

Zinātniskā monogrāfija

Izglītības vērtības transformācija

2025



IZGLĪTĪBAS VĒRTĪBAS TRANSFORMĀCIJA

Zinātniskā monogrāfija

RTU Izdevniecība
Rīga 2025

Pāvels Jurs, Dina Bethere (zin. red.). Izglītības vērtības transformācija.

Zinātniskā monogrāfija. Rīga, RTU Izdevniecība, 2025, 200 lpp.

Monogrāfijā atspoguļoti dažādu zinātnisko jomu pētnieku kopīgie centieni izpētīt, analizēt un izprast izglītības vērtības pārmaiņu tendences, piedāvājot ieskatu mainīgajos sociālās attīstības procesos. Monogrāfija ir vairāku zinātnieku, kas pārstāv dažādus Latvijas reģionus, sadarbības rezultāts, kas integrē unikālu perspektīvu un zināšanas. Tās struktūru un saturisko ietvaru veido četras nodaļas un rekomendācijas. Monogrāfijas tematiskais loks ir ļoti plašs, tas skar izglītības vērtības pārmaiņu tendences izpēti pedagogijas, izglītības, kultūras, sociālā darba un uzņēmējdarbības dimensijā. Katras nodaļas autori, pētnieki un zinātnieki monogrāfijas noslēgumā izstrādājuši rekomendācijas nacionālā, pašvaldības un kopienas, kā arī individuālā kontekstā attiecīgi pedagogiskā, kultūras, dzīves kvalitātes un uzņēmējdarbības diskursā.

Zinātniskā monogrāfija apstiprināta RTU Zinātnes padomes sēdē 2025. gada 16. jūnijā, protokola Nr. 04000-3-e/9.

Zinātniskie redaktori

Profesors *Dr. paed.* Pāvels Jurs

Profesore *Dr. paed.* Dina Bethere

Recenzentes

Profesore *Dr. paed.* Dita Nīmante, Latvijas Universitāte

Profesore *Dr. psych.* Lūcija Rutka, Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskola "RISEBA"

Profesore *Dr. paed.* Daiva Malinauskiene, Viļņas Universitātes Šauļu akadēmija

Latviešu valodas teksta literārā redaktore

Mg. philol. Rūta Lapsa

Angļu valodas teksta literārā redaktore

Asociētā profesore *Ph. D.* Lāsma Latsone

Mg. philol. Daina Ostrovska

Grāmatas vāka attēls – www.shutterstock.com

Vāka dizains, maketētājs Vilnis Laizāns

Zinātniskā monogrāfija sagatavota fundamentālo un lietišķo pētījumu programmas projektā "Izglītības vērtības transformācija sociālās kopienas kultūras un ekonomikas izaugsmei" (projekta Nr. lzp-2020/1-0178) no 2021. līdz 2024. gadam.

© Rīgas Tehniskā universitāte, 2025

Lāsma Balcerāite, Dina Bethere, Ingūna Griškēviča, Zane Gusta, Pāvels Jurs, Lāsma Latsone, Maira Leščevica, [Velta Ļubkina], Vija Melbārde, Iveta Mietule, Linda Pavītola, Ivita Pelnēna, Maija Ročāne, Dace Stieģele, Santa Striguna, Elita Špehte, Svetlana Ušča, 2025

ISBN 978-9934-37-181-3 (pdf); ISBN 978-9934-37-180-6 (print);

<https://doi.org/10.7250/9789934371813>

Pāvels Jurs, Dina Bethere (sc. eds.). Transformation of the Values of Education.
Scientific Monograph. Riga: RTU Press, 2025, 200 p.

The monograph reflects the joint efforts of researchers from various scientific fields to study, analyze, and understand the trends of educational value changes, offering insight into the changing processes of social development. The monograph is the result of the collaboration of scientists representing different regions of Latvia, integrating a unique perspective and knowledge.

At the end of each chapter, the authors, researchers, and scientists have developed recommendations for national, municipal, community, and individual contexts, respectively, in the areas of pedagogy, culture, quality of life, and entrepreneurship.

The scientific monograph is published in accordance with the resolution of the RTU Scientific Council of 16 June 2025, Minutes No. 04000-3-e/9.

Scientific editors

Professor Dr. paed. Pāvels Jurs

Professor Dr. paed. Dina Bethere

Reviewers

Professor Dr. paed. Dita Nīmante, University of Latvia

Professor Dr. psych. Lūcija Rutka, RISEBA University of Applied Sciences

Professor Dr. paed. Daiva Malinauskiene, Vilnius University Šiauliai Academy

Literary editor of Latvian text

Mg. philol. Rūta Lapsa

Literary editor of English text

Associate Professor Ph. D. Lāsma Latsone

Mg. philol. Daina Ostrovska

Cover image www.shutterstock.com

Cover design and layout Vilnis Laizāns

The scientific monograph was prepared within the fundamental and applied research program project “Transformation of educational values for the cultural and economic growth of the social community” (project No. lzp-2020/1-0178) from 2021 to 2024.

© Riga Technical University 2025

Lāsma Balceraiete, Dina Bethere, Ingūna Griškēviča, Zane Gusta, Pāvels Jurs, Lāsma Latsone, Maira Leščevica, [Velta Ļubkina](#), Vija Melbārde, Iveta Mietule, Linda Pavītola, Ivita Pelnēna, Maija Ročāne, Dace Stieģele, Santa Striguna, Elita Špehte, Svetlana Ušča, 2025

ISBN 978-9934-37-181-3 (pdf); ISBN 978-9934-37-180-6 (print);

<https://doi.org/10.7250/9789934371813>

Saturs

Priekšvārds	5
Foreword	6
Ievads	8
Introduction	12
Pētījuma dizains	16
1. Pedagoģiskā un vēsturiskā dimensija	
Izglītības vērtību transformācijā	20
1.1. Latvijas izglītības vērtību transformācija Latvijā 20. gadsimtā.....	21
1.2. Vērtību teorētiskie aspekti izglītības kontekstā un mūsdienu izaicinājumi.....	35
1.3. Vērtību ietekme uz skolotāju veikspēju.....	43
1.4. Izglītības vērtību ietekme uz vecāku līdzdalību un atbildību.....	56
1.5. Mūsdienu izaicinājums – studentu vēlme strādāt izglītības nozarē.....	62
2. Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā	78
2.1. Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā.....	79
3. Izglītība dzīves kvalitātes veicināšanā	100
3.1. Izglītības vērtība sociālā atbalsta jomā.....	101
3.2. Izglītības vērtību transformācija mūžizglītībā.....	120
4. Izglītība kā vērtība uzņēmējdarbības diskursā	136
4.1. Izglītība kā vērtība indivīda un sabiedrības labklājībai.....	137
4.2. Augstākās izglītības vērtība cilvēkkapitāla veidošanā.....	148
4.3. Darbinieku izglītības, labbūtības un darba vides mijiedarbība.....	169
Rekomendācijas politikas veidotājiem un īstenotājiem	186
Rekomendācijas pedagoģiskā diskursā.....	186
Rekomendācijas kultūras diskursā.....	189
Rekomendācijas dzīves kvalitātes diskursā.....	190
Rekomendācijas uzņēmējdarbības diskursā.....	195
Kopsavilkums	196
Summary	198

Priekšvārds

Apgalvojums, ka izglītības jomu mūsdienās ietekmē būtiskas pārmaiņas, ir aksiomātisks. Tam skaidrojums ir straujā tehnoloģiju attīstība, mainīgās sabiedrības vajadzības, globālā dinamika utt. Šīs monogrāfijas tapšanas pamatā ir ideja par tradicionālo un mainīgo izglītības vērtības būtībā mūsdienu sociālajos un ekonomiskajos izaicinājumos.

Monogrāfijā atspoguļoti dažādu zinātnisko jomu pētnieku kopīgie centieni izpētīt, analizēt un izprast izglītības vērtības pārmaiņu tendences, piedāvājot ieskatu mainīgajos sociālās attīstības procesos. Pētniecības ierosinājumam šajā gadījumā kalpo arī fakts, ka Latvijā salīdzinoši liels cilvēku skaits iegūst augstāko izglītību. Tādēļ par nozīmīgu ir uzskatāmi jautājumi par šīs izglītības sociālo atdevi, iegūto zināšanas lietojumu un šķēršļiem šajā jomā. Būtisks aspekts ir arī iegūto zināšanu ieguldījums valsts ekonomiskajā izaugsmē un ilgtspējā kopsakarībā ar indivīda labjūti sociālajā kontekstā.

Zinātniskā monogrāfija ir tapusi no 2021. līdz 2024. gadam fundamentālo un lietišķo pētījumu programmas projektā "Izglītības vērtības transformācija sociālās kopienas kultūras un ekonomikas izaugsmei" (Nr. lzp-2020/1-0178, projekta vadītāja – asociētā profesore Lāsma Latsone, vadošais pētnieks – profesors Pāvels Jurs). Atbilstoši projekta mērķim ir izpētīta izglītības vērtības ietekme Latvijas sabiedrības izaugsmē sociālekonomiskajā un kultūras kontekstā, nodrošinot ieguldījumu humānā kapitāla produktivitātē Latvijas reģionālajā kontekstā, izstrādājot rekomendācijas uzņēmējiem un sociālās un kultūras jomas politikas veidotājiem, ko var izmantot arī izglītības procesa pilnveidei akadēmiskā vidē.

Pētījums šajā gadījumā ir dažādus Latvijas reģionus pārstāvošu zinātnieku sadarbības rezultāts, kas integrē unikālu perspektīvu un zināšanas. Projekta sadarbības partneri ir RTU Liepājas akadēmija (projekta īstenošanas laikā – Liepājas Universitāte), RTU Rēzeknes akadēmija (projekta īstenošanas laikā – Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija) un Vidzemes Augstskola. Pētnieki ir iedziļinājušies dažādos izglītības vērtības aspektos, t. i., pārmaiņām pakļautajā izglītības sistēmā, kultūras vidē, sociālā atbalsta kontekstā un uzņēmējdarbības jomā. Tādēļ viņu ieguldījums veido visaptverošu priekšstatu par mainīgajām vērtībām, kas veido izglītības nākotni.

Monogrāfijas autori izsaka vislielāko pateicību visiem atbalstītājiem, kuri ir dāsni dalījušies savās zināšanās un atziņās. Viņu ieguldījums šīs tēmas atklāsmē ir atrodams katrā nodaļā. Tieši kopīgā darbība padara šo monogrāfiju par vērtīgu resursu ikvienam, kas interesējas par izglītības vērtības aktualitāti tagadnē, pagātnē un nākotnē.

Ielūkojoties monogrāfijas saturā, lasītāji tiek aicināti pārdomāt šo pārmaiņu ietekmi uz individuālajiem izglītības ieguves centieniem. Vienlaikus ir svarīgi, lai šis pētījums ne tikai informē, bet arī iedvesmo ticību mācīšanās spēkam, rosina kritiskas pārdomas par vērtībām, ko būtu jārespektē izglītībā, pārveidojot dzīvi un sabiedrību.

Foreword

The assumption that, nowadays, the field of education is affected by significant changes is axiomatic. The explanation lies in rapid technological development, changing social needs, global dynamics, etc. Accordingly, this monograph explores the traditional and changing aspects of the essence of educational value in the context of current social and economic challenges.

The monograph “Transformation of the Values of Education” reflects the joint effort of researchers from different Latvian universities and scientific fields analysing the changing trends in understanding educational values and offering insights about the transformative processes of social development. In Latvia, higher education is obtained by a relatively large number of people. Therefore, the questions about the social return after completing the studies and applying acquired knowledge are considered very significant. An important aspect is also each person’s contribution to the economic growth and sustainability of the country and to the well-being of individuals in a social context.

This scientific monograph has been developed within the fundamental and applied research project “Transformation of educational value for the cultural and economic growth of the social community” (No. lzp-2020/1-0178, project manager Associate Professor Lāsma Latsone, lead researcher Professor Pāvels Jurs) between 2021 and 2024. In accordance with the aim of the project, the impact of the educational value on the growth of Latvian society in the socio-economic and cultural contexts has been explored, ensuring the contribution to the productivity of human capital in the regional context of Latvia. As a result of this study, the recommendations are developed for educators, entrepreneurs and social and cultural policymakers, which can also be used in the academic environment to advance the study process.

The collaboration between scientists from different regions of Latvia provides a unique perspective and knowledge. The research partners are academics and researchers from RTU Liepāja Academy (during the implementation of the project – Liepāja University), RTU Rēzekne Academy (during the implementation of the project – Rēzekne Academy of Technologies), and Vidzeme University of Applied Sciences. Researchers have explored different aspects of the value of education, taking into account the significant changes the educational system is undergoing, the cultural environment, the context of social support, and the field of entrepreneurship. These contributions, therefore, form a comprehensive picture of the transformation of values that shape the future of education.

The authors of the monograph would like to express their deepest gratitude to all supporters who have generously shared their knowledge and insights, and their contribution is included in this work. It is the joint effort that makes this monograph a valuable resource for anyone interested in the current, past and future of the value of education.

The content of this monograph encourages readers to reflect on the impact of these changes on individual educational efforts. At the same time, it is important that this study not only informs but also inspires the belief in the power of learning and initiates critical reflections on the values that should be respected in education when transforming the life around us and society.

Ievads

Vērtības ir īpaši dzīves standarti, un to sasniegšana ir saistīta ar personas individuālajām prioritātēm un sociālās vides nosacījumiem (Vauclair et al., 2105). Lai definētu izglītības vērtību, ir jāņem vērā arī tās ietekme gan uz indivīdiem, gan sabiedrību kopumā. Līdz ar to izglītības vērtībai ir vairākas vērtības dimensijas, un to var definēt dažādos aspektos (Spiel et al., 2018).

Viens no būtiskākajiem aspektiem ir izglītības vērtība, kas saistīta ar katra cilvēka personisko attīstību. Šajā sakarā nozīmīgi rādītāji ir iespējas apgūt zināšanas, kritisko domāšanu un darbības prasmes, kas nepieciešamas personīgai izaugsmei un profesionālajiem sasniegumiem (Gamage et al., 2021). Vienlaikus izglītības vērtībai ir kopsakarības ar mūžizglītību, t. i., izglītība rosina noturīgu zinātkāri un atbalsta domāšanas veidu, kas ir orientēts uz personības attīstīšanos (Harackiewicz, 2016). Tieši tādēļ izglītība tiek pārvēsta par nepārtrauktu mācīšanās procesu, nodrošinot zināšanu un prasmju apguvi, kas ir noderīgas mūsdienu konkurences apstākļos.

Būtisks aspekts ir arī cilvēka personības veidošana. Zinātniskie pētījumi apliecina, ka izglītība veicina tādas īpašības kā pašdisciplīna, neatlaidība, empātija un ētika. Vienlaikus izglītība ietekmē arī cilvēka pašcieņu, personisko autonomiju, neatkarību, pašizpaušmi un spēju pārvarēt dzīves izaicinājumus (Hanel et al., 2018; Gamage et al., 2021; Sagiv et al., 2017).

Tradicionāli nozīmīgs izglītības vērtības definējumā ir ekonomiskais aspekts, t. i., lielāks peļņas potenciāls. Izglītība bieži vien ir saistīta ar plašākām nodarbinātības iespējām un augstāku ienākumu līmeni (Mashlah, 2015). Turklāt labi izglītots darbaspēks ir produktīvāks un inovatīvāks, tādējādi veicinot ekonomisko izaugsmi (Lingane & Olsen, 2004).

Būtisks ir arī izglītības vērtības sociālais un kultūras aspekts. Izglītoti cilvēki biežāk iesaistās sabiedriskajās aktivitātēs, balsošanā un citos pilsoniskās līdzdalības veidos, stiprinot demokrātiskos procesus (Oppenheim-Weller et al., 2018). Turklāt izglītība veicina toleranci, iekļaušanu un izpratni par dažādām sabiedrības pārstāvju perspektīvām, veicinot nevienlīdzības un sociālos konfliktu mazināšanu (Hanel et al., 2018). Nozīmīgs aspekts ir arī kultūras mantojuma saglabāšana un nodošana nākamajām paaudzēm

Izglītības vērtības definējumā ir akcentējama arī globālā ietekme, jo tieši izglītība ir zinātnisko atklājumu, tehnoloģiju sasniegumu un sabiedrības uzlabojumu virzītājspēks, kas nodrošina ilgtspējīgu attīstību. Izglītoti iedzīvotāji ir labāk sagatavoti globālu problēmu risināšanai, piemēram, klimata pārmaiņas, sabiedrības veselība un nevienlīdzība (Zalli, 2024).

Iepriekš minēto atziņu kopums liecina, ka izglītība vienmēr ir bijusi sabiedrības kultūras, ekonomiskās attīstības un politiskās ietekmes atspoguļojums. Tomēr pārmaiņu temps pēdējās desmitgadēs ir pieaudzis līdz nepieredzētam līmenim. Tas liek pārdomāt to, kas izglītībā tiek uzskatīts par vērtīgu.

Zinātniskā monogrāfija atspoguļo pētnieku centienus izpētīt un kritiski izvērtēt šīs izmaiņas. Pētījuma novitāte šajā gadījumā ir multidimensionālas un multiperspektīvas izglītības vērtības atspoguļojums, saistot to gan ar personības centieniem gūt papildījumu savai dzīvei, gan sabiedrības labklājības un sociālās izaugsmes tendencēm. Turklāt izglītības vērtība ir pētīta kopsakarībā ar sociālo atdevi, kas veicina cilvēku personisko labklājību, kā arī valsts ekonomisko izaugsmi un ilgtspēju. Tādēļ monogrāfijā izglītības vērtība tiek aplūkota vairākos aspektos, t. i., tās aktuālā un vēsturiskā transformācija pedagoģiskajā procesā, kultūras un sabiedrības ietekme, mīļsakarības sociālā atbalsta piedāvājuma un pieprasījuma jomā, kā arī izglītības vērtība uzņēmējdarbības kontekstā.

Monogrāfija ir tematiski saistītu publikāciju kopa, ko vieno kopīga pētījuma metodoloģija. Tā ietver četras nodaļas. Katra no tām ir samērā līdzīgi strukturēta, nodrošinot lasītājam iespēju izprast pētāmās problēmas aktualitāti, zinātnisko pamatojumu un empīriskā pētījuma rezultātus. Tas paver iespēju labāk orientēties bagātīgajā pētniecības datu klāstā starpdisciplinārā kontekstā. Turklāt monogrāfijā iekļauto publikāciju autori pārstāv dažādas zinātņu un akadēmiskās darbības jomas un atbilstoši šai piederībai strukturē, pauž un argumentē savas pētniecības atziņas.

Katrā monogrāfijas nodaļā tiek pievērsta uzmanība konkrētam izglītības vērtību transformācijas aspektam. Pirmā nodaļa "Pedagoģiskā un vēsturiskā dimensija izglītības vērtību transformācijā" iepazīstina ar izglītības vērtības teorētiskajiem aspektiem izglītības procesā nacionālā un starptautiskā kontekstā. Nodaļā iekļautajā publikācijā "Latvijas izglītības vērtību transformācija Latvijā 20. gadsimtā" (autori – Pāvels Jurs, Ivita Pelnēna) tiek meklētas atbildes uz jautājumiem par 20. gadsimtam raksturīgajām izglītības vērtībām un skolotāju priekšstatiem šajā jomā.

Publikācijā "Vērtību teorētiskie aspekti izglītības kontekstā un mūsdienu izaicinājumi" (autori – Maija Ročāne, Pāvels Jurs) analizēta izglītības procesu vēsturiskā attīstība, akcentējot vērtību jautājuma nozīmīgumu sabiedrībai būtisku pārmaiņu periodos. Tādējādi tieši transformācijas procesā izglītībā aktuāla kļūst vērtību aspekta apzināšanās.

Publikācijā "Vērtību ietekme uz skolotāju veiktspēju" (autori – Maija Ročāne, Svetlana Ušča, Pāvels Jurs, Dina Bethere) iekļauts teorētiskais pamatojums un empīrisko datu kopums, kas apliecina vērtību ietekmes dominanti skolotāju darbībā, veicinot pozitīvas pārmaiņas savā darbībā un izglītības vidē.

Publikācijā "Izglītības vērtību ietekme uz vecāku līdzdalību un līdzatbildību" (autore – Elita Špehte) apliecināts, ka vecāku un kopienas iesaistīšanās un kopatbildība ir būtiska bērnu vispusīgai attīstībai. Turklāt kopienas iesaistīšanās izglītībā paplašina atbalsta tīklu, līdz ar to – iespējas apgūt dažādu pieredzi un izmantot daudzveidīgu resursu piedāvājumu.

Publikācijā "Mūsdienu izaicinājums: studentu vēlme strādāt izglītības nozarē" (autori – Maija Ročāne, Svetlana Ušča, Pāvels Jurs, Ivita Pelnēna, Dina

Bethere) pievērsta uzmanība prasmēm un zināšanām, kas būs nepieciešamas studentiem – topošajiem skolotājiem nākotnē, akcentējot, ka šo zināšanu apguve ir atkarīga no cilvēka attieksmes, motivācijas, tolerances un vērtību izpratnes.

Monogrāfijas otrajā nodaļā “Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā” (autore – Linda Pavītola, Lāsma Latsone, Dace Stieģele) apliecināta izglītības vērtības ietekme kultūras kontekstā. Šajā kontekstā kultūra un tās mantojums tiek raksturots kā ieguldījums ilgtspējīgas sabiedrības attīstības veicināšanai, nodrošinot daudzveidīgu kultūras izpausmju radīšanu un veicinot vienlīdzīgu piekļuvi šiem pakalpojumiem.

Monogrāfijas trešā nodaļa “Izglītība dzīves kvalitātes veicināšanā” veltīta izglītības vērtības izpratnei kopsakarībā ar nepieciešamā atbalsta nodrošinājumu. Šajā nodaļā iekļautajā publikācijā “Izglītības vērtība sociālā atbalsta jomā” (autore – Ingūna Griškēviča, Svetlana Ušča, Santa Striguna) izglītība ir aplūkota kā būtisks faktors sociālās integrācijas veicināšanā, apliecinot pieņēmumu, ka augstāks izglītības līmenis var veicināt aktīvāku cilvēku iesaistīšanos sociālajās kopienās, tādējādi veidojot atbalstošu vidi.

Publikācijā “Izglītības vērtību transformācija mūžizglītībā” (autore – Lāsma Balceraitė, Velta Ļubkina, Svetlana Ušča) aplūkota izglītības kā vērtības izpratne mūžizglītības kontekstā un analizēta tās saikne ar indivīda personīgajām vērtībām un sabiedrības attīstību ilgtermiņā.

Monogrāfijas ceturtajā nodaļā “Izglītība kā vērtība uzņēmējdarbības diskursā” analizēts un aprakstīts uzņēmēju viedoklis saistībā ar līdzšinējās augstākās izglītības novērtējumu. Nodaļā iekļautajā publikācijā “Izglītība kā vērtība indivīda un sabiedrības labklājībai” (autore – Iveta Mietule) izglītības vērtība analizēta ekonomiskajā aspektā, akcentējot izglītības ietekmi valsts ekonomiskajā attīstībā un sociālās labklājības nodrošināšanā. Savukārt publikācijā “Augstākās izglītības vērtība cilvēkkapitāla veidošanā” (autore – Vija Melbārde) analizēta augstākās izglītības vērtība cilvēkkapitāla veidošanā Latvijas uzņēmēju skatījumā. Attiecīgi publikācijā “Darbinieku izglītības, labbūtnes un darba vides mijiedarbība” (autore – Maira Leščevica, Zane Gusta) analizēta izglītības mīļsakarības ar indivīdu labbūtnes rādītājiem.

Monogrāfijas noslēgumā apkopoti dažādu pētniecības jomu pārstāvju priekšlikumi politikas īstenotājiem nacionālā, vietējā un individuālā līmenī.

Kopumā monogrāfijas saturu vieno aicinājums apsvērt un izvērtēt šo transformāciju ietekmi uz katra cilvēka izglītības kontekstu, apzinoties, ka vērtībām, kas balstītas izglītībā, būs tālejoša nozīme mūsu valsts un globālās sabiedrības izaugsmē.

Literatūra un avoti

- Gamage, K., Dehideniya, D., & Ekanayake, SY. (2021). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behavioral Sciences, 11* (7). DOI: 10.3390/bs11070102. PMID: 34356719; PMCID: PMC8301052.
- Hanel, P. H., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in Psychology, 9* (1643). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01643.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3* (2), DOI: 10.1177/2372732216655542.
- Lingane, A., & Olsen, S. (2004). Guidelines for Social Return on Investment. *California Management Review, 46* (3), 116–135. DOI: 10.2307/41166224.
- Mashlah, S. (2015). The Role of People's Personal Values in the Workplace. *International Journal of Management and Applied Science, 1* (9), Retrieved from https://www.ijraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-195-1446206715158-164.pdf.
- Oppenheim-Weller, S., Roccas, S., & Kurman, J. (2018). Subjective value fulfillment: A new way to study personal values and their consequences, *Journal of Research in Personality, 76*. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.07.006.
- Sagiv, L., Roccas, S., Ciesciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). *Personal values in human life. Nature Human Behaviour*. DOI: 10.1038/s41562-017-0185-3.
- Spiel, Ch., Schwartzman, S., & Busemeyer M. R. (2018). The Contribution of Education to Social Progress. *Rethinking Society for the 21st Century*. DOI: 10.1017/9781108399661.006.
- Vauclair, C.-M., Marques, S., Lima, M. L., Bratt, C., Swift, H. J., & Abrams, D. (2015). Subjective social status of older people across countries: The role of modernization and employment. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 70*, 650–660. DOI: 10.1093/geronb/gbu074.
- Zalli, E. (2024). Globalization and Education: Exploring the Exchange of Ideas, Values, and Traditions in Promoting Cultural Understanding and Global Citizenship. *Interdisciplinary Journal of Research and Development, 11* (1). DOI: 10.56345/ijrdv11n1s109.

Introduction

Values are specific life standards, the achievement of which is related to the person's individual priorities and the conditions of the social environment (Vauclair et al., 2105). In order to define the value of education, it is also necessary to take into account its impact on both the individuals and the society as a whole. Consequently, the value of education has several dimensions, and it can be defined in various ways (Spiel et al., 2018).

One of the most important aspects of educational value is related to each person's personal development. In this regard, it is important to acquire knowledge, critical thinking and operational skills necessary for personal growth and professional achievement (Gamage et al., 2021). At the same time, the value of education is linked to lifelong learning, as education stimulates sustainable curiosity and a supportive mindset that is focused on personal development (Harackiewicz, 2016). That is why education is transformed into a continuous learning process, ensuring the acquisition of knowledge and skills that are necessary in today's competitive environment.

Scientific research studies prove that education promotes qualities such as self-discipline, perseverance, empathy and ethics. At the same time, the acquisition of education has an impact on a person's self-esteem, personal autonomy, independence, self-expression and ability to overcome life challenges (Hanel et al., 2018; Gamage et al., 2021; Sagiv et al., 2017), greatly contributing to the development of each personality.

Defining educational value, the economic aspect is of great significance, i.e. greater profit potential. Education is often associated with wider employment opportunities and higher income levels (Mashlah, 2015). In addition, a well-educated workforce is more productive and innovative thus contributing to economic growth (Lingane & Olsen, 2004).

No less important are the social and cultural aspects of the value of education. Educated people are more likely to engage in social activities, voting, and other forms of civic engagement, strengthening democratic processes (Oppenheim-Weller et al., 2018). In addition, education promotes tolerance, inclusion and understanding of different perspectives of members of society, contributing to the reduction of inequalities and social conflicts (Hanel et al., 2018). In this context, the preservation and transmission of cultural heritage to future generations is also of high importance.

The definition of educational value also emphasizes the global impact, because education is the driving force behind scientific discoveries, technological advancements and social improvements that ensure sustainable development. Educated people are better equipped to address global challenges such as climate change, public health and inequality (Zalli, 2024).

The above-mentioned aspects confirm that education has always been a reflection of the cultural and economic development and political influence

of society. However, in recent decades, the pace of change has increased to unprecedented levels. It invites rethinking what is considered valuable in the process of education.

The scientific monograph “Transformation of the Values of Education” reflects the efforts of researchers to investigate and critically assess these changes. Therefore, the novelty of the research is a multi-dimensional and multi-perspective reflection on the value of education, linking it both to the efforts of the people to achieve fulfilment in their lives and to the trends of well-being and social growth of society. In addition, the value of education has been explored also in the context of social return that promotes people’s personal well-being as well as the economic growth and sustainability of the country. Thus, within the framework of this monograph, the value of education is explored from several viewpoints: its historical and current transformation in the pedagogical process, the influence of culture and society, the interrelationships between supply and demand in the field of social support, as well as the value of education in the context of entrepreneurship.

A monograph is a thematically related set of publications united by a common research methodology. It consists of four chapters. Each of them has a similar structure, providing the reader with an opportunity to understand the topicality of the problem researched, the scientific background and the results of the empirical study. This provides an opportunity to navigate better the rich array of research data in an interdisciplinary context. However, the authors of the monograph chapters represent various fields of scientific and academic activity. Therefore they structure, ground and discuss their research findings in accordance with the specifics of their affiliation.

Each chapter of the monograph focuses on a specific aspect of the transformation of educational values. Chapter 1, “Pedagogical and Historical Dimension of the Transformation of Educational Values”, consists of five articles and provides the opportunity to get acquainted with the theoretical aspects of educational value in the teaching and learning process both in national and international contexts.

The article “The Transformation of Latvian Educational Values in the 20th Century” (authors – Pāvels Jurs and Ivita Pelnēna) seeks to answer the questions about the values of education inherent in the 20th century and teachers’ perceptions in this field. The next article, “Theoretical Aspects of Values in the Context of Education and Contemporary Challenges” (authors – Maija Ročāne and Pāvels Jurs), analyses the historical development of educational processes, emphasizing the importance of values in the periods of significant change for society. Thus, in education, it is in the process of transformation that the awareness of the value aspect becomes relevant.

The article “The Impact of Values on Teacher’s Performance” (authors – Maija Ročāne, Svetlana Ušča, Pāvels Jurs, and Dina Bethere) includes a

theoretical background and a set of empirical data confirming the influence of values on teachers' performance, promoting positive changes in their activities and educational environment. Accordingly, the article "The Impact of Educational Values on Parental Participation and Co-responsibility" (author Elita Špehte) confirms that parental and community involvement and co-responsibility are essential for the comprehensive development of children. In addition, community involvement in education expands the support network and provides opportunities for diverse experiences and resources. The fifth article "Contemporary Challenge: Students' Desire to Work in the Sector of Education" (authors – Maija Ročāne, Svetlana Ušča, Pāvels Jurs, Ivita Pelnēna, and Dina Bethere) focuses on the skills and knowledge that students – future teachers – will need in the future, emphasizing that the acquisition of this knowledge depends on a person's attitude, motivation, tolerance and understanding of values.

Chapter 2 of the monograph, "Understanding and Transformation of Education as a Value in Cultural Context" (authors – Linda Pavītola, Lāsma Latšone, and Dace Stieģele), has confirmed the impact of educational value on culture. In this context, culture and cultural heritage are described as contributing factors to the sustainable development of society, which ensure the development of diverse cultural expressions and promote equal access to culture-related services.

Chapter 3 of the monograph, "Education for the Promotion of Quality of Life", is devoted to the understanding of the value of education in relation to the provision of the necessary social support. In the article "The Value of Education in the Field of Social Support" (authors – Inguna Griškēviča, Svetlana Ušča, and Santa Striguna), education is considered an important factor for promoting social inclusion, confirming the assumption that a higher level of education can promote more active participation of people in social communities, thus creating a supportive environment. The article "Transformation of Educational Values in Lifelong Learning" (authors – Lāsma Balceraitė, Velta Ļubkina, and Svetlana Ušča) examines the understanding of education as a value in the context of lifelong learning and analyses its connection to the individual's personal values and the long-term development of society.

Chapter 4 of the monograph, "Education as a Value in the Discourse of Entrepreneurship", describes and analyses the views of entrepreneurs on how they evaluate the current higher education. In the article "Education as a Value for the Well-being of the Individual and Society" (author Iveta Mietule), the value of education is analysed in economic terms, emphasizing the impact of education on the economic development and social welfare of the country. The article "The Value of Higher Education in the Formation of Human Capital" (author: Vija Melbārde) analyses the value of higher education in the formation of human capital from the point of view of Latvian entrepreneurs. Lastly, the article "The Interaction between Employee's Education, Well-Being and

the Work Environment” (authors – Maira Leščevica and Zane Gusta) analyses the interrelationships between education and well-being indicators of individuals.

At the end of the monograph, the recommendations are offered for policy makers of various fields on the national, municipal and individual levels.

To summarise, the content of this monograph is united by the call to consider and assess the impact of various transformations on the educational context of each person, recognizing that the values that are supported in education will have far-reaching implications for the growth of our country and global society.

Literature and sources

- Gamage, K., Dehideniya, D., & Ekanayake, S.Y. (2021). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behavioral Sciences, 11* (7). DOI: 10.3390/bs11070102. PMID: 34356719; PMCID: PMC8301052.
- Hanel, P. H., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in Psychology, 9* (1643). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01643.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3* (2). DOI: 10.1177/2372732216655542.
- Lingane, A., & Olsen, S. (2004). Guidelines for Social Return on Investment. *California Management Review, 46* (3), 116–135. DOI: 10.2307/41166224.
- Mashlah, S. (2015). The Role of People’s Personal Values in the Workplace. *International Journal of Management and Applied Science, 1* (9), Retrieved from https://www.ijraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-195-1446206715158-164.pdf.
- Oppenheim-Weller, S., Roccas, S., & Kurman, J. (2018). Subjective value fulfillment: A new way to study personal values and their consequences, *Journal of Research in Personality, 76*. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.07.006.
- Sagiv, L., Roccas, S., Ciesciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). *Personal values in human life. Nature Human Behaviour*. DOI: 10.1038/s41562-017-0185-3.
- Spiel, Ch., Schwartzman, S., & Busemeyer, M. R. (2018). The Contribution of Education to Social Progress. *Rethinking Society for the 21st Century*. DOI: 10.1017/9781108399661.006.
- Vauclair, C.-M., Marques, S., Lima, M. L., Bratt, C., Swift, H. J., & Abrams, D. (2015). Subjective social status of older people across countries: The role of modernization and employment. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 70*, 650–660. DOI: 10.1093/geronb/gbu074.
- Zalli, E. (2024). Globalization and Education: Exploring the Exchange of Ideas, Values, and Traditions in Promoting Cultural Understanding and Global Citizenship. *Interdisciplinary Journal of Research and Development, 11* (1). DOI: 10.56345/ijrdv11n1s109.

Pētījuma dizains

Vadošā pētniece *Dr. paed.* Svetlana Ušča, RTU Rēzeknes akadēmija
Profesors *Dr. paed.* Pāvels Jurs, RTU Liepājas akadēmija

Lai apzinātu izglītības vērtības ietekmi Latvijas sabiedrības izaugsmē sociālekonomiskajā un kultūras kontekstā, VPP projekta "Izglītības vērtības transformācija sociālās kopienas kultūras un ekonomiskajai izaugsmei (IzVeTSKKEI)", tika veikts jauktā dizaina pētījums, ko raksturo kvantitatīvo un kvalitatīvo datu ieguve, analīze un kombinēšana vienā pētījumā ar mērķi atrisināt definēto pētījuma problēmu (Creswell, 2015) ar secīgi izskaidrojošā pētījuma dizaina elementiem (Asenahabi, 2019; Pipere, 2016), kas ļauj apvienot kvalitatīvos un kvantitatīvos pētījuma elementus pētījuma jautājuma plašākai un dziļākai izpētei (Burke, Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007), nodrošina atvērtu datu bez iepriekš noteiktas atbildes un slēgta veida datu ieguvu (Asenahabi, 2019) un ļauj abas datu vākšanas un analīzes stratēģijas integrēt pētījuma rezultātu interpretācijā (Pipere, 2016).

Pētījuma īstenošanā nošķirami trīs posmi. Attiecīgi pētījuma bāze ir 962 respondenti, t. i., 45 – pirmajā pētījuma posmā, 422 – otrajā pētījuma posmā un 495 – trešajā pētījuma posmā.

Pirmajā pētījuma posmā projekta darba grupā tika izstrādāta aptaujas anketa. Šajā procesā tika iesaistīti 20 mācībspēki, zinātnieki, pētnieki (tostarp 10 ar zinātnes doktora grādu, četri doktoranti un seši ar maģistra akadēmisko grādu) no RTU Liepājas akadēmijas (tolaik – Liepājas Universitāte), RTU Rēzeknes akadēmijas (tolaik – Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas) un Vidzemes Augstskolas.

Balstoties teorētiskajās atziņās un projekta darba grupas diskusiju rezultātos, atbilstoši Latvijas situācijai tika izstrādāta anketa, kas ietver trīs jautājumu blokus. Pirmie divi no tiem attiecas uz visiem respondentiem. Savukārt trešā bloka jautājumi ir izvēles atbilstoši respondenta piederībai konkrētai sabiedrības grupai.

Pirmajā jautājumu blokā ietverti respondenta profilu raksturojošie jautājumi jeb respondenta demogrāfiskais šķērsriezums, tādi kā dzimums, reģions, kurā respondents dzīvo (Rīga, Pierīga, Kurzeme, Vidzeme, Zemgale, Latgale), dzīvesvieta (pilsēta vai novads), izglītības līmenis.

Otrajā jautājumu blokā iekļauti jautājumi, kas raksturo respondentu attieksmi pret izglītību un tās ietekmi uz indivīdu un sabiedrību. Jautājumi veido divas grupas: 1) jautājumi par attieksmi pret izglītību un izglītības ietekmi uz indivīda dzīves kvalitāti; 2) jautājumi par izglītību kā vērtību kultūras kontekstā.

Savukārt trešajā jautājumu blokā respondentiem ir iespēja izvēlēties piederību vienai vai vairākām grupām (students, pedagogs, vecāks vai aizbildnis, uzņēmējs, sociālajā jomā nodarbinātais, bezdarbnieks) un atbildēt uz jautājumiem, kas, pēc anketas veidotāju domām, aktuāli izglītības pieejamības, izvēles, kvalitātes u. tml. aspektā.

Lai identificētu izglītības vērtību paradigmas maiņu, autori papildus ir veikuši profesionālajā jomā nodarbināto pedagogu, kuri paši ir mācījušies pagājušajā gadsimtā jeb līdz 1991. gadam, aptauju. Tajā respondenti snieguši savu profesionāli pedagoģisko skatījumu uz viņuprāt dominējošām 20. gadsimta vērtībām laikā, kad paši vēl bija skolēni. Tādējādi papildus tika veikta neklātienas elektroniskā aptauja ar daļēji atvērtiem 20 jautājumiem, iekļaujot 27 respondentus. Veidota nevarbūtīgā izlase pēc ērtuma izlases principa.

Atbilstoši pētniecības pamatprincipiem (Geske & Grībfelds, 2020; Yusoff, 2019) pirmajā posmā uzmanība tika pievērsta anketas validitātei. Tika veikta: 1) ārējās pamatotības izvērtēšana (*face validity*) – vai formulētie anketas jautājumi saturiski un tehniski atbilst pētījuma ietvarstuktūras mērķiem un uzdevumiem un ļauj apzināt respondentu viedokli par izglītības vērtības ietekmi uz Latvijas sabiedrības izaugsmi sociālekonomiskajā un kultūras kontekstā; 2) anketas satura pamatotības (*content validity*) izvērtēšana – tika organizētas diskusijas, kuru laikā piesaistītie 18 jomas eksperti novērtēja jautājumu skaidrību, saprotamību un atbilstību pētījuma mērķim; 3) anketas aprobācijas rezultātā iekšējās saskaņotības (*internal consistency*) pārbaude, kurā Kronbaha alfas rezultāts ($\alpha > 0,7$) liecināja par labu iekšējo saskaņotību.

Otrajā pētījuma posmā notika anketēšana e-vidē un iegūto rezultātu analīze.

Anketēšanā piedalījās 422 respondenti, no kuriem 259 sievietes, 56 vīrieši, septiņi respondenti nevēlējās norādīt dzimumu. Visvairāk respondentu bija no Kurzemes (46 %) un Latgales (29,9 %), no Vidzemes – 8,1 %, no Rīgas – 7,6 %, no Zemgales – 5,2 %, savukārt no Pierīgas – 3,3 %. 65,4 % respondentu dzīvo pilsētā.

Respondentu izglītības līmenis: 22,5 % nav iegūta augstākā izglītība, 7,3 % – 1. līmeņa augstākā izglītība, 8,5 % – augstākā izglītība, 18,7 % iegūts bakalaura grāds, 36,5 % – maģistra grāds, savukārt 6,4 % respondentiem – zinātnes doktora grāds.

Respondenti norādījuši piederību kādai grupai, kas interesēja pētniekus: 274 respondenti norādījuši, ka ir vecāki, 169 – pedagogi, 166 – studenti, 109 respondenti nodarbināti sociālajā jomā, 24 – uzņēmēji, savukārt 72 respondenti anketēšanas brīdī bija bezdarbnieki. Respondenti varēja norādīt piederību vairākām sociālām grupām, tāpēc atbilžu skaits neatbilst kopējam respondentu skaitam.

Anketā bija gan slēgtie, gan atvērtie jautājumi, tāpēc, īstenojot datu analīzi, vispirms tika veikta kvantitatīvo datu kodēšana un analīze, izmantojot SPSS programmu. Kronbaha alfas testa rezultāts visai anketai ($\alpha = 0,940$) liecina par iekšējo saskaņotību un iegūto rezultātu pamatotību. Kolmogorova–Smirnova testa rezultāti ($p < 0,05$) liecina, ka iegūtie dati neatbilst normālam sadalījumam, kvantitatīvo datu analīzē tika izmantoti neparametriskie testi (frekvenču tests, Kendala korelāciju tests, Manna–Vitneja tests, Kruskala–Valisa tests). Savukārt atvērto jautājumu analīzē tika izmantota kontentanalīze.

Šajā pētījuma posmā iegūtie rezultāti tika analizēti darba grupās, notika diskusijas par konstatētajām problēmām un nepieciešamības gadījumā tika lemts par papildu pētījumiem padziļinātai problēmu izpratnei.

Šajā fāzē iegūto datu kopums apliecina pētījuma ierobežojumus – pētījumā aktīvāk iesaistījās respondenti, kuriem nav augstākās izglītības, vairumā gadījumu tie bija studenti, kurus uzrunāja projekta pētnieki, vai respondenti ar maģistra grādu, kuri biežāk iesaistās dažādās aktivitātēs, jo anketēšana notika e-vidē un šāda veida anketēšanā parasti iesaistās aktīvākā sabiedrības daļa.

Trešajā pētījuma posmā notika padziļināta konstatēto problēmu izpēte un analīze.

Aptaujas “Indivīda vērtības ārējo apstākļu ietekmē” (3. nodaļa) ietvaros tika izveidota anketa, kurā ietverti pieci jautājumi, pamatojoties uz S. Švarca vērtību modeli skalā no 1–10 (10 – ļoti svarīgi; 1 – ne tik ļoti svarīgi), lai saprastu indivīda vērtības un to transformāciju saistībā ar Latvijas iedzīvotājiem *Covid-19* pandēmijas un ģeopolitisko notikumu ietekmē, kas notikuši pēdējos trīs gados. Anketēšanā piedalījās 132 respondenti vecumā no 20 līdz 82 gadiem, viņu vidū 78 % – sievietes; no Rīgas aptaujā piedalījās 43,9 % respondenti, no Vidzemes – 28 %, no Kurzemes – 9,1 %, no Zemgales – 9,1 %, no Latgales – 9,1 %. Iegūtie dati tika analizēti programmā *SPSS*, izmantojot frekvenču testu un Kruskala–Valisa testu.

Fokusdiskusijā par izglītības kā vērtības izpratni un transformāciju kultūras kontekstā piedalījās astoņi dalībnieki – kultūras dzīves vadītāji, pārstāvot visus trīs pētījumā iesaistītos reģionus (četri – no Kurzemes, divi – no Latgales, divi – no Vidzemes reģiona). Diskusija notika *Zoom* platformā.

Uzņēmēju viedokļa noskaidrošanai tika izmantota papildu aptauja, kurā respondenti bija tikai uzņēmēji. Aptauja aptvēra visu Latviju un tika veikta pirmo reizi.

Izglītības vērtības izpētes aptaujā piedalījās 328 Latvijas uzņēmēji, no kuriem 52 % pārstāvēja Rīgas uzņēmumus, 7 % – Pierīgu, 13 % – Kurzemi, 8 % – Latgali, 13 % – Vidzemi, 7 % – Zemgali. Papildus uzņēmēju aptaujai tika veiktas vēl divas fokusgrupu aptaujas, kurās piedalījās 23 topošie uzņēmēji – ViA un RTU Liepāja maģistranti. Fokusgrupu dalībnieki tika aicināti sniegt padziļinātas intervijas par nākotnes uzņēmēju prasībām attiecībā uz zināšanām, prasmēm un kompetencēm.

Literatūra un avoti

- Asenahabi, B. M. (2019). Basics of research design: A guide to selecting appropriate research design. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 6 (5), 76–89. Retrieved from: <https://ijcar.net/assets/pdf/Vol6-No5-May2019/07-Basics-of-Research-Design-A-Guide-to-selecting-appropriate-research-design.pdf>.
- Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, Volume 1, Issue 2, 112–133. DOI: 10.1177/1558689806298224.

- Creswell, J. (2015). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Pearson Education Inc.
- Geske, A. & Grīnfelds, A. (2020). *Izglītības pētījumu aptaujas – no izveidošanas līdz datu apstrādei*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. Retrieved from: https://www.psk.lu.lv/uploads/rjcj6piL/PPMF-18_Geske-Grinfelds_001-168_GATAVS_a.pdf.
- Pipere, A. (2016). Kvantitatīvās, kvalitatīvās un jaukto metožu pētījuma stratēģiju salīdzinājums. No *Mārtinsons K., Pipere A., Kamerāne, D. (red.). Pētniecība: teorija un prakse* (84.–116. lpp.). Rīga: RaKa.
- Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11 (2), 49–54. DOI: 10.21315/eimj2019.11.2.6.

1

Pedagoģiskā un vēsturiskā dimensija izglītības vērtību transformācijā

Šajā monogrāfijas nodaļā autori piedāvā iepazīties ar vērtību teorētiskajiem aspektiem izglītības kontekstā, nosakot tendences nacionālā un starptautiskā līmenī. Izmantojot aptauju un fokusgrupas diskusiju, kā arī empīriskās izpētes meto­di, autori konstatēja vērtību ietekmi uz skolotāju, izglītības organizācijas un pārmaiņu veikspēju. Līdztekus pētīta izglītības vērtību transformācija 20. gadsimtā, veicot vēsturisko avotu un periodikas analīzi, konstatējot raksturīgākās Latvijas izglītības vērtības demokrātijas, autoritārisma un totalitārisma laikos, kā arī organizējot empīrisko izpēti, lai konstatētu skolotāju priekšstatus par izglītības dominējošām vērtībām padomju periodā un mūsdienās. Tika izzināts arī skolēnu vecāku viedoklis, viņu gaidas un priekšstati par izglītību kā vērtību.



Atslēgvārdi:

izglītības vērtības, individuālo un kolektīvo mērķu sasniegšana, individuālās rīcības efektivitāte, organizācijas veikspēja, pārmaiņu veikspēja, pedagoģiskā veikspēja, skolotājs, skolēns, vecāki, vēsture, vērtības.

1.1.

Latvijas izglītības vērtību transformācija Latvijā 20. gadsimtā

Profesors *Dr. paed.* Pāvels Jurs, RTU Liepājas akadēmija
Pētniece *Mg. sc. educ.* Ivita Pelnēna, RTU Liepājas akadēmija

Ievads

20. gadsimta izglītības vērtības ir likušas pamatu mūsdienu sabiedrības priekšstatiem par izglītību un tās procesiem. Šobrīd, 21. gadsimtā, izglītības vērtībām transformējoties, jāapzinās, ka iepriekšējās vērtības ir būtisks transformāciju ietekmējošais faktors, tādēļ būtiski izprast to būtību un ietekmi uz sabiedrības priekšstatiem. Pētījuma mērķis ir analizēt un salīdzināt izglītības vērtību transformāciju 20. gadsimtā (no 1920. līdz 1991. gadam).

Pētījuma jautājumi

1. Kādas izglītības vērtības raksturīgas 20. gadsimtā (no 1920. līdz 1991. gadam)?
2. Kāds ir skolotāju priekšstats par izglītības vērtībām padomju periodā un mūsdienās?

Pētījuma dati iegūti, analizējot periodu raksturojošo pedagoģisko literatūru, periodiku un normatīvos aktus. Empīrisko datu ieguvei veikta neklāties elektroniska aptauja.



Atslēgvārdi:

izglītības vērtības, izglītības vēsture, pedagoģiskās darbības ideāls, skolotājs.

20. gadsimts Latvijas – līdzīgi kā visas Eiropas – vēsturē ir nesis nozīmīgu politisku pārmaiņu procesus, kas sākās ar Latvijas neatkarības iegūšanu no Krievijas impērijas 1918. gadā un turpinājās pamīšus – gan kā neatkarīgai valstij ar vairākiem tās politiskās vēstures attīstības posmiem, gan ar dažādiem okupācijas posmiem, ilgākais no kuriem bija no 1945. gada līdz 1991. gadam, kad Latvija atradās Padomju Sociālistisko Republiku Savienības (PSRS) sastāvā (1.1.1. tab.).

Latvijas valstiskuma vēstures periodi 20. gadsimtā

Laika posms	Vēstures periods
1918. gads	Latvijas valsts neatkarības proklamēšana
1918.–1920. gads	Neatkarības karš
1920.–1934. gads	Neatkarīga Latvija, parlamentārais periods
1934.–1940. gads	Neatkarīga Latvija, autoritārais periods
1940.–1941. gads	Padomju okupācija
1941.–1945. gads	Nacistiskās Vācijas okupācija
1945.–1991. gads	Padomju okupācija
No 1991. gada	Atjaunotā neatkarīgā Latvijas valsts

Izglītība vienmēr ir bijis tiešs politisko un sociālo procesu spoguļis, jo tās uzdevums ir pielāgot sabiedrību valstī notiekošajiem varas maiņas procesiem. Šajā gadījumā izglītība tieši atspoguļo katra vēstures perioda izglītības vērtības un to transformāciju.

Nacionālo izglītības vērtību veidošanās pēc Latvijas valsts proklamēšanas

1918. gadā pirmo reizi pasaules kartē parādījās Latvijas valsts, līdz ar to šī laika posma izglītības centrālais uzdevums bija izveidot nacionālajām vērtībām atbilstošu izglītības sistēmu, atsakoties no Krievijas impērijas un agrāko vēstures periodu ietekmes (Jurs & Pelnēna, 2023). Kā norāda tā laika pedagogs, publicists un LR izglītības ministrs (1921–1923) Aleksandrs Dauge (1868–1937), Krievijas impērijas perioda izglītības vērtības galvenokārt tikušas saistītas ar noteiktu iegūto zināšanu daudzumu un mehāniska darba prasmēm, savukārt nacionālās Latvijas izglītības prioritātes autors saista ar dzimtenes mīlestību, audzināšanas un jaunrades darbu (Dauge, 1924). Pedagogs un vēsturnieks Frīdis Zālītis (1887–1944) norāda, ka neatkarīgās Latvijas skolai ir divi pamatzdevumi: (1) iepriekšējo paaudžu kultūras sniegumu apguve un turpmāka pielāgošanās dabas un kultūras apstākļiem; (2) sabiedrisko ideālu realizācija (Zālītis, 1920).

Neatkarīgās Latvijas valsts parlamentārais periods ilgst līdz 1934. gada maijam, un nozīmīgākais izglītības vērtību pamatprincips šajā laikā ir individualizācija. Tā tiek saistīta ar katra bērna unikalitāti, t. i., par nozīmīgu tiek uzskatīta iedziļināšanās katra bērna unikalitātē. Tomēr, neraugoties uz individualizāciju kā pamatvērtību izglītības procesā, tiek uzsvērtā kolektīva nozīme indivīda pašrealizācijā, tādēļ augstu tiek vērtēta arī socializācijas nozīme (Jurs & Pelnēna, 2023). Kā pedagoģiskās darbības ideāls tiek raksturots tāds mācīšanās process, kurā skolēns aktīvi līdzdarbojas, demonstrējot analizēšanas, salīdzināšanas un kombinēšanas prasmes, norādot, ka tikai šāds mācīšanās process veicina harmoniskas personības attīstību (Dreimanis, 1921).

Bērna personības attīstībā kā nozīmīgas tiek raksturotas tādas vērtības kā paklausība, laipnība, pazemība un mīlestība. Skolotāja pedagoģiskās darbības galvenais mērķis ir šādas harmoniskas un sabiedrībai noderīgas personības attīstība. Skolotāja paša personībai šī vēstures posma periodikā piešķirta maza nozīme, galvenokārt akcentējot skolotāja prasmi sasniegt visus iepriekšminētos mācīšanas un audzināšanas rezultātus (Jurs & Pelnēna, 2023). Skolotājiem pašiem ir jāpiemīt visām domāšanas un dzīves prasmēm, ko viņi vēlas pilnveidot savos skolēnos. No skolotāja tiek sagaidīts, ka viņš būs oriģināls, patstāvīgs un autonoms personība.

Sabiedrība un ģimenes iesaiste skolu dzīvē tiek uztverta kā vērtība, norādot, ka līdz šim skolas un audzināšanas jautājumi nav bijuši sabiedrībā populāri, taču šajā mirklī sabiedrība tiek mudināta iesaistīties un atteikties no iepriekšējās pasīvās pozīcijas (Ozoliņa, 1922).

1934. gada 15. maijā, veicot valsts apvērsumu, tā brīža LR Ministru prezidents Kārlis Ulmanis (1877–1942) izveidoja autoritāro režīmu, kas Latvijā saglabājās līdz padomju okupācijas sākumam 1940. gadā. Pēc varas pārņemšanas valstī visas dzīves jomas tika pārkārtotas atbilstoši autoritārā režīma prasībām, tostarp arī izglītība.

Kopumā autoritārā režīma galvenie mērķi izglītības politikā saistīti ar izglītības sistēmas pielāgošanu režīma vajadzībām, kā arī tās unificēšanu un modernizēšanu, uzsverot latviešu valodas nozīmi visos izglītības procesos (Butulis, 2017). Šī perioda izglītības mērķu un procesu raksturojumos bieži saskatāmas tādas vērtības kā Tēvzemes mīlestība, lauksaimniecības nozīme, Tēvzemes uzplaukuma nodrošināšana (Jurs & Pelnēna, 2022). Lai pamatotu vadoņa nozīmi nācijas pastāvēšanā, kā būtiska izglītības vērtība tiek kultivēta autoritātes nozīme visās dzīves jomās, izglītības procesā autoritāti saistot gan ar K. Ulmaņa lomu tautas labklājības nodrošināšanā, gan ar skolotāja nozīmi mācību procesā, šos abus veiksmīgi sasaistot un zināmā mērā nodrošinot autoritātes nozīmes izpratnes pēctecību visos dzīves posmos (Jurs & Pelnēna, 2022). Kā tiek norādīts: "Pareizi nostādīti un pie tam pādidagōģiskas mīlestības un savstarpējās uzticības apgaroti audzināšanas apstākļi gatavo auglīgu zemi augstākajai un pilnīgākajai autoritātes cieņas pamata formai." (Pētersons, 1936, 138).

Skolā autoritātes jēdziens galvenokārt tiek saistīts ar skolotāju. Viņa galvenais uzdevums ir rūpēties par jebkuru traucēkļu, kas var ietekmēt skolas darbu, novēršanu. Būtiska nozīme ir skolotāja personībai ne tikai no autoritātes viedokļa, bet arī kā paraugam, kuram līdzināties (Jurs & Pelnēna, 2022). Ja no skolas sagaida apzinīgus un stingra rakstura cilvēkus, kuriem ieaudzināta darba mīlestība, tad skolotājam ir galvenā nozīme šādu personību izaudzināšanā. No skolotāja tiek gaidīts, ka viņš ir īstens savas skolas un dzimtenes patriots (Tentelis, 1936), gatavs ziedoties savas tautas labā. Skolotājs tiek saistīts ar visu cēlo, labo (Vičs, 1936), taču tajā pašā laikā viņam tiek uzticēta arī visa galvenā atbildība par jaunās paaudzes audzināšanu atbilstoši ideoloģijas garam.

Ņemot vērā nopietnos skolotājam uzticētos uzdevumus, būtiska ir skolas kopējā nozīme sabiedrībā. Kā norāda P. Lapiņš: “Skolai nu arī uz priekšu jāiegūst autoritāte, jānostājas tautas gara dzīves centrā. Skolai jābūt tai, kur darbojas skolotāji ar ideālismu, visi kā viens par savu tautu un valsti, pie tam sniedzot viens otram draudzīgu roku un padomu.” (Lapiņš, 1936, 35). Tiek uzsvērts, ka demokrātiskās iekārtas un šī mirkļa sabiedrības prasības skolai atšķiras. Ja demokrātiska sabiedrība tiek saistīta ar dziņu un vienlīdzību, kas rezultējas individuālās atbildības trūkumā, tad šajā mirklī par sabiedrības vērtībām tiek pasludināts gods un lepnums, kas ieaudzināms visā sabiedrībā (Jurs & Pelnēna, 2022). Tādēļ par nozīmīgu skolas uzdevumu kļūst nacionālā lepnuma un goda apziņas ieaudzināšana (Lapiņš, 1936).

Izglītības vērtību paradigmas maiņa okupācijas varu ietekmē

Sākoties Otrajam pasaules karam, 1940. gada 17. jūnijā Latvijā ienāk padomju karaspēks, aizsākot pirmo padomju okupāciju, ko laika posmā no 1941. līdz 1945. gadam pārtrauc nacistiskās Vācijas okupācija. 1945. gadā padomju okupācija atgriežas, un Latvija tiek inkorporēta PSRS sastāvā, kur tā atrodas līdz 1991. gadam.

Vācu okupācijas laikā – līdzīgi kā padomju okupācijas režīmā – pastāvēja cenzūra. Pirmais cenzēšanas solis bija vāciešu aizliegums izdot laikrakstu latviešu valodā “Brīvā Zeme”. Tad sāka trūkt daudz vadošo un parasto izglītības darbinieku, jo PSRS daudzus deportēja (pavisam PSRS okupācijas gados tika deportēti 474 skolotāji), tostarp neatkarīgās LR izglītības ministrs (1938–1940) profesors Jūlijs Auškāps (1884–1942). Latvijas likteni lēma Berlīnē, nevis pašā Latvijā. Latvijā trūka mācību grāmatu, jo padomju literatūra vairs nebija izmantojama. Būtiskākās izmaiņas Latvijas izglītībā vācu okupācijas laikā:

- daudzas skolu ēkas tika pakārtotas vācu militārajām vajadzībām;
- izglītības resoru uzmanīja Vācijas okupācijas varas ieceltie ierēdņi;
- par mācību grāmatām atļāva lietot tās, kas bija izdotas 1941./1942. mācību gadā; jaunās grāmatas akceptēja vācu varas iestādes;
- no 1942. līdz 1944. gadam tika izdots pedagoģiskais žurnāls “Izglītības Mēnešraksts”, kur līdztekus vācu propagandai bija daudz nozīmīgu un noderīgu rakstu pedagoģijā un psiholoģijā;
- vācu valodas apguve bija prioritārais priekšmets, tā bija jāmacās no 2. klases sešas stundas nedēļā;
- visiem skolēniem, kuri sasnieguši 14 gadu vecumu, vasarās obligāti bija jāstrādā lauku darbi;
- bija noteikts, ka 1943. gadā vidusskolas abiturienti, kas dzimuši 1923. gadā, kā arī jaunākiem, kuri grib studēt, vispirms jādienē viens gads armijas dienestā Vācijā;

- gados vecākiem cilvēkiem, kuri gribēja studēt, vajadzēja vienu gadu dienēt darba dienestā, nostrādāt vienu gadu rūpniecības uzņēmumā vai dienēt armijā (Žukovs, 1999, 277–280).

Audzinašanas ideāls vācu okupācijas posmā tiek saistīts ar ikvienas skolas un skolotāja darbu audzēkņu rakstura stingrības ieaudzinašanā. Jauniešu raksturiem saskaņā ar audzinašanas ideāliem ir jābūt “stingriem un cietiem, tādiem, kas nelokās pēc visiem vējiem un nebaidās no cīņas un upuriem par saviem ideāliem, kas vienprātībā turas kopā un noraida internacionālas domas” (Celms, 1942, 2). Tiek uzsvērts, ka šie ideāli ir saistīti ar kopējās ziemeļu rases ideāliem. Tiek akcentēta tautas un rases nozīme, uzsverot, ka nav iespējama pilnīga indivīda brīvība (Dravenieks, 1942). Skolotāji tiek mudināti būt nenogurstoši šo mērķu sasniegšanā. Skolotājiem ir jābūt ideālisma nesējiem un paudžiem. Kā uzsver pedagogs, psihologs un filozofs Jūlijs Aleksandrs Students (1898–1964): “Nesot sevī ideālisma garu, skolotājs mudina savus audzēkņus atzīt augstākās garīgās vērtības patiesību, ideālismu, taisnību, brīvību, godu, cieņu, skaistumu, svētumu – un tās dzīvī piepildīt” (Students, 1942). Kā ārkārtīgi svarīga tiek vērtēta disciplīnas nozīme, un tā tiek tieši saistīta ar mācību procesu (Sestulis, 1942).

Laikā no 1945. līdz 1991. gadam visas Latvijas dzīves jomas tiek transformētas atbilstoši padomju ideoloģijas garam, iedzīvinot sociālistiskos ideālus. Kā norāda nu jau Latvijas Padomju Sociālistiskās Republikas (LPSR) izglītības Tautas komisārs (ministrs; 1944–1950), akadēmiķis Kārlis Strazdiņš (1890–1964): “Sociālistiskās iekārtas morāle ir vienlīdzīga, taisnīga, cilvēku mīlestības, tautu draudzības, atbrīvoto brālīgo un godīgo darba ļaužu morāle. Sociālistiskās iekārtas pilsoņi mīl savu dzimteni, tautu un tēvzemi, jo tas viss ir viņu, atbrīvoto darba ļaužu iekarojums un ieguvums.” (Strazdiņš, 1945). Izglītībā atbilstoši sociālisma garam tiek izcelts kolektīvisma jēdziens, kas tiek iedzīvināts ar aktīvu kopīgu darbu gan skolā mācību stundās, gan apstrādājot izmēģinājuma lauciņus, kā arī darbojoties jauniešu organizācijās un aktīvi līdzdarbojoties ārpusstundu aktivitātēs.

Kā audzinašanas mērķis padomju izglītības sistēmā tiek izcelts “sagatavot vispusīgi attīstītus, apzinīgus un aktīvus komunistiskās sabiedrības cēlājus un aizstāvjus” (Miķelsons, 1945). Būtiski, ka audzinašana cieši caurauž arī mācību procesu, jo tiek akcentēts, ka “mācību stundās skolēni ne tikai gūst jaunas zināšanas, bet iemācās mīlēt Padomju zemi un tautu. Pati mācību programma ir veidota tā, lai skolēnus audzinātu tautu draudzības un internacionālisma garā” (Padomju Latvijas Skola, 1961). Lai skolēni tiktu audzināti padomju ideoloģijas garam atbilstoši, par īpaši nozīmīgu tiek atzīta skolotāju ideoloģiskā pārliecība. “Skolotāju idejiskā pārliecība, marksistiskās teorijas zināšanas ir svarīgs priekšnoteikums, lai nodrošinātu mācību komunistisko ievirzi (...) Skolotāja idejiskums izpaužas arī viņa sabiedriskajā aktivitātē, darbā ar bērnu vecākiem un apkārtējiem iedzīvotājiem” (Iljina, 1971), kā arī skolotājs tiek raksturots kā ideoloģiskais paraugs saviem skolēniem,

norādot, ka “skolotājs audzina ar savu personīgo paraugu, ar savu dzīvi, ar kalpošanu padomju tautai, veltot visus spēkus un zināšanas komunisma celtniecībai” (Padomju Latvijas Skola, 1961).

Izglītības vērtību transformācijas salīdzinošā analīze

Analizējot vēstures avotus un veicot vēsturisko avotu kontentanalīzi, autori izstrādāja 20. gadsimta Latvijas izglītības vēstures transformācijas konceptuālo struktūru, balstoties vēstures avotos identificētos izglītības pārmaiņas rādītājos: (1) sabiedrības vērtību pamatprincips; (2) pedagoģiskās darbības ideāls; (3) nozīmīgākās izglītības vērtības; (4) skolotājs – jaunās paaudzes veidotājs; (5) sabiedrības un ģimenes līdzdalība izglītības procesā (1.1.2. tab.).

1.1.2. tabula

Latvijas izglītības vēstures transformācija 20. gadsimtā

Izglītības pārmaiņas rādītāji	Demokrātiskais posms (1920.–1934. g.)	Autoritārais posms (1934.–1940. g.)	Vācu okupācijas posms (1940.–1945. g.)	Padomju okupācijas posms (1945.–1991. g.)
Sabiedrības vērtību pamatprincips	Individualizācija	Socializācija	Tautas un rases nozīme	Kolektīvisms
<ul style="list-style-type: none"> Pedagoģiskās darbības ideāls 	<ul style="list-style-type: none"> Mācīšanās process, kurā skolēni aktīvi līdzdarbojas. Pilsoņi, kas spēj pašnoteikties un radīt savu patstāvīgu dzīvi. 	<ul style="list-style-type: none"> Mācību iestādei jāizkopj jaunatnes fiziskā, intelektuālā, estētiskā un tikumiskā izglītība. Jāaudzina jaunatne pilsoniskā un sabiedriskā krietnībā, darba un tēvzemes mīlestībā un tautu un šķiru saprašanās garā. 	<ul style="list-style-type: none"> Disciplinēts mācīšanās process, kurā skolēni pārmanto sabiedrības ideālus un izkopj savu personību atbilstoši tiem. 	<ul style="list-style-type: none"> Skola audzina jaunus padomju pilsoņus un sagatavo tos par savas valsts, saimnieciskās, sabiedriskās un kultūras dzīves attīstības veicinātājiem.



Izglītības pārmaiņas rādītāji	Demokrātiskais posms (1920.–1934. g.)	Autoritārais posms (1934.–1940. g.)	Vācu okupācijas posms (1940.–1945. g.)	Padomju okupācijas posms (1945.–1991. g.)
<ul style="list-style-type: none"> • Nozīmīgākās izglītības vērtības 	<ul style="list-style-type: none"> • Personības unikalitāte. • Harmoniskas un sabiedrības izaugsmei derīga personība. • Ne tikai gūst zināšanas, bet arī prot tās izmantot. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dzimtenes mīlestība. • Lauksaimniecības nozīme. • Autoritātes nozīme visās dzīves jomās. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rakstura stingrība. • Gatavība upurēties nācijas ideāliem. • Apgūst ne tikai teorētiskās zināšanas, bet arī praktisku darbošanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padomju dzimtenes mīlestība. • Tautu draudzība. • Komunistiskajai sistēmai atbilstošs pasaules redzējums. • Darba nozīme un profesionālā orientācija.
<ul style="list-style-type: none"> • Skolotājs – jaunās paaudzes veidotājs 	<ul style="list-style-type: none"> • Oriģināls. • Patstāvīgs, autonoms. • Augsta motivācijas apziņa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritāte. • Paraugs, kam līdzināties. • Dzimtenes patriots. • Ideālists. • Pazīst savu audzēkņu personību. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideālists, skaidru skatu uz nācijas vērtībām. • Nepārtraukti papildina savas zināšanas un pilnveido profesionalitāti. • Tikumiska un augstākām garīgām vērtībām atbilstoša dzīve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piemīt komunistiskais idejiskums. • Atbilstošs pasaules uzskats. • Augsts politiskās atbildības līmenis. • Spēj ne tikai mācīt skolēnus, bet ieaudzināt viņos arī atbilstošās vērtības.
<ul style="list-style-type: none"> • Sabiedrības un ģimenes līdzdalība izglītības procesā 	<ul style="list-style-type: none"> • Ģimenes un sabiedrības iesaistīšanās skolu dzīvē ir nozīmīga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nozīmīga ir vecāku līdzdalība skolas dzīves organizēšanā. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vecāku līdzatbildība skolēnu sniegunā un uzvedībā 	<ul style="list-style-type: none"> • Vecāku līdzatbildība skolēnu mācību sasniegumos un uzvedības regulēšanā.

Metodoloģija

Lai identificētu izglītības vērtību paradigmas maiņu, raksta autori veica pedagogu, kuri paši ir mācījušies pagājušajā gadsimtā jeb līdz 1991. gadam, aptauju. Aptaujā respondenti sniedza savu profesionāli pedagoģisko skatījumu uz viņuprāt dominējošām 20. gadsimta vērtībām, kad paši vēl bija skolēni.

Pētījumā veikta neklātienē elektroniska aptauja ar 20 daļēji atvērtiem jautājumiem, iekļaujot 27 respondentus. Veidota nevarbūtīgā izlase pēc ērtuma izlases principa.

Aptaujā piedalījās 25 (94 %) sievietes, viens (3 %) vīrietis, savukārt viens (3 %) respondents norādījis dzimumu – cits. Astoņi (30 %) aptaujātie skolotāji ir norādījuši, ka viņiem ir bakalaura grāds, 18 (67 %) skolotājiem ir maģistra grāds, vienam (3 %) no aptaujātajiem skolotājiem – zinātnes doktora grāds. Respondentu vecuma sadalījums – 12 (45 %) respondenti vecuma grupā 40–49 gadi, 12 (45 %) respondenti vecuma grupā 50–59 gadi, divi (7 %) respondenti norādīja vecuma grupu 60–69 gadi, viens (3 %) respondents – vecuma grupu 70 gadi un vairāk.

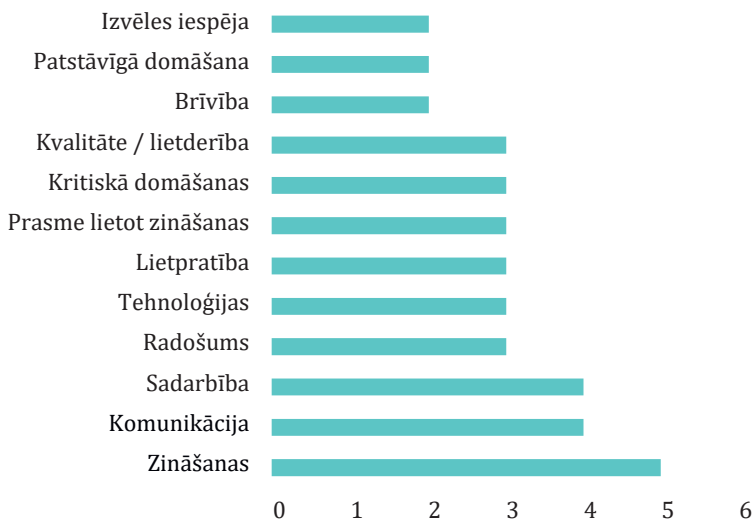
Pētījuma temata kontekstā būtiski bija noskaidrot laiku, kad respondenti ir ieguvuši izglītību. Šajā gadījumā četri (15 %) respondenti ir norādījuši, ka skolas gaitas noslēguši no 1965. līdz 1982. gadam, savukārt 23 (85 %) respondenti – no 1983. līdz 1990. gadam. Periodu robežas ir izvēlētas, balstoties PSRS politiskās vēstures posmos, kuriem raksturīga PSRS komunistiskās partijas ģenerālsekretāru nomaiņa.

