilvēkiem neizvēlējās atbildi "nolaida rokas" atšķirībā no bezdarbniekiem (10%).

45. attēls. Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku rīcības neveiksmes gadījumā skolā novērtējuma atšķirības (relatīvie rādītāji)



Rezultāti parāda (skat. 45. att.), ka sekmīgi cilvēki izteikti biežāk izvēlējās aktīvu rīcību – 66% mēģināja vēlreiz, izvēloties citu risinājumu. Bezdarbniekiem bija tendence skolā neveiksmes situācijā biežāk nolaist rokas grūtību priekšā, bet 10% ir mazs procents no visiem bezdarbniekiem izlasē, tādēļ to nevarētu uzskatīt par vērā ņemamu iemeslu mazākam sekmīgumam turpmākajā dzīvesdarbībā, taču, kā liecināja rezultāti (skat. 15. pielikumu), bezdarbnieki tomēr arī darbā astoņas reizes biežāk nekā sekmīgi cilvēki meklēja vainīgos un nolaida rokas grūtību priekšā. Var pieņemt, ka 35% bezdarbnieku tendence neveiksmes situācijā skolā meklēt vainīgo veidoja pasīvu attieksmi pret konstruktīvu risinājumu meklējumiem, un tas kavēja sasniegumu gūšanu arī turpmākajā dzīvesdarbībā.

Respondenti varēja sniegt arī atbildes izvēlē "cits variants" (skat. 2. pielikumu). Tika nosaukti šādi konstruktīvas rīcības neveiksmes gadījumā veidi: no kļūdām mācījos, pilnveidoju sevi, risināju sarunu veidā, analizēju un pieņēmu lēmumus, turpināju cīnīties vēl sparīgāk, risināju tikmēr, kamēr problēma tika atrisināta, meklēju padomu, koncentrēju visus spēkus, lai pārvarētu neveiksmi (biežāk šādus risinājuma veidus bija nosaukuši sekmīgi cilvēki). Bezdarbnieki biežāk nosauca mazāk konstruktīvus risinājuma veidus: problēmas parasti atrisinās pašas par sevi, dzēru, stipri pārdzīvoju, raudāju. Diskutējami ir nosauktie rīcības veidi – lūdzu Dievu, jautāju sev – varbūt vaina ir manī –, jo sekmīgs situācijas risinājums ir atkarīgs no tā, cik aktīva vai pasīva ir rīcība, ja izmanto šādus risinājuma veidus. Tādēļ pedagoģiskajā procesā nepieciešams veicināt jauniešu konstruktīvu, aktīvu attieksmi un rīcību neveiksmes situāciju risinājumā.

Rīcība skolā netradicionālā situācijā – kritērija "sasniegumus veicinoši faktori"
rādītājs – (aptaujas 17. jautājums) tika pētīta, lūdzot respondentus sniegt atbildi uz jautājumu, kā viņi skolā visbiežāk rīkojās netradicionālā, neikdienišķā situācijā, kad nav

iespējas izmantot iepriekšējo darbības pieredzi. Tika piedāvāta iespēja izvēlēties vienu no piedāvātajām atbildēm vai sniegt citu atbildi. Atbilžu varianti bija: nav zināms, pārgalvīgi riskē, uzņemas atbildību, ļauj rīkoties citiem, nogaida, atliek, konsultējas ar citiem, atsakās rīkoties. Rezultātu salīdzinājums izlasēs skatāms tabulā (skat. 28. tab.).

28. tabula. Respondentu rīcības netradicionālā situācijā skolā novērtējuma sadalījums (relatīvie rādītāji)

	Sekmīgi cilvēki	Bezdarbnieki
Nav zināms	2,0	2,4
Pārgalvīgi riskē	19,5	22,4
Uzņemas atbildību	35,5	16,5
Ļauj rīkoties citiem	10,0	18,8
Nogaida, atliek	13,5	21,2
Konsultējas ar citiem	18,0	16,5
Atsakās rīkoties	1,5	2,4

Rezultātu salīdzinājums (skat. 28. tab.) parāda, ka galvenā atšķirība ir tā, ka sekmīgi cilvēki biežāk uzņemas atbildību (35,5%) un konsultējas ar citiem (18%), bet bezdarbnieki – nogaida, atliek (21,2%) vai ļauj rīkoties citiem (18,8%). Abu izlašu respondenti salīdzinoši līdzīgi bija izvēlējušies rīcības variantu – pārgalvīgi riskēt, tomēr biežāk tāda tendence bija vērojama bezdarbniekiem (22,4%) – bezdarbniekiem tas bija arī visbiežāk izvēlētais rīcības veids; salīdzinoši sekmīgiem cilvēkiem tāda rīcība norādīta 19,5% gadījumu (otrs biežāk izvēlētais rīcības veids).

Lai rezultātus apkopotu atbilstoši mērķtiecības veidošanās pazīmēm, tika izveidotas kategorijas: 1) atbildīga rīcība: uzņemas atbildību + konsultējas ar citiem; 2) bezatbildīga rīcība: pārgalvīgi riskē + ļauj rīkoties citiem + nogaida, atliek + atsakās rīkoties (rezultātu sadalījumu skat. 29. tab.)

29. tabula. Respondentu atbildīgas un bezatbildīgas rīcības netradicionālā situācijā skolā sadalījuma rezultāti (relatīvie rādītāji)

	Sekmīgi cilvēki	Bezdarbnieki
Atbildīga rīcība	53,5	33,0
Bezatbildīga rīcība	44,5	64,6
Nav zināms	2,0	2,4

Tātad netradicionālās situācijās skolā 53,5% sekmīgu cilvēku, kas ir divas reizes biežāk nekā bezdarbnieki, uzņemas atbildību par savu rīcību. Analizējot kategorijas, var secināt, ka bezdarbniekiem skolā ir bijusi 1,45 reizes izteiktāka tendence netradicionālās situācijās rīkoties bezatbildīgi. Tādēļ jauniešu mērķtiecības veidošanās sekmēšanai svarīgi ir dzīvesdarbībā skolā mērķtiecīgi un sistemātiski palīdzēt jauniešiem attīstīt prasmi patstāvīgi un atbildīgi risināt dzīves situācijas, necenšoties tās atlikt, jebšu pārvirzīt atbildību citiem cilvēkiem. Jāatzīmē, ka, ietverot bezatbildīgas rīcības kategorijā rīcības veidu "pārgalvīgi riskē", vērā ņemams pētnieku secinājums: augsts sasniegumu motivācijas līmenis ir saistīts ar gatavību riskēt (Heckhausen, Schmalt, Schneider, 1985; Фернхейм, Хейвен, 2001), tādēļ

nepieciešams attīstīt jauniešu iekšējo motivāciju, kas palīdz pārgalvīgu risku pārveidot saprātīgā riskā.

Paļāvības avots – arī kritērija ”sasniegumus veicinoši faktori” rādītājs – t. i., kā sekmīgumu iespaido izvēle, uz ko cilvēks paļaujas grūtos brīžos (aptaujas 9. jautājums), tika pētīts, lūdzot respondentus izvēlēties vienu no iespējām, kuru viņi reāli visbiežāk izmanto: paļaujas uz Dievu, likteni; uz tuviem cilvēkiem (draugiem, ģimeni); uz autoritātēm (skolotājiem, ekspertiem, vadību, valdību); uz naudu; uz sevi. Rezultātu salīdzinājums pētījuma izlasēs skatāms tabulās (skat. 30., 31. tab.).

30. tabula. Paļāvības avota grūtos brīžos skolā izvēļu salīdzinājums respondentu grupās (relatīvie rādītāji)

Skolā		Sekmīgi cilvēki	Bezdarbnieki
Uz ko paļaujas		%	%
1.	Uz Dievu, likteni	7,5	8,2
2.	Uz tuviem cilvēkiem (draugiem, ģimeni)	77,5	70,6
3.	Uz autoritātēm (skolotājiem, ekspertiem, vadību, valdību)	4,5	11,8
4.	Uz naudu	0,0	0,0
5.	Uz sevi	10,5	9,4
6.	Nav zināms	0,0	0,0

Rezultāti parāda (skat. 30. tab.), ka skolas gados bezdarbniekiem bija 2,6 reizes izteiktāka tendence grūtos brīžos paļauties uz autoritātēm (skolotāju) – 11,8%. Savukārt sekmīgiem cilvēkiem – 4,5%.

Darbā bezdarbniekiem (skat. 31. tab.) ir deviņas reizes izteiktāka tendence grūtos brīžos paļauties uz autoritātēm (vadību) – 22,4%. Savukārt sekmīgiem cilvēkiem – 2,5%. To var izskaidrot tā, ka bezdarbniekiem arī darba dzīvē turpinās jau skolas gados iezīmējusies tendence paļauties grūtos brīžos uz autoritātēm, kā arī nozīme var būt tam, ka bezdarbnieki nav vadoši darbinieki un problēmas darbā viņiem nav jārisina.

31. tabula. Paļāvības avota grūtos brīžos darbā izvēļu salīdzinājums respondentu grupās (relatīvie rādītāji)

Darbā		Sekmīgi cilvēki	Bezdarbnieki
Uz ko paļaujas		%	%
1.	Uz Dievu, likteni	23,5	16,5
2.	Uz tuviem cilvēkiem (draugiem, ģimeni)	22,0	27,1
3.	Uz autoritātēm (skolotājiem, ekspertiem, vadību, valdību)	2,5	22,4
4.	Uz naudu	6,5	10,6
5.	Uz sevi	44,5	20,0
6.	Nav zināms	1,0	3,5

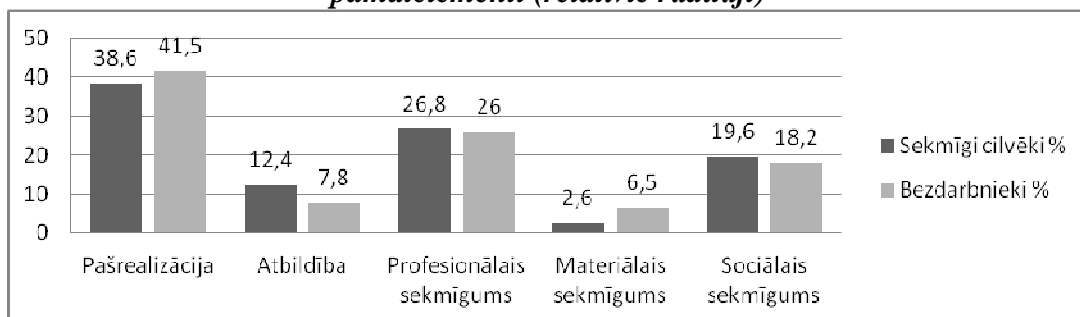
Savukārt, sekmīgiem cilvēkiem, kuri darbojas patstāvīgi, pamatā jāpaļaujas uz sevi. Tādēļ 44,5% sekmīgu cilvēku grūtos brīžos darbā paļaujas tikai uz sevi – tāpat uz savām personības kvalitātēm – uz savām zināšanām, profesionalitāti, kompetenci, pieredzi, gudrību, intuīciju, radošumu. Savukārt, bezdarbnieki – 20,0%, jo viņiem, iespējams, šīs personības

kvalitātes nav pietiekami attīstītas. Bezdarbniekiem, kā secināts pētījumos, ir aprūtināta lēmumu pieņemšana nenoteiktās un pretrunīgās situācijās (Haugh, McKee, 2004; Coyle-Shapiro, Conway, 2006).

Tas nozīmē, ka dzīvesdarbībā skolā jaunieši jārosina grūtos brīžos ne tikai meklēt palīdzību, bet censties arī pašiem meklēt situācijas risinājumus; jāsekmē to attieksmju, prasmju, gatavību un īpašību veidošanās, kuras nepieciešamas patstāvīgai lēmumu pieņemšanai. Gan rīcības netradicionālā situācijā, gan paļāvības grūtos brīžos rezultātus bezdarbnieku izlasē var skaidrot ar atziņu, ka bezdarbnieku dzīves kvalitāti būtiski nosaka dažādu dzīves šķēršļu uztvere, spēja pārveidot attieksmi pret savu pieredzi – negatīvu pieredzi pārvērst attīstības un pilnvērtīgas dzīves veidošanas nosacījumā (Clausen, 1999; Malmberg-Heimanen, Vuori, 2005; Udat'tsova, Volovskaia, Plusnina, 2005; Bruyere, Erickson, Van Looy, 2006). Nozīme ir pašregulācijas līmenim, kas nosaka gatavību uzņemties atbildību par savas dzīves notikumiem (Līce-Krūze, 2003; Аширов, 2006).

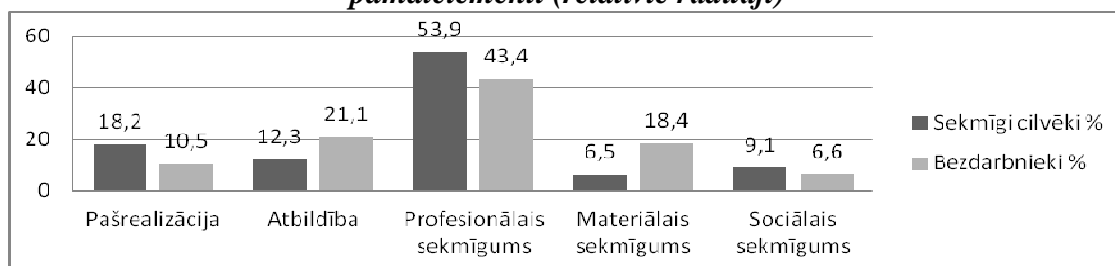
Priekšstata par sekmīgu cilvēku – kritērija "sasniegumus veicinoši faktori" rādītājs – (aptaujas 19. jautājums) analīzē, apkopojot atbilžu rezultātus, vispirms tika izdalīti personības sekmīguma kritēriji (skat. 5. pielikumu). Tālākajā analīzē ir izmantoti attēlos (skat. 46., 47. att.) redzamie pieci klasifikācijas pamatelementi.

46. attēls. Respondentu uzskatu par sekmīgu cilvēku skolas laikā klasifikācijas pamatelementi (relatīvie rādītāji)



Abās respondentu izlasēs (skat. 46. att.) skolas gados vērtē cilvēku kā sekmīgu, ja cilvēks, pirmkārt, pašrealizējas, otrkārt, ja viņam piemīt profesionālais sekmīgums. Salīdzinoši bieži norādīts arī sociālais sekmīgums, piemēram, ir līderis, labs orators, komunikabls, tolerants, viņam ir saskanīga ģimene, viņš iesaistās sabiedriskās aktivitātēs.

47. attēls. Respondentu uzskatu par sekmīgu cilvēku darba dzīvē klasifikācijas pamatelementi (relatīvie rādītāji)



Abās respondentu izlasēs vērtē cilvēku kā sekmīgu darbā (skat. 47. att.), ja viņam piemīt profesionālais sekmīgums (53,9%, 43,4%), viņš pašrealizējas (tā biežāk uzskata sekmīgi cilvēki – 18,2%, salīdzinoši bezdarbnieki 10,5%), savukārt, bezdarbnieki biežāk par sekmīga cilvēka pazīmi uzskata materiālo sekmīgumu (18,4%, salīdzinoši sekmīgi cilvēki – 6,5%).

Tātad, palīdzot jauniešiem kļūt mērķtiecīgiem, dzīvesdarbībā skolā svarīgi ir radīt nosacījumus jauniešu pašrealizācijai, jo pašrealizācijas tendence ir viens no sekmīgumu veicinošiem faktoriem. Svarīgi ir arī skaidrot jauniešiem, izmantojot sekmīgu cilvēku dzīvesdarbības piemērus, ka materiālais sekmīgums ir rezultāts, ko nosaka jeb kas izriet no cilvēka profesionalitātes, atbildības, vērtību sistēmas un noteiktām personības kvalitātēm.

