

DAUGAVPILS UNIVERSITĀTE
SOCIĀLO ZINĀTŅU FAKULTĀTE
SOCIĀLO PĒTĪJUMU INSTITŪTS

**SOCIĀLO ZINĀTŅU
VĒSTNESIS**

SOCIAL SCIENCES BULLETIN
ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

2009 2 (9)

Žurnālā “Sociālo Zinātņu Vēstnesis” tiek publicēti oriģināli zinātniskie raksti sociālajās zinātnēs (socioloģijā, politikas zinātnē, ekonomikā, sociālajā psiholoģijā, tiesību zinātnē), kā arī zinātnisko pētījumu recenzijas, konferenču apskati, informācija par zinātnisko dzīvi. Redakcija pieņem rakstus latviešu, angļu un krievu valodā.

Redakcijas kolēģija

V. Meņšikovs, redakcijas kolēģijas priekšsēdētājs (Daugavpils, Latvija), Ā. Āslands (Oslo, Norvēģija), D. Beresnevičiene (Šauļi, Lietuva), A. Ivanovs (Daugavpils, Latvija), Jonhoks Čou (Stokholma, Zviedrija), V. Justickis (Viļņa, Lietuva), V. Kosiedovskis (Toruņa, Polija), A. Matuļonis (Viļņa, Lietuva), Ž. Ozoliņa (Rīga, Latvija), S. Partyckis (Lubļina, Polija), S. Poloniks (Minska, Baltkrievija), B. Rivža (Jelgava, Latvija), J. Saulītis (Daugavpils, Latvija), V. Speranskis (Maskava, Krievija), S. Stanaitis (Viļņa, Lietuva), M.J. Šutena (Koviljana, Portugāle), T. Tisenkopfs (Rīga, Latvija), J. Vankeviča (Vitebska, Baltkrievija), M. Vidnere (Daugavpils, Latvija), A. Vorobjovs (Daugavpils, Latvija), V. Zahars (Daugavpils, Latvija)

Redakcija

A. Ivanovs (redaktors), E. Jermolajeva, M. Mihailova, I. Ostrovska, I. Plotka (redaktora vietniece), A. Ruža, J. Semeņeca (sekretāre), V. Volkovs

Adrese

Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Sociālo pētījumu institūts,
Parādes 1, Daugavpils, LV-5400, Latvija.
Tāl. (+371)65422163 E-pasts vladislavs.volkovs@du.lv

Izdevējs

Daugavpils Universitāte

Reģistrācijas Nr. 000702889

Reģistrācijas apliecība Nr. M 000331

Dibināts 2004. gadā

© Daugavpils Universitāte

ISSN 1691-1881

“Social Sciences Bulletin” publishes original research papers on the problems of social sciences (sociology, political sciences, economics, social psychology, law), as well as review articles, information on conferences and scientific life. The Editorial Board accepts articles in English, Latvian, and Russian.

Editorial Board

V. Meņšikovs, Chairman of the Editorial Board (Daugavpils, Latvia), A. Aasland (Oslo, Norway), D. Beresnevičiene (Šiauliai, Lithuania), A. Ivanovs (Daugavpils, Latvia), V. Justickis (Vilnius, Lithuania), W. Kosiedowski (Toruń, Poland), A. Matulionis (Vilnius, Lithuania), Ž. Ozoliņa (Riga, Latvia), S. Partycki (Lublin, Poland), S. Polonik (Minsk, Belarus), B. Rivža (Jelgava, Latvia), J. Saulītis (Daugavpils, Latvia), M.J. Schouten (Covilhã, Portugal), V. Speransky (Moscow, Russia), S. Stanaitis (Vilnius, Lithuania), T. Tisenkopfs (Riga, Latvia), Y. Vankevich (Vitebsk, Belarus), M. Vidnere (Daugavpils, Latvia), A. Vorobjovs (Daugavpils, Latvia), Yonhyok Choe (Stockholm, Sweden), V. Zahars (Daugavpils, Latvia)

Editorial Staff

A. Ivanovs (editor), E. Jermolajeva, M. Mihailova, I. Ostrovska, I. Plotka (associate editor), A. Ruža, J. Semeņeca (secretary), V. Volkovs

Address

Institute of Social Investigations, Faculty of Social Sciences, Daugavpils University,
Parādes 1, Daugavpils, LV-5400, Latvia.
Tel. (+371)65422163 E-mail vladislavs.volkovs@du.lv

Publisher

Daugavpils University

Registration No. 000702889
Registration certificate No. M 000331

Established in 2004

© Daugavpils University

SATURS

RAKSTI

Socioloģija

- Vladimirs Meņšikovs.** Копкапитāls un jaunatnes dzīves stratēģijas: socioloģiskais aspekts 7
- Vladimir Kuz'min.** Theoretical and Methodological Grounds of Research of Frontiers and Cross-Border Co-Operation in Political Limology (Study of Frontiers and Border Regions) 38
- Вера Бороненко, Владимир Меньшиков.** Социологический и педагогический аспекты применения новых медиа в образовании Латвии в контексте развития е-общества 62

Tiesību zinātne

- Jurijs Mašošins, Erika Krutova.** Latvijas izglītības sistēmas tiesiskā harmonizācija: virzieni, metodes 81

Sociālā psiholoģija

- Valery Makarevich.** Formation of Professional Identity of a Teacher-Researcher 100

ZINĀTNISKĀ DZĪVE

- Vera Boronenko.** Veco draugu jauna tikšanās 125

RAKSTI

SOCIOLOĢIJA

Vladimirs Meņšikovs

KOPKAPITĀLS UN JAUNATNES DZĪVES STRATĒĢIJAS: SOCIOLOĢISKAIS ASPEKTS

20. gadsimta beigās – 21. gadsimta sākumā sociologi arvien plašāk izmanto kapitāla teoriju, kuras attīstībā liels ieguldījums ir Pjēram Burdjē. Dotajā rakstā ir pamatota kapitāla teorijas izmantošanas nepieciešamība un iespēja, analizējot un novērtējot situācijas sabiedrības dzīves dažādās sfērās, ieskaitot izglītību. 2008. gadā Daugavpils Universitātes Sociālo pētījumu institūta sociologi realizēja pētījuma projektu “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja”, kurā plaši tika izmantota kopkapitāla teorija. Pētījumā tika piedāvāts noteikt, kā jauniešu dzīves stratēģijas saistītas ar kopkapitālu un atsevišķiem tā veidiem, kāda izglītības paradigma visvairāk atbilst 21. gadsimta prasībām.

Raksta mērķis: kapitāla teorijas fragmentāras izmantošanas pārvarēšana. Mērķa sasniegšanai tika izstrādāta plaša kapitāla veidu klasifikācija, piedāvāti to mērījumu indikatori. Pētījuma novitāte ir kopkapitāla un tā atsevišķu veidu apjoma noteikšana, reālā un vēlamā resursa iegūšanas un tā izmantošanas dzīves stratēģiju realizācijai vecuma specifika, pamatfaktori, kuri nosaka personības kopkapitālu un tā struktūras dinamiku jaunatnes dažādās vecumgrupās.

Kopumā empīriskie dati apstiprināja izvērīto hipotēzi: personības kopkapitāla apjoms ir atkarīgs no izglītības līmeņa, ienākumu līmeņa, kā arī no dzīves stratēģijas. Kopkapitāla palielināšanās ir novērojama visās trijās jaunatnes vecumgrupās, kuras ir orientētas uz panākumu stratēģiju.

Atslēgas vārdi: resurss, kapitāls, kopkapitāls, kapitāla veidi, dzīves stratēģija.

1. Kapitāla teorijas izmantošanas metodoloģija empīriskajā pētījumā

Jēdzieni, kurus tradicionāli uzskata par ekonomiskiem, 20. gadsimta beigās – 21. gadsimta sākumā tiek plaši izmantoti sociologu vidū (nauda, tirgus, kapitāls, investīcijas, peļņa un citi). Bez jēdziena kapitāls nav iedomājama franču sociologa Pjēra Burdjē (1930–2002) teorija.

Pētot sociālo realitāti, P. Burdjē piedāvāja vienlaicīgi izmantot divas principiālas pieejas. Pirmā pieeja ir strukturālisms, kuru autors realizē kā sociālās realitātes divkāršas strukturēšanas principu:

- a) sociālajā sistēmā eksistē objektīvas struktūras, kuras nav atkarīgas no cilvēku apziņas un gribas, un tās spēj stimulēt dažādas cilvēku darbības un sociālās ievirzes;
- b) struktūras tiek veidotas no aģentu sociālajām praksēm.

Otrā pieeja ir konstruktīvisms; tās pamatā ir atziņa, ka cilvēku darbību nosaka dzīves pieredze, socializācijas process un iegūtās spējas rīkoties dažādi, kas kopumā ir savdabīgas sociālās darbības matricas, un tas veido sociālo aģentu kā patiesu objektu konstruēšanas praktisku operatoru (Бурдые 1994, c. 28).

P. Burdjē uzskata, ka minētās metodoloģiskās pieejas ļauj noteikt cēloņsakarības starp sociālajām parādībām apstākļos, kad sociālās reālijas telpā un laikā ir sadalītas nevienmērīgi. Tādējādi arī sociālās attiecības sadalās nevienmērīgi. Konkrētā vietā un noteiktā laikā tās var būt diezgan intensīvas, vai arī nebūt intensīvas. Tieši tāpat aģenti nevienmērīgi veido sociālās attiecībās. Visbeidzot, cilvēku piekļuve kapitālam ir nevienmērīga, kas arī ietekmē viņu sociālo darbību būtību.

Dabiski, ka aģentu nosliece uz kādu darbību lielākoties ir atkarīga no līdzekļiem, kuri viņiem pieder. Lai iezīmētu līdzekļus, ar kuru palīdzību aģenti var apmierināt savas intereses, P. Burdjē ievieš jēdzienu kapitāls. P. Burdjē izpratnē aģentus (indivīdus vai institūtus) raksturo kapitāla apjoms; aģenti nosaka lauka (piemēram, ekonomiskā) struktūru proporcionāli savam īpatsvaram, kas ir atkarīgs no visu citu aģentu (t.i. visas telpas) īpatsvara. “.. [B]et ko jūs saprotat ar jēdzienu kapitāls?” – uzdod jautājumu pats P. Burdjē un uzreiz arī atbild, – “Atkal es varētu atbildēt īsi: katrs lauks ir specifiska kapitāla veida izveidošanas vieta. Katrs lauks ir spēku attiecību vieta, kas sevī ietver imanentas (iekšēji piemītošas) tendences un objektīvas iespējas” (Бурдые 2001, c. 55–57).

Respektīvi, kapitāls kļūst par “valdošajām struktūrām”, kuras ļauj indivīdiem un institūtiem sasniegt savus mērķus. Jo lielāks kapitālu apjoms, jo vairāk tie ir daudzveidīgi, jo vieglāk to īpašniekiem sasniegt mērķus.

P. Burdjē darbā “Sociālā telpa” izdala četras kapitāla grupas: ekonomiskais, kultūras, sociālais un simboliskais kapitāls (Бурдые 1993, c. 57).

Ekonomiskais kapitāls ir labumu nesošie resursi, kuriem ir ekonomiska būtība, respektīvi, tās ir jebkuras preces, ieskaitot naudu kā jebkuras preces vispārēju ekvivalentu.

Kultūras kapitāls ietver labumu nesošos resursus, kuriem ir kultūras būtība. Tie, galvenokārt, ir izglītība, izglītības iestādes autoritāte, kuru ir indivīds absolvējis, atestātu un diplomu pieprasījums darba tirgū. Kultūras kapitāla sastāvdaļa ir arī paša indivīda kultūras līmenis.

Sociālais kapitāls ir labumu nesošie resursi, kas ir saistīti ar piederību grupai: saikņu tīkls, kuru nevar izmantot citādi kā tikai caur grupu vai cilvēkiem, kuriem pieder noteikta vara, un kuri ir spējīgi sniegt “pakalpojumu pret pakalpojumu”.

Simboliskais kapitāls ir tas, ko parasti saista ar jēdzieniem prestižs, reputācija. Piemēram, pēc P. Burdjē domām, “zinātniskais kapitāls ir īpašs simboliskā kapitāla veids (par kuru ir zināms, ka tas vienmēr ir saistīts ar atzišanu un pazišanu). To veido uzticēšanās, ko dāvā kolēģu-konkurentu grupa zinātniskā lauka iekšienē” (Бурдые 2001, c. 56).

Praktiski visiem kapitāla veidiem piemīt spēja konvertēties: piemēram, ja cilvēkam pieder simboliskais kapitāls, tad viņš var kāpt uz augšu pa sociālajām kāpnēm, iegūstot līdz ar to arī sociālo kapitālu. Vienīgi kultūras kapitālam piemīt relatīva patstāvība. Pat ja indivīdam ir liels ekonomiskā kapitāla daudzums, nebūt nav tik viegli iegūt arī kultūras kapitālu.

Kapitālu konversija tiek īstenota ar īpaša maiņas cenza palīdzību, kas ir atkarīgs no sabiedrības kultūras, tirgus stāvokļa, pēc tā vai citāda kapitāla pieprasījuma tajā.

Ir jāatsķir resurss, aktīvs un kapitāls. Resurss ir potenciāls, “rezerves” līdzeklis. Aktīvs ir pieprasīts resurss; apmaiņas procesā tas pozitīvi iedarbojas uz tā īpašnieka stāvokli. Kapitāls spēj ne tikai uzkrāties, konvertēties naudas formā un atražoties, bet arī radīt jaunu, pievienoto vērtību. Kapitāls ļauj aģentiem gūt varu pār tiem, kuriem kapitāla ir mazāk vai vispār nav. Dabiski, ka indivīdu darbība, kuriem pieder liels kapitāla apjoms, būtiski atšķiras no to indivīdu darbības, kuriem kapitāla ir mazāk.

Saskaņā ar P. Burdjē koncepciju, ir 3 kapitāla stāvokļi:

- 1) inkorporētais,
- 2) objektivizētais,
- 3) institucionalizētais.

Inkorporētais stāvoklis (embodied state) ir pietiekami stabils atražoto dispozīciju un demonstrēto spēju kopums, kas pieder tās vai citas kapitāla formas īpašniekam.

Objektivizētais stāvoklis (objectified state) ir kapitāla materializētās formas, ko var tieši novērot un nodot to fiziskajā, materializētajā viedā.

Institucionalizētais stāvoklis (institutionalized state) paredz konkrēta kapitāla veida kā resursa atzīšanas objektivizētās formas. Institucionalizētie stāvokļi, savukārt, var būt formalizēti īpašuma tiesību, rangū un sertifikātu veidā, taču var būt arī neformalizētā veidā, kas tomēr ļauj atpazīt un atzīt konkrēto kapitāla veidu.

Kapitāla apjomu un struktūru nav nemaz tik sarežģīti novērtēt empīriski. Tas ļauj apgalvot, ka P. Burdjē teorijai ir praktiska ievirze. Pats P. Burdjē, analizējot Francijas politisko dzīvi, apgalvoja, ka “*politisku uzskatu sadalīšanās labējos un kreisajos pietiekami cieši saistīta ar šķiru un starpšķiru slāņu diferenciāciju telpā, ko pirmajā dimensijā nosaka pēc kapitāla veida, bet otrajā – pēc šī kapitāla struktūras. Tieksme balsot par labējiem pieaug līdz ar esošā kapitāla apjoma palielināšanos, kā arī līdz ar ekonomiskā kapitāla relatīvā īpatsvara pieaugumu kapitāla struktūrā, bet nosliece balsot par kreisajiem abos gadījumos pieaug līdz ar pretēju tendenci*” (Бурдьё 1993, c. 127).

Pitsburgas Universitātes (ASV) Krievijas un Austrumeiropas pētījumu centra zinātniece N. Jevdokimova-Dinello, pielietojot Pjēra Burdjē konceptuālo shēmu, pētīja jaunos krievu baņķierus un finansistus, kuriem pieder ne tikai ekonomiskais kapitāls, bet arī citi kapitāla veidi: sociālais, kultūras un simboliskais (Евдокимова-Динелло 2000).

Aptaujāto Krievijas banku darbinieku atbildes liecina, ka pēc pārmaiņām postpadomju sabiedrībā naudas nozīme būtiski paaugstinājās: “koka” rubļi pārvērtās par reālu naudu, un manipulācijas ar to sāka regulēt Krievijas tirgus. Nepaužot nicinājumu pret patēriņu, materiālajiem labumiem un merkantilajiem mērķiem, banku darbinieki tomēr vairāk sliecās domāt, ka ir virzīti uz pašrealizāciju un nevis uz naudu. Lai gan vienlaicīgi viņi parādīja, ka pastāv plaša starp tiem “augstajiem” mērķiem, kuru dēļ viņi nokļuva banku jomā, un to viennozīmīgi piezemēto citu cilvēku motivācijas izpratni: it kā visiem pārējiem svarīgākais motīvs ir naudas pelnīšana.

Pētījums parādīja, ka, lai veiksmīgi startētu banku sektorā, ļoti liela nozīme bija sociālajam kapitālam: kāds no draugiem uzaicināja strādāt bankā; vai bijušais kolēģis

iekļāva komandā, kura veidoja jaunu banku; vai arī radnieks piezvanīja pazīstamam bankas vadītājam un rekomendēja vakantam amatam.

Sociologu intervija ar banku darbiniekiem deva iespēju izveidot pievilcīgu salīdzinoši jauna, izglītota, spējīga cilvēka portretu, kurš ar interesi un enerģiju apgūst banku darbības mākslu. Līdzīgi kā sociālo attiecību traktējumā, banku darbinieki arī savus kultūras atribūtus (nosaukumi, zinātniskie grādi, kultūras gaume un dzīves stils) uztvēra kā pašvērtību. Vienlaicīgi viņiem nebija sveša instrumentālā pieeja līdzīgi kā Rietumos: kultūras atribūti tika interpretēti kā savas personības aktīvi, kas ļauj izdevīgāk tos pārdot tirgū. Jaunā realitāte lika savu kultūras un izglītības līmeni novērtēt ne tikai kā iekšējā apmierinājuma un pašcieņas pamatu, bet arī kā kapitālu, kuru veiksmīgi ieguldot, vieglāk būs uzsākt lietišķo darbību un konkurēt par “vietu zem saules”.

Sprīžot pēc banku darbinieku aptaujas rezultātiem, viņu naudas, sociālais un kultūras kapitāli veiksmīgi konvertējās sākotnējā bankas sektora simboliskajā kapitālā. No zemā, “sieviešu” sfēras statusa banku darbība pārveidojās prestižā un, sprīžot pēc sabiedrības dzimuma stratifikācijas, arī “vīrišķīgā” sfērā.

Tomēr par nemainīgu ekonomisko, sociālo un kultūras priekšrocību garantiju var kļūt tikai liela simboliskā kapitāla daudzuma uzkrāšana nacionālajā mērogā. Citiem vārdiem sakot, ir jāpanāk sabiedrības atzišana noteiktas sociālās grupas “legitīmajai atšķirībai” – tās tiesībām dominēt praktiskajā un garīgajā jomā. Šādā plašākā nozīmē banku darbinieku simboliskā kapitāla apjoms ir nepietiekams.

Parasti sociologi kapitāla teoriju izmanto fragmentāri, analizējot pārsvarā sociālās nevienlīdzības, sociālās struktūras, politiskās līderības problēmas. Piemēram, nesen izdotajā grāmatā “Sociālā nevienlīdzība un publiskā politika” Krievijas Zinātņu akadēmijas pētnieki, analizējot Krievijas sabiedrības sociālekonomisko diferenciaciju, izmanto tikai divas kopkapitāla komponentes – cilvēkkapitālu un sociālo kapitālu (Медведев 2007).

Krievijā sociālo kapitālu aplūko no diviem aspektiem:

1. kā uzturēšanos “meinstrīmā”, kad iedzīvotājiem ir iekļaušanās izjūta starppersonu un starpgēmeņu kontaktu un attiecību sistēmā, respektīvi, tas ir apveltīts ar attīstītu sociālo resursu;
2. kā nozīmīgu sakaru sistēmu, kurai ir ne tikai resursa nozīme; tie ir tādi sociālo tīklu deficīta veidi, kurus varētu izmantot sarežģītu dzīves problēmu efektīvai risināšanai un iespēju paplašināšanai.

Tomēr ļoti maz tiek apspriesta citu kapitāla veidu nozīme, to konvertēšanās mehānismi, galvenās stratēģijas, kas ir vērstas uz kapitāla atražošanas nodrošinājumu.

Latvijā sociologi lielu uzmanību pievērš sociālajam kapitālam, kura rādītāji tiek novērtēti ļoti zemā līmenī, pat salīdzinot ar kaimiņvalstīm. Rakstā “Latvijas sociālais kapitāls: stāvoklis un jaunākās tendences” (2001) mēs secinājām, ka “*Latvijas sociālā kapitāla nenozīmīgais apjoms, galvenokārt, ir politikas dominantes rezultāts sabiedrībā, kurā plaši ir izplatīts savstarpējs aizdomīgums, neuzticība, niknums. Sabiedriskās dzīves aģenti tieši politiskajā laukā, politikā un apspriedēs, arvien biežāk ignorē loģiskus argumentus*” (Mensikov 2001, 263.–264. lpp.).

M. Pelšes promocijas darbā “Sociālā kapitāla attīstības iespējas Zemgalē” ietvertie pētījumi un to rezultātu interpretācija ir nozīmīgs ieguldījums zemnieku saimnieciskās darbības un reģionālās attīstības izpētei Latvijā. M. Pelše piedāvā ekonomiskos resursus iedalīt trīs grupās, un sociālo kapitālu iekļaut cilvēkresursu grupā:

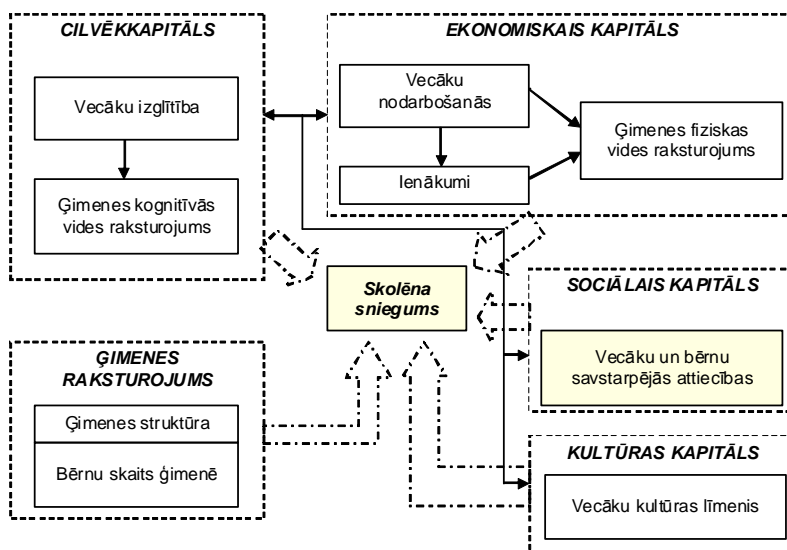
- 1) dabas resursi;
- 2) cilvēkresursi:
 - cilvēkkapitāls;
 - *sociālais kapitāls*;
- 3) materiālie resursi:
 - finanšu kapitāls;
 - nefinanšu kapitāls.

Autore piedāvā piemērotākos indikatorus zemnieku sociālā kapitāla novērtēšanai:

- 1) zemnieku dalība dažādās sabiedriskās aktivitātēs;
- 2) kooperācija, dalība kādā kooperatīvā;
- 3) uzticēšanās cilvēkiem un dažādām institūcijām.

1.1. attēls

Skolēnu atbiršanu veicinošo faktoru institucionālā perspektīva



Avots: Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētījums “Skolēnu atbiršana pamatskolās: problēmas un risinājumi” (2007).

Balstoties uz aptaujas rezultātiem, M. Pelše empīriski pierādīja, ka pastāv savstarpēja sakarība starp saimnieciskās veiksmes kritērijiem: apsaimniekojamās zemes platība, tās izmaiņas, respondentu dalība dažādās profesionālās biedrībās, asociācijās, apvienībās, arī zemnieku dalība dažādās ar lauksaimniecību saistītās organizācijās (Pelše 2007, 24.–25. lpp.).

2007. gadā Baltijas Sociālu zinātņu institūta pētnieki realizēja projektu “Skolēnu atbiršana pamatskolās: problēmas un risinājumi”. Tajā, metodoloģiskā aspektā analizējot ģimenes nozīmību skolnieka panākumos, uzmanība tika veltīta dažām ģimenes kapitāla formām (sk. 1.1. attēlu). To novērtējumam tika piedāvāti vairāki rādītāji: ekonomiskais – naudas ienākumi, kultūras – vecāku kultūras līmenis, cilvēkkapitāla – vecāku izglītība, sociālais – vecāku un bērna savstarpējo attiecību raksturs (Skolēnu atbiršana pamatskolās 2007). Diemžēl autori un projekta dalībnieki empīriski nenovērtēja ģimenes kapitāla atsevišķu veidu nozīmi bērnu panākumos.

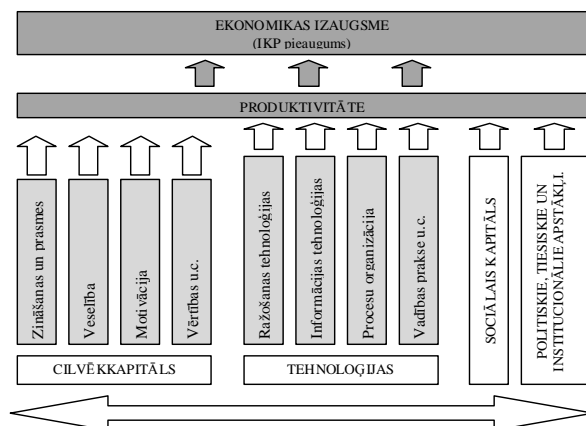
2006. g. – 2007. g. Latvijas universitāšu sociologi realizēja vērienīgu projektu “Latvija. Pārskats par tautas attīstību. Cilvēkkapitāls: mans zelts ir mana tauta?” (*Latvija. Pārskats par tautas attīstību* 2007). Projekta autoru izpratnē, cilvēkkapitāls ietver sevī visas personības spējas un iemaņas, no kurām ir atkarīgs ekonomiskās un sociālās aktivitātes potenciāls (sk. 1.2. attēlu). Projekta ietvaros veiktajā socioloģiskajā pētījumā cilvēkkapitāls tika aplūkots daudzos aspektos: cilvēka dzīves kvalitāte, vērtību orientācijas, izglītības kvalitāte, sabiedriskā un ekonomiskā aktivitāte, indivīdu rīcībspēja un līdzdalība sabiedriskajā dzīvē, cilvēka attieksme pret savu veselību un paradumi veselības saglabāšanā, iekšējās un ārējās migrācijas tendences utt.

Pārskatā tika secināts, ka cilvēkkapitāls Latvijā netiek izmantots efektīvi. Latvijas iedzīvotāji savu radošo potenciālu maz izmanto inovāciju darbībā un ar uzņēmējdarbību saistītās aktivitātēs.

Tagad, mūsdiā, izmantojot kapitāla teoriju, var veikt fundamentālus pētījumus. Ir jāpārbauda empīriski noteikt personības vai grupas kopkapitāla nozīmi, to atsevišķu veidu korelāciju un nozīmību, pētot ne tikai sociālo nevienlīdzību, bet arī jaunatnes dzīves ceļa izvēli, izglītības sistēmas attīstību, iedzīvotāju dzīves kvalitātes paaugstināšanos u.c. jautājumus.

1.2. attēls

Mijiedarbība starp cilvēkkapitālu, sociālo kapitālu un sociālajiem institūtiem



Avots: *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2006./2007. Cilvēkkapitāls: mans zelts ir mana tauta?* / Galv. red. Aija Zobena. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts, 2007. 11. lpp.

2. Pētījuma pamatojums un piedāvātie kopkapitāla operacionālie parametri

2008. gadā Daugavpils Universitātes Sociālo pētījumu institūta sociologi realizēja projektu “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja”, kurā plaši tika izmantota projekta īstenošanas gaitā izstrādātā kopkapitāla teorija, aprakstot izglītības sistēmas situāciju un praktisku lēmumu izstrādāšanu izglītības kvalitātes paaugstināšanai. Tika izstrādāta plaša kapitāla veidu klasifikācija, kā arī veikts inkorporētā, objektivizētā un institucionālizētā stāvokļa, stratificējošo sistēmu, nodošanas veidu, mērījuma veidu raksturojums (sk. 2.1. tabulu).

Visiem kapitāla veidiem piemīt spēja *savstarpēji konvertēties*. Plašo kapitālu konvertēšanās iespēju dēļ cilvēks nokļūst *izvēles situācijā* – kur ieguldīt laiku, naudu, darbu un pacietību? Šajā sakarā var runāt par cilvēka dzīves stratēģijām. Parasti pētnieki izdala divas stratēģijas: panākumu stratēģija un izdzīvošanas stratēģija. Stabīlas orientācijas uz noteikta kapitāla veida uzkrāšanu bieži kļūst par stratēģiskās izvēles objektu, nosakot cilvēka darbību ilglaicīgā perspektīvā.

Konvertēšana ir tikai viens no kapitāla pārdales veidiem. Šī pārdales (izņemot konvertēšanu) notiek šādi:

- nevienmērīga uzkrāšana, kad viens resursu veids palielinās ātrāk par citiem;
- kapitāla pašnoteikšanās un pārvērtēšana, kas ir saistīta ar devalvāciju vai ar resursu vērtības paaugstināšanos (kas ir iespējams pat bez materializēto veidu izmaiņām);
- kapitāla tieša atņemšana, kas ir saistīta ar ekspropriāciju, izmantošanas tiesību uzurpāciju.

Jebkura kapitāla apjoms (neizslēdzot arī ekonomisko) nav abstrakts lielums, kas vienkārši kalkulējams. Kapitāla lielums, raksturs, izmantošanas sfēras un konvertēšanās veidi tiek noteikti sarežģītā salīdzināšanas un novērtēšanas procesā, ko veic dažādi aģenti. Resursu izmantošana nav iespējama ārpus sociālajām attiecībām. Turklāt jebkurš kapitāls ir arī sociālajās attiecībās.

I. Dowladbekovas, Ē. Šumilo un I. Baumanes rakstā “Sociālā kapitāla koncepcija, īpatnības un ietekme uz ekonomisko izaugsmi” tiek sniegts sociālā kapitāla salīdzinājums ar materiālo (fizisko) kapitālu, finanšu kapitālu un cilvēkkapitālu (sk. 2.2. tabulu). Autori atzīst, ka var izmērīt ieguldījumus fiziskajā, finanšu un cilvēkkapitālā (“ieguldījumi ir kvantificējami”), bet ne sociālajā kapitālā. Viņi apgalvo: “*Lai gan sociālā kapitāla pozitīvo ietekmi var mērīt un tā ir mērīta, pūliņus, kas nepieciešami tā veidošanai un uzturēšanai, izteikt skaitliskajos rādītājos praktiski nav iespējams*” (Dowladbekova, Šumilo, Baumanes 2007, 171. lpp.). Tādus mērījumus viņi paši vēl nav veikuši.

Kopkapitāla veidi un to raksturojums

Stāvokļi, īpašības, pārraides un mērījuma veidi	Kopkapitāla veidi								
	Ekonomiskais	Kultūras	Cilvēkkapitāls	Sociālais	Administratīvais	Politiskais	Simboliskais	Fiziskais	Ģeogrāfiskais
Inkorporētais stāvoklis (<i>embodied state</i>)	Ienākumu ražošana. Maksimālā likviditāte	Praktiskās zināšanas. Socializācijas iemaņas	Profesionālās zināšanas, iemaņas un prasmes	Pienākumu ievērošana bezsankcijām, uzticēšanās	Pieļuves regulēšana pie resursiem un darbības	Kolektīvās darbības mobilizācija, interešu reprezentācija	Viedokļu ģenerēšana, leģitīmā kompetence	Spēja strādāt, darboties	Teritorijas iespēju izmantošana
Objektivizētais stāvoklis (<i>objectified state</i>)	Ražošanas līdzekļi, preces, nauda	Atpazīstamās zīmes, simboli	Apmācošie teksti un prakses	Tiklveida sakari	Korporatīvās organizācijas	Partijas, sabiedriskās kustības	Programmas, ideoloģiskie teksti	Fiziskās un psihiskās īpašības	Dzīvesvieta
Institucionālais stāvoklis (<i>institutionalized state</i>)	Īpašuma tiesības	Statusgrupas	Diplomi, kategorijas, patenti, licences	Sociālās aprindas, kontaktu saraksti	Amatu (pienākumu) struktūras	Līderības struktūras	Autoritātes ar nominācijas tiesībām	Medicīniskie slēdzieni	Mājoklis
Stratificējošās sistēmas	Šķiru, slāņu	Kultūr-normatīvā	Sociāli profesionālā	Tiklveida	Korporatīvā	Politiskā	Kultūr-simboliskā	Fiziogenētiskā	Teritoriālā
Pārraides iespējas	Apmaiņa, mantojamība	Audzinašana	Izglītība	Pazišanās	Nozīmējums	Izvirzīšana	Paskaidrojumi	Ģenētika, dzīvesveids	Migrācija
Mērīšanas iespējas	Novērtējums naudas izteiksmē, fiziskas vienības	Prestiža līmenis, socializācijas vide un laiks	Izglītībai veltītais laiks	Iekļaušanās tīklā, tā raksturlielumi	Amata (pienākumu) līmenis, korporācijas mērogs	Iekļaušanās kolektīvajā kustībā, aktivitāte	Reputācija, publiskās ietekmes vērtējums	Veselības un darbības līmenis	Apdzīvotās teritorijas attīstības līmenis

Avots: raksta autora izstrāde.

Mūsu pētījumā tika veikts kopkapitāla un tā astoņu veidu mērījums, izmantojot respondentu pašvērtējumus. Katru sava resursa veidu respondents vērtē, izmantojot trīs indikatorus:

Ekonomiskie:	Administratīvie:
Zeme vai cits nekustamais īpašums	Vadošais amats
Bankas ieguldījums	Darbs pagasta padomē
Savs business	Spējas vadīt
Kultūras:	Polītiskie:
Audzinātība	Līderība sabiedriskajā organizācijā, partijā
Plašs redzesloks	Latvijas pilsonība
Augsts intelekts	Deputāta, politiķa statuss
Cilvēciskie:	Simboliskie:
Augstākā izglītība	Labā reputācija mācību, darba vietā
Profesija	Popularitāte pagastā un aiz tā robežām
Darba stāžs	Spējas piedāvāt jauno un aizraut ar to citus
Sociālie:	Fiziskie:
Sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem	Labā veselība
Dalība sabiedriskā organizācijā, partijā	Spēja tikt galā ar stresu un psiholoģiskām slodzēm
Daudz draugu	Skaistums, ārējā pievilcība

Par kapitālu tiek uzskatīti tikai tie resursi, kas dod labumu. Tāpēc katrs respondents precizēja, kādus labumus viņš gūst no saviem resursiem.

Protams, situācija ir daudz sarežģītāka, jo diez vai respondenti precīzi atspoguļoja savus resursus, kā arī ar tiem saistītos labumus. Taču mums nav cita varianta, kā zinātnisku apsvērumu dēļ norobežoties no sarežģītās realitātes, mākslīgi vienkāršojot situāciju.

Problēmas identificēšana

Strauji mainās faktori, kuri nosaka jaunatnes veiksmi pārējā no izglītības uz nodarbinātību darba tirgū, tās vēlmi sasniegt augstas dzīves kvalitātes pilnīgāku realizāciju, pilnīgāku harmoniju ar apkārtējo pasauli, kura kļūst arvien sarežģītāka. Sasniegt to nav viegli, par ko liecina oficiālās statistikas dati (bezdarbs, noziedzība, priekšlaicīga mirstība u.c. problēmas jaunatnes vidē).

Pētnieki, atzīmējot šos faktus, nevar pamatoti norādīt uz tādu parādību cēloņiem (uz valsts sociāli ekonomiskās attīstības ambiciozo plānu fona), kā arī atklāt faktorus un konkrētus mehānismus, kas rada to uzvedības parametru atspoguļojumu jaunākajās paaudzēs, kas nostiprinās vēsturiskajā perspektīvā kā zemu standartu pozīcijas vienā noteiktā iedzīvotāju grupā, un kandidātu problemātiskais stāvoklis vidusslānī – citā grupā.

Izstrādājot dokumentu “Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija. 1. redakcija”, tika uzsvērts: “*Kapitāla jēdziens šeit tiek lietots plašā izpratnē un ietver elementus, kurus tiešā veidā ir grūti izteikt naudā. Mūsu galvenais kapitāls ir cilvēki, viņu spējas, zināšanas un talanti*” (Latvija 2030). Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas autori speciāli atzīmē, ka “*.. cilvēku skaitam samazinoties un sabiedrībai novecojot, Latvijai būtiski ir nesamazināt cilvēkkapitāla bāzes vērtību un palielināt produktivitāti.*”

Parasti šo kapitālu var vairo, veicot ieguldījumus vispārējā sabiedrības izglītībā (piemēram, spējas orientēties IT piesātinātā vidē), oficiālajā pamatskolas, vidusskolas un augstākajā izglītībā, kā arī pieaugušo izglītībā, t.sk. izglītībā darba vietās” (Latvija 2030). Pastāv praktiska vajadzība pēc politiskajiem, sociāli ekonomiskajiem un pedagoģiskajiem instrumentiem, kuri ļautu koriģēt jauniešu dzīves stratēģiju ar mērķi optimizēt un samazināt lielo sociālekonomisko diferenciāciju, kā arī ar to saistītās Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes problēmas. Svarīga ir arī apkārtējo apstākļu, acīmredzamo un latentu šķēršļu izpēte, lai nostiprinātu sociālo dialogu ar jauniešiem, skolām un vecākiem, jo tas ir saistīts ar kritisko stāvokli izglītības sistēmā, problēmām patriotisma un ideālu veidošanā.

Pētījuma objekts un priekšmets

Dotā pētījuma objekts ir trīs vecumgrupu jaunieši: 15–19 gadīgie, 20–24 gadīgie, 25–29 gadīgie jaunie cilvēki, kuri dzīvo Daugavpils rajona Demenes un Naujenes pagastos. Respondentu skaits – 326 jaunieši, 15–19 gadīgo jauniešu 110 vecāki.

Pētījuma priekšmets: kopkapitāla un to veidu apjoms un diferenciācija; pieejamo un vēlamu resursu iegūšanas vecuma specifika un to izmantošana dzīves stratēģiju realizācijā; pamatfaktori, kuri nosaka personības kopkapitālu un tā struktūras dinamiku dažādās vecumgrupās.

Pētījuma mērķis

- Pētījuma mērķis ir, pamatojoties uz augstākminētā pētījuma priekšmeta aspektiem:
- konstatēt atklātus un latentus faktoros un konkrētus mehānismus, kuri nodrošina atsevišķu faktoru ietekmi uz personības kopkapitāla uzkrāšanos un struktūras dinamiku;
 - īpašu uzmanību pievērst jaunatnes dzīves stratēģijas izvēli ietekmējošajiem faktoriem, kas saistīti ar kopkapitāla uzkrāšanas un izmantošanas rezultātiem;
 - novērtēt jaunatnes kopkapitāla apjomu un struktūru, ņemot vērā valsts sociāli ekonomiskās attīstības vajadzības un jaunatnes daudzveidīgās prasības.

Pētījuma uzdevumi:

- noteikt jaunatnes kopkapitāla un tā atsevišķu veidu apjomu un struktūru;
- noteikt faktoros, sociāli ekonomiskos apstākļus, kuri labvēlīgi ietekmē jaunatnes kopkapitāla dinamiku;
- šajā procesā īpašu uzmanību pievērst jaunatnes dzīves stratēģijas lomai;
- atklāt mehānismus, kuri pozitīvi ietekmē tādas dzīves stratēģijas un realizācijas izvēli, kas adekvātāk atbilst mūsdienu makroekonomiskajai videi;
- formulēt jaunatnes prasības socializācijas un izglītības sistēmai, pamatojoties uz socioloģiskā pētījuma empīriskajiem rezultātiem, kurā par pamatu izmantota kopkapitāla teorija.

Pētījuma hipotēze

Pamatojoties uz atsevišķiem pētījumiem Latvijā, var pieļaut, ka galvenais šķērslis kopējā kapitāla paaugstināšanai ir relatīvi zems to cilvēku īpatsvars, kuri ir orientēti uz panākumu stratēģiju. Papildhipotēze: personas resursu un kapitāla apjoms ir atkarīgs no izglītības līmeņa, kā arī no viņa/viņas ģimenes ienākumu līmeņa.

Pētījuma novitāte

Pirmo reizi tiks izmantota kapitāla teorijas pieeja, ar kuras palīdzību ir iespējams noskaidrot atsevišķa kapitāla veida (ekonomiskais, sociālais, utt.) apjomu pētījuma respondentiem, kā arī noteikt integrētā kapitāla apjomu.

Otrkārt, pētījuma novitāti nosaka arī mūsdienu jaunatnes dzīves stratēģijas ietekmējošo faktoru noskaidrošana un konceptualizācija.

Treškārt, tiek veikts mēģinājums konstatēt konkrētus mehānismus, kuri nodrošina jaunatnes kopkapitāla un tā struktūras dinamikas saikni ar dzīves stratēģijas realizācijas veiksmi (neveiksmi).

Ceturtkārt, empīriski tiek noteikta jaunatnes kopkapitāla ģenēzes atkarība no vecāku kopkapitāla (apjoms, struktūra).

Kapitāla apjoma mērīšanai tika izveidots kopējais indekss, pamatojoties uz atbildēm uz anketas (kurā ir atspoguļoti visi kapitāla veidi) jautājumiem.

Kapitāla konvertēšanās līmenis tiek mērīts, pētot to savstarpējo korelāciju (jo augstāka korelācija starp dažādiem kapitālu veidiem, jo lielāks ir konvertēšanās līmenis). Korelācijas analīze dod iespēju izmērīt konvertēšanās pakāpi, taču konvertēšanās virzību nosaka faktoranalīze.

Jaunatnes sadalījums pēc dzīves stratēģijām jau bija noteikts DU SZF realizētajā zinātniski pētnieciskajā projektā “Jaunatne ceļā no izglītības uz darba tirgu” (projekta zinātniskais vadītājs V. Meņšikovs), kas tika veikts 1999. g. un 2002. g. Daugavpils rajona Dēmenes un Naujenes pagastos. Tika noskaidrots, ka jauniešiem nav kopējas stratēģijas, un empīriski tika noteikti divi galvenie uzvedības tipi:

- 1) iniciatīvie jaunieši – uzvedības pamatā ir panākumu stratēģija, un
- 2) taisnīgie jaunieši – uzvedības pamatā ir izdzīvošanas stratēģija.

Pētījumā bija noskaidrots, ka izglītībai bija pozitīva loma gan panākumu stratēģijas izvēlē, gan arī sasniedzot augstāku ienākumu līmeni un apmierinājumu ar dzīvi kopumā. Tie jaunieši, kuri nav pārliecināti par savu plānu un radošā potenciāla realizācijas iespējām savā dzīves vietā, arvien vairāk apzinās un reāli pieļauj migrācijas iespēju.

Teorētiskais pētījuma pamatojums un piedāvātie kapitāla operacionālie parametri socioloģiskajā mērījumā ļaus noskaidrot: kā dažādi kapitāla veidi ietekmē jaunatnes dzīves stratēģijas; ko neņem vērā izglītības sistēma, organizējot izglītības un audzināšanas darbu atbilstoši zināšanu sabiedrības prasībām; kāda izglītības paradigma atbilst 21. gadsimta izaicinājumiem.

2.2. tabula

**Sociālā kapitāla funkcionālais salīdzinājums ar fizisko,
finanšu un cilvēkkapitālu**

Rādītāji	Fiziskais kapitāls	Finanšu kapitāls	Cilvēk-kapitāls	Sociālais kapitāls
Ieguldījumi, lai gūtu kādu labumu	X	X	X	X
Iespējamās atdeves prognoze	Nekavējoties/ prognozējami	Nekavējoties/ prognozējami	Pēc noteikta laika/ prognozējami	Pēc noteikta laika/ neprognozējami
Iespēja konvertēt citos resursos	Samērā viegli	Visvieglāk	Grūtāk	Visgrūtāk
Daudzfunkcionalitāte (iespēja pielietot netiešā veidā)	X	X	X	X
Iespēja aizvietot citus resursus	Samērā viegli	Visvieglāk	Grūtāk	Visgrūtāk
Iespēja papildināt citus resursus	X	X	X	X
Nepieciešamība pēc apkopes vai regulāras atjaunošanas	X		X	X
Iespēja noteikt nolietojuma koeficientu	X	X		
Vērtības palielināšanās, regulāri lietojot			X	X
Piederība konkrētai personai	X	X	X	
Ieguldījumi ir kvantificējami	X	X	X	

Avots: Dovladbekova, I., Šumilo, Ē., Baumanē, I. "Sociālā kapitāla koncepcija, īpatnības un ietekme uz ekonomisko izaugsmi." Grām.: *Kas ir zināšanu sabiedrība?* Rīga, 2007. 170. lpp.

3. Pētījuma rezultāti

Kopumā empīriskie dati apstiprināja izvirzīto hipotēzi: personas resursu un kapitāla apjoms ir atkarīgs no izglītības līmeņa, ģimenes ienākuma līmeņa, kā arī no dzīves stratēģijas (sk. 3.1. tabulu).

Aptaujātā jaunatne vidēji norādīja apmēram uz 9 to vai citu resursu rādītājiem, bet 15–19 gadīgo jauniešu vecāki – uz 10 resursiem. Ar vecumu, turpinot izglītību, iegūstot profesijas iemaņas un pieredzi (darba stāžs), resursu apjoms, precīzāk tā esamības izpratne, palielinās (no 8 resursiem – 15–19 gadīgajiem respondentiem līdz apmēram 11 resursiem – 25–29 gadīgo jauniešu grupā). Tomēr, daudzu resursu pieaugums, mūsu respondentu vērtējumos, nav novērots (it īpaši tas attiecas uz politiskajiem un administratīvajiem resursiem). Pat jaunatnes grupā ar augstāko izglītību ir norādīts vidēji uz nedaudz vairāk nekā 13 rādītāju esamību (no 24 maksimāli iespējamajiem).