Pētījuma rezultāti

Ņemot vērā dabīgo sabiedrības ataudzi, visi respondenti savu izglītību ieguvuši PSRS periodā, apmeklējot izglītības iestādes sociālistiskās diktatūras laikā, bet savus darba pienākumus izglītības iestādēs kā pedagogi viņi veic mūsdienās – neatkarīgās Latvijas valsts pastāvēšanas laikā. Autori uzskata, ka respondentiem ir iespēja objektīvi salīdzināt izglītības vērtības abos šajos vēsturiskajos periodos.

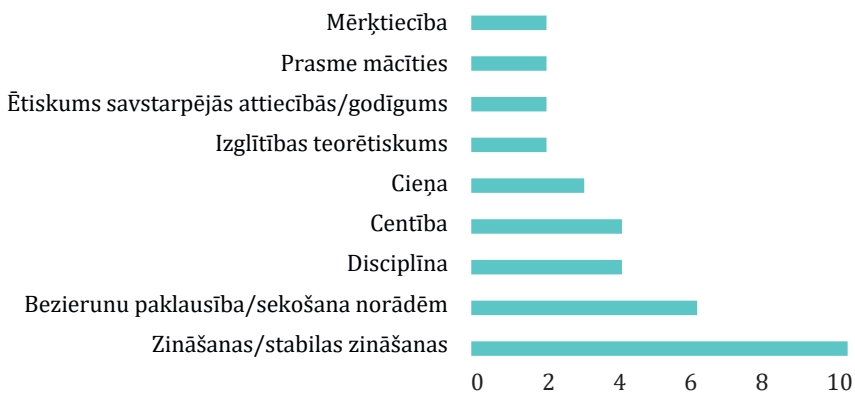
Lai būtu iespēja salīdzināt izglītības vērtības katrā no iepriekšminētajiem periodiem, respondentiem tika lūgts brīvā formā nosaukt trīs atslēgvārdus, kas viņuprāt raksturo izglītību mūsdienās (1.1.1. att.), nakamajā jautājumā līdzīgi aicinot ar trīs atslēgvārdu palīdzību raksturot izglītības vērtības tolaik – 20. gadsimtā.

Mūsdienu izglītības vērtības tika raksturotas ārkārtīgi plaši. Atslēgvārdi ar visbiežāko references intervālu bija – zināšanas (5), sadarbība (4), komunikācija (4), kvalitāte/lietderība (3), kritiskā domāšana (3), prasmes lietot zināšanas (3), lietpratība (3), tehnoloģijas (3), radošums (3), izvēles iespējas (2), patstāvīgā domāšana (2), brīvība (2) (1.1.1. att.). 21. gadsimta izglītība tika raksturota ar tādiem jēdzieniem kā motivācija, mācīšanās stratēģijas, izpratne, cieņa, analīze, interese, inteliģence, pārmaiņas, vispusīgums, pieejamība, daudzveidība, uzdrīkstēšanās u. c.



1.1.1. att. Izglītības vērtības mūsdienās (atspoguļots references biežums).

Savukārt, raksturojot padomju periodā gūto izglītību (1.1.2. att.), respondenti izmantoja šādus atslēgvārdus – zināšanas / stabilas zināšanas (10), bezierunu paklausība / sekošana norādēm (6), disciplīna (4), centība (4), cieņa (3), izglītības teorētiskums (2), ētiskums savstarpējās attiecībās / godīgums (2), prasme mācīties (2), mērķtiecība (2). Tiek minēti arī tādi raksturojoši jēdzieni kā patriotisms, dzimtenes mīlestība, nevajadzīgi mācību priekšmeti, standarta domāšana, radošums, darba tikums, sacensība, izpratne, attīstība u. c.

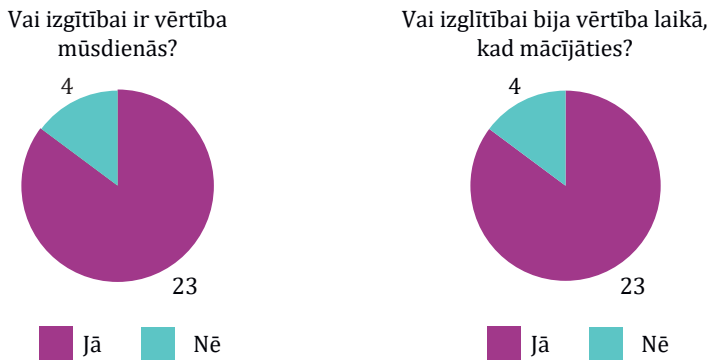


1.1.2. att. Izglītības vērtības 20. gadsimtā (atspoguļots references biežums).

Kā redzams respondentu anketās, mūsdienu izglītības vērtības tiek saistītas galvenokārt ar zināšanām, taču plaši tiek minēti tādi atslēgvārdi kā komunikācija, sadarbība un radošums. Arī pārējie atslēgvārdi raksturo atvērtu un aktīvu

mācību procesu. Respondentu atbildēs vērojams, ka 21. gadsimta izglītības raksturojumam izvēlēts ļoti plašs un dažāds vārdu klāsts. Savukārt, salīdzinot ar 20. gadsimta vērtībām, kas šajā gadījumā saistīts ar PSRS izglītības tradīcijām, visbiežākais references intervāls ir jēdzienam zināšanas / stabilas zināšanas, taču biežs references intervāls vērojams arī tādiem jēdzieniem kā bezierunu paklausība / sekošana norādēm, disciplīna, centība, cieņa. Kā vērojams respondentu atbildēs, šie jēdzieni raksturo teorētiskajā daļā analizēto vērtību konceptu.

Būtisks jautājums bija par izglītības kā vērtības salīdzinājumu 20. un 21. gadsimtā (1.1.3. att.). Šajā gadījumā respondentu viedoklis sadalījās vienlīdzīgi, abos gadījumos 23 (85 %) respondentiem norādot, ka izglītība ir vērtība gan tolaik, gan tagad, savukārt četri (15 %) respondenti abos gadījumos norādīja, ka izglītībai nav vērtības.

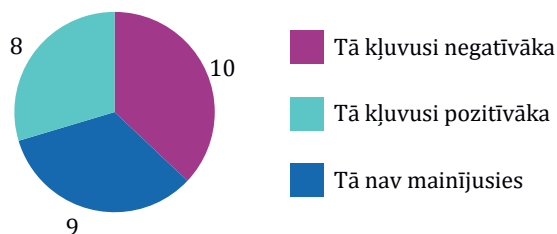


1.1.3. att. Izglītības vērtības atspoguļojums mūsdienās un 20. gs. ($n = 27$).

Respondenti tika aicināti komentēt savu viedokli šajā jautājumā. Skolotāji, kuri saskatīja mūsdienu izglītības vērtību, norādīja, ka tas saistīts ar jauniešu interesi par izglītību, vēlmi studēt un strādāt ārzemēs, nepieciešamību pēc IT zināšanām, konkurences iespējām darba tirgū, kā arī tika norādīta iespēja mācību laikā patstāvīgi izlemt, ar kādu profesiju jauniešiem vēlas saistīt savu nākotni. Savukārt respondenti, kuri komentēja savu negatīvo atbildi, norādīja, ka izglītība vairāk saistīta ar prasmi runāt, taču tai pietrūkst reāla pamata, kā arī faktu, ka mūsdienās galvenais sabiedrības virzītājs ir nauda, nevis izglītība.

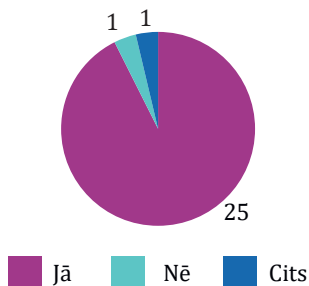
Respondenti tika aicināti izvērtēt arī 20. gadsimta izglītības nozīmi sabiedrībā. Pozitīvajās atbildēs norādīts, ka izglītība bija iespēja izrauties no smagā darba kolhozos un sovhozos, kā arī laba izglītība bija iespēja veiksmīgāk iekļauties darba tirgū. Kā arguments tika minēts arī statuss sabiedrībā, jo ne visus uzņēma augstskolā. Tomēr daļa respondentu norāda, ka atalgojuma ziņā daudz vairāk pelnīja melnstrādnieks, nevis izglītotā darba darītājs, tādēļ, viņuprāt, izglītības vērtība sabiedrībā bija zema. Atsevišķi respondenti norāda, ka neatkarīgi no laika posma izglītība ir vērtība viņu ģimenē, tādēļ viņi augstu vērtē izglītību.

Respondenti tika aicināti izvērtēt arī to, kā laika gaitā mainījusies skolēnu attieksme pret izglītību (1.1.4. att.). Respondentiem tika piedāvāta iespēja izvēlēties kādu no trīs atbilžu variantiem: 1) tā kļuvusi negatīvāka; 2) tā nav mainījusies; 3) tā kļuvusi pozitīvāka. Respondentu atbildes uz šo jautājumu nav viennozīmīgas – 10 (37 %) respondenti norādījuši, ka attieksme kļuvusi pozitīvāka; deviņi (33 %) respondenti atbildēja, ka skolēnu attieksme kļuvusi negatīvāka, savukārt astoņiem (30 %) respondentiem ir pretējs viedoklis – attieksme kļuvusi pozitīvāka.

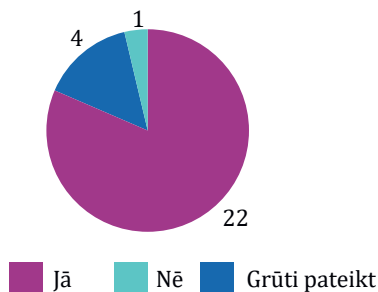
1.1.4. att. Izmaiņas skolēnu attieksmē pret izglītību ($n = 27$).

Aktuāls jautājums vērtību salīdzināšanas kontekstā ir jautājums par izglītības pieejamību, salīdzinot 20. un 21. gadsimta iespējas (1.1.5. att.). Šajā gadījumā aptaujātie skolotāji viennozīmīgi norāda, ka mūsdienās ir daudz plašākas izglītības ieguves iespējas. 25 (94 %) respondenti ir norādījuši apstiprienoši, savukārt tikai viens (3 %) respondents ir norādījis negatīvu atbildi, bet viens (93 %) no respondentiem izvēlējies atbildi "cits", pamatojot, ka vērtē izglītības ieguves iespējas kā vienlīdzības gan tolaik, gan tagad.

Vai mūsdienās ir plašākas izglītības ieguves iespējas?



Vai skolotāja profesijai tolaik bija lielāks prestižs?

1.1.5. att. Izglītības ieguves iespējas un skolotāja profesijas prestiža izvērtējums ($n = 27$).

Ņemot vērā to, ka mūsdienās aktīvi tiek diskutēts par skolotāja profesijas prestižu, respondentiem tika piedāvāts izvērtēt skolotāja prestižu 20. un

21. gadsimtā. Lielākā daļa respondentu (22 jeb 82 %) norādījuši, ka skolotāju prestižs padomju sistēmas izglītības tradīcijās bija augstāks, četri (15 %) norādījuši, ka viņiem ir grūti izvērtēt, savukārt viens (3 %) respondents norādījis atbildi "nē". Visticamāk, skolotāja profesijas prestiža ietekmējošie faktori tiek saskatīti iepriekšminētajās izglītības vērtībās, kur, analizējot 20. gadsimta izglītību, tika izcelti tādi jēdzieni kā disciplīna un bezierunu paklausība. Tātad jau saskaņā ar sistēmu skolotājs bija autoritāte.

Lai izvērtētu izglītības vērtību transmisiju, respondenti tika aicināti izvērtēt, kādas pedagoģiskās pieejas un procesus esam pārņēmuši / turpinām īstenot 21. gadsimta izglītībā no iepriekšējā gadsimta. 14 respondentu uz šo jautājumu izvēlējušies neatbildēt vispār. Tie, kuri ir snieguši atbildes, norādījuši, ka esam saglabājuši: 1) lasīt un rakstītprasmes nozīmi, kā arī 1. septembra tradīciju; 2) uz rezultātu vērstu pedagoģisko pieeju, ko apliecina tiekšanās pēc reitingiem un vietām ranga tabulās; 3) sadarbību starp skolēniem un skolotāju; 4) mācību stundu kā darba formu; 5) aktīvu lekciju tipa mācību stundu izmantošanu u. tml.

Kopumā izvērtējot, vai jau 20. gadsimta izglītības vērtībās var saskatīt kompetenču izglītības aspektus, apstiprinoši ir atbildējuši 16 (60 %) skolotāji, noliedzoši – deviņi (33 %) skolotāji, savukārt divi (7 %) respondenti izvēlējušies uz šo jautājumu neatbildēt. Tie respondenti, kuri saskata kompetenču realizācijas iespējas jau padomju izglītības sistēmā, norāda, ka: 1) zināšanas, prasmes un iemaņas ir tikušas saistītas ar reālo, praktisko dzīvi; 2) skolās tika veicināts skolēnu radošums, prasme uzstāties, spēja orientēties notiekošajos procesos; 3) apgūtas iemaņas mācīties un meklēt informāciju; 4) vajadzēja domāt un spriest.

Secinājumi

1. Politisko režīmu maiņa Latvijā tieši ietekmē izglītības vērtības, jo skolas un skolotāju uzdevums visos laika posmos galvenokārt tiek tieši saistīts ar jauno politisko un sociālo vērtību iedzīvināšanu sabiedrībā.
2. Demokrātiskās pārvaldes periodā mazāka nozīme ir autoritātei un konkrētu ideālu bezierunu realizēšanai, bet izglītības process vairāk vērsts uz kopējās izglītības vērtības apzināšanos, metodoloģijas pilnveidi un nacionālo vērtību iedzīvināšanu. Skolotāja personībai tiek pievērsta mazāka nozīme, viņa darbu galvenokārt saistot ar izglītībai izvirzīto uzdevumu izpildi. Demokrātijas posmā (no 1920. līdz 1934. gadam) izglītības vērtības bija personības unikalitāte, harmoniska un sabiedrības izaugsmei nozīmīga personība, prasme izmantot zināšanas ikdienas dzīvē.
3. Latvijas vēstures periodos, kas tieši saistīti ar diktatūras izveidošanos un nostiprināšanos, nozīmīgākās izglītības vērtības ir saistītas ar jaunā pasaules uzskata iedzīvināšanu. Tādējādi izglītības vērtības autoritārisma un totalitārisma režīmā bija: 1) dzimtenes mīlestība;

- 2) pastāvošā režīma ideoloģijas nozīme visās dzīves jomās; 3) disciplīna un bezierunu pakļaušanās skolotāja prasībām; 4) unificēts un cenzūrai pakļauts izglītības saturs; 5) cenzēts un atbilstoši ideoloģijai reglamentēts pedagoga darbs.
4. K. Ulmaņa autoritārajā režīmā galvenie akcenti tiek likti uz Dzimtenes mīlestību un autoritātes nozīmes novērtēšanu visās dzīves jomās. Savukārt padomju un nacistiskās Vācijas okupācijas periodos galvenā nozīme bija režīmam raksturīgā pasaules uzskata realizēšana Latvijas teritorijā, padomju okupācijas periodā galvenokārt uzsverot kolektīvisma un internacionālisma principus, savukārt nacistiskās Vācijas okupācijas periodā akcentējot piederību tautai un rasei, kā arī vēlmi un drosmi cīnīties par šo vērtību saglabāšanu. Būtiskāka nozīme tika pievērsta arī skolotājam kā piemēram un autoritātei, kas ar ideoloģiskās audzināšanas starpniecību nodod izglītības vērtības jaunajai paaudzei.
 5. Empīriskās izpētes rezultāti liecina, ka pedagogu skatījumā 20. gadsimta Latvijas izglītību padomju laikā raksturo stabilas zināšanas, bezierunu paklausība, disciplīna, centība un cieņa. Respondenti atzīmē, ka 20. gadsimta Latvijas izglītība padomju laikā bija kā iespēja cilvēkiem izrauties no smagā darba kolhozos un sovhozos, laba izglītība bija iespēja veiksmīgāk iekļauties darba tirgū, kā arī augstākā izglītība bija viens no prestiža rādītājiem. Tomēr atalgojuma ziņā cilvēki ar augstāko izglītību saņēma zemāku darba samaksu nekā cilvēki, piemēram, ar vidējo profesionālo izglītību. Līdztekus respondenti norāda, ka skolotāju prestižs padomju sistēmas izglītības tradīcijās bija augstāks nekā mūsdienās.
 6. Empīriskās izpētes rezultāti liecina, ka pedagogu skatījumā mūsdienu Latvijas izglītību raksturo zināšanas, sadarbība, komunikācija, kvalitāte, kritiskā domāšana, prasmes lietot zināšanas, radošums. Respondenti atzīmē, ka mūsdienu izglītība saistīta ar jauniešu interesi par izglītību, vēlmi un iespēju studēt, strādāt ārzemēs, nepieciešamību pēc digitālām zināšanām, konkurences iespējām darba tirgū un iespēju mācību laikā patstāvīgi izlemt, ar kādu profesiju saistīt savu nākotni.

Literatūra un avoti

- Butulis, I. (2017). Izglītības un kultūras politika. *15. maija Latvija* (313–320).
- Celms, J. (1942). Žurnālam tautā ejot. *Izglītības Mēnešraksts*, Nr. 1, 2–3. Retrieved from <http://periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:619|article:DVL40>.
- Dauge, A. (1924). Skolas ideja. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 9. Retrieved from <http://www.periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#issue:124558>.
- Dravnieks, A. (1942). Audzināšana. *Izglītības Mēnešraksts*, Nr. 1, 4–5. Retrieved from <http://periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:619|article:DIVL107>.

- Dreimanis, P. (1921) Vidusskola ārzemēs un Latvijā. Izglītības Ministrijas Mēnešraksts, Nr. 2. Retrieved from <http://www.periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:239612|article:DIVL96|page:3>.
- Jurs, P. & Pelnēna, I. (2022). Izglītības vērtības autoritārisma period Latvijā. Teorija un prakse XI, 26–35. DOI: 10.37384/PTP.2022.11.02.
- Jurs, P. & Pelnēna, I. (2023). Values of Education in Europe after World War I in Newly Created Countries – Example of Latvia. *Education. Innovation. Diversity*, 2 (6), 32–38. DOI: 10.17770/eid2023.1.7055.
- Iļjina, T. (1971). *Pedagoģija*, R: Zvaigzne. Katrs skolotājs – komunistiskās rītdienas cilvēka audzinātājs (1961). *Padomju Latvijas skola*.
- Lapiņš, J. (1936). Goda un lepnuma apziņa audzināšanā. *Atjaunotās Latvijas skola un skolotājs* (37–40). Rīga: Praktiskās pedagogijas institūta izdevums.
- Miķelsons, R. (1945). Padomju patriotisma audzināšana. *Padomju Latvijas skola*, Nr. 3, 12–26. Retrieved from *Padomju Latvijas Skola*, Nr. 3 (01.05.1945) (Indb.lv).
- Ozoliņa, P. (1922) Pedagoģisko jautājumu popularizēšana. *Mūsu Nākotne*, Nr. 2, 54.–56. lpp. Retrieved from <http://periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:17032|article:DIVL90|page:11>.
- Pētersons Ed. (1936). Autoritāte un brīvība atjaunotās Latvijas skolās (beigas). *Izglītības Ministrijas mēnešraksts*, Nr. 3, 275–287. Retrieved from <https://periodika.lndb.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:255525|article:DIVL105>.
- Tentelis, A. (1936). Goda un lepnuma apziņa audzināšanā. *Atjaunotās Latvijas skola un skolotājs* (31–36). Rīga: Praktiskās pedagogijas institūta izdevums.
- Sestulis, A. (1942). Disciplīna skolā. *Izglītības Mēnešraksts*, Nr. 4, 102–103. Retrieved from <http://periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:70060|article:DIVL53>.
- Strazdiņš, K. (1945). Izglītības darbinieku uzdevumi Padomju Latvijā. *Padomju Latvijas skola*, Nr. 1, 7–15. Retrieved from <http://periodika.lndb.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:20002|article:DIVL44>.
- Students, J. A. (1942). Ko gaidām no mūsu skolas? *Izglītības Mēnešraksts*, Nr. 1, 3–4. Retrieved from <http://periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#panel:pp|issue:619|article:DIVL81>.
- Vičs, L. (1936). Skolotāja ideālisms. *Atjaunotās Latvijas skola un skolotājs* (64–71). Rīga: Praktiskās pedagogijas institūta izdevums.
- Zālītis, Fr. (1920) Skolas uzdevums. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 1. Retrieved from <http://www.periodika.lv/periodika2-viewer/?lang=fr#issue:135748>.
- Žukovs, L. (1999). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: RaKa.

1.2.

Vērtību teorētiskie aspekti izglītības kontekstā un mūsdienu izaicinājumi

Asociētā profesore *Dr. paed.* Maija Ročāne, RTU Liepājas akadēmija

Profesors *Dr. paed.* Pāvels Jurs, RTU Liepājas akadēmija

Izglītībā nevar izvairīties no jautājuma par vērtībām. Analizējot izglītības procesu vēsturisko attīstību, ir būtiski akcentēt vērtību jautājuma nozīmīgumu ikreiz, kad sabiedrība piedzīvo būtiskas pārmaiņas. Savukārt sabiedrības kritika par procesiem izglītībā bieži ir cieši saistīta ar vērtību kritiku – procesiem, kas virza esošo vērtību izvērtēšanu un jaunu mērķu izglītībā definēšanu (Ye, 2021, 1132). Tādējādi tieši transformācijas procesā izglītībā aktuāla kļūst vērtību aspekta apzināšanās. Vērtības var definēt gan kā standartus, gan pārliecību par to, kas cilvēka dzīvē ir nozīmīgs. Tās ievērojami ietekmē mūsu dzīvi. Vērtībām ir būtiska nozīme lēmumu pieņemšanā, problēmu risināšanā, komunikācijā, motivācijā un personiskajā pilnveidē. Vērtības veido cilvēka izpratni par standartiem ģimenē, attiecībām ar draugiem, izglītību un profesionālo dzīvi.

Rokeach (1974) aplūko vērtības kā pārliecību, kas virza cilvēku uz viņa mērķa izvēli. Arī *Aavik & Allik* (2002) pauž uzskatus, ka vērtības ir pamatā cilvēka pārliecībai, kā arī uzsver, ka tās ietekmē cilvēku uzvedību, virzot uz vēlamo rezultātu. Taču vienlaikus ļoti nozīmīga kļūst vērtību apzināšanās. *Schwartz et al.* (2012) uzsver, ka ir iespējams rīkoties saskaņā ar savām vērtībām, pat neapzinoties tās, jo vērtības virza cilvēka rīcību neatkarīgi no apstākļiem (*Schwartz, Cieciuch, Vecchione, Davidov, Fischer, Beierlein, Ramos & Dirilen Gumus*, 2012). Aplūkojot jēdzienu “izglītības vērtības”, *Littlewood* (1991) secina, ka izglītības vērtības atklāj izglītības mērķus gan individuālā, gan arī kolektīvā izpratnē. Tādējādi tās var aktualizēt gan vērtību personisko ietekmes līmeni, gan arī vērtību ietekmi uz norisēm sabiedrībā un valstī.

21. gadsimtā izglītības mērķi ir vērsti gan uz individuālo, gan uz kolektīvo labklājību, kas ietver ne tikai ienākumus un materiālo nodrošinājumu, darbu un mājokli, veselību un dzīves kvalitāti, bet arī pilsonisko līdzdalību, sociālos sakarus, drošību un apmierinātību ar dzīvi un vidi (*OECD*, 2018, 4). Tādējādi tieši izglītība nodrošina zināšanu, prasmju un attieksmju, kā arī vērtību attīstību, kas ir vērsta uz indivīda un visas sabiedrības izaugsmi, tādējādi veidojot iekļaujošu un ilgtspējīgu nākotni. Attieksmi un vērtības var novērot ne tikai personīgā, bet arī sabiedrības un globālā līmenī. Cilvēka dzīvi bagātina vērtību un attieksmju daudzveidība, kas izriet no dažādām kultūras perspektīvām un personības īpašībām. Šajā kontekstā ir vērtības, piemēram, cieņa pret dzīvību, cieņa pret vidi u. c., kas ir vitāli svarīgas ikvienam un visas sabiedrības ilgtspējīgai pastāvēšanai. Tomēr ir svarīgi apzināties arī to, ka kādam

cilvēkam konkrēta vērtība var būt svarīga, savukārt citam – mazsvarīga vai nebūtiska (*Schwartz, 2006*).

H. Švarca izveidotās sociālo vērtību klasifikācijas sistēma ietver 10 pamatvērtības, kas klasificētas, ņemot vērā sasniedzamo mērķi. Tās ir:

- universālisms (tolerance, globāla mēroga problēmu risināšana, dabas aizsardzība, sadarbība u. c.);
- labvēlība (cilvēku labklājības saglabāšana un uzlabošana u. c.);
- tradīcijas (cieņa, apņemšanās, tradīciju vai reliģijās pausto ideju pieņemšana);
- konformitāte (tādu darbību un iespaidojumu ierobežošana, kas var sagraut vai kaitēt citiem; paškontrole; sociālās norma; atbildība u. c.);
- drošība (veselība; sabiedrības harmonija; kārtība un stabilitāte; drošums; spēja u. c.);
- vara (sociālais statuss; kontrole; resursi; dominēšana u. c.);
- sasniegumi (personīgie sasniegumi; kompetences; spējas; panākumi u. c.);
- hedonisms (dzīves baudīšana; labizjūta; jutekliskums u. c.);
- stimulācija (aizraujoša dzīve; izaicinājumi u. c.);
- pašvadība (brīvība; radošums; pašcieņa; neatkarība; izvēle; izziņa; spēja patstāvīgi domāt; pieņemt lēmumus; izvēlēties mērķus; rīkoties un pētīt).

Turklāt vērtības ir uzskatāmas par individuālo motivācijas virzītājspēku. Tās raksturo cilvēka pārlicība un emocijas pretstatā objektivitātei un bezpersoniskumam (*Schwartz, 2006*).

Tieši atšķirīga vērtību pieņemšana var kļūt par iemeslu viedokļu dažādībai, tai skaitā ģeopolitiskām ideoloģiju sadursmēm mūsdienu sabiedrībā. Turklāt to abstraktums atšķir vērtības no tādiem jēdzieniem kā normas un attieksmes. Katram cilvēkam ir sava vērtību prioritāšu sistēma, kurā indivīds sakārto vērtības pēc to svarīguma pakāpes. Savukārt *Oyserman (2002)* uzsver vērtību ietekmi uz cilvēka rīcību (*Oyserman, 2002*). Tomēr var uzskatīt, ka vērtības veido ne tikai cilvēka uzvedību, bet arī attieksmi pret “pasauli un cilvēkiem kopumā, no otras puses, tās ir šīs attieksmes īstenojums, kas var būt saistīts ar vajadzībām, kā arī nesaistīts ar tām” (*Sīle & Sīlis, 2018, 74*). Teorētisko izziņas avotu analīze liecina, ka vērtības ir cilvēka rīcības motīvi gan personīgajā, gan arī sabiedriskajā aspektā (*Hechter, Nadel, & Michod, 1993*). Izglītības vērtības atklāj izglītības mērķus gan individuālā, gan arī kolektīvā izpratnē. Izglītības procesā var akcentēt trīs būtiskākās vērtības:

- zināšanu un kultūras nodošana;
- personiskā izaugsme;
- sociālā atbildība (*Littlewood, 1991*).

Vērtību sistēmā aktuālas kļūst prosociālas vērtības, t. i., vērtības, ko par būtiskām “uzskata ne tikai konkrēts indivīds, bet arī citi cilvēki” (*Sīle & Sīlis, 2018, 74*). Tās sekmē visas sabiedrības kopējo labklājību, arī norises ekonomikā, fokusējot visas sabiedrības uzmanību uz sociālo un demokrātisko

dimensiju (Mc Shane, 2014, 10). Vērtības ietekmē mūsu dzīvi, tām ir arī būtiska nozīme lēmumu pieņemšanā, problēmu risināšanā, komunikācijā, motivācijas veicināšanā, savstarpējās attiecībās ģimenē, skolā, ar draugiem un profesionālajā dzīvē. Vērtības veido pārliecību par konkrētas uzvedības modeli un mērķu izvēli (Rokeach, 1974). Taču, lai pieņemtu konkrētu vērtību, aktuāla kļūst izvēles brīvība, “ko spēj īstenot tikai un vienīgi autonomas indivīds, kura labklājības līmenis ir pamats tam, lai viņš sāktu darboties arī koplabuma vārdā. Autonomija ir galvenais priekšnosacījums, lai vērtības būtu gan līdzeklis, gan mērķis patstāvīgas eksistences nodrošināšanai. Aiz tā seko nākamais solis – autonomi indivīdi apzinās brīvības, neatkarības un drošības vērtību. Un vēl nākamais – apzinoties šo, viņi var kļūt par aktīviem pilsoniskās sabiedrības veidotājiem” (Sīle & Sīlis, 2018, 83). Apkopojot *OECD* ziņojumus un pētījumus (*OECD*, 2018; *OECD*, 2019), var definēt noteiktas vērtību kategorijas individuālā līmenī kvalitatīvās izglītības nodrošināšanai un atbilstoši darba tirgus prasībām (1.2.1. tab.).

1.2.1. tabula

**Vērtību kategorijas individuālā līmenī
kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai atbilstoši darba tirgus prasībām**

Attieksmes un vērtību kategorijas individuālā līmenī (<i>OECD</i> , 2019)	Priekšnosacījumi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā (<i>OECD</i> , 2018)	Darba tirgū īpaši aktuālās vērtības 21. gadsimtā (<i>OECD</i> , 2018)
<p>Personiskās vērtības. Saistītas ar cilvēka individuālo unikalitāti, izvēlēm personiskajā dzīvē, izvirzītajiem individuālajiem mērķiem u. c.</p> <p>Sociālās vērtības. Ietver savstarpējo attiecību kvalitāti ietekmējošus principus un uzskatus; nosaka to, kā cilvēki veido attiecības ar citiem, mijiedarbojas un risina konfliktus; atspoguļo arī pieņemumus par sociālo labklājību; sniedz izpratni par priekšnoteikumiem, lai sabiedrība varētu efektīvi funkcionēt.</p>	<p>Pārdomātas un reāli īstenojamas koncepcijas izstrāde. Saturs un tēmu dizains – konkrētas tēmas izvēloties atbilstoši skolēnu individuālajām mācīšanās vajadzībām (izvērtējot iepriekšējās zināšanas, prasmes, attieksmi un vērtības).</p> <p>Precizitāte un jaunatklāšana. Nezināms, domas raisošs mācību saturs, mācīšanās iedziļinoties.</p>	<p>Jaunrade (<i>creating new value</i>). Steidzami nepieciešami jauni izaugsmes avoti, lai panāktu ātrāku, iekļaujošāku un ilgtspējīgāku attīstību. Jaunu nozaru, uzņēmumu un sociālo modeļu veidošana. Inovācijas arvien vairāk rodas nevis individuāla darba rezultātā, bet aktīvā sadarbībā, lai izmantotu esošās un radītu jaunas zināšanas. Jaunu vērtību radīšanas pamatā ir spēja pielāgoties, radošums, zinātkāre un atvērtība.</p>



Attieksmes un vērtību kategorijas individuālā līmenī (OECD, 2019)	Priekšnosacījumi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā (OECD, 2018)	Darba tirgū īpaši aktuālās vērtības 21. gadsimtā (OECD, 2018)
<p>Sabiedrības vērtības. Nosaka kultūras un sabiedrības prioritāšu virzienu, kā arī kopējos principus un vadlīnijas, kas veido sociālo kārtību.</p> <p>Cilvēciskās vērtības. Sniedzas pāri konkrētu tautu un kultūru robežām, virzoties uz visas cilvēces labklājību. Tās ir formulētas starptautiskās konvencijās, piemēram, Vispārējā cilvēktiesību deklarācijā un ANO ilgtspējīgas attīstības mērķos.</p>	<p>Fokuss. Izpratnes par galvenajiem jēdzieniem veicināšana, nezaudējot fokusu uz mācību saturu.</p> <p>Pēctecīguma/loģikas princips. Atbilstošu vērtēšanas metožu nepieciešamība.</p> <p>Izvēle. Skolēniem tiek piedāvātas dažādas tēmu un projektu iespējas, kā arī iespēja ieteikt savas tēmas, saņemot atbalstu un ieteikumus apzinātai izvēlei.</p> <p>Zināšanu pārnese. Prioritāte zināšanām, prasmēm, attieksmei un vērtībām, ko var ne tikai apgūt, bet arī nodot citiem.</p>	<p>Saspilējuma un spriedzes mazināšana (<i>reconciling tensions and dilemmas</i>). Nozīmīga ir prasme saskaņot dažādas perspektīvas un intereses vietējā un globālā mērogā, risinot problēmas, meklējot kompromisus un taisnīgumu, sekmējot demokrātiskus procesus, izvairoties no priekšlaicīgiem secinājumiem un atzīstot kopsakarības. Savstarpējās atkarības un konfliktu pasaulē indivīds var sekmīgi nodrošināt savu, savas ģimenes un kopienas labklājību, tikai attīstot spēju izprast citu vajadzības un vēlmes.</p>

Mūsdienās izglītībā aizvien nozīmīgāks kļūst sociālās atbildības faktors, jo mācību procesā nākamajām paaudzēm nodod zināšanas, prasmes, vērtības, tradīcijas un kultūras normas ne tikai skola, bet arī visa sabiedrība (*Bouguila*, 2013). 21. gadsimtā izglītība nozīmē ne tikai mācīšanos sev, bet arī mācīšanos dalīties viedokļos un uzskatos, tostarp atšķirībās vai “kopīgās patiesībās”. Tādējādi zināšanu sabiedrības veidošana, lai sasniegtu izglītības mērķus, kļūst par svarīgu vērtību (*Wladkowski*, 2008). Tās noteikti ir vērtības, kas nosaka rīcības motivāciju, tostarp nākotnes profesijas izvēli (*Baum, & Payea*, 2005). Tomēr jāatzīst, ka vērtības studiju procesā nosaka arī sabiedrības attieksme, atbalstot vai neatbalstot konkrētas indivīda darbības, tostarp izvēlēto profesiju (*Korsgaard*, 1983). OECD izstrādātais Konceptuālais mācību ietvars “*Attitudes and Values for 2030*” (OECD, 2019) vērtības iedala četrās kategorijās:

- personiskās vērtības – saistītas ar to, kas ir cilvēks un kā cilvēks vēlas definēt un dzīvot jēgpilnu dzīvi un sasniegt savus mērķus;

- sociālās vērtības – ietver principus un uzskatus, kas ietekmē attiecību kvalitāti. Šīs vērtības nosaka to, kā cilvēki veido attiecības ar citiem, mijiedarbojas un risina konfliktus. Sociālās vērtības atspoguļo arī pieņēmumus par sociālo labklājību un sniedz izpratni par priekšnoteikumiem, lai kopiena un sabiedrība varētu efektīvi funkcionēt;
- sabiedrības vērtības – nosaka kultūras un sabiedrības prioritāšu virzienu, kā arī kopējos principus un vadlīnijas, kas veido sociālo kārtību;
- cilvēciskās vērtības – sniežas pāri konkrētu tautu un kultūru robežām, virzoties uz visas cilvēces labklājību. Tās ir formulētas starptautiskās konvencijās, piemēram, Vispārējā cilvēktiesību deklarācijā un ANO ilgtermiņa attīstības mērķos.

Mūsdienās izglītībai ir ne tikai jā sagatavo jaunieši darba tirgum, bet arī jāattīsta prasmes, lai jaunieši kļūtu aktīvi, atbildīgi un pilsoniski aktīvi pozitīvu pārmaiņu veicinātāji sabiedrībā, toleranti, saprotoši, apzinoties īstermiņa un ilgtermiņa perspektīvas. Tāpēc skaidru mērķu definēšana kļūst par svarīgu faktoru neizmantoto iespēju izvērtēšanā, kopīgi rodot problēmu risinājumus. 21. gadsimtā darba tirgū īpaši aktuālās vērtības ir jaunrade (*creating new value*), saspīlējuma un spriedzes mazināšana (*reconciling tensions and dilemmas*) un atbildības uzņemšanās (*OECD, 2018, 4, 6*). Arī kompetenču pilnveidošana mūsdienās ir kļuvusi par nozīmīgu vērtību. Šeit var akcentēt transformatīvo kompetenču nozīmīgumu (*transformative competence*), kas ir kompetences, kuru pilnveidošana sekmē individuālā ieguldījuma sniegšanu visas sabiedrības labklājībā un ikviena unikālo spēju attīstīšanu. Transformatīvās kompetences raksturo cilvēka gatavība inovācijām, spēja pielāgoties dažādām dzīves situācijām/uzdevumiem. Transformatīvo kompetenču piemēri ir šādi: konfliktu risināšana; radošums; inovatīvu risinājumu meklēšana; kritiskā domāšana; iesaistīšanās; komunikācijas un sadarbības prasmes; mērķu definēšana; pateicība; godīgums; atvērtība; perspektīvas veidošana; kognitīvā elastība; proaktivitāte; problēmu risināšana; mērķtiecība; refleksīvā domāšana; atbildība; riska pārvaldība; pārliecība u. c. (*OECD, 2019*).

Care, Luo (2016) uzsver, ka spēju veiksmīgi pielāgoties un atvērtību inovācijām nodrošina caurviju kompetenču kopuma apguve, akcentējot kritiskās un inovatīvās domāšanas, radošuma, reflektīvās domāšanas, lēmumu pieņemšanas, saskarsmes prasmju, pašvadības, elastības un pielāgošanās spēju, riska uzņemšanos, globālās pilsonības izpratnes, tolerances, atvērtības, atbildības, cieņas pret dažādību, starpkultūru izpratnes, spējas risināt konfliktus, demokrātiskās līdzdalības, cieņas pret apkārtējo vidi, nacionālās identitātes, mediju un informācijas lietotprasmes u. c. nozīmīgumu (*Care, & Luo, 2016, 2–4*). Savukārt, lai sekmīgi strādātu pedagoģiskajā darbā, skolotāju profesionālā kompetence ir nepārtraukti jāpilnveido. Skolotāja profesionālā kompetence ietver spēju vadīt autentisku mācību procesu, izprast aktuālos notikumus sabiedrībā, sasaistīt mācību pieredzi ar reālo dzīvi, profesionālajā darbā definēt mērķus, būt atvērtam starpdisciplināritātei, sadarbībai, kā arī

jēgpilnu mācību laika izmantošanu u. c. Nozīmīgi ir arī būt elastīgam (spēja pielāgot mācību procesa virzību mainīgās sabiedrības prasībām) un iesaistīties (aktīvi sadarboties ar skolēniem un citiem mācību procesā iesaistītajiem, lai sasniegtu kopīgu mērķi) (OECD, 2018, 7). Kompetenču pilnveidošana kā vērtības apzināšanās lielā mērā sekmē skolotāju pedagoģisko veiktspēju.

Taču vienlaikus izglītības jomu un vērtību aktualitāti ietekmē globālie izai-
cinājumi. Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija ir identificējusi
būtiskākās problēmas izglītības procesā. Tās ir:

- mācību programmu neatbilstība darba devēju vajadzībām un prasībām, kā arī pārslodze mācību programmu īstenošanas gaitā. Tiek akcentēta nepieciešamība “kvalitatīvi pavadīt mācīšanās laiku”, kurā netiek likts uzsvars uz “studijām atvēlēto stundu skaitu”, lai apgūtu būtiskākās profesionālajā darbā nepieciešamās zināšanas, prasmes un kompetences;
- reformas izglītības sistēmā kavē lēna lēmumu pieņemšana, pārmaiņu īstenošana un ietekmes pamanīšana/atzišana, kas akcentē plaisu starp mācību programmas mērķi un īstenošanas rezultātu;
- individuālās pieejas trūkums, kas kavē virzību uz skolēnu patiesu iesaistīšanos tādā mācību procesā, kura rezultāts ir dziļā mācīšanās;
- mācību programmu īstenošanā ir jāievēro vienlīdzības princips, inovāciju ieviešanu balstot mūsdienu sabiedrības sociālās, ekonomiskās un tehnoloģiskās pārmaiņās;
- rūpīga plānošana un saskaņošana ir kritiski svarīga, lai efektīvi īstētu reformas (OECD, 2018, 6).

Eiropas Padomes demokrātisko un kultūras kompetenču ietvars (2018) akcentē, ka vērtības veido attieksmi, piemēram, cieņa un cilvēktiesības, kultūru daudzveidība, demokrātija, taisnīgums, vienlīdzība un tiesiskums, kas cilvēku virza uz atvērtību kultūras daudzveidībai un citiem uzskatiem, pilsoniskai rīcībai, atbildībai, pašefektivitātei un tolerancei (Council of Europe, 2018).

Secinājumi

1. Vērtības var iedalīt konkrētās vērtību kategorijās – personiskās vērtības, sociālās vērtības, sabiedrības vērtības un cilvēciskās vērtības.
2. Vērtības var aplūkot kā pārliecību, kas virza cilvēku uz mērķa izvēli. Lai arī rīkoties saskaņā ar vērtībām var, arī tās neapzinoties, vērtības virza cilvēka rīcību neatkarīgi no apstākļiem, veidojot cilvēka uzvedību un attieksmi. Cilvēka vērtības ietekmē viņa lēmumu pieņemšanu, problēmu risināšanu, komunikāciju, motivāciju, savstarpējās attiecības ģimenē, skolā, ar draugiem un profesionālajā dzīvē u. c. Taču vienlaikus vērtību pieņemšanā aktuāla kļūst izvēles brīvība.
3. Vērtību aspekta apzināšanās īpaši aktuāla kļūst pārmaiņu procesos sabiedrībā. Izglītības vērtības atklāj tās mērķus gan individuālā, gan

- arī kolektīvā izpratnē. Mūsdienās aktuālas kļūst prosociālas vērtības, kas sekmē visas sabiedrības kopējo labklājību, jo 21. gadsimta izglītība ir ne tikai mācīšanās sev, bet arī mācīšanās, daloties viedokļos, un zināšanu sabiedrības veidošana kopīgu izglītības mērķu sasniegšanai.
4. Mūsdienās, laikā, kad vērtību aktualitāti ietekmē globālie izaicinājumi, aktuāla kļūst ne tikai jauniešu sagatavošana darba tirgum, bet arī tādu prasmju un kompetenču attīstīšana, lai jaunieši kļūtu par aktīviem, atbildīgiem un pilsoniski aktīviem pozitīvu pārmaiņu veicinātājiem sabiedrībā, tolerantu un saprotošu, apzinoties īstermiņa un ilgtermiņa perspektīvas.
 5. Skaidru mērķu definēšana kļūst par svarīgu faktoru, lai apzinātu neizmantotās iespējas un rastu problēmu risinājumus. 21. gadsimtā aktuālās vērtības ir jaunrade, saspilējuma un spriedzes mazināšana un atbildības uzņemšanās.
 6. Vērtību transformācija notiek relatīvi ilgā laika posmā. Kompetenču, tai skaitā – caurviju kompetenču, pilnveidošana mūsdienās ir kļuvusi par nozīmīgu vērtību. Aktuāla kļūst individuālā ieguldījuma sniegšanu visas sabiedrības labklājībā un ikviena unikālo spēju attīstīšana, kā arī atvērtība inovācijām, spēja pielāgoties dažādām dzīves situācijām/uzdevumiem, risināt konfliktus, būt radošiem, meklēt inovatīvus risinājumus, kritiski domāt, iesaistīties, sadarboties, definēt mērķus un būt godīgiem.
 7. Mūsdienu izaicinājumi pastiprina nepieciešamību skolotāju profesionālās kompetences nemitīgai pilnveidei. Skolotāja profesionālā kompetence ietver spēju vadīt autentisku mācību procesu, izprast aktuālos notikumus sabiedrībā, sasaistīt mācību pieredzi ar reālo dzīvi, profesionālajā darbā noteikt mērķus, kā arī atvērtību starpdisciplināritātei, sadarbībai, jēgpilnai mācību laika izmantošanu u. c.

Literatūra un avoti

- Aavik, T. & Allik, J (2002). The structure of Estonian personal values: A lexical approach. *European Journal of Personality*, 16, 221–235. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.439>.
- Baum, S. & Payea, K. (2005). *The benefits of higher education for individuals and society. Trends in higher education*. New York: College Board. Retrieved from: <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/COLBRDUS/C040907B.pdf>.
- Bouguila, S. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4, 46–51. India: Society of Education.
- Care, L. & Luo, R. (2016). *Assesment of Transversal Competeces*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>.
- Aavik, T. & Allik, J (2002). The structure of Estonian personal values: A lexical approach. *European Journal of Personality*, 16, 221–235. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.439>.

- Baum, S. & Payea, K. (2005). *The benefits of higher education for individuals and society. Trends in higher education*. New York: College Board. Retrieved from: <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/COLBRDUS/C040907B.pdf>.
- Bouguila, S. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4, 46–51. India: Society of Education.
- Care, L. & Luo, R. (2016). *Assesment of Transversal Competeces*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*: Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- Hechter, M., Nadel, L., & Michod, R. E. (1993). *The origin of values*. Aldine Transaction.
- Korsgaard, C., M. (1983). Two Distinctions in Goodness. *The Philosophical Review*, 92, 169–195.
- Littlewood, W. (1991). *Curriculum design. Applied linguistics and language teaching*, London: Macmillan and The British Council.
- Mc Shane, M. (2014). *Education and opportunity*. Washington: AEI Press.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., & Dirilen Gumus, O. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (4), 663–688.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*. 47 (4), 249–288.
- OECD. (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Paris: OECD. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework. Future of Education and Skills 2030 Attitudes and Values for 2030*. Paris: OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf.
- Oyserman, D. (2002). Values: psychological perspectives. *International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences*, 16150–16153. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01735-6>.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sīle, V., & Sīlis, V. (2018). Refleksija par vērtībām tagadnes kontekstā. *Akadēmiskā Dzīve*, 54, 72–84. DOI: <https://doi.org/10.22364/adz.54.10>.
- Ye, L. (2021). Rebuild classroom teaching values. *Best Evidence in Chinese Education*, 8 (2), 1131–1141.
- Wladkowski, R. (2008). *Enhancing Adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.

1.3.

Vērtību ietekme uz skolotāju veiktspēju

Asociētā profesore *Dr. paed.* Maija Ročāne, RTU Liepājas akadēmija
Vadošā pētniece *Dr. paed.* Svetlana Ušča, RTU Rēzeknes akadēmija
Profesors *Dr. paed.* Pāvels Jurs, RTU Liepājas akadēmija
Profesore *Dr. paed.* Dina Bethere, RTU Liepājas akadēmija

Ievads

Mūsdienās skola un visa sabiedrība kopumā saskaras ar dažādiem strauji mainīgās pasaules izaicinājumiem, un šie izaicinājumi ietekmē arī skolotāju profesionālo darbu skolā. Tādēļ aktuāla kļūst skolotāju profesionālās kompetences nepārtraukta pilnveide, kas ietver spēju:

- vadīt autentisku mācību procesu (balstītu skolēnu mācīšanās vajadzībās un progresā, kā arī izpratnē par aktuāliem notikumiem sabiedrībā; mācību pieredzes sasaisti ar reālo dzīvi; mērķtiecīgi virzītu uz kompetenču pilnveidi, kā arī starpdisciplināritāti, sadarbību un jēgpilnu mācību laika izmantošanu u. c.) (*OECD, 2018, 7*);
- būt elastīgam un pielāgoties pārmaiņām (mācību programma nav tikai iepriekš noteikta un statiska, tā ir dinamiska un pielāgojama aktuāliem notikumiem zinātnē un sabiedrībā) (*OECD, 2018, 7*). Atvērtība izaicinājumiem sekmē akadēmiskos rezultātus. Citiem vārdiem sakot, apzinīgi cilvēki mēdz būt uzticami, organizēti un neatlaidīgi (*Poropat, 2009*). Atvērtība jaunai pieredzei ir nozīmīga jaunām inovācijām (*Ackerman, Kanfer, & Beier, 2013*);
- iesaistīties (aktīvi sadarboties ar skolēniem un citiem mācību procesā iesaistītajiem kopīgu mērķu sasniegšanā) (*OECD, 2018, 7*), kas lielā mērā liecina par skolotāja pašefektivitāti. Pašefektivitāte ir cieši saistīta ar panākumu gūšanu (*Schunk, 1981*), savukārt cilvēki, kuri uzskata, ka ir nepietiekami zinoši, profesionāli, kuriem ir zema pašefektivitāte, bieži negribīgi pildīs uzticētos uzdevumus, kā arī viegli padosies, sastopoties ar šķēršļiem (*Schunk, 1981*).

Lai arī tieši kompetence ir kļuvusi par noteicošo elementu katra cilvēka raksturojumā, mūsdienu sabiedrībā par vienu no galvenajām prasībām tiek noteikta individuālās rīcības efektivitāte jeb veiktspēja. Tādējādi aktuāli kļūst jautājumi par to, kā veiksmīgāk paveikt to, kas tiek darīts, un kā labāk izmantot kompetences kāda konkrēta uzdevuma paveikšanai (*Matthews, 2014*).

Ikvienu cilvēku rīcību lielā mērā nosaka vērtības, personiskās un sociālās, kā arī sabiedrības vērtības un to ietekme uz lēmumu pieņemšanas procesu. Arī mūsdienu strauji mainīgās pasaules izaicinājumi ietekmē kāda konkrēta

skolotāja ar darba pieredzi pedagoģijā vai pedagoģijas programmas absolventa vēlmi vai, pretēji, nevēlēšanos strādāt skolā. Skolotāja profesija ietver pārmaiņu veicināšanu, taču pozitīvu pārmaiņu pamatā ir vērtības. *Schwartz* (2006) uzsver skolotāju ievērojamo ietekmi uz skolēnu uzvedību un mācību rezultātiem gan personiskajā, gan arī sociālajā kontekstā, kas ir ievērojami lielāka nekā citu izglītības sistēmā iesaistīto dalībnieku ietekme. Turklāt minētais autors akcentē, ka skolotāji ir galvenie vērtību nesēji, tādējādi arī pārmaiņu veicinātāji.

Lai arī vērtību pieņemšana sākas audzināšanas procesā ģimenē, *Ye* (2021) akcentē tieši skolotāja individuālo atbildību par vērtību apliecināšanu un īstenošanu, taču vienlaikus ir jāatzīst, ka normatīvajos aktos akcentētās vērtības var nebūt aktuālas visiem izglītības procesā iesaistītajiem. Tādējādi atklājas slēpto vērtību (*hidden values*; vērtības, kas cilvēkam ir aktuālas, bet atšķirīgas no valsts izglītības politikā noteiktajām) klātesamības iespēja, piemēram, ja skolotājs uzskatīs, ka mācību procesā nozīmīgākā vērtība vērtību prioritāšu sistēmā ir zināšanu tālāknodošana, citas vērtības, piemēram, audzināšanas darbs, viņam var šķist nenozīmīgas un mazāk svarīgas. *Littlewood* (1991) akcentē, ka izglītības procesā būtiskākā vērtība ir ne tikai zināšanu tālāknodošana, īpaši nozīmīga kļūst personiskā izaugsme, sociālā atbildība un kultūras izpratnes veicināšana. Teorētisko izziņas avotu analīze atklāj, ka veikspēja ir cilvēka "brīvība dzīvot savu dzīvi, novērtējot un paplašinot reālās izvēles iespējas" (*Sen*, 1999, 293). *Nagarajan & Prabhu* (2015) uzsver, ka veikspēja ietver "zināšanu, prasmju un personisko īpašību integrāciju, ko efektīvi un atbilstoši izmanto dažādās zināmās un nepazināmās dzīves situācijās" (*Nagarajan & Prabhu*, 2015).

Matthews (2014) akcentē, ka veikspējas komponentes ir zināšanas, prasmes, domāšanas veids, attieksme, motivācija, iesaistišanās, vide un pieeja resursiem (*Matthews*, 2014). Veikspēja izpaužas:

- personīgās īpašībās (*personal attributes*), piemēram, izturībā un drosmē, atvērtībā un neatlaidībā, ierosinājumos un pārmaiņās, sarežģītu lēmumu pieņemšanā u. c.;
- godprātīgā rīcībā (*act with integrity*), kas ietver augstus ētikas standartus un profesionālu rīcību organizācijas kultūras pilnveidošanai;
- pašpilnveidē (*manage self*), kas izpaužas izaugsmes iespēju proaktīvā meklēšanā, iniciatīvā un izlēmībā;
- iekļaujošās kultūras veicināšanā, kurā darbinieki novērtē daudzveidību, iedvesmojot citus;
- cieņpilnās attiecībās, efektīvā komunikācijā un sadarbībā (*NSW Public Service Commission*, 2020).

Galagan, Hirt, & Vital (2019) uzskata, ka veikspēja ir cieši saistīta arī ar pielāgošanos un atvērtību pārmaiņām nākotnes vajadzību apmierināšanai (*Galagan, Hirt, & Vital*, 2019).

Pētījuma metodoloģija

Projekta pētījumam izstrādātajā aptaujā tika iekļauti slēgtie un atvērtie jautājumi. Slēgtajos jautājumos tika izmantota Likerta skala, kur 1 – viszemākais vērtējums, 5 – visaugstākais. Atbilstoši pētniecības pamatprincipiem (Geske & Grīnfelds, 2020; Yusoff, 2019) uzmanība tika pievērsta anketas validitātei. Tika veikta:

- 1) ārējās pamatotības izvērtēšana (*face validity*) – vai formulētie anketas jautājumi saturiski un tehniski atbilst pētījuma ietvarstruktūras mērķiem un uzdevumiem un ļauj apzināt respondentu viedokli par izglītības vērtības ietekmi uz Latvijas sabiedrības izaugsmi sociālekonomiskajā un kultūras kontekstā;
- 2) aptaujas satura pamatotības (*content validity*) izvērtēšana – tika organizētas diskusijas, kuru laikā piesaistītie jomas eksperti novērtēja jautājumu skaidrību, saprotamību un atbilstību pētījuma mērķim;
- 3) aptaujas aprobācijas rezultātā iekšējās saskaņotības (*internal consistency*) pārbaude, kurā Kronbaha alfas rezultāts anketai kopumā ($\alpha > 0,7$) un jautājumiem atsevišķi ($0,794 \leq \alpha \leq 0,963$) liecina par labu iekšējo saskaņotību. Kolmogorova-Smirnova tests parāda, ka dati neatbilst normālam sadalījumam ($p < 0,05$), kas noteica neparametrisko testu izmantošanu.

Pētījumā piedalījās 169 pedagogi, pārstāvot visus Latvijas reģionus. 8,3% – no Rīgas, 5,9% – no Pierīgas, 43,2% – no Kurzemes, 6,5% – no Vidzemes, 8,3% – no Zemgales un 27,8% – no Latgales. 7,1% respondentu patlaban strādā un studē, augstākā izglītība vēl nav iegūta, 4,1% respondentu ir iegūta 1. līmeņa augstākā izglītība, 10,7% – augstākā izglītība, 15,4% – bakalaura grāds, 49,1% – maģistra grāds, 13,6% – zinātnes doktora grāds. Respondentiem ir dažāds pedagoģiskais stāžs – 20,1% – līdz pieciem gadiem, 7,7% – no sešiem līdz 10 gadiem, 6,5% – no 11 līdz 15 gadiem, 11,2% – no 16 līdz 20 gadiem, 54,4% darba stāžs ir 21 gads un vairāk. Šāds respondentu sadalījums atspoguļo reālo situāciju Latvijas skolās.

Lai analizētu aptaujā iegūtos kvalitatīvos datus uz aptaujā iekļautajiem atvērtajiem jautājumiem par skolotājiem nozīmīgām izglītības vērtībām, tika veikta kontentanalīze – raksturojošo frāžu (kodu) fiksēšana, kategoriju izcelšana, vispārināšana un atbilžu salīdzināšana. Kvalitatīvā aptaujas datu analīze ietver interpretāciju un kategorizāciju. Kontentanalīzes mērķis ir sniegt jaunas atziņas, zināšanas, faktus un praktiskus norādījumus turpmākai rīcībai (Krippendorff, 1980). Tika analizētas respondentu ($N = 169$) sniegtās atbildes, jo kvalitatīvajiem pētījumiem nav vispārpieņemta izlases lieluma, tas ir atkarīgs no pētījuma mērķa un jautājumiem (Burmeister, & Aitken 2012; Sandelowski, & Barroso, 2003).

Pētījuma rezultāti

Aptaujas datu analīze. Atbildot uz jautājumu “Kādas, Jūsaprāt, ir izglītības vērtības?” (respondenti ir snieguši no viena līdz sešiem **vērtību piemēriem**), iegūto datu analīze atklāj, ka, salīdzinot respondentu minētās atbildes ar Švarca (2006) izstrādāto sociālo vērtību klasifikācijas sistēmu, var secināt, ka respondentu – skolotāju visbiežāk minētā vērtība ir pašvadība (*self-direction*) (minēta 161 reizi) (skat. respondentu nosaukto vērtību, kas atbilst pamatvērtībai – pašvadība, raksturojošu frāžu un kategoriju analīzes apkopojumu 1.3.1. tabulā). Taču ir jāatzīst, ka respondenti ir snieguši vērtību piemērus, kas atbilst visām Švarca (2006) izstrādāto sociālo vērtību klasifikācijas sistēmā iekļautajām vērtībām.

Respondentu – skolotāju visbiežāk akcentētās pašvadību raksturojošās kategorijas ir:

- veikspēja (piemēram, kritiskā domāšana; radošums, problēmrisināšanas prasmes, aktīva rīcība, prasme mācīties, profesionalitāte, līderība un empīriskajā pieredzē gūto zināšanu un prasmju noderīgums un lietošana reālajā dzīvē). Viens skolotājs uzsver, ka “svarīga ir iemācīto zināšanu atbilstība reālajai dzīvei. Ir tiešām smieklīgi klausīties mācībspēkus – teorētiķus, ja pats esi strādājošs praktiķis”;
- vērtības, kas norāda virzību uz mērķi (piemēram, fleksibilitāte, pašapziņa, pašattīstība, pašrealizācija, ilgtspēja, motivācija, attīstība, zinātkāre, atvērtība, drosme);
- iespēju realizēt savas idejas un paust savu gribu (brīvība, neatkarība);
- turpmākas pilnveides/izglītošanās iespējas (redzesloka paplašināšana, centība). Viens respondents akcentē, ka “izglītība ir kā uzkrājums, ja šodien man šis diploms varbūt tieši neder, lai atrastu darbu, iespējams, rīt noderēs”.

Tikai viens respondents ir minējis varu (*power*) kā izglītības vērtību, akcentējot “sociālā statusa” nozīmīgumu. Divi respondenti uzsver normatīvajos dokumentos ietvertās vērtības, sniedzot atbildi, ka “vērtību dimensija ir balstīta Latvijas Republikas Satversmē, Vispārējā cilvēktiesību deklarācijā un Eiropas Cilvēktiesību konvencijā noteiktajās vērtībās”. Savukārt viens respondents pauž pārliecību, ka nozīmīgākās izglītības vērtības ir Ministru kabineta noteikumos Nr. 480 ietvertie tikumi “atbildība, centība, drosme, godīgums, gudrība, laipnība, savaldība, taisnīgums, tolerance” (Ministru kabinets, 2016). Savukārt viens respondents ir uzsvēris, ka izglītības galvenā vērtība ir – “cilvēks”. Datu analīze atklāj, ka respondenti – skolotāji par izglītības vērtībām uzskata gan terminālās, gan arī instrumentālās vērtības. Kā būtiska terminālā vērtība ir akcentēta tieši prasmju un kompetenču pilnveide, savukārt respondentu minētās vērtības – “pašapziņa”, “motivācija”, “zinātkāre”, “pārliecība” u. c. kļūst par pamatu kompetenču pilnveidei un aktīvai rīcībai.

Respondentu nosauktās vērtības, kas atbilst pamatvērtībai – pašnoteikšanās, raksturojošu frāžu un kategoriju analīze (N = 169)

Raksturojošās frāzes (kodi) / to skaits	Kategorija
Empīriskajā pieredzē gūto zināšanu un prasmju noderīgums un lietošana reālajā dzīvē (35); problēmrisināšanas prasmes (12); aktīva rīcība (11); kompetence (10); radošums (9); kritiskā domāšana (8); prasme mācīties (8); profesionalitāte (8); līderība (5). Kopā – 106.	Veiktspēja
Fleksibilitāte (4); pašapziņa (4); pašattīstība (4); pašrealizācija (4); ilgtspēja (3); motivācija (3); attīstība (3); intelekta attīstība (3); zinātkāre (3); atvērtība (2); personības attīstība (2); drosmē (2); erudīcija (1); pārlicība (1); iniciatīva (1). Kopā – 40.	Virzība uz mērķi, kas ietver pielāgošanos, mainīgumu un pārlicību par sevi un savām spējām
Brīvība (6); neatkarība (1). Kopā – 7.	Iespēja realizēt savas idejas un paust savu gribu
Redzesloka paplašināšana (5); centība (1). Kopā – 6.	Turpmākas pilnveides/izglītošanās iespējas
Pašvērtējums (1); pašrefleksija (1). Kopā – 2.	Subjektīvā vērtējuma turpmākai izaugsmei par sevi veidošana

Analizējot respondentu minētās atbildes atbilstoši Švarca (2006) izstrādātajai sociālo vērtību klasifikācijas sistēmas vienai no pamatvērtībām – pašvadībai (*self-direction*), ir jāatzīst, ka respondentu – skolotāju nosauktās vērtības vairāk atspoguļo cilvēka definētos ilgtermiņa mērķus **terminālās** vērtības (*terminal values* pēc Rokeach, 1973) (minēts 106 reizes), kas apliecina izglītības procesā sasniedzamo rezultātu nozīmīgumu. Šīs vērtības raksturojošās frāzes ir šādas: empīriskajā pieredzē gūto zināšanu un prasmju noderīgums un lietošana reālajā dzīvē; problēmrisināšanas prasmes; pilsoniski aktīva rīcība; kompetence; radošums; kritiskā domāšana; prasme mācīties; profesionalitāte; līderība. Savukārt ievērojami mazāk (55 reizes) ir minētas vērtības, kas nosaka konkrētus noteikto “lielo mērķu” sasniegšanas soļus. Šīs vērtības var asociēt ar **instrumentālajām** vērtībām (*instrumental values* pēc Rokeach, 1973). Šīs vērtības raksturojošie respondentu minēto frāžu piemēri ir šādi: fleksibilitāte; pašapziņa; pašattīstība; pašrealizācija; ilgtspēja; pārlicība u. c.

Aptaujas datu analīze atklāj, ka nozīmīga izglītības vērtība respondentiem – skolotājiem ir veiktspēja. Veiktspējas nozīmi akcentē arī aktuālās norises

mūsdienu sabiedrībā. Aptaujas ietvaros autori vēlējas noskaidrot, cik lielā mērā vērtības ietekmē pozitīvas pārmaiņas sabiedrībā, tai skaitā arī izglītībā.

Empīriskā izpēte atklāj izglītības vērtību ietekmi gan uz personīgo, gan arī profesionālo veikspēju. Skolotāju aptaujas datu analīze liecina, ka tieši individuālā vērtību prioritāšu sistēma nosaka pūles un ieguldījumu konkrēta darba veikšanā, resursu izmantošanu, procesu efektivitāti u. c., kas sakrīt arī ar teorētisko avotu izpētē gūtajām atziņām (*Spicker, 2009*). Respondentu atbilžu piemēri ir “labā izglītība dod iespēju darīt darbu, kas tev patīk, rada finansiālo drošību”; kā arī “sniedz iespēju realizēt savus dzīves mērķus” un “iespējas sevi pašrealizēt”.

Izglītības ieguvumi un to ietekme uz dzīves kvalitāti. Sniedzot novērtējumu no 1 (neietekmē) līdz 5 (ietekmē ļoti lielā mērā), respondentu visaugstāk novērtētie ietekmējošie faktori ir šādi:

- iespēja labāk orientēties notiekošajā (vidējais vērtējums – 4,41);
- komunikācijas spēju pilnveidošana (vidējais vērtējums – 4,32);
- iespēja paaugstināt pašvērtējumu (vidējais vērtējums – 4,31);
- talantu attīstīšana (vidējais vērtējums – 4,24);
- dzīves kvalitātes uzlabošana (vidējais vērtējums – 4,19);
- radošo spēju pilnveide (vidējais vērtējums – 4,08);
- emocionālā labjūte (vidējais vērtējums – 4,05).

Arī drošības izjūtas paaugstināšanai ir sniegts salīdzinoši augsts vērtējums (vidējais vērtējums – 4,13). Savukārt ar zemāku vērtējumu respondenti ir novērtējuši iespēju uzlabot veselību (vidējais vērtējums – 3,37), sava optimisma līmeni (vidējais vērtējums – 3,37) un privātās dzīves uzlabošanas iespējas (vidējais vērtējums – 3,52) izglītības procesā.

Aptaujas datu analīze akcentē arī respondentu pārliecību par profesionālās pilnveides nepieciešamību izglītības procesā – vairums respondentu (73 %) uzskata, ka sevis pilnveidošana profesionālajā jomā viņiem ir ļoti būtiska. Tādējādi var secināt, ka tieši skolotāju profesionālā pilnveide lielā mērā ietekmē visas sabiedrības labklājību.

Vērtību ietekmes uz organizācijas veikspēju analīze. Cilvēka rīcību, tai skaitā profesijas izvēli, var noteikt gan personiskās vērtības (individuālie ieguvumi mācīšanās/studiju rezultātā), gan arī sabiedrībai nozīmīgās vērtības. Tādējādi par mācību procesa būtisku ieguvumu kļūst gan personiskā, gan arī visas sabiedrības labklājība (*Baum & Payea, 2005*), ko lielā mērā ietekmē sociālās vērtības – vērtības, kas nosaka to, kā cilvēki veido attiecības ar citiem, mijiedarbojas un risina konfliktus, lai sabiedrība varētu efektīvi funkcionēt, kā arī sabiedrības vērtības, kas ietekmē kultūras un sabiedrības prioritāšu virzienu, kā arī kopējos principus un vadlīnijas sociālās kārtības veidošanā (*OECD, 2019*).

Rokeach (1974) uzsver, ka instrumentālās vērtības (*instrumental values*) ietver sociālo atbildību un arī atbildību par profesionālo pienākumu veikšanu. Mūsdienu izglītībā aktuāla kļūst sabiedrības attieksmes ietekme uz vērtību rašanos (*Korsgaard, 1983*), kā arī kopīga zināšanu sabiedrības veidošana izglītības mērķu

sasniegšanā (*Wladkowski*, 2008), jo visa sabiedrība nodod nākamajām paaudzēm zināšanas, prasmes, vērtības, tradīcijas un kultūras normas (*Bouguila*, 2013).

Aptaujas dati liecina, ka skolotāji salīdzinoši augsti vērtē prasmi būt sociāli atbildīgiem (vidējais vērtējums – 4,34). 21. gadsimtā izglītība nozīmē ne tikai mācīšanos sev, bet arī mācīšanos dalīties viedokļos un uzskatos, tostarp atšķirībās vai “kopīgās patiesībās”. Tādējādi zināšanu sabiedrības veidošana, lai sasniegtu izglītības mērķus, kļūst par svarīgu vērtību (*Wladkowski*, 2008). Tā noteikti ir vērtība, kas nosaka rīcības motivāciju, tostarp nākotnes profesijas izvēli (*Baum & Payea*, 2005).

Vērtību pieņemšanu ietekmē arī sabiedrības attieksme, atbalstot vai neatbalstot konkrētas indivīda darbības, tostarp izvēlēto profesiju (*Korsgaard*, 1983). Respondenti augstu novērtējuši arī prasmi izvērtēt savu rīcību (vidējais vērtējums – 4,18), spēju saprast citu cilvēku vajadzības un vēlmes (vidējais vērtējums – 4,15), kā arī prasmi definēt turpmākos mērķus savā profesionālajā darbā (vidējais vērtējums – 4,08). Savukārt zemākais novērtējums prasmju un kompetenču kontekstā ir individuālajai (esat izstrādājis un profesionālajā darbā pārbaudījis jaunas mācību metodes, īstenojis jaunas idejas) (vidējais vērtējums – 3,50) un kolektīvajai (aktīva sadarbība radošu ideju īstenošanai, kopīga jaunu zināšanu radīšana) (vidējais vērtējums – 3,51) jaunradei. Taču ir jāatzīst, ka aptaujas dati liecina par aktualizējušos sabiedrības atbalsta trūkumu skolotāja profesijai – atbildot uz jautājumu, cik lielā mērā savā profesionālajā darbā jūtat sabiedrības atbalstu pedagoga profesijai un novērtējot atbalstu skalā no 1 (nekad) līdz 5 (vienmēr), respondentu vidējais vērtējums ir 2,66.

Vērtību ietekmes uz pozitīvām pārmaiņām veikspējas analīze. Skolotāji ir vērtību nesēji, tādējādi arī pārmaiņu veicinātāji (*Schwartz*, 2006). Nozīmīgs faktors pozitīvu pārmaiņu veicināšanai skolēnos ir skolotāja pedagoģiskā pārlicība. *Covington* (1984) akcentē to, ka skolēni, kuru nozīmīgākā vērtība mācību procesā ir panākumi ikvienā izglītības posmā, var nemitīgi fokusēties uz izvairīšanos no kļūdām un neveiksmēm. Taču mūsdienās nozīmīga kļūst virzība uz mācīšanās mērķu sasniegšanu (*Ye*, 2021, 1132–1133). Tieši pārlicība par to, cik veiksmīgi var būt skolēni mācīšanās procesā, sekmē viņu motivācijas līmeni un akadēmiskos sasniegumus (*Bandura*, 1993). *Chan* (2005) konstatē, ka skolotājiem ar augstu profesionālo veikspēju nozīmīga vērtība ir sadarbība un kultūru daudzveidība. Savukārt skolotāju, kuru būtiskākā izglītības vērtība ir zināšanu tālāknodešana skolēniem, profesionālā darba rezultāts var būt tikai pasīva zināšanu pieņemšana, pielāgošanās, pakļaušanās, citu cilvēku uzdevumu pildīšana, kā arī nemitīga panākumu gūšana zināšanu apguvē.

Tādējādi var secināt, ka pārmaiņu radīšanai, mērķa sasniegšanai, rīcībai un veikspējai nozīmīga kļūst pašrefleksija (spēja pārdomāt, noteikt prioritātes, apzināties vērtības), līdzsvars un perspektīvas apzināšanās (perspektīvu saskatīšana no dažādiem skatpunktiem, holistiska skatījuma uz situāciju iegūšanai); pārlicība (sevis pieņemšana un apzināšanās; koncentrēšanās uz

izaugsmi) (Jansen, & Kraemer, 2011), terminālās (*terminal values*) vērtības, kas atspoguļo "lielos mērķus", un instrumentālās vērtības (*instrumental values*), vērtības, kas ir orientētas uz konkrētu "lielo" mērķu sasniegšanas soļiem (Rokeach, 1973), kā arī pašregulācijas attieksmes, ko raksturo pašanalīze un paškontrolē, kā arī savas darbības novērtēšana (Špona, 2006, 59).

Atbildot uz jautājumu, cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā un novērtējot pārmaiņu veicināšanas iespēju no 1 (neizjūtu sevi kā pārmaiņu veicinātāju sabiedrībā) līdz 5 (izjūtu sevi kā pārmaiņu veicinātāju), pārmaiņu veicināšanas iespēju vidējais pašvērtējums ir 3,53. Jāatzīst arī tas, ka ievērojams respondentu skaits – 29 respondenti – neizjūt sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju vispār vai arī gandrīz neizjūt.