Apkopojot sekmīgu pieaugušo cilvēku un mazāk sekmīgu cilvēku – ilgstošu bezdarbnieku – mērķtiecības un sasniegumu veidošanās pētījuma empīriskos rezultātus, var secināt:

1. 37% sekmīgu cilvēku gūst lielākās sekmes vecumā no 31 līdz 40 gadiem. Tas pilnībā atbilst aktīva, **mērķtiecīga** cilvēka dzīves ritumam: skola → augstskola → pieredzes gūšana → aktīvs darbs savā profesijā jeb sava uzņēmuma dibināšana → profesionalitātes apgūšana jeb sava uzņēmuma attīstīšana → gaidītās sekmes.
2. 9% sekmīgu cilvēku ir bijuši īpaši efektīvi jau vecumā līdz 25 gadiem. Tas norāda uz to, ka daudzās ģimenēs un daudzās skolās audzināšanas procesā izdodas jauniešiem izveidot **mērķtiecību** un citas sekmju gūšanai nepieciešamās personības kvalitātes. Tādēļ nevienā vecumā nav jāuzskata, ka par vēlu sākt īstenot savas ieceres – 24% respondentu izcilas sekmes ir guvuši pēc 40 gadiem.
3. 45,5% sekmīgu cilvēku skolā mācību priekšmetos, kuri saistīti ar nākotnes mērķiem, bija izcilas sekmes. Savukārt, tikai 28,2% bezdarbnieku šajos mācību priekšmetos bija izcilas sekmes – t. i., divas reizes mazāk. Tomēr arī viduvējas sekmes skolā nav ierobežojums sasniegumiem turpmākajā dzīvesdarbībā – 9% sekmīgu cilvēku pat mācību priekšmetos, kuri saistīti ar nākotnes mērķiem, skolā bija viduvējas sekmes un 21% bija viduvējas sekmes pārējos mācību priekšmetos.
4. 21,5% sekmīgu cilvēku jau līdz 15 gadiem (tātad pamatskolas gados) sāka **mērķtiecīgi** domāt par savu karjeru un nākotni. Salīdzinājumam – tikai 14,1% bezdarbnieku līdz 15 gadiem domāja par savu nākotni.

5. **Pašrealizāciju** kā rīcības motīvu bezdarbnieki skolā, darbā un arī personīgajā dzīvē nosauca 2,3–2,7 reizes retāk nekā sekmīgi cilvēki: skolā – 32,5% un atbilstoši 14,1%; darbā – 53,5% un atbilstoši tikai 20,0%; personīgajā dzīvē – 29,5% un atbilstoši tikai 12,9%. Var pieņemt, ka ambīciju trūkums visos dzīves posmos samazina cilvēka iespējas gūt sasniegumus. Šos rezultātus var saistīt ar tendenci, ka skolas gados tikai 5,9% bezdarbnieku bija mērķis **pašapliecināties** salīdzinājumā ar sekmīgiem cilvēkiem – 11,5%.
6. **Brīvības** tendence bezdarbniekiem skolā bija divas reizes augstāka nekā sekmīgiem cilvēkiem – 9,4% (bezdarbniekiem) un atbilstoši tikai 4,5% sekmīgu cilvēku. Šo tendenci var saistīt ar sekmju novērtējumu skolā, kas bezdarbniekiem bija 2–3,5 reizes zemāks, kas atbilst viņu darbības virzības motīvu analīzei. Galvenais faktors šeit ir reālais laiks, ko cilvēks velta mācībām un tātad arī nākotnes iespējām.
7. **Materiālā labklājība** ir galvenais nesekmīgo personību rīcības motīvs, uzsākot darba gaitas, – 41,2% salīdzinājumā ar sekmīgajām – 11,5%.
8. Skolas gados 9,4% bezdarbnieku par mērķi izvirza **”paplašināt draugu loku”**, savukārt, sekmīgiem cilvēkiem šāds mērķis ir 3,5% gadījumu.
9. Sekmīguma faktori darbā var būt: mērķis **”būt noderīgam”**, ko par svarīgu darbā atzinuši 21,0% sekmīgu cilvēku un salīdzinoši – 11,8% bezdarbnieku; tieksme uz **pašizglītību, pašattīstību** – tā uzskata 17,0% sekmīgu cilvēku un 4,7% bezdarbnieku.
10. Sekmīgumu darbā traucējošs faktors var būt izvirzītais mērķis **”nopelnīt naudu”**, kā uzskata 44,7% bezdarbnieku, taču sekmīgi cilvēki tā uzskata 12,0% gadījumu, un materiālām vērtībām darbā sekmīgi cilvēki nepiešķir augstu nozīmīgumu – tikai 10,2% gadījumu.
11. Sekmīgi cilvēki kā līdzekli sasniegumu gūšanai 3. nozīmīguma rangū piešķir **darbam**. Savukārt, bezdarbnieki tikai – 6. rangū. Tas nozīmē, ka bezdarbnieki skolas gados neapgūst mērķtiecīga, neatlaidīga un sistemātiska darba pieredzi. Attieksmes pret darbu nozīmi sasniegumu gūšanā parāda arī 35,5% sekmīgu cilvēku attieksme pret darbu kā dzīves jēgu, iespēju pašapliecināties (29,5%). Salīdzinoši bezdarbnieki uztver darbu galvenokārt kā **iztikas avotu** – 48,2%. Sekmīgiem cilvēkiem **interese** par darāmo darbu ir 68,0%, jo darbā viņus saista **interese**: viņi strādā ar baudu, savam priekam, savai pašrealizācijai, redz to kā savas dzīves jēgu. Nesekmīgām personībām interese par darbu ir tikai 28,1%.

12. Bezdarbnieku sasniegumu pašnovērtējums ir zemāks salīdzinoši ar sekmīgu cilvēku pašnovērtējumu, taču tas tomēr ir neadekvāti augsts: 14% bezdarbnieku ir 100% panākumu pašnovērtējums darbā, 19% bezdarbnieku ir 90% panākumu pašnovērtējums darbā. To var skaidrot ar psiholoģiskās aizsardzības mehānismiem – bezdarbniekiem grūti atzīt savus zemākos, salīdzinot ar sekmīgiem cilvēkiem, sasniegumus; ar zemāku pretenziju līmeni vai citiem panākumu, nesekmīguma un sekmīguma kritērijiem, atbilstoši kuriem bezdarbnieki uzskata, ka viņiem ir sasniegumi. Bezdarbnieku neadekvāti augstais sasniegumu pašvērtējums norāda uz nepietiekami objektīvu un kritisku savas reālās situācijas novērtējumu, kas, savukārt, traucē pieņemt pareizus lēmumus savu darba un dzīves apstākļu uzlabošanai. To var pastiprināt – kā liecina rezultāti, bezdarbniekiem jau skolas gados veidojusies tendence trīs reizes biežāk nekā sekmīgiem cilvēkiem nolaist rokas grūtību priekšā, kas turpinās arī darba dzīvē: bezdarbniekiem ir tendence darbā astoņas reizes biežāk nekā sekmīgiem cilvēkiem meklēt vainīgos un nolaist rokas grūtību priekšā.
13. Sekmīgi cilvēki **racionālāk uztver kritiku** (54%), bezdarbnieki – 40%, ko var skaidrot ar to, ka 23,5% sekmīgu cilvēku pieņem kritiku – bezdarbnieki tikai 14,1%. Var izteikt varbūtību, ka nevēlēšanās, nespēja un neprasme uzklaut kritiku un nevēlēšanās, nespēja un neprasme kritikā atrast vērtīgu informāciju sevis mērķtiecīgai pilnveidošanai ir viens no faktoriem, kurš traucē bezdarbniekiem gūt sasniegumus. Bezdarbnieki **kritiku uztver emocionālāk** – 60%, sekmīgi cilvēki – 46%. Emocionāla attieksme pret kritiku bloķē cilvēka iespēju ieklausīties un tātad arī iespēju izmantot kritiku kā mācību stundu, iespēju izlobīt no kritikas vērtīgu atziņu.
14. Skolas gados bezdarbniekiem ir 2,6 reizes izteiktāka tendence **grūtos brīžos paļauties** uz autoritātēm (skolotāju) – 11,8%, savukārt, sekmīgiem cilvēkiem – 4,5%. Darbā bezdarbniekiem ir deviņas reizes izteiktāka tendence grūtos brīžos paļauties uz autoritātēm (vadību) – 22,4%, savukārt, sekmīgiem cilvēkiem – 2,5%. Sekmīguma rādītājs tādā aspektā ir 44,5% sekmīgu cilvēku paļaušanās grūtos brīžos darbā uz sevi, tātad uz savām personības kvalitātēm – uz savām zināšanām, profesionalitāti, kompetenci, pieredzi, gudrību, intuīciju, radošumu.
15. Mērķtiecību un atbilstoši sasniegumus veicina mācību būtības izpratne: 18,5% sekmīgu cilvēku mācības skolā uzskatīja par **pašapliecināšanās** iespēju,

taču 17,6% bezdarbnieku mācību būtību saistīja ar nepatīkamu **rutīnu**, salīdzinoši sekmīgi cilvēki tā uzskatīja 4,5% gadījumu.

16. Sekmīgumu nosaka arī izpratne par vērtībām. Rezultāti liecina, ka sekmīgiem cilvēkiem vienlīdz nozīmīgi ir vērtību kodols – 22,8%, sociālās – 27,9% – un intelektuālās – 23,3% – vērtības. Bezdarbniekiem mazāk nozīmīgs ir vērtību kodols – 12,9% . Sekmīgiem cilvēkiem **vērtību kodolam** piešķirts 1. nozīmīguma rangs **darbā** – 38,3% Tātad pārliecība par sevi, pašapziņa, pašrealizācijas vajadzība, drošība, savas vajadzības izjūta, mīlestība, laime, brīvība ir tās vērtības, kuras, veiksmīgi izmantotas **darbā**, virza cilvēku uz sasniegumiem dzīvesdarbībā. Bezdarbniekiem vērtību kodola nozīmīgums ir 2,1 reizi mazāks – 18,0%.
17. Bezdarbniekiem nozīmīgākas **darbā** ir sociālās vērtības – 25,1%, kas saistītas ar tendenci gūt sociālo atbalstu, kas mazāk izteikts sekmīgiem cilvēkiem: sociālām vērtībām piešķirts tikai 4. nozīmīguma rangs – 14,6%. Sekmīgu cilvēku attieksmi pret sociālajām vērtībām var saistīt ar attieksmi pret piedalīšanos **sabiedriskajā dzīvē**. Sekmīgas personības 2,7 reizes biežāk par sekmīguma faktoru atzīst iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē.
18. Bezdarbniekiem darbā maznozīmīgas ir **intelektuālās vērtības** (izvēlētas 11,0% gadījumu), kas, iespējams, ir saistīts ar mazkvalificēto darbu, kuru strādā šie cilvēki, taču var pieņemt, ka tieši intelektuālo vērtību trūkums arī ir iemesls tam, ka viņiem netiek piedāvāts kvalificēts darbs.
19. Mērķtiecības nozīmi pieaugušu cilvēku dzīvesdarbībā un tās veidošanās nozīmi skolā parāda tas, ka iezīmes, kuras ir apkopotas kā kategorija **”mērķtiecība”**, skolā un profesionālajā darbā abās respondentu izlasēs ir dominējošas: nosauktas 38,8 – 49% pēc 1. iezīmes un 28,2 – 37,2% pēc īpašību summas. Kā svarīgākās iezīmes sasniegumu gūšanai gan skolā, gan profesionālajā sfērā **abās** respondentu izlasēs uzskata **mērķtiecību, neatlaidību, gribasspēku**: 25,9 – 38,0% pēc 1. iezīmes un 18,9 – 28,2% pēc īpašību summas. Nozīmīgi, kā uzskata respondenti abās izlasēs, ir arī **gudrība, prāts, zinātkāre, pieredze**: 16,0 – 21,2% pēc 1. īpašības un 12,4 – 20,8% pēc īpašību summas. Tas nozīmē, ka gan sekmīgiem, gan mazāk sekmīgiem cilvēkiem ir skaidrs priekšstats par to, kādas iezīmes nodrošina sasniegumus, taču iezīmju izmantošanu dzīvesdarbībā ietekmē šādi faktori: uzskati par to, kādi faktori visvairāk nepieciešami sasniegumu gūšanai, kādi ir traucējošie faktori jeb šķēršļi.

20. Abas respondentu izlases – dažādu sekmīguma pakāpju cilvēki – vienādi (ar nenozīmīgām atšķirībām) izprot, kuri ir svarīgākie faktori, kas nepieciešami sasniegumu gūšanai. Atšķirība, kā parāda reālie sasniegumi pieaugušu cilvēku dzīvesdarbībā, ir šādos faktoros: **ticība sev** un saviem spēkiem, **darbs**, spēja būt **izlēmīgam**, prasme **plānot** darbus, laiku, personālu, spēja **koncentrēties uz pamatjautājumiem**, prasme **organizēt** darbus, cilvēkus, laiku, **iepriekš sagatavoties**, nekautrēties **meklēt padomu** pie gudriem, pieredzējušiem speciālistiem, izmantot ekspertu pakalpojumus, **risināt problēmas nekavējoties**, jebkuru jautājumu konstruktīvai risināšanai nepieciešamā **emocionālā stabilitāte**.
21. Rezultāti parādīja atsevišķas atšķirību tendences starp sekmīgiem cilvēkiem un bezdarbniekiem 21. secinājumā nosaukto faktoru novērtējumā: sekmīgi cilvēki ir izlēmīgāki (3. nozīmīguma rangs; bezdarbniekiem – 8. nozīmīguma rangs); sekmīgiem cilvēkiem nozīmīgāka ir emocionālā stabilitāte (3. nozīmīguma rangs, bezdarbniekiem – 15. nozīmīguma rangs).
22. Nozīmīgu atšķirību traucējošo faktoru iespaidam starp respondentu izlasēm nav. Sekmīgiem un mazāk sekmīgiem cilvēkiem traucē virzīties uz sasniegumiem **slinkums**, tomēr mazāk sekmīgi cilvēki (bezdarbnieki) biežāk norāda slinkumu kā traucējošu faktoru. 25% sekmīgu cilvēku asi ir izjutuši ārējos traucējošos faktoros. Var pieņemt, ka tieši šie ārējie traucējošie faktori ir norūdījuši sekmīgās personības, veicinājuši **mērķtiecības** attīstību.
23. Netradicionālās situācijās skolā 35,5% sekmīgu cilvēku, t. i., divas reizes biežāk, **uzņemas atbildību** par savu rīcību, bezdarbnieki – 16,5%. Analizējot apvienotās atbildīgas un bezatbildīgas rīcības kategorijas, var secināt, ka bezdarbniekiem skolā ir bijusi 1,45 reizes izteiktāka tendence netradicionālās situācijās rīkoties bezatbildīgi.
24. Abas respondentu izlases **skolas gados** vērtē cilvēku kā sekmīgu, ja viņam, pirmkārt, ir izteikta tendence pašrealizēties, otrkārt, ja viņam piemīt profesionālisms. Cilvēku kā sekmīgu **darbā** vērtē, ja viņam piemīt profesionālisms.

Katrs no pētījuma rezultātā izdarītajiem secinājumiem raksturo cilvēka mērķtiecību, kādu no mērķtiecības izpausmēm, raksturo mērķtiecības veidošanās nosacījumus un procesu.

2.4. Jauniešu (9. un 12. klašu skolēnu), sekmīgu pieaugušo cilvēku un ilgstošu bezdarbnieku mērķtiecības un sasniegumu veidošanās rezultātu salīdzinājums

Salīdzinājumam izvēlēti kritēriji un tajos ietvertie rādītāji, kurus iespējams salīdzināt atbilstoši abos pētījumos (sekmīgi cilvēki, bezdarbnieki un jaunieši) veidotajām aptaujām un iegūtajiem rezultātiem. Salīdzinājuma mērķis bija noskaidrot līdzīgo un atšķirīgo mērītajos kritērijos un rādītājos, lai atbilstoši sekmīgu cilvēku rezultātiem skaidrotu jauniešu mērķtiecību un sekmīgumu un izvirzītu pieņēmumus (t. i., prognozētu) par jauniešu sekmīguma attīstības iespējām. Tas, savukārt, var palīdzēt izstrādāt ieteikumus jauniešu mērķtiecības un sekmīguma veicināšanai dzīvesdarbībā skolā.

Mērķtiecības rādītāji.