Panākumu stratēģijas izvēle pozitīvi ietekmē resursu rādītājus, īpaši tas ir redzams 15–19 gadīgo jauniešu vecāku grupā, kaut gan starpība ir tikai 2,4 punkti. Pie tam, pēc respondentu uzskatiem, resursu daļa netiek transformēta kapitālā (“neko nedod”). Parasti tiek norādīts tikai kāds viens labums no esošā resursa (naudas ienākums, sociālais statuss vai morālā apmierinātība). Tāpēc kopējā kapitāla rādītāji maz atšķiras no kopējo resursu rādītājiem ar to samazināšanās tendenci (jaunatnei – no 8,9 līdz 8,2; 15–19 gadīgo jauniešu vecākiem – no 10,0 līdz 9,4).

Empīriskie dati liecina, ka kopējā kapitāla palielināšanās ir novērota visās trīs vecuma grupās panākumu stratēģijas piekritējiem (sk. 3.1. attēlu). 15–19 gadīgo jauniešu vecāku grupas kopējā kapitāla vērtējums ir līdzīgs 25–29 gadīgās jaunatnes sava kapitāla vērtējumam (izdzīvošanas stratēģija: 25–29 gadīgā jaunatne – 9,3; vecākiem – 9,1; panākumu stratēģija: 25–29 gadīgā jaunatne – 10,8; vecākiem – 11,5).

3.1. tabula

Resursu un kopkapitāla raksturojums dažādās sociāli demogrāfiskajās grupās, 2008. gada jūnijs, n=326 cilvēki, balles

Respondentu grupas	Resurss			Kapitāls		
	Kopā (vidēji grupās)	Minimums	Maksimums	Kopā (vidēji grupās)	Minimums	Maksimums
1	2	3	4	5	6	7
JAUNATNE:						
Kopā	8,9	1	20	8,2	0	47
Tajā skaitā:						
Dzimums:						
– jaunieši	8,8	1	20	7,8	0	38
– jaunietes	9,0	1	18	8,4	1	47
Vecums:						
15–19 gadi	8,0	1	19	7,4	0	45
20–24 gadi	9,5	1	17	8,6	1	37
25–29 gadi	10,8	2	20	9,9	1	47
Izglītība:						
a) – zemāka par vidējo	8,1	1	19	7,0	0	45
– vidējā	9,2	1	17	8,5	1	47
– augstāka par vidējo	11,1	1	20	10,2	1	37
no tiem – ar augstāko izglītību	13,2	3	20	12,0	3	19
b) studiju gadi						
– līdz 10 gadiem	8,1	1	18	6,9	0	45
– 11–12 gadi	9,1	1	19	8,0	1	19
– 13 gadi un vairāk	10,1	1	20	9,7	1	47

3.1. tabulas turpinājumu skat. 20. lpp.

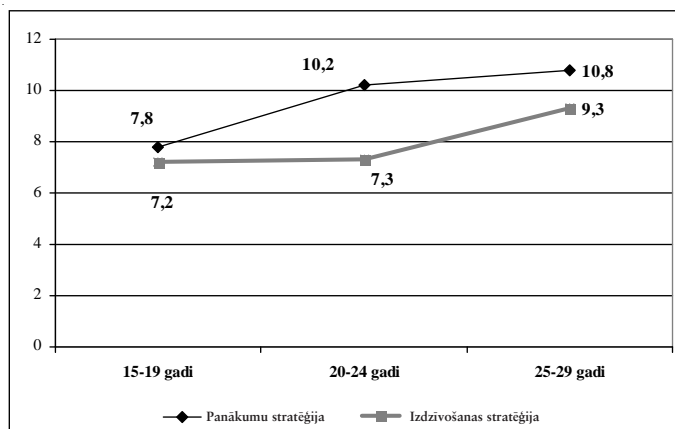
3.1. tabulas turpinājums

	1	2	3	4	5	6	7
Stratēģija:							
– izdzīvošanas		8,5	1	18	7,7	0	47
– panākumu		9,4	1	20	8,8	0	45
Resursu un kapitāla apjoms:							
– zems		4,7	1	7	3,3	0	5
– vidējais		9,0	8	10	7,6	6	9
– augstāks par vidējo		13,0	11	20	12,8	10	47
Ģimenes ienākumu līmenis uz 1 cilvēku mēnesī:							
– zems		8,2	1	18	7,5	0	45
– vidējais		9,6	1	17	8,5	1	15
– augstāks par vidējo		9,8	1	20	9,5	0	47
VECĀKI:							
Kopā		10,0	1	22	9,4	0	44
Tajā skaitā:							
Dzimums:							
– vīrieši		8,9	4	22	10,9	1	42
– sievietes		10,5	1	16	9,1	0	44
Izglītība:							
a) – zemāka par vidējo		7,9	4	15	9,3	2	32
– vidējā		9,4	1	22	7,8	1	32
– augstāka par vidējo		11,8	5	15	12,4	0	44
no tiem – ar augstāko izglītību		11,9	5	15	13,3	4	44
b) studiju gadi							
– līdz 10 gadiem		9,4	3	14	7,9	1	14
– 11–12 gadi		8,7	1	15	8,6	1	32
– 13 gadi un vairāk		10,9	3	22	11,0	0	44
Stratēģija:							
– izdzīvošanas		10,0	1	15	9,1	0	44
– panākumu		10,5	5	22	11,5	2	42
Resursu un kapitāla apjoms:							
– zems		5,7	1	8	4,0	0	6
– vidējais		10,6	9	12	8,5	7	10
– augstāks par vidējo		14,3	13	22	15,3	11	44
Ģimenes ienākumu līmenis uz 1 cilvēku mēnesī:							
– zems		9,4	3	16	8,1	1	44
– vidējais		11,2	4	22	10,1	3	32
– augstāks par vidējo		10,4	3	15	10,9	0	42

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

3.1. attēls

Kopējais kapitāls jaunatnes vecuma grupās saistībā ar dzīves stratēģiju,
2008. gada jūnijs, n=326 cilvēki, balles



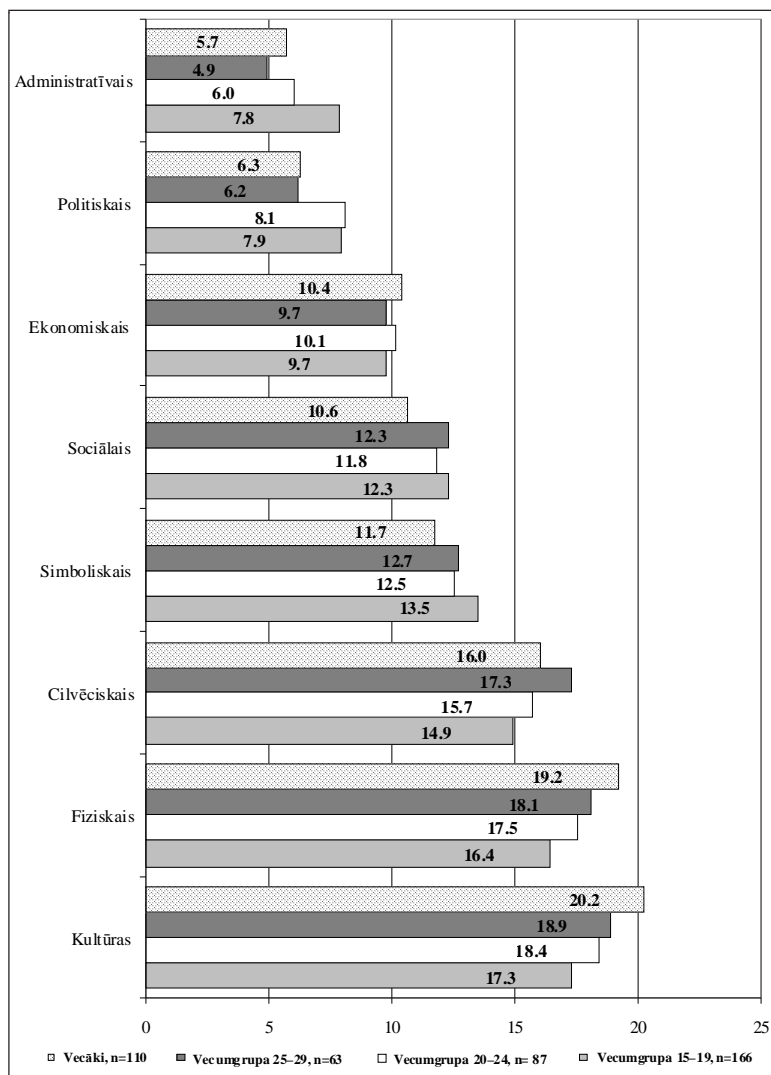
Avots: autora veidots attēls pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

Visās respondentu vecumgrupās kopkapitāla struktūrā no 8 kopkapitāla veidiem dominē 3 veidi: kultūras, fiziskais un cilvēkkapitāls (sk. 3.2. tabulu). Pie tam, šie trīs kapitāla veidi ar vecumu ieņem nozīmīgāko vietu: 15–19 gadīgie – kopā 48,6%, 20–24 – 51,6%, 25–29 – 54,3%, vecāki – 55,4%. Izņēmums ir 15–19 gadīgās jaunatnes vecāki: šajā grupā cilvēkkapitālam ir mazāks īpatsvars (16,0%) salīdzinot ar 25–29 gadīgo vecumgrupu (17,3%). Savukārt, vecākiem salīdzinājumā ar minēto vecumgrupu ir lielāks ekonomiskā, administratīvā un politiskā kapitāla īpatsvars. Arī šajā gadījumā visās respondentu grupās vismazāk pārstāvēti ir politiskais kapitāls (izņēmums – Latvijas pilsonība) un administratīvais kapitāls.

Jaunatnei ar atšķirīgām stratēģijām nav konstatētas nozīmīgas atšķirības kopkapitāla struktūrā. Ievērojams pārkums ir panākumu stratēģijas pārstāvjiem: fiziskais kapitāls – uz 1%, simboliskais kapitāls – uz 0,9%; izdzīvošanas stratēģijas pārstāvjiem: cilvēkkapitāls – 2,4%.

3.2. attēls

Respondentu kopējā kapitāla sastāvdaļu struktūras dinamika atkarībā no vecuma, 2008. gada jūnijs, n=326 cilvēki, %



Avots: autora veidots attēls pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

Kopumā jaunatnei mēs novērojām relatīvi augstu saikni (konvertāciju) starp personības, fizisko un kultūras kapitālu (Spīrmena korelācijas koeficients $r = 0,425$) un starp kultūras un cilvēkkapitālu ($r = 0,351$), kuram, savukārt, visciešākā saikne ir ar ekonomisko kapitālu ($r = 363$). Noteikts, ka ekonomiskais kapitāls visciešāk korelē

ar administratīvo ($r = 363$) un sociālo kapitālu ($r = 485$), starp kuriem ir visciešākā korelācija (konvertācija) no visām mērītajām savstarpējām sakarībām ($r = 0,613$).

Svarīgi ir uzsvērt, ka jaunatnes ekonomiskajam kapitālam nav atklāta tieša stipra saikne ne tikai ar fizisko kapitālu, bet arī ar simbolisko un politisko kapitālu.

Jaunatnes kapitālu savstarpējās sakarībās novērojama arī šāda dinamika:

- pastiprinās fiziska kapitāla konvertācija kultūras kapitālā (no $r = 0,395$ 15–19 gadīgo vecumgrupā līdz $r = 0,524$ 25–29 gadīgo jauniešu grupā);
- pastiprinās kultūras kapitāla konvertācija cilvēkkapitālā (no $r = 0,288$ līdz $r = 0,456$);
- kļūst vājāka netiešā saikne starp ekonomisko un cilvēkkapitālu (no $r = 0,429$ līdz $r = 0,185$);
- ekonomiskajam kapitālam saglabājas relatīvi augsta saikne tikai ar administratīvo un sociālo kapitālu. Citiem vārdiem sakot, cilvēkkapitāla konvertācija ekonomiskajā kapitālā pārsvarā nenotiek tieši, bet vispirms notiek tā (cilvēkkapitāla) konvertācija sociālajā un administratīvajā kapitālā.

15–19 gadīgo respondentu vecāku kapitālu savstarpējās sakarības ir samērā līdzīgas 25–29 gadīgās jaunatnes raksturojumiem. Taču ir būtiska atšķirība: cilvēkkapitāla konvertācija ekonomiskajā kapitālā notiek ne tikai pastarpināti (galvenokārt ar administratīvo un sociālo), bet arī tieši.

Respondentu (kā jaunatnes, tā arī vecāku) simboliskais kapitāls ir visu citu kapitāla veidu konvertācijas rezultāts tajā, īpaši tas attiecas uz administratīvo kapitālu (šajā gadījumā jaunatnei $r = 0,501$, vecākiem $r = 0,667$). Līdz ar to ir noteikta simboliskā kapitāla vājākā korelācija ar ekonomiskā kapitāla apjomu, īpaši 25–29 gadīgajai jaunatnei ($r = 0,289$) un 15–19 gadīgās jaunatnes vecākiem ($r = 0,279$).

3.2. tabula

Astoņu mainīgo interkorelācijas matrica, viss jauniešu masīvs,
2008. gada jūnijs, $n=326$ cilvēki

Kapitāla veids	Ekonomiskais	Kultūras	Cilvēkkapitāls	Sociālais	Administratīvais	Politiskais	Simboliskais	Fiziskais
Ekonomiskais	1	0,182	0,363	0,485	0,549	0,380	0,365	0,223
Kultūras	0,182	1	0,351	0,315	0,204	0,143	0,304	0,425
Cilvēkkapitāls	0,363	0,351	1	0,411	0,462	0,246	0,280	0,281
Sociālais	0,485	0,315	0,411	1	0,613	0,461	0,492	0,300
Administratīvais	0,549	0,204	0,462	0,613	1	0,491	0,501	0,261
Politiskais	0,380	0,143	0,246	0,461	0,491	1	0,417	0,234
Simboliskais	0,365	0,304	0,280	0,492	0,501	0,417	1	0,394
Fiziskais	0,223	0,425	0,281	0,300	0,261	0,234	0,394	1

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma "Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja" (2008. gads) analīzes rezultātiem.

3.3. tabula

**Astoņu mainīgo interkorelācijas matrica, viss vecāku masīvs,
2008. gada jūnijs, n=110 cilvēki**

Kapitāla veids	Ekonomiskais	Kultūras	Cilvēkkapitāls	Sociālais	Administratīvais	Politiskais	Simboliskais	Fiziskais
Ekonomiskais	1	0,079	0,291	0,433	0,393	0,330	0,279	0,222
Kultūras	0,079	1	0,471	0,397	0,365	0,356	0,403	0,479
Cilvēkkapitāls	0,291	0,471	1	0,419	0,428	0,337	0,408	0,455
Sociālais	0,433	0,397	0,419	1	0,512	0,473	0,566	0,387
Administratīvais	0,393	0,365	0,428	0,512	1	0,608	0,667	0,327
Politiskais	0,330	0,356	0,337	0,473	0,608	1	0,579	0,302
Simboliskais	0,279	0,403	0,408	0,566	0,667	0,579	1	0,455
Fiziskais	0,222	0,479	0,455	0,387	0,327	0,302	0,455	1

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

Resursu un labuma no to esamības (kapitāla pieaugums) novērtējums jaunatnei un 15–19 gadīgo jauniešu vecākiem ir līdzīgs (sk. 3.4. un 3.5. tabulas). Bieži vien jaunieši norāda uz tieši viņiem piederošo fizisko, kultūras un simbolisko resursu. Vecāki, savukārt, biežāk norādīja uz fizisko, kultūras un cilvēkresursu esamību.

Visnozīmīgākās atšķirības resursu pašnovērtējumā jauniešiem un vecākiem ir cilvēkresursu būtiskais pārsvars vecāku vērtējumā:

- augstākā izglītība – 16% un 33%;
- darba stāžs – 36% un 81%;
- ir profesija – 34% un 83%.

Vecāki bieži norādīja arī uz ekonomisko resursu piederību tieši viņiem:

- zeme vai cits nekustamais īpašums – 22% un 57%;
- depozīts bankā – 12% un 27%.

Bez tam, gan jaunieši, gan arī viņu vecāki vienādi reti minēja ekonomisko resursu trešo rādītāju – “savs bizness” (attiecīgi 5% un 6%).

Vecākiem raksturīgs arī kultūras resursu pieaugums: audzinātība – 76% un 85%, redzesloks – 58% un 69%.

15–19 gadīgo jauniešu vecāki samazināja pašnovērtējumu tādām rādītājam kā “pieder fiziskie resursi”:

- laba veselība – 74% un 60%;
- spēja tikt galā ar stresu un psiholoģisko spriedzi – 68% un 56%;
- skaistums, ārējā pievilcība – 73% un 59%.

Vecāki retāk norādīja arī uz tāda sociālā resursa saglabāšanu kā “daudz draugu” – attiecīgi 85% un 69%.

Kā 15–29 gadīgā jaunatne, tā arī 15–19 gadīgo jauniešu vecāki vienādi “nabadzīgi” ir ar politiskajiem (izņemot Latvijas pilsonību) un administratīvajiem resursiem. Pat tādu rādītāju kā “spēja pārvaldīt, vadīt”, attiecinot uz sevi, norādīja 35% jaunatnes un 32% 15–19 gadīgo jauniešu vecāku. “Līderību sabiedriskajā organizācijā” atzīmēja tikai 5% jaunatnes un 9% vecāku.

Visnegaidītākais respondentu atbildēs ir labuma diferenciācija (kapitāla pieaugums) atkarībā no tā vai cita resursa esamības. Respondenti reti uzrādīja, ka novērtējamais resurss “neko nedod”. Jaunatnei šajā kategorijā ietilpst: “deputāta, politiķa statuss” – 31%, “sabiedriskās organizācijas, partijas biedrs” – 30%, “savs bizness” – 30%; bet 15–19 gadīgo jauniešu vecākiem: “sabiedriskās organizācijas, partijas biedrs” – 53%, “darbs pagasta padomē” – 55%, “līderība sabiedriskajā organizācijā” – 43%, “savs bizness” – 36%.

3.4. tabula

**Esošie resursi un to labums jauniešu uztverē,
2008. gada jūnijs, n=326 cilvēki, %**

Resursi	Tas ir respondentiem	Tas ir respondentiem un/vai ģimenei	Tā nav ne respondentiem, ne ģimenei	No resursiem ir labums
1	2	3	4	5
Ekonomiskie:				
Zeme vai cits nekustamais īpašums	22	85	15	84
Bankas ieguldījums	12	51	49	79
Savs bizness	5	23	77	70
Kultūras:				
Audzinātība	76	95	5	93
Plašs redzesloks	58	90	10	89
Augsts intelekts	51	90	10	89
Cilvēkresursi:				
Augstākā izglītība	16	74	26	85
Profesija	34	98	2	94
Darba stāžs	36	97	3	90
Sociālie:				
Sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem	27	70	30	81
Dalība sabiedriskajā organizācijā, partijā	6	19	81	70
Daudz draugu	85	96	4	95
Administratīvie:				
Vadošais amats	5	44	56	80
Darbs pagasta padomē	4	19	81	72
Spējas vadīt	35	69	31	79
Politiskie:				
Līderība sabiedriskajā organizācijā, partijā	5	14	86	73

3.4. tabulas turpinājumu skat. 26. lpp.

3.4. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5
Latvijas pilsonība	80	92	8	72
Deputāta, politiķa statuss	1	6	94	69
Simboliskie:				
Laba reputācija mācību, darba vietā	61	90	10	89
Popularitāte pagastā un aiz tā robežām	23	54	46	74
Spējas piedāvāt jauno un aizraut ar to citus	36	65	35	80
Fiziskie:				
Laba veselība	74	90	10	91
Spēja tikt galā ar stresu un psiholoģiskām slodzēm	68	89	11	84
Skaistums, ārējā pievilcība	73	96	4	88

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma "Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja" (2008. gads) analīzes rezultātiem.

3.5. tabula

**Esošie resursi un to labums 15–19 gadīgo jauniešu vecāku uztverē,
2008. gada jūnijs, n=110 cilvēki, %**

Resursi	Tas ir respondentiem	Tas ir respondentiem un/vai ģimenei	Tā nav ne respondentiem, ne ģimenei	No resursiem ir labums
1	2	3	4	5
Ekonomiskie:				
Zeme vai cits nekustamais īpašums	57	91	9	82
Bankas ieguldījums	27	48	52	78
Savs bizness	6	17	83	64
Kultūras:				
Audzinātība	85	97	3	91
Plašs redzesloks	69	97	3	95
Augsts intelekts	52	87	13	88
Cilvēkresursi:				
Augstākā izglītība	33	69	31	89
Profesija	83	94	6	94
Darba stāžs	81	100	0	84
Sociālie:				
Sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem	31	61	39	76
Dalība sabiedriskā organizācijā, partijā	11	26	74	47
Daudz draugu	69	89	11	96
Administratīvie:				
Vadošais amats	13	36	64	75

3.5. tabulas turpinājumu skat. 27. lpp.

3.5. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5
Darbs pagasta padomē	10	17	83	45
Spējas vadīt	32	68	32	76
Politiskie:				
Līderība sabiedriskajā organizācijā, partijā	9	24	76	57
Latvijas pilsonība	80	95	5	65
Deputāta, politiķa statuss	2	6	94	90
Simboliskie:				
Labā reputācija mācību, darba vietā	74	93	7	90
Populāritāte pagastā un aiz tā robežām	22	39	61	69
Spējas piedāvāt jauno un aizraut ar to citus	34	61	39	73
Fiziskie:				
Labā veselība	60	79	21	95
Spēja tikt galā ar stresu un psiholoģiskām slodzēm	56	83	17	88
Skaistums, ārējā pievilcība	59	93	7	83

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

“Naudas ienākumus” respondenti bieži saista ar ekonomiskajiem, administratīvajiem un cilvēkresursiem, “morālo apmierinājumu” – ar kultūras, fiziskajiem, sociālajiem un simboliskajiem resursiem, “sociālo statusu” – ar politiskajiem resursiem (sk. 3.6. un 3.7. tabulas). Respondenti īpaši solidarīgi ir fizisko un kultūras resursu novērtēšanā, kurus galvenokārt saista ar morālo apmierinājumu. Piemēram, jaunatnei morālo apmierinājumu rada tādi fiziskie resursi kā laba veselība (to norādīja 52%), spēja tikt galā ar stresu un psiholoģisko spriedzi (62%), skaistums, ārējā pievilcība (60%). Vecākiem vēl spilgtāk ir izteikta fizisko resursu morālā ietekme: laba veselība – 67%, spēja tikt galā ar stresu un psiholoģisko spriedzi – 69%, skaistums, ārējā pievilcība – 67%.

Kultūras resursus jaunatne novērtē tikai saistībā ar morālo apmierinājumu: audzinātība – 53%, plašs redzesloks – 51%, augsts intelekts – 43%.

Vecākiem arī šajā gadījumā morālā apmierinātība biežāk novērojama saistībā ar kultūras resursiem: audzinātība – 68%, plašs redzesloks – 71%, augsts intelekts – 54%.

Interesanti, ka tikai divi rādītāji – “augstākā izglītība” un “profesija” (no 24 novērtējamajiem resursiem) – ir vienādi labi novērtēti kā trīs iespējamajos labumus (naudas ienākums, sociālais statuss, morālais apmierinājums) nesošie.

Respondentu apziņā “sociālais statuss” vairāk ir “atrauts” no citiem resursu rādītājiem. Jaunatne saista tā esamību un palielināšanu ar tādu sociālo resursu kā “sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem” (tā uzskata 24% respondentu), kā arī ar politisko resursu (Latvijas pilsonība – 35%, līderība sabiedriskajā organizācijā – 17%, politiķa, deputāta statuss – 12%). Arī 15–19 gadīgo jauniešu vecākiem ir līdzīgi vērtējumi (“sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem” – 30%, Latvijas pilsonība – 34%, līderība sabiedriskajā organizācijā – 14%, politiķa, deputāta statuss – 18%).

3.6. tabula
15–29 gadīgo jauniešu viedoklis par labumiem, ko sniedz ģimenes rīcībā esošie resursi, 2008. gada jūnijs, n=326 cilvēki, %

Resursi	Labums						
	Naudas ienākums	Sociālais statuss	Morālais apmierinājums	Naudas ienākums + Sociālais statuss	Naudas ienākums + Morālais apmierinājums	Sociālais statuss + Morālais apmierinājums	Naudas ienākums + Sociālais statuss + Morālais apmierinājums
1	2	3	4	5	6	7	8
Ekonomiskie:							
Zeme vai cits nekustamais īpašums	34,6	10,6	19,2	3,1	8,2	3,8	2,7
Bankas ieguldījums	43,3	9,1	9,1	2,6	3,5	1,3	2,2
Savs bizness	27,3	4,3	5,3	5,3	0,5	–	5,3
Kultūras:							
Audzinātība	4,2	14,4	52,9	0,3	1,0	17,0	1,3
Plašs redzesloks	4,4	13,5	50,8	2,7	2,0	11,1	3,4
Augsts intelekts	8,5	14,9	42,7	4,1	3,7	9,2	4,7
Cilvēciskie:							
Augstākā izglītība	21,3	15,4	11,1	8,3	3,2	6,3	14,2
Profesija	39,8	12,4	6,7	13,7	4,7	0,7	15,7
Darba stāžs	40,1	16,6	9,0	9,0	2,1	2,4	9,0
Sociālie:							
Sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem	7,8	23,8	22,3	5,9	1,2	7,4	7,0
Dalība sabiedriskā organizācijā, partijā	9,9	17,0	11,0	2,2	0,5	3,8	1,1
Daudz draugu	3,0	9,7	61,7	–	1,3	14,8	3,4
Administratīvie:							
Vadošais amats	22,1	14,9	12,5	8,7	1,4	1,0	6,7
Darbs pagasta padomē	16,1	15,1	7,5	7,5	0,5	1,6	2,7
Spējas vadīt	11,5	15,8	24,5	3,2	4,3	7,1	6,3
Politiskie:							
Liderība sabiedriskajā organizācijā, partijā	10,3	16,6	12,0	2,9	1,7	4,6	1,7
Latvijas pilsonība	3,7	35,0	17,8	2,0	1,3	7,4	2,0
Deputāta, politiķa statuss	11,7	12,3	5,5	2,5	1,2	2,5	1,8
Simboliskie:							
Laba reputācija mācību, darba vietā	8,8	16,1	37,3	2,7	3,1	17,1	4,1
Popularitāte pagastā un aiz tā robežām	3,3	19,6	26,3	2,9	0,8	8,3	2,5
Spējas piedāvāt jauno un aizraut ar to citus	8,9	16,7	38,1	–	2,3	4,3	3,5

3.6. tabulas turpinājumu skat. 29. lpp.

3.6. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6	7	8
Fiziskie:							
Laba veselība	10,0	8,9	52,2	1,0	7,2	3,1	7,6
Spēja tikt galā ar stresu un psiholoģiskajām slodzēm	3,4	7,8	61,6	0,3	2,0	5,4	1,0
Skaistums, ārējā pievilcība	2,9	8,4	59,7	0,6	1,9	6,8	5,5

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma "Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja" (2008. gads) analīzes rezultātiem.

3.7. tabula

15–19 gadīgo jauniešu vecāku viedoklis par labumiem, ko sniedz ģimenes rīcībā esošie resursi, 2008. gada jūnijs, n=326 cilvēki, %

Resursi	Labums							
	Naudas ienākums	Sociālais statuss	Morālais apmierinājums	Naudas ienākums + Sociālais statuss	Naudas ienākums + Morālais apmierinājums	Sociālais statuss + Morālais apmierinājums	Naudas ienākums + Sociālais statuss + Morālais apmierinājums	
1	2	3	4	5	6	7	8	
Ekonomiskie:								
Zeme vai cits nekustamais īpašums	31,3	13,1	23,2	1,0	1,0	6,1	6,1	
Bankas ieguldījums	45,8	8,5	13,6	1,7	3,4	1,7	3,4	
Savs bizness	31,0	11,9	7,1	4,8	0	2,4	7,1	
Kultūras:								
Audzinātība	1,0	14,7	67,6	–	–	6,9	1,0	
Plašs redzesloks	3,2	10,8	71,0	–	3,2	5,4	1,1	
Augsts intelekts	2,6	14,1	53,8	–	1,3	10,3	3,8	
Cilvēciskie:								
Augstākā izglītība	24,1	26,6	19,0	1,3	1,3	5,1	11,4	
Profesija	51,9	12,3	4,7	8,5	4,7	1,9	8,5	
Darba stāžs	38,2	20,6	5,9	9,8	2,0	2,9	4,9	
Sociālie:								
Sakari ar nozīmīgiem cilvēkiem	9,0	29,9	25,4	1,5	1,5	3,0	6,0	
Dalība sabiedriskā organizācijā, partijā	8,5	6,4	27,7	–	–	2,1	2,1	
Daudz draugu	5,4	4,3	76,3	–	1,1	6,5	2,2	
Administratīvie:								
Vadošais amats	28,6	16,3	18,4	4,1	4,1	2,0	2,0	
Darbs pagasta padomē	11,9	11,9	4,8	4,8	4,8	4,8	2,4	
Spējas vadīt	10,3	11,8	35,3	5,9	1,5	5,9	5,9	

3.7. tabulas turpinājumu skat. 30. lpp.

3.7. tabulas turpinājums

	1	2	3	4	5	6	7	8
Politiskie:								
Liderība sabiedriskajā organizācijā, partijā		11,9	14,3	23,8	-	-	4,8	2,4
Latvijas pilsonība		5,3	33,7	13,7	2,1	-	8,4	2,1
Deputāta, politiķa statuss		14,7	17,6	8,8	-	-	-	5,9
Simboliskie:								
Laba reputācija mācību, darba vietā		6,6	8,8	51,6	3,3	6,6	6,6	6,6
Popularitāte pagastā un aiz tā robežām		3,8	21,2	36,5	-	1,9	3,8	1,9
Spējas piedāvāt jauno un aizraut ar to citus		5,7	7,1	50,0	2,9	1,4	2,9	2,9
Fiziskie:								
Laba veselība		8,0	6,9	66,7	3,4	3,4	1,1	5,7
Spēja tikt galā ar stresu un psiholoģiskajām slodzēm		3,5	8,2	69,4	-	1,2	3,5	2,4
Skaistums, ārējā pievilcība		4,1	3,1	67,3	1,0	1,0	3,1	3,1

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma "Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja" (2008. gads) analīzes rezultātiem.

Kopkapitālu ietekmējošo pamatfaktoru mijiedarbība

Viss jauniešu masīvs (sk. 3.8. tabulu)

Respondentu kopmasīvā pastāv būtiska saikne starp kopkapitālu un veiksmes izjūtu (Spīrmena korelācijas koeficients $r = 0,296$), izglītības ilgumu ($r = 0,285$). Savukārt, veiksmes izjūta stipri korelē ar apmierinātību ar dzīvi ($r = 0,472$), ar apmierinātību ar izglītību ($r = 0,397$) un ar apmierinātību ar veselību ($r = 0,350$). Analīzes gaitā tika novērota arī korelācija starp kopkapitālu un orientāciju uz panākumu stratēģiju ($r = 0,122$). Tika atklāta ciešā saikne starp personīgo ienākumu un ģimenes ienākumu ($r = 0,414$), kā arī starp izglītības ilgumu un personīgo ienākumu ($r = 0,305$).

Interesanti būtu noskaidrot, kas notiek ar faktoriem, kuri tieši vai netieši ietekmē personības kopkapitāla veidošanos, jauniešiem pārejot no vienas vecumgrupas citā?

15–19 gadīgo vecumgrupā, līdzīgi kā visā masīvā, ir pastiprināta saikne starp kopkapitālu un veiksmes izjūtu ($r = 0,312$), apmierinātību ar izglītību ($r = 0,251$) un apmierinātību ar dzīvi ($r = 0,196$), kā arī ar izglītības ilgumu ($r = 0,183$). Savukārt, izglītības ilgums korelē ar personīgo ($r = 0,191$) un ģimenes ienākumu ($r = 0,190$).

Arī 20–24 gadīgo vecumgrupā novērojama tieša korelācija starp kopkapitālu un veiksmes izjūtu ($r = 0,350$), kā arī ar izglītības ilgumu ($r = 0,349$), pie tam līdz ar vecumu šī tendence pieaug. Šajā grupā parādās stipra saikne starp kopkapitālu un orientāciju uz panākumu stratēģiju ($r = 0,324$).

Jauno pieaugušo grupā (25–29 gadīgie), tāpat kā iepriekšējā vecumgrupā, pastāv pastiprināta saikne starp kopkapitālu un orientāciju uz panākumu stratēģiju ($r = 0,269$). Otrā nozīmīgā kopkapitāla saikne ir ar ģimenes ienākumiem ($r = 0,189$), kuriem ir stipra saikne ar personīgajiem ienākumiem ($r = 0,491$).

Viss vecāku masīvs (sk. 3.9. tabulu)

Šajā grupā pastāv nozīmīga korelācija starp kopkapitālu un veiksmes izjūtu (0,384), kā arī ar tādiem subjektīviem rādītājiem kā apmierinātība ar izglītību (0,372) un apmierinātība ar veselību (0,370). Tāpat kā jauniešiem, ir vērojama tieša korelācija ar ienākumiem (ģimenes ienākums uz vienu cilvēku – 0,284).

3.8. tabula

Deviņu mainīgo interkorelācijas matrica, viss jauniešu masīvs, 2008. gada jūnijs, $n=326$ cilvēki

	Kopkapitāls	Orientācija uz panākumu stratēģiju	Veiksmes izjūta	Apmierinātība ar dzīvi	Apmierinātība ar veselību	Apmierinātība ar izglītību	Izglītības ilgums	Ģimenes ienākums	Personīgais ienākums
Kopkapitāls	1	0,122	0,296	0,167	0,091	0,147	0,285	0,166	0,248
Orientācija uz panākumu stratēģiju	0,122	1	0,161	-0,003	0,105	0,037	0,098	0,099	0,073
Veiksmes izjūta	0,296	0,161	1	0,472	0,350	0,397	0,143	0,112	0,033
Apmierinātība ar dzīvi	0,167	-0,003	0,472	1	0,349	0,462	0,088	0,161	0,075
Apmierinātība ar veselību	0,091	0,105	0,350	0,349	1	0,227	0,026	0,020	0,055
Apmierinātība ar izglītību	0,147	0,037	0,397	0,462	0,227	1	0,105	0,108	-0,001
Izglītības ilgums	0,285	0,098	0,143	0,088	0,026	0,105	1	0,204	0,305
Ģimenes ienākums	0,166	0,099	0,112	0,161	0,020	0,108	0,204	1	0,414
Personīgais ienākums	0,248	0,073	0,033	0,075	0,055	-0,001	0,305	0,414	1

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

3.9. tabula

**Deviņu mainīgo interkorelācijas matrica, viss vecāku masīvs,
2008. gada jūnijs, n=110 cilvēki**

	Kopkapitāls	Orientācija uz panākumu stratēģiju	Veiksmes izjūtas apjoms	Apmierinātība ar dzīvi	Apmierinātība ar veselību	Apmierinātība ar izglītību	Izglītības ilgums	Ienākums uz 1 cilvēku ģimenē
Kopkapitāls	1	0,092	0,299	0,230	0,370	0,372	0,184	0,284
Orientācija uz panākumu stratēģiju	0,092	1	-0,015	-0,035	0,167	0,012	0,200	-0,028
Veiksmes izjūtas apjoms	0,299	-0,015	1	0,426	0,407	0,514	0,234	0,123
Apmierinātība ar dzīvi	0,230	-0,035	0,426	1	0,383	0,351	0,147	0,077
Apmierinātība ar veselību	0,370	0,167	0,407	0,383	1	0,384	0,280	0,030
Apmierinātība ar izglītību	0,372	0,012	0,514	0,351	0,384	1	0,346	0,026
Izglītības ilgums	0,184	0,200	0,234	0,147	0,280	0,346	1	0,028
Ienākums uz 1 cilvēku ģimenē	0,284	-0,028	0,123	0,077	0,030	0,026	0,028	1

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma "Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja" (2008. gads) analīzes rezultātiem.

3.10. tabula

**Panākumu sasniegšanas iespējamie faktori jauniešu un vecāku
novērtējumā, 2008. gada jūnijs, rangi pēc vidējās balles***

Faktori	Jaunieši n=326		Vecāki n=110	
	Vidējā balle	Rangs	Vidējā balle	Rangs
spējas sastrādāties ar cilvēkiem	3,46	1	3,39	2
laba izglītība	3,34	2	3,31	3
tehnikas pārzināšana, iemaņas darbā ar datoru u.tml.	3,32	3	3,41	1
neatbildīgs darbs	3,29	4	3,20	5
personīgie sakari	3,27	5	3,16	6
gatavība uzņemties atbildību par darba rezultātiem	3,24	6	3,23	4
kapitāla izmantošanas iespēja, pieeja kapitālam	3,08	7-8	3,05	8
fiziskais spēks, izturība	3,08	7-8	3,01	9
gatavība darīt daudz ko savādāk	2,95	9	3,11	7
gatavība riskēt	2,93	10	2,74	11-12
Rietumu biznesa pieredzes pārzināšana	2,74	11-12	2,74	11-12
izcelsme, ģimenes statuss	2,74	11-12	2,94	10

*1 – nav svarīgi, 2 – ne pārāk svarīgi, 3 – diezgan svarīgi, 4 – ļoti svarīgi

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma "Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja" (2008. gads) analīzes rezultātiem.

Izglītības fundamentālo nozīmi veiksmes sasniegšanai dzīvē atspoguļo 3.10. tabulas dati. Panākumu faktoru vidū “laba izglītība” ieņem 2. vietu jauniešiem (3,34 balles) un 3. vietu 15–19 gadīgo jauniešu vecākiem (3,31 balles). 2002. gadā šis faktors atradās 1. vietā jauniešiem (3,53 balles) un 2. vietā vecākiem (3,49 balles). 2008. gadā jauniešiem panākumu faktoru vidū 1. vietā ir “spēja labi sastrādāties ar cilvēkiem” (3,46 balles), vecākiem šis faktors ir 2. vietā (3,39 balles) pēc faktora “tehnikas pārzināšana, iemaņas darbā ar datoru” (3,41 balles).

Dzīves panākumi ir atkarīgi no vairākiem iekšējiem un ārējiem apstākļiem. Pat tādu faktoru kā “izcelsme, ģimenes statuss”, kurš ir pēdējā – 12. vietā, 28% jauniešu un 30% 15–19 gadīgo jauniešu vecāku atzīmēja kā “ļoti svarīgu”.

Pēc respondentu uzskatiem, liela nozīme ir arī tādām dzīves panākumu faktoram kā “gatavība riskēt” – par “diezgan svarīgu” un “ļoti svarīgu” šo faktoru atzīmēja 68% jauniešu un 68% 15–19 gadīgo jauniešu vecāku. Tomēr tikai 46% jauniešu un 23% 15–19 gadīgo jauniešu vecāku ir gatavi atbalstīt panākumu stratēģiju (“dzīvot bagāti, bet riskējot, darboties ar iniciatīvu”), dodot priekšroku izdzīvošanas stratēģijai (“dzīvot nabadzīgāk, tomēr ar garantētu ienākumu līmeni, neriskējot”).

3.11. tabula

**Panākumu sasniegšanas iespējamo faktoru novērtējums, jaunieši,
rangi pēc vidējās balles***

Faktori	1999. g.	2002. g.	2008. g.
	n=402 cilvēki	n=359 cilvēki	n=326 cilvēki
spējas sastrādāties ar cilvēkiem	2	5	1
laba izglītība	4	1	2
tehnikas pārzināšana, iemaņas darbā ar datoru u.tml.	1	2	3
neatlaidīgs darbs	5	3	4
personīgie sakari	3	4	5
gatavība uzņemties atbildību par darba rezultātiem	7	7	6
kapitāla izmantošanas iespēja, pieeja kapitālam	6	6	7–8
fiziskais spēks, izturība	11	9	7–8
gatavība darīt daudz ko savādāk	8	10	9
gatavība riskēt	9	8	10
Rietumu biznesa pieredzes pārzināšana	10	11	11–12
izcelsme, ģimenes statuss**	–	12	11–12

*1 – nav svarīgi, 2 – ne pārāk svarīgi, 3 – diezgan svarīgi, 4 – ļoti svarīgi

** 1999. gada pētījumā minētais faktors netika lietots

Avots: autora veidota tabula pēc socioloģiskā pētījuma “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja” (2008. gads) analīzes rezultātiem.

Saista uzmanību fakts, ka no 1999. gada līdz 2008. gadam pirmo vietu sasniedza faktors “spējas sastrādāties ar cilvēkiem” (sk. 3.11. tabulu). Pēc respondentu domām, darbinieka psiholoģiskā un socioloģiskā kultūra kļūst arvien nozīmīgāka veiksmes faktoru vidū darba tirgū, profesionālās karjeras veidošanā un nostiprināšanā. Daudziem kļūst acimredzams, ka šaurais tehnokrātisms (“tehnikas pārzināšana, iemaņas darbā ar datoru u.tml.”), darba gaitas tehniskā puse vairs nedod vēlamos rezultātus. Izrādās arī, ka arvien pieprasītākas kļūst humanitārās zināšanas, bez kurām nav kultūras saskarsmes, reālo sociālo situāciju adekvātas izpratnes, prasmes saņemt palīdzību no darījumu partnera u.c.

Ar katru gadu arvien augstāk dažādu faktoru vidū pakāpjas tāds faktors kā “fiziskais spēks, izturība”: no 11. vietas 1999. gadā tas pārvietojās uz 8. vietu 2008. gadā. Mūsaprāt, jaunatne fiziskā kapitāla lomu savu dzīves stratēģiju realizācijā novērtē arvien reālāk un adekvātāk. Konkurences attiecības kā tirgus ekonomikas neatņemama daļa pieprasa no tās dalībniekiem gan fizisko spēku, gan spējas pienācīgi tikt galā ar psiholoģiskajām slodzēm, stresu.

Vecākiem, skolai, visai pedagoģiskajai kopienai ir jātiek galā ar sarežģītu un vēl ne pārāk apzinātu uzdevumu: ir jāsauglabā un jāuzlabo humanitārā sagatavotība, kā arī jārūpējas par fiziskās kultūras attīstību.

Secinājumi

Parasti sociologi kapitāla teoriju izmanto fragmentāri, turklāt pārsvarā analizējot sociālās nevienlīdzības, sociālās struktūras, politikās līderības problēmas. Latvijā sociologi lielu uzmanību pievērš sociālajam kapitālam, kura rādītāji tiek novērtēti ļoti zemā līmenī.

2008. gadā Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Sociālo pētījumu institūta sociologi realizēja projektu “Izglītības paradigmas: socioloģiskā pieeja”, kurā plaši tika izmantotas kapitāla teorijas, aprakstot situāciju izglītības sistēmā un praktisku lēmumu izstrādāšanu izglītības kvalitātes paaugstināšanai. Tika izstrādāta plaša kapitāla veidu klasifikācija, kā arī tika veikts tā inkorporētā, objektivizētā un institucionālizētā stāvokļa, stratificējošo sistēmu, nodošanas veidu, mērījuma veidu raksturojums.

Pētījuma uzmanības centrā bija kopkapitāla un to veidu apjoms un diferenciacija; pieejamo un vēlamu resursu iegūšanas vecuma specifika, to izmantošana dzīves stratēģiju realizācijā; pamatfaktori, kuri nosaka personības kopkapitālu un tā struktūras dinamiku dažādās vecumgrupās.

Kopumā empīriskie dati apstiprināja izvirzīto hipotēzi: personas resursu un kapitāla apjoms ir atkarīgs no izglītības līmeņa, ienākuma līmeņa, kā arī no dzīves stratēģijas. Kopkapitāla palielināšanās ir novērota jauniešiem – panākumu stratēģijas piekritējiem visās trijās vecumgrupās.

Kopkapitāla struktūrā visās respondentu vecumgrupās dominē 3 kapitāla veidi no 8: kultūras, fiziskais un cilvēkkapitāls. Visās respondentu grupās mazāk izpaužas politiskais kapitāls (izņēmums – Latvijas pilsonība) un administratīvais kapitāls.

Empīriski noteikta relatīvi cieša saikne (konvertācija) starp personības fizisko un kultūras kapitālu, kā arī kultūras kapitāla saikne ar cilvēkkapitālu. Personības ekonomiskais kapitāls stiprāk korelē ar administratīvo un sociālo kapitālu, starp kuriem ir atklāta visciešākā korelācija (konvertācija) no visiem savstarpējo sakarību mērījumiem. Cilvēkkapitāla konvertācija ekonomiskajā pārsvarā notiek nevis tieši, bet pastarpināti: vispirms notiek konvertācija sociālajā un administratīvajā kapitālā.

Tādējādi sociālā un administratīvā kapitāla neesamība jaunajam cilvēkam un viņa ģimenei (pat ar augstu kultūras un cilvēkkapitāla līmeni) reāli kļūst par materiālās (ekonomiskās) labklājības barjeru, taču, ja ir izveidojusies panākumu stratēģija, tad tas kopumā veicina migrāciju. Tāpēc jākonstatē, ka 25–29 gadīgo jauniešu grupā orientācijas uz panākumu stratēģiju samazinājumu nosaka ne tikai stratēģijas maiņa tās realizācijas grūtību dēļ (īpaši sociālā un administratīvā cilvēkkapitāla nepietiekošā apjoma dēļ), bet arī panākumu stratēģijas realizācija citās teritorijās (citās pilsētās, citās valstīs).

Paši respondenti ekonomisko veiksmi nesaista ar kultūras, fizisko, sociālo un simbolisko kapitālu, lai gan respondenti saskata ekonomiskā, administratīvā un cilvēkkapitāla pozitīvo ietekmi uz naudas ienākumiem.