Tika konstatēta korelācija starp pašnovērtējumu jautājumā, cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā un kultūras jautājumu izpēti ($r = 0,177$, $p = 0,003$) (1.3.2. tab.), kas aktualizē teorētiskajā izpētē gūtās atziņas, ka izglītības procesā būtiskas vērtības ir kultūras izpratnes veicināšana un kultūru daudzveidība (Littlewood, 1991; Chan, 2005). Respondentu sniegto atbilžu piemēri vērtībām izglītībā ir šādi: latviešu dzīvesdziņa; personības pilnveide; personības un kopienas vērtību harmonizācija; kultūras vērtību aktīva pārmantošana un iedzīvināšana; nacionālā izglītība, kultūras mantojums, garīgas vērtības, empātija; izglītībā nozīme ir arī tam, lai pieredze un tradīcijas sadarbotos ar vēlmi atklāt un pieņemt jauno. Viens respondents savās atbildēs ir īpaši akcentējis multikultūras aspektus – no pirmskolas jau mācīt vispārcilvēciskās vērtības, attieksmi pret vidi, darbu, multikulturālismu, nevis ultranacionālismu. Mācībspēku – izcilu personību – piesaiste, kuri ar savu paraugu un mācīšanas veidu veicina skolēnu un studējošo izaugsmi.

1.3.2. tabula

Korelācijas ar kultūras jautājumu apgalvojumiem

	Kultūras dzīves piedāvājums veicina manu izpratni par izglītību kā vērtību	Esošais kultūras piedāvājums atbilst manam vērtību kopumam	Es izvēlos iesaistīties kultūras dzīves pasākumos, izvēloties no esošā piedāvājuma	Esošais kultūras piedāvājums veicina manu vēlmi piedalīties sociālajos procesos	Esošais kultūras piedāvājums veicina manu vēlmi būt saskarsmē un izprast līdzcivēkus	Kultūra ir veicinājusi / ietekmējusi manas personības veidošanos un izaugsmi
Esošais kultūras piedāvājums atbilst manam vērtību kopumam	0,421					



	Kultūras dzīves piedāvājums veicina manu izpratni par izglītību kā vērtību	Esošais kultūras piedāvājums atbilst manam vērtību kopumam	Es izvēlos iesaistīties kultūras dzīves pasākumos, izvēloties no esošā piedāvājuma	Esošais kultūras piedāvājums veicina manu vēlmi piedalīties sociālajos procesos	Esošais kultūras piedāvājums veicina manu vēlmi būt saskarsmē un izprast līdzilvēkus	Kultūra ir veicinājusi / ietekmējusi manas personības veidošanos un izaugsmi
Es izvēlos iesaistīties kultūras dzīves pasākumos, izvēloties no esošā piedāvājuma	0,327	0,508				
Esošais kultūras piedāvājums veicina manu vēlmi piedalīties sociālajos procesos	0,436	0,463	0,443			
Esošais kultūras piedāvājums veicina manu vēlmi būt saskarsmē un izprast līdzilvēkus	0,395	0,345	0,379	0,541		
Kultūra ir veicinājusi/ ietekmējusi manas personības veidošanos un izaugsmi	0,430	0,345	0,291	0,409	0,439	
Cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā?	0,150	0,160	0,203	0,162	0,156	0,219

Secinājumi

1. Gan teorētiskā, gan arī empīriskā izpēte atklāj izglītības vērtību ciešo saikni ar dzīves mērķiem, kā arī individuālo vērtību ciešo saikni ar aktuālajām vērtībām sabiedrībā. Mūsdienu strauji mainīgās pasaules izaicinājumi var ietekmēt skolotāju un pedagoģijas programmu studentu vēlmi vai arī, pretēji, nevēlēšanos strādāt skolā.
2. Pārmaiņu vidē mūsdienās nozīmīgas izglītības vērtības ir pielāgošanās spēja, radošums, zinātkāre un atvērtība. Tādēļ skolotāja darbā aktuāla kļūst jaunrade, prasme saskaņot dažādas perspektīvas un intereses vietējā un globālā mērogā, problēmu risināšanas prasmes, kompromisu un taisnīguma meklēšana demokrātisku procesu sekmēšanai, kopsakarību meklēšana, savas ģimenes un kopienas labklājības sekmēšana, izprotot citu vajadzības un vēlmes.
3. Skolotāja profesija ietver pārmaiņu veicināšanu, taču pozitīvu pārmaiņu pamatā ir vērtības. Tādējādi skolotāja darbā var noteikt ne tikai personisko un sabiedrības, bet arī veikspējas vērtību ietekmes līmeni. Arī skolotāja profesionālās karjeras izvēle iezīmē viņa atbildību ne tikai par skolēnu mācīšanos, bet arī audzināšanas darbu.
4. Sabiedrībā un masu medijos bieži tiek pausts uzskats, ka skolotāja nozīmīgākais uzdevums ir zināšanu tālāknodošana. Tādējādi normatīvajos dokumentos, piemēram, "Izglītojamo audzināšanas vadlīnijās un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtībā" (Ministru kabineta noteikumi Nr. 480) paustās vērtības kādam var šķist nenozīmīgas un/vai mazāk svarīgas par zināšanu apguvi.
5. Aptaujas datu analīze atklāj, ka respondentu – skolotāju biežāk minētās izglītības vērtības ir saistītas ar ilgtermiņa mērķu (terminālās vērtības) sasniegšanu, piemēram, prasmju un kompetenču pilnveide, kas apliecina uzsvaru uz sasniedzamajiem rezultātiem. Mazāk respondentu ir minējuši vērtības, kas nosaka konkrētus izvērztos "lielo mērķu" sasniegšanas soļus/priekšnosacījumus (instrumentālās vērtības), piemēram, motivācija, fleksibilitāte un pārlicība.
6. Visbiežāk respondentu minētās izglītības vērtības atbilst sociālo vērtību klasifikācijas sistēmas vienai no pamatvērtībām – pašvadībai (*self-direction*).
7. Veikspējas ietvaru var aplūkot personīgās, profesionālās, organizācijas un pārmaiņu veikspējas kontekstā.
8. Veicot aptaujas datu analīzi respondentu – skolotāju personiskā vērtību ietekmes līmeņa izvērtēšanai, var secināt, ka respondenti ir snieguši salīdzinoši zemu novērtējumu izglītības ietekmei uz privātās dzīves, veselības un optimisma līmeņa uzlabošanu. Var akcentēt arī respondentu pārlicību par profesionālās pilnveides nepieciešamību izglītības

- procesā. Respondenti uzskata, ka izglītība viņiem sniedz iespēju radošuma un komunikācijas spēju pilnveidei, iespēju labāk orientēties notiekošajā un paaugstināt pašvērtējumu, attīstīt talantus, kopumā uzlabot dzīves kvalitāti un emocionālo labjūti.
9. Vērtību pieņemšanu ietekmē arī sabiedrības attieksme, atbalstot vai neatbalstot konkrētas indivīda darbības. Izvērtējot izglītības vērtību sabiedrības ietekmes līmeni, var secināt, ka respondenti – skolotāji uzskata izglītības pozitīvo ietekmi uz drošības izjūtas palielināšanos sabiedrībā, taču vienlaikus respondenti sniedz ļoti zemu novērtējumu sabiedrības atbalstam pedagoga profesijai. Aktualizējas arī zināšanu sabiedrības veidošanas nepieciešamība, tādējādi izglītības mērķu sasniegšana kļūst par svarīgu vērtību. Respondenti kā nozīmīgu izglītības ieguvumu ir atzinuši arī indivīda radošuma veicināšanu, savukārt zemākais novērtējums prasmju un kompetenču kontekstā ir aktīvai sadarbībai radošu ideju īstenošanai un kopīgai jaunu zināšanu radīšanai.
 10. Respondenti ir snieguši viduvēju novērtējumu savām iespējām veicināt pārmaiņas. Taču gandrīz 1/5 daļa respondentu vispār vai arī gandrīz neizjūt sevi kā pārmaiņu radītāju. Gan teorētisko izziņas avotu izpēte, gan arī empīriskā analīze ļauj secināt, ka skolotājiem ar augstu profesionālo veiktspēju nozīmīga vērtība ir sadarbība un kultūru daudzveidība.

Literatūra un avoti

- Ackerman, P. L., Kanfer, R., & Beier, M. E. (2013). Trait complex, cognitive ability, and domain knowledge predictors of baccalaureate success, STEM persistence, and gender differences. *Journal of Educational Psychology, 105*, 911–927. DOI: 10.1037/a0032338.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117–148. DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3.
- Baum, S. & Payea, K. (2005). *The benefits of higher education for individuals and society. Trends in higher education*. New York: College Board. Retrieved from: <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/COLBRDUS/C040907B.pdf>.
- Bouguila, S. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology, 4*, 46–51. India: Society of Education.
- Burmeister, E., & Aitken, L. M. (2012). Sample Size: How Many Is Enough? *Australian Critical Care, 25*, 271–274. DOI: 10.1016/j.aucc.2012.07.002.
- Chan, D., W. (2005). Counseling values and their relationships with self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Counselling Psychology Quarterly, 18* (3), 183–192. DOI: 10.1080/0951507050030447.
- Galagan, P., Hirt, M., & Vital, C. (2019). *Capabilities for Talent Development: Shaping the Future of the Profession (What Works in Talent Development)*. Alexandria: Association for Talent Development.

- Geske, A., & Grīnfelds, A. (2020). *Izglītības pētījumu aptaujas – no izveidošanas līdz datu apstrādei*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Harry M., & Jansen K. (2011). *From Values to Action: The Four Principles of Values-Based Leadership*. New York: Jossey-Bass.
- Korsgaard, C., M. (1983). Two Distinctions in Goodness. *The Philosophical Review*, 92, 169–195.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis an introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Littlewood, W. (1991). *Curriculum design. Applied linguistics and language teaching*, London: Macmillan and The British Council.
- Matthews, P. (2014). *Capability at work: How to solve the performance puzzle*. Milton Keynes: Three faces publishing.
- Matthew, H. (2014). Charter Values: The Uncanny Valley of Canadian Constitutionalism. *The Supreme Court Law Review: Osgoode's Annual Constitutional Cases Conference*, 67. DOI: 10.60082/2563-8505.1293.
- Ministru kabinets. (2016). *Ministru kabineta noteikumi Nr. 480. Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība*. Rīga. Retrieved from: <https://likumi.lv/ta/id/283735-izglitojamo-audzinanas-vadlinijas-un-informacijas-macibu-lidzeklu-materialu-un-macibu-un-audzinanas-metozu-izvertesanas>.
- Nagarajan, R. & Prabhu R. (2015). Competence and Capability – A New Look. *International Journal of Management*, 6 (6), 08–12. Retrieved from: <http://www.iaeme.com/IJM/issues.asp?JTypeIJM&VType=6&IType=6>.
- OECD. (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Paris: OECD. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework. Future of Education and Skills 2030 Attitudes and Values for 2030*. Paris: OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338. DOI:10.1037/a0014996.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Writing the Proposal for a Qualitative Research Methodology Project. *Qualitative Health Research*, 13 (6), 781–820. DOI: 10.1177/1049732303013006003.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*. 47 (4), 249–288.

- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 93. DOI: 10.1037/0022-0663.73.1.93.
- Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
- Wladkowski, R. (2008). *Enhancing Adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ye, L. (2021). Rebuild classroom teaching values. *Best Evidence in Chinese Education*, 8 (2), 1131–1141.
- Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11 (2), 49–54. DOI: 10.21315/eimj2019.11.2.6.

1.4.

Izglītības vērtību ietekme uz vecāku līdzdalību un atbildību

Pētniece Ph. D. Elita Špehte, RTU Liepājas akadēmija

Ievads

Vecāku iesaistīšanās skolēnu izglītības procesā sākas ģimenē, kur vecāki veido drošu un labvēlīgu vidi, veicina piemērotas mācīšanās iespējas, piedāvā palīdzību un veicina konstruktīvu skatījumu uz mācīšanos, ieaudzina vērtības (Cordova Jr. et al., 2024; Hsu & Chen, 2023). Vairāki pētījumi ir parādījuši pozitīvu korelāciju starp vecāku iesaistīšanos un skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem (Epstein, 2009; Greenwood & Hickman, 1991; Beard & Thomson, 2021).

Vecāku un kopienas iesaistīšanās un kopatbildība ir stūrakmens izglītojamo holistiskajai attīstībai un plašākai sabiedrības labklājības uzlabošanai (Li & Zhang, 2023). Turklāt kopienas iesaistīšanās izglītībā paplašina atbalsta tīklu ārpus ģimenes vienībām, bagātinot izglītības pieredzi, izmantojot dažādas perspektīvas, resursus un iespējas (Kelty & Wakabayashi, 2020).

Bērnu tiesību aizsardzības likums nosaka, ka vecākiem ir pienākums nodrošināt bērna pilnvērtīgu attīstību, tostarp iesaistīties izglītības procesā (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998). Ne vien skolas un skolēna sadarbība, bet arī vecāku iesaiste ir nepieciešama, lai veidotu skolēnu par zinošu un domājošu darītāju.

Izglītības likums (1999) nosaka šādus mehānismus, kas veicina vecāku līdzdalību un līdzatbildību lēmumu pieņemšanā izglītības politikas jomā:

- 1) saskaņā ar Izglītības likuma 31. pantu pirmsskolas, pamatizglītības, vidējās izglītības vai profesionālās ievirzes izglītības iestādēs jāveido izglītības iestādes padomes, kurās piedalās skolēnu, skolas pedagogu un darbinieku deleģēti pārstāvji, kā arī vecāki, un padomes locekļiem jāiesaistās izglītības procesa un tā rezultātu apspriešanā un jāizsaka savi priekšlikumi;
- 2) Izglītības likuma 55. un 57. pants nosaka vecāku tiesības saņemt informāciju jautājumos, kas saistīti ar bērnu izglītošanu un par visiem ar izglītošanu saistītiem jautājumiem;
- 3) saskaņā ar Izglītības likuma 21. pantu izglītības pārvaldes iestādes nodrošina nepieciešamo informāciju, konsultācijas un metodisko palīdzību sabiedrības līdzdalībai izglītībā.

Tādējādi vecāki ir līdzatbildīgas personas, kas pieņem lēmumus un formulē pasūtījumu izglītības sistēmai.

Pētījuma metodoloģija

Projekta pētījumā piedalījās 274 respondenti – 240 mātes, 28 tēvi, seši likumīgie pārstāvji. 69 respondentiem jeb 25,2 % izglītības iestādi apmeklē viens apgādībā esošais, 85 respondentiem jeb 31 % – divi bērni, 82 respondentiem jeb 29,9 % – trīs bērni, 38 respondentiem jeb 13,9 % – četri un vairāk bērni.

160 respondentu dzīvo pilsētā, 96 – novadā, 18 – dzīves vietu nav norādījuši. Respondentiem ir dažāds izglītības līmenis, 30 respondentiem līdz šim vēl nav iegūta augstākā izglītība, 25 respondentiem ir 1. līmeņa augstākā izglītība, 28 – augstākā izglītība, 60 – bakalaura grāds, 112 – maģistra grāds, 19 – zinātnes doktora grāds.

58 gadījumos respondentiem ir bērni pirmsskolas izglītības posmā, 132 gadījumos – pamatizglītības posmā, 82 gadījumos – vispārizglītojošās vidējās izglītības posmā, 21 gadījumā – profesionālā vidējās izglītības posmā, 46 gadījumos – augstākajā izglītībā, vienā gadījumā – speciālajā izglītībā.

Pētījuma rezultāti

Respondenti raksturoja Latvijas izglītību PSRS laikā – tās ir stabila zināšanas, bezierunu paklausība, disciplīna, centība un cieņa. Respondenti atzīmē, ka 20. gadsimtā Latvijas izglītība padomju laikā bija kā iespēja cilvēkiem izrauties no smagā darba kolhozos un sovhozos, laba izglītība nodrošināja iespēju veiksmīgāk iekļauties darba tirgū, kā arī augstākā izglītība bija viens no prestiža rādītājiem. Līdztekus respondenti norāda, ka skolotāju prestižs padomju sistēmas izglītības tradīcijās bija augstāks nekā mūsdienās.

Respondentiem skalā no 1 līdz 5 tika piedāvāts novērtēt, cik lielā mērā viņi izjūt sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā un cik lielā mērā viņi piekrīt, ka mūsdienās izglītība ir vērtība (1.4.1. tab.).

1.4.1. tabula

Vecāki – pārmaiņu radītāji

Apgalvojums/ jautājums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums									
			1		2		3		4		5	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā?	3,50	1,060	15	5,5	26	9,5	88	32,1	97	35,4	48	17,5
Cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība?	4,02	0,947	3	1,1	16	5,8	54	19,7	101	36,9	100	36,5

Salīdzinot pedagogu un vecāku atbildes, statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,047$) tika konstatētas atbildēs uz jautājumu, cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība. Vecāki izglītības vērtību novērtē augstāk (*Mean Rank* 231,03) nekā pedagogi (*Mean Rank* 206,25).

Respondentiem skalā no 1 līdz 5 tika piedāvāts novērtēt, cik lielā mērā viņi izjūt sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā un cik lielā mērā viņi piekrīt, ka mūsdienās izglītība ir vērtība (1.4.2. tab.).

1.4.2. tabula

Pārmaiņu radītāji – respondentu viedoklis

Apgalvojums/ jautājums	Vidējais					
	Pedagogi (N = 169)	Visi studenti (N = 166)	Pedagoģijas studenti (N = 60)	Vecāki (N = 274)	Sociālajā jomā strādājošie (N = 109)	Nestrā- dājošie (N = 72)
Cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā?	3,53	3,43	3,57	3,50	3,64	2,90
Cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība?	3,83	3,99	4,20	4,02	4,11	3,79

Salīdzinot esošo un topošo pedagogu atbildes, statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas. Salīdzinot pedagogu un vecāku atbildes, statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,047$) tika konstatētas atbildēs uz jautājumu, cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība. Vecāki izglītības vērtību novērtē augstāk (1.4.2. tab.).

Salīdzinot (1.4.3. tab.) pedagogu un vecāku atbildes, statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,033$) tika konstatētas apgalvojuma "Izglītība man sniedz iespēju labāk nopelnīt" novērtējumā – vecāki apgalvojumam piekrīt vairāk (*Mean Rank* 231,71) nekā pedagogi (*Mean Rank* 206,25).

Pārliecība par izglītības nozīmi

Apgalvojums/ jautājums	Vidējais					
	Pedagogi (N = 169)	Visi studenti (N = 166)	Pedagoģijas studenti (N = 60)	Vecāki (N = 274)	Sociālajā jomā strādājošie (N = 109)	Nestrā- dājošie (N = 72)
Izglītība man sniedz iespēju attīstīt savus talantus	4,24	4,13	4,18	4,19	4,19	3,83
Izglītība man sniedz iespēju aktīvāk piedalīties politiskajos procesos	3,45	3,30	3,30	3,49	3,57	3,06
Ja esmu izglītots, spēju dot lielāku ieguldījumu sabiedrībai	4,27	4,10	4,25	4,21	4,22	3,85
Ja esmu izglītots, vairāk varu iesaistīties vides aizsardzības uzlabošanā	3,79	3,59	3,72	3,76	3,78	3,24
Izglītība man sniedz iespēju labāk nopelnīt	3,78	4,01	3,85	3,99	4,14	3,86
Izglītība man sniedz iespēju uzlabot savu privāto dzīvi	3,52	3,47	3,63	3,57	3,62	3,15
Izglītībā gūtās zināšanas man sniedz iespēju uzlabot veselību	3,37	3,27	3,43	3,46	3,60	2,96
Izglītība attīsta manas radošās spējas	4,08	3,92	4,12	4,01	3,90	3,57
Izglītība attīsta manas komunikācijas spējas	4,32	4,37	4,33	4,39	4,31	4,19
Izglītība man sniedz drošības izjūtu	4,13	4,02	4,08	4,22	4,35	3,76
Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu	4,31	4,20	4,28	4,39	4,38	3,96
Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists	3,37	3,19	3,37	3,50	3,55	2,71

Salīdzinot esošo un topošo pedagogu atbildes (1.4.3. tab.), tika konstatētas šādas statistiski nozīmīgas atšķirības:

- 1) apgalvojuma “Izglītība man sniedz iespēju labāk nopelnīt” novērtējumā ($p = 0,050$) – topošie pedagogi apgalvojumam piekrīt vairāk (*Mean Rank* 177,95) nekā praktizējošie pedagogi (*Mean Rank* 158,23);
- 2) apgalvojuma “Izglītošanās paaugstina emocionālo labjūti” novērtējumā ($p = 0,026$) – praktizējošie pedagogi apgalvojumam piekrīt vairāk (*Mean Rank* 179,09) nekā topošie pedagogi (*Mean Rank* 156,71).

Secinājumi

1. Vecāki – respondenti pauž uzskatu, ka faktors, kas negatīvi ietekmē vecāku līdzdalību un līdzatbildību, ir nepārtraukti mainīgās un daudzreiz nepamatotās izmaiņas izglītības jomā.
2. Vecāku pašvērtējumā dominē pārliecība, ka ar savu rīcību un līdzdalību nespēj ietekmēt jebkādus procesus izglītības jomā.
3. Pētījuma rezultāti apliecina, ka nepieciešams bērniem mācīt cienīt vecākus, vecākus cilvēkus, skolotājus, izglītības jomā strādājošos kopumā, jo mūsdienās bērniem ir visatļautība un viņiem nav cieņas pret citiem.
4. Turklāt jau ģimenēs ir svarīgi iemācīt pieklājīgu uzvedību, cieņu pret bijušo un esošo vēstures, kultūras un mākslas mantojumu, mācīt rūpēties par savu veselību, higiēnu u. tml.
5. Vecāki no skolotājiem sagaida lielāku atdevi dažādu jautājumu risinājumos, tomēr paši vecāki nav gatavi aktīvi iesaistīties šajos procesos.
6. Vecākiem pietrūkst zināšanu, kas palīdzētu izprast pastāvošās izglītības vērtības un to ilgtermiņa ietekmi personības turpmākajā attīstībā.
7. Vienlaikus vecākiem pietrūkst zināšanu par to, kā viņi kā par savu bērnu izglītību atbildīgās personas var iesaistīties izglītības politikas veidošanā.
8. Aptaujas rezultāti atspoguļo dialoga trūkumu starp ģimeni un izglītības iestādi.

Literatūra un avoti

- Beard, K. S., & Thomson, S. I. (2021). Breaking barriers: District and school administrators engaging family, and community as a key determinant of student success. *Urban Education*, 56 (7), 1067–1105.
- Bērnu tiesību aizsardzības likums. (1998). Latvijas Republikas Saeima, Rīga. Retrieved from: <https://likumi.lv/ta/id/49096-bernu-tiesibu-aizsardzibas-likums>.
- Cordova Jr, N., Kilag, O. K., Andrin, G., Tañiza, F. N., Groenewald, E., & Abella, J. (2024). Leadership Strategies for Numeracy Development in Educational Settings. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 2 (1), 58–68.
- Epstein, J. L. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.

- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279–288.
- Hsu, P. C., & Chen, R. S. (2023). Analyzing the mechanisms by which digital platforms influence family-school partnerships among parents of young children. *Sustainability*, 15 (24), 16708.
- Izglītības likums. (1999). Latvijas Republikas Saeima, Rīga. Retrieved from: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>.
- Kelty, N. E., & Wakabayashi, T. (2020). Family engagement in schools: Parent, educator, and community perspectives. *Sage Open*, 10 (4), 2158244020973024.
- Li, C., & Zhang, C. (2023). Transformative Perspectives in Physical Education Evaluation: Empowering Diverse Stakeholders for Holistic Learning Experiences in the Era of Big Data. *Journal of the Knowledge Economy*, 1–27.

1.5. Mūsdienu izaicinājums – studentu vēlme strādāt izglītības nozarē

Asociētā profesore *Dr. paed.* Maija Ročāne, RTU Liepājas akadēmija
Vadošā pētniece *Dr. paed.* Svetlana Ušča, RTU Rēzeknes akadēmija
Profesors *Dr. paed.* Pāvels Jurs, RTU Liepājas akadēmija
Pētniece *Mg. sc. educ.* Ivita Pelnēna, RTU Liepājas akadēmija
Profesore *Dr. paed.* Dina Bethere, RTU Liepājas akadēmija

Ievads

Studiju procesā cilvēka rīcību nosaka personiskās vērtības, t. i., nozīmīgi ir individuālie ieguvumi (mācīties sev) un vienlaikus visai sabiedrībai nozīmīgas vērtības, tai skaitā ieguvumi sabiedrībai (mācīties sabiedrībai). Taču indivīdam var būt svarīgi abi vērtību virzieni – gan iegūt izglītību sev (personiskā izaugsme, materiālajās vērtības u. c.), gan arī studēt ar mērķi sniegt ieguldījumu sabiedrības kopējam labumam, gūstot no tā prieku un gandarījumu par paveikto (*Baum & Payea, 2005*).

Mūsdienās nozīmīga kļūst indivīda sociālā atbildība, kā arī šķēršļu iegūto zināšanu lietošanai – dažādu izaicinājumu – pārvarēšana, kas mūsdienu sabiedrībā ir:

- vides izaicinājums – globālās sasilšanas un klimata pārmaiņu sekas, piemēram, globālās sasilšanas izraisītie plūdi 2021. gada jūlijā dramatiski ietekmēja dzīves kvalitāti vairākās ES valstīs (Vācijā, Francijā, Polijā, Polijā, Beļģijā, Nīderlandē utt.);
- ekonomiskais izaicinājums, lai gan zināšanu sabiedrība un tehnoloģiju iespējas piedāvā jaunas iespējas un risinājumus dažādu problēmu risināšanai un dzīves uzlabošanai, pieaug arī cilvēku spēju un moderno tehnoloģiju konkurence, piemēram, mākslīgā intelekta piedāvātās iespējas, tostarp kibernetikas un privātuma problēmas;
- sociālais izaicinājums – migrācija, urbanizācija, pieaugoša sociālā un kultūras daudzveidība rada būtiskas pārmaiņas sabiedrībā. Vienlaikus aktuālāki ir kļuvuši arī terorisma draudi, kas uzsver nepieciešamību pēc debatēm un diskusijām vietējās kopienās un valsts līmenī, lai risinātu vietējos un globālos izaicinājumus (*OECD, 2018, 3*).

Izglītības ietekme sabiedrībā ir nozīmīga. Tā ietekmē valsts izaugsmi, ilgtspēju un labklājību. Tāpēc ļoti svarīgs kļūst augstskolas absolventu sociālais ieguldījums, kā arī šķēršļu pārvarēšana iegūto zināšanu lietošanā un izaicinājumu pieņemšanā reālās dzīves situācijās. *TALIS (2018)* pētījums liecina, ka aptuveni 13 % Latvijas skolotāju ir 1–5 gadu pedagoģiskā darba pieredze. Taču ne visi jaunie skolotāji izvēlas turpināt darbu skolā. Tādējādi Latvijas skolās ir

tikai 6,5 % skolotāju ar 6–10 gadu darba pieredzi (TALIS, 2018). Arī skola mūsdienās saskaras ar dažādiem strauji mainīgās pasaules izaicinājumiem, un šie izaicinājumi ietekmē arī augstskolu absolventu vēlmi strādāt skolā. Taču līdztekus ir jāatzīmē, ka pedagogu sagatavošanā un skolotāju noturēšanā darba tirgū saskaņā ar Valsts kontroles ziņojumu (Lietderības revīzija (2024) “Vai atbildīgo institūciju veiktās darbības vispārējās izglītības iestāžu pedagogu ataudzes un noturības profesijā nodrošināšanai ir bijušas efektīvas?”) Latvijas atbildīgajām institūcijām neveicas. No ziņojuma izriet: “Katru gadu tiek sagatavoti vairāk nekā 1000 pedagoģiskās izglītības programmu absolventu, bet 33 % no jaunajiem pedagogiem pamet darbu izglītības nozarē pirmo piecu gadu laikā, savukārt 50 % vispārējās izglītības iestāžu pedagogu ir vecāki par 50 gadiem, t. sk. vismaz 1729 pedagogi jau ir sasnieguši pensijas vecumu. Līdz šim Izglītības un zinātnes ministrija ir veikusi vairākas darbības, tomēr ne visas ir bijušas efektīvas, lai nodrošinātu izglītības nozarei nepieciešamās pedagogu ataudzes sagatavošanu un sekmētu pedagogu noturību profesijā. Jāsecina, ka īstenotā pārvaldība nav nodrošinājusi efektīvu, mūsdienīgu un visiem vispārējās izglītības pedagogiem vienlīdz pieejamu atbalsta sistēmu, kas sekmētu pedagogu noturību profesijā. Valstī nav īstenota efektīva pedagogu ataudzes plānošana, kas sekmētu nozarei nepieciešamo pedagogu sagatavošanu. Saskaņā ar Valsts kontroles skolotāju aptaujā iegūtajiem rezultātiem “nepārtrauktās reformas izglītībā” un “mācību materiālu trūkums” ir galvenie iemesli, kas skolotājiem šī mācību gada laikā (2023./2024. mācību gads) radījuši vēlmi pamest profesiju. Atbildīgo institūciju (IZM, pašvaldības, izglītības iestādes) īstenotajiem profesionālā atbalsta pasākumiem pedagogiem trūkst sistēmiskas pieejas, un to pieejamība ir atkarīga arī no katras pašvaldības finansiālajām iespējām. Valstī nav izveidota un noteikta vienota pedagogu profesionālā atbalsta sistēma, kam būtu skaidri definēts mērķis, kura sasniegšana tiktu vērtēta un kas visiem pedagogiem, t. sk. jaunajiem pedagogiem, sniegtu nepieciešamo atbalstu, sekmējot pedagogu noturību profesijā, motivējot pedagogus izaugsmei un kopumā celtu pedagogu profesijas prestižu (Valsts kontrole, 2024, 7–10).

Tajā pašā laikā, lai sekmīgi strādātu pedagoģiskajā darbā, skolotāju profesionālā kompetence ir nepārtraukti jāpilnveido. Skolotāja profesionālā kompetence, kas ir svarīgs priekšnoteikums skolotāja darbam, ietver spēju:

- vadīt autentisku mācību procesu (kas ietver mācību pieredzes sasaisti ar reālo dzīvi, mērķtiecību, starpdisciplināritāti un sadarbību, kvalitatīvas attiecības, izpratni par aktuāliem notikumiem sabiedrībā, jēgpilnu mācību laika izmantošanu u. c.);
- būt elastīgam (mācību programma nav tikai iepriekš noteikta un statiska, tā ir arī pielāgojama un dinamiska. Spēja atjaunināt un pielāgot mācību programmu, lai tā atspoguļotu mainīgās sabiedrības prasības);
- iesaistīties (aktīvi sadarboties ar skolēniem un citiem mācību procesā iesaistītajiem, lai sasniegtu kopīgu mērķi) (OECD, 2018, 7).

Svarīgi ir apzināties arī zināšanu daudzšķautņaino raksturu. Nākotnes studentiem būs nepieciešamas gan akadēmiskās un epistēmiskās zināšanas, gan arī procesuālās zināšanas, kas tiek iegūtas, risinot dažādas problēmas. Šo zināšanu apguvi nosaka cilvēka attieksme un vērtības, kā arī motivācija, tolerance un atšķirību pieņemšana.

21. gadsimtā izglītība nozīmē ne tikai indivīdu mācīšanos, bet arī mācīšanos dalīties viedokļos un uzskatos, tostarp atšķirībās vai "kopīgās patiesībās". Zināšanu sabiedrības veidošana, lai sasniegtu izglītības mērķus, kļūst par svarīgu vērtību (*Wladkowski, 2008*). Tās noteikti ir vērtības, kas nosaka rīcības motivāciju, tostarp nākotnes profesijas izvēli (*Baum & Payea, 2005*). Tomēr jāatzīst, ka vērtības studiju procesā nosaka arī sabiedrības attieksme, atbalstot vai neatbalstot konkrētas indivīda darbības, tostarp izvēlēto profesiju (*Korsgaard, 1983*).

Pētījuma metodoloģija

Projekta pētījuma izstrādē kvantitatīvo datu analizē tika izmantoti neparametriskie testi. Izmantotie testi: frekvenču tests; Kruskala-Valisa tests; Mann-Vitneja tests; Kendala korelāciju tests, jo Kolmogorova-Smirnova testa rezultāti ($p < 0,05$) liecina, ka iegūtie dati neatbilst normālam sadalījumam.

Pētījumā piedalījās 166 studenti (19 vīrieši, 144 sievietes, trīs respondenti nevēlējās norādīt dzimumu).

64 respondenti pārstāvēja Liepājas Universitāti, patlaban – RTU Liepājas akadēmiju (turpmāk tekstā – LiepU), 69 Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmiju, patlaban – RTU Rēzeknes akadēmiju (turpmāk tekstā – RTA), 14 Vidzemes Augstskolu, 19 – citas Latvijas augstākās izglītības iestādes. Saistībā ar studiju periodu 74 respondenti (44,6 %) šī brīža izvēlētajā programmā studē vienu gadu, 31 respondents (31,2 %) – divus gadus, 24 respondenti (14,5 %) – trīs gadus, 16 respondenti (9,6 %) – četrus gadus.

Savukārt 60 respondenti studē pedagoģijas programmās. No tiem 25 studēja vienu gadu, 26 – divus gadus, septiņi – trīs gadus, tikai divi studē četrus gadus. Attiecīgi 35 studējošie pārstāvēja LiepU, 20 – RTA, pa 1-2 – citas augstskolas.

Ņemot vērā respondentu skaita dominanti, pētījumā atšķirību novērtēšanai analizēti rādītāji saistībā ar pedagoģijas programmās studējošajiem RTA un LiepU.

Respondentiem ir dažāds iepriekšējais izglītības līmenis. 81 respondentam līdz šim vēl nav iegūta augstākā izglītība, t. i., studijas tikai iesāktas, pārējie turpina studijas, balsoties iepriekš iegūtajā augstākās izglītības līmenī: 19 respondentiem jau ir 1. līmeņa augstākā izglītība, 12 – augstākā izglītība, 30 – bakalaura grāds, 23 – maģistra grāds, vienam – zinātnes doktora grāds. Studiju laikā 42 respondentiem ir arī praktiskā pieredze izglītības jomā. Attiecīgi 43 respondenti patlaban studē 1. līmeņa augstākās izglītības programmās, 86 – bakalaura līmeņa programmās, 31 maģistra līmeņa programmās, seši – doktora studiju programmās.

Respondenti pārstāvēja visus Latvijas reģionus. 14 respondenti – Rīgu, deviņi – Pierīgu, 52 – Kurzemi, 19 – Vidzemi, seši – Zemgali un 66 – Latgali. Turklāt 96 respondenti dzīvo pilsētā, 56 – novadā, 14 – dzīves vietu nav norādījuši.

Savukārt padziļinātai pētījumā iegūto datu analīzei tika izmantota fokusgrupu diskusijas, kuras dalībnieki bija maģistra programmas “Izglītības zinātnes” studenti ($n = 24$). Katram dalībniekam ir unikāla pieredze izglītības jomā, 18 dalībnieki pastāvīgi strādā izglītības iestādēs. Viņu vidū trīs dalībnieki strādā pirmsskolas izglītības jomā, 15 dalībnieki – vispārējās izglītības jomā, divi dalībnieki studē bērna kopšanas atvaļinājuma laikā, divi – strādā ar izglītību nesaistītā jomā.

Pētījuma rezultāti

Anketēšanas datu analīze. Respondentiem skalā no 1 līdz 5 tika piedāvāts novērtēt, cik lielā mērā viņi izjūt sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā un cik lielā mērā viņi piekrīt, ka mūsdienās izglītība ir vērtība. Atbildēs tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, kas apkopotas 1.5.1. tabulā.

1.5.1. tabula

Respondentu pašvērtējums spējai sekmēt pozitīvas pārmaiņas sabiedrībā ($n = 166$)

Jautājums	Vid.	Std.	Atšķirības atkarībā no				
			reģiona	iepriekšējās izglītības	studiju prog rammās	augstskolas	līmeņa, kurā studē
Cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā?	3,43	1,070	0,000	0,013	–	0,003	0,001
Cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība?	3,99	0,928	–	–	0,029	–	–

Sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā spēcīgāk izjūt respondenti no Zemgales (*Mean Rank* 130), savukārt retāk sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā apzinās respondenti no Latgales (*Mean Rank* 64,41). Tas saskan konstatētajām statistiski nozīmīgajām atšķirībām ($p = 0,003$) atkarībā no augstskolas, kurā respondenti studē, jo tieši RTA studējošie mazāk apzinās sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju (*Mean Rank* 62,07). Augstāks pašnovērtējums ir Vidzemes Augstskolā studējošajiem (*Mean Rank* 75,68) un LiepU studentiem (*Mean Rank* 86,67), savukārt visaugstākais pašnovērtējums ir citās augstskolās (minētas Latvijas Universitāte (LU), Banku Augstskola, Rīgas Stradiņa universitāte (RSU) u. c. studējošajiem (*Mean Rank* 136,50). Atbildēs konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības

($p = 0,013$) arī atkarībā no iepriekš iegūtā izglītības līmeņa – biežāk sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju apzinās respondenti, kuriem jau ir augstākā izglītība (*Mean Rank* 102,79) vai maģistra grāds (*Mean Rank* 102,26). Pašnovērtējumu ietekmē arī studiju līmenis, kurā respondents patlaban studē, vērojama tendence – jo augstākā studiju līmenī studē, jo vairāk sevi apzinās kā pozitīvu pārmaiņu radītāju, par to liecina arī Kendala korelācijas rezultāti ($r = 0,252$, $p = 0,000$).

Atbildēs uz jautājumu, cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība, statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,029$) konstatētas atkarībā no studiju programmas – izglītību kā vērtību augstāk novērtē pedagoģijas programmās studējošie (*Mean Rank* 93,73) nekā citu programmu studējošie (*Mean Rank* 77,71). Respondentiem tika piedāvāts novērtēt apgalvojumus, kas saistīti ar izglītības sniegtajām priekšrocībām. Atbilžu sadalījums (%) apkopots 1.5.2. tabulā.

1.5.2. tabula

Respondentu novērtējums izglītības sniegtajām priekšrocībām ($n = 166$)

Apgalvojums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums (%)				
			Noteikti nepiekrītu	Vairāk nē nekā jā	Ne jā, ne nē	Vairāk jā nekā nē	Noteikti piekrītu
Izglītība man sniedz iespēju attīstīt savus talantus	4,13	0,909	1,8	4,2	12,2	43,4	38,6
Izglītība man sniedz iespēju labāk orientēties notiekošajā	4,28	0,814	0	3,6	12,0	37,4	47,0
Izglītība man sniedz iespēju aktīvāk piedalīties politiskajos procesos	3,30	1,140	8,4	14,5	30,7	31,9	14,5
Ja esmu izglītots, spēju dot lielāku ieguldījumu sabiedrībai	4,10	0,938	3,7	1,8	12,0	45,8	36,7
Izglītība man sniedz iespēju labāk nopelnīt	4,01	0,911	1,8	4,2	17,5	44,6	31,9
Izglītība man sniedz iespēju uzlabot savu privāto dzīvi	3,47	1,094	7,2	7,8	33,2	34,3	17,5
Izglītība attīsta manas radošās spējas	3,92	0,987	4,2	1,8	22,3	41,6	30,1



Apgalvojums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums (%)				
			Noteikti nepie kritu	Vairāk nekā jā	Ne jā, ne nē	Vairāk jā nekā nē	Noteikti piekritu
Mana dzīves kvalitāte uzlabojas, ja es mācos/izglītojos	4,07	0,976	2,4	4,2	16,9	36,7	39,8
Izglītība man sniedz drošības izjūtu	4,02	1,012	2,4	6,0	17,5	35,5	38,6
Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu	4,20	0,944	3,0	1,8	12,7	36,7	45,8
Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists	3,19	1,219	13,3	12,0	31,9	28,3	14,5

Apkopotajos apgalvojumos (1.5.2. tab.) tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības:

- apgalvojuma “Izglītība man sniedz iespējas labāk orientēties notiekošajā” novērtējumā atkarībā no līmeņa, kurā respondenti studē ($p = 0,038$), augstākais novērtējums ir maģistra līmenī studējošajiem (*Mean Rank* 97,34), zemākais – bakalaura līmenī studējošajiem (*Mean Rank* 74,36);
- apgalvojuma “Izglītība man sniedz iespējas aktīvāk piedalīties politiskajos procesos” novērtējumā atkarībā no reģiona ($p = 0,036$) – augstākais novērtējums ir Zemgalē (*Mean Rank* 117,92) un Vidzemē (*Mean Rank* 100,71) dzīvojošajiem, zemākais – Rīgā (*Mean Rank* 68,25) un Latgalē (*Mean Rank* 73,05) dzīvojošajiem. Šajā apgalvojumā tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,049$) atkarībā no pieredzes izglītības jomā – iespējas aktīvāk piedalīties politiskajos procesos augstāk vērtē respondenti, kuriem nav pieredzes izglītības jomā (*Mean Rank* 37,06) nekā respondenti bez pieredzes (*Mean Rank* 27,69);
- apgalvojuma “Ja esmu izglītots, spēju dot lielāku ieguldījumu sabiedrībai” novērtējumā atkarībā no:
 - reģiona, kurā respondenti dzīvo ($p = 0,012$), – Kurzemē dzīvojošajiem ir visaugstākais vērtējums (*Mean Rank* 95,12), Latgalē dzīvojošajiem – viszemākais (*Mean Rank* 67,27);
 - augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,022$), – par to vairāk pārliecināti ir LiepU (*Mean Rank* 83,89) un Vidzemes Augstskolā (*Mean Rank* 84,96) studējošie;
- apgalvojuma “Izglītība sniedz man iespēju uzlabot savu privāto dzīvi” novērtējumā atkarībā no reģiona, kur respondenti dzīvo ($p = 0,049$), – pilsētās dzīvojošie izglītības ietekmi uz privātās dzīves uzlabošanu novērtē zemāk (*Mean Rank* 71,37) nekā novados dzīvojošie (*Mean Rank* 85,29);

- apgalvojuma “Izglītībā gūtās zināšanas sniedz man iespēju uzlabot veselību” novērtējumā atkarībā no:
 - iepriekšējās izglītības ($p = 0,018$) – apgalvojumam vairāk piekrīt respondenti ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 106,75), mazāk respondenti bez augstākās izglītības (*Mean Rank* 73,19) un respondenti ar iegūtu 1. līmeņa augstāko izglītību (*Mean Rank* 73,66);
 - augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,016$), – vairāk apgalvojumam piekrīt LiepU studenti (*Mean Rank* 86,02), mazāk – citās augstskolās (LU, RSU utt.) studējošie (*Mean Rank* 23,50);
- apgalvojuma “Izglītība attīsta manas radošās spējas” novērtējumā atkarībā no studiju programmas ($p = 0,024$) – pedagoģijas programmās studējošie apgalvojumam piekrīt vairāk (*Mean Rank* 94,03) nekā citās programmās studējošie (*Mean Rank* 77,54);
- apgalvojuma “Izglītība sniedz man drošības izjūtu” novērtējumā atkarībā no:
 - reģiona, kurā respondenti dzīvo ($p = 0,024$), – augstākais novērtējums ir Vidzemē dzīvojošajiem (*Mean Rank* 99,47), zemākais – Zemgalē dzīvojošajiem (*Mean Rank* 68,58);
 - iepriekšējās izglītības ($p = 0,009$) – vairāk piekrīt respondenti ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 103,00) un bakalaura grādu (*Mean Rank* 105,62), mazāk – respondenti ar 1. līmeņa augstāko izglītību (*Mean Rank* 72,82);
 - augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,012$), – augstākais novērtējums ir LiepU studentiem (*Mean Rank* 86,26), zemākais – citu augstskolu (LU, RSU utt.) studentiem (*Mean Rank* 25,50);
 - studiju līmeņa, kurā respondenti studē ($p = 0,035$), – vairāk piekrīt maģistra līmenī studējošie (*Mean Rank* 99,92), retāk – doktoranti (*Mean Rank* 68,58);
- statistiski nozīmīgas atšķirības apgalvojuma “Izglītošanās paaugstina emocionālo labjūti” novērtējumā atkarībā no:
 - iepriekšējās izglītības ($p = 0,004$) – vairāk piekrīt respondenti ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 110,92), mazāk – respondenti bez augstākās izglītības (*Mean Rank* 71,00);
 - augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,010$), – augstākais novērtējums ir LiepU studentiem (*Mean Rank* 87,24), zemākais – citu augstskolu (LU, RSU utt.) studentiem (*Mean Rank* 37,50);
 - studiju līmeņa, kurā respondenti studē ($p = 0,039$), – vairāk piekrīt 1. līmeņa augstākās izglītības studiju programmās studējošie (*Mean Rank* 95,17), retāk – doktoranti (*Mean Rank* 68,75);
- statistiski nozīmīgas atšķirības apgalvojuma “Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu” novērtējumā atkarībā no:
 - reģiona, kurā respondenti dzīvo ($p = 0,035$), – augstākais novērtējums ir Kurzemē dzīvojošajiem (*Mean Rank* 97,94), zemākais – Vidzemē dzīvojošajiem (*Mean Rank* 65,89);

- iepriekšējās izglītības ($p = 0,023$) – vairāk piekrīt respondenti ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 101,46), mazāk – respondenti bez augstākās izglītības (*Mean Rank* 72,47);
- augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,005$), – augstākais novērtējums ir LiepU studentiem (*Mean Rank* 87,67), zemākais – citu augstskolu (LU, RSU utt.) studentiem (*Mean Rank* 54,00);
- statistiski nozīmīgās atšķirības apgalvojuma “Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists” novērtējumā atkarībā no:
 - reģiona, kurā respondenti dzīvo ($p = 0,001$), – augstākais novērtējums ir Kurzemē dzīvojošajiem (*Mean Rank* 102,98), zemākais – Latgalē dzīvojošajiem (*Mean Rank* 67,60);
 - iepriekšējās izglītības ($p = 0,001$) – vairāk piekrīt respondenti ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 110,38), mazāk – respondenti bez augstākās izglītības (*Mean Rank* 67,52);
 - augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,000$), – augstākais novērtējums ir LiepU studentiem (*Mean Rank* 91,14), zemākais – RTA studentiem (*Mean Rank* 61,22);
 - studiju līmeņa, kurā respondenti studē ($p = 0,012$), – vairāk piekrīt maģistra līmenī studējošie (*Mean Rank* 99,55), retāk – baka-laura līmenī studējošie (*Mean Rank* 72,11).

Atsevišķi tika skatīti novērtējumi šiem pašiem apgalvojumiem, kas saistīti ar izglītības sniegtajām priekšrocībām, šajā gadījumā atbildes sniedza tikai pedagoģijas programmās studējošie. Atbilžu sadalījums apkopots 1.5.3. tabulā.

1.5.3. tabula

Pedagoģijas studentu novērtējums izglītības sniegtajām priekšrocībām ($n = 60$)

Apgalvojums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums (gadījumu skaits)				
			Noteikti nepiekrītu	Vairāk nē nekā jā	Ne jā, ne nē	Vairāk jā nekā nē	Noteikti piekrītu
Izglītība man sniedz iespēju attīstīt savus talantus	4,18	0,930	1	3	6	24	26
Izglītība man sniedz iespējas labāk orientēties notiekošajā	4,30	0,809	–	2	7	22	29
Ja esmu izglītots, spēju dot lielāku ieguldījumu sabiedrībai	4,25	0,895	2	–	6	25	27
Izglītība man sniedz iespēju uzlabot savu privāto dzīvi	3,63	1,119	4	3	19	19	15



Apgalvojums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums (gadījumu skaits)				
			Noteikti nepiekrītu	Vairāk nē nekā jā	Ne jā, ne nē	Vairāk jā nekā nē	Noteikti piekrītu
Izglītībā gūtās zināšanas man sniedz iespēju uzlabot veselību	3,43	1,110	3	10	15	22	10
Izglītība attīsta manas radošās spējas	4,12	0,958	2	1	9	24	24
Izglītība attīsta manas komunikācijas spējas	4,33	0,857	2	-	3	26	29
Mana dzīves kvalitāte uzlabojas, ja es mācos/izglītojos	4,07	0,936	2	1	9	27	21
Izglītošanās paaugstina emocionālo labjūti	3,87	1,033	2	4	12	24	18
Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu	4,28	0,825	1	-	8	23	28
Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists	3,37	1,164	6	6	17	22	9

Topošo pedagogu novērtējumos tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no augstskolas, kurā respondenti mācās:

- apgalvojuma "Izglītība man dod iespēju uzlabot savu privāto dzīvi" novērtējumā ($p = 0,045$) – apgalvojumam vairāk piekrīt LiepU studējošie (*Mean Rank* 1090,00) nekā RTA studējošie (*Mean Rank* 450,00);
- apgalvojuma "Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu" novērtējumā ($p = 0,004$) – apgalvojumam vairāk piekrīt LiepU studējošie (*Mean Rank* 1130,00) nekā RTA studējošie (*Mean Rank* 409,50);
- apgalvojuma "Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists" novērtējumā ($p = 0,004$) – apgalvojumam vairāk piekrīt LiepU studējošie (*Mean Rank* 1138,00) nekā RTA studējošie (*Mean Rank* 402,00).

Citas statistiski nozīmīgas atšķirības novērtējumos netika konstatētas.

Respondentiem tika piedāvāts novērtēt apgalvojumus saistībā ar izglītības nozīmību, kvalitāti un pieejamību (1.5.4. tab.).

Respondentu novērtējums apgalvojumiem saistībā ar izglītības nozīmību, kvalitāti un pieejamību (n = 166)

Apgalvojums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums (%)				
			Noteikti nepiekrītu	Vairāk nē nekā jā	Ne jā, ne nē	Vairāk jā nekā nē	Noteikti piekrītu
Man izglītība ir svarīga	4,42	0,847	2,4	0,6	7,3	31,9	57,8
Latvijā ir laba izglītības sistēma	3,55	0,944	3,6	8,4	29,5	45,8	12,7
Latvijā var iegūt kvalitatīvu izglītību	3,90	0,836	1,2	4,8	18,7	53,6	21,7
Latvijā iegūstamā izglītība atbilst manām interesēm	4,07	0,803	1,2	3,0	12,7	54,2	28,9
Personīgie kontakti svarīgāki par izglītību	3,23	1,009	4,8	17,5	36,8	31,3	9,6
Nav svarīgs diploms, svarīgi, kā sevi pasniedz	3,30	1,046	4,8	17,5	33,2	32,5	12,0

Statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas apgalvojuma “Svarīgākās 21. gs. zināšanas iespējams iegūt tieši izglītības iestādē” novērtējumā atkarībā no augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,047$), – augstākais novērtējums ir LiepU studentiem (*Mean Rank* 84,47), zemākais – citu augstskolu (LU, RSU utt.) studentiem (*Mean Rank* 21,00).

Statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas apgalvojuma “Latvijā ir laba izglītības sistēma” novērtējumā atkarībā no augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,016$), – augstākais novērtējums ir LiepU studentiem (*Mean Rank* 82,95), zemākais – citu augstskolu (LU, RSU utt.) studentiem (*Mean Rank* 12,00).

Statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas apgalvojuma “Nav svarīgs diploms, svarīgi, kā sevi pasniedz” novērtējumā atkarībā no:

- reģiona, kurā respondenti dzīvo ($p = 0,014$), – biežāk tam piekrīt Latgalē dzīvojošie (*Mean Rank* 98,45), retāk – Kurzemē (*Mean Rank* 69,91) un Rīgā (*Mean Rank* 69,96) dzīvojošie;
- augstskolas, kurā respondenti studē ($p = 0,038$), – apgalvojumam augstākais novērtējums ir RTA studentiem (*Mean Rank* 83,96), zemākais – citu augstskolu (LU, RSU utt.) studentiem (*Mean Rank* 58,00).

Atsevišķi tika skatīti novērtējumi šiem pašiem apgalvojumiem, kas saistīti ar izglītības nozīmību un šī brīža kvalitāti un nozīmību, šajā gadījumā atbildes sniedza tikai pedagoģijas programmās studējošie. Atbilžu sadalījums apkopots 1.5.5. tabulā.

1.5.5. tabula

Respondentu novērtējums apgalvojumiem saistībā ar izglītības nozīmību, kvalitāti un pieejamību (n = 60)

Apgalvojums	Vid.	Std.	Atbilžu sadalījums (gadījumu skaits)				
			Noteikti nepiekrītu	Vairāk nē nekā jā	Ne jā, ne nē	Vairāk jā nekā nē	Noteikti piekrītu
Man izglītība ir svarīga	4,42	0,787	1	–	5	21	33
Latvijā ir laba izglītības sistēma	3,63	0,843	1	3	21	27	8
Latvijā var iegūt kvalitatīvu izglītību	4,00	0,713	1	–	9	38	12
Latvijā iegūstamā izglītība atbilst manām interesēm	4,10	0,817	1	1	8	31	19
Svarīgākās 21. gs. zināšanas iespējams iegūt tieši izglītības iestādē	3,33	1,100	6	3	24	19	8
Personīgie kontakti svarīgāki par izglītību	3,13	1,096	4	13	21	15	7
Nav svarīgs diploms, svarīgi, kā sevi pasniedz	3,22	1,010	3	11	21	20	5

Šo apgalvojumu novērtējumos statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas. Respondentiem tika piedāvāts atbildēt uz jautājumu, kas, Jūsu prāt, ir laba izglītība?

Veicot datu reducēšanu jautājumam, kas veicina labu izglītību, var secināt, ka respondenti uzskata, ka labu izglītību raksturo kvalitāte, izvēles iespējas, virzība uz kompetenču apguvi, teorijas un prakses vienotība, kā arī tiek uzvērts, ka kvalitatīva izglītība ir studentcentrēta, mūsdienīga, profesionāla, konkurētspējīga darba tirgū, personību attīstoša, vērsta uz mūžizglītību, ilgtspējību, pilsonisko līdzdalību un jēgpilna. Turklāt divi respondenti pauž pārlicību, ka izglītība ir “bez robežām”.

Respondentu atbildes ietver arī kritiskas atziņas par aktuālo studiju procesu, akcentējot, ka:

- 1) studiju procesā trūkst iespēju praktisko iemaņu gūšanai; Atbildes piemērs. Diemžēl mācību procesā tieši praktisko iemaņu apgūšanai tiek pievērsts mazāk uzmanības.
- 2) ir vērojama neizpratne par zināšanu komplicētību un nozares saistību ar citām jomām; Atbilžu piemēri. Ja studiju programmās ir paredzētas mācības, kas attiecas tieši uz izvēlēto studiju veidu. Jo, ja mācos par interjera dizaineri,

nesaprotu, kam man vajadzīgs mācīties par reklāmas kampaņu, žurnālu izveidi. Atbilstoša manai nākotnes profesijai bez nevajadzīgām blakustēmām.

3) ir iespējama studiju izvēles problēma;

Atbildes piemērs. Iespēja mācīties to, ko patīk darīt, nevis studēt tur, kur tiek uzņemts.

4) eksistē aizspriedumi sabiedrībā par konkrētām profesijām.

Atbilžu piemēri. Es pats esmu domājis, ka neklausu citiem. Tā ir tikai uzklausišana, bet neuztveršana personīgi. Mūsdienās, manuprāt, tas ir tāpēc, ka skolotājiem tiek uzlikta liela atbildība. Tiek sagaidīts, ka skolotājs dara visu iespējamo, lai skolēnam būtu ērti.

Anketēšanas dati liecina, ka 102 (61,4 %) no visiem respondentiem atzīst, ka prioritātes privātajā dzīvē ietekmē studiju procesa prioritātes. No pedagoģiskajās studiju programmās studējošajiem tā domā 38 (63,3 %) respondenti, savukārt 13 (21,7 %) respondentu uzskata, ka uz šo jautājumu grūti atbildēt.

Respondentiem tika piedāvāts novērtēt būtiskākos ieguvumus studiju procesā. Respondenti varēja sniegt vairākas atbildes. No visiem studentiem 90 respondenti (54,2 %) uzskata, ka tie ir gan individuālie, gan visai sabiedrībai nozīmīgi ieguvumi. Šādu viedokli pauž 37 (jeb 61,7 %) respondenti no pedagoģiskajās studiju programmās studējošajiem.

Anketēšanas dati liecina, ka 109 respondenti (65,7 %) prognozē, ka pēc studiju beigšanas strādās jomā, ko ir izvēlējušies. Savukārt septiņi respondenti (4,2 %) to nedarīs, pārējie vēl nav pieņēmuši lēmumu šajā jautājumā. Attiecīgi tikai viens respondents no pedagoģiskajās studiju programmās studējošajiem uzskata, ka nestrādās jomā, kurā studē, savukārt 24 vēl nav izlēmuši. Toties 35 respondenti (58,3 %) plāno strādāt jomā, kurā studē.

Tikai 44 (26,5 %) respondenti uzskata, ka studijas pilnībā sagatavo darba tirgum nākotnē, savukārt 52 (31,3 %) uzskata, ka nesagatavo, pārējie uz jautājumu nav varējuši atbildēt (izvēlne – grūti atbildēt). No pedagoģiskajās studiju programmās studējošajiem tikai 21 (35 %) respondents uzskata, ka studijas pilnībā sagatavo darba tirgum nākotnē, 10 (16,7 %) uzskata, ka nesagatavo, pārējie uz jautājumu nav varējuši atbildēt.

Fokusgrupu diskusijas rezultāti. Projekta gaitā tika īstenotas trīs fokusgrupu diskusijas. Katras fokusgrupu diskusijas ilgums bija 30 minūtes, astoņi dalībnieki (kopā – 24), kuri tika izjautāti par konkrētām un precīzi definētām tēmām.

1. Kādas ir nozīmīgas vērtības skolotājam pārmaiņu ierosināšanai un virzīšanai?
2. Kādi faktori ietekmē to, ka skolotājs savā profesionālajā darbā ir veiksmīgs?
3. Kādas ir aktuālās vērtības izglītībā?
4. Kādas vērtības izglītības procesā kļūst vairāk un kādas mazāk aktuālas?
5. Kādi faktori ietekmē izglītības vērtību maiņu?

Fokusgrupu diskusijās iegūto datu analīze apkopota 1.5.6. tabulā.

Fokusgrupu diskusijās tika akcentēta kopīga jēgas konstruēšana (Bryman & Bell, 2003). Iegūto datu analīzei tika veikta datu reducēšana un atlase, koncentrēšana, vienkāršošana, pārfrāzēšana, abstrahēšana, tematiskā analīze.

1.5.6. tabula

Fokusgrupu diskusijās iegūto datu analīzes rezultāti

Diskusijas jautājumi	Skolotāja personiskās un profesionālās vērtības	Izglītības iestādes vērtības	Valsts izglītības vērtības	Skolotāja ietekme pārmaiņu ierosināšanā un virzīšanā
Kādas vērtības veicina to, ka skolēni mācību procesā kļūst veiksmīgi?	Izpratne par kopveselumu; radošums; atvērtība inovācijām; profesionālā kompetence/ pilnveide; spēja būt elastīgam; spēja uz klausīt; tēmas pārzināšana; sadarbība atbalsts; līdzdalība; neatlaidība; uzstājīgums, taisnīgums.	Atbalsts skolotājam; mērķi; izaugsme; mērķtiecīga darbība.	Finansējums; atbalsts; infrastruktūras labiekārtošana skolās; atvērtība inovācijām.	Dzīvesziņa; attīstība; sabiedrības kopējā labuma iegūšana; iedvesmotājs; iedrošinātājs pārlicības veidošana.
Kādas vērtības ietekmē to, ka skolotājs savā profesionālajā darbā ir veiksmīgs?	Atvērtība pārmaiņām; skolotāja profesijas prestižs; spēja sekot jaunajam; interese; humora izjūta; pozitīvs skatījums uz lietām; radošums; atklātība; erudīcija; empātija; pašdisciplīna; pašizaugsme; elastība; radošums.	Atvērtība inovācijām; visi "uz viena vīļņa"; uz konkrētu mērķi virzīts process; spēja virzīt skolēnus uz augstākiem mērķiem.	Tiesiskā aspekta stiprināšana; valsts apmaksāta profesionālā pilnveide; brīvība; stabilitāte; atalgojums.	Darba un privātās dzīves balanss; spēja pielāgoties.



Diskusijas jautājumi	Skolotāja personiskās un profesionālās vērtības	Izglītības iestādes vērtības	Valsts izglītības vērtības	Skolotāja ietekme pārmaiņu ierosināšanā un virzīšanā
Kādas ir aktuālās vērtības izglītībā?	Savstarpējā uzticēšanās; sadarbība; motivācija; mērķtiecība; spēja komunicēt; pielāgošanās izmaiņām; cieņa; zināšanas; konkurence; radošums; valoda; neatmaidība; svarīgās vērtības; klātienē komunikācija.	Savstarpējā mācīšanās; sa- darbība; laiks sarunām; visi “uz viena vilņa”; attīstības dinamika; skolēniem prasme rīkoties ar informāciju; laiks brīvām un nepiespietām sarunām.	Godīgums; dzīvot šodienai, nevis, tad, kad būs labāk; skolēns – cīnītājs; dzīves princips – ja “Tev dod”, no “Tevis prasa”; bērns/skolēns.	Pārmaiņu ierosināšana; inovācijas; gatavība inovācijām.
Kādas vērtības izglītībā kļūst vairāk un mazāk aktuālas?	Aktualitāti zaudē Spēja “sajust” otru cilvēku – empātija; prasme pieņemt otru cilvēku; lasīšana; centība; iedziļināšanas; atbildība par savu pienākumu veikšanu. Aktualitāti iegūst Skolā var iemācīties, kā priecāties.	Aktualitāti zaudē Bezierunu paklausī- ba; faktu iegaumēšana; zinātniskā, pētījumos balstīta pieeja lēmām izzūd; autoritārisms; lekcijas.	Aktualitāti iegūst Vecāku un sabiedrības at- tiekmes pret skolu maiņu; informācijas pieejamība; globālās aktualitātes pasaulē, valstī un novadā; tehnoloģijas. Aktualitāti zaudē Mazās skolas – pagasta un rajona centri.	Aktualitāti iegūst Skolēni tiek gatavoti nezināmajam.
Kādi faktori ietekmē izglītības vērtību maiņu?	Digitalizācija; drošības izaicinājumi; dzīvesveida un paradumu maiņa (attālinātā mācību procesa sniegtās iespējas); atvērtība dažādībai.	Attieksme pret skolotāju; sakārtota darba vide.	Valsts politika, kas rada priekšstatu, ka izglītība ir vērtība.	Redzesloka paplašināšana; stratēģiskā domāšana; zināšanas, kas būs vajadzīgas rīt.

Secinājumi

Veicot fokusgrupu diskusijās iegūto datu analīzi respondentu – studentu personiskā vērtību ietekmes līmeņa izvērtēšanai, var secināt, ka:

- 1) respondenti uzskata izpratnes par kopveselumu, radošuma, atvērtības inovācijām, profesionālās kompetences pilnveides, spējas būt elastīgam, spējas uz klausīt, tēmas pārzināšanas, sadarbības, līdzdalības, neatlaidības, uzstājīguma un taisnīguma nozīmīgumu skolēniem veiksmīga mācību procesa īstenošanai;
- 2) atvērtība pārmaiņām, skolotāja profesijas prestižs, spēja sekot jaunajam, interese, humora izjūta, pozitīvs skatījums uz lietām, radošums, atklātība, erudīcija, empātija, pašdisciplīna, pašizaugsme, elastība ietekmē to, ka skolotājs savā profesionālajā darbā ir veiksmīgs;
- 3) savstarpējā uzticēšanās, sadarbība, motivācija, mērķtiecība, spēja komunicēt, pielāgošanās izmaiņām, cieņa, zināšanas, konkurence, radošums, valoda un neatlaidība ir aktuālās vērtības izglītībā;
- 4) respondenti uzskata, ka aktualitāti zaudē spēja “sajust” otru cilvēku – empātija, prasme pieņemt otru cilvēku, kā arī lasīšana, centība, iedziļināšanas, atbildība par saviem pienākumiem;
- 5) aktualitāti iegūst pozitīvu emociju sekmēšana mācību vidē;
- 6) skolā var iemācīties, kā priecāties, digitalizācija, drošības izaicinājumi, dzīvesveida un paradumu maiņa atvērtība dažādībai ietekmē izglītības vērtību maiņu.

Analizējot respondentu viedokli par vērtību ietekmi sabiedrībā, var secināt, ka:

- 7) atbalsts skolotājam, mērķi, izaugsme, mērķtiecīga darbība, finansējums, infrastruktūras labiekārtošana skolās, atvērtība inovācijām veicina to, ka skolēni mācību procesā kļūst veiksmīgi;
- 8) atvērtība inovācijām, uz konkrētu mērķi virzīts process, spēja virzīt skolēnus uz augstākiem mērķiem, tiesiskā aspekta stiprināšana, valsts apmaksāta skolotāju profesionālā pilnveide, brīvība, stabilitāte, konkurētspējīgs atalgojums veicina veiksmīgu skolotāja profesionālo pienākumu veikšanu;
- 9) savstarpējā mācīšanās, sadarbība, attīstības dinamika, prasme rīkoties ar informāciju, laiks brīvām un nepiespiestām sarunām, godīgums ir kļuvušas par aktuālām vērtībām izglītībā;
- 10) respondenti uzskata, ka mūsdienās aktualitāti zaudē tādas vērtības kā bezierunu paklausība, faktu iegaumēšana, zinātniskā, pētījumos balstīta pieeja, “kas lēnām izzūd”, autoritārisms, lekcijas, mazās skolas – pagasta un rajona centri, savukārt aktualitāti iegūst vecāku un sabiedrības attieksmes pret skolu maiņu, informācijas pieejamība, globālās aktualitātes pasaulē, valstī un novadā, tehnoloģijas;

- 11) attieksme pret skolotāju, sakārtota darba vide, valsts politika, kas rada priekšstatu, ka izglītība ir vērtība, ietekmē izglītības vērtību maiņu.
Analizējot vērtību ietekmes veikspējas līmeni, var secināt, ka:
- 12) attīstība, sabiedrības kopējā labuma iegūšana, iedvesmas un iedrošinājuma sniegšana, pārlicības sekmēšana veicina to, ka skolēni mācību procesā kļūst veiksmīgi;
- 13) darba un privātās dzīves balanss un spēja pielāgoties ietekmē to, ka skolotājs savā profesionālajā darbā ir veiksmīgs;
- 14) pārmaiņu ierosināšana, inovācijas, gatavība inovācijām ir aktuālas vērtības izglītībā;
- 15) aktualitāti iegūst skolēnu gatavība nezināmajam;
- 16) redzesloka paplašināšana, stratēģiskā domāšana, zināšanas, kas būs vajadzīgas rīt, ietekmē izglītības vērtību maiņu.

Literatūra un avoti

- Baum, S. & Payea, K. (2005). *The benefits of higher education for individuals and society. Trends in higher education*. New York: College Board. Retrieved from: <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/COLBRDUS/C040907B.pdf>.
- Bouguila, S. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4, 46–51. India: Society of Education.
- Burmeister, E., & Aitken, L. M. (2012). Sample Size: How Many Is Enough? *Australian Critical Care*, 25, 271–274. DOI:10.1016/j.aucc.2012.07.002.
- Korsgaard, C., M. (1983). Two Distinctions in Goodness. *The Philosophical Review*, 92, 169–195.
- OECD. (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Paris: OECD. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- TALIS (2018). *The OECD Teaching and Learning International Survey*. Retrieved from: Wladkowski, R. (2008). *Enhancing Adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Valsts kontrole. (2024). *Vai sagatavojam nepieciešamos pedagogus un rūpējamies par to noturību profesijā?* Rīga. Retrieved from: <https://lrvk.gov.lv/lv/getrevisionfile/29698-N9Xeklz6Qm6SoqnsfUda9e9dNTrAgdKp.pdf>.

2

Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā

Šajā nodaļā pētīta izglītības kā vērtības sasaiste ar aktuālajām tendencēm kultūras dzīves jomā un izglītības kā vērtības transformācija sabiedrībā, atbildot uz jautājumiem, kāds ir indivīdu iegūtās izglītības devums plašākai sabiedrībai, kā kultūra ietekmē cilvēka personības veidošanos un izaugsmi un kā izglītības vērtība atspoguļojas kultūras piedāvājumā un pieprasījumā. Kultūra iemieso vēsturisko un sociālo vajadzību un apstākļu rezultātā izveidojušās vērtības, ko nākamajām paaudzēm vēlas nodot sabiedrība, tāpēc nodaļā tiek diskutēts par izglītības kvalitātes un kultūras nozīmīgumu izglītības kā vērtības pārnesē.



Atslēgvārdi:

izglītība, kultūra, transformācija, vērtībizglītība.

2.1. Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā

Profesore *Dr. paed.* Linda Pavītola, RTU Liepājas akadēmija
Asociētā profesore *Ph. D.* Lāsma Latsone, RTU Liepājas akadēmija
Lektore *Mg. sc. sal.* Dace Stieģele, RTU Liepājas akadēmija

levads

Izglītības un kultūras jēdzieni vienmēr ir bijuši ciešā mijatkarībā, jo izglītība bieži tiek raksturota kā mērķtiecīgi organizēts process, kas veicina kultūras atjaunošanu. Izglītība un kultūra tiek uzskatītas arī par mācīšanās procesa galvenajām komponentēm visos izglītības līmeņos, kur atšķirīgi redzējumi un izpratne par kultūru nosaka atšķirīgu kultūras attiecību ar izglītību izpratni. Tomēr Eiropas Savienības dalībvalstīs sasaiste starp izglītību un kultūru ne vienmēr tiek īstenota, jo lielākajā daļā valstu izglītības un kultūras politiku īsteno atsevišķas ministrijas (*Gesche-Koning, 2018; Matusov & Marjanovic-Shane, 2017*).

Mūsdienās, kad dzīvojam kultūras pārmaiņu un kultūras dažādības vidē, izglītībai ir jāpalīdz indivīdam saprast un cienīt dažādas kultūras vērtības un tradīcijas, kā arī izprast kultūras pārmaiņas un tās veidošanos. Kultūras pārmaiņu virzību nosaka cilvēku spēja radoši domāt un rīkoties (*NACCCE, 1999*). Arī *UNESCO* ziņojums "*Re/Shaping Policies for Creativity*" par kultūru kā globālu sabiedrisko labumu, kas balstīts 2005. gada konvencijā par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu (*Monitoring framework of the 2005 convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*), atzīst ilgtspējīgas attīstības ekonomisko un kultūras aspektu mijietekmi un nepieciešamību integrēt kultūru kā stratēģisku dimensiju ilgtspējīgas attīstības politikas un starptautiskās sadarbības programmās (*UNESCO, 2022*).

Tomēr izglītība, kultūra un kultūras mantojums būtu jāuzlūko ne tik daudz kā atbilde uz tirgus ekonomikas mainīgajām prasībām, bet gan daudz vairāk kā instrumenti ilgtspējīgas attīstības veicināšanai (*Gesche-Koning, 2018*), cienot cilvēktiesības un vārda, informācijas un saziņas pamatbrīvības kā priekšnoteikumu daudzveidīgu kultūras izpausmju radīšanai un izplatīšanai, vienlaikus veicinot piekļuvi, atvērtību un līdzsvaru kultūras preču un pakalpojumu plūsmā un iekļaujot rīcības virzienus, lai atbalstītu dažādas kultūras izpausmes (*UNESCO, 2022*).

Arī kultūras psiholoģijas pētījumi (*Bruner, 1996*) atklāj saikni starp kultūru un izglītību, norādot uz indivīda garīgo dzīvi, kas notiek mijietekmē un komunikācijā ar citiem un attīstās ar kultūras kodu un tradīciju palīdzību.

Bruners (*Bruner, 1996*) uzskata, ka pilnībā izprast prāta darbības var, tikai ņemot vērā kultūras kontekstu, jo “kultūra veido prātu un nodrošina ar instrumentu kopumu, ar kuru palīdzību veidojam savas pasaules un priekšstatus par sevi un savām spējām”, kā arī izglītības process noris ne vien skolās, bet arī ārpus tām, piedaloties kultūras norisēs (*Bruner, 1996*).