Prasme apzināt mērķi. Rezultāti sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku grupās parāda, ka jau skolā bija apzināts dzīves mērķis skolā un profesionālās darbības jomā. Tika novērots, ka biežāk skolā abās respondentu grupās bija izvēlēts mērķis – mācīties, iegūt profesiju (45%) (skat. 2.2. nodaļu). Rezultāti jauniešu grupā abos mērījumos, novērtējot mērķa apzināšanās pakāpi, parāda, ka 9. klasē biežāk bija novērtējums "dažreiz apzinos darbības mērķi" (50%), taču 12. klasē – "vienmēr apzinos darbības mērķi" (57,7%). Tātad abās pieaugušo respondentu grupās neatkarīgi no viņu tālākajiem sasniegumiem dzīvē skolā mērķis bija apzināts, taču jauniešu grupās vērojama dinamika (9.–12. klase) mērķa apzināšanās kontekstā, ko var definēt kā vidēji augstu prasmi apzināt mērķi.

Prasme izvirzīt mērķi. Mērījums sekmīgu cilvēku grupā parādīja: "Kopš kura vecuma personība apzināti veicināja savas karjeras izaugsmi?" (skat. 28. att.). Tajā redzams, ka 23% no respondentu grupas, kuri šobrīd ir sasnieguši augstus panākumus, savu karjeru ir sākuši apzināti veidot jau agri – pamatskolas laikā, 38% – 16–20 gadu vecumā, kas ietver arī vidusskolas laiku. Salīdzinoši rezultāti jauniešu grupā abos mērījumos, novērtējot prasmes izvirzīt mērķi pakāpi, parāda, ka 9. klasē tā ir zemāka – 61,5% jauniešu uzskatīja, ka dažreiz prata izvirzīt mērķi, 12. klasē šī prasme ir augstāka – 61,5% jauniešu uzskata, ka vienmēr prot izvirzīt mērķi. Tātad kopumā var prognozēt, ka jauniešu vidēji augsta prasme izvirzīt mērķi var būt nosacījums sekmīgai tālākai karjeras attīstībai.

Rīcība nākotnes sasniegumu veidošanā. Šo mērķtiecības rādītāju ir iespējams kvantitatīvi salīdzināt, jo anketu jautājums bija identisks (skat. 32. tab.)

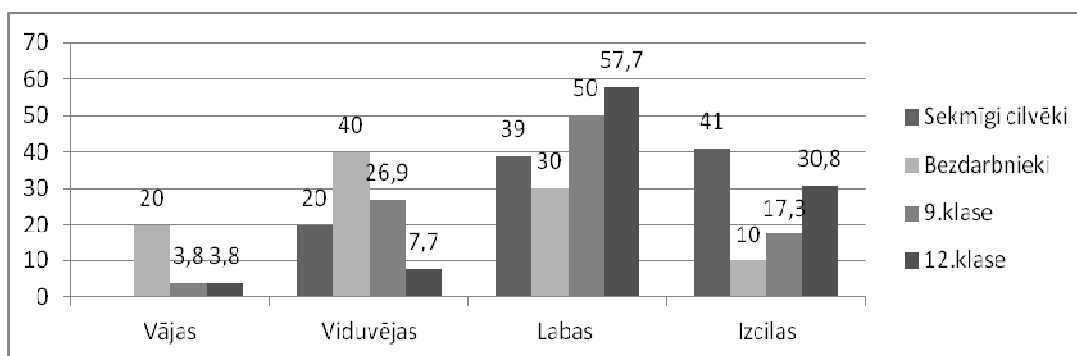
32. tabula. Rīcības nākotnes sasniegumu veidošanā novērtējuma sadalījums, %

SKOLĀ, %	Sekmīgi cilvēki	Bezdarbnieki	Jaunieši (9. klase)	Jaunieši (12. klase)
Nav nosaukts (grūti identificēt)	4,5	15,3	1,9	–
Apmeklēja pulciņus, kursus	44,5	47,0	28,8	13,5
Lasīja spec. literatūru	12,0	17,6	7,8	15,4
Meklēja kontaktus ar speciālistiem	3,0	4,7	7,8	15,4
Iesaistījās sabiedriskajā darbībā	27,0	10,6	11,8	19,2
Kontaktos ar tuviniekiem, profes. vidē	5,0	2,4	5,8	5,8
Intuīcija, sakritība, nejaušība	4,0	2,4	23,1	15,4

Tātad par konkrētāku apzinātu rīcību liecina tas, ka 12. klases jaunieši ir identificējuši visus rīcības veidus, kam var būt nozīme nākotnes sasniegumu gūšanā, jo salīdzinoši sekmīgiem cilvēkiem arī ir mazāk neidentificētu rīcības veidu. Jauniešu mērķtiecības attīstības uzdevumu aspektā nozīmīgs ir fakts, ka 23,1% jauniešu 9. klasē un 15,4% 12. klasē paļaujas uz intuīciju, nejaušību, sakritību, taču sekmīgi cilvēki tikai 4,0% uzskata, ka skolā izmantojuši šo rīcības veidu. Kopumā tabulā (skat. 32. tab.) redzami rezultāti parāda iesaistīšanās sabiedriskajā darbībā nozīmi sasniegumu gūšanā, ko izmanto arī pētāmo grupu jaunieši. Var novērot, ka jauniešu rīcības veidu izvēles ir līdzvērtīgāk sadalītas un 12. klases jaunieši biežāk meklē kontaktus ar speciālistiem, kas arī ir apzinātas mērķtiecīgas rīcības pazīme nākotnes sasniegumu veidošanā.

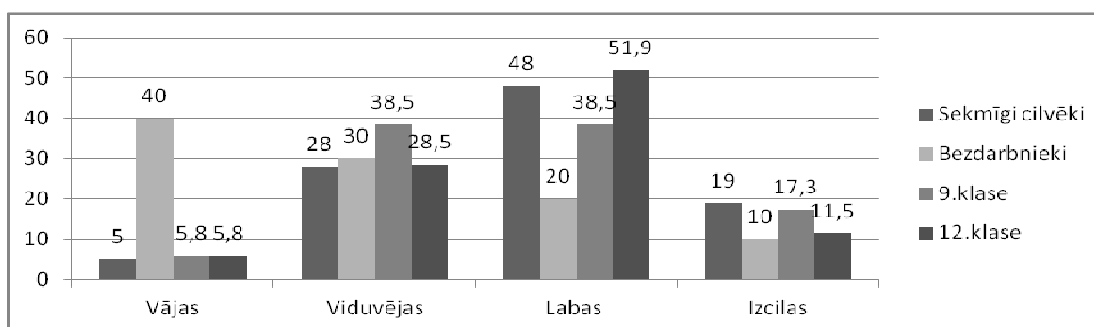
Sasniegumu rādītāji. Sasniegumu rādītājus arī pamatā ir iespējams kvantitatīvi salīdzināt, jo anketu jautājumi bija identiski (skat. 48. att.).

48. attēls. Sekmju mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem, novērtējuma sadalījums, %



Tātad sekmīgu cilvēku sniegtā sekmju novērtējuma rezultāti parāda, ka sekmīgumu dzīvesdarbībā pēc skolas var veicināt labas un izcilas sekmes mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem. Atbilstoši tam var prognozēt pētāmās 12. klases jauniešu grupas turpmāko sekmīgumu dzīvesdarbībā, jo viņu sekmju novērtējumā arī dominē labas un izcilas sekmes.

49. attēls. Sekmes pārējos mācību priekšmetos (novērtējuma sadalījums, %)



Rezultāti parāda tendenci, ka pārējos mācību priekšmetos biežāk sekmīgiem cilvēkiem un 12. klases jauniešiem ir labas sekmes – tāpat lielāka uzmanība ir pievērsta labām un izcilām sekmēm mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem, kas būtībā ir mērķtiecīgas rīcības pazīme. Novērojams, ka bezdarbnieki kopumā biežāk norādījuši, ka viņu sekmes skolā ir bijušas vājas gan mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves mērķiem (skat. 49. att.), gan pārējos mācību priekšmetos.

Sasniegumu skolā novērtējums procentos. Sekmīgi cilvēki norādīja, ka sasniegumu skolā subjektīvi izjustais vidējais procentu rādītājs ir 65,28; bezdarbniekiem – 60,00%, tas liecina par subjektīvi izjustiem vidēji augstiem sasniegumiem. Jaunieši (9. klase) biežāk izvēlas šādus novērtējumus: 50% – 19,2% jauniešu; 60% – 19,2% jauniešu; 70% – 21,2% jauniešu; 80% – 15,7% jauniešu; vecāki jaunieši (12. klase) biežāk izvēlas šādus novērtējumus: 60% – 21,2% jauniešu; 70% – 19,2% jauniešu; 80% – 23,1% jauniešu; 90% – 19,2% jauniešu. Tātad jauniešiem savu sasniegumu pašnovērtējums ir salīdzinoši augsts – augstāks tas ir 12. klasē, kas atbilstoši sekmīgu cilvēku sasniegumu pašnovērtējumam var liecināt par sekmīgu tālāko dzīvesdarbību. Taču, tā kā bezdarbnieku sasniegumu pašnovērtējums skolā ir salīdzinoši tuvs sekmīgu cilvēku sasniegumu pašnovērtējumam, tad nepieciešams ņemt vērā arī citus faktoros, kas nosaka sekmīgumu dzīvesdarbībā.

Lielākie/nozīmīgākie sasniegumi skolā. Sekmīgi cilvēki biežāk bija nosaukuši garīgus sasniegumus (74,0%), tad – sociālos sasniegumus (20,0%), materiālos sasniegumus – 1,0%. Jaunieši 9. klasē biežāk nosauc sasniegumus, kas salīdzinoši identificējami kā garīgi sasniegumi (sekmes mācību priekšmetos, sasniegumi mācību olimpiādēs, konkursos), 30 gadījumos no 52; jaunieši 12. klasē tādus nosauc 38 gadījumos no 52; sociālie sasniegumi (sabiedriskā darbība, komunikācijas prasmes) 9. klasē 8 gadījumos no 52; 12. klasē – 10 gadījumos no 52. Šādi rezultāti parāda mācību procesa nozīmi jauniešu sekmīguma dzīvesdarbībā veicināšanā.

Traucējošie faktori labāku sekmju sasniegšanā. Kvantitatīvs rezultātu salīdzinājums (skat. 33. tab.) parāda dominējošo faktoru visās grupās – t. i., slinkums, kas

atbilstoši pētnieku atziņām ir saistīts ar neticību saviem spēkiem, ko parāda arī tabulā redzami rezultāti.

33. tab. Traucējošu faktoru labāku sekmju sasniegšanā novērtējums respondentu grupās

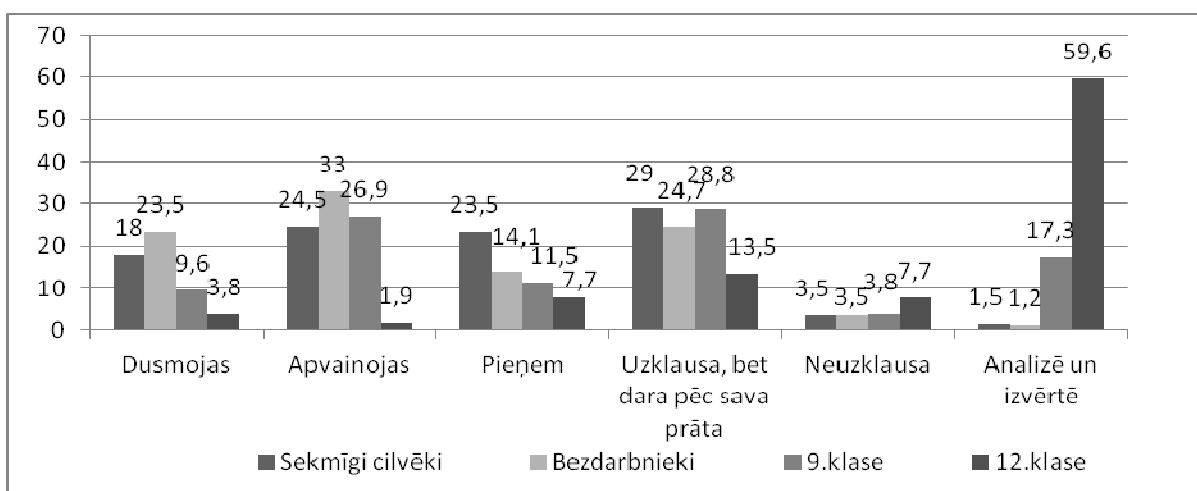
SKOLĀ	Sekmīgi cilvēki, %	Bezdarbnieki, %	Jaunieši (9. klase), %	Jaunieši (12. klase), %
Nav zināms	5,5	2,4	7,7	3,8
Slinkums	49,0	62,4	37,5	28,0
Neticība saviem spēkiem	13,5	14,0	18,8	6,0
Citi cilvēki	5,5	9,4	3,8	4,0
Ārējie faktori	25,0	9,4	1,9	–
Nekas netraucē	1,5	2,4	7,7	11,5

Mācību procesa organizēšanas aspektā atzīmējams, ka 15,4% 9. klases jauniešu un 26,0% 12. klases jauniešu norādīja, ka traucējošs faktors ir pārslodze mācībās un ārpuskolas nodarbībās. Jaunieši atzina arī citas intereses un aizraušanās (hobiji) kā traucējošus faktorus: 7,75% 9. klasē un 14,0% 12. klasē. Tas, ka 25% gadījumu sekmīgi cilvēki norādījuši ārējos traucējošos faktorus skolā, parāda iespējamo sekmīgu cilvēku prasmi pārvarēt šo faktoru ietekmi tālākajā dzīvesdarbībā. Nozīmīgi ir arī tas, ka bezdarbnieki salīdzinoši reti norādījuši ārējos traucējošos faktorus skolā, taču biežāk nekā citās pētāmajās grupās norādījuši slinkumu kā traucējošu faktoru – t. i., iekšēju subjektīvu faktoru.

Kritērija "sasniegumus veicinošie faktori" rādītājs "personīgie faktori", kas ietver vēl detalizētākus rādītājus.

Attieksme pret kritiku. Rezultāti parāda (skat. 50. att.), ka atbilstoši sekmīgu cilvēku attieksmes pret kritiku novērtējumam un 12. klases jauniešu novērtējumam 12. klases jauniešiem šāda attieksme (dominē analītiska un izvērtējoša attieksme) var kļūt par būtisku faktoru sasniegumu gūšanā tālākajā dzīvesdarbībā.

50. attēls. Attieksmes pret kritiku skolā novērtējums respondentu grupās



Novērojama arī tendence, ka kopumā jauniešiem (arī 9. klases jauniešiem) biežāk ir analītiska un izvērtējoša attieksme, ko, iespējams, var saistīt ar dzīvesdarbības skolā

izmaiņām: mācību procesa organizācija, ārpusklasses un ārpuskolas aktivitāšu iespējas, jo pētāmie sekmīgie cilvēki un bezdarbnieki skolā mācījās vidēji pirms 15 gadiem.

Līdzekļi sasniegumu gūšanā. Salīdzinājumā ņemts vērā, ka sekmīgi cilvēki un bezdarbnieki izvēlējās nozīmīguma vietu: 1. – nozīmīgākā; 6. – mazāk nozīmīgākā, taču jaunieši izvēlējās novērtējuma balli: 1 – nebūtiski; 2 – vidēji būtiski; 3 – būtiski; 0 – grūti pateikt. Tabulā (skat. 34. tab.) redzamas sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku norādītā līdzekļa nozīmīguma vieta un jauniešu novērtējuma balle un biežāk izvēlēta novērtējuma balle procentos.