Jaunatne ar lielu kopkapitāla apjomu ievērojami biežāk paziņo par lielāku veiksmes izjūtu, ilgāku izglītību un orientāciju uz panākumu stratēģiju. Tiesa gan, 25–29 gadīgajai jaunatnei kopkapitāla apjoms stiprāk nekā citās vecumgrupās korelē ar ģimenes ienākumu, bet izglītības ilgums ietekmē kopkapitālu pastarpināti, kopā ar veiksmes izjūtu, apmierinātību ar veselības stāvokli, izglītību, dzīvi kopumā.

Vecākiem tika novērota vēl stiprāka kopkapitāla korelācija ar ģimenes ienākumu un tā saikne ar izglītības ilgumu (ar lielāku veiksmes izjūtu un apmierinātību ar veselības stāvokli, izglītību, dzīvi kopumā). Savukārt, orientācijas uz panākumu stratēģiju pozitīvā saikne ar kopkapitālu pastarpināti ir saistīta arī ar izglītības ilgumu.

Jaunatne novērtēja 12 piedāvātos veiksmes faktoros, kur īpaši augstu tika novērtēti šādi faktori: “spēja sastrādāties” (3,46 balles pēc 4 baļļu skalas) un “laba izglītība” (3,34). Mūsdienu apstākļos atkal parādās kultūras kapitāla, sociālās un humanitārās izglītības īpašā loma.

Ekonomikas zināšanu nozīmes pieauguma apstākļos arvien svarīgāka kļūst zināšanu kvalitātes paaugstināšana, kur būtiska vieta ierādīta jaunatnes humanitārajai sagatavošanai, kas sekmēs jaunā gadu tūkstoša sarežģīto problēmu ātrāku apzināšanu un to risināšanas veidu meklējumus. Veiksmīga pāreja no izglītības uz nodarbinātību darba tirgū paredz pašas jaunatnes pāreju no pasīvas izdzīvošanas stratēģijas uz panākumu stratēģiju, no nepietiekama pieprasījuma un trūcīgas dzīves uz augstiem dzīves standartiem. Protams, jaunatnei vienai pašai tikt ar to galā nav iespējams, tāpēc jauniešu kopkapitāla (vispirms sociālā, administratīvā un politiskā kopkapitāla) palielināšana ir jāuzskata par valsts un visas sabiedrības stratēģisko mērķi. Jaunai izglītības paradigmai arī ir jāatbilst tieši šim mērķim.

Bibliogrāfija

- Dovladbekova, I., Šumilo, Ē., Baumanes, I. (2007) "Sociālā kapitāla koncepcija, īpatnības un ietekme uz ekonomisko izaugsmi." Grām.: *Kas ir zināšanu sabiedrība?* Rīga: LU.
- "Latvija 2030: Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas. 1. redakcija." www.raplm.gov.lv (05. 01. 2009.)
- Latvia. Human Development Report. Human Capital* (2007) Rīga: LU.
- Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2006./2007. Cilvēkkapitāls: Mans zelts ir mana tauta?* (2007) Galv. red. Aija Zobena. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts.
- Mensikov, V. (2001) "The Social Capital of Latvia: Its Condition and the Newest Tendencies." In: *Transformation of Economic and Social Relations: Processes, Tendencies and Results*. Rīga: Turība.
- Pelše, M. (2007) *Sociālā kapitāla attīstības iespējas Zemgalē: Promocijas darba kopsavilkums*. Jelgava: LLU.
- "Skolēnu atbiršana pamatskolās: Problēmas un risinājumi" (2007) Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētījums. <http://www.politika.lv/index.php?id=46> (10. 03. 2008).
- Бурдые П. (1993) *Социология политики*. Москва: Socio-logos.
- Бурдые П. (1994) *Начала*. Москва: Socio-logos.
- Бурдые П. (2001) "Клиническая социология поля науки." В кн.: *Социализ Пьера Бурдые*. Москва: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя.
- Евдокимова-Динелло Н.Л. (2000) "Капитал и российские банкиры." *Социологические исследования*, №3.
- Медведев В.Н., отв. ред. (2007) *Социальное неравенство и публичная политика*. Москва: Культурная революция.

Iesniegts 2009. 15. 02.

Summary

Vladimirs Meņšikovs

Total Capital and Youth Life Strategies: Sociological Aspect

At the end of the 20th century – in the beginning of the 21st century, the theory of capital, an enormous contribution to the development of which belongs to P. Bourdieu, has been being used more often. The necessity and possibility of the bolder use of the theory of capital in the analysis and estimation of the situation in different spheres of public life is substantiated in the given article. In particular, in the project "Paradigms of Education: Sociological Approach", which was started in 2008 by the sociologists of the Institute of Social Investigations at Daugavpils University, much attention is paid to the theory of capital. It is supposed to find out how different factors of capital influence life strategies of youth and which paradigm of education meets the challenges of the 21st century. The aim of the investigation was to overcome the fragmentariness of the use of the theory of capital. In order to achieve the aim an extensive classification of the types of capital was worked out, the indicators of their measuring were introduced. The determination of the volume of total capital and of its separate types, the age specificity of real and desirable resources and their use implementing life living strategies, the basic factors that determine the total capital of a personality and the dynamics of

its structure in different age groups of the young present the novelty of the given investigation.

On the whole, the empirical data have proved the hypothesis: the volume of capital of a personality depends on the level of education, the level of income, and the chosen life strategy. The increase of total capital may be found in all three age groups of the youth aimed at the strategy of success.

Резюме

Владимир Меньшиков

Совокупный капитал и жизненные стратегии молодежи: социологический аспект

В конце XX – начале XXI века социологи все чаще используют теорию капитала, в развитие которой большой вклад внес Пьер Бурдьё. В данной статье обоснована необходимость и возможность использования теории капитала в анализе и оценке ситуаций в различных сферах жизни общества, включая образование. В 2008 году социологи Института социальных исследований Даугавпилского университета реализовали исследовательский проект «Парадигмы образования: социологический подход», в котором была широко использована теория капитала. В исследовании предполагалось установить, как жизненные стратегии молодежи связаны с ее совокупным капиталом и отдельными его видами, какая парадигма образования более всего отвечает потребностям XXI века.

Цель статьи – преодолеть фрагментарность использования теории капитала. Для достижения этой цели разработана обширная классификация видов капитала, предложены индикаторы их измерений. Новизной исследования является определение объема совокупного капитала и отдельных его видов, возрастная специфика обретения реального и желаемого ресурса и его использования при реализации жизненных стратегий, основные факторы, определяющие совокупный капитал личности и динамику его структуры в различных возрастных группах молодежи.

В целом эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу: объем капитала личности зависит от уровня образования, уровня доходов, а также от жизненной стратегии. Увеличение совокупного капитала наблюдается во всех трех возрастных группах молодежи, ориентированной на стратегию успеха.

Vladimir Kuz'min

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF
RESEARCH OF FRONTIERS AND
CROSS-BORDER CO-OPERATION IN POLITICAL LIMOLOGY
(STUDY OF FRONTIERS AND BORDER REGIONS)

There can be no doubt about the importance of studying questions concerning cross-border co-operation of modern Russia and the EU countries. All types of subjects of the Russian Federation (hereafter – the RF) and the EU face these questions to a certain extent. However, the attitude to them varies. On the one hand, providing economic and ecological security as well as any other type of security for such a great number of border subjects of the RF and the EU could be sometimes complicated and troublesome. On the other hand, municipalities can take an advantage of their border location for the development of their territories; the countries should on the whole assist in establishing good neighbourly relations with the adjoining states and in deepening mutual understanding between them.

Key words: border, boundary, limes, frontier, border regions, cross-border, interregional and transnational co-operation, the European Union, the Russian Federation.

Introduction

The appearance of a long common border between the EU and Russia, established as a result of the EU enlargement to the East, has increased the relevance of border and cross-border co-operation of the RF with the Baltic States and Poland. Such a co-operation development makes it possible to brisk up contacts with the EU countries and to use the EU funds for the implementation of Russian projects. The experience of border and cross-border co-operation in euroregions, including that between the RF, the Baltic and the Scandinavian States, could be used in order to develop cross-border co-operation within the bounds of the Commonwealth of Independent States (CIS) successfully: for instance, by means of creation of euroregions in the North-West of the RF at the border with Byelorussia, in Central Russia at the border with Ukraine, and in “Eurasian regions” at the border between Europe and Asia.

Object of the research – methodological and theoretical grounds of frontiers and cross-border and inter-territorial co-operation.

Purpose of the research – an examination of the directions and instruments of cross-border and transboundary co-operation.

The tasks of the article – (1) to identify the promising directions of co-operation between euroregions; (2) to conduct an examination of the factors, which have an influence on the functioning of cross-border co-operation.

The method – the analysis of scientific monographs, articles, applied research, statistical materials.

Interaction of neighbouring regions

The year 2006 was an anniversary year. The first contacts among the representatives of the contiguous regions of the former Soviet Union and the countries of the Eastern Block ("The Warsaw Treaty") along the western border of the USSR took place 50 years ago in July, 1956 (Kolesnik, Kalenichenko 1980; Kolesnik 1980; Kolesnik 1984; Kuz'min 1991).

A dynamic development of cross-border and transboundary co-operation in the Russian Federation is a characteristic feature of the advanced stage of international political, economic, and cultural relations. Due to the changes in international investment climate, consolidation of international economic relations, based on the new principles of bilateral and multilateral interaction, and also renovation of the lawful base during the last years, the co-operation has considerably expanded.

According to official data, 82 regions of the Russian Federation second interterritorial relations with the partners from 77 countries. The specificity of these relations varies, and only a few regions of the Russian Federation have objective economic preconditions for the development of external economic links and transboundary and cross-border co-operation. As statistical investigations show, about one third of the regions of the RF are now intensively developing their international activities, now.

Russia borders on 16 countries; nowadays it is an overall world record. From 89 regions of the RF, 45 are frontier and coastal regions; more over, the RF includes one exclave – the Kaliningrad region. These territories occupy 76.6 % of Russia, and 43.1% of the population lives there. Approximately 8% (12 million people) of the population lives in the frontier regions (338 towns and areas of local government), at the same time the frontier territories account for one quarter of the total area of Russia (about 4.4 million of square km) (*Materialy k kruglomu stolu...*).

In Western Europe, the end of the 1950s was denoted by transformation from cross-border co-operation to transboundary co-operation that was a new qualitative stage within the format of euroregions. The first euroregion "Gronau" (the official name "Euregio" can be translated as "EU region") was formed on the border between Germany and the Netherlands in 1958, i.e. in the year of the EEC formation. This euroregion still exists, while co-operation within its framework takes in a great many questions, and it has notably increased within its territory. Now it includes 106 commonalties and districts of the Netherlands and Germany with total population of 2 million people and area of 8.4 thousand square kilometres.

At present, there are 58 euroregions and 20 euroregions-like structures in Scandinavia and in the Baltic States (Lobach 2004, p. 3). More than 30 of them develop in collaboration with German territories, and all the nearest neighbours of Germany (*Raumordnungsbericht 2000*, p. 215) are also involved in their activities. In Poland, 18 euroregions have been formed with all its frontier states. In the territory of the states of Central and Eastern Europe, as well as in the former republics of the USSR, the idea of creating euroregions as a form of transboundary co-operation especially with the new neighbours of the EU is being realized now. Nowadays, 9 euroregions are successfully functioning on the borders of Poland with Germany, the

Czech Republic, Ukraine, and Byelorussia. 4 euroregions: “Bug”, “Neman”, “Ozerniy krai”, “Belovezhskaia pushcha” (Masjukov 2003; Ulahovich) are functioning now in Byelorussia, 8 euroregions have been created in Ukraine. The largest one is the “Carpathian” euroregion, in which the 4 western areas of Ukraine, a Polish province, a few districts of Romania, 2 districts of Slovakia, and 7 districts of Hungary (Dackiv) are included. Other international formations (euroregions) that involve Ukraine areas are “Bottom Danube”, “Bug”, “Donbass”, “Lower Danube”, “Slobozhanshina”, “Top Prut”, and “Upper Prut” (Perstnjova 2000, Levitskaja). In the territory of the Kaliningrad region (Russia), 5 various euroregions – “Baltica”, “Lyna – Lawa”, “Nemunas – Neman”, “Saule”, “Sheshupe” – are functioning now (Klemeshev 2005, pp. 259–263). The assembly of the Europe regions, formed in 1985, unites 300 regions and 27 countries today (Klemeshev 2004, p. 42).

Table 1

The Structure of euroregions

Countries	Altogether	Names of euroregions
1	2	3
Albania (AL)	1	Adriatic Euroregion (BIH, CG, HR, I, SLO)
Austria (A)	16	Bavarian Forest – Bohemian Forest / Šumava / Šumava – Bavorský les Euroregion / Bayerischer Wald – Böhmerwald / Šumava / Bayerischer Wald – Šumava – Mühlviertel / Bayerischer Wald – Böhmerwald – Unterer Inn Euregio (Euroregion) (CZ, D) Inn – Salzach EuRegio (Euroregion) (D) Inntal EuRegio (Euroregion) (D)International Lake Constance Conference / Internationale Bodenseekonferenz / Bodensee Euregio (CH, D, FL) Pomoraví – Záhorie – Weinviertel / Weinviertel – Jižni Morava – Záhorie / Południowe Morawy Euroregion (CZ, SK) Raetia Nova (Nova Raetia) Euroregion (CZ) Salzburg – Berchtesgadener Land – Traunstein EuRegio (Euroregion) (D) Silva Nortica / Jihočeská Silva Nortica Euroregion (CZ) South Moravia – West Slovakia Euregio (CZ, SK) Steiermark – Nordost-Slovenia / Steiermark – Slowenien Euroregion (SLO) Tyrol – South Tyrol – Trentino / Tirol – Südtirol / Alto Adige – Trentino Euroregion (Europaregion) (I) Via Salina Euregio (D) Waldviertel – Budovice – Jižni Čechy Euroregion (CZ) West / West Pannonia Euroregion (West / Nyugat – Pannónia Euregio) (H) Zugspitze – Wetterstein – Karwendel Euregio (Euroregion) (D)
Belarus (BY)	4	Białowieża Forest / Puszcza Białowieska / Belavezhskaia Pushcha Euroregion (PL)

Sequel to Table 1 see on p. 41

Sequel to Table 1

1	2	3
		BUG Euroregion (PL, UA) Country of Lakes / Ozerny Krai Euroregion (Euroregion Kraina Jezior) (LT, LV) Neman / Nieman / Niemen / Nemunas Euroregion (LT, PL, RUS)
Belgium (B)	6	“BENEGO” (Belgisch – Nederlands Grensoverleg = Belgian – Dutch Border Consultation) (NL) Benelux Middengebied Euregio / Benelux – Middengebied Euroregion (L, NL) Kent & Nord Pas-de-Calais / Belgium Region Transmanche / Cross-Channel Euroregion (F, GB) Maas – Rhein / Maas – Rijn Euregio / Meuse – Rhine Euroregion / Meuse – Rhin Eurégion (D, NL) SaarLorLuxRhin EuRegion / Saar – Lor – Lux Rhein EuRegion / Saar – Lor – Luxembourg – Rhin Euroregion (D, F, L) Scheldemond Euroregion (Conseil de l’Estuaire de l’Escaut Scheldemond) (F, NL)
Bosnia and Herzegovina (BIH)	2	Adriatic Euroregion (AL, CG, HR, I, SLO) Danube – Drava – Sava Euroregion (H)
Bulgaria (BG)	10	Belasica – Beles Euroregion (GR, MK) “Danube 21” Euroregion (Euroregion Dunaj 21. Wieku) (RO, SB) Delta – Rhodopi Euroregion (GR) Danube South (Dunaj Południowy) Euroregion (RO) Danube East (Dunaj Wschodni) Euroregion (RO) Eurobalkans (Nis – Sofia – Skopje) Euroregion (MK, SB) Evros – Meric – Maritsa Euroregion (GR, TR) Mesta – Nestos Euroregion (GR) Rousse – Giurgiu Euroregion (RO) Strymon – Strouma Euroregion (GR)
Croatia (HR)	1	Adriatic Euroregion (AL, BIH, HR, I, CG, SLO)
Czech Republic (CZ)	24	Bavarian Forest – Bohemian Forest / Šumava / Šumava – Bavorský les Euroregion / Bayerischer Wald – Böhmerwald / Šumava / Bayerischer Wald – Šumava – Mühlviertel / Bayerischer Wald – Böhmerwald – Unterer Inn Euregio (Euroregion) (A, D) Beskydy Mountains / Beskidy Euroregion (PL, SK) Bayerischer Wald – Böhmerwald – Unterer Inn Euregio (A, D) Communauté de Travail du Jura (F) Conseil du Léman / Comité Régional Franco Genevois (F) Cieszyn Silesia / Śląsk Cieszyński / Tešínské Slezsko Euroregion (PL) Dobrawa Euroregion (PL) Egrensia EuroRegion (Euregio, Euroregion) (D)

Sequel to Table 1 see on p. 42

Sequel to Table 1

1	2	3
		<p>Elbe – Labe EURORegion / Elbe – Labe Euroregion (D)</p> <p>Espace Mont Blanc (F, I)</p> <p>Glacensis / Pomezí Čech, Moravy a Kladska Euroregion (PL)</p> <p>Pomoraví – Záhorie – Weinviertel / Weinviertel – Jižni Morava – Záhorie / Południowe Morawy Euroregion (A, SK)</p> <p>Neisse – Nisa – Nysa / Neisse / Nysa, Nisa, Neisse Euroregion (D, PL)</p> <p>Oberrhinkonferenz / Oberrhein EuroRegion (D, F)</p> <p>Ore Mountains / Erzgebirge – Krušnohoří Euroregion (D)</p> <p>Praded / Pradéd / Pradziad Euroregion (PL)</p> <p>Raetia Nova (Nova Raetia) Euroregion (A)</p> <p>Rat Wallis – Valle d’Aoste / Conseil Valois – Vallée d’Aoste du Gd St. Bernard (I)</p> <p>Sempione Regio (I)</p> <p>Silesia Euroregion (PL)</p> <p>Silva Nortica / Jihočeská Silva Nortica Euroregion (A)</p> <p>TriRhena (AG) Regio / TriRhena Euroregion (D, F)</p> <p>Waldviertel – Budovice – Jižni Čechy Euroregion (A)</p> <p>White Carpathia euroregion (Euroregion Bílé / Biele Karpaty) (SK)</p> <p>Weinviertel – Südmähren – Westslowakei Euroregion / Weinviertel – South Moravia – West Slovakia Euroregion (A, SK)</p>
Denmark (DK)	5	<p>Baltic – Baltica – Bałtyk – Baltija Euroregion (PL, RUS, LV, LT, S)</p> <p>Baltic Sea Seven Islands Cooperation B7 (D, EST, FIN, S)</p> <p>Bornholm & Southwestern Skåne Euroregion (S)</p> <p>Öresundregion / Oresund – Region (S)</p> <p>Sønderjylland / Schleswig Region (D)</p>
Estonia (EST)	6	<p>Baltic Sea Seven Islands Cooperation B7 (D, DK, FIN, S)</p> <p>Estonia – Finnish 3+3 Regional Cooperation (EST, RUS)</p> <p>Finnish – Estonian Cooperation 3+3 (FIN)</p> <p>Helsinki – Tallinn Euroregion (FIN)</p> <p>Peipsi Centre for Transboundary Cooperation (RUS)</p> <p>Pskov – Livonia Euroregion (LV, RUS)</p>
Finland (FIN)	11	<p>Archipelago (Islands) Committee / Interreg Saaristo / Interreg Skärgården / Skärgården (S)</p> <p>Baltic Sea Seven Islands Cooperation B7 (EST, D, DK, S)</p> <p>Barents Euro-Arctic Council / Barentsrådet (N, RUS, S)</p> <p>Central North Committee / Mittnordenkommittén / Mittnorden (N, S)</p> <p>Estonia – Finnish 3+3 Regional Cooperation (EST, RUS)</p> <p>Finnish – Estonian Cooperation 3+3 (EST)</p> <p>Helsinki – Tallinn Euroregion (EST)</p> <p>Karjala – Karelia Euroregion / Karelia Euroregion (RUS)</p>

Sequel to Table 1 see on p. 43

Sequel to Table 1

1	2	3
		Kvarken Council / Kvarkenrådet / Interreg Kvarken – MittSkandia / Interreg Kvarken – MidtSkandia / Interreg Merenkurkku – MittSkandia / Kvarken (N, S) North Calotte Council / Nordkalotträdet / Pohjoiskalotin neuvosto / Nordkalotten (N, S) Tornio River Valley Council / The Tornedalen Council / Tornionlaakson neuvosto / Tornedalsrådet (N, S)
France (F)	17	CAFI (I) Centre Euroregion (D) Communauté de Travail des Pyrénées (E) Communauté de Travail du Jura (CZ) Conference TransJurassienne (CTJ) (CH) Conseil du Léman / Comité Régional Franco Genevois (CZ) Kent & Nord Pas-de-Calais / Belgium Region Transmanche / Cross-Channel Euroregion (B, GB) Rives-Manche Region / East Sussex / Seine – Maritime / Somme Euroregion (GB) Espace Mont Blanc (CZ, I) Languedoc – Roussillon / Midi-Pyrénées / Comunidad Autónoma de Catalunya / Languedoc – Roussillon / Midi-Pyrénées / Catalonia Euroregion (S) Oberrheinkonferenz / Oberrhein EuroRegion (D, CZ) Pamina Regio / Grenzüberschreitender Örtlicher Zweckverband (GÖZ) Euroregion (D) Pirineus – Mediterránia Euregion / Pyrenees – Mediterranean Euroregion (E) SaarLorLuxRhin EuRegio / Saar – Lor – Lux Rhein EuRegion / Saar – Lor – Luxembourg – Rhin Euroregion (B, D, L) Scheldemond Euroregion (Conseil de l'Estuaire de l'Escaut Scheldemond) (B, NL) TriRhena (AG) Regio / TriRhena Euroregion (CZ, D) Zukunft Saar Moselle Avenir (D)
Germany (D)	32	Baltic Sea Seven Islands Cooperation B7 (DK, EST, FIN, S) Bavarian Forest – Bohemian Forest / Šumava / Šumava – Bavorský les Euroregion / Bayerischer Wald – Böhmerwald / Šumava / Bayerischer Wald – Šumava – Mühlviertel / Bayerischer Wald – Böhmerwald – Unterer Inn Euregio (Euroregion) (A, CZ) Bayerischer Wald – Böhmerwald – Unterer Inn Euregio (A, CZ) Centre Euroregion (F) Die Watteninseln Euroregion (NL) Eggenis EuroRegio (Euregio, Euroregion) (CZ) Elbe – Labe EURORegion / Elbe – Labe Euroregion (CZ)

Sequel to Table 1 see on p. 44

Sequel to Table 1

1	2	3
		Ems – Dollart – Region / Ems – Dollart Region / Eems-Dollard Regio / Ems – Dollart Euroregion (NL) “EUREGIO” / Euregio Gronau (NL) Fyns Amt – K.E.R.N. Euroregion (DK) Inn – Salzach Euregio (Euroregion) (A) Inntal EuRegio (Euroregion) (A) International Lake Constance Conference / Internationale Bodenseekonferenz / Bodensee Euregio (A, CH, FL) Maas – Rhein / Maas – Rijn Euregio / Meuse – Rhine Euroregion / Meuse – Rhin Eurégion (B, NL) Neisse – Nisa – Nysa / Neisse / Nysa, Nisa, Neisse Euroregion (PL, CZ) Oberrheinkonferenz / Oberrhein EuroRegion (CZ, F) Ore Mountains / Erzgebirge – Krušnohoří Euroregion (CZ) Pamina Regio / Grenzüberschreitender Örtlicher Zweckverband (GÖZ) Euroregion (F) Pomerania Euroregion / EURegio Pomerania (PL, S) Pro Europa Viadrina Euroregion (PL) Rhein – Maas – Nord Euregio / Rhine – Meuse – North Euroregion (NL) Rein – Waal / Rhein – Waal / Rijn – Waal Euregio / Rhine – Waal Euroregion (NL) SaarLorLuxRhin EuRegio / Saar – Lor – Lux Rhein EuRegion / Saar – Lor – Luxembourg – Rhin Euroregion (B, F, L) Saar – Moselle – Avenir Euroregion (F) Sønderjylland / Schleswig Region (DK) Spree – Neisse – Böber / Sprewa – Nysa – Bóbr Euroregion (PL) Storstroms Amt – Ostholstein/Lübeck Euroregion (DK) Salzburg – Berchtesgadener Land – Traunstein EuRegio (Euroregion) (A) TriRhena (AG) Regio / TriRhena Euroregion (CZ, F) Via Salina Euregio (A) Zugspitze – Wetterstein – Karwendel Euregio (Euroregion) (A) Zukunft Saar Moselle Avenir (F)
Greece (GR)	6	Belasica – Beles Euroregion (BG, MK) Delta – Rhodopi Euroregion (BG) Evros – Meric – Maritsa Euroregion (BG, TR) Mesta – Nestos Euroregion (BG) Network Polis – Kent (TR) Strymon – Strouma Euroregion (BG)
Hungary (H)	16	Carpathian / Karpacki / Karpatský Euroregion (PL, RO, SK, UA) Danube – Kris – Mures – Tisza (DKMT)

Sequel to Table 1 see on p. 45

Sequel to Table 1

1	2	3
		Euroregion / Duna – Körös – Maros – Tisza Eurorégió / Euroregiunea Dunăre – Cris – Mures – Tisa / Evroregija Dunav – Kriš – Moriš – Tisa (RO, SB) Danube – Drava – Sava Euroregion (BIH) Drava – Mura Euroregion (SLO) Hajdú – Bihar – Bihor Euroregion / Euroregiunea Bihor – Hajdú – Bihar / Hajdú – Bihar – Bihor Euroregion (RO) Hármas Duna – Vidék Eurorégió / Podunajský trojopolok / Podunajského Trojopolku / Triple Danube Euroregion (SK) Ipeľ – Ipoly / Ipeľ'ský Euroregion (SK) Ister – Granum Euroregion (SK) Istria Euroregion (SLO) Košice – Miškoc Euroregión (SK) Karszt Eurorégió / Kras Euroregión / Karst Euroregion (SK) Neogradensis Euroregion (SK) Sajo – Rima – Slaná – Rimava Euroregion / Slaná – Rimava Euroregion (SK) Vagus – Danubius – Ipolia Euroregion / Váh – Dunaj – Ipeľ Euroregión (SK) West / West Pannonia Euregio (West / Nyugat – Pannónia) (A) Zemplén Euroregion (SK)
Ireland (IRL)	4	Co-Operation and Working Together (GB) East Border Region Ltd. (GB) Irish Central Border Area Network (ICBAN) (GB) North West Region Cross Border Group (GB)
Italy (I)	7	Adriatic Euroregion (AL, BIH, CG, HR, SLO) CAFI (F) Rat Wallis – Valle d'Aoste / Conseil Valois – Vallée d'Aoste du Gd St. Bernard (CZ) Espace Mont Blanc (CZ, F) Insubrica Euroregion (Regio Insubrica) (CH) Sempione Regio (CZ) Tyrol – South Tyrol – Trentino / Tirol – Südtirol / Alto Adige – Trentino Euregio (Europaregio) (A)
Latvia (LV)	5	Baltic / Baltica – Bałtyk – Baltija Euroregion (DK, LT, PL, RUS, S) Bartuva Euroregion (LT) Country of Lakes / Ozerny Krai Euroregion (Euroregion Kraina Jezior) (BY, LT) Saule Euroregion (LT, RUS) Pskov – Livonia Euregio (EST, RUS)
Liechtenstein (FL)	1	International Lake Constance Conference / Internationale Bodensee-konferenz / Bodensee Euregio (A, CH, D)

Sequel to Table 1 see on p. 46

Sequel to Table 1

1	2	3
Lithuania (LT)	6	Baltic / Baltica – Bałtyk – Baltija Euroregion (DK, LV, PL, RUS, S) Bartuva Euroregion (LV) Country of Lakes / Ozerny Krai Euroregion (Euroregion Kraina Jezior) (BY, LV) Neman / Nieman / Niemen / Nemunas Euroregion (BY, PL, RUS) Saule Euroregion (LV, RUS) Szeszupa / Sheshupe / Šešupė Euroregion (PL, RUS, S)
Luxembourg (L)	2	Benelux Middengebied Euregio / Benelux – Middengebied Euroregion (B, NL) SaarLorLuxRhin EuRegio / Saar – Lor – Lux Rhein EuRegion / Saar – Lor – Luxembourg – Rhin Euroregion (B, D, F)
Macedonia (MK)	2	Belasica – Beles Euroregion (BG, GR) Eurobalkans (Nis – Sofia – Skopje) Euroregion (BG, SB)
Moldova (MD)	6	Bottom Danube Euroregion (Dunaj Dolny) (RO, UA) Lower Danube Euroregion (RO, UA) Prut Środkowy Euroregion (RO) Siret – Prut – Nistru (Dniester) Euroregion (RO) Top Prut Euroregion (Prut Górny) (RO, UA) Upper Prut Euroregion (RO, UA)
Montenegro (CG)	1	Adriatic Euroregion (AL, BIH, HR, I, SLO)
Netherlands (NL)	8	“BENEGO” (Belgisch – Nederlands Grensoverleg = Belgian – Dutch Border Consultation) (B) Benelux Middengebied Euregio / Benelux – Middengebied Euroregion (B, L) Ems – Dollart – Region / Ems – Dollart Region / Eems – Dollard Regio / Ems – Dollart Euroregion (D) “EUREGIO” / Euregio Gronau (D) Maas – Rhein / Maas – Rijn Euregio / Meuse – Rhine Euroregion / Meuse – Rhin Eurégion (B, D) Rein – Waal / Rhein – Waal / Rijn – Waal Euregio / Rhine – Waal Euroregion (D) Rhein – Maas – Nord Euregio / Rhine – Meuse – North Euroregion (D) Scheldemond Euroregion (Conseil de l’Estuaire de l’Escaut Scheldemond) (B, F)
Norway (N)	8	ARKO (Arvika / Kongsvinger) Euroregion (S) Barents Euro-Arctic Council / Barentsrådet (FIN, RUS, S) Central North committee / Mittnordenkommittén / Mittnorden (FIN, S) Kvarken Council / Kvarkenrådet / Interreg Kvarken – MittSkandia / Interreg Kvarken – MidtSkandia / Interreg Merenkurkku – MittSkandia / Kvarken (FIN, S)

Sequel to Table 1 see on p. 47

Sequel to Table 1

1	2	3
		Mid Nordic Committee (S) North Calotte Council / Nordkalottrdet / Pohjoiskalotin neuvosto / Nordkalotten (FIN, S) Gränskommitten Östfold – Bohuslän / Dalsland Border Committee (S) Tornio River Valley Council / The Tornedalen Council / Tornionlaakson neuvosto / Tornedalsrdet (FIN, S)
Poland (PL)	18	Baltic / Baltica – Bałtyk – Baltija Euroregion (RUS, LV, LT, DK, S) Beskydy Mountains / Beskidy Euroregion (CZ, SK) Białowieża Forest / Puszcza Białowieża / Belavezhskaja Pushcha Euroregion (BY) BUG Euroregion (BY, UA) Carpathian / Karpacki / Karpatský Euroregion (SK, UA, H, RO) Cieszyn Silesia / Śląsk Cieszyński / Tešínské Slezsko Euroregion (CZ) Dobrawa Euroregion (CZ) Glacensis / Pomezí Čech, Moravy a Kladska Euroregion (CZ) Lyna – Lawa Euroregion (RUS) Neisse – Nisa – Nysa / Neisse / Nysa, Nisa, Neisse Euroregion (D, CZ) Neman / Nieman / Niemen / Nemunas Euroregion (BY, LT, RUS) Pomerania Euroregion / EURegio Pomerania (S, PL) Praded / Pradèd / Pradziad Euroregion (CZ) Pro Europa Viadrina Euroregion (D) Silesia Euroregion (CZ) Spree – Neisse – Böber / Sprewa – Nysa – Bóbr Euroregion (D) Szczepa / Sheshupe / Šešupė Euroregion (LT, RUS, S) Tatras/Tatry Euroregion (SK)
Portugal (P)	5	Comunidad de Trabajo Galicia – Norte de Portugal / Galicia – Regiáo Norte (E) Comunidade de Trabalho Castilla – Norte y León – Regiáo Norte (E) Working Communities Castilla and Leon and Central Portugal / Castilla y León – Regiáo Centro (E) Comunidade de Trabalho Centro – Extremadura (E) Comunidade de Trabalho Algarve – Andaluzia (E)
Romania (RO)	13	Carpathian / Karpacki / Karpatský Euroregion (H, PL, SK, UA) “Danube 21” Euroregion (Dunaj 21. Wiek) (BG, SB) Danube – Kris – Mures – Tisza (DKMT) Euroregion (H, SB) Bottom Danube Euroregion (Dunaj Dolny) (MD, UA) Danube South (Dunaj Południowy) Euroregion (BG) Danube East (Dunaj Wschodni) Euroregion (BG) Hajdú – Bihar – Bihor Euroregió / Euroregiunea Bihor – Hajdú – Bihar / Hajdú – Bihar – Bihor Euroregion (H)

Sequel to Table 1 see on p. 48

Sequel to Table 1

1	2	3
		Lower Danube Euroregion (MD, UA) Top Prut Euroregion (Euroregion Prut Górny) (MD, UA) Prut Środkowy Euroregion (MD) Rousse – Giurgiu Euroregion (BG) Siret – Prut – Nistru (Dniester) Euroregion (MD) Upper Prut Euroregion (MD, UA)
Russian Federation (RUS)	12	Baltic / Baltica – Bałtyk – Baltija Euroregion (DK, LV, LT, PL, S) Barents Euro-Arctic Council / Barentsrådet (FIN, N, S) Donbass Euroregion (UA) Estonia – Finnish 3+3 Regional Cooperation (EST, FIN) Karjala – Karelia Euroregion / Karelia Euroregion (FIN) Lyna – Lawa Euroregion (PL) Neman / Nieman / Niemen / Nemunas Euroregion (BY, LT, PL) Peipsi Center for Transboundary Cooperation (EST) Pskov – Livonia Euroregion (EST, LV) Saule Euroregion (LT, LV) Szeszupa / Sheshupe / Šešupė Euroregion (LT, PL, S) Slobozhanshina Euroregion (UA)
Serbia (SB)	3	Danube – Kris – Mures – Tisza (DKMT) Euroregion (H, RO) “Danube 21” Euroregion (Euroregion Dunaj 21. Wieku) (BG, RO) Eurobalkans (Nis – Sofia – Skopje) Euroregion (MK, SB)
Slovakia (SK)	15	Beskydy Mountains / Beskidy Euroregion (CZ, PL) Carpathian / Karpacki / Karpatský Euroregion (H, PL, RO, UA) Ipel’ – Ipoly / Ipel’ský Euroregion (H) Ister – Granum Euroregion (H) Karszt Eurorégió / Kras Euroregión / Karst Euroregion (H) Košice – Miškolc Euroregión (H) Neogradiensis Euroregion (H) Hármas Duna – Vidék Eurorégió / Podunajský trojopolok / Podunajského Trojopolku / Triple Danube Euroregion (H) Pomoraví – Záhorie – Weinviertel / Weinviertel – Jižni Morava – Záhorie / Południowe Morawy Euroregion (A, CZ) Sajo – Rima – Slaná – Rimava Euroregion / Slaná – Rimava Euroregion (H) Tatras / Tatry Euroregion (PL) Vagus – Danubius – Ipolia Euroregion / Váh – Dunaj – Ipel Euroregión (H) Weinviertel – Südmähren – Westslowakei Euroregion / Weinviertel – South Moravia – West Slovakia Euroregion (A, CZ) White Carpathia Euroregion (Euroregion Bílé/Biele Karpaty) (CZ) Zemplan Euroregion (H)

Sequel to Table 1 see on p. 49

Sequel to Table 1

1	2	3
Slovenia (SLO)	4	Adriatic Euroregion (AL, BIH, CG, HR, I) Drava – Mura Euroregion (H) Istria Euroregion (H) Steiermark – Nordost-Slovenia / Steiermark – Slowenien Euroregion (A)
Spain (E)	8	Communauté de Travail des Pyrénées (F) Comunidad de Trabajo Galicia-Norte de Portugal / Galicia – Região Norte (P) Comunidade de Trabalho Castilla – Norte y León / Castilla y León – Região Norte (P) Working Communities Castilla and Leon and Central Portugal / Castilla y León – Região Centro (P) Comunidade de Trabalho Centro-Extremadura (P) Comunidade de Trabalho Algarve-Andaluzia (P) Languedoc – Roussillon / Midi-Pyrénées / Comunidad Autónoma de Catalunya / Languedoc – Roussillon / Midi-Pyrénées / Catalonia Euroregion (F) Pirineus – Mediterrània Euroregion / Pyrenees – Mediterranean Euroregion (F)
Sweden (S)	16	Archipelago (Islands) Committee / Interreg Saaristo / Interreg Skärgården / Skärgården (FIN) ARKO (Arvika/Kongsvinger) Euroregion (N) Baltic / Baltica – Bałtyk – Baltija Euroregion (PL, RUS, LV, LT, DK) Baltic Sea Seven Islands Cooperation B7 (EST, FIN, DK, D) Barents Euro-Arctic Council / Barentsrådet (FIN, N, RUS) Bornholm & Southwestern Skåne Euroregion (DK) Central North Committee / Mittnordenkommittén / Mittnorden (FIN, N) Convention of Kalsruhe Gränskommittén Östfold – Bohuslän / Dalsland Border Committee (N) Kvarken council / Kvarkenrådet / Interreg Kvarken – MittSkandia / Interreg Kvarken – MidtSkandia / Interreg Merenkurkku – MittSkandia / Kvarken (FIN, N) Mid Nordic Committee (N) North Calotte Council / Nordkalotträdet / Pohjoiskalotin neuvosto / Nordkalotten (FIN, N) Öresundregion / Oresund Region (DK) Pomerania Euroregion / EURegion Pomerania (PL, D) Sheshupe Euroregion (LT, PL, RUS) Tornio River Valley Council / The Tornedalen Council / Tornionlaakson neuvosto / Tornedalsrådet (FIN, N)

Sequel to Table 1 see on p. 50

Sequel to Table 1

1	2	3
Switzerland (CH)	3	Conference TransJurassienne (CTJ) (F) Insubrica Euroregion (Regio Insubrica) (I) International Lake Constance Conference / Internationale Bodensee-konferenz / Bodensee Euregio (A, D, FL)
Turkey (TR)	2	Evros – Meric – Maritsa Euroregion (BG, GR) Network Polis – Kent (GR)
Ukraine (UA)	8	Bottom Danube Euroregion (Euroregion Dunaj Dolny) (MD, RO) BUG Euroregion (BY, PL) Carpathian / Karpacki / Karpatský Euroregion (H, PL, RO, SK) Donbass Euroregion (RUS) Lower Danube Euroregion (MD, RO) Slobozhanshina Euroregion (RUS) Top Prut euroregion (Euroregion Górny Prut) (MD, RO) Upper Prut Euroregion (MD, RO)
United Kingdom (GB)	6	Co-Operation and Working Together (IRL) Kent & Nord Pas-de-Calais / Belgium Region Transmanche / Cross-Channel Euroregion (B, F) East Border Region Ltd. (IRL) Rives-Manche Region / East Sussex / Seine – Maritime / Somme Euroregion (F) Irish Central Border Area Network (ICBAN) (IRL) North West Region Cross Border Group (IRL)

Sources: “Euroregions and Similar Structures at the Internal and External Borders of the European Union.” In: *White Paper on European Border Regions: Final Version (to be commented)*, Gronau, 6 November 2006. www.aebr.net. Pp. 39–42; “Evaluation of Cross Border Activities in the European Union.” www.euregio.nrw.de/links.html; *Raumordnungsbericht 2000*, p. 215.

The activities of the states in Central and Eastern Europe can evidently be explained by an age-old tendency of the civilians and business circles to overcome the present political fragmentation in order to turn the boundaries between the states from frontier-wall into the area of economic, educational, and ethno-cultural contacts.

The interest to frontier areas and transboundary co-operation sparked during the period of the “velvet revolutions” – intensive political changes of the “Autumn of the Nations” in 1989; and in addition to this, it is connected with a prospect for another expansion of the EU to Central and Eastern Europe.

Nowadays in theoretical limology (from Latin “limes” – a border) or borderlands studies, there are at least three definitions of cross-border and transboundary co-operation. They are as follow:

1. A form of interregional co-operation and international contacts in borderlands and transboundary regions (Busygina 2004, p. 979; Kuz'min 2008, pp. 88–92);
2. A certain stage in the process of regional integration (*Kaliningradskaja oblast'* 2004, p. 278);

3. A form of socialization of population in contiguous regions under the conditions of cultural multiformity and ethnical tolerance, formation of multiethnic community within the framework of transboundary regions (euroregions) (Kuz'min 1987, pp. 81–89; 1991).

The reflections upon the ways of the formation and development of, first of all, sector and then regional integration caused the appearance of various theoretical trends in the second half of the 20th century; three of them have become well-known: theory of federalism (A. Spinelly, C. Fridrih, G. Elezer), school of functionalism (D. Mitrany) and neofunctionalism (E. Haas), and “pluralistic school” (K. Deutsch) (Naumova 2001, pp. 172–176).

In the second half of the 1950s, as a result of another stage in the integration process, the interstate borders were becoming more and more transparent, that is why the previous views concerning security (Ermakov 2000), conflicts and their adjustment (Lebedeva 1999, pp. 132–137), correlation between domestic and foreign policy (Rosenau 1997), diplomacy (Talbot St. 1997, pp. 69–83), and other basic problems of the political development of the states, regions, and the world had to be revised.

Actually, the issues set to find the answers to the questions – to which extent the borders are transparent, what countries first of all are included into this process, what consequences it has, etc., have been opened. Some scholars, particularly P.J. Katzenstein, St.D. Krasner, R.O. Keohane, and G. Nye in the book “International Organization and the Study of World Politics” (1971) consider the process of border transparency to be the kernel of globalization (Katzenstein, Keohane, Krasner 1998, pp. 645–686). Many other authors share this opinion.

Virtual conceptions on borders, frontiers, and transboundary cooperation in Europe have gradually expanded. A lot of special institutions and organizations, as well as funds, which support and stimulate the development of transboundary cooperation and contiguous territories, have been established. 11 the most important organizations of regional co-operation in Europe, which mainly work on the problems of borders, were marked out and described in the monograph “Międzynarodowa współpraca regionów” (Toczyński, Sartorius, Zaucha 1997).

Within the framework of the European Economic Association and then the EU, a lot of various programs have been launched: Phare Cross Border Cooperation (CBC) program – for the states, which are the candidates for joining the EU; TACIS CBC program – for the development of co-operation with other states of the former Soviet block; INTERREG – for the development of inter-regions inside the EU; CARDS – for the Balkan states; MEDA – for the Mediterranean states, which are not the members of the EU; LACE, closely linked with INTERREG, is for the consolidation of transboundary cooperation. Their main object was the development of cross-border and transboundary co-operation in new and already opened borders of the EU.

At this time, the problems concerning the theory and methodology of frontiers and borders are much less paid attention to; it, undoubtedly, made it difficult to combine the results of the studies, which are usually carried out without a theoretically substantiated method (explication of an accepted theory).

In spite of the facts abundance, geographic limology (borderlands studies) suffered from the lack of theoretical comprehension of concrete studies. However, this did not mean that there were no attempts to offer theoretical frameworks for geographic studies in the formation and evolution of international borders (Minghi 1963, pp. 407–428; Rumley, Minghi 1991). We can choose a few theoretical methods applied one after another, which can be relatively named traditional and postmodernist. New methods are not used instead of the old ones, but along with them that are constantly improving. Such methods are historical, cartographic, functional, geographical, and political, as well as classification, which are partly described in the studies by V. Kolossov (Kolossov, Loughlin 1998; Kolossov, Turovskij 1998). He also illustrated postmodernist methods, which appeared mainly in the 1990s and in the beginning of the 21st century (Kolossov 2003, pp. 44–59).

Geographical border study requires new theoretical methods. It has become evident that nowadays borders can not be studied only on the level of a country. On the one hand, the importance of the role of supranational organizations in the world; on the other hand, regional consciousness is aroused in opposition to internationalization of economy and unification of culture. That is why the situation of border area can not be explained using the characteristics of a border between two states only.

Political limology (Rykiel 1990) possesses greater possibilities of scientific comprehension (sociological, economic, or geographical), which are related to the theory of borders. Traditional methods clarified the phenomenon of state borders by political reasons, interpreting them as a reflection of martial, economic, and other powers of adjacent states. The essence and policy of the states and equally hierarchic relations among them on global and macro regional levels were rarely taken into consideration. The states themselves acted as constant formations, “natural” regions that functioned as integrated units. Such a view on an area is typical of traditional positivist methods, in which a territory is considered as a sovereign subject, exerting influence on social phenomena by means of the system of cause-and-effect relations. Virtually state and internal political and administrative borders, as well as cultural boundaries have never been considered a uniform system that is equal to strict division of the studies into foreign and domestic political studies.

The superiority of political science is founded in an extremely important, from a theoretical point of view, problem of the limits of borderlands (for example euroregions) autonomy in regard to the functions of integrant national states. The conceptions of federalism, which returned in the end of the 20th century, became a supplementary stimulus in this type of theoretical studies. The conception of the relation of federalism to “the principals of all-European valuable”, which was described on the basis of other theories by a Polish political scientist W. Bokajlo (Bokajlo 1998, p. 133), is quite essential.

Neofunctional conception of a dominating economic factor in the process of establishing and functioning of borders is theoretically described by Professor E. Haas from California University. E. Haas, elaborating the conception of neofunctionalism, proceeded from the idea of possibility and even desirability in forming regional units (Haas 1958) in the world. He suggested his own definition of political integration as a process, in which members of political life of a few separate national systems are

inclined to redirect their loyalty, purposes and political activity toward new centre, which institutes have jurisdiction over its expansion against existent national states (Haas 1958, p. 16).

According to E. Haas' logic, loyalty could be redirected not only over, towards supranational, but also lower, towards a local level or a regional one. That is why it is necessary that the main social groups would connect their most important expectations with this level and that they would be ready to submit to it rather than to the national authorities. There is much truth in this scheme: the studies, conducted by integration experts (for example, B. Ljung), provide evidences of integration process that becomes easier in the cases, when the population of a state or a region is not satisfied with the situation and lose credence to the ability of the former state structures to correct it (Ljung 1992, p. 100).