Arvien aktuālākas kļūst diskusijas par izglītības kvalitāti un pieejām par izglītības kā vērtības nostiprināšanu (*Tomsons & Ābola, 2014*), kā arī par kultūras nozīmīgumu izglītības kā vērtības pārnesē, kas pamatojas Mezirova (*Mezirow, 2009*) piedāvātajās transformatīvās mācīšanās dimensijās:

- psiholoģiskā dimensija – kā izglītības vērtības izpratne maina cilvēka pašapzināšanos;
- vērtību un attieksmju maiņas dimensija – kā izglītības kā vērtības saskatīšana maina cilvēka uzskatus, pārliecības, attieksmes;
- uzvedības (dzīvesveida) maiņas dimensija – esošo pasaules redzējumu un perspektīvu paplašināšana par cilvēka spējām un iespējām, atpazīstot un noformulējot savu personīgo devumu personīgai/kopienas/nacionālai labītei un ekonomiskajai izaugsmei (*Mezirow, 2009*).

Tādējādi kultūra nav aplūkojama tikai kā fenomens, kas cilvēkam piemīt vai ir iegūts asimilācijas vai socializācijas ceļā, bet gan kā aktīvs process, kas veido izpratni par vērtībām un nosaka kultūras vietu dzīvesdarbībā, kas savukārt ir pamatā attiecībām ar sociālo vidi – kultūra atrodas starp cilvēku un sociālo pasauli (*in-between*), kas ietekmē gan vidi, gan cilvēka dvēseli (*Valsiner, 2014*).

Šajā kontekstā satraukumu rada kultūras patēriņa un līdzdalības ietekmes pētījuma dati (Latvijas Kultūras akadēmija, 2022), kas liecina, ka kvalitatīvāka satura meklējumi tomēr nav vispārēja tendence, kā arī būtiski samazinās kultūras aktivitāšu apmeklēšana – 34 % 2022. gada laikā nav apmeklējuši nevienu kultūras pasākumu (salīdzinot 10 % pirmspandēmijas laikā un 20 % pandēmijas laikā). Kā biežākās kultūras aktivitātes tiek minētas kultūrvēsturisku vietu un vietējā kultūras centra apmeklēšana, populārās mūzikas koncerti, muzeji. Būtiski ir pieaudzis digitālās kultūras patēriņš – īpaši ārvalstu filmu skatīšanās tiešsaistē (55 %), mūzikas klausīšanās tiešsaistē (54 %), Latvijas filmu skatīšanās tiešsaistē (45 %) (Latvijas Kultūras akadēmija, 2022). Kā liecina iepriekšminētā pētījuma dati, daļai respondentu, kam kvalitāte svarīgāka par kvantitāti, ne vienmēr izdodas atrast sev apmierinošu piedāvājumu plašajā kultūras aktivitāšu klāstā. Tiek akcentēta kultūras emocionālā vērtība un nozīme patērētāju labbūtībā. Svarīga ir “īpašā atmosfēra” vai īpaši sagatavota kultūrvietā vai kultūrvidē, noskaņošanās kultūras pasākuma apmeklējumam, kolektīvajām emocijām un socializācijai (Latvijas Kultūras akadēmija, 2022).

Pētījumiem par iedzīvotāju aktivitāti dažādu kultūras pasākumu apmeklēšanā un personīgā līdzdalībā kultūrā Latvijā ir samērā nesena vēsture – pirmais kultūras patēriņa pētījums veikts 2006. gadā. Tomēr neviens no tiem nav

vērsts uz izglītības kā vērtības stiprināšanu un kultūras konteksta izpēti, kā arī sociālās atdeves veicināšanu Latvijas sabiedrībā. Tādēļ šī pētījuma mērķis ir izpētīt izglītības kā vērtības sasaisti ar aktuālajām tendencēm kultūras dzīves jomā un izglītības kā vērtības transformāciju sabiedrībā, atbildot uz vairākiem jautājumiem.

1. Kāds ir indivīdu iegūtās izglītības devums plašākai sabiedrībai?
2. Kā kultūra ietekmē cilvēka personības veidošanos un izaugsmi?
3. Kā izglītības vērtība atspoguļojas kultūras piedāvājumā un pieprasījumā?



Atslēgvārdi:

izglītība, kultūra, personība, transformācija, vērtība.

Pieejas kultūras jēdziena izpratnei un izglītības kā vērtības apzinātībai

Kultūra kā jēdziens ir komplekss un plašs, jo ietver ne tikai artefaktus, rituālus un tradīcijas, bet arī “kopīgas vērtības un uzvedības modeļus, kas raksturo dažādas sociālās grupas un kopienas” (NACCCE, 1999, 47). Viena no zināmākajām definīcijām, kas raksturo kultūru, nosaka to, ka, pirmkārt, kultūra tiek nodota tālāk no paaudzes paaudzē un veido kultūras mantojumu vai sociālu tradīciju, otrkārt, tā tiek iemācīta, un, treškārt, tai ir kopīga jēgas izpratne (Nieto, 2008). Kultūra tiek raksturota kā pastāvīgi mainīgas vērtības, tradīcijas, sociālās un politiskās attiecības un pasaules redzējums, ko ir veidojusi, kopīgi lietojusi (*shared*) un transformējusi cilvēku grupa, kas izveidojusies dažādu faktoru kombinācijas rezultātā. Šie faktori var būt kopīga vēsture, ģeogrāfiskais izvietojums, valoda, sociālā piederība un reliģija. Saskaņā ar šo definīciju kultūra ir kompleksa un sarežģīta, ietverot saturu vai produktu (kas ir kultūra), procesu (kā tā ir veidojusies) un kultūras aģentus (kas to ir veidojis un mainījis) (Nieto, 2008).

Psihokulturālās pieejas (*psycho-cultural approach*) atziņas rosina diskusiju par vērtībām dažādos aspektos. Tā pamato izpratni par izglītību kā daļu no kultūras un aplūko jautājumus par izglītības lomu kultūrā, izzina iemeslus, kāpēc izglītība atrodas konkrētajā pozīcijā kultūrā un kā šis izvietojums atspoguļo varas, statusa un citu labumu (*benefits*) sadalījumu, kā arī apzina nepieciešamos resursus indivīdu dzīves pilnvērtīgai īstenošanai, skatot, kas no tiem tiek piedāvāts formālās izglītības ietvaros. Psihokulturālā pieeja šos jautājumus aplūko makro un mikrodimensiju aspektos.

1. Makrodimensija – uzlūkojot kultūru kā vērtību, tiesību, mijiedarbības (mijietekmes), saistību, iespēju, varas (*power*) sistēmu.
2. Mikrodimensija – raugoties, kā kultūras sistēmas prasības ietekmē indivīdus, kas darbojas tajā, koncentrējoties uz to, kā indivīdi konstruē savas realitātes un nozīmes, lai pielāgotos kultūras sistēmai (Bruner, 1996).

Arī Matusovs un Merjanovičs-Šeins (*Matusov & Marjanovic-Shane, 2017*) aplūko kultūras jēdzienu un tā saikni ar izglītību no vairākiem aspektiem.

1. Kultūra kā modelis (*culture as pattern*), ar to saprotot stabilu rīcības, attieksmes, izpratnes par lietām un saskarsmes un komunikācijas veidu ar apkārtējiem. Šī modeļa ietvaros izglītība tiek raksturota kā cilvēka personības veidošanas process, lai viņiem būtu interese piedalīties kultūras modelī.
2. Kultūra kā robežas (*culture as boundary*), kas sniedz iespēju saprast, pieņemt un novērtēt atšķirības. Izglītība tiek raksturota kā saskarsme, tolerance, plurālisms, dažādības apzināšanās un sociālais taisnīgums, apgūstot izpratni par kultūras iekšējām robežām un robežām starp kultūrām gan sociālos, gan personīgos līmeņos. Šīs robežas tiek cienītas, un ir nodrošinātas vienlīdzīgas tiesības dažādām kultūrām.
3. Kultūra kā kritisks dialogs (*culture as critical dialog*) ietver jau gatavu ideju, pieeju, pasaules redzējumu, perspektīvu, uzskatu, vēlmju un vērtību pārbaudi (*testing*) iepretī atšķirīgām iespējamām idejām, pieejām, pasaules redzējumiem, perspektīvām, uzskatiem, vēlmēm un vērtībām. Izglītības mērķis ir kritiski pārbaudīt sevi, savus uzskatus un orientēties uz “ja nu” iespējamību (*Matusov & Marjanovic-Shane, 2017*).

Savukārt kultūras psihologs Valsiners (*Valsiner, 2014*) paplašina kultūras jēdziena skaidrojumu, piedāvājot dinamisku, uz procesu orientētu pieeju kultūras un tās simbolu sistēmas izpratnei, kas sekmētu iesaistīšanos kultūras pieredzēs visa mūža garumā un veidotu vērtību sistēmu, kas balstīta zināšanās un izpratnē. Kultūra tiek izprasta kā process, tā veidojas kā notikumi, kuros tiekas lietas, lietu jēga, cilvēks un cits cilvēks. Tās spēks ir aktīvā cilvēka darbībā – cilvēki atrodas un darbojas kultūras kontekstā, mērķtiecīgi reorganizējot un restrukturējot savas pasaules (vai arī, kā tiek piedāvāts metaforā, mēs visi dzīvojam ainavā, ko mēs katrs veidojam un pārveidojam). Tādējādi notiek kultūras veidošana kopā (*co-constructed*) – tā tiek rekonstruēta jaunās formās divvirzienu komunikācijas procesā gan starp vienaudžiem, gan dažādām paaudzēm.

Kultūra tiek iemācīta (*learned*) – tas notiek internalizācijas/eksternalizācijas (*internalized /externalized*) procesā, kad indivīdi internalizē vai atkodē informāciju, kas nokļūst līdz viņiem dažādu zīmju un simbolu veidā, veidojot jēgpilnas saiknes ar pasauli vispirms paši sevī, subjektīvi uztverot vidi un tās fenomenus kā nozīmīgus un tikai tad veidojot saiknes ar pasauli un citiem cilvēkiem tajā (*Valsiner, 2014; Valsiner, Demuth, Wagoner, & Christensen, 2021*).

Valsinera (2014) un Matusova un Merjanoviča-Šeina (2017) atziņas saistās ar Brunera (1996) definētajiem psihokulturālās pieejas principiem, no kuriem būtiskākie ir:

- instrumentalizācijas princips – izglītība nav neitrāla, bet vienmēr saistīta ar sociālo un ekonomisko aspektu un ir daļa no kultūras;
- identitātes un pašapziņas (*self-esteem*) princips – izglītībai ir izšķiroša nozīme personības identitātes un “Es” veidošanās procesā;

- naratīva princips, kas salīdzina loģiski zinātnisko domāšanu un naratīvo domāšanu un norāda uz kļūdu zinātnes atdalīšanā no kultūras naratīva.

Pēc Brunera (1996) domām izglītības sistēmai ir jāpalīdz indivīdam izveidot savu identitāti un atrast savu vietu kultūrā, un tas ir iespējams tikai naratīvā ceļā.

Students (1998) ir akcentējis izglītības un kultūras mijdarbību, pamatojot to ar atziņu, ka kultūru veido cilvēks, savukārt cilvēku viņa dzīves uzdevumam sagatavo pedagogija kā audzināšanas zinātne. Tādējādi kultūras jēdziena izpratnē svarīga nozīme ir cilvēkiem un videi, kurā tā pastāv, jo cilvēka attīstība notiek konkrētā vidē, kurā tiek iegūta sociāla un kultūras pieredze, tāpēc ikviena cilvēka attīstība būtu pētāma viņa socializēšanās un kultūras apgušanas procesu mijiedarbībā (Nieto, 2008; Tiļļa, 2005).

Vērtību aspekts izglītībā un kultūrā, pārneses un transformācijas iespējas

Kvalitatīvas izglītības pamatā jābūt noteiktām vērtībām, jo ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī vērtības veido cilvēku un to, par kādu sabiedrību topam. Tāpēc vērtību veidošana ir būtisks izglītības procesa aspekts un būtisks izglītības sasniedzamais rezultāts, jo lietpratība (jeb kompetence) bez vērtību komponentes nav iedomājama nevienā profesijā. Svarīgi ir ne vien tas, ko cilvēks zina un prot, bet arī apziņa par savu zināšanu un prasmju ētisku izmantošanu.

Vērtības ir iestrādātas izglītības paplašinātajos mērķos un sasniedzamajos rezultātos visās mācību jomās, kā arī izpaužas mācību pieejā un attiecībās ar skolēniem, skolas iekšējā kultūrā un plašākā kopienā. Tieši vērtības ir tās, kas palīdz saprast, kas ir būtiskākais, galvenais, dod jēgu mācībām un motivē ieguldīt pūles (Skola 2030, 2019).

Kultūra iemieso vēsturisko un sociālo vajadzību un apstākļu rezultātā izveidojušās vērtības, ko nākamajām paaudzēm vēlas nodot sabiedrība un kas balsta un veido sociālās institūcijas – likumus, izglītību, ģimeni, kā arī personu uzvedību. Vērtības ir dziļākais līmenis, kas parāda, kādām uzvedības formām, nostājām un faktoriem tiek dota priekšroka, kas ir labs/ļauns, pareizs/nepareizs, normāls/nenormāls, skaists/neglīts utt. Šīs vērtības ietekmē izmaiņas gūtājās zināšanās, izpratnē un pieredzē, savukārt izmaiņas kultūrā tieši ietekmē sabiedrības locekļu pārlicības, attieksmes (Hofstede, 2001; NACCCE, 1999; Nieto, 2008).

Mainoties sociālajām un ētiskajām vērtībām, mainās arī kultūras vērtības – avangardiski augstās kultūras darbi var kļūt par populārās gaumes ikonām, savukārt sabiedrības masveida lietošanai radīti darbi var tikt asimilēti augstās kultūras kanonos. Kultūras pārmaiņas reti notiek lineāri un vienveidīgi, un tās ir grūti paredzēt un saprast. Izglītībai ir jā sagatavo jaunie cilvēki šīm pārmaiņām (NACCCE, 1999).

Izglītībai ir četri galvenie uzdevumi jauniešu kulturālajā attīstībā (*cultural development of young people*):

- nodrošināt spēju atpazīt, izpētīt un izprast savus kultūras pieņēmumus un vērtību apguvi;
- nodrošināt iespēju aptvert un saprast kultūras dažādību, saskaroties ar citu kultūru attieksmēm, vērtībām un tradīcijām;
- veicināt vēsturiskās perspektīvas veidošanos, saistot mūsdienu vērtības ar procesiem un notikumiem, kas tos ir veidojuši;
- nodrošināt iespēju izprast kultūras evolucionāro dabu un izmaiņu procesu un potenciālu (*NACCCE, 1999*).

Tomēr vērtības nevar iemācīt tiešā veidā; bērni un jaunieši mācās tās izprast no pieaugušajiem, kā arī skolā var attīstīt ieradumus, kas balstīti vērtībās un kas tiek transformēti par tikumiem, piemēram, atbildība, centība, drosme, godīgums, gudrība, laipnība, līdzcietība, mērenība, savaldība, solidaritāte, taisnīgums, tolerance. Svarīgi ir, lai gan skolotāji, skolas personāls, gan vecāki spētu vienoties par pamatvērtībām, sarunāties vērtību valodā, kas dotu iespēju bērniem vērtības piedzīvot konsekventi, lai veidotu vienotu izjūtu un izpratni par tām (*Skola 2030, 2019*). Savukārt saskaņā ar Ministru kabineta noteikumu Nr. 747 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem" grozījumiem kā pamatizglītības vispārējās vērtības, kas ietvertas ikvienā mācību priekšmetā, tiek minētas dzīvība (tajā skaitā veselība), cilvēka cieņa (tajā skaitā vienlīdzība), brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts, vērtējoša attieksmes veidošana un atbildība par sevi un savu rīcību (Ministru kabineta noteikumi Nr. 259, 2024).

I. Žogla (2001) pedagoģiju definē kā vērtības transformējošu zinātni, "kas mērķtiecīgi sintezē cilvēces pagātnes pieredzi un nākotnes vīzijas tagadnē, radot kultūrvēsturiski konkrētu veicinošu vidi cilvēka pašattīstībai" (Žogla, 2001, 9). Tādējādi ir nepieciešamība pēc sabiedrības, kas apzinās sevi kā kopienu, kas mācās un spēj vadīt savu mācīšanās procesu, kas ir ikviena indivīda viena no pamata kompetencēm. Tiek uzskatīts, ka kvalitatīvas izglītības pamats ir labi skolotāji, jo visbiežāk tieši no skolotāju personīgās ieinteresētības, pedagoģiskās meistarības, entuziasma ir atkarīgs, cik kvalitatīvi notiek bērna pirmā iepazīšanās ar tradicionālās kultūras mantojumu un vai šī iepazīšanās bērnam kļūst nozīmīga (*Everington, 2013; Students, 1998; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020; Toker Gökçe, 2021; Tomsons & Ābola, 2014*). Pēc J. A. Studenta (1998) domām, pedagogi līdzās māksliniekiem, filozofiem un praviešiem īsteno reformas cilvēces labākas dzīves virzienā, ietekmējot cilvēces pilnveides ceļu gan ar savām teorētiskajām atziņām un praktisko darbību, gan savu personību. Arī topošie skolotāji raksturo skolu kā kultūras nesēju, kultūras starpnieku vai kultūras transformētāju. Viņi vērš uzmanību uz izglītības programmu satura pamatīguma un akadēmiskās kvalitātes nozīmīgumu. Topošo skolotāju grupa, kas ir formulējusi skolas kā

kultūras starpnieka lomu, norāda, ka skolai vajadzētu būt par dažādu kultūru starpnieku un fokusēties uz vienojošo, nevis atšķirīgo. Savukārt studenti, kas formulējuši skolu kā kultūras transformētāju, pamato, ka izglītības jēga ir saņiegt sociālo vienlīdzību, tādēļ skolās ir jāpiedāvā iekļaujošas programmas, kas garantē vienlīdzību visiem skolēniem, akcentējot skolotāja kā sociālo pārmaiņu aģenta kritiski nozīmīgo lomu šajā procesā (Cockrell, Placier, Cockrell, & Middleton, 1999).

Tādējādi var secināt, ka nozīme ir transformatīvajam kontekstam, savstarpējām attiecībām un transformatīvam mācīšanās procesam, jo tas ietver mācīšanos kritiski domāt, nepārtraukti uzdotot kritiskus jautājumus par pieņēmumiem, kas ietekmē domāšanu un izpratni, veicinot vērtību un attieksmes maiņu individuāli. Šādas mācīšanās rezultātā cilvēks izprot sevi, rada jaunas zināšanas un transformē savus paradumus un uzvedību, vairojot izturību, elastību, spēju piemēroties, kā arī vērtību un morāles izpratni (Friedman, 2022; Mezirow, 2009; Rieckmann, 2020; Varela-Losada et. al, 2022; Zhu, Li, 2019).

Pētījuma rezultāti

Aptaujas datu analīze. Empīriskā pētījuma dati tika iegūti no visu pētījuma dalībnieku ($N = 423$) sniegtajām atbildēm uz jautājumiem par izglītību kā vērtību tās vispārīgā nozīmē, kā arī kultūras piedāvājuma kontekstā. Dati, kas iegūti no respondentu atbildēm uz pētījuma aptaujas atvērtajiem jautājumiem, kas, jūsuprāt, ir laba izglītība, kas, jūsuprāt, ir izglītības vērtība un kas nosaka jūsu izvēli apmeklēt/neapmeklēt kultūras dzīves pasākumus, tika analizēti, izmantojot induktīvās kontentanalīzes metodi, kas ietver datu kodēšanu, kategoriju izveidošanu, grupēšanu un vispārināšanu.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, kāds ir indivīdu iegūtās izglītības ieguldījums plašākai sabiedrībai, tika analizēti un apkopti dati, kas iegūti no pētījuma dalībnieku atbildēm uz aptaujas jautājumiem, kas, jūsuprāt, ir laba izglītība un kas, jūsuprāt, ir izglītības vērtība.

Analizējot pētījuma dalībnieku atbildes uz jautājumu, kas, jūsuprāt, ir laba izglītība, vispārināšanas rezultātā tika iegūtas trīs vispārējās kategorijas:

- 1) zināšanas un nodarbinātība;
- 2) indivīds un personība;
- 3) sabiedrība un socializēšanās.

Vispārējā kategorija **zināšanas un nodarbinātība** ietver tādas apakškategorijas kā **daudzveidīgas zināšanas / zināšanas, ko var lietot praksē, konkurētspēja darba tirgū / konkurētspējīgs atalgojums, starptautiski atzīta izglītība**. Vispārējā kategorijā **indivīds un personība** iekļautās apakškategorijas ir šādas: **spriestspējas; kritiskās domāšanas un daudzpusīgas domāšanas attīstīšana; pašrefleksijas veicināšana; motivēšana tālākai pašpilnveidei; mijiedarbības apzināšanās veicināšana**. Savukārt vispārējā kategorija **sabiedrība un socializēšanās** ietver apakškategorijas **cilvēkam**

un sabiedrībai labumu sniedzoša, sociālo aktivitāti veicinoša, socializēšanos veicinoša, emocionālo inteligenci un komunikatīvo kompetenci attīstoša (2.1. tab.).

2.1. tabula

Laba izglītība. Vispārējās un apakškategorijas

Vispārējās kategorijas	Apakškategorijas
Zināšanas un nodarbinātība	<ul style="list-style-type: none"> • Daudzveidīgas zināšanas / zināšanas, ko var lietot praksē • Konkurētspēja darba tirgū / konkurētspējīgs atalgojums • Starptautiski atzīta izglītība
Indivīds un personība	<ul style="list-style-type: none"> • Spriestspējas, kritiskās domāšanas un daudzpusīgas domāšanas attīstīšana • Pašrefleksijas veicināšana • Motivēšana tālākai pašpilnveidei • Mijiedarbības apzināšanās veicināšana
Sabiedrība un socializēšanās	<ul style="list-style-type: none"> • Cilvēkam un sabiedrībai labumu sniedzoša • Sociālo aktivitāti un socializēšanos veicinoša • Emocionālo inteligenci un komunikatīvo kompetenci attīstoša

Piemērs, kas ietver visu trīs vispārējo kategoriju iezīmes, ir pētījuma dalībnieka atbilde: “Laba izglītība māca domāt, ne vienmēr iedod atbildes, bet noteikti iedod jautājumus, parāda dažādos viedokļus, ka eksistē dažādas hipotēzes, ka pasaule un izglītības zinātņu pētāmais loks ir plašs un ārkārtīgi daudzslāņains. Tā māca saprast, cik daudz vēl nezīnāmā, un palīdz izvairīties no dīvānā sēdētāju šaurā viedokļa un skatījuma, ka ir tikai tā un nevar būt citādi, un tikai man ir taisnība. Laba izglītība, un, precīzāk, labs izglītotājs, iedod studentam arī ticību, ka ir vērts rakt dziļāk un meklēt vairāk, paskatīties, kas ir aiz horizonta. Tieši izglītība iemāca to, ka .. visa pasaule negriežas tikai ap mani.”

Analizējot pētījuma dalībnieku atbildes uz jautājumu, kas, jūsuprāt, ir izglītības vērtība, vispārīgās rezultātā tika iegūtas trīs vispārējās kategorijas: (I) izglītība un zināšanas; (II) personības izaugsme un attīstība; (III) labklājība un ilgtspēja.

Vispārējā kategorija **izglītība un zināšanas** ietver apakškategorijas **augstskolu mācībspēki un skolotāji, vēlme mācīties, profesionālā ētika, orientēšanās laikā, izpratne par globālām lietām, vērtību un attieksmju veidošanās, domāšanas maiņa, spriestspēja, kritiskā domāšana**. Vispārējā kategorijā **personības izaugsme un attīstība** iekļautas apakškategorijas **atbildība, radošums un kultūra, kritiskā domāšana, godīgums, pārliecība par sevi, motivācija**. Savukārt vispārējā kategorija **labklājība**

un ilgtspēja apkopo apakškategorijas **kvalitāte un kompetence, izaugsme, laba darba iespējas, atalgojums, stabilitāte, drošības sajūta, piepūlēšanās, profesionālisms** (2.2. tab.).

2.2. tabula

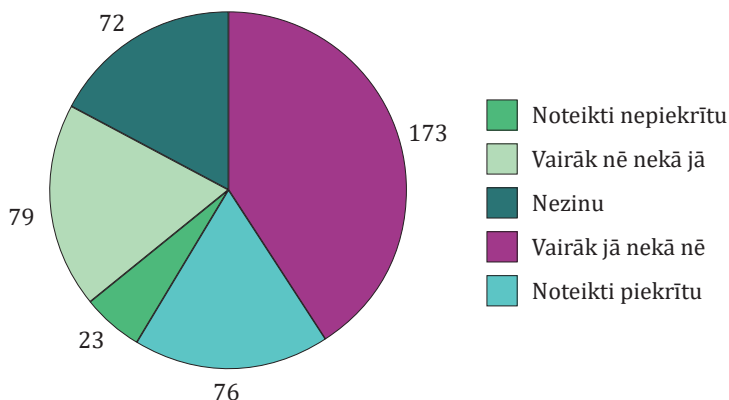
Izglītības vērtības. Vispārējās un apakškategorijas

Vispārējās kategorijas	Apakškategorijas
Izglītība un zināšanas	<ul style="list-style-type: none"> • Augstskolu mācībspēki un skolotāji • Vēlme mācīties • Profesionālā ētika • Orientēšanās inovācijās un laikā • Izpratne par globālam lietām • Vērtību un attieksmju veidošanās • Domāšanas maiņa • Spriestspēja • Kritiskā domāšana
Personības izaugsme un attīstība	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Radošums un kultūra • Godīgums • Pārlicība par sevi • Motivācija
Labklājība un ilgtspēja	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalitāte un kompetence • Izaugsme • Laba darba iespējas • Atalgojums • Stabilitāte • Drošības sajūta • Piepūlēšanās • Profesionālisms

Šeit minams viens no pētījuma dalībnieku atbilžu piemēriem, kas atspoguļo redzējumu par izglītības vērtības būtību: “Izglītība pati par sevi ir vērtība, kas sekmē citu vērtību, attieksmju veidošanos.” Vienlaikus kāda no pētījuma dalībnieku atbildēm pauž arī šādu domu: “Mūsdienās izglītībai nav lielas nozīmes, ja tavā vēlamajā profesijā nav pazīstamu cilvēku, lai iegūtu darbu.”

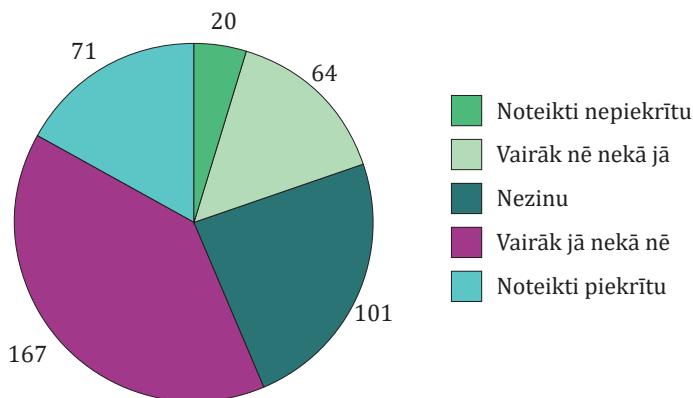
Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem, kā izglītības vērtība atspoguļojas kultūras piedāvājumā un pieprasījumā un kā kultūra ietekmē cilvēka personības veidošanos un izaugsmi, tika analizēti un apkopti dati, kas iegūti no pētījuma dalībnieku atbildēm uz pētījuma aptaujas jautājumiem sadaļā par izglītību kā vērtību kultūras piedāvājuma kontekstā. Iegūtie dati atklāj, ka izglītības process ir ietekmējis vai drīzāk ietekmējis

249 (58,9 %) pētījuma dalībnieku vēlmi iesaistīties kultūras aktivitātēs, savukārt 102 (24,1 %) norāda, ka šāda ietekme nav bijusi vai drīzāk nav bijusi. Savukārt 72 (17 %) respondenti nav norādījuši ietekmes esamību vai neesamību (2.1. att.).



2.1. att. Izglītības procesa ietekme uz vēlmi iesaistīties kultūras aktivitātēs.

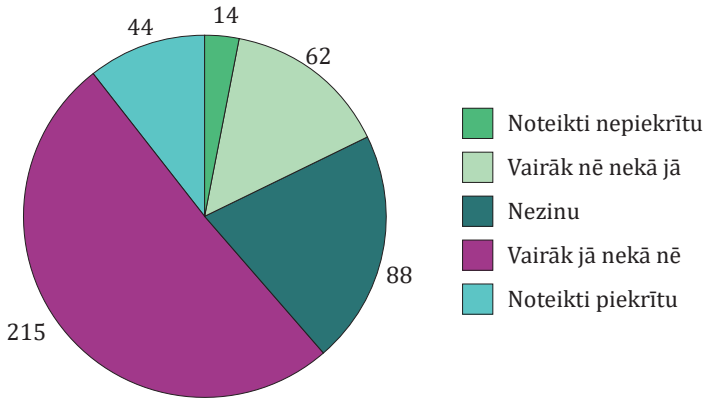
Saskaņā ar pētījuma datiem kultūras dzīves piedāvājums ir veicinājis vai drīzāk veicinājis 238 (56 %) pētījuma dalībnieku izpratni par izglītību kā vērtību, 84 (19,8 %) pētījuma dalībnieki atbildējuši, ka šāda veicinoša ietekme nav bijusi vai drīzāk nav bijusi, savukārt 101 (23,9 %) dalībnieks nav norādījis polarizētu atbildi (2.2. att.).



2.2. att. Kultūras dzīves piedāvājuma veicinošā ietekme uz individu izpratni par izglītību kā vērtību.

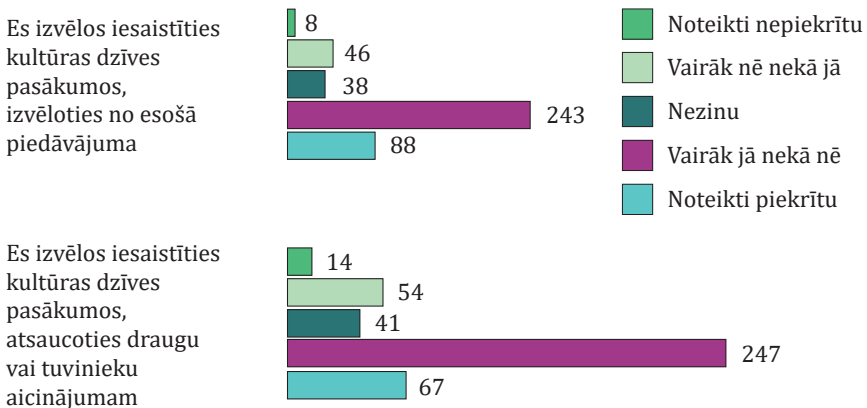
Datu analīze rāda, ka esošais kultūras piedāvājums atbilst vai drīzāk atbilst 259 (61,2 %) pētījuma dalībnieku vērtību kopumam, 76 (18 %) pētījuma

dalībnieki ir atbildējuši noliedzoši vai drīzāk noliedzoši, savukārt 88 (20,8 %) ir izvēlējušies atbildi "Nezinu" (2.3. att.).



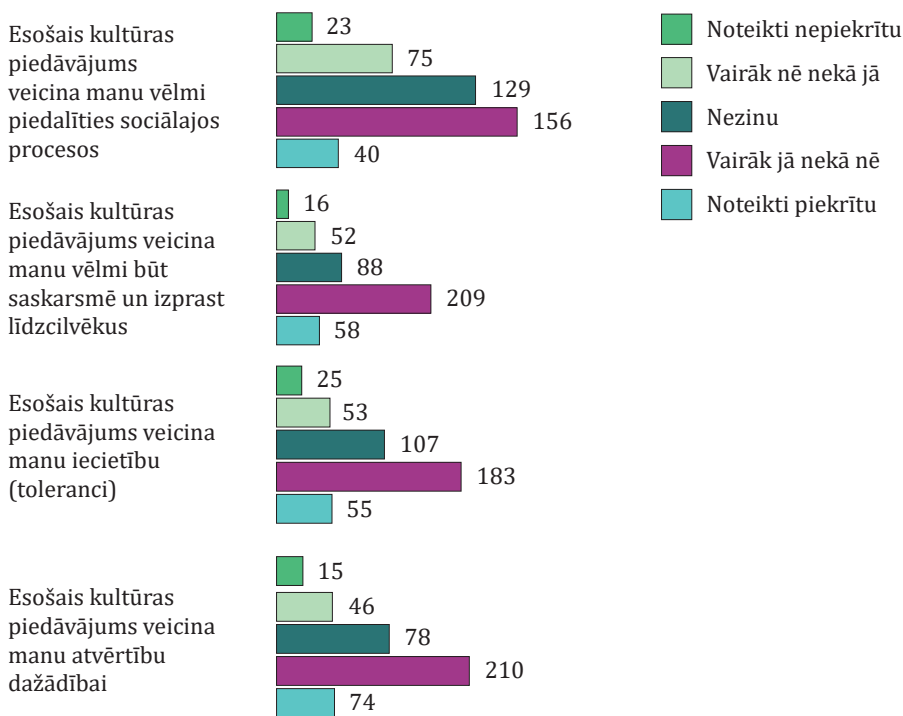
2.3. att. Kultūras piedāvājuma atbilstība indivīdu vērtību kopumam.

Saskaņā ar aptaujas datiem 331 (78,2 %) pētījuma dalībnieka izvēli iesaistīties kultūras dzīves pasākumos nosaka vai drīzāk nosaka esošais kultūras piedāvājums, 54 (12,8 %) pētījuma dalībniekiem kultūras piedāvājums nav vai drīzāk nav izvēli noteicošais, savukārt 38 (9 %) nav noteiktas atbildes uz šo jautājumu. Vienlaikus pētījuma dati rāda, ka 314 (74,2 %) pētījuma dalībnieki iesaistās vai drīzāk iesaistās kultūras pasākumos, atsaucoties draugu vai tuvinieku aicinājumam, 68 (16,1 %) noliedz vai drīzāk noliedz šādu apgalvojumu, 41 (9,7 %) respondents nav noformulējis savu pozīciju (2.4. att.).



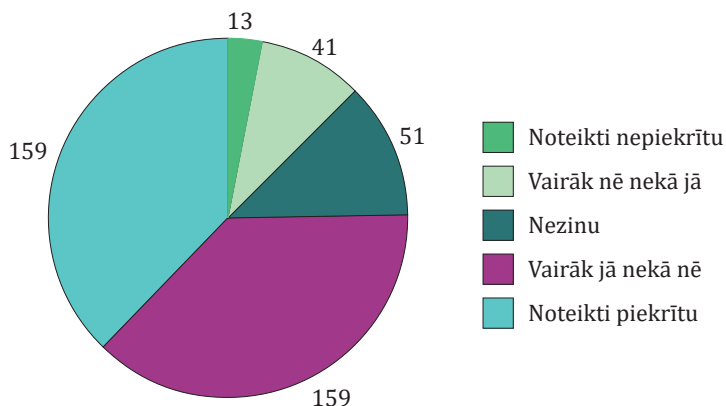
2.4. att. Faktori, kas nosaka izvēli iesaistīties kultūras dzīves pasākumos.

Datu analīze atklāj, ka esošais kultūras piedāvājums veicina vai drīzāk veicina: (1) vēlmi piedalīties sociālajos procesos – 196 (46,4 %) pētījuma dalībniekiem; (2) vēlmi būt saskarsmē un izprast cilvēkus – 267 (64,1 %) respondentiem; (3) iecietību (toleranci) – 238 (44,6 %) pētījuma dalībniekiem; (4) atvērtību dažādībai – 284 (67,1 %) respondentiem. Vienlaikus analizētie dati apliecina, ka esošais kultūras piedāvājums neveicina vai drīzāk neveicina: (1) vēlmi piedalīties sociālajos procesos – 98 (33,1 %) pētījuma dalībniekiem; (2) vēlmi būt saskarsmē un izprast cilvēkus – 68 (16,1 %) respondentiem; (3) iecietību (toleranci) – 78 (18,4 %) pētījuma dalībniekiem; (4) atvērtību dažādībai – 61 (14,4 %) respondentam. Savukārt atbildi “Nezinu” apgalvojumā par kultūras piedāvājuma veicinošo ietekmi izvēlējušies: (1) vēlmi piedalīties sociālajos procesos – 129 (30,5 %) pētījuma dalībnieki; (2) vēlmi būt saskarsmē – 88 (20,8 %); (3) iecietību (toleranci) – 107 (25,3 %); (4) atvērtību dažādībai – 78 (18,4 %) respondenti (2.5. att.).



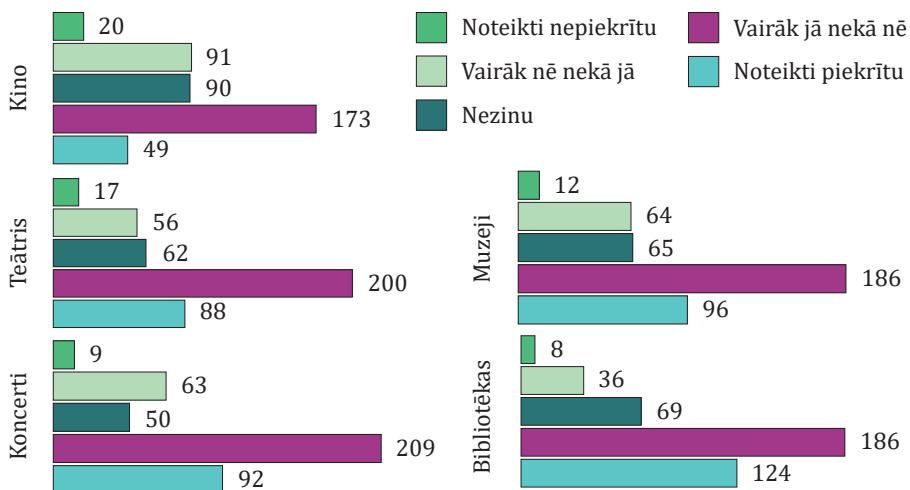
2.5. att. Kultūras piedāvājuma ietekme uz sociālo iesaisti un mijietekmi.

Saskaņā ar datu analīzi kultūra ir veicinājusi/ietekmējusi vai drīzāk veicinājusi/ietekmējusi 318 (75,2 %) pētījuma dalībnieku personības veidošanos un izaugsmi, nav vai drīzāk nav veicinājusi/ietekmējusi – 54 (12,8 %), savukārt 51 (12,1 %) respondents nav izvēlējis polarizētu atbildes variantu (2.6. att.).



2.6. att. Kultūras ietekme uz indivīdu personības veidošanos un izaugsmi.

Analizētie dati liecina, ka esošais kultūras piedāvājums kino nozarē apmierina vai drīzāk apmierina 222 (52,5 %), teātra repertuārā – 288 (68,1 %), koncertu repertuārā – 301 (71,1 %), muzeju nozarē – 282 (66,7 %), bibliotēkās – 310 (73,3 %) pētījuma dalībniekus. Līdztekus dati atklāj, ka neapmierina vai drīzāk neapmierina esošais kultūra piedāvājums kino nozarē 111 (26,2 %) respondentu, teātra repertuārā – 73 (17,2 %), koncertu repertuārā – 72 (17 %), muzeja nozarē – 76 (17,9 %), bibliotēkās – 44 (10,4 %) pētījuma dalībniekus. Atbildi “Nezinu” apgalvojumā par apmierinātību ar esošo kultūras piedāvājumu attiecībā uz: (1) kino nozari izvēlējušies 90 (21,3 %); (2) teātra repertuāru – 62 (14,7 %); (3) koncertu repertuāru – 50 (11,8 %), (4) muzeju nozari – 65 (15,4 %), (5) bibliotēkām – 69 (16,3 %) respondenti (2.7. att.).



2.7. att. Individu apmierinātība ar esošo kultūras piedāvājumu.

Analizējot pētījuma dalībnieku atbildes uz jautājumu, kas nosaka jūsu izvēli apmeklēt/neapmeklēt kultūras dzīves pasākumus, vispārināšanas rezultātā tika iegūtas septiņas vispārējās kategorijas:

- 1) piedāvājums;
- 2) fiziskie un materiālie nosacījumi;
- 3) brīvais laiks;
- 4) personīgā griba;
- 5) personības pilnveide;
- 6) kompānija;
- 7) neapmeklē.

Vispārējā kategorija **piedāvājums** ietver tādas apakškategorijas kā **reklāma, dažādība, kvalitāte, repertuārs, tēma, saturs, mākslinieki**. Vispārējā kategorijā **fiziskie un materiālie nosacījumi** iekļautās apakškategorijas ir: **laiks, vieta, izmaksas, attālums, personīgais budžets**. Vispārējā kategorijā **brīvais laiks** iekļautas tādas apakškategorijas kā **laika trūkums, dzīves prioritātes, laika plānošana**. Vispārējā kategorija **personīgā griba** apkopo apakškategorijas **iekšējā vajadzība, interese par piedāvāto, atbilstība gaumei, noskaņojums, vajadzība, iespēja atpūsties, vēlme iesaistīties**. Vispārējā kategorija **personības pilnveide** ietver tādas apakškategorijas kā **vēlme paplašināt redzesloku, noderīgums pašizaugsmei, atbilstība vērtībām, iespēja izglīties**. Vispārējā kategorijā **kompānija** iekļautās apakškategorijas ir: **paziņu ieteikumi, ģimene, bērnu intereses, tradīcijas, socializācija**. Vispārējā kategorija **neapmeklē** apkopo apakškategorijas **Covid-19 ierobežojumi, vēlme būt dabā** (2.3. tab.).

2.3. tabula

Izvēli apmeklēt/neapmeklēt kultūras pasākumus noteicošie faktori.

Vispārējās un apakškategorijas

Vispārējās kategorijas	Apakškategorijas
Piedāvājums	Reklāma Dažādība Kvalitāte Repertuārs Tēma Saturs Mākslinieki
Fiziskie un materiālie nosacījumi	Laiks Vieta Izmaksas Attālums Personīgais budžets



Vispārējās kategorijas	Apakškategorijas
Brīvais laiks	Laika trūkums Dzīves prioritātes Laika plānošana
Personīgā griba	Iekšējā vajadzība Interese par piedāvāto Atbilstība gaumei Noskaņojums Vajadzība Iespēja atpūsties Vēlme iesaistīties
Personības pilnveide	Vēlme paplašināt redzesloku Noderīgums pašizausmei Atbilstība vērtībām Iespēja izglītoties
Kompānija	Paziņu ieteikumi Ģimene Bērnu intereses Tradīcijas Socializācija
Neapmeklē	<i>Covid-19</i> ierobežojumi Vēlme būt dabā

Pētījuma dalībnieka atbildes piemērs atspoguļo izglītības un kultūras mijietekmi kultūras piedāvājuma kontekstā: “Īpašu vilinājumu apmeklēt kultūras pasākumus izjūtu tieši tad, kad redzu, ka tas ir par kaut kādu man zināmu notikumu vai mākslas darbu, par kuru kaut kādā brīdī esmu mācījusies. Literatūras studijas noteikti manī ir modinājušas vēlmi baudīt kultūru arvien vairāk. Tās ir sniegušas izpratni par mākslu, tās jēgu un vilinājumu.” Respondenta atbilde atklāj vispārējās kategorijas **neapmeklē** raksturīgās iezīmes: “Ir citas interesantas lietas, kā pavadīt brīvo laiku, neesot sabiedrībā. Ja darbs saistīts ar cilvēkiem, tad tas ir viens no nosacījumiem, lai izvēlētos pabūt dabā, nevis apmeklēt pasākumus.”

Fokusgrupas diskusijas metodoloģija un rezultāti. Lai noskaidrotu saikni starp kultūras pieprasījumu un piedāvājumu un atklātu, kā izglītības vērtība tiek saprasta kultūras dzīves organizētāju un vadītāju skatījumā, dalībai fokusgrupas diskusijā tika aicināti astoņus kultūras dzīves organizētāji no visiem trīs pētījumā iesaistītajām pilsētām – Liepājas, Valmieras un Rēzeknes. Diskusija norisinājās tiešsaistē *Zoom* platformā 2023. gada februārī, un tās ilgums – divas stundas.

Diskutējot par kultūras dzīves vadītāju ieguldījuma apzināšanos izglītībā (formālajā, neformālajā, informālajā) un sabiedrības ilgtspējā, izkristalizējās vairākas vērtības, kas tiek veicinātas dažādos kultūras dzīves kontekstos.

Izskanēja viedoklis, ka ir svarīgi respektēt, ka katrs cilvēks ir radošs, tādēļ “katram cilvēkam savas dzīves laikā būtu jāatklāj radošums un tā niša, kur radošums izpaužas vispatstāvīgāk un neordinārāk – kultūras cilvēki var palīdzēt radošuma veicināšanā”. Tika aktualizēts jautājums, kā radīt interesi pasākumu apmeklētājos, skatītājos, dalībniekos. Viena no fokusgrupas dalībniecēm uzsvēra pievienotās vērtības saskatīšanu organizētajā pasākumā: “Gribas, lai ir interesanti. Ja pati atrodu pievienoto vērtību, tad es mudīnu arī iesaistīto cilvēku to atrast”. Ja cilvēkam būs interese par pasākumu, viņš/viņa arī tajā būs gatavs/-a iesaistīties. Diskusijā tika pieminēta arī kultūras nozīme pilsoniskās iesaistes veicināšanā – kultūra kā pilsoniskās apziņas veicinātāja un uzturētāja, uzsverot kultūras piedāvājuma ilgtspēju.

Iepriekšminētie aspekti liecina par nepieciešamību kultūras dzīves vadītājiem domāt par kultūras piedāvājuma saturu, izglītojoša satura atlasīšanu, diskusijas kultūras veidošanu. Kultūras piedāvājuma saturam jābūt tādām, ko publika var patērēt. Kā akcentēja diskusijā iesaistītie speciālisti, “nav daudz to, kas aktīvi darbojas”, tādēļ kultūras piedāvājumam vajadzīga regularitāte, skaidrs mērķis (kas uzstāsies, kāpēc, kāds ir pasākuma mērķis un misija), aktualitāte.

Kultūras dzīves organizētāji aktīvi piedalās arī kultūras mantojuma elementu popularizēšanā un dokumentēšanā, tāpēc tika runāts arī par nepieciešamību izziņāt tradicionālo kultūru, vietējo novadu tradīcijas. Svarīga ir sadarbība ar pilsētu un novadu iestādēm un uzņēmumiem, kā arī ar dažādu jomu profesionāļiem, jo “viens nav spēlētājs nevienā jomā, arī ne kultūras produkta piedāvājumā”.

Kā ļoti būtisks aspekts kultūras piedāvājuma izveidē tika minēta bērnu izglītošana kultūras jautājumos, uzsverot vajadzību saglabāt mākslas un mūzikas skolas, īpaši mazpilsētās, novados. “Nav svarīgi, vai bērns vēlāk būs profesionālis mākslā vai mūzikā, bet bērnam tiek doti pamati izpratnei par mākslu, mūziku, kultūru. Tā arī ir gan kultūras pamanāmības veicināšana, bērnu vecāku izglītošana, kultūras gaumes veidošana”. Tas ir ieguldījums mazpilsētu attīstībā. Bērni izaugot būs tie, kas kultūras vērtības nesīs tālāk un nodos tās nākamajām paaudzēm.

Diskutējot par to, kā izglītības un profesionālās darbības laikā iemantotās un izkoptās atziņas noder, veidojot kultūras piedāvājumu sabiedrībai, tika akcentēta interešu un neformālās izglītības nozīme, jo, vadoties no fokusgrupas dalībnieku pieredzes, interešu un neformālajai izglītībai nav tik daudz šo “rāmīšu” kā formālajai izglītībai: “Tiek mācīts kāds priekšmets, bet ārpusē, dzīvē ir kaut kas cits”. Pārāk striktas robežas neļauj attīstīties personībai. Taču ir svarīgi, lai tās vērtības, kas svarīgas personības veidošanās procesā,

saskanētu arī ar laikmetu, nebūtu statiskas, stagnātiskas. Caur kultūras vērtību apzināšanos tiek veicināta arī piederības izjūta savai zemei, savai tautai, savam novadam.

Runājot par darbu ar jauniešiem, tika uzsvērtā nepieciešamība nodot vērtības tālāk tā, lai jaunieši tām notic. Kā uzsvēra viena no respondentēm: “Nepieciešams saglabāt kodolu – priekā, spītā, darba tikumā. Bet tas nāk gan ar pieredzi, gan izglītību”. Svarīga apziņa, ka tu sniedz sabiedrībai paliekošas vērtības.

Par izglītības nozīmi savā profesionālajā karjerā tika uzsvērtā atziņa, ka izaugsmei un sapratnei ir svarīgi vairāk teikt “jā”, bet mazāk “nē”: “Man izglītība un zinātniskie grādi palīdzējuši tā, ka dzīvē vairāk esmu teikusi “jā”, nekā “nē”, jo “jā” ir pozitīvi vērsti, ar racionālu pieeju, tur mazāk emocijas”. Tas nozīmē vēlmi darīt, vēlmi iesaistīties, strādāt kopā ar profesionāļiem. Izglītība ir palīdzējusi dziļāk izkopt kopienas apziņu, vēlmi līdzdarboties, stiprinājusi līdzatbildības izjūtu.

Dažādu paaudžu iesaistīšanā nereti pietrūkst racionālas pieejas un spējas paskaidrot, kurā punktā tu šobrīd atrodies: “Katrs izaudzinām vismaz vienu labu filmu skatītāju, labas mūzikas klausītāju – tas ir mūsu pienesums kā kultūras ļaudīm”. Tādēļ ļoti svarīga ir kultūras dzīves kvalitāte – šo vērtību nepieciešams nest tālāk, arī ar bērnu pasākumiem.

Fokusgrupas dalībniekiem tika uzdots jautājums par to, kādas izglītības vērtības būtu akcentējamas kultūras dzīves veidotāju izglītības procesā. Tika pievērsta uzmanība tam, ka izglītības programmas ir ļoti standartizētas, veidotas pēc vienādiem principiem. Tādēļ, veidojot studiju programmas, būtu svarīgi saglabāt kultūrvēsturisko novadu specifiku, savpatību, jau studiju programmās parādīt īpašo, sevišķo, unikālo.

Diskusijā tika pausts lūgums augstskolu mācībspēkiem – pēc iespējas vairāk jauniešus sūtīt reālās praksēs, pie uzņēmējiem, speciālistiem, lai jaunieši saprot, ka “nauda jānopelna, tā neaug kokos”, ka arī projekts jāuzraksta no A līdz Z. Jāveido izpratne jauniešos par to, kā kultūra funkcionē un ka kultūra maksā, lai veidotos pareizs priekšstats. Prakse veicina arī līdziesaisti, atbildības uzņemšanos, radošumu. Izvēloties specifisku kultūras vai izglītības jomu, klupšanas akmens ir tāds, ka pārāk daudz balstāties teorijās, nevis to praktiskā lietojumā. Bet nereti kultūras joma ir sirds darbs, un katrs to neizvēlēsies, jo joma ir ļoti sarežģīta.

Svarīgi studentiem mācīt pašrefleksijas prasmes – tās ļoti noder kultūras darbinieku ikdienā. Lai nedraudētu izdegšana, speciālistam dažkārt jāprot pamainīt savs darba stils, darba saturs, un refleksija var palīdzēt ieraudzīt, kad un kā to darīt. Arī kultūras dzīves veidotāji, tāpat kā skolotāji, augstākās izglītības personāls, nepārtraukti ir mūžizglītībā. Labam speciālistam jāpieņem spējai reflektēt, kas esmu, kas gribu būt, cik svarīga mana joma, ko es varu dot citiem.

Jaunos speciālistos būtu jāieaudzina arī mērķa un idejas izpratne, organizējot kultūras pasākumus un norises: “Katrā acu zīlītē nav eiro, tādēļ svarīgi

saprast, ar kādu ideju vai kāda mērķa vārdā es kaut ko daru. Tas pietrūkst daudziem”. Sarunā tika akcentēta arī komunikācijas nozīme, uzsverot, ka mēs arvien mazāk protam sarunāties, jaunām tehnoloģijām ienākot.

Vēl tika akcentēta nepieciešamība veidot kopienas svētkus. Tā ir lielāka atbildība, ja dara paši. Valsts iestādēm nevajadzētu baidīties no alternatīvām, jo tās bagātina. Vēl tika akcentēta vērtība – skatīties plašāk. Ne tikai jāskatās, kas notiek manā novadā, valstī, bet arī pasaules piemērs. Svarīgi ļaut izteikt viedokli, veidot sasaisti starp dažādām jomām (piemēram, grāmata – izrāde).

Uz jautājumu, kā, jūsuprāt, esošais Latvijas kultūras dzīves piedāvājums transformē sabiedrības vērtības, viena no fokusgrupas dalībniecēm uzsvēra, ka “nevar apgalvot, ka transformē, tam būtu vajadzīga statistika. Katrs dzīvojam savu kultūras notikumu burbulī. Mums liekas, ka vērtības ir, tām ir izaugsme. Ja uz Latviju skatāmies kopumā – lai cik kultūrbagāts kāds cilvēks ir, tas neaiziet līdz sabiedrībai kopumā”. Tādēļ svarīgi saprast mērķi, vajadzības, uztveres līmeni. Svarīgi sākt izglītot agrīnā vecumā, nevis tikai pēc vidusskolas sākt jauniešus pievērst kultūrai. Kultūrizglītība – caurvija no bērna pirmajiem soļiem.

Pēc kultūras dzīves organizētāju domām, Latgalē (un ne tikai, arī Latvijā kopumā) varam redzēt daudz nepadarītu lietu, baltos plankumus, bet sarežģītākie jautājumi ir un paliek – kā iesaistīt tos, kas neiesaistās, kā tos padarīt līdzatbildīgus un līdzpiederīgus kultūrai, kā atrast veidus, kā izvilkt no mājas tos, kas ikdienā neinteresējas?

Piedāvājums ir plašs, tādēļ jāprot “atsijāt graudus no pelavām”. Jāapstājas un jāizvērtē piedāvājums. Tas, kas man šķiet saistošs, varbūt nav aktuāls. Rakstām projektus, bet kam mēs to piedāvāsim? Vai sabiedrība būs apmierināta? Un visi nebūs nekad apmierināti. Svarīgi ieklausīties, jo kultūras dzīves veidošana nav sacensība – kurš vairāk vai augstāk uzleks. Var novērot, ka bieži nenovērtējam esošo, tādēļ nepieciešams veikt pārbagātā piedāvājuma inventarizāciju..

Fokusgrupas dalībnieki bija vienisprātis, ka nepieciešams ne tikai saglabāt vietējās kopienas, kultūrvēsturisko novadu tradīcijas, bet arī skatīties plašāk. “Vēlamies iesaistīt katru, jo globalizācija saistīta ar kopienas izpratnes paplašināšanos”. Jāparaugās arī uz to, kā komunicējam, kā uzturam un saglabājam komunikāciju un kopā būšanu klātienē, jo digitālā kultūra ienāk visos procesos, arī saistībā ar kultūras faktu popularizēšanu un saglabāšanu. Ar digitālo kultūru ir jārēķinās – tā parādīsies vairāk un vairāk. Kultūras darbiniekiem noteikti ir svarīgi ieraudzīt savu darbu arī sociālajos tīklos.

Svarīga ir arī kultūras gaumes veidošana, gan esot drosmīgiem, gan nepazaudējot arī mazās kopienas. Šos jautājumus varam uzdot arī katrs pats sev – kāda ir mana kultūras gaume, kāda kultūras gaume ir Latvijas sabiedrībai?

Secinājumi

1. Kultūra tiek skaidrota kā aktīvs process, kas veido izpratni par vērtībām un nosaka kultūras vietu cilvēka dzīvesdarbībā, pamatojot izpratni par izglītību kā daļu no kultūras un piedāvājot dinamisku pieeju kultūras un tās simbolu sistēmas izpratnei, kas sekmē iesaistišanos kultūras pieredzēs visa mūža garumā.
2. Kultūra ietver vēsturisko un sociālo vajadzību un apstākļu rezultātā izveidojušās vērtības, ko nākamajām paaudzēm vēlas nodot sabiedrība, tādējādi aktualizējot diskusijas par izglītības kvalitāti un kultūras nozīmīgumu izglītības kā vērtības pārnēsē.
3. Pētījuma dalībnieku skatījumā laba izglītība sniedz zināšanas, kas nodrošina iespēju konkurēt darba tirgū, veicina pašrefleksiju, motivē tālākai pašpilnveidei, kā arī sniedz labumu sabiedrībai. Savukārt kā izglītības vērtības tiek minēti augstskolu mācībspēki un skolotāji, spēja orientēties inovācijās un laikā, domāšanas maiņa, vērtību un attieksmju veidošanās, izaugsmes stabilitāte, drošības sajūta u. c.
4. Pētījuma empīriskie rezultāti atklāj, ka kultūra ir veicinājusi/ietekmējusi vai drīzāk veicinājusi/ietekmējusi lielākās daļas (75,2 %) pētījuma dalībnieku veidošanos un izaugsmi. Saskaņā ar pētījuma rezultātiem kultūra veicina arī lielākās daļas pētījuma dalībnieku vēlmi būt saskarsmē un iepazīt citus cilvēkus (64,1 %), kā arī mudina uz atvērtību (67,1 %).
5. Kultūras dzīves vadītāji aicina domāt par tādu kultūras piedāvājuma saturu, kas ir izglītojošs un diskusijas kultūru veidojošs. Svarīga ir kultūras dzīves kvalitāte – šo vērtību nepieciešams nest tālāk gan ar bērnu pasākumiem, gan dažādu paaudžu iesaisti kultūras dzīves norisēs. Kultūras piedāvājuma izveidē būtiska ir bērnu izglītošana kultūras jautājumos, uzsverot vajadzību saglabāt mākslas un mūzikas skolas, īpaši mazpilsētās un novados. Studentiem svarīgi mācīt pašrefleksijas prasmes, kā arī jaunajos speciālistos ieaudzinot mērķa un idejas izpratni, organizējot kultūras pasākumus. Gan kultūras dzīves organizētāji, gan patērētāji – sabiedrība kopumā piedalās kopienas apziņas stiprināšanā un kultūras gaumes veidošanā.

Literatūra un avoti

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351–366. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.5.8.5926&rep=rep1&type=pdf>.

- Everington, J. (2013). The interpretive approach and bridging the 'theory-practice gap': action research with student teachers of religious education in England. *Religion and Education*, 40 (1), 90–106.
- Friedman, J. (2022). How a New Learning Theory Can Benefit Transformative Learning Research: Empirical Hypotheses. *Frontiers in Education* 7:857091. DOI: 10.3389/educ.2022.857091.
- Gesche-Koning, N. (2018). Research for CULT Committee – Education in Cultural Heritage. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Retrieved from: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/617486/IPOL_STU\(2018\)617486_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/617486/IPOL_STU(2018)617486_EN.pdf).
- Ministru kabineta noteikumi Nr. 259. (2024). Grozījums Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumos Nr. 747 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem". Rīga: Ministru kabinets. Retrieved from: <https://m.likumi.lv/ta/id/344547-grozijums-ministru-kabineta-2018-gada-27-novembra-noteikumos-nr-747-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Latvijas Kultūras akadēmija. (2022). Kultūras aktivitātes barometrs 2022. Kultūras patēriņa un līdzdalības ietekmes pētījums. Rīga. Retrieved from: https://www.km.gov.lv/sites/km/files/media_file/kulturas-barometrs_2022_petijums.pdf.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2017). Many faces of the concept of culture (and education). *Culture & Psychology*, 23(3) 309–336. DOI: 10.1177/1354067X16655460.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words* (90–105). London: Routledge.
- NACCCE. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education, national advisory committee on creative and cultural education*. London: DFEE. Retrieved from: <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/all-our-futures-creativity-culture-and-education/>.
- Nieto, S. (2008). Culture and Education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107 (1), 127–142. DOI: 10.1111/j.1744-7984.2008.00137.x.
- Rieckmann, M. (2020). Emancipatory and transformative Global Citizenship Education in formal and informal settings: empowering learners to change structures. *Tertium Comparationis*, 26, 174–186. DOI: 10.25656/01:25339.
- Skola 2030. (2019). Vērtības – būtiska mūsdienu sabiedrības un arī izglītība daļa. Pieejams: <https://skola2030.lv/lv/jaunumi/zinas/vertibas-butiska-musdienu-sabiedribas-un-ari-izglitibas-dala>.
- Students, J. A. (1998). *Vispārīgā pedagogija*. II daļa. Rīga: Raka.
- Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Monogrāfija. Rīga: Raka.

- Toker Gökçe, A. (2021). Core Values in Education From the Perspective of Future Educators. *SAGE Open*, 11 (2). DOI: 10.1177/21582440211014485.
- Tomsons, A. & Ābola, I. (2014). Izglītība kā vērtība. Krustpunktā. Retrieved from: <https://lr1.l.lv/lv/raksts/krustpunkta/izgliitiiba-ka-vertiiba.a42041/>.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative. Retrieved from: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/embracing-culture-lifelong-learning>.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Re/ Shaping Policies for Creativity*. France: Paris. Pieejams: <https://en.unesco.org/creativity/publications/2022-global-report-reshaping-policies-creativity>.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. Sage Publications Ltd. Retrieved from: http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/63017_Valsiner_An_Invitation_to_Cultural_Psychology.pdf.
- Valsiner, J., Demuth, C., Wagoner, B., & Christensen, B.A. (2021). The Future of Cultural Psychology: An Interview With Jaan Valsiner. *Europe's Journal of Psychology*, 17 (4), 322-329. DOI:10.5964/ejop.7575.
- Varela-Losada, M., Pérez-Rodríguez, U., Lorenzo-Rial, A.M. & Vega-Marcote, P. (2022). In Search of Transformative Learning for Sustainable Development: Bibliometric Analysis of Recent Scientific Production. *Frontiers in Education* 7:786560. DOI: 10.3389/feduc.2022.786560.
- Zhu, X. & Li, J. (2019). Being a teacher of holistic profession: a perspective of transformative learning. *Beijing International Review of Education*, 1, 472–487.
- Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: Raka.

3

Izglītība dzīves kvalitātes veicināšanā

Viens no mūsdienu sabiedrības mērķiem ir nodrošināt vienlīdzīgu piekļuvi izglītībai, tostarp mūžizglītības iespēju. Izglītība ļauj cilvēkiem pilnvērtīgāk izbaudīt dzīvi, novērtēt literatūru un kultūru, kā arī aktīvi līdzdarboties sociālekonomiskajos procesos, tādējādi paaugstinot savu dzīves kvalitāti. Nodaļā akcentēta izglītības kā vērtības izpratne un nepieciešamais atbalsts, kā arī izglītības kā vērtības izpratne mūžizglītības kontekstā, jo izglītība kā vērtība ir cieši saistīta ar indivīda personīgajām vērtībām un sabiedrības attīstību ilgtermiņā.



Atslēgvārdi:

attieksme, ilgtspēja, izglītības vērtība, sabiedrība, sabiedrības izglītība, izglītības pieejamība, izglītības vajadzības, mūžizglītība, sociālais atbalsts, transformācija.

3.1.

Izglītības vērtība sociālā atbalsta jomā

Docente *Dr. psych.* Ingūna Griškēviča, RTU Liepājas akadēmija
Vadošā pētniece *Dr. paed.* Svetlana Ušča, RTU Rēzeknes akadēmija
Lektore *Mg. paed.* Santa Striguna, RTU Liepājas akadēmija

Ievads

Izglītība ir būtisks resurss sociālā atbalsta jomā. Sociālā kapitāla teorijas kontekstā izglītība tiek uzlūkota kā instruments, kas palīdz cilvēkiem attīstīt kontaktus, uzturēt attiecības un piedalīties sabiedriskajā dzīvē. Izglītoti cilvēki ir labāk sagatavoti piedalīties sociālajās kopienās, veidojot un uzturot sociālos tīklus, kas var sniegt emocionālo, instrumentālo un informatīvo atbalstu (*Gannon & Roberts, 2020*).

Sociālās integrācijas teorijā izglītība tiek uzskatīta par svarīgu sociālās integrācijas veicinātāju, nodrošinot indivīdiem prasmes un zināšanas, kas nepieciešamas, lai aktīvi piedalītos sabiedriskajā un kopienas dzīvē. Augstāks izglītības līmenis var veicināt labāku sadarbību un iesaistīšanos kopienās, tādējādi veidojot atbalstošu vidi (*Grunow et al., 2023*). Cilvēkkapitāla teorijas kontekstā, kur tiek skatītas sociuma attiecības ar cilvēku individuālajiem resursiem, tostarp izglītību, prasmēm un pieredzi, kas veicina viņu spēju piedalīties sabiedriskajā dzīvē, izglītība tiek skatīta kā ieguldījums cilvēkkapitālā, kas var palielināt indivīda potenciālu nodrošināt sev sociālo atbalstu un ietekmēt viņa iesaistīšanos un veiksmīgu mijiedarbību ar citiem (*Rothomi & Muh, 2023*). Šo teoriju sintezē var apliecināt, ka izglītība ir ne tikai katra indivīda zināšanu veidotājs, bet vienlaikus nozīmīgs resurss sociālā kapitāla un sociālās integrācijas veicināšanā, tādējādi nodrošinot labāku izpratni par to, kā izglītība var uzlabot sociālo atbalstu, veidojot un uzturot stiprus sociālos tīklus, piedaloties kopienas dzīvē un aktīvi veicinot sociālo integrāciju. Pirmkārt, izglītība rada iespējas darba tirgū, attīstot cilvēkiem kompetences un prasmes, kas vajadzīgas, lai ieņemtu kvalitatīvus un labi atalgotus amatus. Ir konstatēts, ka izglītības līmenis ir saistīts ar lielāku gatavību pieņemt sociālo atbalstu un spēju sekot līdzi ekonomiskajām izmaiņām (*Baum et. al., 2013; Fox, 2012; Cummins, 2000*). Mūsdienu izpēte demonstrē, ka cilvēki ar izglītību izrāda lielāku gatavību pieņemt sociālo atbalstu, kas balstīts viņu spējā ieņemt aktīvu lomu ekonomikā (*Coulombe, Hardy, & Goldfarb, 2020*). Otrkārt, labāk izglītoti cilvēki biežāk izmanto sociālos pakalpojumus (*Razgulīn, Argustaitē-Zailskienē, & Šmigelskas, 2023*). Viņi saņem sociālos pabalstus, medicīnisko aprūpi un citus atbalsta veidus, līdzdarbojoties sabiedrības kopējam labumam.

Lietotāju iesaiste sociālā darba praksē tiek raksturota kā divi savstarpēji saistīti procesi – operatīvā iesaistīšanās un iesaistīšanās formas, kas rada lietotāju viedokli par to, ko viņi sagaida vai vēlas no sociālajiem pakalpojumiem, ar mērķi uzklaut un reaģēt uz šiem viedokļiem (*Gallagher et al., 2012*). Vienlaikus pētījumi liecina, ka lietotāju iesaistīšanās sociālajā darbā var palīdzēt padarīt sociālos pakalpojumus atbilstošus daudzveidīgām vajadzībām (*Schön, 2016; Börjesson & Ulmestig, 2023*). Daudzfaktoru matemātiskās modelēšanas rezultāti liecina, ka klientu izglītošanai (tostarp zināšanu un prasmju izglītošanai) ir būtiska ietekme uz klientu līdzdalību (tostarp informācijas apmaiņu, sadarbības uzvedību un personisko mijiedarbību) un tā būtiski ietekmē apmierinātību ar pakalpojumu inovācijām, kam ir daļēja starpnieka loma starp klientu izglītošanu un apmierinātību ar pakalpojumu inovācijām (*Yanjun & Jiaxuan, 2021*). Pētījums demonstrē, ka izglītība veicina arī piedalīšanos sociālās aktivitātēs un pozitīvas attiecības (*Johnson, 2014; Zanbar & Branhall, 2019; Du et al., 2023*). Labāk izglītoti cilvēki aktīvāk piedalās sabiedriskajās aktivitātēs, līdzdarbojas veselības aprūpes programmās, veicinot ne tikai personisko attīstību, bet arī sabiedrības kopējo labklājību. Zinātnieki ir secinājuši, ka palielināts sociālais atbalsts ir būtisks faktors akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmiskās iesaistīšanās nodrošināšanai (*Hosseingholizadeh et al., 2019; Sheikh et al., 2022; Zhao, Zheng & Zhou, 2021*). Kopsavilkumā – izglītība ir nepārprotami būtisks elements sociālā atbalsta jomā, sniedzot cilvēkiem instrumentus uzlabot savu dzīvi, pilnvērtīgi iekļauties sabiedrībā un veicinot personisko attīstību un labklājību. Šī sasaiste starp izglītību un sociālo atbalstu liecina par to, ka investīcijas izglītībā veicina ne tikai individuālo izaugsmi, bet arī sabiedrības kopējo labklājību.

Izglītības vērtība – dzīves kvalitātei

21. gadsimtā sociālie rādītāji un dzīves kvalitātes pētījumi ir kļuvuši par svarīgu sociālo zinātņu jomu daudzās pasaules valstīs. Zinātniskās publikācijas, rokasgrāmatas, enciklopēdijas, specializēti žurnāli un biļeteni, kā arī nacionālās un starptautiskās profesionālās organizācijas, konferences un kongresi atspoguļo šajā jomā iegūto datu un pētījumu rezultātus. Sociālie rādītāji un dzīves kvalitātes pētījumi būtībā saistās ar labklājības un dzīves kvalitātes mērīšanu un uzraudzību, tāpēc izšķiroša nozīme ir jēdzienu definīcijām, teorētiskajam pamatojumam un interpretācijai (*Cobb, 2000*). Pastāv dažādas teorijas un priekšstati par to, kas ir “laba/kvalitatīva dzīve” vai “laba sabiedrība”, un tādēļ šā brīža zinātniskā diskursa telpā vienlaikus pastāv dažādi labklājības un dzīves kvalitātes jēdzieni. Pētījumi demonstrē, ka dzīves kvalitātes jēdzienu nevar uzskatīt par vienlīdzīgu jēdzienu ar labklājību, jo tam ir daudzdimensionāls raksturs, kas ietver dažādus aspektus (*Havasi, 2013; Giannias & Sfakianaki, 2014; Haraldstad et al., 2019*). Lai gan dzīves kvalitātes jēdziens netiek viennozīmīgi definēts,

kopumā tiek pieņemts, ka šim aprakstam ir divas dimensijas – objektīvā un subjektīvā (Ira & Andráško, 2007; Das, 2008; Royuela et al., 2009; Macků et al., 2020; Imbulana Arachchi, & Managi, 2023). Objektīvie dzīves kvalitātes kritēriji sniedz aprakstu par cilvēku dzīves apstākļiem, savukārt subjektīvajā dzīves kvalitātē pamatā ir dzīves apstākļu un personīgo emociju vērtējums (Havasi, 2013; Džuka, 2004; Stiglitz et al., 2009; Luo et al., 2021). Pētnieki norāda, ka dzīves kvalitātes jēdziens pēc būtības apraksta atšķirības starp indivīda cerībām un esošo indivīda pieredzi (Fayers & Machin, 2000; Maguire et al., 2021). Lai gan pēdējo 50 gadu laikā dzīves kvalitātes un labklājības novērtējums ir strauji pieaudzis, pētījumu par tās psiholoģiskajām kvalitātēm ir salīdzinoši maz. Dažās pieejās dzīves kvalitātes jēdziens tiek grupēts segmentos, piemēram, vides dzīves spēja, personas dzīves spēja, dzīves lietderība videi un cilvēka subjektīvais novērtējums par dzīvi (Veenhoven, 2000) vai attiecības, darbs, nauda, veselība un atpūta, apzinātība, pašcieņa, pagātnes dzīves notikumu risināšana, garīgais stils un dzīves vadīšanas prasmes (Jones & Drummond, 2021).