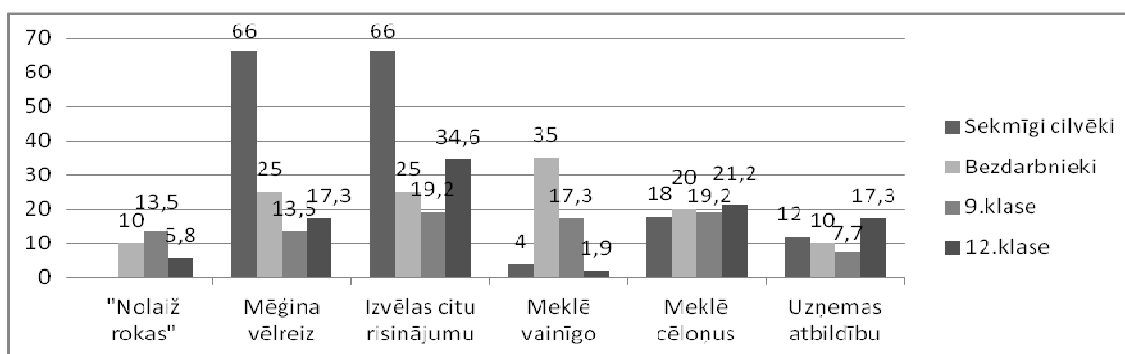
34. tabula. Izmantoto sasniegumu gūšanas līdzekļu skolā nozīmīguma novērtējuma sadalījums

Līdzekļi/nozīmīguma rādītājs	Sekmīgi cilvēki	Bezdarbnieki	Jaunieši (9. klase)	Jaunieši (12. klase)
Darbs	3.	6.	5/48,1%	4/65,4%
Zināšanas +prasmes +pieredze	4.	2.	3/57,7%	1/80,8%
Prāts	1.	1.	1/71,2%	2/78,8%
Sakari, draugi	6.	3.	4/50,0%	5/51,9%
Prasme analizēt, secināt, plānot	5.	4.	6/44,2%	3/67,3%
Personīgās dotības, talants	2.	5.	2/59,6%	2/78,8%

Tātad trīs respondentu grupās (sekmīgi cilvēki, bezdarbnieki, 9. klases jaunieši) visnozīmīgākais līdzeklis sasniegumu gūšanā ir prāts, 12. klases jauniešu grupā salīdzinoši nedaudz biežāk nekā citus līdzekļus par būtiskiem uzskata zināšanas, prasmes, pieredzi. Šis līdzeklis kā otrs nozīmīgākais ir bezdarbniekiem. Prāts 12. klases jauniešu skatījumā ir otrs būtiskākais līdzeklis. Sekmīgu cilvēku un jauniešu grupā 12. klasē par būtiskām uzskata arī personīgās dotības, talantu un 12. klases jauniešu grupā arī prasmi analizēt, secināt, plānot, kas precizē līdzekļa "prāts" saturu. Iespējams prognozēt atbilstoši salīdzinājuma rezultātiem, ka, ja 12. klases jaunieši – pētījuma grupas dalībnieki – turpinās attīstīt personīgās dotības, talantu, prātu, zināšanas; attīstīs prasmes un pilnveidos pieredzi, viņi var kļūt sekmīgi cilvēki.

Rīcība neveiksmes gadījumā. Rezultāti parāda, ka sekmīgi cilvēki un jaunieši 12. klasē biežāk izvēlas proaktīvu, konstruktīvu rīcību (skat. 51. att.).

51. attēls. Rīcības neveiksmes gadījumā izvēles respondentu grupās, %



Rezultāti arī parāda, ka sekmīgi cilvēki biežāk izvēlas mēģinājumu stratēģiju un izvēlas citu risinājumu. Cita risinājuma izvēle, kas ir radošas domāšanas pazīme, visbiežāk izvēlēta arī 12. klases jauniešu grupā. Jauniešu grupās vērojama arī salīdzinoši bieža izvēle meklēt neveiksmju cēloņus, un salīdzinātie rezultāti parāda šādas izvēles iespējamās sekas, jo sekmīgi cilvēki un bezdarbnieki šādu rīcību izvēlas līdzīgi (18% un 20%).

Rīcība nepierastā, netradicionālā situācijā. Rezultāti parāda, ka izteikti biežāk sekmīgi cilvēki uzņemas atbildību, salīdzinoši bieži to izvēlas darīt arī 12. klases jaunieši, taču biežāk konsultējas ar citiem (skat. 35. tab.).

35. tabula. Rīcības nepierastā, netradicionālā situācijā izvēles respondentu grupās, %

	Sekmīgi cilvēki, %	Bezdarbnieki, %	Jaunieši (9. klase), %	Jaunieši (12. klase), %
Nav zināms	2,0	2,4	7,7	5,8
Pārgalvīgi riskē	19,5	22,4	11,5	17,3
Uzņemas atbildību	35,5	16,5	11,5	26,9
Ļauj rīkoties citiem	10,0	18,8	15,4	5,8
Nogaida, atliek	13,5	21,2	15,4	3,8
Konsultējas ar citiem	18,0	16,5	26,9	34,6
Atsakās rīkoties	1,5	2,4	7,7	3,8

Kopumā rezultāti parāda, ka jauniešu izvēles 9. klasē ir līdzīgākas bezdarbnieku izvēlēm, bet 12. klasē – sekmīgu cilvēku izvēlēm. Iespējami raksturīgu laikmeta mobilitātes pazīmi parāda retā (3,8%) 12. klases jauniešu izvēle nogaidīt, atlikt izvēli nepierastā, netradicionālā situācijā.

Priekšstats par sekmīgu cilvēku. Salīdzinājumam izvēlēta sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku uzskatu par sekmīgu cilvēku klasifikācija (skat. 36. tab.) un jauniešu uzskatu par ļoti nozīmīgām sekmīgu cilvēku pazīmēm biežuma sadalījums. Jaunieši 9. un 12. klasē sekmīgu cilvēku pazīmes novērtēja skalā no 1 līdz 3, kurā 1 – maznozīmīgi, 2 – vidēji nozīmīgi, 3 – ļoti nozīmīgi. Atbilstoši sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku uzskatu klasifikācijā ietvertajām pazīmēm (skat. 11. pielikumu) tika veidots jauniešu uzskatu salīdzinājums ar sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku uzskatiem.

36. tabula. Sekmīgu cilvēku un bezdarbnieku uzskatu par sekmīgu cilvēku skolas laikā klasifikācijas pamatelementi

SKOLĀ	Sekmīgi cilvēki, %	Bezdarbnieki, %
Pašrealizācija	38,6	41,5
Atbildība	12,4	7,8
Profesionālais sekmīgums	26,8	26,0
Materiālais sekmīgums	2,6	6,5
Sociālais sekmīgums	19,6	18,2

37. tabula. Jauniešu uzskatu par ļoti nozīmīgām sekmīgu cilvēku pazīmēm biežuma sadalījums

Kritērijs	Jaunieši (9. klase)	Jaunieši (12. klase)	Salīdzinājuma pazīme
Materiāli labi situēts	44,2%	44,2%	Materiālais sekmīgums
Sekmīga karjera	48,1%	61,5%	Profesionālais sekmīgums
Iemantota uzticība	48,1%	55,8%	Sociālais sekmīgums, profesionālais sekmīgums
Plašs un ietekmīgs draugu, paziņu loks	26,9%	40,4%	Sociālais sekmīgums
Mērķtiecība, uzņēmība, atbildība, disciplinētība	59,6%	65,4%	Atbildība
Optimisms, pašapziņa, labvēlība	59,6%	73,1%	Pašrealizācija
Radošums	63,5%	76,9%	Pašrealizācija

Skaidrojumam: kritērijā "materiāli labi situēts" bija ietvertas pazīmes (skat. 9. pielikumu): bagāts, stabili ienākumi, augsts atalgojums; kritērijā "sekmīga karjera" bija ietvertas pazīmes: cilvēks ar sekmīgu karjeru, sasniegumiem, atpazīstamību savā profesionālajā jomā; kritērijā "iemantota uzticība" bija ietvertas pazīmes: cilvēks, kurš iemantojis daudzu cilvēku un organizāciju uzticību; kritērijā "radošums" bija ietvertas pazīmes: cilvēks, kurš ir radošs, inovatīvs, ar jaunām idejām bagāts.

Tātad rezultāti parāda, ka sekmīguma veicināšanā nozīmīgs ir uzskats jau skolas gados par atbildību kā sekmīga cilvēka pazīmi, jo sekmīgi cilvēki tā uzskatījuši biežāk (12,4%) nekā bezdarbnieki (7,8%). Lai arī ir citas pazīmes, kuras norādītas procentuāli biežāk līdzīgi abās grupās (sekmīgi cilvēki un bezdarbnieki), tomēr var pieņemt, ka tieši priekšstats par atbildību var veicināt pašrealizāciju, profesionālo un sociālo sekmīgumu. Tas nozīmē atbilstoši rezultātiem, ka bezdarbnieki skolā par sekmīga cilvēka pazīmēm arī uzskatīja pašrealizāciju, profesionālo un sociālo sekmīgumu, taču pašu dzīvesdarbībā šo uzskatu īstenošana ir diskutējama. Tādēļ jauniešu sekmīguma attīstības kontekstā pozitīvi vērtējams fakts, ka abās jauniešu grupās salīdzinoši bieži respondenti norādījuši mērķtiecību, uzņēmību, atbildību, disciplinētību kā ļoti nozīmīgas sekmīga cilvēka pazīmes. Tāpat vērtējama bieži par ļoti nozīmīgu abās jauniešu grupās atzītā radošuma pazīme.

Promocijas darba empīriskajā pētījumā netika pārbaudīti visi modeļa struktūras elementi. Pētījumu plānā tika ietverta šādu elementu pārbaude: skolēna personības aspekti: mērķtiecība mācību darbībā, pašregulācija, pašrealizācija, mērķis, īpašības, dotības, vērtības; sekmīgs, pieredzes bagāts panākumu cilvēks kā paraugs mērķtiecības attīstībā, uzsverot šā cilvēka retrospektīvu vērtējumu par mērķtiecības veidošanos dzīvesdarbībā skolā salīdzinājumā ar bezdarbnieka, kuru var uzskatīt par mazāk sekmīgu cilvēku, tāda paša veida mērķtiecības veidošanās vērtējumu. Tā uzskatāmi var redzēt mērķtiecības nozīmi sasniegumu gūšanā – sekmīgā dzīvesdarbībā.

Abos pētījumos tika izvērtēts sekmīgu cilvēku, bezdarbnieku un jauniešu – skolēnu – subjektīvais skolas pedagoģiskā procesa nozīmes mērķtiecības attīstībā vērtējums. Taču subjektīvais vērtējums attiecās uz objektīvu mērķtiecības veidošanās faktoru: mērķtiecīgu mācību darbības satura, formu un metožu organizāciju, tās mērķtiecīgu virzīšanu uz jauniešu patstāvīgas darbības attīstības sekmēšanu, kas, savukārt, ir mērķtiecības pamatā. Pastarpināti ir analizēta mikro, mezo un makro vide. Mikro vides (iespējamā ģimenes ietekme uz jauniešu mērķtiecības un sasniegumu stratēģijas veidošanos), mezo vides (skolas nozīme jauniešu mērķtiecības un sasniegumu sekmēšanā, kas tika arī empīriski pārbaudīta, izmantojot jauniešu subjektīvo vērtējumu) un makro vides (profesionalitātes attīstības, personības konkurētspējas tendences sabiedrībā) faktori. Pielikumā skatāma empīriski pārbaudīto mērķtiecības faktoru, kritēriju un rādītāju atbilstība teorētiski izveidotajam jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālajam modelim.

Secinājumi:

1. Dzīves mērķa apzināšanās skolā ir nozīmīga sekmīgā dzīvesdarbībā pēc skolas, ko atklāj sekmīgu cilvēku pieredze; vidēji augsta jauniešu prasme apzināt mērķi 12. klasē, salīdzinot ar 9. klasi, ir nosacījums jauniešu tālākai sekmīgai dzīvesdarbībai. Atbilstoši sekmīgu cilvēku pieredzei skolā un tālākajā dzīvesdarbībā var prognozēt, ka jauniešu vidēji augsta prasme izvirzīt mērķi var būt nosacījums sekmīgai tālākai dzīvesdarbībai. Sekmīgā dzīvesdarbībā nozīme ir mērķtiecīgai rīcībai nākotnes sasniegumu veidošanā, prasmei iesaistīties sabiedriskās aktivitātēs, nevis pārāk paļauties uz nejaušībām, sakritībām, un 12. klases jauniešu rīcības izvēles, salīdzinot ar sekmīgu cilvēku izvēlēm, parāda iespējamo mērķtiecību nākotnes sasniegumu veidošanā. Mērķtiecība ir sekmīgas dzīvesdarbības viens no būtiskiem cēloņiem, un sasniegumi ir mērķtiecīgas darbības rezultāts. Jauniešu mērķtiecība un virzība uz sasniegumiem dzīvesdarbībā skolā pilnveidojas, kas, ņemot vērā jauniešu subjektīvi vērtēto skolas nozīmi mērķtiecības un sasniegumu veicināšanā, parāda jauniešu mērķtiecības veidošanās pedagoģiskās vadīšanas iespējas.
2. Sekmju salīdzinājums parāda sekmīgu cilvēku un 12. klases jauniešu mērķtiecīgu izvēli gūt labas un izcilas sekmes mācību priekšmetos, kuri atbilst turpmākajiem dzīves plāniem, un mērķtiecīgu izvēli mazāk uzmanības pievērst pārējiem mācību priekšmetiem. Taču – gūstot arī šajos mācību priekšmetos vismaz labas un viduvējas sekmes. Nozīme sekmīgā dzīvesdarbībā ir subjektīvi augstāk par vidēji novērtētiem sasniegumiem skolā. Lielākie sasniegumi skolā gan sekmīgu cilvēku vērtējumā, gan 12. klases jauniešu vērtējumā ir saistīti ar garīgiem sasniegumiem, kas ietver sasniegumus zināšanās, mācību

prasmēs. Kā būtisks sasniegumus traucējošs faktors visās respondentu grupās tiek norādīts slinkums, kas ir subjektīvs iekšējs faktors. Sasniegumu dzīvesdarbībā objektīvie komponenti ir reāli mērāmi sasniegumi – jauniešiem sekmes un citi dzīvesdarbības skolā un ārpus skolas sasniegumi; pieaugušiem cilvēkiem sasniegumi profesionālajā darbībā, kas parāda viņu sekmīgumu dzīvesdarbībā.

3. Galvenais subjektīvais mērķtiecības un sasniegumu rādītājs ir attieksmes, kas ietver mērķtiecības veidošanās kognitīvos, emocionālos un uzvedības aspektus un ir balstīts uz vērtībām, kas, savukārt, nosaka darbības virzību. Tādēļ attieksmes, īpaši attieksmi pret sevi, var uzskatīt par pamata konceptu jauniešu mērķtiecības veidošanās procesā. Sasniegumus veicinoša personīgā faktora – attieksmes pret vērtējumu (kritiku) skolā – novērtējuma rezultāti parāda atšķirības starp sekmīgu cilvēku un jauniešu vērtējumiem: sekmīgiem cilvēkiem biežāk bija raksturīga negatīva vērtējuma (kritikas) pieņemšana, uzklausišana, taču rīcība bija atbilstoša saviem uzskatiem. Jauniešiem, īpaši 12. klasē, biežāk raksturīga analītiska, izvērtējoša attieksme, kas var būt nozīmīgs tālāko sasniegumu nosacījums.
4. Sekmīgi cilvēki par nozīmīgāko līdzekli sasniegumu gūšanā uzskata prātu, ko par nozīmīgu uzskata arī 12. klases jaunieši un bezdarbnieki, 9. klases jaunieši, taču 12. klases jaunieši par visnozīmīgāko uzskata zināšanas, prasmes, pieredzi, ko var definēt kā plašāku prāta darbības nozīmi. Jauniešu mērķtiecības attīstībā svarīgi, ka abās grupās par nozīmīgu sasniegumu gūšanā uzskata prasmi analizēt, secināt, plānot. Sasniegumus veicinoša, kā parāda sekmīgu cilvēku vērtējumu rezultāti, ir aktīva, konstruktīva rīcība neveiksmes gadījumā, kas raksturīga arī jauniešu grupās rīcības novērtējumā. Sasniegumus kavējoša ir vainīgo meklēšana – par to liecina salīdzinoši biežā šādas rīcības izvēle bezdarbnieku grupā. Aktīvas, konstruktīvas rīcības nozīmi sasniegumu gūšanā parāda arī rīcības nepierastā, netradicionālā situācijā novērtējums sekmīgu cilvēku grupā, un atbilstoši novērtējumu rezultātiem 12. klases jauniešu grupā var prognozēt jauniešu atbildīgu, mērķtiecīgu rīcību nepierastās, netradicionālās situācijās.
5. Sekmīgi cilvēki skolas laikā biežāk uzskatīja, ka nozīmīga sekmīga cilvēka pazīme ir pašrealizācija, un līdzīgi uzskata arī jaunieši, kas konceptuāli vērtējama kā būtiska jauniešu sasniegumu iespēja. Sekmīgi cilvēki arī profesionālo sekmīgumu skolas laikā uzskatījuši par nozīmīgu pazīmi, to par ļoti nozīmīgu salīdzinoši bieži uzskata arī jaunieši. Bezdarbnieku un jauniešu uzskatu salīdzinājumā atzīmējams jauniešu sasniegumu attīstības iespēju aspekts, jo abās jauniešu grupās salīdzinoši bieži par ļoti nozīmīgu sekmīga cilvēka pazīmi uzskata mērķtiecību, uzņēmību, atbildību, disciplinētību.

6. Jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālā modeļa empīriskā pārbaude, izmantojot jauniešu mērķtiecības un sasniegumu pašnovērtējumu, sekmīgu cilvēku un mazāk sekmīgu cilvēku – ilgstošu bezdarbnieku – retrospektīvu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās skolā pašnovērtējumu, kopumā liecina par teorētiski izveidotā modeļa atbilstību empīriski iegūtajiem rezultātiem. Modeli jaunieši var izmantot sasniegumu savā dzīvesdarbībā plānošanā, un skolotājs, savukārt, to var izmantot jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veicināšanas plānošanā. Lietderīgi būtu turpināt pētījumus, lai objektīvi izvērtētu skolas pedagoģiskā procesa komponentu – mācību vide, mācību saturs, mācību metodes, vērtēšana, skolotāja – skolēna sadarbība – nozīmi jauniešu mērķtiecības veidošanās sekmēšanā.

Nobeigums un secinājumi

Jauniešu mērķtiecības veicināšanā dzīvesdarbībā būtiski ir atklāt mērķtiecību veicinošos faktoros: darbības, t. sk. mācīšanās, motīvus, noskaidrot to jēgu jauniešu izpratnē un pedagoģiskā procesa vadībā izmantot variatīvus līdzekļus, kas virza jauniešus uz problēmu risinājumu, radošu risinājumu meklējumiem, lai veicinātu jauniešu sasniegumu motivāciju dzīvesdarbībā. Ja jauniešs mācīšanās procesu apzinās kā sev nozīmīgu darbības procesu, tad viņš veido pašpriedzi, kurā mācīšanās iegūst personīgu jēgu. Mērķtiecības veicināšana dzīvesdarbībā skolā ir viens no būtiskiem jauniešu turpmākās sekmīgas dzīvesdarbības cēloņiem, un sasniegumi ir mērķtiecības rezultāts, kurus var identificēt un empīriski izmērīt. To pierāda promocijas darbā veiktais salīdzinošais empīriskais pētījums, kurā augstu sociāli atzītu sasniegumu cilvēki un ilgstoši bezdarbnieki retrospektīvi novērtēja mērķtiecības veidošanos un virzību uz sasniegumiem savā dzīvesdarbībā skolā.

Dzīvesdarbībā mērķi ir darbības struktūras komponents, tādēļ mērķi ir saistīti ar motivāciju: vajadzībām, jēgu, interesēm. Būtiska nozīme mērķtiecības veidošanās procesā ir jauniešu pašregulācijas prasmēm un pašregulācijas sistēmai, tādēļ skolā veidojama tāda jaunieša un pedagoga mijiedarbība, kurā attīstās jauniešu pašregulācijas prasmes, attīstās pašapziņa, adekvāta pašizziņa, pašvērtējums, kas veicina mērķu izvirzīšanas un īstenošanas kompetenci. Tas, kā parāda pētījumi par sekmīgu un mazāk sekmīgu pieaugušu cilvēku sasniegumus veicinošiem faktoriem, ir būtiski sekmīgā dzīvesdarbībā.

Pētījuma problēma, kas risināta teorijā, bija saistīta ar jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālā modeļa izveidi, lai identificētu jauniešu mērķtiecības veidošanās faktoros un kritērijus un pamatotu to pielietojumu praksē. Izvirzīto problēmu un tās risinājumu var uzskatīt par novitāti, jo identificētos jauniešu mērķtiecības veidošanās faktoros un kritērijus var salīdzināt ar pieaugušu augstu sasniegumu cilvēku mērķtiecības veidošanās faktoriem viņu dzīvesdarbībā skolā.

Promocijas darbā jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālo modeli empīriski pārbaudīja, izmantojot identificētos jauniešu mērķtiecības veidošanās kritērijus: mērķtiecība, sasniegumi un sasniegumus veicinošie faktori, kas ietvēra kā rādītāju jauniešu subjektīvo vērtējumu par dzīvesdarbības skolā nozīmi sasniegumu veicināšanā un rādītāju "jauniešu personīgie faktori", kas, savukārt, ietvēra rādītāju – attieksmes un līdzekļi sasniegumu gūšanā – pašnovērtējumu. Atbilstoši katram kritērijam ir identificēti rādītāji. Tomēr empīriski netika pārbaudīti visi jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālā modeļa komponenti. Empīriski tika pārbaudīti šādi modeļa komponenti: skolēna personības aspekti: mērķtiecība mācību darbībā, pašregulācija, pašrealizācija, mērķis, īpašības, dotības, vērtības; sekmīgs,

pieredzes bagāts panākumu cilvēks kā paraugs mērķtiecības attīstībā, uzsverot šā cilvēka retrospektīvu vērtējumu par mērķtiecības veidošanos dzīvesdarbībā skolā salīdzinājumā ar bezdarbnieka, kuru var uzskatīt par mazāk sekmīgu cilvēku, tāda paša veida mērķtiecības veidošanās vērtējumu. Tā uzskatāmi atklājās mērķtiecības nozīme sasniegumu gūšanā – sekmīgā dzīvesdarbībā.

Pētījumā tika izvērtēts sekmīgu cilvēku, bezdarbnieku un jauniešu – skolēnu – subjektīvais skolas pedagoģiskā procesa nozīmes mērķtiecības un sasniegumu attīstībā vērtējums. Taču subjektīvais vērtējums netieši attiecās uz objektīvu mērķtiecības veidošanās faktoru: mērķtiecīgu mācību darbības satura, formu un metožu organizāciju, tās mērķtiecīgu virzīšanu uz jauniešu patstāvīgas darbības attīstības sekmēšanu, kas, savukārt, ir mērķtiecības pamatā.

Jauniešu empīriskā pētījuma rezultāti kopumā parādīja mērķtiecības, sasniegumu un sasniegumus veicinošo faktoru pašnovērtējuma pozitīvu dinamiku: jaunieši 12. klasē, salīdzinot ar pašnovērtējumu 9. klasē, sevi novērtē kā mērķtiecīgākus, biežāk tiek atzīti sasniegumi, to nozīmīgums un biežāk novērojamas sasniegumus veicinošo faktoru un jauniešu mērķtiecības veidošanās mijsakarbības.

Netieši izvērtējot skolas pedagoģiskā procesa nozīmi jauniešu mērķtiecības un sasniegumu sekmēšanā, jaunieši subjektīvi vērtēja dzīvesdarbības skolā nozīmi sasniegumu veicināšanā atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem: patstāvība un atbildība, mērķtiecība, uzdrīkstēšanās, spēja izvirzīt mērķus, prasme sasniegt izvirzītos mērķus, prasme rast risinājumu problēmsituācijās, pašregulācijas prasmes, optimisms, pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi, radošums. Tika konstatēts, ka, ja salīdzina jauniešu vērtējumus 9. un 12. klasē, tad būtiski augstāk jaunieši 12. klasē novērtē dzīvesdarbības skolā nozīmi šādos kritērijos: uzdrīkstēšanās, spēja izvirzīt mērķus, pašregulācijas prasmes, optimisms, pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi, radošums. Izvērtējot kopumā abu mērījumu (9. klasē un 12. klasē) jauniešu subjektīvā vērtējuma par dzīvesdarbības skolā nozīmi sasniegumu veicināšanā rezultātus, varēja novērot, ka salīdzinoši zemāki vērtējumi bija 9. klasē kritērijos: uzdrīkstēšanās, pašregulācijas prasmes, optimisms, pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi, savukārt, 12. klasē šajos kritērijos bija augstāki vērtējumi. Zemi vērtējumi 12. klasē bija kritērijos: optimisms, pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi prasme sasniegt izvirzītos mērķus.

Korelācijas analīzē mērķtiecības rādītāju un rādītāja "sasniegumus veicinošs faktors – skolas nozīme sasniegumu veicināšanā" mijsakarbību izvērtējums parādīja, ka nav statistiski nozīmīgu sakarību mērījuma 9. klasē rezultātos, ko var skaidrot ar jauniešu iespējamām grūtībām apzināties novērtējamos kritērijus un faktorus. Mērījuma rezultāti 12. klasē parādīja, ka mērķtiecības kritēriji bija būtiski saistīti ar rādītāja – skolas nozīme sasniegumu

veicināšanā – šādām pazīmēm: jauniešu uzdrīkstēšanās, prasme sasniegt izvirzītos mērķus, optimisms un pozitīva attieksme pret sevi un dzīvi, radošums, prasme rast risinājumu problēmsituācijās.

Tātad jauniešu subjektīvi vērtētā dzīvesdarbības skolā nozīme sasniegumu veicināšanā parāda objektīvi iespējamu jauniešu mērķtiecības veidošanās un sasniegumu gūšanas sekmēšanu skolas pedagoģiskajā procesā un atklāj šā procesa pilnveides nepieciešamību. Par pilnveides pasākumu sākotnējās izstrādes pamatu skolotāji var izmantot tos kritērijus, kuriem jaunieši deva zemu vērtējumu.

Pētījuma teorijas analīzes daļā tika identificēti jauniešu mērķtiecības veidošanās un objektīvie kritēriji, kas izpaužas starppersonu mijiedarbībā (skolēns – skolēns; skolēns – pedagogs; skolēns – vecāki) un kas ir nozīmīgi jauniešu pašregulācijas, mērķu izvirzīšanas un sasniegšanas efektivitātē. Objektīvs kritērijs ir pedagoģiskais process skolā – tas, kā tajā tiek veicināta jauniešu mērķtiecības attīstība, ievērojot jauniešu mērķtiecības veidošanās subjektīvos faktoros.

Teoriju un zinātnisku pētījumu analīzē tika secināts, ka galvenais subjektīvais kritērijs ir attieksmes, kas ietver mērķtiecības veidošanās kognitīvos, emocionālos un uzvedības komponentus. Tādēļ attieksmes, īpaši attieksmi pret sevi, var uzskatīt par pamata konceptu jauniešu mērķtiecības veidošanās procesā. Attieksmes var uzskatīt par jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālā modeļa pamatkonceptu, kas ir saistīts ar jebkuru no modeļa komponentiem, taču konkrētākā skatījumā attieksmes ir mērķtiecības veidošanās personīgais (subjektīvais) kritērijs, kas definēts arī kā sasniegumus veicinošs faktors un ir saistīts ar psiholoģisko gatavību darbībai.

Empīriski iegūtie rezultāti parādīja, ka, salīdzinot mērījumu rezultātus 9. klasē un 12. klasē, var novērot būtiskas atšķirības un pozitīvu dinamiku attieksmē pret vērtējumu (kritiku) un attieksmē pret vienaudžiem. Attieksme pret vērtējumu (kritiku) jauniešiem 12. klasē biežāk bija konstruktīva – t. i., jaunieši biežāk vērtējumu analīzē un izvērtē, retāk dusmojas un apvainojas par saņemto vērtējumu. Attieksmē pret vienaudžiem jaunieši 12. klasē biežāk bija draudzīgi un aktīvi vienaudžu vidē. Attieksmē pret pieaugušajiem nebija vērojamas būtiskas atšķirības jauniešu vērtējumos 9. un 12. klasē, tomēr 12. klasē jaunieši biežāk uzskatīja, ka ar cieņu izturas pret pieaugušajiem. Attieksmē pret darbību bija vērojamas būtiskas atšķirības un negatīva dinamika, kas skaidrojama ar to, ka aptuveni 50% gadījumu attieksme pret darbību nebija mainījusies, ja salīdzina mērījuma 9. un 12. klasē rezultātus. Tomēr iezīmējās tendence, ka 12. klasē jaunieši biežāk uzskatīja, ka vienmēr ir atbildīgi un patstāvīgi darbībā. Attieksmes pret darbību rezultāti parāda nepieciešamību skolas pedagoģiskajā procesā, sekmējot jauniešu mērķtiecības veidošanos, sekmēt atbildību un

patstāvību darbībā. Negatīva dinamikas tendence attieksmē pret sevi un attieksmē pret darbību 12. klasē var liecināt arī par jauniešu kritiskāku pieeju attieksmju novērtējumam.

Attieksmē pret sevi, kas tika mērīta, novērtējot pašizjūtu, nebija vērojamas būtiskas atšķirības mērījuma 9. klasē un 12. klasē rezultātos: biežāk abos mērījumos jaunieši uzskatīja, ka dažreiz bija pozitīva pašizjūta skolā un ģimenē. Tas var liecināt atbilstoši attīstības īpatnībām par reāli esošām pašizjūtas svārstībām, taču var liecināt arī par nepietiekami bieži izjustu pozitīvu pašizjūtu, kas var ietekmēt mērķtiecības veidošanos. Šāda pieņēmuma pamatojums ir prasmes izvirzīt mērķi būtiska saistība ar attieksmi pret sevi tendences līmenī un prasmes lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai ļoti būtiska saistība ar attieksmi pret sevi.

Izvērtējot jauniešu vērtējumus par līdzekļu izvēli sasniegumu gūšanā, varēja secināt, ka jaunieši 12. klasē būtiski biežāk nekā 9. klasē izvēlas šādus līdzekļus: prasmi analizēt, secināt, plānot; personīgās dotības; spēju nepierastā, netradicionālā situācijā uzņemties atbildību un vadīt savas emocijas; arī neveiksmes situācijā uzņemties atbildību. Tādu līdzekļu izvēle sasniegumu gūšanā liecina par mērķtiecības sekmīgu veidošanos.

Promocijas darba pētījumā tika pārbaudīts, vai starp mērķtiecības kritēriju, sasniegumu kritērijiem un kritēriju "sasniegumus veicinoši faktori" novērojamas būtiskas mijsakarības. Rezultātu korelācijas analīze parādīja, ka 9. klasē būtiska mijsakarība ir starp prasmi izvirzīt mērķi un savu sasniegumu oriģinalitātes novērtējumu; vajadzību sasniegt mērķi un savu iespēju novērtējumu; starp nākotnes mērķu apzināšanos un savu sasniegumu oriģinalitātes un to nozīmīguma citiem novērtējumu. Tas liecina, ka 9. klases jauniešiem mērķtiecības veidošanos var sekmēt savu sasniegumu oriģinalitātes un nozīmīguma apzināšanās, savukārt, prasme izvirzīt mērķi, apzināties savus nākotnes mērķus var veicināt oriģinālu, nozīmīgu sasniegumu gūšanu. Vajadzību sasniegt mērķi un savu iespēju novērtējuma mijsakarība parāda kompetences mērķu izvirzīšanā nozīmi: ja jauniešis jūtas nekompetents, viņš baidās izvirzīt mērķi, apgrūtināta tādā situācijā ir arī izpratne par saviem mērķiem.

12. klases jauniešiem tika novērotas salīdzinoši vairāk mērķtiecības rādītāju un sasniegumu rādītāju būtiskas mijsakarības; galvenokārt mērķtiecības rādītāji bija būtiski saistīti ar sekmēm mācību priekšmetos, savu iespēju novērtējumu, savu sasniegumu pozitīvu novērtējumu.

Nozīmīgas 9. klasē jauniešu mērķtiecības veidošanās aspektā ir rezultātu korelācijas analīzē atklātās sakarības starp mērķtiecības rādītājiem un kritērija "sasniegumus veicinoši faktori" rādītājiem: rīcību neveiksmes gadījumā, prasmi analizēt, secināt, plānot, priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā optimistisku, pašapzinīgu, labvēlīgu. 12. klasē veiktajā mērījumā tika konstatētas būtiskas mijsakarības starp mērķtiecības rādītājiem un kritērija "sasniegumus

veicinoši faktori” rādītājiem: darbību izpildi, zināšanām, prasmēm, pieredzi, prātu, prasmi analizēt, secināt, plānot, rīcību neveiksmes gadījumā un priekšstatu par sekmīgu cilvēku kā materiāli labi situētu cilvēku, kā cilvēku ar sekmīgu karjeru, kā cilvēku, kurš ir mērķtiecīgs, uzņēmīgs, apzinīgs, disciplinēts.