L.N. Lindberg's and S. Sheingold's theories, which accepted political relations as the main factor of transboundaring, are also related to neofunctionalism. R. Hubeck and R. Schneider worked out sociological theories pointing out the factors, which derive benefits from such structures like euroregions or territories of transboundary co-operation due to the possibility of crossing the borders. K. Kaizer represented the theories of coherent influences on internal and external factors. An interesting theory was represented by K.V. Deutsch (Deutsch 1970), who showed that consensus amid regional elites emerges at the first stage of transboundary co-operation, then the population of border regions enter into co-operation in accordance with "integrational training". D. Easton used the system theories showing in what way open systems, as systems of new relations, are formed in border territories (Misiak 1995).

Some sociological and economic theories of borders functioning in Europe and partly in North America (the border Mexico – USA), such as the theories of historical ground, modelling, "centre – provinces", and functional theory, are thoroughly described by Professor W. Misiak from Warsaw University in his monographs "Evropa Regionalnaja" (Misiak 1995) and "Pogranicze polsko-litewskie: aktywizacja współpracy" (Misiak 2002, pp. 27–43).

F.J. Turner was one of the first theorists in the field of transboundaring. Summarizing the changes related to gradual developing of new lands in North America by the white men due to retreating of the Indians, he created "the theory of roving border" (Turner 1976). The theory is widely accepted in the analysis of social and economic situation, which appears in the case of unexpected removing of a border. A special impact is made on the observations related to the population, which often has to unexpectedly or forcibly leave the occupied areas or stay there and enter into the process of adaptation to a new situation.

The conceptions related to the so-called historical regions in Europe (Polish experts B. Jałowiecki and G. Goszheljak, see Jałowiecki 2000, suggest the name "relic areas"), as well as the conceptions about borders reduction due to the ambivalent feeling of national and cultural identification of population, appeared much later.

The theory of historical ground is adopted in transboundaring of such regions as Burgundy and Andalusia in Spain, Shljonsk or the so-called Ksenstvo Scheshin'skije in Poland.

Despite the political and social significance of the frequent changes of frontiers in border areas, there is a lack of an overall theory of historical ground for the analysis of transboundary regions in Europe. Within the framework of a historical ground theory, the conceptions of the changes of borders are more often used for one-time studies. Among them there can be mentioned an attempt to analyze Szhlensk, Varmija, and Vel'kopol'ski as border areas in the works and monograph "Jaka Europa?" by Polish historians and sociologists B. Jalovetszki, G. Goszhe'ak, M.S. Shepan'ski, K. Kvasnevski, A. Kuklin'ski (Buczowski, Bondyra, Śliwa 1998).

The theories of functionalism evolved in sociology and cultural anthropology were applied in the studies of borders.

Functionalism developed mainly in 1922–1950 in the studies by B. Malinovskiy and R. Radcliff-Braun; later it was renewed as neofunctionalism. It is necessary to emphasize that in addition to theoretical revelations functionalism sufficiently worked out the methods for local studies. The methods, worked out by B. Malinovskiy and other anthropologists, have been used as classical methods in local studies up to now. The main idea of the functional theories is based on the statement that all cultural societies are interconnected, and institutions and organizations function to satisfy biological, cultural, and integrative needs. B. Malinovskiy assumed that in culture and society there were no *afunctional* processes and phenomena; they were directly or indirectly connected with human needs. Relatively full satisfaction of needs could balance and support social systems by means of special institutions and organizations (Sztompka 1974).

In Polish sociology, the studies conducted by A. Kwilecki are related to functional theories, which suit for the analysis of the European integration process (Kwilecki 1969). He reviewed the role and functions of organizations, which coordinate the unions formed without limiting people's sovereign rights (the functional idea of unionism).

Having analyzed the sources and literature (by C. Milosh, Z. Kossak-Szhuzki, M. Stijkovski), a Polish expert E. Szhapleevitch touches upon rather a capacious definition of a "remote area" and represents the functional typology of remote borders basing it on various stereotypes and myths. He points out 16 functions related to a remote area taking into consideration the roles of borders:

1. Remote areas as exoticness.
2. Remote areas as a dangerous boundary (not always a state, but cultural, religious, civilization, liberty one, which we ought to defend at all costs)
3. Remote areas as manifestations of fortitude and chivalry.
4. Remote areas as wild secular virgin forest, impassable pineries for fowling, or "wild fields" – nobody's land.
5. Remote areas as kingdoms of beautiful lofty Nature.
6. Remote areas as a land of (Polish) gentry, sphere of manor, oasis of rich gentry culture, and also a hotbed of *sarmatism*.
7. Remote areas as a national element – stern authenticity, but fascinating with their naturalness.
8. Remote areas as "a lost paradise".
9. Remote areas as "a broken Arcadia".

10. Remote areas as “a heaven of adventures”.
11. Remote areas as an object of particular mission and a place of organic work.
12. Remote areas as “a cut off part of the Republic of Poland, its persistent wound”.
13. Remote areas as a place of hard antagonism, brutality, Chaos, “hell of the history”.
14. Remote areas as “a common grave” of Poland.
15. Remote areas as an image of the past (and future).
16. Remote areas as “a crossing of ways from Europe and Asia, a great cross-road in this part of the world” (Czaplejewicz 1996).

In accordance with the functional theories, at the borders particular processes and phenomena become apparent; on the other hand, the main characteristics of economic, political, and public situation of border states and communities may be observed. It is also important to mention that border relations, which are above the mark of the regulations and principles of economic exchange, face incoherent regulations from each side of a border. As a result, there are obstacles, which do not relate to the states integrated in such systems like the EU. Differences in the national legislation of the states developing transboundary cooperation are overcome by bilateral and multilateral conventions, because the treaties concluded on the basis of international law or at the administrative level often bother the development of beneficial economic relations amongst borderlands.

The analysis of the functions of borders and contiguous territories made by G. Panomariowa, a specialist in culture, particularly in semiotics, from Tartu University (Estonia) can be attributed to the functional theories (Panomariowa 1999). Studying her works, we should ascertain that the Lithuanian, Latvian, and Estonian borders play a broad spectrum of roles.

The first (ill-defined) special role of borders of the Baltic States is a physical barrier, like abatis and barbed wire. It was only Lithuania, which got rid of them.

The second one had a political meaning. The author asserts that the borders of the Baltic States during the period before entering the USSR divided their political systems; as a result the Soviet frontier guards were in a rigorous position. Frontiers and borders served as political barrier (the third and the fourth roles). “A demonstrative effect” took place at the borders. The events got known like resonance there (Misiak 1999). Describing Estonian and Soviet border before 1940, G. Panomariowa states: “*The Soviet authorities considered the border as means of representing agitation. Simultaneously, besides the Soviet radiobroadcasts, telling about “paradise” in the USSR, the agitators on the blue rostrums (they were used during revolutionary holidays) posted at the frontier influenced people using propaganda*” (Panomariowa 1999, p. 25).

Borders and contiguous territories should perform a repressive function (the fifth role) that often uses aggravated legal standards in comparison with the areas inside a state.

The sixth one is essential for the processes leading to the determination of the particular features of public mentality at the borders. Constant border removing, especially among the Baltic States, taught the population to resist “euphoria” of benefit cases, like the so-called opening of border. Besides, due to such “autopsy”, people knew the situation on the both sides of the border. The results of my own studies

carried in 1999 in Seinah (Poland) showed that 96% of people often visited Lithuania during their travel (29%), visiting their relatives (14.5%), shopping (12.7%), or visiting their friends (9%) (*Więzi Gospodarcze...* 1999).

A peculiar feature of the Baltic States was the function of exile (the seventh function). The role of a border as a “sanitary cordon” is, certainly, another specific function. In the states under investigation, the border was a cordon between the West and the East as political and civilization complexes (the eighth function).

The last function is symbolic – border as a symbol. It is especially topical in the case of the Baltic States: “*A border is resumed there, where memory about border is still alive*” (Panomariowa 1999, p. 30).

The theories modelling cross-border co-operation and frontier territories appear at the juncture of theoretical analysis and practice. Their main purpose is to make optimal decisions, or lighten the systematization of collected information about border relations, as well as to elucidate and prewise the processes and phenomena at the borders.

The searching for model decisions in the field of border relations in the states of Central and Eastern Europe shows regulations used at the borders of the EU. Another type of the model theories is the system of standards and practices used on the border between the USA and Mexico, where people cross the border illegally in order to find better living conditions or work (for example, the similar situation can be seen on the Polish–Lithuanian border: people cross the border even across the lakes and by agricultural planes of former kolkhozes); the USA–Mexico border is constantly “taken by storm” by Latin Americans.

The “centre-periphery” theory was developing simultaneously with growing problems – spatial and social divisions in the world; the first classical study “Centre and Periphery” was conducted by E. Shils, who brought into the theory its basic concepts (“outsider”, “insider”, “central value system”). In this study, the problem concerning borders and borderline, dividing central areas and peripheries, is quite important (Shils 1975). The problem of borders was touched upon in different variants of the “centre-periphery” theory (sociological, political, economic, geographical, and cultural ones).

More often, this problem is considered either in a narrow sense as an area of crossing, for example, the borders, or in a broader sense, where, for example, Poland is considered as a crossing area between a new forming Central Europe and Eurasia. Other experts, including B. Jalowiecki, think that Poland is a periphery in relation to economically developed countries of Western Europe. Meanwhile, by spatial characteristics, Great Britain can be considered a periphery in relation to the centre of Europe.

According to the theory of cultural diffusions, borders between centre and periphery are determined by the spread of definite standards, traditions, and instruments. A Polish historian P. Burke made a thorough analysis of the definition of forced border (Burke 1999). As other advocates of the “centre-periphery” theory argue, it is more difficult to determine spatial boundaries or crossing areas.

Within the framework of the theory described above, the main idea is as follows: the farther from centre and the nearer to periphery, the more the central model deforms

and adapts to local conditions, representing a negation of the intentions that correspond to the central model (for example, national ambivalences of the border population).

A lot of interesting theoretical conceptions concerning civilization border between Europe and Asia were formulated. Describing historical sources and referring to the work by V.H. McNeal, E. Burke convincingly depicts how spatial and cultural borders of "steppe Europe" transformed because of influence, force, and Asian impact.

A Polish sociologist B. Misztal offered an interesting pattern of studies within the framework of the "centre-periphery" theory: he described the situation, where the central model, moving to the periphery, is deviated and transformed (Misztal 1978). The differences in business ethics in the centres and periphery border areas have been already mentioned (Misiak 2000).

The border studies are constantly in progress; this creates the need for the systematization of new theories. The development of the main methods of studying the processes and phenomena on borders is important. Nowadays, there is a lack of new theoretical studies conducted by experts of contiguous regions. We hope that in the future the interest in further development of the theory and methodology of limology, which could help not only to elucidate border situation, but also to improve the relations between the states of Europe and Asia, will grow.

References

- Bokajło, W., red. (1998) *Federalizm: Teorie i koncepcje*. Wrocław: Uwr.
- Buczkowski, P., Bondyra, K., Śliwa, P., red. (1998) *Jaka Europa? Regionalizacja i integracja*. Poznań: WSB.
- Burke, P. (1999) *Historia i teoria społeczna*. Warszawa.
- Busygina, I.M. (2004) "Rossiiskie regiony v mezhdunarodnom sotrudnichestve." In: A.V. Torkunov, red. *Sovremennyye mezhdunarodnye otnosheniia i mirovaia politika*. (Chapter 38). Moskva.
- Czaplejewicz, E. (1996) "Czym jest literatura kresowa?" In: E. Czaplejewicz, E. Kasperski, red. *Kresy w literaturze: Twórcy dwudziestowieczni*. Warszawa: WP.
- Dackiv, R. "Transgranichnye ekonomicheskie sviazi Karpatskogo evroregiona i ikh effektivnost'." In: Web-site "Ukraina – vropenskaia perspektiva." <http://www.euukraine.kharkov.ua>. Akademiia "Grazhdanskoie obshchestvo." <http://www.academy-go.ru /Site/RussiaEC / Publications / Dackiv.shtml/> (01. 12. 2008).
- Deutsch, K.V. (1970) *Political Community at the International Level: Problems of Definition and Measurement*. Hamden.
- Dovzhenko, M.V. (2000) "Spetsifika uregulirovaniia sovremennykh konfliktov v meniaiu-shchemsia mire." In: M.M. Lebedeva, red. *Mirovaia politika i mezhdunarodnye otnosheniia na poroge novogo tysyacheletia*. Vypusk 104. Moskva: Moskovskii obshchestvennyi nauchnyi fond.
- Ermakov, S.M. (2000) "Voennyye ugrozy bezopasnosti v skladyvaiushcheisia sisteme mezhdunarodnykh otnoshenii XX veka." In: M.M. Lebedeva, red. *Mirovaia politika i mezhdunarodnye otnosheniia na poroge novogo tysyacheletia*. Vypusk 104. Moskva: Moskovskii obshchestvennyi nauchnyi fond.

- Haas, E. (1958) *The Uniting of Europe: Political, Social and Economical Forces, 1950–1957*. London.
- Jałowicki, B. (2000) *Spoleczna przestrzeń metropolii*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Kaliningradskaia oblast': strategija sotrudnichestva (2004) Moskva.
- Katzenstein, P.J., Keohane, R.J., Krasner, St.D. (1998) "International Organization and the Study of World Politics." *International Organization*, vol. 52, no. 4.
- Klemeshev, A.P. (2004) *Rossiiskii eksklav v usloviakh globalizatsii*. Kaliningrad.
- Klemeshev, A.P. (2005) *Rossiiskii eksklav: preodolenie konfliktogenosti*. St Petersburg.
- Kolesnik, V.P. (1980) "Sotrudnichestvo prigranichnykh oblastei Sovetskogo Soiuzia i voevodstv PNR (1956–1978)." In: *Porodnennye sotsialisticheskim internatsionalizmom...* Kiev.
- Kolesnik, V.P. (1984) *Internatsional'nye sviazi trudiashchihsia prigranichnykh oblastei SSSR i evropeiskikh sotsialisticheskikh stran*. L'vov.
- Kolesnik, V.P., Kalenichenko, P.M. (1980) *Granitsa druzhby i mira: (O sovetsko-pol'skom prigranichnom sotrudnichestve, 1956–1979)*. L'vov.
- Kolossov, V.V. (2003) "Teoreticheskaja limologija: novye podkhody." *Mezhdunarodnye protsessy*, № 3.
- Kolossov, V., Loughlin, O. (1998) "New Borders for New World Orders." *GeoJournal*, vol. 44, no. 3.
- Kolossov, V.V., Turovskij, R.F. (1998) "Sovremennye gosudarstvennye granicy: novye funkcii v usloviakh integracii i prigranichnoje sotrudnichestvo." *Izvestija RAN, Serija geograficheskaja*, № 1.
- Kuz'min, V.M. (1987) "Deiatel'nost' mestnykh partiinykh organizatsii po razvitiu prigranichnogo sotrudnichestva kak formy internatsional'nogo vospitaniia mass (na primere sviazei mezdu SSSR i PNR)." In: *Ideologicheskaja rabota partii kak faktor razvitiia trudovoi i obshchestvenno-politicheskoi aktivnosti mass*. Kaliningrad.
- Kuz'min, V.M. (1991) *Uchastie mestnykh partiinykh i obshchestvenno-politicheskikh organizatsii v razvitiu sovetsko-pol'skogo prigranichnogo sotrudnichestva, 1950–80-e gody (na materialakh Kaliningradskoi oblasti, Īlsztynskogo i Elblongckogo voevodstvu): Avtoreferat dissertatsiji ... kandidata istoricheskikh nauk*. Leningrad.
- Kuz'min, V.M. (2008) "Problems and Prospects of Interterritorial Co-operation between Municipalities of the Kaliningrad Region (RF) and the Neighboring Regions of Lithuania and Poland." In: *Modeling the European Future: Integrating the Old and the New*. The 4th Scientific Volume. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Kwilecki, A. (1969) *Idea zjednoczonej Europy: Polityczno-socjologiczne aspekty integracji zachodnioeuropejskiej*. Poznań.
- Lebedeva, M.M. (1999) "Vestfal'skaia model' mira i osobennosti konfliktov na rubezhe XXI veka." In: *Kosmopolis*. Moskva.
- Levitskaja, V. "L'vov prinimaet gostei." <http://www.zvezda.ru/europa/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=230> (01. 12. 2008).
- Ljung, B. (1992) "EFTA Countries and European Transformation." *The International Spectator*, January–March.
- Lobach, A. (2004) "Novye vozmozhnosti dlia starykh sosedei: Belarus' riskuet upustit' shans na poluchenie real'noi podderzhki ot ES." *Belorusskii rynek*, № 43, 31 oktiabria. <http://bp21.org.by/ru/art/a041031a.html> (01. 12. 2008).

- Masjukov, M.A. (2003) "Belorusskie evroregiony kak instrument sotrudnichestva v kontekste rasshirenii Evropeiskogo Soiuza." <http://www.centis.bsu.by/rus/y2003/m1.htm/> (01. 12. 2008).
- "Materialy k kruglomu stolu Prygranichnoje i transgranichnoje sotrudnichestvo v ekonomike i politike Rossii'." www.gtnews.ru/cgi/news/view.cgi?goto=6854 (01. 12. 2008).
- Minghi, J. (1963) "Boundary Studies in Political Geography." *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 53.
- Misiak, W. (1995) *Europa regionalna: Procesy automatyzacji i integracji*. Wrocław: Uwr.
- Misiak, W. (1999) *Dirty Togetherness: Phenomena of Social Pathology in Borderland Areas at Polish-German and Polish-Czech Frontiers*. Warszawa: UW.
- Misiak, W. (2000) "Tolerancja i hazard moralny – stosunki międzyetniczne w obszarach przygranicznych Polski i Litwy." In: T. Pilch, red. *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa: Wyd. Akademickie "Żak".
- Misiak, W. (2002) "Teorie granic i metody badań obszarów przygranicznych." In: W. Misiak, A. Rejzner, red. *Pogranicze polsko-litewskie: aktywizacja współpracy*. Warszawa: UW.
- Misztal, B. (1978) *Socjologia miasta: Nauka i perspektywy praktycznych zastosowań*. Warszawa.
- Naumova, N.N. (2001) "Problemy zapadnoevropejskoj integratsii: istoriia i sovremennost'." In: A.S. Manykin, red. *Vvedenie v teoriu mezdunarodnykh otnoshenii: Uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo MGU.
- Panomariowa, G. (1999) "Granica i druty." *Tygiel Kultury*, № 10–12.
- Perstnjova, N. (2000) "Transgranichnoe sotrudnichestvo, ili ukrainskii opyt evroregionov." *Mezhdunarodnyi obshchestvenno-politicheskii ezhenedel'nik "Zerkalo nedeli"*, № 28 (301), 15–21 iulija. <http://www.zerkalo-nedeli.com/ie/show/301/27823/> (01. 12. 2008).
- Raumordnungsbericht 2000: Bundesamt fur Bauwesen und Raumordnung*. Bonn.
- Rosenau, J.N. (1997) *Along the Domestic-Foreign Frontier: Exploring Governance in a Turbulent World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumley, D., Minghi, J., eds. (1991) *The Geography of Border Landscapes*. London: Routledge.
- Rykiel, Z. (1990) "Region przygraniczny jako przedmiot badań geograficznych." *Przegląd Geograficzny*, T. 62.
- Shils, E. (1975) *Center and Periphery*. Chicago; London.
- Sztompka, P. (1974) *System and Function: Toward a Theory of Society*. New York: Academic Press.
- Talbott, St. (1997) "Globalization and Diplomacy: A Practitioner's Perspective." *Foreign Policy*, no. 4 (Fall).
- Toczyński, W., Sartorius, W., Zaucha, J., red. (1997) *Międzynarodowa współpraca regionów: Wybór ekspertów*. Warszawa.
- Turner, F.J. (1976) "The Significance of the Frontier in American History." In: *The Frontier in American History*. Huntington. (First published in 1893).
- Ulahovich, V. "Evroregiony: belorusskije perspektivy." <http://www.zvezda.ru/europa/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=230> (01. 12. 2008).
- Więzi Gospodarcze, społeczne i kulturowe w obszarach przygranicznych Polski i Litwy – wyniki badań* (1999) Warszawa: Zakład Socjologii Struktur Przestrzennych IPSiR UW.

Received December 1, 2008.

Резюме

Владимир Кузьмин

Теоретико-методологические основания исследования границ и приграничного сотрудничества в политической лимнологии (науке о границах и приграничных регионах)

Динамичное развитие приграничного и трансграничного сотрудничества является характерной особенностью современного этапа международных политических, экономических и культурных отношений Европейского Союза и Российской Федерации. Значительному расширению возможностей сотрудничества способствовало изменение международного инвестиционного климата, утверждение новых принципов двустороннего и многостороннего взаимодействия в практике межгосударственных экономических отношений, а также принятые в последние годы меры по обновлению договорно-правовой базы.

В настоящее время в Европе существует 58 еврорегионов и 20 структур типа еврорегионов в государствах Скандинавии и Балтии. Ассамблея регионов Европы, созданная в 1985 году, объединяет сегодня более 300 регионов из 27 стран.

Как следствие принципиально иного уровня развития интеграции во второй половине 50-х годов XX века межгосударственные границы становятся все более и более прозрачными, в результате чего оказались «перевернутыми» прежние представления о безопасности, конфликтах и их урегулировании, о соотношении внешней и внутренней политики, о дипломатии и о других базовых проблемах политического развития стран, регионов и мира в целом.

Размышления о путях создания и развития сначала секторальной, а затем региональной интеграции во второй половине XX века привели к появлению различных теоретических направлений, наиболее известными из которых стали три: теория федерализма (А. Спинелли, К. Фридрих, Дж. Элезэр), школа функционализма (Д. Митрани) и неофункционализма (Э. Хаас) и «плюралистическая школа» (К. Дойч). В русле этих направлений сформировались основные теории функционирования приграничных территорий.

В статье рассмотрен ряд последовательно возникших теоретических подходов, которые можно условно назвать традиционными и постмодернистскими. Новые подходы применялись не вместо, а вместе со старыми, постоянно совершенствовавшимися. К числу традиционных подходов принадлежат историко-картографический, классификационный, функциональный и географо-политологический, которые частично охарактеризованы в статье. Также освещены постмодернистские подходы, возникшие в основном в 1990-е годы и в начале XXI века.

Kopsavilkums

Vladimirs Kuzmins

**Teorētiski metodoloģiskais pamatojums robežu un pierobežas sadarbības pētījumos
politiskajā limoloģijā (zinātne par robežām un pierobežas reģioniem)**

Pierobežas un pārrobežu sadarbības dinamiskā attīstība ir Eiropas Savienības un Krievijas Federācijas mūsdienu starptautisko politisko, ekonomisko un kultūras attiecību raksturīga īpatnība. Sadarbības iespēju būtisku paplašināšanos veicināja starptautiskā investīciju klimata izmaiņas, divpusējās un daudzpusējās mijiedarbības jaunu principu veidošanās starpvalstu ekonomiskajās attiecībās, kā arī pēdējo gadu laikā veiktā normatīvi tiesiskās bāzes atjaunošana.

Pašlaik Eiropā ir 58 eiroreģioni un 20 eiroreģiona tipa struktūras Skandināvijas un Baltijas valstīs. 1985. gadā izveidotā Eiropas Reģionu asociācija apvieno 300 reģionus no 27 valstīm.

20. gadsimta 50-to gadu otrajā pusē sākās principiāli cits integrācijas attīstības līmenis, kura rezultātā robežas kļūst arvien caurspīdīgākas un stipri mainās iepriekšējie priekšstati par drošību, konfliktiem un to regulēšanu, par iekšējās un ārējās politikas attiecību, par diplomātiju un citām valstu, reģionu un visas pasaules attīstības pamatproblēmām.

Pārdomas par sākotnēji sektorālās, pēc tam arī reģionālās integrācijas veidošanos un attīstību 20. gadsimta otrajā pusē veicināja dažādu teorētisko nostādņu parādīšanos, no kurām īpašu atzinību ieguva trīs virzieni: federālisma teorija (A. Spinelli, K. Fridrihs, Dž. Elezers), funkcionālisma (D. Mitrāni) un neofunkcionālisma skola (E. Hāss), kā arī "plurālisma skola" (K. Deičs). Minēto zinātnisko virzienu ietvaros veidojās pierobežas teritoriju funkcinēšanas pamatteorijas.

Rakstā tiek analizētas vairākas teorētiskās pieejas, kuras nosacīti var saukt par tradicionālajām un postmodernajām pieejām. Jaunās pieejas tika pielietotas kopā ar vecajām un nepārtraukti tika uzlabotas. Par tradicionālajām pieejām tiek uzskatītas: vēsturiski kartogrāfiskā, klasificējošā, funkcionālā un ģeogrāfiski politiskā pieeja; tās tiek izskatītas un raksturotas šajā rakstā. Bez tam, uzmanība ir pievērsta arī postmodernajām pieejām, kuras radās 1990-to gadu beigās un 21. gadsimta sākumā.

Вера Бороненко, Владимир Меньшиков

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ НОВЫХ МЕДИА В ОБРАЗОВАНИИ ЛАТВИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ Е-ОБЩЕСТВА

Авторами статьи представлены результаты изучения проблем и перспектив использования новых медиа в системе образования Латвии на всех ее этапах — от дошкольного до высшего образования. Анализ ситуации дан в контексте обзора развития е-общества в мире и в Латвии. Цель статьи — показать место и отношение Латвии и латвийской системы образования и науки к изучению и применению новых медиа как инструмента повышения качества образования и конкурентоспособности его агентов — учащихся, преподавателей, родителей. Информационной базой исследования являются результаты международных исследований, программные документы латвийского правительства и Министерства образования и науки, научная литература европейских, российских и латвийских авторов по медиапедагогике и медиаобразованию, а также результаты социологических исследований Института социальных исследований Даугавпилсского университета. Изучение использования новых медиа в системе образования проводится в трех направлениях — технологическом, социокультурном и педагогическом. Результаты исследования показали, что в Латвии за последние годы произошел резкий технологический скачок в сфере внедрения новых медиа в учреждениях системы образования. Сильно увеличилась оснащенность учреждений системы образования аппаратурой, технологии новых медиа стали активно использоваться для реализации, координации и управления учебным процессом. Однако это пока слабо отразилось на развитии медиапедагогической дидактики, остается низким уровень медиакомпетентности педагогов, а стандартные образовательные программы вообще не предусматривают обучение детей медиаграмотности ни на этапе дошкольного обучения, ни в начальной школе.

Ключевые слова: е-общество, новые медиа, система образования, медиапедагогика, медиаобразование.

Введение:

Актуальность применения новых медиа в контексте развития е-общества

Латвийское общество, впрочем, как и любое другое из посткоммунистических, — это многомерный мир, смесь самых разнообразных элементов и тенденций от квазифеодализма до постмодернизма. Конечно, в латвийском обществе можно увидеть и набирающую силу тенденцию к становлению е-общества.

Быстрое развитие информационных технологий оказывает существенное влияние на все стороны жизни населения, государства и бизнеса. И как любой качественный скачок в технологическом развитии тотальная информатизация общества имеет не только позитивную составляющую. В частности, широкое распространение в сфере финансов электронных платежных документов и виртуальных рынков не облегчило, а скорее усугубило проблему макроэкономической стабильности. В частности, в Латвии внутренний совокупный продукт в фактических ценах в I квартале 2009 года сократился по сравнению с IV кварталом

2008 года на 22%, что до сих пор редко наблюдалось в мирных условиях в какой-либо стране мира (рассчитано авторами по: Latvijas Statistika 2009a).

Есть авторы, которые, акцентируя неизбежность рождения электронной эры, пугают нас появлением постчеловеческой цивилизации. Так, А. Болонкин из США пишет: «За короткое время электронный мозг превзойдет человеческий в сотни и тысячи раз. Ему не надо будет десятки лет на освоение той или иной области знания, изучение иностранных языков, истории, опытных данных, материалов конференций или дискуссий ученых. Он сможет пользоваться всей базой данных, суммой знаний, накопленных человечеством за всю историю Земли, и процесс “обучения” любой отрасли знания или языку будет занимать ровно столько времени, сколько занимает перезапись в свою индивидуальную память базы данных или программы. В настоящее время, в самом худшем случае, такая перезапись требует минуты, а в будущем хватит и доли секунды.

Научный и технологический прогресс резко ускорится. И что же отсюда вытекает? А то, что, как только электронный мозг достигнет человеческого уровня, получится, что человечество выполнило свою историческую миссию и не нужно более ни природе, ни Богу, ни простой целесообразности» (Bolonkin 1999).

Интересно, что уже после выдвигения А. Болонкиным тезиса о постчеловеческой цивилизации британский робот-ученый под названием «Адам» провел полноценное генетическое исследование без участия человека (Smith 2009). Конечно, пугаться перспективы приближения человеческого разума к своему пределу не стоит, но иметь в виду такую возможность все-таки нужно. Более того, именно социологи и представители других наук о человеке и обществе уже сейчас должны активнее искать альтернативу постчеловеческой цивилизации, если она уже провозглашена.

Пока же можно определенно сказать, что е-общество становится все более заметным практически во всех странах мира, наблюдается конкуренция между странами по развитию информационных технологий.

Международный телекоммуникационный союз (*International Telecommunication Union, ITU*) исследует развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в 154 странах мира. Индекс развития информационно-коммуникационных технологий (*ICT Development Index*) каждой страны вычисляется на основе оценки уровня использования информационных технологий, доступа к ним, а также практического знания ИКТ. Информационно-коммуникационные технологии наиболее развиты в Швеции, Южной Кореи, Дании. Латвия в рейтинге индекса развития ИКТ в 2007 году занимала 36 место (*Measuring the Information Society* 2009). По данным исследователей Международного телекоммуникационного союза, к концу 2008 года Интернетом пользовались 23 процента жителей Земли. Самым неразвитым в сфере ИКТ регионом является Африка, где этот показатель составляет всего пять процентов.

В Латвии Интернет регулярно используют 57% населения (2008), что на 11% больше чем в 2006 году (Latvijas Statistika 2009b). Проведенные психологами исследования показывают, что коммуникативная субкультура латвийских пользователей Интернета имеет свои особенности, а именно: среди комментариев в Интернете доминирует агрессивно-обвинительный тип; негативный тип ком-

ментариев пользователи используют в 6 раз чаще, чем позитивный; зафиксирован повышенный коэффициент хамства в случаях, когда речь идет не о явлении, а о человеке (Макаревич 2009).

19 июля 2006 года Кабинет Министров Латвийской Республики одобрил «Основные положения развития информационного общества на 2006–2013 годы». В документе отмечается, что показатели развития информационного общества напрямую влияют на готовность Латвии сформировать основанную на знаниях экономику и обеспечить улучшение уровня и качества жизни людей. Однако на момент разработки документа многие показатели формирования е-общества в Латвии значительно уступали от средних по ЕС: так, по количеству и использованию е-услуг – в 7–10 раз, по обороту е-коммерции – в 16 раз. Как показывают данные сегодняшней статистики, предложенные направления действий по ускорению развития информационного общества в Латвии дают хорошие результаты, в том числе в регионах, где раньше, например, показатели использования Интернета были в четыре раза ниже, чем в столице (Кабинет Министров Латвии 2006^a). Как свидетельствуют данные *World Speedtest.net*, Латвия в настоящее время занимает 6 место в мире по *download* скорости Интернета с 11,77 Mb/s и то же 6 место – по *upload* скорости с 4,68 Mb/s (*World Speedtest.net Results* 2009).

Данные социологических опросов, проведенных в Даугавпилсе Институтом социальных исследований Факультета социальных наук Даугавпилсского университета, отражают довольно быстрое нарастание использования компьютеров на работе и дома. Так, если еще в 2004 году 70% от всех опрошенных горожан вообще не использовали на работе компьютеры, то в сентябре 2008 года таких оказалось 56%, использовали Интернет *каждый день* – соответственно 9,2% и 24,2% (Menshikov 2006; Вороженко 2007; Меньшиков 2009).

Таким образом, целью данной статьи является ознакомление читателей с реальной ситуацией по использованию новых медиа в образовании Латвии, проблемами и перспективами Латвии в этой сфере. Представленное исследование проведено с использованием следующих методов: анализ теоретических и методологических разработок мировой социальной науки за последние десятилетия, анализ результатов международных исследований в сфере ИКТ, анализ официальной статистики и собственных социологических данных, SWOT-анализ, материалы периодической печати и Интернет-ресурсов, а также интервью с агентами системы образования – педагогами, учащимися, родителями.

1. Теоретические и методологические основы применения новых медиа в общественной сфере

Термин «новые медиа» появился примерно в 90-х годах XX века. В эти годы приходит понимание, что компьютер – это инструмент с большим набором функций, новое средство массовой информации и коммуникации.

Обсуждая возможности новых медиа в выполнении ими миссии генераторов и гарантов общественно-исторического прогресса, авторы «*The Handbook of New Media*» (Lievrouw and Livingstone 2002), несмотря на разные методологические

ракурсы изучения компьютерной техники информационных связей, в целом проявляют согласие при выделении таких, безусловно, приоритетных атрибутов их *технологического потенциала* как:

- высокий уровень автоматизации важнейших звеньев системы поиска, хранения, выдачи и распространения информации с помощью изобретенных и постоянно совершенствующихся устройств, нацеленных на компьютеризованную организацию управления процессами обретения нужных знаний;
- качественное изменение роли автоматизированных сетей, превращающихся из пассивных проводников сообщений в организаторов управления поиском и доставкой любой искомой информации;
- переход от «линейных» принципов массового распространения информации «по вертикали» (сверху – вниз, из центров к периферии) к «горизонтальным» индивидуализированным формам межточечных, межпунктовых, прямых связей;
- усиление роли мобильных структурных факторов организации процессов поиска заказанной информации и управления им в целях достижения большей оперативности, скорости, гибкости и результативности в преодолении препятствий в трафике;
- создание условий для безграничного распространения вездесущих информационных потоков с аурой гиперреальности, привлекающей пользователей ощущениями непосредственной сопричастности к виртуальному пространству этих потоков, отличающихся жизнеподобием имиджей и свободой интерактивного включения в процессы их создания, интерпретации, переосмысления и реконструкции, благодаря которым информационные тексты становятся плодами интертекстуальности, внося разнообразие в их содержание и функции;
- исключительная гибкость, «бестелесность» и «отключаемость» дисплейных изображений, обладающих почти неограниченными возможностями вариативности для конструирования различных гипертекстов.

Особенно большое значение новые медиа имеют в области образования и воспитания человека. Они становятся все более эффективным средством как реализации индивидуального творческого потенциала личности, так и ее продуктивного коллективного сотрудничества в целях решения общих проблем. Именно образование, знания, культура и коммуникации являются сердцевинной информационного общества. Новые медиа в образовании – это:

- 1) организация познавательной деятельности, расширение кругозора посредством моделирования ситуаций;
- 2) имитация типичных ситуаций профессионального общения с помощью средств мультимедиа, переходящая в обучение посредством Интернета, – коммуникация и кооперация со знакомыми, а затем и незнакомыми *PC*-партнерами;
- 3) применение полученных знаний в постоянно меняющихся ситуациях;
- 4) регулярные апробации полученных умений и навыков;
- 5) автоматизированный самоконтроль результатов обучения;

- 6) возможность осуществлять обратную связь;
- 7) развитие *критического* и творческого мышления;
- 8) возможность интеграции учебных программ вуза, государства, ЕС;
- 9) умение осуществлять учебный процесс не только в форме лекционно-практического каждодневного обучения, но и через участие в проектах, конкурсах, деловых играх, что дает возможность реализоваться лично и профессионально как группе в целом, так и каждому индивидууму;
- 10) активизация умения приобретать знания из различных источников.

С вопросами применения новых медиа на всех ступенях системы образования наиболее тесно связана такая подотрасль педагогической науки как медиапедагогика. Латвийский ученый-педагог А. Ласманис утверждает, что наиболее высоко медиапедагогика развита в двух странах мира – в России и Германии (Ласманис 2003). Самым известным и авторитетным ученым-медиапедагогом в России является президент Ассоциации кинообразования и **медиапедагогики** России, доктор педагогических наук, профессор А. Федоров, автор и соавтор многих фундаментальных исследований в этой сфере (Федоров 2001; Федоров, Чельшева 2002; Федоров, Новикова, Чельшева, Каруна 2004).

Профессор А. В. Федоров определяет медиапедагогику как специальную отрасль педагогики, то есть науку о медиаобразовании и медиаграмотности, раскрывающую закономерности развития личности в процессе медиаобразования (Федоров 2008). В своем «*Кратком словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*» А. Федоров определяет множество терминов, таких, например, как медиалогия, медиадидактика, медиаизмерения, медиавосприятие, медиатворчество, информационные предубеждения, медийная безопасность и множество других.

В педагогической науке Латвии также используются некоторые из этих понятий, в частности, понятие медиакомпетентности (Rubene, Krūmiņa, Vanaga 2008), и на основе глубокого анализа научной литературы для проведения эмпирических исследований предложено использовать модель функций медиакомпетентности, состоящую из пяти важнейших функций:

- 1) информационная компетентность;
- 2) технологическая компетентность;
- 3) компьютерная компетентность;
- 4) критическая компетентность;
- 5) визуальная компетентность.

Компьютерная и технологическая компетентность содействует процессу распространения основных технологических средств во всем обществе. В свою очередь, информационная, критическая и визуальная компетентность особенно важна для использования новых медиа в образовании. Эти виды медиакомпетентности акцентируют необходимость анализировать информацию и понимать процесс создания информации. Поэтому именно эти три вида медиакомпетентности тесно связаны с освоением основных принципов исследовательской и практической деятельности в современных общеобразовательных и высших школах (Tyner 1998).

2. Новые медиа в системе образования Латвии

В Латвии разработана и реализуется Программа информатизации системы образования на 2007–2013 годы, которая определяет цели и задачи процесса информатизации системы образования Латвии, направления действий, необходимые ресурсы, а также результаты деятельности и показатели их достижения (Кабинет Министров Латвии 2006^b).

12 декабря 2007 года Кабинет Министров Латвии принял план реализации этой Программы на 2007–2009 годы, предусматривающий следующие направления деятельности (Latvijas Ministru Kabinets 2007):

- создание электронных учебных ресурсов;
- создание информационной системы образования;
- повышение ИКТ компетентности учебного персонала;
- модернизация и поддержка ИКТ инфраструктуры.

Практический анализ использования новых медиа в системе образования Латвии целесообразно начать с подсистемы дошкольного образования, которую в Латвии образуют 585 учреждений, из них только 48 являются частными, причем половина из них – 24 частных учреждения дошкольного образования – находятся в Риге (Užulis 2008). Остальные учреждения дошкольного образования Латвии являются муниципальными, и практически во всех этих учреждениях имеются компьютеры с подключением к Интернету, которыми пользуются работники для следующих целей:

- обмен информацией и документацией с вышестоящими инстанциями;
- обеспечение образовательного процесса в детском саду;
- межличностная коммуникация с коллегами по системе учреждений дошкольного образования.

Необходимо отметить, что все это появилось относительно недавно – в течение последних 2–5, в лучшем случае – 10 лет и пока практически не используется для связи педагогов с родителями, многие родители даже не знают, есть ли Интернет в том детском саду, куда ходит их ребенок. В отличие от муниципальных детских садов, в частных детских садах Латвии есть свои веб-сайты с достаточно исчерпывающей информацией для родителей и всех заинтересованных лиц о правилах приема, программах обучения, расписании занятий, меню и др.

Что касается медиаобразования как такового в системе дошкольного образования Латвии, то обучением персонала (особенно среднего и старшего возраста) активно занимаются структуры муниципальных управлений образования, а молодые педагоги приходят на работу после окончания университета уже с достаточно высоким уровнем знания новых технологий и навыков обращения с ними. Детей в системе дошкольного образования Латвии компьютерной грамотности и навыкам работы с Интернетом не обучают. Компьютеры им вообще недоступны ни в муниципальных, ни в частных детских садах, хотя удельный вес домохозяйств с подключением к Интернету в 2007 году в Латвии составлял 51% (International Telecommunication Union 2009) и продолжает увеличиваться быстрыми темпами, а многие дети дошкольного возраста вследствие своей природной лю-

бознательности имеют неплохие навыки обращения с новыми медиа. Причины же недоступности компьютеров и новых технологий для детей в детских садах Латвии следующие:

- 1) недостаток финансовых средств на оборудование компьютерных классов с подключением к Интернету;
- 2) установка образовательной политики Латвии на то, что в дошкольном возрасте детей еще рано обучать работе с новыми медиа (Кабинет Министров Латвии 2006^b).

Хотя отдельные факты успешного обучения детей навыкам работы с новыми медиа в учреждениях дошкольного образования Латвии все-таки есть. Одним из таких примеров может служить недавний (к сожалению, прервавшийся из-за финансовых трудностей) опыт учреждения дошкольного образования № 20 города Даугавпилса, в котором с согласия родителей и разрешения медиков был оборудован и успешно действовал компьютерный класс для детей. Уроки компьютерной грамотности, развивающие личность и учебные навыки детей (речь, логика, память и т.д.), успешно проводились по специальным методикам для детей 5–6 лет. Педагоги и руководство детского сада уверены, что обучение навыкам работы с новыми медиа в дошкольном возрасте не только не вредно, но и очень полезно при условии, что проводить эти занятия будут грамотные педагоги по соответствующим методикам обучения.

По мнению заведующей этим детским садом Е. Грибушко, педагоги данного учреждения не ставили своей целью кого-то убеждать в целесообразности таких занятий; они просто видели эффект от этих занятий и убеждены, что в первый класс эти дети шли полностью подготовленными. *«Только немножко жаль, что в школе ребенок не всегда сможет использовать полученные знания, потому что в школе не такой высокий уровень компьютерных знаний»* (Strazdiņa 2004). Комментарии специалистов — психологов, врачей, педагогов — по поводу этого опыта даются самые разные — от восторженных до негативных, что свидетельствует о противоречивости восприятия латвийской наукой и обществом обучения детей новым медиа в дошкольном возрасте.

Необходимо отметить, что специфика системы дошкольного образования заключается в более тесном реальном контакте между педагогами и родителями, поскольку родители по крайней мере 2 раза в день (приводя и забирая детей) лично видят педагога и имеют возможность задать вопросы и обсудить проблемы. Это является еще одной из причин неиспользования родителями новых медиа для диалога с педагогами.

На следующей ступени системы образования Латвии — в общеобразовательных школах — новые медиа, в частности, компьютеры и Интернет, используются настолько более активно, чем в детских садах, что можно только удивляться, как дети, не имевшие доступа к компьютерам и Интернету в детском саду, могут так быстро интегрироваться в среду активного использования новых медиа. Хотя объясняется это достаточно просто — новые медиа настолько прочно вошли в повседневную жизнь, по крайней мере, 40% латвийских семей, у которых есть компьютер с подключением к Интернету, что дети получают необходимые навы-

ки работы с новыми медиа дома, в семье. Конечно, эти навыки бессистемны и фрагментарны, но даже набор таких знаний и навыков создает социально-культурную инфраструктуру для активного использования новых медиа в общеобразовательных школах. Хотя стандартные образовательные программы общеобразовательных школ не предусматривают обучение детей навыкам работы с новыми медиа на этапе начальной школы, руководство некоторых школ, понимая, как это важно для развития детей и их будущей конкурентоспособности в информационном обществе, находят дополнительные ресурсы и вводят предмет информатики в программу начальной школы.

Во многих общеобразовательных школах Латвии (но далеко не во всех) есть свои, достаточно хорошо разработанные веб-сайты, создание и развитие которых зависит, главным образом, от инициативы коллектива самой школы, и здесь часто основную практическую работу берут на себя сами школьники, которые оказываются более грамотными в работе с новыми медиа, чем их педагоги. Таким образом, создается уникальная педагогическая ситуация, когда учителя учатся у своих учеников навыкам работы с новыми медиа; особенно это характерно для учителей среднего и старшего возраста.

Основным преимуществом использования новых медиа для обеспечения учебного процесса в общеобразовательной школе для педагогов является, несомненно, появление электронных журналов и интерактивной системы отчетности об успеваемости учащихся. Это в десятки раз повышает производительность труда педагогов, а также повышает открытость учебного процесса, поскольку каждый родитель в школе, где есть такая система, теперь имеет возможность видеть оценки своего ребенка через Интернет, а также получает сообщения об оценках на мобильный телефон.

Веб-страницы школ способствуют также созданию социального имиджа школы, которая становится полноправным агентом общественной жизни и социального диалога. Использование новых медиа в общеобразовательной школе — это также потенциальная база для создания социального форума в плоскости родители — педагоги — учащиеся, которая пока практически не используется в Латвии, особенно со стороны родителей, ибо доминирующая социальная среда пока чаще отвергает новые медиа как инструмент социального диалога (Meņšikovs 2007).

Поскольку только 11% жителей Латвии в возрасте от 16 до 74 лет имеют высокий уровень умений в работе с Интернетом (т.е. умеют производить по крайней мере 5–6 операций), 26% — средний уровень (3–4 операции), 22% — низкий уровень (1–2 операции), а 41% жителей Латвии этого возраста вообще не имеют навыков работы с Интернетом (Eurostat 2009), становится понятным, почему родители по-прежнему чаще всего встречаются на родительских собраниях, а общие вопросы решают с помощью телефона.

Существуют в Латвии и совершенно уникальные — как в педагогическом, так и в социальном смысле — практики использования новых медиа в системе среднего образования. Примером может служить опыт частной рижской средней школы № 1 по получению среднего образования в 10–12 классах с помощью Интернета — так называемое дистанционное обучение, которое активно исполь-

зуется в системе высшего образования Латвии, но для среднего это редкость. Педагогическая концепция этой школы утверждает, что новые медиа дают возможность ученику обучаться вне класса, в то же время активно общаясь с учителем. Поскольку процесс преподавания знаний направлен на результат, то самое важное здесь то, что ученик освоил, а не то, где он физически находится во время обучения.