Vēsturiski zinātniskajos rakstos par dzīves kvalitāti ir izveidojušās divas galvenās pieejas, kas nosaka atšķirīgas nostājas attiecībā uz pieejamajiem jēdzieniem nepārtrauktības kontekstā (Noll & Heinz-Herbert, 2000a; OECD 2014a; OECD 2014b) – skandināviskā pieeja dzīves līmeņa aprakstīšanai (Erikson, 1993; Tahlin, 1990) un amerikāniskā pieeja dzīves kvalitātes izklāstīšanai (Campbell, Converse & Rodgers, 1976). Kā divas atšķirīgas dzīves kvalitātes un labklājības konceptualizācijas un operacionalizācijas skandināvu pieeja galvenokārt fokusējas uz resursiem un objektīviem dzīves apstākļiem (Erikson, 1974; Erikson, 1993), savukārt amerikāņu pieeja uzsver indivīda subjektīvo labklājību kā apstākļu un procesu galarezultātu (Thålin, 1990).

Eurostat, Eiropas Savienības struktūrvienība, kuras galvenie pienākumi ir statistikas informācijas nodrošināšana ES institūcijām un statistikas metožu saskaņošana Eiropas Statistikas sistēmā, iesaka daudzdimensionālu dzīves kvalitātes mērīšanu deviņās dimensijās: (1) materiālās dzīves apstākļi; (2) produktivitāte vai galvenā darbība; (3) veselība, izglītība; (4) brīvā laika pavadīšana; (5) sociālā mijiedarbība; (6) ekonomiskā un fiziskā drošība; (7) pārvaldība un pamattiesības; (8) dabiskā un dzīves vide; (9) vispārējā dzīves pieredze. Šie dzīves kvalitātes rādītāji bieži tiek izmantoti kopējā indeksā, kas atvieglo situācijas un attīstības identificēšanu ekonomikas, demogrāfijas, sociālajā, vides un citās jomās (*Eurostat*, 2020). Daži pētnieki uzskata, ka kopējais indekss ir skaitlis bez dimensijām, kas nodrošina pārredzamību attiecībā uz situāciju, taču tam trūkst kvalitatīvas izpratnes par situācijas būtību (Post, 2014; Macků & Barvíř, 2023; Yonk, Smith, & Wardle, 2017). Objektīvie sociālie rādītāji ir statistiski dati, kas atspoguļo sociālos faktus, kas nav atkarīgi no personīgā vērtējuma. Tomēr subjektīvie sociālie rādītāji ir daudz būtiskāki, jo tie sniedz informāciju par individuālo uztveri un sociālo apstākļu novērtējumu (Noll & Heinz-Herbert, 2000b; Branquinho et al., 2023).

Pēdējo gadu laikā *OECD* ziņojumos par dzīves kvalitātes novērtējumu ir uzsvērts, ka zinātnieku kopējais vērtējums liecina par to, ka makroekonomiskā statistika, piemēram, IKP, nespēj pilnībā atspoguļot cilvēku dzīves apstākļus (*OECD*, 2020). Šī tendence ir novērojama jau iepriekš straujas izaugsmes un ekonomikas uzplaukuma gados, kas raksturīgi desmitgades sākumam, bet finanšu un ekonomikas krīze ir vēl vairāk uzsvērusi šo nepilnību. Pašreizējie *OECD* labklājības un progresa izpētes ziņojumi liecina, ka ir nepieciešams ne tikai analizēt ekonomiskās sistēmas sniegumu, bet arī ielūkoties cilvēku dažādajā pieredzē un dzīves apstākļos, pamatojoties uz Ekonomiskās veiktspējas un sociālā progresa mērīšanas komisijas 2009. gada ieteikumiem par ekonomisko rādītāju un sociālā progresa novērtēšanu (*OECD*, 2011a, 2020). Ekonomiskās veiktspējas un sociālā progresa mērīšanas komisija (*CMPEPS*) 2007. gadā sniedza būtisku impulsu ilgstošai diskusijai par IKP kā labklājības mēra robežām. Šī iniciatīva atklāja pieaugošās atšķirības starp makroekonomiskās statistikas sniegtajiem datiem, no vienas puses, un cilvēku subjektīvo izpratni par saviem dzīves apstākļiem un sabiedrības stāvokli, no otras puses. Lai arī šī plaša bija acīmredzama jau spēcīgas ekonomiskās izaugsmes laikā, kas raksturoja 2000. gadu pirmo desmitgadi, to vēl vairāk pastiprināja krīze, kas 2008. gadā piemeklēja pasaules ekonomiku. Tādēļ *OECD* Labākas dzīves iniciatīvas ietvaros, kuras mērķis ir izprast faktoros, kas virza cilvēku un tautu labklājību, kā arī noteikt soļus progresam, ir ieviesta labklājības un progresa mērīšanas darba programma. Šajā ietvarā regulāri tiek veikti starptautiskie mērījumi (*OECD*, 2011b, 2013, 2015, 2017, 2019, 2020; 2023). *OECD* Labākas dzīves iniciatīva ietver trīs galvenos elementus: (1) politisko lēmumu pieņemšanai paredzētā labākas pierādījumu bāzes izveide, izmantojot datus, analīzi un ieskatus; (2) cilvēku labklājības rādītāju uzlabošana, izmantojot metodiskos un mērījumu vadlīnijas, lai iegūtu precīzākus datus par labklājības nevienlīdzību, kā arī izpētītu inovatīvas metodes labsajūtas statistikas apkopošanai; (3) debates un plašas auditorijas iesaistīšana, izmantojot interaktīvas platformas, digitālos rīkus un datu pētnieku diskusijas (*OECD Better Life Initiative*, 2020). Šie mērījumi ietver 11 dimensijas, kas iedalītas trīs kategorijās – indivīda, māsaimniecības un kopienas līmenī. Tās ietver: (1) materiālos apstākļus, kur tiek pievērsta uzmanība ienākumiem, materiālajai labklājībai, mājokļiem, darbam un darba kvalitātei; (2) dzīves kvalitātes faktoros, kas aptver cilvēku subjektīvo labsajūtu, zināšanas un prasmes, vides kvalitāti, veselību un drošību; (3) cilvēku piederību un iesaisti sabiedriskajā dzīvē, kas ietver darba un privātās dzīves līdzsvaru, sociālos sakarus un pilsonisko līdzdalību (*OECD Better Life Initiative*, 2020). *OECD* norāda, ka bieži valstu vidējie indeksi nespēj pilnībā atspoguļot nevienlīdzības vairākās kategorijās, tai skaitā: (1) atšķirības starp dažādām iedzīvotāju grupām, piemēram, vīriešiem un sievietēm, vecākiem cilvēkiem un jauniešiem; (2) atšķirības starp sasniegumiem augšējā un apakšējā skalas daļās, piemēram, salīdzinot 20 % bagātāko ienākumus ar

nabadzīgāko 20 %; (3) deprivāciju, kas norāda uz iedzīvotājiem, kuri atrodas zem noteiktā sliekšņa, piemēram, minimālā prasmju vai veselības līmeņa (*OECD*, 2014b; 2019; 2020). Šajā kontekstā *OECD* Labākas dzīves iniciatīvas ietvaros tika izveidoti metodoloģiski materiāli, kas nosaka pētījumu un mērījumu vadlīnijas vairākām dzīves kvalitātes un labklājības sociālajām dimensijām. Tie ietver uzticības novērtēšanu (*OECD*, 2017b), darba vides kvalitātes noteikšanu (*OECD*, 2017c), mājsaimniecību bagātības mikrostatistikas sistēmu, subjektīvās labklājības mērīšanu (*OECD*, 2013b), mājsaimniecību ienākumu, patēriņa un bagātības sadales statistikas sistēmu (*OECD*, 2013c), kā arī mājsaimniecību bagātības nevienlīdzības salīdzinājumu *OECD* valstīs (*OECD*, 2014b). 2018. gadā veiktā analīze par *OECD* labākas dzīves indeksu secina, ka trīs galvenās dzīves jomas, kas nosaka cilvēku labsajūtu, ir subjektīvā dzīves apmierinātība, veselības stāvoklis un izglītība (*Balestrai, Boarinii, & Tosetto*, 2018).

Kopumā var secināt, ka dzīves kvalitātes pētījumi rāda, ka šis jēdziens nav vienlīdzīgs ar labklājību, jo tas ietver daudzdimensionālu raksturu, kas savukārt ietver dažādus aspektus. Objektīvie un subjektīvie kritēriji nosaka dzīves kvalitāti, kur objektīvie faktori koncentrējas uz cilvēku dzīves apstākļiem, bet subjektīvie faktori balstās cilvēku paša vērtējumā un sajūtās. Pēdējo gadu laikā *OECD* ziņojumi ir skaidri norādījuši, ka tradicionālā makroekonomiskā statistika, piemēram, IKP, nespēj pilnībā atspoguļot cilvēku dzīves apstākļus. Tādēļ ir nepieciešams ietvert plašāku skatu un ņemt vērā subjektīvos pieredzes un sociālos faktorus. *OECD* Labākas dzīves iniciatīva šajā ziņā ir ļoti svarīga, piedāvājot rīkus un programmu, kas ļauj mērīt un analizēt cilvēku labsajūtu un sabiedrības progresu. Turpinot attīstīt šīs pieejas, var panākt dzīves kvalitātes pētījumu turpmāku uzlabošanu un labklājības sekmēšanu visā pasaulē.

Sociālā atbalsta jēdziens

Lai analizētu sociālā atbalsta sniedzēja profesionālo kompetenci un tās robežas, nozīmīgi atklāt arī definējumus un izpratni par sociālo atbalstu kā zinātnisku jēdzienu. Zinātniskās literatūras izpēte un analīze liecina, ka diskusijas par sociālo atbalstu aktuālas jau kopš 1980. gada (*LaRocco, House, & French*, 1980), kopš sociālais atbalsts definēts kā “starppersonu darījums” un ietver četras kategorijas:

- 1) emocionālais atbalsts, kas saistīts ar empātiju, savstarpējo uzticēšanos;
- 2) instrumentālais atbalsts, kas vērsts uz indivīda problēmu risināšanu;
- 3) informatīvais atbalsts, kas saistīts ar informācijas vākšanu un sistematizēšanu konkrētās problēmas risināšanai;
- 4) novērtējums – akcentē informācijas pašnovērtējumu refleksijai un salīdzinājumam.

Savukārt *Brodhead* (1988) par būtisku diskusijā par sociālās jomas speciālistu kā sociālā atbalsta sniedzēju uzskata definējumu par sociālā atbalsta

kvalitāti, nosaucot to par “funkcionālu sociālo atbalstu” un aktualizējot divus faktoros: 1) konfidencialitāti sasaistē ar uzticēšanos, kas ir nozīmīgi padomu, norādījumu un informācijas saņemšanā; 2) emocionālo atbalstu, kas veido sasaisti ar piederību grupai, pieķeršanos, cieņu, empātiju, līdzjūtību (*Gedgovda, 2023*). Vienlaikus autors uzsver, ka novērtēt sociālo atbalstu zinātniekiem ir tikpat liels izaicinājums, kā to definēt. Gan konfidencialitāte, gan emocionālais atbalsts tiek raksturoti kā īpaši nozīmīgi faktori darbā krīzes apstākļos, jo sociālā atbalsta sniedzējam jāuztur uzticībā balstītas attiecības, lai veidotos produktīva un jēgpilna sadarbība ar indivīdu un vienlaikus tiktu attīstīta izpratne sociālā atbalsta sniedzēja pienākumiem un atbildību un panākta mērķtiecīga indivīda iesaiste līdzdarbības pasākumu īstenošanā (*Dominguez, et. al., 2009*).

Sociālā atbalsta teorijās iekļauti gan makro, gan mikrolīmeņa efekti, kas uzsver sadarbības nozīmi, jo, kā norāda Korts-Batlers (*Kort-Butler, 2017*), “tieši atbalstoša sabiedrība un atbalstošas attiecības – instrumentālais, informatīvais un emocionālais sociālais atbalsts ir efektīvas sociālās kontroles un rehabilitācijas pamatā”. Uz sociālo atbalstu kā vienu no faktoriem, kas ietekmē un/vai veicina indivīda attīstību, motivāciju, iesaisti, attiecīgi paaugstinot sniegumu un labklājību, norāda arī Demirs, Leijendekers (*Demir & Le yendecker, 2018*). No sociālā atbalsta sniedzēja viedokļa sociālo atbalstu strukturāli var iedalīt formālajā un neformālajā sociālajā atbalstā (*Epidemiol, 2016*). Sociālo darbinieku starptautiskā federācija (*International Federation of Social Workers, 2022*) norāda vairākus aktuālus ētiska rakstura izaicinājumus, ar kuriem ārkārtas apstākļos saskaras sociālās jomas speciālisti (*Gedgovda, 2023*). Šie izaicinājumi ietver:

- uzticamu, godīgu un empātisku attiecību veidošanu un uzturēšanu, īstenojot saziņu attālināti, nozīmīgi saglabāt privātumu;
- ģimenes ar bērniem kā vienu no prioritātēm, attiecīgi pakalpojumam jābūt balstītam individuālajās vajadzībās, taču vērā ņemams ir resursu ierobežojošais aspekts (noslogotība, nepieejamība utt.);
- pakalpojuma lietotāju tiesību, vajadzību un risku līdzsvarošanu attiecībā pret personīgo risku, nodrošinot sociālā atbalsta sniegšanu nemainīgi augstā kvalitātē;
- aktualizēt nepārtrauktu kompetences paaugstināšanu, lai jebkura līmeņa sociālā atbalsta sniedzējs spētu rīkoties profesionāli rīcības brīvības apstākļos;
- emociju, noguruma un pašaprūpes nepieciešamības atzīšanu un nepārtraukta aktualizēšanu, strādājot augsta riska un stresa apstākļos;
- ārkārtas apstākļos īstenotā profesionāla sociālās jomas speciālista darbā gūto atziņu, refleksijas izmantošanu kā resursu turpmāko pienākumu īstenošanai un iespējama darba pilnveidei. Savukārt sociālā darbinieka profesionālās darbības izaicinājumus un teorētisko pamatojumu darbam ārkārtas apstākļos pamato krīžu teorija (*Ell, 1996*).

Sociālā atbalsta teorijas (*Leahy-Warren, 2014*) aspektā sociālā darba īstenošanas izaicinājumu fokuss aptver daudzdimensionālus rīcības moduļus,

sniedzot sociālo atbalstu klientiem, kuri cietuši gan no traumatiskās, gan eksistenciālās krīzes. Augsta līmeņa sociālā atbalsta nepieciešamību krīzes apstākļos – gan ģimenēm ar bērniem, gan citām sociālajām grupām – aktualizē arī *Fafenstallere* un *Zanou* (*Pfaffenstaller & Zannou, 2022*). Viņi uzsver, ka, neskatoties uz *Covid-19* radīto globālo šoku, katram sociālā atbalsta sniedzējam ir būtiski ne tikai turpināt savu profesionālās darbības īstenošanu, īpaši jaunās krīzes situācijās, bet arī būt nepārtrauktos meklējumos, atklājot jaunas, vēl nezināmas pieejas un veidus sociālā atbalsta sniegšanā. Autori īsteno problēmas izpēti, izmantojot kritisko noturību, kritisko teoriju un postmodernismu.

Apkopojot nodaļā analizētās teorētiskās atziņas, var secināt, ka sociālajiem darbiniekiem, strādājot starpprofesionālās komandās, ir nozīmīgi pilnveidot izpratni par sociālo atbalstu un ietvert visas tā dimensijas savā ikdienas praksē.

Pētījuma rezultāti

Pētījumā piedalījās 109 sociālajā jomā strādājošie. Respondentiem Likerta skalas mērījumā no 1 līdz 5 tika piedāvāts novērtēt, cik lielā mērā viņi izjūt sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā un cik lielā mērā viņi piekrīt, ka mūsdienās izglītība ir vērtība. Rezultāti apkopoti 3.1.1. tabulā.

3.1.1. tabula

Respondentu novērtējums par izglītības vērtību

Jautājumi	Vid.	Std	Atbilžu sadalījums (%)				
			1	2	3	4	5
Cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā?	3,64	0,967	2,7	6,4	34,9	35,8	20,2
Cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība?	4,11	0,906	0,9	3,6	19,3	35,8	40,4

Atbildēs uz jautājumu, cik lielā mērā izjūtat sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,033$) atkarībā no respondentu izglītības līmeņa. Sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā vairāk izjūt respondenti ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 71,45) un respondenti ar 1. līmeņa augstāko izglītību (*Mean Rank* 65,17), vismazāk sevi kā pozitīvu pārmaiņu radītāju sabiedrībā apzinās tie, kuriem vēl nav augstākās izglītības (*Mean Rank* 48,67). Var secināt, ka iegūtie rezultāti apstiprina tēzi par sociālo iesaisti pārmaiņu procesos (*Johnson, 2014; Zanbar & Branhall, 2019; Du et al., 2023*), par savu kā izglītības ieguvēja sociālā kapitāla veicinātāja vērtību.

Īstenotajā pētījumā bija nozīmīgi apzināt arī to, kā respondenti reflektē par izglītības sniegtajām priekšrocībām. Apgalvojumi, kas saistīti ar izglītības sniegtajām priekšrocībām un atbilžu sadalījums (%) apkopots 3.1.2. tabulā.

3.1.2. tabula

Respondentu atbildes par izglītības sniegtajām priekšrocībām

Apgalvojums	Vid.	Std
Izglītība man sniedz iespēju attīstīt savus talantus	4,19	0,833
Izglītība man sniedz iespēju labāk orientēties notiekošajā	4,13	0,754
Izglītība man sniedz iespēju aktīvāk piedalīties politiskajos procesos	3,57	0,975
Ja esmu izglītots, spēju dot lielāku ieguldījumu sabiedrībai	4,22	0,712
Ja esmu izglītots, vairāk varu iesaistīties vides aizsardzības uzlabošanā	3,78	1,031
Izglītība man sniedz iespēju labāk nopelnīt	4,14	0,918
Izglītība man sniedz iespēju uzlabot savu privāto dzīvi	3,62	1,034
Izglītībā gūtās zināšanas man sniedz iespēju uzlabot veselību	3,60	1,073
Izglītība attīsta manas radošās spējas	3,90	0,962
Izglītība attīsta manas komunikācijas spējas	4,31	0,754
Mana dzīves kvalitāte uzlabojas, ja es mācos/izglītojos	4,39	0,805
Izglītība man sniedz drošības izjūtu	4,35	0,821
Izglītošanās paaugstina emocionālo labjūti	4,16	0,807
Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu	4,38	0,704
Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists	3,55	1,067

Respondentu atbildes aktualizē dzīves kvalitāti kā, viņuprāt, nozīmīgāko komponenti, kas uzlabojas izglītības ieguves rezultātā, arī sociālajā jomā iesaistītie profesionāļi starp izglītības sniegtajām nozīmīgākajām priekšrocībām nosauc izglītību kā komunikācijas spēju attīstītāju, drošības izjūtas un pašvērtējuma paaugstinātāju. Statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no dzīvesvietas un izglītības līmeņa netika konstatētas.

Respondentiem tika piedāvāts novērtēt apgalvojumus saistībā ar izglītības nozīmību un šā brīža kvalitāti un nozīmību. Respondentu novērtējumi par pieejamās izglītības kvalitāti apkopoti 3.1.3. tabulā. Respondenti, kuri novērtējuši, ka Latvijā var iegūt kvalitatīvu izglītību, atzinīgi vērtē arī Latvijas izglītības sistēmu un uzskata, ka te iegūstamā izglītība atbilst viņu interesēm. Šie respondenti pārsvarā norādījuši, ka izglītības iestādē meklē zināšanas, kas atbilst 21. gadsimta prasībām Statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā

no dzīvesvietas un izglītības līmeņa izglītības vērtības novērtējumā netika konstatētas.

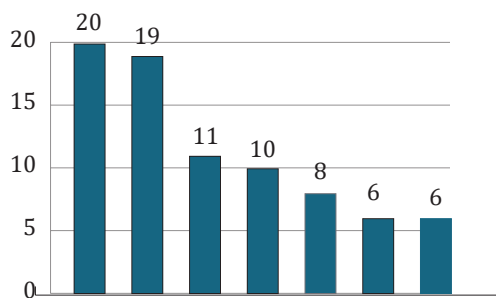
Papildu diskusijas pēc iegūtajiem datiem raisa respondentu personīgo kontaktu vērtība attiecībā pret izglītību, kas, kā redzams 3.1.3. tabulā, novērtēts salīdzinoši augstāk. Pēc respondentu domām personīgie kontakti viņiem ir svarīgāki par izglītību, tomēr Kendala korelācija liecina, ka – jo vairāk uzsver izglītības svarīgumu, jo mazāk piekrīt apgalvojumam, ka personīgie kontakti svarīgāki par izglītību ($r = -0,302$).

3.1.3. tabula

Respondentu novērtējums par pieejamās izglītības kvalitāti

Apgalvojums	Vid.	Std
Latvijā ir laba izglītības sistēma	3,64	0,856
Latvijā var iegūt kvalitatīvu izglītību	3,87	0,806
Latvijā iegūstamā izglītība atbilst manām interesēm	4,03	0,876
Svarīgākās 21. gs. zināšanas iespējams iegūt tieši izglītības iestādē	3,60	0,840
Personīgie kontakti svarīgāki par izglītību	3,37	0,909
Nav svarīgs diploms, svarīgi, kā sevi pasniedz	3,17	1,096

Pētījuma gaitā tika grupētas un konstatētas vairākas kategorijas (3.1.1. att.). Kā nozīmīgākās izglītības vispārējās vērtības norādītas tādas kategorijas kā attīstība, izaugsme un personības pilnveide un zināšanas. Finansiālo nodrošinājumu un paaugstinātu konkurētspēju, ko sniedz izglītība, varētu uzskatīt par norādītu sekundāru svarīgāko vērtību. No atbildēm ir secināms, ka izglītības vispārīgajā vērtībā respondenti novērtē arī tādas kvalitātes kā profesionalitāti, kompetenci, redzesloka paplašināšanu, izpratni par procesiem un kritisko domāšanu.



Kategorijas	
Attīstība/izaugsme/personības pilnveide	20
Zināšanas	19
Finansiālais nodrošinājums	11
Konkurētspēja/karjera	10
Profesionalitāte	8
Kompetence	6
Redzesloka paplašināšana	6

3.1.1. att. Respondentu norādītās izglītības vērtību kategorijas.

Respondentiem tika piedāvāts novērtēt apgalvojumus saistībā ar atbalstu bezdarbnieku mācībām. Rezultāti apkopoti 3.1.4. tabulā. Apgalvojumu novērtējumos statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas.

3.1.4. tabula

Respondentu novērtējums bezdarbnieku mācību atbalstam

Apgalvojums	Vid.	Std
Pašvaldības iespēju robežās sniedz atbalsta bezdarbnieku mācībām	3,75	1,058
Bezdarbnieki tiek uzrunāti individuāli un aicināti apgūt/pilnveidot savas prasmes	3,46	1,186
Tiek piedāvātas stipendijas mācībām	3,83	1,126
Pašvaldība nodrošina transportu no/uz mācību vietu	2,94	1,320
Pašvaldībā ir iespējas, piemēram, bibliotēkas, dienas centri, kur var mācīties attālināti (<i>Zoom, MS Teams</i> u. c.)	3,78	1,129
Pašvaldībās iespējams vērsties pie karjeras konsultantiem/mentoriem	3,50	1,233
Sociālais darbinieks regulāri informē par iespējam mācīties	3,39	1,145
Iespējas mācībām atrodamas pašvaldību laikrakstos, tiešsaistes lapās	3,51	1,126

Respondenti novērtēja dažādu atbalsta veidu nepieciešamību (3.1.5. tab.). Vairāki nozīmīgi aspekti respondentu viedokļos par mācību atbalstu iezīmē turpmākā pētījuma robežās. Rezultāti liecina, ka izglītības novērtējumā bezdarbnieku mācību atbalstam respondenti visaugstāk novērtējuši konkurētspējīga atalgojuma aspektu un nepieciešamību pēc darba vietas nodrošinājuma pēc mācību beigšanas. Iegūto rezultātu analizē nozīmīgi uzsvērt respondentu aktualizēto pašvaldības atbalstu bezdarbnieku mācību procesa veicināšanai. Šajā aspektā nozīmīgi pievērsties tieši pašvaldības potenciāla izpētei bezdarbnieku integrācijai mācību procesā. Analizējot pašvaldību sniegtos atbalsta veidus bezdarbniekiem, būtu iespējams gūt padziļinātu izpratni par pašvaldību kā resursu bezdarbnieku mācību atbalstam un integrācijai darba tirgū. Respondenti aktualizē arī darba devēju kā nozīmīgu komponenti bezdarbnieku mācību atbalstam, tādējādi darba devējs varētu būt ne tikai pasīvs mācību nodrošinātājs, bet arī potenciālais darba devējs. Šāda pieeja izriet no vēlmes saskaņot savas zināšanas un prasmes ar konkrētā uzņēmuma prasībām, tādējādi palielinot savas izredzes veiksmīgi iegūt darbu.

Turpmākās izpētes rezultāti varētu sniegt ieguldījumu gan izglītības, gan nodarbinātības politikas veidošanā, pilnveidojot sistēmas, lai tās atbilstu ne tikai vispārējiem izglītības mērķiem, bet arī darba tirgus vajadzībām.

Respondentu novērtējums nepieciešamajam bezdarbnieku mācību atbalstam

Apgalvojums	Vid.	Std
Bezmaksas mācības atbilstoši pieprasījumam darba tirgū	3,72	1,345
Lielāki bezdarbnieku pabalsti/stipendijas	3,65	1,436
Mācības pie konkrētiem darba devējiem	3,96	1,156
Mācības tuvu dzīves vietai vai atbalsts nokļūšanai uz mācību vietu	3,96	1,326
Kāds, kurš mani iedrošina iesākt mācības	2,85	1,401
Kāds, kurš mani emocionāli atbalsta mācību laikā	3,26	1,444
Mācību saturs, kurā iespējams attīstīt sevi prezentēšanas prasmi	3,63	1,358
Tehniskais atbalsts (dators, planšetdators) attālinātām mācībām	3,24	1,640
Nodrošināta darba vieta pēc mācību beigām	4,22	1,258
Konkurētspējīgs atalgojums, beidzot mācības	4,39	1,095

Tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,019$) atkarībā no respondentu izglītības apgalvojuma "Mācības tuvu dzīves vietai vai atbalsts nokļūšanai uz mācību vietu" novērtējumā – šis atbalsta veids svarīgāks šķiet respondentiem, kuriem nav augstākās izglītības (*Mean Rank* 39,86) nekā respondentiem ar augstāko izglītību (*Mean Rank* 27,78). Tas parādās arī Kendala korelācijas rezultātos ($r = 0,260$). Tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,005$) atkarībā no respondentu dzimuma apgalvojuma "Mācību saturs, kurā iespējams attīstīt sevi prezentēšanas prasmi" novērtējumā – šim apgalvojumam vairāk piekrīt vīrieši (*Mean Rank* 48,83) nekā sievietes (*Mean Rank* 32,35). Tas parādās arī Kendala korelācijas rezultātos ($r = 0,290$). Apgalvojumu novērtējumos tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no respondentu izglītības līmeņa:

- apgalvojuma "Izglītība dod man drošības izjūtu" novērtējumā ($p = 0,050$) – drošības izjūta ir augstāka tiem, kuriem ir augstākā izglītība (*Mean Rank* 43,93), nekā tiem, kuriem tās nav (*Mean Rank* 33,64);
- apgalvojuma "Izglītošanās paaugstina emocionālo labjūti" novērtējumā ($p = 0,006$) – savu labjūti augstāk vērtē tie, kuriem ir augstākā izglītība (*Mean Rank* 47,03), nekā tie, kuriem tās nav (*Mean Rank* 32,45). To apstiprina arī Kendala korelācijas rezultāti ($r = 0,296$);
- apgalvojuma "Izglītība paaugstina manu pašvērtējumu" novērtējumā ($p = 0,026$) – biežāk piekrīt tie, kuriem ir augstākā izglītība (*Mean*

- Rank* 44,85), nekā tie, kuriem tās nav (*Mean Rank* 33,29). To apstiprina arī Kendala korelācijas rezultāti ($r = 0,245$);
- apgalvojuma “Jo esmu vairāk izglītots, jo lielāks optimists” novērtējumā ($p = 0,001$) – vairāk piekrīt tie, kuriem ir augstākā izglītība (*Mean Rank* 48,80), nekā tie, kuriem tās nav (*Mean Rank* 31,77). To apstiprina arī Kendala korelācijas rezultāti ($r = 0,350$).

Diskusija

Pētījuma rezultāti liecina par labāk izglītotu respondentu lielāku izpratni par izglītības nozīmi un to, kā izglītība ietekmē indivīda lomu sabiedrībā. Respondenti ar augstāko izglītību paši sevi uztver kā pozitīvu pārmaiņu veidotājus sabiedrībā, salīdzinot tos ar tiem, kuri vēl nav ieguvuši augstāko izglītību. Rezultāti atklāj arī to, ka labāk izglītotie respondenti izprot un augstu vērtē izglītības nozīmi, norādot, ka Latvijā ir iespējams iegūt kvalitatīvu izglītību, kas atbilst 21. gadsimta prasībām. Analizējot kvalitatīvās aptaujas atbildes, ir svarīgi uzsvērt 22 atšķirīgas kategorijas, kas raksturo respondentu priekšstatus par labu izglītību. Šīs kategorijas aptver plašu vērtību spektru, tostarp teorijas un prakses vienotību, konkurētspēju darba tirgū, zināšanas, mūsdienīgumu, ilgtspējību, pilsonisko līdzdalību un personības pilnveidi. Tas skaidri norāda, ka labāk izglītotie respondenti uzskata, ka laba izglītība ir daudzdimensionāla un ietver vairākas svarīgas jomas. Savukārt, papildinot kvantitatīvo izpēti ar kvalitatīvu fokusa grupas interviju, izkristalizējās pieci izglītības un sociālā atbalsta jomas aspekti – komunikācija, cilvēcisko vērtību apzināšana, ģimenes loma sociālajā iesaistē, klientu motivācija un sadarbība, zināšanas un prasmes sociālajā darbībā.

Fokusgrupas diskusijas par izglītības vērtību sociālajiem darbiniekiem atklāj nozīmīgu lomu profesionālās kompetences pilnveidē un ikdienas darbībā, it īpaši attiecībā uz komunikāciju ar mazizglītotiem klientiem. Dalībnieki uzsver, ka izglītība nodrošina padziļinātu izpratni par pieejām un darba metodēm, kas ir būtiska efektīvai mijiedarbībai ar klientiem. Zināšanas un prasmes komunikācijā ar mazizglītotu klientu tiek uzskatītas par sociālā darbinieka profesionālā arsenāla pamatelementu. Diskusijas par cilvēciskajām vērtībām atklāj, ka izglītība ir veicinošs faktors sadarbībai, taču tajā pašā laikā ir nepieciešama klienta pašmotivācija. Izglītots sociālais darbinieks tiek uztverts kā spēcīgs sadarbības veicinātājs, taču primāra ir klienta motivācija. Izglītības procesa ietekme uz cilvēcisko apziņu parādās, stiprinot un papildinot zināšanas par cilvēku perspektīvām. Dalībnieki norāda, ka izglītības vērtība primāri aktualizējas ģimenē, kas ir būtiski, lai augtu līdzīgi saviem bērniem. Maģistra programma tiek uzskatīta par soli uz priekšu, radot jaunas zināšanas un prasmes, veidojot attiecības ar apkārtni un sociumu. Izglītība nodrošina sociālā darbinieka pārliecību un papildina viņu resursus.

Izglītoti sociālie darbinieki akcentē klienta lomu motivācijā un pašpilsonveidē. Jo mazāk izglītots ir klients, jo lielāka ir izglītības nozīme sociālajam darbiniekam, kuram jāapgūst vairāk un jāmotivē klienti ar zemāku izglītību. Izglītība veicina klienta pieņemšanu, īpaši, ņemot vērā sabiedrības stigmatizāciju. Dalībnieki uzsver, ka izglītība sniedz iespējas atjaunot savus resursus un attīstīt prasmes darbam ar daudzveidīgām klientu grupām. Zināšanas par klientu dažādību un izglītība par to, kā strādāt ar mazizglītotiem vai daudzveidīgām klientu grupām, ir būtiskas sociālā darbinieka kompetences daļa.

Pētījuma rezultāti rāda, ka respondentu izglītības līmenis būtiski ietekmē viņu viedokli par izglītības tēmām, ieskaitot izglītības satura vērtējumu, izglītības sistēmas vērtējumu, izglītības ietekmi uz pašcieņu un emocionālo labklājību, kā arī izglītības spēju paaugstināt optimistisku viedokli. Turklāt pētījuma rezultāti liecina, ka vīrieši vairāk piekrīt apgalvojumam par mācību satura iespējām attīstīt sevis prezentēšanas prasmes nekā sievietes. Rezultāti parāda arī to, ka cilvēki, kuri šobrīd nestudē, vairāk piekrīt apgalvojumam par izglītības sistēmas un iegūstamās izglītības kvalitāti, kā arī par izglītības spēju paaugstināt emocionālo labklājību, salīdzinot ar tiem, kuri šobrīd studē.

Fokusgrupas rezultāti sniedz nozīmīgu ieskatu par to, kā izglītība ietekmē sociālo darbinieku profesionālo attīstību. Izglītoti darbinieki var efektīvāk mijiedarboties ar klientiem, stiprinot komunikācijas prasmes un izpratni par cilvēciskajām vērtībām. Klientu motivācija un sadarbība ir ļoti atkarīga no izglītības līmeņa, un sociālie darbinieki uzskata izglītību par būtisku līdzekli sabiedrības stigmatizācijas mazināšanā. Izglītība sniedz iespējas attīstīt gan personīgās, gan profesionālās prasmes, veicinot sociālo darbinieku lomu sabiedrībā un veidojot aktīvas un informētas profesionālās sabiedrības daļu.

Secinājumi

1. Īstenotā pētījuma rezultāti sniedz vērtīgu informāciju par izglītības lomu sabiedrībā un sociālajā darbā. Respondenti ar augstāko izglītību izceļas kā pozitīvu pārmaiņu radītāji sabiedrībā un vairāk novērtē izglītības nozīmi. Viņi arī skaidri demonstrē izpratni, kas ir laba izglītība, ietverot teorijas un prakses vienotību, konkurētspēju darba tirgū, ilgtspējību un pilsonisko līdzdalību. Fokusgrupas intervijas papildina kvantitatīvos rezultātus, atklājot piecus svarīgus izglītības un sociālā atbalsta aspektus sociālajiem darbiniekiem. Izglītoti sociālie darbinieki tiek uzskatīti par svarīgiem sadarbības veicinātājiem, taču uzsvērts, ka klienta motivācijai ir primāra nozīme. Pētījuma secinājumi par respondentu dzimumu un studiju statusu atklāj interesantas tendences attiecībā uz viedokli par izglītību. Turklāt pētījums atspoguļo arī to, ka sociālā atbalsta sniedzējiem jāuzlabo savas kompetences, īpaši komunikācijas prasmes, lai efektīvi mijiedarbotos ar klientiem, it īpaši mazizglītotiem. Teorētiskais pamatojums par izglītības lomu

sociālajā atbalstā ir saistīts ar sociālā kapitāla, sociālās integrācijas un cilvēkkapitāla teorijām. Izglītība tiek uzlūkota kā instruments, kas veicina kontaktu attīstību, attiecību uzturēšanu un iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē. Augstāka izglītības pakāpe var veicināt sadarbību un iesaistīšanos kopienās, piedaloties sabiedriskajā un kopienas dzīvē. *OECD* pētījuma rezultāti piedāvā ieguldījumu izglītības jomā, konstatējot, ka labāk izglītoti indivīdi uzskata sevi par sabiedrības pozitīvu pārmaiņu radītājiem. Šie rezultāti rosina padziļinātu analīzi par izglītības lomu cilvēku attieksmēs un uzskatos par sabiedrību. Labāk izglītotie respondenti ne tikai vairāk vērtē izglītības nozīmi, bet arī apliecina pārlicību par to, ka Latvijā ir pieejama kvalitatīva izglītība, kas atbilst mūsdienu prasībām. Tādējādi *OECD* pētījuma rezultāti sniedz ieguldījumu izglītības diskursā, iespējams, veicinot dialogu par nepieciešamību pielāgot izglītības politiku, lai labāk atbilstu gan sabiedrības vajadzībām, gan individuālajām prasībām. Šie secinājumi akcentē arī izglītības nozīmi kā faktoru, kas veicina sabiedrības attīstību un ilgtspējīgu izaugsmi.

2. Pētījuma secinājumi atklāj vērtību plurālismu attiecībā uz labas izglītības definīciju, kā liecina analizētās 22 kategorijas. Tas ir svarīgs aspekts izglītības politikas veidošanā, jo šī daudzdimensionālitate liecina par nepieciešamību pielāgot izglītības sistēmu, lai tā spētu apmierināt dažādu indivīdu un sabiedrības grupu prasības. Pētījuma rezultāti apliecina, ka izglītība nav tikai zināšanu un prasmju avots, bet arī svarīgs sociālā atbalsta elements. Izglītoti cilvēki parāda lielāku gatavību pieņemt sociālo atbalstu un aktīvi piedalīties sabiedriskajā dzīvē. Tādējādi izglītība ir būtisks resurss gan individuālajai izaugsmei, gan sabiedrības kopējai labklājībai. Šie rezultāti atspoguļo ne tikai respondentu individuālo izpratni par izglītības nozīmi, bet liecina arī par sabiedrības vajadzību pēc izglītotiem indivīdiem, kuri spēj veicināt vienotību, inovācijas un ilgtspējīgu attīstību. Tādējādi pētījums sniedz ieguldījumu izglītības politikas veidošanā, akcentējot tās lomu kā nozīmīgu sabiedrības attīstības resursu.

Literatūra un avoti

- Balestrai, B., Boarini, R., & Tosetto, E. (2018). What matters the most to people? Evidence from the OECD Better Life Index users' responses. OECD publishing. DOI: 10.1787/edf9a89a-en.
- Baum, S., Ma, J., Payea, K. (2013) Education Pays 2013: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. College Board.
- Börjesson, U., & Ulmestig, R. (2023). Challenges of knowledge utilization in social work practice: "the clients are the least of our problems". Social Work Education, 1–17. DOI: 10.1080/02615479.2023.2174508.

- Campbell, A., Phil, C., & Willard, R (1976). *The Quality of American Life*. New York: Russell Sage Foundation. Canadian Policy Research Network (2002) *Quality of Life*.
- Cobb, C. W. (2000). *Measurement tools and the quality of life* (p. 32). San Francisco: Redefining Progress.
- Cobb, Clifford W., & Craig, R. (1998). *Competing Paradigms in the Development of Social and Economic Indicators*. Paper presented at the CSLS Conference on the State of Living Standards and the Quality of Life in Canada. Ottawa, October 30–31.
- Coulombe, S., Hardy, K., & Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education*, 18 (3), 295–321. DOI: 10.1177/1477878520988432.
- Cummins, R. A. (2000). Objective and Subjective Quality of Life: An Interactive Model. *Social Indicators Research*, 52 (1), 55–72. DOI: 10.1023/A:1007027822521.
- Das, D. (2008). Urban quality of life: A case study of Guwahati. *Social Indicators Research*, Vol. 88, No. 2, pp. 297–310. DOI:10.1007/s11205-007-9191-6.
- Demir, M. & Leyendecker, B. (2018). School-Related Social Support Is Associated With School Engagement, Self-Competence and Health-Related Quality of Life (HRQoL) in Turkish Immigrant Students. DOI: 10.3389/educ.2018.00083/full.
- Du, C., Miyazaki, Y., Dong, X., & Li, M. (2023). Education, social engagement, and cognitive function: A cross-lagged panel analysis. *The Journals of Gerontology: Series B*, 78 (10), 1756–1764. DOI: 10.1093/geronb/gbad088.
- Džuka, J. (2004). *Psychological Dimensions of Life Quality. Life Quality and Subjective Wellbeing – Theories and Models, Similarities and Differences*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Epidemiol, J. (2016). Informal and Formal Social Support and Caregiver Burden: The AGES Caregiver Survey, 26 (12): 622–628.
- Eurofound (2016). *European Quality of Life Surveys*. Retrieved from: <https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys/european-quality-life-surveys-eqls>.
- Erikson, R. (1974). 'Welfare as a Planning Goal.' *Acta sociologica*, 17 (3), 273–288.
- Erikson, R. (1993) 'Descriptions of Inequality: The Swedish Approach to Welfare Research.' In: M. Nussbaum and A. Sen. Eds. *The Quality of Life* (pp. 67–87). Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R. & Hannu Uusitalo (1987). *The Scandinavian Approach to Welfare Research*. Swedish Institute for Social Research. Reprint Series No. 181. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Eurostat. (2020). *Quality of Life Indicators*. Retrieved from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality_of_life_indicators.
- Fayers, P. M. & Machin, D. (2000). *Quality of life. Assessment, analysis and interpretation*. Chichester: Wiley.

- Fox, D. (2012). The effect of education on social support. *Social Policy Science*, 12 (2), 101–117.
- Gallagher, M., Smith, M., & Hardy, M. (2012). Children and families' Involvement in socialwork decision making. *Children and Society*, 26, 74–85.
DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x.
- Gedgovda, E. (2023) Sistēmiskā pieeja sociālā atbalsta sniegšanā ģimenēm ar bērniem. Profesionālā maģistra darbs sociālajā darbā. Liepāja: Liepājas Universitāte.
- Giannias, D. & Sfakianaki, E. (2014). Quality of Life Index. In: Michalos, A. C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht.
DOI: 10.1007/978-94-007-0753-5_2365.
- Goldman, D. P. & Smith, J. P. (2002). Can patient self-management help explain the SES health gradient?. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99 (16), 10929–10934. DOI: 10.1073/pnas.162086599.
- Gannon, B. & Roberts, J. (2020). Social capital: exploring the theory and empirical divide. *Empir Econ* 58, 899–919 DOI: 10.1007/s00181-018-1556-y.
- Hagerty, M., Cummins, R., Ferriss, A., Land, K., Michalos, A., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, J. & Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. July 2001. *Social Indicators Research*, 55 (1).
DOI: 10.1023/A:1010811312332.
- Haraldstad, K., Wahl, A., Andenæs, R., Andersen, J. R., Andersen, M. H., Beisland, E., Borge, C. R., Engebretsen, E., Eisemann, M., Halvorsrud, L., Hanssen, T. A., Haugstvedt, A., Haugland, T., Johansen, V. A., Larsen, M. H., Løvereide, L., Løyland, B., Kvarme, L. G., Moons, P., Norekvål, T. M., Ribu, L., Rohde, G. E., Urstad, K. H., Helseth, S., LIVSFORSK network (2019). A systematic review of quality of life research in medicine and health sciences. *Qual Life Res.*, 28 (10), 2641–2650. DOI: 10.1007/s11136-019-02214-9.
- Havasi, V. (2013), Financial Situation and Its Consequences on the Quality of Life in the EU Countries. *Social Indicators Research*, 113, 17–35. DOI: 10.1007/s11205-011-9901-y.
- Heřmanová, E. (2012). Concepts, theory and measurement of quality of life. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hosseingholizadeh, N., Sadeghi, R., Ardebili, H. E., Foroushani, A. R., & Taghdisi, M. H. (2019). The Correlation of Self-efficacy and Social Support with Social Participation: A Cross Sectional Study among the Elderly. *J Med Life*, 12 (3):239–246. DOI: 10.25122/jml-2019-0010.
- Ira, V. & Andráško, I. (2007), Quality of life in the perspective of human geography. *Geografický časopis*, 59, 159–179.
- Imbulana Arachchi, J. & Managi, S. (2023). The role of social capital in subjective quality of life. *Humanit Soc Sci Commun*, 10, 31. DOI: 10.1057/s41599-023-01502-7.
- Johnson, J. (2014). Education and social activities. *Social Policy Science*, 14 (3), 209–221.
- Jones, P. & Drummond, P. D. (2021). A Summary of Current Findings on Quality of Life Domains and a Proposal for Their Inclusion in Clinical Interventions. *Frontiers in Psychology*, 12, 747435. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.747435.

- Kort-Butler, L. A. (2017) Social Support Theory. DOI: 10.1002/9781118524275.ejdj0066.
- Leahy-Warren, P. (2014). Social support theory. In J. J. Fitzpatrick & G. McCarthy (Eds.), *Theories guiding nursing research and practice: Making nursing knowledge development explicit* (pp. 85–101). Springer Publishing Company.
- Luo, H., Hirdes, A., Heikkilä, J., De Cuyper, K., van Audenhove, C., Saari, M., & Hirdes, J. P. (2021). interRAI Subjective Quality of Life Scale for Mental Health and Addiction Settings: A Self-Reported Measure Developed From a Multi-National Study. *Front Psychiatry*, 12, 705415. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.705415.
- Maguire, R., McKeague, B., Kóka, N., Coffey, L., Maguire, P., & Desmond, D. (2021). The role of expectations and future-oriented cognitions in quality of life of people with multiple sclerosis: A systematic review. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 56, 103293. DOI: 10.1016/j.msard.2021.103293.
- Macků, K., Caha, J., Pászto, V., & Tuček, P. (2020). Subjective or objective? How objective measures relate to subjective life satisfaction in Europe. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9 (5), 320. DOI: 10.3390/ijgi9050320.
- Macků, K., & Barvíř, R. (2023). Quality of life indices: how robust are the results considering different aggregation techniques?. *Journal of Maps*, 19 (1), 2126801. DOI: 10.1080/17445647.2022.2126801.
- Metz, S. (2016). The effect of education on self-awareness and self-esteem. *Social Policy Science*, 16 (4), 301–312.
- Mora-Toscano, E. (2010). Education and social services as support for human quality of life. *Social Policy Science*, 10 (1), 46–58.
- Noll, Heinz-Herbert (2000a). *Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung: Lebensqualität und 'neue' Wohlfahrtskonzepte.* WZB-Discussionpapers P00-505. Berlin: Science Centre.
- Noll, Heinz-Herbert (2000b) *Subjektive Indikatoren. Expertise für die Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik.* Mannheim.
- Noll, Heinz-Herbert (2002a) *'Globale Wohlfahrtsmaße als Instrumente der Wohlfahrtsmessung und Sozialberichterstattung: Funktionen, Ansätze und Probleme.'* In: W. Glatzer, R. Habich and K. U. Mayer. Eds. *Sozialer Wandel.*
- OECD. (2011a). *Compendium of OECD well-being indicators.* Retrieved from: <https://www.oecd.org/general/compendiumofocdwell-beingindicators.htm>.
- OECD. (2011b). *How's Life?2011. Measuring Well-being.* DOI: 10.1787/9789264121164-en.
- OECD. (2013). *How's Life?2013. Measuring Well-being.* DOI: 10.1787/9789264201392-en.
- OECD. (2013b). *OECD Guidelines for Micro Statistics on Household Wealth.* Retrieved from: <http://www.oecd.org/sdd/oecd-guidelines-for-micro-statistics-on-household-wealth-9789264194878-en.htm>.
- OECD. (2013c). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being.* Retrieved from: <http://www.oecd.org/sdd/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being-9789264191655-en.htm>.

- OECD. (2014a). How Was Life? – Global Well-being since 1820. Retrieved from: www.oecd.org/sdd/how-was-life-9789264214262-en.htm.
- OECD. (2014b). How's Life in Your Region? – Measuring Regional and Local Well-being for Policy Making. Retrieved from: www.oecd.org/gov/how-s-life-in-your-region-9789264217416-en.htm.
- OECD. (2014c). How's Life in Your Region? Measuring Regional and Local Well-being for Policy Making. Retrieved from: <http://www.oecd.org/gov/how-s-life-in-your-region-9789264217416-en.htm>.
- OECD. (2015). How's Life?2015. Measuring Well-being. DOI: 10.1787/how_life-2015-en.
- OECD. (2017). How's Life?2017. Measuring Well-being. DOI: 10.1787/how_life-2015-en.
- OECD. (2017b). OECD Guidelines on Measuring Trust. Retrieved from: <http://www.oecd.org/sdd/oecd-guidelines-on-measuring-trust-9789264278219-en.htm>.
- OECD. (2017c). OECD Guidelines on Measuring the Quality of the Working Environment. Retrieved from: <http://www.oecd.org/sdd/oecd-guidelines-on-measuring-t-the-quality-of-the-working-environment-9789264278240-en.htm>.
- OECD. (2020). How's Life?2020. Measuring Well-being. DOI: 10.1787/7a855831-en.
- OECD. (2019). How's Life in the Digital Age? – Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being. Retrieved from www.oecd.org/social/how-s-life-in-the-digital-age-9789264311800-en.htm.
- OECD. Better Life Initiative (2020). Measuring well-being and progress. OECD Statistics and Data Directorate Paris, March 2020. Retrieved from www.oecd.org/statistics/better-life-initiative.ht.
- OECD. (2023). Subjective well-being measurement: Current practice and new frontiers", Mahoney, J. OECD Papers on Well-being and Inequalities, No. 17, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/4e180f51-en.
- Pfaffenstaller, A. & Zannou, J. L. B. (2022). Social Work in the Time of a Pandemic: COVID-19 and the Need for Resilience-Critical Thinking. In: Gonçalves, M. d. C. d. S., Gutwald, R., Kleibl, T., Lutz, R., Noyoo, N., Twikirize, J. (eds) The Coronavirus Crisis and Challenges to Social Development. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-84678-7_32.
- Post, M. (2014). Definitions of quality of life: what has happened and how to move on. Topics in spinal cord injury rehabilitation, 20 (3), 167–180. DOI: 10.1310/sci2003-167.
- Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G. & Šmigelskas, K (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health. Sci Rep., 13, 893. DOI: 10.1038/s41598-022-27123-9.
- Branquinho, C., Moraes, B., Noronha, C., Ferreira, T., Neto Rodrigues, N., & Gaspar de Matos, M. (2023). Perceived Quality of Life and Life Satisfaction: Does the Role of Gender, Age, Skills, and Psychological Factors Remain Relevant after the COVID-19 Pandemic?. Children, 10 (9), 1460. DOI: 10.3390/children10091460.

- Royuela, V., Moreno, R., & Vaya, E. (2010). Influence of quality of life on urban growth: A case study of Barcelona, Spain. *Regional Studies*, 44 (5), 551–567. DOI: 10.1080/00343400802662682.
- Rothomi, A, & Muh, R. (2023). Relationship Analysis and Concept of Human Capital Theory and Education. *Educatum*, 1 (1), 26–31. DOI:10.59165/educatum.v1i1.14.
- Sheikh, M., Bay, N., Ghorbani, S., & Esfahani nia, A. (2022). Effects of Social Support and Physical Self-efficacy on Physical Activity of Adolescents. *International Journal of Pediatrics*, 10 (4), 15823–15834. DOI: 10.22038/ijp.2022.62762.4793.
- Stiglitz, J. E., Sen, A. & Fittoussi, J-P. (2009), Report of the commission on the measurement of economic performance at social progress, Retrieved from: http://www.stiglitz-senfitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf.
- Tählén, Michael (1990) 'Politics, Dynamics and Individualism – The Swedish Approach to Level of Living Research.' *Social Indicators Research*, 22 (2), 155–180. DOI: 10.1007/BF00354838.
- Schön, U. K. (2016). User involvement in social work and education – a matter of participation?. *Journal of evidence-informed social work*, 13 (1), 21–33. DOI: 10.1080/15433714.2014.939382.
- Veenhoven, R. (2006). The four qualities of life. Ordering concepts and measures of the good life. *Understanding human well-being*, 1, 74–100. Retrieved from: <https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2000s/2006f-full.pdf>.
- Yonk, R. M., Smith, J. T., & Wardle, A. R. (2017). Building a Quality of Life Index. In *Well-Beings and Quality of Life*. Publisher: Intech, Editors: Ana Alice Vilas Boas. DOI: 10.5772/67821.
- Zanbar, L. & Branhall, R. (2019). Personal and Community Factors as Predictors of different types of community engagement. *Journal of Community Psychology*, 1645–1665. DOI: 10.1002/jcop.22219.
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 12, 690828. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.690828.

3.2.

Izglītības vērtību transformācija mūžizglītībā

Pētniece *Mg. oec.* Lāsma Balceraitė, RTU Rēzeknes akadēmija
 Profesore *Dr. paed.* Velta Ļubkina, RTU Rēzeknes akadēmija
 Vadošā pētniece *Dr. paed.* Svetlana Ušča, RTU Rēzeknes akadēmija

Ievads

Pieaugušo iesaistīšanās mācībās 21. gadsimtā ieņem nozīmīgu vietu gan cilvēka kā personības pilnveidošanā, gan arī ekonomikas attīstībā (*Sart, Bayar, Corpadean, & Gavriletea, 2022*). Tas ir sarežģīts un nepārtraukts process (*Pumpiņa, 2021*), kas transformējas, reaģējot uz ārējiem apstākļiem. Valstis, kurās ir lielāka pieaugušo iesaiste mūžizglītībā, ir ekonomiski spēcīgākas (*Hovdhaugen & Opheim, 2018*), un tas skaidrojams ar cilvēku spēju laikus pielāgoties jaunajām tirgus tendencēm. Mūsdienās vairāk nekā jebkad iepriekš cilvēka zināšanas ir valsts bagātība un galvenais ekonomiskās izaugsmes resurss. Pieaugušo mācības ir nepieciešamas dažādu aspektu dēļ (*Castaño Muñoz, Redekers, Vuorikari, & Pendija, 2013*) – globalizācija, demogrāfiskās izmaiņas Eiropā, darba tirgus izmaiņas, tehnoloģiju attīstība. Izglītības transformāciju paātrināja *Covid-19* pandēmija, kuras laikā bija nepieciešams veikt mācību pāreju no klātienes uz pilnīgu attālinātu mācīšanos (*Efriana, 2021; Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomaževič, & Umek, 2020*).

Izglītība ir cieši saistīta ar indivīda vērtībām. Pasaulē zināmākie indivīda vērtību pētnieki mūsdienās Š. Švarcs (*Shalom Schwartz*), M. Rokičs (*Milton Rokeach*) pierādīja, ka izglītības vērtības ir cieši saistītas ar citām vērtībām (*Hanel, Litzellachner, & Maio, 2018*), piemēram, pēc Š. Švarca indivīda vērtību modeļa motivācija mācīties ir saistīta ar personīgajiem sasniegumiem un orientāciju uz sevi, kas liecina par personas viedokli, brīvību un zinātkāri (*Schwartz, 1992*).

Par galveno vērtību mūžizglītībā var atzīmēt iespēju gūt jaunas zināšanas un prasmes atbilstoši savām interesēm (*Yamashita, Bardo, Liu, & Yoo, 2018*) un darba tirgus tendencēm. Par papildu mūžizglītības ieguvumiem tiek nosaukta iespēja pielāgoties mainīgajiem tirgus apstākļiem, iespēja atklāt jaunus talantus, karjeras izaugsme (*Yamashita, Smith, Sahoo, & Cummins, 2022*). Pētījumā (*Li, 2022*) tiek minēts, ka prasmes un kompetences darba tirgū ik 10 gadus mainās, tas nozīmē, lai darba tirgu nodrošinātu ar nepieciešamajiem speciālistiem, ir jāņem vērā jaunākās tirgus tendences un tas, kā tās mainās globalizācijas, robotikas un mākslīgā intelekta attīstībā. Tādēļ, lai Latvijas darba tirgus spētu attīstīties, ir nepieciešami speciālisti, kuri gatavi nepārtraukti pilnveidot savas prasmes un apgūt jaunas.

Pētījuma mērķis ir izpētīt izglītības vērtību transformāciju mūžizglītībā *Covid-19* un ģeopolitisko apstākļu ietekmē.

Vērtības un to transformācija Covid-19 pandēmijas un mūsdienu ģeopolitiskās situācijas ietekmē

Mūsdienās mainīgajā vidē vidusskolā vai augstskolā iegūtā izglītība aizvien biežāk nav pietiekama un atbilstoša darba tirgus prasībām visa mūža garumā. Mūžizglītības pētījumi mūsdienās saistāmi ar indivīda vērtību modeli, kas balstās pētnieku Š. Švarca (*Schwartz, 1992*) un M. Rokiča (*Rokeach, 1973*) zinātniskajās teorijās. M. Rokičs 20. gs. 60. un 70. gados attīstīja vērtību izpratni un izveidoja sākotnēju vērtību sistēmu. M. Rokiča teorijā vērtības tiek iedalītas terminālās (brīvība, panākumi, pašcieņa u. c.) un instrumentālās vērtībās (dzīvesprieks, neatkarība, paklausība u. c.) (*Rokeach, 1973; Husain, Rahman, & Khan, 2011*). Savukārt Š. Švarcs, balstoties M. Rokiča iesāktajā vērtību sistēmā, vērtības iedala pēc kritērijiem, t. i., ekonomiskajiem, sociālajiem un garīgajiem aspektiem, pievēršot uzmanību motivācijai, t. i., vērtības veido motivāciju, kas attiecas uz vēlamajiem mērķiem, ko cilvēks vēlas sasniegt (*Hanel, Litzellachner, & Maio, 2018; Schwartz, 1992*). Katra cilvēka vērtības ir saistītas ar konkrētu attieksmi un pasaules uzskatiem, vērtības tiešā veidā var ietekmēt viņa labklājību.

Š. Švarca teorija ir plaši izmantota sociālpsiholoģiskajos pētījumos un ar to saistītajās jomās (*Ponizovskiy, Grigoryan, Kühnen, & Boehnke, 2019*). 3.2.1. tabulā apkopotas vērtības un sniegti to skaidrojumi.

3.2.1. tabula

Vērtības un to skaidrojumi pēc Š. Švarca teorijas (*S. Schwartz, 1992*)

Vērtība	Vērtības skaidrojums
Drošība	Sabiedrības, attiecību un sevis drošība, harmonija un stabilitāte
Konformisms	Izvairīšanās no tādām darbībām, kas var satraukt citus vai pārkāpt sociālās gaidas vai normas
Tradīcijas	Cieņa pret tradicionālo kultūru vai reliģiju, ar to saistīto ideju pieņemšana vai paražu ievērošana
Labestība	To cilvēku labklājības saglabāšana un veicināšana, ar kuriem ir biežs personisks kontakts
Universālisms	Visu cilvēku labklājības un vides aizsardzības atzīšana un aizsargāšana
Orientācija uz sevi	Neatkarīgums savās domās un darbību izvēlē, radošums un izpēte
Stimulācija	Aizrautība, novitāte un izaicinājums dzīvē
Hedonisms	Prieks un uz sevi vērsts juteklisks apmierinājums



Vērtība	Vērtības skaidrojums
Sasniegumi	Personīgi panākumi, demonstrējot kompetenci atbilstoši sociālajiem standartiem
Vara	Sociālais statuss un prestižs, kontrole vai dominēšana pār cilvēkiem un resursiem

Visas darbības, kas radušās, balstoties indivīda vērtību motivācijā, piemēram, drošība, sasniegumi vai vara, ir psiholoģiskas, praktiskas un sociālas sekas, kas var saskanēt vai būt konfliktā ar citām vērtībām (Ponizovskiy, Grigoryan, Kühnen, & Boehnke, 2019; Husain, Rahman, & Khan, 2011). Kā norāda pētnieki (Bojanowska & Urbańska, 2021; Foad, Maio, & Hanel, 2020), tiekšanās pēc sasniegumu vērtībām bieži vien ir pretrunā ar tiekšanos pēc labvēlības vērtībām un traucēs darbības, kuru mērķis ir uzlabot tuvu cilvēku labklājību, tiem, kuriem nepieciešama palīdzība, savukārt tiekšanās pēc tradīciju vērtībām konfliktē ar tiekšanos pēc stimulēšanas vērtībām; kultūras un reliģisko paražu un ideju pārņemšana no pagātnes, visticamāk, kavēs meklēt jaunumus, izaicinājumus un aizrautību; tiekšanās pēc drošības un varas vērtības vainagosies ar stresu, izvairoties no nenoiteiktības attiecību un resursu kontrolē (Husain, Rahman, & Khan, 2011). Vērtības mainās un mainīsies, reaģējot uz ārējiem apstākļiem, jo to mērķis ir attīstīt individuālas prasmes un kompetences, lai efektīvāk tiktu galā ar gaidāmajiem izaicinājumiem un satricinājumiem. Negatīvas situācijas izraisa izmaiņas, kas saistītas ar drošību, savukārt pozitīvi ietekmē izmaiņas, kurās uzmanība tiek koncentrēta uz pašizaugsmi (Bojanowska, Kaczmarek, Koscielniak, & Urbańska, 2021).

Daudzām problēmām, kas patlaban vērojamas Eiropā, ir meklējama sasaiste ar sabiedrības vērtībām. Pētījumos ir pierādīts, ja indivīds piedzīvo draudus, piemēram, 2008. gadā finanšu krīzi, Covid-19 pandēmiju, kara draudus (Krievijas iebrukums Ukrainā), tas īpaši ietekmē atvērtību jaunajam. Katrā no šiem gadījumiem drošības un tradīcijas vērtība pieaug, turpretī motivācija samazinās, vērojams arī sasniegumu, stimulācijas un hedonisma kritums (Sortheix, Parker, Lechner, & Schwartz, 2019). Š. Švarcs un A. Bardo (1997) norāda, ka ierobežojumi var samazināt iespējas iesaistīties darbībās, ja vērtības tiek ierobežotas, visticamāk, tās kļūs mazāk svarīgas, izņemot vērtības, kuru pamatā ir definētas vajadzības, piemēram, drošība.

Pasaules Veselības organizācija par Covid-19 pandēmiju paziņoja 2020. gada 11. martā (Domenico & Maurizio, 2020), un tā rezultātā cilvēcei bija jācīnās ar plaša mēroga globālo krīzi. Covid-19 pandēmijas rezultātā daļai cilvēku pasliktinājās veselība un labklājība ilgtermiņā, atrodoties karantīnā, pieauga vilšanās un garlaicība, jo tika ierobežota iespēja strādāt ikdienas darbu darba vietās un socializēties. Pēckarantīna izraisīja

finansiālos zaudējumus daudzām māsaimniecībām un radīja nopietnas sociālekonomiskās grūtības (Bojanowska, Kaczmarek, Koscielniak, & Urbańska, 2021; Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomaževič, & Umek, 2020). Covid-19 pandēmija ietekmēja arī indivīdu attiecībā uz motivāciju.

Pasauli un Latviju satricināja ne tikai Covid-19 pandēmija, kas ievilkās divu gadu garumā, bet arī Krievijas iebrukums Ukrainā 2022. gada 24. februārī. Jo ilgāks būs karš, jo negatīvākas sekas tas atstās uz cilvēku pozitīvajām vērtībām. Konflikti negatīvi ietekmē arī izglītību (Muthanna, Almahfali, & Haider, 2022) un tās kvalitāti baiļu un drošības apsvērumu dēļ. Lielākais zaudējums izglītībai un tās attīstībai ir izglītotu cilvēku izceļošana no kara skartās vietas (Jones et al., 2022). Krievijas iebrukums Ukrainā izraisīja globālu energoresursu krīzi (World Economic Forum, 2022). Pieaugušo izmaksu dēļ bieži nākas pārtraukt mācības, pirmkārt, nepietiek līdzekļu, lai par tām maksātu, otrkārt, ir jāmeklē papildu peļņas avoti, lai segtu pieaugušās izmaksas (Shafiq, 2010).

Pētījuma metodoloģija

Projekta izstrādes gaitā respondentiem ($N = 422$), izmantojot Likerta skalu, tika piedāvāts no 1 līdz 5 novērtēt, cik lielā mērā mūsdienās izglītība ir vērtība. Vidējā vērtība (Mean Rank 3,93) un piešķirtā vērtība (4–37,9 % un 5–32,5 % gadījumu) liecina, ka Latvijā izglītība kā vērtība tiek augstu novērtēta. Tiesa, jāņem vērā, ka pētījumam ir ierobežojumi un uz anketas jautājumiem e-vidē atbildēja aktīvākie pārstāvji, par to liecina arī tas, ka 91,5 % respondentu vairāk piekrīt nekā nepiekrīt vai noteikti piekrīt apgalvojumam “Man izglītība ir svarīga”. Lai padziļināti izprastu situāciju mūžizglītība, papildus tika veiktas divas anketēšanas.

Pētījuma rezultāti

Anketēšanas “Indivīda vērtības ārējo apstākļu ietekmē” rezultāti. Pētījuma ietvaros tika izveidota anketa ar pieciem jautājumiem, pamatojoties uz Švarca vērtību modeli skalā no 1 līdz 10 (10 – ļoti svarīgi, 1 – ne tik ļoti svarīgi), lai saprastu indivīda vērtības un to transformāciju saistībā ar Latvijas iedzīvotājiem Covid-19 pandēmijas un ģeopolitisko notikumu ietekmē, kas notikuši pēdējos trīs gados.

Pētījumā piedalījās 132 respondenti vecumā no 20 līdz 82 gadiem, 78 % – sievietes; no galvaspilsētas aptaujā piedalījās 43,9 % respondenti, no Vidzemes – 28 %, no Kurzemes – 9,1 %, no Zemgales – 9,1 %, no Latgales – 9,1 %.

3.2.2. tabulā apkopota informācija, ko respondenti uzskata par vērtīgāko, iestājoties Covid-19 pandēmijai, sākoties Krievijas un Ukrainas karam un iestājoties energoresursu krīzei Eiropā un Latvijā.

Pētījuma datu apkopojums pēc Š. Švarca (S. Schwartz) vērtību modeļa

Vērtību iedalījums pēc Švarca modeļa	Indivīdu vērtību sadalījums no 1 līdz 10		
	Iestājoties Covid-19 pandēmijai	Sākoties Krievijas un Ukrainas karam	Iestājoties energoresursu krīzei Eiropā
Drošība	8,4	8,6	8,3
Konformisms	7,2	7,2	7,0
Tradīcijas	7,4	7,5	7,2
Labestība	8,5	8,3	8,0
Orientācija uz sevi	7,6	7,1	7,0
Stimulācija	7,2	6,7	6,6
Hedonisms	6,6	6,0	6,1
Sasniegumi	7,3	6,7	6,7
Vara	4,8	4,9	4,9

Respondentu atbildes liecina, ka, iestājoties krīzes jeb neparedzētiem un nezināmiem apstākļiem, cilvēka vērtības var mainīties. Analizējot indivīdu vērtību sadalījumu Krievijas un Ukrainas kara ietekmē, redzams, ka pēc Švarca indivīda vērtību modeļa cilvēks par savu vērtību izvirza drošību, savukārt ir samazinājušās tādas vērtības kā stimulācija un sasniegumi. Aptaujas dati liecina par to, ka ierobežojumi un neziņa par nākotni var samazināt vēlmi iesaistīties mūžizglītībā. Varam secināt – ja pastāv drošības apdraudējums, visticamāk, vērtības, kas nav akūtas šajā mirklī, kļūst mazsvarīgas, izņemot vērtības, kuru pamatā ir definētas pamatvajadzības, piemēram, drošība, ko apstiprina arī psiholoģijas pētnieks Maslovs (*Uysal, Aydemir, & Genç, 2017*).

Savukārt indivīda vērtību sadalījums energoresursu krīzes laikā (gadījumu skaits, aptaujas dati) redzams, ka cilvēks par savu vērtību izvirza drošību. Taču aptaujas rezultāti liecina, ka cilvēki energoresursu krīzes laikā vairāk ir gatavi pievērsties savai izaugsmei, kas atspoguļojas indivīda stimulācijas vērtībā, atbildē uz šo jautājumu sasniedzot lielāko respondentu skaitu.

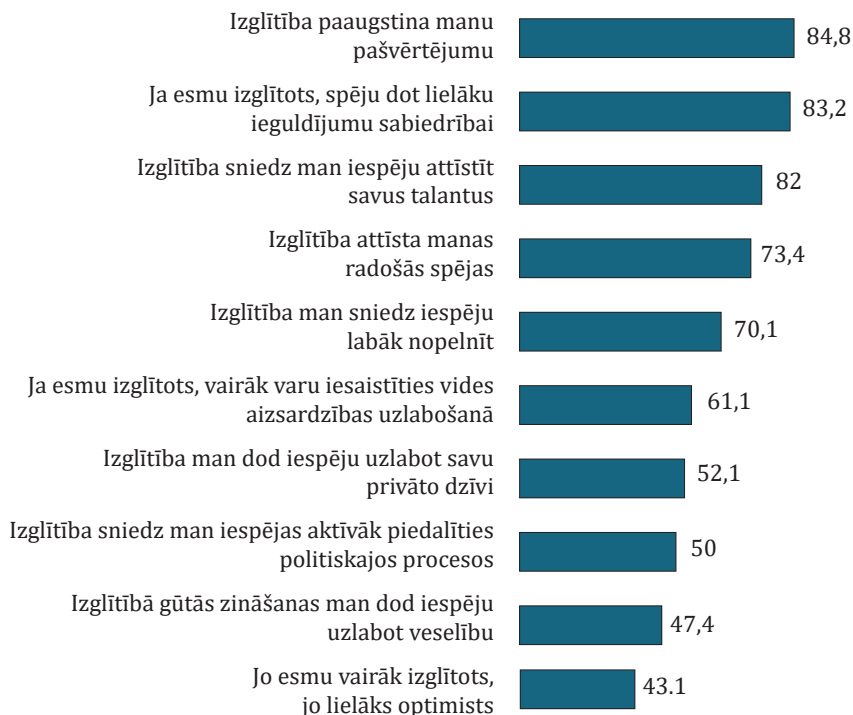
Pamatojoties uz Kruskala–Vallisa testu, statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp respondentu vecumu un novērtēšanas kritērijiem.

- Svarīga indivīda vērtība Covid-19 pandēmijas laikā, analizējot respondentu sadalījumu pa vecuma grupām, ir tradīcijas ($p = 0,016$), šī vērtība vissvarīgākā ir respondentiem vecuma grupā no 65 gadiem un vairāk

- (*Mean Rank* 75,97); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 20 līdz 24 gadiem (*Mean Rank* 41,50). Universālisms ($p = 0,023$) – šī vērtība vissvarīgākā ir respondentiem vecuma grupā no 65 gadiem un vairāk (*Mean Rank* 76,81); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 20 līdz 24 gadiem (*Mean Rank* 22,17). Stimulācija ($p = 0,027$) – šī vērtība vissvarīgākā ir respondentiem vecuma grupā no 20 līdz 24 gadiem (*Mean Rank* 88,42); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 35 līdz 44 gadiem (*Mean Rank* 51,70). Sasniegumi ($p = 0,003$) – šī vērtība vissvarīgākā ir respondentiem vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem (*Mean Rank* 89,25); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 35 līdz 44 gadiem (*Mean Rank* 51,81).
- Par svarīgu indivīda vērtību saistībā ar Krievijas iebrukumu Ukrainā, analizējot respondentu sadalījumu pa vecuma grupām, respondenti nosauc drošību ($p = 0,011$), šī vērtība vissvarīgākā ir respondentiem vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem (*Mean Rank* 85,10); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 65 gadiem un vairāk (*Mean Rank* 49,88). Konformisms ($p = 0,017$) – šī vērtība ir vissvarīgākā respondentiem vecuma grupā no 20 līdz 24 gadiem (*Mean Rank* 87,25); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 65 gadiem un vairāk (*Mean Rank* 53,81). Sasniegumi ($p = 0,036$) – šī vērtība vissvarīgākā ir respondentiem vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem (*Mean Rank* 84,71); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 35 līdz 44 gadiem (*Mean Rank* 55,35).
 - Svarīga indivīda vērtība saistībā ar energoresursu krīzi, analizējot respondentu sadalījumu pa vecuma grupām, ir universālisms ($p = 0,017$), šī vērtība ir vissvarīgākā respondentiem vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem (*Mean Rank* 85,52); vismazāk svarīga – respondentiem vecuma grupā no 20 līdz 24 gadiem (*Mean Rank* 39,83).