Empīriskā pētījuma pieaugušu sekmīgu cilvēku, bezdarbnieku izlasē un jauniešu izlasē rezultātu salīdzinājums atklāja mērķtiecības nozīmi sekmīgā dzīvesdarbībā, un tā parādīja pedagoģiskā procesa iespējas jauniešu mērķtiecības veidošanās veicināšanā. Sekmīgi cilvēki skolas laikā biežāk uzskatīja, ka nozīmīga sekmīga cilvēka pazīme ir pašrealizācija, un līdzīgi uzskata arī jaunieši, kas konceptuāli vērtējama kā būtiska jauniešu sasniegumu iespēja. Sekmīgi cilvēki arī profesionālo sekmīgumu skolas laikā uzskatījuši par nozīmīgu pazīmi, to par ļoti nozīmīgu salīdzinoši bieži uzskata arī jaunieši. Bezdarbnieku un jauniešu uzskatu salīdzinājumā atzīmējams jauniešu sasniegumu attīstības iespēju aspekts, jo abās jauniešu grupās salīdzinoši bieži par ļoti nozīmīgu sekmīga cilvēka pazīmi uzskata mērķtiecību, uzņēmību, atbildību, disciplinētību.

Sekmīgu cilvēku rezultāti pētījumā parādīja, ka sasniegumus veicinoša ir aktīva, konstruktīva rīcība neveiksmes gadījumā, ko kā rīcības variantu salīdzinoši bieži izvēlējās arī jaunieši. Sasniegumus kavējoša ir vainīgo meklēšana neveiksmes gadījumā – par to liecina salīdzinoši biežā šāda rīcības varianta izvēle bezdarbnieku grupā. Aktīvas, konstruktīvas rīcības nozīmi sasniegumu gūšanā parāda arī rīcības nepierastā, netradicionālā situācijā novērtējums sekmīgu cilvēku grupā.

Izvērtējot kopumā jauniešu mērķtiecības un sasniegumu pašnovērtējuma rezultātus, var secināt, ka iezīmējas mērķtiecības attīstības tendence, kas atklāta arī citos pētījumos un kas parāda, ka jauniešu mērķtiecība ir saistīta ar mērķu apzināšanos, ko veicina tas, kā jaunieši atklāj savas iespējas, izdevības, apzinās reālus sasniegumus; kā identificē personīgos mērķus, kā veido mērķu sasniegšanas plānu un uzņemas atbildību par mērķu sasniegšanu.

Tādēļ būtiska nozīme ir pašefektivitātei, kas nosaka jauniešu attieksmi pret sevi un ārējiem apstākļiem, jo attieksmju sistēma veido personības virzību. Mērķi nosaka uzvedību, kas atgriezeniski ietekmē uzskatus par pašefektivitāti, un tas ļauj pārskatīt un pārveidot mērķus.

Jauniešu mērķtiecības veidošanās strukturālā modeļa empīriskā pārbaude, izmantojot jauniešu mērķtiecības un sasniegumu pašnovērtējumu, sekmīgu cilvēku un mazāk sekmīgu cilvēku – ilgstošu bezdarbnieku – retrospektīvu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās skolā pašnovērtējumu, kopumā liecina par teorētiski izveidotā modeļa atbilstību empīriski iegūtajiem rezultātiem. Modeli jauniešiem var izmantot sasniegumu savā dzīvesdarbībā plānošanā, un skolotājs, savukārt, to var izmantot jauniešu mērķtiecības un sasniegumu

veicināšanas plānošanā. Lietderīgi būtu turpināt pētījumus, lai objektīvi izvērtētu skolas pedagoģiskā procesa komponentus: mācību vide, mācību saturs, mācību metodes, vērtēšana, skolotāja – skolēna sadarbības nozīme jauniešu mērķtiecības veidošanās sekmēšanā.

Tēzes aizstāvēšanai

1. Mērķtiecība kā vispārpsiholoģiska personības īpašība veidojas un attīstās jauniešu pašregulācijas un pašrealizācijas procesā. Mērķtiecība veidojas personības dzīvesdarbībā pamatu un nodrošina sasniegumus skolā, ārpus skolas un turpmākajā dzīvesdarbībā. Mērķtiecības veidošanās pamats ir ikdienas dzīvesdarbības mērķis, kura funkcija ir paša izveidotais dzīves ceļa plāns un tā izpilde.
2. Jauniešu mērķtiecības veidošanās un sasniegumu mijšakarības dzīvesdarbībā skolā var izvērtēt ar pētījumā izstrādātiem kritērijiem: prasme apzināt mērķi, prasme izvirzīt mērķi, prasme izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai, prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai, vajadzības sasniegt mērķi, nākotnes plāni, rīcība nākotnes panākumu veidošanā vienotībā ar objektīviem sasniegumiem – sekmes un reālu sociāli atzītu darbību.
3. Skolas pedagoģiskais process sekmē jauniešu mērķtiecības veidošanos, ko pierāda jauniešu subjektīvi novērtētā sadarbība skolā tādu mērķtiecības faktoru attīstībā kā uzdrīkstēšanās, prasmes sasniegt izvirzītos mērķus, optimisma un pozitīvas attieksmes pret sevi un dzīvi, radošuma, prasmes rast risinājumu problēmsituācijās attīstībā.
4. Jauniešu mērķtiecības veidošanās sekmīgumu dzīvesdarbībā skolā pierāda pieaugušu cilvēku sasniegumi un sasniegumu nosacījumi. Sasniegumu veidošanās pamatā ir labas un izcilas sekmes mācību priekšmetos, aktīva, konstruktīva darbība pedagoģiskā procesā skolā, mērķtiecīga rīcība nepierastās, netradicionālās situācijās, priekšstats par sekmīgu cilvēku kā profesionāli, pašrealizējušos personību.

Literatūra

1. **Abercrombie, N., Hill S., Turner B.** (2000). The Penguin Dictionary of Sociology (4th ed.). London: Penguin Books, p. 510.
2. **Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., Teasdale, J. D.** (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, p. 87, 49–74.
3. **Akopova, Ž.** (2006). Mentora palīdzība skolotāju komandai. Monogrāfija – Rīga: "RaKa", 344 lpp., ISBN 9984-15-777-6.
4. **Albion, M. J., Fogarty G., J.** (2002). Factors Influencing Career Decision Making in Adolescents and Adults. *Journal of Career Assessment*, Vol. 10, No 1, February, p. 91–126.
5. **Ali, S. R., Saunders, J. L.** (2009). The Career Aspirations of Rural Appalachian High School Students. *Journal of Career Assessment*; 17; p. 172–188.
6. **Allen, D.** (2007). Daniell Allen detects the whiff of souring public attitude towards the profession, *Nursing Standard*, 22 (8), p. 26–37.
7. **Allport, G. W.** (1935). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.) (1967). *Readings in attitude theory and measurement*. New York: Wiley. Ch. 1., p. 499.
8. **Amster, B. J.** (2008). Problem-Based Learning. Fluency and Stuttering. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*. Vol. 18, No. 1, p. 43–47.
9. **Argyle, M.** (1994). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, 5th end. London: Penguin, p. 384.
10. **Atkinson, J. W.** (1964) *An Introduction to Motivation*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand., p. 335.
11. **Augustinos, M.; Walker, I.; Donaghue, N.** (2006). *Social Cognition an Integrated Introduction*. London: Sage Publications Ltd., p. 376., ISBN 0-7619-4218-1.
12. **Ausējs, L.** (1935). *Aritmētikas metodika*. Rīga: Rīgas skolotāju institūta bijušo audzēkņu biedrība. 358 lpp.
13. **Babanskis, J., Potašņiks, M.** (1983). *Pedagoģiskā procesa optimizācija jautājumos un atbildēs; no krievu val. tulk. Jānis Rudzītis*. Rīga: "Zvaigzne", 118 lpp.
14. **Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey Prentice–Hall, Englewood Cliffs. pp. 617., ISBN 0-13-815614-X.
15. **Bandura, A.** (1977). Self–Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology Review*, Vol. 84 (2), p. 191–215.
16. **Bandura, A., Jourden, F. J.** (1991). *Journal of personality and social psychology* 60: (6) p. 941–951.

17. **Barkoukis, V., Thøgersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., Nikitaras, N.** (2007). Achievement goals in physical education: Examining the predictive ability of five different dimensions of motivational climate. *European Physical Education Review*, 13(3), p. 267–286.
18. **Barrows, H. S.** (1988). *The Tutorial Process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine, p. 63, ISBN 0-931369-22-3.
19. **Bartels, J. M.** (2007). Dispositional Positive and Negative Affect and Approach – Avoidance Achievement Motivation// *Individual Difference Research*, 5, p. 246–259.
20. **Bela-Krūmiņa, B.** (2004). *Dzīvesstāsti kā sociāli vēstījumi*. Promocijas darbs – Rīga: LU. 188 lpp.
21. **Betz Nancy, E.** (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment* 8; p. 205–222.
22. **Betz, N. E. & Hackett, G.** (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5, p. 383–482.
23. **Birkerts, P.** (1923). *Pedagoģiskā psiholoģija – Jelgava*. 344 lpp.
24. **Birren, J. E.** (1985). *Handbook of the Psychology of Aging*. Van Nost Reinhold, U. S., Hardcover, p. 931. ISBN: 0442214014 / 0-442-21401-4.
25. **Boehm, J. K. and Lyubomirsky, S.** (2008). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment* 16; p. 101–116.
26. **Boninger, D. S., Krosnick, J. A., Berent, M. K.** (1995). The origins of attitude importance: Self-interest, social identification, and value-relevance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 61–80.
27. **Boroņenko, V.** (2007). Skolas paradokss: augsta izglītības vērtība un zema motivācija mācīties. Stratēģiskās analīzes komisija. Zinātniski pētnieciskie raksti. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Apgāds "Zinātne", 74.–92. lpp., 231 lpp.
28. **Bracey, G. W.** (2001). Question authority. *Phi Delta Kappan* 83 (3), p. 191–192.
29. **Bronfenbrenner, U.** (1996/1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 330., ISBN 0-674-22457-4.
30. **Bruyere, S. M., Erickson, W. A., Van Looy, S. A.** (2006). The Impact of Business Size on Employer ADA Response. *RCB*. 49 (4): p. 194–206.
31. **Bryman, A.** (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. – London.: Sage Publications, p. 198.
32. **Burdjē, P.** (2004). *Praktiskā jēga*. Rīga: "Omnia mea", 184 lpp.

33. **Caughlin, J. P.** (2010). A multiple goals theory of personal relationships: Conceptual integration and program overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 27, No. 6, p. 824–848.
34. **Csikszentmihalyi, M., Schneider, B.** (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books, p. 289.
35. **Clausen, B.** (1999). Health and re-employment in a five – year follow – up long – term unemployed. *Scandinavian Journal of Public Health*. 27: p. 94–100.
36. **Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L. A. et al.** (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development* 29: p. 361–370.
37. **Colligan, R. C., Offord, K. P., Seligman, M. E. P. etc.** (1994). CAVEing the MMPI for an optimism – pessimism scale: Seligman's attributional model. *Journal of Clinical Psychology*, 50 (1), p. 71–95.
38. **Collins, J. C., Porras, J. I.** (1994). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. New York: Harper Business, p. 322.
39. **Coyle-Shapiro, J. A. M., Conway, N.** (2006). Exchange Relationships: Examining Psychological Contracts and Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*. 91 (1): p. 166–175.
40. **Čamane, I.** (2008). Klases audzinātāja darbība pusaudža pašaudzināšanas sekmēšanā. Promocijas darbs, 181 lpp.
41. **Čehlova, Z., Špona, A.** (2000). Pedagoģijas zinātnes priekšmeta būtība. *Latvijas Zinātņu akadēmijas Vēstis*, 54. sēj., nr. 1./2. (6067607.), 96.–98. lpp.
42. **Dauge, A.** (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Rīga: O. Jēpes apg., 125 lpp.
43. **Dāle, P.** (1994). *Vērojumi un pārdomas: par cilvēku un gara kultūru*. Rīga: "Uguns", 174 lpp., ISBN 5-88484-034-9.
44. **Diener, E., Seligman, M. E. P.** (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, p. 80–83.
45. **Dolton, P., O'Neil, B. D.** (2002). The long run effects of unemployment monitoring and work – search programmes. *Journal of Labor Economics*. 2: p. 381–403.
46. **Douglas Coatsworth, J. et al.** (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development* 29: p. 361–370.
47. **Džeima, M., Džonvarda, D.** (1995). *Dzimis, lai uzvarētu*. Rīga: "Elpa", 314 lpp.
48. **Eagly, A. H., Chaiken, S.** (1993). *The Psychology of Attitudes*. – Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich. p. 794.

49. **Elliot, A. E. & Church, M. A.** (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), p. 218–232.
50. **Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M.** (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), p. 461–475.
51. **Eriksons, E. H.** (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: "Jumava", 271 lpp.
52. **Fishbein, M., Ajzen, I.** (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. United States Of America: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., p. 573.
53. **Fouad, N. A., Fitzpatrick, M. E.** (2009). Social Class and Work-related Decisions: Measurement, Theory, and Social Mobility. *Journal of Career Assessment* 17, p. 252–270.
54. **Fouad, N. A. & Smith, P. L.** (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, 43, p. 338–346.
55. **Freeman, M.** (2002). Charting the Narrative Unconscious: Cultural Memory and the Challenge of Autobiography. *Narrative Inquiry*, 12 (1), p. 189–207.
56. **Freud, Sigmund.** (1949). "The Ego and the Id". The Hogarth Press Ltd. London, p. 88.
57. **Geidžs, N. L., Berliners, D. C.** (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija [Pedagogical psychology]*. Rīga: "Zvaigzne ABC", 662 lpp.
58. **German, S. L., Martin, J. E., Huber Marshall, L., Sale, R. P.** (2000). Promoting Self-Determination: Using Take Action to Teach Goal Attainment. *Career Development for Exceptional Individuals* 23: p. 27–38.
59. **Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., Herma, J. L.** (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press, p. 284.
60. **Glaserfeld, E.** (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In Fosnot C. (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, p. 3–7.
61. **Goldstein C.** (1963). *The organism: A Holistic approach to biology derived from pathological data in man*. – Boston: Beacon press, p. 533.
62. **Gottfredson, L. S.** (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development*, 4th ed., San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 85–148.
63. **Gudjons, H.** (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas [Basic ideas of pedagogy]*. Rīga: apgāds "Zvaigzne ABC", 394 lpp.

64. **Hackett, G.** (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. Hamiltona, Harper, p. 232–258.
65. **Harris, K. R., Graham, S.** (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.). *Promoting academic competence and literacy in school*. New York: Academic Press, p. 277–309.
66. **Hamilton R. T., Harper, D. A.** (1994). The Entrepreneur in Theory and Practice. *Journal of Economic Studies*, Vol. 21 Iss: 6, p. 3–18.
67. **Hartman, R. O., Betz, N. E.** (2007). The five-factor model and career self-efficacy: general and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15, p. 145–161.
68. **Hartung, P. J.** (2011). Barrier or Benefit? Emotion in Life-Career Design. *Journal of Career Assessment*, 19: p. 296–305.
69. **Haugh, H., McKee, L.** (2004). The Cultural Paradigm of the Smaller Firm. *Journal of Small Business Management*. 42 (4): p. 377–394.
70. **Heckhausen, H., Kuhe, J.** (1985). From wishes to action the deal ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal directed behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 134–160.
71. **Heckhausen, H., Schmalt, H. D., Schneider, K.** (1985). Achievement motivation in perspective. Orlando F. L.: Academic Press, p. 337.
72. **Heggstad, E. D., Kanfer, R.** (2000). Individual differences in trait motivation: Development of the motivational trait questionnaire. *International Journal of Educational Research*, Vol. 33, p. 751–776.
73. **Helmane, I.** (2006). *Sākumskolēnu matemātisko prasmju apguves un emociju mijsakarība*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
74. **Helwig, A. A.** (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28, p. 77–95.
75. **Higgins, T., Spiegel, S.** (2004). Promotion and Prevention Strategies for Self-Regulation. In *Handbook of Self Regulation. Research, Theory and Applications*. Eds. Baumeister, R. F., Vohs, K. – London: The Guildford Press, p. 171–1873.
76. **Hirschi, A.** (2010). Vocational Interests and Career Goals: Development and Relations to Personality in Middle Adolescence. *Journal of Career Assessment*, Vol. 18, No. 3, p. 223–238.