Таким образом, на данный момент в системе среднего образования Латвии активно используются прежде всего инструментально-технические качества новых медиа для обеспечения более высокого качества и производительности учебного процесса — электронные журналы, интерактивные доски, информационные веб-страницы школ. В то же время социально-культурная значимость новых медиа достаточно сильно различается для разных агентов системы среднего образования. Если в дошкольном возрасте дети имеют разную степень доступа к новым медиа (в зависимости от финансовых, технических, педагогических, социальных возможностей семьи), то в школьном возрасте этот стратифицирующий момент практически сглаживается под влиянием активной школьной медиасреды (опять же, далеко не во всех школах Латвии). В то же время стратификация по компетентности в сфере новых медиа¹ остается актуальной для родителей и даже педагогов. Это влечет за собой два основных последствия:

- 1) торможение развития социального форума между агентами системы среднего образования, поскольку эти агенты (учащиеся, педагоги, родители, законодатели) общаются в разных коммуникационных средах, по разным коммуникационным каналам, практически не пересекаясь;
- 2) расслоение агентов системы среднего образования по компетентности в сфере новых медиа, по которой в информационном обществе в значительной мере определяется и социальная компетентность человека.

Специфика использования новых медиа в системе профессионального образования Латвии в целом похожа на переходный этап от средней школы к высшим учебным заведениям. В каждом профессиональном учебном заведении Латвии, как правило, есть свой веб-сайт с основной информацией о правилах поступления, содержании учебных программ, информацией об экзаменах и т.д. Степень разработанности сайта так же, как и в общеобразовательных школах, чаще всего зависит от активности и инициативы руководства и педагогического коллектива профессионального учебного заведения. Здесь уже практически не предусматривается участие родителей в учебном процессе, а также социальный диалог с ними. Медиаобразование как таковое в системе профессиональных учебных заведений Латвии практически отсутствует, но достаточно активно применяются технологии новых медиа в процессе обучения основной специальности.

Что касается системы высших учебных заведений Латвии, то здесь использование новых медиа наиболее интенсивно и разнообразно, что можно объяснить прежде всего необходимостью интеграции высших учебных заведений в европейское научное пространство, которое немислимо без новых медиа, а также конкуренцией между вузами.

В частности, без наличия своего веб-сайта деятельность вуза просто невозможна. Здесь уже веб-сайт разработан на нескольких языках (обычно на латышском, английском и русском) и выполняет несколько функций:

- *информационную* – предоставляет информацию о вузе, его структуре, учебных программах и научной деятельности;
- *организационную* – организует учебный, научный и рабочий процесс в вузе (расписание занятий, бланки документов и т.д.);
- *социально-культурную* – предоставляет площадку для медиа форума студентов, преподавателей, исследователей и общественности, сообщает и анализирует проектно-научную активность вуза и возможности в этой сфере.

Университеты Латвии являются единственным местом, где можно получить качественное образование – педагогическое и техническое – в сфере новых медиа.

Несмотря на то, что все высшие школы Латвии активно используют новые медиа как в учебном, так и в научно-исследовательском, а также в рабочем процессе, здесь все-таки имеется стратификация вузов по внедрению наиболее передовых и еще достаточно редких для Латвии новых медиатехнологий. И здесь лидерами являются столичные и частные вузы. Например, в Латвийском университете успешно используется система размещения в Интернете основного лекционного материала учебных курсов, а также он-лайн экзаменация, когда студент во время экзамена может физически находиться не в аудитории университета, а в любом удобном для него месте, где есть Интернет. В свою очередь, проблему проведения лекций в региональных филиалах некоторых вузов – например, в Балтийской международной академии – решают с помощью телемостов (хотя часто сами преподаватели негативно относятся к такому способу проведения лекций, сравнивая их с «обедом по телевизору»).

Еще одной специфической чертой высшего образования Латвии, как и любой маленькой страны, является мультилингвальность образовательного и научно-исследовательского пространства. И здесь новые медиатехнологии, а особенно Интернет, могут решить проблемы обучения многоязычному общению в вузе и интенсифицировать учебный процесс за счет повышения темпа, индивидуализации обучения, повышения доли самостоятельного обучения в общей системе образования. Новые медиа помогают моделировать ситуации, усиливать наглядность и интерес к обучению, к предмету и к самому преподавателю.

Л. Панова из Института транспорта и связи, анализируя применение информационных технологий в вузе в целях содействия интеграции студентов в многоязычную среду, отмечает необходимость выделять два этапа обучения иностранному языку: 1) обучающий процесс; 2) обучение навыкам профессиональной коммуникации. *«Лишь когда студент в языковом отношении уже “элементарно подкован”, начинается самая интересная творческая работа студента и преподавателя, т.е. второй этап обучения. ... Преподаватель стимулирует умение приобретать знание из различных источников не только в традиционной форме обучения, но и через компьютерные информационные программы, т.е. рационально использует комплексные лингвистические ресурсы, систематизированные по разделам. Например, рекомендуется использовать сайт института Geme Goethe-Institut Inter*

Nationes GI, Culture and Society (культура и общество) на немецком и английском языках. На сайте имеется интересный дополнительный материал, однако требуется определенное мастерство преподавателя и настойчивость студента, чтобы просмотр материала не закончился просто обменом впечатлений об увиденном” (Панова 2004).

Медиаобразование, повышение медиакомпетентности может быть реализовано на всех ступенях процесса образования как среди детей, так и среди родителей и педагогов, а также среди медиапрофессионалов. При этом необходимо согласованное взаимодействие всех включенных в процесс образования институций, в том числе негосударственных организаций и создателей новых медиа. Медиаобразование должно длиться всю жизнь.

Несмотря на резкий технологический скачок в использовании новых медиа в системе образования, педагогическая наука Латвии существенно отстает по своим научно-исследовательским разработкам в области медиаобразования. Так, с 2003 года на Факультете педагогики и психологии Латвийского университета не защищено ни одной докторской работы в области медиапедагогики (LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte 2009). Хотя ожидается, что в скором времени эта ситуация существенно изменится, т.к. в 2007 году были защищены две магистерские работы по проблемам медиапедагогики: «Изучение медиакомпетентности в процессе обучения будущих учителей» (Vanaga 2007) и «Перспективы развития медиапедагогики в Латвии» (Kģūmiņa 2007). Авторы этих работ продолжают свою исследовательскую деятельность в этом направлении, например, в проекте «Развитие медиапедагогики в информационном обществе: латвийский контекст» (LU Fundamentālie un lietīšķie projekti 2009). Системные результаты этой работы отражены в первой латвийской научной монографии в области медиапедагогики (Rubene, Kģūmiņa, Vanaga 2008), в которой авторы настаивают на необходимости ввести новую подотрасль в педагогическую науку Латвии. О том, что «пришел последний срок для развития медиапедагогики в Латвии», и стране остро необходима новая подотрасль педагогики – медиапедагогика, предметом которой будут не разные медиа, а разные формы общения, предупреждал еще в 2003 году А. Ласманис (Ласманис 2003). На сегодняшний момент научная отрасль «педагогика» в Латвии имеет 6 подотраслей: общая педагогика, социальная педагогика, дошкольная педагогика, школьная педагогика, педагогика высшей школы, педагогика взрослых, отраслевая педагогика (Latvijas zinātnes nozaru saraksts 2009).

В целом новые медиа в системе образования Латвии характеризуются повышением интенсивности их использования на каждой последующей ступени образования. SWOT-анализ использования новых медиа в системе образования Латвии в целом представлен в 1-й таблице.

Таблица 1

**SWOT-анализ использования новых медиа в
системе образования Латвии в целом**

Сильные стороны	Слабые стороны
<ol style="list-style-type: none"> 1. Активное использование новых медиа для реализации учебного процесса. 2. Достижение с помощью новых медиа-технологий информационной открытости и доступности учреждений системы образования. 3. Сильный научно-исследовательский потенциал науки Латвии в области медиапедагогике. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Неразвитость медиадидактики в педагогике Латвии. 2. Низкий уровень медиакомпетентности большинства педагогов. 3. Отсутствие критической массы значимых научных исследований в области медиапедагогике.
Возможности	Угрозы
<ol style="list-style-type: none"> 1. Продвижение и популяризация прогрессивных практик использования новых медиа, которые уже существуют в некоторых учебных заведениях Латвии. 2. Использование новых медиа для обучения многоязычному общению в социуме. 3. Использование новых медиа для активизации социального форума агентов системы образования. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низкий уровень коммуникативной культуры и навыков работы с новыми медиа в Латвии в целом. 2. Тяжелый финансово-экономический кризис в стране. 3. Социальная среда в Латвии пока чаще отвергает новые медиа как инструмент развития личности и социального диалога.

Источник: составлена авторами.

Вышеприведенный SWOT-анализ использования новых медиа в системе образования Латвии еще раз подтверждает результаты опроса четырех экспертов в сфере педагогики Латвии, проведенного в 2007 году авторами монографии «Введение в медиапедагогике» (Rubene, Krūmiņa, Vanaga 2007). В контексте данного исследования наиболее важными можно считать следующие позиции экспертов:

- в XXI веке медиакомпетентность по значимости сравнима с умением читать и писать;
- общий уровень медиакомпетентности педагогов Латвии оценен как низкий;
- среди основных барьеров развития медиапедагогике в Латвии названы такие, как недостаток ресурсов (финансовых, кадровых, организационных) и излишняя политизация педагогики;
- медиаобучение в Латвии должно реализовываться на всех ступенях образования, начиная с дошкольных учреждений, и продолжаться всю жизнь в образовании взрослых.

3. Дискуссия: Перспективы развития новых медиа в образовании Латвии

Социологи и экономисты Института социальных исследований Факультета социальных наук Даугавпилсского университета на протяжении последних 10 лет занимались систематическим изучением восприятия населением Даугавпилса, особенно молодежи, тех факторов, которые помогают добиться жизненного успеха в современных условиях. Особый интерес в контексте данного исследования представляет восприятие такого фактора успеха как «знание техники, навыки работы с компьютером» в оценках молодежи 15–29 лет и родителей 15–19-летней молодежи.

Таблица 2

Рейтинг факторов достижения жизненного успеха, Даугавпилсский район (Латвия), 1999–2008 гг., молодежь от 15 до 29 лет и родители группы 15–19 лет

Факторы успеха	1999	2002		2008	
	Молодежь n=402	Родители n=120	Молодежь n=359	Родители n=110	Молодежь n=326
Способность срабатываться с людьми	2	5	5	2	1
Хорошее образование	4	2	1	3	2
Знание техники, навыки работы с компьютером	1	1	2	1	3
Упорный труд	5	3	3	5	4
Наличие связей	3	4	4	6	5
Готовность брать на себя ответственность за результаты работы	7	7	7	4	6
Физическая сила, выносливость	11	8–9	9	8	7–8
Доступ к капиталу	6	6	6	9	7–8
Готовность делать многое по-новому	8	8–9	10	7	9
Готовность рисковать	9	10	8	11–12	10
Происхождение, статус семьи	–	12	12	10	11–12
Знание западной практики ведения бизнеса	10	11	11	11–12	11–12

Источник: Ostrovska, Voronenko 2004; расчеты авторов с применением метода средних величин в программе SPSS (*Jaunatne ceļā no izglītības uz darba tirgu*).

Как видно из данных 2-й таблицы, интересующий нас фактор навыков работы с компьютером стабильно занимает лидирующие места (как в оценках самой молодежи, так и в оценках родителей) среди факторов, определяющих жизненный успех человека в современном обществе.

В контексте развития информационного общества обеспечение объективной свободы, социально-культурной и политической автономии личности практи-

чески невозможно без целенаправленной подготовки подрастающего поколения к жизни в современном медийном обществе. Информационная культура и медиакомпетентность — необходимые условия, гарантирующие практическую реализацию основных демократических свобод личности, потенциально защищающие человека от разного рода манипуляций со стороны новых медиа. При этом новые медиа необходимо рассматривать как важный фактор социализации подрастающего поколения.

Британский ученый Л. Мастерман выделяет три исторические парадигмы в развитии медиапедагогике в Великобритании (Masterman 1998):

- 1) в 30-х годах XX века, когда бурно развивалось издательство газет и журналов, новые медиа начали воспринимать как болезнь культуры, и медиапедагогика развивалась как защитный механизм против этой болезни. Это был этап так называемой «инъекционной» или «защитной» парадигмы (*Inoculative, Protective Paradigm*), основанной на предвзятом или откровенно негативном отношении к новым медиа;
- 2) затем, на рубеже 50–60-х годов прошлого века, Великобритания пережила этап смены парадигм медиаобразования. С одной стороны, под влиянием идей Ф. Ливиса о защите незрелых умов школьников от тлетворного влияния продукции масс-медиа (Leavis 1972) многие педагоги выражали серьезную озабоченность и негативное отношение к новым медиа, некоторые даже считали это началом конца западной цивилизации. Но, с другой стороны, были и более прогрессивные педагоги, которые призывали «не рубить с плеча», а подходить к решению вопроса избирательно. Итогом этой острой полемики стала публикация сборника «Избирательный подход и популярная культура» под редакцией Д. Томпсона (Thompson 1964), в котором была сделана попытка выработать некие критерии ценностного отбора «достойной внимания» и «не представляющей интереса» медиапродукции. Эта парадигма медиапедагогике получила название парадигмы «популярного искусства» (*'Popular Arts' Paradigm*);
- 3) затем, в конце 70-х годов прошлого века, наметилось появление репрезентативной парадигмы (*Representational Paradigm*) медиапедагогике. Согласно этой парадигме, медиапедагогика должна давать знания о том, как новые медиа представляют реальность, какие технологии используются и какие идеологии скрываются за этими формами репрезентации. Современная парадигма медиапедагогике исходит из того, что «именно "пониманию" с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к новым медиа необходимо придать основное значение» (Мастерман 1993).

Латвия, как и любая другая страна, в которой развиты новые медиа, ощущает на себе не только их преимущества, но и негативные последствия. Но в Латвии, в отличие от многих других стран, до сих пор не развита отрасль педагогики, которая бы изучала роль новых медиа в развитии, воспитании и образовании личности, разрабатывала учебные программы, соответствующие эпохе новых медиа, основной целью которых было бы развитие медиакомпетентности у детей. Можно утверждать, что педагогика Латвии сейчас находится на этапе перехода от

«инъекционной» или «защитной» парадигмы к репрезентативной парадигме, когда часть педагогов настроена очень оптимистично по отношению к новым медиа, тогда как другие убеждены в том, что новые медиа представляют опасность для системы ценностей и восприятия мира у детей и молодежи. О том, что пока Латвия не совсем далеко отошла от первой, «защитной» парадигмы, свидетельствует большое количество исследований на тему киберзависимости (Nagle 2003; Koroļeva, Rungule, Sniķere, Trapencieris 2004; Kģūmiņa 2005). В то же время отсутствуют значимые научные исследования на такую популярную в европейской и американской науке тему как кибернасилие (*cyber-bullying*) среди детей и подростков (Smith, Cowie, Olafsson, Liefoghe 2002; Hinduja and Patchin 2006, 2008; Ybarra and Mitchell 2007, Pyzalski 2009; COST Action IS0801), поиск социальных методов противодействия которому сильно зависит от уровня медиакомпетентности как детей, так и родителей и педагогов (Boronenko 2009).

Результаты представленного в данной статье исследования, оцененные с позиций представителей непедагогической социальной науки Латвии, позволяют сделать главный вывод о том, что в эпоху, когда появилась новая форма существования человека – жизнь в киберпространстве (Rifkins 2004), назрела острая необходимость междисциплинарных социальных исследований в сфере новых медиа, которые пока проводились в отдельных отраслях науки Латвии – например, в области права (Ruķers 2000; Treiguts 2000; Ķinis 2007). Наряду с развитием медиапедагогики в Латвии необходимо развивать такие отрасли социальной науки как медиапсихология², медиасоциология, медиаэкономика, медиаправо и др. Междисциплинарные исследования в сфере новых медиа являются основой не только для развития медиапедагогики и медиаотраслей других социальных наук, но и для более полного и комплексного изучения новых медиа в образовании и в других сферах социальной жизни Латвии.

Примечания

¹ Один из способов стратификации по компетентности в сфере новых медиа предлагает литовский ученый Ромуальдас Повилайтис (Повилайтис 2009).

² Определение медиапсихологии дано российским ученым А. Федоровым в «Кратком словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности» (Федоров 2008).

Библиография

- Bolonkin, A. (1999) "The Twenty-First Century: The Advent of the Non-Biological Civilization and Immortality." *Kybernetes*, vol. 28, no. 3.
- Boronenko, V. (2007) "Izglītība, inovācijas un tehnoloģiju attīstība." Grām.: *Daugavpils kā attīstības ceļvedis*. Rīga: Zinātne. 51.–70. lpp.
- Boronenko, V. (2009) "Internet Using Intensity and Topicality of Users' Safety in Cyberspace in the Households of European Countries." In: S. Partycki, ed. *E-gospodarka, E-społeczeństwo w Europie Środkowej I Wschodniej*. Vol. 2. Lublin: wydawnictwo KUL. Pp. 327–330.

COST Action IS0801: "Cyberbullying: Coping with Negative and Enhancing Positive Uses of New Technologies, in Relationships in Educational Settings". <http://www.goldsmiths.ac.uk/is0801> (30. 06. 2009).

Eurostat: Individuals' Level of Internet Skills. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc470&plugin=1> (14. 03. 2009).

Hinduja, S. and J. Patchin (2006) "Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying." *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4 (2): 148–169.

Hinduja, S. and J. Patchin (2008) "Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization." *Deviant Behavior*, 29 (2): 129–156.

International Telecommunication Union (ITU). Corrigendum to: Measuring the Information Society – the ICT Development Index, 2009 Edition. <http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/idi/2009/material/Cover-note-IDI-E.pdf> (23. 06. 2009).

Jaumatne ceļā no izglītības uz darba tirgu [Молодежь на пути от образования к рынку труда]. База социологических данных: n=326 (молодежь) + 110 (родители) респондентов Даугавпилсского района; исследовательская программа 2008 года Института социальных исследований Факультета социальных наук Даугавпилсского университета, ул. Парадес, 1–422, Даугавпилс, LV-5401, Латвия, vera.boronenko@du.lv.

Koroļeva, I., Rungule, R., Sniķere, S., Trapencieris, M. (2004) *Jauno tehnoloģiju atkarības izplatība jauniešu vidū Rīgā*. Rīga.

Krūmiņa, A. (2005) *Datoratkarības profilakses iespējas skolā: Bakalaura darbs*. Rīga: LU PPF.

Krūmiņa, A. (2007) *Mediju pedagoģijas attīstības perspektīvas Latvijā: Maģistra darbs*. Rīga: LU PPF.

Ķinis, U. (2007) *Kibernozieģumi*. Rīga: Turība.

Latvijas Ministru Kabinets (2007) Izglītības sistēmas informatizācijas programmas "Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas izglītības kvalitātei" īstenošanas rīcības plāns 2007.–2009. gadam. http://www.eps.gov.lv/files/docs/IKTIK_ricibas_plans_2007-2009.doc (19. 06. 2009).

Latvijas Statistika (2009^a) IKP faktiskajās un salīdzināmajās cenās. <http://www.csb.gov.lv/csp/content/?lng=2146> (25. 06. 2009).

Latvijas Statistika (2009^b) Galvenie indikatori. <http://www.csb.gov.lv/csp/content/?cat=803> (09. 06. 2009).

Latvijas zinātnes nozaru saraksts. http://www.lzp.lv/latv/zin_noz_sar.htm (29. 06. 2009).

Leavis, F. (1972) *Nor Shall My Sword: Discourses on Pluralism, Compassion and Social Hope*. London: Chatto and Windus.

Lievrouw, L. and C. Livingstone (2002) *The Handbook of New Media*. Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, Ltd.

LU Fundamentālie un lietišķie projekti (granti). <http://www.lu.lv/petnieciba/zp-projekti/petijumu-projekti.html> (30. 06. 2009).

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Pedagoģijas institūts. Aizstāvētie promocijas darbi. http://www.pzi.lu.lv/index.php?id=pzipetnieciba_inc1 (23. 06. 2009).

Masterman, L. (1998) "The Media Education Revolution." In: *Teaching the Media: International Perspectives*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 7–13.

Measuring the Information Society: The ICT Development Index 2009. Geneva: International Telecommunication Union. http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/idi/2009/material/IDI2009_w5.pdf (23. 06. 2009).

- Menshikov, V. (2006) "Approaches to Investigation of the Quality of Life: The Case of Daugavpils." *Social Sciences Bulletin*, no. 2 (4).
- Meņšikovs, V. (2007) "Izglītības paradigmas un sociālais dialogs." Grām.: *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga: Zinātne. 35.–51. lpp.
- Nagle, G. (2003) "Timekļa narkotikas." *Diena*, 15. marts.
- Ostrovskā, I., Boroņenko, V. (2004) *Jaunatne ceļā no izglītības uz darba tirgu*. Daugavpils: Saule.
- Pyzalski, J. (2009) "Lodz Electronic Aggression Prevalence Questionnaire – A Tool For Measuring Cyberbullying." <http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P191.pdf> (25. 06. 2009).
- Rifkins, Dž. (2004) *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
- Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2008) *Ievads mediju pedagogijā*. Rīga: RaKa.
- Ruķers, M. (2000) "Par personas datiem, to aizsardzību un tiesiskumu." *Latvijas Vestnesis*, 31., 32. nr.
- Smith, L. (2009) "Robot Scientist Adam' Solves Genetic Problems." <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/science/article6024880.ece> (23. 06. 2009).
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., Liefoghe, A. (2002) "Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison." *Child Development*, 73: 1119–1133.
- Strazdiņa, S. (2004) "Datorstundas jau bērnodārzā." <http://www.apollo.lv/portal/news/85/articles/14480/0> (29. 06. 2009).
- Thompson, D. (1964) *Discrimination and Popular Culture*. London: Pelican.
- Treiguts, E. (2000) *Datu drošība un datortikli*. Rīga: Turība.
- Tyner, K. (1998) *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Užulis, M. (2008) "Dibināt bērnodārzu ir neprāts?" *Komersanta Vēstnesis*, 33. nr.
- Vanaga, I. (2007) *Topošo skolotāju mediju kompetences izpēti studiju procesā: Maģistra darbs*. Rīga: LU PPF.
- World Speedtest.net Results (2009) <http://www.speedtest.net/global.php> (24. 06. 2009).
- Ybarra, M. and K. Mitchell (2007) "Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health." *Adolescent Health*, 41 (2): 89–95.
- Кабинет Министров Латвии (2006^a) Основные положения развития информационного общества на 2006–2013 годы. www.eps.gov.lv/files/eng/IUMEPLS_190706_ISAP_RU.doc (09. 03. 2009).
- Кабинет Министров Латвии (2006^b) Программа информатизации системы образования на 2007–2013 годы "Информационные и коммуникационные технологии для качества образования." http://www.eps.gov.lv/files/eng/IUMEPLProg_280906_IKTIK_10240_RU.doc (19. 06. 2009).
- Ласманис А. (2003) "О необходимости создания медийной педагогики (медипедагогики) в Латвии." В кн.: *Proceedings of the Conference of ATEE (Association for Teacher Education in Europe) "Changing Education in a Changing Society"*. Part 1. Rīga. Pp. 320–331.
- Макаревич В. (2009) "Особенности коммуникативной субкультуры пользователей латвийского интернета." В кн.: S. Partycki, ed. *E-gospodarka, E-społeczeństwo w Europie Środkowej I Wschodniej*. Vol. 2. Lublin: wydawnictwo KUL. S. 149–153.

Мастерман Л. (1993) “Обучение языку средств массовой информации.” *Специалист*, № 4: 22–23.

Меньшиков В. (2009) “Жизненные стратегии и факторы успеха в е-обществе.” В кн.: S. Partycki, ed. *E-gospodarka, E-społeczeństwo w Europie Środkowej I Wschodniej*. Vol. 1. Lublin: wydawnictwo KUL. S. 97–101.

Панова Л. (2004) “Применение информационных технологий в вузе в целях содействия интеграции студентов в мультилингвальную среду.” В кн.: *Studiju un mācību priekšmetu pāsniegšanas problēmas mūsdienu apstākļos*. http://www.tsi.lv/Research/Conference/Konference_2004/valodas.pdf (20. 06. 2009).

Повилайтис Р. (2009) “Универсализация потребительского поведения жителей города и села в сфере виртуальной культуры.” В кн.: S. Partycki, ed. *E-gospodarka, E-społeczeństwo w Europie Środkowej I Wschodniej*. Vol. 2. Lublin: wydawnictwo KUL. S. 35–39.

Федоров А. (2001) *Медиаобразование: История, теория и методика*. Ростов-на-Дону: ЦВВР.

Федоров А. (2008) *Краткий словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. <http://edu.of.ru/attach/17/25574.doc> (29. 06. 2009).

Федоров А., Новикова А., Челышева И., Каруна И. (2004) *Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России*. Таганрог: Познание.

Федоров А., Челышева И. (2002) *Медиаобразование в России: Краткая история развития*. Таганрог: Познание.

Статья получена 13. 07. 2009.

Summary

Vera Boronenko, Vladimirs Meņšikovs

Sociological and Pedagogical Aspects of Application of New Media in Education in Latvia within the Context of E-Society Development

In the given article, the authors have presented the results of the investigation into the problems and prospects of new media use in the system of education in Latvia at all its stages – from the pre-school education up to the higher one. The analysis of the situation is given in the context of e-society development in the world and in Latvia. The aim of the article is to show the place and position of Latvia and Latvian science and education system regarding the study of new media and its use as an instrument of rise in the quality of education and the competitiveness of its agents – students, pedagogues, and parents. The results of international researches, the programme documents of the Latvian government and the Ministry of Education and Science, scientific literature by European, Russian and Latvian authors on media pedagogy and media education, the results of the sociological investigations conducted by the Institute of Social Investigations at Daugavpils University have served as the information grounding for the present research. The research of new media use in the system of education is carried out in three directions – technological, socio-cultural, and pedagogical. The results of the research have showed that, during the last years in Latvia, there was a sharp leap in the introduction of new media into the institutions of the education system. The institutions of the education system are more provided with new media equipment; new media technologies are used actively for the implementation, coordination, and management of a study process. At the same time, this has had a poor effect on the development of media pedagogical didactics, and the level of media competence of the pedagogues still remains very low, and the standard educational programmes do not presuppose media competence training either at the stage of pre-school training or at primary school.

Kopsavilkums

Vera Boroņenko, Vladimirs Meņšikovs

Jauno mediju pielietojuma pedagoģiskie un socioloģiskie aspekti Latvijas izglītībā e-sabiedrības attīstības kontekstā

Raksta autori piedāvā jauno mediju izmantošanas problēmu un perspektīvu izpētes rezultātus Latvijas izglītības sistēmā visos tās posmos: sākot no pirmsskolas līdz augstākajai izglītībai. Situācijas analīze veikta, ņemot vērā e-sabiedrības attīstības tendences pasaulē un Latvijā. Raksta mērķis ir parādīt Latvijas izglītības un zinātnes sistēmas attieksmi pret jauno mediju izpēti, pielietojumu kā līdzekli, kurš paaugstina to aģentu – skolēnu, pedagogu, vecāku – konkurētspēju. Par pētījuma informatīvo bāzi tika izmantoti starptautisko pētījumu rezultāti, Latvijas valdības un Izglītības un zinātnes ministrijas programmdokumenti, Latvijas un ārzemju autoru zinātniskā literatūra mediapedagoģijas un mediaizglītības jomā, kā arī Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Sociālo pētījumu institūta socioloģisko pētījumu rezultāti. Jauno mediju izmantošanas izpēte tika veikta trīs virzienos – tehnoloģiskajā, sociokultūras un pedagoģiskajā. Pētījuma gaitā tika noskaidrots, ka Latvijā pēdējo gadu laikā jauno mediju ieviešanā izglītības sistēmas iestādēs ir noticis straujš izrāviens. Iestādēs ir stipri palielinājies nodrošinājums ar aparatūru, jaunās mediju tehnoloģijas aktīvi tiek izmantotas mācību procesa realizācijā, koordinācijā un vadībā. Tomēr tas maz ir ietekmējis mediapedagoģiskās didaktikas attīstību: pedagogu mediakompetences līmenis ir zems, bet izglītības standartprogrammās vispār nav paredzēta bērnu mediaizglītošana ne pirmsskolas, ne pamatskolas līmeņos.

TIESĪBU ZINĀTNE

Jurijs Mašošins, Erika Krutova

LATVIJAS IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS TIESISKĀ HARMONIZĀCIJA: VIRZIENI, METODES

Rakstā tiek aplūkoti un iztirzāti Latvijas izglītības sistēmas tiesiskās harmonizācijas jautājumi. Autori uzskata, ka ir radusies nepieciešamība virzīt Latvijas Republikas izglītības sistēmu tā, lai tā atbilstu Eiropas vispārpieņemtajām normām. Rakstā atspoguļoti Boloņas Deklarācijas prasību iestrādāšanas posmi Latvijas profesionālajā un augstākajā izglītībā, kā arī to nozīme Latvijas augstskolu absolventu konkurētspējas nodrošināšanā Eiropas un pasaules darba tirgū. Rakstā izanalizēta to normatīvi tiesisko aktu, kuri nosaka Latvijas izglītības sistēmas stāvokli un tālāko attīstību, satura atbilstība Boloņas procesa juridiskajām prasībām un garam.

Atslēgas vārdi: Boloņas process, izglītības sistēma, augstākā izglītība, speciālistu sagatavošana, augstskolu konkurētspēja.

Latvijas izglītības sistēmas integrācija Eiropas Savienības izglītības sistēmā

Galvenais izglītības sistēmas uzdevums – veicināt sabiedrības progresīvu attīstību, sagatavojot jauno paaudzi veiksmīgai ienākšanai sabiedrības sociālajā, ekonomiskajā un zinātniskajā dzīvē. Ideālajā variantā, ņemot vērā globalizācijas procesus, vispasaules augstākās izglītības sistēmas veidošanā ir nepieciešama konsekventa pieeja. No 1999. gada 19. jūnija, proti, kad daudzu Eiropas valstu izglītības ministri Boloņā pieņēma kopīgu deklarāciju, sākās virzība uz “kopīgo Eiropas izglītības telpu”. Boloņas process – tas ir starpvalstu, starpvaldību process, kura mērķis ir līdz 2010. gadam izveidot vienotu Eiropas augstākās izglītības telpu. Šī procesa pamatideja – Eiropas Savienības valstu izglītības sistēmu tuvināšana un harmonizēšana. Tostarp ir iezīmējies neizpērito problēmu loks, kurām ir īpaša nozīme noteikto uzdevumu risināšanā, un šo uzdevumu uzskaitījums ir sekojošs:

- augstākās izglītības saistība ar mainīgo brīvā darba tirgus konjunktūru (abiturientam jābūt kompetentam konkrētajā profesionālajā jomā);
- mācību programmu un kursu unifikācija un modernizācija;
- speciālistu sagatavošanas kvalitāte (apmācības līmenis nav adekvāts salīdzinājumā ar mūsdienu ražošanas līmeni);
- akadēmiskās un profesionālās augstākās izglītības savstarpējā saikne un noteikšana;
- mūsdienu tehnoloģiju un tehnisko līdzekļu izmantošana mācību procesā;
- sabiedrības tiesiskās kultūras attīstība;
- attiecība starp izglītības formām (pilna, nepilna laika apmācība, tālmācība un pēcmācība);
- augstākās izglītības masveidīguma nepieciešamā pakāpe.

Boloņas procesa sākumposmā tika uzskatīts, ka pietiekami būtu visās Eiropas valstīs ieviest divu posmu augstāko izglītību “bakalaurātūru – maģistrātūru”, līdz ar to pašplūsmā sakārtotos visus pārējos izglītības sistēmas komponentus. Taču tas nenotika, un Eiropas kopienā izglītības sfēra ir dalībvalstu juridiskajā kompetencē un tās individuāli lemj par to, kāds izglītības saturs būs paredzēts bakalaura un maģistra pakāpēm. Latvija no brīža, kad tika atjaunota tās neatkarība 1991. gadā, piedalās Eiropas integrācijas procesā, augstākās un profesionālās izglītības sistēmas unificēšanas procesā, līdz ar to valstī ir jāveic reforma, lai nodrošinātu vispārēju tiesiskās kultūras un izglītības kvalitātes paaugstināšanu.

Pašlaik pastāvošie būtiskie trūkumi izglītības sfēru regulējošo Latvijas normatīvi tiesisko aktu struktūrā un saturā negatīvi ietekmē Latvijas augstskolu konkurētspēju Eiropas un pasaules telpā, līdz ar to notiek mācību rezultātu pasliktināšanās, samazinās vidusskolu beidzēju interese par iespēju iegūt “mājas” augstāko izglītību, tiek ietekmēts studentu iekšējais aicinājums iegūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, kas savukārt ietekmē arī mācību rezultātu kopumā (Rončs 1999, 27. lpp.).

Izglītības sistēmas pilnveidošana Eiropas Savienībā un valstu mijiedarbība šajā nozarē kā vienā no svarīgākajām Eiropas un pasaules sadarbības sfērām veicina stabilas, mūsdienīgas un demokrātiskās Latvijas un Eiropas pilsoniskās sabiedrības rašanos un attīstību.

Boloņas procesa ietvaros veiktie zinātniskie pētījumi palīdz rast atbildes uz jautājumiem par Latvijas izglītības sistēmas sekmīguma jeb veiksmīguma pakāpi, par iespējamajiem un nepieciešamajiem virzieniem un paņēmieniem tās augšupejošai attīstībai. Globalizācijas process ietekmēja visas dzīves sfēras, tostarp skāra arī izglītības sfēru. Radušās iedzīvotāju iespējas plaši pārvietoties ļoti mainīja darba tirgu, jo, likvidējot Eiropas dalībvalstu savstarpējās robežas, tas ir atbrīvots no ierobežojumiem; šie ir faktori, kuri rada nepieciešamību Eiropas augstākās izglītības integrācijai, bez tam vienlaicīgi pieaug augstākās izglītības nepieciešamība un starptautiskā konkurētspēja. Mūsdienās darba devēju paaugstinātās prasības diktē paaugstinātu nepieciešamību un pieprasījumu pēc augstākās izglītības modernizācijas. Patiesi, “nepieciešamība – labākais skolotājs”.

Boloņas deklarācijā tiek uzsvērts – jebkuras civilizācijas dzīvotspēju un efektivitāti nosaka tas, cik liels ir tās kultūras sistēmas pievilksanas spēks attiecībā uz citām valstīm. Ir jāpanāk, lai Eiropas augstākās izglītības sistēma sasniegtu tādu pievilksanas spēka līmeni, kurš atbilstu, kā minēts Deklarācijā, “ekstraordinārajām” Eiropas kultūras un zinātnes tradīcijām. Ir pienācis laiks, kad nav tādas valsts, kura viena pati būtu konkurētspējīga pasaules darba tirgū. Šī izesla dēļ Eiropas valstis ievieš daudzveidību (paplašina un padziļina) savstarpējās sadarbības sfērās un virzienos. Izglītības sistēmā sākušies integrācijas procesi atbilst Eiropas Savienības kopējiem prioritārajiem mērķiem, tā kā tikai šāds attīstības modelis, kad tiek radīti augsti izglītoti un kulturāli sabiedrības locekļi, var nodrošināt atsevišķu valstu un arī visas Eiropas (arī pasaules) sabiedrības uzplaukumu kopumā. Malā nestāv arī Latvijas Austrumu kaimiņi. Pašreiz paralēli Boloņas procesam, kurā aktīvi integrējas arī Krievija, notiek savdabīga integrācija “Šanhajas sešinieka” (Šanhajas sadarbības organizācija – ŠSO) valstu vienotā izglītības telpā. Universitāti kā savdabīgu štābu, kas apvieno ŠSO valstis, tiek plānots izveidot uz Maskavas Valsts humanitārās universitātes bāzes. Taču, izmantojot infor-

mācības tīklu, šīs izglītojošās programmas tiks realizētas arī daudzās citās Krievijas augstskolās.

Sagatavojot normatīvos tiesību aktus izglītības sfērā, jāņem vērā:

- izglītības sistēmas integrāciju ietekmē dažādi iekšējie faktori, piemēram, nepieciešamība saskaņot mācību saturu, mācību plānu unificēšana, optimālu apmācības metožu un formu izvēle, kompetenču noteikšana;
- Eiropas Savienības tiesību sistēmas principi, kuri nosaka kopienas izglītības sistēmas regulējošo normu juridisko spēku attieksmē pret dalībvalstu tiesībām, taču izglītības sfērā tomēr nedarbojas tādi principi kā pārākuma princips; Eiropas Savienības tiesību normu tiešās darbības princips un subsidiaritātes princips.

Tāpat Eiropas izglītības sistēmas integrācijas īpatnība ir tāda, ka procesi, kuri virzīti, lai radītu vienotu Eiropas augstākās izglītības telpu, netiek identificēti ar ārējām Eiropas Savienības robežām, taču pārējās valstis var labprātīgi iesaistīties tajos ar nosacījumu, ka tās ir “*Socrates*”, “*Leonardo da Vinci*” un “*Tempus-Card*” programmu dalībnieces. Par piemēru var ņemt Marijskas valsts universitātē (Krievija) notikušo piekto semināru, kas risinājās starptautiskā projekta “Paplašināšana un potenciāla attīstība ilgstošai mežsaimniekošanai Pievolgā (Starptautiskās sadarbības trenings)” ietvaros, kuru atbalstīja Eiropas Komisijas izglītības un kultūras programma TEMPUS un amerikāņu programma “*Fulbrait*” (Смирнова 2008). Šajā projektā piedalījās tādas pazīstamas Eiropas augstākās izglītības iestādes kā Aristoteļa Universitāte (Grieķija), Dabas Resursu un zemes praktisko zinātņu universitāte (Austrija), Padovas Lauksaimniecības un mežsaimniecības aizsardzības universitāte (Itālija), kā arī holdinga kompānija “*WoodScape Consult*” (Dānija).

Tomēr novēroti arī pretēji procesi, piemēram, no Baltkrievijas tika izraidīta Eiropas Valsts universitāte (EVU), kura ir Boloņas izglītības sistēmas dalībniece, jo, kā paziņoja EVU rektors A. Mihailovs, tā tika uztverta kā universitāte, kura veicina integrēšanos Eiropā: “*Tika paziņots, ka universitāte, kura veicina šo integrāciju, nav vajadzīga.*” Pēc viņa teiktā, Baltkrievijā nepieciešama izglītības sistēmas reforma. Piemēram, Baltkrievijā humanitāro un sociālo disciplīnu sfērā programmas “*ir tik ļoti ideoloģizētas, ka ar tām valstij nav nākotnes*”. Bez tam, pretrunā ar Eiropas standartiem, ir pāreja uz 11 klašu mācību laiku skolā. EVU rektors paziņoja arī to, ka neraugoties uz Eiroparlamenta slēdzienu, no valdības puses pagaidām nav izteikts uzaicinājums universitātei atgriezties. Pēc tam, kad 2004. gadā Minskā tika slēgta EVU, tā savu darbību atjaunoja Viļņā kā oficiāli reģistrēta Lietuvas universitāte, kuras diplomu tiek atzīti Eiropas Savienībā. Ik gadu EVU izglītību iegūst 1,5 tūkstoši cilvēku, aptuveni puse no viņiem izglītību iegūst ar interneta starpniecību, neklātienēs un tālmācības programmu ietvaros (Янушевская 2008).

Secinājums par integrācijas procesa atklātību izriet no pieņemto starptautisko normatīvu tiesisko dokumentu analīzes. Starp citu, jau 1953. gada 11. decembrī Parīzē Eiropas Padomes dalībvalstīm parakstīšanai tika atvērta Eiropas konvencija par diplomu savstarpēju atzīšanu, tādējādi abiturientiem tika dota iespēja iestāties Eiropas valstu augstākās izglītības mācību iestādēs. Saskaņā ar šo konvenciju, puses savās universitātēs atzina citu pušu diplomus, kas ļāva iestāties augstākās izglītības mācību iestādēs tajos gadījumos, kad pieņemšana ir valsts pārziņā. Citiem vārdiem sakot,

Eiropas valstis sāka saskaņot un koordinēt savus centienus vienota Eiropas izglītības modeļa izveidē, lai tas:

- 1) nodrošinātu Eiropas iekšējo tirgu ar kvalificētiem darbiniekiem;
- 2) būtu konkurētspējīgs starp citiem izglītības modeļiem, pirmkārt, starp Amerikas un Āzijas izglītības modeļiem.

1964. gada 3. jūnijā Strasbūrā Eiropas Padomes dalībvalstīm, kuras bija arī iepriekš minētās Konvencijas dalībnieces, parakstīšanai tika atvērts Konvencijas protokols. Tas paplašināja Konvencijā minētās tiesības tām personām, kuras ieguva vispārizglītojošo mācību iestāžu diplomus:

- personas ieguva iespēju stāties augstākās izglītības mācību iestādēs, kas atradās ārpus to valstu teritorijām, kurās tika iegūts diploms;
- valsts, kuras augstākās izglītības mācību iestādē stājās abiturienti, savukārt, oficiāli atzina abiturientu diplomus un uzskatīja tos par līdzvērtīgiem šīs valsts diplomiem.

Nākamais dokuments bija Eiropas konvencija par augstskolas mācību periodu līdzvērtību, kas parakstīšanai Eiropas Padomes dalībvalstīm tika atvērts Parīzē 1956. gada 15. decembrī. Konvencija paredz, ka studiju periodi, kurus students ir veicis svešvalodās citas valsts universitātē, tiktu atzīti studenta pamatuniversitātē.

1969. gada 12. decembrī Parīzē Eiropas Padomes dalībvalstīm un citām valstīm, tostarp Eiropas Kultūras konvencijas dalībvalstīm, parakstīšanai tika atvērta Eiropas konvencija par augstskolu studiju periodu vispārējo līdzvērtību. Šīs konvencijas mērķis ir dot studentiem iespēju savu studiju laikā mainīt universitātes. Šādi tiek veidots juridiskais pamats tam, lai studenta pirmā universitāte varētu atzīt tos mācību periodus, kurus viņš pavadījis ārzemēs, neskatoties uz to, vai ir ticis izdots šos studiju periodus apliecinošs dokuments. Šādai atzīšanai nepieciešams, lai abas attiecīgās universitātes iepriekš būtu noslēgušas vienošanos.

1997. gada 11. aprīlī Lisabonā Eiropas Padomes dalībvalstīm, UNESCO Eiropas reģiona dalībvalstīm un jebkurai citai valstij, kura ir parakstījusi Eiropas Padomes kultūras konvenciju un/vai UNESCO konvenciju par studiju, diplomu un grādu, kas attiecas uz augstāko izglītību, atzīšanu Eiropas reģiona valstīs, kuras bija uzaicinātas uz Diplomātisko konferenci un kam bija uzticēta tās pieņemšana, parakstīšanai tika atvērta Konvencija par augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanu Eiropas reģionā. Tās sagatavošanas gaitā eksperti salīdzināja kvalifikācijas, kuras piešķir dažādās Eiropas valstīs un secināja, ka to vidū pastāv būtiskas atšķirības. Ar mērķi, lai nodrošinātu kvalifikāciju salīdzināšanu, tika pieņemts lēmums katrā dalībvalstī izveidot kvalifikācijas struktūras Konvenciju, saskaņā ar kuru visas kvalifikācijas tiktu sadalītas pa līmeņiem. Saņemtie rādītāji koncentrējas vienā kopīgā ES kvalifikācijas struktūrā. Tas ļauj:

- veikt sasniegto mācību rezultātu salīdzināšanu;
- noteikt, kādām kompetencēm (zināšanām, prasmēm un iemaņām) jābūt tiem, kuri iegūst to vai citu kvalifikāciju.

Nepieciešamība pēc minētajām izmaiņām nobrieda, jo, nenoskaidrojot iegūstamās kvalifikācijas, Eiropas Savienībai ir grūti realizēt savu ekonomisko potenciālu – pēc iespējas vairāk iesaistīt esošo augsti kvalificēto darbaspēku, jo šis potenciāls ir sadrum-

stalots tāpēc, ka katrā valstī amatiem un kvalifikācijām ir piešķirti atšķirīgi nosaukumi, līmeņi un veidi. Pašlaik Eiropā tiek veikta mērķtiecīga darbība, lai noteiktu un formulētu kompetences gan izglītības līmeņiem – bakalauriem un maģistriem kopumā, gan arī atsevišķām mācību programmām. Šajā darbā nepieciešams iesaistīt ne vien ministriju ierēdņus un izglītības departamentus, bet arī mācībspēkus, kuriem būtu jāpārdomā (jāpārskata) savi studiju kursi, ievērojot mācību rezultātus. Šo uzdevumu izpilde ļautu panākt to, ka diplomu par izglītību, kas iegūts vienā Eiropas valstī, atzītu un tā saturs būtu skaidrs citā Eiropas valstī. No tā ir atkarīgs arī dialoga rezultāts ar darba devēju – tas kļūst detalizētāks un produktīvāks, jo darba devējam rodas iespēja spriest par to, cik ļoti tā vai cita studiju programma atbilst šīs dienas un rītdienas prasībām saistībā tieši ar viņa darbības sfēru.