Var secināt, ka indivīda vērtības strauji nemainās, bet tās var mainīties, iestājoties neparedzamiem apstākļiem valstī vai pasaulē. Tomēr svarīgi atzīmēt, ka veiktajā pētījumā indivīdu vērtības pa reģioniem neatšķirās, savukārt pa vecuma grupām vērtību nozīmīguma atšķirības bija vērojamas.

Anketēšanas “Izglītība kā vērtība” rezultāti. Projekta īstenošanas gaitā respondentiem tika piedāvāts skalā no 1 līdz 5 novērtēt, cik lielā mērā viņi piekrīt apgalvojumiem, kas saistīti ar ieguvumiem, ko sniedz izglītība. Respondentu skaits procentos, kas snieguši novērtējumu “Vairāk jā nekā nē” un “Noteikti piekrītu” apkopojums redzams 3.2.1. attēlā.



3.2.1. att. Respondentu ieguvumi, iesaistoties mūžizglītībā.

Pētījuma gaitā tika veikta anketēšana, kuras mērķis bija noskaidrot Latvijas iedzīvotāju viedokli par esošām izglītības vērtībām mūžizglītībā, to salīdzināšanai pirms *Covid-19* pandēmijas un pēc pandēmijas posmā. Pētījumā piedalījās ($N = 422$) respondenti (3.2.3. tab.).

3.2.3. tabula

Respondentu kopas raksturojums

Pēc vecuma	Pēc lokalizācijas	Pēc izglītības
25–34 gadi – 34,9 %	Vidzeme – 34,2 %	augstākā izglītība – 68,8 %
35–44 gadi – 32,7 %	Rīga – 29,1 %	profesionālā vidējā izglītība – 17,4 %
45–64 gadi – 28,1 %	Kurzeme – 12,6 %	vidējā izglītība – 12,1 %
65–70 gadi – 4,4 %	Zemgale – 13,1 %	pamatizglītība – 1,2 %
	Latgale – 12,8 %	sākumskola vai nepabeigta pamatskola – 0,5 %

Svarīgi noskaidrot, kādu motīvu vadīti Latvijas iedzīvotāji izvēlas iesaistīties mūžizglītībā. Respondentiem tika uzdots jautājums “Kādi ir mūžizglītības

ieguvumi?” Aptaujas dati ļauj secināt, ka pieaugušie izvēlas mācīties, lai iegūtās prasmes varētu lietot darba tirgū, kas nodrošinātu augstāku atalgojumu. 89,1 % respondentu uzskata, ka, iegūstot izglītību, pastāv lielākas iespējas darba tirgū, 55,2 % norādījuši, ka pastāv lielāka iespēja ienākumu gūšanai, 51,3 % norādījuši, ka tiek paaugstināta sava labklājība, savukārt 36,3 % respondentu izvēlas atbildi – mūsdienu sabiedrības veidošana.

Uz jautājumu “Vai Jūsu esošās prasmes atbilst darba tirgus prasībām?” apstiprinoši atbildēja 42,4 % respondentu, savukārt “drīzāk jā” norādīja 51,3 %, “drīzāk neatbilst” un “neatbilst” – 6,3 % respondentu. Ne visi, kuri ieguvuši arodizglītību, vidējo profesionālo vai augstāko profesionālo izglītību, strādā attiecīgajā jomā, to dara 39,7 %.

Saeimas ziņojumā (2021) tika norādīts, ka viena trešā daļa pieaugušo nekad nav izglītojušies pēc pamatizglītības vai vidusskolas izglītības iegūšanas un to neplāno darīt tuvākajā laikā. Lai noskaidrotu respondentu aktivitāti pieaugušo mācībās, tika uzdots jautājums, vai līdz *Covid-19* pandēmijas laikam pēdējo piecu gadu laikā respondenti ir to darījuši. Rezultāti liecina, ka 71,6 % ir iesaistījušies mācībās, 26,5 % nav bijušas tādas iespējas, savukārt 1,2 % jeb pieci respondenti norādīja, ka to nevēlējās. Savukārt *Covid-19* pandēmijas laikā pieaugušo mācībās bija iesaistījušies 60 % respondentu, 29,1 % jeb 120 respondentiem nebija tādas iespējas, 10,9 % jeb 45 respondenti norādīja, ka to nevēlējās.

Lai paaugstinātu darba ražīgumu darba vietā, nepārtraukti jāpaaugstina savas prasmes un kompetences, tādēļ ne tikai darbiniekam, bet arī darba devējam jāmeklē iespējas un risinājumi (*Hovdhaugen & Opheim, 2018*), kā to efektīvāk izdarīt. Daudzi respondenti *Covid-19* pandēmijas laikā pilnveidoja savas prasmes un kompetences dažādās jomās (informāciju un telekomunikācijas jomā – 34,6 %, svešvalodās – 17,2 %, savā profesijā – 47,2 %, jaunā profesijā – 15,8 %, personīgās prasmes un sociālās kompetences – 34,8 %, paplašināja savu redzesloku – 44,1 %). Vairāk nekā puse respondentu izvēlējās pilnveidot esošās vai iegūt jaunas prasmes pēc paša iniciatīvas, savukārt 27,1 % to darīja gan pēc savas, gan darba devēja iniciatīvas, 5,1 % iesaistījās mācībās pēc darba devēja iniciatīvas, savukārt 16,5 % norādīja, ka *Covid-19* ārkārtējās situācijas laikā netika pilnveidotas esošās vai iegūtas jaunas prasmes.

Ļoti svarīgi ir izprast, kādēļ pieaugušie nevēlas iesaistīties mācībās jeb kādi šķēršļi ir izveidojušies. *E. Hovdhaugen* un *V. Opheim* (2018) norāda, ka viens no šķēršļiem ir motivācija trūkums un cita veida emocionālie šķēršļi, kā arī ārējie faktori, piemēram, izmaksas, piekļuve informācijai vai darba devēja nepietiekams atbalsts (*Mahlangu, 2016*). *OECD* (2020) pētījumā minēts, ka galvenie šķēršļi ir nepietiekams darba devēja atbalsts, t. i., nepielāgojot darba laiku, lai varētu iesaistīties pieaugušo mācībās. Anketēšanā noskaidrotie iemesli, kas atturēja respondentus no iesaistes pieaugušo mācībās *Covid-19* pandēmijas laikā, ir laika trūkums (20,3 %) un motivācijas trūkums (17,2 %). Lai iesaistītos pieaugušo izglītībā, ir jābūt motivācijai to darīt. Tā var izpausties kā iekšējā (pašvērtējuma celšana, atzinība) vai/un ārējā (amata paaugstinājums, algas paaugstinājums).

Algas paaugstinājums ir viens no iemesliem, kādēļ darbinieki izvēlas iesaistīties pieaugušo izglītībā (Asaari & Desa, 2019). Viens no veidiem, kā panākt plašāku iesaisti pieaugušo izglītībā, ir cieši sasaistīt piedāvājumu ar motivāciju (Mallow & Litster, 2016). Anketēšanā apstiprinājās atziņas, ka pieaugušos vairāk motivē pašizaugsmes iespējas, intereses un vēlme mācīties (Balceraitė, Lubkina, & Usca, 2022; Mirke, & Cakula, 2019) – respondenti norāda, ka apgūt jaunas prasmes un iemaņas motivē iespēja iegūt vairāk zināšanu par to, kas interesē – 72,5 %, vēlme iegūt ikdienā noderīgas zināšanas un prasmes – 57,3 %, sevis kā personības pilnveidošana – 58,1 % un pašvērtējuma celšana – 45,8 %.

Daļai respondentu ir svarīgi mācību laikā veidot jaunus kontaktus (35,9 %) un uzturēt komunikāciju (31,2 %). 47,5 % respondentu norādīja, ka svarīgi ir iegūt dokumentālu apliecinājumu par apmeklētajiem kursiem vai semināriem. 38,3 % respondentu norādīja, ka cēla savu kvalifikāciju, lai labāk veiktu savus darbu pienākumus, nedaudz mazāk nekā trešdaļa vēlas palielināt iespēju dabūt jaunu darbu, savukārt 14,8 % – samazināt riskus zaudēt to. Vairāk nekā piektdaļa norādīja, ka jaunas vai papildu zināšanas un prasmes ir nepieciešamas, lai iesāktu savu biznesu.

Tādā veidā veiktais pētījums liecina par izglītības vērtību transformācijas nepieciešamību, kas iesākta jau pandēmijas apstākļos, un par to, ka ir iegūta būtiska pieredze mācību procesa organizēšanai mūžizglītībā pēc pandēmijas posmā.

Aptaujas faktoru savstarpējā mijiedarbība. Analizējot atbildes uz jautājumu “Kādi ir ieguvumi no izglītības?”, redzams, ka respondentu atbildēs ir korelācija un statistiski nozīmīgas atšķirības. 3.2.4. tabulā apkopotas izglītības ieguvumu mijsakarības, izmantojot SPSS datu apstrādes programmu.

3.2.4. tabula

Izglītības ieguvumu mijsakarības

	Lielākas iespējas darba tirgū	Lielāku ienākumu nodrošināšana	Problēmu risināšanas spējas	Ekonomikas uzlabošana	Labklājības uzlabošana	Spēja risināt globālas problēmas	Mūsdienu sabiedrības veidošana	Vienlīdzīgu iespēju radīšana
Lielāku ienākumu nodrošināšana	0,388**							
Problēmu risināšanas spējas	-0,032	0,039						



	Lielākas iespējas darba tirgū	Lielāku ienākumu nodrošināšana	Problēmu risināšanas spējas	Ekonomikas uzlabošana	Labklājības uzlabošana	Spēja risināt globālas problēmas	Mūsdienu sabiedrības veidošana	Vienlīdzīgu iespēju radīšana
Ekonomikas uzlabošana	0,050	0,186**	0,238**					
Labklājības uzlabošana	0,157	0,302	0,122*	0,198**				
Spēja risināt globālas problēmas	-0,078	0,078	0,361**	0,395**	0,151**			
Mūsdienu sabiedrības veidošana	-0,011	0,053	0,258**	0,163**	0,181**	0,305**		
Vienlīdzīgu iespēju radīšana	0,014	0,047	0,151**	0,280**	0,134**	0,239**	0,229**	
Citas iespējas	-0,222	-0,077	-0,076	-0,103*	-0,154**	-0,041	-0,078	0,069

Korelācijas apliecina, ka katrs no ieguvumiem, kas iegūts mūžizglītības procesā, mijiedarbojas gan ar personas individuālo izaugsmi, gan ar valsts ekonomiku kopumā, kā arī mūsdienu sabiedrības veidošanu, tādēļ var uzskatīt, ka valsts bagātība ir izglītots cilvēks, kas vērstas uz sevis attīstīšanu.

Analizējot atbildes uz jautājumu "Kas Jūs motivē piedalīties pieaugušo izglītībā?", redzams, ka pastāv mīksakarības starp motīviem, kādēļ cilvēki iesaistās pieaugušo izglītībā (3.2.5. tab.).

Motīvu, kādēļ pieaugušie iesaistās mūžizglītībā, mījsakarības

	Veidot jaunus kontaktus ar cilvēkiem	Komunikācija	legūt apliecību/sertifikātu	legūt vairāk zināšanas par to, kas interesē	legūt ikdienā noderīgas zināšanas un prasmes	Sākt savu biznesu	Paaugstināt iespēju būt jaunu darbu	Samazināt risku zaudēt darbu	Paaugstināt savu pašvērtējumu	Vēlme pilnveidot sevi kā personību	Labāk veikt savu darbu
Komunikācija	0,553**										
legūt apliecību/sertifikātu	0,168**	0,195**									
legūt vairāk zināšanas par to, kas interesē	0,074	0,078	0,210**								
legūt ikdienā noderīgas zināšanas un prasmes	0,243**	0,183**	0,078	0,271**							
Sākt savu biznesu	0,123**	0,171**	0,067	0,076	0,207**						



	Veidot jaunus kontaktus ar cilvēkiem	Komunikācija	Iegūt apliecinību/sertifikātu	Iegūt vairāk zināšanas par to, kas interesē	Iegūt ikdienā noderīgas zināšanas un prasmes	Sākt savu biznesu	Paaugstināt iespēju dabūt jaunu darbu	Samazināt risku zaudēt darbu	Paaugstināt savu pašvērtējumu	Vēlme pilnveidot sevi kā personību	Labāk veikt savu darbu
Paaugstināt iespēju dabūt jaunu darbu	0,159**	0,240**	0,144**	0,060	0,134**	0,139**					
Samazināt risku zaudēt darbu	0,072	0,116*	0,205**	0,044	0,144**	0,025	0,232**				
Paaugstināt savu pašvērtējumu	0,226**	0,250**	0,278**	0,159**	0,166**	0,131**	0,229**	0,199**			
Vēlme pilnveidot sevi kā personību	0,216**	0,148**	0,172**	0,196**	0,251**	0,141**	0,181**	0,041	0,426**		
Labāk veikt savu darbu	0,055	0,103*	0,088	0,137**	0,090	0,039	0,059	0,163**	0,268**	0,313**	
Cits motīvs	-0,105*	-0,057	-0,134**	-0,238**	-0,106*	-0,075	-0,090	-0,059	-0,128**	-0,128**	-0,111*

No analīzes var secināt, ka pastāv daudzi un dažādi motīvi, kādēļ cilvēki iesaistās mūžizglītībā, un vairāki no tiem mijiedarbojas. To apstiprina arī iepriekš analizētie pētījumi. Mūsdienās ir plašs gan maksas, gan bezmaksas kursu piedāvājums, taču cilvēki daudz rūpīgāk izvērtē informāciju par vēlamajiem kursiem vai semināriem, kuros iesaistīties, lai kopumā iegūtu maksimālu labumu, t. i., gan iespējas savai pašizaugsmei, t. i., ceļot savu pašvērtējumu un pilnveidojot sevi kā personību, gan arī tāpēc, lai pilnveidotu savas profesionālās prasmes, veicot darba pienākumus, vai, tieši pretēji, lai samazinātu risku zaudēt darbu.

Secinājumi

1. Vērtību transformācijā nenoliedzama ietekme ir *Covid-19* pandēmijai un pastāvošiem ģeopolitiskiem apstākļiem, ko pierāda zinātnieku teoriju izpēte (*Ponizovskiy, Grigoryan, Kühnen, Boehnke, 2019; Husain, Rahman, Khan, 2011*), kas pamato faktu Švarca indivīda vērtību un motivācijas teorijās, ka, mainoties ārējiem apstākļiem, vērtības savstarpēji var veidot saskaņas vai, tieši pretēji, var veidoties vērtību konflikts (*Bojanowska, Urbańska, 2021; Foad, Maio, Hanel, 2020*), piemēram, *Covid-19* pandēmija radīja bailes par indivīda veselību, vai kara stāvoklis kādā noteiktā teritorijā liecina par to, ka indivīda vērtība "Sasniegumi" būs konfliktā ar indivīda vērtību "Drošība".
2. Pēc Š. Švarca indivīda vērtību teorijām, mūsdienās cilvēks par savu vērtību izvirza drošību, savukārt samazinās tādas vērtības kā stimulācija un sasniegumi, ja pastāv kara draudi. Aptaujas dati liecina, ka ierobežojumi un neziņa par nākotni var mazināt vēlmi iesaistīties mūžizglītībā, lai attīstītu jaunas prasmes.
3. Indivīda vērtības strauji nemainās, bet tās var mainīties, iestājoties neparedzamiem apstākļiem valstī vai pasaulē. Svarīgi atzīmēt, ka, ņemot vērā Kruskala–Vallisa testā iegūtos rezultātus, indivīdu vērtības veiktajā pētījumā pa reģioniem neatšķirās, savukārt pa vecuma grupām vērtību nozīmīguma atšķirības bija vērojamas.
4. Izmantojot Kendala ranga korelācijas, tika noskaidrots, ka vairāki faktori savstarpēji korelē, un tas liecina par izglītības vērtību transformāciju mūsdienās, piemēram, labklājības paaugstināšana korelē ar lielākām iespējām darba tirgū ($r = 0,157$; $p = 0,037$), lielākiem ienākumiem ($r = 0,302$; $p = 0,001$), problēmu risināšanas spējām ($r = 0,122$; $p = 0,014$), spēju risināt globālas problēmas ($r = 0,151$; $p = 0,002$), mūsdienu sabiedrības veidošanu ($r = 0,181$; $p = 0,001$), vienlīdzīgu iespēju radīšanu ($r = 0,134$; $p = 0,007$) un citām iespējām ($r = 0,154$; $p = 0,002$), kas apliecina, ka katrs no ieguvumiem, kas iegūts mūžizglītības procesā, mijiedarbojas gan ar personas individuālo izaugsmi, gan ar valsts

ekonomiku kopumā, kā arī mūsdienu sabiedrības veidošanu, tādēļ var uzskatīt, ka valsts bagātība ir izglītots cilvēks.

Literatūra un avoti

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, S., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12, 1–34. DOI: 10.3390/su12208438.
- Asaari, M., & Desa, N. (2019). Influence of Salary, Promotion, and Recognition toward Work Motivation among Government Trade Agency Employees. *International Journal of Business and Management*, 14, 48–59. DOI: 10.5539/ijbm.v14n4p48.
- Balceraitė, L., Lubkina, V., & Usca, S. (2022). Mūžizglītība kā vērtība mūsdienās. *Education Reform Education Content Research and Implementation Problems*. 2,16–30. DOI: 10.17770/er2021.2.6665.
- Bojanowska, A., Kaczmarek, L.D., Koscielniak, M., & Urbańska, B. (2021). Changes in values and well-being amidst the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE* 16 (9), 1–14. DOI: 10.1371/journal.pone.0255491.
- Bojanowska, A., & Urbańska, B. (2021). Individual values and well-being: The moderating role of personality traits. *Int J Psychol*, 56, 698–709. DOI: 10.1002/ijop.12751.
- Castaño Muñoz, J., Redekers, K., Vuorikari, R., & Pendija, Ī. (2013). Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *European Commission. Published by Taylor & Francis*, 28 (3), 171–186. DOI: 10.1080/02680513.2013.871199.
- Domenico, C., & Maurizio, V. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomed*, 91 (1), 157–160. Retrieved from: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-10369>.
- Efriana, L. (2021) Problems of Online Learning during Covid-19 Pandemic in EFL Classroom and the Solution, 38–47. Retrieved from: <https://jurnal.stkipmb.ac.id/index.php/jelita/article/view/74/52>.
- Foad, C., Maio, G., & Hanel, P. (2020). Perceptions of values over time and why they matter. *Journal of Personality*, 89 (3), 1–17. DOI: 10.1111/jopy.12608.
- Halili, S. H., Razak, R. A., & Zainuddin, Z. (2015). Investigating the Use of Collaborative Tool in an Adult Learning Environment. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/282641323_INVESTIGATING_THE_USE_OF_COLLABORATIVE_TOOL_IN_AN_ADULT_LEARNING_ENVIRONMENT.
- Hanel, P., Litzellachner, L., & Maio, G. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Personality and Social Psychology*, 9, 1–14. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01643.

- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (5), 560–577. DOI: 1080/02601370.2018.1554717.
- Husain, A., Rahman, S., & Khan, A. (2011). Human Values- A Running Commentary based on Literary Texts. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/236125042_Human_Values-_A_Running_Commentary_based_on_Literary_Texts.
- Jones, N., Abebe, W., Emirie, G., Gebeyehu, Y., Gezahegne, K., Tilahun, K., Workneh, F., & Vintges, J. (2022). Disrupted educational pathways: The effects of conflict on adolescent educational access and learning in war-torn Ethiopia. *Frontiers in Education*, 7, 1–13. DOI: 10.3389/educ.2022.963415.
- Latvijas Republikas Saeima (2021). Pieaugušo digitālās, tehnoloģiju, un valodu prasmes: to attīstīšanas iespējas un izaicinājumi Latvijā. Retrieved from: https://www.saeima.lv/petijumi/Pieauguso_izglitiba_petijums.pdf.
- Li, L. (2022). Reskilling and Upskilling the Future-ready Workforce for Industry 4.0 and Beyond. *InfSyst Front*. 1–16. DOI: 10.1007/s10796-022-10318-w
- Mahlangu, V. P. (2016). Professional Development of Adult Learners through Open and Distance Learning? Retrieved from: <https://www.intechopen.com/chapters/55111>.
- Mallows, D., Litster, J. (2016). *How can we motivate adults to engage in literacy and numeracy learning?* Retrieved from: <https://dera.ioe.ac.uk/28521/1/skills-lifelong-learning-motivating-engagement.pdf>.
- Mirke, E., & Cakula, S. (2019). Adults' Digital Competence and Readiness for Online Learning: Preliminary Findings on Latvian Adult Learners' Readiness to Study Online. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 8 (1), 22–27. DOI: 10.30534/ijatcse/2019/0581.12019.
- Muthanna, A., Almahfali, M., & Haider, A. (2022). The Interaction of War Impacts on Education: Experiences of School Teachers and Leaders. *Education Sciences* 12 (10), 1–15. DOI: 10.3390/educsci12100719.
- OECD (2020). *OECD Latvijas Prasmju stratēģijas īstenošanas ieteikumi*. Retrieved from: https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/OECD_Skills_Strategy_Implementation_Guidance_for_Latvia_Report_Summary_Latvian.pdf.
- Ponizovskiy, V., Grigoryan, L., Kühnen, U., & Boehnke, K. (2019). Social Construction of the Value–Behavior Relation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00934.
- Pumpiņa, B. (2021). Supervīzija kā mūžizglītības sastāvdaļa. *RSU Monogrāfijas un rakstu krājumi*. 19–22. DOI: 10.25143/sviv_2021_ISBN-9789934563751_19-22.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. – New York: The Free Press.

- Sart, G., Bayar, Y., Corpadean, A. G., Gavriletea, M. (2022). Impact of ICT and Globalization on Educational Attainment: Evidence from the New EU Member States. *Sustainability*, 14 (5), 1–13. DOI: 10.3390/su14053039.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.
- Shafiq, N. (2010) The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889563.pdf>.
- Sortheix, F., Parker, P., Lechner, C., & Schwartz, S. (2019). Changes in Young Europeans' Values During the Global Financial Crisis, *Social Psychological and Personality Science* 10 (1), 15–25. DOI: 10.1177/1948550617732610.
- Uysal, H. T., Aydemir, T., & Genç, E. (2017). Maslow's Hierarchy of Needs in 21st Century: The Examination of Vocational Differences. *Researches on Science and Art in 21st Century Turkey*, 1 (23), 211–227. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/321267309_MASLOW%27S_HIERARCHY_OF_NEEDS_IN_21ST_CENTURY_THE_EXAMINATION_OF_VOCATIONAL_DIFFERENCES.
- World Economic Forum (2022). *6 ways Russia's invasion of Ukraine has reshaped the energy world*. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2022/11/russia-ukraine-invasion-global-energy-crisis/>.
- Yamashita, T., Bardo, A., Liu, D., & Yoo, J. W. (2018). Education, lifelong learning and self-rated health in later life in the USA. *Health Education Journal*, 78 (3). DOI: 10.1177/0017896918809500.
- Yamashita, T., Smith, T. J., Sahoo, S., & Cummins, P. A. (2022). Motivation to learn by age, education, and literacy skills among working-age adults in the United States. *Large-scale Assess Educ* 10 (1), 1–20. DOI: 10.1186/s40536-022-00119-7.

4

Izglītība kā vērtība uzņēmējdarbības diskursā

Šajā monogrāfijas nodaļā aprakstīts, analizēts un pārstāvēts uzņēmēju viedoklis, lai noskaidrotu līdzšinējās augstākās izglītības novērtējumu, kā arī definēti priekšlikumi politikas īstenojamiem nacionālā, vietējā un individuālā līmenī, kā arī tēmas tālākajiem pētījumiem. Aptauja aptvēra visus Latvijas reģionus un ļāva noskaidrot, kādu vērtību dod izglītība indivīda un sabiedrības kopīgajai labklājībai, kā izglītība var stiprināt cilvēkkapitālu, kā arī izglītības ietekmi uz labbūtību un darba vides mijiedarbību uzņēmumā. Īpaša nozīme nākotnē cilvēkkapitāla veidošanā būs augstākajai izglītībai un tās saturam, kam jāsaģatavo cilvēks inovāciju radīšanai, kas kļūst par noteicošo faktoru produktivitātes, ekonomiskās labklājības un sabiedrības ekonomiskās attīstības nodrošināšanā. Izmantojot Latvijas uzņēmēju aptaujas datus, pētījuma gaitā tiek izvērtēts pašreizējais Latvijas augstākās izglītības piedāvājums un tā atbilstība darba tirgus prasībām, ļaujot apzināt augstākās izglītības vērtību uzņēmēju skatījumā.



Atslēgvārdi:

augstākā izglītība, cilvēkkapitāls, darba devējs, darba ņēmējs, darbinieku labbūtība, darbinieku labjūte, ekonomiskā izaugsme, indivīds, labklājība, sociālais statuss, uzņēmēji, uzņēmējdarbība.

4.1.

Izglītība kā vērtība indivīda un sabiedrības labklājībai

Profesore *Dr. oec.* Iveta Mietule, RTU Rēzeknes akadēmija

Ievads

Katras valsts pienākums un atbildība ir nodrošināt kvalitatīvas izglītības pieejamību savas valsts iedzīvotājiem neatkarīgi no vecuma, sociālā statusa, piederības noteiktai grupai vai sabiedrības daļai. Tajā pat laikā ir būtiski, lai indivīds jeb izglītojamais apzinās izglītības vērtību. Nereti ir jautājums, vai man to vajag? Kāpēc? Kāds būs ieguvums? Vai mēs esam vienisprātis, ka izglītības loma ir palīdzēt indivīdam attīstīties pēc iespējas pilnvērtīgāk? Un – vai izglītība ir vērtība? Izglītība ir objektīva realitāte, kurai tiek sniegts novērtējums. Jebkuram pētījuma objektam, t. sk. izglītībai, ir būtiski definēt ieinteresētās puses un apzināties, ka dažādām ieinteresēto personu grupām vērtības elementi un mērauklas ir atšķirīgas. *Fisher, Francis & Thomas* identificē piecas galvenās ieinteresēto pušu grupas: augstākās izglītības iestādes stratēģiskā līmeņa vadība; akadēmiskais personāls; administratīvais personāls; studenti un darba devēji (*Fisher, Francis, & Thomas, 2017*). Ieinteresēto pušu klāsts ir ievērojami plašāks, piemēram, valsts valdība, valsts institūcijas, potenciālie investori u. c. No iepriekšminētajām ieinteresēto personu grupām šajā apakšnodalā tiks analizēti uzņēmēju viedokļi par izglītības vērtību un to ietekmi uz noteiktām ekonomiskajām kategorijām. Viens no pētījuma virzieniem ir apzināt uzņēmēju un darba devēju viedokļus par izglītību kā vērtību šādās dimensijās: izglītības ietekme uz indivīda labklājību; augstākās izglītības ietekme uz indivīda sociālo statusu, profesionālo izaugsmi un materiālo labklājību; iedzīvotāju izglītības līmeņa ietekme uz valsts ekonomisko izaugsmi, sabiedrības labklājību; augstākās izglītības piedāvājuma ietekme uz reģiona ekonomisko izaugsmi.

Teorētiskais ietvars

Izglītības kā sociālekonomiskās kategorijas virsmērķis ir radīt pievienoto vērtību valsts ekonomikai, sabiedrībai kopumā un indivīdam pašam. Vienkāršotā pieejā var apgalvot, ka indivīdam ir nepieciešamas zināšanas un prasmes, lai kļūtu par pilnvērtīgu sabiedrības locekli, radītu ekonomisko (un ne tikai) labumu sabiedrībai un nodrošinātu labklājību sev. No ekonomiskā viedokļa izglītības vērtību apliecina sakarības starp izglītības līmeni un atalgojumu, nodarbinātību u. c. ekonomiskajiem rādītājiem. Izglītība ietekmē valsts ekonomisko attīstību, darba ražīgumu, nabadzības līmeni, ārējās tirdzniecības bilanci, tehnoloģijas, sabiedrības veselību, ienākumu sadali un ģimenes struktūru. Izglītība ir pamats, uz kura balstās liela daļa mūsu ekonomikas un

sociālās labklājības. Izglītība kā vērtība tiek aktualizēta arī valstu savienību ietvaros, piemēram, *Dumciuviene* atzīmē, ka Eiropas Savienības iedzīvotāju izglītība un kvalifikācija ir galvenie ES ieguvumi (*Dumciuviene*, 2014). Nevienas valsts attīstība nav iespējama bez kvalitatīvas izglītības, kas sekmē ne tikai ekonomikas attīstību, bet nodrošina arī sabiedrības kopējo labklājību un katra indivīda labsajūtu.

Cilvēkfaktors ir viens no svarīgākajiem ekonomiskās transformācijas elementiem, kas veicina ekonomikas izaugsmi, kā arī nodrošina interesi par ieguldījumiem izglītībā. *Hamdan* norāda, ka ieguldījumiem izglītībā ir liela nozīme visaptverošas ekonomiskās un sociālās attīstības sasniegšanā (*Hamdan*, 2020). Šis apstāklis kopš 20. gadsimta beigām ir veicinājis uzņēmumu vēlmi ieguldīt zinātniskajā pētniecībā un zināšanu radīšanā, pielāgojot zināšanas patērētāju ikdienai. Rezultātā uzņēmumi ieguva ne tikai ekonomiskos labumus, bet arī konkurētspējīgas priekšrocības. Arī valdības ir sapratušas ieguldījumu izglītībā nozīmīgumu un zināšanu radīšanā no ekonomiskās izaugsmes viedokļa. Ekonomiskā izaugsme, sociālā un ekonomiskā stabilitāte ir atkarīga no zināšanu radīšanas un to praktiskā lietojuma (*Buzinskiene & Rudyte*, 2004). Arī *P. Pillay* norāda, ka augstākā izglītība veicina indivīdu socializāciju, palīdz modernizēt un pārveidot sabiedrību, mācību process un zinātniskie pētījumi rada un izplata zināšanas (*Pillay*, 2011).

Līdzšinējie pētījumi vairākkārt uzsver augstākās izglītības lomu indivīda sociālekonomiskā statusa izveidē. Vēsturiski izglītība ir viens no iedarbīgākajiem rīkiem, lai lauztu sociālās apmierinātības barjeras. Izglītība, sevišķi augstākā izglītība, ir uzlabojusi cilvēku sociālekonomisko statusu daudzās valstīs kopš Otrā pasaules kara (*Xing, Hu & Zhou*, 2021). Izglītības kā ilgtspējīgas domāšanas pamats reducējas pieņēmumā, ka indivīds ar augstāku izglītību augstāk vērtēs arī izglītības lomu kopumā, t. i., ekonomikā, sabiedrības labklājībā un arī paša indivīda izaugsmē. Jāatzīmē, ka būtiska loma ilgtspējīgas domāšanas izveidei ir arī augstākās izglītības iestādēm.

Daudzas problēmas un šķēršļi dažādos līmeņos ietekmē sekmīgu augstākās izglītības ieguldījumu ilgtspējīgas nākotnes veidošanā. Kopumā bez padziļinātām un fundamentālām pārmaiņām akadēmiskajā pasaulē pastāv draudi, ka universitātes zaudēs savu būtisko lomu pētniecības un zināšanu jomā (*Žaleniene & Pereira*, 2021). Augstākās izglītības iestādēm ir būtiski iegūt apliecinājumu par izglītību kā vērtību ne tikai indivīda līmenī, bet sabiedrībā un ekonomikā kopumā. Iepriekš minēto apliecina arī *R. Passaro*, kurš norāda, ka pēdējā laikā no universitātēm tiek sagaidīts, ka tās atbalstīs uzņēmējdarbības izvēli, īstenojot vairākas iniciatīvas, kuru mērķis ir izplatīt zinātnisko un uzņēmējdarbību, lai atbalstītu jaunuzņēmumu izveidi, kas ir daļa no trešās misijas (*Passaro, Quinto, & Thomas*, 2016). Tiek uzsvērta uzņēmumu konkurētspējas un to nākotnes perspektīvas atkarība no intelektuālā kapitāla, kas veicina uzņēmumu spēju virzīties uz priekšu augsto tehnoloģiju jomā, iegūstot, izkopjot un daloties ar jaunām zināšanām.

Izglītība, sevišķi augstākā izglītība, var ietekmēt ekonomisko izaugsmi daudzos veidos – izglītība paaugstina darbaspēka produktivitāti, sniedzot zināšanas un praktiskās iemaņas, kā arī nodrošinot tehnoloģisko progresu un inovācijas (*Dragoescu, 2015*). Valdības visā pasaulē cenšas veidot ciešas attiecības starp izglītības nozari un sabiedrību kopumā. Politikas veidotājiem jāveicina zinātnisko sasniegumu izstrāde, jaunu iespēju radīšana, lai mācību, pētniecības, ekonomikas un sociālais sektors būtu vienā līnijā (*Zaman, 2015*). Tā ir problēma, kas mūsdienās skar lielāko pasaules daļu, un katra kontinenta nākotnes konkurētspēja lielā mērā ir atkarīga no spējas salāgot visu iesaistīto pušu intereses. Problēma ir aktuāla arī Latvijā, un tas arī ir projekta izstrādes un īstenošanas, kā arī šī pētījumu veikšanas pamats.

Izglītība visos aspektos ir viens no attīstības pamatfaktoriem. Neviena valsts nevar sasniegt ilgtspējīgu ekonomisko attīstību bez ievērojamiem ieguldījumiem cilvēkkapitālā. Izglītība bagātina cilvēku izpratni par sevi un pasauli. Tā uzlabo viņu dzīves kvalitāti un rada plašus sociālos ieguvumus indivīdiem un sabiedrībai. Izglītība paaugstina cilvēku produktivitāti un radošumu, kā arī veicina uzņēmējdarbību un tehnoloģiju attīstību. Turklāt tai ir svarīga nozīme ekonomikas un sociālā progresa nodrošināšanā un ienākumu sadales pilnveidē (*Ozturk, 2008*).

Pamatojoties uz dažādu sociālo zinātņu autoru darbiem, *A. H. Adnan, E. Smith* formulēja septiņas galvenās izglītības sociālās funkcijas (4.1.1. att.):

- attīstības funkcija (nodrošināt izziņas potenciāla attīstību ceļā uz paaugstinātu dzīves līmeni un mūsdienīgumu);
- politiskā funkcija (uzturēt pašreizējo politisko sistēmu un saglabāt *status quo*, nodrošinot lojalitāti tai);
- vērtību funkcija (darboties kā konkrētas sabiedrības normu un vērtību pārneses līdzeklim);
- identitātes funkcija (veidot sociālo solidaritāti nācijas veidošanā, attīstot nacionālās identitātes apziņu);
- stratifikācijas funkcija (atlasīt spējīgākos no visiem iedzīvotājiem, pamatojoties uz meritokrātiskiem principiem);
- ekonomiskā funkcija (sagatavot izglītotu darbaspēku, kas var veicināt ekonomisko izaugsmi un nest nācijai bagātību);
- socializācijas funkcija (kļūt par galveno socializācijas aģentūru (*Adnan & Smith, 2001*)).

4.1.1. att. Galvenās izglītības funkcijas (*Adnan & Smith, 2001*).

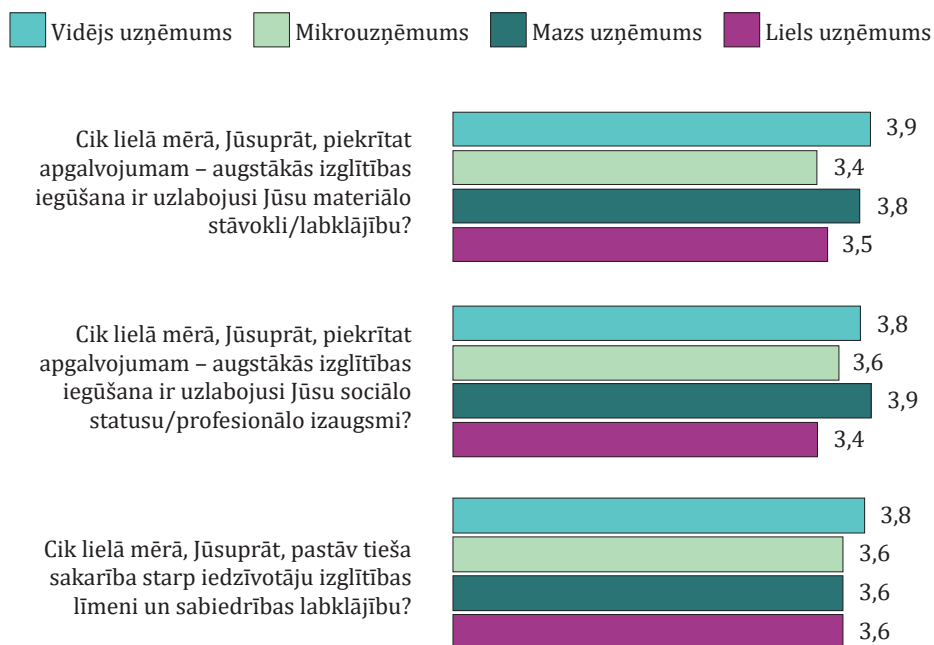
Kopumā šis funkciju iedalījums apliecina izglītības daudzdimensionālo nozīmi un daudzveidīgos pētījumu virzienus. Visu šo funkciju kontekstā ir būtiski analizēt indivīda pašnovērtējumu par viņa/viņas izglītības lomu visos līmeņos. Izglītība ir būtiska pažiņausmei, kā arī tā nosacīti paaugstina indivīda izredzes gūt panākumus gan profesionālajā, gan privātajā dzīvē. Izglītība lielā mērā tiek uzskatīta par sabiedrības pamatu, kas rada ekonomisko labklājību, sociālo labklājību un politisko stabilitāti. Ekonomiskais un sociālais statuss ir atkarīgs no indivīda iegūtās izglītības, jo izglītība sekmē indivīda spējas pārvaldīt savas dzīves kvalitāti (*Idrisa & Hassana, 2012*). Atsevišķu autoru pētījumi norāda kopsakarības starp izglītību un materiālām vērtībām. Ienākumu pieaugums ir saistīts ar papildu izglītības gadiem, un atdeves līmenis mainās līdz ar augstāku izglītības līmeni.

Empīriskā pētījuma metodoloģija un rezultāti

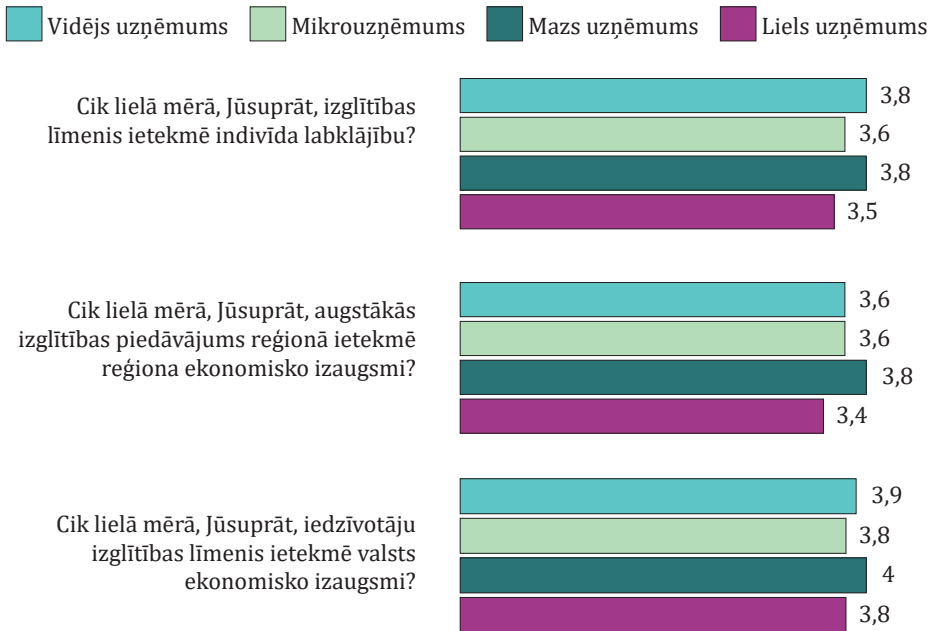
Aptaujā tika iekļauti jautājumi, lai noskaidrotu uzņēmēju viedokli par izglītības ietekmi uz ekonomisko un reģionālo izaugsmi, t. i., izglītības līmeņa ietekme uz valsts ekonomisko izaugsmi, sakarību novērtējums starp iedzīvotāju izglītības līmeni un sabiedrības labklājību, kā arī augstākās izglītības piedāvājuma reģionā ietekme uz reģiona ekonomisko izaugsmi. Aptaujā tika iekļauti arī jautājumi par izglītības ietekmi uz personīgo labklājību, t. i., izglītības līmeņa ietekme uz indivīda labklājību, sakarību novērtējums par augstākās izglītības ietekmi uz indivīda sociālo statusu / profesionālo izaugsmi un materiālo stāvokli.

Pētījuma ietvaros tika izvirzīta sākotnēja hipotēze – pastāv atšķirība viedokļos par izglītību kā vērtību un tās ietekmi uz noteiktām ekonomiskām un sociālām kategorijām (indivīda sociālo statusu un profesionālo izaugsmi, indivīda materiālo stāvokli un labklājību, sabiedrības labklājību, valsts ekonomisko izaugsmi un reģiona ekonomisko izaugsmi) atkarībā no darba devēja reģiona un uzņēmuma lieluma. Uzņēmumu lielums tika noteikts pēc darbinieku skaita, t. i., mikrouzņēmums (1–9 darbinieki), mazais uzņēmums (10–50 darbinieku), vidējais uzņēmums (51–249 darbinieku), lielais uzņēmums (> 250 darbinieku).

Analizējot uzņēmēju vērtējumu (4.1.2. att.) par izglītības ietekmi uz indivīda labklājību, augstākās izglītības ietekmi uz indivīda sociālo statusu, profesionālo izaugsmi un materiālo labklājību, iedzīvotāju izglītības līmeņa ietekmi uz valsts ekonomisko izaugsmi, sabiedrības labklājību, augstākās izglītības piedāvājuma ietekmi uz reģiona ekonomisko izaugsmi, vidējais rādītājs (5 ballu skalā) par visiem sešiem jautājumiem ir 3,7. Rezultāti apliecina, ka visi uzņēmumi visaugstāk vērtē iedzīvotāju izglītības līmeņa ietekmi uz valsts ekonomisko izaugsmi. Attiecībā uz pārējiem pieciem jautājumiem vērtējums atbilst vidējam rādītājam. Jautājumā, vai augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu sociālo statusu / profesionālo izaugsmi, mazo uzņēmumu (10–50 darbinieki) sniegtais vidējais rādītājs ir statistiski nozīmīgi augstāks nekā visā izlasē (varbūtība 95 %). Jautājumā, vai augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu materiālo stāvokli / labklājību, mikrouzņēmumu (1–9 darbinieki) sniegtais vidējais rādītājs ir statistiski nozīmīgi zemāks nekā visā izlasē (varbūtība 95 %). Kopumā mazie un vidējie uzņēmumi sniedza augstāku novērtējumu visos sešos jautājumos, t. i., 3,8, savukārt mikrouzņēmumi un lielie uzņēmumi, attiecīgi 3,6 un 3,5.

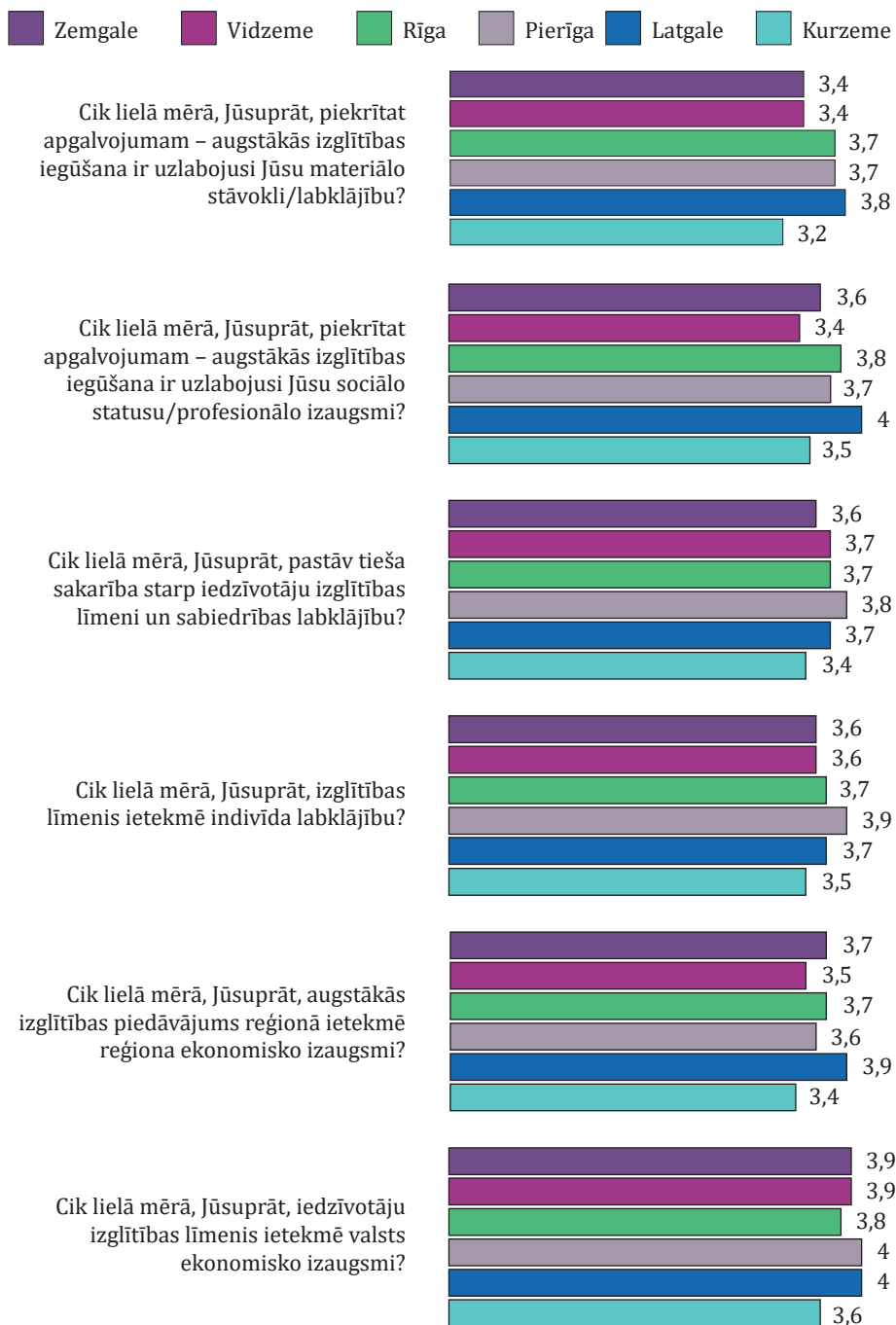


4.1.2. att. Iegūto rezultātu apkopojums par uzņēmēju sniegto vērtējumu par izglītību kā vērtību atkarībā no uzņēmuma lieluma.



4.1.2. att. Iegūto rezultātu apkopojums par uzņēmēju sniegto vērtējumu par izglītību kā vērtību atkarībā no uzņēmuma lieluma.

Analizējot uzņēmēju vērtējumu (4.1.3. att.) par izglītības ietekmi uz indivīda labklājību, augstākās izglītības ietekmi uz indivīda sociālo statusu, profesionālo izaugsmi un materiālo labklājību, iedzīvotāju izglītības līmeņa ietekmi uz valsts ekonomisko izaugsmi, sabiedrības labklājību, augstākās izglītības piedāvājuma ietekmi uz reģiona ekonomisko izaugsmi, apkopotie rezultāti liecina, ka augstākais vidējais vērtējums par visiem sešiem jautājumiem ir Latgales reģionā 3,9, tam seko Pierīgas un Rīgas reģions, vērtējums attiecīgi – 3,8 un 3,7. Vidzemes un Zemgales reģionos vērtējums ir 3,6, savukārt zemākais vērtējums ir Kurzemes reģionā – 3,4. Pārsteidzoši ir Latgales reģiona respondentu aptaujas rezultāti, kas kopumā visos sešos jautājumos uzrāda augstu vērtējumu par izglītības ietekmi gan uz indivīda, gan reģiona un sabiedrības labklājību, neskatoties uz to, ka ekonomiskie rādītāji šajā reģionā ir viszemākie, salīdzinot ar citiem valsts reģioniem.



4.1.3. att. Iegūto rezultātu apkopojums par uzņēmēju sniegto vērtējumu par izglītību kā vērtību atkarībā no reģiona, kur atrodas uzņēmums.

Turpmākajā analizē tika izmantota Spīrmena rangu korelācijas metode (4.1.1. tab.). Šī metode tiek lietota, ja datu kopa neatbilst normālsadalījumam un ja mainīgo vērtības tiek novērtētas, izmantojot ordinālo (rangu) skalu.

4.1.1. tabula

Spīrmena rangu korelācijas analīzes rezultāti

	Iedzīvotāju izglītības līmenis ietekmē valsts ekonomisko izaugsmi	Augstākās izglītības piedāvājums reģionā ietekmē reģiona ekonomisko izaugsmi	Izglītības līmenis lielā mērā ietekmē indivīda labklājību	Pastāv tieša sakarība starp iedzīvotāju izglītības līmeni un sabiedrības labklājību	Augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu sociālo statusu / profesionālo izaugsmi	Augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu materiālo stāvokli / labklājību
Iedzīvotāju izglītības līmenis ietekmē valsts ekonomisko izaugsmi	1,000	0,531**	0,601**	0,607**	0,501**	0,459**
Augstākās izglītības piedāvājums reģionā ietekmē reģiona ekonomisko izaugsmi	0,531**	1,000	0,564**	0,538**	0,546**	0,500**
Izglītības līmenis lielā mērā ietekmē indivīda labklājību	0,601**	0,564**	1,000	0,611**	0,591**	0,630**
Pastāv tieša sakarība starp iedzīvotāju izglītības līmeni un sabiedrības labklājību	0,607**	0,538**	0,611**	1,000	0,504**	0,576**
Augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu sociālo statusu / profesionālo izaugsmi	0,501**	0,546**	0,591**	0,504**	1,000	0,695**



	Iedzīvotāju izglītības līmenis ietekmē valsts ekonomisko izaugsmi	Augstākās izglītības piedāvājums reģionā ietekmē reģiona ekonomisko izaugsmi	Izglītības līmenis lielā mērā ietekmē indivīda labklājību	Pastāv tieša sakarība starp iedzīvotāju izglītības līmeni un sabiedrības labklājību	Augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu sociālo statusu / profesionālo izaugsmi	Augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu materiālo stāvokli / labklājību
Augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu materiālo stāvokli / labklājību	0,459**	0,500**	0,630**	0,576**	0,695**	1,000

Veicot Spīrmena rangu korelācijas analīzi visiem analīzei pieejamajiem jautājumiem, var secināt, ka starp analizētajiem jautājumiem pastāv statistiski nozīmīgas saistības; p vērtība katrā no korelācijām ir 0 ($p < 0,05$). Tas liecina, ka ir iespējams formulēt secinājumus par pastāvošajām saistībām starp analīzē iekļautajiem mainīgajiem. Pastāv vidēji cieša, pozitīva saistība starp respondentu atbildēm visos jautājumos. Vāja saistība (korelācijas koeficients 0,495) ir jautājumā par to, vai iedzīvotāju izglītības līmenis ietekmē valsts ekonomisko izaugsmi, un jautājumā par to, vai augstākās izglītības iegūšana ir uzlabojusi Jūsu materiālo stāvokli / labklājību. Pētījuma hipotēze, ka pastāv atšķirība viedokļos par izglītību kā vērtību un tās ietekmi uz noteiktām ekonomiskām un sociālām kategorijām (indivīda sociālo statusu un profesionālo izaugsmi, indivīda materiālo stāvokli un labklājību, sabiedrības labklājību, valsts ekonomisko izaugsmi un reģiona ekonomisko izaugsmi) atkarībā no darba devēja reģiona un uzņēmuma lieluma, apstiprinājās.

Secinājumi

1. Pasaules valstu valdības meklē rīkus, lai veicinātu mijiedarbību starp augstākās izglītības sektoru un sabiedrību kopumā. Augstākā izglītība ir galvenais rīks ekonomiskās transformācijas un konkurētspējas sekmēšanai.
2. Izglītībai bija un būs būtiska loma ekonomiskajā izaugsmē un sabiedrības labklājībā, bet atklāts ir jautājums par tās kvalitāti un indivīda izpratni. Ir būtiski, ka izglītību kā vērtību akceptē indivīds, sabiedrība un valsts. Šī problēma, kas mūsdienās skar lielāko pasaules daļu, ir aktuāla arī Latvijā.

3. Viens no izglītības pamatuzdevumiem ir ļaut cilvēkiem saprast sevi. Cilvēkiem ir nepieciešamas zināšanas un prasmes, lai kļūtu par pilnvērtīgu sabiedrības locekli un palīdzētu radīt ekonomiskās vērtības savai kopienai un valstij.
4. Šī pētījuma izstrādes gaitā novērtējums par izglītību kā vērtību tika iegūts, balstoties indivīda pašnovērtējumā par izglītības vērtību no indivīda skatpunkta un tajā, kā izglītība ietekmē indivīda sociālo statusu un profesionālo izaugsmi, indivīda materiālo stāvokli un labklājību, sabiedrības labklājību, valsts ekonomisko izaugsmi un reģiona ekonomisko izaugsmi. Katram indivīdam pašam jānonāk pie atziņas par izglītību kā vērtību, kas lielā mērā sekmē katra labklājību, profesionālo izaugsmi, sociālo statusu, lai mēs kopā nodrošinātu sabiedrības labklājību, reģionu un valsts ekonomisko izaugsmi.

Literatūra un avoti

- Adnan, A. H., Smith, E. (2001). The social functions of education in a developing country: the case of Malaysian schools and the role of Malaysian teachers. *Intercultural Education*, 12 (3). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/249003810_The_social_functions_of_education_in_a_developing_country_The_case_of_Malaysian_schools_and_the_role_of_Malaysian_teachers.
- Bužinskienė, R., Rudytė, D. (2004). *The impact of knowledge generating investment on GDP growth*. *Economics and Business*, 26 (1), pp. 9–14.
- Dragoescu, R. M. (2015). Education as a Determinant of the Economic Growth. The Case of Romania. *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 197, pp. 404–412. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815041579>.
- Dumciuviene, D. (2014). The Impact Of Education Policy To Country Economic Development. *Procedia- Scila and Behavioral Sciences*, 19 (1), 2427–2436.
- Fisher R, Francis R, Thomas A. (2017). Stakeholders Conceptions of Value in Higher Education. *Conference: Society for research in Higher Education*. At: Celtic Manor, Newport, South Wales, UK.
- Hamdan, A., Sarea, A., Khamis, R., et. al. (2020). A Casuality Analysis of the Link Between Higher Education and Economic Development: Empirical Evidence. *Heliyon*, 6 (6). Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020308902>.
- Idrisa, F., Hassana, Z., Ya'acoba, A. et. al. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 59, pp. 443–450. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/81145809.pdf>.
- Kankovskaya, A. R. (2016). Higher Education for Sustainable Development: Challenges in Russia. *Procedia CIRP*, 48, 449–453. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221282711630124X>.

- Marginson, S. (2010). Higher Education in the Global Knowledge Economy. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 6962–6980. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.05.049.
- Ozturk, I. (2008). The Role of Education in Economic Development: A Theoretical Perspective. *Journal of Rural Development and Administration*, Vol. XXXIII. DOI: 10.2139/ssrn.1137541.
- Passaro, R., Quinto, I., Thomas, A. (2016). The Impact of Higher Education on Entrepreneurial Intention and Human Capital. *Journal of Intellectual Capital*, 19 (1), pp. 135–156. Retrieved from <https://fardapaper.ir/mohavaha/uploads/2019/07/Fardapaper-The-impact-of-higher-education-on-entrepreneurial-intention-and-human-capital.pdf>.
- Pillay, P. (2011). *Higher Education and Economic Development: Literature Review*. Cape Town: Centre of Higher Education Transformation.
- Rivza, B., Bikse, V., Brence, I. (2015). Evaluation of Higher Education Study Programms and their Trends as Drivers of Regional Growth. *Procedia Economics and Finance*, 26, 643–650. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567115008047>.
- Truong, T. H., Ogawa, K. (2021). Educational expansion and the economic value of education in Vietnam: An instrument-free analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 2. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100025.
- Xing, Y., Hu, Y., Zhou, J. Z. (2021). Higher Education and Family Background: Which Really Matters to Individual's Socioeconomic Status Development in China. *International Journal Of Educational Development*, 81, 1–9. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059320304934>.
- Zaleniene, I., Pereira, P. (2021). Higher Education for Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2 (2), 99–106. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666683921000195>.
- Zaman, K. (2015). Quality guidelines for Good Governance in Higher Education Across the Globe. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 1 (1), 1–7. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405883116000022>.
- Falch T., Iversen J., Nyhus O., Strøm B. (2022). Quality measures in higher education: Norwegian evidence. *Economics of Education Review*, 87. DOI: 10.1016/j.econedurev.2022.102235.
- Wright, E., Wei, H. (2020). The changing value of higher education as a currency of opportunity. *Asian Education and Development Studies*. DOI: 10.1108/AEDS-08-2019-0120.

4.2.

Augstākās izglītības vērtība cilvēkkapitāla veidošanā

Lektore *Mg. paed.* Vija Melbārde, Vidzemes Augstskola

levads

Mūsdienu globālās sabiedrības transformāciju un attīstību nosaka zināšanu ekonomika ar augsto tehnoloģiju ražošanu, zinātnietilpīgiem pakalpojumiem, produktivitātes pieaugumu un gudru resursu izmantošanu, nodrošinot gan uzņēmumu, gan reģionu un nacionālo ekonomiku konkurētspēju. Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2021.–2027. gadam nosaka stratēģiskos mērķus un attīstības virzienus, kur ievērots līdzsvarotas reģionu attīstības princips un kā viens no prioritārajiem attīstības virzieniem tiek noteikta zināšanu sabiedrības izveide (Saeima, 2020). Zināšanu ekonomikas attīstības pamatnosacījums ir cilvēkkapitāls. “Cilvēkkapitāls ir indivīda un visas sabiedrības spējas un prasmes, kas ir galvenais ekonomiskās labklājības un produktivitātes dzinējspēks. Cilvēkkapitāla attīstība iespējama, nodrošinot labu veselību, uzturot pieprasītas prasmes un spējas, bet cilvēkkapitāla vērtība darba tirgū parādās kā produktīva nodarbinātība, kas tiek attīstīta ar izglītību dzīves sākumposmā un ar investīcijām karjeras vidusposmā” (*World Economic Forum*, 2020, 21). Zināšanu sabiedrības izveidei nepieciešama visas izglītības sistēmas transformācija, tajā skaitā – arī augstākajā izglītībā.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot augstākās izglītības vērtību cilvēkkapitāla veidošanā Latvijas uzņēmēju skatījumā, kas kalpotu par pamatu rekomendāciju izstrādei cilvēkkapitāla pilnveides rīcībpolitikai nacionālā, reģionālā un vietējā līmenī.

Pētījuma mērķa sasniegšanai definēti darba uzdevumi: (1) aplūkot cilvēkkapitāla teorētisko konceptu un tā attīstību; (2) analizēt Latvijas situāciju cilvēkkapitāla veidošanā izglītības kontekstā, izmantojot starptautiskā novērtējuma indeksus un augstāko izglītību raksturojošos statistikas datus; (3) veikt empīrisko izpēti, noskaidrojot uzņēmēju viedokli par pašreizējo Latvijas augstākās izglītības piedāvājumu, tā atbilstību darba tirgus prasībām, ļaujot apzināt augstākās izglītības vērtību uzņēmēju skatījumā, lai izstrādātu rekomendācijas rīcībpolitikai cilvēkkapitāla pilnveides jomā.

Pētījuma jautājums – kāda ir augstākās izglītības vērtība cilvēkkapitāla veidošanā Latvijas uzņēmēju skatījumā.

Autore izmantoja monogrāfisko metodi, veicot teorētiskās literatūras izpēti cilvēkkapitāla koncepta attīstības aspektu noskaidrošanai. Statistikas datu analīzes metode tika lietota, analizējot Latvijas cilvēkkapitāla situāciju, starptautiskos reitingus un augstāko izglītību raksturojošos statistikas datus.

Latvijas augstākās izglītības piedāvājuma novērtēšanai un augstākās izglītības vērtības apzināšanai uzņēmēju tvērumā tika izmantota uzņēmēju aptauja. Empīriskā izpēte ietvēra datu analīzi un vizualizāciju. Pētījums aptver visu Latviju. Pētījuma novitāte ir fakts, ka augstākās izglītības vērtības izpēte uzņēmēju skatījumā līdz šim nav veikta.

Izglītības vērtības izpētes nodrošināšanai tika veikta Latvijas uzņēmēju aptauja, kurā piedalījās 328 uzņēmēji, no kuriem 52,4 % pārstāvēja Rīgas uzņēmumus, 11,9 % – Kurzemi, 7,9 % – Latgali, 7,3 % – Pierīgu, 13,4 % – Vidzemi, 7 % – Zemgali. No visiem aptaujātajiem vairāk nekā 76 % pārstāvēja uzņēmumus, kas strādā pilsētās. Analizējot datus par uzņēmumu darbinieku skaitu un 2021. gada apgrozījumu, jāsecina, ka puse aptaujāto uzņēmēju pārstāv mikrouzņēmumus, 20 % – mazos, 17 % – vidējos, 13 % – lielos uzņēmumus. Respondentu sadalījums pēc izglītības līmeņa parāda, ka lielākajai daļai uzņēmēju ir augstākā izglītība (trešdaļai ir maģistra grāds) un tikai 1/5 aptaujāto nav iegūta augstākā izglītība. Dzimumu skatījumā 58,4 % respondentu bija sievietes. Iegūtie pētījuma dati tiks izmantoti augstskolu darbā studiju procesa satura pilnveidei uzņēmējdarbības vadības un ekonomikas studiju programmās bakalaura un maģistra līmenī, tiks izstrādātas rekomendācijas pētījumā iesaistīto reģionu ricībpolitikas veidotājiem.

Cilvēkkapitāla koncepts un tā attīstība uzņēmējdarbībā

Mūsdienu ekonomistu uzskati par ekonomikas attīstību ietekmējošiem faktoriem pamatā balstās kapitāla teorijā, aplūkojot daudzveidīgus ekonomikas policentriskas attīstības modeļus. Viens no modeļiem kā galvenos attīstības faktoros uzsver sociālo kapitālu, nodarbinātību un cilvēkkapitālu, kas mijiedarbībā ar sociālajiem un migrācijas procesiem, pārmaiņām ražošanā, sociālo klimatu un publisko pārvaldi nosaka reģiona kā valsts ekonomikas pamata attīstību (*Maheran, Haslina, Filzah, & Norezam, 2011*). Autori par galveno ietekmējošo faktoru uzskata cilvēkkapitālu, uzsverot izglītības iestāžu nozīmi reģionā izglītotu cilvēku piesaistē. Pētījumi par investīciju nozīmi cilvēkkapitāla veidošanā pilsētu un lauku teritorijās (*Hammond & Thompson, 2008*), reģionālo attīstību ietekmējošiem faktoriem, tajā skaitā investīcijām (*Gennaioli, La Porta, Lopez de Silanes, & Shleifer, 2012; Growiec, 2010*), pierāda, ka cilvēkkapitāls ir noteicošais ekonomikas izaugsmi ietekmējošais faktors, ko savukārt ietekmē arī kultūrvēsturiskie, reliģiskie procesi (*Acemoglu, Gallego, & Robinson, 2014*). Latvijas pētnieki (*Lentjušenkova, Stankeviča, & Lapiņa, 2018; Igaune, 2012; Bikse, 2011; Ore & Melbārde, 2016*) atbalsta kapitāla teoriju, uzsverot cilvēkkapitāla un sociālā kapitāla nozīmīgumu.

Jēdzienu “cilvēkkapitāls” ekonomikā sāka lietot 20. gadsimta otrajā pusē, ar to formālajā izglītībā saprotot gan iedzimtās, gan dzīves laikā (tikai formālajā izglītībā) iegūtās zināšanas un prasmes, kas izmantojamas darba procesā nolūkā gūt ienākumu (*Shultz, 1961*). Ekonomikas attīstības gaitā

cilvēkkapitāla koncepta saturs tika paplašināts, kā būtisku raksturlielumu ietverot investīcijas – izdevumus apmācībai un praktiskajai sagatavošanai darbam, veselības aprūpei, migrācijai un komerciālās informācijas ieguvei (Shultz, 1961; Becker, 1993; Zainudin Bin Hasan & Mokhta, 2013). Cilvēkkreursu vadības teorētiķis M. Armstrongs uzskata, ka cilvēkkapitāls kopā ar sociālo kapitālu un organizācijas kapitālu veido intelektuālo kapitālu – uzkrātās zināšanas un zināšanu plūsmu organizācijā – un ir nemateriāls resurss (Armstrong & Teylor, 2014). Mūsdienās zinātnieku vidū valda vienots uzskats, ka cilvēkkapitāla attīstība var notikt tikai ciešā mijiedarbībā ar sociālo kapitālu – tas ir attiecību kopums, kas veidojas starp saimnieciskajiem subjektiem un nodrošina zināšanas un to pārnesi (Igaune, 2012). Ekonomikas teorijā patlaban dominē viedoklis, ka cilvēkkapitāls bez iepriekš minētā ietver daudzveidīgus raksturlielumus – plašs personības īpašību loks, pasaules uzskata nostādnes, vērtību un attieksmju kopums, kas var tieši ietekmēt ražošanas darbības rezultātus. Jaunākajos pētījumos cilvēkkapitāls tiek skatīts no nepieciešamo kompetenču aspekta, kā galveno komponenti akcentējot uzņēmējspēju, ko iespējams transformēt uzņēmējdarbībā (Lapiņa & Aramina, 2011; Bikse, 2007). Uzņēmējspēja ietver pārvaldības kompetenci, zināšanas un prasmes, personas kompetenci, sociālo kompetenci, uzņēmīguma īpašības (Bikse, 2011).

Izglītība ir cilvēkkapitāla koncepta svarīgākais elements, jo tā sagatavo cilvēku inovāciju radīšanai (Maheran et al., 2011; Gennaioli et al., 2012). Mūsdienās globalizētajā pasaulē notiek straujas pārmaiņas, nenoteiktības apstākļos cilvēki saskaras ar milzīgu informācijas apjomu, un tas prasa pilnīgi citas zināšanas un prasmes, tāpēc jāmainās arī izglītības sistēmai – tai jāgatavo cilvēki darba dzīvei, kas būs nepatraukts mācīšanās process un gatavība mainīt sevi un savu domāšanu (Harari, 2020). Īpaša nozīme cilvēkkapitāla veidošanā nākotnē būs augstākajai izglītībai un tās saturam, kam jābūt vērstam uz studentiem, uzsverot radošuma veidošanu, kas ļautu ne tikai izdzīvot, bet arī attīstīties sagaidāmo pārmaiņu un izaicinājumu apstākļos (Davidson, 2017).

Izglītības finansēšana ir būtisks elements cilvēkkapitāla attīstības nodrošināšanā, kļūstot par kopējo ieguldījumu visas nācijas attīstībā un sniedzot iespēju katram indivīdam iegūt izglītību gan formālā, gan neformālā veidā (Zainudin Bin Hasan & Mokhta, 2013). Laba izglītība veido un attīsta cilvēkkapitālu, spēj nodrošināt ekonomisko izaugsmi un palielināt iedzīvotāju ienākumus un labklājību. Augstākās izglītības iestāžu darbībai ir pozitīva tiešā un netiešā ietekme uz reģiona attīstību, arī reģiona tēlu un tā pievilcību – ienākumu radīšana, darba vietu radīšana, reģiona sociālā profila pilnveidošana (Mavri, Angelis & Dimaki, 2018).

Apkopojot cilvēkkapitāla traktējumus, ir jāakcentē, ka cilvēkam jāpiemīt daudzveidīgām kompetencēm, kas nodrošina gudru sociālekonomisko rīcību. Mūsdienās cilvēkkapitāla koncepta kontekstā tiek lietots jēdziens “viedi cilvēki” (*smart people*), kurus raksturo četras pamatdimensijas – izglītībā un pieredzē iegūtās kompetences, atvērtība idejām un uzņēmīgums, spēja veidot

sociālās attiecības, aktīva rīcība uzņēmējdarbībā un sabiedrībai nozīmīgās aktivitātēs (Melbārde & Ore 2017).

Cilvēkkapitāla attīstība. Latvijas situācijas novērtējums

Situāciju cilvēkkapitāla veidošanā un attīstībā Latvijā tiešā un pastarpinātā veidā raksturo Latvijas vieta jaunākajos starptautiskajos novērtējumos. Starptautiskais vērtējums vienlaikus raksturo arī Latvijas izglītības sistēmu, tajā skaitā augstāko izglītību.

Apvienoto Nāciju attīstības programmas (*UNDP*) izveidotais tautas attīstības indekss (*Human Development Index, HDI*) novērtē ilgtermiņa progresu trīs cilvēces attīstības pamatdimensijās – ilgs un veselīgs mūžs, piekļuve zināšanām un pienācīgs dzīves līmenis. Latvijas *HDI 2022* vērtība 2021. gadam ierindo valsti ļoti augstā tautas attīstības kategorijā – 39. vietā no 191 apsekotās valsts (*UNDP, 2022*). Salīdzinot ar iepriekšējo gadu, Latvija reitingā ierindojusies divas vietas zemāk, kas signalizē arī par zināmu progresu trūkumu izglītības komponentēs (*UNDP, 2022*). Globālās konkurētspējas indekss (*GKI; Global Competitiveness Index, GCI*) balstīts 12 pilāros, kas nosaka valsts globālo konkurētspēju. Valstis ir iedalītas piecās grupās atkarībā no to attīstības pakāpes, Latvija ir 54. vietā (Ekonomikas ministrija, 2018). *GKI* ietver divus pilārus, kas raksturo augstāko izglītību un inovācijas. Augstākā izglītība un apmācība 2017.–2018. gadā Latvijā novērtēta ar 42. vietu (Igaunija – 19. vietā, Lietuva – 29. vietā), savukārt inovāciju jomā Latvija ir vēl zemāk – 83. vietā (Igaunija – 30. vietā, Lietuva – 41. vietā), kas ilgtermiņā signalizē par problēmām inovāciju radīšanā.

Starptautiskā vadības attīstības institūta (*IMD*) ikgadēji publicētajā “Pasaulē konkurētspējas reitingā 2023” (*World Competitiveness Ranking 2023*) Latvija 63 valstu vidū ir ierindojusies 51. vietā (Igaunija – 26. vietā, Lietuva – 32. vietā), pasliktinot savu vietu par 16 pozīcijām, salīdzinot ar 2022. gadu (*International Institute for Management Development, 2023*). Reitinga kritumu galvenokārt noteica ģeopolitiskie faktori, kas saistīti ar Krievijas izraisītā kara Ukrainā sekām. Pārskatā ziņojumā ir akcentēti arī pozitīvie, konkurētspēju veicinošie aspekti – salīdzinoši augstais ārvalstu investīciju līmenis un kvalificētais darbaspēks.