77. **Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A.** (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), p. 99–107.
78. **Hollenbeck, J. R., Williams, C. L., Klein, H. J.** (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74, p. 18–23.
79. **Höhn, R.** (1982). Selbstverwirklichung und Selbstkontrolle, in *menegement heute*, Bad Harzburg 8–5., 180 S.
80. **Ibarra, H.** (2003). *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Cambridge, MA: Harvard Business School, p. 256., ISBN-13: 978-1578517787.
81. **Isakowitz, D. M., Vaillant, G. E., Seligman, M. E. P.** (2003). Strengths' and Satisfaction Across the Adult Lifespan. *Journal of Aging & Human Development*, 57 (2), 181–201.
82. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā* (2007). Zinātniski pētnieciskie raksti. Rīga: "Zinātne", 229 lpp.
83. *Personība : Jānim Grestem – 120* (1996). Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība, Latvijas Universitāte, Pedagoģijas un psiholoģijas institūts. Rīga: [b. i.]. 90 lpp.
84. **Job, V., Langens, T. A., Brandstätter, V.** (2009). Effects of Achievement Goal Striving on Well-Being: The Moderating Role of the Explicit Achievement Motive. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, p. 983–996.
85. **Kalavana, T. V., Maes, S., De Gucht, V.** (2010). Interpersonal and Self-regulation Determinants of Healthy and Unhealthy Eating Behavior in Adolescents. *Journal of Health Psychology*, 15(1), p. 44–52.
86. **Kalniņa, I., Katane, I.** (2010). Skolēnu konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē. Jelgava: LLU, IMI, 331 lpp.
87. **Kaļiņņikova, L.** (1999). *Skolotājs (žurnāls)*. – 4., 75.–76. lpp.
88. **Kanfer, R., Heggstad, E. D.** (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 19, p. 1–57.
89. **Karjeras Ziņas** (2009). Valsts izglītības attīstības aģentūras Karjeras atbalsta departamenta ziņu izdevums 01; 1.–2. lpp.
90. **Karpova, Ā.** (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. – Rīga: "Zvaigzne ABC", 222 lpp.
91. **Karpova, Ā.** (1985). *Pusaudžu psiholoģiskās īpatnības*. Rīga: LPSR Zinību biedrība, 25 lpp.
92. **Karpova, Ā.** (1994). *Personība un individuālais stils*. – Rīga: LU, 291 lpp.

93. **Katane, I.** (2006). Model of multicomponent educational environment. *Journal of Science Education*, 7, p. 31–33.
94. **Katane, I.** (2009). Ecology of Education as a New Interdisciplinary Research Trend. In *Proceedings of the International Scientific Conference Latvia University of Agriculture – 70*. Jelgava: LLU, p. 183–184.
95. **Katz, D.** (1960). The functional study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24, p. 163–204.
96. **Kāposta, I.** (2012). Kompetenta mācīšanās – mācību procesa kvalitātes nosacījums un līdzeklis. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. VI starptautiskā zinātniskā konference. Zinātnisko rakstu krājums. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 147.–151. lpp. ISBN 978-9934-8215-9-2.
97. **Kirshenblatt-Gimbelt, B.** (1989). Authoring Lives. *Journal of Folklore Research*, 26 (2), p. 123–149.
98. **Koestner, R., Horberg, E. J., Gaudreau, P. Powers T.** et al. (2006). Bolstering Implementation Plans for the Long Haul: The Benefits of Simultaneously Boosting Self-Concordance or Self-Efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, p. 1547–1558.
99. **Kohlberg, L.** (1969). “Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization,” in Goslin, D. (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago, p. 347–480.
100. **Komenskis, I.** (1992). *Lielā didaktika*. – Rīga: “Zvaigzne”, 106 lpp.
101. **Kons, I.** (1985). *Vecāko klašu skolēnu psiholoģija*. – Rīga: “Zvaigzne”, 195 lpp.
102. **Kovejs, R. S.** (2006/2007). *Ļoti veiksmīgu cilvēku 7 paradumi*. Izdevniecības nams “Trīs”, 351 lpp.
103. **Kristapsons S.** (2008). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*, Rīga: “Turība”, 225. lpp.
104. **Kuhl, J., Koole, S. L.** (2004). Workings of the will: a functional approach. In *Handbook of Experimental Existential Psychology*, ed. J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski. New York: Guilford Press, p. 411–430.
105. **Kuijpers, M. A. C. T., Scheerens, J.** (2006). Career Competencies for the Modern Career, *Research in careers*, Vol. 1, p. 107–133.
106. **Ķīlis, R.** (1998) *Sociālās atmiņas jēdziens*. // Ķīlis, R. (sast.). *Atmiņa un vēsture*. Rīga: “N.I.M.S.”, 16.–29. lpp.
107. **Lamoro, A.** (1929). *Reliģiskās audzināšanas psiholoģija*. Tulkojusi Ašme, I. – Rīga: Korps, A, Mārupes ielā, 60 lpp.

108. **Lanka, A.** (2003). *Pedagoģiskais process.* – Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, Humanitārais institūts, 98 lpp.
109. **Lapan, R. T., Adams, A., Turner, S. & Hinkelman, J. M.** (2000). Seventh graders' vocational interest and efficacy expectation patterns. *Journal of Career Development*, 26, p. 215–229.
110. **Lapan, R. T., Boggs, K. R. & Morrill, W. H.** (1989). Self–efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong–Campbell Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36, p. 176–182.
111. **Lasmane, S., Milts, A., Rubenis, A.** (1995). *Ētika.* Rīga: "Zvaigzne ABC", 252 lpp.
112. **Lemin, M., Potts, H., Velsford, P.** (1994). *Values Strategies for Classroom Teachers.* The Australian Council for Educational Research Ltd, p. 203.
113. **Lent, R. W. & Hackett, G.** (1987). Career self–efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, p. 347–382.
114. **Lent, R. W., Taveira, M. d. C., Sheu, H. B., Singley, D.** (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, p. 190–198.
115. **Lent, R. W., Tracey, T. J. G., Brown, S. D., Soresi, S., Nota, L.** (2006). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), p. 190–198.
116. **Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. K.** (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, p. 271–301.
117. **Lieģeniece, D.** (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* Rīga: "RaKa", 112 lpp.
118. **Light, D., Keller, S., Calhoun, C.** (1989). *Sociology.* Alfred a Knopf, New York, (706).
119. **Līce-Krūze, S.** (2003). Sakarības starp uzvedības pašregulācijas stilu, subjektīvās kontroles līmeni un profesionālās nodarbošanās veidu. *Maģistra darbs.* LU. 91 lpp.
120. **Locke, E. A., Latham, G. P.** (1990). *Theory of Goal Setting and Task Performance.* – New York, Prentice Hall.
121. **Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Dee Knoblach, P., Murphy, K.** (2007). Academic Motivation and Achievement Among Urban Adolescents, *Urban Education*, 42 (3), p. 196–222.
122. **Malmberg-Heimanen, I., Vuori, J.** (2005). Financial Incentives and Job Search Training. *Social Policy & Administration*. 39 (3), p. 247–255.
123. **Marcia, J. E.** (1980). Identity in Adolescence. In Adelson J. (Ed). *Handbook of adolescent psychology.* New York: John Wiley, p. 159–187.

124. **Maslo, I.** (1995). Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija [Differentiation and Individualization of School Pedagogical Process in the School]. – Rīga: "RaKa", 172 lpp.
125. **Maslo, E.** (2003). Mācīšanās spēju pilnveide [The development of learning skills]. Rīga: "RaKa", 193 lpp.
126. **Maslo, I.** (2006). No zināšanām uz kompetentu darbību [From knowledge to competent action]. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
127. **Maslow, A. H.** (1954). Motivation and Personality. New York: Harper, p. 411.
128. **Maslow, A. H.** (1971). The further reaches of human nature. New York: Viking Press, p. 407.
129. **May R.** (1989). Love and will. New York, London: W. W. Norton & Company, 352 lpp.
130. **McClelland, D. C.** (1987). McClelland D. C., Characteristics of successful entrepreneurs. Journal of Creative Behavior, 21, p. 219–233.
131. **McIntosh, K., Jacqueline, A., Brown, J. Borgmeier, C.** (2008). Validity of Functional Behavior Assessment Within a Response to Intervention Framework : Evidence, Recommended Practice, and Future Directions. Assessment for Effective Intervention. 34: p. 6–14.
132. **McGuire, W. J.** (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson. (Eds.), The Handbook of Social Psychology. NY: Random House, Vol. 2, p. 238–241.
133. **Meissner, W. W.** (2009). Volition and Will in Psychoanalysis. J Am Psychoanal Assoc October, 57, p. 1123–1156, (<http://apa.sagepub.com/content/57/5/1123.refs>).
134. **Merrill, M. D.** (2007). A Task–Centered Instructional Strategy. Journal of Research on Technology in Education, 40 (1), p. 33–50.
135. **Meyer, H.** (2008). Was ist ein guter Unterricht? [What is a Good Lessons?]. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co, 192 S.
136. **Miller, L. R.** (2000). Researching Life Stories and Family Histories. GB, London: SAGE Publications, p. 192, ISBN-13: 978-0761960928
137. **Morosanova, V. I. & Konoz, E. M.** (2000). Self–regulation of a person's behavior style. (Russian). Voprosy psichologii nr. 2, p. 59–73.
138. **Myers, D. G.** (1998). Social Psychology. New York: McGraw-Hill, 650 lpp.
139. **Nauta, M.,** (2007). Career Interests, Self–Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. Journal of Career Assessment, May; vol. 15, 2, p. 162–180.
140. **Nicholls, J. G.** (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, p. 328–346.

141. **Ogbu, J.** (1981). Origins of human competence: A cultural–ecological perspective. *Child Development*, 52, p. 413–429.
142. **Olson, J. M., Zanna, M. P.** (1993). Attitudes and attitude change//*Annual Review of Psychology*, 44, p. 117–154.
143. **Otis, N., Grouzet, M. E. & Pelletier, L. C.** (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3–year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, p. 170–183.
144. **Park, N., Peterson, C., Seligman, M. E. P.** (2004). Strengths of character and well–being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5), p. 603–619.
145. **Peterson, C., Seligman, M. E. P.** (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full live versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), p. 25–41.
146. **Petty, R. E., Cacioppo, J. T.** (1981). Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. – Dubuque, IA., p. 314., ISBN-10: 069-7065510.
147. **Pētersons, Ed.** (1931). *Vispārīgā didaktika – Rīga: A. Gulbis.*, 130 lpp.
148. **Phinney, J. S., Baumann, K., Blanton, S.** (2001). Life Goals and Attributions for Expected Outcomes among Adolescents from Five Ethnic Groups. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 23 (4), p. 363–377.
149. **Piažē, Ž.** (2002). *Bērna intelektuālā attīstība – Rīga: "Pētergailis"*, 318 lpp., ISBN-13: 978-9984673592.
150. **Powers, T. A., Koestner, R., Topciu, R. A.** (2005). Implementation Intentions, Perfectionism, and Goal Progress: Perhaps the Road to Hell Is Paved With Good Intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, p. 902–912.
151. **Raudive, K.** (1940). *Dzīves kultūra – Rīga: a/s "Valters un Rapa"*, 92.–93. lpp.
152. **Realo, A., Dobewall, H.** (2011). Doeslifesatisfactionchangewithage? A comparisonof Estonia, Finland, Latvia, andSweden. *Journal of Research in Personality*, 45, p. 297–308.
153. **Remedios, L., Clarke, D., Hawthorne, L.** (2008). Framing Collaborative Behaviors: Listening and Speaking in Problem – based Learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem – based Learning*, Vol. 9: Iss, 1, Article 3, p. 201–216.
154. **Reņģe, V.** (2002). *Psiholoģija. Personības psiholoģija – Rīga: "Zvaigzne"*, 126 lpp.
155. **Reņģe, V.** (2002). *Sociālā psiholoģija – Rīga: "Zvaigzne ABC"*, 180 lpp.
156. **Resnick, L. B.** (1987). Learning In School and Out. *Educational Researcher*, 16, p. 13–20.

157. **Riessman, K. C.** (1993). Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series. London: SAGE Publications, INC., Vol. 30, p. 79., ISBN-0-8039-4754-2.
158. **Rifkins, Dž.** (2004). Jaunās ekonomikas laikmets – Rīga: "Jumava", 279 lpp., ISBN-13: 978-9984057125.
159. **Rogers, C. R.** (1951). Client – Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and theory. – Boston, Mass, Houghton, p. 560., ISBN-13: 978-0094539907.
160. **Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Klein, D. N., Seeley, J. R.** (2005). Association of Parental Depression With Psychiatric Course From Adolescence to Young Adulthood Among Formerly Depressed Individuals. *Journal of Abnormal Psychology*. 114(3): p. 409–420.
161. **Rone, S.** (2001). Humānas personības audzināšana vidusskolas pedagoģiskajā procesā: promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU PPI, 93 lpp.
162. **Rosenberg, M. J., Hovland, C. I.** (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes//C. Hovland and M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: an analysis if consistency among attitude components*. – New Haven: Yale University Press, CT., p. 1–14.
163. **Rotter, J.** (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, Vol. 80, No. 1, p. 609.
164. **Rotter, J.** (1971, June). Locus of control scale. *Psychology Today*, p. 42.
165. **Rottinghaus, P. J., Day, S. X., Borgen, F. H.** (2005). Day and Fred H. Borgen 2005 The Career Futures Inventory: A Measure of Career–Related Adaptability and Optimism. *Journal of Career Assessment*, 13; p. 3–24.
166. **Rozenbaum, M. S., Drabman, R. S.** (1979). Self–control training in the classroom: A review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, p. 467–485.
167. **Rubene, Z.** (2008). Kritiskā domāšana pedagoģijas zinātnē un praksē. www.sac.lv/kd/raksti/kd_pedag.doc (skatīts 20.10.2011.).
168. **Ryff, C. D., Essex, M. J.** (1992). The interpretation of life experience and well – being: the sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7, (4), p. 505-517.
169. **Ryff, C. D., Keyes, L.** (1995). The structure of Psychological well – being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, (4), p. 719–727.
170. **Salmela-Aro, K., Aunola, K., Nurmi, J. E.** (2007). Personal Goals During Emerging Adulthood : A 10–Year Follow Up. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 22: p. 690–715.
171. **Sanz De Acedo Lizarraga, M. L.** et al. (2006). Goals and Personality in Adolescents. *School Psychology International*, Vol. 27, No. 3, p. 370–381.

172. **Schafer, R. T.** (2009). *Sociology*. New York, p. 435.
173. **Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, M. B., Margison, J. A., Udvari, S. J.** (2009). Competitive Goal Orientations, Quality, and Stability in Gifted and other Adolescents' Friendships: A Test of Sullivan's Theory about the Harm Caused by Rivalry. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 53, No 2. National Association for Gifted Children. Published online with High Wire Press. Stanford University: Spring, p. 71–88.
174. **Scott, D., Yeager, S. D., Bundick, M. J.** (2009). The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork During Adolescence. *Journal of Adolescent Research* Volume 24, Number 4 July, p. 423–452.
175. **Seligman, M., Csikszentmihalyi, M.** (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. – New York, *American Psychologist*, Vol. 55, p. 5–14.
176. **Seligman, M. E. P. et al.** (2005). *Positive Psychology Progress*. *American Psychologist*. 2005. 60 (5): p. 410–421.
177. **Seligman, M. E. P. & Schulman, P.** (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance salesmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, p. 832–838.
178. **Seligman, M. E.** (2002). *Authentic happiness*. – N.Y.: Free Press., p. 336, ISBN-13: 978-0743222983.
179. **Seligman, M. E. P.** (2003). *Der Glucks – Faktor. Warum optimisten länger leben*. Verlagsgruppe Lubbe GmbH & Co., 480 S., ISBN-13: 978-3404605484.
180. **Shulman, S., Kalnitzki, E., Shahar, G.** (2009). Meeting Developmental Challenges during Emerging Adulthood: The Role of Personality and Social Resources. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 24, p. 242–265.
181. **Sirin, S. R., Diemer, M. A., Jackson, L. R., Gonsalves, L., Howell, A.** (2004). Future aspirations of urban adolescents: A person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), p. 437–459.
182. **Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Furrer, C. J.** (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, p. 493–525.
183. **Skujina, V.** (red.). (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: "Zvaigzne ABC", 248 lpp.
184. **Smith, M., Duda, J., Allen, J., Hall, H.** (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, p. 155–190.