Dalībvalstis nākušas pie secinājuma, ka savstarpējai kvalifikāciju atzīšanai nepietiek vien ar to, ka būs līdzīgi un saprotami kvalifikāciju līmeņi. Nepieciešams, lai būtu savstarpējā uzticēšanās un izglītības sistēmu caurspīdība. Tādēļ, bez tā, ka tiks pilnveidotas sistēmu pakāpes, otrs svarīgs darba virziens ir sistēmas organizācija, informācijas apmaiņa un institūciju mijiedarbība, kuras nodrošina šo procesu. Konvenciju kopīgi izstrādāja Eiropas Padome un UNESCO. Tās mērķis ir harmonizēt izglītības juridiskos pamatus Eiropas līmenī un laika gaitā aizvietot sešas citas konvencijas, kuras agrāk tika pieņemtas Eiropas Padomē un UNESCO saistībā ar šiem jautājumiem. Konvencijas izvirzītais mērķis ir atvieglot vienā pusē piešķirtu kvalifikāciju atzīšanu citā pusē. Tā nosaka, ka pieprasījumu izskatīšana jāveic uz vienlīdzības pamatiem un sapratīgā laika intervālā. Nedrīkst atteikt kādas kvalifikācijas atzīšanu, ja vien tā nav būtiski atšķirīga no atzīstošās valsts sniegtajām kvalifikācijām, un iepriekš minētās valsts mācību iestādes uzdevums ir to pierādīt. Puses paziņo vienam no Konvencijas deponitārijiem to kompetentās iestādes, kuras ir tiesīgas pieņemt šāda veida lēmumus saistībā ar atzīšanu. Konvencijas pielietošanu pārtrauga, veicina un atvieglo divas iestādes, proti, Konvencijas par augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanu Eiropas reģiona komiteja un Eiropas Nacionālo akadēmiskās atzīšanas un aprites informācijas centru tīkls (ENIC). Komiteja veicina Konvencijas pielietošanas uzlabošanu un pārtrauga tās ieviešanu. Šajā nolūkā ar pušu vairākuma atbalstu tā var pieņemt rekomendācijas, deklarācijas, protokolus un labas prakses modeļus, lai palīdzētu pušu kompetentajām iestādēm. Pirms lēmumu pieņemšanas Komiteja uzklausa ENIC tīkla viedokli. Kas attiecas uz ENIC tīklu, tas sniedz palīdzību kompetentajām nacionālajām iestādēm Konvencijas praktiskajā pielietošanā (*Eiropas Padomes līgumu kopsavilkumi* 1998, 62. lpp.).

Tātad jau pirms 55 gadiem (!) Eiropā ir uzsākts darbs pie tādiem jautājumiem kā diplomu līdzvērtība, augstskolu mācību periodu līdzvērtība, augstskolu studiju periodu vispārējā līdzvērtība utt. Mūsdienās aktuālie tiesību akti, kuri nosaka diplomu un kvalifikācijas savstarpējās atzīšanas nosacījumus, ir pamatoti ar Eiropas Kopienas Līguma 47. pantu. Tā pirmā daļa paredz Padomes tiesības izdot direktīvas, kas “nosaka diplomu, apliecību un citu oficiālu kvalifikācijas apliecinājuma dokumentu savstarpējo atzīšanu”. Tādējādi, izstrādājot tiesību normatīvos aktus, jāņem vērā gan minētie, gan tādi starptautiskie dokumenti, kā:

- 1988. gada 18. septembra Lielā universitāšu harta;
- 1997. gada 11. aprīļa Lisabonas konvencija;

- 1998. gada 25. maija Sorbonas deklarācija;
- 1999. gada 19. jūnija Boloņas deklarācija;
- 2001. gada 30. marta Salamankas konvencija.

Tas, ka Latvija aktīvi darbojas daudzās starptautiskās organizācijās, ir iesaistījusies iepriekš norādītajos integrācijas procesos, nozīmē tikai to, ka nedrīkst pētīt un uzlabot Latvijas izglītības sistēmu atrauti no Boloņas procesa, Lisabonas stratēģijas un citiem Eiropā notiekošajiem procesiem šajā sfērā. Tajā pašā laikā, Latvijas tiesību aktos ir jāparedz normas, kas piemērojamas tieši mūsu valsts teritorijā, saglabājot nacionālo kultūru, valodu un izglītības sistēmu daudzveidību, kā arī nodrošinot universitāšu autonomiju un tādu studentu sagatavošanu, kuri gatavi darboties starptautiskajā vidē.

Eiropas izglītības sistēmu integrācijas līdzekļi

Raksturojot integrācijas procesu izglītības jomā, jāatzīmē, ka izglītība un zinātne pārsvarā ir nacionālās kompetences jautājums, līdz ar to ir nepieciešama tieši valstu aktīva līdzdalība, saskaņojot Eiropas augstākās izglītības sistēmas un stiprinot augstākās izglītības konkurētspēju pasaulē. Kā tiešus darbības subjektus var minēt Izglītības ministrijas, augstskolu rektoros, akadēmisko personālu, ENIC-NARIC¹ nacionālās vienības, darba grupas, komisijas, studentu apvienības utt. Piemēram, 2008. gada 11. decembrī Ukrainas Privāto mācību iestāžu asociācija un Eiropas Universitāte Kijevā rīkoja II Starptautisko zinātniski-praktisko konferenci “Boloņas process studentu skatījumā”. Konferencē tika apspriesti šādi jautājumi: Ukrainas izglītības politika starptautisko integrācijas procesu kontekstā; augstākās izglītības starptautiskās sistēmas; Boloņas procesa pamatpieejas un ideju ieviešanas stāvoklis Ukrainā; mācību procesa kreditēšanas sistēmas organizēšana (Образование и наука в Украине 2008).

Pašlaik Eiropa ir vienīgais pasaules reģions, kuram ir sava kopīga augstākās izglītības politika. Nepieciešamību saskaņot Eiropas augstākās izglītības sistēmas noteica:

- Eiropas Savienības paplašināšanās un vienotā darba tirgus veidošanās: eksistējošā daudzveidība terminoloģijā un studiju struktūru nesavietojamība rada neizpratni darba devējos, līdz ar ko augstāko izglītību un specialitāti ieguvušie nevar pilnvērtīgi iesaistīties darba tirgū, kas, savukārt, ir nepieciešams progresīvai attīstībai;
- iezīmējusies tendence, ka studenti biežāk izvēlas saprotamas anglosakšu studiju sistēmas, un šis apstāklis veicina Eiropas augstākās izglītības ietekmes samazināšanos pasaulē, kas nav vēlams, jo tas ietekmē Eiropas konkurētspēju pasaulē kopumā. Līdz Otrajam Pasaules karam tendence bija pretēja, taču glābjot savas ģimenes un glābjušies paši, no Eiropas uz ASV aizceļoja daudzi izcili un talantīgi zinātnieki, kas Amerikai deva papildus spēcīgu impulsu augstākās izglītības un zinātnes attīstībai.

Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas fundamentālie principi ir noteikti 1988. gada Boloņas Lielajā universitāšu hartā. Savukārt, 1998. gada 25. maija Sorbonas deklarācija uzsvēra universitāšu centrālo lomu Eiropas kultūras attīstīšanā.

Tā izcēla Eiropas augstākās izglītības telpas izveidošanu kā galveno līdzekli pilsoņu mobilitātes nodrošināšanai to nodarbinātības un Kontinenta vispārējās attīstības labā (Boloņas deklarācija). Acīmredzami, ka mūsu laika pieprasījums ir pēc ātras zināšanu apmaiņas, lai spētu konkurēt globālā mērogā. Ne tikai ASV, bet arī Ķīna un Indija tiek uzskatītas par ES konkurentēm. Saskaņā ar jaunākajiem datiem, ES pētniecībā un attīstībā iegulda tikai 1,8% no sava budžeta, kas ir daudz mazāk nekā plānotie 3%. Tikai 50% ES pētnieku strādā uzņēmējdarbības nozarē, salīdzinot ar gandrīz 70% Japānā un 80% ASV (Apvienojot Eiropas gaišākos prātus 2008). Visi minētie apstākļi liecina par to, cik daudz ir vēl jāpaveic, lai sasniegto izvirzītus uzdevumus. Ikviena personīgais ieguldījums ir nepieciešams, veidojot kopējo augstākās izglītības telpu.

Analizējot izglītības sistēmu integrācijas ceļu, ir jāsecina, ka sākotnēji Eiropas Kopienas primārie tiesību akti īpašu uzmanību neveltēja izglītības sfērai, bija atsevišķas norādes uz Kopienas darbību šajā jomā kopējā tirgus veidošanās un funkcionēšanas nodrošināšanas kontekstā. Sākot ar septiņdesmitajiem gadiem Kopienas ietvaros tika uzsākti daži integrācijas pasākumi izglītības jomā, un, pirmkārt, tas attiecās uz profesionālās apmācības sfēru. Šodienas Līgums par Eiropas Savienības dibināšanu starp citām darbības jomām nosauc profesionālās apmācības un arī izglītības sfēru. Šiem jautājumiem veltīts XI sadaļas 3. nodaļas 149. un 150. pants "Izglītība, profesionālā apmācība un jaunatne". Saskaņā ar 149. panta otro daļu, ES politika izglītības sfērā paredz šādus mērķus:

- Eiropas aspektu attīstība izglītībā, daļēji mācot un izplatot dalībvalstu valodas;
- studentu un pasniedzēju mobilitātes atbalstīšana, tajā skaitā savstarpēji atzīstot diplomus un studiju termiņus;
- mācību iestāžu sadarbības atbalstīšana;
- informācijas un pieredzes apmaiņas attīstība saistībā ar dalībvalstu izglītības sistēmu kopējo problēmu risināšanu;
- jaunatnes un pasniedzēju apmaiņas atbalstīšana vispārējo zinātņu jomā;
- neklātienes (tālmācības) izglītības attīstības atbalstīšana.

Iepriekš minēto uzdevumu un kopīgā mērķa (Eiropas augstākās izglītības konkurētspējas paaugstināšana pasaulē) sasniegšanai ir jāvienojas par konkrētiem pasākumiem, attīstības metodēm un virzieniem. Šajā nolūkā 1999. gada 19. jūnijā 29 Eiropas valstu izglītības ministri parakstīja Boloņas deklarāciju, līdz ar ko tika uzsākts starpvaldību process, lai ap 2010. gadu izveidotu Eiropas augstākās izglītības telpu, kam nepieciešams atbalsts ES līmenī (Parlamenta un Padomes Lēmums 2006/1720/EK). Tas, ka pašlaik Boloņas deklarācija aptver 46 valstis, nozīmē vienīgi to, ka šis lēmums ir pieņemts veiksmīgi un savlaicīgi.

Īsumā raksturojot Boloņas procesa galvenos principus par Eiropas augstākās izglītības telpas izveidošanu, ir jāuzsver:

- Eiropas augstākās izglītības sistēma ir savstarpēji viegli izprotama un caurskatāma;
- izglītības sistēma organizēta divos galvenajos grādu līmeņos – bakalaura un maģistra līmenī, kā arī trešajā – doktora studiju līmenī;
- akadēmiskais personāls – kā studējošie, tā pasniedzēji un pētnieki – Eiropas telpas ietvaros var brīvi un aktīvi pārvietoties;

- maksimāli plaša dažādu mācību procesa organizācijas formu izmantošana:
 - kontakta (klātienēs, vakara),
 - distances (neklātienēs, e-apmācības),
 - kompleksā, kas apvieno sevī dažādu apmācības formu labākās īpašības, līdz ar to nodrošinot dalībnieku maksimālu aktivitāti un vislabākos rezultātus.

Minētie principi paredz, ka studiju programmas apguvušie, tajā skaitā arī pirmā grāda ieguvēji, ir ar atpazīstamu kvalifikāciju un nodarbināmi Eiropas darba tirgū, kā arī mūžizglītība vairs nav izolēta no augstākās izglītības: tie, kas izglītību iegūst mūžizglītības ceļā, izmanto iespējas apgūt atsevišķus sev nepieciešamus augstākās izglītības programmu moduļus. Boloņas process paredz ieviest Eiropas kredītpunktu pārnēsēšanas sistēmu (ECTS), pakāpeniski unificējot studiju darbu rezultātu laika uzskaites vienības (Jundzis 2007, 511. lpp.). Minētos augstākās izglītības sfēras uzdevumus ES apņemas risināt, izmantojot saskaņotas reformas, atbilstošas sistēmas un kopīgu rīcību, saglabājot un respektējot nacionālo dažādību. Boloņas deklarācijas mērķi sasniedzami ar nosacījumu, ka sadarbību atbalstīs valstu valdības, ka augstskolas aktīvi iesaistīsies un veiks nepieciešamās reformas.

Līdz ar Boloņas procesu notiek “Kopenhāgenas process” arodizglītībā un apmācībā, kurā piedalās 32 valstis. Tā mērķis ir līdz 2010. gadam arodizglītībā un apmācībā ieviest Eiropas kredītsistēmu, Eiropas kvalitātes nodrošināšanas tīklu un Eiropas kvalifikāciju regulējumu, lai profesionālās kvalifikācijas tiktu atzītas visā ES, lai arī kur tās būtu iegūtas.

Runājot par Latviju, jāizskata izglītības sistēmas kompetento iestāžu nozīme un jāveicina starpinstitucionālais dialogs, jo, kaut gan augstskolas ir autonomas iestādes, tomēr pastāv noteikta kvalitātes pārbaudes jeb akreditācijas kārtība, kā arī dalītas kompetences sfēras, finansējuma jautājumi utt., kas prasa rūpīgākas izstrādes. Vienlaicīgi ievērojot tos apstākļus, ka Boloņas process aicina dalībvalstis cieši sadarboties un pat nosaka, ka augstākās izglītības sistēmai jābalstās uz diviem cikliem, kur pirmajam jābūt vismaz trīs gadu garumā un pēc pirmā cikla kvalifikācijai jābūt tādai, lai varētu uzsākt profesionālu darbību, Boloņas process nav jāuzlūko kā aicinājums harmonizēt augstākās izglītības sistēmas.

No Latvijas pozīcijām raugoties, jāatzīmē, ka ir daudz paveikts Boloņas deklarācijas īstenošanā; piemēram, Latvijā:

- pastāv divu ciklu augstākās izglītības programmas;
- pastāv studiju kredītpunktu pārnēsēšanas sistēma;
- atsevišķās augstskolās jau ir izsniegti Eiropā atpazīstami diplomu pielikumi;
- darbojas diplomu akadēmiskās atzīšanas sistēma un programmu akreditācijas sistēma;
- likumā noteikta iespēja iegūt bakalaura grādu ne tikai akadēmiskajās programmās, bet arī profesionālajās programmās.

Līdz ar to Latvija Boloņas procesa ietvaros uz līdzvērtīgiem principiem var piedalīties Eiropas kopīgo uzdevumu risināšanā augstākajā izglītībā, ko sauc arī par Eiropas kopējās augstākās izglītības telpas veidošanu (Sakss 2008).

Latvijas izglītības sistēmas tiesiskā kultūra

Kopš Latvija ir ES dalībvalsts, ir radusies nepieciešamība aktīvāk līdzdarboties augstākās izglītības telpas veidošanas procesā. Kā tiek norādīts Ārlietu ministrijas informatīvajā ziņojumā, Latvijas galvenais uzdevums ir tādas izglītības sistēmas un zinātnes nozaru attīstība, kas atbilst uz zināšanām balstītas ekonomikas vajadzībām. Tādēļ Latvija atbalsta ES iniciatīvas, kas ļauj piesaistīt finanšu līdzekļus nacionālās zinātnes un izglītības sistēmu uzlabošanai. Latvijas interesēs ir panākt vienotas Eiropas augstākās izglītības un zinātnes telpas izveidošanu, lai stiprinātu ES iekšējo izglītības un zinātnes potenciālu un sekmētu tā konkurētspēju pasaules mērogā (Pabriks 2008, 2. lpp.). Savukārt, profesore Baiba Rivža atzīmēja Latvijai būtiskākos uzdevumus vienotās augstākās izglītības telpas izveidē:

- 1) augstskolu brīvība un atbildība;
- 2) universitāšu lomas nostiprināšana;
- 3) studiju programmu kvalitāte un efektivitāte;
- 4) konkurētspēja (Rivža 2003).

Tas ir pilnīgi pamatoti, tā kā mūsdienu izglītības funkcijas pastāvīgi piedzīvo kvalitātes izmaiņas, kuras rodas mainīgo tehnoloģisko procesu rezultātā, kas ir neatņemama mūsdienu realitātes sastāvdaļa. Izglītības rezultāts ir indivīda kompetenču kopums (Dzelme 2008, 5. lpp.).

Tādējādi izglītība, no vienas puses, ir sistematizētu zināšanu un iemaņu iegūšanas process, no otras – šī procesa rezultāts, kas pastāvīgi prasa intelektuālas un finansiālas investīcijas.

Norādīto uzdevumu risināšanā rodas nepieciešamība:

- papildināt, strukturēt un precizēt nacionālo likumdošanu izglītības sfērā;
- stiprināt universitāšu un citu augstskolu organizatorisko, metodoloģisko un zinātnisko nozīmi;
- organizēt un reāli veikt pasākumus akadēmiskās kvalitātes kritēriju izstrādāšanā un ieviešanā;
- aktīvi iestrādāt studiju procesā jaunas programmas un “tricientehnoloģijas” (Якунин 1998, с. 334; Крысько 2004, с. 301);
- izstrādāt saskaņotas koncepcijas sadarbībai ar jauniem starptautiskiem partneriem, t.sk. – no “trešajām” valstīm;
- stiprināt valstu valdību un augstskolu mācībspēka savstarpējo uzticību un atbalstu.

Tādējādi var secināt, ka Latvijai konkrētajā posmā īpaši nozīmīgi ir šādi izglītības attīstības virzieni:

- zinātnes un izglītības sistēmas tiešāka saskaņošana un vispārēja uzlabošana;
- konsekventa līdzdalība (organizatoriska, zinātniska, metodiska) vienotas Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanā;
- nacionālās izglītības sistēmas konkurētspējas nodrošināšana, t.sk. no valsts un biznesa struktūras puses. Darba devēji un valsts abpusēji gaida atbalstu augsti izglītotu, motivētu un uz attīstību mērķētu speciālistu sagatavošanā.

Izvērtējot zināšanas par Latvijā pēdējo desmit gadu laikā notikušajām pārmaiņām augstākās izglītības sistēmas iekšējā attīstībā, ir jāuzsver tādas tendences kā augstskolu skaita pieaugums, kā arī privāto personu dibināto augstskolu un koledžu izveidošana. Raksturojot minētos procesus, var konstatēt faktu, ka likumdevējs nav pietiekoši noregulējis vairākus jautājumus izglītības jomā, starp kuriem ir arī augstskolu savstarpējā sadarbība, kvalitātes noteikšanas kritēriji, kā arī starptautiskās diplomu un kvalifikāciju atzīšanas jautājumi.

Apļūkojot LR Izglītības likuma sniegto definīciju par izglītības tiesībām, rodas jautājums par tās atbilstību Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas kritērijiem. Latvijas Republikas Satversme deklarē, ka *“ikvienam ir tiesības uz izglītību. Valsts nodrošina iespēju bez maksas iegūt pamatizglītību un vidējo izglītību. Pamatizglītība ir obligāta”* (LR Satversme, 112. p.). Izglītības likumā norādīto personu loks, kuru tiesības iegūt izglītību Latvijā ir vairāk ierobežotas, proti, *“katram Latvijas Republikas pilsonim un personai, kurai ir tiesības uz Latvijas Republikas izdotu nepilsoņa pasi, personai, kurai ir izsniegta pastāvīgās uzturēšanās atļauja, kā arī Eiropas Savienības valstu pilsoņiem, kam izsniegta termiņuzturēšanās atļauja, un viņu bērniem ir vienlīdzīgas tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģiskās un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas”* (Izglītības likums, 3. p.). Minētie ierobežojumi ir pretrunā ar Latvijas izglītības starptautiskās konkurētspējas sasniegšanu.

Globalizācijai kā ekonomiskās, politiskās un kultūras vispasaules integrācijas procesam ir tādas iezīmes kā cilvēku, naudas un ražošanas resursu migrācija pa visu pasauli, kā arī likumdošanas, ekonomisko, tehnoloģisko procesu standartizācija un dažādu valstu kultūras tuvināšanās. Tāpēc, lai spētu konkurēt pasaules tirgū, augstākās izglītības sistēma ir pienācīgi un efektīvi jāpapildina ar starptautisko dimensiju, tostarp neierobežojot izglītības tiesības. Konkurētspēja, kā atzīmē J. Dzelme, ir spēja vinnēt sacīkstēs par pastāvošajiem pieprasījumiem, piedāvāt pašu labāko (pircēja skatījumā), vērtības izmantošana par vismazāko cenu (Dzelme 2008, 6. lpp.). Taču konkurence ir orientēta uz ikdienas prasību apmierināšanu, tāpēc augstākās izglītības uzdevums ir divējāds:

- pirmkārt, tai jābūt orientētai uz sabiedrības ikdienas prasību apmierināšanu un uz sasniegto mācību rezultātu izmantošanas iespēju, lai nodrošinātu pastāvošo darba tirgu; tādu “šīs dienas” izglītības sistēmas uzdevuma daļu labāk risina privātais sektors (komercskolas), kuram, salīdzinājumā ar valsts izglītības sistēmu, ir elastīgāks regulēšanas (un reaģēšanas) mehānisms;
- otrkārt, tai jābūt mērķētai uz ilgtermiņa perspektīvu (valsts kontrolētā konservatīvā daļa). Tā nodrošina augstskolu izglītības saikni ar zinātni, pastāvošās sabiedrības intelektuālo vērtību sistēmas saglabāšanu un jaunu vērtību radīšanu).

Privātais sektors ir svarīgs tur un tad, kad valsts struktūrām nav pieredzes un iespēju operatīvai izglītības pārvaldīšanai, kā tas bija Latvijā 20. gadsimta deviņdesmitajos gados uzreiz pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas.

Izglītības kvalitātes paaugstināšanas elementi

Globalizācijas, integrācijas procesos notiek saplūšana, apvienošanās, bet, runājot par izglītības sfēru ir jāuzsver universitāšu neatkarība un autonomija, kas ir garants augstākās izglītības un zinātnes sistēmu pielāgošanai mainīgajām tirgus vajadzībām, sabiedrības prasībām un kvalitātes paaugstināšanai konkurences ceļā. Tieši augstākās mācību iestādes ir vispiemērotākā vieta, kur var veiksmīgi organizēt kultūras dialogu un nodrošināt starpkultūras apmaiņu. Mācību un mobilitātes programmas, kuru pamatā ir starptautiskie sakari un personu apmaiņa, stiprina politisko, kultūras, ekonomikas un izglītības saiti starp ES un trešajām valstīm. Tādējādi, veidojot stingrākus nosacījumus, vai organizējot studiju plānus ar ierobežojošiem nosacījumiem, ir jāņem vērā vispasaules globalizācijas procesi, transnacionālās studiju iespējas, konkurētspējas nepieciešamība un progresa attīstība. Pieaugošās prasības saistībā ar augstākās izglītības līmeni izpaužas stingrā bakalauru un maģistratūras programmu akreditācijas sistēmā; tas notiek ar mērķi, lai reāli tiktu nodrošināta divpakāpju augstākā izglītība.

Latvijā augstskolas ir autonomas izglītības un zinātnes institūcijas ar pašpārvaldes tiesībām. Augstskolas autonomija izpaužas:

- tiesībās brīvi izvēlēties augstskolas dibinātāju izvirzīto un Augstskolu likumam atbilstošu uzdevumu īstenošanas veidus un formas;
- atbildībā par augstskolā iegūtās izglītības kvalitāti;
- atbildībā par mērķtiecīgu un racionālu finanšu un materiālo resursu izmantošanu;
- demokrātisma principu ievērošanā;
- augstskolu darbību reglamentējošu likumu un citu normatīvo aktu ievērošanā (Augstskolu likums, 4. p.).

Tādējādi likumdevējs paredz pašas augstskolas atbildību par iegūtās izglītības kvalitāti, nekonkretizējot pamatprincipus, pēc kuriem būtu jāvadās kvalitātes noteikšanā. Mūsdienu students teorētiski atrodas lielo iespēju priekšā, bet praktiski viņam ir jāizvēlas tas, ko piedāvā augstskolas, pretī nesaņemot kvalitātes garantijas un pilnvērtīgi nerealizējot mobilitātes iespējas. Vienotā Eiropā saimnieciskā dzīve pāriet uz jauniem organizācijas principiem, kur par svarīgāko resursu tiek izcelts “cilvēka kapitāls”, un šie apstākļi pieprasa modernizēt izglītības sistēmas. Saistībā ar “cilvēka kapitālu” ir svarīgi šādi momenti:

- zināšanas producē lieli cilvēku kolektīvi, kuriem ir nepieciešami gan savstarpējas organizēšanas līdzekļi, gan līdzekļi, kas virzītu tos uz iespējamo darba rezultātu;
- “visa pārējā” producēšana no cilvēkiem prasa jaunas kompetences, kas ir saistītas ar savas intelektuālās darbības izpratni, ar nepieciešamo zināšanu un citu intelektuālo līdzekļu izmantošanu savas darbības nodrošināšanai. Tas izskaidrojams ar mūsdienu dzīves sarežģītību, jo tā ir tāda, ka esošo ražošanas shēmu izmantošana, nemaz jau nepiemērot jauno tehnoloģiju ieviešanu, svarīgu patstāvīgu lēmumu pieņemšana iespējama vienīgi, pamatojoties uz augstākajai izglītībai atbilstošu kompetenci;
- mūsdienās indivīdam savas kompetences nemitīgi ir jāatjauno un jāpapildina, proti, sabiedrības dinamiskums ieguvis tādu raksturu, ka apgalvojums par to, ka kultūras normu dzīves cikls pārsniedz paaudzes dzīves ilgumu, vairs neatbilst patiesībai; tas pats attiecas arī uz profesionālās darbības normām;

- tradicionālais izglītības modelis netiek līdz strauji mainīgajai pasaulei, tas nespēj cilvēku nodrošināt ar zināšanām, prasmēm un iemaņām, kuras darbinieku padarītu par konkurētspējīgu brīvajā darba tirgū visa mūža garumā. Šis ir galvenais iemesls, kādēļ tiek aktualizēts jautājums par tā saukto pēcizglītību vai, citādi runājot, par mūža izglītību.

No teiktā izriet, ka “praktiskā” zinātne, kas kļuva par “pamatražošanas tehnoloģiju” un “tiešo ražošanas spēku”, un zinātne, ko piedāvā izglītības sistēmās, ir dažādas zinātnes. Un, jo spilgtāks sabiedrības dinamiskuma raksturs, jo ātrāk mainās kultūras normas un profesionālo kompetenču prasības – jo vairāk redzama izglītības “zinātniskā” satura atrautība no praktiskajām vajadzībām (Mapača 2002). Tas ir vēl viens no mūsdienu izglītības sistēmas svarīgākajiem jautājumiem, kurā steidzami jāveic izmaiņas. Jo tieši šī tendence ievērojami mazina interesi studēt, kas neizbēgami mazina sabiedrības tiesiskās kultūras līmeni. Izeja rodama, pārejot uz programmu sagatavošanu, kuras balstās uz kompetenci. Iepriekšējā pieeja tika balstīta uz to saturu, kas nesniedza skaidrību ne studentiem, ne darba devējiem par to, kas absolventam būtu jāzina un jāma, kādiem jābūt rezultātiem pēc atsevišķa priekšmeta kursa un visas studiju programmas apgūšanas. Latvijā pašlaik būtu nepieciešams pilnveidot 440 programmas 30 augstākās izglītības mācību iestādēs.

Līdz ar brīvā tirgus izveidošanu, izglītības jomā ir parādījusies tendence komercializēt mācību iestādes. Students tiek uzskatīts par pakalpojuma saņēmēju, nevis aktīvu darbības subjektu. Cīņā par studentiem augstskolas izmanto komerciālos līdzekļus, piemēram, reklāmu. Tas liecina par radušos nepieciešamību stingrāk veikt kvalitātes kontroli. Eiropas līmenī parādījusies ideja par kopējās akreditācijas iestādes dibināšanu, kas savukārt apliecina valstu savstarpējo neuzticēšanos un var radīt nevadzīgas birokrātiskas organizācijas, kuras no praktiskā viedokļa nebūs lietderīgas.

Latvijā spēkā esošajā Augstskolu likumā ir noteikts, ka augstskolas ir augstākās izglītības un zinātnes institūcijas, kuras īsteno akadēmiskās un profesionālās studiju programmas, kā arī nodarbojas ar zinātnei, pētniecību un māksliniecisko jaunradi. Taču kvalitāte ir jānosaka, atbilstoši augstskolas vai programmas izvirzīto mērķu kritērijiem. Viens no šiem būtiskajiem kritērijiem ir mācībspēku kvalifikācija. Piemēram, augstskolās vismaz divdesmit procentiem no akadēmiskajos amatos ievēlētajām personām jābūt doktora zinātniskajam grādam, akadēmijās – trīsdesmit procentiem (Augstskolu likums, 3. p.). Tātad, no Augstskolu likumā minētā izriet augstskolā izmantotais izglītības kvalitātes tiesiskais rādītājs, proti, akadēmiskā personāla zinātniskie grādi. Dažādos informācijas avotos ir sastopams arī tāds kritērijs kā pasniedzēju atalgojums. Taču tam galvenokārt ir jābūt izglītības iestādes mācību un zinātniskā darba kvalitātes sekām, nevis pamatam.

Vajadzētu atsevišķi uzsvērt to, ka pastāv “tīri” profesionālas augstskolas, kuras studentus gatavo konkrētām profesijām darba tirgū. Šādās mācību iestādēs ļoti svarīgi, lai pasniedzēji būtu savas nozares speciālisti ar ievērojamu praktisko pieredzi. Tāpēc vienotajā augstākajā izglītībā Eiropā eksistē divas apakšsistēmas:

- universitātes, kuru uzdevums ir sagatavot zinātniekus un zinātnes sfērā nodrošināt intelektuālo inovāciju;
- “augstskolas–neuniversitātes”; to uzdevums ir nodrošināt profesionālu izglītību (sagatavot tos, kas būs vadītāji darba vietās).

Acīmredzams, ka “augstskolām–neuniversitātēm” zinātniskie rādītāji, kurus nosaka Augstskolu likuma kritēriji, būs objektīvi zemāki. Sakarā ar to, kā norāda A. Rauhvargers, kritēriji jāaskaņo ar mērķiem (Rauhvargers 2008, 8. lpp.). Līdzīga mācību iestāžu un izglītības sistēmas dalīšana divos novirzienos sākās 20. gadsimta 70.–80. gados. Taču mūsdienu Eiropas telpā sastopama pakāpeniska norādīto augstākās izglītības apakšsistēmu (novirzienu) tuvināšanās.

Viens no būtiskākajiem izglītības iestādes darba kritērijiem ir veikto pētījumu daudzums un kvalitāte. Mīt augstskolā zinātnie vai nē, viegli noteikt pēc kvantitatīviem rādītājiem – piemēram, pēc pasniedzēju zinātnisko darbu citēšanas indeksa vai pēc zinātniski pētniecisko projektu finansējuma apjoma, kas katram darbiniekam ir normēts. Piemēram, Krievijā, saskaņā ar Ekonomikas Augstskolas rektora sniegtajām ziņām, vidēji uz katru augstskolas darbinieku paredzēti divi tūkstoši dolāru, Eiropā – trīsdesmit tūkstoši. Tādas augstskolas, kuras neveic nepieciešamo zinātnisko darbu apjomīgi un dziļi, nevar konkurēt ar citām mācību iestādēm starptautiskajā arēnā. Runa ir gan par “iekšējo” (pedagoģisko) zinātni, kura modernizē izglītības sistēmu (Новожилова 2004, c. 96; Mašošins 2006, 37. lpp.), gan arī par “ārējo”, kura skar augstskolās docētos studiju kursus. Cīņa par valsts un dažādu fondu grantiem kā svarīgiem finanšu līdzekļu avotiem jābūt katras augstskolas zinātniskās dzīves neatņemamai daļai. Šis uzdevums tiek risināts ar savas fakultātes, atsevišķas katedras un pētniecisko institūtu starpniecību, tiem piedaloties dažādu zinātnisko projektu konkursos. Šajā nolūkā minēto struktūru (izņemot pētnieciskos institūtus) noteikumos šis darba virziens jāfiksē otrajā vietā pēc studiju darba. Šāda zinātniskā virziena fiksēšana tiesiskajā normatīvajā dokumentā ir viens no tiesiskās kultūras rādītājiem.

Saskaņā ar LR Augstskolu likumu, Latvijā augstskolu dibinātāji nosaka augstskolai īstenojamus uzdevumus. Augstskolas to autonomijas ietvaros nodrošina studiju un pētniecības darba nedalāmību, iespēju iegūt zināšanas, akadēmisko izglītību un profesionālo prasmī, akadēmiskos grādus un profesionālo kvalifikāciju sabiedriskās dzīves, tautsaimniecības, kultūras, veselības aprūpes, valsts pārvaldes un citās profesionālās darbības jomās. Tās savā darbībā izkopj un attīsta zinātni un mākslu.

Augstskolas nodrošina studējošajiem iespējas nodarboties ar sportu un piedalīties dažādos kultūras un izglītojošajos pasākumos, zinātniskajās konferencēs, tostarp studentu, kā arī semināros, mācību un zinātnisko darbu konkursos, publicēties studentu materiālu – rakstu un referātu krājumos.

Augstskolas izstrādā studiju programmas, izraugās akadēmisko personālu, iekārto laboratorijas, darbnīcas, bibliotēkas un citas struktūras tā, lai studējošajiem dotu iespēju iegūt zināšanas, akadēmisko izglītību un profesionālo prasmī atbilstoši zinātnes attīstības līmenim un Latvijas kultūras tradīcijām, turklāt iespējami koncentrētā un didaktiski pilnvērtīgā veidā. Tās nodrošina tādas pārbaudījumu un eksāmenu prasības un tādu procedūru, lai piešķirtos grādus un nosaukumus, iegūtos diplomus un profesionālo kvalifikāciju, kā arī studiju programmu daļu apgūšanu savstarpēji atzītu Latvijas un ārvalstu augstskolās.

Augstskolas veicina tālākizglītojošas studijas un piedalās tālākizglītības pasākumos. Tās sadarbojas savā starpā, kā arī ar zinātniskās pētniecības iestādēm un citām izglītības iestādēm. Augstskolas sadarbojas ar citu valstu augstskolām, veicina šo sadarbību, kā arī studējošo un akadēmiskā personāla apmaiņu starp Latvijas un ārvalstu augst-

skolām. Augstskolas organizē savu darbu sabiedrības interesēs, kā arī informē sabiedrību par savu darbību, par studiju un zinātnisko pētījumu virzieniem un iespējām, veicinot studiju un pētniecības darba izvēli atbilstoši indivīda interesēm un spējām. Tās piedāvā sabiedrībai iegūtās zinātniskās, mākslinieciskās un profesionālās atziņas, metodes un pētījumu rezultātus. Augstskolas rūpējas par jauno zinātnieku sagatavošanu un nodrošina viņiem iespēju iekļauties pasaules akadēmiskajos procesos. Augstskolas tiesiskā veidā garantē akadēmiskā personāla un studējošo akadēmisko brīvību, nosakot to savu mācību iestāžu satversmēs.

Izvērtējot augstskolu uzdevumus, ir vērts atzīmēt plašas mācību iestāžu darbības robežas, organizējot iekšējo izglītības iestādes darbību, izvirzīto mērķu sasniegšanai. Ceļā uz Eiropas kopējo izglītības telpu ir vērts apsvērt iespējas vienoties par iekšējiem valsts kritērijiem, izsniedzot diplomus ar līdzvērtīgu kvalifikāciju. Tāpat atvērts paliek jautājums par akadēmiskās brīvības realizēšanu. Teorētiski, realizējot akadēmisko brīvību, studenti var izvēlēties augstskolu, fakultāti, nodaļu, bet paliek jautājums par to, kā praktiski tiek risināti jautājumi, mainot studiju programmas studiju laikā. Te liela nozīme ir augstskolu savstarpējās sadarbības attīstībai, nediskriminējot studējošos un saglabājot veselīgu konkurenci.

Studējošo tiesiskās kultūras izkopšanai un izglītības līmeņa paaugstināšanai, ir vērts plašāk praktizēt savstarpējas apmaiņas programmas, pat Latvijas teritorijā. Jauno zinātnieku centieniem, uzsākot pētniecisko darbu, nepieciešams visu veidu atbalsts: organizatorisks, metodoloģisks un metodisks, t.sk. piedāvājot zinātnisko darbu tēmas, izveidojot studējošo pulciņus, iekļaujot studentus, maģistrantus un doktorantus zinātnisko projektu īstenošanā un organizējot dažādus konkursus. Augstskolās jāizkopj nacionālās tradīcijas, tādējādi realizējot ES kopēji noteiktās prioritātes; vienlaicīgi arī jānodrošina studiju iespējas citu valstu studentiem Latvijā.

Pašlaik spēkā esošā Augstskolu likuma tiesību normas paredz ārvalstīs apgūtās augstākās izglītības daļas atzišanu, nosakot, ka to veic tā augstskola, kur studējošais turpina savu izglītību. Pie tam augstskola nosaka: kurai studiju programmai atbilst ārvalstīs apgūtā augstākās izglītības daļa; kādā veidā studējošais var turpināt studijas attiecīgajā studiju programmā; ja nepieciešams, kādas papildu prasības ir jāizpilda, lai varētu turpināt studijas attiecīgajā studiju programmā Latvijā. Šī norma neparedz izsmeļošu izskaidrojumu un tāpēc ir vērojama augstskolas plaša autonomija, lemјot aplūkoto jautājumu, kas savukārt atsevišķos gadījumos var radīt šķēršļus studējošiem turpināt citā valstī uzsāktās studijas.

Ārvalstīs iegūto akadēmisko grādu un izglītības dokumentu akadēmisko atzišanu Latvijā veic Akadēmiskais informācijas centrs. Persona iesniedz dokumentu ekspertīzei, kuras rezultātā tiek noteikts: kādam Latvijā piešķirtajam akadēmiskajam grādam vai diplomam to var pielīdzināt, un vai tas atbilst Latvijā piešķiramām augstākās izglītības specializācijām; nepieciešamības gadījumā var noteikt, kādi papildus nosacījumi jāizpilda, lai to varētu pielīdzināt Latvijā piešķiramajiem akadēmiskajiem grādiem vai diplomiem. Ekspertīzes rezultātā dokumenta īpašniekam tiek izsniegta izziņa par to, kādam Latvijā piešķiramajam akadēmiskajam grādam vai diplomam atbilst ārvalstīs iegūtais izglītības dokuments. Uz Akadēmiskās informācijas centra izziņas pamata attiecīgajā augstskolā, kur students vēlas turpināt studijas, pieņem lēmumu par ārvalstīs iegūtā akadēmiskā grāda vai izglītības dokumenta atzišanu studiju turpināšanai.

Latvija aktīvi līdzdarbojas ES izglītības sistēmas integrācijā, par ko liecina izstrādātais Augstākās izglītības likumprojekts (turpmāk – likumprojekts), kurā:

- atcelts augstākās izglītības programmu dalījums;
- paredzēta trīs ciklu sistēma;
- paredzēta Eiropas kredītpunktu sistēmas (ECTS) ieviešana;
- precizēti studiju maksas nosacījumi.

Likumprojekts paredz radīt pievilcīgāku jauno docētāju izaugsmi un veicināt jauno zinātnieku iekļaušanos akadēmiskajos procesos, vēl vairāk sekmēt studentu un pasniecēju mobilitāti. Likumprojekts tiek izstrādāts, lai realizētu ES noteiktos procesus, bet joprojām paliek neskarti būtiskākie jautājumi par studiju programmu licencēšanu, akreditācijas procesiem utt., kas ir tik pat svarīgi izglītības kvalitātes paaugstināšanai. Likumprojektā ir ietvertas ES idejas, kaut gan būtu lietderīgi atcerēties par savas kultūras un tradīciju ievērošanu. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas speciālisti pauž viedokli, ka likumprojekts veicinās Latvijas augstākās izglītības attīstību, zināšanu sabiedrības veidošanos, stiprinās Latvijas augstākās izglītības integrēšanos Eiropas augstākās izglītības sistēmā, stiprinās augstskolu autonomiju un atbildību par darba rezultātiem. Likumprojektā nostiprināta augstākās izglītības un darba devēju sadarbība. Likumprojektā ir pievērsta uzmanība augstākās izglītības un zinātnes saistei un augstākās izglītības institūciju sadarbībai. Likumprojektā paredzēta iespēja izveidot kopīgas programmas ar citu valstu augstskolām un piešķirt savstarpēji atzītus un saskaņotus grādus. Izstrādājot kopīgās programmas, dažādu valstu augstskolas iestrādā tajās pašu labāko, ko vien tās spēj piedāvāt. Tāpēc tās kļūst augstvērtīgas, taču vēl svarīgāks ir tas apstāklis, ka studenti un mācībspēki gūst pieredzi, kā rīkoties starptautiskajā un inovatīvajā vidē. Šajā sakarā kopīgie grādi ir viens no Boloņas procesa “lielajiem darbiem” vienotās izglītojošās telpas izveidē Eiropā. Kopīgo programmu izveide netika aizliegta arī pirms šī procesa uzsākšanas, taču pēc programmas pabeigšanas nebija iespējams piešķirt kopīgos grādus. Izstrādātā Augstākās izglītības likumprojekta noteikumi atbilst agrākajiem tiesiskajiem normatīvajiem aktiem:

- 1997. gada 11. aprīļa Eiropas Padomes Konvencijai par to kvalifikāciju atzīšanu Eiropas reģionā, kuras attiecas uz augstāko izglītību;
- Eiropas izglītības ministru kopējai deklarācijai, kas pieņemta Boloņā 1999. gada 19. jūnijā;
- vienotā diploma pielikuma formai, kas norādīta likumprojekta 49. pantā un izveidota saskaņā ar modeli (*European Diploma Supplement Model*; 1998/99), kuru izstrādāja Eiropas Komisija, Eiropas Padome un UNESCO/CEPES.

Veiktie pasākumi jāva B. Toporninam atzīmēt, ka pašlaik Eiropas Savienība pastāv kā sarežģīts komplekss, kura vienotība pieprasa vairāk sazarotu, pilnīgāku un detalizētāku tiesisko regulējumu; šajā sakarā var gaidīt, ka Eiropas tiesības arī turpmāk attīstīsies un pilnveidosies (Топорнин 2001, с. 456). Pasaules globalizācijas procesi ietekmē ikvienu dzīves sfēru, un šis apstāklis arī mūsu valstij nosaka nepieciešamību pieņemt jaunu Augstākās izglītības likumu ar mērķi modernizēt studijas, veidot augstākās izglītības programmu samērīgi un atbilstoši darba tirgus prasībām, pilnvērtīgi iekļauties vienotā Eiropas augstākās izglītības telpā un panākt Latvijas augstākās izglītības rezultātu kvalitāti un konkurētspēju, starptautisko atpazīstamību un iekšējās

sistēmas sakārtošanu. Augstāko izglītību un zinātņi nevar nodalīt vienu no otras, jo tās ir saistītas ar ražošanu un ekonomiku. Augstākā izglītība nepastarpināti šīs sfēras ietekmē, nodrošinot tās ar:

- atbilstoša līmeņa un veida kvalifikāciju (kompetenci) darbiniekiem, atbilstoši tirgus un ražošanas prasībām;
- informāciju par tehnisko līdzekļu izmantošanas iespējām, *know-how*, esošajiem un pieejamajiem resursiem;
- jaunām idejām, tehnoloģijām, attīstības virzieniem, perspektīvu redzējumu, aizsardzību no iespējamām kļūdām, tostarp globālām kļūdām, kuras ietekmētu visu ekosistēmu un nākamo paaudžu dzīvi.

Analizējot tiesību aktu normas un apkopojot pētītos datus par izglītības sistēmas tiesisko kultūru, var secināt, ka:

1. Pastāvošajā izglītības jomā terminoloģijas daudzveidība un studiju struktūru nesavietojamība rada neizpratni darba devējos, līdz ar to speciālisti, kuri ieguvuši augstāko izglītību, nevar pilnvērtīgi iesaistīties darba tirgū, kas savukārt ir nepieciešams progresīvai attīstībai; un studenti biežāk izvēlas saprotamas anglosakšu studiju sistēmas, kas veicina Eiropas augstākās izglītības ietekmes samazināšanos pasaulē.
2. Jāuzlabo augstskolu savstarpējā sadarbība, tādā veidā stiprinot nacionālo izglītības sistēmu, kas ir nepieciešams nosacījums kopējai valsts attīstībai, izstrādājot nacionālo politiku izglītības jomā, vispirms ņemot vērā nacionālās kultūras saglabāšanas kritērijus.
3. Zināšanas producē lieli cilvēku kolektīvi, kuriem ir nepieciešami gan savstarpējas organizēšanas līdzekļi, gan līdzekļi, kas sasaistītu viņus ar iespējamo darba rezultātu.
4. Lai nodrošinātu augstskolu pieejamību, jāveicina ciešāka sadarbība ar darba devējiem, jāatsāk pieprasīto profesiju plānošana, jāmodernizē izglītības programmas atbilstoši tirgus pieprasījumam un jāveicina savstarpējs augstskolu un valdības dialogs kopējo mērķu sasniegšanai.
5. Ikvienai augstskolai savā darbībā jāparedz pasākumi, kas īstenotu ES noteiktos kopējās politikas principus.
6. Ir jārealizē saskaņota valsts politika izglītības jomā, paplašinot iespējas saņemt ikvienam sabiedrības loceklim izglītību atbilstoši mūsdienu prasībām. Sabiedrībai un valstij ir jāuzņemas atbildība par izglītības procesu un rezultātiem.
7. Valsts līmenī jāizstrādā pieņemami stimulēšanas veidi: studiju granti, stipendijas, prēmijas, lai veicinātu studējošo interesi veikt pētnieciskos darbus un atbalstītu vēlmi turpināt studijas.
8. Jāturpina starptautiskā apmaiņa, veicinot kontaktus starp attiecīgās jomas profesionāļiem, lai paaugstinātu Eiropas augstākās izglītības konkurētspēju pasaulē.

Piezīmes

¹ Akadēmiskās informācijas centrs (www.aic.lv) kopš 1995. gada pārstāv Latviju Eiropas Padomes / UNESCO diplomatzīšanas tīklā ENIC (52 valstis) un Eiropas Savienības diplomatzīšanas tīklā NARIC. Latvijas ENIC/NARIC veic ārzemju diplomu ekspertīzi un atzīšanu Latvijā, pēta Latvijas augstāko izglītību, sniedz informāciju ENIC tīklam, ārvalstu augstskolām, un ieinteresētajām personām Latvijā.

Normatīvie akti

“Augstskolu likums.” *Latvijas Vēstnesis*, 179 (462), 17. 11. 1995. [spēkā ar 01. 12. 1995].
“Izglītības likums.” *Latvijas Vēstnesis*, 343/344 (1404/1405), 17. 11. 1998. [spēkā ar 01. 06. 1999].