Eiropas Komisijas veidotajā “Digitālās ekonomikas un sabiedrības indeksā (*Digital Economy and Society Index DESI*) 2022” Latvija ierindojusies 17. vietā (Igaunija – 9. vietā, Lietuva – 14. vietā) 27 ES valstu vidū (*European Commission, 2022*). *DESI* indekss tiek veidots četrās galvenajās jomās: cilvēkkapitāls; savienojamība; digitālo tehnoloģiju integrācija; digitālie publiskie pakalpojumi. Virs ES vidējā līmeņa Latvijas rezultāti ir tikai digitālo pakalpojumu jomā. Cilvēkkapitāla ziņā Latvijas sniegums ir zemāks par ES vidējo rādītāju, 27 ES valstu vidū ierindojoties 18. vietā, kas kopumā ir nopietns drauds Latvijas darbaspēka konkurētspējai.

Jaunākajā Eiropas Komisijas Eiropas inovācijas rezultātu 2023. gada pārskatā (*European Innovation Scoreboard 2023*) Latvija 27 ES valstu vidū atrodas tikai 25. vietā. Lai gan Latvija pieskaitāma pieticīgo inovatoru valstu grupai un uzrāda salīdzinoši zemu inovācijspēju, tomēr kopumā pēdējo divu gadu laikā Latvijas rādītāji ir uzlabojušies, galvenokārt pateicoties zinātnē un tehnoloģiju jomā nodarbināto skaita pieaugumam (Ekonomikas ministrija, 2023).

Pasaules intelektuālā īpašuma organizācijas veidotajā "Globālajā Inovāciju indeksā 2023" (*The Global Innovation Index 2023*) Latvija ir ierindojusies 37. vietā (Igaunija – 16. vietā, Lietuva – 34. vietā) 132 pasaules valstu vidū, uzlabojot savu vietu par četrām pozīcijām, salīdzinot ar iepriekšējo gadu (*World Intellectual Property Organization, 2023*). Latvija tirgus attīstībā ierindojas tikai 61. vietā, zināšanu un tehnoloģiju rezultātos – 49. vietā, cilvēkkapitāla un pētniecības jomā – 43. vietā. Cilvēkkapitāla un pētījumu apakšindeksā tiek uzsvērti zemie izdevumi izglītībai kopumā, kā arī pētniecībai un attīstībai, nepietiekamais zinātnieku un inženierzinātnju absolventu skaits, zemie augstskolu reitingi.

Nopietns indikators, kas raksturo situāciju augstākajā izglītībā un zinātnē Latvijā, ir ikgadējais Ārvalstu investīciju padomes Latvijā (*FICIL – Foreign Investors Council in Latvia*) sentimenta indekss (ārvalstu investīciju vides indekss), kas analizē investīciju klimatu Latvijā. Ārvalstu investīciju vides indeksu *FICIL* pirmo reizi izveidoja 2015. gadā. Izglītības un zinātnes kvalitāte 2022. gadā palikusi iepriekšējā gada relatīvi zemajā līmenī (vērtējums 2,9 no 5 ballēm). Uzņēmēji norāda uz reformu prioritātēm, akcentējot, ka nepieciešama cilvēkkapitāla attīstība: "Mums ir vajadzīgi gudri, izglītoti cilvēki, kas palīdzētu celt mūsu valsti" (*FICIL, 2023*). Pētījums parāda, ka Latvijas izglītības sistēmā jāpilnveido izglītības saturs un standarti, lai nodrošinātu ar nākotnes darbaspēku, priekšplānā izvirzot pētniecību, attīstību un inovācijas, kas tiešā veidā skar augstāko izglītību.

Starptautiskos novērtējumus cilvēkkapitāla jomā papildina statistikas dati par Latvijas iedzīvotāju augstākās izglītības apguves līmeņiem un izdevumiem pētniecībai un attīstībai. Viens no cilvēkkapitāla kvalitāti raksturojošiem aspektiem ir iedzīvotāju īpatsvars ar augstāko izglītību un zinātnes doktora grādu (4.2.1. tab.).

4.2.1. tabula

Vismaz 18 gadu vecu pastāvīgo iedzīvotāju īpatsvars ar augstāko izglītību vai zinātnes doktora grādu Latvijā un reģionos (atbilstoši robežām 2023. gada sākumā), % (Centrālā statistikas pārvalde, 2023a)

Gads	2000	2011	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Latvija	14,8	24,0	28,9	29,4	29,8	30,4	30,9	31,5
Rīgas statistiskais reģions	23,7	33,0	38,7	39,1	39,4	40,0	40,3	40,6
Pierīgas statistiskais reģions	13,5	25,5	30,9	31,8	32,4	33,4	34,1	35,1
Vidzemes statistiskais reģions	9,3	16,9	20,7	21,2	21,6	22,1	22,6	23,2
Kurzemes statistiskais reģions	9,7	17,4	21,1	21,8	22,1	22,5	22,9	23,6
Zemgales statistiskais reģions	10,4	18,0	21,8	22,2	22,5	22,9	23,4	23,9
Latgales statistiskais reģions	10,1	17,6	21,7	22,0	22,3	22,7	23,1	23,6

Latvijā kopumā augstāko izglītību ieguvušo skaits 22 gadu laikā ir dubultojies, un tas apliecina zināšanu ekonomikā cilvēkkapitālam nepieciešamo daudzveidīgo kompetenču apguvi un pilnveidi. Tāda pati tendence vērojama reģionos, tomēr augstskolas izglītību ieguvušo īpatsvara ziņā ir izveidojusies plaisa starp Rīgas un Pierīgas reģioniem un pārējo Latviju – 2022. gadā Rīgas statistikas reģionā tie bija 40,6 %, Pierīgas statistikas reģionā – 35,1 %, savukārt pārējos reģionos tikai virs 23 % (Centrālā statistikas pārvalde, 2023a). Viszemākais augstskolu beidzēju un zinātnes doktora grādu ieguvušo īpatsvars ir Vidzemes reģionā. Dati liecina, ka augstākās izglītības nodrošināšana, arī augstskolu pastāvēšana, ir būtiska reģioniem gan cilvēkkapitāla veidošanā, gan saglabāšanā un piesaistē. Cilvēkkapitālu raksturojošs rādītājs ir arī Latvijas iedzīvotāju sadalījums pēc iegūtās augstākās izglītības līmeņa (4.2.2. tab.).

Iedzīvotāju skaits 15 un vairāk gadu vecumā pēc augstākā sekmīgi iegūtā izglītības līmeņa reģionos 2022. gada sākumā (pēc administratīvi teritoriālās reformas 2021. gadā) (Centrālā statistikas pārvalde, 2023b)

	Pirmā līmeņa profesionālā augstākā izglītība (koledža) (ISCED 5. līmenis)	Bakalaura grāds (ieskaitot profesionālo); otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība ar studiju ilgumu 3–4 gadi (ISCED 6. līmenis)	Maģistra grāds (ieskaitot profesionālo); otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība ar studiju ilgumu 5 gadi (ISCED 7. līmenis)	Zinātnes doktora grāds (ISCED 8. līmenis)
Latvija	34 832	137 626	297 790	7723
Rīgas statistiskais reģions	10 321	53 439	133 090	4462
Pierīgas statistiskais reģions	7479	31 144	64 893	1786
Vidzemes statistiskais reģions	4108	10 464	19 623	258
Kurzemes statistiskais reģions	5025	14 134	25 205	275
Zemgales statistiskais reģions	3810	13 736	25 258	532
Latgales statistiskais reģions	4089	14 709	29 721	410

Latvijā 2022. gadā no augstskolu absolventiem vislielāko īpatsvaru veidoja maģistra grādu un otrā līmeņa augstāko izglītību ieguvušie (studiju ilgums – pieci gadi) – 62,3 %, bakalaura grādu un otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību ieguvušie (studiju ilgums – 3–4 gadi) – 28,8 %, koledžas absolventi – 3,3 %, tikai 1,6 % ieguvuši zinātnes doktora grādu. Reģionu skatījumā vislielākais skaits Latvijas augstskolu absolventu ir Rīgā un Pierīgā, kur koncentrējas gandrīz puse Latvijas iedzīvotāju, lielākā daļa ekonomiski aktīvo uzņēmumu, ir kultūras un izglītības centrs: 80,9 % zinātnes doktora grādu ieguvušie; 61,5 % bakalaura grādu un otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību ieguvušie (studiju ilgums – 3–4 gadi), 66,5 % maģistru un otrā līmeņa augstāko izglītību ieguvušie (studiju ilgums – pieci gadi), 51,1 % koledžu absolventu.

Lielo doktoru īpatsvaru Rīgā un Pierīgā varētu skaidrot ar lielo augstskolu skaita koncentrāciju Rīgā, kur akadēmiskajā darbā nepieciešams zinātnes doktora grāds. Latgales un Zemgales reģionā ir vairāk zinātnes doktora grādu ieguvušo, kas arī, iespējams, pamatojams ar ilgstošu lielo universitāšu darbību. Vismazākais augstskolu beidzēju skaits, izņemot koledžas absolventus, ir Vidzemē, kur vēsturiski nav atradusies augstskola, bet to varētu skaidrot arī ar vismazāko iedzīvotāju skaitu reģionā. Viens no galvenajiem faktoriem, kas nodrošina pilnvērtīgu cilvēkkapitāla sagatavošanu un pilnveidi, ir izdevumi pētniecībai un attīstībai augstākās izglītības sektorā (4.2.3. tab.).

4.2.3. tabula

Izdevumi pētniecības un attīstības (P&A) darbiem augstākajā izglītībā un to finansējums (2017–2021), milj. eiro (Centrālā statistikas pārvalde, 2023c)

Gads	2017	2018	2019	2020	2021
Augstākās izglītības sektors	64,40	97,50	107,00	104,60	110,40
Uzņēmumu finansējums augstākās izglītības sektorā	3,80	4,10	4,90	6,70	6,80
Valsts finansējums augstākās izglītības sektorā	40,30	45,20	52,70	57,30	64,70
Augstskolu finansējums	3,40	3,40	3,30	3,50	5,50
Ārvalstu finansējums augstākās izglītības sektorā	16,90	44,80	46,10	37,10	33,40

Izdevumi augstākajai izglītībai 2021. gadā, salīdzinot ar 2017. gadu, ir pieauguši par 71 %, no kuriem 2022. gadā 58,6 % bija valsts finansējums, 30,2 % – ārvalstu investīcijas. Augstākās izglītības sektorā no kopējā finansējuma vietējie uzņēmēji nodrošina tikai 6,2 %, kas ir nepietiekami, ņemot vērā augstskolu potenciālu un iespējamo atdevi uzņēmējdarbības atbalstam. 2022. gadā augstskolas finansējumu kopumā ir piesaistījušas vairāk, bet tas ir pieticīgs – tikai 5 %. Arī Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) izglītības pārskats “*Education at a Glance 2022*”, analizējot situāciju Latvijas augstākajā izglītībā, norāda salīdzinoši zemo finansējumu – izdevumi augstākajai izglītībai veido 1,3 % no IKP (OECD valstīs – 1,5 %), izdevumi vienam studentam – 12 186 ASV dolāri – ir zem OECD vidējā līmeņa (OECD, 2022). No kopējiem izdevumiem augstākajai izglītībai un pētniecībai Latvijas augstskolās tiek atvēlēti 24 %, kas ir par 5 % mazāk nekā vidēji OECD valstīs (OECD, 2022).

Cilvēkkapitāla starptautiskie reitingi un statistikas datu analīze cilvēkkapitāla attīstības kontekstā parāda, ka Latvijas augstākās izglītības telpā nepieciešamas pārmaiņas, tāpēc ir svarīgs uzņēmēju viedoklis, kas palīdzētu novērtēt esošo situāciju un iezīmētu iespējamās pārmaiņu virzienus.

Latvijas augstākās izglītības piedāvājums uzņēmēju skatījumā

Aptaujas jautājumi uzņēmējiem tika grupēti divās daļās – augstākās izglītības pašreizējā piedāvājuma novērtējums un nākotnes skatījums uz nepieciešamajām pārmaiņām augstākajā izglītībā.

Uzņēmēji visaugstāk novērtē un sagaida no darba ņēmējiem ar augstāko izglītību profesionālās zināšanas un kompetenci nozarē, sagatavotības atbilstību kvalifikācijai. Uzņēmēji uzsvēr arī noteiktus personības aspektus, ko jāveido augstskolā – atbildības sajūtu, godprātīgu attieksmi pret darbu un kvalitāti, centību un motivāciju darbam. Uzņēmēji sagaida, ka augstskolu absolventi būs apveltīti ar loģisko un kritisko domāšanu, spēju analizēt, prasmi strādāt komandā un toleranci, kā arī iniciatīvu, spēju ģenerēt jaunas idejas un radīt inovācijas. Dažiem respondentiem ir pārspīlētas ekspektācijas attiecībā uz darba ņēmējiem pēc augstskolas beigšanas – tiek prasīts viedums un eksperta līmeņa zināšanas, kas tomēr pa spēkam būs tikai pieredzes bagātiem profesionāļiem.

Analizējot aptaujas datus, jāsecina, ka daļai uzņēmēju ir inerta attieksme augstākās izglītības piedāvājuma novērtējumā, norādot, ka viņi neko negaida vai arī nezina, ko gribētu sagaidīt no augstskolu beidzējiem. Augstākās izglītības piedāvājums uzņēmēju skatījumā kopumā atbilst darba tirgus prasībām (vidējais vērtējums piecu ballu sistēmā – 3,26), kas zināmā mērā pārsteidz, ja ņemam vērā sabiedrībā un publiskajā telpā valdošo skepsi par augstskolu sagatavoto speciālistu zemo kvalifikāciju, turklāt 44,74 % uzņēmēju augstākās izglītības jomā iegūto izglītību vērtē apmierinoši, savukārt 39,47 % – labi un ļoti labi. Uzņēmējas sievietes absolventus vērtē augstāk nekā uzņēmēji vīrieši (3,33 un 3,19), kas, iespējams, skaidrojams ar to, ka sieviešu uzņēmēju īpatsvars ar augstāko izglītību ir lielāks, tāpēc viņas spēj novērtēt izglītības ieguvumus.

Reģionālā skatījumā visaugstāko vērtējumu sniedz Pierīgas, Latgales un Zemgales uzņēmēji, kuru vērtējums ir virs vidējā rādītāja (attiecīgi 3,43, 3,34 un 3,31), zemāk augstākās izglītības nozīmi darba tirgu vērtē Rīgā (3,25), Kurzemē (3,24) un Vidzemē (3,05). Augstāk izglītību novērtē uzņēmēji ar bakalaura grādu (3,46), savukārt viszemāk – uzņēmēji bez augstākās izglītības. Novērtējumu ietekmē arī uzņēmuma, ko pārstāv respondenti, lielums – jo lielāks strādājošo skaits uzņēmumā, jo augstāks novērtējums. Visvairāk augstākās izglītības piedāvājumu novērtē vidējie (250–499 strādājošie) un mazie (50–249 vairumtirdzniecībā strādājošie) uzņēmēji, attiecīgi vidējais vērtējums ir 3,53 un 3,38. Tas varētu būt saistīts ar nepieciešamību pēc specifiskām profesionālām zināšanām un prasmēm, personības kompetencēm, ko tomēr uzņēmējdarbībai nepieciešamajā apjomā var nodrošināt tikai augstskolas izglītība. To apstiprina ar būvniecības nozari (vidēji – 3,46), ieguves rūpniecību (3,33) un (3,30) saistīto uzņēmēju novērtējums, kas ir nozares ar lieliem ražošanas apjomiem un arī strādājošo skaitu.

Komentējot vērtējumu augstākās izglītības piedāvājumam darba tirgū, uzņēmēji norāda galvenās problēmas: valsts plānošanas problēmas – augstākās izglītības finansēšana nav balstīta tautsaimniecībā, un augstākās izglītības radītais piedāvājuma pārpalikums atsevišķās nozarēs rada nesabalansētu darba tirgus piedāvājumu un pieprasījumu pēc augstskolu absolventiem, kā rezultātā augstākā izglītība netiek novērtēta un zināšanas un potenciāls netiek pilnvērtīgi izmantots; Latvijas augstākā izglītība ir pārāk akadēmiska, tai ir minimāla saikne ar darba vidi, tā lēni reaģē uz darba tirgus pieprasījumu, mācībspēki neorientējas darba tirgū un praksē; augstskolas nespēj piedāvāt jaunāko tehnisko nodrošinājumu, mācībspēkus – nozares profesionāļus; jauno IT tehnoloģiju nepietiekama izmantošana studiju procesā.

Neskatoties uz to, ka uzņēmēji saskata augstākās izglītības ieguvumus un novērtē tās nozīmi uzņēmējdarbībā, pārdomas izraisa vairuma uzņēmēju nevēlēšanās finansēt savu darbinieku tālāko izglītību – tikai 27,74 % uzņēmēju to gatavi darīt, vairāk nekā 58 % nav gatavi ieguldīt, savukārt pārējie – tikai ar nosacījumiem. Kopējā tendence galvenokārt nav atkarīga ne no uzņēmuma lieluma, ne pārstāvētas nozares. Izņēmumi ir IKT nozare un ar valsts pārvaldi un aizsardzību saistītie uzņēmēji, kuri gatavi finansēt (attiecīgi 36 % un 56 % respondentu), kas saistāms gan ar augstāko izglītību kā obligātu prasību, gan nepieciešamību pēc plaša spektra zināšanām, prasmēm un kompetencēm, kas nepārtraukti mainās. Arī uzņēmēju pašu iegūtās augstākās izglītības līmenis būtiski neietekmē vēlmi ieguldīt savos darbiniekos, vienīgi respondenti ar zinātnes doktora grādu (50 %) gatavi ieguldīt vairāk, novērtējot darbinieku izglītošanas ieguvumus biznesam, ko nevar teikt par uzņēmējiem bez augstākās izglītības – tikai 20 % gatavi finansēt augstākās izglītības ieguvu darbiniekiem. Analizējot respondentu viedokļus reģionu kontekstā, vairāk gatavi iesaistīties darbinieku finišēšanā ir Pierīgas reģiona (38 %), Kurzemes (33 %) un Latgales (31 %) reģiona uzņēmēji, pārējo reģionu pārstāvji – ievērojami mazāk.

Augstākās izglītības saturā ļoti būtisks ir teorētisko zināšanu un praktisko iemaņu līdzsvars, kas atspoguļojas iegūtās izglītības kvalitātēs darba vietā. Teorētisko zināšanu un praktisko iemaņu līdzsvaru respondenti vērtē apmierinoši (vidējais vērtējums – 3, vērtējums skalā 1–5), augstāks vērtējums ir uzņēmējiem vīriešiem. Uzņēmēju izglītības līmenis neietekmē vērtējumu, visās grupās ir nebūtiskas atšķirības, bet vērtējumu ietekmē uzņēmuma lielums – jo mazāks ir tajā strādājošo skaits, jo zemāks novērtējums, kas varētu būt izskaidrojams ar ierobežotām iespējām veikt papildu praktisko apmācību darba vietā. Latgales un Zemgales uzņēmēju vērtējums ir virs vidējā apmierinātības rādītāja. Aplūkojot uzņēmēju apmierinātību ar teorētisko un praktisko iemaņu līdzsvaru no pārstāvētās nozares skatpunkta, vairāk apmierināti ir uzņēmēji, kuri pārstāv ieguves rūpniecību un karjeru izstrādi (vidējais rādītājs – 3,33), elektroenerģijas, gāzes, siltumapgādes, kondicionēšanas (vidējais rādītājs – 3,33), operācijas ar nekustamo īpašumu (vidējais rādītājs – 3,7), veselības un sociālās aprūpes (vidējais rādītājs – 3,31) nozari.

Viena no Latvijas ekonomikas problēmām jau ilgstoši ir zema inovāciju līmenis. Pētījums parāda, ka uzņēmēji jauno speciālistu atvērtību jaunām idejām un inovāciju spēju vērtē intervālā starp viduvēji un labi (vidējais vērtējums – 3,42), sievietes uzņēmējas to vērtē nedaudz augstāk. Aptaujas dati ļauj secināt, ka visaugstāk jauno darba ņēmēju inovācijas spēja tiek novērtēta Latgales (3,6), Pierīgas (3,57) un Rīgas (3,55) uzņēmēju vidū. Pierīgas un Rīgas uzņēmēju vērtējumu varētu skaidrot ar lielo augstskolu un arī absolventu skaitu, kuri konkurē par darba vietām ekonomiski attīstītākajos Latvijas reģionos ar augstāku darba samaksu, kā rezultātā uzņēmējiem ir iespējas iegūt labāk sagatavotu darbaspēku. Inovāciju spējas novērtējums, iespējams, saistās arī ar reģionu augstskolu studiju programmu atbilstību vietējā darba tirgus prasībām un to nodrošināto kvalitāti, ar ko varētu skaidrot Latgales uzņēmēju salīdzinoši augsto novērtējumu augstskolu beigušajiem speciālistiem. Vidzemes uzņēmēji augstskolu beidzēju inovāciju spēju vērtē virs vidējā rādītāja valstī (3,46), Zemgales vērtējums ir tuvu vidējam rādītājam (3,41), savukārt viszemākais novērtējums augstskolu absolventu inovāciju spējai ir Kurzemes reģionā (3,22). Analizējot datus pēc uzņēmumu lieluma, jāsecina, ka visaugstākais jauno darbinieku inovāciju spēju novērtējums ir vidējo uzņēmumu (50–249 strādājošo) pārstāvjiem – 3,62, viszemākais – respondentiem no lielajiem uzņēmumiem (3,04). Šīs atšķirības varētu būt skaidrojamas ar komunikāciju uzņēmumā – lielos uzņēmumos īstenot komunikāciju un sadarbību ir sarežģītāk, un tā rezultātā jauno augstskolas beidzēju idejas un inovāciju pieteikumi nenonāk vadības līmenī un netiek ievēroti. Inovāciju spēju, iespējams, labāk jaunajos speciālistos spēj saskatīt un novērtēt uzņēmēji, kuriem pašiem ir augstākā izglītība. Nozaru skatījumā augstskolu beidzēju inovāciju spēju visvairāk novērtē veselības un sociālās aprūpes (4,15), izglītības (3,67) lauksaimniecības, mežsaimniecības un zivsaimniecības (3,59) profesionālo, zinātnisko un tehnisko pakalpojumu (3,57), izmitināšanas un ēdināšanas (3,55) jomas pārstāvji, savukārt viszemākais vērtējums (3,0) ir uzņēmējiem, kas pārstāv ieguves rūpniecību un karjeru izstrādi, kā arī elektroenerģijas, gāzes apgādes, siltumapgādes un gaisa kondicionēšanas nozari.

Sekmīgas mērķu sasniegšanas priekšnoteikumi jebkurā uzņēmumā ir sadarbība un komunikācija, tāpēc būtiski bija noskaidrot, kādas ir šīs prasmes augstskolu beidzējiem uzņēmēju skatījumā. Uzņēmēju vidējais vērtējums ir 3,4, kas kopumā parāda pozitīvu virzību, bet liecina arī par to, ka šīs prasmes nepieciešams izkopt un attīstīt jau augstskolā. Reģionu skatījumā vislabākās komunikācijas un sadarbības prasmes augstskolu beidzējiem ir Zemgales (3,61) un Vidzemes (3,52) reģionu uzņēmumos, pārējo reģionu uzņēmumu vērtējums ir zem vidējā rādītāja. Arī šīs prasmes, tāpat kā atvērtību jaunām idejām un inovāciju spēju, augstāk par vidējo rādītāju novērtējuši uzņēmēji ar iegūtu 1. līmeņa augstāko izglītību (3,63) vai bakalaura grādu (3,52), augstāku vērtējumu devuši arī mazo (3,58) un vidējo uzņēmumu pārstāvji (3,51). Šīs augstskolu

absolventu prasmes augstāk tiek vērtētas nozarēs, kurās darba specifikas dēļ nepieciešamas lieliskas komunikācijas prasmes, – veselība un sociālā aprūpe (4,23), operācijas ar nekustamo īpašumu (3,83), izglītība (3,76), būvniecība (3,73). Sievietes uzņēmējas augstskolu absolventu komunikācijas prasmes vērtē augstāk nekā vīrieši.

Uzņēmējiem ir svarīgi, lai augstskolu beidzējiem būtu darba tirgus situācijai atbilstošas zināšanas un praktiskā pieredze, ko var bagātināt arī studijas un prakse ārvalstīs. Visi uzņēmēji kopumā atzinīgi vērtē ārvalstīs iegūtās zināšanas un praktiskās iemaņas (vidējais vērtējums 3,5), visaugstāk tā tiek vērtēta Vidzemes (3,66), Pierīgas (3,63) un Zemgales (3,61) reģionos. Sievietes (3,61) un uzņēmēji ar bakalaura grādu (3,62), vidējo uzņēmumu (3,76) un mikrouzņēmumu (3,62) pārstāvji ārvalstīs iegūtajām zināšanām un pieredzei piešķir vislielāko vērtību. Veselība un sociālā aprūpe (4,15), izmitināšana un ēdināšanas pakalpojumi (3,91), izglītība (3,71) – tās ir nozares, kurās, iespējams, strādā augstskolu beidzēji, kas studējuši un/vai praktizējušies ārvalstīs, kas tiek pozitīvi novērtēti uzņēmumos, savukārt strādājošo prasmes nekustamo īpašumu tirgū (2,83) un administratīvajā un apkalpojošajā dienestā (2,88) tiek novērtētas krietni zem vidējā rādītāja.

Lai spētu pilnveidot augstskolu studiju saturu, ir būtiski noskaidrot uzņēmēju viedokli par augstākās izglītības un praktiskās darba pieredzes nozīmību cilvēkkapitāla tālākā attīstībā uzņēmumos, un uzņēmēju viedokli par Latvijas augstākās izglītības sistēmu nav glaimojoši. Aptaujas dati liecina, ka uzņēmēji darba tirgū priekšroku dotu darbiniekam ar darba pieredzi (atzīst 49% aptaujāto), ar augstāko izglītību – tikai 12%, savukārt 39% respondentu atzīst, ka abi – gan praktiskā pieredze, gan izglītība – ir vienlīdz svarīgi. 56% vīriešu priekšroku dod darbiniekam ar pieredzi, 35% – darbiniekam, kuram ir gan pieredze, gan izglītība, tikai 9% – darbiniekam ar augstāko izglītību, savukārt sievietes uzņēmējas uzskata, ka jāapvieno gan pieredze, gan izglītība (44%), 42% – pieredze ir prioritāra, 14% priekšroku dotu darbiniekam ar augstāko izglītību. Jāsecina, ka īpaši nozīmīga praktiskā pieredze ir lauksaimniecībā, mežsaimniecībā un zivsaimniecībā (to pauž 68% nozares pārstāvju), apstrādes rūpniecībā (56%), būvniecībā (73%), vairumtirdzniecībā un mazumtirdzniecībā, automobiļu un motociklu remontā (61%), transporta un uzglabāšanas jomā (78%), finanšu un apdrošināšanas jomā (60%), savukārt vienlīdz nepieciešama gan pieredze, gan izglītība ir tādās jomās kā valsts pārvalde un aizsardzība (57%), sociālā apdrošināšana (56%), operācijas ar nekustamo īpašumu (83%), profesionālie, zinātniskie un tehniskie pakalpojumi (57,14%), elektroenerģija, gāzes apgāde, siltumapgāde un gaisa kondicionēšana (66,67%). Reģionu skatījumā Pierīgas un Latgales uzņēmēji pārsvarā uzskata, ka vienlīdz svarīga ir augstākā izglītība un praktiskā pieredze, savukārt pārējo reģionu uzņēmēji priekšroku dotu darba ņēmējiem ar pieredzi.

Uzņēmēju izglītības līmenis būtiski neietekmē viedokļus – uzņēmēji ar dažāda līmeņa augstāko izglītību pārsvarā uzskata, ka vienlīdz svarīga ir gan augstākā izglītība, gan prakse, tikai uzņēmēji bez augstākās izglītības uzsver, ka priekšroka ir darba pieredzei (79 %). Vienprātība uzņēmēju vidū vērojama jautājumā par praksē balstītu izglītību un apmācību darbavietā – uzņēmēji atbalsta šādu studiju formu (vidējais vērtējums 4,1) neatkarīgi no reģiona, nedaudz atšķiras augstāko izglītību ieguvušo viedoklis, kuri tomēr devuši zemāku vērtējumu, tādējādi uzskatot, ka nepieciešama padziļinātāka teorētiskā apmācība, nevis tikai prakse. Analizējot datus nozaru greizumā, būtiskas atšķirības nav vērojamas. Atturīgāki atbalstam apmācībai darba vietā ir lielo uzņēmumu pārstāvji – iespējams, šāda apmācība ir sarežģītāka no organizācijas viedokļa. Jāsecina, ka mūsdienās augstākā izglītība nepietiekami nodrošina praktiskās iemaņas, kas nepieciešamas darba tirgū, tāpēc valsts līmenī nepieciešamas izmaiņas augstskolu studiju satura reglamentētajos dokumentos, kas nodrošinātu plašāku prakšu integrāciju studiju procesā. Uzņēmēji ir prasīgi pret pašreizējo augstākās izglītības kvalitāti speciālistu sagatavošanā, bet mazāk kritiski pret sevi – tikai 16 % uzņēmēju pēdējā gada laikā ir apmeklējuši profesionālās pilnveides kursus.

Novērtējot digitalizācijas procesu ietekmi uz uzņēmuma cilvēkkapitālu, 53 % respondentu uzskata, ka tas palielinās strādājošo skaitu. Tā uzskata arī lielo uzņēmumu pārstāvji, taču nozaru skatījumā viedokļi atšķiras. Šim viedoklim piekrīt 77,78 % mākslas, izklaides un atpūtas nozares pārstāvju, 69,23 % veselības un sociālās aprūpes nozarē nodarbināto, 81,25 % valsts pārvaldē strādājošo. Lai arī uzņēmēji ir kritiski pret Latvijas augstākās izglītības kvalitāti, tomēr iegūtā augstākā izglītība ievērojami palielinājusi vidējā līmeņa vadītāju kompetenci (vidējais vērtējums 3,35). Augstāk par vidējo vadītāja kompetences pieaugumu novērtējuši Pierīgas, Zemgales un Latgales uzņēmēji. Vērtējumu ir ietekmējis respondentu izglītības līmenis – uzņēmēji bez augstākās izglītības nesaredz ļoti būtisku vadītāju kompetences pieaugumu, jo, iespējams, nespēj to adekvāti novērtēt.

Uzņēmēji nespēj novērtēt arī iespējas sadarbībai ar augstskolām un to potenciālo atbalstu biznesam, jo 2/3 respondentu nav ieinteresēti vai nezina, kā sadarboties ar augstskolu (21 % – grūti pateikt vai nezina; 17 % – sadarbība nesekmēs biznesu un nav vajadzības; 28 % – nav atbildes). Kā lielāko iespēju saskata studentu piesaisti praksēs (14 %), kā arī tiek minēta jauno profesionāļu piesaiste (4 %), iespēja informēt studentus par uzņēmumu, izvietot darba sludinājumus, sagaida atbalstu IT jomā, jaunu ideju ģenerēšanā, izmantotu dažādus kursus un apmācības, kā arī savstarpējo sadarbības līgumu slēgšana un kopīgi pētniecības projekti. Uzņēmēji kā galveno sadarbības formu ar augstāko izglītības jomu saredz studentu prakses, tāpēc pētījuma gaitā tika noskaidrots, kāda ir reālā situācija prakšu nodrošināšanā studējošajiem. Puse no respondentiem (50,66 %) ir nodrošinājuši prakses vietas un strādājuši ar praktikantiem. Novērtējot studentu sagatavotību

prakse, uzņēmēji ir norādījuši, ka prakses laikā vislielākā izaugsme vērojama tieši konkrētajai nozarei nepieciešamo profesionālo zināšanu un prasmju apguvē. Ir jāsecina, ka uzņēmēji prakses laikā koncentrējas uz nozares speciālajām profesionālajām kompetencēm, bet maz pievērš uzmanību un nevērtē citus personības aspektus, piemēram, vispārējās prasmes, uzņēmējam nepieciešamās personības īpašības, komunikācijas un digitālās prasmes. Studentu teorētisko sagatavotību uzņēmēji kopumā vērtē starp apmierinoši un labi (vidējais vērtējums 3,37), apmierinošu vērtējumu devuši 20 % respondentu, labu – 17 %. Virs vidējā rādītāja studentu teorētisko sagatavotību vērtējuši Zemgales, Pierīgas un Latgales uzņēmēji, kā arī uzņēmēji, kuriem iegūta augstākā izglītība un zinātnes doktora grāds. Mikrouzņēmēji praksē ir sastapušies ar teorētiski visvājāk sagatavotajiem studentiem (vidējais vērtējums 3,07). Prakses uzdevumu veikšanai teorētiski vislabāk sagatavotie bija studenti, kas pārstāvēja veselības un sociālās aprūpes (4,11), informācijas un komunikācijas pakalpojumu jomas (3,75), transporta un uzglabāšanas nozari (3,67), izmitināšanas un ēdināšanas pakalpojumus (3,60). Visvājāk sagatavotie praktikanti ir bijuši finanšu un apdrošināšanas nozarē (2,0), kā viduvēja teorētiskā sagatavotība vērtēta studentiem, kas praktizējas operācijās ar nekustamo īpašumu, elektroenerģijas, gāzes apgādes, siltumapgādes un gaisa kondicionēšanas, kā arī lauksaimniecības, mežsaimniecības un zivsaimniecība nozaru uzņēmumos (3,0). Teorētiskās sagatavotības novērtējums netieši liecina par konkrētu studiju virzienu un programmu nepilnībām un līdz ar to – problēmām studentu praktiskajā apmācībā.

Studentu praktisko zināšanu novērtējums prakses uzdevumu veikšanai ir zemāks nekā teorētiskajai sagatavotībai – tas ir apmierinošs (vidējais vērtējums 3,16), turklāt 21 % respondentu praktiskās zināšanas novērtējuši apmierinoši, savukārt tikai 15 % – labi. Zemgales, Latgales un Kurzemes uzņēmēju vērtējums praktiskajām iemaņām ir virs vidējā rādītāja, bet visvājākās prasmes ir bijušas praktikantiem Rīgas uzņēmumos. Īpaši kritiski ir uzņēmēji ar augstāko izglītību (vidējais vērtējums 2,96) un zinātnes doktora grādu (vidējais vērtējums 2,50), kā arī mikrouzņēmēji ar darbinieku skaitu līdz pieciem strādājošajiem (vidējais vērtējums 2,95). Jāsecina, ka labāka praktiskā sagatavotība ir studentiem, kas praktizējās veselības un sociālās aprūpes jomā (3,78), administratīvo un apkalpojošo dienestu darbībā (3,50), ieguves rūpniecības (3,50) un karjeru apstrādes rūpniecības uzņēmumos (3,42). Jāsecina, ka nepietiekama teorētiskā sagatavotība augstākās izglītības iestādēs ir šķērslis sekmīgai prakses uzdevumu veikšanai uzņēmumos, kā arī iegūtie dati liecina par augstākās izglītības nepietiekamo praktisko ievirzi. Augstskolām ir jāuzlabo gan studentu teorētiskā sagatavotība, gan studiju saturā pastiprināti jāpievērš uzmanība praktisko iemaņu apguvei.

Respondentiem tika sniegta iespēja piedāvāt ieteikumus augstākās izglītības pilnveidošanai, lai noskaidrotu, kas visvairāk rūp uzņēmējiem, tādējādi

gūstot priekšstatu par uzņēmējiem svarīgākajiem augstskolas studiju satura un procesa pilnveides aspektiem, tomēr aptaujas rezultāti pārsteidza ar to, ka lielai daļai uzņēmēju ne tikai nav viedokļa (nezinu, nav atbildes – 22,37 % respondentu), bet nav arī intereses augstskolu absolventu sagatavošanā – 14,47 % nevēlas neko pilnveidot. Galvenais ieteikums un prasība – nodrošināt studentiem prakses vai cita veida aktivitātes, kas ļautu iegūt praktisko pieredzi (norāda 18,09 % uzņēmēju), nodrošināt bezmaksas izglītību (2,96 %) un kvalitāti (1,32 %), zemāku studiju maksu (1,32 %), veikt radikālas izmaiņas – mainīt visu augstākās izglītības piedāvājumā (1,32 %), kā arī nodrošināt labākus mācībspēkus (1 %). Komentāros uzņēmēji akcentē nepieciešamību uzlabot un modernizēt studiju saturu – ir būtiski panākt teorijas un prakses sabalansētību, nodrošināt aktuālās zināšanas, kas pietuvinātas reālajai dzīvei, veidot starpdisciplināras, jaunākajām sabiedrības attīstības tendencēm un darba tirgus pieprasījumam pielāgotas studiju programmas. Augstskolām jāspēj ātri reaģēt uz tirgus prasībām un elastīgi mainīt studiju saturu. Līdztekus studiju satura pilnveidei augstskolām lielāka vērība būtu jāpievērš arī studiju organizācijai un akadēmiskā personāla sagatavotībai, kas kopumā uzlabotu studiju kvalitāti. Uzņēmēji iesaka dažādot studiju formas un modernizēt apguves iespējas – digitalizēt studiju procesu un piedāvāt variantus attālinātajai apguvei.

Cilvēkkapitāla veidošanā augstākajā izglītībā galvenais ķēdes posms ir kompetents akadēmiskais personāls, kura kompetenču pilnveidošanai uzņēmēji pievēršusi lielu vērību. Uzņēmēji uzskata, ka Latvijas augstākās izglītības sistēmā mācībspēku sastāvu nepieciešams atjaunināt un piesaistīt augstākas kompetences docētājus, kuriem būtu augsta teorētiskā sagatavotība un arī praktiskā pieredze nozarē. Daļa uzņēmēju rekomendē iesaistīt vairāk profesionāļus no uzņēmēju vides, kas labi pārzina aktuālās prasības, ko nozare izvirza jauniešiem speciālistiem. Mācībspēkiem jāpilnveido arī docēšanas metodes, lai studiju saturs būtu uztverams studentam. Augstskolu docētājiem jābūt līderiem ar pasaules redzējumu, kuriem patiesi rūp studentu izaugsme. Ir uzņēmēji, kas uzskata, ka Latvijas augstākās izglītības iestādēs jāpaaugstina gan prasības reflektantiem, iestājoties augstskolā, gan tālākajā studiju procesā, kas nodrošinātu kvalitatīvāku jauno speciālistu sagatavošanu. Daļa uzņēmēju uzskata, ka augstākajā izglītībā jābūt sistēmiskām izmaiņām – jāsamazina augstskolu skaits, tās apvienojot, jālikvidē studiju programmas, kuru absolventi netiek pieprasīti darba tirgū, kas ļautu iegūt papildu līdzekļus budžeta vietu palielināšanai pieprasītajās studiju programmās. Uzņēmēji vēlas, lai valsts budžeta finansējums tiktu novirzīts darba tirgū pieprasīto speciālistu sagatavošanai. Pētījums parāda, ka uzņēmējiem svarīgs ir Latvijas augstākās izglītības starptautiskais prestižs, norādot, ka valstiskā līmenī jānodrošina, lai Latvijā izdotie diplomi būtu starptautiski atzīti. Pētījums parāda, ka uzņēmēji nespēj novērtēt iespējas sadarbībai ar augstskolām un to potenciālo atbalstu biznesam, jo 2/3 respondentu nav ieinteresēti vai nezina,

kā sadarboties ar augstskolu (21 % – grūti pateikt vai nezina; 17 % – sadarbība nesekmēs biznesu un nav vajadzības; 28 % – nav atbildes). Kā lielāko iespēju saskata studentu piesaisti praksēs (14 %), kā arī tiek minēta jauno profesionāļu piesaiste (4 %), iespēja informēt studentus par uzņēmumu, izvietot darba sludinājumus, sagaida atbalstu IT jomā, jaunu ideju ģenerēšanā, izmantotu dažādus kursus un apmācības, iespēja ir arī savstarpējo sadarbības līgumu slēgšana un kopīgi pētniecības projekti.

Aptaujājot uzņēmējus par augstākās izglītības satura pilnveidošanu nākotnē, tika noskaidrots uzņēmēju viedoklis par studiju satura veidošanu, orientējoties uz šauru specializāciju vai arī nodrošinot starpnozaru zināšanas. Lielākā daļa uzņēmēju (60 %) uzskata, ka studiju programmām jānodrošina gan starpnozaru zināšanas, gan nozares specializācija, 26 % uzskata, ka jānodrošina starpnozaru zināšanas, specializācija praksē, savukārt tikai nedaudz vairāk par 12 % uzskata, ka nepieciešama šaura specializācija, 2 % ir cits viedoklis. Būtiskas viedokļu atšķirības nav vērojamas reģionu skatījumā, viedokli neietekmē arī uzņēmuma lielums. Analizējot datus pa nozarēm, kopumā uzņēmēji ir vienoti uzskatos, ka augstskolās jābūt gan specializācijai, gan starpnozaru zināšanām. Tomēr ir trīs nozares, kuru pārstāvju atbildēs dominē viedoklis, ka galvenais ir starpnozaru zināšanas, bet specializēties varēs praksē, un tās ir finanšu un apdrošināšanas darbības (66 %), būvniecība (46 %), elektroenerģija, gāzes apgāde, siltumapgāde un gaisa kondicionēšana (67 %). Iespējams, ka šādas atšķirības skaidrojamas ar nozaru uzņēmumu specifiku un tehnoloģiskām izmaiņām, kas nosaka to, ka pilnvērtīga praktiskā apmācība iespējama tikai uzņēmumā.

Pētījuma gaitā uzņēmēji netieši deva novērtējumu Latvijas augstākās izglītības iestādēm, atbildot uz jautājumiem par jaunu darbinieku piesaisti. Nospiedošais vairākums, izvēloties jaunus darbiniekus, priekšroku dod Latvijas augstskolu absolventiem (81 %), ES valstīs iegūtu izglītību kā priekšrocību novērtē 13 % uzņēmēju, pārējie – citās valstīs iegūtu izglītību. 84 % uzņēmēju priekšroku dod valsts augstskolas beidzējam, tikai 16 % – privātās augstskolas absolventam. Ņemot vērā augstskolas atrašanās vietu, 63 % uzņēmēju izvēlētos darbinieku, kas studējis augstskolā Rīgā, 19 % – reģionā, 18 % – citur. Rīgas izvēle ir saprotama, jo tur koncentrējas universitātes un lielākā daļa Latvijas augstskolu, bet ir viens izņēmums – lauksaimniecības, mežsaimniecības un zivsaimniecības nozares uzņēmēji priekšroku dod augstskolai reģionā, kas skaidrojams ar nozares vienīgās augstskolas – Latvijas Biozinātņu un tehnoloģiju universitātes – atrašanos Jelgavā. Pētījums apliecina, ka uzņēmēji, neskatoties uz kritisko attieksmi, tomēr uzticas un novērtē Latvijas valsts augstskolu studiju kvalitāti, tādējādi liekot augstskolām nopietni strādāt, pilnveidojot studiju saturu atbilstoši darba tirgus prasībām.

Ekonomikas un vadības studiju programmas uzņēmēji redz kā profesionālas programmas ar lielu prakses īpatsvaru, tajās jāakcentē analītiskās un

kritiskās domāšanas prasmes, organizāciju psiholoģiju un personālvadību, ētikas jautājumus, komunikācijas prasmes un komandas veidošanu. Vairāki uzņēmēji norādījuši, ka vadītājam būtiskas ir zināšanas finanšu un risku vadībā, kā arī prasme analizēt informāciju un pieņemt lēmumus.

Pētījums atspoguļo uzņēmēju izpratnes trūkumu par sadarbības iespējām ar augstskolām zināšanu pārneses un komercializācijas jomā, jo 54 % uzņēmēju atzīst, ka nezina vai atsakās atbildēt, 16 % – neatbild pēc būtības, 30 % – sniedz atbildes pamatā par sadarbību ar augstskolām, nekomentējot komercializācijas aspektus. Tas ļauj secināt, ka lielākā daļa aptaujāto neizprot zināšanu pārneses un komerciālizācijas būtību, tāpēc uzņēmējiem nav skaidrības, kas būtu jādara augstskolām pārneses un komercializācijas pilnvērtīgākai nodrošināšanai. Respondentu atbildes galvenokārt reducējas uz sadarbību ar uzņēmējiem prakšu nodrošināšanā, kā arī mācībspēku kompetences paaugstināšanu, apgūstot jaunāko nozarē.

Zinātniskā diskusija, turpmākie pētījumi

Augstākā izglītība uzņēmēju skatījumā ir vērtība un ieguvums, taču uzņēmējiem nav izpratnes par augstskolu iespējām, piedāvājumu un atbalstu uzņēmējdarbībai, tāpēc arī sadarbības iespējas ar augstskolām ir neskaidras. Pētījums negaidīti atklāja vēl vienu būtisku aspektu augstskolu un uzņēmēju sadarbības kontekstā – uzņēmējiem nav zināšanu un sapratnes par zināšanu pārneses un komerciālizācijas būtību. Turpmākajos pētījumos svarīgi būtu noskaidrot, kāpēc uzņēmējiem nav izveidojusies adekvāta izpratne par iespējamiem ieguvumiem biznesam, sadarbojoties ar augstskolām, un kā tuvināt abas puses – uzņēmējus un augstskolas – kopējās sinerģijas vairošanai uzņēmējdarbībā.

Publiskajā telpā un sabiedrībā kopumā ir kritisks vērtējums par Latvijas augstskolu studiju programmu piedāvājumu un kvalitāti, ko apgāž uzņēmēju aptaujas rezultāti, kas parāda, ka augstākās izglītības piedāvājums uzņēmēju skatījumā kopumā atbilst darba tirgus prasībām. Tālāka izpēte būtu nepieciešama, lai noskaidrotu, kādi faktori ietekmē atšķirīgo augstskolu snieguma vērtējumu publiskajā telpā un uzņēmējdarbības vidē, tādējādi objektīvāk atspoguļojot reālo situāciju un meklējot risinājumus augstskolu snieguma uzlabošanai.

Secinājumi

1. Cilvēkkapitāls ir galvenais ekonomikas attīstības virzītājspēks. Sabiedrības attīstības gaitā cilvēkkapitāla koncepta saturs paplašinājies, ietverot iegūtās zināšanas un prasmes, investīcijas, inovāciju spēju, kompetences un plašu personības īpašību kopumu, kas izmantojams darba procesā nolūkā gūt ienākumus. Izglītība cilvēkkapitāla konceptā ieņem galveno vietu.

2. Cilvēkkapitāla starptautiskie reitingi un statistikas datu analīze Latvijas cilvēkkapitāla attīstības kontekstā parāda progresa trūkumu izglītības komponentēs, īpaši inovāciju radīšanā, digitalizācijas ieviešanā, zemo izdevumu līmeni pētniecībai un attīstībai, kas liecina par pārmainu nepieciešamību Latvijas augstākās izglītības telpā gan organizatoriskā, gan studiju satura pilnveides jomā.
3. Latvijā augstāko izglītību ieguvušo skaits 22 gadu laikā ir dubultojies, tomēr augstskolas izglītību ieguvušo īpatsvara ziņā ir izveidojusies plaša starp Rīgas un Pierīgas reģioniem un pārējo Latviju – 2022. gadā Rīgas statistikas reģionā tie bija 40,6 %, Pierīgas statistikas reģionā – 35,1 %, savukārt pārējos reģionos – tikai virs 23 %.
4. Augstākās izglītības piedāvājums uzņēmēju skatījumā kopumā atbilst darba tirgus prasībām, kas ir pretrunā ar publiskajā telpā atsevišķu uzņēmēju pausto un dominējošo kritisko viedokli. Uzņēmēji visaugstāk novērtē darba ņēmēju ar augstāko izglītību profesionālās zināšanas un kompetenci nozarē, to sagatavotības atbilstību kvalifikācijai. Teorētisko zināšanu un praktisko iemaņu līdzsvaru studijās vērtē apmierinoši, augstāks ir jauno speciālistu novērtējums atvērtībai jaunām idejām un inovāciju spējai, komunikācijas un sadarbības prasmēm.
5. Uzņēmēju viedokļi par augstākās izglītības un praktiskās darba pieredzes nozīmību cilvēkkapitāla tālākā attīstībā uzņēmumos norāda Latvijas augstākās izglītības sistēmas trūkumus – gandrīz puse uzņēmēju darba tirgū priekšroku dotu darbiniekam ar darba pieredzi, savukārt vienprātīgs ir atbalsts praksē balstītai izglītībai un apmācībai darbavietā.
6. Daļai uzņēmēju ir nenoteikta attieksme augstākās izglītības piedāvājuma novērtējumā (neko negaida vai arī nezina, ko gribētu sagaidīt). Uzņēmēji saskata augstākās izglītības ieguvumus uzņēmējdarbībā, tomēr vairums uzņēmēju (58 %) nevēlas finansēt savu darbinieku tālāko izglītību, kā arī paši kūtri apmeklē profesionālās pilnveides kursus (16 %).
7. Galvenais ieteikums un prasība augstākās izglītības pilnveidošanai – nodrošināt studentiem prakses vai cita veida aktivitātes, kas ļautu iegūt praktisko pieredzi; nepieciešams uzlabot un modernizēt studiju saturu, nodrošinot gan starpnozaru zināšanas, gan nozares specializāciju; pilnveidot akadēmiskā personāla sagatavotību, dažādot studiju formas un digitalizēt studiju procesu. Ekonomikas un vadības studiju programmas uzņēmēji redz kā profesionālas programmas ar lielu prakses īpatsvaru.
8. Satraucoši, ka lielākā daļa (70 %) aptaujāto uzņēmumu neizprot zināšanu pārneses un komercializācijas būtību, kas daļēji skaidro uzņēmēju nespēju novērtēt iespējas sadarbībai ar augstskolām un to potenciālo atbalstu biznesam (2/3 respondentu nav ieinteresēti vai nezina, kā

sadarboties ar augstskolu). Nespēja novērtēt sadarbības ieguvumus un atbalstu biznesam izskaidro gan uzņēmēju nevēlēšanos ieguldīt savu darbinieku apmācībā, ganniecīgo uzņēmēju finansējumu augstākajai izglītībai Latvijā kopumā.

9. Izvēloties jaunus darbiniekus, uzņēmēji priekšroku dod Latvijas valsts augstskolu absolventiem. Uzņēmēji uzticas un novērtē Latvijas valsts augstskolu studiju kvalitāti, uzskatot to par vērtību.

Literatūra un avoti

- Capital, and Development, *Annual Review of Economics, Annual Reviews*, 6 (1). Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w19933.pdf>.
- Armstrong, M., & Taylor S. (2014). *Armstrongs handbook of human resource management practice.13th Edition*. Kogan Page Limited.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital*. Chikago : The University of Chikago Press.
- Bikse, V. (2011). *Uzņēmējspējas*. Rīga: Aart & Design SIA.
- Bikse, V. (2007). Knowledge-based Economy and Developing of Entrepreneurship Competence in the Education System. *LU raksti No. 717*, 128.–141. lpp.
- Bin Hasan, K. Z., & Mokhta, M. B. (2013). Human Capital and Educational Finance: A Review of Literature. *International journal of Science Commerce and Humanities*, 1 (1). Retrieved from https://www.academia.edu/6070417/Human_Capital_and_Educational_Finance_A_Review_of_Literature.
- Centrālā statistikas pārvalde (2023a). *IG070. Vismaz 18 gadus vecu pastāvīgo iedzīvotāju īpatsvars ar augstāko izglītību vai doktora grādu reģionos, novados, pilsētās, pagastos (eksperimentālā statistika) 2000–2022*. Retrieved from https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_PUB/START__IZG__IZ__IZI/RIG070/.
- Centrālā statistikas pārvalde (2023b). *EKA101. Nodarbinātie iedzīvotāji 15 un vairāk gadu vecumā pēc augstākā sekmīgi iegūtā izglītības līmeņa, profesijas vai nozares reģionos un valstspilsētās; gada sākumā (pēc administratīvi teritoriālās reformas 2021. gadā) 2021 – 2022*. Retrieved from https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_PUB/START__EMP__NB__NBLA/EKA101.
- Centrālā statistikas pārvalde (2023c). *ZPR030. Izdevumi pētniecības un attīstības (P&A) darbiem pa sektoriem un to finansējums (milj. eiro) 2000–2022*. Pieejams: https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_PUB/START__IZG__ZP__ZPR/ZPR030.
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World In Flux*. NewYork: Basic Books.
- Ekonomikas ministrija (2018). *Latvijas konkurētspējas izaicinājumi*. Retrieved from <https://www.em.gov.lv/lv/media/4233/download>.
- Ekonomikas Ministrija (2023). *LATVIJAS EKONOMIKAS ATTĪSTĪBAS PĀRSKATS 2023*. Retrieved from <https://www.em.gov.lv/lv/media/17901/download?attachment>.

- European Commission (2022). *Latvia in the Digital Economy and Society Index*. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-latvia>.
- FICIL (2023). *FICIL SENTIMENT INDEX 2022: GOVERNANCE EDITION*. Retrieved from <https://www.ficil.lv/wp-content/uploads/2023/04/FICIL-Sentiment-Index-2022-full-research.pdf>.
- Gennaioli, N., La Porta, R., Lopez de Silanes, F., & Shleifer A. (2012). Human capital and regional development. *The Quarterly Journal of Economics* (2013), 105–164. Retrieved from http://scholar.harvard.edu/files/shleifer/files/human_capital_qje_final.pdf.
- Growiec, J. (2010) Human Capital, Aggregation, and Growth. *Macroeconomic Dynamics*, 14 (2), 189 – 211. DOI: 10.1017/S1365100509090257.
- Hammond, George W., & Thompson, Eric C. (2008). Determinants of Income Growth in Metropolitan and Nonmetropolitan Labor Markets. *American Journal of Agricultural Economics*, 90 (3), 83–793. DOI: 10.1111/j.1467-8276.2008.01135.x.
- Harari, J. N. (2020). *21 lekcija 21. gadsimtam*. Rīga: Jumava.
- Igaune, E. (2012). *Sociālais kapitāls (teorija, analīze, praktiskā pielietošana)*. Rīga: Ekonomikas un kultūras augstskola.
- International Institute for Management Development (2023). *World Competitiveness Ranking 2023*. Retrieved from <https://www.imd.org/centers/wcc/world-competitiveness-center/rankings/world-competitiveness-ranking/>.
- Lapiņa, I., & Aramina, D. (2011). Cilvēkkapitāla attīstība, balstīta uz kompetencēm un izglītības kvalitāti. *Ekonomika un uzņēmējdarbība*. Nr. 21, 60.–66. lpp.
- Lentjušenkova, O., Stankeviča, & I., Lapiņa, I. (2018). Concept of Intellectual Capital in Legislation: The Case of Latvia. *Conference Paper, 10th International Scientific Conference "Business and Management" Vilnius, LITHUANIA*. DOI:10.3846/bm.2018.
- Maheran, N. M., Haslina, C. Y., Filzah, M. I., & Siti Norezam, O. (2011). Regional Economic Development: Rethinking the Region, *Journal of Information Technology and Economic Development* 2 (1), 74–82. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/173749290>.
- Mavri, M., Angelis, V., & Dimaki, K. (2018). *The Impact of Educational Activities on Regional Development*. Retrieved from https://www.academia.edu/60640750/The_Impact_of_Educational_Activities_on_Regional_Development p. 10–12.
- Melbarde, V., Ore, M. (2017). Smart People: Region Process Analysis. In: *Proceedings of the 9th International Scientific Conference "New Challenges of Economic and Business Development – 2017: Digital Economy"*. Riga: University of Latvia, p. 377–387.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/90f24437-en/index.html?itemId=/content/component/90f24437-ne>.
- Ore, M., & Melbārde, V. (2016). Influencing Factors of Rural Areas Development: Vidzeme: Region Case Analysis. *The Journal of Economic and Management Research*, 484–495.

- Pārresoru koordinācijas centrs (2020). *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2021.–2027. gadam*. Retrieved from www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_apstiprin%C4%81ts%20Saeim%C4%81_1.pdf.
- Shultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51 (1). 1–17. Retrieved from <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>.
- UNDP (2022). *HUMAN DEVELOPMENT REPORT 2021–22*. Retrieved from <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data#/countries/LVA>.
- VPP ECOSOC-LV. (2018). *Zināšanu ekonomika Latvijas lauku un reģionu dzīvotspējai. No Rīvža B. (red.). Kolektīva monogrāfija*. Jelgava, VPP ECOSOC- LV.
- World Economic Forum (2020). *The Global Competitiveness Report. Special Edition 2020*. Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf.
- World Intellectual Property Organization (2023). *Global Innovation Index 2023: Innovation in the face of uncertainty*. Retrieved from <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo-pub-2000-2023-en-main-report-global-innovation-index-2023-16th-edition.pdf>.

4.3.

Darbinieku izglītības, labbūtības un darba vides mijiedarbība

Profesore *Dr. oec.* Maira Leščevica, Vidzemes Augstskola
Lektore *Mg. env. sc.* Zane Gusta, RTU Liepājas akadēmija

Ievads

Darbinieku iesaisti darba pienākumu veikšanā, kā arī darba produktivitāti ietekmē daudzi faktori – uzņēmuma iekšējā un ārējā vide, kas saistīta ar visiem darba aspektiem, sākot no fiziskās vides kvalitātes un drošības, līdz pat darbinieka emocionālajai un psiholoģiskajai attieksmei pret savu darbu, darba vidi, darba klimatu un darba organizāciju, kas plašāk tiek apzīmēts ar terminu “labbūtība darba vietā” (*well-being at work, wellness at work*). Lielākajā daļā pasaules valstu ir ratificētas Starptautiskās Darba organizācijas (SDO) konvencijas, kuru galvenais uzdevums ir formulēt starptautiskos darba standartus konvenciju un rekomendāciju formā, kas ietver fizisko darba vides drošību un vispārēju darbinieku veselības pasākumu izpildi. Latvijā ik gadu turpina pieaugt darbaspēkam izsniegtās darbnespējas lapas, kas atspoguļo pastāvošās problēmas par darba vides nepietekami veiktajiem pasākumiem darbinieku labbūtības kontekstā. Neveicot preventīvus pasākumus darbinieku labbūtības nodrošināšanai, samazinās darbaspēka produktivitāte un rodas ievērojami zaudējumi uzņēmumam un ekonomikai kopumā.

Zinātnisko pētījumu skaits par darbinieku labbūtību ir strauji pieaudzis pēdējā desmitgadē, tomēr pētnieki, piemēram, *Jane E. Myers, Thomas J. Sweeney* un *Martin Seligman* izmanto atšķirīgus labbūtības jēdzienus, kā arī vērtēšanas kritēriji un principi ir atšķirīgi, tiem ir vienots mērķis – nodrošināt kvalitātīvu darba vidi, kas sniedz produktīvu un ilgtspējīgu organizācijas attīstību. Apakšnodaļas mērķis ir apkopot svarīgākos primāros pētījumus par labbūtības un labjūtes jēdzienu un koncepciju skaidrojumiem, ietverot pētījumā izmantoto jēdzienu un citu pētnieku veikto pētījumu metodoloģijas analīzi, kā arī organizējot empīrisko izpēti uzņēmēju vidū, identificēt galvenos veidojošos elementus, kas nepieciešami darbinieka produktivitātes nodrošināšanai. Rakstā apkopoti arī vēl citu pētījumu rezultāti, kuros noteiktas galvenās tendences un definēti secinājumi par līdz šim neizpētītām jomām, aspektiem, problēmām, piemēram, darbinieku digitālā labbūtība.

Ikviena indivīda labbūtības līmeni ietekmē iegūtā izglītība. Par to, kā labbūtība līdztekus zināšanām un prasmēm iekļaujas izglītības procesā un kādu ietekmi atstāj uz Latvijas darbaspēka labbūtību, ir veikts empīrisks pētījums

uzņēmējdarbības vidē. Pētījuma gaitā noskaidrots katras darbaspēka labbūtības dimensijas rādītāji, ietverot fiziskos, darba, intelektuālos, sociālos, garīgos, vides, emocionālos un finansiālos rādītājus.

Literatūras apskats un pētījuma metodoloģija

Literatūras apskatā tiek izmantota kritiska, sistemātiska literatūras apskata metode. Lai veiktu literatūras atlasīšanu, tika izmantoti divi jēdzienu atslēgvārdi – labbūtība (*well-being*) un labjūte (*wellness*), tādējādi izprotot jēdzienu būtību un galvenās atšķirīgās iezīmes. Tika analizēti arī zinātniskā literatūra par labbūtību darba vietā (*well-being at work*) un labjūti darba vietā (*wellness at work*), kas sniedz plašāku skaidrojumu par elementiem, kas veido darbinieku vispārējo veselību uzņēmējdarbības vidē. Literatūras apskatā iekļauti avoti no *SCOPUS*, *ScienceDirect*, *Elsevier*, *Google Scholar* un *ReaserchGate* datubāzēm un vietnēm, kurām ir atvērtā pieejamība un kas publicēti laika posmā no sākotnējiem pieejamajiem periodiem līdz 2023. gada oktobrim.

Labbūtības un labjūtes komponentes skaidrojums

Kopš seniem laikiem indivīda vispārējā labbūtība ir bijusi būtisks neatrisināts jautājums domātāju vidū, par to liecina arī pasaulē pazīstamā sengrieķu filozofa Aristoteļa raksti (*Sutton*, 2020). Labbūtības jēdziens ir sarežģīts un īpašs pakalpojumu komplekss, ietverot indivīda fizisko, emocionālo un garīgo labsajūtu, tas ir saistīts ar indivīda un vides mijiedarbību, ko nosaka personīgie indivīda eksistēšanas apstākļi, pasaules redzējums un motivācija. *Diener et al.* labbūtību skaidro ne vien kā abstraktu stāvokli, bet arī kā līdzekli mērķu sasniegšanai, instrumentu, resursu, kas ļauj indivīdam daudzpusīgi izpausties visās cilvēka dzīves darbības jomās (*Kushlev et al.*, 2021).

Angļu valodā pastāv vairāki termini, ko izmanto, lai apzīmētu cilvēka fizisko, emocionālo un garīgo labsajūtu (*well-being*, *wellness*, *wellfare*, *happiness*), tomēr visbiežāk zinātniskajos rakstos sastopami divi – labbūtība (*well-being*) un labjūte (*wellness*) (*Fisher*, 2010; *Oxford English Dictionary*, 2022; *Cambridge English Dictionary*, 2022). Arī latviešu valodā tiek izmantoti atšķirīgi termini kā labsajūta, labklājība, labjūte, labizjūte un labbūtība, no kuriem līdz 2022. gadam Latvijas Nacionālās terminoloģijas portālā bija atrodami trīs – labsajūta, labklājība un labjūte. Analizējot latviešu valodas terminu skaidrojumus, tiek secināts, ka labjūtes termins aptver indivīda fizisko, emocionālo un garīgo veselību, turpretī labbūtības terminam ir plašāka nozīme, jo tas ietver indivīda fizisko, emocionālo un garīgo stāvokli, finansiālo labsajūtu, sociālo piederību, kā arī personīgās izaugsmes spējas, savukārt labklājības termina skaidrojumā ietverti dzīves apstākļi, materiālais stāvoklis, kam raksturīga pārticība un arī nodrošinātība.

Lai izprastu galvenās atšķirīgās iezīmes dažādu terminu lietojumos, tiek plašāk skaidroti divi visbiežāk zinātniskajās publikācijās un uzņēmējdarbības vidē sastopamie termini – labbūtība (*well-being*) un labjūte (*wellness*).

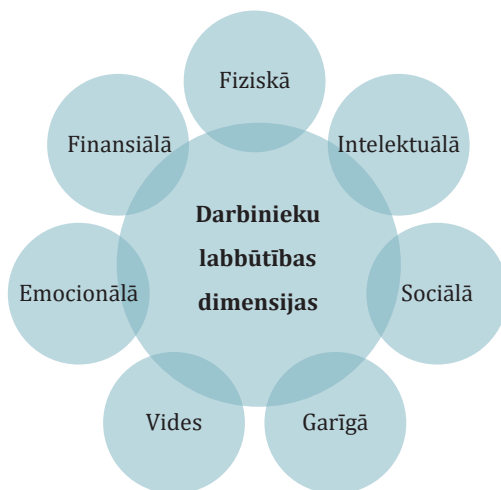
Labbūtības komponente apvienojumā ar darba vidi veido jēdziens “labbūtība darba vidē” (*well-being at work*), kas ir visplašāk angļu valodas zinātniskajā literatūrā izmantotais termins, kas raksturo darbinieka labbūtību, ir sastopami arī tādi apzīmējumi kā labjūte darba (*workplace wellness*) un laime darbā (*happiness at work*), labklājība darbā (*wellfare at work*), digitālā labjūte (*digital wellness*) u. c. (*Sallas-Vallina et al., 2018; Peters et al., 2022*).

Labbūtības koncepcijas autors ir amerikāņu psihologs *Edward Francis Diener* tomēr viņš nebija vienīgais pagājušā gadsimta teorētiķis, kurš uzsvēra labbūtības nozīmi (*Lucas et al., 1996; Hattie, 2004*). Labbūtību definē kā integrētu metodi, darbību, kas orientēta uz indivīda potenciāla maksimālu īstenošanu, ar to saprotot, ka indivīds uztur nepārtrauktu līdzsvaru un mērķtiecīgu virzienu darbību savas dzīves vides robežās (*Keyes, 2006; Ruggeri et al., 2020*). Labbūtību klasificē kā cilvēka vispārīgās veselības sastāvdaļu, kurā psiholoģiskie faktori mijiedarbojas ar dzīves apstākļiem (*Corbin & Pangrazi, 2001; Diener, 2006*).

Starptautiskā Darba organizācija (*International Labour Organization, ILO*), runājot par labbūtību darba vidē, uzsver, ka tā attiecas uz visiem darba dzīves aspektiem, aptverot fizisko darba drošību un darbinieku psiholoģisko un emocionālo veselību darba vidē, klimatu darbā un darba organizāciju. Labbūtības pasākumu mērķis ir papildināt fiziskās darba drošības un veselības aizsardzības pasākumus darba vidē, lai nodrošinātu darbinieku drošību un veselību, vienlaikus būtu apmierināti ar darba organizāciju (*International Labour Organization, 2022*). Labbūtību darba vidē iespējams aplūkot caur Maslova vajadzību piramīdas prizmu, kas atspoguļo to, ka ikvienam indivīdam ir dažādas vajadzības – no izdzīvošanai primāri nepieciešamajām līdz garīgajām un pašrealizācijas vajadzībām, kas cieši saistītas ar darba vidi. Abrahams Harolds Maslovs darbinieka labjūti darba vidē balsta trīs dimensijās – fiziskās, materiālās un sociālās (*Simonton, 2009, Gorman, 2022*). Holistiskās labbūtības pamatlicējs *Alfreds Adlers* balstījās divos indivīda labbūtības pamatprincipos – vai indivīdam ir iedzimta vēlme pēc pārākuma vai panākumiem darbā un indivīda sociālā interese par personīgo labbūtības attīstību. Lai nodrošinātu optimālu labbūtību darba vidē, ir nepieciešams nodrošināt produktīvas darbinieku darbaspējas, atpūtas regularitāti, draudzīgumu, mīlestību pret darbu un darba vidi, kā arī personības neatkarību (*Myers & Sweeney, 2000*).

Teorētiķi, pamatojoties uz vairāku gadu desmitu gūtajām atziņām par labbūtības pamatelementiem, darba vides labbūtības noteikšanai plaši izmanto divus modeļus – *Wheel of Wellness (WOW)* un *PERMA* modeli. *Wheel of Wellness (WOW)* dažos literatūras avotos tiek izmantots termins – *Workplace of Well-being*. Modelis veidots, pamatojoties uz labjūtes sarežģītās adaptīvās sistēmas

teorijas principiem, un tā ietvaros tiek pētītas indivīda septiņas savstarpēji saistītas dimensijas darba vidē (4.3.1. att.; *Witmer, Sweeney & Myers, 2000*).



4.3.1. att. Darbinieku labbūtības dimensijas, izstrādāts, balstoties *Witmer, Sweeney Myers* labjūtes riteņa modeli (*Witmer, Sweeney & Myers, 2000*).

Attīstot *E. F. Diener* labbūtības koncepciju, *M. Seligman* izstrādājis piecās dimensijās balstītu labsajūtas modeli – *PERMA* modeli, kas raksturo indivīda vispārējo veselības stāvokli darba vidē. *PERMA* modeļa nosaukums ir akronīms, ko veido piecu modeļu nosaukumi: pozitīvas emocijas; iesaistīšanās; attiecības; nozīme; sasniegums (*P – Positive Emotion; E – Engagement; R – Relationships; M – Meaning; A – Accomplishments/Achievements*). *M. Seligman* uzskata, ka pozitīvas emocijas ir cilvēka mērķa pamatā, tomēr apmierinātība ar dzīvi un laime vairs nav pozitīvās psiholoģijas centrālais punkts, savukārt labbūtības elementi fokusējas uz jaunu pozitīvo psiholoģiju (*Seligman 2012; Mujcic & Oswald, 2016*).

Lai izprastu būtiskākās atšķirības starp darbinieku labbūtību un labjūti, ir apkopots definīciju skaidrojums arī par labjūtes jēdzienu. Labjūtes (*wellness*) koncepcija radīta Amerikas Savienotajās Valstīs 20. gadsimta 50. gados, tās zinātnisko pamatojumu izstrādājis veselības teorētiķis un statistiķis *H. L. Dannels*. Koncepcija izstrādāta, balstoties angļu valodas vārdos *well* un *being* (labs un sajūta), *fitness* (fiziskā labsajūta) un *happiness* (laime) (*Dunn, 1959, Ryff et al., 2021*). Labjūte tiek raksturota arī kā daudzdimensionāls indivīda veselības stāvoklis, kas ietver tādus raksturlielumus kā dzīves kvalitāte, spēja efektīvi rīkoties un sajūst labklājību, kā arī preventīvus veselības uzlabošanas pasākumus, domāšanas un attieksmes maiņu (*Swarbric, 2010*). Raksturojot labjūtes rādītājus, vispirms nepieciešams noteikt objektīvos

rādītājus, ietverot darbinieka ienākumus, zināšanas par finanšu instrumentiem un budžeta plānošanu, savukārt pie subjektīviem rādītājiem ir nepieciešams analizēt darbinieka apmierinātību ar pašreizējo finansiālo situāciju. Labjūti veicina tādi faktori kā informētība, novērtējums, zināšanas, prasmes un to lietojums, pašregulācija, motivācija, atbalsts un iespējas, kā arī atbildība, kas norāda, ka labjūtes kontekstā mazāk uzmanība tiek pievērsta darba fiziskās vides rādītājiem (Swarbric, 2010; Wickramarathne et al., 2020).

Apkopojot dažādu autoru piedāvātos darbinieku labbūtības modeļus, organizējot empīrisko, ir izvēlēts *Workplace of Well-being* modelis, kas balstīts septiņās darbinieku labbūtības rādītāju dimensijās.