185. **Snyder, C. R., Lopez, S., J.** (2002). Handbook of Positive Psychology. – Oxford, University Press, p.848., ISBN-13: 978-0195135336.
186. **Spera, C.** (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 26, No. 4, November, p. 456–490.
187. **Stabiņš, J.** (2007). Priekšstatu par sekmīgumu salīdzinoša analīze dažāda sekmīguma cilvēku grupās. Maģistra darbs. Daugavpils: DU, 97 lpp.
188. **Stajkovic, A. D. & Luthans, F.** (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis *Psychological Bulletin*, 124, p. 240–261.
189. **Stenlijs, T. Dž.** (2002). Miljonāra prāts. Rīga: "Zvaigzne ABC", 405 lpp.
190. **Stern, W.** (1938). *General Psychology from the Personalistic Standpoint*. New York: The Macmillan. Company, p. 589.
191. **Sternberg, R. J.** (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprosing Wisdom, Intelligence and Creativity. *Educational Psychology Review*, 17 (3), p. 191–262.
192. **Strode, A.** (2010). Studentu patstāvīgā profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē. Promocijas darbs. – Daugavpils: DU, 157 lpp., http://ru.lv/res/fak/ped/pspi/monografijas/aina_strode.pdf.
193. **Students, J.** (1935). Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija: Cilvēka psihiskā attīstība no dzimšanas līdz garīga nobrieduma posmam. – Rīga: Autora izdevums, 735 lpp.
194. **Sue Lyn, G., Martin, J. E., Huber Marshall, L., Sale, R. P.** (2000). Promoting Self-Determination: Using Take Action to Teach Goal Attainment. *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 23, No. 1, p. 27–38.
195. **Super, D. E.** et al. (1957). *Vocational Development: A Framework of Research*. N.Y.
196. **Svence, G.** (2003). Pieaugušo psiholoģija [Psychology of adults]. Rīga: "RaKa", 168 lpp.
197. **Špona, A., Čamane, I.** (2009). Audzināšana. Pašaudzināšana [Education, Self-education] – Rīga: "RaKa", 260 lpp., ISBN 978998446084.
198. **Špona, A., Čehlova, Z.** (2004). Pētniecība pedagoģijā. [Research in Pedagogy] – Rīga: "RaKa", 204 lpp.
199. **Špona, A., Vidnere, M.** (2008). Mūsdienu skolēnu attieksmes kā sociālās vērtības. RPIVA IV starptautiskās zinātniskās konferences "Teorija un prakse mūsdienu sabiedrības izglītībā" rakstu krājums. – Rīga: SIA "Rīgas komercfirma S&G", 484 lpp.
200. **Špona, A.** (2001). Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga: "RaKa", 162 lpp.

201. **Špona, A.** (2004). Audzināšanas process teorijā un praksē. – Rīga: "RaKa", 191 lpp., ISBN 9984-15-646-X.
202. **Špona, A.** (2006). Audzināšanas teorija un pakse. Rīga: "Raka", 211 lpp.
203. **Torp, L., Sage, S.** (2002). From Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education. The 2nd Edition. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, p. 15-16.
204. **Trammel D. L., Schloss, P. T. & Alper, S.** (1994). Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), p. 75-81.
205. **Udat'tsova, M. V., Volovskaia, N. M., Plusnina, L. K.** (2005). The Social and Labor Expectations of Unemployed Persons and Their Attitudes Toward Independent Employment. *Sociological Research*. 44 (4): p. 80-94.
206. **Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J. E.** (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 34(6), p. 481-490.
207. **Vedins, I.** (2008). Zinātne un patiesība [Science and truth]. Rīga: "Avots", 558 lpp.
208. **Vidnere, M.** (1997). Ar asarām tas nav pierādāms... Monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitāte, 312 lpp.
209. **Vidnere, M.** (1997). Vērtību veidošanās process//Skolotājs – Rīga: "RaK", 5 lpp.
210. **Volāne, E., Špons, A.** (2010). Dzīvesdarbības prasmju apguve mājturības un tehnoloģiju stundās skolā. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 5. starptautiskās zinātniskās konferences "Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā" rakstu krājums. – Rīga: RPIVA, ISBN 978-9934-80605-6, 484; 382-389 lpp.
211. **Vorobjovs, A.** (2002). Sociālā psiholoģija. – Rīga: "Izglītības soļi", 340 lpp.
212. **Waterman, A. S.** (1989). Curricula Interventions for Identity Change: Substantive and Ethical Considerations. *Journal of Adolescence*, 12 (4), p. 389-400.
213. **Wood, D. F.** (2008). Problem based learning. Retrieved 10.09.2008 from: <http://www.bmj.com/cgi/content/full/326/7384/328>.
214. **Xu, J.** (2008). Validation of Scores on the Homework Management Scale for High School Students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, p. 304-324.
215. **Yeager, D. S., Bundick, M. J.** (2009). The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in School work During Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, Volume 24, No 4 July, p. 423-452.

216. **Zaccaro, S. J., Kemp, C., Bader, P.** (2004). Leader traits and attributes. In Antonaakis, J., Cian Ciolo A. T., Sternberg, R. J. *The Nature of Leadership*. Sage Thousand Oaks, CA. p. 101–124.
217. **Zelmenis, V.** (2000). *Pedagoģijas pamati*. – Rīga: "RaKa", 291 lpp.
218. **Zimmer-Gembeck, M. J., Mortimer, J. T.** (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research* Winter 2006, Vol. 76, No. 4, p. 537–566.
219. **Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.** (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag, p. 83–110.
220. **Zimmerman, B. J.** (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, Vol. 25, p. 3–17.
221. **Zusāne, A.** (2000). *Jana Amosa Komenska idejas Latvijā [The ideas of Jans Amoss Komenskis in Latvia]*. Rīga: "RaKa", 132 lpp.
222. **Žogla, I.** (1994). *Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanas*. Rīga: LU, 374 lpp.
223. **Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: "RaKa", 276 lpp.
224. **Žukovs, L.** (1996). *Ievads pedagoģijā (pamatkurss)*. – Rīga: "RaKa", 234 lpp.
225. **Абульханова-Славская, К. А.** (1991). *Стратегия жизни. [The strategy of life]*. Москва: Мысль, 299 с.
226. **Абульханова-Славская, К.** (1983) *О путях по строение типологии личности.//Психологический журнал.. Т. 4. №1., 14–29 с.*
227. **Аверин, В.** (1999). *Психология личности*. СПб.:изд-во Михайлова, В. А.
228. **Андреев, В. И.** (1998). *Педагогика творческого саморазвития. Книга 2*. Казань: КГУ, 316 с.
229. **Андреев, В. И.** (2006). *Конкурентология*. Казань: Центр инновационных технологий, 466 с.
230. **Аристотель** (1983). *Сочинения: В 4 т./Пер. С древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура*. – Москва: Мысль, 1976/1983.– Т. 4., 830 с.
231. **Асташова, Н.** (2002). *Концептуальные основы педагогической аксиологии*. Педагогика, 8, 8–13 с.
232. **Аширов, Д.** (2006). *Типология карьеристов*. Pīeejams : http://www.elitarium.ru/2006/06/23/tipologija_kareristov.html (skatīts 12.02.2011.).
233. **Басов, М. Я.** (1992). *Воля как предмет функциональной психологии*. С–Петербург, 19–29 с.

234. **Бернс, Р.** (1988). Развитие я концепции Братусь, Б., Аномалии личности. Москва, 420 с.
235. **Братусь, Б. С.** (1988). Аномалии личности. Москва: Мысль, 301 с.
236. **Василюк, Ф. Е.** (1984). Психология переживания . Москва. 200 с.
237. **Веккер, Л. М.** (1981). Психические процессы. Л., т.3., 326 с.
238. **Выготский, Л. С.** (2000). Психология. Серия: Мир психологии. Москва. Апрель. ЭКСМО – Пресс, 1008 с.
239. **Головин, С. Ю.** (1998). Словарь практического психолога. – Москва: Харвест., 584 с.
240. **Елкониин, Д.** (1984). Психология на играта. София: Народна просвета.
241. **Еникеев, М. И.** (2006). Общая и юридическая психология. Санкт–Петербург Питер, 320 с.
242. **Здравосмыслов, А. Г.** (1986). Потребности, интересы, ценности. – Москва: Политиздат, 221 с.
243. **Зобов, Р. А., Келасьев, В. Н.** (2001). Самореализация человека: ведение в человекознание: Учеб.пособие.– СПб. – С–П: Издательство С.–Петербургского университета, 278 с.
244. **Золотухина-Аболина, Е. В.** (1988). Рациональное и ценностное Проблемы регуляции сознания. Ростов–на–Дону: Ростовское книжное издательство, 144 с.
245. **Ильенков, Э.** (2009). Становление личности: к итогам научного эксперимента. Свободная мысль, 5, 121–127 с.
246. **Ильин, Е. П.** (1998). Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев: Виша школа. 292 с.
247. **Ильин, Е. П.** (2000). Мотивация и мотивы. – СП.– Питер, 508 с.
248. **Ильин, Е. П.** (2000). Психология воли. – СП.– Питер, 288 с.
249. **Ильин Е. П.** (2009). Психология творчество, креативности, одаренности. –СПб.: Питер, 448 с.
250. **Казакина, М.** (1980). Взаимосвязь развитие колектива и нравственного формирование личности.: Дис. докторaped. наук. – Л., 422, 70–71 с.
251. **Казакина, М.** (1980). Нравственное воспитание личности школьника в колективе – Л.: ЛГПИИм. А. И. Герцена, 156 с.
252. **Калин, В. К.** (1983). Классификация волевых качеств. Материаы Всесоюзного научного семинара молодых ученых: Эмоционально–волевая регуляция поведения и деятельности. Симферополь, 175–181 с.

253. **Кенни, М. Э., Галлагер, Л. А., Алварес-Салват, Р., Силсби, Дж.** (2004). Источники помощи и психологический дистресс у академически успешной молодежи центральной части города. // Современный Гуманический университет Дайджест российской прессы. Психология обучения. N. 8; 13–15 с.
254. **Кирсанов, А. А.** (2000). Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Казань: Изд-во КГТУ, 228 с.
255. **Кирьякова, А. В.** (1998). Ориентация личности в мире ценностей. *Magister*, 4. 39–41 с.
256. **Кларин, М. В.** (1998). Иновации в мировой педагогике. Москва: Эксперимент, 25 с.
257. **Климов, Е. А.** (2004). "Стремиться не к карьере, а старательно служить делу" (Подготовил В. И. Артамонов)//Психологический журнал, № 5. 131–141 с.
258. **Климов, Е. А.** (2004). Введение в психологию труда. Учебник. 3–е изд–е, – Москва: МГУ; "Академия", 334 с., ISBN 5-211-04461-4.
259. **Климов, Е. А.,** (2004). Психология профессионального самоопределения. – Москва: Изд. Центр "Академия", (18 п. л.). 2–е изд., 301 с., ISBN 5-7695-2398-0.
260. **Крысько, В. Г.** (2000). Социальная психология словарь – справочник – Москва: Харвест., 335 с.
261. **Левин, К** (2001). Динамическая психология. Избранные труды. Москва: Смысл, 572 с.
262. **Леонтьев, А. Н.** (1975/2005). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 346 с.
263. **Леонтьев, Д. А.** (2007). Психология смысла. Москва: Смысл, 368 с.
264. **Майерс, Д.** (1998). Социальная психология. СПб.– Питер, 688 с.
265. **Мартинюк, И. О.** (1990). Жизненные цели личности. Понятие. Структура. Механизмы формирования. Киев: Наукова думка, 124 с.
266. **Маслоу, А. Г.** (1997). Дальние пределы человеческой психики. – Москва, 430 с., ISBN 5-8071-0018-2.
267. **Менегетти, А.** (2004). Психология лидера. Славянская ассоциация Онтопсихологии. – Москва: ННБФ, 288 с.
268. **Митина, Л. М.** (2003). Психология развития конкурентоспособной личности. Москва: МПСИ, 400 с.
269. **Моргун, В. Ф., Ткачева, Н. Ю.** (1981). Проблема периодизации развития личности и психологии. – Москва: МГУ, 81 с.

270. **Моросанова, В. И., Коноз, Е. М.** (2000). Стилевая саморегуляция поведения человека. // Вопросы психологии. № 2, Издательство: НИИТ МГАФК, 160., 118–127 с.
271. **Мудрик, А. В.** (1988). Учитель: мастерство и вдохновение. – Москва: Гл. Время выбора и решений. 3–19 с.
272. **Мучински, П.** (2004). Психология. Профессия. Карьера. Санкт–Петербург: Питер, 539 с.
273. **Мясищев, В. Н.** (1960/1995). Психология отношений. Москва: Институт практической психологии, 356 с.
274. **Немов, Р.,С.** (1997). Психология (книга 1). – Москва: ВЛАДОС, 688 с.
275. **Ольховикова, Г. Н.** (2010). Подготовка к будущей жизнедеятельности учащихся–сирот учреждений профессионального образования. Диссертация. Санкт–Петербург, 254 с.
276. **Орлов, Ю.** (1991). Восхождение к индивидуальности. – Москва: Просвещение, 287 с.
277. **Орлов, Ю. М.** (1987). Самопознание и самовоспитание характера. Москва: Просвещение, 224 с.
278. **Первин, Л., Джон, О.** (2000). Психология личности. – Москва: Аспект пресс, 580 с.
279. **Радугин, А. А., Радугин, К. А.** (1994). Социология: Курс лекций. Воронеж, 59–70; 205 с.
280. **Райгородский, Д. Я.** (1999). Психология личности, Том 1. Самара: Издательский дом "БАХРАХ", 448 с.
281. **Роджерс, К. Р.** (1994). (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека. – Москва: Группа Прогресс, Универс; 480 с.
282. **Рубинштейн, С.** (1959). Принципы и пути развития психологии. Москва: 122 с.
283. **Рубинштейн, С. Л.** (1957/2003). Бытие и сознание. Человек и мир, Санкт–Петербург: Питер, 512 с.
284. **Рубинштейн, С.** (1989/2004). Основы общей психологии. Санкт–Петербург: Питер, 713 с.
285. **Рудик, П. А.** (1974). Психология. – Москва: Физкультура и спорт, 239 с.
286. **Селиванов В. И.** (1976). Воля и ее воспитание. Москва: Знание, 63 с.
287. **Смелзер, Н.** (1998). Социология. Феникс, Москва,; 40–149 (686).
288. **Сухомлинский, В.** (1965). Воспитание и самовоспитание. – Москва: Педагогика, 38 с.

289. **Узнадзе, Л.** (2001). Психология установки. – СПб.– Питер, 416 с.
290. **Фернхейм, А., Хейвен, П.** (2001). Личность и социальное поведение. С–П.: Питер, 368 с.
291. **Франкл, В.** (1986). Человек в поисках и воспитания. – Москва: Просвещение, 196 с.
292. **Холодцева, Е. Л.** (2006). Конкурентоспособность в системе разноуровневых характеристик личности специалистов социальной сферы : дис. . канд. психол. наук/Е. Л. Холодцева; Барн. гос. пед. ун–т Барнаул, 214 с.
293. **Хуторской, А. В.** (2003). Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: МГУ, 416 с.
294. **Цукерман, Г.** (1995). Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Москва – Рига: Эксперимент, 239 с.
295. **Шаповалов, В. И.** (2005). Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента. Ярославский Педагогический Вестник. Просмотр 11.01.2006.
http://www.vspu.var.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/22_5/.
296. **Шаповалов, В. И.** (2003). Формируем конкурентоспособную личность. Школьные технологии, 3, 38–44 с.
297. **Шевандрин, Н. И.** (1999). Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – Москва: ВЛАДОС, 194 с.
298. **Шибугани, Т.** (1998). Социальная психология. – Р.– Феникс, 83 с.
299. **Эльконин, Д.** (1999). Психология игры Москва: Владос, 360 с.
300. **Эриксон, Э.** (1996). Молодой Лютер. Москва: Медиум, 560 с.

Pielikumi