Likumprojekts “Augstākās izglītības likums”, 2008. gada 15. janvāra redakcija.

Parlamenta un Padomes Lēmums 2006/1720/EK, ar ko izveido rīcības programmu mūžizglītības jomā (2006) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/Lex>. (2008. 27. 03.)

Bibliogrāfija

Apvienojot Eiropas gaišākos prātus (2008) http://ec.europa.eu/news/science/070413_1_lv.htm. (2008. 10. 08.).

Boloņas deklarācija. http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/bol_lv/bol_decl.htm (2008. 14. 08).

Dzelme, J. (2008) “Izglītība mūsdienās – konkurētspējas aspekti.” *Latvija Eiropas Savienībā*, Nr. 11. Rīga. 5.–6. lpp.

Eiropas Padomes līgumu kopsavilkumi (1998) Strasbūra: Council of Europe.

Jundzis, T., red. (2007) *Eiropas tiesības*. Otrais papildinātais izdevums. Rīga.

Mašošins, J. (2006) “Interaktivitāte juridiskās zinātnes studijās.” Grām.: *Raksti. Starpaugstskolu zinātniski praktiskās un mācību metodiskā konference “Mūsdienu izglītības problēmas”*. Latvija, 2006. gads, 22.–23. februāris / Transporta un sakaru institūts. Rīga. 35.–39. lpp.

Pabriks, A. (2008) “Ārlietu ministrijas informatīvs ziņojums: Ārlietu ministrs: Latvijas dalība Eiropas Savienībā – pamatprincipi, mērķis, prioritātes un darbība 2007.–2013.” <http://www.am.gov.lv/lv/eu/diskusija-par-ES/zinojums/> (2008. 02. 05).

Rauhvargers, A. (2008) “Vienotas augstākās izglītības telpas veidošana Eiropā.” *Latvija Eiropas Savienībā*, Nr. 11. Rīga: 7–10.

Rivža, B. (2003) “Latvijas Lauksaimniecības universitātes Akadēmiskā sēde.” <http://www.aip.lv/files/270803> (2008. 10. 07).

Rončs, J. (1999) “Motivācijas būtība augstskolas studentiem.” Grām.: *Ceturtās ikgadējās un pirmās starptautiskās zinātniski praktiskās konferences “Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas” tēzes*. Rēzekne. 27.–28. lpp.

Sakss, N. (2008) “Kopējā augstākās izglītības telpā arī Latvija.” <http://www.vestnesis.lv/?menu=doc&cid=180037> (2008. 01. 08).

Крысько В.Г. (2004) *Психология и педагогика: Курс лекций*. Москва: Омега-Л.

Мараца В. (2002) *Образование на рубеже веков: методологические соображения*. Москва. http://www.experiment.lv/rus/biblio/obraz_21veka/1.4.mara4a.htm (2008. 07. 07).

Новожилова Н.В. (2004) Использование интернет-технологий в исследовательской деятельности учителей и учащихся. В кн.: *Теория и практика образовательной технологии*. Москва. С. 94–103.

Образование и наука в Украине (2008) http://www.osvita.org.ua/news/40082_ru.html?from=news_export_yandex (2009. 09.01).

Смирнова Н. (2008) “Видеомост для лесников Поволжья.” *МК в Марий Эл*, № 43, 22 октября – 29 октября.

Топорнин Б.Н. (2001) *Европейское право*. Москва: Юристъ.

Якунин В. (1998) *Педагогическая психология: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Полиус.

Янушевская А. (2008) “Думать о возвращении университета в Беларусь.” <http://belapan.com/archive/2008/10/27/262907/> (2009. 09. 01).

Iesniegts 2009. 09. 01.

Summary

Yuri Mashoshin, Erika Krutova

Legal Harmonization of Education System in Latvia: Directions, Methods

The main task of education system is to promote sustained development of society by means of preparing a younger generation to successful integration into social, economic, and scholarly society, ideally, taking into account globalization processes – the formation of a pan-European and global system of higher education. On June 19, 1999, when the ministers of education of a number of European countries adopted a common declaration in Bologna, the road into “common European space of education”, whose goal is to create a single European space of higher education to 2010, was taken. The foundation of this idea is the convergence and harmonization of the educational systems in the European Union. At the same time, the range of unexplored issues that are essential for the task was marked:

- Relationship of higher education with the changing conditions of the free labour market (a graduate has a competence of necessary type);
- Unification and modernization of study programmes and courses;
- The quality of special training (the level of training is inadequate to the level of modern production);
- Interrelation and distinction between academic and practical higher education;
- Matching of bachelor and master study programmes;
- Involvement of modern technologies and equipment into the study process;
- Development of the culture of society;
- Correlation between the types of education (full, half-time teaching, and distant post education);
- Necessary and significant mass character of higher education.

At the initial stage of the Bologna process, it was believed that it was enough to introduce a two level educational scheme “Bachelor-Master” into all European countries and this would inherit all the other components of the education system. However, this did not happen because in the European Community education is within the legal competence of the states-participants; and each state decides itself how and what will “fill” the bachelor and master degrees. Since the restoration of its independence in 1990, Latvia has been taking part in the European integration in the unified system of higher and professional education and needs its reformation to raise the legal culture and the quality of education in general.

The improvement of the education system in the EU and the interaction of the countries in this area promote the establishment and development of modern stable democratic Latvian and European civil society.

Резюме

Юрий Машошин, Эрика Крутова

Правовая гармонизация системы образования Латвии: направления, методы

Главная задача системы образования — способствовать поступательному развитию общества за счет подготовки подрастающего поколения к успешному вступлению в социальную, экономическую и научную жизнь общества, а в идеале, учитывая глобализационные процессы, — формирование общеевропейской и общемировой системы высшего образования. С 19 июня 1999 года, когда министры образования ряда европейских государств приняли в Болонье общую Декларацию, был начат путь в «общее европейское пространство образования», целью которого является создание к 2010 году единого Европейского пространства высшего образования. Идея, положенная в ее основу — сближение и гармонизация систем образования стран Европейского Союза. Вместе с тем обозначился круг неисследованных проблем, имеющих существенное значение для решения поставленных задач:

- связь высшего образования с изменяющейся конъюнктурой свободного рынка труда (наличие у выпускника компетенции необходимого вида);
- унификация и модернизация учебных программ и курсов;
- качество подготовки специалистов (уровень обучения неадекватен уровню современного производства);
- взаимосвязь и различие между академическим и прикладным высшим образованием;
- согласование бакалаврских и магистерских учебных программ;
- использование в учебном процессе современных технологий и технических средств;
- развитие правовой культуры общества;
- соотношение между видами образования (очного, заочного, дистанционного и дальнейшего образования);
- необходимая и достаточная степень массовости высшего образования.

На начальном этапе Болонского процесса считали, что достаточно ввести во всех европейских странах двухзвенную цепочку «бакалавратура—магистратура», и это «потянет» за собой все остальные компоненты системы образования. Однако этого не произошло, поскольку в европейском сообществе сфера образования находится в юридической компетенции государств-участников, и то, как и чем будут «заполнены» степени бакалавра и магистра, каждое государство решает само. Латвия с момента восстановления своей независимости в 1990 году принимает участие в европейской интеграции, в процессе унификации системы высшего и профессионального образования и нуждается в его реформе для повышения правовой культуры и качества образования в целом.

Совершенствование системы образования в Европейском Союзе и взаимодействие стран в этой области способствует созданию и развитию современного стабильного демократического латвийского и европейского гражданского общества.

SOCIĀLĀ PSIHOLOĢIJA

Valery Makarevich

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF A TEACHER-RESEARCHER

The theories of identities can be grouped according to external and internal harmony. Professional identity of teacher-researcher or scientist corresponds with the first feature. The analysis of the literature shows that, in scientist's professional identity, there can be pointed out substructures of time, values, anxiety, autonomy, co-ordination of social roles, professionalism, and relations with authorities. During the formation of scientist's professional identity, some critical periods can appear. The number of critical periods increases closer to the end of the period of achieving master's degree. The critical periods can influence the increase of anxiety, misbalance of social roles, changes of some values, and dependence on authorities.

Key words: identity, scientist's professional identity, structure of scientist's professional identity, crisis of professional identity.

Introduction

“To be or not to be – that's the question” – for the first time, these words were pronounced from the stage of King's Theatre in London in the 17th century. Thus the problem, which has not lost its topicality, was formulated. This is a problem of harmonious life between a person and a society. Later, such a phenomenon was called identity. For W. Shakespeare, the author of the above mentioned words, the process of searching for one's identity does not go out from the frames of dichotomy “activity – passivity”. Though for Hamlet, the hero of the tragedy written by W. Shakespeare, an activity means correspondence of his behavior with social understanding (Shakespeare 1994).

Nowadays, people should solve more complicated tasks, which are connected with the formation of identity. The meaning of identity itself becomes more complicated. Scientific literature offers descriptions of various phenomena connected with identity: personality, social, professional, ethnic, and other identities. Nowadays, the concept of “corporative identity” is used more often (Wendt 1999; Крылов 2004). E. Husserl defines three psychological realities: natural (usual “I”), psychological “I” (empiric “I”), and transcendental essence of a person. Usual “I” is changeable. Psychological “I” is formed during the person's life and depends on his life experience; and having been formed, it does not change. Transcendental essence, the same as a philosophical monad described by G. Leibniz, is an independent integrity. Identity is formed in the process of interaction with the “Other” and harmonizes the connection between psychological “I” and person's transcendent essence (Гуссерль 2001; Лейбниц 1982).

According to Husserl, formation of identity is taking place in the continuum “*changeable, time inconstancy – stability, time constancy*”. Identity depends not only on social conditions, but also on endogenous factors.

If Husserl understands the notion of “identity” as a balanced person’s internal world, then Lacan considers it to be a balance between internal and external worlds (Лакан 1994). Identity is “mental constancy”, which connects identities and simultaneously stimulates identity formation, in *Gestalt* psychology it is formulated as follows: “*I means I, but you means you*” (Перлз 1997).

The author of the psychological theory of identity is E. Erikson. According to E. Erikson, identity has the same distinctive features as in the above-mentioned theories by Husserl and Lacan:

- identity forms in the process of socialization and is a result of separate identifications;
- identity appears as “mental constancy”;
- identity is continual (Erikson 1959, 1963, 1968).

Other authors (see e.g. Burns 1982) often describe the phenomenon of identity as a result of solving two important tasks; these tasks are connected with two questions: “Who should I be?” and “What should I be like?” The question “What should I be like?” is connected with social and personality identities, whereas the question “Who should I be?” is connected with professional identity.

Adler formulated three conditions of full person’s life. These conditions are connected with solving some tasks; these tasks Adler expresses in the following words: friendship, love, and work. In that way, professional identity, similarly to personality and social, is the most important feature of an active person.

Scientist’s profession is one of various professions in the world. It has its specific features. The training of a scientist encompasses the formation and development of professional, personality, and social identities. The knowledge of specific features of professional formation will give us the possibility to make all necessary corrections in the preparatory courses of masters and doctors to be.

Therefore, on the basis of the above mentioned theoretical approaches, the aim of the paper is: to scrutinize the formation and development features of professional identity of young scientists.

The objectives of the study are the following:

1. To make the analysis of philosophical, psychological, and pedagogical literature on the problems of personality identity and social identity.
2. To examine the concepts of “personality identity”, “social identity”, and “professional identity” in a general and detailed context.
3. To determine some features of professional identity, to elaborate its criteria and to work out a test.
4. To conduct an experimental research on the formation and development of professional identity of young scientists and to analyze the data gathered during the research.

Identity as internal harmony: I – identity

As we have mentioned above, all philosophical works present two meanings of identity: as the inner, endogen harmony and as the harmony between the person's inner world and the external world, first of all – the social environment. W. James considers these two meanings in his works. Analyzing identity in the framework of dichotomy “social – personality”, he supposes that identity is person's internal harmony (Джеймс 1991).

One of the most famous modern sociologists, Anthony Giddens is of the same opinion. In his structural theory, he scrutinizes the problem within the context of social and personality spheres. According to A. Giddens, the structure of social world corresponds to the formula “society + person”. Firstly, the interaction with social world means person's harmonious life in society. Secondly, a person should have the ability to solve his problems according to his personal discretion. The implementation of the first task is provided by cultural, social, and gender identities, whereas the second task is carried out with the help of personality identity. Personality identity is understood as person's ability to think and act independently (Гидденс 1999).

E. Erikson is one of the most famous American scientists who created his own psychological theory of identity. He points out that identity is based on: person's feeling of identity and his continuous life in space and time, on the condition that these are appreciated by our society (Erikson 1959, 1963, 1968). According to E. Erikson, it is necessary to have a pattern for the formation of identity. Identity is a result of separate identifications.

The representatives of human psychology focus their attention on the problem of internal harmony. Internal harmony is understood as a base and pre-condition for external harmony; it means harmonious relations of a person and his/her society (Фромм 1998; Маслов 1997; Роджерс 1994).

Modern research in internal harmony is based on a precise and certain analysis and comprehensive scientific methodology. Meanwhile, the representatives of eudemonism focus their attention on the emotional and cognitive aspects of identity. Eudemonism is an opposition to hedonism. Eudemonists think that person's satisfaction is a result of the achieving his professional aim. The indicators of the identity that forms can be person's emotional and cognitive appreciation of his own life (Diener, Oishi and Lucar 2003).

A constituent part of modern psychology is narrative psychology. It supposes that person's life consists of various events, which are generalized and united into certain stories. These stories can be verbalized. The source of these stories can be one's personal experience.

M. Somers and G. Gibson point out four dimensions of a narrative – ontological, public, conceptual, and “meta” dimensions. Person's identity is closely connected with conceptual dimension and with scientist's ability to find out the criteria, which can fully and adequately describe person's identity (Somers and Gibson 1994).

Concepts of external harmony: Social and professional identities

The theories of identity scrutinize the concepts of external harmony. As a rule, these theories are worked out by sociologists.

G. Mead is the most prominent scientist in this sphere; he points out recognizable (person's thinking about himself) and non-recognizable identities (social needs and their realization within internal psychological structures). Recognizable identity appears only during a dialogue between a person and his surroundings (Mead 1946).

In his turn, E. Goffman points out three types of identities: social, personality, and "I"-identity (Goffman 1959, 1963).

R. Fogelson is the representative of symbolic interactionism; he introduces the concept of "given identity". In his opinion, it is impossible to scrutinize the real identity. We can only scrutinize representative identity, which appears in self-assessment and surveys of respondents (Fogelson 1982).

H. Taifel makes a valuable research in the theory of identity. In his opinion, human "I-concept" consists of two sub-systems. The first one is personality identity. It includes person's orientation in his physical, intellectual, and moral personal features. The second one is social identity. It is defined by person's features in social groups that have racial, national, class, and other characteristics (Taifel 1974, 1982).

H. Taifel's ideas were developed in the works written by J. Turner. He points out that social identity has situational character and defines personality identity (Turner and Oakes 1989).

In theoretical and experimental research of the problems of social identity, scientists have paid their attention to its professional variety. Professional identity is analyzed within the dichotomies "subject – objective relations", "subject – subjective relations", and it is a structural element of person's professional activity. The first approach to understanding of the essence of professional identity is shown in figure 1.

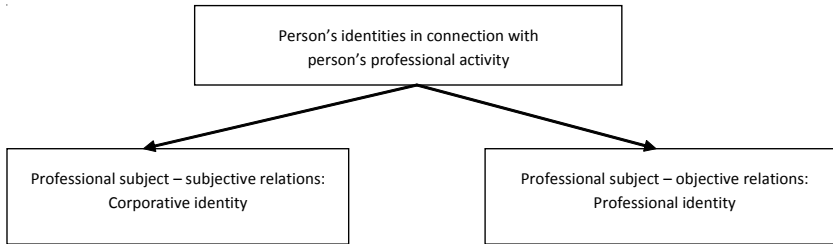
Corporate identity is understood by employees or separate enterprises as a part of their own enterprise, including gratitude, the basic activities, which are determined in the strategy and realized in practice within organizational standards and rules of behavior (Крылов 2004).

The second approach embraces the notion of professional activity, where professional identity is identical with professional productivity and professional experience (figure 2)

Professional identity characterizes the significance of profession and professional activity for a person; it is an indicator of the satisfaction of his needs and the development of his human potential (Дружилов 2003).

Figure 1

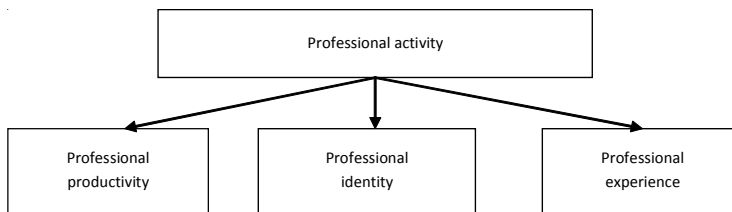
Person's identities in connection with person's professional activities



Source: elaborated by the author of the paper.

Figure 2

The structure of professional activity



Source: Поваренков 2002.

Professional identity is definitely connected with professional activity and is considered as a regular factor of stabilization (stability of professional position) and has a reforming function, where an identification with a profession and possibilities of professional self-development lay the main role (Ермолаева 2001). Almost all modern psychologists and sociologists consider professional, ethnic, and gender identities to be a kind of social identity (Иванова, Конева 2003). The opposite side of professional identity is marginality of professional status and identity (Pawalko 1972).

Investigating the phenomenon of professional identity, scientists pay their attention to the structure of professional identity. It will be analyzed in the next sections of the paper. Dealing with dynamic characteristics, scientists take into account two aspects: the level of development and professional crisis.

Much attention is paid to the development levels of professional identity in psychoanalysis. F.W. Kaslow points out six development levels of professional identity of a psychotherapist-psychoanalyst that almost repeat the logic of group development substantiated by W. Bennis and H. Shepard (Bennis and Shepard 1956).

F.W. Kaslow supposes that the first level can be called "Irritation and Sense of Expectation". This level is connected with education, when the soul of a young specialist is filled with two opposite feelings: the exciting feeling of something new and the frightening feeling – How will I be able to do this? Do I really want to do this? The

second level is dependence and identification. This level consists of person's efforts to imitate his supervisor and the lack of assurance and dependence on the supervisor. The third level is an activity and continuous dependence. The first success increases person's confidence and stimulates a movement of passivity into activity and independence. Fears decrease, but sometimes they can increase. The fourth level is saturation and accepting independence. The feeling of professionalism appears on this level. The person accumulates professional experience and integrates the colleagues' experience. The fifth level is the achieving of identity and independence. This period can continue during some years until the end of one's professional career. This level is characterized by self-supporting activity ("I can work without any support") and a wish to be independent from any authorities. The sixth level contains person's wish to be independent (Kaslow 1986).

In this case, the development indicator of specialist's professional identity includes his feelings, wishes, and experience. In this conception, only progressive activities to achieve his identity are described. Other authors suppose that in the process of formation of professional identity not only progressive but also regressive tendencies can appear. Russian researcher S. Druzhilov points out three stages of achieving professional identities: beginning (derivation); duration (extensive or intensive development, stagnation, etc.); ending (achievement of professionalism and stage of professionalism, when a person can become "ex-professional", teacher, supervisor or tutor) (Дружилов 2003).

The crisis of professional identity appears in emotional sphere: worries, uncertainty, instability (Румянцева 2005). The crisis of professional identity appears under the conditions of any important social changes; sometimes, it is connected with difficulties in individual's personal life. If a person lives through this crisis, his professional level will be higher (Ермолаева 2006).

The first crisis of professional identity coincides with person's decision concerning his professional career in juvenility. E. Erikson points out that young people are more worried about inability to make their professional identity; these worries bring hypercritical orientation to the formation of professional identity within their group and, as a result, their individuality is lost (Erikson 1968).

A. Pipere has scrutinized this problem in order to prove the importance of the first crisis of person's professional identity, which was described by E. Erikson. She proves that the choice of professional career is connected with the influence of other people, such as parents. However, 25% of respondents at the age of 16–19 (students of vocational schools and higher educational establishments) are not satisfied with their professional choice (the research was made in the eastern part of Latvia, which is called Latgale) (Jakovleva and Pipere 2006).

Scientist's identity is one of many other various identities. However, in psychology the formation and development problems of professional identity are not investigated enough. Meanwhile, sociology pays much attention to this problem. Sociology takes into account not only structural, genetic, and dynamic aspects of identity, it also points out situational identity (Harry 1996; Готлиб 2004, etc.).

The above-mentioned approaches to the problem testify that the analysis of professional identity formation and development is topical.

Research methods

The theoretical survey of various points of view concerning the essence of identity and its types can prove that identity is a complicated structured phenomenon, which has temporal, dynamic characteristics. Researching identity, both quantitative and qualitative methods are used. A. Pipere successfully employs qualitative methods.

The main task of our work is working out a quantitative methodology for the research of the professional identity of a young scientist. To solve this problem, it is necessary to take into consideration the features or main characteristics of professional identity. These features should be common with social and personality identities, taking into account a specific domain of professional identity of a young scientist. The analysis of literature has shown the importance of 7 criteria, which characterize the professional identity of a young scientist. They are the following: historical and personality time (Baumeister 1986; Dollard 1949; Заворотная 1999; Хайдеггер 1993; Erikson 1968, etc.), values (Rokeach 1973; Ryan 1989; Waterman 1982; Абдуллаева 2004; Иванова, Конева 2003; Макаревич и Макаревич 2003; Фукуяма 2004; Хантингтон 1994; Шнайдер 2004, etc.), absence of worries (anxiety) (Maslach and Goldberg 1998; Erikson 1968, etc.). One more important feature of identity is its autonomy. Autonomy supposes understanding of person's identity and simultaneously the ability to work in a team, taking into account other opinions (something similar to community feeling according to Adler). The fifth feature of professional identity of a young scientist is conciliation of social roles (Ashwin 2000; Gerson 1985, etc.). The sixth and seventh features are professionalism and relations with a director (mentor, authority). Professionalism means some abilities to make a research work. Relations with a director (mentor, authority) reflect the stages of identity formation (introjections – identification – identity).

This methodology consists of 7 subscales. The first subscale is the subscale of time, which consists of two questions related to the past of an individual, two – to the present, and two – to the future. Each question has a number, which corresponds to the place of the question in the questionnaire worked out by the author in 2005.

Below, there are some examples of the questions, which reveal the peculiarities of respondent's historical and personality time:

12. Choose the most suitable for you situation out of these four judgments and put a tick:

- a) In my family I am the first who has made some scientific research (master's work, doctor's work, research);*
- b) In my family my brothers, sisters or other relatives /have/ made some scientific research;*
- c) In my family my parents /have/ made some scientific research;*
- d) In my family not only my parents, but also my grandparents /have/ made some scientific research.*

22. For a long period of time I have/had a dream to make some scientific research.

6. I carry out my scientific research regularly (scientific literature, material collecting for the research, etc.).

15. *This time (time to get master's degree, doctor's degree and time of collecting materials for present and future research) is the most exciting time, which I have ever spent.*

25. *After master's degree (doctor's degree or making some research work) I will continue my scientific research.*

32. *I have some definite plans, which are connected with the continuation of my scientific research.*

The second subscale presents questions related to values. Generalized values are pointed with numbers 10, 17, 18, 30; concrete – 7 and 14:

7. *If I need to choose between an interesting job with a low salary and a dull job with a high salary, I will choose wealth.*

10. *If I need to choose between a low-paid job with the possibility for professional and personal development and a well-paid job without these possibilities, I will choose the first variant.*

14. *I would like to control some actions of other people.*

17. *It is important for me to have a job, which is appreciated and popular in our society.*

18. *It is better for me to work in a group of scientists than to make some research alone.*

30. *It is very important for me to be independent from others and to express my point of view, which will be appreciated.*

The third subscale is the subscale of fears:

2. *I think that scientific authorities will not appreciate my scientific ideas.*

19. *I am really worried when I start thinking about my scientific research.*

21. *When I am carrying out my scientific research, I always feel some doubts.*

35. *My private life ruins because of my scientific research.*

39. *The process of making my research brings me satisfaction.*

42. *Before meeting my scientific supervisor/mentor I do not worry.*

The fourth subscale is the scale of autonomy:

3. *I like to share the results of my scientific research with my colleagues (writing master's work, doctor's or scientific work).*

4. *It is very important for me to express myself in work and to use my skills and abilities.*

24. *I think that I am more talented than my colleagues (writing master's, doctor's or research paper).*

33. *I think that my colleagues (writing master's work, doctor's or research paper) have negative characteristics about me as a scientist.*

34. *It is very difficult for me to collaborate with my colleagues (writing master's work, doctor's or research paper).*

37. *My colleagues (writing master's work, doctor's or research paper) don't understand me.*

The fifth subscale is the scale of concordance of social roles:

- 8. *Sometimes I have some doubts about the right choice of science as a career (personal promotion).*
- 28. *I often try to keep in secret my scientific research.*
- 29. *I am always worried about spending less time with my family, because of my scientific research.*
- 31. *The role of a scientist (master, doctor) gives me more satisfaction than any other role in my life (family, workplace).*
- 40. *Having finished writing my master's work, doctor's or research work, I will certainly pay attention to other social roles (family, work, society and free time).*
- 41. *It is difficult for me to find some time for my research work.*

The sixth subscale is the scale of professionalism:

- 1. *I think that I can formulate some concrete conclusions, which coincide with the aims, objectives and received results of my scientific research.*
- 11. *I think that I can analyze and interpret the data received in the research, show them in tables, pictures, and diagrams and perform qualitative and quantitative (statistical) analysis.*
- 16. *It is not difficult for me to read any scientific literature in foreign languages.*
- 23. *I can formulate the hypothesis (questions), aims, objectives, object and subject of any research and find some methods to solve the research problems of my work.*
- 26. *Please, circle the letter that corresponds to the right statement:*
 - a) *I have already written my research work (master's work, doctor's work or any other research paper) or only some parts;*
 - b) *I have some publications, which are connected with my scientific research;*
 - c) *I /have/ participated in some research conferences;*
 - d) *I /have/ participated in some scientific projects.*
- 36. *I am fond of the process of searching and analyzing some research literature.*

The seventh subscale includes questions concerning relations with a director (mentor, authority).

- 5. *I always understand all criticism of my scientific supervisor (my scientific opponents).*
- 9. *The style of my scientific research was made only with the help of my scientific supervisor (mentor).*
- 13. *I am satisfied with my collaboration with a director (mentor).*
- 20. *Please, circle the letter that corresponds to the right statement:*
In my scientific research
 - a) *I use only the ideas of my scientific supervisor;*
 - b) *Sometimes I have my own ideas;*

- c) *I work/worked out my own style of the scientific research;*
 d) *I can dispute with authorities, proving the right way of my ideas and style of my scientific research.*
 27. *I often dispute with my scientific supervisor (mentor) because of my scientific research.*
 38. *I regard my scientific supervisor as a more experienced colleague.*

The above-mentioned questions have five variants of answers. They are coded by the numbers 0, 1, 2, 3, and 4. 0 means disagreement, 4 – full agreement. Interstitial numbers mean various levels of agreement. In the questions with some variants of answers, the sum of ticked variants is counted.

Some questions are inverted; it means that the points given by the respondents answering them should be changed. 0 is written instead of a point 4, 1 – instead of 3, 2 is not changed, 1 is substituted for 3, but 0 – for 4. The questions, where it is necessary to change the points (according to the subtests) are the following: II – 7, 14; III – 2, 19, 21, 35; IV – 24, 33, 34, 37; V – 8, 28, 29, 40, 41. All points are summed up. The sum of the points, which does not increase 42, testifies that the professional identity of a scientist has just started to form. The sum of the points that is 43–84 shows that scientist's professional identity is in the making. Meanwhile, the points from 85 to 126 reflect professional identity that has already formed. However, this stage may have some drawbacks: dependence on authorities, fears, difficulty to harmonize some social roles, etc. The fourth stage of mature professional identity corresponds to the sum of the points that is 127–168.

The research was carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia). The number of respondents was 124 including master students of the study programmes “Pedagogy” (N=88) and “Psychology” (N=15) and doctoral students of the study programme “Pedagogy” (N=21). The 1st, 2nd, and 3rd year master students of the study programme “Pedagogy” are further on referred to as “masters-teachers”, master students of the study programme “Psychology” as “masters-psychologists”, and doctoral students of the study programme “Pedagogy” as “doctors-teachers”.

The results of the research

Table 1 reflects the average meaning of the points, according to the subscales. These meanings are shown in 5 research groups: masters-teachers of 1st, 2nd and 3rd years, masters-psychologists, and doctors-teachers.

The table shows that doctors have the best results, according to all subscales. As to masters-teachers, they have lower results according to the subscale of values, mostly at the turn of the 2nd year of the studies proceeding to the 3rd year. In this period, fears increase, there are also some changes in social roles and relations with authorities. It can be proved that masters of the 2nd and 3rd years undergo the crisis of formation of scientist's professional identity. The reason of crisis can be the beginning of work on master's paper, which takes much force, time, and practical efforts.

Table 1

The average meaning of the indicators according to the subscales

Group	Time	Value	Fear	Autonomy	Social roles	Professionalism	Authorities	Sum
1	10.33	14.33	12.78	20.67	13.67	11.22	14.89	97.89
2	11.44	15.88	13.69	19.81	12.19	12.13	14.50	99.64
3	12.19	14.24	10.89	18.38	11.33	12.76	13.86	93.62
4	11.09	13.55	9.27	19.14	9.68	12.55	13.59	88.87
5	13.20	15.53	13.67	21.93	13.60	12.73	15.47	106.13

In Table 1, the following groups of respondents are pointed out: 1 – masters-teachers, the 1st year students (9 people); 2 – masters-psychologists of the 1st and 2nd year (16 people); 3 – masters-teachers of the 2nd year (21 people); 4 – masters-teachers of the 3rd year (22 people); 5 – doctors-teachers (15 people).

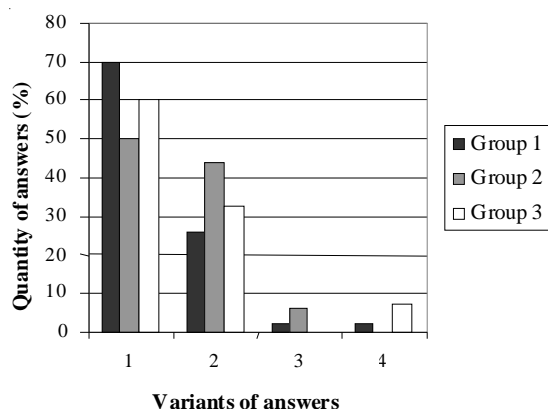
Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

The first block of questions is connected with temporal characteristics of identity. Therefore, we will begin a detailed analysis of the results with this block (sub-test). The questions of the first block are connected with the past, present, and future of a young scientist. As we have mentioned before, it is necessary to point out retrospectively the historical and personality aspects. The historical aspect is represented with the following statements: “I am the first in my family who is involved in the sphere of science”; “My close relatives were involved in the sphere of science”; “My parents were involved in the sphere of science”; “Not only my parents, but also other close relatives were involved in the sphere of science”. The personal aspect is represented by the statement: “I dreamed to be a scientist long time ago”.

The answers of the respondents concerning the historical temporal aspect are analyzed below.

Figure 3

The historical aspect of personality identity



Variants of answers:

1 – I am the first in my family who is involved in the sphere of science;

2 – My close relatives (brothers, sisters) were involved in the sphere of science;

3 – My parents were involved in the sphere of science;

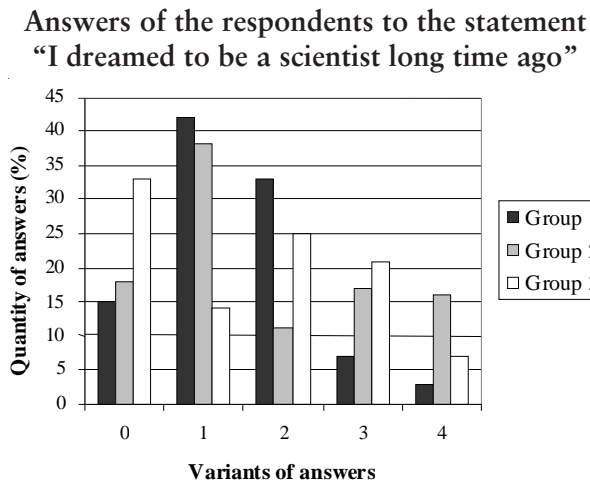
4 – Not only my parents but also other close relatives were involved in the sphere of science.

Group no. 1 – masters-teachers; group no. 2 – masters-psychologists; group no. 3 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

Figure 1 shows that the biggest part of the respondents are the first in their families, who have decided to be involved in the sphere of science. Only the sample of psychologists shows that most of the respondents have families that have been connected with the scientific work before. The second statement of the questionnaire is connected with the aspect of the past, which is formulated as follows: “For a long period of time I have/had a dream to make some scientific research.” The answers of the respondents to this question are shown in Figure 4.

Figure 4



Variants of answers: 0 – incorrect; 1 – more incorrect than correct; 2 – mean value; 3 – more correct than incorrect; 4 – correct.

Group no. 1 – masters-teachers; group no. 2 – masters-psychologists; group no. 3 – doctors-teachers.

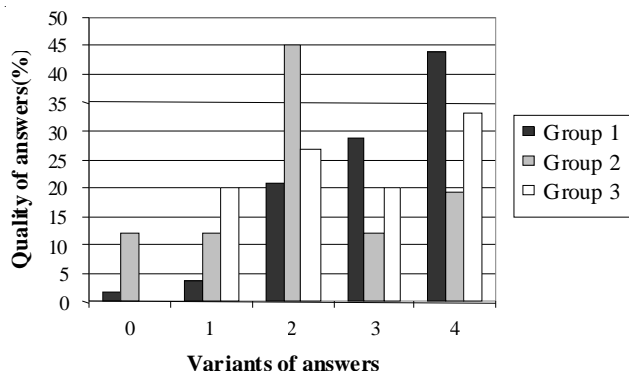
Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

Figure 4 shows that psychologists are most consistent in achieving the aim to become a scientist. Then follow doctors-teachers with the obvious polarization of their attitude to the possible profession connected with scientific research. It seems that 33% of the doctors have chosen their scientific career spontaneously.

Now let us consider the present time within the temporal perspective (see Figure 5).

Figure 5

**Answers of the respondents to the statement
“Now I am regularly involved in the scientific research”**



Variants of answers: 0 – incorrect; 1 – more incorrect than correct; 2 – mean value; 3 – more correct than incorrect; 4 – correct.

Group no. 1 – masters-teachers; group no. 2 – masters-psychologists; group no. 3 – doctors-teachers.

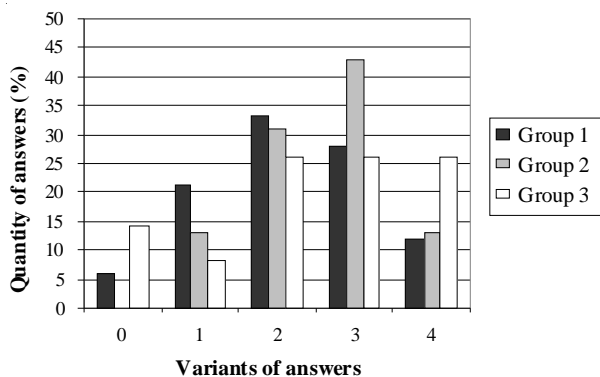
Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

Figure 5 shows that most of the masters-teachers and doctors-teachers are regularly involved into scientific research. In comparison, masters-psychologists are less involved into scientific research.

Figure 6 represents the answers of the respondents to the question concerning their satisfaction with the course of studies.

Figure 6

**Respondents' satisfaction with the course of
studies leading to master's (or doctor's) degree**



Variants of answers: 0 – incorrect; 1 – more incorrect than correct; 2 – mean value; 3 – more correct than incorrect; 4 – correct.

Group no. 1 – masters-teachers; group no. 2 – masters-psychologists; group no. 3 – doctors-teachers.

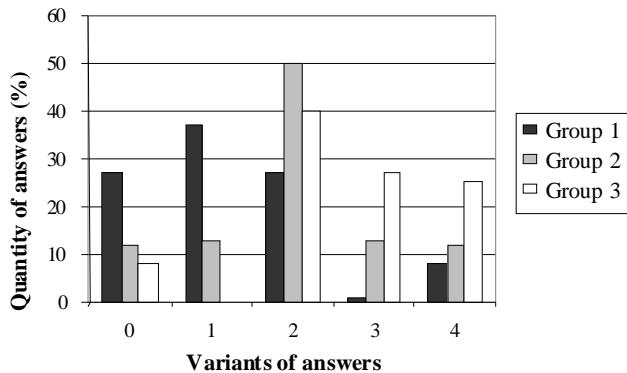
Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

This figure shows polar answers of doctors-teachers. Masters-teachers are satisfied with their course of studies more than others are.

Now we will scrutinize the answers concerning the future perspectives in the course of young scientist's professional identity formation. The first statement is connected with the future: "After master's (doctor's) degree, I will continue my scientific research".

Figure 7

Answers of the respondents to the statement concerning their plans of being involved into scientific research in the future



Variants of answers: 0 – incorrect; 1 – more incorrect than correct; 2 – mean value; 3 – more correct than incorrect; 4 – correct.

Group no. 1 – masters-teachers; group no. 2 – masters-psychologists; group no. 3 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

Having received master's degree, the majority of masters-teachers (64%) do not have any plans to be involved into scientific research. Only 9% of them would like to bind their future up with scientific research. This rate is higher (25%) among masters-psychologists, who would like to be involved in the sphere of science, and doctors-teachers (52%). It is surprising that 8% of doctors-teaches do not have any plans to connect their future with the scientific research.

Now we will analyze the connection of respondents' plans of being involved into scientific research with their past and present (see Table 2).

Table 2

Average indicators of the answers connected with the past and the present of the respondents who are planning and not planning to connect their future with the sphere of science

Question	Masters-Teachers			Masters-Psychologists			Doctors-Teachers		
	1	2	t-criterion	1	2	t-criterion	1	2	t-criterion
6	3.5	2.8	2.41 ^x	2.0	1.8	0.30	2.6	3.5	1.11
12	1.4	1.3	0.45	1.3	1.6	0.61	1.3	1.5	0.36
15	2.6	1.8	2.29 ^x	2.5	2.6	0.16	3.1	3.0	0.13
22	2.1	1.0	4.12 ^{xx}	1.8	1.2	0.76	2.1	1.5	0.89

1 – masters (doctors), who have some plans to connect their future with science; 2 – masters (doctors), who do not have any plans to be involved in the scientific research.

Statements, which are connected with the past of the respondents:

12 – “In my family my brothers, sisters or other relatives /have/ made some scientific research”; the maximal point here is 4. The points, which are close to 1, mean that the majority of the respondents are the first in their families who are involved in the sphere of science.

22 – “For a long period of time I have/had a dream to make some scientific research.

Statements, which are connected with the present of the respondents:

6 – “I carry out my scientific research regularly (scientific literature, material collecting for the research, etc.)”;

15 – “This time (time to get master’s degree, doctor’s degree and time of collecting materials for present and future research) is the most exciting time, which I have ever spent”.

In the fourth and seventh column, the values of student’s t-criterion are shown. The symbol ^x means that the differences are proved on the level 0.01, but the symbol ^{xx} shows that the differences are proved on the level 0.001.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

Statement 12 is connected with the historical time of a respondent. Table 2 shows that the plans to make scientific research do not depend on respondents’ family experience in this sphere. If a person has a wish to be involved into the sphere of science, it will be a good motivation to continue the scientific research. The differences in the respondents’ answers to the 12th question (those, who plan to continue scientific research in the future and those who do not have such plans) are statistically significant for the sample of masters-teachers and are statistically insignificant in the samples of masters-psychologists and doctors-psychologists.

Masters-teachers who are going to connect their future with science are more regularly involved in the sphere of science nowadays (the differences are statistically meaningful). The same connection between the plans to be involved into research in the future and its regularity at present in the sample of masters-psychologists is statistically insignificant. The analysis shows that at present, in comparison with masters-teachers, masters-psychologists are not so regularly involved into the sphere of science. There is a paradox: the respondents, who do not have any plans to be

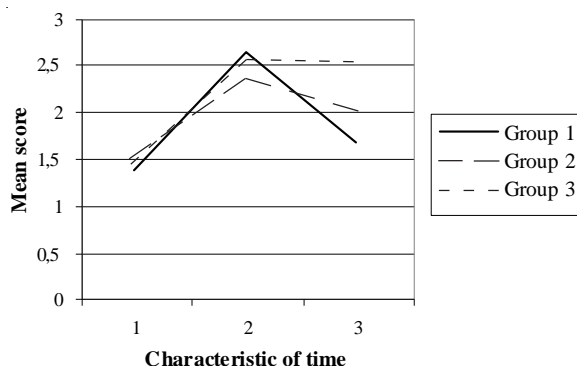
involved into the sphere of science in the future, make a scientific research at present more regularly, in comparison with those respondents, who have some plans to make scientific research in the future.

The connection between the present and the future in the answers of the master-teachers is also manifested: the respondents, who plan to carry out research in the future, consider the course of master studies more exciting than those who have no plans to connect their future with science. This connection is not observed in the samples of masters-psychologists and doctors-teachers.

Further, the analysis of the average rates of a time subscale will be provided, separately for the subscales of past, present, and future.

Figure 8

**The connection of the characteristics of time (past, present, future)
in the answers of masters-teachers, masters-psychologists,
and doctors-teachers**



Characteristics of time: 1 – past; 2 – present; 3 – future.

Group no. 1 – masters-teachers; group no. 2 – masters-psychologists; group no. 3 – doctors-teachers.

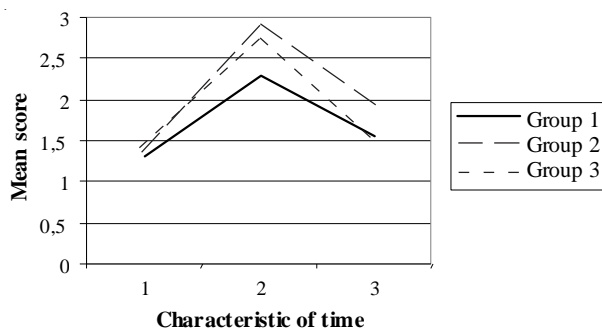
Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

The respondents of all three groups estimate their past almost in the same way. Concerning the future, the doctors-teachers have the highest rates (the average indicator, which reflects respondents' plans to be involved into the sphere of science, is 2.64 and corresponds to the qualitative characteristic "More yes, than no"). Masters-teachers have the lowest rates according to this subscale (1.68).

The sample of masters-teachers consists of the 1st, 2nd, and 3rd year students. Further, the difference of time characteristics correlated with the students' year of studying will be revealed.

Figure 9

The average rates of the subscales, which represent characteristics of time (past, present, future), in the answers of masters-teachers of various studying years



Group no. 1 – masters-teachers of the 1st studying year; group no. 2 – masters-teachers of the 2nd studying year; group no. 3 – masters-teachers of the 3rd studying year.
Characteristics of time: 1 – past; 2 – present; 3 – future.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

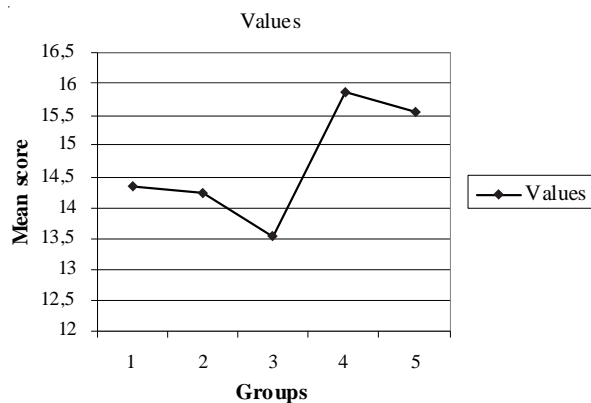
This figure shows that each studying year reflects the situation overall. The highest average rates correspond with the present characteristic of time. The analysis of these rates shows that the 2nd year masters are most satisfied with their present (2.83; the rate of the 1st year students is 2.28). The 3rd and the 1st year masters have the lowest rates on the subscale of the future (1.52 – the 3rd year students and 1.56 – the 1st year students). It means that most of the masters-teachers do not plan to connect their future with the scientific research.

Further, the rates of the respondents of various groups will be examined according to the subscale of values.

Figure 10 shows that on the subscale of values the rates demonstrated by masters-psychologists and doctors-psychologists are higher than the rates demonstrated by masters-teachers within the samples of the respondents of various studying years.

Figure 10

Average rates according to the subscale of values



Groups:

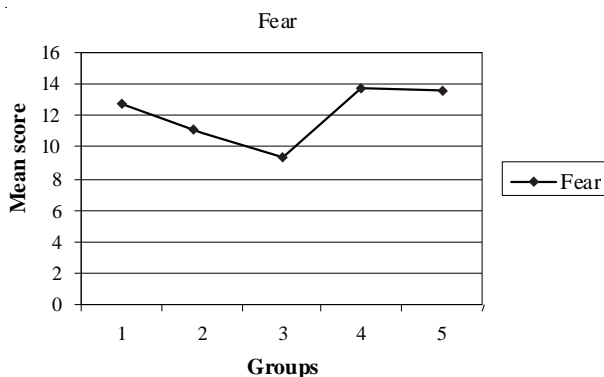
1 – 1st year masters-teachers; 2 – 2nd year masters-teachers; 3 – 3rd year masters-teachers; 4 – 1st and 2nd year masters; 5 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

The third subscale is the subscale of fear. The lower rates on this subscale correspond to the higher level of fear.