1. Fiziskā dimensija saistīta ar fizisko veselību, tās fizioloģisko funkciju ietekmējošiem faktoriem – veselību veicinošu fizisko aktivitāti, veselīgu un sabalansētu uzturu, izvairīšanos no medikamentozo, narkotisko vielu lietošanas, izvairīšanos no kaitīgajiem ieradumiem (alkohols, smēķēšana, pārēšanās u. c.), imunitātes uzturēšanu, seksuālo uzvedību, ikgadēju medicīnisko apskati, zobu veselību.
2. Intelektuālā dimensija attiecināma uz prāta darbību. Intelektuālā izaugsme saistīta ne vien ar formālo izglītību, bet arī ar mūžizglītību, domāšanas procesa attīstīšanu, kritisku, radošu prātu, kas atvērts jaunām idejām. Prāts nevar strādāt atsevišķi no fiziskā ķermeņa, tāpēc intelektuālā dimensija ietekmē arī fizisko veselību.
3. Emocionālā dimensija saistīta ar spējām smieties, baudīt dzīvi, pielāgoties pārmaiņām, pārvarēt stresu un uzturēt intīmas attiecības. To raksturojošie lielumi ir izpratne (saprast savas un citu emocijas), pieņemšana (pieņemt citu emocijas, izvērtējot savas spējas un ierobežojumus) un pārvaldība (spēja kontrolēt personīgās izjūtas vai pārvarēt tās, stresa pārvaldība). Emociju pārvaldīšana ir cieši saistīta ar fizisko veselību.
4. Sociālā dimensija saistīta ar spēju socializēties, gūt un dod labumu savstarpējās attiecībās ģimenē, draugu un interešu grupu lokā. Sabiedriski aktīvs cilvēks dzīvo ilgāk nekā tas, kurš ir noslēgts sevī, viņš pakļauts lielākam veselības riskam.
5. Garīgā dimensija saistīta ar indivīda mērķu noteikšanu, dzīves jēgas meklējumiem un papildījumu, tā balstās indivīda vērtībās un pārliecībā, kas dzīves darbībai sniedz jēgu un dzīvotgribu.

6. Vides dimensija saistīta ar dabas resursu aizsardzību un saglabāšanu, jo cilvēks ir bioloģiska būtne, kam nepieciešams tīrs gaiss, ūdens un pārtika.
7. Finanšu dimensija attiecas uz indivīda finansiālā stāvokļa subjektīvo un objektīvo statusu.

Pastāv vairākas labbūtības dimensiju pieejas, tomēr, attīstoties tehnoloģijām, dažādi autori akcentē arī digitālās labbūtības nepieciešamību, ar ko tiek izprasta indivīda labbūtības uzlabošana un veicināšana vidējā un ilgtermiņā, izmantojot digitālos rīkus, tomēr pietrūkst teorētiskās bāzes, kas veidotu izpratni par digitālo labjūtu darba vidē (*Mahon, 2015; Abeele, 2020*). Pētniece *Vanden Abeele* aktualizē faktu, ka darbinieku labbūtības uzlabošanai ilgtermiņā ir jāpievērš lielāka uzmanība digitālās labbūtības dimensijai, kas ietver darbinieku digitālās prasmes, organizācijas atbalstu un lietošanas paradumus (*Abeele, 2020*).

Neskatoties uz pēdējās desmitgadēs pieaugošo pētījumu skaitu par darbaspēka labbūtību, joprojām nav viena universāla termina ne angļu, ne latviešu valodā, kas raksturotu indivīda vispārējo veselības stāvokli, aptverot fizisko, emocionālo un garīgo labsajūtu, kurā balstītos zinātnieki, docētāji, praktiķi u. c. Balstoties apkopotajā teorijā, tiek secināts, ka labbūtība ir ne vien fiziskā drošība, sajūtu labklājība, bet arī darbība, kas vērsta uz cilvēka labsajūtas paaugstināšanu un ir ciešā mīļakarībā ar dzīves kvalitāti, ko nosaka ne vien ārējā vide, bet arī cilvēka rīcībspēja īstenot veselībai labvēlīgas darbības.

Izglītības atbalsts labbūtības izpratnei

Positīvisms psiholoģijā galvenokārt ir saistīts ar stipro pušu stiprināšanu un labklājības uzlabošanu. Pozitīvā izglītība nozīmē gan pozitīvismu, gan arī citu labklājības pasākumu, pedagoģijas un prakses ieviešanas procesu un praksi izglītības iestādēs, vispirms cieši sadarbojoties un sagatavojot pedagogus. Jēdziens "pozitīvā izglītība" minēts (*Quinlan D. M., Hone L.C., The Educators' Guide to Whole-school Wellbeing, 2020*) saistībā ar nepieciešamību ieviest labbūtības aizsākumus jau skolās. Autori pamatojas uz labbūtības zinātni, lai iekļautu secinājumus no pozitīvās psiholoģijas, izglītības un citām jomām, piemēram, pozitīvas jaunatnes attīstības un sociālās un emocionālās mācīšanās (*SEL – social and emotional learning*). Izglītības sistēmā ir jādod priekšroka tādiem terminiem kā labbūtība visā skolā, labbūtība izglītībā un labbūtības zinātne, lai ietvertu praksi un mācīšanos, tai skaitā arī attiecībā uz starpdisciplināritāti (*Quinlan & Hone, 2020*).

Howell secina, ka līdz šim veiktie pētījumi ir parādījuši arī to, ka studentiem ar augstāku labbūtības līmeni ir labāki akadēmiskie rezultāti, augstāks paškontroles līmenis un mazāka vilcināšanās nekā studentiem, kuri ir vidēji garīgi veseli vai nikuļojoši (*Howell, 2009*) un ka studenti ar augstāku labbūtības līmeni gada sākumā uzrādīja labākus akadēmiskos sasniegumus mācību

gada beigās (Suldo *et al.*, 2011). 213 skolās īstenoto programmu analīze, kurās piedalījās vairāk nekā 270 000 dalībnieki no bērnudārza līdz augstskolai, parādīja, ka tie, kuri attīsta sociālās un emocionālās prasmes un pieņem veselīgu uzvedību, ziņoja par labākiem akadēmiskajiem sasniegumiem (Durlak *et al.*, 2011). Arī Alehandro Adlera pētījumā, kurā piedalījās simti tūkstoši studentu Butānā, Meksikā un Peru, norāda, ka studentiem var mācīt labbūtību un ka labbūtības rādītāji ir saistīti ar akadēmisko sasniegumu uzlabošanu (Adler, 2017). Līdz ar to ir jāturpina integrēt labbūtības jēdziens un izpratnes veicināšana skolās un augstskolās, īpaši topošo darba devēju un ņēmēju nodrošināšanai ar līdzvērtīgām zināšanām, prasmēm un kompetencēm.

Empīriskā pētījuma metodoloģija rezultāti

Pēc teorētiskās izpētes tika veikta esošo uzņēmēju aptauja un fokusgrupu intervijas. Šie dati atspoguļoti tālākā darba gaitā veiktajā analīzē. Praktiskā labbūtības jautājuma izpēte iekļāvās kopējā projekta pētījumā, sākotnēji neieģūstot pietiekamu respondentu skaitu. Šī procesa rezultātā tika veikts papildu pētījums, atsevišķi izceļot aptaujas anketas daļu, kas attiecas uz uzņēmējiem, tādējādi palielinot respondentu skaitu.

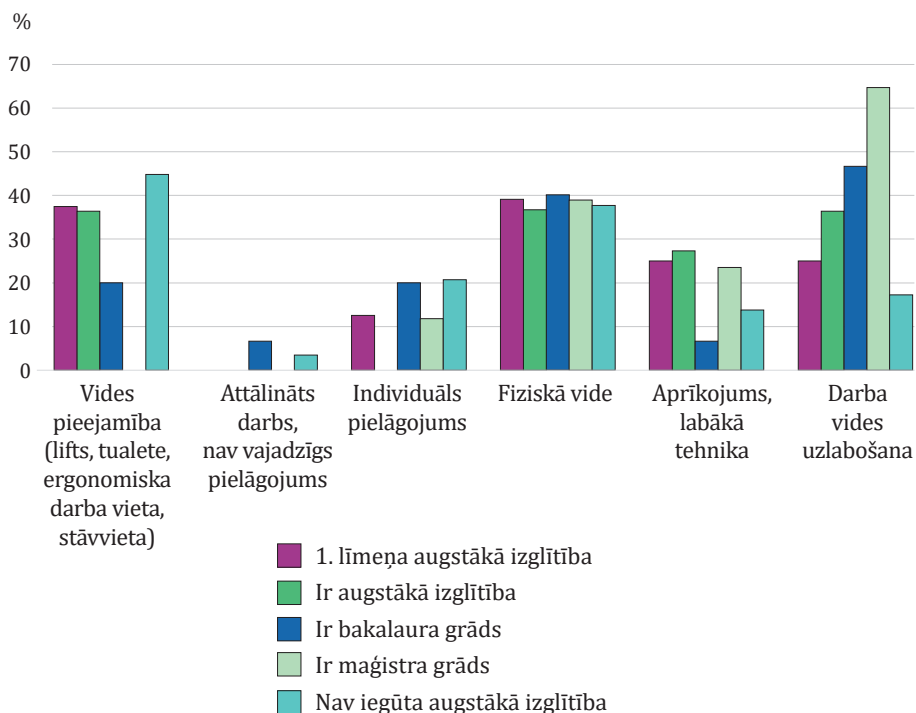
Aptaujā tika iekļauti jautājumi, lai iegūtu uzņēmēju viedokli par izglītības ietekmi uz darbinieku labbūtību, t. i., izglītības līmeņa ietekme uz katru no labbūtības dimensijām – fizisko, psiholoģisko, intelektuālo, sociālo un vides dimensiju, sakarību novērtējums starp sabiedrības izglītības līmeni un labbūtību, kas ietekmē reģiona ekonomisko izaugsmi, jo, kā tika secināts teorētiskajā ietvarā, augstāki darbinieku labbūtības rādītāji veicina produktivitāti un vispārējo reģionālo ekonomisko izaugsmi. Pētījuma ietvaros tika definēta sākotnējā hipotēze – pastāv būtiska atšķirība starp izglītības līmeni un darbinieku labbūtības rādītājiem.

Uzņēmēju viedoklis par labbūtības dimensijām. Analizējot uzņēmēju vērtējumu par izglītības ietekmi uz darbinieku fiziskās vides labbūtību, tika secināts, ka uzņēmēji, kuri ieguvuši augstāko izglītību, pievērš lielāku uzmanību darbinieku fiziskās vides labbūtības dimensijas nodrošināšanai, proti, veic regulārus darba vides uzlabošanas pasākumus. Uzņēmēji, kuri ieguvuši zinātnes doktora vai maģistra grādu, pievērš lielāku uzmanību fiziskās vides uzlabošanas pasākumiem, pretēji uzņēmējiem, kuri ieguvuši bakalaura vai 1. līmeņa augstāko izglītību.

Uzņēmējdarbības sektorā nepietiekami tiek pievērsta uzmanība jaunu tehnoloģiju iegādei, tādējādi neveicinot inovāciju attīstību, kas negatīvi var ietekmēt uzņēmuma izaugsmi, tostarp reģiona ekonomisko izaugsmi, turpretī lielāka nozīme tiek piešķirta tādiem fiziskās vides uzlabošanas pasākumiem kā vides pieejamība, kas ietver gan lifta izveidi, ergonomiskas darba vietas vai stāvvietas nodrošināšanu darbiniekiem. Pētījuma rezultāti atklāj, ka neatkarīgi no iegūtā izglītības līmeņa uzņēmēji joprojām nepietiekami pievērš

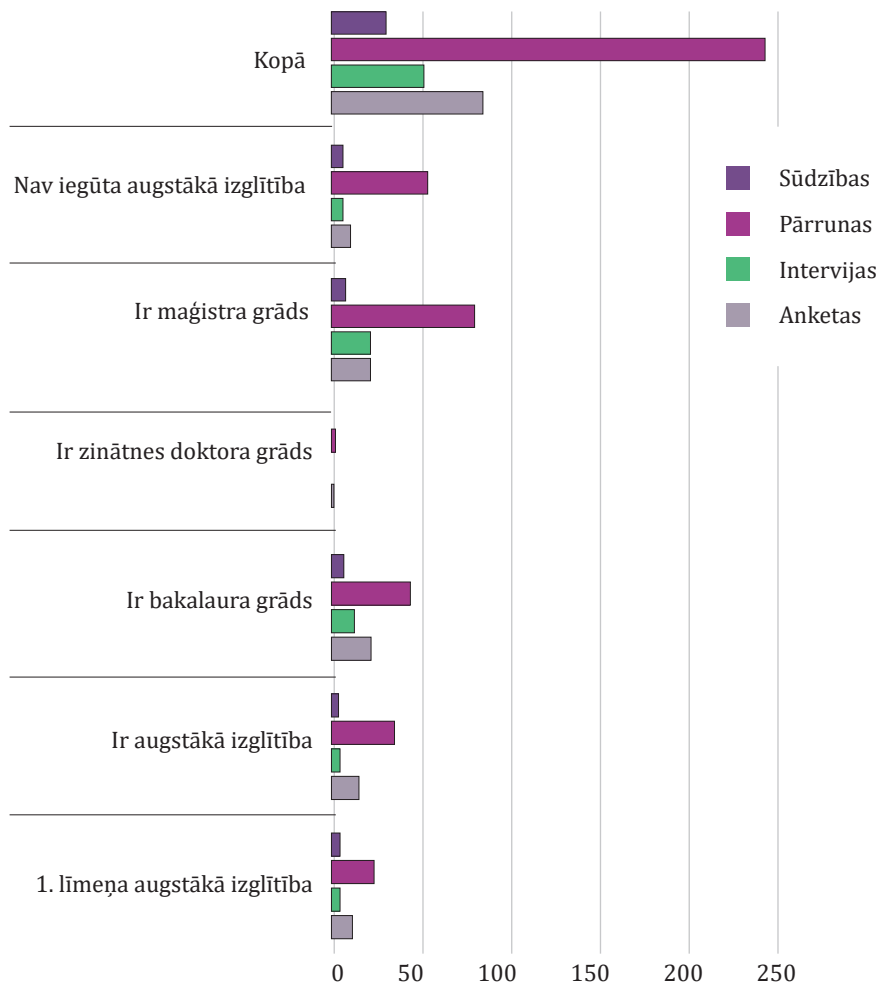
uzmanību darbinieku fiziskās labbūtības nodrošināšanai attālinātā darba veikšanas laikā (4.3.2. att.).

Apkopotie dati par darbavietas psiholoģisko dimensiju norāda, kādus instrumentus uzņēmēji izmanto, lai noskaidrotu, cik komfortabli jūtas darbinieki. Biežāk minētie atbilžu varianti ir sūdzības, pārrunas, intervijas un anketas.

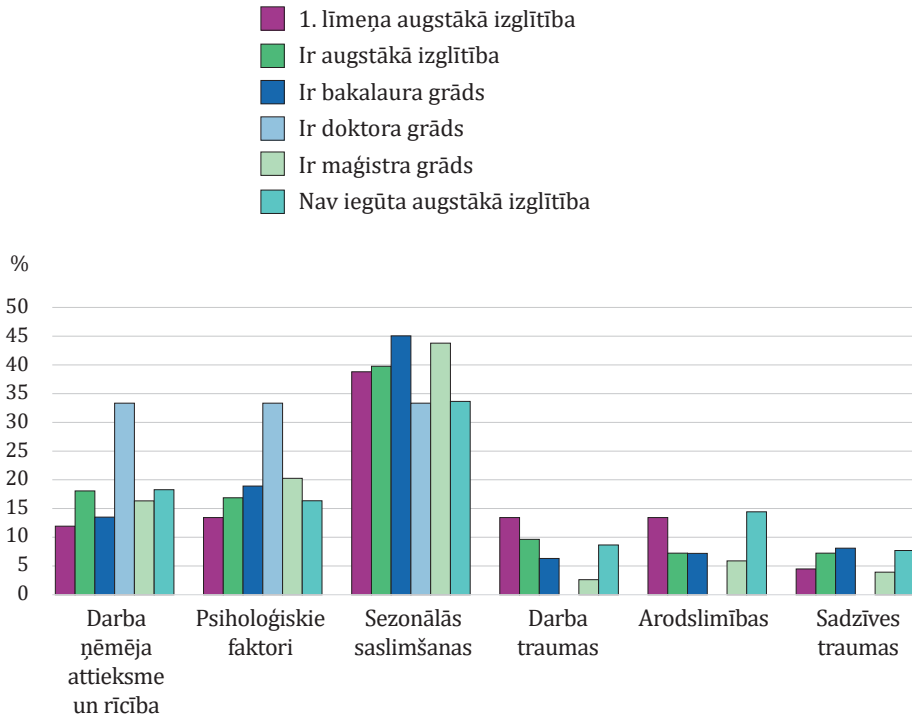


4.3.2. att. Labbūtības fiziskās vides dimensija uzņēmēju vērtējumā.

4.3.3. attēlā redzams, ka visvairāk uzņēmēji izvēlas izmantot pārrunas un anketas, kas noteikti liecina par to, ka ne visu darbinieki pasaka pārrunās, tomēr atstājot iespēju nodot informāciju – līdz ar to attieksmi – arī rakstiski.



4.3.3. att. Labbūtības psiholoģiskās vides dimensija uzņēmēju vērtējumā.

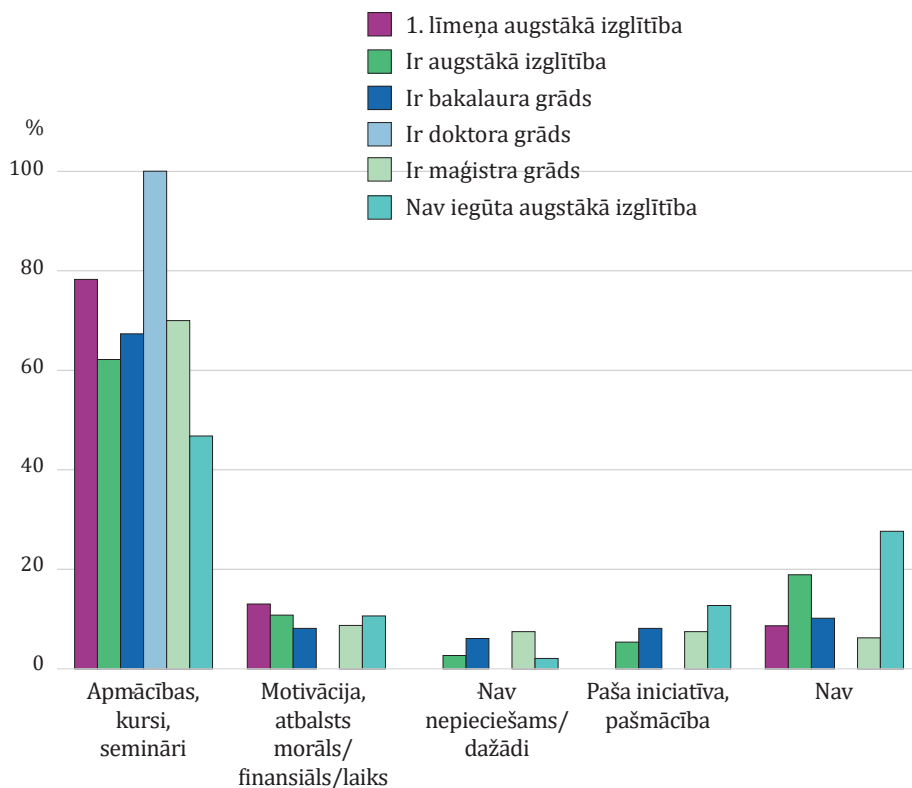


4.3.4. att. Uzņēmēju norādītie darbinieku darbnespējas iemesli.

Būtiskākie darbnespējas iemesli redzami 4.3.4. attēlā. Visvairāk ir minētas sezonālās saslimšanas, savukārt otrs biežākais darbnespējas iemesls ir psiholoģiskie faktori. Tas liecina, ka uzņēmēji mēdz padziļināti pārrunāt ar darbiniekiem darba nespējas iemeslus. Lielākā daļa uzņēmēju nedarbina personas ar invaliditāti. 23 % respondentu uz šo jautājumu nav atbildējuši, kas, visticamāk, nozīmē, ka viņiem atbildes nav. Kopumā 79 % respondentu nav uzsākuši darba attiecības ar personām, kam ir invaliditāte. Tikai viena piektā daļa jeb 20 % uzņēmēju nodarbina vienu vai vairākas personas ar invaliditāti. Pētījuma rezultātu dati atspoguļo, ka priekšroka tiek dota darbiniekiem, kuriem nav nepieciešama īpaši iekārtota darba vieta vai arī vēl kādi citi priekšnoteikumi darba pilnvērtīgai veikšanai.

Analizējot uzņēmēju vērtējumu par izglītības ietekmi uz darbinieku intelektuālo labbūtību, tika secināts, ka uzņēmēji visbiežāk darbiniekiem piedāvā apmācības, kursus un seminārus, tādējādi nodrošinot darbinieku kvalifikācijas celšanu (4.3.5. att.). Uzņēmēji ar zinātnes doktora vai maģistra grādu lielāku uzmanību pievērš sociālajām prasmēm un motivācijas sistēmu īstenošanai. Neatkarīgi no iegūtās izglītības uzņēmēji salīdzinoši reti īsteno tādus darbinieku labbūtības intelektuālos pasākumus kā digitālās prasmes, datorprasmes, valodas apguve, morālais atbalsts, finanšu pratība, iekšējās un ārējās

komunikācijas uzlabošanas pasākumi. Rezultāti atklāj, ka uzņēmēji, kuri nav ieguvuši augstāko izglītību, īsteno vismazāk pasākumu attiecībā uz darbinieku intelektuālās labbūtības nodrošināšanu.

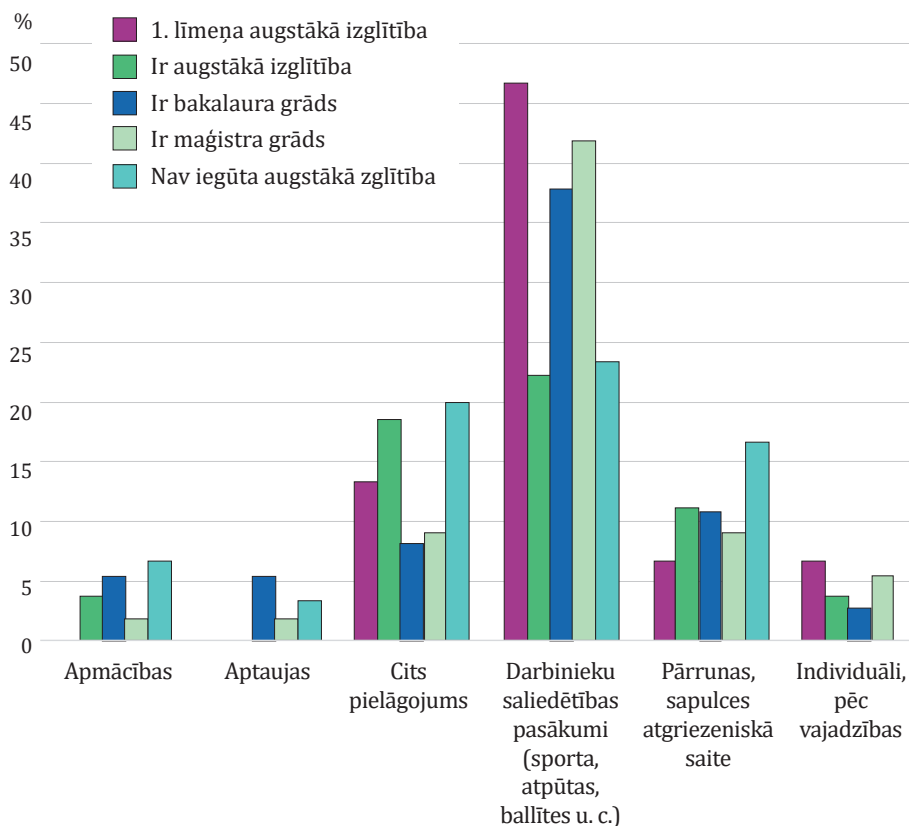


4.3.5. att. Labbūtības intelektuālās vides dimensija uzņēmēju vērtējumā.

Uzņēmēji ir vērtējuši arī sociālās labbūtības aspektus. Visvairāk šo aspektu ir atzinuši uzņēmēji, kuriem ir bakalaura un maģistra grāds, īpaši izceļot saliedētības pasākumu, sapulču un pārrunu nozīmi, kā arī atgriezeniskās saites nozīmi. Savukārt visi aptaujātie uzņēmēji zemu vērtējuši darbinieku aptaujas un apmācības (4.3.6. att.).

Šeit gan noteikti ir jāatzīst, ka aptaujas ietvaros nav norādīts, kāda veida apmācības. Iespējams, ka šeit būtu svarīgi veikt padziļinātus pētījumus, lai noskaidrotu, kāda veida apmācības varētu veicināt darbinieku iekļaušanos un piederības sajūtu.

Pētījuma gaitā papildus tika aplūkota darbinieku vides dimensija, kas ietver darba vides drošības, risku novērtējuma un vides aizsardzības pasākumu īstenošanu.



4.3.6. att. Labbūtības sociālā dimensija uzņēmēju vērtējumā.

Analizējot uzņēmēju vērtējumu par izglītības ietekmi uz darbinieku vides labbūtību, redzams, ka vislielākā uzmanība tiek pievērsta darba drošībai un darba vides risku novērtēšanai, turpretī pasākumi, kas attiecas uz vides ilgtspēju, piemēram, zaļā cilvēkresursu vadība, kas ietver darbinieku zaļās prasmes, zaļās apmācības, vides aizsardzības pasākumus darba vidē, īsteno uzņēmēji, kuri ieguvuši zinātnes doktora vai maģistra grādu.

Veicot tālākus pētījumus saistībā ar šo projektu, tika veiktas vēl papildu fokusgrupu intervijas, kas labāk palīdzēja izprast iegūtos datus un izstrādāt priekšlikumus izglītības saturu un formas pārmaiņām, nosakot darbinieku labbūtību kā vienu no prioritātēm tuvākajās desmitgadēs un ilgākā laikā.

Uzņēmēju fokusgrupas aptauja. 2022./2023. gadā tika veiktas topošo uzņēmēju – studentu fokusgrupu aptaujas, lai noskaidrotu nākotnes zināšanas, prasmes un kompetences. Grupu dalībnieki tika iedalīti mazākās grupās, un viņiem tika lūgts sameklēt TOP 10 svarīgākās iemaņas un prasmes, kas būs aktuālas uzņēmējiem 2030. un 2050. gadā.

Aptaujas dalībniekiem bija iespēja izmantot visus palīglīdzekļus, lai noskaidrotu arī pasaules jaunākos pētījumus par šo tēmu, kā arī pēc tam kopīgi pārrunāt un izsecināt TOP 10 nākotnes uzņēmēju vajadzīgākās zināšanas, prasmes un kompetences, lai veiksmīgi vadītu uzņēmumu.

Fokusgrupas ziņoja par izpētes rezultātiem – uzņēmuma vadības prasēm, kas būs nepieciešamas uzņēmumu vadītājiem līdz 2030. gadam:

- prasme vadīt robotus un automatizētas iekārtas;
- attālināta komandas vadīšana mērķa sasniegšanai;
- kritiskā un sistemātiskā domāšana;
- stresa noturība un elastība;
- emocionāli sociālā inteligence;
- kompleksu problēmu atrisināšana;
- adaptīvā plānošana.

Savukārt līdz 2050. gadam veiksmīgai darbībai biznesā aktuāli būs apgūt un izmantot šādas prasmes:

- dažādības vadība;
- padziļinātas zināšanas eksperta līmenī;
- viedā resursu pārvaldība;
- iekļaujošā cilvēku vadība;
- datu analīze (arī lielo datu);
- daudzu valodu pārzināšana;
- zināšanas par ilgtspēju;
- adaptivitāte;
- psiholoģiskā noturība.

Protams, visas šīs prasmes būs jāapgūst izglītības iestādēs zinošu pedagogu un ekspertu vadībā, kā arī izmantojot jaunākās tehnoloģijas, protot tās lietot arī digitālajā vidē. Daudzas no prasmēm patlaban vēl nemaz nav iespējams apgūt, tās ir tikai sākuma izpētes vai tikai sajūtu stadijā. Tas nozīmē, ka būs nepieciešams veidot arī jauna veida izpratni par mācību procesu. Piemēram, noturību stresa situācijās nav iespējams apgūt, atrodoties absolūtā komforta zonā. Mūsdienās šādas prasmes tiek apgūtas militārajā vai apsardzes jomā. Citādi tās var iegūt, tikai un vienīgi apmeklējot ekstrēmās izklaides pasākumus hobija līmenī.

Zinātniskā diskusija un turpmākie pētījumi

Lai arī ir identificētas vairākas pieejas labbūtības dimensijām, taču, attīstoties tehnoloģijām, jaunāko pētījumu autori uzsver digitālās labbūtības aktualitāti un nepieciešamību, ar to saprotot darbinieka tehnoloģiskās zināšanas, to uzlabošanu un veicināšanu ilgtermiņā. Digitālā labbūtība ir nepieciešama, lai noteiktu darbinieka labbūtību digitālās transformācijas laikā. Tomēr tas viss ir intuitīvā līmenī, līdz ar to trūkst teorētiskā pamata digitālās labklājības darbā izpratnē.

Ilgtermiņīgas uzņēmējdarbības veicināšanai ir jāpiešķir lielāka aktualitāte darbinieku darba vides izglītībai, tādējādi panākot augstāku vides apziņas līmeni sabiedrībā.

Turpmākajos pētījumos noteikti jāiekļauj digitālā labbūtība kā viena no mūsdienu darba vides dimensijām, īpaši akcentējot un ņemot vērā tādas darba vides tendences kā attālinātais un hibrīdformāta darbs. Pētījuma rezultāti atspoguļo respondentu atšķirīgo izpratni un apziņas trūkumu par vides aizsardzību, tāpēc turpmākos pētījumos jāpiešķir lielāka aktualitāte darba vides izglītībai kā vienai no galvenajiem darbinieku vides labbūtības dimensijas veidojošajiem elementiem. Vides izglītība ir jāintegrē ikvienā izglītības saturā, tādējādi veicinot plašāku izpratni un apziņu sabiedrībā neatkarīgi no uzņēmējdarbības veida.

Pētījums liecina par to, ka ir nepieciešams skatīties uz labbūtību kā uz vienu no uzņēmuma pārvaldības aspektiem, nevis kā uz vienu no personāla vadības aspektiem. Līdz ar to ir nepieciešams turpināt pētījumus, lai pamatotu konceptuāli un empīriski jauna vadības aspekta izstrādi un ieviešanu.

Secinājumi

1. Lai arī pēdējās desmitgadēs pētījumu skaits par darbaspēka labbūtību ir būtiski pieaudzis, tomēr joprojām zinātnieki, docētāji un praktiķi izmanto atšķirīgus terminus gan angļu, gan latviešu valodā, kas būtiski apgrūtina pētniecību. Autores uzskata, ka latviešu valodā vispiemērotākais termins indivīda vispārējā pozitīvā veselības stāvokļa raksturošanai ir labbūte, jo ietver fizisko, garīgo un emocionālo veselību, turpretī labbūtība aptver tikai garīgo un emocionālo veselību.
2. Mūsdienu labbūtības koncepcija tika izstrādāta Amerikas Savienotajās Valstīs pagājušā gadsimta vidū, un zinātnisko pamatojumu izstrādāja veselības teorētiķis un statistiķis H. L. Dannels. Vēlāk labbūtības jēdziens tiek interpretēts kā integrēta metode, darbība, kas vērsta uz indivīda potenciāla maksimālu izmantošanu.
3. Kopumā izglītībā jādod priekšroka tādiem terminiem kā labbūtība, labbūtība izglītībā un arī zinātnē, lai ietvertu praksi un mācīšanos.
4. Papildus teorētiskajām nostādnēm šis pētījums iekļāva arī dažu labbūtības dimensiju novērtējumu no uzņēmēju viedokļa dažādos Latvijas reģionos. Pētījuma rezultāti liecina, ka uzņēmēju vidū pastāv atšķirīga izpratne par darbinieku labbūtības nodrošināšanu. Uzņēmēji ar augstāku izglītības līmeni piešķir lielāku nozīmi darbinieku labbūtībai, jo saredz darbinieka potenciālu produktivitātes paaugstināšanos ilgtermiņā. Kopumā uzņēmēji, atbildot uz jautājumiem, atzina šo dimensiju aktualitāti un norādīja to svarīgumu tieši uzņēmuma pārvaldības aspektā.

Literatūra un avoti

- Adler, A. (2017). Positive education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles Del Psicólogo*, 38 (1), 50–57.
- Corbin, C., Pangrazi, R. (2001). Toward a Uniform Definition of Wellness: A Commentary. Social Indicators Research. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*. 2–6.
- Dictionary.cambridge (2021), "Meaning of well-being in English", Retrieved from: WELL-BEING meaning in the Cambridge English Dictionary.
- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Journal of Happiness Studies*, Springer. DOI: 10.1007/s10902-006-9000-y.
- Lucas, R. E., Diener, E., Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616–628. DOI: 10.1037/0022-3514.71.3.616.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*. 222–235. DOI:10.5502/ijw.v2i3.4.
- Dunn, H. L. (1959). High-Level Wellness for Man and Society. *Am J Public Health Nations Health*. 786–792. DOI: 10.2105/ajph.49.6.786.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Fisher C. D. (2010), "Happiness at Work", *International Journal of Management Reviews*, 12 (4), 384–412. DOI:10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x.
- Gorman, D. (2022). Maslow's hierarchy and social and emotional wellbeing. *Aboriginal and Islander Health Worker Journal*, 27–9.
- Hattie, J. A., Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). A Factor Structure of Wellness: Theory, Assessment, Analysis, and Practice. *Journal of counseling and development: JCD* 82 (3) DOI:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00321.x.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4, 1–13.
- International Labour Organization (2022), "Workplace Wellbeing", Retrieved from: www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/WCMS_118396/lang--en/index.htm.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*. 4–8. DOI: 10.1007/s11205-005-5550-3.
- Kushlev, K., Radosic, N., Diener, Ed. (2021). Subjective Well-Being and Prosociality Around the Globe: Happy People Give More of Their Time and Money to Others. *Social Psychological and Personality Science*. DOI:10.1177/194855062111043379.

- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616–628. DOI: 10.1037/0022-3514.71.3.616.
- Mahon, C. M. (2015). Introducing Digital Wellness: Bringing Cyberpsychological Balance to Healthcare and Information Technology. *2015 IEEE International Conference on Computer and Information Technology*. DOI: 10.1109/CIT/IUCC/DASC/PICOM.2015.212.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J. (2004). The Indivisible Self: An Evidence-Based Model of Wellness. *Journal of Individual Psychology*. 234–245.
- Witmer, J. M., Sweeney, T. J., Myers, J. E., (2000). The Wheel of Wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*. 251–266. DOI: 10.1002/j.1556.
- Mujicic, R., and Oswald, A. (2016). Evolution of well-being and happiness after increases in consumption of fruit and vegetables. *Am. J. Public Health*. 1504–1510. DOI: 10.2105/AJPH.2016.303260.
- Oxford English Dictionary (2022). “Meaning of well-being in English”, Retrieved from: well-being.: Oxford English Dictionary (oed.com).
- Peters, S. E., Dennerlein, J. T., Wagner, G. R., Sorensen, G. (2022). *Work and worker health in the post-pandemic world*.
- Quinlan D. M., Hone L. C. (2020). The Educators’ Guide to Whole-school Wellbeing, Kogan Page.
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., Kirsch, J. A. (2021). 4 Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. Oxford Academic. DOI: 10.1093/oso/9780197512531.003.0005.
- Salas-Vallin, A., Alegre, J., Guerrero, R. F. (2018). Happiness at work in knowledge-intensive contexts: Opening the research agenda. *European Research on Management and Business Economics*. DOI: 10.1016/j.iedeen.2018.05.003.
- Seligman M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria Books. 368 p.
- Simonton, D. K. (2009). Applying the Psychology of Science to the Science of Psychology: Can Psychologists Use Psychological Science to Enhance Psychology as a Science?. *Perspect Psychol Sci*. 2-4. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2009.01093.x.
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents’ subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6, 17–30.
- Sutton A. (2020). Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and Individual Differences*. DOI: 10.1016/j.paid.2019.109645.
- Swarbrick, M. (2010). Peer Wellness Coaching Supervisor Manual. *Publisher: Collaborative Support Programs of New Jersey*. 5–7 p.

- Vanden Abeele M. M. P. (2020). Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. *Communication Theory*. 932–955. DOI:10.1093/ct/qtaa024.
- Wickramarathne, C., Phuoc, J. C., Albattat, A. R. S. (2020). A review of wellness dimension models: for the advancement of the society. *European Journal of Social Sciences Studies*. DOI: 10.46827/ejsss.v0i0.807.

Rekomendācijas politikas veidotājiem un īstenotājiem

Rekomendācijas pedagoģiskā diskursā

Nacionālais konteksts

1. Svarīgi ir apzināties, kādas zināšanas un prasmes būs nepieciešamas nākotnes skolēniem, studentiem, skolotājiem un visai nākotnes sabiedrībai kopumā. Lielā mērā šo zināšanu apguvi nosaka un noteiks cilvēka vērtības. Izglītībā lielāku aktualitāti gūst savstarpējā mācīšanās, sadarbība, attīstības dinamika, prasme rīkoties ar informāciju, laiks brīvām un nepiespiestām sarunām, iedvesmas un iedrošinājuma sniegšana, darba un privātās dzīves balanss, spēja pielāgoties, pārmaiņu ierosināšana, redzesloka paplašināšana, stratēģiskā domāšana, gatavība nezināmajam u. c.
2. Vērtības ietekmē cilvēka lēmumu pieņemšanu, problēmu risināšanu, komunikāciju, motivāciju, savstarpējās attiecības ģimenē, skolā, ar draugiem un profesionālajā dzīvē u. c. Taču vienlaikus vērtību pieņemšanā aktuāla kļūst izvēles brīvība. Vērtības mācību un studiju procesā lielā mērā ietekmē arī sabiedrības attieksme, kas var veicināt vai arī, pretēji, mazināt indivīda vēlmi rīkoties, piemēram, izvēlēties vai neizvēlēties konkrētu profesiju. Nepieciešams paaugstināt pedagoga profesijas prestižu, nodrošinot konkurētspējīgu atalgojumu visās pedagoģu amata grupās, sabalansējot darba slodzi un nostiprinot pedagoga tiesības un akadēmisko brīvību.
3. 21. gadsimtā par īpaši aktuālām vērtībām mācību procesā un darba tirgū kļūst jaunrade, individuālā ieguldījuma sniegšana visas sabiedrības labklājībā, ikviena unikālo spēju attīstīšana, atvērtība inovācijām, spēja pielāgoties dažādām dzīves situācijām/uzdevumiem un risināt konfliktus, inovatīvu risinājumu meklēšana, kritiskā domāšana, iesaistīšanās, sadarbība, godīgums, saspilējuma un spriedzes mazināšana, atbildības uzņemšanās, caurviju un transformatīvo (kompetences, kuru pilnveidošana sekmē individuālā ieguldījuma sniegšanu visas sabiedrības labklājībā un ikviena unikālo spēju attīstīšanu) kompetenču attīstīšana.
4. Kompetenču pilnveidošana kā vērtības apzināšanās sekmē skolotāju pedagoģisko veiktspēju. Mūsdienu izaicinājumi pastiprina nepieciešamību nemitīgi pilnveidot skolotāju profesionālās kompetences. Skolotāja profesionālā kompetence ietver spēju vadīt autentisku mācību procesu, izprast aktuālos notikumus sabiedrībā, sasaistīt mācību pieredzi ar reālo dzīvi, profesionālajā darbā definēt mērķus, kā arī atvērtību

starpdisciplināritātei, sadarbībai un jēgpilnai mācību laika izmantošanu u. c.

Pašvaldības un kopienas konteksts

1. Pašvaldībām un skolām vajadzētu veicināt dialogu ar vecākiem, aicināt vecākus aktīvi iesaistīties izglītības problēmu un attīstības perspektīvu apspriešanā (neveikt to formāli, tikai tāpēc, ka vajag), tādējādi iegūstot vecāku atbalstu un konstruktīvu kritiku, kas palīdzētu risināt dažādus jautājumus izglītības jomā.
2. Atvērtība pārmaiņām, skolotāja profesijas prestižs, spēja sekot jaunajam, interese, humora izjūta, pozitīvs skatījums uz lietām, radošums, atklātība, erudīcija, empātija, pašdisciplīna, pašizaugsme, elastība (spēja pielāgoties) ietekmē to, ka skolotājs savā profesionālajā darbā ir veiksmīgs. Taču vienlaikus aktuāls kļūst darba un privātās dzīves balanss, kā arī spēja pielāgoties, kas ietekmē to, ka skolotājs savā profesionālajā darbā ir veiksmīgs.
3. Mūsdienās, laikā, kad vērtību aktualitāti ietekmē globālie izaicinājumi un transformācijas procesi izglītībā, aktuāla kļūst vērtību aspekta nozīmīguma apzināšanās un novērtēšana, jo izglītības vērtības atklāj izglītības mērķus gan individuālā, gan arī kolektīvā izpratnē. Tādējādi sabiedrībā par vienu no galvenajām prasībām tiek izvirzīta individuālās rīcības efektivitāte jeb veikspēja. Aktuāli kļūst jautājumi, kā mēs varam veiksmīgāk paveikt to, ko mēs darām, un kā labāk izmantot kompetences kāda konkrēta uzdevuma paveikšanai.

Individuālais konteksts

1. Mācību procesā ir nozīmīgi aktualizēt gan vērtību personisko ietekmes līmeni, gan arī vērtību ietekmi uz norisēm vietējā un valsts mērogā. Tieši izglītība nodrošina ne tikai zināšanu, prasmju un kompetenču pilnveidi, bet arī prosociālo vērtību apzinātu pieņemšanu indivīda un visas sabiedrības izaugsmei, iekļaujošas un ilgtspējīgas nākotnes veidošanai. Pētījums atklāj vērtību ciešo saikni ar cilvēka dzīves mērķiem, kā arī individuālo vērtību ciešo saikni ar aktuālajām vērtībām sabiedrībā.
2. Lai mācību procesā sekmētu atbildību, pilsonisko līdzdalību, toleranci, sapratni, īstermiņa un ilgtermiņa perspektīvu apzināšanos un pozitīvu pārmaiņu veicināšanu, nozīmīga kļūst skaidru mērķu definēšana, neizmantoto iespēju izvērtēšana un kopīga problēmu risinājumu radīšana.
3. Pārmaiņu radīšanai, mērķa sasniegšanai, rīcībai un veikspējai nozīmīga kļūst pašrefleksija, līdzsvars un perspektīvas apzināšanās, pārliecība, terminālās un instrumentālās vērtības, kā arī pašregulācijas attieksmes, ko raksturo pašanalīze un paškontrolē, kā arī savas darbības novērtēšana.

Rekomendācijas kultūras diskursā

Valsts politikas veidotājiem

1. Saglabāt mākslas un mūzikas skolas, veidojot mācību programmas, kas vērstas ne tikai uz augsta līmeņa sasniegumiem, bet arī uz personības attīstību un kultūras vērtību un mantojuma iepazīšanu un izzināšanu.
2. Popularizēt mākslas un mūzikas vidusskolu sasniegumus.

Kultūras dzīves veidotājiem un organizētājiem

1. Sistemātiski analizēt kultūras pasākumu piedāvājumu un pieejamību sabiedrībai, veidojot īpašus piedāvājumus izglītības darbiniekiem, jo skolotājiem, lai rosinātu iepazīt kultūras vērtības, vispirms pašiem tās jāiepazīst un jāseko līdzi aktualitātēm kultūras jomā.
2. Īstenot sadarbību ar izglītības iestādēm, piedāvājot dažāda veida aktivitātes (izrādes, interaktīvus un informatīvus seminārus u. c.), lai iepazīstinātu un skaidrotu sociālajai izglītībai būtiskus jautājumus.
3. Neatkarīgi no pieprasījuma rosināt kultūras dzīves veidotājus un organizētājus iesaistīties sabiedrības izglītošanā par vēsturi un patriotisko vērtību izpratni.
4. Aktualizēt kultūras vērtību nozīmīgumu izglītības kā vērtības izpratnē gan skolotājiem, gan skolēniem, lai mazinātu sabiedrisko domu, ka māksla un mūzika ir tikai “pulciņš”.
5. Rast iespēju skolēniem piedāvāt kultūras pasākumus pēc mācību stundām skolā.
6. Atrast efektīvākas komunikācijas formas skolēnu vecākiem, lai kopīgi iesaistītos kultūras dzīves norisēs un atbalstītu bērnu interesi un iniciatīvu attiecībā uz iesaisti mākslas un mūzikas skolu programmās vai interešu izglītībā.

Skolotājiem

1. Atbalstīt skolēnu vēlmi pašiem veidot dažāda veida kultūras aktivitātes izglītības iestādēs, tai skaitā – iesaistoties skolas organizētajos pasākumos.
2. Ņemot vērā to, ka “Skolas soma” daudziem ir vienīgā iespēja iepazīt kultūru un tās vērtības, skolām būtu jāveido pieprasījums, kurā arī iekļauti, piemēram, grafiti, pilsētvides māksla, arheoloģija, opera, tēlo-tājmāksla u. c.
3. Iepazīstināt skolēnus ar kultūras dažādību, jo skolēns pēc tam pats izvēlēties, kas interesē un ko vēlas dziļāk izzināt. Kultūras pieprasījumu var mainīt caur izglītību.

Rekomendācijas dzīves kvalitātes diskursā

Nacionālais konteksts

1. Ekspertu iesaiste praksē:
 - paaugstināt valsts jomas ekspertu prasmes un pieredzi, piedaloties reālās prakses pedagoģijas procesos;
 - veidot ciešu sadarbību starp ekspertiem un izglītības iestādēm.
2. Atalgojuma un motivācijas sistēmas uzlabošana:
 - pārskatīt izglītības speciālistu un praktiķu atalgojumu, lai atspoguļotu viņu svarīgo lomu;
 - ieviest motivējošas vērtēšanas sistēmas, kas uzsver ieguldījumu un sasniegumus.
3. Sociālie aspekti un ekonomika:
 - integrēt sociālos un ekonomiskos aspektus izglītības politikā;
 - veidot regulāras aktivitātes un ilgtermiņa stratēģijas, nevis tikai kampaņas;
 - nodrošināt to, ka izglītība ir saskanīga ar valsts ekonomiskajām iespējām.
4. Komunikācija ar sabiedrību un cīņa pret stereotipiem:
 - veicināt aktīvu un regulāru komunikāciju ar sabiedrību, lai veicinātu izpratni un cīnītos pret stereotipiem, it īpaši attiecībā uz izglītību un sociālo darbu.
5. Sociālo darbinieku pozitīvā publicitāte:
 - paaugstināt sociālo darbinieku pozitīvo publicitāti, iesaistoties plašsaziņas līdzekļos un veicinot viņu nozīmīgo lomu sabiedrībā;
 - īstenot sociālā darbinieka profesijas atpazīstamību, veicināt cieņu pret profesiju.
6. Speciālistu kapacitātes paaugstināšana un birokrātijas mazināšana:
 - novērst pārslodzi, kas var negatīvi ietekmēt viņu darbu un sniegumu.
7. Izglītības sistēmas pielāgošana īpašajām vajadzībām:
 - pārskatīt un pielāgot izglītības sistēmu, lai atbalstītu skolēnu ar īpašajām vajadzībām integrācijas procesu, ņemot vērā valsts ekonomiskās iespējas.
8. Izglītības sistēmas pilnveide:
 - veicināt izglītības sistēmas pilnveidi, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību, kas atbilst 21. gadsimta prasībām;
 - palielināt ieguldījumus izglītības kvalitātes uzlabošanai un attīstībai.
9. Sabiedrības informēšana:
 - organizēt informatīvas kampaņas par izglītības nozīmi sabiedrībā, akcentējot tās daudzdimensionālo ietekmi;
 - veicināt pozitīvu attieksmi pret izglītību un stimulēt sabiedrības izpratni par sociālajiem ieguvumiem.

10. Esošajā Izglītības un zinātnes ministrijas skolu izglītības kvalitātes vadības procesa nodrošināšanas modelī ir jāpapildina iztrūkstošie nozīmīgi izglītības vērtības veidojošie elementi, piemēram, skolēnu vecāku (vai ģimeņu) lomas identificēšana, bērnu sociālā/veselības atbalsta institūciju (bāriņtiesas, sociālā atbalsta dienesti, nepilngadīgo lietu komisijas, ģimenes ārsti u. c.) nozīme, skolēnu neformālās izglītības nodrošinātāju aktivitātes (piemēram, mūzikas skolas, sporta skolas, folkloras kopas, dziesmu un deju kolektīvi u. c.), dažādas skolēnu brīvā laika pavadīšanas institūcijas (interesu klubi, NVO, neformālās sociālās kopas un tīkli u. c.), kur reāli tiek testētas un veidotas skolēnu paliekošās nākotnes izglītības vērtības paralēli formālajā izglītības sistēmā iegūtajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm.
11. Jānovērš sistēmiska nepilnība Latvijas izglītības sistēmā, kurā, izmērot izglītības kvalitāti skolās, notiek pārmērīga koncentrācija tikai uz kvantitatīvi izmērāmiem "izglītības kvalitātes rādītājiem" (atzīmēm un vērtējumiem), kas atbilstoši mūsdienu sabiedrības sociālās struktūras un digitālās transformācijas laikmeta vajadzībām un iespējām ir jāpapildina ar atbilstošā veidā noformulētām un izmērītām plašāka spektra "izglītības vērtībām", ko iegūst skolēns noteiktā izglītības posmā gan formāli, gan neformāli.

Augstākās izglītības konteksts

1. Teorijas un prakses integrācija:
 - izstrādāt un īstenot izglītības programmas, kurās teorētiskās zināšanas tiek apvienotas ar praktiskiem uzdevumiem un pieredzi no reālās dzīves situācijām, attīstot arī studējošo izpratni par teorijas un prakses sinerģiju;
 - piedāvāt studentiem iespējas piedalīties praksē, sadarbojoties ar dažādām sabiedrības grupām un cilvēkiem ar īpašām vajadzībām.
2. Empātijas attīstība izglītības sistēmā:
 - ieviest empātijas attīstības programmas gan studentiem, gan citu jomu topošajiem speciālistiem;
 - nodrošināt, lai izglītības procesā tiktu uzsvērta cilvēciskās vērtības un emociju saskaņošana.
3. Reāli integrēti praktiskie uzdevumi izglītības procesā:
 - nodrošināt, ka izglītības procesā notiek reāli integrēti praktiskie uzdevumi, īpaši tie, kas saistīti ar sabiedrības dažādību un cilvēkiem ar īpašām vajadzībām;
 - veicināt sadarbību ar industrijas partneriem, lai studenti iegūtu praktisko pieredzi jau izglītības procesa laikā.

4. Sagatavošanas starpdisciplināritāte speciālistiem:
 - veidot izglītības programmas, kas nodrošina sagatavošanu starpdisciplinārā līmenī, iekļaujot zināšanas par naudu, vērtībām un morāli;
 - veicināt sadarbību starp dažādām augstskolu fakultātēm un nozarēm, lai radītu holistisku sagatavošanu.

Pašvaldības un kopienas konteksts

1. Mērķtiecīga sociālā atbalsta vajadzību izvērtēšana skolēniem:
 - veikt sistemātiskas un sistēmiskas vērtēšanas procedūras, lai identificētu skolēnus ar sociālā atbalsta vajadzībām;
 - izveidot skaidras vadlīnijas un kritērijus, lai precīzi noteiktu, kad skolēniem ir nepieciešams sociālais atbalsts.
2. Risināt pārslodzes aspektu skolēniem un skolotājiem:
 - izvērtēt un optimizēt mācību procesus, lai samazinātu pārslodzi skolēniem un skolotājiem;
 - piedāvāt atbalsta programmas un resursus, lai palīdzētu skolotājiem efektīvāk vadīt mācību procesus.
3. Ilgtspējības un kopienas veidošana:
 - ieguldīt resursus un centienus ilgtspējīgā izglītībā un kopienas attīstībā;
 - veidot sadarbību ar vietējām organizācijām, lai radītu kopīgas ilgtspējīgas iniciatīvas;
 - izveidot diferencētu pieeju, lai nodrošinātu individuāli pielāgotu atbalstu skolēniem un skolotājiem;
 - rūpīgi izvērtēt un piešķirt projektu finansējumu, ņemot vērā konkrētas vajadzības un iespējas.
4. Speciālistu komanda un jauna pieeja sociālajam darbam:
 - izveidot speciālistu komandu, kas nodrošina plašu atbalstu skolēniem un skolotājiem;
 - papildināt sociālo darbinieku kompetences ar jaunām prasmēm un pieejas veidiem.
5. Jauni komunikācijas kanāli un sadarbība ar specifiskajām grupām:
 - izveidot jaunus komunikācijas kanālus vecākiem, skolēniem un citām iesaistītajām pusēm;
 - aktīvi iesaistīties kopienas veidošanā un sadarbībā ar specifiskajām sociālajām grupām.
6. Atbalsts jauna speciālistiem:
 - nodrošināt apmācības un atbalstu jauniem speciālistiem, lai veicinātu viņu sekmīgu iekļaušanos izglītības sistēmā;
 - izveidot mentoru programmas, kas palīdz jauna speciālistiem iegūt nepieciešamās prasmes.

7. Profesionālās attīstības programmas:
 - ieviest profesionālās attīstības programmas darbiniekiem, kas uzsver komunikācijas prasmes un cilvēcisko vērtību apzināšanu;
 - organizēt reģionālas apmācības par izglītības nozīmi klientu motivācijā un sadarbībā.
8. Atbalsta programmas ģimenēm:
 - izveidot atbalsta programmas, kas veicina ģimeņu līdzdalību izglītības procesā un stimulē vecāku interesi par bērnu izglītību;
 - izmantot pašvaldības resursus, lai veicinātu izglītību un attīstību vietējā sabiedrībā, īpaši piedāvājot programmas cilvēkiem ar zemāku izglītību.
9. Izglītības piekļuves uzlabošana:
 - strādāt pie izglītības pieejamības un uzlabot piekļuvi izglītības resursiem pašvaldības teritorijās, lai samazinātu izglītības nevienlīdzību.
10. Veicināt stabilu sadarbības tīklu izveidi starp skolām, pašvaldības institūcijām, medicīnas pakalpojumu iestādēm, sociālā darba un korekcijas institūcijām, lai, pakāpeniski attīstot rūpju bērnu un jauniešu individuālo izglītības vērtību izpratni un motivāciju, viņš/viņa būtu reāli spējīgs “izrauties” no sava neapmierinošā dzīves līmeņa, īpaši tad, kad skolēnam rodas tāda vēlšanās.
11. Bērnu un jauniešu sociālo problēmu identificēšanas gadījumos sadarbībā ar valsts institūcijām un skolām izveidot “zaļo koridoru” ar momentāni pieejamiem sociālā un medicīniskā atbalsta pakalpojumiem, jo patlaban, pat uzzinot par konkrēta skolēna problēmām klasē vai ģimenē, tik un tā nav iespējams savlaicīgi saņemt atbalstu medicīnas / sociālā atbalsta iestāžu nepietiekamās cilvēkresursu kapacitātes un budžeta finansējuma dēļ.

Individuālais konteksts

1. Darbs pēc sirds vēlmes un sociālā darbinieka empātija:
 - izvēlēties darbu, kas sniedz personīgu apmierinātību un radīšanas prieku;
 - attīstīt un izmantot empātijas prasmes, lai saskaņotu darbu ar cilvēkiem un piedāvātu ieguldījumu sabiedrībā.
2. Ģimenes izglītošana un ģimenes vērtību veidošana:
 - piedalīties ģimenes izglītošanā, jo ģimene ir būtiska daļa no vides, kurā skolēns audzis;
 - noteikt skaidras robežas starp pedagogu kompetenci un ģimenes atbildību vērtību veidošanā.
3. Pedagogu komunikācija ar vecākiem:
 - pievērst uzmanību pedagogu ieguldījumam;

- saprast, ka vecāku statuss un ekonomiskā situācija ir svarīgs faktors komunikācijā ar skolu.
4. Vecāku izglītošana un pozitīvā pieeja:
 - aktīvi iesaistīties pašizglītošanā, meklēt iespējas un resursus, lai uzlabotu ģimenes situāciju;
 - meklēt bērna pozitīvās īpašības un attīstīt tās, lai veicinātu viņa pašapziņu.
 5. Klases autoritātes un talantu attīstība:
 - mēģināt atrast un attīstīt savas stiprās puses un intereses, izcelt sevi klases vidē;
 - izpētīt un attīstīt individuālus talantus, iesaistoties dažādās aktivitātēs;
 - aktīvi piedalīties dažādās aktivitātēs un pasākumos, lai atklātu un attīstītu savus talantus;
 - izpētīt daudzveidīgās profesionālās iespējas, lai veiksmīgi izvēlētos savu nākotnes darba nozari;
 - piedāvāt motivācijas pasākumus, kas stimulē pašmotivāciju un pievērš uzmanību izglītības svarīgumam;
 - organizēt darbnīcas un lekcijas par izglītības ietekmi uz pašcieņu, emocionālo labklājību un karjeras attīstību.
 6. Domāšanas attīstība un pašizraušanās:
 - attīstīt kritisko un radošo domāšanu, lai spētu pārvarēt esošos līmeņus un sasniegt jaunus sasniegumus;
 - noteikt savas dzīves mērķus, ieguldot pūles šo mērķu īstenošanai.
 7. Izveidot vienotu individuālās izglītības sasniegumu uzskaites un novērtēšanas sistēmu (piemēram, pašnovērtējuma veidā), kurā tiek novērtēta un uzkrāta informācija par izglītības procesa gaitā iegūtajām skolēna zināšanām, prasmēm un kompetencēm gan formālās, gan neformālās izglītības procesā, jo tieši ārpuskolas izglītības aktivitātēm ir paliekošs raksturs visas dzīves garumā, piemēram, dziedāšana, dejošana, mūzikas instrumentu spēlēšana, sports, ģimenes tradīcijas, iekļaušanās noteiktā sociālajā grupā, spēja atturēties no kaitīgiem ieradumiem u. c.

Rekomendācijas uzņēmējdarbības diskursā

Nacionālais konteksts

1. Ir būtiski panākt, ka izglītību kā vērtību akceptē indivīds, sabiedrība un valsts kopumā. Tieši atbildīgajai ministrijai ir svarīgi panākt attieksmes un novērtējuma uzlabojumu, kopumā ceļot izglītības prestižu un statusu.
2. Vienotas augstskolu komunikācijas platformas izveide valsts līmenī saziņai ar uzņēmējiem augstskolu piedāvājuma izplatīšanai.

3. Biznesa ideju komercializēšanas prakses popularizēšana un sadarbības veidošana ar uzņēmēju organizācijām Izglītības un zinātnes ministrijas un pašvaldību līmenī, privātā kapitāla piesaiste komercializācijas projektu īstenošanai.
4. Augstskolu konsorciju izveidošana kopīgai studiju satura pilnveidošanai, jaunākās mācību metodikas apguvei un studiju procesa īstenošanai augstākas studiju kvalitātes nodrošināšanai.
5. Ilgtspējīgas uzņēmējdarbības veicināšanai ir jāpiešķir lielāka aktualitāte darbinieku darba vides izglītībai, tādējādi panākot augstāku vides apziņas līmeni sabiedrībā.

Pašvaldības un kopienas konteksts

1. Uzņēmēju obligāta iesaiste studiju satura veidošanā kopīgas izpratnes veidošanai un sadarbības koordinācijai.
2. Jāpiešķir lielāka aktualitāte darba vides izglītībai kā vienai no galvenajiem darbinieku vides labbūtības dimensijas veidojošajiem elementiem. Vides izglītība ir jāintegrē ikvienā izglītības saturā, tādējādi veicinot plašāku izpratni un apziņu sabiedrībā neatkarīgi no uzņēmējdarbības veida.

Individuālais konteksts

1. Cilvēkam obligāti jāiegūst zināšanas un prasmes, lai kļūtu par pilnvērtīgu sabiedrības locekli un palīdzētu radīt ekonomiskās vērtības savai kopienai un valstij.
2. Katram indivīdam pašam jānonāk pie atziņas par izglītību kā vērtību, kas lielā mērā sekmē katra labklājību, profesionālo izaugsmi, sociālo statusu, lai kopā nodrošinātu sabiedrības labklājību, reģionu un valsts ekonomisko izaugsmi.

Kopsavilkums

Monogrāfijas “Izglītības vērtības transformācija” struktūru un saturisko ietvaru veido četras nodaļas un rekomendācijas. Monogrāfijas tematiskais loks ir ļoti plašs, tas skar izglītības vērtības pārmaiņu tendences izpēti pedagoģijas, izglītības, kultūras, sociālā darba un uzņēmējdarbības dimensijā. Monogrāfijas noslēgumā katras nodaļas autori, pētnieki un zinātnieki izstrādājuši rekomendācijas nacionālā, pašvaldības un kopienas, kā arī individuālā kontekstā attiecīgi pedagoģiskā, kultūras, dzīves kvalitātes un uzņēmējdarbības diskursā.

Monogrāfijas pirmajā nodaļā “Pedagoģiskā un vēsturiskā dimensija Izglītības vērtību transformācijā” autori piedāvā iepazīties ar vērtību teorētiskajiem aspektiem izglītības kontekstā, nosakot tendences nacionālā un starptautiskā līmenī. Izmantojot aptauju un fokusgrupas diskusiju, kā arī empīriskās izpētes metodi, autori konstatē vērtību ietekmi uz skolotāju, izglītības organizācijas un pārmaiņu veikspēju. Līdztekus ir pētīta izglītības vērtību transformācija 20. gadsimtā, veicot vēsturisko avotu un periodikas analīzi, konstatējot raksturīgākās Latvijas izglītības vērtības demokrātijas, autoritārisma un totalitārisma laikos, kā arī organizējot empīrisko izpēti, lai konstatētu skolotāju priekšstatus par izglītības dominējošā vērtībām padomju periodā un mūsdienās. Ir izziņāts arī skolēnu vecāku viedoklis, viņu gaidas un priekšstati par izglītību kā vērtību. Pirmajā nodaļā ir iespēja iepazīties ar izglītības vērtības teorētiskajiem aspektiem izglītības procesā nacionālā un starptautiskā kontekstā, meklējot atbildes uz jautājumiem par 20. gadsimtam raksturīgajām izglītības vērtībām un skolotāju priekšstatiem šajā jomā. Tiek analizēta izglītības procesu vēsturiskā attīstība, akcentējot vērtību jautājuma nozīmīgumu sabiedrībai būtisku pārmaiņu periodos. Tādējādi tieši transformācijas procesā izglītībā aktuāla kļūst vērtību aspekta apzināšanās. Līdztekus nodaļa atspoguļo teorētisko un empīrisko pamatojumu, kas apliecina vērtību ietekmes dominanti skolotāju darbībā, veicinot pozitīvas pārmaiņas savā darbībā un izglītības vidē. Nodaļas autoru veiktā izpēte apliecina, ka vecāku un kopienas iesaistīšanās un kopatbildība ir būtiska bērnu vispusīgai attīstībai. Līdztekus autori pievērš uzmanību prasmēm un zināšanām, kas būs nepieciešamas studentiem – topošajiem skolotājiem nākotnē, akcentējot, ka šo zināšanu apguve ir atkarīga no cilvēka attieksmes, motivācijas, tolerances un vērtību izpratnes.

Monogrāfijas otrajā nodaļā “Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā” autori pēta izglītības kā vērtības sasaisti ar aktuālajām tendencēm kultūras dzīves jomā un izglītību kā vērtības transformāciju sabiedrībā, atbildot uz jautājumiem, kāds ir indivīdu iegūtās izglītības devums plašākai sabiedrībai, kā kultūra ietekmē cilvēka personības veidošanos un izaugsmi un kā izglītības vērtība atspoguļojas kultūras piedāvājumā un

pieprasījumā. Kultūra iemieso vēsturisko un sociālo vajadzību un apstākļu rezultātā izveidojušās vērtības, ko nākamajām paaudzēm vēlas nodot sabiedrība, tāpēc nodaļā tiek diskutēts arī par izglītības kvalitātes un kultūras nozīmīgumu izglītības kā vērtības pārnesē. Šajā kontekstā kultūra un tās mantojums tiek raksturots kā ieguldījums ilgtspējīgas sabiedrības attīstības veicināšanā, nodrošinot daudzveidīgu kultūras izpausmju radīšanu un veicinot vienlīdzīgu piekļuvi šiem pakalpojumiem.

Monogrāfijas trešā nodaļa "Izglītība dzīves kvalitātes veicināšanā" veltīta izglītības vērtības izpratnei kopsakarībā ar nepieciešamā atbalsta nodrošinājumu. Nodaļas autori uzsver, ka viens no mūsdienu sabiedrības mērķiem ir nodrošināt vienlīdzīgu piekļuvi izglītībai, tostarp mūžizglītības iespēju. Izglītība ļauj cilvēkiem pilnvērtīgāk izbaudīt dzīvi, novērtēt literatūru un kultūru, kā arī aktīvi līdzdarboties sociālekonomiskajos procesos, tādējādi paaugstinot savu dzīves kvalitāti. Nodaļā akcentēta izglītības kā vērtības izpratne un nepieciešamais atbalsts, kā arī izglītības kā vērtības izpratne mūžizglītības kontekstā, jo izglītība kā vērtība ir cieši saistīta ar indivīda personīgajām vērtībām un sabiedrības attīstību ilgtermiņā. Trešā nodaļa veltīta izglītības vērtības izpratnei kopsakarībā ar nepieciešamā atbalsta nodrošinājumu, kur izglītība ir aplūkota kā būtisks faktors sociālās integrācijas veicināšanā, apliecinot pieņēmumu, ka augstāks izglītības līmenis var veicināt aktīvāku cilvēku iesaistīšanos sociālajās kopienās, tādējādi veidojot atbalstošu vidi. Līdztekus nodaļā aplūkota izglītības kā vērtības izpratne mūžizglītības kontekstā un analizēta tās saikne ar indivīda personīgajām vērtībām un sabiedrības attīstību ilgtermiņā.

Monogrāfijas ceturtajā nodaļā "Izglītība kā vērtība uzņēmējdarbības diskursā" aprakstīts, analizēts un pārstāvēts uzņēmēju viedoklis, lai noskaidrotu līdzšinējās augstākās izglītības novērtējumu. Nodaļā definēti priekšlikumi politikas īstenojamiem nacionālā, vietējā un individuālā līmenī, kā arī tēmas tālākajiem pētījumiem. Aptauja aptver visus Latvijas reģionus un ļauj noskaidrot, kādu vērtību dod izglītība indivīda un sabiedrības kopīgajai labklājībai, kā izglītība var stiprināt cilvēkkapitālu, kā arī izglītības ietekmi uz labbūtību un darba vides mijiedarbību uzņēmumā. Īpaša nozīme nākotnē cilvēkkapitāla veidošanā būs augstākajai izglītībai un tās saturam, kuram jāsatgavo cilvēku inovāciju radīšanai, kas kļūst par noteicošo faktoru produktivitātes, ekonomiskās labklājības un sabiedrības ekonomiskās attīstības nodrošināšanā. Izmantojot Latvijas uzņēmēju aptaujas datus, pētījuma gaitā izvērtēts pašreizējais Latvijas augstākās izglītības piedāvājums un tā atbilstība darba tirgus prasībām, ļaujot apzināt augstākās izglītības vērtību uzņēmēju skatījumā. Nodaļā izglītības vērtība analizēta arī ekonomiskajā aspektā, akcentējot izglītības ietekmi valsts ekonomiskajā attīstībā un sociālās labklājības nodrošināšanā. Līdztekus autori analizē augstākās izglītības vērtību cilvēkkapitāla veidošanā Latvijas uzņēmēju skatījumā, kā arī raksturo izglītības mīļakarības ar indivīdu labbūtības rādītājiem.

Summary

The structure and the content framework of the monograph “Transformation of the Values of Education” consists of four chapters and recommendations. The thematic scope of this monograph is very wide; it explores the changing trends of the value of education in pedagogy and education, culture, social sphere and entrepreneurship. At the end of the monograph, the recommendations are offered for policymakers on national, municipal and communal, as well as individual levels keeping in mind all represented research directions.

In Chapter 1, “The Pedagogical and Historical Dimension in the Transformation of Educational Values”, the authors introduce the theoretical aspects of values in the context of education, identifying the trends on the national and international levels. Using empirical research methods, such as a survey and focus group discussion, the authors emphasize the impact of values on the performance of teachers and educational institutions, exploring also the process of change. Additionally, the transformation of educational values in the 20th century has been explored by analysing historical sources and periodicals, identifying the most characteristic educational values in Latvia in times of democracy, authoritarianism and totalitarianism, as well as conducting empirical research to identify the teachers’ perceptions on the dominant educational values in the Soviet period and nowadays. The opinions of pupils’ parents, their expectations and perceptions of education as a value were also explored. Chapter 1 introduces the theoretical aspects of the value of education in national and international contexts, seeking answers to questions about values inherent in the 20th century and teachers’ perceptions about them. It analyses the historical development of educational processes, emphasizing the social importance of values during the periods of significant change. Therefore, it is the process of transformation that raises the awareness about the educational values. At the same time, the chapter provides the theoretical and empirical grounding that confirms the influence of values on teachers’ work, promoting positive changes in their activities and in the educational environment. The research shows that the involvement and co-responsibility of the parents and the community are essential for the comprehensive development of children. In addition, the authors focus on the skills and knowledge that students – emerging teachers – will need in the future, emphasizing that acquiring this knowledge depends on each person’s attitude, motivation, tolerance, and understanding of values.

In Chapter 2, “Understanding and Transformation of Education as a Value in Cultural Context”, the authors explore the connection of educational value with the current trends of cultural life and view education as a transformational tool in society, answering the following questions: What is the

contribution of educated individuals to the wider society? How does culture affect the formation and growth of the human personality? How is the value of education reflected in the supply and demand of culture? As culture embodies the values created as a result of historical and social needs and circumstances, which society wants to pass on to future generations, the chapter discusses the importance of the quality of education and culture in the transmission of education as a value. In this context, culture and its heritage are described as contributing to the sustainable development of society by ensuring the development of diverse cultural expressions and promoting equal access to these services.

Chapter 3 of the monograph, "Education for the Promotion of Quality of Life", is devoted to the understanding of the value of education in connection with the provision of the necessary social support. The chapter's authors emphasize that one of the goals of modern society is to ensure equal access to education, including the possibility of lifelong learning. Education allows people to enjoy life more fully, to appreciate literature and culture, as well as to be active in socio-economic processes, thus increasing the quality of life. The chapter stresses the social support that is needed for understanding education as a value, as it is closely related to the development of personal values of the individual and the long-term development of society. As education is considered as an important factor in promoting social inclusion, it confirms the assumption that higher levels of education can promote more active participation of people in social communities, thus creating a supportive environment. In addition, the chapter deals with the understanding of education as a value in the context of lifelong learning and analyses its connection with the personal values of the individual and the long-term development of society.

Chapter 4, "Education as a Value in the Discourse of Entrepreneurship", describes, analyses and represents the views of entrepreneurs in order to ascertain the evaluation of current higher education, puts forward the proposals for policies to be implemented at the national, municipal and individual levels, as well as suggests topics for further research. The survey covered all regions of Latvia and allowed authors to explore the value of education for the common well-being of the individual and society. The answers are sought to the following questions: how can education strengthen human capital, and what is the impact of education on the interaction between the well-being of employees and the work environment in the companies. It is expected that in the future higher education and its content will play a significant role in the formation of human capital. Education must prepare for the development of innovations, which become a determining factor in ensuring productivity, economic well-being and economic development of the society. After surveying Latvian entrepreneurs, the study evaluates the current supply of higher education in Latvia and its compliance with the requirements of the labour market, allowing it to identify the value of higher education from the point of view

of entrepreneurs. In this chapter, the value of education is analysed from the aspect of the economy, emphasizing the impact of education on the country's economic development and social well-being. Overall, the authors analyse the value of higher education in the formation of human capital from the point of view of Latvian entrepreneurs, as well as characterize the interrelationships of education with the indicators of well-being of individuals.

IZGLĪTĪBAS VĒRTĪBAS TRANSFORMĀCIJA

Zinātniskā monogrāfija

RTU Izdevniecība

Rīga 2025



Zinātniskā monogrāfija

Izglītības vērtības transformācija

2025