Figure 11

Rates according to the subscale of fear



Groups:

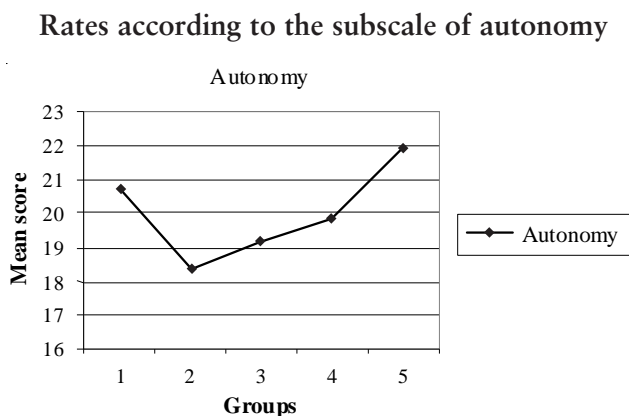
1 – 1st year masters-teachers; 2 – 2nd year masters-teachers; 3 – 3rd year masters-teachers; 4 – 1st and 2nd year masters; 5 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

Figure 11 shows that the level of fear increases closer to the end of the course of studies. It is generally known that the crisis of identity is closely connected with the increasing level of fear. Therefore, this fact can prove that masters-teachers of the 3rd studying year undergo the crisis of formation of young scientist's professional identity. It can be explained by the fact that the 3rd year students finish writing their scientific research. In this stage, their knowledge is displayed in theoretical and experimental research, analysis of results, and comparison of them. Consequently, the stage causes some difficulties: students do not have necessary abilities, they should find corresponding literature, plan their time, limit their personal and family life, etc.

Further, the subscale of autonomy will be analyzed.

Figure 12



Groups:

1 – 1st year masters-teachers; 2 – 2nd year masters-teachers; 3 – 3rd year masters-teachers; 4 – 1st and 2nd year masters; 5 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

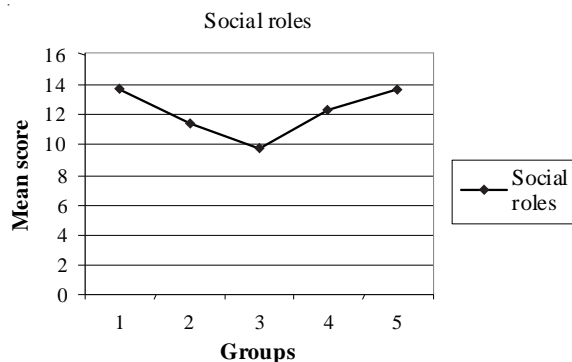
According to this scale, both the group of masters-teachers and the group of masters-psychologists have similarly very high rates. Against this background, the rates demonstrated by doctors-teachers are higher and, practically, maximal if compared with the other groups. We can point out that if a person demonstrates higher rates on this subscale, he/she will be more capable of collaborating with others.

The fifth subscale is the subscale of social roles (see Figure 13).

This figure testifies that masters-teachers have a problem connected with social roles. This problem increases and becomes maximal in the third studying year. It means that the 2nd and 3rd year masters-teachers undergo the crisis of scientist's professional identity formation; in contrast, masters-psychologists do not experience such a problem. Probably, special psychological programmes, which are included in the studying process, to a certain extent influence masters-psychologists and help them to settle their personal problems.

Figure 13

Rates according to the subscale of social roles



Groups:

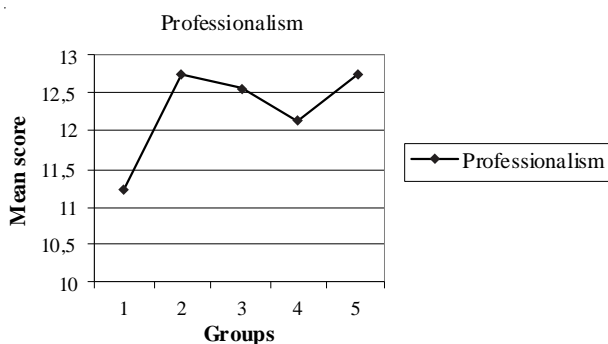
1 – 1st year masters-teachers; 2 – 2nd year masters-teachers; 3 – 3rd year masters-teachers; 4 – 1st and 2nd year masters; 5 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

The sixth subscale is the subscale of professionalism.

Figure 14

Rates according to the subscale of professionalism



Groups:

1 – 1st year masters-teachers; 2 – 2nd year masters-teachers; 3 – 3rd year masters-teachers; 4 – 1st and 2nd year masters; 5 – doctors-teachers.

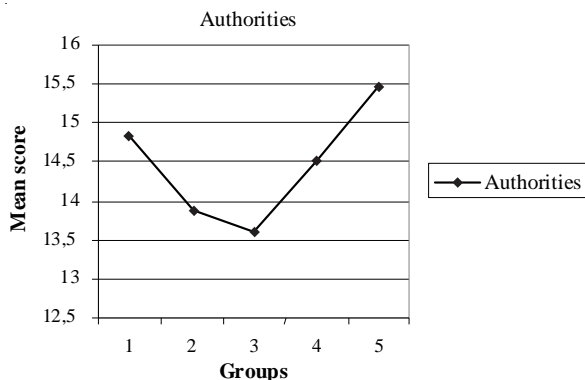
Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

All groups of the respondents (with the exception of the 1st year masters-teachers) demonstrate average and high rates on this subscale.

The seventh subscale of authority reveals the level of respondents' dependence on the mentors' opinion, authority, scientific supervisors (the lower rate, the higher level of respondents' dependence on scientific authorities, and the lower level of ability to formulate and develop personal ideas).

Figure 15

Rates according to the subscale of authorities



Groups:

1 – 1st year masters-teachers; 2 – 2nd year masters-teachers; 3 – 3rd year masters-teachers; 4 – 1st and 2nd year masters; 5 – doctors-teachers.

Source: research carried out in October–November, 2005 at Daugavpils University (Daugavpils, Latvia), N=124.

This figure shows that in the course of the studies masters-teachers demonstrate the increasing orientation to the authoritative specialists in the domain of their research activities. Doctors-teachers are less dependent on such specialists and are more able to develop their own ideas.

Conclusions

1. The theories of identities can be grouped according to the content of external and internal harmony.
2. In the structure of scientist's professional identity, one can point out substructures of time, values, fears, autonomy, and improvement of social roles, professionalism, and relations with authorities.
3. In the course of formation of scientist's professional identity, some critical periods can appear.
4. The critical periods become stronger to the end of the course of master studies.
5. The critical periods can increase fears and misbalance of social roles; they can cause changes of some definite values and dependence on authorities.

References

- Ashwin, S. (2000) "Gender, State and Society in Soviet and Post-Soviet Russia." In: S. Ashwin, ed. *Gender, State and Society in Soviet and Post-Soviet Russia*. London: Routledge. Pp. 1–29.
- Baumeister, R.F. (1986) *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. New York: Oxford University Press.
- Bennis, W. and H. Shepard (1956) "A Theory of Group Development." *Human Relations*, no. 4: 415–437.
- Burns, R. (1982) *Self-Concept Development and Education*. London; New York; Sydney; Toronto: Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Diener, E., Oishi, S. and R. Lucas (2003) "Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluation of Life." *Annual Review of Psychology*, 54: 403–425.
- Dollard, D. (1949) *Criteria for the Life History*. New York.
- Erikson, E.H. (1959) *Identity and the Life*. Cicle, New York: IUP.
- Erikson, E.H. (1963) *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fogelson, R.D. (1982) "Person, Self and Identity: Some Anthropological Retrospects." In: B. Lee, ed. *Psychological Theories of the Self*. New York; London: Plenum Press. Pp. 115–132.
- Gerson, K. (1985) *Hard Choices: How Women Decide About Work, Career and Motherhood*. Berkeley and Los Angeles: California Press.
- Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs.
- Harry, B. (1996) The Families, Those Families: The Impact of Researcher Identities on the Research Act. *Exceptional Children*. Reston, vol. 62, no. 4.
- Jakovleva, J. and A. Pipere (2006) "Professional Choice of Vocational School and University Students in Latgale." *Sociālo Zinātņu Vēstnesis*, 1 (3): 39–70.
- Kaslow, F.W. (1986) *Supervision and Training: Models, Dilemmas and Challenger*. New York: Haworth.
- Maslach, C. and J. Goldberg (1998) "Prevention of Burnout New Perspectives." *Applied and Preventive Psychology*, vol. 7: 63–74.
- Mead, G.N. (1946) *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pawalko, M. (1972) "Professional Marginality Problems of Status and Identity." In: M. Pawalko, ed. *Sociological Perspectives on Occupation*. [S.l.]: Florida State University.
- Rokeach, M. (1973) *The Nature of Human Values*. New York.
- Ryan, K. (1989) "In Defense of Character Education." In: L. Nussi, ed. *Moral Development and Character Education*. Berkeley, CA: McCutchan. Pp. 3–18.
- Shakespeare, W. (1994) *Hamlet*. [S.l.]: Penguin Books Ltd.
- Somers, M.R. and G.D. Gibson (1994) "Reclaiming the Epistemological 'Other': Narrative and the Social Constitution of Identity." In: C. Calhoun, ed. *Social Theory and the Politics of Identity*. Cambridge: Blackwell.
- Taifel, H. (1974) *Intergroup Behavior, Social Comparison and Social Change*. (Katz – Newcomb Lectures). Ann-Arbor.

- Taifel, H. (1982) *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge; Paris.
- Turner, J. and P. Oakes (1989) "Self-Categorization Theory and Social Influence." In: P. Paulus, ed. *The Psychology of Group Influence*. 2nd ed. Hillsdale, New York: Enbaum.
- Waterman, A. (1982) "Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and a Review of Research." *Development Psychology*, vol. 18, no. 3: 341–358.
- Wendt, A. (1999) *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Абдуллаева М.М. (2004) "Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход." *Психологический журнал*, том 25, № 2: 86–95.
- Гидденс Э.И. (1999) *Социология*. Москва: УРСС.
- Готлиб Ф.С. (2004) *Качественное социологическое исследование: познавательные и экзистенциальные горизонты*. Самара.
- Гуссерль Э. (2001) "Картезианские медитации." В кн.: Гуссерль Э. *Собрание сочинений*. Т. 4. Москва.
- Джеймс У. (1991) *Психология*. Москва: Педагогика.
- Дружилов С.А. (2003) "Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход." В кн.: *Вестник Балтийской педагогической академии*. Выпуск 52. Санкт-Петербург. С. 40–46.
- Ермолаева Е.П. (2001) "Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая)." *Психологический журнал*, том 22, № 4: 51–59.
- Ермолаева Е.П. (2006) "Проблема личностного выбора в ситуациях личностного кризиса." <http://www.psychol.ras.ru/conf/ermol/htm> (12. 03. 2009).
- Заворотная М.В. (1999) *Идентичность человека: Социально-философские аспекты*. Ростов на Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы.
- Иванова Н.Л., Конева Е.В. (2003) *Социальная идентичность и профессиональный опыт личности*. Ярославль: Ярославский гос. пед. институт им. Ушинского; Международная академия психологических наук.
- Крылов А.Н. (2004) *Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов*. Москва: ИКАР.
- Лакан Ж. (1994) *Стадия зеркала и другие тексты*. Москва.
- Лейбниц Г. (1982) "Монадология." В кн.: Лейбниц Г. *Сочинения: В 4-х томах*. Том I. Москва.
- Макаревич В., Макаревич Н. (2003) "Толерантность как проявление культуры учителя XXI века." In: *Teacher Education in the 21st Century: Changes and Perspectives*, 11. Šiauliai.
- Маслов Ф.Г. (1997) *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург.
- Перлз Ф. (1997) *Внутри и вне помойного ведра*. Москва.
- Поваренков Ю.П. (2002) *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва: Издательство УРАО.
- Роджерс К. (1994) *Взгляд на психотерапию: Становление человека*. Москва: Прогресс.
- Румянцева Т.В. (2005) "Проявление кризиса идентичности у студентов в меняющихся условиях." В кн.: *Личность в современных исследованиях: Сборник научных трудов*. Выпуск 8: *Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы развития личности»*. Рязань: Информационные технологии. С. 102–106.
- Фромм Э. (1998) *Бегство от свободы. Человек для себя*. Минск: Попурри.
- Фукуяма Ф. (2004) *Конец истории и Последний человек*. Москва.

- Хайдеггер М. (1993) *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва: Республика.
- Хантингтон С. (1994) “Столкновение цивилизаций?” *Полис*, № 1: 33–48.
- Шнайдер Л.Б. (2004) *Профессиональная идентичность: Теория, эксперимент, тренинг*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭ.

Received March 12, 2009.

Резюме

Валерий Макаревич

Формирование профессиональной идентичности учителя-исследователя

Современное понимание идентичности основано на философских работах Э. Гуссерля и Ж. Лакана. Для Э. Гуссерля идентичность означает сбалансированность внутреннего мира личности. Ж. Лакан под идентичностью понимает сбалансированность внешнего (социального) и внутреннего (личностного) плана. Среди философских и социологических работ по идентичности, которые основываются на идее сбалансированности внешнего и внутреннего планов, отметим труды Дж. Мида, Э. Гоффмана и Г. Теджфела. По их мнению, идентичность возможна только в результате взаимодействия человека со своим социальным окружением.

Явление идентичности в своих работах конкретизирует Э. Эриксон. Согласно Э. Эриксону, идентичность проявляется как сила Эго, как ощущение целостности и единства своей личности. Это ощущение собственной активности и жизненной силы. Это непрерывность существования. Это чувство психосоциального благополучия. Это процесс признания другими своей индивидуальности. Согласно Э. Эриксону, для формирования идентичности необходим образец (значимый другой).

Идентичность имеет много проявлений: личностная, социальная, этническая, корпоративная и т.д. Производной от социальной идентичности является профессиональная идентичность. Одним из видов профессиональной идентичности является идентичность исследователя. Эту проблему в психологической науке (в отличие от социологии) только начинают исследовать.

Анализ существующих теорий идентичности позволяет сделать вывод, что в структуру профессиональной идентичности входят следующие компоненты:

- **Время.** Оно составляет основу психологического понимания идентичности.
- **Ценности.** Этот аспект идентичности выделяется многими учеными (Райан, Хантингтон, Фукуяма, Ватерман и другие).
- **Тревога.** Она является тем индикатором, который показывает, что в процессе формирования идентичности появились проблемы. Тревога возникает на начальных стадиях формирования идентичности и во время кризисов идентичности.
- **Автономность** как осознание своей непохожести на других.
- **Сбалансированность социальных ролей;** если социальные роли не сбалансированы, это остро переживается человеком.

Было выделено еще два критерия профессиональной идентичности исследователя: профессионализм и отношения с авторитетами.

В исследовании (2005 год) приняли участие магистранты 1-го, 2-го и 3-го курсов Даугавпилсского университета, обучающиеся по программе «Педагогика», магистранты 1-го и 2-го курсов программы «Психология», докторанты всех курсов программы «Педагогика» (всего 124 респондента). Детальное исследование проведено в группах педагогов-магистрантов. Его результаты свидетельствуют о том, что у большинства студентов-магистрантов 3-го курса наблюдается кризис формирования идентичности исследователя.

Kopsavilkums

Valērijs Makarevičs

Skolotāja pētnieka profesionālās identitātes veidošanās

Mūsdienu identitātes izpratne balstās uz E. Huserla un Ž. Lakāna filozofiskajiem darbiem. E. Huserls identitāti saprot kā cilvēka iekšējās pasaules līdzsvaru. Ž. Lakāns, rakstot par identitāti, uzskata, ka šī parādība raksturo personības iekšējās un ārējās (sociālās) pasaules līdzsvarotību. Filozofisko un socioloģisko darbu vidū, kas veltīti identitātes problēmām un balstās uz ideju par cilvēka iekšējās un ārējās pasaules līdzsvaru, atzīmēsim Dž. Mīda, E. Gofmana un H. Tedžfela darbus. Pēc viņu domām, identitāte var izveidoties tikai cilvēka un sociālās vides mijiedarbībā.

E. Eriksons savos darbos konkretizē identitātes jēdzienu. Pēc E. Eriksona domām, identitāte izpaužas kā "Ego" spēks kā savas personības veseluma un vienotības izjūta. Tā ir savas aktivitātes un dzīves spēku izjūta. Tā ir eksistences nepārtrauktība. Tā ir psiho-sociālās labklājības izjūta. Tas ir manas identitātes atzišanas process. Pēc E. Eriksona domām, identitātes veidošanai ir nepieciešams paraugs ("nozīmīgais cits").

Mūsdienu zinātnē izdalīti dažādi identitātes veidi: personiskā, sociālā, etniskā, korporatīvā u.c. identitātes. Starp tiem minama arī profesionālā identitāte. Viens no profesionālās identitātes veidiem ir pētnieka identitāte. Pētnieka identitātes pētījumi psiholoģijā ir parādījušies nesen.

Esošo identitātes teoriju analīze parāda, ka profesionālās identitātes struktūru veido šādi komponenti:

- Laiks, kas veido identitātes izpratnes pamatkomponentu.
- Vērtības. Šo identitātes komponentu izdala dažādi zinātnieki (Rajans, Hantingtons, Fukujama, Vattermans un citi).
- Trauksmainība. Trauksmainība ir indikators, kas norāda uz to, ka identitātes veidošanās procesā ir problēmas. Trauksme parādās profesionālās identitātes veidošanās sākumā un identitātes veidošanās krīzes posmā.
- Vēl viens komponents ir autonomitāte kā izpratne par to, ka es neesmu līdzīgs citiem.
- Sociālo lomu līdzsvars: ja līdzsvara nav, tad cilvēks ļoti stipri pārdzīvo to.

Pārējie kritēriji ir šādi: profesionalitāte un attiecības ar autoritātēm.

Pētījumā (2005. gads) piedalījās Daugavpils Universitātes maģistra studiju programmas "Pedagoģija" 1., 2. un 3. kursa studenti, maģistra studiju programmas "Psiholoģija" visu kursu studenti, kā arī doktora studiju programmas "Pedagoģija" doktoranti (kopā 124 respondenti). Pētījuma rezultāti rāda, ka profesionālās pētnieka identitātes veidošanās procesam ir šādas tendences: maģistrantūras studiju 3. gadā var paaugstināties maģistranta(es) trauksmainības līmenis, kas norāda uz to, ka respondents pārdzīvo profesionālās identitātes veidošanās krīzi.

ZINĀTNISKĀ DZĪVE

Vera Boroņenko

VECO DRAUGU JAUNA TIKŠANĀS

2009. gada maijā Ļubļinas reģiona mazpilsētā Nalenčovā jau desmito reizi tika rīkota starptautiskā zinātniskā konference “E-ekonomika – E-sabiedrība Centrālajā un Austrumeiropā”. Kā vienmēr konferences galvenais organizators bija Jāņa Pāvila II Ļubļinas Katoļu universitātes Sociālo mikrostruktūru un mūsdienu socioloģisko teoriju katedra, kuru vada profesors Slavomirs Partyckis. Ar šo universitāti Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes zinātniekus un docētājus saista ilggadīga zinātniska sadarbība un draudzība.

Konferences tēmas aktualitāti noteica informācijas tehnoloģiju straujā attīstība Centrālās un Austrumeiropas valstīs: pēc *Eurostat* statistikas datiem, pēdējo 5 gadu laikā Centrālās un Austrumeiropas valstīs mājsaimniecību skaits, kurām ir pieeja Internetam, palielinājās ievērojami straujāk nekā Rietumeiropā un Skandināvijā. Piemēram, pēdējo 5 gadu laikā Latvijā Internetam pieslēgto mājsaimniecību skaits palielinājies par 700%, Polijā – par 375%, Lietuvā – par 2050%, bet Čehijā – pat par 3500%. Šīs tendences liecina, ka gan sabiedrībai, gan arī katram iedzīvotājam paveras jaunās iespējas, tajā pašā laikā tas rada dažas problēmas, kuru pamatā ir jauno tehnoloģiju instrumentāli tehnisko īpašību zināma neatbilstība kultūras un sociālajai infrastruktūrai postkomunisma valstīs. Jauno tehnoloģiju izmantošanas ekonomisko, kultūras un sociālo kontekstu apsprieda šogad jau desmito reizi Nalenčovā sapulcējušies zinātnieki – konferences pastāvīgie dalībnieki no dažādām Centrālās un Austrumeiropas valstīm, līdzīgi ņemot arī savus kolēģus, kuri pirmo reizi apmeklēja konferenci, lai iekļautu arī viņus šajā zinātniskajā tīklā. Kā agrāk, konferencē piedalījās arī dalībnieki no Gruzijas, kā arī šogad pirmo reizi – no Azerbaidžāna, kas liecina par tīkla aktivitāšu izplatīšanos ārpus Eiropas.

Konferences atklāšana, saskaņā ar izveidojušos tradīciju, notika lepņajā un mājīgajā, baroka periodā uzbūvētajā Malahovska ģimenes pilī, kas atrodas skaistajā senajā parkā. Tāpat kā iepriekšējās konferences, arī šo konferenci atklāja Ļubļinas Mūzikas teātra aktieru muzikāla izrāde, kā arī Ļubļinas Katoļu universitātes rektora, profesora Staņislava Uilka uzstāšanās.

Konferences plenārsēdi vadīja Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes dekāns un Sociālo pētījumu institūta profesors Vladimirs Meņšikovs; sēdes noslēgumā viņš arī prezentēja referātu “Dzīves stratēģijas un veiksmes faktori e-sabiedrībā”. Plenārsēdē savus referātus nolasīja arī Baltkrievijas Valsts ekonomikas universitātes profesore G. Šmarlovska (“Starptautiskā tīklekonomika: transnacionālo korporāciju stratēģijas”), Krakovas Ekonomikas universitātes profesors Mihails Gabriēls Voņņaks (“E-ekonomika un Polijas integrētā attīstība globālās finanšu krīzes apstākļos”),

Harkovas Nacionālās universitātes profesors Valērijs Nikolajevskis (“Elektroniskā Ukraina: dažas teorētiskas un praktiskas problēmas socioloģiskās analīzes fokusā”). Plenārsēdē tika prezentēti arī citi referāti, kas pārstāvēja gandrīz visas konferences apakštēmas un valstis, kuru pārstāvji piedalījās konferencē.

Noslēdzot plenārsēdi, profesors V. Meņšikovs atzīmēja galvenās e-sabiedrības veidošanās problēmas un pretrunas, kas tika konstatētas konferences plenārsēdes dalībnieku referātos:

- pretrunas e-biznesa attīstībā, daudzas problēmas pārdevēju – pircēju attiecībās;
- labumu sadales asimetrijas pieaugums starp “informatīvi” bagātām valstīm un “informatīvi” nabadzīgām valstīm;
- “postcilvēciskās” civilizācijas tapšanas perspektīvas, kad mākslīgais intelekts nobīda cilvēcisko uz perifēriju, vai pat “kolonizē” to.

Profesors V. Meņšikovs aicināja ātrāk un enerģiskāk pārvarēt socioloģiskās domāšanas inerci. Ja socioloģijas rašanās bija atbilde uz jaunajām sociālajām problēmām, ko radīja kapitālisma ekonomika, tad “neosocioloģijai” (jaunajai socioloģijai) ir jāatrod atbildes uz reliģiozi filozofiskām un ētiskām problēmām. Pēc profesora V. Meņšikova domām, pirmajā vietā ir jāizvirza jēdziens “upurēšana” – reliģioza, ētiska un sociāla kategorija. Par paraugu tādai “upurēšanai” jābūt bagātiem, valdošiem, stipriem aktoriem.

Konferences darbs norisinājās dažādās sekcijās:

- sekcijā “*E-ekonomika, e-sabiedrība teorijās*” tika apspriestas e-ekonomikas un e-sabiedrības teorijas, kā arī tiklu formālās teorijas, globalizācijas kritiskās teorijas, varas problēma e-ekonomikā un e-sabiedrībā, patriotisma, kosmopolītisma un e-demokrātijas jautājumi, kā arī citas teorētiskās izstrādes šajā jomā;
- sekcijā “*Procesu, struktūru, ekonomisko organizāciju tīklveida raksturs*” tika apspriests virtuālo un tīklveida uzņēmumu fenomens, tīkla un sinerģijas efekti, kā arī jautājumi, kuri saistīti ar tīkla kolektīviem un kopienām, drošību tīklā, inovācijām, uzņēmējdarbību, e-biznesu un citiem ekonomikas un sabiedrības tīklošanas aspektiem;
- sekcijā “*Kultūra, sadale, patērēšana*” tika veltīta “kiberkultūrai”, saskarsmes kultūrai tīklā, digitālās mākslas veidojumiem, dzīvei Internetā, “dematerializācijai”, “informacionismam, infoholismam un tīklholismam”, “kiberpatērēšanai” un citiem “kiberkultūras” aspektiem;
- sekcijā “*E-attīstība un sociāli ekonomiskās izmaiņas – Internets un lokālā attīstība*” tika apspriestas problēmas, kas attiecas uz e-administrēšanu, e-pārvaldi, e-valdību, valsts un administrēšanas virtualizāciju, lokālo kopienu un e-kopienas attiecībām, marginalizāciju, sociālo atstumtību un citiem e-sabiedrības sociālajiem aspektiem;
- sekcijā “*Elektroniskā nauda un naudas plūsma e-ekonomikā*” tika akcentēti jautājumi, kuri saistīti ar banku konkurenci e-ekonomikā, finanšu pakalpojumu virtualizāciju, Internet-banku tirgu Centrālajā un Austrumeiropā, tirdzniecības virtualizāciju, e-naudu, e-kartēm, *on-line* pirkumiem un citiem finanšu jautājumiem.

Informācijas tehnoloģijas iesakņojas visās sabiedriskās un personīgās dzīves jomās, tāpēc arī konferences sekciju un tajās prezentēto referātu tematika bija ļoti plaša, jo tiešām, informācijas tehnoloģijas izmainīja katru mūsu dzīves aspektu, nodrošinot tai

zināmas ērtības un labumus, taču vienlaicīgi radot arī agrāk nezināmas problēmas. Ar tādām problēmām Centrālās un Austrumeiropas sabiedrība agrāk nebija saskārusies, tāpēc tai nav pieredzes to risināšanā, un tas liek visu nozaru zinātniekiem kopā domāt par informācijas tehnoloģiju stipro pušu labāku izmantošanu un par informācijas tehnoloģiju rādīto problēmu iespējamiem risinājumiem.

Līdz ar aktīvu zinātnisko darbu, konferencē tika atvēlēts laiks arī plašai sociālajai programmai: poļu tautas deju un dziesmu koncerts, ko konferencē dalībniekiem piedāvāja Ļubļinas Dziesmas un dejas ansamblis V. Kaniorovas vadībā, ekskursija uz Ļubļinu un Ļubļinas Katoļu universitāti, peldēšanās Nalenčovā SPA baseinā, patīkamas vakariņas pie ugunsкура, diskotēkas, bezgalīgas sarunas pie alus krūzes un, protams, jaunas pazišanās un solījumi tikties pēc gada Nalenčovā ar jaunajām diskusiju tēmām veco draugu lokā.

Iesniegts 2009. 08. 06.



1. attēls. Daugavpils delegācija Nalenčovā parkā pēc konferences atklāšanas



2. attēls. Vladimira Meņšikova uzstāšanās konferences plenārsēdē



3. attēls. Sesijas darbs

AUTORI

- Vera Boroņenko** Dr. oec., Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Sociālo pētījumu institūta pētniece, Latvija
vera.boronenko@du.lv
- Erika Krutova** Mg. iur., doktorante, Latvijas Policijas akadēmija
prutik4@inbox.lv
- Vladimirs Kuzmins** vēstures zinātņu kandidāts, I. Kanta Krievijas Valsts universitātes Vēstures fakultātes Politoloģijas un socioloģijas katedras docents, Kaļiņingrada, Krievija
kuzminvladimir@rambler.ru
- Valērijs Makarevičs** Dr. psych., Daugavpils Universitātes Izglītības un vadības fakultātes Pedagoģiskās psiholoģijas katedras docents, Latvija
valerijs.makarevics@du.lv
- Jurijs Mašošins** Dr. iur., Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Tiesību katedras asociētais profesors, Latvija
jurima@inbox.lv
- Vladimirs Meņšikovs** Dr. sc. soc., profesors, Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes dekāns, Latvija
vladimirs.mensikovs@du.lv

AUTHORS

- Vera Boronko** Dr. oec., researcher in the Institute of Social Investigations, Faculty of Social Sciences, Daugavpils University, Latvia
vera.boronenko@du.lv
- Erika Krutova** Mg. iur., doctoral student, the Police Academy of Latvia
prutik4@inbox.lv
- Vladimir Kuz'min** Candidate of Historical Sciences, a docent at the Department of Political Science and Sociology, Faculty of History, Immanuel Kant State University, Kaliningrad, Russian Federation
kuzminvladimir@rambler.ru
- Valery Makarevich** Dr. psych., docent at the Department of Pedagogical Psychology, Faculty of Education and Management, Daugavpils University, Latvia
valerijs.makarevics@du.lv
- Yuri Mashoshin** Dr. iur., associated professor at the Department of Law, Daugavpils University, Latvia
jurima@inbox.lv
- Vladimirs Meņšikovs** Dr. sc. soc., professor, dean of the Faculty of Social Sciences, Daugavpils University, Latvia
vladimirs.mensikovs@du.lv

АВТОРЫ

- Вера Бороненко** Dr. oes., исследователь Института социальных исследований факультета социальных наук Даугавпилсского университета, Латвия
vera.boronenko@du.lv
- Эрика Крутова** Mg. iur., докторант, Латвийская полицейская академия
prutik4@inbox.lv
- Владимир Кузьмин** кандидат исторических наук, доцент кафедры политологии и социологии исторического факультета Российского государственного университета им. Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация
kuzminvladimir@rambler.ru
- Валерий Макаревич** Dr. psych., доцент кафедры педагогической психологии факультета образования и управления Даугавпилсского университета, Латвия
valerijs.makarevics@du.lv
- Юрий Машошин** Dr. iur., ассоциированный профессор кафедры права факультета социальных наук Даугавпилсского университета, Латвия
jurima@inbox.lv
- Владимир Меньшиков** Dr. sc. soc., профессор, декан факультета социальных наук Даугавпилсского университета, Латвия
vladimirs.mensikovs@du.lv

AUTORU IEVĒRĪBAI

Žurnālā “Sociālo Zinātņu Vēstnesis” tiek publicēti oriģināli zinātniskie raksti sociālajās zinātnēs (socioloģijā, politikas zinātnē, ekonomikā, sociālajā psiholoģijā, tiesību zinātnē), kā arī zinātnisko pētījumu recenzijas, konferenču apskati, informācija par zinātnisko dzīvi. Redakcija rakstus pieņem angļu, latviešu un krievu valodā. Rakstu problemātika nav ierobežota.

Redakcijā raksts iesniedzams kopā ar atsaukumi, kuru gatavo nozares speciālists, kam ir zinātniskais grāds.

Žurnāla Redakcijas kolēģijā ir gan Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes zinātnieki un docētāji, gan arī vadošie pētnieki no Portugāles, Polijas, Lietuvas, Norvēģijas, Zviedrijas, Krievijas un Baltkrievijas.

Redakcijā iesniegtie raksti tiek recenzēti. Atsaukumi par katru rakstu sniedz divi recenzenti, kā arī žurnāla redaktors. Redakcija ievēro autoru un recenzentu savstarpējo anonimitāti. Rakstu autoriem ir tiesības iepazīties ar recenzijām un kritiskām piezīmēm un, nepieciešamības gadījumā, koriģēt savus pētījumus, veikt tajos labojumus un grozījumus, par termiņu vienojoties ar redaktoru. Redakcijai ir tiesības veikt nepieciešamos stilistiskos labojumus, kā arī precizēt raksta zinātniskā aparāta noformējumu. Redakcijas izdarītie labojumi tiek saskaņoti ar autoru.

Raksti tiek vērtēti saskaņā ar pieņemtajiem zinātniskuma kritērijiem: pētījuma atbilstība mūsdienu teorētiskajam līmenim izvēlētajās problēmas izpētē; pietiekama empīriskā bāze, empīriskā materiāla oriģinalitāte; hipotēžu, atziņu un rekomendāciju oriģinalitāte un novitāte; pētāmās tēmas aktualitāte. Tiek vērtēta arī izklāsta loģika un saprotamība. Atlasot rakstus publicēšanai, priekšroka tiek dota fundamentālas ievirzes pētījumiem.

Redakcija honorārus nemaksā, manuskriptus un disketes (vai CD) atpakaļ neizsniedz.

Raksta manuskripta noformēšana

Raksti, kuru noformēšana neatbilst prasībām, netiks pieņemti publicēšanai.

Raksta apjoms: 0,75 – 1,5 autorlokšnes (30000–60000 zīmju, atstarpes ieskaitot).

Raksta manuskripts iesniedzams datorizdrukā divos eksemplāros A4 formātā, pievienojot disketi (vai CD), vai pa elektronisko pastu. Teksts jāsaliek, izmantojot *Times New Roman* šriftu (*WinWord 2000/XP*); burtu lielums – 12 punkti, intervāls starp rindām – 1,5. Teksta attālums no kreisās malas – 3,5 cm, no labās malas – 2,5 cm, no apakšas un no augšas – 2,5 cm. Ja tiek izmantotas speciālās datorprogrammas, tad tās iesniedzamas kopā ar rakstu.

Raksta anotācija: raksta sākumā tūlīt pēc tā nosaukuma jāievieto informatīva anotācija (800–1500 zīmju). Anotācijā jānorāda raksta mērķis un uzdevumi, jāformulē pētījuma problēma, jāparāda novitāte un jāsniedz galvenie secinājumi. Atsevišķā rindkopā jānorāda atslēgas vārdi (termini, kas izsaka rakstā aplūkoto jautājumu būtību).

Raksta kopsavilkums: 2000–3000 zīmju. Rakstiem latviešu valodā kopsavilkums jāsa-gatavo angļu un (vai) krievu valodā; rakstiem angļu valodā jāpievieno kopsavilkums latviešu un (vai) krievu valodā; rakstiem krievu valodā jāpievieno kopsavilkums latviešu un (vai) angļu valodā.

Raksta valoda: literāra, terminoloģiski precīza. Ja autors gatavo rakstu svešvalodā, tad viņam pašam jā rūpējas par raksta teksta valodniecisko rediģēšanu, konsultējoties ar attiecīgās sociālo zinātņu nozares speciālistu – valodas nesēju. *Raksti, kuru valoda neatbilst pareizrakstības likumiem, netiks izskatīti un recenzēti.*

Raksta zinātniskais aparāts (atsauces un piezīmes, bibliogrāfija, tabulas, shēmas, diagrammas, grafiki utt.). Atsauces ievietojamas tekstā pēc šāda parauga: (Turner 1990, p. 140); (Миллс 1998, с. 10); (Bela 1997, 112. lpp.). Piezīmes un skaidrojumi ievietojami raksta beigās. Tabulas, grafiki, shēmas un diagrammas noformējami, norādot materiāla avotu, nepieciešamības gadījumā arī atzīmējot tabulu, grafiku, shēmu izveides (aprēķināšanas, datu summēšanas utt.) metodiku. Visiem tāda veida materiāliem jānorāda kārtas numurs un virsraksts.

Bibliogrāfija (rakstā izmantoto iespieddarbu saraksts) jāveido un jānoformē precīzi šādi:

Monogrāfijas (grāmatas un brošūras):

Turner, J. H. (1974) *The Structure of Sociological Theory*. Homewood (Illinois): The Dorsey Press.

Миллс Ч. Р. (1998) *Социологическое воображение*. Москва: Стратегия.

Raksti krājumos:

Turner, R. H. (1990) "A Comparative Content Analysis of Biographies." In: Øyen, E., ed. *Comparative Methodology: Theory and Practice in International Social Research*. London, etc.: Sage Publications. Pp. 134–150.

Raksti žurnālos:

Bela, B. (1997) "Identitātes daudzvalsība Zviedrijas latviešu dzīvesstāstos." *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. A, 51, Nr.5/6: 112–129.

Шмитт К. (1992) "Понятие политического." *Вопросы социологии*, № 1: 37–67.

Raksti laikrakstos:

Strazdiņš, I. (1999) "Matemātiķi pasaulē un Latvijā." *Zinātnes Vēstnesis*, 8. marts.

Materiāli no interneta:

Soms, H. "Vēstures informātika: Saturs, struktūra un datu bāze Latgales dati." <http://www.dpu.lv/LD/LDpublik.html> (2002. 20. 10).

Bibliogrāfija sakārtojama autoru uzvārdu vai iespieddarbu nosaukumu alfabēta (sākumā – latīņu alfabēta, nešķirojot pēc valodām; beigās – kiriliskā alfabēta) secībā.

NOTES FOR CONTRIBUTORS

“Social Sciences Bulletin” publishes original research papers on the problems of social sciences (sociology, political sciences, economics, social psychology, law), as well as review articles, information on conferences and scientific life. The Editorial Board accepts articles in English, Latvian, and Russian. The scope of problems of articles is not limited.

The articles are to be submitted together with the review, which should be prepared by the expert of appropriate social science branch.

In the Editorial Board of the magazine, there are both scientists of the Faculty of Social Sciences of Daugavpils University and researchers from Portugal, Poland, Lithuania, Norway, Sweden, Russia, and Belarus.

The articles submitted to the Editorial Board are reviewed by two reviewers and the editor. The Editorial Board observes mutual anonymity of the authors and the reviewers. The authors have a right to get acquainted with the reviews and the critical remarks (comments) and, if it is necessary, they may make some changes, coming to an agreement about the terms with the editor. The Editorial Board has a right to make necessary stylistic corrections, change the layout of the scientific paper to come to the uniformity of the layout. The corrections made by the Editorial Board will be agreed with the author.

The articles are evaluated according to the adopted scientific criteria: correspondence of the research to the present-day theoretical level in the domain of the chosen problem; sufficient empirical basis; originality of empirical material; originality of hypotheses, conclusions, and recommendations; topicality of the subject investigated. The logics and clearness of the exposition is evaluated as well. Preference is given to fundamental studies.

The Editorial Board does not pay royalties; manuscripts and diskettes (or CDs) are not given back.

Layout of Manuscripts

Articles, which do not have an appropriate layout, will not be accepted.

Volume of article: 30,000 – 60,000 characters with spaces.

Manuscript should be submitted in two Word-processed and fully formatted copies of A4 paper, attaching a diskette (CD), or by e-mail. Text should be composed using *Times New Roman* font (*WinWord 2000/XP*); font size – 12, line spacing – 1.5. Text should be aligned 3.5 cm – from the left side, 2.5 – from the right side, 2.5 cm – from the top and the bottom. If special computer programmes are used, then they should be submitted together with the article.

Annotation: in the beginning of the article (after the heading), the informative annotation (800–1,500 characters) is located. In the annotation, the purpose and tasks of the paper are underlined, the research problem is formulated, the novelty of research is marked and the main conclusions are represented. In the separate paragraph, the key words (terms, in which the essence of questions considered) should be given.

Summary: 2,000–3,000 characters. Articles in Latvian should contain a summary in English and (or) Russian; articles in English should be provided with a summary in Latvian and (or) Russian; articles in Russian should contain a summary in Latvian and (or) English.

Language of article: literal, terminologically precise. If author prepares an article in a foreign language, then he/she should take trouble about the linguistic correction of the written text consulting a specialist of the corresponding branch of social sciences – native speaker. *Articles, which have a wrong spelling, will not be accepted and reviewed.*

Layout of article (references and notes, bibliography, tables, schemes, diagrams, charts, etc.). References should be placed in a text according to the example: (Turner 1990, p. 140); (Миллс 1998, с. 10); (Bela 1997, 112. lpp.). Explanations and comments should be given in the endnotes. Tables, charts, schemes, diagrams, etc. should have indication of the source of the material and, if necessary, then the method of making the table, the chart, the scheme (calculations, data gathering, etc.) should be marked. These materials should have ordinal numbers and titles.

Bibliography should be compiled according to the given samples:

Monographs (books, brochures):

Turner, J. H. (1974) *The Structure of Sociological Theory*. Homewood (Illinois): The Dorsey Press.

Миллс Ч. Р. (1998) *Социологическое воображение*. Москва: Стратегия.

Articles in collections:

Turner, R. H. (1990) "A Comparative Content Analysis of Biographies." In: Øyen, E., ed. *Comparative Methodology: Theory and Practice in International Social Research*. London, etc.: Sage Publications. Pp. 134–150.

Articles in magazines:

Bela, B. (1997) "Identitātes daudzumsība Zviedrijas latviešu dzīvesstāstos." *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. A, 51, Nr.5/6: 112–129.

Шмитт К. (1992) "Понятие политического." *Вопросы социологии*, № 1: 37–67.

Articles in newspapers:

Strazdiņš, I. (1999) "Matemātiķi pasaulē un Latvijā." *Zinātnes Vēstnesis*, 8. marts.

Materials from the Internet:

Soms, H. "Vēstures informātika: Saturs, struktūra un datu bāze Latgales dati." <http://www.dpu.lv/LD/LDpublik.html> (2002. 20. 10).

Bibliography should be compiled in the alphabetic order according to the authors' names or to the titles (at the beginning – in the Latin alphabet, at the end – in the Cyrillic alphabet).

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

В журнале «Вестник социальных наук» публикуются оригинальные научные статьи по проблемам социальных наук (социологии, политических наук, экономики, социальной психологии, юриспруденции), а также рецензии на научные исследования, обзоры конференций, информация о научной жизни. Редакция принимает статьи на английском, латышском и русском языке. Проблематика статей не ограничивается.

Статьи представляются в редакцию вместе с рецензией, которую должен подготовить специалист соответствующей отрасли, имеющий научную степень.

В редколлегию журнала входят как ученые и преподаватели факультета социальных наук Даугавпилсского университета, так и ведущие исследователи из Португалии, Польши, Литвы, Норвегии, Швеции, России и Беларуси.

Статьи, представленные в редакцию журнала, рецензируются. Отзыв о каждой статье дают два рецензента, а также редактор журнала. Редакция соблюдает принцип анонимности авторов и рецензентов. Авторы статей имеют право ознакомиться с рецензиями и критическими замечаниями и, в случае необходимости, внести исправления и изменения в свои исследования, причем срок внесения коррективов должен согласовываться с редактором. Редакция сохраняет за собой право внести в статью необходимые стилистические исправления, а также изменения в оформление научного аппарата с целью достижения его единообразия. Исправления, произведенные редакцией, согласуются с автором.

Статьи оцениваются в соответствии с критериями научности: соответствие современному теоретическому уровню в изучении выбранной проблемы; достаточная эмпирическая база; оригинальность эмпирического материала; новизна и оригинальность гипотез, положений, рекомендаций; актуальность темы исследования. Оценивается также сама логика и ясность изложения. При отборе статей для публикации преимущество дается исследованиям фундаментального характера.

Редакция гонорары не выплачивает, рукописи и диски (или CD) не возвращает.

Оформление рукописи статьи

Статьи, оформление которых не будет соответствовать данным требованиям, к публикации не принимаются.

Объем статьи: 0,75 – 1,5 авторских листа (30000 – 60000 знаков, включая пробелы).

Рукопись статьи должна быть представлена на дискете и в компьютерной распечатке (формат А4) в двух экземплярах (или по электронной почте). Текст набирается шрифтом *Times New Roman (Win Word 2000/XP)*; размер букв – 12, межстрочный интервал – 1,5. Поля слева – 3,5 см, справа – 2,5 см, сверху и снизу – 2,5 см. Если в наборе статьи использовались специальные компьютерные программы, то они должны быть представлены в редакцию.

Аннотация статьи: в начале статьи, сразу же после заголовка, помещается информационная аннотация (800–1500 знаков). В аннотации указывается цель и задачи статьи, формулируется исследовательская проблема, отмечается новизна исследования и представляются главные выводы. В отдельном абзаце приводятся ключевые слова (термины, в которых наиболее адекватно может быть выражена сущность вопросов, рассмотренных в статье).

Резюме: 2000–3000 знаков. Статьи на латышском языке сопровождаются резюме на английском и (или) русском языке; статьи на английском языке – резюме на латышском и (или) русском языке; статьи на русском языке – резюме на латышском и (или) английском языке.

Язык статьи: литературный, терминологически точный. Если автор готовит статью на иностранном (неродном) языке, то он должен сам позаботиться о лингвистическом редак-

тировании статьи; желательна консультация носителя языка, являющегося специалистом соответствующей отрасли социальных наук. *Статьи, язык которых не соответствует правилам правописания, не будут рассматриваться и рецензироваться.*

Научный аппарат статьи (ссылки и примечания, библиография, таблицы, схемы, диаграммы, графики и т.д.). Ссылки даются в тексте по следующему образцу: (Turner 1990, p. 140); (Миллс 1998, с. 10); (Bela 1997, 112. lpp.). Примечания и пояснения располагаются после основного текста. В оформлении таблиц, графиков, схем, диаграмм должны указываться ссылки на источник материала, при необходимости также должна указываться методика разработки (расчета данных, выведения сводных показателей и т.д.) таблиц, графиков, схем. Все подобные материалы должны иметь заголовки и порядковые номера.

Библиография (список использованных в статье печатных работ) должна быть составлена и оформлена точно, в соответствии с предлагаемыми ниже образцами:

Монографии (книги и брошюры):

Turner, J. H. (1974) *The Structure of Sociological Theory*. Homewood (Illinois): The Dorsey Press.

Миллс Ч. Р. (1998) *Социологическое воображение*. Москва: Стратегия.

Статьи в сборниках:

Turner, R. H. (1990) "A Comparative Content Analysis of Biographies." In: Øyen, E., ed. *Comparative Methodology: Theory and Practice in International Social Research*. London, etc.: Sage Publications. Pp. 134–150.

Статьи в журналах:

Bela, V. (1997) "Identitātes daudzbalisiba Zviedrijas latviešu dzīvesstāstos." *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. A, 51, Nr.5/6: 112–129.

Шмитт К. (1992) "Понятие политического." *Вопросы социологии*, № 1: 37–67.

Статьи в газетах:

Strazdiņš, I. (1999) "Matemātiķi pasaulē un Latvijā." *Zinātnes Vēstnesis*, 8. marts.

Материалы в Интернете:

Soms, H. "Vēstures informātika: Saturs, struktūra un datu bāze Latgales dati." <http://www.dpu.lv/LD/LDpublik.html> (2002. 20. 10).

Библиография составляется в алфавитном порядке фамилий авторов или названий печатных работ. В начале списка указываются работы, названия которых даны латинским шрифтом (без деления по языкам), затем – кириллицей.

Sociālo Zinātņu Vēstnesis 2009 2 (9)

Maketētāja Marina Stočka
Makets sagatavots DU Akadēmiskajā apgādā "Saule"

Iespiests SIA «Madonas poligrāfists» –
Saieta laukumā 2a, Madona, LV-4801, Latvija.